

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití muzikoterapie v hodinách hudební výchovy

The usage of music therapy during school music classes

Eliška Šedivcová

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání — Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání

2020



Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití muzikoterapie v hodinách hudební výchovy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. 5. 2020

Děkuji PaedDr. Aleně Tiché, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a za pomoc při její realizaci. Dále děkuji pedagogům a vedení soukromého gymnázia za ochotnou spolupráci, poskytnutí potřebných informací, a hlavně za možnost realizace výzkumné sondy do praxe.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce pojednává o využití muzikoterapie v hodinách hudební výchovy. V teoretické části práce je vymezena muzikoterapie v rámci vědních oborů a její začlenění v rámci systému vzdělávání. Zaměřuje se na metody a formy muzikoterapie využívané v hodinách hudební výchovy.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký vliv má muzikoterapie na zefektivnění výuky a na zlepšení vzdělávacího prostředí. V praktické části bakalářská práce rozvíjí také další dílčí cíle uvedené v následujícím textu. Zabývá se otázkou, jak muzikoterapie motivuje žáky, jak rozvíjí jejich sebedůvěru a cílí na osobní rozvoj, případně má-li vliv na pozitivní ovlivnění vazeb v rámci třídního kolektivu. Dále také, jakým způsobem dochází k rozvoji motivace, sebedůvěry, osobnosti a jedince samotného, či zda může mít pozitivní vliv i na zlepšení komunikace a spolupráce v kolektivu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hudební výchova, muzikoterapie, expresivní terapie

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the usage of music therapy in school music classes. In the theoretical part of this thesis is the music therapy defined within the fields of science and its inclusion within the fields of system of education. This thesis is focused on forms and methods of music therapy used during school music classes.

The main goal of this thesis is to find out the influence of music therapy on making classes more effective and improving the educational environment. In the practical part the bachelor thesis deals with several questions and expands on another partial goal mentioned in the following text. How does the music therapy motivate students, how does it develop their self-confidence and how it aims at their personal development, eventually whether it has a positive influence on ties in terms of a class collective? Further, also in which way could music therapy influence the development of motivation, self-confidence, personality and the individual himself/herself occur. Among other things, if it can lead to improving communication and collective teamwork.

## **KEYWORDS**

Music classes, music therapy, expressive therapy

# Obsah

Úvod.....	9
1 Teoretická část.....	12
1.1 Muzikoterapie.....	12
1.1.1 Historie.....	12
1.1.2 Vymezení muzikoterapie.....	14
1.1.2.1 Definice MT.....	14
1.1.2.2 Muzikoterapie jako součást uměleckých terapií.....	16
1.1.3 Klasifikace MT.....	19
1.1.3.1 Čtyři základní metody muzikoterapie.....	19
1.1.3.2 Individuální a skupinová muzikoterapie.....	22
1.1.3.3 Aktivní a pasivní (receptivní) muzikoterapie.....	23
1.2 Hudební výchova.....	24
1.2.1 Standardy pro vzdělávání v oboru hudební výchova.....	24
1.2.2 Muzikoterapie v pedagogice.....	27
2 Praktická část – výzkumná sonda do praxe.....	30
2.1 Předmět, cíle, hypotézy a použité metody výzkumné sondy.....	30
2.2 Organizace.....	31
2.2.1 Časový harmonogram.....	31
2.2.2 Popis a charakteristika instituce.....	32
2.2.3 Prostředí a instrumentální vybavení učebny.....	33
2.2.4 Charakteristika pedagoga.....	34
2.3 Průběh a zhodnocení dílčích poznatků vyplývajících z průběhu výzkumné sondy.....	34

2.3.1	Hodiny HV .....	34
2.3.1.1	Hodina č. 1 – prima A .....	34
2.3.1.1.1	Popis a charakteristika hodiny .....	34
2.3.1.1.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	37
2.3.1.2	Hodina č. 2 – prima B .....	42
2.3.1.2.1	Popis a charakteristika hodiny .....	42
2.3.1.2.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	46
2.3.1.3	Hodina č. 3 – sekunda B.....	55
2.3.1.3.1	Popis a charakteristika hodiny .....	55
2.3.1.3.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	57
2.3.1.4	Hodina č. 4 – kvinta A .....	61
2.3.1.4.1	Popis a charakteristika hodiny .....	61
2.3.1.4.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	64
2.3.1.5	Hodina č. 5 – kvarta A .....	67
2.3.1.5.1	Popis a charakteristika hodiny .....	67
2.3.1.5.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	70
2.3.1.6	Hodina č. 6 – prima B .....	74
2.3.1.6.1	Popis a charakteristika hodiny .....	74
2.3.1.6.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	75
2.3.1.7	Hodina č. 7 – tercie A.....	78
2.3.1.7.1	Popis a charakteristika hodiny .....	78
2.3.1.7.2	Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny .....	82
2.3.2	Tvůrčí dílna .....	86
2.4	Zobecnění poznatků získaných v hospitačních hodinách.....	90
2.5	Verifikace hypotéz.....	97



2.6 Závěry pro pedagogickou praxi.....	97
Závěr.....	101
Seznam použitých zkratek a symbolů .....	103
Seznam použitých informačních zdrojů .....	104
Seznam příloh.....	107

# Úvod

*„Hudba uvolňuje ducha a okřídluje mysl.“*

(Friedrich Nietzsche)

Bakalářská práce, která se vám právě dostala do rukou a začínáte číst její první řádky, vznikala dlouhodobě a postupně. Hlavní impuls pro její zrod nastal při hodinách Dramatické výchovy s Mgr., MgA. Zdeňkem Šimanovským, díky nimž jsem se přiměla aktivněji pracovat na svém pedagogickém růstu, například účastí na edukačních seminářích pro učitele „Hudba do škol“. Také jsem se seznámila se spoustou zajímavých lidí, kteří ovlivnili můj náhled na budoucí profesní dráhu pedagoga.

Jako téma své bakalářské práce jsem zvolila: „Využití muzikoterapie v hodinách hudební výchovy“.

Prvopočátek mého zájmu o muzikoterapii (dále MT) sahá až do doby mého dětství. S novými alternativními metodami expresivních terapií jsem měla možnost seznámit se, na základě vlastního prožitku, už jako dítě na letních táborech a táborech zaměřených na výstupní závěrečné práce pro vychovatele a pedagogy volného času akreditovaných MŠMT v rámci vzdělávacích projektů NIDV.

S ohledem na své zájmy a záliby jakožto žáka ZŠ a studenta osmiletého gymnázia, jsem měla možnost sama na sobě poznat, co mi v hodinách hudební výchovy (dále HV) vyhovovalo, co méně a co vůbec. Vezmu-li v úvahu své spolužáky během studií a globálně žáky ZŠ a SŠ v současné době, jejich podcenění významu tohoto předmětu či nezájem o hudební výchovu, rozhodla jsem se sama sobě dokázat, že hudební výchova může být zajímavá, zábavná a hravá. Mimo jiných moderních metod výuky může učitel k tomuto účelu využít prvky MT, které se mohou stát vhodným doplňkem a zpestřením hodin.

Tradiční pojetí výuky HV na ZŠ a SŠ v ČR využívá zejména klasických organizačních forem výuky a preferuje zejména frontální výuku. Méně často jsou zařazovány nové prvky ve výuce jako je například MT, projektové vyučování, zážitková pedagogika, exkurze různých typů (divadla, domy hudby, konzervatoře), dále projekty s besedami atd. Jako problém shledávám, že v menších městech a obcích vyučují HV

neaprobovaní učitelé k doplnění úvazků. Některými učiteli není hudební výchova vnímána jako plnohodnotný předmět.

Mým cílem není kritizovat. Důležité je zhodnotit celou situaci, ve které se výuka hudební výchovy nachází, najít cestu, jak ji vyřešit, vzbudit zájem u sebe a na základě toho i u ostatních účastníků výuky. Důležité je, jak dělat a chtít dělat jinak, vzbudit zájem chtít se učit a poznávat. Proto se domnívám, že by měl každý začít sám u sebe, měl by se sám nad sebou zamyslet.

Ve své bakalářské práci bych ráda ukázala možné využití muzikoterapie. MT není jen terapie nebo terapeutický prostředek v psychoterapii, psychologii, či v speciální pedagogice, se kterými je nejčastěji spojována. Ráda bych popsala, jak se dá využít MT v běžných hodinách hudební výchovy. Zaměřila jsem se na žáky a studenty heterogenních věkových skupin. Konkrétně se jedná o žáky víceletého gymnázia (prima – sexta), kteří spadají do věkových skupin pubescentů (11 - 15let) a adolescentů (15 - 20let).

Cílem práce je zjistit, jaký vliv má muzikoterapie na zefektivnění výuky a na zlepšení vzdělávacího prostředí. V praktické části bakalářská práce rozvíjí také další dílčí cíle zabývající se otázkou, jak a jakým způsobem muzikoterapie motivuje žáky, jak rozvíjí jejich sebedůvěru a cílí na osobní rozvoj, případně má-li vliv na pozitivní ovlivnění vztahů v rámci třídního kolektivu, či zda může mít pozitivní vliv i na zlepšení komunikace a spolupráce v kolektivu.

Za tímto účelem je bakalářská práce formálně rozdělena do třech oddílů (teoretický, praktický, závěr). První oddíl, Teoretická část, obsahuje dvě části, první se zabývá muzikoterapií, druhá hudební výchovou a vztahem mezi HV a MT. První část o muzikoterapii se na ni snaží poukázat v rámci průběhu času. Dále se tato kapitola zaměřuje na její vymezení a klasifikaci. V druhé části se nachází kapitoly vymezující předmět hudební výchovy, určují se zde například cíle a standardy HV.

Druhý oddíl, Praktická část – výzkumná sonda do praxe, obsahuje kapitoly zaměřující se na předmět, cíl, hypotézy a použité metody výzkumné sondy do praxe. Další kapitoly pojednávají o organizaci (charakteristice instituce, učebny a pedagoga) a výzkumu (myšleno ve smyslu výzkumné sondy), který je strukturovaný s ohledem na zjištění cíle a zodpovězení klíčových otázek této bakalářské práce. Stěžejní roli praktické části zastává kapitola „2.3.1 Hodiny HV“, ve které je popsán celý výzkum. Vyskytuje se v něm sedm hodin hudební

výchovy, které obsahují popis a charakteristiku, dále také pedagogicko-psychologické hledisko hodiny. Tyto hodiny jsou přehledně shrnuty v kapitole „2.4 *Zobecnění poznatků získaných v hospitačních hodinách*“. Součástí oddílu Praktická část jsou kapitoly: „2.4 *Zobecnění poznatků získaných v hospitačních hodinách*“, „2.5 *Verifikace hypotéz*“ a „2.6 *Závěry pro pedagogickou praxi*“.

Poslední oddíl, Závěr, shrnuje a zhodnocuje poznatky celkové práce.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Muzikoterapie

### 1.1.1 Historie

Odnepaměti zastává muzikoterapie důležitou roli v lidské existenci. Již v pravěku si byli lidé po celém světě vědomi terapeutického a socioterapeutického vlivu hudby. Hudba byla nedílnou součástí jejich života, byla vnímána jako součást kultury, využívala se například k náboženským rituálům či k magickým léčitelským obřadům.<sup>1</sup>

Ve starověku využívaly terapii hudbou mnohé civilizace, jako například Číňané (pracovali např. s hudebně kosmologickou soustavou, která byla státně řízena skupinou hudebních odborníků) a Řekové (používali pro hudební léčení pojem melotherapeia (=léčení melodií). Terapií hudbou se v Řecku zabývali významné osobnosti a filozofové (např. Pythagoras – vesmírná harmonie, harmonie člověka, Platon – etický princip prostředků, Aristoteles – katarzní princip prostředků). Tyto osobnosti můžeme považovat za přímé předchůdce muzikoterapie. Hudbu v léčitelství praktikovali taktéž Římané (navazovali na Řeckou tradici muzikoterapie), Indové, Peršané, Egyptané, Židé a mnoho dalších.<sup>2, 3</sup>

V období středověku se západní Evropa odvrátila od využívání hudby v léčitelství. Muzikoterapii zde můžeme sledovat pouze ve výjimečných případech, popřípadě ve spojitosti s arabskou kulturou. Mezi významné muzikoterapeutické osobnosti tohoto období bychom mohli zařadit Avicenu (= Ibn Sina (asi 980-1037); arabský filozof a lékař), Corneliuse Heinricha Agrippa z Nettescheimu (1486-1535; novoplatonik, lékař, alchymista).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Pár slov o historii muzikoterapie. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, s. 17-19. ISBN 978-80-7367-928-6.

<sup>2</sup> Tamtéž

<sup>3</sup> LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie: naslouchání dvacátému století*. Vyd. 4. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 45-60. Zp (Argo: Dokořán): Dokořán). ISBN 80-901834-4-1.

<sup>4</sup> Tamtéž s. 49

Během renesance se postoje, na rozdíl od předešlé historické epochy, a vnímání muzikoterapie změnilo v její prospěch. Autoři ve svých spisech začali znovu uvádět a rozvíjet teorii léčení pomocí hudby.<sup>5</sup>

Během 17. a 18. století se objevuje nový pojem *iatromusia* představující obor, který spojoval starořecké učení o harmonii kosmu (= harmonie kosmu, která se díky hudbě promítá do lidského těla) a křesťanskou myšlenku transcendentálních sil (= síly mající vliv na psychiku a psychosomatické funkce člověka). Významnými představiteli, prezentující prvky muzikoterapie ve svých dílech, tohoto období jsou Athanasius Kircher (1602-1680; osobnost širokého vědeckého spektra; v díle „*Phonurgia Nova*“ uvádí hudbu dvojího typu přirozenou (obklopuje vesmír) a umělou hudbu (=harmonické složení těla a jeho fyziologické pochody) a Johann Mattheson.<sup>6</sup> Na konci 18. století se vyčleňují dva muzikoterapeutické proudy, fyzikálně-fyziologický (= účinky hudby na lidské tělo; autoři tohoto směru byli např.: Schulzer, Engel, Lichtenhal) a psychofyziologický (= účinky hudby na psychiku člověka; příklad autorů tohoto směru: E.A. Nicolai, L. Debot).<sup>7</sup>

První polovina 19. století pokračuje ve stejném duchu jako tomu bylo v předchozích letech, vznikají publikace popisující pozitivní vliv MT při léčení různých chorob. Muzikoterapie se tedy stává důležitou léčebnou technikou v mnoha zdravotnických zařízeních, primárně v oblasti psychiatrie (její pomocí se léčila např.: hysterie, melancholie, pomatenost atd.; využívali ji významní psychiatři, jakými byli např.: J. Schneider, Phillippe Pinel (1745-1826), Pescay, J. Dom. Esquirol, Raudnitz, J. Boh, Riedl a mnoho dalších).<sup>8</sup>

Následující léta nebyla pro muzikoterapii příznivá, intenzivní vývoj exaktních věd z větší části způsobil nezájem o MT. V druhé polovině 19. století taktéž přibývají kritická hodnocení (např.: Ed. Hanslick), která muzikoterapii mimo jiné charakterizují jako nevědeckou metodu.<sup>9</sup>

Zlepšení poměrů nastává již na přelomu století, především ale v 1. polovině 20. století. I přes jistou nedůvěru (přetrvávající u některých odborníků i v 2. polovině 20. století),

---

<sup>5</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Pár slov o historii muzikoterapie. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, s. 20. ISBN 978-80-7367-928-6.

<sup>6</sup> Tamtéž

<sup>7</sup> LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie: naslouchání dvacátému století*. Vyd. 4. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 51. Zp (Argo: Dokořán): Dokořán). ISBN 80-901834-4-1.

<sup>8</sup> Tamtéž s. 52

<sup>9</sup> Tamtéž s. 53

vznikají exaktní odborné práce vymezující podstatu MT (příklad autorů: H. L. F. von Helmholtz (1821-1894; zakladatel vědního oboru hudební fyziologie); R. Steiner (1861-1925; zakladatel antropozofie; obhajoval použití eurytmie\*); K. Stumpf (1948-36); K. Singer; a mnoho dalších).<sup>10</sup>

Největší rozvoj MT nastal po druhé světové válce, kde se muzikoterapie stala objektem vědeckého zkoumání. Od této doby stoupá počet odborné literatury zabývající se MT, taktéž vznikají různé instituce, národní muzikoterapeutické školy a MT vzdělávací střediska. Mezi 3 nejvýznamnější MT školy patří: americká, švédská a německá (respektive MT škola německy mluvících zemí – tedy Německa, Rakouska, Švýcarska), které měly vliv na vznik a formování dalších národních škol.

## 1.1.2 Vymezení muzikoterapie

### 1.1.2.1 Definice MT

**Světová federace muzikoterapie** (World Federation of Music Therapy – WFMT) odpovídá na otázku *Co je muzikoterapie?* následujícím způsobem:

*„Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích elementů jakožto zákrok do lékařského, vzdělávacího a každodenního prostředí jedince a jeho rodiny, či komunitami. Hledá způsob optimalizace jejich fyzického, sociálního, komunikačního, emocionálního, intelektuálního a duševního zdraví. Výzkum, cvičení, vzdělávání a klinický trénink jsou v muzikoterapii založené na profesionálních standardech na základě kulturních, sociálních a politických kontextů.“<sup>11</sup>*

**Americká muzikoterapeutická asociace** definuje MT:

*„Muzikoterapie je klinické a na důkazech založené využití muzikálních zásahů za účelem dosažení jednotlivých cílů v rámci terapeutického vztahu pověřeným (kvalifikovaným) profesionálem, který dokončil schválený program muzikoterapie. Muzikoterapie je ustanovená zdravotní profese, při které je hudba použita v rámci terapeutických vztahů k projevu fyzickému, emocionálnímu, poznávacímu a sociálních potřeb jednotlivými*

---

\*eurytmie = systém podporující sebevyjádření pomocí hudby a tance

<sup>10</sup> LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie: naslouchání dvacátému století*. Vyd. 4. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 54-55. Zip (Argo: Dokořán): Dokořán). ISBN 80-901834-4-1. Tamtéž s.

<sup>11</sup>About WFMT. *World Federation of Music Therapy* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>

jednotlivců. K zhodnocení sil a potřeb každého jednotlivého klienta kvalifikovaný muzikoterapeut zprostředkuje uvedenou léčbu zahrnující vytváření, zpívání, pohyb a poslech hudby. Skrze zapojení hudby do terapeutického kontextu jsou dovednosti klientů vylepšeny a přeneseny do dalších oblastí jejich života. Muzikoterapie také zprostředkovává přístup ke komunikaci, který může být nápomocný těm, kteří mají problém své emoce vyjadřovat slovy. Výzkum v muzikoterapii podporuje jeho efektivitu v mnoha oblastech jako například: celkovou fyzickou rehabilitaci, usnadňuje pohyb, zvyšuje motivaci lidí k tomu, aby se zapojili do své léčby, zprostředkovává emocionální podporu klientům a jejich rodinám, a také zprostředkovává průchod k vyjádření pocitů.<sup>12</sup>

**Muzikoterapeutická asociace České republiky** vnímá MT jako: „... obor s primárně terapeutickým dopadem. Zároveň je muzikoterapie léčebným a podpurným postupem, v němž kvalifikovaný muzikoterapeut prostřednictvím pomáhajícího vztahu, hudby a hudebních elementů provází klienta nebo skupinu v terapeutickém procesu. Cílem tohoto procesu je relevantním způsobem rozvinout potenciál nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální a/nebo interpersonální integrace, s cílem naplnění tělesných, psychických, emocionálních a sociálních potřeb.“<sup>13</sup>

**Jiří Kantor** definuje muzikoterapii jako terapeutický přístup z oblasti expresivních terapií. Rozlišuje muzikoterapii v užším a širším významu. Kde **muzikoterapie v užším významu** je taková MT, která se využívá v oboru psychoterapie, (psychiatrie a medicíny). **MT v širším významu** je praktikována v nepsychoterapeutickém oboru, tedy v prostředí pedagogiky, fyzioterapie, porodnictví, ošetřování apod.<sup>14</sup>

Z výše uvedených definic můžeme dojít k závěru, že je MT multidisciplinárního charakteru. Jednotlivé školy, směry vymezují MT rozdílně s podobným výstupem (názory se odlišují pouze drobnými nuancemi, výše uvedené příklady definic různých asociací definují MT v užším, psychoterapeutickém, významu). Různé muzikoterapeutické směry,

---

<sup>12</sup> American Music Therapy Association: Definition and Quotes about Music Therapy [online]. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://www.musictherapy.org/about/quotes>

<sup>13</sup> Co je to muzikoterapie. Muzikoterapeutická asociace České republiky [online]. Praha: Muzikoterapeutická asociace České republiky CZMTA, 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: [www.czmta.cz](http://www.czmta.cz)

<sup>14</sup> KANTOR, Jiří. Vymezení muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 21-23. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.



školy a proudy se mimo definice mezi sebou odlišují využíváním specifických prostředků, metod a technik.

Muzikoterapie není pouze metodou psychoterapie, ale je taktéž samostatnou, svébytnou, světově uznávanou profesí.<sup>15</sup>

### 1.1.2.2 Muzikoterapie jako součást uměleckých terapií

Umělecké terapie vychází z vyjádření vnitřní exprese, uvolnění pocitů a vztahů prostřednictvím určitého druhu umění (hudební, dramatické, literární, výtvarné, dramaticky pohybové). V uměleckých terapiích je důležité rozlišovat, zdali je umění v terapii (*Art in Therapy*), kde je využíváno psychoterapeutickými směry, nebo jestli je umění jako terapie (*Art as Therapy*), to spadá do oblasti expresivních terapií (uměleckých terapií). Mezi expresivní terapie zařazujeme mimo muzikoterapii také arteterapii, dramaterapii, psychodrama, taneční terapii, biblioterapii a mnoho dalších.<sup>16</sup>

Mezi jednotlivými expresivními terapiemi může docházet k syntéze, kdy terapeut využívá při své léčbě prostředky více uměleckých terapií (např. arteterapie + muzikoterapie).

#### ***Cíle uměleckých terapií***

Jednotlivé expresivní terapie mají mnoho cílů, které se ovlivňují (i na základě použitých prostředků). Marie Beníčková uvádí 14 obecných uměleckých cílů, mezi které patří:

1. Budování důvěry a vztahu klient – terapeut
2. Tvořivost
3. Relaxace a uvolnění
4. Rozvoj komunikace
5. Rozvoj kreativity a spontaneity
6. Zvyšování osobní životní motivace
7. Vyjádření pocitů, emocí a konfliktů
8. Třídění zkušeností

---

<sup>15</sup> KANTOR, Jiří. Vymezení muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 21-23. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>16</sup> Expresivní terapie. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 63-74. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

9. Experimentování a ověřování vlastních nápadů
10. Práce se sny a fantazií
11. Práce s nevědomím a podvědomím
12. Vhled sebereflexi a uvědomění si sebe sama
13. Přirozené vyvážení mužské a ženské polarity
14. Harmonické sjednocení myšlení, cítění, vůle, verbálního a neverbálního projevu – integraci osobnosti<sup>17</sup>

### ***Arteterapie***

Arteterapie je pojmem z latinského *ars* = umění a řeckého *terape* = léčení, léčba.<sup>18</sup> Arteterapii můžeme chápat dvojitým způsobem. V širším významu se jedná o *umělecké kreativní terapie* („Art Creative Therapies“) čili *terapie uměním, expresivní terapie* („Art Therapies“). V užším významu\* arteterapií označujeme jeden z druhů expresivních terapií.<sup>19</sup>

Její hlavním léčebným prostředkem je výtvarné vyjádření klienta. Výtvarné dílo je prostředkem (nikoliv cílem). „*Arteterapie napomáhá při prevenci, relaxaci, léčbě, umožňuje vlastní sebereflexi (uvědomění) a reflektuje psychický i emoční stav klienta.*“<sup>20</sup>

Rozlišujeme dva základní směry arteterapie: terapii uměním (léčebné účinky spatřuje již ve výtvarné tvorbě samotné) a artpsychoterapii (výtvořiny jsou spolu s prožitky z výtvarné činnosti dále psychoterapeuticky zpracovány).<sup>21</sup>

---

\*v této podkapitole pracujeme právě s arteterapií v užším slova smyslu

<sup>17</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017, s.39. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4238-0.

<sup>18</sup> Arteterapie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 21. 1. 2020 v 15:04 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Arteterapie>

<sup>19</sup>KANTOR, Jiří. Vymezení muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s 21. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>20</sup> Arteterapie. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017, s. 34. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4238-0.

<sup>21</sup> Arteterapie: Co je arteterapie. *Česká arteterapeutická asociace* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie>

## ***Psychodrama, dramaterapie***

Tyto tři umělecké terapie využívají prostředky dramatického umění. Používají podobné dramatické prostředky, avšak s odlišnou realizací.<sup>22</sup>

**Psychodrama** (z řec. psýché = duše; dráma = děj, z draó = jednám) pracuje s řízenou dramatickou improvizací, ve které se ztvárňují konkrétní životní situace, traumata klienta. Psychodramatu se účastní klient a terapeut. Klient vytváří scénu skutečného zážitku, se kterou se dále pracuje. Terapeut řídí dramatickou situaci a na závěru vede debatu, ve které pomocí dialogu komunikuje s pacientem. V psychodramatu je důležité „vyjádření a uvědomění si vnitřních psych. procesů a emocí, sleduje také rozvoj rolí a interakcí mezi účastníky“<sup>23</sup>

**Dramaterapie** je Asociací dramaterapeutů české republiky definována jako: „...psychoterapeutický přístup využívající divadelních prostředků pro nalezení příznivé rovnováhy v oblasti duševní a tělesné nebo ve vztazích či se záměrem osobního rozvoje. Těžištěm dramaterapie je proces spojený s prožitky tvorby založené na metafoře, fantazii, projekci, interakcích a skupinové dynamice, prostřednictvím něhož dochází k propojení rovin emocionální, racionální, smyslové a somatické....“<sup>24</sup> Na rozdíl od psychodramatu nejsou hrané scény z konkrétních životních situací klienta. Rozdílná je též funkce terapeuta, který v dramaterapii zastává místo průvodce (nikoliv jako „experta na klientův život“ jako je tomu u psychodramatu).<sup>25</sup>

## ***Taneční a pohybová terapie***

Tento druh expresivní terapie vznikl v USA ve 40. letech minulého století z psychoanalýzy spolu s dalšími hnutími zaměřujícími se na tělo.<sup>26</sup>

Taneční terapie je terapie využívající tanec, který je aplikován v různé podobě (např. jako: umělecký, scénický, rituální apod.). Jejím hlavním a základním prvkem je pohyb.

---

<sup>22</sup> Expresivní terapie. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 65-68. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

<sup>23</sup> ČERNOUŠEK, Michal. Psychodrama. *Sociologická encyklopedie: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.* [online]. 10. 11. 2018 v 20:18 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Psychodrama>

<sup>24</sup> Dramaterapie. *ASOCIACE DRAMATERAPEUTŮ ČESKÉ REPUBLIKY* [online]. Praha [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.adcr.cz/dramaterapie.html#>

<sup>25</sup> Tamtéž

<sup>26</sup> Expresivní terapie. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 334-336. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

Často je spontánní a vytváří expresi. Je důležitou výpovědí klienta.<sup>27</sup> Tanec u klienta vyvolává 1. radost z funkční činnosti, 2. jednotu těla i duše, 3. pozitivní sebezpřijetí, 4. autonomii, 5. tělesnou symboliku, 6. sublimaci.<sup>28</sup>

## **Biblioterapie**

Biblioterapií rozumíme takovou terapii, která „...aplikuje prostředky literárního umění (práci s literárním textem), použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem...“<sup>29</sup> Na rozdíl od předešlých expresivních terapií je biblioterapie spíše doplňkovou disciplínou. Tento fakt je způsobený především nedostatečným teoreticko-metodologickým vymezením a omezeným počtem prostředků.<sup>30</sup>

## 1.1.3 Klasifikace MT

Tato kapitola třídí muzikoterapii z několika hledisek. Podle formy, prostředků, metod a modelů rozlišujeme MT následovně.

### 1.1.3.1 Čtyři základní metody muzikoterapie

Mezi 4 základní metody muzikoterapie řadíme: hudební improvizaci, interpretaci, kompozici a poslech hudby.

## **Improvizace**

Improvizace je spontánní, často nepřipravená hra klienta na hudební melodický, popřípadě rytmický nástroj (lze i hra na tělo), nebo zpěv (vokální vyjádření). Klient svou improvizací vyjadřuje, znázorňuje svoje vnitřní pocity. Hudba se tedy stává jeho *alter egem* (*vnitřní self/já*). Primárně se jedná o hudební vyjádření klientových pocitů. Klient může tímto způsobem vyjádřit i takové vnitřní stavy, které jsou verbálně těžko popsatelné. Nově vzniklá hudba (explicitně) působí na terapeuta, který „hudební symboliku“ přijímá po svém.

