Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Aneta Ševčíková

Muzikoterapie a její vliv na děti předškolního věku

Music Therapy And Its Influence On Preschool Children

Praha 2020

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování:

Chtěla bych velice poděkovat PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Dále děkuji rodičům a dětem, díky kterým jsem mohla výzkum zrealizovat. Závěrem patří mé díky všem za dlouhodobou podporu a pomoc, kdykoliv to bylo nutné.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. 4. 2020

Bc. Aneta Ševčíková

Abstrakt

Tématem diplomové práce je muzikoterapie a její vliv na děti předškolního věku.

Práce se skládá ze čtyř kapitol, přičemž první tři představují část teoretickou a čtvrtá část praktickou.

Teoretická část věnuje pozornost muzikoterapii z historického hlediska, ale i současného teoretického a praktického pojetí. Nabízí základní informace o předškolním vzdělávání včetně popisu učitelů, dětí a instituce zvané mateřská škola, kde se objevuje i krátká zmínka o mateřské škole Štíty, ze které pochází výzkumný vzorek. Zaměřuje se taktéž na umělecké terapie obecně, kam muzikoterapie spadá a na stručnou deskripci třech dalších uměleckých terapeutických oborů, kterými jsou arteterapie, dramaterapie a tanečně – pohybová terapie. Cílem teoretické části bylo nabídnout ucelené poznatky a pomoct pochopit důležitá fakta o muzikoterapii, předškolním vzdělávání, propojení těchto dvou oblastí, a také stroze seznámit s uměleckými terapiemi a jejími dalšími obory. Všechny informace jsou podložené kvalitními publikacemi a internetovými zdroji.

Praktická část se zabývá třemi případovými studiemi dětí z mateřské školy Štíty. Cílem této části bylo prozkoumat, zda muzikoterapeutické aktivity ovlivňují děti předškolního věku v oblasti soustředěnosti na grafomotorické činnosti, konkrétně na pracovní listy. Hlavní cíl vedl k otázkám, jestli se v průběhu osmi lekcí zlepšila soustředěnost dětí, a to nejen během vypracovávání pracovních listů a zda byl znatelný rozdíl mezi výsledky počátečního a konečného pracovního listu. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že muzikoterapie má pozitivní vliv na koncentraci během vypracovávání pracovních listů, ale i při dalších činnostech, což je znatelné i ve zveřejněných výsledcích práce dětí. Pro sběr dat bylo využito pozorování, přímá práce řešitele, analýza výsledků pracovních listů dětí a strukturovaný rozhovor s jedním z rodičů.

V přílohách je možné vidět vypracované pracovní listy před začátkem muzikoterapeutické činnosti a po ukončení. Pro zajímavost bylo vytvořeno a přiloženo krátké video ze dvou lekcí.

Klíčová slova: muzikoterapie, děti, předškolní, soustředěnost, mateřská škola, hudební aktivity

Abstract

The topic of the master thesis is music therapy and its effect on preschool children.

The master thesis consists of four chapters, whereby the first three being the theoretical part and the fourth the practical part.

The theoretical part pays attention to music therapy from a historical point of view but it also examines the current theoretical and practical concept. The theoretical part offers basic information about pre-school education, including a description of teachers, children and an institution called a kindergarten. In that respect, there is also a brief mention of the Štíty kindergarten, from which the research sample comes. Furthermore, the theoretical part also focuses on art therapies in general. It is mainly focused on the music therapy. However, a brief description of three other art therapeutic disciplines, such as art therapy, drama therapy and dance-movement therapy, is also included. The main aim of the theoretical part was to offer comprehensive overview of knowledge and the facts in order to help the understanding of important facts about music therapy and preschool education. With the focus on the interconnection of these two key areas. Finally, a brief introduction of art therapies and its other specializations is included. All the included information is based on the study of quality publications and web sources.

The practical part deals with three case studies of children from the Štíty kindergarten. The main aim of this part was to explore whether music therapy activities have an influence on preschool children in the area of concentration on their graphomotor activities, especially with the focus on worksheets. The main aim led to the following questions. First of all, it helped to reveal whether children's concentration improved during the eight lessons. Not only during the work on their worksheets, but overall. Secondly, whether there was a noticeable difference between the results of the initial and final worksheets. Based on this research, it was found, that music therapy had a positive effect on the children´s concentration, not only during the work on the worksheets, but in other activities too, which is noticeable in the published results of individual children's work. Several methods were used in the practical part of this thesis. Observations were used for data collection, direct work of the solver, analysis of the results of children's worksheets and a structured interview with one of the parents.

In the attachments, the prepared worksheets can be found. How it looked before the beginning of the music therapy activity and after the end. Just for the interest, a short video of two lessons was created and attached.

Keywords: music therapy, children, preschool, concentration, kindergarten, music activities

Obsah

SEZNAM ZKRATEK 10

ÚVOD 11

TEORETICKÁ ČÁST 13

1. UMĚLECKÉ TERAPIE 14

1.1 TEORETICKÝ ZÁKLAD PRO UMĚLECKÉ TERAPIE 15

1.1.1. SMĚRY EKLEKTICKÉ / INTEGRATIVNÍ 16

1.1.2 SMĚRY PSYCHOANALYTICKÉ / PSYCHODYNAMICKÉ 16

1.1.3 SMĚRY AKTIVNÍ / DIREKTIVNÍ 16

1.1.4 SMĚRY HUMANISTICKÉ 17

1.1.5 SMĚRY UMĚLECKÉ / KREATIVNÍ 17

1.1.6 SMĚRY VÝVOJOVÉ 17

1.1.7 VÝCHODISKA SPIRITUÁLNÍ 18

1.1.8 VÝCHODISKA ZALOŽENÁ NA TEORIÍCH SOCIÁLNÍCH 18

1.1.9 VÝCHODISKA ZALOŽENÁ NA TEORIÍCH BIOMEDICÍNSKÝCH, POZITIVNÍCH A POSTMODERNÍCH 18

1.2 KONKRÉTNÍ OBORY UMĚLECKÝCH TERAPIÍ (s výjimkou muzikoterapie) 18

1.2.1 ARTETERAPIE 19

1.2.1.1 HISTORIE ARTETERAPIE 19

1.2.1.2 PROUDY ARTETERAPIE 20

1.2.1.3 PRINCIPY A FORMY ARTETERAPIE 20

1.2.1.4 TECHNIKY ARTETERAPIE 21

1.2.2 DRAMATERAPIE 21

1.2.2.1 HISTORIE DRAMATERAPIE 21

1.2.2.2 CÍLE DRAMATERAPIE 22

1.2.2.3 PROCES DRAMATERAPIE 22

1.2.2.4 PROSTŘEDKY DRAMATERAPIE 23

1.2.3 TANEČNĚ – POHYBOVÁ TERAPIE 23

1.2.3.1 HISTORIE TANEČNĚ – POHYBOVÉ TERAPIE 23

1.2.3.2 CÍLE TANEČNĚ – POHYBOVÉ TERAPIE 24

1.2.3.3 TECHNIKY TANEČNĚ – POHYBOVÉ TERAPIE 24

2. MUZIKOTERAPIE 26

2.1 VÝVOJ MUZIKOTERAPIE OD PRAVĚKU PO SOUČASNOST 26

2.1.1 PRAVĚK 26

2.1.2 STAROVĚK 27

2.1.3 STŘEDOVĚK 28

2.1.4 NOVOVĚK 29

2.1.4.1 RENESANCE 29

2.1.4.2 17. A 18. STOLETÍ 29

2.1.4.3 19. STOLETÍ 30

2.1.4.4 20. A 21. STOLETÍ 30

2.2 TEORETICKÉ MUZIKOTERAPEUTICKÉ POZNATKY 33

2.2.1 DEFINICE MUZIKOTERAPIE A JEJÍ CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY 33

2.2.2 CÍLE MUZIKOTERAPIE 34

2.2.3 MUZIKOTERAPIE A JEJÍ VZTAH S JINÝMI VĚDAMI 35

2.2.3.1 VZTAH S HUDEBNÍ PEDAGOGIKOU 36

2.2.3.1.1 ORFFŮV SCHULWERK 36

2.2.3.1.2 KODÁLYHO METODA 37

2.2.3.1.3 SUZUKIHO METODA 37

2.2.3.1.4 DALCROSEHO EURYTMIKA 38

2.2.3.2 VZTAH S PSYCHOTERAPIÍ 38

2.2.3.3 VZTAH S MEDICÍNOU 39

2.3 MUZIKOTERAPIE JAKO PRAKTICKÁ ČINNOST 41

2.3.1 MUZIKOTERAPEUT 41

2.3.1.1 KOMPETENCE ODBORNÉ 41

2.3.1.2 KOMPETENCE OSOBNÍ + TERAPEUTOVA ETIKA 42

2.3.2 KLIENT 43

2.3.3 VZTAH MUZIKOTERAPEUTA A KLIENTA 44

2.3.4 DRUHY MUZIKOTERAPIE 44

2.3.5 MUZIKOTERAPEUTICKÉ FORMY 44

2.3.5.1 INDIVIDUÁLNÍ FORMA 44
2.3.5.2 SKUPINOVÁ FORMA 45
2.3.5.3 KOMUNITNÍ FORMA 45
2.3.6 MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY A TECHNIKY 46
2.3.6.1 HUDEBNÍ IMPROVIZACE 46
2.3.6.2 HUDEBNÍ INTERPRETACE 48
2.3.6.3 KOMPOZICE HUDBY 49
2.3.6.4 POSLECH 49
2.3.7 MUZIKOTERAPEUTICKÝ PROCES 50
2.3.7.1 MUZIKOTERAPEUTICKÁ LEKCE S DĚTMI DLE ŠIMANOVSKÉHO 50
3. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOJITOSTI S MUZIKOTERAPIÍ 52
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 52
3.1.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA 53
3.1.1.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA ŠTÍTY 54
3.1.2 PEDAGOG PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 55
3.1.3 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 56
3.2 MUZIKOTERAPIE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ 57
PRAKTICKÁ ČÁST 59
4. VLIV MUZIKOTERAPEUTICKÝCH AKTIVIT NA DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 60
4.1 CÍL VÝZKUMU 60
4.2 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU 61
4.3 PROSTŘEDÍ URČENÉ K VÝZKUMU + ČASOVÁ DOTACE JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ 61
4.4 PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ K VÝZKUMU 62
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK 62
4.6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 62
4.6.1 KAZUISTIKY 62
4.6.1.1 KAZUISTIKA – CHLAPEC (6) 62
4.6.1.2 KAZUISTIKA – DÍVKA (5) 64
4.6.1.3 KAZUISTIKA – CHLAPEC (3) 65
4.6.2 GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST PŘED MUZIKOTERAPEUTICKÝMI LEKCEMI 66

4.6.2.1 POČÁTEČNÍ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (6) 66
4.6.2.2 POČÁTEČNÍ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – DÍVKA (5) 66
4.6.2.3 POČÁTEČNÍ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (3) 67
4.6.3 MUZIKOTERAPEUTICKÉ LEKCE 67
4.6.3.1 LEKCE PRVNÍ 68
4.6.3.2 LEKCE DRUHÁ 69
4.6.3.3 LEKCE TŘETÍ 71
4.6.3.4 LEKCE ČTVRTÁ 72
4.6.3.5 LEKCE PÁTÁ 73
4.6.3.6 LEKCE ŠESTÁ 75
4.6.3.7 LEKCE SEDMÁ 76
4.6.3.8 LEKCE OSMÁ 78
4.6.4 GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST PO MUZIKOTERAPEUTICKÝCH AKTIVITÁCH 79
4.6.4.1 KONEČNÁ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (6) 79
4.6.4.2 KONEČNÁ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – DÍVKA (5) 80
4.6.4.3 KONEČNÁ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (3) 80
4.7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ 80
4.7.1 CHLAPEC (6) 80
4.7.2 DÍVKA (5) 81
4.7.3 CHLAPEC (3) 82
ZÁVĚR 84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 85
SEZNAM OBRÁZKŮ 94
SEZNAM PŘÍLOH 95
PŘÍLOHA Č. 1 – 3 – POČÁTEČNÍ PRACOVNÍ LISTY 96
PŘÍLOHA Č. 4 – 6 – ZÁVĚREČNÉ PRACOVNÍ LISTY 99
PŘÍLOHA Č. 7 – VIDEOZÁZNAM ÚRYVKŮ 1. A 2. LEKCE 102
PŘÍLOHA Č. 8 – INFORMOVANÝ SOUHLAS – VZOR POUŽITÉHO DOKUMENTU 103

SEZNAM ZKRATEK

ČAA	Česká arteterapeutická společnost
MAUT	Mezinárodní asociace uměleckých terapií
ČAMAD	Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie
ADČR	Asociace dramaterapeutů České republiky
CNS	Centrální nervová soustava
PAS	Poruchy autistického spektra
ČR	Česká republika
CZMTA	Muzikoterapeutická asociace České republiky
ČLS	Česká lékařská společnost
WFMT	World Federation of Music Therapy
SPU	Specifické poruchy učení
MŠ	Mateřská škola
NAPŘ	Například
KUPŘ	Kupříkladu
ATD	A tak dále
ATP	A tak podobně
AJ	A jiné
APOD	A podobně
TZV	Tak zvané
POZN	Poznámka

ÚVOD

Hudba má již od pravěku léčebný charakter. Představuje něco uvolňujícího, příjemného a osvobozujícího. Setkáváme se s ní od narození a provází nás životem až do úplného konce. Tvoří během naší existence něco nenahraditelného, ať už se jedná o poslech z různých médií či zdrojů, zpěv ptáků či náš vlastní vokální projev. Pomáhá nám v dobách těžkých a zkrášluje situace příjemné. Objevuje se v podobě harmonické melodie nebo ve formě obyčejného, jednoduchého rytmického projevu.

Pro děti v mateřské škole, ale i jejich učitele, jsou hudební aktivity nedílnou součástí společně trávených dnů. Dítě se tak rozvíjí nejen v oblasti hudebního cítění, ale i v soustředěnosti, představivosti, pohybové zdatnosti, toleranci, schopnosti vzájemně kooperovat, navazovat vztahy a ve spoustě dalších.

Cílem teoretické části diplomové práce je přinést ucelené teoretické poznatky o historii i současném pojetí muzikoterapie, předškolním vzdělávání včetně základních informací o dětech a učitelích, muzikoterapii v rámci předškolního vzdělávání a částečně i o uměleckých terapiích obecně a dalších oborech, které do této oblasti patří. Informace jsou získávány prostřednictvím odborných publikací a internetových zdrojů. Hlavním cílem praktické části diplomové práce je na třech případových studiích dětí z mateřské školy ve Štítech ukázat, zda muzikoterapeutické aktivity pozitivně ovlivňují jejich soustředěnost na grafomotorické činnosti, a to konkrétně na průběh vypracovávání i výsledky vypracování pracovních listů. Částečnou pozornost věnuje i soustředěnosti dětí mimo grafomotorické aktivity.

Diplomová práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Dále na ukázku nabízí několik krátkých videozáznamů praktické činnosti s dětmi a poskytuje možnost prohlédnout si vypracované pracovní listy.

První kapitola se zabývá všeobecně uměleckými terapiemi, do kterých spadá i muzikoterapie. Poté se okrajově zaměřuje na arteterapii, dramaterapii a tanečně – pohybovou terapii.

Druhá kapitola se soustředí na muzikoterapii z historického hlediska od pravěku až po současnost. Poté věnuji svou pozornost muzikoterapeutickým teoretickým poznatkům, které pomáhají čtenáři pochopit i muzikoterapeutickou praxi.

Třetí kapitolu jsem věnovala předškolnímu vzdělávání, a to jeho popisu, pedagogům, dětem tohoto věku, instituci mateřské školy a na závěr propojuji předškolní vzdělávání a muzikoterapii v jedno.

Čtvrtá kapitola se již čistě zaměřuje na praktickou část diplomové práce, ve které se zabývám otázkou, zda má muzikoterapie pozitivní vliv na tři děti z mateřské školy ve Štítech v oblasti soustředěnosti na grafomotorické činnosti.

Výsledek diplomové práce představuje ucelené teoretické poznatky o muzikoterapii, uměleckých terapiích, do kterých jako obor spadá, předškolním vzdělávání, propojení předškolního vzdělávání a muzikoterapie a nabízí výsledky výzkumného šetření vlivu muzikoterapie na děti předškolního věku v oblasti soustředěnosti na grafomotorické činnosti.

Celkový přínos práce je v oblasti široké škály teoretických poznatků podložených odbornými prameny a v praktické sféře, kdy se čtenář může seznámit s výsledky výzkumného šetření vlivu muzikoterapie na soustředěnost při grafomotorických činnostech u dětí předškolního věku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. UMĚLECKÉ TERAPIE

Terapie uměním jsou dle V. Karkou a P. Sanderson *„kreativním využitím uměleckých prostředků jako nástrojů pro neverbální a/nebo symbolickou komunikaci v podpůrném prostředí a za předpokladu jasně vymezeného vztahu mezi klientem a terapeutem, jehož účelem je dosáhnout osobních a/nebo sociálních terapeutických cílů, které jsou vhodné pro jedince.“* (Kantor a kol., 2016)

Umělecké terapie, jak jsou v České republice nejčastěji nazývány, případně Terapie uměním, vycházejí z původního celosvětového označení Art Therapy. Jsou tvořené čtyřmi konkrétními terapeutickými obory, a to muzikoterapií, arteterapií, tanečně – pohybovou terapií a dramaterapií, přičemž každý z nich má jiné principy, metody, způsoby práce atd. (https://www.maut.cz/umelecke-terapie/ [online])

Terapie uměním jsou založené na propojování psychoterapeutických metod, pohybu, hudby, výtvarné činnosti a dalších forem umění. (http://aktivnizivot.cz/2018/11/29/umelecke-terapie/ [online])

Umění se stalo pro umělecké terapie podstatně důležité skrze neustálou snahu najít rovnovážný stav mezi vlastními jedincovými touhami, vizemi, chtíči a univerzálními konspekty. (Slavík in Komzáková, Slavík ed., 2009)

Podstatné je si uvědomit, že jakákoliv podoba umění kladně působí na duševní život všech bytostí, což vede k myšlence, že propojení psychoterapeutických prvků s uměleckými může zajistit minimalizaci až eliminaci různých psychických poruch a problémů. (https://terapie.zdrave.cz/co-si-predstavit-pod-terapii-umenim/ [online])

Již v době pravěku bylo umění užíváno jako léčebný prostředek, kdy docházelo zejména k propojení rytmických, hudebních a tanečních prvků v rámci různých rituálů (např. rituály nápomocné k uzdravování, obřady řešící sociální problémy, stejně tak i rituály mající pouze očistný charakter). Veškeré činnosti, události či prožitky byly zaznamenávány prostřednictvím výtvarných projevů.
(Sýkorová, https://socv2.nidv.cz/archiv37/getWork/hash/f4be498e-a71e-11e4-98b3-faa932cbcfda [online]).

Smysl Art Therapy netvoří umělecký talent či výsledek, nehodnotí se zde kvalita. Aktivitu může dělat jedinec i bez uměleckého nadání. Podstatou je ale nenutit osobu do žádné z aktivit daných terapeutických oborů, pokud sama dobrovolně nechce. Není vhodné jakékoliv postupy vnucovat. (https://terapie.zdrave.cz/co-si-predstavit-pod-terapii-umenim/ [online])

Ačkoliv se v rámci uměleckých terapií nehodnotí kvalita či samotný umělecký talent, k určitému způsobu hodnocení zde ale docházet musí. K. Bruscia ve své muzikoterapeutické knize vytvořil souhrn různých okruhů a určitých zaměření klasifikace. Umělečtí terapeuti všeobecně využívají paralelní způsob klasifikování ve velmi obdobných sférách. První oblast nazývá biografickou, která by měla terapeutovi pomoc zjistit veškeré poznatky o životní minulosti klienta. Následně hovoří o sféře tělesné či medicínské, jejíž podstatu představuje měření těla a jeho procesů. Behaviorální oblast zahrnuje chování jedince. Okruh funkční se soustředí na klasifikaci osoby a jejích funkčních schopností, což může být např. komunikace. Dále zmiňuje oblast vývojovou hodnotící vývojová stádia klienta. Není výjimkou ani sféra hudební, jelikož v autorově knize jde v první řadě o muzikoterapii. V této oblasti se konkretizuje na vztah jedince k hudbě. Všimnout si klienta jako takového, stejně tak i jeho filozofie bytí, to vše zahrnuje okruh zkušenostní. Poslední oblastí nazývající se interpersonální dochází ke klasifikování vzájemných vztahů mezi pracovníky a klienty. (Kantor a kol., 2016)

Světový svaz zvaný Mezinárodní asociace uměleckých terapií má za úkol slučovat umělecké terapie a s nimi vše spojené, jako jsou pracovníci, studenti daných oborů, zájemci o terapie uměním, spolky a pracoviště. MAUT byla založena roku 2009 a v České republice sdružuje Asociaci tanečně – pohybové terapie ČR, Dramaterapeutickou asociaci ČR, Asociaci muzikoterapie ČR, Asociaci arteterapie ČR a Akademii Alternativa s.r.o. (https://www.maut.cz/o-nas/ [online])

1.1 TEORETICKÝ ZÁKLAD PRO UMĚLECKÉ TERAPIE

„Arts Therapies: Research-based Map of the Field," tak zní název díla vzniklého jako výsledek výzkumného šetření, které se zabývá teoretickým základem napříč obory uměleckých terapií. Kniha byla napsána autorkami Patricií Sanderson a Vassilikou Karkou a nabízí několik možných teorií, ze kterých umělecké terapie vycházejí, a to:

-eklektické / integrativní
-psychoanalytické / psychodynamické
-aktivní / direktivní
-humanistické
-umělecké / kreativní
-vývojové

Rozvoj těchto terapií se ale neustále zrychluje, tím pádem i mění. Výzkum, na základě kterého vznikla kniha, se netýkal všech zemí, ale jen Velké Británie, což naznačuje, že nelze výsledky publikace považovat za souhrnné, tedy zahrnující všechny země. Např. naše země byly taktéž ovlivněny Německem a dalšími státy. Na tomto základě se bezpodmínečně musela přidat ještě tři další teoretická východiska:

-spirituální

-založená na teoriích sociálních

-založená na teoriích biomedicínských, pozitivních a postmoderních

(Kantor a kol., 2016)

Teoretická východiska blíže přibližují další oddíly.

1.1.1. SMĚRY EKLEKTICKÉ / INTEGRATIVNÍ

Karkou a Sanderson tvrdí, že v praktické činnosti těchto směrů se odrážejí různorodé léčebné postupy. To znamená, že terapeuti využívají všelijaké, zejména jim vyhovující terapeutické praktiky při práci s klientem a nedrží se jednoho jasně daného standardu. (Kantor a kol., 2016)

1.1.2 SMĚRY PSYCHOANALYTICKÉ / PSYCHODYNAMICKÉ

Umělecko-terapeutické psychoanalytické a psychodynamické směry vycházejí z psychoanalýzy Sigmunda Freuda založené zejména na nevědomých procesech a obsazích, případně od následovníků jeho myšlení, jako byl Carl Gustav Jung s psychologií analytickou, Alfred Adler s individuální psychologií, teorie vztahové vazby Johna Bowlbyho či analýza skupinová Sigmunda Henryho Foulkese a dalších. Psychoanalytické a psychodynamické směry spojuje zabývaní se vědomím, nevědomím a soustředění se na psychickou dynamičnost. (https://www.studium-psychologie.cz/dejiny-psychologie/4-psychoanalyza-sigmund-freud.html [online]) (Kantor a kol., 2016)

1.1.3 SMĚRY AKTIVNÍ / DIREKTIVNÍ

Dle Karkou a Sanderson je smyslem aktivních a direktivních směrů klientova aktivnost. Ve srovnání s terapiemi, ve kterých je potřebný zejména verbální projev, se terapie uměním liší nutnou činorodostí jedinců. Z hlediska direktivnosti, tedy určitého způsobu řízení osob, je důležité si uvědomit, že terapeut v rámci uměleckých terapií obvykle určuje téma

práce, jasně stanovuje, čeho by se mělo v terapii dosáhnout, terapii strukturuje, a stejně tak i zdůrazňuje, v jakých fázích se osoba nachází. (Kantor a kol., 2016)

Tyto směry charakterizuje přístup behaviorální, kognitivně – behaviorální, stejně tak i nějaké přístupy vývojové. Objevuje se taktéž v poradenství či v terapii krátké. (Kantor a kol., 2016)

1.1.4 SMĚRY HUMANISTICKÉ

Směry humanismu se v uměleckých terapiích odrážejí prostřednictvím gestalt a existencionální terapie, transakční analýzy a přístupu, který se orientuje na osobu dle Carla Rogerse. Karkou a Sanderson tvrdí, že podstatným principem humanistické teorie je např. kladení důrazu na terapeutický vztah či přítomnost. Britští umělečtí terapeutové se nejčastěji orientují humanistickým směrem v jejich vlastní praktické činnosti. (Kantor a kol., 2016)

1.1.5 SMĚRY UMĚLECKÉ / KREATIVNÍ

Podstatu terapií uměním vytváří určitá rovnováha mezi uměleckou, kreativní stránkou a jinou stránkou, zejména psychoterapeutickou. Každý terapeut ale vnímá těžiště této rovnováhy naprosto odlišně, tedy rozdílně přikládá větší váhu tomu, zda se považuje spíše za terapeuta nebo umělce. Andrea Gilroy vytvořila rozdělení uměleckých terapeutů do tří skupin:

-jedinci, kteří jsou zejména umělci

-jedinci, kteří tvrdí, že je terapii a umění nutné propojovat

-jedinci, kteří jsou spíše terapeuty a nevěnují umění značnou pozornost

(Kantor a kol., 2016)

1.1.6 SMĚRY VÝVOJOVÉ

Karkou a Sanderson uvádí, že mezi východiska vývojového směru patří buď psychoterapie, anebo přístupy psychoedukační, psychologie vývojová a teorie běžného uměleckého vývoje. (Kantor a kol., 2016)

Zmíněné přístupy se v uměleckých terapiích využívají pro zhodnocení, v jaké fázi vývoje se jedinec momentálně nachází. Slouží také k upřesnění, kdy došlo k možné psychické blokaci, případně k přípravě intervence. (Kantor a kol., 2016)

1.1.7 VÝCHODISKA SPIRITUÁLNÍ

Spiritualita může být jedinci nápomocná při řešení životních situací, které jsou těžké či vyčerpávající. U některých klientů je nevyhnutelné, aby se spirituality zprostili, je jejich nedílnou součástí. Přesto neexistuje široká škála pracovníků využívajících spirituální východiska ve své praxi. (Kantor a kol., 2016)

1.1.8 VÝCHODISKA ZALOŽENÁ NA TEORIÍCH SOCIÁLNÍCH

Průběh terapie se bez výjimky uskutečňuje v sociálním prostředí, se kterým umělecký terapeut může pracovat. Takto orientovaní jedinci vědomě pracují s jedincovou poruchou, na kterou ale nazírají jako na problém společenského charakteru. (Kantor a kol., 2016)

Jednotný znak využívání sociálních teorií v rámci terapií uměním dle Bruscii představuje práce s komunitami. (Kantor a kol., 2016)

1.1.9 VÝCHODISKA ZALOŽENÁ NA TEORIÍCH BIOMEDICÍNSKÝCH, POZITIVNÍCH A POSTMODERNÍCH

Poslední skupinu východisek prezentují teorie, které jsou zastoupené v praxi uměleckého terapeuta zřídka. (Kantor a kol., 2016)

Spadá sem jako první biomedicínská teorie význačná *„pro objasnění mechanismů terapeutické změny a výzkum efektivity terapeutického procesu.“* (Kantor a kol., 2016)

Další východisko představuje teorie pozitivní psychologie, jejíž primární symboliku tvoří pojmy jako je láska, naděje či optimismus, bez kterých by nemohl pracovník uměleckých terapií tohoto směru řádně fungovat. (Kantor a kol., 2016)

Na závěr je možné hovořit o teoriích postmoderních, které vycházejí z takto orientované filozofie. (Kantor a kol., 2016)

1.2 KONKRÉTNÍ OBORY UMĚLECKÝCH TERAPIÍ (s výjimkou muzikoterapie)

Jelikož došlo k bližšímu přiblížení teoretických východisek uměleckých terapií, může dojít k zaměření se na konkrétní umělecko-terapeutické obory.

1.2.1 ARTETERAPIE

Arteterapie je jeden z oborů uměleckých terapií mající za cíl poznat osobnost jedince, pozitivně působit na jeho psychiku, zmírnit psychické problémy, stejně tak i zajistit, aby došlo k co největšímu snížení konfliktů vzniklých v rámci vztahů. Zdravotní stránka osob se zlepšuje prostřednictvím různých výtvarných činností. Smyslem arteterapeutických aktivit není pouze léčit, ale i předcházet možným problémům. (http://www.arteterapie.cz/arteterapie [online]) Podstatný není výsledek činnosti, ale proces. Přesto výtvor pomáhá ve vzájemném propojení terapeuta s klientem. (Beníčková, 2017)

1.2.1.1 HISTORIE ARTETERAPIE

Obor arteterapie je znám od konce 19. století, přičemž nejvýraznější rozkvět nastal v polovině 20. století. (Potměšilová in Müller a kol., 2014)

Odborníci v rámci psychiatrických organizací, zařízeních s krátkodobou léčbou a institucí pro lidi s psychickými poruchami (=denní stacionáře) praktikovali arteterapeutické činnosti jako první. (Kantor a kol., 2016)

Za vznik arteterapie jakožto samostatného oboru terapií uměním nejvíce může Margaret Naumburg (Kantor a kol., 2016), což byla žena zabývající se psychologií, výtvarnictvím a vychovatelstvím narozená roku 1890. (http://dla.library.upenn.edu/dla/ead/ead.html?q=Naumburg&id=EAD_upenn_rbml_MsColl294& [online])

Margaret Naumburg zaznamenala, že v rámci výtvarných činností využívá jedinec své nevědomí, které prostřednictvím těchto aktivit vyobrazuje. Dalšími představitelkami prvopočátků arteterapie jsou E. Kramer, E. Ulman a H. Y. Kwiatkowska. (Kantor a kol., 2016).

H. Morgenstein jako první použila techniku kreslení v rámci psychoterapeutické činnosti, a to v roce 1926. (https://novepribehy.webnode.cz/news/arteterapie/ [online])

Velkou zajímavost pro arteterapii představují malíři jako Vincent van Gogh či Edvard Munch, díky kterým získalo lidstvo možnost vidět výtvarná díla jedince žijícího s poruchou psychiky. (Potměšilová in Müller a kol., 2014)

Od 50. let 20. století se výtvarné činnosti v rámci léčby využívaly i v České republice. Nedílnou součástí psychoterapeutického léčení u nás se stala arteterapie o dvacet let později. Význačné jméno zahájení arteterapeutického oboru v Česku představuje Darja Kocábová. (Kantor a kol., 2016)

Milan Kyzour se na jihočeské českobudějovické univerzitě zasloužil o zahájení arteterapie v oblasti bakalářského studia v roce 1990. (Kantor a kol., 2016) (https://novepribehy.webnode.cz/news/arteterapie/ [online])

V roce 1994 vznikla Česká arteterapeutická společnost jakožto sdružení nejen pro profesionály v oblasti arteterapie, ale i pro jedince zajímající se o tuto činnost. ČAA se podílí na zkvalitnění arteterapeutického oboru, nabízí široké možnosti komunikace pracovníků a spolupracuje s příbuznými odvětvími. Osm let od zahájení své činnosti začala vydávat časopis Arteterapie. Konec publikování byl v roce 2016. (http://www.arteterapie.cz/asociace [online])

Obr. č. 1: Titulní strana posledního čísla časopisu Arteterapie
http://www.arteterapie.cz/casopis-arteterapie/prehled-cisel/item/38-casopis-arteterapie-c-40 [online]

1.2.1.2 PROUDY ARTETERAPIE

Arteterapie se dělí na dva hlavní proudy, a to terapie uměním a artpsychoterapie. Umělecká terapie v oblasti výtvarné není založená na tom, jakého výsledku jedinec dosáhne, ale na průběhu činnosti a kreativitě. Na druhou stranu artpsychoterapie pracuje s výsledným dílem jedince a zkušenostmi z proběhlé aktivity. (http://www.arteterapie.cz/arteterapie [online])

Arteterapii dělíme taktéž na expresivní a receptivní, a to buď dle toho, zda osobnost vytvoří dílo sama, anebo zda jsou nedílnou součástí práce již zhotovené výrobky. (http://www.arteterapie.cz/arteterapie [online])

1.2.1.3 PRINCIPY A FORMY ARTETERAPIE

Existují tři podstatné principy, které arteterapie má, a to:

-člověk nemusí mít výtvarný talent, aby danou činnost mohl dělat

-arteterapie může pomoct jedinci vyslovit prostřednictvím výtvarných technik své potíže

-arteterapeutická činnost pomáhá jak sama o sobě, tak i v rámci práce s již vytvořeným dílem

(https://novepribehy.webnode.cz/news/arteterapie/ [online])

Z hlediska forem arteterapie hovoříme o dvou možnostech, a to o individuální a skupinové. Arteterapie individuální se zakládá na samostatné práci jednotlivce, skupinová naopak na činnosti více osob. (Landischová, 2007)

1.2.1.4 TECHNIKY ARTETERAPIE

Při arteterapii se mohou využívat různé výtvarné techniky, a to buď prostorové, anebo plošné. Mezi plošné spadá kresba, grafika, malba aj., prostorovými jsou chápány práce s modelínou, keramické výtvory atd. Konkrétní aktivity jsou kresba tužkou, prsty, barvou na ve vodě smočený papír, koláž, modelování, kresba a malba na základě předem daného tématu a spoustu dalších. (https://blancasy.webgarden.cz/temata/arteterapie/arteterapeuticke-techniky-proc-a [online]).

1.2.2 DRAMATERAPIE

Dramaterapie je umělecko-terapeutický obor využívající techniky dramatu pro svou vlastní terapeutickou činnost. Tento obor je založený na tom, že osoba vykonává činnost naprosto vědomě a dobrovolně.
(https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dramaterapie [online])

Podstatu dramaterapeutického působení tvoří praktické využití dramatických prostředků jakožto pomůcek k léčbě jedince. Veškeré praktické postupy pomáhají osobám ulehčit projev jejich představivosti, kreativní stránce osobnosti aj. Jde o propojení hrací aktivity s pracovní. (https://badth.org.uk/ [online])

Dramaterapie se zaměřuje nejen na řešení jedincových skutečných nesnází, ale i na inscenování nepříjemných situací, hraní her spojených s osobními problémy, případně na využívání různých situačních rolí. To vše má za úkol lidem pomoct např. otevřít jejich vlastní možnosti řešení potíží. Nutnost ale nepředstavuje hraní konkrétních problémových situací jedince, kdy osoba přejímá roli sebe sama (tak to je více v psychodramatických činnostech), naopak se spíše pracuje s všemožnými motivy samovolně vycházejícími z dané dramaterapeutické aktivity. (http://www.adcr.cz/dramaterapie.html [online])

1.2.2.1 HISTORIE DRAMATERAPIE

Divadelní praktiky, které měly výchovné, vzdělávací či léčebné účinky, se užívaly již v době pravěku prostřednictvím různých obřadů a rituálů. (Valenta, 2011)

Za zakladatele dramaterapie je považován Jacob L. Moreno, jehož činnosti měly terapeutický efekt. Prvním podstatným mezníkem byl rok 1908, kdy začal ve Vídni pracovat s nevěstkami a malými dětmi pomocí tvořivých praktik dramatu. O devět let později působil svou praxí na uprchlíky. Velice silný pilíř psychodramatu postavil roku 1921, kdy vytvořil Divadlo spontaneity ve městě Vídeň. Rok 1929 přinesl otevření Divadla improvizace v New Yorku. Za následujících sedm let otevřel instituci psychiatrie zvanou Beacon Hill Sanitarium, jejíž podstatu práce s lidmi představovalo psychodrama. (Valenta, 2011)

Dalšími představiteli elementárního pojetí dramaterapie byly Lauretta Benderová, Peter Slade, Alfred Solomon, Maxwel Jones, Paul Sivadon, Fritz Perls, Erich Berne, Sue Jenningsová, Marian Lindkvist a Jonathan Fox. (Valenta, 2011)

Rok 1976 přinesl vznik Britské asociace dramaterapeutů (=British Association for Dramatherapist), a poté v roce 1979 i zrod Národní asociace dramaterapie (=National Association for Drama Therapy) v Americe. (Valenta, 2011)

Začátek dramaterapie v České republice je spojen se jménem Michael D. Reisman, dramaterapeutem z USA. M. D. Reisman pracoval v 90. letech 20. století prostřednictvím technik dramaterapie s jedinci z pražského sanatoria Fokus. (Valenta, 2011)

Až v novém tisíciletí došlo k posunu v oblasti dramaterapie v našich zemích, a to díky vzniku České asociace muzikoterapie a dramaterapie, jinak známé jako ČAMAD. Rok 2005 přinesl začátek působnosti České asociace dramaterapeutů na olomouckém dramaterapeutickém zasedání. O tři roky později došlo ke zrodu ADČR neboli Asociace dramaterapeutů České republiky fungující dodnes. (Valenta, 2011)

1.2.2.2 CÍLE DRAMATERAPIE

Za cíle dramaterapie lze považovat rozvoj kreativity, schopnosti jedince vcítit se do druhých lidí, důvěřování si a postarání se sám o sebe, dosáhnutí uvědomění si sebe sama, pochopení vlastní odpovědnosti a snižování napětí. (Majzlanová, 2004)

1.2.2.3 PROCES DRAMATERAPIE

Proces dramaterapie má šest fází, které se striktně dodržují. Zaprvé je nutné se naladit tak, aby se jedinec cítil příjemně, pohodlně, dobře. Poté následuje rozcvičení se, a to jak fyzické, tak hlasové, případně i prostřednictvím jiných technik. Dále již začíná úvodní činnost pomocí pravidelného rituálu, je to chápáno jako zahájení aktivity. Pak přichází na řadu

objasnění pravidel, metod práce. Předposlední část tvoří hlavní činnost, kdy jedinec přijímá určité role a dodržuje jasně dané téma. Na závěr dochází k utlumení, uklidnění, případně k vzájemné evaluaci.
(https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dramaterapie [online])

1.2.2.4 PROSTŘEDKY DRAMATERAPIE

Za nástroje při dramaterapeutických aktivitách jsou považována jazyková cvičení, práce s mimikou, mluvené i divadelní činnosti, práce s různými rolemi či psanými pasážemi, maňásková a loutková divadla, pantomimické hry, reprodukce příběhů, ale obzvlášť improvizace. (https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dramaterapie [online])

1.2.3 TANEČNĚ – POHYBOVÁ TERAPIE

Tanečně – pohybová terapie je obor terapie uměním, který využívá tanec, pohyb a celkově somatickou stránku jedince pro svou vlastní léčebnou činnost. Tento typ terapie má za úkol dostáhnout u osob vzájemného propojení a sjednocení stránky duševní, fyzické a emoční, konkrétně je tím myšleno, že člověk pohybově vyjadřuje to, co se děje v jeho nitru a obráceně. (https://www.artual.cz/terapie/tanecne-pohybova-terapie/ [online])

Tělesné aktivity mohou pozitivně ovlivnit naši psychiku buď tak, že nám pomůžou vyrovnat se s tím, co již víme, že se děje, s čím jsme již na úrovni rozumu seznámeni, anebo nás podpoří v rozpomenutí si na něco, co máme hluboko v sobě ukryté, zakotvené a následně to pomohou prostřednictvím pohybových činností řešit.
(https://www.artual.cz/terapie/tanecne-pohybova-terapie/ [online)]

Tanečně – pohybová terapie pomáhá lidem prostřednictvím individuálních či skupinových aktivit dosáhnout toho, aby veškeré zkušenosti, které v rámci činností získají, dokázali sloučit se svým každodenním životem. (https://www.artual.cz/terapie/tanecne-pohybova-terapie/ [online)]

1.2.3.1 HISTORIE TANEČNĚ – POHYBOVÉ TERAPIE

Tanec se již v době pravěku využíval k vyjádření sporu lidstva a jeho existence. Pro pravěké lidi bylo typické lovení divoké zvěře, jehož základ tvořila možnost, že buď jedinec

přežije, či zemře. Aby dosáhli pozitivních výsledků, obraceli se na kouzla a jiné dobové činnosti (kupř. rituální tanec). (Dosedlová, 2012)

Starověká Sparta tančila pouze ve spojitosti s bojováním. Athény vzdělávaly v oblasti tance již malé děti, ale naprosto rozdílně než ve Spartě, tedy nejen pod záminkou boje. Sám Sokrates mluvil o tanci a pokoření jeho dokonalosti. (Svobodová, 2006, https://is.muni.cz/th/zi7ec/bakalarka.pdf [online])

Marian Chace je považována za zakladatelku tanečně – pohybové terapie ve Spojených státech Amerických. Dále můžeme hovořit o B. Evansové, L. Espenakové, M. Whitehousové, T. Shoopové, A. Hawkinsové a dalších. (Kantor a kol., 2016)

V USA byla založena American Dance Therapy Association neboli Americká asociace taneční terapie, a to v roce 1966. Rok 1982 přinesl vznik obdobného svazu ve Velké Británii zvaného Asociace tanečně pohybových terapeutů. (Kantor a kol., 2016)

Spojené státy americké měly taktéž velký vliv na rozvoj tanečně – pohybové terapie v České republice. Naše země se stala součástí European Association Dance Movement Therapy (v překladu Evropská asociace tanečně pohybové terapie), jejíž vznik se datuje k roku 2010. (Kantor a kol., 2016)

Česká republika jako taková začala se vzděláváním odborníku tanečně – pohybové terapie mezi lety 1996 a 1999. Jedinci, kteří dokončili studium, vytvořili Českou asociaci taneční a pohybové terapie. (Kantor a kol., 2016)

1.2.3.2 CÍLE TANEČNĚ – POHYBOVÉ TERAPIE

Klíčovými cíli tanečně – pohybové terapie jsou sjednocení klienta v oblasti tělesné a emocionální, uvědomění si fyzické stránky vlastní osobnosti a toho, kde jsou její hranice, schopnost střízlivě vidět niterní představy o svém těle, schopnost zvládat tělesnou tenzi, stres a úzkost, uvědomování si svých emocí, pocitů a zvládání správného vyjadřování těchto stavů, rozvoj fyzické zdatnosti a tělesných dovedností a dozor nad impulsivním jednáním a chováním. (https://www.maut.cz/umelecke-terapie/tanecne-pohybova-terapie/ [online])

1.2.3.3 TECHNIKY TANEČNĚ – POHYBOVÉ TERAPIE

Několik již zaznamenaných jmen v historii tanečně – pohybové terapie v rámci této diplomové práce (viz oddíl 1.2.3.1) se odráží taktéž ve známých terapeutických technikách.

Marian Chacová přišla s technikou bazálního tance, autentický pohyb je typický pro Mary Starks Whitehousovou, technika body-ego je od Trudi Schoopové, taktéž Laura Scheleenová a její symbolická taneční terapie, tanečně – pohybová terapie zakládající se na analýze pohybu Rudolfa von Labana, taneční terapie prostřednictvím primitivní exprese a psychobalet. (Dosedlová in Müller a kol., 2014)

2. MUZIKOTERAPIE

Čtvrtý a zároveň poslední obor terapií uměním představuje muzikoterapie.

Muzikoterapie je obor umělecké terapie zabývající se léčbou jedince prostřednictvím hudby.
(https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Muzikoterapie [online])

2.1 VÝVOJ MUZIKOTERAPIE OD PRAVĚKU PO SOUČASNOST

2.1.1 PRAVĚK

Terapeutickou hodnotu má hudba již od pravěku. V tehdejší době byly veškeré hudební činnosti realizovány zejména kvůli transcendentnímu informačnímu propojení. Tato komunikace měla přinášet rozličnou pomoc celým pravěkým kmenům, skupinám lidí či konkrétním osobám. Do tohoto způsobu pomáhání spadaly i problémy s nemocností a úzkostností. (Šimanovský, 2011)

Vše probíhalo prostřednictvím různých rytmických projevů za pomoci primitivních (dnes dá se říct alternativních) hudebních nástrojů. Během tohoto procesu docházelo k obměnám tempa, dynamiky a šaman kmene navíc využíval pěveckou stránku hudby. (Šimanovský, 2011)

Hudebním posláním dané doby byla návaznost na kult, smysly, magii a rituály. (Zeleiová, 2007)

Postupem času se hudební cítění kmenů rozvíjelo, a s ním i kvalita a četnost obřadů. Rituály začaly mít určitý řád, pravidla, jasnou funkci a choroby byly přesně kategorizovány. Společně s rituálním vývojem došlo i k posunu v oblasti hudebních nástrojů. (Šimanovský, 2011)

Typickými hudebními nástroji doby pravěku byly různé píšťaly, vábničky, chrastítka či bubínky. Zpočátku byly píšťaly charakteristické tím, že neobsahovaly žádné otvory, tím pádem vydávaly jen jeden tón. Postupně ale byly vytvářeny i více otvorové píšťaly. Novodobější píšťaly byly jasným znakem schopnosti jedince chápat existenci výšky tónů. (Smolka a kol., 2001)

Pravěké národy věřily, že šamanova hudba je účinnou léčbou všech chorob a pomáhá v úniku před zlými duchy. (Šimanovský, 2011)

Hudba a s ní spojený rytmus, tanec a zpěv neměly za úkol pouze léčit či odhánět temné síly, podstatu měla i v předcházení těmto negativním jevům. Často preventivní obřady probíhaly i kvůli celospolečenským problémům, jako byla nízká porodnost. Zároveň se hudba

stávala i společenskou atrakcí kmene, tedy pozitivním rozptýlením a zábavou. (Šimanovský, 2011)

Základem pravěkých obřadů byla i psychosociální očista, jelikož docházelo u lidí k emočnímu uvolnění. (Zeleiová, 2007)

Důležité je si uvědomit, že veškeré rituály spojené s nadsmyslovými jevy jsou typické nejen pro pradávnou historii, ale i pro kmeny dnešní doby. (Karkou a Sanderson, 2006)

2.1.2 STAROVĚK

Léčení prostřednictvím hudby bylo pro lidi ze starověku naprosto typické. Počátky muzikoterapie se projevovaly už u Římanů, Řeků, Babyloňanů, Asyřanů, Izraelců a Egypťanů. Konkrétně Egypťané vezli po řece Nil své lidi s chorobami a hráli jim při tom na různé hudební nástroje. (Šimanovský, 2011)

Pro starověké Číňany se stala hudba státní záležitostí. Profesionálové oboru jasně určili, za jakých podmínek bude přijatelné užívat konkrétní typy hudby. Pokud došlo k tomu, že někdo porušil stanovená pravidla, tak byl dle míry provinění sankciován. (Vitálová, 2007)

Muzikoterapeutická pomoc se objevuje i ve starší části Bible, tedy ve Starém zákoně. Příběh hovoří o králi Saulovi a jeho depresi, které se zbavil díky hře na strunný hudební nástroj zvaný harfa. (Šimanovský, 2011)

Zajímavostí spojenou s hudbou je i starořecká mytologie. Řekové uznávali Apollóna, což byl Bůh slunce, světla, lukostřelby, moru, ale hlavně umění, hudby a medicíny. (https://www.postavy.cz/apollon/ [online]) Toto vše vede k myšlence, že si Řekové uvědomovali léčebnou hodnotu hudby. (Šimanovský, 2011)

Dobu starověkého Řecka zastupovali i filozofové, jako byl Aristoteles, Platón či Pythagoras, kteří se zabývali terapií prostřednictvím hudby. Dnes je můžeme označit za praotce muzikoterapie. (Šimanovský, 2011)

Pythagoras stvořil terapeutickou metodu založenou na hudbě, přičemž i sám za pomoci muziky léčil. (Vitálová, 2007) Postup se opíral o myšlenku *„o sprostredkujúcej funkcii hudobnej harmónie medzi vesmírnou harmóniou na jednej a vnútornej harmónie človeka na druhej strane.“* (Vitálová, 2007)

Mravní funkci přikládá Platón hudbě v rámci edukace. Zároveň dle něj nefunguje léčba za pomoci listí rostlin při bolestech hlavy, pokud u ní není speciální pěvecký doprovod. (Šimanovský, 2011)

Hudební katarze byl Aristotelem často užívaný koncept. Formuloval jej jako způsoby relaxace od různých zátěží při velmi silném emočním sepětí. Stejně tak konstatoval důležitost stupnice lydické pro pozitivní ovlivňování dětí. (Šimanovský, 2011)

Aristoteles i Platón zajímavě přistoupili k terapii osobnosti jedince prostřednictvím hudebního prožitku zejména v rámci jejích emočních stavů. Aristotelova terapeutická činnost byla taková, že pokud se jedinec cítil smutný, byl vystaven hudbě stejného charakteru, tedy neradostným či truchlivým melodiím. Osoba tak čelila svému zármutku a musela se s ním co nejrychleji vyrovnat. Platón postupoval obráceně. Pokud byl člověk smutný, nabídl mu melodii veselou pro zlepšení nálady. (Vitálová, 2007)

Pozoruhodností z dané doby je i řecký pojem „melotherapia“ alias léčba prostřednictvím melodie. Samotné slovo vypovídá spoustu kladného o přístupu Řeků k hudební terapii neboli muzikoterapii. (Vitálová, 2007)

K počátkům muzikoterapie v období starověku jsou spojována i další jména, jako na příklad známý lékař Hyppokrates, římský lékař Galenus či filozof Theofrastos z ostrova Lesbos. (Vitálová, 2007)

Galenus, jinak řečený Galenos, potvrzoval důležitost hudby a nabízel ji jako způsob léčby, pokud má v sobě osoba hadí jed po uštknutí. (Šimanovský, 2011) Hudba představovala, dá se říct, určitý druh medikamentu.

Typickým nástrojem starověku byla lyra, Panova flétna, různé typy harf, buben, flétna, roh, dvojitý hoboj, loutna, kithara, aulos a další. (Smolka a kol., 2001)

2.1.3 STŘEDOVĚK

Středověk nepřinesl žádné nové způsoby léčení muzikou, naopak došlo k úpadku této činnosti. Jen výjimečně se hudební prvky využívaly k uklidnění osob, a to v křesťanské církvi při různých ceremoniích. (Šimanovský, 2011) Evropa byla tehdy silně křesťanská, a zájem o novodobě nazývanou muzikoterapii postupně mizel. (Vitálová, 2007)

Nástroji středověké hudby byly niněra, mandora, psalterium, harfa, flétny, kvinterny, loutny, dudy či rohy. (Riedová, 2015, http://www.riedova.cz/stredoveke-hudebni-nastroje/ [online])

2.1.4 NOVOVĚK

2.1.4.1 RENESANCE

Po období středověkého odmítání léčebných metod za pomoci muziky došlo k navrácení původních hodnot. Středem zájmu se stali lidé, a to včetně věd, které se jich týkali, jako byla například terapie hudbou. (Šimanovský, 2011)

2.1.4.2 17. A 18. STOLETÍ

Iatromusica byl specifický dobový název muzikoterapie. Její podstatu tvořila nauka o souladu kosmu, ovlivňování duševního a duševně tělesného stavu jedince prostřednictvím energií přesahujících smyslové vnímání, stejně tak i působení hudby na tělesnou stránku osobnosti, a to nejen tu vnější, ale i vnitřní jako je sled různých chemických reakcí. (Šimanovský, 2011) (Vitálová, 2007)

V sedmnáctém a osmnáctém století došlo k dalšímu rozvoji muzikoterapie, což se projevilo tematickými díly lékařů R. Brocklesbyho pocházejícího z Anglie a slovenského I. R. Ambra. (Šimanovský, 2011)

Pro toto období bylo typické jméno Athanasius Kircher. Tento muž pocházel z jezuitského řádu a vzdělával na würzburgské univerzitě. Muzikoterapii přispěl dílem „Musurgia universalis“ z roku 1650, na kterém se podíleli i další hudebníci dané doby. Dalšími publikacemi byly z roku 1673 „Phonurgia“ a „Fonurgia nova“ vzniklá o jedenáct let později. (Vitálová, 2007)

A. Kircher měl na léčbu prostřednictvím hudby svůj jedinečný pohled. Dle něj hudební vibrace vedou k tomu, že se tělo jedince začne třást či chvět a díky jeho postupnému zahřívání vyplavuje ven všechno nezdravé, co nastřádalo. Nemocnost osob tvoří nesoulad šťáv lidského organismu a muzikoterapie v tomto případě výrazně pomáhá. Výjimku pomoci dle A. Kirchera tvoří horečky, mrtvice, amputace aj., na tyto problémy hudební projevy pozitivně nereagují. (Vitálová, 2007)

Iatromusicou se v českých zemích zabýval Jan Caramusela z Lobkovic. Tento jezuitský spisovatel, učenec a aristokrat vytvořil dílo „Medicina musica.“ (Vitálová, 2007)

Známé jméno období sedmnáctého a osmnáctého století bylo E. A. Nicolai. Konkrétně věnoval pozornost vlivu hudby na projevy tělesné jakožto obměny tepové frekvence a dechové činnosti. (Šimanovský, 2011)

Dle Schánilcové – Vodňanské byla předkem muzikoterapeutických profesionálů tehdejší role iatrohudebníků, kteří za pomoci hudebních prvků léčili lidi dané doby. (Šimanovský, 2011)

2.1.4.3 19. STOLETÍ

„Der musikalische Arzt oder Abhandlung von der Einflusse der Musik auf menschliche Körper“ – tento velmi obsáhlý název vlastní dílo, které stvořil slovenský muzikant a doktor Peter Lichtenthal. Publikaci vydal roku 1807 ve Vídni, ve které vyjmenoval nemoci, poruchy a problémy vyléčené prostřednictvím hudebních prostředků a projevů. (Vitálová, 2007)

Za zmínku stojí i jméno Hofgartner, což byl rakouský lékař, který za pomoci hudby dokázal například uzdravit jedince z tyfu. (Vitálová, 2007)

Pochybovačně se k muzikoterapeutickému uzdravování stavěl ve druhé polovině devatenáctého století Ed. Hanslick. Roku 1854 vytvořil dílo „Vom Musikalisch – Schönen“ zabývající se kritikou léčebné myšlenky hudby, pouze uznává možnost její schopnosti relaxace, uvolnění a uklidnění. (Vitálová, 2007)

Rok 1863 přinesl významnou publikaci Hermanna Ludwiga Ferdinanda von Helmholtze zvanou „Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik.“ Tento fyzik, doktor a fyziolog vytvořil nové odvětví nazývané hudební fyziologie a věnoval svou pozornost vlivu muziky a jejích prostředků na svalstvo, dýchací soustavu, krevní oběh a CNS neboli centrální nervovou soustavu člověka. (Vitálová, 2007)

Všeobecně celé 19. století nebylo výrazně produktivní. V první polovině nedocházelo ke vzniku nových iatromusických metod, druhá polovina století dovedla muzikoterapeutické metody až na okraj úplného zapomnění. Dokonce ji osobnosti této doby nevnímaly jako vědeckosti hodnou. (Šimanovský, 2011)

2.1.4.4 20. A 21. STOLETÍ

Na počátku dvacátého století se začaly muzikoterapeutické postupy využívat v lékařství. Bohužel se ale ještě často stávalo, že nebyla činnost výrazně podporována a chápána její důležitost. (Šimanovský, 2011)

V nejen pedagogickém odvětví je velice známé jméno Rudolf Steiner, z jehož nauky zvané antroposofie vycházejí waldorfské školy. (Vališová, Kasíková a spol., 2011) Steiner

přišel s tzv. eurytmií, která je dodnes aktivně používána. Jedinec se prostřednictvím tanečních jednotek a hudby vyjadřuje, vyslovuje. (Vitálová, 2007)

V. A. Giljarovskij ze Sovětského svazu využíval prvky hudební terapie již v roce 1927. S muzikoterapeutickými prvky pracoval v rámci neurologických potíží, tedy obtíží nervové soustavy člověka, v moskevské klinice. (Šimanovský, 2011) (https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neurologie [online])

V německém městě Berlín se praktikovaly hudební prvky jako částečné analgetikum. Hudba zde měla za úkol jedince dostat do co největšího klidu v době, kdy musel podstoupit anestezii. Jelikož měla muzika relaxační charakter, nebylo nutné využít velkou dávku léků. Tento způsob práce s hudbou probíhal v Berlíně mezi první a druhou světovou válkou. (Vitálová, 2007)

Tři roky po skončení druhé světové války, tedy roku 1948, byly založeny dvě muzikoterapeutické školy, a to ve Švédsku (zakladatel A. Pontvik) a Americe. Švédská muzikoterapie prezentovala v psychologii svou nesmírnou důležitost, byla ústředním polem působnosti. Americká škola se ubírala dvěma směry, a to buď cestou sociální psychologie, anebo psychoanalýzy. Sociální psychologii zastupovala jména jako B. R. Buttler, H. Douglass a jiní, naopak psychoanalýzu představoval J. Massermann či L. Shatin. (Šimanovský, 2011) Další škola muzikoterapie vznikla v Německu, což znamená, že po druhé světové válce byly tři muzikoterapeutické vzdělávací instituce. (Vitálová, 2007)

O dva roky později, roku 1950, vznikl první muzikoterapeutický svaz. (Kantor a kol., 2016)

Rakousko se mohlo pyšnit velkou kvalitou terapie hudbou. Již v roce 1958 se muzikoterapie stala součástí vzdělávání ve vídeňské Hudební akademii a o rok později byla založena i muzikoterapeutická instituce. (Šimanovský, 2011)

Rok 1964 přinesl vznik „The Journal of Music Therapy," což byla publikace vycházející každého čtvrt roku výrazně pomáhající v rozvoji terapie hudbou. (Kantor a kol., 2016)

Roku 1968 se v sousedním státě Slovensko začala muzikoterapie vyučovat na Univerzitě Komenského, konkrétně na Filozofické fakultě. (Šimanovský, 2011)

V hlavním městě Francie (Paříž) se roku 1969 založil Muzikoterapeutický ústav. Zabýval se dětmi s PAS či psychotickými jedinci. (Šimanovský, 2011)

O rok později vzniklo chorvatské Muzikoterapeutické sdružení, jehož zakladatelem byl D. Breitenfeld. (Šimanovský, 2011)

Další rok začala fungovat Společnost pro muzikoterapii a Výbor pro muzikoterapii. Typické země pro činnost těchto institucí byly Nizozemí, Španělsko a některé severské státy. Téhož roku vzniklo Muzikoterapeutické fórum ve Švýcarsku orientované k vzájemné komunikaci profesionálů. (Šimanovský, 2011)

Dnes muzikoterapii, její organizace, ale i jednotlivce v globálním měřítku zastupuje World Federation of Music Therapy, v překladu Světová federace muzikoterapie. WFMT vznikla roku 1985 a zprostředkovává poznatky muzikoterapeutů celého světa, napomáhá jim ke vzájemné kooperaci, možnosti komunikovat a organizovat různé aktivity. (https://www.wfmt.info/ [online])

Uvnitř Evropy působí Evropská muzikoterapeutická konfederace vytvořená v roce 1990 a Evropská asociace studentů muzikoterapie z roku 2002. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Českou republiku v rámci počátků muzikoterapie reprezentuje jméno Jitka Schánilcová – Vodňanská. Její pracovní činnost se opírá o léčebnu alkoholismu, poté o Středisko péče o mládež a rodinu. (Šimanovský, 2011) (Kantor a kol., 2016) Christoph Schwabe vytvořil kurz muzikoterapie, jehož se J. Schánilcová – Vodňanská ještě před svou pracovní činností zúčastnila. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapeutické prvky byly prvotně využívány v bohnické léčebně či v rámci foniatrických klinik, kupř. kliniky M. Seemana. (Šimanovský, 2011)

Zpočátku v ČR fungovala Pracovní skupina pro muzikoterapii. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) Dále muzikoterapii zastřešila Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie spolu s Českou muzikoterapeutickou asociací. Jako poslední, a tedy i dodnes aktivní, zahájila svou činnost CZMTA neboli Muzikoterapeutická asociace České republiky, a to roku 2012 na základě spojení dvou předchozích společenství. (http://www.czmta.cz/ [online])

Muzikoterapeutickou činnost využívají různě profesně orientovaní čeští představitelé, jako Josef Krček na příbramské waldorfské škole, ve spojení s psychodramatickou aktivitou I. Strossová, v kroměřížské psychiatrické léčebně V. Mikula či S. Kratochvíl využívá muzikoterapii při léčení neuróz osobnosti jedince. (Šimanovský, 2011) Dalšími jmény, která jsou typická pro muzikoterapeutický vývoj v České republice, jsou Ferdinand Knobloch, Jana Procházková, Jitka Pejřimovská, Kamil Kalina, Hana Vyhnálková či Marina Stejskalová. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Česká lékařská společnost kotvící v Praze má ve své působnosti taktéž vlastní oddělení zabývající se terapií hudbou. ČLS představuje společenství různých osob, a to fyzických i právnických, které určitým způsobem spadají do oborů lékařských či s nimi úzce spojených. (Šimanovský, 2011) (https://www.cls.cz/zakladni-informace [online])

Muzikoterapii není možné studovat v rámci vysoké školy, pouze existuje varianta absolvovat různé vzdělávací kurzy. (Gerlichová, 2014)

Velkou zajímavost představuje i terapie zpěvem rozvíjející se od počátků dvacátého století. Podstatou není být perfektním zpěvákem idealizovaným do dnešní i tehdejší doby, naopak jde o uvolnění se prostřednictvím tónů a dechu. Talent jde stranou. (Felber, Reinhold a Stückert, 2005)

2.2 TEORETICKÉ MUZIKOTERAPEUTICKÉ POZNATKY

Ačkoliv byl historický vývoj velice spletitý a široký, je nutné se přiblížit k tomu, jak je pojem muzikoterapie vnímán v současnosti.

Terapie hudbou spadá do tzv. terapií expresivních, tedy terapií využívajících různorodé umělecké výrazové nástroje. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) Tudíž je muzikoterapie součástí uměleckých terapií, viz kapitola č. 1.

Hudební terapie čili muzikoterapie vychází z latinského a řeckého výrazu, a to „musica“ a „therapeia.“ (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapii musí vést profesionál, což je v této sféře vzdělaný muzikoterapeut. (Gerlichová, 2017)

2.2.1 DEFINICE MUZIKOTERAPIE A JEJÍ CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY

Muzikoterapii definujeme jako terapeutický obor praktikující hudební prvky v úmyslu uzdravit osobnost jedince. (Gerlichová, 2017)

CZMTA má vlastní formulaci muzikoterapie, která říká, že léčba psychiky jedince se staví v rámci celého procesu na první místo. Ačkoliv odborník využívá různorodé hudební prvky, smyslem je dosáhnout uspokojení všech potřeb a minimalizovat či naprosto eliminovat jedincův problém. (http://www.czmta.cz/muzikoterapie/co-je-to-muzikoterapie [online])

Kantor in Kantor, Lipský, Weber a spol. (2009) sepsal několik odstavců typických znaků hudební terapie na základě rozboru formulací a definic, které jsou momentálně globálně zaznamenány:

-muzikoterapie za každých okolností využívá muziku a vše s ní spojeno, tudíž nejen hudbu jako takovou, ale i některé prostředky, součásti či samostatný zvuk

-smyslem muzikoterapeutického procesu není práce s talentovanými či vyučenými jedinci v oblasti hudby, aktivita probíhá se všemi osobnostmi bez ohledu na nadání či zkušenosti

-výhodou hudby a jejích prvků je estetičnost, schopnost zařídit u jedince emoční prožitek, taktéž zajištění možnosti mimoslovní komunikace či vedení k tvořivosti

-hudební terapie nemůže probíhat tak, že by jedinec pracoval pouze sám se sebou bez podpory profesionála – vždy je nutné vytvoření vztahu mezi pracovníkem a klientem

-pracovník musí být odborníkem v tomto oboru

-muzikoterapeutického procesu se neúčastní pouze vybraná skupina lidí, ale naopak jedinci odlišného věku, pohlaví pocházející z rozdílných etnik, stejně tak i osoby s jakýmkoli handicapem, a to mentálním i tělesným či lidé se speciálními potřebami – můžeme tedy říct, že hudební terapie se může účastnit kdokoli

-hudební terapie kladně ovlivňuje osobnost jedince ve všech směrech

-muzikoterapeutický proces pomáhá uspokojit jedincovy potřeby

-zacílení muzikoterapie není hudebního rázu, osoba v rámci hudební terapie prochází léčbou, vzdělává se, učí se pracovat se stresovými situacemi, zlepšuje si svůj život ve všech směrech atp.

-hudební terapie se pyšní výběrem různých forem práce

-hudba zapříčiňuje vývoj a upevňování vztahu mezi klientem a pracovníkem

-důležité je si uvědomit, že muzikoterapeutický proces je dlouhodobější záležitost, není možné se vyžadovat radikální změny po jednom setkání

-muzikoterapie je zastřešená různými společnostmi, a to nejen typickými pro každou zemi, ale i v celosvětovém měřítku

-zajímavostí je, že každá země se typizuje něčím specifickým a jedinečným v rámci hudební terapie

-muzikoterapeutická činnost probíhá v mnoha odvětvích, a to v rámci lékařství, ve vzdělávacích institucích, v psychiatrických léčebnách apod.

2.2.2 CÍLE MUZIKOTERAPIE

Cílem muzikoterapie není pouze jedince léčit, ale také vnitřně rozvíjet jejich osobnost či posilovat interpersonální vztahy. (Gerlichová, 2014) Důležité je vědět, že muzikoterapie

pozitivně nepůsobí pouze na psychickou stránku osobnosti jedince, ale i na fyzickou a sociální, takže na osobnost jako celek. (Romanowska, 2005)

Natanson tvrdí, že muzikoterapie má za úkol vyvolat u jedince emoce, vést jej ke správnému navazování mezilidských vztahů a vzájemnému komunikování, rozvinout osobu v kreativitě a estetické sféře, podporovat ji z hlediska zdravého sebevědomí a vyvolat u ní adekvátní tělesné reakce. (Romanowska, 2005)

A čeho se dá díky muzikoterapii dosáhnout? Tento způsob terapie vede jedince k jeho vnitřnímu klidu a relaxaci. Zajišťuje minimalizaci záporných emocí, mezi které patří kupř. zlost. Harmonizuje osobnost jedince. Taktéž působí jako pomocník při léčbě nemoci či jako samostatný medikament. (Romanowska, 2005) Pokud je ale hudební terapie využívána nežádoucím způsobem, tak osoby nepříjemně zraňuje. (Gerlichová, 2014)

Určí-li si muzikoterapeut jasně daný cíl, kterého chce při práci s klientem dosáhnout, je muzikoterapie mnohem snazší. Ačkoliv bývá po většinou cílů mnohem více, je potřeba nastavit si, který je hlavní, a které jsou naopak dílčí. (Gerlichová, 2014)

Zajímavostí a obohacením je, že Mastnak a Kantor rozdělili muzikoterapeutické cíle u jedinců se zdravotním postižením na obecné a specifické. Mezi obecné spadá tvorba pevného, emocionálně nekolísavého vztahu, pozitivní rozvoj jedincových schopností, uspokojování jeho aktuálních potřeb na základě terapeutického procesu a zkvalitňování a podporování v oblasti hudebních dovedností, které ale nejsou v rámci muzikoterapie primární. Cíle specifické mohou být buď terapeutického, anebo kompenzačního rázu. Terapií je v tomto případě myšlena podpora problémových oblastí a snaha o jejich opětovně plnou či částečnou funkčnost. Kompenzace je vnímána jako prostředek zapojení se do racionálních činností a rozvoj některých psychických či somatických sfér, jako je kupř. paměť. (Mastnak a Kantor in Müller a kol., 2014)

2.2.3 MUZIKOTERAPIE A JEJÍ VZTAH S JINÝMI VĚDAMI

Z hlediska vědy můžeme o muzikoterapii mluvit jako o mezioborové. Není založena pouze na hudbě, ale také je její součástí estetika, psychologie, hudební pedagogika a lékařství. (Romanowska, 2005) Dále je ve spojitosti s psychoterapií, sociologií, lingvistikou, technickými obory a antropologií. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

V následujících oddílech se seznámíme s některými vědami, které mají s hudební terapií úzký vztah, a to se subjektivně vybranou hudební pedagogikou, psychoterapií a medicínou pro přiblížení oborových vztahů a jejich pochopení.

2.2.3.1 VZTAH S HUDEBNÍ PEDAGOGIKOU

Muzikoterapie a hudební pedagogika mají obě jasně daný cíl, a to plnohodnotný rozvoj schopností a ambic, které jedinec má. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Tato dvě odvětví mají mezi sebou určité konkrétní rozdíly, kterými se od sebe liší. Muzikoterapii záleží na tom, jak proces probíhá, ale i čeho na základě procesu dosáhne, ale hudební pedagogice jde pouze o výsledek práce. Hudební pedagogika je typická jasně a striktně daným schématem, kterým se řídí při své práci, přičemž muzikoterapie má schéma přizpůsobené každému jedinci zvlášť dle jeho individuálních potřeb. V rámci pedagogiky mluvíme o vztahu mezi žákem a pedagogem, přičemž u hudební terapie vzniká vztah mezi terapeutem a klientem. To, čeho má v rámci muzikoterapie jedinec dosáhnout, se týká všeho mimo hudbu, naopak hudební pedagogika má vždy cíle pouze hudebního charakteru. Muzika v rámci hudební pedagogiky musí být harmonická, krásná, estetická, ale muzikoterapeutická hudba má pouze léčebný charakter. U obou dvou odvětví je vyžadována odborná kvalifikace pracovníka, rozdíl ale je, že pracovníkem u hudební pedagogiky je učitel a muzikoterapie terapeut. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Některé hudebně – pedagogické metody se staly inspirací hudební terapii. Byl to Orffův Schulwerk, Kodályho metoda, Suzukiho metoda a Dalcroseho eurytmika. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.2.3.1.1 ORFFŮV SCHULWERK

Orffův Schulwerk je metoda, kterou vytvořil německý skladatel a pedagog Carl Orff. Smysl metody představuje propojení pěvecké, pohybové a instrumentální složky. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Naprostým základem metody je rytmus ve spojení s hudebními a pohybovými prvky. Podstatné na tomto postupu je také to, že dítě se v rámci činnosti stává plnohodnotně aktivní, nenaslouchá pouze pasivně pedagogovi. Díky jeho aktivnosti je v současnou chvíli jedincem, co poslouchá, interpretuje a skládá. (Novotná, http://docplayer.cz/1793775-Phdr-dana-novotna-ph-d-principy-orffova-schulwerkuminulost-a-soucasnost-1-predstava-schulwerku-podle-carla-orffa.html [online])

Velkou roli hraje v této metodě, ale i v dnešní muzikoterapii tzv. Orffův instrumentář, tedy sada rytmických hudebních nástrojů. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

V našich zemích vznikla publikace Česká Orffova škola vycházející z Orffova Schulwerku založená na práci s českými písněmi. (Hurník a Eben, 1969) Dohromady vzniklo pět dílů publikace včetně této.

Podstatné je nespojovat Orffův Schulwerk a Orffovu muzikoterapii jako jeden celek. S muzikoterapií vzniklou z myšlenek a zkušeností s Orffovým Schulwerkem přišla Gertrude Orff. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.2.3.1.2 KODÁLYHO METODA

Zoltan Kodály byl skladatelem, pedagogem a etnomuzikologem. Elementární myšlenku tvořilo to, že ačkoliv není každý hudebně nadaný, je možné nějaké dovednosti získat, a to prostřednictvím vzdělávání obdobnému tomu, jak si osvojujeme mateřský jazyk. Kodály zpracoval vzdělávací schéma toho, jak pracovat a postupovat při práci s jedincem. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Jedinec by měl být veden již od brzkého dětství až do dospělosti. Vše by mělo probíhat ve spojitosti s pohybem, instrumentálním doprovodem a zpěvem, který je v tomto postupu nejdůležitější. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Metoda Zoltana Kodályho se stala dílčí ve výchovně vzdělávací neboli edukační muzikoterapii, taktéž ale i v hudební terapii podpůrně – rehabilitační. Pomáhá také dětem, které mají nějakou poruchu učení. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.2.3.1.3 SUZUKIHO METODA

Pedagog Shinichi Suzuki z Japonska přišel s myšlenkou, že se jedinec učí mateřský jazyk tím, že jej neustále odposlouchává v běžné každodenní mluvené řeči, přičemž na podobném principu se může vzdělávat i v oblasti hudby. Dle něj má každý jedinec určité hudební předpoklady, které pouze musí postupně rozvinout. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Kompetitivní aktivity jdou bokem, do popředí se dostává zdravé sebevědomí a dosažení kladných výsledků ve spojitosti s pocitem úspěchu. Vše probíhá tam, kde se jedinec cítí dobře. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Asthma Music neboli předlohu hudební terapie vzniklou na Suzukiho metodě vytvořil Suzuki společně s H. Tatenou. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.2.3.1.4 DALCROSEHO EURYTMIKA

Emil Jaques Dalcrose byl pedagogem pocházejícím ze Švýcarska. Dalcroseho Eurytmika se zakládá na tom, jak se jedinec naprosto bezprostředně hýbe do rytmických prvků. Tato přirozenost v oblasti tanečních a pohybových projevů se stává podstatou jedincova vzdělávání. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Dle Dalcroseho dosáhne jedinec díky tomuto způsobu pohybování se porozumění hudbě. (Čižmáriková, 2015, https://www.tanecniaktuality.cz/osobnosti/emile-jaques-dalcroze-hudebnik-ktery-ovlivnil-tanecni-svet [online])

Hudební terapie vycházející z myšlenek Emila J. Dalcroseho pracují zejména s různorodě handicapovanými osobami, stejně tak i s jedinci mající PAS, různé poruchy chování, SPU aj. (Lipský a Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.2.3.2 VZTAH S PSYCHOTERAPIÍ

Psychoterapie a muzikoterapie jsou dva rozdílné obory, které mají ale společný základ, oba dva obory jsou totiž terapeutické. (Gerlichová, 2014)

Hudební terapie s psychoterapií se určitým způsobem od sebe liší. Ačkoliv se v daném případě hovoří o terapiích, je nutné si uvědomit, že muzikoterapie pracuje s hudebními prvky, přičemž psychoterapie používá při aktivitách slovní a mimoslovní komunikaci. Odborníka kompetentního vykonávat psychoterapeutickou činnost nazýváme psychoterapeut, a již zmíněný muzikoterapeut pracuje v rámci hudební terapie. Psychoterapie je zacílená na léčbu psychických poruch, hudební terapie směřuje k léčení všech stránek osobnosti. (Gerlichová, 2014)

Muzikoterapeutická činnost vzestoupila částečně i z psychoterapie, což je dokazatelné díky různým psychoterapeutickým školám. (Lipský in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Gerlichová (2014) vytyčila tři školy psychoterapeutického směru, ze kterého muzikoterapie vzešla, ačkoliv zmiňuje, že těchto proudů je mnohem více. Jedna z nich vychází z myšlenek Alfreda Adlera, Carla Gustava Junga a Sigmunda Freuda, a nazývá se „Psychodynamická muzikoterapie.“ Tento typ hudební terapie vychází z jedincova nevědomí. „Analyticky orientovaná muzikoterapie“ se odkazuje na Carla Gustava Junga. „Behaviorální přístup v muzikoterapii“ vychází z idejí Edwarda Lee Thordnika či Ivana Petroviče Pavlova a dalších.

Zajímavost představuje fakt, že psychoterapeutové často využívají i muzikoterapeutické prostředky pro svou činnost. Často se tedy stává, že nelze jasně stanovit,

zda konkrétní terapeutická činnost se přibližuje spíše k psychoterapii anebo k terapii hudební. (Gerlichová, 2014)

Muzikoterapie se ve vztahu k psychoterapii dělí na dva proudy názorů. Buď se hudební terapie stává pouze součástí psychoterapie jako jeden ze způsobů práce, anebo se muzikoterapie považuje za vlastní odvětví volně navazující na psychoterapii, kterou díky novým možnostem a zkušenostem vede k dalšímu rozvoji. (Lipský in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Skrze spojitost s psychoterapií nelze hovořit o všech muzikoterapeutických sférách. Pod tento blízký a specifický vztah spadá zejména hudební terapie klinická, případně psychoterapeutická. (Lipský in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Hudební terapie bývá využívána v souvislosti s psychoterapií v komunikační oblasti, *„kde se u klientů narušily nezralé obranné mechanismy.“* (Zeleiová, 2007) Jedincovy potíže se mohou týkat třech sfér, a to neverbální, kdy dochází k přirozeným tělesným projevům vedoucím k emocionálním zážitkům za pomoci muziky, a to obzvlášť u postpsychotických osob. Preverbální sféra je druhou oblastí, díky které se osoba prostřednictvím hudebních prožitků vrací k počátkům obtíží. Smysl celé činnosti činí vytváření důvěry ke vztahově primárnímu jedinci ze strany lidí s hraniční poruchou osobnosti apod. Třetí okruh vytváří hyperverbální sféra. Hudba má v tomto případě za úkol vést člověka ke slovnímu vyjadřování, a to z různých důvodů, kupř. u neurotických jedinců, u osob spojených s nějakou závislostí či u lidí s bulimií, mentální anorexií či jinými poruchami příjmu potravy. (Zeleiová, 2007) (https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/poruchy-prijmu-potravy/ [online])

2.2.3.3 VZTAH S MEDICÍNOU

Z hlediska současné medicíny se začaly prvky hudební terapie objevovat až po skončení druhé světové války, přestože šly tyto dva obory spolu ruku v ruce již po dlouhou dobu. První muzikoterapeutické techniky byly využity v rámci špitálů v Americe, kde byli umisťováni veteráni z války. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Hudební terapie je nejvyužívanější v rámci psychiatrií, neurologií, rehabilitací, pediatrií i geriatrií a v dalších oblastech. (Gerlichová, 2014)

Ch. Maranto nabídl tři varianty, jakými je možné aplikovat hudební prvky do medicíny. Stávají se buď částečným pomocníkem, oporou na stejné úrovni, případně hlavním východiskem pomoci. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) Zeleiová (2007) říká, že ve spojitosti s medicínou se muzika využívá jako lék proti bolesti či jako uklidňující medikament.

T. Wigram upozornil na pochopení důležitého rozdílu mezi hudbou, která nemá léčebný charakter (melodie pouštěné při čekání před vstupem do ordinace) a muzikou využívanou pro uzdravující účely. Stejně tak se odděluje využití hudby v medicíně na základě toho, zda je využívána pro navození příjemné nálady doktorům či pacientům. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Chvála zmínil, že hudební terapie pomáhá medicíně tehdy, když se tělesná stránka osobnosti jedince nezlepšuje, a to i přes určení vhodných metod léčby. Ačkoliv muzikoterapie povětšinou nedokáže sama o sobě vyléčit fyzičnost člověka, výrazně ulehčuje průběh léčby. Stejně tak zmiňuje, že tělesný problém jedince může být negativně podporován širokou škálou duševních obtíží, které si v sobě člověk nese. Jelikož muzikoterapie harmonizuje osobnost jedince, může být v případě léčení velice nápomocná. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Největším úkolem hudby v uzdravovacích institucích bývá navozování příjemné atmosféry. Používá se zejména jako možnost uvolnění pro celé oddělení. (Zeleiová, 2007)

Ve spojitosti medicíny a muzikoterapie lze mluvit o tzv. biofeedbacku neboli povzbuzení prostřednictvím zvuku, hudby, kupř. muzika dokáže přehlučit různé nepříjemné zvuky přístrojů, a tím se stává oporou jak pacientovi, tak pracovníkům. (Zeleiová, 2007)

Muzikoterapeutická činnost při léčbě jedince zapříčiňuje, že se cítí lépe buď tělesně, či zajišťuje uspokojení potřeb týkajících se duševní a sociální stránky osobnosti. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Fyzická stránka osobnosti se v medicíně za pomoci hudební terapie zlepšuje zejména ve dvou konkrétních oblastech, a to jako zmírnění bolu a zkvalitnění a zdokonalení svalstva. Při zmírňování bolesti se využívá anxioalgolytická muzika zajišťující její minimalizaci nebo úplnou eliminaci. Z hlediska svalových problémů se hudební prvky praktikují jako možnost nastavení tempa při cvičebních úkonech a snížení vnímání bolesti. Práce s dechem prostřednictvím cvičení, vokálních aktivit či hry na dechové instrumenty posilňuje a zvyšuje funkčnost dýchacího systému. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

V oblasti psychické a společenské hudební terapie podporuje rodinné příslušníky v době, kdy je nutné se aklimatizovat, taktéž minimalizuje jedincův stres a strach, navozuje v nemocnicích a podobných zařízeních příjemnou atmosféru, pomáhá vyrovnat se s emocemi, povzbuzuje člověka při tělesných činnostech a spoustu dalších možností. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3 MUZIKOTERAPIE JAKO PRAKTICKÁ ČINNOST

Muzikoterapie se propojuje se spoustou oborů, jejichž činnost svým působením podporuje. Jak, kde či s kým aktivity probíhají, s tím vším je možné se seznámit prostřednictvím teoretických poznatků praktické oblasti muzikoterapie, a to v rámci informací o jejím procesu.

2.3.1 MUZIKOTERAPEUT

Nejprve je potřeba vědět, kdo se na muzikoterapii vůbec podílí, kdo terapii vede a věnuje se pomoci jedinci či skupinám osob.

Odborník v oblasti muzikoterapie se nazývá muzikoterapeut. (Beníčková, 2017)

Laicky je možné říct, že muzikoterapeut reprezentuje a spojuje dvojí povolání, a to doktor a muzikant, jelikož se musí zdatně orientovat v obou dvou oborech, které musí být schopný taktéž pečlivě praktikovat. (Felber, Reinhold a Stückert, 2005)

Bruscia říká, že terapeut v oblasti hudební terapie nabízí jedincovi pomoc, jedná na základě ujednání, kde bylo vytyčené vše potřebné, vyhoví osobě v rámci jejích potřeb, udržuje vztah čistě na úrovni terapeut – klient a je kompetentní i morální. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapeut má za úkol podporovat osobnost jedince a pomáhat mu, přičemž tuto činnost dělá za úplatu, v mimořádných případech jako dobrovolník. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Veškeré vědomosti, které odborník má, musí zvládnout uplatnit. Na jednu stranu se nabyté dovednosti projevují v praxi, na druhou stranu v niterním pracovním světě terapeuta. (Felber, Reinhold a Stückert, 2005)

Každý muzikoterapeut musí být, jak již bylo zmíněno, kompetentní. Z hlediska kompetentnosti mluvíme o oblasti odborné či osobnostní a mravní. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.1.1 KOMPETENCE ODBORNÉ

Pro vstup muzikoterapeuta do Muzikoterapeutické asociace České republiky musí splňovat následující:

-mít vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání v oblasti lékařství, umění, pedagogiky či ve sféře sociální

-zvládnout alespoň 250 hodin získávání vlastních zkušeností muzikoterapie v praxi

-dokončit přinejmenším 250 hodin vzdělávání, a to ve čtyřech možných variantách:

-mít jeden komplexní kurz pod záštitou CZMTA

-splnit několik praktických i teoretických školení, které ve spojení dají dohromady potřebný počet hodin

-zvládnout celostní akreditovanou výuku, jejíž minimální počet hodin je 500

-dvě související celostní akreditované výuky, které mají opět nejnižší možný počet hodin 500

-mít za sebou minimálně 5 roků praxe v rámci zaměstnání, ve kterých se pomáhá druhým lidem

-projit 120 hodinami supervize

(http://www.czmta.cz/profese-muzikoterapeut/profesni-clenstvi-czmta [online])

Jelikož se muzikoterapie týká muziky, je nutností pracovníka orientovat se v tomto oboru, a to zejména prakticky. Podmínkou ale není být jen hudebně zdatný, ale hlavně být schopen využít tyto dovednosti v terapeutické praxi. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapeut se vzdělává v rámci různých programů, které jsou pro tuto profesi stvořeny, přičemž ale musí projít několika fázemi. Budoucí profesionál absolvuje vzdělávání v oblasti teorie, praktický výcvik a supervizi. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) Supervizí rozumíme jedincův rozvoj a podporu za pomoci profesionála zvaného supervizor (může to být externista - mimo práci, internista - v rámci zaměstnání), který osobě dává zpětnou vazbu, reflektuje jeho činnost, případně si aktivitu evaluuje sám sobě konkrétní pracovník. (Lorenzová, 2015) Ačkoliv získání vědomostí a dovedností je pro nováčka v oboru nutností, supervize je potřebná nejen pro začínající muzikoterapeuty, ale i pro dlouholeté pracovníky. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.1.2 KOMPETENCE OSOBNÍ + TERAPEUTOVA ETIKA

Naprosto podstatnými a důležitými vlastnostmi jsou u již praktikujícího, tak u budoucího muzikoterapeuta pozitivita a nestrannost. (Felber, Reinhold a Stückert, 2005)

Kladný vztah k lidem i muzice se staví na jednu z nejvyšších pozic terapeutových vlastností, bez kterých by nedokázal profesi vykonávat. Ruku v ruce jdou s těmito rysy schopnosti vcítit se do druhých, být vlídný, opravdový a upřímný. Dále se od muzikoterapeuta očekává tvořivost, vtipnost, důvěryhodnost, humánnost, spontánnost, flexibilita, poznání sebe samého, chápání klientových obtíží, zvládání těžkých situací při nepříjemném chování klienta

a uvědomování si, proč jako muzikoterapeut vůbec pracuje. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Etické zásady jsou posuzovány tzv. etickým kodexem, (Lorenzová, 2015) tedy dokumenty, které jasně říkají, jak by se měl pracovník chovat, jakým způsobem jednat a ochránit sebe i klienta. To vše vydává příslušné společenství zabývající se muzikoterapií, přičemž v našich zemích k tomu stále nedošlo. Přesto by se měl profesionál těmito principy navzdory nevydaným listinám řídit. (Kantor a Grochalová in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.2 KLIENT

Klient, pacient, student, žák, příjemce služeb nebo pouze člověk, to vše představuje označení toho, na koho muzikoterapeut působí. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Tito jedinci mohou být různého věku, pohlaví, národnosti, stejně tak i všemožných poruch a potřeb. Muzikoterapeutické metody mohou na člověka působit jednak již v době těhotenství, jednak těsně před úmrtím jedince, ale i v době, kdy se bytost nachází v bezvědomí. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapeutické působení vyžaduje povětšinou osoba potřebující pomoc nebo jedinec, jehož fyzické, psychické či sociální zdraví je určitým způsobem oslabeno, poškozeno. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

I když se muzikoterapie nikterak neomezuje na věk a jiná specifika osobnosti jedince, může se alespoň částečně některým z nich přizpůsobit. Konkrétně je na mysli vývoj člověka, jelikož každé období se typizuje vždy něčím odlišným od toho předchozího. Proto by měl být terapeut obeznámen s každou fází. V rámci muzikoterapie se často vychází z různých vývojových periodizací. Jednou z nejužívanějších je kategorizace E. H. Eriksona. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

E. H. Erikson přišel s osmi vývojovými fázemi. Ve všech těchto obdobích si projde jedinec psychickým a sociální konfliktem, který má za úkol vyřešit. Pokud to zvládne, může postoupit dál na pomyslném evolučním žebříku. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Zajímavost: Muzikoterapie se aplikuje na osoby s poruchami učení, s PAS, tělesným handicapem, úzkostmi atd. Do této skupiny zapadají i jedinci, kteří mají problém soustředit se na činnost. Mohou to být problémy jako syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity i

s hyperaktivitou (Beníčková, 2011), stejně tak to může být pouze samostatná jedincova nerozvinutá oblast. Podstatné je, že muzikoterapeutická klientela není žádným způsobem omezena.

2.3.3 VZTAH MUZIKOTERAPEUTA A KLIENTA

Vztah mezi muzikoterapeutem a klientem vzniká jak prostřednictvím hudebních aktivit, tak v rámci všech ostatních činností netýkajících se muziky. Jsou to všechna vzájemná působení mezi těmito osobami. (Kantor in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Zdravý vztah mezi terapeutem a klientem vzniká v případě, je-li pracovník orientovaný na člověka, a také tehdy, pokud je spokojený a ztotožněný sám se sebou. (Mearns a Thorne, 2013)

2.3.4 DRUHY MUZIKOTERAPIE

Muzikoterapie se dělí na autoterapii a heteroterapii. Autoterapií rozumíme ten typ léčby, kdy se jedinec stará sám o sebe. Heteroterapií se naopak chápe činnost dvou a více lidí, kdy společně pracuje terapeut a klient, případně skupina klientů. (Vitálová, 2007)

Dále můžeme mít hudební terapii aktivní a receptivní, jinak řečeno pasivní. V rámci aktivní muzikoterapie se klient plnohodnotně účastní činnosti, tedy zpívá, hraje na nástroje a improvizuje. Receptivní druh muzikoterapie se soustřeďuje spíše na jedincovu pasivní roli, kdy hudbu pouze poslouchá, vnímá anebo se aktivizuje v mimohudební oblasti, jako je např. malování. Pojem pasivní je úmyslně využit, jelikož se v rámci hudebních aktivit doopravdy sám neangažuje. (Vitálová, 2007)

2.3.5 MUZIKOTERAPEUTICKÉ FORMY

Hudební terapie má na výběr ze tří forem práce, a to individuální, skupinové a komunitní. (Mastnak a Kantor in Müller a kol., 2014)

2.3.5.1 INDIVIDUÁLNÍ FORMA

Individuální forma muzikoterapie je založena na tom, že společně pracují profesionál a klient. Jde o činnost „jeden a jeden." (Mastnak a Kantor in Müller a kol., 2014)

Aktivity mohou probíhat nejen jako individuální činnost klienta a terapeuta, ale taktéž v rámci skupinové činnosti. Ačkoliv bývá tato forma velmi neúsporná a obtížná na sehnání

velkého počtu profesionálů, bohužel se jí někdy nelze kvůli jedincovým potížím vyhnout. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Terapie individuální formou nastává, pokud má osoba těžký fyzický handicap, případně kombinovaný, pokud jedinec nedokáže v rámci skupiny kvalitně fungovat, a tak na něj tato činnost nemá pozitivní účinek, u člověka vyžadujícího dvoupólový vztah, u osoby, kterou skupinová forma aktivity silně zatěžuje či jako příprava na vstup do muzikoterapeutického seskupení. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.5.2 SKUPINOVÁ FORMA

Skupinová forma muzikoterapie představuje činnost seskupení jedinců o počtu pět až dvanáct osob. Tato skupina je uměle vytvořena. (Mastnak a Kantor in Müller a kol., 2014)

Činnosti skupinové formy hudební terapie vycházejí z potřeb vícero jedinců, jelikož se terapeut nezaobírá pouze jedním problémem, ale několika. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Skupinovou formu dělíme na krátkodobou a dlouhodobou. U krátkodobějších terapií se vyžaduje spíše skupina stejnorodá založená na obtížích, které jsou obdobného charakteru. Dlouhodobá zajišťující celostní rozvoj jedince vyžaduje spíše co největší různorodost. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Skupiny dělíme taktéž na otevřené a uzavřené. Otevřenou skupinou je chápán nepřesahující počet klientů obměňující se vždy s odchodem jednotlivce. Tedy, osoba opouštějící kolektiv je nahrazena jinou. Uzavřená skupina má naopak neměnící, stálý kolektiv a bývá omezena jasně daným počtem schůzek. Činnosti bývají krátkodobého charakteru ve společnosti lidí, kteří se mohou důvěrněji poznat. Možnost představuje v tomto případě skupina dlouhodobá tehdy, je-li možné zajistit její neměnnost, kupř. v rámci školních institucí. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.5.3 KOMUNITNÍ FORMA

Komunitou ve spojitosti s muzikoterapeutickou formou rozumíme skupinu lidí, která není vytvořena uměle, ale její existence je bezprostřední. Je tím na mysli rodina, třída ve škole, pracoviště apod. (Mastnak a Kantor in Müller a kol., 2014)

Ve srovnání s klasickou formou skupinové terapie není jasně daný počet členů komunity, jelikož kromě menších seskupení je možné pracovat i s celou společností. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Nejznámější formu hudební terapie v našich zemích představuje terapie rodinná, ve které se pracuje s mezilidskými vztahy a vývojem osobnosti jedince, u kterého došlo k nějakému negativnímu narušení. Z hlediska rodinné muzikoterapie pracuje tzv. rodinný terapeut pomáhající dosáhnout zlepšení nikoli jen u konkrétní osoby, ale v celém rodinném prostředí, jelikož by se jinak nemohlo dosáhnout kladné změny. V rámci této terapie bývají hudební prvky využívány jako pomocníci ve vzájemné výměně informací a jako pozitivní podpora vztahů. (Kantor, Lipský a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Velkou zajímavost v rámci komunitní muzikoterapie představuje tzv. korporátní bubnování, což je hra na rytmický instrument (kupř. buben) pomáhající v rámci komunikace. (Vysočan, https://petrvysocan.estranky.cz/clanky/muzikoterapie---programy-a-techniky/komunitni-muzikoterapie/komunitni-muzikoterapie.html [online])

2.3.6 MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY A TECHNIKY

Hudební terapie má čtyři hlavní metody čili postupy dosažení cíle, a to hudební improvizaci, hudební interpretaci, kompozici hudby a poslech. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Technika je o něco konkrétnější, je to tedy *„jednotlivá operace (…), kterou terapeut použije k dosažení bezprostřední reakce klienta nebo ke tvarování jeho hudební zkušenosti.“* (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Někdy dochází k tomu, že se slučují postupy a techniky jiných oborů s muzikoterapeutickými. Díky tomuto spojení dochází k redukci tenze v rámci terapeutické aktivity, vyvolání atmosféry, která je pro danou činnost potřebná, stejně tak i k potřebnému odpočinku nebo zlepšení pozornosti. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.6.1 HUDEBNÍ IMPROVIZACE

Improvizací rozumíme takový projev jedince, u kterého nebylo možné vymyslet cokoliv dopředu. Vše probíhá bez jakéhokoliv přichystání. (https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/improvizace-improvisace [online])

Hudební improvizace je chápána naprosto stejně jako definice všeobecná pouze s rozdílem, že projevy jsou hudebního rázu. Terapeut má v tomto případě za úkol vytvořit příjemnou atmosféru vedoucí jedince k vlastnímu vyjadřování. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapeutická improvizace prakticky využívá čtyři základní důležité pojmy, a to nejen improvizaci jako takovou, ale i pohyb, slovo a ticho. Všechny čtyři prvky jsou vzájemně propojené a vytváří mezi sebou vztah.
(Weber, 2007, http://www.muzikoterapie.cz/clanky/weber-j-2007-improvizacni-muzikoterapie-s-dospelymi-pristup-gillian-stephens-langdon [online])

Improvizace v muzikoterapii funguje čtyřmi možnými směry. Buď přechází od textu k muzice či obráceně, případně pracuje pouze s hudbou anebo se slovem. Slovy jsou v tomto případě myšleny rozhovory, diskuze.
(Weber, 2007, http://www.muzikoterapie.cz/clanky/weber-j-2007-improvizacni-muzikoterapie-s-dospelymi-pristup-gillian-stephens-langdon [online])

Moreno rozdělil improvizaci na dva typy. Existuje jak improvizace jednotlivce neboli individuální, tak improvizace skupiny, tedy skupinová. Při individuální improvizační činnosti se projevuje jedincova osobnost, naopak skupinová improvizace poukazuje na sociální vztahy, kvality účastněných lidí atd. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

K. Bruscia klasifikoval improvizace v muzikoterapii, které se praktikují prostřednictvím různých technik, a těmi jsou:

-empatie
-strukturování
-vyvolávání
-přesměrování
-navázání důvěry
-procedurální
-vztahování
-práce s emocemi
-diskuze v terapii

(Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Každá z výše uvedených technik se skládá z dalších několika částí. Pro přiblížení je nabízen popis techniky strukturování. (pozn.: subjektivní výběr)

-rytmické kotvení – terapeutův úkol v rytmickém kotvení je udržovat přesně dané a neměnné tempo, které napomáhá jedinci připravit se, srovnat si myšlenky, představy a vše si bez problému zorganizovat

-tonální centrování – muzikoterapeut má za úkol hrát na melodický nástroj v konkrétní tónině, přičemž klient jej improvizačně doprovází na bicí nástroje

-tvarování – pracovník stanovuje délku jedincovy hudební tvorby tím, že vytváří opěrné body, a to zejména, když činnost začíná a končí

– využívá k tomu různé praktické prostředky z hudební terminologie, jako je crescendo, kdy pracovník postupně zesiluje hru či decrescendo, jinak řečeno i diminuendo, kdy naopak zeslabuje, a tím aktivitu ukončuje

– díky této technice si jedinec řádně uvědomí a zformuje své vnitřní požadavky a pocity

(Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) (Kovařík, 1985)

2.3.6.2 HUDEBNÍ INTERPRETACE

Ve srovnání s improvizací nastává u metody intepretace obrovský rozdíl. Z hlediska improvizace si hudební či jiný projev jedinec vymýšlel sám, vycházel sám ze sebe, ze svých nápadů a toku myšlenek nebo představ. Neměl žádné schéma. Hudební interpretace je naopak činnost, při které se jedinec naučí anebo reprodukuje již známé hudební dílo, a to pěvecké, nástrojové, případně pracuje s proslulou hudební formou. Spadají sem taktéž aktivity, ve kterých má jedinec jasně dané místo a pozici. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) Dá se říct, že tato činnost je více usměrňujícího a řídícího charakteru.

Interpretaci dělíme na vokální, instrumentální, hudební produkci, hudební hry a aktivity a v neposlední řadě na dirigování. Každá technika se využívá odlišným způsobem, a to je nutné blíže objasnit:

-vokální – tato interpretační technika se týká zpěvu, kdy jedinec přezpívává již vytvořenou skladbu

-instrumentální – podobně jako při vokální technice jedinec pracuje s předem napsanou písní, kterou ale přehrává na hudební instrument

-hudební produkce – technika hudební produkce představuje přípravy i samostatný hudební výstup před ostatními lidmi

-hudební hry a aktivity – jsou tím chápány všechny hudebně herní činnosti

-dirigování – muzikoterapeut, ale i ostatní účastníci muzikoterapie mají za úkol prostřednictvím správných dirigentských gest vést ostatní jedince při zpěvu, hraní na nástroj a během vystoupení
(Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.6.3 KOMPOZICE HUDBY

Pojem kompozice znamená v hudebním světě skládání a vytváření muziky. (https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompozice [online]) Jde o projev tvořivosti jedince. Z hlediska muzikoterapie sem nespadá ale pouze tvorba vokálních či instrumentálních skladeb, ale i psaní slovních pasáží nebo hudební nahrávky. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Kompoziční postup jako takový se dělí na jednotlivé konkrétní varianty:

-hudební koláž – aby se terapeut přiblížil k jedinci, využívá pro činnost hudební koláž, díky které se klient může osobnostně projevit

– aktivita spočívá v tom, že má osoba za úkol skládat po sobě několik hudebních produktů tvořících jeden větší výtvor

-notační aktivity – jsou to činnosti týkající se notace, tedy zápisu hudby prostřednictvím notového písma

-instrumentální kompozice – tímto typem kompozice je chápána vlastní tvorba muziky určené pro hudební nástroj

-skládání písní – osoba má v tomto případě za úkol složit skladbu či jednu z jejích částí

-variace na písně – u variace na písně se klade důraz na různé změny po textové stránce, přičemž hudební složka zůstává zachována
(Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Velice zajímavou techniku představuje tzv. fill in bank. Jde o způsob využití textu písně tak, že se nějaká slova skladby vypustí a klienti mají za cíl chybějící část opět vyplnit. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.6.4 POSLECH

Hudební poslech je chápán jako vnímání hudby jedincem, a to té muziky, která je hrána nebo zpívána živě někým jiným nebo která je pouze pouštěna. Klient v rámci této

muzikoterapeutické metody dává zpětnou vazbu slovními či mimoslovními projevy. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Díky poslechu se může jedinec dostat až do svého nevědomí, jelikož některé hudební produkce u něj vyvolají všemožné vzpomínky, což se při práci stává jak pozitivní, tak negativní. Muzikoterapeutický pracovník by měl být neustále na pozoru a jedincovo chování a jednání při poslechu hudby řádně sledovat, jelikož by to na klienta mohlo mít neblahý vliv. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Dle K. Bruscii existuje velmi široká škála různých poslechových variací, jako je např. relaxace, anestezie, poslech meditativní nebo somatický. Pro přiblížení je nabídnut popis alespoň jednoho typu poslechu, a to relaxačního. (pozn. subjektivní výběr) Smysl relaxačního poslechu představuje redukování jedincova stresu, úzkostných stavů, jedincovo uklidnění, uvolnění, a to jak psychické, tak fyzické. (Kantor a Weber in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

2.3.7 MUZIKOTERAPEUTICKÝ PROCES

Proces v muzikoterapii chápeme jako aktivity, které jsou časově omezené, určitým směrem zacílené, metodicky podložené, a tedy i rozfázované, a řádně uspořádané. Na těchto činnostech se podílejí účastníci procesu, tedy terapeut a klient, případně klienti. Aktivity mohou být jasně naplánované, strategicky uspořádané a vznikají zde vztahy, které jsou postupně rozvíjeny. (Beníčková, 2011)

Základem celého procesu je terapeutický vztah, který musí být kvalitní, aby i aktivity měly poté stejnou úroveň, a tedy i úspěšnost při řešení různých potíží klienta. (Mastnak a Kantor in Müller a kol., 2014)

Důležité je si uvědomit, že muzikoterapeutický proces neprobíhá pouze s dospělými, ale i s dětmi.

2.3.7.1 MUZIKOTERAPEUTICKÁ LEKCE S DĚTMI DLE ŠIMANOVSKÉHO

Na úplném počátku stojí příprava ze strany terapeuta, následně zvolení tématu vycházející z potíží klienta či klientů. (Šimanovský, 2011)

Po přípravě a zvolení tématu může přijít kruh, který klienti vytvoří a v rámci něj se pozdraví nebo si popovídají na úvod lekce. (Šimanovský, 2011)

Další zajímavou navazující aktivitou je náladoměr, který má za úkol zjistit, jak se jedinci cítí, jestli dobře či špatně za pomoci pomyslné číslované stupnice. Čím vyšší číslo, tím lepší pocit. (Šimanovský, 2011)

Podstatnou roli představuje rozehřívání prostřednictvím energické pohybové činnosti. Jedinec se v tuto chvíli pociťuje uvolnění a zároveň i vlastní aktivnost. Hodí se, aby rozehřívací aktivity souvisely s hlavní částí lekce. (Šimanovský, 2011)

Soustředěnost klientů na činnost je velice podstatná, proto bývá vhodné do procesu zařadit některé aktivity, které terapeutovi pomohou, aby byli jedinci plně soustředění na činnost, a to např. krátké jógové cvičení. V koncentračních aktivitách je opět patřičné tematicky předcházet hlavní činnosti, aby mohla bez problému navázat. (Šimanovský, 2011)

Muzikoterapeutický proces nebývá jednorázová záležitost, proto následující hlavní část vždy vychází z programu, který je nastaven. Pokud se ale stane, že klienti nemají zájem o aktivitu anebo je „náladoměr“ velmi nízký, je nutné improvizovat a vycházet z aktuálních jedincových potřeb. (Šimanovský, 2011)

Po hlavní části přichází zpětná vazba a na úplný závěr shrnutí, o co v dané lekci šlo, čeho se mělo dosáhnout, čeho se doopravdy docílilo, co si každý z klientů osvojil atp. (Šimanovský, 2011)

3. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOJITOSTI S MUZIKOTERAPIÍ

Muzikoterapeutický proces, formy, metody či techniky, to všechno je využitelné a aplikovatelné v období předškolního vzdělávání jedince.

3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Díky „zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018) neboli školskému zákonu z roku 2004 se stalo vzdělávání v předškolním věku součástí legislativy České republiky. Je to edukační stupeň, který je určen široké veřejnosti a je institucionálně zajištěn. Předškolní vzdělávání se řídí instrukcemi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Koťátková, 2014)

Edukace v předškolním věku se jedincům přizpůsobuje v oblasti sociální, vývojové, poznávací i citové. (Koťátková, 2014)

Podstatou předškolního vzdělávání je získávání vědomostí, poznatků, dovedností a rozvoj schopností přizpůsobených věku dítěte a příprava jedince na další stupně vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Pro přiblížení předškolního vzdělávání je nabídnuta jedna z konkrétních oblastí, která je u dětí rozvíjena nazývající se grafomotorika, která je potřebná pro budoucí psaní dítěte. (Goode, https://study.com/academy/lesson/what-are-graphomotor-skills-definition-deficits.html [online]). Grafomotorika je nedílnou součástí každého jedince, jelikož bez ní by nebyl schopen cokoliv graficky znázornit.
(Láchová, 2019, https://www.maminka.cz/clanek/grafomotorika-deti-rozvoj-pomucky-cviky [online])

Pro grafomotorický rozvoj se využívá kresba, která je etapizována, jelikož jedinec zpočátku kreslí pouze obyčejné čmárance, později již zvládne jednoduché tvary, přidává se zjednodušená kresba postavy a před nástupem do školy již dokáže vše vyobrazit poměrně opravdově. (Mlčáková, 2009)

Vliv má taktéž to, jak dítě drží při různých aktivitách tužku. Správný úchop je tzv. špetkový, kdy jedinec nastaví první tři prsty ruky používající pro grafický projev do tvaru špetky (viz obrázek). (http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/ [online]) Pro rozvoj grafomotoriky osobně využívám specializované pracovní listy (viz přílohy 1-6).

Obr. č. 2: Špetkový úchop
http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/ [online]

Předškolní vzdělávání má za úkol úzce navázat na edukaci v rámci rodiny a tato dvě odvětví propojovat, stejně tak nabízet profesionální přístup k dítěti a aktivně jej mnohostranně rozvíjet. Dítě se vzdělává všestranně, což napomáhá k přestupu do první třídy základní školy. Dalším cílem předškolní edukace je rozvoj jedince na základě jeho individuality, jelikož každé z dětí má naprosto jiné vzdělanostní a dovednostní kvality, a tak je nelze učit vše na stejné úrovni, ale docházet k cíli jednotlivě postupnými kroky. Jedním z úkolu předškolního vzdělávání je také diagnostikování dětí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Hlavní institucí předškolního vzdělávání je mateřská škola. (Koťátková, 2014)

3.1.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Jak bylo již zmíněno, mateřská škola představuje instituci předškolního vzdělávání (viz 3.1).

Mateřskou školu je možno definovat jako instituci určenou pro předškolní vzdělávání dětí od tří, případně dvou let do šesti, při odkladu docházky až sedmi let. Pro děti se poslední rok v rámci mateřské školy stal povinný. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Dítě je možné přihlašovat do mateřské školy v období první poloviny května, přičemž ředitel jedince přijímá do instituce předškolního vzdělávání k začátku školního roku. Pokud je to kapacitně i jinak možné, může přijmout dítě i v jeho průběhu. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Mateřská škola kooperuje s rodiči či jinými zákonnými zástupci. Spolupodílejí se na všestranném a harmonickém rozvoji dítěte. (Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání)

Školky mohou být nejen celodenního charakteru, což představuje okolo šesti a půl až dvanácti hodin, ale i polodenního anebo dokonce internátního, tedy s možným nocováním. (Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání)

Mateřská škola začíná vzdělávací rok 1. září a ukončuje jej za rok, 31. srpna. Třídy bývají jak homogenní, tak heterogenní. (Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání)

Školka nabízí dítěti nejen vzdělávací, ale i výchovné působení. Edukace probíhá současně. (Opravilová, 2016)

Vedle veřejných neboli státních mateřských škol stojí školky soukromé zřizované soukromníky, a to nejen osobami fyzickými, ale i právnickými. Speciální vzdělávací programy mají další školky, jako jsou lesní, montessori, waldorfské, mateřské školy Začít spolu aj. (https://www.nejskolky.cz/typy-skolek/ [online])

3.1.1.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA ŠTÍTY

Subjektivně vybranou státní mateřskou školou pro krátké seznámení s předškolním vzděláváním, výzkum diplomové práce i pro přiblížení instituce jako takové je MŠ v severomoravském městě Štíty. (https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu/ [online])

Budova byla postavena roku 1886. Velká rekonstrukce exteriéru i interiéru proběhla až o sto deset let později. Dvoupatrové prostory se skládají ze tří tříd, šaten a ložnic, jídelny, tělocvičny, kanceláře, skladů a sociálního zařízení pro učitelky a další zaměstnance MŠ. Za budovou je velkoplošná zahrada vybavená hracími prvky. (https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu/ [online])

1. ledna 2011 se školka stala součástí základní školy a začala se nazývat „Základní škola a mateřská škola Štíty." (https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu/ [online])

Školku může navštěvovat až osmdesát jedna dětí. Pracuje zde šest učitelek, z toho jedna na vedoucí pozici, školní asistentka, školník, uklízečka a kuchařka. Třídy jsou ke školnímu roku 2019/2020 rozděleny na Žabičky, což jsou nejmladší děti, Mravenečci neboli děti před nástupem do základního vzdělávání a Koťátka představují prostřední věkovou kategorii. (https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu/ [online]) (https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu-2/ [online])

Školní vzdělávací program MŠ Štíty se nazývá „Učíme se hrou." Nejdůležitější a zároveň hlavní činnost školky tvoří hra, která rozvíjí dítě v oblasti vědomostí i dovedností. Jedinec z mateřské školy odchází samostatný, sebejistý, vnímavý, kreativní, zodpovědný, tolerantní atd., to vše ale přiměřeně jeho věku. (https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu/ [online])

Obr. č. 3: Mateřská škola Štíty
https://mapy.cz/zakladni?x=16.7643275&y=49.9601646&z=17&pano=1&source=firm&id=2641608&pid=61974152&yaw=4.478&fov=1.570&pitch=-0.145 [online]

3.1.2 PEDAGOG PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagogická profese předškolního vzdělávání, která je institucionálně zajištěná mateřskou školou, se nazývá učitelství, tedy konkrétní pracovník je učitel MŠ. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Učitel zajišťuje jedincovu edukaci na základě jeho potřeb, přičemž edukační činnosti vybírá a vymýšlí sám, zajišťuje rozvoj dětí prostřednictvím aktivit, které jsou buď skupinové, anebo individuální, orientuje se v základních výchovných a vzdělávacích postupech, provádí hodnocení práce, tedy co se mu povedlo, nepovedlo, zda se dosáhlo či nedosáhlo cíle aj., diagnostikuje děti, respektuje požadavky a potřeby dalších zaměstnanců i veřejnosti a pravidelně se dle svých potřeb vzdělává. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Nejen pedagogy v mateřské škole, ale i dalšími pedagogickými pracovníky se zabývá „Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících." (Šmelová, 2006)

Průcha nabídl profesní stádia učitele v mateřské škole:

-doba volby povolání při studiu

-doba začínající pedagogické činnosti

-doba zvykání si na učitelství v prvních pracovních letech

-doba nalezení stability, kdy už se učitel bez problému orientuje v problematice, dokáže na vše bezpečně reagovat, a také vše řešit

-doba postupného profesního chřadnutí

(Šmelová, 2006)

K profesionální praktické činnosti učitele v mateřské škole se jedinec může rozhodnout před nástupem na střední školu, kdy zvolí střední pedagogickou školu, poté po střední škole před možným nástupem na vyšší odbornou či vysokou školu. Pokud absolvuje střední pedagogickou školu, může dále studovat vyšší školní stupeň anebo hned po maturitě nastoupit již do pracovního procesu. Rozhodne-li se jedinec až po jiné střední či vyšší odborné škole orientovat se učitelským směrem, musí vystudovat na vysoké škole obor Učitelství pro MŠ. (Šmelová, 2006)

Od učitele mateřské školy se očekává kreativita, odpovědnost, všestrannost, autenticita, sociální družnost a trpělivost. Částečně se od něj vyžaduje, i kromě odborných znalostí a dovedností, mít schopnosti v estetické oblasti, tedy ve sféře výtvarné, hudební atd., stejně tak i ovládat pohybovou složku. (Šmelová, 2006)

Ve vztahu k dětem se dle Tomanové učitel v mateřské škole staví do několika rolí. Stává se pečovatelem, proto musí být citlivý, schopný nabídnout lásku, bezpečí a vcítit se do

dětí. Dále je komunikátorem, tedy dokáže mluvit, naslouchat, následně reagovat. Má také roli učitele, což znamená, že děti vzdělává jak teoreticky, tak prakticky. Vše bezpečně demonstruje, aby děti měly jasnou představu o okolním světě. Dostává se taktéž do vůdcovské role, a tak musí být schopen organizování a zaktivizování dětí. Manažerská role taktéž není v této profesi výjimkou, protože musí edukační činnost i instituci jako takovou řídit. Taktéž se stává obhájcem, kdy má za úkol jasně vnímat, kdy nejsou dětské potřeby uspokojovány, a následně vše napravit. A poslední rolí je role poradce, tudíž radí rodičům, když je to potřeba. (Šmelová, 2006)

Učitel v MŠ by měl mít jak pozitivní vztah k dětem, tak k rodičům. Měl by se snažit, aby s rodiči vycházel a vytvářel si s nimi přátelský vztah. Nabízí matce a otci vstup do třídy, pokud si to přejí. Stejně tak se rodiče mohou účastnit vytváření výchovně vzdělávacího programu svého dítěte a pracovník by mu vše měl bez problému umožnit. A v poslední řadě by měl učitel s rodiči o dítěti komunikovat. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

3.1.3 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V jedné roli v mateřské škole stojí učitelé, druhou roli obsazují jejich svěřenci.

Dítě předškolního věku se zejména bere jako jedinec mezi třetím a šestým rokem. V širším pojetí je předškolní dítě bytost od narození do nástupu do školy. Do tří let bývá dítě v domácí péči rodičů v rámci rodinné výchovy, která jej připravuje na vstup do vzdělávací instituce pro předškolní vzdělávání zvané mateřská škola. (Koťátková, 2014) Dnes ale není již povinností, pokud k tomu jsou školky uzpůsobené, být doma do třetího roku jedince, jelikož některé instituce přijímají již děti dvouleté. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Dítě předškolního věku rádo objevuje. Při nástupu do mateřské školy vnímá rozdílnost prostředí školního a rodinného. V rodině se vše uzpůsobuje členům domácnosti, tedy dětem i dospělým. Ve školce nastává změna, jelikož se vše adaptuje potřebám dětí. (Koťátková, 2014)

Mateřská škola přijímá především děti mezi třetím až šestým rokem. Tříleté dítě je schopné přiměřeně věku komunikovat. Ačkoliv se rozhodně najde spousta výslovnostních či gramatických chyb, dokáže rozumět požadavkům anebo říct, co samo chce, potřebuje, vyžaduje a co si přeje. Dítě ve třech letech dokáže chápat různé souvislosti, společenská pravidla a zvládá situačně reagovat, přesto umí být vzdorovité a občas jedná negativně. Rodiče kvůli jeho kladným věkovým specifikům, jako je kupř. roztomilost, rozhodují, zda dát jedince do mateřské školy. Ve čtvrtém roce se dítě bere jako partner, jelikož rodiči rozumí a

smysluplně na něj slovně reaguje. V případě tří i čtyř let již mluvíme o jedinci, který relativně bez problému vydrží být část dne bez svých blízkých rodinných příslušníků, protože má silný zájem navazovat nové vztahy a poznávat další lidi. Jedinec před nástupem do školy, tedy ve věku pěti a šesti let, je už poměrně rozumný, rozvážný, činorodý a podnikavý, bez problému se domluví, zkoumá oblast svých zájmů, rád si hraje, přičemž nad hrou přemýšlí a sdílí ji se svými vrstevníky. (Koťátková, 2014)

Děti předškolního věku jsou dle dnešních učitelek velmi aktivní, zvídavé, dostatečně rozumné. Mají rády hru, projevují svou samostatnost, sebevědomí, ale mají velké řečové potíže. Nevadí jim sociální kontakt. Emoce jsou u nich méně rozvinuté a mívají agresivní sklony. Učitelčin zájem děti velice těší, protože s rodiči netráví poměrně moc času. Obvykle se na činnosti hůře soustředí a jsou motoricky méně obratné. (Koťátková, 2014)

3.2 MUZIKOTERAPIE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Muzikoterapeutické metody mohou pomoci předcházet obtížím anebo řešit potíže, které jsou již vytvořené. Učitel si vždy formuluje, zda se zabývá terapií dětí anebo pouze podporuje a zlepšuje jedincovu edukaci. (Gerlichová, 2014)

Používá-li pedagog různé muzikoterapeutické prvky, napomáhá dítěti zlepšit poznávací procesy, zkvalitnit komunikování, a také prožívání různých životních situací, pomáhá mu vytvářet kladný vztah k hudbě, hudebním nástrojům a jiným hudebním projevům či předcházet problémům, které jsou spojené s moderními technologiemi, rozvíjí u něj kreativitu, aktivnost, tvořivé i abstraktní myšlení, fantazijní představy, pevnou a kladnou pozici v dnešním světě a podporuje jedincovy pozitivní emoce. Stejně tak se instituce mateřské školy začne stávat v dětských očích mnohem oblíbenější a veselejší. (Holzer, https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/2019/02/28/rozvoj-hudebnosti-u-predskolaku-pomoci-celostni-muzikoterapie/ [online]) (Gerlichová, 2014)

Pracovat s dětmi se může prostřednictvím aktivních činností, kde dítě hraje na nástroje, zpívá, tedy je plnohodnotně zapojeno. Při muzikoterapii se ale může využívat i pasivní forma, při které dítě spíše relaxuje, odpočívá, poslouchá. (Šimanovský, 2011) (Holzer, https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/2019/02/28/rozvoj-hudebnosti-u-predskolaku-pomoci-celostni-muzikoterapie/ [online])

Muzikoterapie s dětmi v mateřské škole se zakládá zejména na nápodobě. (Holzer, https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/2019/02/28/rozvoj-hudebnosti-u-predskolaku-pomoci-celostni-muzikoterapie/ [online])

Nejen v rámci základní, střední či vysoké školy, ale i v mateřské škole se ve třídě vytváří určitá atmosféra, a to dle nálady dětí i pedagogů. Podle ní se přítomní jedinci v daném prostředí ve společném kontaktu pozitivně nebo negativně cítí. Pokud si přeje pedagog dosáhnout skvělé třídní atmosféry, využívá k tomu různé hudební prostředky, a to společné zpívání, poté tleskání, pleskání, dupání či luskání neboli hru na tělo, dále hru na hudební nástroje (v mateřské škole zejména Orffův instrumentář). Taktéž děti mohou prostřednictvím pohybových, nástrojových či pěveckých projevů vyjádřit svůj vztek, strach, napětí. Učitel pracuje i s relaxačními prvky, poslechem hudby, vymýšlí pravidelné hudební rituály, případně s dětmi secvičuje divadelní nebo hudební vystoupení. (Gerlichová, 2014) (Vondrušková, 2015, https://theses.cz/id/vy3bzf/bakalsk_prce.pdf [online])

Pedagog ve třídě praktikuje muzikoterapeutické prvky pro zlepšování nálady, řešení sporů a pro rozvoj schopnosti vcítit se do druhých. (Gerlichová, 2014)

Důležité je si uvědomit, že učitel nemůže v rámci výchovně vzdělávací instituce vytvořit plnohodnotný terapeutický proces. Pracuje spíše s jednotlivými prvky, které edukaci ozvláštní. (https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Muzikoterapie [online])

PRAKTICKÁ ČÁST

4. VLIV MUZIKOTERAPEUTICKÝCH AKTIVIT NA DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Teoretická část diplomové práce věnuje pozornost muzikoterapii z historického hlediska i současného pojetí, částečně se zabývá i dalšími terapiemi uměním, se kterými je muzikoterapie v úzkém vztahu, a také nabízí základní důležité poznatky o předškolním vzdělávání včetně popisu učitelů, dětí i mateřské školy. Krátce popisuje i mateřskou školu Štíty, ze které pochází výzkumný vzorek práce.

Teoretická část má za úkol pečlivě popsat a pomoct pochopit vše, co zahrnuje část praktická.

Praktická část práce se soustředí na muzikoterapeutické aktivity a na to, jak ovlivňují děti předškolního věku v konkrétní oblasti (viz níže).

Úkolem celé praktické části je obohatit širokou veřejnost o zajímavé poznatky spojené s daným tématem, které nelze zobecnit, ale je možné je využít jako inspiraci při vlastní činnosti.

4.1 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda se u všech zúčastněných jedinců zlepšila soustředěnost na grafomotorické činnosti, konkrétně na specifické pracovní listy (viz přílohy č. 1-6), prostřednictvím muzikoterapeutických aktivit různého typu přiměřeně předškolnímu věku.

Hlavní cíl vedl ke konkrétním otázkám:

1) Jak velký pokrok v oblasti soustředěnosti díky muzikoterapeutickým aktivitám děti udělaly od začátku muzikoterapeutických lekcí po jejich ukončení, tedy v rozmezí od vypracování počátečního pracovního listu po vypracovávání závěrečného pracovního listu?
2) Je mezi výsledky vypracování počátečního a konečného pracovního listu patrný rozdíl? Případně, ve kterých grafomotorických oblastech se pokrok v konečném pracovním listě projevil?
3) Pokud ke zlepšení došlo, jakým způsobem se to projevilo v oblasti soustředěnosti při samotném vypracovávání pracovního listu, tedy byly děti na konci soustředěnější než při vypracovávání prvního pracovního listu?

4.2 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU

Výzkumnou metodou byla zvolena případová studie zabývající se blízkým poznáním jednoho jedince, skupiny, komunity, několika osob aj. (Švaříček a Šeďová, 2007) Konkrétně je to metoda ilustrativní zabývající se deskripcí něčeho, co není výrazně proslulé. Smysl představuje právě již zmíněná ilustrace, tedy možný názorný příklad pro další jedince. (https://www.wikihow.cz/Jak-prov%C3%A9st-p%C5%99%C3%ADpadovou-studii [online])

Pro výzkum byly využity techniky:

1. pozorování:

a) v rámci grafomotorických činností v mateřské škole před samotným praktickým muzikoterapeutickým výstupem a před využitím konkrétních pracovních listů pro zjištění úrovně soustředěnosti

b) během vlastní grafomotorické činnosti dětí v souvislosti s muzikoterapeutickými aktivitami (úmyslně těsně před a po muzikoterapeutických činnostech)

c) v průběhu samotných muzikoterapeutických aktivit (vnímáno jedincovo chování, jednání, reagování)

2. přímá práce autorky (=řešitelky výzkumu) s dětmi

3. analýza výsledků práce dětí – pracovní listy těsně před a po muzikoterapeutických aktivitách

4. strukturovaný rozhovor – pouze krátký rozhovor s jedním z rodičů

4.3 PROSTŘEDÍ URČENÉ K VÝZKUMU + ČASOVÁ DOTACE JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ

Počáteční sledování soustředěnosti na grafomotorické činnosti proběhlo v rámci mateřské školy ve Štítech, ve které pracuji jako učitelka, a tak jsem měla možnost nahlédnout na činnost do všech tříd naprosto bez problému.

Pracovní listy vypracovávané před muzikoterapeutickými aktivitami a po nich, stejně tak i činnosti samotné proběhly v soukromých prostorách, konkrétně ve venkovním prostranství, a to na zahradě kvůli příjemnému přírodnímu prostředí s čerstvým vzduchem, což má uklidňující a uvolňující charakter.

Muzikoterapeutických lekcí proběhlo osm, přičemž časová dotace každé z nich spadala přibližně do dvaceti minut (dvacet minut bylo úmyslně nastaveno přiměřeně věku dětí).

4.4 PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ K VÝZKUMU

Jelikož tento výzkum využíval mnoho prostředků, bez kterých by aktivity nešly zrealizovat, je nutné se s nimi seznámit.

Během grafomotorických činností byly využívány nejen potřeby pro kreslení (pastelky), ale i pracovní listy přiměřené věku jedince. (viz příloha č. 1-6)

V průběhu muzikoterapeutického procesu jsem použila Orffův instrumentář, rádio, kytaru, ukulele, flétnu, elektronické klávesy, Panovu flétna, boomwhackers, zvukové válce, djembe a jiné africké bubny. Taktéž byly využity alternativní hudební nástroje.

Použity byly i nehudební pomůcky, které doplňovaly průběh muzikoterapeutické lekce, např. jsem při první lekci děti motivovala pomocí plyšové gorily vtahující je do děje.

4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Do výzkumu byly zapojeny tři děti, které byly delší dobu vnímané jako vhodný výzkumný subjekt, a to kvůli různě velkým problémům se soustředěností.

Jedním z nich byl tříletý chlapec třídy Žabiček, poté pětiletá dívka ze třídy Koťátek a šestiletý chlapec ze třídy Mravenečci. (třídy zmíněné v popisu mateřské školy Štíty viz 3.1.1.1)

4.6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pozn.: Při popisu dětí bude používáno: chlapec (6), dívka (5), chlapec (3) – čísla dle aktuálního věku.

4.6.1 KAZUISTIKY

Prvně dojde ke krátkému seznámení s osobní a rodinnou anamnézou týkající se zejména grafomotorických aktivit dětí získanou prostřednictvím krátkého rozhovoru s jedním z rodičů a anamnézou ze školního prostředí vzniklou na základě pozorování řešitelkou práce.

Kazuistika je velice stručná, ale jasně vyjadřuje důležitá fakta.

4.6.1.1 KAZUISTIKA – CHLAPEC (6)

Osobní anamnéza

Chlapec po porodu vážil 3,125 kg a měřil 48 cm. Porod proběhl naprosto spontánně a přirozeně.

Během dětství měl pouze jediný úraz, a to zlomenou pravou nohu, přičemž léčba trvala přibližně šest týdnů.

U chlapce diagnostikovali vývojovou dysfázii, která se projevuje zhoršením verbálního vyjadřování a těžším navazováním sociálních vztahů.

Chlapec se soustředěností na grafomotorické činnosti dříve výrazný problém neměl, až postupem času se u něj začaly objevovat známky nepozornosti a potřeby zaměstnávat se během aktivit i jinými činnostmi.

V domácím prostředí (včetně zahrady) si nejraději hraje s legem, auty, jezdí na čtyřkolce, kole, bruslích, staví stavby z písku, hraje fotbal a hokej a hraje stolní hry, u kterých paradoxně vydrží bez problému. Rád pomáhá rodičům s úklidem, stará se poctivě o své křečky a rodičům napomáhá s hlídáním mladšího bratra.

Rodinná anamnéza

Chlapec má mladšího bratra, kterému je 2,5 roku. Bratr je oproti staršímu velice společenský, aktivní, ale prozatím u grafomotorických činností nevydrží po dlouhou dobu, což může být ovlivněno věkem.

Matka v nižším věku neměla se soustředěností problém relativně v žádné oblasti. Byla velmi pečlivá a zaujatá činnostmi.

Otec naopak grafomotorické aktivity dělal nerad a věnoval více pozornosti manuálním činnostem, jako je stavba z kostek aj.

Prostředí mateřské školy

Chlapec v mateřské škole neměl nikdy problém poslechnout, vždy byl velice poslušný a svědomitý.

Je velmi chytrý, spíše tichý. Při vstupu do třídy mu delší dobu trvá, než se aklimatizuje.

Nejraději tráví čas s konkrétní partou asi tří kamarádů s auty, autodráhami a legem, případně hrají různé námětové hry.

Při aktivitách, u kterých jej vede učitelka, se obvykle soustředí a poslouchá, pokud ale dojde na vypracovávání pracovních listů, trvá mu déle, než úkol začne plnit. Občas se rozhlíží, pozoruje okolí, a to nejen kamarády, ale i třídu jako takovou. Úkoly začne plnit až posléze, vždy je ale dokončí.

Chlapec nemá se soustředěností výrazné obtíže, přesto jsem jej do výzkumu vybrala jako vhodný subjekt, jelikož se blíží jeho nástup do školy, kde by občasná nepozornost mohla mít při výuce negativní vliv.

4.6.1.2 KAZUISTIKA – DÍVKA (5)

Osobní anamnéza

Dívka se narodila na základě předem plánovaného císařského řezu při váze 3,5 kg a výšce 48 cm.

Dívka je v domácím prostředí nejvíce zaujatá manuálními pracemi, jako je pomoc v kuchyni, na zahrádce, často pomáhá otci pěstovat rostliny ve skleníku. Baví ji jízda na kole, hry v dětské kuchyňce, s legem, a také ráda předvádí divadelní představení prostřednictvím maňásků a jiných loutek.

V rámci kreslení i jiných grafomotorických aktivit je velice netrpělivá, činnosti ji nebaví, neustále odvádí pozornost jiným směrem či od úkolů odchází.

Rodinná anamnéza

Dívka má starší sestru ve věku 6 let, která je naopak velice trpělivá, výtvarné činnosti ji baví a ráda u nich tráví čas. Sestra dívky se pyšní svou pečlivostí.

Matka obdobně jako dívka neměla grafomotorické aktivity v lásce, nerada u nich trávila čas, často se nesoustředila a aktivity nedodělávala. I ve školních letech ji učitelé měli v rámci úprav sešitů i výtvarných aktivit za nešikovnou.

Otec byl i doteď je velice trpělivý, chytrý, od brzkého věku četl knihy, u kterých strávil spoustu času. Je to typ člověka, kterého nic „nerozhodí a nevykolejí.“ Naopak kreslení nevěnoval moc pozornosti a dodnes tuto činnost nemá rád.

Prostředí mateřské školy

V rámci mateřské školy je o dívce velice slyšet, jelikož má nejen silný, pronikavý hlas, ale i spoustu nápadů, zajímavých komentářů a myšlenek, které nutně potřebuje sdělit.

Pokud dívku učitelka plnohodnotně a nejlépe manuálně zaměstná, kupř. stavbou kostek nebo skládáním z papíru, je spokojená. Dojde-li ale na pracovní listy, omalovánky, kresbu anebo malbu, dokáže dívka narovinu říct, že činnost dělat nechce. Není vůbec drzá ani zlá, naopak je velice upřímná a chytrá.

Při grafomotorických úkolech je, stejně jako v domácím prostředí, velice netrpělivá, nesvá, činnosti ji nebaví, nesoustředí se, někdy aktivitu nedokončí. Často se chodí učitelky

ptát, zda musí v pracovním listě, kresbě atp. pokračovat, jelikož je to pro ni nezajímavé a nezábavné.

4.6.1.3 KAZUISTIKA – CHLAPEC (3)

Osobní anamnéza

Porod chlapce byl prostřednictvím císařského řezu, přičemž po narození vážil 2,985 kg a měřil 48 cm.

V domácím prostředí bývá chlapec soustředěný u činností, které jej baví, jako je montování, zapojování, tedy jakékoliv manuální aktivity. Pokud dojde k zaujetí chlapce, vydrží zaktivizovaný u jedné konkrétní věci dlouho.

Přijdou-li na řadu nezajímavé aktivity, což je i kupř. delší kreslení či jiné grafomotorické činnosti, odvádí pozornost, vymýšlí spoustu jiných činností, povídá, a to jen proto, aby aktivitu dělat nemusel.

Rodinná anamnéza

Chlapec má o rok starší sestru, tedy ve věku 4 let. Sestra je naopak naprosto klidná, soustředěná, při jakékoliv aktivitě bez problému vydrží, ať se to týká kreslení, hraní atd.

Matka se soustředěností problém neměla, ale až do puberty byla velice čiperná. Chtěla být všude první, se všemi se kamarádit, stihnout veškeré činnosti.

Otec byl již od 4 let velký čtenář. Je velice chytrý, vystudoval několik tematicky odlišných škol, a tak byla i je jeho koncentrace na vysoké úrovni.

Prostředí mateřské školy

Chlapec se na svůj věk skvěle vyjadřuje, používá i celé věty, což není tak často pozorovatelné.

Rád si hraje se svou sestrou, se kterou třídu sdílí, ale taktéž si umí pohrát i sám. Nejraději má auta, stavby z molitanových kostek, zaťukávání dřevěných špalíčků kladívkem, hry v kuchyňce či veškeré stavebnice.

Dojde-li na řízenou činnost, bývá občas velmi nesoustředěný. Při verbálním projevu učitelky povídá sám, někdy stoupá či se prochází, když ostatní sedí. Během výtvarných činností po nějakou dobu vydrží, ale pracovní listy jej vůbec nebaví. Aby úkol splnil, je potřeba, aby na něj dohlížela po celou dobu učitelka a věnovala mu spoustu pozornosti. Při nepozornosti učitelky si hraje s tužkou, neplní činnost, případně udělá pouze část úkolu.

Chlapec je na svůj věk ale velmi inteligentní, s učitelkou si rád popovídá, a pokud jej činnost zaujme, je koncentrovaný a při plnění aktivity poctivý.

4.6.2 GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST PŘED MUZIKOTERAPEUTICKÝMI LEKCEMI

V tomto oddílu popisuji, jak probíhalo vypracovávání prvního pracovního listu a jaké byly výsledky práce. Pro přiblížení výsledků si lze prohlédnout přílohy č. 1-3.

4.6.2.1 POČÁTEČNÍ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (6)

Pro prozkoumání grafomotorických schopností šestiletého chlapce byl využit obrázek ryby, u kterého šlo o to, aby tvar obtáhl jedním tahem přesně po čáře.

Chlapec u činnosti zpočátku seděl poměrně trpělivě a prostřednictvím zelené pastelky obtahoval rybu od shora směrem k ústům až k oku. Celou tuto část zvládl relativně jedním tahem, přičemž v některých místech byl mimo původní tah.

Ačkoliv má nevyhraněnou lateralitu, pastelku držel v pravé ruce. Úchop měl správný, špetkový, ale chvílemi poměrně křečovitý.

V jednom místě lze vidět přerušení tahu, v oblasti ocasní ploutve často vybočoval mimo původně předkreslený vzor.

4.6.2.2 POČÁTEČNÍ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – DÍVKA (5)

Grafomotorické schopnosti dívky byly zjišťovány prostřednictvím pracovního listu, ve kterém měla několikrát za sebou obtáhnout jasně daný obloukový tvar, na závěr jej měla vytvářet na volném řádku sama.

Dívka se koncentrovala pouze u prvních třech obloučků, poté začala různě měnit polohy těla a sledovat okolní prostředí. Musela jsem dívku k činnosti častěji nabádat.

Úchop měla lehce křečovitý, ale správně špetkový. Dominantní rukou dívky je pravá.

Ačkoliv dívka dostala jasné instrukce, že zpočátku musí obtahovat předkreslené obloučky, a poté je sama znázornit, neudělala tak. Po splnění druhého řádku se již nesoustředila a činnost ukončila.

4.6.2.3 POČÁTEČNÍ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (3)

Grafomotorická sféra u chlapce byla zkoumána prostřednictvím pracovního listu, ve kterém měl za úkol vytvořit několikrát za sebou krátkou přímku. Zpočátku musel pastelkou obtáhnout pouze předkreslenou čáru, na závěr měl tento rovný tah zvládnout v řádku úplně sám.

Chlapec upřednostňuje pravou ruku. Snažila jsem se několikrát za sebou nastavit úchop chlapce do tvaru špetky, ten tak ale neučinil a aktivitu plnil pomocí kladívkového úchopu, tedy sevřením pastelky prostřednictvím všech prstů.

Zpočátku jsem ukázala přímo v rámci pracovního listu dva tahy pro jedincovu představu, poté úkol již plnil sám.

Aktivita jej výrazně nebavila, nesoustředil se, často povídal, poukazoval na věci kolem něj a odcházel od stolu.

I když úkol svým způsobem splnil tím, že práci dokončil, nesplnil jasná pravidla, tedy rovnou čáru, obtah vzoru a neudržel řádek. V jednu chvíli dokonce začal část pracovního listu vykreslovat místo toho, aby obtahoval dle předtištěného vzoru.

4.6.3 MUZIKOTERAPEUTICKÉ LEKCE

Následující část věnuje pozornost kompletnímu popisu osmi muzikoterapeutických lekcí společně s deskripcí chování a jednání jedinců.

Lekce jsem vedla osobně a do činností jsem se tedy aktivně zapojovala, což mi umožnilo vše vidět a vnímat tzv. z první ruky.

Aktivity začaly vždy rituální básní s pohybem „Dobrý den," kterou znají děti ze školky naprosto bezpečně. Po rituálu se mnou děti vyjádřily svou náladu a rozhýbaly se díky hudebně pohybové hře. Poté došlo k uklidnění organismu a následně mohla začít hlavní část. Na závěr byla lekce zhodnocena a ukončena.

Důležité je vědět, že i když se dětem daná aktivita nezdařila, neznamená to, že to je špatně. Podstatná je samotná soustředěnost na činnost a zapojování se do ní. Problém nastává pouze v případě, dojde-li k nezdaru kvůli nízké koncentraci jedince.

Pozn.: Struktura lekce i některé činnosti byly částečně inspirovány knihou Zdeňka Šimanovského z roku 2011 zvanou „Hry s hudbou a techniky muzikoterapie."

4.6.3.1 LEKCE PRVNÍ

Pozn.: Krátké úryvky z celé lekce je možné zhlédnout na přiloženém DVD.

Tématem první lekce bylo africké zvíře nazývající se gorila. Tento primát provázel relativně celou lekci v plyšové formě a fungoval jako způsob motivace dětí během činností.

V rámci aktivit se pracovalo s bicím nástrojem djembe a dalšími africkými bubny.

Na úvod jsme si s dětmi řekly v kruhu ve stoje rituální báseň „Dobrý den," kterou znají z ranního kruhu v mateřské škole Štíty (báseň je využívána napříč všemi třídami). Dívka (5) a chlapec (7) naprosto perfektně reagovali, chlapec (3) verbálně neodpovídal, ale pohybově skoro celou činnost zvládl.

Ve stoje v kruhu proběhla i následující aktivita, která ukázala, jak se dítě momentálně cítí. Prostřednictvím zdviženého palce, případně palce ukazujícího směrem dolů ve spojení s usměvavým či zamračeným obličejem dal jedinec jasně najevo, zda se cítí dobře či ne. K vyjádření dopomohl i verbální projev. Dívka (5) reagovala naprosto nadšeně, chlapec (7) odpověděl i ukázal taktéž pozitivně, ale již ne s takovou energií a chlapec (3) pouze potichu jednoslovně odpověděl. Soustředěnost v tomto bodě byla naprosto bezproblémová. Děti byly činností zaujaté.

Atraktivní aktivitou na rozhýbání dětí byla hudebně pohybová hra, kde se propojil pohyb s rytmem a při které byla nutně potřebná soustředěnost dětí. Smyslem hry bylo běhat do rytmu djembe a po zastavení hry na buben se musely zastavit i děti, což je tzv. stronzo. Propojení pohybu a hudby má pro jedince velice význačný vliv a tento typ her u jedince rozvíjí schopnost lépe se soustředit. Všechny tři děti činnost přiměřeně svému věku zvládly.

Pro koncentraci těsně před hlavní činností proběhla část relaxační, kdy účastníci aktivit seděli na dece a odpočívali při mé vlastní hře na djembe. Již na videoukázce je zřejmé, že dívka (5) začíná mít s koncentrací částečné obtíže a občas odvádí pozornost jiným směrem, posléze ale došlo k jejímu uklidnění. Oba dva chlapci seděli a poslouchali, chlapec (3) byl prozatím po celou dobu s plyšovým medvědem, kterého si přinesl z domu, jelikož bez něj se aktivit účastnit nechtěl.

Hlavní část lekce se striktně týkala pouze muzikoterapeutických aktivit, při kterých děti pracovaly se mnou na základě nápodoby. Činnost probíhala za pomoci afrických bubnů, které mělo každé z dětí k dispozici. Průběh celé hlavní části byl motivován již zmíněnou plyšovou gorilou. První aktivita se týkala toho, jak nejen nám, ale i zvířátkům včetně gorily, tluče srdce. Dívka (5) ihned reagovala a odpovídala, ale chvílemi mluvila i mimo téma. Chlapec (6) již vydržel být vedle ostatních mnohem soustředěnější, oproti tomu chlapec (3) občas položil prst na bubínek, ale svou pozornost výrazně aktivitám nevěnoval. Příroda kolem

něho byla pro něj rušivým elementem. Větší pozornost věnoval spíše ostatnímu dění, nikoli africkým bubnům. Následně jsme si dětmi zahrály na gorily boucháním do hrudi, stejnou sílu jsme poté přenášely na buben. V tomto případě se trochu aktivněji zapojil i chlapec (3). Dále proběhla aktivita, při které musely být děti velice pozorné. Chlapec (3) se do činnosti nezapojil, ale dívka (5) a chlapec (6) byli perfektně soustředění, jelikož jim činnost přišla zajímavá. Smyslem aktivity bylo vnímat, kdy dávám plyšovou gorilu až k zemi anebo naopak, co nejvýše. Čím výš se primát ocitl, tím hlasitěji děti hrály na bubny a obráceně. Čím níž gorila byla, tím menší sílu do hraní děti daly. Nejenergičtěji se projevila dívka (5). Poslední aktivitou hlavní části byl projev emocí gorily. V tuto chvíli se začal koncentrovat i chlapec (3) a věnoval nabízené činnosti svou pozornost. Nabídla jsem dětem možnost vyjádřit se k tomu, jaké by mohla mít gorila emoce. Děti začaly reagovat. Chvilkový problém se soustředěností ale měla dívka (5), která poukázala na elementy, které byly kolem ní (létající motýl), ačkoliv se netýkaly tématu. Děti projevovaly hrou na buben a mimikou emoce jako je vztek, zlost, strach, radost a činnost zvládly perfektně. Zde se mohly naprosto skvěle uvolnit a vyjádřit.

Na závěr jsem chtěla jednoduchou zpětnou vazbu vzhledem k věku dětí, a to odpověď, zda se jim aktivity líbily. Na důkaz spokojenosti si děti se mnou společně zatleskaly a „pláclyˮ si i s plyšovou gorilou.

4.6.3.2 LEKCE DRUHÁ

Pozn.: Krátké úryvky z hlavní a závěrečné části je možné zhlédnout na přiloženém DVD.

Aktivity lekce druhé jsem soustřeďovala zejména k tématu počasí, a to hlavně k dešti a k práci byl využit Orffův instrumentář, konkrétně bubínek, tamburína, prstové činelky, ozvučná dřívka, triangl a rumba koule, a také zvukové válce na bázi pexesa a papírové dešťové kapky.

Rituál proběhl opět stejný jako při první lekci prostřednictvím básně s pohybem zvané „Dobrý den.ˮ V tuto chvíli se zapojil i chlapec (3) nejen pohybem, ale i částečným verbálním doprovodem (povětšinou prostřednictvím jednoho slova z celého verše). Chlapec (3) již při aktivitě neměl přítomného plyšového medvídka.

Pro vyjádření, zda se děti měly dobře či špatně, byla použita jiná aktivita než v lekci první. To z dětí, které se cítilo dobře, mělo možnost za mnou přijít a „plácnout siˮ se mnou. Děti tak daly najevo nejen radost (všechny si přišly plácnout), ale také svou přítomnost.

Na rozproudění organismu a uvědomění si své přítomnosti v daných aktivitách byla použita hudebně pohybová hra na vyhýbání se kapičkám deště. Po zemi byly rozprostřeny papírové dešťové kapky a děti měly za úkol běhat mezi nimi, aniž by na ně stouply. V rámci

této činnosti je nutná maximální soustředěnost. Běh jsem doprovázela hrou na tamburínu. Dětem se aktivita zdařila, dívka (5) měla občasné problémy při propojení rychlého běhu a vyhýbání se. Chlapec (3) udržoval stále pomalé tempo, aby se mohl soustředit na kapky a chlapec (6) neměl s činností problém.

Relaxace proběhla opět prostřednictvím uvolnění se na dece, kdy si děti lehly a měly za úkol pečlivě vnímat můj zpěv doprovázený zvukem trianglu (píseň „Mravenčí ukolébavka“). Úkolem nebylo zapamatovat si text písně nebo melodii, ale plnohodnotně se oddat přítomnému okamžiku zahrnujícímu přírodu, čerstvý vzduch, teplo, zpěv a zvuk. Děti bez jakýchkoliv známek nesoustředěnosti ležely a relaxovaly.

Hlavní část začala speciální aktivitou s tzv. zvukovými válci, jejichž hlavním úkolem je rozvíjet soustředěnost dítěte na sluchové vjemy. Činnost funguje tak, že se válec otočí vzhůru nohama a jeho výplň vydá zvuk. Dva válce jsou vždy stejné a rozeznatelné jsou buď vnímáním zvuku anebo barevnou tečkou. Dívka (5) i chlapec (6) zvuk válce rozeznali i se zavřenýma očima, chlapec (3) neodpověděl správně, svou pozornost ale zvukům věnoval. V pokračování hlavní části jsem zaměřila veškerou svou pozornost tématu počasí, kdy se zpočátku děti měly vyjádřit k tomu, jaké počasí daný den je a jaké možné varianty počasí by mohly nastat. Děti byly v rámci činnosti pozorné, vnímaly a reagovaly. Dokonce i chlapec (3) již začal aktivitu vnímat tím, že reagoval odpovědí v několika větách. Zpočátku to působilo, že mluví mimo téma počasí, jelikož začal hovořit o dárcích, ve výsledku bylo ale pochopitelné, že mu pojem bouřka připomněl rozdávání dárečků. I pouze po první lekci to byl velký pokrok, jelikož odpověděl verbálně a byl plně přítomen. Po rozhovoru následovalo předvádění slabého a silného deště pomocí tleskání a pleskání, poté taktéž prostřednictvím ozvučných dřívek. Čím intenzivnější déšť, tím silnější hra na tělo či nástroj. Chlapec (6) i dívka (5) se již chvílemi bavili koukáním se kolem sebe či trháním trávy v blízkosti, kde seděli, aktivitu ale nakonec zvládli bez problému. Chlapec (3) se do hry na tělo nezapojil, přidal se až k činnosti s ozvučnými dřívky. Následovala aktivita využívající stále ozvučná dřívka, tentokrát jsme s dětmi běhaly a hrály na nástroje buď intenzivně a rychle, či pomalu a slabě. Rychlost představovala silný déšť a pomalost naopak malý deštík. Na konec hlavní části jsme si s dětmi zazpívaly známou píseň „Prší, prší“ za doprovodu nástrojů Orffova instrumentáře. Dívka (5) měla prstové činelky, chlapec (6) bubínek, chlapec (3) rumba kouli a já tamburínu. Chlapec (3) dělal zpočátku s nástrojem hlouposti a nesoustředil se, postupně se ale do činnosti zapojil. Doprovod nebyl nijak jasně určen, podstatná byla dětská spontaneita a vnímavost.

Na závěr jsme si s dětmi zatleskaly pro jejich spokojenost z dobře vykonané práce a opět jsme si „plácly."

4.6.3.3 LEKCE TŘETÍ

Motivací dětí bylo téma „zvířátka," a to opravdová. Děti jsem vzala podívat se na prase, slepice, psa, kočku, jeleny a muflony, poté jsme pozorovaly hmyz na louce a ptáky poletující okolo.

Na začátku proběhl opět dlouhodobě naučený rituál zahrnující báseň s pohybem „Dobrý den."

Náladu děti projevily tím, že si buď vybraly pozitivní variantu, kdy radostně vyskočily, anebo obráceně se shrbily a zamračily. Všechny děti reagovaly kladně.

Následovalo rozpohybování se prostřednictvím zpěvu písně s pohybem zvané „Hlava, ramena," což děti znají z mateřské školy naprosto bezpečně. Smyslem hry je zpívat píseň a ukazovat na dané části těla, které jsou v textu slyšitelné. Zpěv se neustále zrychluje, a tak je potřeba co největší koncentrace a reagování. Chlapec (6) i dívka (5) zvládly aktivitu s přehledem, chlapec (3) měl chvilku obtíže, ale to z důvodu, že rychlá verze písně je již náročnější vzhledem k jeho věku.

Po rozehřátí těla došlo na část relaxační, kdy jsme s dětmi zkoušely meditovat, a to tak, že jsme si sedly co nejpohodlněji, zavřely oči a poslouchaly zvuky okolní přírody – vítr ve stromech, zpívající ptactvo aj. Děti vydržely sedět v klidu a poslouchat pouze krátkou chvíli.

Na začátek hlavní části měly děti možnost prozkoumat zvuky, které jejich tělo zvládne vydávat, a to například luskot, tleskot, dupot aj. Činnost neměla žádná pravidla, smyslem bylo seznámit se sám se sebou. Po průzkumu nastala část, kdy jsem se zeptala, zda děti vědí, jak se jmenuje maminka a tatínek od hříbátka, přičemž správně odpověděl chlapec (6). Následně na to jsme si zahrály na jízdu na koni, kdy jsme společně běhaly kolem deky do tleskotu napodobujícího běh koně. Prvně jsem zvuk předvedla já a děti se postupně přidávaly. V tuto chvíli se aktivně zapojil i chlapec (3), který měl v předchozích dvou lekcích problém účastnit se a koncentrovat na činnost. Dívka (5) taktéž reagovala bez problému, chvílemi ale měla tendence o daném tématu začít mluvit během hry. O dalším zvířeti jsem si začala s dětmi povídat prostřednictvím lehké hádanky: „Jaké zvířátko má bodlinky na zádech?" Jako první a správně odpověděla dívka (5) – ježek. Poté začala aktivita, při které se děti snažily dupat co nejsilněji a postupně zeslabovat, vše opět prostřednictvím nápodoby. V danou chvíli byly zaujaté všechny tři děti. Následující hra se věnovala hmyzu, který se nazývá motýl. Smyslem

činnosti bylo po kruhu ve stoje posílat tleskot, dívka (5) tleskla, chlapec (3), který byl po pravé ruce děvčete, tleskl ihned po ní, následně chlapec (6) a já. Při této aktivitě nešlo o rychlost ani o dodržení rytmu tleskotu, naopak bylo úkolem se řádně koncentrovat na danou aktivitu. Nakonec hlavní části jsme se s dětmi posadily a každému jsem zatleskala jednoduchý rytmus, který měly reprodukovat. Úkolem nebylo činnost perfektně zvládnout a rytmus napodobit do dokonalosti, ale spíše snaha se do aktivity zapojit a vnímat, co po nich vůbec vyžaduji. Rytmus byl vytvořen přiměřeně věku dítěte. Dívka (5) se zpočátku snažila správně napodobovat, jelikož jí ale aktivita nešla, přestala se dále namáhat. V danou chvíli jsem aktivitu ukončila.

Na závěr jsem se zeptala, zda děti činnost bavila, přičemž děti reagovaly pozitivně. Dokonce dívka (5) začala sama od sebe vyprávět o jejich vlastním pejskovi. Poté jsme si společně zatleskaly.

Ačkoliv byla tato lekce o něco delší než předchozí dvě kvůli návštěvě zvířat, děti vydržely od samého začátku až do konce být aktivní relativně bez problému.

4.6.3.4 LEKCE ČTVRTÁ

Tématem čtvrté lekci byly pohádky, a to zejména české, se kterými jsou ve školce děti blízce seznamovány.

Úvodem proběhl pravidelný rituál, tedy báseň „Dobrý den“ s pohybem.

Vyjádření nálady proběhlo prostřednictvím palců, jak bylo již v první lekci. Pokud palce směřovaly nahoru, dítě se raduje, jestli dolů, jedinec šťastný není. Všechny tři děti prokázaly svou spokojenost.

Pro rozehřátí organismu byla využita hra na výšku tónu, při které jsem použila své elektronické klávesy. Při hře vysokých tónů se z dětí stával Bob z pohádky „Bob a Bobek,“ který byl čiperný a větší než Bobek. V tuto chvíli děti běhaly. Při hraní tónů hlubokých se ale z dětí stal líný Bobek, běh se změnil v chůzi, a ta měla znázorňovat lenost. Podstatou hry bylo koncentrování se. Děti se při činnosti nejen dobře bavily, ale taktéž činnost zvládly naprosto bez problému.

Při relaxaci jsem dětem z rádia pustila známou píseň „Let it go“ z pohádky „Frozen.“ Hudba byla pouze instrumentální, konkrétně klavírní. Děti měly za úkol ležet a nechat se unášet představami. Fantazírovat o tom, co jim hudba připomíná, úmyslně nebylo sděleno, z jaké pohádky melodie je. Dívka (5) ale již po několika málo vteřinách skladbu poznala a vykřikla to, což vedlo ke spuštění velké vlny komentářů směřujících k pohádce. Znovu jsem vysvětlila, že smyslem aktivity je představování si toho, co jim hudba připomene. Podstatné

bylo ale nechat děti domluvit a vyjádřit se, bez negativního okřikování, jelikož v danou chvíli měly potřebu se k pohádce vyjádřit.

Hlavní část lekce se věnovala zejména propojování hudby a pohybu. Aktivita byla zaměřena na improvizovaný tanec a vlastní tělesný projev. Použity byly tři známé a tempem odlišné skladby, a to „Na políčku v jetelíčku" z pohádky „Včelí medvídci," ústřední melodie z „Pohádky z mechu a kapradí" a píseň „Polámal se mraveneček" od skupiny „Maxim Turbulenc," která má sama o sobě pohádkový obsah. Děti neměly určená žádná pravidla, každý měl za úkol se pouze tělesně a tanečně vyjádřit. Děti si nefixovaly žádnou choreografii, vymýšlely ji spontánně při poslechu hudby. Tato aktivita všechny tři jedince zpočátku velice zaujala, u třetí písně se ale chlapec (3) posadil a dále v tanci nepokračoval. Nejvíce nadšená byla dívka (5) a příjemně překvapil chlapec (6), který není výrazně průbojný a nevyžaduje být středem pozornosti, v tuto chvíli se ale projevil bez zábran. Jelikož děti zaujala píseň „Na políčku v jetelíčku," protože ji textově znají ze školky, využila jsem spontánní možnosti zazpívat si ji společně s dětmi. Použila jsem kytaru jako doprovodný nástroj a děti udržovaly rytmus při zpěvu prostřednictvím hry na tělo. Závěrem hlavní činnosti byla hra „Na zrcadlo," kdy všechny tři děti stouply do kroužku a jedno dítě ukazovalo různé pohyby, další dvě děti je napodobovaly. To vše probíhalo do rytmu písně „Dělání, dělání," kterou jsem zpívala a doprovázela na kytaru. Přestože se činnost dětem střídavě nedařila, po celou dobu nepřestaly hrát a snažily se pracovat až do konce písně. Podstatné bylo, že se snažily co nejvíce koncentrovat.

Na závěr jsem se opět zeptala: „Jak se vám činnost líbila?" Děti reagovaly velice kladně a společně jsme si zatleskaly za dobře vykonanou práci.

4.6.3.5 LEKCE PÁTÁ

Druhou polovinu lekcí zahájilo téma „Hádanky." Hádanky bývají u dětí velice oblíbené a jinak tomu nebylo ani v případě pátého muzikoterapeutického dne.

Na začátku jsme s dětmi opět recitovaly báseň „Dobrý den" s pohybovým doprovodem. Děti se tak díky tomuto rituálu naladí na stejnou vlnu.

Pozitivní či negativní naladění dětí dává najevo další aktivita, při které projevují, jak se cítí. Dětem jsem nabídla svou dlaň, přičemž pokud se měly v dané situaci dobře, mohly si se mnou plácnout. Na tento popud reagovali všichni jedinci.

Na rozproudění organismu se realizovala hudebně pohybová hra zaměřená na barvu tónu. Barva byla odlišena nástroji Orffova instrumentáře, a to bubínkem, trianglem a tamburínou. Zpočátku jsem předvedla pantomimicky tři zvířata, která děti musely uhodnout.

Všechny tři děti měly šanci reagovat, nepřekřikovaly se. Každému byla dána stejná šance tak, aby mohly pocítit úspěch. Chlapec (3) hádal ptáčka, dívka (5) žábu a chlapec (6) medvěda. Vše proběhlo naprosto bez problémů. Děti tak měly šanci začít se řádně soustředit a připravit se na pohybovou činnost. Pokud jsem hrála na buben, děti předváděly medvěda, při hře na tamburínu žábu a během hry na triangl ptáčka. Úkolem dětí bylo poslouchat, vnímat, směřovat svou pozornost pouze ke zvuku a na základě toho jednat. Hudební nástroje neviděly, pouze slyšely jejich zvuk. Schovávala jsem se za blízký strom, abych měla možnost děti sledovat. Zpočátku byly lehce zmatené a neuměly řádně reagovat, po krátké chvilce a mojí malé radě se ale zorientovaly. Nakonec je činnost příjemně pobavila.

Pro uklidnění organismu bylo využito jednoduché a krátké jógové cvičení. Jako první jsem s dětmi prováděla cvik „motýlek," kdy měly za úkol v sedu na zemi k sobě přitisknout chodidla a lehce pohybovat koleny nahoru a dolů. Poté proběhl cvik nazývající se „pejsek," kdy děti stály na všech čtyřech a střídavě za sebe do vzduchu zvedaly levou a pravou nohu. Na závěr kočičí cvik, kdy děti na všech čtyřech končetinách dramatizovaly to, jak kočka pije mléko z nádoby, která je před ní.

Hlavní část lekce byla vyplněna tématem hádanky. Pro začátek se ale děti seznámily s nástrojem zvaným ukulele, na který měly možnost si samy zahrát a projevit své emoce. Za doprovodu ukulele jsme si s dětmi zazpívaly několik dobře známých dětských lidových písní. Jako rytmický doprovod děti využily vlastní alternativní verzi nástrojů. Po zahradě našly různé využitelné přírodní pomůcky. Chlapec (6) použil klacek a kousek stromové kůry, přičemž klackem přes stromovou kůru přejížděl nahoru a dolů, což vydávalo lehce skřípavý, ale osobitý a zajímavý zvuk, dívka (5) použila dva kamínky, kterými o sebe ťukala a chlapec (3) dva klacíky ve stylu ozvučných dřívek. Děti byly velice nápadité. Aby se udržela dětská pozornost a zároveň hádanková tématika, zahrála jsem několik známých dětských písní, které jsem si s dětmi během předchozí činnosti zazpívala, na flétnu, přičemž jedinci hádali, o jakou skladbu se jedná. Následovně se opakovala činnost z druhé lekce rozvíjející soustředěnost prostřednictvím sluchu, a to zvukové válečky. Jelikož se hudební aktivity pro vyjádření dětí propojují i s dramatizací, s dětmi jsme předváděly během zpěvu tři známé písně, a to „Skákal pes," „Travička zelená" a „Pec nám spadla." Děti spolupracovaly, dívka (5) se povětšinou aktivitu snažila vést i prostřednictvím verbálního projevu a měla tendence chlapce organizovat, což chvílemi směřovalo k tomu, že se kluci nemohli vyjádřit spontánně. Na závěr hlavní části děti odložily veškeré hudební prostředky a melodické doplňky. Dostaly možnost a prostor se pohybově a rytmickou hrou na tělo vyjádřit. Zpočátku netušily, jak

reagovat, proto jsme si společně řekly nahlas, jak se cítíme, a ten pocit se poté snažily vyjádřit. Ve všech třech případech to byla radost a veselost.

Úplným závěrem jsme si s dětmi za skvěle zvládnutou činnost zatleskaly.

4.6.3.6 LEKCE ŠESTÁ

Šestá lekce byla zaměřena na emoce a jejich projev. Pro motivaci dětí byl vybrán plyšový skřítek, který je činnostmi provázel.

Úvodem proběhla pravidelná básnička s pohybem zvaná „Dobrý den."

Náladu jsme s dětmi předvedly tělesně. Dřep představoval negativní náladu, podřep neutrální a stoj pozitivní. Všechny děti i já jsme se vyjádřily pozitivně.

Zahřátí organismu proběhlo pomocí hudebně pohybové hry využívající dynamiku. Čím silněji jsem tleskala, tím rychleji děti utíkaly. Motivací pro tuto činnost byl popis, že se v některých situacích skřítek loudá, a tak chodí velice pomalinku (slabý tleskot), někdy ale spěchá, a tudíž i utíká (silný tleskot). Smyslem hry bylo postupné zesilování a zeslabování, a tedy i postupná změna pohybu. Děti projevovaly mnohem větší soustředěnost ve srovnání s předchozími lekcemi. Koncentrovaly se na mé tleskání a dle něj se i pohybovaly.

Uvolnění proběhlo prostřednictvím zatínání a uvolňování svalů za doprovodu relaxační hudby puštěné z rádia. Děti měly za úkol vleže na dece dle mých pokynů zatínat krok za krokem všechny části těla, a poté je uvolnit. Na závěr zaťaly celé tělo včetně mimických svalů, což se mělo projevit zašklebením se. U aktivity měly děti zavřené oči, aby veškerou svou pozornost věnovaly sobě a svému tělu.

V hlavní části jsme se s dětmi zabývaly vlastnostmi skřítka. Nechala jsem jim možnost výběru písně ke zpěvu. Již podruhé byla ke zpěvu vybrána skladba „Na políčku v jetelíčku," která je pro děti velice přitažlivá. Za doprovodu kytary jsme si s dětmi společně zazpívaly a využívaly u toho různé emoční projevy. Motivovala jsem děti tím, že i skřítek se někdy cítí smutný, někdy naopak šťastný, což si i děti mohly samy vyzkoušet. Zpočátku byla skladba zazpívána radostně, s úsměvem, poté smutně, a nakonec rozzlobeně, zamračeně. Zajímavé bylo, že i bez jakéhokoliv nabádání se děti začaly projevovat i tělesně. Dívka (5) při rozzlobeném projevu stoupla a začala dupat. Chlapec (3) se naopak u zpěvu veselého začal spontánně smát. Následující aktivitu představil zpěv písně, u kterého se z nás všech (včetně skřítka) staly poplety. Úkolem bylo výrazně se soustředit a zpívat píseň „Holka modrooká," přičemž byla využívána pouze jedna samohláska (kupř. Holko modrookó atd.) Skladba byla zpívána velice pomalu, aby se děti mohly soustředit a správně vyslovovat. Překvapivě měla aktivita velký úspěch a byla zazpívána pomocí všech samohlásek. Chlapec (3) se chvilkami

ztrácel a nezpíval, vždy se ale snažil alespoň na část písně přidat. Chlapec (6) i přes jeho řečové obtíže zvládl činnost skvěle, dívka (5) taktéž. Dynamika se stala součástí i další aktivity, a to hry na boomwhackers. Dívka (5) si vzala tyčku laděnou na tón C, chlapec (6) na tón E, chlapec (3) G a já na tón C. Tyto tyčky k sobě ladily, tvořily akord C dur. Když jsem zvedla skřítka do výšky, děti hrály úderem do země (já o nohu) co nejsilněji, při nízké poloze skřítka hru zeslabovaly. Rytmus nebyl jasně udán, šlo pouze o spontánní projev dětí a jejich koncentraci. Na závěr hlavní činnosti dostaly děti lžíci s ping-pongovým míčkem s motivací, že pomůžeme skřítkovi překonat strach z této hry. Za doprovodu písně „Ať žijí duchové“ od „Maxim Turbulenc“ měly děti tancovat tak, aby se co nejvíce hýbaly, ale aby současně neshodily míček na zem.

Na úplný závěr jsme si s dětmi „plácly“ za dobře vykonanou činnost.

Obr. č. 4: Boomwhackers
https://kytary.cz/boomwhackers-bw-dg/HN114855/ [online]

4.6.3.7 LEKCE SEDMÁ

Motivací byla výroba květiny a starání se o ni. Klasický tvar květiny, tedy kruh uprostřed a okolo několik okvětních lístků děti pouze vybarvily (vše bylo mnou předem nakreslené a vystřižené), a poté skládaly lístečky postupně směrem ke středu. Smyslem této aktivity je, že děti pozorují, jak se rostlina položí do vody a lístky se pomalu otevírají, až se dostanou do původního tvaru plnohodnotného květu. O této aktivitě děti zpočátku nevěděly, pouze si květiny nachystaly a měly za úkol je hlídat a pečovat o ně, aby se postupně vyvíjely a mohly plně rozkvést.

Po vykreslení květiny si děti řekly a pohybově předvedly rituální báseň „Dobrý den.“

Náladu děti vyjádřily prostřednictvím pomyslné škály, tedy největší možnou radost ukázaly výponem s rukou vzpaženou, smutek a nepohodu rukou u země. Já i děti jsme zvedly ruce co nejvýše.

Klasická hra „Přihořívá, hoří,“ kdy děti hledají předmět prostřednictvím slovního doprovodu, přičemž zima znamená, že je jedinec daleko od schovaného prvku, přihořívá přibližování se a hoří nalezení věci, byla obměněna s využitím bubínků z Orffova instrumentáře. Každému jedinci se schovala jeho květina, kterou musel najít na základě intenzity hry na nástroj. Slabá hra představovala to, že se dítě nacházelo daleko od předmětu,

silná zase naopak blízko. Děti se tak musely vyjádřit pomocí hry, soustředit se na pohyb kamaráda a reagovat naprosto přesně. Při hře se všechny děti koncentrovaly a velmi se snažily.

Pro uklidnění organismu došlo k aktivitě vsedě na dece, kdy se každému z dětí šátkem zavázaly oči. Dítě natáhlo před sebe svou dlaň a my ostatní jsme mu pomyslně nakreslili prstem na ruku nějaký tvar, přičemž dítě se zavázanýma očima muselo hádat, o jaký obrázek se jedná. Ačkoliv uhodl pouze chlapec (6) tvar srdce, nešlo ani tak o to tvar poznat, ale věnovat veškerou svou pozornost doteku a věřit svému vnímání a představivosti. Děti zde projevily schopnost soustředit se i v nekomfortní situaci (=zakryté oči).

Na začátku hlavní části lekce jsme si s dětmi procvičily rty a jazyk, a to prostřednictvím předvádění zvuku koně, auta, čerta, vyplazováním jazyku a pohybováním s ním na všechny strany a procvičením rtů za pomoci prstů. Tato činnost přišla dětem velmi vtipná, což chvílemi vedlo k nesoustředěnosti, ale naopak zase k naprostému uvolnění. V kruhu vsedě na dece jsem vždy zabroukala nějakou jednoduchou melodii a děti se ji snažily napodobit. Možnost vyzkoušet si být v roli toho, kdo melodii zadává, jsem dala také dětem. Všechny děti vytvořily alespoň několik tónů, které možná nebyly harmonicky dokonalé, což je naprosto v pořádku, ale byly spontánně vzniklé, improvizované a neopakující se. Tedy, každé z dětí vytvořilo svou vlastní originální melodii. Obměnou této činnosti byla hra na tamburínu, která pro děti byla o něco jednodušší. Dívka (5) se v danou chvíli velmi rozvášnila a začala hrát poměrně těžké rytmické prvky, které se ale i přesto děti snažily částečně napodobit. Chlapec (3) zvládl aktivitu výborně. Vytvořil jednoduchý, krátký takt, ale taktéž, což bylo pro děti výhodou, lehce napodobitelný. Pro pokračování v motivaci byla využita aktivita s melodickým nástrojem zvaným xylofon, ze kterého byly oddělány některé kameny tak, aby nástroj ladil při zasažení paličkou jakéhokoliv z nich. Jedno z dětí hrálo na xylofon, další se mnou broukaly improvizovaně melodii. Tato melodie měla pomoct květinám o něco více vyrůst. Aby květina zase o něco povyrostla, děti měly za úkol rostlině popřát, cokoliv je napadlo. Chlapec (3) přál květině, aby na ni svítilo sluníčko, dívka (5), aby se měla hezky, byla šťastná a krásně barevná a chlapec (6), aby se jí s námi líbilo. Všechna tato přání byla vyslovována za doprovodu metalofonu, na který jsem hrála. Velice spontánně stoupl chlapec (3) a s květinou v náručí se zatočil, což poté napodobily i další dvě děti. V danou chvíli byla upřená pozornost pouze na vytvořenou rostlinu. Pokračování v pohybu bylo podpořeno puštěním skladby „Rozvíjej se poupátko“ v rádiu. Děti tančily, pobíhaly po zahradě a smály se. Dívka (5) měla chvílemi tendence za mnou chodit a říkat mi, že květina teď již určitě vyroste, jelikož pro ni děti tančí, což dovedlo aktivity k závěru.

Nakonec děti položily květinu do předem napuštěné vody v lavoru, ve kterém se květina rozevřela. V danou chvíli si děti i bez mého pokynu samy zatleskaly.

4.6.3.8 LEKCE OSMÁ

S dětmi jsme se za pomoci symbolu, konkrétně pírka upevněného na čelence ve vlasech, staly indiány, což byla motivace pro poslední lekci.

Na začátek nesměl chybět rituál prostřednictvím básničky s pohybem zvané „Dobrý den."

Kladné či záporné naladění bylo prokázáno prostřednictvím mimiky, tudíž úsměvem či zamračením. Před projevem nálady dětí ale došlo k procvičení mimických svalů, kdy měli jedinci za úkol se lehce zamračit, rozhýbat ústa, zamrkat, „nafouknout" tváře, zahýbat nosem a co nejvíce stáhnout obličej a povolit. Poté všechny děti ukázaly pozitivní úsměvné naladění.

Na rozhýbání těla byl využit tzv. padák (menší velikosti), který je u dětí velice oblíbený. Doprostřed padáku se vhodilo několik míčků, které nesměly vypadnout ven. Když hrála hudba z rádia, děti chodily s padákem dokola a balancovaly s míčky, po vypnutí hudby měly za úkol míčky vyhodit a do padáku je pochytat. Důležitá byla koncentrace a kooperace. Při činnosti byla puštěna píseň „Indiáni" od Míši Růžičkové.

Uvolnění dětí probíhalo za doprovodu relaxační hudby. Aktivita se jmenovala „Stromy," kdy děti měly za úkol napodobit pohyb stromu ve větru dle vlastní představy. Smysl představovalo jedincovo ukotvení se k zemi, tudíž žádný pohyb nohama, ale naopak velice dynamický pohyb tělem a rukama, které byly spíše vzpažené, chvílemi rozpažené. Do činnosti se zapojily všechny děti, překvapivě nejintenzivnější pohyb projevil chlapec (6).

Motivací v hlavní části lekce bylo to, že aby se jedinec mohl stát plnohodnotným členem indiánské skupiny, musí splnit několik požadavků, díky čemuž se stala aktivita pro děti mnohem atraktivnější. Využila jsem toho, že bylo v poslední den lekce zataženo a zahrála jsem si s dětmi na přivolávání slunce. Děti zpočátku měly za úkol hrát na africké bubny dle mého vzoru prostřednictvím nápodoby, poté spontánně dle vlastního uvážení a na závěr měly předvést rituální tanec do rytmu djembe, na které jsem bubnovala. Aktivita je natolik zaujala, že se do aktivity všechny tři děti plně vžily a vše napodobily a předvedly naprosto bravurně. Druhým z požadavků, který měly děti splnit, bylo naučit se indiánský zvuk, tedy rychlé přikládání dlaně k ústům při držení dlouhého „ú." Všechny tři děti reagovaly relativně přirozeně bez jakéhokoliv učení, přestože se aktivita postupně stávala složitější. Pokud jsem si stoupla, děti musely vydávat co nejhlasitější zvuk, při sednutí naopak hlasitost zeslabovaly. Chvílemi se tato aktivita všem dětem pletla, nedokázaly zkoordinovat dynamiku, přikládání

ruky k ústům a vydávání zvuku. Po opakování činnosti se však všichni jedinci zorientovali. Pro další aktivitu si děti našly dva kamínky, které použily jako křesadlo ohně. Oheň vykřesaly pouze tehdy, pokud dokázaly sjednotit rytmus dle mého vzoru, což netrvalo výrazně dlouho. Poté, co děti vydržely rytmus udržet i bez mé pomoci, jsem využila situace a položila doprostřed vystříhané barevné papíry do tvaru plamenů. V návaznosti na to začala další aktivita, kdy se jedno dítě naprosto spontánně rytmicky projevovalo na djembe, přičemž ostatní jedinci včetně mě tančili okolo ohně proto, aby jej udrželi hořet. Dívka (5) se vyjadřovala pohybem celého těla i u hry na djembe, chlapec (3) udržoval jednolitý rytmus a chlapec (6) zkoušel i složitější rytmy. Naprosto spontánně začaly děti vydávat i indiánské zvuky při rituálním tanci. Donesla jsem na ukázku Panovu flétnu, indiánský nástroj, na který si děti mohly chvíli vyzkoušet zahrát a složit tak indiánskou hymnu. V jednu chvíli byla dívka (5) již velmi rozpačitá, ale po chvíli se zklidnila. Na závěr jsem vyslovila, že posledním požadavkem důležitým pro vytvoření pevné indiánské skupiny, je nebýt pouze obyčejné seskupení, ale rodina, která musí držet pospolu. V kruhu vsedě jsem vždy vytleskala jednoduchý rytmus, který měl každý jednotlivě zopakovat. Činnost se překvapivě vydařila všem, i když někdy s delšími časovými prodlevami.

Na úplný závěr jsme s dětmi zvolaly „Jsme praví indiáni“ a vydaly indiánský zvuk.

4.6.4 GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST PO MUZIKOTERAPEUTICKÝCH AKTIVITÁCH

Tato část popisuje průběh i výsledky vypracovávání závěrečného pracovního listu. Pro přiblížení výsledků lze prohlédnout přílohy č. 4-6.

4.6.4.1 KONEČNÁ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (6)

Pro závěrečné zjišťování grafomotorické úrovně chlapce jsem využila stejný typ pracovního listu jako na začátku. Chlapec měl tentokrát za úkol obtáhnout tvar slona.

Chlapec při plnění pracovního listu měl správný špetkový úchop v pravé ruce. Na činnost se velice soustředil, což je i znatelné ve výsledném zhotovení pracovního listu, kde lze vidět, že tah je mnohem přesnější a jistější. I když vybočuje z předtištěné verze, není problém až tak zřejmý jako u počátečního pracovního listu.

Na břiše slona opět lehce přerušil tah, ale ne tak znatelně jako u ryby.

4.6.4.2 KONEČNÁ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – DÍVKA (5)

Závěrečný pracovní list byl opět zaměřen na obloučky, tentokrát do tvaru úsměvu, kdy měla dívka obtahovat předtištěné tvary, a poté zaznamenat tvar sama.

Dívka použila při plnění svou dominantní ruku, tedy pravou a správný špetkový úchop.

U činnosti byla poměrně soustředěná, pouze občas se rozhlédla kolem sebe (spíše až u druhého řádku).

Výrazné oblouky obtahovala skoro přesně dle tisku, slabší již byly lehce vybočené z původního tvaru, ale ne zas tak výrazně.

Činnost dokončila bez jakýchkoliv projevů nesouhlasu a bez nutného dozorování z mé strany.

4.6.4.3 KONEČNÁ GRAFOMOTORICKÁ ČINNOST – CHLAPEC (3)

Chlapcovy grafomotorické schopnosti byly zkoumány prostřednictvím stejného typu pracovního listu, který byl použit i před muzikoterapeutickými aktivitami.

Velký pokrok u chlapce byl zaznamenán zejména u přechodu z kladívkového úchopu do špetkového, ale až na můj popud. Úchop byl poměrně křečovitý.

Chlapec se na činnost relativně soustředil, občas na mě promluvil, ale ne až tak výrazně často.

Na začátku pracovního listu jsem mu opět ukázala, jak by aktivita měla vypadat.

Ačkoliv chlapec nevytvořil přesné přímky podle předtištěného vzoru, pokrok od prvního pracovního listu byl znatelný. Kvůli větší soustředěnosti se chlapec snažil mnohem více napodobit tvar a trefit se na vyznačený vzor (ke konci již o něco méně).

Při závěrečném vlastním vyobrazení přímky se zpočátku relativně snažil, poté ale svůj prvotní projev lehce překreslil.

4.7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

4.7.1 CHLAPEC (6)

Problémy se soustředěností nebyly u chlapce až tak výrazné. Pro výzkum byl vybrán spíše z důvodu, že by jeho občasná nepozornost mohla mít negativní vliv na průběh blížícího se školního vzdělávání.

I přesto, že jeho koncentrace nebyla od začátku nijak zvlášť negativní, udělal chlapec od počátečního ke konečnému pracovnímu listu pokrok. Zpočátku se několikrát jeho

pozornost odkláněla během muzikoterapeutických aktivit jiným směrem než k praktické činnosti se mnou. V dalších lekcích je patrnější, že byl soustředěnější, dokázal se přirozeně projevovat, stejně tak byl mnohem odhodlanější než na začátku.

U prvního pracovního listu bylo zřejmé, že kvalita práce byla na nižší úrovni, jelikož nedodržoval plynulý tah a často vybočoval z předtištěné předlohy, kterou měl přesně dodržovat. Závěrečný list naopak prokázal, že se chlapec více koncentroval na plynulost a přesnost tahu. Taktéž bylo viditelné, že nebyl v křeči a dodržoval správný špetkový úchop.

Při vypracovávání počátečního i závěrečného pracovního listu byl poměrně srovnatelně soustředěný, rozdíl byl v jedincově přirozenosti. Při prvním úkolu byl v tenzi a cítil se více nekomfortně než při závěrečné aktivitě.

Zajímavost představuje fakt, že v domácím prostředí bývá jeho nepozornost mnohem větší než v mateřské škole. Stejně tak nelze srovnat jedincovo vypracovávání pracovního listu v instituci předškolního vzdělávání a před muzikoterapeutickou aktivitou. V mateřské škole bylo zřetelné, že se nedokáže soustředit anebo mu déle trvá, než činnost začne dělat, což může pravděpodobně zapříčiňovat i velký kolektiv. Počáteční pracovní list před lekcemi ale vypracovával poměrně svědomitě a ihned bez jakéhokoliv přemlouvání.

Ačkoliv u chlapce nebyl posun nijak zvlášť viditelný v oblasti soustředěnosti při vypracovávání grafomotorických listů, koncentrace jako taková se u jedince při muzikoterapeutických aktivitách zlepšila. Dokonce chlapec dospěl k většímu uvolnění, které má na budoucí soustředěnost ve škole pozitivní vliv.

4.7.2 DÍVKA (5)

Dívka svou netrpělivost i nekoncentrovanost projevovala nejen doma, ale i v mateřské škole, při vypracovávání počátečního pracovního listu a při některých muzikoterapeutických aktivitách.

U dívky byl pokrok v oblasti koncentrace velký. Dívka zpočátku byla častěji nesoustředěná, vedla konverzaci jiným směrem anebo musela určitým způsobem zasahovat do činnosti. Chvílemi se nechala ovlivnit okolním prostředím. I když se do činností zapojovala ráda a po většinou se soustředila, měla tendence, i když ne negativně, lekce narušovat. V průběhu aktivit byla, někdy až nad míru, angažovaná, postupně se ale její přemrštěné reakce minimalizovaly. Dívka v závěrečných lekcích byla již mnohem více koncentrovaná.

Nelze říct, že se z nesoustředěné dívky stala po několika muzikoterapeutických lekcích plnohodnotně soustředěná, v průběhu celého procesu měla různé chvilky, při kterých ke

koncentraci nedocházelo. Spíše lze zobecnit, že došlo k většímu uvolnění, zvýšení soustředěnosti ve chvílích, kdy je to nutné a ke schopnosti naslouchat, zbytečně nenarušovat a nezasahovat do činností, není-li to vhodné.

Dívčina dominantní ruka je pravá, přičemž při obou činnostech dodržovala špetkový úchop. Zpočátku držela pastelku spíše křečovitě, ale při konečné aktivitě došlo k uvolnění.

Mezi vypracováním počátečního a závěrečného pracovního listu byl viditelný rozdíl, a to nejen v rámci samotného vypracovávání, ale i v konečném výsledku. Při počátečním vypracovávání pracovního listu byla dívka poměrně nesoustředěná, často měnila polohy těla, nevnímala svůj úkol, ale vše okolo. Musela jsem dívku nabádat k práci a pečlivosti. Během závěrečné činnosti došlo k mnohem větší koncentraci. Na začátku dívka úkol nedokončila, na konci již ano, a to bez jakýchkoliv známek nesouhlasu. Poslední řádek prvního pracovního listu byl nedokončený a v průběhu předchozích dvou řádků často vybočovala z předtištěného obloučkového vzoru. Závěrečný list dívka dokončila a vše obtahovala mnohem přesněji.

Je těžké přesně stanovit, že by došlo k velkému kladnému posunu ovlivňujícímu její budoucí život v oblasti grafomotorických i dalších činností. Pro danou chvíli, kdy výzkum probíhal, se ale dívka stala koncentrovanější, poklidnější a méně roztěkanou.

4.7.3 CHLAPEC (3)

Chlapec se typizoval tím, že v domácím i školním prostředí nevěnoval moc pozornosti grafomotorickým činnostem. Pokud ale došlo na aktivity, které jej bavily, byl zaujatý na poměrně dlouhou dobu.

U chlapce došlo zejména k obrovskému uvolnění a odhození zábran. Při první muzikoterapeutické lekci se soustředil spíše sám na sebe, nevěnoval aktivitám moc pozornosti, dokonce se nedokázal účastnit činností bez svého medvídka, kterého mimochodem v rámci edukace v mateřské škole nepoužívá. Další lekce poukázaly na to, že je jedinec mnohem koncentrovanější, zaujatější aktivitami, a tedy i celkově uvolněnější. K tomuto mu pravděpodobně pomohl i stálý, neměnný, malý kolektiv a neobvyklé činnosti. Ačkoliv docházelo k tomu, že se jedinec nezapojil vůbec anebo jenom částečně, tyto projevy se krok za krokem minimalizovaly. Chlapec překvapil i tím, že se postupně začal verbálně a neverbálně daleko více vyjadřovat. Při posledních lekcích byl v oblasti kvality soustředěnosti u jedince kladný patrný rozdíl.

Vypracovávání i výsledky pracovního listu na začátku a na konci byly odlišné, a to tak, že došlo k pozitivnímu posunu. Během vypracovávání prvotního úkolu se jedinec nesoustředil, často mluvil či odváděl pozornost jiným směrem. Úchop měl během činnosti

kladívkový a za žádnou cenu mě nenechal, abych mu pomohla uchopení změnit. Aktivitu dokončil, ale nevytvořil správné přímky, úkol plnil mimo řádek, chvílemi dokonce nedělal čáry, ale část papíru vykresloval. Byl zřetelně znuděný a nekoncentrovaný. Pracovní list na konci lekce taktéž dokončil, a ačkoliv to nebyl dokonalý výkon, který nelze od tříletého dítěte vyžadovat, posun je patrný. Chlapec mi dovolil změnit úchop kladívkový na špetkový a znatelněji se soustředil na činnost. Výsledky úkolu vykazovaly mnohem přesnější přímky, kvalitnější dodržení řádků, menší tlak na pastelku a snahu udržet tah po předem vytištěném vzoru.

Nelze predikovat posun chlapce i během následujících grafomotorických a dalších činností v rámci instituce předškolního vzdělávání či v domácím prostředí. Faktem ale je, že posun od počátečního po konečný pracovní list byl viditelný.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části diplomové práce „Muzikoterapie a její vliv na děti předškolního věku“ bylo poskytnout ucelené teoretické poznatky o historii i současném pojetí muzikoterapie, částečně seznámit s uměleckými terapiemi obecně a dalšími příbuznými obory, nabídnout informace o předškolním vzdělávání a propojit předškolní vzdělávání s muzikoterapií. Hlavní cíl praktické části diplomové práce bylo zjištění, zda muzikoterapeutické aktivity ovlivnily tři děti z mateřské školy ve Štítech tak, že se zlepšila jejich soustředěnost na grafomotorické činnosti, konkrétně na vypracovávání a výsledné vypracování pracovních listů.

První kapitola čtenářům nabídla základní informace o terapiích uměním obecně. Poté poskytla i stručné přiblížení oboru arteterapie, dramaterapie a tanečně – pohybové terapie. Ve druhé kapitole získali čtenáři poznatky z muzikoterapeutické historie, základní teorie, ale taktéž pomohla pochopit muzikoterapeutickou praxi. Třetí kapitola byla zaměřena na předškolní vzdělávání obecně, na jeho instituci zvanou mateřská škola, pedagogy a děti. Poté propojila muzikoterapii a předškolní vzdělávání v jedno. Čtvrtá kapitola se soustředila pouze na praktickou část, a to na vliv muzikoterapie na tři děti předškolního věku z mateřské školy Štíty v oblasti soustředěnosti na grafomotorické činnosti, konkrétně na pracovní listy.

Výsledkem diplomové práce byla ucelená teoretická část práce zabývající se zejména muzikoterapií z historického i současného pojetí, poté také předškolním vzděláváním nejen ve spojitosti s muzikoterapií, částečně i uměleckými terapiemi obecně, konkrétně i jejími obory. Práce nabídla i výsledky výzkumného šetření, zda muzikoterapie ovlivnila tři děti předškolního věku v rámci soustředěnosti na grafomotorické aktivity.

Diplomová práce autorky Bc. Anety Ševčíkové s názvem „Muzikoterapie a její vliv na děti předškolního věku“ čtenáře seznámila s tematickými teoretickými i praktickými poznatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

About Dramatherapy. *BADTH* [online]. 2011 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://badth.org.uk/

Apollón. *Postavy.cz* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.postavy.cz/apollon/

Arteterapie: Arteterapeutické techniky. *Blanky stránky* [online]. 14. 9. 2009 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://blancasy.webgarden.cz/temata/arteterapie/arteterapeuticke-techniky-proc-a

Arteterapie. *Česká arteterapeutická asociace* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.arteterapie.cz/arteterapie

Arteterapie. *Nové příběhy* [online]. 26. 1. 2012 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://novepribehy.webnode.cz/news/arteterapie/

Asociace. *Česká arteterapeutická asociace* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.arteterapie.cz/asociace

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

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.

Co je to muzikoterapie. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.czmta.cz/muzikoterapie/co-je-to-muzikoterapie

Co si představit pod terapií uměním? *Zdravě.cz* [online]. [cit. 2020-04-25]. Dostupné z: https://terapie.zdrave.cz/co-si-predstavit-pod-terapii-umenim/

CZMTA. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.czmta.cz/

ČIŽMÁRIKOVÁ, Erika. *ÉMILE JAQUES-DALCROZE – HUDEBNÍK, KTERÝ OVLIVNIL TANEČNÍ SVĚT* [online]. 1. 7. 2015 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.tanecniaktuality.cz/osobnosti/emile-jaques-dalcroze-hudebnik-ktery-ovlivnil-tanecni-svet

DOSEDLOVÁ, Jaroslava. Taneční terapie a terapeutický tanec. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3711-9.

Dramaterapie. *Asociace dramaterapeutů České republiky* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.adcr.cz/dramaterapie.html

Dramaterapie. *Metodický portál* [online]. 6. 4. 2011 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dramaterapie

FELBER, Rosmarie, Susanne REINHOLD a Andrea STÜCKERT. *Muzikoterapie: Terapie zpěvem*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

GERLICHOVÁ, Markéta. *Hudba léčí: muzikoterapie pro každého*. Praha: [Markéta Gerlichová], 2017. ISBN 978-80-270-2843-6.

GERLICHOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

GOODE, Kristen. Graphomotor Skills? *Study.com* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://study.com/academy/lesson/what-are-graphomotor-skills-definition-deficits.html

HOLZER, Lubomír. Muzikoterapie. *IMUZA* [online]. 28. 2. 2019 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/2019/02/28/rozvoj-hudebnosti-u-predskolaku-pomoci-celostni-muzikoterapie/

HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: Začátky.* Praha: Supraphon, 1969.

Charakter Mateřské školy ve Štítech. *Základní škola a mateřská škola Štíty* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu/

Improvizace. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/improvizace-improvisace

Informace pro rodiče. *Základní škola a mateřská škola Štíty* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.zsstity.cz/materska-skola/malovani-snehu-2/

Jak provést případovou studii. *WikiHow* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.wikihow.cz/Jak-prov%C3%A9st-p%C5%99%C3%ADpadovou-studii

KANTOR, Jiří a Jana WEBER. Muzikoterapie a medicína. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KANTOR, Jiří a Jana WEBER. Metody a techniky muzikoterapie. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KANTOR, Jiří a Jana WEBER. Muzikoterapie v některých zemích. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KANTOR, Jiří a Katarína GROCHALOVÁ. Muzikoterapeut. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KANTOR, Jiří a kol. *Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5124-4.

KANTOR, Jiří. Klient. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. Struktura muzikoterapie. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KANTOR, Jiří. Vymezení muzikoterapie. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

KARKOU, Vassiliki a Patricia SANDERSON. *Arts Therapies: A Research-based Map of the Field*. London: Churchill Livingstone, 2006.

Kompozice. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompozice

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOVAŘÍK, Vladimír. *Hudební výchova I. Hudební nauka: učebnice pro I. -IV. ročník střední pedagogické školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LÁCHOVÁ, Michaela. Kreslete a modelujte s dětmi. Je to důležité pro rozvoj grafomotoriky. *Maminka.cz* [online]. 8. 2. 2019 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.maminka.cz/clanek/grafomotorika-deti-rozvoj-pomucky-cviky

LANDISCHOVÁ, Erika. *Teorie a praxe arteterapie: taneční a výtvarné formy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-297-2.

LIPSKÝ, Matěj a Jiří KANTOR. Muzikoterapie a hudební pedagogika. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

LIPSKÝ, Matěj. Muzikoterapie a psychoterapie. In KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

LORENZOVÁ, Jitka. *Sociálně pedagogické metody*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015. Dostupné z: http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/Soci%C3%A1ln%C4%9B%20pedagogick%C3%A9%20metody_.pdf [online]

MAJZLANOVÁ, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-65-3.

Margaret Naumburg papers. *Penn Libraries* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://dla.library.upenn.edu/dla/ead/ead.html?q=Naumburg&id=EAD_upenn_rbml_MsColl294&

MASTNAK, Wolfgang a Jiří KANTOR. Muzikoterapie. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

MEARNS, Dave a Brian THORNE. *Terapie zaměřená na člověka: pro využití v praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3881-9.

Mezinárodní asociace uměleckých terapií. *MAUT* [online]. 2015 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.maut.cz/o-nas/

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

Muzikoterapie. *Metodický portál* [online]. 17. 10. 2011 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Muzikoterapie

Neurologie. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neurologie

NOVOTNÁ, Dana. *Principy Orffova Schulwerku minulost a současnost* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://docplayer.cz/1793775-Phdr-dana-novotna-ph-d-principy-orffova-schulwerkuminulost-a-soucasnost-1-predstava-schulwerku-podle-carla-orffa.html

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

Poruchy příjmu potravy. *Asociace dětské a dorostové psychiatrie* [online]. 2019 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/poruchy-prijmu-potravy/

POTMĚŠILOVA, Petra. Arteterapie. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

Profesní členství CZMTA. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.czmta.cz/profese-muzikoterapeut/profesni-clenstvi-czmta

Příklad správného a špatného psaní. *Jak správně psát, jak správně kreslit* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/

Psychoanalýza - Sigmund Freud. *Studium psychologie* [online]. 2016 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.studium-psychologie.cz/dejiny-psychologie/4-psychoanalyza-sigmund-freud.html

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: 2018.

RIEDOVÁ, Emma. *Středověké hudební nástroje* [online]. 9. 6. 2015 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://www.riedova.cz/stredoveke-hudebni-nastroje/

ROMANOWSKA, Barbara. *Muzikoterapie: ladičky a léčení zvukem*. Frýdek-Místek: Alpress, 2005. ISBN 80-7362-067-7.

SLAVÍK, Jan. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii. In KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK, ed. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0.

SMOLKA, Jaroslav a kol. *Dějiny hudby*. Brno: TOGGA agency, 2001. ISBN 80-902912-0-1.

SVOBODOVÁ, Lenka. *Taneční a pohybová terapie a její aplikace v praxi* [online]. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zi7ec/bakalarka.pdf

SÝKOROVÁ, Veronika. *Terapie uměním a její využití v pedagogice* [online]. Třebíč, 2015. Gymnázium Třebíč. Dostupné z: https://socv2.nidv.cz/archiv37/getWork/hash/f4be498e-a71e-11e4-98b3-faa932cbcfda

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.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tanečně pohybová terapie. *Artual* [online]. 2014 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.artual.cz/terapie/tanecne-pohybova-terapie/

Tanečně - pohybová terapie. *MAUT* [online]. 2015 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.maut.cz/umelecke-terapie/tanecne-pohybova-terapie/

Typy mateřských školek. *Nejškolky.cz* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.nejskolky.cz/typy-skolek/

Umělecké terapie. *Aktivní život* [online]. 29. 11. 2018 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: http://aktivnizivot.cz/2018/11/29/umelecke-terapie/

Umělecké terapie. *MAUT* [online]. 2015 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.maut.cz/umelecke-terapie/

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024733579.

VITÁLOVÁ, Zuzana. *Úvod do muzikoterapie a jej využitie v sociálnej práci*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o., 2007. ISBN 978-80-89271-18-4.

VONDRUŠKOVÁ, Lucie. *Orffovy hudební nástroje v mateřské škole* [online]. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: https://theses.cz/id/vy3bzf/bakalsk_prce.pdf

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. In: *Sbírka zákonů.* 11. 01. 2005

VYSOČAN, Petr. *Komunitní muzikoterapie* [online]. 20. 11. 2011 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://petrvysocan.estranky.cz/clanky/muzikoterapie---programy-a-techniky/komunitni-muzikoterapie/komunitni-muzikoterapie.html

WEBER, Jana. *Improvizační muzikoterapie s dospělými* [online]. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: http://www.muzikoterapie.cz/clanky/weber-j-2007-improvizacni-muzikoterapie-s-dospelymi-pristup-gillian-stephens-langdon

WFMT. *World Federation of Music Therapy* [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.wfmt.info/

Základní informace o ČLS JEP, z.s. *Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně* [online]. 2020 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.cls.cz/zakladni-informace

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 01. 01. 2005

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Titulní strana posledního čísla časopisu Arteterapie

Obr. č. 2: Špetkový úchop

Obr. č. 3: Mateřská škola Štíty

Obr. č. 4: Boomwhackers

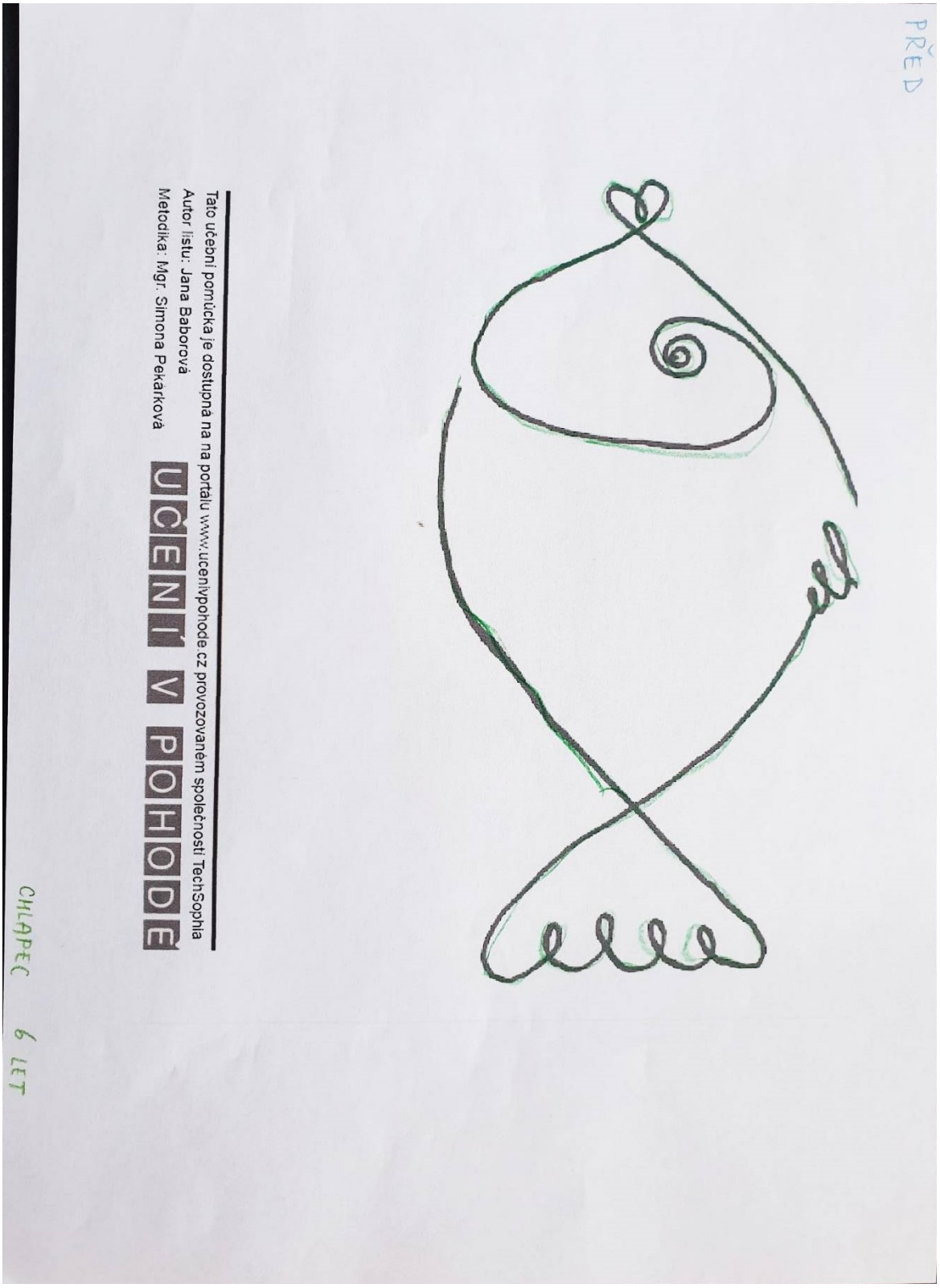
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – 3	Počáteční pracovní listy
Příloha č. 4 – 6	Závěrečné pracovní listy
Příloha č. 7	Videozáznam úryvků 1. a 2. lekce
Příloha č. 8	Informovaný souhlas – vzor použitého dokumentu

Pracovní listy – chlapec (6) dostupné z: https://www.uceni-v-pohode.cz/procvicovani-grafomotoriky/ [online]

Pracovní listy – dívky (5) a chlapec (3) dostupné z: https://mojalbum.com/julija30/grafomotorika/foto/10240840/povecaj#!10240832 [online]

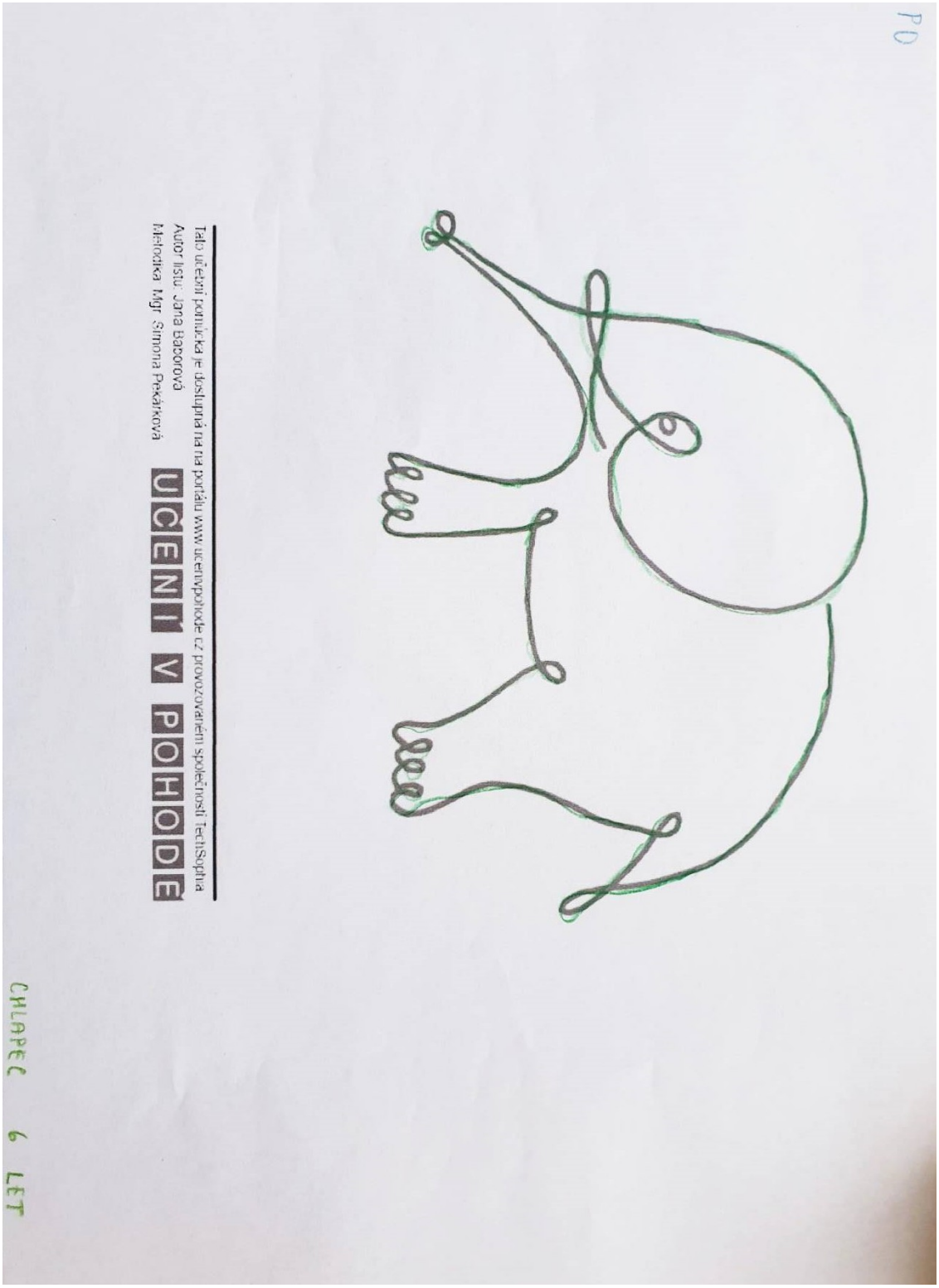
PŘÍLOHA Č. 1 – 3 – POČÁTEČNÍ PRACOVNÍ LISTY



PŘED
grafomotorika
Pre-printing Practice: Trace the dotted lines
DÍVKA 5 LET

PŘED
grafomotorika
UKÁZKA ČÁRY
Pre-printing Practice: Trace the dotted lines from top to bottom.
CHLAPEC 3 ROKY

PŘÍLOHA Č. 4 – 6 – ZÁVĚREČNÉ PRACOVNÍ LISTY



PU
grafomotorika
Pre-printing Practice: Trace the dotted lines.
DÍVKA 5 LET

PO

grafomotorika

Pre-printing Practice: Trace the dotted lines from top to bottom.

UKÁZKA ČÁRY

CHLAPEC 3 ROKY

PŘÍLOHA Č. 7 – VIDEOZÁZNAM ÚRYVKŮ 1. A 2. LEKCE

DVD s videozáznamem úryvků první a druhé muzikoterapeutické lekce je přiloženo na konci diplomové práce.

Pozn.: Videa slouží pouze jako ukázka, jak některé části lekcí vypadaly. Byly vytvořeny pro zajímavost a jako obohacení diplomové práce.

PŘÍLOHA Č. 8 – INFORMOVANÝ SOUHLAS – VZOR POUŽITÉHO DOKUMENTU

Informovaný souhlas s praktikováním muzikoterapeutických aktivit pro možné zjištění, zda se zlepšila soustřednost dítěte, s pořízením i zveřejněním videozáznamu a pracovních listů a s poskytnutím základních informací o dítěti, sourozencích a rodičích

Řešitel: Bc. Aneta Ševčíková (email: sevcikova365@seznam.cz)

Výzkum probíhá v rámci diplomové práce „Muzikoterapie a její vliv na děti předškolního věku" pod vedením PhDr. Martina Strouhala, Ph.D. během studia 2. ročníku oboru Sociální pedagogika, NMgr. kombinovaného studia, na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Výzkum diplomové práce je založen na zjištění, zda muzikoterapeutické aktivity pomáhají jedinci předškolního věku v oblasti soustředěnosti na grafomotorické činnosti prostřednictvím vypracování pracovních listů. Základní informace o dítěti, sourozencích a rodičích řešitel získává prostřednictvím krátkého rozhovoru s jedním z rodičů a za pomoci pozorování ze strany řešitele.

Osm muzikoterapeutických lekcí je časově dotováno přibližně na dvacet minut.

Účastníky jsou děti navštěvující mateřskou školu ve Štítech, přičemž výzkum probíhá v soukromých prostorách řešitele.

Prohlášení

Souhlasím, že se můj syn / dcera zúčastní všech muzikoterapeutických aktivit přiměřených předškolnímu věku.

Jsem si vědom, že budou vytvořeny krátké videozáznamy nahrané na DVD a studijní informační systém jako příloha k práci, ve kterých bude řešitel děti oslovovat křestním jménem.

Rozumím tomu, že se vypracované pracovní listy zjišťující úroveň soustředěnosti na grafomotorické činnosti jedince zveřejní jako příloha diplomové práce.

Jsem srozuměn s tím, že poskytnuté informace o dítěti, jeho rodičích a sourozencích budou součástí diplomové práce.

Uvědomuji si, že výsledky šetření budou písemně zaznamenány v rámci diplomové práce, a to anonymně a že je možné výzkum kdykoliv opustit na základě jeho dobrovolnosti.

Jméno, příjmení dcery / syna:

Podpis zákonného zástupce: