

AKADEMIE ALTERNATIVA s.r.o.



Študijný odbor: Muzikoterapia

Absolventská práca

**VYUŽITIE MUZIKOTERAPIE NA ROZVOJ
MATEMATICKÝCH PREDSTÁV A KONCENTRÁCIE
POZORNOSTI AKO ZLOŽIEK ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI
U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU**

Vedúca absolventskej práce: PaedDr. Mgr. Marie Beníčková, Ph.D., DT

Autor: Mgr. Petra Klučárová

2025

Prehlásenie

Týmto prehlasujem, že som absolventskú prácu vypracovala samostatne s použitím uvedenej literatúry. Súhlasím s tým, aby bola moja práca sprístupnená na študijné a propagačné účely Akadémie Alternativa s.r.o.

.....

Mgr. Petra Klučárová

OBSAH

ÚVOD

TEORETICKÁ ČASŤ	8
1 Vývinové aspekty dieťaťa v predškolskom veku	9
1.1 Vývin poznávacích procesov	10
1.1.1 Matematické predstavy v predškolskom veku.....	13
1.1.2 Pozornosť v predškolskom veku	17
1.2 Vývin zmyslového vnímania	19
1.2.1 Zrakové vnímanie	19
1.2.2 Sluchové vnímanie	21
1.3 Vývin reči	24
1.4. Vývin motoriky	26
1.5 Vnímanie priestoru	29
1.5.1 Vnímanie času	30
1.6 Sociálny a emocionálny vývin	32
 2 Školská spôsobilosť	39
2.1 Diagnostika školskej spôsobilosti	41
2.2 Možnosti stimulácie oslabených oblastí	45
2.2.1 Podporné opatrenia v MŠ	46
2.2.2 Rozvoj matematických predstáv v MŠ	48
2.2.3 Rozvoj koncentrácie pozornosti v MŠ	51
 3 Dieťa v predškolskom veku a hudba	52
3.1 Hudobný vývin dieťaťa	53
3.2 Hudba v materskej škole	59
3.3 Muzikoterapia s deťmi	61
3.3.1 Definovanie muzikoterapie	63
3.3.2 Druhy muzikoterapie	64
3.3.3 Hudobné fenomény	66
3.4 Muzikoterapia a matematické predstavy.....	72
3.5 Muzikoterapia a koncentrácia pozornosti	76

PRAKTICKÁ ČASŤ	79
4 Výskumná časť	80
4.1 Predmet a ciele výskumu	80
4.2 Hypotézy	80
4.3 Metódy	81
4.4 Výskumná vzorka – charakteristiky klientov	83
4.4.1 Eliška	83
4.4.2 Teo	84
4.5 Muzikoterapeutický proces	84
4.5.1 Preterapia	85
4.5.2 Terapia	86
4.5.3 Postterapia	101
4.6 Vyhodnotenie hypotéz	120
4.7 Diskusia	121
ZÁVER	
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	
ZOZNAM TABULIEK	
ZOZNAM GRAFOV	
ZOZNAM PRÍLOH	

ABSTRAKT

KLUČÁROVÁ, Petra: Využitie muzikoterapie na rozvoj matematických predstáv a koncentrácie pozornosti ako zložiek školskej spôsobilosti u detí v predškolskom veku. [záverečná práca] – Akademia Alternativa, s.r.o., Olomouc – Školiteľ: Mgr. Marie Beníčková, Ph.D., DT. Stupeň odbornej kvalifikácie: Diplomovaný terapeut. Olomouc, 2025.

Záverečná práca sa zaoberá využitím muzikoterapie na rozvoj matematických predstáv a koncentrácie pozornosti ako zložiek školskej spôsobilosti u detí v predškolskom veku. Teoretická časť sa zameriava na vývinové aspekty dieťaťa v predškolskom veku, školskú spôsobilosť, hudobný vývin dieťaťa a muzikoterapiu s deťmi. Praktická časť prináša konkrétne informácie o cieľoch výskumu, predstavuje stanovené hypotézy, výskumné metódy a popisuje výskumný súbor. Následne popisuje muzikoterapeutický proces a jeho jednotlivé fázy, ktoré obsahujú popis vybraných stretnutí s klientmi, konkrétne muzikoterapeutické cvičenia a ich priebeh. Záver práce obsahuje vyhodnotenie jednotlivých terapeutických stretnutí pomocou submodelu 13P Márie Beníčkovej (2017) a stanovených hypotéz na základe kvantitatívnych výsledkov. V diskusii autorka približuje možnosti využitia muzikoterapie v praxi.

Kľúčové pojmy: školská spôsobilosť, predškolský vek, matematické predstavy, koncentrácia pozornosti, muzikoterapia

ABSTRACT

KLUČÁROVÁ, Petra: The use of music therapy for the development of mathematical ideas and concentration of attention as components of school competence in children of preschool age. [final thesis] – Akademia Alternativa, s.r.o., Olomouc – Supervisor: Mgr. Marie Beníčková, Ph.D., DT. Degree of Professional Qualification:: Diploma therapist. Olomouc, 2025.

The final thesis deals with the use of music therapy to develop mathematical ideas and concentration of attention as components of school competence in children of preschool age. The theoretical part focuses on the developmental aspects of the child of preschool age, school competence, musical development of the child, and music therapy with children. The practical part brings specific information about the goals of the research, presents the established hypotheses, research methods, and describes the research set. Then it describes the music therapy process and its individual phases, which include a description of selected meetings with clients, specific music therapy exercises, and their course. The conclusion of the work contains an evaluation of individual therapeutic sessions using the 13P submodel of Mária Beníčková (2017) and the hypotheses established based on quantitative results. In the discussion, the author presents the possibilities of using music therapy in practice.

Keywords: school competence, preschool age, mathematical ideas, concentration of attention, music therapy

ÚVOD

Hudba bezprostredne prehovára priamo k duši každého človeka. Dokáže pohnúť srdcom tak, ako to nedokáže žiadny iný druh umenia, píše Jan Brauntstain in Felber a kol. (2005). Dokáže rozoznať city, rozjasniť myseľ i prebudiť vôľu. Úlohou muzikoterapeuta je usporiadať stav vecí tak, aby mohlo dôjsť k harmónii všade tam, kde bola narušená. Úlohou dospelých je umožniť deťom uplatniť vo svojom živote všetok potenciál, ktorý bol do nich vložený. Táto absolventska práca mala za cieľ dopomôcť deťom v predškolskom veku rozvinúť ich potenciál v oblasti matematických predstáv a pozornosti, a tak im umožniť vstúpiť do školského procesu pripraveným čeliť náročnejším výzvam. Existujú rôzne spôsoby, ktoré sa v praxi na tento rozvoj využívajú, muzikoterapia prináša alternatívny a deťom úplne prirodzený spôsob rozvoja. Okrem celkového kognitívneho rozvoja, ktorý bol primárnym cieľom tejto práce, však hudba pôsobí i na emocionálnu oblasť, dotýka sa duše i ducha, a tak má oproti bežným spôsobom rozvoja školskej spôsobilosti ešte úplne iné rozmery. Autorka preferuje celostný pohľad na človeka, a keďže pracuje v materskej škole ako školská psychologička, vníma túto pridanú hodnotu muzikoterapie ako veľký prínos.

Pre lepšiu vhl'ad čitateľa do stavu aktuálnych schopností dieťaťa v predškolskom veku, sme v prvej kapitole teoretickej časti práce priblížili vývinové aspekty dieťaťa v predškolskom veku. Druhá kapitola približuje školskú spôsobilosť a jej jednotlivé zložky, spôsoby diagnostiky a klasické spôsoby rozvoja v materských školách. Tretia kapitola sa venuje hudobnému vývinu dieťaťa, tomu ako sa s hudbou v materských školách pracuje a následne náš text plynule privedie k muzikoterapii s deťmi. Okrem základných definícií a priblíženia hudobných fenoménov, ktoré sme v praktickej časti použili, nám teoretickú časť práce zakončujú výsledky doposiaľ zrealizovaných výskumov, ktoré sa zaoberali rozvojom matematických predstáv a pozornosti. Na teóriu nadväzuje poslednou kapitolou časť praktická, ktorá približuje realizáciu výskumu s dvomi klientmi. Od naformulovania hypotéz, výskumnej vzorky a popisu použitých metód, sa čitateľ postupne dopracuje k realizácii výskumu, ku konkrétnym muzikoterapeutickým cvičeniam, popisom správania klientov pri ich realizácii, až sa nakoniec dostane k vyhodnoteniu hypotéz a diskusii.

Veríme, že naša práca môže byť inšpiratívnou a že bude nápomocná pri implementácii muzikoterapie do primárneho školstva a praxe kvalifikovaných muzikoterapeutov.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 Vývinové aspekty dieťaťa v predškolskom veku

V našej práci budeme muzikoterapiu realizovať s deťmi v predškolskom veku, preto je potrebné mať na zreteli spôsob myslenia, schopnosti a vývinové charakteristiky dieťaťa v tomto veku. S prihliadnutím na tieto špecifiká boli tvorené aj jednotlivé muzikoterapeutické cvičenia použité v praktickej časti práce a bola realizovaná výskumná časť absolventskej práce.

Vágnerová (2014) vo svojej vývojovej¹ psychológii definuje predškolský vek ako obdobie od 3 do 6-7 rokov, pričom koniec tejto fázy je určený nástupom do školy. Predškolský vek je charakteristický stabilizáciou vlastnej pozície vo svete a diferenciaciou vzťahu dieťaťa k svetu. Toto obdobie je potrebné chápať ako fázu prípravy na život v spoločnosti, no na to, aby to bolo možné, musí dieťa prijať pravidlá, ktoré upravujú správanie k rôznym ľuďom v rôznych situáciách.

Bednářová a Šmardová (2023) sa zmieňujú o vzájomnej prepojenosti a podmienenosti vývinu. Je potrebné mať na zreteli, že jednotlivé funkcie nie sú izolované, a že na každej činnosti sa podieľa viac funkcií, pričom sa vzájomne ovplyvňujú a podporujú. Oslabenia jednej oblasti sa tiež premietnu i do ďalších oblastí. Vývin dieťaťa má svoju postupnosť a časovosť - schopnosť nastupuje, resp. dieťa k nej dozreje v určitom veku (vekovom rozmedzí, nakoľko je vývin individuálnou záležitosťou). Dôležité je uvedomiť si, že pokiaľ od dieťaťa požadujeme niečo, na čo ešte nie je vyzreté, nebude toho schopné. Zároveň však musíme brať na zreteľ ako by mal vývin prebiehať, aby sme nepremeškali vhodný čas na stimuláciu. Autorky tiež uvádzajú, že k vývinu dochádza postupne, a teda daná schopnosť sa rozvíja po krokoch, postupne a v nadväznosti od jednoduchšej po zložitejšie. Takýmto spôsobom je vhodné pristupovať aj k muzikoterapeutickým intervenciám - stanoviť obtiažnosť úlohy podľa

¹ Vágnerová (2014) už v názve svojej knihy používa pojem vývoj, pričom uvádza, že vývojová psychológia sa zaoberá skúmaním súvislostí a pravidiel vývojových premien v jednotlivých oblastiach ľudskej psychiky i celej osobnosti a usiluje sa o porozumenie jej mechanizmom. V slovenskom jazyku je v odbornej sfére zaužívaný pojem vývinová psychológia, no nejde len o preklad z českého jazyka. Ako uvádza Končeková (2005) rozlišujeme pojem vývin a vývoj. Vývin (z gr. genesis – vznik) sa podľa viacerých autorov (porov. Schmidt, 1987, Langmeier, 1991, Končeková, 2005) dá chápať trojako - ako fylogénéza (vývoj celého živočíšneho sveta od najjednoduchších živých organizmov až po človeka), ako antropogenéza (vývoj ľudského pokolenia od jeho počiatkových fáz až po dnešné štádium) alebo ako ontogenéza (vývin jednotlivca od počatia až do jeho smrti). V slovenčine sa pre fylogénézu zaužíval pojem vývoj a pre ontogenézu pojem vývin. Podľa tohto rozdelenia sa v našej práci budeme zaoberať ontogenetickou a teda vývinovou psychológiou, ktorá sa podľa Langmaiera (1991) zaoberá popisom a charakteristikou zmien, ktoré sú typické pre určité životné obdobia. Kuric (1986) dopĺňa, že vývinová psychológia skúma kvantitatívne a kvalitatívne zmeny psychickej regulácie prežívania a správania človeka od narodenia až po smrť. Zároveň budeme v tejto práci v súvislosti s uvedeným používať odborný výraz vývin.

možností dieťaťa a tak mu dopriať zažiť úspech. Príliš jednoduché úlohy dieťa nemotivujú, rovnako ako úlohy, ktoré sú nad možnosti dieťaťa. Ak sa dieťaťu príliš dlho nedarí, je pravdepodobne latka zdvihnutá príliš vysoko, je vynechaných niekoľko predchádzajúcich krokov. Je potrebné začať na úrovni, kde sa dieťa aktuálne nachádza. K určeniu tejto úrovne nám slúži diagnostika (v prípade našej práce diagnostika školskej pripravenosti²).

1.1 Vývin poznávacích procesov

Každé dieťa potrebuje pre svoj ďalší rozvoj v prvom rade spoznávať svet. Poznávanie je podľa Vágnerovej (2014) v predškolskom veku zamerané na najbližší svet a na pochopenie pravidiel, ktoré v ňom platia. Mení sa spôsob, akým dieťa poznáva, ale nejde o zásadnú, kvalitatívnu premenu poznávacích stratégií.

Medzi tretím a šiestym rokom dochádza, podľa známej teórie Piageta, k uzavretiu **fázy symbolického, predpojmového myslenia**, ktorej ťažiskom je osvojovanie si materského jazyka, postupné ujasňovanie rozdielov medzi pojmami jeden, niektorí, všetci a postupný vhlád do sveta znakov, uvádza Gillernová in Martin, Gillernová a kol. (2003). V predškolskom veku už dieťa dobre vie, že všetko okolo neho má nejaké označenie. Z otázky „Čo je to?“ prechádza na otázku „Prečo?“. Začína sa aktívne zaujímať o príčinné súvislosti okolitého sveta a úplne nezastupiteľnú úlohu v tomto veku zohrávajú dospelí (rodičia, starí rodičia, učiteľky materských škôl), ktorí majú dost' trpezlivosti a často aj znalostí, aby neutíchajúcu zvedavosť dieťaťa uspokojovali. Dieťa je na konci predpojmového obdobia schopné oddialenej nápodoby, fiktívnych hier, používania reči a tiež symbolických kresebných prejavov.

V predškolskom období dochádza k plnému rozvinutiu **názorného intuitívneho myslenia**, ktoré je typické pre tzv. **predoperačné štádium** (približne medzi štvrtým a siedmym, ôsmym rokom). Je to obdobie, keď je dieťa plne myšlienkovy viazané na to, na čo práve pozerá - je to cesta od individuálnych predmetov a ich vnímania k postupnému zovšeobecňovaniu. Začína už uvažovať v pojmoch, ktoré vznikajú na základe vystihnutej podstatných podobností. Dieťa sa zameriava na to, čo vidí, ale už to dokáže jednoduchým spôsobom rozčleňovať, zároveň sú mentálne pochody doposiaľ nezvratné (ireverzibilné) a viazané na nazeranie. Myslenie predškolača je prelogické, tzv. predoperačné, nepostupuje podľa logických operácií a je stále

² Bližšie informácie vid'. kapitola 2.1 Diagnostika.

viazané na konkrétne činnosti a aktivitu dieťaťa. Jeho myšlienkové operácie sú zamerané na perceptívnu činnosť a prevažujú optické znaky predmetov. Vzhľadom na to, že predškolské dieťa je egocentrické, chýba mu odlišenie medzi psychologickou realitou a objektívnym svetom reality. Dieťa je stredom vlastného sveta predstáv a myšlienok a len s ťažkosťami zaujíma hľadisko inej osoby, preto je presvedčené, že aj ostatní zdieľajú jeho uhol nazerania. Práve kontakt s rovesníkmi deťom umožňuje postupnú korekciu tohto skreslenia, zakončuje Gillernová in Martin, Gillernová a kol. (2003).

Kognitívny egocentrizmus sa prejavuje lipnutím na vlastnom názore a zanedbávaním iných názorov, ktoré môžu byť iné. Takéto dieťa nechápe, prečo by malo posudzovať situáciu z viacerých uhlov pohľadu. Langmeier (1991) uvádza pekný príklad kognitívneho egocentrizmu dieťaťa v predškolskom veku, ktoré si zakrýva oči rukami, keď nechce, aby ho niekto iný videl. Z rovnakého dôvodu štvorročný chlapec odpovedal áno na otázku, či má brata, ale na otázku, či má jeho brat súrodencov, odpovedal nie.

Ako ďalej uvádza Vágnerová (2014), v poznávaní dieťaťa v predškolskom veku sa objavuje **fenomenizmus**, t. j. dôraz na určitú, zdanlivú podobu sveta, alebo na takúto ideu. Svet je pre dieťa taký, aký sa zdá, a vo všeobecnosti stotožňuje jeho podstatu s viditeľnými znameniami. Z tohto dôvodu napríklad dieťa odmieta akceptovať, že veľryba nie je ryba.

Silný je tiež **prezentizmus**, t. j. pretrvávajúca pripútanosť k prítomnosti, k súčasnej podobe sveta. Tá predstavuje pre dieťa subjektívnu istotu - veci sú naozaj tak, pretože dieťa to tak vidí a môže sa o tom opakovane presvedčiť.

Vágnerová (2014) uvádza, že v rámci interpretácie zistení prevláda u detí **magické myslenie**, t. j. tendencia pomáhať si interpretovať to, čo sa deje v reálnom svete fantáziou a tým skresľovať svoje poznanie. Podľa Končekovej (2005) pomocou fantázie sa deti ľahšie vyrovnávajú s tlakom reality a s nedostatkami vlastného myslenia i skúsenosti. Fantáziou nahrádzajú a dopĺňajú medzery a nedostatky v pamäti a v rozumových možnostiach. Na začiatku obdobia deti ešte nerozlišujú medzi skutočnosťou a fantazijnou predstavou. Tak vzniká tzv. detská lož, nepravá lož alebo lož z fantázie. Nevzniká z úmyslu klamať (dieťa je úprimne presvedčené o pravdivosti svojho tvrdenia). Tzv. detské lži vo veku cca 6 rokov zanikajú. Fantázia má v predškolskom veku niektoré charakteristické znaky - konkrétnosť (dieťa vychádza z bezprostrednej osobnej skúsenosti, využíva názorné, konkrétne predstavy získané vlastnou skúsenosťou), citovosť (dieťa je podnecované k vytváraniu fantazijných predstáv najmä svojimi citmi) a svojráznosť (v porovnaní s dospelými dieťa uplatňuje svoju fantáziu viac a častejšie, hlavne ako kompenzáciu nedostatočnej pamäti a nedostatočných rozumových možností).

Vágnerová (2014) uvádza, že sa u detí objavuje i **antropomorfizmus**, t. j. pripisovanie vlastností živých alebo ľudských bytostí neživým predmetom. Dieťa lepšie rozumie svetu, keď si ho vie interpretovať týmto spôsobom. Dokáže síce rozlišovať medzi živými a neživými vecami, ale zároveň nie je schopné tieto rozdiely prehliadnuť a očakávať prejavy živých bytostí od neživých vecí. Napríklad dievčatá kŕmia bábiku, pretože očakávajú, že tiež potrebujú jesť.

Arteficializmus, teda spôsob, ako vysvetliť pôvod okolitého sveta alebo jeho typické črty je u detí väčšinou veľmi jednoduchý - niekto (pravdepodobne človek alebo Pán Boh) ho vytvoril.

Typickým pre deti v predškolskom veku je tiež **absolutizmus**, t. j. presvedčenie, že každé poznanie musí mať definitívnu a jednoznačnú platnosť. Táto tendencia je jedným z prejavov potreby istoty dieťaťa a preto je relativita názorov dospelých pre deti predškolského veku nepochopiteľná.

Hoci už deti v tomto veku dávno chápu pojem stálosti existencie, ešte nechápu stálosť podstaty a **jej nezávislosť od zmeny vonkajšej formy**, pokračuje Vágnerová (2014). Objekt sa môže zmeniť a vrátiť do pôvodného stavu a stále to bude ten istý objekt. Napríklad, štvorročné dievča veľmi plakalo, keď sa jeho babka vrátila od kaderníčky a mala vlasy zafarbené do fialova. Dieťa ju už viac nepovažovalo za svoju babku a bálo sa jej. Mladšie deti predškolského veku ešte nechápu rôzne súvislosti a vzťahy medzi jednotlivými formami existencie. Vo veku 5 rokov už vedia, že podstata predmetu alebo človeka sa nezmenila, že je to stále on, aj keď sa, napríklad, prelečie do masky. Takto sa začína prejavovať začiatok **chápania reverzibility**, t. j. schopnosti myslieť oboma smermi. Hoci si dieťa predškolského veku už vytvorilo koncept stálosti jedného objektu v čase a priestore, nemá koncept stálosti súboru predmetov. Mladšie deti predškolského veku sa domnievajú, že zmena vizuálneho pohľadu nevyhnutne vedie k zmene kvantity, pretože sa tak zdá. Napríklad vidí, že stĺpec korálikov je vyšší, teda väčší, a preto ich musí byť viac. Je pre nich typické vnímanie objektu globálne a nevšímajú si jeho detaily, alebo sa sústredia len na detail (zvyčajne veľmi nápadný) a neberú do úvahy žiadnu inú vlastnosť. Preto si potom ani nevšimnú jeho zmenu. Dieťa priťahuje to, čo je najnápadnejšie.

Rozvoj myslenia je dlhodobý proces. Dieťa sa učí chápať reverzibilitu rôznych zmien postupne, v závislosti od ich zložitosti, tvrdí Vágnerová (2014). Končeková (2005) sa zmieňuje, že vývinové tempo myslenia je rýchlejšie na začiatku obdobia (od troch do štyroch rokov) a potom sa spomaľuje. Základom rozvoja myslenia je vlastne utváranie rozumových operácií, pretože dieťa na konci predškolského veku zvládne všetky rozumové operácie - analýzu, syntézu, porovnávanie, zovšeobecňovanie i abstrakciu. Pokiaľ ide o usudzovanie, na

začiatku obdobia dieťa má tendenciu k predčasnému zovšeobecňovaniu (vyvodzuje záver z nedostatočného počtu príkladov, často iba na základe jednej skúsenosti) a k usudzovaniu na základe analógie (podobnosti) a tak vznikajú často chaotické a príliš naivné úsudky. Ku koncu obdobia je už usudzovanie súvislejšie a rešpektuje už príčinnno-následné vzťahy.

Tieto informácie nám ponúkajú dôležitý exkurz do myslenia predškolača, ktoré je potrebné implementovať do individuálnej práce s dieťaťom. Hoci medzi samotné poznávacie procesy patrí množstvo podoblastí, rozhodli sme sa ďalej priblížiť si len tie, ktoré sú pre vhlád do problematiky našej absolventskej práce naozaj nevyhnutné.

1.1.1 Matematické predstavy v predškolskom veku

Do oblasti poznávania, a konkrétne myslenia, by sme mohli zaradiť i matematické predstavy a pozornosť, ktorými sa naša práca primárne zaoberá. Preto si v nasledujúcej podkapitole priblížime vývin a aktuálnu úroveň detí predškolského veku v oblasti matematických predstáv.

Kvantita

Ako približuje Vágnerová (2014), už na začiatku predškolského veku niektoré deti poznajú názvy čísel, hoci ešte plne nechápu, čo číselné označenie znamená. Deti rozlišujú základnú kategóriu – málo a veľa. Predpokladom k pochopeniu pojmu kvantity (množstvo, počet objektov) je podľa Liškovej (2024) potlačenie vnímania vlastností objektov ako sú farba, materiál, veľkosť. Pokiaľ dieťa dokáže zistiť počet predmetov, muselo nutne prejsť fázou, kedy si uvedomilo, že nie je podstatné, aké to sú objekty alebo k čomu slúžia. Prešlo teda zásadným myšlienkovým vývojom, kedy abstrahovalo od viditeľných vlastností predmetov a už chápe, že ich je určitý počet – pochopilo pojem kvantity (určí počet objektov). Ak chceme túto schopnosť odpozorovať, môžeme dať dieťaťu škatuľu s niekoľkými rovnakými predmetmi – napríklad bábikami – a sledujeme, či ich spočíta, opíše, alebo dokonca priradí k majiteľovi. Ak sa samo od seba vyjadrí aj ku kvantite, je zrejmé, že u neho nastúpil proces matematického myslenia. Môže použiť neurčitú kvantitu – je ich veľa, málo, trošku, niekoľko – alebo určitú kvantitu – vyjadrí ich presný počet.

Určovanie kvantity je najprv založené na priradovaní. U detí je vhodné pre takéto priradzovanie využiť predmety každodennej potreby napr. šálka – podšálka, vidlička –

príborový nožík, hokejka – puk a pod. Pri takejto činnosti získava povedomie o bijekcii, objekty nie sú totožné, ale je ich rovnaký počet. V prvej fáze ide o to, aby dieťa zvládlo priradzovanie objekt – objekt. V ďalšej fáze by malo byť dieťa schopné nahradiť objekt trojrozmerným symbolom (kamienok, gaštan) alebo písaným symbolom (čiarka, bodka). V tomto bode sa najprv potrebuje predmetov dotýkať, neskôr mu stačí na ne ukazovať (tzv. metóda predĺženého prstu), a až potom je schopné počítat iba okom. V tretej fáze nastupuje priradzovanie v zmysle symbol – symbol. V bežnom živote sa tento model často neobjavuje, ale dieťa sa s ním prirodzene stretáva, napr. pri hre domino. Zásadné pre vývoj myšlienkových procesov je priradzovanie čísla, tzv. priradzovanie v zmysle objekt – číslo, symbol – číslo, prípadne objekt – symbol – číslo. Pri zavádzaní číselných zápisov musíme byť citliví a nepredbiehať mentálny vývoj dieťaťa. Záznamy kvantity pomocou číselných symbolov nie je v predškolskom veku nevyhnutné.

Rozmiestnenie počítaných objektov ovplyvňuje schopnosť detí ich počet správne určiť. Z tohto hľadiska, pokračuje Lišková (2024), je najobtiažnejšie chaotické rozmiestnenie. Najbežnejšie je rozmiestnenie lineárne (horizontálne, vertikálne, ale i šikmé), ktoré zvädza dieťa počítat po jednom. Často sa stretávame s využitím známej konfigurácie (najčastejšie podľa hracej kocky), kedy dieťa zoskupené objekty nepočíta, ich počet už pozná. Alebo dieťa použije známu konfiguráciu a dopočíta k nej počet objektov po jednom. Je vhodné deťom ponúkať rôzne situácie a objekty tak, aby sa nezamerali iba na jeden spôsob zisťovania počtu.

Číselný rad je v predškolskom období chápaný iba v slovnej podobe a je podporovaný mnohými rýmovačkami a piesňami (napr. Jeden, dva, tri, štyri, päť, už to vieme naspamäť). Číselný rad je potrebné používať len v spojení s počtom objektov (ukazujeme, podčiarkujeme, premiestňujeme, počítame na prstoch) tak, aby bolo slovné vyjadrenie chápané v súvislosti s počtom predmetov a malo skutočný obsah. Pokiaľ dieťa iba odriekava číselný rad ako báseň, neskôr môže odmietat prijať obsah – že to slovo (napr. päť) má konkrétny význam. Je nebezpečné chápať číselný rad v MŠ ako rad zapísaný číslami. Vyžaduje si to totiž porozumenie desiatkovej sústave, čo je cieľom práce až v prvom ročníku ZŠ.

Zásadné pre pochopenie významu **čísla** je poznať počet objektov a tejto kvantite správne priradiť číslo. V detskom svete sa objavuje číslo v niekoľkých významoch. Prvotné je označenie množstva (kvantity) napr. tri mačky, dve nohy, ďalším je využitie ako adresy, napr. číslo poschodia vo výťahu, číslo autobusu MHD. Dieťa sa učí zoznámiť s číslom ako operátorom, napr. porozumie, čo je dvojnásobok, polovica, pridať lienke bodku. Postupne sa stretáva s ďalšími funkciami čísla, napr. ho používa ako mieru (tri kroky, dve lyžičky),

frekvenciu (dvakrát, päťkrát) a začína objavovať i číselné kódy (telefónne čísla, kód na skrinke).

Dieťa predškolského veku má predpoklady určiť a pomenovať, príp. označiť počet objektov od jedna do šesť.

Geometrické predstavy

Pri vytváraní geometrických predstáv detí podľa Liškovej (2024) dochádza k mnohým významným myšlienkovým procesom, ako sú vnímanie, porovnávanie, prirovnávanie, zovšeobecňovanie, usudzovanie, analýza a syntéza a pod. Preto je veľmi užitočné týmto procesom prispôbiť voľbu činností a aktivít v predškolskom veku. Taktiež je dôležité rešpektovať psychologické a vývojové zvláštnosti detí predškolského veku a vyvarovať sa formálnemu učeniu, ktoré je pre vytváranie geometrických predstáv nežiaduce a škodlivé. Profesor Milan Hejný (1990) upozornil na fakt, že pravdepodobne existujú isté časové obdobia zvlášť priaznivé pre rozvoj schopností priestorového videnia. Ak sa tieto obdobia premeškajú, stráca človek možnosť rozvinúť svoje schopnosti na tú úroveň, ktorú dávali genetické dispozície. Prvé také obdobie je vo veku 5 až 6 rokov.

Základným geometrickým tvarom je podľa Liškovej (2024) **kruh** (príp. guľa), čo je jeden z prvých tvarov, ktoré dieťa registruje v prvých rokoch života. Začiatok správneho vnímania geometrických tvarov je založený na vnímaní zhodnosti a podobnosti. Najprv nastupuje rozlišovanie, čo je guľaté (oblé) a čo nie je guľaté (oblé), a je teda hranaté. Toto rozlišovanie tvarov nie je mysliteľné bez použitia hmatového vnímania (taktilný kanál). V predškolskom veku je proces zoznamovania sa so základnými geometrickými tvarmi tesne previazaný s didaktickou i spontánnou hrou. Pokiaľ má dieťa vnímať, a neskôr i pomenovať, daný tvar, musí nutne prejsť zásadným myšlienkovým vývojom, kedy už abstrahovalo od viditeľných vlastností predmetov (farba, veľkosť, poloha, materiál, druh...) a je schopné cielene sa zamerať iba na tvar predmetu. Využíva pri tom vlastné skúsenosti, pričom vývoj pojmov má niekoľko zásadných fáz. V začiatočnom štádiu vývoja pojmotvorného procesu (Piaget, Vygotskij) jedinec používa predmetné pojmy. Tu sa výrazne prejavuje osobná skúsenosť jedinca, ktorý do pojmov projektuje reálne reprezentácie daného tvaru (napr. strecha, bodka, komín atď.). Podobne využívajú predmetné pomenovávanie netradičných tvarov žiaci a študenti a predovšetkým dospelí, ktorí už nie sú v školskom prostredí.

Rozhodovanie o geometrických tvaroch má podobu priradzovania na základe zhodnosti a podobnosti (má rovnaký tvar ako) a podobu priradenia pojmu. V predškolskom veku dieťa postupne rozlišuje (nie nutne pomenuje) základné geometrické tvary – kruh, štvorec

a trojuholník (rovnostranný). Tvar obdĺžnika je už obtiažny, pretože nespĺňa podmienku väčšieho počtu symetrií (pravidelností). Pokiaľ sa zameriame na priestorové útvary, predškolak má bezpečne rozlíšiť a pomenovať tri tvary – guľa, kocka a valec. Podobne ako obdĺžnik je náročnejší aj tvar hranolu, ktorý ale možno zaviesť ako predmetný pojem (deti majú rady zemiakové hranolky). Určovanie geometrických tvarov je najprv založené na priradzovaní – dieťa priradzuje tvar k reálnemu predmetu, ktorý pozná zo svojho okolia (napr. trojboký hranol je strecha), pričom objekty nie sú totožné, ale majú rovnaký tvar. Dieťa sa tak postupne učí zovšeobecňovať. K tomu je vhodné doplniť priradzovanie (párovanie), napríklad formou tvar – zobrazenie tvaru, tvar – otvor daného tvaru.

Dieťa v najmladšom veku inklinuje k pravidelným a symetrickým tvarom. To sa využíva tiež v detských ilustráciách. Tieto skutočnosti je dobré vhodne využívať pri riadenej a spontánnej činnosti detí. Vzhľadom k tomu je tiež dieťa schopné pomenovať najprv tvary symetrické, prípadne tvary vykazujúce pravidelnosti.

V predškolskom veku sa otázky miery, veľkosti, dĺžky, šírky, výšky, objemu, obsahu a vzdialenosti týkajú predovšetkým porovnávania a merania, zakončuje Lišková (2024).

Orientácia v priestore a rovine

Dokázať sa orientovať v rovine a priestore je základnou potrebou v živote človeka, aby nemusel byť závislý na iných osobách, píše Lišková (2024). Dieťa najprv vníma priestor okolo seba, pochopiteľne v trojrozmernom prevedení. Neskôr je schopné pracovať v akomsi obmedzenom priestore, teda v rovine. Na to musí využiť svoje skúsenosti a predstavivosť (nie fantáziu). Aby jedinec dokázal čítať z roviny priestor, musí mať dostatočnú úroveň zrakového vnímania a k tomu je potrebný dostatok priestorových cvičení. Ako uvádza Lietavcová (2024), od najútlejšieho veku je spätá s rozvojom zrakovej a sluchovej percepcie, manipulácie a celkovým rozvojom samostatnej lokomócie dieťaťa. Vďaka telesnému rozvoju a pohybu má dieťa možnosť skúmať svoje okolie, sledovať svet z rôznych smerov a z rôznej vzdialenosti. Po tom, čo dieťa objaví svoje telo, zisťuje pozíciu, ktorú zaujíma vzhľadom k predmetom, ktoré ho obklopujú. Vytvára si tak súbor vzťahov medzi vlastným telom a okolitými osobami a predmetmi, medzi vlastnými pohybmi a pohybmi vonkajšieho okolia.

Predškolské dieťa sa aktuálne viaže na predstavu sveta, ktorá je pre neho subjektívnou istotou. A práve táto charakteristika predškolského dieťaťa, jeho nazerania na svet a uchopovania sveta ovplyvňuje i jeho orientáciu v priestore. A naopak skúsenosti so skúmaním priestoru pomáhajú prekonať egocentrické obdobie a egocentrický pohľad na okolie. V predškolskom veku ešte dieťa nevie dobre odhadovať priestorové vzťahy, odhaduje ich podľa

toho, ako sa mu veci a vzdialenosti javia. Podceňuje vzdialenejšie objekty a naopak preceňuje väčšie a bližšie objekty.

Dieťa sa najprv orientuje v rámci svojej socializácie vo svojom najbližšom okolí, postupne expanduje a poznáva širšie okolie. Pre nácvik orientácie a jeho spresňovanie je v predškolskom veku v MŠ vhodné začínať orientáciou v **makropriestore** (trieda, budova, okolie MŠ, ulice, dedina alebo mesto, voľná príroda), ktoré už dieťa spoznalo a je preň uchopiteľnejšie. Potom sa prechádza k orientácii v **mikropriestore** - na stole, na obrázku, v knihe, približujú Bednářová a Šmardová (2023).

Správna orientácia v priestore vyžaduje nie len jeho vnímanie, ale tiež pomenovanie a adekvátne zobrazovanie priestoru. Vo svojom vývoji začína dieťa najskôr rozlišovať polohu v smere **vertikálnom**, kedy si osvojuje pojmy **hore - dole** vzhľadom k zemskej príťažlivosti. Nasleduje smer **predozadný** (os prechádza stredom tela a delí ho na dve súmerné polovice) a potom **horizontálny**. Pojmy hore - dole sú pre predškolské dieťa jednoznačné, osvojuje si ich bez problémov, ale pojmy **vpravo - vľavo** a **vpredu - vzadu** sú preňho náročnejšie, pretože menia svoj význam vzhľadom k pozícii tela. K diferenciácii vpravo - vľavo dochádza dieťa najneskôr. Laterálna poloha z pozície pozorovateľa nie je presne fixovaná (dieťa sa otočí o 180 stupňov a všetko je opačné).

Dôležitú rolu pri vývoji orientácie v priestore a diferenciácii polohy hrá biologické zrenie, dozrievanie lateralizácie, praktické skúsenosti a slovná fixácia pozícií pri bežných činnostiach.

Problémy pri dozrievaní a sťažené získavanie skúseností v oblasti priestorovej a pravoľavej orientácie môžeme sledovať už v predškolskom veku a môžu sa prejavovať ťažkosťami pri získavaní pohybových schopností, kreslení a maľovaní, rozvoji jemnej motoriky, vizuomotoriky, manipulácii s drobným materiálom, sebaobsluhy a samostatnosti, usporadúvaní okolia a osvojovaní priestorových pojmov, uvádzajú Bednářová a Šmardová (2023).

1.1.2 Pozornosť v predškolskom veku

Druhou podoblasťou myslenia ako poznávacieho procesu, ktorému sa v našej práci venujeme, je pozornosť. Svetoznámy psychológ Daniel Goleman, ktorý venoval téme pozornosti knihu s názvom Pozornosť – Skrytá cesta k dokonalosti, opisuje pozornosť ako

mentálny proces, ktorý umožňuje sústrediť sa na určitý podnet alebo činnosť a pri tom ignorovať rušivé vplyvy. Zároveň približuje, že je to schopnosť venovať svoju myseľ a energiu konkrétnej úlohe alebo informácii. Pozornosť je podľa odborníkov dôležitá pre efektívne spracovanie informácií, učenie sa a rozhodovanie, zakončuje Goleman (2014). Rozvoj pozornosti podľa Kollárikovej a Pupalu (2001) úzko súvisí so zrelosťou CNS. U predškolského dieťaťa ešte stále prevládajú procesy vzruchu nad procesmi útlmu, čo sa prejavuje častými výkyvmi v pozornosti. Pri vzdelávaní je preto potrebné striedať rôzne druhy činností, aby sa dieťa príliš nevyčerpal a neunavilo. Pozornosť je spojená so všetkými psychickými procesmi, je teda podstatnou podmienkou úspešného vstupu do ZŠ. Nezrelosť pozornosti obmedzuje využitie schopností a znižuje efektivitu riadeného učenia, nepozorné dieťa nedokáže pracovať požadovanú dobu, odbieha od práce a je ľahko unaviteľné.

Ako uvádzajú Bednářová a Šmardová (2023) koncentráciu pozornosti, a teda jej intenzitu, stálosť, vytrvalosť a zaujatie, sledujeme u dieťaťa pri všetkých činnostiach. Pretože pozornosť nemá špecifický obsah, od narodenia sa prejavuje vo všetkých oblastiach vývinu - vo vnímaní, v myslení, v pamäti, i v ostatných poznávacích procesoch. Pri posudzovaní školskej spôsobilosti je dôležitá **schopnosť sústredenia pozornosti**. Dieťa potrebuje, aby sme mu venovali pozornosť a my pri pôsobení na dieťa potrebujeme, aby dieťa venovalo pozornosť nám, píše Bednářová a Šmardová (2022).

Všeobecne rozlišujeme dva základné druhy pozornosti: **mimovoľnú a zámernú**. Mimovoľná (spontánna) pozornosť je vyvolaná bezprostredne pôsobiacimi podnetmi alebo javmi (napr. ich intenzitou, nápadnosťou, zaujímavosťou, novosťou, emocionálnym podfarbením, ich spojením so záujmom a pod.). Zámerná (vôľová) pozornosť súvisí s rozvojom vôle, myslenia a osobnostných charakteristík, je náročnejšia a jej podstatou je vedomé usmernenie pozornosti na určité podnety.

Vágnerová (2014) približuje, že v priebehu druhého a tretieho roku života sa rozvíja práve zameranosť pozornosti a veľmi zvoľna aj schopnosť odolávať vonkajším rušivým vplyvom. Od dvoch do troch rokov sa zlepšuje aj regulácia zamerania pozornosti, úmyselná, vnútorne regulovaná pozornosť začína fungovať na konci druhého roku života. Dieťa sa už dokáže zamerať na to, čo chce, hoci len po relatívne krátku dobu.

Pre niektoré deti je veľmi ťažké sústrediť sa na čokoľvek. Ich pozornosť je veľmi krátkodobá, prelietavá, ľahko odkloniteľná vedľajšími podnetmi, nevydrží ani pri hre, často striedajú činnosti (akoby reagujú na kadečo, ale nesústredia sa na nič), opisujú Bednářová a Šmardová (2022). Ak tieto problémy pretrvávajú i po nástupe do ZŠ, prípadne je u dieťaťa pozorovaná i hyperaktivita a impulzivita, môže ísť o poruchu pozornosti (označovaná ako

ADD a ADHD). Avšak v dnešnej spoločnosti bývajú často všetky prejavy nepozornosti u detí hneď hodnotené ako porucha pozornosti, na čo si treba dať veľký pozor a diagnostiku prenechať odborníkom.³

1.2 Vývin zmyslového vnímania

Dieťa začína objavovať svet primárne prostredníctvom zmyslov a podnetov, ktoré k nemu prichádzajú cez zrak, sluch, hmat, čuch a chuť. Každý z týchto zmyslov má svoj účel vo vývine dieťaťa. Ak chceme realizovať muzikoterapeutické intervencie, je nevyhnutné zadefinovať si, akým spôsobom môžeme potrebné zmysly zapájať, a teda určiť úroveň, na ktorej môžeme začať.

1.2.1 Zrakové vnímanie

Zrakom prijímame najviac informácií z nášho okolia, píše Bednářová a Šmardová (2023). Zrak je prostredníkom poznávania hmotného sveta, ale i prostriedkom komunikácie. Zrakové vnímanie má spolu s motorikou rozhodujúci vplyv na vnímanie priestoru. V kombinácii so sluchovým vnímaním má zase zásadný význam pre rozvoj hovoreného jazyka. Zároveň je nepostrádateľné pre rozvoj matematických predstáv, tvrdia Bednářová a Šmardová (2022).

Ako sa u dieťaťa časom zlepšuje pohyblivosť, dieťa uchopuje hračky a predmety, tak sa spresňuje koordinácia oka a ruky - **vizuomotorická koordinácia**, približujú Bednářová a Šmardová (2023).

Ako náhle je dieťa schopné sledovať objekty, učí sa zamerať svoju pozornosť na sledovaný objekt, odlíšiť ho od ostatných predmetov a od komplexného pozadia. Túto schopnosť nazývame **vnímanie figúry a pozadia**.

³ Veľmi zaujímavý pohľad na príčiny a vznik porúch pozornosti má svetovo uznávaný kanadský lekár maďarského pôvodu Gabor Maté, ktorý sám touto poruchou trpí. Jeho pohľad na problém je psychosomatický, ADHD nevníma ako dedičnú poruchu, ale ako oneskorenie vo vývoji, postihnutie, ktoré sa dá zvrátiť. V knihe Roztákaná mysl okrem tohto pohľadu prináša i návrhy ako pomôcť deťom a dospelým túto poruchu liečiť.

Zrakové rozlišovanie tiež úzko súvisí s konštantnosťou vnímania, so schopnosťou triedenia, uvedomovaním si časti a celku, polohou predmetu, aby sme mohli dva prvky porovnať, musíme si uvedomiť, ktoré časti majú zhodné, ktoré sa môžu odlišovať aj v polohe, takže dieťa potrebuje mať skúsenosť aj s priestorovým usporiadaním. Až v predškolskom veku je dieťa schopné viac vnímať a uvedomovať si polohu predmetu v priestore, pokračujú Bednářová a Šmardová (2023). Najskôr je schopné odlíšiť horno-dolné postavenie, postavenie vpravo-vľavo sa rozvíja až potom. Vnímanie polohy predmetov však závisí aj od skúseností dieťaťa. Dieťa musí mať pozorovaním overené, že pre niektoré predmety je charakteristická určitá poloha: strom má kmeň dole, korunu hore, keď ideme, sú nohy dole, hlava hore.

