

Univerzita Karlova
Pedagogická fakult
Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Muzikoterapeutické metody a techniky ve výuce hudební výchovy
Musicotherapy methods and techniques in teaching music education

Viktorie Mandovcová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Selčanová, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B ČJ-HV (7507R037, 7504R233)

Rok odevzdání 2021

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce pojednává o muzikoterapeutických metodách a technikách a jejich aplikaci v hudebně výchovném procesu. Její teoretická část se zabývá různými definicemi pojmu muzikoterapie. Dále je v ní představena muzikoterapie jednak ve svém historickém vývoji a jednak jako fenomén hudební pedagogiky. Práce ve své teoretické části charakterizuje významné hudebně-pedagogické metody i blíže popisuje některé muzikoterapeutické metody a techniky.

V praktické části se práce zaměřuje na aplikaci muzikoterapeutických prvků do vyučovacího procesu hudební výchovy na druhém stupni základní školy, tedy cílí na žáky staršího školního věku. Obsahuje vytvořené přípravy na vyučovací hodiny včetně zasazení do kontextu rámcového vzdělávacího programu. Z muzikoterapeutických metod a technik, tak jak jsou definovány dle knihy *Základy muzikoterapie* (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) je v modelových hodinách využita hudební improvizaci, hudební interpretaci i s některými jejími variacemi, kompozici i poslech hudby. Součástí praktické části je anketa provedená mezi několika odborníky na muzikoterapii, která zjišťuje jejich názory na využití muzikoterapie v rámci vzdělávání. Dále je v práci začleněn návrh na uspořádání a vybavení místnosti pro hudební výchovu s prvky muzikoterapie.

KLÍČOVÁ SLOVA

Muzikoterapie, hudební pedagogika, hudební nástroje, muzikoterapeutické metody a techniky, starší školní věk

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with music therapy methods and techniques and their application in the music education process. Its theoretical part deals with various definitions of the term music therapy. Furthermore, it presents music therapy both in its historical development and as a phenomenon of music pedagogy. The thesis characterizes in its theoretical part also important music-pedagogical methods and describes in more detail some music therapy methods and techniques.

In the practical part, the work focuses on the application of music therapy elements to the teaching process of music education at the second stage of primary school, it targets older school-age pupils. It contains created preparations for lessons, including placement in the context of the framework educational program. From music therapy methods and techniques, as defined according to Kantor (2009), in model lessons I used musical improvisation, musical interpretation with some of its variations, composition and listening to music. Part of the practical part is a survey conducted among specialists in music therapy, which finds out opinions on the use of music therapy in education. It also includes a proposal for the layout and equipment of a room for music education with elements of music therapy.

KEYWORDS

Music therapy, music pedagogy, musical instruments, music therapy methods and techniques, older school age

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Muzikoterapeutické metody a techniky ve výuce hudební výchovy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 6. 2021

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, paní Mgr. Zuzaně Selčanové, Ph.D. Děkuji jí za cenné připomínky a podněty. Z jejího odborného metodického vedení této práce jsem se hodně naučila. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. MgA. Zdeňku Šimanovskému, Mgr. Tomáši Procházkovi a PhDr. Matěji Lipskému Ph.D., kteří si našli čas a vyplnili mou anketu.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. MUZIKOTERAPIE	9
1.1 Pojem muzikoterapie	9
1.2 Historie muzikoterapie	10
1.3 Muzikoterapie a její postavení v hudební pedagogice	12
1.3.1 Principy využití hudby v terapii a vzdělávání	15
1.3.2 Hudebně-pedagogické metody	16
1.3.2.1 Orffův Schulwerk	16
1.3.2.2 Kodályho metoda	17
1.3.2.3 Suzukiho metoda	17
1.3.2.4 Dalcroseho eurytmika	18
2. MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY A TECHNIKY	19
2.1 Hudební prostředky muzikoterapeutických technik	19
2.1.1 Hra na tělo	20
2.1.2 Hlas	20
2.1.3 Hudební nástroje	20
2.2 Hudební improvizace	21
2.3 Hudební interpretace	23
2.3.1 Vokální interpretace	24
2.3.2 Instrumentální interpretace	24
2.3.3 Hudební produkce	24
2.3.4 Hudební hry a aktivity	25
2.3.5 Dirigování	25
2.4 Kompozice hudby	25
2.5 Poslech hudby	26
3. CHARAKTERISTIKA VÝVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	27
3.1 Mladší školní věk	27

3.2 Starší školní věk	28
3.3 Muzikoterapeutické techniky z hlediska Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
4. MODELOVÉ HODINY.....	32
4.1 Třífázový model učení.....	32
4.3 Modelová hodina č. 1	33
4.4 Modelová hodina č. 2	35
4.5 Modelová hodina č. 3	37
4.6 Modelová hodina č. 4	39
4.7 Modelová hodina č. 5	41
5. PODMÍNKY PRO VYUŽITÍ MUZIKOTERAPEUTICKÝCH METOD A TECHNIK NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	44
5.1 Anketa k využití muzikoterapie na základní škole.....	44
5.2 Ideální vybavení místnosti pro hudební výchovu.....	48
ZÁVĚR	50
Seznam použité literatury	52
Seznam použitých online zdrojů.....	54
Seznam příloh	55

ÚVOD

Tématem předkládané bakalářské práce je využití muzikoterapeutických metod a technik v hudební výchově. Motivací k volbě uvedeného tématu byla má účast na několika muzikoterapeutických setkáních s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Viděla jsem, co všechno hudba, potažmo muzikoterapie s lidmi, tedy s jejich emocemi, prožíváním a náladou dokáže. Jako studenta studujícího obor Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání mě oslovila možnost přenést muzikoterapeutické prvky do hodin hudební výchovy.

S hudbou se v běžném životě setkávají všichni. Muzikoterapeutické metody a techniky pomáhají rozšiřovat běžný kontakt s hudbou o další rozměr, především v rovině emoční a sebe reflexivní. Jako budoucí pedagog si uvědomuji důležitost tohoto rozměru v rámci výchovy a vzdělávání. Myslím si, že vytvořit kvalitní vztah se žákem lze právě při činnostech, které podporují práci s emocemi, což právě hudba s muzikoterapeutickými prvky umožňuje. Definování muzikoterapeutických metod a technik je u různých autorů odlišné, proto v této práci vycházím z knihy *Základy muzikoterapie* (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Cílem mé práce je prozkoumat možnosti implementace muzikoterapeutických metod a prvků do hudební výchovy u žáků druhého stupně na základní škole. K tomuto budu zjišťovat přesný obsah pojmu muzikoterapie, který dle mých dosavadních zkušeností není ve školství jednotně používán. Dále muzikoterapii popíši skrze její historický vývoj. Samostatná kapitola bude věnována využití a propojení muzikoterapie a vzdělávání. V ní budou představeny některé významné metody a podstatné principy pro práci s hudbou u dětí.

V teoretické části dále blíže charakterizují jednotlivé muzikoterapeutické metody a techniky, a to zejména ty, které jsou využitelné ve vzdělávání na druhém stupni základní školy. U většiny představím, v čem konkrétní metoda či technika spočívá a popíši i její některé možné variace. Rovněž zachytím psychologickou a hudební charakteristiku žáka druhého stupně, tedy dítěte ve věku přibližně od 11 do 15 let.

Praktická část mé práce byla aktuálně měněna s ohledem na vývoj pandemické situace ve školství. Původní záměr realizovat a reflektovat výukové hodiny s muzikoterapeutickými prvky v hudební výchově u žáků druhého stupně se změnil.

Kvůli tomu, že probíhalo po většinu druhého pololetí školního roku „pouze“ distanční vzdělávání a po otevření škol byl zakázán vstup cizích osob do prostor školy, vytvořím modelové hodiny hudební výchovy obohacené o muzikoterapeutické prvky. Realizace těchto hodin formou on-line výuky by byla dle mého názoru pouze formální a obtížně proveditelná. Vytratil by se samotný základ, tedy osobní interakce a sdílený hudební prožitek. Cílem praktické části tedy bude vytvořit pět modelových hodin s prvky muzikoterapie založených na modelu konstruktivistické pedagogiky. Praktická část bude i z výše uvedených důvodů obohacena o anketu, v níž budu zjišťovat názory vybraných muzikoterapeutů na aplikaci muzikoterapeutických metod a technik do hodin hudební výchovy na základní škole. Dále se vytvořím návrh pro místnost a její vybavení, v níž by se tyto hodiny vyučovaly.

TEORETICKÁ ČÁST

1. MUZIKOTERAPIE

1.1 Pojem muzikoterapie

Pojem muzikoterapie je řecko-latinského původu. Skládá se ze dvou slov, latinského musica (hudba) a řeckého therapeia (léčit, pomáhat). Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 331) definuje muzikoterapii jako „*psychoterapeutickou techniku, která navozuje pomocí hudby zážitky, které pacienta nebo klienta přeladují do lepšího stavu.*“ Muzikoterapie patří mezi expresivní terapie. Tímto pojmem nazýváme formy sebevyjádření jedince, které nejsou verbální. Radíme sem také arteterapii, dramaterapii a tanečně-pohybovou terapii. Muzikoterapie, jak již z názvu vyplývá, je terapie za pomoci hudby.

Pro pojem muzikoterapie se používá opravdu velké množství definic, a to z důvodu různorodého využití tohoto fenoménu v praxi. Žádné verze si však neodporují, pouze se upravují či doplňují, a to kvůli specifickému zaměření na určitou oblast praxe. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 27) Muzikoterapii můžeme chápat jako umění, vědecký obor, disciplínu, interpersonální proces, ale i jako profesi. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 22)

Mezinárodně uznávaná je definice Světové federace muzikoterapie z roku 2011: „*Muzikoterapie je profesionální použití hudby a jejích prvků jako intervence v lékařském, vzdělávacím a každodenním prostředí s jednotlivci, skupinami, rodinami nebo komunitami, kteří se snaží optimalizovat kvalitu svého života a zlepšit své fyzické, sociální, komunikační, emocionální, duševní a duchovní zdraví a pohodu. Výzkum, praxe, vzdělávání a klinické školení v muzikoterapii vycházejí z profesionálních standardů podle kulturních, sociálních a politických kontextů.*“¹

Zeleeiová definuje muzikoterapii jako „*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*

¹ Dostupné na oficiálních stránkách World Federation of Music Therapy (Světové federace muzikoterapie): <https://wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>

k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Při formulaci léčebných a tréninkových cílů se oslovují čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální.“ (Zelevová, 2007, s. 28)

Mezinárodní asociace uměleckých terapií schválila definici muzikoterapie Marii Beníčkové: *„Muzikoterapie je samostatný a svébytný uměleckoterapeutický obor, který prostřednictvím cíleného působení zvuků a hudby podporuje, rozvíjí a integruje kompetence člověka s cílem obnovy zdraví a naplnění bio-psycho-sociálně-spirituálních potřeb.*“ (Beníčková, 2012, s. 30)

1.2 Historie muzikoterapie

Termín muzikoterapie je poměrně mladý, avšak využívání hudby a rytmu jako léčebného prostředku sahá hluboko do minulosti. Mezi starší názvy pro tento obor patří např. melotherapeia, phonurgia či iatromusia. V pravěku hudbu využívali jako prostředek komunikace s nadpřirozenými silami. Snažili se zapůsobit na bohy a démony ve prospěch svého kmene. Stejně jako dnes do ní někteří vkládali důvěru, že jim pomůže vyhrát boj s úzkostí a chorobami. Hlavní rytmus byl vytvářen prostými způsoby, například tlučením holí do dutého kmene. Magický vliv byl umocňován šamanovým zpěvem a živelným pohybovým projevem kmene. Postupem času vznikly z prostého způsobu magického léčení formy rituálu. Rituály se od sebe odlišovaly dle toho, s jakou nemocí se lidé zrovna potýkali. Každý kmen měl své specifické rituály. Současně se vyvíjely také nové hudební nástroje. (Šimanovský, 2001, s. 17)

Šimanovský (2001) rovněž zmiňuje, že všechny starověké civilizace, mezi které řadíme např. Egypt, Řím či Řecko, byly s léčebnými účinky hudby dobře obeznámeny. Zmínky o terapii hudbou lze nalézt již v Bibli. Jako příklad lze uvést depresi krále Saula, jež byla vyléčena hrou na hudební nástroj. V řecké mytologii propojoval léčbu a hudbu bůh Apollon, který byl současně bohem hudby i dárce zdraví. V antickém období využívali lidé hudbu také jako způsob mentální hygieny a snažili se skrze ni dosáhnout rovnováhy mezi duší a tělem. Mezi významné myslitele, kteří jsou také považováni za předchůdce muzikoterapie, můžeme zařadit i osobnosti známé i z jiných oborů, např. Pythagora, Platona a Aristotela.

