

Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.

Prešovská univerzita
v Prešove (Slovakia)

**Inkluzívna hudobná pedagogika ako nová (možná) subdisciplína
v systematike hudobnej pedagogiky**

**Inclusive Music Pedagogy as a New (Possible) Sub-Discipline in the
Taxonomy of Music Pedagogy**

Abstract

Inclusive pedagogy is the new field of education that involves individuals characterised by dissimilarity. It is also the new scientific discipline in special pedagogy that is the **reflection of inclusive education**. The diversity and differentiation of inclusive education based on the plurality of the educated object is there in Slovakia, but also in the V4 countries at the onset of the acquisition of experience and realisation of the forms of qualitative research and the development of specific scientific background. The integration of music in inclusive education is hypothetically the easiest passable field with which it is possible to start and summarise the possibilities of music intervention and the impact on pupils with special educational needs. Music intervention in an inclusive class will not be different from the common class where during the classes of Music Education we apply music activities, synthesize them with each other in the system of **integrative music pedagogy**.

Keywords:

Inclusion. Music. Pupil with special educational needs. Interactive music pedagogy.

Abstrakt

Inkluzívna pedagogika je nová oblasť edukácie zahŕňajúca jedincov, vyznačujúcich sa inakosťou. Je zároveň rodiacou sa vedeckou disciplínou v špeciálnej pedagogike, ktorá je **vedeckou reflexiou inkluzívneho vzdelávania a výchovy**. Rôznorodosť a diferencovanosť inkluzívneho vzdelávania vychádzajúca z plurality vzdelávaného objektu je na Slovensku, ale aj v krajinách V4 na začiatku získavania skúseností, realizovania foriem kvalitatívneho výskumu a budovania vlastného vedeckého zázemia. Integrácia hudby do inkluzívnej edukácie je hypoteticky najschodnejšou oblasťou, s ktorou sa dá začať a sumarizovať možnosti hudobnej

intervencie a dopadu na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Hudobná intervencia v inkluzívnej triede sa nebude odlišovať od hudobnej intervencie v bežnej triede, kde na hodinách hudobnej výchovy aplikujeme všetky hudobné činnosti, kombinujeme ich navzájom v systéme **integratívnej hudobnej pedagogiky**.

Kľúčové slová: Inklúzia. Hudba. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Integratívna hudobná pedagogika.

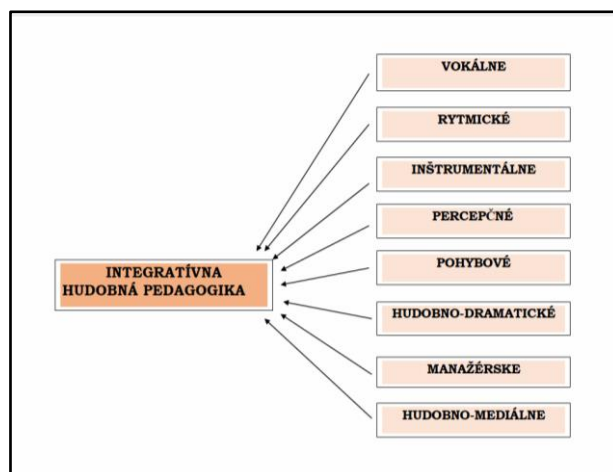
Úvod

V novom koncepte dnešnej školy patrí k hlavným cieľom celostný rozvoj dieťaťa, budovanie jeho osobnosti, rozvíjanie tvorivosti a sociálnej i emocionálnej inteligencie.¹ Tento cieľ sa vzťahuje na celú školskú populáciu, ktorá zahŕňa aj jedincov, vyznačujúcich sa inakosťou.

Definícia **Pedagogiky** ako vedy o výchove a vzdelávaní sa na základe spoločenských zmien a vývoja pedagogických vied rozširuje aj o **inkluzívnu pedagogiku** v podobe definície ako **vedy, ktorá je reflexiou inkluzívneho vzdelávania a výchovy**. Hoci inkluzívna edukácia zahŕňa všetky odlišnosti, inakosti v slovenských spoločenských pomeroch ide prevažne o deti/žiacov so zdravotným postihnutím. V edukačnom procese sa postupuje podľa *Vzdelávacích programov* diferencovaných pre deti/žiacov s mentálnym, so sluchovým, so zrakovým a telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) s poruchou aktivity a pozornosti.

Hudobná intervencia v inkluzívnej triede sa nebude odlišovať od hudobnej intervencie v bežnej triede, kde na hodinách hudobnej výchovy aplikujeme všetky hudobné činnosti, kombinujeme ich navzájom v systéme **integratívnej hudobnej pedagogiky**. (obr.č.1)

¹ ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Milénium. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.



Obr. č.1 Graf Integratívnej hudobnej pedagogiky zdroj: vlastný

1 Inkluzívna pedagogika a hudba

Stratégiou súčasnosti je vzdelávať žiakov s jednotlivými druhmi postihnutia okrem vzdelávania v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach základných škôl aj v bežných školách, podľa stupňa a druhu postihnutia, ktoré sa v postkomunistických krajinách doteraz realizuje formou školskej integrácie v základnej alebo strednej škole. V návrhu najnovšieho metodického usmernenia sa podčiarkuje fakt, že ak poradenské zariadenie odporučí, že konkrétny žiak nepotrebuje niektorý zo špecifických vyučovacích predmetov, musí o tom vydať písomné vyjadrenie, ktoré škola vedie ako prílohu v *Návrhu na vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole*. Hodiny určené na výučbu špecifického vyučovacieho predmetu, ktorý podľa písomného vyjadrenia poradenského zariadenia žiak nepotrebuje, škola použije pre žiaka na:

- a) posilnenie výučby iných špecifických predmetov
- b) posilnenie vyučovacích predmetov, v ktorých žiak vzhľadom na zdravotné znevýhodnenie nemôže primerane napredovať, čo musí byť zaznamenané v jeho individuálnom vzdelávacom programe.

Zvýšený záujem spoločnosti o žiakov so ŠVVP po r. 2000, skúsenosti s integrovanými žiakmi a žiakmi zo znevýhodneného prostredia, migračné pohyby v Európe sú nové problémy, s ktorými sa musí vysporiadať pedagogika vytvorením vhodných didakticko-metodických koncepcií a prípravy prostredia pre spoločnú výučbu. Tieto sú základom inkluzívnej výučby v inkluzívnom prostredí spoločnej triedy a v tomto procese sa vytvára zázemie poznatkov pre ich vedeckú sumarizáciu pre formovanie a etablovanie *inkluzívnej pedagogiky* ako vedeckej disciplíny špeciálnej pedagogiky. Takto prebiehajúci proces je impulzom aj pre hudobnú pedagogiku, ktorá môže rozšíriť svoju systematiku o rodiacu sa subdisciplínu **Inkluzívna**

hudobná pedagogika. Táto zatiaľ nedisponuje dostatočnými výsledkami vedeckého výskumu, sú však prvé skúsenosti s integrovanými žiakmi tak na ZŠ, ako aj na ZUŠ.

1.2 Hudobná pedagogika – reflexia praxe hudobnej edukácie

Hudobná pedagogika je vedeckou reflexiou hudobno-výchovného procesu, ktorý je vo všetkých svojich formách, inštitucionálnych štruktúrach, obsahových rôznorodostiach **predmetom bádania hudobnej pedagogiky**. Ako aplikovaná vedecká disciplína, integrujúca poznatky **hudobnej vedy a pedagogiky** si od svojho vzniku v 2. polovici 19. stor.² vybuďovala vedecké zázemie. Je to otvorený systém obsahovo diferencovaných vedeckých disciplín, ktoré predstavujú **systematiku hudobnej pedagogiky**. V historickom vývoji hudobnej edukácie sa z viacerých pokusov o systematizáciu hudobnej edukácie do jednotlivých vedeckých disciplín a vytvorenie samostatného systému hudobnej pedagogiky etablovali tri systematiky hudobnej pedagogiky českých muzikológov a pedagógov **Františka Sedláka (1916 - 2002)**, **Ivana Poledňáka (1931 – 2009)** a slovenského skladateľa, muzikológa a pedagóga **Ladislava Burlasa *1927**. Systematika hudobnej pedagogiky L. Burlasa ako posledná³ odráža zmeny v spoločenskom a kultúrnom živote spoločnosti s ich dopadom na konštituovanie **hudobnej pedagogiky**.

Systematika Ladislava Burlasa predstavuje nasledovný komplex disciplín, ktoré tvoria jadro hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny v systéme hudobnej vedy:

- a) *filozofia hudobnej výchovy*, b) *hudobná didaktika a metodika*, c) *hudobná, pedopsychológia*,⁴ d) *hudobná pedosociológia*, e) *porovnávací hudobná pedagogika*, f) *dejiny hudobnej výchovy*, g) *inštrumentálna a vokálna pedagogika*

Nové oblasti hudobnej edukácie, ktoré už nadobudli patričné vedecké zázemie sformulovala autorka tejto štúdie do ďalších subdisciplín hudobnej pedagogiky:

- a) *Hudobná andragogika/hudobná geragogika*, b) *Pedagogická etnomuzikológia*

² Začiatky hudobnej pedagogiky, kde sa dalo oprieť o výsledky výskumu, ktoré spĺňali a vedecké kritéria sa v Čechách a na Slovensku datujú do 2. polovice 19. stor. hoci s rozdielnymi výsledkami. V Čechách je rozsah hudobno-pedagogických prác, ktoré prinášajú aj výsledky hudobno-pedagogického výskumu oveľa väčší, zatiaľ čo na Slovensku prevažovali zväčša len spevníky.

³ Uvedená verzia Burlasovej systematiky je z polovice 90. rokov, kedy sa vrátil a aktualizoval tento svoj pôvodný systém z 80-tych rokov.

⁴ Burlas vytvoril aj novú odbornú terminológiu pre disciplíny. *hudobná pedopsychológia* – rozvoj hudobných schopností, muzikality, recepcie hudby u detí a mládeže (ale aj dospelých), ktorý prebieha v pedagogickom procese. *Hudobná pedosociológia* je disciplína zameriavajúca sa na hudobný vkus detí a mládeže z rôznych sociálnych skupín, ich rozvoj sa deje systematickým pedagogickým pôsobením. Práve pedagogické pôsobenie s aplikáciou relevantných didaktických zásad a postupov je to, prečo sú zaradené do hudobnej pedagogiky. Obe tieto „pedo..“ disciplíny sú ohraničené priestorom realizácie a fungovania, ktorým je *pedagogický proces*.

(subdisciplína pedagogická etnoorganológia) c) Pedagogická muzikoterapia,

d) Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova, e) Cirkevná hudobná pedagogika, f) Hudobno-pedagogická informatika

Vychádzajúc z témy tohto príspevku je takouto novou oblasťou inkluzívne vzdelávanie a výchova, ktoré integrujú aj hudbu a môžu tvoriť ďalšiu novú, rozvíjajúcu sa aplikovanú disciplínu hudobnej pedagogiky nazvanú **inkluzívna hudobná pedagogika**.

1.3 Obsah disciplín hudobnej pedagogiky, ktoré sú aplikovateľné v inkluzívnej hudobnej pedagogike

Inkluzívna hudobná výchova a vzdelávanie integrujú do svojej činnosti niektoré praktické činnosti hudobnej edukácie. V snahe etablovať *Inkluzívnu hudobnú pedagogiku* ako vedeckú subdisciplínu v *systematike hudobnej pedagogiky* znamená reflektovať *hudobno-výchovný proces v inkluzívnej triede* v rôznych druhoch kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu.

1 3.1 Hudobná pedopsychológia

Základným predpokladom úspechu akejkoľvek hudobnej činnosti sú hudobné schopnosti, ktoré sú obsahom **hudobnej pedopsychológie**. Každý človek má vrodené hudobné schopnosti, všeobecne postačujúce na hudobné činnosti, ktoré sú u každého jedinca iné, vychádzajúce zo subjektívnej ontológie človeka.

Veľkú pozornosť výskumu hudobných schopností človeka venuje poľská hudobná pedagogika, ktorá sa v tejto oblasti sa opiera o výskumy *Edwina E. Gordona* (1927-2015).

Teória diagnostiky hudobných schopností⁵ E. Gordona, predstavuje v slovenskom hudobnom prostredí len informačné povedomie, bez realizácie výskumov. Tiež nemá takú skupinu svojich prívržencov zo strany hudobných pedagógov ako je to v iných európskych krajinách napr. v Poľsku, kde teória Gordona, je etablovanou hudobnopedagogickou koncepciou.⁶ Na základe testov E. Gordona sú *hudobné schopnosti* geneticky stabilizované, rôznymi hudobnými

⁵ Náročnosť výskumu stabilných hudobných schopností testami E.E. Gordona MAP, (melodická a harmonická predstava), RIRR (rytmická improvizácia), HIRR (harmonická improvizácia) predpokladá vedeckú orientáciu v jeho teórii, ako aj osvojenie si testovacích nástrojov.

⁶ V Československu sa v 80-tych rokoch ojedinele aplikovali testy Seashore'a na diagnostiku sluchových schopností. Test nadania *H. Winga*, a *Mickela Farnuma*, hudobná psychológia na Slovensku pozná len v informačnej rovine, bez aplikačných výskumných výstupov.

intervenciami je možný ich rozvoj, nie však ich nárast. Úroveň hudobnosti je podmieňujúcim faktorom hudobnej kvality a následných umeleckých (hudobných) úspechov jedinca.

Hudobné schopnosti ovplyvňujú nasledujúce činitele:

- genetické predpoklady, úroveň hudobných schopností, záujem, podmienky prostredia vplyv masmédií.

V teórii hudobných schopností rozlišujeme aj špecifické schopnosti, ktoré v najväčšej miere podmieňujú úspech ako:

- absolútny sluch, harmonický sluch, melodická pamäť, rytmické cítenie, špecifické interpretačné (hudobno-imitačné) schopnosť, hudobná inteligencia.

Úroveň individuálnych schopností jedinca je ďalej podmienená:

- *špecifickými schopnosťami v dimenzií*: percepčnej, interpretačnej a hudobnej inteligencie
- *osobnostnými vlastnosťami ako*: postoj a motivácia, koncentrácia na vlastnú hru a hudobný výkon, potreba a túžba po úspechu, vnútorná potreba perfektného predvedenia skladby, hudobná aktivita a iniciatíva.
- *Vonkajšie a rodinné prostredie*
- *Individuálna príprava*: čas, ktorý venujeme príprave (napr. cvičenie), angažovanosť, emocionálna zaangažovanosť, precíznosť a presnosť v príprave (inštrumentálnej a vokálnej).

Uvedené činitele, dimenzie a vlastnosti nemôžu existovať samostatne a individuálne rozhodovať o finálnom hudobnom úspechu. Ten sa dostaví vo vzájomnej interakcii a navyše je závislý od takých premenných ako: vek, pohlavie, záujem a špecializácia, typ školy, úroveň hudobných kompetencií.

1.3.2 Hudobná didaktika a metodika

Medzi vedeckými disciplínami *hudobnej pedagogiky* je pre aplikáciu v inkluzívnej pedagogike najdôležitejšou **hudobná didaktika a metodika**.

Pre využitie v inkluzívnej hudobnej pedagogike využívame najmä: *hlasovo-vokálne, inštrumentálne, percepčné a hudobno-pohybové činnosti*. Vo vývoji hudobno-pedagogického myslenia vznikli didaktické koncepcie, ktoré disponujú v súčasnosti už praxou overenou didakticko-metodickou úrovňou. V praktickej rovine táto zaručuje rozvoj hudobných schopností a zručností dieťaťa/žiaka. Realizovať jednotlivé hudobné činnosti v triednom, žiackom kolektíve si vyžaduje od učiteľa poznať hudobné schopnosti svojich žiakov, ich možnosti i limity, čo v inkluzívnej hudobnej pedagogike je mimoriadne dôležité.

1.3.2.1 Hlasovo-vokálne činnosti

patria⁷ stále k dominantným činnostiam v hudobnej edukácii. Integrujú v sebe samostatné subkategorie:

- hlasové činnosti,
- intonačné činnosti,
- vokálne činnosti.

Hlasové činnosti sú základom pre budovanie zdravého hlasu. K cieľavedomému napĺňaniu tónotvornej funkcie speváckeho hlasu je potrebné sa zamerať na:

- *Správnou dychovú techniku*
- *Správne nasadenie tónu,*
- *Správnou spevácku artikuláciu,*

Dosiahnuť kultivovaný spevácky znamená si osvojiť uvedené hlasové požiadavky a v kontexte didaktickej primeranosti a názornosti diferencovane dosahovať ich naplnenie. Zároveň treba paralelne rozširovať hlasový rozsahu od kvinty d'-a' v šiestich rokoch až po jeden a pol oktávy vo veku 12 rokov, s permanentným rozvíjaním hlasového aparátu.

1.3.2.2. Intonačné činnosti ako hlavný obsah intonačnej výchovy sú uvedeným procesom, ktorý vedie žiaka⁸/študenta k schopnosti reprodukovať videný notový záznam na základe „vnútornej“ sluchovej predstavy a spätne vidieť zvukovo znejúci záznam. Intonačné schopnosti sú podmienené a závislé na genetických predpokladoch, ktoré sú vrodené a stabilizované. Základom celého procesu je *hudobný sluch*⁹, ktorý *spracováva akustické vlnenie a „počuje“* výšku (v Hz), *intenzitu* (v decibeloch), *dĺžku* (v časovej jednotke sekunda, minúta alebo rytmicky – doby v takte) a *farbu* (počet a pomer alikvotných tónov).

⁷ Hlasovo-vokálne činnosti sa v školskej praxi jednoducho nazývajú *spevácke činnosti*. V poslednom desaťročí 21. stor. zaznamenali tieto pokles úrovne, prejavujúci sa nepresnou intonáciou, malým hlasovým rozsahom a slabým výrazovým stvárnením. Je to dôsledok nespievania v rodine, absencie kolektívneho a skupinového spievania pri rôznych príležitostiach, zánik školských zborov a postupného zabúdania ľudových a detských piesní.

⁸ Vzhľadom na náročnosť *intonačnej výchovy*, úzko súvisiacej so sluchovými danosťami jedinca sme v texte zámerne vynechali dieťa, ktoré si buduje intonačnú predstavivosť spravidla len imitačným spôsobom.

⁹ *Hudobný sluch* diferencuje podľa jeho úrovne na:

- *pasívny hudobný sluch* (rozlišuje hudobné zvuky, registruje chyby v melódií)
- *aktívny sluch* (presne reprodukuje melódiu, rozoznáva výškové rozdiely)
- *absolútny sluch* (reprodukuje náročné melodické útvary, nepotrebuje orientáciu „ladičky“)
- *vokálny sluch* (dobře rozvinutý hudobný sluch, podporený hlasovými schopnosťami).

Hudobná pedagogika zaznamenala vo svojom dejinnom vývoji vznik, etablovanie a aplikovanie pomerne veľkého počtu intonačných metód¹⁰, ktoré mali niekde európsky a svetový, niekde len regionálny dosah. V stredoeurópskom a najmä česko-slovenskom priestore dominujú intonačné metódy *Zoltána Kodálya*, *Františka Lýska*, *Ladislava Daniela* a *Eugena Sáraza*:

Intonačná metóda Zoltána Kodálya (1882-1967)

Zoltán Kodály, maďarský skladateľ, pedagóg a folklorista kladol dôraz najmä na rozvoj relatívneho sluchu. Kodályho intonačná metóda predstavuje symbiózu vokálnej intonácie s relatívnou solmizáciou. Relatívna solmizácia umožňuje intonovať v tóninách, ktoré sú vo vyhovujúcej polohe žiakov mladšieho školského veku. všestranného hudobného cítenia (tonálneho, rytmického, harmonického, pre polyfónny viachlas), hudobnú pamäť, predstavivosť, fantáziu, improvizáciu a pohotový spev z listu. Jednou z dôležitých pomôcok pri utváraní tonálnych vzťahov a ich predstáv je **fonogestika**.

Nápevková metóda Františka Lýska (1904-1977)

Český hudobný pedagóg František Lýsek je tvorcom vlastnej tzv. nápevkovej intonačnej metódy. Jeho systém obsahuje dvanásť nápevkov, vytvorených z ľudových piesní, z ktorých sa stávajú konkrétne intonačné modely. Pomôckou je tzv. *prstová osnova*, ktorá plní funkciu fonogestiky a pomáha pri upevňovaní tonálnych vzťahov na základe zrakového a pociťového vnemu.

Tonálna metóda Ladislava Daniela (1922-2015) sa opiera o Guida z Arezza. a vo svojej metóde využíva namiesto solmizačných slabík oporné piesne, ktoré sú pre žiakov ľahko zapamätateľné a dokážu si rýchlo vybaviť začiatkové tóny. Pri metóde oporných piesní podľa Daniela postačuje názornosť notového písma a rozvinuté tonálne cítenie. Oporné piesne môžeme pokladať za didaktickú pomôcku a nahradiť tak solmizačné slabiky.

¹⁰ K ďalším intonačným metódam patria: **Tonálna metóda** - orientácia na tonálne cítenie, rozlišovanie tonálnych vzťahov a funkcií jednotlivých tónov melódie, **Intervalová metóda** vníma melódiu ako postupný sled intervalov od prvého zadaného tónu. Najefektívnejšia je kombinácia oboch týchto metód, tonálnej a intervalovej.

Metóda Tonic-sol-fa vznikla Anglicku na prelome 18. a 19. storočia z iniciatívy **Sarah Ann Glover** ako intonačná metóda Tonic-sol-fa.. Táto metóda bola ďalej prepracovaná **Johnom Curwenom**, ktorý ponechal solmizačné slabiky pri relatívnej solmizácii. Aplikoval ich do fonogestiky, čo znamená gestom označil jednotlivé stupne. **Metóda Tonika-Do** prenikla aj do Nemecka anglická metóda Tonic-sol-fa, kde bola upravená **Agnes Hundoeggervou**. Intonačná metóda **Tonika-Do** (koniec 19. stor.) využíva solmizačné slabiky

(do, re, mi, fa, so, la, ti) a fonogestiku. **Tonika-Do** je dôkladne prepracovaný systém, ktorý dáva veľký dôraz na rozvoj harmonického cítenia, intonačnú čistotu v dvojhlasnom a viachlasnom speve a hudobnú predstavivosť. Fonogestiku aplikujú pri oboznamovaní sa s novou melódiou, ktorú v skupine nahlas intonujú na solmizačné slabiky. S notovým písmom sa žiaci stretávajú až neskôr vo vyšších ročníkoch.

Intonačná metóda Eugena Sáraza (1915-2001) nadviazala na metódu Ladislava Daniela, ktorá mala na Sáraza vplyv do takej miery, že v spolupráci s ním rozvinul tonálnu piesňovú metódu pre pomery na Slovensku. Efektivita sa odrazila v lepších výsledkoch Sárazovej praxe a na ich základe vydali v roku 1975 spoločnú intonačnú čítanku *Spievajte z nôt*.

Pri voľných nástupoch uvádza Sáráz sústavu piesní čerpajúc zo slovenského folklóru.¹¹

„*Oporné piesne sú výbornou pomôckou aj pri udávaní tónov na začiatku skladby. Spevák získa istotu a tým nadobúda sebadôveru, keď vie, ktorým stupňom začína jeho melódia*“ (Daniel – Sáráz, 1975, s. 3).

Rozdiel medzi Sárazovou a Danielovou metódou spočíval v tom, že Daniel vždy postupoval podľa piesňovej metódy, zatiaľ čo Sáráz používal v intonácii terciových krokov predstavu prostredného tónu. Taktiež Sáráz využíva solmizačné slabiky namiesto neurčitého vokálu pri reprodukcii tónov, čo je výhodné pri analýze vnímanej melódie a orientácii v stupňoch tonality.

1.3.2.3 Vokálne¹²spevácke činnosti tvoria obsah vokálnej/speváckej výchovy, ktorú rozdeľujeme na sólový a kolektívny spev. Kolektívny spev sa vyskytuje v predmete *hudobná výchova* na základných školách, kde spravidla spieva celá trieda a vyššia, umelecká forma kolektívneho speváckeho prejavu predstavuje rôzne typy zborov. Základom pekného spevu je hlasová kultúra a intonačná čistota, ktoré sú v speváckom prejave doplnené ďalšími umeleckými dimenziami ako:

- správna spevácka artikulácia (v súlade s umeleckým slohom danej vokálnej skladby)
- správna spevácka výslovnosť,
- výraz, expresia,
- zvládnutie melodických ozdôb (ornamentiky),
- zvládanie napätia/trémy z verejného vystúpenia.

Po r. 1960 a v ďalšom období s vyvrcholením v 80-tych rokoch zaznamenávame kvantitatívny nárast detských speváckych zborov v Česko-Slovensku, ktorý podmienil i kvalitatívny vzostup detskej zborovej tvorby. Tento nárast bol aj výsledkom intenzívnej spolupráce mnohých

¹¹ *Intonácia v durovej tónine*: 1. stupeň – Pod horou, po horou, 5. stupeň – Janičko, čo robíš, 3. stupeň – Tancuj, tancuj, 8. stupeň – Hej, pod Kriváňom 5. stupeň spodný – A dze idžeš, Helenko, 6. stupeň – Bodaj Vám, pán kmotor 4. stupeň – Dolina, dolina 2. stupeň – Dievča, dievča, lastovička 7. stupeň – Plelo dievča, plelo len.

Intonácia v molovej tónine: 1. stupeň – Ja som bača veľmi starý, 5. stupeň – Dobrú noc, má milá 3. stupeň – Limbora, limbora, 8. stupeň – Dýnom, dánom 5. stupeň spodný – Smutné časy nastávajú, 7. stupeň Dobrý večer vám, 4. stupeň – Bya svadba, bya, 2. stupeň – Mala som frajera 6. stupeň – A choť ja 7. stupeň spodný – Na robotu kážu (Daniel – Sáráz, 1975).

