

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výchovy ke zdraví

**Uplatnění muzikoterapie
v práci s dětmi ve školní družině**

Diplomová práce

Autor: Bc. Jitka Hynková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Vychovatelství se zaměřením na výchovu ke zdraví

Vedoucí práce: MUDr. Ing. Bc. Markéta Kastnerová, PhD.

České Budějovice, leden 2016

University of South Bohemia in České Budějovice
Faculty of Education
Department of Health Education

Musictherapy in work with children

Thesis

Author: Jitka Hynková

Study programme: Specialization in Education

Study of Programme: Health Education

Supervisor: MUDr. Ing. Bc. Markéta Kastnerová, PhD.

České Budějovice, January 2016

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Jitka Hynková

Název diplomové práce: Uplatnění muzikoterapie v práci s dětmi ve školní družině

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích

Vedoucí diplomové práce: MUDr. Ing. Bc. Markéta Kastnerová, PhD.

Rok obhajoby diplomové práce: 2016

Abstrakt:

Diplomová práce je věnována muzikoterapii a jejímu využití při práci s dětmi ve školní družině. První, teoretická část vymezuje muzikoterapii, mapuje její historii, vývoj a ukazuje její současnou podobu. Popisuje působení hudby na člověka a účinky muzikoterapie. Představuje existující druhy muzikoterapie, metody a techniky používané ve školní praxi. Ukazuje muzikoterapeutické přístupy, které vedou ke zlepšení pozornosti, eliminaci nejistoty, posílení sebedůvěry a rozvoji komunikace žáků a mohou zlepšit problémy doprovázející specifické poruchy učení. Druhá část se zabývá užitím muzikoterapie v praxi. Přináší zkušenosti s používáním muzikoterapeutických metod v prostředí školní družiny a popisuje metody a formy práce využívané na jednotlivých muzikoterapeutických lekcích. Ukazuje, jak lze cíleným působením hudby a prvků muzikoterapie ovlivnit způsob chování a jednání dětí. Výsledky šetření a metodika muzikoterapeutických hodin, která je součástí práce, se dají případně využít při vytváření odpoledního programu pro děti ve školní družině.

Klíčová slova: muzikoterapie, muzikoterapeut, hudba, hudební nástroje, Orffovy nástroje

Bibliographic identification

Name and Surname: Bc. Jitka Hynková

Title of Thesis: Musictherapy in work with children

Department: Health Education, Faculty of Education, University of South Bohemia
in České Budějovice

Supervisor: MUDr. Ing. Bc. Markéta Kastnerová, PhD.

The year of presentation: 2016

Abstract:

The presented Master thesis examines the topic of Music therapy and its use in an after-school childcare. The first part of the thesis defines the music therapy, explores its history, evolution and describes its current form. It illustrates the impact of music on a person and the effects of music therapy. It provides an introduction to existing forms of music therapy, methods and techniques used in a school environment. It also delineates music therapeutic approaches leading to improvement of attention, elimination of insecurity, reinforcement of confidence, advancement of pupils' communication and can alleviate problems associated with specific learning disorders. The second part of the thesis explores the uses of music therapy in a practical setting. It describes experience with the use of music therapeutic methods in an after-school childcare setting and lists methods and forms of work utilized in individual music therapeutic lessons. It indicates, how to influence children's behavior and actions with the purposeful use of music and principles of music therapy. Results of the research and the methodology of musictherapeutic lessons, which is a part the presented thesis, could be possibly used in planning afternoon activities in an after-school childcare.

Keywords: therapy of music, music, music instruments, Orffs instruments

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci „Uplatnění muzikoterapie v práci s dětmi ve školní družině“ vypracovala samostatně pod odborným vedením MUDr. Ing. Bc. Markéty Kastnerové, Ph.D., pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované 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, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne

.....

Jitka Hynková

Poděkování:

Zvláštní poděkování náleží paní MUDr. Ing. Bc. Markétě Kastnerové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, připomínky, povzbuzení a podporu během jejího tvoření.

Děkuji také paní Pavle Hadačové, vychovatelce ve školní družině při ZŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic, za spolupráci a cenné rady.

OBSAH:

1 ÚVOD	9
2 TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	10
2.1 Vymezení muzikoterapie.....	10
2.1.1 Pojem muzikoterapie.....	10
2.1.2 Definice muzikoterapie	10
2.1.3 Charakteristické znaky muzikoterapie	13
2.2 Historie muzikoterapie	15
2.2.1 Vývoj muzikoterapie u nás.....	17
2.2.2 Mezinárodní muzikoterapeutické asociace a sdružení	19
2.3 Druhy muzikoterapie.....	20
2.3.1 Hudební autoterapie a heteroterapie.....	20
2.3.2 Aktivní a pasivní (receptivní) muzikoterapie.....	21
2.3.3 Individuální, skupinová a hromadná muzikoterapie	22
2.3.4 Muzikoterapie kreativní	23
2.3.5 Muzikoterapie nekreativní.....	23
2.4 Metody a techniky muzikoterapie	24
2.4.1 Hudební improvizace	24
2.4.2 Hudební interpretace	24
2.4.3 Kompozice hudby	24
2.4.4 Poslech hudby	25
2.5. Působení hudby na člověka	25
2.5.1 Sluchová percepce.....	27
2.5.2 Vliv hudby na biochemické procesy	28
2.5.3 Hudba a dech.....	28
2.5.4 Hudební výrazové prostředky	29
2.5.5 Rytmus	30
2.5.6. Melodie.....	31
2.5.7 Harmonie.....	31
2.6 Výběr hudby pro muzikoterapii	32
2.7 Užití muzikoterapie v praxi.....	32
2.7.1 Procesy v muzikoterapii	34
2.8 Práce s dětmi a muzikoterapie.....	34
2.8.1 Struktura muzikoterapie	35
2.8.2 Zaměření muzikoterapie u dětí.....	36
2.8.3 Muzikoterapie a hudební výchova	36
2.9 Složky muzikoterapeutické práce s dětmi	37
2.9.1 Hra na tělo	38
2.9.2 Hlas.....	39
2.9.3 Hudební nástroje	39
2.10 Prvky muzikoterapie využitelné ve školství.....	40
2.10.1 Muzikoterapie jako metoda socializace	40
2.10.2 Hudba v roli podpory harmonického rozvoje	40
2.10.3 Muzikoterapie a atmosféra ve třídě.....	41
2.10.3.1 Hudba a nálada	42
2.10.3.2 Muzikoterapie a řešení konfliktů.....	42
2.10.3.3 Muzikoterapie a rozvíjení empatie.....	43
2.10.3.4 Muzikoterapie jako součást hudební výchovy	43

2.11 Muzikoterapie a poruchy učení	46
2.11.1 Dyslexie a rytimizace	47
2.11.2 Dyskalkulie a pohyb v prostoru	48
2.11.3 Dysgrafie a rozcvičování	49
2.11.4 Rozvíjení sluchové percepce a muzikoterapie	49
2.11.5 Trénink koncentrace a paměti	49
2.12 Využívané muzikoterapeutické metody	50
2.12.1 Orffův Schulwerk	50
2.12.2 Kodályho metoda	51
2.12.3 Suzukiho metoda	51
2.12.4 Dalcroseho Eurytmika	52
2.12.5 Akcelerované učení	53
2.12.6 Muzikoterapeutická metoda IKAPUS	54
2.13 Role muzikoterapeuta	56
2.13.1 Neexpertní přístup v muzikoterapii	58
2.13.2 Muzikoterapeutický model	58
3 VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE	59
3.1 Cíl práce	59
3.2 Úkoly práce	59
3.3 Výzkumné předpoklady	59
4 METODOLOGIE.....	61
4.1 Charakteristika výzkumného souboru	62
4.2 Muzikoterapeutické prostředí a materiální vybavení	64
4.3 Metody šetření užití v diplomové práci	67
4.4 Organizace výzkumného šetření	67
4.4.1 Průběh muzikoterapeutických lekcí	67
4.4.2 Navázání prvního kontaktu s dětmi	69
4.4.3 Muzikoterapeutické lekce.....	70
5 VÝSLEDKY.....	88
5.1 Výzkumný předpoklad 1	88
5.2 Výzkumný předpoklad 2	90
5.3 Výzkumný předpoklad 3	91
6 DISKUSE	94
7 METODIKA MUZIKOTERAPEUTICKÝCH HODIN VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	98
8 ZÁVĚR.....	101
9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	103
10 PŘÍLOHY	105

1 ÚVOD

Tématu muzikoterapie jsem se věnovala již ve své bakalářské práci, protože v dnešní době je o rozmanité a mnohostranné využití hudby v medicíně a psychoterapii značný zájem, který neustále vzrůstá. Možnosti jejího léčebného využití lákají stále větší pozornost jak odborné, tak i laické veřejnosti. Člověk byl vždy s hudbou spojen a hudba s ním a zrovna tak je to s muzikoterapií.

Hudba a pohyb mají možnost ovlivňovat vývoj dětské osobnosti, rozvoj jeho fyzické a psychické stránky. Hudební pohybové aktivity se ukazují jako velmi účinný prostředek nejen proto, že odpovídají dětské touze po hře, ale také proto, že se podílí na správném rozvoji sociálních vztahů a obohacují emocionální život. Velmi účinně působí také na odstraňování psychických a emocionálních poruch. V současném školství je jedním z aktuálních témat problematika specifických poruch učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie a další. Specifické poruchy učení jsou často spojeny i s poruchami chování. Při záměrné volbě některých hudebně-pohybových aktivit je možné postupně ovlivňovat žádoucím směrem postoj jednotlivých dětí k sobě a okolí. Různé kolektivní hudební aktivity rozvíjejí správné sebehodnocení jedince a mohou přispět k potlačování sobeckého a agresivního chování. Možnost aktivně se věnovat hudbě, pohybovat se při ní nebo ji pouze poslouchat vede k celkovému uvolnění dětí, ke zlepšení koordinace a prohloubení vnímání hudebních prvků, jako je rytmus a dynamika. Vzhledem k tomu, že dnešní doba je velmi náročná i pro děti, odborníci doporučují zařadit do vyučování některé hudebně-pohybové hry a cvičení, které jsou běžnou součástí muzikoterapeutických sezení. Nejedná se však o regulérní muzikoterapii, ale o jakési hraní si s hudbou a při hudbě pod vedením pedagoga.

Hudební výchova se na základních školách řídí závazným učebním plánem a mnohdy není časově ani technicky možné věnovat se hudebně-pohybovým aktivitám při vyučování, proto jsem se ve své práci zaměřila na možnosti využití muzikoterapie při práci s dětmi ve školní družině.

2 TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

2.1 Vymezení muzikoterapie

2.1.1 Pojem muzikoterapie

Pojem muzikoterapie je řecko-latinského původu. Řecky *moisika*, latinsky *musica* znamená hudba; řecky *therapeia*, latinsky *iatreia* znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, starat se, pomáhat (MÁTEJOVÁ, MAŠURA in KANTOR, 2009). Překládá se jako léčení nebo pomoc člověku hudbou. Kromě pojmu muzikoterapie se někdy používá také jeho český překlad „hudební terapie“.

Pravdomila Pokorná radí termín muzikoterapie používat pro terapeutické užití hudby při léčebném procesu chorob psychické povahy a český výraz „terapie hudbou“ ponechat pro terapeutické užití hudby při rehabilitacích a pro širší oblast působení na psychiku zejména mladého člověka, případně ve smyslu psychohygienickém (ZELEIOVÁ, 2007). V současné době se pojem muzikoterapie používá v různých situacích. Někde se v souvislosti s léčebným procesem provádějí hudební aktivity, ale nehovoří se o muzikoterapii, jindy se muzikoterapií označuje např. rozšířená a speciálním směrem zacílená hudební výchova či občasný poslech hudby s pacienty léčebného zařízení s výběrem hudebního materiálu dle hudebních zálib a vkusu osoby, která tuto muzikoterapii řídí (ŠIMANOVSKÝ, 2011). Harm Willms, který mimo jiné zkoumal užití muzikoterapie při léčení dětského autismu, říká, že muzikoterapie je forma terapie s určitou oblastí indikace a se zcela specifickým prostředkem. Tím se odlišuje od všech forem hudební pedagogiky a poslechu hudby při různých příležitostech (MORENO, 2007).

2.1.2 Definice muzikoterapie

Definice muzikoterapie se od sebe v mnohém liší. Jednotliví autoři často kladou důraz na něco jiného a vynášejí do popředí odlišné přístupy, postoje a cíle. Rozdílnost definování muzikoterapie je dána různorodostí historických, sociálních, kulturních a politických podmínek v jednotlivých zemích, kde se muzikoterapie aplikuje.

Americká muzikoterapeutická asociace definuje muzikoterapii takto:

„Muzikoterapie je použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kýžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovitě a kontrolované použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických

nebo duševních omezení. Při formulaci léčebných a tréninkových cílů se oslovují čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální“ (ZELEIOVÁ, 2007).

V Jointské deklaraci, která byla sepsána na mezinárodním sympoziu muzikoterapeutů v roce 1982 v Brazílii, se píše: „Muzikoterapie podporuje kreativní proces pohybu směrem k jednotě ve fyzickém, emocionálním, mentálním a duchovním Já (Self) v oblastech, jakými jsou: nezávislost, svoboda ke změně, adaptabilita, rovnováha a integrace. Použití muzikoterapie zahrnuje interakci terapeuta, klienta a hudby. Tato interakce iniciuje a podporuje hudební a nehudební procesy změn, které mohou a nemusí být zjevné. Když je hudební element rytmu, melodie a harmonie zpracován v čase, terapeut a klient mohou vytvořit a rozvinout vztah, který optimalizuje kvalitu života. Věříme, že muzikoterapie přispívá jedinečným způsobem ke zdraví, protože hudba, která je v souladu s člověkem, je jedinečná“ (JOINT DEKLARATION, 2001 in ZELEIOVÁ, 2007).

Muzikoterapeutická praxe je tak rozmanitá, že nelze vytvořit jedinou a všeobecně přijímanou definici muzikoterapie. Mezinárodně akceptovaná je definice Světové federace muzikoterapie z roku 1996: „Muzikoterapie je použití hudby anebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál anebo obnovit funkce jedině tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby“ (KULKA, 2009).

Rakouský psycholog Franz Kehl se o muzikoterapii vyjadřuje: „Naprostě věřím, že hudba má zvláštní, jedinečný přístup k duši. Řeč je jednoduše obchůzkou. Chceme-li vyjádřit pocity slovy, musíme je přeložit a uchopit pomocí pojmů, zatímco hudba dovolí oblasti emocí bezprostřední vyjádření. To znamená, že hudba je jednoduše řečí psychiky, pro pacienty představuje prostředek vyjádření a pro terapeuty cestu, po níž je možné komunikovat s duší jiného člověka. Hudební dialog - např. prostřednictvím hry na hudební nástroje - je podle mého názoru vynikající prostředek, pomocí něhož se lze bezprostředně dostat do kontaktu s prožitky druhých. Kreativní tvorba, vyjadřování se pomocí hudebních nástrojů, je součástí sebeobjevování a může napomoci posílení vlastní osobnosti“ (KEHL in ZELEIOVÁ, 2007).

Vzhledem k tomu, že muzikoterapie integrovala zkušenosti s terapeutickými aplikacemi hudby v mnoha různých oborech pomáhajících profesí, jako je speciální pedagogika, fyzioterapie, neurologie, ošetrovatelství, porodnictví, paliativní péče a další, adekvátní

překlad pojmu muzikoterapie není již pouhé „lечение hudbou“, ale „pomoc hudbou člověku se zdravotními nebo edukačními problémy“ (Americká muzikoterapeutická asociace, 1998 in KANTOR, 2009).

Nejobecnějším cílem v muzikoterapeutické práci je posílení, případně znovunastolení zdraví klientů. Terapie hudbou je vhodná pro všechny věkové kategorie - pro děti, mládež, dospělé i nejstarší populaci, a to nejen pro ty, kteří mají díky svým mentálním, fyzickým, emocionálním nebo sociálním omezením speciální potřeby, ale i pro zdravou populaci za účelem prevence a podpory osobního zdraví např. i na běžných školách (KUBÍČKOVÁ, 1996).

Muzikoterapie je expresivně terapeutická metoda vymežitelná svébytným využíváním melodie, harmonie, rytmu, zvukové barvy, dynamiky, tempa, druhu taktu – čili základních prvků hudebního umění (RENOTIÉROVÁ, 2003).

Muzikoterapie je terapeutický obor, jenž využívá hudby a hudebních prvků k dosažení nehudebních cílů. Těmito metami jsou nejčastěji cíle léčebné, ale může jít i o osobní rozvoj, zlepšení kvality života či mezilidských vztahů. Jedná se o široký obor, nikoliv striktně ohraničený. Je aplikovatelný do mnoha různých prostředí a souvislostí. v dnešní době obor muzikoterapie spolupracuje s mnoha různými jinými obory (GERLICOVÁ, 2014).

Muzikoterapie je profesionální použití hudby a jejích prvků jako intervence ve zdravotnictví, vzdělávání a každodenním prostředí s jedincem, skupinou, rodinou nebo komunitou, která usiluje o optimalizaci kvality jejich života a zlepšení jejich psychického, sociálního, komunikačního, emocionálního a duševního zdraví a pohody (www.musictherapyworld.net, 2011).

Definice z roku 1997 uvádí, že kvalifikovaný muzikoterapeut využívá hudebních prvků, jako je zvuk, rytmus, harmonie a melodie, při práci s klientem nebo skupinou v procesu usnadnit a podpořit komunikaci, vztahy, vzdělávání, mobilizaci, vyjadřování, organizaci a další důležité terapeutické cíle, aby byly splněny fyzické, emocionální, mentální, sociální a kognitivní potřeby (SMITH, 2003).

Brusciova definice muzikoterapie uvádí, že muzikoterapie je cílevědomý proces, během něhož muzikoterapeut pomáhá klientovi zlepšit, udržet nebo obnovit pocit duševní pohody. Využívá k tomu hudební prožitky a jako dynamická hnací síla slouží vztahy, které se vytvoří skrze hudební prožitky. Muzikoterapii lze definovat jako umění, vědecký obor nebo interpersonální proces. Každá tato identita přisuzuje muzikoterapii odlišné vlastnosti: jako umění je spojena se subjektivitou, individualitou, kreativitou a krásou. Jako vědecký obor ji charakterizuje snaha o objektivitu, univerzálnost, replikovatelnost a snaha o pravdivost. Jako interpersonální proces je spojena s důvěrností, empatií, komunikací, vzájemností a se vztahy

s jednotlivými rolemi, které terapeut i klient zaujímají během muzikoterapeutického procesu (BRUSCIA, 1998).

Mezinárodně akceptovaná je definice Světové federace muzikoterapie z roku 1996: Muzikoterapie je použití hudby anebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál anebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby (KANTOR, 2009).

2.1.3 Charakteristické znaky muzikoterapie

Muzikoterapie využívá hudební zkušenosti, která může zahrnovat hudbu, hudební elementy a podle některých definic také pouhý zvuk. Hudba má neverbálně komunikační, strukturální, emocionální, kreativní a estetické kvality (HALPERN, 2005). Muzikoterapie není autoterapie, vždy zahrnuje osobnost klienta a terapeuta a jejich vzájemný vztah, který se rozvíjí prostřednictvím společně sdílených hudebních zkušeností a hudební komunikace. Požadavky na profesionální přípravu muzikoterapeutů definují ve většině zemí muzikoterapeutické asociace a společnosti, které se starají o zavádění a dodržování standardů pro odbornou přípravu, profesionální chování terapeutů v praxi a celkový rozvoj muzikoterapie. Muzikoterapeuti pracují v široké nabídce institucí, která zahrnuje medicínská, psychiatrická, vzdělávací, gerontologická a nápravná zařízení i soukromou praxi (KANTOR, 2009). Muzikoterapie má své indikace a kontraindikace. Je využívána u širokých vrstev populace nejrůznějších věkových skupin, sociokulturního zázemí, specifických potřeb a schopností k naplnění nejrůznějších tělesných, emocionálních, kognitivních, sociálních nebo spirituálních potřeb klientů a je realizována za různých uspořádání terapeutické situace (individuální nebo skupinová terapie, aktivní nebo receptivní...) (HARTL, HARTLOVÁ, 2007). Muzikoterapeutická zkušenost může vyvolat pozitivní změny ve všech dimenzích lidského organismu. Po klientech není požadováno hudební vzdělání nebo předešlé hudební zkušenosti. Muzikoterapie je systematický proces, nikoli jednorázový, který zahrnuje diagnostiku, terapeutickou intervenci a evaluaci. Muzikoterapeutické cíle jsou označovány jako nehudební cíle a zahrnují rozsáhlou oblast terapeutického působení, do které náleží léčba, učení, rozvoj sociálních interakcí a komunikace, sebevyjádření, motivace, zvládnání bolesti a stresu, zvýšení kvality života, osobnostní a spirituální rozvoj aj. Muzikoterapie je

také podmíněna kulturně. V každé zemi nacházíme některé jedinečné muzikoterapeutické praktiky, existuje specificky zaměřený výzkum. Odlišnosti v národní i mezinárodní muzikoterapeutické praxi jsou považovány za důležitou a zdravou vlastnost muzikoterapeutické profese (KANTOR, 2009).

Důležité přitom je, že hudba sama o sobě působí bezprostředně a intenzivně na člověka, na jeho psychiku a její dynamiku. Hudba totiž používá jistého druhu zvuku coby nositele jedinečných fyzikálních vlastností a nositele jistých jinak obtížně sdělitelných významů (např. skutečných významů ve vztazích mezi lidmi, významů filosofických, estetických apod.). Muzikoterapie má podobně jako jiné expresivní terapie svoji složku receptivní (vnímání hudby) a aktivní (vyvíjení hudební aktivity), přičemž mohou obě tyto složky tvořit (a většinou i tvoří) kompatibilní celek. Aktivní složka se většinou soustředí na práci s projevem vokálním a instrumentálním, ale také na projev řečový, pohybový. Receptivní složka se soustředí na poslech živě hrané nebo reprodukované hudby. To může směřovat ke společnému prožitku a následně k uvolnění emocí, podpoře budování vztahu, k rozšíření vnímavosti apod. (RENOTIÉROVÁ, 2003).

Hudební komunikace je nonverbální forma interakce, do níž spadají však nejen typicky hudební, ale i nehudební formy, jako je mimika a gestikulace. Tyto formy, které považujeme za převážně emocionální výrazové projevy, jsou vždy z hlediska psychoterapeutického podstatnější a pravdivější než výpovědi verbální. V průběhu hudební interakce se děje výměna informací na základě pro hudbu specifických znaků, které mohou být emocionálně chápány (MORENO, 2007).

Z analýzy současných definic vyplývají tyto charakteristické znaky muzikoterapie:

- Muzikoterapie využívá hudební zkušenosti. Tato hudební zkušenost může zahrnovat hudbu, hudební elementy, ale také pouhý zvuk (pak se jedná o tzv. fonoterapii).
- Muzikoterapeutické cíle jsou označovány jako nehudební cíle a zahrnují rozsáhlou oblast terapeutického působení, do které náleží léčba, učení, rozvoj sociálních interakcí a komunikace, sebevyjádření, motivace, zvládnutí bolesti a stresu, zvýšení kvality života, osobnostní a spirituální rozvoj aj.
- Muzikoterapie může být realizována za různých uspořádání terapeutické situace (individuální nebo skupinová terapie, aktivní nebo receptivní, apod.).
- Po klientech není požadováno hudební vzdělání nebo předešlé hudební zkušenosti.
- Muzikoterapie má své indikace a kontraindikace. Je využívána u širokých vrstev populace nejrůznějších věkových skupin, sociokulturního zázemí, specifických potřeb a schopností.

- Měla by být prováděna kvalifikovaným a kompetentním muzikoterapeutem. Požadavky na profesionální přípravu muzikoterapeutů definují ve většině zemí muzikoterapeutické asociace.
- Pro muzikoterapii jako organizovanou profesi je charakteristická existence muzikoterapeutických asociací a společností, které se starají o zavádění standardů pro odbornou přípravu, profesionální chování terapeutů v praxi a celkový rozvoj muzikoterapie (KANTOR, 2009).

2.2 Historie muzikoterapie

Muzikoterapie patří k léčebným metodám se skutečně dlouhodobou tradicí, třebaže s občasné a někdy i dosti citelně přerušovanou vývojovou kontinuitou (LINKA, 1997). Léčení hudbou, muzikoterapie, se vyskytuje již v dávných mýtech a bájích. Již starověké civilizace připisovaly hudbě zvláštní psychologickou i fyzickou působnost a budovaly na tomto přesvědčení své výchovné a léčebné postupy. Léčení hudbou se vyskytovalo již u mnohých starověkých národů. Jako první soustavnější muzikoterapeut je uváděn starořecký filosof, matematik, akustik, ezoterik a hudební teoretik Pythagoras, který nejenže vytvořil vlastní hudebně-léčebnou metodu, založenou na myšlence o zprostředkující funkci hudební harmonie mezi vesmírnou harmonií na jedné a vnitřní harmonií člověka na druhé straně, ale navíc prý hudbou zázračně léčil (ZELEIOVÁ, 2007).

Platon a Aristoteles bezděky koncipovali dva stěžejní možné muziko-terapeutické postoje, co se týče volby prostředků. Platonův tak řečený *etický princip* navozuje žádoucí psychický stav hudbou stejného ladění. Zjednodušeně řečeno: chceme-li někoho rozveselit, zahrajeme mu něco veselého. Proti tomu Aristotelův *katarzní = kataraktický princip* tkví v navození žádoucího psychického stavu hudbou opačného, protichůdného ladění. Opět zjednodušeně: chceme-li někoho rozveselit, zahrajeme mu něco smutného, aby si mohl svůj smutek prožít, vyplavit jej ze sebe (LINKA, 1997).

Ve středověku a za renesance v křesťanské Evropě zájem o hudební léčbu vymizel. Muzikoterapie se v této době rozvinula v islámském prostředí, na území dnešního Turecka. V souvislosti s hudební léčbou bývá vzpomínán i věhlasný arabský filosof a lékař Avicena.

V šestnáctém století se proslavil švýcarský renesanční teozof, lékař a alchymista Paracelsus svým netradičním léčením. Mezi muzikoterapeuty 17. století vynikl slavný německý univerzitní profesor Athanasius Kircher, žijící v Římě, který všechno hudební vědění své doby shrnul do jednoho přehledného celku.

V 18. a zčásti i v 19. století se prosazovaly dvě hlavní hudebněléčebné koncepce, jednotlivými autory různě obměňované (modifikované). Starší z nich: fyzikálně-fyziologická nepočítá se zprostředkujícím vlivem lidské psychiky. Druhá, mladší, psychologická škola se nezabývá fyzikálními účinky zvuku na lidské tělo, naopak: hudba podle ní působí na duši, v níž vzbuzuje afekty a vášně, jejichž důsledkem je požadovaná léčebná reakce (KANTOR, 2009).

Druhá polovina devatenáctého století znamená určitou přestávku ve vývoji muzikoterapie. Došlo k mnoha významným lékařským objevům a medicína se stávala stále víc a víc exaktní vědou. V této situaci byla hudební léčba odsunuta stranou jako bezperspektivní a nevědecká hříčka. Skepticky a rezignovaně smýšleli o muzikoterapii i někteří badatelé z první a počátku druhé poloviny 20. století, kteří spatřovali překážku v inflaci hudby a znehodnocení hudebního prožitku zavedením rozhlasu a gramofonu (v tomto jim dávají za pravdu v současné době i představitelé alternativní muzikoterapie, např. V. Marek) a v nedostačující objektivizaci samotného muzikoterapeutického procesu (ZELEIOVÁ, 2007).

První polovina dvacátého století se stavěla k muzikoterapii spíše skepticky. To vyplývalo do jisté míry z rychlého rozvoje techniky, která umožnila rozšíření reprodukované hudby, jež začalo podstatně měnit přístup lidí k hudebnímu umění.

Neobyčejného rozvoje došla muzikoterapie po druhé světové válce, zhruba za posledních padesát let, kdy se stala předmětem soustavnějšího, metodičtějšího a cílevědomějšího vědeckého průzkumu a kdy se také nevidanou měrou rozrostla muzikoterapeutická literatura, podložená seriózními fakty. Po druhé světové válce zvláště vynikly tři muzikoterapeutické školy: americká, švédská a škola odpovídající německy mluvícímu prostředí, tedy zahrnující oba poválečné německé státy, Rakousko a německou část Švýcarska.

Americká škola vznikla již ve druhé polovině třicátých let 20. století a zpočátku se zabývala systematickým popisem pozorovaných účinků hudby rozličného druhu (slohu) a žánru vytvořit jakousi „hudební farmakologii“, tzn. určitý normativní, závazný a spolehlivě fungující hudebněléčebný receptář. Muzikoterapie zde však nevycházela z jednotné teoretické koncepce a převážně popisovala pozorované účinky předváděných ukázek hudby nejrůznějších stylů na pacienty s různými diagnózami. Někdy se o ní hovoří jako o tzv. hudební farmakologii. V roce 1950 byla v USA založena National Assotiation for Music Therapy. V šedesátých letech došlo k propojení muzikoterapie s psychologíí a neurofyziologií a muzikoterapie se stala pomocnou psychoterapeutickou metodou.

Zakladatel Stockholmského muzikoterapeutického institutu (1942) a vůdčí osobnost o něco mladší *švédské školy* A. Pontvik vytvořil svůj vlastní léčebný systém ovlivněný Jungovým učením. Podle jeho názoru hudební interpretací mohou být prostřednictvím sluchového orgánu zpětně uvědoměny zákony vlastní rovnováhy jednotlivce. Švédská škola přisuzuje hudbě ústřední funkci v léčebném procesu.

Německá škola je z hlavních poválečných muzikoterapeutických škol nejmladší, ale svými kořeny sahá až k Paracelsovi. V někdejší NDR byly prováděny první pokusy o muzikoterapii na lipské univerzitě (odtud *lipská škola*). Promyšlený léčebný systém vytvořil muzikolog Christoph Schwabe, který soustředil kolem sebe tým odborníků a společně se zabývali psychoterapií a muzikoterapií jako léčebnou metodou a podrobně se věnovali problematice hudby jako komunikativního prostředku.

V padesátých letech se v Rakousku zabýval muzikoterapií H. R. Teirich, který měl mnoho spolupracovníků z řad psychologů, neurologů, psychiatrů a muzikologů a z výsledků jeho práce vycházelo mnoho pokračovatelů, jako např. Gerhart Harrer (KANTOR, 2009).

Kromě USA má největší tradici muzikoterapie ve Velké Británii, Skandinávii, Rakousku, Německu, Holandsku, Belgii a Francii. Dnes se muzikoterapie realizuje ve všech zemích světa, i když ne ovšem všude stejnou měrou, ani stejným způsobem. Pozoruhodnou úroveň má muzikoterapie v Polsku, výraznou pověst mívala i v bývalé Jugoslávii, Bulharsku a Rusku (ZELEIOVÁ, 2007).

2.2.1 Vývoj muzikoterapie u nás

Muzikoterapie u nás byla zpočátku uplatňována pouze jako jedna ze skupinových aktivit v terapeutické komunitě při léčení psychických onemocnění zásluhou Stanislava Kratochvíla. Díky jednotlivým lékařům a psychologům na základě vlastního zájmu o hudbu a individuálních poznatků ze zahraniční literatury byly zařazovány hudební činnosti nebo poslech hudby do jejich práce s pacienty na několika pracovištích po celé republice. Jednalo se však o činnost individuální, bez jednotné teoretické a praktické koncepce a svou práci často ani muzikoterapií nenazývali (POKORNÁ, 1982).

Mezi průkopníky využívání hudby pro její léčebné a výchovné účinky v České republice patřili MUDr. Karel Slavoj Amerling (1807-1884), někdejší ředitel Ústavu pro slabomyslné děti v Praze, a František Bakule (1877-1957), pedagog a ředitel Jedličkova ústavu. Bakule považoval za nejučinnější výchovné prostředky lásku a umění. Založil pěvecký sbor, tvořený dětmi s tělesným omezením, který slavil úspěchy i ve světě. V podobném duchu se pak v Jedličkově ústavu rozvíjela muzikoterapie pod vedením profesora Františka Kábeleho a profesora Miroslava Střeláka. V průběhu šedesátých let 20. století se muzikoterapie začala

využívat v Psychiatrické léčebně v Praze- Bohnicích a na Foniatické klinice v Praze pod vedením MUDr. Miloše Seemana a v Logopedickém ústavu v Praze (ŠIMANOVSKÝ, 1998).

Zatímco naše hudba proslavila Českou republiku po celém světě, čeští muzikoterapeuti jsou v zahraničí prakticky neznámí, a to navzdory tomu, že zde působily takové osobnosti muzikoterapie, jejichž práce byla ve své době srovnatelná s působením mnoha významných muzikoterapeutů v zahraničí.

Jako první se do bývalého Československa dostala *lipská škola* reprezentovaná Ch.Schwabem, a to díky Jitce Schánilcové-Vodňanské, která využívá muzikoterapii ve své psychotherapeutické praxi a vede různé kurzy. Vývoj české muzikoterapie byl zásluhou Jitky Vodňanské a dalších psychotherapeutů dlouhou dobu ovlivněn psychodynamickými modely muzikoterapie. Nezávisle se v ČR vyvíjela antroposoficky orientovaná muzikoterapie, kterou zde představil Josef Krček (KANTOR, 2009).

Mezi významné české vědce, kteří se muzikoterapií zabývají, patří i profesor MUDr. Ferdinand Knobloch, který od sedmdesátých let působí v kanadském Vancouveru. Na jeho výzkumy navázali muzikologové PhDr. Milan Poštoľka a PhDr. Jarmila Doubravová., kteří jeho ideu *interpersonální hypotézy hudby* udržovali v podvědomí odborné veřejnosti v době, kdy její autor jako emigrant neměl přístup do Československa a nesměl být ani citován. Profesor MUDr. Stanislav Grof, žijící v Kanadě, kalkuluje ve svých pracích s iracionálními stránkami lidské osobnosti. Zabývá se léčivými schopnostmi hudby a zajímá se o léčivé rituály amerických Indiánů, obyvatel Karibské oblasti a Jižní Ameriky.

Jedním z prvních našich propagátorů muzikoterapie prostřednictvím rozhlasu byl již před řadou let doc. MUDr. Jaroslav Skála, CSc., známý také svou prací s alkoholiky. Na psychiatrii, psychotherapii a muzikoterapii seniorů se u nás zaměřil doc. MUDr. Miloš Vojtěchovský, CSc. Muzikoterapeutka Noemi Komrsková-Černá se zaměřila na spastické a těžce postižené děti, včetně autistických. Muzikoterapeutickému studiu relací mezi lidskou psychikou nebo somatikou a hudbou se věnovali a věnují např. i MUDr. Jan Cimický, MUDr. Stanislav Drvota, MUDr. Milan Bouchal, MUDr. Miroslav Novotný, PhDr. Miroslava Paulíčková, MUDr. Irena Strossová, využívající k léčení psychomelodrama, MUDr. Hana Široká, autorka tematických hudebních podvečerů, PhDr. Pavel Kolda, který se zajímá také o arteterapii, PhDr. Leon Juřica, který pořádá společná setkání lékařů, psychologů a hudebníků nejen z naší republiky. Mudr. Otto Kühnel začal používat uklidňující zvukové kulisy při očních operacích, muzikobalneoterapii, kombinující hudební léčbu úspěšně používají lékaři v lázních v Teplicích, Jeseníku, Darkově a dalších (LINKA, 1997).

V důsledku změn po roce 1989 vzrostl zájem o muzikoterapii v pedagogice a speciální pedagogice. Zde se můžeme setkat se jmény Jan Braunstein, Katarína Grochalová, Jiří Kantor, Matěj Lipský, Zdeněk Šimanovský, Zdeněk Vilímek a Marie Beníčková. Rehabilitační muzikoterapii se věnuje Markéta Gerlichová a Jana Weber. Tomáš Procházka je zastáncem celostního přístupu v muzikoterapii. Spojením muzikoterapie a jógy se zabývá Ivo Sedláček, terapeutickým působením etnické hudby Vlastimil Marek a šamanským bubnováním Lubomír Holzer (KANTOR, WEBER, 2009).