Pre zrakové vnímanie v predškolskom veku je zároveň charakteristický **konkrétny obsah**. Batol'a okolo jedného roka je schopné pozorovať a vnímať ľudí, zvieratá a okolité predmety. No je pre nich ťažké vnímať ich na obrázkoch. Obrázky, ktoré sú symbolickým zastúpením konkrétnych predmetov, dokáže dieťa viac vnímať až okolo dvoch rokov. Neskôr sa vyvíja vnímanie tvarov, ktoré sú pre dieťa abstraktnými figúrami. Pre troj- až štvorročné dieťa často nie je kruh kruhom, ale loptou. Až v predškolskom veku je dieťa schopné presnejšie vnímať tvary, dopĺňajú Bednářová a Šmardová (2023).

Pre predškolský vek je tiež charakteristické **vnímanie so zameraním skôr na celok než na detail**. Najdôležitejšie je v tomto období rozvíjať zrakové vnímanie pre získavanie, spracovanie a uchovanie informácií z okolitého sveta. Časť detí v predškolskom veku má záujem o znalosť a písanie písmen. Niektoré deti sa skúšajú podpísať, často svoj podpis píše ako celok – ako obrázok. Veľakrát sa stane, že napísané písmená sú vo vertikálnej polohe prevrátené (zrkadlia sa). Tento jav môže byť ukazovateľom nevyzretého zrakového vnímania – najmä zrakového rozlišovania. Zrkadlenie písmen v predškolskom veku však často vzniká práve neskúsenosťou dieťaťa s tvarmi a polohou písmen.

Pri čítaní je v našich kultúrnych podmienkach potrebné sledovať text zľava doprava a zhora nadol. Fixácia očí v uvedenom smere a pravidelný posun očí po jednotlivých riadkoch nemusia byť pre každého čitateľa samozrejmosťou. Zámerné **vedenie očných pohybov** zľava doprava, sledovanie jedného riadku po druhom, zhora nadol, uvedomovanie si postupnosti, čiže čím riadok, slovo, slabika, číslo začína a čím pokračuje, je dôležité pre čítanie, písanie a matematiku, tvrdia Bednářová a Šmardová (2022). V predškolskom veku je preto potrebné učiť dieťa pozorovať a radiť obrázky zľava doprava. Pred nástupom do školy je vhodné sledovať či dieťa pri radení obrázkov postupuje v požadovanom smere, či vykonáva grafomotorické cviky v rade, prípadne, či začína na papieri kresliť vľavo a pod.

Presnosť a zapamätanie si zrakovo vnímaných objektov, teda **zraková pamäť** v školskom veku významne ovplyvňuje učenie. Ako uvádzajú Bednářová a Šmardová (2022), okrem iného táto schopnosť umožní dieťaťu si správne pamätať a vybavovať symboly - hlavne písmená, číslice.

Vágnerová (2014) uvádza informáciu, že sa v priebehu detstva mení schopnosť ovládať akomodáciu očnej šošovky, čo ovplyvňuje presnosť videnia na rôznu vzdialenosť. Predškolské deti kvôli tomu dokážu lepšie zaostrovať na diaľku ako na blízko. Nutnosť meniť akomodáciu šošovky, spojená s väčším zaťažením pozornosti, robí aj pre šesťročné deti videnie drobných obrázkov či tlače namáhavejšie, preto predškolák pri takejto činnosti príliš dlho nevydrží.

Celkovo môžeme zrkové vnímanie podľa Bednářovej a Šmardovej (2023) pre lepší prehľad rozdeliť a sledovať v niekoľkých oblastiach: **vnímanie farieb, vnímanie figúry a pozadia, zrkové rozlišovanie (optická diferenciácia), vnímanie časti a celku (optická analýza a syntéza), očné pohyby, zrková pamäť**. Dobre rozvinuté oblasti môžu byť pre dieťa nosným pilierom na získavanie a spracovanie informácií. Poznanie oslabených funkcií je tiež východiskom k ich zámernému rozvíjaniu. Vždy však potrebujeme mať na zreteli, že jednotlivé funkcie nie sú izolované, že na každej činnosti sa podieľa funkcií viac, vzájomne sa ovplyvňujú a podporujú.

Ak by sme mali oblasť zrkového vnímania u detí v predškolskom veku zhrnúť do niekoľkých viet, tak by sme to podľa Bednářovej a Šmardovej (2023) uviedli nasledovne: dieťa v piatich rokoch pomenováva základné farby - pomenovanie farby je spravidla zaradené v jeho aktívnom slovníku, začína tiež pasívne i aktívne zvládať ďalšie farby, je vhodné začať rozlišovať odtiene farieb - svetlomodrá, tmavomodrá... V šiestich rokoch by už dieťa malo: zvládnuť pomenovať odtiene farieb, má skúsenosti so symbolmi v podobe obrázkov, orientuje sa aj v zložitejších obrázkoch, odliší v nich aj figúru a pozadie, začína mať viac skúseností s tvarmi a líniami tvarov a malo by zvládnuť vyhľadať menej známe tvary na členitom pozadí.

1.2.2 Sluchové vnímanie

Sluch je jedným z prostriedkov komunikácie, ktorý významnou mierou ovplyvňuje rozvoj reči a tým aj abstraktné myslenie, uvádzajú Bednářová a Šmardová (2023). Zároveň vďaka sluchu môžeme vnímať hudbu. Sluchové podnety vníma už plod v maternici, rôzne zvuky vyvolávajú u neho pohybovú reakciu. Po narodení dieťa reaguje na hlas matky, ktorý je

zárukou bezpečia, alebo naopak ostré zvuky (buchnutie, tlesknutie) vyvolávajú úľak. Okolo tretieho až štvrtého mesiaca sa otáča za zdrojom zvuku, lokalizuje zvuk. Dieťa pozitívne reaguje na matkin hlas, aj keď ju nevidí. Postupne začína dieťa vnímať aj tichšie a vzdialenejšie zdroje zvuku - lokalizácia sluchových podnetov sa okrem iného podieľa aj na rozvoji priestorovej orientácie. Pred prvým rokom rozumie dieťa jednoduchším pokynom, častejšie používaným slovám, napr. urobí ham (otvorí pusu), ukáže, aké je veľké, zakýva pápá a pod.

K väčšej diferenciácii zvukov, či rôznych elementov reči dochádza najmä v predškolskom období. U dieťaťa sa zdokonaľuje vnímanie **figúry a pozadia** - zameranie pozornosti a vyčlenenie niektorých zvukov z pozadia. Bednářová a Šmardová (2023) popisujú, že čím je pozadie členitejšie, sytené mnohými zvukmi a hlukom, tým horšie dieťa zameriava pozornosť na požadované sluchové vnemy. V hovorovej reči často používame: „Ty ma nepočuješ? Už sme ti to hovorili trikrát!“ To, čo býva často považované za neposlušnosť, môže byť neodlíšenie zvukovej figúry a pozadia, presýtenie zvukovými podnetmi.

S väčšou koncentráciou pozornosti sa zároveň rozvíja **zámerné načúvanie**. Dieťa dokáže počúvať a postupne začína rozlišovať zvuky zo svojho okolia (úzka súvislosť s diferenciáciou). Načúva riekankám a piesňam a okolo tretieho roku je schopné načúvať krátkym príbehom s jednoduchou dejovou líniou. Pred nástupom do školy je vhodné, aby dieťa bolo schopné načúvať rozprávke či krátkemu príbehu, dopĺňajú Bednářová a Šmardová (2023).

Spočiatku dieťa vníma vetu ako akustickú jednotku, nezávisle od toho, či je to veta krátka, alebo obsiahlejšia - podstatné pre dieťa je, že je nositeľom podnetu - informácie. Až po štvrtom roku je dieťa spravidla schopné rozlíšiť konkrétne slová vo vete. Pokiaľ s dieťaťom rytmizujeme, hovoríme mu riekanky, vyčítanky, začína už v tomto veku členiť slová na slabiky. Postupne sa tak rozvíja sluchová **analýza a syntéza**. Okolo piatich rokov dieťa delí jednotlivé hlásky, najprv sú to počiatočné hlásky slov, neskôr koncové hlásky. Uvedomiť si postavenie hlásky uprostred a následne rozhláskovať celé slová je dlhodobejší proces.

V úzkom vzťahu k výslovnosti je tiež **sluchová diferenciácia** (rozlíšenie). Pre správnu výslovnosť musí dieťa vedieť odlíšiť jednotlivé hlásky - sykavky, mäkké a tvrdé spoluhlásky, znelé a neznelé spoluhlásky, krátke a dlhé samohlásky. Dobré ich diferencovať je dôležité pre budúci rozvoj písania a čítania. Táto schopnosť je dôležitá i na správne rozlišovanie jednotlivých tónov.

Rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások zase úzko súvisí s **vnímaním rytmu**.

Ako ďalej uvádzajú Bednářová a Šmardová (2022), na učenie v predškolskom veku, ale aj pre ďalší život, potrebujeme zachytiť, spracovať a uchovať informácie prichádzajúce

sluchovou cestou - **sluchovú pamäť**. Tá nám slúži aj na zapamätávanie si jednotlivých melódií piesní či konkrétnych rytmov.

Pri akomkoľvek podozrení, že dieťa nereaguje na sluchové podnety adekvátne, je potrebné si overiť počutie samotné, vylúčiť sluchové vady.⁴

Oslabenie fonematickej diferenciacie, ale i sluchovej pamäti v predškolskom veku môže podľa Bednárovej a Šmardovej (2022) významnou mierou poznamenať vývoj reči.⁵ V dnešnej dobe pozorujeme v materských školách veľký nárast oslabení v rámci fonematickej diferenciacie.

Na úrovni školských zručností sa oslabenie sluchového vnímania môže premietat' v mnohých rovinách - môže byť sťažené nadobúdanie zručnosti čítať a písať, a tým bude ovplyvnený aj samotný proces učenia. V školskom prostredí je totižto väčšina informácií podávaná verbálne a k dieťaťu prichádza sluchovou cestou. Pre jedincov, ktorí majú na podklade oslabeného sluchového vnímania rozvinuté špecifické poruchy učenia, je tento učebný štýl spravidla najmenej vhodný, pretože jedinci majú problémy v zachytení a spracovaní verbálnych podnetov, pričom znížená býva často i krátkodobá sluchová pamäť.

Ako popisujú Allen a Marotz (2008) 5-ročné dieťa zvláda lokalizovať zvuk na zvukovo rôznorodom pozadí, určí prvú hlásku v slove, pozná piesne podľa melódie, využíva vyčítanky pri skupinových hrách, vytvára vetu z 5 až 8 slov, spieva piesne a recituje básničky. Predškólák by v 6 rokoch mal vedieť niekoľko básničiek, vyčítaniek, pesničiek, mal by pozorne načúvať čítanému textu, mať v obľube a vyhľadávať čítané rozprávky, príbehy, prečítané texty by mal zvládnuť aspoň rámcovo reprodukovať, zakončuje Bednárová a Šmardová (2023). Taktiež by mal vedieť vytvárať vety z viacerých slov, viac-menej gramaticky a štylisticky korektne, sprostredkovať odkaz aj z dvoch viet, vymedziť prvú hlásku slova a tvoriť slová začínajúce hláskou z predchádzajúceho slova, dopĺňajú Allen a Marotz (2008). Kropáčková (2008) dopĺňa, že by dieťa v predškolskom veku malo zvládnuť rytmus a vytlieskávanie slov a rozloženie slova na jednotlivé slabiky. Na konci šiesteho roku by dieťa malo rozlišovať dlhé a krátke slabiky a mäkké a tvrdé.

⁴ Sluchová vada sa môže prejavovať častým neporozumením inštrukciám, nápadným otáčaním na hovoriaceho, odozieraním z pier, či natáčaním jedného ucha k zdroju zvuku. Pri podozrení na sluchovú vadu je nutné obrátiť sa na rodičov, pediatra a vyhľadať odbornú pomoc, uvádzajú Bednárová a Šmardová (2023).

⁵ Pri dyslálii je oslabenie fonematickej diferenciacie zdrojom ďalších problémov, môže sa napr. podieľať na problémoch s výslovnosťou dlhších slov, keď okrem menej obratnej motoriky hovoridiel sa môže pripojiť i sťažené uvedomenie si postavenia a rozlíšenia jednotlivých hlások (vynechávanie, zámény hlások, slabík) alebo ich poradia (veľryba x verľyba).

1.3 Vývin reči

Základom každej interakcie s klientom je komunikácia. Hovorený jazyk nám umožňuje vyjadriť, odovzdávať, sprostredkovať druhým to, na čo myslíme a čo prežívame, približuje Bednářová a Šmardová (2022). Z hľadiska kognitívneho vývoja má reč naozaj zásadný význam, pretože umožňuje rozvoj myslenia. Myslenie je nepretržite spojené s rečou, pričom zásadne ovplyvňuje kvalitu poznávania a učenia. Myslíme totižto v pojmoch, a to, čo si myslíme, zas vyjadrujeme v pojmoch. Reč je zase prostriedkom komunikácie a socializácie. Dieťa, ktoré nehovorí alebo hovorí nezrozumiteľne, je v nevýhode, je pre neho frustrujúce, že mu okolie nerozumie. Nie je preto výnimočné, že namiesto slov takéto deti často využívajú reč tela (vytrhnú iným veci z rúk, buchnú, strčia...) a zároveň sa hnevajú a podliehajú afektívnym záchvatom. Iným dôsledkom rečového handicapu môže byť stiahnutie sa do seba, strálenie sa, často sa objavujú pocity nepochopenia, izolácie, menejcennosti, obavy z komunikácie, hovorový negativizmus, prípadne podceňovanie, či vyčleňovanie dieťaťa zo strany ostatných.

Na znalosť hovoreného jazyka neskôr v škole nadväzuje čítanie. Deti, ktoré vykazujú problémy s vývinom reči, môžu mať následne aj problémy s osvojovaním si čítania, s porozumením čítanému textu, s prevodom hovoreného jazyka do grafickej podoby a pod.

Ako nám to ďalej približujú Bednářová a Šmardová (2022), ľudská reč a komunikácia sú výsledkom dlhodobého procesu v rámci fylogenézy a ontogenézy. Dieťa je biologicky disponované na vnímanie a osvojovanie si hovorenej reči, jej rozvinutie však záleží na tom, čo sa dieťa naučí od svojho okolia. V rámci vývinu reči rozlišujeme **neverbálnu komunikáciu** (tzv. reč tela, emócií) a **verbálnu komunikáciu**, ktorá je vývojovo mladšia. Medzi matkou a dieťaťom už od počiatku existujú rôzne komunikačné úrovne - citová komunikácia, keď dieťa citlivo reaguje na emócie matky, prípadne matka zrkadlí emócie dieťaťa, či zmyslová komunikácia - dotyková, zvuková, zraková.

Na začiatku dieťa komunikuje s matkou prostredníctvom pohybov svojho tela, gest, mimikou a krikom (emocionálnym krikom vyjadruje pocity, komunikačným krikom privoláva matku). Neskôr nasleduje pudové bľabotanie, napodobňujúce džavotanie a potom už prvé slová – hovoríme o tzv. **preverbálnom období**, ktoré obvykle datujeme od 1 roka).

Vývoj reči má svoje zákonitosti, postupnosti a štádiá, ktoré na seba nadväzujú, vzájomne sa prelínajú a ovplyvňujú, pričom v každom z nich dieťa plní určité vývojové úlohy, ktoré Bednářová a Šmardová (2022) charakterizovali takto:

0-1 rok:

- je to štádium, ktoré charakterizuje osvojovanie si zručností, návykov, vyzrievania funkcií a schopností, na základe ktorých sa neskôr vybuduje skutočná reč dieťaťa,
- rozvíja sa motorika hovoridiel, jemná a hrubá motorika, vizuomotorika, zrakové a sluchové vnímanie,
- okolo 10. mesiaca sa objavuje porozumenie reči a okolo 12. mesiaca prvé slová.

1-2 roky:

- dieťa objavuje rozprávanie ako činnosť, rado sa hrá so slovami, napodobňuje dospelých, opakuje slová a začína tvoriť dvojslovné vety,
- je to vek prvých otázok typu „Čo je to?“, „Kto je to?“, pričom dieťa nás svojimi otázkami nabáda, aby sme mu pomenovávali, čo vidí,
- prvé slová súvisia so zrakovým podnetom, dieťa si slovo bezprostredne spája s predmetom, až potom si predmet dokáže predstaviť prostredníctvom slova,
- dieťa objavuje, že každá vec má svoje meno a začína si spájať zvuky s významami slov.

2-3 roky:

- slovná zásoba dieťaťa rýchlo narastá, dieťa si postupne rozširuje register slovných druhov a v súvislosti s tým začína skloňovať slová,
- darí sa mu tvoriť viacslovné vety,
- uprednostňuje verbálnu formu komunikácie a dokáže pochopiť svoju úlohu komunikačného partnera v dialógu,
- učí sa dosahovať ciele prostredníctvom komunikácie a usmerňovať sociálne interakcie.

3-4 roky:

- pre túto fázu je charakteristický výrazný kvalitatívny pokrok – dieťa už chápe obsah pomerne veľkého množstva slov a obvykle využíva už celý rad slovných druhov,
- dieťa tvorí nielen vety, ale aj súvetia,
- koncom tohto obdobia sa už obvyčajne nevyskytujú časté nápadné dysgramatizmy,
- „druhý vek otázok“, dieťa kladie kvalitatívne vyššie otázky typu „Prečo?“, „Kedy?“.

4. roky a vyššie:

- pred 6. rokom sa postupne začína verbálny prejav dieťaťa vo všetkých rovinách blížiť reči dospelých - z gramatického hľadiska by mal byť správny, v reči sa už vyskytujú všetky druhy slov,
- dieťa dokáže prijateľne, zmysluplne vyjadriť, čo si myslí, čo cíti, čo prežíva, čo potrebuje a pod.,
- hovorí súvisle a spontánne o rôznych udalostiach, zážitkoch, darí sa mu porozprávať príbeh s dejom,
- chápe inštrukcie v rámci každodenných aktivít, ale aj zadania pri riadených činnostiach,
- chápe, používa a tvorí, napr. protiklady, nadradené pojmy...,
- možno povedať, že základy komunikácie sú vybudované a v ďalšom vývoji sa reč už len obohacuje a po všetkých stránkach skvalitňuje.

1.4 Vývin motoriky

Ďalšou, nemenej dôležitou oblasťou, ktorá nevyhnutne súvisí s celkovým napredovaním dieťaťa vo vývine a pripravenosťou dieťaťa na školskú dochádzku, je motorika. Skoro každá muzikoterapeutická aktivita v sebe zahŕňa i zapájanie motoriky – či už jemnej alebo hrubej. Potrebujeme si preto priblížiť, čo od dieťaťa v predškolskom veku môžeme a čo nemôžeme v tejto oblasti očakávať.

Duševný a telesný vývoj dieťaťa do jedného roka posudzujeme najmä podľa rozvoja motoriky. Podkladom pohybových schopností je podľa Bednárovej a Šmardovej (2023) hmatové vnímanie, vnímanie vlastných pohybov, vnímanie rovnováhy, a vnímanie svalového napätia (svalový tonus). Na motorické schopnosti a zručnosti môžeme podľa autoriek nazerať v niekoľkých rovinách: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, motorika hovoridiel a motorika očných pohybov. Zároveň však do tejto oblasti spadajú i vizuomotorika a lateralita. Motoriky hovoridiel sa týka predovšetkým oblasť reči, očné pohyby sa zase týkajú zrakového vnímania. Hmatové vnemy sú nezastupiteľné v rozvoji emócií a komunikácie, pri rozvoji motoriky, najmä jemnej motoriky a v regulácii telesného napätia.

Dieťa v prvom roku svojho života urobí v oblasti motoriky obrovský posun, pretože z ležiaceho novorodenca sa stane chodiaci jedinec, ktorý sa vydáva za poznaním do sveta. Novorodenec robí pohyby nôh a rúk, ktoré nie sú zamerané na cieľ, dojča na konci druhého

mesiacu dvíha hlavičku a v treťom mesiaci sa dieťa v polohe na brušku už začína opierať o predlaktia a má hlavičku vzpriamenú aj v náručí dospelého. Táto poloha mu umožňuje lepšie spoznávať okolie, približujú Bednářová a Šmardová (2023). Po štvrtom mesiaci má dieťa stále väčší záujem o svoje ruky, začína si ich prezeráť, vkladá si ich do úst, snaží sa uchopovať hračky. To mu však robí problémy, pretože sa často pomýli v odhade vzdialenosti a umiestnení hračky a tak sa ruka hračky dotkne až po niekoľkých pokusoch. Opakovanými pokusmi sa dieťa učí koordinovať zrakový vnem a pohyb - vizuomotorika. Pohyb tiež koordinuje so sluchovými vnemami tým, že otáča hlavu za zvukom. V polroku sa dieťa vie pretáčať na bruško a natiahnuť ruku za hračkou, ktorá je v jeho dosahu. Vlastnými silami sa viac približuje k cieľu, ktorý je pre neho zaujímavý, rado manipuluje s hračkami a predmetmi v okolí, pozoruje ich a skúma. Hračky a predmety uchopuje dlaňovým úchopom, nevyužíva ešte opozíciu palca. V siedmom mesiaci si už vie dať hračku z jednej ruky do druhej a začína na úchop používať prsty. Skúša sa plaziť, prípadne pripravovať sa na lezenie, ktoré spravidla za mesiac zvládne. V tomto čase si z polohy na štyroch už dokáže samostatne sadnúť. V deviatich mesiacoch si je dieťa v lezení isté, a tak nastáva dôležitá zmena - dieťa sa samostatne púšťa do prieskumu okolia, pretože už nie je závislé v dosiahnutí cieľa na dospelom. Získava tak nové skúsenosti v odhade vzdialenosti a orientácii v priestore. V tomto období tiež začína predmety uchopovať medzi palec a ukazovák (kliešťový úchop). Tým, že sa samo posadí, sa hovoridlá dostávajú do vertikálnej polohy. Oproti polohe v ľahu sa hovoridlá uvoľňujú a tak je možné s nimi obratnejšie a ľahšie manipulovať, čo je dôležité pre vývin reči. Chôdza, ktorá sa objavuje väčšinou po jednom roku, tieto zručnosti ešte viac podporí, približujú Bednářová a Šmardová (2023). Samostatný pohyb má pre dieťa veľký význam - môže sa pustiť do objavovania svojho okolia, zaujímať sa o všetko nové, rozvíjať zvedavosť a samostatnosť v dosahovaní predmetov podľa vlastného záujmu.

V období batolaťa - medzi prvým a tretím rokom, je pohyb pre dieťa jednou zo základných potrieb. Zvyšuje sa koordinácia pohybov v oblasti hrubej i jemnej motoriky. Dieťa sa zdokonaľuje v chôdzi, začína behať, skákať, podliezať, preliezať a pod. V oblasti jemnej motoriky začína stále obratnejšie uchopovať predmety, manipulovať s nimi, začína pracovať so stavebnicami z väčších dielov, s kockami, tvorivo sa hrá s pieskom, zvláda prvky sebaobsluhy, naje sa, napije sa samo, v rôznej miere si samo vyzlečie a oblečie časti odevov. Okolo druhého roku začínajú deti kresliť – obdobie čmáraníc. Držanie písacieho náčinia býva často priečne dlaňové, pričom niektoré deti na konci obdobia okolo tretieho roku už zvládnu jednoduchú kresbu postavy – hlavonožca, a začína sa objavovať držanie ceruzky v prstoch – hrstičkový úchop.

V predškolskom veku telesné aktivity a obratnosť významnou mierou pomáhajú dieťaťu zapájať sa do spoločných činností s ostatnými deťmi – sú nástrojom socializácie. Pohyblivosť a presnosť pohybov ovplyvňuje rýchlosť pri behaní, skákaní, preliezaní či hrách s loptou. Menšia pohyblivosť a zručnosť má vplyv na preferenciu činnosti. Ak je dieťa v niektorej činnosti neobratné, spravidla ju potom nevyhľadáva, či už sú to činnosti z oblasti hrubej, jemnej motoriky, alebo grafomotoriky. Ak sa bez zámerného vedenia tieto oslabenia nekompenzujú, následne tým môže byť ovplyvnených mnoho schopností a zručností, upozorňujú Bednářová a Šmardová (2023). V oblasti jemnej motoriky väčšina predškolských detí rada pracuje so stavebnicami, mozaikami, zapája sa do ručných prác vyžadujúcich určitú dávku presnosti a obratnosti.

Pri rozvoji grafomotoriky je dôležitá i lateralita dieťaťa. Lateralita znamená prednostné používanie jedného z párových orgánov. Ako uvádza Lišková (2024), vyhranenie laterality súvisí so stupňom špecializácie mozgových hemisfér (pologulí) na určité funkcie alebo procesy. Vývoj laterality prebieha už v maternici, kedy si plod vkladá palec do úst (až 95 % plodov prst pravej ruky). Vek, v ktorom sa začne preferencia laterality odlišovať, sa rôzni. Najčastejšie ide o rozmedzie 1-5 rokov, pričom priemer tvoria 3 roky. V ranných štádiách vývoja dieťaťa sa preferencia môže meniť často. K lateralizácii dochádza postupne, takýto priebeh vývoja je predpokladom k lepšiemu rozvoju funkcií dominantného orgánu. Podľa prevahy používaného orgánu rozlišujeme praváctvo, ľaváctvo a ambidexiu - t. j. nevyhranenú lateralitu, pri ktorej dieťa používa obe ruky na rovnakej úrovni. Lateralitu rozlišujeme z hľadiska dominancie oka a ruky ako súhlasnú (dominantné je pravé oko a pravá ruka alebo ľavé oko a ľavá ruka) a skríženú (dominantné oko je ľavé a ruka pravá alebo pravé oko a ľavá ruka). Dosiahnutie určitého stupňa lateralizácie je podľa Svobodu, Krejčířovej a Vágnerovej (2009) dôležitým vývojovým medzníkom, ktorý sa prejaví nie len rozvojom motoriky končatín, ale má svoj význam i pre rozvoj rečových schopností a pre úspešné zvládnutie čítania a písania.

V prvých mesiacoch a rokoch života sa vo vývoji dieťaťa striedajú obdobia viac symetrického alebo asymetrického užívania rúk. To trvá podľa Bednářovej a Šmardovej (2023) obvykle do štyroch rokov. V štyroch rokoch už väčšina detí začína používať jednu ruku prednostne ako obratnejšiu a aktívnejšiu. V piatich až siedmich rokoch sa lateralita horných končatín začína zreteľne prejavovať a vyhraňovať, plne sa ušľachťuje v desiatich až jedenástich rokoch.

1.5 Vnímanie priestoru

Všetko, čo dieťa robí, sa odohráva v nejakom priestore. Muzikoterapeut vytvára špecifické prostredie, v ktorom realizuje svoje intervencie. V nasledujúcich riadkoch si priblížime ako sa rozvíja u dieťaťa predstava o priestore od narodenia až do predškolského veku. To nám pomôže určiť vstupnú úroveň, od ktorej sa v praktickej časti môžeme odraziť.

„Predstavu o usporiadaní priestoru okolo nás získavame pomocou zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vnemov a ich kognitívnym spracovaním.”⁶

Vytváranie predstavy o priestore je dlhodobý proces, ktorý má svoje začiatky v dojčenskom veku v senzomotorickom vnímaní. Dieťa zameriava svoju pozornosť na podnety prichádzajúce z okolia - sleduje pohybujúcu sa hračku, otáča sa za zvukom a pod. V závislosti od rozvoja motoriky sa dieťa snaží k týmto zdrojom nového poznania priblížiť, dosiahnuť na ne a získať o nich ďalšie informácie. Pohyb zohráva v rozvoji vnímania priestoru významnú úlohu. Spolu so zrakom a hmatom umožňuje lepšie odhadnúť vzdialenosť a získať predstavu veľkosti objektov. Blízke objekty sa spravidla zdajú dieťaťu väčšie, tie vzdialenejšie vníma ako menšie. Až postupne sa dieťa učí vnímať perspektívu, uvádzajú Bednářová a Šmardová (2023).

Senzomotorické vnímanie je základom pre vytváranie priestorových predstáv a pomenovanie priestorových vzťahov. Najskôr dieťa chápe a potom zaradí do aktívneho slovníka pojmy hore-dole, neskôr sa pridá porozumenie pojmom vpred-vzadu a okolo piateho roku i pojmy vpravo-vľavo.

Ako ďalej opisujú Bednářová a Šmardová (2023), predstavy o priestore zahŕňajú aj odhad a zapamätanie si vzdialenosti, porovnávanie veľkosti objektov, vnímanie časti a celku, vzájomný pomer veľkostí jednotlivých častí a celkov, ich usporiadanie - tu je významná súvislosť s časovým vnímaním. I pojmy prvé a posledné možno ťažko oddeliť od vnímania času, či časovej postupnosti. Vnímanie častí a celku je zase úzko spojené s rozvojom zrakovej analýzy a syntézy.

Vnímanie priestoru, spracovanie a zapamätanie si priestorových vzťahov má významný prínos pre mnoho činností - orientácia v prostredí, v ktorom jedinec žije, prispôbenie sa prostrediu a jeho zmysluplné využitie či koordinácia pohybov.

⁶ Vid'. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* s. 21

Oslabené priestorové vnímanie v predškolskom veku ovplyvňuje mnoho oblastí. Môže sa odrážať v ťažšom nadobúdaní pohybových schopností, môže mať vplyv na sebaobsluhu a samostatnosť, vnáša neistotu do usporiadania svojho okolia, môže ovplyvňovať také činnosti, ako je kreslenie – uvedomovanie si vedenia smeru čiary, či hry so stavebnicami, mozaikami, keď pri deficite priestorovej predstavivosti tieto činnosti deti nevyhľadáajú a tým nerozvíjajú svoje technické myslenie.

1.5.1 Vnímanie času

To, ako dieťa vníma alebo nevníma čas a jeho plynutie, ovplyvňuje jeho správanie a celkové fungovanie. Zároveň súvisí so zložkou matematických predstáv, a to konkrétne s vnímaním postupnosti.

Dieťa si vytvára predstavy o čase a jeho plynutí už od najútľejšieho veku, uvádza Lietavcová (2024). Orientácia v čase je spätá s denným režimom a jeho dodržiavaním, keď dieťa spoznáva, že každá činnosť má svoj čas a priestor a opakuje sa. Pravidelný režim dňa umožňuje dieťaťu vytvárať štruktúru, predvídať, očakávať, čo ho počas dňa čaká a čo nasleduje. To mu v konečnom dôsledku dodáva pocit istoty a bezpečia.⁷

Pravidelný denný režim je dôležitý pre všetky deti, ale pre deti nepokojné, roztržité, s horším sústredením, či poruchou pozornosti, je priam nevyhnutný. Tieto deti doslova volajú po bezpečí a istote, ktorá je daná presnou štruktúrou dňa a predvídateľnosťou. Deti, u ktorých sa objavujú príznaky porúch autistického spektra, nedokážu fungovať bez presného a maximálne dodržiavaného poriadku. Sú závislé od presnej štruktúry a stereotypne v nej zotrvávajú, dokonca si ju vyžadujú. Pravidelný denný režim deťom taktiež pomáha lepšie sa adaptovať na zmeny (napríklad pri nástupe do materskej školy).

Dieťa sa stretáva s členením času a postupne si vytvára predstavu o jeho plynutí. K tomu však potrebuje neustále podnecovať - napríklad formou zameriavania, pozorovania,

⁷ Teória Maslowa o pyramíde ľudských potrieb, ako približuje Lietavcová (2024), radí potrebu bezpečia a istoty hneď na druhé miesto po fyziologických potrebách. Vo chvíli, keď sú fyziologické potreby dieťaťa uspokojené, začne pohnúť po pociť bezpečia, ktorý si spája s predvídateľnosťou diania vo vonkajšom svete, s akýmsi poriadkom a konzistenciou okolo seba. Pokiaľ sú uspokojované najprv fyziologické potreby a potom potreba istoty a bezpečia, potom sa presúva uspokojovanie potrieb v pyramíde na vyšší stupeň (potreba spolupatričnosti a lásky, potreba uznania a úcty a potreba sebarealizácie).

upozorňovania, sprevádzajúcimi informáciami a slovnou fixáciou, pričom všetko by malo byť podávané nenásilnou, prirodzenou formou vzájomného zdieľania a dialógu (napr. „Je večer. Teraz bude večera a potom ideme spať...“).

Lietavcová (2024) uvádza, že rozvíjanie schopnosti orientovať sa v čase sa deje vďaka postupnému dozrievaniu dieťaťa, vďaka postupnému zvyšovaniu znalostí a skúseností, postupnému kognitívnemu rozvoju a rozvoju poznávacích procesov – vnímania, myslenia, reči, pozornosti a pamäti.

Vnímanie času je ovplyvnené vývojovými zvláštnosťami predškolského obdobia - predškolské dieťa sa viaže na aktuálnu predstavu sveta, ktorá je pre neho subjektívnou istotou. Jeho nazeranie na svet a jeho uchopovanie ovplyvňuje aj orientáciu v čase. Naopak skúsenosti so štruktúrou času mu pomáhajú prekonať egocentrický pohľad na okolie. V predškolskom veku dieťa ešte nevie dobre odhadovať časové vzťahy, odhaduje ich podľa toho, ako sa mu skutočnosti javia. Žije tu a teraz, v konkrétnom prítomnom okamihu, a nedokáže ešte plánovať veci dopredu, zakončuje Lietavcová (2024).

V oblasti vnímania času je vhodné sústrediť sa na dve roviny: na vnímanie dĺžky časových úsekov a vnímanie postupnosti deja (serialitu), píše Bednářová a Šmardová (2022). **Vnímanie času** sa u dieťaťa rozvíja pozvoľna. Vnímanie dĺžky časových úsekov a plynutie času je pre predškolské dieťa vymedzené udalosťami, ktoré ho obklopujú, ktoré sa pravidelne striedajú (napr. charakteristické činnosti pre deň, noc, ráno, poludnie, večer). Osvojovanie si pojmov ohraničujúcich časové úseky im umožňuje čas lepšie vnímať, vymedzovať si časové hranice, uvedomovať si opakujúce sa cykly a postupnosť jednotlivých činností. Deti vedieme k pomenovaniu časti dňa, týždňa a ročného obdobia. Medzi piatym až šiestym rokom dieťa priradí charakteristické činnosti pre časti dňa, ale aj samo pomenuje sled udalostí. Ako opisujú Bednářová a Šmardová (2023), začína si viac uvedomovať následnosť časových úsekov, hoci predstavu o trvaní dlhších časových úsekov má ešte hmlistú. Začína sa už orientovať aj v dňoch v týždni, pričom nejde len o ich mechanické vymenovanie, pretože väčšina predškolských detí už vie rozlíšiť víkendové dni od všedných. K pojmom včera, dnes, zajtra si priradí konkrétne udalosti a tieto pojmy prevažne správne používa v aktívnom slovníku. Je schopné priradiť i konkrétne udalosti k pojmom predvčerom a pozajtra. Taktiež vie pomenovať činnosti charakteristické pre jednotlivé ročné obdobia.

Ako uvádza Vágnerová (2012) k základnému porozumeniu vzťahov minulosti, prítomnosti a budúcnosti dochádza približne v 4 rokoch. V predškolskom veku sa rozvíja i schopnosť uvažovať v rôznych časových dimenziách. Celkovo však pre dieťa čas nie je dôležitý, neponáhľa sa. V priebehu predškolského veku sa postupne zlepšuje schopnosť

odhadnúť, čo sa bude diať. Predstava o rozhodovaní medzi dvoma alternatívami závisí na schopnosti pochopiť kauzálne súvislosti medzi aktuálnym odložením uspokojenia a neskorším väčším ziskom.⁸ Schopnosť niečo plánovať sa však vzťahuje ku konkrétnemu kontextu reálneho sveta.

S plynutím času úzko súvisí vnímanie časovej postupnosti, serialita, schopnosť správne radiť úlohy za sebou, dodržiavať pravidlá a vytvárať si ustálené postupy, ktoré uľahčujú každodenné činnosti. Uvedomenie si postupnosti je veľmi dôležité aj pre rozvoj samostatnosti a sebaobsluhy. Vnímanie času má vplyv aj na uvedomovanie si príčiny a následku. Čím je dieťa staršie, tým lepšie dokáže zo sledu udalostí vyvodit' nasledujúcu udalosť, dokáže situáciu očakávať a byť na ňu pripravené. Vnímanie času a jeho postupnosti je dôležité aj pre reč, pretože sa premieta do rozprávania, popisov činností a v školskom veku do písomného prejavu. Súvisí aj s vnímaním poradia číslíc v čísle, poradím písmen v slove, s učením sa abecedy, násobilky, skratka so všetkým, kde je potrebné uvedomovať si a zachovávať poradie. Primerané vnímanie času a časovej postupnosti umožňuje dieťaťu zmysluplné zaobchádzanie s časom a zodpovedajúcou organizáciou práce. V budúcnosti ovplyvní hospodárenie s časom pri učení, rozvrhnutie si učiva na krátkodobé a dlhodobé ciele a zautomatizovanie opakujúcich sa činností, zakončujú Bednářová a Šmardová (2022).

Pobyt v materskej škole je podľa Lietavcovej (2024) sprevádzaný rituálmi, ktoré pomáhajú dieťaťu sprehľadňovať plynutie času. Rituály definuje ako neustále sa opakujúce spôsoby správania založené na určitých nemenných pravidlách. Tie majú v programe materskej školy nezastupiteľné miesto, predstavujú pre dieťa v priebehu dňa dôležité oporné body (napr. ranné privítanie, rituály pri jedle, pri upratovaní, pri pobyte vonku, pred spaním, pri odchode z materskej školy).

1.6 Sociálny a emocionálny vývin

Ľudské vzťahy sú prameňom, z ktorého dieťa sýti svoje citové a sociálne potreby (potrebu životnej istoty, potrebu pozitívnej identity) a zároveň sú zdrojom sociálneho učenia (osvojovanie sociálnych zručností), píše Bednářová a Šmardová (2023). Základným cieľom každej muzikoterapeutickej intervencie je vybudovanie si vzťahu s klientom. Nižšie opísané

⁸ Ako ďalej uvádza Vágnerová (2012) niekedy sa však nedokáže ovládnuť, čo súvisí s rozvojom exekutívnych funkcií.

skutočnosti je preto nie len nevyhnutné spomenúť, ale zároveň prijať za svoje a aplikovať do každej interakcie s detským klientom.

Prvé skúsenosti so vzťahmi nadobúda dieťa v rodine a potom v širšom sociálnom okolí. Pokiaľ dieťa svetu dôveruje, automaticky mu je viac otvorené a ľahšie prijíma to, s čím sa stretáva, zároveň sa ľahšie učí, má viac odvahy a menej strachu.

Novorodenec je disponovaný k tzv. protosociálnemu správaniu - je v kontakte s ľuďmi iniciatívnejší, má o nich väčší záujem ako o veci, napr. dieťa zameriava svoj pohľad najskôr na matku, až neskôr na predmety. V treťom týždni reaguje sacími pohybmi na hlas matky, v šiestom týždni prostredníctvom emocionálneho kriku vyjadruje svoje pocity, medzi druhým a tretím mesiacom reaguje úsmevom na úsmev inej osoby a tzv. komunikačným krikom privoláva matku, medzi tretím a štvrtým mesiacom odpovedá mrnčaním na reč. Dojčenie dieťaťa je veľmi podnetnou sociálnou interakciou (dieťa zároveň s mliekom dostáva zrakové, sluchové, hmatové, čuchové, pohybové vnemy), pretože mamička sa na dieťa pozerá, hovorí na dieťa, vonia ho, dotýka sa ho, pohybuje ním a pod. Veľmi dôležité je aby záujem dieťaťa o kontakt nachádzal odozvu – tu ide o **naladenie rodiča**. Pod pojmom naladenie rozumieme spôsob, akým rodič dáva dieťaťu najavo, že jeho emócie prijíma a opätuje, že vie, ako sa cíti a že mu rozumie, približujú Bednářová a Šmardová (2023).

Ďalšou potrebou, ktorú sýtia predovšetkým sociálne vzťahy, je potreba **pozitívnej identity**. Dieťa potrebuje cítiť, že je súčasťou nejakého spoločenstva, patrí k určitým ľuďom, a môže im dôverovať, spoľahnúť sa na nich (na ich pomoc, podporu, pochopenie, stálosť ich vzťahu); že má pre nich hodnotu a je pre nich dôležité. V tomto vzťahovom zázemí sa postupne buduje identita dieťaťa. Dieťa si vedomie svojho ja - svoju predstavu o sebe utvára na základe toho, ako sa k nemu ľudia v jeho okolí správajú, čo mu hovoria, čo o ňom pred ním hovoria. Pozorne sleduje ako sa jeho rodičia stavajú k vlastným pocitom a k pocitom svojho partnera. V kontakte s ľuďmi sa dieťa učí orientovať sa vo vzťahoch, sociálnych situáciách, osvojuje si spôsoby správania a komunikácie. Ide o **sociálne učenie**⁹, ktoré definuje psychológ Albert Bandura krátkym výrokom - väčšina ľudského správania je výsledkom učenia pozorovaním, napodobňovaním a modelovaním. Sociálne učenie má rôzne formy:

⁹ Teória sociálneho učenia behaviorálneho psychológa Alberta Banduru bola overovaná prostredníctvom známeho experimentu s názvom Bobo Doll Experiment. Experiment zahŕňal vystavenie detí dvom rôznym dospelým modelom - agresívnemu a neagresívnemu (experimentálna a kontrolná skupina). Po tom, čo deti videli správanie dospelých k bábike, boli umiestnené do miestnosti bez dospelého modelu a boli pozorované, či imitujú správanie, ktorého predtým boli svedkami. Výsledky potvrdili teóriu, že deti sa učia agresivite pozorovaním a napodobňovaním správania. Podrobnejšie o experimente viď. Bandura's Bobo Doll Experiment on Social Learning.

A. spevňovanie (odmena - pochvala, uznanie, povzbudenie, vyjadrenie náklonnosti; trest - prejavy nesúhlasu, zamietnutie, odopretie prejavu sympatie, hrozba)

B. odozveranie (dieťa si osvojuje také spôsoby správania, za ktoré je odmeňovaný jeho model, napr. kamarát, súrodenec, filmová či literárna postava)

C. očakávania (pomenovaným očakávaním ovplyvňujeme spôsob správania - pozitívne očakávanie typu „dokážeš to“ podporuje, negatívne očakávanie typu „z teba aj tak nič nebude“ odvahu skôr odoberá)

D. nápodoba a stotožnenie (nápodoba sa uskutočňuje na základe identifikácie - dieťa sa identifikuje s tým (napodobňuje toho), ku komu má citovú väzbu, ku komu má dôveru, kto mu niečím imponuje)

V sociálnom učení je najdôležitejšia nápodoba a následné upevnenie určitého spôsobu správania, píše ďalej Bednářová a Šmardová (2023). Rodičia, ale aj všetci, ktorí obklopujú dieťa (súrodenci, starí rodičia, učitelia), sú pre dieťa vzorom správania - mali by sa k nemu správať tak, ako si želajú, aby sa ono správalo k nim a k svojmu okoliu. Zároveň je dôležité všimnúť si jeho správne správanie, pomenovať ho a oceniť, pretože tým sa žiaduca reakcia upevňuje. Tento typ učenia vo veľkej miere využívajú práve učitelia v materských školách a snažia sa u detí vybudovať žiaduce typy správania v najrôznejších sociálnych situáciách. Na základe sociálneho učenia si dieťa osvojuje sociálne zručnosti, medzi ktoré patria predovšetkým: **komunikácia (verbálna aj neverbálna), primerané reagovanie na nové situácie, adaptovanie sa na nové prostredie, porozumenie vlastným pocitom a sebaovládanie, porozumenie emóciám a správanie druhých ľudí, objektívne sebapoznanie a sebahodnotenie.**

Sociálne zručnosti veľmi ovplyvňujú to, ako ostatní dieťa prijímajú, ako sa k nemu správajú, ako ho rešpektujú, ako mu umožňujú naplnenie potreby vzťahu, pretože dieťa s dobrými sociálnymi zručnosťami je obľúbenejšie, vyhľadávanejšie, dostáva od svojho okolia viac pozitívnych spätných väzieb, ostatní podporujú jeho sebavedomie, prinášajú mu pocity spokojnosti, uvoľnenia a zakotvenosti, prispievajú k autonómii a kompetencii (osamostatňovaniu, sebadôvere, nezávislosti); fungujú tiež ako prevencia neskorších problémov (napr. agresivity, šikanovania, asociálneho správania, záškoláctva, ale aj pocitov izolovanosti, či depresie).

