

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití vokálních aktivit v muzikofiletickém kontextu u žáků s NKS

Kristýna Šoltysová

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 15. 4. 2024

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Lence Kružíkové, PhD., za odborné rady, poznámky z praxe, vstřícnost, ochotu a podporu při konzultacích.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vokálními aktivitami s použitím technik muzikofiletiky u žáků s narušenou komunikační schopností. Definuje narušenou komunikační schopnost a rozděluje ji do desíti okruhů u nichž je popsána etiologie, projevy, intervence a možnost hudební podpory nejen s využitím vokálních aktivit. Uvádí definici muzikofiletiky a popisuje její postavení mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Muzikofiletický proces dělí do fáze exprese, u kterého vymezuje základní metody a formy a fáze reflexe. Práce je specificky zaměřená na hlas, proto je detailněji popsán význam hlasu a jeho parametry spolu s krátkými cvičeními do praxe. Rovněž jsou uvedeny možnosti podpory žáků s narušenou komunikační schopností ze strany pedagogů. Z teoretické části vycházejí muzikofiletické aktivity, které slouží k rozvoji žáků v kontextu bio-psycho-sociálního modelu osobnosti.

Klíčová slova: hlas, muzikofiletika, narušená komunikační schopnost, vokální aktivity

Annotation

The bachelor thesis deals with vocal activities using Music Philetics techniques for pupils with communication disorders. It defines communication disorders and divides it into ten headings, describing its aetiology, manifestations, interventions, and the possibility of musical support not only through vocal activities. It provides a definition of Music Philetics therapy and describes its position between music education and music therapy. It divides the Music Philetics process into an expression phase, for which it defines the basic methods and forms, and a reflection phase. The thesis specifically focuses on the voice, so the importance of the voice and its parameters are described in detail, along with short exercises for practice. Options for teachers to support pupils with communication disorders are also introduced. The Music Philetics activities are based on theoretical part, they serve to develop pupils in the context of the bio-psycho-social model of personality.

Keywords: communication disorder, Music Philetics, vocal activities, voice

Obsah

Úvod	7
1 NKS v kontextu hudebního působení.....	10
1.1 Kategorie narušené komunikační schopnosti.....	11
1.1.1 Narušený vývoj řeči	11
1.1.2 Získaná orgánová nemluvnost.....	13
1.1.3 Získaná neurotická nemluvnost.....	13
1.1.4 Narušení článkování řeči.....	15
1.1.5 Narušení plynulosti řeči	16
1.1.6 Narušení grafické stránky řeči.....	17
1.1.7 Narušení zvuku řeči.....	17
1.1.8 Poruchy hlasu	18
1.1.9 Symptomatické poruchy řeči.....	19
1.1.10 Kombinované vady řeči.....	20
2 Využití hlasu v muzikofiletice	21
2.1 Fáze muzikofiletické aktivity	22
2.1.1 Exprese	22
2.1.2 Reflexe	24
2.2 Hlas jako prostředek muzikofiletiky	24
2.3 Základní parametry hlasového projevu v kontextu NKS	25
2.3.1 Dech	25
2.3.2 Fonace	26
2.3.3 Artikulace a rezonance	27
2.3.4 Pěvecký postoj.....	28
2.3.5 Hlasová hygiena	28
2.4 Hudební podpora žáků s NKS	29
3 Metodologie	31

4	Praktická část.....	33
4.1	Biologická rovina	33
4.1.1	Ram-se-se	33
4.1.2	Společné dýchání.....	35
4.1.3	Tabulka.....	35
4.1.4	Části stroje.....	36
4.2	Psychologická rovina	38
4.2.1	Dirigent.....	38
4.2.2	Já jsem jako	39
4.2.3	Proměny písně	40
4.2.4	Rozpohybovaná písnička.....	41
4.3	Sociální rovina.....	42
4.3.1	Zvukové ztvárnění jevu	42
4.3.2	Společný tón	43
4.3.3	Předávání imaginárního předmětu	43
4.3.4	Básničky plné emocí	44
	Diskuse	47
	Závěr.....	48
	Seznam zdrojů	50

Úvod

Lidský hlas je nezaměnitelná součást každého člověka. Bývá někdy popisován jako odraz duše, jelikož se v něm zrcadlí lidské emoce, potřeby, přání a touhy. Když jsme šťastní, nadšení, zamilovaní i náš hlas přetéká těmito pozitivními emocemi. Ale i smutek, nervozita, strach nebo únava se v našem hlase projeví. Tak jako se však na našem hlase ukáže vnitřní rozpoložení, prací s hlasem ho můžeme ovlivnit. Je dokázáno, že zpěv má pozitivní vliv na sebepojetí, zvládání emocí a stresu, vyrovnávání se s těžkými životními situacemi, napětím a celkovou harmonií těla i mysli. Vždyť tak jako u hry na housle se rozvíjejí struny a rozezná celý nástroj, tak i naše tělo dokážeme rozeznat. A o to je to víc, že zvuk je vytvořen přímo v našem těle, kde cítíme každou vibraci, každý nádech a jen malým pohybem dokážeme zvuk měnit. Lidský hlas má bezpochyby velkou sílu, i novorozenec se uklidní, když slyší hlas matky. Pro správný vývoj dítěte je doporučováno na něj od narození mluvit, zpívat mu, učit ho básničky, říkadla a písničky. Osvojí si tak základy řeči, naučí se zásadám komunikace, pozná, jak vyjádřit emoce a dojde k rozvoji celého dalšího spektra funkcí a dovedností.

Práce s hlasem tak nabízí jedinečné možnosti. Nemusí se jednat jen striktně o práci s mluvenými slovy. Svůj nepopíratelný význam má práce s dechem, s vokály bez sémantického významu spojení vokálních aktivit s pohybem, dramatem nebo i výtvarným uměním. Dochází tak nejen k rozvoji komunikace, ale i kognitivních a exekutivních funkcí, jemné a hrubé motoriky, sebepřijetí, empatie, sociálního citění a mnoho dalšího. Složky lidské osobnosti jsou totiž navzájem propojeny a změna jedné podnítky změnu v dalších, tak popisuje bio-psycho-socio-spirituální model člověka.

Komunikace je jednou ze základních lidských potřeb, proto bychom se měli snažit o to, aby každému člověku byla alespoň v nějaké míře umožněna. Velmi snadno se může stát, že dojde k jejímu narušení, vlivem dědičnosti, psychických nebo biologických faktorů. Řešení tohoto problému vede často přes tým lékařů, logopedů, fyzioterapeutů, pedagogů a dalších odborníků. Muzikofiletika pomocí zážitku, her, zábavy a reflexe přibližuje žáka k vytyčeným cílům. Její metody působí podpůrně, relaxačně i aktivizačně na žáky širokého spektra. Je jakousi spojnicí mezi čistě terapeutickým a vzdělávacím odvětvím.

Název bakalářské práce zní Využití vokálních aktivit v muzikofiletické kontextu u osob s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS). Toto téma jsem si vybrala proto, že k němu mám velmi blízko a prakticky se s ním setkávám, jelikož studuji hudební kulturu

a speciální pedagogiku a ve svém volném čase se věnuji zpěvu. V rámci speciálně pedagogických praxí jsem měla možnost poznat mnoho žáků s jejich specifiky, odlišnostmi i výjimečnostmi a stejně tak různorodé spektrum pedagogů a asistentů, kteří aplikovali nejrůznější metody a formy při vzdělávání a výchově žáků. V rámci praxí jsem vykonávala náslechy i přímou výuku na logopedické škole, kde jsem žákům s NKS byla nejbliže a mohla do problematiky lépe nahlédnout. Na mě samotnou má zpěv a obecně vokální aktivity velký vliv. Naučila jsem se toho skrz ně mnoho, pomáhají mi s vyrovnáváním se s náročnými emocemi a chtěla jsem se tedy blíže zaměřit na způsoby, jak je možné pomoci i někomu dalšímu.

Bakalářská práce je rozdělena do tří částí. První část je bližší speciální pedagogice. Popisuje důležitost komunikace, definuje NKS a blíže se věnuje jejímu rozdělení do desíti okruhů. U každé kapitoly je uvedena možnost hudební podpory žáků s konkrétním narušením, a to nejen s využitím aktivit vokálních ale i s dalšími prostředky muzikofiletiky. Další kapitola blíže specifikuje muzikofiletiku. Zahrnuje vymezení a definici muzikofiletiky, která vychází z artefiktiky, za jejíhož otce je považován Jan Slavík. Následně uvádí způsoby využití hlasu, jeho důležitost a fáze, které muzikofiletická praxe obsahuje. Jednou z nich je reflexe, která je jednou z markantních odlišností od klasické hudební nebo hlasové výchovy. Charakterizovány jsou také hlasové parametry, se kterými je nutno umět při vokálních aktivitách pracovat. U těchto parametrů jsou uvedena krátká cvičení a tipy pro posílení nebo dosažení jejich správnosti. Poslední část pak uvádí konkrétní příklady muzikofiletických her a aktivit upravených pro potřeby speciálně pedagogické praxe, využívajících hlasu a dechu jako svého prostředku. Jsou rozděleny do třech skupin na základě bio-psycho-sociálního modelu osobnosti, to znamená, na kterou složku osobnosti se primárně zaměřují, i když se jedná o aktivity komplexní a necílí izolovaně jen na určitou oblast.

Má bakalářská práce má za cíl definovat nejen muzikofiletiku a oblasti NKS, ale dát tyto dvě oblasti do souvislosti. Chtěla by poukázat na jejich provázanost, možnosti spojení a vzájemné spolupráce. Bližší zaměření by pak mělo být na formy muzikofiletiky využívající hlas a to, jak je možné pracovat s ním u žáků s NKS. Hlavním cílem je však sestavení metodického návrhu aktivit, které by byly použitelné v praxi. Dílčím cílem je ověření účinnosti alespoň některých aktivit a uvést poznámky z praxe a doplňující doporučení. Za důležitý cíl je také považována úprava muzikofiletických aktivit tak, aby odpovídala kategorii žáků s NKS a přinášela žádoucí rozvoj.

Očekávám, že se mi podaří najít a sestavit aktivity, které podpoří komplexní rozvoj žáků a pozitivní vztah k hudbě. Vyházet budu z mých přímých zkušeností s vokálními aktivitami z workshopů, seminářů a kurzů, které podloží literatura s hudebními a muzikoterapeutickými hrami. Je tedy možné uzpůsobit vokální muzikofiletické aktivity žákům s NKS tak, aby vedly k jejich harmonickému rozvoji? Lze v oblastech těžkých a kombinovaných vad poskytnout hudební podporu? A jsou nějaká doporučení a podpůrná opatření, ze kterých může pedagog vycházet při aplikaci hudebních aktivit u žáků s NKS?

Má bakalářská práce najde své využití ve školách zřízených dle §16 odstavce 9 školského zákona i v běžných školách podporujících inkluzivní vzdělávání. Čerpat z ní tak mohou pedagogové a speciální pedagogové, kteří chtějí obohatit svou práci o muzikofiletické aktivity, které nabízí širokou škálu možností. Směřovány jsou zejména do hodin hudební výchovy, ale své opodstatnění najdou i v jiných předmětech. Bakalářská práce také odkazuje na autory z oblasti logopedie, pedagogiky, medicíny i muzikoterapie, ze kterých je pak možno dále vycházet.

1 NKS v kontextu hudebního působení

„Není na tomto světě lidské hmoty-života-bez potřeby přijímat a vydávat informace.“
(Lejska, 2003, s. 9)

Komunikace je základní lidská potřeba, bez ní se člověk cítí bezmocně jelikož nemůže vyjádřit své potřeby, zájmy a sdílet své prožitky. Je to způsob, jakým jedinec vysílá a zároveň přijímá signály. Tento složitý proces, se skládá nejen z pouhých slov a jejich správného použití, ale také z emocí, které do něj vložíme, z melodického toku řeči, z gest a výrazu ve tváři a spoustu dalších částí. Každému jedinci by proto komunikace měla být umožněna a měli bychom mu dopomoci ji co nejvíce rozvíjet.

Vymezení narušené komunikační schopnosti není jednoduché. Nemůžeme ji definovat jen jako vychýlení se od toho, co je ve společnosti považováno za normu, jelikož už ta je těžko definovatelná, neboť je spojena s určitým jazykovým prostředím a není jednoznačná. Tento pohled je tedy považován spíše za doplňkový. (Lechta, 2003) Při diagnostice nesmíme nikdy opomenout individuální charakteristiky jedince, jako je například to odkud pochází, jeho věk a vývojová fáze, dosažené vzdělání nebo přidružené postižení (Klenková, 2006). Ve speciálně pedagogické praxi se nejčastěji vychází z definice dle Lechty (2003, s. 17): „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některé roviny jeho jazykových projevů (příp. několik jazykových projevů současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ Jak uvádí Peutelschmiedová (2005), termín narušená komunikační schopnost sice do běžné mluvy asi nepronikne, ale trefně vystihuje řešený problém a to tak, že se nejedná jen o obtíže v orální komunikaci. Zároveň pojmem narušená odkazuje na skutečnost, že se nemusí jednat o trvalé postižení, nýbrž o reparable problém.