První muzikoterapeutickou organizaci založili roku 1975 Jitka Vodňanská a Vojtěch Zappner pod názvem „Pracovní skupina pro muzikoterapii“ (při psychologické sekci Psychiatrické společnosti České lékařské komory), která také vydávala vlastní odborný časopis *Muzikoterapeutické listy* s velmi vysokou odbornou úrovní na tehdejší dobu. Na její činnost navázala roku 2003 „sekce muzikoterapie a dramaterapie“, dnes pod názvem „Sekce muzikoterapie“ (při České psychoterapeutické společnosti). Josef Krček vedl řadu let „Sekci muzikoterapie České hudební společnosti“, která roku 2007 ukončila své působení. Roku 2008 vznikla Česká muzikoterapeutická asociace. Ta by měla v budoucnu plnit funkci zastřešující asociace pro muzikoterapeuty v České republice.

Muzikoterapie v České republice se teprve v posledních letech stává samostatným oborem. Pro jeho další vývoj je nezbytná legislativní úprava a intenzivnější komunikace a spolupráce s muzikoterapeutickými organizacemi a instituty v zahraničí. Podle odborníků česká muzikoterapie prochází obdobím velkého rozvoje a v horizontu několika let se stane seriózním partnerem ostatních evropských zemí (KANTOR, 2009).

Muzikoterapie se rozvíjí mnoha směry: jako teoretická disciplína v rámci muzikologie, jako jedna z terapeutických oborů aplikovaných ve zdravotnictví, jako psychoterapeutická technika, jako prostředek vedoucí k socializaci člověka, jako metoda speciálně pedagogické rehabilitace, která slouží ke kompenzaci znevýhodnění plynoucích z konkrétních speciálních potřeb člověka, a také jako edukativní metoda využívaná ve vzdělání a výchově, která slouží k harmonickému rozvoji osobnosti a aplikuje pouze určité prvky muzikoterapie (GERLICOVÁ, 2014).

V České republice je muzikoterapie zatím vnímána spíše jako alternativní, doplňkový léčebný přístup a pro širší veřejnost představuje stále velkou neznámou (ŠIMANOVSKÝ, 2011).

2.2.2 Mezinárodní muzikoterapeutické asociace a sdružení

Ve světě již několik desetiletí existují různé mezinárodní asociace a sdružení pro muzikoterapii, které zastřešují úroveň odbornosti oboru muzikoterapie na mezinárodní úrovni. Nejvýznamnější je *Světová federace muzikoterapie (World Federation of Music*

Therapy, WFMT), která byla založena roku 1985 na 5. světovém muzikoterapeutickém kongresu v italském Janově. Jejím úkolem je podporovat výměnu informací o muzikoterapii, pořádat mezinárodní kongresy, rozvíjet mezinárodní spolupráci mezi muzikoterapeutickými asociacemi, muzikoterapeuty a příbuznými profesemi, rozšiřovat povědomí veřejnosti o muzikoterapii, vydávat odborné publikace a podporovat muzikoterapeutický výzkum. Současnou prezidentkou je Petra Kern (WEBER, 2009).

Evropská muzikoterapeutická konfederace (*European Music Therapy Confederation*, EMTC) byla založena roku 1990 jako fórum pro výměnu muzikoterapeutů v Evropě se záměrem podporovat vzájemný respekt, porozumění a výměnu zkušeností o muzikoterapii. V současnosti je členy EMTC 19 evropských zemí a každá země má svého reprezentanta (Evropská muzikoterapeutická konfederace, 2007). Česká republika je členem EMTC od roku 2009. Majoritní profesní organizací je u nás Muzikoterapeutická asociace České republiky (CZMTA), která sdružuje většinu aktivních českých muzikoterapeutů. V České republice zatím (situace do konce roku 2013) neexistuje standardní vysokoškolské vzdělání v oboru muzikoterapie. Některé vysoké školy prozatím nabízejí možnost studia v podobě kurzů v rámci celoživotního vzdělávání nebo získání další odbornosti pro psychology, speciální pedagogy či lékaře v postgraduálním studiu. Kromě toho renomovaní muzikoterapeuti nabízejí soukromé kurzy (GERLICOVÁ, 2014).

Roku 2002 byla založena Evropská asociace studentů muzikoterapie (*European Assotiation of Music Therapy Students*, EAMTS). Organizuje studentská sympozia, podporuje nejen studentské muzikoterapeutické projekty, ale i účast studentů na muzikoterapeutických výzkumech, zajišťuje studentské výměnné pobyty a společná půlroční setkání studentů a provozuje otevřené fórum dostupné na internetových stránkách.

2.3 Druhy muzikoterapie

2.3.1 Hudební autoterapie a heteroterapie

Podle toho, zda muzikoterapii provádí hudbou ovlivněný jedinec sám na sobě nebo ji na něm uskutečňuje někdo jiný, rozlišujeme hudební *autoterapii* = samoléčbu a hudební *heteroterapii*, při níž klient a terapeut jsou dvě různé osoby, popřípadě se v roli terapeuta uplatňuje tým odborníků k tomu určených. K hudební autoterapii dochází například tehdy, jestliže pacient po skončení léčení sám na sobě pokračuje v dostupných muzikoterapeutických praktikách, jež na něm předtím byly uplatňovány. *Intuitivní* nebo *reflektivní autoterapii* (resp. prevenci) uskutečňují ti lidé, kteří poslouchají nebo provozují hudbu v zájmu své mentální

hygieny. V institucionální terapeutické praxi léčebných zařízení se podstatně častěji vyskytuje heteroterapie.

Hudební autoterapie má výhodu větší intimity a klientovy svobodnější volby, hudební heteroterapie zase punc profesionálního terapeutického výkonu, což obvykle znamená větší míru kvalifikovanosti i případného psychoterapeutického účinku (ZELEIOVÁ, 2007).

2.3.2 Aktivní a pasivní (receptivní) muzikoterapie

Z hlediska klientovy účasti na terapeuticky motivovaném hudebním dění rozeznáváme muzikoterapii aktivní, při níž léčený jedinec osobně vyvíjí hudební aktivitu, ať už sám nebo za spoluúčinkování terapeuta, spolupacientů, terapeutického týmu, tím, že hraje, zpívá nebo alespoň vyťukává rytmus apod., a muzikoterapii pasivní = receptivní = poslechovou, při níž hudbu pouze vnímá, poslouchá.

Aktivní muzikoterapie se uskutečňuje klientovou vokální nebo instrumentální, popř. obojí interpretací nebo improvizací na úrovni jeho hudební vyspělosti a dovednosti. Přednostně jsou sledovány terapeutické zájmy, zatímco umělecká a estetická hodnota vzniklých kreací nebo podaných výkonů je brána v úvahu jen druhořadě. Dosti klientů umí obstojně zpívat a také obsluhovat jednoduché hudební nástroje. Velké oblibě se těší aplikace hudebněvýchovné metody německého skladatele Carla Orffa Schulwerk a jeho důmyslně sestaveného a přitom vcelku snadno ovladatelného instrumentáře. Patří sem dětské bubínky a tympány, zvonečky, ozvučná dřívka, dětské činely, prstové činely a kastaněty, dřevěné klepače a šterchadla, rumbakoule, tamburíny s talířky a triangl. Dále se mohou uplatnit dětské zvonkohry a xylofony, dětské klarinety, španělské bubínky, různé druhy zobcových fléten a ústních harmonik, jazzový velký buben a další nástroje. Též se provádí hra na tělo. Jde o tleskání vlastníma rukama o sebe nebo vlastní rukou o ruku souseda, luskání prsty, apod. K vytvoření přátelského vztahu mezi terapeutem a klientem a k získání klienta jako rovnocenného a plně spoluzodpovědného partnera pro práci na léčebném úkolu napomáhá improvizací duová souhra obou. Může být prováděna tak, že jeden člen dua vyťukává na bicí nástroj nebo vytleskává pravidelný rytmus, zatímco druhý k tomu na píšťalkový nástroj, zobcovou flétnu, metalofon, apod. improvizuje melodii; pak si své úlohy vymění. Někdy může duo terapeut a klient uskutečňovat vícehlasou čtyřruční společnou klavírní improvizaci na černých klávesách klavíru, sloužících i hudebně zcela nepřipravenému klientovi jako výborná orientační pomůcka, jejíž zásluhou si může s terapeutem obstojně zahrát na klavír (LINKA, 1997).

Aktivní muzikoterapie zahrnuje také hudební anamnézu, při níž pacienti sdělují své hudební zážitky s hudbou a zpěvem od dětství a k tomu uvádějí své vztahy k členům rodiny.

Členové psychoterapeutické komunity jmenují své oblíbené písně a učí je ostatní členy skupiny (BOUCHAL in LINKA, 1997).

Poslechová *receptivní (pasivní) muzikoterapie* může být uskutečňována klientovým poslechem hudby jednak živě hrané, jednak reprodukované. Živě hraná hudba má výhodu společného zážitku a uplatnění vizuální složky interpretace, kterou někteří naslouchající jedinci vítají. Proto někteří muzikoterapeuté reprodukovanou hudbu zásadně odmítají a poukazují na to, že u ní chybí mezilidský kontakt. Někteří jedinci však mají raději kvalitní reprodukovanou hudbu, nerušenou případnými hráčskými chybami, oceňují možnost regulovat hlasitost, kdykoli nahrávku zastavit nebo vrátit a poslechnout si znovu zajímavé nebo oblíbené místo. Reprodukce také umožňuje snáze spojovat s vlastní nahrávkou doplňující akustické podněty, ke kterým patří sugestivní mluvené slovo, ptačí zpěv a další náladotvorné mimohudební zvuky. Receptivní muzikoterapie umožňuje současně jiné aktivity: malování, pohybové kreace, u dětí vymýšlení pohádkových příběhů, hru s loutkami a maňásky a mnoho jiného.

Mezi aktivní a receptivní muzikoterapií není pevná hranice. Zatímco jedni klienti hrají, jiní poslouchají nebo týž jedinec chvíli poslouchá a posléze se připojuje k ostatním. Obě formy mohou být realizovány jako autoterapie i heteroterapie.

2.3.3 Individuální, skupinová a hromadná muzikoterapie

Stejně jako psychoterapie se obecně rozlišuje i muzikoterapie podle počtu klientů ošetřovaných v průběhu určité terapeutické procedury: *individuální*, při níž se terapeut věnuje pouze jedinému klientovi, dále *skupinová*, kde je současně přítomno 8-15 klientů, a *hromadná*, kterou reprezentuje velký počet osob zároveň léčených. Skupinová a hromadná muzikoterapie se označuje jako *kolektivní*.

Skupinovou muzikoterapii lze uskutečňovat jednak v rámci uzavřených (fixních) skupin, kde všichni zúčastnění nastoupili na léčbu přibližně ve stejnou dobu a spolu absolvují celý cyklus muzikoterapeutických procedur a jejich kolektiv není rozšiřován o nové členy ani bezdůvodně zužován, takže se všichni členové skupiny časem navzájem dobře znají; jednak v rámci skupin variabilních, otevřených, kde se mění počet členů i personální složení skupiny.

Individuální, skupinová a hromadná muzikoterapie může být aktivní i receptivní, což rozšiřuje možnosti jejich uplatnění. Obojí druh individuální muzikoterapie má výhodu větší intimity a diskrétnosti a je vhodný pro klienty uzavřené, nesmělé, bázlivé, ostýchavé, s poruchami sebehodnocení nebo pro klienty, kteří si přejí, aby jejich léčba zůstala v tajnosti.

Aktivní skupinová muzikoterapie může mít rozmanité formy. Pacienti hrají na různé nástroje, ať už z Orffova instrumentaria nebo normální, které si sami vyberou, nebo zpívají.

Nástroje se využívají i k nonverbální komunikaci. Někdy může být tato terapie spojena i s pohybovou aktivitou. Klienti tvoří kruh, v němž střídavě vstojí, vsedě, vkleče, v podřepu i vleže provádějí stanovené nebo spontánní pohybové úkony (LINKA, 1997).

2.3.4 Muzikoterapie kreativní

Kreativní muzikoterapie preferuje techniku improvizace na rozličné hudební nástroje a často využívá i spontánních vokálních projevů. Velké množství muzikoterapeutických škol se orientuje především na hudební improvizace, kde se využívá tvořivého potenciálu klientů, který rozvíjí jejich fantazii, spontaneitu, komunikaci i celou škálu prožitků a emocí. Na základě hudebních improvizací často dochází k jejich oceňování, zhodnocení a samotné léčbě nebo rehabilitaci. Užívají se nejrůznější improvizáčnické techniky, jako je hra na tělo, hra na hudební nástroje, zpěv, vokalizace, pohyb, tanec, psychodrama, pantomima aj. Muzikoterapeuté pomáhají klientům identifikovat, že se nacházejí v určité skutečnosti, která se stává novou zkušeností, která může být důležitá pro jejich léčbu i další život (KOŠALOVÁ, 2001).

2.3.5 Muzikoterapie nekreativní

Do této kategorie patří především modely založené na výzkumech o působení zvuku a hudby na lidský organismus. K nejznámějším modelům patří „*Vibroakustická terapie*“, která vychází z výsledků neurofyziologických výzkumů o léčebném účinku pulzujících tónů nízké frekvence v rozmezí 30-120 Hz, které neobsahují vyšší harmonické tóny. Tyto tóny jsou integrovány do hudby (tzv. fraktální hudba) a používány v kombinaci se speciálními zařízeními k terapeutickým účelům.

„*Hudební integrativní neuroterapie*“ zahrnuje poslech hudby kombinovaný s vizuálními stimuly na bázi počítačových programů.

„*Tomatisův poslechový program*“ pracuje s počítačově upravenou hudbou W. A. Mozarta, gregoriánského chorálu a mateřského hlasu. Program je vystavěn na bázi audio-psycho-fonologie a podpořen mnohaletými zkušenostmi a validními výzkumy.

K nekreativním muzikoterapeutickým modelům jsou někdy řazeny i behaviorálně orientované muzikoterapeutické přístupy zaměřené na ovlivňování klientů prostřednictvím odebrání a opakovaného pouštění jednotlivých zvuků nebo hudby jako celku (MÁTEJOVÁ, 1991).

2.4 Metody a techniky muzikoterapie

2.4.1 Hudební improvizace

Hudební improvizace představuje spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hry na hudební nástroje. Předností této metody je, že s její pomocí můžeme vyvolat hudební reakce i u klientů s velmi těžkým postižením. Důležitým úkolem terapeuta je pomoci vytvořit emocionálně příznivé prostředí, které klienta bude podporovat a motivovat k hudebnímu vyjadřování a umožní mu spojení s „vlastním rytmem“, protože pochopení „svého rytmu“ je cestou k sebeuvědomění (MORENO, 2007).

Hudební improvizace může být do různé míry strukturovaná, připravená nebo nepřipravená. Terapeut se může do improvizace klienta zapojit různými způsoby, např. pomáhá klientovi poskytnutím nezbytných instrukcí a ukázek, hraje nebo zpívá doprovod, který podporuje nebo vede klienta, představuje hudební i nehudební náměty (BRUSCIA, 1998 in KANTOR, WEBER, 2009).

Hudební nástroj popřípadě hlas nebo pohyb představují klientovo *alter ego* a bezprostředně zrcadlí vnitřní svět hráče. Klient může vyjadřovat pocity, které je obtížné sdělit verbálně. Improvizace je často doplněna diskusí s klientem. V hudební improvizaci se zračí stav mnoha tělesných a psychických funkcí, např. motoriky, pozornosti, percepčních funkcí atd. (MÍČEK, 1984).

2.4.2 Hudební interpretace

Při hudební interpretaci klient provádí předkomponovanou vokální nebo instrumentální skladbu nebo reprodukuje jakýkoliv druh hudební formy, která slouží jako model. Interpretace zahrnuje také hudební aktivity a hry, ve kterých klient provádí určité role nebo chování, které bylo předem určené. Omezení spontánnosti klienta přináší určité výhody. Při tomto způsobu práce musí klient dodržovat základní pravidla, která určí terapeut nebo skupina, což klientům pomáhá naučit se porozumět a přizpůsobit se myšlenkám a pocitům jiných, zatímco si uchovávají vlastní identitu. Hudební interpretaci lze členit na interpretaci skupinovou nebo individuální, na interpretaci před publikem nebo bez publika, interpretaci vokální, instrumentální, hudební produkci nebo na hudební hry a aktivity (WEBER, 2009).

2.4.3 Kompozice hudby

Kompozice hudby zahrnuje kreativní vytváření písní, textů, instrumentálních skladeb, hudebních videí nebo audionahrávek. Důležité je, že se na kreativním procesu podílí klient. Terapeut přebírá odpovědnost pouze za technické aspekty procesu a nechává klienta pracovat

podle jeho hudebních schopností. Metoda kompozice rozvíjí schopnosti kreativního řešení problémů, organizace a plánování, zaznamenává vnitřní prožitky a učí sebeodpovědnosti. Kompozice ve skupině podporuje kooperativní učení a sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností. K metodám kompozice patří skládání písní a tvoření variací na písně, instrumentální kompozice, kdy klient komponuje původní instrumentální kus nebo jeho část, a také hudební koláž, kde klient vybírá a řadí za sebou zvuky, písně, hudbu nebo fragmenty hudby za účelem vytvoření nové hudební formy, případně nahrávky (FUKAČ, 1989).

2.4.4 Poslech hudby

Při terapeutickém poslechu klient hudbě naslouchá, přičemž reaguje na hudbu verbálně nebo neverbálně. Hudba může být živě hraná nebo reprodukována, instrumentální nebo vokální. Také se může jednat o hudební vystoupení nebo kompozici klienta. Cílem je rozvoj naslouchání, evokace specifických tělesných reakcí, stimulace nebo relaxace, rozvoj motorických a sluchových dovedností, evokování afektivních stavů a zkušeností, prozkoumávání myšlenek a nápadů jiných, podpora reminiscence, paměti nebo regrese, evokace imaginací a fantazií, spojení posluchače s ostatními lidmi a stimulování spirituálních zkušeností (BRUSCIA, 1998 in KANTOR, 2009).

Poslech hudby usnadňuje navázání kontaktu, komunikaci a interakci mezi terapeutem a klientem. Pomáhá klientovi začít mluvit o svých potížích a usnadňuje jeho sebereflexi. Hudba evokuje vzpomínky a asociace klienta a zpřístupňuje nevědomý materiál. Variací poslechu hudby je velké množství: hudební anestezie, hudební relaxace, poslech podprahový, meditativní, stimulační, percepční, zprostředkující, podmíněný, ocenění hudby, hudební reminiscence, písňová komunikace, volné asociace, řízená a neřízená hudební imaginace aj.

2.5. Působení hudby na člověka

Lidstvo je s hudbou neodmyslitelně spjato. Účinek hudby je natolik všestranný, že působí na člověka bez ohledu na rasu, etnickou skupinu, náboženství nebo politickou příslušnost. Hudba pomáhá vyjádřit emocionální, fyzický i mentální stav, umožňuje osobní prožívání radosti a bolesti. Hudba umí povznést a potěšit, ale také pomoci prožít smutek. Má moc nás aktivovat i zklidnit, dodat vojsku odvalu či podtrhnout slavnostní ráz události. Jak na nás hudba v té které chvíli působí, záleží na mnoha faktorech, především na jejím tempu, dynamice, harmonii, ale i melodii a barvě tónů. Taktéž nás ovlivňují naše zkušenosti a asociace. Působení hudby na naše tělesné systémy závisí i na aktuální náladě, temperamentu a přístupnosti daného jedince a prostředí. Zcela všeobecně přinášejí pomalé skladby v tempu

andante = „krokem“ pocit klidu a uvolnění, zpomaluje se srdeční činnost, krevní oběh i dech, zužují se zornice. Naopak skladby v tempu allegro vivace = „rychle, živě“ vyvolávají pocit radosti, nadšení a vitality a mají stimulační účinek: zrychlí se srdeční frekvence, otevírají se kapiláry, krev proudí rychleji, rozšiřují se zornice. Hudební prožitek však nelze chápat jako pouhou reakci na hudební podněty. Fyziologické změny, které jsou způsobeny vlivem hudby, jako je změna rytmu dýchání, krevního tlaku, elektrického odporu kůže a zornic, se dnes již dají objektivně změřit pomocí nejmodernějších zobrazovacích metod: magnetické rezonance, pozitronové emisní tomografie či elektroencefalogramu. Hudba tedy působí na celého člověka a nasloucháme ji doslova každou buňkou našeho organismu. Naše tělo se tak podobá obrovskému rezonančnímu hudebnímu nástroji. Zajímavé je, že i od narození neslyšící lidé mají podobné reakce jako ostatní. Mozkové vlny rozeznává současná medicína jako vlny beta (13-30 Hz), které jsou jakýmsi vnějším ukazatelem běžného bdělého stavu vědomí. Vlny alfa (7-12 Hz) pak indikují zklidněný stav, běžný těsně před usnutím či při relaxaci, který je spojen s větší produkcí endorfinů, tzv. hormonů štěstí. Zvuk bubnu aktivuje mozek na frekvencích 4-7 Hz, což odpovídá vlnám théta. Na nás ale působí více akustických podnětů. Člověk se nachází v oceánu vibrací, ale ne vše je mozek schopen prostřednictvím sluchu registrovat. Zvuk slyšíme v rozmezí zhruba od 16 Hz do 20 000 Hz, což je poměrně malá část z našeho zvukového vnímání. Zvukové vlny ale působí na celý organismus, nejen na sluch. Hudba se dá přirozeně analyzovat na složku melodickou, rytmickou a harmonickou. Rytmus je pro zdravý vývoj člověka nesmírně důležitý. V životě každého člověka vládne určitý rytmus, např. rytmus bdění a spánku nebo rytmus ročních období. Prožívání rytmu cyklů v přírodě i v životě je podstatné pro úspěšný rozvoj pohybu, řeči a třeba i psaní. Harmonická složka hudby působí celkový soulad. Většina lidí vnímá harmonickou hudbu přirozeně jako příjemnou, podobně jako zvuky přírody: zpěv ptáků, šumění stromů, bubnování deště, bzučení hmyzu, zurčení potůčku apod. Melodii tvoří jednotlivé tóny, je příběhem, myšlenkou, cestou. Slyšitelné zvuky dokážeme vnímat uchem i celým tělem. Při vytváření i vnímání hudby je kromě celého těla dominantní zapojení mozku. Pro terapeutické využití hudby je třeba zdůraznit její podstatný vliv na limbický systém. Toto komplexní uskupení mozkových struktur ležících po stranách thalamu je naším centrem emocí. Z limbického systému je důležitá především amygdala, kde se ukládají vzpomínky spojené s pocity, a tedy i s tím, zda vnímaný zvuk cítíme jako příjemný nebo nepříjemný.

Ticho patří neodmyslitelně k našim životům a je i součástí hudby. V každém člověku vyvolává jiné asociace, někteří v něm nacházejí klid a uvolnění, jiní v něm vidí naopak prázdno a smrt. Ticho může představovat náš svobodný prostor. Záleží na nás, jaké mu dáme

emocionální zabarvení, zda spíše pozitivní či negativní. Přitom nás samozřejmě výrazně ovlivňuje to, co si s tichem spojujeme v našem podvědomí. K harmonii v nás potřebujeme vyváženou dávku ticha i zvuků. Ticho bývá v dnešní době často opomíjeno, protože buď slyšíme neustále nějakou zvukovou kulisu, nebo nechceme slyšet myšlenky našeho nitra, ale ticho právě nutně potřebujeme k tomu, abychom mohli být sami sebou a se sebou samými. (GERLICOVÁ, 2014).

2.5.1 Sluchová percepce

Percepce (vnímání) je definována jako psychický proces vnímání vnějších a vnitřních podnětů smyslovými orgány. Percepce umožňuje poznání okolního světa i nás samotných. Díky smyslům (zrak, sluch, hmat, chuť a čich) rozeznáváme podněty z okolí, které diferencujeme, konfrontujeme a hodnotíme na základě předešlých zkušeností (BENÍČKOVÁ, 2011). Sluch patří mezi nejdůležitější smysly člověka. Uši vnímají akustické signály i ve spánku. Nejsou omezeny prostorovou orientací, přijímají signály ze všech směrů. Rozvoj slyšení je důležitým činitelem ovlivňujícím psychický vývoj člověka (BŘICHÁČKOVÁ, 2005).

Východiskem pochopení, jak hudba působí na člověka, je porozumění teorii sluchové percepce. Většina běžné populace dokáže vnímat zvuky pouze v rozmezí 40-16 000 Hz, s přibývajícím věkem se toto rozmezí ještě zužuje. Zvuky nad hranicí slyšitelnou prostřednictvím sluchu a pod ní se nazývají ultrazvuk a infrazvuk a lidský organismus je vnímá jako vibrace. Kromě známého slyšení prostřednictvím uší přenosem ze vzduchu existují ještě čtyři další způsoby vnímání zvuku a v těchto případech hovoříme o tzv. taktilním zvuku. Jedná se o kinestetické vnímání velmi nízkých vibrací, které přicházejí do našeho organismu od země a vnímáme je prostřednictvím nervových zakončení ve svalové hmotě. Tyto vibrace vznikají např. při pohybu velmi těžkých těles v naší blízkosti. Další způsob vnímání zvuku je haptické vnímání vibrací, kdy nízké vibrace stimulují nervová zakončení v kloubech a hlubokých tkáních. Pokud zvukové vibrace stimulují nervová zakončení uložená pod vnějším povrchem pokožky, vnímáme tento způsob taktilní stimulace dotekem. Taktilní vnímání si uvědomujeme především při poslechu velmi hlasité hudby nebo zvuků. Také je znají hráči na hudební nástroje, kteří vnímají zvuk díky doteku s nástrojem. Posledním způsobem je vnímání prostřednictvím kostních spojení v kochleárním aparátu, kdy vnímáme zvuk přicházející do kochley přímo přes tkáň lebeční kosti (KANTOR, 2009). Při procesu slyšení je zapojeno sluchové ústrojí a mozek. Vědomě je vnímáno převážně to, co je viděno, než co je organismu zprostředkováno ve formě zvuků. Z tohoto pohledu v muzikoterapii mluvíme o pojmu naslouchání. Při procesu naslouchání je vnímání zvuků zprostředkováno celým tělem. Je dobře znám fakt, že neslyšící lidé se dokáží pohybovat v rytmu hudby, ačkoli

sluchové ústrojí nevykonává svou funkci správně. U takto postižených jedinců bývá často nadměrně rozvinuto nejen naslouchání, ale i další smysly, zejména hmat (BŘICHÁČKOVÁ, 2005). Se sluchovou percepcí souvisí i schopnost vytěšňovat nežádoucí nebo škodlivé zvuky. V dnešní společnosti, která je zvuky přesycena, je tento obranný mechanismus těla velmi důležitý. Pokud bychom nedisponovali touto schopností, neměli bychom nejmenší možnost soustředit se na práci, usnout apod. Tato zdánlivá přednost má ale i své záporné stránky. Nadměrné vytěšňování zvuků může zejména v dětském věku vést ke snížené schopnosti vnímat vědomě zvukové vibrace a intenzita rezonance vlastního těla se snižuje. Sekundárním problémem v této souvislosti mohou být problémy koncentrace a také tzv. civilizační nemoci (BENÍČKOVÁ, 2011).

2.5.2 Vliv hudby na biochemické procesy

Hudba působí na metabolismus a ovlivňuje všechny buňky v našem těle. Buněčné membrány se chovají podobně jako kmitavé obvody. Vlastní kmitočty membrán leží v rozsahu akustického pásma. Jestliže buňku ovlivníme zvukem tohoto kmitočtu, dojde k prudké změně koncentrace iontů vápníku, které jsou velmi důležitým regulačním prvkem buněčné látkové výměny (LINKA, 1997). Hudba také vyvolává uvolnění neurotransmiterů a hormonů. Zvýšená hladina melatoninu po muzikoterapeutických jednotkách přispívá k uvolněnému stavu klientů a jejich klidné náladě. Vhodně vybraná hudba snižuje hladinu stresových hormonů kortizolu a adrenokortikotropních hormonů. Podobným způsobem hudba ovlivňuje také imunitu lidského organismu. Podle výzkumů dochází po aplikaci muzikoterapie ke zvýšené hladině imunoglobulinu A a zvýšení počtu a aktivity bílých krvinek. Muzikoterapeutický a lékařský výzkum popisuje vliv hudby i na další fyziologické procesy, jako je mozková činnost, metabolismus, puls, tělesná teplota, frekvence a hloubka dýchání, svalový tonus nebo galvanický odpor kůže. Vliv hudby na fyziologické procesy je popisován ve dvou základních směrech – hudba působí aktivizačně (stimulačně) nebo relaxačně, tj. sedativně (MAREK, 2003).

2.5.3 Hudba a dech

Dech je velmi zajímavý fenomén. Většinou jej vůbec nevnímáme, naše tělo je tak moudré, že dýchání řídí bez naší vědomé kontroly. To, jakým způsobem dýcháme, výrazně ovlivňuje náš zdravotní stav. Nedostatek kyslíku nejvíce pociťuje náš mozek a srdce, ale i další části těla. Dech lze však také vědomě ovládat. Problémem je, že při dnešním způsobu života dýcháme většinou povrchně, krátce a rychle. Tělu prospívá dech prohloubený, klidný.

Hlavním dýchacím svalem je bránice, která je zároveň i svalem posturálním, to znamená, že ovlivňuje držení těla. Pokud bránice funguje správně, kromě kvalitního dechu dochází k masáži srdce, jater a střev. V muzikoterapii posilujeme bránici především zpěvem a dechovým cvičením. Vhodně zvolená hudba může pomoci nastolit správný a prodloužený způsob dýchání přirozeně a samovolně.

2.5.4 Hudební výrazové prostředky

Zvuk má čtyři základní vlastnosti - barvu, sílu, výšku a délku, které se v hudbě projevují jako hudební výrazové prostředky – rytmus, melodie a harmonie. Podle odlišností v barvě poznáme zvuky různých hudebních nástrojů nebo hlasů lidí. Odlišná **barva** zvuku je dána složením a charakteristickým namícháním alikvótních neboli parciálních, vyšších harmonických tónů. Pro hudebně neškoleného posluchače patří barva k nedůležitějším charakteristikám zvuku. Dítě se již během prenatálního vývoje učí rozlišovat jednotlivé hlasy a zvuky okolního světa právě podle jejich barvy. Neobvyklé zvuky mohou podpořit zájem a zvědavost klientů, zvláště pokud je zvuk spojen se zajímavým vzhledem hudebního nástroje. Zkušenost s různými zvukovými barvami pomáhá rozvíjet schopnost sluchové diskriminace. V otázce barvy zvuku existují individuální preference. někteří klienti jsou přitahováni barvou zvuku určitého nástroje, a pokud mají v muzikoterapii možnost výběru, vracejí se opakovaně k těmto nástrojům. Muzikoterapeut má v těchto případech možnost využít preference klienta k navázání bližšího kontaktu s hudbou a prostřednictvím hudební zkušenosti posílit terapeutický vztah. určité zvuky mohou u některých klientů vyvolávat nečekané afektivní reakce v pozitivním i negativním směru, a proto v muzikoterapii by měli klienti dostat příležitost k vlastnímu výběru hudebních nástrojů, popř. hudebních nahrávek. Mají právo prozkoumávat a získávat nové zkušenosti s množstvím různorodých zvuků. **Síla** zvuku je fyzikálně úzce spojena s energií zvukového zdroje. Čím větší je síla zvuku, tím větší množství energie je třeba vynaložit na jeho vytvoření. Síla se uvádí v decibelech (dB). Práh slyšitelnosti je 0 dB, intenzita šepotu se pohybuje okolo 10 dB. Nepříjemný až bolestivý začíná být zvuk okolo 110 dB a práh bolesti je přibližně 130dB v závislosti na výšce tónu (MICHELS, 2000). Škodlivé účinky má absolutní ticho i nadměrný hluk, který poškozuje sluchové orgány. Podobně jako u barvy, existují také u síly odlišné osobní preference. Je obecně známo, že dynamika hudebního projevu úzce souvisí s temperamentem člověka a způsobem jeho emocionálního reagování. Změny v úrovni hlasitosti mohou být použita jako prostředek k získání nebo udržení pozornosti. Náhlý silný zvuk může vyvolat úlek, kdežto slabý něžný zvuk obvykle pomáhá vytvářet příjemnou, bezpečnou a důvěrnou atmosféru. Důležité také je, jak jedinec nakládá při hře s tichem. Ticho dodává zvuku strukturu, význam a vytváří pro něj

prostor. V hudbě souvisí s představivostí, očekáváním a s okamžikem překvapení. V určitém kontextu ticho podporuje růst úzkosti a strachu. Analýza dynamiky hudebního projevu klienta může pomoci interpretovat jeho aktuální emocionální stav v souvislosti s kontextem situace a dalšími faktory, které nemusí být na první pohled zřejmé (BUNT, 2002). *Výšku* (frekvenci tónů) charakterizuje kmitočet, tj. počet kmitů zvukové vlny za sekundu. Uvádí se v hertzech (Hz). Čím vyšší je výška zvuku, tím rychlejší je kmitočet zvukové vlny. Běžně slyšíme zvuky v rozsahu 20 000-15 000 Hz. Rozsah horního i spodního pásma diskriminace výšky tónu se mění v souvislosti s věkem. V tomto směru existují velké individuální rozdíly. Obecně platí, že vysoké tóny vyvolávají napětí a nízké tóny napětí uvolňují. Podobně reagují již kojenci na lidský hlas. Vyšší tóny někteří klienti používají ke zvýšení stimulace. Délka tónu se nejčastěji vyjadřuje rytmickou hodnotou zvuku a má úzký vztah k tempu skladby. Dlouhé tóny vytvářejí dojem pomalého tempa a naopak. V muzikoterapii může odrážet zrychlení a zpomalení tempa při improvizaci změny fyziologických procesů nebo emocionálního stavu klienta. Je zajímavé, že rozsah u nás preferovaného tempa při hudební improvizaci, podobně jako většina hudby v odlišných kulturách, se pohybuje v pásmu tempa srdečního tepu, které činí přibližně 75-100 úderů za minutu. V tomto pásmu se vyskytuje také největší přesnost. Lidé mají potíže udržet velmi rychlé nebo velmi pomalé tempo. Monotónní zvuky s příliš dlouhou nebo krátkou rytmickou hodnotou mohou vést ke ztrátě pozornosti. Hudba nesmí klienta zahltit ani deprivovat jeho pozornost. Stejně důležité je trvání přirozených pauz v hudbě. Ke správnému načasování délky not a pomlček využívají muzikoterapeuti svou intuici, pozorování klienta a jeho reakcí na hudbu. Délka zvuků a tempo hry klienta může poskytnout mnoho důležitých informací o jeho percepčních funkcích a schopnosti sebevyjádření (KANTOR, 2009).

2.5.5 Rytmus

Rytmus (z řeckého *rhythmos* - pořádek, takt, pravidelnost) se v hudbě může vyskytovat samostatně, bez doprovodu melodie a harmonie. Rytmus se projevuje v procesech hudební i nehudební povahy. Každý člověk má svůj přirozený biologický rytmus, který určují fyzické a psychické vlastnosti organismu (především temperament) a základní předpoklady životního prostředí člověka. Na somatické úrovni se rytmus projevuje v činnosti srdce (tep), v dechových, spánkových a energetických cyklech, podobně jako v cyklech příjmu potravy nebo koncentraci pozornosti. Rytmus v hudbě může přirozeně pomoci podpořit osobní rytmy, schopnost učit se, myslet a tvořit. Rytmus je v mnoha muzikoterapeutických modelech základním výrazovým prostředkem kvůli své široké použitelnosti. Může se realizovat s minimálními nároky na technickou zručnost hráče. Téměř každý člověk je schopen vytvářet hudbu s použitím rytmických perkusivních nástrojů nebo vlastního těla. V muzikoterapii má

rytmus centrální postavení také díky své schopnosti soustředit energii a vnést strukturu a řád. Rytmus při hudební improvizaci klientů může být uspořádaný a vnitřně organisovaný, nebo naopak nepravidelný, chaotický, bez jasné struktury. Rytmická složka hudby úzce souvisí s motorikou člověka, jeho jednáním i prožíváním. Výrazné, akcentované nebo synkopické rytmy mají na člověka aktivizační efekt. Aktivizační rytmy se vyvíjejí z nízkého napětí směrem k vysokému a vyvolávají chuť k pohybu a tanci. Při spojení hudby s tělesným pohybem je důležitá rytmická pravidelnost a předvídatelnost hudby. Relaxační efekt mají především málo akcentované rytmy svázanými tóny v pomalém tempu. Rytmy vedoucí k pasivitě směřují od vysokého napětí k nízkému. Typickým příkladem relaxačních rytmů jsou ukolébavky, jejichž rytmy na fyziologické úrovni evokují houpavé stereotypní pohyby. Rytmy regulační se pohybují mezi póly vysokého a nízkého napětí bez zvláštních rozdílů (KANTOR, 2009).

2.5.6. Melodie

Melodie v hudbě zvyšuje účinky rytmu. Zatímco rytmus souvisí s motorikou a časovou strukturou hudby, melodie má těsné spojení s emocemi a dovoluje vyjádřit široké spektrum pocitů (MÁTEJOVÁ, MAŠURA, 1992). Proto se nám spontánně vybavují různé melodie podle momentálního psychického naladění. Významnou hudební formou, ve které se zrcadlí různé přístupy k melodii, je píseň. Schopnost vytvářet jednoduché melodické sekvence mají již děti v kojeneckém věku. Po šestém roce se vyhraňuje vnímání tonality. V muzikoterapii lze využít intervaly, které se velmi často vyskytují v běžné mluvě dětí.

2.5.7 Harmonie

Hudební harmonie souvisí se vzájemnou organizací dvou a více melodií nebo samotných tónů ve stejném okamžiku. Pro klienta může být užitečným úkolem naučit se vnímat svou melodii nebo svůj tón ve struktuře společně s jinými melodiemi a tóny. Princip hudební harmonie nás učí, že nic není izolované a že můžeme být (znít) ve vzájemném souladu nebo nesouladu s druhými lidmi. Harmonie je nejsložitějším hudebním elementem. Proto se při aktivní muzikoterapii s hudebně neškolenými lidmi využívají pouze nejjednodušší způsoby práce s harmonií. Elementární formu souzvuku představuje současné znění dvou tónů. Z hlediska libozvučnosti tento zvuk chápeme jako konsonanci nebo disonanci. Konsonance je libozvučný souzvuk, který v hudbě uvolňuje napětí. Disonance představuje souzvuk nelibozvučný a vyvolává napětí (ZENKL, 2000). Muzikoterapeut obvykle pozorně sleduje, jak klient organizuje tóny. Při skupinové improvizaci se v harmonické dimenzi může zrcadlit, zda a jakým způsobem chce být klient ve skupině s ostatními. Muzikoterapeut však

musí respektovat i fakt, že každý člověk může vnímat konsonanci a disonanci odlišně. Složitější formu souzvuku tří a více tónů označujeme jako akord. Pro aktivní muzikoterapii má obecné využití vytváření jednoduchých harmonických souzvuků v intervalech kvinty a zdvojování oktáv, dron, neboli stálý basový tón, na jehož podkladě se odvíjí melodie a tzv. náhodné souzvuky, kdy není harmonie jasně diferencovaná (KANTOR, 2009).

2.6 Výběr hudby pro muzikoterapii

Terapeutická praxe ukazuje, že téměř z každého hudebního žánru se dá vytěžit užitek, pokud výběr hudebního materiálu odpovídá požadavkům terapeutické situace a reaguje na potřeby osobnosti klienta. Volná improvizace, komponovaná hudba živá i reprodukováná, lidová hudba různých kultur, jazz i hudba moderní, to vše má svůj význam v různých kontextech práce muzikoterapeuta. Každý člověk je navíc schopen vytvářet svou vlastní, jedinečnou hudbu, což je možné pozorovat např. při rozboru hudebních improvizací klientů. Důležité je souznění mezi hudbou a individuálními hudebními preferencemi klientů. Při výběru hudby se řídíme principy, které definují různé úrovně vztahu mezi klientem a hudbou. Jedná se o tzv. izo princip a level princip.

Izo princip vyjadřuje shodu mezi emocionálním laděním hudby a jejími vlastnostmi na jedné straně a aktuálním psychickým stavem klienta na straně druhé. Izo princip vyžaduje přistupovat ke klientovi s hudbou, která odráží jeho aktuální náladu ve svém rytmu, melodii, harmonii nebo dalších hudebních prvcích. Když sladíme náladu hudby a klienta, můžeme se pokusit náladu klienta změnit použitím jiného druhu hudby nebo postupného odklonu od hudby původní. Tento nový druh hudby by měl odpovídat náladě, kterou chceme u klienta vyvolat. Izo princip umožňuje navázání kontaktu s klientem a zachycení jeho aktuální úrovně.

Level princip vyjadřuje odlišnost mezi charakterem hudby a stavem klienta. Při muzikoterapii řízené podle level principu se začíná prostou písní na upoutání zájmu klientů. Poté se pokračuje rytmickými melodiemi a přejde se k hudbě zaměřené na emotivní složku osobnosti (LINKA, 1997).

2.7 Užití muzikoterapie v praxi

1. Muzikoterapie je využívána v léčebném procesu se zcela specifickým léčebným záměrem a se zcela specifickou terapeutickou metodou při léčení neurotických nebo psychotických poruch. Neurózami rozumíme funkcionální duševní poruchy bez strukturálních změn centrální nervové soustavy, u nichž jde o nepříjemně prožívané příznaky duševních

nebo tělesných obtíží, které mohou snižovat pracovní výkonnost. Vždy způsobují ztížení osobního uplatnění, poruchu seberealizace osobnosti, časté jsou i poruchy sociální adaptace. Neurózy dětí se poněkud liší od neuróz dospělých. Do popředí zde vystupuje zejména sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá, tedy především rodina a škola. Neurózám se dá předcházet a jako jedna z možností prevence se jeví užití hudby a vlivu hudebních aktivit na duševní hygienu dětí. Psychotická onemocnění jsou trvalejší povahy a postihují celou osobnost a vážně zmenšují schopnost adaptace, sociálního kontaktu a pracovního výkonu. U dětí se tato onemocnění identifikují daleko hůř než u dospělých vzhledem k tomu, že jejich osobnost prochází bouřlivým vývojem, a proto je těžké považovat nějakou vlastnost nebo projev dítěte za neměnný. Psychotická onemocnění dětí schizofrenního charakteru a dětský autismus je léčen medikamenty, ale stále větší význam je přikládán psychoterapii, která úspěšně přispívá ke zlepšení sociálního kontaktu nemocných. Zařazení muzikoterapie jako významné složky psychoterapeutických postupů u dětské schizofrenie a autismu jako první rozpracoval Halm Wills.

2. Užití hudebních aktivit zejména ve skupinové formě, při tzv. skupinové muzikoterapii, kdy mají zlepšovat sociální vazby, usměrňovat sebehodnocení, zařazení do kolektivu, apod.

3. Zařazení hudebních aktivit do rehabilitačního procesu, kdy je využíván spontánní zájem dětí o hudbu, hru na snadno hratelné nástroje o zpěv a tanec. I Zde je hudba využívána se zcela určitým záměrem, ale okruh použitelných hudebních skladeb nebo druhů aktivit je podstatně širší.

4. Pojmu muzikoterapie se užívá u hudebních činností, které již nejsou léčbou nebo terapií, ale spíše psychohygienickým procesem, který využívá s určitým záměrem vlivu hudby na psychiku člověka (např. v oblasti gerontologie, při dlouhodobé hospitalizaci) a zejména pak v kontextu s výchovným procesem, kdy jsou některé hudební aktivity (včetně poslechu hudby) zařazeny do denního režimu léčebného nebo výchovného zařízení.

Za nejcharakterističtější rys muzikoterapeutické práce s dětmi je považována možnost ovlivňovat celkový další vývoj dětské osobnosti, rozvoj její fyzické a psychické stránky. Hudební aktivity se jeví jako velice účinný prostředek k usměrňování vývoje dítěte a případných narušených složek jeho osobnosti mimo jiné také proto, že odpovídají dětské touze po hře. Hudební aktivity působí účinně na rozvoj fyzických dovedností, odstraňování psychických a emocionálních poruch a na rozvoj správných sociálních vztahů i na obohacení emocionálního života, podněcují fantazii. Muzikoterapie u dětí vychází z optimálnějších

předpokladů než u dospělých. Kromě již zmíněné chuti ke hře jde o přirozený zájem o oblast tónů, zvuků, rytmu a menší výskyt získaných zábran, které se často objevují u dospělých (POKORNÁ, 1982).

4. Řadu zdravotních i jiných obtíží lze ovlivnit tím, že si problém uvědomíme, nalezneme způsob, jak ho zmírníme, a pravidelně provádíme konkrétní cvičení. Prostřednictvím muzikoterapeutických cvičení lze přispět k celkové harmonii naší osobnosti (GERLICOVÁ, 2014).

2.7.1 Procesy v muzikoterapii

V muzikoterapii probíhá několik procesů:

- vývojový: hudební i nehudební změny se během terapie vztahují ke stádiím normálního vývoje. Cílem terapie je pomoci klientům dosahovat příslušných cílů vývojových etap.
- edukační: terapeutické cíle a sekvence terapeutických intervencí se vztahují k obsahu kurikula nebo dovednostem, které si klient potřebuje osvojit,
- interpersonální: sekvence terapeutických intervencí jsou založeny na stádiích rozvoje vztahu k ostatním lidem.
- umělecký: terapeutické sekvence předpokládají hudební rozvoj klienta v oblasti účinkování, kompozice nebo improvizace
- kreativní: proces je spojen s identifikací, prozkoumáváním, testováním a výběrem alternativních řešení. Představuje hledání kreativních způsobů práce s klientem a řešení jeho potíží.
- vědecký: jednotlivé sekvence procesu se vztahují k fázím, které jsou popsány v souvislosti s muzikoterapeutickým výzkumem, jedná se o definici a kontrolu proměnných, sběr dat, hledání vztahu mezi proměnnými a interpretaci výsledků.

Jednotlivé procesy probíhají paralelně nebo se různě kombinují v jednotlivých fázích terapie (KANTOR, 2009).

2.8 Práce s dětmi a muzikoterapie

Při práci s dětmi se nejčastěji používá forma skupinové muzikoterapie s převahou aktivních činností a s případným zařazením poslechu v krátkých časových frekvencích před nebo mezi aktivitami. Je to dáno specifikou dětského věku, kdy je celý charakter práce převážně motivován hrou. Skupinová muzikoterapie také většinou odpovídá celkovému záměru, kdy v kolektivu formou různých „rolí“ v průběhu hudebních činností dochází k ovlivňování

nesprávného sebehodnocení a poruch chování jednotlivce. Skupina má pro muzikoterapii u dětí zcela zvláštní význam. Spojení hudby, hry a skupiny vhodně řízené terapeutem nebo vychovatelem je schopno ovlivnit rozvoj dětské osobnosti. Při takové práci jde o rozvíjení aktivity, odbourání napětí, strachu, o nápravu chybného jednání. Právě společná práce vzbuzuje radost ze hry, chuť bavit se a pohybovat se. Při této práci není prosazováno úsilí zaměřené na rozvíjení hudebních schopností a získávání hudebních dovedností.

Mnoho dětí je jednostranně zaměřeno a často ze strany rodičů vědomě zaměřováno na kvalitativní stránku výkonu, hodnocení, dobrou známku. Pro prohlubování emocionálních prožitků je důležité, aby hudební aktivity ve skupině poskytovaly dětem radost z toho, že všichni ve skupině pracují společně a práce je těšila. Dítě se postupně učí emocionálně prožívat kolektivní hru. Jeho obavy, zda „bude umět“, zda bude stačit na výkony ostatních nebo snaha být lepší než ostatní ustupuje do pozadí.

Individuální práce s jednotlivými dětmi je výjimečná a většinou pouze dočasná. Používá se v případě, že některé dítě nemůže najít cestu k ostatním členům skupiny a není schopné zařadit se do skupinové práce. Spolupráce probíhá v rovině dialogu mezi dítětem a terapeutem, ať už v rozhovoru či při hudebních aktivitách, improvizaci na hudební nástroje apod. Při těchto individuálních hodinách dítě nabývá potřebné jistoty při hudebních aktivitách, má větší možnosti rozvíjet samostatnost a upevňovat své pocity uspokojení a sebevědomí (POKORNÁ, 1982).

Skupinová terapie využívá skupinovou dynamiku, která je definována jako souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Zabývá se problémy více klientů zároveň a nabízí příležitosti pro sociální učení - usnadňuje změnu postojů, modelů chování, vytváří příležitosti pro procvičování zralejšího chování a ověřování účinnosti nových strategií. Skupina pomáhá stimulovat jedince a zvýšit jeho výkon (VALENTA, 2001). Muzikoterapeutická skupina může být otevřená nebo uzavřená. Jakmile se utvoří uzavřená skupina, nepřijímá již žádné nové členy a setkává se obvykle na předem určeném počtu sezení. Výhodami uzavřené skupiny je důkladnější poznání jednotlivých členů skupiny. Dlouhodobou uzavřenou skupinu lze vytvořit v podmínkách, které zajišťují značnou stabilitu, např. školy, školní družiny, zájmové kroužky, stacionáře aj. Otevřená skupina si udržuje stálou velikost tím, že nahrazuje každého člena, jenž ze skupiny odchází. Je typická pro práci v zařízeních s krátkou stabilitou složení klientů, ke kterým patří klinická a poradenská zařízení, školy při nemocnicích, léčebny, diagnostické ústavy a oddělení (KANTOR, 2009).

2.8.1 Struktura muzikoterapie

Příprava muzikoterapeutického programu:

1. Doporučení do muzikoterapie
2. Vstupní diagnostika
3. Plánování muzikoterapie
4. Realizace terapeutického programu
5. Evaluace terapie

2.8.2 Zaměření muzikoterapie u dětí

Muzikoterapie může být v důsledku rozmanitých možností aplikace efektivním terapeutickým přístupem z hlediska mnoha terapeutických cílů:

- zlepšení komunikace, motivace ke komunikaci, motorika mluvidel, neverbální komunikace aj.
- kognitivní funkce a školní dovednosti: časoprostorová orientace, poznávání blízkých osob, zvládnání školního kurikula, koncentrace pozornosti, paměť, myšlení
- senzomotorické funkce: percepční funkce (zrak, sluch, hmat, propriorecepce aj.), sensorická integrace, hrubá a jemná motorika, vizuomotorická koordinace, expresivní motorika
- emoce: vyjadřování pocitů, abreakce, korečně-emoční zkušenost, nevědomé konflikty, sebevědomí, sebeakceptace, kreativita, vyrovnání se se ztrátou blízkého člověka
- sociální dovednosti: interpersonální dovednosti, náhled, sebereflexe, uvědomování okolí, rodinné vztahy, pocit sounáležitosti s druhými, nezávislost a vlastní identita, kontrola impulzivního a agresivního chování, vytváření vztahů uvnitř různých vrstev společnosti, budování týmů v organizacích
- chování: odstraňování nežádoucího chování, rozvoj účelového chování, následování pokynů, schopnost nápodoby, motivace, adaptabilita
- relaxace a antistresové dovednosti: strategie zvládnání stresu a psychické zátěže, akceptace nemoci, postižení aj.
- spiritualita: autenticita, smysl života, sebeaktualizace, osobnostní růst
- jiné cíle: snížení bolesti, ovlivňování fyziologických funkcí, hudební dovednosti a hudební repertoár, soběstačnost při denních činnostech, reminiscence životních zkušeností, volnočasové dovednosti (BRUSCIA, 1998).

2.8.3 Muzikoterapie a hudební výchova

Mezi společné znaky patří to, že výuka hudební výchovy i muzikoterapie jsou prováděny většinou se skupinou dětí. Hudební výchova i muzikoterapie u dětí mají převážně

aktivní charakter, to znamená, že předpokladem úspěchu působení je vlastní akce, případně tvořivost dětí včetně prvků hudební improvizace. Jsou užívány stejné hudební prvky, jako je rytmus a melodie, a stejné prostředky jako je zpěv, hudební nástroje, různá cvičení.

Na rozdíl od muzikoterapie se hudební výchova řídí ve svých výchovných cílech závazným učebním plánem, který je vázán na věk dětí a příslušný ročník. Muzikoterapie se řídí potřebami dětí a podle potřeby je upravována a obměňována. Skupinová muzikoterapie u dětí má silně komplexní charakter a je těsně spjata s prvky rytmicko-psychomotorickými. Odpovídá to potřebě dětí vyjadřovat se pohybem. Mnohotvárnost používaných metod při muzikoterapii je nutná také proto, že se u dětí často vyskytují poruchy koncentrace.

Za nejcharakterističtější rys práce s dětmi jak v hudební výchově, tak v muzikoterapii, je považována možnost ovlivňovat celkový další vývoj dětské osobnosti, rozvoj její fyzické i psychické stránky. Skutečnost, že dítě prochází neustálým vývojem, vybízí k tomu, aby byly použity všechny účinné prostředky k rozvoji celé jeho osobnosti. Hudební aktivity se jeví jako prostředek velmi účinný, mimo jiné i proto, že odpovídají dětské touze po hře. Děti mají přirozený zájem o oblast zvuků, tónů, rytmu a nejsou většinou svázané zábranami jako dospělí. Hudební aktivity působí na rozvoj fyzických dovedností, umožňují potřebné uvolnění, zvyšují schopnost koncentrace, podněcují fantazii, odstraňují psychické a emocionální poruchy a podílejí se i na rozvoji správných sociálních vztahů a na obohacení emocionálního života.

2.9 Složky muzikoterapeutické práce s dětmi

Muzikoterapie u dětí je charakteristická tím, že jednotlivé složky muzikoterapie se navzájem prolínají a doplňují. Nazýváme je souhrnně hudebními aktivitami a kromě poslechu hudby, zpěvu a hry na nástroje sem patří i hudebně pohybové improvizace (kombinace poslechu a rytmicky organizovaného pohybu) a kolektivní hry se zpěvem (pohyb spolu se zpěvem a uplatněním „role“ v kolektivu). Tradiční dělení muzikoterapie na aktivní a receptivní (pasivní) je v tomto případě zavádějící a nevhodné. Za pasivní je považován poslech hudby nebo slova, který slouží jako zvuková kulisa při jiné činnosti. Poslech hudby při hudební výchově i muzikoterapii chápeme také jako aktivitu. Jednotlivé dílčí složky muzikoterapeutické práce s dětmi jsou účinné právě ve své komplexnosti. To, co je navzájem spojuje, je aktivní podíl dítěte na společné práci – hře (POKORNÁ, 1982).

Rytmické podněty patří k nejučinnějším v muzikoterapeutickém procesu. Samo rytmické střídání dob přízvučných a nepřízvučných odpovídá přímo fyziologickým

biorytmům, nádechu a výdechu, srdečním stahům, střídání pravé a levé nohy při chůzi. Cílem není nacvičovat složité rytmické útvary. Jednoduchý, výrazný rytmus je prostředkem, který při této práci pomáhá organizovat, usměrňovat a uspořádat vše chaotické a nekoordinované, s čímž se setkáváme u dětí s různými poruchami soustředění a učení. Spojením pohybů s rytmicky výraznou hudbou nebo spojením pohybu a zvuku při hraní na jednoduchý nástroj napomáhá rytmus citlivěji ovládat tělo, koordinovat pohyby apod. Hudebně pohybová hra tříbí smysl dětí pro vnímání rytmu a schopnost reagovat změnou pohybů na změnu hudebního doprovodu (ŠIMANOVSKÝ, 2011).

2.9.1 Hra na tělo

Předstupněm, přípravou hry na hudební nástroje je „hra na tělo“, která je běžnou součástí hudební výchova a hudebně pohybových her v mateřských školách. Děti obvykle doprovázejí říkadla nebo písničky rytmickým tleskáním, luskáním prsty, podupáváním a podobně. Všimáme si přitom různých zvukových a dynamických rozdílů mezi jednotlivými způsoby hry. Hra na tělo je také spojena s různými pohyby, takže při ní rozvíjíme i motorické schopnosti dětí. Můžeme ji kombinovat i s partnerskou hrou, kdy děti tleskají na dlaně dětí sedících nebo stojících naproti nebo vedle sebe. Při těchto hrách podporujeme rozvoj smyslu pro rytmus společně s rozvojem pohybových schopností a kultivací pohybového projevu vůbec (POKORNÁ, 1982). Hru na tělo si člověk uvědomuje vizuálně, kinesteticky, hapticky i akusticky. Hra na tělo představuje nenahraditelný způsob primární rytmické stimulace a korekce v oblasti jemné i hrubé motoriky, rozvíjí citlivost taktilní percepce, sluchové analýzy i konstruktivního odreagování. Hru na tělo používáme jako prostředek kontaktu s druhými (KANTOR, 2009). Zvládne-li dítě jednoduchou techniku hry na tělo, je pro ně snadný přechod ke hře na jednoduché hudební nástroje. Při muzikoterapii se nejčastěji používají nástroje Orffova instrumentáře, které jsou pro děti většinou velmi přitažlivé, a práce s nimi nabízí muzikoterapeutovi účinné obohacení hodin muzikoterapie. Hra na ně nevyžaduje předchozí dlouhodobé cvičení, jako je tomu u klasických hudebních nástrojů, a umožňuje, aby i děti, které nemají předpoklady pro instrumentální hru v tradičním smyslu, nebyly ochuzeny o možnost projevit se hudebně jinak než zpěvem a mohly tak rozvíjet svou hudebnost a prožívat potěšení ze hry na nástroje. Do Orffova instrumentáře patří různá ozvučná dřívka, prstové činelky, triangl, xylofon, metalofon a různé zvonkohry, tamburiny, bubínky a malé tympány. Tyto nástroje nebyly původně určeny pro muzikoterapii, ale postupně se jejich užití při tomto způsobu práce s hudbou výborně osvědčilo, protože hra na ně děti baví. Instrumentální hra je převážně zaměřena na rytmus, protože většina orffovských nástrojů je bicích a dalším významným prvkem je pak barva tónu či zvuku. Při instrumentální hře se nezaměřujeme na

výslednou kvalitu, ale na postupné rozvíjení schopnosti improvizace, aby děti mohly svou hrou na nástroj vyjádřit své pocity, prožitky, konflikty apod., a tím se s nimi mohly vyrovnávat formou nonverbální a případně s následnou verbální výpovědí (POKORNÁ, 1982).

2.9.2 Hlas

Lidský hlas dokáže autenticky zachytit i nejjemnější odstíny našich pocitů a emocí. Hlas každého člověka má jedinečnou barvu a souvisí s tělesným i psychickým zdravím. Těsná psychosomatická vazba mezi hlasivkami a emocemi je již dlouho známa. Když prožíváme strach nebo úzkost, okamžitě se nám stáhnou hlasivky a začneme mluvit ztěžka. Naopak uvolnění hlasivek (např. při zpěvu) podporuje emocionální uvolnění a vyrovnanost. Díky moderní technologii víme, že hlas a jeho frekvenční rozsah souvisí s funkcí tělesných orgánů a systémů. Tuto hypotézu potvrzuje bioakustická terapie, která počítačově provádí rozbor klientova hlasu na jednotlivé frekvence. Hlasové frekvence, které odpovídají nemocným částem těla, zcela chybí nebo jsou narušené. Zpětnou aplikací chybějících frekvencí lze obnovit správnou činnost příslušných orgánů (MAREK, 2003). Při sborovém zpěvu dochází ke zvláštnímu efektu, který se nazývá myotransfer. Jedná se o rezonanční přenos elektromagnetických energií mezi hlasivkami blízko sebe stojících zpěváků. Zpěváci vnímají tento přenos jako určitou formu energetického nabíjení organismu (MAREK, 2000). Mnoho muzikoterapeutů rozvinulo vlastní způsoby terapeutické práce s hlasem. Muzikoterapeutické hlasové techniky zahrnují různé formy hlasového projevu, např. řeč, kreativní zpěv, kam patří vokalizace, alikvótní zpěv, jazzové skatování, zpěv manter a šamanských písní, tónování a zpěv písní. Písním je v muzikoterapii přikládán zvláštní význam. Jednoduché písně pro malé děti můžeme vytvořit rytmizací říkadel, písně můžeme sami skládat nebo reprodukovat písně již vzniklé. Píseň by měla být pro klienty srozumitelná a adekvátní jejich věku (KANTOR, 2009).

2.9.3 Hudební nástroje

Hra na hudební nástroje přitahuje pozornost a zájem většiny klientů. V aktivní muzikoterapii mají nejširší uplatnění lehce ovladatelné rytmické a melodické nástroje, prostřednictvím kterých mohou vytvářet vlastní hudbu také hudebně neškolení klienti. Výhodou těchto nástrojů je také to, že lákají k prozkoumání netradičních způsobů jejich ovládání, podporují kreativitu klientů a boří vžitá klišé hudebního vyjadřování. V receptivní muzikoterapii záleží výběr nástrojů na hudebních dovednostech jednotlivých terapeutů, nejčastěji se využívá klavír a kytara, méně často flétna, housle a violoncello. Bohaté možnosti uplatnění mají také netradiční laděné i neladěné nástroje různých kultur, které označujeme jako etnické nástroje. Používají se především rytmické (perkusivní) a jednoduché melodické

nástroje. Mezi ně řadíme bonga, šamanské bubny, djembe, tampusu, pakhavaj, ocean drum, deštné hole, bambusové flétničky, balofon, didgeridoo, gongy, zvonce a tibetské mísy. Hra na perkusivní nástroje osvobozuje od tradičního západního slyšení hudby s omezujícím důrazem na diatoniku a stimuluje klienty k vlastní improvizaci (BUNT, 2002). Etnické nástroje poskytují nové zvukové kvality. Většina klientů se s nimi setkává poprvé a nemá předem vytvořená konvenční schémata, jakým způsobem je správné na tyto nástroje hrát. Klienti mají nejbližší vztah k nástrojům, které si vyrobí sami. Jedná se o snadno zhotovitelné nástroje, jako jsou různá dřívka, štěrkaďla, zvonečky a mušličky zavěšené na šňůře nebo různé předměty denní potřeby (KANTOR, 2009).

2.10 Prvky muzikoterapie využitelné ve školství

2.10.1 Muzikoterapie jako metoda socializace

Socializace je přirozený a dynamický proces začleňování člověka do společnosti, díky kterému se člověk stává kulturní bytostí, která je schopná fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Hudba dokáže „bourat bariéry“, proto řadu muzikoterapeutických cvičení využíváme k tomu, aby lidé k sobě navzájem našli cestu. V muzikoterapii můžeme pracovat s lidmi, kteří mají problém v navazování vztahů. Mohou si vyzkoušet vcítění do druhého člověka (ať už s podobným nebo jiným problémem) nebo si uvědomit, jak vidí sami sebe a co očekávají od druhých. Děti si mohou vyzkoušet řadu situací a rolí, ze kterých mají v běžném životě obavy, a pokud mají potřebu, mohou si je vyzkoušet a třeba i nacvičit. Je dobré delší dobu pracovat s neverbálními cvičeními, a teprve v momentě reflexe vlastních potřeb a pocitů tyto vjemy převádět do verbální roviny. Hudba průběh těchto cvičení usnadňuje.

2.10.2 Hudba v roli podpory harmonického rozvoje

Ve školním prostředí můžeme muzikoterapeuticky pracovat buď v rámci prevence nejrozličnějších komplikací, nebo dětem pomáhat s již vzniklými problémy. Ty patří nejčastěji do oblasti specifických poruch učení, speciálních potřeb, mezilidských vztahů, harmonického rozvoje atd. Oblast edukace a terapie se v určitém ohledu mohou překrývat. Kompetentní učitel je schopen v rámci pedagogického procesu využít řadu muzikoterapeutických prvků a přispět tím k přátelské atmosféře ve třídě, k lepším učebním výkonům a k jejich radosti jak z hudby, tak ze života vůbec. Podle nejnovějších výzkumů pravidelné věnování se hudebním činnostem zlepšuje úroveň kognitivních schopností, především pozornost. Hudba může být prevencí řady obtíží, nevyrovnanosti, jednostrannosti, disharmonii. Hudba samotná představuje výbornou prevenci před přetížeností dětí technickým světem, počítači a

materiálními starostmi nebo problémy v komunikaci. Může být i prostředkem jak se vyrovnávat s běžnými každodenními emočními výkyvy a být prevencí školních neúspěchů a nedostatečně vyvinuté sluchové percepce. To, že hudba a muzikoterapie je prospěšná v rámci prevence řady obtíží, je dáno tím, že hra na hudební nástroje, zpívání a poslouchání hudby aktivuje naši představivost a obrazotvornost, a tím i emoce. Působením zážitku spojeného s poslechem hudby či hrou na hudební nástroj nám dovoluje zapojit vědomé i nevědomé obsahy, které rezonují s naším já (GERLICOVÁ, 2014).

2.10.3 Muzikoterapie a atmosféra ve třídě

Škola i třída, kterou dítě navštěvuje, má určitou atmosféru. Atmosféra ve školním prostředí podobně jako nálada, která je v rodině, má důležitý vliv na utváření a vývoj člověka. Nálada, která v daném prostředí panuje, ovlivňuje vztah dítěte ke spolužákům, k učiteli, k předmětům, které se učí, tedy ke škole a k učení jako takovému. Pozitivní atmosféra ve třídě je přirozenou podmínkou pro úspěšnou výuku. Ve třídách s pozitivním klimatem byla zaznamenána vysoká efektivita výuky. Příznivá a otevřená atmosféra ve třídě, sdílení a upřímnost ve vzájemných vztazích pomáhá vytvořit prostředí, kam se těší žáci i učitelé. Zásadní vliv na klima ve škole a ve třídě mají učitelé, ale přirozeně přispívají všichni zúčastnění. Jejich úkolem je tedy navodit co nejvíce přátelskou atmosféru, kterou spolu s dětmi nadále vytvářejí a udržují. Jedině v takovém prostředí děti mohou pociťovat radost, důvěru a zažívat pocit bezpečí. Pro dítě, které začne chodit do školy, se třída stane na několik let téměř druhým domovem, protože ve školním zařízení stráví mnoho hodin. Ve škole dítě poznává jiný svět, nové kamarády, učí se nacházet odpovědi na řadu otázek. Během školních let dítě mnohdy zažívá své první osobní úspěchy i prohry, obtíže či konflikty. Jako součást třídního kolektivu může cítit podporu a ochotu pomoci od druhých, naučit se dělat kompromisy a být tolerantní. Třída se ale zároveň může stát místem, kde se dítě naučí potlačovat svou osobnost nebo ubližovat ostatním.

Vytváření převažující přátelské atmosféry ve třídě vyžaduje mnoho energie, výdrže, trpělivosti a nikdy nekončící práci na sebezdokonalování (GERLICOVÁ, 2014).

Podle Grecmanové je z hlediska dětí pozitivní školní klima takové, které je pro ně organizačně přehledné, umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost, dává žákovi jistotu, že bude akceptován, zprostředkovává žákovi povědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě a že jsou na něho kladeny adekvátní požadavky odpovídající jeho schopnostem, a umožňuje mu zažít úspěch. Rodiče oceňují vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, transparentnost výchovných rozhodnutí, vhodnou motivaci žáků k učení, individuální podporu každého dítěte, cílevědomou práci školy s ohledem na

úroveň žáků v kognitivní a emocionální oblasti a v neposlední řadě i výchovatelskou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost učitelů. Z hlediska učitelů je pozitivní školní klima chápáno jako pracoviště, kde učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje s žáky, rodiči i kolegy, prožívá úspěch v oboru a má pocit seberealizace v práci a je náležitě a spravedlivě ohodnocen (GRECMANOVÁ, 1997).

Možností, jak může pedagog přispět k přátelské atmosféře ve třídě, je jistě celá řada. Z oblasti muzikoterapeutických technik lze využít např. společný zpěv, vyjadřování pocitů s pomocí hry na tělo nebo hry na hudební nástroje, vybubnování napětí, vyjádření strachu, smutku, očekávání či zklamání hlasem, pohybem nebo hudebním nástrojem, poslech hudby harmonizující s náladou ve třídě, společný nácvik hudebního vystoupení, vytváření pocitů bezpečí pomocí hudebních rituálů nebo relaxace s hudbou.

2.10.3.1 Hudba a nálada

Skutečností, že hudba ovlivňuje celého člověka, se dá velmi dobře využít pro zlepšení nálady ve třídě. Bude-li ve třídě vlídná atmosféra, budou se lépe cítit jak žáci, tak učitel a pokroky a výsledky budou uspokojivější. Tento přístup vyžaduje cit učitele pro vhodnost využití hudebních prvků. Žáci ve třídě prožívají různé životní události, a proto je důležité vybírat vhodnou hudbu. Pro tyto situace se hodí kvalitní nosná hudba různých žánrů, upřednostňujeme klasickou hudbu, například díla Mozarta, Vivaldiho nebo Händela. Pokud děti prožívají smutek, je dobré je v tomto okamžiku provázet smutnou melodií či písní a postupně přidávat tóny veselejší. Není dobré rozveselovat ty jedince, kteří si smutkem ještě neměli možnost projít, zpracovat a překonat ho. Nemusíme však využívat pouze poslech hudby. Pro některé situace je například možné nechat děti „vububnovat“ své pocity. Pokud nemáme k dispozici vhodné hudební nástroje, bubnujeme přes okraj lavice nebo stolu. Prospěšné také bývá nechat děti vydupat nebo vytleskat různá očekávání, například týkající se vysvědčení. Atmosféru ve třídě může zlepšit i vhodná písnička. Hudba a muzikoterapie nabízí řadu prostředků k podpoře motivace a nálady. Podstatné je vytvořit pro každého prostor vhodný pro prožití právě těch kvalit, které potřebuje. Je dobré zadávat úkoly empaticky a individuálně, aby si každé dítě mohlo prožít pocit úspěchu.

2.10.3.2 Muzikoterapie a řešení konfliktů

Konflikty jsou přirozenou součástí života, mohou nás posunout dále na naší životní cestě, a proto je dobré je řešit a nevyhýbat se jim. Ve třídě se setkáváme s nejrůznějšími typy konfliktů. Protože v hudbě a muzikoterapii využíváme neverbální složku komunikace, můžeme dětem nabídnout řešení konkrétního konfliktu dialogem s použitím jednoduchých nástrojů, např. Orffových, nebo skrze pohybové vyjádření při poslechu dynamické hudby.

Děti při této aktivitě zjišťují, že problém, který se jeví verbálně jako neřešitelný, lze vnímat i z jiného úhlu, kdy se již nejeví tak obtížný. Pokud řešíme problém střetu mezi jednotlivci nebo skupinami ve třídě, je prospěšné děti nechat projevit nejprve agresi, kterou pociťují, ale vždy bezpečnou formou, tj. vykřičením, bubnováním, dupáním, apod. Projevy agrese je třeba nechat vyjádřit, ale zároveň je třeba jim dát limity. To znamená, že se s dětmi dohodneme na určitém signálu, při kterém se začnou chovat agresivně, ale později na tento stejný signál skončí. Podle řešené situace je třeba navázat další emocí. Bývá to smutek, radost, pocit sounáležitosti. Na závěr bychom se měli pokusit o pozitivní emoce s výhledem do budoucna, například hudební improvizaci na téma konkrétního společného díla s vizuální představou.