Autorky ďalej popisujú, že pre uspokojovanie emocionálnych a sociálnych potrieb dieťaťa a zároveň pre efektívny proces sociálneho učenia a rozvoj sociálnych zručností je veľmi dôležité:

- **naladenie** (prejavovanie vrelosti, empatie a podpory dieťaťa),
- **venovanie pozornosti** (obyčajné veci ako je pozeranie sa na dieťa, počúvanie toho, čo hovorí, spoluúčasť na tom, čo robí),
- **prijatie** (akceptovanie a rešpektovanie dieťaťa takého, aké je),
- **pochopenie pre jeho potreby** (malé dieťa je v uspokjovaní svojich potrieb závislé od dospelého, od jeho vnímavosti voči tomu, čo potrebuje, ako veľmi to potrebuje, akým spôsobom je možné jeho potreby nasýtiť),
- **ponechávanie priestoru a vymedzovanie hraníc** (dieťa neobmedzovať, ale zároveň trvať na dodržiavaní pravidiel, pokiaľ je to dôležité; umožniť mu povedať svoj názor, presadiť svoju vôľu, ale zároveň ho učiť počúvať názor druhého, hľadať kompromis, prípadne ustúpiť, učiť dieťa vnímať svoje potreby, vyjadrovať ich, obhajovať ich, ale zároveň vnímať a chápať aj potreby druhého, brať ohľad, oddialiť či potlačiť svoje potreby v prospech druhého...).

Napriek tomu, že tieto základné princípy nie sú nijako zložité, pre mnohých ľudí môže byť zložitá práve ich realizácia. Dospelý, ako výchovná autorita, aj dieťa, ako subjekt jeho pôsobenia, sa stále pohybujú na hranici a hľadajú mieru vecí napr. medzi prispôbiť si a prispôbiť sa: prijať - odmietnuť; dovoliť - zakázať, presadiť svoj názor – ustúpiť a pod.¹⁰

Hoci sociálny a citový vývin idú spolu ruka v ruke, i emočné prežívanie predškolských detí má svoje špecifiká. U predškolských detí je, ako uvádza Vágnerová (2014), prežívanie už stabilnejšie a vyrovnannejšie, než bolo v batolacom veku. Predškoly bývajú častejšie pozitívne ladené, **ubúdajú negatívne emočné reakcie**, no ich emócie sú dosť intenzívne a ľahko prechádzajú z jednej kvality do druhej, napr. sa strieda smiech a plač. Väčšina zážitkov je aj v tomto období viazaná na aktuálnu situáciu, bývajú nejako spojené s momentálnym uspokojením či neuspokojením. Postupne sa však rozvíja **emočná pamäť**, vďaka ktorej si deti dokážu spomenúť na svoje predchádzajúce pocity (napr. pri spievaní tejto uspávanky som sa cítil veľmi pokojne). To sa prejavuje v ich rozprávaní o zážitkoch. Premena emočného prežívania závisí od dosiahnutia väčšej zrelosti CNS, ale aj od úrovne uvažovania.

¹⁰ Oblasťou nastavovania hraníc vo výchove sa zaoberajú napr. Henry Cloud a John Townsend v knihe Hranice a deti.

Predškolské deti už dokážu svoju nespokojnosť vyjadriť iným spôsobom, prípadne sa s ňou vedia aj lepšie vyrovnávať, pretože už nejde len o subjektívne pocity, ale aj o poznanie príčinných súvislostí, ktoré k rôznym zážitkom vedú. Zlostné reakcie sa objavujú oveľa menej, a to najmä v kontakte s rovesníkmi, pri kumulácii príkazov a zákazov, teda vtedy, keď je dieťa frustrované a jeho ešte nerozvinutá kontrola emocionálnych prejavov zlyhá. **Prejavy strachu** bývajú v predškolskom veku často viazané na rozvoj detskej predstavivosti, na schopnosť vytvoriť rôzne imaginárne bytosti (deti mávajú tendenciu sa vzájomne strašiť, navodzovať si tak pocity spojené s často príjemným vzrušením). S ohľadom na typ temperamentu sa miera úzkosti jednotlivých detí líši, v závislosti od neho reagujú na obdobné podnety rôznym spôsobom. Tendencia na prežívanie strachu môže byť u niektorých predškolákov veľmi silná, môže sa prejavovať odmietaním samostatnosti a pretrvávajúcou závislosťou od dospeléj osoby, pričom môže byť posilnená negatívnou skúsenosťou, ktorá sa zafixovala a postupne ešte nadobudla na intenzite.

Predškolské deti bývajú **zväčša dobre ladené a majú zmysel pre humor**, ktorý zodpovedá ich typickému spôsobu uvažovania a súvisí aj s rozvojom jazykových kompetencií. Detské vtipy bývajú z kognitívneho hľadiska veľmi jednoduché - v štyroch rokoch považujú deti za smiešne aj opakovanie nezmyselných alebo tabuizovaných slov. Schopnosť baviť sa navzájom rôznymi vtipmi je považovaná za prejav dôvernosti kamarátskeho vzťahu.

V predškolskom veku sa **rozvíja emočná inteligencia**, deti už lepšie chápu svoje pocity aj pocity iných ľudí, dokážu čiastočne ovládať svoje emočné prejavy a oddialiť uspokojenie, keď sa to ukáže ako nutné, pokračuje Vágnerová (2014). Deti sa v emočných zážitkoch začínajú lepšie orientovať, presnejšie rozlišujú kvalitu a význam jednotlivých emócií aj ich vonkajších prejavov a začínajú chápať príčiny ich vzniku. Orientácia v základných emóciách je pre deti tohto veku jednoduchá, ale **porozumenie komplexnejším emóciám** je pre ne stále dosť ťažké. Predškoláci si buď vôbec nepripúšťajú, že ľudia môžu zároveň prežívať dve rôzne emócie, alebo ich chápu ako reakcie na dve rôzne udalosti. Po 5. roku života si začínajú uvedomovať, že emočné zážitky môžu byť zložitejšie, ale zatiaľ si myslia, že sa môžu kumulovať len kompatibilné emócie - napr. že niekto môže byť zároveň šťastný a pyšný, alebo môže byť smutný a hanbiť sa. Až šesťročné deti chápu, že sa ľudia môžu za určitých okolností cítiť dobre aj zle, že sa im niečo môže páčiť len čiastočne, a uvedomia si, že je možné zároveň reagovať rôznymi pocitmi. Porozumenie komplikovanejším zážitkom závisí od úrovne kognitívneho spracovania a od interpretácie situácie, no dôležitá je predovšetkým schopnosť chápať podstatu rôznych emócií, ich protikladnosť a podobnosť.

V predškolskom veku sa deti orientujú aj v emóciách iných ľudí, rozvíja sa ich **schopnosť empatie**, ktorá je považovaná za súčasť emočnej inteligencie. Staršie predškolské deti chápu, že ľudia svoje pocity nemusia vždy dávať najavo. Je im jasné, že vonkajší prejav môže slúžiť aj na úmyselné maskovanie skutočného emočného stavu, napr. päťročné dieťa už vie, že mamička nechce, aby ostatní videli, že je smutná. Deti, ktoré sa dokážu lepšie orientovať v pocitoch iných ľudí, bývajú často obľúbenejšie. Rodičia, ale i učitelia a iní odborníci pracujúci s deťmi, môžu deti naučiť chápať význam rôznych citových zážitkov, môžu im pomôcť k emočnému porozumeniu svojimi reakciami na detské nálady i vysvetlením, ako sa práve cítia a prečo to tak je. Predškolské deti už zvyčajne majú dostatočne bohatý slovník na označenie rôznych emócií, píše Vágnerová (2014).

Od predškolských detí sa mnohokrát vyžaduje, aby svoje emócie už ovládali, samozrejme predovšetkým prejavy a správanie, ktoré vyplývajú z negatívnych emócií, ako je zlosť, či podráždenosť. **Emočná regulácia** umožňuje človeku kontrolovať svoje emočné zážitky i správanie, ktoré navodzujú. Vzhľadom na to, že predškolské deti svojim emočným zážitkom lepšie rozumejú, môžu ich už aj ľahšie ovládať, resp. sú k sebe kritickejšie: a vedia, čo by mali alebo nemali robiť. Emočná autoregulácia sa však v predškolskom veku ešte len začína rozvíjať. Predškoly deti svoje city rozhodne nedokážu korigovať vždy a pokiaľ je afektívna reakcia silná, môže sa ľahko vymknúť kontrole. Schopnosť regulovať vlastné emócie závisí aj od typu temperamentu, takže pre niektoré deti je ich ovládanie a udržanie prijateľného ladenia ťažšie ako pre iné. K rozvoju emočnej regulácie prispieva lepšia orientácia vo vlastných pocitoch aj v pocitoch iných ľudí a schopnosť o nich hovoriť. Schopnosť nedať najavo zlosť a sklamanie, keď je to z nejakého dôvodu nežiaduce, sa rozvíja medzi 3. a 5. rokom a táto schopnosť sa prejaví lepšou sociálnou adaptabilitou, väčšou úspešnosťou a obľúbenosťou.

Na citový a sociálny vývoj vplýva celý rad faktorov, preto sú v tejto oblasti medzi deťmi pomerne veľké rozdiely. Bednářová a Šmardová (2023) približujú, že deti vyrastajú v rôznych sociokultúrnych a ekonomických podmienkach (hodnoty, normy, tradície, rituály, náboženstvo; filozofia výchovy, niektoré kultúry uprednostňujú bližší fyzický kontakt a vyjadrovanie emócií, iné sú odťazitejšie...). Odlišnosti sa týkajú aj každej rodiny - je možné vymenovať ešte ďalšie premenné (vzťah rodičov k dieťaťu, vzťahy v rodine, výchovný a životný štýl, štruktúra rodiny - úplnosť, počet detí, poradie medzi súrodencami; životné okolnosti a skúsenosti, ktoré rodinu stretli a pod.). Iným, no veľmi významným činiteľom, je zdravotný stav dieťaťa (rizikové faktory v anamnéze, ktoré mohli viesť k neurologickému poškodeniu, vrodené vady, choroby, handicap a obmedzenia, hospitalizácia, poruchy psychického vývoja...). Medzi deťmi sú tiež rozdiely v osobnostných charakteristikách (napr.

temperament, extroverzia - introverzia, odvážnosť - bojovnosť, odolnosť - úzkostnosť, samostatnosť – závislosť a pod.), v úrovni rozumového vývoja, v úrovni komunikačných schopností.

Je zrejmé, že citový vývoj a osvojovanie si základných sociálnych zručností, závisí od veľkého množstva vplyvov (vonkajších i vnútorných). To je potrebné si uvedomiť v prístupe k dieťaťu a v požiadavkách naň je potrebné postupovať citlivo. Každé dieťa má iné predpoklady, možnosti, tempo vývoja a iné potreby (napr. pre hyperaktívne dieťa je ťažké počkať, kým naň príde rada, bojovné dieťa zase bude mať problém s vyjadrením a obhajovaním svojho názoru či potreby).

2 Školská spôsobilosť

Keďže sa praktická časť našej absolventskej práce týka zložiek školskej spôsobilosti, je nevyhnutné si zadefinovať tento pojem a jeho jednotlivé zložky. V literatúre sa stretneme s rôznymi synonymnými pojmami - školská zrelosť, pripravenosť či spôsobilosť.¹¹

Aktuálne platný školský zákon definuje školskú spôsobilosť ako súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy. Podľa zákona sa na každé dieťa, ktoré dosiahlo 6. rok veku života do 31. augusta daného roka, vzťahuje povinná školská dochádzka. S účinnosťou od 1. septembra 2021 je zároveň pre každé dieťa, ktoré dosiahne päť rokov veku do 31. augusta, ktorý predchádza začiatku školského roka, od ktorého bude dieťa plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole, predprimárne vzdelávanie povinné. Ak dieťa po dovŕšení šiesteho roka veku nedosiahlo školskú spôsobilosť, riaditeľ materskej školy rozhodne o pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole na základe písomného súhlasu príslušného zariadenia poradenstva a prevencie, písomného súhlasu všeobecného lekára pre deti a dorast a s informovaným súhlasom zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia, uvádza sa v školskom zákone.

Aby bolo možné správne určiť, ktoré deti sú spôsobilé na zahájenie školskej dochádzky, Centrá poradenstva a prevencie (ďalej len „CPP“) posudzujú úroveň školskej spôsobilosti u detí, ktoré dosiahnu 6. rok veku do 31. augusta daného školského roka. V rámci diagnostiky školskej spôsobilosti je potrebné sledovať viaceré oblasti vývinu dieťaťa a porovnávať ich s

¹¹ Pre hlbšie porozumenie problematike je potrebné podľa Kollárikovej a Pupalu (2001) urobiť krátky exkurz do histórie odbornej terminológie. Počiatočné koncepcie školskej "zrelosti" vychádzali prevažne z podnetov vývojovej psychológie a ich periodizačných schém, z predstáv o kritickom období vývojových zmien – ak dieťa v 6. roku prešlo prevažne fyziologicky podmienenou zmenou, bolo zrelé. Uvedené poňatie je už dávno prekonané ako jednostranné, nevystihujúce rôznorodosť príčin školskej neúspešnosti na začiatku školskej dochádzky, ktoré preceňuje dozrievanie a podceňuje učenie. V koncepcii zrelosti priekopníkov (Jirásek, Langmeier, Matějček) je v rôznej intenzite kladený dôraz na zrenie, ale súčasne sa berú do úvahy environmentálne vplyvy, obzvlášť výchovné pôsobenie rodiny a materskej školy, ktoré podporujú a urýchľujú rozvoj dispozícií relevantných pre vstup do školy. Neskôr sa objavuje, najmä u pedagógov, nový trend v prístupe posudzovania predpokladov dieťaťa pre vstup do školy a preferuje sa jednoznačne termín školská pripravenosť. Títo pedagógovia nachádzali podporu v odborných publikáciách predovšetkým východonemeckých autorov, najmä Witzlacka. Pojem „školská spôsobilosť“ môžeme podľa Valachovej in Kupcová, Pribusová (2023) definovať ako zastrešujúci termín, ktorý integruje pojmy „zrelosť“ a „pripravenosť“ vo vzájomnej súčinnosti, pričom, do istej miery, rozlišuje medzi schopnosťami a zručnosťami, ktoré dieťa dosiahne v procese zrenia a tými, ktoré dosiahne vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby. V absolventskej práci budeme používať pojem „školská spôsobilosť“ vzhľadom na to, že je definovaný aj v § 2 písm. b) zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

normou pre vekovú kategóriu 6 rokov, približujú Kupcová a Pribusová (2023). V zariadeniach CPP posudzujú nasledovné oblasti:

Kognitívna zrelosť - zahŕňa primeranú úroveň myslenia, rozvinutosť všeobecných i konkrétnejších poznávacích funkcií (zrkové rozlišovanie, sluchové vnímanie, sluchová analýza a syntéza, predstavivosť, pozornosť, pamäť, vnímanie priestoru a orientácia v ňom, schopnosť analytického myslenia) a úroveň matematických predstáv.

Motorická zrelosť - súbor vnútorných biologických predpokladov na motorickú činnosť, zahŕňa v sebe oblasť hrubej motoriky (koordinácia pohybov veľkých svalových skupín), oblasť jemnej motoriky (zaisťovaná malými svalovými skupinami) a oblasť vizuomotoriky, v ktorej ide o spoluprácu ruka - oko.

Rečová zrelosť - zahŕňa formálnu stránku reči (artikulačná neobratnosť, dyslália, NKS) a komunikačné schopnosti, ktoré sprostredkujú sociálnu interakciu a slúžia k dorozumievaniu.

Emocionálna a sociálna zrelosť - súbor zručností a schopností, ktoré pomáhajú dieťaťu uspieť v novom prostredí a úlohách, adaptovať sa naň, zvládať určitú mieru záťaž (neúspechu), nadväzovať primerané sociálne vzťahy, schopnosť potlačiť impulzívne reakcie, či rešpektovať authority a školské normy správania.

Vôľová (pracovná) zrelosť - súbor schopností potrebných na kvalitný pracovný výkon (pracovná výdrž, zotrvanie pri plnení úloh, pozornosť, vôľa, motivácia a pod.).

Lateralita - prednostné používanie jedného z párových orgánov (napr. ruka, noha, oko).

K **somatickej zrelosti** dieťaťa sa vyjadruje lekár pre deti a dorast (potvrdenie o zdravotnej spôsobilosti/nespôsobilosti na zaškolenie v ZŠ), v CPP je možné len orientačne sledovať fyzický vzrast.

Všeobecne sa predpokladá, že každá zo zložiek školskej pripravenosti musí dosiahnuť určitú „prahovú úroveň“, ak má byť dieťa v škole úspešné, popisujú Kolláriková a Pupala (2001). Pokiaľ nie je dieťa zrelé pre školu, možno uvažovať o niektorých príčinách nezrelosti, ktoré však nikdy nepôsobia izolovane, obvykle sa navzájom kombinujú, uvádza Svoboda (2009). Môže ísť napríklad o nedostatky vo výchovnom prostredí a pôsobení, nedostatky v somatickom vývoji, neurotický povahový vývoj, poškodenie CNS, výrazne podpriemerný intelekt, citová karencia, dočasná psychická traumatizácia, somatické ochorenia, zaostávanie v niektorých sledovaných oblastiach a podobne.

2.1 Diagnostika školskej spôsobilosti

V prostredí MŠ je možné zmapovať špecifické oblasti vývinu detí a zachytiť čiastkové oslabené oblasti vývinu, ktoré je vhodné pred nástupom do školy ešte rozvíjať prostredníctvom **depistáže**. Tá sa týka i detí, ktorých vývin zodpovedá stanoveným štandardom vo väčšine sledovaných zložiek a pravdepodobne v zmysle zákona nastúpia na plnenie povinnej školskej dochádzky, uvádzajú Šilonová, Klein a Šinková Arslan (2018). Depistážne vyšetrenie sa spravidla realizuje u detí v poslednom, prípravnom ročníku materskej školy s cieľom zmapovať ich aktuálnu úroveň kognitívnych schopností a zručností a tým v dostatočnom predstihu identifikovať deti, ktoré vykazujú znaky rizikového vývinu z hľadiska ich očakávaného zaškolenia. Včasná identifikácia týchto detí môže napomôcť k optimalizácii prípravy takýchto detí k zaškoleniu a zároveň tak zníži riziko odkladu povinnej školskej dochádzky. Depistáže sa môžu zúčastniť aj deti, u ktorých sa uvažuje o predčasnom zaškolení v budúcom školskom roku, resp. sa ich výsledky javia nadpriemerné rodičom či učiteľom materských škôl a formou depistáže si chcú overiť možnosť identifikácie intelektového nadania. Depistáž je vhodné realizovať v mesiacoch september - december príslušného kalendárneho roka, prípadne do obdobia zápisov v základných školách (spravidla do konca apríla), čím sa zabezpečí dostatok času na rozvoj identifikovaných oslabených oblastí dieťaťa pred samotným zaškolením dieťaťa, resp. pred prípadným zvážením potreby odborného vyšetrenia školskej spôsobilosti. Depistáž, ako orientačné vyšetrenie školskej spôsobilosti, môže realizovať pedagogický zamestnanec, aj odborný zamestnanec MŠ v spolupráci s CPP - je potrebné skonzultovať s CPP konkrétne použitie diagnostických nástrojov, približujú Kupcová a Pribusová (2023). Zároveň je vhodné a odporúčané skonzultovať s CPP i vyhodnotenie depistáže a interpretáciu výsledkov. O depistáž môžu požiadať materské školy bez podporného tímu so súhlasom zákonných zástupcov detí CPP. Depistáž by podľa autoriek mala byť zameraná na orientačné zisťovanie úrovne schopností v oblastiach: **grafomotorika, matematické myslenie, vizuálna diferenciácia, priestorová orientácia, výslovnosť a slovná zásoba, sluchová analýza a syntéza, pozornosť a pamäťové schopnosti**.

Depistáž môže prebiehať v prvej fáze skupinovo, pričom optimálny počet detí v skupine je 10 detí na 1 odborného zamestnanca, definujú Šilonová, Klein a Šinková Arslan (2018). Druhú fázu depistáže tvorí individuálna časť, kde odborník sleduje rozhovorom s dieťaťom a administrovaním úloh, ktoré sa nedajú administrovať skupinovo (napríklad výslovnosť, sluchová analýza a syntéza) konkrétne oblasti vývinu u každého dieťaťa samostatne.

Zisťovanie pripravenosti detí formou depistáže sa môže opierať o štandardizované testy – napr. Orientačný test školskej zrelosti (Jirásek, Kern, T-33), Kresebný test školskej spôsobilosti (Krogh, úprava Gajdošová, Herényiová), TŠP-S Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu (Farkašová, Dočkal a kol., 2020), Orientačnú skúšku pripravenosti na školu (Kollárik), Goppingenský test školskej zrelosti, ktoré sa dajú administrovať skupinovo. Okrem štandardizovaných diagnostických nástrojov je možné v rámci orientačnej diagnostiky použiť aj vlastné aktivity alebo činnosti, vytvorené OZ CPP, či školským podporným tímom, ktoré sú zamerané na jednotlivé sledované oblasti. V praxi sa často využívajú rôzne pracovné listy, hlavne tie z publikácie *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* od autoriek Bednářová a Šmardová, ktoré sme v praktickej časti výskumu použili i my.

O výsledkoch depistáže môže byť ZZ informovaný ústne, formou odbornej konzultácie alebo písomne formou krátkej správy, kde je definované aké výsledky dosiahol dieťa v jednotlivých oblastiach a kde je potrebná stimulácia, prípadne akou formou. Úloha depistáže je skriningová a v konečnom dôsledku viac perspektívne stimulujúca ako samotné psychologické vyšetrenie školskej spôsobilosti, ktoré je predovšetkým diagnostickým medzníkom určujúcim záver a odporúčanie pre dieťa do najbližších mesiacov jeho života dodávajú Šilonová, Klein a Šinková Arslan (2018).

Ku **komplexnému odbornému psychologickému a špeciálnopedagogickému vyšetreniu** sa, ako autorky ďalej popisujú, spravidla pristupuje na základe požiadavky ZZ dieťaťa, lekára (pediatra, špecialistu), resp. na podnet materskej školy alebo základnej školy po absolvovaní zápisu v ZŠ. Cieľom takéhoto komplexného testovania školskej spôsobilosti je zistiť, či je dieťa po psychickej, emocionálnej a sociálnej stránke pripravené - spôsobilé na vstup do prvého ročníka základnej školy. Ako približujú Kupcová a Pribusová (2023), túto diagnostiku vykonávajú OZ z CPP (psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd), pričom sa sledujú viaceré oblasti vývinu dieťaťa a porovnávajú sa s normou pre vekovú kategóriu 6-ročných detí. Testovanie školskej spôsobilosti je realizované výhradne so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa. V prípade, že dieťa v rámci výsledkov diagnostického vyšetrenia preukazuje nespôsobilosť v jednej alebo viacerých oblastiach, je potrebné zvážiť jeho zaškolenie v ZŠ. Na základe skúseností z praxe si dovoľujeme tvrdiť, že zamestnanci CPP nedokážu vyšetrenia školskej spôsobilosti zrealizovať osobne u všetkých detí, ktoré spadajú do ich pôsobnosti, preto komplexné vyšetrenia po konzultáciách s podporným tímom, prípadne riaditeľom MŠ realizujú len u detí, u ktorých je predpoklad, že bude potrebné pokračovanie v predprimárnom vzdelávaní, pri predčasných zaškoleniach, pri predpoklade, že ide o deti s nadpriemerným

nadaním, alebo ak majú deti nejaké problémy (NKS, podozrenie na špecifické vývinové poruchy a pod.). Ako uvádzajú Kupcová a Pribusová (2023), diagnostiku školskej spôsobilosti je možné realizovať v prostredí MŠ, kde dieťa trávi väčšinu času, a toto prostredie je pre neho prirodzené, preto sa správa v ňom viac uvoľnene, alebo v priestoroch CPP, kde je možné sledovať adaptáciu na nové prostredie, nových ľudí, nové podmienky. Psychológ CPP môže vyšetrenie realizovať individuálne aj skupinovo, prípadne rovnako ako pri depistáži skombinovať obe formy.

K takejto diagnostike slúžia psychológom a špeciálnym pedagógom štandardizované testy a odborné postupy (testy, dotazníky, škály školskej zrelosti, pozorovania, rozhovor, pozorovacie škály) mapujúce najmä kognitívnu zrelosť dieťaťa (intelektové schopnosti dieťaťa, pamäťové schopnosti), ako aj emocionálnu, motivačnú a sociálnu zrelosť. Šilonová, Klein a Šinková Arslan (2018) píše, že je potrebné voliť testy, ktoré sledujú všeobecný stupeň vývinu dieťaťa a úroveň jeho schopností a zručností, ktoré sú predpokladom pre úspešné osvojenie si najmä čítania, písania, počítania sledujú schopnosť koncentrácie pozornosti dieťaťa a schopnosť zapamätania, rozsah slovnej zásoby, kvalitu rečového prejavu a schopnosť vyjadrovania. V praxi je využívaných viacero čiastkových diagnostických nástrojov, ktoré sú zamerané na jednotlivé oblasti, pre potreby práce však uvádzame len tie komplexne zosumarizované podľa Kupcovej a Pribusovej (2023) a doplnené podľa Svobodu (2009):

- **Orientačný test školskej zrelosti** (Jirásek, Kern, T-33) - sleduje grafomotoriku, vizuomotoriku, priestorové vnímanie, zrkovú analýzu a syntézu, z matematického myslenia jednoduché počítanie prvkov, pri kresbe postavy aj všeobecnú vývinovú úroveň dieťaťa, je vhodný aj na skupinovú administráciu, je najznámejší a najpoužívanejší.
- **Kresebný test školskej spôsobilosti** (Krogh, úprava Gajdošová, Herényiová) - sleduje grafomotoriku, priestorové vnímanie, jednoduché počítanie, geometrické tvary, sluchové zachytávanie a zapamätanie si zložitej (viacstupňovej) inštrukcie, pri kresbe postavy všeobecnú vývinovú úroveň dieťaťa, je vhodný aj na skupinovú administráciu.
- **Goppingenský test školskej zrelosti** - sleduje vizuálnu diferenciáciu, grafomotoriku, matematické myslenie, pozorovaciu schopnosť, koncentráciu pozornosti, schopnosť zapamätania, porozumenie reči a obsahu, všeobecný stupeň vývinu cez kresbu postavy a stromu, chápanie názorných predmetov a situácií, a je vhodný aj na skupinovú administráciu.

- **Orientačná skúška pripravenosti na školu (Kollárik)** - sleduje úroveň jemnej motoriky, schopnosti postihovania podobností a rozdielov, schopnosti kategorizácie a matematických predstáv. Pozostáva zo štyroch subtestov.

- **TŠP-S - Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu** (Farkašová, Dočkal a kol., 2020) - sleduje vizuálnu diferenciáciu, grafomotoriku, matematické myslenie, pozorovaciu schopnosť, koncentráciu pozornosti, schopnosť zapamätania, porozumenie reči a obsahu, sluchovú analýzu (prvé písmeno v slove), všeobecný stupeň vývinu cez kresbu postavy.

- **Diagnostická časť metódy Deficity dielčích funkcií** (Sindelarová, úprava Pokorná, T-254) - zisťuje úroveň základných funkcií zúčastňujúcich sa na procesoch vnímania, myslenia a rozhodovania a presne odhaľuje konkrétne deficity, ktoré spôsobujú zlyhanie v širokej oblasti školských situácií a činností.

- **Dotazník správania sa predškolských detí** (McGuire, Richman, upr. Černý, T-18) – zisťuje správanie sa detí, pomáha identifikovať deti s emocionálnymi problémami a s problémami správania sa.

- **Skúška znalostí predškolských detí** (Matějček, Vágnerová, T-138) – zisťuje rozumové schopnosti dieťaťa a aj jeho schopnosť uplatniť tieto znalosti.

- **Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti** – PSŠ (Kondáš) – zachytuje verbálnu vyspelosť, pozornosť, hrovú činnosť s jej sociálnym aspektom, schopnosť osvojovať si pravidlá a učiť sa.

Ako podrobnejšie približujú Kupcová a Pribusová (2023), aktuálnu úroveň jednotlivých sledovaných oblastí školskej spôsobilosti dieťaťa získa OZ CPP na základe vyhodnotenia diagnostických nástrojov použitých v rámci diagnostiky dieťaťa. Tieto výsledky je potrebné ešte doplniť informáciami od ZZ (dotazník pre ZZ predškolákov zameraný na školskú spôsobilosť, rozhovor so ZZ, prípadne anamnestický dotazník na zosnímanie anamnestických údajov), školskou anamnézou (pedagogické hodnotenie dieťaťa v MŠ, buď formou dotazníka alebo osobnej konzultácie s učiteľkou/učiteľom v MŠ) a zdravotnou anamnézou (výsledky odborných vyšetrení, prekonané ochorenia, dispenzarizácia v odborných

ambulanciách plus spresnenie diagnózy). Po komplexnom zhrnutí všetkých dostupných informácií psychológ CPP určí, aká je aktuálna úroveň školskej spôsobilosti dieťaťa. Na základe tohto v správe z psychologického vyšetrenia odporúča zaškolenie dieťaťa alebo pokračovanie v plnení povinného predprimárneho vzdelávania. Odporúčanie na zaškolenie, prípadne pokračovanie v predprimárnom vzdelávaní vydáva psychológ príslušného CPP, no rozhodnutie je podľa legislatívy na zákonnom zástupcovi dieťaťa.

2.2 Možnosti stimulácie oslabených oblastí

V správe z diagnostického vyšetrenia sú uvedené výsledky vyšetrenia a na základe nich sú sformulované odborné závery. *Súčasťou odporúčaní môžu byť i návrhy na doplnenie odborných vyšetrení dieťaťa (logopedické, neurologické, pedopsychiatrické a pod.), na starostlivosť u odborníka (logopedická, fyzioterapeutická a pod.) a stimuláciu oslabených oblastí (jednotlivo rozpísané, ktoré oblasti a akým spôsobom rozvíjať). V prípade podozrenia na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dáva OZ návrh na dopĺňajúce komplexné vyšetrenie v CPP (psychologické vyšetrenie, špeciálnopedagogické vyšetrenie, logopedické vyšetrenie) alebo na diferenciálnu diagnostiku.*¹² V prípade, že dieťa bude pokračovať v plnení povinného predprimárneho vzdelávania, psychológ zariadenia poradenstva a prevencie odporučí zákonnému zástupcovi adekvátne formy stimulácie dieťaťa (špeciálnopedagogickú, logopedickú intervenciu, podľa oslabených funkcií, vzhľadom na individuálne osobitosti a zdravotný stav konkrétneho dieťaťa). Stimulácia je podľa Kupcovej a Pribusovej (2023) spravidla realizovaná v podmienkach zariadenia poradenstva a prevencie, a to psychológom, špeciálnym pedagógom, resp. liečebným pedagógom a to buď účasťou na ucelených programoch, ktoré CPP ponúka, prípadne formou individuálnych stretnutí. Stimulácie sa môže ZZ rozhodnúť absolvovať u iných odborníkov (súkromné ambulancie alebo centrá pre podporu, u rôznych liečebných či špeciálnych pedagógov alebo klinických psychológov). Môžu ich realizovať aj členovia podporného tímu priamo v MŠ – či už školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, školský logopéd, prípadne liečebný pedagóg.¹³ U detí, ktorým v

¹² Vid'. KUPCOVÁ, Soňa. PRIBUSOVÁ, Erika. *Odborné činnosti poskytované deťom v oblasti školskej spôsobilosti*. [online]. Bratislava: VÚDPaP. 2023.[cit. 2025-02-18] s.13. Dostupné z: [27183.6f3fa7.pdf](https://www.vudpap.sk/files/27183.6f3fa7.pdf)

¹³ V kontexte tejto absolventskej práce je vhodné uviesť, že výskumník a autor práce je školský psychológ, a tak môže realizovať diagnostiku, interpretovať výsledky a zároveň realizovať muzikoterapeutické stimulácie priamo v prostredí MŠ.

rámci diagnostiky školskej spôsobilosti vyšli iba čiastočné oslabenia je predpoklad, že zrením, edukáciou a stimuláciou dosiahnu primeranú úroveň školskej spôsobilosti.

V prípade, že dieťa nie je spôsobilé na začatie plnenia povinnej školskej dochádzky, je dôležité, aby zákonní zástupcovia intenzívne spolupracovali spolu s učiteľkami predprimárneho vzdelávania a primerane dieťa stimulovali v prostredí MŠ i doma. Prostredníctvom nepriamej intervencie CPP je rodič vedený k tomu, aby sám vedel stimulovať nevyhnutné oblasti školskej spôsobilosti. Prostredníctvom odborných konzultácií sa oboznámi s tým, ako má dieťaťu zadávať inštrukcie, čo má sledovať, ako reagovať na dieťa. OZ môže na domáci tréning rodičovi odporučiť niektoré z pracovných zošitov, ktoré sa voľne predávajú (napr. vydavateľstvo RAABE - zošity Kuliferdo, TAKTIK vydavateľstvo, s. r. o., a pod.). alebo môže poskytnúť vlastný stimulačný program s pracovnými listami. Takéto odborné vedenie môže prebiehať individuálne alebo skupinovo, približujú Kupcová a Pribusová (2023). Ďalší spôsob nepriamej intervencie je tréning rodičovských zručností, prípadne kurz filiálnej terapie, na ktorom si ZZ osvojí zručnosti, ako podporiť sebavedomie dieťaťa, jeho emocionálnu odolnosť, zvládanie frustrácie a hraníc. Je to výborný spôsob, ako podporiť emocionálnu a sociálnu spôsobilosť dieťaťa pred nástupom do ZŠ. Odporúčania na prácu s dieťaťom môžu byť zhrnuté buď v správe z diagnostického vyšetrenia, alebo samostatne formou metodického listu, v ktorom sú uvedené konkrétne postupy pre prácu rodiča s dieťaťom v domácom prostredí.

2.2.1 Podporné opatrenia v MŠ

Na základe zákona č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a nadobudol platnosť 1.9.2023, vydáva OZ CPP na žiadosť zákonného zástupcu alebo školy popri správe z diagnostického vyšetrenia i vyjadrenie k podporným opatreniam. „*Podporným opatrením je opatrenie poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti.*“¹⁴

¹⁴ § 145 a bod 1 Zákona č. 182/2023 Z. z. z 9. mája 2023, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

Katalóg podporných opatrení zverejnených na internetových stránkach Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky ¹⁵približuje viacero takejto foriem pomoci deťom a študentom. Zákon však definuje i jedno konkrétne podporné opatrenie pre deti, u ktorých boli pri depistáži alebo komplexnom testovaní školskej spôsobilosti zistené oslabenia. Ide o toto konkrétne podporné opatrenie - **činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti; poskytovanie zabezpečuje materská škola, materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zariadenie poradenstva a prevencie alebo liečebno-výchovné sanatórium.** „Podporné opatrenie je zahrnuté do individuálneho vzdelávacieho programu dieťaťa, ak to odporučí príslušné zariadenie poradenstva a prevencie. Podporné opatrenie je možné realizovať rozvíjajúcimi činnosťami aj programami, ktoré môžu byť zamerané na ktorúkoľvek oblasť vývinu dieťaťa, ktorá je vo vzťahu k dosiahnutiu školskej spôsobilosti relevantná (sociálna a emocionálna oblasť, hrubá motorika, psychomotorika, jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorická koordinácia, jazyk a reč, sluchové vnímanie, zrakové vnímanie, pozornosť, predstavivosť, pamäť, myslenie a iné). Poskytuje sa deťom so zdravotným znevýhodnením, deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia (podľa § 2 písm. j) až o) školského zákona) a deťom, ktorých zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, nadanie, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionalita, tvorivosť alebo zručnosti vyžadujú poskytnutie podporného opatrenia určeného diagnostikou v zariadeniach poradenstva a prevencie (podľa § 2 písm. i) školského zákona) a zároveň sú to deti, ktoré: plnia povinné predprimárne vzdelávanie, alebo pokračujú v plnení povinného predprimárneho vzdelávania.“¹⁶

Podporné opatrenie v MŠ poskytujú pedagogickí zamestnanci v kategórii učiteľ alebo pedagogický zamestnanec. Podporu pri dosahovaní školskej spôsobilosti poskytuje podľa podmienok školy aj školský špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci (môžu pritom postupovať v zmysle sprievodného materiálu k podpornému opatreniu). Podľa potreby dieťaťa môže škola zabezpečiť uvedené podporné opatrenie v spolupráci so zariadením CPP. Realizácia podporného opatrenia následne prebieha v aktívnej spolupráci pedagogických zamestnancov s odbornými zamestnancami a so zákonnými zástupcami dieťaťa počas výchovno-vzdelávacieho procesu v MŠ. Môže byť realizované individuálnou alebo skupinovou formou. Rozsah a konkrétny obsah zadáva OZ CPP.

¹⁵ vid'. Katalóg podporných opatrení | Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky

¹⁶ vid'. Činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti | Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky

2.2.2 Rozvoj matematických predstáv vo výchovno-vzdelávacom procese MŠ

Kvantita

Pre vytváranie matematických predstáv je v predškolskom veku zásadná **manipulácia s predmetmi**, uvádza Lišková (2024). Známy výrok J. A. Komenského „*Šikovnosť rúk sa mení v šikovnosť myslenia*“ vystihuje potrebu manipulácie s predmetmi pri vytváraní a upevňovaní kvantitatívnych vzťahov, t. j. pridávaním, uberaním, premiestňovaním predmetov, priradzovaním a pod. Prirodzenou metódou riešenia je metóda pokus – omyl a práca s chybou.

Charakteristické sú **didaktické hry a činnosti**, ktoré podporujú efektívne získavanie znalostí a schopností. Pri práci so skupinou volí učiteľka vhodné slovné zadania tak, aby deti vnímali postupne jednu podmienku (napr. nájdí hrnček), potom dve (nájdí zelený hrnček) a viac podmienok, ďalej zložitejšiu skupinu podmienok, kde kombinuje kvalitatívne a kvantitatívne podmienky (nájdí tri zelené hrnčeky). Využíva sa aj negatívna podmienka (nájdí hrnček, ktorý nie je červený). Najprv sa pracuje s reálnymi predmetmi, potom aj s využitím obrázkov predmetov. V praxi sa využívajú rôzne navliekačky alebo papierový model pizze s ingredienciami a predpísaným vzorom, koľko čoho sa má na pizzi nachádzať.

Pri **konštruktívnych hrách** je taktiež podstatná manipulácia s predmetmi, ktorú môžeme využiť pre efektívne vytváranie a pochopenie kvantity. Využívajú sa napríklad stavebnice na stavby hradov alebo riad z detskej kuchynky na vytvorenie prestretého stola.

Taktiež sa využívajú rôzne **stolné a kartové hry**, ktorými je možné rozvíjať náležité schopnosti samotným priebehom hernej činnosti. Sú zámerne vytvárané tak, aby rozvíjali poznávacie procesy s ohľadom na vekové zvláštnosti detí. Ide o zámerné a riadené učenie hrou. Používa sa klasická hracia kocka, vďaka čomu sa významne podporuje vzťah medzi separovanými (konkrétne objekty) a univerzálnymi modelmi (zástupné objekty). Stolné hry prirodzene podporujú i orientáciu detí v rovine a strategické myslenie. Medzi známe stolové hry patri *Človeče, nehnevaj sa* alebo kartová hra detské kvarteto.

Pochopenie kvantity je veľmi silno podporované **pohybovými aktivitami**. Pokiaľ dieťa pri zisťovaní množstva používa pohyb (vlastný alebo pohyb figúrky), má príležitosť si kvantitu lepšie uvedomiť a pochopiť. Veľmi účinné je túto činnosť i emočne ladiť. Je tu príležitosť aj pre vrstovnícke učenie, kedy môže dieťa mnoho pochopiť pri vzájomnej spolupráci detí. V materských školách sa často používajú hry ako *Kubo, Kubo, koľko hodín* alebo *Kubo velí*.

Pri **pracovných a výtvarných činnostiach** si deti efektívne rozvíjajú svoje schopnosti a uvedomujú si vzájomné vzťahy medzi objektmi a osvojujú si pracovný postup. Príkladom takejto hry je vytváranie hodín (kruh a farebné kolieska)

Môžeme zaradiť i **tematické námetové hry** (obchod), kde môžeme nadviazať na záujmy detí a spontánnu hru.

Kvantitatívne schopnosti je vhodné precvičovať i počas **spontánnych hier a činností** z bežného každodenného života v MŠ. Deti si spontánne vyberajú hračky, čo môžeme situačne využiť (autíčka, zvieratká, kocky).

Z praktických skúseností učiteliek i nás, školského psychológa pracujúceho v prostredí MŠ, môžeme potvrdiť, že sú v praxi často využívané rôzne pracovné zošity pre predškolákov, prípadne samostatné pracovné listy, ktoré deti vypracovávajú počas vzdelávacích aktivít.

Geometrické tvary

Praktickou a z hľadiska pochopenia a učenia hodnotnou oblasťou rozvíjania geometrických predstáv u detí predškolského veku je **geometrické modelovanie**. Často je u dospelých zakotvená predstava o tejto oblasti spojená s prácou s modelínou alebo plastelínou. Avšak túto predstavu je potrebné rozšíriť o rôznorodé vytváranie geometrických objektov pomocou využívania prekladania, lepenia a skladania papiera, prekryvania, premiestňovania a zostavovania častí a dielov – teda bohatú manipuláciu s predmetmi. Príkladom takej aktivity je vytváranie pohľadníc bez obrázkov len prostredníctvom farebných dielikov alebo vytváranie harmoniky z papiera.

Konštruktívne hry sú tiež výbornou príležitosťou pre primerané rozvíjanie priestorových predstáv dieťaťa bez ohľadu na jeho vek. Je tu podstatná manipulácia s predmetmi, ktoré môžeme využiť pre efektívne vytváranie a pochopenie vzájomných priestorových vzťahov. Pokiaľ si tento druh hry dieťa samo nevyberá, je vhodné ich cielene zaradzovať a dieťa motivovať. Konkrétne môžeme použiť kocky na stavanie steny podľa vzorového počtu bodiek na kocke alebo využiť hru Pamäť 3D.

V rámci **didaktických hier**, ktorých cieľom je rozvíjať rôzne schopnosti samotným priebehom hernej činnosti sa využívajú napríklad domino, či práca s mriežkou.

Príprava priestorového vnímania je väčšinou nutne spojená s **pohybom**. Pokiaľ dieťa pri objavovaní vzájomných priestorových vzťahov využíva pohyb (vlastný alebo pohyb figúrky), má príležitosť si vzájomné polohové vzťahy reálne uvedomiť. Z hľadiska efektívneho učenia je veľmi účinné i túto činnosť emočne ladiť. Využíva sa napríklad hra Sochy.

Geometrické predstavy sa dajú rozvíjať tiež pri práci so skupinou detí v **tematických projektoch** – napr. každý si prinesie nejakú hračku zvieratká a potom s nimi realizujeme aktivity, napr. porovnávanie veľkosti, zorad'ovanie, relatívne meranie pomocou špagátu.

V rámci **pracovných a výtvarných činností** sa z nastrihaných tvarov ukladajú rôzne mozaiky alebo tangramy. Pri ukladaní tvarov do tvaru snehuliakov sa môžeme zamerať na vzťah medzi rovinou a priestorom.

Na rozvíjanie geometrických predstáv je vhodné využívať i **bežné činnosti**. Pri ukladaní príborov na stôl rozvíjame pravo-ľavú orientáciu. Môžeme tiež pre deti vytvoriť nejaký návod, kde bude zakreslený tvar taniera, lyžice, vidličky, nožika a pohára. Deti sa tiež radi hrajú na dopravnom koberci, pričom riešia spontánne priestorové situácie.

