

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

## Bakalářská práce

Kateřina Bazelová dipl.um.

Hudební činnosti pro žáky s poruchami učení s využitím  
expresivních přístupů

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené  
prameny a literaturu.

V Olomouci, dne 5. 12. 2021

.....

Kateřina Bazelová

Děkuji Mgr. Lence Kružikové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnutí literatury, rady, doporučení, trpělivost, vstřícnost při konzultacích a pomoc při celkovém zpracování mé bakalářské práce.

## Obsah

Úvod .....	6
1 Expresivní terapie .....	8
1.1 Arteterapie v širším slova smyslu.....	9
1.2 Arteterapie v užším slova smyslu.....	10
1.3 Muzikoterapie.....	11
1.4 Tanečně – pohybová terapie.....	14
1.5 Dramaterapie .....	16
1.6 Teatroterapie.....	17
1.7 Biblioterapie .....	20
1.8 Poetoterapie .....	21
2 Expresivní přístupy ve školství.....	24
2.1 Muzikoterapeutické přístupy a hudební výchova.....	24
2.2 Muzikofiletika .....	28
3 Expresivní přístupy pro žáky s poruchami učení.....	30
3.1 Specifické poruchy učení.....	30
3.2 Specifické poruchy učení u žáků na střední škole.....	31
3.3 Negativní vlivy na rozvoj specifických poruch učení .....	32
3.4 Reedukace pomocí expresivních přístupů.....	33
3.4.1 Reedukace dyslexie.....	33
3.4.2 Reedukace dysgrafie .....	34
3.4.3 Reedukace dysortografie.....	35
4 PRAKTICKÁ ČÁST .....	36
4.1 Metodologie.....	36
4.2 Cíle.....	37
4.1.1 Hudební cíle .....	38
4.1.2 Nehudební cíle.....	38
5 Aktivity .....	39
5.1 Hry s rýmy .....	39
5.2 Limerik .....	42
5.2. Rozpočítadlo.....	46
5.2 Barevná kompozice .....	52
5.3 Melodram.....	53
5.4 Nonverbální dialog .....	55
5.5 Slova .....	57

5.6	Písničková pohádka .....	58
5.7	Taneční uvolnění .....	59
5.8	Taneční zrcadlo.....	61
Závěr.....		63
Seznam použitých zdrojů .....		64
Literatura .....		64
Elektronické zdroje.....		66
Seznam zkratk .....		68
Seznam obrázků a tabulek.....		69
Seznam příloh.....		70

## Úvod

Ve speciální pedagogice se užívá expresivních přístupů jako prostředků ke zlepšení zdravotního stavu či rozvoji osob se zdravotním postižením.

Expresivní neboli umělecké terapie využívají exprese, tedy výrazu, převážně k terapeutickým, výchovným a edukativním cílům. Ve zdravotnictví jde o cílenou terapii, ve školství využíváme prvky uměleckých terapií v pedagogickém procesu za účelem podpory aktivního přístupu žáků, společné práce, kreativity, vytváření pozitivního klimatu ve třídě, začlenění dětí do kolektivu, ale také jako pomoc dětem při řešení některých problémů, nejčastěji v komunikaci, ve vytváření mezilidských vztahů, při socializaci atd. Umělecká terapie se využívá i jako nástroj pro pomoc dětem s poruchami učení či specifickými potřebami. K tomu napomáhá pestrost a velké množství činností spojených s uměleckými expresivními terapiemi, které jsou vystavěny na základě umění a nabízí široké portfolio projevů - hudebních, výtvarných, dramatických, tanečních a dalších.

Cílem bakalářské práce je analyzovat možnosti propojení jednotlivých arteterapeutických disciplín s hudbou a navrhnout činnosti k jejich praktické realizaci. V tomto případě nejde o terapii, ale tzv. artefietiku, v širším slova smyslu znamenající použití prvků uměleckých terapií v zážitkovém pojetí výuky. Cílem není léčit, ale prožít něco netradičního, být tvůrčí, vyjádřit své emoce, umět se vyjádřit, zhodnotit a následně přenést prožitek do zkušenosti.

Pracuji, jako učitelka hudební výchovy, ve školství více než 20 let, a to v předmětech, jakými jsou hudební výchova s metodikou (na střední škole), přípravná hudební nauka a hudební nauka (na základní umělecké škole). Již od mých pedagogických počátků bylo mým cílem děti motivovat, pro hudbu je nadchnout, strhnout, nejen o hudbě vykládat, ale naučit je hudbu prožívat, vtáhnout je do světa hudby aktivně, aby jí nejenom naslouchali, ale aby se v ní i orientovali. Nějakým přirozeným citem jsem prvky, tehdy převážně muzikoterapie, do výuky hudebních výchov zařazovala. Následným studiem literatury, účastí na mnoha seminářích, jsem si osvojovala nové informace, získávala přehled, a téma aktivní hudební výchovy mne přitahovalo stále více.

Problematikou, spojenou s mým profesním zaměřením, kterou se zabývám nejvíce, je práce s žáky s poruchami učení. Na jednu stranu se tyto žáci potýkají s problémy motorickými při instrumentálních a tanečních činnostech, v rytmickém cítění, v orientaci v grafickém zápisu,

v intonační rovině atd. Obecně se dá konstatovat, že ve všech hudebních činnostech jsou jejich schopnosti omezeny. Na druhou stranu, prostřednictvím artefiletiky je možné tyto děti v problematice spojené s poruchami učení rozvíjet. Podporovat jejich sluchové a zrakové vnímání, cit pro rytmus, pohyb, jemnou i hrubou motoriku, což ve svém důsledku může napomoci i v „nehudebních“ oblastech učení, například při čtení, psaní a počítání.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje teoretickým poznatkům jednotlivých expresivních terapií, zabývá se poruchami učení a jejich nápravou pomocí expresivních terapií a edukací s nápomocí artefiletiky.

Praktická část práce se zaměřuje na využití teoretických poznatků v praxi. Cílem je vytvoření zásobníku her a činností, kde jednotlivé terapie (vždy v propojení s hudbou) jsou zpracovány v podobě pracovních listů včetně popisů jednotlivých činností.

Původním záměrem bylo, že všechny tyto činnosti budu praktikovat při své pedagogické činnosti, a to právě i se žáky s poruchami učení, kde by bylo možné sledovat jejich reakce, schopnost pracovat v kolektivu, srovnávat jejich výsledky i přístup v porovnání s ostatními dětmi a následně vytvořit na jednotlivé činnosti reflexi. Distanční způsob vzdělávání, spojený s pandemií Covid-19, značně ovlivnil průběh praktické části, nicméně na výsledky mé práce to nemělo zásadní vliv a cíle práce jsem i za této situace mohla naplnit.

Podstatou a výsledkem mé práce je závěr a přesvědčení, že jednotlivé oblasti artefiletiky nemusí stát osamoceně. Vytvořila jsem hry a činnosti použitelné ve výuce hudební výchovy s možnostmi jejich vzájemného propojení. Jsem přesvědčena, že se mohou stát nabídkou a inspirací, jak expresivně – intervenční přístupy začlenit do hodin hudební výchovy, a přispět tak ke zkvalitnění edukačního procesu jak ve škole, tak v mimoškolních aktivitách.

# 1 Expresivní terapie

Terapie dle slovníku speciální pedagogiky je léčba tělesných i duševních poruch, kterou lze podle terapeutických prostředků a postupů rozdělit na terapie radikální (chirurgie), farmakoterapii, fyzioterapii a psychoterapii. Expresivní terapie, též múzické terapie, v širším pojetí nazýváno arteterapie, art therapy, Kunsttherapie. (Valenta, a kol., 2015)

Expresie značí výraz, vyslovení, vyjádření vnitřních pocitů, dojmů, nálad, aktivní spontánní zapojení, v rámci umělecké tvorby. Müller uvádí: „*V oblastech zájmu speciální pedagogiky mají expresivní terapie velmi důležité postavení.*“ (Müller, 2014 s. 63) Expresivní terapie jsou postavené na umělecké expresi, vycházejí z ní, a jsou vyjádřením vnitřních pocitů pomocí uměleckých prostředků. Proto se dříve užíval společný, jednotný výraz arteterapie (ART = umění), tedy arteterapie v širším slova smyslu, dnes pojmána arteterapie jako terapie výtvarným uměním. V současné době již dochází k ustálení pojmosloví, ve vztahu ke každému umění. (Müller, 2014)

Název umělecké terapie zastřešuje celou umělecko-terapeutickou oblast, která se dělí do jednotlivých oborů dle uměleckého směru, jejichž rozdílem je užití uměleckých prostředků. Každý z oborů je samostatný s vlastní historií, metodikou, vytváří vlastní metody a postupy, přesto se vzájemně doplňují, prolínají a souvisejí společně. (Beníček, 2017)

Dělení terapií dle uměleckých směrů:

- Arteterapie
- Muzikoterapie
- Tanečně – pohybová terapie
- Dramaterapie
- Teatroterapie
- Biblioterapie
- Poetoterapie

V současné době se ve světě ustálil dvojí pohled na umění a terapie. Setkáváme se s pojmem *art in therapy*, umění v terapii a *art as therapy*, umění jako terapie, spadá do



expresivních terapií. (Müller, 2014). Výraz *art therapy* prvně použila ve 30. letech 20. století Margaret Naumburgová v USA.

Margaret Naumburgová pojem arteterapie definovala *jako proces, jehož základním principem je předpoklad, že základní myšlenky a pocity z nevědomí se lépe vyjádří v obrazech než ve slovech.*

Společným cílem všech uměleckých terapií je přirozený, pravdivý, spontánní projev, který je dosažen prostřednictvím prožívání, vyjádření verbální i neverbální, cítěním, vůlí, souzněním a harmonickým cítěním, vyjádřením emocí. Pochopením sama sebe. (Beníček in Beníčková, 2017) Formy všech terapií můžeme rozdělit na receptivní a aktivní. U receptivní terapie je klient v roli posluchače, pozorovatele, čtenáře, diváka, kdežto v aktivní terapii je zapojen do tvůrčí činnosti a stává se i tvůrcem procesu, jehož výsledkem může být i umělecké dílo klienta v podobě básně, výrobku, skladby, tance a dalším. (Dosedlová, 2012)

Dnes již existuje mnoho asociací pro jednotlivé obory. Expresivní terapie je součástí studií na vysokých školách, jsou pořádány výcvikové cykly pro terapeuty. Expresivní terapie jsou běžnou součástí všech resortů, školství, sociální i zdravotnictví, napříč všemi věkovými kategoriemi, od rané péče až po seniory. (Beníček in Beníčková, s. 31)

## **1.1 Arteterapie v širším slova smyslu**

Arteterapie vychází ze slova ars - umění, proto je pojmenování arteterapie vnímáno dvěma způsoby. Původně je tento název pojmenováním pro celou oblast, kde se jako terapeutický prostředek využívá umění - výtvarné, hudební, divadelní, poezie, texty, pohyb, tanec a další. Toto pojetí v tzv. širším slova smyslu jako zastřešující název pro všechny umělecké terapie, jakými jsou muzikoterapie, dramaterapie, taneční a pohybová terapie, teatroterapie, biblioterapie.

Umění a terapie byly nedílnou součástí člověka od nepaměti. Mnohem dříve, než se umělecké disciplíny začali pojmenovávat a staly se samostatnými obory, byly přirozenou součástí života lidí. Za první písemnou zmínku o arteterapii je považován příběh z Bible o králi Saulovi, jehož duševní nemoc léčil David hrou na citeru. (Müller, 2014, s. 79) Umění již od pravěku sloužilo ke komunikaci s Bohem a nadpřirozenými silami, mělo rituální, léčebný a magický charakter. Prostřednictvím rituálních tanců, nástěnných maleb a hudebních projevů tak lidé překonávali životní situace, vyrovnávali se zásahy přírody a osudu, léčili nemocné,

bojovali s chorobami, komunikovali s Bohy a přirozeně bez definic, pojmů či výzkumů vnímali a znali blahodárny vliv umění.

*„Základním stavebním materiálem všech rituálů je hudba a tanec. Pasivní publikum neexistuje, tančí a zpívají všichni. Zlí démoni jsou zaháněni monotónními zpěvy, v nichž se opakují krátké intervaly, krátké motivy a které se vždy vracejí na výchozí tón...“* (Šímanovský, 2011 s. 17) Léčebné účinky umění byly zpočátku používány přirozeně, intuitivně, až v období antiky se umění dostává cílenému využití. (Müller, 2014, s. 79)

V České republice první stopy arteterapie nalézáme v Jedličkově ústavu, založeném v roce 1913 pod vedením prof. Rudolfa Jedličky, který spolupracoval s pedagogem Josefem Bakule. Měl na starosti hlavně ústavní školu, do výuky zavedl uměleckou výchovu, volnou kresbu, sborový zpěv, psaní i nacvičování divadelních her. Nejúčinnějšími výchovnými prostředky byly pro něj láska k dětem a umění; k novým poznatkům měli žáci dospívat vlastní samostatnou prací a měli si navzájem pomáhat. (Faltusová, 2008)

## **1.2 Arteterapie v užším slova smyslu**

Arteterapie v užším pojetí je aplikace prostředků výtvarného umění za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce, komunikační vzorce společensky i individuálně přijatelným směrem. (Valenta, a kol., 2015) Arteterapie jako hlavní prostředek poznání a ovlivňování lidské psychiky k redukci psychických a psychosomatických problémů a nápravu mezilidských vztahů využívá výtvarný projev, za cílem podpořit zdraví a léčení. (ČAA)

Umění a jeho léčebné účinky se od 18. století objevily u léčby osob s duševním onemocněním, kde bylo možné pozorovat odlišnost malby od lidí intaktních a následně v jejich kresbách sledovat vývoj nemoci. (Müller, 2014 s. 79) V oblasti léčby duševních onemocnění vzbudil velký zájem německý psychiatr Hanz Prinzhorn, který v roce 1921 shromáždil kresby svých psychiatrických pacientů a povýšil je do úrovně diagnostické. (Beníček, 2017, s. 31) Podle Šickové první využití kresby v psychoterapii provedla H. Morgensteinová v roce 1926. Arteterapie se stává běžnou součástí terapií s klienty s duševním onemocněním. (Müller, 2014, s. 80)

Výtvarný projev byl vždy součástí života člověka, ať v užitě tvorbě (například jednoduché vrypy do hliněných nádob), až po složité vzory v tapisériích, vždy člověk usiloval o estetický zážitek. Vztah k výtvarnému umění již dokládají jeskynní malby, indiánské pouštní obrazce, africké masky. Umění a nejen výtvarné, má a mělo funkci náboženskou, které můžeme

chápat také jako komunikaci člověka a Boha. Vztah k estetickému, výtvarnému vyjádření nás provází i v těchto dobách každý den v podobě oblékání, úpravy bytů, domů, zahrad, osobního vizuálního vzhledu a jiné. I v těchto běžných denních činnostech uplatňujeme prostředky jako barvu, strukturu, formu a kompozici. (Campbell, 1998 s. 12) Jean Campbellová (1998) ve své knize Techniky arteterapie vychází ze dvou oblastí, vzájemně se propojující – umění jako tvořivá činnost a umění jako terapie.

Jako tvůrčí činnost je vnímána odpočinková činnost, umělecké výtvarné vyjádření jako součást našeho života a výtvarná výchova jako součást školních plánů, kde napomáhá k citovému, duchovnímu, a hlavně intelektuálnímu rozvoji jedince. Přispívá ke zlepšení psychických stavů a změně chování. Z tohoto se v oblasti pedagogiky vyvíjí tzv. artefiletika.

### 1.3 Muzikoterapie

V Egyptě pluly lodě s nemocnými za doprovodu uklidňující hudby hrající na jednoduché hudební nástroje po Nilu již tři tisíce let před našim letopočtem. Za přímé předchůdce muzikoterapie můžeme považovat řecké myslitele. (Šímanovský, 2011 s. 17)

*„Muzikoterapie je terapeutická disciplína, která využívá hudby a hudebních prvků ke konkrétním léčebným cílům. Muzikoterapii provádí školený muzikoterapeut, neboť je třeba dodržovat všechny terapeutické a odborné zásady pro práci a ochranu klientů a pacientů.“* (Gerlichová, 2017, s. 7)

*„Muzikoterapie je samostatný a svébytný uměleckoterapeutický obor, který prostřednictvím cíleného působení zvuků a hudby podporuje, rozvíjí a integruje kompetence člověka s cílem obnovy zdraví a naplnění bio-psycho-sociálně-spirituálních potřeb.“* (Beníčková, 2017, s. 25)

Není jednoduché vymezit, či definovat pojem muzikoterapie, nejen u nás, ale i v zahraničí vznikají stále nové definice, výše uvedená definice Marie Beníčkové byla přijata mezinárodní asociací uměleckých terapeutů MAUT. (Beníčková, 2017) Kantor (2009) vymezuje muzikoterapii v užším slova smyslu jako prostředek psychoterapie. V současné době je muzikoterapie více vnímána jako samostatný, svébytný a nezávislý obor, který využívá poznatky jiných oborů jako muzikoterapii v širším slova smyslu. Dále rozlišuje muzikoterapii kreativní (aktivní) a nekreativní (neaktivní). Kreativní muzikoterapie se zaměřuje na aktivní zapojení klienta využívající různé improvizční techniky a expresivní techniky se zapojením zpěvu, hry na tělo, hry na hudební nástroje za pomoci dalších expresivních technik jako tanec,

pohyb, psychodrama a další, podporující u klientů neverbální komunikaci, emoční prožívání, sebevyjádření. Nekreativní nebo také receptivní muzikoterapie se zaměřuje na poslech hudby, kde jde o působení zvuků a hudby na lidský organismus. (Kantor, a kol., 2009)

Aktivní muzicírování a hudební tvořivost v hodinách hudebních výchov není nic nového. Mezi pedagogy propagující tvořivou hudební výchovu patřil C. Orff, Z. Kodály, S. Suzuki, v Čechách propagující Orffovu školu I. Hurník a P. Eben. Jejich metody a přístupy k aktivní hudební výuce zanechaly v muzikoterapii své stopy a inspiraci. Hudební kreativita může být považována také za hudební produkci, tedy hudební proces, jehož výsledkem je hudební dílo. V češtině ovšem rozlišujeme výraz tvorba a tvořivost, kde v hudebním výchovném procesu usilujeme o rozvoj hudebně tvořivých schopností. Základní formou tvořivosti je improvizace. (Sedlák, 2013) Dětskou hudební tvořivost, kreativitu, improvizaci, hravé muzicírování, myšlenku tvořivosti jako principu, který prolíná celou hudební výchovou, vyslovilo v historii již mnoho pedagogů, skladatelů a filozofů. Šlo o novou koncepci hudební výchovy, kde sice nemluvíme o muzikoterapeutických přístupech, ale společným jmenovatelem je aktivní tvoření. O vztahu hudební výchovy a muzikoterapie, v současné době zastoupeném pojmem muzikofiletika, se autorka zabývá v kapitole 2.1. *Muzikoterapie a hudební výchova* a 2.2. *Muzikofiletika*.

Mezi hlavní prostředky muzikoterapie řadíme hlas (zpěv), tělo (hra na tělo) a hru na hudební nástroje. V rámci hudební výchovy tak hovoříme o činnostech, které dělíme do čtyř částí:

- *pěvecké činnosti* - práce s hlasem a dechem
- *pohybové činnosti* – pohyb, tanec, hra na tělo
- *instrumentální činnosti* – hra na hudební nástroje
- *poslechové činnosti*

Toto členění se dá použít i v rámci muzikoterapie, zde autorka vidí i jistou podobnost, pouze v rozdílném členění:

- *Nekreativní muzikoterapie* – receptivní muzikoterapie (poslechová činnost)
- *Kreativní muzikoterapie* – pěvecká, pohybová a instrumentální činnost

Jde ovšem jen o podobnost členění, záměr a cíle jednotlivých složek jsou naprosto rozdílné. V rámci vzdělávacích procesů se zaměřujeme na cíle edukativní – rozvoj hudebních

schopností a dovedností, tedy správnost vedení hlasu a jeho kultivaci, rozšiřování hlasového rozsahu, intonačního citění, vedení dechu, správné fyziologické držení těla jak u pěveckých, tak tanečních činností, u hry na nástroje o zdokonalování rytmického citění, ovládání hudebních nástrojů atd. Cílem je výchovně – vzdělávací rozvoj jedince. V muzikoterapii jsou jednotlivé hudební složky používány jako prostředky, jejichž cíle jsou převážně nehudebního charakteru. Cílem je rozvoj komunikace, rozvoj tvořivosti, kreativity, zážitek úspěchu, pochopení sebe sama a ostatních, emocionální stabilizace, rozvoj postižených funkcí, zlepšení tělesných a psychických funkcí a další. Samozřejmě, že i v rámci muzikoterapie dochází k rozvoji hudebních schopností a dovedností, ale nejsou primárním cílem.

Mezi nejstarší umělecké činnosti člověka (a také nejpřirozenější) patří zpěv, který zastával i jiné než hudební funkce, ať už dorozumívací, komunikační či magické. Magické a vlastně i terapeutické účinky hudby nalézáme od počátku dějin lidstva, význam zpěvu na pozitivní psychické a somatické účinky poukazovaly již starověké národy. (Mátejová, a kol., 1992) Podobné okouzlení, či léčbu zpěvem v historii nacházíme také v příběhu o bájném pěvci Orfeovi.

*„Když Orfeus hrál nebo zpíval, lidé ani nedýchali. Ale kdyby jen lidé! Kouzlo jeho písně přilákalo i ptáky a zvířata. Jestřáb přestal pronásledovat holubici, zkrotly dravé šelmy a také ryby ve vodě pluly blíž k místu, odkud zazníval kouzelný Orfeův hlas.“* (sites.google)

O síle zpěvu vypovídá příběh krále kastrátů 18. století, Farinellim. V závěru života působil na madridském dvoře španělského krále Filipa V. Jeho každodenní zpěv měl Filipovi V., který trpěl depresemi, navozovat příznivé duševní rozpoložení. (Švejderová, 2002)

Do pěveckých činností i v rámci muzikoterapie nezařazujeme jen zpěv, ale také řeč, artikulaci a artikulované zvuky. Převážně se muzikoterapeutická sezení zaměřují na rozvoj elementární formy vokální improvizace, u nejmenších dětí lze komunikaci řečí nahradit zpěvem v rozsahu malé sestupné tercie. (Mátejová, a kol., 1992) Autorka práce sama ve své praxi s dětmi od 4 let shledává pěveckou improvizaci dětí jako přirozenou, děti si běžně zpívají situace a příběhy, které zrovna prožívají, dávají své řeči melodii. U dospívajících a dospělých lidí často u vokálních projevů narážíme na ostych, až nechut' zpívat. Většinou jsou tyto projevy způsobeny předchozími negativními zkušenostmi, úzkostnými poruchami nebo fobiemi. Hlasový projev je pro každého člověka velmi niternou záležitostí, dokáže projevit nejjemnější odstíny pocitů a emocí, každé citové rozpoložení je na hlase ihned zřetelné, z těchto důvodů

práce s hlasem vyžaduje citlivé zacházení terapeuta. Pokud je ovšem tato bariéra překonána, dochází u klienta k překvapivému objevení svého hlasu. (Kantor, a kol., 2009)

Instrumentální složka se v muzikoterapii uskutečňovala nejčastěji podle modelu C. Orffa, který využívá dva modely: hra na tělo a instrumentální hra. Hra na tělo vždy převážně sloužila jako předstupeň hry na hudební nástroje. Hra na tělo vychází z přirozené potřeby pohybu a doprovodu ke zpěvu, opět lze sledovat u malých dětí, které spontánně u zpěvu tleskají, či podupují. Hra na tělo představuje nenahraditelný způsob primární rytmické stimulace a korekce v oblasti jemné a hrubé motoriky. Je základní formou sebevyjádření prostřednictvím svého těla jako rytmického nástroje. Mezi základní prvky hry na tělo patří: tleskání, pleskání, dupání, luskání, ťukání prsty o prsty, dále rozšiřujeme i o zvukové prvky. (Mátejová, a kol., 1992) V instrumentální složce používání v hudební výchově a muzikoterapii se nejvíce osvědčily lehkoovladatelné hudební nástroje Orffova instrumentáře. Nejčastěji využívané rytmické nástroje jsou bubínky, tympány, ozvučná dřívka, dřevěné bloky, triangel, činelky, drhla. V melodických pak zvonkohra, xylofón a metalofón. Aplikace hry na nástroje v muzikoterapeutických sezeních je jednou ze základních médií pomáhající k sebevyjádření, pomocí expresivního vyjádření usilujeme o neverbální i verbální komunikaci ohrožených jedinců. (Mátejová, a kol., 1992) V současné době se instrumentální hra rozšiřuje o nové hudební nástroje, využívá tak etnických hudebních nástrojů, kde se naskýtá velké množství perkusivních nástrojů, které poskytují další dimenzi zvukovou a barevnou. Zvuková pestrost je dána také materiálem, na rozdíl od Orffových nástrojů jsou vyráběny z přírodních materiálů, jsou tedy příjemnější na dotek, ale také lahodnější a jemnější zvukově. Mezi ně se řadíme bonga, šamanské bubny, djembe, deštné hole, bambusové flétničky, didgeridoo, gongy, zvonce a další. Další a oblíbenou alternativou hudebních nástrojů jsou nástroje vlastní výroby. Lehce zpracovatelné materiály denní potřeby se tak v rukou klientů stávají hudebními nástroji a překvapivě mohou vytvářet zajímavé zvuky, klient získává k nástroji pouto a vztah. Vznikají tak nejčastěji chřestítka, rumba koule, kastaněty, bubínky, dešťové hole. (Kantor, a kol., 2009)

#### **1.4 Tanečně – pohybová terapie**

Tanečně-pohybová terapie je řazena mezi expresivní terapie neboli terapie uměním, kde využívá tance jako formou uměleckého vyjádření. Stejně jako u všech expresivních terapií zde jde především o proces, v němž umělecká či estetická složka jde do pozadí. Nejde totiž přednostně o to, vytvářet pohyb „krásný“, ale pohyb a tanec vycházející z vnitřního prožívání. (tanter.cz) Ve světě neexistuje jednotný výraz pro pohyb a tanec využívaný jako

prostředek k psychoterapii. Setkáváme se s označeními jako například taneční terapie, pohybově-taneční terapie, choreoterapie, tančena terapie, psychotanec, psychobalet a další. (Dosedlová, 2012) Tanečně pohybová terapie vychází a je definována jako: „*psychoterapeutické užití pohybu v procesu, který podporuje emoční, sociální, kognitivní a fyzickou integraci jedince.*“ (tanter.cz)

Evropská asociace taneční terapii klasifikuje jako psychoterapeutickou aktivitu, zaměřující se na zkvalitnění a zlepšení klientova života ve smyslu uvědomění si sebe sama, svého těla, gesta, pohybů jako způsobu komunikace, sebevyjádření, vyjádření svých emocí, radosti z pohybu a zkvalitnění nejen psychické, ale i fyzické stránky člověka. (Dosedlová, 2012)

Klára Čížková (2005) zmiňuje cíle Americké asociace ADTA takto:

- 1. emoční a fyzické integrace jedince;*
- 2. vědomí těla, hranic těla a jeho vztahu k prostoru;*
- 3. realistického vnímání své vnitřní představy o těle;*
- 4. akceptace a bezpečného způsobu zvládnání napětí v těle, úzkosti, stresu a potlačované energie;*
- 5. schopnosti identifikovat a vyjadřovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem;*
- 6. obohacení pohybového repertoáru;*
- 7. pomoci při kontrole impulzivního chování.*

Česká společnost TANTER vymezuje cíle tanečně-pohybové terapie takto:

„*Při využití principů a metod TPT v oblasti rozvoje osobnosti a primární prevence není cílem „léčba“ jako taková. TP terapeut si v této oblasti klade cíle jako např. uvolnění, vyvážení stresujícího životního stylu, uvolnění kreativity, sebepoznání a seberozvoj (...)*“ (tanter.cz)

Vzhledem k tomu, že se práce zaměřuje na žáky s poruchami učení, je důležité zdůraznit důležitost taneční terapie u dětí s poruchami učení. Zaměřuje se na koordinaci pohybů, posiluje schopnost držet rovnováhu, stejně tak u dospívajících napomáhá s tělesnou stabilitou, držním těla a uvědoměním si sama sebe. (Dosedlová, 2012, s. 114)

## 1.5 Dramaterapie

Využití divadla, za cílem jiným, než uměleckým, můžeme sledovat již ve třetím tisíciletí před našim letopočtem, kdy účinek divadla, tance a hudby se užíval k léčbě nemocných a v Athénách již pořádali představení duševně postižených. Tento způsob užití divadla k neuměleckým, či estetickým účelům nazýváme paradivadelní systémy. Ty následně můžeme rozdělit do dvou skupin, kde je divadlo prostředkem edukačním (součástí vzdělávání) nebo prostředkem léčby (terapie). (Valenta, 2001, s. 9-10)

I zde, nalézáme několik definic dramaterapie. Britská asociace dramaterapeutů (1979) definuje dramaterapii takto:

*„Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjádření, díky němuž jedinec poznává sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.“* (Valenta, 2001)

The National Association for Drama Therapy ve Spojených státech vymezuje Dramaterapii jako *„záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“*

Valenta (2007) dramaterapii definuje *„jako terapeutickou disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení osobnostně sociálního růstu a integrace osobnosti.“* (Müller, 2014, s. 66) Dramaterapie je ze všech expresivních terapií asi nejvíce spjata s psychoterapií. Ovšem jisté rozdíly nalézáme v tom podstatném, což jsou cíle těchto terapií. Cílem Morenova psychodramatu je především individuální katarze, tedy zaměření na jedince, kdežto dramaterapie je více zaměřena na aktivitu skupinou, využívá divadelních prostředků, skupinové dynamiky a nezabývá se traumaty jedinců. (Valenta, 2001)

Valenta (2001), Müller (2014), i výbor Mezinárodní asociace uměleckých terapií (MAUT) shodně citují cíle R. Emunahové, významné kalifornské dramaterapeutky:

1. Zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence;
2. Získání schopnosti uvolnit se;
3. Zvládnutí kontroly svých emocí;



4. Změna nekonstruktivního chování;
5. Rozšíření repertoáru rolí pro život;
6. Získání schopnosti spontánního chování;
7. Rozvoj představivosti a koncentrace;
8. Posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování interpersonální inteligence;
9. Získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti.

### **Dramaterapie a edukace**

Paradivadelní přístupy v edukačním prostředí dělí Valenta (2001) na dramatickou výchovu, nazývanou také dramatika, tvořivou dramatiku, tvořivé drama, dramiku (Drama in Education) a divadlo ve výchově (Theatre in Education). Dramatická výchova se dle Müllera (2020) a Valenty (2001) vyznačuje improvizací, zacílením na proces, ne však výsledné dramatické představení. Hlavními prostředky jsou improvizace, aktivní hraní rolí, interpretace, práce s vlastním tělem, hlasem, nácvik a vytváření životních situací, čímž se dosahuje hlavně pedagogických cílů. Dramatická výchova může mít podobu samostatného předmětu, u žáků ZŠ v rámci volnočasových aktivit např. v ZUŠ, pro žáky SŠ pak je součástí učebních plánů např. u pedagogických oborů. Divadlo ve výchově může mít více podob. V rámci projektů, workshopů a dalších edukačních aktivit, které mohou řešit i aktuální témata z hlediska žáků, kde jsou zdánlivě žáci pasivními diváky, přičemž po představení následuje rozbor představení, diskuze a reakce. Jinou z podob divadla ve výchově může být divadelní představení, kde herci v průběhu hry zapojují i publikum, tedy žáky, kteří mají možnost diskutovat, či aktivně měnit průběh děje, či měnit situace. (Müller, a kol., 2020)

Dramatická výchova pro žáky s poruchami učení má nezastupitelnou roli v rozvoji komunikace, vyjádření citů, nálad, emocí, ale také při práci s textem, pochopení textu, práci s hlasem a dechem, má vliv na zvládání vlastního těla, koordinaci pohybů atd. To vše lze podpořit hraním rolí a opakovaným nácvikem scének a situací.

### **1.6 Teatroterapie**

Teatroterapie patří mezi další, a asi nejvíce hraniční disciplíny expresivních terapií. Ovšem zde narážíme na jednoznačný rozdíl mezi teatroterapií a ostatními expresivními terapiemi, jako je muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie. Mnohdy jsou teatroterapie a

dramaterapie spojovány v jedno a pro neznalou veřejnost i vnímány jako totožné terapie. Rozdíl mezi dramaterapií a teatroterapií a ostatními expresivními terapiemi bude popsán níže.

Martin Dominik Polínek (2014, s. 47) vymezuje teatroterapii takto: „*Teatroterapii můžeme chápat jako expresivně-formativní přístup, kdy je prostředkem léčby, prevence a psychosociálního ovlivňování jedince příprava a realizace divadelního tvaru. Taktéž ji můžeme chápat jako jednu z paradivadelních disciplín, která uplatňuje divadlo také s jiným než jen estetickým účelem.*“ Další vymezení od stejného autora zní: „*Teatroterapii lze definovat jako expresivní terapeuticko-formativní přístup spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami.*“ (Polínek, 2014)

Rozdíl mezi dramaterapií, arteterapií, muzikoterapií versus teatroterapií je cílem zkoumání jednotlivých expresivních přístupů. U těchto terapií jde opravdu o terapii, tedy léčbu, přičemž podstatným je samotný léčebný proces, výsledek je druhotný. Kdežto teatroterapie směřuje k výsledku, tedy konečné formě divadelního představení. Valenta i Müller uvádí důležitost nejen výsledného díla, divadelního představení, ale celý přípravný proces přípravy divadelní inscenace, scénáře, dramaturgie, přípravy kulis, hudby, muzikanty, inscenace, technického zázemí, přípravy kostýmů a další. Jde o společnou práci, dosažení společného úspěchu a proces rozmanitých sociálních interakcí. (Polínek, 2014)

Divadlo hrané postiženými herci se začíná formovat jako expresivní terapie koncem sedmdesátých a začátkem osmdesátých let, patří tedy mezi nejmladší ze všech expresivních terapií. Kořeny terapeutických účinků divadla sahají ovšem až do pravěku, kde byly provozovány šamanské rituály. Jsou považovány za predivadlo s terapeutickým účinkem a silným až katarzním prožíváním. Dle Polínka (2014) jsou hlavně nositeli duchovního dědictví, kultury dané společnosti, mají socializační charakter a nejsou jen záležitostí vnitřního prožívání. A shledává v nich již počátek terapeutického přínosu divadla. Zásadním přínosem pro celou divadelní historii bylo antické divadlo a jeho nejcharakterističtější forma - antická tragédie. Antické příběhy a osudy jejich hrdinů jsou ztvárňovány dodnes v divadelních i literárních tématech. V oblasti psychologie se zaužívalo pojmenování komplexů podle osudů antických hrdinů (Oidipův komplex, Elektrín komplex, Médein komplex a další).

„*Tento fenomén často využívají i paradivadelní systémy terapeutické povahy včetně teatroterapie, kde je možno v osudu dramatického hrdiny nalézt a prožít svůj vlastní příběh, což může mít terapeutický efekt.*“ (Polínek, 2014, s. 171)

Cíle teatroterapie se na rozdíl od ostatních expresivních terapií rozlišují na terapeutické a umělecké, což je dáno tím, že teatroterapie směřuje k výslednému produktu (divadelnímu představení) a tedy nejvíce k uměleckým cílům. Jak bylo zmíněno výše, jde o společné dílo nejen herců, ale kolektivu lidí, kteří se na divadelním představení podílejí, přičemž jejich společným cílem je pocit sounáležitosti, spolupráce, úspěchu v podobě potlesku a pozitivního přijetí publikem, zážitek z živého představení. Klienti zažívají radost se zvládnutí role, vstup do rolí, improvizace, a to vše posiluje jejich sebevědomí a dodává motivaci.

*„Úsilí o uměleckou kvalitu dodává teatroterapeutické práci rysy opravdovosti, profesionality, což má velmi pozitivní dopad na motivaci klientů, jejich sebeaktualizaci a nalézání životního smyslu.“ (Polínek, 2013, s. 14)*

Je zřejmé, že cíle umělecké úzce souvisí a prolínají se s cílem terapeutickým nebo spíše díky uměleckým cílům klienti dosahují cíle terapeutické? Všimněme si, že i u uměleckých cílů je zmiňováno sebevědomí, motivace, nalézání životního smyslu.

Terapeutické cíle (Polínek in Müller, 2014, s.186-187)

- rozvoj komunikace verbální i neverbální,
- zmírnění sociálních fobií,
- snížení sociální izolace,
- zlepšení sebekritiky a sebereflexe,
- zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost,
- rozvoj kreativity, zvýšení adaptability,
- zvýšení sebevědomí,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život

## 1.7 Biblioterapie

Biblioterapie je terapeutická disciplína, která jako prostředek využívá textu, ať psaného nebo mluveného k terapeutickým účelům. Termín vznikl z řeckých slov *biblion* (kniha) a *therapeia* (výchova, vzdělání, léčba). Spojení těchto slov použil jako biblioterapii jako biblioterapii poprvé v roce 1916 farář Samuel McCord Crothers. (Svoboda, 2007) Z roku 1941 existuje první zmínka či definice biblioterapie jako léčby nervových onemocnění s využitím knih. V padesátých letech 20. století se začala vyčleňovat z psychoterapie. V sedmdesátých letech 20. století dochází k prvnímu rozdělení typů biblioterapie:

- *Klinická* – lékařský charakter; realizovaná v nemocnicích a psychiatrických klinikách
- *Institucionální* – didaktický charakter; využívaná literatura odráží psychický stav klientů
- *Vývojová* – předchůdce současné biblioterapie

(Svoboda in Müller, 2014, s. 198)

Katarína Majznarová (2019, s.149) definuje biblioterapii jako: „*záměrné, systematické a cílevědomé terapeutickovýchovné působení jednotlivými složkami literárního projevu na postižené, narušené, ohrožené a nemocné jednotlivce tak, aby napomohlo zlepšit anebo upravit jejich celkový stav (...).*“

Mnohé definice se zaměřují na cílovou skupinu klientů se zaměřením na jejich postižení nebo sociální postavení. Na tuto problematiku upozorňuje Svoboda (2012) s tím, že se v definicích nesetkáváme s využitím biblioterapie např. u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Přitom dle mínění autorky a její pedagogické praxe mají biblioterapeutické přístup velké zásluhy na zkvalitnění a zlepšení u dětí se specifickými poruchami učení, byť „pouhá“ relaxační četba určená ke zklidnění a uvolnění napětí u dětí s poruchami chování nestačí. U dětí s poruchami učení má však nezastupitelnou funkci v pochopení textu, děje příběhů, významu slov, zlepšení v řečových schopnostech, komunikaci, výslovnosti a samotné četbě.

K biblioterapii se přiřazuje **skazkoterapie**, která jako terapeutický prostředek využívá pohádku. Jak je zřejmé již z názvu tato expresivní terapie, pochází z Ruska, kde je také samostatným terapeutickým systémem. (Polínek in Müller, 2014) V českém prostředí se nevyužívá samostatně a systematicky, přesto nelze popřít sílu a důležitost pohádky. Řeč pohádky každého národa je pro lidstvo čitelná a zřetelná. Příběhy pohádek vychází z kultury

daného národa, jsou odkazem a pokladem každého národa „*Skazkoterapii tedy můžeme obecně vymezit jako expresivně-formativní přístup, který využívá metaforičnosti a symboličnosti pohádek nejen k terapeutickým účelům, ale také k prevenci, seberozvoji a výchově.*“ (Polínek, 2020, s. 22)

## **Biblioterapie a edukace**

Edukační biblioterapie sledují také vzdělávací cíle, které se zaměřují na tematiku daného probíraného učiva na základních školách a rozšiřují tak vědomosti a zájem o daný předmět. Mohou však také řešit otázky vztahů v rodině, sociálních vztahů, řešit konflikty ve vrstevnických skupinách, působit preventivně v oblasti patologických jevů apod. Další kategorií využití textu v edukační biblioterapii je pak zaměření již na nápravu specifických poruch učení a souvisejících očních vad. Tato cvičení uvádí Svoboda (2007) v knize *Cvičení pro rozvoj čtení*. Majzlanová (2019) pak uvádí, že učitelé by měli prostřednictvím zajímavého příběhu v souvislosti s učením umět zajímavě vyprávět za pomoci a zapojení smyslů (sluchových – hudba, zpěv, pohyb, tanec a další), následně reflektovat, případně nabídnout řešení aktuálního problému. Upozorňuje, že se z nich nestanou biblioterapeuti, ale tohle není záměrem, důležité je respektování individuality dítěte, aktivním zapojením žáků s užitím prvků biblioterapie se tak v klasickém frontálním vyučování dostaneme blíže k žákům. (Majzlanová, a kol., 2019)

### **1.8 Poetoterapie**

Počátky poetoterapie můžeme s nadsázkou datovat již ke vzniku řeči, kdy dochází k vokalizaci tzn. ozvučení vokálů, v propojení s rytmem a melodií. Poezie a hudba byli od prvopočátků v úzké souvislosti, melodičnost a rytmus mluvy jdou ruku v ruce. Dokládá to i historický kontext, význam rituálů, počátky poetoterapie v tibetských mantrách mnichů, básnictví jako léčba je doložena v Římě 1. století a všeobecně známé spojení básnictví a hry na hudební nástroje u řeckých a římských básníků. S nástupem křesťanství a prostřednictvím společné recitace textů, se předpokládá, že věřící mají podobné myšlenky. Svoboda (2007) uvádí: „*Již první křesťané si byli vědomi, že zpěv a hudba umocňují a prohlubují myšlenky a dávají jim snadno proniknout do srdce. Hudba a zpěv tedy musely tvořit jednotu s textem modlitby.*“ (Svoboda, 2007 str. 48) Síla veršovaného textu, napříč obdobími, pomáhala a pomáhá, ovlivnit prožívání a jednání lidí, což vykazuje již terapeutické účinky. Prvními terapeuty tak byli básníci, pedagogové, kněží, léčitelé, minnesangři i lékaři, pomáhali silou mluveného, tištěného slova, básní a písní. (Svoboda, 2007)

Poetoterapie se v poslední době odděluje od příbuzné biblioterapie, zejména pro rozdílnost využití textu, metodikou práce i praxí. Biblioterapie si zakládá na práci s verbálním materiálem a dějovým obsahem textu, kdežto poetoterapie pracuje s hudebními a melodickými prvky, do jisté míry intuitivní práce s rýmy a rytmem. Již v historii byla poezie s hudbou úzce spjata. Jak uvádí Svoboda (2007, s. 47): „*Ovidius několikrát na stránkách své knihy doporučuje znalost ovládnutí a používání hudebních nástrojů a poezie(...)*.“ Müller (2014) zařazuje poetoterapii na pomezí mezi biblioterapií a muzikoterapií.

### **Poetoterapie a edukace**

Poetoterapie má velké pole působnosti a zabývá se lidmi jakéhokoli věku. Ve spojení s edukací má důležitou roli v předškolním věku dětí, kde vidíme pevné vazby z logopedií. Velký vliv na vývoj a rozvoj řeči mají nejen logopedická cvičení, dechová cvičení, ale i právě lidová říkadla, dětské básničky a písně. Opět se zde schází poezie a hudba, jejich společným jmenovatelem je rytmus. V historii důležitost říkadel a písní zmiňuje již J. A. Komenský, na kterého navazuje význačný český pedagog a skladatel Pavel Jurkovič, který ve své knize *Od výkřiku k písničce* uvádí: „*Už dávno spojovaly venkovské matky výchovu a vzdělání svých dětí s říkadly, s písničkami, s tancem, s dětskými hrami a s řadou elementárních uměleckých projevů (...)* Toto spojení bylo téměř samozřejmě právě v útlém dětském věku.“ (Jurkovič, 2012 s. 11)

Dále jako *předehtu k řeči* vnímá komunikaci dítěte s matkou prostřednictvím zpěvu a říkadel, první rytmizaci slov dítěte, vedle toho zdůrazňuje rytmus rozpočítadel a důležitost vlastnost říkadla – rým.

„*Dobře vyslovené říkadlo stejně jako písnička slouží i ke kultivaci mluveného slova*“ (Jurkovič, 2012, s. 27)

Rytmus je také jedním z pilířů waldorfské školy, rytmus nejen v hudebním pojetí, ale rytmus dne, rytmus vyučování, rytmus činností, rytmus roku, rytmus jako pocit pravidelnosti, jistoty a upevňování vědomostí. Waldorfská škola zařazuje tzv. eurytmii (umění vyjadřující řeč, hudbu a zvuk prostřednictvím ladných pohybů), dále hudbu a umělecké předměty. (Grecmanová, a kol., 2000). Svoboda (2007) se věnuje souvislostem poetoterapie a antroposofie Rudolfa Steinera a zmiňuje, že v současnosti se ucelený a dobře fungující poetoterapeutický systém aplikuje na půdě waldorfských škol a dalších podobně smýšlejících vzdělávacích zařízeních.

Jak již bylo uvedeno výše, poetoterapie má širokou využitelnost, co se týče věku dětí. V době dospívání, kdy dochází k prudkým a bouřlivým změnám, které se odrážejí v psychice jedince, poznání sama sebe, uvědomění si vlastního „já“, vzrůstá zájem o umění a mnoho dospívajících v tuto dobu své pocity, emoce, myšlenky přetváří a vkládají do poezie. A zde je jistě poetoterapeutický přístup využitelný i ve výchovně-vzdělávacím procesu. Svoboda (2007, s. 15): „*Poetoterapie má široké pole působnosti, zabývá se lidmi jakéhokoli věku (...), lze ji použít u adolescentů, žáků se specifickými poruchami učení (...)*“

Pokud se s pojmem poetoterapie setkáváme v oblasti školství a využíváme ji ve výchovně-vzdělávacím procesu, jde o tzv. zážitkovou pedagogiku, opět narážíme na vytvoření nového termínu – *poetofiletika*, zatím pojem doposud nevžitý. (Svoboda in Müller, 2014)

## 2 Expresivní přístupy ve školství

„Integraci umění do vzdělávání nelze chápat pouze jako krátké vsuvky pro oživení pozornosti formou uměleckých aktivit. Umělecká aktivita dle filozofie pedagogiky založené na umění reflektuje obsah výuky, je s výukou integrálně propojená a pomáhá žákům porozumět učivu z nové perspektivy.“ (Müller, a kol., 2020, s. 18)

Integrace umění do vzdělání není ničím novým, ale pro většinu pedagogů je zatím více přístupnější tradiční pojetí výchovy uměním, jen v rámci výuky estetických předmětů. Očekává se, že ve výtvarné výchově děti malují, že v hudební výchově zpívají, v dramatické výchově ztvárňují příběhy, ale novým pojetím pedagogiky je potřeba začleňovat umění do výuky ostatních předmětů. Jaké jsou důvody, proč umění zařazovat do vzdělávacího procesu?

Aktivita žáků při výuce má za cíl si učivo lépe zapamatovat, pochopit a porozumět, vlastní tvořivost zvětšuje motivaci žáků, zmírňuje stres, zdokonaluje komunikaci a vyjadřovací schopnosti žáků. Metody využití expresivních přístupů ve výuce se v rámci všech jednotlivých expresí prolínají a jsou spolu úzce spjaté. Tanec, hudba, dramatika, výtvarná tvorba se mnohdy vzájemně prolínají a ve vzdělání nestojí osamoceně. Příkladem může být *hraní rolí*, která primárně spadá do dramatické výchovy a jako dramatické prostředky využívá nácvič role, dialog, diskuzi, ale jeho součástí jsou také metody typické pro jiné přístupy. Čtení textu, porozumění textu, práce s dechem, hlasem, zpěv, pohyb, komponování skladeb, motorická cvičení, nácvič koordinace pohybů, kreslení a další. Mnoho z dalších příkladů a návodů integrace umění do vzdělání uvádí *Metodika expresivních přístupů* (Müller, a kol., 2020) Právě z důvodu začleňování expresivních přístupů do vzdělání, jejichž cílem není léčba, čili terapie, byla potřeba nalézt nové pojmenování pro tuto disciplínu. Vzniká tak artefiletika Jana Slavíka. Artefiletika vychází z filetického přístupu a řeckých slov *arte* (umění) a *filein* (milovat, mít v oblibě). Přináší specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve vzdělávání a ve výchově, jejímž cílem je osobnostní rozvoj prostřednictvím umělecké tvorby. Filetické přístupy tak pronikaly do dalších oborů, např. muzikofiletiky. Tento pojem v roce 2007 první použila Svatava Drličková. (Počtová, 2020)

### 2.1 Muzikoterapeutické přístupy a hudební výchova

Hudební výchova v našem školství má za cíl naplnit všeobecný hudební rozvoj dětí, částečně i po vzoru antických ideálů „Kalokagathia“. Ovšem všichni učitelé hudebních výchov vědí, že náplň, obsah a cíle hudebních výchov se značně liší. Každá škola v rámci vlastních



ŠVP, dodržujících rámcové vzdělávací plány, si tvoří vlastní podobu učeních plánů. I ze zkušenosti autorky s více než dvacetiletou praxí v oboru můžeme konstatovat, že se situace lepší. Učitelé a učitelky stále více pracují na rozvoji estetického citění a prožívání hudby, pochopení jejich pravidel, zpěvu jako základním kamenem hudební výchovy, pochopení hudby, umění hudbu vnímat, hodnotit hudbu, umět ji porozumět, hodnotit úroveň, diskutovat o jejich kvalitách, aktivně se zapojit a generovat podněty pro rozvoj estetického citění.

Jak můžeme zajistit pocit úspěchu žáků v hudební výchově, když ne všichni jsou si svými hudebními vlohami jisti?

*„Hlavním smyslem tohoto školního předmětu je však prožitek. Jde o to, naučit děti vnímat radost z hudby, prezentovat hudbu jako zajímavý druh umění, který je může provázet životem (...) Důraz na výkon tu není rozhodně na místě. (...) Rozhodně však není dobré jakýmkoliv způsobem upozorňovat na jejich hudební nejistotu.“ (Gerlichová, 2014, s. 60)*

Taktéž uvádí Marie Beníčková (2017, s. 27) že: *„hudební výchovně-vzdělávací proces skýtá premisu „prožitek z hudby“, kdežto muzikoterapie „prožitek prostřednictvím hudby“ (...)*

V současné době hudební výchova směřuje nejen k cílům hudebním, ale převážně ke komplexnímu rozvoji osobnosti dítěte. Zajímavým a překvapivým poznatkem je fakt, že problematika hudební výchovy není novodobou záležitostí, ale již v roce 1979 uvádí František Sedlák (1979), že hudební výchova selhává ve formování žáka po stránce hudebních postojů a hudebního vkusu. Poukazuje také na to, že nejde vysloveně o problematiku našeho území, ale problematiku celého světa, která spočívá v absenci, či omezení zpěvu, nízké hodinové dotaci v učebních plánech, menší zpěvnosti v rodinách, konzervativním pojetí hudební výchovy, malé pozornosti věnované hudební improvizaci, nezačleňování nových metod do výuky, ze stran učitelů není podporováno aktivní zapojení žáků a hudební tvořivost. (Sedlák, a kol., 1979) Z historického hlediska víme, že hudba je nepostradatelnou součástí našich životů, již v dobách pravěkých lidé věřili v magickou sílu hudby, barvy tónů, sílu rytmů, věřili v léčebnou moc hudby. V době starověkého Řecka viděli důležitost hudby ve výchově, zušlechťování duší chlapců, múzické umění se tak stalo přímou součástí výchovy. Tyhle tendence začleňování estetiky do hudby můžeme sledovat napříč všemi staletími.

V tomto smyslu však nemyslíme jen hudební výchovu jako obor teoretický, čerpající a předávající informace z oblasti hudební vědy, kde žák získává vědomosti z hudební teorie a hudebních dějin, ale hlavně jako předmět tvořivý, aktivní, kde prostřednictvím vlastní

tvořivosti, vnímání hudby a prožitku, pracujeme na rozvoji osobnosti dítěte nejen za cílem hudebním, ale za rozvojem komplexním.

V současné době se takové metody ve výuce nazývají, či spadají do tzv. zážitkové pedagogiky, která se překládá jako výchova prožitkem, či výchova k prožívání. Důležitým faktorem je tedy prožitek, jeho zpracování a převedení do zkušeností. (Hanuš, a kol., 2009)

Na důležitost hudebního prožívání, vlastní tvořivosti dětí, respektování a podporu spontánních projevů dětí poukazují i neznámější světoví pedagogové. J. A. Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* uvádí a nabádá matky, aby hudební tvořivost dětí podporovaly zpěvem, hrou na hudební nástroje, vycházely z rytmů dětských říkadel, popěvek a písní. Sám ve svých didaktických zásadách zdůrazňuje zásadu aktivity žáků, propojení teorie a praxe a zásadu názornosti. Sedlák (1979) jako další význačné osobnosti podporující hudební tvořivost uvádí J. J. Rousseua, který ve svém díle *Emil čili o výchově* zmiňuje důležitost pěveckých projevů s tvořivostí melodickou. Zmiňuje také význačného českého psychologa a jednoho ze zakladatelů speciální pedagogiky Františka Čádu, který se ve svých publikacích zabývá samostatným a přirozeným komponováním dětí. (Sedlák, a kol., 1979)

Výše zmíněný text se týká podoby hudební výchovy, ale jak je to s „muzikoterapií“ v hudební výchově? Mezi těmito disciplínami je obrovský rozdíl. Od hudby, přes výchovu až k muzikoterapii je dlouhá cesta a členění není jednotné a jasné. V oblasti hudba, výchova, rozvoj osobnosti a terapie narazíme také na vícero rozdělení. Lenka Počtová uvádí, že: „*v tomto prostoru se také pohybuje a překrývá několik oborů zabývajících se hudbou (...), každý z nich má svůj osobitý přístup, odlišné cíle a metody – 1. hudební pedagogika (hudební výchova), 2. muzikofiletika a 3. muzikoterapie.*“ (Počtová, 2020, s. 9) Holzer člení hudbu až k muzikoterapii následovně: „*Hudba (její tvorba, realizace, výuka) – poslech hudby – hudební výchova – speciální hudební výchova – muzikoterapie*“ (Holzer, 2020, s. 140) Docela ostře se k vymezení pochopení muzikoterapie jako součásti edukace vymezuje Lubomír Holzer (2020), který se prvně vymezuje k povědomí o tom, co vlastně muzikoterapie je: „*Mezi laickou i odbornou veřejností panuje velice nízká úroveň povědomí o tom, co to vlastně muzikoterapie obecně je. Pochopení rozdílu mezi hudbou a muzikoterapií dopadá zcela katastrofálně. Příčiny momentálního stavu jsou zřetelné. Celá oblast muzikoterapie, tím je míněna její realizace, bádání, poznávání, popisování, výuka a šíření (alespoň na základní úrovni) je v České republice a bohužel i v Evropě stále na začátku.*“ (Holzer, 2020, s. 136)

Dále se Holzer (2020) věnuje tomu, že lidé vnímají obecně hudbu jako relaxační, uklidňující, bez ohledu nato jakou hudbu poslouchají a vnímají ji jako „léčivou“. I s pohledem do historie, kde je také hudba vnímána jako prostředek léčby. Ale opět zdůrazňuje, že hudba a její poslech není muzikoterapie, hudba jako taková neléčí. Muzikoterapie, stejně jako všechny terapie má přesná pravidla s ohledem na terapeutický proces, musí mít popsané zákonitosti a principy.

*„Muzikoterapie, pokud má léčit a uzdravovat, musí mít pregnantně a zřetelně artikulovanou metodu a metodologii, jasně stanovená pravidla, postupy, techniky a artikulované základy, ze kterých vychází a které musí dodržovat.“* (Holzer, 2020, s. 140)

Důležitou roli tak má terapeut, který musí projít dlouhodobým výcvikem, praxí pod dohledem supervizora a celoživotním vzděláváním. Tyto, ve zkratce uvedené skutečnosti, Holzer uvádí mnohem podrobněji a rozsáhleji, aby osvětlil, proč ve školství nehovoříme o tzv. muzikoterapii.

Současná doba inkluzivního vzdělávání, zaměření se na tzv. zážitkovou pedagogiku, návrat k individualitě dítěte, klade zvýšené nároky na pedagogy, výchovné pracovníky a jejich asistenty. Edukační proces není primárně terapeutického charakteru, ale jistě je vhodné a žádoucí, aby převážně speciální pedagogové byli vybaveni kompetencemi a odbornými dovednostmi k používání expresivně-terapeutických a muzikoterapeutických prvků v edukačním procesu ve prospěch a rozvoj svých žáků. V opačném případě, bez splnění základních podmínek používání hudebně-expresivních přístupů, či prvků a technik je užívání muzikoterapie nevhodné. (Holzer, 2020) Zde je potřeba zmínit důležitost terminologie. Muzikoterapie je terapie, tedy v oblasti školství, v předmětu hudební výchova, v běžných školách jen málo využitelná. V tomto směru se více setkáváme s terminologií s prvky muzikoterapie, techniky muzikoterapie ve výchově apod. Na problematiku pojmů upozorňuje Lenka Počtová (2020). Domnívá se, že je nevhodné užívání pojmů *prvky muzikoterapie*. S touto terminologií se stále setkáváme jak v literatuře, ale i mezi odborníky. Domnívám se, že je to dáno povědomím široké veřejnosti o pojmu *muzikoterapie*, kdežto zatím novým termínem, a tudíž i neznámým je pojem *muzikofiletika*. Zařazení prvků muzikoterapie neboli metod muzikoterapie, je v oblasti hudební výchovy důležité a přínosné. Možnost hlouběji hudbu vnímat, aktivně ji prožívat, diskutovat, prožívat a aplikovat umělecké aktivity, vede ke komplexnímu rozvoji žáků, což je z hlediska pedagogiky i didaktiky potřebné a žádoucí.

## 2.2 Muzikofiletika

Jak již bylo zmíněno výše, terminologie muzikoterapie ve spojení se vzděláním (hudební výchovou) není v současné době již vystihující a charakterizující pro tento obor. Poměrně mladý název je *muzikofiletika*. Jak shodně uvádí Holzer (2012) i Počtová (2020), jde o vhodné a přijatelné pojmenování pro aplikaci muzikoterapeutických technik ve vzdělání. V samotném pojmu *muzikofiletika* se jedná o slovní složeninu řeckého *músikos* nebo latinského *musica* (hudba) a *filein* (milovat). Termín *muzikofiletika* je novým termín, používá se teprve od roku 2007. V roce 2008 byly akreditovány semináře muzikofiletiky u MŠMT a MPSV. V roce 2012 se tento pojem poprvé objevuje ve studijních materiálech Univerzity Palackého v Olomouci. (Holzer in Müller, 2020)

Účelem muzikoterapie není terapie a diagnostika, tedy realizace bez terapeutických a diagnostických záměrů, ale podstatnou a důležitou součástí je reflexe a zpětná vazba s pozitivním vyzněním. (Holzer, a kol., 2012) Muzikofiletika se shodně definuje jako tvořivá a zážitková aplikace muzikoterapeutických technik s reflektivním pojetím, využívána je v oblasti vzdělání a výchovy, která je zaměřena na reflexi jak sama sebe, druhých a okolí se zaměřením na optimistické ladění. Pomocí hudební exprese a následného dialogu směřuje k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků. (Počtová, 2020). Zážitkový přístup k hudbě, prožitky z hudby a vlastní umělecká tvorba, se snaží o rozvoj pozitivní stránky osobnosti a působení v oblasti prevence patologických jevů. (muzikoterapie, 2018, online)

Cílem muzikofiletiky dle Holzera a Drličkové (2012) je: „*rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu jedince, potencování sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím muzikofiletických aktivit.*“

Ve výše uvedených kapitolách byl probírán rozdíl mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií. Velmi přehledně srovnává rozdíly Počtová (2020) v níže přiložené tabulce.

**Tabulka č.1 – Vztahy mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií (Počtová in Friedlová, a kol., 2020)**

	Hudební výchova	Muzikofiletika	Muzikoterapie
<b>Proces / metodický postup</b>	vzdělávací (orientace spíše na produkt, na znalost, případně dovednost)	zážitkový, tvůrčí (orientace spíše na proces s ohledem na osobně angažované poznávání jeho principů a jeho smyslu)	terapeutický (orientace spíše na proces s ohledem na překonávání klientových potíží podle zakázky klienta)
<b>Vztah</b>	výchovný vztah	výchovný vztah	terapeutický vztah
<b>Cíle</b>	výchovné a vzdělávací cíle (poznávání principů hudebnosti)	výchovné a vzdělávací cíle spíše obecnější – humánní (poznávání principů hudebnosti a osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím hudby)	terapeutické cíle nehudební povahy
<b>Učivo/obsah</b>	učivem je spíše hudba v kulturně-historických kontextech, hudební gramotnost, znalosti, dovednosti	učivem je spíše žák jako kulturní osobnost, jeho život ve světě a jeho vztahy (hudba, znalost hudby a hudební techniky jsou prostředkem k jeho poznávání a rozvoji)	specifické potřeby klienta
<b>Hlavní prostředky</b>	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, vyučovací metody jako výklad atd.	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek (exprese – zahrnující vyjadřování i vnímání), reflektující dialog rozvíjený dalším studiem nebo výkladem	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, terapeutický vztah
<b>Struktura</b>	spíše naplnění předem dané struktury	prostor pro individuálně vytvářenou strukturu	prostor pro individuálně vytvářenou strukturu
<b>Hudba</b>	výchovné a vzdělávací funkce hudby	výchovné, vzdělávací a preventivní (harmonizující, zrcadlící atd.) funkce hudby	terapeutické funkce hudby
<b>Odborné kompetence</b>	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu učitele rozšířené o osobnostní a sociální výcvik s ohledem na osobnostní a sociální rozměr výchovy	požadavky na přípravu (muziko)terapeuta (práce pod supervizí)

### 3 Expresivní přístupy pro žáky s poruchami učení

Jak již bylo zmíněno výše, terminologie muzikoterapie ve spojení se vzděláním (hudební výchovou) není v současné době již vystihující a charakterizující pro tento obor. Poměrně mladý název je *muzikofiletika*. Jak shodně uvádí Holzer (2012) i Počtová (2020), jde o vhodné a přijatelné pojmenování pro aplikaci muzikoterapeutických technik ve vzdělání.

#### 3.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení neboli vývojové poruchy učení, jsou v současném školství aktuálním tématem. Odborníci, učitelé i rodiče spolupracují na začleňování dětí do výuky, vytvoření rovných podmínek, ale hlavně se hledají příčiny a intenzivně se pracuje na reedukaci specifických poruch učení. V současné době jsou specifické vývojové poruchy Kateřinou Vitáskovou (2001) také nazývány „*nemoci století*“. Zdůrazňuje, že to neznámá, že tyto poruchy v minulosti neexistovaly, ale čtení a psaní se týkalo jen malé části jedinců. Specifické poruchy učení postihují nemalé procento populace. Uvádí se, že se týká 3 – 4% dětí školního věku a mládeže. (Bartoňová, 2019) Specifické poruchy učení jsou zařazovány do vývojových poruch, nevíme, zda všechny mají biologický základ. Jasná příčina tedy není známa, ani určena, ovšem poukazuje se na genetické předpoklady způsobené v době prenatální, perinatální a postnatální. Vzhledem k tomu, že příčiny nejsou jednoznačné, jde o soubor problémů způsobených mnoha příčinami, ovlivněný dalšími okolnostmi rozvoje jedince, jakými jsou rodinné a školní prostředí, intenzita tréninku, vůle a snaha dítěte, nácvik stereotypů a další (Gerlichová, 2017, s. 65-66)

Jednou z možností intervence, která je nápomocna k reedukaci, jsou právě expresivní přístupy, ať ve formě individuálních či skupinových terapií, pod vedením terapeuta, ale také častější začleňování prvků expresivních přístupů ve školství. Expresivní terapie pod vedením terapeuta jsou již běžně vedena ve školách praktických a speciálních. V základních školách se prvky expresivních přístupů postupně užívají v estetických předmětech. Právě zde by mohly zastávat důležitou funkci pro žáky se specifickými poruchami učení, kde nejde cíleně o snahu léčit, ale pomáhat se začleňováním do kolektivu, napomáhat ke komunikaci, uvolnění, emocionálnímu prožitku, nabízet možnost relaxace, ale i fyzického vybití, hravou a zábavnou formou pracovat na rozvoji jednotlivých funkcí dítěte (zde jde o proces a zážitek). Nejčastějším pojmem specifických poruch učení je **dyslexie**, která značí poruchu čtení, avšak původně byl pojem užíván pro celý komplex specifických poruch učení, z důvodu nejvýraznější viditelnosti

školní neúspěšnosti. Převážně se jedná o různé obtíže, způsobené především nedostatky zrakového vnímání, spojením mezi slyšenou hláskou a viděným písmenem, problémy s chápáním časoprostorových vztahů, narušení sluchového vnímání a poruchami paměti. (Vitásková, 2001)

**Dysgrafie**, porucha psaní. Písemný projev bývá pomalý, nečitelný, nedopsaná slova. (Zelinková, 1995). Nejčastější dysgrafické obtíže jsou vázány na estetickou úroveň psaní, neudržení písma na řádku, jde také o roztřepané písmo, opačný sklon písma, neschopnost napodobit tvar písmene. (Vitásková, 2001)

**Dysortografie**, porucha pravopisu. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, jen specifické dysortografické projevy. Často k příčinám této poruchy přispívá nedostatečně rozvinutá sluchová percepce.

**Dyskalkulie**, porucha matematických schopností se nejčastěji projevuje záměnou čísel a neschopností matematických operací. (Zelinková, 1995) Dyskalkulie patří mezi vzácnější typy specifických poruch učení a často se vyskytuje v kombinaci s dysortografií. Projevy dyskalkulických obtíží nacházíme v narušeném sluchovém či zrakovém vnímání, narušení zrakové a sluchové paměti. (Vitásková, 2001)

S těmito SPU se v oblasti školství setkáváme nejčastěji, ovšem další nejsou neméně časté, avšak neovlivňují výrazně školní neúspěch, či nemají tak závažné společné důsledky – **dysmuzie, dyspraxie, dyspinxie**.

V praxi se neseťkáváme s SPU izolovaně, ale u většiny dětí jde o kombinaci více SPU, často v kombinaci s poruchami chování, jako následek poruch učení. (Beníčková, 2011 str. 23) Uvedené poruchy se neprojevují jen v oblasti školství, mají vliv i na společenské projevy, jako např. poruchu řeči, její plynulost, sníženou úroveň zrakového a sluchového vnímání, poruchy pravolevé i prostorové orientace, poruchy soustředění apod. (Zelinková, 1995, s. 12)

### **3.2 Specifické poruchy učení u žáků na střední škole**

Odborná literatura se nejvíce zabývá specifickými poruchami učení, jejich diagnostikou, a reedukací převážně u dětí mladšího školního věku, kde je včasná diagnostika důležitým vkladem pro podporu žáka. Ovšem tito žáci dále pokračují na střední školy a problematika spojená s poruchami učení u nich přetrvává. Největší efektivita v reedukaci je právě u dětí mladšího školního věku, vzhledem k plasticitě mozku. U starších dětí je důležitá kompenzace, nácvik a fixace vhodných stereotypů. Takovou vhodnou kompenzací často bývá

větší časový limit na splnění úkolu, úprava pracovního tempa s častějším střídáním přestávek k odpočinku, nehodnocení úpravy a úhlednost sešitů, důležitou součástí je pochvala i za malé pokroky a motivace žáka v práci, kde jsou dobří a v čem mohou vyniknout. (APIV, 2020, online) Přetrvává problém se čtením a psaním, porozuměním textu, psychomotorická koordinace těla, deficit v prostorové orientaci, problém v řešení neverbálních úkolů, problém organizovat vlastní chování, zapomětlivost, špatná organizace času a další. Každá nová situace představuje nové výzvy a může u žáků vést ke stresu.

Setkáváme se také s otázkou, zda žáci s SPU jsou vhodní adepti na studium střední školy. Pokud ale vezmeme v potaz, že většina žáků s SPU je průměrně až nadprůměrně inteligentní a naopak vynikají třeba ve strojírenství, uměleckých oblastech, designu, silnou stránkou bývá kreativita, bylo by škoda těmto žákům bránit v absolvování vybraného oboru. Ovšem úspěšnost studia na střední škole je podmíněna také výběrem vhodného oboru, který je pro schopnosti žáky a jeho možnosti přiměřený. Daniela Švancová (1999) uvádí dva možné nevhodné přístupy ze stran rodičů na volbu oboru svého dítěte. První, kdy rodiče podhodnotí možnosti dítěte, nástup na střední školu tak přináší uklidnění problému, dítě se cítí v jistotě. Tuto fázi nazývá „*syndrom rodičovského vysílení*“. Druhý případ je naopak v nadhodnocení možností žáka. Žák je pod velkým tlakem, na který nestačí a brzy selhává. Pro školní úspěšnost a spokojený průběh školní docházky je tedy nezbytná součinnost rodičů společně s učiteli. (Specifické poruchy učení a chování, 1999) Vhodnými úpravami ve vzdělávání a pedagogickou intervencí dosahují i žáci s SPU stejně dobrých výsledků jako jejich intaktní spolužáci. Tito žáci se učí již se svými deficity pracovat, důležitá je sebereflexe a zhodnocení co se jim podařilo, či nepodařilo, případně umět nalézt vhodné řešení. Systematická práce je důležitá i pro následující pracovní příležitosti i běžný život. (Bartoňová, 2019)

### **3.3 Negativní vlivy na rozvoj specifických poruch učení**

Nejčastěji se u žáků setkáváme s poruchami čtení, psaní a pravopisu. Jak je z výše uvedených postupů a námětů k reedukaci zřejmé, důležitou součástí k nápravě je rozvoj sluchového vnímání a reprodukce rytmu. Zelinková uvádí, že za opožděným vývojem sluchového vnímání je převážně množství zvuků, jak v rodinách, tak kolem nás. Můžeme se setkat také s terminologií *hudební smog*, hudba se na nás line v obchodech, kavárnách, práci, v dopravních prostředcích. *Hlukový* nebo *akustický smog*, značí nadměrné limity hluku, a to převážně v dopravě. (Týden.cz, online) S přemírou hluku se děti setkávají také ve školním kolektivu, při sportovních aktivitách apod. Zde je na místě dodržování zásad sluchové i hlasové



hygieny, na nichž by u dětí měli dohlížet převážně pedagogové. Dalším negativním vlivem, který pozoruje autorka ve své pedagogické praxi, je absence zpěvu, opakování říkanek, hra na dětské hudební nástroje, vyprávění pohádek, či vymyšlení vlastních příběhů. A to jak v rodinách do věku 3 let, ale i následně v předškolním a školním vzdělávání, což má negativní vliv převážně na vývoj řeči u dětí. S tímto úzce souvisí rozvoj sluchového vnímání, paměti, rytmické a metrické citění. Současná doba nabízí dětem velké množství podnětů, ale jejich kvalita, hodnota a trvalost je nízká. Nesnaží se děti rozvíjet, podporovat rozvoj fantazie, ale jen uspokojovat jejich potřeby. U dětí se snižuje výdrž soustředěnosti, často bývají roztěkané a chvíle relaxace, či odpočinku jim přináší pocity úzkostí, strachu a neklidu.

Důležitou součástí je včasná diagnostika, a hlavně zajištění kvalitní reedukační péče, podpory, a součinnost školy a rodiny. (Bartoňová, 2019) U žáků na střední škole se nesetkáváme s prvotní diagnostikou, ale žáci již s diagnostikou přicházejí ze základní školy. Školská poradenská zařízení vydávají pro střední školu doporučení, na jejichž základě jsou nastavena podpůrná opatření.

### **3.4 Reedukace pomocí expresivních přístupů**

Kniha *Olgy Zelinkové: Poruchy učení*, se v kapitole *Reedukace*, zabývá jednotlivými poruchami učení a jejich nápravou. K jednotlivým poruchám Zelinková uvádí možnosti nápravy, které se mohou praktikovat za využití expresivních terapií. Jde o náměty, nápady a typy. Detailnější zpracování her, praktických cvičení do výuky hudební výchovy v propojení s dalšími expresivními terapiemi budou vypracována v praktické části.

#### **3.4.1 Reedukace dyslexie**

Využití muzikologie v reedukaci dyslexie jsou dle Zelinkové vhodná říkadla, jejich rytmizace, melodizace a dechová cvičení, která napomáhají v nápravě koktání, plynulosti řeči apod. Sluchová percepce, nácvik hudební melodie a rytmizace je důležitou součástí rozvoje pravé hemisféry, která bývá označována jako „neřečová“, ovšem spolupráce obou hemisfér se podílí na čtení. (Zelinková, 1995) Podobné doporučené metody k intervenci uvádí také Kateřina Vitásková (2001), spojení písmene s říkankou, artikulační cvičení ke zlepšení artikulační obratnosti, napodobování zvuků k rozvoji sluchového vnímání a vyvozování hlásky.

*Dyslexie a rytmizace* jako vhodnou metodu vidí Markéta Gerlichová (2014). Uvádí, že ideální nápravou je tzv. „globální čtení“, tedy vnímání slova jako celku, spojené s obrázkem, rytmizací a doprovodem hrou na tělo (dupnutí, tlesknutí), zpěvem daného slova a doplnění i písňe

s daným slovem. Arteterapie napomůže při vizuální představě a vyvozování písmen, pomocí modelování písmen, malováním a rýhováním. Ilustrace textu napomáhá k vybavování obsahu a porozumění textu. (Zelinková, 1995) Jean Cambellová (1998) uvádí: „*Děti i dospělí s poruchami učení (...) mohou při skupinové tvorbě mnoho získat. Nejen tím, že se rozvíjí jejich manuální zručnost a duševní schopnosti, ale že dochází i k celkovému obohacení jejich životů.*“

Vhodným nástrojem pro nápravu ve spojení se zapojením hmatu v rámci arteterapeutických přístupů se tak doporučuje vyrývání písmen do písku, modelování písmen a další. (Vitásková, 2001) Výtvarná tvorba, práce s různými materiály, barvami, tvary, rozvíjí u osob se speciálními potřebami manuální zručnost, napomáhá k tělesné koordinaci, komunikaci a vyjádření svých pocitů neverbálně. (Cambellová, 1998, s.24) Porozumění textu, četba textu, učení básní, dramatické a pantomimické ztvárnění textů, hledání rýmů, dokončení děje příběhů, tvorba vlastních příběhů a pohádek se mohou zařazovat v rámci dramaterapie, biblioterapie a poetoterapie.

Majzlanová (2017) v biblioterapeutických aktivitách u dětí s poruchou učení doporučuje společné čtení, čtení ve dvojicích, diskuze o textu, práci s deníkem. Zmiňuje také prvky poetoterapie, vytváření rýmů, skládání rozstříhané básničky. V rámci biblioterapie se zaměřujeme na rozvíjení pozornosti a představivosti písmen a textu. (Majzlanová, 2017) Taneční terapie by mohla do nápravy dyslexie zařadit gesta, pohybem znázornit pocity, děje či příběh. Olga Zelinková uvádí i gestovou metodiku Suzanne Borel – Maisony, která vytvořila gesta na každé písmeno a hlásku gesto. Z této metody je jasné, že pohyb podporuje zapamatování hlásek.

### **3.4.2 Reedukace dysgrafie**

Důležitým pro reedukaci psaní je rozvoj jemné i hrubé motoriky, kde se k vytváření cvičení a her jistě nabízí taneční (pohybová) terapie. Hrubá motorika bývá posilována uvolněním trupu, končetin, hlavy a celého těla, cvičení pohybové paměti. U jemné motoriky zapojujeme ruce a prsty, gymnastika prstů, cvičení s polohování dlaní. (Vitásková, 2001; Zelinková, 1995) Opět je důležitá pravidelnost tréninku, který je zapotřebí spojit s dechovými cvičeními, s recitací říkanek, zpěv známých písní, tomu všemu by mělo předcházet uvolnění celého těla, kloubů a rukou. (Gerlichová, 2014) Vhodné, v rámci muzikoterapie, je zařazovat u jemné motoriky hru na Orffovy nástroje, alternativní nástroje, u rozvoje hrubé motoriky, pak

hru na tělo. Převážně jemnou motoriku děti přirozeně rozvíjí při arteterapii, kde při práci s výtvarnými pomůckami, držení tužky, pastelek, štětců, ale také při vystřihování, navlékání korálků, tvarování hmoty, mohou být zapojována cvičení na uvolnění zápěstí a kresba se zaměřením na grafomotoriku. K uvolnění celého těla může být nápomocna také dramaterapie s pohybovými cvičeními ke ztvárňování nálad, pocitů, či postav.

### **3.4.3 Reedukace dysortografie**

K častým chybám u poruchy pravopisu patří rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, opět i zde nejvíce napomáhá rytmizace slov, sluchové vnímání slov a slabik. Z muzikoterapie zařazujeme práci s říkankami, deklamace slov, hledání slov se stejným rytmem. Z poetoterapie bychom vybrali hledání rýmů, což je ekvivalent k rytmizaci slov. Motivační a zábavné je pro žáky vytváření vlastních básní, rýmů, či textů na známou melodii písní, v této činnosti tak propojujeme hudbu s poezií. Chyby v rozlišování tvrdých a měkkých slabik a v sykavkách jsou způsobena nestatečným sluchovým vnímáním. Jako podporu k jejich nácviku můžeme volit artikulační cvičení na dané slabiky, či vizuálně si slabiky propojit se slovy na problematickou slabiku. Námětem ke zpracování ve spolupráci s arteterapií je například kresba dané slabiky a obrázků obsahujících slabiku, poté ve skupině rytmizace slov.

Žádná expresivní terapie nestojí osamoceně. Všechny se mohou doplňovat a pro reedukaci je to i žádoucí. Čím více různých podnětů k nápravě jednotlivé problematiky vytvoříme, jak vizuálních, tak sluchových či pohybových, tím lépe si je děti uloží do paměti.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zabývá použitými metodickými technikami, zaměřuje se na cíle, zaměření na cílovou skupinu a popis jednotlivých aktivit do výuky hudební výchovy.

Hudební hry, uvedené v praktické části, byly praktikovány ve výuce předmětu Metodika hudební výchovy s žáky 1. – 3. ročníku Střední pedagogické školy ve Vsetíně. Cílovou skupinou byl kolektiv žáků intaktních, součástí něhož jsou i žáci se specifickými poruchami učení.

Vzhledem k omezením prezenční výuky na školách, spojeným s protiepidemickými opatřeními, byly některé činnosti a hry provedeny distanční formou. Z těchto důvodů byly žákům vytvořeny pracovní listy uzpůsobené formám a metodám, ale i možnostem používaným při distanční výuce. Cílem praktické části je navržení aktivit a hudebních her propojujících hudbu s ostatními expresivními přístupy (arteterapie, poetoterapie, biblioterapie, dramaterapie, taneční terapie), v nichž lze podpořit zapojení žáků do hudební výchovy v takových intencích, které jim přinesou nejenom hluboký prožitek, ale podpoří i schopnost vnímat hudbu nikoli jako okleštěnou samostatnou entitu, ale jako synergický činitel propojující v sobě širokou škálu osobních i životních pocitů.

### 4.1 Metodologie

#### Pozorování

Patří mezi nejběžnější a nejpřirozenější pedagogické metody. Přímé pozorování jsem uskutečňovala při hudebních aktivitách, šlo především o pozorování krátkodobé při jednotlivých hudebních činnostech ve vyučovacích hodinách. Prováděla jsem jak individuální pozorování, tedy pozorování každého žáka jako jedince, jeho reakce, koncentraci, vnímání, soustředěnost, tak pozorování skupinové – schopnost a úroveň práce v kolektivu, rozdělení rolí, souhru apod. Pozorování mi umožnilo srovnávat jednotlivce mezi sebou, tak práci celé skupiny, a následně reflektovat úspěšnost hudebních aktiv a jejich vliv na žáky. Závěry z pozorování jsem zaznamenávala ve formě reflexe. Pozorování jsem zaměřovala jak na vnější projevy, tak na vnitřní pocity žáků (jejichž hodnocení je vždy do jisté míry subjektivní), které jsem se snažila identifikovat podle toho, jak se žáci projevovali nejenom při individuálních činnostech, ale i při kolektivní výuce, jak kooperovali s ostatními spolužáky, jaká byla úroveň jejich komunikace apod.

## **Analýza spontánní výtvorů**

Velké množství informací můžeme získat prostřednictvím umělecké tvorby, nejčastěji se jedná o spontánní kresbu, malbu, tvoření básní, psaní deníků, rukopisu apod. Jedná se o cenný diagnostický materiál, ovšem má klinický charakter, který vyžaduje odbornost, praxi a zkušenosti. (Říčan, 2010) V případě praktické části nešlo o diagnostiku, ale spíše o zhodnocení prací, převážně v rámci činností spojených s artefietikou. Analýza výtvorů probíhala i na základě pozorování žáků při samotné tvorbě. Na výtvorech žáků bylo viditelné, jak k práci přistupují, jejich míra soustředěnosti, trpělivosti, cit pro detail, práce s barvami, prostorem a při skupinové práci také komunikace, souhra a domluva na finálním díle. Více o jednotlivých činnostech bude popsáno v reflexi u každé činnosti.

## **Diskuze – Beseda**

Beseda bývá také zařazována jako jedna z možností využití rozhovoru, v tomto případě je více účastníků rozhovoru a interview se realizuje s celou skupinou. Výhodou besedy je, že v krátké době můžeme poznat více stanovisek. Zároveň se účastníci mohou vzájemně ovlivňovat, doplňovat, reagovat na názory a prožitky ostatních. (Pelikán, 2011) Ve školství spíše nazýváme diskuzi, kdy žáci mají prostor k reakci, vyjádření pocitů a zážitků na dané téma.

## **Návodné otázky**

Návodné otázky byly vytvořeny jako návod k diskuzi, debatě, reakci žáků a zpětné vazbě pro učitele, s cílem zjistit, jak činnost na žáky působila, jak ji vnímali a prožívali. Pokud bychom chtěli návodné otázky přiblížit nějaké metodologické metodě, nejspíše by se nejvíce blížila dotazníku. Dotazník je nejčastější pedagogickou výzkumnou metodou, jehož podstatou je zjištění dat a informací. Specifikem je konstrukce otázek. Otázky by měly být pokládány neutrálně, jazykově srozumitelné a jasné. Zvláště v pedagogickém výzkumu je důležité brát na zřetel, že otázky klademe dětem, tady s ohledem na jejich věk, úroveň vzdělání a sociokulturní prostředí. (Pelikán, 2011)

## **4.2. Cíle**

Cíle hudebních činností v rámci praktické části nebyly zaměřeny ryze na hudební cíle. Hlavním cílem bylo propojení expresivních přístupů s muzikofietikou, se zaměřením na reedukaci poruch učení a zlepšení celkového stavu dětí.

#### **4.1.1 Hudební cíle**

Hudební cíle se zaměřují převážně na rozvoj celkové hudebnosti jedince, tedy ve školství jsou označovány jako edukační cíle. Rozvíjí hudební dovednosti a znalosti o hudbě.

Přehled některých hudebních cílů:

- Rozvoj hudebního sluchu (rozlišování vlastností tónů, tonality, harmonie)
- Rozvoj pěveckých dovedností (rozšíření hlasového rozsahu, intonace, vedení dechu)
- Rytmické cítění (rytmus, metrum, tempo)
- Hudební cítění (smysl pro výrazové prostředky rytmické, tonální i harmonické)
- Hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, myšlení, představivost)
- Hudební tvořivost (hudební fantazie, vytváření vlastní tvorby) (Sedlák, 2013)

#### **4.1.2 Nehudební cíle**

Hlavním cílem práce s žáky s poruchami učení v rámci výuky hudební výchovy, jsou cíle nehudební, neboli obecné cíle, zaměřené na podporu, rozvoj a integraci jedince. Nejčastěji jsou jako dílčí cíle uváděny - rozvoj a podpora:

- Smyslového vnímání (sluchového, zrakového, hmatového)
- Psychomotoriky (koordinace, pohyblivost, obratnost)
- Emočního prožívání (sebepřijetí, důvěr, emoční stabilita)
- Sociální komunikace (skupinová spolupráce, sociální učení, dovednosti a návyky k socializaci)
- Komunikace, paměťových funkcí, motivace k učení (Beníčková, 2017)

## 5 Aktivity

V následující kapitole budou předvedeny činnosti pro žáky do výuky hudební výchovy s využitím expresivních přístupů. Každá aktivita obsahuje cíle, formu, potřebné pomůcky, popis činnosti, doporučení a reflexi. Jak již bylo zmíněno, průběh realizace byl omezen vlivem pandemie Covid-19, z těchto důvodů, byly činnosti doplněny pracovním listem, uzpůsobené distanční výuce.

### 5.1 Hry s rýmy

**Cíle:** vytváření rytmů, rozvoj myšlení

**Použité expresivní přístupy:** poetoterapie, muzikoterapie

**Forma:** distanční - individuální

**Pomůcky:** pracovní list, nůžky, lepidlo, psací potřeby, stopky

**Průběh:**

V první části pracovního listu je uvedena báseň Bolavý zub Zuzany Kadlecové. Žáci mají za úkol vystříhnout obdélníky s textem básně a seřadit rozstříhanou básničku do správné podoby. Cílem je pochopení rytmu básně, rýmů v básni a také posloupnost děje v básni.

Druhá část je zaměřena na vlastní tvorbu básně. Žákům jsou vybrána dvě slova z předchozí básně *ZUB a LÉKAŘ*. Žákům je nabídnuto napsat báseň, říkadlo, či jen verš s užitím těchto slov.

K poslední části se žákům vysvětlí, že během časového limitu 3 minuty, mají vymyslet a zapsat, co nejvíce rýmů k vybraným předešlým slovům *ZUB, LÉKAŘ*.

**Doporučení:**

Velmi důležité před zahájením aktivní tvorby je zopakování a připomenutí toho, co je rým. Pokud by žáci nerozuměli principu rýmu, nezvládli by vytvořit rýmy k vybraným slovům či poskládat rozstříhanou báseň. Je vhodné si s žáky pár rýmů vyzkoušet nanečisto, na zkoušku, pro získání jistoty. Z hlediska forem práce je možné pracovat ve variacích – jak individuálně, tak spojovat žáky do dvojic nebo skupin.

### ***Reflexe:***

Výuka byla vedena distančně, což představovalo jistá omezení, nicméně cíle se podařilo naplnit, přestože komunikace tváří v tvář přináší rozsáhlejší škálu možností, jak ihned reagovat na práci jednotlivých žáků, případně na činnosti skupin.

Při prezenční výuce je možné doplnit didaktiku činnosti „Hra s rýmy“ celou řadou interaktivních prvků, které distanční výuka nabízí jen omezeně (např. využití mimiky, haptiky a gestiky při motivaci žáků, i při jejich hodnocení atd.)

### ***Návodné otázky:***

*Který z uvedených problémů byl pro tebe nejtěžší?*

*Bylo pro tebe těžké vymyslet rýmy v časovém limitu*

### ***Pracovní list pro žáky***

## **Práce s poetoterapií ve výuce hudební výchovy**

### **1. Rozstříhaná básnička**

- Seřad' verše
- Můžeš si jednotlivé verše rozstříhat a skládat

KROKODÝLA BOLEL ZUB	ACH JO, MUSÍM K LÉKAŘI
DOMŮ SI Z TĚ PROCHÁZKY	SPRAVIT HO CHTĚL COBY DUP
BOLELO HO V CELÉM CHŘTÁNU	UŽ HO TLAMA NEBOLÍ
DONESL DVA OBRÁZKY	K ZUBAŘI SI PŘIVSTAL K RÁNU
KOUSAT SE MI NEDAŘÍ	MŮŽE ŽVÝKAT COKOLIV



**Zapiš básničku**

**2. Vymysli svou vlastní básničku / říkanku / verš**

- S užitím slov ZUB a LÉKAŘ

**Zapiš vlastní básničku**

### 3. Rýmování na čas

- Stopni si 3 minuty, v průběhu se pokus vymyslet co nejvíce rýmů na slova **ZUB** a **LÉKAŘ**

Zapiš slova

## 5.2. Limerik

*Cíle:* seznámením s limerikem, vytvoření vlastního limeriku, rozvoj rytmického citění, seznámení s melodizací

*Použité expresivní přístupy:* poetoterapie, muzikoterapie

*Forma:* distanční - skupinová

*Pomůcky:* pracovní list, psací potřeby, notový papír

*Průběh:*

Žáci jsou v úvodu seznámeni s pojmem Limerik, jeho pravidly, principy. Společně se žáky si přečteme příklad limeriku od Jiřího Žáčka a Radka Malého, poté i vlastní limerik učitelky. Žákům je předložen stručný návod, jak limerik vytvářet.

Žáci jsou rozděleni do skupinek po maximálně 5 dětí. Skupinka si může rozdělit role – básník, skladatel, ilustrátor, případně spolupracují společně. Žáci po vytvoření limeriku vytváří melodii. Možnosti zhudebnění jsou uvedeny ve dvou verzích. Melodie vytvořená na sestupné malé tercii nebo s využitím známé melodie písně.

### ***Doporučení:***

Na začátek je vhodné žáky upozornit na postup při skládání a zhudebňování limeriku. U limeriku na známou melodii většinou musíme limerik upravit tak, aby text deklamoval rytmus písně. Proto vhodnějším je postupem je limerik vytvářet přímo na melodii známé písně.

### ***Reflexe:***

Skupinky žáků své limeriky předvedou a zazpívají. S žáky vedeme dialog o průběhu jejich práce. Žáci tuto práci tvořili v distanční výuce, takže většina skupin zvolila práci v rolích, jednotlivé úkoly si rozdělili.

### ***Návodné otázky:***

*Pracovali jste společně nebo jste si rozdělili role?*

*Tvořili jste první text nebo melodii?*

*Byl pro Vás více inspirativní rytmus a melodie písně, na kterou jste vytvářeli limerik?*

### ***Pracovní list pro žáky***

## **Práce s poetoterapií ve výuce hudební výchovy 3**

### **LIMERIK**

Je krátká, vtipná, rozpustilá básnička. Lidového původu, nekladla si nějaké hluboké umělecké hodnoty. Jako místo původu se uvádí irské přístavní město Limerick.

V Čechách známé limeriky napsal a vydal Jiří Žáček.

Psaní limeriků je považováno za snadné, proto v rámci Poetoterapie je považováno jako vhodný úvod.

### **UKÁZKY LIMERIKŮ**

#### **Jiří ŽÁČEK**

*Veselá panička z Bitýšky*

*Přinesla nám čtyři koblížky*

*Lišce dala, myšce dala*

*A dva dala halabala*

*Do spížky*

*Ta fešná panička z Bitýšky*

## **Radek MALÝ**

*Učitel ZUŠ z Plzně*

*Na housle tu a tam vrzne.*

*Vzpomínám si maně,*

*Že vždy vrže na ně,*

*Vždy na ně, nikdy však skrz ně.*

*Jedna paní z Liberce*

*Okusuje koberce.*

*Dělá to už léta,*

*A tak tahle teta*

*Podobá se veverce.*

## **JAK NAPSAT LIMERIK**

- Měl by obsahovat jméno a místo odkud pochází
- První verš končí místem: ze / z ..... (město, země) např. z Prahy
- Napiš si rýmující slova k názvu města, místa, země např. drahý
- Poté vytvoř celý verš, který končí na rým
- Pokus se rozvinout v zajímavý příběh
- Ukončení limeriku je shodnost s prvním veršem

## **MŮJ LIMERIK (Kateřina Bazelová)**

*Stará slečna z Prahy*

*Píše: „Můj drahý“*

*Nezná však adresu*

*A tak sto let ve stresu*

*Pobíhá kolem Prahy*

*Stará slečna z Prahy.*

## MELODIZOVANÝ LIMERIK - *Zhudebněný limerik*

### Postup 1.

- Vymysli limerik, a poté zhudebni
- Vhodné zhudebnění formou melodizace říkadel

Modely zhudebnění

**MODEL 5. – 3. stupeň (m.3)**

**MODEL 5., 6., 5., 3. stupeň**

**MODEL 5., 4., 3., 4.stupeň**

Příklady

Sta - rá sle - čna zPra - hy pí - še můj dra - hý. Nez - ná však a - dre - su  
a tak sto let ve stre - su po - bí - há ko - lem Pra - hy sta - rá sle - čna zPra - hy

### Postup 2.

- Vyber si melodii známé dětské lidové písně a poté na ni vymysli limerik
- Šla Nanyňka do zelí; Prší, prší; Tluče bubeníček; Skákal pes
- U této verze zhudebňování musíme pravidla limeriků přizpůsobit rytmu písně

Příklad:

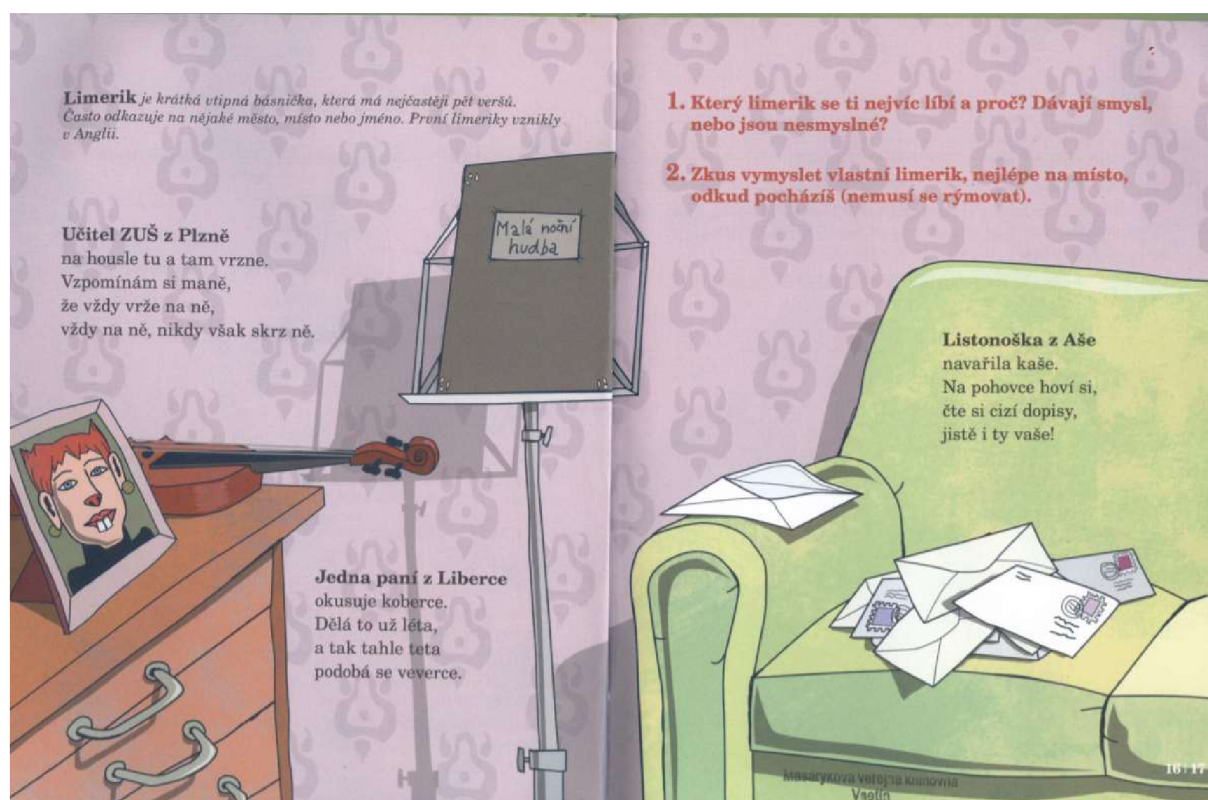
## STARÁ SLEČNA Z PRAHY

na text písně Tluče bubeníček

Sta - rá sle - čna zPra - hy pí - še Můj dra - hý ne - zná však a - dre - su  
a tak ve stre - su po - bí - há - vá ko - lem drá - hy ko - lem na - ší  
zla - té Pra - hy sto let ve stre - su shá - ní a - dre - su

### Úkoly pro studenty:

1. Vytvořte skupinky (max. 5 členů)
2. Pro zájemce – možno tvořit i individuálně
3. Vyberte si způsob tvoření melodizace a poté vytvářejte limerik
4. Můžete vytvořit i dva limeriky, stejně tak, jako jsem v ukázce vytvořila
5. Oba musí být, ale jen lehce rozdílné, tzn. obsah a děj musí být totožný, upravíte jen „rytmus“ limeriku
6. Vytvořte zápis písně i s textem a ilustrujte
7. Práce může být kolektivní, ale další možností je, že si rozdáte úlohy (textař, skladatel, ilustrátor)



**Obrázek č.1** Ilustrace Daniela Michalíka na básně Radka Malého (Malý, 2020)

## 5.2. Rozpočítadlo

**Cíle:** rozvoj rytmizace, seznámení s rozpočítadlem

**Použité expresivní přístupy:** poetoterapie, muzikoterapie

**Forma:** distanční – individuální / prezenční - skupinová

**Pomůcky:** pracovní list, psací potřeby, notový papír

**Průběh:**

S žáky si povídáme, zda vědí, co je rozpočítadlo, jakou má a mělo funkci. Vybidneme je k předvedení známých rozpočítadel. Poté žáci jsou v úvodu seznámeni s rozpočítadlem a ukázkami nejznámějších rozpočítadel. Před zahájením tvorby projdeme pravidla rozpočítadel. Žáky seznámíme s modely melodizace, modely si přiblížíme společným zpěvem rozpočítadel. Jako ukázka a inspirace slouží i rozpočítadla vytvořené autorkou.

Po vytvoření žáci svá rozpočítadla přednesou, ostatní žáci si zazpívají všechna rozpočítadla společně.

**Doporučení:**

Vhodnou formou v rámci prezenční výuky je skupinová práce, žákům se ve skupině pracuje snadněji, s větší chutí, entusiasmem i nasazením. I následná prezentace tak má rychlejší spád a nezabere moc času.

**Reflexe:**

Práce s rozpočítadlem probíhala v distanční výuce. Proto byl vložen do pracovního listu podrobnější popis, jak rozpočítadlo tvořit, což mělo žákům usnadnit práci a zároveň sloužilo jako náhrada ústního podání a vysvětlení autorky. Je velmi individuální, kolik ten který žák na tvorbu rozpočítadla a následní melodizaci potřeboval. Dle zkušeností z praxe žákům zabrala více času již samotná tvorba rozpočítadla.

Melodizaci doporučujeme vytvořit až společně po předvedení rozpočítadel žáky, formou společného zpěvu.

**Návodné otázky:**

*Byla pro Vás snadnější tvorba textu nebo melodie?*

## *Pracovní list pro žáky*

### *Práce s poetoterapií ve výuce hudební výchovy*

#### **ROZPOČÍTADLO**

Je krátký, lidový útvar, všichni ho známe jako říkanku nebo říkadlo používající se při dětských hrách k výběru jednoho člena kolektivu. Proto mu říkáme **rozpočítadlo**.

Jde o lidovou slovesnost, tzn. že se nesou generacemi.

#### **UKÁZKY ROZPOČÍTADEL**

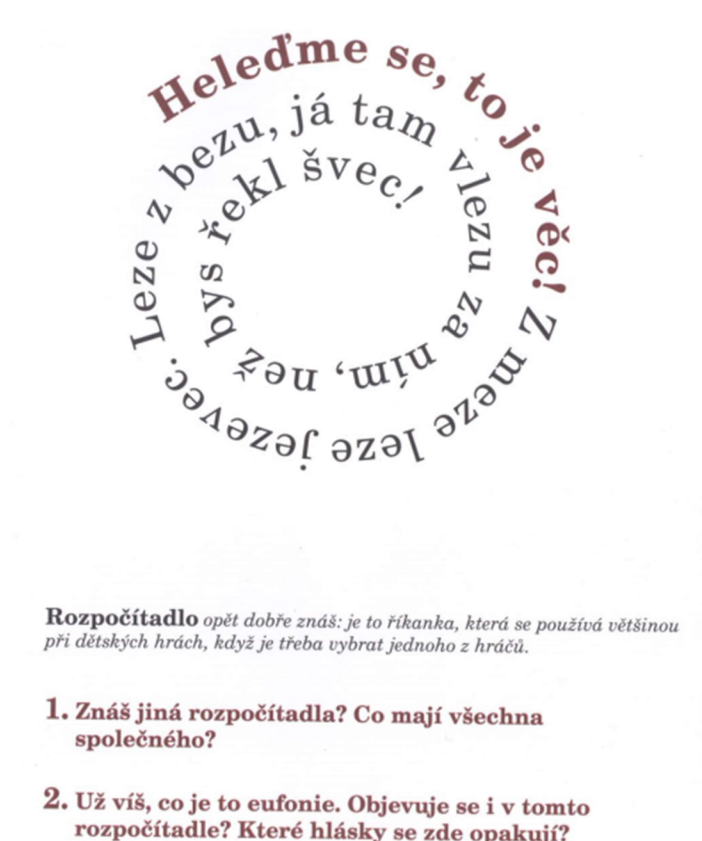
Ententýky, dva špalíky, čert vyletěl z električky, bez klobouku bos, narazil si nos. Boule byla veliká jak ta celá Afrika.

Liška, šiška, pampeliška zabloudila v lese myška, ten, ten, ten, vyvede jí ven.

Enyky, benyky, kliky bé, ábr, fábr domine, elce pelce do pekelce, ten musí jít z kola ven.

Mnoha dalších rozpočítadel naleznete na:

[https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni\\_texty/%C5%98%C3%ADkanky/Rozpo%C4%8D%C3%ADdadla#ENYKY.2c\\_BENYKY](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/%C5%98%C3%ADkanky/Rozpo%C4%8D%C3%ADdadla#ENYKY.2c_BENYKY)



**Obrázek č.2** - Ukázka rozpočítadla z knihy *Poetický slovníček dětem v příkladech* (Malý, 2020)



## PRAVIDLA ROZPOČÍTADEL

**RYTMUS** – výrazná rytmická funkce, silnější přízvuk, sudý takt (2/4, 4/4 takt), dle hudebních zákonitostí o délce 8. nebo 12. taktů.

**OBSAH** – bez významu

**SLOVA** – často smyšlená, založená na libozvučnosti, zvukomalebnosti slabik (eufonie), časté užití samohlásek (a, e, i, o, u) a dvouhlásek (ou)

## MELODIZACE ROZPOČÍTADEL

**MODEL 5., 3. stupeň (m.3 dolů)**

**MODEL 5., 6., 5., 3. stupeň**

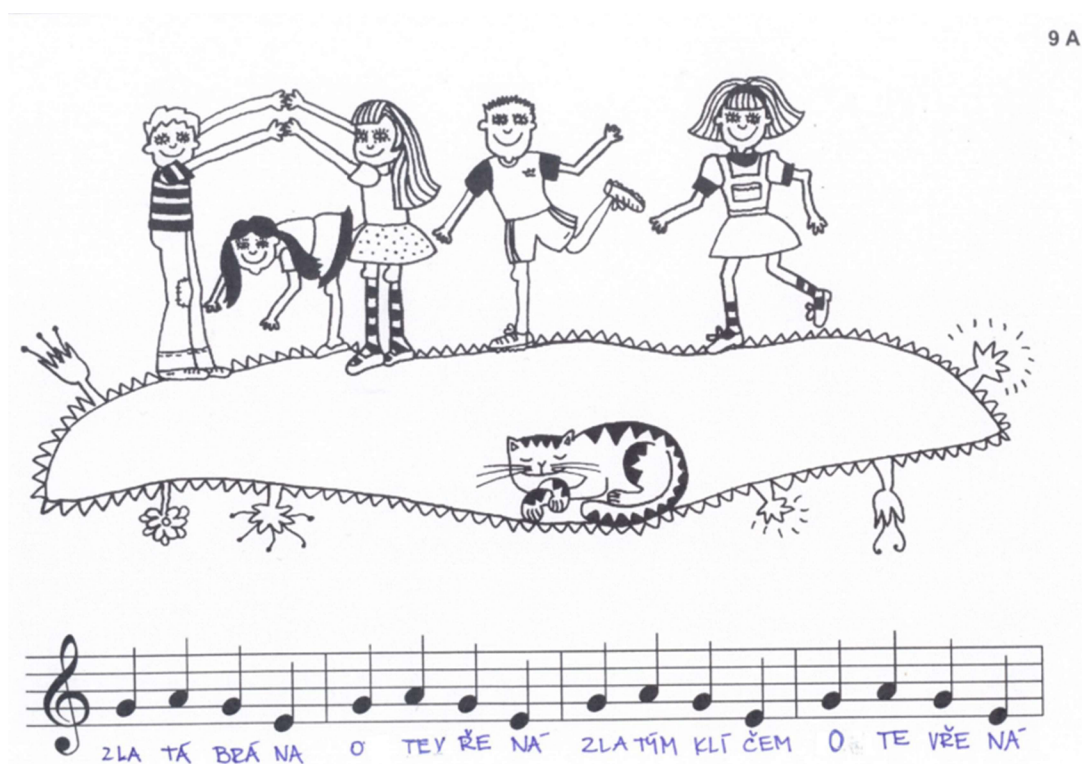
**MODEL 5., 4., 3., 4. stupeň**

### Příklad rozpočítadla

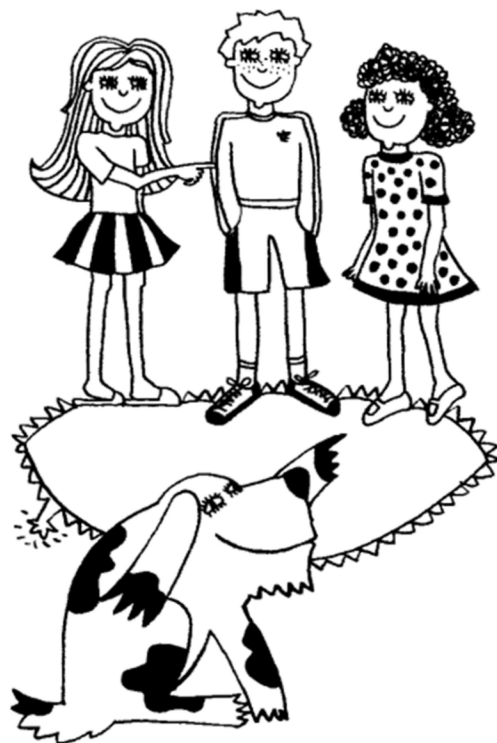
Melodizace 5., 3. stupeň



Melodizace 5., 6., 5., 3. stupeň



*Obrázek č. 3 – Písnička Zlatá brána otevřená (Jistel, 2002)*



Obrázek č. 4 – Rozpočítadlo Liška, šiška (Jistel, 2002)

### UKÁZKA – vlastní rozpočítadla (autorka práce)

Halabala kachna malá  
Kam vajíčka, kampak dala?  
Kdo je schoval, ať je dá,  
Ať je kachna nehledá.  
Ať je to ten nebo ten,  
musí z kola rychle ven.

Ene bene kliky háky,  
Máme doma velké páky,  
na ty páky velký klíč,  
Musíš z kola rychle pryč.

### Melodizace 5., 6., 5., 4. stupeň

Ha - la ba - la kach - na ma - lá, kam va - jí - čka kam - pak da - la?

Kdo je scho - val, ať je dá, ať je kach - na ne - hle - dá.

Ať je to ten ne - bo ten, mu - sí zko - la rych - le ven.

#### Poznámky/rozbor:

1. – 4. takt = model 5., 6., 5., 4. stupeň

5. – 12. takt = model 5., 3. stupeň

Všimni si, rytmicko-melodického opakování ve 2 nebo 4 taktí (označení modrým a červeným rámečkem).

### Melodizace 5., 4., 3., 4. stupeň

E ne be ne klí - ky há - ky má - me do - ma vel - ké pá - ky

na ty pá - ky vel - ký klíč mu - síš zko - la rych - le pryč.

#### Poznámky/rozbor:

1. - 4. takt: model 5., 4., 3., 5. stupeň

5. - 6. takt: model 5. a 3. stupeň

7. - 8. takt: sestupná řada k tónice

### ÚKOLY PRO ŽÁKY - vytvoř vlastní rozpočítadlo

#### Kritéria:

Dodržet zásady rozpočítadel, 4., 8. nebo 12. taktů, sudý takt, dodržet rýmování posledních slov ve verši.

#### Způsoby tvoření:

- Vytvoříš rozpočítadlo – zrytmizuješ a melodizuješ
- Vybereš si známé rozpočítadlo a vymyslíš vlastní text

## 5.2 Barevná kompozice

**Cíle:** rozvoj hudební představivosti, fantazie, rozvoj koncentrace, uvolnění těla, rozvíjení výtvarné představivosti

**Použité expresivní přístupy:** arteterapie, muzikoterapie

**Forma:** prezenční - individuální

**Pomůcky:** papíry A4 a A5, vodové barvy, štětce, kelímek s vodou, ubrousky, lepidlo

**Poslech:** A. Vivaldi: Jaro

**Průběh:**

Barevná kompozice byla rozdělena do dvou částí.

První část poslechová, relaxační byla určena k poslechu skladby A. Vivaldiho Jaro. Pokud to prostor třídy umožní, žáci leží na podlaze, učitel žáky vyzve k soustředěnému poslechu. Téma skladby žákům není prozrazeno, úkolem žáků je vnímat hudbu, barvy, či obrazce a příběhy, které v nich poslech bude vzbuzovat. Po skončení ukázky, žáci pomalu otevírají oči, sednou si na koberec a povídají si o tom, co se jim vybavovalo.

Následovala část nazvaná jako aktivní poslech. Žáci při opětovném poslechu Jara, na bílý papír formátu A4, nanášejí barvy vybavující se jim při poslechu. Po zaschnutí barev papír roztrhají na malé kousky a následně na papír formátu A5 lepí do obrazců, učitelka vysvětlí, že může jít o konkrétní obraz, ale také třeba abstraktní mozaiku. V průběhu práce může učitelka žákům objasnit téma skladby, či přečíst Sonet k části Jaro A. Vivaldiho.

**Doporučení:**

Doporučení vychází z praktické zkušenosti při tvorbě barevné kompozice. Před závěrečnou částí tvoření mozaiky vzniká chvíle, kdy se musí počkat na zaschnutí barev. Jednou z možností je práci na vytváření mozaiky odložit do další vyučovací hodiny nebo v mezičase se věnovat četbě sonetu k části Jaro. Dalším postřehem z praxe je, že vytváření samotné mozaiky je pro některé žáky, zvláště ty méně trpělivé, nezajímavé, zdlouhavé, právě proto jsem zvolila formát papíru A5, který je dostačující a jeho vytvoření není nadměrně časově náročné. Důležité je žákům zdůraznit, že nemusí barevnou mozaikou pokrýt celou plochu papíru a práci dokončit pod vlivem pocitu, že je to nezbytná nutnost.

### ***Reflexe:***

Zajímavým zjištěním po relaxačním poslechu bylo, že většina žáků ve svých představách viděla žlutou, zelenou barvu, louku, slunce apod. Při tvorbě mozaiky valná většina nevytvářela konkrétní obraz, či obrazce, ale opravdu jen barvy lepila do barevné, někdy až duhové, mozaiky.

### ***Návodné otázky:***

Po soustředěném poslechu:

*Co jste při poslechu viděli? Barvy, obraz nebo příběh?*

Po vytvoření barevné kompozice:

*Pomohla Vám hudba k nápadu, co z mozaiky vytvořit?*

*Souvisí obrázek s vaší představou, která se Vám vybavila při poslechu?*

## **5.3 Melodram**

***Cíle:*** rozvoj čtenářských dovedností, improvizace, motoriky, instrumentálních činností, rozvoj fantazie, spolupráce, komunikace ve skupině

***Použité expresivní přístupy:*** biblioterapie, muzikoterapie

***Forma:*** prezenční – skupinová

***Pomůcky:*** Orffovy nástroje, báseň A. Fischerová: Skladatelův den

### ***Průběh:***

Učitel žáky rozdělí do skupin maximálně po pěti. Před zahájením práce žáků ve skupině, učitel přečte báseň Skladatelův den. Následuje rozhovor s žáky o básni a emocích, náladě a obsahu básně. Učitel nastíní průběh tvorby melodramu, zdůrazní souhry textu s hudbou. Případně předvede drobnou inspiraci v ukázce podkreslení textu zvuky a Orffovými nástroji.

Následně jsou žáci rozděleni do skupin po čtyřech až pěti dětech, tyto si vyberou Orffovy hudební nástroje a k textu vytváří zvukovou kulisu, která by měla tvořit souvislý tok hudby. Žáci mohou použít nejen Orffovy nástroje, ale také hru na tělo, vokální zvuky, běžné vybavení třídy tak, aby co nejlépe vystihli a podtrhli náladu a emoce v básni. V případě melodramu si zvolí jednoho spolužáka ze své skupiny, který bude mít roli recitátora, ostatní

vytváří orchestr. Skupina má na přípravu a nácvik 20 minut. Výsledek realizují před ostatními spolužáky.

***Doporučení:***

Vytváření melodramu by mělo předcházet vysvětlení, co to melodram je. Vhodné je i zařazení ukázky melodramu, aby žáci pocítili funkci doprovodu - že hudba v tomto případě podtrhuje a zesiluje emoce v textu. Jde o náročný úkol, proto je možné ještě před samostatnou prací skupin s žáky diskutovat o ději, například co by v textu imitovali zvukem a jak, je možné také ukázat žákům další možnosti zvuků. Následně učitel čte text sám a všichni žáci spontánně vytvářejí zvukový doprovod.

***Reflexe:***

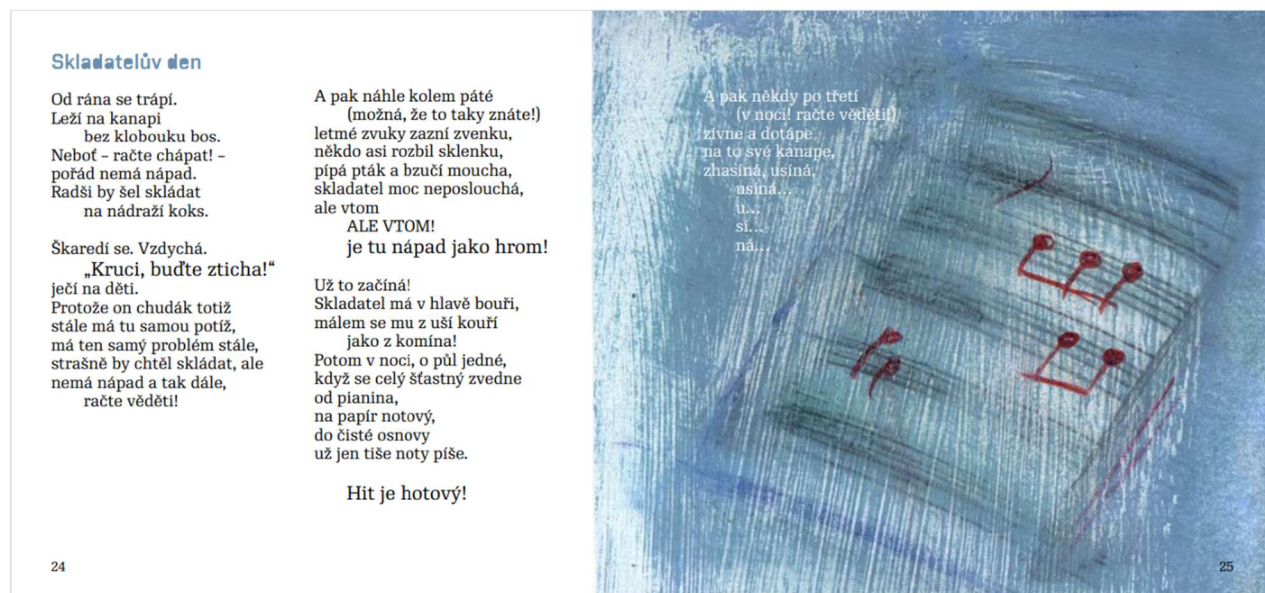
Žákům vyjádření nálady, emocí a citů prostřednictvím nástrojů a zvuků činilo velké problémy. Žádná skupina nevytvořila souvislý tok hudby, spíše jen imitovali konkrétní situace z básně, vyjadřovali pojmy bouře, moucha, pták. Představivost, kreativita a fantazie byla u žáků v tomto případě dosti omezená. Ani žák, určený jako recitátor, nedokázal pracovat s hlasem, s dynamikou hlasu, rytmem, tempem textu správně.

***Návodné otázky:***

*Jak se Vám spolupracovalo?*

*Bylo těžké určit recitátora?*

*Při tvorbě hudebního podkladu jste pracovali společně, nebo byl někdo výraznější, kdo se ujal role skladatele?*



**Obrázek č. 5** – *Skladatelův den* z knihy *Milion melounů* (Fischerová, 2011)

## 5.4 Nonverbální dialog

**Cíle:** sluchové vnímání hudby, barevná a hudební představivost, rozvoj fantazie a kreativity, rozvoj koncentrace a soustředěného poslechu, nonverbální komunikace, spolupráce a naslouchání ostatním.

**Použité expresivní přístupy:** arteterapie, muzikoterapie

**Forma:** prezenční – ve dvojicích

**Pomůcky:** nahrávka, vodové barvy, štětce, tvrdé papíry A3, kelímky s vodou, ubrousky

**Poslech:** A. Pärt: Spiegel im Spiegel

**Průběh:**

Nonverbální dialog je rozdělen do dvou částí.

V první části žáci leží volně na koberci, soustředí se na poslech a relaxují. Učitel žáky vyzve, aby se snažili o volné nádechy a výdechy a jen vnímali dialog nástrojů v hudební ukázce. Po skončení hudební ukázky se nechají žáci pomalu procitnout, učitel je klidným hlasem vyzve k pomalému otevření očí a sesednutí do kruhu. Vše probíhá pomalu a v klidu, aby v žácích zůstala nálada a charakter skladby. Následně se vede společná diskuze, jak na žáky hudba

působila, které hudební nástroje v ukázce zazněly atd. Formou otázek dojdeme k závěru, že šlo o dialog dvou nástrojů, žákům objasníme název skladby, který v překladu znamená Zrcadlo v zrcadle.

V druhé části se žáci rozdělí do dvojic. Každý z jedné strany lavice, na které mají bílý papír A3, vodové barvy, štětce, kelímek s vodou, ubrousky. Učitel vybídne žáky, aby při malbě nemluvili a komunikovali jen štětcem a barvou, vnímali hudební poslech, linie hudby a dialog nástrojů, aby naslouchali nejen hudbě, ale i partnerovi, jeho nonverbálním signálům, sledovali a vyhodnocovali používání linií, tahů štětcem a barev.

### ***Doporučení:***

Velmi důležité je zdůraznit, že jde o dialog, spolupráci a naslouchání druhému, cílem je vytvořit jeden společný obraz. V praxi se asi jen u jedné dvojice ukázalo, že si žáci svou malbou vzájemnou práci schválně kazili. Některé dvojice žáků nespolupracovaly, nedokázaly kooperovat a na jeden papír tak vytvářeli každý svůj vlastní obraz, neprolínali své linie, barevně se nesnažili doplňovat.

### ***Reflexe:***

Záměrně jsem vybrala skladbu A. Pärta Spiegel im Spiegel, v níž dochází k dialogu dvou nástrojů. Skladba má klidný, až relaxační charakter, vzbuzuje pocit klidu, intimnosti, uzavření se do sebe. Žáky zklidní, což k práci beze slov nesmírně přispívá. A ve třídě tak bylo při práci opravdu ticho. Žáci skladbu přijali s nadšením, právě pro její klid a barevnou souhru nástrojů.

V závěrečné diskuzi o jejich společné práci, komunikaci jen štětcem a barvami a zhodnocení výsledků, byli sami žáci překvapeni, jak hezká díla se jim podařilo vytvořit. Protože šlo o práci ve dvojicích, nemohli se dohodnout, kdo si obraz odnese domů, a tak obrazy barevně okopírovali a mnoho z nich si je nechalo dokonce i zarámovat.

### ***Návodné otázky:***

*Dařil se Vám společný dialog?*

*Bylo těžké komunikovat jen prostřednictvím štětce a barev?*



## 5.5 Slova

**Cíle:** rozvoj čtenářských dovedností, improvizace, motoriky, instrumentálních činností, rozvoj fantazie, spolupráce, komunikace ve skupině

**Použité expresivní přístupy:** biblioterapie, muzikoterapie

**Forma:** prezenční – skupinová

**Pomůcky:** papíry, psací potřeby, hudební poslechy

**Hudební poslechy:**

A. Vivaldi: Čtvero ročních dob – Jaro

W. A. Mozart: Requiem

F. Mendellsohn – Bartholdy: Italská symfonie

R. Wagner: Valkýra

R. Strauss: Pizzicato polka

**Průběh:**

Po třídě jsou rozmístěny čisté papíry dle počtu žáků, každý žák má v ruce psací potřeby. Učitel pouští první hudební ukázkou, žáci se volně pohybují po třídě, mohou postát, zastavit se, sednout si, tak jak jim je příjemné. Po zastavení ukázkou učitelem žák přichází k nejbližšímu papíru a na něj napíše slovo nebo dvousloví v podobě přídavného a podstatného jména, které vystihuje hudební ukázkou nebo žákovi něco připomíná. Hra pokračuje podobně, než zazní všech pět hudebních ukázek. Žáci slova píšou v pořadí pod sebe. Po ukončení poslechů, žáci vezmou každý jeden papír, sednou na koberec do kruhu a při opětovném poslechu čtou slova, která byla zapsána k dané hudební ukázce. Po každé ukázce nastává diskuze o slovech, které zazněla.

**Doporučení:**

Učitel vybírá ukázkou kontrastního charakteru, neměly by být dlouhé, ideálně v délce jedné minuty. Původně byly žákům připraveny ukázkou v délce 2 – 3 minut. V praxi se ovšem ukázalo, že byly příliš dlouhé, žáci ztráceli pozornost, koncentraci, a nebyli schopni se soustředit.

Hru lze ještě rozšířit o pokračování, ve kterém se žáci snaží z daných slov vytvořit příběh nebo báseň.

**Reflexe:**

Při závěrečné reflexi byli žáci překvapeni, jak slova k jednotlivým poslechům jsou navzájem podobná, dokonce i ve srovnání mezi jednotlivými žáky stejná.

**Návodné otázky:**

*Jsou si slova podobná?*

*Mají něco společného?*

*Které slovo vám připadalo, jaké nejlépe/nejméně vystihující hudbu?*

## **5.6 Písničková pohádka**

**Cíle:** rozvoj fantazie, spolupráce, hudebně – dramatické ztvárnění

**Použité expresivní přístupy:** dramaterapie, muzikoterapie

**Forma:** prezenční - skupinová

**Pomůcky:** Orffovy nástroje, papír, tužka, kostýmy

**Písničky:**

Kočka leze dírou

Prší, prší

Skákal pes

Rybička maličká

**Průběh:**

Žákům jsou vybrány 3 - 4 známé lidové písně – Kočka leze dírou, Prší, prší, Skákal pes, Rybička maličká. Společně si písně připomenou kolektivním zpěvem. Úkolem žáků je ve skupinkách vymyslet příběh se zapojením zmíněných lidových písní tak, aby korespondoval s příběhem. Žáci vytvoří příběh se zapojením písní a jejich zpěvu, doplní instrumentálním doprovodem a dramaturgií příběhu. Práce na příběhu byla rozdělena do dvou částí na dvě vyučovací hodiny. V první části se žáci věnovali tvorbě příběhu/textu a přípravě dramaturgie, druhá část byla již zaměřena na nacvik dramaturgie. Na závěr žáci před spolužáky předvedli svůj finální příběh.

### ***Doporučení:***

Zásadním doporučením, v závislosti na praktickou zkušenost, je rozdělit hru do dvou vyučovacích hodin. V první se žáci věnují tvorbě příběhu, spoluvytváří hudební doprovod s dramatisací příběhu, vytváří scénář. V druhé vyučovací hodině již scénicky připravují příběh, nacvičují a trénují výsledný produkt. Následně prezentují před žáky ve třídě.

### ***Reflexe:***

Z počátku byli žáci z takto náročného úkolu překvapeni, nejistí a doptávali se na postup, obsah a finální podobu. Po objasnění se s chutí dali do práce a po chvíli je tvoření příběhu pohltilo. Stále se dožadovali delšího času na dopracování. Proto byla tvorba rozdělena do dvou vyučovacích hodin, což přispělo k finální podobě. Žáci si do další hodiny přinesli i kostýmy, v průběhu týdne doladili detaily a bylo evidentní, že jim na výsledku moc záleželo. Ve finále byli sami nadšení ze svého výstupu a pyšní, že vytvořili takový malý „muzikál“. Mnoho příběhů bylo velice originálních a zaujaly všechny ostatní spolužáky. Ocenění ostatními bylo odměněno upřímným potleskem.

### ***Návodné otázky:***

*Pracovali jste kolektivně nebo jste měli ve skupině hlavního tvůrce?*

*Co z jednotlivých složek bylo pro Vás nejnáročnější? Vymyslet příběh, hudební doprovod nebo dramatisace?*

## **5.7 Taneční uvolnění**

***Cíle:*** uvědomění si vlastního těla, taneční procítění, rozvoj pohybových dovedností, reakce pohybem na charakter hudby

***Použité expresivní přístupy:*** Taneční terapie, muzikoterapie

***Forma:*** prezenční – individuální

***Pomůcky:*** hudební poslechy

***Hudební poslechy:***

**Taneční štronz**

F. Chopin: Nocturno

C.Saint –Säens: Fosílie

J. S. Bach: Erbarme dich

F. Liszt: Totentanz

J. S. Bach: Braniborský koncert č. 2

### **Taneční relaxace**

J. S. Bach: Air

C. Saint - Saëns: Labuť

#### ***Průběh:***

**Taneční štronz** - Žáci stojí volně po třídě, na hudební poslech reagují pohybem nebo tancem. Učitel vypne hudbu, žáci „zkamení“ v pohybu a vyčkají na další hudební ukázkou a pokračují v pohybu či jej mění, dle charakteru hudby a vlastní potřeby pohybu. Žáci se mohou jen zastavit, hudbu vyslechnout a nechat hovořit své tělo, až budou mít potřebu pohybu. V první fázi učitel volí jednu hudební skladbu, kterou postupně zastavuje. Žáci většinou reagují podobným nebo stejným pohybem. V druhé fázi, až učitel usoudí, že děti jsou již pohybově uvolněnější a spontánnější, začne hudební ukázky měnit. Snaží se, aby byly kontrastní k té původní jak v tempu, náladě, tónině, tak i v taktu. Umožňuje to dětem širší volbu výběru pohybu a tance. Zpočátku se ukázky ponechávají v delší sekvenci, aby měli žáci dostatek času naslouchat skladbu, posléze, kdy již reagují rychleji, se ukázky mohou zkracovat.

**Taneční relaxace** – vhodná hra na uvolnění těla například na závěr výuky nebo před či po zahájení náročnějších úkolů. Žáci stojí volně po třídě, učitel s žáky provede dechové cvičení s hlubokým nádechem a výdechem, aktivuje brániční dýchání a předvádí lehké pohyby, pohupování, pohyby rukou kolem těla, předklon, pomalé otočení, pohyby nohou, protřepání rukou a nohou, otáčení hlavou a další. Před zahájením vlastní improvizace k odstranění zábran je nejlépe, když učitel žákům pohyby předvádí při hudbě a žáci je po něm opakují. V druhé části již žáci vytváří vlastní pohyby a improvizace. Pro lepší působení a vnímání hudby je dobré, když žáci oči zavřou, díky tomu se nenechávají rozptylovat sledováním ostatních a věnují se jen vlastním prožitkům z hudby a vlastním pohybům. V případě taneční relaxace nejde o tanec, ale spíše o drobné nenásilné pohyby, žáci mohou jen stát na místě, učitel je pobízí k hlubokému vedení dechu. Vhodně vybraná hudba vede žáky k minimalistickým a nenásilným projevům.

### ***Doporučení:***

U žáků s SPU často dochází k problémům s koordinací pohybu, vzhledem k tomu, že nejde o tanec s pravidly, jsou hry vhodné k uvolnění těla a pohybů. Důležitá je i ukázka pohybů učitelem, případně lze zkombinovat obě verze taneční relaxace. Žáci, kteří se ve svých pohybech cítí samostatně, vedou své pohyby na hudbu sami, žáci s SPU mohou imitovat pohyby učitele.

### ***Reflexe:***

Převážná část žáků v tomto věkovém období má jistě bariéry a ostych se tanečně projevit. Svou potřebu pohybu a tance prožívají spíše v soukromí. Je také možné, že se u nich potřeby pohybu neprojevovaly, nebo korigovali své taneční projevy z důvodu stydlivosti, stresu apod.. Vzhledem k tomu, že stejné taneční hry jsem provozovala i s žáky studujícími ZUŠ, u nich bylo nadšení z tance a pohybu citelné. Děti mladšího školního věku naopak taneční projev vítají bez větší diferenciaci.

### ***Návodné otázky:***

*Pomáhá Vám tanec k uvolnění?*

*Bylo pro vás problematické se pohybově vyjádřit před ostatními?*

## **5.8 Taneční zrcadlo**

***Cíle:*** uvědomění si vlastního těla, taneční procítění, rozvoj pohybových dovedností, reakce pohybem na charakter hudby.

***Použité expresivní přístupy:*** taneční terapie, muzikoterapie

***Forma:*** prezenční – skupinová

***Pomůcky:*** hudební poslech

***Hudební poslechy:***

C. Saint . Säens: Slon

A. Vivaldi: Bouře

M. Ravel: Bolero

### ***Průběh:***

**Zrcadlo** - Žáci tvoří dvojice nestojící v blízkosti druhého partnera, ale jsou rozmístěni volně po třídě, tak, aby na sebe viděli. Učitel určí, kdo z žáků bude předvádět, např. větší žák, starší žák apod., a druhý z dvojice tvoří zrcadlo, opakuje tedy zrcadlením pohyby svého partnera. Po zastavení hudby a výměny nahrávky si role ve dvojicích vymění. Vhodné je, když učitel vybírá čtyři kontrastní ukázky.

### ***Doporučení:***

Efektivní u hry je, když dvojice nestojí proti sobě, ale jsou rozptýleny po třídě, docílí se tím větší koncentrace žáků a předvádění výraznějších gest, pohybů, protože každý předvádějící žák se snaží, aby jej partner dobře viděl.

**Živý stroj** – žáci jsou rozděleni do skupin po pěti až šesti žácích. Děti při poslechu hudby, v tomto konkrétním případě šlo o Ravelovo Bolero, reagují pohybem na hudbu. Začne jeden žák, ostatní se dívají, nechají se inspirovat a postupně se přidávají svým vlastním pohybem - vytváří tak živý stroj, pulzující pohyby do tempa a rytmu hudby. Na signál, například úderem do trianglu, učitel stroj zastaví, žáci strnou v pohybu, opětovným úderem učitel spouští stroj, žáci v pohybu pokračují a také jej změňí.

### ***Doporučení:***

Zpočátku bylo pro žáky těžké začít, překonat stydlivost, šlo především o odvahu prvního žáka, který se odhodlal a předvedl svůj pohyb. Šlo o motivaci pro ostatní, následně se začali odvažovat další žáci.

### ***Reflexe:***

V projevu pohybem bývají žáci často nejistí a odtahití. Osvědčilo se v první fázi s žáky rozmlouvat, pohybovat se společně, postupně se uvolňovat, odbourávat nejistotu a stres, možná je například i taneční relaxace nebo rozvíčka. V závěru her již obavy u žáků ustoupily, žáci společně komunikovali, spolupracovali, projevovali entuziasmus a kreativitu.

### ***Návodné otázky:***

*Váš pohyb, gesto, tanec byl inspirován hudbou?*

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala expresivními přístupy, poruchami učení u žáků a možnou reedukací poruch učení za pomoci expresivních přístupů, následně aplikací hudebních her s využitím expresivních přístupů v hodinách hudební výchovy.

V teoretické části jsou u jednotlivých expresivních přístupů uvedeny definice, pohled do historie a také vazba na výchovně – vzdělávací proces. Samostatnou kapitolou jsou expresivní přístupy ve školství, kde je zacíleno na vztah mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií. Následující kapitoly nastiňují problematiku poruch učení, jejich možné nápravy za pomoci expresivních terapií a nastiňuje negativních vlivy na vznik poruch učení.

Praktická část byla zaměřena na vytvoření hudebních aktivit do výuky hudební výchovy s propojením dalších expresivních přístupů. Hudební hry byly zařazeny do výuky předmětu Hudební výchova s metodikou na Střední pedagogické škole ve Vsetíně. Cílem bylo aktivní zapojení všech žáků, intaktních i žáků s poruchami učení, zaměřených na rozvoj nejen hudebních dovedností, ale převážně na dosažení cílů nehudebních, rozvoj komunikace, spolupráce v kolektivu, jemné a hrubé motoriky, koordinace pohybů, uvědomění si vlastního těla. Všechny aktivity obsahují formu aktivity, popis činnosti, pomůcky, doporučení a návodné otázky. Na závěr každé společné činnosti následovala reflexe v podobě diskuze se žáky, vlastní reflexe průběhu činnosti. Na základě těchto poznatků bylo vytvořeno doporučení pro další využití aktivit.

Závěrem lze říci, že i přes nepřízeň protiepidemiologické situace byly cíle naplněny. Vzniklo portfolio aktivit, které jsou aplikovatelné do praxe. Z diskuzí s žáky vyplývalo, že aktivní zapojení ve výuce vítají, těší se na aktivity, cítí je jako přínosné, nejen v oblasti hudební. Mezi nejoblíbenější mezi žáky patří využití artefideliky ve spojení s poslechem hudby, působí na žáky relaxačně a mají zklidňující efekt. V oblíbenosti vedou hry s rýmy, zde sledujeme, že žákům vyhovuje přehlednost a jasnost říkadla, která je dána rytmem a vytvářením rýmů je žákům blízké a přirozené. V aktivitách více expresivních, vyžadující vlastní vyjádření, jako dramatika a tanec, jde z žáků cítit ostych, nejistota, obavy z reakce okolí, nedokáží se uvolnit a pracovat přirozeně. Ve výuce hudební výchovy jsou aktivity se žáky vnímány jako součást zážitkové pedagogiky. Pokud by cíle učitele měly směřovat k nápravě poruch učení, či rozvoji celkové osobnosti žáka, muselo by se jednat o systematický a dlouhodobý záměr s konkrétními cíli. Ráda bych zdůraznila, že prvním a důležitým krokem k těmto cílům je právě aktivní muzicírování žáků ve výuce hudební výchovy.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava : Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.

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

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

CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: (skupinové, výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé)*. Přeložil Michaela ŠÁROVÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.

ČÍŽKOVÁ, Klára. *Tanečně-pohybová terapie*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-547-7.

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

FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů*. Ilustroval Irena ŠAFRÁNKOVÁ. Praha: Meander, 2011. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-91-3.

FRIEDLOVÁ Martina a kol., *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5672-0.

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

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-x.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

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



MÜLLER a kol. *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním školství*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5664-5

**Jistel, Petr. 2002.** *My jsme malí muzikanti*. Praha : Muzikservis, 2002. ISBN 978-80-8623-301-7.

JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3.

KADLECOVÁ, Zuzana. *Veselé říkanky o zvířátkách*. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2014. Básničky, říkadla a písničky. ISBN 978-80-253-1981-9.

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

MAJZLANOVÁ, Katarína a KOTRBOVÁ, Kvetoslava.. *Význam príbehu v biblioterapii*. Komárno; Slovakia : J. Selye University, 2019. ISBN 978-80-8122-331-0.

MAJZLANOVÁ Katarína. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. Banská Bystrica : Krajská knižnica Ľudovíta Štúra, 2017. ISBN 978-80-85136-58-6.

MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Ilustroval Daniel MICHALÍK. Praha: Meander, 2012. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-7238-923-0.

MÁTEJOVÁ Zlatica, a MAŠURA Sivestr. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00315-4.

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

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

FRIEDLOVÁ Martina, a spol. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5672-0

POLÍNEK, Martin Dominik. *Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5668-3.

RŮŽIČKA, Michal a POLÍNEK, Martin Dominik. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. Olomouc : P-centrum, 2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁK, František a kolektiv. *Didaktika hudební výchovy na 2.stupni základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

SEDLÁK František. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-294-7.

SVOBODA, Pavel. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.

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.

ŠVEJDOVÁ, Dita. Farinelli – král kastrátů. *Harmonie*.2002. sv.2002/8

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

## **Elektronické zdroje**

*Specifické poruchy učení u žáků středních škol* | Zapojmevšechny.cz. Zapojmevšechny.cz [online]. [cit. 27.10.2021]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/specificke-poruchy-uceni-u-zaku-strednich-skol>

*Arteterapie*. Česká arteterapeutická asociace [online]. Copyright © 2021 Česká arteterapeutická asociace [cit. 04.11.2021]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie>

*Definice a cíle - Tanter.* Taneční terapie - Tanter [online]. Copyright © 2019 Vidurius [cit. 18.11.2021]. Dostupné z: <http://www.tanter.cz/tpt/>.

*Protihlukoví aktivisté: Vypněte "neposlouchanou" hudbu | Týden.cz.* Týden.cz - Aktuální zpravodajství v souvislostech [online]. Copyright © 2006 EMPRESA MEDIA, a.s. Publikování či další šíření obsahu těchto webových stránek bez písemného souhlasu vedení internetové redakce časopisu Týden je zakázáno. Kompletní pravidla využívání obsahu najdete [cit. 21.5.2021]. Dostupné z: [https://www.tyden.cz/rubriky/zdravi/protihlukovi-aktiviste-vypnete-neposlouchanou-hudbu\\_164089.html](https://www.tyden.cz/rubriky/zdravi/protihlukovi-aktiviste-vypnete-neposlouchanou-hudbu_164089.html)

## Seznam zkratk

<b>MPSV</b>	Ministerstvo práce a sociálních věcí
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>RVP</b>	Rámcový vzdělávací program
<b>SPU</b>	Specifické poruchy učení
<b>SŠ</b>	Střední škola
<b>ŠVP</b>	Školní vzdělávací program
<b>ZŠ</b>	Základní škola
<b>ZUŠ</b>	Základní umělecká škola

## Seznam obrázků a tabulek

### 1. Obrázky

- Obrázek č. 1            Ilustrace Daniela Michalíka na básně Radka Malého
- Obrázek č. 2            Ukázka rozpočítadla z knihy Poetický slovníček dětem v příkladech
- Obrázek č. 3            Písnička Zlatá brána otevřená
- Obrázek č. 4            Rozpočítadlo Liška, šiška
- Obrázek č. 5            Skladatelův den z knihy Milion melounů

### 2. Tabulky

- Tabulka č.1            Vztahy mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií

## **Seznam příloh**

1. Hry s rýmy
2. Limerik
3. Barevná kompozice
4. Nonverbální dialog
5. Písničková pohádka
6. Slova

## 1. Hry s rýmy

### 2. Vymysli svou vlastní básničku / říkanku / verš

- S užitím slov ZUB a LÉKAŘ

#### Zapiš vlastní básničku

ZAJÍC MÁ DVA ZUBY  
A POŘÁD SE ZUBÍ.  
AŤ JE PŮLNOC NEBO DEN,  
ZUBY LEZOU Z PUSY VEN.  
NAD ZÁHADOU ZAJEČÍ,  
KAŽDÝ ZUBAŘ ZA JEČÍ.  
ZAJÍC SI JDE ZKRÁTKA  
ROVNŮU PRO ROVNÁTKA.

### 3. Rýmování na čas

- Stopni si 3 minuty, v průběhu se pokus vymyslet co nejvíce rýmů na slova ZUB a LÉKAŘ

#### Zapiš slova

ZUB - DUB  
ZUB - HUB  
ZUB - TRUP

LÉKAŘ - PEKAŘ  
LÉKAŘ - MLÉKAŘ

## 2. Limerik

Krajsma' parni z oholi (Páni, Páni)

Krajsma' parni z oholi (Páni, Páni)  
Krajsma' parni z oholi (Páni, Páni)  
Krajsma' parni z oholi (Páni, Páni)

Krajsma' parni z oholi  
Krajsma' parni z oholi  
Krajsma' parni z oholi

SHOT ON REDMI 7  
DUAL CAMERA

### 3. Barevná kompozice





#### 4. Nonverbální dialog



## 5. Písničková pohádka

KOČKA LEZE DÍROU

SKÁKAL PES

PRŠÍ, PRŠÍ

RYBIČKA MALIČKA

Byl jednou jeden domeček a v tom domečku bydlel pejsek s kočičkou! Jednoho dne se vydali na procházku k potůčku! Přihnaly se velké mraky! a spustil se prudký déšť! Utíkali se schovat do nedaleké stodoly, kde byli koně! ve stodole byla studna, kde potkali rybičku! Ta jim poradila nejkratší cestu domů. Kočička dostala hlad a začala lovit rybičku. Pejsek řekl stop! „kočičko, rybička je taky zvířátko, tu nemůžeš sežrat. Kočička to pochopila, usmířili se, stali se z nich přátelé a nakonec odešli společně domů.

## 6. Slova

1. báň

2. Temnota

3. Lou, Les

4. žlost

5. radost

1. RADOŠT

2. Povztaření vojáckí z vrdky

3. Spokojenost

4. odvaha

5. zajičí

1. CIT, PTÁČCI

2. strach

3. balet

4. přechod boha

5. opatrnost

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Bazelová dipl.um.
<b>Katedra:</b>	Katedra hudební výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lenka Kružíková Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Hudební činnosti pro žáky s poruchami učení s využitím expresivních přístupů
<b>Název práce v angličtině:</b>	Music Activities for Students with Learning Disabilities Using Expressive Approaches
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá hudebními činnostmi pro žáky s poruchami učení ve výuce hudební výchovy. V teoretické části jsou pojmenovány expresivní terapie, poruchy učení, její reedukace s užitím expresivních přístupů ve vzdělávacím procesu. Praktická část se věnuje hudebním činnostem, cílem bylo vytvoření her do výuky hudební výchovy s propojením ostatních expresivních přístupů.
<b>Klíčová slova:</b>	Expresivní terapie, poruchy učení, reedukace, muzikoterapie, muzikofiletika, hudební výchova, hudební činnosti
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor's thesis deals with the subject of musical activities for Students with specific learning difficulties in the teaching of musical education. In the theoretical part are named expressive therapy, learning disorders, its reeducation with the use of expressive approaches in the educational process. The practical part is devoted to musical activities, the aim was to create games in the teaching of musical education with the linking of other expressive approaches.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Expressive therapy, learning difficulties, reeducation, music therapy, musicofiltics, music education, music activities
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	6
<b>Rozsah práce:</b>	70
<b>Jazyk práce:</b>	čeština