„Římané převzali hudební terapii od Řeků. Galenos, římský císař, prosazoval hudbu jako pomoc při uštknutí hadem či pavoukem. Za rychlého tempa, které určoval zvuk tamburín, začal nemocný tančit. Společně s potem, který během poskakování tělo vylučovalo, se odplavoval i jed. Tento rychlý tanec, který doprovázela opakovaná melodie, dostal název tarantela.“ (Šímanovský, 2001, s. 19)

Ve středověku upadlo léčení hudbou téměř v zapomnění. O jejím využití se dochovalo se jen pár zmínek, a to především v křesťanství při církevních obřadech, kdy byla hudba využívána pro svou uklidňující funkci. (Šímanovský, 2001, s. 19)

V novověku začali lidé hudební terapii přikládat větší hodnotu i pozornost. V tomto období vznikaly nové teorie a metody. První ucelenou publikaci o léčení hudbou, tedy o iatromisii, zpracoval anglický lékař R. Brocklesby. Ti, co se zabývali iatromusiou, se nazývali iatrohudebníci, což byla zcela nová profese. Jejich léčebné procesy spočívaly v živé hudbě a speciálních skladbách. (Šímanovský, 2001, s. 20)

V 19. století ustoupila muzikoterapie (jakožto léčení hudbou) do pozadí a nebyla jí věnována velká pozornost. Na přelomu století se začala okrajově používat v medicíně, ovšem v diagnostice nebyl na její terapeutické schopnosti brán zvláštní ohled. (Šímanovský, 2001, s. 21)

Podstatný zlom ve vývoji muzikoterapie nastal po druhé světové válce, kdy byly vybudovány první muzikoterapeutické školy, a to ve Švédsku a v USA. Obě vznikly kolem roku 1948, každá se však vydala trochu jiným směrem. Škola muzikoterapie v Americe se zaměřovala na problematiku chování, kdežto ve Švédsku považovali muzikoterapii za složku psychologie. Dle švédského pojetí totiž uměla hudba to, co slova nedokážou, a to proniknout hluboko do lidské duše. (Šímanovský, 2001, s. 21)

„Novodobá muzikoterapie se začala po druhé světové válce rozvíjet do podoby dnešní léčebně-, speciálně-, sociálně-pedagogické a psychoterapeutické muzikoterapie. Stalo se tak zvláště zásluhou klinických empirických výzkumů ve Spojených státech amerických a v Evropě díky osobnostem Christopha Schwabeho a Julietty Alvin. Dnes je muzikoterapie jako vědecká disciplína aplikovaná ve více než čtyřiceti zemích světa, v rozdílném stádiu svého vývoje.“ (Zeleviová, 2007, s. 27)

O rozkvět muzikoterapie se zasloužily mnohé školy, různé instituce, muzikoterapeutické spolky, zájmové organizace i vzdělávací střediska. V roce 1988 byla

založena organizace American Music Therapy Association (AMTA)². Záměrem bylo cílit na pokrokový rozvoj muzikoterapie pro komunitní setkání, rehabilitace či speciální vzdělávání. (Zelevová, 2007, s. 28)

V České republice se začala hudba pro léčebné účinky objevovat ke konci 19. století v Ústavu pro slabomyslné děti v Praze. Jeho zakladatel K. S. Amerling si i co by lékař uvědomoval důležitost hudby jako léčebného prostředku. Dále se této oblasti v české historii věnoval František Bakule, pedagog a ředitel Jedličkova ústavu. Dodnes je ceněna jeho snaha o estetickou výchovu s rehabilitačním cílem u dětí s tělesným postižením. Postupně se muzikoterapie začala rozšiřovat do dalších zařízení, například do Psychiatrické léčebny v Bohnicích, do Logopedického ústavu či na Foniatričnou kliniku v Praze. (Šimanovský, 2001, s. 23)

Při pohledu do nedávné historie je možné zmínit mnohá jména i různé směry muzikoterapie. V roce 1975 byla založena Pracovní skupina pro muzikoterapii, kterou společně s Jitkou Schánilcovou Vodňanskou založil Viktor Zappner. Jejím cílem bylo sdružit profese, které muzikoterapeutické přístupy využívají. Mezi takové profese řadili například vychovatelství, učitelství či lékařství. Na tuto skupinu pak navázal Zdeněk Šimanovský organizováním Sekce systemické muzikoterapie, která vyrostla na základech Sekce muzikoterapie a dramaterapie. Dále zde vznikly organizace Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie a následně i Moravská asociace uměleckých terapií. Nyní je celorepublikově aktivní Muzikoterapeutická asociace České republiky, uváděná pod zkratkou CZMTA. (Müller, 2005)

1.3 Muzikoterapie a její postavení v hudební pedagogice

Jak již samotný termín naznačuje, muzikoterapie je řazena hlavně do oblasti zdravotnické. Jejím cílem je terapie čili léčba, ovšem využívána je i v jiných odvětvích. *„V teorii i praxi je patrná tendence vymezovat a naplňovat muzikoterapii podle disciplíny, ze které konkrétní badatel či muzikoterapeut vychází a která bývá ovlivněna a někdy i limitována jeho filozofickými a odbornými východisky. Můžeme rozlišit psychologizující tendence, psychoterapeutické relaxační typy, lékařské,*

² Vznikla sloučením National Association for Music Therapy (NAMT) a American Association for Music Therapy (AAMT).

tedy psychiatrické směřování; sem patří i rehabilitační, respektive neuromotorické systémy, dále pedagogické a speciálně hudebně výchovné přístupy, umělecko-hudební východiska i východiska muzikologická.“ (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 13)

Mnoho autorů se neztotožňuje s názorem, že by se měl pojem muzikoterapie užívat tam, kde se primárně jedná o rehabilitaci, vzdělávání nebo výchovu. (Kantor, Lipský, Weber 2009, in Holzer, Drlíčková, 2012) Přesto i v těchto odvětvích nacházíme prvky, které si primárně spojujeme s terapií. Je to kupříkladu vzájemný vztah mezi aktéry či možnost uvolnění od psychické tenze, využívání relaxace a jiné. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 30)

Dle Holzera a Drlíčkové (2012, s. 141) by se pro využívání muzikoterapeutických metod a technik ve školství název muzikoterapie používat neměl. Jako hlavní důvod pro toto tvrzení uvádějí, že hlavním cílem pedagogů není děti léčit, ale vzdělávat. Jde sice o vzdělávání neobvyklými pedagogickými postupy, které mají kořeny v muzikoterapii, ale o terapii v pravém smyslu slova nejde. Proto uvedení autoři označují používání muzikoterapeutických metod a technik ve školství termínem muzikofiletika. *„Muzikofiletiku můžeme definovat jako hraniční disciplínu mezi muzikoterapií a pedagogikou. Používá muzikoterapeutické techniky k podpoře a rozvoji výchovně vzdělávacího procesu.“ (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 143)*

Slovo filetika pochází z řeckého slova filein a znamená milovat, mít v oblibě. Disciplíny muzikofiletika a muzikoterapie jsou si příbuzné, ačkoliv mezi nimi najdeme několik zásadních rozdílů. Muzikofiletika z muzikoterapie vychází, avšak svým cílem se od ní výrazně odlišuje. (Holzer, Drlíčková 2012, s. 142) *„Cílem muzikofiletiky je rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu žáků, potencování jejich sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím muzikofiletických aktivit.“ (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 142)*

Dalším rozdílem těchto dvou disciplín je, že k provádění muzikoterapie je potřeba informovaný souhlas, a to souhlas zákonného zástupce nebo samotného klienta. V muzikofiletice souhlas nepotřebujeme. (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 142)

Jak bylo výše uvedeno, pohledy na využívání termínu muzikoterapie se různí a dobrat se jednotícího termínu je zatím problematické. Pokud se v této bakalářské práci

dále hovoří o muzikoterapii či muzikoterapeutických prvcích, je tím míněna muzikoterapie bez terapeutických ambicí, s akcentem na edukační charakter. Ve školství je vhodnější mluvit o muzikofiletice či hudební pedagogice s využitím muzikoterapeutických prvků. Hudební pedagogika se „zabývá cíli, metodami a problémy hudební výchovy na všech stupních škol i mimo školu.“ (Michels, 2000, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 29)

Hudební pedagogika a muzikoterapie jsou blízké disciplíny. Jejich společným rysem je zaměření na studium hudby, i když každá tak činí z trochu jiné perspektivy. Dále se obě disciplíny snaží v dotyčném rozvinout jeho individuální potenciál. Zatímco v muzikoterapii je kladen důraz na proces a výsledek zde není tak podstatný, v hudební pedagogice ustupuje proces do pozadí a hlavním cílem je dosáhnout určitého výsledku. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 29)

Mezi oběma disciplínami jsou i zásadnější rozdíly, například ve struktuře celého procesu. Hudební pedagogika má pevněji danou konstrukci, co a jak a kdy by se skupina či jedinec měli naučit. Tato konstrukce by se měla dodržovat a na aktuální proměny situace tak reaguje pouze v nuancích. Oproti tomu muzikoterapie se zaměřuje především na individuální aktuální potřeby klienta. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 30)

Další odlišností těchto dvou disciplín je jejich cíl. Jasným a předem daným cílem hudební pedagogiky jsou hudební znalosti a dovednosti. Muzikoterapie se zaměřuje na zdokonalení kvality života klienta. Hudební znalosti a dovednosti jsou zde spíše produktem vedlejším, záměrem jsou cíle povahy nehudební. Rovněž ti, kteří pomáhají zprostředkovávat, což je terapeut a učitel, nepřistupují z pozice stejné autority. V hudební výchově je centrem pozornosti žák. Učitel si musí umět nastolit určitý řád, aby mohla probíhat efektivní výuka a mohlo být dosahováno kvalitních hudebních dovedností a znalostí. (Kantor, Lipský, Weber a kol. 2009, s. 30)

I hudební pedagogika prošla určitým vývojem. V dnešní době se rovněž tento obor více zabývá individuálními potřebami žáka, a to v souvislosti s rozvojem jeho kompetencí. Rovněž učitel v dnešní době není pouhým předkladatelem hotových informací a „vyžadovatelem“ naučených znalostí. Učitel se častěji stává průvodcem, a to i v hodinách hudební výchovy.

Odlišně obě disciplíny přistupují k hudebnímu materiálu, s nímž pracují. V hudební výchově se očekává, že využívaná hudba bude mít určitou estetickou kvalitu a že je vybírána s ohledem na účel použití a věk dětí. Pro muzikoterapii je méně významná estetická hodnota, cílí se spíše na terapeutickou využitelnost hudby. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 30)

I přes mnohé rozdíly je třeba si uvědomit, že hudební pedagogika a muzikoterapie mají mnoho věcí společných. Oba dva směry se vyvíjí a zejména hudební pedagogika může přejímat mnoho prvků z muzikoterapie.

Jak již bylo výše vysvětleno, prvky muzikoterapie, ať je zastřešujeme jakýmkoli termínem, mohou být užitečné i ve školství. Práce skrze hudbu může dětem pomáhat analyzovat a vyjadřovat své pocity a myšlenky. Hudba může rozvíjet jejich sociální, komunikační i emoční dovednosti, ale také posilovat jejich koncentraci, důvěru a spolupráci. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 184) I ve škole se čím dál častěji setkáváme se žáky, kteří mají výrazné problémy v interakci, ve vyjadřování svých přání, potřeb a emocí. V současnosti se u žáků více objevují různé zdravotní či výukové problémy. Zvyšuje se procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami různorodého charakteru. Jedná se o děti s ADHD (Poruchy pozornosti s hyperaktivitou), s PAS (Poruchy autistického spektra), s SPU (Specifické potřeby učení) a děti s mnoha dalšími zdravotními i výchovnými obtížemi. K práci s těmito žáky je možné přizvat školeného muzikoterapeuta.

1.3.1 Principy využití hudby v terapii a vzdělávání

Jak uvádí Music Therapy Associates, při práci s hudbou u dětí, a to jak v terapii, tak ve vzdělávání, bychom měli uplatňovat několik zásad a doporučení, které tuto činnost zefektivňují. Jde o³:

- a) Aktivní používání ticha. Ticho je velmi důležitou součástí hudby a někdy nám ticho řekne více než slova. Například místo zvyšování hlasu na děti, na kterých je

³ Dostupné na stránkách Music Therapy in the Public School System, dne 18. 3. 2021: <https://www.musictherapyassociates.com/schools>

vidět, že již nedávají pozor a nevnímají pokyny učitele, můžeme upoutat jejich pozornost skrze ticho.

- b) Volbu vhodných textů. Písňe, které v sobě nesou správně vyslovované fráze a slova, mohou pomoci zejména dětem s jazykovými obtížemi. Musí se však zvolit text přiměřené obtížnosti vzhledem k věku a cíli.
- c) Volbu hudebních nástrojů. Hudební nástroje jsou podstatnou součástí hudební výchovy i terapie. Proto je dobré klást důraz na kvalitu nástrojů a nepoužívat lehce rozbitelné nástroje. Nástroje by měly mít kvalitní zvuk. Nástroje si mohou děti případně vyrobit i samy.
- d) Uvážlivé použití hudby. Hudba je sice účinným nástrojem, avšak i na ni se vztahuje přísloví „Všeho moc škodí“. Funguje to stejně jako tikání hodin. Pokud jsme déle v prostředí, kde hodiny nahlas tikají, přestaneme je vnímat, zablokujeme si je. Proto je dobré hudbu využívat v rozumné míře, děti nezahlcovat.
- e) Přizpůsobení se, samozřejmě dle možností daných různými limity, dětem a jejich aktuálním potřebám. Jednou z nejdůležitějších věcí je, aby aktivity i hudba byly vybrány vzhledem k věku dětí, jejich naladění, složení skupiny, kterou děti tvoří, i cílům práce. Každý není obdařen hudebním talentem. Proto je dobré vždy navazovat na úroveň, kterou děti zvládají.
- f) Používání živé hudby má blahodárné účinky. Pro výuku je efektivnější, pokud hudbu vytváří děti samy než jeden zprostředkovatel. Umožňuje jim to upravovat si ji k obrazu svému. Mohou měnit tempo, hlasitost či si upravovat slova. Ale i reprodukováná hudba má své určité a užitečné místo.

1.3.2 Hudebně-pedagogické metody

Hudebně-pedagogické metody lze v hodinách hudební výchovy propojovat s muzikoterapeutickými technikami. Mezi společně využívané metody pro muzikoterapii či hudební pedagogiku patří (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009):

1.3.2.1 Orffův Schulwerk

Do počátku dvacátých let 20. století byla výuka zaměřena na harmonii. Carl Orff, německý skladatel, reagoval na dobové myšlenky změnou způsobu výuky. Základ výuky

postavil na improvizaci dítěte, díky čemuž v sobě děti objevují hravost a fantazii. Propojoval výrazové složky hudebního projevu. Mezi ně řadil složky verbální, vokální, pohybové i instrumentální. V rámci hudební výchovy kladl velký důraz na rytmus. Právě akcent na rytmus vedl Carla Orffa k vytvoření nástrojů, které pak ve svých vyučovacích hodinách využíval. Jedná se o instrumenty, které jsou jednoduché a snadno ovladatelné. Zpracoval svůj vlastní instrumentář, tzv. Orffův instrumentář. Dodnes je velmi známý a široce využívaný. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 32)

Výhodou hudebních nástrojů tohoto instrumentáře je, že na ně dokáže zahrát každý. Jsou hojně využívány především při improvizčních technikách, kdy mají pomoci nich žáci něco vyjádřit, něco zahrát či hudbu složit.

1.3.2.2 Kodályho metoda

Zoltan Kodály je hudební skladatel, etnomuzikolog a hudební pedagog. Člověk má možnost proniknout do hudby specifickou hudební výukou, kterou připodobnil k osvojování mateřského jazyka. Zastával názor, že hudební vzdělání je velmi důležité, vede k rozvoji osobnosti a mělo by se s ním začít již v raném věku. Kodály, stejně jako Carl Orff, jednotlivé složky hudby propojoval. Základem jeho koncepce bylo využití lidové písně a tance. Pomocí Kodályho metody děti získávají kromě hudebních schopností i řečové a jazykové dovednosti. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 33)

1.3.2.3 Suzukiho metoda

Shinichi Suzuki, japonský pedagog, vytvořil svou metodu na základě principu osvojování si mateřského jazyka. Vycházel z toho, že stejně jako se učíme mateřský jazyk, můžeme rozvíjet svůj zájem o hudbu. V časném věku je vhodné se zaměřovat na poslech živé hudby, z něhož později děti přejdou na výuku hry na nástroj. Suzuki si pro seznamování dětí s hudbou vybíral příjemné a známé prostředí, zapojoval i rodiče a snažil se, aby u dětí zvýšil pocit úspěšnosti a sebevědomí. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 34)

1.3.2.4 Dalcroseho eurytmika

Emil Jaques Dalcrose, švýcarský hudební pedagog, vytvořil Eurytmiku, což je hudebně-pohybová metoda, která akcentuje tanec a pohyb vzájemně s rytmem. (Mihule, Kovařík, 1989 in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 35) „*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 ve škole nejen učit správně zpívat a slyšet, ale také hudebně myslet a rytmicky se pohybovat.*“ (Mihule, Kovařík, 1989, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 35)

2. MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY A TECHNIKY

„Terapie je léčba tělesných nebo duševních poruch a poruch chování.“ (Hartl, 2000, s. 489) Jak již bylo výše v textu uvedeno, popis realizace muzikoterapeutických metod a technik bude v praktické části přizpůsoben školnímu prostředí.

Každá terapie, ať už canisterapie, hipoterapie či arteterapie, má své techniky a metody, pomocí nichž se snažíme dosáhnout vytyčeného cíle. Metodu v muzikoterapii definuje Bruscia jako „zvláštní typ hudební zkušenosti používaný pro diagnostiku, intervenci nebo evaluaci.“ (Bruscia, 1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 183) K objasnění muzikoterapeutických metod je třeba znát několik důležitých pojmů, mezi něž patří především variace, procedura a technika. Každá metoda se může upravovat a obměňovat, tuto práci nazýváme variace. Procedurou označujeme organizované sekvence operací a interakcí a používáme je za účelem formování hudební zkušenost člověka. Technika je částí procedury. Jedná se o jednotlivé operace či interakce. (Bruscia, 1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 183)

Termín „muzikoterapeutické metody“ a termín „muzikoterapeutické techniky“ užívají terapeuti odlišně. V mnoha pracích se pojmy zaměňují či se v různých kontextech využívají jinak. Pedagog hudební výchovy pracuje s muzikoterapeutickými prvky, jenž mají základ v různých muzikoterapeutických metodách a technikách. Tato bakalářská práce vychází z díla *Základy muzikoterapie* od Jiřího Kantora, Matěje Lipského, Jany Weber a kol.

Základními metodami muzikoterapie dle Kantora a kolektivu autorů jsou:

- hudební improvizace
- hudební interpretace
- kompozice
- poslech hudby

2.1 Hudební prostředky muzikoterapeutických technik

Realizace muzikoterapeutických metod a technik nevyžaduje od žáků žádné předchozí vzdělání či hudební zkušenost. Skrze hudební prostředky žák hudbu vytváří nebo reprodukuje. Mezi základní hudební prostředky patří tělo, hlas a hudební nástroje.

2.1.1 Hra na tělo

Hra na tělo stimuluje více sensorických systémů, a to kinestetický, haptický i akustický. Rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, kontakt s druhými i schopnost vnímat vlastní tělo. Mezi způsoby hry na tělo patří tleskání, pleskání, dupání, luskání, vytváření zvuku prsty o napnuté líce, vydávání a napodobování různých zvuků rty a jazykem, např. hvízdání, foukání, mlaskání, nadechování nebo bručení. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s.151)

2.1.2 Hlas

Práce s hlasem využívá psychosomatickou vazbu mezi hlasivkami a emocemi. Zejména u žáků na druhém stupni základního vzdělávání si však musíme být vědomi, že v tomto období se může u žáků vyskytnout určitý ostych vůči zpěvu a hlasové improvizaci. Žáci v tomto věku se neradi prezentují individuálně, zejména pokud jejich prezentace může být hodnocena vrstevnickým kolektivem, což může být zejména u sólového zpěvu. Do tohoto období rovněž zasahují fyziologické proměny hlasu, mutace. Můžeme však místo toho využívat různé jiné techniky práce s hlasem, např. mručení či tónování. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 152)

2.1.3 Hudební nástroje

Využívání hudebních nástrojů je pro většinu žáků atraktivní. Díky lehce ovladatelným rytmickým a melodickým nástrojům mohou bez větší předchozí zkušenosti vytvářet vlastní hudbu. Uplatnění hudebních nástrojů může být jak v aktivní formě, tak i ve formě receptivní. Hudební nástroje se z hlediska použití mohou pro přehlednost rozdělit do několika skupin. Dle Kantora se dělí na tradiční laděné nástroje, Orffův instrumentář, etnické nástroje, nástroje vlastní výroby, kompenzační pomůcky a alternativy běžných nástrojů. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 155)

2.2 Hudební improvizace

Improvizace je umělecká činnost, kterou člověk vykonává spontánně. Její obsah je závislý pouze na člověku, který takzvaně improvizuje. Tato činnost nejde nijak naučit, je vrozená.

Hudební improvizace představuje vytváření hudby pomocí různých způsobů, jako například hry na tělo, zpěvu či hudebních nástrojů bez jakékoliv přípravy. V muzikoterapii však hudební improvizace vyžaduje spoluúčast terapeuta, který se snaží jedinci pomáhat, motivovat ho a vytvářet mu emocionálně příznivé prostředí. Pomocí této metody můžeme vysledovat vnitřní svět jedince. Zrcadlí ho hudební nástroj nebo jakýkoliv jiný výrazový prostředek (např. pohyb či hlas). Jedinec tak může vystihnout své emoce a pocity, které jdou slovně vyjádřit jen velmi těžko nebo také vůbec. Úlohou terapeuta je naladit se na prožívání klienta a snažit se porozumět náladám, které jsou hudbou vyjádřeny. Improvizace je často obohacena diskuzí s klientem. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 184)

Z hlediska počtu přítomných osob rozdělujeme dva typy improvizace a to improvizaci individuální a improvizaci skupinovou. Improvizace individuální nám umožňuje více nahlédnout do osobnosti jedince, odhalit jeho problémy a sebepojetí. Skupinová improvizace ukazuje, jak si jedinci počínají ve společnosti, jejich vztahy a sociální dovednosti. (Moreno, 2005, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 185) Ve školním prostředí lze využít hudební improvizaci jako možnost pro sebevyjádření, možnost zvědomení a ventilování aktuálních emocí žáka, k naladění pedagoga na prožívání žáka i jako prostředek pro následnou diskuzi i o niternějších pocitech a dojmech.

Konkrétních improvizčních technik je velké množství a vždy záleží na osobě pedagoga, jaké improvizční techniky zvolí. Dle Bruscii (1987, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 185) se dělí techniky na základě jejich primárního využití v terapii. Konkrétně jde o techniky empatie, techniky strukturování, techniky vyvolávání, techniky přesměrování, techniky navázání důvěry, techniky procedurální, techniky vztahování, techniky práce s emocemi a techniky diskuze v terapii. Pro školní prostředí lze považovat za využitelné mnohé z nich.

Imitování	nápodoba žáka (rytmus, melodie, výraz tváře)
Zařazování	rozvinutí rytmického nebo melodického motivu, který navrhne žák
Reflektování	soustředění na žákovy emoce v konkrétním momentu
Přehánění	zesilování žákovy pocitu v pedagogově improvizaci
Rytmické kotvení	udržování základního tempa pro možnou žákovskou improvizaci
Tonální centrování	pedagogovo ukotvení v určité tónině pro improvizaci žáka na perkusní nástroje
Opakování	opakování žákovy hudebního motivu
Vytváření prostoru	pedagog vytváří ve své improvizaci prostor pro vstup žáka
Uvedení změny	pedagog iniciuje nový pedagogický materiál
Zklidňování	pedagog vědomě snižuje tempo, dynamiku, rytmus
Reagování	po společné improvizaci podpora verbální reflexe
Sdílení nástrojů	společná hra na jeden nástroj současně či kooperativně
Přesouvání	přecházení od jedné expresivní modalitě ke druhé (hudební, pohybové, dramatické, verbální, atd.)
Ustupování	řízení improvizace žákem
Nacvičování	nacvičování určitého výstupu (improvizace, tanec, divadlo)
Reflektování	reflexe vnitřní zkušenosti žáka
Symbolizování	symbolizace reálných životních situací hudbou
Volné asociace	improvizace s cílem vyvolat určité představy
Fantazírování	improvizace svých fantazií, snů a příběhů
Protiklad	vyjadřování kontrastů

Převádění	improvizace konkrétních interakcí či vztahů
Hraní rolí	střídání různých rolí v rámci improvizace
Posilování	odměňování žáků v souvislosti se zvýšenou nebo sníženou frekvencí určitého chování

2.3 Hudební interpretace

„Hudební interpretace je ve srovnání s hudební improvizací direktivnější způsob práce, který spočívá v reprodukci předem známého hudebního materiálu. Podobně jako u hudební improvizace je možné kromě hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů využít také pohybu a dalších uměleckých prostředků“.⁴

Hudební interpretace přináší určité výhody. Omezuje spontánnost jedince a tím ho dostává do situací, do kterých by se bez předešlé přípravy nedostal. Umožňuje jedinci rozvíjet senzomotorické a hudební dovednosti, paměť a schopnost interpretovat. Dále podporuje empatii s druhými, sdílení myšlenek, podporuje sebe disciplínu a schopnost sebekontroly. Pomáhá zlepšit pozornost a dovednosti ve skupině a sžití s myšlenkami jiné osoby, aniž by došlo k nabourání jedincovy identity. Zároveň se jedinec učí dodržovat stanovená pravidla. Hudební interpretaci lze členit podobně jako hudební improvizaci, a to na interpretaci individuální a skupinovou, interpretaci bez publika či s publikem. (Bruscia, 1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195)

Jako variace hudební interpretace uvádí K. Bruscia (1998 in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195):

- vokální interpretace
- instrumentální interpretace
- hudební produkce
- hudební hry a aktivity
- dirigování (vedení)

⁴ Dostupné na stránkách Dětská poradna.cz: <https://www.detskaporadna.cz/zdravi/128-nektere-muzikoterapeuticke-techniky-hudebni-interpretace-dil-c-2>

Ve škole je hudební interpretace v porovnání s improvizací více využitelná, a to z důvodu možnosti více řídit celkový proces a směřovat ho k rozvoji dílčích kompetencí žáka ve více oblastech. Interpretace je pro žáky i více srozumitelná, možná i díky většímu podílu řízení ze strany pedagoga, i větší osobní zkušenosti neformálního charakteru s touto technikou. Ve vyučování hudební výchovy je nejlépe využitelnou variací vokální hudební interpretace.

2.3.1 Vokální interpretace

Podstatou vokální interpretace je vokální reprodukce hudebního materiálu. Touto interpretací lze dosáhnout zlepšení artikulace, rytmu řeči, snadnějšího učení a zapamatování nových pojmů. Důležitým bodem ve vokální interpretaci je výběr vhodné písně. Ten se odvíjí od věku, mentality a rozsahu hlasu jedince. Je důležité, aby děti textu porozuměly. Proto není vhodné vybírat písně s abstraktními pojmy, jelikož je pro ně velmi náročné se do písně vžít, když vcelku ani neví, o čem zpívají. V dobře vybrané písni se může odrážet osobnost dítěte. Prostřednictvím písně může vyprávět svůj příběh a mohou na povrch vyplynout jeho nálady a emoce. Skupinová interpretace je výhodná v tom, že je schopná dát hlasu anonymitu a přivést zpěváky vzájemně do kontaktu. Trénují si tak funkce motorické, kognitivní, percepční atd. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195)

2.3.2 Instrumentální interpretace

Další variací hudební interpretace je interpretace instrumentální, která na rozdíl od vokální interpretace využívá jako terapeutický prostředek hudební nástroj. Šimanovský uvádí, že hudební nástroje mají na tělo člověka různý vliv. Pro interpretaci se ve škole nejčastěji využívá hra na Orffovy nástroje. (Šimanovský, 2001, s. 81)

2.3.3 Hudební produkce

Hudební produkce je založena na tom, že hudba se realizuje před publikem v rámci vystoupení. To může mít podobu například hudební hry nebo hudebního dramatu. (Bruscia, 2009, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195)

2.3.4 Hudební hry a aktivity

V rámci hudebních her je ve větší míře využíván kreativní a rytmický pohyb. Mnoho her má u dětí skvělou odezvu, protože poskytuje neformální a hravý způsob vyjádření a pomáhá zapojit se do kolektivu. Hry se využívají u dětí každého věku, důležité je však vybrat a přizpůsobit hru nejen věku, ale i složení kolektivu.

2.3.5 Dirigování

Dirigování je založeno na tom, že prostřednictvím gest klient vede živou hudbu. Vychází přitom z notačního systému. (Bruscia, 1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195)

2.4 Kompozice hudby

Kompozice hudby je kreativní proces, při němž klient tvoří píseň, text či instrumentální hudbu. Touto metodou se klient učí rozvíjet dovednosti pro kreativní řešení problémů, nabývat schopnosti spojovat části v celek a zdokonalovat se v sebe odpovědnosti. Terapeut klientovi může pomáhat, ale většinou jen s technickými aspekty procesu. Ve skupině napomáhá kompozice kooperativnímu učení a vzájemnému sdílení pocitů a myšlenek. Píseň, která je napsána klientem, přináší povznášející pocit, který uvolňuje napětí, úzkost a usnadňuje sebeuvědomění. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 199)

Dle J. Kantora, M. Lipského, J. Weber a kol. (2009) má metoda několik základních variací:

- Variace na písni – klient může měnit slova, fráze nebo klidně celý text, avšak melodie zůstává stejná.
- Skládání písni – klient komponuje vlastní píseň nebo její část (text, melodie). Terapeut mu podle potřeby poskytuje technickou podporu.
- Instrumentální kompozice – klient komponuje vlastní instrumentální skladbu, nebo alespoň její část (text, melodie, doprovod). Terapeut mu poskytuje technickou podporu. Kompozice může být zaznamenána do not nebo nahrána na audiozáznam.

- Notáčnické aktivity – klient zanesou jím vytvořenou hudbu do not nebo si vytvoří notáčnický záznam a z něho teprve hudbu skládá.
- Hudební koláž – klient si vytváří nahrávku, kterou sestavuje pomocí za sebe řazených zvuků, písní a hudby.

Ve škole nejvíce využijeme skládání textu na motivy známých písní.

2.5 Poslech hudby

Jakákoliv hudba, živě hraná či reprodukováná, vokální či instrumentální, má na klienty vliv, a to většinou pozitivní. Nejčastěji má účinek uklidňující nebo naopak stimulační. Rozvíjí se schopnost naslouchání, poslech může pomoci tlumit negativní emoce, zmírňovat únavu a umožňuje i regeneraci těla i duše. Pokud je hudba vhodně zvolená, může výrazně zlepšovat naladění. Poslech hudby zároveň přispívá k rozbití bariéry mezi terapeutem a klientem. Hudba je schopná nastolit příjemnou atmosféru, pomáhá klientovi začít komunikovat o svých problémech. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 201)

Hudba nám rovněž pomáhá vybavit si různé vzpomínky, a to i ty, které přetrvávají jen v našem podvědomí. Usnadňuje vynoření představ i myšlenek. Při poslechu je důležité sledovat reakce klienta a po jeho ukončení si s klientem o jeho pocitech promluvit. Terapeut musí při výběru skladby vzít v potaz hudební preferenci klienta, délku koncentrace pozornosti a terapeutický záměr, podle kterého by měla být skladba vybírána. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 201)

Poslech lze vnímat jako dobře využitelnou metodu práce s kolektivem třídy. Od zážitku poslechu se může odvíjet mnoho různorodě zaměřených her a aktivit. Jako zvlášť cenný lze vnímat poslech u nácviku relaxace žáků.

3. CHARAKTERISTIKA VÝVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Cílovou skupinou této bakalářské práce jsou děti ve věku 10 až 16 let. Toto období představuje z hlediska školní docházky druhý stupeň základní školy. Dle J. Langmeiera (2006) probíhá u žáků v tomto období přelom dvou vývojových etap, a to nejčastěji v šestém nebo v sedmém ročníku základní školy. Dítě přechází z období mladšího školního věku do období dospívání. Jedná se tedy o specifický přelom, který však z hlediska vývoje dítěte představuje přelom zásadní. Tato kapitola stručně nastiňuje charakteristiku mladšího a staršího školního věku s přechodem do období pubescence. Zároveň pojí charakteristické projevy vývoje dítěte s jeho hudebním vývojem v určitém období. Aby byla charakteristika žáka na druhém stupni pro účely bakalářské práce úplná, přináší tato kapitola i stručný výčet základních výstupů, které specifikuje *Rámcový vzdělávací program pro základní školy* pro období tohoto věku.

