

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Využití muzikoterapie v mateřské škole**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lenka Černá  
Studijní program: N 7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Lenka Černá</b>
Studium:	P14P0828
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Využití muzikoterapie v mateřské škole</b>
Název diplomové práce AJ:	Use of music therapy in nursery school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je navrhnout a realizovat projekt muzikoterapeutických činností v prostředí mateřské školy. Teoretická část je věnována muzikoterapii a jejímu využití v edukaci. V praktické části realizuje studentka, na základě realizovaných a zaznamenaných hospitací muzikoterapie ve vybraných mateřských školách, vlastní týdenní projekt muzikoterapie v mateřské škole. Veškeré činnosti a průběh v rámci vlastního týdenního projektu budou ověřeny v praxi, zdokumentovány a opatřeny zpětnou vazbou.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Blanka Křováčková
Datum zadání závěrečné práce:	27.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost a cenné rady, které mi během zpracování práce poskytla.

## **Anotace**

ČERNÁ, Lenka (2016). *Využití muzikoterapie v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 76 s. Diplomová práce.

Práce se věnuje problematice muzikoterapie zaměřené na možnosti využití v mateřské škole. Zabývá se jednotlivými koncepty muzikoterapie a popisuje formy, metody a muzikoterapeutické techniky. Zároveň se věnuje vlivu hudby na osobnost, zvláště pak na děti předškolního věku. Praktická část práce předkládá vlastní týdenní projekt zaměřený na hudební činnosti inspirované muzikoterapií a popisuje jeho realizaci v konkrétní mateřské škole. Projekt je doplněn sebereflexí i zpětnou vazbou dětí a učitelky. Činnosti v projektu jsou navrženy k běžnému využití a začlenění do programu mateřské školy.

Klíčová slova:            mateřská škola, muzikoterapie, předškolní věk, hudba

## **Annotation**

ČERNÁ, Lenka (2016). *Use of music therapy in nursery school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 76 pp. Diploma Dissertation.

This thesis deals with music therapy issues concentrated on possibilities of using in a nursery school. It deals with the various concepts of music therapy and describes forms, methods and techniques of music therapy. It deals with the influence of music on personalities, especially on preschool children. The practical part of the thesis presents an own project lasting one week. It is focused on music activities inspired by music therapy and describes its realization in a nursery school. This project is completed with self-reflection and a feedback from children and a teacher. Project activities are recommended for practical use in a nursery school.

**Keywords:** nursery school, music therapy, preschool age, music

## Obsah

1 Úvod .....	8
2 Co je muzikoterapie.....	9
2.1 Vznik muzikoterapie.....	11
2.2 Dělení muzikoterapie.....	12
2.2.1 Pedagogický koncept.....	13
2.2.2 Medicínský koncept.....	15
2.2.3 Psychoterapeutický koncept .....	16
2.2.4 Další vybrané modely muzikoterapie .....	19
2.3 Muzikoterapeutický proces.....	22
2.3.1 Struktura lekce muzikoterapie .....	25
2.3.2 Prostor a vybavení .....	26
2.3.3 Osobnost muzikoterapeuta .....	28
2.3.4 Formy muzikoterapie.....	30
2.3.5 Metody a techniky muzikoterapie .....	30
2.3.6 Hudba a její role v muzikoterapii .....	37
3 Muzikoterapie v mateřské škole .....	40
4 Projekt.....	43
4.1 Inspirace z praxe.....	43
4.2 Metodika tvorby projektu .....	45
4.3 Vlastní projekt – záměr a plánování.....	47
4.3.1 Ranní nabídka .....	48
4.3.2 Dopolnední činnosti.....	50
4.3.3 Aktivity na pobyt venku .....	56
4.3.4 Relaxační aktivity před odpočinkem .....	57
4.4 Vlastní projekt – provedení a hodnocení.....	58
4.5 Shrnutí .....	70
5 Závěr.....	71
6 Použité zdroje .....	72
7 Seznam příloh.....	76

# 1 Úvod

„*Muzika nejpřirozenější nám jest*“ píše Komenský (2007, s. 60) již ve svém Informatoriu školy mateřské. Vybrala jsem si tento citát pro úvod své diplomové práce proto, že jejím tématem je muzikoterapie. Základem muzikoterapie je hudba a její přirozené působení, přirozenost je zároveň hlavním východiskem výchovy dětí v předškolním věku. Zmíněné propojení hudby a dětí v předškolním věku s jejich přirozeností je důvod, proč jsem se rozhodla napsat tuto diplomovou práci s názvem *Využití muzikoterapie v mateřské škole*. Motivací mi byl také blízký a pozitivní vztah ke zpěvu, hře na rozličné hudební nástroje, poslechu hudby a tanečnímu vyjadřování.

V mateřských školách probíhá běžně hudební výchova velmi často. Setkala jsem se ale také s momenty, kdy setkání s hudbou ve třídě znamená stát u klavíru a zpívat dokola jednu písničku. Myslím si, že seznámení s muzikoterapií, s jejími cíli, metodami a technikami, může přispět k využití hudby nejen ve smyslu učení písniček. Hudba skrývá velký potenciál, který můžeme objevovat také skrze muzikoterapii. Myslím si, že některé učitelky využívají přirozeně jednodušší muzikoterapeutické aktivity, aniž by si to uvědomovaly. Ale právě propojením teoretických poznatků s praxí můžeme pochopit smysl i důsledky působení hudby a začleňovat činnosti inspirované muzikoterapií vědomě a cíleně do pedagogického procesu.

Cílem diplomové práce je navrhnout a realizovat týdenní hudební projekt inspirovaný muzikoterapií v prostředí mateřské školy. Projekt bude vystavěn na základě odborných poznatků o vzniku a vývoji muzikoterapie a jejím současném využití u dětí v předškolním věku shrnutých v teoretické části diplomové práce a hospitacích na lekcích muzikoterapie v různých mateřských školách. Práce si neklade za cíl vytvoření projektu pro vystudované muzikoterapeuty, protože ani já sama nemám vzdělání v oboru psychoterapie a muzikoterapie. Projekt by měl obsahovat takové činnosti, které může běžně začlenit do programu učitelka mateřské školy.

V této práci bych chtěla alespoň částečně odhalit potenciál, který hudba z pohledu muzikoterapie může nabídnout dětem v mateřských školách.



## 2 Co je muzikoterapie

Pojem **muzikoterapie** můžeme nalézt v mnoha publikacích, které nabízí různě obsáhlé a specifické definice. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) označuje za muzikoterapii léčbu a doléčovací péči pomocí hudby, s využitím jejího tempa, rytmu, tónové kvality, melodie, harmonie, dynamiky i pauz. Toto léčení probíhá jak poslechem hudby, tak aktivním provozováním, kam řadíme hraní nebo zpívání a vyjadřování hudby pohybem. Také Beníčková (2011) definuje muzikoterapii pojmem léčebná metoda s využitím hudby jako terapeutického prostředku. Obsáhlejší a konkrétnější definici uvádí Mastnak a Kantor (in Müller, 2014), kteří řadí muzikoterapii mezi terapeutické přístupy z oblasti expresivních terapií. Tito autoři využívají definici Světové federace muzikoterapie z roku 2011, která muzikoterapii označuje za profesionální využití hudby jako prostředku intervence nejen ve zdravotnictví a vzdělávání, za účelem zlepšení tělesné, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální i duševní složky zdraví. Muzikoterapie je úzce spojena s dalšími obory, například s psychologií, psychoterapií, pedagogikou a speciální pedagogikou (Mastnak a Kantor in Müller, 2014).

Odlišné definice muzikoterapie z různých zemí světa vypisuje a porovnává Zeleiová (2007), podle níž se dnes muzikoterapie rozvíjí do podoby léčebné, speciálně pedagogické, sociálně pedagogické a psychoterapeutické, což se shoduje s výše uvedenými popisy. Maranto (1993, in Zeleiová, 2007) přidává k charakteristice muzikoterapie pojem prevence. Nepovažuje muzikoterapii pouze za léčbu či terapii, ale rozšiřuje její využití také na oblast prevence, což by podle mého názoru měla být ta část muzikoterapie, kterou převážně využívají pedagogové v mateřských školách.

Vysvětlující a definující je také řecko-latinský původ slova muzikoterapie, protože řecké *moisika* (latinsky *musica*) znamená hudba a *therapeia* z řečtiny nebo latinské *iatreia* překládáme do češtiny jako léčit, vzdělávat, starat se nebo pomáhat (Mátejová a Mašura, 1992 in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Toto vysvětlení ukazuje, že muzikoterapie jako taková nemusí pouze léčit, ale také podporovat vzdělávání a pomáhat. Není tedy jen nástrojem psychoterapeutů, ale může sloužit také v pedagogické praxi. Zde je však důležité odlišovat muzikoterapii a hudební

pedagogiku. Rozdíly mezi těmito dvěma obory přehledně shrnují Lipský a Kantor (in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). **Hudební pedagogika** se podle těchto autorů zaměřuje především na produkt a stanovuje si cíle hudební povahy, zatímco v muzikoterapii je důležitý jak proces, tak i produkt. Muzikoterapie si klade cíle nehudební povahy a zajímá se o terapeutické kvality hudby. Myslím si, že podle tohoto rozdělení v mateřské škole vzniká prostor jak pro hudební pedagogiku, tak pro muzikoterapii, přičemž právě muzikoterapeutické pojetí by mohlo převažovat. Někteří lidé ale mají tendenci zaměňovat speciální hudební výchovu za muzikoterapii. Musíme si stále uvědomovat, že muzikoterapie je terapeutický proces, ne vyučovací. Na to upozorňují také Holzer a Drlíčková (2012), kteří využití muzikoterapeutických technik v rámci jiných terapií nebo výchovy nepovažují za muzikoterapii.

Uvedené definice ukazují drobné rozdíly v pojetí muzikoterapie. Někteří autoři ji považují za striktně léčebný proces, který mohou provádět pouze lékaři. Jiní autoři vnímají muzikoterapii jako širokou škálu možností využití hudebních prostředků nejen k léčbě, ale i k prevenci, relaxaci a jiné pomoci. Různé pohledy na muzikoterapii jsou vždy ovlivněny zaměřením konkrétního muzikoterapeuta. Z jiného úhlu na muzikoterapii pohlíží pedagog, psycholog a nebo psychiatr (Zeleviová, 2002). Vzhledem k zaměření této práce na možnosti využití muzikoterapie v mateřské škole se přikláním k pohledu pedagoga. Myslím si, že muzikoterapie do předškolního vzdělávání patří, nesmíme ji však zaměňovat s hudební výchovou. V tom nám může pomoci, když si uvědomíme, s jakým cílem dané činnosti provádíme. Pokud skrze hudbu sledujeme pouze vzdělávací cíle, jedná se o hudební výchovu. Když ale využijeme hudební aktivity k relaxaci, za účelem uvolnění, navození příjemné atmosféry nebo třeba vytváření spolupracujícího kolektivu, pak se podle mého názoru může jednat o muzikoterapii, případně využití jednotlivých muzikoterapeutických technik. Myslím si, že pokud se učitelky a učitelé v mateřských školách seznámí s teorií muzikoterapie, mohou ji do určité míry využívat ve své praxi s ohledem na své možnosti a zkušenosti. Neměli bychom se ale pouštět do složitých technik, které mohou pronikat hluboko do lidského nitra a odkrývat silné emoce, protože to už je záležitostí odborníků, psychoterapeutů, kteří s tím umí pracovat. V mateřské škole tedy nebudeme nejspíš provádět muzikoterapii jako takovou, v užším slova smyslu, ale spíše

se inspirujeme a využijeme některé muzikoterapeutické techniky v rámci hudebních činností.

## 2.1 Vznik muzikoterapie

„*Hudba a rytmus jako léčebné prostředky jsou lidmi používány už od nepaměti.*“ (Šimanovský, 2011, s. 17). Již od pravěku využívali lidé hudbu hlavně ke komunikaci s nadpřirozenými silami, k magickému léčení a k různým rituálům, při kterých se zpívalo a tančilo v rytmu udávaném tlučením holí například do dutého kmene. Rytmus úderů spolu s tempem a dynamikou zpěvu strhávaly k živelnému tanci (Šimanovský, 2011). Mediální funkci hudby, tedy její využití ke komunikaci s nadpřirozenými silami, popisuje také Zeleiová (2007), a to v rámci magického paradigmatu, tedy víry v ozdravnou moc hudby. Autorka uvádí přesně danou **třífázovou strukturu rituálů**. V první, **přípravné fázi**, hudba sjednocuje a uvádí do atmosféry rituálu, navozuje koncentraci. Druhá fáze, **realizace**, je hlavní částí rituálu. Účastníci rituálu bubnují, zpívají, tančí a tak vykonávají daný rituál. Důležitou funkci zde plní skupina, protože společná aktivita vytváří pocit sounáležitosti, vzniká bezpečné, důvěrné a intimní prostředí, které podporuje určitá periodicitu a neustálé opakování. Třetí, závěrečnou fází rituálu, je **vyhodnocení** či reflexe, která probíhá verbálně nebo jiným ztvárněním zážitku. Etnické rituály sloužily k psychosociální hygieně skupiny, která probíhala díky uvolňování emocí během provádění rituálu (Zeleiová, 2007).

Také ve starověku znali terapii hudbou a přikládali jí velký význam. Důkazy o tom nalezneme například v Bibli, kde David léčil krále Saula hrou na harfu, nebo v eposu Odyssea, ve kterém Odysseova rána přestala krváčet při zpěvu a hudbě. Hudbou a jejími účinky se zabývali i starověcí myslitelé. Aristoteles předkládá pojem **hudební katarze**, při které dochází k uvolnění a odplavení zátěžových faktorů, což podle Aristotela probíhá hlavně během poslechu hudby. Aristoteles dále připisuje různé významy jednotlivým stupnicím, například dorské duchovní sílu a lydické značný vliv na děti. Pythagoras vnímal hudbu jako odraz a harmonii vesmírného řádu, proto předpokládal, že skrze hudbu lze nastolit harmonický řád kosmu také v člověku (Šimanovský, 2011). Tato teorie, kterou Zeleiová (2007) nazývá **matematické paradigma**, vychází

z předpokladu, že harmonie uspořádává nesoulad, proto hudební harmonie vytváří harmonii v člověku. Toho lze dosáhnout rezonancí skrze vibrující struny rozechvívající části těla, což zpětně ovlivní vegetativní procesy, takže léčba probíhá skrz tělo. Při tom všem záleží například na správných proporcích nástroje i délce strun.

Během středověku dochází k úpadku muzikoterapie, zmínky o léčbě hudbou jsou v tomto období minimální, doloženou máme spíše uklidňující funkci hudby v rámci církevních obřadů v křesťanství (Šimanovský, 2011). Také Zeleiová (2007) popisuje středověké chápání hudby hlavně jako stimulujícího uklidňujícího terapeutika.

Období renesance přináší znovuzrození muzikoterapie, další nové teorie a praktické metody se objevují v průběhu 17. a 18. století, píše o nich například anglický lékař Richard Brocklesby. V 17. a 18. století se léčba hudbou nazývala **iatromusia** a vycházela z teorie o harmonii kosmu. Další autor zabývající se v této době somatickými reakcemi při poslechu hudby, E. A. Nicolai, uvádí, že poslech hudby může působit terapeuticky skrze uvolňování afektů (Šimanovský, 2011).

Od druhé poloviny 19. století byla léčba hudbou považována za nevědeckou, obor muzikoterapie téměř zanikl. Teprve na přelomu 19. a 20. století začíná opět vzrůstat zájem o muzikoterapii. První dvě významné muzikoterapeutické školy vznikají v roce 1948 ve Švédsku a v Americe (Šimanovský, 2011). Ve 20. století zažívá největší rozmach psychologicky orientovaná muzikoterapie, která využívá hudbu k redukci napětí a vyvolání určitých emocí. Jejím cílem je umožnit komunikaci, zaměřuje se na psychické problémy s jejich příčinami a následky (Zeleiová, 2007).

## 2.2 Dělení muzikoterapie

V odborné literatuře nalezneme mnoho různých směrů muzikoterapie. Zeleiová (2007) dělí současné proudy do třech základních konceptů: pedagogického, medicínského a psychoterapeutického. Jiné dělení přístupů v muzikoterapii přináší Bruscia (1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009), který rozděluje muzikoterapii na hudbu jako terapii a hudbu v terapii. **Hudba jako terapie** využívá pro terapii primárně hudební

prostředky, zatímco **hudba v terapii** dává do popředí terapeutického procesu vztah mezi terapeutem a klientem. V tomto druhém přístupu hudba podporuje terapeutický vztah.

Další možné členění muzikoterapie je na modely kreativní a nekreativní, nebo také aktivní a receptivní muzikoterapie. **Kreativní muzikoterapie** vyžaduje klientův aktivní přístup, protože preferuje techniku improvizace na různé hudební nástroje a spontánní vokální projevy, využívá nejrůznější expresivní techniky. Oproti tomu **muzikoterapie nekreativní** se zaměřuje převážně na pasivní poslech hudby, je orientována receptivně a opírá se o výzkumy týkající se vlivu zvuku a hudby na lidský organismus (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). V muzikoterapii mají mnohem větší zastoupení aktivní techniky. Protože hraní podle předlohy je těžké a spíše svazuje a vytváří zábrany, využívají muzikoterapeuti hlavně vokální a instrumentální improvizaci (Wehle in Pipeková a Vítková, 2001) Konkrétním muzikoterapeutickým modelům se věnuji v následujících podkapitolách.

### 2.2.1 Pedagogický koncept

*„Pedagogická muzikoterapie (speciální, léčebná, sociální a výchovná) je souhrnné označení terapie, která se zaměřuje na procesy učení, sociální integrace a komunikace.“* (Zelevová, 2007, s. 50). Cílovou skupinu pedagogické muzikoterapie tvoří lidé s mentálním a tělesným postižením a děti a dospívající s poruchami vývoje, učení, chování a řeči. Tato terapie se zaměřuje na rozvoj osobnosti, senzomotorických dovedností, samoobsluhy a sociální integrace. Nejedná se primárně o léčbu, ale spíše o rozvoj, stimulaci, podporu a zapojení zdravých částí klienta. Mezi pedagogicky orientované muzikoterapie patří například antroposofická muzikoterapie, orffovská, ortopedagogická, polyestetická, rekreativní a tvůrčí (Zelevová, 2007).

**Antroposofická muzikoterapie** vychází z učení Rudolfa Steinera a má u nás dlouhodobou tradici. Antroposofičtí muzikoterapeuti bývají často zároveň učiteli hudební výchovy a v jejich práci jen obtížně oddělujeme terapeutické a edukační aspekty (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Základem práce v antroposofické

muzikoterapii je využití hry na hudební nástroje a také zpěv, který je přirozený a původní nástroj člověka a má nejbližší k jeho duši (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Z nástrojů jsou nejčastěji využívány archaické, rezonující s lidským tělem, jako například lyra, loutna, šalmaj, pentatonicky laděné flétny, zvony a gongy. Během jednoduché improvizace, v níž nezáleží na hudební šikovnosti, se muzikoterapeut snaží dosáhnout u klienta harmonického stavu (Zelevá, 2007).

Dalším modelem pedagogické muzikoterapie je **Orffova muzikoterapie**, kterou vyvinula v Dětském centru v Mnichově Gertruda Orff při práci s dětmi s postižením, během které se snažila zapojovat do aktivní činnosti všechny jejich smysly. Tento terapeutický proces je vystavěn na výměně a tvorbě, akci a reakci (Zelevá, 2007). Orffovská muzikoterapie se orientuje na klienta s jeho individuálními potřebami, vychází z lékařské a psychologické diagnostiky a na jejím základě formuluje cíle terapie pro každého klienta. Hlavním principem je koncepce responzivní interakce, kdy terapeut přijímá jakoukoliv iniciativu dítěte, reaguje na jeho podněty a na této úrovni vytváří interakce (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

**Ortopedická muzikoterapie** souborně označuje terapie zaměřené na osoby s motorickým a mentálním postižením. S dětmi s kombinovanými vadami pracuje **polyestetická muzikoterapie**, která zahrnuje zvukově-scénické improvizční projekty s využitím odpadových materiálů a z nich vyrobených hudebních nástrojů. Další pedagogicky orientovanou metodou je **rekreativní muzikoterapie**, hraní v hudebních skupinách a orchestrech. Jedná se o podpůrnou formu muzikoterapie, která nabízí klientům zážitky ze společné hry a sociální podporu (Zelevá, 2007).

V sedmdesátých letech 20. století založili v Anglii speciální pedagog Clive Robbins a skladatel Paul Nordoff tzv. tvůrčí nebo **kreativní muzikoterapii**. Řadí se mezi aktivní formy terapie, je dialogická a mezi terapeutem a klientem probíhá tvůrčí komunikace. Její využití nalezneme v pediatrii, dětské a dorostové psychiatrii nebo například v zařízeních speciální a sociální péče (Zelevá, 2007). Základem kreativní muzikoterapie je důraz na tvořivý potenciál hudby. Terapeut využívá hru na klavír a verbální instrukce omezuje na minimum. Snaží se navázat vztah, překonat

komunikační bariéry a získat zpětnou vazbu klienta. Původní zaměření na děti, které se odráží ve volbě neverbální komunikace sahající k bazálním projevům, umožňuje kreativní muzikoterapii široké využití u klientů s nejrůznějším typem a rozsahem postižení (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Již název napovídá, že pedagogicky orientované metody budou pravděpodobně nejlépe využitelné v pedagogické praxi. Tyto metody často vznikaly přímo v interakci s dětmi a proto jsou vhodné a účelné také v předškolní pedagogice. Můžeme se nechat inspirovat aktivním přístupem v kreativní muzikoterapii, výrobou vlastních hudebních nástrojů z odpadových materiálů v polyestetické muzikoterapii, nebo například zapojením všech smyslů v orffovské muzikoterapii.

### **2.2.2 Medicínský koncept**

Z medicínského hlediska je příčinou mnoha psychických poruch biochemická nerovnováha v organismu, kterou může hudba ovlivnit, protože pozitivně působí na tělesný a psychický stav jedince. Tento vliv hudby je zkoumán z různých fyziologických reakcí, jako je například dechová kapacita nebo svalová tuhost (Zelevová, 2007).

Mezi medicínsky zaměřené terapie, které ve většině případů využívají receptivní metodu, se řadí **fokusující muzikoterapie**, která se snaží zintenzivnit vnímání klientů pomocí hudby a zaměřením na důležité věci pomoci klientovi odpoutat pozornost od problémů. **Funkcionální muzikoterapie** nachází uplatnění hlavně při rehabilitaci a fyzioterapii, během které hudba stimuluje a podporuje pohybové schopnosti. K tomuto účelu napomáhá například hudba se stejným metrem jako má tep srdce. Spíše doprovodnou roli hraje hudba v **paliativní muzikoterapii**, jejímž cílem je zmírnění psychické nebo fyzické bolesti. Paliativní muzikoterapie se využívá například při doprovázení umírajících nebo při porodech (Zelevová, 2007).

**Regulativní muzikoterapie** je založena na principu paradoxu a využívá poslech hudby jako formu tréninku. U klienta dochází během poslechu k intenzivnímu vnímání sebe

sama, svých myšlenek, pocitů i problémů, které se eliminují jejich akceptací a regulací. Důležitou součástí této metody je také rozhovor, při němž si klient uvědomuje své prožitky (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Medicínsky orientovaná muzikoterapie v praxi využívá převážně poslech hudby jako podpůrnou metodu při léčbě různých onemocnění. Myslím si, že metody uvedené v této kapitole mohou být inspirací pro práci v mateřské škole, ale jako takové jsou, vzhledem k jejich lékařskému zaměření, v předškolní výchově nepoužitelné.

### **2.2.3 Psychoterapeutický koncept**

Psychoterapeuticky orientovaná muzikoterapie probíhá prostřednictvím reedukace, resocializace, reorganizace a odstraňování chorobných příznaků v klinickém a poradenském prostředí. Muzikoterapie z psychoterapeutického pohledu zasahuje do celkového obrazu zdraví, může ovlivňovat jeho udržení, posílení či znovuoobnovení. Takto orientovaná muzikoterapie pracuje hlavně v oblasti komunikace, ve které se zaměřuje na tři okruhy. Neverbalitu, kde je cílem skrze pohyb s hudbou iniciovat řeč těla a ovlivnit emoční prožívání, preverbalitu, v níž hudební zážitek má budovat důvěru ve vztazích, a hyperverbalitu, která se zaměřuje na působení hudebních prostředků v oblasti verbální komunikace (Zeleviová, 2007).

Narozdíl od medicínského zaměření muzikoterapie bere psychoterapeutický koncept v úvahu rozdílné reakce jednotlivců na hudbu. Z toho vyplývá, že efektivně může u různých lidí působit různá hudba, což záleží na specifickém vztahu posluchače k dané muzice. Musíme si ale dát pozor na příliš časté využívání hudby, případně nevhodný výběr, protože sociální a psychické problémy mohou vznikat mimo jiné z přetížení sluchového orgánu velkým množstvím zvuků nebo zvukovým stresem (Zeleviová, 2002).

Muzikoterapie v psychoterapeutickém pojetí vychází ze tří různých proudů psychoterapie. Prvním z nich je kognitivně-behaviorální model muzikoterapie, který se zaměřuje na procesy učení, jichž využívá v terapii. Patří sem behaviorální muzikoterapie a muzikoterapie zaměřená na materiál improvizace. **Behaviorální**



**muzikoterapie** zakládá svou práci na přesvědčení, že porucha chování vychází z naučené reakce. Proto v rámci terapie probíhá učení funkčních procesů chování. **Muzikoterapie zaměřená na materiál improvizace** bývá nejčastěji aplikována u klientů s různým typem fobií, ale také u hyperaktivních osob. Terapie probíhá rondovou formou, jejímž základem je rytmicky pravidelná část navozující klid a pořádek, kterou střídá chaotická část, často s představou obávaných věcí a situací (Zeleeiová, 2007).

Druhým modelem psychoterapeutického konceptu je analyticko-dynamická muzikoterapie. Ta vychází z psychoanalýzy, stejně jako všechny další později vyvinuté dynamicky orientované směry muzikoterapie. V tomto modelu muzikoterapie dochází k procesu znovuprožívání porušených, nerozvinutých nebo blokových vývojových stádií. Psychoterapeut pracuje s důkladnou anamnézou a následně s emocemi a přenosem prostřednictvím hudební improvizace. Do analyticko-dynamické muzikoterapie spadá analytická, asociativní a morfologická muzikoterapie, řízená imaginace a hudba a zvukový trans (Zeleeiová, 2007). Vybraným směrům se věnuji v následujícím odstavci.

**Analytická muzikoterapie** má mnoho různých škol. Zmíním zde terapeutický model z Velké Británie, jehož autorkou je Mary Priestley. Ta pracuje s využitím slov a symbolické hudební improvizace s cílem prozkoumat klientův vnitřní život a jeho potenciál k sebepoznání a osobnostnímu růstu. Další autorkou analytické muzikoterapie je Juliette Alvin, která svou neverbální metodu nazývá volná improvizace. Klient v úvodu několik minut improvizovaně hraje a následně probíhá diskuze a společné sdílení zážitků (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). **Asociativní muzikoterapie** využívá improvizaci spojenou s denním sněním za předpokladu naprosté důvěry v terapeuta. Skrze asociace a jejich následnou slovní reflexi může docházet ke klientovu pochopení vlastního problému (Zeleeiová, 2007). **Řízená imaginace a hudba** pracuje s představami, emocemi, myšlenkami i vzpomínkami, které vyvolává poslech klasické hudby. Toto prozkoumávání vědomí za poslechu hudby aplikují terapeuti nejen v psychoterapii, ale také pro osobnostní a transpersonální rozvoj intaktní populace (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Třetím a posledním modelem psychoterapeutického konceptu je humanisticko-existenciální muzikoterapie, která je nedirektivní a využívá plnou akceptaci klienta a empatii. Psychoterapie s humanistickým zaměřením zakládá svou terapii na symetrickém vztahu terapeuta a klienta, tedy dvou lidských bytostí. Patří sem aktualizační, analogická, expresivní, integrativní a tvarová muzikoterapie a muzikoterapie zaměřená na klienta (Zelevá, 2007).

**Aktualizační muzikoterapie** slouží především jako podpora sebeaktualizace, k osobnostnímu růstu a při hledání hodnot u intaktní populace. **Analogická muzikoterapie** zakládá svou teorii na různých analogiích. Například skupinovou terapii vnímá jako analogii k situaci v rodině a improvizaci jako analogii našeho myšlení. **Expresivní muzikoterapie** se orientuje výhradně na hudbu a hudební projev jako formu komunikace. Patří do kreativních terapií a její autor Paol Knill považuje muzikoterapeuta hlavně za hudebníka, protože hudební zážitky neverbalizuje. Dalším humanisticko-existenciálním směrem je **integrativní muzikoterapie**, která pracuje s rytmem a nabízí možnost prožití plnohodnotného kontaktu a vztahu v párové improvizaci. Jak již z názvu vyplývá, **muzikoterapie zaměřená na klienta** se soustředí na klienta a předpokládá, že ten si sám najde prostředky k řešení problémů pomocí hudební improvizace. Jedná se o tzv. sebebomoc. Tento model vychází z nedirektivního přístupu Carla Rogerse. Mezi humanisticko-existenciální muzikoterapie patří také **tvarová muzikoterapie**, ve které se pod pojmem tvar skrývá hudební motiv. V tvarové muzikoterapii orientované na zážitky si klient při improvizaci tvoří vlastní tvary, stanovuje si své hranice v jejichž vymezení se pokouší svobodně improvizovat (Zelevá, 2007).

Také v psychoterapeutickém konceptu muzikoterapie nalzáme inspiraci pro pedagogickou praxi. Musíme si ovšem dávat pozor, abychom se nedostali do hloubky psychologie a psychoterapie, protože některé metody jsou výrazně zaměřené na emoce, prožívání a práci se vzpomínkami. Pokud budeme bez patřičných znalostí užívat tyto metody, můžeme nadělat více škody než užitku. Přesto se lze inspirovat například autorkou analytické muzikoterapie Juliette Alvin a její hudební improvizací s následnou reflexí, nebo rondovou formou muzikoterapie zaměřené na materiál improvizace, která

střídá rytmicky pravidelné části s chaotickými. Toho můžeme také u předškolních dětí využít ke zklidnění a navození koncentrace, kde výhodou je právě zmíněné střídání, neboť děti předškolního věku neudrží příliš dlouho pozornost zaměřenou na jednu monotónní činnost.

#### **2.2.4 Další vybrané modely muzikoterapie**

S rozvíjejícím se zájmem o muzikoterapii roste také množství různých modelů. Často si muzikoterapeuti vytváří své vlastní pojetí, proto v posledních letech vzniklo mnoho různých směrů. Ráda bych zde zmínila některé vybrané modely muzikoterapie, které nebyly zařazeny do předchozích kapitol.

Neverbální metodou zaměřenou na rehabilitaci tělesných a psychických funkcí je takzvaná **FMT-metoda**, již vytvořil Lasse Hjelm. Využívá celkem dvacet jednoduchých melodií – kódů. Terapeut hraje melodie na klavír a klient reaguje hrou na bicí nástroje (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Metoda využívá zhruba třicet různých sestav bicích nástrojů, od nejjednodušších obsahujících pouze jeden nástroj, po nejsložitější se šesti a více nástroji. V rámci FMT-metody dochází k aktivizaci mozku, protože klient je nucen sledovat hru terapeuta a zapojovat se, přičemž rozvíjí svou koordinaci, stabilitu, hrubou motoriku, smysly, paměť i logické myšlení (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

V **instruktážní muzikoterapii** probíhá výuka hudebním dovednostem takovým způsobem, že umožňuje terapeutický přesah. Zaměřuje se především na klienty se specifickými potřebami. Hudebně-výchovné cíle zde bývají na stejné úrovni jako terapeutické, například učení hry na klavír dochází ke zlepšení motoriky horních končetin nebo skrze dechová a hlasová cvičení podporujeme verbální projev. Tato metoda je hojně využívána také terapeuty v České republice a může nacházet své uplatnění i v pedagogické praxi (Mastnak a Kantor in Müller, 2014).

Předškolnímu věku blízká je například **podpůrná vývojová muzikoterapie** (Mastnak a Kantor in Müller, 2014), kterou vytvořil Matěj Lipský přímo při práci s klienty

dětského věku. Využívá formu individuální muzikoterapie, individuální muzikoterapie na pozadí skupiny i skupinové muzikoterapie. Nejen v této metodě je důležitá práce s časem, **zásada dobrého konce** nebo také **rituál zahájení a ukončení**, což může být například kontaktní píseň nebo zvukový signál. Na začátku terapie hledáme takové techniky, které motivují a klient se při nich může realizovat, postupně výběrem vhodných technik podporujeme vývoj a rozvíjíme schopnosti a dovednosti. Terapeutické cíle podpůrné vývojové muzikoterapie mohou být speciálně-pedagogické, rehabilitační či psychoterapeutické povahy. Při setkání pracujeme také s energií klienta, sledujeme jeho náladu a emoční rozpoložení (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Další metodou určenou původně pro nejmenší děti, zhruba dvou až tříleté, je **vývojová muzikoterapie**, za jejíž zakladatelku je považována Mary Wood. Předkládá systém muzikoterapeutických postupů vycházejících ze zákonitostí vývoje s cílem rozvíjet chování, komunikaci, socializaci a vzdělávání (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Zajímavá je také **melodicko-intonační terapie** využívaná logopedy k podpoře výstavby mluvené řeči. Klient během terapie postupně přechází ze zpívaného projevu na mluvený (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Působení této metody vysvětluje teorie specializace mozkových hemisfér. Levá hemisféra ovlivňuje verbální řeč, pravá hemisféra umožňuje zpěv. V terapii se setkáme se zpívanou intonací běžně využívaných vět a následným oddělováním melodie. Klient přechází k rytmizaci věty a postupnému pronášení věty bez rytmické opory (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Také **čeští muzikoterapeuti** si vytváří své vlastní metody. Příkladem je Zdeněk Vilímek s Marií Beníčkovou, kteří v letech 2007 až 2008 popsali českou muzikoterapeutickou metodiku **hudba těla**. V té autoři uplatňují principy tří metodických fází: koordinace (direktivní postupy), komunikace (interaktivní postupy) a kreativity (seberealizační postupy). Další českou autorkou je Markéta Gerlichová se svým modelem **IKAPUS**. Název metody je tvořen začátečními písmeny slov invence, kreativita, aktivita, pohyb, uvolnění a sebeuvědomění, což shrnuje základní myšlenky teorie Markéty Gerlichové (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Tomáš Procházka vytvořil svůj vlastní muzikoterapeutický model vycházející z celostního pojetí terapie. Celostní přístup propojuje rovinu fyziologickou, psychickou i sociální, jedná se

o interdisciplinární pojetí. Jako základní filozofická východiska a metodické principy svého modelu **celostní muzikoterapie** uvádí Procházka (in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) neexpertní přístup, důraz na rovinu vztahu já – ty, dobrovolnost a nedirektivní přístup, důraz na bazální potřeby, bezpečné prostředí, vnější podporu a supervizi, integraci přístupů a nástrojů podpory a důraz na kontext. Vzhledem k dlouhodobému izolovanému rozvoji muzikoterapie v různých oborech nalézáme v celostním pojetí potřebné postupné integrování teorií a zkušeností z jednotlivých odvětví.

Dalším zajímavým muzikoterapeutickým modelem je **Asthma Music** japonských autorů Hitomi Tateno a Shinichi Suzuki, kteří jej vyvinuli na základě dechových cvičení pro astmatické děti. Využití nalezneme nejen u dětí s astmatickými záchvaty, ale i při nácviku relaxace dětí. Tento model využívá břišního dýchání, díky kterému mohou děti předcházet astmatickým záchvatům nebo je zmírňovat. Břišní dýchání nacvičujeme pomocí dvou různých technik. Technikou zpěvu s prodlužovanými notami, kdy prodlužujeme poslední slabiku fráze natolik, aby docházelo ke spontánnímu břišnímu dýchání, a technikou zpěvu s ostře vyřazenou hláskou „s“, u čehož dochází k naučení kontroly hloubky a rychlosti břišního dýchání právě nahrazováním jednotlivých slabik ostrým vyřazením hlásky „s“. Kenneth Bruscia je autorem dalšího modelu, **experimentálně-improvizační terapie**, která spočívá v improvizované hře na nástroje a improvizovaném tanci. Rozpracoval Profil výběrové improvizace, ve kterém uvádí šest kategorií ke sledování a analýze exhibice klienta při improvizaci. Do těchto kategorií patří integrace, variabilita, tenze, kongruence, salience a autonomie (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Muzikoterapii lze ale také členit podle způsobu intervence, a to na direktivní a nedirektivní, kauzální a symptomatickou, podpůrnou a rekonstrukční. Muzikoterapeuti využívají jednotlivé způsoby intervence v různých kombinacích. V direktivní intervenci je předem daný terapeutický postup, což poskytuje klientům kontrolu, jistotu a srozumitelnou strukturu, ale k nevýhodám patří omezení volby, aktivity a kreativity klienta. Menší angažovanost terapeuta přináší nedirektivní intervence, při které terapeut klienta spíše doprovází a reflektuje jeho hudební chování. Tento nedirektivní přístup

vyhovuje zvláště klientům, kteří neprožívají úspěch v klasických výukových situacích. Z hlediska stanovených terapeutických cílů můžeme rozlišovat kauzální a symptomatickou intervenci. Kauzální intervence se zaměřuje na příčinu potíží klienta, zatímco symptomatická směřuje k příznakům onemocnění či potíží. Intervence podpůrná si klade za cíl celkové zvýšení kvality života klientů, podporuje pozitivní myšlení a sebevědomí, oproti tomu rekonstrukční intervence se zaměřuje na celkovou přestavbu osobnosti, včetně hlubších zásahů do postojů, motivací či hodnotového žebříčku klienta (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Závěrem této kapitoly bych ráda zmínila **Metodu dobrého startu**, která slouží jak edukačním, tak terapeutickým záměrům. Nejedná se však o čistě muzikoterapeutický model, ale zaměřuje se na rozvoj psychomotoriky spolu s emocionálně-motivační a sociální sférou s využitím hudebního doprovodu ve formě písni. Metoda je cílena na děti předškolního a raného školního věku a její uživatelé by měli projít zvláštním výcvikem (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Existuje mnoho dalších muzikoterapeutických modelů. Cílem této kapitoly ale není popsat všechny možné modely muzikoterapie, což je téměř nemožné, ale na vybraných ukázat různorodost přístupů a rozmanitost využití muzikoterapie. Pro využití v mateřské škole se můžeme inspirovat například nácvikem břišního dýchání technikami z Asthma Music, bubnováním za klavírního doprovodu podle FMT-metody, zásadou dobrého konce a rituálem zahájení a ukončení z podpůrné vývojové terapie Matěje Lipského nebo přístupem celostní muzikoterapie.

### **2.3 Muzikoterapeutický proces**

Charakteristickými znaky muzikoterapeutického procesu jsou navozování a rozvoj terapeutického vztahu a využívání hudební zkušenosti k naplnění terapeutických cílů. Jedná se o metodický proces s určitými fázemi (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Beníčková (2011) uvádí tři základní fáze muzikoterapeutického procesu, a to **preterapii** (příprava), **terapii** (terapeutické setkání) a **postterapii** (hodnocení). V přípravné části se muzikoterapeut seznamuje s dostupnou dokumentací klienta a připravuje si

prostředky. Poté probíhá realizační fáze s konkrétní muzikoterapeutickou intervencí a vše uzavírá evaluace, ze které vychází případné změny terapeutického plánu. První fázi tohoto procesu dále rozpracovávají Kantor, Lipský a Weber (2009), kteří za začátek procesu muzikoterapie považují již doporučení, tedy kdo a z jakého důvodu muzikoterapii vyhledal. Následuje zvážení, zda skrze muzikoterapii může dojít k naplňování specifických potřeb klienta a jakým směrem má být terapie zaměřena. Zde se nabízí několik okruhů, mezi nimi například komunikace, kognitivní funkce, senzomotorické funkce, emoce, sociální dovednosti, chování nebo relaxace a antistresové dovednosti. Následuje vstupní diagnostika, jejímž cílem je navázání terapeutického vztahu, získání podrobnějších informací o klientovi a uzavření kontraktu. Teprve po všech těchto činnostech přichází plánování muzikoterapie, které zahrnuje zabezpečení organizačních podmínek (prostor a termíny), výběr muzikoterapeutických strategií, upřesnění terapeutických cílů a tvorbu muzikoterapeutického plánu. Stanovení cílů muzikoterapie je základem celé terapie. Cíle vychází z potřeb klienta a dělíme je na krátkodobé a dlouhodobé. V případě dlouhodobého cíle je potřeba jej rozfázovat na drobné a konkrétní kroky. Cíle vždy formulujeme pozitivně a konkrétně.

Základní dělení cílů uvádí Beníčková (2011), a to na **primární cíle** muzikoterapeutické intervence zahrnující žádoucí změnu ve sledované oblasti, **dílčí cíle** a **doprovodné**, které mohou obsahovat naplnění psychosomatických, sociálních a spirituálních potřeb a celkovou harmonizaci osobnosti klienta. Zeleiová (2012) dělí muzikoterapeutické cíle podle jejich zaměření na adaptační, identifikační, regulační a integrační. Mezi **adaptační cíle** autorka řadí například zvýšení motorické a kognitivní koncentrace, dozrávání intrapersonálních struktur či stimulování komunikace. Do **identifikačních cílů** patří odhalování interakčních vzorců, rozšiřování forem mentálních reprezentací, zprostředkování sebevyjádření a emocionálního vyjadřování, **regulační cíle** zahrnují podněcování autonomní potřeby tvořit vztahy, změnu interakčních vzorců, aktivaci asociací, spontaneity a intuice a podporování prožívání. Do kategorie **integračních cílů** spadá uvědomění obsahů podílejících se na nezralosti či patologii a sladění obsahů myšlení, cítění a chování. Stanovováním cílů muzikoterapie se zabývají také autorky Pejřimovská a Zeleiová (2011), které zmiňují dva možné postupy. Prvním z nich je stanovit si finální cíl terapie a z něho vycházet při tvorbě krátkodobých dílčích cílů,

druhý postup je opačný, tedy postupné kladení krátkodobých cílů až k vytvoření cíle finálního.

Uvedené cíle muzikoterapeut sestavuje do muzikoterapeutického plánu, který vede po celou dobu muzikoterapie daného klienta. Tento plán dále obsahuje veškerou dokumentaci týkající se muzikoterapeutického procesu (důležité údaje o klientovi, plán spolupráce, vstupní, průběžnou i výstupní diagnostiku, záznamy z terapeutických setkání a videodokumentaci), indikace a kontraindikace, muzikoterapeutickou strategii, seznam muzikoterapeutických cvičení vhodných pro klienta, časový harmonogram a prostředky (Beníčková, 2011). Muzikoterapeutický plán zachycuje jak výsledky předchozího procesu, tak návrh způsobu pokračování. Pro lepší využití a větší užitečnost je vhodné stanovený plán v průběhu terapie opakovaně revidovat a případně uzpůsobovat novým požadavkům (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Proces muzikoterapie je procesem změny v prožívání, reagování, chování a konání klienta, kterou umožňují zvolené strategie terapie vycházející z potřeb klienta a stanovených cílů. Celková změna se projevuje na osách od nepohody k pohodě, od náhodnosti k cílené záměrnosti, od nepozornosti k pozornosti, od citové lhostejnosti k angažovanosti a od rigidity ke kreativitě (Pejřimovská a Zeleiová, 2011).

V muzikoterapeutickém procesu hraje velkou roli přípravná fáze, ve které dochází k diagnóze a vytváření plánu terapie. Bez této fáze by muzikoterapie neměla žádný smysl, jednalo by se pouze o jakési náhodné hraní s hudbou. Proto základem práce muzikoterapeuta je diagnostika, ať už vstupní nebo průběžná, od které se odvíjí vše ostatní. Neznamená to však, že proces realizace terapie se stává nedůležitým, naopak. Vše dohromady spolu souvisí a na nás záleží, zda dokážeme propojovat jednotlivé fáze v užitečný celek. Realizaci terapie v rámci terapeutických setkání jsou věnovány následující podkapitoly.



### 2.3.1 Struktura lekce muzikoterapie

Proces muzikoterapie má své fáze. Jednotlivé fáze má ale i každá lekce či hodina muzikoterapie. Tyto části uvádí například Šimanovský (2011), který ještě před začátek hodiny zařazuje fázi přípravy a volby tématu, jež se odvíjí od stanoveného cíle. Dílčí téma jedné lekce vychází z dlouhodobého plánu terapie. Lekce se skládá ze čtyř základních částí – rozehřívací, fáze uvolnění a koncentrace, hlavní činnost a reflexe. Trochu odlišné rozdělení předkládají Kantor, Lipský a Weber (2009), jejichž pět částí zahrnuje navázání kontaktu s klientem, warming-up, hlavní náplň muzikoterapeutické jednotky, relaxaci a závěr.

Možností, jak zahájit lekci, je více. Lze využít úvodní kolečko s kolujícím verbálním či neverbálním pozdravem, pravidelný rituál i náladoměr, pomocí něhož jednoduše a rychle zjistíme aktuální náladu celé skupiny. Po krátkém úvodu přichází rozehřátí a aktivizace s využitím jedné až tří dynamických her nebo spontánní pohybové aktivity. Následuje opět jedna až dvě techniky k navození uvolnění a koncentrace, například krátká relaxace, dechové cvičení či ásán z jógy. Nejpodstatnější částí lekce je hlavní činnost, ke které ideálně směřují již všechny předchozí aktivity svým tématem a zaměřením. Platí obecné pravidlo, že **čím aktivněji se hráč bude angažovat** a čím více bude do her a aktivit investovat, **tím více užítku získá** z dané lekce. Po hlavní činnosti přichází doznění pocitů a dojmů. Hlavně po delších a citově náročnějších technikách mohou klienti setrvat chvíli v určité pozici nebo si lehnout na zem a volně dýchat. Lekci uzavírá reflexe a sdílení, nejčastěji v kruhu, kde se každý může vyjádřit k proběhlým aktivitám. Platí zde pravidlo diskrétnosti, konkrétnosti a pravidlo mluvčího – mluví jen ten, který má slovo. U menších dětí můžeme poslední pravidlo podpořit například posíláním předmětu po kruhu. Po vyslechnutí názoru jednotlivce se k němu mohou vyjádřit i ostatní členové skupiny. Za žádoucí považujeme také pojmenování negativních emocí, což je první krok k vyrovnání se s nimi (Šimanovský, 2011).

Podobné schéma terapeutické jednotky inspirované sonátovou hudební formou popisuje Hanser (1987, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Struktura je členěna na úvod, expozici, provedení, reprízu a závěr. V úvodu orientovaném na úspěch probíhá představení účastníků a záměru sezení, sdílení aktuálního stavu klientů, aktivizující

cvičení a aktivity vytvářející důvěru. V expozici přicházejí činnosti podporující uvědomění, které přináší zkušenosti umožňující prozkoumat a uvědomit si svůj aktuální stav. Patří sem receptivní aktivity s introspekci, neverbální cvičení pro podporu individuálních reakcí na hudbu, projektivní hudební zkušenosti, modelové hudební situace s řešením určitého problému a podobně. Následuje fáze provedení, tedy afektivní aktivity nabízející příležitosti k prozkoumávání tématu a jeho vyjádření. Fáze reprízy, neboli syntézy, se podobá výše zmíněnému sdílení a reflexi. Klienti se v této části pokouší zachytit průběh lekce například v hudební kompozici, diskuzi, analýzou reakcí a převedením hudebních situací do nehudebních. V závěru dochází ke shrnutí a ohodnocení pocitů, kde můžeme využít stejnou techniku jako v úvodu.

Ačkoliv každý směr, ba dokonce každý muzikoterapeut si může určit svou vlastní strukturu muzikoterapeutické lekce, z uvedených příkladů lze vyvodit jisté pevné body, na kterých se autoři shodují. Jedná se o úvod spojený se zjištěním aktuálního stavu klientů a fáze rozehtání, potom samozřejmě hlavní část lekce a také závěrečné hodnocení. Reflexe je neoddelitelnou součástí každé lekce, někdy probíhá zvlášť po jednotlivých aktivitách. Reflexe slouží k vlastnímu shrnutí každého klienta, ale také nám přináší velmi cennou zpětnou vazbu, která hodnotí a inspiruje pro další činnosti. Podle mého názoru je opravdu důležité nechat pro reflexi dostatečný prostor, protože tím zároveň uzavíráme danou aktivitu.

### **2.3.2 Prostor a vybavení**

Muzikoterapie probíhá nejčastěji v místnosti, jejíž uspořádání a vybavení bychom tomu měli uzpůsobit. Základem je splnění bezpečnostních a hygienických podmínek. Při výběru vhodné místnosti bychom se měli zaměřit na určité soukromí a odhlučnění, abychom nebyli rušeni a zároveň nerušili ostatní, a na dostatek prostoru pro pohyb i relaxaci. Pozornost bychom měli věnovat také výzdobě místnosti, protože velké množství vizuálních stimulů rozptyluje. Do základního vybavení místnosti využívané k muzikoterapii spadá nábytek vhodný k sezení, ideálně židle či taburety, abychom z nich v případě potřeby mohli utvořit kruh, kde na sebe všichni vidí. Vhodná místnost nabízí i možnost k ležení, čemuž poslouží například matrace či deky. V muzikoterapii

se neobejdeme bez hudebních nástrojů a vybavení pro poslech reprodukované hudby. Užitečné jsou i další pomůcky pro hudebně-pohybové, herní a výtvarné aktivity. U dětí využijeme také hračky, loutky, šátky, obrázkové knížky a další (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). V některých muzikoterapeutických technikách naleznou uplatnění také rozličné kostýmy a rekvizity. Šimanovský (2011) ale poukazuje na střídmost jejich používání a za nejlepší rekvizity označuje ty, které si jen představujeme.

Za ideální prostor vhodný pro muzikoterapii lze považovat místnost o velikosti školní třídy s kobercem nebo linoleem na podlaze, s okny do zahrady a v odlehlejší části budovy. Místnost má nepřímé osvětlení, z něhož se světlo odráží od stropu a měkce se rozlévá do prostoru. Jako vhodný nábytek poslouží například sada dřevěných kostek o hraně 0,5 metru, které nejsou upevněné k podlaze, abychom s nimi mohli dle potřeby hýbat. Nevhodné vybavení, nedostatek volného prostoru, špatné technické zařízení či nedostatek pomůcek způsobuje překážky v práci muzikoterapeuta, proto je vhodné se i těmito praktickými věcmi zabývat. Celková atmosféra místnosti je harmonická a působí příjemně, využíváme spíše decentní a neutrální barvy (Šimanovský, 2011).

Jak jsem již zmínila v úvodu kapitoly, k základnímu vybavení pro muzikoterapii patří hudební nástroje. Využíváme nejrůznější typy nástrojů, od nejjednodušších až po ty složitější. Některé z nich musíme zakoupit hotové, jiné si můžeme vyrobit sami, což jsou hlavně různá chřestidla a bubínky (Beníčková, 2011). Mezi klasické nástroje využívané v muzikoterapii patří kytara, klavír, flétny, buben, Orffův instrumentál, různé škrabky, chřestidla a zvonky (Šimanovský, 2011). Tradiční členění hudebních nástrojů je na dechové, smyčcové, drnkací a bicí. Pro jednoduché ovládání nachází největší uplatnění v muzikoterapii bicí nástroje, například zvonkohra, metalofon, xylofon, dřívka, chřestidla, mísy, buben, triangel, činely, gongy a další (Felber, Reinhold a Stückert, 2005). V muzikoterapii jsou často využívány i netradiční a nám méně známé hudební nástroje. Holzer a Drlíčková (2012) je rozdělují na nástroje lidové střeoevropské provenience, kam patří například fujara, fujarka a koncovka, a etnické nástroje jako je dešťová hůl, tibetské mísy, djembe, didgeridoo, kalimba a další.

Abychom mohli provozovat muzikoterapii, potřebujeme k tomu z materiálního hlediska dostatečně velký prostor, několik kusů nábytku, hudební nástroje a techniku k přehrávání a nahrávání. Jsou to věci běžně dostupné i v mateřské škole, záleží jen na nás, jestli si dokážeme udělat příjemný prostor z toho, co máme k dispozici.

### **2.3.3 Osobnost muzikoterapeuta**

V předchozí kapitole jsem se zabývala materiálním zabezpečením pro muzikoterapii. Přestože prostor a vybavení vytváří důležité zázemí, nic z toho by nefungovalo bez osobnosti muzikoterapeuta. Bruscia (1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) popisuje muzikoterapeuta jako osobnost, která pomáhá klientovi, pracuje podle vzájemné dohody, napomáhá uspokojit potřeby vztahující se ke zdraví klienta, pracuje v kontextu profesionálního vztahu, má dostačující kvalifikaci a jedná v souladu s etickými pravidly. Z historického hlediska se objevovaly muzikoterapeutické pokusy nejprve ze stran lékařů a hudebníků. Lékaři se vztahem k hudbě začali využívat hudbu k terapeutickým účelům, zatímco hudebníci chodili hrát pro hospitalizované pacienty. Někdy z toho vznikla vzájemná spolupráce a postupné vytváření individuálních pojetí muzikoterapie. První muzikoterapeuti, jejichž řady se z hudebníků a lékařů rozšířily také na pedagogy, psychology a další, se vzdělávali dodatečnou kvalifikací během různých kurzů. Z významných rozdílů mezi jednotlivými kurzy a vzdělávacími semináři vyvstala otázka po jednotném uchopení muzikoterapie včetně vzdělávání a legislativního rámce (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). V některých zemích jsou zpracovány konkrétní požadavky, které musí vzdělávání muzikoterapeutů splňovat. Komplexní vzdělávací program pro muzikoterapeuty může obsahovat například teoretickou přípravu, sebezkušnostní výcvik včetně vlastní terapie a supervizi. Poslední složka, tedy supervize, zasahuje i do muzikoterapeutické praxe a slouží k podpoře a učení muzikoterapeuta, jeho dalšímu rozvoji, k ujištění o správném směřování terapie a ke sledování uplatňování etických pravidel profese. Každá země si vytváří svá vlastní kurikula muzikoterapeutických programů, proto mezi nimi můžeme nalézat rozdíly (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Muzikoterapeut by měl mít nejen psychologické vzdělání, ale také psychoterapeutické, hudební a muzikoterapeutické. V hudbě se jedná

jak o teoretické poznatky důležité pro pochopení hudebního projevu klienta a odhalení specifik působení hudby, tak o praktické vzdělání (Pejřimovská a Zeleiová, 2011).

V některých zemích se stále vyskytuje problém se zařazením muzikoterapie do legislativy a systému vzdělávání. Patří sem i Česká republika, která nemá vyřešen legislativní rámec muzikoterapie. V současnosti je zde dostupné univerzitní vzdělání v rámci postgraduálního studia v edukační muzikoterapii, určené speciálním pedagogům a psychologům. Na rozvoji a podpoře muzikoterapie u nás se podílí různé organizace a asociace, mezi nimi například **Muzikoterapeutická asociace České republiky** nebo **Sekce systematické muzikoterapie** organizovaná Zdeňkem Šimanovským (Mastnak a Kantor in Müller, 2014). Holzer a Drlíčková (2012) kritizují situaci ve vzdělávání zaměřeném na muzikoterapii a poukazují na důležitost zavést vysokoškolské vzdělávání v samostatném oboru muzikoterapie v prezenční formě.

Zmiňovaná Muzikoterapeutická asociace České republiky (CZMTA) uvádí na svých internetových stránkách takzvané **profesní standardy** zahrnující pět oblastí: vstupní vzdělání, sebezkušenost, dovednosti a specifickou teorii muzikoterapie, praxi a supervizi. Tyto profesní standardy musí splňovat každý profesní člen asociace. Jedná se konkrétně například o vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání, 250 hodin sebezkušenostního výcviku nebo určitý počet absolvovaných muzikoterapeutických kurzů. Dále musí mít členové minimálně pět let praxe v pomáhajících profesích a 120 hodin supervize.

Vedle legislativního rámce a profesních požadavků stojí také osobnostní kompetence muzikoterapeuta. Terapie se odvíjí od vztahu mezi klientem a terapeutem, což klade vysoké nároky na osobnostní předpoklady muzikoterapeuta. Ten by měl mít pozitivní vztah k hudbě, být empatický, vstřícný a schopný autentického vystupování, ve vztahu ke klientovi se chovat lidsky, upřímně a budit důvěru. Muzikoterapeut by měl znát sám sebe, reflektovat svou vlastní motivaci, být přiměřeně sebevědomý a realisticky vyhodnocovat své vlastní schopnosti a nedostatky. Dalším důležitým faktorem je schopnost terapeuta zvládat negativní projevy v chování klienta (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). „*Pokud klienti kladně nahlíží na terapeuta a mají v něj důvěru, snadno*

*taktéž přijmou jeho podněty k aktivitě a věří, že tyto aktivity budou smysluplné.*“ (Lečbych in Friedlová, 2013, s. 5).

Pokud bychom hledali, co má společného muzikoterapeut a učitelka v mateřské škole, pak by sem podle mého názoru patřilo studium psychologie, ale také hudby, neboť tyto oba okruhy jsou součástí přípravy předškolních pedagogů. Také z osobnostních kompetencí bych stejně jako u muzikoterapeuta, tak u pedagoga v mateřské škole očekávala empatii, vstřícnost, autentické vystupování i schopnost sebereflexe.

### **2.3.4 Formy muzikoterapie**

Formy muzikoterapie dělíme podle uspořádání terapeutické situace z hlediska počtu klientů nebo z hlediska systému, v rámci kterého muzikoterapie probíhá. Nejčastější využití mají formy individuální, skupinové nebo komunitní terapie, dále pak terapie párová a hromadná (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Beníčková (2011) rozděluje pouze tři základní formy, a to individuální, párovou a skupinovou.

**Individuální muzikoterapie** probíhá v interakčním vztahu mezi terapeutem a klientem, nejčastěji v rámci samostatných sezení. V některých případech slouží jako forma přípravy před zahájením skupinové terapie. **Muzikoterapie skupinová** využívá skupinovou dynamiku v malé (zhruba tři až osm členů) nebo velké skupině s osmi až patnácti členy. Může se jednat o otevřené skupiny nahrazující odcházející členy novými či uzavřené skupiny, jejichž složení se během terapie nemění. Specifickou formou je pak **muzikoterapie komunitní**, která pracuje s přirozeně existujícími skupinami klientů, například s rodinou, týmem na pracovišti, komunitou vrstevníků a jinými (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

### **2.3.5 Metody a techniky muzikoterapie**

Existuje mnoho přístupů v muzikoterapii, vybrané modely popisují již v předchozích kapitolách. V této části se věnuji jednotlivým metodám muzikoterapie, které jsou k dispozici muzikoterapeutům v jejich praxi. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009)

pojem metoda (z řeckého methodos) v překladu znamená postup, cesta či způsob, směřující k cíli. Kantor a Weber (in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) uvádí čtyři základní metody muzikoterapie, kterými jsou hudební improvizace, hudební interpretace, kompozice a poslech hudby. Během procesu muzikoterapie v rámci vybrané metody pak využíváme určitých technik, tedy jednotlivých operací či interakcí směřujících k bezprostřední reakci klienta nebo k vytváření jeho hudební zkušenosti. Metody a konkrétní techniky muzikoterapie často kombinujeme s postupy dalších terapeutických přístupů, například s arteterapií, dramaterapií a dalšími (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Muzikoterapie využívá také metody nehudební povahy převzaté z psychoterapie, jako například efektivní kladení otázek, zpětnou vazbu a další metody efektivní komunikace a smysluplného učení (Zeleviová, 2012).

První zmíněnou metodou muzikoterapie je **hudební improvizace**, která tvoří základ muzikoterapeutické praxe mnoha terapeutů. Hudební improvizace spočívá ve spontánním tvoření hudby hrou na tělo, zpěvem a pomocí hudebních nástrojů. Zásadním úkolem terapeuta je vytvoření emocionálně příznivého prostředí, jež motivuje a podporuje k hudebnímu vyjadřování. Improvizaci můžeme využít také z diagnostického hlediska, kdy individuální improvizace odhaluje problémy jednotlivce a jeho sebepojetí, zatímco skupinová improvizace mapuje sociální interakci a sociální dovednosti klientů. Improvizační aktivity nabízí prostor k rozvoji kreativity, spontaneity a hravosti, zároveň s rozvojem terapeutického vztahu (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Výběrem vhodných nástrojů můžeme podpořit spontánní vyjadřování. Dobře nám poslouží jednoduché nástroje, se kterými mají klienti jen malé zkušenosti, například bubny, gongy, metalofony či zvonky. Svobodnější projev v hudební improvizaci mívají lidé bez formálního hudebního vzdělání, které často brání spontánním projevům (Moreno, 2005).

Různé improvizační techniky klasifikoval například Bruscia (1987 in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009), který vytvořil devět skupin – techniky empatie, strukturování, vyvolávání, přesměrování, navázání důvěry, procedurální, vztahování, práce s emocemi, a techniky diskuse v terapii. Do první skupiny nazvané techniky empatie patří **imitování**, při kterém terapeut reprodukuje klientovu reakci, **synchronizování**, kdy

terapeut provádí naprosto stejnou aktivitu jako klient souběžně s ním, **zařazování**, při němž terapeut rozvíjí klientův vlastní motiv jeho zařazením do vlastní improvizace, **vyrovnávání energie** spočívající v terapeutově napodobování stupně klientovy energie, **reflektování**, kde terapeut vyjadřuje stejné nálady a pocity jako klient, a **přehánění**, které umožňuje terapeutovi zaměřit se na pro klienta aktuálně charakteristickou aktivitu a tu rozvíjet ve své improvizaci za účelem klientova lepšího uvědomování vlastních pocitů. Další skupinu tvoří techniky strukturování, kam spadá **rytmické kotvení**, kdy terapeut napomáhá organizovat klientovu improvizaci udržováním základního tempa, dále **tonální centrování**, během něhož klient improvizuje svou hrou na perkusivní nástroje při terapeutově hře v určité tónině, a **tvarování** podporující klientovu improvizaci z pozice terapeuta, například poskytnutím určitých záchytných bodů nejlépe na začátku, uprostřed a na konci, případně prostřednictvím zesilování, zeslabování, zpomalování a zrychlování. Mezi techniky vyvolávání Bruscia řadí **opakování** klientova motivu s cílem vyprovokovat další reakci, **modelování**, při kterém klient imituje představenou aktivitu, **vytváření prostoru** pro vstup klienta v terapeutově improvizaci, což přináší pocit důležitosti a podílení se na aktivitě, dále **prohazování**, v němž terapeut vstupuje do improvizace jen v případě, že klient udělá pauzu, **prodlužování** na konci aktivity, například přidáním krátkého doplňku, a **dokončování**, kdy terapeut doplňuje či odpovídá na klientovy hudební otázky. Další skupinou jsou techniky přesměrování, kam spadá například technika **uvedení změny**, kdy terapeut iniciuje nový tématický materiál za účelem přinést něco nového. Mezi techniky přesměrování dále patří **rozlišování**, ve kterém se terapeut snaží co nejvíce odlišit od klienta s cílem většího sebeuvědomění klienta, **modulování**, které spočívá ve změně taktu i tóniny v průběhu improvizace pro podporu změny nálady a pocitů klienta, **zesilování** napětí v improvizaci nebo naopak **zklidňování** skrze snížení tempa a dynamiky a opakování jednotlivých motivů, což navozuje pocity jistoty. Dalšími technikami jsou **přerušování** improvizace zacílené na přesměrování stereotypů v chování a aktivitách, **reagování** na společnou improvizaci otázkami podporujícími schopnost sebevyjádření a **užívání analogií** k reálnému životu, taktéž v rozhovoru po společné improvizaci. Další skupinu improvizčních technik tvoří techniky navázání důvěry, například **sdílení nástrojů** podporující vzájemný vztah mezi terapeutem a klientem hrou na stejný nástroj, **darování** skladby nebo malého hudebního nástroje, **propojování**,



kdy terapeut složí krátký motiv či píseň charakterizující jedinečnost a otevřenost vztahu klienta a terapeuta, a **mluvení k sobě samému**, při kterém terapeut improvizuje a zároveň hovoří sám k sobě o klientovi v jeho přítomnosti. Nejobsáhlejší je skupina procedurálních technik, kam patří technika **umožňování** (terapeut skrze instrukce nebo fyzickou asistenci umožňuje klientovi participaci v aktivitách), **přesouvání** mezi jednotlivými médii a způsoby vyjadřování, **pozastavení** improvizace, ve kterém má klient čas zamyslet se, **ustupování** terapeuta z hlavní role v improvizaci, **experimentování** s novými postupy po jejich představení terapeutem, **dirigování**, při kterém improvizaci vede dirigent (klient nebo terapeut), **nacvičování** určitého výstupu či následné **vystupování** před publikem nebo i bez něho, poslech **vlastní nahrávky** s cílem podpořit sebereflexi, **referování** bezprostředně po improvizaci, kdy se terapeut ptá klienta na jeho improvizaci, zkušenosti, pocity a myšlenky, nebo tzv. **působení** spočívající v terapeutově dotazování na celkový dojem po improvizaci. Mezi improvizacími techniky dále patří techniky vztahování, například **párování**, při kterém terapeut poskytuje klientovi asociaci jeho chování s určitým hudebním motivem, **symbolizování** (terapeut symbolizuje životní situace, osoby, události a pocity pomocí hudby), **vzpomínání** vyjadřující určitou vzpomínku hudební improvizací, **volné asociace** klienta na terapeutovu improvizaci, **projekce**, neboli popisování konkrétní události nebo pocitu hudební improvizací, **fantazírování**, kdy klient improvizuje své fantazie a sny, a technika **vyprávění příběhu** ke krátkému improvizovanému hudebnímu motivu. Techniky práce s emocemi jsou například **držení**, při kterém terapeut dotváří při improvizaci klienta hudební pozadí odrážející klientovy pocity, **zdvojnásobení** spočívající ve vyjádření skrytých pocitů, kterých si klient není vědom, **přechod** různými cestami mezi pocity, nápady a myšlenkami, technika **protikladu**, ve které terapeut motivuje klienta k hudebnímu vyjádření opačných pocitů, **řazení** napomáhající orientovat se v realitě skrze hledání logických a smysluplných sekvencí v aktivitách, **integrování**, **štěpení** (zkoumání protikladů v klientově osobnosti převedených do improvizace, ve které terapeut hraje jednu část klientovy osobnosti a současně klient tu druhou), **převádění** reálných vztahů do improvizacími duet, **hraní rolí** s cílem rozvíjet sociální dovednosti a flexibilitu a tzv. **kotvení** neboli zpevňování zkušenosti získané v rámci terapie a její následné zobecnění. Poslední skupinou improvizacími technik jsou diskuse v terapii probíhající technikou **vztahování se**

(dotazování na souvislosti), **sondování** informací nutných k terapii skrze kladení otázek, **objasňování** (opětné ptaní na již získané informace), **zpětné informování** formou verbalizace projevů klienta nebo skupiny, **interpretování** klientových zážitků, **zpracovávání** spočívající v posouvání roviny vnímání sebe sama na úroveň vědomí, **posilování** odměňováním v souvislosti s určitým chováním klienta, **konfrontace**, kdy terapeut odmítne klientovu reakci či odpověď z důvodu rozporu mezi jeho chováním a improvizací či verbalizováním, **odhalování** (terapeut se svěřá s něčím osobním v souvislosti s klientovým problémem) a **shrňování**, nebo také zhodnocení a zrekapitulování, nejčastěji na konci terapeutického procesu.

Odlišné dělení improvizace nabízí Zeleiová (2007), která vychází ze zkušenosti s aktivní muzikoterapií ve skupině a rozlišuje improvizaci fázově-specifickou, situační, tematickou, asociační, uvolňující, intermediální, rolovou a integrační. **Fázově-specifická improvizace** reaguje na momentální skupinovou dynamiku, odvíjí se od určité fáze, ve které se skupina aktuálně nachází. Například v úvodní fázi muzikoterapie, kdy se ještě skupina příliš nezná, volíme jiné metody než po mnoha společně prožitých setkáních. Ke zbavení strachu v nové skupině a překonání prvotních rozpaků lze využít například hru z úkrytu zajišťující určitý pocit bezpečí. Také **situační improvizace** vychází ze skupiny a z konkrétního dění v ní, na které aktuálně reaguje. Rozvíjí a zpracovává otázky, které během terapie vznikají. Podobné zaměření nalezneme také u **tematické improvizace**, jež tematizuje určitý skupinový fenomén, předem formulované téma oslovující více členů. V **asociační improvizaci** dochází ke zvukovému ztvárnění určitých představ, během kterého pracujeme s představou a jejím zvukovým vyjádřením. Celá skupina se zaměřuje na jeden motiv či obraz. Asociační improvizace přináší odreagování a zároveň odkrývá skupinovou dynamiku a vzájemné vazby ve skupině. Dalším druhem je **intermediální improvizace** propojující zvuk s dalšími médii, například s pohybem, tancem, malbou či dramatizací. **Uvolňující relaxace** nabízí příležitost k odreagování s cílem uvolnění a dobrého pocitu z odpočinku. Do této kategorie spadají aktivity s jednoduchými instrukcemi, například určitá monotónní činnost, při které odpočívá mysl. Ztvárnění vybraných rolí umožňuje **rolová improvizace**, při níž klademe velký důraz na jasné oddělení hry a reality. Při hře rolí se zásadně neoslovujeme vlastními jmény. Rolová improvizace nabízí možnost

poznat a pochopit určité chování. Poslední typ, **integrační improvizace**, poskytuje prostor pro vyjádření a promítnutí minulých zkušeností skrze dramatizaci určitého příběhu s využitím hudebních nástrojů. Nejčastěji se jedná o konfliktní situace, s nimiž přichází klienti na terapii. Podobně jako v rolové improvizaci, i zde dochází k rozdělení rolí mezi hráči. Během této hry lze scéna v určitý moment zastavit a hráči popisují, co v dané situaci slyší, vidí, vnímají a cítí.

Druhou základní metodou muzikoterapie je **hudební interpretace**, která oproti improvizaci přináší určité omezení spontánnosti klienta, zároveň ale umožňuje rozvíjení senzomotorických dovedností, posílení adaptivního chování, zlepšení pozornosti a orientace v realitě, rozvoj paměti a schopnosti interpretovat a sdílet myšlenky nebo pocity, podporu schopnosti identifikace a empatie a osvojení chování ve specifických rolích (Bruscia, 1998 in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Hudební interpretaci můžeme dále dělit na vokální a instrumentální interpretaci, hudební produkci (vystoupení před publikem), hudební hry a aktivity a dirigování neboli vedení průběhu živého provedení hudby. **Vokální interpretace** probíhá nejčastěji formou zpěvu písní, který napomáhá zlepšení artikulace, rytmu řeči a dechové kontroly, zároveň slouží k rozšiřování slovní zásoby. Skupinový zpěv nabízí možnost společného kontaktu spolu s poskytnutím anonymity. V rámci **instrumentální interpretace** dochází k rozvoji v oblasti motoriky, sluchové a zrakové percepce, paměti i sociálních dovedností. Instrumentální interpretace probíhá formou reprodukce překomponovaných instrumentálních skladeb s využitím hudebních nástrojů (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

**Kompozice hudby** zahrnuje tvorbu rozmanitých hudebních produktů, například písní, textů, instrumentálních skladeb nebo hudebních videí. Jedná se o třetí metodu muzikoterapie, která klade důraz na kreativní zapojení klienta do procesu tvorby. V rámci tohoto procesu dochází mimo jiné k rozvoji dovedností důležitých pro kreativní řešení problémů a rozvoji schopnosti plánování a organizace. Mezi základní varianty kompoziční metody patří variace na písně, skládání písní, instrumentální kompozice, notační aktivity a hudební koláž. **Variace na písně** spočívá ve vymýšlení obměn textu existující známé písně. Oproti tomu při **skládání písní** již sám klient komponuje svou

vlastní novou píseň nebo její část za technické podpory terapeuta. Tato aktivita patří v muzikoterapii mezi velmi oblíbené. Stejně je tomu tak i v **instrumentální kompozici**, kdy klient s určitou pomocí terapeuta vytváří vlastní instrumentální kus. **Notační aktivity** mohou předcházet vlastní kompozici nebo ji následně doplňovat. Jedná se o tvorbu notačního systému. Poslední variantou kompozice je **hudební koláž** spočívající ve výběru a řazení zvuků, písní a hudby s cílem vytvořit svou vlastní nahrávku týkající se určitého vybraného tématu (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Některé další konkrétní techniky aktivní muzikoterapie popisují také Holzer a Drlíčková (2012), kteří ze své praxe jako osvědčené vybírají například kolektivní bubnování na buben djembe, muzikoterapeutický zpěv s podpůrnou hrou perkusivních nástrojů nebo společný zpěv s hrou na hudební nástroje a s tancem celé skupiny.

Poslední ze čtyř základních metod muzikoterapie je **poslech hudby**. Podněcování procesu naslouchání během muzikoterapie má značný význam v této hektické a vizuálně orientované době. Se schopností poslechu se úzce pojí také schopnost koncentrace, k jejímuž rozvoji dochází v průběhu muzikoterapie (Felber, Reinhold a Stückert, 2005). V muzikoterapeutickém procesu může klient naslouchat hudbě živě hrané či reprodukované, instrumentální nebo vokální, případně hudebnímu vystoupení i vlastní kompozici. Klient verbálně či neverbálně reaguje na hudbu se zaměřením na její tělesné, emocionální, intelektuální, estetické nebo spirituální kvality. Poslech usnadňuje navazování kontaktu i komunikaci a interakci. Téma, které chceme s klientem probírat, můžeme otevřít například poslechem vhodně vybrané písně a následným rozhovorem nad jejím obsahem. Hudba probouzí vzpomínky a asociace klienta, proto by terapeut měl během poslechu věnovat zvýšenou pozornost klientovým reakcím (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Při poslechu hudby se zaměřujeme na subjektivní prožitky a myšlenkové asociace naslouchajícího. Během poslechu klienti nejčastěji uvolněně leží nebo sedí se zavřenýma očima, ale malé děti můžeme zaměstnat vhodným pohybem zadaným podle tématu skladby (Šimanovský, 2011). Bruscia (1998, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009) uvádí různé variace poslechu hudby. Patří sem například **hudební relaxace**, tedy poslech hudby s cílem snížit stres a napětí, **stimulační poslech** podporující bdělost, zvyšující energetickou hladinu a senzoryckou

percepci, nebo **eurytmický poslech** zaměřený na rytmickou organizaci klientova motorického chování. Dalšími variacemi poslechu jsou **diskuse nad písní/jejím textem**, **projektivní poslech**, kdy klient identifikuje, popisuje a sděluje své volné asociace například slovně, dramatizací, pohybem či kresbou, a **imaginační poslech**. Ten může být řízený, klient si představuje imaginace prezentované terapeutem, nebo neřízený, volný.

Za nejvhodnější metodu využitelnou v mateřské škole považuji hudební improvizaci. Výhodou u dětí předškolního věku je, že mají zatím jen velmi malé zkušenosti s hrou na hudební nástroje a s hudebním vzděláním, což nechává větší prostor pro spontaneitu a kreativitu dětí. V předškolním vzdělávání mají své místo ale i další metody muzikoterapie. Zde uvedený výčet rozmanitých technik může být nabídkou a inspirací pro každého, kdo chce pracovat s dětmi a s hudbou. Při výběru vhodných aktivit vždy musíme mít na mysli hlavně zájem a potřeby dětí a samozřejmě také naše vlastní zkušenosti, vědomosti a dovednosti.

### **2.3.6 Hudba a její role v muzikoterapii**

Hudba přináší rozmanité zážitky ovlivňující lidskou duši, tělo a emoce. Je to přizpůsobivý prostředek, který může obohatit jedince na jakékoliv úrovni inteligence (Alvin a Warwick, 1992). Je logické, že muzikoterapie nemůže existovat bez hudby. Sami muzikoterapeuti se však neshodují na jednotném definování hudby. Někteří autoři vnímají hudbu pouze jako umělecký prostředek, další mluví také o využití zvuku a jeho aspektů, například vibrace či rezonance. Při výběru vhodné hudby pro muzikoterapii se zaměřujeme na to, aby vybraný hudební materiál odpovídal požadavkům terapeutické situace a aby reagoval na potřeby klienta (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Například pro novorozence je za nejvhodnější prostředek považován hlas matky při zpěvu ukolébavky, protože matčin hlas si dítě pamatuje již z prenatálního vývoje a tak mu poskytuje vhodnou emocionální stimulaci. Dospívající klienti v terapii ocení prostor pro poslech své oblíbené hudby, což může přispívat k navázání terapeutického vztahu (Mastnak a Kantor in Müller, 2014).

Hudba v muzikoterapii napomáhá k vytváření vztahu mezi klientem a terapeutem a podporuje tělesnou, mentální, sociální a emoční pohodu (Bunt, 1994). Zeleiová (2012) předkládá tři základní funkce hudby. První funkcí je **hudba jako odraz psychosociálních událostí** skrze její reprezentativnost a symboličnost, což využíváme většinou v oblasti edukace a kultury. Druhou funkci, nazvanou **hudba jako komunikační prostředek**, nalezneme převážně v sociální oblasti, a třetí funkce, **hudba jako terapeutický činitel**, má své nejrozšířenější uplatnění právě v terapii. Toto dělení nestanovuje však ostré hranice, jedná se pouze o převažující funkci hudby v určité oblasti, proto se v muzikoterapii setkáme s využitím všech tří základních všeobecných funkcí hudby.

Na terapeutické účinky hudby lze nahlížet z pohledu různých moderních koncepcí, kterými se zabývá Kantor (in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Autor popisuje šest odlišných koncepcí. První z nich, **způsoby a funkce slyšení**, vychází z porozumění teorii sluchové percepce a zabývá se různými způsoby vnímání zvuku. **Hudba a fyziologické procesy** je druhá koncepce, která se zabývá účinky hudby na fyziologii lidského organismu, a to ve dvou základních směrech – aktivizačním a relaxačním. Hudba ovlivňuje mozkovou činnost, metabolismus, pulz, tělesnou teplotu, frekvenci a hloubku dýchání a další. Koncepce nazvaná **hudba a struktura** se zaměřuje na strukturální kvality hudby a cílené muzikoterapeutické působení ve směru od neuspořádaného a náhodného k organizovanému a smysluplnému. Hudební struktura působí i na kognitivní výkony jedince, usnadňuje orientaci a pomáhá porozumět posloupnosti děje. Ovlivňuje též pozitivní paměť, a to skrze úzký vztah mezi hudbou a emocemi, díky kterému dochází k lepšímu zapamatování, vštípení a následnému vybavení informací. Čtvrtá koncepce, **hudba jako metafora**, se snaží o pochopení hudebního vyjádření klienta. Správnému porozumění pomáhají terapeutické koncepce a výzkumy a vlastní intuice terapeuta. Hudba umožňuje snadnější průnik systémem obran vytvořených v lidské psychice a díky tomu také bezpečné vyjádření některých důležitých aspektů vnitřního světa jedince. Hudební vyjadřování patří mezi neverbální komunikační prostředky, které zpřístupňují nevědomý obsah naší mysli. Koncepce **hudba jako prostředek komunikace** přirovnává hudební dorozumívání k preverbální komunikaci. Muzikoterapie směřuje k reaktivizaci systémů, které v životě jako první

vytvářejí pocit bezpečí a důvěry. Cílem je navodit emocionální stabilitu. Poslední koncept nazvaný **hudba a spirituální zkušenosti** se zaměřuje na změněné stavy vědomí způsobené hudbou.

Působením hudby na náš organismus se zabývá také Gerlichová (2014), která hudbě připisuje umění povznést a potěšit, aktivovat i zklidnit, dodat odvahu či podtrhnout slavnostní chvíli. Vliv hudby na náš organismus se odvíjí od jejího tempa, dynamiky, melodie, harmonie i barvy tónů. Zklidnit a uvolnit nás dokáže hudba v tempu andante, naopak živé tempo vyvolává radost, nadšení a vitalitu. Působením hudby probíhají v našem organismu fyziologické změny například v rytmu dýchání, v krevním tlaku, změny elektrického odporu kůže a reakce zornic. Košálová (in Steinmetz, Spurný a Hirnerová, 2001) uvádí, že nálada vyvolaná hudbou sice není trvalá, přesto však přináší užitek. Vhodně zvolenou hudbou můžeme dosáhnout pozitivní změny při léčbě některých chorob, ale také ve výchovném procesu.

Hudba na nás však nepůsobí vždy příjemně. Marek (2003) uvádí, že léčí především strukturálně a harmonicky jednoduchá a pozitivní hudba. Důvodů, proč současná hudba velmi často neléčí, nýbrž působí spíše negativně, popisuje autor hned několik. Patří sem například přílišná rychlost, složitost a rytmická pravidelnost, moderní hudba je obvykle frekvenčně chudá, krátká, emočně negativní a hrne se k nám ze všech stran.

Hudba a zvuky neodmyslitelně patří k muzikoterapii. Muzikoterapie využívá hudbu a hudební prostředky jako činitel působící na jedince, proto výběr vhodné hudby může být považován za základ muzikoterapie. Hudba může pomáhat, ale může být i nepříjemná a nežádoucí. Když si uvědomíme, jak výrazný vliv na nás může mít hudba, kterou posloucháme nebo vytváříme, vede nás to k hlubšímu zamyšlení při výběru vhodného hudebního materiálu. Myslím si, že i nad hudbou, kterou nabízíme dětem v mateřských školách, je třeba přemýšlet a kriticky zhodnotit vhodný výběr.

### 3 Muzikoterapie v mateřské škole

Během psaní diplomové práce jsem navštívila tři různé mateřské školy, v nichž jsem pozorovala proces muzikoterapie (o průběhu těchto návštěv se rozepisují v kapitole Inspirace z praxe). Při hospitacích jsem se ujistila, že muzikoterapie v mateřské škole může mít své místo a že i u nás v předškolním vzdělávání probíhá. Cílem této práce je přenést inspiraci, kterou muzikoterapie nabízí, do běžného programu mateřských škol. V mateřské škole můžeme využít externí muzikoterapeuty a jejich pravidelné lekce nebo občasné návštěvy. Ale každý pedagog se může po seznámení s teorií nechat inspirovat a obohatit hudební aktivity v mateřské škole o jednotlivé techniky muzikoterapie. Ne však s cílem dělat terapii, ale například za účelem vytváření pozitivního vztahu k hudbě, rozvoje dětské fantazie a tvořivosti, rozvoje dovedností relaxovat a nebo také předcházení negativním jevům. Šimanovský (2011) označuje například zpěv ukolébavek za výraznou a včasnou prevenci všech nervových a duševních chorob. Pozitivní vliv zpěvu a poslechu hudby na děti popisuje také Burešová (in Šimanovský, Tichá a Burešová, 2000), která za základ uvolnění považuje již to, že zpívat ani poslouchat hudbu nemůžeme s větším napětím v těle. Autorka dále uvádí, že poslech hudby je u dětí vhodné doplnit imaginací, například představami květin, barev nebo tvarů. V mateřské škole velmi často dochází k propojení hudby s pohybem. Tomuto tématu se věnuje také Jenčková (2005), která pohybu v koordinaci s hudbou připisuje významný vliv na růst a zesílení svalstva i na činnost mozku, a to díky zapojení velkých svalových skupin.

Využitím prvků muzikoterapie v hudební výchově se zabývá Břicháčková (in Steinmetz, Spurný a Hirnerová, 2001), podle níž lze muzikoterapeutické techniky využít například k odstranění psychických bloků při hudebních aktivitách. Autorka považuje hranici mezi terapií a výchovou za nejasnou, protože pedagog, který respektuje osobnost dítěte a povzbuzuje ho působí zároveň terapeuticky.

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2006) můžeme cíle muzikoterapie spojovat se vzdělávací oblastí Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika, zároveň se jednotlivé činnosti dotýkají oblasti Dítě a ten druhý. Hudební a hudebně pohybové aktivity patří do první zmiňované oblasti - **Dítě a jeho tělo**. Jádrem



činností inspirovaných muzikoterapií v mateřské škole pak podle mého názoru spadá do druhé oblasti. V rámci oblasti **Dítě a jeho psychika** nabízíme dětem činnosti v okruhu třech podoblastí. Do první patří aktivity rozvíjející komunikační dovednosti, například společné rozhovory, komentování zážitků, poslech a zpěv, druhou tvoří činnosti směřující k rozvoji smyslového vnímání, pozornosti a myšlení. Poslední podoblast obsahuje činnosti zaměřené na sebepojetí, city a vůli. Tato část výrazně koresponduje s cíli muzikoterapie, do vzdělávací nabídky uvedené třetí podoblasti patří například *„činnosti zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu, příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání, estetické a tvůrčí aktivity, cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrolě a v sebeovládání (zvláště emocí záporných, např. hněvu, zlosti, úzkosti apod.), činnosti vedoucí dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních“* (RVP PV, 2006, s. 22 a 23). Činnosti inspirované muzikoterapií bychom mohli zařadit také do třetí zmiňované oblasti, **Dítě a ten druhý**, která zahrnuje mimo jiné nabídku hudebních a hudebně pohybových her, kooperativních aktivit, sociálních her, sdílení a aktivního naslouchání a činností podporujících sblížení dětí. Ze třech uvedených oblastí jsem vybrala jen některé části, které nejvíce souvisí s tématem diplomové práce. Různé muzikoterapeutické techniky se ale mohou prolínat všemi oblastmi předškolního vzdělávání a při vhodném použití propojují cíle z více oblastí zároveň.

Přestože muzikoterapeuti sami mezi sebou stále vedou spory o tom, zda muzikoterapie patří do pedagogického procesu, nalezneme ve světě příklady ilustrující propojení muzikoterapie a vzdělávání. Popisuje je například Gerlichová (2014), která v oblasti školství a prevence uvádí jména Dr. Katrina Skewes McFerran (zaměřená na práci s dětmi v oblasti prevence), Dr. Brian L. Wilson (zabývá se možnostmi uplatnění muzikoterapie při vzdělávání dětí) a další. *„Expresivní terapeutické techniky lze také chápat jako postupy, které mají za cíl podporovat adaptabilitu určité osoby, snaží se přispět ke zvýšení její flexibility a přizpůsobení rozvojem osobnosti. Důraz se obvykle klade na rozvoj spontaneity, tvořivosti, autenticity, sebeuvědomění, sebepoznání, volnosti projevu své osobnosti, zrání. Na rozdíl od užšího pojetí psychoterapie nevyžadují nutně existenci duševní poruchy a spíše se prezentují jako metody rozvojové“* (Lečbych in Friedlová, 2013, s. 8). Pojmy jako rozvoj spontaneity, tvořivosti

nebo sebeuvědomění nalezneme jak v uvedeném popisu expresivních terapeutických technik, tak v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. To je podle mého názoru důvod, proč muzikoterapie, která patří mezi expresivní terapeutické techniky, má své opodstatněné místo i v mateřské škole.

Dalším společným tématem muzikoterapie a předškolního vzdělávání jsou rituály. V teorii muzikoterapie (v historii i v současných směrech) se často setkáváme s pojmem rituál. Rituály v mateřské škole doporučuje například Hoskovcová (in Mertin a Gillernová, 2010), která jejich potřebu vysvětluje rytmickým fungováním organismu. Rituály vytvářejí rámec, který dodává jistotu a je zdrojem zklidnění. Důležitou součástí muzikoterapie jsou také emoce, jejich vyjádření a zpracování. Gillernová (in Mertin a Gillernová, 2010) uvádí, že právě skrze rozmlouvání s dětmi o jejich pocitech a prožitcích příznivě ovlivňujeme jejich emocionální vývoj. Již předškolní děti jsou schopné popisovat své emoce a při hře je připisovat i dalším objektům. Potvrzují to také Konkretizované očekávané výstupy, kde je například v oblasti **sebepojetí, city a vůle** zařazen mimo jiné požadavek na to, aby děti ukončující předškolní vzdělání přirozeně projevovaly pozitivní a negativní emoce a uměly vyjadřovat své prožitky slovně, ale například i pomocí hudby.

Možné pojetí muzikoterapie v mateřské škole přibližuje Holas (in Steinmetz, Spurný a Hirnerová, 2001), který mezi široké využití muzikoterapie v současnosti řadí mimo jiné také **využití receptivních i produktivních hudebních aktivit bez konkrétního terapeutického záměru**.

V této kapitole jsem se pokusila poukázat na možnosti využití muzikoterapie v mateřské škole. Přestože se někteří muzikoterapeuti striktně drží úzkého vymezení muzikoterapie jako léčebného procesu, uvedené poznatky dokazují, že toto pojetí nemusí být jediné. Stále častěji se setkáváme s muzikoterapií ve výchově a vzdělávání. Myslím si, že inspirovat muzikoterapií se může každý pedagog v předškolním i primárním vzdělávání, který s dětmi provozuje rozmanité hudební aktivity.

## 4 Projekt

Cílem mé diplomové práce je tvorba týdenního hudebního projektu inspirovaného muzikoterapií. Při psaní tohoto projektu vycházím z poznatků uvedených v teoretické části, především v kapitole věnující se metodám a technikám muzikoterapie, z literatury věnované hudebním aktivitám a z hospitací na různých lekcích muzikoterapie v mateřských školách, které popisují v následující kapitole.

### 4.1 Inspirace z praxe

Během tvorby mé diplomové práce jsem navštívila tři různé mateřské školy, ve kterých jsem pozorovala lekce muzikoterapie. Hospitační záznamy z těchto návštěv s popisem veškerých aktivit naleznete v přílohách. Jako první jsem navštívila Mateřskou školu Daneta v Hradci Králové (Příloha A), kde pravidelnou muzikoterapii vede Lada Holaňová. Strávila jsem zde jednu hodinu na lekci muzikoterapie, ale ještě před touto lekcí jsem se stručně seznámila s lektorkou a cílem muzikoterapie v této speciální mateřské škole. Rozhovory před a po hospitaci osobně považuji za velmi přínosné, protože mi nejen umožnily ukotvit viděné do širších souvislostí, ale také mi přiblížily přístup muzikoterapeuta a jeho názory. Hodina muzikoterapie probíhala formou skupinových činností, celá skupina dětí většinou najednou zpívala, tančila, a prováděla další úkoly. Všechny aktivity shlédnuté v Mateřské škole Daneta pro mě byly inspirativní i pro vlastní praxi, protože je lze běžně využít v mateřské škole. Zvláště mě zaujala písnička „Když má Matěj velkou radost“, se kterou jsem se následně setkala i v literatuře (Šimanovský, 2011, s. 142) a vyzkoušela jsem si ji na praxi v mateřské škole. Mnohé další činnosti z této lekce, jako například různé tanečky na hudbu nebo zpěv písní s pohybem, jsou často běžnou součástí programu v mateřských školách. Překvapilo mě využití pracovních listů, na kterých děti barvami vyznačovaly, co je tiché a co dělá hluk. Lekce byla jasně ohraničena zahajovacím a závěrečným rituálem, což vnímám velmi pozitivně, stejně jako celkovou příjemnou atmosféru a radostnou náladu v průběhu všech aktivit. Přestože tato hospitace byla zajímavá a přínosná, nevnímala jsem příliš velký rozdíl mezi běžnými hrami v mateřské škole a shlédnutou terapií.

Na druhé hospitaci jsem byla v Mateřské škole Malšova Lhota (Příloha B), ve které probíhal program muzikoterapeuta Mgr. Michala Štursy nazvaný „Muzikohraní“. Tento hudební pořad s prvky muzikoterapie si mohou objednat mateřské i základní školy. Jedná se o jednorázový program, který probíhá přímo ve třídách mateřské školy. Shlédla jsem velmi podobný program pro dvě třídy, každý zhruba hodinový, a následné čtení pohádky s ukolébavkou při odpoledním odpočinku. Děti si v dopoledním programu vyslechly pohádku o hudebních nástrojích, mohly si vyzkoušet hru na některé z nich, ale také společný tanec a bubnování. Podle slov Mgr. Michala Štursy je jeho cílem v rámci tohoto programu hlavně rozvíjet naslouchání dětí, a to jak hudbě, tak lidem. K tomu využívá řízený poslech jednotlivých hudebních nástrojů, ale také záludné otázky, které prověřují dětskou soustředěnost. Na této hospitaci mě zaujal klidný a příjemný hlas muzikoterapeuta, kterým získával značnou pozornost dětí. Také tato hospitace pro mě byla inspirativní a přínosná.

Jako poslední jsem navštívila Církevní mateřskou školu sv. Jakuba v Kutné Hoře, a to hned dvakrát. S muzikoterapeutkou Mgr. Zuzanou Slavíčkovou, M. A. jsme se domluvily na dvou hospitacích (Příloha C), abych lépe pochopila některé souvislosti a mohla více proniknout do procesu muzikoterapie ve zdejší škole. Muzikoterapie v této mateřské škole probíhá ve dvou skupinách každý pátek, vždy v době dopoledního pobytu venku. Ze všech absolvovaných hospitací jsem měla právě zde pocit, že se opravdu jedná o terapii. Lekce byly vedeny zcela nedirektivně, veškeré dění muzikoterapeutka přizpůsobovala aktuální náladě a potřebám dětí. Všechny činnosti vycházely z nápadů dětí, přesto každá aktivita měla svůj smysl a cíl. Lekce probíhaly formou nabídky činností s využitím mnoha hudebních nástrojů. Z rozhovorů po hospitaci jsem měla možnost poznat, jak moc muzikoterapeutka rozumí své práci a dětské psychice. Z těchto hodin muzikoterapie pro mě byl největší inspirací přístup muzikoterapeutky, protože jsem mohla v praxi vidět, co doopravdy znamená individuální přístup a přizpůsobování aktivit potřebám dětí. Muzikoterapeutka reagovala na děti improvizovaným zpěvem a hrou na nástroje, čímž přirozeně doplňovala i komentovala dění. Hudba nenásilně provázela celou lekci od začátku až do konce, děti hrály, zpívaly, poslouchaly i tančily. Muzikoterapeutka převážně využívala aktivní metody, hlavně hudební improvizaci.

Jsem vděčná jednotlivým muzikoterapeutům, že jsem v rámci psaní této práce mohla navštívit různé lekce muzikoterapie ve třech mateřských školách. Jednalo se o zcela rozdílné lekce s odlišným přístupem, což pro mě bylo nesmírně obohacující a přínosné. Nejen že jsem mohla vidět muzikoterapii v praxi, ale zároveň jsem načerpala inspiraci pro svůj vlastní projekt. Ověřila jsem si, že muzikoterapie může probíhat ve speciální i běžné mateřské škole a že jednotlivé přístupy a pojetí se mohou výrazně lišit. Získané poznatky jsem uplatnila při tvorbě projektu hudebních činností inspirovaných muzikoterapií

## 4.2 Metodika tvorby projektu

Projekt překládáme jako plán, záměr nebo úmysl (Prášilová, 2004). Jedná se o promyšlený plán organizace činností seskupených okolo ústředního tématu (Opravilová a Gebhartová, 2011). Hornáčková (2014) popisuje **projekt** jako větší ucelenou jednotku učiva, kterou propojuje společná myšlenka či problém a jejímiž hlavními aktéry a iniciátory jsou děti.

Základní fáze projektu, kterými postupně procházíme při tvorbě a realizaci, nazýváme záměr, plánování, provedení a hodnocení. První krok, **záměr**, se týká výběru tématu a stanovení hlavního problému, na čemž by se měly podílet hlavně děti. Zvolené téma ideálně vychází z aktuálního dění, z reality blízké dětem. V této fázi můžeme zvažovat také spolupráci s rodiči nebo s různými institucemi. Následuje **plánování**, které by opět mělo vycházet z potřeb a nápadů dětí. V úvodu plánování vytváříme myšlenkovou mapu k tématu a poté si stanovujeme hlavní cíl projektu a další dílčí cíle. Při volbě cíle lze využít metodu **SMART**, která popisuje důležité vlastnosti cílů. Ty by měly být smysluplné, měřitelné, akceptovatelné, reálné a termínované. Po těchto prvních dvou krocích přecházíme k samotnému **provedení**. Během realizace projektu je úkolem pedagoga vytvářet podmínky k samostatné práci dětí, vést děti k vlastní aktivitě a neřídít všechny činnosti, ale ponechat dětem dostatek prostoru pro svobodné rozhodování. Projekt však nekončí realizací. Následuje závěrečná fáze, **hodnocení**. Opět i v evaluační činnosti mají děti svou roli. Hodnotíme průběh aktivit, jejich výsledek i přínos pro děti. Děti samy popisují, čím je činnost obohatila, jak posuzují

spolupráci ve skupině, čím je projekt zaujal a co nového se naučily (Hornáčková, 2014). Vyhodnocováním projektu se zabývají také Opravilová a Gebhartová (2011), které nabízí různé momenty využitelné v evaluaci. Jedná se například o reakce dětí v průběhu činností, výsledky jejich aktivit, míru aktivity a zapojení, ochotu vzájemně spolupracovat a posouzení přiměřenosti prostoru pro volnost a samostatnost dětí.

Opravilová a Gebhartová (2011) považují za důležitý moment tvorby projektu vymezení rolí. Každý pedagog si musí uvědomit svou roli v průběhu celého projektu. Můžeme být vedoucím a organizátorem, ale snaha je přiblížit se spíše pozici režiséra, iniciátora a poradce.

Hornáčková (2014) uvádí v souvislosti s tvorbou projektu možnost využít **třífázový model učení E-U-R**. Tento model vychází z předpokladu, že každé dítě již o tématu něco ví a má utvořenou svou vlastní představu. První fází procesu učení je **evokace**, neboli vnitřní motivace. Učitel připravuje příležitosti k vybavení dosavadních představ týkajících se tématu projektu. Každé dítě by mělo dostat potřebný čas na vlastní evokaci, což přináší příležitost doplňovat a vyvracet představy a zpracovávat novou látku. Následuje **uvědomění** si obsahu, nových informací a jejich významu, zpracování toho, co si děti vybavily v evokaci a s ní spojené diskusi. Probíhá poznávání tématu skrze metody aktivního učení, vlastní prožitky a samostatné učení. Proces učení uzavírá **reflexe**, v níž se ohlížíme za celým procesem. V této fázi si děti uvědomují, co se dozvěděly, co se naučily a co prožily. Vytváří a formulují nové obrazy k tématu. Z reflexe vyplývají další otázky pro příští učení, je tedy důležitým zdrojem informací také pro učitele.

Z uvedených poznatků vyplývá, že projekt má být především záležitostí dětí, a to od začátku až do konce. Projekt, který je součástí mé diplomové práce, jsem nucena přizpůsobit své aktuální situaci. Neučím zatím v mateřské škole a svůj projekt realizuji v rámci jednoho týdne na praxi. Proto nemohu v dostatečné míře zapojit děti do záměru a plánování. Jsem si vědoma tohoto nedostatku a v budoucnu bych ráda své projekty tvořila výhradně ve spolupráci s dětmi od samého začátku.

### **4.3 Vlastní projekt – záměr a plánování**

Jak jsem již zmínila, projekt vytvořený v rámci diplomové práce byl realizován na mé praxi v mateřské škole. Z toho jsem vycházela i při jeho tvorbě. Učitelka mateřské školy mi zadala téma vycházející z třídního vzdělávacího programu, kterým jsem se musela řídit při přípravě projektu, abych nenarušila chod mateřské školy. Struktura projektu vychází z teorie Hornáčkové (2014).

#### **1. krok projektu – záměr:**

Téma projektu: **Tóny vlaků**

Délka projektu: 1 týden (s možností rozšířit dle zájmu dětí)

Věková skupina dětí: 5 – 7 let

Oblast, která tvoří jádro projektu: hudební činnosti inspirované muzikoterapií

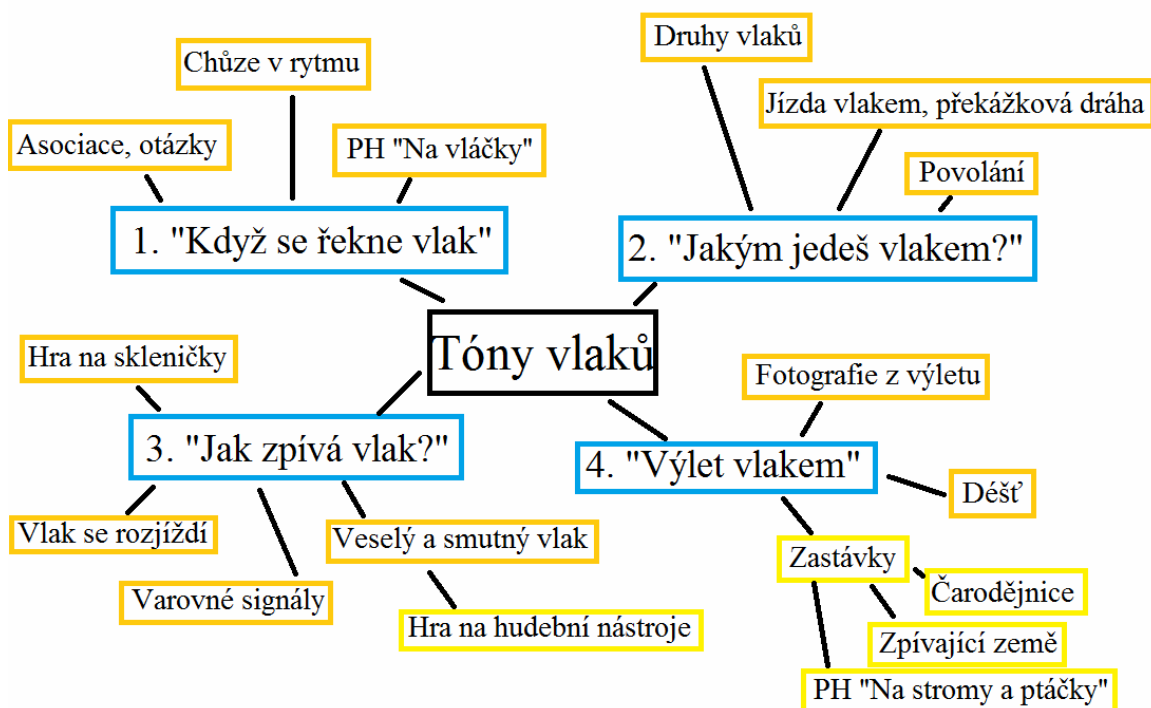
Další integrované oblasti: dramatická výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, rozumová výchova, emocionální a sociální výchova

#### **2. krok projektu – plánování:**

Hlavní cíl projektu: posilování prosociálního chování, rozvoj hudebních dovedností (zpěv, rytmus)

Dílčí cíle (inspirované Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání):

- dítě a jeho tělo: rozvoj jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky, osvojení si poznatků týkajících se bezpečnosti při cestování
- dítě a jeho psychika: rozvoj dovedností umožňujících vyjadřování pocitů, rozvoj verbálního i neverbálního vyjadřování, rozvoj naslouchání, rozvoj tvořivosti
- dítě a ten druhý: rozvoj kooperace
- dítě a společnost: rozvoj spolupráce, seznamování se světem umění
- dítě a svět: vytváření elementárního povědomí o širším technickém prostředí (vlaky, nádraží)



Obr. 1 Myšlenková mapa projektu

### 4.3.1 Ranní nabídka

- organizace: nabídka individuálních a skupinových činností; děti si samy vybírají, co chtějí který den dělat, nabídku postupně rozšiřujeme, případně obměňujeme podle zájmu dětí
- cíle: rozvoj grafomotoriky, rozvoj zrakové paměti, rozvoj orientace v prostoru, rozvoj jemné motoriky, rozvoj tvořivosti, rozvoj spolupráce a samostatného rozhodování

#### Grafomotorika (u stolečku)

- pomůcky: pracovní listy (horní oblouk – mosty, rovné čáry – koleje, kličky – kouř lokomotivy, bludiště), tužky, pastelky
- děti si samy vybírají z nabídky pracovních listů
- obyčejnou tužkou děti vypracují pracovní list; kdo chce, může si ho následně vybarvit



### **Pexeso s obrázky vlaků (u stolečku)**

- pomůcky: pexeso
- hra známé hry pexeso ve dvojici podle pravidel

### **Výroba vlastních hudebních nástrojů (u stolečku)**

- pomůcky: ruličky od toaletního papíru, pastelky, barevné papíry, lepidlo, lepicí páska, materiál na plnění – hrách, čočka
- postup: děti si nejprve vyzdobí svou ruličku (pokreslí nebo polepí), potom ji z jedné strany zalepí lepicí páskou, naplní vybraným materiálem a zalepí z druhé strany

### **Hra na skleničky (u stolečku)**

- pomůcky: skleničky, voda
- děti si mohou dle vlastní fantazie vyzkoušet hru na skleničky dvěma způsoby (hra tužkou - ťukáním ze strany, hra prstem – objíždění okraje skleničky navlhčeným prstem)

### **Stavba kolejí a nádraží (na koberci)**

- pomůcky: stavebnice dostupné ve třídě mateřské školy, ruličky od toaletního papíru, krabice, papíry a kartony, pastelky, tužky, barvy, nůžky, lepidlo
- výroba vlastních vlaků a budov z papíru a ruliček, vytváření nádraží, kolejí a vlaků
- námětová hra „Na nádraží“

### **Ranní kruh (inspirace: hospitace v mateřské škole)**

Vytvoření kruhu s písničkou

♪ „Jen jdi dál, podej mi ručičku, ♪

♪ jen jdi dál, usměj se trošičku.“ ♪

Pozdravení s básničkou „Dobrý den“

Určení dne a počasí s využitím rozpočítadel

### 4.3.2 Dopolední činnosti

#### „Když se řekne vlak...“

- cíle: rozvoj rytmu (rytmická chůze v prostoru), rozvoj verbálního vyjadřování, rozšiřování slovní zásoby

#### Asociace

- v kruhu děti říkají, co je napadne, když se řekne vlak/nádraží
- po kruhu posíláme předmět, mluví vždy jen ten, kdo ho drží; kdo nechce mluvit, pošle předmět dál

#### Otázky

- evokace – co víte o vlacích, jaké máme vlaky, co je lokomotiva, jak vypadá vagón,..

#### Na vláčky (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 64) – pomůcky: hudba na CD

- dvojice nebo trojice děti vytvoří vlaky tak, že se chytí za ramena; na rychlejší hudbu se pohybují po prostoru (lze se prostřídat v roli lokomotivy)
- první ve vlaku (lokomotiva) si zavře oči a nechá se při jízdě řídit druhým dítětem (pomalá hudba, upozornění na bezpečnost)
- reflexe: jak se kdo cítil v které roli, zda se někdo bál, zda si děti mohly vzájemně důvěřovat

#### Chůze v rytmu – pomůcky: drhlo, plastové láhve

- „Vlaky jezdí po kolejích pomalu nebo rychle, zkusíme to podle toho, jak budu hrát.“
- děti chodí po prostoru v rytmu udávaném drhlem; samostatně, potom ve vláčku (drží se za ramena)
- k chůzi přidáme pohyb vlaku – děti se drží pravou rukou kamaráda před sebou, levou ruku pokrčí v lokti a krouživým pohybem vytváří kola vlaku (na první dobu); první dítě (lokomotiva) může foukáním do plastové lahve představovat houkání vlaku
- reflexe: jak se komu daří držet udávané tempo, jak zněl náš vlak

### **„Jakým jedeš vlakem?“**

- cíle: rozvoj hudebních dovedností (rytmus), rozvoj dovedností umožňujících vyjadřování vlastních pocitů, rozvoj hrubé motoriky (bezpečný pohyb ve skupinkách, slalom, rovnováha, nápodoba pohybů), posilování prosociálního chování, rozvoj naslouchání, rozvoj fantazie

### **Zvukomalebna hra na igelitové sáčky – pomůcky: igelitový sáček pro každé dítě**

- některé vlaky jezdí pomalu a jiné rychle, některé vlaky vozí lidi a jiné převáží náklad
- vytvoříme tři skupiny – pomalý a velký nákladní vlak, o něco rychlejší osobák a nejsvižnější rychlík
- nákladní vlak hraje na těžkou dobu taktovou – prudce stlačit sáček
- osobák hraje metrum – lehce stlačit sáček a prudce roztáhnout
- rychlík hraje rytmus – šustit sáčkem mezi dlaněmi
- vyzkoušíme postupně jednotlivé vlaky, potom hrajeme střídavě, najednou, po skupinách, jednotlivci
- reflexe: jak zněl náš vlak, komu se zvuk vlaků líbil

### **Hra na vlaky (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 77)**

- děti utvoří skupinky po třech až pěti, chytanou se za ramena a dělají vlak; jezdí po prostoru, nejprve pomalu se slovy „Už to jede, už to jede,..“, potom rychleji se slovy „To si to sypeme, to si to sypeme,..“ a nakonec nejrychleji se slovy „To to sype, to to sype,..“
- v závěru všechny vlaky opět zpomalí až zastaví a v předklonu vypouští páru „ššššš“

### **Opičí rozcvička s hudbou (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 115) – pomůcky: hudba na CD**

- děti se na hudbu pohybují po prostoru v řadě za sebou a napodobují pohyby toho, kdo je vpředu (děti se ve vedoucí pozici mohou v průběhu hry prostřídat)

### **Hry se šátkem (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 97) – pomůcky: šátek, hudba na CD**

- protažení s využitím šátku; učitelka drží v prstech lehký šátek a uvolněně s ním pohybuje; děti napodobují pohyb šátku svým tělem

**Jízda vlaků – překážková dráha** – pomůcky: kužele, lavička, tunel (obruče), lano, plastová láhev, výpravka (z jedné strany zelená, z druhé červená)

- v prostoru tělocvičny se děti pohybují jednotlivě po vyznačené dráze vlaku, začátek a konec cesty je nádraží (na konci děti zahoukají na plastovou láhev)
- slalom mezi kužely, přejezd přes most (chůze po lavičce), průjezd tunelem (plazení), jízda po kolejích (chůze po laně)
- organizace: nejprve si všichni cestu prohlédneme a učitelka ji popíše, potom ji jedno dítě předvede a následně děti (vlaky) vyjíždí v určitých intervalech na trasu podle učitelky - výpravčího (ukazuje výpravkou)

### **Když se myje vlak**

- motivovaná masáž ve dvojicích (případně s klidnou hudbou)
- jedno dítě si klekne a schoulí se do klubíčka, druhé dítě ho jemně masíruje konečky prstů na zádech, pažích a hlavě
- nejprve vlak namočíme vodou (jemné klepání bříska prstů), potom přidáme mycí prostředek a začneme krouživými pohyby mýt vlak; poté ho opět opláchneme vodou (klepání bříska prstů) a vysušíme (z dlaní vytvoříme trubičku, přiložíme ji na záda vlaku a do takto vyrobeného vysoušeče foukáme teplý vzduch ústy)
- dvojice se vystřídají
- reflexe: teploměr – určíme dětem na jedné linii střed (nulu), plus (pozitivní pocity) a mínus (pocity nelibosti a nespokojenosti) – děti se postaví na vyznačený teploměr podle svých vlastních pocitů

### **Kreslení při hudbě** – pomůcky: papíry a pastelky, hudba na CD

- každé dítě si vezme papír a jednu vybranou pastelku
- evokace – písničky v nás mohou vyvolávat různé pocity, znáte nějakou veselou/smutnou/skotačivou písničku
- v sedě na koberci děti kreslí podle hudby – v jejím rytmu, podle pocitů vyvolaných hudbou
- reflexe: jaké pocity jste při hudbě vyjádřili svojí pastelkou; výstava obrázků, každé dítě si prohlédne obrázky ostatních

### **„Jak zpívá vlak?“**

- cíle: rozvoj hudebních dovedností (rytmus, zpěv), rozvoj kooperace, rozvoj dovedností umožňujících vyjadřování vlastních pocitů, rozvoj naslouchání a vnímání, posilování prosociálního chování, seznámení s bezpečným chováním na nádraží a v okolí kolejí

**Hra na skleničky** (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 89) – pomůcky: skleničky, voda, tužky

- děti si vyzkouší hru na skleničky tužkou (ťukání ze strany) nebo navlhčeným prstem (kroužení po okraji skleničky)

**Hravé zpívání** (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 122)

- zazpíváme si známou píseň (např. „Vlak“) nejprve normálně, potom v různých obměnách (zpomaleně, rychle, vesele, smutně, staccato, ...)

- reflexe: co se dařilo, co se mi líbilo

**Vlak se rozjíždí** (zdroj: Jenčková, 2005, s. 124) – pomůcky: klavír a noty

- poslech klavírní miniatury

- slovní motivace: „Hudební obrázek nám představí vlak. Poslouchejte a zkuste podle náповědy klavíru zjistit, jestli ten náš vlak stojí na nádraží, jede krajinou nebo se zrovna rozjíždí.“

- poprvé děti jen poslouchají, potom si povídáme o tom, co jsme slyšeli

- podruhé se děti ke hře na klavír přidají pohybem paží (kola vlaku) – stojí na místě a zrychlují krouživý pohyb paží podle hudby

**Jak nás varuje vlak** – pomůcky: sklenička, plastová láhev, píšťalka

- evokace: povídání o bezpečnosti na nádraží a při přecházení kolejí, jaké signály nás upozorňují, že jede vlak (výpravčí píská na píšťalku, na přejezdu zvuk signalizuje padání závor, lokomotiva na přejezdu houká)

- děti na jednotlivé zvukové signály reagují pohybem (píšťalka – mávání rozjíždějícímu se vlaku; ťukání o skleničku – rukama děti naznačují pohyb závor dolů; houkání na láhev – děti pokrčenými pažemi naznačují kroužením pohyb kol lokomotivy)

### **Veselý a smutný vlak** – pomůcky: různé jednoduché hudební nástroje

- evokace: kdy se cítíme smutní a kdy veselí, jde nálada vyjádřit hudbou, jak bychom to udělali, jak by mohla vypadat zahraná veselá nálada
- děti zahrají na svá vlastní vyrobená chřestidla nejprve veselou a potom smutnou náladu (všichni společně)
- každé dítě si vybere jeden hudební nástroj a zahraje na něj nějakou náladu (smutnou, veselou, našťvanou, hravou, agresivní,..)
- ostatní děti hádají, co to bylo za náladu
- reflexe: co nám udělá radost, jaký nástroj se hodí spíše k radosti, který ke smutku, jak se cítíme teď a proč

### **Jak rozveselit vlak** – pomůcky: veselá hudba na CD

- pantomimika ve skupinkách na hudbu
- evokace: do školky k nám přijel jeden velmi smutný vláček – co se mu asi stalo, proč je smutný, jak bychom mu mohli pomoci, co komu udělá radost – zahrajeme mu nějakou veselou scénku
- rozdělíme děti do skupinek zhruba po třech; každá skupinka vymyslí svou vlastní scénku, kterou rozveselí vláček
- jednotlivé skupinky předvádí na hudbu své připravené scénky
- reflexe: po každé scénce děti popisují, co se ve scénce odehrálo a jestli to bylo veselé a potěšující

### **„Výlet vlakem“**

- cíle: rozvoj hudebních dovedností (rytmus, zpěv), seznámení s bezpečným cestováním vlakem, seznámení s různorodostí kultur a lidí, rozvoj estetického vnímání
- Evokace – kde už jste byli na výletě, kam jste jeli vlakem, co musíme udělat, když chceme jet někam vlakem (koupit si lístek, vymyslet trasu, najít si odjezdy,..)
- Vyrážíme na výlet – vytvoříme vlak a rytmicky se rozjedeme po třídě; zastavujeme na různých místech a opět pokračujeme rytmickou chůzí dál

**Zastávka mezi stromy** (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 112) – pomůcky: hudba na CD

- vlak zastavil v přírodě a my můžeme pozorovat stromy a ptáčky, jak kolem nich poletují
- tři děti hrají stromy, ostatní na hudbu poletují okolo stromů jako malí ptáčkové; když přestane hrát hudba, ptáčkové se slétnou do stínu stromů

**Zastávka ve zpívající zemi** (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 200)

- přijeli jsme do země, kde lidé nikdy nemluví, ale vše zpívají, oni si zpíváním i povídají
- rozdělíme se na dvě poloviny – obyvatele zpívající země a návštěvníky
- rozehráme krátkou scénku, ve které se setkávají místní obyvatelé s turisty (turisté se mohou ptát na cestu, na život v této zemi,...)
- reflexe: než pokračujeme v cestě, popovídáme si o tom, jak se nám líbilo ve zpívající zemi, zda bychom chtěli v takové zemi žít; každá země je jiná a v každé zemi mají lidé různé zvyky

**Zastávka u baby Jagy** (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 108)- pomůcky: hudba na CD

- hudba: M. P. Musorgskij – Obrázky z výstavy (Baba Jaga)
- improvizovaný pohyb na hudbu, nejprve si všichni představujeme, že jsme zlá baba, potom se všichni vžijeme do role ustrašených dětí
- reflexe: jak se kdo cítil, bál se někdo, líbilo se nám v této zastávce nebo raději pojedeme dál

**Nečekaný déšť** – pomůcky: plastové láhve s vodou, igelitové sáčky, ozvučná dřívka

- na výletě nás zastihl déšť – zahrajeme si, jak takový déšť zní
- děti rozdělíme do třech skupin – některé dostanou láhve s vodou (šplouchání), další dřívka (třukání dešťových kapek) a další igelitové sáčky (šustění deště)
- hrajeme déšť, nejprve slabý (jen dřívka), postupně sílí (přidávají se sáčky) a sílí (přidávají se láhve s vodou), až je to pořádný lijavec, který ale po chvíli slábne (postupné ustávání hry)
- obměna: zahrajeme si déšť na své vlastní tělo (slabý déšť – třukání dvěma prsty o hřbet ruky, šustění deště – tření dlaní, velké kapky – propleteme prsty a klapeme dlaněmi o sebe)

### **Fotografie z výletu**

- reflexe: každé dítě nakreslí svou fotografii z výletu – kde se mu nejvíce líbilo; následně obrázek popíše a okomentuje, prohlédneme si výstavu obrázků všech dětí

### **4.3.3 Aktivity na pobyt venku**

- lze využít i některé z předchozích činností
- cíle: rozvoj hrubé motoriky (chůze v různém tempu), rozvoj hudebních dovedností (rytmus, zpěv), posilování prosociálního chování a vzájemných přátelských vztahů, rozvoj matematických dovedností

#### **Na vlaky** – pomůcky: ozvučná dřívka

- pohyb po prostoru ve dvojicích nebo skupinkách (lokomotiva a vagónky) – děti se drží za ramena nebo za pokrčené lokty
- zrychlování a zpomalování podle tempa udávaného dřívky

#### **Jdeme se zpěvem** – pomůcky: flétna, případně ozvučná dřívka

- se zpěvem známé písničky se necháme vést v zástupu učitelkou, která zpěv doprovází hrou na flétnu
- ve vedení se můžeme vystřídat – vede některé z dětí a doprovází zpěv hrou na ozvučná dřívka

#### **Hledáme vlak** – pomůcky: křídly

- cesta za vlakem (podle křídou nakreslených kolejí a ukazatelů na chodníku)
- v průběhu děti plní různé úkoly (skok po jedné noze, rytmická chůze v zástupu,...)
- v cíli je na zemi nakreslený velký vlak s okny – každé dítě nakreslí samo sebe do našeho společného vlaku
- reflexe: proč jsem se nakreslil/a na které místo, kdo jede vedle mě a proč

#### **Pomatené vagónky**

- pohybová hra; děti (vagónky) se pomíchaly a bloudí po nádraží, neví ke komu patří; na pokyn učitelky tvoří vláčky po třech, pěti, dvou,... vagoncích



#### 4.3.4 Relaxační aktivity před odpočinkem

- cíle: posilování prosociálního chování, rozvoj představitivosti, vytváření pozitivního vztahu k hudbě

**Masáž ve dvojicích** (zdroj: Beníčková, 2011, s. 76)

- zklidnění s masáží motivované básničkou (pohyby podle básničky)

*Prohněteme ramena,  
vchází do nás síla.  
Poklepeme po šíji,  
by pohoda byla.  
Stojíme teď proti sobě,  
díváme se do očí.  
Pohled hladí, pohled hřeje,  
hlava se nám netočí.  
Vezmi dlaně kamaráda  
a ve svých je stiskni,  
od ramen až dolů k prstům  
prsty v paže tiskni.*

**Unavený medvídek** (zdroj: Šimanovský, 2011, s. 224) – pomůcky: klidná hudba na CD

- relaxace s hudbou; při poslechu klidné hudby dětem čteme příběh o unaveném medvídkovi, který si postupně proklepává a uvolňuje jednotlivé části těla

**Poslech ukolébavek** – pomůcky: kytara, noty

- při odpočinku hrajeme pomalé a klidné písničky nebo ukolébavky; učitelka hraje na kytaru a zpívá, děti leží, odpočívají a poslouchají

**Hrajeme na klavír** – pomůcky: klidná hudba na CD

- motivovaná masáž ve dvojicích; jedno dítě si klekne a stočí se do klubíčka, druhé ho za doprovodu klavírní hudby masíruje jemnými doteky konečky prstů (hrou na klavír)  
- po chvíli se ve dvojicích vyměníme

## 4.4 Vlastní projekt – provedení a hodnocení

### 3. krok projektu – provedení:

Projekt Tóny vlaků jsem realizovala ve třídě Školácci v Masarykově jubilejní základní škole a mateřské škole v Černilově. Ve třídě je zapsaných šestnáct dětí ve věku 6 až 7 let, z toho čtrnáct dětí má odklad školní docházky. V rámci své praxe jsem během jednoho týdne realizovala všechny činnosti uvedené v projektu, postupně podle jednotlivých témat, společně s ranní nabídkou činností, aktivitami venku a relaxačními činnostmi při odpočinku.

První den nazvaný „Když se řekne vlak...“ jsem po přivítání v kroužku zahájila volnými asociacemi na slovo „vlak“. Během této aktivity i během následujícího povídání o vlacích jsem zjistila, že děti už mají významné zkušenosti s tímto tématem a disponují značným množstvím znalostí ohledně rozdělení vlaků i různých povolání okolo vlakové dopravy (výpravčí, strojvůdce, průvodčí). Následovala hra „Na vláčky“, během které si děti vyzkoušely pohyb ve skupinkách po prostoru. Ve hře si děti ověřily také vzájemnou důvěru, když první z dětí – lokomotiva – mělo zavřené oči a nechalo se řídit druhým dítětem. V závěru prvního úvodního tématu jsem s dětmi zkoušela chůzi v rytmu udávaném ťukáním ozvučnými dřívky. Děti se pohybovaly po prostoru samostatně, v menších skupinkách a nakonec jako zástup všichni dohromady. K chůzi jsme postupně přidali také napodobení kol vlaku – krouživý pohyb rukou ohnutou v lokti. Po všech aktivitách dostaly děti prostor k tomu, aby se vyjádřily k činnostem a popsaly své pocity (otázky byly zaměřené hlavně na důvěru při pohybu se zavřenýma očima).



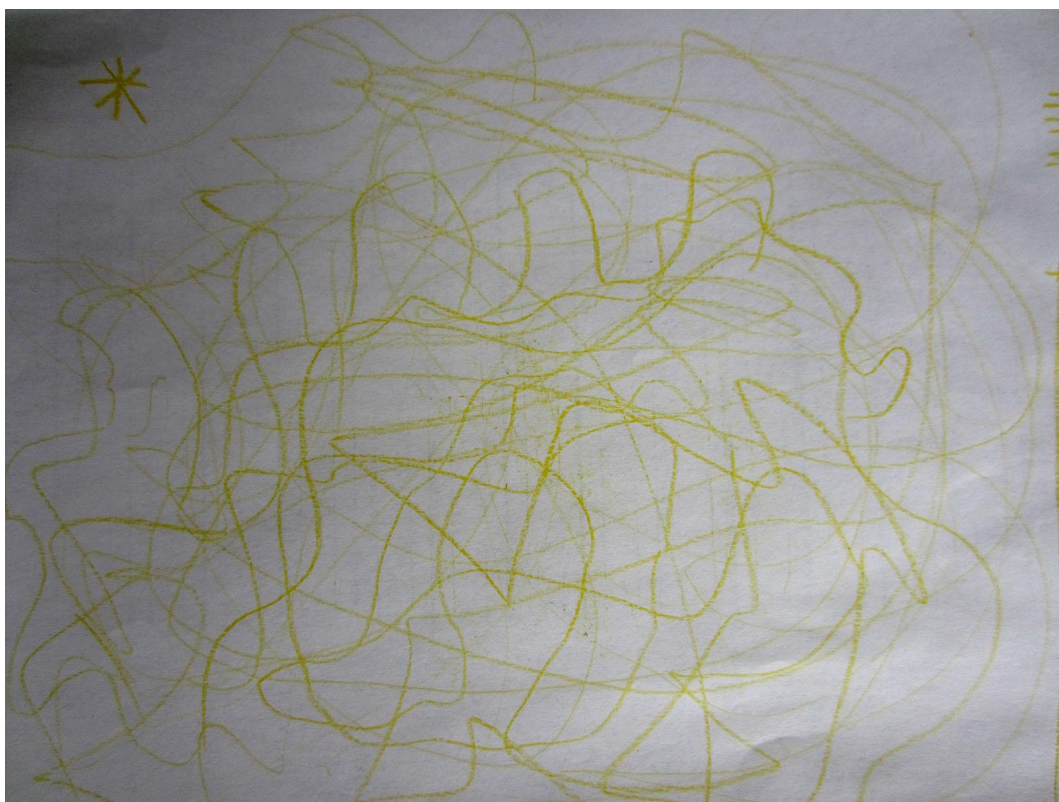
Obr. 2 Výroba vlastních hudebních nástrojů

Ve druhém tématu jsem se zaměřila na rozlišování různých druhů vlaků a na profesi výpravčího. Během ranních aktivit si děti také začaly vyrábět vlastní hudební nástroje (Obr. 2), chřestidla z ruliček od toaletního papíru. Nejprve jsme si s dětmi v kroužku povídali o různých vlacích – osobním, nákladním a rychlíku. Hrou na igelitové sáčky (Obr. 3) děti postupně ozvučovaly jednotlivé vlaky.



Obr. 3 Hra na igelitové sáčky

Pak jsme se přesunuli do tělocvičny, proto jsem další činnosti přizpůsobila tomuto prostředí. Dostatečného prostoru jsme využili při hře na vláčky i při opičí rozcvičce, kdy se děti opičily v pohybech vždy po prvním dítěti. Po zahřátí pobíháním a poskakováním jsem s dětmi vyzkoušela protažení s využitím šátku. Děti dle vlastní fantazie za zvuku hudby napodobovaly pohyby šátku, který jsem různě ohýbala, točila a nakláněla. Následovala překážková dráha napodobující jízdu vlaku po kolejích (chůze po laně), mezi překážkami (slalom), po mostě (lavička) a tunelem (látkový tunel). Děti nejprve vybíhaly na trasu podle výpravky – na zelenou vždy jedno dítě vyběhlo na trasu, poté si samy určovaly intervaly a trasu si ještě několikrát prošly. Na závěr tělocvičné chvílky jsem s dětmi vyzkoušela motivovanou masáž ve dvojicích. Děti vedené slovními pokyny masírovaly svého kamaráda jako když myjí mašinku. Po pohybových aktivitách jsem dětem ve třídě nabídla klidnější činnost – kreslení při hudbě. Nejprve jsme si s dětmi povídali o hudbě, jakým způsobem může vyjadřovat pocity. Potom jsem děti navedla, aby kreslily podle hudby pocity, které v nich hudba vyvolává, žádné konkrétní obrázky. Každé z dětí si vybralo jednu pastelku a na svůj papír kreslily pocity vycházející z poslechu hudby (Obr. 4). Následovala diskuse o pocitech a obrázcích.



Obr. 4 Kreslení při hudbě

Téma „Jak zpívá vlak?“ je obsáhlejší, proto jsem jej protáhla do dvou dnů. S dětmi jsme si při ranních hrách vyzkoušeli hru na skleničky (Obr. 5) a některé děti si ještě vytvářely svá vlastní chřestidla. V dopoledních aktivitách jsme s dětmi procvičili písničku „Vlak“ hravým zpíváním v různém tempu a odlišných náladách, o kterých jsme si zároveň společně povídali. Při poslechu klavírní miniatury „Vlak se rozjíždí“ se děti dále seznamovaly s možnostmi hudebního vyjadřování. Diskutovali jsme o tom, jaké hudební prostředky (tempo, hlasitost,..) můžeme rozlišovat a jaké vyjadřují pocity a nálady. V diskusi o bezpečnosti na nádraží a v okolí kolejí jsme se dostali k zvukovým signálům, kterými nás varují vlaky. Děti si procvičily svůj postřeh v pohybové hře, ve které reagovaly na různé signály určitým pohybem.



Obr. 5 Hra na skleničky

V další aktivitě jsme se opět věnovali náladám a způsobům, jak je vyjádřit hrou na různé hudební nástroje (Obr. 6). Každé dítě si vybralo jeden nástroj, na který zahrálo nějakou náladu a ostatní děti hádaly, o kterou náladu se jedná. Děti nejčastěji hrály radost nebo smutek, proto jsme si následně společně povídali o tom, co nám dělá radost

a co nás naopak rozesmutní. Z této diskuse jsem vycházela i v další aktivitě, kde děti ve skupinkách vymýšlely scénku k rozveselení smutného vlaku, kterou pak pantomimicky předváděly na hudbu. Po každé scénce ostatní děti popisovaly, co viděly.



Obr. 6 Hra na nástroje

Na závěr týdne jsem si nechala poslední téma projektu – „Výlet vlakem“. Pátek jsme s dětmi po přivítání v ranním kruhu a zhodnocení ranních aktivit začali motivovanou masáží ve dvojicích s básničkou. A pak už jsme si společně povídali o výletech vlakem, kam děti jely a co je potřeba pro takový výlet udělat. Pozvala jsem děti na malý výlet, ukázala jsem jim mapu s nakreslenými zastávkami a vyrazili jsme. Se zpěvem písničky jsme utvořili vlak a v rytmu písničky jsme pochodovali po třídě. Na první zastávce v přírodě si děti zahrály na ptáčky poletující mezi stromy za zvuku hudby. Pokračovali jsme dál na druhou zastávku do zpívající země. Rozdělila jsem děti na místní obyvatele a turisty a jejich úkolem bylo popovídat si zpíváním. Během chvilky celou třídu zaplnil zvuk improvizovaných písní. Poté jsme se rozloučili se zpívající zemí. Zeptala jsem se dětí, zda by si dokázaly představit žít na takovém místě. Většina dětí byla z právě

vyzkoušeného způsobu komunikace nadšená a s představou života v takové zemi souhlasily. Přesto jsme pokračovali k další zastávce. Tam nás čekala zlá čarodějnice. Děti se nejprve zaposlouchaly do hudby a poté svým výrazem a pohybem znázorňovaly zlou čarodějnici. Po chvílce jsme se z role čarodějnice dostali zpět do role dětí, které mají ale z čarodějnice strach. Za doprovodu hudby tentokrát děti vyjadřovaly strach, některé řešily setkání s čarodějnici útekem nebo schováním se. Opět jsme utvořili vlak a vydali se dál na cestu, tentokrát s tichým zpěvem, aby si nás čarodějnice nevšimla. Protože nás během jízdy zastihl déšť, vyzkoušeli jsme si zvukomalebnou hru na igelitové sáčky, plastové láhve s vodou a ozvučná dřívka. Děti vytvářely zvuk slabého deště, který postupně sílil, přecházel v bouřku a opět utichal. Po dešti jsme bezpečně opět ve vláčku dojeli zpátky a děti pastelkami na papír zakreslily své zážitky z právě prožitého imaginárního výletu (Obr. 7). Vytvořily si tak vlastní fotografie z cesty, o které jsme si následně povídali. Děti popisovaly své pocity na různých zastávkách a komentovaly své obrázky.



Obr. 7 Kreslení zážitků

Vzhledem k věku dětí a na přání učitelky jsem v ranní nabídce nabízela vždy nějaké pracovní listy na rozvoj grafomotoriky. Dále si děti zhruba první polovinu týdne postupně vyráběly svá vlastní chřestidla, která jsme využívali při doprovodu zpěvu i při hře pocitů a nálad. Během celého týdne děti na koberci rozehrávaly hry s dopravou a vlaky s využitím rozmanitých stavebnic. U stolečků jsem také obměňovala nabídku různých dalších činností – pexeso, navlékání korálků podle barev vagónů vlaku nebo hra na skleničky. V pátek jsem využila větší prostor na koberci po uklizení všech staveb a silnic a připravila jsem dětem vlakové koleje pomocí lepicí pásky (Obr. 8). Děti se pohybovaly po kolejích skákáním podle počtu hozeného na hrací kostce.



Obr. 8 Hra s kolejemi

Každý den jsme také s dětmi chodili ven na procházku, případně na dětské hřiště. Děti měly prostor k volné hře, ale některé dny jsme si také vyzkoušeli například chůzi v rytmu ozvučných dřívěk, zpěv s doprovodem flétny nebo pohybovou hru „Pomatené vagónky“, ve které si děti procvičily počítání při vytváření vlaků podle určeného počtu vagónků. Ve čtvrtek jsem si pro děti připravila hledání vlaku. Při procházce jsme postupovali podle šipek nakreslených na zemi a cestou děti plnily různé pohybové



a hudební úkoly. V cíli děti čekala nakreslená mašinka s několika vagónky, do kterých se děti měly samy nakreslit (Obr. 9). Děti zabrané do kreslení křídami vymýšlely, kam a s kým tímto vlakem pojedou.



Obr. 9 Kreslení křídami

Také po obědě, v době odpočinku, jsem si pro děti připravovala různé relaxační aktivity navíc kromě klasického čtení pohádek. Dvakrát jsem si do třídy přinesla kytaru a zpívala dětem klidné písničky a ukolébavky. V pondělí si děti vyzkoušely imaginaci při hudbě s příběhem o unaveném medvídkovi a ve čtvrtek masáž ve dvojicích motivovanou hrou na klavír (Obr. 10). V pátek mi praxe končila už před obědem, proto jsem masáž s básničkou zařadila již do dopoledního programu.



Obr. 10 Motivovaná masáž - "hra na klavír"

#### **4. krok projektu – hodnocení:**

Hodnocení průběhu projektu jsem si rozdělila do tří rovin – vlastní hodnocení (sebereflexe), hodnocení dětí a souhrnné hodnocení učitelky, v jejíž třídě jsem absolvovala praxi.

Během jednoho týdne se mi podařilo zrealizovat všechny aktivity popsané v projektu. Některé činnosti jsem mírně obměňovala a upravovala podle aktuálního zájmu dětí. Z ranní nabídky děti v průběhu týdne nejvíce zaujala výroba vlastních hudebních nástrojů a hra na skleničky. Námětová hra na koberci probíhala spíše v duchu předcházejícího tématu, kterým byla doprava. Děti samy využívaly různé stavebnice a dopravní prostředky ke své hře, bohužel se mi ale nepodařilo dovést děti k větší pozornosti k vlakům, případně k výrobě vlastních lokomotiv, vagónů, kolejí a nádraží. Během ranních her také probíhala průběžná svačina a zhruba kolem deváté hodiny jsme se s dětmi scházeli v ranním kruhu. Velmi kladně hodnotím rituál přivítání a určení dne a počasí s využitím rozpočítadel. Tento ranní zahajovací rituál ale děti znají a používají

již od začátku školního roku, proto jsem jim do něho příliš nezasahovala. Těžištěm činností popsaných v projektu byly dopolední aktivity provozované po přivítání a před pobytem venku. Myslím si, že by se i ranní nabídka dala lépe využít a kvalitněji propojit s dopoledními činnostmi. V tom vidím příležitost k možnému zlepšení – ranní nabídku považuji za slabší část celého projektu.

V pondělí se podařilo pomocí asociací a otázek uvést děti do tématu. Z prvního dne děti nejvíce zaujala pohybová hra „Na vláčky“, obzvláště její druhá varianta se zavřenýma očima (reakce dětí: „Líbilo se mi, jak jsem měl zavřené oči.“, „Nebál jsem se.“). Za přínosný považuji následný rozhovor, ve kterém se děti postupně dostaly až k tématu důvěry, díky které se nemusely bát mít zavřené oči, když je vedl kamarád. Každé dítě dostalo prostor vyjádřit se k proběhlým aktivitám, dětem se hra líbila, žádné dítě se nevyjádřilo negativně. Při rytmické chůzi po prostoru jsem měla možnost pozorovat děti a jejich cit pro rytmus. Některé děti měly výrazné obtíže s udržením pravidelného tempa, což pro mě byl důležitý poznatek a v dalších činnostech jsem se pečlivěji zaměřovala na rozvoj této dovednosti.

V druhém tématu se děti seznámily s různými druhy vlaků a s profesemi strojvedoucího a výpravčího. V rámci jedné hodiny v tělocvičně jsem s dětmi vyzkoušela například Opičí rozcvičku. Bohužel jsem špatně odhadla hlasitost hudby, takže hudební doprovod ke hře nebyl ve velké tělocvičně vůbec slyšet. Přesto děti aktivita bavila a vymýšlely různé pohyby. Na závěr pohybových aktivit v tělocvičně jsem měla připravenou motivovanou masáž pro zklidnění. Překvapilo mě, jak výrazný zklidňující účinek měla tato aktivita, kterou některé děti následně komentovaly slovy „mně se líbilo, jak jsme se myli.“ Na závěr druhého tématu projektu jsem s dětmi vyzkoušela kreslení při hudbě. Přes mou snahu vysvětlit dětem, aby se nechaly vést hudbou a kreslily své pocity, se na některých kresbách objevily konkrétní obrázky – sluníčka, domečky a princezny. Ale většina dětí zadání pochopila a jejich kresby opravdu vyjadřovaly pocity, o kterých jsme následně společně diskutovali.

Ze třetího tématu „Jak zpívá vlak?“ hodnotím jako nejhůře připravenou pohybovou hru se signály vlaků. Děti byly nesoustředěné a ztrácela jsem jejich pozornost, protože jsem

sama místy váhala a měnila instrukce. Naopak dobře děti reagovaly na poslech klavírní miniaturny, jemuž bych mohla věnovat mnohem více času, například pro diskusi o skladbě. Také před vyjadřováním nálad hrou na různé nástroje by bylo potřeba věnovat mnohem více času povídání o různých náladách, protože dětem chyběla inspirace a hrály převážně radost nebo smutek. Přestože jsme na tuto aktivitu navázali povídáním o tom, co nám dělá radost, děti v poslední aktivitě, kdy měly vymýšlet scénku pro rozveselení smutného vláčku, odbočily úplně jiným směrem. V diskusi zaznělo, že dětem dělá radost například dárek, zmrzlina, písnička, maminka a nebo hra na hudební nástroje. Ve scénkách pro rozveselení vláčku se ale objevovaly témata jako duchové nebo bomby. Kdybych měla více času, ráda bych se hlouběji věnovala tomuto tématu s využitím dalších aktivit.

Celý projekt uzavíralo téma „Výlet vlakem“, ve kterém jsem se poslední den s dětmi vypravila na imaginární výlet po třídě. Během celé hry jsem s dětmi hodně hovořila o jejich pocitech na jednotlivých zastávkách. Bavili jsme se o radosti, že se dětem líbilo povídat si zpíváním, jak se bály čarodějnice, a že bezpečně se cítíme například ve školce. Děti aktivitu hodnotily velmi pozitivně, v rámci reflexe každý nakreslil obrázek jako fotografii z výletu, kde mělo každé dítě zachytit nejlepší zážitek. Zhruba polovina dětí nakreslila celý průběh výletu. Při komentování svých obrázků se některé děti vyjadřovaly tak, že se jim nelíbilo na zastávce u čarodějnice, protože tam pociťovaly strach. Jedna holčička dokonce svůj obrázek popsala vlastní improvizovanou písničkou o tom, že před čarodějnici se musíme schovat.

Hodnocení dětí během celého týdne bylo velmi pozitivní. Usuzuji tak z jejich spontánních reakcí, například: „Paní učitelko, mně se líbí, jak nám vymejšlujete ty hry.“ Hodně mi prozradily také reflexe bezprostředně po činnostech, ve kterých se děti naučily používat náladoměr (pozicí ruky vyjadřovaly své pocity). Na konci týdne jsem provedla celkovou reflexi s dětmi. Původně jsem chtěla uskutečnit společné hodnocení v kruhu se všemi dětmi, ale protože jsem ještě v pátek měla připravené značné množství aktivit, rozhodla jsem se přehodnotit svůj plán. Závěrečné hodnocení projektu dětmi jsem proto uskutečnila individuálně při procházce. Každého dítěte jsem se zeptala na celý týden, co se mu líbilo a co nelíbilo, co se komu dařilo a co bylo

zajímavé. Některé děti měly trochu problém vybavit si průběh celého týdne a proto se jejich odpovědi vztahovaly pouze k poslednímu dni – jako nejlepší zmiňovaly imaginární výlet k čarodějnici a do zpívající země. Některé děti si ale dokázaly vybavit i aktivity z průběhu týdne, nejčastější odpovědí bylo, že se jim líbilo vše. Když jsem se ale dál doptávala konkrétně, tak děti zaujala výroba chřestidel a hra na skleničky a dobře se cítily například při mytí vlaků (motivovaná masáž ve dvojicích).

Vnímala jsem, jak při každé další aktivitě děti rozvíjí a zdokonalují své schopnosti zhodnotit a popsat své vlastní pocity a vyjádřit se k činnosti. Z původních vět „všechno se mi líbilo“ jsme se postupně společně propracovávali i k popisu negativních emocí a ke konkrétnějšímu hodnocení. I pro mě to byly většinou nové zkušenosti, proto jsem se i já učila klást dětem otázky a reagovat na jejich odpovědi.

Během celého týdne mě mile překvapilo, jak děti přijímají relaxační aktivity. Měla jsem obavu, zda vydrží chvíli v klidu a zda je budou tyto činnosti bavit. Děti však dokázaly ležet a poslouchat hudbu, vzájemně se masírovat i například několik minut v tichosti kreslit při hudbě. Jako pozitivní hodnocení vnímám reakci jednoho chlapce, který po ukolébavce hrané na kytaru zcela spontánně pronesl: „To bylo krásný.“ Přesvědčila jsem se, že relaxace a zklidnění do mateřské školy patří a pokud nalezneme správný přístup, může obohacovat děti i pedagoga.

V závěru týdne jsem poprosila o krátké písemné hodnocení projektu také učitelku, u níž jsem praxi vykonávala: *„Studentce se velmi dařilo v oblasti hudebních činností – činnosti byly pro děti velmi zajímavé, vzbuzovaly u dětí chuť a zájem o nové věci a poznatky. Studentka je klidná, empatická, k dětem přátelská, vnímavá, reaguje na jejich podněty a nápady s ohledem na jejich zájmy a přání, nabízí dětem přiměřené a zajímavé činnosti. Studentka byla na každou činnost a aktivitu vždy pečlivě připravena, byla aktivní, měla promyšleny postupy i formy výchovně vzdělávací práce.“*

## 4.5 Shrnutí

Celkově bych hodnotila tento projekt jako poměrně vydařený. Děti reagovaly na činnosti, aktivně se zapojovaly do všech připravených aktivit, v reflexích se vyjadřovaly převážně kladně a dožadovaly se dalších a dalších her. Během týdne se děti naučily novým dovednostem, rozvíjely schopnosti a dovednosti potřebné k vyjadřování svých pocitů a posilovaly prosociální chování. Připravené aktivity děti přijímaly většinou s nadšením a během týdne se mi podařilo zrealizovat celý projekt. Vzhledem k tomu, že se jednalo o týdenní projekt, abych ho mohla zrealizovat v rámci praxe, snažila jsem se do programu vložit co nejvíce rozmanitých aktivit inspirovaných muzikoterapií. Bohužel díky tomu jsem pak na jednotlivé činnosti neměla dostatek času. Myslím si, že tento projekt by mohl být minimálně na dva týdny, možná delší, protože na jeden den by většinou vystačilo mnohem méně her a aktivit. Vnímám tvorbu a realizaci tohoto projektu jako snahu vyzkoušet během jednoho týdne co největší množství činností, což bylo na jednu stranu přínosné, ale zároveň tak u některých aktivit nezbýval dostatek času na uvedení do hry, prožití všech pocitů, další obměny a dostatečnou reflexi. Během některých činností přicházely nápady na další aktivity, objevovala se témata, která by se dala rozvíjet a rozpracovávat do samostatných projektů. Tvorba a realizace tohoto projektu mi přinesla spoustu další inspirace. Velkou výhodou v celém projektu byl můj pozitivní vztah k hudbě. *„Co je pro děti v mateřské škole nejvíce motivující a povzbudivé? Je to samozřejmě učitelka, jež má zjevně hudbu ráda a hraje na hudební nástroj, kterým nejen doprovází zpěv, ale zpestřuje jím i jiné činnosti a inspiruje děti k napodobení.“* (Jurkovič, 2012, s. 22)

Za slabé stránky projektu považuji nedostatečné propojení ranní nabídky s dalšími činnostmi, malou časovou dotaci a chybějící návaznost. Podle mého názoru by se v projektu dalo pokračovat i v dalších týdnech. Myslím si, že bych měla důsledněji promýšlet motivaci a zadávání úkolů, protože přesné zadání může usnadnit průběh činnosti. Několikrát jsem zapomněla na reflexi po činnosti, bylo by vhodné zpestřit a rozšířit také techniky reflexe. Během realizace jsem se nesetkala s žádnými výraznějšími organizačními potížemi, vedoucí učitelka mateřské školy i učitelka, v jejíž třídě jsem praxi vykonávala, mi vycházely ve všem vstříc.

## 5 Závěr

Při psaní diplomové práce jsem získala spoustu nových teoretických poznatků v oblasti muzikoterapie, ale také inspiraci z praxe díky uskutečněným hospitacím. Během studia literatury k teoretické části práce jsem postupně objevovala rozsáhlost vybraného tématu. Popsané kapitoly jsou pouze stručným výtahem a otevírají jednotlivá témata, jako například vliv hudby na člověka, která bych mohla dále rozpracovávat do samostatných prací. Jsem si proto vědoma, že práce zdaleka neobsahuje všechny dostupné informace ohledně spojení muzikoterapie a předškolního vzdělávání, ale spíše stručně shrnuje základní témata.

Podařilo se mi naplnit cíl práce, kterým byla tvorba a realizace týdenního projektu. Projekt na téma „Tóny vlaku“ jsem navrhla konkrétně pro třídu mateřské školy, ve které jsem jej následně realizovala. Přesto činnosti uvedené v projektu mohou být využity s menšími obměnami i v rámci jiných témat. Pro mě osobně byla tvorba a realizace projektu přínosná v mnoha směrech. Vyzkoušela jsem si nové způsoby práce s dětmi předškolního věku a objevovala jsem rozmanitost muzikoterapeutických technik. Během psaní celé práce jsem se nesečkala s žádnými problémy. Mateřské školy, ve kterých jsem absolvovala hospitace na hodinách muzikoterapie, mě přijímaly přátelsky. Také muzikoterapeuti, jejichž práci jsem pozorovala, mi umožňovali nahlédnout do jejich umění bez jakýchkoliv zábran. A spolupráce s mateřskou školou, ve které jsem realizovala svůj vlastní týdenní projekt byla příjemná a bezproblémová.

Výsledkem mé práce je potvrzení, že muzikoterapie může nabídnout předškolnímu vzdělávání velkou inspiraci v oblasti hudebních aktivit. Díky psaní této práce jsem si uvědomila některé souvislosti a tyto poznatky teď mohu využívat při práci s dětmi. Nechci a ani nemohu dělat v mateřské škole terapii, ale myslím si, že prvky muzikoterapie a jednotlivé muzikoterapeutické techniky lze využít k prevenci a k rozvoji osobností dětí v mnoha oblastech.

## 6 Použité zdroje

ALVIN, Juliette a WARWICK, Auriel (1992). *Music therapy for the autistic child*. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-816276-6.

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

BUNT, Leslie (1994). *Music therapy: an art beyond words*. London: Routledge. ISBN 0-415-08703-1.

FELBER, Rosmarie, REINHOLD, Susanne a STÜCKERT, Andrea (2005). *Muzikoterapie, terapie zpěvem*. Hranice: FABULA. ISBN 80-86600-24-6.

GERLICOVÁ, Markéta (2014). *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4581-7.

GILLERNOVÁ, Ilona (2010). Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 125-139. ISBN 978-80-7367-327-8.

HOLZER, Lubomír a DRLÍČKOVÁ, Svatava (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3323-3.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2014). *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma „Včelka a příroda“*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-505-9.

HOSKOVCOVÁ, Simona (2010). Rozvoj psychické odolnosti předškolních dětí. In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 223-234. ISBN 978-80-7367-327-8.



JENČKOVÁ, Eva (2005). *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem. ISBN 80-903115-7-1.

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

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

KOMENSKÝ, Jan Amos (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2016-04-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/443/>

LEČBYCH, Martin (2013). Účinné faktory v terapii a jejich zapojení v rámci expresivně terapeutických postupů. In: *Metodická doporučení pro využití postupů expresivních terapií*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 5 – 9. ISBN 978-80-244-3484-1.

MAREK, Vlastimil (2003). *Hudba jinak*. Praha: Eminent. ISBN 80-7281-125-8.

MASTNAK, Wolfgang a KANTOR, Jiří (2014). Muzikoterapie. In MÜLLER, Oldřich (ed.). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada Publishing. pp. 269 – 333. ISBN 978-80-247-4172-7.

MORENO, Joseph J. (2005). *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-980-1.

OPRAVILOVÁ, Eva a GEBHARTOVÁ, Vladimíra (2011). *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.

PEJŘIMOVSKÁ, Jitka, ZELEIOVÁ, Jaroslava (2011). *Dimenzie muzikoterapie*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-331-3.

PRÁŠILOVÁ, Michaela (2004). *Projektování v mateřské škole*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-44-4.

Profesní členství CZMTA [online]. *Muzikoterapeutická asociace České republiky* [cit. 2016-04-12]. Dostupné z: <http://www.czmta.cz/profese-muzikoterapeut/profesni-clenstvi-czmta>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2006). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2016-04-12]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>

STEINMETZ, Karel, SPURNÝ, Lubomír a HIRNEROVÁ, Nikola (2001). *Psychologické aspekty hudební výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0405-2.

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

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, TICHÁ, Alena a BUREŠOVÁ, Věra (2000). *Písničky a jejich dramaturgie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-477-X.

WEHLE, Peter (2001). Úvod do muzikoterapie. In: PIPEKOVÁ, Jarmila a VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido. pp. 27-38. ISBN 80-7315-010-7.

ZELEIOVÁ, Jaroslava (2002). *Muzikoterapia – dialóg s chvením*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV. ISBN 80-968279-6-0.

ZELEIOVÁ, Jaroslava (2007). *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praktická aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-237-9.

ZELEIOVÁ, Jaroslava (2012). *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-492-1.

## 7 Seznam příloh

Příloha A	Záznam z hospitace v Mateřské škole Daneta.....I
Příloha B	Záznam z hospitace v Mateřské škole Malšova Lhota.....III
Příloha C	Záznam z hospitace v Církevní mateřské škole sv. Jakuba.....V

## **Příloha A - Záznam z hospitace v Mateřské škole Daneta**

Datum: 28. 1. 2016

Muzikoterapeutka: Lada Holaňová

Počet dětí: 8 (z různých tříd, 2 chlapci a 6 děvčat)

Prostředí: speciální místnost, menší třída

Organizace: pravidelná muzikoterapie 1x týdně, vede externí muzikoterapeutka docházející do mateřské školy, 1 hodina v době odpoledního odpočinku

### **Průběh:**

- Privítání v kroužku - píseň s přivítáním, v každé sloce jméno jednoho z dětí  
- zpěv s pleskáním o stehna
- Rozhýbání - pohyb po místnosti podle zvuku bubnu, bubnuje muzikoterapeutka nebo jedno z dětí
- Písnička „Matěj“ - na melodii známé písně děti společně zpívají „Když má Matěj velkou radost, dělá jak? Tak, tak!“ – na „tak, tak“ děti ukazují pohyb radosti; postupně si každé dítě vymyslí svůj pohyb a doplní ho ke zpěvu písně s jeho jménem
- Tanec k písni - tanec na píseň „Sloník Toník“ (reprodukováná hudba z CD)
- Píseň s pohybem - kdo má ruce tleskat musí, kdo má nohy dupat musí a podobně
- Píseň s pohybem - „hlava, ramena, kolena, palce...“
- Píseň s tleskáním - „Ráno přeji dobrý den, večer dobrý přeji sen. Dobré ráno, dobrý den, všechno jenom dobré přeji všem.“ – vždy na slovo „dobré“ děti ve dvojicích proti sobě tleskají rukama o sebe
- Piano x forte - zpěv písně „Zazpívalo ptáče na růžovém keři“ nejprve normálně, potom potichu, hlasitě, středně silně
- Tanec k písni - tanec na píseň „Žirafa“ (reprodukováná hudba z CD)
- Pracovní listy - polovina dětí vybarvuje list s obrázky – jednou barvou vše, co zní hlasitě, druhou barvou vše, co zní potichu
- Relaxace - zatímco polovina dětí vybarvuje, ostatní děti se seskupí okolo muzikoterapeutky a ta je hladí, masíruje, zároveň hraje hudba z CD (zvuky lesa a ptáků), nabádání k poslechu („Děti,

	poslouchejte pořádně, pak se vás zeptám, co všechno jste slyšely.“)
Pohyb na hudbu	- při písni „Každý z nás je stejný“ chodí všichni po místnosti, muzikoterapeutka občas jde s někým za ruku, ke konci písně rozdává dětem chřestidla – vajíčka
Poznávání písni	- děti poznávají písničky podle obrázků; když uhodnou píseň, zazpívají si ji za doprovodu vajíček
Rozloučení	- shrnutí, rozloučení a zakončení lekce

### **Reflexe:**

Lekci muzikoterapie ve speciální mateřské škole navštěvují děti předškolního věku s různými speciálními potřebami, včetně tělesného postižení a poruch artistického spektra. Schází se zde různorodá skupina z více tříd na pravidelné hodině muzikoterapie jednou týdně v době odpoledního odpočinku.

Na této lekci se mi líbilo jasné ohraničení zahajovacím rituálem v podobě uvítací písničky se jmény všech dětí. Tato i další písničky byly pozitivní a radostné a dotvářely příjemnou atmosféru ve skupině. Většina aktivit probíhala vzhledem k věku dětí v aktivním pohybu, činnosti se rychle střídaly a muzikoterapeutka přinášela stále nové podněty. Hodina byla pestrá a zajímavá, děti se bavily a jednotlivé úkoly plnily s nadšením.

## **Příloha B - Záznam z hospitace v Mateřské škole Malšova Lhota**

Datum: 1. 3. 2016

Muzikoterapeut: Mgr. Michal Štursa

Počet dětí: 1. skupina – 17 dětí, 2. skupina – 14 dětí

Prostředí: třída mateřské školy

Organizace: jednorázová návštěva muzikoterapeuta v mateřské škole s hodinovým programem v rámci dopoledne a následným uspáváním (postupně ve dvou třídách)

### **Průběh:**

Pohádka o hudebních nástrojích

- připomenutí pravidel (sedíme a posloucháme, na nástroje nesaháme)
- začátek pohádky – představení jednotlivých nástrojů hrou na ně, některé z nástrojů si mohou vyzkoušet
- převyprávění pohádky doplněné hrou na nástroje, chvíli děti poslouchají se zavřenýma očima, chvíli pozorují nástroje, vyzkouší si indiánský tanec okolo ohně, odpovídají na otázky a odfouknutím černého mraku pomohou zachránit nástroje

Společné bubnování

- každé dítě se postaví k bubnu a nejprve jen jednou rukou bubnuje pomalu podle muzikoterapeuta
- potom bubnování střídavě oběma rukama, zrychlování a zpomalování

Společná hra na různé nástroje

- děti si vezmou různá chřestidla, bubínky, triangly a další, muzikoterapeut hraje na flétnu koncovku, když k tomu přidá hru na buben, přidávají se i děti, pokud přestane hrát na buben, přestávají i děti

Relaxace

- děti si lehnou na koberec a nejprve natrénují probuzení (zahřátí dlaní třením, přiložení na oči, pohlazení po obličejí a otevření očí)
- děti mají zavřené oči, muzikoterapeut hraje na různé nástroje a prochází mezi nimi
- probuzení, protažení

### Kouzelná voda

- muzikoterapeut hraje na tibetskou mísu s trochou vody – voda vyskakuje z mísy ven a děti ji chytají do nastavených dlaní
- každé dítě si nachytá trochu kouzelné vody a může si s ní omýt obličej, zakončení

### Po obědě – uspávání dětí

- přečtení pohádky o statečném papouškovi
- zpěv indiánské ukolébavky
- hra na nástroje (zvonkohry Koshi, australský frčák, mořský buben,...)

### **Reflexe:**

Sám muzikoterapeut nenazývá tento program pro mateřské školy muzikoterapie, ale muziko-hrátka. Nejedná se o terapii, protože probíhá jednorázově a bez předchozího poznání dětí. Během programu se děti seznámí s nástroji, tančí, bubnují i vyzkouší techniku relaxace.

Velmi se mi líbil přístup muzikoterapeuta, jeho klidný a příjemný hlas. Svým programem se snaží vést děti k soustředěnému naslouchání hudbě i lidem. K tomu používá různé otázky a chytáky během vyprávění. Aktivity byly vedeny spíše direktivně s minimálním využitím improvizace dětí.



## **Příloha C - Záznam z hospitace v Církevní Mateřské škole sv. Jakuba v Kutné Hoře**

Muzikoterapeutka: Mgr. Zuzana Slavičková, M. A.

Prostředí: třída mateřské školy

Organizace: dvě skupiny (dívčí a chlapecká), pravidelně každý pátek v době pobytu venku, jedna lekce trvá přibližně 45 minut

Datum: 18. 3. 2016

1. skupina – 5 dívek

### **Průběh:**

Hra na nástroje – volný výběr nástrojů, improvizovaná hra

Hra „Na krysaře“ – hra na nástroje při chůzi v řadě za sebou, jeden vždy vede; hra jen na nástroje, případně i se zpěvem

Ukolébavka – klidná improvizovaná hra na různé nástroje dle vlastního výběru, někteří hrají a uspávají, jiní odpočívají; následuje vzbuzení hlasitou hrou a bubnováním

Zakončení – povídání o tom, co se dnes dělo a co se komu líbilo

2. skupina – 3 kluci

### **Průběh:**

„Já mám koně“ – zpěv písničky doprovázený bubnováním, poskakováním přes překážky po třídě a na trampolíně

Hra na gorily, slony a gepardy – vše vychází z nápadů dětí a probíhá za doprovodu různých nástrojů (hraje muzikoterapeutka i děti), vše je neustále v pohybu

Závěr – co se komu líbilo (každý se vyjádří)

Datum: 1. 4. 2016

1. skupina – 3 dívky

**Průběh:**

Tanec na reprodukovanou hudbu z CD – střídání organizovaného pohybu v kruhu a volného pohybu po místnosti (podle hudby)

Ukolébavka – hra na nástroje, část dívek hraje, část odpočívá, probouzení hrou na buben  
Společná hra na klavír, pohyb po prostoru při hře na klavír, pohyb po prostoru při hře na flétnu, společný zpěv písně „Já mám koně“ – zpěv, hra na nástroje a pohyb po prostoru, skákání na trampolíně do rytmu bubnování

Zakončení – povídání, komu se co líbilo

2. skupina – 4 kluci

**Průběh:**

Povídání v kroužku – co kdo dělal v průběhu Velikonoc, minulý týden („když si povídáme, může mluvit vždy jen jeden, abychom se slyšeli, ale když hrajeme na nástroje, můžeme hrát všichni najednou“)

Hra na hrací roury – všichni stejně rychle/pomalou

Hra „Mazej z mého pozemku“ – boj s hracími rourami v rytmu podle bubnování muzikoterapeutky, doplněný říkadlem

Relaxace – vleže na zemi, muzikoterapeutka hraje a kluci popisují, co jim to připomíná

Hra na opice – bubnování, pohyb po třídě, zklidnění – spánek opic za zvuku flétny

Závěr – kroužek, co se komu líbilo

**Reflexe:**

Během muzikoterapie v obou skupinách jsem pozorovala nádhernou ukázkou spontánnosti a kreativity dětí. Muzikoterapeutka vycházela z nápadů a potřeb dětí, přirozeně na ně reagovala hrou na různé nástroje i improvizovaným zpěvem, kterým komentovala a doplňovala dění ve skupině. Líbila se mi právě tato spontánnost a volnost, nedirektivní přístup. Jediné, co bych možná doplnila, jsou zahajovací i ukončovací rituály, protože podle mého názoru chybělo lekcím jasné ohraničení.