

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Vendula Šolcová

**Práce s hlasem v technikách zkušenostně
reflektivního učení**

Ročníková práce

Vedoucí práce: Mgr. Jan Nehyba

2014

Prohlašuji, že jsem tuto ročníkovou práci vypracoval/a samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Podpis autora práce

Zde bych ráda poděkovala vedoucímu své ročníkové práce, Mgr. Janu Nehybovi za umožnění vzniku této práce, osobní přístup a jeho cenné rady při návrhu, tvorbě a psaní práce.

Anotace

Text se věnuje problematice práce s hlasem v některých vybraných technikách zkušenostně reflektivního učení, konkrétně způsobům, jak s hlasem v těchto technikách pracovat. Teoretickými koncepty, na nichž je práce postavena, jsou primárně práce s hlasem a dále zkušenostně reflektivní učení. Tyto jsou v textu blíže představeny na začátku práce.

Klíčová slova

Zkušenostně reflektivní učení, práce s hlasem, lektor, techniky zkušenostně reflektivního učení.

Obsah

ÚVOD	2
1. PRÁCE S HLASEM	3
1.1. Hlasivky	4
1.2. Práce s dechem	4
1.3. Správné držení těla pro práci s hlasem.....	5
2. ZKUŠENOSTNĚ REFLEKTIVNÍ UČENÍ.....	6
2.1. Techniky užívané v rámci zkušenostně reflektivního učení	7
2.2. Lektor zkušenostně reflektivního učení.....	7
3. PRÁCE S HLASEM V TECHNIKÁCH ZKUŠENOSTNĚ REFLEKTIVNÍHO UČENÍ.....	9
3.1. Imaginace	9
3.2. Hra v roli.....	11
3.3. Motivace	11
ZÁVĚR	13

Úvod

Tato práce se zabývá tématem Práce s hlasem v technikách zkušenostně reflektivního učení. Výzkumná otázka, na kterou se zde zaměřuji, zní **jak pracovat s hlasem v jednotlivých technikách zkušenostně reflektivního učení**¹? Mým cílem bylo zjistit, jakým způsobem je potřeba pracovat s hlasem ve vztahu k jednotlivým vybraným technikám ZRU pro dosažení konkrétního požadovaného efektu a jednoznačnosti sdělení. Tato práci poukazuje na důležitost tohoto tématu a tím i rozšiřuje povědomí o jeho významnosti, mohla by následně pomoci nejen lektorům zkušenostně reflektivního učení, ale i dalším aktérům vzdělávacího procesu ke zkvalitnění výuky, ale i obecně projevu jako takového.

Práce zasahuje hned do několika oblastí. První z těchto je práce s hlasem. Mnoho autorů popisuje práci s hlasem ve vztahu k hlasové výchově soustředující se především k využívání hlasu za účelem zpěvu. Další zdroje týkající se hlasového projevu se pak vztahují nejčastěji k rétorice. Práce s hlasem popsána v této práci, je jakýmsi prolnutím obou těchto témat a jejich rozšířením pro využití v konkrétních technikách. Další kontextuální souvislosti je pak koncept ZRU a některé vybrané techniky v rámci něj užívané.

Rozhodla jsem se zabývat tímto tématem především proto, že vzhledem k jeho specifčnosti jsem při bližším ohledání okruhu dostupné literatury nenašla žádnou publikaci, která by se tímto tématem zabývala přímo, a to i přes to, že mnoho autorů hovoří o důležitosti tohoto tématu. Dále také popsání tohoto tématu považuji za přínosné pro zkvalitnění práce lektorů či učitelů. Osobním faktorem sehrávajícím pro mne velkou roli při volbě tohoto tématu bylo to, že se již přes deset let učím sólovému zpěvu, navštěvovala jsem několik pěveckých sborů a obecně mě již dlouhou dobu zajímá práce s hlasem. Dalším důvodem pak bylo absolvování adaptačního kurzu v rámci mého oboru, kde jsem se setkala s mnoha zajímavými technikami týkajícími se ZRU, které mne velmi zaujaly.

Pro vytvoření práce jsem používala několik metod, v první části práce jsem se věnovala analýze pro zjištění, co je práce s hlasem a následně jsem prováděla aplikaci do konkrétních technik ZRU. Dále se pak jednalo také o syntézu a pozorování.

Text je strukturován na tři části (úvod a závěr nezapočten). V prvních dvou z nich představuji teoretické koncepty, které jsou důležitým pilířem pro pochopení samotné problematiky mé práce, která je popsána v části třetí.

¹ Dále jen ZRU.

1. Práce s hlasem

Pro jednotlivé techniky, kterými se ve své práci zabývám, považuji za nezbytné upřesnění některých pojmů dále v kontextu užívaných. Prvním z těchto je práce s hlasem, jakožto klíčový pojem pro pochopení ostatních souvislostí plynule navazujících na tento.

Při přípravě ke správnému pěveckému tvoření tónu se zaměřujeme především na správnou techniku zpěvu, jehož součástí je správné dýchání, artikulace a výraz. Tyto parametry jsou pak v mnohém shodné s parametry zdravého mluveného projevu. Zpěv a mluvené slovo mají mnoho společných znaků. (Stavíhová, 2008)

Obecně lze říci, že práci s hlasem se zabývalo již mnoho autorů. Především se však jedná o specifickou práci s hlasem pojmenovávanou též jako hlasová výchova, která slouží ke kultivaci a rozvoji hlasu v rámci pěveckého projevu a to nejen po stránce technické, ale i výrazové a emocionální. Tento pojem však zaštiťuje také projev mluvní.

V současné době se hlasová výchova u nás téměř vytratila, Válková (2005) se zmiňuje o faktu, že nároky na kvalitu hlasové připravenosti pro výkon všech profesí uplatňujících hlas a jeho dovednost poklesly postupem času na minimum.

Pro svoji práci pokládám za vhodné specifikovat některé pojmy, jež významně ovlivňují práci s hlasem v každé z jednotlivých níže uvedených technik.

Prvním z těchto pojmů je **rezonance**, ta se významně podílí na správné artikulaci (Dršata, 2011). Dle Rychecké (2007) je možné rezonanci chápat jako rozeznění všech rezonančních dutin hlasem neseným výdechovým proudem.

Intonací dle Zámečnickové (2009) rozumíme modulaci souvislé promluvy. Realizuje se proměnou výšky tónu a síly užitého hlasu, mluvním tempem, pauzami, změnami hlasové barvy.

Tempo, frázování je rytmické a významové členění promluvy na logické celky a členění věty na kratší větné úseky (fráze, promluvové úseky) (Novotná-Hůrková, 1979).

Mareš a Křivohlavý (1990) píšou o paralingvistických aspektech řeči, v těch se jedná o to, JAK je sdělení řečeno. Prvním z aspektů je **intenzita hlasového projevu**. Tímto pojmem se rozumí hlasitost projevu, která je v průběhu sdělení měnná. Dále se jedná o barvu hlasu – jak vypadá spektrální složení akustické formy projevu mluvího. Můžeme se zaměřovat pak i na délku, rychlost či přestávky v projevu.

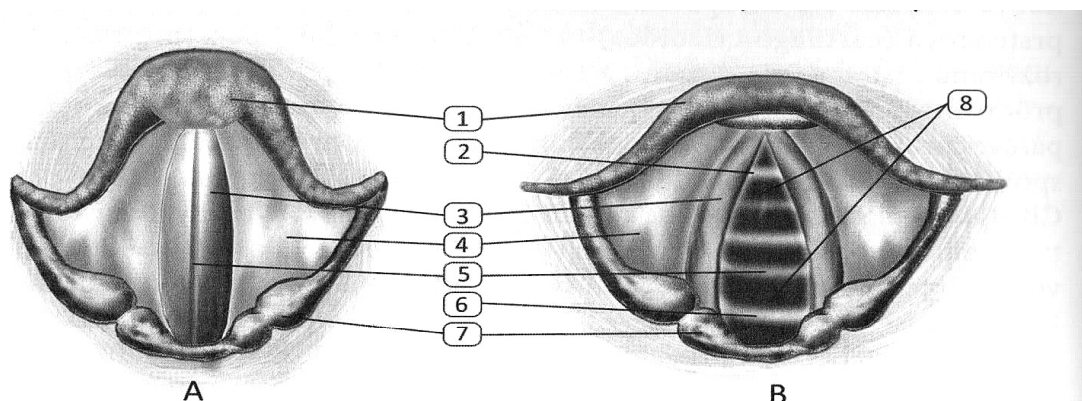
Zámečnicková (2009) se zmiňuje o **artikulaci**. Jde o diferenciaci jednotlivých zvuků lidské řeči – hlásek, která vzniká činností mluvidel. Správná artikulace neboli přesné tvoření hlásek jazyka je podmínkou pro srozumitelnost mluveného slova. Hlavním předpokladem pro návyk přesné artikulace je uvědomění si práce, kterou mluvidla vykonávají, dále členění a modifikace vzduchového proudu při výslovnosti. **Výslovnostní styl** neboli volba výrazových prostředků je taktéž důležitou součástí.

1.1. Hlasivky

Podívejme se nyní na stavbu hlasivek pro pochopení biologického podtextu.

Hlasivky jsou sval a je tedy možné je posilovat a zdokonalovat nejen pro pěvecké účely, ale i pro usnadnění komunikace nebo právě pro takové techniky, kterými se zde budeme dále zabývat.

Hlas se vyvíjí spolu se svalovou a nervovou soustavou člověka. Je zprostředkovan fonačním neboli hlasovým ústrojím nacházejícím se v hrtanu (Frostová, 2010).



Obr. 14: Hlasivky

A – uzavřená hlasová štěrbina (fonační postavení, vzniká tón)

B – otevřená hlasová štěrbina (klidové postavení, nevzniká tón, klidné dýchání)

1 – příklopka hrtanová (epiglottis), 2 – přední komisura, 3 – hlasivky (pravé vazy hlasové), 4 – ventrikulární řasy (nepravé vazy hlasové), 5 – hlasivková štěrbina (glottis), 6 – zadní komisura, 7 – chrupavka (cartilago corniculata), 8 – vnitřní výstelka průdušnice.

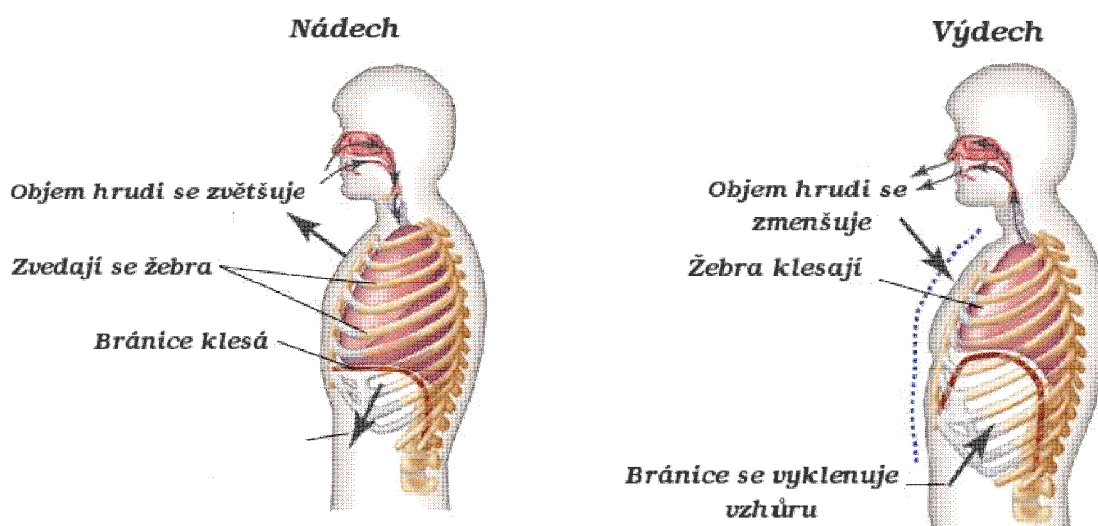
Obrázek 1 - Schéma hlasivek (dle Frostová, 2010)

1.2. Práce s dechem

Godin a Palovčík (1958) píše, že dýchání je základní podmínkou tvoření hlasu, a dále, že předpokladem při studiu dýchání jak při zpěvu, tak při mluveném projevu je poznání anatomie a fyziologie dýchacího ústrojí. Nastíním zde tedy alespoň základy.

Rozlišujeme celkem tři druhy dýchání, z nichž pro kvalitní práci s hlasem je správné používání v pořadí druhého, tzv. bráničního dýchání, které se provádí přes bránici. Bránice je nejdůležitějším dýchacím svalem nacházejícím se na pomezí dutiny hrudní a dutiny břišní (Rosypal, 2003), na obrázku níže je znázorněna práce bránice při správném nádechu a výdechu.

Správným dýcháním se zabývá Tichá (2004). Při nádechu i výdechu by měla ramena i hrudník zůstat z větší části v klidu, nádech provádíme nosem, dech cítíme na horním patře. Nabíráme jen tolik vzduchu, kolik potřebujeme, důležitý je regulovaný proud výdechu ústy. Při tvorbě tónu je podstatná i artikulace, vyslovujeme zřetelně, ale uvolněně.



Obrázek 2 – Práce bránice při správném nádechu a výdechu (dle Kos, 2012)

S dechem souvisí také psychika, psychické napětí vždy ochromuje dech (bránici) a vyvolává nežádoucí tenzi i u ostatních svalů, zejména pak mimických, kořene jazyka, svaly ramen či krční páteře (Tichá, 2004).

1.3. Správné držení těla pro práci s hlasem

Posledním pojmem vztahujícím se k práci s hlasem, avšak rovněž neopomenutelným je správné držení těla, které se vztahuje jak ke zpěvu, tak i ke správnému mluvenému projevu.

Základem je vzpřímený postoj (či sed) s mírně vypjatým hrudním košem, ramena by měla být uvolněná, tělo celkově napříměné, zátylek mírně protažený vyvažujíc správné držení hlavy. Při postoji máme mírně rozkročená chodidla, plně opřená o zem, váha těla je na obou nohou, pocitovaná více vpředu (Tichá, 2004).

2. Zkušenostně reflektivní učení

Pro nastínění jednotlivých technik, kterými se zde zabývám, je dále směřovat se na koncept, jehož se tyto techniky přímo týkají. Tímto celkem je zkušenostně reflektivní učení.

Zkušenostně reflektivní učení je v současné době vzdělávacím konceptem spojeným s poměrně extenzivním rozvojem napříč mnoha vědními disciplínami. V tuzemském prostředí bývá často ztotožňován s pojmem zážitková pedagogika, jež se věnuje aktivitám spojeným s využitím volného času (Kolář, Nehyba, Lazarová, Knotová, 2011).

Dále Kolář, Nehyba, Lazarová, Knotová (2011) píše, že definic zkušenostně reflektivního učení existuje mnoho. Obecně lze však říci, že zkušenostně reflektivní učení je takový proces, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informacím pak přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.

Hanuš a Chytilová (2009) tvrdí, že zážitková pedagogika je systémovým pojetím pedagogiky, která se snaží působit na celého člověka a to včetně jeho emocionální složky, přičemž cílem tohoto pojetí byl vždy více rozvoj jedince a rozvoj jeho osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech než samotné získání vědomostí a dovedností.

Jirásek (2004) myslí zážitkovou pedagogikou výchovné procesy, které „pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových situací, za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života“ (Jirásek, 2004, s. 15).

Jak je tedy zřejmé, vymezení zkušenostně reflektivního učení a zážitkové pedagogiky se u autorů různí, vždy však jen drobnými detaily. Inspirací všech výše zmíněných byli například Kurt Hahn, John Dewey, David Kolb, Kurt Lewin, Carl R. Rogers, Chris Argyris, Donald Schön či Jean Piaget (Kolář, 2013).

Pro mou práci budu tedy nadále používat pojem zkušenostně reflektivní učení, jelikož rozdíly vyplývající z definic mezi oběma zde zmíněnými vzdělávacími koncepty považuji pro svou práci za zanedbatelné.

2.1. Techniky užívané v rámci zkušenostně reflektivního učení

Pro svou práci považuji za důležité také objasnit pojmy technika a metoda, především pro srozumitelnost a pochopitelnost následujících souvislostí.

Na definování těchto pojmů se již podílelo mnoho autorů, například Kraus (2005) či Průcha, Walterová, Mareš (2003), jejich vymezení však můžeme najít i v Ottově všeobecně encyklopedii.

Z hlediska vhodnosti pro mou práci se mi nejlépe jeví definice metod a technik dle Valenty (1998), nadále budu vycházet tedy pouze z těchto.

Pojem **technika** je v pedagogickém kontextu užíván především jakožto způsob osvojování učiva či provádění jiných úkonů ve vztahu k učivu (opakování, aplikace) žákem, současně však také může jít o určité postupy řízení procesů učitelem (Valenta, 1998).

Druhým, neméně důležitým pojmem je pojem **metoda**, jevíci se dle Valenty (1998) jako určitý způsob činnosti, kterým se žáci jaksi zmocňují učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tímto tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení jaksi navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.

2.2. Lektor zkušenostně reflektivního učení

Specifickým pojmenováním pro osobu vedoucí kurzy zkušenostně reflektivního učení je termín lektor. Zde blíže objasním význam tohoto slova.

Lektor je pedagogický pracovník, který vzdělává převážně dospělé osoby, pracuje v oblasti dalšího vzdělávání. Pojem **lektor** byl zaveden po druhé světové válce, kdy nastala potřeba oddělit školní vzdělávání od mimoškolního. (Vaňková, 2013). Průcha a Veteška (2012) píše, že kromě kvalifikačních nároků by měl disponovat andragogickým vzděláním, případně akreditovaným rekvalifikačním vzděláním pro pracovní činnost lektor/lektorka .

Jeho činností je vedení seminářů, diskuzí či besed, dále plní roli průvodce, komentátora nebo poradce. Zabývá se také vedením školení, seznamováním s novými informacemi anebo postupy ve vyučované oblasti (Jůva, 1986).

Musí disponovat zkušenostmi a znalostmi ze svého oboru, zvládat psychologii osobnosti, odvětví andragogiky a didaktiky dospělých. Dále musí ovládat komunikační, rétorické a organizační dovednosti, stejně tak jako umění motivace (Palán, 2002). Hanuš a Chytilová (2009) zdůrazňují, že motivace hraje významnou a nezastupitelnou roli.

Lektor by měl být osobností s charismatem, měl by v v posluchačích zanechat stopu (Medlíková, 2010).

Ve spojení lektor a zážitková pedagogika nebo osobnostně sociální rozvoj se často používá termínu **instruktor**. Jde o odborného školitele, který řídí praktický nácvik cílený na osvojení intelektuálních, motorických a senzomotorických dovedností. Je tedy zaměřen více prakticky. Lektor by však měl být flexibilní a být schopen zastat více rolí, dle potřeb zadavatele nebo cílové skupiny (Vaňková, 2013).

3. Práce s hlasem v technikách zkušenostně reflektivního učení

Pro rozdělení jednotlivých technik užitých v rámci zkušenostně reflektivního učení jsem se inspirovala opět Valentou (1997), ten rozděluje metody a techniky do několika kategorií, z nichž ta, jíž se zde budu zabývat, nese název **Metody verbálně-zvukové**.

Funkce a cíle těchto metod jsou popsány takto:

obecně tyto metody směřují jednak k osvojení kvalitního naslouchání (soustředěné vnímání, analýza verbálního projevu a paralingvistických prvků, interpretace zprávy, projevování pozornosti apod.), dobré techniky řeči (tvoření slov a zvuků, srozumitelnost řeči apod.), dále k práci s výrazem řeči (paralingvistikou) nebo zvuku (barva, výška, síla, temporytmus, akcentace apod.), k sledování vztahu verbální a nonverbální komunikace, kultivace plynulosti, pohotovosti, úspornosti či květnatosti mluvního projevu, kultivaci vztahu myšlení a řeči (schopnosti definovat a vyjadřovat různé typy myšlenek), vztahu řeči (zvuku) a sociálně-kulturních kontextů (různé řečové žánry, nářečí, jazyk úředníků apod.), vztahu řeči a situace (jazyková úroveň užitá v komunikační situaci, strategie a taktiky v komunikačních situacích) a k estetizaci řeči a jejímu uměleckému využití (dramatické hraní, tvorba situace řeči, výrazová mluva, stylizovaná hra, přednes...) (Valenta, 1997, s. 162).

Pokládám za důležité zde ještě zmínit, že pro správnou práci s hlasem je vždy důležité udržovat koordinační rovnováhu čtyř základních hlasových složek, o nichž píše Válková (2005), jimiž jsou složka hlasotvorná, dechová, artikulační a psychosomatická.

Dále se zde budu zabývat třemi vybranými technikami, které považuji za klíčové, užívanými v rámci zkušenostně reflektivního učení, jimiž jsou: imaginace, hra v roli a motivace. U každé z nich popíši, jak je při ní vhodné pracovat s hlasem.

3.1. Imaginace

První technikou, kterou jsem se rozhodla popsat blíže je imaginace. Dle Valentova (1997) členění by mohlo jít o hlasité čtení ve spojení s imaginativní hrou.

Jak Zámečnicková (2009) píše, výběr textu při imaginaci ² hraje zásadní roli. Délka textu by měla být přiměřená, dalším důležitým faktorem je hlasitost přednesu. To, co imaginace v posluchači vyvolává, souvisí také se správnou intonací.

² Imaginace je prostorem svobody, jde o představy, tvoření obrazů, v nichž se promítají naše přání, strachy, touhy a tvůrčí schopnosti (Kast, 1999).; dle Valenty (1997) jsou cíly (imaginativní hry) primárně rozvoj představivosti, tvořivosti, dále pak hledání různých významů a příběhů věcí, různých možností jejich užití atd.

Domnívám se, že při imaginaci je tedy důležité zaměřit se na to, co chceme v posluchači vyvolat. Imaginace jsou realizovány často jakožto relaxační techniky (například v rámci muzikoterapie³), v jejich důsledku se posluchač může zamýšlet nad nějakým hlubším tématem, které bývá v imaginativně zaměřeném textu skryto. Volíme nejčastěji tlumený a klidný hlas, abychom vytvořili pro posluchače příjemné prostředí, v němž má možnost pracovat se svou představivostí a se sebou samým (Kast, 1999).

Osobě, která bude imaginaci vést, by měl vybraný text také „sedět“, přednes by měl být vždy důvěryhodný (Zámečnicková, 2009). Intonace při uskutečňování imaginativních technik by měla být lehká, výslovnostní styl je dán povahou předčítaného textu. Frázování a rytmizace by měly být uzpůsobeny dle logiky textu. Mluvní tempo se odvíjí od toku příběhu, stejně jako gradace přednesu stran hlasitosti.

Velmi důležité jsou také nádechové pauzy, jak píše i Zámečnicková (2009), protože dotváří celkový efekt přednesu, imaginace. Pro nácvik správných nádechových pauz je nevhodnější čtení textu nahlas.

Novotná-Hůrková (1979, s. 17) píše: „Při členění věty na úseky je třeba si uvědomit, že pauza (nebo řikejme jí přesněji předěl) nemusí být vždy stejně výrazná a mít stejný rytmický charakter. Její výraznost určuje stupeň důležitosti myšlenek obsažených ve větých úsecích, které ohraničuje.“

Recitátor, lektor či kdokoliv, kdo má text následně prezentovat před publikem by si jej měl v první řadě přečíst a z hlediska jeho fyziologických možností, ale i z hlediska členění a logiky celého textu do něj doplnit – naznačit nádechové pauzy. Je možné používat více značení pro rozlišení kupříkladu pauz krátkých a dlouhých. Následně je vhodné si text nacvičit předčítat nahlas, po několikerém přečtení je dobré požádat někoho dalšího, aby si přednes poslechnul zejména z důvodu srozumitelnosti sdělení textu (Zámečnicková, 2009).

Při realizaci této techniky je také důležité, jak má přednášející rozvinut prostorový cit⁴, ten je velmi zásadní pro celkové vyznění imaginace. Více o něm píše Šárka Štembergová-Kratochvílová (1990, 1994). Úzce též souvisí s navozením pocitu bezpečí a s komfortní zónou, které se věnuje podrobněji Nehyba (2007).

³ Více viz Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. (Vyd. 1., 295 s.) Praha: Grada.

⁴ Prostorový cit označuje, jak je recitátor schopen vnímat prostor a pracovat s ním. Štembergová-Kratochvílová (1994)

3.2. Hra v roli

Druhou mnou vybranou technikou je hra v roli ⁵. Ve zkušenostně reflektivním učení se užívá například při uvádění do problematiky, často také jako motivace u her a dalších aktivit.

Valenta (1997) stanovuje několik druhů hry v roli, jako jsou simulace, alterace nebo například charakterizace. Hra v roli může mít scénář nebo je volná.

Z mého pohledu je důležitým faktorem pro hry v roli dle scénáře volba námětů a předloh, dle nichž je scénář postaven. O výběru těchto předloh píše například Machková (1998) a zdůrazňuje jejich význam.

Ať už se bude jednat o kterýkoliv druh hry v roli, obecně můžeme říci, že v této technice je práce s hlasem přizpůsobena především roli samotné. Je možné proměňovat přízvuk, například v případě, že postava herce v dané roli pochází z oblasti, kde je užíváno nějaké nářečí. Z pozorování usuzuji, že tempo, frázování a intonační prvky jsou většinou v rámci hraní v roli výrazné. Pro dokreslení mluveného projevu je v rámci této techniky také časté charakteristické používání nonverbální komunikace vhodně volené dle zastávané role. Způsoby nonverbální komunikace se zabývají například Mareš a Křivohlavý (1990).

Valenta (1997) také píše, že ideálně by měla role vycházet z psychosomatických zdrojů, jimiž myslí tělové impulzy, navozené pocity či představy a myšlenky, dále pak evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním.

Domnívám se, že na konkrétní práci s hlasem při hře v roli může mít vliv také úroveň přijetí role či obecně skupinová dynamika, o nich se blíže zmiňuje opět Valenta (2007) v knize Dramaterapie.

3.3. Motivace

Třetí velmi hojně užívanou technikou v aktivitách zkušenostně reflektivního učení je obecně motivace ⁶. Velkou roli dle mého názoru hraje v rámci motivačních metod a technik práce též již výše zmíněná nonverbální komunikace.

⁵ Hra v roli, jak píše Valenta (1997, s. 53), je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem.

⁶ Motivace je dle Plhákové (2007) jakýsi souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování a prožívání většinou s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.

Tempo hlasového přednesu v rámci motivace bývá zpravidla svižné, v intonaci se výrazně zobrazují emoce (radost, nadšení, povzbuzení a další). Válková (2005) se věnuje tématu emocionality ve spojení s hlasem, což považuji za velmi významné zvláště při motivačních technikách.

Dále také Válková (2005) píše, že mezi hlasem a osobností člověka je příčinná provázanost. Hlasové aktivity ovlivňují psychiku i somatickou stránku člověka. Dále se zmiňuje o tom, že hlasotvorná aktivita působí svými psychofyzilogickými důsledky také zpětně jako síla rozvoje lidské individuality. Tato tvrzení považuji za velmi výstižná a věcná, z vlastní zkušenosti jsem přesvědčena, že psychické rozpoložení člověka působí jak na mluvený přednes, tak i na zpěv.

Při motivačních technikách hlas přizpůsobujeme jak zvучností, tak i celkovou intenzitou hlasového projevu a hlas může v průběhu sdělení přecházet až ve výkřik. Domnívám se, že výslovnostní styl v rámci motivace může být modifikován dle vhodnosti vždy v konkrétním případě s ohledem na vyznění sdělení. Frázování, dle mého názoru, není z hlediska motivace příliš směrodatné, že spíše než na obsah sdělení je důraz kladen více na samotný přednes.

Častým prvkem užívaným při motivaci je Valentou (1997) pojmenovaná akce – narace, v níž jde vlastně o popisování chování druhého s pomocí jeho vlastní přímé řeči.

Závěr

Tato práce se zabývala hledáním odpovědi na otázku **jak pracovat s hlasem v technikách zkušenostně reflektivního učení?** Dospěla jsem k zjištění, že každé ze zde popsaných technik je nutné přistupovat individuálně a specificky, bohužel, konkrétní postupy pro práci s hlasem ve spojení s těmito technikami nejsou nikde prozatím blíže určeny.

Domnívám se tedy, že v rámci imaginace je důležité zaměřit se vždy co nejbližší na konkrétní provedení techniky v kombinaci s vhodným navozením atmosféry (například hudbou). Hra v roli by dle mého názoru měla být přizpůsobena co nejvíce požadavkům role, avšak v souladu s možnostmi jednice, který ji hraje. Myslím, že motivační techniky se z těchto tří uvedených nejvíce přizpůsobují konkrétní nastalé situaci.

Za přínos této práce považuji již její samotný vznik, jelikož nahlíží na problematiku, které se prozatím nikdo nevěnoval a to i přes to, že mnoho autorů je přesvědčeno o důležitosti jednotlivých dílčích témat, kterým se práce věnuje. Obsah tohoto tématu však není zdaleka tak úzký, jak jsem si zpočátku myslela, a proto bych se mu ráda věnovala i nadále.

Použitá literatura

- Dršata, J., & Chrobok, V. (2011). *Foniatric, hlas*. (321 s.) Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Frostová, J. (2010). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: péče o hlasovou kondici učitelů*. (1. vyd.) Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- Godin, I., & Pavlovčík, M. (1958). *Hlasová výchova*. (Vyd. 1., 158 s.) Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatury, n. p.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. (Vyd. 1., 192 s.) Praha: Grada.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1.(1.) Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>
- Jůva, V. (1986). *Mimoškolská výchova dospělých*. (1. vyd., 118 s.) Brno.
- Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. (Vyd. 1., 295 s.) Praha: Grada.
- Kast, V. (1999). *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. (Vyd. 1., 167 s., Překlad Jan Černý). Praha: Portál.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (1.) Brno: Masarykova univerzita.
- Kolář, J., Nehyba, J., Knotová, D., & Lazarová, B. (2011). Zkušenostně reflektivní učení ve vzdělávání (nejen) sociálních pedagogů. In: Bargel, M., Jarosz, E., Jůzl, M., *Sborník příspěvků z mezinárodní konference: Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. (pp. 141-147). Brno: Institut mezioborových studií.
- Kos, M. (2012). *Kineziologie hrudníku a břišní stěny* [online]. Retrieved from: <http://www.fsps.muni.cz/impact/klinicka-kineziologie-3/kineziologie-hrudniku-a-brisni-steny/>; přeloženo na: <http://ajurvedske-lazne.cz/?q=dychani>
- Kraus, J. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. (Vyd. 1., 879 s.) Praha.
- Machková, E. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. (199 s.) Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990) *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. (161 s.) Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti, manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- Nehyba, J. (2007). *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita, Brno.
- Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích*. (2003). (Vyd. 1., 735 s., Editor Jiřina Bulisová). Praha: Ottovo nakladatelství.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.
- Palková, Z. (1997). FONAČNÍ HLASOVÉ ÚSTROJÍ. In: *FONAČNÍ HLASOVÉ ÚSTROJÍ*. (Vyd. 2., 360 s.) Praha: Karolinum. Retrieved from: http://fu.ff.cuni.cz/vyuka/cestina_cizinci/02.pdf
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. (1. vyd.) Praha: Academia.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. (Vyd. 1., 294 s.) Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. (4., aktualiz. vyd.) Praha: Portál.
- Rosypal, S. (2003). *Nový přehled biologie*. (1. vyd.) Praha: Scientia.
- Rychecká, P. (2007). Hlasová příprava z edice Letem světem. *Hlasová příprava v dramatické výchově jako součást rozvoje komunikativních dovedností*. Brno.
- Stavinochová, M. (2008). *Problematika hlasové výchovy v hodinách hudební výchovy u žáků 7. tříd ZŠ* (Disertační práce). Masarykova univerzita, Brno.
- Štembergová-Kratochvílová, Š. (1990). *Výrazová hlediska mluveného projevu*. (58 s.) Praha: Skripta Lidové konzervatoře Středočeského kraje.
- Štembergová-Kratochvílová, Š. (1993). *Metodika mluvní výchovy dětí*. (Vyd. 2., uprav. a rozš.) Praha: Akademie múzických umění.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tichá, A. (2004). *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. (95 s.) Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.

Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy*. (Vyd. 1., 269 s.) Agentura Strom.

Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. (Vyd. 1., 252 s.) Praha: Grada.

Válková, L., & Vyskočilová, E. (2005) *Hlas individuality*. (Vyd. 2.) Praha: Akademie múzických umění.

Vaňková, Z. (2013). *O proměně myšlení začínajících lektorů vlivem studia* (Diplomová). Masarykova univerzita, Brno. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/342212/ff_m/

Zámečnicková, E. (2009). *Cesta k přednesu, aneb, Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. (1. vyd., 139 s.) Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.