

**Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra hudební výchovy**

---



**PRVKY MUZIKOTERAPIE**  
**V PRÁCI UČITELE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Vedoucí diplomové práce:  
Mgr. Tomáš Vránek

Autor:  
Jana Sadílková

Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích  
Fakulta pedagogická  
Katedra hudební výchovy  
Akademický rok: 2004/2005

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana SADÍLKOVÁ**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obory: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**  
**Hudební výchova - certifikátový program**

Název tématu: **Prvky muzikoterapie v práci učitele na základní škole**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Muzikoterapie je poměrně mladý obor, jež nelze podobně jako jiné psychoterapeutické techniky jednoznačně vymezit. Dnes se zejména v severní a západní Evropě paralelně rozvíjejí směry klinické i pedagogické muzikoterapie, přičemž obecným trendem, který se prosazuje u nás, je vnímání jakékoli metody komplexním způsobem. Prvky muzikoterapie jsou prokládány technikami arteterapie, eurytmie, dramaterapie, ergoterapie a dalších psychoterapeutických disciplín. Takto pojatý model je možné efektivně využít na běžných typech základních i mateřských škol. Metoda pomáhá řešit konkrétní problémy, se kterými se učitelé potkávají v praxi, a které jsou nuceni řešit /chování, kázeň, vztahy mezi žáky, komunikace, specifické problémy učení apod./

Jana Sadílková zpracuje ve své diplomové práci tu oblast muzikoterapie, která má těsnou vazbu k její budoucí pedagogické práci: procvičování myšlení, rozvíjení citu, positivity, vztahu jednotlivce a kolektivu, práci s dechem i rozvíjení schopnosti empatie. Pokusí se prokázat na příkladech z vlastní zkušenosti s muzikoterapeutickými metodami, jak lze efektivně ovlivnit práci ve třídním kolektivu. Na vybraných školách, kde se s muzikoterapií pracuje, provede ve dvou časových termínech výzkum na I.st. zaměřený na hudebnost žáků a porovná výsledky.

Protože teoretických prací věnovaných muzikoterapii je velmi málo, diplomantce se nabízí možnost uplatnit především své postřehy z nadějně se rozvíjejícího oboru.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**Linka, Arne : Kapitoly z muzikoterapie Brno 1997.**

**Pokorná, Iva : Psychofyzické působení hudby Diplomová práce UK, Praha 1996.**

**Sborník příspěvků 5.ročníku Olomouckých jarních muzikologických konferencí PF UP Olomouc 2001.**

**Šimová, P. : Možnosti využití skupinové muzikoterapie u neuróz Praha 1982.**

**Waugh, A. : Vážná hudba - nový přístup k poslechu Bratislava 1995.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Tomáš Vránek**

Katedra hudební výchovy

Datum zadání diplomové práce:

**13. listopadu 2003**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2005**



prof. RNDr. Miroslav Papáček, CSc.

děkan



Doc. František Hudeček, CSc.

vedoucí katedry

V Českých Budějovicích dne 13. listopadu 2003

## **Anotace**

Diplomová práce je zaměřena na muzikoterapii jako léčebný a výchovný prostředek, který je možné využít v pedagogické praxi.

Teoretická část diplomové práce se zabývá původem hudby a jejím působením na člověka, seznámením se s muzikoterapií jako takovou a jejími prvky užívanými v pedagogice.

Praktickou část tvoří diagnostika vztahů ve vybrané třídě a využití prvků muzikoterapie za účelem zkvalitnění výuky v této třídě, posílení sebedůvěry žáků, rozvoj komunikace a eliminace konfliktů mezi žáky. Součástí práce jsou i přípravy na hodinu hudební výchovy, čtení a psaní.

## **Annotation**

My diploma work is focused on music therapy as medical and educational instrument which can be used in pedagogical practice.

The theoretical part of this diploma work is engaged in the roots of music and music influence on people, music therapy in itself and its elements used in pedagogy.

The practical part contains diagnostics of relations in choice class, usage of music therapeutic elements in order to improve the quality of education in this class, development of communication and elimination of conflicts among pupils. There are the lesson preparations for music teaching, reading and writing as component of this work.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Tomáši Vránkovi za odbornou pomoc a cenné rady, které mi poskytl při vypracování této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Prvky muzikoterapie v práci učitele na základní škole“ vypracovala samostatně na základě vlastních zjištění a materiálů, které uvádím v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, 22. dubna 2007



# Obsah

<b>Úvod</b>	<b>1</b>
<b>1. Původ hudby</b>	<b>3</b>
<b>2. Léčivé účinky hudby</b>	<b>5</b>
2.1. Jaká hudba léčí	5
2.2. Mozartův efekt	8
<b>3. Působení hudby na člověka</b>	<b>12</b>
3.1. Emoce	12
3.2. Emoce a fyziologické změny	13
3.3. Emoce vyjadřované hudbou	14
3.4. Mimořádně silný hudební prožitek	17
3.5. Hudba a změna chování	17
<b>4. Muzikoterapie</b>	<b>20</b>
4.1. Alikvotní tóny	23
4.1.1. Využití alikvotních tónů v muzikoterapii	25
4.1.2. Tibetské mísy	25
4.1.3. Didžeridu	26
4.2. Muzikoterapie a s ní související techniky	27
4.2.1. Arteterapie	27
4.2.2. Dramaterapie	28
4.2.3. Eurytmie	29
4.3. Waldorfská pedagogika	30
4.4. Využití muzikoterapie u dětí	31
4.4.1. Děti se specifickou vývojovou poruchou učení (SPU)	32
4.4.2. Děti se syndromem ADD/ADHD	36
4.4.3. Děti s poruchami řeči – koktavost	44
<b>5. Muzikoterapie a hudební výchova</b>	<b>48</b>
5.1. Rozdíly mezi muzikoterapií a hudební výchovou	48
5.2. Aktivní složky muzikoterapie	50
5.2.1. Orffův instrumentář a jeho použití v muzikoterapii	50
5.2.2. Instrumentální složka projevu	53
5.2.3. Vokální složka projevu	54



5.2.4. Rytmická složka projevu	55
5.2.5. Rytmická deklamace	56
5.2.6. Pohybový projev	57
5.2.7. Hudebně-pohybové hry a cvičení	58
5.3. Receptivní složka muzikoterapie	59
5.3.1. Poslech	59
<b>6. Využití prvků muzikoterapie v pedagogické praxi</b>	<b>62</b>
6.1. Diagnostika vztahů ve školní třídě	62
6.1.1. Dotazník Naše třída	62
6.1.2. Sociometrický dotazník	64
6.2. Praktické využití prvků muzikoterapie ve vyučování	69
6.2.1. Využití prvků muzikoterapie v hodině psaní	69
6.2.2. Využití prvků muzikoterapie v hodině čtení	70
6.2.3. Využití prvků muzikoterapie v hodině hudební výchovy	73
<b>Závěr</b>	<b>77</b>
<b>Seznam použité literatury</b>	<b>79</b>
<b>Seznam příloh</b>	<b>82</b>

## Úvod

Poprvé jsem se s termínem muzikoterapie setkala na vysoké škole, když jsem si vybírala nepovinný předmět na katedře hudební výchovy. Vůbec jsem netušila, co je náplní předmětu, co od něj mohu očekávat, a díky mé zvědavosti a zájmu o hudbu jsem si nakonec seminář zapsala. I přesto, že semináře byly naplněny spoustou her, zajímavostí z praxe (díky tomu, že jsem se na semináři setkala s učiteli z okolních škol), pořád jsem jaksi v tomto oboru tápala. A protože jsem se o samotném oboru muzikoterapie chtěla dozvědět více, zvolila jsem si ho i jako téma mé diplomové práce.

Učím druhým rokem na základní škole. První rok jsem učila třídu, která byla veselá, ukázněná, bezproblémová, žádné z dětí netrpělo poruchou učení ani žádnou jinou poruchou a rodiče jevíli o děti obrovský zájem. O to větší bylo mé rozčarování, když jsem v tomto roce dostala třídu, která byla přesným opakem té první. Lhala bych, kdybych tvrdila, že jsem si se všemi problémy, jako byla neukázněnost, neustále rvačky, nadávky, naschvály, nezájem o učení, nekolektivnost třídy a spousta dalších věcí věděla rady. Tyto potíže se třídou jsem konzultovala s kolegyněmi a řešila je nákupem různých knih, kde jsem vyhledávala pomoc. Nakonec jsem se rozhodla pro pomoc v muzikoterapie. Protože nejsem vystudovaný muzikoterapeut, stěžejním materiálem byly pro mne knihy od Mgr. Zdeňka Šimanovského.

Mgr. Zdeněk Šimanovský je psycholog, terapeut, lektor komunikačních technik a rozvoje osobnosti. Vystudoval dramaturgii a psychologii. Je absolventem výcviku v integrativní psychoterapii, krizové intervenci a sedm let externě sloužil v krizovém centru RIAPS na lince důvěry. Nyní působí na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Mgr. Zdeněk Šimanovský se zaměřuje na komunikaci, asertivitu a zvládání konfliktů a muzikoterapii. Je členem České psychoterapeutické společnosti (ČPS), zakládajícím členem Sekce muzikoterapie ČPS a lektorem České hudební společnosti. Publikuje knižně i v časopisech.

Pracovat s prvky muzikoterapie ve třídě mi přišlo natolik zajímavé, že je uvádím v mé praktické části nazvané – Využití prvků muzikoterapie v pedagogické praxi. Tím jsem tedy ustoupila od mého původního záměru, provést na vybraných školách ve dvou časových termínech výzkum zaměřený na hudebnost žáků.

Cílem diplomové práce se stal pokus o vytvoření příznivého klima ve třídě, posílení sebedůvěry, rozvoj komunikace, soudržnosti, spolupráce a eliminovat třenice a vysokou soutěživost prostřednictvím prvků muzikoterapie.

Teoretická část diplomové práce je orientována především na otázky jaká hudba léčí, která hudba umí povzbudit, utěšit, rozveselit, ale taky dojmout, rozplakat, rozhněvat? Jaké jsou její účinky na lidský organismus, jaké je její terapeutické využití? Může nám pomáhat v osobnostním rozvoji, je možné využít hudby jako výchovného prostředku k zefektivnění výuky a rozvoji osobnosti žáka a jakými prostředky toho docílíme?

Nejprve jsem se seznámila s dostupnou literaturou na bázi teoretické a různými zkušenostmi uznávaných autorů. První a druhá kapitola je zaměřena na původ hudby a její léčivé účinky. Velkou zajímavostí je zde výzkum Mozartova efektu, kterým se zabývá neurobioložka Frances Rauscherová, která vystudovala hru na cello. Po její sólové i komorní kariéře cellistky pokračovala ve studiu experimentální psychologie na Kolumbijské univerzitě. V roce 1992 přijala nabídku na tříleté postgraduální místo v univerzitním Centru pro neurobiologii učení a paměti na Kalifornské univerzitě v americkém městě Irvine, kde započala svůj výzkum Mozartova efektu. Její zkušenosti z původního zaměstnání profesionálního hudebníka a studium psychologie jí pomohly k tomu, podílet se na výzkumu působení hudby na inteligenci.

Jaká hudba léčí je interpretována v pojetí muzikoterapeuta Vlastimila Marka. Vlastimil Marek je jedním z nejvýznamnějších představitelů české new age. Řadu let se intenzivně zabývá teorií hudby, hrou na nejrůznější hudební nástroje a muzikoterapií. Jako hudebník a muzikoterapeut pořádá víkendové a letní semináře, kurzy meditace, šamanského zpěvu a hry na tibetské mísy. Působí také jako publicista, spisovatel a zenový buddhista.

Třetí kapitola se zabývá vlivem hudby na člověka a jeho organismus. Ve středu pozornosti čtvrté kapitoly stojí uplatnění muzikoterapie ve speciální pedagogice se zaměřením na využití u dětí s poruchou učení, řeči a pozornosti.

Prvky muzikoterapie, které dělíme na aktivní a receptivní a jejich využití v hudební výuce jsou popsány v páté kapitole. Významnou část kapitoly tvoří Orffův instrumentář a rytmus. Poslední šestou kapitolou je již zmiňovaná praktická část provedená ve 3. třídě ZŠ Dříteň v okrese České Budějovice. Z šesté kapitoly byl vyvozen závěr, který byl pro mne nejen shrnutím práce, ale také naznačením další cesty v oblasti využívání technik muzikoterapie v práci učitele.

V diplomové práci byly užity tyto metody a techniky: studium a analýza literatury, vyhledávání na internetu, rozhovor, pozorování, dotazník Naše třída a sociometrický dotazník.

# 1. Původ hudby

*„Připadá mi, že hudba je ve vzduchu, všude kolem nás, svět je jí plný a ty si prostě bereš tolik, kolik potřebuješ.“*

*Edward Elgar (1857 – 1934)*

Tak přesně tento výrok E. Elgara vystihuje, kde všude hudbu nacházíme. Že se s ní můžeme setkat v přírodních úkazech, ve světě minerálů, rostlin, zvířat, ale i v lidské kultuře.

Hudba je v každém z nás zakořeněna již od nejstarších dob, kdy o náboženských zdrojích hudby svědčí to, že podle mýtů naprosté většiny kultur svět a hudbu stvořili bohové.<sup>1</sup>

Počátky hudby sahají do staré doby kamenné na samý práh vzdělanosti. A to od té doby, kdy se začal člověk lišit od zvířete svým myšlením a tím, že dokázal vyjádřit své myšlenky primitivní řečí. Také si začal vytvářet první kosmologické a přírodní představy o jevech, které ho obklopovaly a vznikala první umělecká díla, jež povětšinou neměla funkci estetickou, ale magickou. Nejstarším dokladem magické funkce hudby nám poskytuje nástěnná malba v jeskyni „Tři bratři“ jižně od Toulouse ve Francii. Výjev znázorňuje muže, stojícího za stádem sobů, se zvířecí maskou na obličeji, v ruce má luk, nestřílí z něho, ale hraje na něj způsobem podobným hře na housle.

Hudbou se lidé bránili zlým duchům a bohům, nebo naopak si hudbou chtěli získat jejich přízeň. Hudba byla jakýmsi mostem mezi světem lidským a světem božským. Žádné svátky, obřady, sklizně či osevy se neobešly bez hudby. Obyčejní lidé začali nosit jako ochranné amulety malé zvonky.

O její podobě si můžeme učinit představu podle dochovaných primitivních hudebních nástrojů z doby kolem 20 000 let př. n. l. (různé druhy fléten). Melodie tehdy měla rozsah pouze 2 – 3 tóny, kdežto rytmus byl mnohem bohatší a důležitější.

Hudba se také vyskytovala ve starověkých kulturách Řeků, Mayů, Summerů, Egyptanů, Babyloňanů, Féničanů ... zkrátka všude. Již tehdy rozeznávali hudbu posvátnou, pracovní, písně vítězné a hrdinské, oslavné a milostné. Kromě funkce magické měla hudba i funkci taneční a liturgickou. Zde byla chápána (lépe řečeno zpěv) jako integrální součást

---

<sup>1</sup> MAREK, V. Tajné dějiny hudby: zvuk a ticho jako stav vědomí. Praha: Eminent, 2000. 214 s.

bohoslužby v katolické církvi. Zesvětšením jejích funkcí pak byla nastoupena nepřetržitá cesta mnoha funkcí hudby často zcela rozdílných hodnot i oblastí až do naší přítomnosti.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> SCHNIERER, M. Společenské funkce hudby. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1995. 196 s.

## 2. Léčivé účinky hudby

Je téměř jedno s jakou hudbou se setkáme. Každá v nás vyvolá určitý pocit. Může to být pocit blaha, spokojenosti, radosti nebo naopak pocit smutku, znepokojení, agrese. Hudba také uklidňuje, uvolňuje energii, zlepšuje komunikaci a při samotném poslechu dochází ke značným tělesným změnám (například dochází ke změnám v mozkové činnosti, zvýšení hladiny cukru v krvi, ke zrychlení krevního oběhu a krevního pulzu, posluchač může mít potíže s dechem ...).

Hudba zvyšuje hladinu endorfinů a ovlivňuje tělesnou teplotu, činnost imunitního systému. Zjistilo se, že některé druhy zpěvu a vokalizace mohou přímo okysličovat buňky. Také se lidé při poslechu hudby efektivněji učí. Hudba se tiše pouští na operačních sálech, v nemocničních chodbách, čekárnách ...

S praktickým využitím hudby se můžeme setkat především v:

- 1) lékařství (hudba se používá pro zmírnění pooperačních bolestí, usnadňuje aplikaci narkózy)
- 2) psychiatrii (při vyšetření navozuje ovzduší důvěry např. u pacientů nesmělých, nedůvěřivých ke komunikaci s terapeutem, při léčbě alkoholiků, toxikomanů, lidí náchylných k sebevraždám)
- 3) dětské psychiatrii (při odstraňování neuróz a funkčních poruch, psychicky podmíněných pohybových defektů, koktavosti a jiných vad řeči, vývojové opožděnosti, u specifických poruch učení)
- 4) pediatrii
- 5) gynekologie a porodnictví

Pomocí správné hudby působící správným způsobem na správném místě, můžeme pomáhat mnoha lidem a změnit jejich životy k lepšímu. A nejenom jejich, ale i naše.

### 2.1. Jaká hudba léčí

Díky pokroku a miniaturizaci měřících přístrojů, můžeme mikroelektrodami měřit reakci jednotlivých buněk těla nebo neuronů.

Výzkum prokázal, že zatímco naše smysly (v tomto případě sluch) jsou neobyčejně komplexním a dodnes neprobádaným územím, tak co se týče rychlosti reakcí nás omezují. Aby hudba fungovala, musí například působit na tělo, tedy buňky, určitou dobu. Jaká tedy

musí být hudba, aby na nás měla blahodárné účinky? Podle Vlastimila Marka by to měla být:

### **Hudba jednoduchá**

Právě měření buněk ukázalo, že ke své harmonizaci potřebují nejen určitou dobu působení, ale především to, že je na ně dnešní hudba, plná rychle se měnících akordů, příliš komplexní: buňky se ještě nestačily „vyladit“ na jeden akord a už následuje akord další a další. Mezi tuto hudbu řadíme jak hudbu vážnou, tak i pop, rock, heavy metal ...

Výzkum ukázal, že symfonická hudba, stejně jako hlasitý rock, činnost buněk spíše narušuje. Po 3. minutách poslechu takové hudby ztrácejí buňky energii.

### **Hudba pomalá**

Hudba, která je harmonizační, uvolňovací a má mnohdy léčebné vlastnosti je ta, která je v tempu pod 60 úderů za minutu. Hudba, kterou dnes slýcháváme z rádií, na diskotékách apod. většinou neklesne pod 120 úderů za minutu. Pokud chce člověk svou nastřádanou energii vybit, pak je tato hudba zcela v pořádku. Ale ve většině případů tuto rychlou hudbu slýcháváme i v době, kdy u nás energetického vybití není třeba. Potom nás tato hudba vysiluje a je zdraví škodlivá.

Hudba se dá jednoduše rozdělit na tu, která člověka z energetického hlediska vybíjí, a na tu, která nabíjí.<sup>3</sup>

S Vlastimilem Markem se téměř shoduje i Jan Braunstein, který tvrdí, že právě lidský dech a hlavně tep představuje nejpřirozenější hudební tempo – 72 tepů za minutu, andante. Ovšem již před vynálezem metronomu to samé tvrdil i významný hudební skladatel Johan Joachim Quantz.

### **Hudba rytmicky nepravidelná**

Rytmus a metrum se v hudbě doplňují, a proto se při jejich zkoumání často mluví o metrorytmických vztazích. Metrum v hudbě znamená střídání přízvučných a nepřízvučných dob. Pravidelným střídáním přízvučných a nepřízvučných (těžkých a lehkých) dob vzniká stálé metrum, nepravidelným střídáním metrum proměnlivé.

---

<sup>3</sup> MAREK, V. Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003. 178 s.

Metrické útvary jsou:

1. jednoduché – zahrnují rytmus dvoudobý  
třídobý
  
2. složené – dále se dělí na: a) pravidelné – čtyřdobý  
šestidobý  
devítidobý  
dvanáctidobý  
b) nepravidelné – pětidobý  
sedmidobý

Aby hudba na naše tělo (mysl, orgány a buňky) působila svým léčivým účinkem, musíme si podle názoru V. Marka nejdříve sami poslechnout rytmus našeho těla. Ten vychází z rytmu našeho srdce, které netepe v přesném metru, ale poněkud nepravidelně (nádech – výdech a pauza, nádech – výdech a pauza).

Proto na naše tělo blahodárně působí hudba s nepravidelnými rytmy, s kterými se již dnes tak často nesetkáváme.

V této oblasti se názor V. Marka liší od názoru P. Pokorné, která tvrdí, že samo rytmické střídání dob přízvukných a nepřízvukných, zejména dvoudobé, odpovídá přímo fyziologickým biorytmům – vdechu a výdechu, srdečním stahům, střídání pravé – levé nohy při chůzi.<sup>4</sup>

### **Hudba v přirozeném ladění**

V hudbě existují různé druhy ladění. Temperované ladění a přirozené ladění. Aby hudba léčila, musí být frekvenčně „bohatá“. Toho je dosaženo právě přirozeným laděním. V důsledku toho, že se přešlo v západní hudbě na ladění temperované, jsme začali být ochuzováni o určité hudební frekvence. Tyto frekvence našemu tělu chybí a je třeba je hledat například u etnických nahrávek původních hudeb, nástrojů, world music, šum lesa, moře a podobně.

---

<sup>4</sup> POKORNÁ, P. Úvod do muzikoterapie: pro speciální pedagogiku – obor vychovatelství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1982. 114 s.



## **Hudba dlouhá**

Vlastimil Marek tvrdí, že k harmonizaci buněk lidského těla dochází při terapii hudbou po 6 – 8 minutách působení. Trvalých důsledků je dosaženo až po 20 minutách.

To by znamenalo, že v současné hudbě (rock, techno i klasika) téměř neexistuje skladba, která by dosahovala doby, která je nutná pro harmonizaci buněk a organismu.

## **Hudba emočně pozitivní**

Všichni moc dobře víme, že hudba, hlavně západní, je plná emocí. Některá hudba nás rozpláče, rozesměje a některá nás rozesmutní nebo naopak nám zlepší náladu. Je to tím, že i sám autor, interpret či dirigent do díla vkládá své emoce. Všechny tyto emoce jsou dále přenášeny i na nás. Pokud je text písničky negativní, přenáší na nás negativní emoce. Pokud vznikne nějaká písnička jen tak, z radosti a chuti do života, tak nás naplní energií pozitivní.<sup>5</sup>

## **2.2. Mozartův efekt**

Wolfgang Amadeus Mozart byl velmi rozporuplná osobnost. Jako hudební skladatel však patřil k největším génům, jaký tento obor kdy měl. Jeho hudba už po staletí přináší radost. Někteří neurologové tvrdí, že poslech Mozartovy hudby nám může dát mnohem více – výrazně vyšší výkonnost mozku.

V roce 1993 proběhl na Kalifornské univerzitě v americkém městě Irvine velice zajímavý pokus. Neurobiologové Frances Rauscherová, Gordon Shaw a Katherine Kyová z univerzitního Centra pro neurobiologii učení a paměti nechali dobrovolníky z řad studentů naslouchat tichu, Mozartově Sonátě pro dva klavíry D-dur nebo speciální relaxační hudbě. Po tomto „zvukovém předkrmu“ pak nechali studenty řešit úlohy standardních IQ testů zaměřené na hodnocení prostorové představivosti.<sup>6</sup>

Testy spočívají v postupné představě jednotlivých kroků práce s papírovou skládačkou a ve správném určení výsledného tvaru. Testované osobě se předloží řada obrázků, které zakreslují jednotlivá stádia postupného skládání a prostřihávání skládačky. Na závěr je pokusná osoba seznámena s několika možnými výslednými tvary takto vzniklé skládačky, z kterých má vybrat ten, který je správný. Test tedy sleduje časově prostorovou

---

<sup>5</sup> MAREK, V. Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003. 178 s.

<sup>6</sup> PETR, J. Jak je to s „Mozartovým efektem“. Objective Source E-Learning, URL: <http://www.osel.cz/index.php?clanek=728>

představivost – osoba si musí ve správném časovém pořadí všechny tyto operace představit a určit jejich konečný výsledek.