2.10.3.3 Muzikoterapie a rozvíjení empatie

Pod pojmem empatie neboli vcítění rozumíme pochopení a porozumění emocím a motivům druhého člověka. Chceme-li se vcítit do jiného člověka, vycházíme především z jeho aktuálního chování. Velkými pomocníky jsou mimika a řeč těla, která vypovídá o mnohém, neboť většina psychických potíží se přímo odráží na fyzickém projevu člověka. Ke vcítění se do druhého nám může pomoci také určení jeho temperamentu, tedy zda se jedná o cholera, melancholika, sangvinika či flegmatika. S empatií je spojena rovněž aktivní spoluúčast v podobě zpětné vazby. Díky vcítění můžeme odhadnout, jaký bychom měli volit tón hlasu, držení těla nebo způsob jednání, abychom danou situaci vyřešili vhodným a prospěšným způsobem. Schopnost empatie je do určité míry vrozená, základní míra empatie je totiž dána každému z nás, ale jedná se spíše o určité nadání ji používat. Všichni mohou pracovat na jejím zdokonalování. Na rozvíjení empatie by měli pracovat především pracovníci pomáhajících profesí a ve školství. Řadě dětí chybí citlivý přístup učitelů. V současném školství nadále výrazně převládá důraz na výkon, žáci často pociťují strach ze selhání, a to je brzdí v tom, aby se vyvíjeli v silné osobnosti se zdravým sebevědomím. Přátelské ovzduší ve školách a třídách stále není samozřejmostí, proto je dobré pracovat na tom, aby děti chodily do školy rády. Jednou z možností je pracovat na rozvoji empatie.

2.10.3.4 Muzikoterapie jako součást hudební výchovy

Hudební výchova a prožitek radosti

Hudební výchova v našem školství slouží především k předávání informací z oblasti hudební vědy. Tento způsob hudební estetické výchovy vychází z předpokladu, že se děti naučí vědomosti o hudebních skladatelích, zpívat a rozumět hudbě. Některé děti se však i v rámci tohoto vyučovacího předmětu cítí neúspěšně. Pokud vycházíme z předpokladu, že ke každému člověku hudba přirozeně patří, je zřejmé, že základním problémem neoblíbenosti tohoto předmětu je tedy způsob výuky. V hudební výchově je samozřejmě dobré dbát na teorii

a předávat žákům i určité znalosti, ale hlavním smyslem je však prožitek. Jde o to, naučit děti vnímat radost z hudby, prezentovat hudbu jako zajímavý druh umění, který je může provázet životem a být jim v těžkých životních obdobích oporou. Důraz na výkon tu není rozhodně na místě. Děti, které jsou hudebně nadané, mohou dostávat náročnější úkoly, jako například vést melodii hrou na hudební nástroj. Děti, které nejsou v hudebním projevu tolik sebevědomé, lze povzbudit a podpořit tím, že hrají na jednoduché hudební nástroje, předměty denní potřeby nebo na tělo. Děti, které jsou v hudební výchově nejvýraznější, často pocházejí z hudebních rodin, ve kterých hudba hraje důležitou roli, a většinou jsou i žáky základních uměleckých škol. Těmto dětem lásku k hudbě předala jejich rodina. Hudební výchova na základní škole zásadně ovlivňuje vztah k hudbě u dětí, které se s ní jinde dosud nesetkaly. Záleží tedy na učitelích hudební výchovy, zda dokážou děti pro hudbu nadchnout a dodat jim motivaci k tomu, aby měly chuť své hudební znalosti a dovednosti prohlubovat. Některým pedagogům jde pouze o diplomy v hudebních soutěžích, takže se zaměřují na rozvíjení talentu nadaných žáků. Ti ostatní se pak cítí přehlíženi a je podporován pouze jejich pocit netalentovanosti a neúspěšnosti. Přitom lze tento předmět vyučovat tak, aby si každé dítě, bez ohledu na míru talentu, našlo k hudbě vztah, prožívalo při poslechu hudby, zpěvu či hře na hudební nástroj radost a v nejlepším případě se stala hudba jeho koníčkem. Úspěšnost tohoto přístupu záleží na motivaci a tvořivosti učitele, jeho schopnosti zapojit každé dítě podle jeho možností a celou hodinu sladit tak, aby se mohl realizovat každý. Prožitek z hudby by měl být zásadní součástí výuky hudební výchovy. Je rovněž velmi důležité rozvíjet individualitu dítěte v souvislosti s prožíváním a interpretací hudby. Není tedy dobré nutit děti, aby poslech hudebního díla prožívaly identicky jako ostatní děti, učitel nebo autor díla. Každý z nás má své hudební i nehudební zkušenosti a ty se vědomě i nevědomě odrážejí v našich prožitcích. Je zcela v pořádku, pokud dítě při poslechu skladby pocítuje třeba smutek nebo radost, byť autor to nejspíše zamýšlel jinak. Důležité je nechat děti prožívat nejen pozitivní, ale i negativní pocity, pro které v naší současné kultuře nutící nás k neustálé zábavě není dostatek prostoru. Velkou výhodou pro učitele je to, když dokáže mít odstup od vlastních emočních prožitků a je schopen pochopit a přijmout, že jeho žáci mohou konkrétní hudbu vnímat naprosto rozdílně. Prožívá-li žák nějaké těžší období ve svém životě, měl by mít možnost tento problém vyjádřit třeba neverbálně hrou na hudební nástroj. Často pro dítě bývá tento způsob vyjádření snadnější než sdělení verbální.

Zpěv je pro každého

Zpěv je naprosto přirozený projev lidského chování. Kromě jiného přináší prožitek radosti, spojuje lidi a má i zdravotní účinky, např. zvyšuje dechovou kapacitu. Sluchová

percepce dětí, kterým rodiče v dětství zpívají, má větší možnost vyvíjet se a zdokonalovat a děti mají lepší předpoklady pro rozvoj sluchové analýzy a syntézy a samozřejmě i pro tvorbu hlasu. Bylo zjištěno, že maminky a tatínkové, kteří dětem nezpívají, často prošli ve svém dětství traumatem, kdy jim někdo řekl „ty raději nezpívej“ či něco podobného. Toto neuvážené tvrzení může člověka ovlivnit na celý život, a tím také formovat jeho vztah k hudbě obecně. Proto bychom měli být v tomto směru velmi opatrní a děti bez ohledu na kvalitu jejich hudebního projevu podporovat a motivovat. Zpívat se dá naučit, nejprve je však třeba trénovat naslouchání a vnímání různých zvuků, tónů, melodií a rytmů v hudbě. Nejdříve je tedy třeba umět hudbu „slyšet“ a poté ji zkoušet zpívat.

Hudební improvizace

Hudební improvizace bývá většinou chápána jako vrcholné umění nadaných muzikantů. Improvizovat lze však mnoha způsoby. Improvizace nemusí být jen umělecká hra s harmonií, melodií a rytmem, ale i příležitost k tomu být takový, jaký jsem. Cílem improvizace v hudební výchově je především prožitek radosti a úspěchu, účast na společném muzicírování, vzájemném naslouchání a sdílení. Dětem se v hodinách hudební výchovy otevírají možnosti pro jejich originální tvorbu a vlastní invenci. Někdy jim ani nemusíme radit a ony samy vycítí, co se do zvolené melodie a rytmu hodí, jindy jim můžeme vybrat jeden, dva tóny, které dítě zahraje třeba na xylofon, nebo jednoduché nástroje z Orffova instrumentáře, a které se hodí do vybrané skladby. Je také možné zdůraznit jednoduchý rytmus, který se děti snadno naučí, a přidají se ke společné hře. Při improvizaci je velký prostor jak pro žáky, kteří se hudebně vyjadřují bez problémů, tak i pro ty, kteří si v tomto ohledu zatím nevěří. Každý se může zapojit svým individuálním způsobem. V přátelské atmosféře zvuků, rytmů i ticha je možné vytvořit podmínky pro zdravý osobnostní růst a zrání a nabídnout zážitek radosti a sounáležitosti. Sama hra se zvukem a rytmem může být prostorem svobody k vyzkoušení různých nápadů a reakcí. Improvizace se může stát prostorem, kde lze posouvat hranice vlastního jednání, vnímání a poznávání. Hra s improvizací je o pohybu, napětí, vtipu, fantazii a intuici. Bohatý tvůrčí potenciál má k dispozici každý z nás bez ohledu na věk. Improvizace nabízí dětem prostor, v němž se mohou tvořivě rozvinout jejich schopnosti a skrze hru s hudbou získat hodnotné dovednosti. Pokud tuto možnost využijeme, můžeme přispět i k tomu, aby děti tvůrčím způsobem reagovaly i v mezilidských vztazích. Tvořivý způsob práce s improvizací v rámci běžné hudební výchovy od učitele vyžaduje větší důraz na individuální přístup a vlastní nápaditost. Odměnou pak bývá radost z provedeného díla. Takový způsob práce také otevírá cestu k sebeuspokojení učitele a ke zdravému sebevědomí dítěte.

Muzikoterapie jako příležitost k odpočinku i soustředění

Jednostranná zátěž člověka brzy unaví. Je tedy výhodou, může-li učitel střídat nejrůznější statické a dynamické aktivity zapojující všechny smysly. Důležité jsou také odpočinkové a relaxační aktivity. Muzikoterapeutických cvičení vedoucích k relaxaci a odpočinku je celá řada a záleží pouze na věku dětí, dané situaci a konkrétních možnostech a dispozicích. Nemají-li děti možnost lehnout si na koberec, mohou se alespoň pohodlně opřít, vnímat svůj dech a poslouchat příjemnou hudbu, zvuky přírody nebo ulice z otevřeného okna. Efektivním hospodařením s energií děti učíme, jak obstát v nárocích tohoto světa a jak přirozeně střídat výkon a odpočinek, koncentraci a uvolnění. Mnoho učitelů si dnes stěžuje na špatnou koncentraci žáků. Problémy s koncentrací mohou být různého původu. Často bývají způsobené únavou nebo monotónním způsobem výuky. Každý učitel má nepřehledné množství způsobů, jak žáky zaujmout. Z muzikoterapie lze využít například úder na gong či jiné kovové zvuky, koncentraci žáků také zlepšuje dynamické rytmické cvičení během výuky, střídání tělesných poloh a samozřejmě zpěv. Žáci by neměli v dlouhém časovém rozpětí pociťovat napětí, proto je velmi vhodné zařazování pravidelných odpočinkových úseků, ať již ve spojení s hudbou, dechovým cvičením nebo „jen“ prostým vnímáním přítomnosti.

2.11 Muzikoterapie a poruchy učení

Poruchy učení lze obecně definovat jako obtíže naučit se běžnými způsoby učení číst, psát a počítat. Obtíže v učení jsou přirozeně závislé i na stupni a lokalizaci problémů, mechanismů neuroplasticity mozku, využívaných kompenzačních strategiích a vnějších podmínkách. Specifické poruchy učení bývají často nazývány vývojovými, a to protože se objevují jako vývojově podmíněný projev. Nevíme, zda všechny specifické poruchy učení mají biologický podklad, jisté je to, že se vyskytují jak u dětí, tak i u dospělých. Poruchy učení jsou souhrnným označením pro celý soubor potíží. Nejčastěji se vyskytuje dyslexie- porucha čtení, dysgrafie- porucha psaní, dysortografie- porucha pravopisu, dyskalkulie- porucha matematických schopností a dyspraxie- vývojová poruch motorických funkcí. Tato porucha nebývá speciálními pedagogy příliš sledována, přestože se vyskytuje poměrně často. Dyspraxii se věnuje mimo jiné i prof. Pavel Kolář, přednost Kliniky rehabilitace a tělovýchovného lékařství 2. LF UK. Zaznamenal totiž, že tato porucha významným způsobem ovlivňuje život postižených osob. Kromě klasické „nemotornosti“ děti mívají problémy v plánování a organizaci pohybů a lze u nich zaznamenat jasný nesoulad mezi pohybovými schopnostmi a těmi, které by měly vzhledem k svému věku ovládat, hůře si osvojují

komplexní pohybové dovednosti a jsou výrazně znevýhodněny při sportovních aktivitách. Tyto děti se mohou jevit jako líné, nevychované či neukázněné, proto se často cítí nepochopené a méněcenné. Jasná příčina těchto poruch zatím nebyla objasněna. Většina vědců odkazuje na genetické předpoklady, někteří připomínají poškození mozku v době prenatální, perinatální a postnatální. Poruchy učení pravděpodobně představují komplexní problém, který má více příčin. Nezanedbatelnou roli hraje pokaždé způsob dalšího rozvoje takového člověka. Muzikoterapeutické přístupy mohou výrazně napomoci zlepšit problémy provázející specifické poruchy učení, a to především u dětí, u kterých jsou vlastnosti plasticity mozku nejpříznivější. Výsledky rehabilitace poruch učení za pomoci muzikoterapie závisejí na volbě metody, intenzitě tréninku, osobnosti terapeuta i dítěte, spolupráci s rodinou, na stupni obtíží a věku dítěte.

Do jaké míry lze změnit důsledky specifických poruch učení muzikoterapií, záleží na mnoha faktorech. Zkušeností Markéty Gerlichové je to, že pokud trénujeme sluchovou a zrakovou percepci, rozvoj pohybu a rytmu, dochází k funkčnímu zlepšení čtení, psaní, počítání i motorických funkcí. Děti se zlepšují, když dodržují pravidelný, nikoliv striktní rytmus řádu dne a týdne, mají dostatek přirozeného pohybu, ideálně na čerstvém vzduchu, pravidelně trénují rytmická cvičení a pravidelně se věnují sluchové analýze a syntéze. V předškolní a mladší školní době se jako velmi účinné jeví procvičování známých dětských a lidových rytmických říkadél, repetitivní pohybová cvičení, jako je tzv. školka s míčem, švihadlem nebo skákání panáka a opakovaný zpěv lidových písní. Hlavním zdrojem úspěchu není žádné „zázračné cvičení“, ale pravidelná mravenčí práce na běžných rytmických a melodických strukturách. Prevence poruch učení za využití muzikoterapeutických přístupů je možná u lehkého stupně postižení, ale u všech typů tohoto postižení lze pomocí muzikoterapie dosáhnout snížení dopadu tohoto typu znevýhodnění.

2.11.1 Dyslexie a rytmizace

Pokud je u dítěte zjištěna dyslexie, přirozeně se hledá způsob, jakým kompenzovat projevující se nedostatky. Ohledně způsobu čtení se nejvíce osvědčila metoda „globálního čtení“, při které děti postřehnou celá slova najednou. Gerlichová ještě doporučuje připojit rytmizaci čtených slov a uchopení slova co nejvíce všemi smysly. Praktický příklad takového cvičení: Dítě se učí například číst slovo „myslivec“. Vidí obrázek s nakresleným myslivcem, pod ním napsané slovo „myslivec“ a slyší, jak se toto slovo vyslovuje. Slovo „myslivec“ se dá rytmizovat různými způsoby. Začínáme vždy na té úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá. Je možné jednou bouchnout do bubnu a vyslovit slovo „myslivec“ nebo při vyslovování tohoto slova jen tlesknout nebo dupnout. Postupně se snažíme toto slovo zazpívat, a to různými

způsoby. Snažíme se postupně dospět k tomu, aby dítě bylo schopné rytmizovat slovo myslivec podle počtu slabik, přidat skandování slova a poté písničku, ve které se vyskytuje slovo myslivec. Dítě může také myslivce nakreslit, vymyslet na toto slovo několik vět, zahrát na nějaký hudební nástroj, jaké zvuky může vydávat chůze myslivce, když jde, když se zastaví a poslouchá zvuky lesa a podobně. Je třeba, aby muzikoterapeut toto cvičení vhodně strukturoval, vracel se k jednoduchým rytmům a skandovaným slovům. Cvičení má dítě bavit, ale musí mít zcela jasnou strukturu, díky které se upevňují základní rytmické modely. Můžeme se zaměřit i na cílenější terapii dyslexie, při které dítě zaměňuje hlásky, nejčastěji se jedná o D a T nebo B a P. Vybereme vhodnou píseň a při každém T například tlesknout, při každém D dupnout, při B bouchnout do bubnu, při P cinknout zvonečkem. Pokud nějaká hláska dělá dítěti opakované problémy, můžeme tvořit vlastní rytmická říkadla.

2.11.2 Dyskalkulie a pohyb v prostoru

Děti s touto poruchou mívají problémy již v tzv. matematických představách menší - větší, před - za, hned před – hned za atp. Začínáme opět na té úrovni, kterou dítě zvládá. Dítě si potřebuje spojit konkrétní pojem se srozumitelnou představou a tu si upevnit. Pokud drží v ruce jednu pastelku a ve druhé tři, dítě lépe pochopí pojmy méně a více. Osvědčilo se rovněž uchopení matematických představ pohybem. Na zemi můžeme nakreslit číselnou osu a požádat dítě, aby si každé číslo prošlo krok za krokem, respektive prožilo. mnohem snáze tak pochopí, že čtyři kroky jsou více než dva. Pokud dále při každém sudém čísle uslyší bouchnutí do bubínku, bude lépe vnímat sudá čísla. Dokud dítě smyslově nepochopí vztahy mezi čísly, nemá smysl jej učit abstraktní představy. S vnímáním matematických vztahů přímo souvisí orientace v prostoru. Pravolevou a prostorovou orientaci lze cvičit pomocí různých rytmických cvičení, hrou na tělo nebo tzv. zrcadlením. Trénovaná osoba zrcadlí, napodobuje pohyby muzikoterapeuta. Začínáme jednoduchými pohyby, které postupně komplikujeme podle schopností dané osoby. Je velmi zajímavé sledovat, které pohyby zvládá dobře, které hůře a které vůbec nevnímá. Při tréninku zrcadlení nám pomáhá vhodně zvolená hudba. Vnímání prostoru a uvědomělá reflexe částí vlastního těla je dobrou průpravou pro chápání množství. Příklad pohybové aktivity a zpěvu: Děti poslouchají a zpívají píseň, která obsahuje různé pohybové úkoly, např. si se sousedem potřást rukou, ukazovat si na různé části těla, vyměnit si s někým ve skupině hudební nástroj apod. Je dobré zapojit i písně, které vycházejí z orientace v lidském těle, např. „Hlava, ramena, kolena, palce“, „Strýček Abrahám“ a další.

2.11.3 Dysgrafie a rozvíčování

Dysgrafie neboli porucha psaní velmi úzce souvisí s rozvojem grafomotoriky. Proto je velmi užitečné, pokud si děti před výukou psaní mohou rozvíčít celé tělo a jsou pak více uvolněné. Vždy bychom měli dbát na to, aby si rozvíčovaly obě ruce od kořenových kloubů neboli od ramen přes lokty a zápěstí po prsty. Poté již může dítě uchopit do své dominantní ruky tužku a začít nejprve ve vzduchu trénovat rozličné oblé tvary, například spirály, smyčky nebo obloučky. Pak tyto tvary může zkusit psát, nejlépe na velké archy papíru. Pokud je i v této aktivitě úspěšné, přejdeme ke psaní písmen. Zpočátku je možné, aby dítě psalo velké tvary písmen a teprve až po získání jistoty aby zmenšovalo písmena do menší velikosti. Nácvik psaní je možné vhodně propojit s dechovými cvičeními, s recitací říkanek, se zpěvem známých písniček či poslechem vhodné hudby. I zde platí důležitost pravidelného tréninku.

2.11.4 Rozvíjení sluchové percepce a muzikoterapie

Většina z nás nemá běžnou příležitost k vnímání zvuků v celém rozsahu slyšitelných zvuků. Alfréd Tomasis, francouzský otorilaryngolog, se nejprve věnoval léčbě hlasu zpěváků a herců. Říkal, že vzhledem k tomu, že hlas nemůže vytvořit něco, co ucho neslyší, je důležité naučit se vnímat a slyšet i jiné zvukové frekvence než ty, které můžeme slyšet běžně během dne. Svým klientům pouštěl mimo jiné gregoriánské chorály a Mozartova díla. Poté, co zaznamenal pokroky ve schopnosti poslouchat, začal je postupně učit tato díla zpívat. Úspěchy z léčby pomocí své metody zdůvodňoval cvičením svalů ve středním uchu, které jsou pak citlivější vůči inkriminovaným frekvencím. Tomasis svou metodu postupně začal aplikovat i v případech jedinců s poruchami učení a mnohými dalšími diagnózami. Zjistil, že mnohá onemocnění úzce souvisí s narušenou komunikací, která poukazuje na obtíže se slyšením a funkcí našeho ucha. Kromě schopnosti naslouchat je také třeba trénovat koncentraci a schopnost slyšet celou škálu zvuků a tónů. Cílem je, aby jedinec vnímal celé spektrum tónu, nikoliv pouze část poslouchaného. Děti mohou tuto schopnost začít nacvičovat tím, že se podle sluchu snaží přibližovat či vzdalovat k vyššímu či nižšímu tónu. Další cvičení může být zaměřeno na rozeznávání hudebního nástroje. Zadání úkolů lze různě kombinovat. Pro osoby s poruchami učení je obzvlášť důležité, aby se naučily rozeznávat krátkou a dlouhou slabiku, měkkou a tvrdou souhlásku apod (GERLICOVÁ, 2014).

2.11.5 Trénink koncentrace a paměti

Slovo koncentrace pochází z latinského „concentrare“ – „soustředit“ a z psychologického pohledu se jedná o soustředění pozornosti a ostatních rozumových schopností. V dnešním hektickém způsobu života je poměrně obtížné dosáhnout efektivní koncentrace, tedy

soustředění na jednu konkrétní věc. Jsme často roztěkaní a zabýváme se několika podněty najednou, a proto náš výkon klesá, jsme rychleji unavení a nemáme ze sebe dobrý pocit. Soustředění lze trénovat různými metodami: můžeme využít například relaxační techniky, jógu, zen a v neposlední řadě také muzikoterapii. S tím, jaké máme nebo nemáme problémy s pamětí, mohou souviset další obtíže. Prostřednictvím muzikoterapie lze paměť a koncentraci efektivně trénovat (GERLICOVÁ, 2014).

2.12 Využívané muzikoterapeutické metody

2.12.1 Orffův Schulwerk

Německý skladatel Carl Orff se prostřednictvím svého Schulwerku pokusil o modernizaci hudební pedagogiky. Do zkušenosti s hudbou zapojil všechny výrazové složky hudebního projevu. Na rytmickém podkladě propojil verbální, vokální a instrumentální komponenty s pohybem. Pomocí specifických výrazových prostředků umožnil aktivní zapojení dítěte do hudebně-pedagogického procesu. Od jednostranného zaměření na harmonii přesunul pozornost na rytmus. Tento krok vedl přirozeně k preferenci rytmických nástrojů. Pokusil se o aktivaci žáků vlastním muzicírováním, tzn. rytmickou improvizací a vytvářením vlastní hudby nebo hudebního doprovodu ke známým skladbám. Hledal pro ně takové hudební nástroje, které by byly jednoduché, rytmické, lidskému tělu blízké a snadno zvládnutelné. Na základě tohoto hledání sestavil vlastní instrumentář, tzv. Orffův instrumentář, který je i v dnešní době velmi účinný. S jeho využitím se setkáváme jak v hudební pedagogice, tak i ve většině muzikoterapeutických programů. C. Orff se snažil dovést své žáky k tomu, aby sami dokázali najít svůj rytmus, svou hudbu a vytvořili hudební doprovod k pohybu. Na základě jednotlivých improvizací žáci získávali schopnost spontánního, osobitého hudebního projevu. Schulwerk chce pomocí elementárních cvičení přiblížit žákům sílu a tvar hudby ve své bazální podobě. Není zde narušena čistá potřeba projevu dítěte a dochází k jednotě zvuku, pohybu a hlasu, spojení hudby s pohybem, tancem, řečí a rytmu s člověkem. Jde o hudbu, do níž jsme vtaženi jako její tvůrci, kterou musíme sami zahrát, nejen pasivně poslouchat. Vzniká elementární hudba, která je srozumitelná a odpovídá povaze dítěte. Tímto způsobem se rozvíjí jemná i hrubá motorika, ale také fantazie, kreativita a spontaneita. Vše, co dítě zažije, co je v něm probuzeno a dále rozvíjeno, je cenným základem pro jeho další psychický i fyzický vývoj. Se jménem Carla Orffa je často mylně spojována „Orffova muzikoterapie“. Tento kreativně koncipovaný muzikoterapeutický

model vytvořila Gertrude Orff na základě zkušeností s aplikací základních principů Orffova Schulwerku při klinické práci u dětí se specifickými potřebami (KANTOR, 2009).

2.12.2 Kodályho metoda

Maďarský hudební skladatel, hudební pedagog a etnomuzikolog Zoltan Kodály vyšel z myšlenky, že ne každý člověk je muzikální, přesto si může některé hudební dovednosti osvojit. V Kodályho metodě představuje hudební vzdělávání dětí nenahraditelnou a nezastupitelnou činnost v rozvoji jejich osobnosti. Ta musí být rozvíjena od nejranějšího věku a po dospělost. Východiskem této koncepce byla lidová píseň a tanec. Z. Kodály se snažil vést děti tak, aby zvládly rytmicky každý hudební útvar dříve, než začnou s jeho intonováním. Využíval tleskání, dechová cvičení, hudebně-pohybové hry, čtení not, rytmické značení a především zpěv a další druhy vokalizace. Průběh melodie naznačoval tvarem a polohou ruky, tzv. signály rukou. Na základě jeho metody se rozvíjely nejen hudební schopnosti, ale i řečové a jazykové dovednosti. Řada výzkumů prokázala, že na školách s rozšířenou hudební výukou byly u žáků prokazatelně lepší výsledky také v jiných předmětech, jako je matematika, zeměpis i tělesná výchova. Hudba v sobě totiž obsahuje nosný estetický i motivační prvek, který je tolik potřebný pro jakékoliv učení. Mary Helen Richardson upravila na konci 50. let 20. století Kodályho metodu pro americkou dětskou populaci a nazvala ji Vzdělávání prostřednictvím hudby (Education Throught Music, ETM). Do úprav zahrнула především charakteristické rytmy a melodie z americké folkové scény. Snažila se děti vést ke společnému zpěvu, poslechu hudby a posilovala jejich motivaci pomocí hudebních her. Kodályho metodika a ETM se staly důležitou inspirací pro edukační a podpůrněrehabilitační muzikoterapii, která se úspěšně aplikuje také u dětí s poruchami učení. Zejména techniky vycházející z propojení vývoje hudebních a jazykových schopností s důrazem na budování sluchových dovedností zlepšují pozornost, rozvíjejí rytmické schopnosti, prostorovou orientaci a postupně prohlubují i další dovednosti důležité pro nácvik čtení a psaní (PETERS, 2000).

2.12.3 Suzukiho metoda

Japonský pedagog Shinichi Suzuki vytvořil hudebně-pedagogickou metodu odvozenou od vývojového procesu učení se mateřskému jazyku. Jak sám uvádí, děti se učí rodný jazyk na základě zájmu o slyšené zvuky řeči, které je neustále v jejich okolí obklopují. Podobně mohou rozvíjet svůj zájem o hudbu, jsou-li obklopeny hudebními vlivy. S. Suzuki věřil, že se všichni lidé rodí s hudebními schopnostmi, které mohou rozvíjet, pokud jsou v příznivém prostředí s dostatkem adekvátní a opakované hudební stimulace. Jeho metoda se tedy snaží v lidech

rozvíjet hudební schopnosti již od nejranějšího věku. U dětí od narození do tří let věku používal receptivní programy, které zahrnovaly poslech živé hudby hrané např. na housle, piano, violoncello, harfu nebo flétnu a postupně přecházel k vlastní výuce na hudební nástroje. Zpočátku šlo o výuku založenou na imitování slyšeného. Čtení not odkládal až na dobu, kdy bude dítě technicky dobře ovládat svůj nástroj. Takto seznamoval děti s hudbou, vše neustále opakoval a postupně do výuky zapojoval i rodiče (KANTOR, 2009). Suzukiho metoda rozvíjí vztah k životu, ve kterém vzniká pocit úspěšnosti, sebevědomí a je minimalizována konkurenční soutěživost. Zaměřuje se na dítě, nikoliv na výkonnost. Učení je prováděno v bezpečném a známém prostředí. Muzikoterapie inspirovaná Suzukiho metodou je úspěšně používána u klientů s poruchou zraku, sluchu, u lidí chronicky nemocných i u dětí se specifickými poruchami učení. Provádí se ve skupinách, kdy se na hudebním podkladě rozvíjí interakce mezi všemi zúčastněnými a zabraňuje se tak sociální izolaci (PETERS, 2000).

2.12.4 Dalcroseho Eurytmika

Švýcarský hudební pedagog Emile Jacques Dalcrose je známý jako tvůrce specifické hudebně-pohybové metody, pro kterou se používá název Eurytmika. Tato metoda je zaměřena na přirozený pohyb, který koresponduje s rytmem hudby. Pohyb a tanec se stávají hlavní dominantou v procesu učení. Dalcroseho systém vychází z přesvědčení, že k pochopení hudební skladby z hlediska žáka - instrumentalisty patří nejen sféra sluchu, ale také těla. Jedná se o tělesné prožitky vycházející z rytmických pohybů a nervosvalové koordinace. Tělo má roli prostředníka mezi jednotlivými tóny, myšlením a emocemi. Dítě by se mělo učit správně slyšeta zpívat, ale také hudebně myslet a rytmicky se pohybovat. Eurytmika obsahuje systém cvičení, který za pomoci tělesných pohybů rozvíjí pocitování rytmu a umožňuje splynutí s frázováním jednotlivých skladeb. Vždy sleduje tři složky: tělesnou, kognitivní a emoční. Při eurytmických cvičeních vznikají na základě kognitivních procesů experimentální pohyby, dochází k mobilizaci myšlení, tělesných pohybů a osobních prožitků. Receptivně-aktivní hudební programy, kde poslechové techniky přecházejí do aktivních činností, jako jsou pohybové hry, tance a cvičení, podporují a rozvíjejí i vnitřní sluch a sluchovou citlivost. V technikách hudební a pohybové improvizace pak jde o rozvíjení osobnosti dítěte a podporu jeho tvůrčího potenciálu. Dále sem patří ještě další metody, např. sluchový trénink a solmizační zpěv sloužící k rozvoji vnitřního slyšení. Z tohoto základu vychází i muzikoterapie ovlivněná Dalcroseho systémem. Improvizační techniky představují základ pro moderně koncipované kreativní muzikoterapeutické modely a zahrnují improvizace prostřednictvím pohybů, řeči, písní a hry na hudební nástroje. Cílem je probuzení spontaneity, kreativity a svobody, stejně jako rozvoje vnitřního slyšení, prohloubení kinestetických a haptických

vjemů ve spojení s tělesnou aktivitou a kognitivním uvědoměním. Při společné hudební zkušenosti dochází k mobilizování emocionálního prožitku, tělesných pohybů a kognitivních procesů. To se odráží v rozvoji a upevnění osobní schopnosti jednat, reagovat a adaptovat se na hudbu a následně na okolní svět (KANTOR, 2009). Muzikoterapie dle Dalcroseho metodiky se často využívá při práci s lidmi s různými druhy a stupni postižení. Eurytmická cvičení slouží jako nástroj pro nácvik vyjadřování pocitů, např. při muzikoterapii u lidí s poruchami chování a emocí. Muzikoterapeutické programy zahrnující tato cvičení se aplikují i u dětí se specifickými poruchami učení, s poruchami chování a autismem. Podporují sebeuvědomění, stejně jako uvědomování si tělesných a emocionálních hranic. Rozvíjejí motorické dovednosti a obecně zlepšují fyzické a duševní zdraví člověka (PETERS, 2000).

2.12.5 Akcelerované učení

Program akcelerované učení (*Accelerated Learning*) je komplexní model využívající mnohostranné možnosti hudby v edukačním procesu. Nejedná se o muzikoterapeutický model, ale vychází z podobných principů a používá podobné techniky jako muzikoterapie. Tradiční program akcelerovaného učení se skládá z několika okruhů. V prvním okruhu slouží hudba k aktivizaci žáků, prohloubení koncentrace v důležitých okamžicích vyučovací hodiny a k zapamatování informací. Někteří učitelé jsou schopni se senzitivně vyladit (ať již vědomě či nevědomě) s osobními rytmy žáků. K udržení jejich pozornosti používají tempa svého hlasu, aktuální náladu a načasování. Sledují odezvy a reakce žáků během vyučování a podle nich přizpůsobují svůj výklad. Přirozeně uplatňují izo princip a level princip a diverzi. Mezi zvláštní techniky patří vizuální přehledy a výukové imaginativní výlety s hudbou v pozadí. V druhém okruhu je práce učitele zaměřena na uvítání žáků, vytvoření podnětné atmosféry během výukového procesu a budování komunity. Nejjednodušším způsobem, jak přivítat žáky a navodit atmosféru, je nechat hrát příjemnou hudbu v pozadí, zatímco žáci přicházejí, odcházejí nebo mají přestávku. Hudba má místo během vyučování, neboť dodává učení nezbytný prvek zábavy. Společná hudební improvizace nebo zpěv písní pomáhá sbližovat členy skupiny, navazovat pozitivní interakce a budovat komunitu. Hudba je také mocným prostředkem pro porozumění kulturnímu zázemí, ze kterého pocházejí ostatní žáci. Témata třetího okruhu jsou kreativita, sebereflexe žáků a vyjadřování prostřednictvím hudby. Učitel používá především poslech reprodukované hudby (KANTOR, 2009).

Výuka základních početních úkonů odpovídá také uměleckému a rytmickému cítění. Děti jsou uváděny do zákonitostí číselných řad, násobků, přičemž se učitel snaží znázorňovat výsledky práce graficky. Před zahájením výuky by se měl učitel snažit získat zájem žáka, vytvořit podmínky pro koncentraci pozornosti vzhledem k další náročné činnosti. Nejlepším

prostředkem k tomu je navození pohybové aktivity, běhání, skákání, tleskání apod. Snaží se vytleskávat rytmus o tělo nebo o stůl, dupat nohama do rytmu nebo poskakovat po jedné noze. Učitel může již tuto činnost skloubit nenásilnou formou s počítáním. Přes pohyb a rytmus vede nejlepší cesta do světa číslic. Rytmičká cvičení je možné zařazovat i kdykoliv jindy v průběhu vyučování a umožnit dětem vyvíjet tolik potřebnou pohybovou aktivitu. Protože dítě vnímá nové pojmy především sluchově, je důležité umožnit jejich dokonalé zažití celým tělem. Toho se využívá například při výuce cizích jazyků. Neustálé opakování cizích slov s rytmičkým pohybem má aktivizovat dětskou paměť (GRECMANOVÁ, 1996).

2.12.6 Muzikoterapeutická metoda IKAPUS

Metoda IKAPUS představuje metodický postup pro práci s lidmi v muzikoterapeutickém procesu. Jedná se o zdůraznění několika základních fenoménů, které jsou společné při práci s nejrůznějšími typy klientů, tedy jak s osobami zdravými, které nepociťují žádné větší zdravotní či psychické problémy, tak s osobami s lehkým i těžkým zdravotním či jiným omezením. Metoda je vhodná pro osoby jakéhokoliv věku i pro různé terapeutické cíle. Samozřejmě je zásadní způsob vedení muzikoterapeutem, který dává prostor svobodě člověka a volí svou vlastní cestu za citlivého, nikoliv autoritativního vedení (GERLICHOVÁ, 2009).

Markéta Gerlichová, autorka metody IKAPUS, pracuje na Klinice rehabilitačního lékařství 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde aplikuje muzikoterapii v rámci rehabilitace pacientů po poranění mozku. Zároveň vede kurzy muzikoterapie pro lidi, kteří si chtějí rozšířit své vzdělání, a také pro ty, kteří chtějí pomoci sami sobě a chtějí dosáhnout větší spokojenosti ve svém životě nebo hledají možnost, jak pomoci svým blízkým. Významná je také její spolupráce s rodičovskými centry. Tato zajímavá směs důvodů s sebou přináší široké spektrum situací, možností interakcí a také velmi dynamickou zpětnou vazbu vedoucí k dalšímu prohlubování muzikoterapeutické metodiky.

Název metody IKAPUS je vlastně zkratkou složenou z počátečních písmen slov: I - invence, K - kreativita, A – aktivita, P – pohyb, U – uvolnění, S – sebeuvědomění. Právě na těchto šest oblastí se vyškolený muzikoterapeut v metodě IKAPUS zaměřuje.

Invenci lze vysvětlit jako nápad, originální myšlenku, ale také vynalézavost, nápaditost, schopnost obohatit vlastním přínosem. Bez vlastní invence nevznikají nové myšlenky, vynálezy ani naprosto obyčejné věci. Invence bývá v součinnosti s dalšími tvořivými schopnostmi, jako je imaginace, fantazie a intuice. V muzikoterapii platí, že každý originální nápad je hodnotnější než interpretace někoho jiného. Někteří lidé jsou zvyklí spíše napodobovat, například chování svých blízkých, chování, které viděli v televizi apod. Člověk,

kteřý často napodobuje, nevěří dostatečně svým schopnostem, proto uvítá, když mu dáme návod, „jak se to má dělat“. Pokud mu ale dáme prostor a bezpečné prostředí k tomu, aby sám tvořil, téměř každý je schopný pak přijít s originálním nápadem. V rámci muzikoterapie je proces usnadněn tím, že lze pracovat se svým tělem, s jednoduchými hudebními nástroji, na které může hrát každý, s emocemi a mnoha jinými způsoby. Pokud se podaří přivést člověka k tomu, aby se nebál a začal pravdivě projevovat sebe sama, většinou pookřeje, získá větší sebevědomí a vykoná podstatnou část práce na sobě.

Každý nápad může být v dané situaci originální a „ten pravý“.

Kreativita neboli tvořivost je přirozená lidská vlastnost, která k člověku patří odpradávná. Je to schopnost objevit neobvyklé řešení, dát postřehy, fakta a názory do nových souvislostí, které jsou pak lépe sdělitelné a přenositelné. Kreativita je něco, co nám přináší radost a pocit zadostiučinění. Rozvíjení přirozené tvořivosti v člověku pomáhá nastartovat sebeuzdravující procesy, zažít radost z vlastních schopností. Tvořivost je důležitá nejen pro děti, ale i pro dospělé. Řada lidí se cítí být unavená ze stereotypních činností, které musí každodenně vykonávat v zaměstnání a domácnosti a které většinou nejsou nijak tvůrčí. S tvořivostí je spojená hravost, která je stimulující a uzdravující. Děti tvoří samy od sebe s chutí a s radostí, dokud je nezačnou rodiče či učitelé kritizovat a srovnávat s ostatními. Na některé to může mít negativní vliv v tom smyslu, že už si potom tolik nevěří a mnohdy se podceňují. Děti, které měly dostatek prostoru k tvoření a vhodné výchovou byly podněcovány k vlastnímu vnímání světa, mají velkou výhodu. Na rozvíjení kreativity není nikdy pozdě, mnozí dospělí začali úspěšně rozvíjet svou tvořivost až v pozdějším věku a velmi úspěšně. Pravá tvořivost souvisí s hravostí a chutí zkoušet nové věci.

Aktivita stimuluje, přispívá k cílevědomému přístupu k řešení problémů a pro lidský život je velmi podstatná. Pokud něco děláme aktivně a s chutí, má to mnohem větší naději na úspěch. Činnosti prováděné pasivně, bez energie nám jdou mnohem hůře, trvají delší dobu a někdy se minou účinkem. Aktivita úzce souvisí s motivací a odhodláním „něco pro to udělat“ a je v součinnosti s kladným přístupem k životu. Je to schopnost pokusit se dokázat to, co jsem si předsevzal, přičemž vycházíme většinou z přesvědčení, že se to pravděpodobně podaří. Pokud o dané věci nebo aktivitě smýšlíme negativně, pak se většinou stáváme pasivními a očekáváme nějaké řešení zvenčí, ovšem ne z naší iniciativy.

Pohyb je pro člověka přirozená, osvěžující aktivita, pokud ji koná s mírou. Pomáhá udržovat lidský organismus v dobrém zdravotním stavu a tělesné i duševní kondici. I jedinci, kteří jsou nějakým způsobem zdravotně oslabeni, mohou v rámci upravených podmínek rozvíjet a kultivovat své pohybové dovednosti. Často tomu bývá tak, že přestože je člověk

zcela zdravý, jeho psychické bloky mu nedovolují se uvolněně pohybovat. V takovém případě stačí uvolnit psychické bariéry, a tím se nám otevře nový zdroj energie. V muzikoterapii je důležité uvolnit se tak, aby pohyb vycházel z nás samých. Musí to být pohyb, který je utvářen námi a děje se z naší přirozenosti. K pohybovému uvolnění může pomoci poslech vhodné hudby a zavřené oči. V takové chvíli můžeme zažít krásný pocit svobody a vlastní síly. Když dospějeme k našemu vlastnímu, přirozenému pohybu, můžeme se dále soustředit na různé části našeho těla podle našich potřeb nebo terapeutického záměru.

Umět se zcela uvolnit je velké umění. Člověk zbavený nadbytku stresu a napětí se nejen lépe cítí, ale mnohdy podává výrazně lepší výkony. V dnešní době jsme často pohlcováni pracovními povinnostmi, tlakem okolí, stresem, mnohdy se věnujeme několika činnostem najednou, což nás vyčerpává, ale nemáme čas se uvolnit. Prostor jen pro sebe a pro svou relaxaci řada lidí vnímá jako luxus. Někteří sice cítí, že by odpočinek potřebovali, ale neumějí si na své vlastní uvolnění vyhradit čas a ti nejvíce přetížení neumějí zpomalit, zastavit a zklidnit se, myslí si, že nemohou změnit zaběhnutý způsob života. Jako by strach ze změny byl tak velkou překážkou, že raději oželí péči o své zdraví a relaxaci vnímají jako jakýsi nepřipustný nadstandard. Přitom je všeobecně známo, že vinou stresu mnoho lidí trpí vysokým krevním tlakem, kardiovaskulárními chorobami, poruchami trávicí soustavy, nespavostí. Hudební terapie nabízí velkou škálu možností jak se uvolnit a odpočinout si. Dobře zvolená hudba je pro toto uvolnění klíčovým prostředkem.

Pro zdárnou životní cestu je důležité uvědomit si své vlastní já: kým a čím jsem. Pro každého člověka je důležité přijmout sám sebe, vnímat své pocity, přání, reálné možnosti, včetně toho, jaké je jeho postavení mezi lidmi. Je naprosto nezbytné nalézt svůj vlastní způsob vnímání, prožívání, řešení konfliktů, způsob vidění věcí. Pokud je někdo odjakživa veden k tomu, že musí vyhovět přání rodičů, učitelů a jiných, nemá prostor vnímat sám sebe a často nepozná to nejpodstatnější, a sice svůj vnitřní svět. Je dobré zkusit hledat sama sebe v jednoduchých životních zážitcích, v našem vlastním rytmu, prožívat radost života v drobnostech a vnímat svět skrze sebe a svoji individualitu.

2.13 Role muzikoterapeuta

Muzikoterapeut by měl ovládat kromě potřebných znalostí a dovedností hudebně pedagogických také základy znalostí z oblasti psychologie a psychopatologických jevů u dětí. Jeho práce vyžaduje také schopnosti improvizace a znalost hudebně pohybových her. Nutný je také hluboký, trvalý a čínorodý vztah k dětem a nesmírný takt při jednání s dětmi, protože

každé dítě i každá skupina má své specifické problémy, vyžaduje odlišné metodické postupy. Důležitý je smysl pro kolektivní práci, a to jak při práci s kolektivem dětí, tak pro zařazení své práce do celkového výchovného a léčebného procesu řízeného rodinou, pedagogickými pracovníky, popřípadě terapeuty. Nezbytné je také určité kouzlo osobnosti. Terapeut musí umět vést hodinu tak, aby všechny děti ve skupině mohly společně prožívat radost ze společné činnosti. Jejich předcházející menší či větší zkušenosti z oblasti hudebních aktivit nesmí být při skupinové práci zvláštní výraznou předností ani nedostatkem.

Některé děti se potýkají s neurotickými poruchami souvisejícími s konflikty ve škole a jakákoli „školská“ forma práce, zejména taková, která připomíná zkoušení a klasifikování, by mohla narazit na odpor. Takové děti se uvolňují pomalu a postupně. Teprve když poznají odlišný způsob práce v muzikoterapeutické hodině, zapojí se do společné hry se zvuky bez obav z nezdaru a negativního hodnocení. V případě, že dítě nechce spolupracovat, je důležité, aby terapeut respektoval jeho přání. Měl by mu dát najevo, že mu nabízí kontakt (ve společné hudební aktivitě), ale nic nenařizovat. Dítě je třeba přijímat takové, jaké je, a terapeut by měl projevit ochotu akceptovat jeho podmínky, aby se cítilo bezpečně. To však neznamená, že si děti v průběhu hodiny mohou dělat, co chtějí. Ten, kdo udává pravidla a hodinu řídí, je terapeut. Nejvíce se osvědčil demokratický styl vedení hodiny, kdy se několikrát v průběhu hodiny dá dětem možnost projevit svůj vlastní návrh, volbu, řešení. Často se stává, že původní představu o průběhu hodiny musí terapeut pružně změnit a reagovat na okamžitou situaci. Takové situace vznikají díky tomu, že skupina jako celek nebo její jednotliví členové přinášejí do hodiny náladu, konflikt, problém či jen únavu z předcházejícího denního programu a je tedy nutné tuto skutečnost zohlednit. Někdy se projeví ve skupině agresivní nálady, které je možné odstranit zorganizováním nějaké temperamentní hry nebo zesilováním hry na nástroje do maxima. Právě tím, že terapeut vychází z momentálního psychického stavu jednotlivců a skupiny, dokáže udržet situaci ve svých rukách a může postupně výchozí náladu ovlivnit a usměrnit podle svého záměru. Způsob práce terapeuta se také během doby působení pozměňuje: od velmi aktivního vedení práce v první fázi přes spíše nepřímé vedení a ovlivňování práce v dalších fázích až po závěrečnou fázi, kdy ponechává skupině částečně iniciativu. V dobře vedené muzikoterapii není na místě kriticky hodnotit. Neexistuje žádné dobře či žádné špatně, proto terapeut nemá jednat autoritativně (GERLICOVÁ, 2014).

Muzikoterapii může dobře vykonávat jen ten, kdo je osobně motivovaný, ochotný k reflexi a dalšímu seberozvoji. Hlavním kritériem jsou tedy osobnostní předpoklady a motivace, vzdělání a dovednosti se na rozdíl od osobnostních předpokladů dají doplnit (KANTOR, 2009).

2.13.1 Neexpertní přístup v muzikoterapii

Základním postojem terapeuta z pozice neexpertního přístupu je snaha o partnerský a otevřený vztah. Terapeut nemá lepší vidění světa než klient. Expertem na svůj život je klient sám. V společném setkání jsou tedy oba experti a nástrojem terapeutické pomoci je dialog, spolupráce, setkání. Neexpertní přístup zdůrazňuje odpovědnost pomáhajícího za proces terapie a jeho etické hranice. Vychází z nutnosti respektu ke klientovi a jeho pojetí světa. Pozice pomáhajícího není nadřazená ani manipulativní, podporuje autorství lidí v jejich příbězích a umožňuje jim přebírat odpovědnost orientovanou nikoli do minulosti, ale do budoucnosti (ŠPITZ, 2004). Smyslem terapie je prostřednictvím záměrného setkávání navodit změnu, předat klientovi něco ze své zkušenosti. Vzájemný dialog mezi klientem a terapeutem posouvá klientovu zkušenost a rozšiřuje vnímání světa. Terapeut se opírá o své vzdělání, výcviky, životní zážitky a poznání, o jeho vidění a vnímání světa. Podle Jaroslava Skály je pro smysluplnou terapii zásadní vztah, umění naslouchat, umění přenášet motivaci na stranu klienta, sebepoznání, sebepřijetí a pokora terapeuta (KANTOR, 2009).

2.13.2 Muzikoterapeutický model

Prostředkem muzikoterapeutické pomoci je vztah. Pro děti je důležité, aby byl relativně stálý a přiměřeně důvěrný a intenzivní. Pro terapeutický vztah je vedle pracovní roviny vztahu velmi důležitá i rovina osobní, která je dána mírou blízkosti a neerotizující vzájemnou intimitou.

3 VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE

3.1 Cíl práce

Ve výzkumné části diplomové práce si kladu za úkol podělit se o zkušenosti s využíváním metod muzikoterapie v prostředí školní družiny. Cílem mé práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti využití muzikoterapie při práci s dětmi ve školní družině, a záměrným působením prostřednictvím různých metod muzikoterapie ověřit pozitivní působení hudby na chování dětí. Mým úkolem dále bylo sledovat, jak děti reagují na různé muzikoterapeutické techniky, kterým technikám dávají přednost a zda dochází k nějakým změnám v jejich chování a jednání. Při vytváření jednotlivých muzikoterapeutických lekcí jsem vycházela z práce a zkušeností psychologa a terapeuta Mgr. Zdeňka Šimanovského, který se muzikoterapií, nejen u dětí, zabývá již mnoho let. Na základě poznatků ze svých muzikoterapeutických lekcí jsem vytvořila metodiku muzikoterapie, která může sloužit jako inspirace pro rozšíření a zpestření činnosti dětí ve školní družině.

3.2 Úkoly práce

Pro svou práci jsem si stanovila tyto výzkumné úkoly:

1. Zjistit, který typ muzikoterapie děti upřednostňují – aktivní či receptivní.
2. Zjistit, jaké techniky aktivní muzikoterapie jsou u dětí nejoblíbenější.
3. Zjistit, jaký vliv má muzikoterapie na chování dětí.

3.3 Výzkumné předpoklady

Ke stanoveným úkolům jsem určila tyto výzkumné předpoklady:

1. Děti dávají přednost aktivní muzikoterapii před muzikoterapií receptivní.
2. Při výběru z technik aktivní muzikoterapie děti upřednostňují pohybové hry při hudbě.
3. Muzikoterapie má pozitivní vliv na chování dětí. Vlivem muzikoterapeutických lekcí se dětilepší v těchto zkoumaných oblastech chování: pozornost (soustředění), vzájemná spolupráce a komunikace dětí a schopnost dětí vyjádřit své pocity.

Pozornost je zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj. Rozlišujeme pozornost záměrnou - subjekt cíleně vnímá podnět a bezděčnou - subjekt vnímá podnět bez úmyslu. Pokud je pozornost zaměřena na konkrétní podnět, zatímco vnímání ostatních podnětů je potlačeno, označuje se jako selektivní pozornost, koncentrace. Jejím

protikladem je difúzní, rozptýlená pozornost. Schopnost udržet pozornost na určitý podnět, nenechat se rozptýlit, se označuje jako tenacita, která je důležitá například při učení.

Pozornost má několik vlastností:

1. Rozsah neboli šířka, která představuje množství podnětů, které je člověk schopen vnímat najednou (u dětí jsou 2-3 podněty, dospělí jsou schopni vnímat 4-5 podnětů).
2. Hloubka, intenzita soustředění vyjadřuje nakolik jasně a zřetelně člověk zpracovává přicházející podněty, přičemž platí, že čím více podnětů, tím méně se na ně soustředíme.
3. Stálost čili délka soustředění pozornosti na stejný podnět.

Sociální komunikace probíhá mezi dvěma nebo více lidmi. Základními požadavky na komunikaci jsou zřetelnost, stručnost, správnost, úplnost a zdvořilost. Lidé spolu komunikují vždy za nějakým účelem: výměna informací, ovlivňování chování lidí nebo ovlivňování mezilidských vztahů mezi jedinci. Při komunikaci není důležité jen mluvení a řeč těla, ale také naslouchání. Komunikace není vždy jen pozitivní a přínosná, má i své negativní projevy, jako jsou fámy, pomluvy, lhaní, manipulace, dezinformace, agresivita atp.

Důležité není jen to, co říkáme, ale také, jak to říkáme. Pro úspěšnou komunikaci se potřebujeme umět vžít do ostatních lidí a získat si jejich důvěru. Základem komunikačního chování je empatie neboli schopnost vcítit se do druhého, pochopit jeho jednání, chování, záměry, potřeby, pocity a myšlenky a vztahy mezi nimi. Empatie znamená vysvětlit si, proč druhí jednají tak a ne jinak, registrovat přání a potřeby ostatních a brát je vážně. Bez této schopnosti se špatně získává důvěra druhých lidí, bez které s nimi nejde dobře spolupracovat.

Spolupráce je druh sociální interakce. Jedná se o základní formu sociálního chování. Spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí.

4 METODOLOGIE

Vycházela jsem ze všeobecného poznatku, že všechny děti jsou schopny vnímat hudbu, byť každé na určité úrovni. Musela jsem vzít v úvahu, že každé dítě je individualita s celou řadou zvláštností, a tomu bylo třeba přizpůsobit i mou práci. Velmi důležité bylo také dodržovat zásady a pravidla platící pro skupinovou muzikoterapii:

- děti musí mít pocit bezpečí (absence strachu).
- diskrétnost (to, o čem se mluví v rámci sdílení, nevynášíme ven).
- přiměřenost a dobrovolnost. Hudební terapie má význam jedině tehdy, skýtá-li dítěti potěšení. Nic se nemůže dítěti nařizovat, do aktivit nesmíme v žádném případě děti nutit. Dítě má právo odmítnout činnost.
- nehodnotit, neporovnávat.
- vědět, že každý má právo nevědět, neumět.
- dát možnost projevení se všem (i nesmělí se nechají mluvit, hrát, zpívat, apod.).
- mluvit sám za sebe (ich forma, konkrétnost).
- nebát se konfliktů.

Řídit se těmito pravidly je velmi důležité, protože jedině tak se hudba může stát stimulátorem aktivity, uklidňovat, odstraňovat napětí, mírnit agresi a být dítěti celkovou podporou rozvoje jeho osobnosti.

Používala jsem tzv. nedirektivní intervenci, kdy terapeut děti doprovází, reflektuje jejich hudební chování, poskytuje jim pozitivní stimuly pro získání hudebních a osobních zkušeností a pro rozvoj vzájemných vztahů. Terapeut je zde méně angažovaný, spíše podněcuje děti k činnosti a osobnostnímu růstu a vytváří příznivé podmínky pro jejich sebevyjádření. Nedirektivní však neznamená bez hranic – byla stanovena jasná pravidla, kterými se všichni museli řídit.

Ve svém šetření jsem použila aktivní i receptivní formy skupinové muzikoterapie, protože obě formy v sobě skrývají specifické možnosti kladného vlivu na osoby a stejnou měrou poskytují výraznou podporu v oblasti seberealizace. Prostřednictvím hudebně pohybových her, výtvarného projevu při hudbě, hudební relaxaci, zpěvu a hry na hudební nástroje jsem hledala způsob, jak rozvíjet u dětí sociální dovednosti, jak eliminovat projevy úzkosti a nejistoty nebo naopak agrese, posílit jejich sebedůvěru a umožnit jim zažívat pozitivní emoce a radost z úspěchu. Ověřovala jsem, které metody muzikoterapie jsou pro děti přínosnější: aktivní či receptivní. Cílem této práce bylo také zjistit, které z použitých technik aktivní muzikoterapie jsou u dětí nejoblíbenější. Ve své práci jsem také využila faktu, že se

muzikoterapie může kombinovat i s jinými terapiemi, např. s arteterapií, a že hudba také může vhodně doplnit cvičení uvolnění u autogenního tréninku.

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro svou práci jsem si vybrala školní družinu, která je součástí Základní školy na Dobré Vodě u Českých Budějovic. Na této škole jsem již pracovala při povinných praxích, prostředí jsem již dobře znala a velmi se mi líbila atmosféra, která zde panuje a také spolupráce s učitelkami a vychovatelkami byla vždy výborná. Všichni se mi snažili vyjít vstříc a umožnili mi v klidu a pohodě pracovat s dětmi.

Tato základní škola je plně organizovanou školou, tzn. že má 1. až 9. postupný ročník. Sdružuje mateřskou a základní školu, školní družinu a dvě jídelny. Na prvním stupni je celkem osm tříd, na druhém stupni jsou čtyři třídy. V loňském školním roce navštěvovalo školu 270 žáků. Škola je prezentována jako tzv. škola rodinného typu a pracuje se v ní podle školského vzdělávacího programu Pestrá škola ve všech ročnících. Škola je umístěna v centru obce, v klidné části mezi zahradami. Součástí školy je i velká tělocvična a hřiště s umělým povrchem pro volejbal, basketbal, tenis a jiné hry. Ke škole přiléhá rozlehlá školní zahrada. Žáci mají k dispozici školní knihovnu, kde je možné použít počítač s přístupem na internet, tiskárnu a kopírku. Školní družina má čtyři oddělení s celkovou kapacitou 120 žáků. Družinu navštěvují žáci prvních až pátých tříd. Přednostně jsou přijímáni žáci prvních a druhých ročníků, žáci vyšších ročníků jsou pak dle zájmu přijímáni do naplnění kapacity. Pracuje se zde podle Školského vzdělávacího programu pro školní družinu. Provoz školní družiny začíná v 6:00 hod. a končí v 16:30. Odpolední činnost začíná v 11:45. Družina má k dispozici čtyři třídy, velkou halu, tělocvičnu a školní zahradu. Může využívat pomůcky pro tělesnou výchovu, každá třída má vlastní hračky, stavebnice a knihovničku.

Při svém výzkumu pro diplomovou práci jsem spolupracovala s dětmi a paní vychovatelkou ze 2. třídy školní družiny. Tuto třídu navštěvují žáci prvního a druhého ročníku, celkem 18 dětí ve věku šest až osm let. V tomto věku začínají děti uvažovat zcela jiným způsobem. V jejich myšlení se objevují podstatné vývojové změny, které jim umožňují zvládat učení a zároveň jim škola pomáhá rozvíjet rozumové schopnosti. Děti na této úrovni vycházejí z vlastních zkušeností, z vlastní činnosti, pracují s určitými představami a skutečnostmi, které mají konkrétní obsah. Začínají také uvažovat logicky a respektovat danou skutečnost. Doba nástupu do školy přináší dítěti mnoho životních zkušeností a také vyšší sociální prestiž. Ocítá se v prostředí, kde nemá takový pocit jistoty a bezpečí jako doma nebo

v mateřské škole. Je nuceno se osamostatnit, přijímá určitou míru zodpovědnosti za své chování a jednání a nese následky za své činy. Nová skutečnost pro dítě je i učitel a případně vychovatel ve školní družině – nové autority. Malé děti si ke každému člověku vytváří určitý citový vztah, ať už kladný či záporný. Správná vazba na učitele nebo vychovatele vzbuzuje v dítěti pocit jistoty a bezpečí, tolik potřebný v novém, neznámém prostředí. Většina malých školáků svou paní učitelku či učitele a také vychovatelku zbožňuje. Dítě přijímá roli žáka, která není výběrová, dítě ji získává automaticky, bez ohledu na vlastní přání. V rámci této role se u dětí rozvíjejí schopnosti a dovednosti, které je následně předurčují k jejich profesním rolím. Společnost si tedy vytváří určitou normu žáka, kterou by měly splňovat všechny děti. Ty, kterým se to daří, jsou odměňovány, ty, které se nějakým způsobem vymykají, jsou negativně hodnoceny. Tento fakt může velmi vážným způsobem ovlivnit vztah dítěte ke škole. Socializace v tomto věku probíhá postupně. „Školák“ zahrnuje nejen roli žáka, ale také roli spolužáka. Role spolužáka je role rovnocenná. Sociální úspěšnost je zde dána schopností získat pozici mezi dětmi na stejné úrovni. Děti se učí zvládat dovednosti sociální interakce, jako je spolupráce, solidarita, komunikace, sebeovládání apod. Komunikace dítěte raného školního věku je odlišná podle skupiny, ve které se zrovna pohybuje. Schopnost rozlišovat komunikační styl je dána sociální zkušeností dítěte. Děti zcela jinak komunikují se svými vrstevníky, jinak se svými rodiči a jiná pravidla platí pro jejich komunikaci s pedagogy. Chování dítěte ve škole je souhrnem nových pravidel, která si dítě musí osvojit. Tato pravidla mohou pro některé děti představovat velkou zátěž. Mnohé děti tohoto věku přijímají pravidla jako fakt a o jejich obsahu příliš neuvažují. přijímají je taková, jaká jsou, neboť jsou prezentována lidmi, kteří pro ně představují autoritu, a děti mají přirozenou potřebu být těmito lidmi přijímány a kladně hodnoceny. Zralejší děti mají tendenci chovat se tak, aby v nich jejich chování nevyvolávalo nepříjemné pocity viny. Nejvyzrálejší děti si pak také uvědomují, že je třeba respektovat i potřeby ostatních lidí, a tomu přizpůsobují způsob komunikace, chování a jednání. Pokud se dítě nechová způsobem požadovaným vrstevníky, bývá vyčleněno z kolektivu. Proto se děti často přizpůsobují i takovému chování a jednání, které jim není vlastní a v zásadě s ním nesouhlasí. To je častou příčinou vzniku vnitřních konfliktů. Dle Šimanovského je mladší školní věk dítěte obdobím „střízlivého realismu“. Dítě má ještě rádo pohádky, ale začíná se už zajímat i o praktické informace z různých oblastí. Čte si zajímavosti o přírodě, cestopisy a dobrodružné romány, encyklopedie, čerpá informace z médií, nejčastěji z televize a z internetu. Jeho realismus je ještě naivní, ale nastupující kritičnost k autoritám postupně předznamenává rychlé duševní zrání a dospívání. Rychle si osvojuje nové způsoby učení, zlepšuje se mu paměť, roste slovní zásoba i složitost pojmového

vyjadřování. Dobrý prospěch ve škole svědčí o zdárném duševním vývoji, špatný může znamenat buď nedostatky v jeho schopnostech, malou motivaci nebo problémy v rodinném zázemí dítěte. Pro zdravý vývoj potřebuje mimo jiné opakovaně podporu, povzbuzení a uznání.

Děti z výzkumného souboru se vzájemně již znaly, navštěvovaly tuto třídu školní družiny od počátku školního roku 2014 - 2015. Existovalo zde několik skupinek dětí, které vzájemně nekomunikovaly a nespolupracovaly. Bylo zde vidět i rozdělení na prvňáčky a druháky. Některé děti byly uzavřené a bylo vidět, že do kolektivu nezapadly.

4.2 Muzikoterapeutické prostředí a materiální vybavení

Muzikoterapie jako taková vychází z psychoterapie, je její speciální metodou. Od této skutečnosti se odvíjí i požadavky na prostředí a materiální vybavení, neboť i toto má značný vliv na úspěšný průběh muzikoterapeutické hodiny. Velikost, barva, pořádek a čistota, zkrátka celková atmosféra, to vše ovlivňuje psychosomatický stav klientů. Místnost pro muzikoterapeutické působení musí splňovat základní bezpečnostní a hygienické podmínky. Měla by být situována stranou, v klidné části budovy, aby děti nebyly při lekcích rušeny a zároveň nerušily svou činností ostatní. Některé muzikoterapeutické metody, jako je hra na nástroje, zpěv a pohybové hry při hudbě, jsou dosti hlučné. Toto pravidlo nebylo možné v našem případě dodržet. Naše muzikoterapeutická setkání probíhala v normální družinové třídě, která je obklopená dalšími třídami, ve kterých v době našich lekcí pracovaly a hrály si jiné děti. Lekce muzikoterapie, které jsou mnohdy hlučné, tedy někdy rušily program v ostatních třídách. Při poslechu a relaxacích jsem musela požádat vychovatelky a děti z vedlejších tříd o to, aby svůj program přizpůsobily naší potřebě klidu. V dalších ohledech byla tato místnost pro naši společnou práci ideální. Třída je umístěná v přízemí školy, prostorná, s okny vedoucími do školní zahrady a s přímým vstupem na vydlážděnou terasu. Velká okna umožnila dobrou větratelnost a také přístup přirozeného světla. Navíc pohled na zeleň uklidňuje a regeneruje zrak. Při receptivní, poslechové muzikoterapii a relaxačních technikách jsme využili žaluzie, které zabránily přístupu rušivých elementů zvenčí a pomohly vytvořit intimní atmosféru. V místnosti byl dostatek prostoru pro pohybové a relaxační aktivity (děti mohly pohodlně ležet na zemi, popřípadě sedět v kruhu), byla vybavena židlemi, podložkami na ležení, dekami a polštářky, které si přinesly děti z domova. Stěny místnosti byly žluté a na nich visely obrázky dětí. Také na okenních parapetech byly různé výrobky, které děti vytvořily během svého pobytu ve školní družině. Podlaha byla částečně krytá

linoleem a částečně kobercem, který jsme využívali pro ležení a sezení. Abychom získali dostatek volného prostoru pro naši práci (mnoho her s hudbou a metod muzikoterapie se neobejde bez běhání a skákání), museli jsme před každou hodinou dát na stranu stolečky a židle. Celkové klima třídy, kterou jsme využívali ke společné práci, bylo velmi příjemné, harmonické. Děti místnost dobře znaly a cítily se v ní dobře a uvolněně.

Technické a přístrojové vybavení třídy bylo dostačující. K dispozici jsme měli dva CD přehrávače s možností náhodného přehrávání a naprogramování například jedné skladby pro automatické opakování, s dobrým zesilovačem a celkem čtyři reprobedny pro stereofonní poslech. Z hudebních nástrojů jsme mohli využívat keyboard, xylofony, triangly, bubínky, bonga, které jsou součástí vybavení družiny a školy. Jako elementární nástroje jsme použili hřebeny a zvonky. Společně s dětmi jsme si vyrobili i různá chřestidla (umělohmotné láhve, plechovky a krabičky s rýží, hrachem, kuličkami). Na většině lekcí jsme používali Orffův instrumentář. Jedná se o snadno ovladatelné hudební nástroje, které se naučí ovládat každý, i méně zkušený a zdatní jedinci. Děti s těmito nástroji rády experimentují, zkoušejí zvukové nuance a objevují nové způsoby použití. Orffovy nástroje se dělí na dvě skupiny: na nástroje rytmické a melodické. Rytmické nástroje pomáhají časově organizovat hudební materiál a umocňují atmosféru prožívané situace. Nástroje používané na našich lekcích:

Hůlky, ozvučná dřívka. Mají krátký zvuk, a proto jsou určeny pro svěží, pohyblivé pasáže nebo pro znázornění pravidelnosti (děšť, tikot hodin atp.). Drží se mezi ukazováčkem a palcem pravé a levé ruky tak, aby konce zůstaly volné. Zručnější děti mohou otočit ruku dlaní vzhůru a jednu hůlku položit na okraj misky, kterou tvoří konečky ohnutých prstů a část dlaně na straně palce. Druhým ozvučným dřívkem ťukají pokud možno kolmo doprostřed této položené hůlky.

Tamburína. Zvukově velmi výrazný hudební nástroj. Chvěním tamburíny v prostoru se dá vyjádřit vzrůstající napětí nebo divoká radost.

Prstové činelky. Zvuku činelků se využívá v prvních taktech hudební skladby nebo pro zdůraznění pomlky. Uchopíme-li činelky vně za poutka a cinkneme-li lehce okraji talířků vzájemně o sebe, ozve se třpytivý zvuk, který vyvolává představu jasu, lehkosti a optimismu. Výraznějšího zvuku docílíme, udeříme-li celou plochou, jako bychom hráli na velké činely. Při tanečním pohybu užíváme činelky místo kastanět. Navlékáme je poutkem na palec a ukazovák nebo prostředníček pravé i levé ruky a pružně s nimi ťukáme o sebe.

Drhlo. Drhlo tvoří dutý váleček s vypilovanými příčnými drážkami, po nichž se přejíždí drhlíkem jedním nebo oběma směry (krátce nebo dlouze).

Dutý rourový bubínek. Drží se palcem a ukazováčkem za zúžený střed „roury“, která má z jedné strany vyšší a z druhé nižší zvuk. Hrajeme dřevěnou paličkou. Zvuk může připomínat cval koní, ale i bubnování deště na okap. Používá se v rytmických skladbách nebo k dotváření atmosféry při hudebních dramatizacích.

Rolničky. Představují příjemný, zvukomalebný nástroj navozující atmosféru Vánoc, domova, pohody, ale i jízdu saní s koňským spřežením. V doprovodu je třeba užívat rolničky s citem, protože mají pronikavý zvuk. Pro rytmicky přesnou hru je dobré, když ruka držící rolničky naráží v předepsaném rytmu na pěst druhé ruky.

Triangl. Má dlouhý dozvuk, jehož intenzita závisí na typu úderu. Výrazný tón získáme krátkým úderem kovové tyčinky shora na vodorovnou část nástroje. Užíváme ho často na začátku nebo na konci hudební fráze. Jemnějšího zvukového odstínu docílíme krátkým, lehkým „dotekem“ kovové tyčky na šikmou odvěsnu trianglu. Jemný, třpytivý, do prostoru doznívající zvuk trianglu působí velmi zvukomalebně - např. při líčení jasné letní noci. Naopak drama a nervozitu navozuje „tremolo“, jehož docílíme rychlým kmitáním kovové tyčinky mezi svislými odvěsnami nahoře uvnitř trianglu.

Bubínek. Barva zvuku závisí na tom, zda udeříme do středu (je více dutá), nebo na okraj bubínku (pak je ostřejší). Bubínek držíme za rám (palec na vnější straně, ostatní prsty dovnitř). Nejčastěji hrajeme palcem nebo palcem a ukazováčkem druhé ruky. Z výrazových důvodů lze hrát i plstěnou nebo dřevěnou paličkou. Bubínek jako prostředek dramatického výrazu nabízí širokou paletu možností: od strohosti pravidelně se opakujícího úderu, který neúprosně „odměřuje čas“, nebo jemného tremola značícího blížící se nebezpečí (vytvoří se poklepáváním prstů do blány), po úlek (rázný úder tvrdou paličkou) a resignaci (šustivý zvuk vznikající třením bříšek prstů o blánu) atp.

Melodické nástroje. Jsou tvořeny řadou vyladěných kamenů. Patří sem zvonkohra, metalofon a xylofon. Na nástroje hrajeme paličkami, které držíme v jejich druhé třetině palcem a ukazováčkem (hřbety rukou směřují vzhůru, palička je pod nimi skryta v dlani). Pokud možno hrajeme vždy oběma rukama (jsou od ramen uvolněné, lokty mírně od těla) a dbáme, aby palička hned po úderu odskočila a netlumila rozezvučený kámen. Na našich lekcích jsme používali pouze metalofon. Při úderech měkkými filcovými paličkami se rozezní kovové destičky (kameny) metalofonu sametovými, v prostoru dlouho znějícími tóny. Jeho dozvuk pozitivně ovlivňuje psychiku, vyvolává pocit sounáležitosti, pohody, tepla, okouzlení. Zajímavým výrazovým prostředkem je glissando, které se vytvoří klouzáním paličkou směrem nahoru a dolů po kamenech metalofonu. Lze jím naznačit např. směr pohybu v prostoru.

4.3 Metody šetření užitá v diplomové práci

Na základě rozboru a studia odborné literatury a prací, které se věnují tématu muzikoterapie v práci s dětmi, jsem použila metodu dotazníku, rozhovoru a metodu pozorování. Rozhovor je výzkumná a diagnostická technika, která spočívá v dotazování. Jednalo se o individuální kvalitativní rozhovor, kde se objevily tyto typy otázek: otázky o názorech na hudbu, o vnímání hudby a pocitech při jejím poslouchání a dosavadních hudebních zkušenostech. Během rozhovorů jsem si ujasnila a upřesnila odpovědi dětí z dotazníku (viz Příloha – dotazník 1), které na počátku výzkumu každé z dětí vyplnilo. Účelem rozhovoru nebylo pouze získání diagnostických informací, ale také navázání bližšího kontaktu s dětmi ve školní družině a jejich lepší poznání.

