



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Muzikoterapie trochu jinak, využití muzikoterapeutických metod v mateřských školách

Vypracovala: Markéta Včeláková
Vedoucí práce: Mgr. Karel Daňhel

České Budějovice 2014

Prohlášení o autorství

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 11/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 11/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2014

.....
Markéta Včeláková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Karlu Daňhelovi za vstřícný přístup, užitečné rady, trpělivost a odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji také PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za cenné rady a formální připomínky.

Dále bych ráda poděkovala paním učitelkám, za možnost uskutečnění činnosti s dětmi.

V neposlední řadě bych také ráda poděkovala své rodině za trpělivost a podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na využití muzikoterapeutických metod v mateřské škole. Uvedené činnosti jsou určeny pro zařazení do denního režimu v mateřské škole.

Cíle bakalářské práce je přiblížit muzikoterapeutické metody učitelům v mateřských školách a jejich následné využití v praxi. Muzikoterapeutické činnosti zde uvedené jsou zaměřeny na relaxaci, prosociálnost a spontánní pohyb.

V teoretické části je popsána muzikoterapie - její definice, historický vývoj, metody muzikoterapie a působení hudby na dítě předškolního věku.

Praktická část obsahuje rozhovor s učiteli a činnosti, které jsem ověřila v praxi, proto je doplněna praktickými poznámkami.

Klíčová slova

Muzikoterapie, hudba, hudební vnímání, předškolní věk

Abstract

This bachelor thesis is focused on music therapy and its ways of use in a nursery school.

Described activities are meant to be a part of daily regime in a nursery school.

The main point of the bachelor thesis is to give teachers insight into music therapy and its practical use in nursery schools. The theoretical part of the thesis contains general facts and definitions concerning music therapy. The practical part describes the activities used in practical form and interviews with the teachers.

Key words

Music therapy, music, music perception, nursery school

Obsah

OBSAH	6
ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. MUZIKOTERAPIE	11
1.1. Pojem muzikoterapie	11
1.2. Muzikoterapie a její definice	12
1.3. Druhy muzikoterapie	14
1.4. Metody muzikoterapie	15
1.4.1. Hudební improvizace	15
1.4.2. Hudební interpretace	16
1.4.3. Kompozice	17
1.4.4. Poslech hudby – receptivní techniky	17
1.5. Cíle muzikoterapie	17
1.6. Působení hudby na dítě	19
1.6.1. Emoce	19
1.6.2. Chování	20
2. MUZIKOTERAPIE V HISTORICKÉM KONTEXTU	21
2.1. Pravěk	21
2.2. Starověk	22
2.3. Středověk	23
2.4. Renesance a novověk	23
2.5. 17. a 18. století	23
2.6. 19. a 20. století	24
2.7. Současnost	25

2.8.	Vývoj české muzikoterapie	26
3.	HUDEBNÍ VNÍMÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	28
3.1.	Stručná charakteristika předškolního věku	28
3.2.	Charakteristika předškolního věku z hlediska hudebně psychologického	28
3.3.	Hudebnost.....	31
3.3.1.	Hudebně sluchové schopnosti.....	31
3.3.2.	Auditivně motorické schopnosti.....	32
3.3.3.	Rytmické cítění	32
3.3.4.	Tonální cítění	32
3.3.5.	Hudební paměť.....	32
3.3.6.	Hudební představivost	33
3.3.7.	Hudebně tvořivé schopnosti	34
4.	HUDBA, ZVUK, TÓN A RYTMUS	35
4.1.	Hudba.....	35
4.2.	Co je to zvuk.....	35
4.3.	Vlastnost tónů.....	36
4.4.	Akustika a šíření zvuku.....	36
4.5.	Vnímání zvuků.....	36
4.6.	Rytmus	37
4.7.	Metrum	38
4.8.	Takt	38
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	39
5.	MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY	39
5.1.	Cíle.....	39
5.1.1.	Parciální cíle:.....	39

5.2. Metody projektu	39
5.2.1. Metody muzikoterapie.....	40
5.3. Charakteristika výzkumného souboru a místo realizace projektu	41
5.3.1. Výzkumný soubor	41
5.3.2. Místo realizace	42
5.4. Stanovené otázky k rozhovorům	43
5.4.1. Otázky ke strukturovanému rozhovoru	43
5.4.2. Možné otázky k nestrukturovanému rozhovoru	43
5.5. Realizace projektu.....	44
5.5.1. Realizace hodiny.....	44
5.5.2. Pravidla.....	44
5.5.3. Muzikoterapeutické činnosti.....	45
5.6. Vyhodnocení projektu.....	48
5.6.1 Vyhodnocení otázek.....	48
5.6.2. Vyhodnocení činností.....	49
5.9. Diskuse	57
ZÁVĚR.....	59
SEZNAM LITERATURY	60
INTERNETOVÉ ZDROJE	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Hudba doprovází životy nás všech již od útlého věku, proto je nesmírně důležité abychom my jakožto učitelé povzbudili u dětí zájem o hudbu. Myslím hudbu, jejíž prostředky jsou uklidňující, společenské nejen motivační.

Předně vysvětlím, jak vnímám muzikoterapii jinak. Měla jsem tu možnost zúčastnit se dvou odlišných muzikoterapií, z nichž první vedla terapeutka z Jihlavy, jejíž muzikoterapie byla úžasným zážitkem. V jedné hodině jsem si odpočinula jako po dlouhém a kvalitním spánku, ještě nutno podotknout, že při této muzikoterapii jsme pouze leželi a poslouchali krásnou hudbu. Zatím co muzikoterapie ve speciálním centru v Táboře, kterou vedla pí. učitelka s kurzem muzikoterapie, byla naprosto odlišná od muzikoterapie pí. terapeutky. Byli jsme v tmavé místnosti, kde jsme se potřeli neonovými barvami, používali neonové pomůcky. Za doprovodu hudby jsme tancovali, skákali, povídali si, ale také chvíli odpočívali. Tato muzikoterapie ve mně zanechala ještě hlubší a intenzivnější zážitek než ta předchozí, bylo také tím, že jsem viděla rozzářené oči klientů. Toužila jsem podobné činnosti vyzkoušet s dětmi v mateřské škole, protože se děti budou nejen pohybovat, ale také můžou kvalitně odpočívat za pomoci hudby.

Téma jsem si vybrala tedy na základě zkušeností s muzikoterapií a také proto, že hudba je nemalou součástí mého života. Při mých dobrovolných aktivitách se snažím zapojit co nejvíce těchto muzikoterapeutických činností, které mají rády všechny věkové kategorie od malých dětí až po staré lidi. V neposlední řadě se mě ovlivnil citát A. C. Debussyho, který řekl: „*Hudba nastupuje tam, kde už slovo nestačí.*“

Cílem mé bakalářské práce je přiblížit učitelům v mateřských školách muzikoterapeutické metody a jejich následné využití v praxi. Zjišťovala jsem, zda učitelé používají nějaké muzikoterapeutické metody v rámci hudební výchovy. Uvedené metody jsem s dětmi vyzkoušela a poté jsem prokonzultovala s učiteli ohledně následného využití v praxi či další muzikoterapeutické činnosti, které můžeme použít při navazování vzájemných vztahů při adaptačním procesu či motivaci k pohybu. Inspirovala jsem u českého muzikoterapeuta Mgr. Zdeňka Šimanovského. Činnosti jsou zaměřeny na předškolní věk, u kterého se tyto techniky příliš nevyužívají.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku muzikoterapie, nejednotnost definic, její druhy a metody. Dále se dozvídáme něco blíže o historickém kontextu. V další kapitole si přiblížím, jak děti předškolního věku vnímají hudbu. Všechny tyto poznatky jsem čerpala z nastudované literatury.

V praktické části přiblížím cíle své práce, uvedu metody projektu. Podrobně popíši rozhovory a činnosti, které následně vyhodnotím. V diskuzi shrnu závěry celé praktické části své bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. MUZIKOTERAPIE

V této kapitole přiblížím základní informace o muzikoterapii. Nejprve se zaměřím na samotný pojem muzikoterapie, dále pak na definici a v neposlední řadě metody, formy a cíle.

1.1. Pojem muzikoterapie

Autory knihy *Základy muzikoterapie* Jiřího Kantora, Matěje Lipského a Jana Webera (2009), kteří vychází z Matejové a Mašury: „*Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ. Řecky *moisika*, latinsky *musica* znamená hudba; řecky *therapeia*, *therapeineio*, latinsky *iatreia* znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat. Překládá se jako léčení nebo pomoc člověku hudbou. Kromě pojmu muzikoterapie se někdy používá také jeho český překlad „hudební terapie“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 21).*

Zdeněk Šimanovský (2011) spekuluje nad slovem terapie, údajně toto slovo znamená doprovázet. Můžeme tuto informaci pojmout ve smyslu, že v mém případě učitelka v mateřské škole, bude děti doprovázet, například jim bude zpívat, pomáhat, atd. (Šimanovský, 2011, s. 33).

Kantor, Lipský a Weber (2009) uvádí další definice: „*Muzikoterapie je terapeutický přístup z oblasti tzv. expresivních terapií, které jsou také nazývány neverbální, umělecké nebo art kreativní terapie*“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 21). S teorií souhlasí i autor Oldřich Müller (2005), který Kantora, Lipského a Weber (2009) cituje ve své knize *Terapie ve speciální pedagogice*.

Svoboda považuje muzikoterapii za komplexnější ovlivňování života člověka (Müller, 2005, s. 171). Jesenský vnímá velice striktně slovo muzikoterapie, protože tento termín se dle autora má používat výhradně tam, kde se jedná o terapii ne rehabilitaci, výchovu či vzdělání. Načež Australská muzikoterapeutická asociace vnímá muzikoterapii ze široka. Zastřešuje široké spektrum konceptů a metod (Müller, 2005, s. 171).

Význam muzikoterapie dle hudebního slovníku: „*musica – Výraz měl ve středověku více významů: ve spojení *musica mundana* – hudba vztahující se na harmonii světa;*

musica humana – vztahující se na tělo a duši člověka; *musica instrumentalis* – hudba znějícího světa, již člověk vnímá a slyší“ (Vysloužil; 1995, s. 185). Josef Krček (2008) ještě uvádí, že autorem těchto pojmů je Hugo de St. Victor, francouzský středověký reprezentant školy „Ecole de St. Victor“ (Krček, 2008, s. 13).

Čtyři stupně pojetí muzikoterapie dle PhDr. Pravdomily Pokorné (1802), které uvedl Arne Linka:

- 1. V nejužším smyslu míní pod pojmem muzikoterapie případy, kdy je muzikoterapie specifickou formou psychoterapie při léčení duševních poruch, neurotických nebo psychotických, zejména při individuální psychoterapii nemocného, se zcela specifickým léčebným záměrem a se zcela specifickou terapeutickou metodou*
- 1. Poněkud širší obsah pojmu muzikoterapie shledává u takového užití hudebních aktivit, zejména ve skupinové formě, kdy- jako jedna z psychoterapií – mají působit především na zlepšení sociálních vazeb pacientů na usměrňování sebehodnocení, zařazení do kolektivu apod.*
- 2. V dalším rozšíření pomu muzikoterapie chápe i takové zařazení hudebních aktivit do léčebného, častěji však rehabilitačního procesu, kdy využíváme jednak motivace (např. u dětí zejména spontánního zájmu o hudební činnosti, o hru na snadno ovladatelné nástroje a o zpěv), jednak mobilizujících prvků hudby. I zde je hudby užito se zcela určitým záměrem, ale je podstatně širší okruh použitelných hudebních skladeb nebo druhů hudebních aktivit.*
- 3. V nejširším smyslu slova užívá názvu muzikoterapie i u takových hudebních činností, které již nejsou léčbou, ale spíše psychohygienickým procesem, který využívá s určitým záměrem vlivu hudby na psychiku člověka (např. v oblasti gerontologie, při dlouhodobé hospitalizaci aj.) (Linka, 1997, s. 39).*

1.2. Muzikoterapie a její definice

Jaroslava Zeleiová (2007) se drží tvrzení, že definování muzikoterapie by mohlo vést k podhodnocení, protože by se zobecňovaly informace. Avšak sama v knize uvádí definici podle AMTA (American Music Therapy Association) jež zní: „*Muzikoterapie je použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoživení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem*

v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kýžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovitě a kontrolovaně použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení. Při formulaci léčebných a tréninkových cílů se oslovují čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální“ (Decker-Voigt, Knill, Weymann in Zeleiová, 2007, s. 28).

Kantor, Lipský a Weber (2009) s původní myšlenkou Jaroslavy Zeleiové (2007) a Josepha Morena (2005) o nejednotnosti definic souhlasí, však jejich definice je uznávaná Světovou federací muzikoterapie: „Muzikoterapie je použití hudby, nebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 27). Na nedefinovatelnost muzikoterapie Kantor, Lipský a Weber (2009) citují K. Bruscia: „Muzikoterapie je příliš široká, aby mohla být definována nebo obsažena jednoduchým modelem, přístupem, metodou, klientelou, teorií, metodou teoretizování nebo výcvikovým programem. Nemůže být taktéž omezena pouze na určitou úroveň praxe. Muzikoterapie má kolektivní identitu, která obsahuje a překračuje individuální identitu všech praktikujících muzikoterapeutů“ (Bruscia in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 27-28). Brusciova definice, uvedená v knize Rozehrát svou vnitřní hudbu od Morena (2005), uvádí, že „muzikoterapie je cílevědomý proces, během něžž terapeut pomáhá klientovi zlepšit, udržet nebo obnovit pocit duševní pohody. Využívá k tomu hudební prožitky a jako dynamická hnací síla slouží vztahy, jež se vytvoří skrze hudební prožitky“ (Bruscia, in Moreno, 2005, s. 15).

Další významnou definicí, kterou Kantor, Lipský a Weber (2009) uvádí, pochází od Kanadské asociace pro muzikoterapii: „Muzikoterapie je dovedné užití hudby a hudebních elementů akreditovaným muzikoterapeutem za účelem rozvoje, udržení

nebo znovuoobnovení mentálního, fyzického, emocionálního a spirituálního zdraví. Hudba má neverbální, kreativní, strukturální a emocionální kvality, které jsou aplikovány v prostředí terapeutického vztahu k usnadnění kontaktu, interakce, sebeuvědomění, učení, sebevyjádření, komunikace a osobnostního rozvoje“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 27).

Müller (2005) pro změnu uvádí definici Mátejové a Mašury: „Muzikoterapie je terapeutický přístup z oblasti tzv. expresivních terapií, které jsou také nazývány neverbální, umělecké nebo art kreativní terapie“ (Mátejová, Mašura in Müller, 2005, s. 169).

Dle českého hudebního teoretika Linky (1997) je muzikoterapie: „jakékoliv uplatnění hudby v zájmu lidského zdraví. Nemusí jít o léčení ve vlastním slova smyslu, nýbrž o nějakou jinak motivovanou medicínskou aplikaci hudby. Jestliže hudba například tiší bolest, napomáhá diagnóze atd., jde o účinky jistě blahodárně, ale ne však přímo léčí“ (Linka, 1997, s. 36-37).

Pedagogický slovník definoval muzikoterapii takto: „Léčení a doléčovací péče využívající hudby. Může jít o hudbu skládanou pro běžné účely, ale v poslední době vznikají skladby speciálně pro psychoterapeutické a meditativní účely. Využívá se tempa, rytmu, tónové kvality, melodie, harmonie, dynamiky, pauz, celkové trvání hudby. Léčení probíhá nejen poslechem hudby, ale také jejím aktivním provozováním (hraním na hudební nástroj, zpíváním), příp. vyjadřováním hudby pohybem, tancem aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Beníčková (2011) nabízí výstižné shrnutí: „Muzikoterapie je léčebná metoda, která používá hudbu jako terapeutický prostředek“ (Beníčková, 2011, s. 15).

1.3. Druhy muzikoterapie

Linka (1997, s. 60-71), který rozděluje muzikoterapii dle několika hledisek:

Dělení z hlediska počtu účastníků:

- *Aktivní muzikoterapie* – je vyvíjena hudební aktivita, kterou vyvíjí jedinec. Aktivní muzikoterapie obsahuje složky: vokální, instrumentální, řečovou, výtvarnou, dramatickou a pohybovou.
- *Pasivní* = receptivní – tato muzikoterapie používá poslech hudby, který léčí a to buď živě = akusticky či reprodukováné = zprostředkované např. CD.

Tyto skutečnosti potvrzují i Žejdlíková a Vlachová (2010).

Dělení muzikoterapie dle počtu klientů:

- *Individuální* – terapie se účastní pouze jeden klient.
- *Skupinová* – terapeut se věnuje osmi až dvaceti klientům.
- *Hromadná* – je přítomno ještě více pacientů, než v předešlé terapii, všichni jsou léčeni zároveň.

Linka, také poukazuje na nevhodné použití termínu kolektivní muzikoterapie, který zastupuje již zmiňované terapie – skupinové, hromadné, což nepovažuje za vhodné označení. Přesný význam slova kolektivní označuje zde celek či skupinu, Linka se domnívá, že jeho význam nesoucí nahodilé setkávání lidí z davu, kteří se neznají, z tohoto důvodu není vhodné používat tento termín (Linka, 1997, s. 60-71).

Smažinková (2010) uvádí trochu jiné dělení muzikoterapie z hlediska počtu klientů:

- *Individuální* – tato forma se používá při léčení těžkých duševních poruch, díky této formě se může klient vrátit do společnosti a komunikovat s ní.
- *Skupinová* – ideální pro děti, lidi s mentálním postižením. Tato terapie pomáhá při korekci prožívání a postojů klientů. Skupina je považována od práce tří klientů, přitom nejvhodnější terapie je s deseti klienty (Smažinková, 2010, s. 11).

Kantor, Lipský a Weber (2009) dodávají termín komunitní terapie – není to typ skupinové terapie, využívá přirozené prostředí a existujících skupin – rodina, komunita vrstevníků aj, přičemž limit klientů není stanoven. Snaha dosáhnout změny v celém systému i u jedinců (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 124).

1.4. Metody muzikoterapie

1.4.1. Hudební improvizace

Představuje tvůrčí projev za pomoci hudby a to hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů. Prioritou této metody je časté vyvolání hudební odezvy u lidí s těžkým postižením (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 184).

Improvizace může být připravená či nepřipravená a může být z části strukturovaná (Bruscia in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 184).

Hudební instrument či odlišný výrazový prostředek jako je hlas nebo pohyb představují hráčovo *alter ego* a to představuje hráčův vnitřní svět. Na základě jeho podnětů terapeut se snaží mu porozumět, jedná se o druh empatie, které vyžaduje citové vyladění (*affect attunement*). Improvizace se uzavírá verbální diskusí s klientem (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 184).

V improvizaci je důležité odlišit využívání individuální a skupinové improvizace. Zatímco skupinová improvizace poukazuje na problémy jednotlivce: struktura jeho osobnosti, tvořivost, prožívání a sebepojetí. Skupinová mapuje sociální vztahy a jejich vzájemné ovlivňování, sociální postavení uvnitř skupiny (Moreno in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 185).

1.4.2. Hudební interpretace

V hudební interpretaci klient se buď učí či provádí hudbu, která je již komponovaná. Druh hudební formy je reprodukován vokálně nebo instrumentálně. Interpretace začleňuje hudební aktivity a hry, které jedince uvádí do určité role nebo chování. U interpretace se nejedná pouze o reprodukci hudby, ale také o kreativní provedení dané práce (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 194).

Díky této metodě se rozvíjí například: senzomotorické dovednosti, paměť, sdílet pocity a myšlenky, osvojení si některých sociálních rolí a chování, zlepšení paměti, pozornosti. Interpretace podporuje adaptibilní chování (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195).

Interpretaci je možno rozdělit na:

a) Vokální

Upravené písně, hudební materiál reprodukuje vokálně.

b) Instrumentální

Za pomoci hudebního nástroje reprodukuje hudební materiál.

c) Hudební produkce

Představení hudebního materiál ostatním a přípravy, které toto představení obnáší.

d) Hudební hry a aktivity

Hry nebo jiné aktivity, které jsou založeny na hudebním podkladu.

e) *Dirigování (vedení)*

V podstatě se jedná o průběh vedení terapeuta několika klientů, kteří provádí hudbu. Dirigentem může být terapeut nebo klient, vedení provádí za pomoci gest (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 195).

1.4.3. Kompozice

Skladba hudby zahrnuje tvoření písní, textů, hudebního produktu – video, nahrávka (Bruscia in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 198-199).

Cílem této metody je rozvíjet dovednosti pro tvořivé řešení problémů, schopnost plánování, ignorace a slučování částí do celků. Hudba má vyvolat ve skupině kooperativní učení a sdílení pocitů, zkušeností, myšlenek (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 199).

1.4.4. Poslech hudby – receptivní techniky

V této metody klient naslouchá hudbě a odpovídá na hudbu verbálně či neverbálně. Hudba může být buď instrumentální, reprodukováná nebo vokální. Naslouchání je soustředěno na tělesné, emocionální, estetické a intelektuální prvky hudby (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 201).

Mezi cíle patří: rozvoj naslouchání, relaxace, stimulace, sluchové a motorické dovednosti, uchovávat vzpomínky, zlepšit paměť, rozvoj fantazie a v neposlední řadě také napomáhá k snazšímu navázání kontaktů (Bruscia in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 201). Pomáhá klientovi mluvit o svých pocitech a potížích (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 201).

Dle Šimanovského (2011), lze všechny tyto metody uplatit již v předškolním věku, samozřejmě musí být zvoleny tak, aby dítě tyto činnosti bylo schopno zvládnout (Šimanovský, 2011, s. 15-16).

1.5. Cíle muzikoterapie

Přehled cílů, který byl sestaven za použití zahraničních zdrojů. Tento konečný přehled uvedl Müller (2005). Vytyčil oblasti a k nim přidal konkrétní cíle, které se vztahují i k dětem předškolního věku:

1. Vnímání a pozornost

- Zkušenosti se smysly
- Zlepšení koncentrace, rozvoj záměrné pozornosti

2. Motorika a senzomotorika

- Rozvoj hrubé a jemné motoriky
- Rozvoj koordinace – pohybové, vizuomotorické
- Schopnost vyjádřit své pocity pohybem

3. Emoce

- Sebekontrola citů – agrese, impulzivita
- Zvýšení sebevědomí
- Možnost vyrovnat se zármutkem

4. sociální interakce

- Rozvoj a upevnění prosociálního chování
- Rozvoj vztahů
- Usnadnění adaptace
- Učení nezávislosti
- Umět přijmout pochvalu a dokázat chválit druhé
- Sdílet doteky

5. chování

- Rozvoj chování, které je zaměřeno na dosažení cílů
- Umět poslouchat pokyny
- Aktivní zapojování

6. Komunikace

- Rozvoj schopnosti vyjadřovat své schopnosti
- Rozvoj naslouchání
- Rozšíření slovní zásoby
- Rozvoj artikulace

- Používání neverbální komunikace

7. Vědomosti a školní dovednosti

- Veliká pomoc v učení – barvy, tvary, části těla, počty, prostorová orientace, paměť

8. Relaxace a antistresové dovednosti

- Dokázat uvolnit své tělo a mysl – odpoutat se od problémů

9. Jiné cíle

- Diagnostika
- Rozvoj tvořivosti
- Posilování motivace
- Osobnostní růst

(Müller, 2005, s. 164-165)

1.6. Působení hudby na dítě

Šímanovský (2011, s. 16) uvedl, že každé dítě má tvořivý potenciál, pokud mu cestu nezkrří necitlivá kritika, bude schopno tento potenciál uplatnit v životě, tedy mít zdravé sebevědomí, radost a tím pocit uspokojení.

Naše tělo se skládá z buněk a atomů, jež hudba dokáže buňky a atomy rozvibrovat. Funguje to na základě rezonance. Hudba působí například v oblastech:

- Tvorba citových vazeb
- Rozvoj empatie
- Umět relaxovat
- Radost z hudby
- Stmelování kolektivu
- Motorický rozvoj

(Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 20-28)

1.6.1. Emoce

Emoce je obtížné definovat, avšak dalo by se říci, že je to komplexní jev: „*který má stránku zážitkovou, fyziologickou, behaviorální a výrazovou*“. Projevují

se spontánně, proto nelze úmyslně vyvolat. Již Wundt uvádí protikladnost citů. Mezi základní polaritu citů se považuje libost – nelibost. Existují základní kategorie vrozených emocí, kterých se odvozují ostatní. Vrozené emoce jsou tedy: štěstí, hněv, smutek, strach a odpor (Franěk, 2005, s. 170-171).

Franěk (2005) cituje Watermana, který na téma emoce a hudba hovoří o vnitřních a vnějších emocích. „*Vnitřní emoce jsou vyvolány vlastní hudbou, vznikají jako reakce na určitá místa a postupy, které skladatel či hudebník do hudby záměrně vložil a odpovídají strukturálním očekáváním, zatím co vnější emoce se vztahují k jevům ležícím mimo vlastní hudební strukturu a ve výše uvedeném rozdělení odpovídají epizodickým a ikonickým asociacím*“ (Franěk, 2005, s. 176-177).

Juslin se domnívá, že spojení mezi emocionálním výrazem řeči a hudby funguje na základě použití mozkové struktury při vnímání hudby. Franěk také uvádí tabulku (viz příloha), která poukazuje na spojení mezi emocionálním výrazem řeči a hudby. Například jako faktor je zde uváděna artikulace, stupeň může být staccato či legato a emociální výraz u staccata je to veselost, agitace, energie, strach, hněv, energie. Výraz u legata je melancholie, bědování, měkkost, smutek. (Franěk, 2005, s. 184).

Už Platón měl představu, že hudba může ovlivňovat chování, avšak hudebním psychologům se doposud nepodařilo nalézt dostatek poznatků pro vyloučení nebo potvrzení (Franěk, 2005, s. 189).

1.6.2. Chování

Hudba dokáže ovlivňovat prosociální chování, podloženo je to experimentem Northa, Tarranta a Hargreaves. Pomocí hudby vyvolali pozitivní emoce, které umocňují ochotu pomáhat druhým. Hallamová dokázala na svém experimentu s dětmi dokázat vtaž agresivní hudby a změny chování, kdy dětem pustila jako kulisu agresivní hudbu a děti měly tak menší ochotu pomáhat než když hrála v pozadí klidná hudba (Franěk, 2005, s. 191).

Je spekulováno také o tom, zda častý a dlouhodobý poslech tvrdé rockové hudby a heavy metalu. Ark a Mostardi tvrdí, že dlouhodobý poslech této hudby může vést k určitým změnám chování (Ark a Mostardi in Franěk, 2005, s. 191).

2. MUZIKOTERAPIE V HISTORICKÉM KONTEXTU

2.1. Pravěk

V této době byla hudba vnímaná jako určitá forma komunikace s bohy, démony ve prospěch kmene, nebo jedince. Rytmus byl udáván údery holí o kámen či dutého kmene v průběhu se měnilo tempo a intenzita. Šímanovský (2011) ve svém díle cituje Schánilcovou - Vodňanskou, která uvádí, že pomocí hudby v pravěku bojovali tehdejší lidé o zdraví, dobrý lov, štěstí, lásku. Hudba se prolínala do různých obřadů jako svatba, smrti, narození dítěte, přivolání slunce, deště. Píseň byla vždy doprovázena tancem, vyháněli zlé démony monotónním zpěvem. Lidé tento rituál prožívali v určité euforii, jde o stav, který je vytržen mezi životem a smrtí. Už v této době vznikaly hudební nástroje, avšak musely být specifické a odlišné od ostatních kmenů (Šímanovský, 2011, s. 18).

Linka (1997) udává, že jde o dobu, *„kdy hudbě byla přičítána nejen schopnost ovlivňovat citění, smýšlení a rozhodování lidí, což koneckonců není v rozporu ani s našimi dnešními zkušenostmi, ale navíc přímo magická moc, která se projevovala údajnou způsobilostí hudby vyjadřovat, ovlivňovat, spoluvytvářet, anebo zase naopak narušovat a kazit jak věčný kosmický, tak stávající společenský řád, korespondovat s božstvy a démony ve snaze uchlácholit je, napomáhat člověku k úspěchu například při lovu nebo v boji, překonávat přírodní síly a zahánět nemoc i smrt“* (Linka, 1997, s. 46).

Na tyto myšlenky navazuje Zeleiová (2007): *„hudba je neoddělitelně spojena s náboženským a sociálním životem v určité etnické komunitě a s jejich jedinečným vyjadřováním prostřednictvím rituálů“*. Hudba během obřadů měla plnit funkci stimulační a ochranou, byla doprovázena tancem, zpěvem a díky tomu docházelo k uvolnění emocí, v čemž spočívalo léčení. Rovněž léčí i sociální soudržnost při rituálech. Zeleiová (2007) dodává: *„Rituál i dnes zůstává základním nástrojem sociální soudržnosti, neboť sdílená forma jistého konání, naplněná společenskými významy, lidi sjednocuje“* (Zeleiová, 2007, s. 16-18).

Autor knihy *Hudba amerických Indiánů* F. Desmor (1927) uvádí, že přírodní národy neoddělují prvek zábavy a hry od ponoření do skutečnosti, jakož to děláme my. Šímanovský (2011) napsal, že terapie často spočívala ve vytváření modelové situace,

dramatu stylizovaně podávajícího průběh choroby a její postupné léčení vedoucí až k uzdravení nemocného (Šimanovský, 2011, s. 18).

Platon a Aristoteles sestavili dva terapeutické postoje – Platonův *etický princip*, který vyvolává určité psychické ladění hudbou stejného vyladění (lépe řečeno: chceme-li nabudit lepší náladu, zahrajeme něco veselého a naopak). Proti stojí Aristotelův princip – *kataraktický*. Spočívá na podobný princip, jako u Platona, avšak pro naladění psychického stavu nepoužijeme hudbu stejného, ale opačného vyladění (aby mohl „vysmutnět“) (Linka, 1997, s. 47).

2.2. Starověk

V 5. Tisíciletí před Kristem čísla i hudba ztělesňují integritu v rozvinutých kulturách. Již pro starověké kultury, jako jsou Indové, Egypťané, Řekové a Číňané neznamena čísla pouze racionální pojem však poznání, vyšší moudrost a záhadné tajemství. Hudba byla chápána jako odraz kosmického pořádku. Takto Zeleiová (2007) popisuje matematické paradigma¹ v hudbě (Zeleiová, 2007, s. 19).

I v této době si Egypťané uvědomovali, jaké účinky má hudba, nemocní se plavili po Nilu za doprovodu hudby. Ve starém Řecku hudby byla uznávaná, lze to soudit ze jména boha Apollona, který byl bohem hudby. Marka (2003) ve své knize *Hudba jinak* uvedl: „*Myslíte si, že byla náhoda, že řecký bůh Apollón byl bohem hudby, ale zároveň i lékařství?*“ (Marek, 2003, s. 10). Šimanovský (2011) ještě uvádí, že Řekové vnímali hudbu fylakticky², myšleno ve smyslu mentální hygieny. Ve Starém zákoně je zmínka o vyléčení z depresivních stavů krále Saula hrou na harfu, což znamená hudebně terapeutické využití v Palestině (Zeleiová, 2007, s. 20). V této době je mnoho léčitelů, avšak většina jich je anonymních, avšak jeden z neanonymních je považován biblický David (Linka, 1997, s. 46).

¹ Příklad nebo vzor, soubor předpokladů vytvářející rámec pro existenci určitého jevu: Pojem paradigma ABZ slovník cizích slov [online] © 2005-2014 Radek Kučera & daughter [cit. 8. února 2014]. Dostupný z World Wide Web: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=paradigma

² Zabývající se cílenou prevencí: Pojem profylaktický ABZ slovník cizích slov [online] © 2005-2006 Radek Kučera & daughter [cit. 8. února 2014]. Dostupný z World Wide Web: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/profylakticky>

„Je řada těch, kteří kráčeli na cestě víry v magii hudby: Platon, Aristoteles, Asklepios, Galénos Seneca, Pythagoras, Avicena a další. Obdivovali zvláštní sílu hudby i její vliv na harmonizaci osobnosti a na sjednocení člověka s vesmírem“ (J. Schánilcová – Vodňanská in Šimanovský, 2011, s. 18). Dle Šimanovského (2011) lze pokládat za předchůdce muzikoterapie (Šimanovský, 2011, s. 18).

Aristoteles využíval účinky hudby – uvolnění a odplavení negativních faktorů, nazýval to hudební katarze. Platon vyzdvihuje morální význam hudby ve výchově a vzdělávání (Šimanovský, 2011, s. 19).

Nástrojem doprovázejícím zpěv byla nejčastěji využívaná lyra. Dalšími používanými nástroji byla píšťala i flauta (aulos). Římský lékař Galenos tvrdil, že léčba hudbou spojená s tancem (tarantela) je natolik zázračná, že může působit jako protijed při uštknutí hadem (Šimanovský, 2011, s. 19).

2.3. Středověk

Pád římské říše způsobil, že v západní Evropě muzikoterapie upadá. Hudba se drží pouze v křesťanství, kde doprovází obřady (Šimanovský, 2011, s. 19). Tuto skutečnost dosvědčuje i Linka, avšak dodává, že v islámském prostředí byly účinky hudby nadále využívány (Linka, 1997, s. 49).

2.4. Renesance a novověk

Muzikoterapie zažívá znovuzkřížení spolu s dalšími vědami, to potvrzuje Šimanovský (2011) i Zeleiová (2007). Anglický lékař Burton léčil hudbou duševní poruchy, zatímco francouzský lékař Paré poznával účinky hudby na pacientech s různými zlomeninami (Šimanovský, 2011 s. 20) (Zeleiová, 2007, s. 24).

2.5. 17. a 18. století

„Léčbě hudbou se v 17. a 18. století říkalo iatromusia a mezi základní principy patřilo starořecké učení o harmonii kosmu“ (Šimanovský, 2011, s. 20).

V knize Hry s hudbou a techniky muzikoterapie od Šimanovského (2007) je uvedeno, že španělský král Filip V. trpěl melancholií, která se však podařila vyléčit zpěvem operního pěvce Farinelliho. Tedy už v této době se objevuje předchůdce profese muzikoterapeutů (Šimanovský, 2011, s. 20). Bylo to dáno: „prohloubením poznatků o lidském organismu“ (Zeleiová, 2007, s. 24). Díky těmto znalostem:

„to umožnilo využit hudbu k psychosomatickému působení, při kterém byly fyziologické reakce důsledkem reakcí psychických“ (Zeleviová, 2007, s. 24).

V této době se také mění náhled na příčinu nemoci. V potaz se začaly brát i aspekty ekonomické, sociální a samozřejmě osobní (Zeleviová, 2007, s. 24). Bylo to zapříčiněno postupným úpadkem *„předvědeckých představ přírodního léčitelství,“* po kterém byl umožněn prostor pro hudební experimentování (Zeleviová, 2007, s. 24).

Koncem 18. a počátkem 19. století byly dominantní dva důležité hudebně léčebné koncepty, které byly aplikovány různě, záleželo na případu, jak uvádí Linka (1997). Starší – *fyzikálně – fyziologický*, léčba je založena na vlivu zvukových vln, které jsou přenášeny osmým párem mozkových nervů následně do ostatních nervů, což vše způsobuje otřes celého našeho organismu = léčení (Linka, 1997, s. 51).

Druhým konceptem je dle Linky (1997) *psychologický nebo psychofyziologický*. Je založen na opačném principu. Hudba působící na duši, kde vznikají afekty a vášně, čímž vznikne nervové hnutí a následně k potřebné léčebné reakci. Důležitým předpokladem pro léčení je právě afekt, tedy hraje primární roli v psychofyziologickém konceptu (Linka, 1997, s. 51).

V souvislosti s psychofyziologickým konceptem, je vidět určitá paralela se Zeleviovou (2007), která citují: *„Pokud se hudba využívá k redukci napětí, k vyvolání určitých emocí (podle afektové teorie) s cílem umožnit komunikaci nebo prohloubit zážitky nemocného...“* (Zeleviová, 2007, s. 25).

2.6. 19. a 20. století

„V druhé polovině 19. století se pak muzikoterapii nedařilo vůbec a téměř upadla v zapomenutí, odsuzována jako nevědecká nebo „vědy nedůstojná hra“ (Šímanovský, 2011, s. 21). Toto tvrzení potvrdil ve své knize i Linka (1997, s. 53).

Počátek 20. stol. byl pro muzikoterapii nový start. Pro upřesnění profesor ženevské konzervatoře Emil Jacques – Dalcroze, operoval s termínem rytmika a to ve smyslu: *„druhu estetického tělocviku a pohybového projevu“* (Linka, 1997, s. 54). Základem je hudební rytmus, cílem je radost a vyrovnanost, jak tělesné tak duševní (Linka, 1997, s. 54).

Eurytmii neboli podpora sebevyjádření pomocí tance a hudby preferoval Rudolf Steiner. Linka dále zmiňuje další jména, která za doprovodu hudby použili tance jako

prostředek k obnovení duševního zdraví. Jedná se o německého emigranta Rudolf Labana a Marian Chaceovou (Linka, 1997, s. 55).

Nové podněty muzikoterapii přinesla rytmika jako estetický a pohybový projev. Termín pochází od profesora konzervatoře v Ženevě Emila Jacquesa-Dalcroze, jehož cílem je radost z tělesné a duševní vyrovnanosti. Tato metoda ovlivnila zakladatele Sokola dr. Miroslava Tyrše i Isadoru Duncanovou, zabývající se harmonií pohybu, hudby a výrazovým tancem (Linka, 1997, s. 54-55).

Dr. Rudolf Staniner jenž je zakladatelem antropozofie³ za použití eurytmie, což je systém, který podporuje sebevyjádřením prostřednictvím hudby a tance. Rudolf Laban během druhé světové války doporučoval tanec jako obnovu duševního zdraví. Další osobností po druhé světové válce doporučující eurytmii byla Marian Chaceová (Linka, 1997, s. 55).

Rozmachu dosáhla muzikoterapie především po druhé světové válce, kdy se stala metodičtější a cílenějšího výzkumu. V této době přibývalo i muzikoterapeutické literatury, která byla sestavena na základě shromážděných seriózních dat, tento „fenomén“ muzikoterapeutické literatury je stále rozsáhlejší a dalo by se říci, jak uvádí Linka, muzikoterapie roste: „geometrickou čarou.“ Proto se muzikoterapie stává respektovanějším oborem, i přes její metodickou nejednotnost, avšak nezaujímá přední nebo klíčové místo v medicíně či muzikologii (Linka, 1997, s. 55-56). Zeleiová (2007) také zařazuje toto období jako vývoj novodobé muzikoterapie, protože se rozvíjí do dnešní podoby – léčebně, speciálně, psychoterapeutické a sociálně – pedagogické muzikoterapie. Stalo se tak zásluhou empirických výzkumů Christoha Schwabeho a Julietty Alvin (Zeleiová, 2007, s. 27).

„Po druhé světové válce vynikly tři muzikoterapeutické školy americká (USA), švédská a škola odpovídající německy mluvícímu prostředí, tedy zahrnující oba někdejší poválečné německé státy, Rakousko a německou část Švýcarska (Linka, 1997, s. 56).

2.7. Současnost

„Švédská koncepce oproti americké pokládá muzikoterapii za centrální obor v psychologii, protože hudba dokáže proniknout do duše hlouběji a bezprostředněji než

³ Učení o moudrosti člověka, který je schopen spojení s vyššími světy: Pojem antropozofie ABZ slovník cizích slov [online] © 2005-2014 Radek Kučera & daughter [cit. 8. února 2014]. Dostupný z World Wide Web: http://slovníkcizichslov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=antropozofie

slova, která jsou ve skutečnosti jenom abstraktními symboly. K principům švédské školy se hlásí také Norsko, Dánsko, Finsko a Island. V Británii založila J. Alvinová Britskou společnost pro muzikoterapii“ (Šimanovský, 2011, s. 21).

Americká muzikoterapeutická asociace vznikla v roce 1998, její poslání je informovat veřejnost o možnostech muzikoterapie. V Americe je muzikoterapie součástí psychoterapie, avšak je chápána jako samostatný obor, přesto se najdou autoři, kteří ji definují jako psychoterapeutickou metodu. Světová federace muzikoterapie je mezinárodně uznávaná organizace, jejíž cíl je šířit povědomí o muzikoterapii, podporovat výzkum, zavádět muzikoterapeutické praxe, výcviku, etického chování muzikoterapeutů atd. (Müller, 2005, s. 170).

Zeleviová (2007) potvrzuje veliký rozmach po druhé světové válce, což je doloženo vznikem několika institucí, kde je aplikována muzikoterapie a různá vzdělávací střediska, kde se muzikoterapie vyučuje (Zeleviová, 2007, s. 27-28).

V roce 1959 vzniklo První výchovné a výzkumné muzikoterapeutické centrum v Rakousku a dodnes je v této zemi muzikoterapie na velmi vysoké úrovni. Důkazem je každoroční kongres odborníků Salcburku (Šimanovský, 2011, s. 21).

2.8. Vývoj české muzikoterapie

První zmínka o muzikoterapii u nás je z 60. let od Študlara a Engelsmanna (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 81). Dle knihy Šimanovského (2011) se nejvíce se užívala muzikoterapie v Bohnicích a na foniatrickém oddělení Logopedického ústavu pod vedením F. Kábeleho a v neposlední řadě i na Foniatrické klinice M. Seemana (Šimanovský, 2011, s. 23). Tuto skutečnost uvádějí i Kantor, Lipský a Weber (2009).

Počátky muzikoterapie jsou spojeny se jménem Jitky Vodňanské, která je žákyní Christoha Schawabeho. Muzikoterapii používala v Protialkoholní léčebně v Praze (léčba alkoholiků a toxikomanů) a později ve Středisku péče o mládež a rodinu (Mátejová, Mašura, 1992 in Kantor, Lipský, Weber a kol.; 2009, s. 81). Její jméno se objevuje mimo jiné v knize Muzikoterapie od J. Zeleviové (2007). I Šimanovský (2011) mluví o Jitce Vodňanské, která dnes pořádá různé výcvikové kurzy. Josef Krček představil antropozoficky orientovanou muzikoterapii (Šimanovský, 2011, s. 23).

Kantor, Lipský a Weber (2009) mimo jiné uvádějí další jména osobností, které se zasloužili o rozvoj muzikoterapie. Například Josef Krček, který představil

antroposoficky orientovanou muzikoterapii (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 81). Několik osobností muzikoterapie: Ferdinand Knobloch, Jana Procházková, Jiří Kantor, Matěj Lipský, Markéta Gerlichová nebo Jana Weber (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009 s. 81-82).

„Mnoha současným muzikoterapeutům pomohla rozvinout profesní kvality muzikoterapeutická praxe v Kojeneckém ústavu Thomayerovy nemocnice, kterou zaštiťuje Marcela Litová“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009 s. 82). V léčebně Kroměříž je tu léčba hudbou zařazována i do programů skupinových aktivit v terapeutické komunitě dospělých při terapii neuróz (Šimanovský, 2011 s. 23).

Současnou muzikoterapeutickou organizací, která vznikla v roce 2008 je Česká muzikoterapeutická asociace (CZMTA) jejímž cílem do budoucna je zastupovat muzikoterapii v České republice (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 83-84). Česká muzikoterapeutická asociace se stala součástí Světové federace muzikoterapie v roce 2009.

V závěru Kantor, Lipský a Weber (2009) dodávají, že se muzikoterapie stává samostatným oborem, avšak zdůraznili také potřebu intenzivnější komunikace s muzikoterapeutickými organizacemi a instituty v zahraničí (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 83-84).

3. HUDEBNÍ VNÍMÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1. Stručná charakteristika předškolního věku

Marie Vágnerová (2008) toto důležité životní období nazývá věkem hry, jež trvá od 3-6 či 7 let. Období je ukončeno vstupem do školy (Vágnerová, 2008, s. 173). Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006) se domnívají, že nazývat předškolní období jako „věkem mateřské školy“ je nesprávné, jelikož ne všichni děti do mateřské školy chodí. „*Rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87).

3.2. Charakteristika předškolního věku z hlediska hudebně psychologického

Hudební psychologie je disciplína hraniční, jelikož je na pomezí muzikoterapie a psychologie. V působnosti hudební psychologie je každý hudební projev, který je ve vztahu k lidské psychice. Toto vyplývá z faktu, že hudební jevy mají za část determinantu lidskou psychiku (Poledňák, Lébl in Sedlák, Váňová, 2013, s. 17-18). „*Častěji jsou však předmětem zkoumání dílčí problémy*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 18).

„Na základě existujícího výzkumného materiálu je možno vytyčit některé charakteristické rysy a zákonitosti hudebního vývoje lidského jedince:

- *Dítě se rodí s potencionálními předpoklady k manifestaci hudebních schopností a k jejich dalšímu rozvíjení.*
- *Všechny děti s normálními anatomicko-fyziologickými předpoklady a s normálním průběhem duševního vývoje je možno hudebně rozvíjet a vychovávat.*
- *Hudební vývoj chápeme jako zákonitý jev, daný rozvíjejícími se strukturálními a funkčními vlastnostmi analyzátorů a nervového systému a podmíněný aktivním vztahem jedince k hudbě. Je možno jej identifikovat a odpovídajícím pedagogickým působením řídit urychlovat.*
- *Identifikace strukturálních složek žákovy hudebnosti, hudebního prožívání a chování je vždy aktuálním zachycením momentálního stavu; tyto parametry je třeba chápat jako součást ustavičného toku hudební komunikace a jejich proměn.*

- *Hudební vývoj považujeme za neoddělitelnou složku lidské osobnosti a za nezastupitelnou součást její harmonické kultivace. Neomezujeme ho na pouhý rozvoj analyzátorů (sluchového a motorického) nebo jen speciálních hudebních schopností, ale spojujeme ho s ostatními vlastnostmi člověka i s vývojovými změnami psychické činnosti v průběhu jeho života.*
- *Podmínkou hudebního vývoje je zrání nervových struktur, které je závislé nejen na faktorech genetických, ale i na učení a prostředí. Zrání vytváří v každém vývojovém období potencionální možnosti pro vznik a rozvoj určitých hudebních schopností a operací. Je tedy možno konstatovat, že hudební vývoj má etapový charakter.*
- *Hnací silou hudebního vývoje jsou dynamizující faktory lidské osobnosti spojené s kvalitou dispozic hudební i nehudební povahy, motivačními podněty i stavy, potřebami a zájmy jedince, cíli, které si klade, a možnostmi jejich uskutečnění.*
- *Dynamizující složka utvářené hudebnosti udržuje subjekt v aktivitě – její trvalé zajištění však vyžaduje zvýšené volní úsilí, koncentraci duševních sil i vytrvalost v překonávání potíží při vzrůstajících hudebních a výchovných nárocích. Z toho vyplývá důležitý pedagogický požadavek: podněcovat u dětí zájem o hudební činnosti přitažlivými pedagogickými situacemi a pozitivně je motivovat k dalším hudebním výkonům.*
- *Ze sociálních podmínek hudebního vývoje se výrazně uplatňuje kromě školní mimoškolní a rodinné hudební výchovy též vliv „hudby“ kolem nás“, tj. hudby v masmédiích i v běžných životních situacích. Do popředí vystupuje společenská funkce hudby a sama hudba ve své historicko-vývojové proměně v hudební výstavbě, v hudebním výrazu a obsahu. Tyto faktory ovlivňují utváření hudebního vědomí dítěte i konkrétní podobu jeho hudebních činností (Sedlák, Váňová, 2013, s. 355-356).*

Dále v knize *Hudební psychologie pro učitele* od Hany Váňové a Františka Sedláka (2013) se dozvíme, že v předškolním věku se již uplatňuje kolektivní výchova. Pokud

je kvalitní výuka v mateřské škole, může zabezpečit plynulý hudební rozvoj dítěte. Pro takto správný rozvoj musí být výuka skloubena s působením rodiny, zvláště pak citový vztah matky k dítěti a zpěvu (Sedlák, Váňová, 2013, s. 362-363).

Vlivem biologického zrání a výchovných podnětů rozvíjí sluchový analyzátor a zvláště jeho cit pro určení výšky tónu. Zároveň se rozvíjí hlasivky. Automatické začíná být tvoření tónů a tím se utužuje pěvecká obratnost. Tyto schopnosti umožňují dítěti nejen lépe zpívat, avšak také lépe vnímat hudbu ať vokální či instrumentální. Dítě dokáže rozlišit výraz skladby a základní emoce z hudby – veselý, smutný, rozzlobený, polekaný (Sedlák, Váňová, 2013 s. 363).

Zlepšuje se koordinace tělesných pohybů tedy i předpoklady pro hru na dětské nástroje. Dle učitelek základní umělecké školy Z. Janžurové a M. Borové mohou děti předškolního věku při vhodném postupu začít s výukou hudebních nástrojů. Především klavír, housle (Sedlák, Váňová, 2013 s. 363). V mateřské škole se dnes především vyučuje hry na zobcové flétny, klávesy, klavír a zejména Orffovy hudební nástroje.

Pěvecké dovednosti se rozvíjí intenzivně. Kvalita i rozsah pěveckého hlasu vykazují veliké individuální rozdíly. Další rozdíly jsou v kvalitě pěveckého provedení. Hudební představivost u dětí je rozvinutá, většina ví, že zpívá „nahoru či dolů“. Převážně děti od čtyř do šesti je možno slyšet zvětšení hlasového rozsahu z původního rozpětí – e1–a1 na d1–b1 (Sedlák, Váňová, 2013, s. 363). Alena Tichá (2005) ve své knize *Učíme děti zpívat*, uvedla: „*orientační rozsah dětského hlasu v jednotlivých věkových obdobích, který závisí na věku a rozezpívanost, individuálních hlasových, tělesných a psychických dispozicích*“:

- *Kojenci a děti do tří let: g1-c2*
 - *Předškolní věk: f1-e2*
 - *Mladší školní věk: c1-f2*
 - *10let až puberta: a-a2*
- (Tichá, 2005 s. 21)

Neúspěchy u předškolních dětí mohou pramenit z nerozvíjeného hudebního nadání, což způsobuje nedostatek hudebních představ, rytmického a tonálního citění, dovedností a pěveckých návyků (Sedlák, Váňová, 2013, s. 363-364).

3.3. Hudebnost

Význam slova hudebnost je určitý vztah člověka k hudbě. Jde o zvláštní vlastnost osobnosti, jež představuje systém s hierarchickým uspořádáním dílčích prvků jeho struktury, je to podmíněno rozvojem klíčových schopností, vztahu k hudbě a formami hudební aktivity (Holas in Kolářová, 2011).

Hudebnost je: *„díličí struktura osobnosti, v níž integrují hudební schopnosti tvořící převážně střed jejich variační šíře a umožňující téměř každému jedinci hudební aktivity, porozumění hudbě a klade vztahy k ní“* (Sedlák in Kolářová, 2011). Přesnější definici hudebnosti nebylo možné doposud vytvořit (Sedlák in Kolářová, 2011).

Již v raném věku děti dokážou vnímat akustické jevy, díky těmto zvukům dítě poznává svět kolem sebe. Dokonce u kojenců můžeme pozorovat radost z hudby, to značí prvotní stupeň hudebního vnímání (Jistel, Kovářik, Koblíček in Kolářová, 2011).

3.3.1. Hudebně sluchové schopnosti

Tyto schopnosti dítěti umožňují dítěti vnímat a zpracovávat vlastnosti hudby – intenzitu, trvání, soubor tónů. Dítě si utváří citlivost pro hlasitost, výšku, délku a barvu tónů díky fyziologického zrání sluchového analyzátoru (Kodejška in Kolářová, 2011).

Hudby u dítěte vyvolává nejrůznější pocity, které může vyjadřovat zpěvem, pohybem i slovně. Dítě zvládá na základě zkušeností rozlišovat písňové formy, doprovod aj. (Kodejška in Kolářová, 2011).

Citlivost pro hlasitost vzniká odrazem síly zvuků v psychice a dítě tak může vnímat změny dějící se v hudbě. Na základě toho dítě může rozlišovat silné a slabé zvuky. Tato citlivost se rozvíjí mimo jiné i v rodině a v mateřské škole (Kodejška, Váňová in Kolářová, 2011). Vzniká na základě subjektivního odrazu intenzity zvuku. Ucho rozlišuje zvuk s menší akustikou jak tichý tón avšak zvuk s vyšší akustikou vnímá jaké hlasitý tón (Sedlák, Váňová, 2013, s. 126).

V raném věku se rozvíjí schopnost rozlišovat barvu tónů, která je důležitá pro vnímání lidské řeči a ovládnutí mateřského jazyka (Kodejška, Váňová in Kolářová, 2011). Dle H. Helmholtze, C. Stumpfa, C. E. Seashora je barva tónů kmitočtem základního tónu a alikvotních tónů včetně jejich síly (Sedlák, Váňová, 2013, s. 124).

3.3.2. Auditivně motorické schopnosti

Auditivně motorické schopnosti jsou důležité pro koordinaci pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových činností dětí. Největší rozvoj je v právě v době docházky do mateřské školy. Na základě těchto schopností dochází ke zkvalitnění pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových činností (Kolářová, 2011).

3.3.3. Rytmické cítění

Neboli smysl pro rytmus, jehož psychologická podstata je prozatím málo prozkoumaná. Sedlák s Váňovou uvádí problematiku zužování a nevystihnutí složitosti prožívání hudebního rytmu (Sedlák, Váňová, 2013, s. 136).

Rozvíjí se z vrozeného pohybového instinktu a souvisí psychomotorickými vlastnostmi dítěte (Kodejška in Kolářová, 2011).

3.3.4. Tonální cítění

Tonální cítění je rozvíjeno na základě hudebních činností, nejčastěji však zpěvem. Na základě kvality zpěvu, hodnotíme tonální cítění (Kodejška in Kolářová, 2011). Je postaveno na charakteru hudby, kterou dítě vnímá či provozuje (Sedlák, Váňová, 2013, s. 147).

3.3.5. Hudební paměť

Další ze základních hudebních schopností je právě hudební paměť, která se tvoří: *„spolu s vnímáním, hudebně-analytickými schopnostmi, hudební představitostí a fantazií již v předškolním věku.“* Intelektivní schopnosti ovlivňují rozvoj a kvalitu paměti (Kodejška, Váňová in Kolářová, 2011).

Dělení paměti dle Kodejška je: krátkodobá, operativní a dlouhodobá. Pro osvojení si hudebního úryvku po krátkou dobu nám dopomáhá krátkodobá paměť. Operativní paměť, jež souvisí s rozvojem hudebního vnímání a rozumových procesů

a nakonec dlouhodobá paměť, jež je rozvíjena zapojením sluchového, zrakového a motorického smyslu. Jsou rozvíjeny intelektové schopnosti (Kodejška in Kolářová, 2011). Americká studie uvádí jiné typy paměti a to: epizodická, která uchovává skutečné činnosti, děje. Sémantická paměť zahrnuje obecné poznatky o hudbě – stavba durové stupnice atd. Mluvíme o nich, jako o našich vědomostech – „já vím“. Nakonec procedurální paměť ta zahrnuje uložení praktických dovedností a často nemohou být popsány slovy (Sedlák, Váňová, 2013, s. 164-165).

Při pamětním procesu se dějí tři operace:

- Dítě slyší hudbu, přijímá ji a osvojuje.
- Dítě vynaloží úsilí o zapamatování si skladby a snaží se ji podržet v paměti.
- Dítě si vybavuje zapamatované a snaží se prožívat hudební obsah pomocí zapamatování a následného vybavení (Kodejška, Váňová in Kolářová; 2011).

3.3.6. Hudební představivost

Hudební představivost závisí na hudební paměti, je to klíčová hudební schopnost a rozvíjí se v hudebních činnostech. Patří mezi spojovací článek mezi myšlenkovými operacemi a vnímáním (Kodejška in Kolářová; 2011).

Zde můžeme uplatnit pojem představa, což uplatňujeme při vybavování si písni, tónů, celých hudebních skladeb z minulosti. Závisí mimo jiné i na psychické zralosti dítěte (Sedlák in Kolářová; 2011). K rozvoji dochází u předškoláků v činnostech, kde je zapojováno co nejvíce smyslů. Nejdůležitější je samozřejmě sluch – vnímání; zrak – orientace v notovém zápisu; motorické činnosti a citové založení dítěte. Mezi těmito složkami dochází ke vzájemné interakci, díky níž si dítě utváří asociační představy (Kodejška in Kolářová; 2011).

Sedlák a Váňová ve své knize uvádí důležitost motorické složky, kterou zajišťují: *„senzomotorickými úkony, instrumentálními dovednostmi při hudební interpretaci, svalovými pocity v hrtanu při zpěvu a adekvátními pohyby těla při aktivním hudebním vnímání“* (Sedlák, Váňová; 2013, s. 168).

3.3.7. Hudebně tvořivé schopnosti

Jedná se o specifické vlastnosti hudebního vědomí, které zajišťují neopakovatelnost, novost, originalitu hudebních projevů. Různorodost je pestrá, proto není snadné je vydělit a specifikovat (Sedlák, Váňová; 2013, s. 192).

U dětí tvořivost neboli kreativitu lze zkoumat pouze zprostředkovaně z výsledků jeho určité aktivity. Jak uvedl Sedlák s Váňovou i zde Kodejška upozorňuje na málo českých i zahraničních děl, které by se hudebně tvořivou schopností zabývaly (Kodejška in Kolářová; 2011). Díky této schopnosti dítě poznává okolní svět, jehož se stává součástí. Mateřská škola i rodina mají vliv na dítě a jeho osobnost (Kodejška in Kolářová; 2011). Pro další hudební vývoj je právě hudebně tvořivá schopnost důležitá (Kodejška in Kolářová; 2011).

4. HUDBA, ZVUK, TÓN A RYTMUS

4.1. Hudba

Hudba je přirozenou součástí života každého, je schopna vyvolávat různé citové reakce od depresí až po extázi. Jak už bylo mnohokrát zmíněno, hudba napomáhá k rozvoji inteligence, to uvádí Franěk (2005) v knize Hudební psychologie a dokonce i Sedlák a Váňová (2013) v knize Hudební psychologie pro učitele (Franěk, 2005, s. 116) (Sedlák, Váňová, 2013, s. 195).

Ve zmiňované knize Hudební psychologie bylo uvedeno, že byly prováděny různé výzkumy, které dokázaly vyšší intelekt u hudebně nadaných jedinců. Za posledních pár let byly zjištěny funkční a strukturální rozdíly u hudebníků a „nehudebníků“. Jedná se především o strukturální změnu v corpus callosum a mozečku – je část mozku: „je část mozku obsahující široké pásmo nervových vláken, jež spojuje obě mozkové hemisféry“ (Franěk, 2005, s. 116-117).

Citace z Hudebního slovníku: *„Hudba není pouze hudební skladba, nýbrž je jí i přirozený tón, jenž se skládá ze základního tónu a alikvotních tónů a tvoří takto nejelementárněji strukturovanou jednotku hudby. Tím spíše je tedy možno za hudbu považovat jiné, daleko strukturovanější tónové jevy přírody, jež jsou proporčně dokonce rozvinutější než formy etnické hudby, tzv. přírodních národů“* (Vysloužil, 1995, s. 110).

4.2. Co je to zvuk

Dle Vrkočové je zvuk vše co slyšíme, tuto teorii potvrzuje i Zenkl (Vrkočová, 1996, s. 219), (Zenkl, 1988, s. 9). Zvuk může být příjemný i nepříjemný, však hudba patří k těm nejpříjemnějším. Vysloužil (1995) ve své knize Slovník pro každého tento pojem rozvinul, zvuk je akusticko-fyziologický jev a také uvádí, že pojem zvuk může také znamenat označení akustického prostoru. Všichni již zmiňovaní autoři uvádí, že zvuk vzniká chvěním vzduchu a poté vstupuje do našeho ucha. Vysloužil také vysvětluje, co je to hluk, který vzniká nepravidelností kmitočtem (počet kmitů za minutu) (Vysloužil, 1995, s. 325-326).

4.3. Vlastnost tónů

Vysloužil vymezil pojem tón jako elementární jednotku, která vzniká kmitáním (Vysloužil, 1995, s. 299). Vrkočová přidává tón má svou určitou výšku, délku, sílu, barvu (Vrkočová, 1996, s. 194).

Zenkl (1988) ve své knize ABC Hudební nauky uvádí, že základní vlastnosti jsou čtyři: výška, síla, délka, barva (Zenkl, 1988, s. 10).

Vlastnosti více rozvinul Zenkl (1988) ve své knize. Délka tónů se dělí na: krátké, dlouhé, velmi krátké, stejně dlouhé. Dále můžeme mluvit o síle tónů: silné, slabé, velmi silné, slabší. Barvu tónů lišíme od jejich původu, tedy tónů nejrůznějších hudebních nástrojů, hlasy žen, mužů, dětí nebo tóny sirén, klaksonů atd. Vysoké a hluboké tóny určují výšku. Na klaviatuře ve střední části nemají tóny zvláštní označení (Zenkl, 1988, s. 10).

4.4. Akustika a šíření zvuku

Věda o vzniku, šíření a vnímání zvuku je akustika. Tato věda se uplatňuje při výrobě hudebních nástrojů, elektroakustických přístrojů, a také při stavbě divadel a koncertních sálů. Zkoumá řeč, slyšení a vnímání hudby. Na frekventovaných koncertech, ulicích, zábavách, továrnách poskytuje akustika své poznatky v boji proti hluku (Zenkl, 1988, s. 108).

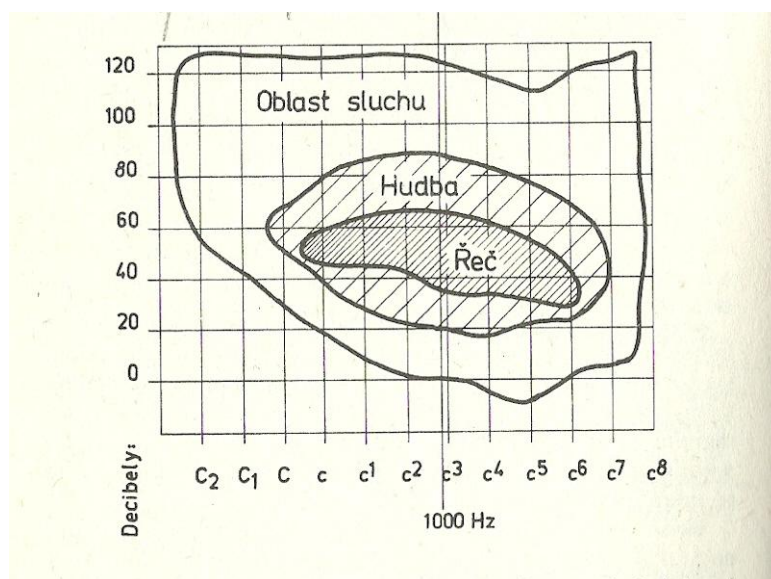
4.5. Vnímání zvuků

Náš sluchový orgán se skládá ze tří částí: vnější (boltec, zvukovod a ušní bubínek), střední (kladívko, kovádlínka, třmínek) a vnitřní ucho (cochlea) (Zenkl, 1988, s. 111).

Ráda bych zde citovala autora knihy ABC hudební nauky Zenkla (1988), který popisuje, jak naše ucho vnímá zvuk. Ušní boltec zachycuje vlnění vzduchu, které postupuje zvukovodem až k bubínku, který se rozechvěje. Kmitání se přenáší kůstkami na okénko cochleje (Zenkl, 1988, s. 112).

Hlasitá hudba neboli silné zvuky nás mohou bolet a zároveň nám mohou i ublížit. Ne všechny zvuky vnímá naše ucho stejně, například vysoké tóny musí znít déle a silněji abychom je zachytili, zatímco hluboké tóny vnímáme silněji. Sluchové pole je oblast výšek, na které náš sluch reaguje. Viz graf sluchového pole, který

znázorňuje hranici prahu bolesti – graf ukazuje, kdy začínáme pociťovat bolest a naopak nejtišší tóny, které můžeme zachytit tedy zobrazení prahu slyšitelnosti. V mládí je horní hranice sluchu pohyblivá dosahuje 16000 až 20000 Hz. Menší oblast sluchového pole zabírá řeč, dokonce méně než hudba, což je znázorněno na obrázku. Síla se udává v decibelech na svislé ose a tónové výšky po oktávách jsou znázorněny na vodorovné ose (Zenkl, 1988, s. 112-113).



(Zenkl, 1988, s. 112)

4.6. Rytmus

Zenkl (1988) uvádí, že slovo rytmus je často užívané, avšak ne v pravých významech. „Ve skupině tónů je vždy některý tón přízvučný a jiné jsou nepřízvučné; kolem přízvučných tónů se vytvářejí větší nebo menší skupiny tónů, které můžeme chápat jako drobné celky; nazýváme je rytmické útvary. Stejně rytmické útvary se ve skladbě častěji opakují; rytmický útvar někdy vyplňuje celý takt, jindy je jen částí taktu, někdy může obsáhnout i několik taktů“ (Zenkl, 1988, s. 33). S touto definicí souhlasí i Vysloužil (1995), dodává také, že rytmus není pouze v hudbě, ale také v přírodě – jedna z tělesných funkcí člověka, které nejsou ovlivnitelné. Důležitá informace k rytmu: spojuje se s melodií a harmonií. Rytmus může být pevný či uvolněný (Vysloužil, 1995, s. 254).

Definice od Vrkočové (1996): „Pravidelné vnitřní členění průběhu skladby střídáním přízvučných a nepřízvučných anebo delších a kratších tónů (dob). S melodií tvoří rytmus jítři základní prvky hudebního projevu“ (Vrkočová, 1996, s. 165).

Rytmus je dokonce popisován v knize Hudební psychologie pro učitele: „Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti. Není jen výsadou hudby a některých jiných druhů umění. Existoval dávno před nimi jako neoddělitelná vlastnost přírodních jevů, biologických pochodů a tělesných úkonů lidského organismu“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 137).

4.7. Metrum

Pochází z řeckého slova métron neboli míra. Znamená: „pravidelné odstupňování dlouhých a krátkých, přízvučných a nepřízvučných slabik (např. básnictví či lidové písně). V hudbě znamená měrnou jednotku několika sčítacích dob v jejich uspořádání podle opakujících se sledů přízvučných a nepřízvučných úderů (dob). Jeho základem je takt“ (Vysloužil; 1995, s. 174). S podobnou definicí přichází také Zenkl (1988) i Sedlák s Váňovou (2013).

4.8. Takt

Takt je: „rytmická jednotka hudební skladby, která vznikne střídáním přízvučných a nepřízvučných (těžkých/lehkých) tónů“. Jsou odděleni taktovými čarami, kdy na začátku skladby jsme schopni si přečíst z jakých taktů je složena skladba (Vrkočová; 1996, s. 190). Zenkl (1988) i Vysloužil (1995) mají opět podobná tvrzení. Nejběžnější takty:

- C – takt celý (čtyřčtvrteční)
- 2/4 takt dvoučtvrteční
- 3/4 takt tříčtvrteční
- 3/8 takt tříosminový
- 6/8 takt šestiosminový
- 12/8 takt dvanáctiosminový

(Zenkl, 1988, s. 35)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. MUZIKOTERAPEUTICKÉ METODY

Pro výběr aktivit jsem se nechala inspirovat autorem knihy *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie* od Šimanovského (2011), proto se můžete setkat s citací. Činnosti jsem upravila dle své představy. Všechny činnosti jsem uzpůsobila pro heterogenní třídy.

5.1. Cíle

Mým hlavním cílem bylo vzbudit v učitelích zájem o muzikoterapeutické metody a jejich následné využívání, popřípadě povzbudit v jejich činnosti.

5.1.1. Parciální cíle:

- Zjistit zda učitelé užívají muzikoterapeutické metody v mateřské škole.
- Zjistit, jak se metody zařazují do systému edukace.
- Provést několik muzikoterapeutických činností s dětmi.

5.2. Metody projektu

Před samotnou realizací projektu byla použita metoda formálního i neformálního rozhovoru, a to z důvodu zjištění situace, zda učitelé užívají muzikoterapeutické metody v mateřské škole a jak je zařazují do systému edukace. Všechny metody probíhaly v přirozeném prostředí mateřské školy. Dále byla realizována práce ve skupině, v té souvislosti použita metoda pozorování, vzhledem k nutnosti zachytit reakce dětí na muzikoterapeutické činnosti. Všechny metody probíhaly v přirozeném prostředí mateřské školy.

Metoda rozhoru (interview) je nejčastěji vyhledávanou metodou. Velkou výhodou je osobní kontakt, díky němuž lépe dokážeme pochopit postoje a motivy tázaných. Jelikož při rozhoru dochází k interpersonálnímu kontaktu, považujeme za důležité navázat s respondentem přátelský vztah a navodit příjemnou atmosféru. Otázky mohou být otevřené, uzavřené či polouzavřené. Gavory (2000, s. 110) uvádí tři typy rozhovoru: strukturované, nestrukturované a polostrukturované.

V rámci realizovaného výzkumného šetření, projektu bylo využito nestrukturované interview, umožňuje v odpovědích plnou volnost dotazovaného. Nevýhodou je špatné vyhodnocování (Gavory, 2000, s. 111). Toto interview jsem využila během formálního rozhovoru s pí. učitelkami, kdy jsem se snažila zjistit odpovědi na dané otázky.

Nestrukturovaný rozhovor jsem také použila při zjišťování chování, emoce, fantazii dětí. Zvolila jsem tuto metody proto, aby se děti mohly vyjádřit. Dle Hendla u neformálního rozhovoru jde především o spoutání kladení otázek, které naskýtá situace. Výhodou je reakce na danou situaci. Metoda je poměrně časově náročná (Hendl, 2005, s. 175). Uvedla jsem několik otázek, které se objevovaly během nestrukturovaného rozhovoru. Průběh tohoto rozhovoru popisují v kapitole vyhodnocení činností.

Metoda pozorování znamená: „*sledování činností lidí*“ (Gavory, 2000, s. 76). Hendl (2005, s. 191) tvrdí, že oproti zkoumání kvalitativního charakteru pozorování se snaží skutečně zjistit, co se opravdu děje. Pozorování je promyšlené, nejde pouze o vizuální, ale také o sluchové, čichové a pocitové vjemy. Tato metoda nám pomáhá doplnit např. popis prostředí (Hendl, 2005, s. 1191-192).

Při muzikoterapeutické činnosti s dětmi jsem použila metodu práce ve skupině.

5.2.1. Metody muzikoterapie

Tato kapitola pojednává o muzikoterapeutických metodách, které jsem použila v připravených činnostech.

V daných činnostech byly použity muzikoterapeutické metody:

1. Hudební improvizace – připravená (viz. strana 13)
2. Hudební interpretace – vokální, instrumentální, hudební hry a aktivity (viz. strana 14)
3. Poslech hudby – (viz. strana 15)

5.3. Charakteristika výzkumného souboru a místo realizace projektu

K realizaci jsem si vybírala mateřské školy z místa současného bydliště (České Budějovice) a mého rodného města tedy Tábora, dohromady bylo mateřských škol šest, avšak někde jsem prošla více tříd. Jména dotazovaných pí. učitelek nebudou zde zmiňovány, tedy celá praktická část bude anonymní.

5.3.1. Výzkumný soubor

Učitelka č. 1.: Tato pí. učitelka se hudbě věnuje, dětem se snaží předat radost z hudby. Třída Ráčci je její třídou. Pracuje v mateřské škole Hastrmánek v Táboře. Má vystudovanou střední pedagogickou školu v Prachaticích, obor: Učitelství pro mateřské školy a bakalářské studium na Jihočeské univerzitě.

Učitelka č. 2.: Oproti první pí. učitelce, je tato starší. Má vystudovanou střední školu pedagogickou, od té doby pracuje ve školství – 35 let. Pí. učitelka pracuje v též školce, jako předchozí uvedená pí. učitelka. S hudbou nikterak nepracuje, naučila se hrát pravou rukou na klavír, avšak se snaží kompenzovat tento nedostatek výtvarnou výchovou, na kterou je pí. učitelka velice talentovaná.

Učitelka č. 3.: V mateřské škole Kollárova v Táboře, pracuje mladá a čerstvě vystudovaná pí. učitelka. Studovala magisterské studium v Hradci Králové. Pí. učitelka má velice ráda hudbu, hraje několik let na klavír, který využívá denně k řízené činnosti. Snaží se vzdělávat alternativních terapií. Dochází na kurzy arteterapie.

Učitelka č. 4.: Vedoucí učitelka mateřské školy Vančurova v Táboře. Pí. učitelka má třídu Kytíček. Bohužel v celé školce je špatné hudební vybavení. Pí. učitelka nikterak nepracuje s hudbou. I ona má střední pedagogickou školu, po které nastoupila hned do práce, kterou vykonává již 38 let.

Učitelka č. 5.: Mateřská škola Čekanice na předměstí Tábora má též svou vedoucí pí. učitelkou, kterou si pamatuji ze svého dětství. Pí. učitelka nehraje na žádný hudební nástroj. I ona má pouze střední školu pedagogickou.

Učitelka č. 6.: O třídu Broučků, která je v mateřské škole Nerudova v Českých Budějovicích, se stará další pí. učitelka. Ani ona nehraje na žádný hudební nástroj,

ačkoliv je pí. učitelka nadaná výtvarnice. Má úspěšně složené bakalářské studium na Jihočeské univerzitě obor: Učitelství pro mateřské školy.

Učitelka č. 7: V mateřské škole Nerudova pracuje i tato pí. učitelka, která již hraje na hudební nástroj – klavír. I ona má již dlouholetou praxi, na kterou nastoupila po střední škole.

Učitelka č. 8: Pí. ředitelka mateřské školy Sokolovská v Táboře. Jejíž vzdělání dosahuje akademického titulu doktor pedagogiky na Karlově Univerzitě. Byla jsem překvapena znalostmi alternativních terapií. Pí. učitelka je aktivní hudebník, hraje několik let na klavír, vede hudební sbor v dané mateřské škole.

5.3.2. Místo realizace

Nejprve jsem byla v mateřské škole Hastrmánek v Táboře, tato školka je právní subjekt, jež je součástí základní školy. Navštívila jsem třídu Rácci s prvky Montessori pedagogiky. Do této třídy dochází 25 dětí. Tato třída byla heterogenní tedy děti od 2,5 až 6-7 let. Třídu navštěvují 3 děti, které mají odklad školní docházky. Pět dětí je mladší než 3 roky.

Kapříci, druhá třída předchází mateřské školy, kterou navštěvuje 12 dětí, kterým je 6-7 let, z nichž mají 2 děti odklad školní docházky. Třída je v některé činnosti homogenní a na některé heterogenní, já měla pouze homogenní třídu, se kterou jsem pracovala. Pro vysvětlení, na ranní činnosti jsou „malé a velké“ děti společně, avšak na řízené činnosti jsou odděleně.

V mateřské škole Kollárova v Táboře jsem navštívila pouze jednu třídu, v této školce se nachází 4 třídy, které jsou rozděleny na 1. třídu, 2. třídu, 3.A a 3.B třídu. Třídy jsou zde homogenní tedy 4leté děti. Počet dětí v této třídě je 28.

Odloučené pracoviště mateřské školy Kollárova v ulici Vančurova se nachází školka, „rodinného typu“. Zajímavé na této škole je to, že jsou zde pouze tři třídy o 17-18 dětech. Já navštívila třídu Sluníček a Kytíček. 4leté až 7leté děti jsou ve třídě Sluníček, odklad školní docházky má pouze jedno dítě. Ve třídě mají chlapce s diagnostikovaným ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou. Třídu Kytíček navštěvují děti od 2,5 až 3 roky.

Mateřská škola Čekanice na předměstí města Tábora, sem jsem docházela od svých 4 let, než jsem nastoupila do školy. I tato mateřská škola je součástí právního subjektu ZŠ Čekanice. Toto je malá školka, která má pouze jednu třídu, kam dochází 25 dětí. Zde se jedná také o heterogenní třídu, kde je jedna holčička, které je 2,5 roku a 8 předškoláků. Děti s odkladem školní docházky jsou čtyři. Bohužel tato třída je velice špatně vybavena hudebními pomůckami. Zde mají pouze Orffovy nástroje, avšak ne žádný klavír, elektrické klávesy, kytarou či jinými hudebními nástroji.

Mateřská škola Nerudova v Českých Budějovicích. Zde jsem byla ve dvou třídách s prvky Waldorfské pedagogiky, třídy jsou heterogenní s počtem okolo 20 - ti dětí na třídu. První třída Skřítci - nejmladší děti jsou 3leté, těch je ve třídě 7 a nejstarší 6-7leté, kterých je 6. Zde má odklad školní docházky také pouze jedno dítě.

Druhá třída této mateřské školy taktéž s prvky Waldorfské pedagogiky je třída Broučci. Tuto třídu navštěvuje 25 dětí, z nichž je 7 dětí 6-7letých a 5 3letých. V této třídě není dítě s odkladem školní docházky.

Poslední navštívenou mateřskou školou je mateřská škola Sokolovská opět v Táboře. Tato škola patří mezi školky podporující zdraví tedy zdravá mateřská škola. Muzikoterapeutické činnosti jsem dělala ve Zvonečkové třídě. Tuto třídu navštěvuje 24 dětí od 3 do 6 let. Předškolních dětí je zde pět a nejmladších dětí také pět. Dvě děti mají odklad školní docházky.

5.4. Stanovené otázky k rozhovorům

5.4.1. Otázky k rozhovoru s pí. učitelkami

1. Využíváte muzikoterapeutické metody?
2. Jakým způsobem jsou zařazovány muzikoterapeutické metody do systému edukace?

5.4.2. Možné otázky při práci s dětmi

1. Jak jste se cítily během hry?
2. Bylo vám příjemné dotýkat se kamaráda?
3. Co jste si představovaly, když jste měly zavřené oči?
4. Co vám bylo nepříjemné?

5.5. Realizace projektu

5.5.1. Realizace hodiny

1. Seznamovací kolečko a posílající pozdrav

Každou hodinu/lekcí zahájíme klubíčkovým pozdravem a představením se.

2. Fáze dynamická

Zařazení spontánní dynamické pohybové aktivity, jejímž cílem je děti uvolnit a zároveň se trochu unavit na následující fázi.

3. Fáze relaxační

Fáze relaxační zahrnuje relaxační metody posilující prosociálního chování – čili posilování pozitivního vztahu mezi sebou.

4. Závěr lekce

Zhodnocení celé hodiny, vyjádření svých dojmů a pocitů.

5.5.2. Pravidla

- *Pravidlo mluvčího* – mluví ten, ke komu v kruhu dojde určený předmět. Pokud někdo nechce mluvit, nemusí. Mluvíme otevřeně, tedy i špatné/negativní pocity, emoce.
- *Pravidlo opatrnosti* – jsme opatrní na ostatní děti okolo sebe. Nestrkáme se v pohybových aktivitách.
- *Pravidlo příjemnosti* – všechny činnosti nám musí být příjemné, pokud tomu tak není, řekneme to. Nesmí nás nic bolet.
- *Pravidlo konkrétnosti* – vždy mluvíme za sebe, dle svých prožitků.
- *Pravidlo svobody* – Ve hře je každý svobodný a má tudíž právo se svobodně projevit libovolnou formou.

Vůdčí hodiny se stává učitel, aby se činnost nesklozila jinam. Společné sdílení je velice důležité jako hra sama.

5.5.3. Muzikoterapeutické činnosti

5.5.3.1. Jednodušší forma hry

Zaměření: Hra je zaměřena na tvořivost, muzikálnost a smysl pro rytmus.

Délka trvání činnosti: 5-10 min

Motivace

Zkusíme být potichu a pokoušíme se zjistit, které zvuky jsou v naší třídě. Děti chvíli necháme poslouchat. Poté se zeptáme: *Co všechno jste slyšeli? Nic? A co třeba, když p. učitelka přišla za námi na koberec? Vydávala nějaký zvuk?* Necháme děti, aby se prošly a poslouchali zvuky.

Poté se snažíme najít nějaké další zvuky z našeho okolí, které nás obklopují a následně je napodobovat. Můžeme nechat dětem více volnosti ohledně hlasitosti napodobovaných zvuků postupně zesilovat, zeslabovat.

Popis hry

Děti se posadí do kruhu a posloucháme, vymýšlíme a následně napodobujeme zvuky z našeho okolí např. déšť, štěkání psa, vlak na kolejích, spadlý hrnec, atd. Pro atraktivitu činnosti určujeme hlasitost zvuku a tempo – zrychlovat, zpomalovat.

Varianta 1:

Pro změnu aktivity učitelka hraje na hudební nástroj dynamickou písničku, na kterou děti ztvárňují určité zvíře a zároveň zvuk daného zvířete. Jakmile přestane hrát hudba, zvíře se zastaví a vyčkává na změnu pokynů.

5.5.3.2. Na Kuňku

Zaměření: Zaměřeno na smysl pro intonaci a pro humor, rozvíjí spolupráci

Délka trvání činnosti: 15 min

Motivace

Jeden z nás se stane žabičkou Kuňkou, která umí skákat a my ostatní se staneme pulci neboli jejími dětmi. Kuňka, která umí skákat do rytmu písničky, kterou pulci zpívají. Tato hra je obměnou hry Zajíček své jamce.

Popis hry

Pulci vytvoří kruh, uprostřed je jejich maminka žabka Kuňka. Během zpěvu Kuňka skáče do rytmu písničky, jakmile písnička skončí, Kuňka si vybere nějakého pulce, který se stane Kuňkou.

Poznámka:

Píseň Žáby

Žáby

Mírně

My jsme žab - ky z túň - ky, kvá, kvá, kvá,

žbluň - ká - me si žbluň-ky, žbluň-ky, kvá, kvá, kvá.

(Šímanovský, 2008, s. 156)

Variace 1:

Ztížením může být, že Kuňka (dítě uprostřed) bude nahlas zpívat kousek kterékoliv písničky, avšak místo daných slov písničky, bude zpívat pouze slabiku např. kuňk, uň, kvá, atd.

Variace 2:

Dítě uprostřed bude mít zavřené (zavázané) oči. Během určené písničky se vybere Kuňka, která po skončení písničky zakváká. Dítě uprostřed hádá, kdo je Kuňka, poté si vymění úlohu.

5.5.3.3. Na hudebníka

Zaměření: Hra rozvíjí představivost, spolupráci dále umožňuje taktilní kontakt

Délka trvání činnosti: 10 min

Motivace

Naše tělo je krásný hudební nástroj. Každá část našeho těla přitom vydává nějaký zvuk. Zkusí si to také na kamarádovi, který bude naším nástrojem. Každý

z nás totiž potřebuje někdy pohladit a uvolnit záda. Důležité je, aby každý dokázal říci, co je mu příjemné a co mu vyhovuje. Vše se odehrávalo za doprovodu skladby Antonína Dvořáka Humoreska.

Popis hry

Děti byly ve dvojicích, z nichž jeden se ohnul v pase a za ním stojí druhý. Dítě, které stálo za ohnutým kamarádem, si zkoušelo poklepání na záda a jiné metody masírování. Důležité je, aby to bylo druhému příjemné. Důležité pro tuto hru je také hudba, která doplňuje tuto aktivitu.

Jak již bylo zmíněno, hra poskytuje lehkou masáž i radost ze vzájemných doteků. Učitel musí zdůraznit volné dýchání dětí předkloněných.

Varianta 1:

Hru můžeme jinak motivovat, popřípadě necháme průchod dětské fantazii. Masáž může mít téma: vánek až tajfun, mažeme si krajíc chleba, sochař modeluje, atd.

5.5.3.4. Putovní plyšák

Zaměření: Zaměřeno na cit pro rytmus, spolupráci a pozornost

Délka trvání činnosti: 10 min

Motivace

Jednomu detektivu se ztratila jeho oblíbená hračka, kterou teď bude hledat. Je mnoho podezřelých, proto je důležité, aby detektiv byl velice obezřetný a vysledovat oblíbenou hračku – většinou plyšovou hračku (medvídek).

Popis hry

Děti sedí v kruhu blízko u sebe. Uprostřed tohoto kruhu sedí detektiv. Když začne hrát hudba, děti si posílají za zády hračku. Jakmile hudba přestane hrát, předávání hračky se zastaví. Detektiv hádá, kdo má jeho oblíbenou hračku. Cílem této hry je uhádnout, kdo má hračku za zády. Jakmile uhodne, jde doprostřed jako detektiv ten, který měl za sebou hračku. Detektiv, který uhodl, kde hračka je, posadí na místo podezřelého.

Varianta 1:

S dětmi vymyslíme různé role v této hře.

5.5.3.5. Relaxace: Kaštánek ve vánku

Zaměření: Hra rozvíjí schopnost věnovat péči druhému, umožňuje relaxaci a taktilní kontakt

Délka trvání činnosti: 10 min

Motivace

Každý je rád, když ho někdo pohladí a ukáže mu, že ho má rád. Proto i my pohladíme kamaráda a pomůžeme mu, aby se cítil hezky. Pro hezčí pocit si pustíme krásnou skladbu.

Popis hry

Děti utvoří dvojce, které si sami utvoří, z nich jeden si sedne na židli a uvolní se. Druhý si stoupne za něj a uchopí opatrně dlaněmi jeho hlavu. Do rytmu klidné skladby začnou pomalu a jemně kutálet v dlaních hlavu svého kamaráda.

Poznámka:

Vhodnou skladbou a mnou užívanou je Balada pro Elišku od L. v. Beethovena

Varianta 1:

Kromě jemného kutálení hlavy v dlaních mohou také navázat masáží šíje, hlavy. Hlazení, drbání atd.

5.6. Vyhodnocení projektu

5.6.1 Vyhodnocení otázek

1. Využíváte muzikoterapeutické metody?

Otázka byla položena 8 p. učitelkám, ze kterých pouze 3 učitelky odpověděly ano. Z těchto shromážděných odpovědí lze vyčíst, že většina tázaných pí. učitelek nemá ponětí o muzikoterapeutických metodách. Zajímavé je, že kladně odpovídaly

pí. učitelky, které měli vysokoškolský titul. Jelikož mám málo dotazovaných, nemohu z těchto odpovědí dělat objektivní závěr.

Jedna nejmenovaná pí. učitelka odpověděla na tuto otázku: „*Dneska je tolik nových terapií, že nemám přehled a proč také, dříve se muzikoterapie nevyužívala, tak proč bychom ji měli používat. Dneska je hudby plno např. dětské písničky.*“

Jiné odpovědi pí. učitelek: „*Já nejsem hudební typ, mě spíše baví výtvarné činnosti či sportovní aktivity.*“ „*Nemám přehled, avšak tyto činnosti jsou zajímavé.*“

2. Jakým způsobem jsou zařazovány muzikoterapeutické metody do systému edukace?

Na základě předchozí kladné odpovědi, odpovídaly na tuto otázku pouze 3 učitelky, nebudu je však konkrétně jmenovat. Na tyto otázky odpovídaly takto:

Učitelka č. 1.: „*Tyto činnosti zařazujeme těsně po obědě, abychom zabránily rušení během oběda, protože některé děti jedí rychleji a jiní pomalu, proto děti, které dojedí, jdou na koberec, kde si lehnout na záda a poslouchají relaxační hudbu.*“

Učitelka č. 3.: „*Muzikoterapeutické metody zařazujeme co nejvíce. Snažíme se hrát alespoň jednu hru denně. Děti nejvíce baví hra na Myši a orly. Pravidla hry: Dokud hraje hudba (piano) myšky běhají po louce, jakmile hudba přestane hrát a zazní nízký tón, myšky se schoulí do klubička a orel vylétá. Jakmile se myš pohne, orel ji uloví a hra pokračuje. Z ulovené myšky se stává orel.*“

Učitelka č. 8.: „*Metody muzikoterapie zařazuje denně do ranního cvičení, kdy si hrajeme na své tělo. Z rukou uděláme pěst a poklepáváme si paže, nohy, krk, břicho atd. Jako obměnu si děti najdou kamaráda, který je bude poťukávat na zádech, dítě které je masírováno, může během poťukávání vydávat zvuk, který kmitá. Děti to velice baví.*“

5.6.2. Vyhodnocení činností

5.6.2.1. Jednodušší forma hry

1. MŠ Hastrmánek: třída Rácci – Zde je pí. učitelka, která s hudbou ráda pracuje a i na dětech je vidět zájem. Děti reagovaly na signály, které značily změnu – rychle, pomalu, potichu, nahlas. Zvuky zvířat jsme doplnily pohybem. Tyto zvuky jsme zpívaly do známé melodie písní např.: Skákal pes nebo Prší, prší. Jediné, co dětem nešlo, bylo

poslouchání zvuků ve třídě i venku – špatná soustředěnost. Bohužel jsem vytvořila špatnou motivaci.

2. MŠ Hastrmánek: třída Kapřici – Děti v této třídě nejsou skoro vůbec vedeny k hudbě, proto tyto činnosti jsou pro děti nové a zajímavé. Jelikož to byly starší děti a bylo jich méně než v předchozí třídě, byla hra zábavnější a i rychlejší. Děti pozorně poslouchaly zvuky ve třídě, které nám dělala pí. učitelka.

3. MŠ Kollárova: 2. třída – V této třídě pí. učitelka s muzikou pracuje neustále. Má ráda hudbu a tuto radost s dětmi sdílí. Děti vnímaly nádherně rytmus, který byl určen různými signály (v každé školce jiný signál). Kdykoliv byl signál „zpívat nahlas“, všechny děti začnou křičet, avšak po vysvětlení, že křičet nesmíme, ale musí nás být slyšet až k pí. učitelce. Po určité době zkoušení nám to šlo hravě.

4. MŠ Vančurova: třída Sluníček – Na pí. učitelce byla vidět nervozita, která se objevila s mým příchodem. Jelikož měla strach ohledně jednoho chlapce, který má diagnostikované ADHD, že bude mou činnost rušit a stahovat ostatní děti sebou. Pravda je, že na počátku jsem si nevěděla rady, jak s takovým dítětem pracovat. Velkým problémem bylo, že jsem děti neznala, tudíž jsem nevěděla, jak se chovají v určitých situacích. Zkusila jsem si chlapce vzít k sobě a dala jsem mu bubínek. Této role se ujal svědomitě a nezlobil.

5. MŠ Vančurova: třída Kytičky – Třída Kytiček je plná malých dětí, které když jsem přišla, na mě koukaly nevěřícíma očima. Získat si důvěru během 20 min bylo těžké, avšak za pomoci pí. učitelky to bylo mnohem snazší. Zde mi byla p. učitelka oporou. Děti bavila hra se zvuky, hlavně zvuky z běžného života např. kapky deště, hodiny, když se rozbije hrneček, atd.

6. MŠ Čekanice – Ani v této školce pí. učitelky neumějí na žádný hudební nástroj, k hudební výchově jim slouží audio nahrávky. Děti lidové písničky znají, avšak pro práci s dětmi jsem byla nucena si přivést svůj nástroj. Tato hra dětem nedělala problémy, stanovená pravidla dodržovaly a dokázaly vnímat zvuky, tempo, sílu. Ačkoliv hra musela mít rychlý průběh z důvodu klesání pozornosti.

7. MŠ Nerudova: třída Broučci – Pí. učitelka má hudbu velice ráda. Děti mají velkou zásobu lidových i umělých písní. Činnosti s rytmem děti v této třídě dělají denně. Proto

jsem se zaměřila pouze na hlasitost. Děti jsou velice zvědavé, tudíž učení nám šlo rychle, vše probíhalo zábavnou formou.

8. MŠ Nerudova: třída Skřítky – Skřítky vede pí. učitelka, která nehraje na žádný nástroj. Pouze pí. ředitelka jednou za týden s dětmi zpívá. Děti dokázaly poslouchat, vnímat zvuky. Při komunitním kruhu samy vymýšlely různé předměty, které dělají zvuky, a poté jsme napodobovaly zvuk, který vydávají.

9. MŠ Sokolovská: Sluníčková třída - Třída pí. ředitelky, byla velice nervózní, bála jsem se reakce pí. ředitelky. S dětmi jsem tuto hru pojala jako pohybovou, protože děti byly velice živé a já potřebovala je trochu zklidnit. Poté jsem je posadila a zkusily jsme si zpívat zvířecí zvuky do rytmu.

5.6.2.2. Na Kuňku

1. MŠ Hastrmánek: třída Ráčci – Bohužel, tato hra se dětem nelíbila, ačkoliv chtěly být všichni Kuňkou, ale jakmile se Kuňkou staly, odešly si hrát. Mrzelo mě, že v této hře jsem neměla podporu pí. učitelky. Když jsem dětem vysvětlila, že jejich kamarádi by chtěli být také žabkami, neposlechly a šly si hrát. Velkou vinu nesu já, protože jsem evidentně děti málo motivovala. Vlastně se nemohu zlobit ani na pí. učitelku, měla jsem s touto reakcí počítat.

2. MŠ Hastrmánek: třída Kapřici - Děti znaly hru: Zajíček své jamce sedí sám. Proto pravidla jsem nemusela vysvětlovat, naopak já jsem se do hry nezapojovala, pouze jsem seděla u klavíru a hrála jsem písničku: Žabka. Z této třídy jsem cítila úplně jinou atmosféru. Samozřejmě zde byl jeden chlapec, který zlobil více, avšak jsem ho zapojila jako hráče na triangel. Této role se zhostil velice svědomitě.

3. MŠ Kollárova: 2. třída – Tuto hru, kterou jsem měla připravenou, děti prvotřídně znaly, proto jsem si pouze ověřila pravidla a způsob provedení, protože jsme to měli odlišné.

4. MŠ Vančurova: třída Sluníček – Hra úspěch u dětí neměla, bohužel jsme museli tuto hru po chvíli přerušit a přejít na další připravenou činnost.

5. MŠ Vančurova: třída Kytíčky – Malé děti si velice tuto hru užily, dokonce neznaly ani obměnu této hry (Zajíček své jamce sedí sám). Proto jsem poprvé vysvětlovala

princip a pravidla této hry. Výhoda byla také, že dětí bylo poměrně málo, tudíž činnosti netrvaly dlouho a rychle se prostřídaly.

6. MŠ Čekanice - Ač jsem se snažila rychle měnit činnosti, bohužel v tato hra je poměrně dlouhá. Záleží na počtu dětí ve třídě. Děti v ten den nebylo mnoho, avšak pro děti už po několika vystřídání byla dlouhá, proto jsem musela přejít na činnost jinou.

7. MŠ Nerudova: třída Broučci – Ve třídě byly velice šikovné děti, proto tato hra, která je poměrně jednoduchá děti v této třídě nenadchla, avšak malé děti z ní byly nadšené, proto starší děti samy navrhly, že hru si zahrají pouze malé děti. Malé děti tedy byly Kuňky a ostatní zpívaly písničku Žába. Bylo to dobré řešení.

8. MŠ Nerudova: třída Skřítki – U Skřítků bylo ten den málo dětí, proto jsme se vystřídaly krásně. Ačkoliv mě mrzelo, že dvě děti se hry vůbec nezúčastnily. Zajímavé bylo, že pouze velké děti chtěly být Kuňky. Aby se zúčastnily malé děti, musel s nimi jít někdo z velkých dětí.

9. MŠ Sokolovská: Sluníčková třída – Hra se pí. ředitelce nezamlouvala, proto jsem ji bohužel musela vynechat.

5.6.2.3. Na hudebníka

1. MŠ Hastrmánek: třída Ráčci – Tato hra posiluje prosocialitu, avšak v této třídě bylo vidět, že prosocialita v této třídě není taková, se kterou jsem se doposud setkávala. Velkým problémem již bylo si najít kamaráda, aby utvořily dvojice. Po nějaké době se nám to povedlo, ale dětem bylo nepříjemné se dotýkat. Velký ruch dělaly dcery pí. učitelky, které si mohly hrát, jak chtěly, avšak ostatní děti musely pracovat se mnou, což celou řízenou činnost narušilo.

2. MŠ Hastrmánek: třída Kapřici – Tato metoda relaxace, dětem byla zcela neznámá, děti se bály takto dotýkat kamaráda. Jednu holčičku napadlo, že bychom mohli toho kamaráda, kterého masírujeme poslouchat – zvuky, které vydává při masáži zad. Děti se prostřídaly a během této masáže jsme se krásně uvolnily. Hlavně při reflexi, často děti říkaly, že se bály, protože by mohly kamarádovi ublížit. Na základě této informace jsme rozvedly diskusi, která vedla k vyřešení tohoto problému.

3. MŠ Kollárova: 2. třída – Zajímavé je, jak na každého relaxace funguje jinak. Některé děti nedokážou se uvolnit, po pátrání příčiny jsem se dozvěděla, že děti si mezi sebou nedůvěřují. Bojí se, aby mu ten druhý neublížil. Zarazilo mě, že přes všechny prosociální činnosti, které s nimi pí. učitelka dělá, děti k sobě nemají důvěru.

4. MŠ Vančurova: třída Sluníček – Když jsem zadala, aby si našly kamarády a byly po dvojicích, udělala jsem v případě této třídy velkou chybu. Protože se spojily děti, které jsou více živé, proto tato hra postupem ztrácela smysl. Děti se smály, křičely atd. Po vyměnění dvojic (provedla pí. učitelka) se děti zklidnily a snažili se prožít relaxaci. Některým dětem se to povedlo, avšak stále tam bylo dost rušivých podnětů, které děti odpoutávaly od činnosti.

5. MŠ Vančurova: třída Kytičky – Již v předchozích mateřské škole jsem si všimla, že malé děti relaxační metody prožívají hlouběji, jsou do nich ponořené. Naslouchají hudbě a do rytmu se snaží masírovat kamaráda. Ani tato třída nebyla výjimkou, děti byly klidné.

6. MŠ Čekanice – Tuto relaxaci jsem použila těsně před obědem, tedy po vycházce. Děti byly vyběhané a tak relaxaci prožily. Byly klidné a i zde se ptaly kamaráda, zda je mu to příjemné. Snažily se dělat kamarádovi to, co by se jemu líbilo.

7. MŠ Nerudova: třída Broučci – Děti si osahaly svého kamaráda, vysvětlily jsme si, co může a co nemusí být tomu druhému příjemné, poté na hudbu jsme si představily, že jsme jedním hráčem na nástroj ve skladbě. Naším nástrojem je tělo kamaráda, proto jsme si udělaly koncert nástrojů. Bylo vidět, jak to děti baví. Nejen ty masírované, ale i ty co masírovaly.

8. MŠ Nerudova: třída Skřítki – U dětí bylo vidět nadšení z této činnosti, protože se dotýkaly kamaráda, jinak než obvykle. Dělal mu dobře a kamarád mu to poté oplatil. Volba kamaráda byla čistě v jejich režii. Nikdo jiný do toho nezasahoval a vlastně nebylo potřeba. Děti zkoumaly pohyby, které se tomu druhému líbí. Jakmile na nějaké přišly, vždy se k nim vracely. Dokonce se zapojila i pí. učitelka.

9. MŠ Sokolovská: Sluníčková třída – Sluníčka se bály doteků. Veliký problém jim dělalo také to, že by se kamaráda měli zeptat, zda se jim tento pohyb líbí. Doteky mě zarazily, protože mi pí. ředitelka v rozhoru říkala, že děti používají své tělo i tělo

svého kamaráda při každodenní řízené činnosti. Nevím, zda se chovaly tak pouze se mnou, nebo pí. ředitelka neřekla úplnou pravdu.

5.6.2.4. Putovní plyšák

1. MŠ Hastrmánek: třída Ráčci – Tato hra dopadla obdobně jako předchozí. Uvědomuji si své chyby, avšak očekávala jsem trochu podpory pí. učitelky, ale bohužel jsem se jí nedočkala. Když se děti staly detektivem, odmítaly hrát dál, aby si děti mohly zahrát.

2. MŠ Hastrmánek: třída Kapřici – Obvykle s dětmi hrajeme jednoduchou hru, ale jelikož děti samy chtěly těžší variantu, proto se použil šátek na zavázání očí. Děti tato hra bavila, protože při hře použily pouze sluch. Dokonce byla vymyšlena dětmi varianta, že když skončí hudba dítě, které má šátek řekne „já“ a teprve potom, si dítě sundá šátek a hledá, kde je medvídek.

3. MŠ Kollárova: 2. třída – I zde jsme využili variantu se zavázanýma očima. Protože prvotní varianta se dětem zdála moc lehká. V této třídě také vymyslely novou variantu a to, že děti během posílání medvídky, budou do hudby říkat „mám“, jakmile hudba se zastaví, detektiv se šátkem na očích ukáže směrem, kterým se linul hlas posledního, před zastavením hudby.

4. MŠ Vančurova: třída Sluníček – Byla použita základní varianta hry. Opět tam byl problém s chlapcem, který má ADHD. Snažila jsem se vymyslet pro něj činnost, která by ho učinila důležitým. Chlapec měl hlídat děti, aby měli ruce za zády a aby se medvídek posílal vždy tam, kam má. Chlapec tuto činnost moc dlouho nevydržel, avšak pí. učitelka byla mile překvapena, protože prý takto dlouho nikdy nevydržel. Mrzí mě však, že některé děti „papouškují“ tohoto chlapce. Proto činnosti s nimi jsou trochu těžší.

5. MŠ Vančurova: třída Kytičky – Malé děti tuto činnosti nezvládaly, proto jsem byla nucena hru předělat. Vymyslela jsem, že děti si budou posílat medvídky před sebou a detektiv se stane dirigentem, který bude určovat, kdy hudba přestane hrát. Já i děti jsme musely dávat velký pozor a dirigenta.

6. MŠ Čekanice – Pí. učitelka chtěla s dětmi vyzkoušet variantu těžší, tudíž zavázané oči, kdy jakmile přestane znít hudba, ten kdo má medvídka řekne „já“ a detektiv si sundá šátek a hádá, kdo má medvídka.

7. MŠ Nerudova: třída Broučci – V této třídě jsme hráli základní verzi a děti moc bavila, ačkoliv hodně malých dětí nepochopilo, že medvídka musí sledovat, aby věděly, u koho se nachází. Hra se jinak nesla v poklidném duchu.

8. MŠ Nerudova: třída Skřítki – Zde jsme hráli také základní verzi a i tady jsme měli stejný problém jako v předchozí třídě. Po první vysvětlení se to podruhé nestalo. Zde hodně pomáhaly starší děti mladším, aby medvídka dokázaly identifikovat.

9. MŠ Sokolovská: Sluníčková třída – Podstatnou podmínkou této hry je, že děti sedí v těsné blízkosti, aby detektiv nepoznal, kde se medvídek nachází. Děti měly i tady problém, protože nechtěly sedět takto blízko sebe. Avšak po zdůraznění této podmínky pí. učitelkou se děti k sobě přiblížily, avšak bylo vidět, že je jim to nepříjemné. Proto jsem tuto hru po dvou kolech ukončila.

5.6.2.5. Relaxace: Kaštanek ve vánku

1. MŠ Hastrmánek: třída Ráčci – Během řízené činnosti jsem litovala vybraných činností a bála se použít tuto hru. Pí. učitelka mi říkala, že děti si navzájem moc nepomáhají, proto mé obavy z této relaxace byly na místě. Děti mě však mile překvapily, i ty, které předtím nechtěly kamarádovy umožnit si zahrát. Všichni byly opatrní, a bylo vidět, jak se jim tato relaxace líbí. Během relaxace jsem jim řekla, aby si představily hezké místo, kde je jim dobře. Mohly si zavřít oči a představovat si to místo, poté se děti vyměnily. Soudě dle představ dětí, se jim tato metoda relaxace líbila, protože jejich představy se vztahovaly k rodině a k hezkým vzpomínkám.

2. MŠ Hastrmánek: třída Kapřici – Jelikož to byla moje druhá návštěva školek ohledně mé praktické části bakalářské práce, jsem si nedovedla představit, jakým způsobem tuto relaxaci budou děti prožívat. Byla jsem mile překvapena, protože děti nepovídaly a někteří dokonce skoro usnuly. Bylo krásné pozorovat tu uvolněnost u dětí.

3. MŠ Kollárova: 2. třída – Děti dokázaly vydržet celou dobu relaxace v absolutní tichosti. Líbilo se jim, jak je kamarád masíruje. Byla jsem ráda, když jsem slyšela

od dětí, jak se ptají kamaráda, zda je mu to příjemné. Když řekl ne, dítě změnilo pohyb – např. masíroval uši, kamarádovi se to nelíbilo, tak drbal hlavu.

4. MŠ Vančurova: třída Sluníček – Tentokrát jsem si chtěla pojistit chlapce, proto jsem s ním utvořila dvojici. Poprvé děti prožívaly pravou relaxaci. Chlapec prožíval hudbu a nerušil, najednou všechny děti byly klidné a užívaly si relaxaci. Hodně dětem se líbila masáž uší.

5. MŠ Vančurova: třída Kytičky – Jak jsem zmiňovala několikrát i při této činnosti se potvrzuje, jak se malé děti úžasně dokážou uvolnit a vnímat hudbu. Po skončení hudby kytičky stále byly schoulené a druzí masírovaly. O uvolněnosti svědčí i jejich představa příjemných pocitů, které prožívaly během relaxace. Většinou myslely na rodinu a nějaké hezké místo.

6. MŠ Čekanice – Většinou děti tuto relaxaci prožívaly lépe, že relaxaci: Na hudebníka. Mateřská škola v Čekanicích byla výjimkou, protože předchozí relaxaci si vychutnávaly, avšak u této relaxace to nebylo takové. Děti nebyly tak klidné, bylo to tím, že školka je nedaleko základní školy, kdy v této době děti měli venku tělesnou výchovu. Venku byl velký hluk, proto se ani nedala relaxace naplno prožívat.

7. MŠ Nerudova: třída Broučci – Den, kdy jsem byla v této třídě, byl počet dětí lichý, proto jsem byla ve dvojici s jednou tříletou holčičkou. Kterou když jsem masírovala, se dostala až do takového „transu“. Byla absolutně uvolněná, bylo vidět, jak hudba jí prostupuje. Dosáhnutí tohoto stavu se povedlo více dětem v této třídě. Bylo to krásné pozorovat tento stav.

8. MŠ Nerudova: třída Skřítki – Tato relaxace měla úspěch jak u dětí, tak u pí. učitelek. Zarážející je chování aktivnějších dětí, při taktových to činnostech se chovaly klidně a uvolněně. Pí. učitelka byla opravdu ráda, že existuje nějaká metoda, která by dokázala takto děti uklidnit a zároveň posilovat prosociální chování.

9. MŠ Sokolovská: Sluníčková třída – Stále se u Sluníček řešil ten samý problém dokola – dotek. Chtěla jsem, aby si děti uvědomily, že dotek může být krásný a příjemný. Proto se děti zkusily dotknout mě, tak, jak by chtěly, aby se jich někdo dotýkal. Chodil jeden po druhém a já po jejich doteku jsem se dotkla já jich. Na základě této činnosti se děti

pokusily o dotek druhého (kamaráda). Sice jsme nenaplnily zadanou činnost, ale pokusila jsem se děti naučit doteků.

5.9. Diskuse

Z výsledků rozhovoru je zřejmé, že většina pí. učitelek nepoužívá muzikoterapeutické metody během řízené činnosti. Šimanovský (2011) se nad touto zoufalou situací pozastavuje, protože většina lidí převážně pak kantorů vnímá hudbu jako fenomén estetický, avšak právě informovanost o účincích hudby, terapeutických možnostech by vedla k umění relaxace, zdravého sebevědomí, koncentrace u veškeré populace. Franěk zdůrazňuje hudbu, jako prostředek socializace, může dopomoci naučit se dotýkat druhého a podporuje prosociálnost (Franěk, 2005, s. 170-189). Na této skutečnosti se shoduje i Müller (2005, s. 164-165). Šimanovský ještě uvádí, že naše dnešní vnímání hudby je „*přeestetizováno*“. Jiné národy mají terapeutické a socioterapeutické kvality hudby jako to hlavní při tvorbě, percepci a interpretaci. Zdůrazňuje také potřebu většího propojení oblastí – hudební výchova, pohybová výchova a spolupráce s pracovníky tohoto odvětví (Šimanovský, 2011, s. 15-16). Tuto skutečnost potvrzují i Kantor, Lipský a Weber (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 21-22).

Z některých odpovědí je patrné, že pí. učitelky jsou hudebně neaktivní, což znamená, že nehrají na žádný hudební nástroj. I nad tímto problémem se Šimanovský (2011) pozastavuje. Jeho tvrzení jsou, že ten, kdo je hudebně aktivní, mu tato činnost umožňuje udržovat svěží mysl, a duševní rovnováhu. Dítě, které je od útlého věku vedeno hudbou, se postupem času učí „*myslet tělem*“. V naší kultuře, dle jeho názoru hudebně aktivní pouze zpěváci, herci, baletní mistři a sportovci, bohužel však nevěří, že více lidí se aktivní hudbou budou zabývat. Určitou omluvou může být nepřiměřená kritika v dětském věku např.: „*Nemáš talent na zpěv, proto nezpívej*“, na základě této zkušenosti se zařeknou, a přestanou se hudebně rozvíjet (Šimanovský, 2011, s. 16).

Během práce s dětmi vyplynulo, že děti rády zpívají, tedy mají rády hudbu. O to více se pozastavuji nad stagnací pí. učitelek. Zaráží mě, že se nevzdělávají v hudbě, alespoň na elementární úrovni např. hra na klavír – pro začátek postačí pravá ruka.

Většina zmiňovaných autorů se shodují, že ač muzikoterapie či využití jejích metod, jsou stále populárnější, avšak je to stále poměrně mladá terapeutická metoda. Tuto popularitu Linka (1997) nazval „*módním sklonem, dobovou vlnou či novinkou posledního vývoje*“, myslí však, že jde o zájem kladný, serózní, důvěrný, oprávněný a přínosný. Linka (1997) se zamýšlí nad přitažlivostí muzikoterapie, dospěl k názoru, že na rozdíl od zdravotních zákroků není nepříjemná, bolestivá či namáhavá. Právě v bezbolestnosti vidí Linka „tažný motor“ v zájmu o ni (Linka, 1997, s. 15).

ZÁVĚR

V teoretické části jsem se zabývala muzikoterapií jako takovou. Vymezila jsem pojem muzikoterapie, uvedla definice různých autorů, druhy, metody a cíle muzikoterapie. Zabývala jsem se působením hudby na dítě, zda ovlivňuje jeho emoce, chování. Přiblížila jsem historický vývoj muzikoterapie od pravěku až po současnost, nejvíce jsem rozvedla vývoj muzikoterapie v České republice. Následující kapitola rozebírá, jak dítě vnímá hudbu. V poslední části popisuji, co znamená dle literatury hudba, zvuk, tón a rytmus.

Cílem mé bakalářské práce bylo poukázat na využitelnosti muzikoterapeutických metod v mateřské škole. Snažila jsem se zjistit, zda učitelé tyto metody využívají a jak je zařazují do systému edukace. Hlavním cílem však bylo vzbudit v učitelích zájem o muzikoterapeutické metody a ukázat jim možné využití na konkrétních činnostech s dětmi.

Průzkum jsem prováděla ve výše uvedených mateřských školách. Výsledky byly pro mě zarážející, neboť většina pí. učitelek nezná tyto metody. Pro svou práci jsem vybírala činnosti, které jsem sama zařazovala do edukačního procesu a osvědčily se mi v praxi v jiných mateřských školách (město: Třeboň, Tábor, České Budějovice, atd.). Po ukončení připravených činností, si některé pí. učitelky uvědomily, že podobné hry samy zařazují do řízené činnosti, avšak nevěděly, že patří mezi muzikoterapeutické činnosti.

Bylo pro mě jako aktivního hudebníka těžké pozorovat, že mnoho učitelů nehraje na žádný hudební nástroj, nebo jejich třída má špatné hudební vybavení. Jak jsem již uvedla, učitel by měl dítěti ukázat také jinou stránku hudby, než pouze estetickou. Pokud nebude třída kvalitně vybavena, tento cíl nebude moci být naplněn.

Hudba nám pomáhá stmelit kolektiv, pomocí hudby můžeme sestavit adaptační plán, který dítěti usnadní vstup do mateřské školy. Můžeme děti naučit jak se dotýkat, aby nám i kamarádům to bylo příjemné.

Co tedy z mých poznatků plyne? Jakožto učitelé, bychom se měli zamyslet nad naší hudebností. Pokud dítě povedeme k hudbě spojenou s pohybem a zapojíme i dramatické prvky, výtvarné prvky můžeme dítěti umožnit zdravý komplexní rozvoj.

SEZNAM LITERATURY

- BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4735-207.
- BINDEROVÁ, Eva. *Dětem pro radost: české lidové tance a hry*. 1. vyd. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1989, 62 s. ISBN 80-706-8010-5.
- ČERMÁK, Josef. *Záda už mě nebolí*. České vyd. 4. Editor Vladislav Mužík, Vladimír Süß. Praha: Jan Vašut, 2008, 295 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, č. 228. ISBN 80-723-6117-1.
- D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 84 s. ISBN 80-717-8232-7.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- HALPERN, Steven a Hal A. LINGERMAN. *Muzikoterapie: Léčivá síla hudby*. Bratislava: Eko-konzult, 2005. ISBN 80-8079-044-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 295 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4728-469.
- KOLÁŘOVÁ, Lucie. *Rozvíjení Hudebnosti u dětí předškolního věku se zaměřením na správné dýchání při hře na zobcovou flétnu*. České Budějovice, 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce Mgr. Karel Ochozka.
- KRČEK, Josef. *Musica humana: úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera*. vyd. 1. Hranice: Fabula, 2008, 191 s. ISBN 978-808-6600-505.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Vyd. 1. Rosice u Brna: Gloria, 1997, 155 s., [2] s. obr. příl. ISBN 80-901-8344-1.

- MAREK, Vlastimil. *Hudba jinak: hudební nástroje a styly, které mohou zlepšit vaše zdraví a změnit život*. Praha: Eminent, 2003, 178 s. ISBN 80-728-1125-8.
- MORENO, Joseph J. *Rozehráť svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Vyd. 1. Překlad Hana Loupová. Praha: Portál, 2005, 128 s. Spektrum (Portál). ISBN 80-717-8980-1.
- MUŽÍK, Vladislav a Vladimír SÜSS. *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. 1. vyd. Editor Vladislav Mužík, Vladimír Süss. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 168 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, č. 228. ISBN 978-802-1048-584.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 295 s. ISBN 80-244-1075-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013, 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SMAŽINKOVÁ, Lenka. *Možnosti využití muzikoterapie a její vliv u osob s mentálním postižením*. Slušovice, 2010. Absolventská práce. Akademie Aleternativa.
- ŠAFAŘÍK, Jiří. *Dějiny hudby*. Praha: Votobia, 2002, 409 s. ISBN 80-722-0126-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-928-6.
- TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 148 s. ISBN 80-717-8916-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
- VRKOČOVÁ, Ludmila. *Slovníček základních hudebních pojmů*. 3. vyd. Praha: Vlastním nákladem, 1996, 221 s. ISBN 80-901-6113-8.
- VYSLOUŽIL, Jiří. *Hudební slovník pro každého*. 1. vyd. Vizovice: Lipa--A.J. Rychlík, 1995-1998, 2 v. ISBN 80860932392.

- ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 254 s. ISBN 978-807-3672-379
- ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., V Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-863-8521-3

INTERNETOVÉ ZDROJE

- HOLZER, Lubomír. Popis metody. Muzikoterapie [online]. 2013 [cit. 2014-08-12]. Dostupné z: <http://muzikoterapie.net/popis-metody/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Tabulka – Spojení mezi emocionálním výrazem řeči a hudby

Příloha č. 1: Tabulka – Spojení mezi emocionálním výrazem řeči a hudby

Stupeň	Emocionální výraz
staccato	veselost, agitace, intenzita, energie, aktivita, strach, hněv
legato	slavnostnost, melancholie, bědování, měkkost, jemnost smutek
jednoduchá/konsonantní	šťěstí, veselí, ladnost, poklid, snovost, důstojnost, vážnost, slavnostnost, majestátnost
komplexní/disonantní	vzrušení, agitace, energie, smutek, nepříjemnost, napětí, strach, hněv
harmonické	
konsonantní	příjemnost, klid
disonantní	nelibost, nepříjemnost, aktivita, důraz
ve vysoké poloze	šťěstí, síla, aktivita, potence
v nízké poloze	smutek, slabost
melodické	
velké	síla
m. sekunda	melancholie
č. kvarta	beztarostnost
č.kvinta	aktivita
oktáva	pozitivnost, síla
hlasitý	excitace, triumf, radost, veselost, intenzita, síla, slavnostnost, napětí, hněv
slabý	melancholie, delikátnost, klid, měkkost, něžnost, strach, smutek
velké	strach
malé	šťěstí, příjemnost, aktivita
náhlé	žertovnost, zábava, naléhavost, strach
beze změn	smutek, klid, vážnost, důstojnost, šťěstí
velké	rozmarnost, potěšení, neklid, strach, radost
malé	důstojnost, melancholie, sentimentálnost, poklid, delikátnost, trumfálnost, smutek
vzestupný	důstojnost, vyrovnanost, napětí, šťěstí
sestupný	vzrušení, ladnost, energičnost, smutek
Dur	šťěstí, radost, ladnost, vyrovnanost, slavnostnost, přitažlivost
moll	smutek, bědování, zasněnost, důstojnost, agitace, napětí, odpor, hněv
tonální	radost, nuda, klid
atonální	hněv
chromatika	smutek, hněv
vysoká	ladnost, vyrovnanost, šťěstí, rdost, zasněnost, sentimentalita, naléhavost, triumfálnost, excitace, překvapení, potence, hněv, strach, aktivita

nízká	smutek, melancholie, bédování, energičnost, důstojnost, vážnost, slavnostnost, agitace, klid, nuda
velké	štěstí, příjemnost, aktivita, překvapení
malé	odpor, hněv, strach, nuda
pravidelný	štěstí, spokojenost, vážnost, důstojnost, klid, majestátnost, neuctivost
nepravidelnost	zábava, neklid
rychlé	excitace, neklid, agitace, triumf, štěstí, spokojenost, radost, veselost, ladnost, nezbednost, rozmarnost, neuctivost, energičnost, příjemnost, aktivita, překvapení, potence, strach, hněv
pomalé	vyrovnanost, poklid, zasněnost, touha, sentimentalita, důstojnost, vážnost, slavnostnost, smutek, nuda, odpor, klid, jemnost
málo harmonických	příjemnost, nuda, štěstí, smutek
mnoho harmonických	síla, hněv, odpor, strach, aktivita, překvapení
měkký	jemnost, smutek
ostrý	hněv
	(Franěk; 2005, s.184-187)