V uvedeném experimentu poslouchala první skupina pokusných osob před začátkem testu Mozartovu hudbu, druhá skupina poslouchala relaxační kazetu (řeč doprovázenou relaxační hudbou) a třetí skupina pokusných osob čekala na začátek testu v naprostém tichu.<sup>7</sup>

Výsledky byly skutečně pozoruhodné. Ani ticho ani relaxační hudba neměly na duševní výkonnost pokusných osob výraznější vliv, ale po deseti minutách poslechu Mozartovy hudby dosahovali studenti o poznání lepších výsledků. Studenti, kteří po „přípravě“ tichem nebo relaxační hudbou dosáhli v testech 110 bodů, se po poslechu Mozarta přiblížili hranici 120 bodů. Pozitivní účinek Mozartovy hudby však trval jen 10 až 15 minut, pak rychle odezníval. F. Rauscherová a její spolupracovníci začali poté Mozartův efekt zkoumat systematicky. Na toto téma se objevily rovněž výzkumy dalších autorů.

Někteří experti popírají, že by Mozartova hudba mohla mít nějaký zvláštní účinek na naši duševní výkonnost. Spíše se přiklánějí k názoru, že poslechem hudby je nabuzena pravá mozková hemisféra, kterou člověk výrazně zaměstnává při řešení složitých prostorových úloh, např. při úkolech, kdy musí v mysli provádět složité rotace trojrozměrných objektů.

Dokládají to výsledky experimentů, při kterých došlo ke zvýšení výkonnosti při řešení prostorových úloh nejen po poslechu Mozartovy hudby, ale i poté, co pokusné osoby vyslechly četbu hororu Stephena Kinga. Pozitivní efekt se ale dostavil jen u těch osob, které poslech hudby nebo hororu skutečně prožívaly. V jedné britské studii dosahovali školáci v testech lepších výsledků po poslechu rockové muziky než po poslechu Mozarta. Autoři studie usuzují, že školákům přinesl rockový „nářez“ mnohem větší prožitek než hudba slavného génia.

Právě vzrušení, které přinese horor, tvrdá muzika nebo poslech vážné hudby, by mohlo vysvětlit vzestup výkonnosti v testech. Zároveň by se tak vysvětlila neúčinnost relaxačních nahrávek. Jejich hudba sice mysl posluchače vzrušuje, ale relaxační instrukce provázející hudbu mysl naopak tlumí. Po poslechu relaxační nahrávky je proto mysl

---

<sup>7</sup> FRANĚK, M. Mozartův efekt aneb Může hudba zlepšit inteligenci a kognitivní schopnosti.  
URL: <http://it.pedf.cuni.cz/~suchanko/gapg/aktual/mozart.htm>

utlumena a ve srovnání s tímto stavem by měl být pozorován zvýšený výkon prakticky vždy.<sup>8</sup>

F. Rauscherová však odmítá vysvětlení Mozartova efektu nabuzením pravé hemisféry mozku poslechem a prožitkem hudby. Při poslechu hudby zaměstnáváme nejen pravou, ale i levou mozkovou hemisféru. Levá polokoule mozku vnímá například rytmus hudby a měla by být rovněž nabuzena poslechem Mozartovy hudby. Přesto se při následných testech zaměstnávajících levou mozkovou hemisféru neprojeví výraznější zlepšení.

Vzrušení z hudby se jeví jako nepravděpodobné vysvětlení i proto, že F. Rauscherová sice pozorovala Mozartův efekt po poslechu Sonáty pro dva klavíry, ale nebyla schopna zjistit u pokusných osob „Mendelssohnův efekt“ po poslechu hudby Felixe Mendelssohna-Bartholdyho, kterou posluchači hodnotili ve srovnání s hudbou Wolfganga Amadea Mozarta jako „více vzrušující“. V pokusech prováděných F. Rauscherovou dosahovaly pokusné osoby po poslechu Mozarta lepších výsledků v řešení prostorových úloh dokonce i tehdy, když se jim Mozartova hudba moc nelíbila a dávaly přednost poslechu hudby jiných skladatelů.<sup>9</sup>

Koncem dubna roku 2004 vystoupila F. Rauscherová s kolegyní Hong Hua-Li na sympoziu v San Francisku s konkrétními objevy, které mají dokazovat Mozartův efekt na biologickém základě – a to nikoliv u lidí, ale u zvířat. Potkani měli po poslechu Mozartovy hudby lepší paměť a snadněji se učili. Potkani ovlivnění hudbou vyhledávali cíl v bludišti o 27 % rychleji a dělali o 37 % méně chyb než potkani, kteří pod vlivem hudby nebyli. Prostorovou orientaci potkanů dokáže Mozartova hudba ovlivnit dokonce i v případě, že jsou jí zvířata vystavena ještě před narozením, když se jako plod vyvíjejí v těle matky.<sup>10</sup>

F. Rauscherová a její tým zjistili, že po poslechu hudby byli potkani bystřejší a že:

- mají v hippocampu zvýšenou expresi BDNF, což je gen odpovědný za produkci nervového růstového faktoru,
- jejich mozek produkuje více látky označované zkratkou CREB, molekuly podílející se na učení a paměti, jejíž nedostatek způsobuje mentální retardaci,
- mají více synapsinu I, proteinu majícího za úkol propojovat mozkové buňky.

---

<sup>8</sup> PETR, J. Jak je to s „Mozartovým efektem“. Objective Source E-Learning, URL: <http://www.osel.cz/index.php?clanek=728>

<sup>9</sup> Poslouchejte Mozarta, budete chytřejší! 21. století.

URL: <http://www.21stoleti.cz/rservice.php?akce=tisk&cislocianku=2005100533>

<sup>10</sup> VLČKOVÁ, E. Čaruje kouzelná flétna v mozku? Lidové noviny, 3. července 2004. str. 24

Potkání kontrolní skupiny, kteří neposlouchali nic, nebo jinou hudbu, zvýšené hladiny zmíněných látek v mozku neměli.

Bez ohledu na různé názory se Mozartova hudba již začala aplikovat v klinické praxi. Pacienti s Alzheimerovou chorobou vykazují lepší prostorovou orientaci a společenské chování, pokud poslouchají Mozartovu sonátu. Mozartova hudba zabírá také u některých lidí, kteří trpí epileptickými záchvaty. Hudba u nich navodí stav, při kterém dochází k vymizení atypické mozkové elektrické aktivity.

F. Rauscherová a její spolupracovníci věří, že jejich poznatky se nyní, po zjištění molekulárního základu Mozartova efektu, snadněji začnou prosazovat v běžné praxi a že povedou ke zlepšení terapie u řady pacientů, trpících rozličnými neurologickými chorobami, nebo poraněním mozku. Zároveň zahajují pokusy, kterými chtějí zjistit, zda pro efekt Mozartovy hudby platí nějaká omezení vzhledem k určitým obdobím vývoje mozku.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> PAZDERA, J. Molekulární základ Mozartova efektu. Objective Source E-Learning.  
URL: <http://www.osel.cz/index.php?clanek=720>

### 3. Působení hudby na člověka

#### 3.1. Emoce

Emoce jsou komplexní jev, který má stránku zážitkovou, fyziologickou, behaviorální a výrazovou. Existuje úzké spojení emocí s fyziologií organismu a motorickými reakcemi. Emoce se projevují jako spontánní reakce na vnitřní a vnější podněty, nelze je vyvolat úmyslně.

Wundt (1897) uvádí, že existuje více dimenzí emocí a tyto dimenze jsou polaritní. Každá emoce má svůj protiklad, např. libost má protiklad v nelibosti, vzrušení v uklidnění, napětí v uvolnění apod. Za zcela základní se považuje polarita emocí libost-nelibost.

Během vývoje jednotlivce dochází k postupné obsahové diferenciaci ve vývoji emocí, novorozenec vykazuje v podstatě jen určitou míru vzrušení a libosti či nelibosti. S přibývajícím věkem se obsah emocí diferencuje a stává se bohatším. Funkce emocí je hodnotící. Naše vnímání je většinou doprovázeno hodnocením, zda je daný objekt dobrý, špatný, či zda k němu máme neutrální vztah. Hodnocení biologické účelnosti či prospěšnosti působících podnětů je velmi důležité z hlediska jednotlivce i celého lidstva. Emoce mají tedy velmi důležitý význam při vnímání a hodnocení hudby.

Hudba bývá považována za nejemocionálnější umění, ale málo hudebních teoretiků či psychologů ji považuje za zcela svébytnou emocionální řeč. Spíše soudí, že emocionální reakce doprovázející poslech hudby jsou určitým způsobem spjaty s našimi každodenními emocemi. Avšak do jakého stupně jsou hudební a nehudební každodenní emoce shodné?

Výzkumy emocionálního působení hudby (např. Hevner, 1936; Wedin, 1972) jsou založeny na tom, že pokusná osoba má po poslechu hudby charakterizovat její emocionální působení výběrem přídavného jména (např. radostný, smutný, důstojný aj.), které nejlépe odpovídá určité emoci. Výzkumy ukazují, že v rámci určitého okruhu se lidé v podstatě shodnou na emocionální charakteristice dané hudby. Avšak není zcela jasné, zda výsledky těchto výzkumů hovoří skutečně o vlastním emocionálním prožitku při poslechu hudby, nebo zda dotázané osoby popisují charakter hudby pomocí všeobecně užívaných emocionálních termínů, aniž by tyto emoce skutečně prožívaly.

V tomto případě se zde hudební psychologové dělí na dvě skupiny:

1. emocionalisté - soudí, že emoce obsažené v hudbě vyvolávají u posluchače zcela autentický a plnohodnotný emocionální prožitek
2. kognitivisté - popírají, že by emoce obsažené v hudbě mohly vyvolávat u posluchače přímý emocionální prožitek.

Sloboda v roce 1991 prováděl dotazníkové šetření, ve kterém měli posluchači svými slovy popsat podstatu svých silných emocionálních prožitků hudby.

Prožitky rozdělil do dvou kategorií:

1. činitel změny (např. „Hudba mě uvolňuje, když cítím napětí.“, „Hudba mě umožňuje chápat a smířit se s utrpením.“, „Hudba mě motivuje být lepším člověkem.“)
2. zintenzivnění nebo uvolnění emocí (např. „Hudba zmírňuje můj smutek.“, „Hudba mi pomáhá pochopit, co právě cítím.“, „Hudba mi umožňuje být více sám sebou.“).

Výzkum ukázal, že hudba nevytváří ani nemění emoce, ale spíše umožňuje člověku přístup k prožitku emocí, které člověk na určitém stupni již prožívá, ale není si jich zcela vědom, nebo je nemůže sám rozvíjet. Např. pokud někdo prožívá radost, může určitý typ hudby jeho prožitek radosti ještě zvětšit. Výzkum ovšem nesledoval bezprostřední reakce na hudbu, ale spíše zobecněnou zkušenost s působením hudby. Ukazuje tedy spíše na obecnější rysy působení hudby.

### **3.2. Emoce a fyziologické změny**

Emocionální reakce na hudbu může způsobit některé fyziologické změny. Hudba je dokonce velice účinný prostředek na vyvolání silných fyziologických reakcí (např. zrychlení tepu a dechu, mrazení v zádech atd.). Problém analýzy a interpretace fyziologických reakcí spočívá v tom, že fyziologickými metodami je dosti obtížné rozlišit jednotlivé emoce. Fyziologické metody umožňují průběžné registrování různých fyziologických odpovědí (rychlost dechu, tep srdce, EKG, EEG, kožní odpor a další) během poslechu hudby.

#### **Kožní odpor**

Při emocionálních stavech se mění změny vodivosti kožního odporu, vlhnutím pokožky se kožní odpor snižuje. Bylo odpozorováno, že u hudebníků se při poslechu hudby snižuje kožní odpor více než u nehudebníků. Excitační hudba zmenšuje kožní odpor, avšak neutrální či klidná hudba jej nemění, silnější akordické disonance vyvolávají větší změny kožního odporu než slabší disonance.

## **Svalový tonus**

Poslech hudby působí změny svalového tonu (změny rychlosti dechu). Působení hudby je spjata se zrychlením dechu, které ještě několik minut po poslechu přetrvává. Změny výšky krevního tlaku Prožitek vyvolaný hudbou vyvolává změny krevního tlaku.

### **3.3. Emoce vyjadřované hudbou**

Při poslechu hudby se vyskytují různorodosti emocionální reakce. Může se jednat o poměrně objektivní a u většiny posluchačů shodně se vyskytující reakce na určité hudební postupy obsažené v díle. Avšak některé reakce mají spíše subjektivní charakter, kdy si posluchač vnáší do hudby nějaký význam, či si volně vybavuje vzpomínky a asociace vztahující se k situacím, při kterých tuto hudbu slyšel.

Způsoby, kterými hudba vyjadřuje emoce:

1. strukturální očekávání
2. epizodické asociace
3. ikonické asociace

#### **Strukturální očekávání**

Mezi intenzitou emocionálních reakcí při poslechu hudby a specifickými hudebně-strukturálními charakteristikami (tj. určité melodické, harmonické, rytmické či jiné postupy) existuje pevné spojení.

Hudební věta je obvykle založena na postupném vzrůstu a uvolňování pocitu napětí.

Hudební systém obsahuje řadu postupů, které mohou vytvářet pocit vzdálení od určitého bodu stability. Přibližování k tomuto bodu stability je spojeno s pocitem snižování napětí, zatímco vzdalování naopak vytváří vzrůst napětí. Tyto jevy existují v oblasti tonality (tónika je stabilní, nedoškálné tóny nestabilní), rytmu i metra (těžké doby jsou stabilní, zatímco lehké doby jsou nestabilní; pravidelný rytmus je stabilní, synkopy jsou nestabilní). V mnoha skladbách existují taková místa, při jejichž poslechu jsou lidé náchylní prožívat emocionální reakci v obzvlášť intenzivní formě. Tato místa mohou vyvolat silnou reakci doprovázenou zřetelně uvědomovanými fyziologickými projevy (mrazení v zádech, husí kůže, stažení hrdla, pláč...).

## Epizodické asociace

Někteří lidé mohou mít určité hudební skladby spojené se vzpomínkami na konkrétní životní okamžiky (např. s příjemnými zážitky ve společnosti svého partnera). Při zaznění hudby se posluchači i po letech vybaví celá řada emocí spojených s poslechem dané skladby v minulosti. Hovoříme proto o epizodických asociacích. Hudba je velice účinný prostředek na vyvolávání vzpomínek na různá životní období, události, osoby či místa, která hrály v našem životě důležitou úlohu, zejména, když se jednalo o situace, které měly velice silný emocionální náboj. Vybavování těchto událostí vyvolá aktuální emocionální reakci. Tento druh emocionálních reakcí není ovšem z hudebně teoretického hlediska příliš zajímavý, protože je naprosto individuální a je spojen s mimohudebními zážitky posluchače.

## Ikonické asociace

Ikonické asociace jsou založeny na vztahu mezi hudební strukturou a některými nehudebními jevy a událostmi nesoucími emocionální význam. Například hlasitou a rychlou hudbu si posluchač spojuje s jevy či procesy, v kterých je obsažena silná energie.

Přehled spojení mezi prvky hudební struktury a emocionálním výrazem podává Gabrielsson a Lindström v následující tabulce. Tabulka vznikla na základě shrnutí výsledků celé řady výzkumů provedených různými autory v průběhu let 1935 – 1999.

FAKTOR	STUPEŇ	EMOCIONÁLNÍ VÝRAZ
<b>Artikulace</b>	staccato	veselost, agitace, intenzita, energie, aktivita, strach, hněv
	legato	slavnostnost, melancholie, bédování, měkkost, jemnost, smutek
<b>Harmonie</b>	jednoduchá/konsonantní	šťěstí, veselost, ladnost, poklid, snovost, důstojnost, vážnost, slavnostnost, majestátnost
	komplexní/disonantní	vzrušení, agitace, energie, smutek, nepříjemnost, napětí, strach, hněv
<b>Intervaly harmonické</b>	konsonantní	příjemné, neaktivní
	disonantní	nelibé, nepříjemné, aktivní, důrazné
	ve vysoké poloze	šťěstí, síla, aktivita, potence
	v nízké poloze	smutek, slabost
<b>Intervaly melodické</b>	velké	síla
	m. sekunda	melancholie
	č. kvarta	bezstarostnost
	č. kvinta	aktivita
	oktáva	pozitivnost, síla



<b>Hlasitost</b>	hlasitý	excitace, triumfálnost, radost, veselost, intenzita, síla, slavnostnost, napětí, hněv
	slabý	melancholie, delikátnost, klid, měkkost, něžnost, strach, smutek
<b>Změny hlasitosti</b>	velké	strach
	malé	štěstí, příjemnost, aktivita
	náhlé	žertovnost, zábavnost, naléhavost, strach
	beze změn	smutek, klid, vážnost, důstojnost, štěstí
<b>Melodické rozpětí</b>	velké	rozmarnost, potěšení, neklid, strach, radost
	malé	důstojnost, melancholie, sentimentálnost, poklidnost, delikátnost, triumfálnost, smutek
<b>Směr melodie</b>	vzestupný	důstojnost, vyrovnanost, napětí, štěstí
	sestupný	vzrušení, ladnost, energie, smutek
<b>Tonalita</b>	dur	štěstí, radost, ladnost, vyrovnanost, slavnostnost, přitažlivost
	moll	smutek, bědování, zasněnost, důstojnost, agitace, napětí, odpor
	tonální	radost, nuda, klid
	atonální	hněv
	chromatika	smutek, hněv
<b>Tónová výška</b>	vysoká	ladnost, vyrovnanost, štěstí, radost, zasněnost, sentimentalita, naléhavost, triumfálnost, excitace, překvapení, potence, hněv, strach, aktivita
	nízká	smutek, melancholie, bědování, energie, důstojnost, vážnost, slavnostnost, excitace, agitace, klid, vážnost, slavnostnost, nuda
<b>Změny výšky</b>	velké	štěstí, příjemnost, aktivita, překvapení
	malé	odpor, hněv, strach, nuda
<b>Rythmus</b>	pravidelný	štěstí, spokojenost, vážnost, důstojnost, klid, majestátnost, neuctivost
	nepřavidelný	zábavnost, neklid
<b>Tempo</b>	rychlé	excitace, neklid, agitace, triumf, štěstí, spokojenost, radost, veselost, ladnost, nezbednost, rozmarnost, neuctivost, energie, štěstí, příjemnost, aktivita, překvapení, potence, strach, hněv
	pomalé	vyrovnanost, poklid, zasněnost, touha, sentimentalita, důstojnost, vážnost, slavnostnost, smutek, nuda, odpor, klid, jemnost
<b>Témbř</b>	málo harmonických	příjemnost, nuda, štěstí, smutek
	mnoho harmonických	síla, hněv, odpor, strach, aktivita, překvapení
	měkký	jemnost, smutek
	ostrý	hněv

### 3.4. Mimořádně silný hudební prožitek

Hudební prožitky mohou mít různou hloubku a intenzitu. Výzkumu vrcholného prožitku v hudbě se věnoval především Gabriellsson a jeho spolupracovníci, kteří v roce 1993 prováděli výzkum, kterého se účastnilo asi 800 osob různého věku. Dotazovaní měli popsat co nejdetailněji nejsilnější prožitek hudby, který ve svém životě vůbec kdy měli. Většina z nich byli nehudebníci s různými hudebními preferencemi. Po analýze odpovědí byly uvedené zážitky rozděleny do šesti kategorií:

**1. Tělesná reakce** - silném hudebním prožitku se u lidí dostavovalo mrazení okolo zad, husí kůže, slzení, změny v dýchání a tepu srdce, dokonce i závratě, případně ještě jiné reakce. Rovněž se objevovaly kvazi-fyzikální reakce, jako pocit beztíže nebo vznášení.

**2. Vnímání** - silný hudební prožitek je spojen nejen se sluchovým vnímáním, ale může být také doprovázen vizuálními představami, taktilními nebo kinestetickými vjemy. Navíc se objevuje ještě něco, co můžeme nazvat zesíleným vnímáním jež se vyznačuje mimořádnou pozorností na vnímanou hudbu.

**3. Poznávání** - lidé uváděli změněný poznávací přístup při poslechu hudby (pocit „otevřené hlavy“, opuštění analytického myšlení), intenzivní koncentraci, vybavení různých vzpomínek, asociací a představ, změněné prožívání času, prostoru i svého těla, pocit zvláštní relaxace (např. pocit plného obklopení hudbou, plného spojení s hudbou). Rovněž se objevovaly kognitivně-emocionální reakce jako prožitek údivu, dokonalosti či přímého oslovení hudbou.

**4. Emoce** - silný hudební prožitek byl spojen s množstvím pozitivních emocí jako cítění radosti, štěstí až euforie, na druhé straně pak silné cítění harmonie a klidu.

**5. Existenciální nebo transcendentální aspekty** – jsou to reakce a postoje takové závažnosti, že je vhodné je zařadit do zvláštní kategorie. Silný hudební prožitek často obsahuje úvahy týkající se změn stylu života a vztahů k ostatním, rovněž se objevuje množství náboženských prožitků, či prožitků jiných forem existence, někdo uvádí i prožitek kosmické existence.

**6. Osobnostní vývoj** – spadá sem léčivý či hojící prožitek, katarze, získání nového pohledu na sebe a jiné, pocit posílení či pocit společenství s jinými

### 3.5. Hudba a změna chování

Představa o tom, že samotná hudba může ovlivňovat chování lidí, je již velmi starého data. Zájem na využití hudby při ovlivňování lidského chování mohou mít učitelé,

vychovatelé, lékaři, ale také obchodníci či dokonce i politici. Přes značnou důležitost tohoto tématu se však zatím hudební psychologii nepodařilo přinést dostatek poznatků založených na experimentech, jakým způsobem toto ovlivňování funguje a v kterých situacích se vyskytuje.

### **Hudba definuje prostředí**

Prostředí může být definováno mnoha způsoby (například typem zvoleného architektonického řešení, vnitřním vybavením), kromě vizuálních informací mohou hrát také svoji roli akustické. Hudba je proto také jeden z prostředků, který definuje prostředí. Například varhanní hudba může vytvářet dojem religiozního prostředí, barokní vokální nebo instrumentální hudba dodává prostředí výlučný, exklusivní dojem, zatímco populární může mít zcela opačný účinek.

V podzemní dráze v Montrealu došlo koncem 90. let dvacátého století k nezamýšlenému experimentu, který ukázal, jak hudba může ovlivňovat chování. Městská správa rozhodla, že v prostorách podzemní dráhy bude zaznívat reprodukováná operní hudba. Díky tomu bylo v prostorách podzemní dráhy po krátké době zaznamenáno výrazné zmenšení vandalismu.

Výsledky tohoto experimentu je možné vysvětlit tak, že znějící hudba definovala prostředí podzemní dráhy novým způsobem. Namísto běžného každodenního prostředí pro chudší společenské vrstvy jej přetvořila v exklusivní prostory. Operní hudba je spojena s představou exklusivního prostředí drahých operních představení, kde je vyžadováno velmi zdvořilé a uhlazené chování. V takovémto prostředí by byl jakýkoliv vandalismus či jiný druh asociálního chování ihned odhalen a potrestán.

### **Pozitivní nálada vyvolaná hudbou ovlivňuje prosociální chování**

Sílu hudby ovlivňovat prosociální chování dokumentovali ve svém experimentu North, Tarrant a Hargreaves (2004). Vliv hudby byl v tomto případě zprostředkovan pomocí vyvolání pozitivních emocí, při kterých jsou lidé více ochotni pomáhat druhým.

Experiment byl proveden v univerzitním sportovním centru. Návštěvníkům byla během cvičení přehrávána buď populární hudba nebo počítačem vytvořená hudba ve stylu hudební avantgardy 20. století, u které bylo ověřeno, že je hodnocena běžnými posluchači negativně. Populární hudba se však návštěvníkům líbila a vyvolávala tedy u nich pozitivní emoce. Po cvičení byli návštěvníci informováni, že jejich sportovní centrum má být zrušeno. Zároveň byli požádáni, aby roznášeli letáky na podporu záchrany centra.

Návštěvníci, kteří během cvičení poslouchali populární hudbu, byli více ochotni distribuovat letáky než ti, kteří slyšeli avantgardní počítačovou hudbu. Stupeň pozitivnosti nálady koreloval s množstvím letáků, který byli návštěvníci ochotni distribuovat.

### **Rozdílný vliv excitační a uklidňující hudby**

Hallamová ve svých studiích ukázala na vztah agresivní (excitační) hudby a změny chování.