Pozorování mělo za cíl sledovat, zaznamenat a vyhodnotit chování, jednání, reagování a další činnosti dětí ve školní družině v průběhu muzikoterapeutických lekcí. Zaměřila jsem se na několik oblastí: pozornost (schopnost soustředit se), vzájemnou spolupráci a komunikaci a schopnost vyjadřovat své pocity.

4.4 Organizace výzkumného šetření

Se skupinou dětí jsem pracovala v období od ledna do června 2015, celkem jsme absolvovali dvacet hodinových sezení. Scházeli jsme se pravidelně každý týden (vyjma jarních prázdnin) ve středu po vyučování a návratu ze školní jídelny – mezi 13:00 a 14:00. Tuto dobu jsem pro své lekce zvolila z toho důvodu, že po čtrnácté hodině si chodí rodiče děti z družiny vyzvedávat a naše sezení by tím byla narušena. Vzhledem k tomu, že děti mají různé mimoškolní aktivity (zájmové kroužky, sport), počet dětí na muzikoterapeutických lekcích nebyl pokaždé stejný.

4.4.1 Průběh muzikoterapeutických lekcí

Všechny naše lekce muzikoterapie měly podobnou strukturu. Techniky a hry, které probíhaly v lekcích, se měnily, ale kostra hodin byla stejná. Každé naše sezení mělo čtyři základní fáze, které se dodržují při každé muzikoterapii. Při sestavování struktury jednotlivých lekcí jsem se inspirovala Zdeňkem Šimanovským (2007). Před první fází jsme si zavedli rituál přivítání. Všichni si stoupli do kruhu, chytli se kolem ramen a pozdravili se pozdravem, který si společně určili. To samé opakovali i na závěr, kdy se stejným způsobem loučili. Na pozdrav v kruhu jsme navázali tzv. náladoměrem. Vestoje si každý před sebou představí tyč se stupnicí od nuly do deseti. Nula je u země a znamená tu nejhorší náladu. Desítka je až nahoře, kam kdo dosáhne. Znamená tu nejlepší, skvělou náladu. Všichni pak,

včetně toho, kdo terapii vede, zavřou oči a nataženou rukou si ve vzduchu na pomyslné stupnici hledají místo, kde se momentálně nachází jejich nálada. Když mají všichni svůj bod, otevřou oči a podívají se kolem sebe, jak to vypadá s náladou ve skupině. Tato pomůcka mi pomohla rychle a poměrně přesně zjistit, jaká panuje atmosféra ve skupině, a podle toho případně poupravit připravený program.

1. fáze – rozehřívací fáze, vybouření. Jedná se o úvodní část, do které se zařazuje jedna až tři dynamické hry, spontánní pohybové aktivity, které mají za úkol nenásilně uvolnit a aktivizovat děti fyzicky i duševně. Cílem je probudit jejich prožívání, emotivitu a myšlení. Děti mohou ze sebe dostat negativní energii a vybit případnou agresivitu. V této fázi jsem využívala toho, že děti se vždy rády zapojily do různých honiček, přebíhané a her s rytmem. Někdy jsme využili i gymnastické míče, na kterých děti rády poskakovaly.

2. fáze – uklidnění, uvolnění. Jedná se o přípravu na hlavní, muzikoterapeutickou část lekce. Zvládnout techniku uvolnění je základem pro to, abychom dobře zpívali, poslouchali a vnímali hudbu nebo konali jinou tvůrčí činnost. U dětí je možné opakovanou relaxací vytvořit cenný návyk, totiž schopnost zbavovat se napětí z vyučování, z domova apod. Uvolňujeme tělo a relaxace se přenáší i do sféry duševní. Děti si pro relaxaci našly místo kdekoliv v místnosti tak, aby jim to bylo příjemné. Nejoblíbenější poloha byla vleže na koberci a s polštářkem pod hlavou. Pomocí dechových cvičení a velmi jednoduchých cvičení vycházejících z jógy se děti zklidnily, uvolnily, zbavily se přebytečného napětí a byly připraveny soustředit se na další činnost.

3. fáze – hlavní činnost, muzikoterapie. Jedná se nejpodstatnější část lekce, která se věnuje nějakému tématu, problému. Dílčí téma by mělo být součástí dlouhodobého projektu, osnov nebo plánu terapie. Musí být významné pro skupinu i terapeuta, aby všichni pracovali s plným nasazením. V našem případě jsem během této části s dětmi zkoušela různé typy muzikoterapie s cílem zjistit, jak na kterou děti reagují.

Po ukončení muzikoterapeutické techniky, před závěrečnou částí, jsem vždy zařadila chvíli klidu a ticha. Děti setrvaly v pozici, ve které se nacházely, nebo si mohly lehnout na zem. Volně dýchaly a se zavřenýma očima zůstaly ponořeny do svých představ a myšlenek, nechaly doznít pocity a dojmy.

4. fáze – reflexe, sdílení, zpětná vazba. Jde o chvíli, kdy si po jedné nebo několika činnostech sedneme do kruhu a máme čas na vzájemné sdělování a sdílení dojmů, pocitů, myšlenek v atmosféře empatie a důvěry. Ten, kdo má právě slovo, mluví ke všem, ne jen k vedoucímu terapie, a všichni mu naslouchají. Kdokoli z kruhu má právo položit mu jakoukoli otázku. Tázaný na ni může, ale nemusí odpovědět. Sdílení je většinou spontánní a

zajímavé pro všechny. Vedoucí nic nehodnotí a čím méně mluví, tím lépe a pozorněji naslouchá. Vyjádřit jakékoli pocity, příjemné i nepříjemné, mohou děti nejen slovně, ale také neverbálně. Mluva těla je mnohdy přesnější a jasnější nežli dlouhá řeč. Této možnosti však děti využívaly sporadicky. Na konci našich lekcí jsme si s dětmi sedli do kruhu tváří k sobě a vzájemně si sdělovali zážitky (co se nám na lekci líbilo, co nám bylo příjemné a co se nám nelíbilo, co pro nás bylo nepříjemné). Ve společném rozhovoru dostal každý dostatek prostoru, aby mohl vyjádřit své dojmy, myšlenky a pocity v souvislosti s právě ukončenou lekcí. Dodržovali pravidlo dobrovolnosti (kdo nechce mluvit, nemusí) a pravidlo konkrétnosti. Každý, kdo mluvil, musel mluvit pouze sám za sebe. Na závěr každé dítě ohodnotilo právě skončenou lekci známkou jako ve škole: 1 = lekce se mi moc líbila, 5 = lekce se mi vůbec nelíbila. Výsledky těchto hodnocení jsem využila ve svém výzkumu.

4.4.2 Navázání prvního kontaktu s dětmi

Vycházela jsem z poznatku zkušených muzikoterapeutů, že je užitečné, když se terapeut předběžně v individuálním rozhovoru seznámí s dětmi zařazenými do skupiny, aby tak s nimi mohl navázat kontakt. Při tomto individuálním setkání jsem vždy nejprve představila sebe a potom jsem se snažila zjistit i nějaké informace ze života toho kterého dítěte. Ve vzájemném rozhovoru jsem se seznámila vztahem dítěte k okolnímu světu i k hudbě. Zjistila jsem si základní způsobilosti dítěte pro hudební aktivity, jako je smysl pro rytmus, intonaci apod., abych pak při setkání ve skupině dítě nepodcenila nebo naopak nepřecenila svými požadavky, což by při zjištění ve skupině, před ostatními dětmi, mohlo působit záporně. Snažila jsem se, aby tento informativní první kontakt dítěte se mnou jako s terapeutem probíhal v naprosto přátelské, hravé atmosféře, aby se nepodobal nějaké přijímací zkoušce. Brala jsem také v úvahu, že k rozvoji vztahu dochází již od prvního kontaktu s dítětem a mým úkolem bylo proto již od počátku vytvořit vhodné podmínky pro vzájemnou interakci. Potom jsem se postupně seznámila se všemi dětmi, které se měly účastnit mých muzikoterapeutických lekcí. Každé z dětí vyplnilo krátký dotazník (dotazník 1). Otázky v dotazníku jsou rámcové, jejich formulace byla přizpůsobena věku dětí. Jak odpovědi na otázky, tak i praktické zjišťování, jakých hudebních aktivit budou děti schopné, nebylo žádným testem hudebnosti, ale pouze předběžnou orientací pro mne jako terapeuta, abych nekladla na děti ve skupině nepřiměřené nároky a nestavěla před ně úkoly, které by nemohly splnit. Ve vzájemném rozhovoru jsme se nevěnovali pouze otázkám týkajících se hudby, ale i rodiny, kamarádů, trávení volného času, koníčků, zájmů a oblíbených činností. Snažila jsem se vystupovat jako skutečný terapeut, který dítě nijak nehodnotí, vystupuje empaticky a autenticky, reflektuje, co mu dítě sděluje a motivuje jej.

Během prvního setkání i po celou dobu své práce s dětmi jsem se snažila děti nesoudit, nehodnotit, být trpělivá, pozorně naslouchat, pozorovat a zaměřit se více na pocity a chování než na obsah konverzace, reflektovat, co slyším a vidím (pokud je to vhodné), a interpretace odložit na později.

4.4.3 Muzikoterapeutické lekce

1. lekce 21. ledna 2015

17 dětí - 10 dívek, 7 chlapců

Téma: vzájemné seznámení, nastínění programu společné práce, určení pozdravu

Jednalo se o mé první skupinové setkání s dětmi, se kterými jsem následující pololetí pracovala. Vzhledem k tomu, že jsme se znali z individuálního rozhovoru, nemuseli jsme se vzájemně představovat. Dohodli jsme se na tom, že děti mne budou oslovovat mým jménem (Jitka). Následovalo podrobné seznámení dětí i paní vychovatelky s plánem mého výzkumného šetření. Vysvětlila jsem jim, co je to vlastně muzikoterapie a k čemu slouží. Zdůraznila jsem, že vzhledem k tomu, že nejsem vystudovaný muzikoterapeut, nebude se při našich setkáních jednat o skutečnou muzikoterapii, ale pouze o lekce, které mají muzikoterapeutickou strukturu a prvků muzikoterapie využívají např. ke zlepšení atmosféry ve třídě a mohou jim pomoci k lepší komunikaci se spolužáky, k odstranění strachu nebo získání sebedůvěry.

Proběhlo naše první společné sezení v kruhu podkreslené uklidňující hudbou, kde postupně každý o sobě řekl to, co chce, aby se o něm věděli ostatní. Děti tímto způsobem získaly mnoho nových informací o svých spolužácích a kamarádech (koníčky, trávení volného času, oblíbená zvířátka, apod.).

Děti dostaly první společný úkol – zvolit si pozdrav, kterým se budeme vždy na začátku naší lekce vítat. Po bouřlivé debatě plné překřikování a dohadů a poradě s paní vychovatelkou děti vybraly pozdrav „ahojky“.

2. lekce 28. ledna 2015

16 dětí - 9 dívek, 7 chlapců

Téma: receptivní muzikoterapie – trojdílný poslech

Cíl: pozitivní vyladění, aktivizace, zlepšení koncentrace, vyvolání pozitivních pocitů

Po společném pozdravu v kruhu jsme navázali náladoměrem (viz. 4.4.1). Většina dětí byla naladěná dobře. Všichni se těšili na další program. Aby se děti uvolnily a zbavily se ostychu, zařadila jsem na úvod hru na honěnou. Potom se děti položily na koberec, zavřely oči a nacvičovaly hluboké dýchání do břicha, které vedlo k jejich zklidnění. Děti zůstaly ležet

a následovala tzv. receptivní muzikoterapie - aktivní poslech hudby. Připravila jsem si tři hudební ukázky, každou o stopáži cca 5 minut. První z nich, I. věta z Beethovenovy 9. symfonie měla vážnou, ponurou náladu. Děti dostaly instrukci, aby při ní myslely na to, co je trápí, co jim v životě vadí, jaké mají starosti. Po krátké pauze následovala druhá skladba, která měla působit harmonicky, vznešeně. Vybrala jsem Čajkovského Slavnostní předeheru 1912. Děti se měly při poslechu pokusit myslet na krásnou přírodu, barvy, které mají rády. Před poslechem třetí skladby byla chvilka ticha a pak se měly děti zaposlouchat do hudby Bedřicha Smetany Z českých luhů a hájů, která evokuje náladu radostného postoje ke světu a k životu. Děti se měly zamyslet nad tím, co jim dělá radost, co jim přináší pocity štěstí a uspokojení, jaké jsou důvody, pro které stojí chodit po světě, žít.

Po skončení poslechu děti ještě chvilku ležely, aby nechaly v sobě doznít hudbu a potom se pomalu posadily na koberci. Následovalo vzájemné sdílení dojmů. Dětem se do mluvení zpočátku moc nechtělo, nevěděly, jak začít. Teprve když jsem se s nimi podělila o své vlastní pocity a dojmy z poslouchané hudby, dívky se postupně osmělovaly a začaly mluvit o tom, jaká skladba se jim líbila a proč, co si při poslechu představovaly. Chlapci se styděli, mluvit se rozhodli pouze tři.

Na závěr děti oznámkovaly lekci. Každý sám za sebe (anonymně) napsal na papírek, který jsem mu dala, známku jako při hodnocení ve škole (1 až 5, přičemž 1 je nejlepší = lekce se mi moc líbila a 5 je nejhorší = lekce se mi vůbec nelíbila). Všechny „známky“ jsem pak zanesla do záznamového archu.

Hodnocení: Děti se nedokázaly soustředit se po celou dobu pouze na hudbu. Ukázky byly pro ně příliš dlouhé. Chlapci měli tendenci vyrušovat. Všichni měli problémy s vyjádřením svých pocitů a jen těžko dokázali formulovat co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, na co mysleli a co si představovali.

3. lekce 4. února 2015

18 dětí – 11dívek, 7 chlapců

Téma: rytmické hry – dupání, tleskání, ťukání

Cíl: zlepšení koncentrace, postřehu, spolupráce, nácvik mimoslovní komunikace

Pohybové aktivity při hudbě podporují a rozvíjejí senzomotorickou koordinaci, svalovou sílu, vytrvalost a kreativitu. Hudební rytmus dodává pohybům strukturu a usnadňuje pohybové vyjádření. Rytmické komponenty hudby pomáhají zvýšit motivaci, zájem o hudbu a prožitek z ní a z pohybu.

Lekci jsme zahájili společným pozdravem. Následoval náladoměr, abychom zjistili, jak to vypadá s náladou ve skupině. Po krátké rozehřívací honičce děti relaxovaly vleže na koberci a zkoušely hluboké dýchání do břicha. Rytmus, pravidelné střídání napětí a uvolnění, je jedním ze základních projevů hudby a života vůbec, proto jsme se v této lekci věnovali rytmickým hrám. Začali jsme dupáním. Stála jsem s dětmi v kruhu a vytvářeli jsme nepřerušovaný rytmus tak, že jsme dupali jeden za druhým: první hráč pravou, nato levou nohou, navázal jeho soused nalevo svou pravou a levou atd. Dupnutí kolovalo po kruhu ve stejnoměrném rytmu. Nechali jsme ho oběhnout celkem třikrát a pak jsme zrychlili tempo. Pokračovali jsme další variantou, kdy kterýkoli hráč, když na něj došla řada mohl pravou nohou dupnout dvakrát. V tom případě obrátil směr a navazoval na něj opět ten předchozí, který měl také jako všichni ostatní v kruhu možnost volby obou směrů. Hru s dupáním jsme ukončili několika koly, kdy jsme dupání různě zesilovali, zeslabovali a různě kombinovali zrychlování a zpomalování. V další části lekce jsme tleskali. Stáli jsme opět v kruhu a první hráč lehce tleskl směrem k sousedovi po pravé ruce. Ten tlesknutí „převzal“ a poslal dál. Tlesknutí obíhalo po kruhu jedním směrem tři kola a potom následovala změna směru – tlesknutí běželo doleva. Pak jsme hru rozšířili o možnost změny směru, pokud hráč zůstal natočen k tomu, od koho tlesknutí přišlo a poslal mu je zpět. V další fázi jsme se všichni otočili zády a tlesknutí opět běželo jedním směrem po kruhu a potom druhým a pak opět mohl každý změnit směr. Obrácení zády do kruhu museli hráči pozorněji vnímat, kde zvuk je a kdy na ně dojde řada. Zkoušeli jsme také tleskat stále rychleji a potom postupně zpomalovat a zároveň zeslabovat. Poslední rytmická hra probíhala opět v kruhu, ale tentokrát vsedě. Zlehka jsme všichni ťukali ukazováčky křížem o sebe, bez zvuku. Všichni ťukali najednou podle vedoucího hry jedním i druhým směrem, pomalu, rychle, silně, slabě, měnil se počet úderů na tři, pět nebo šest. V dalších kolech opět platilo pravidlo, že každý může změnit směr, ťukne-li dvakrát. Všechny děti měly možnost vyzkoušet si roli vedoucího hry a vymýšlet si svoje varianty. Tato hra byla již náročnější na pozornost a schopnost mimoslovní komunikace, protože zde je pouze vizuální kontrola.

Hry byly zaměřeny na pozornost, zvýšení koncentrace, zlepšení spolupráce s ostatními a prohloubení smyslu pro rytmus. Děti lekci opět „známkovaly“ a na závěr jsme společně zhodnotili, jak se nám společně pracovalo, co se nám líbilo a co bychom udělali jinak. Hodnocení: Dětem se hry s rytmem líbily. Většina dětí dobře spolupracovala. Vzhledem k tomu, že jednotlivé činnosti se poměrně rychle střídaly, děti dokázaly udržet pozornost po celou dobu.

4. lekce 11. února 2015

16 dětí – 9 dívek, 7 chlapců

Téma: kreslení při hudbě, muzikomalba

Cíl: získání větší jistoty v technice kresby, zlepšení motorických dovedností, výtvarné vyjadřování emocí, odreagování se, rozvoj fantazie, tvořivosti

Pozdrav „ahojky“ uvedl našedalší lekci. Děti ukázaly na svém „náladoměru“ jak se mají a jak se v daném okamžiku cítí. Při hře na honěnou a přebíhané se děti zbavily přebytečné energie. Krátká relaxace na koberci je dovedla k většímu zklidnění a uvolnění a připravila je na další část lekce. Děti seděly u stolků, uvolnily se, zavřely si oči a zaposlouchaly se do pouštěné hudby (esoterická hudba s námětem Louka). Po chvíli oči otevřely a začaly kreslit, co se jim při poslechu hudby vybavuje. Kresba končila s koncem hudební ukázky. Vytvořené obrázky děti rozložily na koberci, chvíli si je bez slovního doprovodu prohlížely. Potom si každý vybral jeden obrázek, který se mu nejvíce líbil (mohl to být vlastní obrázek, ale i cizí), sedl si k němu a měl o tom obrázku něco říci: proč si vybral tento obrázek, co na něm vidí, co se mu na něm líbí.

Hodnocení: Děti zpočátku nevěděly, co mají kreslit, nevěděly, jak začít, hledaly inspiraci jeden u druhého. S postupem času se situace zklidnila a většina z nich pracovala na svém obrázku tiše a pozorně. Při závěrečném vybírání obrázků došlo k menšímu přetahování a dohadování, když se jeden obrázek líbil více dětem. Každý z nich pak měl možnost se k tomuto obrázku vyjádřit. Děti měly možnost, pokud chtěly, povídat také o svém obrázku. Této možnosti využilo pouze 8 dětí.

5. lekce 25. února 2015

12 dětí – 7 dívek, 5 chlapců

Téma: krátká relaxace, hra na tibetské mísy

Cíl: psychické a fyzické uvolnění, osvěžení, aktivace

Společným pozdravem jsme se s dětmi přivítali po čtrnáctidenní pauze. Děti pak postupně vyprávěly, jak strávily jarní prázdniny, kde byly, co dělaly a co zažily. Na závěr svého vyprávění pak ukázaly, kde se na stupnici „náladoměru“ nachází jejich momentální nálada. Tentokrát jsem nezařadila žádnou pohybovou hru a přešli jsme rovnou na techniku.

Tato lekce byla zaměřena na nácvik relaxace ve spojení s hudbou. Schopnost důkladně se uvolnit velmi pomáhá dětem i dospělým zbavit se vnitřního napětí a lépe potom zvládat nejrůznější problémy: s usínáním, nervozitou, úzkostí, agresivitou apod. Děti ležely na podložkách, polohu (na zádech, na boku, v klubičku) si mohly zvolit samy podle své chuti.

Abychom navodili uklidňující atmosféru, zatáhli jsme žaluzie na oknech. Jako hudební doprovod jsem vybrala nahrávku šumění moře a zpěvu ptáků a skladbu E. Griega Jitro. Jednalo se o krátkou, cca desetimínutovou relaxaci. Děti se měly snažit o uvolnění dechu a celého těla. Postupně podle mých pokynů si projely a uvolnily jednotlivé části těla svým vědomím.

Po této relaxaci jsem dětem ukázala hru na tibetské mísy. Děti si mohly hru na tyto nástroje samy vyzkoušet a tvořit svou relaxační hudbu. Nejdříve každý hrál na mísu, kterou si vybral (k dispozici byly tři tibetské mísy o různé velikosti). Pak děti zkoušely hrát na dvě mísy a pak dohromady na všechny tři. Jejich úkolem bylo vnímat, jak na ně působí zvuk těchto nástrojů a pak o tom vyprávět.

Hodnocení: Zpočátku se děti nedokázaly uvolnit. Bylo vidět, že někteří pociťovali neklid, chlapci se snažili kontaktovat svého souseda, pošťuchovat se a mluvit, několik dětí se pochechtávalo. Cítila jsem jejich nejistotu a ostych, které ale postupně opadávaly. Nakonec všechny děti ležely tiše a snažily se soustředit na svoje tělo. Nejvíce se zajímaly o tibetské mísy. Vzhledem k tomu, že jsem přinesla pouze tři nástroje, vzniklo dohadování, kdo bude hrát jako první, a přetahování. Děti se samy nedokázaly dohodnout na pořadí. Hra na tibetské mísy děti zaujala. Viděla jsem, že je baví tvořit zvuky na těchto alternativních hudebních nástrojích. Při závěrečné reflexi se děti styděly mluvit o tom, co si při relaxaci a při hře na tibetské mísy představovaly nebo cítily, takže pouze zhodnotily, zda se jim lekce líbila nebo nelíbila.

6. lekce 4. března 2015

14 dětí – 9 dívek, 5 chlapců

Téma: rytmické hry - hra na tělo

Cíl: nácvik aktivního mimoslovního vyjadřování, zlepšení komunikace a spolupráce, uvolnění a lepší ovládnutí těla a hlasu

Po obvyklém pozdravu a „náladoměru“ následovalo krátké uvolnění dětí na koberci a protažení za pomoci jednoduchých jógových cviků (střídavé protahování paží a nohou, přetáčení se na bok). Tuto lekci jsem věnovala opět rytmickým hrám, protože hra zbavuje napětí, křečovitého držení těla a rozvíjí schopnost přirozeně a v rytmu zacházet s vlastním tělem a hlasem. Nejprve jsme společně s dětmi zkoušeli, které zvuky můžeme vyluzovat na vlastní tělo. Chvilí jsme všichni nejprve tleskali, dupali, luskali prsty a potom plácali do nohou a dalších částí těla, každý si mohl vymyslet jakýkoli způsob hry na své tělo. Pak jsme postupně přidávali zvuky: mlaskání, hvízdání, broukání, mručení, vyluzování různých zvuků.

Zvuky jsme přitom vždy zesilovali, zeslabovali, zkoušeli jsme je zrychlit a zpomalit. Společně jsme potom hráli „na tělo“ (každý na svoje) asi pět minut, každý podle své chuti a nálady. Pokračovali jsme „hraním“ písničky „Skákal pes“. Děti se měly snažit zdůraznit náladu skladby. Potom měly děti zahrát improvizace na téma maminka, medvěd, louka, radost a smutek. Mezi jednotlivými cvičeními a tématy byla vždy zařazena chvilka ticha, aby v dětech mohly doznívat dojmy a pocity. Na závěr jsme si všichni sedli do kruhu a podělili se vzájemně o své dojmy.

Hodnocení: Tato lekce byla velice živá, náročná na udržení kázně a pořádku. Děti se dobře bavily, do hraní na tělo šly s velkou vervou. Vzájemná spolupráce zpočátku vážla. Při společném hraní chtěl každý strhnout pozornost na sebe. Děti se překřikovaly, strkaly do sebe. Během lekce se postupně uklidňovaly a spolupracovaly spolu lépe. Dobře jim šly improvizace na téma maminka, medvěd, radost a smutek, potíže jim dělala improvizace na téma louka.

7. lekce 11. března 2015

14 dětí - 8 dívek, 6 chlapců

Téma: hry se zpěvem – hravé zpívání, melodické hádanky

Cíl: posílení spontaneity, rozvoj smyslu pro rytmus a sluchové představivosti, zlepšení vzájemné spolupráce

Společný pozdrav a „náladoměr“ uvedl naše další setkání. Aby se děti odreagovaly od školního vyučování a byly lépe připraveny na práci, hráli jsme chvíli hru na molekuly. Po tomto rozehrání si děti lehly na koberec ke krátkému odpočinku. Jejich úkolem bylo zaměřit svou pozornost na svůj dech a postupně uvolňovat celé tělo. Po zklidnění jsme začali zpívat. Děti si měly vybrat písničku, kterou všichni znají a umějí ji i zazpívat. Po kratším dohadování jsme vybrali píseň „Holka modrooká“. Nejprve jsme ji zazpívali normálně a potom různými dalšími způsoby: pomalu (co nejpomaleji), rychle (co nejrychleji), staccato, legato, co nejvíce nahlas a co nejvíce potichu. Pak si děti postupně vybíraly jednotlivé samohlásky a zpívaly píseň vždy s jednou samohláskou (halka madraaka, helke medreeke, atd.). Dalším úkolem bylo zazpívat tuto píseň různými způsoby: jako operu, populární píseň, rap apod. a potom zazpívat písničku vesele, smutně co nejfalešněji a přehnaně zodpovědně.

V další části lekce jsme si dávali melodické hádanky. Nejdříve jsem já, jako vedoucí, broukala melodie několika známých písní a děti hádaly jejich název. Potom se děti střídaly v zadávání svých hudebních hádanek. Děti lekci oznámkovaly a na úplný závěr jsme si společně vsedě v kruhu popovídali o našem zpívání.

Hodnocení: Děti se zpočátku styděly zpívat, ale postupně se při společném zpívání uvolňovaly a zbavovaly se ostychu. Nakonec zpívali úplně všichni, byli velmi spontánní a aktivní, když sami vymýšleli, jakým způsobem se dá vybraná písnička zazpívat. Při melodických hádankách bylo poznat, které z dětí hraje na nějaký hudební nástroj a které ne. Děti, které chodí do hudební školy, neměly ve většině případů problém poznat melodickou hádanku, ty ostatní poznaly jen skutečně ty nejznámější melodie, které jsem broukala. Problém nastal, když měly děti samy zadávat hádanky. Původním záměrem bylo, že každé z dětí zadá svou hádanku, ale nakonec chtělo zadávat pouze 5 dívek a 2 chlapci. Důvodem byla nejistota a ostych.

8. lekce 18 .března 2015

16 dětí – 10 dívek, 6 chlapců

Téma: receptivní muzikoterapie, ticho, poslech a představy

Cíl: zlepšení koncentrace, podpora vnímavosti a představivosti

Lekci jsme zahájili opět společným pozdravem a „náladoměrem“. K uvolnění přebytečné energie posloužila hra na honěnou. Pokračovali jsme relaxací vleže na koberci, tentokrát za poslechu tiché meditační hudby. Tato lekce byla věnována receptivní muzikoterapii, poslechu hudby. Ticho je protikladem zvuků a hudby, podobně jako uvolnění je protipólem napětí. Proto jsme nejprve věnovali svou pozornost tichu. Děti zůstaly ležet se zavřenýma očima a měly se zaposlouchat do ticha okolo sebe. Ticho je takřka málokdy úplné, takže děti měly za úkol vnímat i slabé a vzdálené zvuky a pamatovat si je. Po dvou minutách pak děti vyjmenovávaly zvuky, které zaznamenaly během poslechu. V kruhu jsme si pak povídali o tichu, jaké může být, jak na nás ticho působí. Děti si představovaly, jakou má ticho chuť, barvu, vůni. Opakem ticha je hluk, řev. Děti měly možnost křikem, dupáním a tleskáním vytvořit co největší hluk. Tím se také krásně uvolnily a byly připravené na další část lekce. Děti si opět lehly na koberec a po zklidnění jsem jim pustila nahrávku Manuela de Falla: Noci ve španělských zahradách. Vyzvala jsem děti, aby si během poslechu vybavovaly představy, myšlenky a vzpomínky, které souvisejí s tím, co v nich hudba probouzí, aby se přenesli v představách do té situace, ve které se cítily příjemně a bezpečně. Poslech trval cca 6 minut, děti zůstaly ještě chvíli mlčky ležet, aby mohly všechny prožitky a představy v klidu doznít a mohly o tom hovořit.

Hodnocení: Velmi těžké pro děti bylo vydržet ležet v klidu a úplném tichu. Neustále se vrtěly a měly tendenci dívat se na ostatní. Při reflexi dobře popisovaly zvuky, které slyšely. Při poslechu hudební nahrávky byly již klidnější a uvolněnější, dokázaly se více soustředit. Děti

se již nebály ohodnotit lekci známkou a říct, co se jim něco líbilo a nelíbilo. Pouze pět dětí dokázalo mluvit o svých představách, dva chlapci se nechtěli zúčastnit závěrečného povídání (nepředstavovali si prý nic), ostatní své představy popsali několika málo slovy.

9. lekce 25. března 2015

14 dětí – 9 dívek, 5 chlapců

Téma: hry s nástroji (Orffův instrumentář)

Cíl: podpora smyslu pro rytmus a muzikálnost, rozvoj schopnosti neverbální komunikace a sebeprosazení

Společný pozdrav a „náladoměr“ se stal už nedílnou součástí našich společných lekcí, stejně jako úvodní rozehrávací pohybová hra. Tentokrát to byla přebíhaná. Děti vybily přebytečnou energii a následně se zklidnily v lehu na zádech.

Děti se nejprve seznámily s Orffovým instrumentářem. Pro děti byl důležitý čas pro postupné sblížení s nástroji. Protože mnozí na nabízené nástroje nikdy nehráli, ani je nedrželi v ruce, nechala jsem jim prostor, aby si nástroje mohli osahat, vyzkoušet, jaké vydávají zvuky, a zjistit, který jim vyhovuje nejvíc. Postupně se seznamovaly s ozvučnými dřívky, paličkami, prstovými činely bubínky a dalšími nástroji, které jsme chtěli používat. Učily se naslouchat jejich zvuku, soustředit se na sluchový vjem a vnímat zvukové zvláštnosti jednotlivých nástrojů, se kterými se dá provozovat řada her a činností rozvíjejících smysl pro rytmus, intonaci, souhru a odvahu projevovat se přede všemi přirozeně a po svém, bez nadměrného sebeuvědomování a ostychu. Každé z dětí si mohlo vybrat nástroj, na který chce hrát, a vyzkoušet si, jak se mu s ním hraje, jak hrát nahlas, potichu, rychle a pomalu. Nejprve jsme doprovázeli hrou na nástroje zpěv známých písniček. Potom jsme napodobovali různé zvuky z reálu: zvuky ulice, továrny, školy, dupot koní, bicí hodiny, motivy z přírody, jako je šumění deště, bouřka, apod. Děti si během her nástroje vzájemně vyměňovaly. V další části lekce si jedna skupina dětí vymyslela nějaký motiv, krátkou zvukovou ukázkou a druhá skupina měla za úkol tuto ukázkou co nejpřesněji zopakovat. Skupiny se potom vyměnily.

Hodnocení: Hra na orffovské nástroje byla pro děti velmi přitažlivá, děti měly zájem o jednotlivé nástroje a chtěly se uplatnit při společné hře. Jednoduché ovládání orffovských nástrojů jim umožnilo radovat se ze hry bez dlouhého předchozího cvičení. Důležité bylo i to, že jsem pedantsky netrvala na jediném správném držení paliček nebo nástrojů samých při hře. Některé nástroje, jako činelky a bubínky, byly pro děti přitažlivější než např. ozvučná dřívka. Děti si musely nástroje vzájemně půjčovat, měnit si je. Byla to pro ně dobrá škola

komunikace a vzájemné spolupráce, stejně jako dohodnout se společně na motivu, který předváděly druhé skupině.

10. lekce 1. dubna 2015

16 dětí – 10 dívek, 6 chlapců

Téma: hry s nástroji (Orffův instrumentář), hra na zadané téma

Cíl: prohlubování smyslu pro rytmus, zlepšování schopnosti prosadit sám sebe, zlepšení sociálních schopností – komunikace, spolupráce, podpora spontaneity

Po pozdravu proběhla krátká relaxace dětí vleže na koberci. Také dnešní lekce byla zaměřena na hru s jednoduchými hudebními nástroji z Orffova instrumentáře. Každé z dětí si mohlo vybrat nástroj, který se mu líbí. Nejdříve měly děti zahrát na nástroje svoji náladu – tato hra nahradila náš obvyklý „náladoměr“. Ostatní měli za úkol poznat, jakou náladu kdo má. Potom se vytvořily dvojice. V nich spolu vedli hráči rozhovory beze slov, jenom zvukem nástrojů. Povídali si, přitakávali, přetahovali se o „slovo“, dohadovali se, zlobili se na sebe, dokonce se i hádali. Využívali přitom všech dynamických a zvukových možností svých nástrojů. Další činností byla hra na zadané téma. Sedli jsme si do kruhu, nástroje jsme rozložili na zemi uprostřed. Každý si nejprve vybral svůj nástroj pouze očima. Potom si všichni vzali nástroj do ruky a zkoušeli, kolik zvuků na něm vyloudí. Všichni hráli zároveň, nejprve tiše, postupně zesilovali a zkoušeli i zrychlovat a zpomalovat. Ti, kdo si chtěli nástroj s někým vyměnit, měli možnost se na výměně s dotyčným domluvit. Pak jsem postupně zadávala jednotlivá témata (hodná holčička, zlá čarodějnice, moře, les, škola, prázdniny). Děti své představy pak hrály na své nástroje. Po každém dohraném tématu děti odložily nástroje a zůstaly chvíli potichu a v klidu se zavřenýma očima, aby v sobě nechaly doznít to, co prožily. Kdo chtěl, mohl se s ostatními podělit o své pocity, představy a dojmy. Pro každé téma si děti vybíraly znovu své nástroje.

Hodnocení: Děti hra s Orffovými nástroji bavila. Menší potíže nastaly při vybírání nástrojů, kdy hned několik dětí mělo zájem o jeden nástroj. Jako velmi užitečná se ukázala možnost měnit nástroje mezi sebou. Děti se učily vzájemné komunikaci, toleranci a zjistily, jak jsou na tom s ostychem a zda se umí zdravě prosadit. Zvukový „náladoměr“ se také dětem líbil. Děti dost jasně dokázaly zahrát svou náladu tak, aby ji ostatní poznali. Zajímavé byly hudební dialogy, kdy děti vzájemně velice dobře komunikovaly i beze slov. U hry na zadané téma děti zpočátku začaly hrát bez přípravy, ihned po zadání tématu. To se ukázalo jako ne zrovna dobré řešení. Někteří si to vysvětlili jako možnost bouchat do nástroje bez rozmyslu. Proto jsme si nejprve o každém tématu řekli několik vět a pak se společně domluvili na struktuře

hry, aby dobře vyjadřovala daný obsah. Díky této dohodě se všem hrálo moc dobře a děti vytvořily krásné skladby.