I v rámci rozlišovania geometrických tvarov sa využívajú v MŠ rôzne pracovné zošity pre predškolákov a samostatné pracovné listy, ktoré deti vypracovávajú počas vzdelávacích aktivít.

Orientácia v priestore

Pre zlepšenie priestorového vnímania sú vhodné rôzne **stavebné aktivity** s využitím rôznych druhov kociek. Pre tento typ činností a hier, ako píše Lietavcová (2024), využijeme rôzne tvary, materiály a veľkosti kociek a častí stavebníc. Ponúka sa mnoho variantov: stavba komína, stavba domu, záhradky, stavba hradu, stavba veže, stavba lode alebo auta, stavba hada a pod. Tieto aktivity vedú aj k schopnosti pracovať s fantáziou, aj podľa predlohy, i na správne používanie priestorových pojmov, na získanie schopnosti napodobniť predlohu z roviny do priestoru (3D) a naopak.

Taktiež je dobré využívať rôzne **prekážkové dráhy a bludiská**. Tento typ činností a hier majú deti veľmi rady, dajú sa využiť kocky a predmety väčších rozmerov. Je dôležité vytvárať cesty a dráhy najprv v priestore a až potom prechádzať na plochu (koberec, papier). Deti sa môžu samy podieľať na vytváraní cesty alebo dráhy. Aktivita podporuje samostatnú orientáciu v priestore aj bez vizuálnej kontroly, empatiu a vzájomnú pomoc detí, hrubú i jemnú motoriku; schopnosť rozvíjať oblasť zrakovej figúry a pozadia i vizuomotoriky. Na hru môžeme využiť rôzne predmety, ktoré máme k dispozícii - stoličky, stoly, náčinie pre pohybové aktivity, kruhy, kužele, kamene... Je dobré ohraničiť si trasu a zaradiť prekážky, cez ktoré je potrebné preliezť, aj ktoré budú podliezať. Môže sa zaradiť i prechádzanie trasy so zviazanými očami.

Ďalšími vhodnými aktivitami, ktoré môže učiteľka zaradiť sú **hry a činnosti na stoličkách** v priestore triedy alebo herne (dieťa sa má podľa pokynu posadiť, postaviť na, vedľa

stoličky, alebo položiť hračku podľa pokynu). Aktivita rozvíja u dieťaťa pojmy vyjadrujúce umiestnenie v priestore, porozumenie ústneho zadania (môže aj s využitím obrázku), schopnosť rozpoznať správne a nesprávne riešenie, záujem o opakovanie, správne riešenie.

Na rozvoj priestorovej orientácie je vhodné zaradiť i **rolové hry v priestore** – na obchod, reštauráciu, školu; rôzne **hry so stanovišťami**, prípadne **s kreslenou mapou**.

Pre rozvoj pravoľavej orientácie sú vhodné **hry v kruhu**, kde si deti menia miesto po pravici alebo ľavici, alebo podávajú pravou, či ľavou rukou.

2.2.3 Rozvoj pozornosti vo výchovno-vzdelávacom procese MŠ

Na rozvoj pozornosti využívajú učiteľky v materských školách, okrem všetkých činností, kde sa dieťa potrebuje sústrediť, v prvom rade rôzne pracovné listy. Existuje množstvo pracovných zošitov a publikácií, ktoré sa v MŠ hromadne objednávajú, a s ktorými učiteľky počas výchovno-vzdelávacieho procesu pracujú. Ide napríklad o publikácie Kuliferdo (pracovný zošit 8 Pozornosť, Predškolák s ADHD 1), Pozornosť pro děti od 4 do 8 let od Dr. Josef Raabe alebo Od zápisu do lavice – Pozornosť pro děti od 5-7 let, Šimonovy pracovní listy 18.

Zároveň je vhodné zaradiť rôzne **slovné hry** typu Letí, letí, kde deti sedia v kruhu, učiteľka hovorí riekanku, a následne dieťa, ktoré učiteľka vyzve doplní zviera (lietajúce i nelietajúce) alebo vec. Všetky deti musia zdvihnúť ruky vždy, keď doplnené slovo predstavuje niečo, čo má naozaj krídla a lieta (muchy, vták atď.). Keď slovo vyjadruje zviera alebo vec, ktorá nelieta, deti rukami nehýbu. Prípadne hry Kubo velí, Stop-zem a podobne.

Učiteľka môže použiť i **kartové hry** typu pexeso, Dobble, či UNO.

Pozornosť detí sa dá rozvíjať v skupine **čítaním rozprávok a príbehov**. Učiteľka by mala robiť v čítaní prestávky, počas ktorých je vhodné klásť deťom otázky zamerané na obsah príbehu.

3 Diet'a v predškolskom veku a hudba

Jeden z najznámejších neurológov profesor Oliver Sacks sa vo svojej knihe Muzikofília zaoberá vplyvom hudby na ľudský mozog. Píše, že hudba má silné účinky prakticky na všetkých z nás, či už ju vyhľadávame, alebo nie, či už si o sebe myslíme, že sme muzikálni, alebo nie sme. Táto prirodzená náklonnosť k hudbe, ktorú on nazýva „muzikofília“, sa prejavuje už v detstve. Podľa Sacksa (2007) je zreteľná a ústredná v každej kultúre a pravdepodobne siaha až k úplným počiatkom nášho druhu. Hoci môže byť rozvíjaná alebo formovaná kultúrou, v ktorej žijeme, životnými pomermi alebo zvláštnymi nadaniami, či vadami, ktoré ako jednotlivci máme, leží tak hlboko v našej ľudskej prirodzenosti, že nás to zvädza myslieť si, že je vrodená.¹⁷ Všetci (až na veľmi málo výnimiek) podľa tohto odborníka môžeme vnímať hudbu, tóny, ich farbu a výšku, intervaly, melodické kontúry, harmóniu a snáď najprimárnejšie i rytmus. Všetko toto integrujeme a s použitím rozdielnych častí mozgu si vo svojej mysli „vytvárame“ hudbu. Toto (z veľkej časti nevedomé) štrukturálne porozumenie hudbe je často doplnené silnou a hlbokou citovou reakciou. Počúvanie hudby však nie je len záležitosťou sluchu a emócií, ale aj motoriky. Nietzsche povedal, že načúvame hudbe cez svoje svaly. Hudobný rytmus sledujeme mimovoľne, dokonca aj keď hudbu vedome nepočúvame. Naše tváre i postoje tela zrkadlia príbeh melódie i myšlienky a pocity, ktoré v nás tento príbeh vyvoláva. K mnohému z toho, čo sa deje počas vnímania hudby, môže tiež dôjsť, keď si premietame hudbu v mysli. Predstava hudby je aj u pomerne nemuzikálnych ľudí pozoruhodne verná originálu (a to nie len čo sa týka melódie a nálady, ale aj svojou výškou a tempom). Základom toho je mimoriadna sila hudobnej pamäte. Mnoho z toho, čo človek počuje v prvých rokoch svojho života, môže zostať v jeho mysli „vtlačené“ až do konca života. Naš sluchový systém a naša nervová sústava sú dokonale naladené na hudbu. William James hovoril o našej „vnímavosti voči hudbe“, a zatiaľ čo hudba môže pôsobiť na každého z nás inak - upokojiť nás, povzbudiť, utešiť, vzrušiť, poslúžiť nám na to, aby sme sa synchronizovali pri práci či hre, môže byť zvlášť významná a vykazovať obrovský terapeutický potenciál.¹⁸ Všetci preto potenciálne môžu úspešne reagovať na hudbu alebo muzikoterapiu – i deti každého veku.

¹⁷ Podľa Sacksa (2007) ide o rovnaký predpoklad ako vyslovil Edward O. Wilson o „biofilii“- cite pre všetko živé. Dokonca je podľa Sacksa možné, že muzikofília je akousi formou biofilie, pretože hudba samotná sa zdá byť takmer živým organizmom.

¹⁸ Sacks (2007) opisuje, že môže ísť o neurologických pacientov, ktorý nereagujú na nič iné ako na hudbu. Môžu mať početné kôrové problémy, či už v dôsledku mozgovej príhody alebo Alzheimerovej choroby či ďalších prípadov demencie, iní trpia kôrovými syndrómami – stratou reči či poruchou hybných funkcií, amnéziou alebo

Derevjaníková (2011) opisuje, že dieťa v predškolskom období silne ovplyvňuje pôsobenie hudby, obrazu a slova. Každé dieťa pociťuje potrebu realizovať svoju prirodzenú túžbu po činnosti, ktorá mu umožňuje aktívne prejsť vlastné city, poznatky, skúsenosti a postoje.

3.1 Hudobný vývin dieťaťa

Hudobnosť človeka sa, ako uvádza Derevjaníková (2011), začína rozvíjať už pred narodením. Podmieňujú ju genetické predispozície rodičov po stránke biologických, fyziologických a psychických štruktúr. Podľa Sedláka a Váňovej (2013) všetky deti s normálnymi anatomickými a fyziologickými predispozíciami a s normálnym priebehom duševného vývoja sa môžu hudobne rozvíjať a vzdelávať. Hudobný vývoj je pritom chápaný ako „*prirodzený jav, daný rozvíjajúcimi sa štrukturálnymi a funkčnými vlastnosťami analyzátorov a nervového systému a podmienený aktívnym vzťahom jednotlivca k hudbe*“. Sedlák, Váňová (2013, s. 355). Hudobný vývoj (ďalej HV) sa dá identifikovať, usmerniť a urýchliť vhodným pedagogickým opatrením. HV považujeme za neoddeliteľnú súčasť ľudskej osobnosti a súčasť jej harmonickej kultivácie. Neobmedzujeme ho len na rozvoj analyzátorov (sluchového a motorického) alebo len na špeciálne hudobné schopnosti, ale spájame ho s inými vlastnosťami človeka a s vývojovými zmenami v psychickej činnosti počas jeho života. Podmienkou HV je dozrievanie nervových štruktúr, ktoré závisí nielen od genetických faktorov, ale aj od učenia a prostredia. Dozrievanie vytvára potenciálne príležitosti pre vznik a rozvoj určitých hudobných schopností a operácií v každom vývojovom období. Možno teda konštatovať, že hudobný vývoj má etapový charakter. Hnacím motorom hudobného rozvoja sú dynamické faktory ľudskej osobnosti spojené s kvalitou dispozícií hudobného a nehudobného charakteru, motivačnými podnetmi a stavmi, potrebami a záujmami jednotlivca, cieľmi, ktoré si kladie a možnosťami ich realizácie. Dynamická zložka formovanej muzikality udržuje subjekt aktívny – ale jej trvalé poskytovanie si vyžaduje zvýšené vôľové úsilie, koncentráciu duševnej sily a vytrvalosť pri prekonávaní ťažkostí pri zvyšujúcich sa hudobných a výchovných nárokoch. Z toho vyplýva dôležitá pedagogická požiadavka: podnecovať záujem detí o hudobnú činnosť prostredníctvom atraktívnych pedagogických situácií a pozitívne ich

syndrómami čelných lalokov – napr. mentálna retardácia, autizmus, syndrómy ako parkinsonizmus alebo iné poruchy pohybu.

motivovať k ďalším hudobným vystúpeniam. Zo spoločenských podmienok HV sa okrem školskej mimoškolskej a rodinnej hudobnej výchovy významne uplatňuje aj vplyv „hudby okolo nás“, teda hudby v masmédiách a v každodenných životných situáciách. Do popredia sa dostáva spoločenská funkcia hudby a hudba samotná v jej historicko-vývojovej transformácii v hudobnej konštrukcii, hudobnom výraze a obsahu. Tieto faktory ovplyvňujú formovanie hudobného vedomia dieťaťa a špecifickú formu jeho hudobnej činnosti.

V **prenatálnom období**, keď sa začne dieťa hýbať, začína pohybom reagovať aj na vonkajšie podnety. Výskumy dokazujú, že plod reaguje na zvuky od 35 dB, pričom tlkot srdca matky je plodovou vodou zosilnený na 40 dB. Okrem toho, že plod reaguje na intenzívny hudobný podnet, výskumy dokázali, že plod pozná hlas matky ešte pred narodením, uvádza Krbaťa (2008). Jurij Lukojanov zistil, že reakcie na rytmus možno u dieťaťa sledovať ešte pred jeho narodením - plod žije pod vplyvom tlkotu matkinho srdca, čo je podľa Lukojanovho názoru základ pre MT ľudského jedinca v neskorších dobách jeho života. Ako ďalej uvádza Linka (1997), predpokladá sa, že existuje vzťah medzi rytmom ľudského tela a rytmom hudby. Mnoho autorov zdôrazňuje, že dieťa aj v prenatálnom stave svojím spôsobom reaguje na hudbu, ktorú jeho matka produkuje, alebo ktorú počúva. Výskum Barbary Kisilevsky (2004) dokazuje, že plod medzi 28. a 32. týždňom reaguje v maternici na rýchlu hudbu zrýchlením srdcového tepu a zhruba v 33. týždni dochádza k opačnej reakcii - na tichšiu hudbu reaguje plod spomalením tepu. To naznačuje pozornosť plodu k podnetu. Výskumník Hepper (1991) zdokumentoval zmeny pohybu plodov v 36. – 37. týždni - reagovali zvýšením pohybu pri počutí zvuky zo seriálu *Priatelja*, ktorý ich matky pozerali počas tehotenstva.

Po narodení spôsobuje rozpoznaný matkin spev dieťaťu pocit bezpečia, istoty a ochrany - aj keď má zaspávajúce dieťa zatvorené oči, matkin hlas mu signalizuje jej blízkosť, píše Linka (1997). Niektorí pediatri vypozerovali, že dojčatá, ktorým ich matky nespievajú uspávanky alebo upokojujúce piesne podobného druhu (ak nespievajú vôbec nič, prípadne počúvajú hlučnú reprodukovánú hudbu), sú nervóznejšie ako ich rovesníci vychovávaní „s materským spevom“. Ako Linka (1997) ďalej popisuje, je dokázané, že matkin spev upokojí dieťa viac ako jej rozprávanie, hoci podávané jemným a nežným spôsobom (iba ak by išlo o rozprávanie obohatené výraznejšími intonačnými premenami). Derevaníková (2011) vyjadruje názor mnohých odborníkov, že krik a plač sú prvými hlasovými prejavmi narodeného dieťaťa a aj prvým prostriedkom komunikácie dieťaťa s okolím. Výskumy potvrdili, že dieťa **dva týždne** po narodení reaguje na náhly silný zvukový podnet (buchnutie dverí, hluk, intenzívna hudba) preľaknutím, strhnutím či mrknutím očí.

Začiatkom tretieho mesiaca života dieťa spoznáva hlas druhého rodiča a blízkych osôb. Neskôr začína prejavovať radosť, ak mu dospelí spievajú a zároveň ho kolíšu. V tomto období sa deti rady hrajú aj so zvukovými hračkami, čo má veľký význam pri rozvoji ich sluchovej citlivosti. Deväťmesačné dieťa už reaguje na spev, otáča sa za zdrojom spevu či melódie. Koncom prvého roku sa už deti pokúšajú o napodobenie reči, pokúšajú sa reprodukovat' počet slabík i jej rytmický a intonačný priebeh. Často však dopovedia len záverečné slabiky slova (fyziologická echolália). Začínajú sa hrať s vlastným hlasom a využívajú pri tom rôzne slabiky. Citlivosť pre intenzitu zvuku sa rozvíja prostredníctvom sluchových hier, v ktorých počúvajú napr. silné a slabé zvuky, no kontrast medzi nimi musí byť jasný a je potrebné kontrast vhodne prenášať do roviny predstavy, t. j. spievame tichučko ako myška a hlasno ako šteká pes, resp. našľapujeme ľahko ako myška a silne ako pes, uvádza Derevjaníková (2011). Dojča lepšie vníma nízke tóny, pretože ho upokojujú. *„Deti vo veku 7 – 10 mesiacov dokážu odlišiť smer zmeny melódie pre intervaly už o veľkosti jedného poltónu a rozlíšiť aj malé zmeny v opakovanej melódii, vrátane transpozície a translácie (imitácie zachovávajúcej kontúru).“*¹⁹ Prvé hudobné pospevovanie sa začína už **v 9. mesiaci a ročné** dieťa už spozná rozdiel medzi spievaným a hovoreným slovom. Jeho hlasový prejav sa pohybuje okolo tónu a1 a jemne sa posúva hore a dole. Hudobná pamäť sa začína prejavovať tiež v 9. mesiaci veku dieťaťa tým, že rozpoznáva blízku osobu, zvuky zvierat, áut a jej kvalita je podmienená aj intelektovými schopnosťami. Už dojča dokáže podľa výskumu Demanyho a Armanda (1984) vnímať oktavovú ekvivalenciu. V období dojčat'a (do 1. roku veku) je hudobný vývin súčasťou všeobecného motorického aj psychického vývinu dieťaťa.

Už **ročné** dieťa dokáže relatívne presne zaintonovať slová a slabiky, ak sa pohybujú v rozsahu jeho rečového prejavu. Opakovaním určitých zvukových situácií sa tento proces skvalitňuje.

18-mesačné dieťa začína experimentovať s vlastným hlasom, vytvára krátke popevky, ktoré si pospevuje na prechádzke, po prebudení a pod. Odborníci hovoria, že dieťa je možné naučiť relatívne čisto spievať už v druhom roku veku, pričom nie je rozdiel, či je to pieseň v dur, či v mol. Často je táto schopnosť viazaná na hudobnú pamäť a citlivosť pre výšku, ktorá podmieňuje aj hudobnú predstavivosť dieťaťa. Spojenie spevu s pohybom vytvára väčšiu emocionálnu zainteresovanosť, a teda sa dieťa pesničku aj skôr naučí. Dieťa začína pravidelný

¹⁹ TREHUB, Sandra. *Infants' perception of musical patterns*. In: *Perception & Psychophysics*, roč. 41, 1987, č. 6, s. 635-641 a TREHUB, Sandra, BULL, Dale, THORPE, Leigh. *Infants' perception of melodies: The role of melodic contour*. In: *Child Development*, roč. 55, 1984, č. 3, s. 821-830 in CENKEROVÁ, Zuzana. *Hudobná psychológia súčasnosti ako empirická disciplína*. In: *Musicologica Slovaca*. roč. 8 (34), 2017, č. 1. s. 5-49.

pohyb spájať aj s rytmickými zvukmi (najmä onomatopoickými slovami), ktoré postupne dostávajú aj náznaky melodického motívu, napr. „hojda - hojda“ pri hojdaní.

Dvojročné deti majú mechanickú pamäť, veľmi ľahko si zapamätávajú jednoduché melodizované riekanky, hoci ešte úplne nenaznačia stúpanie či klesanie melódie. Zapamätávajú si útržky z piesní a preto sa pridávajú v určitých úsekoch k spievajúcemu. Dvojročné dieťa už spája reč, spev a pohyb do jedného celku. Deti v tomto veku nevedia ešte určiť vyšší a nižší tón, ak sú v rozsahu tercie. Vedia však určiť porovnaním tóny vo väčšej vzdialenosti, ak sa k tomu pridáva vhodná zraková či pohybová predstava (tón na poschodí, tón v pivnici, tón vyšší - spieva vtáčik, tón nízky - kačka), opisuje Derevjaníková (2011). Podľa Šupovej (2023) to však nie je vždy tak, že deti, ktoré sluchom rozpoznávajú tieto rozdiely, dokážu ich aj vokálne čisto interpretovať a naopak. Práve deti z vokálne podnetného prostredia vedia intonačne čisto spievať, zopakovať melodické úseky, ale ich sluchová analýza tomu zodpovedať nemusí. Spev je v rozsahu kvarty (približne d1-g1). Hra ako prirodzený prejav dieťaťa v sebe začína mať veľa zvukových momentov - rytmických aj intonačných, napr. napodobňovanie auta, zvierat a pod.

U troj- až štvorročného dieťaťa je v tomto období života telesný pohyb intenzívnejší. Ako približuje Šupová (2023), nervový systém sa zdokonaľuje a vznikajú prvé útlmové reakcie - dieťa sa začína kontrolovať. Už je schopné niektoré nežiaduce pohnutky potláčať. Dieťa v tomto veku vníma globálne, napr. hudbu s textom, pohybom, mimikou aj motiváciou. Začína však tiež rozoznávať niektoré kvality zvukových podnetov (silu, zafarbenie, výšku, dĺžku). Objavujú sa prvé náznaky úmyselnej pozornosti, čo je dôležité pri počúvaní hudby. Reč sa čím ďalej tým viac rozvíja, výraznejšie sa kryštalizuje jej metrické a rytmické členenie. Dieťa už je schopné melodické prvky (spojené so slovami) napodobňovať a zopakovať. Hlasový rozsah je približne od d1 po a1. Začiatky tonálneho cítenia sa prejavujú najmä pri zakončovaní melódie. Veľký význam majú najmä pohybové hry so spevom alebo podľa hudby, spravidla s motiváciou. Dieťa dokáže vykonávať nenáročné tanečné pohyby s hudbou. Pri počúvaní hudby sa ešte nemôžeme spoliehať na úmyselnú pozornosť. Vnímanie hudby je živelné a pramení z aktuálne vyvolaného záujmu. Upevňuje sa vzťah k ostatným deťom, a tak sa vytvárajú priaznivé podmienky na kolektívny spev.

Štvor- až päťročné dieťa má pohotovú pohybovú činnosť. Dieťa už v tomto veku dokáže spájať niektoré rytmické pohyby, rozumová činnosť je viac diferencovaná a presnejšia. Na konkrétnej piesni vie posluchom urobiť jednoduchú analýzu, syntézu a zovšeobecnenia. Dieťa dokáže z určitých výkonov vyvodiť rýchlosť pohybu (napr.: takto chodí medveď, takto koník, a tak skáče vrabec). Naopak, vie odhadnúť výkon podľa pohybu, keď učiteľka

napodobní pohyby rozličného rytmu a deti hádajú, ktoré zviera ich robí. Spoznáva známe piesne podľa zaspievaných častí (ucelených fráz), no najmä podľa začiatku. Dieťa je schopné úryvky piesní napodobniť a dlhodobo si ich zapamätať. Upevňuje sa jeho tonálne cítenie, napr. zaspievaný známy motív z piesne vie dokončiť. Objavujú sa začiatky melodickej a rytmickej improvizácie, napr. rytmizácia výrazných textov a potom prípadne aj ich melodizácia. Vhodné je spievanie piesní s pravidelným pohybom v 6-tónovom rozsahu, približne od d1-b1. Deti už majú uvedomelejší prístup k dvom dynamickým stupňom: silno - slabo.

Päť- až šesťročné dieťa má schopnosť poznávať pieseň podľa melódie bez textu (melódiu alebo úryvok z piesne môže hrať učiteľka, muzikoterapeut, na nástroji, dieťa háda). Záujem o aktívnu hudobnú činnosť u dieťaťa rastie. Okrem spevu je u detí v tomto veku obľúbená najmä hra na detských hudobných nástrojoch (bicie, prípadne aj melodické). Dieťa je schopné meniť silu tónu (podľa motivácie). Spoznáva výraznú dynamickú diferenciáciu v počutej piesni alebo skladbe. Pokúša sa o tvorivú rytmizáciu, prípadne aj melodizáciu rôznych textov - prísloví, vyčítaniek, rečovníkov. Je schopné podľa metrického pohybu rozpoznať charakter prehrávanej skladby, napr. uspávanku, pochod alebo tanečnú pieseň. V tomto veku je dieťa schopné pozorne počúvať kratšiu skladbičku, a to najmä s motiváciou z detského života alebo zo života zvierat. Dochádza k spájaniu hudby s dramatizáciou, so zložitejším pohybom a sporadicky aj s tanečnými prvkami. Deti majú v obľube hry so spevom, spievajú piesne s využitím pentatoniky, ale i piesne v dur a mol. Dokážu intonačne čisto zaspievať piesne s primeraným rozsahom, ktorý je v tomto období od d1 do h1 (c2). Deti však takmer bežne dokážu zaspievať piesne v rozsahu oktávy. Simone Dalla Bella a kol. (2001) zistili, že deti vo veku 3 až 4 roky ešte nerozlišujú durovú skladbu v rýchlejšom tempe ako veselšiu oproti pomalej molovej skladbe. 5-ročné deti sú podľa autorov ovplyvnené zmenou tempa, ale až 6–8-ročné deti dokážu kategorizovať piesne ako „veselé“ či „smutné“ podľa oboch kritérií, tempa aj tónorodu. V HV sa u predškolského dieťaťa uplatňuje kolektívna výučba, no dôležité je i zapojenie rodiny – vzťah matky k spevu a hudbe. Pod vplyvom biologického dozrievania a výchovných podnetov sa rozvíja sluchový analyzátor dieťaťa a najmä jeho cit pre určenie výšky tónu. Zároveň sa mu vyvíjajú hlasivky, približujú Sedlák a Váňová (2023). Tvorba tónov už začína byť automatická, a tým sa posilňuje aj spevácka zručnosť. Tieto schopnosti umožňujú dieťaťu nielen lepšie spievať, ale už aj lepšie vnímať hudbu (vokálnu alebo inštrumentálnu). Dieťa je schopné rozlíšiť výraz piesne a základné emócie z hudby (šťastný, smutný, nahnevaný, vystrašený). Zlepšuje sa koordinácia pohybov tela, rovnako ako predpoklady pre hru na detské nástroje. Podľa učiteliek Základnej umeleckej školy Z. Janžurovej a M. Borovej sa deti predškolského veku môžu začať učiť hrať na hudobné nástroje, ak budú postupovať správne.

Hovoria najmä o hre na klavír či husle. V materskej škole sa dnes v rámci krúžkovej činnosti bežne vyučuje hra na zobcovú flautu, klávesy, klavír a husle. Využívajú sa Orffove nástroje a intenzívne sa rozvíjajú spevacké schopnosti. Kvalita a rozsah spevackého hlasu vykazujú veľké individuálne rozdiely. Ďalšie rozdiely sú v kvalite spevackého výkonu. Detská hudobná predstavivosť je rozvinutá, väčšina vie, že spievajú „hore alebo dole“. Väčšinou deti od štyroch do šiestich rokov počujú zvýšenie hlasového rozsahu z pôvodného rozsahu e1–a1 na d1–b1. Neúspechy u detí predškolského veku môžu prameniť z nerozvinutého hudobného talentu, ktorý spôsobuje nedostatok hudobných nápadov, rytmického a tonálneho cítenia, zručností a spevackých návykov, zakončuje Sedlák a Váňová (2013).

Ako uvádzajú viacerí autori, hudobné schopnosti sa vyvíjajú postupne v jednotlivých etapách (uvádzame podľa Holasa, in Derevjaníková, 2011):

1. etapa - obdobie vytvárania orientácie v zvukovom priestore

- je to obdobie od prenatálneho vývoja do prvého roku;
- dieťa sa prispôbuje vnútornému zvukovému priestoru;
- po narodení reaguje mimovoľne a neskôr zámerne na akustické zvukové a aj hudobné podnety;
- vyhľadáva zdroj zvuku a reaguje naň spravidla elementárnym pohybom;
- objavujú sa prvé spevacké pokusy spojené s hľadaním a experimentovaním s vlastným hlasom a napodobňovaním počutých zvukov.

2. etapa - orientácie v tónovom priestore členená do dvoch fáz:

1. fáza rozptýlenia a prelínania sa

- typická pre deti vo veku 1,5 - 4 roky;
- prejavuje sa v napodobňovaní rytmickej reči, rytmizácii slov, slovných spojení, riekaniek;
- pokusoch o napodobňovanie spevu;
- formovaní tonálnej hudobnej pamäte;
- objavujú sa pohybové reakcie na znejúcu hudbu;
- dieťa spontánne opakuje rytmicko-melodické motívy a časti piesní;
- objavujú sa začiatky rytmicky a intonačne zvládnutého spevu;
- prvé detské improvizované pokusy, ktoré sa prejavujú rytmizáciou i melodizáciou slov, slovných spojení, jednoduché obmieňanie prvotných motívov;
- rozvíja sa hudobná pamäť a predstavivosť, dieťa spozná reprodukovanosť časť melódie a vie ju relatívne správne zaspievať, vie pomenovať pohyb melódie a jej ukončenie.

2. fáza komparatívno-diferenčná

- u detí vo veku 4-6 rokov;
- prejavuje sa rozlišovaním kontrastov v hudbe: vysoko nízko, pomaly rýchlo a pod.;
- rozvíjajú sa elementárne receptívne a reprodukčné schopnosti;
- dieťa sa orientuje v základných hudobno-vyjadrovacích prostriedkoch;
- adekvátne pohybová elementárna reakcia dieťaťa na zmeny vo vyjadrovacích prostriedkoch;
- upevňovanie rytmického a tonálneho cítenia;
- dieťa je schopné na základe hudobnej pamäti a predstavivosti reprodukovať intonačne čisto piesne a melodické úryvky.²⁰

3.2 Hudba v materskej škole

Našu cieľovú skupinu tvoria deti v predškolskom veku, ktoré navštevujú materskú školu. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej ŠVP) definuje jednotlivé vzdelávacie oblasti, pričom obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí komplexne pokrýva celý obsah vzdelávania v materskej škole. Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra má dve časti – hudobnú výchovu a výtvarnú výchovu. Hlavným cieľom hudobnej výchovy v MŠ je rozvíjať elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky detí predškolského veku, ktoré sa stanú základom pre ich ďalšie plnohodnotné zmocňovanie sa hudby. ŠVP uvádza, že ide o komplex hudobných aktivít, ktoré sa navzájom prelínajú, podmieňujú, dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú.

V štruktúre ŠVP sa vytvára rámec pre funkčný a na seba nadväzujúci vzťah medzi výkonom dieťaťa (výkonový štandard), obsahom vzdelávania a jeho organizáciou (obsahový štandard) a schopnosťou učiteľky vyhodnocovať učebný proces dieťaťa (evaluačné otázky) vo vzťahu k stanoveným výkonom a vzdelávacím obsahom. Taktiež je potrebné vyhodnocovať individuálne a špecifické charakteristiky dieťaťa vo vzťahu k jeho ďalšiemu rozvoju a vývinovému progresu. Výkonové štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú vyjadrené v pozorovateľných a hodnotiteľných výkonoch len pre posledný rok materskej školy, a smerujú k štandardnému výkonu dieťaťa. Výkonové štandardy sú zároveň dosiahnuteľné u

²⁰ Vek od 7-10 rokov je podľa Holasa in Derevjaníková (2011) fázou analyticko-syntetickou, od 11-14 fázou akceleračnou a dynamickou a od 15-18 rokov fázou systémovou. Ide o orientačné členenie. Práve premyslená, cieľavedomá a systémová práca a prostredie plné hudobných podnetov posúvajú hranice jednotlivých etáp.

väčšiny detskej populácie v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok materskej školy. Výkonové štandardy sa dosahujú postupne, počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole, učiteľka pre jednotlivý výkon stanovuje viacero cieľov, ktoré rešpektujú aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa.

Jednotlivé hudobno-výchovné činnosti tvoria šesť podoblastí: **rytmické činnosti, vokálne činnosti, inštrumentálne činnosti, percepčné činnosti, hudobno-pohybové činnosti a hudobno-dramatické činnosti.**

Podoblasť **Rytmické činnosti** vychádza z poznania, že deti rytmus prežívajú najprirodzenejšie prostredníctvom rytmizovaného slova a následne ho prenášajú do podoby elementárneho pohybu a hry na telo, ktoré učiteľky často využívajú. Vytvára sa tu priestor pre osobnú skúsenosť s rytmizáciou v podobe rytmizácie riekaniek, slov a slovných spojení, rytmických dialogických hier (to je východiskom aj pre vytváranie rytmických sprievodov k piesňam či riekankám). V rámci výkonových štandardov by dieťa malo v poslednom roku dochádzky zvládnuť vokálne rytmizovať riekanky rôzneho druhu v 2/4 aj v 3/4 takte a realizovať rytmický sprievod k riekankám a piesňam, pričom deti majú vytvárať rytmickú predohru, medzihru a dohru hrou na tele, alebo využívať rytmické nástroje Orffovho inštrumentára.

Podoblasť **Vokálne činnosti** zdôrazňuje nielen spievanie vhodných a pre dieťa primeraných piesní (ľudové piesne, piesne vytvorené pre potreby výchovy dieťaťa, populárne piesne pre deti), ale aj prácu s detským hlasom prostredníctvom hlasových a dychových cvičení a hier s hlasom a dychom. Hry s hlasom a dychom sú považované za jeden z prostriedkov rozvíjania vokálnych kompetencií a odstraňovania nespevnosti detí. Obsahové štandardy tiež upresňujú, že učiteľka spieva s deťmi ľudové, detské umelé piesne, riekanky, resp. vhodnú súčasnú hudobnú produkciu pre deti v rozsahu d1- h1 až c1- c2, vytvára u detí návyk správneho speváckeho dýchania realizáciou dychových rozcvičiek a hier s dychom, prostredníctvom hlasových rozcvičiek, hier s hlasom a vokálnych dialogických hier rozširuje detský hlasový rozsah, rozvíja základné spevácke schopnosti a zručnosti a vytvára situácie, v ktorých deti imitujú hlasom zvuky okolitého sveta a spievajú osvojené piesne na zvukomalebné alebo neutrálne slabiky.

Inštrumentálne činnosti sú jednou z foriem aktívneho muzicírovania. V tejto podoblasti sa od učiteľky očakáva, že bude vytvárať pedagogické situácie, v ktorých deťom umožní využívať hudobné nástroje Orffovho inštrumentára, aj vlastnoručne zhotovené rytmické nástroje a vytvorí priestor pre tvorivé dotváranie spevu piesní a hudobnej skladby, rešpektujúc hudobné cítenie a predstavy detí. Deti by podľa obsahových štandardov mali

vizuálne i sluchom identifikovať nástroje z Orffovho inštrumentára, pomenúvať ich a zvládnuť techniku hrania na ne a vytvárať pomocou nich jednoduché doprovody.

Percepčné činnosti v MŠ kladú základ plnohodnotnému vnímaniu hudby. Ich cieľom je vychovať vnímavého a aktívneho poslucháča hudby, ktorý si získa vzťah k hudbe na celý život. Vnímanie je chápané ako vnútorná aktivita, kedy hudba nie je len zvukovou, či hudobnou kulisou, ale aktívnym – vnútorne zúčastneným počúvaním hudobných podnetov. Deti sú učiteľkami vedené k tomu, aby svoje pocity z počúvanej hudby verbalizovali, vyjadrili pohybom alebo výtvarne. Obsahové štandardy učiteľku nabádajú, aby s deťmi počúvala detské hudobné skladby a piesne, prípadne, aby sama spievala a hrala deťom piesne a inštrumentálne miniatúry. Deti sa majú učiť sluchom rozlišovať zvuky a tóny, zdroj hudobného a nehudobného zvuku. Identifikujú hlas dieťaťa, mužský, ženský, sólo spev, spev skupiny, znenie najznámejších klasických hudobných nástrojov, odkiaľ prichádza zvuk, či tón. Pri počúvaní hudby spoločne s deťmi by mala učiteľka identifikovať niektoré vyjadrovacie prostriedky hudby (rytmus, tempo, dynamiku) a spolu s deťmi tak pomenúvať kontrasty v hudbe.

Podoblasť **Hudobno-pohybové činnosti** je zameraná na kultivovanie telesného pohybu detí, doplnená je o oblasť elementárnej tanečnej prípravy. Tanečné prvky sú spájané aj s hrou na tele (tlieskanie, plieskanie, dupanie) do jednoduchých choreografií. Východiskom hudobno-pohybových činností a hier je imitácia, ale je zdôraznená aj potreba vytvoriť priestor pre tvorivé pohybové stvárnenie hudobných podnetov. Dieťa by podľa výkonových štandardov malo vyjadriť charakter piesní a hudby prirodzeným kultivovaným pohybom, využívať tanečné prvky v jednoduchých choreografiách a imitovať pohyb v hudobno-pohybových hrách.

V podoblasti **Hudobno-dramatické činnosti** sa integrujú všetky hudobné prejavy so slovnými, výtvarnými a pohybovými prejavmi, prostriedkami hudobnej dramatiky (improvizácia a interpretácia). Uvedené prvky sa uplatňujú v hudobno-dramatických celkoch, hudobných rozprávkach a hudobno-dramatickom stvárnení piesní a riekaniek. Dieťa by podľa výkonových štandardov v poslednom roku predprimárneho vzdelávania malo zvládnuť vyjadriť piesne, riekanky a hudobné skladby prostriedkami hudobnej dramatiky.

3.3 Muzikoterapia s deťmi

Ako opisuje Beníčková (2012) v úvode svojej knihy, jej cesta k povolaniu muzikoterapeuta začala práve počas vyučovania detí, ktoré mali problémy s čítaním, písaním

a neustálym vyrušovaním. Začala si klásť otázky, ktoré nie len nasmerovali jej životnú cestu, ale v prvom rade pomohli mnohým deťom s ich problémami. Presne to je cieľom našej práce a nášho výskumu. Mnoho detí so špecifickými poruchami učenia má problémy už v materskej škole. Včasnou diagnostikou a vhodne zvolenými muzikoterapeutickými intervenciami môžeme pomôcť deťom, aby nastúpili do základnej školy pripravenšie, a zároveň máme ambíciu, že môžeme predísť rozvinutiu SPU u detí v neskoršom veku. Krček (2008) už v roku 2008 písal o zvýšenej miere rôzneho postihnutia, či už je to dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia, dysortografia, či poruchy správania a pod., a s tým súvisiacom predpokladanom dopyte po muzikoterapii (vo forme rozšírenej hudobnej výchovy ako špecifickej umeleckej terapie). Muzikoterapia sa podľa Krčka (2008) môže stať rovnako účinným liekom ako každý iný. Svoje pôsobenie môže rozvíjať hlavne pravidelným opakovaním, a tým nadväzuje na vedomú duševnú otvorenosť. Keď sa harmonizuje duševný život, zakaždým to pôsobí aj na telesné pochody, čím ďalej, tým silnejšie. Takýto liečebný postup má jednoznačne aj svoju výchovnú stránku. Apeluje na aktívnu spoluprácu a cez pravidelné opakovanie sa spolupráca muzikoterapeuta a dieťaťa stáva zvykom, a to je viac ako bežný liek! Malé dieťa sa v prvých siedmich rokoch učí hlavne prostredníctvom napodobňovania, ktoré v tomto veku môže ešte z duševnej polohy snívajúceho polovedomia súznieť s hudbou. U detí s poruchami správania je potrebné muzikoterapiu kombinovať ešte s inými liečebno-výchovnými opatreniami, aby sme tak uvoľnili cestu pre hudobné činnosti. V dobe elektronickej hudby všade, kde sa dieťa pohne, môžeme podnietiť prirodzené vnímanie hudby použitím živej muzikoterapie, zakončuje Krček (2008).

Muzikoterapia má v materskej škole jednoznačne svoje miesto. V praxi školského psychológa sa u detí stretávame už tomto veku s rôznymi diagnózami, narušeniami zdravého vývinu a emocionálnymi problémami. Ako sme uviedli vyššie, hudba má zároveň svoje miesto i vo výchovno-vzdelávacom procese a je pre predškolské dieťa niečím úplne prirodzeným a často aj obľúbeným. Pole pôsobnosti je tak naozaj široké – terapia, edukácia, rozvoj. Na realizáciu muzikoterapie v MŠ je možné využiť externého muzikoterapeuta, občasné návštevy formou krúžku či zážitkového workshopu. No najideálnejšie je mať vyškoleného muzikoterapeuta zamestnaného priamo v MŠ. Nakoľko sa v praxi stretávame s najrôznejšími situáciami z oblasti muzikoterapie, považujeme za dôležité zdôrazniť potrebu kvalitného vzdelania muzikoterapeuta. Dnes sa dokážu muzikoterapeutmi nazývať i ľudia, ktorí absolvovali jednodňový seminár na túto tému. Pre záujemcov odporúčame štúdium

muzikoterapie na Akademiie Alternativa s.r.o. v Olomouci, kde vás 3-ročným víkendovým štúdiom sprevádzajú špičkoví odborníci z oblasti muzikoterapie i iných umeleckých terapií.²¹

3.3.1 Definovanie muzikoterapie

Podľa Beníčkovej (2017) sa muzikoterapia spolu s arteterapiou, dramaterapiou a tanečno-pohybovou terapiou spoločne radia pod všeobecný názov umelecké terapie. Zároveň patrí MT svojim vymedzením do problematiky medzirezortného ukotvenia, vďaka čomu je využiteľná v školstve, zdravotníctve a v sociálnej oblasti. Medzinárodná asociácia umeleckých terapií MAUT, ktorá má v súlade s ekvivalentnými medzinárodnými spoločnosťami (EMTC - Európska konfederácia muzikoterapie, WFMT - Svetová federácia muzikoterapie) charakter konfederácie, prijala nasledovnú definíciu muzikoterapie: *„Muzikoterapia je samostatný a svojbytný umelecko-terapeutický odbor, ktorý prostredníctvom cieleného pôsobenia zvukov a hudby podporuje, rozvíja a integruje kompetencie človeka s cieľom obnovy zdravia a naplnenia bio-psycho-sociálne-spirituálnych potrieb“* (Beníčková, 2012, in Beníčková, 2017, s. 24-25). Autorkou definície je Marie Beníčková, ktorá je prezidentkou MAUTu a riaditeľkou Akademiie Alternativa s.r.o. v Olomouci. Zároveň je autorkou metodiky muzikoterapeutickej intervencie u detí so špecifickými poruchami učenia, z ktorej vychádzame v praktickej časti tejto absolventskej práce.

WFMT (2011) definuje muzikoterapiu ako *„profesionálne využitie hudby a jej prvkov ako intervencie v medicínskom, vzdelávacom a každodennom prostredí s jednotlivcami, skupinami, rodinami alebo komunitami, ktorí sa snažia optimalizovať kvalitu svojho života a zlepšiť svoju fyzické, sociálne, komunikatívne, emocionálne, intelektuálne a duchovné zdravie a blahobyt. Výskum, prax, vzdelávanie a klinický výcvik v muzikoterapii vychádzajú z profesionálnych štandardov podľa kultúrnych, sociálnych a politických súvislostí.“*²²

Veľmi jednoznačne a jednoducho definuje muzikoterapiu Americká muzikoterapeutická asociácia (AMTA): *„Muzikoterapia je klinické a na dôkazoch založené použitie hudobných intervencií na dosiahnutie individualizovaných cieľov v rámci terapeutického vzťahu akreditovaným odborníkom, ktorý absolvoval schválený muzikoterapeutický program. Muzikoterapeutické intervencie môžu riešiť rôzne ciele*

²¹ Viac o Akademii Alternativa s.r.o., o možnostiach štúdia a princípoch tejto vzdelávacej inštitúcie sa dozviete na webe Akademiie Alternativa.

²² Definícia dostupná na: WFMT - About.

zdravotnej starostlivosti a vzdelávania: podporovať stav rovnováhy a zdravia tela a mysle (wellness), zvládanie stresu, zmierňovanie bolesti, vyjadrovanie pocitov, posilnenie pamäte, zlepšenie komunikácie, fyzickej rehabilitácie a ďalšie.“²³

Ako uvádza Linka (1997), muzikoterapia nie je v pravom slova zmysle liečenie hudbou (prostredníctvom hudby), ale liečenie s hudbou (za pomoci hudby). V jeho ponímaní je MT „akékoľvek uplatnenie hudby v záujme ľudského zdravia“²⁴.