---

<sup>27</sup> Tamtéž s. 68

<sup>28</sup> Expresivní terapie. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 334-336. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

<sup>29</sup> Tamtéž s. 69

<sup>30</sup> Tamtéž s. 69

Muzikoterapeut se dle situace a potřeby může do improvizace zapojit. Jeho pozice však nesmí být příliš dominantní. Improvizace může být (do jisté míry) strukturovaná a připravená. Připravenost a strukturovanost je však závislá na záměru terapeuta).<sup>31</sup>

### ***Interpretace***

Hudební interpretace je takovou metodou muzikoterapie, kdy klient ztvárňuje, reprodukuje již existující hudebně umělecké dílo (vokální i instrumentální), a to formou imitace (= nápodoba zvukového materiálu), nebo pomocí nějakého druhu notace.<sup>32</sup>

*„Aktivity instrumentální interpretace pomáhají budovat sebedisciplínu, schopnost následovat pokyny, podporují imitativní schopnosti, schopnost vcítění do pocitů druhého. (...) Tématem terapie pomocí instrumentální interpretace může být na druhé straně schopnost přijmout určitá omezení a uvědomění si vlastní identity (srovnávání vlastní hry s předváděným vzorem). Hra na nástroj dále adresuje mnoho cílů z oblasti motoriky, sluchové a zrakové percepce (hra podle not, imitace hry druhého), sekvenčního vnímání a paměti (zapamatování průběhu skladeb) a sociálních dovedností (zvláště hra ve skupině nebo instrumentálním souboru).“<sup>33</sup>*

Hudební interpretace má četné variace, mezi které například patří:

- **Vokální interpretace**
- **Instrumentální interpretace**
- **Hudební produkce**
- **Hudební hry a aktivity**
- **Dirigování (vedení)<sup>34</sup>**

### ***Kompozice***

Kompozice hudby je případ, kdy klient aktivně vytváří (hudební) umělecké dílo, může se jednat o kompozice písně, či jejího textu, skladby, nebo jakéhokoliv hudebního materiálu (audionahrávka, hudební klip, video...).

---

<sup>31</sup> KANTOR, Jiří., Jana Weber Metody a techniky muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 184-185. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>32</sup> Tamtéž s 196-197

<sup>33</sup> Tamtéž s. 196-197

<sup>34</sup> Cit.: tamtéž s 195

Mezi obecné cíle kompozice patří „rozvoj dovedností pro kreativní řešení problémů, rozvoj schopnosti organizace a plánování, rozvoj schopnosti zaznamenat vnitřní prožitky, schopnosti integrovat a syntetizovat části do celků.“<sup>35</sup>

Do kompozice zařazujeme:

- **Variace na písně** – změna slov, textu, melodie písně, avšak doprovod písně zůstává stejný. Proces vytváří klient sám.
  - **Skládání písní** – kompozice písně, nebo části již existující písně (textu, melodie, doprovodu). Proces může být zaznamenán (např.: nějakým typem notace, nebo audio(vizuální) nahrávkou). Terapeut může klientovi poskytnout pomoc (která je zcela individuální).
  - **Instrumentální kompozice** – nové aranžmá doprovodu, melodie, rytmu již existující skladby (nebo její části). Taktéž jako tomu je u skládání písní, proces může být zaznamenán (např.: nějakým typem notace, nebo audio(vizuální) nahrávkou). Terapeut může klientovi poskytnout pomoc (která je zcela individuální).
  - **Notační aktivity** – klient vytvoří nový notační systém, podle kterého složí novou skladbu, nebo podle tohoto systému překomponuje svou dřívější skladbu.
  - **Hudební koláž** – klient vytváří nové dílo spojování již existujících hudebních částí (může se jednat o celé motivy, nebo spojování pouze jednotlivých tónů...).
- Vzniklá nahrávka charakterizuje autobiografická a terapeutická témata.<sup>36</sup>

## **Poslech**

Klient poslouchá hudbu (živá, nebo z reproduktoru; vokální, nebo instrumentální) a verbálně nebo neverbálně na ni reaguje. Hudba usnadňuje navázání kontaktu mezi terapeutem a klientem, evokuje vzpomínky a asociuje obrazy. Podle záměru terapie muzikoterapeut vybere z následujících druhů poslechu:<sup>37</sup>

- **Somatický poslech** – přímo ovlivňuje klientovu tělesnou schránku
- **Hudební anestezie** – k podpoře účinku anestetických a analgetických látek

---

<sup>35</sup> KANTOR, Jiří., Jana Weber Metody a techniky muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 199. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>36</sup> Tamtéž s. 199

<sup>37</sup> Tamtéž s. 201-202

- **Hudební relaxace** – ke snížení stresu, napětí a úzkosti
- **Meditativní poslech** – k rozjímání nad určitými tématy (hudba může být v pozadí i popředí)
- **Podprahový poslech** – k doručení zpráv do nevědomí
- **Simulační poslech** – k podpoření bdělosti
- **Percepční poslech** – k zlepšení auditivní pozornosti
- **Projektivní poslech** – hudba je prostředkem k tomu, aby klient na základě jejího poslechu sdělil své asociace; zařazuje se sem: projektivní zvuková identifikace, projektivní vyprávění příběhu, volná asociace, hudební dramaturgie, projektivní pohyby na hudbu, projektivní kreslení při hudbě<sup>38</sup>
- Atd.

### 1.1.3.2 Individuální a skupinová muzikoterapie

Podle počtu klientů rozlišujeme individuální a skupinovou muzikoterapii. K tomuto základnímu členění se často přidávají další typy MT: hromadná a komunitní.<sup>39,40</sup>

**Individuální MT** je primárně zaměřena na případy, které se nedají řešit ve skupině. Jedná se tedy o interakci klienta a terapeuta. (Nejčastěji se jedná o klienty: se závažným tělesným nebo kombinovaným postižením, kteří potřebují individuální bipolární vztah, kteří jsou neschopní pracovat ve skupině (důvodem vážného sociálního narušení), kteří cítí že skupinová forma terapie je pro ně zatěžující.)<sup>41</sup>

**Při skupinové MT** pracuje muzikoterapeut s několika klienty najednou. Podle délky terapeutického programu se rozlišuje skupinová terapie krátkodobá a dlouhodobá. Dále skupina může být uzavřená (není možný vstup nových členů, velikost skupiny často není stálá), nebo otevřená (je stanoven pevný počet členů). Podle velikosti se skupiny dělí na malou (3-8), nebo velkou (8-15).<sup>42</sup> Pokud má skupina více jak 20 členů jedná se o

<sup>38</sup> KANTOR, Jiří., Jana Weber Metody a techniky muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 201-204. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>39</sup> LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 70. ISBN 80-901834-4-1.

<sup>40</sup> KANTOR, Jiří. Struktura muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 122-124. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>41</sup> Tamtéž s. 122

<sup>42</sup> Tamtéž s 122-123

hromadnou MT.<sup>43</sup> Komunitní MT se rozumí taková terapie, která pracuje s přirozeně existujícími skupinami a prostředím klientů (např.: rodina).<sup>44</sup>

### 1.1.3.3 Aktivní a pasivní (receptivní) muzikoterapie

Z hlediska hudební produkce klienta rozlišujeme MT aktivní a pasivní (neboli receptivní). Při **pasivní muzikoterapii** klient poslouchá hudbu. Může se jednat o živou hudbu, nebo reprodukovanou. Během poslechu může vykonávat mimohudební činnosti, malovat, číst, pracovat, volně asociovat atd.

Při **aktivní MT** klient vytváří nebo reprodukuje hudbu pomocí hudebních prostředků. Umělecká a estetická hodnota není hlavním zájmem MT. Vokální a instrumentální zkušenosti klientů jsou výhodou, nikoli však podmínkou.<sup>45</sup>

Hudební prostředky muzikoterapie jsou hra na tělo, hlas, a hudební nástroj. Hra na tělo má mnoho způsobů a technik (např.: tleskání, pleskání (ruka o různé části těla), dupání, louskání, elementární zvuky pusou, rty a jazykem). Klient hru na tělo vnímá vizuálně, hapticky, pohybově a auditivně. Z určitého hlediska předchází hru na elementární hudební nástroje. Může mít nejen hlavní funkci, ale i doprovodnou (př.: doprovod při vokální činnosti). S hlasem se v MT pracuje v rámci základních technik řeči (extralingvistická a paralingvistická složka), kreativního zpěvu (improvizační melodie na vokály, mantra, šamanské písně) a zpěvu písní (často se píseň využívá jako kontaktní – „Hello song“ a závěrečná – „Good bye song“). Nejširší uplatnění v aktivní MT zastávají snadno ovladatelné hudební nástroje. Před vlastní hrou je důležitý čas průzkumu, kdy se klient sblíží s nástrojem. Při muzikoterapii se pracuje s hudebními nástroji tradičního ladění, Orffova instrumentáře nebo etnické hudební nástroje, dále se mohou využít nástroje vlastní výroby, kompenzační pomůcky a alternativy běžných nástrojů.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 70. ISBN 80-901834-4-1.

<sup>44</sup> KANTOR, Jiří. *Struktura muzikoterapie*. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 124. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>45</sup> LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 60-70. ISBN 80-901834-4-1.

<sup>46</sup> KANTOR, Jiří. *Hudba*. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 151-158. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.



## 1.2 Hudební výchova

### 1.2.1 Standardy pro vzdělávání v oboru hudební výchova

Vzdělávací standardy jsou základní soubory požadavků, které jsou s ohledem na určitý ročník a typ školy kladeny na žáky.<sup>47</sup> Slouží především k sjednocení, hodnocení a srovnávání vzdělávání. Obecně rozlišujeme dva typy vzdělávacích standardů, **normové** a **doporučující**.

Normové standardy jsou zákony, směrnice, pravidla, normy, které musí instituce dodržovat. Tyto standardy jsou vytvářeny státem, popřípadě zřizovatelem, který dbá na jejich dodržování.

Doporučující standardy slouží k hodnocení a následnému srovnávání vzdělávání, nemají tedy normativní funkci. Uvádějí cíle a obsahy vzdělávání.<sup>48</sup> Jejich realizací jsou kurikulární dokumenty dvojí úrovně, státní a školní. Kurikulárním dokumentem státní úrovně je Rámcový vzdělávací plán (též RVP), ze kterého vychází jednotlivé školy při vytváření Školního vzdělávacího programu (též ŠVP).<sup>49,50</sup>

#### ***Rámcový vzdělávací program (RVP)***

Jak je zmíněno v úvodu této kapitoly, RVP je doporučujícím standardizovaným dokumentem schválený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.<sup>51</sup> Stanovuje **cíle** daného vzdělání, výstupní **kompetence**, jakých by měl žák dosáhnout po ukončení daného typu studia, **vzdělávací oblasti**, **průřezová témata** a **rámcový učební plán**. Další témata,

---

<sup>47</sup> *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

<sup>48</sup> TRNA, J. Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1996, (4), 349-353 [cit. 2020-03-11]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3013&lang=cs>

<sup>49</sup> Česká republika: Správa a řízení na národní a/nebo regionální úrovni. *European Commission: EURYDICE* [online]. 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>50</sup> Česká republika: Vyučování a učení v základním vzdělávání. *European Commission: EURYDICE* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>51</sup> Česká republika: Vyučování a učení v základním vzdělávání. *European Commission: EURYDICE* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

kterými se zabývá je vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných žáků.<sup>52,53</sup>

Podle typu vzdělávání rozlišujeme RVP pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnázium, dvojjazyčné gymnázium, střední odborné vzdělávání, obory nástavbového studia, obory konzervatoří, základní umělecké vzdělávání.<sup>54</sup> (pozn.: S ohledem na téma a zaměření této bakalářské práce pracujeme s RVP pro ZŠ (též jako RVP ZV) a gymnázia (též jako RVP G).)

Hudební výchova je v koncepci RVP zařazena spolu s výtvarnou výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura.<sup>55</sup>

V RVP ZV se Umělecká a kulturní oblast vzdělání snaží žákům ukázat způsob neracionálního poznání světa. Předměty spadající do této vzdělávací oblasti cílí na to, aby žák nahlédl do vnějšího i vnitřního světa, které jsou mezi sebou propojeny a pomocí uměním také vyjádřeny. Dochází k socializaci a seberozvoji jedince. Při hodinách hudební výchovy se žáci učí vnímat, ale i interpretovat hudbu, za využití vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností a prostředků. Díky tomu jsou rozvíjeny hudební dovednosti, které se mohou zužitkovat při sólovém i sborovém zpěvu, tanci, či sólové hře na hudební nástroj. Později také dochází k rozšíření kulturních vědomostí s mezioborovým přesahem. RVP ZV mimo charakteristiku předmětů obsahuje i doporučené výstupy jednotlivých oborů.<sup>56</sup>

RVP G v Umělecké a kulturní oblasti navazuje a rozšiřuje znalosti získané v RVP ZV. K produkci a percepci se přidává schopnost reflexe. Žák má dostatečné množství znalostí, aby byl schopen „kompletní interpretace“. Hudební ukázkou je schopen zařadit do

---

<sup>52</sup> Česká republika: Vyučování a učení v základním vzdělávání. *European Commission: EURYDICE* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>53</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007 [cit. 2020-03-11]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

<sup>54</sup> Česká republika: Vyučování a učení v základním vzdělávání. *European Commission: EURYDICE* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>55</sup> Tamtéž

<sup>56</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

uměleckého období, určit styl, žánr a formu díla, dále je schopen vytvářet vlastní smysluplné soudy.<sup>57</sup>

### ***Cíle předmětu HV***

Cíle tohoto předmětu jsou vymezeny na dvojí úrovni, státní a školní. RVP stanovuje obecné cíle v rámci celkové vzdělávací oblasti Umění a kultura.<sup>58</sup> Na ně navazuje škola. Ve svém ŠVP si stanovuje konkrétnější záměry, kterých chce u žáků během studia dosáhnout.<sup>59</sup>

RVP ZV vyjadřuje pro hudební výchovu následující cíle:

1. Přijetí hudebního vyjádření jako specifický prostředek komunikace.
2. Hudba je součástí kultury a s ostatními druhy umění má úzkou souvislost, je nedílnou součástí lidské existence.
3. Napomáhá k subjektivnímu rozvoji jedince, sebepoznání, jeho seberozvoj, podpora kreativity a fantazie, tvůrčího potenciálu, obohacení emocionálního života žáka a sebe utvoření hierarchie hodnot.
4. Podpořit spolupráci, pochopení a pozitivní atmosféru nejen v třídním kolektivu, ale i s přesahem do sociální a kulturní sféry. Snaha, aby se žák pokoušel pochopit a toleroval různé kulturní hodnoty sociálních skupin, etnik a národů současnosti i minulosti.<sup>60</sup>

RVP G stanovuje cíle výuky následovně:

1. Aby žák porozuměl hudbě a poznal ji za pomoci reflexe a vlastní interpretace s ohledem na historické období, společenské komunity a technologický pokrok.
2. Akceptování, že je umění svébytným a specifickým prostředkem komunikace.
3. Uvědomění si, že je hudba jedním z prostředků vyjadřující emoce, vztahy, představy.

---

<sup>57</sup> Umění a kultura. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 51 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

<sup>58</sup> Česká republika: Vyučování a učení v základním vzdělávání. *European Commission: EURYDICE* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>59</sup> Česká-republika: Správa a řízení na národní a/nebo regionální úrovni. *European Commission: EURYDICE* [online]. 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>60</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

4. (Hudba se prostřednictvím HV podílí na) vytváření kladných vztahů mezi odlišnými kulturami, sociálních skupin, etnik a národů.
5. Pozitivní vliv HV, hudby na rozvoj osobnosti tvůrce, interpreta i recipienta.<sup>61</sup>

### ***Školní vzdělávací program (ŠVP)***

Školní vzdělávací program je závazný dokument navazující na RVP. Jednotlivé školy si jej samy vytváří. Na rozdíl od RVP zahrnuje vzdělávací obsahy. Součástí vzdělávacího obsahu jsou výstupy a učivo. Výstupy stanovují, co má žák na konci studia zvládnout a jaké znalosti, dovednosti a postoje má získat. Učivo doplňuje výstupy. Jsou v něm uvedeny základní okruhy témat.<sup>62</sup>

Mimo jiné začleňuje průřezová témata (prochází napříč předměty a vzděláváním), vymezuje učební plán („*souhrn základních informací o organizaci vzdělávání na dané škole, skladbě vyučovacích předmětů a jejich časové dotaci, obsahové náplni vyučovacích předmětů.*“<sup>63</sup>) a učební osnovy jednotlivých předmětů. Učební osnovy jsou vytvářeny pro každý vyučovací předmět, obsahují charakteristiku (obsahové, časové a organizační vymezení; výchovné a vzdělávací strategie – metody a formy výuky, další postupy a činnosti) a vzdělávací obsah (zařazení výstupů i učiva do ročníků, zařazení výstupů do delších období a učiva do ročníků).<sup>64</sup>

## 1.2.2 Muzikoterapie v pedagogice

Muzikoterapie má interdisciplinární charakter. V České republice zaujímá postavení v rámci jiných profesí. Na rozdíl od ostatních (evropských) států není legislativně ukotvena. O to se v současnosti pokouší Muzikoterapeutický institut ČR návrhem na uzákonění uměleckého terapeuta<sup>65</sup>. MT můžeme nalézt v prostředí pedagogiky (hudební pedagogika,

---

<sup>61</sup> Umění a kultura. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 52 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

<sup>62</sup> Důkladné pochopení RVP G. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 33-34 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-80-87000-13-7. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/163>

<sup>63</sup> Tamtéž s. 75

<sup>64</sup> Tamtéž s. 70, 99-122

<sup>65</sup> Uzákonění muzikoterapie. *MUZIKOTERAPEUTICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY* [online]. 2016, 30.12.2019 12:49 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.mi-cr.cz/news/uzakoneni-muzikoterapie>

speciální pedagogika atd.), fyzioterapie, porodnictví, ošetřování, dále také v psychiatrii, psychologii apod.<sup>66,67</sup>

V rámci pedagogiky se může využívat nejen ve speciální pedagogice, ale i v běžné pedagogické praxi, dále také nejen v hodinách hudební výchovy, ale i v rámci jiných předmětů (např. český jazyk (ve čtení, psaní), tělesné výchově, pracovní a výtvarné výchově). Pro využití MT postupů v pedagogickém procesu se používá termín **muzikofiletika**.<sup>68</sup> Jejím hlavním cílem je „...rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu jedince, umocnění sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání...“<sup>69</sup> Hlavním rozdílem mezi muzikoterapií a muzikofiletikou (respektive MT v zdravotnickém a pedagogickém pojetí) je ten, že se muzikofiletika primárně nezabývá terapeutickým, ani diagnostickým směrem.<sup>70</sup> (Pozn.: tato práce používá termín muzikoterapie i v případě, kdy lze použít pojem muzikofiletika. Jedná se především o praktickou část bakalářské práce, kdy je z důvodů nejasnosti a nízkého užití termínu muzikofiletika<sup>71</sup> upřednostňován pojem muzikoterapie, často ve spojení „prvky muzikoterapie“, „formy muzikoterapie“ apod.)

V pedagogické praxi jsou konkrétní techniky muzikoterapie využívány dle záměru učitele. Ve školních osnovách (ŠVP) může MT figurovat přímo, nejčastěji je však charakterizována v obecné rovině (např.: „rozvoj schopnosti integrovat a syntetizovat části do celků; rozvoj schopnosti zaznamenat a sdílet vnitřní prožitky; rozvoj paměti; zlepšení pozornosti a orientace v realitě; poskytnutí prostředků k sebevyjadřování; rozvoj schopnosti

---

<sup>66</sup> KANTOR, Jiří. Vymezení muzikoterapie. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 21-23. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

<sup>67</sup> Využití muzikoterapie. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.czmta.cz/muzikoterapie/vyuziti-muzikoterapie>

<sup>68</sup> MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 269. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

<sup>69</sup> Muzikofiletika. *Mgr. Svatava Drlíčková: kreativní terapeutický ateliér* [online]. Velké Meziříčí: Copyright 2020 Mgr. SVATAVA DRLÍČKOVÁ, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.svatavadrlickova.cz/fileticke-tvurci-aktivity/muzikofiletika>

<sup>70</sup> Tamtéž

<sup>71</sup> Tamtéž

*naslouchat; stimulace nebo relaxace; rozvoj sluchových dovedností; podpora identifikace a empatie s druhými; posilování adaptivního chování“<sup>72</sup>).<sup>73</sup>*

---

<sup>72</sup> Zařazení muzikoterapie do ŠVP. *Muziko(b)hraní: radost z hudby* [online]. Brno: Muziko(b)hraní, Mgr. Dana Zouharová, 2018, 08.09.2018 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.muziko-b-hrani.cz>

<sup>73</sup> Tamtéž

## 2 Praktická část – výzkumná sonda do praxe

Praktická část bakalářské práce pojednává o výzkumné sondě do praxe. První kapitoly jsou zaměřeny na obecný plán výzkumu. Dochází v nich k vymezení předmětu, cíle, hypotéz a metod. Kapitola „2.2 Organizace“ seznamuje čtenáře s časovým harmonogramem, popisem a charakteristikou pedagoga, instituce, prostředí, učebny a hudebního instrumentáře.

Stěžejní postavení zaujímá kapitola „2.3 Průběh a zhodnocení dílčích poznatků vyplývajících z průběhu výzkumné sondy“. Ústřední v této kapitole je podkapitola „2.3.1 Hodiny HV“ pojednávající o poznatcích a výstupech z jednotlivých hospitací. V této podkapitole se nachází výběr sedmi nejzajímavějších hodin HV výzkumné sondy. Každá z těchto sedmi hodin HV obsahuje dvě části: první popis a charakteristiku dané hodiny („Popis a charakteristika hodiny“), druhá část obsahuje shrnutí a zhodnocení nejdůležitějších poznatků z hodiny („Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny“). Její součástí je přehledná tabulka shrnující celkovou hospitaci.

Tvůrčí dílna, která je součástí stěžejní kapitoly („2.3 Průběh a zhodnocení dílčích poznatků vyplývajících z průběhu výzkumné sondy“), okrajově uvádí, jakým způsobem může být využita MT v rámci mezioborového projektu.

Poslední kapitoly praktické části bakalářské práce shrnují a hodnotí poznatky o využití MT v hodinách HV. Zde je verifikaci hypotéz a závěry z výzkumné sondy.

### 2.1 Předmět, cíle, hypotézy a použité metody výzkumné sondy

**Předmět výzkumné sondy:** sledování muzikoterapeutických postupů, jejich účinku na chování žáků, na jejich aktivitu, sebeuvědomění a zájem v hodinách HV.

**Hlavní cíl výzkumné sondy:** hospitační šetření, které má zjistit, jaký vliv má muzikoterapie na zefektivnění výuky a na zlepšení vzdělávacího prostředí.

**Dílčí cíle:**

1. sledovat, jak a jakým způsobem:
  - a. MT motivuje žáky k aktivnímu zapojení do výukového procesu v hodinách HV
  - b. MT rozvíjí sebedůvěru žáků a cílí na osobní rozvoj
2. Zjistit, zda:
  - a. MT má vliv na pozitivní ovlivnění vazeb v rámci třídního kolektivu
  - b. může mít MT pozitivní vliv na zlepšení komunikace a spolupráce v kolektivu

### **Stanovené hypotézy:**

1. Předpokládám, že žáci budou při hodinách hudební výchovy (vedených zkušeným pedagogem), reagovat na MT činnosti pozitivně.
2. Předpokládám, že žáci individuálně reagují na MT aktivity, a tak vliv MT na rozvoj osobnosti bude determinován individualitou jedince.
3. Předpokládám, že pomocí MT dochází k integraci jedinců do skupiny a ke spolupráci v rámci kolektivu.

**Použité metody:** záměrné přímé, zjevné, nezúčastněné, střednědobé, strukturované extrospektivní pozorování formou hospitace.

## 2.2 Organizace

### 2.2.1 Časový harmonogram

Bakalářská výzkumná sonda do praxe probíhala po dobu dvou měsíců, od září do konce října školního roku 2019/2020, na jednom českém soukromém víceletém gymnáziu. Výzkum se zaměřoval na studenty heterogenních věkových skupin. Konkrétně se jednalo o žáky víceletého gymnázia (prima – sexta), které spadají do věkových skupin pubescentů (11 – 15let) a adolescentů (15 – 20let). Této sondě předcházela „předvýzkumná“ část probíhající v průběhu školního roku 2018/2019. Toto přípravné období bylo důležité pro vývoj a celkovou podobu praktické části bakalářské práce. Během 10 hospitací došlo k seznámení se s institucí, vedením školy, pedagogem, kolektivem jednotlivých tříd, dále také na adaptaci pozorovatele a třídního kolektivu. „Předvýzkumné“ hospitace probíhaly, na rozdíl od výzkumné sondy, nezáznamovou formou, neřízeným nestrukturovaným pozorováním.



Škola po celou dobu („předvýzkumné“ i výzkumné sondy) plně spolupracovala. Díky vstřícnému přístupu vedení školy, především jedné nejmenované paní učitelky, která mě nechala nahlédnout „pod pokličku tajemství“ metod, stylů a způsobů své výuky s ochotou a trpělivostí odpovídala na veškeré mé dotazy, jsem měla možnost zrealizovat svou bakalářskou práci.

Dle přání gymnázia, které si z interních důvodů přálo zůstat v anonymitě, v práci neuvádím přesný název školy, ani jméno pedagoga, pouze charakterizují nejdůležitější aspekty této instituce.

## 2.2.2 Popis a charakteristika instituce

Výzkum se uskutečnil v soukromém gymnázium, ke kterému se přiřčňuje stejnojmenná základní škola (1. stupně). Přijetí na gymnázium je podmíněné, všichni uchazeči musí splnit přijímací zkoušky z českého jazyka, matematiky a absolvovat vstupní pohovor (i ti uchazeči, kteří jsou žáky stejnojmenné soukromé ZŠ).

Pedagogičtí pracovníci gymnázia přistupují ke svým studentům individuálně. Snaží se, aby byl mezi učitelem a žákem partnerský vztah. Žáci jsou během roku klasifikováni procentuálně, na konci školního roku dostávají klasické vysvědčení (formou známek). Součástí vysvědčení je slovní hodnocení studenta. Učitel u každého svého studenta vytváří odborný posudek (portfolio), ve kterém zaznamená kvality a nedostatky žáka v daném předmětu v aktuálním období. Jedná se o vhodnou zpětnou vazbu pro žáka i jeho rodiče.

Snahou tohoto institucionálního zařízení je vychovávat ze svých studentů silné osobnosti, které jsou schopny sebezprosažení.

Gymnázium se skládá z 16 tříd (v každém ročníku ze dvou tříd A a B). Jednu třídu navštěvuje v průměru 23 žáků (s minimálním počtem 20 žáků, maximálním počtem 26 žáků). Menší počet studentů ve třídě pomáhá učitelům k individuálnímu přístupu. Tato situace je více podpořena u jazyků a uměleckých předmětů (HV, VV), kdy jsou třídy rozdělené na poloviny.

Budova školy se nachází mimo centrum města v klidné obytné čtvrti s dobrou občanskou dostupností. Areál školy je poměrně rozlehlý, obsahuje čtyři jedno až dvoupatrové budovy (pro gymnázium i ZŠ) navzájem propojené chodbami (školy jsou sice navzájem propojené, ale zabezpečené, žáci se reálně nemohou samovolně pohybovat mezi ZŠ a gymnáziem). Celý

komplex disponuje s vlastními tělocvičnami, hřištěm, relaxačním parkem, velkou školní jídelnou a hudebním sálem.

Exteriér i interiér školy je opravený, zmodernizovaný multimediální technikou. Vnitřní prostory jsou příjemně prosvětlené denním světlem.

### 2.2.3 Prostředí a instrumentální vybavení učebny

Materiální zázemí je jeden z klíčových atributů ovlivňující průběh, ale i kvalitu výuky. Je velmi důležité, v jakém prostředí se odehrává hodina HV a s jakým instrumentálním vybavením může učitel ve svých hodinách počítat.

#### ***Hudební učebna***

Hudební učebna tohoto gymnázia je velká prostorná prosvětlená koberecová místnost. Hlavní dominantou celé místnosti je čelní zrcadlová stěna, která místnosti dodává taneční ráz. Naproti této zrcadlové stěně jsou vstupní křídlové dveře, od kterých je po levé straně tabule (magnetická popisovací fixem), promítací plátno a v rohu katedra s počítačem.

Součástí učebny je nástěnka, se základními hudebními fakty z oboru nauky o hudebních nástrojích, dále také piano a dřevěné židle. V učebně se nenachází žádné lavice. Studenti, spolu s učitelem, při výuce sedí vždy uprostřed třídy v kruhu na židlích, nebo měkkých polštářových podložkách.

Hudební instrumentář a veškeré pomůcky potřebné pro výuku jsou uloženy nedaleko, a to ve skladu vně třídy, popřípadě v kabinetu, který se skladem sousedí.

#### ***Instrumentální vybavení***

Instrumentální vybavení je pestré a rozmanité. Nachází se zde hudební nástroje Orffova instrumentáře, mimo jiné také netradiční hudební nástroje z afrických zemí a orientu. V následujícím výčtu jsou uvedeny nejzajímavější položky nástrojového inventáře: Sun'di Baad (= Sluneční buben), zvonky koshi, tibetské mísy, tibetské činely, tibetský zvon, didgeridoo, drhla, kalimba, šamanský bubínek, šamanské chřestidlo, djembe (pro každého studenta), peruánské chřestidlo guiro, okarína, písťalky ve tvaru ptáka s modifikovaným zvukem, panovy flétny, melodická harfa, cajony, boomwhackers atd.

## 2.2.4 Charakteristika pedagoga

Veškeré hodiny HV byly pod vedením jednoho zkušeného pedagoga, který má v oboru mnoholetou zkušenost. Je plně kvalifikovaný pro práci v oblasti muzikoterapie, několik let pracoval jako lektor muzikoterapie dětí s Downovým syndromem. Pravidelně se vzdělává nejen v oblasti muzikoterapie, ale i pohybové terapie.

## 2.3 Průběh a zhodnocení dílčích poznatků vyplývajících z průběhu výzkumné sondy

### 2.3.1 Hodiny HV

#### 2.3.1.1 Hodina č. 1 – prima A

##### *2.3.1.1.1 Popis a charakteristika hodiny*

**Datum: 17. 9. 2019**

**Třída: prima A**

**Vyučovací hodina: 1. (8:15 – 9:00)**

**Přítomno žáků: 12 (7 hochů, 5 dívek)**

**Hlavní téma hodiny: Seznámení se třídou, hudba v nás**

**Popis a charakteristika hodiny:**

Cílem této hodiny bylo seznámit se s novou třídou a zjistit, jaké jsou hudební dovednosti žáků.