3.1 Mladší školní věk

Do mladšího školního věku řadíme dítě od 6–7 let do 11–12 let. Jak píše J. Langmeier (2006), dítě je v tomto období silně poznamenáváno školou. Psychoanalýza označila tuto fázi jako období „latence“, kdy se s osobností dítěte neděje nic převratného. Mnoho psychologických studií však prokázalo, že vývoj je stále v pohybu a dítě v tomto věku získává důležité dovednosti pro další rozvoj a pro svou budoucnost. Toto období je označováno také jako věk střízlivého realismu. „*Zpravidla je realismus školáka zprvu závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, knihy) povědí, je to realismus „naivní“, a teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je „kriticky realistický“ – to už se ohlašuje blízkost dospívání.*“ (Langmeier, 2006, s. 114)

Mladší školní věk (období středního dětství), rozdělujeme na období raného středního dětství (6-9 let) a období pozdního středního dětství (10-12 let), které také můžeme označit jako prespubescence. Dítě se ve vrstevnickém kolektivu srovnává s vrstevníky, což vede ke zvýšené míře porovnávání a soutěživosti. Učí se přijímat vlastní nedostatky, těžce nesou kritiku a hledají chyby na jiných. Dělá pokroky v komunikaci a logickém myšlení. (Thorová, 2015, s. 402)

V období středního školního věku jsou největší autoritou rodiče a centrem života dítěte je stále rodina. Zároveň však začíná mít školák větší potřebu navazovat vztah s vrstevníky. Velké oblíbenosti dosahují v tomto vývojovém období skupinové hry. Pro takto staré žáky je již důležité, jak ho vnímají ostatní. V daném věku začínají žáci více poznávat druhé pohlaví a utvářejí své „první románky“. Zároveň také vznikají první skupinové identity. Dítě lépe přijímá informace v podobě vizuální, sluchový podnět je pro něj obtížnější zachytit, neboť trvá kratší dobu. (Thorová, 2015, s. 407)

U dětí v tomto věku se prokázalo, že vyučování založené pouze na pedagogovo mluvení není vůbec tak efektivní, jako když si děti mohou danou věc aktivně vyzkoušet sami. (Langmeier, 2006, s. 118)

Působení školy na děti můžeme rozdělit do tří složek. Je to školní práce, vliv dětského kolektivu a vliv učitele. Výhrou je již to, že žák dokáže sedět na jednom místě a plně se soustředit na danou věc, což je opakem předcházejícího období, věku hry. Děti se snaží nevšímat si vrstevníků a tlumí své impulzy ke hře. Další věcí, kterou se musí naučit již na 1. stupni, je překonávání překážek, zkoušet věci znovu i po nezdaru. První učitel je většinou velmi oblíbený a někdy může převyšovat autoritu rodičů, jelikož v „novém školním světě“ má tu nejvyšší moc a stanovuje pravidla. Po přechodu do třetí třídy začíná žák přecházet k postoji kritičtějšímu, který signalizuje, že se dítě učí vytvářet vlastní názory (Říčan, 1989). Slova učitele již nejsou brána jako nezpochybnitelné pravdy a i osobnost učitele je postupně skrze dětské oči podrobována kritice. Velmi záleží na tom, jak který učitel dokáže s dětmi navázat kvalitní vztah. To se poté přenáší do kvality spolupráce při jakékoliv činnosti, samozřejmě i při realizaci hudební výchovy s prvky muzikoterapie.

Většinou okolo věku sedmi let dítěte, dochází ke změnám v kvalitě hudebních schopností. Vyvíjí se sluchový analyzátor a díky hodinám hudební výchovy se zvyšuje kvalita rozlišovací a analytické schopnosti hudebního sluchu. Dále se u dětí tohoto věku vyvíjí motorika, která je důležitá pro hru na nástroj. (Sedlák, Váňová, 1984, s. 365)

3.2 Starší školní věk

Období staršího školního věku začíná tím, že se u dítěte projevují první známky pohlavního zrání. Toto období zahrnuje Langmeier pod období dospívání, které je

završeno dokončením tělesného růstu a pohlavní zralosti. Období dospívání dělí J. Langmeier (2006) na období pubescence a období adolescence. Období pubescence probíhá zhruba od 11 do 15 let, tudíž na druhém stupni základní školy. (Langmeier, 2006, s. 143)

Mezi psychické změny související s růstem, ať už tělesným nebo pohlavním, patří vyspělé myšlení, emoční i kognitivní rozvoj a kontrola nad svými vrozenými pudy. Typické pro období puberty je emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, neočekávané reakce. V tomto věku děti více pozorují své niterné stavy. Navenek se projevuje tzv. vulkanismus, což je psychofyzická nerovnováha. Každé dítě se však vývojem liší. Liší se i tempo nástupu puberty u chlapců a dívek. (Langmeier, 2006, s. 142)

Po vstupu do puberty je na dítě kladeno více sociálních nároků, se kterými může přijít i větší stres. Chování, které dospívající provází pubertou, nemůžeme považovat pouze za provokativní. Přináší právě důležité sociální zkušenosti, které si pubescent odnáší do života. Tyto zkušenosti nejčastěji nabírá na svém blízkém okolí, kde se cítí v bezpečí. (Thorová, 2015, s. 415) Dítě se v této době učí být méně závislé na rodičích, činit svá vlastní rozhodnutí a následně za ně nést plnou zodpovědnost. To by se mělo projevovat i ve školní přípravě, kde by již měli být žáci samostatnější a rodiče společně s pedagogy by je měli vést k důslednosti.

Výkyvy v chování pubescenta odnáší nejen rodina, slabší jedinci a vrstevnické skupiny, ale také pedagogové, u kterých děti zjišťují, kde jsou stanovené hranice pro jejich chování. Jedním z důležitých vývojových úkolů v období puberty je sebe uvědomování. Žáci zkoušejí, co jim vyhovuje, co je jim příjemné.

U dítěte ve školním věku se již dobře pozná, jestli má hudební talent. Pokud ano, je možné ho rozvíjet. Pokud ne, i tak může poznávat hudební svět. Může se naučit něco z hudební teorie, historie a zažít blahodárný vliv hudby na psychiku (Davidson a kol., 1981, in Gardner, 1999, s. 135).

Kvalita a kvantita vývoje hudebních schopností je závislá na míře dispozice hudebních vloh. Je rovněž závislá na věku dítěte, na procesech zrání, ale také na vlivech vnějších, např. na vlivech sociálních. Hudební výchova na 2. stupni základní školy by

měla žáky motivovat k utváření si kladného vztahu k hudbě a k začleňování se do hudebního života.

V období dospívání se u dítěte v oblasti hudebnosti odehrává mnoho změn. Výrazným projevem je růst hrtanu a prodloužení hlasivek, které vede k tzv. mutaci (změna výšky, síly a barvy hlasu). Z dětského hlasu vzniká hlas dospělý, ať už ženský (okolo jedenáctého roku), či mužský (okolo dvanácti let). U chlapců se mutace projevuje zřetelněji. U pubescentů se také prohlubuje vnímání a díky tomu jsou schopni pronikavější analýzy a hlubšího psychického zpracování hudby. V období pubescence stoupá oblíbenost hudby, a to hlavně mimo školu. U pubescentů je nejoblíbenější poslech, vlastní interpretační činnosti, jako je zpěv či hra na nástroj, ustupují do pozadí. K hudební tvořivosti vede u pubescentů rostoucí subjektivismus, kdy chtějí uplatnit a porozumět sobě samému. (Sedlák, Váňová, 1984, s. 366)

U dětí na druhém stupni základního vzdělávání roste abstraktní myšlení, rozvíjí se paměť, mění se rysy temperamentu a vůle. Díky tomu jsou schopni vykonávat komplikovanější hudební operace a s tím i komplikovanější procesy hudebního myšlení. (Sedlák, Váňová, 1984, s. 366)

3.3 Muzikoterapeutické techniky z hlediska *Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*

Na základě výše uvedených psychologických a hudebních charakteristik mladšího a staršího školního věku dítěte lze nahlédnout i do *Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, který tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů do škol. Dle mého názoru *RVP ZV* nabízí prostor k tomu, aby školy do svého školního vzdělávacího programu mohly začlenit i techniky muzikoterapie.

Muzikoterapeutické techniky mohou velmi příhodně přispět k naplňování cílů *RVP ZV*. Jde zejména o „*uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*“⁵. Dále také mohou vést k „*zaujímání osobní*

⁵ Dostupné na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

účastí v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“⁶.

V Rámcovém vzdělávacím programu je hudební výchova spolu s výchovou výtvarnou řazena pod kategorii Umění a kulturu. „*Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy“⁷.*

V učivu druhého stupně základního vzdělávání můžeme nalézt požadavky, které dokáží naplnit některé z muzikoterapeutických metod a technik. Muzikoterapeutickou metodu hudební improvizaci a její techniky lze použít při vokálních činnostech, např. při vokální improvizaci nebo při rozvoji hudební představivosti. Dále tuto metodu s jejími technikami můžeme použít při instrumentálních činnostech, jako je hra na hudební nástroj nebo vyjadřování hudebních i nehudebních představ a myšlenek pomocí hudebního nástroje. Pro vyjadřování nehudebních myšlenek jsou vhodné mnohé techniky, které spadají pod metodu hudební improvizace, například technika zdvojnásobení. Pro poslechové činnosti stanovené *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* se dají využít účinky muzikoterapeutické metody poslechu hudby.

⁶ Dostupné na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁷ Dostupné na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

PRAKTICKÁ ČÁST

4. MODELOVÉ HODINY

Mým záměrem byla realizace vyučovací hodiny přímo se žáky druhého stupně základní školy. Bohužel aktuální protiepidemická opatření druhého pololetí školního roku mi toto neumožnila. Oslovila jsem několik škol v regionu, konkrétně 1. ZŠ Milevsko, ZŠ Chyšky, ZŠ Sepekov a ZŠ Kovářov. Vedení těchto škol mi však sdělilo, že nedělají hudební výchovu online. Výuka hudební výchovy probíhá pouze offline formou, to znamená prostřednictvím asynchronní výuky. Nejčastěji byla výuka hudební výchovy realizována v období zavření škol formou úkolů nebo tzv. výzev. Výzvy spočívaly v tom, že ve vymezeném období měl žák splnit nějaký úkol a zpřístupnit výsledky své práce vyučujícímu a ostatním spolužákům. Žáci tak měli například natočit video při hraní na hudební nástroj či zpracovávat prezentace o hudebních skladatelích. Ani po otevření škol z důvodu protiepidemických opatření mi nebylo umožněno do škol vstoupit. Jihočeské školy byly otevřeny pro žáky z 2. stupně na konci dubna, a to v rámci rotačního režimu. Proto jsem vytvořila hodiny modelové, které budou využitelné v praxi jako celek či dílčí inspirace.

4.1 Třífázový model učení

V praktické části bakalářské práce sestavuji modelové hodiny hudební výchovy na 2. stupni základní školy. Konceptně jsem postupovala dle třífázového modelu učení. Tento model učení je u žáků velmi efektivní při osvojování nových poznatků a utřídění nových informací do souvislostí s tím, co už znají. Model má tři fáze: Evokace – Uvědomění – Reflexe (neboli E – U – R). Je to jakýsi rámeček učení, do kterého vkládáme různé strategie a metody.

První fáze, evokace, slouží k zamyšlení se nad tématem hodiny. Žák má prostor na to, aby si dokázal vybavit, co všechno o daném tématu již ví nebo co se mu v hlavě s tímto tématem spojuje. Tato část hodiny by měla v žákovi vzbudit vnitřní motivaci pro učení a nadchnout ho pro příjem dalších poznatků. Cílem evokace je, aby si žáci uvědomovali spojení mezi tím, co už znají, a cílem hodiny. Pro evokaci můžeme využívat nespočet metod. Do evokace pedagog zasahuje pouze okrajově, nechává prostor žákům. Může sepisovat nápady žáků na tabuli, avšak neměl by je komentovat. Správné odpovědi

žákům neříká, měli by si na ně přijít v průběhu hodiny sami (tzv. aha-moment). Může je však pomoci utřídit.⁸

V druhé fázi, uvědomění, se žáci učí informace vstřebávat, utříďovat a rozdělovat je podle toho, jako moc jsou pro ně důležité. Důležitou náplní uvědomění je, aby si žák propojil myšlenky z evokace s novými informacemi, případně přehodnotil své dřívější názory. Pro uvědomění je důležité aktivní zpracovávání úkolů. Učitel je zde mnohem činnější než v první fázi. Předává žákům informace, které musí být celistvé a musí mít smysl. Uvědomění by mělo v dětech prohlubovat zájem poznávat.⁹

Poslední fází je reflexe. Tu si každý žák dělá sám za sebe. V té by se měl ohlédnout za nově nabytými poznatky a dané téma si shrnout. Důležité je, aby si ujasnil, co mu to přineslo nového, co již v evokaci o daném tématu věděl či co mu stále není jasné. Další podstatnou věcí je, aby žák dokázal informace o tématu říci vlastními slovy, aby si je zařadil do širší sféry a tím pádem je i zakotvil ve své paměti natrvalo.¹⁰

4.3 Modelová hodina č. 1

Téma: Radost

Pomůcky: interaktivní tabule, Orffův instrumentář, emoční karty

Evokace:

Učitel pustí ukázkou death metalové hudby¹¹. Poté se snaží dotazováním od žáků zjistit, jakou emoci u nich hudba vyvolává. Odpovědi zapisuje učitel na tabuli (brainstorming). Společně pak pojmenovávají různé další emoce, které se již nemusí vztahovat k ukázce. Následně pedagog zvolí jeden z nástrojů Orffova instrumentáře a prostřednictvím krátké improvizace předvede tři emoce. Žáci hádají, jakou emoci pedagog ztvárnil.

Časová dotace: 10 minut

⁸ Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/CJ2MP_JAM2/um/E-U-R.pdf

⁹ Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/CJ2MP_JAM2/um/E-U-R.pdf

¹⁰ Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/CJ2MP_JAM2/um/E-U-R.pdf

¹¹ Například Sepultura: Roots Bloody Roots (Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=F_6IjprfEs), Anthrax: Madhouse (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=uGHsxMqpL0c>)

Uvědomění:

Žáci si na pokyn učitele sednou do kruhu na zem. Doprostřed kruhu učitel rozloží „emoční karty“. Žáci mají za úkol vnímat pocity, které v nich hudba vyvolává a zároveň k tomuto pocitu vybrat odpovídající obrázek. Poté pedagog pustí *Ódu na radost* (Ludwig van Beethoven). Žáci poslouchají a zároveň vybírají vhodnou kartu. Po doznění ukázky je pedagog vyzve, aby ostatním sdělili, proč si konkrétní kartu vybrali a s jakou emocií popřípadě situací se pro ně pojí (lze využít záznam z předchozí aktivity na tabuli).

Učitel vede žáky k zamyšlení, zda název poslechové skladby odpovídá slyšené hudbě. Následuje řízená diskuze, co všechno dokáže v žácích probudit radost.

Časová dotace: 20 minut

Využití muzikoterapeutické metody a techniky:

- poslech
- reflektování (technika hudební improvizace)
- reagování (technika hudební improvizace)
- volné asociace (technika hudební improvizace)

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

- HV-9-1-07 vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění

Reflexe:

Žáci si rozeberou Orffovy nástroje a každý se postupně snaží vyjádřit nějakou emoci. V principu jde o „štafetu“ s emocemi. Začne jeden určený žák, který zahraje jím vybranou emoci. Další žák tipuje, jakou emoci se jeho spolužák pokusil vyjádřit. Svůj tip zkonfrontuje s odpovědí svého spolužáka, který emoci předváděl. Pokračují další žáci, až se pomyslný štafetový kolík vrátí k prvnímu předvádějícímu. Při výběru a hádání emocií se mohou inspirovat úvodním brainstormingem. Záleží pouze na nich, jak emoci ztvární. Jednou z pomůcek, jak se vcítit do vybrané emoce, je, že si všichni představí člověka v dané emoci. Jaký má ten člověk výraz ve tváři, co dělá a zda vydává nějaké zvuky. Následně tuto představu doprovodí hudbou.

Časová dotace: 15 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- hudební improvizace

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

- HV-9-1-03 reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace

4.4 Modelová hodina č. 2

Téma: Ticho

Pomůcky: interaktivní tabule, bubny různé velikosti (bubny remo, džembe, rámové bubny)

Evokace:

Pedagog představí žákům americký experimentálního skladatele z 20. století, Johna Cage. Ten řekl, že „vše co děláme, je hudba.“ Napsal skladbu, která se jmenuje *4'33"*, ve které klavírista přijde důstojně ke klavíru, usedne, zavře klaviaturu a spustí stopky. Skladba sestává z ticha a o okolních ruchů (vrznutí židle, odkašlání posluchače, šustění sáčku,...). Jde o to, aby žáci pochopili, že součástí skladby jako uměleckého díla mohou být nejenom zvuky, které nás obklopují, ale i samotné ticho, které je naší součástí. Pedagog pustí žákům videoukázku z této skladby, následují otázky, jak se to žákům skladba líbí? Jaké z díla mají pocity?

Časová dotace: 10 minut

Uvědomění:

Pedagog žákům pustí rytmickou hudbu s výraznými bubny¹² a žáci v daném rytmu bubnují na svůj buben. Pedagog v určitém momentu hudbu vypne a žáci v tom samém

¹² Například [The Black Eyed Peas - Pump It](https://www.youtube.com/watch?v=ZaI2IIHwmgQ) (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaI2IIHwmgQ>), Africká hudba (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4hPCuMfMv50>)

momentu musí „ztluhnout“, tedy přestat bubnovat i jakkoliv hýbat tělem. Po určitém čase pedagog spustí hudbu znovu a žáci se opět přidají svou interpretací.

Časová dotace: 15 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- protiklad (technika hudební improvizace)

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

- HV-9-1-01 využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách
- HV-9-1-03 reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace

Žáci si najdou pohodlnou polohu, nejlépe vleže s dostatečným prostorem kolem sebe. Dopředu se pedagog se žáky dohodne, že po skončení relaxační hudby vytrvají v příjemné poloze, dokud nebude dán pokyn k pomalému probírání. Pedagog pustí tichou relaxační hudbu a provede žáky progresivní svalovou relaxací¹³. Cílem je, aby si žáci uvědomili rozdíl mezi napětím a uvolněním v těle. Po skončení progresivní svalové relaxace nechá žáky v uvolněném stavu poslouchat relaxační hudbu, kterou postupně ztlumuje.

Časová dotace: 10 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- poslech
- zklidňování (technika hudební improvizace)

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

¹³ „Progresivní svalová relaxace je technika, která k dosažení celkového tělesného a duševního uvolnění užívá střídavého napínání a uvolňování hybného svalstva. Jak již název naznačuje (z anglického „progressive“ tedy „postupně“) procvičují se jednotlivé hlavní svalové skupiny postupně. Přitom se člověk učí rozlišovat stavy napětí a uvolnění ve svalech a pak ve stále kratší době vědomě si navodit hluboké svalové uvolnění v jednotlivých oblastech těla a v celém těle zároveň“. Dostupné z: <https://www.pvsps.cz/data/2017/05/30/12/spmgr-materialy-vybranepmetody-progresivnirelaxace.pdf?id=131>).

- HV-9-1-05 orientuje se v proudu znějící hudby, přistupuje k hudebnímu dílu jako k logicky utvářenému celku

Reflexe:

Učitel vede řízený rozhovor se žáky, s cílem reflektovat k předchozím aktivitě. Například klade otázky: „Vyhovoval vám spíše hluk, či ticho?“, „Co vám bylo nepříjemné či příjemné?“ Poté pedagog s žáky probere, jaký význam má ticho pro ně a v jakých situacích se s tichem setkávají (například vědí-li, kdy se používá minuta ticha a v jakých souvislostech).

Časová dotace: 10 minut

4.5 Modelová hodina č. 3

Téma: Rytmus a melodie

Pomůcky: interaktivní tabule

Evokace:

Žáci se postaví do kruhu a pedagog chce po každém žákovi vytvořit a předvést rytmus¹⁴ s využitím hry na vlastní tělo. Každý další žák v kruhu předvede rytmus předchozího spolužáka a následně předvede svůj vlastní rytmus. Úkol je vystavěn na principu předávání „štafety“ a hry na ozvěnu.

Po proběhnutí aktivity se všichni posadí do kruhu a zazní otázky, zda někdo z žáků zná nějakou skladbu, která je hrána pouze svým tělem. Dále budou žáci dotazováni, zda by dokázali vyvodit, jaký je rozdíl mezi rytmem a melodií.

časová dotace: 5 minut

Uvědomění:

¹⁴ Rytmus je na volbě každého žáka. Důležité je, aby byl srozumitelný, a tudíž jej mohl předvést žák, který následuje ve štafetě.

Pedagog žákům vysvětlí, co je rytmus¹⁵ a co je melodie¹⁶. Následně pedagog předvede rytmus a melodii hrou na bubny a klavír.

Poté následuje praktická aplikace nových poznatků. Žáci se posadí a pedagog jim pustí ukázkou z filmu *Bohemian Rhapsody*, v níž je zachycen vznik slavné písně od skupiny Queen, *We Will Rock You*¹⁷. Po doznění ukázky s žáky probereme v rámci společné diskuze, co je v písni rytmus a co melodie. Následně si sami žáci vyzkouší pleskáním oběma dlaněmi o zem a tlesknutím rytmus. Melodii refrénu vytváří mručením. Nejdříve si všichni společně vyzkouší rytmus i melodii dohromady. Následně se řídí pokyny pedagoga. V další fázi pedagog žáky vyzývá ke společné tvorbě buď rytmu, nebo pouze melodie, nebo obou dohromady.

Časová dotace: 20 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- hudební hry a aktivity (variace hudební interpretace)

Očekávaný výstup z RVP ZV:

- HV-9-1-01 využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách
- HV-9-1-03 reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace

Poté se žáci rozdělí na skupinky po třech a vymyslí si vlastní slova na předchozí rytmus s melodií refrénu. Učitel upozorní děti na rytmizaci textu. Jednotlivá slova refrénu („We will, we will rock you!“) musí obsahovat čtyři dlouhé a dvě krátké slabiky. Skupiny pak prezentují svoje výtvořky ostatním spolužákům.

Časová dotace: 15 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

¹⁵ Rytmus je uspořádání krátkých a dlouhých tónů a pomlk v časové posloupnosti. (Synek, J. *Didaktika hudební výchovy I* Olomouc : Univerzita Palackého, 2004)

¹⁶ Melodie je uspořádání po sobě jdoucích tónů v určitém sledu. (Synek, J. *Didaktika hudební výchovy I* Olomouc : Univerzita Palackého, 2004)

¹⁷ Queen: We Will Rock You (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=kCBOtqcLz-w>)

- variace na písně (metoda kompozice)

Očekávaný výstup z *RVP*:

- HV-9-1-01 využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách

Reflexe:

Pedagog pouští žákům různé písně a jejich úkolem je rozpoznat, v jakých písních je dominantní melodie a v jakých písních je dominantní rytmus. Žáci mají zavřené oči a zvedají pravou ruku, pokud je dominantnější rytmus a levou ruku v případě dominantnější melodie.

Časová dotace: 5 minut

4.6 Modelová hodina č. 4

Téma: Hrdinové

Pomůcky: interaktivní tabule, tablety, Orffův instrumentář, všechny dostupné hudební nástroje

Evokace:

Pedagog vyzve žáky k diskusi na téma „hrdinové“. Žáci mají jmenovat ty, o kterých si myslí, že jsou hrdinové. Učitel zapisuje na tabuli či flip chart. Po tomto brainstormingu následuje zamyšlení, proč žáci jmenovali zrovna tyto osobnosti a jaké charakteristické rysy mají jejich hrdinové, co je společného pojí.

Časová dotace: 5 minut

Uvědomění:

Učitel pustí připravenou videoukázku z filmu¹⁸. Důležité je, že ukázka je bez hudby. Ve videoukázce je pro všechny žáky známý hrdina v akci. Poté tu samou ukázku pustí pedagog s hudbou. Cílem je ukázat žákům, jakou významnou úlohu tvoří hudba u filmu.

Následně žáci vytvoří skupiny. Každá skupina dostane tablet, na němž bude připravený úryvek z nějaké dramatické či emotivně nabitě scény z hrdinského filmu¹⁹. Žáci mají za úkol vymyslet a později prezentovat ostatním tzv. filmovou hudbu. Hudbu musí vytvořit tak, aby dobře vystihovala danou filmovou scénu. Aktivita je velice náročná na pomůcky i prostor – je nutné mít k dispozici pro každou skupinu mobilní zařízení, různé hudební nástroje a místa, kam se mohou žáci při skládání odebrat.

Časová dotace: 35 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- kompozice (instrumentální kompozice)
- nacvičování (technika improvizace)

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

- HV-9-1-03 reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace

Reflexe:

Pedagog s žáky vede diskuzi o tom, co se jim na tvoření hudby líbilo nejvíce. Jak se jim pracovalo ve skupině, jestli by příště pracovali jinak a koho by označili za hrdinu ve své skupině (kdo se nejvíce překonal).

Časová dotace: 5 minut

¹⁸ Například: <https://www.youtube.com/watch?v=dmFwB0WEEDY>, <https://www.youtube.com/watch?fbclid=IwARlXKzA6zLlhi2aMRPjnqvHRYR3edwseZydrO8reLkoIBkI5hHFeaUKmJzw&v=U5NVfdbMac&feature=youtu.be>, https://www.youtube.com/watch?v=Pdr6-KCh_p4

¹⁹ (např. *Spiderman, Superman, Batman, Iron man, Hulk,...*)

4.7 Modelová hodina č. 5

Téma: Komunikace

Pomůcky: Orffův instrumentář (rytmické i melodické nástroje)

Evokace:

Pedagog začne s žáky komunikovat neverbálně. Po chvíli činnost ukončí a dotazováním se snaží, aby žáci přišli na to, co bylo záměrem učitele. Pedagog vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, jak můžeme komunikovat. Následně rozvine debatu s žáky o tom, jak můžeme komunikovat neverbálně (formou brainstormingu).

Uvědomění:

Pedagog vyzve žáky, aby se rozdělili do dvojic. Poté vybere jednu dvojici, která bude činnost plnit jako první. Ta dostane lístečky se třemi slovy (např. hádka, udobřování, zamilovanost, atd.). Ostatním žákům vybraná dvojice přečte tato tři přidělená slova a následně se jedno z nich pokusí ztvárnit hrou na nástroje. K dispozici mají nástroje z Orffova instrumentáře. Ostatní žáci hádají, které z přidělených slov právě ztvárňují. Takto se prostřídají všechny dvojice.

Časová dotace: 15 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- ustupování (technika hudební improvizace)

Očekávaný výstup z RVP ZV:

- HV-9-1-03 reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace

Žáci zůstávají ve dvojicích a na pedagogovo pokynutí, se rozprostřou po místnosti. Zahrají si hru, které se říká *Zrcadlo*.²⁰ Ve dvojici si zvolí, kdo bude vůdce a kdo jeho

²⁰ Žáci předvádí svá zrcadla na uvedené hudební ukázkou: Fryderyk Chopin: *Valčík a moll* (No. 19, op. Postuhumos), Enya: *Only time*.

zrcadlo. Úkolem vůdce je, aby tančil (nesmí však dělat nějaké divoké nebo nevhodné pohyby). Úkolem zrcadla je, aby neustále napodoboval pohyby vůdce. Všechny dvojice tančí zároveň a po tlesnutí pedagoga si role vyměňují. Zrcadlo se stává vůdcem a vůdce zrcadlem. A tak stále dokola, dokud pedagog hudbu nevypne.

Časová dotace: 10 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- střídání rolí (technika hudební improvizace)
- hudební hry a aktivity (variace hudební interpretace)

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

- HV-9-1-01 využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách

Pedagog pustí žákům videoukázku písně *Lojza a Líza*²¹ (od Michala Tučného a Tomáše Linky). Píseň je založena na zpívaném dialogu chlapce a dívky. Po ukončení poslechu se žáci rozdělí do dvou skupin (na děvčata a chlapce) a skupiny si stoupnou do rohů místnosti naproti sobě. Pedagog jim rozdá vytištěné noty s textem písně. Poté začne hrát na doprovod na hudební nástroj a žáci zpívají dle textu. Ve zpěvu se chlapci a dívky střídají přesně tak, jak viděli ve videoukázce, tudíž po sloce.

Časová dotace: 10 minut

Využité muzikoterapeutické metody a techniky:

- vokální interpretace (variace hudební interpretace)

Očekávaný výstup z *RVP ZV*:

- HV-9-1-02 uplatňuje získané pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu i při mluvním projevu v běžném životě; zpívá dle svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase i vícehlase

²¹ Michal Tučný, Tomáš Linka: *Lojza a Líza* (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=yxiQmTMT5Zs>)

Reflexe:

V závěru hodiny pedagog probere s žáky, jak se jim dnes komunikovalo. Zda si více užili komunikaci nástrojovou, taneční či pěveckou.

Časová dotace: 10 minut

5. PODMÍNKY PRO VYUŽITÍ MUZIKOTERAPEUTICKÝCH METOD A TECHNIK NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

5.1 Anketa k využití muzikoterapie na základní škole

Vzhledem k tomu, že se moje bakalářská práce zaměřuje na využití muzikoterapeutických prvků v hodinách hudební výchovy na 2. stupni základní školy, obrátila jsem se na tři praktikující muzikoterapeuty. Pro tento účel jsem vytvořila anketu, kterou jsem jim zaslala. Oslovila jsem Zdeňka Šimanovského, Tomáše Procházku a Matěje Lipského.

- Mgr. MgA. Zdeněk Šimanovský je psycholog se soukromou praxí, psychoterapeut a muzikoterapeut i externí lektor UK. Je autorem a spoluautorem řady knih.
- Mgr. Tomáš Procházka je psychoterapeut, supervizor, muzikoterapeut s vlastní praxí. Absolvoval Státní konzervatoře v Praze a obor Speciální pedagogika na Pedf UK v Praze.
- PhDr. Matěj Lipský, Ph.D. je hudebník, muzikoterapeut a v současnosti ředitel Centra sociálních služeb Tloskov. Vystudoval speciální pedagogiku a psychologii.

Cílem ankety je zmapovat názor těchto muzikoterapeutů na možnosti aplikace vybraných muzikoterapeutických metod a technik v hodinách hudební výchovy u žáků 2. stupně na základní škole. Anketa je koncipována formou otevřených otázek, rozsah odpovědí nebyl limitován. Respondenti odpovídali písemně, prostřednictvím e-mailové korespondence.

Ad. 1) Doporučili byste aplikování muzikoterapeutických metod a technik do hodin hudební výchovy na 2. stupeň základních škol? Pokud ano, s jakými podmínkami či omezeními?

Na tuto otázku všichni dotazovaní odpověděli, že by aplikaci muzikoterapeutických metod a technik do škol určitě doporučovali. Podle nich je muzikoterapie ve školách velmi přínosná. Lišili se však intenzitou využití. Tomáš Procházka uvedl: „Využití

muzikoterapie a dalších expresivních metod bych doporučil nejen do hodin hudební výchovy, ale také do jiných vyučovacích hodin. Tyto způsoby práce s přirozenými potřebami dětí se pozitivně odrážejí jak v pedagogickém procesu, tak i v celkové atmosféře, pocitu bezpečí i do vztahového rámce v rámci kolektivu.“

Všichni respondenti kladou ve svých odpovědích důraz na to, že pedagog musí zůstat v roli pedagoga a nesmí si začít hrát na terapeuta. Pedagog může využívat muzikoterapeutické metody a techniky, avšak s cílem pedagogickým, nikoli terapeutickým. Zdeněk Šimanovský přímo píše: „*Podmínka či omezení pro učitelku je zůstat v rovině radosti, hry a podpory, nehrát si na terapeutku!*“

Ad. 2) Znáte Vy osobně základní školu, ve které se snaží zapojovat muzikoterapeutické metody a techniky do výuky hudební výchovy?

Všichni respondenti odpověděli, že základní školy, ve kterých se muzikoterapeutické metody a techniky vyučují, znají. V některých školách je muzikoterapie využívána na základě podnětu samotných pedagogů, v některých již byly tyto metody a techniky propagovány a vyžadovány vedením školy. Konkrétní školu však nikdo neuvedl.

Ad. 3) Jaký přínos by dle Vás mohlo mít využívání muzikoterapeutických metod a technik u žáků na 2. stupni (věk 11-15)?

Převládá názor, že využití muzikoterapeutických metod a technik u žáků na 2. stupni základní školy napomáhá rozvíjet kreativitu, spontánnost, myšlení a komunikaci. Jako další přínosy označili uvolnění žáků od zátěže, trénink koncentrace, rozvoj schopnosti relaxace a muzikálnosti. Matěj Lipský uvádí, že přínosem je i „*práce s vývojovými tématy žáků*“.

Ad. 4) Jaké konkrétní muzikoterapeutické metody a techniky jsou dle Vás nejlépe využitelné v hodinách hudební výchovy na 2. stupni základní školy?

Dotazovaní se shodli, že muzikoterapeutické metody jsou využitelné všechny, avšak jejich realizace musí být dobře promyšlena. Znovu zde připomínají, že jejich cíl musí být pedagogický. Tomáš Procházka by z hlediska technik akcentoval způsoby práce reflektující aktuální energii a přirozené potřeby dětí, jako je „*abreakce, přeladění,*

zrcadlení, zklidnění“. Dále by doporučoval „*techniky rozvíjející sociální učení a interakci, techniky podporující kreativitu a autentičnost“.*

Ad. 5) Pokud byste mohli přednostně doporučit pouze jednu metodu pro tento věk aplikovatelnou do výuky hudební výchovy, jaká by to byla a proč?

Nejčastější odpovědí byl poslech, který je dle dotazovaných žáků v pubertě nejbližší.

Ad. 6) Kterou muzikoterapeutickou techniku nebo metodu byste naopak do základní školy pro tento věk nedoporučoval/a?

Respondenty nebyla vybrána ani jedna muzikoterapeutická metoda či technika, kterou by do škol nedoporučovali. Na tuto otázku reagoval Zdeněk Šimanovský takto: „*Nedoporučoval bych ani ne tak jednu metodu, ale především tzv. „páchání dobra“.* Tzn. to, aby učitelka muzikoterapii zneužívala a aby děti „*zachraňovala“ bez toho, že by ji o to někdo požádal. Navíc bez příslušného vzdělání.*“ Dále doporučuje, aby učitelka respektovala a nepřekračovala hranice svojí profese.

Tomáš Procházka by ve způsobu práce zohlednil věk žáků, tedy období puberty. Považuje tedy za důležité „*facilitovat bezpečně respektující prostředí a nepodporovat „psychologizaci“ individuálních témat v rámci společného procesu.*“

Ad. 7) Jaké hudební nástroje byste doporučil/a používat při muzikoterapeutických technikách a metodách?

Matěj Lipský zastává názor, že nástroje by měly být různorodé a současně by se nemělo zapomínat na „*práci s tělem, hlasem a tichem.*“ Zdeněk Šimanovský zejména zdůrazňuje využití „*dobré reprosoustavy.*“ Tomáš Procházka by doporučil „*nástroje podporující spontánní projev, hravost a kreativitu dětí. Patří mezi ně bongy, hand drumy, cajony a oceandrumy“ ale i kytara a piano.*“

Ad. 8) Jaké podstatné podmínky je podle Vás nutno naplnit, aby se mohly muzikoterapeutické techniky a metody využívat na základní škole?

Matěj Lipský klade důraz na to, aby byl pedagog v muzikoterapii vyškolen. A to natolik, aby „*byl schopen rozpoznat a stanovit správný pedagogický cíl*“. Tomáš Procházka považuje za důležitou „*podporu ze strany vedení školy*“ a „*ochotu, odvahu a zájem*

ze strany pedagogů“. Zdeněk Šimanovský si myslí, že nejsou potřeba žádné speciální podmínky. Dále uvádí: „*Hlavní je prostá lidská slušnost a respekt mezi učiteli a dětmi. Práce s muzikoterapeutickými metodami a technikami baví všechny. Jak dospělí, tak děti. Ze společné práce mají radost a dává jim to sílu do života*“.

Ad. 9) Doporučil/a byste učitelé absolvovat nějaký kurz pro práci s muzikoterapeutickými technikami a metodami v hodinách hudební výchovy? Víte o nějakém kurzu či školení, které by byly vhodné pro pedagogy (nikoli terapeuty)?

Všichni respondenti odpověděli, že by dle nich bylo dobré, aby pedagog absolvoval kurz zaměřený na využívání muzikoterapeutických prvků. Jejich doporučení se však lišila pojetím kurzů. Matěj Lipský a Tomáš Procházka doporučovali kurzy s garancí Muzikoterapeutické asociace ČR – CZMTA. Matěj Lipský dokonce doporučuje absolvování kurzů se „*100 a více hodinami, protože jen víkendový kurz nezaručí pedagogům vhled do problematiky.*“

Zdeněk Šimanovský nahlíží na kurzy, které pedagogové potřebují pro práci s muzikoterapeutickými technikami a metodami, trochu jinak. Jeho rada zní: „*Doporučil bych určitě dobrý sebezkušenostní kurz nebo výcvik, kde se učitel setkává se svými osobními tématy. S tím, že změna k lepšímu je možná. Kurzů s muzikoterapeutickými metodami je mnoho, ale učitelka, která je absolvuje a neudělá nic se sebou osobně, působí stejně i po jejich absolvování. A to nepřírozně, trapně nebo směšně.*“

Ad. 10) Kdybyste jedním slovem měl/a vyjádřit odpověď na otázku, jaká by měla být „muzikoterapie v rukách učitelů“, jaké by to bylo slovo?

Dle Matěje Lipského má být muzikoterapie v rukách učitelů „*muzikofiletická.*“ Dle Zdeňka Šimanovského by měla být „*uvolňující, posilující a bezpečná.*“ Dle Tomáše Procházky by muzikoterapie měla být „*hravá.*“

Pohled erudovaných muzikoterapeutů skrze anketní otázky mě utvrdil v tom, že muzikoterapie ve své muzikofiletické formě do školy pro žáky na 2. stupeň patří. Rovněž si i díky této anketě uvědomuji, jak důležité je další vzdělávání učitele, který se chce této oblasti věnovat.

5.2 Ideální vybavení místnosti pro hudební výchovu

Místo, kde se odehrávají hodiny hudební výchovy, bych si představovala odlišné od klasické učebny. Ideální by byla místnost určena výhradně pro hudební výchovu. Měla by být uspořádána a vybavena tak, aby se v ní žáci cítili dobře a chodili tam rádi. Zvolená barva prostředí by neměla být moc výrazná, měla by působit příjemným, neutrálním dojmem (nejlépe bílá, světle šedá či světle béžová).

Místnost by měla obsahovat několik základních důležitých prvků. V první řadě by měla být vybavena měkkým a na dotek příjemným kobercem. Žáci by na něj měli vstupovat bez bot. Dále by měla být místnost zjemněna záclonami podél zdí, za kterými je udělán prostor pro veškeré pomůcky a hudební nástroje. Pro poslechové činnosti bude nezbytná kvalitní aparatura s reproduktory rozmístěnými v každém rohu místnosti. Výborným, i když finančně nákladným doplňkem místnosti pro hudební výchovu je osvětlení, které umožňuje dotvářet náladu pomocí barev či intenzity.

Pokud jde o vybavení pomůckami, základem je řada rozmanitých hudebních nástrojů, které mohou snadno ovládnout všichni žáci. Z tohoto důvodu půjde nejvíce o nástroje rytmické. Vybavení hudebními nástroji však závisí na finančních možnostech školy. Je dobré mít hudební nástroje různorodé, aby výběr hudebního nástroje odpovídal zaměření realizované aktivity a aby si mohl každý žák vybrat nástroj dle svých preferencí.

Dle mého doporučení patří mezi základní nástroje, kterými by měla být místnost vybavena:

- Orffův instrumentář:
 - o rytmické nástroje
 - rumba koule
 - triangel
 - bubínek (malý i velký)
 - zvonek
 - ozvučná dřívka
 - drhlo
 - rolničky
 - tamburína
 - činely

- dřevěný blok
- melodické nástroje:
 - metalofon
 - xylofon
 - zvonkohra
- různé druhy bubnů:
 - džembe
 - remo
 - ocean drums
 - cajon
 - rámové bubny
- boomwhackers
- klasické nástroje:
 - kytara
 - klavír
 - flétna

ZÁVĚR

Muzikoterapie může být velmi dobrou inspirací i pro školní prostředí. Muzikoterapeutické prvky aktivují žáka, ale vždy respektují kvalitu a míru jeho zapojení. To se potkává se současnými trendy ve výchovně vzdělávacím procesu, jakými jsou důraz na kreativitu každého žáka, na jeho kompetence i individuální směřování.

Muzikoterapeutické metody a techniky jsou přínosné nejen svými specifickými postupy, ale také velmi obohacují vztahovou oblast, a to nejen mezi žáky navzájem, ale i mezi žákem a pedagogem. Jejich využití patří nejen na 2. stupeň základní školy, ale také na 1. stupeň základních škol, do školek, do speciálních škol i do různých sociálních zařízení. Nesmí se však zapomínat na naplňování cílů, které má každá věková oblast i vzdělávací instituce odlišné.

Obsah pojmu muzikoterapie je velmi různorodý a závisí do značné míry na oblasti, v níž je muzikoterapie využívána. Přesto existuje definice, která byla zformulována Světovou federací muzikoterapie v roce 2011 a je mezinárodně uznávaná. Muzikoterapie se překvapivě formovala svými specifickými formami již od pravěku, zejména v souvislosti s různými rituály. Muzikoterapie má blízko k hudební pedagogice, což se stále více zvyrazňuje v současnosti, kdy je akcentováno aktivní a prožitkové učení. Music Therapy Associates vytvořila základní zásady při práci s hudbou u dětí napříč obory, které se dají aplikovat v rámci výuky hudební výchovy s prvky muzikoterapie. Mezi nejvíce využívané hudebně-pedagogické metody, které mohou být ve výuce s muzikoterapeutickými metodami kombinovány, patří Orffův Schulwerk.

Základními metodami muzikoterapie dle Kantora, Lipského, Weber a kolektivu autorů jsou hudební improvizace, hudební interpretace, kompozice a poslech hudby. V práci jsou popsány muzikoterapeutické metody a techniky s důrazem na využití v hodinách hudební výchovy.

Výuka hudební výchovy na druhém stupni je komplikovaná tím, že žáci přechází z vývojového období mladšího školního věku do období staršího školního věku. To s sebou přináší výrazné změny u žáků po stránce fyzické, psychické i „hudební“. *RVP ZV* obsahuje cíle i výstupy, které lze na druhém stupni základní školy vhodně naplňovat právě i s pomocí muzikoterapeutických metod a technik.

V praktické části jsem vytvořila pět modelových vyučovacích hodin, v nichž jsou využity muzikoterapeutické prvky v propojení se vzdělávacími cíli. Aktivity nejsou cíleny na výkon, ale na prožitek, tvorbu a sounáležitost se skupinou. Pro žáky na druhém stupni základní školy již není zcela snadné vybrat konkrétní aktivity tak, aby je zaujaly. Proto jsem se snažila ve svých modelových hodinách propojovat muzikoterapeutické prvky s moderní hudbou, videoukázkami, prací s IT technologiemi a vybranými hudebními nástroji, jako jsou Orffovy nástroje, různé druhy bubnů či klasické nástroje. V modelových hodinách jsou uplatněny všechny čtyři základní muzikoterapeutické metody, a to hudební improvizace, hudební interpretace, kompozice hudby a poslech hudby. U každé této metody je využita některá její konkrétní technika či variace.

Ve druhé kapitole praktické části jsem formou ankety zmapovala názory několika erudovaných muzikoterapeutů na zapojení muzikoterapeutických prvků do hudební výchovy. Anketa ukázala, že všichni podporují zapojení muzikoterapeutických prvků do výuky, i když s určitými limity i požadavky na vzdělání pedagoga.

V poslední kapitole jsem sestavila ideální vybavení místnosti pro realizaci hudební výchovy s muzikoterapeutickými metodami a technikami.

V dnešní době plně moderní techniky, zejména pro děti přitažlivých IT technologií, je těžší zaujmout dospívajícího něčím zajímavějším. K tomu mohou přispět právě muzikoterapeutické prvky ve výuce. Jsou interaktivní možnosti, jak obohatit výuku hudební výchovy. Podporují aktivní zapojování všech žáků do činnosti s možností výběru míry zapojení, učení se mimo lavici, vytvoření příjemné atmosféry, bezpečné prostředí i praktickou aplikaci učiva.

Na závěr své práce mohu konstatovat, že toto téma mě obohatilo. Je to téma, kterému se nyní ve školách „otevívá budoucnost“. Mnou sestavené modelové hodiny mají ukázat, že aplikace muzikoterapeutických metod a technik není nic nemožného a mohou být jak pro žáky, tak pro pedagogy atraktivní, přínosné i zábavné. Za přínosné považuji názory erudovaných muzikoterapeutů v rámci provedené ankety. Ti tvrdí, že aby se pedagog stal dobrým pedagogem při aplikaci muzikoterapeutických metod a technik, měl by absolvovat sebezkušnostní kurz a být vyrovnán sám se sebou. Já osobně plánuji absolvovat jak tento kurz, tak i kurz muzikoterapie.

Seznam použité literatury

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2017, 248 s. ISBN 978-80-271-4238-0

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 400 s. ISBN 80-7178-279-3

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X

HOLZER, Lubomír a DRLÍČKOVÁ, Svatava. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově: metoda Lubomíra Holzera: expresivní terapeutické metody - cesta ke změně v institucionální výchově: učební texty*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 235 s. ISBN 978-80-244-3323-3

KANTOR, Jiří a Matěj LIPSKÝ, Jana Weber, a kol. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009, 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989, 440 s. ISBN 80-7038-078-0

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

SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 68 s. ISBN 80-244-0972-0

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 248. s. ISBN 978-80-7367-339-0

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praktická aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9

Seznam použitých online zdrojů

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 1.7.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

World federation of Music Therapy [online]. [cit.1.7.2021]. Dostupné z: <https://wfmt.info/>

MUSIC THERAPY ASSOCIATES. Music Therapy in the Public School System [online]. [cit.1.7.2021]. Dostupné z: <https://www.musictherapyassociates.com/schools>

Třífázový model učení [online]. [cit.1.7.2021]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/CJ2MP_JAM2/um/E-U-R.pdf

DĚTSKÁPORADNA.CZ. Některé muzikoterapeutické techniky- Hudební interpretace díl č. 2 [online] . [cit.1.7.2021]. Dostupné z: <https://www.detskaporadna.cz/zdravi/128-nektere-muzikoterapeuticke-techniky-hudebni-interpretace-dil-c-2>

Seznam příloh

Příloha 1: Anketa

DOTAZNÍK NA VYUŽITÍ MUZIKOTERAPEUTICKÝCH METOD A TECHNIK V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

1. Doporučili byste aplikování muzikoterapeutických metod a technik do hodin hudební výchovy na 2. stupeň základních škol? Pokud ano, s jakými podmínkami či omezeními?
2. Znáte Vy osobně základní školu, ve které se snaží zapojovat muzikoterapeutické metody a techniky do výuky hudební výchovy?
3. Jaký přínos by dle Vás mohlo mít využívání muzikoterapeutických metod a technik u žáků na 2. stupni (věk 11-15)?
4. Jaké konkrétní muzikoterapeutické metody a techniky jsou dle Vás nejlépe využitelné v hodinách hudební výuky na 2. stupni základní školy?
5. Pokud byste mohli přednostně doporučit pouze jednu techniku či metodu pro tento věk aplikovatelnou do výuky hudební výchovy, jaká by to byla a proč?
6. Kterou muzikoterapeutickou techniku nebo metodu byste naopak do základní školy pro tento věk nedoporučoval/a?
7. Jaké hudební nástroje byste doporučil/a používat při muzikoterapeutických technikách a metodách?
8. Jaké podstatné podmínky je podle Vás nutno naplnit, aby se mohly muzikoterapeutické techniky a metody využívat na základní škole?
9. Doporučil/a byste učitelé absolvovat nějaký kurz pro práci s muzikoterapeutickými technikami a metodami v hodinách hudební výchovy? Víte o nějakém kurzu či školení, které by byly vhodné pro pedagogy (nikoli terapeuty)?
10. Kdybyste jedním slovem měl/a vyjádřit odpověď na otázku, jaká by měla být „muzikoterapie v rukách učitelů“, jaké by to bylo slovo?