Linka (1997) opisuje, že hudba vcelku lieči niekoľkými spôsobmi, ktoré sa môžu navzájom prelínať a kombinovať:

1. *esteticky, náladotvornosťou, citovou pôsobivosťou, naladením (pre-ladením) psychiky;*
2. *akusticky, ako nositeľka určitých potrebných tónových frekvencií;*
3. *ako druh činnostnej terapie - liečby zamestnaním;*
4. *spoločensky (resocializačne), ako zámenka medziľudského kontaktu;*
5. *sugestívne - vedomie , že „Som liečený“ už samo prináša určité zlepšenie.“²⁵*

Hudbu môžeme využívať podľa Linku (1997) v muzikoterapii: **k prevencii, diagnostike, terapii, edukácii a reedukácii, rehabilitácii, rekonvalescencii, stimulácii duševných výkonov, má analgetickú funkciu v paliatívnej starostlivosti a má sedatívne-ataraktickú funkciu (zaháňa bolesť a strach).**

V muzikoterapii terapeut využíva: **improvizáciu, interpretáciu, kompozíciu a posluch hudby.**

3.3.2 Druhy muzikoterapie

Existuje viacero delení a druhov MT na základe určitých konkrétnych vlastností. Ak sa pozrieme na ňu z hľadiska, či MT vykonáva hudbou ovplyvňovaný jedinec sám na sebe, alebo ju na ňom uskutočňuje niekto iný, rozlišujeme podľa Linku (1997) **hudobnú autoterapiu** a **heteroterapiu**. K hudobnej AT môže dôjsť napríklad vtedy, ak pacient po skončení ústavného alebo ambulantného psychiatrického liečenia sám na sebe pokračuje v dostupných

²³ Preklad oficiálnej definície AMTA dostupnej na: What is Music Therapy? | What is Music Therapy? | American Music Therapy Association (AMTA).

²⁴ Linka, Arné. Kapitoly z muzikoterapie. 1997. s. 41

²⁵ Linka, Arné. Kapitoly z muzikoterapie. 1997. s. 87

muzikoterapeutických technikách, ktoré na ňom predtým boli uplatňované. Môže tak robiť so súhlasom alebo priamo z podnetu svojho doterajšieho profesionálneho terapeuta.

Intuitívne alebo reflektívne autoterapiu (resp. prevenciu) uskutočňujú tí ľudia, ktorí počúvajú alebo produkujú hudbu v záujme svojej mentálnej hygieny (napr. amatérske hudobné ansámby lekárov - sláčikové kvartetá, jazzové súbory a iné). V terapeutickej praxi sa podstatne významnejšie vyskytuje hudobná heteroterapia. Má punc profesionálneho terapeutického výkonu, čo obvykle znamená väčšiu mieru kvalifikovanosti aj prípadného terapeutického účinku, pokračuje Linka (1997). V našej absolventskej práci budeme využívať iba heteroterapiu.

Z hľadiska pacientovej účasti na terapeutickom hudobnom dianí rozoznávame podľa Linku (1997) **aktívnu a pasívnu MT**. Pri aktívnej liečenej jedinec osobne vyvíja zrejmu hudobnú aktivitu či už sám, alebo za spoluúčinkovania terapeuta, či skupiny, tým, že hrá, spieva, alebo aspoň vyťukáva rytmus a pod.. Realizuje sa pacientovou vokálnou alebo inštrumentálnou (príp. aj obomi) interpretáciou, alebo improvizáciou na úrovni jeho hudobnej vyspelosti a zručnosti, ktorá nemusí byť z hudobného hľadiska perfektná. Prednostne sú sledované terapeutické záujmy, zatiaľ čo umelecká a estetická stránka vzniknutých kreácií alebo podaných výkonov je braná do úvahy len druhoť, ako podklad k dokresleniu diagnostického obrazu, prípadne ako zámienka k pacientovej pochvale, nie však ku kritike alebo dokonca ironizácii. Preto sa v MT hlavne s deťmi (ale aj s dospelými) často využíva hra na pentatonicky ladených hudobných nástrojoch (C,D,E,G,A), ktoré vždy spolu ladia a dodávajú klientovi pocit sebavedomia. Často využívaný je i dômyselne zostavený a vcelku ľahko ovládateľný inštrumentár Carla Orffa Schulwerk. Patria doňho: detské bubienky, tympany, zvončeky, ozvučné drievka (claves), detské činely, triangel, prstové činely, kastanety, drevené klopáče, drhlá, maracas (rumba-gul'a), tamburíny s miniatúrnymi činelmi, detské zvonkohry, detské klarinety, španielske bubienky, kórejské templ-bloky, rôzne druhy zobcových flaut a ústnych harmoník, jazzový veľký bubon, xylofóny, metalofóny a ďalšie nástroje. Určitá forma Orffovho inštrumentára sa, veríme, nachádza v každej MŠ. Pri práci s deťmi často býva využívaná i hra na telo (tlieskanie vlastnými rukami o seba alebo o vlastný hrudník, ramená, stehná, vlastnou rukou o ruku suseda, lúskanie prstami, dupanie a pod.). Pri pasívnej – receptívnej MT klient hudbu iba vníma – je posluchová. Klient môže popri počúvaní hudby vykonávať inú mimohudobnú činnosť – napr. maľovať, modelovať, pracovať. Pasívnou sa nazýva preto, že je klient z hľadiska hudobnej prevádzky v danej chvíli pasívny. Môže byť uskutočňovaná počúvaním naživo hranej hudby, ale i reprodukovanej, a to najmä z hudobných konzerv (reproduktory, mobil, notebook, rádio na CD, USB, gramofón a pod.) Naživo hraná

hudba má výhodu spoločenského zážitku a uplatnenia vizuálnej zložky interpretácie, ktorú niektorí počúvajúcí jedinci vítajú. Sú však i jedinci, ktorí majú radšej kvalitnú reprodukovanosť hudby, pretože uprednostňujú diskkrétne počúvanie hudby. Môžu sa tak lepšie sústrediť na samotnú hudbu, nerušia ich žiadne optické vplyvy, ani prípadné hráčske chyby, majú väčšie pohodlie (môžu počúvať aj v ľahu), majú možnosť regulovať hlasitosť a pod. V praktickej časti našej absolventskej práce využívame aj aktívnu, aj pasívnu MT.

Podľa počtu klientov delí Linka (1997) i Beníčková (2012) MT na **individuálnu, párovú a skupinovú**. Individuálna je pre klientov, ktorí si vyžadujú individuálny prístup, terapeut pracuje s jedným klientom, môže však kombinovať individuálnu MT s párovou/skupinovou. Pri skupinovej pracuje muzikoterapeut so skupinou klientov, pričom veľkosť skupiny závisí od konkrétnej charakteristiky spoločne riešenej problematiky.

Ako uvádza Linka (1997), všetky druhy MT by mali byť vykonávané tak, aby sa na ne pacient tešil. Na to je potrebný veľký takt a empatia zo strany terapeuta. V optimálnom prípade by muzikoterapeutova osobnosť mala v sebe zlučovať čnosti umelca, vedca, lekára, psychológa a pedagóga. Muzikoterapeut však určite musí mať kladný vzťah k hudbe aj k ľuďom, schopnosť vžiť sa do hudby aj do myšlienkových pochodov a situácie druhého človeka bez toho, aby sa pritom nechal príslušnými pocitmi a zážitkami zaplaviť či pohltiť. Pri práci s deťmi je dôležité vedieť sa prispôbiť ich úrovni a vžiť sa do nich.

3.3.3 Hudobné fenomény

Pri výbere konkrétnych MT cvičení a zameriavaní sa na ciele by mal muzikoterapeut brať do úvahy vlastností jednotlivých hudobných fenoménov. Medzi hudobné fenomény radíme podľa Beníčkovej (2017): **tón, interval, akord, melos, metrum, tempo**, ale i hudobné výrazové prostriedky – **melódiu, harmóniu, rytmus, dynamiku, farbu, kontrast a gradáciu**.

Základným prvkom, pomocou ktorého sa buduje každá melódia, je **tón**. Hudba si žije medzi jednotlivými tónmi vo svojom vlastnom živle - v čase. Vo všetkých terapeutických príkladoch sa berú určité tóny ako východisko, pričom v bežnom jazyku znamená vysloviť tento obsah hľadať obraz.

Z hudobného pohľadu môžeme podľa Krčka (2008) pozorovať u malých detí intuitívne prežívanie **výšky tónov** - napr. tóny hlboké ako bručanie medveďa, tóny vysoké ako vtáčí spev a stredné tóny sú tie ich, pripravené na spoločné radostné spievanie.

Kmitanie, ktoré sa stále zrýchľuje a je porovnateľné so strunou, ktorá je viac a viac naťahovaná, alebo stupňovito skracovaná, takže výška tónu stále rastie. Vysoké a najvyššie tóny vnímame viac v oblasti nervov a najhlbšie tóny silnejšie v oblasti končatín alebo brucha.

Podľa Rudolfa Steinera je **tón C** základným tónom, ktorý je mohutný a silný, no je v ňom aj čosi temného. **Tón D** reprezentuje pohyblivosť. Láskové a opatrne sa vlniace prúdenie, môže pacienta takpovediac vylákať z jeho jednostrannosti. S **tónom E** sme múdro a vážne oslovení v našom vnútri. Zážitok **F tónu** nás hlboko dojme a láskyplne prijme, pretože v ňom zaznieva láska svetov. Je vládny a vyvoláva zahrievajúce sily v človeku. Býva označovaný aj ako Kristov tón. **G tón** je vážny a žije v nekonečných dialľavách. Človek je ním oslovený vo svojom najhlbšom prapôvode. So slnečným **tónom A** sme v bode stredu, obklopení žiarením kozmických slnečných síl. Zlato nám poskytuje dôveru a dáva nám nachádzať naše úlohy. **Tón H** vo svojej vnútornej kvalite nie je ľahko pochopiteľný. Drží sa späť, aby mohol zrkadliť svetlo rovnako ako mesiac na nebi.

Vzdialenosť medzi dvoma rôznymi tónmi nazývame **interval**. Podľa Felber a kol. (2005) je interval duševný výraz pre konkrétny vzťah človeka k duchovnému svetu. Každý interval má svoju vlastnú kvalitu, svoj charakter a v terapeutickom procese ponúka veľké možnosti, pokiaľ rozumieme tomu, ako tieto možnosti využiť. Pre získanie pomeru k rozdielnym kvalitám musíme opakovane vnútorne uskutočňovať pohyb medzi tónmi, až sa naplní nepočutý priestor a prejaví sa skutočný zážitok. Základným tónom je, ako už bolo povedané, tón C. Ak sa chceme do zážitku intervalov dostať, potom je veľmi dôležité, urobiť to najskôr s týmto základným tónom, približuje Krček (2008). Cvičenia by sme mali neskôr opakovať na všetkých ostatných tónoch. Daný základný tón bude zafarbovať intervaly tak, že z každého intervalu vznikne viac-menej celé spektrum.

Prima (vzdialenosť medzi tónmi C a D) predstavuje bod pokoja, bod sústredenia a ponúka nám najsilnejší zážitok. Môže tiež viesť k nehybnosti a strnulosti. Má podľa Kulku (2008) najnižšie psychické napätie, pretože je opakovaním tónu, nanajvýš udržiava napätie predtým dosiahnuté. Symbolizuje, okrem pokoja, aj nehybnosť, spánok či smrť.

Z pokoja primy sa dostávame do pohybu pri **sekunde** (C-E). Sekunda nás v prvom rade uvádza do pohybu, píše Krček (2008). Po veľmi silnom fyzickom prepojení v prime prechádzame do vlnenia a všetka pevnosť mizne. Nachádzame sa na vode, v snovej atmosfére očakávania a zároveň v atmosfére rastu a tryskania. Skutočný zážitok pri sekunde je ešte budúcnosťou. Malá sekunda má podľa Kulku (2008) výraz plazivého nepokoja a silu naliehavosti, pričom stúpajúci poltón môže znamenať túžbu, nádej a klesajúci zase smútok, pokoru, tieseň či zúfalstvo. Ako pri prime, tak aj pri malej sekunde a ďalších intervaloch, záleží

nielen na kontexte, v akom sa vyskytujú, ale aj na tempe, v akom sú zahrané. Veľká sekunda zase nemá takú tlakovú silu ako malá sekunda, no predstavuje zdravý pohyb, optimizmus, veselie a pokojné plynutie dopredu. Striedanie stúpajúcich a klesajúcich veľkých sekúnd nám pripomína váhanie a kolísanie. Zväčšená sekunda obsahuje v sebe úzkosť, bolesť, zúfalstvo a bezradnosť, no môže tiež symbolizovať démonickosť a osudovú tragiku.

Tercia nás vedie do nášho najhlbšieho vnútra, je to intímny zážitok, tvrdí Krček (2008). Veľká tercia je veselá, milá, radostná a priateľská, naopak malá tercia je obrátená dovnútra, je tichá, tmavšia, mäkká, smutná - ako tichá bolesť. Pri počúvaní veľkej tercie vnímanie duše prekonáva vnímanie tela a prežívame víťazstvo duše. Pri počúvaní malej tercie vnímanie tela prekonáva vnímanie duše a prežívame bolesť duše. Preto môžeme využiť terciu všade tam, kde je potreba vnieť do človeka zdravú duševnú rovnováhu. Dnešný človek je silne zameraný na terciu, ktorá oslovuje priamo citový život. Zvuk tercie je pre mnohých klientov dôverne známy a ponúka preto terapeutovi dobrý východiskový bod. Malá tercia patrí podľa Kulku (2008) medzi obľúbené intervaly a navodzuje predstavy vrúcnosti a ľúbeznosti. Hoci sa jej pripisuje dievčenský pôvab a reprezentuje molový tónorod, v pomalom tempe nadobúda výraz záдумčivosti. Pri temperovanom ladení je zameniteľná so zväčšenou sekundou. Musíme si uvedomiť, že intervaly sú viazané tonálne, a že širšie harmonické okolie ešte len špecifikuje ich skutočnú psychologicko-estetickú povahu. Zmenšená tercia sa môže objaviť na mieste, kde je potrebné dať priechod bolestnej spomienke, pocitu tiesne alebo utrpenia. Veľká tercia má zase naopak prenikavý, mužný účinok. Je to interval charakteristický pre durový tónorod, čo prispieva k jeho expresívnej povahe. Dôraznosť, optimistický náboj, mužnosť až určitá tvrdosť sú v protiklade k povahe malej tercie.

Z pohľadu hudobnosti človek vchádza úplne do seba až s **kvartou**. Vdychuje svoju existenciu a je otvorenou výzvou. Naše ľudské prežívanie je na hranici medzi vnútorným a vonkajším svetom - na samej hranici organizmu. V kvarte prežívame sami seba a sme pritom bdeli. V terapeutickom procese môžeme kvartu použiť všade tam, kde potrebujeme ohraničiť, prebudiť a utvárať, uvádza Krček (2008). Symbolizuje aj ráznosť, vyhranený postoj, určitosť, vyrovnanosť, svetlo a jas, píše Kulka (2008). Zmenšenú kvartu často objavíme v motívoch, ktoré označujú smútok alebo zármutok, veľké sklamanie, trúchlivosť či žalosť. Zväčšená kvarta bola pre svoju nespevnosť v minulosti pokladaná za čertovský interval. Vyvoláva dojem napätej neurčitosti a kolísavosti a zároveň môže odkazovať k exotickému farebnosti.

Kvinta je interval, ktorý má vzťah predovšetkým k procesu dýchania a k pľúcam. Pre deti do deviatich rokov je kvinta základným intervalom, o ktorý by sa mali opierať aj detské pesničky. Steiner radil učiteľom používať stupnicu, ktorá bola vystavaná na kvintách: C, G, D,

A, E, H. Stupnica DEGAHDE, ktorá tým vznikne, je primeraná dobe v akej deti žijú a najlepšie ich oslovuje. Pri terapii môžeme podľa Krčka (2008) kvintu používať predovšetkým tam, kde chceme podporovať proces dýchania. Kvinta reprezentuje intonáciu otázky a podobne ako sexta môže vyznievať aj ako očakávanie. Zostupujúca čistá kvinta nám symbolizuje pranie, odpoveď, ale i vyriešenie problému. Zmenšená kvinta je enharmonicky zameniteľná so zväčšenou kvartou, približuje Kulka (2008). Vo vzostupnej forme obsahuje väčšie napätie ako v klesajúcej zostupnej forme. Môže symbolizovať smútočnú náladu rovnako ako napätú neurčitost'. K napätiu výrazne prispieva zväčšená kvinta.

Sexta tvorí podľa Krčka (2008) prechod medzi septimou a kvintou. Dodáva pocit, akoby sme sa nadšene snažili dostať von a prišli do preslneného a vyhriateho priestoru, kde prežívame veľkú dôveru. V sexte prežívame zároveň silný lyrický interval. V terapii má väzbu predovšetkým na srdce a krvný obeh a zároveň silne prehrieva. Malá sexta budí dojem väčšieho skoku, plnosti citu, romantického sentimentu, niekedy aj prítulnosti a zamyslenia. Ešte väčšie napätie vycítíme podľa Kulku (2008) z veľkej sexty, ktorej lahodná pôsobivosť je o niečo mužnejšia, než u malej sexty. Zväčšená sexta v porovnaní s malou i veľkou ešte viac stupňuje napätie a často býva enharmonicky prehodnotená na malú septimu.

Veľká **septima** nás vtiahne do vzrušenia a napätia. Tento interval priťahuje tak, že v ňom nemôžeme pretrvávajúť, musí prísť niečo ďalšie. Ak po ňom nasleduje oktáva, môže „Ja“ zasiahnuť a urobiť poriadok. Malá septima je náchylná skôr k sexte. Pri všetkých septimách je však možné prežiť ďaleko vytiahnuté bytie tvrdí Krček (2008). Malá septima bývala v minulosti chápaná aj ako výraz túžby alebo tragiky, dopĺňa Kulka (2008). Zmenšená septima sa dokonca pokladala za výraz stiesnenosti, zatiaľ čo veľká septima je intervalom najväčšieho napätia v rámci jednej oktávy a symbolizuje veľký, prevažne tragický životný zážitok.

Vnímanie **oktávy** nám prináša nájdenie seba samého na vyššom stupni a tým má oktáva silnú väzbu na Ja. Ak sa započúvame do oktávy, budeme prekvapení jej povznášajúcou silou, univerzálne prežijeme seba v silnom a svetlom svete, kde máme dôležité poslanie, zakončuje Krček (2008). Oktáva je prenesenou primou, ktorej pokoj a nehybnosť sa transponuje do výrazu slávnostnosti a hymnickosti, hrdosti a pátosu, prípadne až nadutosti a spupnosti, dopĺňa Kulka (2008).

V trojzvuku, ktorý nazývame **akord** môžeme prežiť podľa Krčka (2008) veľkú tvorivú silu. Je v nej zapojený a udržiavaný celý človek. Ak necháme klienta urobiť s každým zaznením akordu krok dopredu alebo dozadu, pri stúpajúcich alebo klesajúcich tónoch, pôsobí to na neho veľmi premieňajúco. Ak sa započúvame do harmonických oporných akordov C, F, G, C,

prežijeme okrem klasickej harmonickej kadencie aj základnú konštrukciu stupnice. Prima, kvarta, kvinta a oktáva tvoria nosnú konštrukciu akordov.

Radením niekoľkých intervalov za sebou (horizontálne) vzniká melos, ako uvádza Kulka (2008), radením nad sebou (vertikálne) vzniká akord. **Melosu** sa tiež hovorí melodická línia, pretože je podstatnou stránkou melódie. Pozostáva zo stúpajúcich a klesajúcich intervalov, ktoré sú navyše zoskupované na metrorytmickom podklade. Intervaly do rozsahu tercie sa nazývajú kroky, pri väčšom ambite ide už o skoky. Pri melose budeme rozlišovať celkový ambitus, intervalové zloženie a celkový tvar.

Metrum leží niekde medzi taktom a rytmom. Ide o viazaný rytmus. Metrum je tiež terapeutickým prostriedkom predovšetkým vhodným na terapiu reči. V hudobnej terapii sa môžeme na melodickom prúde oživiť, čo mnohým klientom umožňuje napojenie sa. V metre sa stretávame s protikladnosťou dĺžky a krátkosti. Dĺžku prežívame ako pokoj, ktorý dáva priestor a naopak krátkosť pulzuje a aktivizuje.

Jamb pôsobí aktívne, sme ním uvádzaní do pohybu a pól článku látkovej výmeny sa stáva aktívnym. Smer je od stredu k periférii, pričom k vyhladenému cieľu sa snažíme dostať dopredu bez váhania.

Trochej nás navádza na premýšľanie, je oslovený pól sebauvedomenia, prichádzame k sebe samému a nastáva pokoj. Smerujeme od periférie k centru, zážitky budú spracovávané naším vnútrom.

V **anapeste a daktyle** sa protikladnosť trochu vyrovnáva. Nepokojný jamb sa dostáva do dychovéch pohybov v anapeste. Stáva sa harmonickejší, zdržanlivejší, zapína sa dýchajúci stred. To isté nastáva pri daktyle – ako tiché prúdenie sa dáva trofej do pohybu. V jambe a trocheji zažívame polaritu, v anapeste a daktyle skôr stred. V jednom je zdôraznené vydýchnutie, v druhom nadýchnutie.

V **tempe** poznávame pomer medzi duševným a fyzickým telom človeka. Prvé sa ponáhľa, zatiaľ čo druhé sa stále viac utišuje, opisuje Krček (2008). Tento pomer môžeme v muzikoterapii harmonizovať cvičeniami v oblasti tempa. Pokojný človek sa musí stále znova sám vzchopiť, aby udržal tempo a nedostal sa do slepej uličky. Rýchly sa naopak musí brzdiť, až u oboch vznikne pravidelné tempo. Stať sa rýchlejšim je cvičenie vhodné pre hysterické deti, aby sa naučili prekonávať prah, ktorý pred nimi znova vyvstáva. Úplne iným spôsobom sa prekonáva prah v procese dýchania pri astme, keď využijeme zmeny tempa súčasne so zmenami rytmu a taktu. Najprv sa zapojí duševné telo, aby sa mohlo lepšie uvoľniť.

Krček (2008) vníma **melódiu** ako výrazovú formu človeka, pričom súvisí s myslením. Melódiu môžeme vnímať ako stúpajúcu a klesajúcu líniu. Podľa Rudolfa Steinera je zase

melódia pravou hudobnosťou v hudbe. **Rytmus** ako hudobný fenomén súvisí so sústavou látkovej výmeny a organizáciou končatín a je nositeľom vôle. Napríklad keď človek počuje vojenskú dychovú hudbu, chce sa mu pochodovať. Rytmus si uvedomujeme cez dlhé a krátke noty ako tanečný pohyb. Pulzuje v pohybe našich údov a vzbudzuje teplo (s tým je spojená výstavba a regenerácia organizmu). Prostredníctvom rytmu je melódia formovaná v čase - ak si vypočujeme melódiu bez rytmu, počujeme, ako tóny strácajú svoju pozemskosť. Sú možné rôzne rytmické stavby a každá z nich má pritom svoj vlastný charakter. Bdelými a prítomnými sa staneme v bodkovanom rytme. Vôľa je zas správne oslovená cvičením synkop. Dôležité sú cvičenia, pri ktorých naznačujeme rytmus búchaním – napr. sú napodobňované ruky, nohy či nejaký bicí nástroj. Môžeme zaradiť rôzne cvičenia, ktoré sa viažu na postoj k vôli a tým k dolnému pólu človeka (napr. cvičenie odzrkadlenia, cvičenie variácií). Hudbou môžeme obzvlášť dobre pôsobiť na časové usporiadanie rytmických procesov, ktoré ďalej ovplyvňujú jednotlivé články ľudskej bytosti, práve preto, že rytmické striedanie uvoľnenia a napätia je pre hudbu špecifické. Správne zladenie a súzvuk jednotlivých článkov ľudskej bytosti, ktoré na seba navzájom pôsobia, sú podľa Felber a kol. (2005) výsledkom hudby sveta, ktorá v hudbe ľudskej nachádza podporu. Pri melódii vnímame myšlienkovú činnosť hlavy a pri rytme pohyb vôle našich končatín. Medzi melódiou a rytmom leží **harmónia**. V harmónii sa chveje cítenie medzi vnútorným a vonkajším prežívaním. Prianie spievať a hrať podľa neho prichádza vždy z oblasti dychu a cítenia. V hudobnom prežívaní zaujíma cítenie centrálne postavenie. V harmónii ide vždy o nádych a výdych; zvinutie a rozvinutie. V súzvuku jednotlivých tónov sa objavujú rozličné možnosti - dur a mol, disonancia a konsonancia, dominant a tónika. Môžeme sa cez ňu ponoriť do rozličných pocitových nuáns. Harmonické prežívanie bolo človeku postupne umožnené až od 11. storočia, pretože predtým vládla jednohlasná hudba. V terapii harmóniu môžeme uplatniť tam, kde životné sily tryskajú v príliš veľkom prebytku, alebo naopak, tam, kde chceme uvoľniť príliš strnulú telesnú stránku, napr. pomocou arpeggia.

Dychové nástroje súvisia s oblasťou hlavy, pretože tón vzniká v ústach - z bodu do priestoru. Tieto nástroje môžu samostatne vytvárať len melódiu, akordy sú schopné zahrať iba rozložené alebo v skupine rozdelením jednotlivých tónov medzi viacerých hráčov. Pri bicích nástrojoch vzniká naopak tón úderom z priestoru do bodu, pričom potrebujeme využiť končatiny, prsty, kĺby, paže (palička je predĺžená ruka), nohy a pod. **Bicie nástroje** súvisia s rytmom. **Strunové nástroje**, často držíme pri srdci a preto sú spojené s citom a harmóniou. Samozrejme aj bicie nástroje vedia zahrať melódiu, tak ako sláčikové a dychové nástroje dokážu hrať rytmus. Ich ťažisko však je vo vyššie uvedených oblastiach a v terapii sa dajú aj v týchto oblastiach najlepšie využiť.

Ak sa nám človek pred nami zdá bdelý, nie je pravdou, že je bdelý v celej svojej bytosti, tvrdí Krček (2008). Bdelá je jeho hlava, ktorá vníma a myslí, no v oblasti pľúc a srdca človek sní a v oblasti látkovej výmeny z pozície vedomia spí. Bolo by veľmi náročné si stále uvedomovať všetky procesy našej látkovej výmeny. Táto skutočnosť sa však zrkadlí aj pri hudobných nástrojoch. Vysoké tóny flauty pôsobia veľmi bdelo, pri strunových nástrojoch (najmä lýre) často sníme, pretože tieto nástroje nás harmonizujú. Bicie nástroje nevedú priamo k spánku, ale môžu viesť k opojeniu, ktoré v každom prípade myslenie narúša. V skutočnosti všetky nástroje, a najmä zvuk orchestra, pôsobia na celého človeka, a tým aj na celú dušu. Životný prúd, ktorý preniká všetkým, keď muzicírujeme, preniká aj nástrojmi a všetko spája vo vysokých, stredných a hlbokých tónoch, v melódii, harmónii a rytme, opisuje Krček (2008).

Dynamika je otázkou spojenia duševného tela s fyzickým organizmom. Hlasný aj tichý tón sú od svojho základu rôzne, ako to je predovšetkým zreteľné z crescenda a decrescenda, približuje Krček (2008). V hlasnom tóne je napätie zvýšené, napätá je aj naša vôľa a musíme sa angažovať, nie sme uvoľnení. V tichom tóne sme naopak oslobodení, je možný odstup a napätie je nižšie. Pri crescende je viac vtiahnuté duševné telo a pri diminuende je zase uvoľnené. Pri nespavosti je možné pomalým diminuendom privolať spánok prirodzene hrou na lýre. Pri tempe vidíme ako duševné telo pôsobí cez horný pól človeka a pri dynamike pôsobí duševné telo cez dolný pól.

Pri zostavovaní konkrétnych cvičení a ich realizácii sme sa snažili tieto fenomény aktívne využívať.

3.4 Muzikoterapia a matematické predstavy

Pri otvorení hocijakej knihy hudobnej náuky nás môže prekvapiť definícia tónu – je to zvuk, ktorý vzniká periodickým (pravidelne sa opakujúcim) chvením pružného telesa, píše Šidlík a Dlháňová (1994). Zároveň sa dočítame, že tón má 4 základné vlastnosti: výšku, silu, farbu a dĺžku. „*Výška tónu sa vyjadruje fyzikálnou veličinou frekvencia, ktorej jednotkou je hertz (Hz). 1 Hz znamená jeden kmit chvejúceho sa telesa za sekundu, čiže napríklad ak komorné a má frekvenciu 440 Hz, znamená to 440 kmitov telesa za sekundu. Čím viac kmitov telesa za sekundu, tým je tón vyšší a čím menej, tým je tón nižší.*“²⁶ Výšky jednotlivých tónov sú teda číselným vyjadrením tejto fyzikálnej veličiny. Ak by sme sa postupne zameriavali na

²⁶ ŠIDLÍK, Peter. DLHÁŇOVÁ, Božena. *Malá kniha o hudbe*. s. 6.

všetky tieto vlastnosti (čo nie je náplňou našej absolventskej práce), zistili by sme, že sú presne matematicky vyjadriteľné. Rovnako sú matematickým vyjadrením i samotné hudobné intervaly, taktové, tempové označenia a podobne. Niet pochyb o vzájomnej prepojenosti týchto dvoch odborov. Felber a kol. (2005) to poeticky zhrňa nasledovne - telo hudby je vytvárané číselnými pomermi. Tým sa zaoberal i Rudolf Steiner a jeho antropozofia. Táto jeho teória popisuje doposiaľ zistené celočíselné, racionálne a iracionálne geometrické pomery na vzpriamenej ľudskej postave, napr. pomer oktávy 1:2 vzniká pri porovnaní dospelého človeka, ktorého hlava zaberá 1/8 dĺžky celého tela s novorodencom, ktorého hlava tvorí 1/4 veľkosti tela.). Felber a kol. (2005) približuje prepojenie rytmu a človeka. Najdôležitejšie, ba priam k životu nevyhnutné, sú dva základné rytmy – rytmus dychu a srdca. Významná je ich rýchlosť a pravidelnosť, ale aj ich spolupôsobenie, tzv. kvocient dychu a tepu, ktorý ukazuje rovnováhu medzi hornými a dolnými končatinami. Rudolf Steiner poukazuje na to, že sa jedná o konkrétny pomer 4: 1, ktorý sa dostaví približne alebo úplne počas nočného spánku. Felber a kol. (2005) uvádza, že číselné pomery vnútri orgánov a na ľudskej postave, ktorými sa zaoberá práve antropozofia, sa zohľadňujú pri hraní na struny u sláčikových nástrojov, pri vrtaní dierok na flautách a patria k fyzickým základom muzicírovania.

Mall a kol. (2016) popisujú experimenty s novorodencami, ktoré dokazujú, že človek má schopnosť vnímať rytmické vzorce už od veľmi útleho veku. Novorodenci dokážu rozlíšiť rytmické klikania od nerytmických. Dokonca ešte skôr, keď sú v maternici, prejavujú ich pohyby nôh znaky vzorcov tempa v súlade s matkiným tlkotom srdca. Táto skorá rytmická hudobná schopnosť značí, že dieťa dokáže rozoznať vzorce a zladať sa s nimi, resp. nastaviť sa na opakovaný rytmus. Neskôr je toto zladenie zjavné v mnohých činnostiach - najmä pri hre, doplnením rytmických jazykových vzorcov a rýmov o pohyb a tiež pri spievaní. Rozpoznanie vzorca a zoskupovanie sa umožňujú ľuďom robiť veci simultánne: pochodovať, veslovať, tlieškať či zahrať symfóniu.

Pytagoras bol jeden z prvých ľudí, kto popísal zvuk a výšku tónu ako matematické záležitosti založené na systéme alikvotných tónov, čo dodalo hudbe intelektuálny rozmer. Ako prvý tiež zapísal hudbu pomocou matematických symbolov. Odvtedy sa hudba chápe ako akademická disciplína, približuje Mall a kol. (2016). Vzdelanci chceli oddeliť emocionálne prvky hudby od intelektuálnych a tak sa hudba rozdelila na dve odborné oblasti – musicus a cantor. To však v konečnom dôsledku viedlo k presvedčeniu, že hudba v podstate bola matematickým systémom a emocionálny rozmer hudby na určitý čas zanikol. Daný vzťah medzi hudbou a matematikou následne viedol akademickú obec k myšlienke, že hudba sa dá použiť na zvýšenie matematických vedomostí, akademického úspechu a inteligencie vo

všeobecnosti. Franěk (2005) opisuje vo svojej knihe veľmi známy výskum Dr. Rauscherovej z roku 1993, ktorý bol publikovaný v časopise *Nature* pod názvom „*Music and Spatial Task Performance*“. Cieľom výskumu bolo zistiť, ktorá z troch skupín najlepšie splní Stanford-Binetov test inteligencie, ktorý sleduje priestorovo-časové porozumenie. Prvá skupina bola testovaná po 10 minútach počúvania relaxačnej hudby s hovoreným slovom, druhá po sedení v úplnom tichu a tretia po posluchu Mozartovej Sonáty pre dva klavíry D-dur. Z výsledkov vyplynulo, že skupina počúvajúca Mozarta podala lepší výkon než ostatné dve skupiny. Výsledky však boli krátkodobé a účinky hudby veľmi rýchlo ustúpili. Napriek tomu, že autorka Dr. Rauscherová nikdy nepovedala, že počúvanie Mozarta zvyšuje celkové IQ, a stále prebiehajú výskumy na overenie či vyvrátenie tejto informácie, vznikol populárny trend s názvom Mozartov efekt, vďaka ktorému špeciálne tehotné matky púšťajú deťom v maternici klasickú hudbu. Ako Franěk (2005) ďalej popisuje, hudba môže vyvolávať v mozgovej kôre také vzorce kôrových výbojov, ktoré sú využívané pri priestorovo-časových úlohách. Ide tak o jeden z príkladov tzv. efektu transferu, čím sa myslí prenos hudby do iných, nehudobných oblastí - kognitívnych (spracovanie informácií rôzneho charakteru, matematické úlohy, učenie), ale i do oblasti sociálneho správania. Stimulácia jednej kôrovej oblasti, ku ktorej dochádza pri počúvaní hudby, vyvoláva stimuláciu ďalšej oblasti, ktorá riadi iné činnosti, alebo spracováva informácie iného druhu. Efekt spôsobujú i diela iných klasických autorov 18. storočia - napr. Bacha. Dôvodom je pravdepodobne spracovanie hudobnej formy, ktorá je zároveň usporiadaná a náhodná alebo predvídateľná, no zároveň nepredvídateľná. Ako píše Klementová (2023), v roku 2010 psychológ E. Glenn Schellenberg so spolupracovníkmi z University of Toronto potvrdil, že Mozartov efekt existuje, hoci s Mozartom priamo nesúvisí. Zistili, že príjemné rozpoloženie, ktoré hudba spôsobila, zlepšilo výkon respondentov. Výkon tak môže zlepšiť akákoľvek činnosť, ktorá v nás vzbudí dobrú náladu či vzrušenie, nemusí ísť priamo o hudbu.

V roku 2020 bol zverejnený výskum o pretrvávajúcich účinkoch hudobného tréningu na matematické schopnosti u detí s vývojovou dyskalkúliou, približuje Klementová (2023). Dr. Ribeiro a Dr. Santos vybrali niekoľko študentov zo štyroch rôznych verejných škôl v štáte São Paulo v Brazílii. Z celkového súboru preverovali iba tých žiakov, ktorých ich učiteľ označil ako „deti s matematickými problémami“, potom boli študenti diagnostikovaní a podľa matematických schopností následne rozdelení do skupín. Potom doktorky predložili návrh výučby hudobnej výchovy vyučujúcim. Študenti následne absolvovali sedem melodických lekcí a po nich nasledoval matematický test priebežného hodnotenia. Na to nadviazalo sedem rytmických lekcí a opäť záverečný matematický test. Záverečných desať týždňov prebehlo bez

výučby hudobnej výchovy, pričom po tomto týždni došlo k posúdeniu pokrokov študentov. Celý výskum trval desať mesiacov. Výsledky tohto výskumu ukazujú, že deti s dyskalkúliou, ktoré splnili program hudobného tréningu, prekonali samy seba od základnej línie do polovice testu v: produkcii čísel, porozumení číslam, číselnom rade a od základnej línie vo výpočtoch. Výsledok naznačuje, že skupina mala väčší priestor pre rast a zlepšenie sa. Oproti tomu skupina typicky sa vyvíjajúcich žiakov nevykazovala štatistické ani klinické zmeny, pretože zlepšenie nad štandardný priemer je omnoho náročnejší. Výsledky tejto štúdie naznačujú, že deti, ktoré majú problémy s matematikou, by mohli mať lepší prospech pri pravidelnom absolvovaní hudobného tréningu, zakončuje Klementová (2023).

Klementová (2023) vo svojej diplomovej práci skúmala, prečo sa medzi matematikmi vyskytuje tak vysoký počet hudobníkov. V teoretickej časti hľadala vzťah medzi hudbou a matematikou u rôznych výskumníkov, pričom, ako sama uvádza, objavuje sa neustála snaha o dôkaz toho, že sa matematika s hudbou navzájom ovplyvňujú. Výsledkom väčšiny výskumov je, že vzájomné ovplyvnenie existuje, ale v minimálnej miere, niektoré výskumy tento vzťah popierajú. Kvantitatívne výsledky jej výskumu naznačujú, že väčšina respondentov matematikov začala hrať na nástroj v dobe pred alebo pri nástupe na základnú školu, a teda ešte pred samotným zoznámením sa s matematikou. Odborná literatúra potvrdzuje vyššiu inteligenciu u žiakov hudobníkov. Je teda možné domnievať sa, že hudba mala pozitívny vplyv na budúci rozvoj respondentov v oblasti matematických schopností. Väčšina matematikov uvádza, že vzťah matematiky a hudby existuje, pričom hovoria z vlastných skúseností. Kvalitatívne výsledky nie sú tak jednoznačné. Autorka teda vyvodzuje predpoklad, že hudobné činnosti pozitívne ovplyvňujú mieru inteligencie a zlepšujú tak logické, matematické myslenie a všetko s tým súvisiace. Tvrdí tiež, že matematika a hudba síce nie sú od seba závislé, ale vzájomne sa dopĺňajú.

Holmes a Hallm (2017) skúmali prostredníctvom kvázi-experimentu potenciál aktívnej tvorby hudby na zlepšenie výsledkov žiakov v priestorovo-časovom uvažovaní. Keďže orientácia v čase a v priestore sa považujú za matematické schopnosti na vysokej úrovni, cieľom štúdie bolo tiež preskúmať, či učenie sa hudby môže mať vplyv na výsledky žiakov v matematike, a či v tomto procese zohráva úlohu práve priestorové a časové uvažovanie. Štúdia porovnávala skupiny detí vo veku 4 až 7 rokov. Kontrolné skupiny mali klasické vzdelávanie a hudobné skupiny sa zúčastnili na hudobnom programe, ktorý obsahoval rôzne hudobné, prevažne rytmické, aktivity. Zistenia štúdie podporili hypotézu, že hudobná výchova má vplyv na rozvoj priestorovej a časovej orientácie. Vo väčšine hudobných skupín bol pozorovaný štatisticky významne väčší progres v porovnaní s kontrolnými skupinami vo všetkých

obdobíach merania. Výsledky v matematike sa medzi intervenčnou a kontrolnou skupinou vždy nelíšili, ale analýzy poskytli dôkaz o konzistentnom a štatisticky významnom zlepšení v učení sa matematiky medzi najmladšími účastníkmi programu.

Kamile Geist, Eugene Geist a Kuznik (2012) v článku, ktorý vyšiel v uznávanom časopise *Young Children*, napísali, že aj tie najmenšie deti majú potenciál prirodzene reagovať na hudbu a matematické konštrukty, ktoré obsahuje. Zentner a Eerola in Geist K., Geist E. a Kuznik (2012) zistili, že 120 dojčiat vo veku 5 – 24 mesiacov bolo viac zapojených do stimulov zameraných len na rytmus (napríklad stály rytmus bubna) ako do stimulov zameraných len na reč. Deti teda majú potenciál byť viac zaujaté pri počúvaní ustálených úderov ako pri počúvaní iba verbálnych pokynov. Autori na základe tejto štúdie predpokladajú, že počúvanie ustáleného rytmu počas vyučovania matematiky v triede v ranom detstve by mohlo podporiť lepšiu pozornosť a zvýšenú angažovanosť u malých detí. Každodenné vzdelávacie skúsenosti, ako je počúvanie hudby, sú obzvlášť dôležité pri podpore rozvoja matematických konceptov u detí do 5 rokov, uvádzajú Linder, Powers-Costello a Stegeline in Geist K., Geist E. a Kuznik (2012). Vyučovanie rozlišovania vzorcov prostredníctvom hudby v ranom veku môže prospieť kognitívnym schopnostiam detí, tvrdia Bell a kol. a Meltzoff a kol. in Geist K., Geist E. a Kuznik (2012). Hudba udržiava deti zapojené do matematickej činnosti dlhú dobu. Takéto skúsenosti podporujú pozitívny postoj k matematike a podporujú vytváranie matematických pojmov vývojovo vhodným spôsobom.

3.5. Muzikoterapia a pozornosť

Hoci sa v praxi muzikoterapia často používa práve na zmiernenie symptómov poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), v súčasnosti neexistujú vedecké dôkazy, ktoré by využitie muzikoterapie na zmiernenie symptómov ADHD potvrdili. Felber a kol. (2005) vo svojej knihe *Muzikoterapie - Terapie spěvem píše*, že schopnosť koncentrácie, ktorá je úzko spojená so schopnosťou počúvania, je muzikoterapiou posilňovaná (napr. u hyperkinetických detí alebo u detí s poruchami učenia). Existuje množstvo prípadových štúdií z kvalitatívnych výskumov, ktoré vzájomné pôsobenie dokazujú. Za zmienku stojí kvalitatívny výskum muzikoterapeutky Pappovej (2022), ktorá skúmala a potvrdila, že prostredníctvom muzikoterapie je možné zlepšiť a podporiť úroveň pozornosti dieťaťa s ADHD. Pavel (2024) pomocou prípadovej štúdie skúmal, či dokážeme pozornosť zlepšiť pomocou rytmických hier

u žiakov s ADHD vo vyučovacom procese. Výsledky nepreukázali zlepšenie pozornosti u klienta v teste Číselný štvorec, no rýchlosť v preteste sa zvyšovala, čo vedie k predpokladu, že ku koncu testu sa znížila chybovosť.

V našom výskume sa zameriavame na oblasť koncentrácie pozornosti, ktorá patrí medzi jeden z prejavov tejto poruchy. Decker-Voigt a Weymann (2021) uvádzajú, že neverbálne zameriavanie pozornosti a štruktúrovanie pomocou pôsobenia rytmu sa pri pôsobení na nepozornosť a impulzivitu javia ako nezvyčajne účinné. Taktiež považujú za výhodu muzikoterapie možnosť hudobne okamžite pracovať na aktuálnych prejavoch správania a teda aj na aktuálne zameranej pozornosti.

Japonskí výskumníci Kasuya-Ueba, Zhao a Toichi (2020) zvolili ako prvý krok k pochopeniu účinnosti hudby na zlepšenie kognitívnych funkcií zameranie na pozornosť, ktorá hrá dôležitú úlohu v kognitívnom vývoji. Skúmali vplyv hudobnej intervencie na pozornosť detí. Výskumu sa zúčastnilo 35 detí vo veku 6 až 9 rokov, pričom do analýzy boli zahrnuté údaje od 29 detí. Jedna 30-minútová interaktívna hudobná intervencia bola porovnaná s jednou 30-minútovou interaktívnou videohernou intervenciou, ktorá bola sprevádzaná počítačom generovanou hudbou na pozadí s použitím dizajnu opakovaných opatrení v rámci jednotlivých subjektov. Výsledky preukázali významné zlepšenie kontroly/prepínania pozornosti po hudobnej intervencii po kontrolnom testovaní intelektuálnych schopností detí, zatiaľ čo po intervencii prostredníctvom videohry neboli pozorované žiadne takéto zmeny. Táto štúdia poskytuje dôkaz, že hudobné intervencie môžu byť na zlepšenie kontroly pozornosti u detí účinnejšie ako intervencie prostredníctvom videohier. Zároveň poukazuje na dôležitosť hudobných intervencií u detí s problémami v oblasti pozornosti.

López-Hernández a kol.. (2021) realizovali výskum, ktorý rozpracoval muzikoterapeutický intervenčný protokol aplikovaný v terapeutickom procese 20 detí vo veku od 5 do 8 rokov s diagnózou dyslália. Muzikoterapeutická intervencia prebiehala počas piatich týždňov realizovaných počas dvoch sedení jazykovej terapie týždenne. To vyvolalo významné pozitívne zmeny v pozornosti, pamäti a jazykových procesoch, ktoré sa podieľajú na dyslácii.