V prvním experimentu (1998) zjistila, že použitá hudba měla vliv na rozhodování pomáhat. Když v experimentu dětem přehrávala jako zvukovou kulisu agresivní a excitační hudbu, měly menší ochotu se chovat altruisticky než v případě, kdy v pozadí zaznívala uklidňující hudba. V druhém experimentu (2000) děti za přítomnosti excitační hudby psaly slohové cvičení. Sloh obsahoval více situací s násilím, než když poslouchaly uklidňující hudbu nebo psaly sloh za úplného ticha.

### **Hudba, agresivní a asociální chování**

Dosti často se uvažuje o tom, zda dlouhodobý poslech určitých typů hudby nevede k agresivnímu či asociálnímu chování. Nejčastěji se v této souvislosti uvažuje o rockové hudbě, či konkrétně o heavy metalu. Například Ark a Mostardi (2000) soudí, že každodenní mnohahodinový poslech rockové hudby může vést k určitým změnám chování. Vzhledem k obtížnosti experimentálního zkoumání těchto jevů není zatím pro toto tvrzení k dispozici dostatek empirických důkazů.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> FRANĚK, M. Hudební psychologie. Praha: Karolinum, 2005. 238 s.

## 4. Muzikoterapie

### Vymezení pojmu muzikoterapie

Termín „muzikoterapie“ má řecko-latinský původ a v překladu to znamená léčení hudbou (řecky *moisika*, latinsky *musica* – hudba, řecky *therapeineio*, lainsky *iatreia* – léčit, ošetřovat, ale i vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat).

Muzikoterapie, jako jedna z progresivních léčebně-výchovných metod, má v systému komplexní starostlivosti o ohrožené, postižené a narušené jedince svoje specifické poslání. Obsah muzikoterapie zahrnuje aktivní a receptivní činnosti, které živě a bezprostředně souvisí s emocionálním, etickým a estetickým zážitkovým světem, poznáním a zájmovou orientací dítěte i dospělého. Hudba v muzikoterapii má mimořádně cennou vlastnost ničím neohrazeného působení prostřednictvím své umělecké řeči a svých výrazových prostředků. Působí bez ohledu na věk, vzdělání, povolání, sociální příslušnost, národnost a nevyžaduje si speciální přípravu vnímatele.

Při vymezení pojmu muzikoterapie a její koncepce se střetáváme s mnohými rozdílnými a často i protichůdnými názory našich i zahraničních autorů, kteří se podíleli na teoreticko-praktické výstavbě tohoto relativně mladého oboru.

Podle Ch. Kohlerové (spolu s Ch. Schwabem zakladatelka sekce muzikoterapie v Lipsku) existují v koncepci muzikoterapie dva protikladné názory:

1. muzikoterapie je část klinicky orientované psychoterapie (zastánci jsou například: Kohlerová Ch., Blanke F., Koffer-Ullrichová E., Schwabe Ch., Teirich H. R., Wendt H., Molčan J.)
2. muzikoterapie je nezávisle postavená metoda od ostatních psychoterapeutických metod (zastánci jsou například: Pontvik A. V. – r. 1948 založil švédskou školu muzikoterapie)

Podle Ch. Kohlerové není muzikoterapie jako psychoterapeutická metoda jednoznačně definovaná. Její mnohotvárné a částečně protichůdné formy ponechávají široký prostor pro použití muzikoterapie a současně určují rozličný terapeutický význam. E. H. Meyer, I. H. Schultz a jiní autoři poukazují na to, že hudba má mnohem abstraktnější a méně předmětové výrazové prostředky, které však účinkují mnohem bezprostředněji a emocionálněji než jiné druhy umění.

Ch. Schwabe definuje muzikoterapii jako speciální metodu psychoterapie, přičemž její koncepce staví do společenské determinovanosti hudby.

E. Koffer-Ullrichová, O. Kondáš, J. Török začleňují muzikoterapii do výchovně-vzdělávací činnosti a pokládají jí za rehabilitační metodu.

U. Müller ji pokládá za jednu ze speciálních metod psychoterapie, která na základě teoretických představ a zkušeností cílevědomě využívá všestranné možnosti aktivní a pasivní hudební komunikace od jejích nejjednodušších forem až po samostatnou tvořivou improvizaci zaměřenou na léčebné účely.

T. Natanson, polský muzikolog a muzikoterapeut, definuje muzikoterapii jako metodu, která mnohostranně využívá různý vliv hudby na psychosomatiku člověka. Vychází z názoru jednoty psychiky a somatiky člověka, tedy působení hudby na celého člověka. Podle něho se muzikoterapie uplatňuje v oblasti medicíny, hudby, psychologie a sociologie.

Podle I. Poledňáka je muzikoterapie léčebnou metodou, která využívá hudbu jako terapeutický prostředek. Podle něho je jí možné aplikovat zejména v psychiatrii, při chirurgických a stomatologických operacích jako prostředek zmírňující bolest, úzkost a strach, v poinfarktových stavech jako prostředek ovlivňující celkový stav nemocného člověka, při působení na psychicky a somaticky zaostávající děti, při léčení dlouhotrvajících chorob (př. tuberkulóza) a při prevenci emocionální deprivace (u dětí v kojeneckých ústavech).

K. Josef, W. Probst, H. Moog v souvislosti s vymezením pojmu muzikoterapie upozorňují na skutečnost, že výchova pomocí hudby a k hudbě zůstává zakotvená v pedagogice a v této oblasti se i realizuje. Proto pojmy hudební výchova, hudební terapie (muzikoterapie) nemůžeme od sebe oddělovat, i přesto, že jejich krajní póly charakterizují velké rozdíly.

### **Muzikoterapie jako léčebně-výchovná metoda**

Podstatou chápání pojmu muzikoterapie je především to, že je pokládána za léčebně-výchovnou metodu vysoko komunikativního charakteru s mimořádnou šířkou indikačního zaměření.

Prostřednictvím neverbálních a verbálních médií muzikoterapie je možné preventivně a léčebně působit na ohrožené, postižené a narušené jedince všech věkových kategorií bez ohledu na pohlaví, sociální příslušnost, vzdělání a povolání.

Kromě léčebného působení hudby se využívá i výchovných možností hudby, kterými můžeme cílevědomě a systematicky působit na celou osobnost ohroženého, postiženého a narušeného jedince. Důležitým faktorem léčebně-výchovného působení jsou

základní prvky hudby – rytmus, melodie, harmonie. Právě prostřednictvím elementárních faktorů účinkuje hudba jako systém jednoduchých, ale mimořádně účinných a bezprostředně působících stimulů. Tyto stimuly umožňují analytický přenos celé složité výrazovosti hudebního umění přímo na člověka bez ohledu na jeho psychické, somatické, sociální, vzdělanostní a estetické charakteristiky. Výchovná síla hudebního umění působí na zdravou i narušenou osobnost, liší se však způsoby a postupy jeho zprostředkování.

Již J. A. Komenský doporučoval vychovávat děti od narození prostřednictvím hudby, protože hudba rozvíjí chápání, sluchové vnímání a paměť. Také J. W. Goethe pokládal hudbu za důležitý prvek výchovy, z kterého se rozbíhají stejné cesty na všechny strany. Podobně se vyjadřoval o hudbě i R. Rolland. Podle něho výchovná síla hudby vychází z jejího těsného spojení s celým společenským životem. Hudba zobrazuje dobu, ve které skladatel žil a tvořil. R. Rolland uvádí velmi úzkou souvislost hudby s ostatním uměním – malířstvím, sochařstvím, architekturou a básnictvím.

K. König v souvislosti s možnostmi léčebného použití hudby upozorňuje na nevyhnutelnost rozčlenit hudbu na její původní prvky a studovat jejich specifické účinky na člověka. Vyzdvihuje hlavně význam využití hudby ve speciální pedagogice. Rozlišuje přitom všeobecnou muzikoterapii, která působí na stavy související s postižením (například na poruchy emocionality) a speciální muzikoterapii, která působí přímo na proces postižení.

E. Preussner upozorňuje na moderní adaptaci a aktualizaci těchto myšlenek a poznatků o analytické diferenciaci hudby na její základní elementy v metodickém systému C. Orffa.

C. Orff ve snaze o renesanci a modernizaci předmětu hudební výchova spojil do harmonického celku všechny základní i doplňkové složky hudebního projevu. Velmi významně rozšířil možnosti aktivního působení hudebního projevu nejen na zdravé, ale i na ohrožené, postižené a narušené děti tím, že pomocí rytmu sloučil charakteristické hudební činnosti s pohybem, zpěvem, řečí a dramatickým projevem. Myšlenka C. Orffa aktivizovat tvořivost, zájem a temperament dítěte bez ohledu na to, zda je hudebně nadané či ne, je cenná zejména svojí humánností, velkorysostí a hlavně se ztotožňuje s principy speciální a léčebné pedagogiky. Mnohotvárnost, pestrost činností, metodických postupů a způsobů jejich uskutečnění, odstupňování náročnosti hravých úloh umožňuje jak zdravému, tak i postiženému a narušenému dítěti úspěšně se uplatnit právě v těch aktivitách, které jsou pro něho nejpřitažlivější.

## **Předmět, cíl a obsah muzikoterapie**

Předmětem muzikoterapie je záměrné a systematické působení jednotlivých složek hudebního projevu na ohrožené, postižené a narušené jedince.

Cílem muzikoterapie je pomocí specifických výrazových prostředků pomáhat objektivně zlepšit nebo upravit celkový stav ohrožených, postižených nebo narušených osobností bez ohledu na věk, pohlaví, povolání a úroveň vzdělání.

Obsahem muzikoterapie je systém mnohotvárných metod a metodicky diferencovaných postupů, způsobů a prvků léčebně-výchovného působení uskutečňovaného prostřednictvím aktivních a receptivních hudebních činností.

Hlavními oblastmi muzikoterapie jsou složky aktivní (složka vokální, instrumentální, řečová, pohybová, výtvarná a projev dramatický) a složka receptivní (poslech).<sup>13</sup>

### **4.1. Alikvotní tóny**

Udeřím-li na klavíru na klávesu C, ozve se kromě tohoto základního tónu ještě celá řada tónů vyšších. Jsou to tzv. tóny alikvotní, parciální, částkové, svrchní, vyšší harmonické. Tyto tóny souzní se základním tónem, protože struna se nechvěje jen v celku, nýbrž i ve svých částech: polovině, třetině, čtvrtině atd. Tím vzniká nejen jednoduchá zvuková vlna tónu základního, nýbrž i vlnovky tónů alikvotních. Tyto vlnovky, jsou menší a menší, podle toho, kolikátým v řadě svrchních tónů je tón, jenž je způsobuje. Všechny tyto jednoduché vlnovky se spojí ve složitou vlnovku výslednou. Čím více alikvotních tónů souzní, tím bohatěji je členěna výsledná vlnovka. Tvar zvukových vln má pak zásadní vliv na barvu zvuku.

Každý tón se skládá z celé řady tónů alikvotních. Tato řada alikvotních tónů se též nazývá přírodním souzvukem nebo stupnicí. Pro lidské ucho jsou dobře rozlišitelné alikvotní tóny do 16. alikvotu. Pak se již intervaly zkracují natolik, že je těžké jednotlivé alikvoty rozlišit. Nižší tóny (1 – 7) této řady tvoří souzvuk, vyšší tóny (7 – 16) tvoří stupnici.<sup>14</sup>

Alikvotní tóny jsou zastoupeny vždy ve stejných intervalových poměrech, tzn. ve stejných poměrech frekvencí. Jejich frekvence jsou 1., 2., 3., 4. až x násobkem frekvence nejnižšího z nich – základního tónu.

---

<sup>13</sup> MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 202 s.

<sup>14</sup> SRBOVÁ, J. Stvoření a hudba. URL: <http://www.sah.wz.cz>



Pro hudbu je základním akustickým jevem harmonická řada alikvotních tónů. Vytvořme si počátek harmonické řady tónu C:

Oktávy:

1.            2.                    3.                            4.    5.

Alikv. 1.            2.    3.            4.    5.    6.    7.    8.    9.    10.    11.    12.    13.    14.    15.    16.  
tóny:

Tón  $b_1$  (7. alikvotní tón) je v uvedené harmonické řadě zřetelně nižší, než je jeho obvyklé ladění v hudbě, a tím se malá tercie  $g_1 - b_1$  stává užší a velká sekunda  $b_1 - c_2$  širší, než jak je známe z hudební praxe.

V harmonické řadě znějí alikvotní tóny obvykle různě silně a některé mohou i chybět. Kromě harmonických alikvotních tónů existují i alikvotní tóny neharmonické, které vznikají právě nepravidelnostmi ve chvění zvukového zdroje a do uvedené harmonické řady nezapadají. V našem příkladu harmonické řady tónu C by to mohly být například tóny  $F_{is}$ ,  $a_s$ ,  $d_{is1}$ ,  $c_{is2}$  nebo i jiné tóny poněkud vyšší nebo nižší než tóny harmonické. Některé neharmonické alikvotní tóny mohou mít nestálou výšku, můžeme u nich pouze určit oblast, v níž se jejich výška pohybuje. Soubor všech harmonických a neharmonických tónů alikvotních se nazývá spektrum tónu.

V každém zvuku jsou obvykle smíšeny alikvotní tóny harmonické i neharmonické. Převládají-li ve spektru zvuku tóny harmonické, jde o tón u něhož můžeme určit výšku (výšku jeho prvního alikvotního tónu). Jestliže ve spektru převládají složky neharmonické, jde o hluk.

Řadu alikvotních tónů lze sestavit na kterémkoliv tónu, neznějí však na všech nástrojích všechny nebo neznějí stejně silně. Tak vznikají různě složené výsledné tóny a různé barvy rozličných hudebních nástrojů. Strunné nástroje alikvotů využívají pro hru flažoletů, dechové nástroje do alikvotních tónů přefukují. U klavíru můžeme využít k vyposlouchání alikvotních tónů rezonance, stiskneme-li pravý pedál, alikvotní tóny rozechvějí struny příslušných tónů a jejich zvuk se zesílí.<sup>15</sup>

Alikvotní tóny lze vytvářet i pomocí lidského hlasu. Alikvoty v lidském hlase se dají zesílit nastavením prostoru v dutině ústní. Podle toho, jaký prostor vytvoří zpěvák

<sup>15</sup> ZENKL, L. ABC hudební nauky. Praha: Editio supraphon, 1991. 197 s.

v dutině ústní, může zesílit některé alikvotní tóny natolik, že zní téměř stejně silně, jako tón zpívaný. To vytváří iluzi, že zpěvák zpívá dvojhlasně, nebo že zpívá a zároveň píská. Vysoký alikvotní tón zní ve vztahu k základnímu dokonale intonačně čistě.<sup>16</sup>

#### 4.1.1. Využití alikvotních tónů v muzikoterapii

V jistém směru a na jisté úrovni je léčivá každá hudba. Ale podle V. Marka jsou pro nás nejléčivější právě alikvotní tóny, o které jsme díky uměle temperovanému (přizpůsobenému rovnoměrnému rozdělení oktávy) ladění ochuzeni. Hudba tak přestala poskytovat přirozené a pro tělo tolik důležité frekvence. V současné době roste dokonce i obliba tzv. world music a poslechu etnické hudby. Tento výběr však není náhodný. Může to být důkazem, že autentické nahrávky původních hudebních nástrojů v přirozeném ladění mohou dodávat našim myslím a tělům chybějící frekvence.<sup>17</sup>

#### 4.1.2. Tibetské mísy

V 60. letech nová mladá kultura hippies pocházející z Kalifornie začala hledat duchovní růst, mír na zemi a nové formy společenského života. Mladí lidé začali cestovat na Východ hledat nové duchovní hodnoty. Východ a Západ se setkaly v ášramech (místa, kde se lidé mohou oddat Bohu a nesobeckým činnostem, a tak rozvíjet ctnosti jako je láska, trpělivost a úcta) v Indii a v horách Nepálu. Lidé z Východu se stali učiteli a lidé ze Západu studenty. Ti pak zjistili, že tak objevili nejen jiné způsoby myšlení a novou duchovnost, ale také nové zvuky. Jedním ze zvukových objevů byly zpívající mísy.

Kruhové kovové nádoby různé velikosti. Některé byly lesklé a hladké, jiné matné, zlaté nebo zčernalé. Všechny však, když se do nich udeřilo paličkou, vydávaly neuvěřitelně bohatý zpěvný zvuk.<sup>18</sup>

Mísy jsou podle tradice vyrobeny ze slitiny sedmi kovů, z nichž každý symbolizuje kov jedné planety:

- zlato symbolizuje Slunce
- stříbro Měsíc
- rtuť Merkur
- měď Venuši
- železo Mars

<sup>16</sup> Vznik alikvotních tónů a jejich použití. Muzikoterapeutický rozcestník. URL: <http://www.muzikoterapie.cz>

<sup>17</sup> MAREK, V. Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003. 178 s.

<sup>18</sup> Tibetské mísy. URL: <http://duchovno.doktorka.cz/tibetske-misy/>

- cín Jupiter
- olovo Saturn

Existuje nesčetný počet mís různých tvarů a výsledných zvuků. Co se týče barvy, většina z nich je zlatá. Jsou kulaté, ale liší se svou hloubkou. Některé jsou nízké, ale velmi široké, jiné kulaté a hlubší. Některé mají širší základu. Existují i velmi nízké mísy s velmi širokým plochým dnem. Jiné mísy mají zase tvar poháru. Síla stěn i tvar mísy se kus od kusu liší. Zvuk je ovlivněn tvarem a tloušťkou materiálu, stejně jako silou a tvarem hrany mísy. Barva zvuk mísy neovlivňuje. Mnohé mísy jsou nějak ozdobeny, například vzorky hvězdiček, teček nebo lístků. Na vnější straně mísy se může vyskytnout nápis. Obvykle je to jméno majitele mísy v písmu devangiri, které se používá v Nepálu. Některé mísy mají po obvodu rýhu či dvě, snad označují znalcům rozsah alikvotů.

Každý kov produkuje určitý zvuk a dohromady pak vytvářejí výjimečně bohatý zvuk zpívajících mís. Říká se, že pravé tibetské mísy obsahují více stříbra a cínu a nejsou tak lesklé jako mísy z Nepálu, které září více zlatěji. Podíl kovů v každé míse je vysvětlován tím, že potulní kováři v Himalájích nikdy neměli k dispozici všechny kovy, spíše používali ty, které našli v tom kterém údolí.<sup>19</sup>

### **Terapeutické využití**

Mísy jsou kovové zdroje dlouhých řad velmi zesílených alikvotních tónů. Jsou bohaté na frekvence, které západní hudba našim tělům neposkytuje. Většina lidí hraje na mísu tak, že si ji položí na levou ruku a pravou, drží paličku, kterou na mísu hrají. Když člověk udeří na mísu, její vibrace se kromě obvyklého způsobu šíření vzduchem, šíří také vodou v buňkách těla (ruky, paže, hrudníku...). A protože voda vede zvuk třikrát rychleji než vzduch, harmonizující vibrace mísy se tak touto přímější cestou dostanou do těla hráče, především do pravé hemisféry jeho mozku daleko rychleji a efektivněji.

### **4.1.3. Didžeridu**

Didžeridu je dutá, nijak nezakončená rovná trubka bez oddělitelného náustku, používaná původními obyvateli severní Austrálie. Je to kmen eukalyptového stromu, jehož střed byl vyhlodán termity. Užší konec, do kterého se fouká, je opatřen jakýmsi zužujícím nástavcem z včelího vosku nebo eukalyptové gumy. Didžeridu se původně vyrábělo i

<sup>19</sup> MAREK, V. Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003. 178 s.

z bambusu, který vyl uvnitř upravován rozžhavenou tyčí. Od roku 1970 se však používají i jiné materiály (kovové i plastové trubky odpovídajícího průměru). Nástroj je často zdoben okrovou barvou s bílým vzorem využívajícím totemických symbolů. Nejoblíbenější délka je asi 1 až 1,5 m. s průměrem na užším konci asi 3 až 5 cm, na širším spodním konci asi 5 až 7 cm. Jsou známy i výjimečně dlouhé (2 i více metrů) didžeridu.

Nástroj vydává základní tón, vyluzovaný velmi uvolněnými rty, většinou mezi dis a g, podle délky. Při hře se využívá tzv. cirkulárního dechu, při kterém se hráč rytmicky prudce nadechne nosem, zatímco rozeznívá nástroj vzduchem z úst. Tato technika vyžaduje velmi pečlivou kontrolu rtů, tváří a dechu. Přestože na nástroj lze hrát poměrně přesné tóny, většinou hráči využívají možnosti výšku i rytmus měnit a dodat tak hře rytmické zvláštnosti. Pomocí pohybu jazyka a stahování lícních svalů pak hráč mění i výšku alikvotních tónů, takže zvuk má jak intenzivní podobu spodních hladkých tónů varhan, tak bzučivou bohatost horních částí. Pomocí bránice se pak na didžeridu může vytvářet mnoho variací rytmů, barev a vibrátových efektů. Základní tón také může být přerušován, atakován, uvolňován a obohacován dalšími dvěma či třemi vrstvami alikvotních tónů.<sup>20</sup>

### **Terapeutické využití**

Terapeutické využití hry na didžeridu je především v uvolnění napětí. Jde o uvolnění úst, přesněji obličejových mimických svalů. Uvolňuje celkové dlouhodobé vnitřní napětí, které způsobuje většinu nemocí. V. Marek tvrdí, že pokud si člověk zahraje na didžeridu, je pln endorfinů, které způsobí celkové uvolnění těla.

Dalším prvkem terapeutického využití je cirkulární dýchání, což je dokonalé dechové cvičení bránice. Při cirkulárním dechu se hráči pravidelně nafukují tváře a velmi intenzivně se pohybuje oblast bránice. To hráče nutí sedět naprosto s rovnou páteří.<sup>21</sup>

## **4.2. Muzikoterapie a s ní související techniky**

### **4.2.1. Arteterapie**

Arteterapie je vymezena jako druh psychoterapie. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Je určena všem, kteří chtějí tvořit. Není omezená věkem, zdravotním nebo duševním stavem, ani smyslovým postižením apod.

---

<sup>20</sup> JONES, T. Didžeridu. URL: <http://www.didgeridoo.cz/clanek01.htm>

<sup>21</sup> MAREK, V. Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003. 178 s.

Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby. Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše, než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky. Prostorový charakter obrázků může souběžně vyjádřit mnoho aspektů zkušenosti. Výtvarné umění usnadňuje tvořivost a je užitečné při práci s fantazií a nevědomím.

Nejčastějším posláním arteterapie je doprovázení lidí z teritoria disharmonie, chaosu, z prostředí ohrožujícího jejich tělesné a duchovní zdraví, které může být nejen v jejich okolí, ale i v nich samých, do prostoru – území – léčivého, léčícího, jež mohou najít sami v sobě prostřednictvím výtvarného umění.

### **Hlavní arteterapeutické techniky:**

Při arteterapeutických činnostech se pracuje buď v ploše (malování, grafiky, koláže, práce s papírem, kreslení) nebo v prostoru (modelování, keramika, práce se dřevem).

### **Cíle arteterapie:**

- snazší vyjádření pocitů
- rozpoznání některých (jinak těžko přístupných) osobnostních rysů
- posílení sebevědomí, díky objevování tvůrčích vloh
- obohacení tvořivosti a podpoření sebeuzdravení<sup>22</sup>

## **4.2.2. Dramaterapie**

Dramaterapie je definována několika různými způsoby:

Národní asociace pro dramaterapii v USA definuje dramaterapie jako záměrné použití dramatických a divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle – symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.

Britská asociace pro dramaterapie pojímá dramaterapie jako pomoc při uchopení a zmírnění sociálních a psychologických problémů, mentálního onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž jedinec poznává sám sebe a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.

Podle slovenské dramaterapeutky Majzulanové je dramaterapie umělecká a speciálně-pedagogická metoda, aplikovaná v rámci individuální i skupinové práce.

---

<sup>22</sup> Arteterapie. Konzultační a terapeutický institut Praha.  
URL: <http://www.aktip.cz/cs/produkty-sluzby/arteterapie.html>

Využívá dramatické struktury se speciálním cílem v určitých improvizovaných situacích „tady a teď“, evokuje k prožívání emocí, k získávání vnitřní motivace, vede k integraci.

#### **Cíle dramaterapie:**

- zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence
- získání schopnosti uvolnit se
- zvládnutí kontroly svých emocí
- změna nekonstruktivního chování
- rozšíření repertoáru rolí pro život
- získání schopností spontánního chování
- rozvoj představivosti a koncentrace
- posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování interpersonální inteligence
- získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti<sup>23</sup>

#### **4.2.3. Eurytmie**

Eurytmie vychází z hlásek řeči, tj. ze samohlásek a souhlásek. Slova složená čistě ze samohlásek vyjadřují naše vnitřní zážitky a nálady (á, ó, au, aj ...). Souhlásková slova odrážejí často události ve vnějším světě (mumlat, hřmít, prskat, šeptat, tleskat ...).