Prvních deset minut vyučování (8:15-8:25) bylo určeno pro vzájemné seznámení (nejen mezi sebou, učitel s žáky a naopak, ale i s koncepcí hodin HV). Seznámení probíhalo formou komunitního kruhu, debatou. (Kolektiv třídy tvořili převážně žáci ze stejnojmenné soukromé ZŠ, v počtu 7 žáků, 5 žáků bylo přijato z jiných škol, učitel převážnou část žáků znal ze stejnojmenné soukromé ZŠ.) Žáci usazení v kruhu se postupně jeden po druhém

představovali, prozradili své zájmy, sdělili, zda hrají, či hráli na nějaký hudební nástroj. Z debaty vyplynulo, že většina žáků aktivně navštěvuje ZUŠ. Našli se zde i čtyři žáci, kteří nehráli ani nehrají na žádný hudební nástroj, nebyli žádným odborníkem vedeni k pěveckému projevu.

Poté se noví žáci od svých spolužáků dozvěděli, co dělali na hodinách HV v minulosti. (Tito spolužáci jim představili jejich nejoblíbenější cvičení z předešlých let hodin HV). Bylo zajímavé, že žádaná a oblíbená, byla právě muzikoterapeutická cvičení. Konkrétně se jednalo o hru Ramsamsam (od Z. Šimanovského jako Ramsese), Tučňáci (od M. Ptáčka) a Obři a víly.

Po dobu 20 minut (v čase 8:25-8:45) probíhaly hry Ramsamsam a Tučňáci. Na každou aktivitu vycházelo zhruba 10 minut.

Hra **Ramsamsam** spočívala v tom, že se na jednoduchý nápěv zpívá text: *Ram-sam-sam ram-sam-sam duli duli duli duli ram-sam-sam. Ararak ju ararak ju duli duli duli ram-sam-sam*. Na slabiky se následovně pohybovalo: *RAM* – dotek prstů obou rukou na rameno souseda vpravo, *SAM* – dotek prstů na vlastní hrud', *SAM* – dotek prstů obou rukou na rameno souseda vlevo, *DULI* – pohyb rukou jako, když kočka tasí drápky; *ARARAK* – zvednutí dlaní k nebi, *JU* – položení dlaní na stehna. (Nápěv písně je k nalezení v Příloze 1 – notový záznam písně Ramsamsam.)

Tato píseň se několikrát opakovala, pokaždé s rychlejším tempem, pokud se někdo během hry spletl v pohybu, odešel z kola a hra plynule pokračovala dál, dokud nezůstal jeden vítěz.

Základní činnost hry byla učena kolektivně. Žáci si ji několikrát za sebou zopakovali, aby se jí naučili a zautomatizovali. S novými členy se pak se hrála v plné verzi. Ramsamsam vzbudilo mezi dřívějšími i novými žáky všeobecné nadšení. Jejich pohyby byly energické a uvolněné. Hlavní nápěv probíhal taktéž bez potíží, žáci zpívali čistě a srozumitelně vyslovovali. S nárůstem adrenalinu se úměrně a samovolně zvyšovala i dynamika nápěvu. Jedinci, kteří ze hry „vypadli“, neprojevovali ve svém chování žádný náznak nelibosti, smutku, či zklamání. Dobrá nálada jim zůstala. Svědčil o tom jejich úsměv na tvářích, uvolněný postoj a klidné sledování hry. Vyloučení žáci dávali pozor, občas šeptem komentovali se svými sousedy průběh hry (např.: „*Ty jo, to je už rychlý*“, „*XY měla na mále*“

apod.). Ve hře nikdo nepodváděl, když někdo udělal chybu, sám od sebe odešel, nemusel být nikým vyzván.

Hra **Tučňáci** je rytmicko-pohybová činnost, kdy žáci při svižné dynamické veselé instrumentální hudbě, chodí do rytmu po třídě a napodobují chůzi tučňáků.

Během této činnosti se žáci, v rámci jednoho velkého víru, často shlukovali do malých homogenních skupin (skupiny byly složeny podle přátelských vztahů), měli zakázáno mezi sebou mluvit, pokud se chtěli nějakým způsobem dorozumívát, měli možnost pouze neverbálně. Studenti začali mezi sebou navozovat oční kontakt. Jedna dvojice chlapců spolu „závodila“, navzájem se předbíhali a „razili“ si cestu davem. Jiná skupinka (trojice děvčat) na sebe během chůze čekala.

Pokud byl někdo unavený, nebo potřeboval chvíli pauzu, mohl si odpočinout v „domečku“ (funkci domečku splňovaly židle rozestavené po obvodu učebny). Toto opatření bylo v minulosti zavedeno s ohledem na jednu integrovanou žákyni, u které se objevily problémy s neřízenými shluky. V důsledku psychické nejistoty se u ní začaly projevovat příznaky agrese. V hodině k žádnému podobnému projevu nedošlo, výše zmíněná žákyně byla zcela v klidu a ve hře se socializovala do jedné dívčí skupinky. „Domeček“ byl během hry využit několika žáky. Tito jedinci si zde na několik sekund odpočinuli, aby zklidnili dech, poté pokračovali v činnosti.

Hra **Obři a víly** začala v 8:45 a skončila v 8:52. Tato muzikoterapeuticko-pohybová metoda fungovala na podobném principu jako hra Tučňáci. Stejně jako u předešlé hry žáci individuálně reagovali na znělou instrumentální skladbu. Ta však na rozdíl od minulé hry nebyla monotematická, ale skládala se ze dvou různorodých částí. Pomalé zatěžkané sloky sólově interpretované fagotem znějícím v hlubších rejstřících znázorňovaly obra. Druhá část byla oproti první části rychlejší. Klidné lyrické pasáže interpretované příčnou flétnou vystihovaly vílu.

Žáci se individuálně rozdělili do skupin obrů (2 dívky + 1 chlapec), víl (2 dívky + 3 chlapci) a „obrovíl“ (ti kteří nevěděli, čím chtějí být: 1 dívka + 3 chlapci) a tancovali na své pasáži. „Obrovíly“ tancovaly na obě pasáže, ostatní, když neměli tančit, zůstali stát na svém předešlém místě a snažili se nehýbat. Oproti předešlé hře se při Obrech a vílách žáci projevovali více individuálně. Nevytvářeli jednotlivé skupiny jako tomu bylo u Tučňáků. Žáci, kteří se v předešlé činnosti seskupovali, nebyli v této hře nutně v jedné skupině postav.

Reakce studentů při hře Obři a víly byly spontánní, každý tancoval svým stylem. Někteří žáci při tanci využili zrcadlové stěny ve třídě, díky níž mohli vizuálně korigovat svůj tanec. Na rozdíl od předchozích her nedokázali udržet rytmus, respektive „nechytili“ začáteční rytmus. Toto byl především problém obrů, tancovali moc rychle a nedokázali analyzovat první dobu. S tím jim pomohla učitelka, která v polovině skladby zasáhla a začala tleskat první dobu. Po doznění skladby hru zopakovali tentokrát s větším rytmickým úspěchem.

Posledních osm minut výuky bylo věnováno vokální činnosti, zpěvu písní a reflexi. Třída si sedla na židle, vytvořila kolem piana půlkruh o dvou řadách.

Na konci hodiny proběhla krátká reflexe ze strany učitele i žáků. Učitel s pomocí žáků shrnul hodinu. **Konstatovali, co se jim líbilo** (Učitel (U): aktivita, spolupráce, vyjádření vlastního názoru a potřeb; Žáci (Ž): nejvíce hra Tučňáci, Obři a víly, hodina byla akční a hravá), **Co by chtěli v budoucnu zopakovat** (Ž: MT hry Ramsamsam, Obři a víly, Tučňáci), **zda se jim hodina vydařila** (U i Ž: *shodli se* ANO), **učitel namotivoval žáky na další hodinu** (bude se v ní zpívat a nacvičovat hra na djembe), pochválil je za práci v hodině).

#### *2.3.1.1.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

Během výuky byly využity prvky muzikoterapie, při hrách Ramsamsam, Tučňáci, Obři a víly. V případě hry **Ramsamsam** můžeme tvrdit, že se jednalo o vokálně interpretovanou aktivní skupinovou formu MT. Během této činnosti si žáci procvičovali rytmické a intonační dovednosti, mimo jiné se rozvíjela jejich motorika a schopnost soustředění se na více činností najednou. Dále byl aktivován organismus (vezmeme-li v úvahu, že tato hodina byla první vyučovací hodinou celého dne a této činnosti předcházela několikaminutový skupinový rozhovor). Během hry museli žáci podstupovat sebereflexi, aby zjistili, jestli ve své činnosti neudělali chybu. Zároveň tato hra splnila funkci motivace (vnitřní i vnější). U žáků, kteří si tuto hru vybrali dobrovolně, se jednalo o vnitřní motivaci. U studentů, kteří hru neznali a hráli na popud těch, kteří už ji znali, se jednalo o motivaci vnější, která postupně přešla v motivaci vnitřní.

Propojením hlasu a pohybu došlo u žáků k abreakci, uvolnění, rozvoji schopností a dovedností soustředění, pozornosti, postřehu, myšlení, rozvoji citu pro rytmus, pohyb, dynamiku, rozvoji sebepoznání a sebeovládání. Studenti, kteří byli ze hry vyloučeni, museli přijmout a vyrovnat se s nastalou nenadálou situací, na základě níž došlo k rozvoji sebepoznání a sebeovládání.

Zbylé dvě hry jsou úzce spjaté s pohybovou terapií. Žáci v průběhu hry **Tučňáci** měli možnost zautomatizovat si rytmické cítění. Během tohoto se jedinci socializovali do skupiny, ve které probíhala nonverbální komunikace. Při nonverbální komunikaci žáci rozvíjeli smysl pro cit a spolupráci, schopnost lépe porozumět druhým i sobě. Volný pohybový projev vedl ke spontánnosti žáků, kreativitě a smyslu pro humor (viz Tučňáci in „2.3.1.1.1 Popis a charakteristika“) Smysl pro spolupráci byl ve hře dobře vidět např. i v činnosti dívek, kdy na sebe vzájemně čekaly. Spontánnost pohybu jednotlivců a skupiny vedla k relaxaci za pohybu.

Aktivita **Obři a víly** navazovala na předešlou hru. Během ní se posilovaly individuální analytické schopnosti a využití empatie (pro rozpoznání částí skladby). Žáci dokázali taneční improvizací charakterizovat a následně pohybově i neverbálně interpretovat povahy obou bytostí (platí pro všechny Ž, hlavně pro ty, kteří tancovali na obojí). Při obrovi tančili těžce, až stroze, často se strnulým, nebo tvrdým výrazem. Když žáci tancovali víly, jejich pohyb byl lehký, často se objevovaly otočky, při tanci využívali více pohyb rukou (na rozdíl od obra), jejich výraz byl přívětivý, s úsměvem. Tato hra rozvíjela u žáků pozornost, myšlení, postřeh a představivost. Při pohybu se rozvíjela spontánnost žáků, kreativita pohybu (pohybový důvtip), koheze jednotlivců i skupiny, cit pro rytmus a auditivní analýza. Došlo k pohybovému uvolnění, osvojení rolí (víly, obři), sebestylizaci, rozvoji tvořivosti, citu pro kontrasty v dynamice a tempu.

Učitelka v hodině HV vystupovala vůči žákům v partnerském vztahu. Forma výuky probíhala hromadně. Koncepce a struktura výuky byla tematicky jednotná, mezi jednotlivými činnostmi byla logická posloupnost a tematická harmonie.

Díky zkušenostem, dovednostem, tvořivosti a kreativitě pedagoga byla hodina HV čínorodá, zajímavá a pestrá. Žáci pracovali ochotně, primárně s vnitřní motivací. Cíl hodiny byl naplněn.

**Cíl hodiny:** seznámit se s novou třídou a zjistit hudební dovednosti žáků

**Časový plán činností realizace hodiny**

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
8:15 – 9:00 45 minut	Seznámení se třídou, hudba v nás	<b>Cíl:</b> seznámit se s novou třídou a zjistit hudební dovednosti žáků	
8:15 - 8:25 10 minut	<b>Seznámení</b>  Učitel s žáky Žáci s koncepcí HV	Komunitní kruh – zjistit jména žáků, zájmy, hudební zkušenosti – dovednost hra na nástroj, zpěv  (formou debaty)	Debata byla plynulá. Kolektiv třídy tvořili převážně žáci ze stejnojmenné ZŠ 7 žáků, 5 žáků přijatých z jiných škol. Učitel převážnou část Ž znal ze stejnojmenné soukromé školy. Většina Ž aktivně navštěvuje ZUŠ, nebo hrála na hudeb. nástroj – 8 Ž. 4 Ž – nebyli odborně vedeni – hra na hudeb. nástroj, zpěv. Ž se vzájemně seznámili s náplní předešlých hodin HV – na základě vlastních zkušeností z dřívějších let z hodin HV.
8:25 – 8:52 27 minut	<b>MT hry</b>  <b>Ramsamsam</b> <b>Tučňáci</b> <b>Obři a víly</b>	Zjistit vokálně rytmické dovednosti, schopnosti  <i>Učitel měl připravené 3 MT hry</i>	U dal Ž možnost svobodně se rozhodnout – vlastním výběrem her na základě dříve nabytých zkušeností. Svobodná volba spontánně vyplynula při práci v hodině. U navrhl hru RAMSAMSAM – žáci souhlasili. Ž si přáli MT hry TUČŇÁCI, OBŘI A VÍLY – U souhlasil s jejich výběrem
8:25 – 8:35 10 minut	Ramsamsam  MT hra aktivní skupinová forma MT  vokální interpretace s hrou na vlastní tělo na píseň Ramsamsam (píseň se opakuje dokola	Motivace – <u>vnitřní</u> u Ž, kteří si hru vybrali dobrovolně; <u>vnější</u> – u Ž, kteří ji neznali a hráli na popud těch, co už ji znali, postupně přešla i v motivaci vnitřní Aktivizace organismu – <i>po debatě aktivní činností</i>	Ž se na slabiky pohybovali: RAM – dotek prstů obou rukou na rameno souseda vpravo, SAM – dotek prstů na vlastní hrud', SAM – dotek prstů obou rukou na rameno souseda vlevo, DULI – pohyb rukou jako, když kočka tasí drápky; ARARAK – zvednutí dlaní k nebi, JU – položení dlaní na stehna. MT hra vzbudila mezi Ž všeobecné nadšení (jak u Ž



	<p>s rychlejším tempem – při chybě v pohybu dochází k vyloučení ze hry. Hra končí – zůstane-li ve hře pouze 1 Ž)</p>	<p><i>propojením hlasu a pohybu došlo k abreakci, uvolnění</i>  <i>propojením hlasu a pohybu došlo k rozvoji:</i>          Sebepoznání v rámci kolektivu          Sebeovládání          Soustředění se na více činností najednou          Intonace          Motoriky          Sebereflexe – <i>zda došlo k chybě</i>          Citu pro rytmus a dynamiku</p> <p><i>(sebepoznání a sebeovládání – při „vypadnutí ze hry“)</i></p>	<p>ze stejnojmenné ZŠ, tak i u nových)          Pohyby při hře byly – energické a uvolněné. Nápěv písňě byl čistý se srozumitelnou výslovností. Postupně se zvyšovala dynamika nápěvu s narůstajícím adrenalinem. Kdo „vypadl“ ze hry neprojevoval nelibost, smutek, či zklamání. Během celé hry panovala dobrá nálada – úsměv na tváři, uvolněný postoj, klidné sledování hry. Vyloučení Ž dávali pozor, občas šeptem komentovali se svými sousedy průběh hry („<i>Ty jo, to je už rychlý</i>“, „<i>XY měla na mále</i>“). Ve hře nikdo nepodváděl. Kdo udělal chybu, sám od sebe odešel.</p>
<p>8:35 – 8:45 10 minut</p>	<p>Tučňáci</p> <p>MT hra skupinová, pasivní s prvky pohybové terapie</p> <p>žáci při veselé dynamické instrumentální hudbě chodí do rytmu po třídě a napodobují chůzi tučňáků.          Zákaz mluvit během hry.          Možnost komunikace pouze neverbální.          V případě únavy či pauzy, možnost odpočinku v „domečku“</p>	<p>Zautomatizovat rytmické cítění – <i>během hry</i>          Došlo k socializaci do skupiny a rozvoji spolupráce (<i>na základě nonverbální komunikace</i>) nonverbální komunikací – došlo k rozvoji lepšího porozumění druhým a sobě  <i>volným pohybovým projevem došlo k:</i>          rozvoji kreativity          spontánnosti a smyslu pro humor  <i>spontánností pohybu došlo k:</i>          relaxaci za pohybu</p>	<p>Ž se v rámci jednoho velkého víru, často shlukovali do malých homogenních skupin – byly složeny podle přátelských vztahů. Ž mezi sebou navazovali oční kontakt. Jedna dvojice chlapců spolu „závodila“, navzájem se předbíhali a „razili“ si cestu davem. Jiná skupinka (trojice děvčat) na sebe během chůze čekala.</p> <p>V případě únavy či pauzy, možnost odpočinku v „domečku“ (funkci domečku splňovaly židle rozestavené po obvodu učebny). Opatření zavedeno s ohledem na integrovanou žákyni – aby jí nedělaly potíže neřízené shluky spolužáků a v důsledku psychické nejistoty nedošlo k agresi. K podobnému projevu v hodině nedošlo, žákyně byla zcela v klidu a ve hře se</p>

			socializovala do jedné dívčí skupinky. „Domeček“ byl během hry využit několika žáky – odpočinuli si na několik sekund, zklidnili dech, poté pokračovali v činnosti.
8:45 – 8:52 7 minut	<p>Obři a víly</p> <p>MT hra s prvky pohybové terapie</p> <p>Ž individuálně reagují na znělost instrumentální skladby složené ze dvou různorodých částí. (pomalé – hraje fagot = obři; rychlé – hraje flétna = víly)</p> <p>Ž se rozdělí do skupin a dle příslušnosti tančí na svou pasáž, jinak nehybně stojí na místě.</p>	<p>Posílit individuální analytické schopnosti – auditivní, hudební empatii <i>pro rozpoznání části skladby</i></p> <p>Dokázat taneční improvizací charakterizovat a interpretovat pohybově i neverbálně povahu skladby (bytostí obrů a víl) - <i>Ž se podařilo,</i></p> <p><u>Hra u Ž rozvíjela:</u> pozornost myšlení postřeh představitivost <u>Při pohybu došlo k rozvoji:</u> spontánnosti žáků kreativě pohybu kohezi jednotlivců i skupiny citu pro rytmus auditivní analýzy <u>Během hry došlo k:</u> pohybovému uvolnění osvojení rolí sebestylizaci rozvoji tvořivosti citu pro kontrasty v dynamice a tempu</p> <p>To vše vedlo k osobnímu rozvoji hudebního a osobnostního spektra, k pozitivnímu ovlivnění vazby třídního kolektivu se zlepšením komunikace a spolupráce v něm.</p>	<p>Žáci se individuálně rozdělili do skupin obrů (2 dívky + 1 chlapec), víl (2 dívky + 3 chlapci) a „obrovíl“ (1 dívka + 3 chlapci – ti, kteří nevěděli, čím chtěli být a tančili na obě části) Ž se projevovali individuálně, nevytvářeli jednotlivé skupiny. Ž, kteří se v předešlé činnosti seskupovali, nebyli v této hře nutně v jedné skupině postav. Reakce žáků byly spontánní, každý tancoval svým stylem. Někteří při tanci využili zrcadlové stěny ve třídě – vizuálně korigovali svůj tanec.</p> <p>V pasáži obrů Ž nechytli a neudrželi začáteční rytmus, tancovali rychle a nedokázali analyzovat první dobu. S tím jim pomohl U – v polovině skladby zasáhl a začal tleskat první dobu.</p> <p>V pasáži víl problémy nebyly.</p> <p>Po doznění skladby hru zopakovali s větším rytmickým úspěchem.</p> <p>Při obrovi žáci tančili těžce, až stroze, často se strnulým, nebo tvrdým výrazem. Když Ž tancovali víly, jejich pohyb byl lehký, často se objevovaly otočky, při tanci využívali více pohyb rukou (na rozdíl od obra), jejich výraz byl přívětivý, s úsměvem.</p>

<b>8:52 – 9:00</b> <b>8 minut</b>	<b>Zpěv</b> <b>vokální činnost</b> <b>REFLEXE</b>	Rozezpívat – píseň Trabant. Zpěv – Ach synku, 3 kříže Shrnout hodinu – co se povedlo, co líbilo, co nebavilo/nešlo motivace na další HV	Ž vytvořili půlkruh o dvou řadách kolem piana a seděli na židlích. Na konci hodiny proběhla krátká reflexe ze strany U i Ž, shrnuli průběh hodiny. Konstatovali, co se jim líbilo – U: <i>aktivita, spolupráce,</i> <i>vyjádření vlastního názoru a</i> <i>potřeb; Ž: nejvíce hra</i> <i>Tučňáci, Obři a víly, hodina</i> <i>byla akční a hravá. Co by</i> <i>chtěli v budoucnu zopakovat</i> – Ž: <i>MT hry Ramsamsam,</i> <i>Obři a víly, Tučňáci. Zda se</i> <i>hodina vydařila – U i Ž se</i> <i>shodli: ANO. U namotivoval</i> <i>žáky na další hodinu (bude se</i> <i>v ní zpívat a nacvičovat hra</i> <i>na djembe), pochválil je za</i> <i>práci v hodině.</i>
<p><b>Během hodiny HV došlo díky MT technikám k zefektivnění výuky. Vyučující v hodně zvolil prvky MT her k testování třídy (zjistit hudební dovednosti žáků) v přirozeném prostředí bez stresu a hravou formou. Hra Ramsamsam v rámci koncepce hodiny splnila funkci aktivizace kolektivu pro práci v hodině HV, namotivovala žáky do další činnosti. V průběhu MT hry Tučňáci došlo k socializaci žáků do skupiny a rozvoji spolupráce na základě nonverbální komunikace. Hra Obři a víly měla stěžejní postavení v hodině HV. Vedla k osobnímu rozvoji hudebního rytmického citění a osobnostního rozvoje žáků, k pozitivnímu ovlivnění vazby třídního kolektivu se zlepšením komunikace a spolupráce v něm.</b></p>			

### 2.3.1.2 Hodina č. 2 – prima B

#### 2.3.1.2.1 Popis a charakteristika hodiny

**Datum: 17. 9. 2019**

**Třída: prima B**

**Vyučovací hodina: 4. (11:00 – 11:45)**

**Přítomno žáků: 13 (9 hochů, 4 dívky)**

**Hlavní téma hodiny: Seznámení se třídou, hudba pravěkých a přírodních národů**

**Popis a charakteristika hodiny:**

Cílem této hodiny bylo seznámit se s novou třídou a zjistit, jaké jsou hudební dovednosti žáků.

První třetina hodiny byla věnovaná **seznámení učitele s třídou**, trvala zhruba 15 minut. Učitel některé žáky znal již ze ZŠ, ale většina z nich mu byla neznámá. Seznámení probíhalo formou debaty, žáci usazení v kruhu se postupně představovali, informovali o svých zájmech a zda hrají, či hráli na nějaký hudební nástroj.

Ukázalo se, že je třída hudebně různorodá. Na jednu stranu ji navštěvují žáci, kteří mají s hudbou malou zkušenost, nikdy nechodili do ZUŠ a jejich schopnosti jsou primárně rozvíjeny pouze v edukačních zařízeních, nejčastěji v MŠ a ZŠ, a to primárně na hodinách HV. Dále jsou zde tři žáci, kteří dříve chodili do ZUŠ, ale pak s výukou přestali. Důvody, kvůli kterým skončili s ZUŠ jsou podobné: „*Do ZUŠ jsem chodil, ale nebavilo mě to.*“ „*Hrála jsem na klavír, ale už nic neumím.*“ „*Máma chtěla, abych na něco hrál, tak jsem chodil na kytaru, ale nebavilo mě to, tak jsem toho nechal a už si nic nepamatuju.*“. ZUŠ navštěvují tři žáci. Jeden žák zpívá, další hraje na klarinet a poslední na kytaru. Nejvíce ovládaným hudebním nástrojem byla zobcová flétna, se kterou se seznámila většina žáků již v MŠ.

Poté učitel zjišťoval, jak probíhaly hodiny HV na předešlých školách: „*Do třetí třídy jsme toho moc nedělali*“, „*Jenom jsme zpívali.*“, „*Nic moc jsme toho také nedělali. Zpívali jsme asi jen 3 písničky. Tři citrónky. Já husárek. To třetí už nevím.*“, „*Hlavně jsme zpívali a pak psali noty. Hlavně nechci žádné hudební diktáty.*“

V čase 11:15 skončila seznamovací část a byla zahájena nová činnost. Pro zjištění informací o hudebních schopnostech nové třídy, byly vybrány takové aktivity (s prvky MT), díky kterým se mohla projevit melodicko-rytmická dispozice třídy.

První vybrané cvičení zaměřené na rytmickou stránku započalo vytvářením rytmu pomocí **hry na vlastní tělo**. Navazovalo na několikaminutový výkladový úvod učitele, při němž byli žáci seznámeni s hudbou pravěkých lidí a přírodních národů („*...Pravěcí lidé ztvárňovali hudbu pomocí svého těla a primitivními nástroji běžného použití. Rytmus byl hlavní součástí náboženských rituálů. Ve svých rytmických vzorcích se inspirovali rytmem v běžném životě, například tep srdce, déšť, bouřka apod. ...*“). Činnost hry na vlastní tělo zahájil učitel (později sami žáci) vymyšlením rytmického vzorce a třída ho zopakovala. Žáci si cvičení osvojili poměrně rychle. Většina třídy analyzovala (audio-vizuálně) rytmický

vzorec a dokázala ho správně interpretovat. Pro několik jedinců (čtyři chlapce „X, Y, Z, W“) bylo cvičení obtížné. Jednalo se především o studenty X a Y, kteří jsou diagnostikováni jako žáci se specifickými studijními potřebami. Obtížnost realizace úkonu se projevovala opožděnými reakcemi při interpretaci rytmických vzorců. Tito žáci si s přesností nepamatovali celý vzorec, často si pamatovali začínající rytmus, ale nedokázali interpretovat zbývající část.

V další fázi tohoto cvičení vymýšleli pro třídu rytmické vzorce dobrovolníci. Bylo zde mnoho žáků, kteří se energicky hlásili k pozornosti. Rytmické vzorce byly jednoduché úrovně, na bázi střídání základních rytmických hodnot (nevyskytovaly se žádné trioly ani synkopy). Skupina se snažila napodobovat nejen rytmické vzorce, ale i dynamickou strukturu, až na výše zmíněné jedince, kteří se potýkali se stejnými problémy. Hru nevzdávali, se spolužáky byli stále v jedné činnosti. Kolektiv ani učitel jejich interpretaci nekomentovali, ani neupozorňovali na rytmické odchylky, naopak kladně hodnotili jejich soustředění a snahu zůstat ve hře.

Žáci byli plně koncentrováni a motivováni do práce, neprojevovali žádné aktivity, které by se netýkaly cvičení. Jeden z žáků (ten, který chodí do ZUŠ na hodiny zpěvu) vymýšlel variace k rytmickým cvičením. Rytmické formule byly dodrženy, žák změnil pouze interpretaci hry, mimo tleskání rukama hru ozvláštnil různými druhy tleskání (do jiných částí těla, kolen, stehen...)

Žáci po osmi minutách (v čase 11:23) plynule změnili činnost. Přešli od rytmizace tleskání do končetin k rytmizaci „**hrou na židli**“. Klečeli v kruhu na koberci, před sebou měli postavenou židli čelem k sobě tak, aby mohli bubnovat na sedátka. V první fázi byla židle jakožto hudební nástroj podrobena výzkumem. Trvala jednu minutu. Učitel během této doby věnoval prostor pro to, aby žáci mohli prozkoumat zvukové kvality a techniky hraní na tento nový „hudební“ nástroj. Rozezvučení proběhlo mnoha způsoby (plácáním, ťukáním, bušením, bubnováním, klepáním...) s různými silami úderu.

Po prozkoumání nového hudebního nástroje (židle) mohla začít vlastní činnost v podobě několika her: Potok, Signál a hra k dosažení kolektivní dynamiky. Prvním cvičením byla hra **Potok**. Při této hře se **posílal zvuk po kruhu**. Každý žák použil individuální styl a dynamiku hry. Nejčastěji využili středně silný úhoz dlaní do desky sedátka podle vzoru vyučujícího. Často se objevilo velmi silné plácnutí, které vydávalo nepříjemný štiplavý zvuk. Právě tento

zvuk nejčastěji hráli již výše zmínění žáci X, Y a Z. Učitelka reagovala na činnost žáků: „*Ted' vám zahrají dva různé tóny a vy mi pak řeknete, který se vám líbil a který vám byl nepříjemný.*“ Žáci ukázky kolektivně rozpoznali. Následoval krátký minutový výklad, kde učitel přiřadil libému zvuku pojem tón a nelibému hluk. Poté třída mohla pokračovat v práci se židli. (Hra i s výkladem trvala zhruba 2 minuty)

Následující cvičení byla zaměřena na dynamiku. Hra **Kolektivní dynamika** spočívala v tom, že se celá třída pokoušela dohromady bubnovat na židli ve stejné dynamice. Poté se stupňovala kolektivně a po několika pokusech (přibližně pěti) individuálně, po kruhu.

Tato cvičení byla učitelem slovně částečně řízená, verbálně žáky podporoval při hře (po celou dobu s nimi hrál): „*Můžeme začít hrát. „Pomalů můžeme zesilovat/zeslabovat.*“.