V teoretickom príspevku Selmani (2024), ktorý analyzuje vplyv, ktorý môže mať hudba na vývoj dieťaťa z fyzického, kognitívneho, emocionálneho a sociálneho aspektu sa dočítame, že hudba má priamy i nepriamy vplyv na rozvoj psychických procesov a funkcií prostredníctvom priamej alebo rekreačnej účasti na pamäti, predstavivosti, myslení, pozornosti, vôle a reči.

Vzhľadom k vývinovým špecifikám a krátkej dobe, kedy je dieťa prirodzene schopné sa sústrediť, je vhodné v muzikoterapeutickej praxi využívať hlavne aktívnu formu muzikoterapie, ktorá deti vtáhuje do diania a nenecháva ich dlho pasívne.

Na základe uvedených vedeckých podkladov sme sformulovali hypotézy v praktickej časti.

PRAKTICKÁ ČASŤ

4 Výskumná časť

V teoretickej časti práce sme si zadefinovali ako sa matematické schopnosti a pozornosť u dieťaťa postupne vyvíjajú a na akej úrovni by sa mali nachádzať v predškolskom veku. Taktiež sme si objasnili akými tradičnými spôsobmi rozvíjajú dané oblasti učitelia v materských školách. Následne sme si priblížili akým spôsobom môže certifikovaný muzikoterapeut na rozvoji týchto atribútov pracovať, aké hudobné fenomény pri tom využívať a vo výskumnej časti sa všetky uvedené informácie spojili pri realizácii výskumu. Naše teoretické predpoklady sme overili prostredníctvom kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu, ktorého výsledky vám predstavíme v nasledujúcej kapitole.

4.1 Predmet a ciele výskumu

Predmetom praktickej časti absolventskej práce bolo vytvorenie muzikoterapeutického plánu na rozvoj matematických predstáv a pozornosti ako zložiek školskej pripravenosti u detí v predškolskom veku. Súčasťou tohto plánu bolo i vytvorenie konkrétnych muzikoterapeutických cvičení, ktoré by dané zložky školskej pripravenosti rozvíjali a overenie tohto predpokladu počas realizácie individuálnych stretnutí.

Hlavným cieľom praktickej časti výskumu bolo pomocou muzikoterapeutických cvičení zlepšiť u detí v predškolskom veku dve zložky školskej spôsobilosti - matematické predstavy a koncentráciu pozornosti.

Vedľajším cieľom bolo vytvorenie zoznamu konkrétnych muzikoterapeutických cvičení, ktoré by kvalifikovaní odborníci mohli používať na rozvoj matematických predstáv a koncentrácie pozornosti u detí v materských školách, prípadne iných zariadeniach, kde pracujú vyškolení odborníci s deťmi v predškolskom veku.

4.2 Hypotézy

V rámci výskumnej časti bolo sledované potvrdenie či vyvrátenie nasledovných hypotéz:

H1: Realizáciou muzikoterapeutických cvičení dôjde k zlepšeniu dieťaťa v oblasti koncentrácie pozornosti.

H2: Realizáciou muzikoterapeutických cvičení dôjde k zlepšeniu dieťaťa v oblasti matematických predstáv.

4.3 Metódy

V praktickej časti práce bola využitá nasledovná metodológia kvalitatívneho i kvantitatívneho výskumu:

- vyhľadávanie a analýza informácií z odbornej literatúry,
- zúčastnené pozorovanie,
- rozhovor (dieťa, učiteľky z triedy, rodič),
- anamnestický dotazník,
- analýza dokumentácie klientov (pedagogická diagnostika - pozorovací hárok, anamnestický dotazník, iná pedagogická dokumentácia),
- analýza audio a videonahrávok klienta,
- vstupná a výstupná diagnostika Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu (Farkašová, Dočkal a kol., 2020),
- priebežná diagnostika na každom stretnutí – pracovné listy zamerané na jednotlivé zložky matematických predstáv a pozornosť,
- pozorovanie a hodnotenie podľa muzikoterapeutického submodelu 13P podľa Beníčkovej (2011),
- písomné záznamy z individuálnych stretnutí s klientom podľa submodelu 13 P.

Pri vstupnej a výstupnej diagnostike bol použitý **Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu**. Tento test vytvorili pracovníci Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie Eva Farkašová, Vladimír Dočkal a kol. s cieľom ponúknuť odborníkom aktuálnu metodiku na identifikovanie aktuálnej úrovne psychického vývinu dieťaťa, predovšetkým v oblastiach, ktoré priamo súvisia s pripravenosťou na školské vzdelávanie (Farkašová, Dočkal a kol., 2020). Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu určený pre deti z bežného, primerane podnetného prostredia, dostatočne

ovládajúce slovenský jazyk; pričom sa predpokladá, že aspoň posledný rok absolvovali predprimárne vzdelávanie.

Ako uvádzajú Farkašová, Dočkal a kol. (2020), definitívna podoba TŠP-S vznikla na základe položkových analýz niekoľkých experimentálnych verzií. Definitívna verzia sa skladá z ôsmich subtestov: 1. Grafomotorika, 2. Vizuálna diferenciácia, 3. Matematické predstavy, 4. Koncentrácia pozornosti, 5. Pamäť na obrázky, 6. Príbeh, 7. Eliminácie, 8. Začiatočná hláska a nepovinného subtestu Kresba postavy. Pred riešením testu je zaradený spoločný zácvič: v dvoch prípadoch (Koncentrácia pozornosti a Eliminácie) je zácvičná úloha zaradená na začiatku príslušného subtestu. V našej práci sme sa zamerali len na výsledky dvoch konkrétnych subtestov – 3. Matematické predstavy a 4. Koncentrácia pozornosti. V subteste Matematické predstavy je desať úloh: päť na doplnenie počtu paličiek (maximálne do 6) a päť na porozumenie poradiu (označenie polohy vagónov a okien vláčika). Subtest Koncentrácia pozornosti má 9 položiek - riadkov - vždy so štrnástimi malými obrázkami. Jeden z obrázkov v riadku (určený kvietok) treba nájsť a prečiarknuť. Tento sa však nachádza iba v šiestich riadkoch. Je to jediný subtest, ktorého riešenie je časovo limitované na 3 minúty. Výsledky týchto subtestov nám určili vstupnú úroveň každého klienta. Pri vyhodnocovaní testu je podstatné stanovenie hrubého skóre jednotlivých subtestov. Následne sme podľa noriem priradili získanému hrubému skóre príslušný stupeň (A, B, alebo C). Pričom:

A - Dieťa je pripravené na školské vzdelávanie, v sledovanej oblasti sa nepredpokladajú problémy.

B - Dieťa pravdepodobne nie je v danej oblasti celkom pripravené na systematickú prácu v škole, možno bude vyžadovať intenzívnejšiu pozornosť zo strany učiteľa, prípadne aj ďalšiu odbornú pomoc.

C - Dieťa nie je v danej oblasti dostatočne pripravené, vykazuje výrazný deficit: pravdepodobne bude potrebovať intenzívnejšiu starostlivosť vrátane špeciálnopedagogickej podpory.

Do výskumnej vzorky boli zaradené deti, ktoré dosiahli skóre v oblasti stupňa B alebo C v oboch sledovaných oblastiach, aby bolo možné kvantitatívne overiť zmeny po realizácii muzikoterapeutických stretnutí.

Vzhľadom k veku detí a prihliadnutiu na to, že jednotlivé kognitívne funkcie u detí dozrievajú v rôznom čase, a zároveň kvôli možnosti lepšie sledovať progres v jednotlivých zložkách matematických predstáv a pozornosti, sme zvolili čiastkovú diagnostiku v úvode a v závere každého individuálneho stretnutia. Nakoľko neexistuje ucelený diagnostický nástroj, ktorý by sa zameriaval na diagnostiku všetkých zložiek matematických predstáv u detí v predškolskom veku, na priebežnú diagnostiku sme použili pracovné listy, ktoré sme vybrali z publikácií zameraných na diagnostiku, prípadne rozvoj jednotlivých zložiek školskej spôsobilosti (viď. Príloha č.2)

4.4 Výskumná vzorka – charakteristiky klientov

Výskumnú vzorku tvorili 2 deti vo veku 5-6 rokov, ktoré navštevujú MŠ Veľký Šariš. V rámci zachovania anonymity a ochrany osobných údajov budú pre účely absolventskej práce použité len ich pseudonymy a nebudú uvedené celé dátumy narodenia (len mesiac a rok narodenia). Pôvodne boli do výskumu zaradené 3 deti, avšak pre infekčnú chorobu tretieho dieťaťa nebolo možné s ním výskum dokončiť.

4.4.1 Eliška

Dátum narodenia: september 2018

Anamnéza: Eliške po nástupe do MŠ dlho trvalo, kým sa zadaptovala. Bola veľmi plačlivá, úzkostlivá, nechcela jesť, obhrýzala si nechty, nezapájala sa do činností, len pozorovala ostatných. Mala tiež spomalenejšie reakcie a vyžadovala si veľa povzbudzovania od pani učiteľky. Postupom času začali prejavy úzkosti miznúť. Napriek tomu, že je už predškolačka, stále pretrváva úzkostlivejšie správanie, pomalšie tempo práce a občasný plač za mamkou. Ak si aktivita vyžaduje námahu, povie radšej, že to nevie. Vyžaduje si veľa pozornosti pani učiteľky a povzbudzovania. Vie byť však aj aktívna, veselá, ak ju činnosť baví alebo sa hrá s kamarátmi v známom prostredí. Pri námetových hrách je vždy v úlohe vedúceho, deti musia robiť a hovoriť, čo povie. Má veľmi rada hudbu, vo voľnom čase rada pozerá rozprávky alebo sa hrá na mobile. Vyrastá v úplnej rodine, matka priznáva občasný nesúlad v manželstve a príliš

„mäkkú“ výchovu. Má staršiu sestru v puberte, s ktorou si až tak nerozumie a často medzi nimi dochádza ku konfliktom.

4.4.2 Teo

Dátum narodenia: máj 2019

Anamnéza: U Matea sa po príchode do MŠ objavili menšie adaptačné ťažkosti - plač, motorický nepokoj, negativizmus, nechutenstvo. Nebol veľmi samostatný pri sebaobslužných činnostiach, no už sa to zlepšilo. Už od útleho veku pani učiteľky vnímali, že má silno vybudovanú empatiu. Snaží sa iné deti utešiť, ak sa im niečo stane a plačú. Zároveň je dosť poplašený, preto sa často niekde udrie. Čo ho baví, dokáže robiť aj dlhší čas. Rád sa hrá s autíčkami a rôzne námetové a pohybové hry s inými deťmi.

Matka má 4 deti s dvomi rôznymi partnermi, aktuálne žije s deťmi sama, no má partnera z inej časti SR a plánuje sa k nemu aj s deťmi presťahovať. Teo má dvoch starších bratov a jedného mladšieho, starší bratia majú ADHD. S Teom matka absolvovala psychologické vyšetrenie v CPP, ktoré bolo zamerané na školskú zrelosť. Psychológ CPP usúdil, že dieťa by malo pokračovať v predškolskom vzdelávaní i v ďalšom školskom roku a odporučil podporné opatrenie Činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti.

4.5 Muzikoterapeutický proces

Muzikoterapeutický proces, ako ho popisuje autorka Metodiky muzikoterapeutickej intervencie u klientov so špecifickými poruchami učenia Beníčková (2012) je systematická, metodická, cielená, časovo a kauzálné definovaná rada akcií, ktorá je vymedzená aktérmi muzikoterapeutického procesu, muzikoterapeutickým plánom, muzikoterapeutickou stratégiou, oblasťami interakčného vzťahu, muzikoterapeutickým vzťahom, vzťahmi klientov v rámci skupiny, sledovanými oblasťami a suboblasťami u klientov so špecifickými poruchami učenia, cieľmi a prostriedkami intervencie a rovinami muzikoterapeutickej intervencie.

Muzikoterapeutický proces autorka rozdeľuje do troch fáz:

- **predterapia** (príprava) – prípravná časť MT sedenia, ktorá zahŕňa úvodné oboznámenie sa s dostupnou dokumentáciou klienta – anamnéza, vyšetrenie ďalších odborníkov, dôvody

zaradenia do muzikoterapie, príprava prostriedkov – MT miestnosti, pomôcok, rozhovor s rodičmi, odborná literatúra, inštrumentár MT cvičení;

- **terapia** (terapeutické stretnutie) – realizačná fáza MT procesu, ktorá zahŕňa konkrétne individuálne alebo skupinové muzikoterapeutické intervencie;

- **postterapia** (hodnotenie) – záverečná hodnotiaca časť MT procesu, ktorá by mala byť zaradená po každom MT stretnutí. Na základe takejto evaluácie by mal byť MT plán priebežne upravovaný podľa potrieb klienta a priebežných výsledkov MT procesu.

Vo výskumnej časti absolventskej práce sme použili práve túto Metodiku muzikoterapeutickej intervencie u klientov so špecifickými poruchami učenia od Beníčkovej (2012). Zároveň sme využili autorkin muzikoterapeutický submodel 13 P, pomocou ktorého sme mapovali a hodnotili priebeh jednotlivých intervencií. V nasledujúcej časti aplikujeme túto metodicu a zhrnieme konkrétne informácie z realizácie výskumnej časti tejto absolventskej práce.

4.5.1 Preterapia

Na základe orientačných vyšetrení školskej zrelosti (Orientačný test školskej zrelosti – Jirásek-Kern, 1992), ktoré boli realizované v rámci náplne práce výskumníka v materskej škole v mesiacoch november – december 2024, pozorovaní v triedach a konzultácií s učiteľkami jednotlivých predškolských tried, mal výskumník už pred realizáciou vstupnej diagnostiky určitú predstavu o oblastiach, v ktorých konkrétne deti dosahujú slabšie výsledky. Na základe týchto zistení sme si následne vytipovali 12 detí, u ktorých bola realizovaná vstupná diagnostika – Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu. Toto testovanie prebiehalo v dňoch od 21.1.2025 do 30.1.2025. Deti boli testované v dvojiciach alebo v trojiciach. O spoluprácu mali záujem, avšak testovanie pre nich bolo zdĺhavé, preto bolo u niektorých detí realizované na dvakrát. Po vyhodnotení výsledkov TŠP sme do výskumu zaradili 3 deti, ktoré dosiahli v oblasti matematických predstáv a pozornosti skóre zodpovedajúce úrovniam B a C (jedno sme museli v polovici výskumu nakoniec vyradiť, preto uvádzame len údaje dvoch klientov). V tomto bode začala tvorba MT plánu. Následne boli oslovení zákonní zástupcovia detí, s ktorými došlo k výmene informácií o realizácii výskumu, o časovom harmonograme stretnutí, k získaniu anamnestických údajov a podpisom informovaných súhlasov so zapojením ich dieťaťa do MT intervencií. Po konzultácii

s učiteľkami jednotlivých detí a štúdiu potrebnej dokumentácie boli následne zaznamenané charakteristiky jednotlivých klientov a bol dokončený MT plán a koncept 10 jednotlivých stretnutí, ktoré na seba nadväzovali. Pri tvorbe MT plánu sme sa opierali o Metodiku MT intervencie u klientov so špecifickými poruchami učenia (viď. Beníčková, 2012), hoci tieto deti nemajú diagnostikované poruchy učenia. Nakoľko ide deti vo veku 5 a 6 rokov, narušenie pozornosti a matematických predstáv môže byť prediktorom budúcich špecifických porúch učenia. Zároveň je veľmi dôležité podotknúť, že ak už v tomto veku pomôžeme dieťaťu tieto narušenia odstrániť, môže to výrazne pomôcť k tomu, aby sa poruchy učenia u dieťaťa v budúcnosti nevyvinuli. Po vytvorení MT plánu nasledovala fáza prípravy pomôcok a harmonogramu, ako budú individuálne stretnutia prebiehať.

Tab. č.1 Výsledky vstupnej diagnostiky

Meno	Eliška	Teo
Subtest Grafomotorika	B	C
Subtest Vizúálna diferenciácia	A	C
Subtest Matematické predstavy	C	C
Subtest Koncentrácia pozornosti	B	B
Subtest Pamäť na obrázky	C	B
Subtest Príbeh	A	C
Subtest Eliminácie	B	B
Subtest Začiatočná hláska	C	B
Celkové skóre	34	25

4.5.2 Terapia

Muzikoterapeutické stretnutia prebiehali v mesiacoch január – apríl 2025. Celkovo každý klient absolvoval 11 stretnutí. Prvé stretnutie bolo spojené so vstupnou diagnostikou a krátkym MT cvičením, ktoré slúžilo na prvotné oboznámenie sa dieťaťa s hudobným nástrojom a ukážkou toho, čo sa bude na MT individuálnych stretnutiach diať. Následne sme deti s ohľadom na vek oboznámili s možnosťou pracovať prostredníctvom muzikoterapie na zlepšení pozornosti a matematických schopností pred vstupom do školy. Všetci klienti súhlasili

so spoluprácou odhládnuť od toho, že s účasťou na výskume súhlasili aj ich zákonní zástupcovia. Individuálne stretnutia prebiehali v kancelárii školského psychológa alebo, v prípade potreby väčšieho priestoru, v zbernej triede materskej školy v čase medzi 8:00 a 10:30. Časovo boli jednotlivé individuálne stretnutia naplánované na cca 30 minút. Vzhľadom k veku detí a faktu, že ich zámerná pozornosť sa ešte len rozvíja a je možné ich zaujať na max. 15-20 minút, sme stanovenú štruktúru stretnutí upravili. Zároveň sme do každého stretnutia vložili priebežnú diagnostiku prostredníctvom pracovného listu a preto bolo potrebné počet cvičení zredukovať. Zvolili sme nasledujúcu štruktúru jednotlivých stretnutí:

1. privítanie
2. vstupná diagnostika
3. 1. muzikoterapeutické cvičenie
4. 2. muzikoterapeutické cvičenie
5. výstupná diagnostika
6. ukončenie

Priebeh jednotlivých stretnutí sme prispôbovali individuálnym potrebám klientov. V tejto podkapitole sa budeme podrobnejšie venovať priebehu vybraných individuálnych stretnutí podľa uvedenej prispôbenej štruktúry. V krátkosti opíšeme ako klient reagoval a aké konkrétne muzikoterapeutické cvičenia sme použili na danom stretnutí. Uvádzame iba tri vybrané stretnutia každého klienta.

ELIŠKA - TRETIE STRETNUTIE

Cieľ: budovať s dieťaťom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, podporiť záujem o spev a hudobné nástroje, oboznámiť sa s novými hudobnými nástrojmi a ich zvukovými možnosťami, zlepšiť chápanie číselného radu, podporiť koncentráciu pozornosti, pamäť a sluchovú percepciu

Privítanie: Po krátkom rozhovore s pani učiteľkou sme vzali Elišku z triedy na MT intervenciu. Išla bez slova s nami, hoci pôsobila nesmelším dojmom. Cestou do kancelárie sme sa zhovárali o tom, čo nás dnes čaká – povedali sme jej, že dnes spozná viac hudobných nástrojov. Potešila sa tomu, lebo doma „také nástroje nemajú“. Povedala nám, že bola ráno trochu smutná, pretože by rada ostala doma s mamkou. Teraz sa už cíti lepšie, lebo sa pohrala s kamarátmi.

Vstupná diagnostika: Vysvetlili sme si, že na úvod si budeme stále robiť spolu pracovný list, tentokrát z publikácie Jiriny Bednárovej *Počítaní soba Boba 3. díl*, str. 39. Spočiatku sa mýlila, pretože nerozumela zadaniu. Keď jej nešlo nakresliť obrázok na doplnenie správneho počtu, obhajovala sa, že ona také kresliť ešte nevie. Po objasnení toho, čo má robiť, a že kresba nie je dôležitá, pokojne pokračovala v práci a neurobila nakoniec žiadnu chybu.

CVIČENIE: SPEV PIESNE JEDEN, DVA, TRI, ŠTYRI, PÄŤ

Cieľ: podpora sluchového vnímania, nácvik spevu krátkej piesne, rozvoj koncentrácie pozornosti, zopakovanie/prípadne nácvik číselného radu, podpora pamäte

Veková kategória: od 3 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: ak klient nehovorí

Pomôcky: PC, mobil, reproduktor alebo iné médium, ktoré nám pieseň prehrá

Postup: Klientky sme sa opýtali či pieseň pozná. Keďže ju nepoznala, najprv sme si pieseň pustili na PC, aby mala predstavu o melódii. Potom sme sa ju postupne učili spievať. Pri vymenovaní čísel v číselnom rade sme konkrétne čísla ukazovali na prstoch.

Variácia: Pieseň nemusíme klientovi púšťať, ale môžeme mu ju zaspievať a zahrať napr. na klavíri, metalofóne, či gitare.

CVIČENIE: RAD NÁSTROJOV

Cieľ: podpora sluchového vnímania, záujmu o hudobné nástroje, rozvoj koncentrácie pozornosti, oboznámenie sa s novými hudobnými nástrojmi a ich zvukmi, zlepšenie chápania číselného radu

Veková kategória: odkedy klient pozná číselný rad (4-5 rokov)

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: klient nepozná aspoň čiastočne číselný rad

Pomôcky: 10 rôznych hudobných nástrojov – triangel, tamburína, rumba guľa, shaker, drhlo, zvonček, drevené paličky, bubon, prstové činely, kastaneta

Postup: Do radu pred klientku sme vedľa seba uložili rôzne hudobné nástroje. Klientke sme vysvetlili, že jej dnes chceme ukázať rôzne hudobné nástroje a budeme na nich hrať postupne tak, ako sú za sebou položené. Najprv sme nástroj pomenovali, predviedli klientke ako sa na nástroji hrá a nechali si ju vyskúšať si to. Aj pri predvádzaní je vhodné udrieť na nástroj len v takom počte, aké číslo bude v MT cvičení nástroj symbolizovať - každý nástroj podľa polohy v pomyselnom číselnom rade symbolizuje nejaké číslo od 1 do 10. Potom sme klientke

predviedli, čo bude jej úlohou - vziať do ruky nástroj a zahrať na ňom toľkokrát, aké číslo v číselnom rade predstavuje. V úvode sme si povedali, ktorý nástroj má aké číslo od 1-10 (nechali sme klientku hovoriť čísla). Potom sme klientke ukázaním alebo slovným pomenovaním názvu nástroja, vybrali nástroj, na ktorom mala zahrať. Keď vzala klientka nástroj do ruky, mala najprv povedať číslo - teda koľkokrát je potrebné na nástroji zahrať a až potom na nástroji reálne zahrať. Nie vždy to však klientka dodržala.

Variácia: Klient si môže vybrať sám nástroj, na ktorom chce zahrať, no musí na ňom zahrať správne číslo. Klientovi môžeme povedať číslo, on musí vybrať správny nástroj a zahrať na ňom správne číslo. Ak to klienta baví, môžeme vymeniť poradie nástrojov, prípadne niektoré odobrať a doložiť nové. Pri skupinovej forme sa môžu klienti postupne meniť a terapeut im zadáva, na ktorom nástroji majú zahrať (prípadne si vyberú sami alebo terapeut zadá číslo). Každý klient v skupine môže mať vlastný rad nástrojov, terapeut zadá názov nástroja alebo číslo a klienti budú musieť hrať na nástrojoch súčasne.

Výstupná diagnostika: Pri speve piesne bola Eliška aktívna. Pieseň poznala, preto sa rýchlo začala zapájať do spevu a aj ukazovanie jej šlo veľmi prirodzene. Pieseň sme si zopakovali viackrát, aby sme upevnili číselný rad. Hra na hudobných nástrojoch ju veľmi bavila, opakovali sme aktivitu viackrát s rovnakými nástrojmi. Občas sa mýlila v určení správneho čísla, často nepovedala číslo, ktoré mala zahrať najprv nahlas, len začala hneď hrať. Keď si od začiatku vypočítala, ktorý nástroj symbolizuje ktoré číslo, už jej to išlo lepšie. Ku koncu aktivity sa v počte úderov už nemýlila. Po cvičení nasledoval pracovný list z publikácie Jiřiny Bednářovej - Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení, 3. díl, str. 38, v ktorom neurobila žiadnu chybu.

Zakončenie: V závere stretnutia sme sa porozprávali o tom ako sa jej aktivity páčili, a ktorý nástroj sa jej páčil najviac, vybrala si triangel. Ponúkli sme jej možnosť ešte si na ňom zahrať. Keď si zahrála, v dobrej nálade sme sa rozlúčili.

ELIŠKA - ŠIESTE STRETNUTIE

Cieľ: posilňovať s klientom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, zlepšiť koncentráciu pozornosti, sluchovú percepciu, orientáciu v priestore, schopnosť vnímať rytmus, aktivizácia klienta rozpoťahovaním

Privítanie: Klientku sme boli vyzdvihnúť v triede, najprv si chcela dokončiť kresbu, až potom sme odišli. V zbernej triede sme najprv viedli rozhovor o tom, ako sa má. Povedala, že dobre a porozprávala nám, že im ocko kúpil nové Playstation. Následne sme klientku viedli k rôznym nápadom ako sa dá tráviť voľný čas, o čom sme sa ešte chvíľu rozprávali. Porozprávala nám aj o konfliktoch so sestrou, a o tom, ako jej povedala prepáč, a uzmierili sa. Po tomto rozhovore nasledoval pracovný list.

Vstupná diagnostika: Použili sme pracovný list z knihy cvičení s názvom Od zápisu do lavice – Pozornosť zo strany 13. Eliška neurobila žiadnu chybu, pekne spolupracovala.

CVIČENIE: DOSTIHY

Cieľ: rozvoj koncentrácie pozornosti, pravo-ľavej orientácie, schopnosti vnímať rytmus, vytrvalosti, prepojenie sám so sebou cez telo

Veková kategória: od 3 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: úplná strata sluchu

Pomôcky: dve plastové hračky - kone

Postup: Klientku sme namotivovali hračkou koníka na hru dostihy. Zmenili sme sa na kone, ktoré budú spolu súťažiť. Posadili sme sa na stoličky vedľa seba, medzi nami v strede na zemi boli figúrky koníkov, ktoré sme stvárňovali. Dali sme im mená. Muzikoterapeut slovné sprevádzal celú aktivitu v motivácii reálnej dostihovej súťaže. V úvode sme klientovi vysvetlili a názorne ukázali jednotlivé pohyby a zvuky, ktoré pripomínali bežiace koníky - rukami sme búchali o svoje stehná – to bol základný cval koňa. Menili sme situačne rýchlosť cvalu. V úvode dostihov sme zrealizovali odštartovanie preteku – odpočítavali sme 3, 2, 1 a potom sme ústami vydali zvuk akoby vystrelila zbraň. Nasledovalo pomalé rozbíhanie koníka, postupný cval a zrýchľovanie. Keď muzikoterapeut slovné oznámil, že prichádza pravotočivá zákruta, popri búchaní o stehná bolo potrebné sa nahnúť doprava, ak povedal, že ide o ľavotočivú zákrutu, bolo potrebné sa celým telom nahnúť doľava. Ak sa objavil vietor, urobili sme zvuk šššššš. Keď muzikoterapeut spomenul, že kone prechádzajú popri tribúne žien, napodobnili sme spolu ženské výkriky vysokým tónom „áááá“. Ak bežali kone popri tribúne mužov, popri behu koníka sme napodobnili nízke hlboké zakričanie „óóóó“. Na ceste sa objavovali i prekážky a to: jednoité - vtedy bolo potrebné ruky zdvihnúť do vzduchu, tak napodobniť výskok a raz buchnúť po stehnách, ak sa objavila dvojité prekážka – vtedy bolo potrebné zdvihnúť ruky do vzduchu a dvakrát buchnúť po stehnách a keď prišla trojitá

prekážka – opäť sme zdvihli ruky do vzduchu a buchli si po stehnách trikrát. Muzikoterapeut neustále viedol proces a slovné motivoval klienta, aby menil rýchlosť cváľania, používal prejazd popri tribúnach, zákruty i prekážky a takto priviedol klientku s jej koníkom víťazne do cieľa.

Variácie: Podľa veku a šikovnosti klienta sa môžu pridať i ďalšie prvky podľa fantázie terapeuta (začína pršať, blato, búrka, tribúna detí, pád, zakopnutie...).

CVIČENIE: STOPKA

Cieľ: rozvoj koncentrácie pozornosti, vnímanie rytmu, vytrvalosť, ventilácia emócií

Veková kategória: od 3 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: úplná strata sluchu

Pomôcky: bubon, PC, mobil, reproduktor alebo iné médium, ktoré nám pieseň prehrá

Postup: Klientke sme vysvetlili, že jej pustíme reprodukovánú bubnovú hudbu a do ruky si vzala bubon. Dostala inštrukciu, že môže do rytmu piesne ľubovoľne bubnovať a pohybovať sa po miestnosti, prípadne tancovať (ako klientka chce, aby sa cítila slobodne). Ak muzikoterapeut hudbu stopol, klientka by mala zastaviť akýkoľvek pohyb. Ak sme hudbu opäť zapli, mala sa znovu začať pohybovať do rytmu. Vyskúšali sme si to, aby klientka vedela, čo má robiť. Sledovali sme, či sa klientka dokáže sústrediť na hranie na bubne, pohyb a hudbu a zastaviť sa do niekoľkých sekúnd od zastavenia hudby, ale zároveň i to, či sa tento reakčný čas po niekoľkých zastaveniach hudby skracuje.

Variácie: Nemusí hrať reprodukovaná hudba, terapeut môže hrať na nejakom hudobnom nástroji.

Výstupná diagnostika: Eliška inštrukciám porozumela, počas realizácie aktivity však čakala väčšinou na moju reakciu, a až potom sa pridala. Celkovo je veľmi nesmelá pri aktivitách, v ktorých si nie je sama sebou istá, že ich vykonáva dobre. Pri jednoitej prekážke sa pomýlila a skočila viackrát. Z aktivity ju trochu štípali ruky, no celý čas spolupracovala. Hudba pri druhom cvičení jej pripomenula nejaké zvieratká. Hýbala sa väčšinou tak, že chodila do kruhu, bola málo uvoľnená. Pripomenulo jej to aktivitu z domu, keď jej mamka bubnovala po dverách - povedala mi, že už to vie. Naznačovala nám, že už to robiť nemusí, tak sme aktivitu po 2 minútach ukončila. Na záver stretnutia nasledoval pracovný list z publikácie Od zápisu do lavice – Pozornosť zo strany 40, v ktorom urobila jednu chybu. Po realizácii pracovného listu sme sa krátko porozprávali o aktivitách a šli naspäť do triedy.

ELIŠKA: DESIATE STRETNUTIE

Cieľ: posilňovať s klientom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, podpora sluchového vnímania, vyjadrovanie emócií pomocou hudby, rozvoj vnímania postupnosti, tréning koncentrácie pozornosti

Privítanie: Elišku sme vyzdvihli v triede, tentokrát sme na ňu čakali, pretože si chcela dokončiť úlohu, ktorú jej zadala pani učiteľka. Cestou sme sa zhovárali o tom, že už nás čaká len dnešné stretnutie a potom si zopakujeme testovanie z prvého stretnutia. Eliška sa k tomu nijako nevyjadrila. Po príchode do kancelárie nám povedala, že sa má veľmi veľmi dobre. Má dobrú náladu, lebo by dnes mohla ísť k babke, kde býva jej sesternica Anička, ktorá má 3 roky. Chvíľu sme sa o tom porozprávali.

Vstupná diagnostika: Nasledoval pracovný list z publikácie *Mezi námi předškoláky* zo strany 42, v ktorom Eliška urobila 4 chyby.

CVIČENIE: ZHUDOBNENÁ ROZPRÁVKA

Cieľ: podpora sluchového vnímania, vyjadrovanie emócií pomocou hudby, rozvoj vnímania postupnosti, tréning koncentrácie pozornosti

Veková kategória: od 5 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: strata sluchu

Pomôcky: rôzne hudobné nástroje – napr. thunder, flauta, vtáčik, drhlo, kalimba, zvonček, triangel, koshi zvonček, bubon, drevené paličky

Postup: Klientky sme sa v úvode aktivity opýtali, či pozná rozprávku *O červenej čiapočke*. Spoločne sme si prerozprávali dej podľa rozprávkovej knižky. Následne si klientka vybrala pre každú postavu v rozprávke jeden hudobný nástroj, ktorý by ho mohol znázorňovať – mamka, červená čiapočka, babka, vlk a poľovník. Klientku sme oboznámili s tým, že si teraz skúsime zahrať rozprávku pomocou hudobných nástrojov, ktoré vybrala. Potom muzikoterapeut začal rozprávku úvodom s použitím doprovodných nástrojov. Vyzval klientku k tomu, aby si vybrala nástroj postavy, ktorá má vstúpiť do deja a zahrála krátku improvizáciu na nástroji, keď nadíde správna chvíľa. Takto sme pokračovali v príbehu až dokonca.

Variácia: Ak je na to klient dostatočne zdatný, celý príbeh môže rozprávať sám. Úlohou muzikoterapeuta by v tomto prípade bolo iba pozorovať, prípadne použiť doprovodné nástroje

k deju, ktorý opisuje klient. Ak rozpráva dej rozprávky muzikoterapeut, môže v deji občas urobiť menšie chybičky a sledovať reakciu klienta (či si zmenu všimne a ako zareaguje). Veselou obmenou so staršími klientmi môže byť zahrať si rozprávku odzadu. Pri skupinovom stretnutí sa môžu nástroje pre jednotlivé postavy rozdeliť medzi členov skupiny. Keď sa spomenie postava daného člena skupiny, môže pokračovať v rozprávaní deja príbehu a zároveň hrať na svoj hudobný nástroj.

CVIČENIE: POPLETENÁ PESNIČKA

Cieľ: podpora sluchového vnímania, rozvoj vnímania postupnosti v texte piesne

Veková kategória: od 5 rokov

Forma: individuálna

Kontraindikácie: strata sluchu

Pomôcky: žiadne

Postup: Klientky sme sa opýtali, ktorá pieseň je jej obľúbená a vie ju zaspievať. Keď sme našli pieseň, ktorú vie zaspievať, spoločne sme si ju zaspievali. Následne sme klientku oboznámili s tým, že jej zaspievame pesničku sami ešte raz, ale môže sa stať, že sa popletieme. Jej úlohou bolo opraviť nás, keď sa pomýlime.

Variácia: Pri staršom klientovi môžeme zaspievať i jemu neznámu pieseň a sledovať, či dokáže v deji odhaliť zmeny, ktoré sú nelogické vzhľadom k postupnosti, ktorá má v deji nasledovať.

Výstupná diagnostika: Klientka potrebovala pri rozprávaní deja rozprávky pomoc a povzbudzovanie od muzikoterapeuta. Podľa obrázku v knihe hovorila o tom, čo sa v rozprávke udialo, no urobila viacero chýb. Pre postavu mamky si vybrala kastanetu s rukoväťou, pretože si z príbehu „zapamätala“, že sme si čítali ako mamka kričala, hoci to bolo práve naopak. Tento nástroj jej pripomenul krik. Pre červenú čiapočku si vybrala kalimbu, pre vlka thunder, pre babku vybrala drhlo, lebo babka mala trošku zachrípnutý hlas a pre poľovníka rumba guľu, pretože keď rozpáral babke brucho, liala sa krv a zvuk rumba gule jej pripomenul ako sa leje krv. Počas realizácie cvičenia sa sama nezapájala do deja, iba sa snažila vybrať správne nástroj, ktorý nasledoval a užila si kratšie i dlhšie improvizačné monológy. Vyslovila len niekoľko slov, keď ju terapeut priamo naviedol na doplnenie vety. Pri aktivite o popletenej pesničke nám dlho trvalo, kým sme našli pieseň, ktorú by poznala a vedela zaspievať. Napriek tomu, že sa sama viackrát pomýlila pri speve, vedela vo väčšine prípadov

správne určiť, kde muzikoterapeut pieseň poplietol. Na záver klientka vypracovala pracovný list z publikácie Orientace v prostoru a v čase zo strany 24, v ktorom urobila 4 chyby.

Zakončenie: Stretnutie sme zakončili rozhovorom o tom, čo nás čaká nabudúce a zhodnotili sme si krátko dnešné stretnutie.

TEO - DRUHÉ STRETNUTIE

Cieľ: nadviazať s dieťaťom muzikoterapeutický vzťah, vytvoriť bezpečný priestor, vzbudiť záujem o hudbu, zlepšiť schopnosť dieťaťa určovať množstvo

Privítanie: Tea sme vyzdvihli v triede, tešil sa, že môže ísť realizovať nejakú aktivitu. Jeho ďalší spolužiaci by chceli ísť s nami do kancelárie tiež, tak sme s nimi ešte riešili krátke vysvetlenie tejto situácie. Potom sme odišli do kancelárie. Cestou Teo rozprával o tom, že niektoré deti chcú ísť do kancelárie stále, a priblížil, ako im to pani učiteľka vysvetľuje. Hovoril aj o Jakubkovi, ktorý mal pruh a bol na operácii v nemocnici (neskôr sme sa dozvedeli, že išlo o jeho brata, nie spolužiaka, ako sme sa pôvodne domnievali). Po príchode do kancelárie sme klienta privítali a priblížili mu, ako bude dnešné stretnutie vyzeráť. Opýtali sme sa ho, aký má dnes deň a chvíľu sme sa o tom ešte rozprávali. Teo bol pokojný a zvedavý, čo budeme robiť.

Vstupná diagnostika: Po krátkom rozhovore sme dieťaťu vysvetlili, že budeme na začiatku a na konci každého stretnutia robiť nejaký kratučký pracovný list. Tentokrát išlo konkrétne o pracovný list z publikácie Jiřiny Bednářovej - Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení, 3. díl, str. 18. Teo pekne spolupracoval, podarilo sa mu správne spočítať všetko, čo si zvieratká zbalili do batohov a pokúsil sa aj sám napísať čísla – počet predmetov. Klient urobil to, čo sme mu povedali, bez problémov spolupracoval, chválil sa, ako už vie napísať čísla.

CVIČENIE – GRAFICKÁ PARTITÚRA (podľa Pappová, 2022)

Cieľ: správne určovanie počtu, určovanie farieb, rozvoj koordinácie ruka – oko, rozvoj pozornosti, zažitie pocitu úspechu, podpora kreativity

Veková kategória: od 4 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: je vhodné zvážiť s ohľadom na individualitu klienta použitie metalofónu pri klientoch s autizmom vzhľadom k hlasnejšiemu zvuku, ktorý môže vydávať

Pomôcky: farebný xylofón alebo farebné rezonátory, biely zalaminovaný papier A4 s vyznačenými čiarami, rôznofarebné zalaminované štvorčeky podľa farieb jednotlivých tónov na xylofóne alebo rezonátoroch

Postup: Klientovi sme dali biely papier A4 s niekoľkými vyznačenými čiarami. Súčasne sme pred neho umiestnili rôznofarebné štvorčeky. Úlohou klienta bolo vytvoriť vlastnú skladbu, zahrať sa na hudobného skladateľa a ľubovoľne poskladať farebné štvorčeky na linky, ktoré symbolizujú notovú osnovu. Muzikoterapeut mu slovné určoval počet a farbu štvorčekov, ktoré má na notovú osnovu položiť. Po „zložení skladby“, ktorej dĺžku sme si prispôbili podľa situácie (časové možnosti, klientovo zaujatie, počet štvorčekov), sme následne dali klientovi xylofón (rezonátor) s rovnako farebnými kameňmi ako sú farebné štvorčeky. Jeho úlohou bolo správne zahrať svoju skladbu v poradí a počte podľa farieb, ktoré vyskladal na papier.

Variácia: Klient si môže vybrať farbu, terapeut určuje len počet. Ďalšou obmenou môže byť, že farbu aj počet si na začiatku určí sám klient, terapeut ho len skontroluje. Papier môžeme otočiť a zmeniť tak poradie farebných papierikov. Taktiež môžeme interagovať s pár akordami na klavíri, gitare alebo doprovodom na bubienok. Pri skupinovom stretnutí je potrebné buď striedať účastníkov pri metalofóne/rezonátoroch alebo dať deťom iba možnosť skladbu si zložiť (najvhodnejšie by boli lepiace farebné papieriky) a potom ju zahrať celej skupine.

Priebeh cvičenia: Tea aktivita bavila, najprv sme mu všetko podrobne vysvetlili. Potom si vyberal farbu a my sme mu povedali koľko papierikov v danej farbe si môže zobrať, pričom ich on ľubovoľne poukladal. Pri aktivite ho vyrušil zvuk vozíka z kuchyne, ktorý nesie jedlo. Objasnili sme mu, že mu pani učiteľka jedlo odloží a keď skončíme, naje sa. Pokračoval ďalej vo výbere farby. V určitej chvíli povedal, že už nevládze farby ukladať, tak sme si už išli zahrať pesničku. Občas sa mýlil pri počte buchnutí na kameň. Aktivitu sme ukončili jeho a naším zahráním piesne, ktorú zložil. Následne nám klient pomohol odložiť farebné papieriky, počas čoho opäť začul vozík s jedlom. Povedal, že nie je hladný, no zároveň sa obával, že mu nič nenechajú. Opäť sme ho upokojili, že do desiaty ešte máme čas, kuchárky jedlo priniesli skôr. Pri odkladaní papierikov povedal, že pozná všetky farby: *„Škoda, že tu nie je čierna iba na tejto paličke.“* Na našu otázku „Kto rád ešte nosí čiernu farbu?“ povedal, že *„tma, má ju rád, sú vtedy hviezdčky a mesiac, a veľmi rád spinká, tma je aj na diskotéke, bol tam s mamkou, keď bol maličký, ale už vyrástol“*. Keďže ho bavilo hranie na metalofóne, podporili sme jeho

iniciatívu voľnou improvizáciou a neskôr terapeut ešte určil koľkokrát má buchnúť na ktorú farbu.

CVIČENIE – HRÁME S BOOMWHACKERS

Cieľ: správne určovanie počtu a výšky tónov, určovanie farieb, podpora sluchového vnímania, rozvoj koncentrácie pozornosti

Veková kategória: od 5 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: žiadne

Pomôcky: farebné tyče Boomwhackers, noty piesne Kohútik jarabý

Postup: Muzikoterapeut klientovi najprv zahral pieseň Kohútik jarabý pomocou Boomwhackers tyčí sám a nechal klienta počítat', koľkokrát udel akou farbou. V piesni sa striedajú len 4 tóny, preto bolo možné si potom tyče rozdeliť spolu s klientom a postupne sa naučiť koľkokrát má kto buchnúť, ktorou tyčou, aby si spolu zahrali a prípadne aj zaspievali známu pieseň.

Variácia: Môžeme použiť farebné noty vytvorené priamo na Boomwhackers a mať ich pred sebou, aby klient i terapeut videli, čo majú hrať. Pri skupinovej aktivite môžeme rozdeliť jednotlivé tyče medzi viacerých členov skupiny, ktorí sa môžu prestriedať a ostatní budú spievať.

Výstupná diagnostika: Najprv sme Teovi vysvetlili, čo budeme robiť. Boomwhackers poznal, nakoľko ich už použili v triede pani učiteľky. Pieseň Kohútik jarabý nepoznal. Striedali sme sa v hre, no po stole to veľmi nešlo. Zároveň bolo náročné hovoriť dieťaťu, kedy má udrieť akou tyčou a do toho doprevádzať spev, pretože dieťa nepoznalo pieseň. Dieťaťu sa páčilo hlavne keď mohlo búchať improvizovane. Po aktivite nasledoval pracovný list z publikácie Jiřiny Bednářovej - Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení, 3. díl, str. 7. Teo opäť spočítal všetko bez chyby. Pri počítaní sa zároveň upokojil.

Zakončenie: V závere stretnutia sme sa porozprávali o tom ako sa mu aktivity páčili. Najviac sa mu páčilo skladanie vlastnej skladby.