Každá samohláska a každá souhláska má svůj specifický pohyb. Eurytmie je tedy „viditelnou řečí“ a „viditelným zpěvem“. Základem je recitace nebo hudba. Eurytmisté „vnášejí“ řeč a hudbu na jeviště. Zakladatelem tohoto umění je Rudolf Steiner.

#### **Význam eurytmie pro člověka**

Pokud se člověk vžívá do hlásek a tónů a utváří je v eurytmická gesta, pak jde o činnost, při níž se uplatňují všechny duševní síly a celé lidské tělo. Je to „oduševnělá kultura těla“. Zvláštní výchovnou hodnotu, kterou přisuzoval Rudolf Steiner eurytmii, vyplývá zřetelně z jednoho výroku v pedagogickém kursu, v němž zdůraznil, že eurytmie může vyvíjet takovou vůli, jež zůstává člověku po celý život, zatímco jiná volní kultura má tu vlastnost, že se vůle během života opět oslabuje.

---

<sup>23</sup> ŠIK, V. Divadelní systémy a dramaterapie. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, fakulta sociálně ekonomická. URL: [http://fse1.ujep.cz/KSP\\_sik\\_dramaterapie.asp](http://fse1.ujep.cz/KSP_sik_dramaterapie.asp)

### 4.3. Waldorfská pedagogika

Rudolf Steiner je nejen tvůrcem eurytmie, ale také alternativního modelu školství waldorfské pedagogiky.

Metody waldorfské výchovy jsou založeny na hlubší znalosti psychiky dítěte, jeho možností a schopností, rozvíjených diferencovaně podle věkových stupňů. V pojetí Rudolfa Steinera je výchova živým procesem mezi učitelem, rodiči a dítětem. Není jednostranně zaměřena pouze na intelekt a paměť, jako je tomu v dosavadní běžné praxi, ale především na vývoj celého člověka a rozvoj jeho samostatného myšlení, estetického citění a vědomého morálního postoje.<sup>24</sup>

#### **Cíle waldorfské pedagogiky:**

- vychovat všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost
- pěstovat v dětech zdravé sebevědomí
- rozvíjet odpovědnost, spolupráci
- podporovat tvořivost a touhu po vzdělání
- velmi úzce spolupracovat s rodiči

#### **Specifika waldorfského vyučování:**

- slovní hodnocení žáků
- výuka probíhá v tzv. epochách
- cizí jazyky jsou vyučovány již od první třídy
- klade se důraz na uměleckou výchovu
- děti nepoužívají hotové učebnice, ale sami si vytvářejí vlastní
- encyklopedické znalosti jsou dětem zprostředkovány pomocí rytmu a her<sup>25</sup>

Waldorfská pedagogika velice často používá prvky muzikoterapie, dramaterapie a arteterapie ve vyučování.

---

<sup>24</sup> CARLGREN, F. Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol. Praha: Baltazar, 1991. 263 s.

<sup>25</sup> Waldorfská pedagogika. Občanské sdružení Waldorfská pedagogika.  
URL: <http://www.waldorf.zuzak.com/waldorfska-pedagogika/>

Například v hodině matematiky je nejlepší cestou, jak uvést dítě do světa číslic přes pohyb a rytmus, které jsou přece dány v počítání a v číselných řadách.

Jedna dvě *tři*  
Čtyři pět *šest*  
Sedm osm *devět*  
Deset jedenáct *dvanáct* .....

Celá třída jde za učitelem. Dva nedůrazné kroky a pak mocné dupnutí, ruce tleskají k tomu.

Ve druhé třídě mohou děti předříkávat celou násobilku z pohybu. Při nácviku možná pomůže zvláštní poskok, zvláštní druh tlesknutí. Jen to duní, když spustí rytmus:

*Tři – jsou – jedenkrát tři*  
*Šest – je dvakrát tři ...*

Stále více přechází jednání do myšlení.

*Čtyřicet pět – je – pětkrát devět*  
*Padesát čtyři – je – šestkrát devět ...*<sup>26</sup>

#### 4.4. Využití muzikoterapie u dětí

Hudbou se může ovlivňovat celkový vývoj dětské osobnosti, rozvoj právě její fyzické i psychické stránky.

Hudební aktivity se ukazují jako velmi účinný prostředek na cestě k usměrňování vývoje a na rozvíjení i narušených složek osobnosti. A to hlavně proto, že odpovídají dětské touze po hře. Hudební aktivity působí účinně na rozvoj fyzických dovedností, na přemáhání tělesného postižení, na rehabilitačním odstraňování následků dětské mozkové obrny apod. Působí účinně na odstraňování psychických a emocionálních poruch a na rozvoj správných sociálních vztahů i na obohacení emocionálního života.

Na základních školách se můžeme setkat s řadou dětských poruch, neuróz, agresivitou, špatnou komunikací s vrstevníky apod. Použitím prvků muzikoterapie se dají některé tyto „nedostatky“ částečně nebo úplně odstranit. Je třeba, aby se vycházelo vstříc potřebám těchto dětí. Musíme dětem vytvářet takové prostředí a vybavit je takovými dovednostmi a strategiemi, aby byly schopné se s dostatečným sebevědomím dále rozvíjet

---

<sup>26</sup> CARLGREN, F. Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol. Praha: Baltazar, 1991. 263 s.



a prožívat okamžiky uspokojení, ne pouze zklamání. Proto pokud děti podporujeme a odstraňujeme jim na cestě k úspěchu překážky, musíme být především trpěliví a myslet pozitivně. Uvádím zde práci s muzikoterapií u dětí se specifickou vývojovou poruchou, s poruchou pozornosti a poruchou řeči.

#### **4.4.1. Děti se specifickou vývojovou poruchou učení (SPU)**

Přibližně 3-4% jedinců z běžné populace dětí a mládeže je v průběhu výchovně vzdělávacího procesu znevýhodněno specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SPU). Tyto poruchy činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí.<sup>27</sup>

Tyto poruchy mají individuální charakter a jejich vzniku předchází dysfunkce centrální nervového systému (z hlediska vývoje jde o neúplně vyvinutou funkci). SPU se také mohou vyskytovat v kombinaci společně s primárními postiženími i u osob s mentální retardací nebo s poruchami smyslovými.<sup>28</sup>

#### **K nejčastěji se vyskytujícím poruchám náleží:**

1. Dyslexie – porucha projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami.
2. Dysgrafie – projevuje se výraznými obtížemi v osvojování psaní, tj. při učení se tvarům jednotlivých písmen anebo celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu.
3. Dysortografie – nápadné nebo i nesmyslné pravopisné chyby plynoucí z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla v důsledku poruchy příslušných funkcí (např. sluchového vnímání). Chybí cit pro jazyk.
4. Dyskalkulie – porucha schopnosti operovat s číselnými symboly. Obtíže s orientací v číselné řadě, záměna pořadí číslic, řádu aj. Problémy v prostorové orientaci.
5. Dyspinxie – porucha kreslení, která je charakterizována nízkou úrovní kresby
6. Dyspraxie – porucha obratnosti
7. Dymúzie – porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy s rozlišováním jednotlivých tónů, nepamatuje si melodii a není schopen reprodukce rytmu

---

<sup>27</sup> Pokyn MŠMT ČR č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. URL: <http://www.rodina.cz/clanek1234.htm>

<sup>28</sup> Specifické poruchy učení. Základní škola a mateřská škola Staré Hobzí  
URL: <http://www.skolahobzi.cz/old/spu.htm>

### **Příčiny specifické vývojové poruchy:**

1. dědičnost
2. SPU na základě lehké mozkové dysfunkce. Lehká mozková dysfunkce je poškození mozku, ke kterému dochází u dítěte v období prenatalním (infekční onemocnění matky, alkoholismus, kouření ...), v období perinatálním (nedostatečné okysličování mozku dítěte při dlouhotrvajícím porodu, vdechnutí plodové vody či pohmoždění hlavičky dítěte při porodu) a období postnatální (těžké infekční a horečnaté onemocnění dítěte - spála, zápal plic, zánět mozkových blan a mozku)
3. Kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti
4. Neurotická nebo nejasná etiologie<sup>29</sup>

### **Sluchová percepce, vnímání a reprodukce rytmu**

Sluchové vnímání se vyvíjí již od pátého měsíce nitroděložního života. Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je nezbytný nejprve k vnímání řeči, později k rozlišování jejich elementů (slov, slabik a hlásek).

U dětí s poruchami učení se sluchové vnímání často vyvíjí opožděně. Vzhledem k převážně fonetickému pravopisu českého jazyka se poruchy sluchového vnímání negativně odrážejí ve výuce čtení i psaní. Způsobují obtíže při skládání hlásek ve slovo, při psaní dítě nesprávně rozlišuje písmena, zaměňuje je.

#### **1. Reedukace sluchového vnímání**

V průběhu reedukace u dětí s SPU se zaměřujeme na jednotlivé oblasti, které spolu výrazně souvisejí (např. sluchová analýza a syntéza neexistují bez sluchové paměti). Toto dělení do oblastí je nutné kvůli jemnější diagnostice i zaměřenější reedukaci. Vzhledem ke specifické činnosti mozkových hemisfér jsou cvičení zaměřena na rozvíjení pravo- i levohemisférových funkcí.

Levá hemisféra zpracovává přednostně řeč a melodii. Pravá hemisféra se přednostně zabývá zpracováním přírodních zvuků, rytmu a izolovaných hlásek, které se též chovají jako přírodní zvuky.

Cvičení jsou zaměřena na tyto oblasti:

---

<sup>29</sup> KŘENKOVÁ, J. Dyskalkulie a její reedukace. URL: <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>

### 1) Nácvik naslouchání

Zde děti vedeme k soustředění a zaměření pozornosti na sluchové vjemy. Reedukační cvičení:

- Poznávání předmětů podle zvuku (cinkání klíčů, mačkání papíru), rozlišování dopravních prostředků, poznávání zvířat podle hlasu.
- Určování délky zvuku (děti vnímají dva, později tři tóny hrané na hudební nástroj a určují, zda byly tóny stejně dlouhé či ne. Délku tónů mohou znázorňovat graficky nebo s použitím krátkých a dlouhých dílů stavebnice).
- Určování intenzity zvuku (po přehrání dvou tónů děti určují, který tón byl silnější).
- Určování kvality zvuku (po seznámení s hudebními nástroji děti poznávají, který nástroj slyšely).
- Poznávání písní podle melodie (písně hrajeme na různé nástroje).
- Poslech vyprávění
- Poslech magnetofonových pásek, CD

### 2) Cvičení sluchové paměti

U některých dětí s SPU není sluchová paměť dostatečně rozvinuta a je jednou z příčin obtíží ve sluchové analýze, syntéze či diferenciaci. Porucha se projevuje zvláště při vypracovávání cvičení bez zrakové opory (syntéza hlásek ve slovo, tvoření slov záměnou hlásek). U začínajících čtenářů může být jednou z překážek při skládání hlásek a písmen do slabik či slov.

Reedukační cvičení:

- Zapamatování melodie (Učitel přehraje žákům tři tóny, později pět. Poté řadu opakuje a jeden tón změní. Žáci určují, který tón byl změněn.
- Rozvíjení vět (učitel vysloví větu, žáci ji opakují a každý přidá jedno slovo. Např. Vlak houká. Vlak silně houká. Náš vlak silně houká.).

### 3) Cvičení sluchové diferenciaci

Obtíže dětí s SPU ve sluchové diferenciaci se výrazně odrážejí v písemném projevu při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek, sykavek, při rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.

#### 4) Cvičení sluchové analýzy a syntézy

Při nácviku sluchové analýzy a syntézy postupujeme od nejsnazšího ke složitějšímu. Vycházíme z vět, které jsou prostředkem dorozumívání, mají svůj obsah. Cílem rozkladu vět je dospět ke zvukovému obrazu slova jako významové a formální jednotky. Začínáme rozkladem věty na slova, následuje rozklad slova na slabiky a teprve poté rozklad slova na hlásky.

Reedukační cvičení – rozklad slova na slabiky, skládání slabik ve slovo (cvičení nejsou pro žáky obtížná, protože slabika je přirozenou rytmickou jednotkou. Žáci se s ní seznamují v říkadlech a písničkách).

- Dělení slov na slabiky (užití říkadel, nástrojů Orffova instrumentáře k rytmickému doprovodu)
- Poznávání dané slabiky (žáci mají tlesknout, uslyší-li danou slabiku)

## 2. Vnímání a reprodukce rytmu

Vnímání a reprodukce rytmu souvisejí se sluchovou percepcí, jsou též ovlivněny kinestézií (vnímání vlastního pohybu) a úrovní motoriky. Ovlivňují písemný projev, neboť nepřesné vnímání délky sekvencí a jejich uspořádání v čase se projevuje ve zvládnutí kvantity samohlásek.

Jestliže dítě není schopno vytleskávat slyšený rytmus nebo se pohybovat např. v rytmu úderů bubínku, může být příčin několik:

- dítě rytmus neslyší
- dítě rytmus vnímá správně, nedostatky jsou v pohybovém vyjádření
- dítě není schopno udržet daný rytmus při opakování, zrychluje či zpomaluje.

Proto by i cvičení měla být zaměřena na různé dovednosti, jejichž absence obtíže pravděpodobně způsobují.

### Vnímání rytmu

- Děti poslouchají dvě rytmické struktury a určují, zda jsou stejné či ne.
- Po poslechu rytmu dítě vyhledává odpovídající grafický záznam. Kromě not lze užívat domluvené znaky.

## **Reprodukce rytmu**

- Rytmus reprodukuje tleskáním, podupáváním, hrou na tělo, užíváme i hudební nástroje. Začínáme rytmickými figurami takové obtížnosti, aby je žáci zvládali. Nejsnazší jsou struktury, kde je výrazné rozlišení krátký – dlouhý tón.
- Reprodukce slyšeného rytmu.
- Reprodukce rytmu vnímaného dotekem (vytřukávání na záda, do dlaně).
- Provádění snadných cviků, chůze, běh v daném rytmu.<sup>30</sup>

### **4.4.2. Děti se syndromem ADD/ADHD**

Odhadovaný výskyt poruchy pozornosti ADD (attention deficit disorder) a poruchy pozornosti provázené hyperaktivitou ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder) je postiženo 3-10% dětí školního věku. Musíme si především uvědomit rozdíl mezi ADD a ADHD. V České republice se stále ještě můžeme setkat i s dřívějším termínem LMD (lehká mozková dysfunkce), která může mít formu hyperaktivní nebo hypoaktivní.

ADD je především porucha pozornosti bez hyperaktivity. Takové děti ve třídě většinou nevyrušují, nezlobí ani jinak na sebe neupoutávají učitelovu pozornost. Pro učitele proto nejsou tak nápadní. Pro dítě však může ADD představovat vážný problém, protože značně zhoršuje prospěch a je příčinou malé sebeúcty. ADD je těžko určitelná porucha, přičemž u dívek se často vůbec nepozná.

#### **Projevy chování dětí se syndromem ADD:**

- snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty
- problémy s nasloucháním a s plněním pokynů
- potíže se zaměřením a udržením pozornosti
- potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončení
- nevyrovnaný výkon v práci ve škole (jednou je schopen úkol splnit, podruhé ne, jeho výkon se neustále mění)
- „vypínání“ pozornosti, což může vypadat jako „zasněnost“
- nepořádnost (chaos na pracovním stole, ve svém pokoji)
- nedostatečné studijní dovednosti
- potíže se samostatnou prací

---

<sup>30</sup> ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. 196 s.

ADHD je poruchou pozornosti, která je provázena hyperaktivitou. Vyskytuje se mnohem častěji u chlapců než u dívek.

### **Projevy chování se syndromem ADHD:**

- vysoká míra aktivity (vypadá, že je v neustálém pohybu; nenechává v klidu ruce ani nohy, vrtí se, padá ze židle; vyhledává blízké předměty, s nimiž se hraje; prochází se po třídě)
- impulzivita a malé sebeovládání (často něco vyhrkne, mnohdy nepřípadně; ve škole se nemůže dočkat až na něj přijde řada; skáče do řeči ostatním nebo je ruší; nezdědka se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by předem uvážil možná následky, a proto se často zraní)
- potíže s přechodem k jiné činnosti
- agresivní chování, nepřiměřeně silná reakce i na drobné podněty
- sociální nevyzrálost
- malá sebeúcta a značná frustrovanost

### **Příčiny syndromu ADD/ADHD:**

Příčiny ADD/ADHD nejsou v současné době známy. Lékař a další odborníci získávají stále více znalostí o tom, jak funguje mozek a co ovlivňuje pozornost a učení. Stejně jako u mnoha jiných poruch nelze ani u této vždy určit jednoznačnou příčinu.

K možným příčinám ADD/ADHD patří :

- genetické příčiny
- biologické, fyziologické příčiny
- komplikace nebo poranění v těhotenství či při porodu
- otrava olovem (např. ze znečištěného životního prostředí)
- užívání alkoholu a drog v těhotenství

### **Hudba jako významný faktor ve škole v práci s dětmi s ADD/ADHD:**

Jak již bylo řečeno dětem s ADD/ADHD činí velké potíže přechody k jiným činnostem. Úspěšně lze využít hudby pro vytvoření určité nálady, jako motivační prvek i při udělování pokynů během přechodových fází ve třídě. Lze ji u dětí rovněž využít doma či v jiném prostředí. Hudba u dětí významně zlepšuje schopnosti kritického a analytického

poslechu, schopnost koncentrace a reagování na konkrétní pokyny a nápovědy. Hudba se může využít například v přechodových fázích, uklidnění a vizualizaci:

- Když uslyšíte bubínek poprvé, stůl číslo 3 se může zvednout a vrátit knížky do regálu.
- Když uslyšíte, jak v písničce začnou švitořit ptáčky, přesunete se tiše ke koberci.

Hudba, při níž se posunujete z místa na místo (např. pochody) se výborně hodí pro nácvik správného a ukázněného přesunu. Žáci se při ní musí soustředit a počítat.

Aktivity na vizuální znázorňování při poslechu níže vybraných hudebních ukázek lze spojit s psaním, kreslením nebo ústními aktivitami. Pro vizualizaci lze využít například Musorgského „Vůz“ z cyklu Obrázky z výstavy (vizualizace vozu taženého dobyt看em, který se v dále při postupném zesilování hudby přibližuje stále blíže). Učitelé však mohou žákům přehrát jakoukoli z uvedených nahrávek a umožnit tvořivou interpretaci. Např. se můžou žáků ptát: „Na co při této hudbě myslíte? Vybavují se vám v mysli při poslechu této hudby nějaké obrazy? Řekněte, co vidíte. ....“

Hudební ukázky pro zklidnění, vizuální znázorňování, přechodové fáze a pohyb jsou vybrány podle úspěšné americké muzikoterapeutky Berthy Youngové, která má dlouholetou zkušenost s výukou v různých ročnících speciálních škol s rozvíjením učiva a skládáním hudby. Ukázky zahrnují různé nástroje (trubku, tubu, zvony, kytaru, klavír, flétnu a lidský hlas) a různá hudební období (baroko, klasicismus, romantismus, modernismus a současnost). Zmíněná období jsou zastoupena skladateli s různým etnickým a kulturním pozadím a současní umělci z různých etnik mohou žákům posloužit jako pozitivní vzory.

### **Hudba pro zklidnění**

Tyto skladby lze využít po přestávce, hodině tělocviku a po rušnějších částech vyučování:

1. Barber, Samuel: „Adagio pro smyčce“, Smyčcový kvartet č. 1, op. 11
2. Beethoven, Ludwig van: „Pro Elišku“ (klavír, cca 3 minuty)
3. Bizet, Georges: „Ukolébavka“, Dětské hry (Jeux d'Enfants)
4. Copland, Aaron: „Appalachian Spring Suite“ (pouze část 1, 6, 7, 8)
5. Debussy, Claude: „Svit Luny“ (smyčce, cca 3 minuty)
6. Delibes, Leo: „Waltz“ z Kopélie

7. Halpern, Steve: Suita Spektrum (čtrnáct písní s tematikou barev, každá trvá asi 3 až 5 minut)
8. Holst, Gustav: „Jupiter“ z Planet (část pro smyčce, cca 1 minuta)
9. Mendelssohn-Bartholdy, Felix: „Nokturno“, ze Snu noci svatojánské
10. Mozart, Wolfgang Amadeus: „Adagio pro skleněnou zvonkohru“
11. Musorgskij, Modest: „Vůz“ z Obrázků z výstavy
12. Offenbach, Jacques: „Barkarola“, Hoffmanovy povídky
13. Puccini, Giacomo: „Bzučící sbor“, Madam Butterfly
14. Ravel, Maurice: „Bolero“ (pouze první polovina)
15. Rimskij-Korsakov, Nikolaj: „Moře a Sindibádova loď“, Šeherezáda, op. 35 (pouze téma)
16. Saint-Saëns, Camille: „Labut“, Karneval zvířat (cca 3 minuty)
17. Saint-Saëns, Camille: „Akvárium“, Karneval zvířat (cca 2 minuty)
18. „Sakura“, japonská píseň (hráno na koto, cca 1 minuta)
19. Smetana, Bedřich: „Vltava“ (cca 11 minut)
20. Tarrega, Francisco Eixea: „Recuerdos de la Alahambre“
21. Wagner, Richard: „Sbor poutníků“, Tannhauser (část pro pozoun)

### **Netradiční hudba pro zklidnění**

Pro účely zklidnění dětí můžeme použít nahrávky obsahující zvuky přírody, jako je např. mořský příboj, koncerty cikád a cvrčků, šumění větru, zurčení potoka nebo tibetských mís, gongů, hudba New Age:

1. Aeolia: Angel of Love
2. Babuljak, Karel: Muž s batohem
3. Horn, Paul: In Tajmahal
4. Horn, Paul: In the Pyramid
5. Medwin Goodall: Antarctica
6. Mike Rolland: Silver Wings
7. Roach, Steve: Structures of the Silence

### **Hudba pro přesuny**

- A. Odchod ze třídy, návrat do třídy (např. návrat z přestávky do třídy)
1. Berlin, Irving: „Alexander's Ragtime Band“
  2. Chopin, Frederik: „Polonéza As dur“



3. Elgar, Sir Edward: „Pochod přepychu a obřadné nádhery č. 1 D dur“
4. Gould, Morton: „Americká zdravice“
5. Herbert Victor: „Pochod hraček“, Babes in Touland
6. Rodgers, Richard a Hammerstein, Oscar: „Oklahoma (Finale)“, Muzikál Oklahoma
7. Sousa, John Phillip: jakýkoli pochod
8. Verdi, Giuseppe: „Velký pochod“, Aida

B. Přesuny ve třídě (z kruhy do lavic, na koberec...)

1. Bowling, Claude: Bollingova suita pro violoncello (pouze část Kvapík)
2. Čajkovskij, Petr Iljič: Tanec píšťal, Louskáček
3. Saint-Saëns, Camille: Slon, Karneval zvířat
4. Satie, Erik: Lov, Sports et Divertissements (rychlá, krátká skladba pro klavír)
5. Thomson, Virgil: Píseň k procházce (Arkadské písně a tance, Louisiana Story  
Orchestral Suite (cca 2 minuty))

### Hudba pro přechodové fáze

Ukázky se užívají jako signály pro změnu činností (např. závěr hodiny, přechod k přestávce ...).