Cvičení (předávání dynamiky po kruhu) bylo příležitostně narušeno několika žáky. Důvodů bylo několik. Jeden způsobovali integrování jedinci tím, že nedokázali udržet pozornost a nepracovali podle instrukcí učitele, vytvářeli si vlastní rytmická cvičení. Žák X neprojevoval oční kontakt se spolužáky ani učitelem. V předešlém cvičení (kolektivní dynamika) se s bubnováním opožďoval a při hře prováděl kymácivé pohyby dopředu a dozadu. Žák Y vykonával stejné pohyby, avšak místo bubnování rukama, používal při „kolektivní dynamice“ hlavu. Později po zásahu učitele („*Y máš originální styl hry. Už tě z toho musí bolet hlava. Použij raději ruce.*“ pozn. nejedná se o doslovnou citaci) začal používat ruce. Hra, na rozdíl od ostatních žáků postrádala cit pro nuance. Ani jeden ze studentů (X a Y) nedodržovali kolektivní dynamiku. Žák Y hrál hlasitěji. Žák X slaběji. Kolektiv na projev žáků nereagoval. Pedagog se nenásilně snažil tyto žáky zapojit do činnosti. (Hra trvala 3 minuty.)

Další hudební činností s židli byla hra na **signál**. Cílem bylo procvičit a zlepšit vizuálně motorické vlastnosti a pozornost, koncentrace třídy. Cvičení spočívalo v tom, že učitel (později žáci sami) dával žákům předem domluvenými gesty znamení, na které reagovali hrou na židli (otevřená dlaň), nebo byli úplně zticha (ruka v pěst).

Většina třídy, až na tři případy výše zmíněných žáků se specifickými potřebami, držela oční kontakt s učitelem a snažila se přesně reagovat na předvedený signál. (Hra trvala 5 minut.)

Poslední cvičení **Pulzace** zaměřené na rytmiku začalo v 11:34, smysl hry spočívala v tom, že žáci (stojící v kruhu) rozpohybují tělo z pravé strany na levou a udávají pomocí

dupání základní dvoudobé tempo (P, L noha). Prvním taktem je základní dupání, v druhém si k dupání jedinec vymyslí další činnost (tlesknutí, lousknutí, pauza, zvuk...), ostatní po něm zopakují. Toto je základní princip, který postupuje bez pauzy po kruhu.

Hru zahájil pedagog (P dup, L dup; tlesk, pauza), poté pokračovali dobrovolníci. Kdo chtěl udávat nové činnosti udělal krok do kruhu. Paní učitelka po celou dobu s žáky spolupracovala (respektive rytmizovala s nimi).

Do kruhu často vstupoval žák, který chodí do ZUŠ na zpěv a vymýšlel zajímavé improvizace (krákání, otočka), ostatním dobrovolníkům byl příkladem. Reakce spolužáků (včetně integrovaných žáků) byla podobná jako u předchozích cvičení. Žáci se specifickými potřebami ani jednou nevstoupili do kruhu. Žák Y často nestíhal při kreativních částech, alespoň držel beat v přípravných fázích. Žáci (vyjma výše zmíněného „zpěváka“) byli nejdříve ostýchaví vejít do kruhu. Po několika improvizacích „zpěváka“ tuto rozpačitost překonali a aktivně se zapojili.

Cvičení všechny velmi bavilo, po celou dobu ve třídě panovala uvolněná pozitivní atmosféra. Žáci své nadšení projevovali verbálně i neverbálně (smích, vzpřímené uvolněné postavení...).

Posledních 8 minut hodiny bylo zaměřeno na zjištění vokálních dovedností a rozsahu. S ohledem na téma práce se nepouštím do podrobného popisu následujících činností. Pro komplexní obraz celé hodiny bude stačit, když pouze nastíním poslední činnosti v hodině. Pro zjištění vokálních dovedností a pěveckého rozsahu žáků, učitelka hrála na klavír jednotlivé tóny, které žáci měli zazpívat, hrála na klavír několik tónů a žáci je zazpívali (vše se dělo kolektivně). Po interpretování náhodných tónů zpívali píseň Trabant v různých transpozicích. Hodinu ukončil učitel kladným povzbuzujícím proslovem a oboustrannou slovní reflexí. (Žákům se hodina líbila. Bavily je MT hry, zpěv písně Trabant, nejvíce se jim líbila hra Pulzace. Bavilo je všechno. Učitel poděkoval za práci v hodině a seznámil žáky s následující hodinou HV.)

#### *2.3.1.2.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

Ve výše uvedené hodině HV byla využita aktivní skupinová metoda muzikoterapie, při Pulzaci a všech činnostech hry na židli (Potok, Kolektivní dynamika, Signál). U rytmizace hrou na vlastní tělo, která proběhla na začátku praktického bloku výuky, můžeme toto

cvičení vnímat ze dvou hledisek, z pedagogického a muzikoterapeutického. (Pozn.: Hra na tělo se vyskytuje v pedagogice i muzikoterapii.) Pokud tuto činnost vnímáme jako pedagogický prvek, hlavní důraz cvičení spočívá v korektním provedení interpretace rytmického vzorce. Z muzikoterapeutického hlediska není přesná interpretace na prvním místě. MT se zaměřuje na imaginaci a kreativitu jednotlivých rytmických vzorců v návaznosti k předcházejícímu výkladu učitele. V tomto případě se jednalo o hudbu pravěkých a přírodních národů, rytmus jako stěžejní prvek náboženských rituálů.

Při veškerých výše zmíněných muzikoterapeutických hrách žáci rozvíjeli své hudebně analytické a rytmické dovednosti. Mimo to také rozvíjeli svou pozornost, postřeh, reakci a spolupráci v rámci třídního kolektivu. K těmto rozvíjeným dovednostem si při hře Signál osvojovali schopnosti být ve vůdčí roli udáváním znamení. Při této hře došlo k rozvoji a upevnění: pozornosti a soustředěnosti (sledováním signálu), postřehu a reakce (hrou).

Ve hře Pulzace nastal velmi důležitý moment, kdy žáci překonali svou ostýchavost a vešli do kruhu, prohloubili schopnost překonat sami sebe, podpořili sebedůvěru, přebrali roli z položené na vůdčí, která byla charakterizovaná udáváním rytmického celku.

**Při hře na tělo** došlo k seberozvoji jedinců, žáků se specifickými studijními potřebami i kolektivu. Kolektiv nekomentoval „nedokonalou“ interpretaci žáků se specifickými potřebami, ani neupozorňoval na rytmické odchylky. (Kladně hodnotil jejich soustředění a snahu zůstat ve hře.)

Došlo k rozvoji:

- spolupráce v rámci kolektivu (učitel s žáky v jedné činnosti)
- pozitivních vazeb uvnitř třídního kolektivu, tím že se vytvořilo přirozené klima bez stresu a integrováním žáků se specifickými studijními potřebami do kolektivu (učitel byl s žáky v jedné činnosti)
- vnitřní motivace žáků se specifickými studijními potřebami (kolektiv ani učitel „nedokonalou“ interpretaci žáků se specifickými potřebami nekomentovali, ani neupozorňovali na rytmické odchylky; kladně hodnotili jejich soustředění a snahu zůstat ve hře)
- podpory tolerance a respektu uvnitř třídního kolektivu (kolektiv nekomentoval „nedokonalou“ interpretaci žáků se specifickými potřebami, neupozorňoval na rytmické odchylky)



Ve hře **Potok** žáci projevili individuální styl a techniku hraní (posíláním zvuku po kruhu). Učitel byl s žáky v jedné činnosti. Došlo k rozvoji a upevnění:

- dynamiky (při výkladu učitele s ukázkami a následné reprodukce žáků)
- audiovizuální analýzy a reprodukce (při výkladu učitele s ukázkami a následné reprodukce žáků)
- pozornosti a soustředěnosti (sledování zvuku)
- postřehu a reakce (posílání zvuku po kruhu)

Došlo k:

- spolupráci v rámci kolektivu (plynulost hry)
- uvolnění (individuální hrou)

Úkolem hry **Kolektivní dynamika** bylo rozvíjet dynamiku a pokusit se o souhru dynamiky kolektivu. Došlo k rozvoji a upevnění:

- rytmu (třída udržela rytmus s citem pro dynamické nuance, vyjma dvou žáků se specifickými studijními potřebami).
- pozornosti (v rámci kolektivu, aby došlo ke společné dynamice)
- spolupráci v rámci kolektivu (v hodině došlo ke společné dynamice)

Ve hře **Signál** si žáci procvičili vizuálně motorické vlastnosti, pozornost, koncentraci kolektivu, osvojili schopnost vůdčí role (udáváním znamení při hře). Došlo k rozvoji a upevnění:

- pozornosti a soustředěnosti (sledováním signálu)
- postřehu a reakce (při samotné hře)

Při hře **Pulzace** se ve třídním kolektivu vytvořilo přirozené klima bez stresu (učitel s žáky byl v jedné činnosti). Tato aktivita rozvíjela rytmus, učila sebedůvěře (v průběhu celé hry, při kolektivní hře i sólu) a přebrání role z polořizené na vůdčí (hrou sóla).

Došlo k rozvoji:

- hudebně analytické dovednosti (při interpretaci vzorců)
- spolupráce (v průběhu celé hry, žáci získali kolektivní rytmus a dynamiku; činnost byla obtížná pro žáky se specifickými studijními potřebami, po celou dobu hry se snažili a zůstali v ní zapojení)
- kreativity a abreakce (při interpretaci sólových částí – krákání, točení)

- k prohloubení schopnosti překonat sám sebe, podpořit sebedůvěru a překonat ostýchavost, přebrat roli z polořizené na vůdčí (v okamžiku, kdy se žák rozhodl hrát sólo (vstoupením do kruhu) a udávat rytmický celek)

Učitelka vystupovala vůči žákům v partnerském vztahu. Nezkoušela jejich dovednosti jednotlivě ani skupinově, pouze udávala rytmus, na který se pomocí nápodoby připojili. Všechny činnosti se účastnila spolu se svými žáky, zvolila polořizené vedení kolektivu. Při nedokonalé interpretaci je verbálně neopravovala, maximálně cvičení zopakovala, tuto činnost ponechala na schopnostech analýzy a následné sebereflexe samotných jednotlivců.

Forma výuky probíhala hromadně, kdy byl učitel s žáky v jedné činnosti. Koncept a strukturu výuky připravil v tematickém souladu, jednotlivé činnosti na sebe plynule navazovaly. Hlavní cíl (testování hudebních dovedností) si žáci dle záměru učitele neuvědomovali. Učitel chtěl testovat žáky v přirozeném prostředí a předejít případnému stresu. Hodinu připravil zábavnou, kreativní, uvolněnou a hravou. Na základě individuálních projevů jedinců v kolektivu zjistil základní osobnostní typologii žáků. Byly splněny cíle hodiny s využitím prvků MT.

**Cíl hodiny:** seznámit se s novou třídou a zjistit hudební dovednosti žáků

### Časový plán činností realizace hodiny

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
<b>11:00 –11:45 45 minut</b>	Seznámení se třídou, hudba pravěkých a přírodních národů	<b>Cíl:</b> seznámit se s novou třídou a zjistit hudební dovednosti žáků	
<b>11:00 –11:15 15 minut</b>	<b>Seznámení</b>	Komunitní kruh – zjistit jména žáků, zájmy, hudební zkušenosti – dovednost hra na nástroj, zpěv	Debata: „Do ZUŠ jsem chodil, ale nebavilo mě to.“; „Hrála jsem na klavír, ale už nic neumím.“; „Máma chtěla, abych na něco hrál, tak jsem chodil na kytaru, ale nebavilo mě to, tak jsem toho nechal a už si nic

			<p>nepamatuju.“; „Do třetí třídy jsme toho moc nedělali“; „Jenom jsme zpívali.“; „Nic moc jsme toho také nedělali. Zpívali jsme asi jen 3 písničky. Tři citrónky. Já husárek. To třetí už nevím.“; „Hlavně jsme zpívali a pak psali noty. Hlavně nechci žádné hudební diktáty.“</p>
<p><b>11:15 –11:23</b> <b>8 minut</b></p>	<p><b>Hra na tělo</b> MT hra se silnými pedagogickými prvky</p> <p>Sólista U později Ž zahraje rytmický vzorec a třída ho zopakuje (tleskání, plácání do jiných částí těla – kolen, stehen...)</p> <p>Hra na tělo se vyskytuje v pedagogice i muzikoterapii: jako pedagogický prvek – hlavní důraz cvičení v korektním provedení interpretace rytmického vzorce.</p> <p>Z muzikoterapeutického hlediska – není přesná interpretace na prvním místě. MT se zaměřuje na imaginaci a kreativitu jednotlivých rytmických vzorců, rozvoj individuálních dovedností jedince</p>	<p>Zjistit hudební schopnosti a dovednosti Ž</p> <p>Rozvíjet a upevnit: Rytmus – <i>aplikací rytmických vzorců</i>; Hudebně analytické dovednosti, pozornost, postřeh, reakci – <i>audiovizuální analýzou a následnou reprodukcí sólisty</i></p> <p>Spolupráci v rámci kolektivu – <i>U i Ž v jedné činnosti</i></p> <p><u>Došlo k rozvoji:</u> Pozitivních vazeb uvnitř třídního kolektivu, vytvořením přirozeného klimatu bez stresu a integrováním žáků se specifickými studijními potřebami do kolektivu – <i>Us Ž byl v 1 činnosti</i>; Motivace (vnitřní) – u žáků se specif. potřebami –<i>Kolektiv ani učitel „nedokonalou“ interpretaci Ž se specif. potřebami, nekomentovali, ani neupozorňovali na rytmické odchylky. Kladně hodnotili jejich</i></p>	<p><u>Sólo učitel:</u> Ž si cvičení osvojili poměrně rychle a správně interpretovali vzorce. Výjimkou 4 Ž mezi kterými byli 2 se specifickými studijními potřebami – opožděné reakce při interpretaci rytmu (často si pamatovali začínající rytmus, ale nedokázali interpretovat zbývající část)</p> <p><u>Sólo žáci:</u> Mnoho dobrovolníků, kteří se energicky hlásili k sólu. Vznikly sóla jednoduchých rytmických modelů (bez triol, synkop) Třída napodobovala nejen rytmiku, ale i dynamiku. 4 Ž mezi kterými byli 2 se specifickými studijními potřebami – opožděné reakce při interpretaci rytmu, nenapodobovali dynamiku, hru nevzdávali. Kolektiv ani učitel jejich interpretaci nekomentovali, ani neupozorňovali na rytmické odchylky, naopak kladně hodnotili jejich soustředění a snahu zůstat ve hře.</p> <p>Ž plně koncentrováni a motivováni k práci, neprojevovali se žádné aktivity, které by se netýkaly cvičení.</p>

		<p><i>soustředění a snahu zůstat ve hře.</i> Došlo k podpoře tolerance a respektu uvnitř třídního kolektivu – <i>Kolektiv nekomentoval „nedokonalou“ interpretaci Ž se specifickými potřebami, neupozorňovali na rytmické odchylky.</i> Došlo k seberozvoji jedinců, žáků se specifickými studijními potřebami i kolektivu – <i>kolektiv nekomentoval „nedokonalou“ interpretaci žáků se specifickými potřebami, ani neupozorňoval na rytmické odchylky.</i> <i>Kladně hodnotil jejich soustředění a snahu zůstat ve hře.</i></p>	<p>1 Ž vymýšlel variace k rytmickým cvičením – rytmické formule dodrženy, změnil pouze interpretaci hry, (ozvláštnění různými druhy tleskání, plácání do jiných částí těla, kolen, stehen...)</p>
11:23 –11:34 11 minut	<p><b>Hra na židli</b> <b>Potok</b> <b>Kolektivní dynamika</b> <b>Signál</b></p> <p>MT hry aktivní skupinová MT</p>	<p>Motivace Zjistit hudební schopnosti, dovednosti; <u>rozvíjet:</u> Rytmus a dynamiku Hudební analytické dovednosti, Spolupráci; Učit sebereflexi Analyzovat</p>	
11:23 – 11:24 1 minuta	<p>Fáze výzkumu židle</p>	<p>Individuálně se seznámit s nástrojem, prozkoumat zvukové kvality, techniky hraní</p>	<p>Ž s různou silou dynamiky plácali tůkali, bušili, bubnovali, klepali na židli</p>
11:24 – 11:26 2 minuty	<p>Potok</p> <p>MT hra s výkladem (tón x hluk) aktivní skupinová MT aktivita</p>	<p>Rozvíjet dynamiku nechat projevit individuální styl a techniku hraní (<i>posílání zvuku po kruhu</i>)</p>	<p>U v jedné činnosti s Ž. Individuální styl a dynamika hry, nejčastěji Ž hráli středně silným úhozem dlaní do desky sedátka (nápodobou – podle U)</p>

	posílání zvuku po kruhu	<p><u>Došlo k rozvoji a upevnění:</u>          Audiovizuální analýzy a reprodukce – <i>při výkladu U s ukázkami a následné reprodukce</i>          Ž          Pozornosti a soustředěnosti – <i>sledování zvuku</i>          Postřehu a reakce – <i>posílání zvuku po kruhu</i></p> <p><u>Došlo k:</u>          Spolupráci v rámci kolektivu – <i>plynulost hry</i>          Uvolnění – <i>individuální hrou</i></p>	<p>Žáci X, Y a Z často hráli silným plácnutím (vydávali nepříjemný štiplavý zvuk.          Reakce U: „<i>Ted' vám zahrají dva různé tóny a vy mi pak řeknete, který se vám líbil a který vám byl nepříjemný.</i>“ Ž ukázky kolektivně rozpoznali.</p>
11:26 – 11:29 3 minuty	<p>Kolektivní dynamika          MT hra          aktivní skupinová MT</p> <p>Žáci stojí v kruhu, celá třída společně bubnuje na židli a mění dynamiku (kolektivně, po kruhu)</p>	<p>Rozvíjet dynamiku, pokusit se o souhru dynamiky kolektivu  <u>Dále rozvíjet a upevnit:</u>          Rytmus – <i>třída udržela rytmus s citem pro dynamické nuance. (vyjma 2 Ž se spec. stud. potřebami)</i>          Pozornost – <i>v rámci kolektivu, aby došlo ke společné dynamice</i>          Spolupráci v rámci kolektivu – <i>v hodině došlo ke společné dynamice</i></p>	<p>U v jedné činnosti s Ž, částečně řízené U. („<i>Můžeme začít hrát</i>“, „<i>Pomalu můžeme zesilovat/zeslabovat.</i>“)  <u>Hra příležitostně narušena Ž se specifickými vzdělávacími potřebami:</u> nedokázali udržet pozornost a nepracovali podle instrukcí U, vytvářeli si vlastní rytmická cvičení.          Ž X neprojevoval oční kontakt se spolužáky ani učitelem, v bubnování se opožďoval a při hře prováděl kymácivé pohyby dopředu a dozadu.          Ž Y stejné pohyby, místo bubnování rukama, používal při „kolektivní dynamice“ hlavu. Po chvíli zásah U („<i>Y máš originální styl hry. Už tě z toho musí bolet hlava. Použij raději ruce.</i>“), začal používat ruce.          Hra postrádala cit pro nuance.          Nedodržovali kolektivní dynamiku (Y hrál hlasitěji, X hrál slaběji).</p>

			<p><u>Třída:</u> držela rytmus, cit pro dynamické nuance. Kolektiv na projev žáků X, Y nereagoval. Pedagog se nenásilně snažil tyto žáky zapojit do činnosti.</p>
11:29 – 11:34 5 minut	<p>Signál</p> <p>MT hra aktivní skupinová MT</p> <p>U (později Ž) udává předem domluvenými gesty znamení, na která Ž reaguje hrou na židli (otevřená dlaň), nebo nehráli (ruka v pěst)</p>	<p>Procvičit vizuálně motorické vlastnosti, pozornost, koncentraci kolektivu osvojit schopnost vůdčí role – <i>udáváním znamení při hře</i> <u>Došlo k rozvoji a upevnění:</u> Pozornosti a soustředěnosti – <i>sledováním signálu</i> Postřehu a reakce – <i>při samotné hře</i></p>	<p>Ž byli aktivně zapojení do hry, udržovali oční kontakt s U. <u>Ž se specifickými vzdělávacími potřebami:</u> neudrželi oční kontakt</p>
11:34 – 11:37 3 minuty	<p><b>Pulzace</b></p> <p>MT hra aktivní skupinová MT</p> <p>základní princip: Ž stáli v kruhu, rozpochovali tělo z pravé strany na levou, udávali pomocí dupání základní dvoudobé tempo (P, L noha). Prvním taktom bylo základní dupání, v druhém si k dupání dobrovolník (sólista – vstoupí do kruhu) vymyslel další činnost (tlesknutí, lousknutí, pauza, zvuk), ostatní opakují, cvičení tímto způsobem plynule pokračuje.</p>	<p>Vytvořit přirozené klima bez stresu – <i>U s Ž v jedné činnosti</i> Rozvíjet rytmus a učit sebedůvěře – <i>v průběhu celé hry (při kolektivní hře i sólu)</i> Přebrat roli (z polořízené na vůdčí) – <i>hrou sóla</i> <u>Došlo k rozvoji:</u> Hudebně analytické dovednosti – <i>při interpretaci vzorců</i> Spolupráce – <i>v průběhu celé hry, došlo ke kolektivnímu rytmu a dynamice (bylo obtížné pro Ž se spec. potř. – snažili se, po celou dobu byli zapojení ve hře)</i> Kreativity a abreakce – <i>při interpretaci sólových částí – krákání, točení</i> <u>Došlo k prohloubení schopnosti překonat sám sebe, podpořit</u></p>	<p>U v jedné činnosti s žáky, začal sólo. Mnoho dobrovolníků. Často 1 Ž (nadaný, chodí do ZUŠ na zpěv) – zajímavé improvizace (krákání, otočky), příklad pro spolužáky (na začátku ostýchaví, rozpačití) <u>Ž se specifickými vzdělávacími potřebami:</u> ani jednou si nezkusili sólo, Y rytmicky nestíhal při kreativních činnostech (držel alespoň základní beat v přípravných fázích)</p> <p>Uvolněná pozitivní atmosféra ve třídě. Ž cvičení bavilo, byli nadšení – projev verbální i neverbální, smích, vzpřímené uvolněné postavení</p>

		sebedůvěru a překonat ostýchavost, přebrat roli z polořízené na vůdčí – <i>Ž se rozhodl hrát sólo (vstoupením do kruhu) a udával rytmický celek.</i>	
<b>11:37 – 11:45 8 minut</b>	Vokální dovednosti REFLEXE  (hrát jednotlivé tóny, několik tónů – ZPĚV) píseň Trabant – transpozice Shrnout hodinu – co se povedlo, co líbilo, co nebavilo/nešlo	Zjistit vokální dovednost, rozsah	Žákům se hodina líbila. Bavily je MT hry. Nejvíce se líbila hra Pulzace. Bavilo je zpívat píseň. Bavilo je všechno. Učitel poděkoval za práci v hodině a seznámil žáky s následující hodinou HV.
<p><b>Vyučující v hodně zvolil prvky MT her k testování třídy (zjistit hudební dovednosti žáků) v přirozeném prostředí bez stresu a nátlaku. Napomohla k tomu i jeho účast být v jedné činnosti s žáky. Vůči nim vystupoval v partnerském vztahu. Na základě individuálních projevů jedinců v kolektivu zjistil základní osobnostní typologii žáků.</b></p> <p><b>MT hru Potok záměrně zvolil po hře Hra na tělo, aby došlo k abreakci žáků. Vnitřní motivaci u žáků se specifickými studijními potřebami vhodně podpořila Hra na tělo, kdy učitel ani kolektiv nekomentovali „nedokonalou“ interpretaci těchto žáků a neupozorňovali na rytmické odchylky. Došlo ke kohezi skupiny, k rozvoji sebedůvěry jedince v kolektivu a seberozvoji jako takovému.</b></p>			

### 2.3.1.3 Hodina č. 3 – sekunda B

#### 2.3.1.3.1 Popis a charakteristika hodiny

**Datum: 26. 9. 2019**

**Třída: sekunda B**

**Vyučovací hodina: 1. (8:15 – 9:00)**

**Přítomno žáků: 13 (5 hochů, 8 dívek)**

**Hlavní téma hodiny: hudba v Africe a vnímání rytmu**

#### **Popis a charakteristika hodiny:**

Cílem hodiny bylo zautomatizovat rytmus a připravit na téma projektu hudba v Africe.–Na úvod hodiny vyučující zvolil opakování látky z předešlé hodiny, rytmické hodnoty. Poté následovala v čase 8:18 – 8:41 „*Hra na židli*“. Než nastala samotná hra, žáci prošli fází výzkumu. Fáze výzkumu spočívala v poznávání hudebního nástroje (židle) a trvala zhruba jednu minutu. Během této činnosti byla ve třídě rozvolněná atmosféra. Studenti se chovali uvolněně a spontánně. Individuálně zkoumali materiál a kvality zvuku svého nástroje. Někteří žáci při této činnosti pozorovali kolektiv a do své hry přiřadili některé odpozorované prvky. I když byla atmosféra ve třídě velmi volná, nedocházelo k anarchii, (vyučující měl po celou dobu situaci pod kontrolou).

Při hře na židli žáci využili mnoho způsobů technik (např.: s židlí šoupali, nakláněli ji, bubnovali na ni). Využívali nejen dřevěnou plochu sedátka a opěrky, ale i kovovou konstrukci. Do těchto částí plácali, ťukali, cvrnkali, bubnovali, a to dlaní, prsty, klouby, a využívali i jiné předměty (prstýnek, tužku, pravítko, botu). To vše s různou dynamikou úderu.

Styl hry byl proveden individuální formou. Žáci úspěšně, nápodobou učitele, interpretovali rytmické vzorce.

Na základě hry a zkoumání nového „hudebního nástroje“ (židle) měli možnost za pomoci individuální zkušenosti rozlišit druhy znělých tónů oproti nelibým zvukům. Tento poznatek byl v hodině hudební výchovy dále rozvíjen. Paní učitelka na něj upozornila formou cílených, vhodně formulovaných otázek, díky kterým si žáci explicitně uvědomili



problematiku znělosti. (S tímto tématem byli žáci seznámeni v předešlých hodinách HV, kdy se probíral tón vs. hluk.) Věděli, jaký je rozdíl mezi tónem a zvukem – ve smyslu šum, hluk, nelibý zvuk. Pohotově reagovali na učitele. Správně určovali, zda se jedná o tón, nebo nepříjemný zvuk. Zjistili, že při hraní na židli hraje v určování libosti tónů důležitou roli dynamika.

Až na několik výjimek dokázali žáci při interpretaci „hezkého“ tónu dodržovat správnou dynamiku. Méně zdatní jednotlivci byli samotnou třídou upozorněni na nesprávnou interpretaci. Toto cvičení splnilo funkci nenásilné výuky „správného hraní na židli“. Žáci byli ve své činnosti úspěšní. Pozorováním, nápodobou učitele a následným osvojením se naučili „hrát na židli“. V rámci možností a s jistou modifikací využívali při hře způsoby techniky hry na djembe. Basový úder byl proveden úderem dlaní do středu židle. Středový tón byl hrán údery prsty na okrajových částí. (Výškový zvuk na rozdíl od djembe nebyl využit.)

Dále následovala činnost, kdy paní učitelka hrála základní beat (na djembe), ke kterému se postupně přidávala celá třída (na židle). Po několika minutách, kdy si žáci osvojili beat se během hry zeptala: „*Jestli někdo bude chtít, může si do beatu přidat vlastní rytmický model*“. Ve třídě nastalo ticho. Byla cítit ostýchavost a nejistota vyjádřená sklopenými zraky, popřípadě kradnými pohledy na sousedy, strnulostí těla (základní rytmus hrál ale dál). K sólu se po chvíli odvážila pouze jedna hudebně nadaná žákyně. Když už nebyli žádní dobrovolníci, beat byl samovolným procesem ukončen a paní učitelka si vzala slovo.

V dalším úseku hodiny **vyprávěla o africké etnické hudbě**. Stěžejní částí výkladu byl příběh o rituálu africké ženy, která hudbou prosila o dítě. Důležitým prvkem v modlitbě ženy byl právě rytmus. Dále se žáci seznámili se symbolikou a se základy rytmiky některých afrických bubnů (dun dun s významem „*srdce rytmu*“, který je vyjádřen ve čtyř čtvrtovém taktu (doba – doba – pauza – pauza), další typ bubnu je sankban – *tělo rytmu* a kenkeny – *hlava rytmu*).

Na základě vyprávění paní učitelky se **hrál znovu beat** tentokrát se složitější rytmikou. Žáci měli za úkol držet základní rytmus a učitel přidal vlastní sólo (rytmickou improvizaci). Úkolem žáků bylo udržet svůj beat a vnímat své okolí/okolní zvuky a sólo učitele. Bylo příjemným překvapením, že nedocházelo k rytmickým odchylkám. Snaha o udržení stanoveného tempa se zdařila.

Pro zpestření výuky následovala ukázka hudebního videa „*Foli*“ na youtube<sup>74</sup>. Video navazovalo na téma hodiny (hudba v Africe a vnímání rytmu), při kterém měli studenti možnost shrnout a upevnit poznatky z hodiny. Pro hlubší upevnění a zapamatování učiva učitelka během videa komentovala jednotlivé situace (např.: „...rytmus je zde ve více vrstvách: v práci, při mlácení obilí, kácení stromu, v chůzi, při kování železa...“)

Při sledování videa byl u žáků vidět vliv rytmu v projevu jejich chování. Nenápadně ho interpretovali nakláněním hlavy, šoupáním nohou pod židli, podupáváním nohy na podlahu, rytmickým vlněním těla. Všeobecné nadšení (v podobě smíchu) vyvolala u žáků pasáž, kde domorodé děti bubnovaly na předměty denní potřeby (plechovky, plastové kanystry).