11. lekce 8. dubna 2015

15 dětí – 9 dívek, 6 chlapců

Téma: relaxace za pohybu

Cíl: uvolnění, pozitivní ladění, prohloubení vnímání svého těla

Společné setkání jsme zahájili opět pozdravem. Děti si vzaly nástroje z Orffova instrumentáře a postupně všichni hráli svoji náladu. Vynechali jsme pohybovou hru na uvolnění, protože tato lekce byla zaměřena na relaxaci za pohybu v doprovodu hudby. Relaxace probíhala vleže za poslechu Chabrierovy skladby Sváteční ráno. Děti si zde vyzkoušely, že i ranní probouzení může být příjemná aktivita, která má vliv na náladu v novém dni. Pokračovali jsme hrou Na hadrové panáčky. Děti relaxovaly v aktivním pohybu za zvuků Dvořákovy Humoresky. Poskakovaly po jedné noze, při svižné hudbě střídavě vytřepávaly ruce a nohy, hlavu a celé své zhadrovatělé tělo. Ruce a nohy střídaly. Následovaly pohybové fantazie. Sukova Pohádka vytvořila tu správnou atmosféru, kdy děti uvolněnými pohyby předváděly kosmonauty v beztížném stavu, potápěče, postavy ve zpomaleném filmu a stromy ve vánku. Nakonec jsme hráli Hru na balony, kterou doprovázely Debussyho Arabesky pro harfu. Děti si měly představit a hrát, že jsou velké balony, které leží zplihle na trávě a čekají až je někdo nafoukne. Balon se pomalu nafukuje, zvedá a pomalu se odlepuje od země, letí, pluje vzduchem, letí rychleji, když zafíčí vítr, a zpomalí, když přestane foukat. Pak náhle přijde vichřice a unáší balon k věži, balon se nemůže vyhnout a plátno se trhá, balon se vypouští a klesá na zem, kde opět leží zplihlý, vyfouknutý. Přichází pán, který balon zalepí, opraví a znovu nafukuje, balon se pomalu nadouvá, kulatí se, začíná se zvedat, vtom pánovi vypadne hadička, z balonu ujde vzduch a zase leží na zemi. Pán se snaží balon znovu nafouknout, ale hadička opět vyklouzne. Další pokus - pán balon nafukuje, ten se zvětšuje a už se zvedá, odlepuje se od země a zase letí nad zemí, sluníčko ale pomalu zapadá, ochlazuje se vzduch a balon pomalu klesá na trávu a splaskává. V této hře se opakovaně střídá fyzické napětí a uvolnění. To dětem umožňuje pochopit a osvojit si schopnost relaxovat. Na závěr jsme se posadili do kroužku a společně zhodnotili uplynulou lekci.

Hodnocení: Děti při lekci dobře spolupracovaly; bylo vidět, že pohyb za doprovodu hudby je baví. Nejvíce se jim líbila hra Na hadrové panáčky, při které se opravdu dokonale uvolnily a odreažovaly. Velmi zajímavé bylo pozorovat děti při pohybových fantaziích, jejich různorodé ztvárnění daných témat (co dítě, to jiný přístup k zadání).

12. lekce 15. dubna 2015

13 dětí – 9 dívek, 4 chlapci

Téma: kreslení při hudbě – vykreslování mandaly, tvorba společné mandaly z přírodních materiálů

Cíl: získání větší jistoty v technice kresby, zlepšení motorických dovedností, rozvoj představivosti a spontánní vizuální tvořivosti, harmonizace psychiky, uvolnění, posílení pozitivní nálady, zlepšení vzájemné komunikace a spolupráce

Vzájemně jsme se s dětmi pozdravili a rukou jsme ukázali, jakou máme náladu. Místo úvodní hry jsme cvičili společně Pozdrav Slunci, abychom se naladili na další práci. Nejdříve jsem děti seznámila s pojmem mandala, kde se s ní mohou setkat, kde ji mohou vidět a uvedla jsem příklady z běžného života, přírody (věčný symbol kruhu, spirály, kruhy na vodě, květy). Děti dostaly papíry s předkreslenou mandalou, vybíraly si pastelky různých barev a za poslechu meditační hudby vykreslovaly svoji mandalu. Po dokončení daly všechny mandaly do kruhu na koberec a mlčky chodily kolem nich a vzájemně si prohlížely své výtvořky, nic nekomentovaly, nechaly na sebe mandaly působit.

Po několika protahovacích cvičeních děti v další části lekce sestavovaly společnou mandalu z přírodních materiálů, které jsem jim přinesla (kamínky, dřívka, větvičky, květiny, šišky, apod.). K práci jsem jim pouštěla meditační hudbu - mantry. Po dokončení si společné dílo prohlédly a posadily se do kruhu k závěrečnému sdílení pocitů. Děti hovořily o tom, jak se jim pracovalo na společné mandale, zda se jim spolupráce dařila, jestli měly nějaké problémy při společné práci, apod. Měly se vyjádřit i k tomu, jak se jim líbily kreslené mandaly ostatních.

Hodnocení: Při vykreslování mandal lépe a soustředěněji pracovaly dívky, chlapci k této činnosti přistupovali velice neradi, připadalo jim to dětinské a chtěli si kreslit svoje obrázky. Stavba společné mandaly byla pro děti mnohem přitažlivější. Do této činnosti se už zapojili i chlapci bez větších protestů. Děti se až na několik výjimek dobře domlouvaly o tom, kam kterou věc umístí, spolupracovaly v klidu a celkem ve shodě i díky pravidlu, které při tvoření mandaly platilo: každý si může dát co chce kam chce, ale nesmí přesouvat materiál ostatních. Pro příště bych ještě zvolila variantu, že materiál na společnou mandalu si děti najdou a přinesou samy.

Při závěrečné reflexi se rozpoutala bouřlivá debata o tom, jak měla společná mandala vypadat – každý měl svou představu, kterou považoval za nejlepší, a měl dojem, že ti ostatní společné dílo trochu pokazili.

13. lekce 22. dubna 2015

15 dětí – 10 dívek, 5 chlapců

Téma: receptivní muzikoterapie – volné asociace, nový název pro hudbu

Cíl: posílení kladného vztahu k hudbě, zvýšení citlivosti, představivost, cvičení koncentrace

Pozdrav vytvořily děti pomocí Orffových nástrojů také s jejich pomocí ukázaly i svoji momentální náladu. Hra přebíhaná jim pomohla k vybití přebytečné energie a krátká relaxace vleže na zádech k uvolnění a k lepšímu soustředění se na naší společnou práci.

Nejprve jsem dětem postupně pouštěla ukázky pro ně neznámé hudby (G. F. Handel: Hudba k ohňostroji, M. Ravel: Údolí zvonů, C. Debussy: Krabice hraček, H. Krása: Brundibár). Dětem jsem neprozradila název. Všichni si při poslechu měli vymyslet pro skladbu svůj název a potom ho říci ostatním. Další činností byly volné asociace. Děti nejprve vyslechly úryvek skladby (E. Satie: Malé dětské vyprávěnky, M. Falla: Noci ve španělských zahradách) a pak vytvářely volné slovní asociace jeden po druhém v kruhu, každý jednou větou nebo slovem, které ho zrovna napadá.

Hodnocení: Tato lekce byla pro děti náročná. Již ke konci první poslechové části měly problém se soustředěním, proto jsem mezi obě poslechové hry zařadila krátké protahovací cviky vycházející z jógy. Toto opatření pomohlo zvýšit jejich koncentraci. Při reflexích bylo vidět, že se děti postupně zbavují strachu mluvit nahlas před ostatními a stále ochotněji se s námi dělí o své dojmy a pocity. Zlepšily se i jejich vyjadřovací schopnosti.

14. lekce 29. dubna 2015

14 dětí – 8 dívek, 6 chlapců

Téma: hry s hudbou - výlet do Afriky

Cíl: posílení kladných vztahů ve skupině, spolupráce

Na začátku lekce jsme se pozdravili a pak s pomocí Orffových nástrojů vyjádřili svoji náladu. Následovala motivace: děti byly pozvány na výlet do Afriky, kde se měly seznámit s hudbou tamních obyvatel. V zahřívací fázi jsme se všichni proměnili v letadla, která měla namířeno na černý kontinent a letěli jsme do africké vesnice. Přivítala nás místní hudba (etnická hudba africké provenience puštěná z přehrávače). Letadla přistála, byla slyšet africká hudba a děti si měly představit, že je domorodci pozvali k ohni, aby si s nimi zatančily divoký tanec na uvítanou. Všichni tančili kolem pomyslného ohně, záměrně přeháněli pohyby a pokřikovali. Když hudba skončila, sedli si všichni do kruhu, zavřeli oči a nechali v sobě hudbu doznívat. V další části si děti mohly samy vyzkoušet hru na africké bubny – bonga.

K dispozici jsme měli celkem pět bubnů, takže se děti musely střídat. Každý si jednotlivé bubny „osahal“, zjistil, jaké vydávají zvuky a jak se na něj dá hrát. Později děti vytvořily tři skupiny, které se střídaly ve společném bubnování. Mezi hraním jsme si vyprávěli o Africe, mimo jiné i o funkci tamtamů a děti zkoušely dorozumívat se pomocí bubnů. Dalším úkolem pro děti bylo vybrat z Orffova instrumentáře takové nástroje, které by použili Afričané pro své hraní. Nakonec jsme vytvořili s pomocí bubnů a ozvučných dřívěk a škrabek „africký divošský orchestr“ a hráli jsme skladbu na oslavu Matky Země. Tentokrát jsem ještě na závěr zařadila „náladoměr“ – každé z dětí mělo vybubnovat svoji náladu.

Hodnocení: Lekce nabitá pozitivní energií. Dětem se hry s nástroji většinou líbí a vítají, když si mohou vyzkoušet něco nového nebo neobvyklého. To bylo vidět i v této lekci. Hra na bubny se setkala s velkým úspěchem. Děti byly velmi spontánní. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila jednotlivé činnosti rychle střídat, tak se ani nedohadovaly, kdo bude hrát dřív, ale bylo vidět, že čekají s velkou netrpělivostí, až na ně dojde řada. Při hře v orchestru popustily uzdu své kreativitě a položily se naplno do hry.

15. lekce 6. května 2015

14 dětí – 9 dívek, 5 chlapců

Téma: hry se zpěvem

Cíl: rozvoj smyslu pro rytmus a hudbu, zvýšení schopnosti improvizace, zlepšení sociálních dovedností – spolupráce, souhra, soulad ve skupině

Uvítací pozdrav měly děti tentokrát zazpívat podle své nálady. Jako hru na úvodní rozehrátí jsem vybrala Hudební molekuly. Děti se pohybovaly po místnosti v rytmu hudby. Pak jsem hudbu náhle vypnula a zvolala číslo, např. tři. Děti - atomy se musely rychle shluknout do skupinek - molekul po třech. Kdo zaváhal a nebyl v žádné molekule, musel si jít sednout. Hra pokračovala podobným způsobem, dokud nezbyli poslední dva hráči. Děti si pak sedly do kruhu a pokračovali jsme další hrou Na včely. Všichni se soustředili a potom, v okamžiku, kdy se komu zachtělo, potichu, polohlasem, nebo úplně nahlas, s otevřenýma nebo zavřenýma očima, si každý začal hledat svůj tón. Když ho našel, držel ho chvíli a ještě měl vnímat tóny ostatních. Po skončení jsme se podělili o své dojmy. Další hra Na ozvěnu byla zaměřená na rozvoj sluchové představitosti a spolupráce. Vždy jsem zazpívala nějaký melodický motiv (pár tónů) a děti ho měly po mně opakovat jako ozvěna. Ozvěna postupně slábla, až zanikla úplně. Poslední hra Hlava, ramena, kolena, palce byla dynamická a byla zaměřena na koordinaci zpěvu s pohybem a pohybovou pamětí. Děti se v rytmu písničky a

v souladu s textem chytaly za jmenované části těla oběma rukama. Zpívali jsme opakovaně a postupně jsme zrychlovali tempo. Dalším přínosem bylo uvolnění dětí.

Hodnocení: Děti se při hře Na včelu styděly a trvalo delší dobu, než se do hry zapojily. Sdělování dojmů se zúčastnila pouze polovina dětí a jejich komentáře se omezily pouze na to, zda se jim aktivita líbila nebo nelíbila. Větší úspěch měla Hra na ozvěnu. Děti se zapojovaly a bylo vidět, že se snaží melodie napodobit co nejpřesněji. Poslední hru děti už znaly a velmi aktivně zpívaly a pohybovaly se.

16. lekce 13. května 2015

17 dětí -11 dívek, 6 chlapců

Téma: hry s nástroji, elementární nástroje, orchestr

Cíl: rozvoj smyslu pro rytmus, tvořivosti (kreativity), zlepšení souhry, podpora citové spontánnosti

Po společném pozdravu si děti vybraly nástroj z Orffova instrumentáře a každý zahrál svoji náladu. Na rozehrání nám posloužila hra Honzo vstávej. Po krátké relaxaci na koberci jsme přistoupili k hlavní činnosti, kterou byla hra na elementární nástroje. Děti dostaly za úkol přinést si z domova zvonečky, staré hřebeny, pokličky a různá chřestidla, která si vyráběly s paní vychovatelkou v předchozích dnech z umělohmotných lahví, plechovek a dalších uzavíratelných nádob, do kterých nasypaly korálky, hrách, fazole, rýži a další materiály dle svého výběru. Nejdříve jsme sestavili pokličkovou kapelu. Kromě lidových písniček jsme na pokličky zkoušeli zahrát také improvizované skladby na různá témata, např. továrna, ulice, škola, opuštěné nádraží, škola o přestávce. Měnili jsme při nich podle potřeby tempo, rytmus a intenzitu zvuku. Po dohrání jsme si vyprávěli o svých zážitcích. Potom si děti připravily hřebeny. Hřeben po překrytí hedvábným papírem je také skvělý hudební nástroj. Zpívali jsme na slabiku -nu- s hřebenem přiloženým na pootevřené rty. Rezonance rtů se na něj přenášela a vytvářela zvuky podobné saxofonu. Následovala hra na různá chřestidla. Děti nejdříve hrou na chřestidla rytmicky doprovázely a doplňovaly písničku J. Nohavici Hlídač krav pouštěnou na CD přehrávači. Dalším úkolem bylo ztvárnit pomocí svých chřestidel např. vánek na louce, vichřici, šumění moře, šustění listů na stromech. Nakonec si děti měly vybrat jakýkoli z elementárních nástrojů, které jsme dnes používali, a sestavit velký orchestr. Jejich úkolem bylo vybrat si nějakou písničku, kterou by společně zahrály. Protože se nemohly shodnout na jedné, hrály celkem písničky tři: Prší, prší; Pec nám spadla a Tancuj, tancuj. Poslední hra byla opět improvizace. Děti se rozdělily na dvě skupiny a v každé skupině se

dohodly na tématu, které zahrají. Druhá skupina měla hádat, jaké téma první skupina hraje, a naopak. Závěr lekce byl věnován zpětným vazbám a hodnocení.

Hodnocení: Byla to velmi živá a hlučná lekce, která děti bavila. Jak už jsem vyzorovala na předchozích lekcích, hry na různé nástroje patří u dětí k těm oblíbeným. Děti se dokázaly úplně uvolnit, zbavit ostychu a s velkým nasazením se ponořily do hry. Velmi dobře se mnou i mezi sebou spolupracovaly. Jejich kreativita byla obdivuhodná, samy aktivně navrhovaly témata, která by si mohly zahrát. Také závěrečné hodnocení lekce bylo velmi spontánní, děti se zbavily ostychu a nebály se vyjádřit svůj názor.

17. lekce 20. května 2015

15 dětí – 10 dívek, 5 chlapců

Téma: delší relaxace (20min.) spojená s vizualizací

Cíl: psychické a fyzické uvolnění, zvýšení schopnosti imaginace

Společný pozdrav byl tentokrát zpívaný. Děti si vyzkoušely naše „ahojky“ zazpívat různými způsoby: radostně, smutně, rozpustile, unaveně, rozzlobeně. K uvolnění napětí a odstranění přebytečné energie u dětí jsem vybrala hru Rybičky a rybáři. Tato lekce byla věnována delší relaxaci spojené s hudbou (R. Schuman: Snění; J. S. Bach: Air; F. Chopin: Kapka deště). Schopnost důkladně se uvolnit osvojená při opakovaných relaxacích dětem velmi pomáhá zbavovat se vnitřního napětí a lépe potom zvládat nejrůznější problémy: s usínáním, nervozitou, úzkostí, agresivitou atd. Děti si pohodlně lehly na podložky, přikryly se dekou a pomalu jsem je uvedla do relaxace. Nejdříve zaměřily svou pozornost na svůj dech, zklidnily ho a pomalu uvolňovaly své tělo: začaly uvolňovat prsty na nohou a postupně uvolnily celou nohu až k hýždím, pak uvolnily druhou nohu a pokračovaly postupným uvolňováním jedné a druhé ruky, zad, krku, hlavy a obličeje. Soustředily se pouze na svůj dech a hudbu. Z úvodní fáze jsme plynule přešli do další – vizualizace, ve které jsem děti vedla k vybavování představ. Děti si měly představovat, že leží na louce, v husté, voňavé trávě, vysoko nad nimi svítí sluníčko, které je příjemně prohřívá...je léto, prázdniny, nemusejí nic dělat...po chvíli ve své představě vstávají a jdou zvolna loukou dolů po svahu...kolem nich je vysoká tráva plná různobarevných květin...přicházejí na břeh velikého jezera...u jezera je přivázaná loďka...odvazují ji a nasedají do ní. Dřevo loďky je prohřáté sluncem...lehají si na dno loďky a nechají se pomalu unášet po hladině...dívají se nahoru do nebe, nad nimi krouží ptáci...vítr pohupuje loďkou a pomalu je ukolébává...opodál šumí rákosí, ozývá se žába...odpočívají za zvuků přírody...v dálce se začínají objevovat mráčky, přibývají, možná bude pršet...je na čase se pomalu vrátit...vystupují z loďky a ubírají se zase loukou,

nahoru do stráně...odkud přišly. Stejný čas, který děti potřebovaly k tomu, aby se uvolnily, měly i na návrat zpátky do reálu (třetí fáze). Každý se svým tempem postupně navracel ke svému vědomí, otevřel oči a pomalu se posadil. Relaxace byla u konce a následovala poslední fáze - reflexe. Všichni jsme seděli v kruhu a vždy jeden hovořil o tom, co se mu vybavovalo, co prožil.

Hodnocení: Většina dětí vydržela během relaxace v klidu. Oproti předchozím lekcím, které byly zaměřeny na relaxaci, zde určitě došlo k velkému posunu ve schopnosti udržet pozornost, soustředit se. Relaxace byla pro temperamentní děti dost dlouhá, příště bych ji určitě zkrátila tak na 20 minut. Při reflexi se pouze dvě děti rozhodly nemluvit, ostatní se se svými prožitky s námi ochotně podělily a velmi pěkně se vyjadřovaly.

18. lekce 27. května 2015

13 dětí – 8 dívek, 5 chlapců

Téma: improvizace, improvizovaný tanec, tančíme svoji náladu

Cíl: zlepšení smyslu pro rytmus, pohybových schopností a koordinace, pohybové uvolnění, prohloubení spontánnosti, podpora fantazie a kreativity, zlepšení spolupráce

Pozdrav a „náladoměr“ byly spojeny. Každý měl pozdravit všechny ostatní a tímto pozdravem zároveň vyjádřit svoji náladu. Na úvod jsme si dali Opičí rozcvičku s hudbou. Já jsem představovala hlavního opičáka. Při rytmické hudbě (C. Debussy: General Lavin excentrik) šli všichni v řadě za mnou a opičili se po mně a napodobovali moje improvizované pohyby, ale jen dokud jsem byla zády. V okamžiku, kdy jsem se otočila, všichni museli zrušit svůj postoj a zatvářít se udiveně. Děti se pak dle zájmu postupně střídaly v roli hlavního opičáka. Naše taneční improvizace jsme začali ve stoji, kdy jsme se nejprve snažili vnímat hudbu (S. Prokofjev: Letní den), potom zlehka do rytmu jsme se všichni začali pohybovat: začali jsme jednou rukou, přidali jsme druhou ruku, ramena, zapojili jsme hlavu a celou horní polovinu těla, nakonec jsme přidali pánev a nohy. Každý podle libosti měnil intenzitu pohybů. Chvillemi jsme pohyby přeháněli, pak se zase vraceli do normálu. V další části lekce jsem pouštěla různé hudební ukázky, zadala jsem téma a děti improvizovaly - tančily podle typu hudby a daného tématu v určité roli: víly na paloučku, čerti, šlechtici, důchodci, roboti, medvědi, gymnastky, puberťáci, vojáci atd. Lekci jsme zakončili sezením v kruhu a vzájemným sdílením prožitků.

Hodnocení: Děti se s chutí zapojily do všech činností. Opičí rozcvička se jim líbila, stejně jako improvizovaný tanec se zadáním. Aktivně vymýšlely další a další témata, na která se chtěly pohybovat. Při závěrečné reflexi se nebály promluvit a dávaly zajímavou zpětnou vazbu.

19. lekce 3. června 2015

16 dětí – 10 dívek, 6 chlapců

Téma: využití běžných hudebních nástrojů v muzikoterapii

Cíl: uvědomění si prožitku ze hry, cvičení koncentrace, zlepšení spolupráce, souhry; vzájemné poznávání se, posílení sebedůvěry a sebevědomí

V naší družinové třídě se sešlo několik dětí, které navštěvují základní uměleckou školu (ZUŠ), kde se učí hrát na hudební nástroje: 3 dívky na zobcovou flétnu, 1 chlapec a jedna dívka na kytaru a 1 dívka na klavír. Této skutečnosti jsem se rozhodla využít v naší poslední lekci věnované muzikoterapii. Děti, které hrají na flétny, si přinesly své vlastní nástroje, kytaru a keyboard jsme si vypůjčili ve škole.

Po společném pozdravu děti krátce, několika slovy, měly popsat svoji náladu. Hra Honzo vstávej pomohla děti zbavit napětí z předchozího vyučování a při krátké relaxaci na koberci se děti uvolnily. Pak začal malý koncert – každé z dětí, které hrají na hudební nástroje, předneslo jednu skladbu, kterou se naučilo hrát v ZUŠ. Ostatní děti – publikum je odměnily svým potleskem. V další části lekce se do činnosti zapojili všichni. Na podlaze ležely Orffovy nástroje a také všechny elementární nástroje, které si děti vyrobily a používaly je na jedné z minulých lekcí. Děti si z nich mohly vybrat jakýkoli nástroj a vytvořily malý orchestr. Ten dělal postupně rytmický doprovod sólistům, kteří znovu postupně přednesli připravené skladby. Na závěr jsme si všichni sedli do kroužku a hovořili o svých zážitcích ze společné hry.

Hodnocení: I když se během muzikoterapeutických lekcí měly děti možnost vzájemně více poznat, zjistila jsem, že je hodně věcí, které o svých spolužácích a kamarádech ještě neví. Například o tom, co dělají, když nejsou ve škole a školní družině. Děti hrající na hudební nástroj tak měly možnost ukázat ostatním, co se naučily v ZUŠ, a případně ostatní inspirovat ke hře na nějaký hudební nástroj. Sólová vystoupení měla velký ohlas. Všichni pozorně poslouchali a na konec účinkující odměnili velkým potleskem. Ještě více se dětem líbila hra na orchestr. Velmi pečlivě vybíraly doprovodné nástroje, během koncertu je střídaly a vzájemně si je vyměňovaly. Děti spolupracovaly, vymýšlely nové a nové varianty doprovodu. Také při závěrečné reflexi byly děti velmi aktivní, ochotně se dělily o své názory a zážitky.

20. lekce 10. června 2015

17 dětí – 10 dívek, 7 chlapců

Téma: hudba mého srdce

Cíl: prohloubení vzájemného sebezpoznání, ukončení muzikoterapeutického programu

Poslední lekci muzikoterapie jsme zahájili pozdravem a „náladoměrem“ hraným na elementární nástroje. Obvyklou aktivační hru jsme nahradili krátkým protažením pomocí cviků vycházejících z jógy a vynechali jsme i relaxaci.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o naše poslední setkání, děti i paní vychovatelka dostaly za úkol přinést si s sebou nahrávku hudby, která se jim líbí, kterou poslouchají, vybrat svou nejoblíbenější písničku. Každý pak měl možnost nejen vybranou skladbu pustit, ale i říci o ní několik vět: proč vybral zrovna tuto skladbu, co se mu na ní líbí, jaké má při poslechu pocity, kdy poslouchá tuto hudbu, apod. Ostatní děti se k dané skladbě také mohly vyjádřit (líbí-nelíbí, atd.).

Hodnocení: Překvapilo mne, jak byla závěrečná lekce organizačně náročná. Děti se dohadovaly o tom, čí skladbu budeme poslouchat jako první a kdo další bude na řadě. Nakonec jsem musela nastalou situaci vyřešit losováním. Každý si vylosoval pořadové číslo a podle toho byly skladby pouštěny. Děti také velmi spontánně vyjadřovaly názory na skladby těch druhých. Svoje nahrávky komentovaly nejčastěji jednou větou a na zbytek jsem se musela doptávat. Myslím si, že tato lekce byla pro děti i jejich vychovatelku přínosná, protože vedla k lepšímu vzájemnému poznání.

5 VÝSLEDKY

Při formulování výsledků a závěrů, ke kterým jsem došla po absolvování dvaceti muzikoterapeutických sezeních, vycházím ze záznamů ze zúčastněného pozorování jednotlivých sezení a také z hodnocení jednotlivých lekcí a technik dětmi.

5.1 Výzkumný předpoklad 1

Z hodnocení lekcí dětmi uvedených v tabulce 1 vyplývá, že první výzkumný předpoklad: „Děti dávají přednost aktivní muzikoterapii před muzikoterapií receptivní“, byl potvrzen.

Pro vyhodnocení oblíbenosti jednotlivých typů muzikoterapie jsem využila techniky numerické, intervalové škály. Během výzkumu jsem pracovala s žáky první a druhé třídy, kteří jsou dostatečně seznámeni se systémem školního známkování, proto jsem použila tento systém i pro hodnocení muzikoterapeutické lekce dětmi. Děti vždy na konci lekce měly za úkol „oznámkovat“ právě proběhnutou lekci. Znamka 1 znamenala: lekce se mi velice líbila, známka 5: lekce se mi vůbec nelíbila.

Vzhledem k tomu, že se jedná o ordinální data (data, která představují výběr z nějakého počtu možností, ale neposkytují informace o rozdílech mezi těmito daty), ke zjištění hodnocení jednotlivých lekcí dětmi jsem použila modus. Modus je hodnota, která se v daném statistickém souboru vyskytuje nejčastěji, je to hodnota znaku s nejvyšší relativní četností. V tomto případě představuje typickou hodnotu, tj. nejčastější známku, kterou děti hodnotily lekci.

Z výsledků hodnocení uvedených v tabulce je vidět, že děti nejlépe hodnotily lekce č. 9, 10, 12, 14, 16 a 19. Lekce č. 12 byla věnována kreslení při hudbě. Děti v této lekci nejdříve vykreslovaly svoje mandaly a potom všichni společně pracovali na sestavení společné mandaly z přírodních materiálů. Ostatní výborně hodnocené lekce byly zaměřeny na hru s nástroji. V lekcích č. 9 a 10 jsme se věnovali hře na jednoduché hudební nástroje z Orffova instrumentáře. Na lekci č. 16 hrály děti na hudební nástroje – různá chřestidla, která si samy vyrobily. V lekci č. 14 jsme pomocí hry na bubny uskutečnili „cestu do Afriky“. Lekce č. 19 byla také věnována hře na hudební nástroje. Tentokrát si děti, které hrají v hudební škole na zobcové flétny, přinesly své nástroje a hrály skladby, které se jim líbí, a ostatní je pak doprovázeli hrou na jednoduché hudební nástroje z Orffova instrumentáře. Dětem se tedy nejvíce líbily lekce, ve kterých hrály na hudební nástroje.

Nejhůř hodnocené, a tedy jako nejméně oblíbené, se ukázaly všechny lekce věnované poslechu hudby, tedy receptivní muzikoterapie (lekce č. 2, 8 a 13) a také jedna lekce relaxační (lekce č. 5) a jedna z úvodních lekcí pohybových aktivit s hudbou (č.3).

Známkové hodnocení jednotlivých muzikoterapeutických lekcí zaznamenává následující tabulka:

Tabulka 1

Děti	Známkové hodnocení muzikoterapeutických lekcí dětmi – lekce č.:																		
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
D1	2	1	1	1	2	/	2	1	1	2	1	1	1	/	1	2	2	1	
D2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	/	1	1	1	2	1	1	
D3	5	3	2	/	3	2	5	2	2	2	2	3	/	2	2	3	2	1	
D4	2	2	2	2	2	/	3	1	1	1	1	2	1	/	1	2	2	1	
D5	3	3	/	3	2	2	3	1	1	2	/	3	1	2	1	3	2	2	
D6	3	4	2	/	/	2	3	2	2	3	2	3	1	2	1	3	/	1	
D7	1	1	2	/	2	1	2	1	1	2	/	2	1	1	1	2	1	1	
D8	2	1	1	2	1	1	2	/	1	1	1	2	1	1	1	1	/	1	
D9	3	1	/	3	2	2	3	/	1	1	1	3	2	1	1	2	2	1	
D10	/	2	1	2	1	2	2	1	1	/	1	2	1	2	1	2	/	1	
CH11	5	3	3	/	/	3	5	2	2	2	/	4	1	2	/	4	5	2	
CH12	5	3	3	3	3	/	5	2	1	2	3	5	1	/	1	3	4	1	
CH13	5	3	2	2	3	3	5	/	2	2	3	4	2	3	2	5	/	2	
CH14	5	3	2	/	/	3	5	1	1	2	3	3	1	/	2	3	3	1	
CH15	3	2	3	3	2	3	3	/	2	3	3	/	1	3	2	/	3	2	
CH16	3	3	3	3	2	5	3	1	1	/	/	3	/	3	1	/	3	/	
CH17	3	3	3	3	2	5	/	1	/	2	/	/	1	5	1	3	/	2	
D18	/	2	2	/	/	/	/	1	/	/	1	/	/	2	1	/	2	/	
modus	3	3	2	3	2	2	3	1	1	2	1	3	1	2	1	2	2	1	

5.2 Výzkumný předpoklad 2

Druhý výzkumný předpoklad: „Při výběru technik aktivní muzikoterapie děti upřednostňují pohybové hry při hudbě“, potvrzen nebyl.

Hodnocení jednotlivých muzikoterapeutických technik dětmi ukazuje následující tabulka:

Tabulka 2

Děti	Znamkové hodnocení technik muzikoterapie					
	PA při hudbě	nástroje	zpěv	kreslení	poslech	relaxace
D1	2	1		1	2	2
D2	1	1	1	1	1	2
D3	3	2	2	2	5	3
D4	2	1		2	3	3
D5	2	1	1		3	3
D6	3	1	2	2	3	3
D7	1	1	1	2	2	2
D8	1	1	1	1	2	2
D9	2	1	2	1	3	3
D10	2	1	2	1	2	2
CH11	4	2	3	3	5	3
CH12	3	1		3	5	3
CH13	3	2	3	2	4	2
CH14	3	1	3	3	5	3
CH15	2	2	3	3	3	3
CH16	3	1	5	4	3	3
CH17	3	1	5	3	3	3
D18	2	1	2	2		
modus	2	1	2	2	3	3

Na poslední lekci, která se konala 3. června 2015, děti celkově hodnotily jednotlivé muzikoterapeutické techniky. K hodnocení jsem využila opět numerickou, intervalovou škálu, kdy děti použily pětistupňový znamkový systém jako ve škole: známka 1 je nejlepší hodnocení a znamená, že se dítěti technika velmi líbila. Zámka 5 je nejhorší stupeň hodnocení, který značí, že se dítěti technika nelíbila, nevyhovovala mu. Děti svoje znamkové hodnocení jednotlivých technik zapsaly do záznamového listu (viz kapitola 10 Příloha). Modus představuje nejčastější známku, kterou děti použily pro hodnocení jednotlivých muzikoterapeutických technik.

Děti ohodnotily hru na nástroje jako nejlepší muzikoterapeutickou techniku, která dostala od dětí nejlepší známky: 14 dětí jí hodnotilo známkou 1; 4 děti jí hodnotily známkou 2. Pohybové aktivity při hudbě byly hodnoceny takto: 1x známka 4, 7x známka 3, 7x známka 2 a 3x známka 1. To vyvrací můj předpoklad, že pohybové hry při hudbě budou děti hodnotit nejlépe. Také výsledky hodnocení dětí uvedené v této tabulce ukazují, že nejméně oblíbenou technikou byl poslech hudby a relaxace, tedy receptivní metody muzikoterapie (opětovné potvrzení výzkumného předpokladu 1).

5.3 Výzkumný předpoklad 3

Třetí výzkumný předpoklad byl potvrzen. Muzikoterapie má pozitivní vliv na chování dětí a vlivem muzikoterapeutických lekcí se děti zlepšily v těchto zkoumaných oblastech chování: pozornost (soustředění), vzájemná spolupráce a komunikace dětí a schopnost vyjádřit své pocity.

Pro sledování jednotlivých oblastí chování jsem předem vybrala určité lekce. Ke sledování pozornosti dětí (jak jsou děti schopné udržet pozornost a soustředit se) jsem vybrala lekce, které byly věnované poslechu hudby a relaxaci při hudbě, tedy technikám, při kterých děti musely být v klidu (lekce č.2, č.8, č.13 a č.17). V lekcích č.3, č.7, č.14 a č.18 jsem sledovala komunikaci dětí s ostatními a vzájemnou spolupráci. V těchto lekcích byly použity různé muzikoterapeutické techniky, jako jsou rytmické hry, zpěv, tanec a hry na hudební nástroje. Děti zde musely nějakým způsobem spolupracovat s ostatními. Pro každé dítě a cíl sledování jsem vytvořila tabulku, kam jsem zaznamenávala výsledky svého pozorování (viz příloha pozorovací tabulka č.1, č.2 a č.3).

Chování dětí ve vybraných lekcích zaznamenávají tabulky 3, 4 a 5. V tabulce 3 je vidět, jak byly děti schopné udržet pozornost a soustředit se.

Tabulka 3

Pozornost	Chování dětí během lekce (počet dětí s tímto chováním)			
	Nesoustředí se (Neudrží pozornost)	Soustředí se pouze na začátku lekce	Udrží pozornost delší dobu	Udrží pozornost po celou dobu lekce
lekce č. 2 28. 1. 15	6	7	3	
lekce č. 8 18. 3. 15	3	7	5	1
lekce č. 13 22. 4. 15		5	4	6
lekce č. 17 20. 5. 15		1	8	6

Ke sledování pozornosti dětí (schopnost dětí udržet pozornost a soustředit se) jsem vybrala lekce, které byly věnované poslechu hudby a relaxaci při hudbě, tedy technikám, při kterých děti musely být v klidu. Jejich úkolem bylo sedět a poslouchat vybrané hudební ukázky, nemohly se pohybovat. Na první lekci věnované poslechu hudby (28.1.2015) se šest dětí vůbec nesoustředilo. Tyto děti měly i tendenci narušovat lekci mluvením a snahou vyvíjet nějakou činnost, jako je pohyb po učebně, kreslení po lavici. Sedm dětí se soustředilo pouze v první fázi lekce, pak postupně jejich pozornost klesala. Pouze tři děti byly schopné udržet svou pozornost delší dobu, více než polovinu lekce. Ani jedno z dětí neudrželo pozornost po celou dobu lekce. V tabulce je vidět, že již v další lekci s poslechem hudby (18.3.2015) se pozornost u dětí zlepšila. Počet dětí neschopných soustředění klesl na tři a počet dětí, které vydržely poslouchat hudbu po většinu lekce stoupl na pět. Ve třetí lekci (22.4.2015) došlo k dalšímu zlepšení pozornosti u dětí. Počet dětí, které se soustředily po celou dobu lekce, se zvýšil na šest a i děti, které na předchozích lekcích nebyly schopné udržet pozornost a vyrušovaly, se snažily soustředit alespoň na počátku lekce. Ze záznamu pozorování poslední poslechové lekce (20.5.2015), kdy jsem sledovala pozornost a schopnost dětí soustředit se na danou aktivitu, je vidět, že již osm dětí bylo schopných soustředit se delší dobu a šest dětí udrželo pozornost po celou dobu lekce. Pouze jedno z dětí mělo s udržením pozornosti potíže a soustředilo se pouze na počátku lekce.

Tabulka 4 ukazuje vývoj vzájemné spolupráce a komunikace dětí v průběhu mého muzikoterapeutického výzkumu.

Tabulka 4

Spolupráce a komunikace	Chování dětí během lekce (počet dětí s tímto chováním)			
	nespolupracuje a nekomunikuje s nikým	spolupracuje a komunikuje pouze s několika členy skupiny	spolupracuje a komunikuje s většinou	spolupracuje a komunikuje se všemi ve skupině
lekce č. 3 4. 2. 15	5	10	3	
lekce č. 7 11. 3. 15	1	8	4	1
lekce č. 14 29. 4. 15		5	6	3
lekce č. 18 27. 5. 15		2	7	4

Z dat uvedených v tabulce je vidět jak se postupně zlepšovala vzájemná spolupráce a komunikace dětí. Na třetí lekci bylo pět dětí, které nechtěly s nikým spolupracovat a nechtěly se zapojit do aktivit. Deset dětí spolupracovalo ve dvojicích, se svými nejlepšími kamarády a pouze tři děti se více zapojovaly a spolupracovaly s většinou. Při další lekci, kde jsem sledovala spolupráci dětí, se nezapojilo pouze jedno dítě, čtyři děti spolupracovaly s většinou a jedno dítě spolupracovalo se všemi. Z tabulky je patrné, že v dalších lekcích se již zapojily všechny děti, zvýšil se počet dětí, které spolupracovaly s většinou i těch, které spolupracovaly se všemi.

Rozvoj schopnosti vyjádřit své pocity u dětí ukazuje tabulka 5.

Tabulka 5

Vyjadřování pocitů	Schopnost dětí vyjádřit své pocity (počet dětí)		
	Nedokáže vyjádřit své pocity	Dokáže vyjádřit své pocity s menšími obtížemi (hledá slova)	Dobře dokáže vyjádřit své pocity
lekce č. 4 11. 2. 15	10	6	
lekce č. 11 8. 4. 15	4	11	
lekce č. 19 3. 6. 15		9	7

Na závěr každé muzikoterapeutické lekce měly děti za úkol podělit se s ostatními o své dojmy a pocity. Na začátku naší spolupráce většina dětí nechtěla nebo neuměla vyjádřit, jak se cítily, co se jim líbilo nebo nelíbilo (lekce č.4 - deset dětí neumělo nebo nechtělo vyjádřit své pocity, zbylých šest dětí se omezilo pouze na několikoslovné hodnocení lekce). Po více jak dvouměsíční spolupráci s dětmi (lekce č.11) se schopnost dětí vyjadřovat své pocity zvýšila. Čtyři děti se zdržely závěrečného slovního hodnocení lekce. Počet dětí, které dokázaly alespoň několika slovy vyjádřit své pocity, se zvedl na deset. Záznamy v tabulce ukazují, že na konci muzikoterapeutického programu (lekce č.19 - 3.6.2015) došlo k dalšímu zlepšení v této oblasti pozorování. Všechny děti dokázaly vyjádřit své pocity a dojmy, sedm dětí dokonce velice dobře.

6 DISKUSE

Hudba je prostředníkem v získávání bohatších estetických znalostí, násobení duchovního prostoru, rozvíjí motorické a řečové schopnosti, celkově kultivuje osobnost dítěte, vnáší do jeho světa krásu, harmonii a soulad, umožňuje dosáhnout vnitřní rovnováhy, podněcuje kreativitu, umožňuje rozšiřování sociálních kontaktů a posiluje pocit sounáležitosti.

Muzikoterapeutická činnost v oblasti pedagogiky je specifická tím, že vedle terapeutického působení je zde zdůrazněn i vliv výchovný. V pedagogice se uplatňuje druh terapií vycházejících z terapeuticko-formativních přístupů. Jedná se o přístupy působící ozdravné změny při patologiích (poruchy učení, poruchy pozornosti) a také o přístupy, které mají vliv na osobnostní růst. V obecné rovině jsou v pedagogice nejčastější tyto terapeutické cíle:

- podporovat kladné sebehodnocení, zdravé sebeovládání a sebezpoznání
- odstraňovat vnější i vnitřní stresující faktory a snižovat napětí
- vytvářet schopnost navazovat normální mezilidské kontakty
- vytvářet schopnost empatie a vzhledu do sociálních situací
- posilovat motivaci k žádoucí změně osobnosti a její dynamiku (MÜLLER in KREJČÍŘOVÁ a kol. , 2002).

Jak uvádí Břicháčková (2001), muzikoterapeutické techniky je možno využít pro eliminaci psychických bloků (např. strach vystoupit před třídou). Vhodně zvolenými kreativními cvičeními, při nichž se dítě netradiční formou učí pracovat se svým tělem a hlasem, získává dítě postupně pocit bezpečí a zvyšuje se jeho sebedůvěra. V oblasti speciální pedagogiky jsou již řadu let zkoumány a ověřovány pozitivní účinky muzikoterapie u dětí dyslektických a dysgrafických (FRANIOK in PIPEKOVÁ, VÍTKOVÁ, 2001).

Cílem mé diplomové práce bylo vyzkoušet muzikoterapeutické techniky u dětí ve školní družině, zjistit oblíbenost či neoblíbenost jednotlivých technik a potvrdit pozitivní účinky muzikoterapie na děti.

Potvrdil se předpoklad, že děti budou upřednostňovat aktivní muzikoterapii před receptivní. Dětem se více líbily techniky aktivní muzikoterapie než muzikoterapie receptivní a daly to najevo ve svém hodnocení. Během šetření se ukázalo, že děti nevydrží být delší dobu v klidu, nedokáží se soustředit pouze na poslech hudby. Děti dávaly přednost technikám, ve kterých byly aktivně zapojeny, mohly kreslit, hrát na hudební nástroje, tančit a pohybovat se. Ačkoliv poslech hudby a relaxaci s hudbou děti označily za nejméně oblíbené, myslím, že tyto techniky jsou pro ně velmi důležité a přínosné. V dnešním hektickém způsobu života je

poměrně obtížné dosáhnout efektivní koncentrace, tedy soustředění na jednu konkrétní věc. Jsme-li totiž roztěkaní a zabýváme-li se několika podněty najednou, efektivita našeho výkonu klesá, jsme rychleji unavení a nemáme ze sebe dobrý pocit. Muzikoterapie je jednou z mnoha metod, která soustředění, pozornost zlepšuje. Při hudebních relaxacích se děti mohou naučit cíleně uvolňovat fyzicky a hlavně psychicky, a tak lépe reagovat na zátěž nejen ze školního vyučování. Dlouhodobým cíleným působením muzikoterapie s využitím prvků relaxace je možné zlepšit i jejich schopnost koncentrace.

Překvapilo mne, že druhý výzkumný předpoklad potvrzen nebyl. Očekávala jsem, že děti budou upřednostňovat pohybové hry s hudbou před jinými technikami. Pohybové aktivity při hudbě ale nepatřily u dětí k nejoblíbenější technice. Většinou se před ostatními styděly nebo nevěděly, jak se mají pohybovat. U některých dětí jsem vyzorovala i značnou motorickou neobratnost a možná to byl také jeden z důvodů horšího hodnocení těchto technik. Dětem se nejvíce líbila hra na jednoduché hudební nástroje z Orffova instrumentáře a vlastníma rukama vyrobená chřestidla. Při této technice se nejvíce uvolnily a daly průchod své kreativitě, objevovaly nové zvuky, hledaly a zkoušely na nástrojích vlastní hudební nápady. Prostřednictvím dialogu nástrojů si děti mohly vyzkoušet i různé sociální komunikační role a získaly náhled na možnosti řešení běžných denních situací. Spolupracovat a komunikovat s ostatními se učily i prostřednictvím neverbální komunikace – kontakt pohledem, pokýváním hlavy. V praxi jsem si ověřila tvrzení Šimanovského, že hra na orffovské hudební nástroje je pro děti velice přitažlivá, a proto může být její zařazení do volnočasové činnosti velmi účinné. Zájem o jednotlivé nástroje, o uplatnění při společné hře vychází z dětské přirozené hravosti a zvědavosti a působí mnohdy silně motivačně. Velký přínos vidím v individuálním subjektivním emocionálním prožitku, který je s touto aktivitou spojen. Společná hra na jednoduché hudební nástroje, ať již z Orffova instrumentáře nebo vlastní výroby, významně podporuje vytváření sociálních vztahů mezi jednotlivci nebo mezi jednotlivcem a skupinou, navozuje společné prožívání emocí podněcených společnou hrou. V rámci improvizací vznikají vždy velice zajímavé „skladby“, na které mohou být děti právem pyšné, což vede k posílení zdravého sebevědomí.

Během mé práce s dětmi se zlepšilo chování a jednání dětí, což potvrzuje třetí výzkumný předpoklad. U všech dětí došlo k pozitivním změnám ve všech sledovaných oblastech (pozornost, vzájemná komunikace a spolupráce, schopnost vyjadřovat pocity). Praxe potvrdila názory odborníků, že muzikoterapie pozitivně ovlivňuje zejména schopnost udržet pozornost a schopnost navazovat sociální vztahy. Dle mého pozorování došlo k velkému zlepšení ve vztazích mezi dětmi, prohloubila se důvěra mezi nimi, zvýšila se

vzájemná podpora. Děti se snažily sladit s ostatními, s celou skupinou. Kromě zvýšení pozornosti a zlepšení komunikace a spolupráce dětí jsem také zaznamenala, že se výrazně zlepšily jejich vyjadřovací schopnosti. Děti lépe poznaly, jak zní jejich hlas a získaly větší sebejistotu při mluvení. Jejich slovní zásoba, nejen při vyjadřování svých přání a pocitů, je nyní mnohem širší a celkově je jejich slovní projev také srozumitelnější. Muzikoterapeutické techniky také u některých dětí eliminovaly úzkost, nejistotu a posílily jejich sebedůvěru. Změny v chování způsobilo dle mého názoru i to, že se děti během společné práce uvolnily, dokázaly relaxovat a navodit pozitivní stav mysli.

Jako další příčinu změn v chování dětí vidím to, že charakter muzikoterapeutických lekcí byl odlišný od běžných vyučovacích hodin ve škole. Děti vstupovaly do všech aktivit dobrovolně. Pokud nechtěly spolupracovat s ostatními, nemohly se soustředit nebo se cítily unaveně, nemusely s námi pracovat. Nikdo je nenutil do činností, které jim byly nepříjemné. Sezení byla přizpůsobována potřebám dětí a jejich momentálnímu rozpoložení a náladám. Nikdo zde také nezkoušel, nehodnotil, nekritizoval a děti se tak mohly více uvolnit a být samy sebou.

Velkým přínosem bylo, že se děti během lekcí naučily dodržování pravidel, naslouchání jeden druhému, vzájemné toleranci a respektování svých odlišností. Vysvětluji si to tím, že mnoha důležitým věcem nelze děti naučit při vyučování. Děti si je mohou nepřímo a postupně osvojovat na základě vlastních prožitků, svých osobních zkušeností s různými povahami, charaktery a postoji, které poznaly například během muzikoterapeutických lekcí.

Velmi zajímavé byly reflexe, reakce dětí a sdílení dojmů po proběhlé hře. Dle odborníků je fáze reflexí někdy důležitá jako hra sama. Do závěrečných reflexí se děti zapojovaly velmi pomalu. Zpočátku se děti velmi ostýchaly a nechtěly mluvit před ostatními, jen velmi nerady se svěřovaly se svými pocity. Tato situace trvala až do poloviny výzkumu, tedy delší dobu, než jsem čekala. Během výzkumného šetření se mi podařilo získat důvěru a vytvořit bezpečnou atmosféru tím, že jsem se snažila respektovat individualitu dětí, respektovat jejich osobnost a brát je za každých okolností vážně a také díky tomu se děti nakonec více otevřely a byly sdílné při závěrečných reflexích.

Mé výzkumné šetření pro diplomovou práci má i několik nedostatků. V první řadě jde o to, že podmínky ve školní družině byly odlišné od podmínek, které jsou běžné pro klasickou skupinovou muzikoterapii. Muzikoterapie se dělá u menších skupin, maximálně šest dětí ve skupině. Vzhledem k tomu, že ve třídách školní družiny je často mnohem vyšší počet dětí, pracovala jsem i já s celou družinovou třídou (až 18 dětí). Naše lekce probíhaly vždy za přítomnosti další osoby. Organizace jednotlivých lekcí byla technicky velmi náročná a bez pomoci vychovatelky by byla nerealizovatelná. Přítomnost této osoby mohla narušit proces

muzikoterapie a zkusit výsledky. Jako další problém vidím i to, že na jednotlivých lekcích nebyl vždy stejný počet dětí, díky onemocnění nebo účasti dětí na jiných mimoškolních aktivitách (sportovní tréninky, výtvarný kroužek, hudební škola, apod.) Výsledky výzkumu jsou tedy pouze orientační a nedají se zevšeobecnit i vzhledem k tomu, že se týkal pouze jedné třídy školní družiny.

Výzkumné předpoklady byly potvrzeny, případně vyvráceny na základě mého pozorování a hodnocení dětmi. Jedná se o subjektivní hodnocení, které je vždy ovlivněno momentálním rozpoložením, náladou, případnou únavou dítěte i pozorovatele. Jako nevýhodu vidím i to, že děti přicházely na naše muzikoterapeutické lekce plné dojmů ze školy, často i negativních a trvalo delší dobu, než byly připravené se mnou pracovat.

Při realizaci muzikoterapie jsem si na reakcích dětí opakovaně ověřovala jak významné a nezastupitelné místo v našem životě má hudba pro svou schopnost léčit a čistit vnitřním prožitkem. Pokud budou děti citlivě vedeny k hudbě, kterou si budou spojovat s příjemnými pocity, nebudou se v pozdějším věku stydět mluvit, zpívat a hrát před ostatními, a tím by se mohla rozvíjet a odrážet jejich emocionalita v různých hudebních aktivitách nebo při poslechu vybrané hudby.

7 METODIKA MUZIKOTERAPEUTICKÝCH HODIN VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Na základě zkušeností získaných půlroční prací s dětmi ve školní družině jsem vytvořila metodiku hodin s muzikoterapeutickými prvky, která se dá využít při práci s dětmi po vyučování nejen ve školní družině, ale i v rámci zájmových kroužků.

Struktura hodiny může být různá podle toho, ve kterém zařízení a za jakým účelem muzikoterapii aplikujeme. Pokud jsou například ve škole děti po hodině tělesné výchovy plné energie, vynecháme úvodní rozehřívací část a přistoupíme rovnou k fázi uvolnění. Jsou-li unavené a plné potlačovaného napětí, zařadíme delší fázi rozehřátí a následného uvolnění. Na úvod doporučuji tzv. „náladoměr“. Děti neverbálně ukáží, jak se momentálně cítí, v jakém jsou rozpoložení. Pro práci s dětmi je velmi důležité vědět, jaká nálada mezi nimi panuje, jaká je celková atmosféra ve třídě i jak se cítí jednotlivci.

Jako hlavní náplň hodiny s muzikoterapeutickými prvky doporučuji využívat jednoduché hudební nástroje z Orffova instrumentáře nebo vlastní výroby. Při mé práci ve školní družině se ukázalo, že děti velice rády hrají na jednoduché hudební nástroje. Této skutečnosti se dá využít již při ukazování nálady. Děti si ale nejdříve musí vyzkoušet různé nástroje a hrou na ně zkusit vyjádřit své pocity, nejlépe v jejich kontrastech: veselý - smutný, svěží - unavený, spokojený - nespokojený, odvážný - bojácný apod. Na začátku hodiny nebo ihned po návratu z vyučování si pak podle své chuti a nálady vyberou nějaký hudební nástroj a hrou na tento nástroj se pokusí ukázat všem svou náladu. Hra na jednoduché hudební nástroje se dá využít jako cvičení na zvyšování koncentrace. Jako příklad uvádím cvičení „Hraji a soustředím se“. Jedná se o improvizální cvičení. Každý účastník si vybere hudební nástroj podle svého založení a nálady. Zavře oči, několikrát se nadechne, prodlouženě vydechne a začne improvizovat. Vždy, když ho myšlenky odvedou od přítomného okamžiku, vrátí se k poslednímu zapamatovanému motivu. Cvičení nejprve provádíme krátkou dobu, cca 2 minuty a postupně čas prodlužujeme. Toto cvičení, je-li pravidelně opakováno, výrazně pomáhá nejen k trénování koncentrace, ale také k rozšiřování sluchové percepce.

Rozvoj spolupráce, představitivosti a kreativity přináší společná hra na jednoduché hudební nástroje na určité téma. Děti si sednou do kruhu, vyberou si hudební nástroj, který jim vyhovuje, a představí si dané téma, např. šumící les. Postupně, po kruhu, každý zkusí hrou na svůj nástroj vyjádřit zvuk lesa a obyvatel lesní říše při procházce lesem a daný zvuk si zapamatuje. V další části cvičení již děti pomocí svých zvolených zvuků napodobují lesní atmosféru společně. Děti mohou používat i své hlasy, aby ztvárnění tématu bylo ještě

zajímavější. V této hře se dají použít různá témata, např. mořský příboj, bouře, jarní deštík, letní louka, večer u rybníka, hodinářský obchod, apod.

„Každý má svou pohádku“ je další hra na rozvoj spolupráce, kreativity a empatie. Děti si společně vymyslí krátkou pohádku, kterou vychovatelka napíše na tabuli. Ke každé postavě přiřadí jeden hudební nástroj, který bude danou postavu symbolizovat. Děti si rozdělí role a příslušné hudební nástroje. Vychovatel čte pohádku a děti hrají na hudební nástroje tehdy, když postava přiřazená k jejich nástroji mluví. Na hudební nástroj mohou hrát, co chtějí – volně improvizují. Tato hra má ještě několik variant: děti hrají pohádku na hudební nástroje symbolizující jednotlivé postavy, ale bez čteného textu nebo děti zaimprovizují na hudební nástroje krátký vymyšlený příběh, který slovně nepopisují. Skupina se podle slyšené „skladby“ pokusí sestavit příběh, který zapíše.

Muzikoterapeutické cvičení podporující rozvoj tělesných a duševních vlastností a chování dítěte je hra na roční období. Děti sedí v kruhu. Vychovatel vyzve každé dítě, aby řeklo, které roční období se mu nejvíce líbí. Tím se skupina rozdělí na čtyři menší skupinky. Vychovatel má připraveny čtyři barevné kartičky, které symbolizují jednotlivá roční období. Každá skupina si vybere barvu, která podle nich odpovídá jejich vybranému ročnímu období. Vychovatel stojí přede skupinou a podle toho, kterou barvu ukáže, určená skupinka začne hrát na hudební nástroje. Barevné kartičky mohou ukazovat i vybrané děti z každé skupinky. Libovolně zvedají kartičky ve chvíli, kdy chtějí, aby jejich skupina hrála.

S pomocí hry na jednoduché hudební nástroje se snažíme rozvíjet kolektivní improvizaci vystihující vzájemné vztahy nebo rozmluvy partnerů: rozhovor při procházce, rozhovor mezi pacienty v čekárně u lékaře, jdeme na návštěvu a jiné podobné náměty.

Děti mohou hrát různé nápěvy známých písní nebo opakovat zvuky a melodie, které zahrál vychovatel. Na trénink paměti a koncentrace je vhodné porovnávání dvou velmi podobných melodií a následné určování, v čem se lišily. Během práce v družině jsem vyzorovala, že děti velmi rády improvizují, takže mohou na nástroje vymýšlet své vlastní skladby. U hudební interpretace podobně jako u hudební improvizace je možné kromě hudebních nástrojů využít i zpěv, hru na tělo, pohyb a další umělecké prostředky.

Jednoduché hudební nástroje mají velmi široké využití. Jsou snadno ovladatelné, a proto se mohou do hry zapojit i děti hudebně nenadané a méně obratné. Hra na tyto nástroje umožňuje dětem realizovat se, zažít pocit úspěšnosti a dodává jim sebedůvěru, což má velmi pozitivní dopad na psychiku dětí.

Po ukončení hry nebo muzikoterapeutické techniky je nutné zařadit chvilku klidu a ticha. Uvolněné děti by měly setrvat v pozici, ve které se nacházejí, nebo si lehnout na zem,

zaměřit se na svůj dech, volně dýchat a se zavřenýma očima zůstat (cca 1 minutu) ponořeni do svých představ a myšlenek.

Následuje sdílení, reflexe, velmi důležitá součást her s muzikoterapeutickým zaměřením. Všichni sedí v kruhu tváří k sobě a ve společném rozhovoru může každý vyjádřit své dojmy, myšlenky a libovolné pocity v souvislosti s právě ukončenou hrou. Na závěr je vhodné stručně shrnout průběh hodiny, její téma, cíle a také to, čeho bylo dosaženo, čemu kdo lépe rozumí, co si odnáší. Děti by se měly pokusit vyjádřit stručně jednou větou nebo jedním slovem o průběhu lekce.

8 ZÁVĚR

Technický vývoj, který tak překotně naplňuje náš každodenní život stále novými a novými předměty k lepšímu, pohodlnějšímu, rychlejšímu a z jistého hlediska i bohatšímu životu, nese s sebou negativní vlivy na náš život i na nás samotné. Současná doba a její chvat, přemíra hluku, snaha o dosažení životního úspěchu, odtržení od přírody, existenční nejistota a řada dalších faktorů přináší člověku nebezpečí psychické lability, která mu bere prostý životní optimismus, schopnost bezprostředně prožívat radostné i smutné stránky života a zdravě na ně reagovat. Děti vnímají všechno ještě mnohem citlivěji, mají také své starosti, často se trápí doma nebo ve škole, trpí nedostatečnou nebo nesprávně zaměřenou péčí rodičů a dochází u nich často k poruchám soustředění a chování. Metody a hry muzikoterapie jim mohou pomoci zvednout náladu, dodat kuráž, posílit je do života, jsou skvělou prevencí agresivity, tenze, neklidu a všech jevů sociální patologie. Přinášejí s hudbou harmonii, spontaneitu i řád, hluboké porozumění beze slov a podporují chuť žít. Všechny děti touží mít pocit skupiny, do které patří, kde se cítí dobře, a kde komunikují nejen povrchně, ale na hluboké lidské úrovni, kde je úcta i legrace. Potřebují se v dobré, bezpečné atmosféře citově sytit a rozvíjet svoje zdravé sebevědomí. Řada skupinových her s hudbou, tancem a zpěvem to umožňuje. Hry s hudbou vytvářejí prostor pro uvolněnou spontaneitu, živelnost a dobrovolnou kázeň, prostor pro představy a volné asociace, pro proudění pocitů oběma směry: do nitra (prožívání) a ven (sebevyjádření). Hry s hudbou zlepšují schopnost učit se, řešit problémy a dorozumět se s lidmi v soukromí i ve společnosti, jednat aktivně a míří k rozvoji osobnosti. Smyslem her s hudbou je rozvíjet u dětí tvořivost a schopnost komunikace, spolupráce a směřovat k tomu, aby z dětí byly tvořivé bytosti s úctou k životu. Důležité je to, že každé dítě má v těchto hrách šanci najít si to své. Všichni nemusí umět krásně zpívat, umět hrát na hudební nástroj jako virtuóz, přesně se pohybovat do rytmu. Všichni se nedají na uměleckou dráhu, a proto je jedno, jestli zpívají trochu falešně, hrají a tancují neobratně. Jde o to, aby měli ve spojení s hudbou nikoli zážitek drilu, ale pohody, radosti a spontánní tvořivé aktivity, estetická pro celý svůj další život. Děti často touží hrát na hudební nástroj, ale ne všechny mají předpoklady a talent, který by mohly rozvíjet na hudební škole. Tanec jako pohyb těsně spojený s rytmickou složkou hudby je také pro děti velmi přitažlivý. Tyto aktivity děti spontánně vyhledávají a pedagogové by si měli být vědomi jejich významu pro další vývoj hudebnosti a dalších schopností.

Ve své práci jsem se snažila dokázat, že se muzikoterapie dá velmi dobře použít ve spojení s relaxací a dalšími technikami při rekreační činnosti ve školní družině. Muzikoterapie

postupně stále více proniká do vědomí naší společnosti, ale v oblasti jejího využívání ve školství vidím stále rezervy. Děti by měly mít dostatek možností k hudebním aktivitám, které pomáhají zregenerovat síly unaveného dětského organismu ze školní výuky. Hry s hudbou s prvky muzikoterapie jsou pro ně jednou z možností, jak si aktivně odpočinout a najít harmonii ve vztahu k sobě, ke druhým, k hudbě a k životu.

9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BENÍČKOVÁ, M.: *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7
- BRUSCIA, K.E.: *Defining music therapy*. Barcelona: Pathway Book Service, 1998
- BŘICHÁČKOVÁ, M.: *Problémy sluchové percepce z pohledu muzikoterapie*. Brno, 2005. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra hudební výchovy.
- BUNT, L.: *Music Therapy: An Art Beyond Words*. London, New York: Routledge, 2002.
- CANFIELD, J.; WELLS, H.C.: *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-136-3
- GERLICOVÁ, M.: *Muzikoterapie v praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7
- GERLICOVÁ, M.: *Muzikoterapeutická metoda IKAPUS*. *Arteterapie* 2009; 9(17): str.32-37. ISSN 1214-4460
- GRECMANOVÁ, H. : *Pozitivní školní klima*. *Učitelství listy*, 1997; č. 5, str.19
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E.: *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85753-09-6
- HALPERN, S., LINGERMAN, H. A.: *Muzikoterapie-Léčivá síla hudby*. Bratislava: Eko-konzult, 2005. ISBN: 80-8079-044-2
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-686-5
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J.: *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9
- KRATOCHVÍL, S.: *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0302-5
- KRATOCHVÍL, S.: *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-347-8
- KUBÍČKOVÁ, M.: *Vůle ke zdravému životu*. Praha: Onyx, 1996. ISBN: 80-85-228-37-8
- KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1990. ISBN: 80-04-23694-4
- LINKA, A.: *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1
- LIŠKOVÁ, M.: *Hudební výchova pro 2. ročník ZŠ. Metodická příručka*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-065-X
- MAREK, V.: *Hudba jinak*. Praha: Eminent, 2003. ISBN 80-7281-125-8
- MAREK, V.: *Tajné dějiny hudby*. Praha: Eminent, 2000. ISBN 80-7281-037-5
- MÁTEJOVÁ, Z. MAŠURA, S.: *Muzikoterapia v speciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00315-4
- MICHELS, U.: *Encyklopedický atlas hudby*. Praha: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-238-3
- MORENO, J.: *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. *Muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 80-7178-980-1
- PETERS, J. S.: *Music Therapy and Introduction*. LTD., USA: Charles C. Thomas Publisher, 2000
- POKORNÁ, P.: *Úvod do muzikoterapie*. Praha: SPN, 1982

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2

SMITH, J.: *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage Publications, 2003

ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6

ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Písničky a jejich dramtizace*. Praha. Portál, 2000. ISBN 80-7178-744-X

ŠPITZ, J.: *Etické souvislosti vztahové odpovědnosti v terapii*. In Psychosomatická medicína II. 2004

SWIERKOSZOVÁ, J.: *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo s.r.o., 1998. ISBN: 80-902497-0-1

SWIERKOSZOVÁ, J.: *Metoda dobrého startu- pracovní listy*. Ostrava: Kasimo s.r.o., 1998.

VALENTA, M.: *Dramaterapie*. Praha: Prada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4

ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-237-9

ZENKL, L.: *ABC hudební nauky*. Praha: Editio Barenreiter, 2003. ISBN 80-86385-21-3

DVD:

ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Hry s hudbou, pohybem a zpěvem pro děti a mládež*. Multimediální projekt podle knihy *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 2002

10 PŘÍLOHY

Dotazník 1

HUDBA A JÁ	ANO	NE
1. Myslíš, že je hudba důležitá?		
2. Zajímá Tě hudba?		
3. Posloucháš rád/ráda hudbu?		
4. Ruší Tě hudba, když si děláš úkoly?		
5. Baví Tě hudební výchova?		
6. Učíš se hrát na nějaký hudební nástroj?		
7. Zpíváš rád / ráda?		
8. Zpíváš si někdy nebo broukáš, když máš dobrou náladu?		
9. Posloucháš někdy zvuky kolem sebe?		
10. Víš co to je klasická hudba?		
11. Byl/a jsi na nějakém koncertu?		

Pozorovací tabulka 1

		28. 1. 15	18. 3. 15	22. 4. 15	20. 5. 15
Pozornost	Udrží pozornost po celou dobu lekce				
	Soustředí se delší dobu				
	Soustředí se pouze na začátku lekce				
	Nesoustředí se				

Pozorovací tabulka 2

		4. 2. 15	11. 3. 15	29. 4. 15	27. 5. 15
Spolupráce a komunikace	Spolupracuje a komunikuje se všemi ve skupině				
	Spolupracuje a komunikuje s většinou				
	Spolupracuje a komunikuje pouze s několika členy skupiny				
	Nespolupracuje s nikým				

Pozorovací tabulka 3

		11. 2. 15	8. 4. 15	3. 6. 15
Vyjádřování pocitů	Dobře dokáže vyjádřit své pocity			
	Dokáže vyjádřit své pocity s menšími obtížemi (hledá slova)			
	Nedokáže vyjádřit své pocity			

Záznamový list 1

Děti	muzikoterapeutické lekce č.:																	
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
D1																		
D2																		
D3																		
D4																		
D5																		
D6																		
D7																		
D8																		
D9																		
D10																		
CH11																		
CH12																		
CH13																		
CH14																		
CH15																		
CH16																		
CH17																		
D18																		

Záznamový list 2

MT Techniky	Znamkové hodnocení dětmi				
	1	2	3	4	5
Pohybové aktivity při hudbě					
Hry s nástroji					
Hry se zpěvem					
Kreslení při hudbě					
Poslech hudby					
Relaxace					

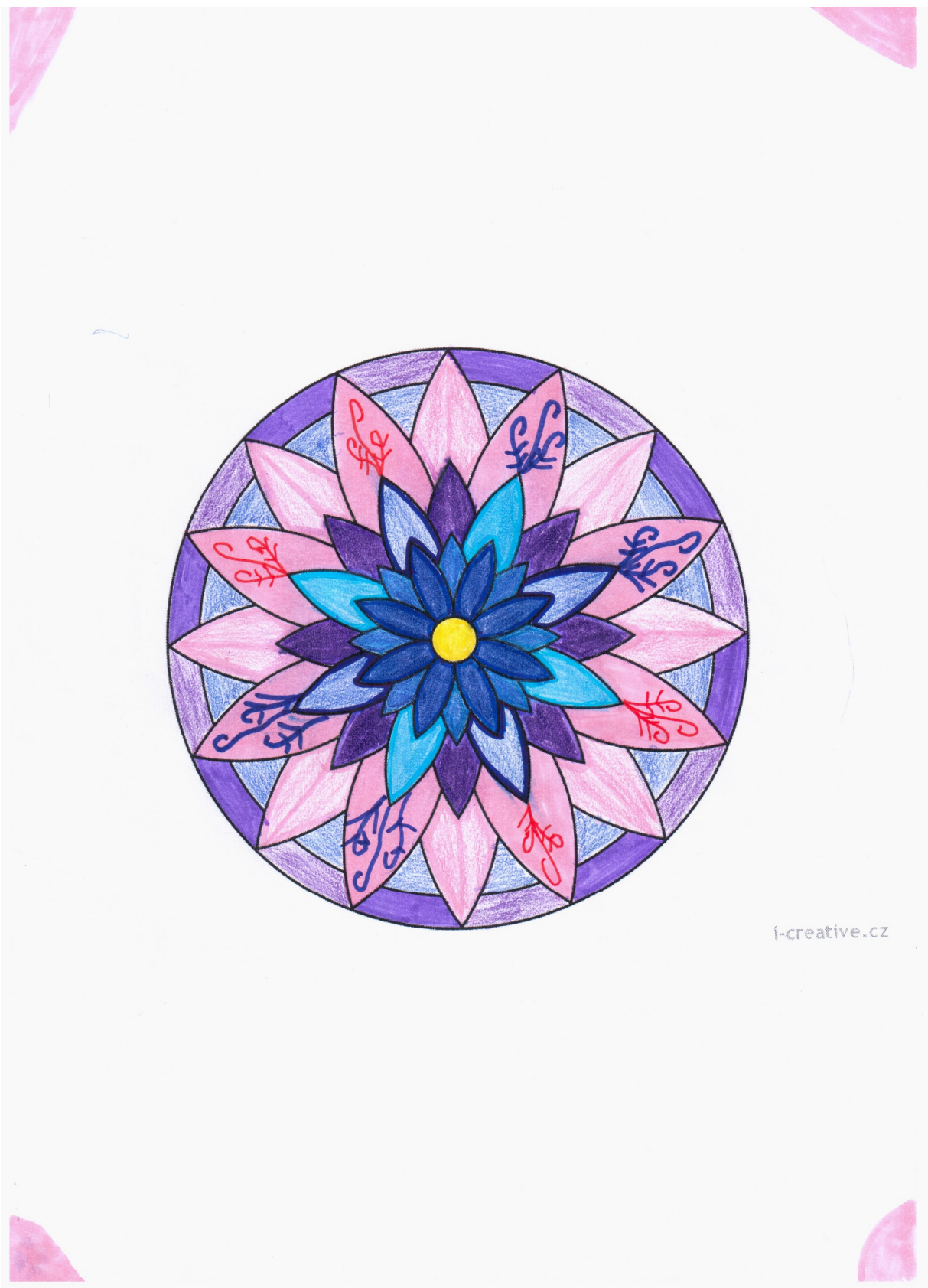
Obrázek 1



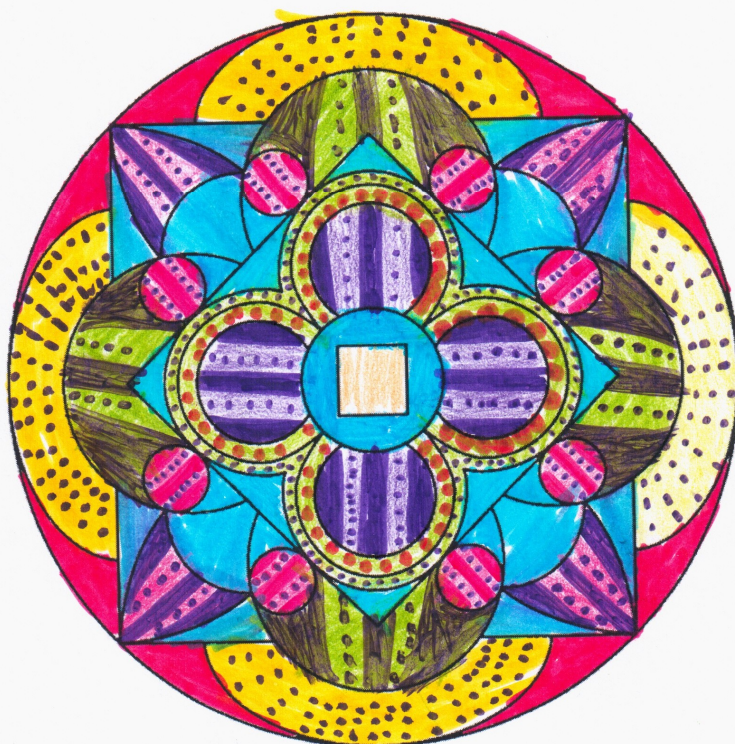
Obrázek 2



Obrázek 3



Obrázek 4



i-creative.cz