1. Bach, Johann Sebastian: „Ave Maria“
2. Bach, Johann Sebastian: „Musette“, Knížka pro Annu Magdalénu Bachovou
3. Bach, Johann Sebastian: „Vzduch“
4. Copland, Aaron: „Fanfára pro prostého člověka“ (cca 3 minuty)  
Denver, John: „Annie’s Song“ z alba Annie’s Song and Other Galway Favorites
5. Jakákoli koncertní hudba (barokní nebo klasicistní) pro trubku v interpretaci  
Wyntona Marsalise. Pouze věty largo, adagio nebo andante, například:  
Pachelbel, Johann: „Kánon B dur pro tři trubky a housle“, pouze largo
6. Klasicistní, barokní nebo současná hudba pro flétnu:
7. Strauss, Richard: „Tak pravil Zarathustra“
8. Telemann, Georg Phillip: „Ouvertura D dur pro hoboj a trubku, pouze 5. věta  
adagio
9. Torelli, Giuseppe: „Koncert D dur pro trubku, housle a basso continuo“, věty 1,2 a  
3 pouze adagio

10. Vivaldi, Antonio: Koncert D moll pro dvě mandolíny, Andante
11. Williams, John: „Star War Suite“, hudba k filmu Hvězdné války<sup>31</sup>

Jak patrně, autorka tohoto výběru vychází i z řady skladeb svých domácích (amerických) skladatelů. Náš přední muzikoterapeut Zdeněk Šimanovský navrhuje k poslechu a k využití v rámci některých receptivních i aktivních metod a her tyto skladby:

1. Bach, Johann Sebastian: Braniborské koncerty
2. Bach, Johann Sebastian: Toccata a fuga
3. Bach, Johann Sebastian: „Air“
4. Mendelssohn-Bartholdy, Felix: Italská symfonie
5. Beethoven, Ludwig van: „Bouře“, Symfonie č. 6, Pastorální
6. Beethoven, Ludwig van: „Sonáta pro klavír c-moll, op. 13“, Symfonie Patetická
7. Beethoven, Ludwig van: „Óda na radost“, 9. symfonie
8. Čajkovskij, Petr Iljič: 6. symfonie h moll
9. Dvořák, Antonín: 2. věta Largo z Novosvětské symfonie
10. Dvořák, Antonín: „Vodník“, „Polednice“ – symfonické básně
11. Dvořák, Antonín: „Romance“, „Cavatina“, „Humoreska“
12. Grieg, Edward: Solvejginova píseň z orchestrální suity Peer Gynt
13. Händel, George Frederick: Vodní hudba
14. Janáček, Leoš: „Říkadla“, „Královničky“, „V mlhách“
15. Martinů, Bohuslav: „Loutky“
16. Mozart, Wolfgang Amadeus: Malá noční hudba
17. Mozart, Wolfgang Amadeus: Předehra k opeře Figarova svatba
18. Musorgskij, Modest Petrovič: Obrázky z výstavy
19. Novák, Vítězslav: „Čertovská polka“ a „Zamilování“
20. Prokofjev, Sergej: „Pět a vlk“
21. Ravel, Maurice: Bolero
22. Ravel, Maurice: Španělská rapsodie
23. Saint-Saëns, Camille: Karneval zvířat, Tanec kostlivců
24. Schumann, Robert: Snění
25. Smetana, Bedřich: „Pochod komediantů“, Opera Prodanná nevěsta
26. Smetana, Bedřich: „Vltava“, „Z českých luhů a hájů“

---

<sup>31</sup> RIEFOVÁ, S. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál, 1999. 251 s.

27. Stravinskij, Igor: „Petruška“
28. Suk, Josef: „Pohádka“, Radúz a Mahulena
29. Vivaldi, Antonio: Čtvero ročních období

### **Seznam některých skladeb z klasiky pro děti nebo s dětskou tematikou:**

1. Bizet, Georges: Dětské hry, malá suite pro orchestr, op. 22
2. Britten, Benjamin: „Kominíček“, dětská opera op. 45
3. Debussy, Claude: Dětský koutek, suite „Doktor Gradus ad Parnassum“, „Tanec panenky“, „Sníh tančí“, „Šaškův Cake-walk“
4. Debussy, Claude: Krabice hraček, dětský balet
5. Honegger, Arthur: Vánoční kantáta pro baryton
6. Krása, Hans: Brundibár, dětská opera o dvou obrech
7. Mozart, Wolfgang Amadeus: Così fan tutte, opera (recitativ a árie Fiordiligi „Odejděte ztřeštěnci!“ z 1. dějství)
8. Ravel, Maurice: Má matka husa, suite pro orchestr nebo klavír na čtyři ruce
9. Roussel, Albert: Dětem se chce spát, scénická hudba pro smyčcové kvinteto
10. Satie, Erik: Malé dětské vyprávěnky
11. Satie, Erik: Pítoreskní dětinskosti
12. Satie, Erik: Snění Pantagruelova dětství
13. Schuman, Robert: Dětské scény, op. 15<sup>32</sup>

### **Rocková hudba**

Podle studií provedených na Oregonské univerzitě lékařských věd může mít terapeutické účinky pro děti s ADD/ADHD poslech hudby rockové. Rámec pro tuto pilotážní studii vycházel ze tří předpokladů:

1. Rytmičnost a intenzivní opakující se důraz rockové hudby stimuluje zvýšenou činnost velkého mozku.
2. Nápadný beatový rytmus rockové hudby přehluší rozptylující podněty v okolí a děti s ADD se při ní lépe orientují
3. Rocková hudba má svým opakujícím se důrazem tendenci způsobit redukci napětí kosterního svalstva, což se odráží na snížené motorické aktivitě.

---

<sup>32</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. 246 s.

Výsledky odhalily, že u osmi sledovaných chlapců rocková hudba stupeň aktivity významně ovlivňuje. Také u žáků, kterým byla pouštěna rocková hudba do sluchátek nebo přes kazetový magnetofon, se výkon dítěte zlepšil, zvláště ve psaní. Naopak se také zjistilo, že ne všichni žáci se při poslechu hudby dokáží plně soustředit. Proto by každý učitel, rodič měl působení hudby na dítě nejdříve vyzkoušet a použití hudby u jednotlivých žáků dobře zvážit.<sup>33</sup>

### **Hra na tělo**

Podle Gollnitze, G. a Schulz-Wulfové, G. (1973) má aplikace hry na tělo u dětí s ADD/ADHD velký význam. Jednotlivé prvky hry na tělo považují za základ přípravy hry na nástroje. Podle těchto autorů pomocí jednoduchého rytmického tleskání a dupání se děti velmi rychle naučily diferencovat sílu svého výkonu, rozvíjet všechny svoje tělesné činnosti a celkovou motoriku. Už samotné tleskání navozuje správnou frekvenci dýchání, stimuluje dodržování pauz a opakování jednoduchých forem rytmu.

### **Orffův instrumentář**

Gollnitz, G. a Schulz-Wulfová, G. (1969) zde také upozorňují na stimulační a relaxační účinky Orffova instrumentáře a na možnost jeho využití při terapii dětí s ADD/ADHD. Pokud rytmem hry na bicí nástroj dochází ke spontánní aktivizaci těchto dětí, při hře na nástroje kontrastního zvukového charakteru dochází k jejich postupnému uspokojení. Melodie a rytmus prostřednictvím těchto nástrojů mají svoje osobité zákonitosti, které se naučí postupně respektovat i děti s ADD/ADHD.

Pro tyto děti je hra na bicí nástroje jednou z nejvytouženějších činností. Bubnováním se učí lépe dodržovat nebo střídat rytmus a dynamiku zvuku. Všechna cvičení s bubnem se mají spojovat se zpěvem nebo melodií klavíru, který tyto autoři považují za nejvhodnější a nejvšeobecnější nástroj účinkující v celém muzikoterapeutickém dění. Kromě bubnu se také nejvíce osvědčilo používání trianglu, různých druhů ozvučných dřívěk a zvonů různé velikosti a tónové výšky. Použití xylofonu a metalofonu se osvědčilo především u dětí s ataxií (porušení koordinace tělesných pohybů).<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> RIEFOVÁ, S. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál, 1999. 251 s.

<sup>34</sup> MÁTEJOVÁ, Z. Základy teorie a praxe muzikoterapie. Bratislava: Univerzita Komenského, 1991. 153 s.

### 4.4.3. Děti s poruchami řeči - koktavost

Koktavost charakterizuje porucha rytmu a tempa řeči, nezřídka i porucha celé stavby řeči. Poruchu řeči doprovází psychické a neurotické poruchy a proto někdy bývá koktavost definována jako neuróza řeči.

Koktavost patří mezi patologické poruchy, které postihují celou osobnou dítěte, jeho psychickou a somatickou strukturu s výraznými změnami v emocionální a volní oblasti. Porušené jsou i vztahy k sociálnímu prostředí, a to často znesnadňuje včlenění se do společenského prostředí.

#### Hudba a řeč

Souvislost hudby s řečí je založená na společných akustických a výrazových elementech – rytmus, melodie, harmonie, hlasitost, dynamika, přízvuk a prozódie.

#### Rytmus

Rytmus u koktavých dětí je podle většiny autorů (např. Kábele, Kondáš, Florenská...) velmi porušený nebo labilní a lehce podléhá vlivu společenského prostředí i momentálního vlastního psychického naladění. Odborné studie ukázaly, že na individuální rytmus koktavých dětí je možné působit pozitivními exogenními vlivy, kterými se cílevědomě realizují jednotlivé složky muzikoterapie a stávají se doplňujícími metodami při léčbě koktavosti.

Působením rytmu na koktavost se zabýval již J. E. Dalcroze v roce 1904. Zjistil, že rytmus je ve své podstatě něčím tělesným, že hudební rytmus je možné vyjádřit pohyby těla (rytmická gymnastika).<sup>35</sup> Začal tedy záměrně a systematicky pomocí pohybu rozvíjet, kultivovat a tříbit smysl pro rytmus. Rozvíjení schopnosti dětí vyjádřit hudbu pohybem zvyšuje jejich estetické cítění a umocňuje prožívání pohybu. Dalcroze tedy poznal souvislost mezi sluchem a pohybovou schopností, mezi hudbou a tancem, mezi hudbou a dynamickými projevy člověka v prostoru. Dalcroze vypracoval zásady, na kterých je postavena jeho rytmická gymnastika:

1. Upravovat a zdokonalovat pohyby znamená rozvíjet smysl pro rytmus
2. Zdokonalovat sílu a ohebnost svalů, upravujeme-li přitom časové poměry, znamená rozvíjet hudební smysl pro rytmus a cit pro hudební symetrii

---

<sup>35</sup> MÁTEJOVÁ, Z. a kol. Muzikoterapia pri zajakavosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 311 s.

3. Zdokonalovat sílu a ohebnost svalů, upravujeme-li přitom prostorové poměry, znamená rozvíjet plastický smysl pro rytmus<sup>36</sup>

### **Pohybové uvolnění a splývání s rytmem hudby**

Pozitivní pocity, vyvolané harmonickým splýváním rytmu pohybů s rytmem hudby a současně i s postupným prohlubováním intenzity jejich psychického a somatického prožívání, bezprostředně pozitivně ovlivňují dýchání a proces vytváření řeči. Plynulost a vnitřní prožívání pohybu bez překážek a zábran simulované emocionálním působením rytmu hudby, vytvářejí specifické podmínky pro celkové uvolnění a psychické přeladění koktavých dětí.

### **Hudebně-pohybové hry a cvičení**

Významné postavení v muzikoterapeutické práci s dětmi s poruchami řeči mají hudebně-pohybové hry a cvičení. Prostřednictvím jejich hravému a dynamicky zaměřenému obsahu se uvolňuje a současně reguluje pohybová energie dětí. Motivy her a pravidla při jejich realizaci vytvářejí pro koktavé děti podněty na pozitivní komunikaci ve skupině tím, že jedinec je závislý na chování a konání skupiny a skupina je současně závislá na chování a konání každého jeho člena. Způsoby a technika komunikace ve skupině se určuje a reguluje prostřednictvím neverbálních stimulů, které děti vnímají a ochotně se jim podřizují. V hudebně-pohybových hrách je takovým neverbálním stimulem právě hudba a hudební rytmus. Tento hudební rytmus se uskutečňuje pomocí zvukových signálů. Většina těchto signálů průběh her oživuje a dodává jim na dynamice a napětí. Tyto hudební signály jsou často vytvářeny pomocí hudebních nástrojů. Aplikace zvukových signálů stimuluje a rozvíjí schopnost dětí bezprostředně se přeladit do různých taktových struktur rytmu, tím se rozvíjí jemná a hrubá motorika a oblast řečového a vokálního projevu. Systematickou stimulací přiměřených reakcí na zvýšené nároky, které si tyto změny v průběhu hry nebo cvičení vyžadují, se vytváří u koktavých dětí jistá psychická odolnost vůči nečekaným náhlým změnám vnějších vlivů prostředí, a tím se také upevňuje jejich psychická a somatická stabilita.

---

<sup>36</sup> Gymnastika I. Univerzita Karlova, fakulta tělesné výchovy a sportu.  
URL: <http://www.ftvs.cuni.cz/eknihy/gymnastika/texty/G%20I.%203.-4.lekce.pdf>

## **Zpěv**

Zpívání se považuje za metodu, která reguluje proces dýchání, fonace a artikulace. Zpěv má příznivý vliv na vývin hlasu a pomáhá budovat plynulou a nepřerušovanou řeč. Také řídí průběh dýchání a pěstuje u dětí cit k vědomému a aktivnímu vnímání rytmu. Při zpěvu se dítě nezakoktavá. Je to dáno zákonitostmi výstavby hudební fráze, písněmi, které jsou přesně vázané na melodii a rytmus a převládáním konsonant nad vokály ve zpěvu. Dítě začíná pravidelně dýchat a posléze používat pravidelné dýchání i v řeči. Dítě se ve zpěvu více soustředí na melodii písně, než na slova. To odvede pozornost koktavých dětí od jejich narušené produkce řeči.

## **Hra na tělo**

Hlavní význam aplikace hry na tělo u dětí s poruchou řeči spočívá v bezprostředním tělesném pocíťování procesu produkce rytmu, spojeného od začátku s pohybem a přirozenou dynamikou. Hra na tělo umožňuje prožívat a zintenzivňovat pocity eurytmie v hudebně-pohybových hrách a cvičeních. Také dodává pohybovým, vokálním a řečovým aktivitám jisté tempové, dynamické a výrazové umocnění, vyvolává náladu živého činnostního organismu. Hrou na tělo se také rozvíjí pohybové schopnosti v oblasti jemné a hrubé motoriky a hra se stává nástrojem prvotní tvořivé aktivity koktavých dětí.

Instrumentální činnost umožňuje zvýraznit a diferencovat rytmický projev ve všech výrazových polohách, rytmickou deklamací, vokální projev, sluchově-rytmické cvičení, pohybové uvolnění nebo volní tvořivou pohybovou improvizaci.

Způsob hry na tělo používáme jako rytmický doprovod při vokálním projevu a jako jeden ze způsobů spontánního odreagování koktavých dětí. Hra na tělo podporuje plynulé a harmonické splývání rytmu řeči s přízvučnými dobami základních formací. Pomocí hry na tělo se dítě s poruchou řeči zbavuje pocitů napětí, násilného křečovitého držení jednotlivých částí těla a přebytečné síly, která se pozitivně odrazí ve fázi hry na Orffův instrumentář. Do techniky hry na tyto nástroje přenáší dítě správné návyky šetrného zacházení s nástrojem. Pomocí různých kombinací a situačních variant hry na tělo se rozvíjí akustická, rytmická, motorická, taktilní a vizuální vnímavost dítěte. Dochází ke zvýšení stimulace pozornosti, soustředění, rozvíjení představ a fantazie.

## **Rytmická deklamace**

Při aplikaci rytmičké deklamace u dětí s poruchou řeči se vychází ze slova jako z přirozeného nositele rytmu. Cílem rytmičké deklamace je naučit děti poslouchat rytmus slova a vědomě ho vnímat v různých tempových, dynamických a výrazových polohách.

Na rytmičkou deklamaci u dětí s poruchou řeči můžeme navázat nástroji z Orffova instrumentáře. Děti se seznamují přes rytmičkou deklamaci s jejich názvy.

Například k rytmičké deklamaci každé dítě postupně připojí zvuk „svého“ nástroje. Techniku rozezvučení jednotlivých nástrojů je možné nacvičovat formou různých rytmičkých her. Koktavé děti sedí na židličkách ve velkém kruhu. Vedoucí rytmičky vysloví název některého nástroje (př. bu-ben). Dítě, které tento nástroj má, rozezvučí nástroj tak, aby se vytvořila rytmičká ozvěna přibližně podobná názvu nástroje. Úlohu vedoucího postupně přebírá každé dítě ve skupině.

Osvědčila se také hra na ozvěnu, ve které se dětem vypráví příběh, který vedoucí podbarvuje hudební improvizací. Jestliže při některém slově svého vyprávění vedoucí přiloží k ústům dlaně obou rukou, mají děti toto slovo způsobem ozvěny vzápětí jemně rytmičky deklamovat.

Při učení nového textu písně, je také možné děti seznámit s rytmem, tempem a dynamickým vyjádřením jednotlivých ucelených myšlenek textu. V této fázi potom použitím rytmičké deklamace začíná vlastní tvořivá hra se slovy.

## **Hra na zobcovou flétnu**

Podle J. Radtkeho (1955) může hra na zobcovou flétnu velice příznivě ovlivnit dětskou koktavost. A to především jemnou motorikou prstů, rtů a jazyka. Také podporuje vývin sluchového citění, akustického vnímání, celkovou pozornost a paměť, ale nejvíce dýchání. Správná hra na zobcovou flétnu totiž vyplývá především z pravidelného bráničního dýchání, kdy se dítě musí naučit správně ovládat intenzitu nádechu a výdechu. Hra na zobcovou flétnu však již méně působí na ovládání artikulačních pohybů, které mají při vytváření řeči u koktavých dětí mimořádný význam.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> MÁTEJOVÁ, Z. a kol. Muzikoterapia pri zajakavosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 311 s.



## **5. Muzikoterapie a hudební výchova**

V současné době se pojem muzikoterapie neobjevuje jen v léčebné pedagogice, lékařství, psychiatrii a podobně, ale také se uvažuje o jejím zařazení do školství. Konkrétně do hodin hudební výchovy.

Je jasné, že prvky muzikoterapie dokáží odstranit u dětí mnoho problémů. Ať jsou to problémy emocionální, potíže s chováním, specifické poruchy učení, hyperaktivita, či různé druhy neuróz.

Z vlastní zkušenosti vím, že v současné době je hudební výchova na ZŠ ve velmi špatném stavu. Ve většině případů se setkáváme s tím, že v hodinách hudební výchovy žáci poslouchají rádio nebo celou hodinu zpívají písničky současných kapel a zpěváků. Učitele nebaví učit hudební výchovu a tak to nebaví ani žáky, kteří potom vyrušují. Setkala jsem se i s případy, kdy děti ve výuce byly ukázněné, ale jakmile přišla hodina hudební výchovy, tak začaly zlobit a pokřikovat.

Není se ani čemu divit, když většina škol dává přednost kvalitní výuce cizích jazyků, výpočetní techniky ... , ale výuku estetické výchovy opomíjí. Většina škol nemá specializované učebny a pomůcky pro žáky a učitele potřebné ke kvalitní výuce.

Proto zavedení muzikoterapie do hudební výchovy by bylo výborné oživení hodin a dobrá možnost ovlivňovat další celkový vývoj dětské osobnosti, rozvíjet její fyzické a psychické stránky. Ale na druhou stranu k provozování prvků muzikoterapie v hodinách hudební výchovy je třeba materiálů a pomůcek, do kterých většina škol nechce investovat.

Takže z mého hlediska nás čeká ještě dlouhá cesta k tomu, než pochopíme, že vychovat psychicky i fyzicky zdravého člověka je důležitější, než zahrnout ho přemírou poznatků a znalostí.

### **5.1. Rozdíly mezi muzikoterapií a hudební výchovou**

Někdo by si řekl, že muzikoterapie a hudební výchova jsou téměř totožné obory. Ale přesto, že jsou ve vzájemném vztahu, existují v jejich procesech některé složky společné a některé naopak rozdílné.

V této kapitole uvádím společné i rozdílné znaky mezi hudební výchovou a muzikoterapií dle P. Pokorné. Tyto poznatky doplňuji o své postřehy, získané během svého výzkumu a práce s muzikoterapií u dětí.

### **Společné znaky hudební výchovy a muzikoterapie:**

1. Hudební výchova i muzikoterapie jsou převážně aktivního charakteru, předpokladem úspěchu působení je vlastní akce, případně tvořivost dětí včetně prvků hudební improvizace.
2. Hudební výchova i muzikoterapie užívají stejných hudebních prvků (rytmus, melodie) i prostředků (zpěv, písně, hudební nástroje).
3. V hudební výchově i muzikoterapii jsou zahrnuty některé prvky cvičení a obě jsou převážně prováděny ve skupinách.

### **Rozdílné znaky mezi hudební výchovou a muzikoterapií:**

1. Hudební výchova se řídí ve svých výchovných cílech závazným učebním plánem, který je vázán na věk dětí a postupný ročník. Tento učební plán směřuje k tomu, aby žáci kultivovali svou hudebnost v oblasti hudebního sluchu, zpěvního hlasu, smyslu pro rytmus, melodického a harmonického cítění, hudební paměti, představivosti a fantazie. Rozvíjeli své receptivní, reprodukční a částečně i produkční schopnosti a dovednosti aktivitami vokálními, instrumentálními, poslechovými a hudebně pohybovými. Porozuměli hudebně vyjadřovacím prostředkům a společenským funkcím hudby jednotlivých uměleckých epoch a postupně se orientovali v jejich základním slohovém a stylovém rozvrstvení. Žáci mají získat vhled do hudební kultury české i jiných národů, seznámit se se schopností umění minulosti i dneška, emocionálně působit a vytvářet mosty mezi lidmi.
2. Muzikoterapie slouží především k léčebnému procesu (lечение neuróz, SPU, organických poruch ...). Neřídí se žádným závazným plánem. U každého pacienta si terapeut vytvoří svůj vlastní individuální plán. Ten je časově ohraničen a v průběhu léčby obměňován.
3. Muzikoterapie má několik forem – individuální, skupinovou, aktivní hudební činnost a poslech hudby. U dětí nejčastěji užíváme formu skupinové muzikoterapie s převahou aktivních činností. Je to dáno specifikou dětského věku, kdy je celý charakter práce převážně motivován hrou.
4. Skupinová forma muzikoterapie většinou odpovídá celkovému záměru léčebného procesu, kdy v kolektivu formou různých „rolí“ v průběhu hudebních činností dochází k ovlivňování nesprávného sebehodnocení a poruch chování jednotlivce v kolektivu, jež jsou projevem neurotických poruch a jsou také nejčastěji vlastní příčinou hospitalizace. Skupina má zvláštní význam pro muzikoterapii u dětí. Při takové práci

jde o rozvíjení aktivity, odbourávání psychických stavů napětí, strachu nebo o nápravu chybného jednání. Právě společná práce vzbuzuje radost ze hry, chuť si hrát a pohybovat se.<sup>38</sup>

## **5.2. Aktivní složky muzikoterapie**

Aktivní složka muzikoterapie je tou částí léčebně-výchovného programu, která umožňuje konkrétní a bezprostřední účast ohrožených, postižených a narušených osobností v procesu aktivní hudební produkce. Aktivní složku muzikoterapie podrobně analyzují naši i zahraniční autoři V. Bednárová, T. Vargová, Z. Mátejová, S. Mašura, Ch. Schwabe, S. Licht, E. Koffer - Ullrichová, Ch. Kohlerová, G. Gollnitz a G. Schultz-Wulfová.

V aktivní složce muzikoterapie pomocí čím dál tím složitějších hravých cvičení se má dítě naučit úspěšně adaptovat, zvládnout jisté životní situace a realizovat svoje dosud neobjevené tvořivé schopnosti. Dítě má možnost úspěšně se projevit a získat v daných sociálních podmínkách uznání, pocit radosti a seberealizace. Podle toho nakolik je aktivní složka zaměřená na senzomotoriku dítěte a to zvláště na sluch, pohyb, hmat, určují základní elementy jistou direktivnost tohoto léčebně-výchovného působení. Působení pozitivních smyslových zážitků poskytuje pocit jistoty, který se stupňuje v aktivní tvořivé produkci. Zvláště tento proces vokální produkce vyvolává nevyhnutelnou motorickou a percepční koncentraci a současně tím upevňuje vědomí vlastních tvořivých sil.

### **5.2.1. Orffův instrumentář a jeho použití v muzikoterapii**

V aktivní muzikoterapii zastává Orffův instrumentář významné místo. C. Orff se ve snaze o renesanci a modernizaci hudební výchovy pokusil integrovat v hudebním projevu všechny jeho základní a dotvářející výrazové složky. A to tím, že pomocí rytmu, který byl nejbližší k přirozené dětské sponteitě spojil vokální, řečový a instrumentální projev s pohybem. Orff velmi výrazně rozšířil možnosti působení hudebního projevu na ohrožené, postižené a narušené dítě.