Peutelschmiedová (2005) člení jazyk do těchto 4 rovin: fonetiko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Foneticko-fonologická stránka řeči je nejstručněji označována jako zvuková. Zabývá se artikulací, vnímáním a vlastnostmi hlásek. Tato oblast byla dříve dominantní, a to zejména proto, že ji u dětí pozorujeme nejdříve a nejčastěji, dnes tomu již tak není, i když z požadavků na správnou výslovnost se, zejména u hlasových profesionálů, neslevilo. Lexikálně-sémantická rovina se zabývá obsahem. Objektem zájmu je jak aktivní, tak pasivní slovní zásoba člověka a také pochopení významu slov. Další rovinou je morfologicko-syntaktická, která je obecně zaměřena na gramatiku. Zabývá se tím, jak jsou jednotlivé slovní druhy zastoupeny ve větě, spojováním a správnými gramatickými tvary slov. Upozorňuje na to, že jsou období v životě

dítěte, kdy je chybné použití slov běžné, jsou to tzv. fyziologické dysgramatismy, ale že se v pozdějším věku může jednat o varovný signál. Poslední jazykovou rovinou je rovina pragmatická. Klenková (2006, s. 53) ji definuje takto: „*Pragmatická rovina je rovina sociálního uplatnění komunikační schopnosti, sociální aplikace.*“ Je to stránka, které se v dnešní době věnuje nejvíce pozornosti. Cílem není naučit žáka perfektní výslovnosti slov, které nikdy nepoužije, ale věnovat čas tomu, aby byl schopen interakcí ve společnosti a dosáhl co největší samostatnosti. Je to tedy zaměření ryze praktické.

1.1 Kategorie narušené komunikační schopnosti

Způsobů, jakými můžeme rozdělit a klasifikovat poruchy řeči je nesčetné množství. Je možné zaměřit se na věk klienta, na to, zda se jedná o hlavní nebo doplňkový problém, na stupeň postižení (úplné nebo částečné) nebo zda budeme narušení zkoumat z pohledu medicínského. V této bakalářské práci bude použito dělení, které se zaměřuje na typický symptom dané poruchy. (Klenková, 2006) Lechta (2003) uvádí dělení na 10 okruhů narušené komunikační schopnosti:

- narušený vývoj řeči (dysfázie);
- získaná orgánová nemluvnost (afázie);
- získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus);
- narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie);
- narušení plynulosti řeči (balbuties, tumulus sermonis);
- narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení);
- narušení zvuku řeči (palatolálie, rinolálie);
- poruchy hlasu (dysfonie);
- symptomatické poruchy řeči;
- kombinované vady řeči.

Následující část bude detailněji zaměřena na jednotlivé okruhy narušené komunikační schopnosti. Nastíněny budou příčiny vzniku, způsoby projevu, charakteristiky poruchy a způsoby intervence.

1.1.1 Narušený vývoj řeči

Tento okruh je v některé literatuře označován jako vývojová nemluvnost, pojem narušený vývoj řeči však zahrnuje všechny kategorie poruch, které se mohou ve vývoji řeči

vyskytovat. Je kategorií, která je velmi široká a někdy také nejasná z hlediska příčin nebo projevů. (Klenková, 2006) Mikulajová (in Lechta 2003, s. 61) uvádí tuto definici narušeného vývoje řeči: „*strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, příp. i všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte.*“ Nedostatky pak mohou být patrné ve všech 4 jazykových rovinách v různé míře. Narušený vývoj řeči je rozdělován do dvou podkategorií, a to na opožděný vývoj řeči a na vývojovou dysfázii.

Na opožděný vývoj řeči nás upozorní to, když dítě okolo věku 3 let nemluví nebo mluví o hodně méně, než je považováno za normu. V takovém případě je nutné vyloučit jako příčinu poruchu sluchu, zraku nebo poruchu intelektu. Mezi velmi časté faktory působící na opožděný vývoj řeči se řadí pro dítě nepodnětné prostředí a citová deprivace, částečná mozková dysfunkce, důležitou roli však mohou hrát také dědičné faktory nebo předčasné narození dítěte. Vývoj řeči by se však se zpožděním měl dostat do pásma obecné normy. (Peutelschmiedová, 2005; Klenková, 2006).

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči se řadí mezi centrální poruchy řeči což znamená, že odchylky ve zrání a vývoji mozku a centrální nervové soustavy způsobují poruchy řeči a celkový opožděný vývoj dítěte. Infekce matky v těhotenství, komplikace během porodu, komplikovaná novorozenecká žloutenka, to vše se řadí mezi příčiny vzniku poruchy. Pro vývojovou dysfázii je typické, že podmínky pro rozvoj řeči jsou příznivé (inteligence v pásmu normy, stimuluující sociální prostředí atd.), ale dítě nedostatečně rozumí řeči, a to se projevuje také při jeho vlastní tvorbě řeči a má tedy sníženou schopnost komunikovat. (Klenková, 2006; Lejska, 2003)

Terapie narušeného vývoje řeči je komplexní, zaměřuje se na celkový rozvoj jedince a jsou kombinovány různé postupy. Orientována je především na oblast zrakového a sluchového vnímání, na rozvoj myšlení, paměti, pozornosti, na rozvoj jemné i hrubé motoriky a také grafomotoriky a samozřejmě také na rozvoj řeči, ve kterém je kladen velký důraz na motivaci. Veškerá intervence však musí vycházet z přesné a celostní diagnostiky. (Klenková, 2006)

Hudební podpora: I v rámci hudebních aktivit se snažíme rozvíjet žáka komplexně. Zařazujeme hudebně pohybové cvičení, jakým je fonace vokálů „ú-ó-á-é-í“ při které postupně zvedáme paže. Od upažení se nám s každým vokálem zvedají paže výš a výš, až je máme nad hlavou. (Mlčáková in Müller a kol., 2020) Dále cvičení na sluchovou diferenciaci, které může

být realizováno například tak, že jeden žák stojí zády ke třídě, ostatní hrají postupně na různé hudební nástroje a žák se snaží rozpoznat o jaký hudební nástroj se jedná.

1.1.2 Získaná orgánová nemluvnost

Získaná orgánová nemluvnost, označovaná také jako afázie, je porucha, při které dochází ke ztrátě již nabyté schopnosti mluvit a rozumět řeči. Jak uvádí Kejklíčková (2016) porucha často nezasahuje jen oblast mluvené řeči, ale i psaní, čtení a kresby a někdy dokonce paměti a myšlení. Afázie vzniká v důsledku poškození některých částí mozku v dominantní hemisféře, a to vlivem nádorových onemocnění, cévní mozkové příhody, úrazů hlavy, zánětů mozku, proto se častěji vyskytuje u dospělých jedinců. U dětí je jednoznačně dominující příčinou úraz hlavy a tato forma je označována jako dětská vývojová afázie (Klenková, 2006).

Dominantním příznakem je ztráta plynulosti řeči. Obtížné bývá vybavování slov, přičemž slovo bývá nahrazeno složitějším opisem. Někdy se objevuje komolení slov, od záměny písmen až po těžké deformace. Slyšená řeč může být pro člověka jen abstraktním sledem zvuků, stejně tak jako psaný text může působit jako zmeť čar, kterou nedokáže rozluštit. (Peutelschmiedová, 2005) Zasažení afázií někdy přichází i o schopnost zpívat a hrát na hudební nástroj. (Kejklíčková, 2016)

Klenková (2006) popisuje intervenci v tomto případě jako proces, který je v rukou velkého množství odborníků, a který bývá zpravidla dlouhodobý. Zahrnuje nejen terapii logopedickou, ale také psychologickou, lékařskou a fyzioterapeutickou. U dětí je potřeba podpořit jejich vlastní sebehodnocení, jelikož se vůči vrstevníkům mohou cítit méněcenně, když s nimi nedokážou v některých ohledech držet krok nebo jsou zařazeny do speciálních logopedických škol.

Hudební podpora: Při podpoře žáka je možné zaměřit se i na nejazykové stránky a rozvíjet tak paměť, pozornost a myšlení. Jednou z hudebních aktivit je hra na rozpoznávání písní, kterou uvádí Tichá (2005). Učitel hraje známou píseň, zpívá ji s textem nebo na vokál a žák vybírá ze dvou možností o jakou píseň se jedná. Nabídka možností může být napsána na kartičkách nebo znázorněna zástupným předmětem či obrázkem. Pro podporu paměti a motoriky mohou sloužit krátká rytmická cvičení, která žák po učiteli opakuje.

1.1.3 Získaná neurotická nemluvnost

Tato forma narušení nevychází z porušení biologických struktur, jako je tomu například u získané orgánové nemluvnosti, ale vzniká na základě šoku, traumatu nebo těžké

životní situace. Peutelschmiedová (2005) uvádí dělení na 3 formy: mutismus, elektivní mutismus a surdomutismus.

Mutismus neboli oněmění vzniká po ukončeném vývoji řeči, kdy jedinec má možnost komunikovat, dokonce by chtěl, ale nemůže, protože dochází k psychickému bloku. Náchylné pro vznik jsou děti příliš protektivních rodičů, zvýšeně úzkostlivé anebo děti v citlivém období jako je rozvod rodičů, nástup do školky nebo přechod do školy (Kejklíčková, 2016). Mutismus se však v žádném případě netýká jen dětí.

Formou mutismu je mutismus elektivní. Mlčení je v tomto případě volbou dítěte a je vázáno na konkrétní osoby nebo situace, ve kterých odmítá komunikovat. Nejdůležitější je na dítě nevyvíjet nátlak (což se týká i mutismu), ale pozitivně hodnotit veškeré náznaky komunikace. Surdomutismus je na rozdíl od mutismu doprovázen neschopností porozumět lidské řeči, a to při plné funkčnosti sluchu. (Peutelschmiedová, 2005)

Intervence u klientů s mutismem probíhá na několika úrovních. První, nejdůležitější úroveň dle Peutelschmiedové (2005) je psychologická nebo psychoterapeutická, jelikož je nutné odstranit psychickou bariéru. Poté následují foniatrická a logopedická sezení se speciálními technikami, mezi které patří například dráždění hrdla štětečkem. Pokud se jedná o žáka s mutismem, důležité je vytvořit pozitivní klima ve třídě. K posílení sebevědomí dítěte napomáhá nabídnutí jiného způsobu komunikace a seznámení spolužáků s problémem. Je jasné že terapie mutismu je dlouhodobá a musíme se spokojit i s nejmenšími náznaky pokroku jako je třeba úsměv, broukání nebo šepot. (Kejklíčková, 2016)

Hudební podpora: Při hudebních aktivitách žáka zásadně nenutíme k hlasovému projevu, pouze motivujeme, povzbuzujeme a nabízíme. Využít můžeme hry na hudební nástroje nebo spojení s jinými druhy umění. Výtvarné umění patří mezi nejstarší lidské kulturní projevy. Je odrazem života, přání, tužeb a je tedy vlastně způsobem komunikace. Proto může být způsobem, jak u žáka podpořit komunikaci, i když neverbální. Výtvarný projev se dá s hudebním uměním spojit například při muzikomalbě nebo při asociativním projevu při hudbě. Význam pak mají použité barvy, tloušťka čar, velikost, umístění obrázku a spoustu dalšího. Určit diagnózu na základě kresby však smí pouze kvalifikovaný odborník. (Mátejová, Mašura, 1992)

1.1.4 Narušení článkování řeči

Narušení článkování řeči se zabývají správnou artikulací. Jedná se o problémy, které si většinová společnost asociuje s prací logopeda, jedná se totiž o nejčastěji vyskytující se narušení komunikační schopnosti. Podle etiologie a stupňujících se symptomů, rozdělujeme narušení článkování řeči na 2 podkategorie – dyslálii a dysartrii. (Peutelschimedová, 2005)

Dyslalie je označována českým termínem jako patlavost. Jedná se o poruchu výslovnosti hlásek, která se projevuje vynecháváním, nahrazováním nebo nepřesným vyslovováním hlásky nebo skupiny hlásek což má vliv také na plynulost projevu. Pokud se vady ve výslovnosti objevují do 6. – 7. roku dítěte, je to zcela přirozené a označujeme tento stav jako fyziologickou patlavost. O pravou patlavost se bude jednat v případě, že obtíže s výslovností hlásek budou přetrvávat i po 7. roce věku, kdy už by dítě mělo mít zafixovanou správnou artikulaci. Mezi příčiny se řadí poruchy mluvidel, sluchu, neuromotorické poruchy, ale zajisté má vliv i dědičnost nebo prostředí a výchova. Logopedická intervence by měla být zahájena před nástupem dítěte do školy. Může probíhat individuálně či skupinově, formou her a motorických cvičení a měla by dítě bavit a nepřetěžovat. Terapie je prováděna také u dospělých klientů. (Klenková, 2006)

„Dysartrie je narušení artikulace jako celku, vznikající při organickém poškození centrálního nervového systému. Kromě globální poruchy hláskování jsou v různé míře přítomny i poruchy respirace, fonace, rezonance a prozódie.“ (Cséfalvay in Lechta 2003, s. 237) Vliv na vznik může mít předčasné narození, infekce, asfyxie dítěte, v pozdějším věku může vzniknout v důsledku zánětlivých onemocnění mozku, nádorů nebo úrazů. Nejtěžší formou dysartrie je anartrie. Terapie dysartrie zahrnuje široké spektrum metod a oblastí, na které je třeba se zaměřit. Jedná se například o dechová, artikulační, rytmická cvičení, o posílení a rehabilitování orofaciální oblasti, ale i o využití medicínských přístupů jakými jsou Vojtova metoda nebo Bobath koncept. (Klenková, 2006)

Hudební podpora: Cvičení cílíme na podporu dechu, artikulace a rytmického cítění. Individuálně i skupinově lze aplikovat cvičení při kterém nahlas vyslovujeme a vytleskáváme rytmus slov podle slabik. Učitel může ukazovat na jednotlivé předměty, které mají žáci vytleskat a pojmenovat nebo se může jednat o dialog, kdy takto ztvární celé věty. Tleskání může být nahrazeno hrou na Orffovy nástroje. (Šimanovský, 2011)

1.1.5 Narušení plynulosti řeči

Narušení fluence řeči je opět velmi četně vyskytující se problém ve společnosti. Vyskytuje se jak ve formě koktavosti, tak ve formě breptavosti.

