



Slezská univerzita v Opavě

Slezská univerzita v Opavě

Muzikoterapie a arteterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiří Kantor, Svatava Drlíčková,
Martina Friedlová, Jana Weber, Jan Koucun,
Martina Komzáková, Lenka Kružiková



Muzikoterapie a arteterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiří Kantor, Svatava Drlíčková, Martina Friedlová,
Jana Weber, Jan Koucun, Martina Komzáková, Lenka Kružíková

Recenzenti: prof., PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., PaedDr. Eva Králová, Ph.D.

ISBN 978-80-7510-096-2

Partneři projektu:

Základní škola, Bruntál, Rýmařovská 15, příspěvková organizace
Mateřská škola, základní škola a střední škola Slezské diakonie (Krnov)
Mateřská škola, základní škola a střední škola Slezské diakonie (Český Těšín)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OBSAH:

Úvod	4
1 Rituály v muzikoterapii a arteterapii	6
2 Warmingové aktivity v muzikoterapii a arteterapii	16
3 Písně a jejich využití v muzikoterapii	21
4 Rozvoj kognitivních a percepčních funkcí	37
5 Rozvoj řeči a komunikace v muzikoterapii a arteterapii	49
6 Sociální dovednosti, interakce a improvizální techniky	59
7 Rozvoj pohybových funkcí v muzikoterapii a arteterapii	71
8 Hudební pohádky	90
9 Gendosova tuvinská rozcvička a její aplikace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	103
Závěr	108
Literatura	109

Úvod

Expresivní terapie, tedy arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, taneční a pohybová terapie, popř. další terapie, jsou svébytné terapeutické disciplíny, v rámci kterých terapeuti využívají expresivní (můžeme říct také umělecké nebo kreativní) prostředky pro diagnostiku, realizaci terapie i evaluaci terapeutického procesu. Dle současných návrhů nebo zavedených standardů v jednotlivých směrech expresivních terapií (viz internetové stránky asociací) by terapeutickou intervencí v tomto pojetí měli praktikovat terapeuti, kteří naplňují základní kategorie profesních standardů, nebo terapeuti, kteří se tyto standardy snaží naplnit a obvykle pracují pod supervizí. Supervize má v procesu vzdělávání frekventantů výcviků v expresivních terapiích důležitou etickou i vzdělávací úlohu, která podporuje základní předpoklady pro efektivní a bezpečný průběh terapeutického procesu.

Expresivní prostředky využívají k terapeutickým, stimulačním nebo edukačním účelům také zaměstnanci z různých oblastí pomáhajících profesí, ačkoliv v mnoha případech nenaplnují požadované profesní standardy a vzdělání pro jednotlivé směry expresivních terapií. Využívají expresivně terapeutické postupy jako doplněk různých druhů primárních intervencí, např. intervence speciálněpedagogické, fyzioterapeutické, psychoterapeutické, ergoterapeutické, canisterapeutické a dalších. S expresivními prostředky se můžeme setkat také v různých metodikách, např. v bazální stimulaci, Bobath konceptu nebo Snoezelenu, ačkoliv způsob aplikace expresivních prostředků nebývá v těchto konceptech tak podrobně rozpracován a teoreticky ukotven.

Využití expresivních prostředků v rámci rozmanitých intervencí pomáhajících profesí může být velmi užitečné. Závazky vyplývající z profesních standardů jednotlivých expresivních terapií by se neměly stát překážkou v tom, aby byly expresivní postupy široce využívané tak, kde je to vhodné. Spíše je zapotřebí hledat způsoby, jak podpořit zaměstnance pomáhajících profesí v dalším vzdělávání tak, aby obohacení jejich práce expresivními prostředky bylo smysluplné, bezpečné pro klienty a odpovídající aktuálním požadavkům na odbornost. V souladu s tímto přístupem se v posledních letech setkáváme s řadou kurzů a krátkodobých výcviků, které jsou určeny právě pro tyto zájemce. Absolvování těchto kurzů sice není dostatečné pro naplnění profesních standardů v jednotlivých směrech expresivních terapií, rozšiřuje však zájemcům možnosti využívání expresivních prostředků v jejich práci a obohacuje je o nové dovednosti.

Ve stejném duchu vzniká také tento text. Je určen primárně pro speciální pedagogy a zaměstnance v sociálních službách, kteří pracují s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Nabízí možnosti, jak lze využít umělecké prostředky v rámci edukačního (nikoliv pouze terapeutického) procesu. V rámci této publikace budeme používat termíny arteterapie a muzikoterapie s ohledem na název projektu, v rámci kterého publikace vychází.

Používání termínů muzikoterapie a arteterapie v kontextu uměleckých aktivit, které jsou v tomto textu představeny, je poněkud nadsazené, protože nepodáváme návod pro procesuální pojetí aplikace těchto cvičení (včetně popisu terapeutického procesu, diagnostiky a evaluace). Většina těchto aktivit je v oblasti muzikoterapie součástí funkčního tréninku, který je součástí některých muzikoterapeutických modelů aplikovaných u osob se speciálními vzdělávacími potřebami, např. *Instructional Music Therapy*, *Music Therapy Activity* atd. Arteterapeuti zase tyto aktivity většinou zařazují do oblasti artefiletiky, protože arteterapie je definována primárně v psychoterapeutickém kontextu (viz např. Rubin, 2008). Avšak ani vymezení takovýchto aktivit v oblasti muzikofiletiky a artefiletiky není jednoznačné, neboť autor tohoto termínu Jan Slavík artefiletiku vztahuje k autentickému zážitkovému poznávání člověka a jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti (Slavík, 1997). Proto necháme otevřenou otázku zařazení a pojmenování cvičení a postupů, které shrnuje tato publikace do sféry soukromého uvažování čtenářů. V souladu s výše uvedenými informacemi však zdůrazňujeme, že aplikace těchto cvičení bez širšího terapeutického kontextu nemůže být sama o sobě požadována za muzikoterapeutický či arteterapeutický proces.

Členění textu publikace zohledňuje strukturu edukačního procesu, obohaceného o využití expresivních prostředků, zachycuje aktivity vhodné pro zahájení a ukončení edukačního procesu, aktivity vhodné k úvodnímu rozehrání a dále činnosti vhodné k rozvíjení funkčních schopností osob se speciálními potřebami. Náš text je zaměřen na muzikoterapii a arteterapii pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v textu proto u konkrétního typu aktivit uvádíme nejprve muzikoterapeutickou, poté arteterapeutickou variantu.

Rámec pro jednotku edukačního procesu v tomto kontextu vytvářejí rituály, které jsou předmětem první kapitoly. Rituály strukturují edukační proces a motivují děti k aktivnímu zapojení. V textu kapitoly vydělujeme jednak kontaktní písně, které mají svoji specifickou funkci přivítání a loučení, tedy zahájení edukačního procesu „ve vztahu“, dále aktivity tzv. ranního kruhu a rituály na začátku a na konci muzikoterapeutických a arteterapeutických setkání.

Zvláštní kapitola je věnována warmingovým aktivitám, které představují soubor činností, jejichž cílem je připravit žáky na společnou práci ve skupině. Dále jsou v publikaci zařazeny aktivity určené k rozvoji specifických funkcí – funkcí mentálních a percepčních, funkcí komunikačních, a funkcí pohybových. Samostatnou kapitolu tvoří problematika sociálních dovedností, interakce a improvizace. Pouze muzikoterapeutickými aktivitami se zabývají kapitoly Písně a jejich využití v edukačním procesu, Hudební pohádky a Gendosova tuvinská rozcvička.

Publikace je určena primárně speciálním pedagogům, kteří pracují s žáky se speciálními výchovnými potřebami. Je zároveň vyústěním projektu, který byl na rozvoj kompetencí speciálních pedagogů zaměřen. Projekt s názvem Podpora zavádění expresivních terapií do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Moravskoslezském kraji přinesl speciálním pedagogům z partnerských škol projektu dvouletý intenzivní rozvoj v oblasti využití muzikoterapeutických a arteterapeutických technik.

Projektové aktivity se skládaly z šesti modulů muzikoterapie, šesti modulů arteterapie, dvou supervizních cyklů v muzikoterapii a dvou supervizních cyklů v arteterapii. Vzdělávání a supervize byly doplněny dvěma workshopy se zahraničními lektory a stáží ve speciálních školách ve Slovenské republice. Speciální pedagogové z partnerských škol tak získali jednak vzdělání v konkrétních terapeutických přístupech, jednak byli obohaceni také o nové informace, kdy jim zkušenosti zahraničních lektorů nebo kolegů přinesly nové zkušenosti a pohledy na tento způsob práce.

Do textu publikace jsou mimo popisného textu včleněny také podněty speciálních pedagogů z partnerských škol. Patří jim dík také za praktické postřehy a inspirativní přístup k práci, který zpětně nás, autory textu a garanty projektu, obohacuje.

Neméně důležitou součástí textu jsou také kazuistiky a vlastní zkušenosti autorů s konkrétními žáky v konkrétních situacích. Tyto pasáže označujeme pro lepší přehlednost kurzívou.

Všem čtenářům této publikace přejeme, aby se jim text stal užitečnou a vyhledávanou pomůckou!

Jiří Kantor a Martina Friedlová

1 Rituály v muzikoterapii a arteterapii

Jiří Kantor, Lenka Kružíková, Svatava Drlíčková, Martina Komzáková

Rituály mají při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami důležitou roli. Dávají edukačnímu procesu srozumitelnou a předvídatelnou strukturu, čímž podporují u žáků pocit bezpečí, zlepšují schopnost jejich orientace, zlepšují pozornost, zvyšují motivaci a aktivní zapojení atd. Pavlicevic (2003) popisuje různé skupinové rituály v muzikoterapii – sociální, hudební, úvodní, závěrečné, rozvíjející se v průběhu setkání. Stálé rituály v muzikoterapii a arteterapii zařazujeme na úvod a závěr muzikoterapeutického setkání. Mnohdy jsou propojeny použitím stejného hudebního nástroje nebo písně, neverbální techniky. Žák tak v prvních chvílích zažívá situaci, která je mu známá, necítí se ohrožen či zúzkostněn neznámou činností.

V praxi můžeme rituály používat různými způsoby (Hickson, 2000):

- vymezit zahájení a ukončení setkání skupiny,
- objevit zapomenuté rituály, které jsou námi oblíbené, například z dětství,
- vytvořit vlastní skupinové rituály pro oslavy, narozeniny, roční období, aj.,
- vytvořit vlastní individuální rituál, který by pomohl člověku ve chvíli, kdy se vrací domů ze zařízení nebo se stěhuje.

V následujícím textu budou představeny důležité typy rituálů. Jedná se o kontaktní písně, ranní kruh a další rituály používané v edukační i terapeutické praxi u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Kontaktní písně

Jako rituály se v muzikoterapii často používají tzv. kontaktní písně. V angličtině se označují jako tzv. „Hello Songs“ – písně pro přivítání a „Good Bye Songs“, které se zaměřují na závěrečný rituál s tématem loučení. Kontaktní písně, které muzikoterapeuti komponují, zůstávají většinou stejné (především melodie). Často se mění výraz, barva hlasu nebo hudebních nástrojů, tempo, dynamika a někdy také harmonie.

Důležitou hudební část tvoří písně o jménech. Jedná se o specifický druh písní, které muzikoterapeuti obvykle skládají pro konkrétního klienta či skupinu, které se v mnoha případech vyvíjí s tím, jak se vyvíjí terapeutický proces, reagování klienta a vzájemný vztah, aktuální emocionální či psychický stav atd. Kontaktní písně někdy vznikají ze spontánních improvizací, někdy jako základ slouží motivy, které vymyslí samotný klient, ale také se využívají již hotové písně. V angličtině jsou dostupné zpěvníky s řadou těchto kontaktních písní. V češtině bohužel nemáme tolik hudebního materiálu. Přesto v této kapitole přestavíme některé písně s notovými přepisy, které uvádí L. Kružíková (2014).

Základním kritériem pro kompozici písně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je přiměřenost věku a schopnostem žáka. Žák si tak může snadno zapamatovat melodii a text. Hudební produkt je pro něj přístupnější, snadněji na něj může reagovat (zvukem, hlasem, hudebním nástrojem) a vstupovat tak do hudební komunikace. S využitím a manipulací hudebně vyjadřovacích prostředků lze dosáhnout různých variací písně, např. změnou harmonického doprovodu, tempa, dynamiky, výrazu písně, barvy hlasu atd.

Uvítání mohou reprezentovat tato témata: pozdrav, zjištění v jakém fyzickém a psychickém stavu žák je (aktivita, pasivita, emoční ladění) a jak směřovat aktuální práci s žákem na základě jeho potřeb a možností. Hudebně lze v písni portrétovat charakteristické znaky osobnosti žáka, které chceme zdůraznit.

Kontaktní píseň také někdy zohledňuje, co má žák rád. Např. u dětí se může jednat o různé druhy hraček, které lze zapojit do hudební kompozice (zpíváme o nich nebo jsou fyzickou součástí rituálu), ale také o důležitých osobách, věcech a tématech jejich života. Písňe o jméně jsou potom spojeny s navazujícími herními písňemi. Mezi další témata patří aktivizace žáka (např. začlenění zvuku nástroje, který aktivuje pozornost žáka), interakce (např. v písni je vytvořen prostor pro reakci žáka), přechod (např. píseň připravuje žáka na přechod k jiné aktivitě) atd. Následující ukázky ukazují tyto aspekty na konkrétních kontaktních písňích českých muzikoterapeutů.

Kontaktní píseň „Už jsme tady“ byla složena pro žáky se zrakovým a kombinovaným postižením. Text v úvodu „budeme zpívat“, „budeme hrát“ umožňuje orientaci žáků a rozpoznání opakující se hudební aktivity. Dále následuje oslovení žáka/žáků a pozdravení.

Obr. 1.1 Notový zápis písně „Už jsme tady“

Už jsme tady

K. Grochalová

Už jsme ta - dy a bu - de - me zpí - vat. Už jsme ta - dy a bu - de - me hrát.

Já jsem Lui - sin - ka. Ří - ká - me do - brý den, ce - lý den.

Píseň „Zpívánky“ je určena pro žáky s kombinovaným postižením. K hudebnímu doprovodu využívá chrottu nebo a capellový zpěv s rytmicizací. Přivítání je spojeno s podáním ruky, zrakovým kontaktem a úsměvem.

Obr. 1.2 Notový zápis písně „Zpívánky“

Zpívánky

Hudba: V. Korhoňová
arr. D. Pšeničková

A hoj dě ti, klu ci, hol ky, se šli jsme se na zpí ván ky. Spo leč ně si za zpí vá me,

do ryt mu si za tles ká me. Na se be se u smě jem, při ví tá me krás ný den.

Píseň „Medvídek se uklání“ začleňuje do uvítacího rituálu pozdravení s hračkou – plyšovým medvědem. Při zpěvu písně se žáci hračku mohou pohladit a přivítat se s ní.

Obr. 1.3 Notový zápis písně „Medvídek se uklání“

Medvídek se uklání

D. Pšeničková

Voice

Me-dví-dek se u - klá - ní, bu-d'te u nás ví - tá - ni. Do - brý den, do - brý den,
7
ví - - - tá - - - me vás.

Detailed description: The image shows the musical notation for the song 'Medvídek se uklání'. It is written for voice in a 3/4 time signature with a key signature of one sharp (F#). The melody consists of quarter and eighth notes. The lyrics are: 'Me-dví-dek se u - klá - ní, bu-d'te u nás ví - tá - ni. Do - brý den, do - brý den, ví - - - tá - - - me vás.' The first line of music ends with a double bar line, and the second line starts with a measure rest marked with the number 7.

Obr. 1.4 Notový zápis písně „Kamarádi“

Kamarádi

E. Káčerková

Voice

V na-ší tří-dě vši-chni jsme, ka-ma-rá - di. Ka-ždý vi - dí, že my se
7
má-me rá - di. Zpi-vá-me a kre-slí-me, do ško-ly se tě - ši-me, pro-to - že my
14
vši-chni jsme ka-ma-rá - di. Tan-cu - je-me ve-se-le, mo-de-lu - je - me skvě-le,
21
a na - víc my vši - chni jsme ka - ma - rá - di.

Detailed description: The image shows the musical notation for the song 'Kamarádi'. It is written for voice in a 2/4 time signature with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter and eighth notes. The lyrics are: 'V na-ší tří-dě vši-chni jsme, ka-ma-rá - di. Ka-ždý vi - dí, že my se má-me rá - di. Zpi-vá-me a kre-slí-me, do ško-ly se tě - ši-me, pro-to - že my vši-chni jsme ka-ma-rá - di. Tan-cu - je-me ve-se-le, mo-de-lu - je - me skvě-le, a na - víc my vši - chni jsme ka - ma - rá - di.' The notation is divided into four systems, with measure numbers 7, 14, and 21 indicated at the start of the second, third, and fourth systems respectively.

Součástí textu písně „Kamarádi“ je reflexe vztahů žáků ve třídě. Vyjádření skutečnosti, že učitel má žáka rád, že ve skupině jsou dobré vztahy nebo povzbuzení k dobré náladě se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontaktních písních často objevuje. Zpěv učitele, ve kterém se odráží empatický a láskyplný vztah k žákům, doprovázený laskavým chováním učitele je důležitým příspěvkem k dobrému sociálnímu klimatu ve třídě.

Experimentování se zvuky

Z kontaktní písně se dá snadno vytvořit jednoduchá hudební struktura, kterou můžeme využít pro experimentování se zvuky, jak je možné vidět na následujícím příkladu.

V rámci týdenního rehabilitačního pobytu jsem pracoval s šestiletou holčičkou s těžkou centrální hypotonií a hlubokou mentální retardací, která se jmenovala Markétka. Jednalo se o velmi závažné postižení, které jsem v rámci praxe viděl a které neumožňovalo Markétce téměř žádný volný pohyb (také příjem potravy byl značně problematický, spojený s častým dávením). Při začátku muzikoterapie jsem na kytarě hrál arpeggia se střídáním dvou septimových akordů. Následně se vytvořila melodie s textem, která je na notovém příkladu na obrázku č. X.

Obr. 1.5 Notový zápis písně „Dobré ráno, Markétko“

Zdalo se mi, že u Markétky bylo možné cítit napojení, ale vzhledem k chybějící motorické odezvě jsem si nebyl jistý. Pokračoval jsem ve zpívání textu, ale přestal hrát na kytaru. Vzal jsem si dřívka (claves) a zkusil doprovázet s výraznými rytmickými vzorci na konci frází. Postupně jsem střídal jednotlivé nástroje a měnil styl hry, aby bylo možné dobře rozlišit změny barvy. Poté jsem si vzal triangu a na konci každé fráze jej rozezněl a nechal doznít. Jakmile zvuk triangu dozníval, začal jsem s další frází. Soustředil jsem se při hraní na zrakový kontakt s Markétkou. Chtěl jsem si potvrdit, zda se skutečně soustředí na hudbu a zda jsme napojeni, proto jsem se přesunul na druhou stranu a pokračoval v hraní. Markétka se zorničkami otočila za mnou (nebo zdrojem zvuku), což byl jasný signál, že mě vnímá a poslouchá. Melodie a text písničky posloužila jako struktura pro zkoušení zvukových barev nástrojů s různými variacemi doprovodu.

V druhé části první lekce se mi zdálo, že se Markétka uvolnila. Využil jsem jako rytmický vzorec rytmus jejího dechu. Dlouhými tóny na vokály jsem spojil několik jejích nádechů a výdechů v rytmu, který udávala. K tomu jsem hrál jednoduchý kytarový podklad na jednom akordu.

Rituál pro rozloučení může proběhnout velmi jednoduchým a krátkým způsobem, jak je vidět na písni „Příště se zas uvidíme“. Píseň může být zpívána a capella a zakončena zazvoněním na zvoneček.

Obr. 1.5 Notový zápis písně „Příště se zas uvidíme“

Příště se zas uvidíme

L. Kružiková

Giocoso

C G C G C C G C G C

Voice

A - hoj Va-ši-ku, příš-tě se zas u - vi - dí-me. A - hoj Va-ši-ku, můj krá-sný den.

Detailed description: The image shows a musical score for a voice part in 4/4 time. The melody is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Above the staff, the chords C, G, C, G, C, C, G, C, G, C are indicated. The lyrics are written below the staff, aligned with the notes. The tempo/style marking 'Giocoso' is placed above the first measure.

Pokud žákům z důvodu špatné adaptability činí problém ukončení činnosti a přechody, bývá závěrečný rituál delší a více strukturovaný. Píseň může obsahovat pomlky a pauzy pro reakce žáka, tělesný kontakt (pohlazení, podání ruky) nebo společnou chvíli ticha pro integraci pocitů a přípravu na odchod. Ukázku „Zpívání končí“ lze různými způsoby variovat, přidávat další text atd.

Obr. 1.6 Notový zápis písně „Zpívání končí“

Zpívání končí

J. Kantor

G B min7 A min7 G B min7

Voice

Zpí - vá - ní kon - čí, á - á - á. Hra - ní kon - čí,

7 A min7 G G B min7 A min7 G

Vyřukat na buben

pam - pa-da-dam pam. Co nás ted če - ká? Sva-či - na.

Detailed description: The image shows a musical score for a voice part in 3/4 time. The melody is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Above the staff, the chords G, B min7, A min7, G, B min7 are indicated. The lyrics are written below the staff, aligned with the notes. A second line of music starts with a measure rest (7) and includes the instruction 'Vyřukat na buben' above the staff. The chords A min7, G, G, B min7, A min7, G are indicated above this line. The lyrics 'pam - pa-da-dam pam. Co nás ted če - ká? Sva-či - na.' are written below the staff.

1.2 Ranní kruh a další rituály ve třídě

Specifickým druhem rituálu, který je rozšířený zejména v mateřských školách a v základních školách speciálních, je tzv. **ranní kruh**. Jedná se o soubor aktivit, kterými se začíná vyučování. Součástí ranního kruhu bývá také přivítání s žáky, které je obvykle doprovázeno kontaktní písní. Během stáží a následků ve třídách u žáků s těžkým kombinovaným postižením jsme se opakovaně setkali s písní, která je z metodiky Veroniky Shernborne (viz níže).

Obr. 1.7 Notový zápis kontaktní písně z metodiky V. Shernborne

Vi tej Ond ro ví tej Ond ro jak se máš jak se máš my tě tu ví tá me

my tě rá dí má me pojď me zi nás pojď me zi nás

Příkladem ranního kruhu je edukační program, který byl vytvořen pro žáky rehabilitační třídy ZŠ a SŠ Credo. Průběh a jednotlivé části rituálu se průběžně měnily. Za jeho základní body bylo možné považovat:

- Zazvonění na zvoneček nebo tibetské činelky pro ztišení žáků.
- Kontaktní píseň s rituálem pro pozdravení se jménem a pozdravením každého žáka (viz níže).
- Píseň se jmény dnů v týdnu. Píseň probíhala tak, že po jejím zpěvu měli žáci určovat, který je den a přiřadit příslušný den v týdnu na vizualizované struktuře dnů na tabuli.
- Počasí: žáci ukazují, jaké je aktuální počasí, dle jejich výběru zpíváme příslušnou píseň.
- Ukazování na fotkách, kdo je přítomný a kdo ve třídě chybí.
- Další výuka a písně dle tematického plánu (témata jako např. jídlo, časová a prostorová orientace, moje rodina, zábava atd.).

Obr. 1.8 Notový zápis kontaktní písně využívaný v ZŠ a SŠ Credo

Do bré rá no Klár ko do bré rá no Klár rko

do bré rá no Klár ko do bré rá no Klár ko

Specifickým druhem komunitního rituálu, se kterým jsme se setkali během výzkumu edukace žáků s DMO, byly tzv. **ranní motorické chvílky**. Jednalo se o ranní shromáždění žáků a učitelů, kteří vyučovali podle vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Toto setkání probíhalo na začátku každého dne – jeho účelem bylo společné přivítání (včetně ranní písně) a informace učitelů a žáků o důležitých událostech. Jednou týdně byl program delší – žáci se společně vyučovali píseň nebo říkanku, kterou doprovázeli v příslušném alternativním komunikačním systému (tato společná výuka pomáhala mimo jiné sjednocovat komunikační znaky a symboly příslušných komunikačních systémů, které se ve škole využívaly).

1.3 Rituály na začátku a na konci muzikoterapeutických a arteterapeutických setkání

Zvonečky koshi

Jednoduchou formou přivítání, která oslovuje pozornost žáků a schopnost naslouchání zvukům, patří předávání a zvonění na zvonečky firmy Koshi nebo Shanti. Kruhové uspořádání skupiny je nejvhodnější snadné předávání nástroje. Obdobně můžeme pracovat v individuální výuce nebo individuální terapii. Snažíme se nemluvit, ale naslouchat zvukům. Cvičení můžeme obohatit o to, že před předáním zvonečku každý čeká, až dozní jeho zvuk.

Jaký je to nástroj?

Muzikoterapii lze začít také tím, že se žáci musí uklidnit a čekat až učitel rozezná nástroj, který má schovaný za zády. Poté hádají, co je to za zvuk a jakému nástroji patří. Vhodnými nástroji pro tuto aktivitu jsou např. různá chřestidla, vajíčka a drobné zvukové hračky. Abychom vzbudili zvědavost žáků, můžeme se ptát taky na další kvality nástroje, např. barvu, tvar, materiál atd. Další pokračování aktivity může probíhat podobně jako v předešlém cvičení. Nástroj se pošle po skupině, aby si na něj mohl každý zahrát.

Svíčka

Někteří učitelé s žáky s těžkým zdravotním postižením využívají při ranních kruzích či muzikoterapii svíčky. Na začátku setkání můžeme rozsvítit svíčku pro celou skupinu (nebo pro žáka při individuální terapii/výuce) a na konci ji sfouknout. Také můžeme rozsvítit pro každého žáka jednu malou svíčku a zahrát pro něho kontaktní píseň či oblíbenou píseň žáka. Tato poslední varianta je sice ve skupině časově náročná, ale nabízí vhodný prostor pro postupné sblížování na počátku muzikoterapeutických setkání, kdy se postupně poznáváme.

Wende Já Hó

Wende Já Hó je píseň indiánského kmene, která byla zpívána každé ráno za úsvitu slunce jako poděkování za nový den. V jedné muzikoterapeutické skupince jsme si díky její symbolice zvykli zpívat píseň *Wende Já Hó* na závěr muzikoterapeutických setkání i jiných aktivit. Byl to svým způsobem výraz poděkování ostatním za pocit sounáležitosti a podporu ve skupině. Uvádíme zde text na vlastní melodii. K doprovodu zpěvu se hodí rytmické nástroje a bubny (např. autentický oválný indiánský buben). Zpěv písně lze doplnit jednoduchými tanečními pohyby v kruhu, např. překračováním nohama na místě, tleskáním do rytmu, pohyby boků atd.

Uklízení

Někteří žáci mají potíže s přechody z muzikoterapie zpět do třídy či k jiné aktivitě. Jedná se např. o žáky s poruchami autistického spektra. U těchto žáků se osvědčilo věnovat se na závěr setkání

uklizení hudebních nástrojů a použitých materiálů. Poté provedeme jednoduchý a krátký rituál pro rozloučení, např. zazvonění na zvoneček či rozloučení.

U moře

Muzikoterapie začíná společnou přípravou bubnů djembe. Sedíme v kruhu, tak abychom na sebe všichni viděli. Prsty a dlaně volně přejíždí po bláně bubnu. Tento pohyb je doprovázen opakujícím se textem: „Scházíme se spolu u moře. Slyšíte, jak šumí? Tato píseň nám uvolňuje ruce i ramena, volně se můžeme nadechnout a nechat mořský vítr, aby rozhýbal také naše tělo, stejně jako stromy ve větru. Zlehka se dotýkáme prsty vody a pohráváme si s ní.“ V této závěrečné fázi již konečky prstů bubnují na blánu bubnu a přesouvají se v různém směru po bláně. Na tento úvodní rituál navazují aktivity podporující koordinaci pohybů pravé a levé ruky a další aktivity.

Závěrečný rituál je inspirován rituálem v úvodu. Prsty a dlaně volně přejíždí po bláně bubnu. Tento pohyb je doprovázen opakujícím se textem: „Rozcházíme se spolu u moře, abychom se zde zase příště setkali. Slyšíte, jak šumí? Tato píseň nám uvolňuje ruce i ramena, volně se můžeme nadechnout a nechat mořský vítr, aby rozhýbal také naše tělo, stejně jako stromy ve větru. Děkuji, že jste tu byli se mnou.“

V arteterapii je rituál provázán s vizuálně nebo hapticky percepční aktivitou. Základním cílem rituálu je přechod z jednoho stavu (situace) do druhého prostřednictvím přechodové výtvarné aktivity. Výtvarná aktivita je zaměřena na vizuální vnímání a vyjádření vlastních psychických stavů prostřednictvím vztahu k přechodovému (zástupnému) objektu. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v daných situacích osvědčuje pro zintenzivnění účinku zážitku využít konkrétní zástupné předměty, které mohou uchopit do rukou. Zároveň mohou díky jejich barevnosti, tvaru či povrchu popsat svůj aktuální stav. Sytá barevnost, různá velikost a rozmanité povrchy objektů (plyšové hračky, barevné polštáře, barevné hudební nástroje, nádoby, herní kostky, atd.), které jsou dostupné na viditelných místech v místnosti, umožňují žákům vybrat předmět dle své aktuální preference. Díky fyzickému kontaktu s tímto předmětem žák dosahuje příjemného a bezpečného pocitu, což pomáhá k pozitivnímu naladění na následující aktivitu.

Pokud terapeut zná individuální vizuální preference žáka k objektům, barvám, tvarům a povrchům, pak se volba předmětu žáka pro něj stává i diagnostickou pomůckou k porozumění jeho aktuálnímu stavu, což je významné obzvláště v uvítacím rituálu.

Čím vyšší je stupeň postižení žáků, tím více by měly mít rituální okamžiky stejný průběh. U žáků, u nichž to jejich schopnosti umožňují, je možné obměňovat způsob, jak se přivítat. Zařazujeme nejen aktivity zaměřené introspektivně „o nich“, ale můžeme již aktivizovat skupinovou práci: „Ahoj Jano, vítám Tě a líbí se mi Tvoje tričko, protože je ...(třeba hezky červené)“. Při jakékoliv skupinové aktivitě je nutné, aby terapeut měl připraveno řešení pro případ, pokud by žák měl zásadní potíže při splnění aktivity, a aby mu pomohl úkol zvládnout! Např. pokud terapeut již zná individuální vizuální preference žáka, pomůže nabídkou oblíbené barvy: *Vím, že máš rád červenou, kdo má dnes červenou barvu?*

Možnosti „přechodového objektu“ využíváme dle individuálních preferencí výběru žáků z dostupných objektů v místnosti (žák si může vybrat svůj předmět, prostřednictvím kterého bude terapeut vytvářet s žákem kontakt). Také je možné mít společný předmět – v tomto případě všechny děti i terapeut mají stejný předmět jako prostředníka pro vzájemnou komunikaci. V optimálním případě se dá takovým předmětem zamávat (např. s maňáskem nebo s rukou plyšové hračky). Jednoduchou loutku nebo „mávací“ hračku je možné vyrobit společně s dětmi. Děti mají k takovému předmětu potom mnohem hlubší vztah.

Uvítání

Dostatečné množství vizuálně podnětných předmětů v místnosti.

Instrukce: „Vyber si pro dnešní den barvu / to, co máš rád / zvířátko / obrázek atd. Posad' se zpět do kruhu.“ Vybírá si i učitel.

Průběh: Všichni sedí v kruhu a postupně každý řekne: „Ahoj, já jsem Jana a dnes jsem si vybrala žluté sluníčko, protože...“ (ostatní jsou v klidu a naslouchají).

Pokud je postižení žáků takové, že neumožňuje samostatný pohyb po místnosti, nabídneme mu předmět, o kterém víme, že je jeho oblíbený, se slovy: „Ahoj Pěťo, vítám Tě“. Zároveň mu jeho předmět předáme. Pokud vyjadřuje spokojenost, položíme předmět tak, aby se ho fyzicky dotýkal. Pokud vidíme nespokojenost, předmět umístíme do jeho zorného pole. I oční kontakt s oblíbeným předmětem může implicitně přispívat ke zklidnění žáka a navození pocitu bezpečí.

Závěrečný rituál

V arteterapii existují dvě fáze závěrečného rituálu. První je úklid pomůcek a druhou je rozloučení.

Úklid pomůcek

Výtvarná činnost je vždy spojena s určitou mírou nepořádku, který je nutný ihned po aktivitě uklidit, jinak by mohlo dojít ke zničení výsledku práce nebo dalšímu uspinění pracovního místa či žáka. Proto je potřebné děti naučit, že je nutné po každé práci uklidit pracovní místo případně umýt sebe a převléct se (záleží na druhu výtvarné aktivity). I v případě těžkého postižení žáků je potřebné děti naučit, že je budeme umývat, převlékat a pak budou muset chvíli počkat, než se bude pokračovat v další činnosti. Proto je v arteterapii nutné počítat, že úklid je nutnou aktivitou v celém procesu. Pokud se úklid pojme rituálně jako standardní součást aktivit s pozitivním prvkem – odměnou (pochvala, oslavná písnička, atd.), může být úklid přijímán i pozitivně. Obecně úklid patří k nepopulárním činnostem. Vhodnou variantou je okamžik úklidu zahájit tím, že úklid vizualizujeme nádobou, která slouží k úklidu pomůcek (nejlépe stále stejnou, např. nádobu na štětce a krabice na papíry) a zároveň tento předmět doprovázíme verbálně výzvou k úklidu. Důležité je, aby se úklidu účastnil každý v rámci svých individuálních možností. Na konci úklid potom s dětmi „oslavit, že je uklizeno.

Rozloučení

Pomůcky: rituální věta a rituální „mluvící“ předmět (může jich být několik)

Cíl: ukončení procesu a pro terapeuta zpětná vazba, v jakém rozpoložení žák odchází, zda není nutná ještě nějaká intervence, aby proces byl ukončen.

Instrukce: všichni sedí v kruhu a terapeut pošle „mluvící předmět“. Žák, který má „mluvící předmět“, začíná svou řeč ritualizovanou větou, např. „Dnes se mi nejvíc líbilo.....“ Terapeut na něj reaguje, poskytne závěrečnou zpětnou vazbu, co se žákovi povedlo. Pozor – mělo by se jednat o stručné výstižné sdělení! Poté žák pošle „mluvící předmět“ dál. Terapeut mluví jako poslední. Pokud máme „mluvících předmětů“ několik, můžeme nechat žáky vybrat, kterým se v daném setkání budou loučit. Např. vybírá žák, který byl neaktivnější u úklidu.

V případě těžkého postižení žáka je možné, aby měl terapeut svůj předmět – nejlépe barevného plyšového maňáska, kterým žáka na rozloučenou jemně pohladí, (pokud je to žákovi nepříjemné, tak alespoň v jeho zorném poli mu maňáskem zamává) a rozloučí se rituální větou.

Shrnutí

Rituál je významnou vstupní a závěrečnou aktivitou při muzikoterapeutických a arteterapeutických setkáních. Obdobně jej lze využít také v rámci edukace. V této kapitole jsou nabídnuty různé varianty rituálů z oblasti muzikoterapie a arteterapie. Mezi další aktivity, které jsou s rituály úzce spojené a nabízí široké možnosti využití, patří rozcvičovací cvičení (tzv. warming up). Tomuto tématu je věnována následující kapitola.

2 Warmingové aktivity v muzikoterapii a arteterapii

Jiří Kantor, Svatava Drličková, Martina Friedlová, Martina Komzáková

Warmingové neboli zahřívací aktivity mají za úkol připravit žáky na náročnější práci ve skupině. Cílem této fáze je aktivovat percepci žáků, uvolnit neklid, sladit skupinu, dostat se do kontaktu se svým tělem atd. Warming může mít formu improvizčních pohybových aktivit při poslechu hudby, skupinového zpěvu písní dle přání žáků, doprovodu na hudební nástroje k reprodukováné hudbě, jednoduchého cvičení při hudbě nebo krátké imaginace s příběhem (např. před výtvarnou aktivitou). Také v úvodních fázích vývoje třídy můžeme využít různé aktivity zaměřené na seznámení žáků, vytvoření dobrého klimatu a přátelských vztahů ve skupině (do této kategorie patří např. níže uvedená cvičení se jménem). Začínáme na úrovni, která pro žáky není náročná. Mnoho cvičení z dalších kapitol lze využít k těmto účelům. Zde uvedeme několik příkladů.

V arteterapii je důležitou součástí warmingových aktivit „mentální“ a fyzická příprava na aktivitu (hlavně příprava jemné motoriky). Pokud pracujeme s viditelnou vizuální stopu jako s výsledkem hlavní aktivity a používáme konkrétní materiál, je vhodné žáky připravit na následující proces, aby se co nejvíce podpořil „řemeslný/ technologický úspěch“ hlavní aktivity.

Konkrétně, když například budeme vystřihovat či trhat nějaké tvary z papíru, jehož máme omezené množství, je důležité, aby žáci byli „předpřipraveni nanečisto“, aby věděli, jaký technologický postup je čeká. Jinak je mnohem větší pravděpodobnost, že nedosáhnou potřebného výsledku a nenávratně se poničí výtvarný materiál, konkrétně daný papír. Vystřihají jiný tvar či nedokáží zkoordinovat držení papíru a manipulaci s nůžkami, takže se jim ani stříhání nepovede.

Také při malbě, když je necháme samostatně volit barvy a malovat spontánně, je nutné si ověřit, že si žáci uvědomují, že černá barva jim vše ušpiní, proto je nutné s ní malovat jako s poslední nebo počkat, až uschne. Vždy je nutné si pečlivě umýt štětec, proto je vhodná ledolamka typu: „*Co všechno víš o barvách? Která barva spolkně ostatní? Jaká barva vznikne, když se kamarádi žlutá barva s modrou?*“ Můžeme aktivitu obměnit tak, že kromě verbálních odpovědí žáci vyberou a podají předmět, který má danou barvu. Míra pohybové aktivity v ledolamkách v arteterapii by ovšem měla být velmi citlivě zařazována. **Výtvarná činnost vyžaduje velkou míru soustředění a dobrou koordinaci soustavy „oko - mozek - ruka“, proto než děti fyzicky, mentálně i emočně příliš aktivizovat, tak je vhodné ledolamky zaměřit právě na soustředění, pochopení úkolu a (znovu) nácvik pohybů ruky, dlaní a prstů.**

2.1 Nácvik pohybů pro výtvarné činnosti

Ve skupině děti postupně jeden po druhém ukáže „jako“ a řekne něco z toho, co dělá ruka u malování / kreslení / stříhání. Ostatní po něm pohyb zopakují. Učitel se aktivity účastní také a opakuje s žáky pohyby, případně je koriguje a upozorňuje na specifika pohybů při dané činnosti.

Čím vyšší je u žáků stupeň postižení, tím jednodušší volíme techniky a pohyby. Učitel ukazuje, co je potřeba dělat, a žák po něm opakuje. V případě potíží s uvolněním ruky, zápěstí, dlaně a prstů je vhodná přímo kontaktní fyzická pomoc nebo stimulace potřebných pohybů. Učitel přímo pomáhá zrealizovat požadovaný pohyb, pomáhá žákovi s pohybem. Vhodná je dlaňová masáž a rozhýbání prstů. Důležité je i zahřátí a prokrvení dlaní a prstů, aby žáci byli schopní udržet nástroj.

Mezi aktivity pro zahřátí, prokrvení a rozpohybování dlaní a prstů patří tleskání, tření dlaní nebo prstů jedné ruky o sebe (špetkový úchop), krouživé pohyby zápěstí, koulení míčku dlaní na pevném povrchu, muchlání papíru do koule (noviny), žmolání malých kuliček z papíru v prstech, válení hranaté tužky mezi dlaněmi, atd.

Mezi klíčová specifika malby štětcem lze zařadit:

- špetkový úchop,
- malý přítlak – štětcem hladíme,
- koordinovaný pohyb ruky a zraku mezi třemi místy: papír, kam se maluje, místo, kde je zdroj barvy, a nádoba s vodou na vypláchnutí štětce,
- když střídáme barvu, musíme vyměnit štětec s požadovanou barvou, anebo je nutné štětec vypláchnout,
- znalost, jak zacházet s vodou na papíře, aby se papír nerozmočil a barva byla sytá,
- dávání pozor na nádobu s vodou, aby se nevylila.

Mezi klíčová specifika kresby patří:

- špetkový úchop,
- silnější přítlak na tužku či pastelku (na rozdíl od štětce),
- sytost a šířka barevné stopy je závislá na síle přítlaku,
- s pastelkou je nutné zacházet opatrně, aby se nezlomila tuha,
- nácvik pohybu ořezávání pastelky,
- hledání jiné barvy pastelky (děti mají tendenci pro zjednodušení práce barvy pastelek nestřídat nebo naopak pro zaujetí barevností a střídání pastelek nedokončí požadovaný tvar),
- kresbu je možné „rozmazat“, pokud je na ploše hodně suchého pigmentu, nesmí se tedy po ní jezdit rukou, je zapotřebí ji chránit například papírem.

Klíčová specifika střihání představují:

- používání obou rukou (jedna ruka drží papír, druhá pohybuje palcem a ukazováčkem). Dáváme pozor na nůžky u leváků a praváků! Pokud není levák naučený používat nůžky pro praváky, potřebuje pro správný pohyb a sílu v prstech nůžky pro leváky,
- pohled očí na papír, ne na ruce,
- pokud střiháme složitější tvar (křivky), je užitečné si tvar předkreslit,
- schovávat si vystřihané tvary na určité místo, aby nedošlo k záměně, jaký papír se střihá,
- dávat pozor na střihnutí do prstu!

2.2 Příklady warmingových aktivit

Tancuj, tancuj

Oblíbenou warmingovou aktivitou v muzikoterapii u předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou pohybové aktivity k lidové písni „Tancuj, tancuj“. Při první sloce mají děti možnost pohybovat se, jak chtějí. V dalších slokách pracujeme vždy s nějakým úkolem, který pomáhá vytvořit hranice (např. v situacích, kdy děti začnou ztrácet kontrolu nad svým chováním) a udržuje napojení na terapeuta. Např. při druhé sloce, ve které se zpívá „Stojí voják na vartě, v rozrhaném kabátě...“, děti mají pochodovat jako vojáci, nebo mají zůstat ve stronzu v okamžiku, kdy hudba přestane hrát, dále mohou rychlost svých pohybů přizpůsobovat rychlosti hudby s neočekávanými změnami atd.

Najdi barvu

Cvičení „Najdi barvu“ je arteterapeutická varianta úvodní aktivizační pohybové aktivity. V místnosti bohaté na vizuálně atraktivní předměty mají za úkol najít předmět s určitou barvou a dotknout se ho. Obtížnější varianta, seskupit u sebe určitý počet předmětů s určitou barvou. Je možné pracovat jako jednotlivci i ve skupinách. Další obměna je možné hrát s tvary (hledání koule, krychle, kvádrů, kruhu, čtverce, trojúhelníku atd.).

Co mám stejného se spolužákem/učitelem

Toto cvičení má za úkol aktivizovat sociální interakci, komunikaci a posílit citlivost vizuální percepce. Žáci sedí s učitelem v kruhu. Úkolem je najít na spolužákovi (na jeho oblečení a na předmětech, které má u sebe) něco, co je z vizuálního hlediska stejné nebo podobné, jako má on sám (začíná se od nejjednodušších podobností, např. „máme oba kalhoty, přezůvky“ až k detailům, např. „máme stejné knoflíky, barvy, knoflíky, zipy“). Učitel má připravenou nápovědu, pokud by pro některého žáka bylo těžké úkol splnit.

Jméno

Během prvních setkání s žáky (ať již při vytvoření nové třídy nebo při muzikoterapeutických setkáních) můžeme využít toto cvičení. Žáci vytvoří kruh tak, aby na sebe navzájem viděli. Během cvičení si kreativně hrajeme se svými jmény. Někdo řekne svoje jméno, ostatní jej zopakují (mohou i několikrát za sebou) a imitují přitom způsob, jakým způsobem bylo jméno vyřčeno, popř. napodobují doprovodné pohyby, mimiku atd. Můžeme vymýšlet různé varianty cvičení:

- Řekneme své jméno podle toho, jak se právě cítíme, podle pocitu nebo vlastnosti, která se dotýčenému líbí nebo kterou si vybere z jiného důvodu. Důraz je kladen na práci s intonací, dynamikou, rytmem, tempem a výrazem řeči. Skupina se po každém žákovi snaží dohromady zopakovat jeho jméno stejným způsobem.
- Dotyčný řekne své jméno a k tomu udělá nějaký pohyb. Ostatní žáci se snaží to zopakovat po něm. Můžeme vymýšlet pohyby, které jsou srandovní, které vypadají umělecky, které obsahují emoce atd.
- Rytmizujeme jednotlivá jména, každý řekne své jméno a zároveň vytleská jeho rytmus. Rytmizovat můžeme na různé části těla, hledat zvuky.

Jistě si povšimneme, že kromě samotného warmingu, opakování jmen žáků a vytvoření vzájemného kontaktu ve skupině, se žáci prostřednictvím různých variací cvičení mohou mnohému naučit – pojmenovávat emoce, vlastnosti, pohyby atd. Možných variací je velké množství.

Arteterapeutická varianta tohoto cvičení může znít následovně: „Jmenuji se ... a mám rád ... barvu. Líbí se mi, protože ...“ (žáci doplní věty podle své libosti).

Žáci mohou mluvit bez přípravy. Také lze posílit účinek tím, že aktivitu uvedeme vysvětlením úkolu. Řekneme žákům, že si budou představovat barvu a že si mají najít v místnosti předmět, který požadovanou barvu má. Aktivitu je dále možné rozšířit. Žáci mohou předmět pozdravit. Jméno předmětu zopakují spolužáci, kteří mají stejnou barvu a ukáží mu svůj předmět. V jiné variantě předmět pozdraví všichni společně a zopakují, jakou barvu mají rádi, zatímco žák se stále dotýká prstem dané barvy na svém předmětu a ukazuje ho ostatním.

Představení se

Tato technika je variantou předchozího cvičení. Nyní však nepracujeme se jménem, ale zkusíme se představit neverbálně. Opět stojíme nebo sedíme v kruhu.

- Postupně vydá každý v kruhu nějaký zvuk. Může jej vytvořit ústy nebo hrou na tělo. Ostatní po něm opakují to samé.
- Postupně vydá každý ve skupině nějaký zvuk a k tomu udělá nějaký pohyb. Ostatní po něm opakují.
- Každý žák vytleská nějaký rytmus. Ostatní po něm rytmus 2x opakují.
- Provádíme to samé cvičení, ale snažíme se zůstat v rytmickém pulzu – rytmy jednotlivých žáků na sebe navazují, nepřerušují se.
- Každý žák si vybere nějaký hudební nástroj. Poté se jednotlivě představí ve skupině zvukem nástroje, který si zvolil. Tuto aktivitu můžeme několikrát opakovat se zadáním, aby žáci zahráli pokaždé na nástroj jinak.

Kruh ticha

Posadíme se nebo si stoupneme do kruhu, přitom se můžeme chytit za ruce nebo zavřít oči. Ztišíme se. Přivítáme se tichem, které – pokud budeme dobře poslouchat – je naplněné mnoha zvuky. Zvuky našich těl, dechu, zvuky z venkovního světa. Chvíli se soustředíme a posloucháme zvuky kolem. Až dosáhneme vnitřního klidu, můžeme se v duchu přivítat a poslat tak celé skupině malý srdečný pozdrav. Autorem tohoto cvičení je Zdeněk Vilímek.

Propojování v pohybu

Při rytmické energické hudbě (vhodná je např. hudba Richarda Bony, Bobbyho McFerrina nebo tradiční africká hudba, která vyjadřuje radost a hravost) si každý žák najde svoje tempo chůze, zkusí chodit v rytmu, jakoby se kolébat v bocích. Žáci mohou dostávat další pokyny:

- Když někoho potkáme, usmějeme se na něj.
- Když někoho potkáme, zamračíme se.
- Když někoho potkáme, plácne se rukou na pozdrav.
- Žáci mohou vymyslet nějaký jiný druh pozdravu beze slov.
- Když někoho potkáme, štouchneme se navzájem boky.
- Když se potkáme, nějakou mimořádnou grimasu.
- Lezeme po čtyřech jako kočky a při setkání s druhým se pozdravíme mňouknutím.
- Leze jako hadi, můžeme přelézat po sobě nebo přelézat se zavřenýma očima.
- Variantou může být přivítání s nástrojem. Žáci si vyberou nástroj, chodí v prostoru, a když potkájí druhého, mohou se pozdravit vzájemným ťuknutím o nástroj.
- I zde je prostor pro mnoho dalších variant.

Tato aktivita může velmi odlišně probíhat v závislosti na věku a dalších charakteristikách třídního kolektivu. Učitel musí znát skupinu a vědět, kam až si může dovolit zajít. Např. u dospívajících žáků může být problematický tělesný kontakt. Pokud taková skupina není uvolněná a hravá, je třeba využívat pouze nepatrné podněty pro interakci. Teprve u skupiny, která se zná, je uvolněná a hravá a kde žáci nemají problém s dodržováním pravidel, si může učitel dovolit více provokovat.

Andreasovo cvičení

Pohyb v souladu s dechem, který při tomto modelu provádíme, není nikdy bezmyšlenkový, ale vědomý. Účastní se ho celé naše tělo. Soustředujeme se na vnímání změn v našem těle a také zaměřujeme pozornost na náš dech.

Tento model práce s tělem aktivizuje, energie stoupá nahoru, regeneruje naše tělo. Otvírá brániční dech, uvolňuje strachy, trému, povoluje bránici, podporuje vykašlávání. Také umí zastavit počáteční bolest hlavy. Činnost prováděná oběma rukama současně udržuje srdce v pohotovosti a propojuje a zvědomuje celé tělo.

Kontraindikací jsou pooperační stavy a zákroky prováděné laparoskopicky, stomalologicko-chirurgické zákroky jako vytržení zubu a zvýšený oční tlak nebo jiné obdobné zdravotní problémy. Během práce s tělem (zvednuté ruce) dochází ke snížení krevního tlaku, proto u osob s nízkým krevním tlakem je potřeba opatrnosti při provádění nebo modifikace tohoto modelu.

Prvním krokem je dobré posazení, ideálně s rovnými zády. Lze sedět přímo na zemi, matraci nebo na židli. Můžeme také pracovat v tureckém sedu nebo ve stojící případně v kleku. Vždy se snažíme, aby byla páteř vzpřímená. Věnujeme dostatek pozornosti vytvoření pohodlného místa, tak abychom se v rozpažení nedotýkali někoho dalšího. Zvedneme pokrčené ruce v loktech do výše ramen, tak aby loket byl v rovině s ramenem. Loket svírá pravý úhel. Můžeme si představit, že naše tělo vytváří svícen a třepeme zápěstím. Pohyb změňme na uvolněné plácnutí jedním a potom druhým zápěstím. Snažíme

se o jeho maximální uvolnění. Nezadržujeme dech, uvolníme čelist. Ruce uvolníme, spustíme dolu a vyklepeme. Přirozeně dojde také k hlubokému výdechu.

Následuje krok, který lze označit jako sasanka. Vrátime se zpět do původní pozice těla. Zvedneme pokrčené ruce v loktech do výše ramen tzv. svícen, tak aby loket byl v rovině s ramenem, loket svírá pravý úhel. Mírným pohybem, v souladu s nádechem, tlačíme ruce a lopatky dozadu. Jedná se o velmi malý rozsah pohybu směrem dozadu. Mnohdy pouze několik milimetrů. Můžeme si představit pohyb sasanky. Nezapomínáme na uvolnění čelisti, můžeme několikrát otevřít a zavřít ústa. S výdechem povolujeme.

Z tohoto pohybu plynule nebo přes vyklepání rukou přejdeme do rozpažení, dlaně jsou směrem nahoru v rovině s loktem a ramenem. Pomalu stáčíme prsty směrem dolů a zaměříme se na vnímání napětí, které je cítit v rukou. Často je vnímáno jako provaz nebo cesta směřující od prstů k rameni a dále. Nějakou dobu držíme, nezapomeneme na uvolnění čelisti a dýchání. Spojíme palec s prostředníčkem a mírně přetočíme zápěstí tak, aby dlaně směřovala směrem od těla tzv. zrcátka, a zůstaneme v této pozici tak dlouho, dokud nám to fyzické možnosti dovolí. Často prvotní svalová únava odezní a můžeme se zaměřit více na naše tělo a dech. Tato část je velmi vhodná pro somatizující žáky, panikařící a pro všechny s nepříjemnou nebo nevládnutou stresovou situací.

Model je zakončen pomalým a plynulým uvolněním rukou. Jednu položíme dlaní na hrudník a druhou na břicho. Můžeme si představit, že teplo a energii, kterou cítíme, že přetéká z poháru, misky v hrudníku a rozlévá se do celého těla. Zakončíme promasírováním chodidel. Je vhodné také si povyskočit nebo udělat nějaký jiný podobný pohyb.

Představování si jednotlivých kroků v podobě zástupných předmětů nebo činností jako je v našem případě svícen, sasanka, zrcátka, pohár a další je velmi důležitá. Umožňuje větší přesnost v pohybu, snazší zapamatování a možnost se více soustředit na vlastní tělo a vnímání přílivu energie. Andreasovo cvičení není klasickou warmingovou aktivitou.

Může ale velmi dobře připravit na společnou práci ve skupině, kde pozorujeme únavu, špatnou náladu, rozladění a nechuť k aktivitě. Tento model je možné využít i v jiných než úvodních částech muzikoterapie, především ve chvílích, kdy pozorujeme únavu, nezáměr nebo snížení energie. Model je dobře přenositelný také jako osobní aktivita pro zvládání náročných situací jednotlivce. Délka a opakování modelu je velmi individuální. Můžeme pracovat s modelem jen jako s krátkým rychlým cvičením na 3-5 minut. Také je ho využít při delší práci jako 15-20 minutové cvičení. V tomto případě také výrazně pracujeme s koncentrací. Jednotlivé kroky bychom měli zopakovat o 1-2x více, než je nám příjemné.

Andreasovo cvičení intenzivně pracuje s tělem a dechem. Mohlo by tak být zařazeno nejenom do techniky muzikoterapie, ale také do dalších systémů, jako jsou např. fyzioterapie, psychoterapie zaměřená na tělo a další. Autorem cvičení je Yvonna Lucká (předáno v rámci výcviku Biosyntézy).

Shrnutí

Warmingová cvičení jsou využívána jako příprava k ústřední aktivitě. V optimálním případě by se proto warming měl týkat hlavního tématu terapeutického setkání či výuky a vytvořit pomyslný schůdek k další práci. Možnosti pro další práci jsou popsány v následujících kapitolách. Ty se zaměřují primárně na rozvoj funkční schopnosti, což je frekventované téma terapeutických i edukačních intervencí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za zmínku stojí skutečnost, že mnohá cvičení, která budou uvedena v následujících kapitolách, mohou být použita jako warmingové aktivity. Obdobně se v rámci edukace vyskytují situace, kdy je vhodnější přejít přímo k cvičením popsaným v dalších kapitolách.

3 Písňe a jejich využití v muzikoterapii

Jiří Kantor, Jana Weber, Lenka Kružíková

V této kapitole bude představeno několik možností, jak lze v muzikoterapii pracovat s hudebním útvar-rem, který neodmyslitelně patří k lidskému životu – s písni. V předchozích kapitolách jsme již předsta-vili některé možnosti – využití kontaktních písni pro úvod a začátek muzikoterapeutických setkání, písňe jako součást ranních kruhů a dalších rituálů. V této kapitole představíme využití písni pro učení žáků, písňe podporující rozvoj emocionality a práce s písni v interkulturním kontextu.

Pro práci učitelů bude užitečné připomenout některé základní požadavky, které muzikoterapeuti spo-jují s výběrem písňe u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Patří mezi ně přístupnost, možnost snadného zapamatování melodie a textu, logické členění textu vzhledem k přízvučným dobám, obsa-hová ucelenost, srozumitelnost a adekvátnost věku (Nordoff, Robbins, 2006, Mátejová, Mašura, 1992). Žák by měl mít možnost identifikovat se s obsahem písni i jejími slovy. Pro děti jsou méně účinné písňe, které obsahují příliš abstraktní, nezábavná nebo věkově nepřiměřená slova.

3.1 Písňe podporující učení

Nejlepším způsobem výuky žáků je učit je pomocí jejich silných stránek. Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má ráda hudbu, neplatí to však ve všech případech. Při výuce se velmi často využívají písňe. Neefektivnější druhy písni jsou písňe o činnostech nebo věcech, které žáci znají, umí si představit a porozumět jim. Takové písňe pomáhají žáky aktivizovat (Nordoff, Robbins, 2006), podpo-rují jejich motivaci, pozornost a paměťové procesy. Muzikoterapeuti si často vymýšlejí písňe, které od-povídají preferencím, potřebám a požadavkům výukových situací jednotlivých žáků nebo skupin žáků.

Písňe pomáhají vytvářet optimální podmínky pro výuku tím, že:

- Pro mnoho žáků představují dobře přístupnou cestu pro získávání informací.
- Podporují motivaci k výuce, pozornost a dodává učení prvek zábavy.
- Usnadňuje zapamatování (procesy kódování a vybavování z paměti) spojením textu s rytmem a melodií hudby (dále lze podpořit doplněním s pohybem či spojením s obrázky).
- Vytváří příjemný kontext pro opakování, činí tak přijatelným stereotypní opakování výukového ma-teriálu.
- Dokáží podpořit dobré sociální klima a bezpečné prostředí, které je nezbytné pro smysluplné a efektivní učení.

Učitelé při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami často zpívají písňe či říkanky. Obdobně postupují také muzikoterapeuti při terapii těchto žáků, přičemž většinou skládají vlastní písňe pro jednotlivé situace a aktivity. V anglickém jazyce existuje řada zpěvníků písni, které vznikly pro výuko-vé účely od autorů E. Schwartz (2012), Scheldt, Mc Clain (2000), M. Bay (2011) a dalších. V českém jazyce je těchto písni podstatně méně, přesto i pro české učitele je nabídka pro výběr dostačující.

Níže uvádíme ukázky vybraných písni – v prvním případě se jedná o vlastní písňe autorů tohoto textu, ve druhém případě se jedná o výběr lidových a běžně známých písni, které jsme přiřadili k jednotlivým výukovým tématům. Některé písňe doplňujeme popisem konkrétních doprovodných aktivit. Obecně lze písňe aplikovat ve spojení:

- S ukazováním, např. u písni o lidském těle nebo písni s tématem směrové a prostorové orientace.
- S vykonáním akce, ke které pobízí text písňe (můžeme jej provádět pouze „jako“, např. čištění zubů).
- S jinými didaktickými postupy (výkladem, praktickou demonstrací atd.).

- S výběrem či ukázáním předmětu, obrázku, piktogramu, s vizuálními schémata atd.
- S osvojováním textu písně, popř. pouze některých částí a slov, jejich doplňováním, s odpovědí na otázky v textu písně.
- S opravováním mylných informací v textu nebo záměrně mylně zpívaným textem („popletené písně“).
- S aktivním poslechem textu písně – žáci po poslechu odpovídají na otázky učitele, které se týkají obsahu textu.

Při výběru písní se můžeme řídit těmito principy:

- Píseň by měla být přiměřená mentální úrovni a edukačním cílům.
- Píseň by měla být přiměřená věku žáka.
- Píseň by neměla být v rozporu s preferencemi žáků.
- Neměla by upozorňovat na traumatickou minulost nebo postižení žáka, např. u žáků, kteří byli sexuálně zneužívání, je v muzikoterapii kontraindikované zpívat písně o rodičích.

Dále uvedeme ukázky vlastních písní, které byly vytvořeny k různým okruhům tematického vzdělávacího plánu. Začneme s písněmi věnované tématu časové orientace a dále uvedeme písně o barvách, lidském těle, zvířatech a písně o činnostech.

Píseň „Jaro, léto, podzim, zima“ byla složena pro podporu zapamatování posloupnosti ročních období. Aby si žáci upevnili také jednotlivé charakteristiky ročních období, ukazovali jsme si po zazpívání referénu, v jehož závěru se střídají názvy ročních období, na obrázcích charakteristické znaky každého období. Toto cvičení lze variovat např. tím, že učitel po zazpívání fráze: „...co děláme, děti v zimě, kdo mi na to odpoví“, vykřikuje záměrně špatné i správné příklady. Děti mají za úkol reagovat a odpovídat, zda je odpověď správná či chybná.

Obr. 3.1 Notový zápis písně „Jaro, léto, podzim, zima“

Jaro, léto, podzim, zima

Ja - ro, lé - to, pod-zim, zi - ma, to jsou roč - ní ob - do - bí.

3
Co dě - lá - te dě - ti v zimě? Kdo mi na to od - po - ví?

Píseň „Co děláme na podzim“ vznikla, když se žáci učili charakteristické znaky ročního období podzimu. Opět je možné spojit s výkladem a vypravováním o podzimu.

Co děláme na podzim

REF: G D7 G D7 G

Co dě-lá - me na pod-zim? Co dě-lá - me na pod-zim?

5 G A7 D7

Za-čnem cho - dit do ško-ly, po ško-le psát ú-ko-ly.

9 REF: G D7 G D7 G

Co dě-lá - me na pod-zim? Co dě-lá - me na pod-zim?

13 G A7 D7

Když ze ško - ly jdem do-mů, fou-ká ví - tr do stro-mů,

17 C D7 G

fou-ká lis - ty ze stro - mů.

21 REF: G D7 G D7 G

Co dě-lá - me na pod-zim? Co dě-lá - me na pod-zim?

25 G A7 D7

Sbí - rá - me o - vo-ce. Sbí - rá - me o - vo-ce.

30 REF: G D7 G D7 G

To dě-lá - me na pod-zim? To dě-lá - me na pod-zim?

Píseň Dny v týdnu byla ve třídě žáků s těžkým kombinovaným postižením dlouhou dobu součástí ranního kruhu, jehož struktura je uvedena v kapitole věnované rituálům. Dny v týdnu byly vizualizovány na tabuli – karty s názvy jednotlivých dnů měly odlišné barvy. K jednomu sloupci všech dnů v týdnu se přikládaly do dalšího týdne karty s identickým barevným označením. Žáci se tak mohli snadněji orientovat a poznat, kolik dnů již uplynulo i v případech, že se nebyli schopni orientovat v názvech dnů v týdnu.

Obr. 3.3 Notový zápis písně „Dny v týdnu“

Pon dě lí ú te rý stře da čtvr tek pá tek so bo ta ne dě le pon dě lí ú te rý
 stře da čtvr tek pá tek so bo ta ne dě le to jsou to jsou to jsou dny vtý dnu
 to jsou to jsou to jsou dny vtý dnu pondě lí ú te rý středačtvrtek pátek sobota ne dě le
 pon dě lí ú te rý stře da čtvr tek pá tek so bo ta ne dě le kte rý den
 kte rý den kte rý dennes má me jen kte rý den kte rý den kte rý dennes má me jen

Písňe o barvách lze nalézt i ve zpěvnících Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře, Pavla Nováka a dalších autorů. Tyto písňe však nejsou pro vzdělávací účely žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné ve všech případech. Např. pro žáky s těžkými poruchami intelektu bývají vhodnější písňe, které mají méně textu, méně metafor, nabízejí jednoduchá slovní spojení atd. Písň Barvy je příkladem písňe, kterou jsme využívali i u takových žáků. Písň je vhodné opakovaně doprovázet konkrétními příklady (na obrázcích nebo reáliích). Při zkoušení, co si žák s písňe osvojil, jsme se po každé frázi zastavili a nechali žáka ukázat na dotýčnou barvu nebo obrázek, který měl nachystaný na lavici.

Obr. 3.4 Notový zápis písňe „Barvy“

Žlu té je slun ce a ze le ná je trá va mod ré je ne be vy

so ko nad ho ra ma še dá je my š a bí lý je s ní h če rve ná je pu sa po tře

šních hně dá je hlí na a ne bo stro pní ků ra če rná je no c a

ne bo no ční mů ra še dá je my š a bí lý je s ní h po kte rém se je zdí na sa

ních

Mnoho písní lze nalézt k tématu lidského těla. Vzhledem k dostupnosti mnoha říkanek v dětských knížkách, lze získat bohatý materiál prostřednictvím zhudebnování těchto dětských textů. Takto vznikla následující píseň „Mám dvě oči na koukání“ z knih od výtvarníka A. Dudka.

Obr. 3.5 Notový zápis písně „Mám dvě oči na koukání“

Mám dvě oči na koukání a dvě uši k posloucháání

dvě nožičky na chůzení a dvě ručičky na mazlení

dvě nožičky na chůzení a dvě ručičky na mazlení

V průběhu výuky bylo nutné rozšiřovat vědomosti žáků o podrobnějších informacích o tomto tématu. Za tímto účelem vznikla píseň, která se začíná slovy „Na hlavě jsou vlasy, oči, uši, pusa, nos...“. Tato fráze se několikrát opakuje, což je důležité pro zapamatování textu, stejně jako snaha o vtipné zakončení textu písně. V dalších slokách se zpívá o puse a o očích. Text o puse (není uveden na notovém záznamu) zní: „V puse máme jazyk zuby, rty a čelisti, co rty řeknou, když se šeptá, těžko se zjistí“. V textu o očích se zpívá: „Kolem očí máme víčka, řasy, obočí, jak jsou krásné ty naše oči?“

Obr. 3.6 Notový záznam písně „Vlasy, oči, uši, pusa, nos“

Nahlavějsou vlasy oči uši pusa nos nahlavějsou vlasy oči uši pusa nos nahlavějsou vlasy oči

uši pusa nos někdy ta kyboule tokdyž spa dnu na ko kos kolem očí máme víčka řasy obočí

kolem o čimámevička řa sy o bo či kolem o čimámevička řa sy o bo či jakjsoukrásněty na še o

či vpu se má me ja zyk zu by rty a če li sti vpu se má me ja zyk zu by rty a če li sti

vpu se má me ja zyk zu by rty a če li sti co rty ře knou když se še ptá tě žko se zji sti

Další píseň o částech lidského těla používáme pro nácvik hry na tělo (tleskání a dupání).

Ru ka ma tle ská me no ha ma du pá me bí řko si hla dí me

dla ně mi ma zlí me

U dětí, stejně jako pro mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je důležitou dovedností naučit se pojmenovávat prsty na ruce. Níže je píseň, kterou jsme při tomto nácvik používali. Pojmenovávání prstů je možné používat nejprve postupně (od palce po malíček), poté i naopak nebo na přeskáčku, abychom si ověřili, že žáci tuto dovednost ovládají a neopakují názvy prstů mechanicky bez porozumění.

Obr. 3.8 Notový záznam písně „To jsou naše pěsti“

The musical score for "To jsou naše pěsti" is presented in four systems. Each system consists of a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with a harmonic accompaniment. The lyrics are written below the treble clef staff.

System 1: *To jsou naše pě sti to jsou naše dla ně to jsou naše pr sty*

System 2: *za vo lá me na ně palec ukazováček prostředníček prsteníček malíček*

System 3: *to jsou naše pě sti to jsou naše dla ně to jsou naše pr sty*

System 4: *za vo lá me na ně palec ukazováček prostředníček prsteníček malíček*

Také k tématu přírody a zvířat se vyjadřuje velké množství dětských písní, dokonce se jedná o jedno z nejpreferovanějších témat. Velkou zásobu písní jsme doplnili vlastní písní o zvířatech a jejich mláďátkách. Text se obměňuje podle jednotlivých zvířat, např. „Kočka, kocour mají malá koťátka“, „Slepice a kohout mají kuřátka“ apod.

Obr. 3.9 Notový zápis písně „Pes a fena“

The musical score for "Pes a fena" is presented in four systems. Each system consists of a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with a harmonic accompaniment. The lyrics are written below the treble clef staff.

System 1: *Pes a fe na ma jí ma lá ště nā tka pes a fe na ma jí ma lé ště ně*

jak na te be vo lá ma lé ště ná tko. haf haf haf haf haf haf

hafhaf hafhafhafhafhaf pes a fe na ma jí ma lé ště nát ko pes a fe na ma jí ma lé ště ně

Mezi písněmi o činnostech existují písně o hygienických činnostech (mytí rukou, čištění zubů), o učení, o uklízení atd. Zde uvedeme příklad písně o čištění zubů, která je taktéž zhudebněnou říkankou z dětských knih A. Dudka. Píseň původně vznikla pro malého chlapce, který se bránil a vztekal při čištění zubů. Píseň měla za cíl odvést jeho pozornost a vytvořit jednoduchou hudební strukturu, ve které bude pro chlapce snadnější odhadnout konec aktivity.

Obr. 3.10 Notový zápis písně „Čistím zoubky“

Čistím zoubky

hudba: Jiří Kantor
text: lidová říkanka

C G G7 C

Čis - tím zoub - ky ři - zi ři - zi, ať jsou bí - lé ja - ko bří - zy,

G G7 C

ať jsou bí - lé ja - ko sníh, ať má ra - dost kaž - dý z nich.

G G7 C

Vpra - vo vle - vo vpře - du vza - du, hor - ní a pak dol - ní řa - du,

G G7 C

ať jsou bí - lé ja - ko sníh, ať má ra - dost kaž - dý z nich.

Další píseň, která vznikla jako doprovod k aktivitě, je následující ukázka. Jedná se o píseň k nácviку umývání rukou. Někteří žáci mají potíže se zapamatováním posloupnosti jednotlivých kroků. Využití písně je alternativa k vizualizovaným schémátům jednotlivých kroků (lze využít současně).

Obr. 3.11 Notový záznam „Písně pro mytí rukou“

Výše uvedené příklady doplníme o přehled lidových a běžně zpívaných písní i písní umělých, které mohou mít vztah k výukovým tématům:

- Roční doby – Jaro: Travička zelená, Prší, prší, Vozilo se na jaře, Čik, čik, čik, co to za povyk (Jenčková), Vlaštovičky (Hradišťan), Dělán, dělán píšťalenu (Hradišťan), Studánko, Rubínko (Hradišťan), Dešťové kapičky (Jenčková), Přišlo jaro se sluníčkem (Jenčková)
- Roční doby – Léto: Zlatá brána, Barevné pentličky (Jenčková)
- Roční doby – Podzim: Foukej, foukej větříčku, Vlaštovičko, leť, Halí, belí, zvíátka (Jenčková)
- Roční doby – Zima: Padá sníh, Bude zima, bude mráz, Sněží, sněží, Postavil jsem sněhuláka, Chtěla vědět černá kočka (Jenčková)
- Měsíce: Zář (Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř), Prosinec (Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř), Listopad, listopad (...lísteček mi na zem spad)
- Počasí: Prší, prší, jen se leje, Ahoj, slunko (Jaromír Nohavica), Voláme sluníčko (Jaromír Nohavica)...
- Příroda: Studánko, Rubínko (Hradišťan), Tancovala v lese víla (Hradišťan)
- Zvířata: Když jsem já sloužil, Kočka leze dírou, Zajíček běží po silnici, Běží liška k Táboru, Běžela ovečka, Pásla ovečky, Já mám koně, Skákal pes, V zahrádce na hrušce, Had leze z díry, Okolo Třeboně, Polámal se mravenček, Tancovala žížala, Holubí dům, Na tý louce zelený, Kočka na okně (Jiří Šlitr), Krávy (Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř), Když se zamiluje kůň (Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř), Metro pro krtky (Jaromír Nohavica), Slavíci z Madridu, Šnek (Jaromír Nohavica), Želva (skupina Olympic)...
- Písně o povoláních: Kalamajka, Já jsem z Kutné Hory
- Písně o lidském těle: Hlava, ramena, kolena, palce, Paleček a jeho kamarádi
- Písně s počítáním: Foukej, foukej větříčku, Přiletěla vrána, Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, cos to Janku, cos to sněd, Měla babka čtyři jabka.
- Písně k pohybovým hrám: Kolo, kolo mlýnský, Paci, paci, pacičky, Kovej, kovej, kovaříčku, Já mám doma ovci (můžu dupat, jak chci), Zajíček v své jamce, Utíkej, Káčo, utíkej, Běží myška po polici (nese s sebou homolici).
- Písně k relaxaci a odpočinku: Mravenčí ukolébavka (Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř), Černé oči, jděte spát, Halí belí, spi děťátko, spi, dám ti jabka tři, Vyletěla holubička, Hó, hó, Watanay.

3.2 Písňe podporující rozvoj emocionality žáků

Kromě podpory procesu učení nabízí práce s písní možnost rozvíjet emocionalitu žáků. Nordoff a Robins (2006) doporučují používat zpěv písní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro rozvoj emocionality. S našimi emocemi je v hudbě úzce spojen prvek harmonie. Pokud je harmonie soustavně omezena a objevuje se v písni pouze v podobě toniky a dominanty, popř. subdominanty, žák získává omezenou hudebně emocionální zkušenost. Písňe můžeme harmonicky obohatit používáním méně obvyklých akordů na druhém, třetím, šestém a sedmém stupni stupnice. Písňe se podle Nordoffa a Robins (2006) mohou stát efektivním prostředkem rozvíjení emocí žáka. Každá píseň zprostředkovává svůj emocionální obsah. Pestrá paleta písní s mnoha odlišnými emocionálními kvalitami pomáhá rozšiřovat spektrum emocionálních zkušeností. Někteří žáci jsou přitahováni písňemi s konkrétním emocionálním obsahem. V těchto písniích nacházejí odpověď k vlastním emocionálním potřebám.

Mnohé dětské písňe mohou být popisovány jako *veselé a šťastné*. Tyto písňe aktivizují, stimulují odpověď a probouzejí z apatie. Mezi těmito písňemi najdeme mnoho jemných rozdílů. Některé jsou něžné a jemné, jiné hravé a dynamické. Jejich terapeutický efekt spočívá v navození dobré nálady, bdělosti, nadšení.

Další skupina písní obsahuje otázky nebo vyžaduje po zpěvácích, aby něco konkrétního udělali. Dodávají zkušenost děje, předvídání, humoru a uspokojení z vykonání činnosti. Tyto písňe umožňují rozvíjet míru participace žáků a zaměřit jejich aktivitu konkrétním směrem.

Meditativní písňe, které vedou k zamyšlení, se objevují méně často v dětských zpěvníkách. Jejich klidné, pomalé melodie mohou oslovit žáky emocionálně labilní nebo narušené. Hyperaktivním žákům poskytují zkušenost stability, kterou postrádají v rychlém tempu většiny veselých písní. Žáci, kteří jsou nešťastní, díky bolestivým zkušenostem nebo hlubokému citovému narušení, mohou v těchto písniích zakusit vřelou útěchu a hluboký význam.

Další skupinou jsou lyrické písňe. Žáci, kteří zpívají lyrickou píseň, mohou prožívat pocity, které jsou evokovány melodií písně. Žák, jenž takovou píseň poslouchá, může sdílet stejnou zkušenost. Mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má velmi hrubě formované pocity něžnosti, jemnosti a odevzdanosti, pokud jim život nabízí málo příležitostí tyto pocity zakusit a vyjádřit. Zvláště dívky zpívají s oblibou tyto písňe.

Tyto čtyři skupiny zahrnují většinu dětských písní. Jsou však také další písňe se specifickými emocionálními kvalitami. Některé písňe kombinují vážnost meditativních písní se slovy, které vyjadřují pocity smutku, něžnosti nebo touhy. Tyto a další písňe by se měly stát součástí hodin, ve kterých se zpívá. Píseň může nabídnout a rozvinout emocionální kvality, které žák postrádá ve svém životě. Výběr písní by neměl být jednostranný.

3.3 Písňe v interkulturním kontextu

Zpěv písní je jedna z nejdůležitějších muzikoterapeutických technik při práci s populací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpěvem písní je možné docílit nejrůznějších cílů, především v oblasti komunikace. V současné době vzniká v České republice několik publikací na toto téma, kde jsou popsány možné strukturace a dělení písní pro muzikoterapeutickou práci. Zde bychom však rádi zmínili oblast, která, přestože je v zahraniční literatuře samozřejmou součástí tématu práce s písní, v České republice je velmi často opomíjena. Jde o situaci, kdy je žák odlišné kultury, než je samotný učitel či muzikoterapeut. Jedná se o práci s cizojazyčnými písňemi. Kromě běžných způsobů dělení písní podle témat, účelu či funkce, je třeba zohlednit i aspekt jazykový a odlišný kulturní původ žáka a muzikoterapeuta. Tento faktor zásadně vymezuje muzikoterapeutickou práci s žáky, zejména v případech od-

lišné socio-kulturní a jazykové příslušnosti. Vzhledem k rostoucí heterogenitě sociálních, kulturních a jazykových zázemí žáků v českých školách, můžeme očekávat, že také učitelé i muzikoterapeuti se budou těmito aspekty stále častěji zabývat.

Pro mnoho žáků je v muzikoterapii zásadní práce s jazykem (a s tím související práce s textem) v písni, přestože si uvědomujeme rozpětí mezi relativitou jazyka a hudbou jako univerzálním prostředkem, kde žáci velmi často cítí smysl mezi řádky v písni jakékoliv národnosti. Pokud muzikoterapeut dokáže efektivně pracovat s textem písně a významy, které jsou v ní ukryté, otevírá tím žákovi další prostor pro jeho kreativní vyjádření a seberealizaci. Pro ukázkou uvádíme několik příkladů práce s písni, které lze realizovat během výuky.

Cíl: Vnímání odlišností ve verbální komunikaci ve společnosti, posílení vzájemné interakce a komunikace.

Aktivity:

- Žáci poslouchají písně různých národů a poté si o nich povídají.
- Žáci improvizují na písně různých národů (odlišná tradiční hudba).
- Žáci vymyslí různé pohybové kreace na odlišné typy tradiční hudby.
- Žáci hovoří o tom, jak vnímají písně v odlišných jazycích, hádají, co písně mohou vyjadřovat a popisují, jak na ně písně působí.
- Žáci se naučí písně v různých jazycích a vybírají, která píseň se jim nejvíce líbí.
- Muzikoterapeut naučí skupinu zpívat píseň ve dvou jazycích (např. píseň „Yesterday“ od Beatles).

Ukázka z praxe: Lucas

Práci s písni v muzikoterapeutickém procesu představíme na následujícím příkladu z praxe. Jedná se o mladého muže jménem Lucas, který trpěl progresivní svalovou dystrofií – závažným onemocněním s letálními důsledky, při kterém nedochází k postižení intelektu. Cílem muzikoterapie bylo pomoci Lucasovi zpracovat bolestnou životní situaci a přijmout svůj osud. V průběhu muzikoterapie byla důležitá práce s písni My Way.

Lucas byl můj první klient na mém novém pracovišti. Byl to úžasný mladý muž. Když jsem Lucase po prvé potkala, bylo to v individuální muzikoterapii. Jeho životní příběh chlapce, který se narodil zdravý, prožil pár šťastných let se svou rodinou, než se projevila nemoc, se mne velmi dotýkal. Byla jsem ráda, že s ním mohu pracovat. Vyprávěl mi o tom, jak mu tatínek (který později zemřel na rakovinu) pouštěl anglické písničky na starých původních deskách. Miloval poslouchat Franka Sinatru, Beatles a ostatní kapely. Jednou z jeho nejoblíbenějších písní byla píseň My Way. Tuto píseň jsme spolu v terapii kromě jiných oblíbených aktivit (jako hraní na konga a kytaru) občas zpívali. Pak se Lucasův stav začal velmi rychle zhoršovat. Přestával pomalu pohybovat rukama a i zpěv (artikulace) mu začal dělat velké problémy. Mohl však stále komunikovat. Nevím, kdy přišel ten zlom, ale ze dne na den jsem si uvědomila, že si Lucas píseň My Way přeje zpívat i dvakrát během jednoho setkání. Najednou jsem začala velmi silně vnímat hloubku textu této písně a jeho souvislosti s chlapcovým osudem. V písni se zpívá o životní cestě, která končí, o smrti a vyrovnání se s ní. Najednou bylo zřejmé, že se Lucas ztotožňuje s hlavním hrdinou písně. Nikdy jsme o tom nemluvili (bylo mi řečeno, že téma jeho přicházející smrti nemá být v muzikoterapii otevíráno). Přestože je Lucas švýcarské národnosti, já české a píseň jsme zpívali v angličtině, celý Lucasův příběh jsme spolu prožívali znovu a znovu zpíváním této písně. Často po zpívání následovalo jen ticho.

Dnes už Lucas komunikuje jen s velkými obtížemi a není schopen požádat o zazpívání jeho oblíbené písně. Stále ale dochází na muzikoterapii (skupinovou). Každé setkání mu tuto píseň vždy minimálně jednou zazpívám. Pro porozumění síle textu zde uvádíme anglickou i českou verzi této písně.

My Way

And now, the end is near; and so I face the final curtain.
My friend, I'll say it clear, I'll state my case, of which I'm certain.
I've lived a life that's full. I've traveled each and ev'ry highway;
And more, much more than this, I did it my way.

Regrets, I've had a few; but then again, too few to mention.
I did what I had to do and saw it through without exemption.
I planned each charted course; each careful step along the byway,
But more, much more than this, I did it my way.

Yes, there were times, I'm sure you knew when I bit off more than I could chew.
But through it all, when there was doubt, I ate it up and spit it out.
I faced it all and I stood tall; and did it my way.

I've loved, I've laughed and cried. I've had my fill; my share of losing.
And now, as tears subside, I find it all so amusing.
To think I did all that; and may I say - not in a shy way,
„Oh no, oh no not me, I did it my way“.

For what is a man, what has he got? If not himself, then he has naught.
To say the things he truly feels; and not the words of one who kneels.
The record shows I took the blows - and did it my way!

Má cesta (volný překlad)

A teď už je konec blízko, tak stojím před závěrečnou oponou.
Můj příteli, řeknu ti to upřímně, řeknu ti, čím jsem si opravdu jistý.
Žil jsem naplněným životem. Cestoval jsem po každé dálnici.
Ale víc, mnohem víc než to, dělal jsem to po svém.

Pár věcí mne mrzí, ale přesto je jich příliš málo, abych o nich mluvil.
Dělal jsem, co jsem musel, a překonal jsem to bez odpuštění.

Počítal jsem s každou možností, s každým opatrným krokem těmi neprobádanými místy.
Ale víc, mnohem víc než to, dělal jsem to po svém.
Jo, to byly časy. Jsem si jist, že jsi to věděl můj příteli.
Když jsem si naložil více, než jsem mohl zvládnout.
Ale přes to všechno, i když byly pochybnosti, zaplatil jsem za své činy a překonal to.
Čelil jsem všemu, stál jsem zpříma a dělal to po svém.

Miloval jsem, smál se a plakal. Byl jsem naplněn city a sdílel ztráty.
A teď, jak slzy usychají, připadá mi to všechno tak zábavné.
Myslím, že jsem vše zvládnul a to můžu říci beze studu.
Ne, to ne, ne já... Já si to dělal po svém.
K čemu je muž, co má? Když ne sám sebe, pak nemá nic.
Musí říkat slova, která myslí vážně! A ne slova slabocha, který je na kolenou.
Jak je vidět, utržil jsem rány, ale dělal to po svém.

Jednou z možností práce s písní je **jednoduché kreativní skládání**. Pokud jsou žáci natolik otevření a začnou se svěřovat na určité téma, (bolest, psychické utrpení, smutek atd.), je možné a často nezbytné toto téma „uchopit“ a pracovat s ním. Obdobná aktivita se ovšem může dít také v hravém, radostném kontextu. Muzikoterapeut může začít hrát na kytaru, nebo na klavír a složit jednoduchou melodii. Může vyzvat každého žáka, aby mu řekl nějakou myšlenku, nebo pár slov (v kontextu s předchozí diskuzí). Tato slova může potom vložit do melodie. Celá skupina tedy společně vytvoří píseň, která odráží daný moment, konkrétní problémy, myšlenky a pocity žáků. Muzikoterapeut se na skladbě může také podílet. Je také velmi důležité, aby byl muzikoterapeut autentický a upřímný. Tato technika se dá ale také velmi dobře strukturovat podle potřeb muzikoterapeuta a žáků. Jde o velmi jednoduché kreativní skládání písní. Ve své práci odlišují skupinové kreativní skládání skupinové a kreativní skládání muzikoterapeuta samotného pro skupinu či konkrétního žáka.

Při skládání písně ve skupině pracují nejčastěji se třemi kategoriemi – spontánní, polostrukturované a strukturované skládání. **Spontánní skládání** znamená, že muzikoterapeut s žáky improvizují melodii i text (jde v podstatě o improvizaci).

Spontánní skupinové skládání písně

Cíl: Podpora vhodného vyjádření vlastních pocitů

Průběh: Muzikoterapeut začne improvizovat v dórské tónině a žáci ve skupině mají jeden po druhém říci něco pozitivního o sobě. Co mám na sobě rád? Muzikoterapeut hraje a žáci jeden po druhém v kruhu říkají do hudby své myšlenky.

V **polostrukturovaném skládání** muzikoterapeut využije známou melodii a tvoří s žáky pouze text (zde se může objevit nevýhoda, a to že známá melodie může asociovat text původní písně a ovlivňovat tak kreativitu, sebereflexi a výpovědi žáků)

Polostrukturované kreativní skládání

Cíl: Podpora verbální komunikace ve skupině

Průběh: Muzikoterapeut společně s žáky vybere jednu známou píseň. Tu si ve skupině společně zazpívají. Muzikoterapeut si vezme papír a tužku a žáky vyzve, aby si našli nějaké téma, na které budou píseň psát. Po vybrání tématu řekne každý člen skupiny větu na vybrané téma a muzikoterapeut zakomponuje tato vyjádření do melodie vybrané písně. Takto vytvořenou píseň si všichni společně zazpívají a naučí.

Při **strukturovaném skládání** muzikoterapeut nabídne určitou píseň s vynechanými částmi textu a žáci je mají podle svého uvážení doplnit. Tyto aktivity jsou následovány diskuzí.

Pokud muzikoterapeut skládá píseň sám, zhodnotí nejprve psychický stav, popř. také fyzický stav a potřeby žáka. Skladba musí mít určitou formu. Doporučuje se, aby forma i každý z hudebních výrazových prostředků (text, tonalita, melodie, tempo, rytmus atd.) měly své opodstatnění. Znamená to, že by muzikoterapeut měl vědět, co těmito elementy chce docílit a jak je na základě toho kombinovat.

Pokud jsou sdělení, která žák vkládá do písně, smutná nebo bolestivá, je třeba brát tato sdělení vážně. V tomto případě je nutné vytvořit bezpečné místo i jeho prožitky. Tato technika pomáhá vybudovat vztah mezi žákem a muzikoterapeutem, podporuje interakci, kontakt s realitou a uvolnění bariér. Bývá pro žáky velmi oblíbená. Zájem muzikoterapeuta o žáka vzbuzuje pozitivní atmosféru a podporuje

kvalitu vzájemného vztahu. Žáci si při společné tvorbě uvědomují, že jsou součástí společenství. Práci s písní ukážeme na příkladu z muzikoterapeutické praxe.

Ukázka z praxe: Píseň Good Bye

hudba/text: Jana Weber

Wher - e - ver you go, wher - e - ver you go, good -
bye, good - bye, whe what - e - ver you do, what -
e - ver you feel, what - e - ver makes you smile. What -
e - ver you want, what - e - ver you need, we have to say good - bye.

Obecný cíl: Schopnost zpracovat možné negativní pocity související s ukončením individuální muzikoterapie a ochota nastoupit do muzikoterapie skupinové.

Dlouhodobý cíl: Schopnost verbalizovat pocity související s ukončením individuální muzikoterapie.

Krátkodobý cíl: Klientka bude schopná minimálně jednou za setkání zpívat píseň Goodbye a výrazově ji přizpůsobit svým momentálním pocitům.

*S klientkou jsem pracovala dva roky v individuální muzikoterapii v New Yorku. Byla lehce mentálně postižená a trpěla velmi silnými depresemi. Několikrát se pokusila o sebevraždu. Před ukončením individuální muzikoterapie, která trvala dva roky jsem po konzultaci s psychoterapeutkou, pro klientku napsala píseň na rozloučenou. Klientka měla být přeřazena z individuální muzikoterapie do terapie skupinové a to k jinému muzikoterapeutovi. Závěrečná píseň vznikala společně s klientkou. Její myšlenky byly vkládány a zapracovány do textu písně. Píseň jsem do terapie zařadila 3 měsíce před ukončením muzikoterapie. Zpívala se minimálně jednou za setkání a to v takové formě, která odpovídala momentálním potřebám klientky. **Tonalita** písničky byla zvolena do C dur a to z důvodu hlasové polohy klientky a také pro její jasnou barvu a navozující pocit jistoty. **Melodie** písničky je velmi jednoduchá. Je houpavá, což má navozovat pocit bezpečí (jako v kolébce u maminky). Přesto melodie písně obsahuje skoky, což umožňuje klientce „hrát si“ s písní a zrcadlit v ní veškeré své možné emoce, jak pozitivní tak negativní. Melodie se opakuje, což umožňuje její lehké zapamatování. **Dynamika i tempo** skladby nejsou záměrně určeny. Skladba se tedy hrála někdy velmi rychle a vesele, jindy velmi pomalu a depresivně, pro změnu potom skotačivě apod.*

Obr. 3.12 Notový záznam písně „Goodbye“

Goodbye Jana Weber

Voice

Piano

Where-ver you go, where-ver you go, good-

bye, good- bye, whe- what-

Shrnutí

V následujících kapitolách budou představeny některé další možnosti práce s písní, zejména jejich využití pro rozvoj řeči a komunikace. V mnohých cvičeních lze využít písňové formy, neboť tato forma dodává cvičením jasnou a srozumitelnou strukturu. Jak uvidíme dále, k tématu písně se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budeme opakovaně vracet, ať už se práce s písní bude vyskytovat v jakémkoliv kontextu.

4 Rozvoj kognitivních a percepčních funkcí

Jiří Kantor, Martina Komzáková, Svatava Drlíčková, Jan Koucun

V předchozí kapitole jsme se věnovali možnostem využití písni při učení. V této kapitole se budeme věnovat muzikoterapeutickým a arteterapeutickým postupům, které lze využít při rozvoji kognitivních a percepčních funkcí. Mezi kognitivní funkce patří **pozornost, paměť, myšlení** (tok, forma, obsah a kontrola myšlení), **kognitivní funkce vyšších úrovní** (abstrakce, plánování, organizování, úsudek, náhled, řešení problému atd.), **funkce jazyka** (rozeznávání a užívání symbolů, znaků a jiných složek jazyka), **početní funkce, funkce času** (uvědomování si vlastní identity, představa vlastního těla a uvědomování si délky a průběhu času) a další (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví, 2004). Trénink kognitivních funkcí probíhá u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami často v souladu s tréninkem percepčních funkcí, neboť integrované zapojení kognitivních, percepčních, motorických a dalších procesů je nezbytné pro většinu úloh v každodenním životě.

Cvičení: Řady tónů

Cíl: Rozvoj kognitivních funkcí

Prostředek: Klavír nebo klávesy.

Průběh: Pracujeme s řadami tónů na klavíru. Na začátku má žák za úkol osvojit si vzestupné či sestupné diatonické řady tónů, přičemž začínáme na nejnižším nebo nejvyšším tónu. Tím se žák učí tónový systém, v jakém jsou uspořádány bílé klávesy. O něco těžší cvičení využívá hraní vzestupných či sestupných tónových řad na černých klávesách.

Na další úrovni je podstatné pochopit členění tónových řad na oktávy. Hrajeme pouze na bílých klávesách v rámci jedné oktávy – může ji zahrát nejprve vzestupně a poté sestupně. Důležité je, aby žák pochopil, že oktáva je z hudebního hlediska uzavřený tvar, který se na klaviatuře několikrát opakuje. Pro snazší vnímání oktáv na klaviatuře můžeme zvýraznit všechny klávesy C (např. barevnou izolepou). U žáka tímto podporujeme analogické myšlení – v různých výškách se na klaviatuře objevuje vždy tentýž systém s výjimkou první a poslední oktávy, které jsou na klaviatuře neúplné.

Taktéž je důležité pochopit členění řad pŕiltónů. Na klaviatuře se objevují vždy dvě a tři černé klávesy pohromadě (jedná se o skupinu kláves cis a dis a další skupinu fis, gis ais). Můžeme například vytvořit cvičení, kdy vzestupně hrajeme pouze skupinky dvou kláves nebo tří kláves. Totéž můžeme hrát i sestupně.

Po osvojení vzestupných a sestupných řad je možné přejít také k jiným náročnějším cvičením, kdy se učí žák kombinovat řady s jinými hudebními elementy – s tempem nebo dynamikou. Níže jsou příklady nejjednodušších kombinací s těmito prvky:

- Žák hraje vzestupné a sestupné řady slabě.
- Žák hraje vzestupné a sestupné řady silně.
- Žák hraje vzestupné či sestupné řady pomalu (tóny jsou dlouhé).
- Žák hraje vzestupné a sestupné řady rychle (tóny jsou krátké).
- Žák se učí zesilovat při hraní vzestupných nebo sestupných oktáv.
- Žák se učí zeslabovat při hraní vzestupných nebo sestupných oktáv.
- Můžeme kombinovat první čtyři tóny oktávy silně a další čtyři tóny slabě.
- Můžeme kombinovat první čtyři tóny oktávy rychle a další čtyři tóny pomalu.
- Můžeme zahrát každý tón dvakrát. Obdobně můžeme zahrát každý tón třikrát za sebou.

- Můžeme zahrát dvakrát pouze první klávesu oktávy (C), ostatní klávesy v oktávě zazní pouze jednou.
- Můžeme vymýšlet další variace.

Úvodní lekce u klavíru může vypadat následovně (jedná se o upravený přepis části jednoho muzikoterapeutického setkání):

Učitel otevře klavír a zeptá se žáka: „Co vidíme?“ (Žák nejprve odpověděl klavír, ale další otázkou již učitel navedl žáka na opověď, která byla podstatná pro celé cvičení).

Žák: „Klávesy.“

Učitel: „Jaké mají ty klávesy barvy?“

Žák: „Jsou bílé a černé.“

Učitel: „Jsou z těchto dvou barev poskládány řady?“

Žák: „Ano.“

Učitel: „Dobře, pojďme se podívat na tu bílou řadu kláves! Můžeme říct, kde má začátek?“

Žák ukáže na jeden konec klavíru.

Učitel: „A můžeme říct, kde končí?“ Žák ukáže na druhou stranu klavíru.

Učitel: „Mohl bys řadu těchto kláves zahrát od začátku do konce?“

Žák hraje.

Učitel: „Je tato řada uspořádaná podle nějakého systému?“

Žák nerozumí, hádá.

Učitel: „Jaké byly ty klávesy na začátku řady?“ (Zahraje).

Žák: „Jsou hluboké?“

Učitel: „Ano. A ty klávesy na druhé straně řady?“

Žák: Jsou vysoké.“

Učitel: „Můžeme říct, že jsi hrál od nejnižších tónů po nejvyšší?“

Žák: „Ano, tak jsem hrál.“

Učitel: „A myslíš, že by se dalo hrát i opačně? Od nejvyšších tónů po nejnižší?“

Žák přikyvuje.

Učitel: „Mohli bychom to zkusit?“

Cvičení: Z čeho se skládá obraz / Varianta zaměřená na barvy: Najdi žlutou

Cíl: Rozpoznávání jednotlivých barev v prostoru, zcitlivování vůči jednotlivým odstínům téže barvy, trénování analogického myšlení.

Pomůcky: portfolio ukázkových karet /obrázků zaměřených na barvy, tvary, střídání linie / plocha sestavená podle náročnosti.

Jedná se o arteterapeutickou variantu úvodní hodiny, kterou lze popsat v těchto krocích:

- Využijeme set – přímých barev (žlutá, červená, modrá, zelená, bílá, hnědá, černá) – žák barvu hledá, určí a pojmenuje.
- Využijeme set pro různé odstíny a sytost základních barev – žák hledá všechny odstíny žluté.
- Využijeme set pro stylizované obrázky s různě náročnou stylizací – od jednoduché schématické až po realistickou ilustraci, kde jsou barvy už v kombinaci s jinými barvami. Žák je hledá a pojmenovává – najde obrázky, kde je žlutá, prstem ji ukáže a pojmenuje obrázky (např. kde je sluníčko, pampe-lišky, kuřátko, motýlek, žluté tričko, boty, hrneček, atd.).
- Využijeme set s fotografiemi reálných předmětů, kde jsou dané barvy – žák opět hledá žlutou, ukáže ji a pojmenuje.
- Žák hledá předmět se žlutou barvou v místnosti, dojde k němu, ukáže žlutou a pojmenuje ji.

Varianta zaměřená na tvary: Najdi tvar

Cíl: umět rozpoznávat tvary jak v plošném zobrazení, tak v prostoru. Rozpoznávání tvarů v realitě umožňuje lepší orientaci a koordinaci v prostoru a manipulaci s předměty (např. o to, co je hranaté, se mohu zranit. Co má rovnou plochu, mohu skládat na sebe a posouvat po rovině. To, co je kulaté, se kutálí na ploše). Cvičení trénuje analogické myšlení.

Instrukci „Najdi trojúhelník“ zadáváme v různých situacích:

- Set – základní tvary.
- Set – různě tvarově modifikované tvary (úzký trojúhelník, široký trojúhelník, trojúhelníky s ostrými úhly, tupým úhly, se zakulacenými rohy, atd.)
- Set – stylizované obrázky, kde jsou tvary použité (obrázky se střechou, papírovou čepicí, dopravní značka, dort, stolek, pyramida, křídla letadel, plachta lodě, atd.).
- Set – fotografie reálných předmětů, aby našli trojúhelník.
- Najít trojúhelníkový předmět reálně v místnosti – manipulace s předmětem, zkoušet ostré hrany.
- Vyšší náročnost s trojúhelníky, které jsou plošné a dřevěné, nebo z papíru (zkoušet, jaké další tvary se z něj dají složit a umět je pak vidět v prostoru). Čtvercový stůl je složený ze dvou trojúhelníků.

Cvičení: Nahoru a dolů

Cíl: Trénink kognitivních funkcí při osvojování si jednoduchých melodií.

Prostředek: klavír

Průběh: V návaznosti na přechodí cvičení můžeme zahrát na klavíru pouze část oktávy vzestupně, např. prvních pět tónů, a poté zahrát to samé sestupně. Otázkami můžeme docílit toho, že žák vyřkne princip, na kterém je založeno toto cvičení – vzestupná řada tónů je opakem sestupné řady.

Zkombinujeme-li toto cvičení s předchozími cvičeními, může žák zahrát např. písničku „Sedí liška pod dubem“. Začínáme vzestupnou řadou pěti tónů, přičemž pátý tón se opakuje třikrát. Poté zahrajeme

sestupnou řadu těch samých tónů, přičemž poslední tón v řadě se opakuje opět třikrát. Toto platí samozřejmě v případě, že se pohybujeme v diatonickém systému a písničku začínáme od klávesy C nebo G. Všechna výše uvedená cvičení s klavírem podporují kognitivní a percepční funkce žáka (schopnost zrakové a sluchové diskriminace, stálost prvků, analogické myšlení, přesnost a preciznost vnímání, systematickosti, počítání a vytváření zvukových figur atd.). Vzhledem k tomu, že obsahují cvičení různé náročnosti, nemusí být omezena stupněm mentálního postižení (hraní tónových řad zvládají i někteří žáci s těžkým mentálním postižením). Hra na klavír však vyžaduje určité tělesné schopnosti a přesnost pohybu horních končetin, což omezuje žáky s těžkým tělesným postižením. Všechna výše uvedená cvičení u klavíru jsou součástí hudební metodiky pro rozvoj kognitivních funkcí, na které se v současné době pracuje.

Cvičení: Společný rytmus

Cíl: podpora koncentrace a pozornosti

Prostředek: bubny djembe

Průběh: U žáků s těžkým mentálním či kombinovaným postižením můžeme zkusit následující jednoduché cvičení, které je založeno na opakování jednoduchého rytmu. Rytmus udává učitel, facilituje žáka při opakování stejného rytmu, postupně prodlužuje dobu hry na djembe.

K arteterapeutické variantě cvičení Společný rytmus budeme potřebovat tužku, progresu nebo razítko s barvou, papír a tvrdou podložku (tzn. vše, co vydává při kontaktu s plochou slyšitelný zvuk). U žáků s těžkým tělesným postižením je dobré použít molitanovou houbičku jako razítko, protože není náročná na manipulaci a silný přitlak, aby zanechala po sobě viditelnou stopu, jako je tomu u tužky či pastelky. Namáčená do barvy při kontaktu s plochou zanechává jasný „mlaskavý“ zvuk, který žák slyší a zároveň vidí vizuální stopu, kterou mu razítko zanechává na papíře. Naopak u hyperaktivních žáků je užitečné nechat žáky odventilovat přebytečnou energii či emoce právě tečkováním nebo čáráním tužkou po velikém papíře, kde aktivita by měla směřovat od chaotické kresby k postupnému nalezení rytmizace a zpomalení. Učitel může nebo nemusí (podle aktuální situace a potřeb) při aktivitě facilitovat tempo rytmu kresby.

Možnosti rytmizované kresby:

- Tečkování, rovné linie – vertikální, horizontální, diagonální, křivky, kruhy, spirály.
- Využití jedné ruky – dominantní, nedominantní, obouřučná kresba, synchronizace pohybu rukou, rytmizované střídání rukou.
- Kresba ve stoje, kresba u stolu a kresba vleže.
- Se zavřenýma očima, kde je možné využít prvku překvapení z výsledného obrázku – zde je důležité, aby terapeut v procesu kontroloval, aby žákovi kreslicí nástroj fungoval nebo mu ho podal, pokud by mu z ruky vypadl.

Cvičení: Zvuková vlna

Cíl: uvolnění těla a relaxace, cvičení percepce a principu posloupnosti na základě dynamiky.

Prostředek: různorodé hudební nástroje v jednotném ladění (temperované, netemperované).

Průběh: vytvoření pohodlného a příjemného relaxačního místa pro žáka, využití bazální stimulace. Učitel hraje na jednotlivé hudební nástroje tak, aby byla respektována zvuková vlna (od jemných tónů, přes intenzivnější, zpět k jemným). Úvodní a závěrečný nástroj zůstává stejný, další nástroje lze s uvážením obměňovat. Sledujeme prohlubující se uvolnění a také reakce na jednotlivé hudební nástroje.

Arteterapeutická varianta cvičení Zvuková vlna pracuje s relaxací a zklidněním u žáků prostřednictvím vizuálního vnímání. Toho je možné dosáhnout tehdy, pokud je žák v kontaktu vizuálním i fyzickým s tím, co je mu vizuálně a hapticky příjemné (deka, polštář, plyšová hračka, nakreslený obrázek od terapeuta). Vizuální a haptickou preferenci je možné zjistit pozorováním toho, co si žák opakovaně vybírá, a zároveň k čemu projevuje pozitivní emoce, případně o čem mluví, že má rád.

Cvičení: Jaký zvuk vydá tento nástroj?

Cíl: Chápání účelu předmětů.

Prostředek: hudební nástroj, který lze snadno rozeznít, např. zvoneček nebo bubínek.

Průběh: Cvičení využitelné u žáků s těžkým mentálním nebo kombinovaným postižením. Ubezpečíme se, že žák nástroj vidí. Následuje pobídka (nabídneme nástroj nebo žáka verbálně vyzveme k uchopení nástroje). V případě úspěchu následuje bezprostřední zpevnění. V případě, že žák neprojevuje žádnou aktivitu, vložíme nástroj do ruky. Pozorujeme, co žák s nástrojem dělá (hraje si, zkouší vydávat zvuky, zahazuje, dává do pusy, přendává do druhé ruky). Sledujeme, zda chápe účel předmětů/nástrojů (např. ví, jak rozeznít nástroj). V opakovaných pozorováních můžeme také sledovat, zda žáka rozumí bazálnímu konceptu příčiny a následku a pamatuje si je (sledujeme, zda si žák pamatuje předchozí aktivitu s daným nástrojem a opakuje specifické způsoby manipulace – např. když uhodí silně do bubnu, vydá to hlasitý tón). Podle charakteru jeho vlastní aktivity pokračujeme dále.

Cvičení: Co namaluje takovýto obrázek? K čemu slouží tato výtvarná pomůcka?

Cíl: trénování citlivosti vizuální percepce, analogického myšlení a výtvarných dovedností

Prostředek: obrázky vytvořené různými výtvarnými technikami (malba, kresba, socha, koláž)

Průběh: Žákům ukazujeme různé obrázky a ptáme se jich, jaké pomůcky jsou k nim potřeba. U malby jsou to štětec, barvy, vodu, papír, u kresby pastelky a papír, u koláže nůžky, papír, lepidlo a časopisy s různými obrázky. Opačnou variantou je, když žákům ukazujeme různé výtvarné pomůcky a žáci říkají, co se s nimi dá dělat. Mohou také přímo ukazovat typy obrázku, jaké jimi vzniknou.

U žáků s těžkým zdravotním postižením trénujeme základní možnosti použití. Postup je stejný jako v předchozí muzikoterapeutické variantě, ale analogický k výtvarné činnosti – štětcem či tužkou se musí po papíře pohybovat správným koncem, aby zanechala stopu, v malbě si žák uvědomuje vztah mezi zdrojem barev a přesunem nástroje či ruky na prázdnou plochu papíru atd.

Cvičení: Přiřazování

Cíl: Porozumění principu přiřazování na základě různých pravidel, dle identity, kategorie nebo funkce.

Prostředek: činelky, bubínek s paličkou, dřívka, triangel s paličkou, vajíčka, popř. další hudební nástroje a materiály.

Průběh: Žák má za úkol přiřazovat nástroje k sobě podle různých pravidel:

- V muzikoterapii: přiřazujeme k sobě identické nástroje, např. dřívka nebo vajíčka stejných barev a velikostí.
- V arteterapii: přiřazuje k sobě pastelky, fixy, křídly, stavebnicové kostky, nádoby s barvou (pevně uzavřené, aby nedošlo k ušpinění), barevné papíry.
- V muzikoterapii: přiřazujeme k sobě nástroje patřící do stejné kategorie, např. dřívka, vajíčka, bu-

bínky, triangly, činelky atd.

- V arteterapii: pastelky k pastelkám, křídly ke křídám, tempéry, papíry, stavebnicové kostky, atd.
- V muzikoterapii: přiřazujeme k sobě nástroje, které k sobě patří na základě funkce, např. bubínek a jeho paličku, dvě dřívka, triangel a jeho paličku, dvě činelky atd.
- V arteterapii: přiřadí k sobě štětec, nádobky s barvou. Při kresbě papíry, nádobu na vodu, pastelky a papír. Při stříhání a kolážích nůžky, lepidlo, papír. Při modelování modelínu a modelovací podložku.

Cvičení: Úklid nástrojů a materiálů

Cíl: Schopnost zapamatovat si místa, na které nástroje ve třídě patří, přiřazování nástrojů a materiálů k piktogramům nebo fotkám.

Prostředek: nástroje rozmístěné v prostoru, např. po skončení muzikoterapeutického setkání.

Průběh: Žák má uklidit nástroje či materiály tak, že dává dané věci na místa, která jsou označena piktogramy nebo fotkami. Jednodušší varianta je dát drobné nástroje či materiály do jedné krabice a krabici zanést na stálé místo, kam ve třídě patří. Uklízení nástrojů je efektivní aktivitou na závěr muzikoterapeutických a arteterapeutických setkání u žáků, kteří mají problémy s odchodem z muzikoterapie či arteterapie (typické např. u žáků s poruchami autistického spektra).

Cvičení: Řada od nejmenší po největší

Cíl: Porozumění posloupnosti řady na základě principu řazení podle velikosti, porovnávání, měření a odhad délky.

Prostředek: metalofon

Průběh: Tuto aktivitu mají při muzikoterapeutických setkáních v oblíbě již malé děti. Žák může vyskládat kameny metalofonu. Poté má za úkol poskládat je znovu do původní podoby. Pokud je to pro žáka příliš náročné, můžeme žákovi zprostředkovat různé strategie. Např. žák může nejprve přikládat k sobě jednotlivé kameny, porovnávat jejich délku a skládat si je do systému na koberci (zde se může systém kamenů snáze než na konstrukci metalofonu rozšiřovat o nové, či měnit). Je užitečné žákovi ukázat, aby začínal zleva od největšího kamene, protože v tomto pořadí bude kameny posléze skládat na konstrukci metalofonu. Tuto aktivitu můžeme spojit s nácvikem poznávání políčka, které je menší, a políčka, které je větší, popř. s výukou pojmů největší/nejmenší/stejně velký.

V arteterapii jsou k dané činnosti využitelné stavebnicové kostky, pastelky různých délek, papíry různých rozměrů. Náročnější varianta je nechat žáka vytvořit kuličky/koule z různých materiálů (hlína či novinové papíry) a ty potom porovnávat podle různých strategií. Případně lze nakreslit či vystříhat různé tvary (různě veliká kolečka, čtverce, atd.) a ty potom porovnávat. Tvořit je mohou již se záměrem určité strategie nebo je mohou vytvořit náhodně a teprve následně je porovnávat.

Cvičení: Velikosti, tvary, barvy a materiály

Cíl: Pojmenovávání a rozlišování velikostí, barev a tvarů.

Prostředek: hudební nástroje rozmanitých tvarů, velikostí a barev, např. triangel, dřívka, bubínek, činelky, vajíčka a šterkadla atd.

Průběh: Porovnááme jednotlivé nástroje dle velikostí – můžeme začít se stejnými nástroji různých

velikostí, např. různě velikými vajíčky. Pokud žák nedokáže rozlišit tento prvek, je dobré, aby se zpočátku nástroje lišily pouze ve velikosti a měly stejnou barvu i tvar.

Po prvku velikosti a délky je možné přistoupit k prvku barvy – vyhledáváme nástroje stejné barvy a barvy pojmenováváme. Začínáme od kontrastních základních barev (červená, žlutá, zelená...) k barvám složeným (pro pojmenovávání méně frekventovaných barev a porovnávání jemných odstínů nejsou většinou dostupné hudební nástroje a je zapotřebí použít jiné materiály, např. temperové barvy nebo pastelky). Při nácviku rozlišování a poznávání barev můžeme postupovat v posloupnosti – vyhledávání předmětů stejné barvy, rozlišování předmětů dvou výrazně odlišných barev, třídění podle barev, pojmenovávání barev.

Obdobně postupujeme v případě tvaru a délky. Na příkladu různě dlouhých dřevek si ukazujeme, co je krátké a co je dlouhé. V případě tvaru můžeme začít od pojmenovávání vlastností (kulaté, hranaté) a přejít k pojmenovávání základních tvarů – kruh, trojúhelník, čtverec, obdélník atd.

Dalším z prvků, podle kterého můžeme nástroje třídít, je materiál, ze kterého jsou nástroje vyrobeny, např. nástroje kovové, dřevěné a z plastu. Práci s materiálem můžeme spojit s pojmenováním kvalit, kterými na nás tyto nástroje působí, např. kov studí a jeho zvuk je často ostrý, dřevo je obvykle na dotek příjemné, pevné atd. Necháváme pochopitelně prostor pro subjektivní pocity žáka, které se nemusí shodovat se zbytkem skupiny.

Jedná se o kombinovanou techniku (arteterapie a muzikoterapie) s dominantním účinkem na rozvoj a zcitlivování vizuální a haptické percepce. Rozpoznávání složitějších tvarů v reálných předmětech je vhodné používat poté, co je již žák trénován v rozpoznávání základních nedeformovaných tvarů jak v plošném zobrazení na obrázcích tak v prostorových předmětech.

Cvičení: Smyslová aktivace pozornosti

Cíl: zkoumání dotykových, zvukových a vizuálních kvalit nástrojů.

Prostředek: Nástroje z různých materiálů, různých tvarů, velikostí, barev a zvuků.

Průběh: Jednoduchými instrukcemi můžeme žáky přimět ke zkoumání svých pocitů, které vnímají při práci s nástrojem. Postup může být např. následující: „Vezměte si do ruky nástroj, ale ještě na něj nehrajte. Můžete si zavřít oči. Zkuste si nástroj v ruce ohmatat a zjistit, jaký má váš nástroj podle hmatu tvar, z jakého je materiálu a jak tento nástroj cítíte. Je hranatý nebo oblý? Je studený nebo teplý? Zkuste mi říct, jaký je váš nástroj... Nyní můžete otevřít oči. Prohlédněte si, jak váš nástroj vypadá. Jaký má tvar? Jakou má barvu? ... A nyní zkuste na nástroj zahrát. Vyzkoušejte si různé zvuky, které na nástroj lze vydat. Zkuste na nástroj zahrát takovým způsobem, jakým byste na něj nikdy nehráli...“

Cvičení: Hra s nástroji

Cíl: Rozvoj symbolických funkcí myšlení

Prostředek: hudební nástroje rozmanitých tvarů, velikostí a barev, např. triangel, dřívka, bubínek, činelky, vajíčka a štěrkadla atd.

Průběh: Hrajeme si s nástroji, jako by to byly hračky – využíváme symbolických funkcí myšlení. Navazujeme na předešlé cvičení, kdy jsme použili nástroje k vyvozování tvarů, barev, velikostí atd. Zkoušíme z nástrojů poskládat např. lidský obličej, dům, cestu a jiné prvky.

Také arteterapeutická varianta tohoto cvičení může využít hudební nástroje. Důležité je ukázat názorný příklad, poskytnout žákům návod k řešení. Jedná se o poměrně náročný úkol na vizuálně symbolické představování a myšlení.

Cvičení: Nástroj-fotografie

Cíl: Přiřazování hudebního nástroje k jeho fotografii.

Prostředek: hudební nástroje a fotografie nebo piktogramy těchto nástrojů.

Průběh: Hudební nástroje jsou na jedné straně od žáka, na druhé straně jsou fotky nebo piktogramy těchto nástrojů. Fotky jsou otočené potiskem dolů. Žák otočí jednu fotku a vybere nástroj, který je na fotce. Můžeme zazpívat písničku a doprovodit s nástrojem jednu sloku. Poté odložíme nástroj a žák otočí další fotku. Obdobně lze pracovat s fotografiemi výtvarných prostředků a materiálů.

Cvičení: Řazení zvuků

Cíl: Rozvoj seriality a paměti na řazení zvuků nástrojů nebo zvuků hraných na tělo.

Prostředek: Hudební nástroj nebo tělo.

Průběh: Žák hraje na sadu dvou a více nástrojů dle předem dané instrukce, např. jeden úder na činel, druhý na buben a třetí na gong (nástroje stojí nebo jsou v této posloupnosti zavěšeny před žákem). Vzhledem k jasnému prostorovému uspořádání nástrojů klade tato varianta cvičení minimální požadavky na paměť a schopnost řazení zvuků. Těžší je varianta, při které posloupnost zvuků nástrojů neodpovídá jejich prostorovému uspořádání. Lze pracovat i s více než třemi nástroji. Ještě náročnější je varianta, kdy má každý nástroj vymezený také počet úderů, např. dva údery na buben, jeden na činel. Obdobně můžeme za sebou řadit rytmy nebo melodie – nejprve jednoduché rytmy nebo melodie, později složitější. Práce s rytmy a melodiemi vyžaduje poměrně vyspělou rytmickou a melodickou percepci.

Obdobně můžeme řadit za sebou zvuky vytvářené na různých částech těla, např. tleskání, dupání nohama, pleskání dlaněmi o stehna, pleskání o trup či jiné části těla, luskání prsty, hvízdání a další zvuky.

Při arteterapeutické variantě tohoto cvičení žák podle instrukcí vybírá barevné kostky. Při nejjednodušší variantě jsou kostky rozříděné podle barev na jednotlivé hromádky a žáky vybírá z hromádek. Následně jsou kostky rozříděné v krabicích, které mají stejnou barvu jako kostky – žluté kostky jsou ve žluté krabici (celek je možné rozdělit na části). Na další úrovni není instrukce posloupnosti barev stejná s řazením krabic. Na následující úrovni se barvy kostek neshodují s barvami krabic atd.

VARIANTOU je kreslit podle instrukcí a různých strategií – řazení a počet barev, počet čar či tvarů.

Ještě složitější varianta je malovat podle instrukcí – žák musí zapojit další procesy (hlídání čistoty štětce a barev, dávat pozor na to, aby nerozlil vodu).

Důležité je v tomto cvičení respektovat posloupnost náročnosti a postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu. Přejít k náročnějšímu si můžeme dovolit až v okamžiku, kdy jsme si jisti, že předchozí stupeň žák dobře zvládl.

Cvičení: Předmětu – hudební nástroj

Cíl: Podpora intermodálního kódování

Prostředky: Alespoň dva hudební nástroje a dva předměty

Průběh: Vytváříme spojení mezi hudebním nástrojem a konkrétním předmětem. Podle předem daných pravidel má žák za úkol podat např. velký míč při hře na velký buben a malý míček při hře na bubínek. Zpočátku můžeme vytvořit spojení na základě podobnosti (např. velký nástroj = velký předmět jako v tomto případě), později náhodná spojení, kdy nástroj/zvuk a předmět nemají žádnou zřejmou spojitost.

Cvičení: Písmena

Cíl: Poznávání vybraných písmen

Prostředky: Zpěvník – může být i obrázkový, nahoře je napsáno úvodní slovo písně s velkým a výrazným prvním písmenem, podle kterého žák může poznat, o kterou píseň se jedná. Pokud žák pozná celé slova (např. při nácvičku globální metodou čtení), je možné při výběru písně funkčně osvojovat i celá slova, např. názvy písně. Žáci, kteří nejsou schopni funkčně poznávat písmena, se mohou orientovat podle obrázků, které charakterizují obsah písně (na fotografii je píseň V zahrádce na hrušce).

Průběh: Zpěvník využíváme při výběru písně při společném zpívání.

Obr. 4.1 Píseň „V zahrádce na hrušce“ (přetištěno z obrazového zpěvníku)

V zahrádce na hrušce



V zahrádce na hrušce sedává kos,
má černý kabátek a žlutý nos.



Na našem komíně sedává čáp,
klape si zobákem – klap, klap, klap.

Cvičení: Hra podle not

Cíl: Intermodální kódování barva/písmeno – tón

Prostředky: Klavír nebo xylofon s klávesami označenými jednotlivými písmeny (označení kláves se nemusí shodovat se skutečnými jmény not, ale můžeme využít písmena, která se žák učí nebo již pozná).

Průběh: Můžeme hrát tímto způsobem písničku (krátké úseky melodií). Učitel může pomoci ukazovat na barevné tóny nebo písmena ve zpěvníku, které žák hledá na xylofonu nebo na klavíru.

Cvičení: Výuka na kytaru

Cíl: Doprovod písně na kytaru, orientace ve zpěvníku.

Prostředky: Noty (text písně s podbarvením – viz níže) a kytara (pro starší žáky je optimální kytara s nylonovými strunami a úzkým krkem).

Průběh: Po výběru písně si připravíme noty podbarvením textu. Nejjednodušší jsou zpočátku písně, ve kterých se střídá pouze tónika a dominanta, např. klasické dětské písně Pec nám spadla, Šel zahradník do zahrady nebo Skákal pes. Na podbarvení si připravíme dva zvýrazňovače – např. zelený a žlutý. Žlutou barvou podbarvíme text, který je doprovázený tónikou, a zeleně podbarvíme text, který je na dominantě (viz fotografie). U písní, ve kterých se vyskytuje subdominanta a jiné stupně, je zapotřebí využít další barvy zvýrazňovačů.

Aby bylo možné hrát na kytarě jednoduše tóniku a subdominantu, podladíme struny kytary následujícím způsobem: E na D, A zůstává stejné, D zůstává stejné, G se podladí na fis, h na a, e na d. Tóniku v tomto případě zahrajeme na prázdných strunách a dominantu chytíme akordem typu barré na sedmém pražci. Tento pražec je obvykle označen tečkou, popř. je možné jej označit zeleným štítkem, aby odpovídal barvou zvýrazňovače, který používáme na podbarvení dominanty. Pokud budeme používat v písních i subdominantu, můžeme označit pátý pražec, kde hrajeme opět akordem typu barré.

Tento postup vznikl u chlapce s vysoce funkčním autismem, který se chtěl učit hrát na kytaru, ale po půl roce tréninku nebyl schopný držet akordy běžným způsobem. Když se začal učit metodou popsanou výše, naučil se během půl roku 10 písní a na konci příštího roku již 30. Byl schopný se učit i samostatně, pokud měl připravené notové záznamy tímto specifickým způsobem. Se svými spolužáky vytvořil skupinu a hrál na mnoha vystoupeních.

Cvičení: Společné tleskání

Cíl: Rozvoj pozornosti

Prostředky: Varianta aktivity využívá dřívka (claves).

Průběh: Jedná se o jednoduchou hru s tleskáním ve dvojici. Učitel se postaví naproti žákovi. Pravá ruka žáka tleskne o levou ruku učitele a levá ruka žáka vzápětí o pravou ruku učitele. Ruce při tleskání se mohou střídát. Učitel přitom mění polohy dlaní v prostoru, aby žák musel dávat pozor a registrovat změny. Učitel může tleskat i oběma rukama zároveň. Poté si učitel s žákem mohou vyměnit role – učitel tleská o dlaně žáka, který mění polohy svých rukou.

Podobně lze pracovat se dvěma dřívky – jedno dřívko drží žák a jedno dřívko učitel, popř. mohou držet v obou rukách dřívka a vydávat zvuk obdobným způsobem jako v případě tleskání.

Cvičení: Na motorce

Cíl: rozvoj pozornosti, naslouchání, schopnost reagování podle pravidel.

Prostředek: kazoo

Průběh: Aktivita „Na motorce“ rozvíjí schopnost naslouchat, motorickou koordinaci a zrychluje reakce. Je za potřebí kazoo. Aktivita je vhodná pro 3 – 10 žáků. Skupina si sedne tak, aby bylo v místnosti dost místa. Jeden žák/více žáků bude předstírat, že je motorka a připraví se na jízdu na motorce po celé místnosti. Učitel nebo další žák na kazoo vydává různé zvuky motorky, například startování, zrychlování, zpomalování a parkování. Motorkáři jezdí na motorce podle toho, jaké zvuky slyší. Učitel může naaranžovat různé překážky, dopravní značky apod. (Bean, Oldfield, 2005).

Cvičení: Letka letadel

Cíl: rozvoj pozornosti, naslouchání, schopnost reagování podle pravidel.

Prostředky: obrázky letadel

Průběh: Terapeut ukazuje obrázky (těžší varianta – je nutné se více koncentrovat na menší zrakové pole), nebo ukazuje vlastními pohyby, co mají ostatní dělat jako letadla. Náklony křídel, otočky, start, přistání, atd. Na závěr se terapeut může přeměnit v mechanika a zkontrolovat letadla v hangáru a využít pro fyzický kontakt – kontrola křídel (pohyb celou rukou a uvolňující cviky), masáž směrovka (dlaní), kontrola krytu kabiny (cviky na uvolnění držení hlavy) atd. Pokud je mezi žáky důvěra a jsou úkolu schopni, mohou se na závěr aktivity v rolích mechanika a letadla vzájemně prošťídat.

Cvičení: Kudy kam?

Cíl: rozvoj pozornosti, sluchové percepce, schopnost reagování podle pravidel.

Prostředek: zvonečky a klávesy

Průběh: Na tuto aktivitu jsou zapotřebí zvonečky a klávesy. Učitel hraje na klávesy, zatímco skupina sedí v kruhu a podává si dokola zvonečky. Když učitel zahraje dvě vysoké noty, žáci musí změnit směr podávání zvonečků. Další signály mohou být použity pro jiné úkony anebo gesta a takto se aktivita může stát obtížnější. Učitel dává pozor, aby žáci sledovali hudbu sluchem, nikoli zrakem, a aby si podávali zvonečky správně (Bean, Oldfield, 2005).

Obdobné aktivity lze vymýšlet i s arteterapeutickými prostředky. Žáci stojí v kruhu, sledují obrázky základních barev (žlutá, červená, modrá, zelená, černá, bílá), které ukazuje učitel, a po ukázání určité barvy udělají domluvený pohyb (např. žlutá je dřep). Ze začátku je nutné pracovat s malým počtem barev (dvě), poté lze přidávat počet barev a pohybů. Složitější varianta hry nastává v případě, kdy používáme různé odstíny základních barev (trénování barevné citlivosti), nejsložitější, když se barvy neukazují, ale pouze říkají.

Cvičení: Záhadné melodie

Cíl: rozvoj schopnosti pozorování, sluchové paměti a skupinové kooperace.

Prostředek: metalofon.

Průběh: Pro tuto aktivitu potřebujeme metalofon. Skupina sedí v kruhu. Jeden žák zahraje dva tóny na metalofonu a podá nástroj sousedovi, který zahraje ty stejné tóny. Takto si metalofon podávají v kruhu, přitom každý zahraje stejné tóny. Když někdo zapomene, ostatní mu mohou poradit. Místo hraní stejných tónů se může aktivita zaměřit na zahrání stejného počtu tónů (Bean, Oldfield, 2005).

Variantou je cvičení, kdy si žáci předávají set barevných karet nebo set tvarů, fotografií nebo nádoby s různými předměty. Podle stupně obtížnosti jsou možné různé kombinace.

Cvičení: Bim bam

Cíl: koncentrace pozornosti, rozlišování zvuků a intermodální kódování.

Prostředek: - - -

Průběh: Skupina sedí nebo stojí v kruhu. Učitel vysvětlí, že žáci budou zpívat *bim* anebo *bam*. Zvuk *bim* se bude nést doleva a zvuk *bam* doprava. To znamená, že když první žák zazpívá *bim*, pokračuje žák, který je od něj nalevo, tedy zvuk se ponese ve směru hodinových ručiček. Když bude nějaký žák chtít změnit směr, zazpívá *bam*.

Arteterapeutická varianta této aktivity může probíhat tak, že žáci stojí v kruhu, v ruce mají dvě karty – červená (pohyb vlevo) a modrá (pohyb vpravo) První žák ukáže modrou a pohyb bude postupně pokračovat vpravo do té doby, než nějaký žák ukáže kartu červenou. Složitější varianty – karty mají barvy odstínů téže barvy nebo podobné tvary atd. Čím více jsou si obrázky na kartách obdobné, tím je nutná vyšší zraková koncentrace.

Shrnutí

Rozvoj kognitivních funkcí souvisí úzce s rozvojem řeči. V následující kapitole uvidíme, že mnohá cvičení jsou zaměřena globálně na podporu funkčních schopností v různých oblastech. Na závěr kapitoly věnované kognitivním funkcím proto nabízíme čtenářům, aby sami uvažovali nad možnostmi aplikace cvičení v této knize, jejich možnými variacemi a nad potenciálním přínosem a dalšími cíli těchto cvičení pro žáky.

5 Rozvoj řeči a komunikace v muzikoterapii a arteterapii

Jiří Kantor, Martina Komzáková, Martina Friedlová

Pátá kapitola pojednává o rozvoji třech podob komunikace – o neverbální komunikaci, nácviku alternativní komunikace a rozvoji řečové produkce. Také v této kapitole představíme různé aktivity využívající hudební i výtvarné prostředky.

5.1 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace se obecně dělí na tyto složky:

- zrakový kontakt,
- proxemika,
- haptika,
- mimika,
- gestika,
- posturika,
- neurovegetativní projevy (např. pocení, tempo dechu...).

Komplikací neverbálního vyjadřování u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tělesné postižení, které může nejen omezovat možnosti neverbálního vyjádření žáka, ale také celkově měnit obsah neverbálních sdělení, např. v důsledku mimovolných pohybů nebo spasmů orofaciálního svalstva. Výrazná specifika neverbální komunikace lze pozorovat také u žáků s poruchami autistického spektra nebo u některých žáků s mentálním postižením.

Na neverbální vyjadřování navazují paralingvistické složky řeči, zejména modulační faktory. K paralingvistickým složkám řeči řadíme ticho, dynamiku a tempo, intonaci řeči, rytmus, pauzy nebo celkový výraz. Těmito složkami se budeme zabývat v rámci rozvoje řeči (u žáků na tzv. předřečové úrovni komunikace).

Cvičení: Podpora zrakového kontaktu při hře na hudební nástroj

Cíl: Trénink zrakového kontaktu.

Prostředek: hudební nástroje dle preferencí žáka.

Průběh: Využíváme hudební nástroje nebo zdroje zvuků, které žák preferuje. Podporujeme zrakový kontakt prostřednictvím pohledu žáka za zdrojem zvuku, přitom máme nástroj v blízkosti očí. (zejména výhodné jsou dechové nástroje). Zkoušíme spojit reakci žáka se zrakovým kontaktem a udržet ji kdykoliv je v průběhu lekce k tomu příležitost. Pro navázání zrakového kontaktu musí přijít vhodná chvíle. Zejména pokud nemáme vytvořený dostatečně pevný vztah, může být intenzivní stimulace zrakového kontaktu pro žáka nepříjemná.

S arteterapeutickými prostředky bychom mohli postupovat tak, že do zrakového pole žáka umísťujeme sytou výraznou barvu. Podle délky zrakového kontaktu a emoční neverbální odezvy sledujeme reakci žáka na barvu. Kontakt s barvou můžeme umocnit, pokud máme předmět v určitých barvách, který je z příjemného materiálu, například měkkého fleusu s vysokým chlupem. S oblíbeností barvy stoupá délka očního kontaktu a také záměrné sledování předmětu, když s ním pohybujeme. Aktivita vyžaduje opakované testování, než je možné určit, jaká je barevná preference žáka.

Cvičení: Obličej

Cíl: Rozvoj mimiky a schopnosti gestikulace.

Prostředek: hudební nástroje, zrcadlo a další (dle potřeby).

Průběh aktivity: U některých žáků se může objevovat nedostatečná schopnost diferencovaně rozlišovat emoce prostřednictvím mimických výrazů a gest. Často se s tím setkáváme u žáků s poruchami autistického spektra (neadekvátní vyjadřování emocí může být doprovázeno také sníženou schopností správně interpretovat emoce druhých osob). Ve skupině můžeme hravou formou mimické výrazy a gesta pro jednotlivé emoce zkoušet a vzájemně se napodobovat.

Nácvik lze podpořit strukturovanými hudebními aktivitami – např. zpěvem písní s příslušným emocionálním laděním. Při těchto písních můžeme zkoušet adekvátní mimiku a gesta dle textu, můžeme se navzájem napodobovat nebo využít zrcadlo.

Variantou cvičení je práce s obrázky. Ukazujeme karty s obrázky stylizovaných emocí (smajlíky, náročnější varianta - jednoduchá stylizace emocí v „dětské“ ilustraci, další stupeň – fotografie obličejů s vyjádřenou emocí). Nejsložitější variantou je přímá nápodoba konkrétního člověka v reálné sociální interakci.

Cvičení: Ahoj!

Cíl: sblížení členů skupiny, oční, verbální i neverbální kontakt.

Prostředek: guiro anebo maracas

Průběh: Žáci se sednou do kruhu a učitel doprostřed mezi ně. Učitel se postupně otáčí k jednotlivým žákům a každého pozdraví zvukem nástroje a zazpíváním „Ahoj“ s použitím jména žáka. Cílem je, aby žák jakkoliv reagoval (učitel může vyčkávat na reakci žáka), případně může taky krátce zahrát na nástroj učitele. Žáci, kteří čekají, by měli být vybízeni k trpělivosti a poslouchání. Mohou navrhnout, kdo by měl jít jako další anebo kdo ještě nebyl na řadě. Variantou cvičení je, že žáky zdraví učitel prostřednictvím loutky, zvířátka anebo může být nástroj ozdoben očima. Žáci si také mohou vyzkoušet roli učitele (Bean, Oldfield, 2005).

Pro arteterapeutickou variantu cvičení budeme potřebovat černou fixu a podložku s kartami papírů pro terapeuta, případně i pro žáky. Žáci sedí s učitelem v kruhu a učitel jim nakreslí osobní zdravící obrázek (jednoduchý piktogram – např. smajlík, sluníčko, srdíčko nebo obrázek toho, co má žák v oblíbenosti). Další variantou je, že i žáci mají k dispozici fixu a podložku s kartami, kam mohou nakreslit obrázek pro učitele na výměnu („obrázek za obrázek“). V takové situaci je možné trénovat i poděkování.

5.2 Nácvik alternativní komunikace

Pojem alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se používá pro všechny formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč, ať už přechodně nebo trvale. Cséfalvay (in Lechta, 2003) považuje AAK za dynamicky se vyvíjející multidisciplinární oblast, která se zabývá možnostmi využití doplňkové (augmentativní) a náhradní (alternativní) komunikace u osob s těžkými poruchami exprese v řeči. V praxi se AAK používá také pro kompenzaci deficitů v receptivní složce komunikace, byť se nejedná o typickou oblast využití AAK. Mezinárodní společnost pro alternativní a augmentativní komunikaci (ISAAC) definuje AAK jako „soubor strategií a nástrojů, které jedinec využívá při zdolávání každodenní

ních výzev v oblasti komunikace. Mezi různé formy komunikace patří řeč, sdílení pohledem, psaný text, gesta, výraz tváře, dotyk, znakový jazyk, výraz tváře, symboly, obrázky, hlasové výstupy atd. Každý jedinec používá mnohočetné formy komunikace v závislosti na kontextu a komunikačním partnerovi. Efektivní komunikace nastává v okamžiku, kdy dochází k porozumění komunikačního záměru a významu sdělení. Forma komunikace je méně podstatná než úspěšné porozumění jejímu obsahu“ (Burkhart, cit. 20.3.2013).

Strategie pro využití hudby:

- Hudba nebo hudební situace jako stimul pro iniciaci komunikace: podstatnou překážkou pro nácvik AAK u některých žáků je nízká motivace ke komunikaci. Při analýze kauzistik bylo zjištěno, že se vyskytují žáci, u kterých poslech hudby nebo aktivní hudební činnosti navozují silnou potřebu komunikovat s okolím, např. mají potřebu sdělit, o čem se zpívá v písni, která píseň bude následovat atd. Na základě analýzy hudebních preferencí a vhodného výběru hudebního materiálu lze v některých případech stimulovat potřebu žáka komunikovat a iniciovat komunikační výměny.
- Doprovod písní prostřednictvím AAK – AAK využíváme k tomu, že ukazujeme v průběhu písně, o čem se v ní zpívá.
- Hudební interakce prostřednictvím AAK – AAK může nahrazovat v některých úsecích text písně. Jsou vhodné dialogické písně nebo písně se strukturou otázka – odpověď. Muzikoterapeut či učitel může také jednoduchou píseň vymyslet dle potřeb žáka.
- Vytváření zpěvníků prostřednictvím vizuálních systémů AAK – prostřednictvím fotek, piktogramů a jiných vizuálních systémů AAK lze vytvářet jednoduché zpěvníky. Vizuální symboly mohou označovat pouze název písně nebo mohou doprovázet samotný text písně.

5.3 Rozvoj řečové produkce

Možnosti aplikace expresivních prostředků při rozvoji řečové produkce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se liší dle vývojové úrovně **žáka**. Rozlišujeme zde tři stádia terapeutické intervence, neboť je odlišná práce s žáky v předřečovém stádiu a s žáky, jejichž vývoj řeči odpovídá pozdějším stádiím. Přechody mezi těmito stádii jsou však obvykle plynulé, nejasně ohraničené, podobně jako intervence muzikoterapeuta se proměňuje pozvolna a sleduje vývoj žáka.

Stádium první

První stádium terapeutické intervence odpovídá předřečovému stádiu, která se ve vývoji zdravého dítěte objevuje přibližně do jednoho roku. Mnozí žáci s kombinovaným postižením, jejichž vývoj odpovídá tomuto stádiu a kteří nemohou verbálně komunikovat (nebo pouze velmi omezeně), dokáží využívat některé modulační faktory řeči při vytváření zvuků, slabik nebo jednoduchých slov. Cílem tréninku u žáků v tomto stádiu je:

- Stimulace řečového projevu a experimentování.
- Iniclace a podpora jakékoliv řečové produkce.
- Rozvoj řečové produkce (na úrovni paralingvistických faktorů řeči).

Cvičení: Hudební stimulace

Cíl: Podpora jakékoliv hlasové produkce

Prostředek: Hudební nástroje.

Průběh: Ke stimulaci, která často předchází pokusům a experimentování žáka s hlasovým projevem,

Lze použít stimulaci různými zvuky (nástrojem, hlasem). Řečově inaktivní žáci někdy začnou vydávat různé zvuky při poslechu hry a zpěvu terapeuta nebo při vlastní experimentaci s nástrojem. K nalezení hudby, bude žáka nejvíce stimulovat k hlasové aktivitě, slouží terapeutům intuice i experimentování. Ze zkušeností muzikoterapeutů vyplývá, že je to nejčastěji hudba:

- Vycházející z nálady žáka – Nordoff a Robbins (1980) popisují tzv. empatické improvizční techniky.
- Obsahující zvuky, které jsou pro žáka zajímavé (u dětí to bývají často citoslovce, kazoo, kovové nástroje, imitace zvuků zvířat, větru, sirén a klaksónů, vokalizace, ...).
- Hudba, která není příliš komplikovaná, velký efekt má často pouhý zvuk sám o sobě.
- Může se jednat o improvizaci nebo hotovou píseň – je nutné vyzkoušet, co bude nejlíp fungovat. Reprodukovanou hudbu lze doporučit pouze v případě, že se jedná o oblíbenou nahrávku žáka (v tomto případě testujeme, jak bude reagovat).

Pokud žáka zaujme nějaký nástroj a jeho zvuk, je pravděpodobné, že k iniciaci hlasové produkce dojde při hře s tímto nástrojem. Podobně může žáka stimulovat také aktivní zapojení do pohybových činností.

Aktivita může mít také variantu s výtvarnými prostředky. Popisovaný silný emoční účinek vedoucí k vokalizaci žáka je možné pozorovat také při jeho kontaktu s materiálem. Ideální jsou dostatečně široké a hluboké nádoby s kulatým okrajem (aby nedošlo k nepříjemnému tlaku nebo zranění), které jsou naplněné hapticky atraktivním materiálem: teplá voda, měkké teplé jemné bláto (hodně vodou nasycená keramická hlína nahřátá na topení), hrách, fazole, knoflíky, písek (hrubý až jemný), mouka (pozor – když zvlhne potem, začne se lepit!), štěrk, oblázky. Podobné účinky má malba rukama sytými barvami – silná vrstva barvy umožňuje opět vnímat nejenom barvu, ale mít navíc haptický a čichový zážitek. Je vhodné používat ohřáté barvy a vodu.

Cvičení: Inicace hlasového projevu

Cíl: Rozvoj hlasové produkce žáka

Prostředek: Hudební nástroje.

Průběh: Pokud žáci v průběhu zvukové stimulace (viz předchozí cvičení) začnou vytvářet zvuky (začnou vokalizovat), můžeme je začlenit do hudební formy, zrcadlit je a dále podporovat nebo jen poskytnout prostor pro vlastní projev žáka (učitel musí sám vycítit, jaká intervence udrží a podpoří vzájemnou hudební interakci). Podstatou cvičení je využít vokální aktivitu žáka k hudební komunikaci. Někdy se žáci začínají vokálně projevovat také tehdy, pokud je ticho nebo při manipulaci se zvukovými hračkami a hře na hudební nástroje. Podstatné je tudíž experimentování a zkoušení různých situací.

Cvičení: Modelování hlasové improvizace žáka

Cíl: Rozvoj hlasové produkce žáka

Prostředek: Hudební nástroje.

Průběh: Pokud v předchozí aktivitě začne žák vytvářet jakékoliv zvuky a podaří se navázat stabilní hlasová interakce, můžeme zkusit postupně rozšiřovat hlasový projev žáka tím, že zkusíme modulovat různé aspekty hlasového projevu:

- Barvy – zkoušením nových zvuků, vokálů, slabik.
- Dynamiky – zesilování či zeslabování hlasové improvizace.

- Délky – prodlužování či zkracování zvuků při hlasové improvizaci.
- Výšky – variace výšky tónů a experimentování s jednoduchými melodiemi.
- Rytmu – rytmizace zvuků a hlasových projevů žáka, duplikace slabik atd.
- Melodie a harmonie – někteří žáci nejsou schopni verbálně komunikovat, ale dokáží zpívat jednoduché melodie. Můžeme rozvíjet i harmonickou složku improvizace, např. jednoduchými souzvuky.

V určitém okamžiku je čas pro variování hlasového projevu žáka a experimentování s novými způsoby projevu. Zvuk žáka můžeme tvarovat, prodlužovat nebo strukturovat.

Stádium druhé

Druhé stádium odpovídá vývojové normě řeči, která se u zdravých dětí nachází přibližně mezi prvním a druhým rokem. V tomto období začíná dítě ke komunikaci funkčně využívat jednoduchá slova a spojovat je do krátkých vět (obvykle ještě neodpovídají gramatickým pravidlům).

Cílem muzikoterapeutické intervence ve druhém stádiu je:

- rozšiřování aktivní slovní zásoby (osvojování nových slov),
- zaměření řečové produkce ke komunikaci (používaná slova mají již sémantický význam),
- spojování slov do jednoduchých vět (složených z 2-3 slov).

Hudební i nehudbní komunikace je v tomto stádiu již na vyšší úrovni, protože slova (symboly) mají konkrétní sémantický význam (v předchozím stádiu jsme usuzovali na význam zvuků žáka z kontextu a neverbálních kvalit). Při intervenci respektujeme posloupnost vývoje řeči, začínáme od jednoduchých zvuků, ačkoliv řečový vývoj dítěte nemusí odpovídat ontogenetické posloupnosti (v tomto případě by měla intervence sledovat specifika vývoje řeči žáka). Při vyvozování nových hlásek je vhodné spolupracovat s logopedem.

Cvičení: Práce se zvukomalebnými slovy

Cíl: Podpora výslovnosti jednoduchých slov

Prostředek: Hudební nástroje pro doprovod zpěvu učitele, obrázky odpovídající obsahu písní, např. obrázky zvířat.

Průběh: Zvukomalebná slova se nacházejí v mnoha dětských písních, např. v oblíbené dětské písni „Krávy, krávy“ od Z. Svěráka aj. Uhlíře se nachází zvukomalebná slova zvířat. Učitel může čekat, až se žáci spontánně připojí k jeho zpěvu, může nechat pro žáky v průběhu zpěvu prostor (čekáme, až žák začne produkovat dané zvuky) nebo se může před začátkem zpěvu žáků ptát, jaké zvuky dané zvíře dělá a humornou a hravou formou stimulovat jejich řečovou produkci. Dále uvádíme tipy a příklady písní, které učitelé mohou k těmto záměrům využít:

- Ve výše zmíněné písni „Krávy, krávy“ lze zpívat nejen o zvucích zvířat, ale také o zvucích, které vydávají věci, předměty, lidé atd. Např. text je možné obměnit takto: „Hodiny, hodiny, jak si spolu povídáte, hodiny, hodiny, jakou máte řeč? Tik, tak...“ Můžeme zpívat o autech, motorkách, vlacích, tramvajích, pračce, mixéru atd.
- Zvukomalebná slova můžeme zařazovat mezi sloky písní formou jednoduchých meziher nebo jako text k další sloce, např. k textu „Starý medvěd vzdychá, že ho v puse píchá...“ lze připojit citoslovce AU, píseň „Skákal pes“ můžeme doplnit o další sloku zpívanou na citoslovce HAF nebo HOP atd.

Při sledování stejného cíle s výtvarným materiálem můžeme postupovat tak, že učitel kreslí jednoduché stylizované obrázky. Buď může kreslit na přání žáka, nebo náměty, které vymyslí sám. Žák spontánně nebo na pobídku (popř. imitaci) začne vydávat příslušné zvuky. Je možné ukazovat již nakreslené obrázky, ale větší emoční účinek má pozorování vzniku obrázku. Náročnější variantou je, že žák hádá, co učitel kreslí (nebo stříhá, maluje). Ovšem stylizovaná kresba je nejjednodušší a lze ji rychle opakovat pro zesílení paměťové stopy.

Cvičení: Doplnění slov při zpěvu písní

Cíl: Podpora výslovnosti jednoduchých slov

Prostředek: Hudební nástroje pro doprovod zpěvu učitele.

Průběh: Žáci s těžkým narušením komunikační schopnosti často nejsou schopni reprodukovat celé písně, ale dokáží říct určité slovo nebo slovní spojení, které se v textu nachází. U těchto žáků můžeme využít techniku *ponechání prostoru* – před daným slovem vytvoříme pauzu a čekáme, až žák slovo doplní (pauza je důležitá, pokud žák není schopen potřebné slovo či frázi reprodukovat v tempu a v rytmu zpěvu učitele, navíc mu ponechává čas a navozuje atmosféru očekávání).

Cvičení: Práce se zpěvníkem

Cíl: Nácvik jednoduchých slov, rozšiřování slovní zásoby a porozumění řeči

Prostředek: Obrázkové zpěvníky se symboly AAK.

Průběh: Situaci pro procvičování určitých slov můžeme vytvořit i při práci s obrázkovým zpěvníkem a pojmenováváním symbolů, které jsou ve zpěvníku použity. Také si můžeme o písničkách vyprávět.

Stádium třetí

Třetí stádium odpovídá řečovému vývoji dítěte po druhém roce, kdy se zdokonaluje syntaktická složka řeči. Dítě začíná mluvit v delších větách, které již mají obvyklou větnou stavbu. Řeč by již měla začít respektovat alespoň základní principy české gramatiky, což je novým úkolem, který se výrazně projevuje až v tomto stádiu. Mnoho žáků s těžkým zdravotním postižením nemá potenciál na osvojování řeči na této úrovni.

V této fázi využíváme hudební materiál, který podpoří žáka ve využívání běžné řeči. Jsou to zpočátku jednoduché říkanky a písně, např. říkanky pro dysfatiky (Tučková, 2012). Žák si již neosvojuje izolovaná slova, ale celé fráze. Nakonec používáme běžné písně. Opět můžeme pracovat s obrázky a fotkami (formou zpěvníku) a diskutovat o písničkách a obrázcích na vývojové úrovni žáka.

Cvičení: Práce s říkankami ze zpěvníku pro dysfatiky (Tučková, 2012)

Cíl: Osvojování krátkých říkanek a textů písní

Prostředek: Říkanky pro dysfatiky.

Průběh: Pomáháme žákovi osvojit si jednoduché říkanky – několik příkladů s notovými zápisy uvádíme níže.

Obr. 5.1 Notový zápis písně „Jan, Jan to je pán“

Jan, Jan

Jan, Jan, to je pán, pa - pá, pi - je, má ba - nán.

The image shows a single staff of music in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The melody consists of two measures. The first measure contains the notes G4, A4, B4, and A4. The second measure contains the notes G4, F#4, E4, D4, C4, and B3. The lyrics are written below the notes.

Obr. 5.2 Notový zápis písně „Bum, bum, bum, máme nový dům“

Máme nový dům

Bum, bum, bum, má - me no - vý dům.

The image shows a single staff of music in treble clef with a common time signature (C). The melody consists of two measures. The first measure contains the notes G4, A4, and B4, followed by a quarter rest. The second measure contains the notes G4, F#4, E4, D4, and C4, followed by a quarter rest. The lyrics are written below the notes.

Obr. 5.3 Notový záznam písně „Máme Pepu, Pepa papá“

Má me Pe pu Pe pa pa pá Má me E mu E ma ha já

Má me Pe pu Pe pa pa pá má me E mu E ma ha já

The image shows two systems of musical notation for a piano accompaniment. Each system consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The time signature is 3/4. The melody is in the treble clef, and the bass clef provides harmonic support with chords. The lyrics are written below the notes in both systems.

Cvičení: Práce s dalším textovým a hudebním materiálem

Prostředek: Říkaneky a jednoduché básničky.

Průběh: Průběh je stejný jako v předchozím případě. Na této úrovni již pracujeme s běžnými básničkami a říkankami, které můžeme zhudebnit. Na ukázkách je několik příkladů.

Obr. 5.4 Notový zápis písně „Tu je louka“ (lidová říkanka)

Musical score for the folk song "Tu je louka". It consists of two systems of piano accompaniment. Each system has a treble and bass clef staff. The melody is in the treble clef, and the bass line is in the bass clef. The lyrics are written below the treble staff. The first system contains three measures of music with the following lyrics: "To je lou ka to je les to je koč ka to je pes ta dy ko cour o knem vlez". The second system contains three measures of music with the same lyrics: "To je lou ka to je les to je koč ka to je pes ta dy ko cour o knem vlez".

Obr. 5.5 Notový zápis písně „Sysel seče otavu“ (lidová říkanka)

Musical score for the folk song "Sysel seče otavu". It consists of three systems of piano accompaniment. Each system has a treble and bass clef staff. The melody is in the treble clef, and the bass line is in the bass clef. The lyrics are written below the treble staff. The first system contains three measures of music with the following lyrics: "Sy sel se če O ta vu li ška po hra bu je za jic za ním na klá dá". The second system contains three measures of music with the following lyrics: "my ška se šla pu je sy sel se če O ta vu li ška po hra bu je". The third system contains three measures of music with the following lyrics: "za jic za ním na klá dá my ška se šla pu je".

Účinek muzikoterapeutické techniky je možné posílit kombinací s výtvarnými aktivitami. Kreslí se klíčové postavy, předměty a situace z básně, jako kulisy k písni. Pokud jsou vystřižené nebo se s papíry dá manipulovat, je možné při zpěvu ukazovat jednotlivé obrázky. Další variantou je nakreslit jednoduše stylizovaný komiks příběhu písně. Vzhledem k tomu, že výtvarný proces je pomalejší, je možné získaný čas využít pro trénink řeči a nebo rozhovor při výtvarné práci.

5.4 Další možnosti využití muzikoterapie pro rozvoj řeči

Muzikoterapii lze využít také pro rozvoj řeči u žáků, jejichž schopnost komunikace přesahuje výše popsaná stádia. Jedná se např. o rozšiřování slovní zásoby a osvojování idiomů a metafor.

Rozšiřování slovní zásoby a učení se běžně známým informacím ukážeme na písni „Vlaštovko, leť!“ od Jaromíra Nohavici. Při vysvětlování textu se můžeme s žáky zaměřit na vysvětlení těchto pojmů a osobností:

- Čínská zeď, poušť Gobi.
- Jurij Gagarin, Ludwig van Beethoven, Máří Magdaléna.
- Plameňáci, groše, světloňosi...

Obdobně můžeme písně využít pro vysvětlení historických událostí, např. píseň Husita nebo Píseň o roce 1848 (od Jaromíra Nohavici).

Značným problémem je pro některé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používání idiomů a metafor. Hravou a snadno přístupnou práci s idiomy najdeme v mnoha písních Michala Nesvadby, např. v písních Ořezávátko, Klika a v dalších.

Možnosti kreativního využití hudby s cílem rozvoje řeči a vzájemné spolupráce ukazuje následující kazuistika žáka z rehabilitační třídy.

Kazuistika: Žák O.

O. byl žák v prvním ročníku. Vzhledem ke kombinaci těžké dysartrie, kvadruparézy, mentální retardace a poruchy autistického spektra bylo obtížné se s O. dorozumět. O. mohl mluvit, ale jeho slovní zásoba se pohybovala v rozsahu přibližně 30 slov, která vyslovoval velmi nesrozumitelně. Žáka se podařilo zapojovat do interakce pouze v ojedinělých situacích – měl rád některé dětské říkanky a písničky, přičemž opakoval některá slova. Ve výjimečných situacích, např. když se mu něco nelíbilo, se pokoušel s okolím komunikovat formou jednoslovných nebo dvouslovných frází. Bohužel, v těchto chvílích mu často nebylo rozumět. Na řízenou činnost reagoval O. negativně. Vyhazoval předměty, které se mu vložily do ruky, neměl zájem o předměty v okolí a většinou preferoval samotu.

Po půlroční docházce do třídy došlo k významnému přelomu. Každé ráno jsme při ranním kruhu zpívali kontaktní píseň, která je uvedena v kapitole 3.1.5. Když jsem tehdy ráno přišel do třídy, O. ležel na matraci. Šel jsem jej pozdravit, načež se na mě nečekaně usmál a zopakoval celou frázi písničky: „Dobré ráno, O.“. Na text této písně reagoval radostně i při ranním kruhu a v dalších situacích. Začal jsem uvažovat, jakým způsobem píseň využít pro podporu edukačního procesu. Bylo evidentní, že může sloužit jako silný motivační prvek, který podporuje chuť O. navazovat verbální komunikaci s okolím. Zkoušeli jsme společně vytvořit jednoduché hudební situace, ve kterých měl O. příležitost uplatnit své nové komunikační kompetence. Do fráze písně „Dobré ráno, O.“ jsem se pokusil začlenit nová slova, např. „Dobré ráno, mámo“ nebo „Dobré ráno, táto“. Zazpíval jsem vždy celou frázi a při dalším opakování jsem nechal O. prostor, aby mohl doplnit závěrečné slovo. Tuto jednoduchou aktivitu vnímal O. jako zábavnou hru, díky které se podařilo dosáhnout přelomu ve vzájemné komunikaci. Začali jsme

obměňovat slova na konci fráze. Zpívali jsme o různých osobách, zvířatech a předmětech v okolí, např. „Dobré ráno, dveře“, „Dobré ráno, slunce“, „Dobré ráno, kočky“ atd. Vzájemná interakce vyvolávala v O. často projevy bouřlivé radosti. Kromě značného rozšíření slovní zásoby došlo také k tomu, že jsme začali lépe rozumět jeho řeči.

O. se mnoho naučil díky zvukomalebným slovům v několika dětských písních. Mezi jeho oblíbené patřil např. refrén v písni „Lachtani“ od J. Nohavici, ve kterém se zpívá „lach, lach, jéjé“. Připadalo mu humorné, když jsem se s obtížemi snažil zazpívat všechna slova při co nejrychlejším zpěvu písně. Někdy jsem se záměrně zastavil nebo nechal O. prostor, abych stimuloval jeho řeč. Po dalším roce intenzivní práce začal spojovat slova do krátkých vět, učil se celé fráze písní, které jsme zpívali, a prožíval přitom mnoho radosti a spokojenosti, takže někdy nebylo snadné ukončit naši hudební interakci. Fráze písní používal často k přivolání pozornosti, pokud chtěl, abych si k němu přisedl a začal si s ním zpívat. Také v situacích, kdy potřeboval okolí něco sdělit, začal efektivněji používat řeč. Hudba znamenala při vzdělávání O. prostředek, který mu pomohl rozvinout řeč, ale také podpořit jeho aktivitu při dalších činnostech, např. při fyzioterapii, při tréninku sebeobsluhy, při učení atd.

Shrnutí

S tématem řeči a komunikace úzce souvisí téma následující kapitoly, které se týká rozvoje sociálních dovedností a interakce. Jedná se o oblast, ve které byly u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami brzy rozpoznány možnosti expresivních prostředků. Stručné ukázky z různorodého pole cvičení, metod a teorií jsou předmětem dalšího textu, který, stejně jako v případě předchozích kapitol, doplní pojednání o komunikaci.

6 Sociální dovednosti, interakce a improvizální techniky

Jiří Kantor, Jana Weber, Lenka Kružíková, Martina Komzáková

Jedním z největších přínosů muzikoterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je to, že muzikoterapeuti rozpracovali řadu improvizálních technik pro navázání a rozvoj vztahu s žákem. Tyto techniky se ukázaly jako vysoce efektivní pro překonání interakčních a komunikačních bariér u mnoha žáků. Přestože se improvizální práce v muzikoterapii opírá o řadu teorií a obsahuje množství specializovaných postupů pro rozmanité interakční situace, které vyžadují specializovaný výcvik, byla by škoda, kdyby se hudební improvizace stala převážně doménou muzikoterapie. Hodnota improvizace jako vysoce účinného prostředku pro navázání a rozvoj kontaktu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může být využita také v rámci mnoha jiných intervencí, včetně práce speciálního pedagoga.

Níže popsané zkušenosti s improvizální prací nabízíme spíše jako inspiraci, nikoliv jako dogmatické postupy. Takový přístup by se bránil samotné podstatě hudební improvizace, která je ve své podstatě citlivá, hravá, spontánní, kreativní a intuitivní. Podaří-li se u žáků, kteří mají interakční potíže, vytvořit kontakt prostřednictvím hudby, může být tato situace považována za výchozí bod pro další interakce v rámci edukačního procesu. Předpokladem improvizace je spontánní prozkoumávání hudebních možností svého hlasu a těla, dostupných hudebních nástrojů nebo zvuků okolních předmětů. Proto jsou improvizální techniky, které nabízíme na začátku kapitoly, zaměřeny primárně na iniciaci hudebně kreativní práce. Společné zkoumání a objevování možností hudebních prostředků může nabídnout přemostění k hudebnímu dialogu. Konkrétní improvizální techniky typu vokální podpory, zrcadlení nebo rytmického kotvení mohou být v této fázi velmi užitečné. Interakční práci můžeme samozřejmě rozvíjet různými směry a vysvětlovat prostřednictvím různých teorií. Možnosti, které pro hudební improvizaci otevírají teorie raných interakcí, nalezneme v závěru této kapitoly.

6.1 Kořeny hudební interakce

Při práci s muzikoterapeutickými technikami využíváme často fenomenologický přístup. V každém hudebním nástroji, v každém tónu je skrytá energie. Každý tón, každý interval, akord, melodie, či sekvence tónů, každá stupnice (celotónová, pentatonická, arabská, dórská atd.) má svůj význam, své opodstatnění. Vztahy mezi tóny, akordy jsou důležité. Stejně jako agogika v hudbě. Pokud se člověk nástroje dotýká, dochází k propojování této energie s lidskou kreativitou, s lidskou energií. Pokud využívá svůj hlas, propojení energií s žákem je ještě intimnější.

Cvičení: Sólo jedné noty

Cíl: Vnímání svého hlasu

Průběh: Žák má za úkol zpívat pouze jednu notu, a to v určitém rytmickém či dynamickém rámci. Muzikoterapeut podbarvuje aktivitu harmonickým doprovodem na klavír či kytaru např. sekvencí v houpavém rytmu se střídáním tóniky a subdominanty, popř. v jiných sekvencích (střídání tóniky a dominanty).

V běžném životě, aniž si to uvědomujeme, se blíže identifikujeme s melodiemi, s písněmi. Proto je při využívání techniky improvizace velmi důležité věnovat pozornost kvalitám zvuku, tónu a jednotlivých hudebních výrazových prostředků. Lidské tělo je hudební nástroj, který rezonuje se zvuky kolem nás. Každý tón či melodie nás propojuje s určitou životní zkušeností, nese určitý emocionální náboj a předává určité sdělení. Někteří autoři se pokusili tato sdělení analyzovat. Např. učení Rudolfa Steinera bylo využito v rámci Antroposofické muzikoterapie (Krček, 2008), která se snaží interpretovat vztahy

mezi jednotlivými intervaly. Ačkoliv můžeme nalézt mnoho jiných způsobů a teorií, jak lze nad intervaly přemýšlet, můžeme na příkladu antroposofického přístupu ukázat, jak významné mohou být pro některé z nás jemné nuance mezi podobnými zvuky či tóny.

- Čistá prima (může být zmenšená a zvětšená) – absolutní vnitřní klid, uzavřenost.
- Velká sekunda (může být malá, zmenšená a zvětšená) – malý vnitřní pohyb, aktivita začíná jít ven.
- Malá sekunda – vnitřní zkušenost, pohyb pouze sám v sobě.
- Velká tercie (může být malá, zmenšená a zvětšená) – vnitřní vyrovnanost, bezstarostnost.
- Malá tercie – vnitřní vyrovnanost, klid, pohyb se zastavil, pohyb směrem k velké sekundě.
- Čistá kvarta (může být zmenšená a zvětšená) – vnitřní pohyb jde směrem ven k ostatním, z jistoty se obracíme k ostatním, riskujeme.
- Čistá kvinta (může být zmenšená a zvětšená) – zážitek extroverze, v rovnováze člověk prožívá zkušenost s ostatním světem.
- Velká sexta (může být malá, zmenšená a zvětšená) – konečný pohyb sám od sebe ke světu, člověk je odnášen ke světu.
- Malá sexta – podávám světu ruku.
- Velká septima (může být malá, zmenšená a zvětšená) – největší možné napětí – být otevřený světu v nevyřešené situaci.
- Malá septima – tenze mezi sebou samým a světem.
- Čistá oktáva (může být zmenšená a zvětšená) – mé já prožívá zážitek otevřenosti k ostatním, jinou dimenzi vztahu sám k sobě a ostatním.

Příklad z praxe: Klavírní improvizace

Využití intervalových vztahů si můžeme ukázat na jednoduchém příkladu z praxe. Jedná se o verbálně nekomunikující dívku, která navštěvovala muzikoterapii s primárním cílem podpořit schopnost vnímat hudbu a reagovat na ni. Tato dívka si velmi ráda sedala vedle klavíru, opřela čelo o rezonanční desku a poslouchala, jak hraji. S dívkou pracuji již několik let (vzhledem k organizačním problémům střídavě v individuální a skupinové muzikoterapii). Před několika týdny jsem vyzkoušela velmi zajímavou aktivitu. Když si opět sedla ke klavíru, začala jsem hrát v postupném sledu intervaly. Hrála jsem je nejdříve melodicky od nižšího tónu k vyššímu a potom harmonicky. Ač je dívka ve většině případů velmi roztěkaná, překvapivě vydržela se zájmem naslouchat celému sledu intervalů. Od té doby jsem tuto aktivitu zapojila do našich setkání.

Obdobně ve výtvarném projevu je důležité sledovat kvalitu jednotlivých elementů a výrazových prostředků, např. kvalitu čar, sílu přítlaku, výběr barev, materiálů, symbolů atd. Při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není podstatné přesně interpretovat obsah hudebních nebo výtvarných sdělení žáka, tak jak je běžné např. v analyticky orientované muzikoterapii či arteterapii. Důležitější je, že kvalita jeho hudebního nebo výtvarného projevu nám může otevřít cestu k interakci s žákem. Např. pokud jsou jednoduché klavírní improvizace žáka charakteristické opatrností nebo něžností, lze se k němu ve stejné výrazové kvalitě připojit, podporovat jej a rozvíjet jeho hudební motivy (ať už se jedná o rytmické či melodické fráze). Mnozí muzikoterapeuti popisují tento způsob hudebního dialogu jako velmi intimní.

V každém člověku je „hudební dítě“, které „odpovídá a chce odpovídat“ na hudbu. Každý z nás má tuto vnitřní schopnost. Jde o jakousi vrozenou vstřícnost, kterou si neuvědomujeme. Lidem s mentálním postižením hudba zprostředkovává skutečnou životní zkušenost. Jde o aktivity, které jsou srozumitelné, konkrétní, ne abstraktní. Pro klienty s emocionálními problémy jde o možnost prožít emocionální komunikaci, pocít jistoty. Pro žáky s tělesným postižením hudba nabízí motivaci k pohybu, pomáhá strukturovat a koordinovat. Cíle se mění podle vývoje terapie, od setkání k setkání. Reakce terapeuta jsou opřeny o jeho pozorování klienta. Oba reagují na svou kreativitu i na kreativitu toho druhého.

Cvičení: Hlasová improvizace na jednu notu

Cíl: Navázání důvěry mezi žákem a terapeutem pomocí svého hlasu

Prostředek: Klavír, kytara nebo jiný nástroj pro podbarvení hlasové improvizace

Průběh: Žák má za úkol vokálně improvizovat pouze na jednu notu společně s muzikoterapeutem. Muzikoterapeut společný zpěv podbarvuje harmonickým doprovodem na klavír či kytaru.

Cvičení: Hrací židle

Cíl: Podpora schopnosti vnímání zvuků okolo sebe.

Prostředek: Židle (dle počtu žáků).

Průběh: Žáci si v místnosti najdou každý svou židli (nejlépe dřevěnou) a sednou si před ní nebo za ní. Společně s muzikoterapeutem začnou všichni na židle hrát (nejlépe rukama, může se hrát i tužkami). Hledají, v jakém místě židle znějí nejlépe, hledají, kde se ze židle ozývá jaký zvuk. Potom si mohou žáci na židli sednout a opět začít hrát. Podobné cvičení můžeme dělat s různými předměty v našem okolí.

Improvisační metody v muzikoterapeutickém kontextu mohou být využity intuitivně i záměrně. Není obvyklé, že by muzikoterapeuti měli pro improvisační práci předem připravené postupy a techniky, které chtějí použít, tak jak je typické při cvičení funkcí, aktivit nebo při strukturované diagnostice (Wigram, 2004). Záměrná analýza improvizací se provádí tehdy, kdy se analyzují jednotlivé situace na videozáznamech práce s žáky (tento postup je typický např. pro Kreativní muzikoterapii). Analýzy směřují k tomu, aby muzikoterapeut společně s koterapeutem hledal postupy, které mohou zkoušet při dalších setkáních. Analýze může pomoci, když si muzikoterapeut uvědomí:

- Co hraje (tóny, intervaly, melodie, harmonické postupy, hudební sekvence atd.).
- Jak to hraje (expresivní výrazovost v hudbě – tempo, dynamika apod.).
- Kdy to hraje.
- Proč to hraje (klinický záměr, tj. terapeutický cíl).

Při improvizaci může být důležitý každý tón a může mít zásadní význam, ať sám o sobě či v souvislosti s předchozími tóny, intervaly, melodiemi a harmoniemi (může to být např. vyústění harmonické sekvence apod.). Zároveň by však formální hudební uvažování nemělo překrýt emocionální prožívání a empatickou práci. Muzikoterapeut musí být obezřetný, aby při hudební improvizaci nevyjadřoval pouze své emoce, příliš se nevrátil do své improvizace. S tím souvisí i výběr specifických harmonií a stylů. Muzikoterapeut neprovádí improvizaci pouze pro sebe. Může využít celou škálu hudebních stylů (samozřejmě v závislosti na svých možnostech), být sám svobodný ve svých pocitech a improvizacích.

Pokud využívají učitelé hudební improvizaci při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je důležité, aby se osvobodili od konvenčního vnímání hudby a dokázali akceptovat hudební projev žáka i sebe sama takový, jaký je. Normy o hudbě a estetice, které jsme si vytvořili v průběhu života, mohou být velkou překážkou při improvizacích technikách. Při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může docházet paradoxně k situacím, kdy je improvizovat (na nástroje či vokálně) náročnější pro učitele, než pro žáky, kteří jsou často spontánní a bezprostřední ve svém projevu.

Muzikoterapeuti absolvují v průběhu svého vzdělávání mnoho hodin výcviku v improvizaci a zkoušejí se jednotlivé techniky na sobě. Učitelé tuto zkušenost postrádají, a to bohužel platí i v případě učite-

lů hudební výchovy. Pokud chtějí učitelé zařadit improvizaci do své práce, může jim pomoci vytvořit si most z různých hudebních aktivit. Pro začátek je důležité vytvořit uvolněnou a hravou atmosféru. Učitel může začít od aktivit, ve kterých se cítí jistě a po malých krocích se přibližovat k aktivitám, které mohou představovat výzvu pro jeho žáky i pro něj samého. Např. do zpěvu písní může zařadit nejprve nástrojové improvizace, poté zařadit jednoduché vokální podklady při zpěvu (např. jako podklad, vokální drone) a postupně zkoušet jednoduché vokální imitace, od kterých je již jen krůček k improvizacím.

Dalším nosným principem improvizaci je schopnost naslouchání vůči žákovi a schopnost improvizovat v souvislosti s momentálními aktivitami žáka. Není pravidlem, že čím je improvizace složitější, tím je lepší, neboť žáci se mohou zaleknout složitě a komplikovaně hry učitele. Často jsou užitečné jednoduché improvizaci postupy, např. improvizace na jednom tónu, improvizace na dvou tónech, improvizace na černých klávesách, improvizace v celotónové stupnici, tzn. na bílých klávesách atd.). Při improvizaci nejsou stále potřeba dvě ruce – velmi často stačí jediná. To neplatí pouze o klavírních improvizacích, ale také o improvizacích na ostatní nástroje. Následující příklad ukazuje situaci, kdy se muzikoterapeutka musela vzdát svých hudebních schopností a pracovat s žákem zcela hudebně neškolným způsobem při hře na kytaru.

Příklad z praxe: využití neškoleného přístupu ke hře na kytaru

Ve své muzikoterapeutické práci často využívám kytaru. Přestože jsem začátečník ve hře na kytaru, považuji ji v mé práci za velmi podstatnou. Jednou se mi stala následující příhoda. Měla jsem individuální muzikoterapii s mladíkem s lehkým mentálním postižením. Tento mladý muž si je svého postižení vědom a velmi tím trpí. Jeho bratr je zdravý a shodou okolností to je také dobrý muzikant. Můj klient byl verbálně velmi zdatný a tak bylo obsahem našich setkání často i povídání. Jednou mi vyprávěl, že jeho bratr výborně hraje na kytaru a že by on také rád hrál. Jestli bych ho nemohla naučit na kytaru hrát. Když jsem mu řekla, že na kytaru hraji pouze velmi málo, vůbec mu to nevdalo. Řekl mi doslova: „Já nechci hrát moc tónů, nechci aby to bylo přeplněné, jako to dělá můj bratr, chci hrát jinak“. Vzala jsem tedy na příští setkání dvě kytary. Vzala si ji do ruky a brnkala na jednotlivé struny. Stejně tak jsem to dělala i já. Občas jsem se úmyslně zahrála nějaký akord, ale tehdy mne vždy zastavil, že tak to nechce. Několik týdnů jsme strávili tím, že jsme spolu velmi jednoduchým způsobem improvizovali na struny kytary. V průběhu těchto muzikoterapeutických setkání jsem měla neuvěřitelně silný pocit, že jsem s ním, že se mu skrz hudbu dokáži přiblížit. K tomu se postupně přidal i zpěv nás obou dvou.

Zde je výběr velmi jednoduchých možností improvizace s žákem na klavír. Často se tyto postupy uvádějí jako první možné fáze improvizace v muzikoterapii:

- Improvizace na jednom tónu. Muzikoterapeut improvizuje s žákem pouze na jednom tónu a to ve všech oktávách.
- Improvizace na 2 tónech. Muzikoterapeut improvizuje na dvou vybraných tónech, harmonicky nebo melodicky.
- Improvizace dizonantní. Muzikoterapeut improvizuje kdekoliv a jakkoliv.
- Improvizace v pentatonice. Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje pouze na černých klávesách.
- Improvizace v dórské stupnici. Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje v následujícím úseku základní tónové řady je od „D“ k „D“, (d, e, f, g, a, h, c, d).
- Improvizace ve frygické stupnici. Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje v následujícím úseku základní tónové řady od „E“ k „E“, (e, f, g, a, h, c, d, e).
- Improvizace v lydické stupnici. Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje v následujícím úseku základní tónové řady od „F“ k „F“, (f, g, a, h, c, d, e, f).
- Improvizace v mixolydické stupnici. Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje v ná-

sledujícím úseku základní tónové řady od „G“ k „G“, (g, a, h, c, d, e, f, g).

- Improvizace v durové stupnici (jónská). Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje v následujícím úseku základní tónové řady od „C“ k „C“, (c, d, e, f, g, a, h, c).
- Improvizace v mollové stupnici (aiolská). Nejjednodušší varianta je, že muzikoterapeut improvizuje v následujícím úseku základní tónové řady od „A“ k „A“, (a, h, c, d, e, f, g, a).

6.2 Společná improvizace

Z mnoha improvizčních technik, které mohou rozvíjet společný vztah s terapeutem, se zde zaměříme na ty, které mohou být nápomocné pro navázání interakce s žáky.

Imitace (*Imitating*) je podle Bruscii (1987) echo nebo reprodukce reakce žáka poté, co byla dokončena. Na hudební úrovni se jedná o doslovné zopakování tónu, rytmického nebo melodického vzorce. Při improvizacích s žáky s poruchami autistického spektra nebo mentálním postižením jsme pozorovali, že imitace jejich motivu byla někdy překvapením, které zvýšilo uvědomění si přítomnosti a role muzikoterapeuta. S imitací je však nutné zacházet citlivě a střídavě, jinak se může snadno stát strategií, která oslabí motivaci žáka interagovat s terapeutem.

Zrcadlení (*Mirroring*) definuje Wigram (2004) jako přesné a synchronní provádění toho, co vykonává klient, na rovině hudební, expresivní nebo prostřednictvím řeči těla. Na rozdíl od imitace, která se děje s časovým posunem, probíhá zrcadlení činnosti žáka terapeutem ve stejném okamžiku. Zrcadlení může probíhat prostřednictvím různých výrazových prostředků, např. terapeut může hrát na klavír a žák na buben s tím, že terapeut se snaží synchronizovat s aktivitou žáka. Jako samostatná technika se někdy rozlišuje zrcadlení, kdy aktivita terapeuta se mírně odlišuje od aktivity žáka, synchronizace tedy není dokonalá.

Připojování (Matching) je důležitá improvizční strategie. Terapeut improvizuje hudbu, která je kompatibilní a připojuje se ke stylu, který improvizuje klient. Terapeut zachovává stejné tempo, dynamiku, kvalitu a komplexitu jiných hudebních elementů (Wigram, De Backer, 1999). Hudba terapeuta není identická jako hudba žáka, ale odpovídá jejím charakteristikám. Při připojování se terapeut musí vyvarovat toho, aby jeho improvizace byla příliš dominantní a nevhodně ovlivňovala hudební projev a kreativitu žáka. Role terapeuta bývá většinu času podpůrná, doprovázející. Pokud začne terapeut nabízet nová hudební témata či změnu pro improvizaci žáka, je podstatné, aby se z těchto pobídek nestalo naléhání.

Empatická improvizace je technika, kterou aplikovala Juliette Alvin (1978) na začátku muzikoterapeutických setkání. Ve svých improvizacích na violoncello se snažila hudebně vykreslit osobnost žáka, jeho výraz tváře, tělesnou pozici, neverbální chování nebo osobnostní charakteristiky. Cílem této techniky je podpořit napojení na žáka, nikoliv měnit jeho chování nebo manipulovat jeho pocity. Např. při agresivním chování žáka není primárním cílem snížit agresi, ale ukázat žákovi, že jej terapeut přijímá s jeho pocity, ať jsou jakékoliv. Tato technika je výzvou pro hudební schopnosti terapeuta. Improvizace nemusí být náročná (může být např. na několika tónech), ale měla by hudebně dokázat vyjádřit nehudební charakteristiky, obdobně jako karikatura či portrét může zachytit výraz tváře, prožívané emoce a charakteristické rysy.

Technika empatické improvizace je úzce spojena s reflektováním, které podle Bruscii (1987) znamená připojování se k náladám, postojům nebo pocitům klienta. Vidíme, že všechny empatické techniky vytvářejí nějaký způsob napojení na žáka, ať se toto napojení děje na rovině hudební nebo nehudební, ať je toto napojení synchronizované s aktivitou žáka nebo probíhá s časovým posunem. Důležitá je také míra, do jaké si terapeut ve své aktivitě zachovává svoji vlastní identitu. Na jedné straně je interakce charakterizovaná symbiózou terapeuta a žáka (u některých žáků je toto hudební splynutí identit

vysloveně kontraindikované), na druhé straně je interakce s jistým odstupem, kdy terapeut hudebně projevuje vlastní nezávislost, přestože vytváří most k improvizaci žáka na různých rovinách.

Kromě empatických technik, kterým byl věnován dosavadní text, patří mezi užitečné a frekventovaně užívané techniky kotvení (*Grounding*). Využívá se zejména u žáků, jejichž hra nebo aktivita je velmi nestabilní, příliš proměnlivá, postrádající jasný záměr nebo směr. Rozlišuje se rytmické a tonální kotvení. Jednoduchým způsobem rytmického kotvení je vytvoření ostinátního podkladu nebo rytmického pulsu. Terapeut může hrát na klavír (basové tóny), rytmické nástroje, kytaru atd. K tonálnímu kotvení patří např. basové tóny, oktávy nebo kvinty na klavíru, jednoduchá harmonická progresse na kytarě atd. V takových případech může mluvit o harmonickém kotvení, které rozšiřuje tonální kotvení na poskytnutí jednoduchého harmonického podkladu pro žáka.

Technika vytváření dialogů (*Dialoguing*) se uplatňuje v situacích, kdy je možné do improvizace zařadit hudební komunikaci mezi terapeutem a žákem. Vytváření dialogů se může odehrávat prostřednictvím střídání a vytváření prostoru pro komunikačního partnera. Druhou možností je vytváření dialogů zařazováním motivů do společné kontinuálně plynoucí hry a reagování na motivy druhého. Wigram (2004) nastiňuje pomyslné scénáře, které se v hudebním dialogu mohou objevit:

- Terapeut a žák se střídají, přičemž hra jednoho z nich navazuje bezprostředně po dokončení hry druhého.
- Terapeut a žák se střídají, přičemž se vyskytují pauzy mezi jejich sděleními.
- Terapeut a žák přerušují jeden druhého.
- Terapeut a žák hrají a komunikují synchronně ve stejném okamžiku.
- Sdělení žáka jsou velmi dlouhá, terapeut začleňuje vsuvky do těchto sdělení.
- Hudební styl terapeuta se v dialogu přibližuje hudebnímu stylu žáka nebo naopak (je výrazně empatický).
- Způsob hry terapeuta se staví do opozice a konfrontuje žáka nebo naopak.

Iniciovat dialog lze různými způsoby. Terapeut může hledat přirozené pauzy v hudebním projevu žáka, ve kterých nabídne vlastní hudební materiál. Může zakončit svoji improvizaci jasným znamením konce, např. kadencí nebo sestupnou melodií, a vytvořit prostor pro žáka. Ještě větší pobídkou k pokračování je záměrné nedokončení motivu, které může být akcentováno *accelerandem* nebo *crescendem*. Nabídku k vystřídání v hudebním dialogu lze zesílit také gesty, zrakovým kontaktem, stronzem či odtažením rukou z nástroje v okamžiku, kdy terapeut nabízí žákovi možnost pokračovat (Wigram, 2004).

S vokální improvizací souvisí specifická technika – hlasová improvizace, tzv. vokální držení (*Vocal Holding*). Muzikoterapeut by měl být schopen improvizovat i vokálně, a capella. Velké množství žáků s mentálním postižením se zajímá o melodické nástroje jako je kytara nebo klavír. Aniž by měli s nástrojem nějaké předešlé zkušenosti, často si je volí pro svou improvizaci. Protože žák většinou hraje na nástroj poprvé v životě, zvuky, které nástroj vydává, jsou samozřejmě atonální. Přesto je velmi důležité naslouchat improvizaci žáka a být schopný ho podpořit svým hlasem, vokalizovat. Tato technika se dá využít převážně v individuální muzikoterapii. Ve skupinové muzikoterapii je to samozřejmě také možné. Když žák začne improvizovat, je nutné vycítit, kdy ho nechat hrát samostatně a kdy potřebuje naší podporu. V některých případech může být vokální držení samozřejmě i kontraproduktivní. Tato technika se nevztahuje jen k zpívání s žákem. Dotýká se mezilidského vztahu a toho, že každý z nás někdy potřebuje podporu. Potřebujeme někoho, kdo nás doprovodí, když si nejsme jistí. Vokální držení se týká neverbální interakce. Jsem přímo s žákem v konkrétním okamžiku, teď a tady, jako kdybychom jej drželi za ruku. Jsou to první krůčky člověka, který si není jistý sám sebou a potřebuje oporu, aby se mohl později rozběhnout.

Cvičení: Vokální držení při nástrojové improvizaci žáka

Cíl: Podpora sebevědomí žáka

Prostředek: kytara či jiný tradiční hudební nástroj.

Průběh: Žákovi dáme do ruky nějaký tradiční melodický nástroj (např. kytaru). K improvizaci žáka terapeut vokálně improvizuje.

6.3 Teorie raných interakcí a jejich využití při improvizaci

Teoretických východisek pro analýzu sociální interakce a nácvik sociálních dovedností je značné množství. V 80. letech 20. století podnítily vývoj improvizčních modelů v muzikoterapii teorie, které vycházely z analýzy raných interakcí mezi matkou a dítěte. Hudební interakce byla přirovnávána k rané interakci na preverbální úrovni. Teorie Johna Bowlbyho, Metschiela Papouschka, Daniela Sterna a další autorů začaly být aplikovány do kontextu muzikoterapeutické práce.

Poměrně jednoduchý způsob, jak lze analyzovat hudební interakci mezi terapeutem a žákem, je sledovat poměr mezi následováním, vedením a střídáním. Můžeme si všimnout, které vzorce žák upřednostňuje. Osvojování struktury, ve které jsou schopnosti žáka omezené (následování nebo vedení), často probíhá prostřednictvím střídání. Při improvizční terapii vytváří terapeut pro žáka prostor při vzájemné improvizaci a pobízí jej k experimentování s různými strukturami interakce. Taktéž lze využít nácvik strukturovaných hudebních aktivit s přesně stanoveným typem interakce, aby si žák vytvořil základní dovednosti pro realizaci dané interakční struktury. Terapeut nebo asistent může dále žákovi poskytovat hudební model při nácviku určité interakční struktury s interakčním partnerem.

Pro inspiraci, jak lze implementovat teoretická východiska a vytvářet z nich strukturované i nestrukturované improvizční aktivity, zde nabízíme práci holandských muzikoterapeutek I. Dijkstra a L. Hakvoort (2004). Vytvořily muzikoterapeutická cvičení na základě modelu *Vynořující se jazyk těla* (*Emerging Body Language*) holandské arteterapeutky Rutten Saris, který je založen primárně na teorii Daniela Sterna o raných interakčních vzorcích. Tyto rané vzorce vyvíjející se převážně v prvním roce života jsou základem pro pozdější schopnost sociálního interagování jedince. Také ovlivňují způsob zvládnání náročných životních situací a charakteristické znaky coping mechanismů.

Původní teorie Daniela Sterna (1985) rozlišuje tyto interakční vzorce:

- Naladění (Attuning) – interakce ve stejném směru a ve stejném okamžiku.
- Střídání (Taking turns) – interakce ve stejném směru, jeden za druhým.
- Výměna (Exchanging) – přidávání nových pohybů a vzorců při střídání (výměně).
- Hra dialogu (Play-dialog) – hra s očekáváními, které pocházejí z výměn.
- Úloha/téma (Task/theme) – provedení úlohy nebo zpracování tématu.

Dijkstra a Hakvoort (2004) vycházejí z předpokladu, že na základě strukturovaných hudebních aktivit, je možné sledovat, jak jedinec s těmito interakčními vzorci během interakčních výměn. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme tato hudební cvičení využít navíc jako jednoduchá cvičení, které umožní trénink příslušných funkcí a podnítí osvojování příslušných interakčních vzorců v hudebním kontextu. Někteří žáci mohou díky těmto neverbálním cvičením zažít komunikační situace, které nemohou realizovat verbálně (z důvodu narušení komunikační schopnosti, které je společným problémem mnoha žáků s těžším stupněm speciálních vzdělávacích potřeb). Cvičení je možné realizovat prostřednictvím nástrojů, na které je možné zahrát jasný a zřetelný rytmus, např. bubnů, dřívce, tamburín nebo metalofonu.

Přehled cvičení podle autorek Dijkstra a Hakvoort (2004):

- Učitelé i žáci si vyberou buben. Každý člen skupiny zahráje jeden úder. Tyto údery mají ve své návaznosti vytvořit pevný rytmický pulz. Cvičení je vhodné např. k ohodnocení úrovně poslechových schopností, schopnosti předvídat a hudebního cítění. Učitel/terapeut zastaví aktivitu.
- Tempo nebo hlasitost tohoto pulzu se snižuje nebo zvyšuje. Cvičení je vhodné např. k ohodnocení úrovně poslechových schopností, schopnosti předvídat a hudebního cítění nebo motorických schopností. Učitel/terapeut zastaví aktivitu.
- Pulz pokračuje, ale nyní může každý člen přestat hrát dle vlastní libosti tím, že zvedne ruku. Jeho soused tudíž zahráje svůj vlastní zvuk dřívě. Cvičení je vhodné např. k ohodnocení uvědomování ostatních, rozsahu pozornosti, empatického chování a schopnosti předvídat. Učitel/terapeut zastaví aktivitu.
- Místo jednoho úderu může skupina zopakovat krátký rytmický vzorec. Každý ve skupině musí začít alespoň jednou. Jejich úkolem je vymyslet rytmus, o kterém se domnívají, že jej budou ostatní schopní si zapamatovat a zahrát. Cvičení je vhodné např. k ohodnocení uvědomování ostatních, rozsahu pozornosti, empatického chování, schopnosti předvídat, individuálních kognitivních strategií vymyslet zapamatovat si rytmický vzorec). Jedinec, který vymyslí vzorec, také jako první končí a po něm všichni ostatní najednou.
- Jeden člen ve skupině začne se svým vlastním rytmickým vzorcem. Další se přidává se svým vlastním rytmickým vzorcem, který zapadá do předchozího. Každý další člen skupiny poté obdobně přidává (jeden za druhým) vlastní rytmický vzorec. Toto cvičení umožňuje ohodnocení interakční struktury střídání – jeden za druhým se pohybuje stejným směrem. Cvičení je dále vhodné např. k ohodnocení uvědomování ostatních, rozsahu pozornosti, empatického chování, schopností předvídat, individuálních kognitivních strategií vymyslet rytmický vzorec a začlenit se rytmických vzorců druhých osob). Člen skupiny, který vymyslel první rytmický vzorec, také jako první zastaví a po něm postupně všichni ostatní.
- Následující cvičení jsou zaměřena na interakční vzorec naladění. Všichni členové skupiny mají hrát společně a přesně jeden rytmický vzorec. Jakmile dojde k synchronizaci rytmu, skupina pokračuje ve hře tohoto rytmického vzorce, zatímco se obměňuje dynamika v celé skupině najednou.
- Dále každý člen skupiny, jeden za druhým, hraje sólo, zatímco skupina pokračuje v základním rytmickém vzorci, který vytvářím pro sólo hudební podklad. Každý člen skupiny si při svém sólu může rozhodnout, jak dlouhé toto sólo bude a variovat hru v dynamice, rytmických vzorcích i tempu. Základní interakční strukturou tohoto cvičení je výměna.
- Skupina začíná se stejným rytmickým vzorcem. Nyní může každý zahrát vlastní sólo podle libosti, někdy i několik členů zároveň. Interakční struktura je hraní dialogu.
- Postup tohoto cvičení je stejný jako u cvičení pátého (postupné přidávání rytmických vzorců), nyní však mají za úkol všichni dospět ke společnému konci. Jeden člen skupiny je vybrán jako vedoucí, pro realizaci tohoto závěru. Cvičení je vhodné např. k ohodnocení uvědomování druhých, schopnosti si vyžádat pozornost ve skupině, empatického chování, schopnosti předvídat, individuálních kognitivních a behaviorálních strategií použitých pro ukončení situace.
- Postup následujícího cvičení je stejný jako u cvičení šestého (synchronizace společného rytmu a variace v dynamice), ale nyní není ve skupině určen žádný vedoucí, podle něhož se ostatní orientují. Cvičení je vhodné např. k ohodnocení uvědomování druhých, schopnosti si vyžádat pozornost ve skupině, empatického chování, schopnosti předvídat, individuálních kognitivních a behaviorálních strategií použitých pro ukončení situace.

Tato cvičení byla původně vytvořena pro osoby se závislostí a psychiatrické diagnózy jako nástroj pro diagnostiku interakčních schopností a copingových strategií. V praxi se však osvědčila také u různých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle individuálních charakteristik a možností žáka lze diagnostikovat řadu dalších funkcí a schopností. Také lze cvičení různě variovat a vymýšlet si další. Princip diagnostiky hudebních situací založený na teorii raných interakčních výměn lze aplikovat také

v nestrukturovaných hudebních situacích, zejména při individuální improvizaci s žáky. Terapeut může postupovat např. formou neverbálních pobídek k hudebním interakcím a testovat schopnosti žáka připojit se k jednotlivým výměnám, všimnout si, které interakční vzorce žák preferuje, a hledat způsoby pro rozvinutí širokého spektra sociálních schopností.

6.4 Další cvičení pro rozvoj sociálních schopností

Cvičení: Ritualizovaná sociální interakce

Cíl: Návčik ritualizované sociální interakce

Průběh: Žák se v této aktivitě učí různé typy ritualizované sociální interakce (odpověď na pozdrav „ahoj“, používání frází „prosím“, „děkuji“, podání ruky atd.). Návčik probíhá pomocí osvojování jednoduchých melodizovaných frází, např. typu kontaktních písní a dalších strukturovaných hudebních aktivit s úkoly, které se žák učí generalizovat do běžných situací.

Pro ukázkou zde nabízíme příklad s frází: „Jak se jmenuješ?“ a odpovědí: „Já jsem Jana“ (tento příklad je z kontaktní písně, kterou uvádí Kružíková, 2014).

Obr. 6.1 Notový zápis písně „Jak se jmenuješ?“

Jak se jmenuješ?

L. Kružíková

* (Klient)

Voice

A E A E A A E A A E A

Jak se jme-nu-ješ, my se na to ptá-me? Já jsem Ja - na. A - hoj, Ja - no!

5 E E7 A

My tě tu ví - tá - - - me!

* Klient odpoví nebo zazpívá své jméno.

Při variantě s výtvarnými prostředky můžeme pracovat s výměnou obrázků, ať již reprodukovanych nebo přímo v interakci vytvořených. Je možné pracovat i skupinově, pokud je učitel zdatný kreslíř (ve smyslu jednoduché stylizované improvizací kresbičky). Výtvarně nadaní žáci mohou kreslit, zatímco žáci s menšími výtvarnými schopnostmi mohou mít svůj set oblíbených karet s obrázky, které slouží ke směně s učitelem.

Cvičení: Vyjádření přání

Prostředek: Hudební nástroje, obrázkový zpěvník nebo další pomůcky (dle potřeby).

Průběh: Žák se učí požádat o zahrání písně, vybrat píseň nebo hudební aktivitu. Jako způsob pozitivního zpevnění zde figuruje následná realizace dané aktivity nebo zazpívání písně. Žák se může učit požádat také o svůj oblíbený obrázek či předmět. Pro některé žáky může být emocionálně silný okamžik, kdy dané přání učitel splní vlastnoruční kresbičkou.

Cvičení: Vypravování zážitků

Cíl: Žák se zde učí popisovat události, příběhy a vypravovat zážitky.

Průběh: Pro naplnění cíle cvičení můžeme zkusit využít různé situace:

- Písně s dějem – zpíváme píseň a poté pomáháme žákovi převyprávět její děj. Struktura textu písně dává žákovi oporu pro vlastní vypravování, můžeme použít také obrázky s dějem.
- Pracujeme s příběhy – můžeme je zdramatizovat a jejich dramaturgii doplnit improvizovanou nebo reprodukcí hudby.
- Shrnout na závěr lekce, co jsme dělali.
- Zeptáme se rodičů dítěte, co v uplynulých dnech dělali, kde byli, co se mu líbilo apod. Na začátku lekce se žáka můžeme zeptat, jak se měl a co dělal – pomáháme mu vyprávět. Můžeme také na místě vytvořit improvizovanou píseň, do které zahrneme důležité body, které mohou sloužit jako opora při vypravování.

Při arteterapeutické variantě můžeme kreslit jednoduchý stylizovaný komiks. Učitel může nejprve na základě vyprávění žáka kreslit s tím, že žák může doplňovat požadavky na obrázek. V náročnější variantě pak může kreslit žák. Opačná varianta – pokud je žák jistý v kresbě a kresba ho nestresuje, může kreslit on a učitel se snaží děj hádat, zatímco jej žák doplňuje a opravuje učitele. Emoční náboj situace je opět syčený „kouzlem“ pozorování vzniku obrázku.

Cvičení: Jména spolužáků

Cíl: Uvědomění sebe i ostatních

Prostředek: - - -

Průběh: Dítě si uvědomuje sebe sama jako bytost oddělenou od ostatních již během kojeneckého období. Později reaguje na své jméno. Kolem 6. měsíce začíná výrazně upřednostňovat primárního pečovatele. V 7. - 8. měsíci jasně rozlišuje známé osoby od ostatních (etapa *rozlišené sociální vazby*). Tato etapa se projevuje negativními emocemi úzkosti při expozici nové tváře (*strach z cizích*) a ztrátě matky z dohledu (*separační úzkost*). Chce, aby byl pečovatel stále nablízku, ale je rádo v přítomnosti jiných lidí. Ve 2 letech si uvědomuje nepřítomnost známých lidí.

Vytvoříme a zpíváme kontaktní píseň se jmény žáků. Říkáme si, kdo ve skupině je a kdo chybí (je možné použít fotky žáků). Další aktivitou je řízená improvizace s nástroji – střídání společné hry a hry sólistů nebo skupinek sólistů, ostatní mezitím musí poslouchat. Pokud žákům pomůžeme odložit nástroj, zatímco nemají hrát, pomůžeme jim porozumět této struktuře.

Cvičení: Analýza interakcí při hře

Cíl: podporovat různé druhy interakčních vzorců při hře.

Prostředky: nástroje a herní materiál

Průběh: Hru žáka můžeme analyzovat dle následujících vývojových stádií, které v muzikoterapii využívá Roy Grant (Wigram, Saperston, West, 2000):

- *Individuální (manipulační) hra* – žák se učí zacházet vhodným způsobem s hudebními nástroji. Ukazujeme si, jak se jednotlivé nástroje ovládají, zkusíme vydávat různé zvuky, experimentujeme s nimi.
- *Paralelní hra* – v těsné blízkosti ostatních si žáci hrají stejným způsobem. Paralelní hru je dobré nacvičovat v malých skupinkách (ve dvojicích nebo ve trojicích). Tyto skupinky mohou být pro některé žáky podstatnou zkušeností, která jim umožní začlenění do skupinové terapie.
- *Kooperativní hra* – v menších skupinkách zařazujeme aktivity interakčního charakteru, při kterých se žáci např. dělí o nástroje, vyměňují si mezi sebou nástroje, zpívají kontaktní píseň jeden pro druhého, cvičení se skupinovým úkolem (společná hra podle stejných pravidel, např. společné zrychlování či zesilování), hry s vedoucím (např. hra na dirigenta, který vede orchestr), skupinová kompozice atd.
- *Soutěživá hra* – vzorec soutěživosti by se v aktivitách neměl objevovat příliš často, protože směřuje naši pozornost jednostranně na výkon a závěrečný výsledek. Může být užitečný v situacích, kdy si žák rozvíjí schopnost soutěžit. V některých případech také soutěžení dodává výuce prvek zábavy (soutěžení by však nemělo být motivované potřebou zvítězit – v těchto případech je lepší se soutěživé hře vyhýbat). Příklad jednoduché aktivity s prvky soutěžení je uveden v následujícím cvičení.

Stejně situace, ale s tím rozdílem, že hudební nástroje nahrazuje výtvarný materiál, lze využít v arte-therapeuticky orientovaných aktivitách (využíváme např. pastelky, keramickou hlínu, noviny, stavební kostky). Pozor – samostatná malba bez asistence učitele je příliš složitá na realizaci, soustřeďuje pozornost na individuální činnost, takže lze očekávat buď sníženou sociální interakci anebo kolize v použité technice (rozlítá voda, „zašpiněná“ barva, atd.). Variantu kooperativní a soutěživé hry je možné učinit náročnější, pokud děti pracují na jednom společném papíře či díle. Práce na společném díle ale vyžaduje již poměrně vyvinuté a stabilní vzorce sociálního chování. Společná práce na jednom díle činí často potíže i osobám bez omezení v sociální oblasti nebo intelektuální kapacitě.

Cvičení: Výběr nástrojů

Cíl: rozvoj pohotovosti, uvědomování ostatních ve skupině, podpora schopnosti výběru a volby, rozvoj sluchových schopností.

Prostředky: krabice s hudebními nástroji.

Průběh: Tahle aktivita se dá použít na začátku jiné aktivity, ke které potřebuje každý žák svůj nástroj. Podporuje schopnost volby a rozhodování. Na vyvýšeném místě je umístěna krabice s různými nástroji. Učitel zpívá krátkou písničku, žáci se můžou přidat, na jejím konci rychle náhodně vybere nějaký nástroj a zvedne jej nad hlavu. Žák, který si první o nástroj přihlásí nebo nějak projeví zájem, si ho vezme, něco na něm krátce zahraje a položí ho před sebe na zem. Když mají všichni svůj nástroj, skupina pokračuje jinou aktivitou, v které je použijí dále.

Jiná aktivita se stejným účelem spočívá ve výběru sluchem. Všechny nástroje jsou ukryty za plátnem, stěnou. Učitel za plátnem zahraje na nějaký nástroj a následně ho dá žákovi, který projeví největší zájem anebo který dokáže pojmenovat nástroj. Takhle učitel rozdá nástroj každému žákovi. Pak všichni společně zahrají (Bean, Oldfield, 2005).

Obdobnou aktivitu lze realizovat také s výtvarným materiálem. Před začátkem činnosti či přechodu z jedné aktivity do druhé, může učitel rozdávat popsaným způsobem pastelky, barevné kostky, barevné papíry. Vždy by měl daný výtvarný materiál korespondovat s následnou aktivitou, ke které bude potřebný. Právě následné využití materiálu umocňuje dynamiku pro zapojení do procesu výběru a rozhodování – žák ví, že je pro něj užitečné se rychle a dobře rozhodovat.

Cvičení: Tančící plyšová hračka

Cíl: podpora uvědomování si dotyku, tolerance tělesného kontaktu, uvědomování a pojmenovávání částí těla, poslechových schopností a koncentrace.

Prostředek: plyšová hračka, tamburína.

Průběh: Tato aktivita zahrnuje taktilní podněty a povzbuzuje vnímavost vůči nim, podporuje toleranci fyzického kontaktu a uvědomování si různých částí těla. Dva žáci si sednou oproti sobě, zatímco zbytek skupiny ticho pozoruje. Jeden žák zavře oči (mohou se i zavázat šátkem, pokud je žák schopný jej tolerovat). Druhý žák dostane tamburínu, na kterou začne hrát. Učitel pak podle zvuků tamburíny běhá plyšovou hračkou po těle žáka se zavázanýma očima, který nesmí chytat hračku. Měl by sledovat pohyby myšky a vnímat, co cítí. Zároveň může pojmenovávat, na které části jeho těla se hračka právě pohybuje. Když tamburína přestane hrát, zastaví se i plyšová hračka. Ta se podle hudby pohybuje různými způsoby. Pak se žáci vystřídají. Žáci si můžou povídat o tom, jak se cítili, když po nich běhala myška. Je možné změnit aktivitu tak, že žák s tamburínou bude hrát podle toho, jak se myška pohybuje. Předpokladem cvičení je dostatek důvěry ze strany žáka a schopnost alespoň do určité míry tolerovat tělesný kontakt se zavřenýma očima (Bean, Oldfield, 2005).

Arteterapeutická varianta cvičení může probíhat následujícím způsobem. Terapeut pracuje společně s dvojicí žáků. Jeden žák leží, má zavřené nebo zavázané oči (podle toho, co mu je příjemné), druhý žák má před sebou papír, na které kreslí různé linie v různé dynamice. Učitel podle nich hledí žáka hračkou nebo maňáskem. Složitější variantou je situace, kdy na spolužáka hračkou kreslí druhý žák podle toho, jak kreslí učitel. Důležité je při kreslení nejprve používat fix nebo suchý pastel, aby kresba byla s akustickým doprovodem (tah na papíře je slyšitelný), aby ležící žák měl možnost bazální kontroly toho, co se s ním bude dít. Pokud již cvičení znají a ležící žák je v klidu, je možné kreslit bez akustického doprovodu – např. kresba s tužkou s malým přitlakem.

Shrnutí

V této kapitole jsme nabídli rozmanité pohledy na téma sociální interakce, přičemž jsme se zaměřili především na téma využití improvizčních aktivit. Tyto aktivity jsou základním prostředkem v expresivních terapiích a mají také velmi bohatou a dobře rozpracovanou teorii. Přestože jsou schopnosti a aktivity pro práci s improvizčními postupy součástí mnoha hodin výcviku v jednotlivých směrech expresivních terapií, domníváme se, že tato kapitola může nabídnout alespoň bazální vodítka pro aktivity učitelům, zejména učitelům, kteří jsou zvyklí pracovat kreativním způsobem.

7 Rozvoj pohybových funkcí v muzikoterapii a arteterapii

Jiří Kantor, Martina Komzáková

Pohybové funkce úzce souvisí se sebeobsluhou jedince. Pro potřeby muzikoterapeutické intervence můžeme využít toto dělení:

Funkce zajišťující hybnost jedné části těla (kontrola pohybů hlavy, celé horní končetiny, ruky, pohyby jednou dolní končetinou).

- Koordinační funkce.
- Funkce umožňující lokomoci a další způsoby samostatného přemístování.
- Pohybové reakce zodpovědné za udržení pozice těla (posturální funkce).

Jednotlivé pohyby své výkonnostní aspekty (sílu, vytrvalost a rychlost) i kvalitativní aspekty (rozsah, koordinaci a přesnost). Tyto kvality se v hudbě projevují následujícím způsobem:

Vytrvalost:

- Hudební činnost: délka hudební aktivity (počet odehraných taktů, slok, délka zpívaného textu písně).
- Výtvarná činnost: složitost detailní barevné a tvarové kompozice obrázku nebo členitost prostorového objektu. Obecně kresba je náročnější na vytrvalost, obzvláště pokud se pracuje s barevnými plochami (vybarvování) a množstvím detailů. Zde je vhodné zvyšovat náročnost požadavky na propracovanost detailů a pečlivost (nepřetahování a husté vykrytí barevné plochy).

Síla:

- Hudební činnost: hudební dynamika (intenzita zvuku nástroje) nebo dynamika pohybů.
- Výtvarná činnost: schopnost pracovat s materiálem, který vyžaduje sílu v rukou a prstech (nůžky, dráty, keramická hlína různého stupně tuhosti, silný papír, kartón, atd.).

Rychlost:

- Hudební činnost: tempo skladby (např. rytmické vzorce hrané na nástroj) nebo rychlost pohybů, které doprovázejí hudbu.
- Výtvarná činnost: tempo tvůrčího procesu. Důležité je sledovat v celém průběhu, kde se může v jednotlivých fázích proměňovat. I v celkově pomalém tempu žáka je možné registrovat dynamičtější úseky a naopak.

Rozsah:

- Hudební činnost: rozsah pohybů v jednotlivých kloubech při hře na sadu nástrojů nebo při tanci.
- Výtvarná činnost: sledovat hybnost ruky, dlaní a prstů při výtvarné činnosti s různým materiálem. Důležité je pozorovat vztah a koordinaci „oko/hlava – ruka“ a rozsah zorného pole žáka (kam žák vidí a kde již ne).

Koordinace, přesnost a plynulost pohybu:

- Hudební činnost: kvalita tónu nástroje, rytmická přesnost, zvuková dokonalost hry nebo kvalita pohybové akce.
- Výtvarná činnost: kvalita linie, schopnost propracovávat detaily, pečlivost při vybarvování ploch, kvalita špetkového úchopu, hybnost dlaně a zápěstí, schopnost ovládat různý přítlak na výtvarný nástroj.

Tabulka č. 1: Přehled pohybových funkcí:

Pohybové funkce	Příklady
Hlavou	Pohyby nahoru-dolů, ze strany-na stranu
Celé horní končetiny	Pohyby vertikální a horizontální (ramenní kloub), flexe a extenze v lokti.
Ruky	Otevření a uvolnění dlaně Úchopy – dlaňové (ulnární, radiální a válcový) a úchopy prstové (prstový, špetkový, štipka, klíčový, nehtový, cigaretový, tužkový). Hybnost prstů
Kontrola samostatných pohybů dolní končetiny.	Flexe a extenze v koleni.
Funkce zodpovědné za koordinaci	Koordinace horních končetin. Koordinace ruka-oko. Koordinace pohybů celého těla.
Lokomoce a další způsoby samostatného přemístování	Přetáčení, plazení, lezení, chůze (na krátké/dlouhé vzdálenosti, okolo překážek, na různém povrchu, zdolávání schodišť), běhání, skákání atd. Funkce zodpovědné za změnu pozice těla (z/do polohy vleže, v podřepu, v kleče, vsedě, ve stoji, ohyb těla a posun celého těžiště atd.). Funkce zodpovědné za přemístování vsedě, vleže atd.
Pohybové reakce zodpovědné za udržení pozice těla	Vleže (na břiše, na boku, „pasení koníčků“), ve dřepu, v kleče, ve stoje.

Návrh cvičení pro rozvoj pohyblivosti ovlivňuje úroveň mentálních schopností žáka. Terapeut musí zvážit, zda má žák dostatečné kognitivní schopnosti, aby pochopil význam osvojované aktivity (popř. také způsob, jak žákovi tento význam vysvětlit). Žák s těžkým nebo hlubokým stupněm mentální retardace nemusí rozumět, proč má dané úkony vykonávat. Toto omezení uvádějí např. fyzioterapeuti, pokud potřebují, aby se žák do cvičení aktivně zapojil. Expresivní prostředky však nabízí okamžité zpevnění – např. při hře na nástroj je zpevňujícím prostředkem samotný zvuk. V mnoha případech lze najít paralely mezi hudebními a nehudebními činnostmi a trénovat požadované úkony v hudebním kontextu.

Předpoklady nácviku a terapeutické techniky:

- Polohování.
- Respektování vývojových zákonitostí – kefalokaudální, proximodistální a ulnoradiální vývoj.
- Rytmizace aktivity.
- Pohybová facilitace (využití asistenta nebo podpora pohybu).
- Rozcvičení potřebných tělesných oblastí – využití fyzioterapeutických nebo stimulačních metod.

Cvičení zde uvedená jsou příklady, které lze podle potřeby modelovat a variovat. Při nácviku se osvědčují zejména strukturované hudební situace a hry. Nicméně u některých žáků musíme respektovat jejich neschopnost reagovat požadovaným způsobem na pobídky terapeuta. V těchto případech je lepší využít spontánně vzniklé hudební situace, podporovat hudební aktivitu žáka a postupně danou situaci modelovat. **Z hudebního cvičení ani z výtvarné činnosti se nesmí stát nátlak, neboť potom hudba ztrácí svoji přirozenou motivační schopnost.** Terapeut by se také neměl snažit za každou cenu měnit průběh hudební situace, zejména pokud by to potlačilo aktivitu žáka.

7.1 Cvičení hybnosti horních končetin

Cvičení: Rozeznění nástroje

Cíl: Pohyb horní končetinou

Prostředek: Nástroje, které lze rozeznít jednoduchým pohybem, např. feng-shuej nebo japonský děšť, rolničky a ozvučné předměty zavěšené na provázcích, rytmické nástroje atd. Přestože můžeme použít jakýkoliv zvuk, měli bychom dávat přednost zvukům, které jsou zajímavé a vydávají kvalitní tóny.

Průběh: Začínáme v pozici, která je pro žáka pohybově nejsnadnější. Žákovi pomůžeme zaujmout fyziologicky vhodnou polohu a stimulujeme jej k rozeznění nástroje. Můžeme zkoušet různé polohy (v sedě, vleže, v polosedě) a pohyb facilitovat. U mnoha nástrojů mohou tón vydat i žáci, jejichž ruka je v důsledku spasticity zařata do pěsti. Obdobně můžeme nacvičovat hru na djembe nebo jiné typy bubnů.

Při arteterapeutických činnostech můžeme žáka nechat kreslit či malovat v různých polohách (v sedě, ve stoje, v leže), nechat ho pracovat s nástrojem (tužka, pastel či štětec) nebo jej nechat malovat pouze rukama. Náročnější variantou jsou aktivity, při kterých žák tvoří oběma rukama, nejnáročnější je nechat ho tvořit nedominantní rukou. Velký formát tvůrčí plochy a velký nástroj či ruce umožňují větší rozsah pohybu a menší potřebu kontroly, proto je lepší nechat žáka nejprve pracovat na velké ploše a postupně plochu a nástroj zmenšovat!

Jinou variantou je situace, kdy necháme žáka tvořit v prostoru – může skládat různé objekty z různých materiálových prvků. U žáků, u kterých je důležité stimulovat dlaně a prsty, je vhodné je nechat pracovat s materiálem v nádobách, který umožňuje přesypávání, koulení v prstech atd. Ještě náročnější je přemísťovat tyto drobné předměty z jedné nádoby do druhé.

Cvičení: Rozšiřování rozsahu pohybu

Cíl: Pohyb horní končetinou

Prostředek: Činel nebo buben (upevněný na stojanu), popř. další rytmické nástroje.

Průběh: Pokud žák dokáže na buben, činel nebo sadu rytmických nástrojů udržet kontinuální rytmický pulz, můžeme zvyšovat rozsah jeho pohybů. Prostřednictvím posunu nástroje či nástrojů v prostoru (viz fotografie), můžeme stimulovat různé druhy pohybů v ramenním kloubu (vertikální, horizontální), loketním kloubu (flexe, extenze) a zápěstí (pronace, supinace, addukce, abdukce). Obdobná cvičení může provádět také s dalšími nástroji.

Obr. 7.1 Cvičení horní končetiny ve flexi loketního kloubu



Obr. 7.2 Cvičení horní končetiny v extenzi loketního kloubu



Obr. 7.3 Cvičení pronace předloktí a koordinace horních končetin



Obr. 7.4 Cvičení supinace předloktí a koordinace horních končetin



Obr. 7.5 Abdukce v rameni a extenze v lokti



Obr. 7.6 Horizontální flexe v ramenním kloubu (do transverzálního překřížení)



Obr. 7.7 Ventrální flexe ramene (až elevace paže nad horizontální rovinu)



Obr. 7.8 Elevace v rameni



Ve výtvarných variantách tohoto cvičení lze aplikovat následující situace. Na plochu papíru nakreslíme požadovaný tvar linie a žáka necháme, aby se snažil co nejlépe tvar linie kopírovat pod nebo nad původní linií. V další variantě postupujeme tak, že mu dáme jinou barvu a jeho úkolem je původní linii přebarvit.

Cvičení: Razítkování pěstí

Cíl: Procvičení hybnosti zápěstí

Prostředek: barvy a papír (nejlépe prstové barvy).

Průběh: Na různá místa dlaně sevřené v pěst nanášíme barvu a žák se snaží daným místem razítkovat.

Začínáme tím nejjednodušším pohybem pro žáka, postupně barvu nanášíme i na místa, která jsou k manipulaci zápestím náročnějším. Pozitivní motivaci posilujeme, že žák razítkuje oblíbenou barvou. Důležité je před použitím nové barvy a místa žákovi dlaň umýt anebo počkat, až se původní barva setře, aby měl žák okamžitou zpětnou kontrolu o úspěšnosti ohybu.

Cvičení: Cvičení s tleskáním

Cíl: Pohyb horní končetinou

Prostředek: ---

Průběh: Aktivitu s obdobným cílem jako ve cvičení Rozšiřování pohybu můžeme provádět i s dlaněmi. Toto cvičení je navíc náročné na přesnost. Poloha ruky terapeuta se může měnit s každým tlesknutím. Také můžeme tleskat o různé části těla (o břicho, o hrudník, o nohy).

Při výtvarných aktivitách zaměřených na stimulaci pohybů horní končetinou může např. žák dlaní či jednotlivými prsty tisknout omalovánky nebo vlastní tvary či plochu. Pokud mu plochu ohraničíme a žák ji má tiskáním vykrýt barvou, jedná se o náročnější variantu – na pozornost a koordinaci pohybu ruky a soustavy ruka-mozek- oko.

Cvičení: Hra na strunný nástroj

Cíl: Trénink funkcí zodpovídající za otevření dlaně

Prostředek: kytara nebo kantele

Průběh: Žák rozeznívá jednou nebo oběma HK struny kytary a takto vytváří zvuk (kytaru drží terapeut proti němu nebo je položena ozvučnou deskou vzhůru). Terapeut může zpívat a držet akordy, pouze vokalizovat (kytara je podladěná do akordu) nebo do aktivity žáka nezasahuje. Obdobnou aktivitu můžeme provádět s kantele.

Funkce pro otevření dlaně lze trénovat taktéž prostřednictvím arteterapeutických aktivit. Veškeré činnosti, které jsou spojeny s manipulací s předměty, jsou stimulující pro otevření dlaně. Podstatná je míra motivace, kterou žák k dané činnosti má, a ta se odvíjí od hapticky příjemného zážitku. Konkrétní činnosti mohou být např. noření dlaní, popř. celých předloktí do nádoby s drobnými předměty a jejich přesypání nebo přemísťování z nádoby do nádoby, práce s hlinou v ohraničeném herním poli, kontakt s látkou (flees), dotýkání se předmětů s atraktivním povrchem atd. Přitažlivé bývá prohlížení v zrcadle, neboť dítě má často potřebu dotknout se zobrazovaného.

Cvičení: Stimulace dlaně plochou bubnu (hra na bubnu)

Cíl: Trénink funkcí zodpovídající za otevření dlaně

Prostředek: africké djembe, bodhran nebo podobný typ bubnu s velkou plochou (nejlépe z přírodního materiálu kvůli dotykové stimulaci).

Průběh: Pro uvolnění ruky můžeme zkoušet hladivý pohyb po bláně bubnu. Dále lze nacvičovat úder na blánu (ruka se někdy spontánně uvolní).

Z výtvarných činností lze k těmto cílům použít např. malbu dlaní pastózní barvou nebo tisk dlaní

na plochu papíru umístěnou na stole nebo na zdi. Variantou je malba oběma rukama. U žáků, kteří nemají rádi kontakt s barvou, je možné nanést barvu na nesavou podložku a překrýt průhledným igelitem. Žák může s barvou pracovat a přitom se neušpiní. Důležité je zde žákovi ukázat, že dlaň i přes kontakt s barvou zůstane čistá.

Cvičení: Sbírání předmětů

Cíl: Trénink funkcí zodpovídající za úchop

Prostředek: různé drobné rytmické nástroje

Průběh: Při této aktivitě cvičíme uchopení a upuštění předmětu. Sbíráme drobné rytmické nástroje, popř. další předměty a vkládáme je do krabice. Tato aktivita je vhodná např. na závěr lekce při úklidu.

Z výtvarných aktivit lze použít manipulaci s předměty v nádobách s materiálem a jejich přemísťování. Čím je materiál drobnější a křehčí, tím se jedná o složitější aktivitu. Další možností je „žmoulání“ papírových kuliček (vhodný je ze začátku měkký papír, např. hygienické kapesníčky a postupně zvyšovat tvrdost a gramáž papíru) – opět jednodušší varianta muchlat kuličky oběma rukama v dlaních, složitější je „žmoulat“ kuličku v prstech. Nejnáročnější je „žmoulání“ kuliček prsty obou rukou zároveň. Manipulaci usnadňuje, pokud jsou dlaně trochu navlhle (optimálně, když jsou lehce zpocené).

Cvičení: Hra paličkou

Cíl: Trénink funkcí zodpovídající za úchop

Prostředek: paličky různých typů a modifikací, buben, činel, xylofon, tibetská mísa, triangel další nástroje.

Průběh: Hrajeme na nástroje, které lze rozeznít paličkou. Jako kompenzační pomůcku (pokud žák není schopen udržet předmět v dlaní) můžeme využít „rukavičky“ nebo různé úchyty paliček na dlaně. Se zvyšující pohyblivostí dlaně postupně zmenšujeme velikost průměru paličky.

Cvičení: Cvičení dalších úchopů

Cíl: Trénink funkcí zodpovídající za úchop

Prostředky: rytmické nástroje (viz níže).

Průběh: Prostřednictvím manipulace s různými nástroji můžeme procvičovat tyto úchopy:

dlaňové (ulnární, radiální a válcový),

prstové (prstový, špetkový, štipka, klíčový, nehtový, cigaretový, tužkový).

Respektujeme ulnoradiální princip, tzn. žák je obvykle schopen nejprve uchopit předmět ulnárně, poté i radiálně (palec v opozici). Např. vkládáme žákům do ruky štěrkadla válcového tvaru, vajíčka nebo rumba kouli (hrabavý úchop), dřívka různých velikostí (válcový úchop), hrajeme s trsátkem na kytaru (pinzetový úchop), na djembe tvarem prstů připomínajícím špetku), můžeme držet nit, na které jsou zavěšené nástroje (pinzetový úchop). Pokud žák neudrží v druhé ruce dřívko, můžeme hrát ve dvojici (1 dřívko terapeut, 1 dřívko žák).

Cvičení: Hra melodií na klavír

Cíl: Trénink hybnosti jednotlivých prstů

Prostředek: klavír nebo keyboard.

Průběh: aktivita může být podnětná pro žáky, kteří při hře na klavír projevují tendenci hrát organizovaným způsobem (např. melodické vzestupné či sestupné řady). V okamžiku, kdy žák při hře dokáže rozlišit jeden tón (nehraje náhodně souzvuky celou dlaní), používají nejčastěji jeden prst (obvykle ukazováček). Na této úrovni můžeme nacvičovat jednoduché melodie, vzestupné či sestupné řady (po jednom tónu nebo větších intervalech) atd.

U žáků s vyšší úrovní motoriky prstů můžeme tyto aktivity doplnit o střídání dvou a více prstů. Nejjednodušší melodie představují ukolébavky a jednoduché lidové nebo dětské písničky v rozmezí sekundy pro dva prsty („Spi děťátko, spi“), tercie pro tři prsty („Halí belí“), kvarty pro čtyři prsty („Běžela ovečka“) nebo kvinty pro pět prstů („Sedí liška pod dubem“, „Kočka leze dolů“). Melodii lze v těchto případech snadno vymyslet na nepřeberné množství říkanek. Další nácvik může využít překládání a podkládání prstů (stupnice), melodie s různými intervaly atd. dle klavírních metodik pro začátečníky.

Arteterapeutickou variantou cvičení je tisk jedním prstem. Na prst nanese dostatečné množství barvy (tempery) a žák tiskne buď na papír náhodně anebo do ohraničeného tvaru (do omalovánky). Čím složitější a menší tvar omalovánky, tím je aktivita náročnější na koncentraci a koordinaci ruky a prstů. Dalším stupněm náročnosti je, že má žák různou barvu na dvou až všech prstech dohromady a snaží se tisknout podle určené strategie.

Cvičení: Déšť – zvukomalba

Cíl: Trénink hybnosti jednotlivých prstů

Prostředek: jakýkoliv typ bubnu.

Průběh: cvičíme postupné dopadání prstů (nejsnadněji to jde většinou od ulnární strany k radiální). Tuto aktivitu můžeme trénovat při poslechu nahrávky deště.

7.2 Cvičení pro koordinaci horních končetin

Cvičení: Přidržování nástroje

Cíl: cvičení koordinace horních končetin

Prostředek: nástroje typu dřívka, bubínek s paličkou, triangel, tamburína atd.

Průběh: Pokud lze jednu ruku využít k přidržování nástroje, může žák hrát samostatně na bubínek, tamburínu. Podobně lze tleskat, hrát na dřívka, dvě dřívka nebo triangel (žák nepohybuje oběma rukama zároveň, ale vždy se jedna ruka hýbe a druhá je ve statické poloze).

Při práci s výtvarným materiálem můžeme použít k tréninku přidržování aktivity založen na střihání s nůžkami. Střihání je situace, kde je spontánně jedna ruka přirozeně v klidu, drží papír, zatímco druhá pohybuje nůžkami.

Cvičení: Paralelní pohyby

Cíl: cvičení koordinace horních končetin

Prostředek: djembe, paličky, dřívka a další rytmické nástroje.

Průběh: Trénujeme současný pohyb oběma rukama. Podle schopnosti jemné motoriky vybíráme z následujících příkladů: djembe, tleskání a další příklady hry na tělo (pleskání oběma rukama o nohy, o trup...), přesypávání deštné hole, hra na dvě maracas, hra na dřívka v páru (žák drží 2 dřívka, terapeut drží 2 dřívka), hra dvěma paličkami na buben, hra na xylofonhra na dva bubínky zároveň (např. bongo nebo sadu dvou bubínků), hra na činelky.

Cvičení: Střídavé pohyby

Cíl: cvičení koordinace horních končetin

Prostředek: djembe, paličky, dřívka a další rytmické nástroje.

Průběh: Průběh aktivity je obdobný jako u cvičení paralelních pohybů s tím rozdílem, že nyní nacvičujeme pohyby střídavé.

Cvičení: Píseň pro střídavé nebo paralelní pohyby

Cíl: cvičení střídavých nebo paralelních pohybů s doprovodem písně

Prostředky a průběh aktivity je obdobný jako u paralelních a střídavých pohybů s tím rozdílem, že nyní využíváme k nácviku píseň „Jak se hraje na buben?“.

Obr. 7.9 Notový záznam písně „Jak se hraje na buben?“

hudba/text: Jiří Kantor

Jak se hra - je na bu - ben mu - zi - ka, když je chuť na mu - zi - ku ve - li - ká?

5 Jed - nou ru - kou hra - je - me, ra - du - jem se, smě - je - me, jed - nou ru - kou hra - je - me na bu - ben.

9 Jak se hra - je na bu - ben mu - zi - ka, když je chuť na mu - zi - ku ve - li - ká?

13 Nej - dřív pr - vá, po - tom dru - há, ru - ka hra - je zas a zno - va, nej - dřív pr - vá, po - tom dru - há bub - nu - je.

17 Jak se hra - je na bu - ben mu - zi - ka, když je chuť na mu - zi - ku ve - li - ká?

21 O - bě ru - ce spo - lu spa - dnou sho - ra do - lů, obě ru - ce spo - lu spa - dnou na bu - ben.

Cvičení: Každá ruka jiný pohyb

Cíl: cvičení koordinace horních končetin

Prostředky: kombinace rytmických nástrojů.

Průběh: Odlišné pohyby každou horní končetinou můžeme cvičit prostřednictvím současně hry na dva různé nástroje (např. bubínek a maracas, xylofon a vajíčko) nebo hry na stejné rytmické nástroje odlišným způsobem (např. 2 maracas, 2 paličkami na xylofon). Výborným prostředkem pro cvičení nezávislých pohybů rukou je výuka hry na klavír.

Existuje samozřejmě také rozmanité arteterapeutické aktivity pro trénink různých pohybů horních končetin. V jedné z těchto aktivit žák pracuje s nádobami s různým materiálem. V jedné jsou velké předměty (např. obláčky velikosti pěsti), v druhé nádobě je materiál drobný (např. fazole). Jeho úkolem je současně oběma rukama přendávat jednotlivé materiály do jiných nádob, které jsou umístěné vedle. Nejjednodušší varianta je nechat s drobným materiálem pracovat dominantní horní končetinou a s velkým nedominantní horní končetinou. Složitější variantou je, když zmenšujeme hrdlo nádob, do kterých jsou předměty přendávány.

Jiná možnost je v kresbě či malbou dlaní. Úkolem žáka je každou rukou malovat/kreslit jiný tvar křivky – ať už předkreslené anebo si ji spontánně vytvoří. Pozor – toto lze realizovat pouze střídavým pohybem. Prostorovou variantou je stavba s kostkami. Jedna ruka staví věž a druhá hada.

7.3 Cvičení pro rozvoj pohyblivosti hlavy

Cvičení: Stimulace zvukem nástroje

Cíl: Cvičení posturálních funkcí odpovědných za vzpřímené držení hlavy.

Prostředek: Jakýkoliv předmět či hudební nástroj, jehož zvuk vzbudí zájem žáka, např. kazoo.

Průběh: Cvičení je vhodné pro žáky, kteří mají potíže vzpřímit hlavu a udržet ji ve vzpřímeném postavení (hlava z důvodů insuficience posturálních svalů přepadává dopředu či na stranu). Cvičení lze také využít k tréninku vytrvalosti posturálních funkcí. Zvuk nástroje musí být pro žáka silně motivující.

Popsaný účinek může mít také intenzivní barevný a tvarový stimul, případně i příjemný na dotek – výrazně barevné plyšové hračky nebo barevné polštáře. Můžeme se žáka nejprve předmětem dotknout a poté ho oddalovat do různých stran. Pozor! Důležité je znát žákovo zrakové pole a reakční časy, tzn. pohybovat předmětem tak pomalu, aby žák měl možnost reagovat. Pokud je hudební nástroj výrazně barevný, podnět je znásobený o vizuální a zvukovou složku.

Cvičení: Pohybující se nástroj

Cíl: Cvičení pohybů hlavou a refixace předmětu zrakem.

Prostředky: triangel, wood-block a další nástroje dle preferencí žáka.

Průběh aktivity: Cíle je trénink pohybu jednou rukou při kontinuálním pohybu nástroje (nutnost sledovat dráhu nástroje).

Možné je procvičovat tyto pohyby:

- pohyb zprava doleva a zpět,
- pohyb shora dolů a zpět,
- pohyb po diagonále,
- kruhový pohyb před žákem.

Na jednotlivé nástroje můžeme cvičit např. tyto aktivity: bubínek, triangl (pohyb zprava doleva – cinknutí, když je nástroj uprostřed), wood-block, dřívka (obloukovité pohyby), tleskání – ruka terapeuta se pohybuje. Rychlost a rozsah pohybu nástroje vychází z motorických možností žáka.

Při výtvarných činnostech může žák kopírovat předkreslený tvar linie, plochy. Složitější varianta nastává tehdy, když učitel kreslí požadovaný tvar na jiný papír a žák se ho snaží překreslit na vlastní papír. Pozor! Někdo může preferovat malé tvary, někdo zase veliké. Posun lze zaznamenat i tehdy, když je žák schopen samostatně pracovat i v opačné než preferované velikosti. Přejít se trénuje kopírováním předkresleného tvaru.

Další možností je, že učitel sedí se žákem u jednoho papíru. Učitel kreslí postupně na papír tečky a žák je linií propojuje. Musíme si dát pozor na viditelnost bodů – optimální je kreslit černou fixou. Pokud žák reaguje s nevolí na situace, kdy se mu nedaří přesný pohyb a dělá „chyby“, nabídneme mu nový papír.

Cvičení: Následuj tichý nástroj

Cíl: Cvičení volných pohybů hlavou

Prostředek: hudební nástroj, jehož zvuk vzbuzuje zájem žáka.

Průběh aktivity: Průběh je podobný jako u předešlého cvičení. Pro žáka může být překvapením zařadit situaci, kdy nástroj nevydá žádný zvuk. Můžeme střídát situace, kdy nástroj zvuk vydá nebo nevydá (Bean, 1986).

Cvičení: Nahoru dolů, ze strany na stranu

Cíl: Cvičení volných pohybů hlavou

Prostředek: hudební nástroj, jehož zvuk vzbuzuje zájem žáka.

Průběh: Pohyby hlavou nahoru dolů a z jedné strany na druhou stranu žák potřebuje k vyjádření výrazů „ano“ a „ne“. Cvičení můžeme použít, pokud má žák snahu komunikovat alespoň na úrovni otázky s odpovědí ano, ne. Pohyby dosáhneme pomocí předchozích cvičení nebo pomocí improvizované písně s těmito slovy. Také můžeme použít písně typu „Vadí, nevádí“ od Svěráka a Uhlíře (v refrénu lze odpovídat výrazy „ano“ a „ne“).

Cvičení: „Podívej se, podívej se, kde je...?“

Cíl: Cvičení volných pohybů hlavou

Prostředek: ---

Průběh aktivity: Terapeut používá píseň s textem „Podívej se, podívej se, kde je...?“ k stimulaci cíle-

ných pohybů hlavou do různých směrů. Tímto způsobem lze sledovat předměty na různých místech v prostoru. Muzikoterapeut zazpívá frázi s jednoduchou melodií a vyzve tak dítě k žádoucímu pohybu. Předpokladem je, že žák rozumí významu slov (označující předměty), která použijeme.

Variantou cvičení je, že ve zrakovém poli žáka na různých místech (směrech a vzdálenostech) rozmístíme jeho vizuálně a hapticky preferované předměty a vyzveme žáka k tomu, že si je může vzít. Pokud žák nerozumí slovům, můžeme ho upozornit nejprve tím, že mu předmět ukážeme, případně se tímto předmětem žáka dotkneme a teprve pak ho umístíme do vzdálenějšího místa, aby musel vyvinout pohyb, aby mohl předmět získat.

Obr. 7.10 Notový zápis písně „Podívej se, podívej se, kde je...?“

Podívej se!



Cvičení: Změny v prostoru

Cíl: Cvičení vizuo-motorické koordinace

Prostředky: bubínek

Průběh: Cílem je trénink kontrolovaného pohybu za využití zrakové reflexe. Žák hraje na bubínek, který drží terapeut. Poloha bubínku v prostoru se vždy po několika úderech změní. Cvičení je jednodušší, pokud:

- Změna polohy je předvídatelná, např. koresponduje s frázemi melodie písně.
- Žák hraje jen jednou horní končetinou.
- Polohy nejsou náhodné, ale pravidelně se střídají dvě polohy.

Obdobně lze využít další nástroje – párová hra na dřívka, párové tleskání nebo sadu nástrojů, např. bubínek a činel nebo bongo, xylofon (jednoduché cvičení je např. hra 2 úderech na bubínek a 2 úderech na činel).

Stejného účinku dosahujeme při práci s výtvarným materiálem v situacích, kdy žák přemísťuje předměty do nádob a učitel po určité době nádobu přesune na jiné místo. Lze využít i obdobnou variantu, kdy dítě kreslí a my mu posuneme kreslicí plochu. Složitější je, pokud nádoby nebo papír přidáváme a instrukce zní, že má pohyb vykonávat na nové místo, přestože je v jeho zrakovém poli stále i papír či nádoba v původní poloze.

7.4 Cvičení pro rozvoj výkonnostních a kvalitativních charakteristik pohybu

Cvičení: Cvičení přesnosti pohybů

Cíl: Cvičení výkonnostních a kvalitativních aspektů pohybu

Prostředek: tibetská mísa

Průběh: Nacvičujeme hru na tibetskou mísu (kroužením paličkou), která je náročná na propriocepci (cítění přítlaku paličkou), koordinaci rychlosti pohybu (pohyb nesmí být trhavý) a přesnost. Obdobně můžeme na tibetských činelkách procvičovat koordinaci a přesnost pohybů, která je nutná pro vytvoření tónu. U dětí se spasticitou lze zvyšovat náročnosti přesnosti pohybů výběrem bubnů a bubínků se stále se zmenšující blánou. Také hra na xylofony a metalofony je výzvou pro přesnost pohybů, zvláště pokud nacvičujeme konkrétní melodii. Pokud má žák tendenci hrát na xylofon chaoticky, můžeme pomoci zaměřit pozornost na jeden nebo dva tóny tím, že vyndáme ostatní kameny (na xylofonu takto zůstane pouze jeden nebo několik kamenů, které jsou v dostatečné vzdálenosti o sebe – jejich rozeznání vyžaduje přesný a koordinovaný pohyb).

Procvičování přesnosti pohybu ve výtvarné činnosti je možné dosahovat zmenšováním rukojeti a kreslicí plochy nástrojů (pastelky, štětce), zmenšováním kreslicí/malovací plochy, stavěním různých objektů z malých stavebnicových kostek. Čím menší nástroj a menší tvůrčí pole, tím se zvyšují nároky na přesnost pohybu.

Další variantou je kopírování tvarů a linií. Čím složitější tvary a linie, tím se zvyšuje náročnost jak na přesnost pohybu, tak na citlivost zrakové percepce k detailu.

Cvičení: Cvičení síly pohybu

Cíl: Cvičení výkonnostních a kvalitativních aspektů pohybu

Prostředek: různé typy bubnů a gong.

Průběh: Hrajeme hlasitě na běžné nástroje nebo používáme těžší paličky či těžší dřívka. Střídáme při hře dynamiku.

Pro dané cíle jsou ve výtvarné činnosti optimální pastelky s dostatečně měkkou tuhou, které jsou schopny zanechávat vizuální stopu i při lehkém přítlaku. Můžeme tak pracovat s různou sytostí barev (slabý přítlak – světlá barva, silný přítlak tmavá barva). Vybarvování ploch či „mizící čáry“ – žák nejprve na pastelku tlačí, postupně přítlak zeslabuje, až po sobě tuha nezanechává žádnou viditelnou stopu. Pozor! Žlutá barva, je málo kontrastní, pokud pracujeme na bílém papíře. Pro žáka, který preferuje žlutou barvu, je vhodný černý papír!

Cvičení: Cvičení rychlosti pohybu

Cíl: Cvičení výkonnostních a kvalitativních aspektů pohybu

Prostředek: rytmické nástroje, metalofon, xylofon atd.

Průběh: Postupné zvyšování rychlosti (accelerando) při doprovodu písní nebo jiných aktivitách (hra na nástroj, hra na tělo).

Cvičení: Pomalá ruka

Cíl: Cvičení rychlosti pohybu

Prostředek: pomůcky pro kreslení nebo modelování (hlína).

Průběh: Žák kreslí nebo maluje či hněte hlínu v různě rychlém tempu. Pokud učitel sleduje určitou posloupnost pohybů, tak nejprve je vhodné pracovat se žákem společně a ukazovat mu, jak rychle má být tempo práce. Pokud žák rozumí slovními instrukcím, je možné požadované tempo vyslovit. Variantou mezi těmito poli je, že učitel kreslí do vzduchu „jako“.

7.5 Cvičení pro rozvoj pohyblivosti celého těla

Cvičení: Stimulace přetáčení

Cíl: Trénink funkcí potřebných pro samostatný přesun žáka.

Prostředek: atraktivní hudební nástroj.

Průběh: Žáka můžeme k aktivnímu přetáčení stimulovat tak, že v jeho blízkosti umístíme atraktivní předmět (může jím být hudební nástroj). Pokud žák rozumí verbálními instrukcím, můžeme jej podpořit verbální pobídkou.

Cvičení: Stimulace lezení nebo plazení

Cíl: Trénink funkcí potřebných pro samostatný přesun žáka.

Prostředek: jako v předešlém cvičení.

Průběh: Průběh je obdobný jako u předešlé aktivity. Pokud nám žák rozumí nebo jeví zájem o hudební nástroje, můžeme jeho pohybovou aktivitu stimulovat umístěním skupiny nástrojů v přiměřené vzdálenosti (podle motorických schopností žáka) nebo jej přímo vyzveme, aby si vzal určitý nástroj.

Cvičení: Rytmy v pohybu

Cíl: trénink pohybů celého těla, prozkoumávání pohybových možností, expresivní vyjadřování rytmu pohybem, rozvoj pozornosti a sluchové percepce.

Prostředek: nahrávky rytmicky odlišných druhů hudby (učitel může také zahrát na klavír, bubny či jiné nástroje).

Průběh: Tato aktivita je založena na rozvíjení pohybů v souladu s typem hudby. Je třeba nahrávek nebo improvizace požadované hudby učitelem. Učitel pustí za sebou dvě odlišné nahrávky a všichni tančí na hudbu. Při rychlé rytmické hudbě učitel podporuje pochodování, dupání, tleskání a rychlé pohyby, zatímco při pomalé klidné hudbě otáčivé a plynulé pohyby. Učitel může také hudební styly střídát a vytvářet kontrasty, které se následně zrcadlí v pohybech žáků. Tím hravým způsobem podporuje očekávání změny a pozornost žáků.

Cvičení: Naslouchej, tancuj, maluj!

Cíl: Trénink pohybů celého těla, prozkoumávání pohybových možností, expresivní vyjadřování rytmu pohybem.

Prostředek: nahrávky rytmicky odlišných druhů hudby, papíry a pomůcky na kreslení.

Průběh: Aktivita je vhodná pro malé skupiny žáků. Začátek je stejný jako u předchozí aktivity – učitel nejprve nechá žáky pohybovat se na odlišné rytmy a hudební styly. Následně pustí ty samé nahrávky znovu – žáci přitom malují. Může následovat společná diskuze s žáky o rozlišování různých stylů malování podle kontrastních stylů hudby. Učitel by měl podporovat zkoumání různých pohybů a způsobů malování a neomezovat žáky (Bean, Oldfield, 2005).

Cvičení: Líhnutí barev

Cíl: trénink pohybů celého těla, koordinace pohybů, prozkoumávání pohybových možností, expresivní a netradiční možnosti práce s barvou, náhodný vznik různých barevných odstínů a kombinací.

Prostředek: velký igelit využívaný jako ochrana nábytku při malování, pruhy papíru nižší gramáže, vyfouknutá vejce (výdumky) naplněná tekutou barvou. V každém výdumku je pouze jedna barva. Je třeba dobře zalepit otvory, aby barva nevytékala.

Průběh: Ve skupině žáci vytváří pomocí igelitu hnízdo pro líhnutí barev. Důležitá je pohybová aktivita, jako je zvedání rozloženého igelitu, pohrávání si se vzduchem, střídání si míst. Velmi jemná manipulace pomocí plynulého pohybu horních končetin. Žáci stojí v kruhu. Lze využít podobné aktivity jako při práci s padákem.

Po této aktivitě následuje položení igelitu, což vyžaduje již větší zručnost. Do středu je umístěn velký papír, na kterém se budou líhnout barvy. Můžeme také doplnit další materiál, který do hnízd patří, jako jsou peříčka, seno, sláma... Žáci opatrně zvednou okraje igelitu, aby připomínal hnízdo, a po jednom vhadzují naplněné výdumky s barvou, tak aby se skořápka rozbila. Barva vytváří na papíře různé barevné kombinace, dochází k prolínání barev, což stimuluje k zapojení se do činnosti. Dítě poznává a zkouší si různé kvality pohybu – sílu, rychlost, rozsah, koordinaci, plynulost a přesnost.

Cvičení: Spadá z nebe

Cíl: trénink pohybů celého těla, koordinace pohybů oko ruka, uvolnění, spolupráce, vzájemná podpora, rozvoj komunikace, respektování hranic, prostoru a pravidel, vyrovnávání se s omezeným spektrem barev

Prostředek: Pruh papíru o šířce min. 50 cm, délka, tak aby pro každého žáka byl zajištěn prostor pro práci (cca 6 m), velké voskovky v teplých barevných odstínech, plastová ozubená kola pro vytváření obrazců, vodové barvy odstíny modré, fialové, černé – symbolizující noc, silné štětce, misky na vodu, ostré tužky, velký pruh látky.

Průběh: Žáci na pruh papíru kreslí voskovkami hvězdy a vše, co by mohli vidět na obloze v noci. Současně probíhá práce ve trojicích. Ty pracují na vytváření „velkých hvězd“ pomocí plastových ozubených kol. 2 žáci drží kola a další vloží voskovku a maluje. Je důležité nalézt vhodnou rychlost a tlak na voskovku. Ve trojicích se střídají, tak aby se na vzniku „velkých hvězd“ podíleli všichni.

Následuje práce s vodovými barvami. Zakrýváme hvězdy tmou a sledujeme, zda září tak, aby je bylo

vidět. Pomocí ostré tužky propichujeme papír, aby mohly vzniknout i úplně malé hvězdy. Na závěr zvedneme nebe, tak aby se část žáků mohla položit na záda a prohlížet si noční oblohu. Střídáme se v pozorování a držení nebe. Můžeme sledovat, jak otvory po tužce proniká světlo, jak vystupují a září barvy hvězd.

Cvičení: Cestování

Cíl: rozvoj plynulosti pohybů, zastavení pohybu, reakce na konkrétní situaci, koordinace pohybů ruka a oko, neverbální komunikace.

Prostředek: Podložka s tekutou barvou, plastová autíčka, voskovky.

Průběh: Žáci pracují ve dvojici na velkém papíře. Jeden zajede autíčkem na podložku s barvou, která se dotýká papíru, namočí kola do barvy a cestuje po papíře. Druhý z dvojice pomocí voskovky přechází cestu, silnici, kde jezdí auto. Snažíme se plynulý a synchronizovaný pohyb po papíře. Dvojice si vymění role. Můžeme pracovat s variantou, že se na papíře pohybují dvě auta s odlišnými barevnými stopami a/nebo dva různé chodci.

Následující ukázka z praxe dokumentuje rozvoj pohybových funkcí prostřednictvím hudebních aktivit u dívky se závažnou kombinací postižení a zároveň výrazným hudebním talentem.

Příklad z praxe: Možnosti výuky hry na klavír

Několik let jsem měl možnost pracovat s dívkou, která vykazovala neobyčejně dobrý hudební sluch a měla zájem o hudbu. Pracoval jsem v té době jako učitel ve vedlejší třídě, než do které tato dívka docházela, a společně jsme měli hodiny hudební výchovy. Naše spolupráce začala během její docházky do druhé třídy. Vzdělávala se podle vzdělávacího programu speciální školy (tehdejší vzdělávací program pomocné školy).

Již pouhý výčet zdravotního postižení, které byly v anamnéze dívky, působil velmi nepříznivě vzhledem k edukačním možnostem – mentální retardace kombinovaná s autismem středněfunkčního typu, zdvojená hemiparéza s akcentací na pravé straně těla, korové poškození zraku, strabismus, ortopedické problémy spojené s DMO psychické problémy (sezónní deprese) a jistě nápadnosti v chování, myšlení a prožívání, které souvisely s autismem.

Výborný hudební sluch této dívky se projevoval při hře na klavír. Bez hudebního vzdělání byla schopná hrát podle sluchu melodie různých písní. Na konci docházky do mateřské školy začala na výuku klavíru docházet do základní umělecké školy. Paní učitelka však po čtvrt roce výuku ukončila, neboť nevěděla, jak s touto dívkou pracovat vzhledem k absenci jakékoliv metodiky výuky hry na klavír, která by byla v jejím případě použitelná a dostupná.

V době, kdy začala s touto dívkou muzikoterapie, jsem již měl předešlé zkušenosti s výukou hry na klavír u několika dětí a mladých osob s DMO. Společně jsme si prošli vstupním obdobím navazováním vzájemného vztahu a hledáním základních metodických principů, které by byly pro dívku využitelné. Naše spolupráce se pohybovala na hranici vzdělávání a terapie. Práce s dívkou byla nesmírně zajímavá a oboustranně přínosná. Neměl jsem do té doby příliš mnoho žáků, u kterých by se projevoval tak výrazný zájem o hudbu a zároveň hudební talent. Hudba se stala brzy neodmyslitelnou součástí života této dívky.

Nyní blíže k některým metodickým aspektům její výuky. Na začátku naší spolupráce byla dívka schopna hrát pouze palcem a ukazovákem levé ruky jednoduché melodie. Jako muzikoterapeut jsem se po-

koušel pracovat nejprve improvizací metodou, která však v tomto případě naprosto selhávala. Dívka byla ochotná hrát pouze melodie, které znala a držela se vždy předem známé hudební struktury (což mohlo souviset se zvláštnostmi jejích kognitivních a percepčních procesů vzhledem k autismu).

Začali jsme hrát jednoduché melodie lidových písní, které si sama vyhledávala. Na klaviatuře měla vyznačené barevnou izolepou klávesy C, c¹ a c² pro lepší orientaci (orientaci na klávesnici zhoršoval špatný zrak). Snažil jsem se jí podpořit, aby při hře zapojovala více prstů. Na levé horní končetině se postupně podařilo rozpohybovat všechny prsty, takže byla schopna hrát vzestupné i sestupné melodie (např. písně *Sedí liška pod dubem*, *Kočka leze dolů*). Tato fáze výuky trvala asi dva měsíce. Dívka měla velmi dobrou hudební paměť, takže nebylo pro výuku potřeba používat jakýchkoliv hudebních záznamů – vše si poměrně rychle zapamatovala.

Dalším stádiem, které jsem chtěl dosáhnout, bylo zapojení druhé horní končetiny. Tato končetina byla mnohem více postižená a dívka ji v běžném životě málokdy používala. Bylo nutné překonat její psychický blok a opět ji výrazně motivovat. Použil jsem její fotografie z jedné hodiny, na kterých hrála oběma rukama, a dal jí úkol. Měla slíbené vytištění těchto fotek, které si chtěla pověsit ve svém pokoji, až se naučí hrát oběma rukama první písničku. To se brzy povedlo. Začala hrát pravou rukou nejprve s použitím jednoho prstu (ukazováku). Toto stádium trvalo téměř rok a poskytlo dostatek prostoru, aby se zlepšila také motorika na levé horní končetině. Dívka se naučila hrát základní akordy (tóniku, dominantu a subdominantu), jednoduché doprovody a mnoho písniček. Naučila se hrát levou rukou stupnice přes jednu oktávu s výměnami (podklady i překlady prstů). Ačkoliv použití not bylo zbytečné, tiskl jsem jí jednotlivé písničky s texty (velkým tučným písmem na barevně kontrastní papír). Protože uměla číst, vytáhla si před každým cvičením šanon se svými vytištěnými texty písniček, četla si jejich názvy a postupně je všechny přečetla. To bylo užitečné i pro cvičení zrakových funkcí a čtenářských dovedností.

V dalším stádiu jsme k ukazováku na pravé ruce začali přidávat postupně další prsty. Rehabilitace šla u pravé horní končetiny mnohem pomaleji. Velká spasticita navíc bránila správnému postavení ruky. Např. úder malíčkem se díky malé svalové síle a schopnosti ovládat tento prst naučila pouze tak, že vlastní pohyb vycházel z celé ruky, nikoliv z prstu. Přesto jí tato dovednost nesmírně rozšířila její hráčské možnosti a kompetence. Trvalo více než dva a půl roku, než začala používat obě horní končetiny.

V té době se značně rozšířil počet akordů, které dívka hrála, a používání půltónových kláves. Snažili jsme se také o hraní písní v různých tóninách, což bylo vzhledem k špatné zrakové orientaci na klaviatuře dosti problematické. Je nutné podotknout, že učení se novým hudebním postupům, bylo vzhledem k autismu a mentální retardaci v některých případech komplikované. Hledali jsme různé strategie pro udržení rytmu, hraní pomlky, různých typů doprovodů, rozlišování obrátů akordů atd.

Dívka byla v té době již schopna hrát mnoho písní. Pokud měla dobrou náladu, tak je ráda přehrávala své matce, otci či jiným příbuzným. Díky hudbě zažila úspěch a pocit kompetentnosti v nějaké oblasti, kterou dokázalo její okolí ocenit. Úspěchy v rehabilitaci motoriky navíc zlepšily také její schopnost sebeobsluhy. Dle slov její matky se jí začalo lépe dařit vykonávat domácí práce, např. utírání nádobí, díky čemuž se zvýšila její samostatnost.

Shrnutí

Výčet rozmanitých cvičení pro rozvoj funkční schopnosti žáků doplníme v následující kapitole způsobem práce, který je zcela typický pro expresivní terapie u dětí nebo při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o využití hudebních pohádek a příběhů. Tato kapitola ukáže, jak lze strukturovat uměleckou aktivitu do uceleného projektu, v rámci kterého lze spojit mnohé z doposud uvedených cvičení do tematicky kompaktního celku.

8 Hudební pohádky

Svatava Drlíčková, Lenka Kružíková

Jednou z možností, kterou lze v rámci muzikoterapie využívat a dobře s ní pracovat především u dětí je postavení muzikoterapie na příběhu. Z počátku je možné se inspirovat a pracovat s již vytvořenými texty pohádek a příběhů a dotvářet pouze hudbu. Často jsou ale nutné výrazné a radikální úpravy textu, který po takovém zásahu působí nepřírodně. Doporučujeme proto vytvoření vlastních příběhů, tak aby mohly být plně využity možnosti hudebních nástrojů, které máme k dispozici a také práce s hlasem a zpěv. Hudba a hudební prostředky jsou upřednostněny nad obsahem příběhu. Téma příběhu může být konkrétně zacíleno např. na přiblížení původu některého z hudebních nástrojů, zdůraznění melodie, rytmu, verbální nebo neverbální komunikace a další. Oproti klasickým příběhům není v muzikoterapii nutné, aby příběh měl dramatickou zápletku. Spíše se snažíme takovým okamžikům vyhnout a soustředit se na podporu textu prostřednictvím hudby. Při práci s dětmi se speciálními potřebami je také potřeba brát v úvahu nutnost střídání činností a aktivně zapojit děti do příběhu. S úspěchem lze využívat práci s tělem, pohybové aktivity, práce s hlasem, dechem a hru na hudební nástroje. Muzikoterapeutické pohádky je vhodné také doplnit a zpestřit o prvky dalších expresivních terapií. Úzce navazujeme také na školní vzdělávací programy především na výtvarnou, hudební, pracovní, tělesnou a environmentální výchovu. Dochází také k rozvíjení kompetencí žáků. Důležité je střídání činností, aktivita, nové informace, zábavnost, odpočinek a citlivý přístup k dětem. Prožitková stránka aktivit je cestou k různým typům a úrovním poznávání. Podnětný prožitek je v zážitkovém pojetí velmi důležitý, ale nesmí být samoúčelný – prostřednictvím reflexe vede k poznávání něčeho nového, něčeho, co člověk dříve nevěděl, neuměl, neznal anebo si toho dost dobře nevěšil, nevážil nebo neoceňoval. Při realizaci muzikoterapeutických pohádek se toho žáci mnoho učí a naučí.

8.1 Muzikoterapeutická pohádka Jak se přivolává Slunce

Podcenění přípravy před realizací muzikoterapeutické pohádky může způsobit velké nepříjemnosti, proto je dobré mít zmapovaný prostor a technické zázemí místa, kde bude pohádka realizována. V textu budou uveřejněny různé aktivity a činnosti, které lze do pohádky včlenit. Některé techniky lze vypustit nebo nahradit jinými, některé mají nezastupitelné místo v modelu. Zvážit musíme také věk a individuální potřeby dětí.

Po každé aktivitě (nebo jen v závěru) můžeme zařadit krátkou reflexi zaměřenou na sebezpoznávání prostřednictvím hudebního zážitku. Někdy lze využít i neverbální sdělení pocitů např. pomocí techniky Teploměr. Děti mohou stát, zavřou oči a pozicí ruky před tělem odpoví na danou otázku. Pozice ruky může být následující:

- ruka na zemi – nelíbilo se mně to, necítím se dobře,
- ruka ve výšce pasu – neutrální, normální, nedokážu popsat změny,
- ruka nad hlavou – cítím se velmi dobře, bylo to velmi příjemné.

Ruku můžeme dát do dalších pozic i mezi uvedenými základními pozicemi. Otázky mohou být také voleny v souladu s terapeutickým cílem, mohou být velmi různorodé.

Pomůcky, organizační zajištění, formy a metody práce a cíle:

- **Pomůcky** - hudební nástroje pro pedagoga/terapeuta, které jsou součástí příběhu, podle počtu účastníků tibetské mísy a paličky, podložky na sezení, jemné šátky bez třásní, několik párů kartáček, shengů, zvonků a zvonů, pastelky, pro každého speciální pastelku s multibarevným jádrem

složeným do šachovnice, povrch je zlatý, lepidla, papíry, polštářek, deka, temperové barvy, celofán, fotografie západu slunce, cd přehrávač, nahrávka zvuky přírody, rytmická nahrávka bubnů djembe.

- **Organizační zajištění** – můžeme pracovat v přírodě, v lese, na louce na klidném místě s možností schovat se před přímým sluncem. Varianta venku je náročnější na přípravu pomůcek a zajištění pohodlí pro děti při muzikoterapii, také je nutné myslet na možnosti přesunu na místo. Nejčastěji ale bývá využívána běžná školní třída, nejlépe částečně s kobercem. Děti by měly mít pohodlné oblečení, a pokud je to možné můžeme se předem dohodnout na oblečení, které bude mít sluneční barvy. Žlutou, oranžovou, růžovou, červenou, fialovou, které vynikne především při tanci.
- **Formy práce** – individuální, skupinová, hromadná, aktivní, receptivní.
- **Metody práce** – poslech hudby, improvizace, hudba ve spojení s výtvarnými technikami, interpretace, kompozice, hudebně dramatické metody.
- **Cíle** - vnímání zvuků okolo nás, odbourání strachu ze zpěvu, práce s tělem, koordinace pohybů při hudbě, relaxace, seznámení se s novým hudebním nástrojem - tibetskou mísou (metodika hry a praktická zkušenost), seznámení se s prvky jógy a další individuální nehudební cíle.

Realizace muzikoterapeutické pohádky Jak se přivolává Slunce

Velmi důležitou informací hned v počátku realizace muzikoterapeutické pohádky je ubezpečení, že žádná aktivita není hodnocena a známkována. Tato informace je i pro pedagoga/terapeuti a závazná a není možné ji porušit. Děti vybídneme, aby se aktivně zapojily, ale také mohou využít možnost jen se dívat a poslouchat. Podstatné je, aby si muzikoterapeutické aktivity užily. Nemějte obavy, že všechny děti si zvolí receptivní formu. Možná z počátku, ale během chvíle zatouží se zapojit. I při „pouhém dívání“ nejsou v pozici diváka, ale jsou s ostatními v kruhu a nenásilně jim dáváme prostor, aby se kdykoli mohly začlenit do aktivních činností. Správnou motivací předurčujeme, jak bude celá muzikoterapie probíhat. Věnujeme jí dostatečnou pozornost i délku.

Pozdrav Slunci

Na úvod, dříve než začne pohádka, můžeme využít jednu z technik jógy – pozdrav Slunci. Uvědomujeme si začátek dne, východ slunce, možnost dnes prožít den jinak, napravit to, co se nám v předšlém dni nepodařilo, více si uvědomit své tělo. Celé cvičení můžeme cvičit otočení směrem na východ. Vnímat teplo a světlo, které slunce vyzařuje. Lze využít část tohoto cvičení nebo celé.



Obr. 8.1 Pozdrav Slunci

(cit. z <http://www.sportvital.cz/sport/joga/joga-pozdrav-slunci/>)

Křídla motýlů

Na pozdrav Slunci může volně navázat aktivita ve dvojicích. Ty lze vytvořit náhodně, podle sympatií nebo formou hry. Můžeme zvolit molekuly nebo jinou hru s náhodným výběrem páru.

Jedno dítě z dvojice leží na podložce na zemi v poloze na zádech nebo tak, aby mu bylo pohodlně a má zavřené oči. Nikdo nemluví, všichni se snaží zachytit zvuky přírody. Při variantě, kdy jsme v místnosti, můžeme využít nahrávku na cd – zvuky lesa nebo poslouchat zvuky, které k nám doléhají z ulice.

Druhý z dvojice má šátek, kterým „hladí“ svého spolužáka. Zlehka přejíždí šátkem přes tělo, nevyhýbá se ani obličejí. Využíváme šátky bez třásní, které nešimrají. Hlazení šátkem je v podstatě specifický tanec. Je ukončen přikrytím celého těla, necháme šátek chvíli ležet a pak směrem od hlavy k nohám pomalu stáhneme. Střídání ve dvojicích nastává přibližně po 6 - 10 minutách.

Jak se přivolává Slunce

První aktivitou by mělo být objasnění méně častých slov z pohádky. Je to především mnich a luna. Většina dětí nezná správný význam těchto slov. S příběhem budeme cestovat do vysokých hor, do kláštera, ve kterém žijí mniši. Na úvod příběhu můžeme dětem nabídnout, aby se posadily do pozice, ve které si mnichy představují a myslí si, že se cítí příjemně. Většina dětí volí turecký sed.

Terapeut/pedagog vypráví:

V daleké zemi, tam, kde se Slunce dotýká hor a lidských srdcí, stál na opuštěném místě velmi starý klášter. V něm žili mniši. Nosili dlouhé hábity, které jim sahaly až na zem a pletly se jim pod nohy. Museli proto chodit velmi pomalu. Přes hlavu měli natažené kapuce, které jim padaly do očí a nedovolovaly jim podívat se na Slunce ani na toho, kdo je vedle nich. Byli proto velmi mrzutí. Chodili pomalu po klášteře a bručeli.

Zkuste si nyní, jak to asi v klášteře vypadalo.

Oblékání hábitů

Po úvodní části děti představují, jak si oblékají těžký hábit, nasazují kapuci, bručí a jen tak chodí po klášteře. Hledají si podložku, polštářek a deku. Vyberou si místo, kde se posadí. Zde setrvají do té doby, dokud je příběh nevybídně, aby si lehly. Při této aktivitě dochází k uvědomování si rozdílů při uvolněním a napjatém těle a také to, jak tělový prožitek může ovlivnit naše emoce a prožívání.

Úplně jinak to vypadalo nad klášteřem, v nebi. Se sluncem tam žila sluneční víla. Každé ráno otírala prach ze Slunce, leštila ho a česala mu dlouhé zlaté vlasy, které sahaly až na zem. Slunce bylo rádo, že se o něj víla tak krásně stará. Nejraději mělo rána. Víla odkryla peřinu z červánků a připravila ranní koupel z dešťových kapiček a malých obláček. Slunce někdy tak cákalo, že lidem na zem padaly kapičky vody, kterým začali říkat rosa - ranní koupel slunce. Slunce je živo z dobrých slov, z úsměvů a pohlazení a také z lásky. A protože Sluneční víla měla Slunce velmi ráda, vyprovázela ho na oblohu písní, ve které zpívala o své lásce a také radosti lidí, kteří jsou šťastní, že mohou začínat den se Sluncem nad hlavou.

Terapeut/ pedagog hraje na tibetskou mísu a zpívá. Jedná se o volnou vokální improvizaci.

Po celodenním chození po nebi Slunce ulehlo večer do postele velmi unavené a také smutné. Než usnulo, vyprávělo Sluneční víle o starém klášteře i o mrzutých mniších a trápilo ho, že neví, jak jim pomoci. Tu noc se Slunci zdály sny, sny o zemi. Slyšelo hlasy zvířat, ptáků, lesů, hor i pouští, potoků a řek.

I vy si děti zavřete oči a uložte se jako Slunce a poslouchejte, jaký se Slunci zdál sen.

Relaxace v leže

Než se děti uloží a zavřou oči, vidí, jak se hraje na tibetskou mísu. Hra je doprovázena zpěvem. Děti si mohou představovat, kdo promlouvá ke Slunci. Nástroje jsou zvoleny tak, aby zastupovaly živly a napodobovaly zvuky přírody.

Terapeut/ pedagog hraje na dešťovou hůl, píšťalku – ptáčka, salašnickou fujarku, ocean drum, utar. Mohou zaznít také kartálky, shengy, zvonky a balafon. Délka hry na nástroje je individuální, často v délce 10-15 minut.

Ráno Slunce vstalo a těšilo se, že se mu možná dnes podaří rozveselit zamračené a mrzuté mnichy.

Ranní vstávání

Děti se mohou protáhnout, zívnout si, napodobit vstávání Slunce a/nebo zůstat ještě chvíli ležet.

Od samého rána Slunce posílalo do oken kláštera ty nejkrásnější a nejzářivější paprsky, které kouzly na oknech barevně obrázky. Mniši ale ani hlavu nezvedli a jen dál bručeli. Slunce kolem kláštera vykouzlo nádhernou duhu, ale ani té si žádný mnich nevšiml. Velmi posmutnělo, a když se vracelo ke Sluneční víle, bručelo jako mniši dole na zemi. A protože slunce má mnohem silnější hlas než všichni mniši dohromady, znělo to asi takto.

Terapeut/ pedagog hraje na yedaki - didgeridoo. Děti si volí pozici těla podle svého rozhodnutí.

Sluneční víla se nemohla dívat na to, jak je Slunce smutné, uložila ho do sluneční postele a celou noc přemýšlela, jak by se dal mnichům na tváři vykouzlit úsměv. Až k ránu na to víla přišla. Když Slunce odcházelo, aby svítilo lidem, dala mu s sebou malý kouzelný dárek. Zlatou vábničku na mraky. „Až budeš stát nad klášterem, začni na vábničku hrát. Přivoláš s ní všechny mraky, co jsou na nebi. Hraj tak dlouho, dokud nebude nebe úplně černé a mraky se začnou na sebe tlačit, mačkat a poštuchovat se. Hraj tak dlouho, dokud z mraků nezačnou padat kapky, nebudou znít hromy a šlehat blesky.“

Terapeut/ pedagog hraje na brumli, hromozvuk a buben djembe. Nástroje by měly plynule přecházet z jednoho na druhý v uvedeném pořadí, aby vytvářely dojem deště a bouřky.

Rytmus dešťových kapek

Děti často spontánně, bez vybídnutí napodobují rytmus deště, který hraje buben. Je dobré je v této činnosti podpořit souhlasným kývnutím a úsměvem. Na závěr se dešť úplně ztiší, stejně jako děti.

Na klášter padaly obrovské kapky vody. A protože to byl starý klášter, měl střechu plnou děr. Za chvíli se voda valila po chodbách kláštera, byla i v komůrkách mnichů, dokonce i v kuchyni a ve sklepě. Mniši začali hledat nádoby, do kterých by nabírali vodu a nosili ji ven. Běhali, co jim síly stačily. Voda byla úplně všude. Jejich dlouhé hábity se jim pletly pod nohy, a tak padali jeden přes druhého, až byli celí mokří.

Děšť pomalu ustával a Slunce zase začalo svítit. Mniši museli své dlouhé hábity sundat a dát je sušit ven na šňůry. Sluníčko se do nich opřelo takovou silou, že se o kousíček scvrkly. Když si je mniši oblékli, nevěřili svým očím. Z kapuce se stala malá kapucka, do které se nevešla hlava ani toho nejmenšího mnicha. A zpod hábitu jim vykukovaly prsty u nohou. Když se podíval jeden na druhého, museli se smát. Od té doby se v klášteře úplně změnil život. Mniši se dali do opravy celého kláštera. Vstávali brzy ráno a spát chodili, když už se Slunci dávno zdály sny. Práce jim šla od ruky, protože si celý den prozpěvovali.

Země, Voda, Oheň, Vzduch

Text písně:

Země je mé tělo, Voda je má krev,

Oheň je má síla, Vzduch je můj dech.

Obr. 8.2 Notový zápis písně Země, Voda, Oheň, Vzduch

Země, voda, oheň, vzduch

The image shows the musical notation for the song 'Země, voda, oheň, vzduch'. It consists of two staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Ze - mě je mé tě - lo vo - da je má krev'. The second staff contains the melody for the second line of lyrics: 'o - heň je má sí - la vzduch je můj dech.' The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a time signature of 2/4. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across notes.

Terapeut/ pedagog slova písně doprovází pohybem společně s dětmi. Ze slov přejde ke zpěvu a společně s dětmi zpívá s pohybovým doprovodem. Ten je tvořen pohybem představující význam slov v písni.

Brzy klášter zářil do dálky. Občas se v něm zastavil nějaký pocestný, kterého mniši štědře pohostili. Jednou večer na bránu kláštera zabouchala stařenka. Mniši otevřeli těžkou bránu a pozvali stařenku dovnitř. Dali jí pít dobré víno, pohostili ji chlebovými plackami a ovčím sýrem. Stařenka jim vyprávěla příběhy o dalekých zemích i světech a také vyprávěla jeden o starém klášteře, kde žili zamračení mniši. O tom, jak jim Slunce poslalo bouři, zkrátilo jim jejich hábity, a jak se mniši začali usmívat jeden na druhého i na Slunce. V té chvíli všichni poznali, že je to příběh o nich.

Stařenka byla velmi zvláštní, měla stříbrné vlasy a její hlas zněl tak nějak známě. Když se na ni mniši lépe podívali, poznali v ní babičku Lunu, která každou noc hlídá hvězdy na nebi. Babička jim poděkovala za pohostění a vykročila na cestu ke hvězdám. Když vystupovala na nebe, svolávala hvězdy, každou na své místo.

Terapeut/ pedagog hraje na ústní harfu. Hru doprovází vokální improvizací.

Další den ráno se cítili mniši zahanbení, že Slunci ani Sluneční víle nepoděkovali. Rozhodli se, že udělají velkou hostinu a pozvou je na návštěvu. Jak řekli, tak udělali. Večer byla hostina připravená, ale ani jeden mnich nevěděl, jak by měli zavolat Slunce, aby přišlo k nim dolů na zem. Nejdřív to zkoušel každý sám za sebe. Jeden volal: „Sluníčečko, pojď k nám dolů, máme tady sladký med a ještě sladší koláčky“!! Další se vydrápal na největší kámen na nádvoří kláštera, nabral do plic vzduchu, co se mu tam vešlo, a ze všech sil začal hulákat, jako by byl někde na jarmarku: „Hóóstina pro Slunce, hóóstina pro Slunce.“

Dokázaly byste, děti, zavolat na sluníčko a pozvat ho k nám?

Volání na Slunce

Děti společně volají na Slunce. Každý se snaží vymyslet kouzelnou větu, která by Slunce mohla přivolat. Vybídneme, aby sami vyzkoušely zavolat. Snažíme se o různé formulace slov, práci s intonací, dynamikou. Děti si hrají se svým hlasem. Využijeme také hru na ozvěnu – jeden zavolá na Slunce, ostatní zopakují.

Slunce se na obloze ani o kousíček nehnulo. Mniši už byli bezradní a smutní, až si ten nejstarší z nich vzpomněl, že kdysi dávno v jedné knize četl takovou kouzelnou větu, která by možná mohla Slunce zavolat na zem. Musí jí ale říct všichni, aby dolétla až do nebe.

Slunce, Slunce, Sluníčko

Text písně: Slunce, Slunce, Sluníčko, zůstaň u mě maličko. Potěš moji dušičku, rozjasni mně tvářičku.

Terapeut/pedagog slova písně doprovází pohybem ztvárňující schody do nebe. Děti se přidávají. Ze slov přejde ke zpěvu a společně s dětmi zpívá s pohybovým doprovodem. Využijeme zrychlování a gradaci, která často končí uvolněným smíchem.

Slunce slyšelo volání mnichů i vás, děti, a sestoupilo dolů na Zem. Společně se Sluneční vílou usedly do čela stolu a mohla začít hostina. Slunce ale každé ráno velmi brzy vstává a proto se nemohlo dlouho zdržet. Jakmile hostina skončila, vypravilo se zpět do nebe. Než položilo nohu na první sluneční schod, otočilo se a každému darovalo jednu ze svých kouzelných slunečních mís. Sluneční víla do každé mísy přidala pár kapiček vody, aby mnichům připomínaly, jak se naučili usmívat na svět. A že to byly doopravdy kouzelné mísy, vám teď mohu ukázat. Kdykoli se některý z mnichů začal jenom trochu mračit, z jeho zlaté mísy začaly vyskakovat kapičky vody, aby mu připomněly, že s úsměvem jde všechno lépe.

Terapeut/pedagog hraje na tibetskou mísu naplněnou vodou. Díky intenzivnímu zvuku voda vytváří jemné kapičky, fontánu a voda vystřikuje z mísy.

Rázem klášter vlastnil veliký poklad. Mniši se rozhodli, že se každý večer sejdou na nádvoří a pošlou do nebe Slunci i Sluneční víle ukolébavku, aby se jim každou noc zdály sny o Zemi. Učitel hraje na tibetské mísy technikou úderů na vnější okraj mís. Nechá zvuk dostatečně doznít a zlehka připojí zpěv Země je mé tělo. Děti se mohou přidat.

Od té doby se každý večer z kláštera ozývají krásné tóny a zpěv mnichů, kterým děkují Slunci a Sluneční víle. V našem příběhu každý odchází s darem. Mniši mají kouzelné zpívající mísy a Slunce a Sluneční víla každý večer poslouchají krásnou ukolébavku. A protože i vy, děti, jste hodně Slunci a mnichům pomáhaly, zasluhujete také malý dárek. Zlatý sluneční paprsek.

Terapeut/pedagog z originální, netradiční tašky dává každému dítěti speciální multibarevnou pastelku. Jedná se o pastelku, která je na povrchu natřena zlatou barvou a tuha je různobarevná.

Zlatý paprsek

Děti se pokusí namalovat to, co by si přály, aby jim Slunce namalovalo každé ráno do okna. Něco, co vám udělá takovou radost, že se budete celý den usmívat.

Jako další aktivitu můžeme zvolit malbu přímo na okna, která potáhneme celofánem. Použijeme temperové barvy nebo můžeme malovat na okna barvami v tubách, které se nesmývají. Zvolíme odstíny

Slunce – žlutá, zlatá, bílá, oranžová, růžová, červená, červenofialová. Při malování ještě může terapeut/ pedagog podpořit a umocnit atmosféru hrou na tibetské mísy.

Děti mohou také malovat obrázek na malý formát papíru. Mohou používat pouze darovanou pastelku, mohou ale použít i své pastelky. Z malých obrázků „okýnek“ lze vytvořit společný dům, ve kterém má každý své okno. Dům můžeme ještě dozdobit třpytivým materiálem či skleněnými korálky, dopsat písničky, které se při pohádce děti naučily.... Společný dům může připomínat muzikoterapeutickou pohádku a zážitky s ní spojené.

Obr. 8.3 Kresba slunce multibarevnou pastelkou



Nezapomeňte, že Slunce svítí pro každého z vás, že každý má důvod být šťastný a že někdy stačí jen málo, podívat se na toho, kdo stojí vedle vás, nebo si vyhrnout nohavice i rukávy a dát se do práce. To potom můžeme žít v daleké zemi, tam kde se dotýká Slunce hor a lidských srdcí a budeme šťastní.

Využití dalších aktivit v rámci muzikoterapie s využitím pohádky Jak se přivolává Slunce

- Sluneční tanec

Pracujeme s jednoduchou formou etnického tance Terapeut/pedagog nejdřív celý tanec sám předvede. Následují jednotlivé prvky tance, které se postupně učí. Tanec je složen z pohybů vyjadřujících východ slunce, probouzení slunce, točení se – poledne, západ slunce a noc. Je jednoduchý a rytmický, dětem se dobře pamatuje. Návčik probíhá velmi pomalu, aby se jednotlivé prvky tance mohly spojit. Lze využít nahrávku hudby na CD nebo další pedagog/terapeut hraje na bubny djembe. Celá skupina tančí dohromady. Točivý pohyb postupně zrychluje, až nakonec děti padnou uvolněně a měkce na zem. Potom chvíli leží se zavřenýma očima a relaxují. Tanec můžeme ukončit také postupným zpomalováním.

- Zpívající tibetské mísy

Děti již v příběhu viděli hru na tento nástroj a také slyšely, jak zní. Navážeme povídání o historii, používání a především popíšeme a ukážeme techniku hry. Děti si samy vyzkouší, jak mísy vytváří vibrace. Vnímají odlišnost zvuků každé mísy. Začínáme správným držením mísy a paličky, cinkáním, přecházíme na roztáčení a zakončíme zase cinkáním.

- Sluneční rozhovor

Model zaměřený na hlas. Děti stojí nebo sedí v kruhu. Krátce připomeneme správné dýchání a jedno z dechových cvičení, které děti znají z hodin hudební výchovy, provedeme. Vyzveme děti k nápodobě zvuku tibetské mísy svým hlasem. Začínáme zlehka, polohlasem. Vedeme k opakování hlásek é, ó, í, ú, á, m.

Velmi brzy se děti sladí. Někdy se vytvoří krátká melodie, kterou děti opakují. Můžeme také zvolit jenom jednu hlásku, se kterou si pohráváme. Mohou se také postavit do kruhu, chytanou se za pas a pomalu přenášet váhu z jedné nohy na druhou. Nemusí se držet daných hlásek, začínají improvizovat, ale nejedná se o slova. Tato technika je velmi náročná a nemusí se zpočátku dařit, což je dobrý důvod k tomu, abychom se k ní vraceli.

- Svítání a soumrak

Děti se vrátí ke své dvojici, se kterou pracovaly v technice Křídla motýlů. Jeden představuje den a druhý noc. U menších dětí můžeme zvolit označení slunce, měsíc. Posadí se naproti sobě, tak daleko od druhých dvojic, aby se navzájem nerušily. Začíná svítání. Na nebi může být slunce i měsíc současně. Terapeut/ pedagoga rozezná zvonkohru, která oznamuje dobu svítání. Obě děti začínají zpívat. Mohou si zvolit způsob zpěvu z techniky Sluneční rozhovor nebo se dohodnou na lidové písní.

Terapeut/ pedagog cinkne na kartálky. Ve zpěvu pokračuje ten, kdo představuje den – slunce, druhý poslouchá. Na úder do velké mísy představující večer zpívá dítě noc – měsíc. Rozeznáme opět zvonkohru, která představuje soumrak a svítání. Tento koloběh můžeme několikrát zopakovat. Technika Svítání a soumrak je velmi náročná a u malých dětí bude potřeba ji upravit nebo s ní nejdříve pracovat ve skupině.

- Západ Slunce

Pokud máme možnost, zakončíme aktivity pozorováním západu slunce. Pokud tuto možnost nemáme, můžeme připravit fotografie západu slunce. Vnímáme ticho a barvy. Lze také využít různých světelných efektů prostřednictvím barevných lamp. Další možností je simulace zapadajícího slunce s využitím prostředků dramatické výchovy.

Západ Slunce může být také využit na reflexi v podobě Slunce. Zaměříme se na zvolenou barvu, co pro dítě představuje, co je s ní spojeno.

Souhrnný přehled aktivit, které lze využít při realizaci muzikoterapeutické pohádky:

- Motivace, představení programu.
- Pozdrav Slunci.
- Křídla motýlů.
- Jak se přivolává Slunce – Oblékání hábitů.
- Jak se přivolává Slunce – Relaxace v leže.
- Jak se přivolává Slunce – Ranní vstávání.
- Jak se přivolává Slunce – Rytmus dešťových kapek.
- Jak se přivolává Slunce – Země, Voda, Oheň, Vzduch.
- Jak se přivolává Slunce – Volání Slunce.
- Jak se přivolává Slunce – Slunce, Slunce, Sluníčko.
- Jak se přivolává Slunce – Zlatý paprsek.
- Sluneční tanec.
- Zpívající tibetské mísy.
- Sluneční rozhovor.
- Svítání a soumrak.
- Západ Slunce.

8.2 Zhudebněná pohádka Jeníček a Mařenka

Jako druhý příklad uvedeme zhudebněnou pohádku Jeníček a Mařenka podle V. Renče ve zhudebněné úpravě od Josefa Krčka (2008).

„Povím vám, povím pohádku a naučíte se jí brzy. Když už ji znáte, když vás mrzí, říkejte si ji pozpátku. Hraje se ve vsi, na louce a taky v lese, hlavně v lese. Pohádka moje jmenuje se O perníkové chaloupce.

Obr. 8.4 Notový zápis písně Byl táta s mámou

Mírně - vypravovat

Voice

Byl tá - ta s má - mou, chu - dí by - li a chu - dé li - di
Ma - řen - ka by - la čer - no - vla - sá, Je - ník měl hla - vu

7
Pán Bůh ži - ví dvě dě - ti se jim na - ro - di - ly a rost - ly
ce - lou zla - tou, ve - se - lá vám to by - la cha - sa a všu - de

14
ja - - - ko v le - se dří - ví.
po - - - řád je - nom s tá - tou

Maminka doma vařivala, dělala z vody pravé hody. A tátu s dětmi posílala na dříví nebo na jahody. Předevčirem, včera jako dnes živil je Bůh a černý les. Táta se pustil do pařízků a děti k borůvkám si sedly. Mařenka džbánek, Jeník misku, co nasbírali, zase snědli. Jahod, až bolelo je břicho. A čím šli dál, tím byly sladší. A čím šli dál, tím větší ticho, jen sem tam zlatý hlásek ptačí. Takové ticho, až se báli. I stulili se do klubička, šeptali o zakletém králi, až spánek zalepil jim víčka. Jen zdálky duní do šera, tátova pilná sekera.

Obr. 8.5 Notový zápis písně Smrkový les

Vivo - šeptem

Voice

Smrk-ový les je pl-ný skří-tků, hem-ží se me-chem ja-ko stí - ny mě-ní se v pařez,

6
v bí - lou kyt - ku, v u-žov-ku ne - bo v ka pra - di - ny, ni-kdo je ži - vé ne-u - vi - dí

11
jak sly-ší kro-ky u - tí - ka - jí a - si se bo - jí ne-bo sty - dí a tak se dě - tem je - nom zda - jí.

17 tleskat

Mařenka spala, Jeník spinkal a měli skřítků plné hlavy. Daleko ve vsi zvonek cinkal a už byl večer, večer tmavý. Vykřikla sojka, houkl sýc, děti však nezbudilo nic. Doštípál táta, srovnal dříví. „Jdem domů, děti! Domů, hola!“ A volá zas a už se diví, že nadarmo dnes děti volá.

„Jsou ty mé děti nezbedníci! To utikaly napřed k mámě. Však jim to doma musím říci, že mají všdycy počkat na mě.“ Vzal dříví, svázal do otýpky, sekeru přidal ještě k tomu a šel cestou, hledal hříbky, aby je přinesl mámě domů. Šla cesta lesem, po louce, vedla ho ke vsi, k chaloupce.

Tma jako v pytli, děti spaly. Na lov už vycházely lišky. Veverky se jich polekaly – a bác! A bum! To spadly šišky. Tím rázem byly děti vzhůru. Kolem nich ticho černých smrků, že bylo slyšet noční můru. A z dálky naříkavé vrkúúú. „Hej, táto! Tátóóó!“ Děti křičí a táta se jim neozývá. Bloudí a zrak si ve tmě cvičí. Jeník má strach. A z hladu zívá. „Hej, táto! Tátóóó!“ Nikde nic. A věštbu zlou jim houkal sýc.

Obr. 8.5 Notový zápis písně Hvězda

Mímě

Voice



Je dí ná hvěz da ne za bli ká, jen čer ná noc a tma a le
sy. Sr dič ko dě tem stra chy vzly ká, pojd' pro nás tá to, má mo kde
jsi.

Pachtí se slepě strání, strží, přes bludný kořen, přes kapradí. Hned jezinky je v drápech drží, hned Ohnivý je z cesty svádí. Tu z mraků měsíc povyskočí. Zasvítil, až se děti lekly, třesou se, pláčí, mnou si oči. Vidí, že stojí u paseky. A v tom se dají do křiku: „Chaloupka celá z perníku!“ Jak je hned všechno veselejší, když v tmavé noci měsíc vyjde! I strach se trochu ukonejší: tam kde je dům, jsou taky lidé. Děti se chytanou do náručí a už zas jimi šotci hrají. Ale co dělat, v břiše kručí! Kdo má hlad, ať se nejdřív nají. „Hurá!“ křik Jeník na sestřičku. Ať z hladu nebo z neplechy, perník jen prší ze střechy.

Obr. 8.6 Notový zápis písně Měsíc

Mímě

Voice



Mě-síc jak pře-ko-ce-ný džbánek, sme-ta-nu bí-lou z-ne-be stá-čí. A po-lé-vá jí
mar-ci-pá-nek, a-by byl dě-tem ješ-tě slad-ší.

Co divného se všechno stane, když vyjde měsíc nad smřčiny! Stromy jsou jako cukrované a mají z čokolády stíny. Že se to všechno spatřit nedá! Děti by snědly i ty lesy, cpou se a cpou. Vtom náhle, běda! Jako když klika cvakne kdesi. A skřehotá tam babí skřek: „Kdo mi to tu loupá perníček?“ Babizna, že jí rovnou není. Na hlavě koudel místo vlasů, sršatou kočku na rameni a klubko hadů kolem pasu. A všec-

ko na ní jedovaté: zelené oči, zub, tři chlupy. Nu, ježibaba, jak ji znáte. A už se belhá od chalupy. „Kdepak jste, miláčkové, kde jste?“ Zbělely děti jako svíce. „Perníček chutnal? Odpovězte!“ zaskuhrá bab do třetice. A tu se vzmužil Jeníček: „To my ne, to byl větříček.“

Obr. 8.7 Notový zápis písně Zlá baba

Vivace - dramaticky

Voice

Zlé by lo ba bí skře ho tá ní, zlé bylo s ba bou do mlou vá ní a mar né vše cko

6
vy mlou vá ní, nic dě tí, nic už ne za chrání. Ta ba ba je du je do va tá,

11
kou lí a pou lí na ně o či, tak ja ko zni je je do va tá, než po nich kr ve

16
lač ně sko či.

„Jen pojdte, pojdte, pacholátka, to užijete marcipánu!“ Šup! Už jsou otevřena vrátka. Báb! Přirazila baba bránu. „Checheche, cheché!“ Babí smích, skřehotá nocí po lesích.

Sluníčko tančí po pasece – babizna drží děti v pasti. Zamkla je do takové klece, krmí je, sladí, hodně mastí. Krmí je, krmí jako husy: jahody, perník, čokoláda. Zakulatily se jim pusy a narostla jim druhá brada. Všecinko mají. Ale běda, ztratily zlatou svoboděnkou. Baba jim ani mrknout nedá, co dělá les a jak je venku. A táta s mámou – samý vzdech, jak se jim stýská po dětech.

Mírně

Voice

Už v le - se zra - ji o - stru - ži - ny, už do - zrā - ly a
Ha - ra - ší pod - zim tem - ným le - sem, dě - tem je chla - dno

7
o - pa - da - ly, už zčer - ve - na - ly je - řa - bi - ny a zko - lou - chů se
i v té kle - ci a ze - tlel pod - zim, zi - ma jde sem a ba - ba za - to -

15
sm - - - ci sta - - - li.
pi - - - la vpe - - - ci.

„Děťátka, to se ohřejete,“ zub jedovatý bab cení. „Děťátka, to se pomějete, dnes bude u nás posvícení!“ Ta divná řeč, ten smích, ten hlas! Po dětech rázem přeběh' mráz.

Obr. 8.8 Notový zápis písně Zasněžený les

Mímě

Voice

Les čer - ný zbě - lel ve vá - ni - ci, do bí - lých pe - řin le - hlo mlá -

zi, za - vře - la ba - ba na pe - tli - ci, pla - me - ny z pe - ce ja - zyk pla -

zi. Zmi - ze - ly ces - ty v bí - lém vá - ní, ne - pro - jde le - sem no - ha lid -

ská, zlý - m ni - kdo ve zlu ne - za - brá - ní, cvak už je o - te -

vře - - - ná klíc - - - ka.

Svět zapad' do zimního spánku. Ach, táto, mámo! Kde jste, kde jste! „Napekla jsem vám marcipánku, teď si tam pro něj vlezte!“ A bab chystá ve chvatu, velikánkou lopatu. „Tak, miláčkové, chichi, chichi, nejdřív tam všoupnem' jedno kuře!“ Ach, Pane Bože, odpusť hřichy! Je zle a má být ještě hůře. Tu anděl dětem vnuke nápad. Ne a ne sednout na lopatu, jako když nedovedou chápat. Hned na tu strany, hned zas na tu. Babizna vzteky poskakuje. „Nemehla, kéž vás čerti snědí!“ A hned jim sama ukazuje, jak se to na lopatě sedí. Hop, děti! – Než by řekl švec, pohltní babu rudá pec.

Obr. 8.9 Notový zápis písně Útěk od baby

Vivo - vesele

Voice

Ba - ba se pe - če, ho - ři les. Za - vá - té ces - ty
Před - včí - rem, vše - ra ja - ko dnes, v le - sích se div - né

žá - rem ta - jí a dě - ti do - mů pos - pí - cha - jí, po - hád - ko ty to
vě - ci zda - jí a když z nich dě - ti pro - ci - ta - jí, po - hád - ky jak ty

1. 2. flétna sopránová
do - po - věz. rit.
sně - hy ta - jí.

A z pohádky tu zbyl jen ten les.

Uvedené aktivity a práce s muzikoterapeutickým příběhem Jak se přivolává Slunce a Jeníček a Mařenka je jednou z mnoha možností, jak pracovat s pohádkou nebo příběhem v rámci muzikoterapie. Práce s příběhem a hudbou je také často využívána v muzikofiletice. S tou se nejčastěji setkáváme v prostředí běžných škol, ale také všude tam, kde v rámci pedagogického a výchovného procesu nemůžeme často z provozních, odborných i legislativních důvodů hovořit o muzikoterapii. Ani nám mnohdy o vyložené terapeutický proces nejde, jestliže hlavním cílem je poznávání důležitých lidských témat anebo sociální a psychický rozvoj osobnosti. Pro tyto cíle však nevyhovují běžné postupy hudební výchovy, takže potřebujeme využívat některé muzikoterapeutické postupy, ale s jinými než terapeutickými cíli. Naše činnost v takovém případě musí být také jistým způsobem pojmenována a prezentována.

Muzikofiletiku můžeme definovat jako umělecko-pedagogickou disciplínu, mající blízko k muzikoterapii. Muzikofiletika ovšem nepoužívá obvyklé výchovné a pedagogické postupy, ale vytváří nové, vlastní, mající základy v muzikoterapii, což při její realizaci vyžaduje značně odlišný přístup. Jsou využívány některé muzikoterapeutické techniky v rámci výchovně vzdělávacího procesu u dětí i dospělých. Účelem není terapie a diagnostika, ale právě muzikofiletické působení, které nepoužívá přímé výchovné a pedagogické metody, ale působení, které přináší do výchovy nové, konstruktivisticky zaměřené metody inspirované muzikoterapií. Spojení exprese s reflexí nám umožňuje vymezit hranice mezi běžnou hudební výchovou a muzikofiletikou a zároveň přibližuje muzikofiletiku k muzikoterapii. Nesnaží se ale žáky - klienty diagnostikovat a následně léčit, případně objevovat skryté problémy a řešit je. Zabývá se uplatněním hudebních činností při rozvoji poznávání světa a sebe mezi lidmi. Jinak řečeno, jde o zdůraznění personálního, sociálního anebo obecně humánního rozměru výchovy prostřednictvím konkrétního média – hudby a její reflexe. Snaží se o rozvíjení pozitivního v člověku a působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Snaží se o to, aby osobní prožitek přivedl žáka k hlubšímu poznávání obsahu tvorby a současně s tím, respektive skrze to, též k hlubšímu poznávání sebe sama nebo ostatních lidí.

Shrnutí

V této kapitole jsme představili dvě možnosti práce s formou, která kombinuje s příběhem (lze přidat také výtvarné či dramatické prostředky). Hudební pohádkou se zabývá mnoho autorů. Jako příklady a doporučení k dalšímu studiu můžeme uvést následující odkazy: Hurník (Příběhy jedné kapely, 1969), Herden, Jenčková, Kolář (Hudba pro děti, 1992), Hurdová, Sýkorová, Jurkovič (Hrajeme a zpíváme si s pohádkou, 2005), Marcinko (Strašidla a pohádkové bytosti, 2005).

9 Gendosova tuvinská rozcvička a její aplikace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Svatava Drlíčková

Muzikoterapie nabízí širokou škálu muzikoterapeutických modelů, které vychází z různých koncepcí a také z velmi různorodého kulturního prostředí. Jedním z těchto modelů je např. Gendosova tuvinská rozcvička. Model je v původním prostředí využíván jako příprava těla, dechu a hlasu pro snazší ovládnutí a využívání hrdelního zpěvu, který je typickým vokálním projevem a kulturním dědictvím v autonomní republice Tuva a v sousedících zemích.

V našich podmínkách je využíván modifikovaný model Gendosovy tuvinské rozcvičky, který se vyvíjel a upravoval více než dvacet let. Autor Gennady Chamzyryn spolupracoval a konzultoval jednotlivé části s tuvinskými i evropskými lékaři, zpěváky, učiteli, speciálními pedagogy a muzikoterapeuty.

Gendosova tuvinská rozcvička připravuje tělo, dech a hlas na aktivní práci se všemi vyjmenovanými komoditami. Vzhledem k tomu, že se jedná o přípravu, je dobré celý model využívat v úvodních částech setkání. Z pohledu systému muzikoterapie je vhodnější tento model použít až po navázání prvních kontaktů se žákem nebo skupinou. Nedoporučuje se proto jako aktivita na první muzikoterapii. Jednotlivé prvky modelu lze využívat jak v úvodních, tak v hlavních i závěrečných fázích muzikoterapie. Proto, aby se dostavily pozitivní výsledky, je nutné jednotlivé části modelu opakovat a vracet se k již osvojeným krokům. Celý model můžeme členit na tři hlavní části.

9.1 První část Gendosovy tuvinské rozcvičky – KYZY

V této části je nezbytná práce v dvojici, tu mohou vytvářet jak žáci tak také žák s učitelem. Každá dvojice si nejdříve určí, kdo bude první pracovat a kdo bude odpočívat a vnímat své tělo. Žáci, kteří odpočívají, jsou otočeni směrem nebo bokem k učiteli. Žáci, kteří pracují, stojí za zády odpočívajícího, tak aby dobře viděli na ruce učitele. Jako ideální se ukazuje stát ve volném kruhu, kdy má každá dvojice dostatek místa tak, aby se navzájem nerušily.

Učitel se věnuje nyní žákům, kteří pracují receptivně. Je důležitý dobrý postoj, nohy na šíři ramen, nepropínat kolena, uvolnění boků jemným pohybem do strany a stejně tak také ramen a hlavy. Žáci mohou mít zavřené oči. Velmi důležité je sdělení informace týkající se situace, kdy by odpočívajícímu žákovi některá z aktivit byla nepříjemná nebo potřeboval jiný typ doteku ve smyslu intenzity a místa doteků. Vše je směřováno tak, aby průběh této části korigoval odpočívající žák. Velmi rychle dochází ke koncentraci, uvolnění svalů a navození relaxovaného stavu. Není dobré tuto část uspěchat. Po přípravě receptivně pracujícího žáka je věnována pozornost druhému členovi dvojice, který je aktivní. Ve dvojici se vystřídají.

Průběh první části Gendosovy tuvinské rozcvičky je následující:

- Prvním pokynem je položení rukou na ramena odpočívajícího žáka, navázání kontaktu s ním. Kontakt by měl být udržovaný po celou dobu. Tlak na ramena se několikrát v pomalém tempu zvýší, zatlačí na ramena směrem dolů a mírně uvolní, ale tak, aby ruce byly pořád položené na ramenu žáka.
- Začíná mírné, pomalé a slabé poplácávání, které se přesouvá z horních částí ramen do boku a na celou horní část zad. Intenzita poplácávání se pomalu zvyšuje.
- Po dosažení intenzivnější aktivity se pohyb ustálí na ramenu a postupně, tak aby se ruce střídaly v pravidelném pohybu levá a pravá ruka, se přesouváme a poplácáváme boční část rukou, přes zápěstí a prsty a přecházíme na boční část stehů až dolů ke kotníkům. Pohyb nepřerušujeme

a vracíme se zpět směrem nahoru na ramena. Veškeré poplácávání probíhá z boku těla žáka, nikam jinam nezasahuje. Jeho intenzitu koriguje sám žák svými projevy libosti a nelibosti. Učitel se v průběhu práce dotazuje a ujišťuje se, že péče, kterou poskytuje je žákovi příjemná. Víтанá je spíše vyšší intenzita poplácávání, která uvolňuje. Tento postup několikrát zopakujeme. Při posledním opakování jdou ruce současně. Pohyb zastavíme na ramenou. Vedle vnímaného doteku je také vnímán zvuk, který je vytvářen poplácáváním. Většinou připomíná déšť, pokud pracuje více dvojic současně.

- Následuje promasírování ramen a šíjových svalů.
- Levá ruka zůstává položená na rameni klienta. Pravou sbalíme do pěsti a malým krouživým pohybem se posouváme po páteři směrem dolů do bederní části, kde zastavíme a mírně navýšíme tlak. Vracíme se stejným pohybem zpět k šíji. Několikrát zopakujeme a ukončíme v místech, kde začínají vlasy.
- Oběma rukama uchopíme ramena z boku a částečně z přední strany a mírně stlačíme lopatky k sobě. Dochází tak k rozšíření a uvolnění hrudníku. Několikrát zopakujeme.
- V posledním kroku této části, v mírném tlaku rukama směrem k sobě, přejedeme místa, která jsme poplácávali od ramen až ke kotníkům. V této části se již nevracíme zpět. Opět položíme ruce na ramena a ještě dvakrát zopakujeme tento krok.
- Je důležité, aby žák, který tuto specifickou masáž prožil, měl dost času na doznění tělesných prožitků. Čas potřebuje také druhý z dvojice. Díky intenzivnímu kontaktu není dobré ukončit proces rychle nebo dokonce náhle. O pocitech během této části je dobré mluvit.

V dalším kroku by došlo k výměně rolí.

9.2 Druhá část Gendosovy tuvinské rozcvičky – TEMYŠ

V další části tohoto modelu převažují individuální aktivity, které jsou zaměřené na prohřátí těla, zvědomění bránice, uvolnění hlavy a orofaciální oblasti, uvědomění si dýchacího procesu. Tato část předpokládá určitou tělesnou funkčnost a zdatnost. Další část Gendosovy tuvinské rozcvičky má následující pokračování:

- V širokém stoji rozkročném, kdy záda jsou rovná, otočíme dlaň jedné ruky směrem nahoru a druhou dlaň směrem dolů. Obě ruce oddalujeme, jako bychom se chtěli dotknout země a nebe současně. S výdechem a tímto pohybem ve stejné chvíli jdeme do podřepu. Záda zůstávají rovná, pohyb zastavíme v nejkrajnější pozici, chvíli vydržíme a pomalu se vracíme s výdechem do výchozí pozice. Několikrát zopakujeme s výměnou rukou. Při správně provedeném dochází k rychlému prohřátí celého těla.
- Uvolníme protřepáním nohy i ruce, několikrát se zhluboka nadechneme a vydechneme.
- Uvolněně pomalu pohybujeme hlavou spodním obloučkem ze strany na stranu. Můžeme doplnit individuálně zvoleným pohybem, který by měl být příjemný.
- Ve stoji rozkročmo, pánev je podsazena, kolena nepropínáme, ruce podél těla, váha je na patách. Pohybujeme se ze strany na stranu přenášením váhy. Tělo je uvolněné, stejně jako čelist. S přenášením váhy intenzivně oddechujeme, můžeme si pomáhat slabikou „fú“. Ukončíme tak, že ve stoji rozkročném volně spustíme trup do předklonu a pohybujeme rukama doprava a doleva. Přidáme hlas na slabiku „hou“.
- Pomocí roztažených prstů si pomalým pohybem směrem od obličejové části hlavy do vlasové vjedeme do vlasů a pomalu, jako bychom sundávali masku přes obličejovou část, vrátíme celý pohyb směrem dopředu. Můžeme naznačit i odhození. Důležitý je dotek na obličej i uvolnění obličejových svalů.
- Několikrát zíváme, a pokud nemáme potřebu zívnout, alespoň naznačíme tento pohyb. Dostatečně otevřeme ústa a uvolníme dolní čelist. Při správném provedení se pročistí i slzné kanálky. Je vhodné mít připravené papírové kapesníky.

- Pomocí vyřazení slabik „reee“, „rooo“, „ruuu“, „raaa“ v libovolném pořadí dochází k aktivizaci brániče, což je možné pozorovat jako pohyb horní části břicha. Slabiky s hláskou „r“ mohou být také nahrazeny hláskami „s“, „š“, „f“. Vždy je nutné hlasově vyřazení, při běžném opakování těchto hlásek nebude práce s bránicí dostatečně intenzivní.
- Následuje aktivita, která je reakcí na otázku: „Co tvé tělo potřebuje, aby se cítilo dobře?“ Každý může udělat jeden i více pohybů, může se také jednat o doplnění tekutin nebo výkon fyziologické potřeby, lehnout si a stočení do klubička, poskakování a další.
- V tureckém sedu si představíme, že držíme velký míč. Konečky prstů by se měly dotýkat a zaměříme se na dýchání. S nádechem se ruce mírně rozevrou, s výdechem se mírně spustí. Nádech i výdech by měl být velmi pomalý.

Obecně můžeme říct, že se první dvě části Gendosovy tuvinské rozcvičky Kyzy a Temyš zaměřují na práci s tělem a dechem. Také označení částí bychom mohli volně přeložit Kyzy – tělo, Temyš – dech. Je ale velmi důležité nahlížet na tyto aktivity komplexně a všimnout si dalších aspektů, které přináší především do vztahu učitel – žák. Je velmi důležité vědomé vnímání těla, přítomnost a kontakt s dalším z dvojice. Dochází k podpoře uvědomění si dýchání, volného výdechu a nádechu. Při následných opakováních dochází ke vnímání změn dechu v souvislosti s polohou a pohybem těla. V těchto částech nepracujeme ještě s hlasem. Dochází k rozlišování kvalit doteku, navazování a upevňování vztahu mezi učitelem a žákem a rozvoji interpersonálního procesu. Vztah je také rozvíjen mezi jednotlivými členy skupiny.

9.3 Třetí část Gendosovy tuvinské rozcvičky – IN

Další část je prováděna individuálně. Jako výchozí pozice může být stoj mírně rozkročmo, nepropínáme kolena, hlava je vzpřímená. Můžeme také pracovat vsedě na židli. Sedíme na kraji židle, chodidla se dotýkají podlahy, kolena jsou na šíři ramen, ruce volně v klíně. Můžeme sedět také na zemi, ideálně v tureckém sedu. Další variantou je práce ve dvojici, kdy pár stojí nebo sedí tak, aby se dotýkal se zády. Dochází tak k intenzivnějšímu vnímání vlastního hlasu i hlasu druhého.

- Prsty pravé ruky se dotknou hrudní kosti a pomalu, plynule se ruka otevírá. Dlaň směřuje nahoru, ruka se maximálně protahuje do místa, kde je dlaň a rameno v přímce. V té chvíli se dlaň otáčí směrem dolů a pomalu se směřuje ke stehnu, až se ho dotkne. Několikrát po sobě pohyb zopakujeme. Zaměřujeme se na hluboký nádech. S výdechem provádíme pohyb – rozevírání ruky. Oči sledují dlaň a doprovází ji. Dochází tak k současnému pohybu ruky i hlavy. Stejný pohyb zopakujeme i s druhou rukou.
- Následuje pohyb oběma rukama současně spojený s uvědomělým dechem. Hlava je vzpřímená, nepohybuje se. Několikrát zopakujeme. Po malé přestávce pokračujeme ve stejném pohybu s přidáním hlasu.
- Pohyby začínáme pravou rukou. S výdechem přidáme hlasem vokál e. Opakujeme minimálně třikrát.
- Levá ruka, hlásky o. Zopakujeme minimálně třikrát.
- Obě ruce současně s hláskou a. Zopakujeme minimálně třikrát. Vzhledem k tomu, že nyní současně a velmi intenzivně pracujeme s tělem, dechem a hlasem, je dobré dělat krátké přestávky. Lze je využít k reflexi klientů.
- V další části opakujeme pohyb a přiřazené hlásky e, o, a pouze jednou. Vytvoříme tak sadu pohybů: Pravá ruka e, levá ruka o, obě ruce a. V tomto uspořádání několikrát zopakujeme.
- Pokud pracujeme ve skupině, můžeme ji rozdělit na dvě nebo tři skupiny. Každá začne s terapeutem v jinou dobu. Dojde tak k prolínání hlásek. Toto rozdělení slouží pouze na začátek této aktivity, jakmile jsou zapojeny všechny skupiny, každý se přizpůsobí svým dechovým možnostem. V této části mohou být zavřené oči. Automaticky po nějakém čase dochází ke sladění hlasů celé skupiny. Ukončení je také individuální. Jakmile žák cítí únavu, dokončí sadu pohybů a může se posadit, případně položit. Hlasově může být aktivní, i když již nevykonává pohyb rukama. Může ale ukončit

a zastavit jak pohyb rukou, tak i hlasový projev. Nemluvíme zde ještě o zpěvu, i když v závěrečné fázi tohoto cvičení většinou zní velmi příjemná vokální melodie.

Gendosova tuvinská rozcvička připravuje tělo, dech a hlas pro další hudební a především hlasové aktivity. Označení třetí části IN bychom mohli volně přeložit jako hlas. V Tuvě by následovala výuka hrdelního zpěvu, tzv. cherekteeru, která probíhá na základě pomocných hlásek.

Gendosovu tuvinskou rozcvičku je možné využívat v rámci zvyšování odborných kompetencí učitelů, muzikoterapeutů, ovládnutí hrdelního zpěvu a jeho zkvalitnění a také v rámci psychohygieny. Primárně je ale určena pro použití v muzikoterapii a také v muzikofiletice. Důležité je stanovení terapeutického cíle a zacílení na oblasti, které chceme u klienta podporovat a rozvíjet. V případě využívání v muzikofiletice se jedná o netradiční práci s tělem, dechem a hlasem, která podporuje poznávání sebe sama, přináší nové prožitky a informace.

GENDOSOVA TUVINSKÁ ROZCVIČKA

Tabulka č. 2: Souhrnný přehled aktivit v modelu Gendosovy tuvinské rozcvičky

KYZY	TEMYŠ	IN
1. Ruce na ramena, tlak	9. Prohřátí těla v podřepu	17. Otevírání pravé ruky s dechem
2. Poplácávání na ramenou	10. Uvolnění těla	18. Otevírání levé ruky s dechem
3. Poplácávání od ramen ke kotníkům	11. Spodní oblouček hlavou	19. Otevírání pravé a levé ruky současně s dechem
4. Promasírování ramen a šíje	12. Spuštění trupu do předklonu	20. Otevírání pravé ruky s vokálem E
5. Masáž páteře, kroužky	13. Uvolnění obličejových svalů	21. Otevírání levé ruky s vokálem O
6. Stlačení lopatek	14. Zívnutí	22. Otevírání levé a pravé ruky současně s vokálem A
7. Tlak na místa poplácávání	15. Aktivace bránice pomocí hlasu	23. Střídání rukou a vokálů v pořadí E, O, A
8. Poděkování	16. Volný pohyb	24. Uzpůsobení vlastního rytmu dechu

Příklad z praxe: Žákyně E.

Využití Gendosovy rozcvičky ukážeme na příkladu žákyně E., která má 9 roků. Její anamnéza obsahuje mentální retardaci, pomočování, obtíže se soustředěním, neklid, výchovné a vzdělávací problémy ve škole. Žákyně je po přechodu z jiné školy vzdělávaná na ZŠ v rámci skupinové integrace. Ve třídě je 12 žáků. Při realizaci muzikoterapie převládají skupinové aktivní modely v intervalu 1x za 14 dní. Skupinu tvoří třídní kolektiv. Hlavním cílem je usnadnění adaptačního procesu v novém prostředí, zmírnění neklidu, nalezení a využívání vhodných relaxačních mechanismů.

Při muzikoterapii se objevují problémy s respektováním pravidel, velmi dobře reaguje na práci ve dvojici, velmi uklidňující efekt má práce s modelem Gendosovy tuvinské rozcvičky. Ráda pracuje se spolužačkou, se kterou si rozumí nebo s terapeutem ve dvojici. Při realizaci tohoto modelu se neobjevují obtíže s dodržováním struktury, je schopna poskytnout péči spolužákovi, dokáže si říct, co je pro ni příjemné. Potřebuje být ale vždy první v roli odpočívajícího. Práce s tělem a současně použitím hlasu je ve zkrácené formě využíváno také při školním vyučování ve chvílích, kdy pedagog pozoruje narůstající neklid. Zařazovány jsou především kroky z části In – 20.-23.

Shrnutí

Pojednání o Gendosově tuvinské rozcvičce lze doplnit studiem dalších prací autorky kapitoly, zejména její diplomové práce s názvem *Specifika a přínos tuvinské hudby a zpěvu pro českou muzikoterapii* (Drlíčková, 2014). V této práci je popsán design výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na získání původních materiálů z Tuvy a jeho aplikaci v podmínkách české muzikoterapie. Tímto pojednáním zároveň uzavíráme materiál, který tato publikace přináší. Otevírá se tím však cesta pro snahu zájemců o vlastní aplikace výše popsaných aktivit.

Závěr

„Byla jedna škola, do které chodili výjimeční žáci. Výjimeční nejen v tom, co dělat nemohli, ale také v tom, jací byli a jak je viděli učitelé. Učitelé měli tyto žáky rádi a žáci jim proto důvěřovali. Třídy byly naplněné respektem, humorem a spokojeností, který inspiroval nejen slova učitelů, ale také písně, pohádky, příběhy, kresby, scénky, dotyky, nápady, které v průběhu času otevíraly dveře tam, kde si mnozí z nás na začátku nedokážou představit ani jedině. Když se náhodou objevila nějaká překážka nebo těžkost, mohli jste se spolehnout, že na ni žádný z žáků ani učitelů nezůstane sám. A i když těžké chvíle ne vždy nabízejí možnost úlevy pro žáky a ne vždy řešení pro učitele, přesto se lze vždy spolehnout, že se objeví nějaký „anděl strážný“, který nás s láskou a porozuměním vezme za ruku, dokud nenabereme více odvahy a sil.“

Toto přejeme českým školám a především všem jejím „výjimečným“ žákům!

Autoři

Literatura:

- ALVIN, J. 1978. *Music Therapy for the Autistic Child*. New York: Oxford University Press.
- BAY, M. 2011. *Guitar songbook for Music Therapy*. Pacific: Mel Bay Publications.
- BEAN, J. 1986. Music Therapy Techniques with the Cerebral Palsied Child for developing Voluntary Moror Control. In *The British Journal of Music Therapy*. East Barnet: British Society for Music Therapy. 17/3.
- BEAN, J., OLDFIELD, A. 2005. *Pied Piper: Musical Activities to Develop Basic Skills*. London: Jessica Kingley Publishers.
- BROUDY, H. 1976. Three modes of teaching and their evaluating. In GEPHART, J., W. *Evaluation in teaching*.
- BRUSCIA, K. 1987. *Case Studies in Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- BURKHART, L. 2013. *What is alternative and augmentative communication?* Toronto: International Society for Alternative and Augmentative Communication. Citováno 20.3.2013. Dostupné na: www.isaac-online.org
- DIJKSTRA, I., HAKVOORT, L. 2004. How to deal music? Enhancing coping strategies in music therapy with clients suffering from addiction problems. In *Music Therapy Today*. V (5), 2004.
- DRLÍČKOVÁ, S., 2014. Specifika a přínos tuvinské hudby a zpěvu pro českou muzikoterapii. Olomouc. diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta.
- DRLÍČKOVÁ, S., Muzikofiletika. In *Arteterapie*. 2014, č. 34, s. 75-89.
- DUDEK, A. 2002. *Halí belí*. Ostrava: Librex.
- HICKSON, A. 2000. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- HOZER, L. DRLÍČKOVÁ, S. 2012. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HERDEN, J., JENČKOVÁ, E., KOLÁŘ, J. 1992. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum.
- HURDOVÁ, E., SÝKOROVÁ, E., JURKOVIČ, P. 2005. *Hrajeme a zpíváme si s pohádkou*. Praha: Rotag.
- HURNÍK, I. 1969. *Příběhy jedné kapely*. Praha: Supraphon.
- KRČEK, J. *Musica Humana. Úvod do muzikoterapie*. Hranice: Fabula, 2008.
- KRUŽÍKOVÁ, L. 2013. *Kontaktní písně v muzikoterapii*. (Disertační práce, Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta.
- LECHTA, V. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- MARCINKO, L. 2005. *Strašidla a pohádkové bytosti*. Praha: Portál.
- MÁTEJOVÁ, M., MAŠURA, S. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN.
- NORDOFF, P., ROBBINS, C. 1980. *Creative Music Therapy*. New York: Nordoff-Robbins Center for Music Therapy: New York University.
- NORDOFF, P., ROBBINS, C. 2006. *Music Therapy in Special Education*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- PAVLICEVIC, M. 2003. *Groups in Music: Strategies from Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- SCHELD, K., MC CLAIN, F. 2000. *Guitar songbook for Music Therapy*. Pacific: Mel Bay Publications.
- SCHWARTZ, E. K. 2012. *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Melrose, MA: Center for Early Childhood Music Therapy, LLC.
- SLAVÍK, J. 1995. Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 35, č. 2, s. 19 – 20. 1994/1995.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově-Artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- STERN, D. 1985. *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- TUČKOVÁ, J. 2012. *Říčky pro rozvoj řeči*. Praha: Portál.
- WHO (Světová zdravotnická organizace). 2004. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví*. Praha: Grada.
- WIGRAM, T. L., DE BACKER, J. 1999. *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- SAPERSTON, B., WIGRAM, T., WEST, R. 2000. *The Art and Science of Music Therapy*. Amsterdam: Hardwood Academic Publishers.
- WIGRAM, T. 2004. *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators, and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.



Publikace byla připravena v rámci projektu Podpora zavádění expresivních terapií do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v MSK, registrační číslo CZ.1.07/1.2.25/01.0029. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