Orff ve svém metodickém systému vychází vždy ze světa dětí. Nechává se jím inspirovat a zpětně ho mnohonásobně výrazově obohacuje. Vychází z těch aktivit, které umožňují přirozenou realizaci dítěte už v útlém dětství, které jsou charakteristickým

---

<sup>38</sup> POKORNÁ, P. Úvod do muzikoterapie: pro speciální pedagogiku – obor vychovatelství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1982. 114 s.

projevem neustálého dynamického pohybu ve světě her a stále nových neopakovatelných zážitků.

Orffův instrumentář obsahuje melodické (metalofon, xylofon) a nemelodické nástroje (různé bubínky, tympány, tamburíny, ozvučná dřívka, rumba koule, kastaněty, činely, triangly, rolničky, zvonečky, gongy).

Pro speciální formy hudebních činností se zařazují také flétny, dětské klarinety, ústní harmoniky a nejnověji také lyry. Pro tělesně postižené děti a mentálně retardované děti i dospělé se přizpůsobují klasické nástroje nebo se vyrábějí nově přizpůsobené potřebám postižených.

### **Ozvučná dřívka**

Ozvučná dřívka jsou snad nejužívanější a mají také nejrozmanitější použitelnost. Je dobře, máme-li jich tolik párů k dispozici, aby mohlo mít každé dítě v skupině jeden pár. Při některé hře uijeme jen jednoho páru a posíláme je postupně od jednoho ke druhému (zejména v prvních fázích práce se skupinou), jindy zase mohou všechny děti společně použít ozvučných dřívek nejen ke hře, ale i jako prvků stavebnice a vytvořit z nich nějaký obrazec na stole nebo na podlaze. I takový způsob je možný, také především v prvních etapách práce se skupinou a s menšími dětmi, u nichž není ještě příliš rozvinuta schopnost koncentrace a proto je třeba často měnit způsob zaměstnání.

Při hře na ozvučená dřívka se řídíme zásadou, že čím menší plochou se jich dotýkáme, tím lépe znějí. Můžeme k tomuto způsobu držení dřívek děti vést, ovšem jen tehdy, víme-li, že jsou toho – vzhledem k charakteru své nemoci či fyzické vadě – skutečně schopny.

### **Prstové činelky a triangel**

Prstové činelky mají jemný zvuk, a je možno s nimi hrát jak jedním proti druhému, tak (po zvukové stránce ještě lépe) rozezvučením cinknutím okrajů o sebe. Tyto činelky, stejně jako triangel, jsou velmi snadno ovladatelné. Svým jasným a pronikavým zvukem velmi citlivě reagují na způsob hry a tak podněcují děti k jemně diferencovaným pohybům. Triangel bývá u dětí velmi oblíben. Při kolektivní hře na orffovské nástroje s jeho výrazným zvukem obvykle šetříme. Dítě, které má v určenou dobu tento nástroj rozezvučet, musí být velmi soustředěné a pozorně sledovat společnou hru, aby včas se svým nástrojem do ní zasáhlo. Je někdy překvapující, jakého soustředění je při takové příležitosti schopno některé jinak ještě velmi roztěkané a neklidné dítě.

## **Tamburíny**

Tento nástroj většinou často terapeut užívá sám. Může svými úderů v různém rytmu, tempu, dynamice řídit pohyby dětí, zejména rychlost chůze, klus, poskoky apod. Jindy může i tamburína kolovat od jednoho člena skupiny ke druhému a také děti mohou různým způsobem úderů nebo pohybu prstů, dlaně různě rozezvučet napjatou kůži na nástroji. Dobře můžeme napodobit kapky deště, liják i jiné přírodní zvuky.

## **Bubínky a malé tympány**

Ty jsou u nás dost vzácně k dispozici, ale pro muzikoterapeutickou práci jsou velmi užitečné. Jejich zvuk i sama hra na ně má pro děti neobyčejné kouzlo, a proto patří k nejoblíbenějším nástrojům. Hra na tyto velké bicí nástroje je dynamicky velmi plastická, děti na ně rády improvizují. Zařazujeme hru na tyto nástroje zejména tehdy, potřebujeme-li dětem dát možnost vybit své vnitřní napětí, uvolnit se. Hra na tyto nástroje to může poskytnout jak tím, že se na ně dá hrát velmi silně, prudce, ale i tím, že dynamice hry odpovídá i intenzita a rozmáchlost pohybu.

## **Xylofony a metalofony**

Xylofon má kameny vyrobeny ze dřeva, metalofon z kovu. Oba tyto nástroje mají rozsah od  $c^1$  do  $c^4$ . Ladění těchto nástrojů je v C dur. Všechny kameny na těchto nástrojích lze velmi lehce vyjmout, což je velmi praktické ze dvou důvodů. Můžeme vyjmutím těch kamenů, kterých nebude při hře třeba usnadnit dětem ovládnání nástroje. Můžeme také výměnou některých kamenů za jiné (které jsou v pouzdře nástroje přiloženy) získat ladění v jiné tónině.

Kvalitní materiál, z něhož se tyto nástroje vyrábějí, zajišťuje měkkou a u metalofonů svítivou barvu tónů. Jejich dlouhé doznívání spolu s barvou poskytují dětem možnost bohatých emocionálních zážitků při hře na tyto melodické nástroje. Při hře na ně užíváme paliček, nejčastěji s plstěnou hlavicí. Dbáme na to, aby děti držely paličky uvolněně, jak v zápěstí, tak v lokti. Sevření paliček nesmí být křečovité.

Děti se pomocí Orffova instrumentáře seznamují s jednotlivými nástroji, hrou na ně a s jejich výrazovými možnostmi. Rozvíjí se tím schopnost rozlišovat kontrasty výšek tónů, dynamiky. Zařazujeme také různé hry s nástroji (např. „na ozvěnu“, napodobování mimohudebních zvuků na orff. nástroje) a improvizace na ně (např. napodobování známé pohádky nebo příběhu, pocitů).

Hudební nástroje je možné využít k ovlivnění člověka podle následujícího schématu K. Königa:

1. Dřevěné dechové nástroje (příčná flétna, klarinet) – jsou to melodické nástroje, které působí na nervovou a smyslovou strukturu, CNS (působí na hlavu jako orgán myšlení)
2. Strunné nástroje ( housle, čelo, lyra, harfa) – jsou to nástroje harmonické, které působí na dýchací a cirkulační orgány (působí na hrud' jako na orgán citění)
3. Žest'ové a bicí nástroje – jsou to nástroje založené na rytmu a taktu, působí na orgány látkové výměny (působí na končetiny jako na orgán rytmu, taktu a vůle)

### **5.2.2. Instrumentální složka projevu**

Instrumentální projev z hlediska muzikoterapie chápeme jako dotvářející složku vokálního, hudebně-pohybového a řečového projevu. Instrumentální složka, kterou ve svém metodickém systému všestranně rozpracoval C. Orff, umožňuje mnohotvárně aktivní zaangažování do procesu vytváření elementárních forem hudby.

V oblasti muzikoterapie se instrumentální složka aplikuje nejen jako způsob všestranné aktivizace, ale i jako jeden z prvků cílevědomého léčebně-výchovného působení na patologicky změněný rytmus ohrožených, postižených a narušených jedinců všech věkových kategorií.

Instrumentální složka Orffova metodického systému se v muzikoterapii uskutečňuje dvěma výrazně odlišnými způsoby:

1. Způsob „hry na tělo“ se zaměřuje na vytváření diferencovaných zvuků (tleskání, pleskání, dupání a luskání) pomocí vlastních tělesných aktivit a pocitů. Také napomáhá k cílevědomému rozvíjení smyslu pro rytmus ve všech oblastech vokálních, řečových a hudebně-pohybových činností.
2. Způsob elementární instrumentální improvizace, při kterém se používají lehkoovladatelné nástroje Orffova instrumentáře.

Hlavní význam aplikace „hry na tělo“ spočívá v bezprostředním tělesném pocíťování procesu produkce rytmů spojených od začátku s pohybem a přirozenou dynamikou. Umožňuje prožívat a zintenzivňovat pocity eurytmie v mnohotvárných hudebně-pohybových cvičeních a hrách. Také dodává pohybovým, vokálním a řečovým

aktivitám jisté tempové, dynamické a výrazové umocnění. Rozvíjí pohybové schopnosti v oblasti jemné a hrubé motoriky a ideálně koordinuje jejich projevy. Současně se stává nástrojem prvotní tvořivé aktivity v oblasti muzikoterapie.

Instrumentální činnost umožňuje zvýraznit a diferencovat rytmický projev ve všech výrazových polohách bez ohledu na to, zda jde o rytmicko-pohybové cvičení a hry, rytmickou deklamaci, vokální projev, sluchově-rytmické cvičení, pohybová uvolnění anebo volnou tvořivou pohybovou improvizaci.

Způsob „hry na tělo“ je možné chápat i jako specifickou fázi přípravy vlastní instrumentální hry na melodické a nemelodické nástroje Orffova instrumentáře. Kinestetické vnímání diferencovaných zvuků, které účastníci vytvářejí svojí tělesnou aktivitou, napomáhá osvojit si zručnost, pružnost a uvědomělé pocíťování závislosti koordinace jemné a hrubé motoriky. Pomocí „hry na tělo“ se už dítě mladšího školního věku zbavuje pocitů napětí, násilného křečovitého držení jednotlivých částí těla a přebytečné síly, které se pozitivně odrazí ve fázi hry na nástroje Orffova instrumentáře. Do techniky „hry na tělo“ nástroje přenáší dítě správné návyky šetrného zacházení s nástroji, vypěstované citlivou manipulací s vlastním tělem.

### **5.2.3. Vokální složka projevu**

Zpěv je další důležitou složkou hudebních aktivit v rámci aktivní muzikoterapie. Představuje přirozený způsob spontánní psychické a somatické aktivizace osobnosti v každém věkovém období.

Zpěv má pozitivní vliv na dýchání, srdeční činnost, zažívání a terapeutické účinky při skupinové muzikoterapii.

Skupinový zpěv přirozeným způsobem orientuje jednotlivce na skupinu, umožňuje jeho začlenění a vyvolává pocit bezpečné a úspěšné seberealizace. Prostřednictvím zážitků skupinového zpěvu můžeme jednotlivce dovést k pozitivní adaptaci na ztížené podmínky či situace.

Základní estetickou složkou vokální složky aktivní muzikoterapie jsou lidové, zlidovělé písně, příp. známé a oblíbené umělé písně různého žánru. Vhodné jsou zejména rytmicky výrazné, živé a optimisticky laděné písně, ale i vážné, zádumčivé, sentimentální písně, zaměřené na hloubkové uvolnění a adaptaci pozitivních, převážně emocionálně laděných zážitků osobnosti.

Obsah některých obvykle sentimentálně laděných písní volí osobnosti, u kterých právě v přechodu do druhé poloviny života nastávají konflikty. Jedinci, kteří volí výlučně tulácké písně se obvykle vyhýbají střetnutím s konflikty a egocentricky zaměřené osobnosti volí písně, o kterých vědí, že je skupina nepozná. Tímto způsobem jednak přitahují pozornost skupiny a jednak vyjadřují protest vůči zpívání ve skupině.

Písně, které jsou určené pro ohrožené a postižené děti by měly být působivé a zajímavé po hudební i obsahové stránce. Měly by mít jednoduchou, ale přitažlivou melodii, živé tempo, vhodný tonální rozsah a přiměřenou délku hudebních frází. Slova písně by měla být jednoduchá, lehce vyslovitelná a zapamatovatelná.

Pro děti, u kterých se vyskytuje koktavost je zpěv jednou z nejdůležitějších složek. Při zpěvu se koktavé dítě bez toho, aby si to uvědomilo, podřizuje zákonitostem výstavby hudební fráze, začíná pravidelně dýchat a posléze v konečném důsledku používat pravidelné dýchání i při řeči. Zpěv obohacuje melodiku řeči a může příznivě působit na její vývin. Po čase u koktavých dětí vymizí zvýšené napětí dýchacích i artikulačních svalů, napětí hlasových vazů a jejich přílišné sevření. Zpěv pomáhá také rozvíjet sílu hlasu, čistotu zvuku hlasu a melodiku řeči. Také obohacuje vnitřní svět dítěte a má blahodárny vliv na vytváření a průběh řeči.

Výběr písní by se měl řídit těmito zásadami: písně musí obsahově odpovídat věkovým možnostem a chápání dětí. Tónový rozsah písní se řídí hlasovými možnostmi dětí. Rychlé tempo písně je přípustné při jakémkoliv stupni koktavosti a představuje výbornou gymnastiku pro artikulační aparát.

Také se přikládá velký význam zpěvu u dětí neurotických. Zpěv nejen řídí průběh dýchání, ale současně vychovává u dětí cit k uvědomělému a aktivnímu vnímání rytmu. Při zpěvu se dítě upokojí a vlastní uvolněný a úspěšný vokální projev ho uspokojuje a posilňuje jeho sebedůvěru. Rytmus dýchání při zpěvu podporuje postupné rozvíjení rytmu i v řeči. Pro tyto děti je třeba vybírat zvláště emocionálně výrazně působivé písně.

#### **5.2.4. Rytmická složka projevu**

Rytmické podněty patří k neúčinnějším v muzikoterapeutickém procesu. V této fázi jsou děti vedené k tomu, aby vokálními a instrumentálními prvky přiblížili metrum svého rytmu k modelu rytmu hudební improvizace muzikoterapeuta s jeho veškerými tempovými, dynamickými, výrazovými charakteristikami a přeměnami.



Realizací rytmických cvičení vždy v jiných výrazových polohách (pohybové, instrumentální, vokální, výtvarné, dramatické) a na jiném druhu hudebního materiálu je možné přivést ohrožené, postižené a narušené děti k uvědomělé, soustředěné imitaci interpretovaného rytmu. Další rytmická cvičení jsou už zaměřená na přesnou a citlivou imitaci rytmických vzorců, realizovaných v základních taktových strukturách. Vědomé vyjádření rytmu v jednotlivých metrických strukturách (4/4, 3/3, 2/4) je možné navodit vokální a instrumentální interpretací úryvků známých, oblíbených lidových a umělých písní odpovídajících charakteru jednotlivých metrických struktur.

V další fázi má rytmická aktivizace nabudit charakter samostatně řízené tvořivé činnosti individuální signalizací pomocí bzučáku (např. při hře na rytmické hádanky) anebo pomocí světelné signalizace rytmu při skupinovém či individuálním vokálním projevu. Tímto způsobem každé dítě ve skupině vytváří různé rytmické modely dle vlastní fantazie, na které skupina reaguje podle charakteru hry nebo cvičení.

### **5.2.5. Rytmická deklamace**

System rytmických cvičení v oblasti řečového projevu se uskutečňuje především formou rytmického přednesu, rytmické deklamace podle metodiky C. Orffa. Při rytmické deklamaci Orff vycházel ze světa dětí, nechal se inspirovat formami idealizovaných dětských her, melodizovaných říkanek, které se spojují s přirozeným pohybovým vyjádřením. Rytmickou deklamací se zprostředkují nové emocionální zážitky, které právě u dětí hrají mimořádně významnou roli. Rytmická deklamace na to používá vybrané okruhy slov, které diferencuje vzhledem na věk, obsah pojmu a zájmové zaměření dětí. Tyto specifické okruhy slov se diferencují i podle svých specifických hudebních odlišností v tempu, dynamice a výrazu. Rytmus obsahem blízkého, dítěti důvěrného zvukově známého slova je jedním z nejbezprostřednějších účinkujících emocionálních podmětů primární řečové aktivizace.

Při aplikaci rytmické deklamace se vychází ze slova. Prvním cílem rytmické deklamace je naučit děti poslouchat rytmus slova a uvědoměle ho vnímat v různých tempových, dynamických a výrazových polohách. V této fázi rytmické deklamace je potřeba soustředit pozornost dětí na rytmický, obsahový a emocionální obsah slova tak, aby se vytvořili první bezprostřední kladné podněty.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> MÁTEJOVÁ, Z. Základy teórie a praxe muzikoterapie. Bratislava: Univerzita Komenského, 1991. 153 s.

Rytmické deklamacce je možné využít v hodinách českého jazyka. Marie Břicháčková, naše přední muzikoterapeutka, sestavila následující metodu, která má následné využití při nácvičce čtení. Domnívá se, že děti, které mají problémy se sluchovou percepcí, mají velké potíže pracovat s větnou intonací. Ta je závislá na porozumění větě a určení o jaký druh věty podle postoje mluvčího se jedná.

První fází nácvičce je zvládnutí větné intonace na základě opakování. Učitel řekne větu: „Půjdeš dnes domů?“. Samozřejmě předvede správně větnou intonaci otázky zjišťovací. Každá slabika se zpívá na jeden tón (častým problémem je určení slabik). Větu postupně opakuje stále pomaleji se zvětšujícím se akcentem na každou slabiku při deklamaci a jednotlivé slabiky jsou postupně prodlužovány. V závěrečném opakování se učitel dostane do fáze, kdy řeč je „převedená“ do tónů. V této chvíli začínají žáci zpívat s učitelem. Jednoduchý motiv děti většinou snadno zvládají. Zpěvem se děti lépe rozrezonují a lépe naslouchají sami sobě. Upevnění intonační linky je podpořeno pohybem. Děti „kreslí“ rukou ve vzduchu melodii. Následně ji zkusí nakreslit na papír. Na papíře je zřetelně vidět, jak intonace věty vypadá. Nakreslenou linku lze vnímat např. jako „vrcholky kopců“. Na papír si děti dokreslí krajinu a pak hovoří o jejím rázu. Učitel s dětmi hovoří o pocitech, které věta v dětech vyvolává. Tím dochází k jakémusi „ztotožnění s větou“ a ta pro žáka přestává být abstraktním objektem. Další fází nácvičce je zpětná cesta. Děti s učitelem zpívají již zvládnutou větu a postupně zrychlují až se ze zpěvu dostanou k deklamaci a na závěr zazní věta ve své původní podobě.<sup>40</sup>

### 5.2.6. Pohybový projev

Pohyb jako nejbezprostřednější reakce na rytmus se nevyhnutelně váže na hudební projev. Stává se jedním z nejsilnějších působících prostředků spontánně emocionální a dynamické komunikace subjektu s jistými charakteristickými prvky hudby – rytmem, tempem, dynamikou a výrazem. Pohyb vyjádřený v různých výrazových polohách se stává specifickým způsobem tlumočení vlastního aktivního vztahu jedince k rytmu realizovaného v kultivovaných formách hudby.

Za nejdůležitější pohybové složky muzikoterapie je možné z hlediska zaměření považovat:

1. Způsob pohybového uvolnění při hudbě se splýváním tělesného a hudebního rytmu.

---

<sup>40</sup> BŘICHÁČKOVÁ, M. Lze cílenými hudebními aktivitami zefektivnit hodiny českého jazyka a literatury? Materiály ze IV. muzikologicko-pedagogické konference „Díváme se na hudbu“. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 2002. Str. 22 - 26

Tato složka je zaměřená na:

- a) postupné vypěstování uvědomělého a citlivého vnímání hudebního rytmu prožívaného pohybem, který je jedním z nejcharakterističtějších spontánních životních projevů
- b) na vypěstování schopnosti tělesné a duševní podřídit se vlivu rytmu hudby a úplně s ním splynout, což umožňuje, aby účastník tohoto procesu plnohodnotně a bezprostředně prožil pocit spontánního uvolnění a svojí pohybovou aktivitu vnímal jako nevyhnutelnou součást hudby s možností nové kreativní seberealizace. Pozitivní pocity splývání pohybů s rytmem hudby v závislosti na postupném prohlubování jejich intenzity, současně bezprostředně ovlivňují dýchání a proces vytváření řeči. Plynulost bez překážek, pravidelnost stimulovaná sugestivním, emocionálně umocněným rytmem hudby, vytvářejí specifické podmínky pro psychické a somatické uvolnění a bezprostřední přeladění reaktivity osobnosti.

Výběr hudby pro tento způsob pohybové aktivizace je závislý na jejích některých specifických rytmických, tempových, dynamických a výrazových charakteristikách. Rytmus hudební skladby má být pravidelný, výrazný a sugestivní, realizovaný v pomalých základních tempech taktových struktur. Působení rytmu umocňuje přitažlivá, emocionálně laděná kantiléna, symbolizující plynulý, uvolněný, prostorově orientovaný pohyb.

Příklad výběru hudby:

Adinsell, Richard: Varšavský koncert

Grieg, Edvard: Solvejginova píseň z orchestrální suity Peer Gynt

Korsakov, Nikolaj Rimskij: Píseň indického kupce z opery Sadko

Sinding, Christian: „Rašení jara“

## 2. Hudebně-pohybové hry a cvičení

### 5.2.7. Hudebně-pohybové hry a cvičení

Významnou úlohu v muzikoterapii také mají hudebně-pohybové hry a cvičení. Jejich program vytváří muzikoterapeut na základě lékařské, psychologické, léčebně-pedagogické nebo speciálně-pedagogické diagnostiky. Na základě svého systematicky

probíhajícího individuálního pozorování členů skupiny, při kterém zohledňuje jejich věková a osobnostní specifika.

Hudebně-pohybové hry významně podněcují koncentraci pozornosti, rozvíjí sluchovou analýzu, ideálně a harmonicky koordinují audiovizuální, motorickou a taktilní percepci účastníků.

Obsah hudebně-pohybových her a cvičení musí odpovídat zájmovému zaměření dětí, mladistvých i dospělých. Má je stimulovat k tvořivým adekvátním modifikacím her a cvičení, případně až k samostatnému výběru a vytváření nových her a cvičení.

Při realizaci hudebně-pohybových her a cvičení se velmi úspěšně uplatňují některé lehkoovladatelné rytmické nástroje Orffova instrumentáře (z nemelodických nástrojů bicích se nejvíce osvědčily džezové bubny, velké triangly, činely, gong. Z melodických bicích nástrojů to jsou xylofon a metalofon) a různé sportovní nářadí (barevné kuželky, míče různých velikostí, drobné barevné kroužky, různobarevné šátky atd.).

Dominantním faktorem při uskutečňování hudebně-pohybových her a cvičení je správný výběr hudby. Hudba má působit jako vysoko stimulující, pohybově provokující prvek s jasným a přehledným obrazem rytmické struktury, který umožňuje, aby se do jeho pravidelně plynoucího pohybu mohli bez větší námahy pohybově, instrumentálně, vokálně i řečově začlenit všichni účastníci. Hudební skladby klasických, folklórních, tanečních, beatových a rockových forem vhodné na stimulaci hudebně-pohybových her je možné charakterizovat jako rytmicky výrazné, dynamicky a tempově živé a strhující s přitažlivou melodickou a harmonickou linkou. Nejvhodnější jsou orchestrální beztextové skladby reprodukováné stereofonně.<sup>41</sup>

### **5.3. Receptivní složka muzikoterapie**

#### **5.3.1. Poslech**

Receptivní složka muzikoterapie je systematické a intenzivní působení hudby na psychiku vnímatele při zachování fyziologického klidu. Pod receptivním vnímáním hudby se rozumí proces aktivního přijímání hudby smyslovými orgány, tj. emocionální a racionální zpracování určitých muzikálních procesů.<sup>42</sup>

V receptivní složce muzikoterapie u dětí soustředíme svou pozornost na rozvíjení schopnosti soustředěně poslouchat a reagovat v oblasti své emocionality na podněty tohoto

---

<sup>41</sup> MÁTEJOVÁ, Z. Základy teórie a praxe muzikoterapie. Bratislava: Univerzita Komenského, 1991. 153 s.

<sup>42</sup> MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 202 s.

vjemu. Poslech hudby je především zaměřen na vlastní vjem a na obsah pocitů při poslechu. Abychom podpořili intenzitu emocionálního prožitku při poslechu a soustředění na vnímání specifických hudebních výrazových prostředků, můžeme někdy vést děti určitými danými úkoly (aby například nějakým pohybem rukou reagovaly na zaznění výrazně hlubokých nebo vysokých tónů, určité charakteristické barvy některého nástroje apod.).

S poslechem hudby také souvisí výběr hudebních skladeb pro muzikoterapii a vědět, které skladba se nejlépe osvědčí v dané konkrétní situaci. Bohužel, žádný konkrétní recept na výběr hudebních skladeb neexistuje. Většinou každý pracovník – muzikoterapeut vychází především z vlastních zkušeností. Při muzikoterapii můžeme užít hudby ze všech nejrozmanitějších historických i stylových a žánrových oblastí, záleží jen na tom, jak, proč a u jakých pacientů s touto hudbou terapeut pracuje.

Co se týče dětí, tak u nich (narozdíl od dospělých) většinou ještě nenacházíme tak vyhraněné oblíbenosti a naopak zábrany a odmítání vůči některým druhům hudby. U dětí vycházíme z jejich dosavadních hudebních zkušeností, i když jsou zatím nevelké. Pro starší můžeme na začátku práce užít hudby, kterou znají ze školy, či z oblasti hudby populární. U nejmenších dětí zase navážeme na oblíbené a známé písničky. Postupně se však snažíme přivést je na takovou úroveň, aby byly schopné vnímat citlivě hudbu s diferencovanějším emocionálním obsahem, a aby při poslechu byly samy také schopny bohatších emocionálních prožitků.<sup>43</sup>

I. Mederacke aplikovala receptivní formu muzikoterapie u dětí mladšího školního věku. Doporučuje naučit děti nejdříve vyjádřit svoje pocity, emoce a nálady při poslouchání určitého druhu hudby. Na vyjádření pocitů při hudbě vytvořila šest obrázků dětských tváří vystihujících různé nálady (spokojenost, zlost, údiv, znuženost, zamyšlenost a radost). Kromě toho se dětem rozdávají kartičky se slovním vyjádřením těchto nálad.

Děti poslouchají určitou hudební skladbu a po chvíli pomocí obrázků a kartiček se vyjádří o charakteru hudby (např. skladba L. van Beethovena: Zlost nad ztraceným grošem – ukáží obrázek naznačující zlost a kartičku se slovem zlost. Takovýmto způsobem je možné u dětí vybudovat emocionalitu a schopnost vytvářet si hudební zážitky. Pro receptivní formu muzikoterapie I. Mederacke doporučuje hudební skladby jasné formy a uspořádání. Motivy skladeb, které se stále opakují, vyvolávají v dětech radost a důvěru z toho, že je znovu poznávají. Jsou to zejména menuety, vídeňské klasické skladby,

---

<sup>43</sup> POKORNÁ, P. Úvod do muzikoterapie: pro speciální pedagogiku – obor vychovatelství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1982. 114 s.

skladby 19. století až po současnost (např. J. S. Bach: Braniborské koncerty, W. A. Mozart: Tance, L. v. Beethoven: Německé tance, E. Grieg: Suita Peer Gynt, I. Stravinskij: Petruška a Pták Ohnivák, L. Janáček: Suita z Lišky Bystroušky, A. Honegger: Pacific 231, C. Debussy: Moře).<sup>44</sup>

Receptivní poslech u dětí se také velice často spojuje s výtvarným projevem při hudbě. Hlavním cílem tohoto způsobu práce s dětmi v rámci muzikoterapie je především uvolnění, odreagování, rozvoj akustických, optických a motorických schopností a jejich koordinace, rozvoj schopnosti estetických prožitků a posílení sebevědomí dětí.

Malování – kreslení při hudbě se dělí na poslech hudební skladby, malování či kreslení při opakovaném poslechu této skladby a verbální vysvětlení obrázku celé skupině a rozhovor o něm.

Poslech vybrané hudební skladby vyvolává u jednotlivých dětí emoce pozitivní i negativní, vzpomínky na zážitky příjemné i nepříjemné, představy i fantazie, a to se většinou nějak projeví v námětech jejich kreseb. Při poslechu by děti neměly být ničím rušeny, ani terapeutem, který si například listuje v zápisníku. Děti by tato činnost mohla rozptylovat. Terapeutovo pozorné naslouchání skladby je vzorem pro jednání dětí.

Ve druhé části malování – kreslení si děti libovolně vyberou materiál, kterým chtějí pracovat (např. vodové barvy, voskovky, tempery, pastelky, křídly apod.). Hudební skladba je jim pouštěna neustále dokola.

V čase, který je věnován rozhovoru o jednotlivých výkresech nejprve vyzveme dítě, aby povědělo, co nakreslilo a případně, jak to souvisí s poslouchanou hudbou. Pokud má dítě se slovním projevem potíže pomáháme mu drobnými dotazy. Vlastní výpověď dítěte je ale velmi důležitá. Rozvíjí jeho schopnost slovy vyjadřovat svoje pocity, představy a pokoušet se přesnými pojmy zachytit neuvědomělé emocionální prožitky při poslechu hudby.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 202 s.

<sup>45</sup> POKORNÁ, P. Úvod do muzikoterapie: pro speciální pedagogiku – obor vychovatelství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1982. 114 s.

## **6. Využití prvků muzikoterapie v pedagogické praxi**

Praktickou částí mé diplomové práce je především diagnostika vztahů mezi žáky 3. třídy ZŠ Dříteň a postupné využití prvků muzikoterapie v této třídě s cílem vytvořit příznivé klima ve třídě, posílit sebedůvěru dětí, rozvinout komunikaci, soudržnost, spolupráci, eliminovat třenice a vysokou soutěživost žáků.

### **6.1. Diagnostika vztahů ve školní třídě**

Vztahy ve školní třídě, neboli školní klima, vždy bezprostředně ovlivňují vznik nebo průběh kázeňských problémů, které se ve třídě vyskytují. Pozitivní klima napomáhá ke vzniku vhodného pracovního prostředí, negativní naopak zvyšuje možnost vzniku kázeňských problémů.

S kázeňskými problémy, nespoluprací, nekolektivností třídy a jinými potížemi jsem se musela začít potýkat, když jsem letos nastoupila do ZŠ ve Dřítňi. Byla mi přidělena 3. třída, s počtem žáků 21 – z toho 13 dívek a 8 chlapců.

Tyto potíže ve třídě jsem se rozhodla začít řešit. Využila jsem k tomu zkušeností z pedagogické praxe, která probíhala na vysoké škole. Na této praxi jsme prováděli dva druhy dotazníků, které měly zjistit klima školní třídy. Jedná se o dotazník Naše třída a Sociometrie třídy.

#### **6.1.1. Dotazník Naše třída**

Problematikou školního klimatu se zabývali australští autoři B. J. Fraser a D. L. Fisher, kteří vypracovali a poprvé uvedli v praxi výzkumný nástroj ke zjištění aktuální úrovně klimatu ve třídě MCI (My Class Inventory). Tento dotazník se v české úpravě autorů J. Laška a J. Mareše objevuje v našem školství pod názvem Naše třída (příloha č. 1) a je určen pro žáky 3. až 6. tříd základních škol. V dotazníku se nachází celkem 25 otázek rozdělených podle oblastí výzkumu do pěti tematických skupin (každá skupina 5 otázek), dle kterých vyvozuje míru positivity či negativity školního klimatu:

1. Spokojenost ve třídě – zjišťuje se vztah žáků ke své třídě, míra uspokojení a pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
2. Výskyt třenic – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra napětí, sporů a rvaček (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
3. Soutěživost mezi žáky – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí a prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)

4. Obtížnost učiva – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy a nakolik se jim zdá učení namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
5. Soudržnost – zjišťují se přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky a míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

Žáci rozhodují o jednotlivých položkách výběrem z variant Ano – Ne. Každá varianta je ohodnocena body (ano – 3 body, ne – 1 bod), přičemž výsledná bodová hodnota jednotlivých tématických skupin jednoho žáka je dána součtem bodů pěti otázek dané tématické skupiny. Průměrný počet bodů všech žáků třídy za danou tématickou skupinu je pak výsledkem celé třídy. Pro pozitivní školní klima má být u tématických skupin spokojenost ve třídě a soudržnost dosaženo co nejvyššího počtu bodů (maximum bodů je 15, minimum 5). U skupin výskyt třenic, soutěživost mezi žáky a obtížnost učiva má být naopak dosaženo co nejnižších bodových hodnot.

#### Výsledky dotazníku Naše třída ve 3. ročníku ZŠ Dříteň

TÉMATICKÁ SKUPINA	POČET BODŮ
Spokojenost ve třídě	11,57
Výskyt třenic	12,90
Soutěživost mezi žáky	12,81
Obtížnost učiva	8,81
Soudržnost	8,14

Výsledkem tématické skupiny spokojenost ve třídě je 11,57 bodů. Rozpětí, které bylo určeno jako uspokojivé je 10,0 – 14,4 bodů. V tomto případě platí čím více bodů, tím lépe. Vzhledem k odpovědím žáků a počtu 11,57 bodů, což je při uvedeném rozpětí na spodní hranici, se domnívám, že spokojenost ve třídě je nízká.

Míra napětí, sporů a rvaček v rámci tématické skupiny výskyt třenic získala 12,90 bodů. Rozpětí, které bylo určeno jako uspokojivé je 6,9 – 13,1 bodů. Přičemž platí, čím méně bodů, tím lépe. Počet bodů 12,90 je na horní hranici rozpětí, což znamená, že napětí ve třídě je značné.

Uspokojivé bodové rozpětí tématické skupiny soutěživost mezi žáky je 9,7 – 14,8 bodů. Výsledná hodnota 12,81 bodů vypovídá o vysoké soutěživosti a konkurenci mezi žáky. V tomto případě platí, čím méně bodů, tím lépe.



Také tématická skupina obtížnost učiva s body 8,81 vypovídá, že žáci nejsou školou přetěžováni a učivo v této třídě se jim zdá přiměřené a snadno pochopitelné. V tomto případě je uspokojivé bodové rozpětí 6,2 – 11,1 bodů, přičemž platí, čím méně bodů, tím lépe.

Míra pospolitosti dané třídy je s 8,1 bodů blíže spodní hranici uspokojivého rozpětí 6,4 – 12,9 bodů. Zde platí, čím vyšší počet bodů, tím vyšší soudržnost třídy. V hodnocené třídě tedy panuje spíše nepřátelské prostředí.

Z dotazníku vyplývá, že ve třídě jsou špatné vztahy mezi žáky, nízká míra tolerance, neschopnost řešit problémy mezi sebou, neschopnost spolupráce, vysoká míra soutěživosti, na jejímž základě je negativně ovlivněna soudržnost a třenicí mezi žáky. Pozitivně vyšla v tomto případě pouze obtížnost učiva, která je pro žáky lehce zvladatelná. Ta ovlivňuje i spokojenost žáků ve třídě, ale ve větší míře je zastíněna třenicemi a soutěživostí.

Abych se mohla pokusit o eliminaci těchto problémů, rozhodla jsem se provést ještě jedno šetření, a zjistit tak strukturu vztahů mezi žáky ve třídě. Vybranou metodou byl sociometrický dotazník, jehož výsledky jsem vyjádřila pomocí sociogramu.

### **6.1.2. Sociometrický dotazník**

Sociometrie je v podstatě jednoduchá praktická metoda, která umožňuje zjistit strukturu, vzájemné vazby a vztahy v malých sociálních skupinách. Název je odvozen od latinského „socius“, což je druh nebo přítel a řeckého slova „metron“, což je v překladu měření. Tato metoda nachází nejlepší uplatnění tam, kde se všichni navzájem znají a jsou v pravidelném vzájemném kontaktu. Školní třída je z tohoto hlediska ideálním objektem pro její použití. Jednotliví členové skupiny provádějí volby na základě předložených otázek, takovou otázkou může být např. – „S kým ze třídy by jsi chtěl jet na výlet?“. Volbu otázek je ovšem nutno pečlivě zvážit, v závislosti na cíli a charakteru analýzy, kterou provádíme.

Sociometrie se nejčastěji provádí formou sociometrického dotazníku. Při jeho tvorbě je dobré se držet určitých pravidel. Sám zakladatel sociometrie J. L. Moreno formuloval principy konstrukce sociometrického testu:

1. Musí být vymezeny hranice skupiny, v níž se test provádí
2. Počet výběrů, které dotazovaná osoba může učinit, má být neomezený

3. Individua mají být požádána, aby provedla výběr a odmítnutí podle specifikovaného kritéria
4. Výsledky testu mají být užity k restructurování skupiny
5. Výběry mají být provedeny tak, aby o nich ostatní členové nevěděli
6. Otázky mají být kladeny tak, aby jim ostatní členové rozuměli

U sociometrie měla být každá odchylka měla být hodnocena jako narušení pravidel a tedy narušení ideální techniky, později toto striktní pojetí bylo podrobena kritice a začalo se hovořit o „variacích v postupu“ či „volbě měřících technik“.<sup>46</sup>

V mém případě měl sociometrický test posloužit ke zjištění vztahů mezi žáky, soudržnost skupiny, výskyt a počet podskupin, pozice jedince ve skupině – zda se jedná o populární, odmítnuté, opomenuté, izolované děti, outsidersy, antihvězdy, „šedé eminence“.

Při konstrukci dotazníku jsem musela zvážit věk respondentů a danou sociální skupinu, kterou byla třída. Záměrně jsem zvolila 3 otázky (dvě pozitivní a jednu negativní):

1. Kdybychom jeli se třídou na výlet, s kým bys chtěl(a) spát ve stanu? Tato otázka byla zaměřena na vzájemné sympatie mezi spolužáky.
2. S kým bys nechtěl sedět v lavici? Negativní otázku bych v případě dobře fungující třídy nepokládala. V našem případě se však vzájemné vztahy ve třídě díky této otázce neporuší.
3. S kým by ses chtěl učit? Otázka byla zaměřena na práci – spolupráce ve třídě, ochota pomoci.

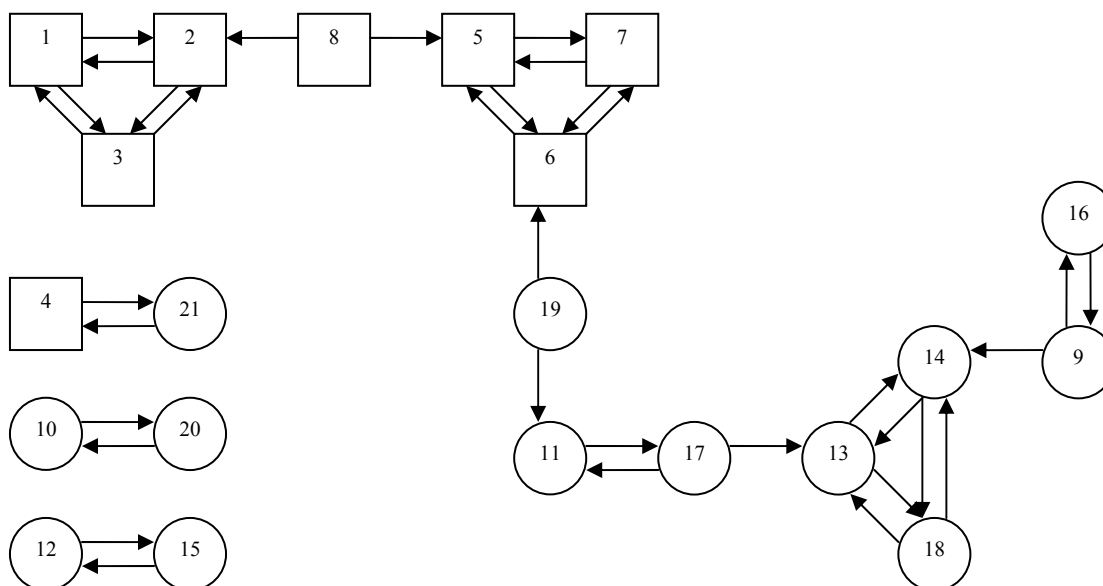
Test byl prováděn ve třídě 21 žáků, z toho bylo 8 chlapců a 13 dívek. Počet voleb byl omezen na maximálně dvě jména. Ve výsledných sociogramech jsou chlapci označeni čtverečkem a dívky kroužkem. Směr jednotlivých voleb udávají šipky. V zájmu ochrany osobních dat a anonymity žáků neuvádím jejich jména, označuji je pouze čísly.

---

<sup>46</sup> SOCHŮRKOVÁ, I. Klima třídy z pohledu žáků s vysokým a nízkým sociometrickým statutem. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, 2006. 47 s. URL: [http://is.muni.cz/th/78983/fss\\_b/bakalarska\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/78983/fss_b/bakalarska_prace.doc)

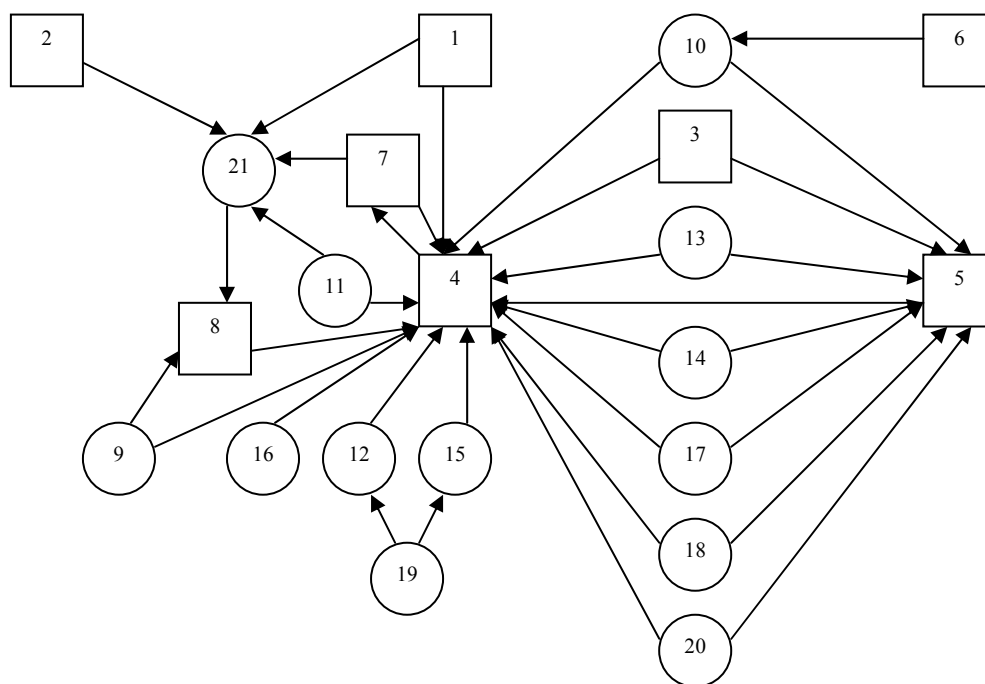
## Výsledky sociometrického dotazníku ve 3. ročníku ZŠ Dříteň

Otázka č. 1 – sociogram sympatií mezi spolužáky



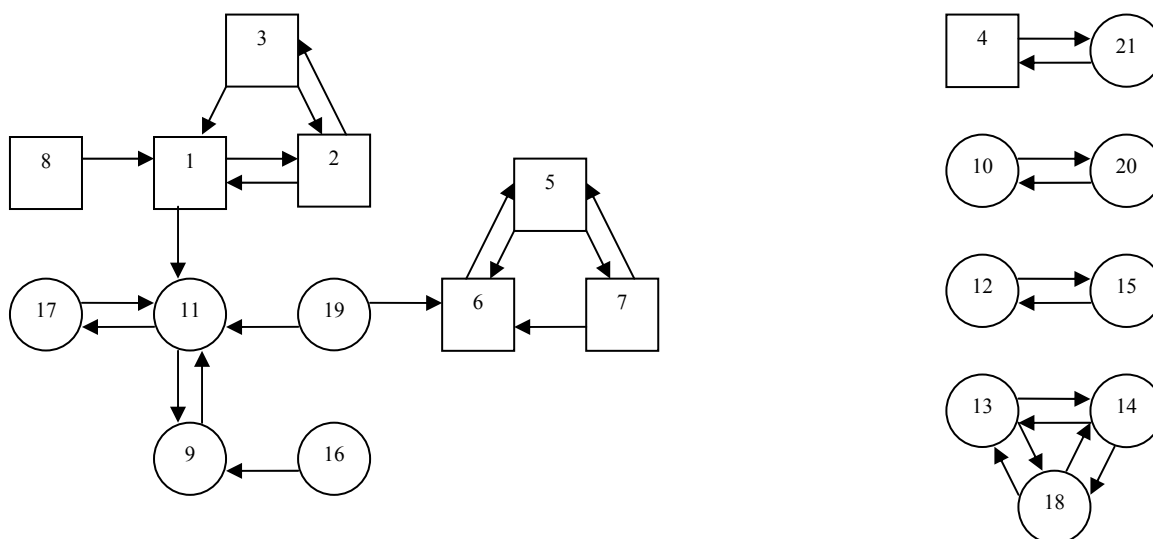
Z odpovědí na otázku „S kým bys chtěl(a) spát ve stanu?“ je zřejmé, že třída nepůsobí jako jednolitý kolektiv, ale působí zde několik neformálních podskupin žáků. Samostatné podskupiny tvoří žáci s číslem 12 a 15, 10 a 20, 4 a 21. U žáků 4 a 21 je tato vazba pravděpodobně způsobena romským původem obou dětí. Další podskupiny tvoří žáci s čísly 1, 2, 3 a žáci s čísly 5, 6, 7. Jakýmsi samostatným článkem mezi těmito podskupinami je chlapec s číslem 8, který se snaží navázat vztahy s ostatními chlapci z těchto podskupin, ale ani jedna podskupina ho plně nepřijímá. Poslední samostatnou podskupinu tvoří dívky s čísly 13, 14 a 18. Vazbu mezi chlapci a dívkami zprostředkovává žačka s číslem 19, která je v sourozeneckém vztahu s chlapcem číslo 6.

Otázka č. 2 – sociogram antipatií mezi spolužáky



V odpovědích na druhou otázku „S kým bys nechtěl(a) sedět v lavici?“ jedna třetina žáků (7 žáků) shodně uvedla žáky číslo 4 a 5. Maximální počet negativních voleb obdržel žák číslo 4. U tohoto žáka je malá obliba důsledkem jeho poruchy koncentrace pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), která se ve škole projevuje kolísáním pozornosti, psychomotorickým neklidem, zvýšenou impulzivitou, vykřikováním, nevhodným upozorňováním na sebe, hraním si s učebními pomůckami, nepořádkem na lavici a celkovým nezájmem o vyučování. Žák s číslem 5 je neoblíbený z důvodu jeho neukázněnosti, slabých učebních výsledků, nevhodného chování ke svým spolužákům spočívajícího v posmívání se ostatním a vyvolávání rvaček. Třetí nejméně oblíbeným žákem je dívka s číslem 21, u které je nízká obliba způsobena především neutěšenou sociální situací v rodině a nedostatečnou hygienou. Pravděpodobnou příčinou je i opakovaný výskyt vši u této dívky.

### Otázka č. 3 – sociogram spolupráce



Odpovědi na poslední otázku „S kým by ses chtěl(a) učit?“ nám napovídají, že žáci nejsou schopni spolupracovat s nikým jiným, než se svým kamarádem, i přesto, že jim rozdíl mezi otázkou číslo jedna a tři byl řádně vysvětlen. V sociogramu se vyskytují shodné podskupiny jako v otázce číslo jedna. Za zmínku stojí pouze dívka s číslem 11, která díky svým dobrým studijním výsledkům obdržela vyšší počet voleb než v otázce číslo jedna.

Sociometrický dotazník mě ujistil o nesoudržnosti žáků, která se projevila vznikem několika neformálních podskupin ve třídě. Rovněž potvrdil malou spolupráci mezi žáky a nepřátelské prostředí, které je vyvoláno neporozuměním handicapů u spolužáků.

Cílem mého snažení bylo zvýšit spolupráci ve třídě, rozvinou lepší komunikaci a empatii mezi žáky, vzájemné poznávání, zdravé sebeprosazení, ale i sebeovládání, vytvoření přátelského a příjemného klima ve třídě. Na základě těchto cílů jsem sáhla po prvcích muzikoterapie a to především přes hry Z. Šimanovského.

## 6.2. Praktické využití prvků muzikoterapie ve vyučování

### 6.2.1. Využití prvků muzikoterapie v hodině psaní

Cíl: Zopakovat psaní písmene „P“, rozvinout komunikaci, slovní zásobu, spolupráci a rytmus

Pomůcky: Orffův instrumentář

Čas: 1 vyučovací jednotka (45 minut)

Organizace: Výuka probíhá ve třídě, v kruhu, volně podle potřeby

#### 1. Úvod – rozehrávající část

V úvodu seznámím žáky s obsahem hodiny. Žáci si sednou na okraj koberce, tam jsou položeny i Orffovy nástroje. Dva žáci – hráči jdou vždy pomalu naproti sobě po úhlopříčce z protilehlých rohů koberce. Oba přitom hrají v pravidelném taktu na nástroj, který si zvolili. Uprostřed se oba zastaví. Vyjádří krátce a jenom hrou na nástroj své momentální pocity ze setkání. Každý z nich potom kráčí dál svou cestou do protějšího rohu koberce. Setkání absolvuje každý žák. V následující společné debatě sdělují své dojmy nejprve přihlížející a potom oba aktéři.<sup>47</sup> Praktické využití hry při vyučování je zobrazeno na fotografii v příloze č. 2.

Následuje hra na rychlé odreagování a vybití přebytečné energie „Otvírám, otvírám akvárium“. Při této kouzelné formuli se děti promění v mlčenlivé rybky a jako v akváriu začnou běhat – plavat po třídě. Pokud učitel řekne „Zavírám, zavírám akvárium.“, rybky – žáci okamžitě přestanou po třídě běhat a stoupnou si ke své lavici.

#### 2. Uvolnění a koncentrace

Ve 3. třídě se v hodině psaní probírá mimo jiné i písmeno „P“. Protože si myslím, že žáci mají z předchozích ročníků písmeno již dobře zautomatizované a naučené, budu díky němu u žáků rozvíjet komunikaci, slovní zásobu a spolupráci.

Žáci jsou v kruhu a každý má Orffův nástroj. Žáci mají postupně za sebou vymyslet jakékoliv slovo na písmeno „P“ (např. plaz, píšťalka, podivný apod.), vyslovit ho nahlas a zároveň ho vyjádřit pomocí nástroje.

---

<sup>47</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Chvilé setkání“. Str. 86.

### 3. Hlavní činnost

Náplní hlavní činnosti je rozvinutí slovní zásoby a spolupráce s jakýmkoliv spolužákem bez ohledu na jeho handicap. Žáci jsou rozlosováni do skupin a společně ve skupině napíší příběh, ve kterém všechna slova začínají na písmeno „P“. Poté příběhy přečtou.

Rytmickou deklamací uijeme ve hře: „Co je to?“ S žáky společně vytleskááme rytmus těchto otázek:

Co je to? Pam-pe-liš-ka

Co je to? Tu-li-pán

Co je to? Nar-cis

Co je to? Mák

Každý žák má dřívka a učitel vyťukává otázku „Co je to?“. Jedna skupina žáků poté odpoví a zároveň vyťuká pam-pe-liš-ka, druhá skupina tu-li-pán, třetí nar-cis a čtvrtá mák. Učitel může také vyzývat žáky na přeskáčku. Pokud žákům tato hra nečiní potíže, mohou si vymýšlet svá vlastní slova. Pouze dodržují správný počet slabik ve slovech.<sup>48</sup>

### 4. Uvolnění, reflexe

Na závěr hodiny si žáci uvolní jednotlivé části těla – „Setřásáme sníh“. Všichni stojí a podle pokynů učitele uvolňují jednotlivé části těla pohybem. „Venku sněží, ale my chceme jít domů, do tepla. Na zápraží setřásáme sníh z ramen, ze zad, z hlavy, z boků, z rukávů a zahříváme si ruce.“ Žáci samy vymýšlejí, odkud by mohli ještě sníh setřást.<sup>49</sup>

## 6.2.2. Využití prvků muzikoterapie v hodině čtení

Jedním z předpokladů aktivního zapojení se do života je schopnost dorozumět se. Cílem hodin čtení je především naučit žáky správně číst, ale také rozvíjet komunikační dovednosti. Velmi často také děti v hodinách čtení zpívají, protože mluvené a zpívané slovo se vzájemně podporuje a doplňuje. Je hojně používán i Orffův instrumentář, protože nástroje mohou „mluvit“ za děti a vyjadřovat jejich pocity.

---

<sup>48</sup> BUDÍNSKÁ, H. Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu (IPOS), 1994. Rytmus otázek a odpovědí. Str. 16.

<sup>49</sup> TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let. Praha: Portál, 2005. Hra „Setřásáme sníh“. Str. 74.

Cíl:	Rozvíjení čtenářských dovedností, rytmus, tvořivost, hravost
Pomůcky:	Text s článkem Indiánská válka od Jiřího Řípy z knihy Sestřička pěkná tři kila třicet, CD přehrávač, CD
Čas:	1 vyučovací jednotka (45 minut)
Organizace:	Výuka probíhá ve třídě, v kruhu na koberci
Téma:	Po stopách dávných Indiánů

### 1. Úvod – rozehřívací část

Hodinu čtení začínáme v kruhu na koberci. Na pozdrav navazujeme tzv. náladoměrem. To je pomůcka pro zjištění nálady skupiny. Ve stoje si každý před sebou představí tyč se stupnicí od nuly do deseti. Nula je u země a znamená tu nejhorší náladu. Desítky je až nahoře, kam kdo dosáhne. Znamená tu nejlepší, skvělou náladu.

Všichni pak, včetně učitele, zavřou oči a najdou si palcem natažené ruky ve vzduchu na pomyslné stupnici svůj bod – stupeň, kde se teď momentálně jejich nálada nachází. Když se palec ustálí, otevřeme oči a všichni se podíváme, jak to vypadá s náladou ve skupině.<sup>50</sup>

Toto cvičení je velice užitečné pro učitele, který podle zjištěné nálady ve skupině, může přizpůsobit průběh hodiny tak, aby byla efektivní.

### 2. Uvolnění a koncentrace

Žáci stále sedí v kruhu na koberci. Učitel seznámí žáky s životem, zvyky a rituály Indiánů Severní Ameriky, ukáže předměty používané Indiány a vysvětlí k čemu sloužily (dýmku míru, bubínky, hudební nástroje, korálky apod. Pokud tyto předměty nemá, ukáže je na obrázcích).

Poté si s žáky přečte příběh od Jiřího Řípy Indiánská válka.

### 3. Hlavní činnost

Tuto část vyučování učitel začíná motivační pohádkou.

V dávných dobách v Severní Americe žily dva kmeny Indiánů Apačů – Meskalerové a Čikunové. Kmeny byly po dlouhá léta dobrými přáteli, až do doby, kdy synové náčelníků obou kmenů dosáhli osmnáctého věku. Oba se totiž seznámili s nádhernou Indiánkou Velká noha z kmene Naišů a nemohli se domluvit, kdo si ji vezme

<sup>50</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Náladoměr. Str. 25.



za ženu. Tato krásná Indiánka zamotala obou synům hlavu natolik, že vykopali válečnou sekeru a domluvili si boj na život a na smrt v prérii. A protože se indiánské kmeny musí dostat na bojiště. Pojedeme na koních.

V tuto chvíli učitel pomocí losu rozdělí žáky na dva indiánské kmeny. Každému žákovi přidělí indiánskou čelenku, kterou si žáci vyráběli již dříve ku příležitosti vánoční besídky. Na již připravené dvě řady židlí se žáci – Indiáni posadí obkročmo. Učitel tleskne a všichni Indiáni jedou do prerie. Začnou rytmicky pleskat do stehen a skandovat: Tarap – tarap – tarap .... Učitel po chvíli: ..... A pozor, řítíme se do průsmyku, kde je zatáčka vpravo! Indiáni se „za jízdy“ naklánějí doprava: Tarap – tarap – tarap ... A pozor, před námi je velká propast! Připravíme se a elá hop! A všichni udělají pohyb, jako když skáčou i s koněm přes příkop. Tak pokračujeme, následuje ještě několik překážek, zatáček a potom se už blíží na místo boje: Tarap – tarap – tarap .... Zpomalujeme a je tady cíl!<sup>51</sup>

Hra rozvíjí tvořivost, schopnost vystoupit z konvencí, hravost, rytmus a fantazii. Velmi se žákům líbila a sami žáci chtěli být tím, kdo určuje překážky. Některé žáky, zvláště ty, kteří nejsou ve třídě tak nápadní a potichu hovoří, jsem tyto překážky nechala určovat. K mému překvapení byli vybraní žáci zřetelně slyšet přes obě dvě hlasitě řvoucí skupiny a všichni žáci je respektovali a pilně plnili jejich úkoly.

Když oba indiánské kmeny dojedou do cíle, svedou na bojišti souboj. Obě indiánské skupiny spolu bojují ve vymezeném čase, prostrou a bez doteku imaginárními zbraněmi (v našem případě pouze rukama). Žákům je k tomuto souboji puštěna hudba od S. Prokofjeva balet Romeo a Julie, část Montekové a Kapuleti a Mercutio.<sup>52</sup> Souboje při hudbě jsou zobrazeny v příloze č. 3.

Přestože je tato hra „Souboj při hudbě“ určena až pro žáky dospívající, třídě v mnohém pomohla. Žáci ze sebe vybili přebytečnou energii a postupně se začali vyrovnávat se svou agresivitou.

#### 4. Uvolnění, reflexe

Po simulovaném boji je žákovi – Indiánovi z každého kmene předán opálený papír s textem a pečeti, který musí přečíst kmenu druhému, na konci citátu o přátelství, který je

---

<sup>51</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Dostihy“. Str. 78.

<sup>52</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Souboje při hudbě“. Str. 107.

uvnitř papíru je poznámka, že pokud se kmeny chtějí zpátky spřátelit, necht' si podají ruce. Bylo milým překvapením, když si oba kmeny ruce podaly.

Na konci vyučovací hodiny vedeme v kruhu na koberci rozhovor o přátelství a rozebíráme pocity ze simulovaného boje. Aby se stvrdilo přátelství obou kmenů v poklidu si společně „vykouříme“ dýmku míru.

### 6.2.3. Využití prvků muzikoterapie v hodině hudební výchovy

S ohledem na předchozí výsledky dotazníku byly hodiny hudební výchovy zaměřeny kromě povinných učebních osnov pro 3. ročník ZŠ na využití prvků muzikoterapie v oblasti upevňování a fixování pozitivních sociálních vztahů, umění naslouchat druhému a schopnosti vidět svět očima druhého, tedy rozvíjení empatie.

Cíl: Posílení kladných vztahů ve skupině, sociální citění, relaxace, rozvíjení rytmu, spolupráce a koordinace zpěvu a pohybu

Pomůcky: Orffův instrumentář, CD přehrávač, klavír, CD Lidové písničky pro děti 3

Čas: 1 vyučovací jednotka (45 minut)

Organizace: Výuka probíhá ve třídě

#### 1. Úvod – rozehrívací část

Žáci jsou losem rozděleni na dvě poloviny. Jedné polovině zavážeme oči a posedíme je vedle sebe. Čelem k nim libovolně posadíme druhou skupinu žáků, kteří zavázané oči nemají. Žáci se zavázanýma očima pomocí konečků prstů zlehka a co nejpomaleji osahávají druhému tvář. V duchu si představují podle doteků tvář druhého (příloha č. 4). Poté se skupiny vymění. Hra je zaměřena na emotivitu, taktilní kontakt a vcítění.<sup>53</sup>

Dynamičtější hrou rozehrívací části je hra „Ramsese“.<sup>54</sup> Hraje se v kruhu a po každém opakování se tempo řeči i pohybů zrychluje. Kdo se splete, odejde stranou a kruh se zmenšuje.

---

<sup>53</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Poznáváme tvář“. Str. 216.

<sup>54</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Ramsese“. Str. 68.

Pohyby a slova:

Ram se se – ram se se – duli – duli – duli – duli – ram se se

1 2 3 1 2 3 4 4 4 4 1 2 3

Ararak ju – ararak ju – duli – duli – duli – duli – ram se se

5 6 5 6 4 4 4 4 1 2 3

Legenda – pohyby v rytmu jednotlivých slabik:

- na 1 klepneme prsty obou rukou na rameno souseda vlevo
- na 2 si klepneme prsty na svou hrud'
- na 3 klepneme prsty na rameno souseda vpravo
- na 4 děláme před sebou oběma rukama pohyb, jako kdyby kočka škrabala na vrata
- na 5 zvedneme obě dlaně k nebi
- na 6 je dáme na stehna

Hra žáky velice zaujala, byla jednoduchá a výborně napomáhá rozvíjet smysl pro rytmus a spolupráci, artikulaci a donutí žáka se pečlivě soustředit.

## 2. Uvolnění a koncentrace

Ve druhé části navodíme žáky na hlavní činnost, ve které je důležitým prvkem spojení rytmu s pohybem. Žákům pustíme hudbu od A. Dvořáka Humoresku. Žáci relaxují v aktivním pohybu. Všichni jsou vlajky či hadroví panáci. Poskakují si po jedné noze, při svižné hudbě si vytřepávají levou nohu a ruce, hlavu a celé zhadrovatělé tělo. Nohy střídají.<sup>55</sup>

## 3. Hlavní činnost

Ke spojení rytmu s pohybem v dalším cvičení přidáme ještě zpěv. Nejprve se žáci rozdýchají a rozezpívají. Na nácvik prohloubeného nádechu a pružného, měkkého výdechu si žáci představují, že drží květinu a lehounce k ní přivoní. Vychutnávají si její vůni a pak ji vrací s výdechem na fúúúú květině zpátky. Sfoukávají jeden okvětní lístek za druhým.

---

<sup>55</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Na vlajky“. Str. 231.

Zpočátku žáci zkoušejí sfouknout listky na dva, tři a nejvíce však na čtyři fouknutí. Prudce sfoukávají i bílé chmýří odkvetlé pampelišky.<sup>56</sup>

Písničkou, která žáky rozezpívá a zároveň posiluje pružnost a výkonnost dechových svalů je Kalamajka. Slova písničky postupně nahrazujeme následujícími slabikami, abychom pomocí smíchu „oživili“ bránici. Tóny zpívají krátce, staccato.

Chi-chi-chi-chi cha-cha-cha, chi-chi-chi-chi cha-cha-cha,  
chi-chi-chi-chi cha-cha-cha, chi-chi-chi-chi cha-cha-cha.

Nebo:

Che-che-che-che cho-cho-cho, che-che-che-che cho-cho-cho atd.

S pocitem smíchu:

Hi-i-i-i ha-a-a, hi-i-i-i ha-a-a atd

He-e-e-e ho-o-o, he-e-e-e ho-o-o atd.<sup>57</sup>

Rozdýchání a procvičení bránice nám umožní se naučit novou píseň „Káča“ (příloha č. 5). Slova jsou jednoduchá, proto je žáci zanedlouho umí z paměti. To je výhodou, protože mohou tančit a zpívat zároveň. Žáci vytvoří zástup, který se zpočátku drží v pase a kolébavým krokem, s důrazem na první a třetí dobu, postupuje vpřed. Jako první jde jakýkoliv z hráčů a jeho pohyby všichni napodobují a zpívají si přitom písničku o Káče. Na konci sloky žáci tlesknou a udělají obrat čelem vzad. Vedoucím hry se tak stává ten, který šel jako poslední.<sup>58</sup> Mimo koordinace zpěvu a pohybu je zde zřetelně vidět spolupráce třídy (příloha č. 6).

#### 4. Uvolnění, reflexe

Konec hodiny je doprovázen písničkou z CD Koulelo, se koulelo. Při této skladbičce mohou žáci odpočívat na koberci nebo si vzít šátek a na klidnou hudbu s ním

---

<sup>56</sup> TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let. Praha: Portál, 2005. Hra „Vůně květiny“. Str. 97.

<sup>57</sup> TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let. Praha: Portál, 2005. Kalamajka. Str. 140.

<sup>58</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. Hra „Na kudrnatou Káču“. Str. 136.

tančit. Po písničce si žáci sednou do kruhu a pokusí se říci, jaké cvičení se jim nejvíce líbilo. Za odměnu dostanou kousek nakrájeného jablíčka.

## Závěr

V současné době hodně oddělujeme hudební, pohybovou, dramatickou a výtvarnou výchovu. Muzikoterapie však všechny prvky těchto výchov spojuje dohromady. Spojení hudby, zpěvu, rytmu, pohybu a tance působí pozitivně na naši duševní i tělesnou stránku, poskytuje nám vnitřní harmonii a řád a pomáhá nám při překonávání psychických zábran. Muzikoterapie tedy působí jako léčebný a výchovný prostředek.

Muzikoterapii jako výchovného prostředku mohou přednostně využít především učitelé v jejich práci. Díky ní lze totiž ovlivňovat jednotlivce i celou skupinu, rozvíjet jejich silné stránky, uklidnit, vyladit a harmonizovat jejich prožívání a účinně mírnit konflikty mezi nimi.

I já jsem se pokusila, pomocí prvků muzikoterapie, zkvalitnit výuku ve třídě, vytvořit žákům příznivé klima pro výuku, posílit sebedůvěru žáků, rozvinout u nich komunikaci, soudržnost, spolupráci a eliminovat třenice a vysokou soutěživost mezi nimi.

Pozitivní působení muzikoterapie na osobnost žáka a její využití v pedagogické praxi uvádím v praktické části práce. Při zpracování jsem využila rozbor příslušné odborné literatury, pozorování, rozhovory se žáky, sociometrický dotazník a dotazník Naše třída. Zkoumanou třídou se stal 3. ročník ZŠ Dříteň. Pozorovanými jevy byla interakce mezi žáky, emotivní prožívání, chování žáků během vyučování a v jednotlivých cvičení a zájem o učivo. Po zařazení receptivních i aktivních prvků muzikoterapie do vyučování, jsem zjistila, že žáci spíše preferují aktivní muzikoterapii instrumentální hry na Orffovy nástroje (bohužel k využití nebyl ani jeden kompletní kufr Orffových nástrojů, pouze dřívka pro každého žáka, dvoje bonga, triangl a tamburína) a hudebně–pohybové hry, kde se uplatňoval hlavně tanec se zpěvem. V jednotlivých cvičeních se žáci učili vzájemné toleranci a dodržování daných pravidel. Učili se také respektovat svá individuální specifika, vzájemně si naslouchat, sebezpoznavat se a vyjádřit své emoce. Prostřednictvím dialogu nástrojů si mohli žáci vyzkoušet různé sociální komunikační role a získávat náhled na řešení běžných denních situací.

Po zavedení prvků muzikoterapie do výuky se situace ve třídě mírně zlepšila. Někteří žáci začali respektovat handicap druhé, některé začalo vyučování více bavit, někdo si více zpívá a jiný je zase ochoten pomoci druhému. Po půlročním zavedení prvků muzikoterapie do vyučovacích hodin však nelze očekávat velké změny, jsou to malé střípky, které tu a tam zahlédnete, ale jsem za ně i samotné děti ráda. Ono totiž rozvíjet

zdravou osobnost znamená dát dětem možnost, aby byly samy sebou a umožnit jim, aby svobodně komunikovaly.

## Seznam použité literatury

1. Arteterapie. Konzultační a terapeutický institut Praha.  
URL: <http://www.aktip.cz/cs/produkty-sluzby/arteterapie.html>
2. BŘICHÁČKOVÁ, M. Lze cílenými hudebními aktivitami zefektivnit hodiny českého jazyka a literatury? Materiály ze IV. muzikologicko-pedagogické konference „Díváme se na hudbu“. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 2002.  
Str. 22 – 26
4. BUDÍNSKÁ, H. Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu (IPOS), 1994. Rytmus otázek a odpovědí. 128 s. ISBN 80-7068-084-9.
3. CARLGREN, F. Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.
4. FRANĚK, M. Hudební psychologie. Praha: Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-246-0965-7.
5. FRANĚK, M. Mozartův efekt aneb Může hudba zlepšit inteligenci a kognitivní schopnosti. URL: <http://it.pedf.cuni.cz/~suchanko/gapg/aktual/mozart.htm>
6. Gymnastika I. Univerzita Karlova, fakulta tělesné výchovy a sportu.  
URL: <http://www.ftvs.cuni.cz/eknihy/gymnastika/texty/G%20I.%203.-4.lekce.pdf>
7. JONES, T. Didžeridu. URL: <http://www.didgeridoo.cz/clanek01.htm>
8. KŘENKOVÁ, J. Dyskalkulie a její reedukace.  
URL: <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>
9. MAREK, V. Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003. 178 s. ISBN 80-7281-125-8.
10. MAREK, V. Tajné dějiny hudby: zvuk a ticho jako stav vědomí. Praha: Eminent, 2000. 214 s. ISBN 80-7281-037-5.
11. MÁTEJOVÁ, Z. a kol. Muzikoterapia pri zajakavosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 311 s.
12. MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 202 s. ISBN 80-08-00315-4.
13. MÁTEJOVÁ, Z. Základy teórie a praxe muzikoterapie. Bratislava: Univerzita Komenského, 1991. 153 s. ISBN 80-223-0401-8.



14. PAZDERA, J. Molekulární základ Mozartova efektu. Objective Source E-Learning.  
URL: <http://www.osel.cz/index.php?clanek=720>
15. PETR, J. Jak je to s „Mozartovým efektem“. Objective Source E-Learning,  
URL: <http://www.osel.cz/index.php?clanek=728>
16. POKORNÁ, P. Úvod do muzikoterapie: pro speciální pedagogiku – obor  
vychovatelství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1982. 114 s.
17. Pokyn MŠMT ČR č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými  
poruchami učení v základních školách. URL: <http://www.rodina.cz/clanek1234.htm>
18. Poslouchejte Mozarta, budete chytrější! 21. století.  
URL: <http://www.21století.cz/rservice.php?akce=tisk&cislocianku=2005100533>
19. RIEFOVÁ, S. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro  
vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál, 1999. 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
20. SCHNIERER, M. Společenské funkce hudby. České Budějovice: Pedagogická fakulta  
JU České Budějovice, 1995. 196 s. ISBN 80-7040-123-0.
21. SOCHŮRKOVÁ, I. Klima třídy z pohledu žáků s vysokým a nízkým sociometrickým  
statusem. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity  
v Brně, 2006. 47 s. URL: [http://is.muni.cz/th/78983/fss\\_b/bakalarska\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/78983/fss_b/bakalarska_prace.doc)
22. Specifické poruchy učení. Základní škola a mateřská škola Staré Hobzí  
URL: <http://www.skolahobzi.cz/old/spu.htm>
23. SRBOVÁ, J. Stvoření a hudba. URL: <http://www.sah.wz.cz>
24. ŠIK, V. Divadelní systémy a dramaterapie. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí  
nad Labem, fakulta sociálně ekonomická.  
URL: [http://fse1.ujep.cz/KSP\\_sik\\_dramaterapie.asp](http://fse1.ujep.cz/KSP_sik_dramaterapie.asp)
25. ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci  
a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. 246 s. ISBN 80-7178-557-1.
26. ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. Hry pomáhají s problémy: hry a hrátky pro rodiče a  
dítě. Praha: Portál, 1996. 159 s. ISBN 80-85282-93-3.
27. ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. Hry pro rozvoj zdravé osobnosti. Praha:  
Portál, 2005. 160 s. ISBN 80-7367-024-0.
28. ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. Lidové písničky a hry s nimi: zpěvník pro děti  
od 3 let. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-323-4.
29. Tibetské mísy. URL: <http://duchovno.doktorka.cz/tibetske-misy/>
30. TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let.  
Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.

31. VLČKOVÁ, E. Čaruje kouzelná flétna v mozku? Lidové noviny, 3. července 2004.  
Str. 24
32. Vznik alikvotních tónů a jejich použití. Muzikoterapeutický rozcestník.  
URL: <http://www.muzikoterapie.cz>
33. Waldorfská pedagogika. Občanské sdružení Waldorfská pedagogika.  
URL: <http://www.waldorf.zuzak.com/waldorfska-pedagogika/>
34. ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
35. ZENKL, L. ABC hudební nauky. Praha: Editio supraphon, 1991. 197 s.  
ISBN 80-7058-284-7.

## Seznam příloh

- Příloha č. 1 Dotazník Naše třída
- Příloha č. 2 Využití hry „Chvilé setkání“
- Příloha č. 3 Využití hry „Souboje při hudbě“
- Příloha č. 4 Využití hry „Poznáváme tvář“
- Příloha č. 5 Písnička „Káča“
- Příloha č. 6 Využití písničky „Káča“

## Příloha č. 1 Dotazník Naše třída

Jméno:.....	Třída:.....	Škola:.....
1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ANO	NE
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE
14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp, než ostatní.	ANO	NE
19. Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21. V naší třídě je legrace.	ANO	NE
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.                  | ANO | NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | ANO | NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.             | ANO | NE |

## Příloha č. 2 Využití hry „Chvilé setkání“



### Příloha č. 3 Využití hry „Souboje při hudbě“



#### Příloha č. 4 Využití hry „Poznáváme tvář“





## Příloha č. 5 Písnička „Káča“

### *Káča*

Hybně  $\text{C}$   $\text{G}$  Česká

Já mám rád tu ku - dr - na - tou Ká - ču,

já pro tu Ká - ču ve dne v no - ci plá - ču,

já mám rád tu ku - dr - na - tou Ká - ču,

já se pro tu Ká - ču u - plá - ču. Hej!

## Příloha č. 6 Využití písničky „Káča“