TEO - PIATE STRETNUTIE

Cieľ: budovať a posilňovať s dieťaťom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, podporiť záujem o spev, zlepšiť schopnosť triedenia, podporiť koncentráciu pozornosti, pamäť, zrakovú a sluchovú percepciu, orientáciu v priestore, aktivizácia klienta rozpoťahovaním

Privítanie: Tea sme boli vyzdvihnúť v triede, hral sa, no keď sme ho oslovili, či môže ísť s terapeutom, neváhal, a začal si hľadať stratené vyzuté papuče. Cestou sme mu vysvetlili, že máme dnes pre neho pripravené špeciálne aktivity a preto budeme v zbernej triede, aby sme mali viac miesta. Keď vošiel do miestnosti a zbadal množstvo lôpt a loptičiek, hneď sa posadil na najväčšiu – fit loptu a začal na nej skákať. Potom sme sa ho opýtali, čo to tu máme a chvíľu sme sa rozprávali o tom, aké sú medzi loptami rozdiely – tvrdosť, veľkosť. Vyzvali sme ho, aby nám povedal, akú má dnes náladu, odpovedal, že dobrú. Dostal úlohu vybrať loptu veľkosti tej dobrej nálady – vybral si tú najväčšiu.

Vstupná diagnostika: Nasledovala diagnostika prostredníctvom pracovného listu z publikácie Jiřiny Bednářovej - Počítání soba Boba 3. díl a str. 37. Teo pekne spolupracoval, dokázal rýchlo porozumieť zadaniu a všetky tvary, ktoré nepatrili do radu správne určil. Následne sme mu vysvetlili ako bude prebiehať cvičenie.

CVIČENIE: TRIEDENIE PODĽA UCHA

Cieľ: podpora sluchového a zrakového vnímania, rozvoj koncentrácie pozornosti, zlepšiť schopnosť triediť podľa počutého

Veková kategória: od 4 rokov

Forma: individuálna

Kontraindikácie: klient má úplnú stratu sluchu

Pomôcky: PC, mobil, reproduktor alebo iné médium, ktoré nám pieseň prehrá, plastové alebo drevené hračky (napr. jablko, mrkva, dinosaurus, vajíčko, krava, sliepka, kôň, kohút, mačka, myš, prasiatko, hus, jahoda, lev a iné)

Postup: Klientovi sme vysvetlili, že mu pustíme pieseň *Na dvore býva sliepočka* a dáme pred neho viaceré plastové hračky. Úlohou klienta bolo vybrať iba tie zvieratá a predmety, o ktorých sa spieva v pesničke.

Variácia: Pieseň nebudeme púšťať, ale terapeut bude spievať a doprevádzať pieseň hrou na hudobnom nástroji. Ak vidíme, že má klient problém, a pieseň ide rýchlo, môžeme mu v piesni dať pauzu po slohách.

CVIČENIE: Ó ULELE

Cieľ: podpora sluchového a zrakového vnímania, rozvoj koncentrácie pozornosti, zlepšiť schopnosť triediť podľa počutého, rozvoj orientácie v priestore, aktivizácia klienta rozpohybovaním

Veková kategória: od 3 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: klient má úplnú stratu sluchu

Pomôcky: lopty a loptičky rôznych veľkostí

Postup: Po väčšej miestnosti sme rozmiestnili loptičky a lopty rôznej veľkosti a farby. Klientovi sme povedali, že ho naučíme pieseň *Ó ulele* aj s určitým tanečným pohybom. Slovné sme ho sprevádzali príbehom o pravekom mužovi. Príbeh je o tom, ako tento muž kráčal po pustej zemi, hľadal niečo zaujímavé a spoznával horniny. Narazil najprv na maličký kameň, ktorý vzal do rúk a zaspieval s ním v ruke takúto pesničku ako ódu na kameň: „*Ó. Ulele. Ulele masa masa. Ulele tika tonga. Ó aloé, aloú, aloá.*“ Po každej vete klient po nás zopakoval slová spojené s pohybom. Kráčali sme po miestnosti a slovné viedli aktivity a príbeh ďalej. Príbeh sme si dotvárali podľa fantázie a aktuálnych prejavov klienta, pričom veľkosť nájdeného kameňa zodpovedala veľkosti loptičiek, ktoré sme rozmiestnili v miestnosti. Ako muzikoterapeut viedol príbeh, vzal si reálne do rúk stále väčšiu veľkosť „kameňa“. Pieseň sa pri každej veľkosti kameňa opakovala. Posledný najväčší kameň sme držali už len s veľkou námahou po kľáčiačky, oboma rukami sa ho snažili zdvihnúť, ale „išlo to ťažko“, čomu sme prispôbili i intonáciu. Po zopakovaní piesne potom praveký muž únavou padol k zemi spolu s nami a tým sa náš príbeh skončil. Po pesničke sme nechali klienta postupne pozbierať – vytriediť všetky „kamene“ rovnakej veľkosti do na to vyhradenej škatule (tašky alebo iného predmetu, kde sa zmestia dané „kamene“).

Variácia: Ak by klient ešte chcel pokračovať, môžeme dej predĺžiť tým, že necháme pravekého muža vyspať sa z únavy po nosení takých ťažkých kameňov a počas jeho spánku znova rozmiestniť po miestnosti loptičky a lopty. Tentokrát už môžeme hovoriť o konkrétnej farbe horniny, ktorú muž našiel, nie o veľkosti (môžeme použiť i názvy reálnych hornín a drahokamov – zelený smaragd, modrý lazurit, červený rubín, ružový ruženín, žltý citrín,

fialový ametyst, oranžový jantár). Takto môžeme celý príbeh viesť až k objaveniu najväčšieho a najvzácnejšieho drahého kameňa.

Výstupná diagnostika: Prvé cvičenie klientovi išlo veľmi dobre, nevybral iba vajíčko, o ktorom sa spievalo v prvej slohe, ostatné zvieratká určil správne. Veľmi sa tešil na hru s loptami i to, že sa po aktivitách zahráme s guľôčkovou dráhou, ktorá bola v zbernej triede. Aktívne sa zapájal do príbehu o pravekom mužovi a porozumel aj neverbálnym pokynom. Mal problém so správnym zopakovaním slov piesne a nesústredil sa na opakovanie tanečného pohybu. Po aktivite nasledoval pracovný list z publikácie Jiřiny Bednářovej - Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení, 3. díl, str. 48. V pracovnom liste dokázal určiť všetko správne.

Zakončenie: Na otázku ako sa mu páčil príbeh o pravekom mužovi odpovedal len dobre a začal vyťahovať guľôčkovú dráhu. Ešte sme ho poprosili o pomoc s odložením lôpt, a tak ich postupne začal na našu výzvu triediť podľa veľkosti. Behal a skákal po miestnosti a aj slovne okomentoval, že už nevládze. Jeho pozornosť sa už uberala smerom ku guľôčkovej dráhe, s ktorou sme mu po vyplnení pracovného listu nakoniec dovolili zahrať sa. Potom sme ho odprevadili do triedy.

TEO - DEVIATE STRETNUTIE

Cieľ: posilňovať s dieťaťom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, zlepšiť koncentráciu pozornosti, sluchovú perцепciu, pravo-ľavú orientáciu, orientáciu v priestore

Privítanie: V úvode stretnutia sme sa chvíľu rozprávali o rôznych hračkách, ktoré Tea v miestnosti zaujali a viedli rozhovor o tom ako sa cíti (deň predtým ho bolelo bruško). Stále ho bolelo, ale podľa jeho slov o polovicu menej. Ponúkli sme mu možnosť vrátiť sa do triedy, no on si nerobil s bolesťou brucha starosti.

Vstupná diagnostika: Po vstupnom rozhovore nasledovala diagnostika prostredníctvom pracovného listu Orientace v prostoru a v čase zo strany 33. Najprv sme si s klientom zopakovali kde má pravú a ľavú ruku, kde je to hore, dole, vpredu, vzadu. Klient urobil v pracovnom liste 3 chyby.

CVIČENIE: PIESEŇ DAJ PRAVÚ RUKU VPRED

Cieľ: rozvoj koncentrácie pozornosti, upevnenie pravo-ľavej orientácie, rozvoj priestorovej orientácie

Veková kategória: od 3 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: žiadne

Pomôcky: PC, mobil, reproduktor alebo iné médium, ktoré nám pieseň prehrá

Postup: Klientovi sme najprv vysvetlili, že budeme spolu spievať a tancovať pieseň *Daj pravú ruku vpred*. Keďže klient pieseň poznal, len sme si zopakovali, ktorá ruka a noha sú pravá a ľavá, a ukázali si ako budeme tancovať. Potom sme zrealizovali tanec spolu so spevom.

Variácia: Môžeme iba spievať, ak dieťa pieseň pozná alebo robíme aktivitu v skupine.

CVIČENIE: ODKIAĽ PRICHÁDZA ZVUK

Cieľ: rozvoj priestorovej orientácie, sluchového vnímania, tréning koncentrácie pozornosti

Veková kategória: od 3 rokov

Forma: individuálna i skupinová

Kontraindikácie: strata sluchu

Pomôcky: rôzne hudobné nástroje – napr. rumba guľa, zvonček, shaker, bubon

Postup: Na vybrané miesto sme si pripravili rôzne rytmické hudobné nástroje. Klientovi sme vysvetlili, že bude sedieť na stoličke v strede miestnosti, zatvorí si oči a schová si tvár do dlaní. Muzikoterapeut sa bude pohybovať po miestnosti čo najtichšie a bude hrať krátko na nejakom nástroji. Úlohou klienta bolo so zatvorenými očami určiť vzhľadom k svojej polohe miesto, kde počul zvuk tým, že ukázal na dané miesto prstom. Následne sme využili obmenu, že klient neukazoval prstom, ale slovne pomenoval, kde zvuk počuje – vpravo, vľavo, vpredu, vzadu, predomnou, za mnou, nadomnou. Zároveň sme použili obmenu, že sa na stoličku posadil muzikoterapeut a klient chodil po miestnosti a vydával zvuky pomocou hudobných nástrojov.

Variácia: Hudobné nástroje môžeme rozmiestniť po väčšej miestnosti, keď klientovi zaviažeme oči. Klienta môžeme presunúť na iné miesto (mal by nehybne stáť, neotáčať sa alebo sedieť na stoličke) a hru podľa záujmu klienta môžeme opakovať. Pri skupinovej aktivite môžu vydávať zvuky, prípadne hrať na rôznych hudobných nástrojoch jednotliví členovia skupiny podľa toho, ako na nich ukáže terapeut.

Výstupná diagnostika: Teo si mýlil počas piesne Daj pravú ruku vpred pravú a ľavú stranu, zväčša sa snažil opakovať po terapeutovi. Cvičenie ho bavilo, pretože sa mohol hýbať, no

opakovať ho už nechcel. Chcel už použiť hudobné nástroje, ktoré videl, že boli pripravené. V druhom cvičení taktiež viackrát ukazoval zlým smerom. Neskôr, keď mal slovne povedať, kde zvuk počuje sa tiež veľakrát pomýlil. Bavilo ho, keď sa s terapeutom vymenil a mohol po miestnosti chodiť. Keď terapeut lokalizoval zvuk nesprávne, občas si to všimol, občas nie. V závere klient vypracoval pracovný list z publikácie Mezi námi předškoláky zo strany 8, pričom urobil len jednu chybu.

Zakončenie: Po krátkom zhrnutí aktuálneho emočného stavu sme klienta z časových dôvodov odprevadili do triedy.

4.5.3 Postterapia

V tejto podkapitole uvádzame záznamovú dokumentáciu 13 P z vybraných muzikoterapeutických stretnutí, ktorá nám slúži ako hodnotenie jednotlivých individuálnych stretnutí (záznamy 13 P uvedené podľa Beníčkovéj, Muzikoterapie a edukace, 2017).

Tab. č.2 Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Eliška 3. stretnutie

1. POZOROVANIE Koho pozorujem? Ako pozorujem? Ako dlho pozorujem? Aký je cieľ pozorovania? Aké oblasti, suboblasti pozorujem?	Klienta, terapeuta Komplexne, zámerne, voľne Krátkodobu - počas celého stretnutia; strednedobo – počas realizácie výskumu; dlhodobu – počas pobytu dieťaťa v MŠ Diagnostika, priebežné overovanie hypotéz, spolupráca, pozornosť, chápanie číselného radu, záujem o aktivity, správanie dieťaťa, prežívanie, komunikačné schopnosti Schopnosť počítat' spamäti do 10, koncentrácia pozornosti, sluchová percepcia, vzťah k terapeutovi, emocionálne prejavy, mimika, reakcie na predkladané aktivity, verbálny prejav
2. PODNET Čo bolo podnetom? Od koho vzišiel? Ako bol podnet prijatý?	Verbálne inštrukcie terapeuta, reprodukováná pieseň Jeden, dva, tri štyri, päť; spev, rôzne hudobné nástroje, pracovné listy Od terapeuta, klienta Klient hneď spočiatku reagoval na verbálne pokyny nesmelšie, no splnil ich, ochotne spolupracoval, do spevu sa zapájal aktívne, pomedzi aktivity potom vkladal spontánne otázky

3. PERCEPCIA Aký druh percepcie bol zapojený pri stretnutí? Ktoré cvičenia týkajúce sa percepcie boli pri stretnutí použité? S akým výsledkom?	Hmat – práca s ceruzkou, ohmatávanie a hra na hudobných nástrojoch, ukazovanie čísel na prstoch; Sluch – počúvanie inštrukcií terapeuta, spevu terapeuta, posluš piesne, zvuky hudobných nástrojov; Zrak – pozorovanie hry terapeuta na nástrojoch, ukazovanie čísel na prstoch podľa terapeuta, vypracovanie pracovných listov Pieseň Jeden, dva, tri, štyri, päť – klientka sa aktívne zapájala do spevu, pretože pieseň poznala, občas sa najmä na začiatku mýlila, keď sme si pieseň zopakovali, vedela už pekne plynule spievať i ukazovať, sledovala terapeuta a opakovala po ňom; Rad nástrojov – rôznym nástrojom sa potešila, zapájala sluch, zrak i hmat; urobila, čo od nej terapeut požadoval, občas sa objavila chyba
4. PREJAV Čo bolo prejavom? Čo daný prejav vyvolal?	Verbálny prejav, splnenie každej inštrukcie terapeuta, spontánna hra na hudobné nástroje Spoluprácu, uvoľnenosť
5. PROSTREDIE V akom prostredí terapia prebiehala? Ktoré faktory prostredia terapiu ovplyvňovali? Ako klient na prostredie reagoval?	V kancelárii školskej psychologičky v MŠ Hluk z prostredia Zo začiatku stretnutia nás rušil hluk z vedľajších tried, rušilo to skôr terapeuta, klient nereagoval na hluk
6. PROSTRIEDKY Aké prostriedky boli pri terapii použité? Boli použité prostriedky vyhovujúce? Ako na použité prostriedky reagoval klient?	Pracovné listy, ceruzka, počítač, rôzne hudobné nástroje - triangel, rumba guľa, drevené paličky, prstové činely, kastanety, tamburína, zvonček, etnická píšťala, bubon, drhlo Áno Klient sa zaujímal o obe cvičenia, no druhé bolo preňho zaujímavejšie, pretože si mohol vyskúšať rôzne neznáme hudobné nástroje
7. POSTOJE Aké boli postoje klienta?	Klient má pozitívny postoj k terapeutovi i cvičeniam
8. POCITY Aké boli pocity klienta? Aké boli pocity terapeuta? Čím boli pocity vyvolané?	Očakávanie, spontánnosť Na začiatku kvôli hluku určitá nepohoda, neskôr uvoľnenosť Použitými pomôckami, realizáciou MT cvičení, hlukom z prostredia a reakciami klienta, celkovou atmosférou pri terapii
9. PRIEBEH Ako prebiehala intervencia?	Intervencia prebiehala podľa MT plánu a verbálnych inštrukcií terapeuta, stretnutie išlo ľahko a plynule, klient spolupracoval, dovolil si spontánne otázky
10. POCHOPENIE Čo mal klient pochopiť?	

Pochopil?	Verbálne inštrukcie terapeuta, že každý nástroj symbolizuje určité číslo v číselnom rade, vypracovať správne pracovné listy Áno, darilo sa mu správne hrať podľa poradia nástrojov i vypracovať pracovné listy
11. PREMENA Čo sa zmenilo? V čom nastala premena? Je premena žiaduca či nežiaduca? Prečo? Čo premenu spôsobilo?	Zmena nastala v tom, že klient reagoval spontánne už na začiatku stretnutia, vypracoval pracovné listy bez chýb, v priebehu cvičení nerobil toľko chýb ako pri predchádzajúcom stretnutí Áno, pretože klientova spontánnosť a vzťah k terapeutovi môže ovplyvniť prístup k cvičeniam, a tak aj úspešnosť terapie, zníženie počtu chýb je „cieľom terapie“ Vzťah s terapeutom, zaujímavé aktivity a realizácia MT cvičení
12. POSUDOK Aké ciele boli na začiatku stretnutia stanovené? Aké ciele boli pri stretnutí splnené? Aké ciele sa nepodarilo splniť a prečo? Aké metódy, techniky, cvičenia boli použité? V čom vidíte úspech/neúspech?	Podpora sluchového vnímania, záujmu o hudobné nástroje, rozvoj koncentrácie pozornosti, oboznámenie sa s novými hudobnými nástrojmi a ich zvukmi, zlepšenie chápania číselného radu, budovanie vzťahu s terapeutom, vytvorenie bezpečného priestoru Všetky Žiaden Posluch hudby, spev, práca s hudobnými nástrojmi, improvizácia; MT cvičenia - Spev piesne Jeden, dva, tri a Rad nástrojov Úspech - v znižovaní počtu chýb v priebehu stretnutia, v pozitívnej reakcii klienta na cvičenia, v spolupráci s terapeutom, v dôvere klienta k terapeutovi a celkovom naladení klienta
13. PLÁN Ako je zostavený plán? Je funkčný? Nevyžaduje si zásadnú zmenu?	Plán je zostavený dobre Javí sa ako funkčný Nie

Tab. č.3 Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Eliška 6. stretnutie

1. POZOROVANIE Koho pozorujem? Ako pozorujem? Ako dlho pozorujem? Aký je cieľ pozorovania? Aké oblasti, suboblasti pozorujem?	Klienta, terapeuta Komplexne, zámerne, voľne Krátkodobo - počas celého stretnutia; strednedobo – počas realizácie výskumu; dlhodobo – počas pobytu dieťaťa v MŠ Diagnostika, priebežné overovanie hypotéz, spolupráca, pozornosť, správanie, orientácia v priestore, záujem o aktivity, správanie dieťaťa, prežívanie, komunikačné schopnosti
---	--

	pravo-ľavá orientácia, orientácia v miestnosti (hore, dole, vpredu, vzadu, hore, dole), koncentrácia pozornosti, sluchová percepcia, vzťah k terapeutovi, emocionálne prejavy, mimika, reakcie na predkladané aktivity, verbálny prejav
2. PODNET Čo bolo podnetom? Od koho vzišiel? Ako bol podnet prijatý?	Verbálne inštrukcie terapeuta, hračky koníkov, zastavenie hudby, pracovné listy Od terapeuta, klienta Inštrukcie dodržiaval, hračka ho namotivovala, zastavil sa, splnil zadanie
3. PERCEPCIA Aký druh percepcie bol zapojený pri stretnutí? Ktoré cvičenia týkajúce sa percepcie boli pri stretnutí použité? S akým výsledkom?	Hmat – práca s ceruzkou, hra a manipulácia s koníkom, búchanie po nohách; hra na bubne, Sluch – počúvanie inštrukcií terapeuta, poslušnosť piesne, zvuku bubna; Zrak – rozoznanie objektu – hračka, pozorovanie pohybov terapeuta, vypracovanie pracovných listov, <i>Dostihy</i> – klient sa zapájal, sledoval terapeuta a opakoval po ňom, nezačal sám; <i>Stopka</i> – nerobil chyby
4. PREJAV Čo bolo prejavom? Čo daný prejav vyvolal?	Čakanie na reakciu terapeuta Neistotu
5. PROSTREDIE V akom prostredí terapia prebiehala? Ktoré faktory prostredia terapiu ovplyvňovali? Ako klient na prostredie reagoval?	V zbernej triede MŠ Videonahrávka stretnutia Klient slovné reagoval na to, že zapínam nahrávanie, po objasnení sa vyjadril, že mu to nevadí
6. PROSTRIEDKY Aké prostriedky boli pri terapii použité? Boli použité prostriedky vyhovujúce? Ako na použité prostriedky reagoval klient?	Pracovné listy, ceruzka, plastové hračky koníkov, notebook, bubon Áno Klient spolupracoval, zaujali ho koníky, bubnovanie ho rýchlo prestalo baviť
7. POSTOJE Aké boli postoje klienta?	Klient terapeuta akceptoval, aktivity ho zaujali, no menej ako zvyčajne, bolela ho ruka z búchania o stehná, bubnovanie ho nudilo
8. POCITY Aké boli pocity klienta? Aké boli pocity terapeuta? Čím boli pocity vyvolané?	Neistota, nuda Očakávanie Použitými cvičeniami, aktuálnym nastavením klienta
9. PRIEBEH Ako prebiehala intervencia?	Intervencia prebiehala podľa MT plánu a verbálnych inštrukcií terapeuta plynule, klient spolupracoval, pri prvej aktivite čakal na uistenie sa a reakciu terapeuta, pri druhej aktivite chýbala spontánnosť,

	pobehovanie po miestnosti, naopak išlo o rigidné chodenie v kruhu, klient ju chcel ukončiť, čo slovne naznačil – „Ja to už viem“
10. POCHOPENIE Čo mal klient pochopiť? Pochopil?	Verbálne inštrukcie terapeuta, počas cvičenia Dostihy spontánne reagovať na základe verbálnych pokynov terapeuta, zastaviť sa, keď vypne terapeut hudbu, vypracovať správne pracovné listy Áno, no nebol si istý, radšej čakal, čo urobí terapeut, zastavil sa vždy, keď to bolo potrebné, podarilo sa mu vypracovať správne pracovné listy
11. PREMENA Čo sa zmenilo? V čom nastala premena? Je premena žiaduca či nežiaduca? Prečo? Čo premenu spôsobilo?	Zmena nastala v tom, že klienta aktivity až tak neoslovili, pri druhom cvičení chcel klient rýchlo skončiť Nie, pretože Vzťah s terapeutom, zaujímavé aktivity a realizácia MT cvičení Prvé cvičenie bolo preňho náročnejšie, preto bol neistejší, pri druhom ho možno už len bolela ruka z búchania o stehná, preto už nechcel veľa búchať na bubon
12. POSUDOK Aké ciele boli na začiatku stretnutia stanovené? Aké ciele boli pri stretnutí splnené? Aké ciele sa nepodarilo splniť a prečo? Aké metódy, techniky, cvičenia boli použité? V čom vidíte úspech/neúspech?	Posilňovať s klientom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, zlepšiť koncentráciu pozornosti, sluchovú percepciu, orientáciu v priestore, schopnosť vnímať rytmus, aktivizácia klienta rozpoťahovaním Všetky okrem jedného Aktivizácia klienta sa nepodarila, možno to bolo dvomi cvičeniami po sebe, pri ktorých dieťa búchalo, možno aktuálnym naladením klienta Hra na telo, rytmické cvičenie, posluch hudby, práca s hudobným nástrojom; MT cvičenia: Dostihy, Stopka a pracovné listy na priebežnú diagnostiku Úspech v spolupráci, hoci cvičenia klienta nezaujali; neúspech v splnení cieľa aktivizácie, v pocitoch neistoty u klienta
13. PLÁN Ako je zostavený plán? Je funkčný? Nevyžaduje si zásadnú zmenu?	Plán je zostavený dobre Javí sa ako funkčný Nie, avšak asi by bolo vhodnejšie zaradiť iné cvičenie na tomto stretnutí, nakoľko dve po sebe nasledujúce cvičenia, kde sa búcha, klientovi v predškolskom veku nevyhovujú (bolia ho ruky)

Tab. č. 4 Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Eliška 10. stretnutie

1. POZOROVANIE Koho pozorujem? Ako pozorujem? Ako dlho pozorujem? Aký je cieľ pozorovania? Aké oblasti, suboblasti pozorujem?	Klienta, terapeuta Komplexne, zámerne, voľne Krátkodobo - počas celého stretnutia; strednedobo – počas realizácie výskumu; dlhodobo – počas pobytu dieťaťa v MŠ Diagnostika, priebežné overovanie hypotéz, spolupráca, pozornosť, správanie, vnímanie postupnosti, vyjadrovanie emócií pomocou hudby, záujem o aktivity, správanie dieťaťa, prežívanie, komunikačné schopnosti koncentrácia pozornosti, sluchová percepcia, vzťah k terapeutovi, emocionálne prejavy, mimika, reakcie na predkladané aktivity, verbálny prejav
2. PODNET Čo bolo podnetom? Od koho vzišiel? Ako bol podnet prijatý?	Verbálne inštrukcie terapeuta, rôzne hudobné nástroje, pracovné listy, spev terapeuta Od terapeuta, klienta Klient na inštrukcie reagoval splnením úlohy, možnosť skúsiť si ďalšie nové hudobné nástroje prijal s radosťou, pracovné listy vypracoval s pomocou terapeuta s chybami a na spev reagoval zväčša vyjadrením, že danú pieseň nepozná
3. PERCEPCIA Aký druh percepcie bol zapojený pri stretnutí? Ktoré cvičenia týkajúce sa percepcie boli pri stretnutí použité? S akým výsledkom?	Hmat – práca s ceruzkou, ohmatávanie a hra na hudobných nástrojoch; Sluch – počúvanie inštrukcií terapeuta, spevu terapeuta, zvukov hudobných nástrojov; Zrak – pozorovanie hry terapeuta, vypracovanie pracovných listov <i>Zhudobnená rozprávka</i> – klient sa aktívne zapájal, sledoval terapeuta; <i>Popletená pesnička</i> – zapájal iba sluch, darilo sa mu nájsť chyby
4. PREJAV Čo bolo prejavom? Čo daný prejav vyvolal?	Verbálny prejav Spoluprácu
5. PROSTREDIE V akom prostredí terapia prebiehala? Ktoré faktory prostredia terapiu ovplyvňovali? Ako klient na prostredie reagoval?	V kancelárii školského psychológa v MŠ Žiadne Nereagoval
6. PROSTRIEDKY Aké prostriedky boli pri terapii použité?	Pracovné listy, ceruzka, rôzne hudobné nástroje (napr. thunder, drhlo, kalimba, rumba guľa, kastaneta, drevené paličky, zvonček koshi, dažďová palica a pod.)

Boli použité prostriedky vyhovujúce? Ako na použité prostriedky reagoval klient?	Áno Klient spolupracoval a zaujímal sa hlavne o prvé cvičenie, pretože každý nový hudobný nástroj ho zaujíma
7. POSTOJE Aké boli postoje klienta?	Klient terapeutove inštrukcie realizoval, prvá aktivita ho zaujala viac, pri druhej bolo problematické nájsť pieseň, ktorú vie zaspievať, zároveň nemanipuloval so žiadnym predmetom
8. POCITY Aké boli pocity klienta? Aké boli pocity terapeuta? Čím boli pocity vyvolané?	Radosť, očakávanie, nesmelosť Radosť Použitými pomôckami, realizáciou MT cvičení a reakciami klienta
9. PRIEBEH Ako prebiehala intervencia?	Intervencia prebiehala podľa MT plánu a verbálnych inštrukcií terapeuta, klient aktívne spolupracoval, stále však potreboval pomoc terapeuta vo vedení deja rozprávky, pri hľadaní piesne, ktorú vie zaspievať
10. POCHOPENIE Čo mal klient pochopiť? Pochopil?	Verbálne inštrukcie terapeuta, priradiť postave z rozprávky hudobný nástroj, ktorý vyjadruje osobnosť postavy, nájsť zmenu v texte spievanej piesne, vypracovať správne pracovné listy Áno, podarilo sa mu vybrať vhodné nástroje, nájsť zmeny v texte i vypracovať pracovné listy
11. PREMENA Čo sa zmenilo? V čom nastala premena? Je premena žiaduca či nežiaduca? Prečo? Čo premenu spôsobilo?	Zmena nastala v tom, že klient reagoval spontánne už na začiatku stretnutia, vypracoval pracovné listy bez chýb, v priebehu cvičení nerobil toľko chýb Áno, pretože klientova spontánnosť a vzťah k terapeutovi môže ovplyvniť prístup k cvičeniam, a tak aj úspešnosť terapie, zníženie počtu chýb je cieľom terapie Vzťah s terapeutom, zaujímavé aktivity a realizácia MT cvičení
12. POSUDOK Aké ciele boli na začiatku stretnutia stanovené? Aké ciele boli pri stretnutí splnené? Aké ciele sa nepodarilo splniť a prečo? Aké metódy, techniky, cvičenia boli použité?	Posilňovať s klientom muzikoterapeutický vzťah, vytvárať bezpečný priestor pre rozvoj, podpora sluchového vnímania, vyjadrovanie emócií pomocou hudby, rozvoj vnímania postupnosti, tréning koncentrácie pozornosti Všetky Žiaden Práca s hudobnými nástrojmi, spev, improvizácia, interpretácia; MT cvičenia: Zhudobnená rozprávka a Poptená pesnička, pracovné listy na priebežnú diagnostiku

V čom vidíte úspech/neúspech?	V záujme klienta o hudobné nástroje, v dobrej spolupráci s terapeutom, v dôvere klienta k terapeutovi a celkovom naladení klienta na terapiu
13. PLÁN Ako je zostavený plán? Je funkčný? Nevyžaduje si zásadnú zmenu?	Plán je zostavený dobre Javí sa ako funkčný Nie

Tab. č. 5 Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Teo 2. stretnutie

1. POZOROVANIE Koho pozorujem? Ako pozorujem? Ako dlho pozorujem? Aký je cieľ pozorovania? Aké oblasti, suboblasti pozorujem?	Klienta, terapeuta Komplexne, zámerne, voľne Krátkodobo - počas celého stretnutia; strednedobo – počas realizácie výskumu; dlhodobo – počas pobytu dieťaťa v MŠ Diagnostika, priebežné overovanie hypotéz, určovanie počtu, koncentrácia pozornosti, komunikačné schopnosti, záujem o aktivity, správanie dieťaťa, reakcie, prežívanie, počet chýb Udržanie pozornosti, správne určenie počtu, jemná a hrubá motorika, vzťah k terapeutovi, emocionálne prejavy, mimika, verbálny prejav
2. PODNET Čo bolo podnetom? Od koho vzišiel? Ako bol podnet prijatý?	Verbálne inštrukcie terapeuta; hra na metalofóne; zvuk vozíka s jedlom; hra na Boomwhackers, spev Od terapeuta, klienta, z prostredia Klient bol od začiatku smelý, aktívny, na pokyny reagoval primerane, spolupracoval; skúšal búchať paličkami po metalofóne, vždy keď mohol, skúšal ako sa dá na metalofóne hrať viacerými spôsobmi, najviac ho bavilo chodiť paličkou hore dole po kameňoch; verbálne reagoval na to, že prichádza a odchádza kuchárka, pravdepodobne bol hladný, hoci tvrdil, že nie; na spev nereagoval, pretože sa sústredil na búchanie
3. PERCEPCIA Aký druh percepcie bol zapojený pri stretnutí?	Hmat – práca s ceruzkou, ohmatávanie a hranie na hudobných nástrojoch, ukladanie štvorčekov na podložku; Sluch – hra na metalofóne, hra na Boomwhackers, reagovanie na zvuky z prostredia, počúvanie hry terapeut, spev; Zrak – rozlišovanie farieb na jednotlivých kameňoch metalofónu a farebných štvorčekoch,

Ktoré cvičenia týkajúce sa percepcie boli pri stretnutí použité? S akým výsledkom?	ukladanie štvorčekov na pozadie, pozorovanie hry terapeuta, spoznávanie hudobných nástrojov <i>Grafická partitúra, Hráme s Boomwhackers</i> – klient reagoval pozitívne na obe cvičenia, hra na Boomwhackers však bola pre neho náročná, viac sa mu páčila hra na metalofóne a voľná improvizácia na oboch nástrojoch
4. PREJAV Čo bolo prejavom? Čo daný prejav vyvolal?	Verbálny prejav, spontánna hra na metalofóne bez vyzvania, záujem o opakovanie aktivity, keď ho prestalo baviť ukladanie farieb povedal, že už nevládze Spoluprácu, odreagovanie sa a pocity radosti, vypýtanie si zmeny činnosti
5. PROSTREDIE V akom prostredí terapia prebiehala? Ktoré faktory prostredia terapiu ovplyvňovali? Ako klient na prostredie reagoval?	V kancelárii školskej psychologičky Hluk detí z chodby a vedľajších tried, zvuk vozíka s jedlom Hluk si nevšimál, reagoval na zvuk vozíka, o čom sme sa chvíľu rozprávali a pokračovali sme ďalej
6. PROSTRIEDKY Aké prostriedky boli pri terapii použité? Boli použité prostriedky vyhovujúce? Ako na použité prostriedky reagoval klient?	Farebný metalofón, paličky, farebné zalaminované štvorčeky, biely zalaminovaný papier A4, tyče Boomwhackers, pracovné listy, ceruzka Áno, avšak v budúcnosti by som už tyče Boomwhackers použila farebné noty, pretože pre 5 ročné dieťa bola hra podľa sluchu náročná Klient spolupracoval a zaujímal sa o obe aktivity, boli preňho zaujímavé
7. POSTOJE Aké boli postoje klienta?	Klient spočiatku hovoril menej, robil všetko, čo mu terapeut povedal, aktivity ho zaujali, postupne začal viac rozprávať a byť spontánnejší, hrať improvizovane na hudobné nástroje
8. POCITY Aké boli pocity klienta? Aké boli pocity terapeuta? Čím boli pocity vyvolané?	Spočiatku očakávanie, neskôr radosť, uvoľnenosť; pri príchode vozíka s jedlom neistota, či sa mu ujde jedlo Uvoľnenosť, očakávanie, radosť Realizáciou MT cvičení a reakciami klienta; zvukom z prostredia
9. PRIEBEH Ako prebiehala intervencia?	Intervencia prebiehala podľa MT plánu a verbálnych inštrukcií terapeuta plynule, klient spolupracoval, dovolil si i spontánnu hru na hudobné nástroje, na základe záujmu klienta o metalofón sme pridali variáciu cvičenia – nech buchne toľkokrát, koľko mu terapeut povedal a pritom ukázal prstom, na ktorý farebný kameň má udrieť
10. POCHOPENIE	

Čo mal klient pochopiť? Pochopil?	Verbálne inštrukcie terapeuta, správne určiť počet Áno, v určovaní počtu sa pri realizácii cvičení občas pomýlil
11. PREMENA Čo sa zmenilo? V čom nastala premena? Je premena žiaduca či nežiaduca? Prečo? Čo premenu spôsobilo?	Zmena nastala v prejave spontánnosti klienta, aj v prístupe k nástroju Áno, pretože klientova spontánnosť môže ovplyvniť prístup k cvičeniu a tak aj úspešnosť terapie Čas a realizácia MT cvičení
12. POSUDOK Aké ciele boli na začiatku stretnutia stanovené? Aké ciele boli pri stretnutí splnené? Aké ciele sa nepodarilo splniť a prečo? Aké metódy, techniky, cvičenia boli použité? V čom vidíte úspech/neúspech?	Správne určovanie počtu, koncentrácia pozornosti, budovanie vzťahu s terapeutom, vytvorenie bezpečného priestoru Všetky, správne určovanie počtu len čiastočne Jeden - dieťa sa stále mýli pri určovaní počtu Práca s hudobnými nástrojmi, spev, improvizácia, interpretácia, kompozícia; MT cvičenia - Grafická partitúra, Hráme s Boomwhackers a pracovné listy na priebežnú diagnostiku Úspech – málo chýb, pozitívna reakcia klienta na cvičenia, dobrá spolupráca s terapeutom, dôvera klienta k terapeutovi; Neúspech – zvolené cvičenie s Boomwhackers
13. PLÁN Ako je zostavený plán? Je funkčný? Nevyžaduje si zásadnú zmenu?	Plán je zostavený dobre Javí sa ako funkčný Zásadnú nie, možno si bude vyžadovať niekoľko menších úprav – hra na Boomwhackers podľa sluchu, ale i inštrukcií terapeuta je pre dieťa vo veku 6 rokov ťažká, bolo by lepšie použiť farebné noty

Tab. č.6 Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Teo 5. stretnutie

1. POZOROVANIE Koho pozorujem? Ako pozorujem? Ako dlho pozorujem? Aký je cieľ pozorovania?	Klienta, terapeuta Komplexne, zámerne, voľne Krátkodobu - počas celého stretnutia; strednedobo – počas realizácie výskumu; dlhodobo – počas pobytu dieťaťa v MŠ Diagnostika, priebežné overovanie hypotéz, spolupráca, koncentrácia pozornosti, záujem o aktivity, správanie dieťaťa, reakcie na predkladané aktivity, prežívanie, komunikačné schopnosti, schopnosť rozlišovať predmety na základe určitej vlastnosti, počet chýb, unaviteľnosť
---	---

Aké oblasti, suboblasti pozorujem?	Schopnosť triediť predmety podľa určitého kľúča, koncentrácia pozornosti, jemná a hrubá motorika, vzťah k terapeutovi, správanie,, emocionálne prejavy, mimika, verbálny prejav
2. PODNET Čo bolo podnetom? Od koho vzišiel? Ako bol podnet prijatý?	Verbálne inštrukcie terapeuta, reprodukováaná pieseň Na dvore býva, lopty rozmiestnené v miestnosti, pracovný list, spev a tanec terapeuta, Od terapeuta, klienta, z prostredia Klient hneď na začiatku reagoval veľmi spontánne, keď v miestnosti našiel lopty, na pokyny terapeuta reagoval primerane, spolupracoval, na spev a tanec reagoval úsmevom, napodobňovaním pohybov tela
3. PERCEPCIA Aký druh percepcie bol zapojený pri stretnutí? Ktoré cvičenia týkajúce sa percepcie boli pri stretnutí použité? S akým výsledkom?	Hmat – práca s ceruzkou, vyberanie zvieratiek, ohmatávanie a zbieranie lôpt a loptičiek, skákanie na lopte, Sluch – počúvanie slov a spevu terapeuta, posluš piesne, reagovanie na verbálne inštrukcie terapeuta, vedenie príbehu, zmeny intonácie v príbehu; Zrak – rozlišovanie farieb a veľkosti jednotlivých lôpt, výber správnych zvieratiek a predmetov, pozorovanie pohybov a tanca terapeuta, vypracovanie pracovných listov <i>Triedenie podľa ucha</i> – klient ticho sedel a pozorne počúval, pozorne zapájal potrebné zmysly; <i>Ó ulele</i> – rovnako zapájal všetky potrebné zmysly, menej sa však hýbal
4. PREJAV Čo bolo prejavom? Čo daný prejav vyvolal?	Verbálny prejav, spontánne skákanie na loptách a ich hádzanie, úsmev Spoluprácu, odreagovanie sa a pocity radosti
5. PROSTREDIE V akom prostredí terapia prebiehala? Ktoré faktory prostredia terapiu ovplyvňovali? Ako klient na prostredie reagoval?	V zbernej triede MŠ Hluk detí z chodby, veľkosť miestnosti, hračky v miestnosti, farba koberca Hluk si nevšimával, aktívne využíval priestor na poskakovanie, chcel sa hrať s guľôčkovou dráhou, ťažšie sa mu hľadali menšie farebné lopty
6. PROSTRIEDKY Aké prostriedky boli pri terapii použité? Boli použité prostriedky vyhovujúce? Ako na použité prostriedky reagoval klient?	Pracovné listy, ceruzka, lopty rôznych farieb a veľkostí (určitý počet lôpt v rovnakej veľkosti, farbe), plastové hračky (jablko, mrkva, dinosaur, vajíčko, krava, sliepka, kôň, kohút, mačka, prasiatko, hus, jahoda, lev, pohár, dinosaur, ovca, pomaranč), škatuľa na hračky, notebook Áno Klient spolupracoval a zaujímal sa o obe cvičenia, no druhé bolo preňho zaujímavejšie, lopty ho upútali hneď ako vošiel do miestnosti

7. POSTOJE Aké boli postoje klienta?	Klient terapeuta akceptoval, aktivity ho zaujali, vo voľných častiach spontánne poskakoval
8. POCITY Aké boli pocity klienta? Aké boli pocity terapeuta? Čím boli pocity vyvolané?	Veselosť, uvoľnenosť, radosť Radosť Použitými pomôckami, realizáciou MT cvičení a reakciami klienta
9. PRIEBEH Ako prebiehala intervencia?	Intervencia prebiehala podľa MT plánu a verbálnych inštrukcií terapeuta veľmi plynule, klient aktívne spolupracoval, dovolil si spontánne poskakovanie v časoch medzi aktivitami
10. POCHOPENIE Čo mal klient pochopiť? Pochopil?	Verbálne inštrukcie terapeuta, vybrať zvieratko a predmety, o ktorých sa v piesni spievalo, vybrať správnu veľkosť lopty podľa vzoru terapeuta, správne roztriediť lopty, vypracovať správne pracovné listy Áno, darilo sa mu správne triediť i vypracovať pracovné listy
11. PREMENA Čo sa zmenilo? V čom nastala premena? Je premena žiaduca či nežiaduca? Prečo? Čo premenu spôsobilo?	Zmena nastala v tom, že klient reagoval spontánne už na začiatku stretnutia, vypracoval pracovné listy bez chýb, v priebehu cvičení nerobil toľko chýb Áno, pretože klientova spontánnosť a vzťah k terapeutovi môže ovplyvniť prístup k cvičeniam, a tak aj úspešnosť terapie, zníženie počtu chýb je cieľom terapie Vzťah s terapeutom, zaujímavé aktivity a realizácia MT cvičení
12. POSUDOK Aké ciele boli na začiatku stretnutia stanovené? Aké ciele boli pri stretnutí splnené? Aké ciele sa nepodarilo splniť a prečo? Aké metódy, techniky, cvičenia boli použité? V čom vidíte úspech/neúspech?	Schopnosť správne triediť, lepšia koncentrácia pozornosti, budovanie vzťahu s terapeutom, vytvorenie bezpečného priestoru Všetky Žiaden Spev, práca s posluchom reprodukovanej hudby, MT cvičenia: Triedenie podľa ucha, Ó ulele a pracovné listy na priebežnú diagnostiku Úspech - urobil len jednu chybu, v pozitívnej reakcii klienta na cvičenia, v dobrej spolupráci s terapeutom, v dôvere klienta k terapeutovi a celkovom naladení klienta
13. PLÁN Ako je zostavený plán? Je funkčný? Nevyžaduje si zásadnú zmenu?	Plán je zostavený dobre Javí sa ako funkčný Nie