¹² Pojem vokálny a spevácky sú synonymá. Malé nuansy sa môžu vyskytovať v odborných a vedeckých textoch, kde sa skôr používa pojem **vokálny**.

dirigentov so skladateľmi, ktorí písali skladby pre konkrétne zbory „na mieru“ napr. na Slovensku najmä *Iris Szeghyová a Ivan Hrušovský*, v Čechách *Peter Eben, Jiří Matys Zdeňek Lukáš* a ďalší. K zvýšeniu interpretačnej úrovne prispeli aj súťažné prehliadky detských zborov, ku ktorým patrili najmä *Mládež spieva v Žiline* (v SK) a *Svátky písní v Olomouci* (CZ). Zborové hnutie poskytuje veľmi široký priestor pre aplikáciu inkluzívnej umeleckej (vokálnej) výchovy, kde už máme relevantné výsledky s deťmi/žiakmi/študentmi postihnutými Downovým syndrómom, ktorí disponujú s veľmi dobrými, až výbornými speváckymi schopnosťami.

1.3.3 Rytmické a pohybové činnosti

V oblasti rytmickej a pohybovej výchovy sa do histórie významne zapísal **Émile Jaques-Dalcroze**¹³ (1865–1950) skladateľ, choreograf a scénograf, ktorý sa systematicky sa zaoberal vzťahom medzi hudbou a pohybom a stal sa reformátorom rytmicko-pohybovej výchovy. Dalcrozov zrod myšlienky využitia „rytmického pohybu“ ako súčasti hudobnej edukácie a zároveň východiskom nových vyučovacích metód, ktoré sa pri zrode nazývali „rytmická gymnastika“ a neskôr „rytmika“ (1904-1906).

Cieľom Dalcrozovej Rytmiky je *prenos hudby do pohybu tela* tak, aby *sa telo stalo hudbou*“ a jej úlohou je stimulovať sily človeka aby sme to:

- čo počujeme, zaregistrovali v mysli,
- čo počujeme, pochopili a analyzovali
- čo cítime, nechali preniknúť našim telom,
- nasmerovali pohyb tela (viac či menej) na hudbu, jej rytmus a charakter.

Dalcrozova rytmicko-pohybová koncepcia má širokodimenziálne využitie v uvedených oblastiach:

- v predškolskej pedagogike,
- na 1. stupni a 2. stupni ZŠ,
- v muzikoterapii,

¹³ Pedagogická činnosť Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) bola poznačená intenzívnym hľadaním nových hudobno-didaktických postupov, predovšetkým jeho rodiacej sa „metódy rytmiky“. Realizuje praktické činnosti „rytmickej gymnastiky“ s deťmi, prednáša o nej v špeciálnej triede ženevského konzervatória so študentmi. Jeho iniciatíva našla odozvu u zámožného a vzdelaného mecenáša umenia z Nemecka Wolfa Dorna, ktorý mu ponúkol na realizáciu jeho plánov aj inštitucionálne zázemie v Hellerau pri Drážďanoch. Nová epocha sa pre Dalcrozu začína v r. 1915 opäť v Ženeve, kde inauguroval inštitút, ktorý je dodnes svetovým centrom výchovy v „metóde rytmiky“ E. Jaquesa – Dalcroza. Vzniká inštitút v Paríži (1924), zakladá sa Medzinárodná spoločnosť pedagógov metódy Dalcroza, (1926), ktorá má aj národné sekcie napr. aj v Japonsku.

- rytmika v špeciálnej pedagogike,
- rytmika v rehabilitácii postihnutých detí,
- rytmika v rehabilitácii detí s poruchami osobnosti,
- rytmika ako spôsob terapie psychicky chorých detí.

Z uvedeného je evidentná široká aplikovateľnosť Dalcrozovej rytmicko-pohybovej koncepcie a má svoje opodstatnené využitie aj vo výchove a vzdelávaní detí/žiakov so ŠVVP.

1.3.4 Inštrumentálne a hudobno-pohybové činnosti

Nemecký skladateľ a pedagóg **Carl Heinrich Maria Orff** (1895-1982) vošiel do dejín hudobnej pedagogiky svojou koncepciou rozvoja hudobných schopností a zručností, ukotvených v jeho hudobno-pedagogickom diele „*Schulwerk*“¹⁴. *Schulwerk* má z hľadiska obsahu a zmyslu viacero významov:

1. označuje hudobnú a pohybovú/tanečnú pedagogickú koncepciu, ktorá vznikla na pôde Günther-Schule v Mníchove v 20-tych rokoch 20. storočia,
2. označuje rad publikácií, ktoré začali vychádzať od 30-tych rokov 20. storočia a majú v záhlaví nadpis *Orff-Schulwerk*,¹⁵
3. označuje špecifický spôsob, ako sa učiť spievať, tancovať, hrať na nástrojoch a improvizovať,
4. označuje holistický spôsob hudobnej edukácie,
5. označuje edukáciu zameranú na dieťa,
6. označuje živý a otvorený prístup, ktorý sa neustále mení a rozvíja aj v súčasnosti – a to v čase i priestore, nikdy nie je uzatvoreným dielom. (Blažeková, 2011)

Orffov-Schulwerk predstavuje päť zväzkov zošitov s názvom *Musik für Kinder – Hudba pre deti*. Ide o snahu predstaviť v elementárnej a deťom primeranej forme reč, pieseň, rytmicko-melodické cvičenia a inštrumentálne skladby a ukázať jednoduché formy ich umeleckého stvárňovania. *Musik für Kinder-Hudba pre deti* je zbierkou vokálnych a inštrumentálnych skladieb, v prehľadnej, logickej štruktúre. Prvý zväzok prináša hudobný materiál v tónovom priestore *pentatoniky*, druhý a tretí zväzok v tónovom priestore *dur* a štvrtý a piaty zväzok v *mol*.

¹⁴ *Schulwerk* je Orffovo pomenovanie hudobno-pedagogického diela, ktoré vytvoril spolu s Gunild Keetmanovou, vyšli tlačou v rokoch 1950 – 1954.

¹⁵ Nie všetky publikácie označené týmto názvom však napísal Carl Orff, ako sa dodnes často mylne myslí. *Orff-Schulwerk* je dielom viacerých skladateľov: Carla Orffa, Gunild Keetmanovej a Hansa Bergeseho.

Päť zväzkov Orff-Schulwerk – *Musik für Kinder* – *Hudba pre deti* sa pretvorilo v rôznych krajinách *do adaptácií podľa špecifik domácej kultúry*. Československo bolo dlho jedinou krajinou v bývalom socialistickom tábore, kde v 70-tych rokoch 20.stor. skladatelia Ilja Hurník a Petr Eben uskutočnili adaptáciu Orffovho Schulwerku. Pre *Českú Orffovu školu* je charakteristická samostatnosť v koncepcii i odklon od skladieb originálneho diela. K Orffovmu a Keetmanovej originálu sa hlási *Česká Orffova škola* usporiadaním materiálu podľa tónin. *Česká Orffova škola* nepreberá z originálu žiadne skladby, je pôvodná v plnom rozsahu. Pretože *Česká Orffova škola* vyšla v rozmedzí rokov 1969 – 1983, v období spoločného štátu bola zakomponovaná aj do učebných osnov na Slovensku a je prístupná aj pre slovenského učiteľa, nakoľko okrem českého, obsahuje aj moravský a slovenský ľudový materiál.

Orff navrhol sadu jednoduchých bicích a melodických ľahkoovládateľných nástrojoch, v hudobnej praxi nazývaných *Orffov inštrumentár*. Orffov inštrumentár tvoria skupiny ľahkoovládateľných nástrojov diferencované na: *nástroje rytmické, nástroje melodické, nástroje dychové, nástroje strunové*.

Hra na ľahkoovládateľných nástrojoch Orffovho inštrumentára okrem rozvoja základných zručností hry na nástroji, vytvárania elementárneho sprievodu k deklamovanému textu, či melódii plní aj významnú terapeutickú funkciu vo výchove. (viď. kap. x.6.1.3 *Hra na hudobné a zvukové nástroje*).

Týmto Orff ukazuje, že hudobné skladby v *Schulwerku* nie sú žiadne uzavreté kompozície, ale modely určené na ďalšie rozvíjanie, improvizáciu a v tomto zmysle treba chápať aj interpretáciu tohto pojmu.

Koncepcie *Émile Jacques-Dalcroze* a *Carla Orffa* postavené na integrácii hudby a pohybu a využití v školskej i mimoškolskej praxi našli aj v česko-slovenskom prostredí sa v 2. polovici 20. stor. mnohých pokračovateľov. K najvýznamnejším osobnostiam patrila *Božena Viskupová* (1913-2015)¹⁶, ktorá po absolvovaní kurzu na Orffovom inštitúte v Salzburgu sa na Pedagogickej fakulte UK v Prahe zamerala na experimentálne overovanie princípov Orffovho Schulwerku vo výchove učiteľov hudby a v školskej praxi. K ďalším českým autorkám hudobno-pohybovej výchovy radíme *Věru Mišurcovú, Libušu Kurkovú, Evu Kulhánkovú*

¹⁶ Božena Viskupová celý život zasvätila *hudobno-pohybovej výchove*, bola iniciátorkou, spolu s Pavlom Jurkovičom, Petrom Jistelom založenia Českej Orffovej spoločnosti. Didaktickú literatúru obohatila o publikácie k hudobno-pohybovej výchove. VISKUPOVÁ, Božena, 1987: *Hudba a pohyb Hudebně pohybová výchova*. 2 vyd. Praha: Editio Supraphon, ISBN 02-016-87, VISKUPOVÁ, Božena, 1989: *Hudebně pohybová výchova a zpěv*. Praha: SPN, 1989, 80-04-19284-X

a predovšetkým *prof. Evu Jenčkovú*,*1949¹⁷, ktorá svojimi seminármi a praktickými dielňami vyškolila stovky učiteľov hudby zo ZŠ a ZUŠ v oboch našich krajinách. Eva Jenčková diferencuje hudobno-pohybovú výchovu na umeleckú (výberovú, ktorú predstavuje balet alebo ľudový tanec) a formu základnú, pre ktorú vypracovala rad pohybových prostriedkov ako: *chôdza a jej premeny, rytmizovaná reč, senzomotorická hra s prstami, rytmická reč tela, pantomimické a tanečné prostriedky*.

Na Slovensku sa systematicky venovali hudobno-pohybovej výchove *Katarína Szakallová*¹⁸ i *Eleonóra Baranová*¹⁹ a najmä predsedkyňa Slovenskej Orffovej spoločnosti *Miroslava Blažeková*, ktorej publikácia *Orffov Schulwerk – princípy a adaptácia* (Nitra 2011) je detailnou reflexiou Orffovho Schulwerku v kontexte historického vývoja, ale aj existencie v súčasnosti Pohyb s hudbou deti priťahuje, čo je dané ich prirodzenou potrebou hýbať sa. *Hudobno-pohybové činnosti* majú svoj veľký význam aj v inkluzívnej edukácii ako prostriedok skvalitnenia života a zdravia detí v školskom prostredí. Z hudobno-pohybových aktivít môže byť v edukačnom procese výborne využitá najmä pohybová rytmizácia, t.j. rytmické prejavy žiaka pohybom rúk a nôh (tlieskanie, klopkanie, plieskanie, dupanie, chôdza atď.); tanečná aktivita kedy žiak pohybovo improvizuje na hudbu, alebo jednoducho napodobňuje ľudové a moderné tance; ale aj pohybová dramatizácia pod ktorou rozumieme pohybový prejav, reakciu na obsah hudobného diela.

1.3.5 Percepčné činnosti

Obsahom percepčných činností je počúvanie hudby, ktoré je zložitým psychofyziologickým procesom, *Počúvanie hudby a vnímanie hudby sú synonymá*, ktoré majú odlišný terén realizácie. Počúvanie hudby je proces hudobnej edukácie a jedna z dôležitých činností didaktiky hudby a vnímanie hudby je predmetom analýzy psychológie hudby.

Vnímanie hudby je recepcná aktivita, v ktorej sa uskutočňuje umelecká komunikácia vnímateľa s hudobným dielom. Najdôležitejším okamihom vo vnímaní hudby je interakcia obsahovej vrstvy hudobného diela so sociogénnou zložkou vnímateľovej osobnosti. Vnímanie hudobného diela znamená poznanie obsahu diela s autorovou sadzbou, tektonikou a formovou štruktúrou.

¹⁷ Prof. Eva Jenčková každoročne vystupovala na Slovensku v Bratislave v rámci „Pedagogickej Dvorany“, kde jej hudobno-pohybové dielne mali vysoký stupeň tvorivosti a kreativity. V časopise *Hudobní výchova* vyšlo v r. 2003-2005 deväť častí metodického materiálu s názvom *Hudební pohyb s rekvizitami*.

JENČKOVÁ, Eva, 2002: *Hudba a pohyb ve škole. 1.vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta univerzity Hradec Králové, 2002. ISBN 80-903115-7-1*

¹⁸ SZAKALLOVÁ, Katarína, 1996: *Hudobno-pohybová výchova*. Nitra: GARMOND, 1996. ISBN 80-8050-0193

¹⁹ BARANOVÁ, Eleonóra, 2001: *Ako učiť hudobnú výchovu?* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2001. s. 8, s. 41-47, s. 79. ISBN 80-89039-03-0

Proces vnímania delíme na tri, na seba nadväzujú fázy: **percepcia – apercepcia -, recepcia**, ich hranice sú dané subjektom vnímateľa.

- **percepcia** – sluchovým orgánom počúvané hudobné dielo, bez hlbšej analýzy,
- **apercepcia** – hudobné dielo vnímané v psychickom procese hudobným sluchom so zapojením hudobnej pamäti, predstavy recipienta, v závislosti od jeho recepčnej skúsenosti
- **recepcia hudby** – je uvedomené vnímania umeleckého diela recipient získava emocionálny a estetický zážitok.

Recipient začiatku 21.storočia je zavalený i zahltený nárastom hudobného zvuku z médií, nových komerčných staníc, čím je recipient vystavený nadmernej ponuke a tým tlaku na jej vnímanie. Zmenil sa aj proces počúvania hudby. Sme svedkami znejúcej hudby a (ne)počúvajúceho poslucháča. Dôkazom o tom, že máme „nepočúvajúceho“ poslucháča je dynamicky predimenzovaná hudobná produkcia všade okolo nás, ktorá nikomu neprekáža, hoci veľaokrát namiesto vkusu formuje nevкус. Sme svedkami, že nastúpila poslucháčka ľahostajnosť k takémuto úkazu ale aj odborná bezmocnosť proti komercii a biznisu. Narastajúca masová ľahostajnosť tak voči dynamickej intenzite produkcie ako aj jej výberu svedčí všeobecne o absencii recepčnej skúsenosti so základnými estetickými kritériami.

1.3.5.1 Koncepcia pedagogickej interpretácie hudobného diela

Interpretácia hudobného diela má veľa koncepcií, podľa tohto, ktorú oblasť daná koncepcia reprezentuje, či uprednostňuje napr. umelecko-interpretáčnú, estetickú alebo vzdelávaciu.

Prof. PhDr. Ladislav Burlas, DrSc.²⁰ *1927 systematik slovenskej hudobnej pedagogiky je tvorcom teórie *Pedagogickej interpretácie hudobného diela*²¹. Pedagogická interpretácia hudobného diela je vedecké uchopenie problematiky s využitím teórie hudobnej vedy, s analýzou tých čiastkových hudobno-pedagogických disciplín, ktoré sa „zúčastňujú“ na sprostredkovaní hudobného diela ako hudobná psychológia, didaktika hudby a najmä receptívna hudobná výchova.

²⁰ Prof. Ladislav Burlas, DrSc. (*1927) muzikológ, skladateľ, pedagóg, reprezentant a organizátor hudobného života na Slovensku, sa od r.1983 zamýšľal nad koncepciou sprostredkovania hudobného diela žiakom a študentom. Jeho koncepciu do praxe rozpracovala Eva Michalová, ktorá v publikácii *Hudba v škole* prezentuje praktické príklady na konkrétnych dielach.

²¹ Ladislav Burlas svoju koncepciu *Pedagogickej interpretácie hudobného diela* publikoval vo vedeckej publikácii *HUDBA-komunikatívny dynamizmus*, Národné hudobné centrum. Bratislava 1998, ISBN 80-88884-10-1 (97 strán)

Zložitý proces pedagogickej interpretácie hudobného diela sa v školskej praxi uskutočňuje v rámci jednotlivých fáz vyučovacej jednotky, s nasledovnými parciálnymi analýzami:

- a) **genetická analýza** – vysvetľuje genézu a okolnosti vzniku diela, vzťahy medzi hudobným dielom a spoločnosťou, charakterizuje osobnosť skladateľa,
- b) **sémantická analýza** – analyzuje obsah hudobný obsah diela, jeho program a symboliku.
- c) **štruktúrálna analýza** – ide o formovú výstavbu diela a tektoniku diela,
- d) **axiologicko-funkčná analýza** – zahŕňa spoločenskú a umeleckú hodnotu diela, usporiadanie základných hudobných prvkov a ich pôsobenie na žiaka – študenta,
- e) **esteticko zážitková analýza** – reflektuje a verbalizuje (to znamená sa slovne charakterizujú) emocionálne zážitky a definuje sa estetická hodnota umeleckého diela.

Finálna **celostná analýza** v praxi znamená vypočutie si celého diela, kde sa dosahuje vnútorná väzba s cieľom, ktorú definujeme ako zážitok. Hĺbka zážitku je definovaná ako prežívanie, výsledkom čoho je estetický zážitok, ako emocionálna reakcia na estetické podnety. V inkluzívnej hudobnej pedagogike je počúvanie hudby najťažšou činnosťou a je potrebné veľmi diferencovane postupovať so žiakmi ŠVVP.

1.3.6 Hudobno-dramatické činnosti

V hudobno-dramatických činnostiach sa hudobné prejavy spájajú so slovnými, výtvarnými a pohybovými prejavmi v intenciách tvorivej dramatiky. Pri hudobno-dramatickom prejave sa hudba spája s hraním roly, ktoré v tejto pozícii dávajú priestor na pozitívne pôsobenie výrazových prostriedkov hudby. Hudobno-dramatická expresia môže spolu s hudbou pôsobiť na psychické oblasti vnútorného prežívania detí a adolescentov. Prostredníctvom hudobno-dramatického prejavu môžu aj jedinci s rôznym druhom postihnutia prežívať krásu hudby. Základom je tu vhodný výbor hudobného diela v kontexte kognitívnych a estetických skúseností dieťa a žiaka. Základom hudobno-dramatických činností je *hra*, v ktorej sa pracuje metódou *improvizácie*, kde deti/žiaci objavujú svoje schopnosti a zároveň sa upevňuje celý rad ich ďalších sociálnych, psychologických a komunikačných schopností a zručností. Metódou *interpretácie* deti/žiaci vyjadrujú umeleckú predlohu rôznymi, sebe vhodnými spôsobmi. Belo Felix, hudobný pedagóg, skladateľ realizátor hudobno-dramatických dielní na Slovensku a v Čechách zosumarizoval nasledovné princípy tvorivej dramatiky v edukácii:

Teatralizácia – uplatňovanie prvkov divadla, hranie rolí a stvárnenie situácií, práca s rekvizitou, personifikácia

Preferencia zážitku – znamená vytvoriť takú tvorivú situáciu, kde dieťa/žiak musí samo hľadať riešenie, porovnávať sa so spolužiakmi a učiteľom sa nechať len podnecovať a usmerňovať, ale nie direktívne viesť.

Konflikt – tvorí základ drámy a jeho individuálne riešenie zo strany žiaka/skupiny, ktoré pôsobí netradične a originálne, nie vždy nachádzajú pochopenie.

Multimediálny charakter produktu – je daný spolupôsobením podnetov sluchových, zrakových, hmatových, (ale aj čuchových a chuťových), verbálnej i nonverbálnej komunikácie, gestom tela, či rôznymi dimenziami intonácie.

Tímový charakter práce vychádza z charakteristiky divadla ako tímovej produkcie, s tým rozdielom, že tu nejde o „lepších, či horších“ žiakov ale priestor dostávajú všetci.

Zdieľanie – vychádza z cieľa tvorivej dramatiky, ktorá produkuje *zážitok* a spoločné prežívanie. (Felix 2013)

Kombinácia hudobného a dramatického umenia ponúka variabilitu možností ako stimulovať integritu osobnosti každého zo zúčastnených a poskytuje široký priestor v inkluzívnej hudobnej edukácii.

Integrácia hudobno-pedagogických koncepcií do edukačného procesu môže prispieť k motivácii žiakov učiť sa, ale môže z učenia aj urobiť zaujímavú potrebu. Všetci žiaci, aj tí s rôznymi druhmi postihnutia môžu takto dosiahnuť predpokladané výsledky aspoň na úrovni svojho „individuálneho minima“, pričom prepojenosť poznatkov a permanentné cvičenie vedie k ich trvalejšiemu osvojeniu a využitiu pre život. Netreba zabúdať, že žiakov formuje nielen vzdelávací obsah toho ktorého predmetu, ale aj celková klíma v triede, ktorá je v inkluzívnej triede veľmi zložitá. Vychádzajúc z poznania, že všetky tieto koncepcie majú aj svoju širokú praktickú prezentáciu, v ktorej sa realizuje väčšina detí s cieľom podpory ich zdravého vývinu. Je samozrejme potrebné si tu klásť otázku kvality a kvantity stretnutia jedinca a postihnutého jedinca s hudobno-výchovnými aktivitami.

Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.

Katedra hudby IHVU

Filozofická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

irena.mednanska@unipo.sk

**Hudobno-pedagogické východiská pre vznik
*Inkluzívnej hudobnej pedagogiky***

Hudobná pedagogika

Hudobná didaktika

Hudobná výchova

Hudobno-pedagogické koncepcie

Intonačné
metódy

Rytmika
E. J. Dalcroza

Orffov
Schulwerk

Percepcia
L. Burlas, J.
Herden

Hudobno-
dram.
činnosti B.
Felix

Subjekt a objekt edukácie

učiteľ HUV

Intaktný žiak a žiak so ŠVVP

Inkluzívna hudobná výchova

Inkluzívna hudobná pedagogika

Bibliografia

BALCÁROVÁ B. 2004: *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, s.248

BLAŽEKOVÁ, Miroslava, 2011: *Orffov Schulwerk Princípy a adaptácia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-8094-997-6

BARANOVÁ, Eleonóra, 2001: *Ako učiť hudobnú výchovu?* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2001. s. 8, s. 41-47, s. 79. ISBN 80-89039-03-0

BURLAS, Ladislav 1997: *Teória hudobnej pedagogiky*: Vysokoškolské učebné texty, Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešov, ISBN 80-88885-06-X s.113

BURLAS, Ladislav, 1998: *Hudba-komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, ISBN 80-88884-10-1 s.97

DALCROZA, Emil Jaques, 1992: *Pisma wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s.168, ISBN 83-02-04756-2

DANIEL, Ladislav - SÁRAZ, Eugen. 1975. *Spievajme z nôt*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský dom ľudovej umeleckej tvorivosti, 74 s.

FELIX, Belo, 2013: *Hudobno-dramtické činnosti na základnej škole – Teória a prax*. Banská Bystrica, UMB, Občianske združenie Pedagóg. ISBN 978-80-557-0614-6, s.94

GORDON, E. E., Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość, motywy, WSP, Bydgoszcz 1999, 532 strony, ISBN 83-7096-321-8

HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. 2010: *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vydanie. Praha: Grada Publishing a.s. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7-724-3. - S. 181-184.

JENČKOVÁ, Eva, 2002: *Hudba a pohyb ve škole*. 1.vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta univerzity Hradec Králové, 2002. ISBN 80-903115-7-1

Kolektív autorov 2014: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách* (PRINED) - PRojekt INkluzívnej EDukácie: MPC, ISBN 978-80-565-0208-2, s.136

KRUŠINSKÁ, M., ZELEIOVÁ, J. (2011). *Hudobno-výchovné a hudobno-terapeutické moduly*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8084-765-4

MEDŇANSKÁ, Irena. 2010. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov : FHPV PU, 142 s. ISBN 978-80-555-0149-9.

MEDŇANSKÁ, Irena. 2013 *Rytmicko-pohybová koncepcia Emila Jaquesa-Dalcroza* In: *Zdravotnícké listy* : vedecký recenzovaný časopis. - ISSN 1339-3022. - Roč. 1, č. 4 str.55-60

ROVNÁKOVÁ, Ľ., 2000. Eugen Sáraz – pedagogická a umelecká osobnosť východného Slovenska: diplomová práca. Prešov. Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove

SEDLÁK, F. a kol. 1985. *Didaktika hudební výchovy 1*. Praha: SPN, 311 s.

SEDLÁK, F. a kol. 1979. *Didaktika hudební výchovy 2*. Praha: SPN, 349 s.

SZAKALLOVÁ, Katarína, 1996: *Hudobno-pohybová výchova*. Nitra: GARMOND, 1996. ISBN 80-8050-0193

ŠIMČÍK, D. (2001). *Hudba hrou*. Prešov: ROKUS. ISBN 80-968452-3-3

ŠIMONEKOVÁ, H. (2000). *Hudobno-pohybová rytmika*. 1. vyd. Bratislava: At Publishing. ISBN 80-88954-10-X

VISKUPOVÁ, Božena, 1972: *Hudba a pohyb zv.9* Praha: Edícia: Comenium musicum.

VISKUPOVÁ, Božena, 1987: *Hudba a pohyb Hudebně pohybová výchova. 2 vyd.* Praha: Editio Supraphon, ISBN 02-016-87

ZELEIOVÁ, J. (2002). *Muzikoterapia - dialóg s chvením*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV. ISBN 80-968279-6-0