Na závěr proběhlo krátké shrnutí a reflexe celé hodiny. Žákům se líbila hra na židli a ukázka videa. Ocenili komentář učitele do ukázky. Problém viděli v udržení rytmu při hře na židli. Učitel kladně hodnotil kázeň žáků, aktivní přístup při plnění úkolů (které byly z větší části realizovány metodou MT).

#### *2.3.1.3.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

V hodině HV byla využita aktivní skupinová metoda muzikoterapie, a to při všech činnostech **hry na židli**.

Z pedagogického hlediska shledávám tuto metodu jako dobrou motivaci žáků chtít něco dělat, dělat to kreativně, jinak než klasickými metodami (jednalo se o motivaci vnější i vnitřní). Nejenže hra prohlubovala a rozvíjela rytmické cítění žáků, ale v pokročilejší fázi této činnosti fungovala jako nácvik techniky hry na djembe v postupně plynulé nenásilné formě. Učitel názorně demonstroval základní rytmické vzorce a žáci na něj kolektivně formou pozorování navazovali.

Z psychologického hlediska došlo k uvolnění žáků a k spontánnosti jejich hudebního vyjadřování.

Klima ve třídě bylo přátelské. I když každý hrál sám za sebe, mezi spolužáky docházelo k spolupráci, vytvářeli jeden ucelený hudební koncept.

Učitelka vystupovala vůči žákům v partnerském vztahu. Nezkoušela jejich dovednosti jednotlivě a ani skupinově, pouze udávala rytmus a žáci se pomocí nápodoby

---

<sup>74</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>

neřízeně připojili (došlo k prohloubení, upevnění znalostí a dovedností). Při nedokonalé interpretaci své žáky verbálně neopravovala, tuto činnost zanechala na samotných jednotlivcích, popřípadě kolektivu.

Forma výuky probíhala hromadně, kdy byl učitel s žáky v jedné činnosti, s využitím momentu individuální práce žáků. Koncepce a struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. Hodina byla tematicky jednotná, činnosti na sebe plynule navazovaly. Cíl hodiny byl naplněn.

**Cíl hodiny:** zautomatizovat rytmus a připravit na téma projektu hudba v Africe

### Časový plán činností realizace hodiny

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
8:15 – 9:00 45 minut	Hudba v Africe a vnímání rytmu	<b>Cíl:</b> zautomatizovat rytmus a připravit na téma projektu hudba v Africe	
8:15 – 8:18 3 minuty	<b>Opakování z předešlé hodiny</b> rytmické hodnoty	Vybavit znalosti prohloubit dovednosti	
8:18 – 8:41 23 minut	<b>Hra na židli</b> aktivní skupinová MT	Motivace – vnější, vnitřní prohloubit, upevnit, rozvíjet znalosti dovednosti rytmu spolupráce spontánnost projevu uvolnit Ž sebereflexe	
8:18 – 8:19 1 minuta	Fáze výzkumu „hry na židli“	Individuálně zkoumat materiál a kvality zvuku nástroje získat zkušenost	Rozvolněná atmosféra – nedocházelo k anarchii. Ž se chovali uvolněně a spontánně. Individuálně zkoumali materiál a zvuk nástroje (šoupání, naklánění, bubnování, cvrnkání, ťukání, plácání – dlaní, prsty klouby i jinými předměty – prstýnek, tužka, pravítko, bota; do sedátka, opěrky,

			kovové konstrukce) s různou dynamikou úderu. Někteří žáci pozorovali kolektiv a do své hry přiřadili některé odpozorované prvky.
8:19 – 8:27 8 minut	„Hra na židli“ nácvik hry na djembe tvorba tónů a dynamika	Motivace (vnitřní i vnější); Kreativita; Udržet, vytvořit rytmické vzorce a návaznost na ně; rozlišit znělý, nelibý tón; dokázat interpretovat; analyzovat interpretaci; dokázat upozornit na nesprávnost interpretace; hra za sebe x spolupráce x vytvořit 1 hudební koncept sebereflexe  <i>Hra prohlubovala a rozvíjela rytmické cítění žáků, v pokročilejší fázi této činnosti fungovala jako nácvik techniky hry na djembe došlo k uvolnění žáků a k spontánnosti jejich hudebního vyjadřování.</i>	Na základě cílených vhodně formulovaných otázek U a vl. zkušenosti Ž ze hry si explicitně uvědomili problematiku znělosti – (tón x hluk), zjistili, že při hraní na židli hraje v určování libosti tónu důležitou roli dynamika. Až na několik výjimek dokázali žáci při interpretaci „hezkeho“ tónu dodržovat správnou dynamiku. Méně zdatní jednotlivci byli samotnou třídou upozorněni na nesprávnou interpretaci. Toto cvičení splnilo funkci nenásilné nenápadné výuky „správného hraní na židli“. Ž nápodobou učitele – dospěli k nenásilnému osvojení hry, naučili se hrát na židli, nácvik na djembe (dlaň na střed – basový úder, prsty na okraj židle – středový tón, výškový tón – nebyl využit).  <i>Klima ve třídě bylo přátelské. I když každý hrál sám za sebe, mezi spolužáky docházelo k spolupráci, vytvářeli jeden ucelený hudební koncept.</i>
8:27 – 8:33 6 minut	Hra – beat 1.část A  Hrát základní beat na	Osvojit rytmus schopnost přidat vlastní rytmický model přebírat roli – vůdce (sólo)	Ž projevovali ostych, obavu z role vůdce – ve smyslu přebírat roli. U ponechal volnost v dobrovolné volbě

	djembe a postupně se přidá celá třída hra na židle učitel sólo kdokoli sólo		hrát vlastní rytmický model – sólo: nastalo ticho, ostýchavost, sklopené oči, strnulost těla, následovaly pohledy na sousedy. Beat byl samovolným procesem ukončen.
8:33 – 8:37 4 minuty	Vyprávění o africké etnické hudbě  Příběh – rituál ženy hudbou prosba o dítě	Uvědomit – rytmus důležitý prvek modlitby Seznámit – symbolika, základy rytmiky afrických bubnů dun dun, sankban, kenkeny	
8:37 – 8:41 4 minuty	Hra – beat 1.část B  Rytmická improvizace žáci drží základní rytmus – učitel sólo	obtížnější rytmika udržet rytmus vnímat okolí – okolní zvuky, sólo	Bylo příjemným překvapením, že nedocházelo k rytmickým odchylkám. Snaha o udržení stanoveného tempa se zdařila.
8:41 – 8:51 10 minut	<b>Ukázka video „Foli“</b>	Návaznost na téma hodiny shrnout, upevnit poznatky z hodiny <i>prohloubit, upevnit zapamatování učiva - během videa učitel komentuje jednotlivé situace – rytmus je ve více vrstvách – v práci (mlácení obilí, kácení stromu, kování železa) chůzi</i>	Při ukázce videa: projev vlivu rytmu na žáky, změna v chování ( <i>naklánění hlavy, podupávání, vlnění těla</i> ), spontánnost projevu – smích <i>domorodé děti bubnovaly na předměty běžné potřeby (plechovky, plastové kanystry)</i>
8:51 – 9:00 9 minut	<b>REFLEXE hodiny</b> <b>Debata video MT techniky</b>	Shrnout hodinu Rytmus je v každém z nás V běžném životě (tlukot srdce, chůze, dech)	Žákům se líbila hra na židli a ukázka videa. Ocenili komentář učitele do ukázky. Při hře na židli viděli problém v udržení rytmu. Učitel kladně hodnotil kázeň žáků, aktivní přístup při plnění úkolů, které byly z větší části realizovány metodou MT.

Z pedagogického hlediska shledávám MT metodu Hra na židli jako dobrou motivaci žáků chtít něco dělat, dělat to kreativně, jinak než klasickými metodami (jedná se o motivaci vnější i vnitřní). Tuto hru vidím jako dobrou metodu prohloubení spolupráce v kolektivu a sebereflexe, prohloubení sebedůvěry. (Prohloubení spolupráce v kolektivu – *shledávám v přívětivém klimatu ve třídě. I když každý hrál sám za sebe, mezi spolužáky docházelo k spolupráci, vytvářeli jeden ucelený hudební koncept. K prohloubení sebereflexe – došlo při interpretaci „hezkého“ tónu; prohloubení sebedůvěry – vidím v dobrovolné volbě hrát vlastní rytmický model – sólo; v přebrání role vůdce*). Jako důležitý moment v hodině vnímám, kdy pedagog vystupoval vůči žákům v partnerském vztahu, nezkoušel jejich dovednosti jednotlivě a ani skupinově, pouze udával rytmus a žáci se pomocí nápodoby neřízeně připojili do hry, došlo k rozvoji sebedůvěry na základě pozitivního klimatu ve třídě a také k prohloubení, upevnění znalostí a dovedností.

#### 2.3.1.4 Hodina č. 4 – kvinta A

##### 2.3.1.4.1 Popis a charakteristika hodiny

**Datum: 10. 10. 2019**

**Třída: kvinta A**

**Vyučovací hodina: 3. a 4. (10:05 – 10:50; 11:00 – 11:45)**

**Přítomno žáků: 6 (2 dívky, 4 chlapci)**

**Hlavní téma hodiny: etnomuzikologie, umění blízkého východu – Indie**

**Popis a charakteristika hodiny:**

Cílem hodiny bylo seznámit studenty s indickou rágou, zjistit, jak na ni studenti reagují, respektive jaký na ně má vliv. Dále, jak žáci dokážou při analýze ukázky operovat se základními hudebními pojmy získanými a osvojenými v průběhu studia. Náplní této hodiny byl hudební poslech indické rágy prováděný formou poslechu s relaxačními prvky se závěrečnou reflexí a dotazníkovým výstupem.

Na začátku hodiny na pokyn vyučujícího žáci zatemnili okna. Pro poslech bylo nutné, aby hodina nebyla ničím ani nikým narušena. Všichni zúčastnění si museli vypnout mobil, uspokojit své biologické potřeby. Poté, co si každý našel ve třídě své místo, lehl si na zem (na záda) a zavřel oči, mohla se pustit hudba. Během „relaxace“ zněla indická rága ranní a trvala 30 minut. Žáci po celou dobu leželi v klidu na zemi a nechali se vtáhnout do rágy. Po ukončení poslechu dostali dotazník, který vyplnili a pak proběhla závěrečná reflexe.

Dotazník obsahoval dvě části emotivní a racionální uchopení. První část emotivní uchopení obsahovala čtyři body. První zjišťoval stav studenta před poslechem, druhý stav po poslechu. Třetí zjišťoval, jak respondent hudbu prožíval a co se s ním během poslechu odehrávalo. V posledním bodě se pomocí ratingové metody bipolární numerické stupnice zjišťoval vztah respondenta k ukázce. V druhé části, racionální uchopení, se zjišťoval názor studenta, jak byla ukázka dlouhá, dále podle jakých principů byla hudba založena. Poslední otázka se ptala respondentů, jaké hudební nástroje slyšeli v ukázce.

Odpovědi jednotlivých žáků jsou zpracovány níže v tabulce:

POSLECH RÁGY						
	Žák 1	žák 2	Žák 3	žák 4	žák 5	žák 6
<b>(pohlaví)</b>	Ž	M	M	M	M	Ž
<b>emotivní uchopení</b>						
<b>1) Před poslechem jsem byl/a (nálada, emoční stav)</b>	unavená, trochu rozrušená	Vysmátý	uvolněný	unavený	unavený, znuděný	nasycená
<b>2) Po poslechu jsem byl/a (nálada, emoční stav)</b>	Zvláště zrelaxovaná, jako bych tu chvíli byla v jiném světě	pěkně odpočatý	„senilní“ (hodně přemýšlivá nálada), s vyčištěnou hlavou	unavený (bez energie)	téměř uspaný, příjemně překvapený, úplně uvolněný	uvolněná
<b>3) Jak jsem hudbu prožíval /a (popište, co si pamatujete, že se s vámi odehrávalo)</b>	Přemýšlela jsem nad různými náhodnými věcmi. Jako když někdo vypráví příběh a vy se snažíte neusnout a jednou za čas řekne něco, co ve vás vzbudí pocit napětí/rozruší vás a postupně	Zdály se mi sny, i když jsem byl vzhůru	Nejdřív jsem jen poslouchal a furt přemýšlel o věcech mimo, ale pak jsem se najednou ztratil a po nějaké době jsem se znovu našel. Nedokážu říct, co se dělo.	nemohu si vzpomenout	Cítil jsem se nepřítomně, někde mimo – ze začátku jsem měl roztěkané myšlenky, pak jsem přestal úplně přemýšlet.	Nejdříve jsem byla napjatá a hudba mi nesesla. Po nějaké době jsem se začala uvolňovat. Když se hudba chýlila ke konci, začala jsem mít hlad.

	zase klidně usínáte.					
<b>4) Zatrhnete číslo líbilo 123454321 nelíbilo, kde 5 je neutrální vztah (nevím).</b>	líbilo 123454321 nelíbilo	líbilo 123454321 nelíbilo	líbilo 123454321 nelíbilo	líbilo 123454321 nelíbilo	líbilo 123454321 nelíbilo	líbilo 123454321 nelíbilo
<b>Racionální:</b>						
<b>1) Ukázka byla asi dlouhá:</b>	30 min.	15 min.	30 min.	35 min.	20 min.	30 min.
<b>2) Hudba byla založena na principech:</b>	Netuším, celkem často se to opakovalo – podobný rytmus. Občas byly chvíle, kdy mi to přišlo hrozně chaotické	zrychlování, zvyšování tónů	harmonie	dynamika	Navozování emocí nejmenšími detaily	
<b>3) Nástroje, které hrály:</b>	indická píšťala, něco ve stylu bubnů, další nástroje podobné harfě; zbytek si nevybavuji	Zvláštní kytara a bubny	Indická píšťala, housle, bubny	indická píšťala, malé bubny	citar, bubny	indické píšťaly, bubny, různé strunné nástroje
<b>4) Doba, kdy je rága hrána:</b>	podvečer	dopoledne (před obědem)	Poledne	večer	Ráno	

Tabulka č. 1: Rága

Závěrečná reflexe obsahovala stejný výstup jako dotazník. Zvolení dvou výstupů bylo vybráno záměrně. Hlavním důvodem byla snaha zapojit se s třídou do výzkumu SGS<sup>75</sup> projektu HAMU „Mikrotonalita indické klasické hudby a její psychologické aspekty“, jejímž iniciátorem je Tomáš Reidl. Tento elektronický test nebylo možné z technických i

<sup>75</sup> Studentská grantová soutěž



funkčních důvodů aplikovat v hodině hudební výchovy. Učitelce se však tento nápad líbil, nejen z pedagogického, ale i psychologického a praktického hlediska. Žáci měli možnost seznámit se s indickou rágou, ale i poznat jakým způsobem může probíhat hudební výzkum. Z výše zmíněných důvodů se paní učitelka rozhodla vytvořit „vlastní projekt“ inspirovaný výše zmíněným výzkumem.

Během reflexe mě zaujala psychická vyspělost studentů. S vážností se dokázali vyjádřit ke všem tématům. Jejich projev byl klidný a kultivovaný, rozhovor v diskusi zase plynulý a oboustranný. V této práci neuvádím konkrétní průběh debaty, jelikož se při ní studenti vyjádřili stejně jako v části emotivního uchopení (viz tabulka výše). Dále studenty zajímaly správné odpovědi v racionální části dotazníku (pozn. dotazník i jeho možné správné odpovědi jsou k nalezení v Příloze 3 – Rága, nevyplněný dotazník a Příloze 4 – Rága, dotazník se správnými odpověďmi z racionálního hlediska). Celá hodina byla uzavřena učitelovým poděkováním s dohodou na průběhu následující hodiny HV.

#### *2.3.1.4.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

V hodině HV byla použita muzikoterapie v pasivní skupinové formě. Zrealizovala se pomocí poslechu s relaxačními prvky v podobě indické rágy.

Při poslechu došlo k individuálnímu subjektivnímu rozvoji každého jedince, rozvoji jeho imaginace (viz dotazník otázka č. 3 emotivní uchopení), dále vliv hudby na jeho krátkodobý emociální a psychický stav (viz dotazník otázky 1 a 2 v emotivním uchopení).

Při výstupní části (reflexi a dotazníku) měl student možnost uplatnit a rozvíjet schopnosti sebevyjádření, analytické auditivní percepce, recepce a reprodukce. Využil a zpracoval teoretické znalosti nabyté v předchozích hodinách. Reflexe sehrála důležitou roli v utužování: sociálních vztahů ve třídě, pochopení, empatie, respektu vůči druhým, nalezení sebedůvěry.

Forma výuky probíhala hromadně s využitím momentu individuální práce žáků (vyplnění dotazníků). Dvuhodinová HV byla plynulá, bez přestávky, 10minutovou přestávku učitel nahradil dřívějším zakončením v obdobné časové dotaci. V hodině si zvolil roli průvodce. S žáky nebyl v jedné činnosti, pouze při reflexi. Před poslechem a vyplněním dotazníků úmyslně žákům nesdělil záměr zjistit vliv rágy na ně samotné, schopnost používat základní hudební pojmy při analýze ukázky z důvodu testování v přirozeném prostředí bez

stresu. Koncepce a struktura hodiny byla pečlivě připravená a zrealizovaná. Cíl hodiny byl naplněn.

**Cíl hodiny:** Seznámit studenty s indickou rágou a zjistit její vliv na jednotlivce. Zjistit schopnost používání základních hudebních pojmů při analýze ukázky.

### Časový plán činností realizace hodiny

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
10:05 - 11:45 10:05 - 10:50; 11:00 - 11:45 (2 vyučovací hod.) 90 minut	etnomuzikologie, umění blízkého východu – Indie  hudební poslech indické rágy s relaxačními prvky závěrečnou reflexí dotazníkovým výstupem	<b>Cíl:</b> Seznámit studenty s indickou rágou a zjistit její vliv na jednotlivce. Zjistit schopnost používání základních hudebních pojmů při analýze ukázky.	
10:05 – 10:15 10 minut	Seznámit s průběhem hodiny. Vypnout mobily. Uspokojit biologické potřeby. Zatemnit okna. Lehnout na zem na záda a zavřít oči. Pustit hudbu.	Přípravit na poslech rágy.	Žáci aktivně spolupracovali s učitelem.
10:15 – 10:45 30 minut	Poslech indické rágy ranní rága	Poslech s relaxačním prvkem až meditativním. Možnost seznámit se s indickou rágou. Došlo k rozvoji jedince: imaginací prožitkem vlivem na emociální psychický stav (krátkodobý).	Žáci po celou dobu leželi v klidu na zemi a nechali se vtáhnout do rágy.
10:45 – 11:05 20 minut	<b>Vyplnit dotazník</b> (projekt učitele, inspirace ve výzkumu T. Reidla). <b>Emotivní část</b>	Zjistit emotivní a racionální stav.  Rozvoj jedince – emotivní část (otázka č. 3).	Žáci byli rozmístěni po prostoru třídy – každý si našel své místo, které mu vyhovovalo pro práci. Pracovali samostatně. Aktivně spolupracovali s učitelem.

	<p>Stav před poslechem. Stav po poslechu. Prožitek a co se odehrálo během poslechu. Zjistit vztah k ukázce (ratingová metoda bipolární numer. stupnice). <b>Racionální část</b> Zjistit délku ukázky a principy hudby. Hudební nástroje – jaké byly slyšet.</p>	<p>Vliv hudby na emocionální, psychický stav – krátkodobý (otázka č. 1, 2).  Došlo k rozvoji: sebevyjádření; analytická auditivní percepce, recepce a reprodukce. Využit, zpracovat nabyté teoretické znalosti. Seznámit jakým způsobem může probíhat hudební výzkum.</p>	
<p><b>11:05 – 11:30</b> <b>25 minut</b></p>	<p>Reflexe</p>	<p>Shrnout hodinu – diskuze (<i>poslech, dotazníky, vlastní pocity, správné odpovědi</i>)  <u>Došlo k rozvoji jedince:</u> Sebevyjádřením Rozvojem analytické percepce, recepce a reprodukce (<i>nabytých teoretických znalostí</i>). Utuzováním sociálních vztahů ve skupině. Pochopit sám sebe a druhé Empatie Respekt vůči druhým  Ž během reflexe našli sebevědomí (<i>totožnost mluveného slova i psaného</i>).</p>	<p>Poslech, dotazníky, reflexe žákům nedělaly problém; Projevila se psychická vyspělost třídy, schopnost vážně se vyjádřit ke všem tématům, Ž měli klidný kultivovaný projev; Rozhovor v diskuzi – plynulý oboustranný; Zájem studentů – jaké jsou správné odpovědi v racionální části dotazníků; Učitel poděkoval Ž za: práci v hod. (zodpovědný přístup – vyplnění dotazníků). Soustředěnost – při poslechu Aktivní účast v hodině (pochvala – motivace pro Ž, probudit zájem o hudbu, MT); Ž viděli obtížnost v racionální části dotazníku otázka č. 3 „Určení hudebních nástrojů“ (došlo k sebeuvědomění a rozvoji projevu Ž) Dohoda U s Ž – následná hod. HV</p>
<p><b>Oproti jiným hodinám HV byla využita pasivní MT formou poslechu. Během vyučovací hodiny HV byla použita pouze jedna činnost MT, jejíž součástí byl dotazníkový a ústní dialogový výstup. Učitel s ohledem na specifičnost činnosti záměrně vybral tuto třídu pro její psychickou vyspělost a uvědomělost. Z hodiny HV bylo patrné, že učitel je zkušený pedagog a muzikoterapeut. Před poslechem a vyplněním dotazníků úmyslně žákům nesdělil záměr zjistit vliv rágy na ně samotné, schopnost používat základní hudební pojmy při</b></p>			

**analýze ukázky, z důvodu testování v přirozeném prostředí bez stresu. Na základě toho mohlo dojít k úspěšnému naplnění cíle hodiny.**

### 2.3.1.5 Hodina č. 5 – kvarta A

#### 2.3.1.5.1 Popis a charakteristika hodiny

**Datum: 17. 9. 2019**

**Třída: kvarta A**

**Vyučovací hodina: 3. (10:05 – 10:50)**

**Přítomno žáků: 15 (9 dívek, 6 chlapců)**

**Hlavní téma hodiny: Kolektivní rytmus**

**Popis a charakteristika hodiny:**

Cílem hodiny byl rozvoj rytmických dovedností žáků.

Prvních deset minut vyučování (10:05 – 10:15), následujících bezprostředně po úvodním přivítáním učitele s žáky, bylo věnováno hře **Potok**. Hra Potok spočívala v posílání „rybky“, respektive zvuku (v případě této hodiny tlesknutí), po kruhu. Tento základní princip může být učitelem obměněn (např.: tlesknutí nahradit hudebním nástrojem, povolení libovolného směru při posílání „rybky“ nebo posílání zvuku na přeskáčku apod.). V první fázi této hry se šířil zvuk postupně od učitele po směru hodinových ručiček. Hra byla plynulá, žáci mezi sebou spolupracovali, udržovali vizuální kontakt s „předchůdcem“ i „příjemcem“.

První fáze po druhém kole plynule přešla do druhé fáze hry. V druhé fázi byl princip hry zachovaný s rozdílem, že všichni zúčastnění museli mít zavřené oči. Na rozdíl od první fáze nebyla hra plynulá, žáci používali individuální dynamiku. Ve dvou případech začali tleskat dva žáci najednou. Po prvním kole proběhla reflexe formou dialogu:

Učitel: „*Jak to šlo?*“

Nikdo se neujal slova, pedagog proto oslovil jednu žákyni. Po ní dobrovolně, postupně komentovali další.

Žák 1: „*Moc dobře ne.*“

Žák 2: „*Myslel jsem, že už jsem na řadě, ale nebyl.*“

Žák 3: „*Zvuk byl dál, než jsem si myslela.*“

Žák 4: „Nevěděla jsem, že už je řada na mě“  
 Učitel: „Co myslíš, že to způsobilo?“  
 Žák 3: „Za mě asi odlišná síla tlesnutí.“  
 Žák 4: „Nevím, špatně se mi soustředilo. Moc se mi to nelíbilo.“  
 Učitel: „Co se ti nelíbilo.“  
 Žák 4: „Zavřené oči.“  
 Atd.

Ve třetí fázi směli žáci libovolně měnit směr a „rybku“ sousedovi vrátit. Ve čtvrté fázi se opět tleskalo po kruhu ve směru hodinových ručiček tentokrát s možností rybku poslat libovolnému spolužákovi. Této možnosti mohl využít každý žák pouze jednou.

Hra probíhala v klidu. Žáci se do činnosti aktivně zapojili. Mimořádné chvíle (např.: několikerá výměna tlesnutí dvou žáků ve třetí fázi) byly doprovázeny spontánním smíchem. Kolektiv působil živě a uvolněně (pozn.: nedocházelo k žádnému nežádoucímu narušení hodiny např. v podobě přílišné spontánnosti a hlučnosti).

V **další části hodiny** (10:15 – 10:43) si žáci ze školního hudebního instrumentáře vybrali hudební nástroje (z řady perkusí nebo ostatních elementárních hudebních nástrojů) a pracovali s nimi. Následně po vybrání hudebního nástroje nastala fáze výzkumu (pozn. průběh totožný jako u hodin výše, žáci zkoumali styl hry a vlastnosti svého nového nástroje). První činností s využitím hudebního nástroje byla hra **Signál** (10:16 – 10:25). Zúčastnění stáli v kruhu, učitel, popřípadě žák, dával předem domluvenými gesty znamení, při kterém skupina hrála na hudební nástroj, či nikoliv (ukazováček zvednutý nahoru – hraj, ukazováček směrem dolů – nehraj). Žáci dodržovali vizuální kontakt s učitelem. Každý hrál na svůj hudební nástroj individuálně (nedošlo k žádnému kolektivnímu rytmu). Po několika pokusech pedagog vyzval třídu, zdali někdo nechce udávat signály. Žádný žák se ze začátku k tomuto úkolu neodhodlal, až po neverbálním povzbuzení (úsměv a dlouhý pohled) se odhodlala jedna žákyně. Jako signál byly vybrané zavřené oči pro hru a otevřené oči pro klid. Po několika sekundovém řízení se jí pedagog zeptal: „*Je obtížné držet oči zavřené?*“, odpověď byla následovná: „*Trošku.*“ Roli s tímto signálem si zkusili další dva žáci a situaci cítili podobně.

Následujícím cvičením byla hra **Kolektivní rytmus** (pozn. Z. Šimanovský in Hry s hudbou a techniky muzikoterapie tuto hru uvádí jako „Hledání společného rytmu“). Žáci

spolu s pedagogem seděli v kruhu a hráli na hudební nástroj, který si předem vybrali. Cílem hry bylo dosáhnout pomocí samovolné individuální hry společný rytmus (aby se z individuálních chaotických her, rytmů stal jeden kolektivní bez záměrného vedení).

O dosažení kolektivního rytmu se třída pokoušela celkem dvakrát. První hra trvala přibližně devět minut. Jak již bylo výše zmíněno, ke kolektivnímu rytmu nedošlo, po ukončení prvního pokusu proběhla reflexe následujícím způsobem:

*Učitel: Vznikl kolektivní rytmus?*

*Žák 1: Ne.*

*Žák 2: No, moc se to nepodařilo.*

*Žák 3: Maličkatý.*

*Učitel: Jak to šlo?*

*Žák 2: Časem vznikly 2, nebo 3 skupiny, nevím... Jedna kolem didgerido, druhá kolem panovy flétny.*

*Žák 4: Bylo toho moc, tak sem něco hrála...*

*...*

*Žák 5: Nešlo mi to „žák XY“ hrál furt jinak a mimo...*

*Žák XY: Nechytíl jsem se. Měl sem špatnej nástroj.*

*Atd.*

Druhý pokus trval sedm minut a dopadl o něco lépe. Ke kolektivnímu rytmu však také nedošlo. Žák XY si vyměnil hudební nástroj, oproti minulé hře projevoval více pozornosti vůči ostatním a byl vidět jistý pokrok. (Snažil se o cykličnost své hry, při druhém pokusu jeho hra vykazovala známky individuální rytmické stability). Přesto se nesocializoval do rytmu některých instrumentálních skupin. Po této interpretaci proběhla reflexe (pozn.: Označení níže uvedených žáků není totožná s žáky v dialogu viz výše, nemusí se jednat o tytéž osoby (vyjma žáka XY).):

*Učitel: Jak to probíhalo teď?*

*Žák 1: Začala „žákyně X“ a pak se přidali ostatní.*

*Žák 2: Bylo to jiný než posledně.*

*Učitel: Jak?*

*Žák 2: Začátek byl volnej a klidnější.*

*Učitel: Vznikl kolektivní rytmus?*  
*Žák 3: Myslím, že ne.*  
*Žák 4: Já si to taky myslím. Ale bylo to lepší než posledně.*  
*Žák 5: Za mě taky. Bylo méně skupin.*  
...  
*Učitel: XY ten druhý rytmus jsi dobře zvládl.*  
*(žák pokýval hlavou a lehce se usmál)*  
*Atd.*

Při obou pokusech o kolektivní rytmus se žáci plně soustředili, při hře se nejčastěji dívali do jednoho neurčitého bodu a poslouchali své (i ostatní) nástroje, dále často docházelo k navozování krátkodobých vizuálních kontaktů s ostatními.

Po závěrečné reflexi druhého pokusu Kolektivního rytmu se plynule změnilo téma. Pedagog se třídy ptal „*Zpívali jste o prázdninách?*“ Třída odpověděla, že ano („*Ano na vodě.*“) *atd.* Posledních sedm minut hodiny bylo určeno pro krátké zpívání a závěrečnou debatu, při které se refletovala celková hodina a učitel motivoval své žáky do dalších hodin. Uvedl témata a směr následujících hodin hudební výchovy (vokální činnost), slíbil, že se budou zpívat písničky dle přání.