Tab. č. 7 Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Teo 9. stretnutie

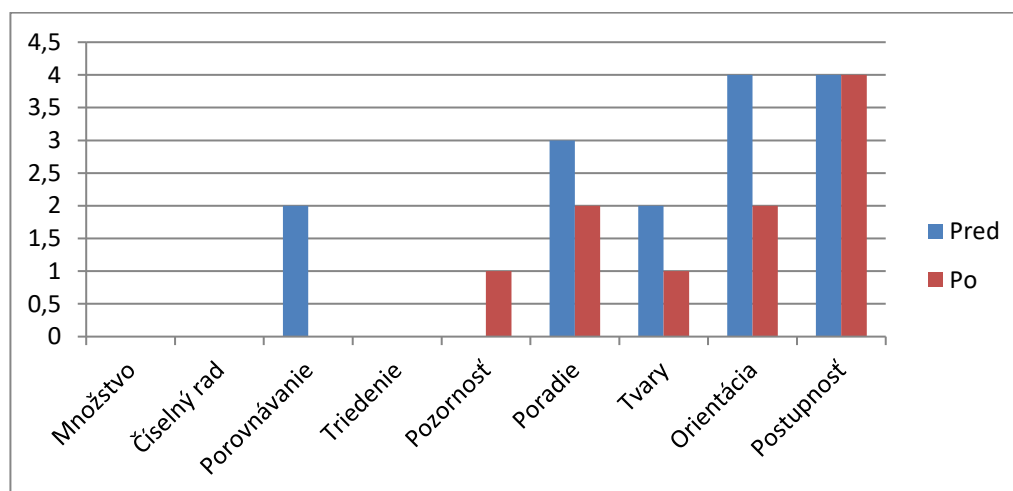
1. POZOROVANIE Koho pozorujem? Ako pozorujem? Ako dlho pozorujem? Aký je cieľ pozorovania? Aké oblasti, suboblasti pozorujem?	Klienta, terapeuta Komplexne, zámerne, voľne Krátkodobý - počas celého stretnutia; strednedobý – počas realizácie výskumu; dlhodobý – počas pobytu dieťaťa v MŠ Diagnostika, priebežné overovanie hypotéz, spolupráca, pozornosť, orientácia v priestore, záujem o aktivity, správanie dieťaťa, prežívanie, komunikačné schopnosti Pravoľavá orientácia, orientácia v miestnosti (hore, dole, vpred, vzadu, hore, dole), koncentrácia pozornosti, sluchová percepcia, vzťah k terapeutovi, emocionálne prejavy, mimika, reakcie na predkladané aktivity, verbálny prejav
2. PODNET Čo bolo podnetom? Od koho vzišiel? Ako bol podnet prijatý?	Verbálne inštrukcie terapeuta, reprodukováaná pieseň <i>Daj pravú ruku vpred</i>, spev, rôzne hudobné nástroje, pracovné listy, spev a tanec terapeuta, výmena pozícií klienta a terapeuta Od terapeuta, klienta, z prostredia Klient hneď od začiatku reagoval na terapeuta i inštrukcie pozitívne, ochotne spolupracoval, otvorene komunikoval, poobzeral si hračky v miestnosti, spontánne sa s nimi hral, na výzvu terapeuta ich odložil, výmena pri druhej aktivite klienta nabudila
3. PERCEPCIA Aký druh percepcie bol zapojený pri stretnutí? Ktoré cvičenia týkajúce sa percepcie boli pri stretnutí použité? S akým výsledkom?	Hmat – práca s ceruzkou, ohmatávanie a hra na hudobných nástrojoch; Sluch – počúvanie inštrukcií terapeuta, spevu terapeuta, posluš piesne, zvukov hudobných nástrojov; Zrak – pozorovanie pohybov a tanca terapeuta, vypracovanie pracovných listov <i>Daj pravú ruku vpred</i> – klient sa aktívne zapájal, no mýlil sa, sledoval terapeuta a opakoval po ňom; <i>Odkiaľ prichádza zvuk</i> –zapájal iba sluch, no urobil množstvo chýb
4. PREJAV Čo bolo prejavom? Čo daný prejav vyvolal?	Verbálny prejav Spoluprácu
5. PROSTREDIE V akom prostredí terapia prebiehala? Ktoré faktory prostredia terapiu ovplyvňovali? Ako klient na prostredie reagoval?	V zbernej triede MŠ Hluk vozíka s jedlom, veľkosť miestnosti, hračky v miestnosti Hluk zaznamenal, no ďalej sme to nerozvíjali, priestor bol malý, na dané cvičenie je potrebná väčšia miestnosť, aby klient podľa pohybov

	terapeuta nerozlíšil hneď ohnisko odkiaľ zvuk vychádza, chcel sa hrať s rôznymi hračkami v miestnosti
6. PROSTRIEDKY Aké prostriedky boli pri terapii použité? Boli použité prostriedky vyhovujúce? Ako na použité prostriedky reagoval klient?	Pracovné listy, ceruzka, lopty rôznych farieb a veľkostí (určitý počet lôpt v rovnakej veľkosti, farbe), plastové hračky (jablko, mrkva, dinosaurus, vajíčko, krava, sliepka, kôň, kohút, mačka, prasiatko, hus, jahoda, lev, pohár, dinosaurus, ovca, pomaranč), škatuľa na hračky, notebook Áno Klient spolupracoval a zaujímal sa o obe cvičenia, no druhé bolo preňho zaujímavejšie, lopty ho upútali hneď ako vošiel do miestnosti
7. POSTOJE Aké boli postoje klienta?	Klient terapeuta akceptoval, aktivity ho zaujali, vo voľných častiach spontánne poskakoval
8. POCITY Aké boli pocity klienta? Aké boli pocity terapeuta? Čím boli pocity vyvolané?	Veselosť, uvoľnenosť, radosť Radosť Použitými pomôckami, realizáciou MT cvičení a reakciami klienta
9. PRIEBEH Ako prebiehala intervencia?	Intervencia prebiehala podľa MT plánu a verbálnych inštrukcií terapeuta veľmi plynule, klient aktívne spolupracoval, dovolil si spontánne poskakovanie v časoch medzi aktivitami
10. POCHOPENIE Čo mal klient pochopiť? Pochopil?	Verbálne inštrukcie terapeuta, vybrať zvieratko a predmety, o ktorých sa v piesni spievalo, vybrať správnu veľkosť lopty podľa vzoru terapeuta, správne roztriediť lopty, vypracovať správne pracovné listy Áno, darilo sa mu správne triediť i vypracovať pracovné listy
11. PREMENA Čo sa zmenilo? V čom nastala premena? Je premena žiaduca či nežiaduca? Prečo? Čo premenu spôsobilo?	Zmena nastala v tom, že klient reagoval spontánne už na začiatku stretnutia, vypracoval pracovné listy bez chýb, v priebehu cvičení nerobil toľko chýb Áno, pretože klientova spontánnosť a vzťah k terapeutovi môže ovplyvniť prístup k cvičeniam, a tak aj úspešnosť terapie, zníženie počtu chýb je cieľom terapie Vzťah s terapeutom, zaujímavé aktivity a realizácia MT cvičení
12. POSUDOK Aké ciele boli na začiatku stretnutia stanovené? Aké ciele boli pri stretnutí splnené? Aké ciele sa nepodarilo splniť a prečo? Aké metódy, techniky, cvičenia boli použité?	Schopnosť správne triediť, lepšia koncentrácia pozornosti, budovanie vzťahu s terapeutom, vytvorenie bezpečného priestoru Všetky Žiaden

V čom vidíte úspech/neúspech?	Práca s hudobnými nástrojmi, posluch hudby, improvizácia; MT cvičenia: Pieseň Daj pravú ruku vpred a Odkiaľ prichádza zvuk a pracovné listy na priebežnú diagnostiku Neúspech - vo väčšom počte chýb i na konci stretnutia; Úspech - v pozitívnej reakcii klienta na cvičenia
13. PLÁN Ako je zostavený plán? Je funkčný? Nevyžaduje si zásadnú zmenu?	Plán je zostavený dobre Javí sa ako funkčný Nie

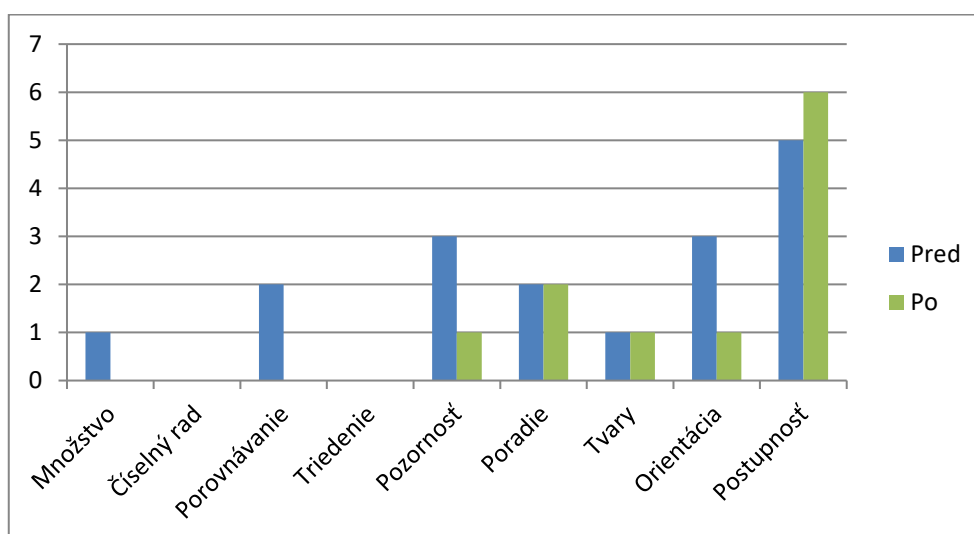
Na poslednom 11. stretnutí s klientmi sme opäť zrealizovali test TŠP – S, tentokrát už len individuálnou formou, aby bolo možné porovnať výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky. Zároveň sme vyhodnotili počet chýb v pracovných listoch – priebežnú diagnostiku. V nasledujúcich grafoch prinášame údaje z týchto kvantitatívnych vyhodnotení.

Graf č. 1 Zobrazenie počtu chýb v pracovných listoch – priebežné hodnotenie Eliška²⁷



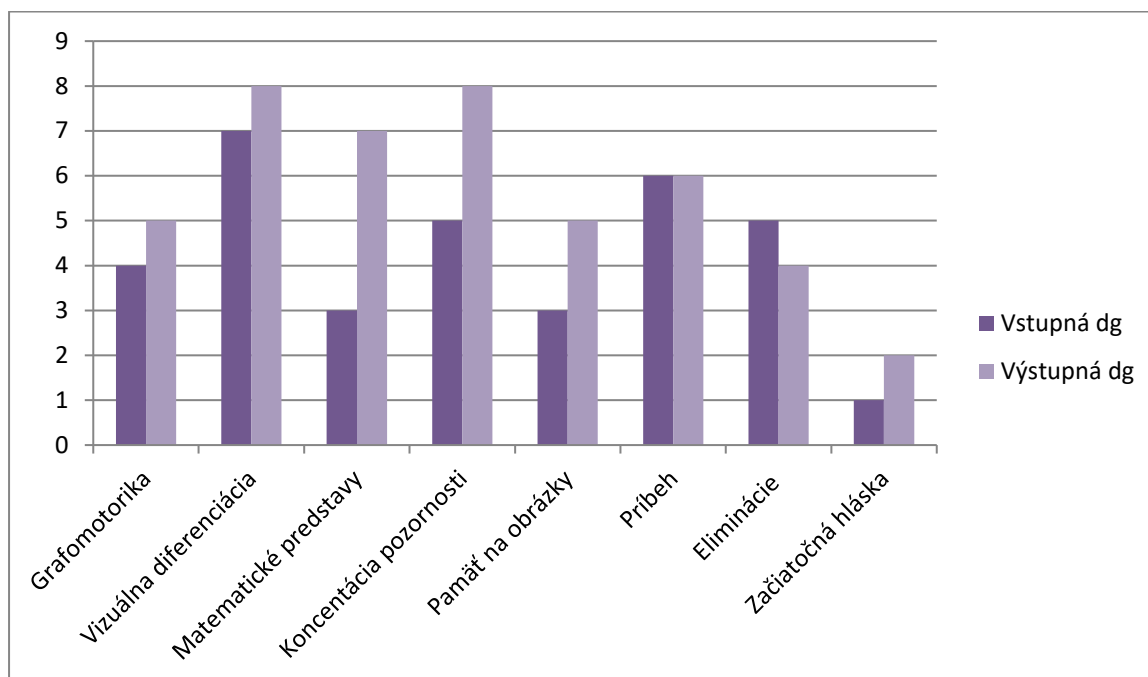
²⁷ Ak sa v stĺpci nenachádza žiadne číslo, v pracovnom liste bol počet chýb rovný nule.

Graf č. 2 Zobrazenie počtu chýb v pracovných listoch – priebežné hodnotenie Teo

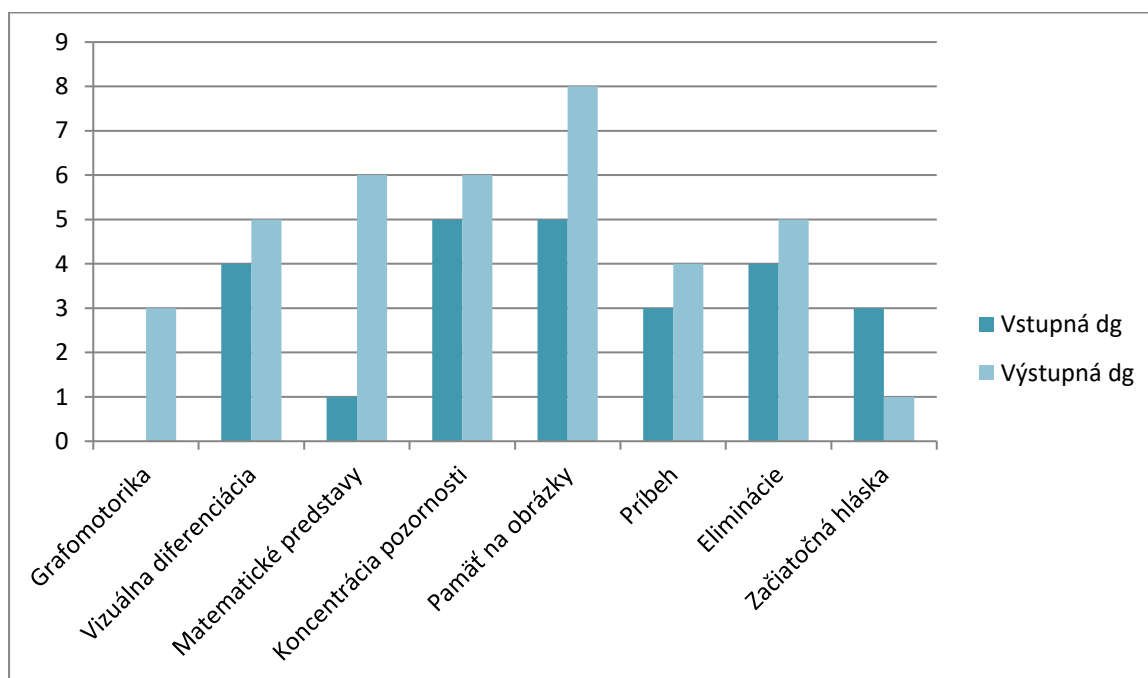


Z výsledkov priebežnej diagnostiky, uvedených v obrázku č.1 a obrázku č.2, vyplýva, že u Elišky došlo po štyroch muzikoterapeutických stretnutiach k zníženiu chybovosti (MT stretnutia boli zamerané konkrétne na rozvoj schopnosti porovnávať, určovať poradie, rozlišovať geometrické tvary a orientovať sa v priestore). Po stretnutí zameranom na pozornosť došlo k zvýšeniu počtu chýb (z 0 na 1). Po štyroch stretnutiach zameraných konkrétne na určovanie množstva, chápanie číselného radu, schopnosť triediť a porozumieť postupnosti nedošlo k žiadnej kvantitatívnej zmene. U Tea došlo k zníženiu počtu chýb po štyroch individuálnych muzikoterapeutických intervenciách zameraných na určovanie množstva, porovnávanie, koncentráciu pozornosti a orientáciu v priestore. Rovnako po štyroch intervenciách nedošlo ku kvantitatívnej zmene. Išlo konkrétne o MT intervencie, na ktorých sme s dieťaťom trénovali porozumenie číselnému radu, schopnosť triediť, určovať poradie a rozlišovať geometrické tvary. Došlo i k zvýšeniu počtu chýb, a to po jednom MT stretnutí (z 5 na 6) zameranom na určovanie postupnosti. V konečnom dôsledku z pohľadu priebežnej diagnostiky teda došlo u jedného klienta k zlepšeniu v oblasti pozornosti a u druhého k zhoršeniu. V rámci oblasti matematických predstáv došlo u klientky k zlepšeniu v štyroch suboblastiach a rovnako v štyroch suboblastiach nenastala kvantitatívna zmena. U klienta došlo k zlepšeniu v troch suboblastiach, v štyroch nenastala zmena a v jednej sa zhoršil.

Graf č. 3 Zobrazenie skóre v jednotlivých subtestoch TŠP - S Eliška



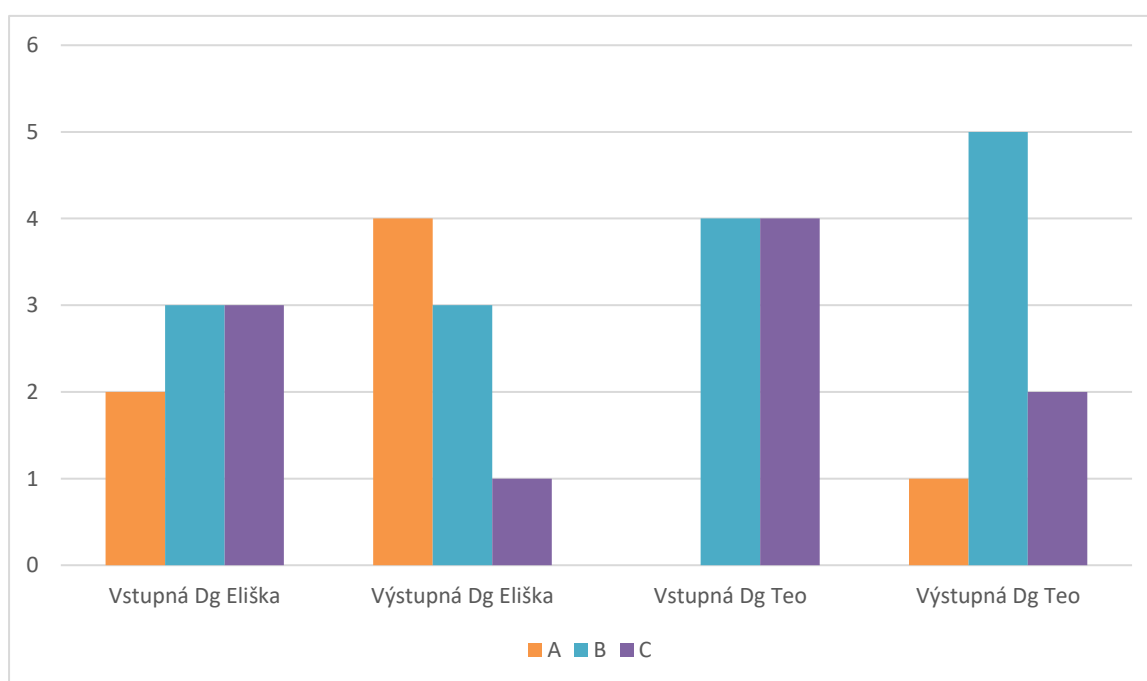
Graf č. 4 Zobrazenie skóre v jednotlivých subtestoch TŠP - S Teo

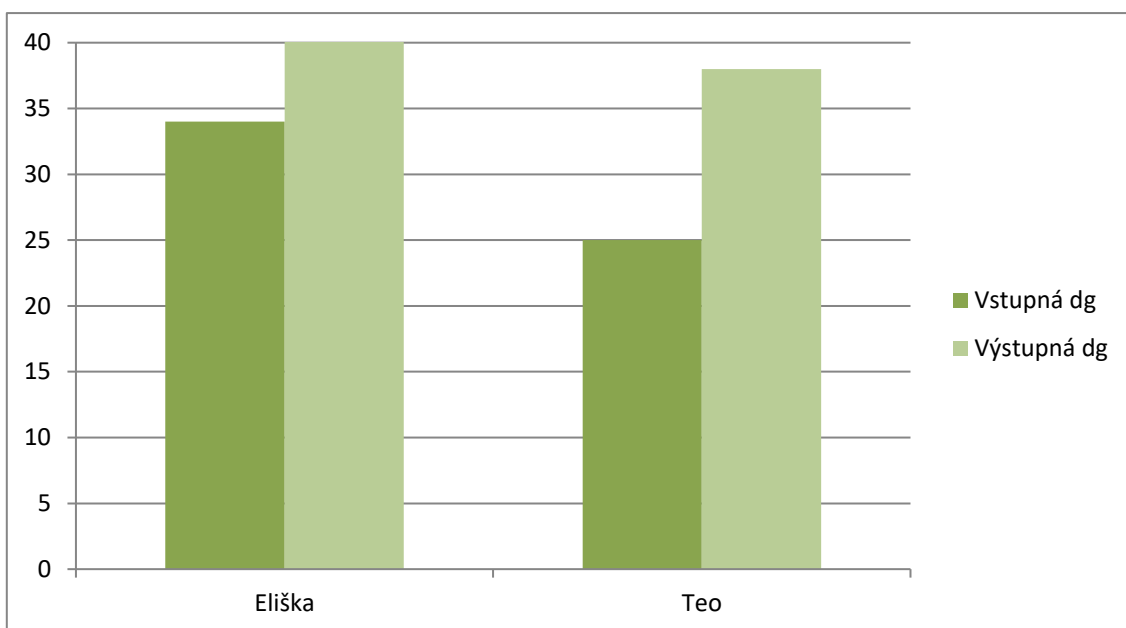


Hoci sme sa v prvom rade zameriavali na skóre testu TŠP-S v subteste Matematické predstavy a Koncentrácia pozornosti, pre celkový obraz a porovnanie uvádzame skóre vo všetkých subtestoch. Z obrázka č.3 je zreteľné, že oproti vstupnej diagnostike došlo u Elišky po absolvovaní muzikoterapeutických intervencií k zvýšeniu celkového skóre v šiestich subtestoch a zároveň zložkách školskej spôsobilosti (grafomotorika, vizuálna diferenciácia, matematické predstavy, koncentrácia pozornosti, pamäť na obrázky, začiatková hláska). V subteste Príbeh nedošlo ku kvantitatívnej zmene v skóre a v subteste Eliminácie dosiahla klientka vo vstupnej diagnostike o jeden bod menej ako vo výstupnej. U Tea došlo k zvýšeniu celkového skóre oproti vstupnej diagnostike až v siedmich subtestoch - grafomotorika, vizuálna diferenciácia, matematické predstavy, koncentrácia pozornosti, pamäť na obrázky, príbeh, eliminácie. Skóre sa znížilo iba v subteste začiatková hláska, pričom išlo o dva body.

Zároveň môžeme komparáciou výsledkov potvrdiť, že u Elišky došlo k najvyššiemu prírastku celkového skóre práve v oblasti matematických predstáv (4 body) a v oblasti koncentrácie pozornosti (3 body). U klienta došlo k najvyššiemu prírastku v oblasti matematických predstáv (5 bodov) a v subtestoch pamäť na obrázky a grafomotorika (po 3 body). V subteste koncentrácia pozornosti došlo k zlepšeniu iba o jeden bod.

Graf č. 5 Porovnanie dosiahnutých oblastí oboch klientov pri vstupnej a výstupnej diagnostike TŠP - S





Graf č. 6 Zobrazenie celkového skóre v jednotlivých subtestoch TŠP – S pri vstupnej a výstupnej diagnostike u oboch klientov

Ak by sme sa zamerali na stupne, na ktorých sa klientka nachádzala pri vstupnej diagnostike, pri vstupnej diagnostike dosiahla pri troch subtestoch skóre v oblasti A a teda pripravenosti na školské vzdelávanie. Pri výstupnej diagnostike to už bolo v štyroch subtestoch. Vo vstupnej a výstupnej diagnostike mala Eliška v troch subtestoch skóre zodpovedajúce oblasti B, ktorá zodpovedá informácii, že dieťa pravdepodobne nie je v danej oblasti celkom pripravené na systematickú prácu v škole a možno bude vyžadovať intenzívnejšiu pozornosť zo strany učiteľa, prípadne aj ďalšiu odbornú pomoc. Skóre v oblasti C, ktorá značí, že dieťa nie je v danej oblasti dostatočne pripravené, vykazuje výrazný deficit, a prípadne bude potrebovať intenzívnejšiu starostlivosť vrátane špeciálnopedagogickej podpory, Eliška dosiahla vo vstupnej diagnostike v troch subtestoch, vo výstupnej už len v jednej oblasti. Teo sa pri vstupnej diagnostike v žiadnom subteste nenachádzal v oblasti A, vo výstupnej diagnostike skóre v tejto oblasti dosiahol v jednom subteste. V oblasti B sa pri vstupnej diagnostike nachádzal v štyroch subtestoch a pri výstupnej diagnostike už v piatich subtestoch. Skóre zodpovedajúce oblasti C dosiahol Teo pri vstupnej diagnostike v štyroch subtestoch, pri výstupnej diagnostike už len v dvoch.

Z obrázka č.6, ktorý nám ukazuje celkové skóre testu TŠP-S vyplýva, že u oboch klientov došlo k celkovému zvýšeniu skóre oproti vstupnej diagnostike. U Elišky o 6 bodov a u Tea až o 13 bodov.

Zo všetkých uvedených výsledkov jednoznačne vyplýva, že muzikoterapia má pozitívny vplyv na rozvoj matematických predstáv a koncentrácie pozornosti u detí v predškolskom veku. A nie len to. Klienti dosiahli zlepšenia aj v iných, nami neskúmaných oblastiach. Na základe uvedených kvantitatívnych výsledkov si dovoľujeme tvrdiť, že muzikoterapia prispieva k celkovému rozvoju dieťaťa v oblasti školskej spôsobilosti. Preto ju považujeme za vhodný alternatívny nástroj k aktuálne zaužívaným spôsobom podpory dosahovania školskej spôsobilosti u detí v predškolskom veku.

4.6 Vyhodnotenie hypotéz

V uvedenej podkapitole sa venujeme vyhodnoteniu hypotéz, ktoré sme si stanovili v úvode praktickej časti absolventskej práce.

H1: Realizáciou muzikoterapeutických cvičení dôjde k zlepšeniu dieťaťa v oblasti koncentrácie pozornosti.

Na základe získaných kvantitatívnych údajov zo vstupnej, priebežnej i výstupnej diagnostiky môžeme konštatovať, že uvedená hypotéza sa potvrdila. Realizáciou muzikoterapeutických cvičení došlo k zlepšeniu dieťaťa v oblasti koncentrácie pozornosti.

H2: Realizáciou muzikoterapeutických cvičení dôjde k zlepšeniu dieťaťa v oblasti matematických predstáv.

Rovnako môžeme konštatovať, že kvantitatívne údaje získané v štandardizovanom teste TŠP – S i v priebežnej diagnostike prostredníctvom pracovných listov, potvrdzujú našu hypotézu. Realizáciou muzikoterapeutických cvičení došlo k zlepšeniu dieťaťa v oblasti matematických predstáv.

4.7 Diskusia

U oboch klientov došlo k zlepšeniu v celkovom skóre testu TŠP – S. Je potrebné uviesť i ďalšie možné príčiny a faktory, ktoré mohli zlepšenie výkonu ovplyvniť. Ide predovšetkým o prirodzené kognitívne zrenie dieťaťa v predškolskom veku, ktoré s ohľadom na čas môže prebiehať v niektorých oblastiach naozaj rýchlym tempom. Ďalším možným faktorom, ktorý mohol pozitívne ovplyvniť dosiahnuté celkové skóre, je práca učiteliek v materských školách, ktoré deti na vstup do ZŠ intenzívne pripravujú. Učiteľky okrem toho, že sami vidia a vnímajú, kde majú deti slabšie stránky, spolu s odbornými zamestnancami MŠ prekonzultovali výsledky vstupného testovania školskej zrelosti (realizované v mesiacoch október a november 2024) a boli motivované k tomu, aby konkrétne oblasti s nižším skóre u detí rozvíjali. Zároveň boli o prvotných výsledkoch testov oboznámení i rodičia detí, ktorí mohli zintenzívniť množstvo času, ktoré doma trávili s dieťaťom pri rôznych hrách a činnostiach, ktoré môžu taktiež sledované oblasti školskej spôsobilosti pozitívne ovplyvniť.

V rámci faktorov na strane dieťaťa mohli výsledky každého pracovného listu i celkovej vstupnej a výstupnej diagnostiky ovplyvniť rôzne faktory – aktuálny emocionálny stav dieťaťa, naplnenie/nenaplnenie biologických potrieb, aktuálny zdravotný stav, rodinná situácia alebo aktuálna motivácia klientov.

Zároveň považujeme za dôležité vyjadriť sa k zvýšeniu počtu chýb v pracovnom liste v rámci Koncentrácie pozornosti u klientky Elišky. Nakoľko bola počas celého muzikoterapeutického stretnutia terapeutická práca cielená na pozornosť, mohla už na konci stretnutia nastúpiť únava alebo akýkoľvek iný faktor na strane dieťaťa (smäd, hlad, nedostatok spánku, znížená motivácia a pod.), ktorý ovplyvnil výsledné skóre. Keďže je celkové skóre po dlhšom časovom období, kedy muzikoterapeutické intervencie prebiehali zvýšené, považujeme hypotézu v rámci nášho výskumu za potvrdenú.

Je potrebné zdôrazniť, že výskumná vzorka zahŕňala iba dvoch klientov, a preto bola veľmi malá na to, aby nám poskytla dostatočne spoľahlivé výsledky na všeobecné konštatovania a aby bola reprezentatívna pre celú populáciu. Vzhľadom k veľkosti výskumnej vzorky nebolo možné zrealizovať štatistické vyhodnotenie výsledkov. Výsledky sú preto zo štatistického pohľadu neinterpretovateľné. Taktiež sme použili dostupný výber, čo môže narušiť zovšeobecnenie výsledkov.

Na základe realizácie výskumnej časti absolventskej práce si v závere dovoľujeme vysloviť niekoľko našich postrehov. Pre deti v predškolskom veku je hudba prirodzenou

súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Domnievame sa, že by bolo veľkým prínosom preskúmať i ďalšie oblasti pozitívneho vplyvu hudby na deti a to nie len v predškolskom veku. Výsledky takýchto výskumov by mohli priniesť konkrétne vedecky podložené informácie, ktoré by mohli inšpirovať ľudí pracujúcich s deťmi v rôznych oblastiach (školské zariadenia, centrá pre deti a rodiny, centrá včasnej intervencie, záujmové krúžky, neziskové organizácie, zdravotnícke zariadenia a podobne). Zároveň je veľkou výzvou pre vyškolených muzikoterapeutov priniesť hudbu do týchto oblastí, kde je úlohou výchova a vzdelávanie našej mladej generácie. Umelecké terapie majú svoje miesto v pomáhajúcich profesiách, no na Slovensku je o nich veľmi nízke povedomie. Najrozšírenejšou je práve arteterapia. Preto je ďalšou výzvou pre vyškolených muzikoterapeutov rozširovať povedomie o tejto umeleckej terapii a jej širokom uplatnení. Vnímame, že je potrebné informovanosťou a osvetou búrať mýty, ktoré si bežní ľudia s muzikoterapiou spájajú (napr. majú zlú skúsenosť s prepojením MT a ezoteriky, prípadne majú predstavu o muzikoterapii ako o niečom inom, ako v skutočnosti je – budeme iba počúvať hudbu, iba bubnovať). Je teda osobnou zodpovednosťou každého muzikoterapeuta, ako to bude v našej krajine s touto umeleckou terapiou vyzerat' v budúcnosti.

ZÁVER

Cieľom tejto záverečnej práce bolo praktické overenie hypotéz, ktoré sa týkali rozvoja matematických predstáv a koncentrácie pozornosti ako zložiek školskej spôsobilosti u detí v predškolskom veku prostredníctvom muzikoterapie. Realizácia výskumnej časti potvrdila pozitívne účinky muzikoterapie na rozvoj skúmaných oblastí. Respondenti po realizácii výskumu zlepšili svoje celkové skóre v teste školskej pripravenosti, no najvyšší prírastok bodov bol práve v oblasti matematických predstáv. Nakoľko bol však výskum realizovaný len s dvoma klientmi, nemôžeme z výsledkov vyvodzovať všeobecne platné závery. Realizácia výskumu nám do budúcej muzikoterapeutickej praxe priniesla množstvo podnetov. Príprava teoretickej časti nás obohatila o skúsenosti a informácie od mnohých odborníkov z radov muzikoterapie. Veríme, že konkrétne opísané cvičenia, ktoré boli použité, budú inšpiráciou pre kolegov z muzikoterapeutickej praxe, prípadne pre iných odborníkov pracujúcich s deťmi.

Je viacero ciest, ktoré nás privedú k určitému cieľu. Každý si cestu vyberá podľa toho, čo mu je bližšie - najkratšiu cestu, s najkrajšími výhľadmi na hory alebo cestu, ktorá v sebe zahŕňa návštevu zaujímavých miest. Cesta k rozvoju koncentrácie pozornosti a matematických predstáv môže byť tiež rôzna. Tá muzikoterapeutická doposiaľ možno nebola veľmi známa a vychodená, no prináša so sebou množstvo nádherných zážitkov, ktoré sa dotýkajú duše človeka. Preto vás pozývame vydať sa po nej a nasledovať nás.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

1. ALLEN, K. Eileen. MAROTZ, Lynn. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a v čase pro děti od 4 do 6 let. Kdy to bylo, kde sa stalo, medvídek sa zatoulalo*. Dotlač 3. vyd. Brno: Edika. 2023. ISBN 978-80-266-1772-3.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let. Všeestranná příprava dítěte do školy. 2. díl*. Dotlač 3. vyd. Brno: Edika. 2024. ISBN 978-80-266-1771-6.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Počítání soba Boba. Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení. 3. díl*. 4. vyd. Brno: Edika. 2021. ISBN 978-80-266-1640-5.
5. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Dotlač 2. vyd. Brno: Edika. 2023. ISBN 978-80-266-0658-1.
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let 2. díl*. 1. vyd. Brno: Edika. 2022. ISBN 978-80-266-1804-1.
7. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzioterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada. 2012. ISBN 978-80-247-7381-0.
8. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. 1. vyd. Praha: Grada. 2017. ISBN 978-80-247-4238-0.
9. BEŇAČKOVÁ, Romana. *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi. Školská spôsobilosť*. [online]. Bratislava: VÚDPaP. 2022. [cit. 2025-02-18] Dostupné z: Skolska-sposobilost.pdf
10. CENKEROVÁ, Zuzana. *Hudobná psychológia súčasnosti ako empirická disciplína*. In: *Musicologica Slovaca*, roč. 8 (34), 2017, č. 1, s. 5-49.
11. DALLA BELLA, Simone. PERETZ, Isabelle. ROUSSEAU, Luc. GOSSELIN, Natalie. *A developmental study of the affective value of tempo and mode in music*. In: *Cognition*, roč. 80, 2001, č. 3, s. B1-B10.
12. DECKER-VOIGT, Hans-Helmut. WEYMANN, Eckhard. *Lexikon Musiktherapie*. 3. vyd. Göttingen: Hogrefe. 2021. ISBN 9783840928369.
13. DEMANY, Laurent. ARMAND, Françoise. *The perceptual reality of tone chroma in early infancy*. In: *The Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 76, 1984, č. 1, s. 57-66.

14. DEREVJANÍKOVÁ, Anna. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. 2. rozš. vyd. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk. 2011. ISBN 978-80-89188-32-1.
15. FARKAŠOVÁ, Eva. DOČKAL, Vladimír a kol. *Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu. Príručka*. Bratislava: VÚDPaP. 2020.
16. FELBER, Rosmarie. REINHOLD, Sussane. STŮCKERT, Andrea. *Muzikoterapie. Terapie spěvem*. Hranice na Moravě: Fabula. 2005. ISBN 80-86600-24-6.
17. FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 2005. ISBN 80-246-0965-7.
18. GEIST, Kamile. GEIST, Eugene. KUZNIK, Kathleen. *The Patterns of Music: Young Children Learning Mathematics through Beat, Rhythm, and Melody*. [online]. [cit. 2025-04-08] In: *Young Children*, roč. 2012, s.74 -79. Dostupné z: (1) The Patterns of Music: Young Children Learning Mathematics through Beat, Rhythm, and Melody.
19. GOLEMAN, Daniel. *Pozornost – Skrytá cesta k dokonalosti*. 1. vyd. Brno: Jan Melvil Publishing. 2014. ISBN 978-80-87270-94-3.
20. HEPPEP, Peter. *An examination of fetal learning before and after birth*. In: *The Irish Journal of Psychology*, roč. 12, 1991, č. 2, s. 95-107.
21. HOLMES, Sylwia. HALLAM, Susan. *The impact of participation in music on learning mathematics*. [online]. [cit. 2025-04-08] In: *London Review of Education*, Volume 15, Number 3, 2017, s.425 – 438. Dostupné z: The impact of participation in music on learning mathematics.
22. CHERRY, Kendra. *What the Bobo Doll Experiment Reveals About Kids and Aggression*. [online]. [cit. 2025-03-14] Dostupné z: Bandura's Bobo Doll Experiment on Social Learning
23. KASUYA-UEBA, Yuka. ZHAO, Shuo. TOICHI, Motomi. *The Effect of Music Intervention on Attention in Children: Experimental Evidence*. [online]. [cit. 2025-04-09]. In: *Frontiers in Neuroscience*. Vol. 14, Article 757, 2020. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2020.00757/full>.
24. KISILEVSKY, Barbara a kol. *Maturation of fetal responses to music*. In: *Developmental Science*, roč. 7, č. 5, s. 550-559, 2004.
25. KLEMENTOVÁ, Soňa. *Matematik muzikantem aneb jak se dva různé obory navzájem ovlivňují*. [online]. Brno, 2023. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: Závěrečná práce: Bc. Soňa Klementová: Matematik muzikantem aneb jak se dva různé obory navzájem ovlivňují. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
26. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana. PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

27. KONČEKOVÁ, Ľuba. *Vývinová psychológia*. Prešov: LANA. 2005. ISBN 80-969053-6-8.
28. KOVÁČOVÁ, Barbora. KUNŠTÁROVÁ, Žaneta. *45 hier na podporu sluchového vnímania detí raného a predškolského veku*. 2. dopl. vyd. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA, s.r.o. 2021. ISBN 978-80-973801-1-3.
29. KRBAŤA, Peter. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. Varin: Anna Buchtová. 2008. ISBN: 978- 80-969808-6-4.
30. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka : pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-376-7359-8.
31. KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada. 2008. ISBN: 978-80-247-2329-7.
32. KUPCOVÁ, Soňa. PRIBUSOVÁ, Erika. *Odborné činnosti poskytované deťom v oblasti školskej spôsobilosti*. [online]. Bratislava: VÚDPaP. 2023.[cit. 2025-02-18] Dostupné z: 27183.6f3fa7.pdf
33. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN. 1986.
34. LANGMEIER, Jiří. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum. 1991. ISBN 80-201-0098-7.
35. LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vyd. Rosice u Brna: Gloria. 1997. ISBN 80-901834-4-1.
36. LIŠKOVÁ, Hana. LIETAVCOVÁ, Martina. *Matematické představy a myšlení dětí předškolního věku. Příručka pro učitele*. Praha: Raabe. 2024. ISBN 978-80-7496-545-6.
37. LÓPEZ-HERNÁNDEZ, Edenia. ACOSTA-RODAS, Pamela. CRUZ-CARDÉNAS, Jorge. RAMOS-GALARZA, Carlos. *Music therapy intervention for memory, attention, and language in children with dyslalia*. [online]. [cit. 2025-04-09]. In: *Revista Ecuatoriana de Neurología*. Vol. 30, No 2, s. 48-56, 2021. Dostupné z: <https://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2021/09/2631-2581-rneuro-30-02-00048.pdf>.
38. MALL, Peter a kol. *Európske hudobné portfólio – Matematika: „Hudobné cesty do matematiky“ Učiteľská príručka*. [online]. Prešov : Prešovská univerzita. 2016. [cit. 2025-04-07]. Dostupné z: Microsoft Word - Teacher_Handbook_SK_PM. ISBN 978-3-00-052555-1.
39. MAUT. *Umelecké terapie*. [online]. 2007. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: Umelecké terapie | MAFUT.
40. MERTIN, Václav. GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál. 2003. ISBN 80-7178-799-X.
41. PAPPOVÁ, Janka. *Vplyv muzikoterapie na pozornosť dieťaťa s ADHD*. [online]. Olomouc, 2022. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z:

https://www.akademiealternativa.cz/uploads/upload/2023/Absolvetky/VPLYV_MUZIKO_TERAPIE_NA_POZORNOS_DIEAA_S_ADHD_JANKA_PAPPOVA.pdf.

Absolventská práca. Akademie Alternativa s.r.o.

42. PAVEL, Mário. *Hudobná terapia a jej vplyv na žiakov s poruchou aktivity a pozornosti na primárnom stupni základnej školy*. [online]. Olomouc, 2024. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: https://akademiealternativa.cz/uploads/upload/AP_2024/AP_muzikoterapia_Mario_Pavel_Hudobna_terapia_a_jej_vplyv_na_iakov_s_poruchou_aktivity_a_pozornosti_na_primarno_m_stupni_zakladnej_skoly.pdf. Absolventská práca. Akademie Alternativa s.r.o.
43. SEDLÁK, František. VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum. 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
44. SELMANI, Teuta Alimi. *The influence of music on the development of a child*. [online]. [cit. 2025-04-09]. In: *Journal of Effective Teaching Methods*. Vol.2, Issue 1, s.191-201, 2024. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/380648541_The_Influence_of_Music_on_The_Development_of_a_Child_Perspectives_on_the_influence_of_music_on_child_development. ISSN: 2755-399X.
45. SCHMIDT, Hans-Dieter. *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Akademia. 1978.
46. SVOBODA, Mojmir. KREJČÍŘOVÁ, Dana. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
47. ŠIDLÍK, Peter. DLHÁŇOVÁ, Božena. *Malá kniha o hudbe : repetitórium hudobnej náuky pre žiakov základných umeleckých škôl*. Bratislava : Hudobný fond. 1994. ISBN 80-88732-43-3.
48. ŠILONOVÁ, Viera. KLEIN, Vladimír. ŠINKOVÁ ARSLAN, Petra. *MANUÁL K DEPISTÁŽI pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. INOVOVANÁ ČASŤ*. [online]. MPC: 2018. ISBN: 978- 80-565-1434-4.[cit. 2025-02-24]. Dostupné z: [manual_k_depistazi_inovsov_pdf.pdf](#)
49. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2016. [cit. 2025-03-11] Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
50. ŠUPOVÁ, Ľubica. *Hudobná výchova - námety a aktivity : ponuka hier a zábavných aktivít, ktoré pomáhajú deťom osvojiť si základné poznatky o hudbe*. 2. vyd. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. 2023. ISBN 978-80-8140-814-4.

51. TREHUB, Sandra. *Infants' perception of musical patterns*. In: *Perception & Psychophysics*, roč. 41, 1987, č. 6, s. 635-64.
52. TREHUB, Sandra. BULL, Dale. THORPE, Leigh. *Infants' perception of melodies: The role of melodic contour*. In: *Child Development*, roč. 55, 1984, č. 3, s. 821-830 .
53. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. vyd. 2012, 1. dotlač, Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2153-1.
54. VIŠŇOVSKÁ, Miroslava. LIPNICKÁ, Milena. KRÁLIKOVÁ, Mária a kol. *Činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti. Sprievodný materiál k podpornému opatreniu*. [online]. NIVAM: 2023.[cit. 2025-02-24] Dostupné z: 27266.09dcd.db.pdf
55. Zákon č. 182/2023 Z. z.: Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Slov-lex. [online]. 2025.[cit. 2025-02-24] Dostupné z: 182/2023 Z.z. - Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony
56. Zákon č. 245/2008 Z. z.: O výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Slov-lex. [online]. 2025.[cit. 2025-02-18] Dostupné z: 245/2008 Z.z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka č.1: Výsledky vstupnej diagnostiky	86
Tabuľka č. 2: Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Eliška 3. stretnutie.....	101
Tabuľka č.3: Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Eliška 6. stretnutie.....	103
Tabuľka č.4: Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Eliška 10. stretnutie....	105
Tabuľka č.5: Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Teo 2. stretnutie.....	108
Tabuľka č. 6: Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Teo 5. stretnutie.....	110
Tabuľka č.7: Záznamová dokumentácia podľa MT submodelu 13 P - Teo 9. stretnutie.....	113

ZOZNAM GRAFOV

Graf č.1 Zobrazenie počtu chýb v pracovných listoch – priebežné hodnotenie Eliška	115
Graf č.2 Zobrazenie počtu chýb v pracovných listoch – priebežné hodnotenie Teo	116
Graf č.3 Zobrazenie skóre v jednotlivých subtestoch TŠP - S Eliška	117
Graf č.4 Zobrazenie skóre v jednotlivých subtestoch TŠP - S Teo	117
Graf č.5 Porovnanie dosiahnutých oblastí oboch klientov pri vstupnej a výstupnej diagnostike TŠP – S	118
Graf č.6 Zobrazenie celkového skóre v jednotlivých subtestoch TŠP – S pri vstupnej a výstupnej diagnostike u oboch klientov	119

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha č. 1: Ukážka Testu školskej spôsobilosti

Príloha č. 2: Pracovné listy použité na priebežnú diagnostiku

Príloha č. 3: Piesne na využitie pre muzikoterapeutickú prax