Koktavost je porucha označována také jako balbuties a je stručně charakterizována jako narušení dynamiky řeči. Jedná se o biopsychosociální poruchu, která vzniká na základě vrozené dispozice a následného traumatu, projeví se přepětím až křečemi svalů, které se podílejí na tvorbě řeči, a zhoršuje se ve vypjatých sociálních situacích, kdy se balbutik snaží co nejvíce soustředit. Mezi kritické situace, řadící se mezi příčiny rozvoje koktavosti, dle výzkumů patří obtížné období v rodině, útok zvířete, vystrašení čertem, ale i situace, které se řadí mezi ty pozitivnější, jako je narození sourozence nebo obdržení vytouženého daru. Znalost příčiny narušení je základním předpokladem pro léčbu. Známým znakem koktavosti je opakování a prodlužování určitých hlásek slov, mezi ty možná méně známé se řadí zadržování dechu, třes a napětí ve svalech celého těla, zejména v obličejové části nebo vyhýbání se komunikaci. Tyto projevy se vyskytují v různé míře v závislosti na situacích, zajímavé je, že téměř nikdy nedoprovázejí zpěv. (Kejklíčková, 2016, Peutelschmiedová, 2005) Intervence probíhá jak na úrovni psychoterapie, tak logopedie, ve které se zaměřuje, jak uvádí Peutelschmiedová (2005, s. 68) „na měkký hlasový začátek.“

Breptavost představuje méně častou poruchu, kterou si jedinec neuvědomuje a postihuje tempo řeči. Velký vliv zde má dědičnost a spekuluje se také o základu v organickém poškození mozku. Zrychlená není v případě breptavosti jen řeč, ale i pohyby a chování. Problémovým jevem v řečovém projevu není jen výše zmíněné tempo, ale dochází také ke komolení, opakování nebo polykání hlásek, špatné skladbě vět a zmatení myšlení. Nejpoužívanějším přístupem v logopedické intervenci je kromě nácviku artikulace upozorňování a poskytování náhledu osobě s breptavostí na to jak mluví, aby si uvědomila jak se projevuje a že to posluchači působí značné problémy. (Peutelschmiedová, 2005; Klenková, 2006)

Hudební podpora: Jak už bylo výše zmíněno, při logopedické intervenci se zaměřujeme na měkký hlasový začátek. Ten je možné podpořit také v rámci hudebních aktivit. Dále se zaměřujeme na práci s dechem – správný kontrolovaný nádech a pozvolný netrhaný výdech. Mnoho užitečných cvičení uvádí Tichá (2005) v knize Učíme děti zpívat. Školní prostředí může být pro žáky s tímto typem NKS stresující, nabízí se tak zařazení zklidňujících technik jakou je například hudební relaxace. Ta je realizována receptivním vnímáním hudby, které

žáka vede k psychickému a somatickému uvolnění a má vést svalovou a nervovou soustavu opět k normálnímu výkonu. Doporučuje se provádět ji v odhlučněném prostředí, při tlumeném světle, nejlépe vleže se zavřenýma očima. Vedoucí osoba (terapeut, učitel) provází relaxaci tichým slovem a jednoduchými pokyny. (Mátejová in Mátejová, Mašura, 1992)

1.1.6 Narušení grafické stránky řeči

Do této kategorie spadají poruchy řadící se mezi specifické vývojové poruchy učení. Konkrétně zde spadá dyslexie – porucha čtení, dysgrafie – porucha grafické stránky psaného jazyka, dysortografie – porucha spojená s neschopností aplikování gramatických pravidel a se sluchovým rozlišováním, dyskalkulie – porucha matematických dovedností. Jedná se o komplexní poruchy zasahující do mnoha oblastí, které by se daly rozsáhle charakterizovat, to však není hlavním cílem této bakalářské práce. Vlivem dědičnosti nebo komplikacemi v těhotenství a během porodu mohou vznikat změny v centrálním nervovém systému, které stojí za narušením v grafické stránce řeči. Intervence se zaměřuje na motivaci, posilování sebevědomí, individuální přístup ve výuce, realizaci motorických cvičení a aplikování metod, které vyplynou z kvalitní a včasné diagnostiky. (Peutelschmiedová, 2005)

Hudební podpora: Gerlichová (2021) uvádí své zkušenosti z praxe, že díky hudební podpoře je možné dosáhnout posunu u čtení, psaní, počítání i motorických funkcí. Trénink je nutné zaměřit na zrakové a sluchové vnímání, rozvoj rytmu a pohybu. Doporučeno je tak aplikovat rytmická cvičení zaměřená například na rytmizaci slov, sluchovou analýzu a syntézu a dostatek pohybu. Návrhem na cvičení pro žáky je pak bubnování, v případě zazní určitá hláska v písni nebo úder na každé sudé číslo z hlášené nabídky a podobně.

1.1.7 Narušení zvuku řeči

Při tvorbě hlasu jsou využívány různé rezonanční dutiny v našem těle, pokud dojde k jejich nesprávnému využití podepíše se to na zvuku řeči. Tyto patologie rozdělujeme na rinolálii a palatolálii. (Kerekrétiová in Lechta, 2003)

Peutelschmiedová (2005) uvádí, že u rinolálie (huhňavosti) je změněná rezonance vlivem nesprávného pronikání vzduchu do nosní dutiny. Rozlišujeme několik typů. Při zavřené huhňavosti mluví jedinec jako by měl neustále rýmu, vzniká totiž při zduření nosní sliznice, polypech, zbytnělí nosních mandlí, nesprávným fungováním měkkého patra nebo i nácvikem. Otevřená huhňavost vzniká následkem rozštěpových a vývojových poruch, v průběhu života pak obrnami patra nebo nesprávnou artikulací. Kombinací dvou výše zmíněných typů vzniká huhňavost smíšená.

Příčinou palatolalie je rozštěp v obličejové části, což jak Klenková (2006) uvádí, znamená, že v 4. – 9. týdnu embryonálního vývoje, došlo k chybnému vývoji a nedotvoření struktur. Dále upozorňuje, že porucha vzniká v důsledku dědičnosti nebo infekcí, onemocnění, působení škodlivých látek a vlivů v průběhu těhotenství. Mezi hlavní symptomy Peutelschmiedová (2005) radí: změnu zvuku řeči, chybnou artikulaci a narušení mimiky. Vedlejším symptomem, který je však neopominutelný je vliv na lidskou psychiku a socializaci, neboť vzhled a vnímání lidmi ve společnosti má obrovský vliv na naše sebepojetí.

Při nápravě narušení zvuku řeči je kladen důraz na kombinaci medicínské a logopedické léčby.

Hudební podpora: Pro uvědomování a práci s rezonancí můžeme využít různých vokálních cvičení. Nenásilnou formou může být hraní si se slabikou „je“. Pomocí této slabiky žáci rozmlouvají mezi sebou a snaží se přidávat jí různé zabarvení – posměšné, udivené, rozzlobené. Dalším cvičením může být znázorňování letu čmeláka při kterém měníme hlásky z „m“ (když je čmelák v ústech) na „n“ (když je čmelák v nose) až na „bz“ (když čmelák vylétne ven). (Tichá, 2005)

1.1.8 Poruchy hlasu

Poruchy hlasu jsou odchýlením vlastností (výška, síla, barva) hlasu od normy (Peutelschmiedová, 2005). Kerekrétiová (in Lechta, 2003) dělí etiologii poruch do třech kategorií: orgánové, funkční a psychogenní. Mezi orgánové se řadí nádory, úrazy, záněty, nedomykavost hlasivek, uzlíky a hormonální změny. Do funkčních příčin spadá zejména přemáhání a patologický způsob tvoření hlasu bez anatomické odchylky hlasových orgánů. Vzniká tak hyperkinetická dysfonie dětská nebo vyskytující se u dospělých jedinců. Nezvyklý nález nedoprovází ani psychogenní onemocnění, proto jsou funkční a psychogenní poruchy často propojené a je obtížné rozlišit původ narušení. Mezi psychogenní poruchy patří prodloužená mutace, která se vyskytuje u chlapců, kteří se obtížně vyrovnávají s dospíváním, spastická dysfonie, fonastenie – časté onemocnění hlasových profesionálů a poruchy hlasu při hysterii.

Každá terapie by měla začít komplexní diagnostikou vycházející z multioborové spolupráce lékařů zahrnujících také psychologa a foniatra. Následuje lékařská intervence doprovázená hlasovými cvičeními. Na tomto místě je však potřeba zdůraznit důležitost prevence. Mnoha poruchám hlasu můžeme předejít dodržováním zásad hlasové hygieny. Ta

zahrnuje nejen správné dýchání, mluvní a zpěvní techniku, ale zdůrazňuje vliv spánku, stravy, denního režimu a hygieny duševní. (Klenková, 2006)

Hudební podpora: Léčbu poruch hlasu můžeme podpořit uvědoměním si a nácvikem správného dechu. Žáci si lehnou na zem na podložku nebo koberec a pozorují svůj dech. Vědomě se zaměřují na jednotlivé fáze dechu a snaží se analyzovat, co se ve které části děje. Tělo je volné, dýchání přirozené a ruce mohou být položené na břicho, aby bylo možné ještě lépe vnímat pohyby těla. Žáky po jejich vlastním pozorování seznámíme se zásadami správného dechu, na které se poté snaží zaměřovat i v sedě a ve stoje. Prohloubené brániční dýchání podpoří relaxační hudba při které mají žáci zavřené oči.

1.1.9 Symptomatické poruchy řeči

Jak uvádí Peutelschmiedová (2005), narušení řeči nemusí být samostatnou vadou, může být pouze příznakem nebo dokonce předpovídat jiný problém. V tomto případě se poruchy nesčítají, ale spíše násobí, jelikož vzniká nový problém, se kterým se musíme naučit pracovat. Dále uvádí skupiny osob, kterých se symptomatické vady řeči týkají. Jedná se o osoby s mentálním postižením, s DMO, se zrakovým nebo sluchovým postižením, o osoby se schizofrenií nebo poruchami chování.

Dětská mozková obrna vzniká v důsledku poškození mozku. Vývoj řeči bývá opožděný, většinou však i narušený. Narušená může být artikulace, výslovnost, plynulost, porozumění řeči, ale také sací a polykací reflex a celková koordinace a motorika v obličejové části. (Klenková, 2006)

Mentální postižení vzniká dle Klenkové (2006) taktéž poruchou v oblasti mozku. Stupeň vývoje řeči zde závisí na hloubce daného postižení. Může se tak jednat o nevyvinutí artikulované řeči s neschopností vyjádřit vlastní potřeby nebo o zcela normální projev v situacích, které nejsou komunikačně nepředvídatelné. Vliv na řeč má i celkový stav motorické koordinace celého těla.

U osob se zrakovým postižením dochází taktéž k opožděnému vývoji řeči, který se však skokově dorovná při nástupu do školy, což je spojeno s výukou Braillova písma. Jelikož si žáci nemohou často spojit dané slovo s představou předmětu, dochází k verbalismu – slovo je pro ně jen zvukem. Problém nastává také v oblasti neverbální komunikace, kde postoje těla, mimika a gesta neodpovídají. (Klenková, 2006)

Hudební podpora: Hudební podpora se zaměřuje na jedince jako na individualitu plně respektuje žákova specifika. Možnosti podpory jsou různé, uveďme tedy některé vybrané příklady. Žáci se sluchovým postižením vnímají hudbu pomocí hmatu a zraku. Nabízí se tak „odhmatávání“ vibrací z hudebních nástrojů a reproduktorů nebo vizuální znázornění rytmu. Existuje také skupina tlumočnicků do znakového jazyka, kteří se zaměřují na překládání hudebních děl. U žáků se zrakovým postižením je vhodné cílit cvičení do oblastí podporující sluchové vnímání. Cvičení mohou být zaměřena na sluchovou diskriminaci hudebních nástrojů, hlasů nebo různých výšek tónů. U žáků s poruchou autistického spektra je často využívána hra na hudební nástroje, jelikož se může stát nenásilným způsobem komunikaci. Realizována je nejčastěji ve formě volné improvizace. (Gerlichová, 2021)

1.1.10 Kombinované vady řeči

U kombinovaných vad řeči dochází ke spojení 2 a více výše zmíněných vad. Jak už bylo zmíněno u vad symptomatických, přístup by se měl odvíjet od přístupu, že jednotlivé vady nesčítáme, neaplikujeme slepě postupy využívané u daných vad, ale vytváříme pohled nový, ve kterém zohledňujeme všechna specifika konkrétního žáka.

Hudební podpora: U žáků s kombinovanými vadami řeči vycházíme z potřeb a možnosti komunikace žáka. V některých případech budou lépe fungovat vokální aktivity, jinde hra na hudební nástroje, ale zařazeny mohou být také hudební aktivity spojené s výtvarným, tanečním nebo dramatickým uměním.

2 Využití hlasu v muzikofiletice

Při definici muzikofiletiky můžeme vycházet z definici artefiletiky, kterou uvádí Jan Slavík (2001, cit. podle Müller, 2014, s. 244): „*Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních).*“ Dále uvádí, že toto „*filetické pojetí výchovy, které je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace.*“ U této definice vycházíme z dvojího pohledu na pojem artefiletika. Pokud se jedná o užší pohled, jedná se o aplikaci výtvarných prostředků v rámci výchovy a vzdělávání. V tomto případě ale tento pojem definujeme z širšího pohledu – zahrnuje tak aplikaci jakýkoliv uměleckých prostředků (divadlo, hudba, tanec). Počtová (in Friedlová a kol., 2020, s. 11) uvádí tuto definici muzikofiletiky: „*tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim.*“

Muzikofiletika tak stojí na pomezí mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií. Muzikoterapie totiž vnímá hudbu spíše jako prostředek vlastního vyjádření a dosažení cílů, než že by si kladla hudební cíle, jako je tomu u hudební pedagogiky. Cíle se také blíží spíše muzikoterapii, i když se zde nemůže jednat o diagnostiku a léčbu, což vyplývá již z kompetencí osoby, která muzikofiletiku realizuje. Nejsou zde požadavky na psychologické vzdělání či výcvik, v praxi se jedná o osoby s pedagogickým vzděláním. (Lipský, Kantor, 2009) Vztah mezi aktéry není v muzikofiletice ani v rovině terapeut-klient ani učitel-žák, je to opět někde uprostřed. Jelikož je muzikofiletika realizována především ve školním prostředí, přikláníme se k úrovni učitel-žák, ale snažíme se o vytvoření důvěrnějšího a otevřenějšího vztahu. Další důležitou spojitostí mezi muzikofiletikou a muzikoterapií je to, že na klienty/žáky nejsou kladeny žádné požadavky ve smyslu hudebních schopností či vzdělání.

Muzikoterapie a taktéž muzikofiletika mají díky klientele velmi blízko ke speciální pedagogice. Dle Hornákové (2003) jsou si velmi blízko i svými cíli. Mezi ně patří například sebepřijetí, seberealizace, orientace v prostředí i sobě samém, hledání alternativních možností dosahování cílů a podpora rozvoje. Musíme si uvědomit, že nejde vždy o vyřešení daného problému, často se jedná o neléčitelné postižení, ale i každý malý krok ke zlepšení kvality života je vnímán velmi pozitivně. (Kantor, 2009)

Prostředky využívané v muzikofiletice čerpají z muzikoterapie. Kantor (2009) uvádí tyto prostředky: hra na tělo, hra na hudební nástroje a využití lidského hlasu. Hra na tělo zahrnuje dupání, tleskání, pleskání o tělo, luskání a mnoho dalšího. Výhodou je, že člověk hru na tělo vnímá nejen vizuálně, zvukově ale i pomocí doteků a vibrací, které na svém těle cítí. Kantor (2009) dále popisuje hru na nástroje jako způsob muzikoterapie, který je pro klienty mnohem lákavější. Využívané jsou jednoduché nástroje, na které i klienti bez předchozí hudební zkušenosti mohou hudbu vytvářet nebo reprodukovat. Nástroje dělíme na tradičně laděné, Orffův instrumentář, etnické nástroje, nástroje vlastní výroby (přičemž výroba může taktéž spadat mezi techniky muzikoterapie a muzikofiletiky) a poté alternativy běžných nástrojů pro klienty se specifickými potřebami.

Tato bakalářská práce je však detailněji zaměřena na vokální aktivity využívané v rámci muzikofiletiky, proto budou následující kapitoly pojednávat o hlase a způsobech jeho využití.

2.1 Fáze muzikofiletické aktivity

Každá aktivita v muzikofiletice se skládá ze dvou nezbytných částí – exprese a reflexe. Exprese je spontánní forma vyjádření člověka, kdy je důraz kladen na prostředek, kterým je v tomto případě hudební umění, ale přesto je projev prosycen emocemi, které by pro člověka byly jinak těžké vyjádřit. Díky tomu, že je soustředěn na formu, nechává své emoce a prožitky volně plynout. Na podchycení a uvědomění si veškerých prožitých pochodů je důležité nepřeskočit druhou fází a tou je reflexe, nejčastěji ve formě reflexního dialogu. (Müller, 2014)

2.1.1 Exprese

Ve fázi exprese jsou využívány nejrůznější formy práce s hlasem. Muzikoterapeut Jiří Kantor (2009) je dělí na řeč, kreativní zpěv a zpěv písní.

První formou je tedy řeč. Austinová (2008), která se věnuje vokální psychoterapii, uvádí, že z mluvního hlasu člověka toho dokážeme vyčíst spoustu. Napoví nám to tempo, intonace, dynamika nebo pauzy v řeči. A není tomu tak jen u druhých lidí, popisuje techniku, kterou využívá. Každou terapeutickou jednotku si nahrává a poté se věnuje nejen rozboru hlasového projevu klienta, ale také svého. Pozastavuje se nad tím, že tak člověk ve svém hlase odhalí netrpělivost, agresi nebo tón, který odsuzuje, a může se tak toho o sobě mnoho naučit.

Kantor (2009) označuje paralingvistické složky řeči za klíč k úspěšné komunikaci, a proto cvičení pro rozvoj těchto modulačních faktorů označuje za důležité. Řadí mezi ně nejrůznější výkřiky, rytmizace slov, práci s citoslovci nebo běžnou řečí, šepot a podobně.

Další formou je kreativní zpěv. Ten je většinou založen na improvizaci a nehledáme v něm obsahovou formu, je tedy ideální pro žáky s narušenou komunikační schopností, jelikož má mnoho benefitů, i když netlačí k tvorbě slov. Mezi kreativní zpěv řadíme jazzové sketování, tónování nebo mantry. Složitější technikou, která vyžaduje hodně cviku, je alikvótní zpěv, ve kterém jediný člověk dokáže produkovat více tónů současně. Tyto techniky často vycházejí z prastarých šamanských rituálů a léčebných cvičení. (Kantor, 2009)

Hojně využívanou formou je zpěv písní. Při muzikofiletických aktivitách bychom měli mít dostatek písní pro každý věk a každou skupinu žáků. Kružíková (2020) uvádí, jak by měl probíhat nácvik písně. Předcházet by mu měla hlasová rozcvička s následující klidnou písní, která dbá na měkký hlasový začátek. Žák by měl být pro nácvik písně dostatečně motivovaný, což může zajistit předvedení písně vedoucím aktivity za doprovodu nástroje. Poté je doporučeno o písni s žáky diskutovat – o tom, jak na ně působí nebo o čem je text písně. Před nácvikem písně se slovy je vhodné nacvičit ji na určitý vokál, což dovolí preciznější vnímání tempa. Poté přistoupíme k nácviku písně i s textem, který žáci mohou dostat vytištěný nebo je na tabuli. Naučenou píseň je možné modulovat změnou tempa, výrazu, obohatit o nástrojový doprovod, hru na tělo sóla nebo další hlasy v harmonii. Písně mohou být voleny již existující nebo je možné vytvořit písně vlastní. Z muzikoterapie pak Kantor (2009) vyzdvihuje dva důležité typy písní a těmi jsou kontaktní a závěrečné. Ty slouží k otevření a uzavření aktivity, vnášejí do procesu pravidelnost a mohou být složeny individuálně pro danou skupinu. U zpěvu písní je důležité dbát na to, aby písně odpovídaly dané skupině, nebyly příliš náročné a byly u nich dodržovány zásady hlasové hygieny.

Metody využívané v muzikofiletice byly již výše naznačeny, jedná se o interpretaci, improvizaci a komponování. Při interpretaci je využíváno již existující dílo, se kterým se dále pracuje. Je důležité uvědomit si, že nám však nejde o pouhou reprodukci, u které bychom sledovali jak je přesná. Cílem může být zlepšení funkčnosti komunikace, paměti nebo pozornosti. Metoda je vhodná pro osoby, který by měly obavy ze spontánního projevu a improvizace. Právě improvizace je další metodou. Staví na svobodě, kreativitě, otevřenosti a flexibilitě. Zdálo by se, že improvizace je disciplínou pro zdatné hudebníky, ale není tomu tak, improvizovat může opravdu každý. Cílem je například nalézt společný komunikační kanál (klidně neverbální), vytvořit prostor pro sdílení, vnímat ostatní a rozvíjet smysly.

Kompozice písní se může týkat jednotlivce, ale také skupiny. Opět je zde celá škála možností od změny pár slov ve známé písni, přes ponechání melodie s dokomponováním vlastního textu, až po komplexní autorskou tvorbu v nejrůznějších hudebních žánrech. Dnešní doba nabízí spoustu možností v této oblasti. Motivačně na žáky může fungovat práce s technikou a aplikacemi určenými ke kompozici nebo zaznamenání hudby. Kompozice písní je formou komunikace, sebevyjádření a seberealizace. (Gerlichová, 2021)

2.1.2 Reflexe

Po tvůrčí činnosti a prožitku, který přináší exprese, přichází reflexe. Právě ta odlišuje muzikofiletiku od běžné hudební výchovy. (Müller, 2014) Jak uvádí Friedlová (2020), důležité je vytvořit bezpečnou atmosféru, kde se člověk bude schopný před ostatními otevřít. Další podstatnou zásadou je zdůraznění žákům (a vlastně i nám samotným), že reflexe neznamená hodnocení. Nezajímá nás, kdo píseň odzpíval se správnou intonací, ale co kdo při aktivitě prožil. Zejména při tomto procesu opravdu platí, že chybami se člověk učí. Takto by také měly být formulovány otázky k reflexi. Snažíme se žáky vést k tomu, aby aktivitu jen neohodnotili, jako že se jim líbí nebo nelíbí, ale aby se opravdu zamysleli nad tím, co v nich aktivita vyvolala. Vedoucí reflexe by neměl žákům vkládat slova do úst nebo podsouvat vlastní názory. Měl by dialog a reflexi podněcovat a žáka vhodnými otázkami motivovat k zamyšlení se. Za vhodné otázky Friedlová (2020) považuje například: „*Jak jsem to vnímal?*“, „*Jak jsem se u toho cítil?*“, „*Jak jinak to vidí a zakouší druzí?*“. Reflektivní dialog nemusí probíhat jen mezi vedoucím aktivity a žákem, diskutovat mohou žáci také mezi sebou. „*Znamená to vést účastníky k naslouchání zkušenostem druhých a jejich názorům, neboť dialog znamená nejen se vyjadřovat, ale také vnímat a naslouchat druhým a nechat se proměnit vnímaným a naslouchaným.*“ (Friedlová a kol., 2020, s. 18)

Jak už bylo výše zmíněno, muzikofiletika se nerovná muzikoterapii. Nesnaží se o diagnózu a léčbu klienta problému. Tímto se naopak více podobá hudební výchově. Muzikofiletika směřuje primárně k sebepoznání v nejrůznějších situacích, nalezení vlastního místa, objevení možností a hranic, zlepšení emoční a sociální inteligence, poznání hudebního umění a kultury a k rozvoji kritického myšlení. (Müller, 2014)

2.2 Hlas jako prostředek muzikofiletiky

Jak uvádí Kantor (2006), hlasivky a emoce jsou v opravdu těsném vztahu, a proto je hlas velmi často používán jako prostředek terapie. Práce s hlasem v nás zanechává hluboký prožitek. Austinová (2008) popisuje proč tomu tak je. Když zpíváme, soustředíme se na náš

dech, cítíme vibrace, vnímáme celý proces utváření zvuku a sami se tak stáváme hudebním nástrojem, a dokonce hudbou. Hlas, který rozvibruje celé naše tělo, nám pomáhá k tomu, abychom se na své tělo napojili a abychom v sobě objevili emoce, které pak zase skrz hlas můžeme vyjádřit.

Jak Austinová (2008) dále píše, dle řady výzkumů má zpěv a práce s hlasem pozitivní vliv na naše zdraví. Zvýšená produkce endorfinu, která zpěv doprovází, vede ke zlepšení nálady, dochází také k úlevě od stresu a k posílení imunity. Další výzkumy uvádějí pozitivní účinky na snížení srdečního tepu a krevního tlaku. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nacházíme benefity rovněž v oblasti posílení sebehodnocení a sebedůvěry, dochází k odstranění nebo zmírnění psychických a fyzických traumat a otevírají se nové možnosti v práci s hlasem (Kružíková, Novotná, 2020). Gerlichová (2021) popisuje vokální aktivity jako činnosti, které uvolňují emoce a vedou k nastolení rovnovážného stavu těla, uvolnění svalstva a zvýšení povědomí o vjemu.

Hlasový a už vůbec pěvecký projev je však pro nás všechny velmi intimní záležitostí. Možná právě proto, že v hlasovém projevu se zrcadlí všechny naše strachy, emoce a prožitky. Na tuto skutečnost není radno zapomínat. Hry s hlasem by měly být vedeny citlivě, přirozeně, spontánně, žáci by měli být dostatečně motivováni, ale neměl by na ně být vyvíjen přílišný tlak. A už vůbec bychom se měli vyhnout tomu, aby žáci při aktivitách pociťovali strach. Zpěv a vyluzování nejrůznějších zvuků je pro dítě velmi přirozené. (Kružíková, Novotná 2020) Čím jsou starší, tím je samozřejmě více a více svazován nervozitou z projevu před ostatními, ale i přesto bychom se měli snažit o to, abychom žáky k té zmiňované přirozenosti opět dovedli.

2.3 Základní parametry hlasového projevu v kontextu NKS

Přesto, že jsme výše zmiňovali, že zpěv je pro dítě přirozený, měli bychom hledět na to, aby jednotlivé složky hlasového projevu byly tvořeny správně a nedošlo vlivem špatné techniky až ke zranění hlasivek.

2.3.1 Dech

Základem pro tvoření mluvního nebo zpěvního hlasu je dech. Příliš hluboký nádech vzniká především za pomoci mezižebních svalů a viditelně se při něm zvednou ramena. Takový typ nádechu se hodí například při sportovních aktivitách, ale dobře by se nám s ním nezpívalo, jelikož je příliš silný a tím těžko kontrolovatelný. Zpěváci často říkají, že dýchají

do bránice. Není tomu tak. Při zpěvu, tak jako kdykoli jindy, dýcháme do plic, ale bránice tomu samozřejmě napomáhá. Při nádechu vhodném ke zpívání bránice klesne dolů, oblast břicha se mírně nafoukne a bedra se lehce zpevní. Kontrolu si tak žák může udělat i sám, když si položí ruku na břicho a zjistí, zda se vyklene nebo ne. Tím ale úloha bránice ještě nekončí, jelikož až výdechovým proudem je tvořen tón. Výdech je potřeba naučit se ovládat a kontrolovat, protože je základním předpokladem pro práci s hlasem. (Vydrová, 2009)

Existuje nepřeberné množství cvičení, která slouží k lepší práci s dechem. Mezi ně patří řízený nádech a výdech, u kterého je možné si upevňovat správnou techniku jednotlivých částí: tři vteřiny nádech (nosem, ústy nebo současně nosem i ústy), tři vteřiny zadržetí dechu (uklidnění) a následné tři vteřiny vydechujeme (kontrolovaně a plynule). (Kružíková, 2024) Žákům můžeme na prstech ruky jednotlivé fáze počítat. Dalším cvičením, které může být pro děti zábavné, je bublání brčkem do vody. Potřebovat budeme láhev nebo kelímek s vodou a brčko. Nejprve provedeme nádech nosem a poté výdech směřujeme do brčka, které nám vytvoří bubliny ve vodě. U bublin ve vodě žáci názorně vidí, jak se změni, když vydechují silně a rychle nebo naopak pomalu a kontrolovaně. Pro podporu správného způsobu nádechu mohou sloužit představy a přirovnání, které žákům představíme.

Například:

- nadechni se, jako když si chceš přičichnout ke květině;
- nadechni se, jako když ve vzduchu cítíš vůni svého oblíbeného jídla;
- nadechni se, jako bys měl kolem pasu plavecký kruh, který chceš nafouknout (toto přirovnání je vhodné, protože podporuje představu, že se nenadechujeme jen do oblasti břicha, ale i do oblasti beder). (Kružíková, 2024)

2.3.2 Fonace

Hlasivky jsou tvořeny vazem a svalem, aby se mohly hýbat, potřebují hrtanové svaly. Zvuk vzniká, když výdechový proud prochází hlasivkami, které se uzavřou, je to vlastně velmi přirozený proces. Jak zdůrazňuje Vydrová (2009, s. 30) „zpěv nevyžaduje žádný tlak v oblasti hrtanu a hrtanových svalů!“ Ten může naopak způsobit, že do sebe hlasivky narazí příliš silně a mohou vznikat mikrotraumata, která mohou způsobovat až hlasivkové uzlíky. Toto je u žáků velmi důležité kontrolovat, jelikož často vykonávají vokální aktivity až s přílišným nadšením a místo zpěvu až opravdu křičí. (Vydrová, 2009) Jako podpora uvolněného krku může sloužit následující cvičení. Při brumendu, které může být doplněné vibrováním rtů o sebe (zvuk připomínající k jedoucí auto), které bude v rozsahu 3 tónů (velké

nebo klidně i malé tercie), žáky vyzveme k tomu, aby pomalu pohybovali hlavou ze strany na stranu a uvolnili tak všechny svaly, které při zpěvu nesmí být ztuhlé. Cvičení doprovázíme na klavír a postupně ho transponujeme výš.

Za zmínění stojí také hlasový začátek, nesprávný je začátek příliš tvrdý a prudký, vzniká, když dech prudce narazí do hlasivek. Správný je měkký hlasový začátek, kdy lehce a svrhu trefíme požadovaný tón. Na měkký hlasový začátek je potřeba neustále upozorňovat, jelikož se jedná o dlouhý proces, než dojde k jeho zafixování. Tady nám pomůže představa motýla, který ladně dosedne na květinu, nebo medu, který se roztírá na chleba. Dopomoci si také můžeme pohybem ruky, který znázorní lehké spočinutí na tónu, které přichází shora. (Tichá, 2005)

2.3.3 Artikulace a rezonance

Díky rezonanci dochází nejen k zesílení zvuku, ale také k vytvoření specifické barvy hlasu člověka. Když se člověk naučí používat rezonanční dutiny ve svém těle, objeví variabilitu a flexibilitu svého hlasu. Velmi důležitým rezonátorem je dutina ústní, ta nám umožňuje vytvářet nejrůznější paletu zvuků a zároveň je podstatou správné výslovnosti a řeči. Dbát bychom měli na to, aby její postavení nebylo nepřirozené nebo křečovitě. Naopak k tvorbě tónu nám pomůže vytvoření velkého prostoru v ústech – jazyk je spadlý směrem dozadu, měkké patro je vyklenuté nahoru a stoličky jsou od sebe. Kromě dutiny ústní patří mezi rezonanční prostory také dutina nosní, nosohltan, vedlejší dutiny nosní, část průdušnice pod hlasivkami a prostor nad hlasivkami. (Vydrová, 2009) Správná výslovnost je úzce spojená s pěveckou technikou. Artikulace by měla být přirozená, uvolněná, a přesto jasná a výrazná. (Tichá, 2005)

Jak uvádí Tichá (2005), existují určité spoje hlásek, které slouží k procvičení mluvidel, aktivizaci rezonančních oblastí a spojení s dechovými svaly. Jedná se o slova jako gong, Hongkong, ring nebo mango, které můžeme zapojit do pěveckých cvičení. Cvičením, které spojuje artikulační ústrojí s dechem, je šeptání „tha, tho, thi, thu“ a tak dále. Začneme vyslovením „tha-tha“ bez zvuku, s dechem slyšitelným v hlase. Čelist by se měla pohybovat dolů a dozadu a pracovat by měla také bránice. K ještě větší podpoře otevření hrdla a zvuku může sloužit lehké zívnutí, kterým může být cvičení proloženo. Aktivita může probíhat v leže, v sedě nebo ve stoje a slabiky střídáme.

2.3.4 Pěvecký postoj

Není pravda, že zpívat se dá jen vsedě s rovnými zády nebo ve stoje. Jak nám dokazují například muzikáloví herci, zpěv je možný vleže, při tanci nebo klidně hlavou dolů. K tomuto je však nutný trénink a zažití si správných zásad. Strnulost a ztuhlost je největším nepřítelem zpěvu, bohužel nás často doprovází při trémě a strachu. Ztuhlé svaly na zádech, šíji a především krku vedou k tomu, že tón, který vytváříme, je tlačенý. Je důležité dbát na to, aby žáci měli zafixovanou správnou práci se svým tělem. Nejjednodušší nácvik je opravdu v již zmiňovaném sedu s rovnými zády a nohama spuštěnými volně na zem nebo ve stoje. Tělo by tedy nemělo být příliš strnulé a ztuhlé, ale akceptovat není možné ani laxní postoj. Měli bychom držet své tělo pevně, vědomě, ale přitom cítit klid a uvolněnost. (Vydrová, 2009) Stojíme s nohama od sebe, váha je na obou nohou, ruce jsou volně podél těla nebo s nimi přirozeně pohybujeme a hlava se drží zpřímá. V případě zpěvu v sedu sedíme na okraji židle, neopíráme se, chodidla jako by vrůstala do země, kolena jsou mírně od sebe, ruce leží volně na klíně a hlava je opět vzpřímená. (Tichá, 2005)

Jak už bylo uvedeno v předchozím odstavci, zpěv by měl provázet pocit, že má naše tělo kořeny, které skrz chodidla vrůstají do země. Tuto slovní představu žákům přiblížíme tak, že si opakovaně dupnou chodidla o zem, aby opětovně došlo k žádoucímu ukotvení. K nacvičení správného sedu může posloužit následující aktivita. Žáci sedí na židlích a nechají celé své tělo zbortit (jen v rámci sedu na židli, ne až na zem). Při této zborcené pozici zpívá každý na libovolném tónu slovo „ne“. Pomalu se začnou narovnávat a měnit svůj sed do správného, u toho se slovo na stejném tónu mění pozvolna na „ano“. (Tichá, 2005) Uvolněný postoj můžeme v případě strnulosti u cvičení podpořit tak, že žáky vyzveme k tomu, aby si zahýbali hlavou, rukama nebo se procházeli v prostoru a u toho stále vykonávali danou vokální aktivitu, dojde tak k uvolnění napětí a případné nervozity.

2.3.5 Hlasová hygiena

Hlasová hygiena stanovuje zásady, které vedou k tomu, aby náš hlas byl zdravý a funkční. Před tím, než začneme zpívat nebo dojde k nějaké větší hlasové zátěži, bychom měli zařadit několik hlasových cvičení na rozdýchání, rozmluvení a rozezpívání. To je základem prevence. Dále je důležité hlas nepřetěžovat, nesetrvávat dlouho v nepřírozené hlasové poloze, zejména pokud není zafixována správná pěvecká technika. Pokud cítíme únavu, nebo dokonce bolest, je nutné aktivitu přerušit a zvážít zařazení hlasového klidu. Zde je na místě uvést, že šepot není méně náročná variantu běžné řeči. U šepotu však dochází

k většímu nárazu vydechovaného vzduchu do hlasivek, a proto bychom se mu měli vyhýbat. Žáky bychom měli upozorňovat na nesprávné hlasové návyky, jakými jsou tvrdé hlasové začátky, křik, tenze při mluvení a zpěvu nebo nadměrné odkašlávání. Zpívat by se nemělo ani při celkové únavě a vyčerpání organismu. V případě podezření na vážnější problém je potřeba vyhledat foniatra a poradit se s ním o dalším postupu. (Vydrová, 2009; Kružíková, 2024)

Zásady hlasové hygieny však necílí jen na práci s hlasem. Zdůrazňuje důležitost spánku a odpočinku, vyvážené stravy, pohybu, a naopak varuje před alkoholem a cigaretami. Pozor bychom si také měli dát na pobyt v prašném prostředí, na suchý vzduch a příliš velké teplotní výkyvy, za které může například klimatizace v letním období. (Vydrová, 2009)

2.4 Hudební podpora žáků s NKS

V dnešní době je ve školství podporována snaha o inkluzi, a to i u žáků s narušenou komunikační schopností. Na některých školách se to daří více, na jiných méně a úspěšnost se někdy liší také v závislosti na vyučovaném předmětu. Ouředníčková (in Kružíková, 2020a) zdůrazňuje, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na komplexní vzdělání, a tedy i na vzdělání hudební. Jako opora pro pedagogy aplikující muzikofiletické techniky u žáků s NKS mohou sloužit následující doporučení.

V začátcích muzikofiletické práce, ale i později, je doporučována spolupráce s rodiči (případně jinými zákonnými zástupci). Ti bývají největšími experty na své dítě a dokážou poskytnout řadu cenných informací o žákových komunikačních, hudebních, sociálních schopnostech, zálibách, kontraindikacích a podobně. Díky tomu je pak možné správně formulovat a nastavit cíle společných aktivit. Dále je doporučován kontakt s odborníky. Týká se to pracovníků speciálně pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny, kteří mohou být nápomocni při orientaci ve specifikách daného žáka. Nabízí se také kontakt a spolupráce se zkušenými muzikoterapeuty, kteří se orientují v technikách a metodách muzikoterapie, ze kterých muzikofiletika často vychází. Pro lepší pochopení žákovy situace slouží také plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. Tyto dokumenty pracují s podpůrnými opatřeními navrženými školskými poradenskými zařízeními. (Ouředníčková in Kružíková, 2020a)

Katalog podpůrných opatření (2024), který vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb., uvádí podpůrná opatření, která jsou realizována u žáků s NKS, význam mají i v případě muzikofiletických aktivit. Apel je kladen například na rozvržení místa práce. Ideální je realizace aktivit v kruhu nebo půlkruhu, kdy žák na všechny vidí a zároveň pedagog může

kontrolovat žákovy reakce, předcházet neporozumění a poskytovat dostatek očního kontaktu. Místo práce by nemělo být statické, tím předcházíme ztrátě pozornosti a motivace. Střídat tak můžeme práci v lavicích, v kruhu na koberci nebo venku. Ideální je práce s menším počtem žáků. Na doporučení speciálně pedagogického centra je možné zřídit třídu nebo skupinu s menším počtem žáků v případě závažnější formy NKS (afázie, mutismus, vývojová dysfázie). Tak jako místo práce ani metody a formy by neměly být stále stejné, ale variabilní a multisenzoriální. Důraz je kladen na relaxační a pohybové prvky, které zajistí protažení, odpočinek a odreagování. Využít můžeme hudebně pohybových aktivit, relaxace při poslechu hudby nebo cvičení zaměřující se na dech. Zahrnuta může být také práce s pomůckami. Jedná se například o tablety, diktafon, názorné obrázky, pracovní listy, hudební nástroje a další podpůrné pomůcky.

3 Metodologie

Bakalářská práce se zaměřuje na vokální aktivity využívané v muzikofiletickém kontextu u žáků s narušenou komunikační schopností.

Cílem bakalářské práce je sestavit metodický návrh funkčních aktivit, pro komplexní rozvoj žáka s využitím muzikofiletických technik. Důležitou součástí cíle je uzpůsobení činností s ohledem na specifika žáků s narušenou komunikační schopností.

Dílčím cílem je zjištění efektivity aplikace muzikofiletických technik a stanovení limitu vybraných aktivit v praxi. Autorka v rámci speciálně pedagogických praxí aplikovala část her přímo u žáků 5. třídy na logopedické škole v několika hodinách hudební výchovy a jednou již mimo praxe ve zvlášť vyčleněné hodině hudební výchovy. Třídu tvořilo 12 žáků, u kterých již proběhla účinná logopedická péče. U některých žáků bylo patrné narušení článkování řeči, specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra a vyskytovaly se problémy s pozorností a pamětí. Obtíže se u žáků hojně projevovaly v oblasti porozumění zadání jak ve formě psaného textu, tak v ústní podobě a dále pak v tempu práce.

Dalším z dílčích cílů je sestavit teoretický koncept, který propojuje oblast muzikofiletiky, hlasové výchovy a narušené komunikační schopnosti, který je nezbytný pro orientaci v daných aktivitách a specifických vzdělávacích potřebách žáků s narušenou komunikační schopností. Oblasti narušené schopnosti jsou obohaceny o možnosti hudební podpory a muzikofiletika je doplněna o doporučení práce s žáky s NKS.

Aktivity jsou směřovány zejména do hodin hudební výchovy, která často působí jen jako doplňkový předmět a nevyužívá vyhrazený čas k aktivnímu rozvoji žáků. Dalším předmětem, ve kterém by se tyto aktivity mohly realizovat, je předmět individuální logopedické péče, případně hodiny českého jazyka. Je možné zařadit je také jako aktivizační prvek do jiných předmětů či mimo školní prostředí.

Při této bakalářské práci byla využita literatura od domácích i zahraničních autorů. Využity byly materiály medicínské a pedagogické zpracovávající oblast NKS, katalogy podpůrných opatření, dále pak muzikofiletické a muzikoterapeutické materiály a v neposlední řadě autorka pracovala s literaturou zaměřující se na práci s hlasem a to opět jak pedagogicky, tak medicínsky zaměřenou.

Při výběru aktivit autorka čerpala zejména z vlastní zkušenosti s danými aktivitami, a to z hudebně edukačních kurzů, workshopu práce s dětským sborem a workshopu hravé hudební výchovy, přičemž některé z těchto aktivit jsou zakotvené také písemně v dostupné literatuře. Zbytek aktivit vychází z literatury zaměřující se na hudební hry cílící na komplexní rozvoj žáků. Následně byly tyto aktivity upraveny pro danou cílovou skupinu a obohaceny o informace o jejich cílech, časové náročnosti, pomůckách a zejména o návrh otázek k reflexi, které jsou při muzikofiletické praxi nezbytnou součástí. U každé aktivity jsou uvedeny také kontraindikace z oblasti okruhů NKS, přičemž jsou úplně vynechány kategorie kombinovaná a symptomatická narušení komunikačních schopností. Tyto dvě kategorie jsou velmi specifické a individuální, nejsou do nich aktivity tedy primárně cíleny, záleží však na osobním zhodnocení pedagoga. Hry aplikované v rámci speciálně pedagogické praxe byly také doplněny o postřehy z práce se žáky. Informace z praxe jsou uvedeny na základě zúčastněného pozorování a rozhovoru se žáky i vyučujícími.

Muzikofiletické činnosti byly rozděleny do tří kategorií na základě toho, na jakou složku lidské osobnosti cílí. Aktivity v této bakalářské práci mají za cíl rozvíjet žáky na základě tzv. bio-psycho-sociálního modelu. Biologická stránka zaměřující se na tělesnou rovinu se soustředí na motoriku a uvědomění si vlastního těla. V rámci psychického aspektu se zaměřujeme na duševní stránku člověka, a tedy na rozvoj koncentrace, komunikace a paměti. Sociální stránka se orientuje na vztahy a společnost a zahrnuje komunikaci a kooperaci se skupinou, vlastní sebepojetí a zvládání emocí. Poslední nezmíněnou stránkou je spiritualita neboli duchovní pojetí, rozšiřující předchozí tři části a usilující o nalezení smyslu života. Na to se vzhledem k charakteru bakalářské práce a cílové skupině zaměřovat nebudeme. Tento model chápe člověka jako bytost skládající se z mnoha struktur, které se navzájem prolínají a ovlivňují, tak jako pavučina. Změna v kterékoliv jedné oblasti ovlivní oblasti zbývající, a to jak pozitivně, tak negativně. (Orel, 2009)

4 Praktická část

V praxi se často setkáváme s tím, že předmětu hudební výchova není přikládána taková důležitost jako ostatním předmětům. Přitom skrze hudbu a hru, která jde do těchto hodin krásně začlenit, dokážeme rozvíjet nemálo složek osobnosti, a to velmi přirozeně a nenásilně. Jak uvádí Kořáková (2005, s. 7) „*hra, která je základním spouštěčem rozvoje dítěte*“ má vliv na rozvoj inteligence, myšlení, řeči, umožňuje dítěti seberealizaci a je způsobem, kterým se člověk připravuje na život.

Dělení aktivit vychází z bio-psycho-sociálního modelu, (který je někdy ještě doplňován o část spirituální), který byl popsán psychoanalytikem a lékařem Georgem Engelem v 70. letech 20. století. Ten klade důraz zejména na skutečnost, že sociální a psychické faktory mají stejnou váhu jako příčiny biologické a že na člověka nejde nahlížet jen jako na hmotu, ve které probíhají biochemické pochody. Tento model, původně určený pro medicínské účely, se později rozšířil i do dalších odvětví. Zdůrazňuje důležitost prevence jak zhoršení, tak samotného vzniku problému. Prevence opět cílí jak na složku fyzickou, tak i na psychickou a sociální. (Bolton, Gillett, 2019)

4.1 Biologická rovina

Normomotorické dítě má přirozenou potřebu pohybu, která je často přístupem učitelů nebo i rodičů potlačena. Dítě pak více tíhne k pohodlným aktivitám, jako je trávení času u televize nebo jiné elektroniky a jeho motorika a koordinace není rozvíjena v dostatečné míře (Kořáková, 2005). Jak dále uvádí Kořáková (2005, s. 25) „*omezený pohyb vede k různým patologiím v tělesném, zdravotním a v součinnosti s tím i sociálním vývoji.*“

V rámci biologické roviny se tedy budeme zaměřovat na rozvoj hrubé i jemné motoriky, uvědomění si hranic vlastního těla a ukotvení v něm, rozvoj koordinace a v neposlední řadě také stimulace v orofaciální oblasti.

4.1.1 Ram-se-se

Cíle: rozvoj motoriky, koordinace, paměti, pozornosti, koncentrace, artikulace a výslovnosti

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: -

Počet žáků: 5 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost (může fungovat ve variantě beze slov, jen s pohybem)

Průběh aktivity (Šimanovský, 2011): Vytvoříme s žáky kruh, ať už v sedě nebo ve stoje. Po částech je pomalu učíme říkanku a k tomu spřízněný pohyb. Tempo hry se postupně zrychluje. Pro větší motivaci žáků můžeme z této aktivity udělat soutěž – ten, kdo pohyb nebo říkanku pokazí, vypadává ze hry a jde mimo kruh.

Hra se skládá z těchto slov a pohybů:

1. RAM: dotknu se prsty zad člověka po levé straně;
2. SE: bouchnu dlaněmi o svůj hrudník;
3. SE: dotknu se prsty zad člověka po pravé straně;
4. RAM: dotknu se prsty zad člověka po levé straně;
5. SE: bouchnu dlaněmi o svůj hrudník;
6. SE: dotknu se prsty zad člověka po pravé straně;
7. DULI: předu jako kočka rukama před sebou;
8. DULI: předu jako kočka rukama před sebou;
9. DULI: předu jako kočka rukama před sebou;
10. DULI: předu jako kočka rukama před sebou;
11. RAM: dotknu se prsty zad člověka po levé straně;
12. SE: bouchnu dlaněmi o svůj hrudník;
13. SE: dotknu se prsty zad člověka po pravé straně;
14. ARARAK: dám ruce nad hlavu;
15. JŮ: bouchnu dlaněmi do stehen;
16. ARARAK: dám ruce nad hlavu;
17. JŮ: bouchnu dlaněmi do stehen.

Návrh otázek k reflexi: Dařilo se vám zkoordinovat pohyby a říkanku? Bylo pro vás na této aktivitě něco nepříjemného? Jak jste se cítili při zrychlování hry?

Ověření v praxi: Žáci byli hrou velmi nadšeni, jelikož ji znali. Problém nastal ve chvíli, když jsme zjistili, že každý zná říkanku malinko jinak. Soutěžní forma této aktivity se také setkala s mírnými problémy, jelikož žáci nevystoupili sami z kruhu poté, co udělali chybu, a začali se na závěr vzájemně obviňovat z podvádění. Po této rozbouřené diskusi už se nikomu do společné řízené reflexe nechtělo.

4.1.2 Společné dýchání

Cíle: relaxace, zklidnění, podpora koncentrace, sdílení se ve dvojici, navázání kontaktu s druhým člověkem, uvědomění si vlastního dechu a těla

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: koberec nebo podložka

Počet žáků: 2 a více

Kontraindikace: -

Průběh aktivity (Friedlová a kol., 2020): Žáci jsou rozděleni do dvojic nebo si sami vyberou partnera a posadí se zády k sobě tak, aby se dotýkali. Prvním úkolem je snažit se dýchat stejně jako ten druhý ve dvojici. Necháme žáky, aby zavřeli oči a vnímali pohyby a zvuky druhého člověka při dýchání. V druhé fázi zadáme jednotnou délku nádechu 3 vteřiny, poté 3 vteřiny zadržení dechu a pak 3 vteřiny výdechu. Opět je zde snaha o vzájemné sjednocení. Třetí variací této aktivity je doplnění výdechu o zvuk, a to pouze brumendem v jakékoliv výšce nebo melodii, přičemž partneři se navzájem poslouchají, ale neimitují.

Návrh otázek k reflexi: Dařilo se vám sjednotit dech? Bylo pro vás na této aktivitě něco nepříjemného? Jak jste se cítili, bylo to pro vás uklidňující nebo vás to naopak rozrušilo? Jak si myslíte, že by měl vypadat správný nádech?

4.1.3 Tabulka

Cíle: rozvoj artikulace, paměti, pozornosti, motoriky a koordinace, pravolevé orientace, uvědomění si vlastního těla

Časová náročnost: 10-15 minut

Pomůcky: vytvořená tabulka

Počet žáků: 1 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost (lze zapojit jen hrou na tělo)

Průběh aktivity (Friedlová a kol., 2020): Tato aktivita podporuje koordinaci pohybu mluvidel a končetin. Hrou na tělo udržujeme stále stejný rytmus na 4 doby, který žáky naučíme nejdříve a několikrát ho s nimi procvičíme. Můžeme využít: tleskání, luskání,

dupání, úder do lavice (jemný) nebo mírný úder do hrudníku či stehen. Doporučeno je však zvolit přirozený postup pohybů, například od rukou k nohám.

Když žáci zvládají tento rytmický vzorec, přistoupíme ke zvukům vytvořeným pomocí úst, a to ve stejných nebo i dvojitých rytmických hodnotách vůči rytmu udávanému na tělo. I tady lze vybírat z široké nabídky zvuků: „s-s“ (jako had), „š-š“, zvuk jako když se dává pusa, „mlask“ (jako když jede kůň), „ah“ (vzdych), „fuu“ (vyfukování vzduchu), „brr-brr“ (brnění rtů o sebe), „c-c“, „bu-bu“ (napodobení zvuku beatboxu – nafoukneme tvář a zvuk prudce vyfoukneme) a mnohem více. Z těchto zvuků vybereme maximálně 4, které budou do aktivity zapojeny.

Poté, co žáci zvládají obě části samostatně, spojíme je. Zkoušíme to nejprve pomalu a postupně zrychlujeme. Nádechy v pomalejším tempu vkládáme po 2 řádcích, při rychlejším tempu se snažíme dát celou tabulku na jeden nádech. V poslední době tabulky necháme místo na pořádný nádech. Do přípravy tabulky a výběru zvuků je možné žáky zapojit.

Návrh tabulky pak může vypadat třeba takto:

DUPNUTÍ	ÚDER DO STEHEN	ÚDER DO HRUDNÍKU	LUSKNUTÍ
bu-bu	cccc	mlask-mlask	ach
bu-bu	ach	ach	ach
bu-bu	cccc	mlask-mlask	ach
bu-bu	cccc	ach-ach	-

Návrh otázek k reflexi: Jaké pro vás bylo zkoordinovat pohyby končetin a zvuky vydávané pusou? Jak na vás působil zvuk, který jsme jako celek vytvořili? Museli jste se hodně soustředit na svůj dech? Co bylo pro vás na této aktivitě nejtěžší?

4.1.4 Části stroje

Cíle: rozvoj kreativity, motoriky, koordinace, spolupráce ve skupině

Časová náročnost: 15 a více minut (záleží na počtu skupin)

Pomůcky: -

Počet žáků: 4 a více

Kontraindikace: -

Průběh aktivity (Bérešová, 2022 - Workshop): Necháme žáky, aby si vytvořili skupinky po 4-5. Pokud pracujeme s malou třídou, kde není více než 7 žáků, nemusíme je rozdělovat. Každá skupinka si vybere stroj, který bude předvádět. Může to být stroj reálný nebo úplně smyšlený, například stroj na výrobu plyšových koťátek, stroj na kroucení těstovin, stroj na výrobu masožravých rostlin a podobně. Každý žák představuje nějakou součástku tohoto zvoleného stroje. Žáci se dohodnou, jaký zvuk a pohyb budou jednotlivé součástky dělat a jakým způsobem se bude celý stroj zapínat a vypínat. Součástky by pak na sebe měly navazovat a vytvořit souvislý proces.

Žáci mají cca 10 minut na to, aby vymysleli, jak jejich stroj bude fungovat, a poté ostatním vysvětlí, o jaký stroj se jedná, nechají se zapnout a předvedou, jak jejich proces výroby vypadá.

Možné obměny:

- Některou ze součástek označíme za porouchanou a žák musí pohotově reagovat, jak by se při poruše změnil jeho zvuk nebo pohyb.
- Další variantou je, že žáky vyzveme, aby nám ukázali, jak by fungovali jako stroj, kdyby byli naprogramovaní pozpátku.

Návrh otázek k reflexi: Jak se vám dařilo fungovat jako skupina? Byl někdo vedoucí osobností skupiny? Jaké pro vás bylo spontánně reagovat na zadaný pokyn? Jaký jste měli pocit u vystupování před ostatními?

Ověření v praxi: Skupiny, ve kterých měli žáci pracovat, byly rozděleny, a to vyvolalo rozruch. Projevily se tak značné antipatie, které ve třídě byly. Právě tady dobře posloužilo přirovnání ke stroji – jako třída tvoří jeden fungující celek (stroj), který se skládá z každého z nich (dílků stroje). Žáci měli značný problém s pochopením zadání, proto bylo každé skupině ještě několikrát v obměnách vyloženo. V každé skupině se pak objevil žák, který měl jednoznačně vůdčí slovo a aktivitu organizoval, bylo tedy nutné skupinku navést ke spolupráci. Je dobré vyhradit si na tuto aktivitu více času a počítat s tím, že pochopení zadání, příprava a prezentace žáků může trvat déle.

4.2 Psychologická rovina

Díky aktivitám a hrám, které jsou vytvářeny, vstupuje dítě do nezvyklých situací, které ho nutí vzniklé problémy analyzovat, řešit, a tak dítě vedou k náročnějším formám myšlenkových operací. Je to způsob, jak dítě aktivizovat a motivovat k setkávání se s novými podněty, které směřují ke kognitivnímu rozvoji. (Kot'áková, 2005)

Psychologická rovina se zaměřuje především na kognitivní funkce, jako je myšlení, paměť, řeč, koncentrace, ale také na funkce exekutivní, které zahrnují schopnost plánování a řešení problémů.

4.2.1 Dirigent

Cíle: rozvoj pozornosti, paměti, koncentrace, porozumění pokynu, neverbální komunikace, práce s hlasem

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: -

Počet žáků: 5 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost, poruchy hlasu

Průběh aktivity (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014): Vytvoříme vhodné uskupení, nejlépe půlkruh, před vedoucím aktivity (dirigentem) a žákům objasníme význam gest, které bude dirigent využívat. Například ruce před tělem sevřené v pěst znamenají ticho, rozevřené dlaně signalizují zpěv, posun rukou od těla značí zvyšování hlasitosti, a naopak k tělu snižování hlasitosti, pozvednutí rukou směrem k hlavě značí intonační stoupání a směrem k zemi intonační sestup (gesta je možno upravit). Žáci se snaží na zadaný vokál reagovat na dirigentská gesta. Začínáme jednoduššími pokyny a poté přistoupíme k rychlejším změnám nebo staccatu a podobně.

Možné obměny:

- v průběhu aktivity obměňujeme vokály;
- rozdělíme žáky do dvou skupin a každá skupina bude reagovat na gesta jen jedné ruky dirigenta;
- dáme žákům možnost, aby si vyzkoušeli roli dirigenta.

Návrh otázek k reflexi: Jak na vás působil zvuk, který ve skupině vzniknul? Jak se vám dařilo reagovat na pokyny? Jaké to bylo být v roli dirigenta?

Ověření v praxi: Na úvod aktivity jsme si vysvětlili, kdo je to vůbec dirigent a jaká je jeho funkce. Poté proběhlo seznámení s gesty, která budou používána, a následná kontrola zapamatování. Po prvním pokusu o realizování aktivity muselo být znovu vysvětleno a prakticky předvedeno, co to znamená zpívat intonačně výš nebo níž, jelikož žáci měli tuto představu spojenou jen se změnou hlasitosti. Poté žáky tato aktivita bavila, zejména pokud obsahovala rychlé změny. S nadšením si pak několik z nich zkusilo zahrát na dirigenta, což někteří při reflexi označili jako jednoduché, někteří však jako náročné.

4.2.2 Já jsem jako

Cíle: rozvoj pozornosti, paměti, kreativity, jazykových dovedností, seznámení ve skupině, navázání kontaktu, aktivizace a motivace, samostatný verbální projev

Časová náročnost: 5-15 minut (podle množství obměn)

Pomůcky: -

Počet žáků: 5 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost, poruchy hlasu, v závislosti na stupni narušení se mohou objevit problémy také v případě narušeného vývoje řeči, narušení plynulosti, grafické stránky řeči nebo při symptomatických poruchách

Průběh aktivity (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014): Postavíme se s žáky do kruhu. Aktivita má několik fází nebo obměn, které můžeme realizovat.

1. Postupně po kruhu říkáme svá křestní jména a za ním předmět, zvíře nebo jev, který začíná na stejné písmeno jako naše křestní jméno. Ve větě to pak bude vypadat například takto: „Já jsem Kristýna jako květina“. Ostatní pak společně opakují jméno a předmět ve větě: „Ona je Kristýna jako květina“.
2. V druhém kole přidáme k větě také pohyb. Při vyslovení svého jména ukážeme na sebe a daný předmět/zvíře/jev pak pantomimicky ztvárníme – například utržením květiny ze země a přičichnutím. Ostatní opět společně opakují tak, že ukážou na osobu, o které je řeč, a zopakují stejnou větu z předchozího kola i s pantomimou přidanou v tomto kole. Takto pokračujeme po celém kruhu, dokud každý člověk nepředvede své představení.

3. Když už jsme si po kruhu několikrát řekli naše jména a předměty/zvířata/jevy začínající na stejné písmeno, můžeme si začít přeposílat slovo. Každý člověk řekne a ukáže vždy svou větu a poté jméno s pantomimou někoho jiného. Ten pak zase ukáže svou větu a vyvolá dalšího. Zajímavou obměnou této formy může být vyřazení slov a použití jen pantomimy.

Návrh otázek k reflexi: Charakterizuje vás nějak slovo, které jste si podle prvního písmena svého jména vybrali? Jak se cítíte, když se před skupinou projevujete?

4.2.3 Proměny písně

Cíle: práce s emocemi, práce s hlasem a dechem, rozvoj kreativity, artikulace, reakce na slovní pokyn, aktivizace

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: nástroj k doprovodu písně

Počet žáků: 5 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost, poruchy hlasu

Průběh aktivity (Béřešová, 2022 - Workshop): Libovolně zvolenou píseň si nejprve zazpíváme normálně tak, jak ji žáci znají, abychom si ji připomněli. Poté můžeme měnit dynamiku, výslovnost nebo emoce. Záleží na fantazii Vás i samotných žáků.

Možnosti obměn písní:

- zpěv co nejtišeji;
- zpívání jen samohlásek ze slov;
- zpívání jen souhlásek ze slov;
- zpěv s americkým nebo francouzským přízvukem (vysvětlit specifika výslovnosti např. „r“);
- zpěv v pomalém nebo rychlém tempu;
- zpěv vesele, smutně, našťvaně, ustrašeně, svůdně, unaveně (když připojíme vhodné přirovnání, pro žáky je to mnohem lépe představitelné, jako příklad: unaveně, jako bych vás vzbudila o půlnoci, vesele, jako když začínají prázdniny...);
- dejte také prostor žákům, aby vymysleli způsoby, kterými by píseň chtěli zpívat.

Návrh otázek k reflexi: Dařilo se vám zapojit emoce do zpěvu? Mění se i náš hlas, když na nás působí nějaké emoce? Jak jste se u této aktivity cítili?

Ověření v praxi: Obměny byly realizovány na písni *Holka modrooká*, kterou žáci dobře znali. Před aktivitou jsme diskutovali o tom, proč zpěváci do písni promítají své emoce. Žáci tato činnost moc bavila, a proto jsme píseň s různými obměnami zpívali asi 8krát.

4.2.4 Rozpohybovaná písnička

Cíle: rozvoj koncentrace, pozornosti, rozlišování hlásek, motivace, aktivizace

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: hudební nástroj/reproduktor, projektor a tabule/tištěný text písně

Počet žáků: 1 a více

Kontraindikace: narušení grafické stránky řeči, narušený vývoj řeči, získaná orgánová nemluvnost

Průběh aktivity (Fallin, Tower, 2011): Ve zvolené písni určíme počáteční písmeno slova, které nám bude signalizovat pohyb. Pokud toto písmeno zazní na začátku nějakého slova v písni, sedneme si, postavíme se, až když zazní znova. Píseň pustíme z nahrávky nebo sami zpíváme a pro začátek také zajistíme, aby bylo možné text písně číst, ať už z tabule nebo z tištěného materiálu. Složitější verzí je provádění této aktivit jen na základě sluchového rozlišování bez vizuální podpory.

Lehčí variantou je naopak, pokud nezvolíme písmeno, na které se v písni zaměřujeme, ale celé slovo.

Příklad vhodné písně: Jaromír Nohavica – *Lachtani*, zaměření na písmeno L

Návrh otázek k reflexi: Jaká pro tebe byla koordinace čtení a pohybu? V čem se aktivita lišila, když už nebylo možné text vidět?

Ověření v praxi: Pro realizaci byla zvolena výše zmíněná píseň *Lachtani* s vlastním doprovodem na kytaru a zpěvem. Text byl promítán na interaktivní tabuli. Píseň žáci většinou znali, proto jsme si společně připomněli jen refrén a vyzkoušeli si na něm, zda aktivitu pochopili. Žáci se zapojili velmi aktivně a nadšení ještě stouplo, když byl konec písně hrán v rychlejším tempu.

4.3 Sociální rovina

Sociální rovina se zaměřuje na člověka jako na společenskou bytost, jehož život provází tvorba a udržování vztahů s ostatními jedinci. U dětí zkušenost získaná hrou „ovlivňuje, upravuje a zkvalitňuje jejich sociální chování – vnímání, přijímání a respektování druhého – ale i očekávání, že i já budu takto přijímán a respektován.“ (Koťáková, 2005, s. 22)

Aktivity zaměřující se na sociální rovinu osobnosti mají za cíl rozvíjet komunikaci verbální i neverbální, schopnost navázání a udržení kontaktu, vytváření vztahů a podporovat spolupráci. U jedince také podporuje sebevědomí a sebevyjádření, uvědomování si vlastních emocí, empatii a schopnost identifikovat se jako součást společenské skupiny. (Kružíková, 2022)

4.3.1 Zvukové ztvárnění jevu

Cíle: spolupráce ve skupině, rozvoj kreativity, pozornosti, komunikace, sebejistota při veřejném vystupování

Časová náročnost: 15 minut a více, v závislosti na počtu skupin

Pomůcky: -

Počet žáků: 6 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost, poruchy hlasu

Průběh aktivity: Žáci jsou rozděleni do skupin, každé skupině je přiřazeno téma, které bude zpracováváno. Tématem je vždy jev, jehož průběh jde hlasově vystihnout, například: bouřka, bouračka, fotbalový zápas, koňské dostihy, požár nebo třída o přestávce. Skupina se jev snaží pomocí vokálů (beze slov) a hry na tělo ztvárnit. Nejedná se o jeden zvukový celek, ale o tvorbu zvukového příběhu, který má průběh. Každé skupině je vyhrazeno místo ve třídě, kde se samostatně připraví a domluví. Na přípravu je vyhrazeno asi 10 minut, ale záleží podle potřeby.

Když jsou všechny skupiny připraveny, sejdou se na společném místě a postupně předstupují a prezentují si zpracování zadaných témat. Žáci, kteří zrovna neprezentují, si zavrou oči a hádají, o jaký jev se jednalo. Je nutné upozornit, aby během výstupu nikdo nevykřikoval, že ví, o co se jedná, ale aby vydržel až do konce. Postupně se vystřídají všechny skupiny.

Návrh otázek k reflexi: Jak se vám pracovalo ve skupině? Byl u vás někdo, kdo měl vůdčí slovo? Jaké pro vás bylo vystupovat před ostatními spolužáky? Jaký pocit ve vás vzbuzovalo naslouchání se zavřenýma očima?

4.3.2 Společný tón

Cíle: soudržnost ve skupině, relaxace, naslouchání, práce s hlasem

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: -

Počet žáků: 5 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost, poruchy hlasu

Průběh aktivity (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014): Sedneme si s žáky do kruhu. Vysvětlíme jednotlivé fáze aktivity, abychom poté mohli dávat jen stručné pokyny. Nejprve budeme tvořit bohatou harmonii různě držených tónů, poté proplétající se melodie a zvuky, následně bude cílem poslouchat ostatní a sejít se na jednom tónu a opět se rozejít do vlastních tónů.

Po informačním úvodu žáky vyzveme, aby zavřeli oči a zaměřili se na uvolnění těla. Poté dáme pokyn, aby každý zazpíval nějaký svůj tón a zůstal na něm. Můžeme společný nástup odpočítat, abychom začali všichni najednou a žáci se nebáli začít zpívat. Poté nějaké době dáme výzvu k tomu, aby každý ze svého tónu odešel a zkoušel si s hlasem pohrát a tvořit různé melodie, vše je zpíváno polohlasem. Poté žáky vedeme k naslouchání okolí a ke sjednocení se s ostatními na jednom společném tónu. Na tom chvíli setrváme. Poté necháme každého, aby si opět našel svůj tón nebo tvořil melodii. V tomto bodě je možné hledání společného tónu opakovat nebo aktivitu ukončit. Je zcela jistě možné, že se nám společný tón nepovede najít, ale i to je v pořádku.

Návrh otázek k reflexi: Jaké pro vás bylo hledání společného tónu? Jak na vás působily souzvučky, které se povedly vytvořit? Byla pro vás tato aktivita příjemná?

4.3.3 Předávání imaginárního předmětu

Cíle: rozvoj kreativity, spontánní a pohotové reakce, motoriky, představivosti, interakce ve skupině, neverbální komunikace

Časová náročnost: 5-10 minut

Pomůcky: -

Počet žáků: 4 a více

Kontraindikace: -

Průběh aktivity (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014): Začneme tím, že s žáky vytvoříme kruh. Bez jakéhokoliv vysvětlování začneme předávat předmět, jehož vlastnosti vyjádříme zvukem, mimikou a gesty. Tento předmět by měl být dále předáván po kruhu nebo i v jiných směrech a jeho vlastnosti mohou žáci proměňovat, používat své zvukové výrazy, ale vždy beze slov. Hra pokračuje spontánně, dokud žáky nepřestane bavit nebo se nebudeme chtít přesunout dále. Může dojít například k tomu, že předmět někdo shodí na zem, rozbije, dá do kapsy nebo něco podobného. Obdobně můžeme aktivitu ukončit i my.

Návrh otázek k reflexi: Jaké pro vás bylo, když jste museli reagovat bez přípravy? Jak se vám komunikovalo beze slov? Chyběl vám nějaký slovní pokyn nebo vysvětlení na začátku? Co jste si představovali, že je po kruhu posíláno?

Ověření v praxi: Aktivita byla realizována po hře RAMSESE, která vyvolala vlnu emocí, a měla sloužit jako zklidnění. Jelikož byl ve třídě opravdu rozruch, bylo žákům oznámeno, že jim bude posláno po kruhu něco, co jsem jim přinesla. Jedno kolo žáci vydrželi v klidu a napětí, než se k nim „předmět“ dostal a zjistili, že jedná jen o imaginární předmět. V druhém kole byly vlastnosti předmětu změněny. Někteří žáci ochotně spolupracovali a ve hře aktivně pokračovali, zbytek předmět jen rychle poslal dále. Třetí kolo této aktivity bylo již poslední, jelikož žáci neuměli udržet pozornost a hra je přestávala bavit. Při společné reflexi uváděli, že si představovali, že si posíláme nějaké malé zvířátko.

4.3.4 Básničky plné emocí

Cíle: rozvoj paměti, spolupráce, kreativity, sebejistota při veřejném vystupování, uvědomění si a vyjádření emocí

Časová náročnost: 20-30 minut

Pomůcky: vytištěné texty básniček

Počet žáků: 4 a více

Kontraindikace: získaná orgánová nebo neurotická nemluvnost, poruchy hlasu, narušení plynulosti řeči

Průběh aktivity: Žáci si ve skupinách připraví dramatické a emočně zbarvené ztvárnění básní. Nejprve se v kruhu pobavíme, co se děje a jaké charakteristické projevy má daná

emoce. Můžeme tak rozebrat radost, smutek, strach, zlost, překvapení a další, záleží na tom, kolik zvolíme skupin nebo jakými emocemi se chceme zabývat. Poté žákům vysvětlíme průběh aktivity, rozdělíme je do skupinek a vyčleníme jim místa ve třídě. Každé skupině přiřadíme básničku a necháme 10-15 minut na přípravu. Dbáme na to, aby básnička nebyla pouze odříkaná, ale aby v ní byly cítit zadané emoce a byla vidět snaha alespoň o lehké dramatické zpracování. Je možné přiřadit všem skupinám jednotnou báseň a sledovat, jak se text vlivem přidaných emocí proměňuje nebo přiřadit každé emoci jinou báseň. Druh básniček volíme na základě věku a úrovně žáků. Když jsou žáci připraveni, předvedou si po skupinách svá připravená představení.

Návrhy básní:

SMUTEK

Cvrček

Na palouku u lesa
cvrček v díře bydlí.
Jak to u něj vypadá?
Má tam stolek s židlí.
Na stole má jablko
a v něm tučet brček.
Když má žízeň, pije mošt
jako každý cvrček.

(Žáček, 1978, s. 23)

STRACH

Masožravá květina

Máme doma místo psa
kytku masožravou
(a kdo tomu nevěří,
ať si vrtí hlavou.)
Sní tři párky k obědu,
je to kytky cvalík –
a že štěká jako pes,
říkáme jí Alík.

(Žáček, 2005, s. 37)

RADOST

Aprílová škola

Navštívíme dneska spolu
aprílovou školu,
kde žáci – s poškoláky v čele –
zkoušejí pana učitele.

Když domů pětku přinese si,
syn vykráká ho za pačesy
(jestliže ovšem nemá pleš)...

Všecko je pravda – žádná lež!

(Žáček, 1978, s. 25)

ZLOST

Jarní říkadlo

Zimo, zimo,
táhni pryč,
nebo na tě vezmi bič!

Odtáhnu tě za pačesy

za ty hory,

za ty lesy –

až se vrátím nazpátek,

svleču zimní kabátek.

(Žáček, 1978, s. 9)

Návrh otázek k reflexi: Jak se vám dařilo vžít se do dané emoce? Jak probíhala spolupráce ve skupině? Jaké pro vás bylo vystupovat před ostatními?

Diskuse

V praktické části bakalářské praxe je uvedeno dvanáct muzikofiletických aktivit využívajících hlasu jako svého prostředku, které je možné realizovat u žáků s NKS. Některé z aktivit nebyly vyzkoušeny v praxi, proto u nich chybí poznámky a doporučení do praxe. Aplikace vybraných her proběhla v rámci speciálně pedagogických praxí, kde měla autorka možnost dostat se s žáky na určitý stupeň vzájemného vztahu. Jiné reakce se mohou objevit v případě nulového či naopak důvěrného vztahu pedagoga s žáky a budou se tak odlišovat od uvedených poznámek o ověření v praxi.

Problémy či odlišnosti se mohou vyskytnout v případě, že se žáci dostatečně neznají, nemají dobré vztahy ve třídě, mají nízké sebevědomí a svazuje je strach z hlasového projevu. Pro mladší děti je přirozenější se hlasově projevat a hrát si, nicméně čím je žák starší, vnímá na sobě větší společenský tlak. Na pedagoga je, aby vytvořil příjemné prostředí, které strach a rozpaky nebude živit. Pedagog musí být připraven improvizovat a reagovat na každou vzniklou situaci.

Do muzikofiletických aktivit nebyly zahrnuty písně, i když je název vokální aktivity přirozeně asociuje. V kapitole popisující fázi muzikofiletické exprese je zpracován návod, jak postupovat při nácvičce písně a dále jsou v rámci praktické části uvedeny možnosti, jak s nacvičenou písní dále postupovat – Rozpohybovaná písnička, Proměny písně. Autorka se domnívá, že problematikou písní se zabývá mnoho odborné literatury a volila proto aktivity jiného typu.

Aktivity necílí primárně na žáky se symptomatickou a kombinovanou NKS. Málo činností se zde také nabízí pro oblast získané orgánové nemluvnosti, získané neurotické nemluvnosti a poruch hlasu. Zde se nabízí možnost, jak na tuto bakalářskou práci navázat.

V teoretické části byla zpracována základní východiska pro práci s hlasem, jako je důležitost práce s dechem, artikulací nebo rezonancí. Autorka vnímá důležitost této části práce z důvodu nízké hudební odbornosti při aplikaci hudebních prostředků při práci se žáky s NKS. Hudební výchova je často vyučována učiteli z jiných oborů, kteří nedbají zásad hlasové hygieny a mohou tak omezit rozvoj žáků. Neméně podstatná je však část zaměřující se na projevy, etiologii a intervenci desítky okruhů NKS, jelikož při inkluzivním vzdělávání mohou pedagogové narážet na limity svých znalostí při práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Závěr

Tato bakalářská práce popisovala využití vokálních aktivit v kontextu muzikofiletiky, tvořivému pojetí hudební výchovy, směřujícímu k zanechání zážitku a k reflexi. Cílí na fyzické, psychické i sociální složky osobnosti. Vychází z muzikoterapeutických technik a dále je upravuje pro potřeby vzdělávání a výchovy. V bakalářské práci byly blíže charakterizovány jednotlivé fáze muzikofiletického procesu, a to exprese, která může zahrnovat metody improvizace, interpretace nebo vlastní tvorbu, a fáze reflexe, která vede k vnitřní retrospekci a zkoumání prožitku. V rámci fáze exprese se pak bakalářská práce zaměřovala blíže na vokální metody. V této části byly uvedeny základní parametry hlasového projevu s doplňujícími krátkými cvičeními. Jelikož byly vokální aktivity konfrontovány s narušenou komunikační schopností u žáků, součástí kapitoly pojednávající o muzikofiletice byla i doporučení pro podporu žáků ze strany pedagogů. Důležitost komunikace byla zdůrazněna v úvodní části bakalářské práce. Deset okruhů narušené komunikační schopnosti bylo charakterizováno dle jejich vzniku, projevů, terapie a dalších specifik. U každé kapitoly byly uvedeny možnosti hudební podpory, a to nejen vokálními prostředky, ale i s využitím hudebních nástrojů, pohybu nebo výtvarného umění. Praktická část uvedla dvanáct činností a her, které představovaly muzikofiletické aktivity upravené pro potřeby speciálně pedagogické praxe.

Hlavní cíl je možné označit za splněný, jelikož se povedlo sestavit metodický návrh muzikofiletických aktivit využívajících hlasu jako svého prostředku. Některé se dokonce povedlo ověřit v praxi a případně je tak upravit nebo doplnit o doporučení. Dále se podařilo charakterizovat muzikofiletiku i oblasti narušené komunikační schopnosti a dát je do vzájemného vztahu. Popsány byly hlasové parametry, jež byly doplněny o cvičení. Zdůrazněna byla důležitost hlasové hygieny, což je zejména u oblasti NKS více než žádoucí.

Podařilo se naplnit předpoklady o vytvoření komplexních aktivit, které cílí na mnoho složek osobnosti žáků a rozvíjí je tak na základě bio-psycho-sociálního modelu. Otázka, zda je možné uzpůsobit vokální aktivity žákům s NKS, tak byla zodpovězena. Díky úpravě organizace, prostředků a cílů lze hry využít. V teoretické části došlo k potvrzení, že i u těžkých vad řeči lze poskytovat hudební podporu. Dále v ní byla uvedena podpůrná opatření, která může pedagog poskytnout žákům s NKS, ať už se jedná o změnu prostorové organizace třídy, počtu žáků nebo spolupráce s rodiči a odborníky.

Obsah bakalářské práce byl volen tak, aby mohl sloužit jako podpora a inspirace pedagogům pracujícím s žáky s NKS. Teoretická část vytváří základ nejdůležitějších informací, které jsou pro realizaci aktivit zásadní. U jednotlivých okruhů NKS i u hlasových parametrů jsou uvedeny tipy a krátká cvičení, která nejsou detailněji rozpracována, ale nabízí další možnosti hudebních aktivit využitelných v kontextu muzikofiletiky. Samotné hry v praktické části nejsou striktním předpisem, ale dávají prostor kreativitě a je možné je upravovat, rozšiřovat nebo zjednodušovat dle potřeb a možností.

Na tuto bakalářskou práci je možné navázat hned z několika stran. Jak už bylo zmíněno, z cílové skupiny žáků s NKS byli upozaděni žáci s diagnózou symptomatických nebo kombinovaných vad řeči, s poruchami hlasu a dále pak žáci se získanou orgánovou a neurologickou nemluvností. Nabízí se tedy zaměření se na aktivity cílící na tyto skupiny. Dalším způsobem je ověření zbylých aktivit v praxi a doplnění doporučení. I když by téma vokálních aktivit bylo těžké vyčerpat, přínosné by jistě bylo zpracování dalších hudebních aktivit, jako je hra na hudební nástroje v kontextu muzikofiletiky u osob s NKS.

Muzikofiletika je relativně mladá disciplína nabízející zajímavé možnosti. Obsahuje prostředky, které mají velký potenciál, ale které nejsou široké veřejnosti dost známy, a proto nedochází k jejich dostatečnému využití. Ve spojení s vokálními aktivitami zasahuje člověka velmi niterně a dokáže toho mnoho podpořit k lepšímu. Hlas hraje důležitou roli v našem každodenním životě, měla by mu proto při výchově a vzdělávání věnována náležitá pozornost. Muzikofiletika obsahuje metody, které jsou tvořivé, zábavné a zážitkové, a odbourává tak veškerý strach, nervozitu nebo rozpaky, proto je ideální disciplínou směřovanou do školního prostředí.

Seznam zdrojů

AUSTIN, Diane. *The Theory and Practice of Vocal Psychotherapy: Songs of the Self* [online]. London: Jessica Kingsley Publishers, 2009 [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=3jhWukEDUh0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=the+theory+and+practise+of+vocal+psychotherapy&ots=XFF_kJq8Yc&sig=G-m_uxlThqKBaCJfvt13i4ughq0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

BOLTON, Derek a GILLETT, Grant. *The Biopsychosocial Model of Health and Disease*. Online. Springer Nature Switzerland, 2019. Dostupné z: <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/22889/1007272.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2024-03-29].

FALLIN, Jana R. a TOWER, Mollie Gregory. *Using Music to Enhance Student Learning*. New York: Routledge, 2011. ISBN 13: 978-0-415-89473-9.

FRIEDLOVÁ, Martina. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5750-5.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-1791-8.

HORŇÁKOVÁ, Marta. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Vyd. 2., přeprac. Bratislava: Občianské združenie Sociálna práca, 2007. ISBN 9788089185283.

KANTOR, Jiří; LIPSKÝ, Matěj a WEBER, Jana. *Základy muzikoterapie*. Online. Praha: Grada, 2009. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/zaklady-muzikoterapie-1602060/>. [cit. 2024-03-29].

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOPECKÝ, Jiří; SYNEK, Jaromír a ZOUHAR, Vít. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování: [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hlasové praktikum*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024. (nepublikovaná studijní opora)

KRUŽÍKOVÁ, Lenka a LUSKA, Jiří. *Proměny hudební pedagogiky ve výzkumu a aplikacích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. ISBN 978-80-244-6279-0.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol. *Hudební didaktika: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5671-3.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka (ed.). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020a. ISBN 978-80-244-5663-8.

LECHTA, Viktor et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788015.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatric*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150387.

MÜLLER, Oldřich. *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5749-9.

MÜLLER, Oldřich et al (ed.). *Terapie ve speciální pedagogice*. Online. 2. přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/terapie-ve-specialni-pedagogice-1610338/#>. [cit. 2024-03-29].

Narušení komunikačních schopností. Online. Katalog podpůrných opatření. © 2015–2024. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>. [cit. 2024-04-11].

OREL, Miroslav a FACOVÁ, Věra. *Člověk, jeho mozek a svět*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2617-5.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN isbn80-244-1233-0.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. V Praze: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 8072900668.

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.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 807178916X.

VYDROVÁ, Jitka. *Rady ke zpívání, aneb, Co může zpěvákům poradit odborný lékař*. Praha: Práh, 2009. ISBN 9788072522521.

ŽÁČEK, Jiří a KREJČOVÁ, Šárka. *Na svatýho Dyndy*. Ilustroval Vratislav HLAVATÝ. Klub mladých čtenářů (Albatros). Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01513-7.

ŽÁČEK, Jiří. *Aprílová škola*. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Albatros, 1978.