#### *2.3.1.5.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

Pedagog při hodině hudební výchovy využil rytmické hry s prvky muzikoterapie (Kolektivní rytmus, Potok, Signál). Tato cvičení byla primárně zaměřena na rozvoj rytmických dovedností žáků, sekundárně na rozvoj dalších hudebních dovedností, rozvoj vnitřní osobnosti a socializace ve skupině. Žáci v praktických ukázkách projevili (i prohloubili) smysl pro rytmus, spolupráci, souhru a kohezi v rámci kolektivu.

Potok prohluboval reakci žáků. V případě zavřených očí došlo k umocnění auditivních analytických schopností. Prakticky, individuálně sami na sobě zjistili vlastnosti síly zvuku (např.: slabší dynamika inklinuje k pocitu vzdálenosti apod.), pro přesnou interpretaci využili větší míru pozornosti. Při reflexi využívali mimo analýzu i schopnost dedukce, aby zjistili možné důvody svých pocitů.

Hra Signál vyžadovala aktivizaci žáků v ohledu reakce a pozornosti při vnímání gest. Bylo nutné, aby kolektiv spolupracoval. Žáci, kteří si zkusili roli „signalizátora“ určili, že bylo těžké mít zavřené oči. Vůdce (signalizátor) projevilschopnosti přebrat roli a

zodpovědnost za průběh hry. Hudba (spíše rytmický šum) vyvolávala v studentech pocit napětí a nejistoty.

Kolektivní rytmus plnil nejen funkci uvolnění, abreakce, projevíly se zde i jednotlivé role ve třídě. Ukázalo se, jak v rámci třídního kolektivu funguje spolupráce (vznik jednotlivých skupin). V této souvislosti je nutné zmínit případ žáka XY, který byl studentem se specifickými studijními potřebami, konkrétně se jednalo o žáka s poruchou autistického spektra. Pro tohoto žáka bylo obtížné chytit a udržet rytmus, plně si uvědomoval své nedostatky a snažil se je zvládnout. I přes sebeuvědomění svého „neúspěchu“ (hry mimo rytmus skupin) v klidu dokončil hru a reflexi. Učitel jeho snahu ocenil pochvalou („XY ten druhý rytmus jsi dobře zvládl.“), kolektiv přijal žákův projev jako skutečnost.

Z tohoto hlediska tuto zvolenou hru vidím jako nenásilný prvek sebereflexe a rozvíjení individuálních rytmických schopností. Žáci se specifickými potřebami jsou začleněni do činnosti a není na ně kladen vnější tlak (interpretace a styl hry je volný, neřízený), což je důležité pro jejich vnitřní motivaci a pro jejich praktickou hudební činnost. Na základě toho dochází k jejich integraci do kolektivu, podpoře jednotlivce skupinou (hrou celé třídy se snižuje strach jedince ze hry na nástroj).

Forma výuky probíhala hromadně, kdy byl učitel s žáky v jedné činnosti, s využitím prvků aktivní kolektivní MT. Koncepce a struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. Hodina byla tematicky jednotná, činnosti na sebe plynule navazovaly. Cíl hodiny byl naplněn.

**Cíl hodiny:** Rozvoj rytmických dovedností žáků.

### Časový plán činností realizace hodiny

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
10:05 - 10:50 45 minut	Kolektivní rytmus využit rytmické hry s prvky kolektivní aktivní MT <b>Potok</b> <b>Signál</b> <b>Kolektivní rytmus</b>	<b>Cíl:</b> rozvoj rytmických dovedností žáků  Učitel s žáky v jedné činnosti – využil aktivní, kolektivní MT	Kolektiv působil živě a uvolněně i přesto byl průběh hodiny klidný



<p>10:05 – 10:15 10 minut</p>	<p>Úvod hodiny <b>POTOK</b> Interpretace hry na vlastní tělo <b>Posílat zvuk po kruhu</b> <u>1.fáze</u> – střídat (tlesknutí) postupně od U po směru hodin. ručiček <u>2.fáze</u> – všichni zavřené oči – princip stejný 1.fáze <u>3.fáze</u> – libovolná změna směru <u>4.fáze</u> – posílat zvuk po směru hodin. ručiček s právem 1x změna-předat zvuk komukoli <b>Reflexe</b> – forma dialogu</p>	<p>Rozvoj rytmických dovedností – <i>nápodoba zvuku U</i>. <u>Došlo k:</u> prohloubení reakce žáků – <i>posíláním zvuku</i>; Rozvoji vnitřní osobnosti a socializace ve skupině– <i>spoluprací</i>; Umocnění auditivní analytické schopnosti – <i>zavřením očí</i>; <i>Zavřením očí došlo k individuálnímu zjištění vlastnosti síly zvuku (slabší dynamika – pocit vzdálenosti)</i>; <u>V rámci kolektivu došlo k:</u> Prohloubení smyslu pro rytmus, spolupráci, souhru a kohezi – <i>vytvořeném jednoho rytmického celku</i>; Rozvoji soustředěnosti – <i>přesnosti interpretace</i>;</p> <p>Reflexe – využít vlastní schopnosti a určit pocity</p>	<p>Klidný průběh hry. Aktivní zapojení do činnosti. <u>1.fáze</u> – hra plynulá, Žáci mezi sebou spolupracovali vizuálním kontaktem. Všichni žáci drželi totožnou dynamiku. <u>2.fáze</u> – žáci nedokázali udržet stejnou dynamiku – individuální dynamika. Hra nebyla plynulá. Někteří z Ž 2x tleskli současně. <u>3.fáze</u> – uvolněnost – projev smíchem <u>4.fáze</u> – větší míra soustředěnosti – přesnější interpretace Po 1.fázi hry – reflexe, Jak šla hra – zprvu ostýchavost, nikdo se neujal slova, U určil Ž, po něm postupně a dobrovolně reflektovali ostatní; Při reflexi celé hry Ž využívali analýzu i schopnost dedukce, aby zjistili možné důvody svých pocitů.</p>
<p>10:15 – 10:43 28 minut</p>	<p><b>Hry s hudebními nástroji</b> <b>Výběr nástroje</b> <b>MT hry – Signál</b> <b>Kolektivní rytmus</b></p>	<p>Reflektovat blok s hudebními nástroji.</p>	
<p>10:15 – 10:16 1 minuta</p>	<p>Výběr hudebního nástroje</p>	<p>Volně vybrat nástroj a zkoumat.</p>	<p>Ochota při výběru nástroje a individuální zkoumání.</p>
<p>10:16 – 10:25 9 minut</p>	<p>Signál Žáci stojí v kruhu U nebo Ž – předem dohodnuté znamení gesty s ostat. žáky; Reakce na dané znamení – ostatní Ž hrají na nástroj; Ukazovák vzhůru nebo zavřené oči – HRA</p>	<p>Aktivizovat Ž v obl. reakce a pozornosti vnímáním gest. Důležitost spolupráce kolektivu. Kreativita – individuální hrou. Dokázat přebrat roli – vůdce „signalizátor“ a rozvíjet schopnost zodpovědnosti za hru.</p>	<p>Ž udržovali vizuální kontakt s vůdcem. Nedošlo ke kolektivnímu rytmu – individuální hra Ž. Prvotní obava Ž přebrat roli vůdce, signalizátora – nikdo se neodhodlal, povzbuzení učitele (úsměv a dlouhý pohled) – získání odvahy roli přebrat.</p>

	Ukazovák dolů nebo otevřené oči – TICHŮ	Vliv hudby na emoční stav.	Signalizátor – obtížnost udržet zavřené oči, vnímal rytmický šum – způsobil pocit napětí a nejistoty Ž. Ž s potřebou zviditelnit se v rámci kolektivu – silnější dynamika.
10:25 – 10:43 18 minut	Kolektivní rytmus a reflexe hry Ž a U sedí v kruhu – hra na hudební nástroj	Dosáhnout společného rytmu – individuální hrou. Funkce abreakce, uvolnění. Projev jednotlivých rolí v kolektivu: vůdce – přebrat roli, zodpovědnost za hru. Spolupracovat v kolektivu. Rozvoj sebeuvědomění, sebereflexe, integrace do kolektivu. Podpora jednotlivce skupinou – vnitřní motivace praktická hudební činnost.	2 pokusy o kolektivní rytmus – <u>1. pokus</u> : ke kolektivnímu rytmu nedošlo – žáci sami zkonstatovali při reflexi <u>2. pokus</u> : lepší (více pozornosti vůči sobě ve skupině), ke kolektivnímu rytmu nedošlo; Spolupráce v kolektivu – v rámci jednotlivých skupin; <u>Ž se specifickými potřebami</u> (porucha autistického spektra) – obtíže s chycením a udržením rytmu, <u>1. pokus</u> hra nerytmická, nestálá <u>2. pokus</u> : jiný nástroj, Známky individuální rytmické stability (cykličnost hry), Větší pozornost vůči kolektivu, Nesocializoval se do rytmu instrumentálních skupin, Plně si uvědomoval své nedostatky – snaha o nápravu, i přes sebeuvědomění „neúspěchu“ zvládl dohrát hru a reflexi, U kladně hodnotil jeho snahu a práci v hodině – pochvala, kolektiv přijal žákův projev jako skutečnost
10:43 – 10:50 7 minut	Zpěv Reflexe hodiny Píseň: Trabant, Morituri te salutant		debata U kladně hodnotil práci v hodině. Motivoval Ž do dalších hod. HV. Slib následná hod. zpěv písní dle přání.
<b>Původním záměrem učitele bylo rozvíjet rytmické dovednosti žáků s primárním využitím „běžných“ metod HV. Na základě atmosféry třídního kolektivu (znuděnost, bez energie) učitel do hodiny záměrně začlenil MT hru Kapka, která splnila účel zaktivizovat a motivovat</b>			

**kolektiv. Došlo k abreakci žáků a na základě toho mohli efektivněji pracovat v následující hodině.**

2.3.1.6 Hodina č. 6 – prima B

*2.3.1.6.1 Popis a charakteristika hodiny*

**Datum: 1. 10. 2019**

**Třída: prima B**

**Vyučovací hodina: 4. (11:00 – 11:45)**

**Přítomno žáků: 13 (4 dívky, 9 hochů)**

**Hlavní téma hodiny: Hudba pravěkých národů**

**Popis a charakteristika hodiny:**

Cílem hodiny bylo rozvíjet rytmické dovednosti žáků. Prvních deset minut (11:00 – 11:10) bylo věnováno **hudební nauce**. Třída opakovala a procvičovala délku not a posuvky, prakticky, vytleskáváním, mnemotechnickými pomůckami i zápisem. Zopakovaná teoretická činnost byla zaštitěná tématem hudba pravěkých národů, kde učitel přímo navazoval na předešlou hodinu (viz kapitola „2.3.1.2 Hodina č. 2 – prima B“). Formou kolektivní diskuse si třída zopakovala teoretické poznatky z minulé hodiny (pro následující činnost nejdůležitější: *Rytmus byl hlavní součástí náboženských rituálů. Ve svých rytmických vzorcích se pravěcí lidé inspirovali rytmem v běžném životě, například tep srdce, déšť, bouřka apod.*“).

Druhá část hodiny byla věnována hře na elementární hudební nástroje (11:10 – 11:30). Po vybrání hudebního nástroje nastala několikasekundová fáze výzkumu (do 1 minuty). Její průběh byl totožný jako v jiných třídách i hodinách (žáci individuálně a nespoutaně zkoumali styl hry a vlastnosti svého nového nástroje).

První rytmickou aktivitou následující po hudební nauce byla hra **Kapka** (pozn. tato hra je totožná s hrou Potok, kdy se posílá zvuk po kruhu), tematicky uvozená předcházející debatou. Před touto hrou vykazovali žáci pasivitu, byli bez energie, nenarušovali průběh hodiny povídáním se sousedy, ale působili znuděně. Během hry se nálada diametrálně změnila. Hudební nástroje žáky zaujaly, hra Kapka je zaktivizovala. Posílání zvuku

probíhalo plynule v jedné rytmice. Během hry žáci oplývali energií, během ní pohazovali hlavou, často se smáli, nebo měli pootevřená ústa.

Po několika kolech se hra plynule změnila do **Rituálu deště**. Žáci navazovali na předešlou debatu (viz *Rytmus byl hlavní součástí náboženských rituálů*) a šamanským rituálem se pokusili o přivolání deště. Učitel pomalu vyprávěl příběh (průběh počasí) a žáci ho měli za úkol zhudebnit: „*Svítlí sluníčko*.“ Jeden žák začal vybrnkávat na struny kytary, další hrál na panovu flétnu, žáci s chřestidly a dešťovou holí jemně přesypávali obsah svého hudebního nástroje. „*Zatáhla se obloha a začíná pršet*.“ Přidali se žáci s hrou na djembe a ostatní bubny. Nejdříve ťukali pouze prsty na blánu, postupně zesilovali dynamiku tím, že začali slabě bubnovat. Žáci, kteří hráli už předtím, zesilovali dynamiku. „*Vane silný vítr*.“ Žáci zesílili dynamiku. V této části učitel přestal vyprávět příběh. Žáci měli za úkol hudebně dovyprávět další průběh. Hudba zůstala nějakou chvíli v gradaci a v exponované dynamice, žáci se během ní více sjednotili, nedošlo zcela ke kolektivnímu rytmu, ale nejednalo se ani o šum. Poté nastala katarze, hudba se zklidnila a postupně do vytracena přestala hrát.

Na konci cvičení proběhla krátká reflexe, kde se shrnul celý rituál. (Učitel: „*Vyšel rituál deště?*“ Žák 1: „*Myslím, že ano*.“ Žák 2: „*Ano*.“ Atd.).

Po Rituálu deště následovala **řízená rytmizace**. Žáci byli podle hudebních nástrojů rozděleni do několika skupin. Každá skupina měla za úkol hrát vlastní rytmus. (Žák se specifickými studijními potřebami projevoval neklid, ošival se, neudržel rytmus, pozoroval spolužáky, do hry se spíše nezapojoval. Učitel i spolužáci respektovali jeho projev, nekomentovali jej, striktně mu nepřikazovali činnost, ponechali na jeho individuálních potřebách z hry vystoupit nebo se do ní zapojit. Žák tuto část hodiny nenarušoval nevhodným chováním, naopak proběhla v klidu)

Po ukončení instrumentálně rytmického bloku výuky nastala vokální část hodiny (11:30 – 11:45) započatá cvičeními na rozezpívání a konče zpěvem písní. Na úplném závěru hodiny proběhla reflexe.

#### *2.3.1.6.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

Původním záměrem učitele v hodině HV bylo rozvíjet rytmické dovednosti žáků s primárním využitím „běžných, klasických“ metod. Na základě atmosféry třídního kolektivu (znuděnost, bez energie) učitel do hodiny záměrně začlenil MT hru Kapka. Během hodiny hudební výchovy byly využity prvky aktivní skupinové muzikoterapie v činnostech

Kapka a Rituál deště. Jejich hlavním cílem byla motivace a odreagování mezi edukačními činnostmi.

Hra Kapka plnila funkci motivace a aktivizace pro následující činnosti. Během této hry se žáci uvolnili a mohli díky tomu efektivněji pracovat v následující hodině.

Při Rituálu deště se u žáků prohlubovala schopnost a dovednost tvořivosti, kreativity, hravosti a představivosti. Pro správnou interpretaci bylo nezbytné, aby se každý žák sám za sebe vcítil do vyprávěné situace příběhu, využil empatii, porozuměl kolektivu a spolupracoval v něm. Žáci se spontánně vyjadřovali a socializovali do třídního kolektivu. V rámci skupiny došlo ke kohezi.

Učitel s žáky pracoval v rámci muzikoterapeutických technik v jedné činnosti. Koncepce výuky tematicky plynule navazovala na předešlou hodinu. Struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. Využité prvky muzikoterapie při hodině splnily svůj záměr a zefektivnily výuku. Cíl hodiny byl naplněn.

**Cíl hodiny:** rozvíjet rytmické dovednosti žáků

### Časový plán činností realizace hodiny

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
11:00 - 10:45 45 minut	Hudba pravěkých národů a práce s rytmem	<b>Cíl:</b> rozvíjet rytmické dovednosti žáků	
11:00-11:10 10 minut	opakovat poznatky z předešlé hodiny <b>hudební nauka</b> rytmika grafický záznam	opakovat a procvičovat délku not, posuvky, vytleskávat; grafický záznam not a pomlk; mnemotechnické pomůcky – prohloubit vybavovací schopnosti	kolektivní diskusí třída zopakovala teoretické poznatky z minulé hodiny <i>Rytmus hlavní součástí náboženských rituálů. Pravěcí lidé se inspirovali rytmem v běžném životě – tep srdce, dešť, bouřka...</i>
<b>11:10-11:30</b> <b>20 minut</b>	<b>Hra na elementární hudební nástroje:</b> <b>Řízená rytmizace</b> <b>MT hry</b> <b>Kapka</b> <b>Rituál deště</b> <b>Reflexe – MT her</b>	MT hry Skupinová aktivní MT s formou hry na elementární hudební nástroj.	Před MT hrou Kapka vykazovali žáci pasivitu, byli bez energie, působili znuřeně, nenarušovali průběh hodiny povídáním se spolužáky.

11:10-11:11 1 minuta	Hra na elementární hudební nástroje  Vybrat nástroj, fáze výzkumu	individuálně zkoumat nástroj	Hudební nástroje žáky zaujaly. Nespoutaný projev při zkoumání stylu hry a vlastnosti nového nástroje.
11:11 – 11:16 5 minut	Kapka  Interpretace hry na elementární hudební nástroj <b>Posílat zvuk po kruhu</b> – 1. zvuk střídat postupně od U po směru hodin. ručiček 2. libovolná změna směru	Zaktivizovat kolektiv Motivovat žáky abreakce	Během hry se nálada Ž diametrálně změnila. Hra Kapka je zaktivizovala. Posílání zvuku probíhalo plynule v jedné rytmice. Během hry žáci oplývali energií, během ní pohazovali hlavou, často se smáli, nebo měli pootvřená ústa. Během této hry se žáci uvolnili a mohli díky tomu efektivněji pracovat v následující hodině.
11:16 – 11:25 9 minut	Rituál deště  pomalu vyprávět příběh (průběh počasí) a úkol žáků je zhudebnit ho  Reflexe – forma dialogu	Šamanský rituál– pokusit přivolat dešť Zaktivizovat kolektiv Motivovat žáky Abreakce <u>Došlo k prohloubení schopností a dovedností:</u> tvořivosti, kreativity, hravosti a představivosti Dokázat večit se do vyprávěné situace příběhu, Využít empatii, porozumět kolektivu a spolupracovat v něm. – <i>při vlastní hře v kolektivu</i> <u>Došlo k:</u> Spontánnosti vyjadřování – hudebně i slovně Socializaci do třídního kolektivu. Kohezi v rámci skupiny. – <i>při vlastní hře v kolektivu a reflexi</i>	„ <i>Svítil sluníčko.</i> “ 1 Ž vybrnkával na struny kytary, další hra panova flétna, Ž s chřestidly a dešťovou holí jemně přesypávali obsah svého hudebního nástroje „ <i>Zatáhla se obloha a začíná pršet.</i> “ ke hře se přidali i Ž na djembe a ostatní bubny – ťukali prsty na blánu, postupně zesilovali dynamiku slabým bubnováním. I Ž, kteří hráli předtím, zesilovali dynamiku. „ <i>Vane silný vítr.</i> “ U přestal vyprávět příběh – Ž hudebně dovyprávěli. Hudba zůstala nějakou chvíli v gradaci a v exponované dynamice, žáci se během ní více sjednotili, nedošlo zcela ke kolektivnímu rytmu, ale nejednalo se ani o šum. Poté nastala katarze, hudba se zklidnila a postupně do vytracena přestala hrát.

		<i>Na základě zhudebnění průběhu počasí došlo k osobnímu rozvoji: hudebních dovedností rytmiky a osobnostnímu rozvoji.</i>	
<b>11:25 – 11:30 5 minut</b>	Řízená rytmizace  Rozdělit Ž podle hudebních nástrojů do skupin a hrát vlastní rytmus	Rozvíjet rytmus	Ž se specifickými studijními potřebami vykazoval projev neklidu – <i>ošíval se, neudržel rytmus, pozoroval spolužáky, do hry se spíše nezapojoval.</i> Učitel i spolužáci respektovali jeho projev, nekomentovali jej, striktně mu nepřikazovali činnost. Žák tuto část hodiny nenarušoval nevhodným chováním.
11:30 – 11:45 15 minut	<b>Vokální činnost Reflexe hod.</b> Zpěv písní: Trabant, Hlídač krav, „Hej henama či čájo“, Pějme píseň dokola		

**Původním záměrem učitele v hodině HV bylo rozvíjet rytmické dovednosti žáků s primárním využitím „běžných, klasických“ metod. Na základě atmosféry třídního kolektivu (znuděnost, bez energie) učitel do hodiny záměrně začlenil MT hru Kapka, která splnila účel zaktivizovat a motivovat kolektiv. Došlo k abreakci žáků a na základě toho mohli v hodině efektivněji pracovat. Stěžejní MT hrou HV byl Rituál deště, při kterém došlo k prohloubení aktivizace kolektivu, motivace a abreakce. Na základě zhudebnění příběhu o průběhu počasí, došlo u žáků k osobnímu rozvoji hudebních dovedností rytmiky, osobnostnímu rozvoji a kohezi kolektivu. Díky tomu se v kolektivu prohloubily pozitivní vazby a komunikace. Využitím MT her Kapky a Rituálu deště, došlo k zefektivnění výuky HV. Učitel s žáky pracoval v rámci muzikoterapeutických technik v jedné činnosti. Koncepce výuky tematicky plynule navazovala na předešlou hodinu. Struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. Cíl hodiny byl naplněn došlo k rytmickému rozvoji dovedností žáků.**

### 2.3.1.7 Hodina č. 7 – tercie A

#### 2.3.1.7.1 Popis a charakteristika hodiny

**Datum: 10. 10. 2019**

**Třída: tercie A**

**Vyučovací hodina: 7. (14:30 – 15:15)**

**Přítomno žáků: 11 (6 chlapců, 5 dívek)**

**Hlavní téma hodiny: etnomuzikologie: Náboženské rituály australských a afrických pygmejských kmenů**

**Popis a charakteristika hodiny:**

Cíl hodiny spočíval v navázání tématu z předešlých hodin (etnomuzikologie: pygmejové) a rozšířit ho o náboženské rituály pygmejských kmenů, upevnit individuální hudebně analytické i praktické dovednosti a schopnosti žáků.

Před začátkem hodiny byla třída neklidná až divoká. Někteří chlapci do sebe strkali, žáci X a Y si navzájem ťukali na hlavy, předváděli základní postoje karate a jiných bojových sportů. Dívky vedly živý rozhovor s přehnanou gestikulací. Učitel na začátku hodiny, díky své přítomnosti, kolektiv uklidnil. Živelná atmosféra ale přetrvávala.

Na začátku hodiny se učitel přivítal se třídou. Na rozdíl od předešlých hodin (nebo u jiných tříd) hodina nepokračovala krátkou debatou, nebo výkladem učiva. Po přivítání, po dobu šesti minut (14:30 – 14:36, včetně reflexe), začali žáci společně s učitelem **Hudebně improvizovat**. Základní dvoudobý beat hráli libovolným způsobem na vlastní tělo. (Nejčastěji tleskali, dále zaznělo dupání, méně často i louskání). Na hudbu reagovali pohybem těl (př.: vlnění, kývání hlavy, pohybem ramen atd.). Paralelně k rytmu zpívali melodické ostinato složené ze střídání základního tónu a kvarty (na slova „heja“). K tomuto melodicko-rytmickému základu mohl každý podle svého uvážení přidávat vlastní improvizaci melodií. Při této činnosti se žáci aktivně projevovali (energicky středně hlasitě zpívali), s jistotou a bez interpretačních chyb drželi základ, do vokální improvizace se však moc žáků nepouštělo (maximálně 5 žáků). Následovala krátká reflexe, kde se rozebírala předcházející vzniklá skladba. (...Učitel: „*Co jsme složili za písničku?*“ Žák 1: „*Mohla to být píseň oslavující jaro.*“ Žák 2: „*Nebo léto.*“...)

Po tomto cvičení následoval poslech australské domorodé hudby. Žáci se skladbu několikrát poslechli a dostali za úkol vytvořit **grafickou partituru** jednotlivých nástrojů (ukázka viz Příloha 5 – Ukázky grafické partitury). Po grafickém znázornění proběhla reflexe (ukázka viz níže). Tyto činnosti trvaly zhruba 14 minut:

*Učitel: „Kolik hrálo nástrojů?“*



Žák 1: „Tři“  
 Žák 2: „Dva a jeden zpěv.“  
 Žák 1: „Ano, počítal jsem i ten zpěv.“  
 ...  
 Učitel: „Jaké? Co jste slyšeli.“  
 Žák 1: „Dřívka, zpěv a nějakou hlubokou píšťalu, asi didgeridoo.“  
 Žák 2: „Didgeridoo, zpěv, dřívka.“  
 ...  
 Učitel: „Jaký byl nejdominantnější nástroj?“  
 Žák 1: „Asi didgeridoo.“  
 Žák 2: „Za mě dřívka, byli nejpronikavější.“  
 Žák 3: „Didgeridoo.“  
 Žák 4: „Nevím.“  
 ...  
 Učitel: „Byla pro vás analýza zvuků těžká?“  
 Žák 1: „Celkem ano. Hlavně počet nástrojů.“  
 Žák 2: „Nepoznal jsem didgeridoo. Myslel jsem, že je to nějaká fujara.“  
 (ve třídě následně propukl smích)  
 Žák 3: „Šlo to. Těžší bylo to nakreslit.“  
 ...  
 Učitel: „Ty nákresy se vám opravdu povedly.“

(pozn. číselná označení výše uvedených žáků neodkazují ke konkrétní osobě, např. žák 1 nemusí odkazovat na tutéž osobu).

Poslední blok výuky plynule navázal na hudbu domorodých kmenů. Po krátkém výkladu učitele měli žáci, v první části tohoto bloku, za úkol zhudebnit **rituál smrti** (14:50-15:09). Žáci si z hudebního instrumentáře vybrali své nástroje (didgeridoo, djembe, chřestidla, dřívka, činelky, drhla atd.). Po fázi výzkumu hudebního nástroje začali spontánně a neřízeně hrát rituál. Po ukončení instrumentace následovala reflexe, kde se shrnul celkový průběh:

Učitel: „Povedl se rituál?“

Žáci: „Ano“

...

*Učitel: „Jak na vás hudba působila?“*

*Žák 1: „Smutně“*

*Žák 2: „Důstojně“*

...

*Učitel: „Co je důstojné v naší písni? Co způsobovalo důstojnost?“*

*Žák 3: „Bubny“*

*Žák 4: „Rychlost. Bylo to pomalé a pak se to zrychlilo.“*

*Učitel: „Jak tempově probíhala píseň?“*

*Žák 4: „Ze začátku bylo pomalé, pak se zrychlilo. To na několik minut zůstalo. Pak se drobet zase zpomalilo a úplný konec byl zase rychlý“*

*Atd.*

Jak je zmíněno v reflexi výše, rituál proběhl několika rytmickými a dynamickými fázemi. Hra trvala přibližně 14 minut, než nečekanou gradací a dynamickým vyvrcholením skončila. Při rituálu smrti hrály pouze bicí nástroje s výjimkou dvou didgeridoo. Žáci ve hře již na začátku docílili kolektivního rytmu, který byl řízený djemby. Pedagog po celou dobu rituálu hrál s žáky. Žáci byli při hře plně koncentrováni a zabráněni do činnosti. K vážnosti tématu přizpůsobili svůj přístup, nejen verbálně (mlčením a improvizací hrou), ale i neverbálně (výraz v tváři, postoj apod.).

Po hře pustil učitel video rituálu smrti jednoho afrického kmene, kde při diskusi porovnávali vlastní torbu a verzi afrického kmene.

*Učitel: Jak na vás skladba působila?*

*Žák 1: Vesele*

*Žák 2: Energicky. Neřekla bych, že se jedná o rituál smrti.*

*Učitel: Jako co ho tedy vidíš?*

*Žák 2: Rituál plodnosti.*

*(smích ve třídě)*

*Učitel: To není špatná myšlenka. Ostatní v tom taky vidíte rituál něčeho jiného? Čeho?*

*Žák 3: Uctívání, vyzívání, nebo provolávání nějakého boha/bohů.*

*Atd.*

Konec hodiny byl ukončen učitelem, pochválil žáky za práci v hodině.

#### *2.3.1.7.2 Pedagogicko-psychologické hledisko hodiny*

Ve výše popsané hodině hudební výchovy byly využity prvky aktivní i pasivní skupinové muzikoterapie v činnostech: Hudební improvizace, Rituálu smrti a Poslechu hudby.

**Hudební improvizace** na začátku hodiny splnila funkci zklidnění, usměrnění třídy. Aby žáci bezchybně drželi základní rytmus a melodii, museli být soustředěni. V úvodu je učitelka vnitřně motivovala právě touto Hudební improvizací. Zároveň se rozvíjely hudebně pohybové improvizací schopnosti žáků. Došlo ke kohezi skupiny (třída hrála sjednoceně), porozumění a vcítění do daného hudebního stylu, projevila se citlivost jedince vůči skupině (sóla probíhala postupně), rozvíjela se tvořivost, kreativita (při vytváření vlastních vokálních modelů, či rytmické „instrumentaci“) a hlasová odvaha (u sólistů).

V této hodině měl stěžejní roli poslech australské domorodé hudby s vytvořením **grafické partitury**. Z pedagogicko-psychologického hlediska tuto činnost více nerozvádím. Nenachází se v ní prvky MT. Hlavní cíl cvičení spočíval v zjištění auditivně analytických schopností žáků s grafickým záznamem.

**Rituál smrti** byl oproti předešlé hře s MT prvky zaměřen spíše na psychologický aspekt jedince i kolektivu.

Došlo k:

- introspektivnímu náhledu (1. při „správné“ interpretaci, uchopení tématu; 2. vlivem vzniklé „písně“ na jedince),
- seberozvoji (vlastní interpretace, při reflexi i mimoslovním vyjádřením – hrou na hudební nástroj),
- socializaci jedince do kolektivu (postupné včleňování jednotlivých nástrojů do hry, neverbální komunikací při hře (výraz v obličeji a postoj), socializace studentů se specifickými studijními potřebami (přijetí jedince a jeho zapojení do hry bez modifikace činnosti)
- podpoře nonverbální komunikace (viz výše: introspektivní náhled a socializace jedince do kolektivu)
- charakterizování postavení (role) žáka v kolektivu (nástup jednotlivých nástrojů s vůdčí rolí djembe; dva žáci se specifickými potřebami, jeden v roli „vůdce“ – djembe, druhý hrál na dřívka – spontánní zapojení do hry)

- empatii a vnímání kolektivu (zapojení do hry, dynamika a tónbr hry, vznik koheze skupiny, při reflexi)
- koheze (vytvoření kolektivního rytmu)
- schopnosti vystoupení z konvencí (přijetí a účast při hře)
- rozvoji hudebních schopností (cit pro kontrasty dynamické, tónbrotvé, auditivní vnímání (percepce, recepce a reprodukce hudby)
- uvolnění (spontánnost hry)
- rozvoji hudebních a jazykových dovedností (při hře a reflexi)

**Muzikoterapeutický poslech** aplikovaný v této hodině se od klasického pedagogického lišil v koncepci (obsahoval reflexi) a v cíli. Jeho hlavním cílem nebylo ukázkou hudebně-teoreticky popsat a charakterizovat. Cíl byl spíše psychologicky zaměřen. Hlavní úkol spočíval v působení nahrávky na studenty, dále také na schopnost interpretace svých stanovisek v následující reflexi. Žáci si na základě porovnání nahrávky a vlastní interpretace rituálu smrti uvědomili kulturní rozdíly Evropanů a přírodních národů.

Učitel po většinu času zastával spíše roli průvodce. Struktura výuky byla pečlivě připravena, každá činnost měla ve výuce specifickou funkci. Cíl hodiny byl splněn.

**Cíl hodiny:** rozvíjet etnomuzikologické znalosti – náboženské rituály pygmejských kmenů, upevnit individuální hudebně analytické i praktické dovednosti a schopnosti žáků.

### Časový plán činností realizace hodiny

(přehledné shrnutí na základě pozorování v hodině s vlastními poznatky)

HODINOVÁ DOTACE	ČINNOST	POZNATKY	POZNATKY Projevy žáků v hod.
14:30 – 15:15 45 minut	etnomuzikologie: Náboženské rituály australských a afrických pygmejských kmenů	<b>Cíl:</b> rozvíjet etnomuzikologické znalosti – náboženské rituály pygmejských kmenů, upevnit individuální hudebně analytické i praktické dovednosti a schopnosti žáků	Před začátkem hodiny byla třída neklidná až divoká. Někteří chlapci do sebe strkali, žáci X a Y si navzájem ťukali na hlavy, předváděli základní postoje karate a jiných bojových sportů. Dívky vedly živý rozhovor s přehnanou gestikulací.

	Návaznost na předešlou hodinu HV. Využít prvky aktivní i pasivní skupinové MT v činnostech: Hudební improvizace Rituálu smrti Poslechu hudby		Učitel na začátku hodiny, díky své přítomnosti, kolektiv uklidnil. Živelná atmosféra přetrvávala.
<b>14:30 – 14:36 6 minut</b>	Hudební improvizace Reflexe  Hrát dvoudobý beat na vlastní tělo (Ž+U) s vokálním doprovodem s možností vlastní melodické improvizace	zklidnit, usměrnit kolektiv Ž motivace – vnitřní ( <i>výběr hry</i> ) Držet základní rytmus a melodii  <u>Během hry došlo k:</u> Soustředěnosti Ž – <i>do hry, do hodiny</i> Rozvoji, upevnění hudebně pohybových improvizčních schopností a kohezi skupiny ( <i>třída hrála sjednoceně</i> ) Porozumění a vcítění do daného hudebního stylu – <i>projevem citlivosti jedince vůči skupině (sóla probíhala postupně),</i> Rozvoji tvořivosti, kreativity ( <i>při vytváření vlastních vokálních modelů, či rytmické „instrumentaci“</i> ) Hlasové odvaze ( <i>u sólistů</i> ).	<b>Realizace hry</b> – Ž tleskali, dupali, louskali K rytmu zpívali melodické ostinato složené ze střídání základního tónu a kvarty (na slova „heja“). <b>Reakce na hudbu</b> – pohyb těla (vlnění, kývání hlavy, pohybem ramen) <b>Projev Ž:</b> energický, středně hlasitý zpěv, jistý interpretační základ bez rytmických chyb <b>Ž vokální improvizace</b> respekt, obava, zapojilo se max. 5 Ž krátká <b>reflexe</b> , rozbor vzniklé skladby (...U: „Co jsme složili za písničku?“ Ž1: „Mohla to být píseň oslavující jaro.“ Ž 2: „Nebo léto.“...)
<b>14:36 – 14:50 14 minut</b>	Poslech a grafická partitura australské domorodé hudby  Opakovaný poslech skladby a vytvořit <b>grafickou partituru</b> jednotlivých nástrojů (Při grafice – pracovat samostatně	Rozvoj teoretických znalostí Zjistit auditivně analytické schopnosti Ž  Rozvoj auditivních dovedností s Grafickou reprodukcí	Projev Ž: Soustředěnost na práci V činnosti byli aktivní – nebáli se požádat U o opakovaný poslech Při grafickém záznamu Ž rozprostřeni po učebně

	s individuálním prostorem)		
<b>14:50 – 15:09</b> <b>19 minut</b>	Rituál smrti s krátkou reflexí	Zaměřit se na psychologický aspekt jedince i kolektivu.: <b>introspektivní náhled</b> (1. při „správné“ interpretaci, uchopení tématu; 2. vlivem vzniklé „písně“ na jedince), <b>seberozvoj</b> (vlastní interpretace, při reflexi i mimoslovním vyjádřením – hrou na hudební nástroj), <b>socializace jedince do kolektivu</b> (postupné včleňování jednotlivých nástrojů do hry, neverbální komunikaci při hře – výraz v obličeji a postoj), <b>socializace studentů se specifickými potřebami do kolektivu</b> (přijetí jedince a jeho zapojení do hry bez modifikace činnosti) <b>podpora nonverbální komunikace</b> (introspektivní náhled a socializace jedince do kolektivu) <b>postavení (role) žáka v kolektivu</b> (nástupem jednotlivých nástrojů s vůdčí rolí djembe; dva žáci se specifickými potřebami, jeden v roli „vůdce“ – djembe, druhý hrál na dřívka – spontánní zapojení do hry) <b>empatie a vnímání kolektivu</b> (došlo zapojením do hry, dynamikou a témbrem individuální hry, vznikem koheze skupiny; při reflexi) <b>koheze vznikla</b> (vytvořením kolektivního rytmu) <b>schopnost vystoupit z konvencí</b> (přijetí a účast při hře – při vlastní interpretaci rituálu)	Volný výběr hudebních nástrojů (didgeridoo, djembe, chřestidla, dřívka, činelky, drhla atd.). Po fázi výzkumu nástroje Ž +U začali spontánně a neřízeně hrát rituál. V krátké reflexi Ž shrnuli, že se hra vydařila, působila na ně smutně, důstojně, tempo bylo vzestupné. Ž byli při hře plně koncentrováni a zabráni do činnosti. K vážnosti tématu přizpůsobili svůj přístup, verbálně (mlčením a improvizací hrou), neverbálně (výraz v tváři, postoj apod.). Hrály pouze bicí nástroje s výjimkou dvou didgeridoo. Žáci ve hře již na začátku docílili kolektivního rytmu, který byl řízený djembem.
14 minut hrát	Zhudebnit rituál smrti		
5 minut reflexe	Vybrat z hudebního instrumentáře nástroje U+Ž společná hra		

		<b>rozvoj hudebních schopností</b> cit pro kontrasty dynamické, témbrové, auditivní vnímání <i>(percepce, recepce a reprodukce hudby)</i> <b>uvolnění</b> <i>(spontánnost hry)</i> <b>rozvoj hudebních a jazykových dovedností</b> <i>(při hře a reflexi)</i>	
<b>15:09 – 15:15</b> <b>6 minut</b>	Poslech hudby se závěrečnou diskusí  Poslech hudby – rituál smrti afrického kmene z videa Při diskusi porovnat vlastní tvorbu a verzi afrického kmene	<b>Muzikoterapeutický poslech</b> se od klasického pedagogického lišil v koncepci (obsahoval reflexi) a v cíli. Jeho hlavním cílem nebylo ukázkou hudebně-teoreticky popsat a charakterizovat. Cíl byl psychologicky zaměřen.  Zjistit působení nahrávky na studenty interpretace vlastních stanovisek – reflexe  <i>Žáci si na základě porovnání nahrávky a vlastní interpretace rituálu smrti uvědomili kulturní rozdíly Evropanů a přírodních národů.</i>	<i>skladba na Ž působila vesele, energicky. Neřekli by, že se jednalo o rituál smrti. Video záznam hodnotili jako Rituál plodnosti. (smích ve třídě), uctívání bohů.</i>  Učitel ukončil hodinu a pochválil žáky za práci v hodině.
<p><b>S ohledem na rozpoložení třídy (neklid, divokost) učitel zvolil aktivní prvek na úvod hodiny. Záměrně upustil od explicitního navázání tématu předešlé hodiny, zvolil aktivní MT hru Hudební improvizaci, která splnila funkci vnitřní i vnější motivace, zklidnění a usměrnění třídy, projevila se citlivost jedince vůči skupině. Stěžejní část hodiny tvořila čtrnáctiminutová aktivita Rituál smrti. Žáci ve hře již na začátku docílili kolektivního rytmu, který byl řízený djembu. Přes prvopočáteční neklid a divokost, třída pracovala kolektivně, soustředěně, během hodiny HV zůstali aktivní.</b></p>			

### 2.3.2 Tvůrčí dílna

Následující kapitola pojednává o projektu Tvůrčí dílna. Mým původním záměrem nebylo zabývat se v této bakalářské práci projekty, byť zajištěnými v rámci předmětu a hodin hudební výchovy, učinila jsem výjimku poté, co jsem měla možnost zúčastnit se Tvůrčí dílny. Tento projekt mě velice zaujal a byl přínosný a inspirativní, nejen z hlediska přípravy, tvorby, realizace a pedagogických přístupů v uměleckých projektech, ale i pro jednotlivé hodiny hudební výchovy.

S ohledem na téma bakalářské práce v následujícím textu projekt stručně popíšu a charakterizuji. Na rozdíl od kapitoly „2.3.1 Hodiny HV“ není popis tak komplexní, zaměřuji se spíše na obecnou charakteristiku. Z pedagogicko-psychologického hlediska blíže specifikuji tři nejzajímavější činnosti, během kterých byly využity prvky muzikoterapie.

Tvůrčí dílna je několikaletý projekt zaměřený na mezioborovou tvůrčí práci, především uměleckých oborů (hudební, výtvarný, dramatický...). Tvůrčí dílna se konala na začátku školního roku po dobu jednoho pracovního týdne v odlehlém zámečku. Zámeček nabídl organizátorům dostatek interních i externích prostorů pro umělecké činnosti. Tento projekt podstoupilo 42 studentů, ze dvou ročníků sext (A, B), vedených skupinou 6 pedagogů, jejichž aprobace je zaměřena na hudební výchovu, výtvarnou výchovu nebo jazyk (český jazyk, anglický jazyk).

První den projektu byl věnován práci s kolektivem a seznámením se s plánem týdne. Žáci byli po 14 rozděleni do tří heterogenních skupin (pozn. heterogenní v ohledu na pohlaví a třídní sounáležitosti), v rámci kterých pracovali po celou dobu projektu. Každá skupina měla 2 instruktory (v tomto případě učitele) a byla tematicky charakterizována (téma skupin: „Mezi snem a skutečností“, „Symboly života“, „Živly světa“). Následující dny byly rozděleny do 3 hlavních bloků: dopolední, odpolední a večerní. Během nich probíhaly jednotlivé činnosti.

Jednotlivé aktivity na sebe tematicky navazovaly a byly zaměřeny na kreativní činnosti. V hojné míře se vyskytovaly aktivity využívající prvky expresivních terapií (pozn.: o expresivních terapiích viz kapitola „1.1.2.2 Muzikoterapie jako součást uměleckých terapií“). V bakalářské práci jsou blíže charakterizovány následující tři muzikoterapeutické aktivity:

#### **„Povídám povídám pohádku“**

Žáci se rozdělili do čtyř skupin (dvě čtveřice a dvě trojice), v rámci kterých měli za úkol vymyslet jednoduchý příběh, děj nebo pointu, které kolektivu sdělí pomocí hudby. Zbytek třídy se má snažit uhodnout o jaký příběh jde. Poté skupina prozradí pointu svého příběhu a znovu jej hudebně převypráví.

Žáci dostali na přípravu pohádky 20 minut, během nichž si vybrali hudební nástroje (k dispozici měli celý hudební instrumentář školy viz „2.2.3 Prostředí a instrumentální



vybavení učebny“) a domluvili se na strategii. Nejčastější byla strategie, v níž si každá skupina vymyslela základní koncept, průběh příběhu a klíčové melodicko-rytmické pasáže, zbytek příběhu improvizovali. Před uvedením si příběh několikrát přehráli, aby si upevnili klíčové části a mohli lépe vyjádřit obsah.

Jednalo se o aktivní i pasivní skupinovou muzikoterapii. Její podstatnou roli shledávám v:

- (rozvoji) spolupráce a domluvě v rámci kolektu (při hře na nástroj)
- (rozvoji) sebeprosazení (při domluvě témat, při interpretaci, při hře na nástroj)
- (rozvoji) tvořivosti, kreativity a imaginace (vytváření příběhu, při hře na nástroj, při vytváření výkladu znějící hry)
- (rozvoji) percepce, recepce a reprodukce
- seberozvoji (z hlediska psychologického i uměleckého)
- zvyšování sebevědomí a sebedůvěry (chválení učitelek během aktivity, kladné reflexi, dobré spolupráci)
- abreakci
- auditivní paměť (při debatě)
- komunikační schopnosti (při debatě)
- nonverbální komunikace (při hře na nástroj)
- (ovlivnění) emocí

### **Přivolání Darumy**

Žáci během cvičení stáli v kruhu a zpívali začátek japonské písně „Hotaru koi“ (píseň viz Příloha 2 – notový záznam písně Hotaru koi) do „nekonečna“, nejdříve všichni společně, postupně po skupinách jako kánon. Při zpěvu drželi dvoudobý rytmus tleskání rukou do stehů (nejdříve levá ruka, poté pravá). Uprostřed kruhu ležel jeden žák se zavřenýma očima a poslouchal nekonečný proud hudby. Po skončení písně se vyměnil s jiným žákem. Takto hra pokračovala dál dokud se nevystřídali dobrovolníci ve středu kruhu. Na konci proběhla debata, při které zúčastnění probírali své pocity uvnitř kruhu.

Během pozorování a následné debaty jsem zjistila, jak silný vliv měla píseň na jedince uvnitř kruhu a zpěváky. Žáci uvnitř kruhu uvedli, že se jednalo o příjemný zážitek a píseň

na ně působila odlišně, než když ji interpretovali (silnější dynamika, pocit, že ji zpívá více lidí, jednotlivé hlasy zněly v ozvěně), někteří dokonce uvedli, že se při písni dostali na jiné místo, do snu. Vliv písně na žáky, kteří stáli v kruhu, se projevil náznakem transu (postoj byl nehybný, ruce se pohybovaly přesně v automatizovaných projevech, pohled byl zaměřen na jedno místo, z tohoto „transu“ se daní jedinci dostali bezprostředně po ukončení písně). Při debatě uvedli, že při zpěvu přestali vnímat a „vypli“, nebo byli myšlenkami někde jinde.

Při této muzikoterapii primárně došlo k:

- Uvolnění a relaxaci
- Hudba měla vliv na psychiku jedince (pocit/jak se cítili v kruhu)
- zlepšení komunikace a vztahů ve třídě
- Sekundárně také k utužení hudebnosti (při interpretaci písně), hudební kohezi skupiny (hra byla plynulá),

### **Hudební etuda**

V této aktivitě se žáci rozdělili do čtyř skupin podle příslušnosti k jednotlivým živlům (země, oheň, voda, vzduch). Úkolem skupin bylo hudebně-dramaticky vyjádřit svůj živel.

Na základě pozorování a shrnující debaty jsem měla možnost zjistit, že při této muzikoterapeutické aktivitě došlo k:

- **Spolupráci** (např. v rámci jednotlivých skupin, kdy se žáci domlouvali na interpretaci)
- **Kohezi** (v rámci kolektivu i jednotlivých skupin; žáci řádně pracovali na svých zadáních)
- podpoře a rozvíjení **muzikálnosti** (většina skupin hrála formou improvizace, žáci upevňovali své hudební dovednosti)
- využití **imaginace** a vlivu hudby na **pocity** žáků (znějící hudba měla bezprostřední vliv na představivost a krátkodobé pocity žáků; během reflexe žáci vyjádřili své představy (např.: oheň – „*teplo rodinného krbu*“, „*velký požár*“, „*síla plamene*“ atd.)
- **spontánnosti** (hudební i pohybová v hudební improvizaci)

Hlavní přínos Tvůrčí dílny vidím ve zlepšení mezilidských vztahů v kolektivu (mezi žáky, ale i žáky a učiteli), zlepšila se komunikace, upevnili a navázali důvěrnější vztahy v rámci jedné třídy i mezi ročníkem (A–B), došlo k seberozvoji jedinců v rámci kolektivu a

mezioborovým propojením. Došlo k rozvoji spolupráce, vlivu pozitivních vazeb ve třídním kolektivu, k prohloubení sebedůvěry. Tvůrčí dílna v žácích vzbudila velký zájem a stala se dobrou motivací a aktivizací pro nastávající školní rok.

## 2.4 Zobecnění poznatků získaných v hospitačních hodinách

### **Hodina Č. 1 – prima A**

Téma: Seznámení se třídou, hudba v nás

**Cíl:** seznámit se s novou třídou a zjistit hudební dovednosti žáků

Paní učitelka v hodině HV vystupovala vůči žákům v partnerském vztahu. Forma výuky probíhala hromadně. Koncepce a struktura výuky byla tematicky jednotná, mezi jednotlivými činnostmi byla logická posloupnost a tematická harmonie. Během hodiny HV došlo díky MT technikám k zefektivnění výuky. Vyučující v hodně zvolil prvky MT her k testování třídy (zjistit hudební dovednosti žáků) v přirozeném prostředí bez stresu a hravou formou. Hra Ramsamsam v rámci koncepce hodiny splnila funkci aktivizace kolektivu pro práci v hodině HV, namotivovala žáky do další činnosti. Konkrétně se jednalo o motivaci vnitřní i vnější. U žáků, kteří si hru vybrali dobrovolně, došlo k motivaci vnitřní; u žáků, kteří ji neznali a hráli na popud těch, kteří už ji znali, jednalo se o motivaci vnější, která postupně přešla v motivaci vnitřní.

V průběhu MT hry Tučňáci došlo k socializaci žáků do skupiny a rozvoji spolupráce na základě nonverbální komunikace. Nonverbální komunikací došlo k rozvoji lépe porozumět druhým a sobě (prohloubení osobnostního rozvoje) a zlepšení spolupráce v kolektivu. Z MT hlediska měla Hra obři a víly stěžejní postavení v hodině HV. Vedla k osobnímu rozvoji hudebního rytmického cítění a osobnostního rozvoje žáků, k pozitivnímu ovlivnění vazby třídního kolektivu se zlepšením komunikace a spolupráce v něm.

Díky zkušenostem, dovednostem, tvořivosti a kreativitě pedagoga byla hodina HV čínorodá, zajímavá, pestrá, žáci pracovali ochotně, primárně s vnitřní motivací. Cíl hodiny byl naplněn. Učitel se seznámil s novou třídou a zjistil hudební dovednosti žáků.

## **Hodina č. 2 – prima B**

**Téma:** Seznámení se třídou, hudba pravěkých a přírodních národů

**Cíl:** seznámit se s novou třídou a zjistit hudební dovednosti žáků

Forma výuky probíhala hromadně, kdy byl učitel s žáky v jedné činnosti. Koncepti a strukturu výuky připravil v tematickém souladu, jednotlivé činnosti na sebe plynule navazovaly. Během hodiny HV došlo díky MT technikám k zefektivnění výuky. Vyučující v hodně zvolil prvky MT her k testování třídy (zjistit hudební dovednosti žáků) v přirozeném prostředí bez stresu a nátlaku. Napomohla k tomu i jeho účast být v jedné činnosti s žáky. Učitel vůči žákům vystupoval v partnerském vztahu. Na základě individuálních projevů jedinců v kolektivu zjistil základní osobnostní typologii žáků.

MT hru Potok záměrně zvolil po hře Hra na tělo, aby došlo k abreakci žáků. Vnitřní motivaci u žáků se specifickými studijními potřebami vhodně podpořila již zmiňovaná Hra na tělo, kdy učitel ani kolektiv nekomentovali „nedokonalou“ interpretaci těchto žáků a neupozorňovali na rytmické odchylky. Naopak, kladně hodnotili jejich soustředění a snahu zůstat ve hře. Na základě toho došlo ke kohezi skupiny. Vzhledem k volnosti a kreativitě jednotlivých MT her, došlo k rozvoji sebedůvěry jedince v kolektivu a seberozvoji jako takovému. K rozvoji sebedůvěry žáků vyučující zvolil polořízené vedení kolektivu. Při nedokonalé interpretaci své žáky verbálně neopravoval, maximálně cvičení zopakoval. Tuto činnost zanechal na schopnostech analýzy a následné sebereflexe samotných jednotlivců.

Vytvořením přirozeného klimatu bez stresu a integrováním žáků se specifickými studijními potřebami do kolektivu, došlo k rozvoji pozitivních vazeb uvnitř třídního kolektivu,

Hodina byla zábavná, kreativní, uvolněná a hravá. Využitím prvků MT, se zefektivnila výuka hodiny HV. Cíl hodiny byl splněn. Učitel se seznámil s novou třídou a zjistil hudební dovednosti žáků.

### **Hodina č. 3 – sekunda B**

Téma: Hudba v Africe a vnímání rytmu

**Cíl:** zautomatizovat rytmus a připravit na téma projektu hudba v Africe

Z pedagogického hlediska shledávám MT metodu Hra na židli jako dobrou motivaci žáků chtít něco dělat, dělat to kreativně, jinak než klasickými metodami, jedná se o motivaci vnější i vnitřní. Tuto hru vidím jako dobrou metodu prohloubení spolupráce v kolektivu a sebereflexe, prohloubení sebedůvěry. (Prohloubení spolupráce v kolektivu shledávám v přátelském klimatu ve třídě. I když každý žák hrál sám za sebe, mezi spolužáky docházelo k spolupráci, vytvářeli jeden ucelený hudební koncept. K prohloubení sebereflexe došlo při interpretaci „hezkého“ tónu. Prohloubení sebedůvěry vidím v dobrovolné volbě hrát vlastní rytmický model, sólo, s přebráním role vůdce). V průběhu hodiny HV učitel provedl výklad hudba v Africe a vnímání rytmu. K upevnění, prohloubení, shrnutí poznatků a zapamatování učiva hudby v Africe a vnímání rytmu učitel zvolil audiovizuální formu videa „Foli“, kterou doplnil vlastním komentářem. Během reflexe žáci v debatě s učitelem dospěli k závěru, že je rytmus v každém z nás, v běžném životě, v tlukotu srdce, chůzi, dechu.

Jako důležitý moment v hodině vnímám, kdy pedagog vystupoval vůči žákům v partnerském vztahu, nezkoušel jejich dovednosti jednotlivě a ani skupinově, pouze udával rytmus a žáci se pomocí nápodoby neřízeně připojili do hry, došlo k rozvoji sebedůvěry na základě pozitivního klimatu ve třídě a také k prohloubení, upevnění znalostí a dovedností. Aktivní MT hra Hra na židli v hodině HV splnila svoji roli motivace, prohloubila, upevnila, rozvíjela znalosti a dovednosti rytmu, spolupráce, spontánnost hudebního projevu a uvolnila žáky. Žáci hrou na židli zautomatizovali rytmus pomocí rytmické MT improvizace, kdy drželi základní rytmus a učitel hrál sólo. Využitím MT her došlo k zefektivnění výuky. Koncepce a struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. Hodina byla tematicky jednotná, činnosti na sebe plynule navazovaly. Cíl hodiny byl naplněn. V hodině HV došlo u žáků k zautomatizování rytmu a přípravě na téma projektu hudba v Africe.

#### **Hodina č. 4 – kvinta A**

Téma: etnomuzikologie, umění blízkého východu – Indie

**Cíl:** Seznámit studenty s Indickou rágou a zjistit její vliv na jednotlivce. Zjistit schopnost používání základních hudebních pojmů při analýze ukázky.

Oproti jiným hodinám HV byla využita pasivní MT formou poslechu. Během vyučovací hodiny HV byla použita pouze jedna činnost MT, jejíž součástí byl dotazníkový a ústní dialogový výstup. Učitel s ohledem na specifčnost činnosti záměrně vybral tuto třídu pro její psychickou vyspělost a uvědomělost. Z hodiny HV bylo patrné, že učitel je zkušený pedagog a muzikoterapeut. Před poslechem a vyplněním dotazníků úmyslně žákům nesdělil záměr zjistit vliv rágy na ně samotné, schopnost používat základní hudební pojmy při analýze ukázky, z důvodu testování v přirozeném prostředí bez stresu. Poslech rágy vlivem na emociální psychický stav jedince přiblížil studenty k porozumění indické kultury, upevnil a prohloubil jejich imaginaci a prožitek. V části hodiny, kdy žáci vyplňovali dotazníky, měli možnost seznámit se, jak probíhá hudební výzkum. Došlo u nich k rozvoji sebevyjádření, k analytické auditivní percepci, recepci a reprodukci s využitím a zpracováním nabytých teoretických znalostí. Při reflexi se utužovaly sociální vztahy ve skupině (vzájemným nasloucháním, respektováním a tolerancí názoru ostatních). Na základě toho došlo k pozitivním vazbám ve třídním kolektivu, pochopení sám sebe a druhých, k empatii. Došlo ke zlepšení komunikace a spolupráce v rámci kolektivu. Forma výuky probíhala hromadně s využitím momentu individuální práce žáků. Pedagog si v hodině zvolil roli průvodce. S žáky nebyl v jedné činnosti, pouze při reflexi. Na základě toho mohlo dojít k úspěšnému naplnění cíle hodiny. Žáci se seznámili s indickou rágou. Učitel zjistil její vliv na jednotlivce, zjistil schopnosti žáků používat základní hudební pojmy při analýze ukázky.

#### **Hodina č. 5 – kvarta A**

Téma: Kolektivní rytmus

**Cíl:** rozvoj rytmických dovedností žáků

Koncepce a struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. MT hru Potok pedagog vhodně zvolil na začátek hodiny HV, se záměrem motivovat a zaktivizovat

žáky. Záměr byl naplněn v první fázi hudební interpretace. Motivace a aktivizace proběhly kolektivní uvolněnou neřízenou činností, kdy učitel k žákům přistupoval partnersky a byl s nimi v jedné činnosti. Aktivita během dalších fází cílila na rozvoj osobních hudebních dovedností (rytmických) a osobnostní rozvoj žáků. Primárně došlo k prohloubení reakce žáků (posíláním zvuku) a umocnění auditivních analytických schopností (především během fáze se zavřenýma očima). V reflexi žáci projevili své schopnosti a dovednosti vyjádřit a určit své pocity. To v důsledku vedlo k rozvoji sebedůvěry a ovlivnění pozitivních vazeb ve třídním kolektivu.

Hra Signál vyžadovala aktivizaci žáků v oblasti reakce a pozornosti vnímáním gest (ukazovák vzhůru nebo zavřené oči – HRA, ukazovák dolů nebo otevřené oči – TICHŮ). Došlo k rozvoji spolupráce v kolektivu (aktivní účastí ve hře), k seberozvoji a zodpovědnosti (u žáků, kteří přebrali vůdčí roli signalizátora).

Přestože se hra Kolektivní rytmus formálně nezdařila, nedošlo k vytvoření kolektivního rytmu, osobně ji vnímám jako zdařilou. Došlo k rozvoji individuálních rytmických dovedností žáků. Z psychologického hlediska došlo k integraci žáka se specifickými studijními potřebami do skupiny (hrou celé třídy došlo k snížení strachu jedince ze hry na nástroj), k jeho sebereflexi, motivaci a rozvoji individuálních rytmických schopností.

Žák se specifickými potřebami byl začleněn do činností a nebyl na něj kladen vnější tlak (interpretace a styl hry byl volný, neřízený), což je důležité pro jeho vnitřní motivaci a praktickou hudební činnost. V návaznosti na předešlé MT činnosti, vidím zvolenou hru jako nenásilný prvek sebereflexe a rozvíjení individuálních rytmických schopností všech žáků.

Podporou kladných vazeb ve třídním kolektivu se prohloubila komunikace a spolupráce ve třídě. Forma výuky probíhala hromadně, kdy byl učitel s žáky v jedné činnosti, s využitím prvků aktivní kolektivní MT. Hodina byla tematicky jednotná, činnosti na sebe plynule navazovaly. Cíl hodiny byl naplněn, došlo k rozvoji rytmických dovedností žáků. Ke kolektivnímu rytmu došlo ve hře Potok. V MT hrách Signál a Kolektivní rytmus žáci dosáhli rozvoje individuálního rytmu, ke kolektivnímu rytmu nedošlo, ale snaha o jeho dosažení byla vidět. MT hry přispěly k zefektivnění výuky HV motivací, aktivizací kolektivu, spoluprací, sebeuvědoměním, komunikativními dovednostmi, seberozvojem a

rozvojem zodpovědnosti, integrací žáků se specifickými studijními potřebami do kolektivu, sebereflexí, podporou pozitivních vazeb ve třídním kolektivu.

## **Hodina 6 – prima B**

Téma: Hudba pravěkých národů a práce s rytmem

**Cíl:** rozvíjet rytmické dovednosti žáků

Původním záměrem učitele v hodině HV bylo rozvíjet rytmické dovednosti žáků s primárním využitím „běžných, klasických“ metod. Na základě atmosféry třídního kolektivu (znučenost, bez energie) učitel do hodiny záměrně začlenil MT hru Kapka, která splnila účel zaktivizovat a motivovat kolektiv. Došlo k abreakci žáků a na základě toho mohli v hodině efektivněji pracovat. Stěžejní MT hrou HV byl Rituál deště, při kterém došlo k prohloubení aktivizace kolektivu, motivace a abreakce. Na základě zhudebnění příběhu o průběhu počasí, došlo u žáků k osobnímu rozvoji hudebních dovedností rytmiky, osobnostnímu rozvoji a kohezi kolektivu. Díky tomu se v kolektivu prohloubily pozitivní vazby a komunikace. Využitím MT her Kapky a Rituálu deště, se zefektivnila výuka HV. Učitel s žáky pracoval v rámci muzikoterapeutických technik v jedné činnosti. Koncepce výuky tematicky plynule navazovala na předešlou hodinu. Struktura výuky byla pečlivě připravena a kvalitně zrealizována. Cíl hodiny byl naplněn, došlo k rytmickému rozvoji dovedností žáků.

## **Hodina č. 7 – tercie A**

Téma: etnomuzikologie: Náboženské rituály australských a afrických pygmejských kmenů

**Cíl:** rozvíjet etnomuzikologické znalosti – náboženské rituály pygmejských kmenů, upevnit individuální hudebně analytické i praktické dovednosti a schopnosti žáků

S ohledem na rozpoložení třídy (neklid, divokost) učitel zvolil na úvod hodiny aktivní prvek MT. Záměrně odstoupil od explicitního navázání tématu předešlé hodiny a začlenil hru Hudební improvizace. Ta splnila funkci vnitřní i vnější motivace, zklidnění a



usměrnění třídy. Projevila se citlivost jedince vůči skupině. Během hry došlo k rozvoji a upevnění hudebně pohybových improvizčních schopností a ke kohezi skupiny při sjednocené hře třídy.

V průběhu hry, kdy postupně probíhala sóla, došlo k porozumění a vcítění do daného hudebního stylu projevem citlivostí jedince vůči skupině. K rozvoji tvořivosti, kreativity došlo při vytváření vlastních vokálních modelů a při rytmické „instrumentaci“.

Opakovaný poslech skladby australské domorodé hudby s grafickou partiturou zjistil auditivně analytické schopnosti žáků a rozvíjel jejich teoretické znalosti.

Stěžejní část hodiny HV tvořila čtrnáctiminutová MT aktivita Rituál smrti. Žáci hrou na hudební nástroj již na začátku aktivity docílili kolektivního rytmu, který byl řízený djembí.

Postupným připojováním jednotlivých hudebních nástrojů do hry a neverbální komunikací žáků, došlo k socializaci jedince, i žáků se specifickými studijními potřebami, do kolektivu. Hrou na hudební nástroj, vlastní interpretací, nonverbální komunikací, reflexí došlo k seberozvoji jedince v rámci kolektivu. Přijetím myšlenky rituálu, zapojením se do hry a při vlastní interpretaci rituálu, žáci projevili schopnost vystoupit z konvencí.

Na základě porovnání nahrávky rituálu smrti domorodých kmenů a vlastní interpretace rituálu smrti si uvědomili kulturní rozdíly Evropanů a přírodních národů.

Využitím prvků MT, došlo k zefektivnění výuky hodiny HV. Cíl hodiny byl splněn, rozvíjet etnomuzikologické znalosti – náboženské rituály pygmejských kmenů, upevnit individuální hudebně analytické i praktické dovednosti a schopnosti žáků.

Na základě výzkumné sondy do praxe jsem dospěla ke zjištění, že nejčastějším typem MT byla skupinová muzikoterapie aplikovaná formou hry, interpretovaná hrou na elementární hudební nástroje, popřípadě hrou na vlastní tělo. (Jednalo se o hry: Hra na židli, Rituál deště, Kolektivní rytmus, Kolektivní dynamika, Rituál smrti, Potok, Signál, Kapka, Hra na vlastní tělo, Hudební improvizace, Pulzace). Méně častěji se objevila vokální skupinová MT často ve spojení s pohybovým vyjádřením (Ramsamsam, Pulzace, Hudební improvizace, Hotaru koi). Objevily se i pasivní MT techniky (Obří a víly, Tučňáci, poslech rágy).

Muzikoterapie aktivně přispívala k dosažení pedagogického cíle daných hodin HV. Hodiny byly zřetelně strukturované, MT v nich měla své místo s účelným záměrem. Každá muzikoterapie obsahovala vlastní diskusi, či reflexi. Během muzikoterapeutických aktivit byl ve většině případů učitel s žáky v jedné činnosti. Ke svým žákům přistupoval v partnerském vztahu, podporoval je, často chválil, (MT) činnosti byly položené.

## 2.5 Verifikace hypotéz

### **Verifikace hypotéz:**

1. Předpokládám, že žáci budou při hodinách hudební výchovy (vedených zkušeným pedagogem), reagovat na MT činnosti pozitivně. Tato hypotéza se plně naplnila.
2. Předpokládám, že žáci individuálně reagují na MT aktivity, a tak vliv MT na rozvoj osobnosti bude determinován individualitou jedince. Tato hypotéza se potvrdila a její ověření je dokladováno v záznamech a rozbořech hodin v kapitole „2.3.1 *Hodiny HV*“
3. Předpokládám, že pomocí MT dochází k integraci jedinců do skupiny a ke spolupráci v rámci kolektivu. Tato hypotéza se naplnila, i žáci se specifickými studijními potřebami, v oblasti poruchy autistického spektra, se v rámci svých individuálních možností do skupinové práce zapojili.

## 2.6 Závěry pro pedagogickou praxi

Doporučuji, aby v hodinách HV byly využity prvky MT:

- V případě, kdy žáci při hodinách HV projevují nezáměr a zruděnost.
- V případě, kdy jsou žáci nadměru energičtí a „nezvladatelní“.
- Jako prevenci proti šikaně, sociální vyčleňování z kolektivu (např. z důvodu odlišnosti rasové, národnostní, fyzické, povahové apod.)
- Jako prostředek pro podporu žáků, kteří mají strach, nebo blok ze zpěvu, či jiného hudebního vyjádření, způsobené negativní zkušeností, nízkým hudebním sebevědomím, tělesnou indispozicí apod.
- Jako prostředek integrace jedince do kolektivu.

- Jako prostředek k rozvoji zkvalitnění práce kolektivu, koheze, vzájemné komunikace ve třídě, aktivizaci organismu, motivace, sebepoznání, sebeovládání, kritického myšlení, sebereflexe, rozvoji a zdokonalení hudebních znalostí a dovedností.
- MT v praxi může řešit a odstranit jiné problémy v kolektivu.

Pro zkvalitnění hodin HV je důležitá pedagogická příprava, stanovení tématu, organizačního plánu činností a cíle. Významnou roli hraje zkušenost pedagoga a složení třídního kolektivu, který má vliv na průběh a výsledek hodiny. Při výběru konkrétní MT aktivity by měl být pedagog schopný předvídat reakce třídy, aby se vyvaroval nežádoucím aktivitám a projevům jedinců.

Vhodnou formou pro zkvalitnění výuky HV je MT hra. Vytváří přirozené prostředí, které je důležité pro kolektiv a jeho klima v něm:

- **Pro testování znalostí a dovedností žáků v přirozeném prostředí bez stresu doporučuji využít tyto MT hry:** Rágu, Kolektivní dynamiku, Hru na židli, Signál, Hru na tělo, Tučňáky, Kolektivní rytmus, Pulzaci, Obry a víly
- **Pro procvičení a rozvíjení rytmických dovedností doporučuji:** Hru na židli, Kolektivní rytmus, Potok, Ramsamsam, Obry a víly, Tučňáky, Hru na tělo, Beat
- **Pro procvičení intonačních dovedností doporučuji:** Hotaru koi, Ramsamsam
- **Pro rozvoj schopností soustředit se na více činností najednou doporučuji:** Pulzaci, Ramsamsam
- **Pro motivaci doporučuji:** Hru na tělo, Ramsamsam, Potok, Signál, Obry a víly, Hru na židli, Kolektivní rytmus, Rituál deště, Hudební improvizaci
- **Pro aktivizaci organismu doporučuji:** Ramsamsam, Obry a víly, Tučňáky, Signál, Kapku, Rituál deště
- **Pro zklidnění kolektivu a jedinců v něm doporučuji:** Hudební improvizaci, Rágu
- **Pro rozvoj pozitivních vazeb ve třídním kolektivu doporučuji:** Hru na tělo, Obry a víly, Rituál deště, Rituál smrti
- **Pro kohezi skupiny doporučuji:** Signál, Rituál smrti, Rituál deště, Darumu, Hudební etudu, Obry a víly, Potok, Hudební improvizaci, Kolektivní dynamiku, Tučňáky

- **Pro integraci žáků se specifickými studijními potřebami do kolektivu a rozvoj pozitivních vazeb v kolektivu doporučuji:** Hru na tělo, Rituál smrti, Rituál deště, Tučňáky, Kolektivní rytmus, Potok
- **Pro rozvoj spolupráce doporučuji:** Hru na tělo, Tučňáky, Ramsamsam, Signál, Potok, Rituál smrti, Kolektivní rytmus, Kolektivní dynamiku, Pulzaci, Hru na židli, Povídám povídám pohádku
- **Pro rozvoj individuality (osobnostní rozvoj) doporučuji:** Rágu, Rituál smrti, Rituál deště, Hotaru koi, Obry a víly, Tučňáky
- **Pro prohloubení sebedůvěry doporučuji:** Hru na židli, Potok, Signál, Pulzaci, Beat
- **Pro rozvoj kreativity doporučuji:** Hru na tělo, Hru na židli, Hudební improvizaci, Rituál smrti, Rituál deště
- **Pro rozvoj pozornosti doporučuji:** Signál, Potok, Kolektivní dynamiku, Kolektivní rytmus, Hru na tělo, Ramsamsam, Obry a víly, Hru na židli, Kapku
- **Pro rozvoj nonverbální komunikace doporučuji:** Signál, Tučňáky, Pulzaci, Kolektivní dynamiku
- **Pro rozvoj sebereflexe doporučuji:** – Ramsamsam, Potok, Kolektivní dynamiku, Kolektivní rytmus, Hru na židli, Signál

V hodinách HV doporučuji využít MT hry pro jejich kvalitu. Např. aktivní skupinovou MT hru **Ramsamsam** s vokální interpretací a hrou na vlastní tělo, která přispívá k:

- aktivizaci organismu – je důležitá skutečnost, zda hodina HV probíhá ráno, kdy organismus žáků není aktivován na výkon nebo odpoledne, kdy jsou žáci více unaveni
- motivaci – vnitřní i vnější
- procvičení rytmické a intonační dovednosti – zpěvem a pohybem
- rozvoji motoriky – pohybem rukou
- rozvoji schopnosti soustředění se na více činností najednou – spojení zpěvu, pohybu motoriky rukou, analýzou vlastních postupů a sledováním hry

- rozvoji sebepoznání a sebeovládání – žáci vyloučení ze hry musí přijmout a vyrovnat se s nastalou situací
- abreakce – propojením hlasu a pohybu
- rozvoji citu pro rytmus, pohyb a dynamiku
- sebereflexi – ve hře vede k rozvoji analýzy, jestli žáci ve své činnosti neudělají chybu, vede k rozvoji myšlení, kritického myšlení, jazykových dovedností a vyjadřování

## Závěr

V teoretické části bakalářské práce byla vymezena muzikoterapie a její začlenění v rámci vzdělávání. Jednotlivé kapitoly se zabývaly muzikoterapií v historickém kontextu, dále ji vymezily v rámci uměleckých terapií a klasifikovaly ji. Posledním důležitým úsekem teoretické části bylo vymezení předmětu hudební výchovy, její standardizace, a možné začlenění MT do osnov tohoto předmětu.

Praktická část práce se zabývala využitím muzikoterapie v hodinách hudební výchovy v jednom soukromém gymnáziu. První kapitola byla zaměřena na předmět, cíle, hypotézy a použité metody výzkumné sondy, další kapitoly na organizaci (charakteristiku instituce, učebny a pedagoga) a výzkum strukturovaný s ohledem na zjištění cíle a zodpovězení klíčových otázek této bakalářské práce (*Zjistit, jaký vliv má muzikoterapie na zefektivnění výuky a na zlepšení vzdělávacího prostředí.*). **Jak a jakým způsobem:** motivuje žáky, rozvíjí jejich sebedůvěru a cílí na osobní rozvoj. Má-li vliv na pozitivní ovlivnění vazeb a zlepšení komunikace a spolupráce v kolektivu.

Z výzkumu vyplývá, že nejčastější **způsob** využití muzikoterapie byl formou hry, především skupinovou muzikoterapií interpretovanou hrou na elementární hudební nástroje, popřípadě hrou na vlastní tělo (Hra na židli, Rituál deště, Kolektivní rytmus, Kolektivní dynamika, Rituál smrti, Potok, Signál, Kapka, Hra na vlastní tělo, Hudební improvizace, Pulzace). Méně často se objevila vokální skupinová MT často ve spojení s pohybovým vyjádřením (Ramsamsam, Pulzace, Hudební improvizace, Hotaru koi). Objevily se i pasivní MT techniky (Obří a víly, Tučňáci, poslech rágy).

MT činnosti přispívaly k dosažení cíle dané hodiny HV. Hodiny měly jasnou strukturu, ve které měla MT své místo s účelným záměrem. Každá muzikoterapie obsahovala svou diskusi, či reflexi (pokud nebyla přímo její součástí, následovala bezprostředně po činnosti, konala se na konci hodiny). Během muzikoterapeutických aktivit byl ve většině případů učitel s žáky v jedné činnosti. Ke svým žákům přistupoval v partnerském vztahu, podporoval je, často chválil, (MT) činnosti byly položené.

Muzikoterapeutické činnosti během hodiny HV rozvíjely hudební i osobnostní **atributy:** aktivizace organismu, abreakce, sebepoznání, sebeovládání, koheze, motoriky, sebereflexe, socializace, nonverbální komunikace, představitosti a kreativity, spontánnosti,

relaxace, analytických schopností (především auditivní), hudební empatie, improvizace, pozornosti, postřehu, sebestylizace, podpory tolerance a respektu, intonace, hudební improvizace, citu pro rytmus a dynamiku... Na základě výzkumu jsem zjistila, že muzikoterapie má silný vliv na emoční, psychický stav jedinců, upevnění vztahů ve třídě a integrace žáků se specifickými studijními potřebami. Častokrát došlo k vnější i vnitřní motivaci, překonání ostýchavosti a sám sebe, přebrání a utužení různých rolí. MT činnosti navozovaly klidné přirozené klima bez stresu. Žáky muzikoterapeutické aktivity bavily, vnímali je jako hru. Ve většině případů si studenti neuvědomovali pravý smysl MT činností (utužení, prohloubení hudebních dovedností a znalostí, testování apod.).

Výše shrnuté způsoby a atributy z jednotlivých hodin HV explicitně odpovídají na otázky týkající se motivace, sebedůvěry a osobního rozvoje (z hlediska hudebního i osobnostního), na pozitivní ovlivnění vazeb, zlepšení komunikace a spolupráce v rámci třídního kolektivu. Na jejich základě můžeme tvrdit, že MT má velký vliv na zefektivnění výuky a zlepšení vzdělávacího prostředí.

Na základě výzkumné sondy jsem se stala svědkem začlenění a propojení muzikoterapie v hodinách hudební výchovy. Jsem přesvědčená, že prvky MT jsou vhodné k zefektivnění výuky a zlepšení vzdělávacího prostředí. Shledávám důležité, aby prvky MT byly častěji aplikovány a využívány v rámci hodin HV. Tuto cestu bych ráda zvolila ve své pedagogické kariéře. Postupovala bych v ní dál, na základě možností rozvíjet a zdokonalovat ji, jelikož hudba a rytmus dokážou nalézt cestu k nejskrytějším místům duše.

# Seznam použitých zkratek a symbolů

+ = a

x = versus, oproti tomu

apod. = a podobně

HAMU = Hudební a taneční fakulta Akademie múzických umění v Praze

hod. = hodina

hudeb. = hudební

HV = hudební výchova

L = levá

MŠ = mateřská škola

MŠMT = Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MT = muzikoterapie

např. = například

NIDV = Národní institut pro další vzdělávání

numer. stupnice = numerologická stupnice

obl. = oblasti

P = pravá

pozn. = poznámka

př. = příklad

RVP = rámcový vzdělávací plán

RVP G = rámcový vzdělávací plán pro gymnázia

RVP ZV = rámcový vzdělávací plán základního vzdělání

SGS = studentská grantová soutěž

specific. = specifický

SŠ = střední škola

stud. = studijní

ŠVP = školní vzdělávací plán

U = učitel

USA = Spojené státy americké

vl. = vlastní

vs. = versus

ZŠ = základní škola

ZUŠ = základní umělecká škola

Ž = žák



# Seznam použitých informačních zdrojů

## ***Knižní:***

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4238-0.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie: naslouchání dvacátému století*. Vyd. 4. Rosice u Brna: Gloria, 1997. Zip (Argo: Dokořán). ISBN 80-901834-4-1.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

Pedagogický slovník. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6.

## ***Online, internetové:***

*American Music Therapy Association: Definition and Quotes about Music Therapy* [online]. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://www.musictherapy.org/about/quotes>

Arteterapie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 21. 1. 2020 v 15:04 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Arteterapie>

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

Co je to muzikoterapie. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [online]. Praha: Muzikoterapeutická asociace České republiky CZMTA, 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: [www.czmta.cz](http://www.czmta.cz)

ČERNOUŠEK, Michal. Psychodrama. *Sociologická encyklopedie: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.* [online]. 10. 11. 2018 v 20:18 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Psychodrama>

Česká republika: Vyučování a učení v základním vzdělávání. *European Commission: EURYDICE* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

Česká-republika: Správa a řízení na národní a/nebo regionální úrovni. *European Commission: EURYDICE* [online]. 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu>

DOLEŽALOVÁ, Olga. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-80-87000-13-7. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/163>

Dramaterapie. *ASOCIACE DRAMATERAPEUTŮ ČESKÉ REPUBLIKY* [online]. Praha [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.adcr.cz/dramaterapie.html#>

Muzikofiletika. *Mgr. Svatava Drlíčková: kreativní terapeutický ateliér* [online]. Velké Meziříčí: Copyright 2020 Mgr. SVATAVA DRLÍČKOVÁ, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.svatavadrlickova.cz/fileticke-tvurci-aktivity/muzikofiletika>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Uzákonění muzikoterapie. *MUZIKOTERAPEUTICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY* [online]. 2016, 30.12.2019 12:49 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.mi-cr.cz/news/uzzakoneni-muzikoterapie>

Využití muzikoterapie. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.czmta.cz/muzikoterapie/vyuziti-muzikoterapie>

*World Federation of Music Therapy* [online]. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>

Zařazení muzikoterapie do ŠVP. *Muziko(b)hraní: radost z hudby* [online]. Brno: Muziko(b)hraní, Mgr. Dana Zouharová, 2018, 08.09.2018 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.muziko-b-hrani.cz>

### ***Sekundární doplňující literatura:***

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8979-8.  
KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

PASÁČKOVÁ, Eva. *Pedagogická praxe: metodické pokyny*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-708-2659-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8978-X.

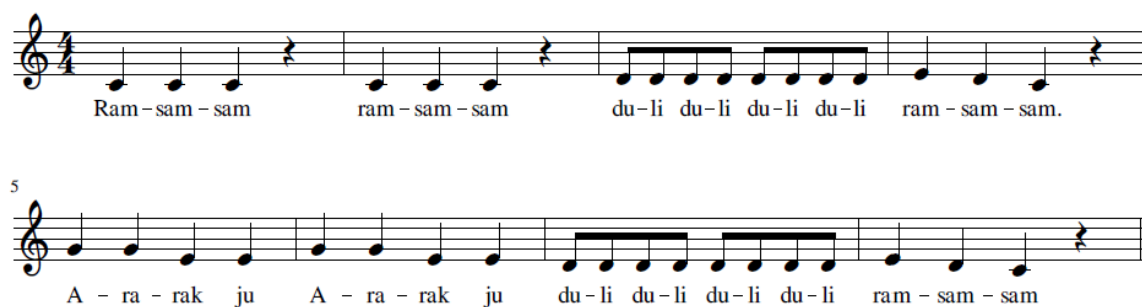
SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

# Seznam příloh

Příloha 1 – notový záznam písně Ramsamsam

## Ramsamsam

Composer



Musical notation for the song "Ramsamsam". It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff contains the first four measures, and the second staff contains measures 5 through 8. The lyrics are written below the notes.

Ram - sam - sam ram - sam - sam du - li du - li du - li du - li ram - sam - sam.

5  
A - ra - rak ju A - ra - rak ju du - li du - li du - li du - li ram - sam - sam

Příloha 2 – notový záznam písně Hotaru koi

## Hotaru koi

část písně



Musical notation for the song "Hotaru koi". It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff contains measures 1 through 6, and the second staff contains measures 7 through 12. The lyrics are written below the notes.

Ho ho ho - ta - ru koi a - či - no mi - zu - va ný - ga j - zó ko - či - no mi - zu - va a - maj - zó

7  
ho ho ho - ta - ru koi

### Příloha 3 – Rága, nevyplněný dotazník

#### **Rága:**

##### Emotivní uchopení:

- 1) Před poslechem jsem byl/a.....
  
- 2) Po poslechu jsem byl/a.....
  
- 3) Jak jsem hudbu prožíval/a (popište, co si pamatujete, že se s vámi odehrávalo)
  
- 4) Zatrhněte číslo líbilo 1 2 3 4 5 4 3 2 1 nelíbilo, 5 je neutrální vztah (nevím)

##### Racionální:

Ukázka byla asi tak .....dlouhá.

Hudba byla založena na principech.....

Nástroje, které hrály:

Příloha 4 – Rága, dotazník se správnými odpověďmi racionálního hlediska

**Rága:**

Emotivní uchopení:

- 1) Před poslechem jsem byl/a.....
  
- 2) Po poslechu jsem byl/a.....
  
- 3) Jak jsem hudbu prožíval/a (popište, co si pamatujete, že se s vámi odehrávalo)
  
  
- 4) Zatrhněte číslo líbilo 1 2 3 4 5 4 3 2 1 nelíbilo, 5 je neutrální vztah (nevím)

Racionální:

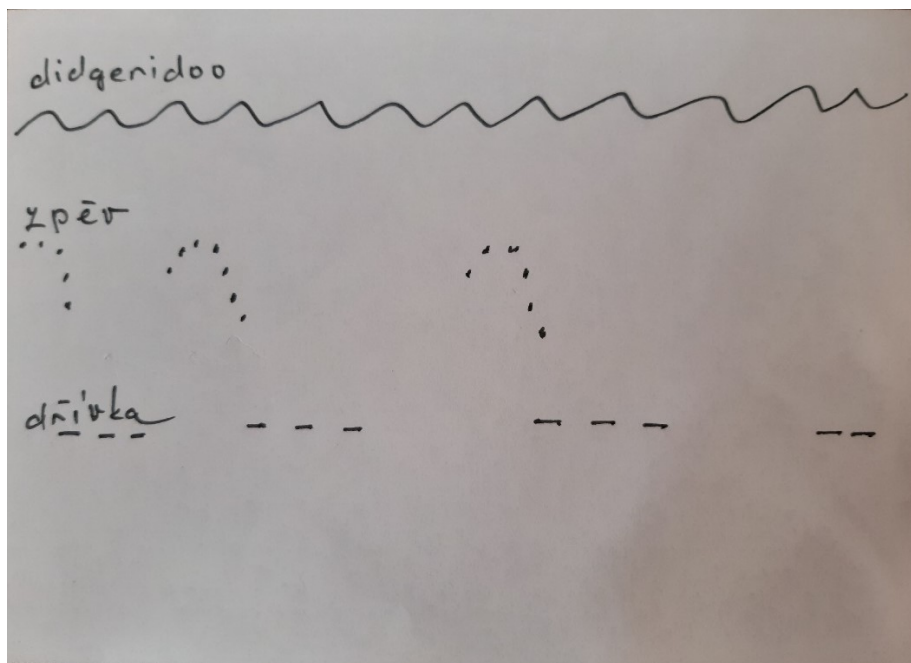
Ukázka byla asi tak .....**30 minut**.....dlouhá.

Hudba byla založena na principech: **tonální hudby, harmonických, rytmických**

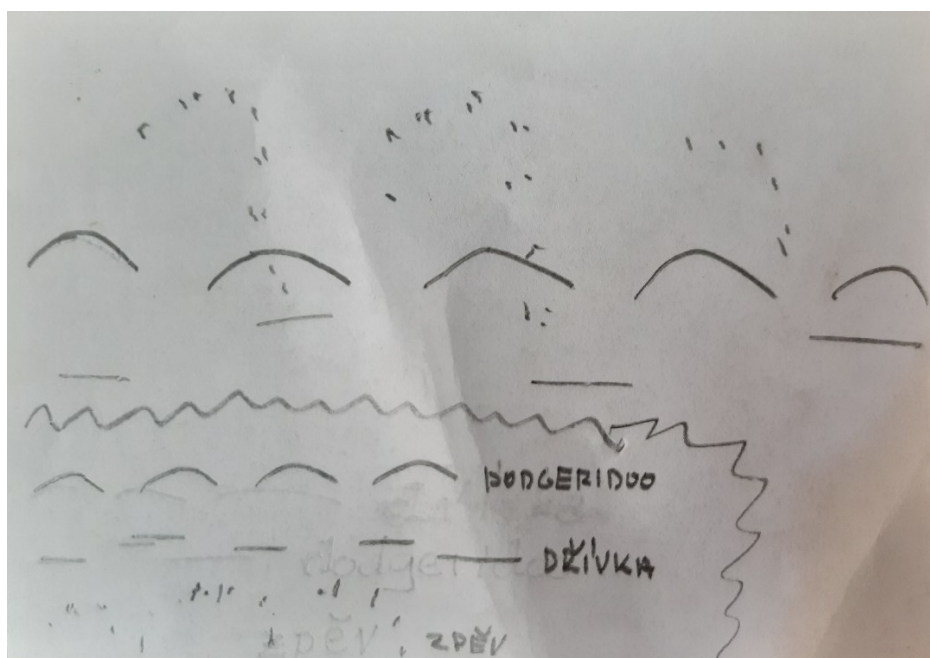
Nástroje, které hrály: **bubny (2), tanpura, sitár**

Příloha 5 – Ukázky grafické partitury

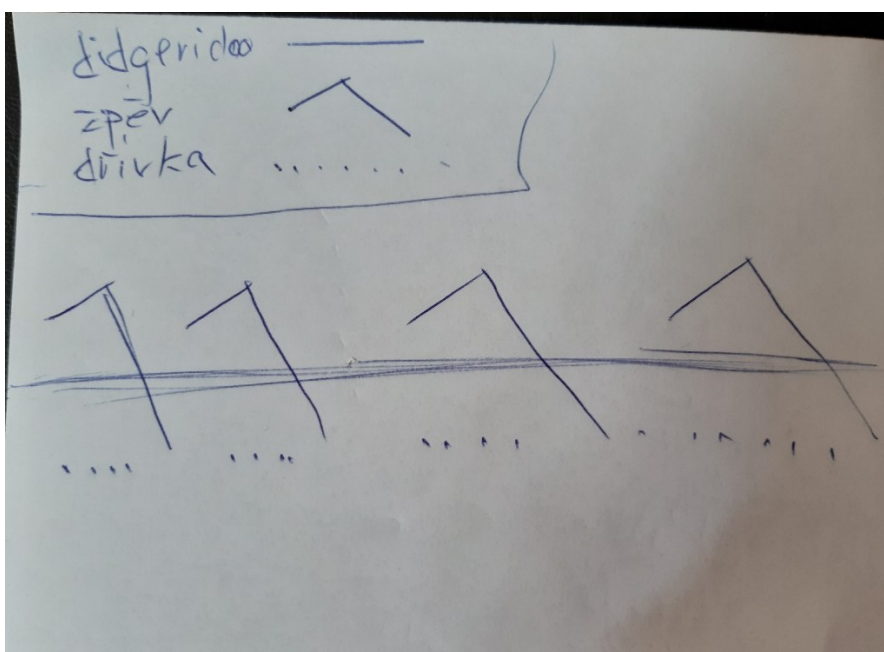
Ukázka č.1:



Ukázka č. 2:



Ukázka č. 3:



Ukázka č. 4:

