

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lucie Drdová

HRY A TECHNIKY EXPRESIVNÍCH PŘÍSTUPŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Olomouc 2020

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hry a techniky expresivních přístupů v mateřské škole“ zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Lenky Kružíkové, Ph.D., a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

Dne 10.7. 2020

.....

V Olomouci

podpis

Poděkování

Nejprve bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Lence Kružíkové, Ph.D., za odborné metodické vedení, poskytnutí cenných rad a za čas, který mi věnovala během vytváření této práce. Dále bych ráda poděkovala kolegyním z mateřské školy za vstřícnost a dětem ze třídy Berušek za pomoc při realizaci výukového programu.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za trpělivost a podporu nejen během studií, ale i při psaní této diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání.....	10
1.2 Dítě v předškolním vzdělávání	11
1.2.1 Vývoj poznávacích procesů.....	12
1.2.2 Vývoj motoriky	13
1.2.3 Sociální a emoční vývoj	13
1.3 Expresivní přístupy v předškolním vzdělávání.....	14
1.3.1 Dítě a jeho tělo.....	14
1.3.2 Dítě a jeho psychika	15
1.3.3 Dítě a ten druhý	15
1.3.4 Dítě a společnost.....	15
1.3.5 Dítě a svět	15
2 EXPRESIVNÍ PŘÍSTUPY	16
2.1 Formy expresivních přístupů	16
2.2 Klasifikace expresivních přístupů.....	17
2.3 Expresivní přístupy v zahraničí	17
3 OBLAST HUDEBNÍ.....	20
3.1 Hudební pedagogika, muzikoterapie a muzikofiletika	20
3.1.1 Metoda Carla Orffa.....	22
3.1.2 Metoda Zoltána Kodálye	22
3.1.3 Metoda E. J. Dalcroze.....	23
3.2 Formy a prostředky v muzikoterapii.....	23
3.2.1 Hra na tělo	24
3.2.2 Hlas	24
3.2.3 Hudební nástroje.....	25

3.3	Metody a techniky muzikoterapie aplikovatelné v předškolním vzdělávání.....	27
3.3.1	Hudební improvizace.....	28
3.3.2	Hudební interpretace.....	29
3.3.3	Kompozice hudby.....	29
3.3.4	Poslech hudby.....	30
3.4	Využití muzikoterapie a muzikofiletiky v předškolním vzdělávání.....	30
3.4.1	Klima třídy a sociální intervence.....	31
3.4.2	Motorika.....	31
3.4.3	Vnímání.....	32
3.4.4	Komunikace.....	32
3.4.5	Lateralita.....	32
3.4.6	Prostorová a časová orientace.....	33
4	OBLAST VÝTVARNÁ.....	34
4.1	Arteterapie vs. artefiletika.....	34
4.2	Výtvarný projev předškolního dítěte.....	35
4.3	Metody a techniky arteterapie aplikovatelné do předškolního vzdělávání.....	36
4.3.1	Imaginace.....	36
4.3.2	Animace.....	37
4.3.3	Restrukturalizace.....	37
4.3.4	Rekonstrukce.....	37
4.4	Výtvarné výrazové prostředky.....	38
5	OBLAST DRAMATICKÁ.....	40
5.1	Dramaterapie a dramatická výchova.....	40
5.2	Techniky a prostředky dramaterapie využitelné v předškolním vzdělávání.....	41
6	OBLAST TANEČNĚ-POHYBOVÁ.....	42
6.1	Tanec vs. pohyb.....	42
6.2	Výběr technik tanečně-pohybové terapie využitelné v předškolní edukaci.....	43

6.2.1	Technika bazálního tance Marian Chaceové	43
6.2.2	Body-ego technika Trudi Schoopové	44
6.2.3	Primitivní exprese.....	44
7	METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	45
7.1	Cíle diplomové práce	45
	Hlavní cíl práce.....	45
	Cíle výukového programu	45
7.2	Předmět diplomové práce	45
7.3	Cílová skupina a její charakteristika	46
7.4	Způsob ověření výukového programu v praxi	46
8	PRAKTICKÁ ČÁST	47
8.1	Realizace výukového programu.....	47
8.2	Možnosti využití výukového programu	48
8.3	Výukový program – Indiánský svět.....	49
8.3.1	Týden první – Seznamujeme se s indiány	49
8.3.2	Týden druhý – Jak žijí indiáni	60
8.3.3	Týden třetí – Šikovné ruce indiánů.....	66
8.3.4	Týden čtvrtý – Lov, příprava na indiánskou výpravu a vrchol programu	73
9	DISKUZE	80
	ZÁVĚR.....	81
	REFERENČNÍ SEZNAM.....	83
	RESUMÉ.....	88
	SUMMARY	89
	ANOTACE	90
	SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

Hudební, výtvarné, dramatické, či pohybové činnosti jsou běžné aktivity, realizované v předškolním vzdělávání. Kromě tradičních metod, se kterými má každý pedagog zkušenosti, se do těchto činností v posledních letech zařazují i netradiční metody, ať už inspirované alternativním vzděláváním, nebo právě aplikací expresivních přístupů. Na tomto základě bylo zvoleno téma této diplomové práce s názvem *Hry a techniky expresivních přístupů v mateřské škole*. Práce je zaměřena na expresivní přístupy právě z hlediska vzdělávání, nikoli s terapeutickým záměrem.

Během studií a pedagogické praxe měla autorka možnost setkat se s některými expresivními přístupy, které ji velmi zaujaly. Jelikož ráda aplikuje ve své praxi netradiční metody, které rozvíjí tvořivost dětí, jejich fantazii, myšlení, svobodu a zároveň působí i na emoční stránku dítěte a jeho vyjadřovací schopnosti, rozhodla se na toto téma zpracovat výukový program pro pedagogy, kteří nemají žádnou nebo minimální zkušenost s těmito přístupy, a přesto by chtěli své tradiční metody vzdělávání obohatit.

Hlavním cílem této práce je vytvořit výukový program s činnostmi, které obsahují techniky a metody expresivních přístupů, jejich pravidla a zákonitosti, které je možné realizovat v předškolním vzdělávání. Výukový program má sloužit především jako návod či inspirace pedagogům v předškolním vzdělávání, jak zařadit tyto techniky a metody do běžné předškolní edukace. V rámci výukového programu, který má název *Indiánský svět*, se děti seznámí se znaky a odlišnostmi indiánské kultury. Snahou výukového programu je v rámci činností obsahující metody a techniky expresivních přístupů osvojit u předškolního dítěte nové přístupy v oblasti hudební, výtvarné, dramatické a tanečně-pohybové, ale také podpořit rozvoj kreativity, fantazie, vnímavosti a kritického myšlení. Výukový program a jeho činnosti se zaměřují i na sociální kompetence předškolního dítěte, spolupráci a projevy empatie. Dále působí na rozvoj emoční oblasti, kdy se má dítě naučit poznávat emoce nejen svoje, ale i ostatních a seznámit se s různými možnostmi, jak emoce vyjádřit.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu předškolní vzdělávání, jeho charakteristikou, rolí dítěte během vzdělávání v mateřské škole a expresivními přístupy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Další kapitola se zabývá expresivními přístupy z hlediska forem, klasifikací a využití těchto přístupů v zahraničí. Poslední a nejobsáhlejší kapitolou teoretické části je definice jednotlivých expresivních přístupů v oblasti hudební, výtvarné, dramatické a tanečně-

pohybové, popis jejich metod, technik a využití právě v předškolním vzdělávání. Vzhledem k inklinaci autorky k hudbě a výtvarným činnostem, které se také nejvíce objevují ve výukovém programu, jsou tyto dvě oblasti rozsáhleji a detailněji popsány.

Druhá část diplomové práce obsahuje metodologii, kde jsou konkretizovány cíle diplomové práce, dále charakteristika skupiny, kde byl program realizován, předmět práce a způsoby, jakými byl výukový program ověřen v praxi. Hlavní část této kapitoly však tvoří samotný výukový program, který slouží jako návod pro pedagogy, jak využít expresivní přístupy v praxi. Ve výukovém programu jsou popsány jednotlivé činnosti, u kterých je vždy uveden cíl, metoda a technika expresivního přístupu, pomůcky, detailní popis činností s případnými variacemi a odkazy do seznamu příloh, kde čtenář nalezne fotografie činností. Nedílnou součástí jsou postřehy z praxe a doporučení, pomáhající pedagogům vyvarovat se určitým rizikům během realizace programu.

V závěru práce je zhodnocení jak celé diplomové práce, tak i využitelnost výukového programu či smysl zařazování prvků expresivních přístupů do předškolního vzdělávání.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato diplomová práce je zaměřena na využití her a technik expresivních přístupů v předškolním vzdělávání. Následující kapitola charakterizuje předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku a informuje čtenáře o využití expresivních přístupů v předškolním vzdělávání.

Předškolní vzdělávání tvoří neodmyslitelnou součást vzdělávacího systému v České republice. Jedná se o preprimární stupeň vzdělávání, který je uskutečňován ve vzdělávací instituci nesoucí název mateřská škola. Mateřskou školu zpravidla navštěvují děti ve věku od 2 do 6 (7) let, kdy po novelizaci zákona z roku 2017 je pro dítě po dovršení pěti let předškolní vzdělávání povinné s možností domácího vzdělávání.

Podle mezinárodní klasifikační normy ISCED¹, kterou tvoří šest stupňů vzdělávání, je předškolní vzdělávání zařazeno do stupně 0. Na tomto základě je tedy předškolní vzdělávání vnímáno jako prvotní styk dítěte se školním prostředím, realizovaném ve vzdělávací instituci, respektive mimo rodinu (Opravilová, 2016). Svobodová (2007) zdůrazňuje fakt, že vzdělávání v mateřské škole není nejdůležitější, ale předpokládá určitou návaznost mezi těmito subjekty, kdy by mateřská škola měla navazovat a rozšiřovat rodinné vzdělávání. Koťátková (2014) pak definuje předškolní vzdělávání jako počáteční stupeň vzdělávání, které je veřejné a podléhá pokynům a požadavkům MŠMT.

Oproti výše zmíněným definicím Šmelová definuje předškolní vzdělávání z hlediska procesu, nikoli podle stupně vzdělávání, a popisuje jej jako systematický proces, který se odehrává v určitém čase a prostoru, při němž dochází ke vzájemnému působení mezi pedagogem a dítětem a plní se vytyčené cíle vzdělávání. Dále uvádí, že: „*předškolní vzdělávání má svá specifika a je odlišné od školního vzdělávání*“ (Šmelová, 2018, str. 11).

Předškolní vzdělávání je realizováno na základě Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který vychází z Národního programu vzdělávání tzv. Bílé knihy. RVP PV je dokument státní úrovně, který předkládá obsahy, cíle, formy a metody předškolního vzdělávání, a je zároveň východiskem při tvorbě školních vzdělávacích programů jednotlivých institucí.

¹ International standard classification of education – mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Klíčové poslání mateřské školy je zejména doplňovat rodinnou výchovu, navazovat na ni a poskytnout dítěti dostatečně a mnohostranně nasycené prostředí, v němž dítě může aktivně rozvíjet své schopnosti a dovednosti v oblasti tělesné, psychické a sociální.

Při vzdělávání jedince v předškolním věku je důležité zohlednit individuální potřeby dítěte a rozvíjet je dle jeho možností (Šmelová, 2018).

Obsah předškolního vzdělávání

RVP PV (2018, s. 13) představuje obsah vzdělávání jako: „*kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat jako pomocné*“. Podle Váchové (In Svobodová, 2010) je tedy RVP PV obligátní dokument s jasně daným obsahem vzdělávání, se kterým však pedagog může pracovat podle svých preferencí. Rámcový vzdělávací program nám obsah člení do pěti oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Jednotlivé obsahy nesou názvy:

- dítě a jeho tělo;
- dítě a jeho psychika;
- dítě a ten druhý;
- dítě a společnost;
- dítě a svět.

Cíle předškolního vzdělávání

Šmelová (In Svobodová, 2010) a Svobodová (2007) se shodují, že práce s cíli předškolního vzdělávání je jednou z významných kompetencí předškolního pedagoga. Měl by prokázat schopnost stanovit si objektivní a reálné cíle a zároveň by měl vycházet z potřeb a individuálních zvláštností dítěte. Aby cíle byly správně vytyčeny a korespondovaly s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, je důležité, aby si pedagog kladl otázky – co se děti naučí, s jakou hodnotou se děti seznámí a jaký budou mít prostor pro samostatné jednání. RVP PV pracuje s cíli rozřazenými do čtyř kategorií:

- rámcové cíle;
- klíčové kompetence;
- dílčí cíle;
- dílčí výstupy.

Cíle jsou formulované v podobě záměrů a výstupů na dvou úrovních – obecné a oblastní (Šmelová In Svobodová, 2010).

Metody a formy předškolního vzdělávání

Aby pedagog mohl naplňovat vytyčené cíle ve vzdělávání, musí znát nejen metody a formy předškolního vzdělávání, ale především je musí umět využívat v praxi. V některých metodických knihách (např. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, Svobodová, 2007 nebo *Didaktika předškolního vzdělávání*, Šmelová, Prášilová, 2018) a taktéž v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou doporučovány především metody prožitkového a kooperativního učení a také učení hrou. Jak uvádí Svobodová (2010), toto doporučení se shledává s několika problémy, které brání přímé realizaci těchto metod při vzdělávání. Jedním z problémů je nevědomost pravidel užívání těchto metod a také hygienické požadavky, které učitelka musí respektovat, a tím tak omezuje aktivitu dětí spojenou zejména s prožitkovým učením. RVP PV (2018) dále předkládá pedagogům i další metody jako je situační učení a spontánní situační učení, které napomáhají optimálnímu rozvoji dítěte v předškolním věku.

Oproti RVP PV (2018), který uvádí především metody zaměřené na vývoj a potřeby dítěte, Svobodová (2007) rozděluje metody do kategorií souvisejících s naplňováním vytyčených cílů, a to:

- metody zaměřené k naplňování obecných cílů;
- metody zaměřené k naplňování dílčích cílů;
- metody zaměřené k naplňování konkrétních cílů.

Formy vzdělávání jsou definovány dle toho, zda se vzdělávací činnost týká jednotlivce (individuální vzdělávání), skupiny (skupinové vzdělávání) anebo celé třídy (frontální vzdělávání).

1.2 Dítě v předškolním vzdělávání

Helus (2009, s. 99) uvádí dvojí vymezení pojmu dítěte, a to formální vymezení, týkající se věku, které praví že, dítě je: „*jedinec, nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které označíme jako věk či věk dětství,*“ a dále obsahové vymezení, týkající se specifických charakteristik dětského věku jako jsou potřeby, orientace, poznání, vztahy, sebepojetí apod. Helus se defacto neztotožňuje s vymezením pojmu dítěte pouhým věkovým rozhraním a považuje ho za nedostatečné.

Podle Bacuse (2009) je dětství jedno z nejdůležitějších a nejvlivnějších období, kdy se rozvíjí všechny oblasti a stránky dítěte a to, co prožije v tomto období, je klíčové pro jeho další vývoj.

V souvislosti se zaměřením této práce je nutné uvést i definici předškolního věku. Například Vágnerová (2005) popisuje předškolní věk jako období začínající ve 3 letech, typické pro vstup dítěte do předškolní vzdělávací instituce, které končí nástupem do základní školy.

S tímto vymezením se shoduje i Šmelová (2018), která navíc toto období označuje jako „věk mateřské školy.“ Dále při charakterizování předškolního dítěte vychází z teorií psychologa Eriksona (1968) a uvádí aktivitu a pohyb jako nedílnou součást definice (Šmelová, 2018).

V období dítěte předškolního věku dochází k vývojovým změnám zejména v oblastech obratnosti, kultivace výtvarného projevu, sociální a vztahové oblasti a také dochází k formování základů slušného chování (Helus, 2009). Říčan (2013) ještě doplňuje tyto oblasti o vývoj inteligence a tvořivosti, kdy dítě v předškolním věku zdokonaluje své myšlenkové operace a vyznačuje se bohatou fantazií a představivostí.

V kontextu s expresivními přístupy je nutné uvést vývoj jednotlivých psychických procesů dítěte v předškolním věku, jelikož tyto přístupy působí na dítě a ovlivňují ho především po této stránce. Pedagog by měl mít povědomí o úrovni psychických procesů dítěte, aby dokázal přistupovat individuálně a rozvíjel dítě vhodným směrem během vzdělávacího procesu.

1.2.1 Vývoj poznávacích procesů

Jak uvádí Vágnerová, (2005) poznávání dítěte v předškolním věku se orientuje na blízký svět a pravidla, která ve světě platí. Podle Piageta (1970) je tato fáze nazývána jako **období názorného a intuitivního myšlení**. Vágnerová (2005) konkretizuje dětské poznání podle způsobu náhledu na svět a podle způsobu zpracování informací. Pro předškolní dítě je typické soustředění se na výrazné znaky, přesvědčení o správnosti svého subjektivního názoru a ulpívá na přítomnosti.

Helus (2009) se při specifikaci myšlení dítěte opírá o tzv. pseudopojmy, které jsou vytvořeny dítětem podle výrazných znaků vnímaných objektů, jež dítě zaujaly. Dále se shoduje s Vágnerovou na egocentrickém způsobu poznávání, kdy je dítě přesvědčeno o své pravdě týkající se názorů nebo objektů a neopomíjí ani důležitost magičnosti, která pomáhá jedinci pochopit různé situace.

1.2.2 Vývoj motoriky

Během věkové etapy od 3 do 6 let dochází ke značným pokrokům jak v hrubé, tak jemné motorice.

Co se týče pohybové zdatnosti, dítě lépe udržuje rovnováhu, zpřesňuje své pohyby. V souvislosti se zvědavostí dítěte a touhou poznávat a objevovat svět se dítě zdokonaluje v lezení, šplhání, skákání a zdolávání členitých terénů (Bacus, 2009).

V oblasti jemné motoriky dochází ke kultivaci koordinace pohybů oko-ruka a začíná se vyhraňovat lateralita. Značný pokrok v jemné motorice se projevuje v manipulaci s drobnějšími předměty (Bacus, 2009).

Oblíbenou činností dítěte předškolního věku je kresba, která je podle Říčana (2004, str. 129) „vyjadřovacím prostředkem“ a to, jak dospělí konverzují, dítě vyjadřuje pomocí kresby. V kresbě můžeme sledovat vývoj dítěte, který přechází od presymbolické fáze (typická pro čmárání apod.) až po fázi symbolického vyjádření, kdy kresba obsahuje detaily a podobá se realitě (Vágnerová, 2005).

1.2.3 Sociální a emoční vývoj

V rámci socializace předškolního dítěte dochází k tzv. *fázi přesahu rodiny*, která je předurčena především tím, že dítě nastupuje do předškolní vzdělávací instituce a je nyní v kontaktu s jinou sociální komunitou. Vágnerová označuje toto vývojové stádium v oblasti socializace jako „*přípravu na život ve společnosti*“ (Vágnerová, 2005, str. 202).

Helus (2005) se zabývá proměnami sociální oblasti dítěte v předškolním věku z hlediska tvorby vztahu k vrstevníkům, které je podmíněno několika zákonitostmi. Jedinec si vybírá kamaráda především podle pohlaví, ale významným kritériem je i zajímavý předmět, který dítě vlastní.

Emoční vývoj předškolního jedince se vyznačuje větší stabilitou a rozvážností než u jedince v předešlém vývojovém stádiu. Emoce jsou spíše pozitivně laděny a jsou vázány na aktuální dění. Pokrok v emoční oblasti je vázán na dozrávání centrální nervové soustavy, díky které je dítě schopno vyjádřit emoce několika způsoby (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) uvádí tyto nejčastější způsoby emočního prožívání u dětí v předškolním věku:

- Vztek a zlost

Emoční kvality objevující se především při konfliktu s vrstevníkem či v situaci, kdy je dítě frustrováno a nedokáže své emoce kontrolovat.

- **Projevy strachu**

Souvisí s vývojem dětské fantazie a představivosti a oblibou děsit se navzájem mezi vrstevníky. Každý jedinec prožívá strach jiným způsobem, některé děti mohou být více závislé na rodičích, některé odmítají samostatnost apod.

- **Veselost**

Tím, že se předškolní dítě více orientuje na pozitivní emoce, vyvíjí se i smysl pro humor. Typické jsou dětské žerty, či vymyšlení nonsens² příběhů, dějů. Matějček (1999), Mills a Duck (2000) doplňují Vágnerovou (2005, str. 197), tím že „*sdílení legrace, je důležitou součástí mezilidských vztahů.*“

1.3 Expresivní přístupy v předškolním vzdělávání

V poslední době je populární do nejen předškolního, ale vlastně do jakéhokoli stupně vzdělávání zařazovat alternativní či méně obvyklé metody a přístupy. S tím souvisí i téma této práce, které se orientuje na aplikaci expresivních přístupů, avšak ne z hlediska terapeutického, ale v rámci pedagogického procesu. Je nutné si uvědomit, kde je pomyslný milník mezi terapií a pedagogickým procesem. Touto problematikou se zabývá Gerlichová (2014, str. 55), která uvádí „*pokud pracujeme v oblasti zdravotnictví a snažíme se o cílenou terapii, mluvíme o procesu terapeutickém.*“ O pedagogický proces se jedná tehdy, pokud jsou prvky muzikoterapie využívány ve školství za účelem vzdělávání a komplexního rozvoje jedince. Aby pedagog mohl využívat jednotlivé přístupy ve formě terapií, musí mít patřičné vzdělání a splňovat podmínky, které mu ukládá zákon.

Jelikož se tato práce zabývá využitím expresivních přístupů, jejich technik a her v rámci běžné praxe v předškolním vzdělávání, zaměříme se na jejich interpretaci v jednotlivých oblastech Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání.

1.3.1 Dítě a jeho tělo

První oblast je zaměřena na rozvoj dítěte zejména po fyzické stránce, jeho pohybových schopností a dovedností a také na vytvoření povědomí o zdraví, péči a ochranu. V rámci využití expresivních přístupů, konkrétně prvků pohybové terapie, terapie tancem, ale i muzikoterapie a dramaterapie, lze tuto oblast významně podpořit. Dítě si osvojuje lokomoční pohyby, uvědomuje si části vlastního těla a učí se ovládat jeho funkce.

² Nonsens – nesmyslný, vnitřně sporný výraz

1.3.2 Dítě a jeho psychika

Oblast dítě a jeho psychika je rozdělena do tří podoblastí:

- jazyk a řeč;
- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace;
- sebepojetí, city, vůle.

Tato oblast je v souvislosti s expresivními přístupy značně provázána. Například prvky dramaterapie mohou podpořit a vylepšit jazykový projev dítěte, arteterapie kultivuje tvořivost a podněcuje jedincovu fantazii. Obecným cílem expresivních přístupů je úspěch každého. Tento fakt posiluje sebevědomí dítěte, jež se tak stává silnější osobností.

1.3.3 Dítě a ten druhý

Vzdělávacím cílem v této oblasti je osvojit si schopnosti a dovednosti potřebné při utváření vztahů a vzájemné komunikaci. Tuto oblast můžeme kultivovat v rámci expresivních přístupů například volbou skupinové formy vzdělávání.

1.3.4 Dítě a společnost

Oblast dítě a jeho společnost seznamuje dítě nejen s kulturou, ve které žije a s jejími pravidly, ale i kulturou okolního světa. Technikami muzikoterapie a arteterapie si jedinec může osvojit povědomí o světě lidí, o jejich tvůrčí činnosti a o znacích, typických pro danou kulturu. V rámci dramaterapie si jedinec může vyzkoušet různé společenské role, identifikovat se s nimi a uvědomit si základní společenské hodnoty.

1.3.5 Dítě a svět

V poslední oblasti RVP PV se jedinec seznamuje s okolním světem, jeho hodnotou, vlivy a postoji ke globální problematice. Zaměřením her expresivních přístupů můžeme kultivovat a rozvíjet danou oblast a přispívat k elementárním poznatkům o okolním světě (RVP PV, 2018).

2 EXPRESIVNÍ PŘÍSTUPY

Expresa znamená v překladu výraz, který je specifickou lidskou aktivitou, při níž dochází různými formami k vyjádření vlastních psychických stavů a pocitů. Bývá využívána při expresivních terapiích založených na odborné, plánované a cílené práci s jedincem, která směřuje ke změnám po stránce psychické či fyzické (Müller a kol., 2014).

Expresivní přístupy a jejich výrazové prostředky objevující se v hudebních, výtvarných dramatických či pohybových činnostech mohou jedinci usnadnit vyjádření svých pocitů a myšlenek. S tím úzce souvisí tzv. *expresivní styly*, kterými si zabývá Malchiodi (2005), jenž zdůrazňuje přítomnost těchto stylů u každého jedince ve všech věkových kategoriích.

Jelikož tato práce, jak už bylo zmíněno v úvodu, nevyužívá expresivní přístupy z hlediska terapeutického, ale pouze uplatňuje jejich prvky v praxi v běžné mateřské škole a uskutečňuje je pedagog nikoli terapeut, nebudeme se zabírat specifiky a zákonitostmi terapie, ale pouze si přiblížíme formy přístupů, klasifikaci a představíme si postoj zahraničních autorů k jednotlivým expresivním přístupům.

2.1 Formy expresivních přístupů

Při každém vzdělávání je nutné stanovit cíle, jichž má být dosaženo během vzdělávací akce. K tomu, abychom cílů dosáhli, je nutné vhodně zvolit formu vzdělávání, která má své podmínky a specifika. Pokud využíváme v praxi expresivní přístupy, můžeme je aplikovat v těchto formách:

- Individuální

Individuální forma je specifická pro práci s jednotlivcem, kde dochází k hlubší a intenzivnější interakci.

- Skupinová

Skupinová forma přináší několik výhod, ale můžeme se setkat i s několika riziky. Za výhodu této formy je považováno vytvoření příležitosti pro zdokonalování jedince v sociální oblasti, posilování sociálních schopností a možnost setkávání se s reálnými situacemi běžného života. Nevýhodou pak může být složení skupiny, skupinové chování.

- Hromadná

Při využití této formy pracujeme s větší skupinou jedinců, a nemáme tudíž možnost individuálnějšího přístupu. Je tedy doporučováno tuto formu aplikovat jako doplněk forem předešlých (Müller, 2014).

Jednotlivé formy se mohou prolínat během vzdělávání a pedagog je přizpůsobuje dle potřeb. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) v souvislosti s formami vzdělávání klade důraz na maximální rozvoj dítěte po všech stránkách a upozorňuje na individuální schopnosti a potřeby dítěte.

2.2 Klasifikace expresivních přístupů

Müller (2014) uvádí, že v souvislosti s klasifikací lze využít několik klasifikačních systémů, mezi které patří například klasifikace dle orientace terapeutických přístupů, či využití prostředků jednotlivých přístupů v edukačním procesu. S ohledem na charakter diplomové práce využijeme druhou možnost klasifikace, podle které dělíme expresivní přístupy na *muzikoterapii*, kde jsou využity hudební prostředky, *arteterapii*, která využívá výtvarné prostředky, *dramaterapii*, specifickou pro využití dramatických prostředků a *terapii tancem*, využívající taneční či pohybové prostředky. (Müller, 2014).

2.3 Expresivní přístupy v zahraničí

Jelikož expresivní přístupy představují zejména terapie, je evidentní, že se nejčastěji využívají v lékařství nebo v rámci speciální pedagogiky při práci s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami. Expresivní přístupy a jejich techniky lze využít i v rámci pedagogického procesu bez terapeutického záměru, jak zmiňuje autorka v předešlé kapitole s odkazem na Gerlichovou (2014). Pattersonová uvádí ve svém výzkumném článku v *Music Educators Journal*, že využití muzikoterapie a jejích prvků obohacuje a podporuje vývoj dítěte v sociální oblasti, což se odráží na schopnosti dětí navazovat vzájemnou komunikaci nebo při tvorbě vztahů. Proces sociální interakce je v expresivních přístupech velice důležitý nejen v kontextu skupiny, kde jsou techniky přístupů aplikovány, ale i ve vztahu terapeut-klient, v našem případě pedagog – předškolní jedinec. Například v muzikoterapii se při navazování vztahu využívají tzv. *kontaktní písně*, které se dělí podle svého charakteru na uvítací, závěrečné nebo písně se jmény. V zahraničí se jedná o písně „Hello Songs, Goodbye Songs a Namig Songs“. (Kružíková, 2013) Schwartz (2012) uvádí i další typy kontaktních písní jako „Bonding songs“ (písně o lidských poutech), „Transition songs“ (přechodové písně), „Instrument songs“ (instrumentální písně), „Gathering songs“ (shromažďovací písně), „Embedded songs“ (písně s herními prvky),

„Movement songs“ (písň s pohybem), „Songs about Me“ (písň o mě) a „Songs about My World“ (písň o mém světě). Pozitivní vlivy a široké využití těchto písní dokazuje muzikoterapeutka Fischer (in Bruscia, 2006), která se taktéž zabývala touto problematikou a rozšířila základní spektrum kontaktních písní o skladby, které byly vytvořeny v rámci individuálního programu pro chlapce s poruchou autistického spektra tzv. PAS syndromu³. Jednalo se například o „The Food song“ nebo „Fear song“, motivující jedince k interakci a komunikaci. V rámci předškolního vzdělávání lze tyto písň aplikovat do pedagogického procesu formou rituálů, jež se v mateřských školách často využívají. Pro předškolního jedince rituály vytvářejí pocit bezpečí a pozitivně působí na jeho psychiku.

Tato diplomová práce se zabývá i dalšími expresivními přístupy, které jsou posléze aplikovány do předškolního vzdělávání, jako například arteterapií, opírající se o výtvarný výrazový prostředek. Autoři článku amerického časopisu *Journal of the American Art Therapy Association* vyzdvihují oblasti, na něž pozitivně působí techniky arteterapie. Jedná se o oblast emoční, kdy dítě vyjadřuje své pocity skrze výtvarnou tvorbu, dále o oblasti verbální a neverbální komunikace, percepce a sociálního chování. S tímto faktem se shoduje i článek *Using Drawing As Intervention With Children For In-Service Preschool Teachers*, v němž je uvedeno, že kresba či prvky arteterapie mohou usnadnit předškolním dětem vyjádřit své emoce nebo pocity, které neumí verbálně pojmenovat.

Dramaterapie představuje další odvětví expresivních přístupů, využívající dramatické/divadelní výrazové prostředky. Pro dítě předškolního věku je přínosná například dramaterapeutická technika hraní rolí, skrze kterou dítě může vyjádřit emoce nebo lze prostřednictvím tohoto prvku navodit určité situace, které se dítě snaží samo vyřešit čímž dochází k sebezrovoji a posilování kompetencí v sociální oblasti. Dítě si zde osvojuje základy pozitivního chování (Hoffmann, 2016).

Pokud shrneme jednotlivá tvrzení zahraničních autorů, je zřejmé, že využitím expresivních přístupů v předškolním vzdělávání můžeme značně podpořit vývoj dítěte zejména v sociální oblasti, kdy techniky a prvky těchto přístupů mohou jedinci usnadnit proces socializace, ale také po emoční stránce, kdy je dítěti umožněno své pocity vyjádřit i jiným způsobem nežli verbálně.

³ PAS syndrom – Poruchy autistického spektra – Autistické poruchy zahrnující Dětský autismus, Aspergerův syndrom a další poruchy. Patří mezi závažné psychické poruchy, které bývají označovány jako vše pronikající neboli pervazivní vývojové poruchy. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/autismus/>

V další kapitole se zaměříme na charakteristiku jednotlivých expresivních přístupů, které jsou rozděleny podle oblasti zaměření, tedy na oblast hudební, výtvarnou, pohybovou a dramatickou.

3 OBLAST HUDEBNÍ

Ve vzdělávacím procesu v mateřské škole se často shledáváme s činnostmi z hudební oblasti, které podporují nejen rozvoj stránek osobnosti, ale také hudební schopnosti a dovednosti. Podle Kodejšky (2002) je právě předškolní věk vhodný k zařazování hudebních činností, jelikož v tomto věkovém období dochází ke kultivaci psychických procesů. Dítě dokáže lépe vnímat hudbu, rytmus, melodii, rozvíjí se jeho hudební představy, které mohou vést k rozvoji fantazie. Hudba umožňuje dítěti vyjádřit své emoce a prožitky, navodit lepší náladu, nebo může být prostředek při řešení problému (Gerlichová, 2014).

Hudební věda neboli muzikologie zahrnuje různé podobory, mezi které řadíme mimo jiné i hudební pedagogiku a muzikoterapii (Lipský, Kantor, 2009). Hudební pedagogika, jak uvádí Slovník české hudební kultury (Fukač et al., 1997, s. 327), je: „*Označení vědy, která studuje veškeré výchovné procesy či výchovně relevantní jevy spjaté s hudbou*“. Vysloužil (1999, s. 116) definuje hudební pedagogiku jako: „*Obor spadající na jedné straně pod obecnou pedagogiku, na druhé straně pod muzikologii. V aplikaci na hudbu zkoumá obsah a formy výchovy všech oborů, jež utvářejí osobnost člověka jako provozovatele a vnímatele hudby*“. Podle Beníčkové (2017, s. 26) se jedná o: „*Vědní obor zabývající se teorií hudební výchovy*“. Muzikoterapie, jak uvádí Müller (2007), je profesionální aplikace hudby ve zdravotnictví nebo při edukaci v rámci jednotlivce či skupiny klientů s cílem zlepšení kvality životů ve všech oblastech. Vedle muzikoterapie se však objevuje i pojem muzikofiletika, která je definována jako přístup, aplikovaný do výchovně vzdělávacího procesu, který se opírá o principy muzikoterapie, avšak s rozdílem, že se nejedná o terapeutický záměr, nýbrž o působení na celistvý rozvoj osobnosti jedince. (Počtová in Jedlička a kol., 2015). V rámci edukačního procesu lze využívat prvky a techniky muzikoterapie a muzikofiletiky předškolním pedagogem, je ale důležité uvést v souvislosti s charakterem závěrečné práce, jaké jsou shody a rozdíly mezi těmito obory. Tyto informace nám pak poslouží při vytyčování vzdělávacích cílů a záměrů.

3.1 Hudební pedagogika, muzikoterapie a muzikofiletika

Několik autorů se snažilo separátně definovat jednotlivé obory, avšak někteří z nich upozorňují na komplikace, které s touto problematikou souvisejí. Například Mátejová a Mašura (1992) uvádějí, že hudební pedagogiku a muzikoterapii není možné od sebe oddělit i přes rozdílné charakteristické znaky.

Kantor a Lipský (2009) uvádí rozdíly v termínech hudební pedagogika a muzikoterapie viz. Tabulka 1. (s. 21). Tyto rozdíly jsou však velmi obecné a podle autorů nemusí být během praxe

jasně viditelné. Jejich rozeznatelnost je ovlivněna stylem práce muzikoterapeuta nebo pedagoga.

Tab.1 Rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií⁴

	Hudební pedagogika	Muzikoterapie
Proces/produkt	důležitý je především produkt	důležitý je proces i produkt
Struktura	naplnění předem dané struktury	prostor pro individuálně vytvořenou strukturu
Vztah	vztah učitel-žák	terapeutický vztah
Cíl	cíle hudební povahy	cíle nehudební povahy
Hudba	estetické kvality hudby	terapeutické kvality hudby
Odborné kompetence	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu terapeuta

Ve výše citované tabulce by bylo dle autorky vhodnější zaměnit termín hudební pedagogika za termín hudební výchova. Právě mezi hudební výchovou a muzikoterapií jsou rozdíly více zřetelné. Například produktem v hudební výchově jsou známky, školní vzdělávací program, kdežto v muzikoterapii jsou to dokumenty, které postupně vznikají na základě diagnostiky jedince apod. Struktura hudební výchovy je dána například Rámcovým vzdělávacím programem, týdenním plánem pedagoga, zatímco pro muzikoterapii je typická individuální struktura přizpůsobovaná danému jedinci.

Přestože muzikoterapie a hudební pedagogika tvoří základní pravidla a postupy muzikofiletiky, nalezneme zde i některé odlišnosti. Největším a zásadním rozdílem mezi muzikoterapií a muzikofiletikou je především edukativní záměr muzikofiletiky podněcující rozvoj osobnosti a vnímání jedince. Muzikofiletika představuje souhrn nových a atraktivních přístupů, které umožňují všem jedincům zúčastnit se hudebních aktivit i bez hudebních znalostí a dovedností. Jedinec se tak setkává s elementárními poznatky týkající se hudby, skrze které poznává své možnosti a dovednosti v hudební oblasti, pomocí nichž má možnost vyjádřit své emoce. Muzikofiletika je tak zaměřena především na samotný zážitek z hudební akce bez

⁴Zdroj tabulky: KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada) s. 30

diagnostického nebo léčebného záměru či sledování a hodnocení dosažených dovedností a schopností v hudební oblasti s důrazem na reflektivní dialog.

Co se týče shod mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií, Beníčková (2017) uvádí hudbu jako prostředek, díky kterému dochází k naplnění vytyčených cílů. Za společná hlediska je dále považována aplikace hudebních metod v muzikoterapii, ale také využití výrazových prostředků hudby jako je rytmus, tempo, melodie apod., které mohou pomoci v komunikaci předškolního dítěte a při vyjadřování emocí a prožitků (Tüpker, Hippel, 2005). Hudební pedagogika také představuje pro muzikoterapii zdroj metod, kdy využívá techniky a postupy Carla Orffa, Zoltána Kodálye a Emile Jaquesse Dalcroze (Lipský, Kantor, 2009). V následujících podkapitolách se zaměříme na jednotlivé metody hudební pedagogiky, které jsou v rámci hudební intervence dítěte v mateřské škole vhodnou formou hudebního rozvoje a přiblížíme si jejich využitelnost v předškolním vzdělávání.

3.1.1 Metoda Carla Orffa

Carl Orff byl německý skladatel, který vytvořil pedagogický směr zvaný *Schulwerk* jenž měl směřovat práci pedagogů v hudební výchově tak, aby byla komplexní a poskytla jedincům prostor pro vyjádření emocí během hudebních činností. Akcent kladl zejména na rytmus a využití rytmických hudebních nástrojů, které jsou obsahem tzv. *Orffova instrumentáře*. Často se využívají právě v předškolním vzdělávání a vedou k aktivaci dítěte v hudební činnosti. Při hudebních činnostech v mateřské škole se využívají především rytmické bicí nástroje, jako jsou: *claves* (ozvučná dřívka), *prstové činely*, *bubínky*, *tamburína*, *zvonečky*, *chřestidla a triangel*. Dále do *Orffova instrumentáře* patří i melodické bicí nástroje, které jsou pro děti velmi poutavé a řadíme sem: *zvonkohru xylofon či metalofon*. Součástí je i *zobcová flétna*, která kromě hudebního prožitku učí dítě pracovat s dechem. V rámci muzikofiletiky je vhodné doplnit základní instrumentář o další nástroje nejen kvůli širší škále zvuků a rozmanitých materiálů, které obohatí hudební akci, ale také umožňuje širší výběr nástrojů podle preferencí zúčastněného dítěte a jeho individuální potřeby. Ovšem tento doplněk je využitelný i v předškolním vzdělávání kde může přispět k rozvoji sluchové percepce u předškolního dítěte.

3.1.2 Metoda Zoltána Kodálye

Východiskem metody Kodálye je předpoklad, že každý není hudebně nadaný, přesto může dojít k osvojení hudebních dovedností. Využívá takové postupy, které se podobají postupům učení mateřského jazyka. Podporuje rozvoj sluchového vnímání, paměti a pozornosti. Stejně jako Carl Orff, Kodály kladl důraz na pohyb při hudebních činnostech a propojuje jej s hrou na

hudební nástroje (Lipský, Kantor, 2009). Do této kombinace připojuje i zpěv především lidových písní, kdy krom notového zápisu využívá i signály ruky (Peters in Lipský, Kantor, 2009). Tato metoda je vhodná nejen pro předškolní děti, ale i pro sluchově či tělesně postižené. Signalizace usnadňuje jedincům v předškolním vzdělávání orientovat se v písni i bez znalostí not a dalších prvků notového zápisu.

3.1.3 Metoda E. J. Dalcroze

E. J. Dalcroze je autorem hudebně pohybové metody, která je pojmenována *eurytmika*. Vychází ze skutečnosti, že hudbu a pohyb nelze od sebe oddělit a díky přirozenému pohybu dochází ke ztotožnění se jedince se znějící hudbou, čímž se rozvíjí jeho hudební stránka. Tento fakt je zásadní především pro rozvoj jedince v raném a předškolním věku, na který je orientována závěrečná práce. Pohyb představuje výrazový prostředek hudby, pomocí kterého jedinec dokáže vyjádřit své prožitky a emoce (Lipský, Kantor, 2009). V předškolním vzdělávání lze tuto metodu snadno využít díky bezprostřednosti a pohybové aktivitě dětí.

3.2 Formy a prostředky v muzikoterapii

Hudební činnosti v předškolním vzdělávání lze realizovat formami, které, jsou shodné s obecnými formami expresivních přístupů a nalezneme je v kapitole 2.1. Jedná se tedy o individuální, skupinovou či hromadnou práci s klientem, v našem případě dítětem předškolního věku (Müller, 2014). Beníčková (2011) uvádí další možné dělení, a to formy podle počtu klientů – *individuální, párová a skupinová*. Při hudebních činnostech jsou v praxi předškolního vzdělávání nejčastěji využívané formy skupinové či hromadné, kdy se pedagog snaží včlenit co nejvíce jedinců do vzdělávacího procesu. Pokud by se jednalo o terapeutický proces, aplikuje se více individuální forma kvůli snadnější interakci mezi aktéry terapie.

Aplikování prostředků muzikoterapie do běžného vzdělávání se setkává s pozitivními ohlasy především kvůli možnosti zapojení se do těchto programů bez jakékoli hudební zkušenosti. Hudba v tomto případě není posuzována z estetického hlediska, ale slouží jako komunikační prostředek či prostředek k vyjádření vlastních pocitů (Kantor, 2009). Müller ještě doplňuje, že „není důležitá samotná hudba, ale naše zkušenost, které je individuální a subjektivní“ (Müller, 2009, str. 271).

Hudební prostředky obecně využitelné v muzikoterapeutických činnostech jsou:

- hra na tělo;
- hlas;

- hudební nástroje.

3.2.1 Hra na tělo

Hra na tělo je v předškolním vzdělávání nejjednodušší a nejoblíbenější hudební prostředek nejen kvůli jednoduchosti, ale především díky široké škále zvuků, které lze vyprodukovat pomocí vlastního těla. Dítě si při této hře uvědomuje jednak fyziologické rozložení svého těla, jednak vnímá své pohyby a zdokonaluje svou sluchovou percepci, kdy může odlišovat části těla na základě akustického vjemu (Kantor, 2009).

Kodejška (2002) hru na tělo zařazuje do oblasti *hudebně pohybových činností* a dodává, že díky těmto činnostem dochází ke kultivaci a koordinaci pohybů dítěte. Hru na tělo lze využít i jako prostředek komunikace mezi páry či skupinou (Pokorná, 1982), ale také jako doprovod k písničkám. Mátejová, Mašura (1992 in Kantor, 2009, s. 151) uvádí tyto způsoby hry na tělo, které lze obohatit i o pantomimu a jiné prvky:

- tleskání;
- pleskání;
- dupání;
- luskání;
- zvuky na prsty a líce, rty, jazyk atd.

3.2.2 Hlas

Jedná se o nejčastěji využívaný hudební prostředek nejen kvůli své dostupnosti, ale také kvůli variabilitě a možnosti využití. Každý jedinec má specifickou barvu hlasu a dokáže s ním různě pracovat, měnit jeho polohy apod. Tím se hlas stává originálním a pro každého jedince autentickým.

Zpěv nebo pěvecké činnosti mají podle Kodejšky (2002) významnou funkci v předškolním vzdělávání ať už kvůli práci s dechem, kterou lze využít například i během logopedické prevence, nebo při hlasových činnostech, na něž klade obzvlášť velký důraz, a pomocí kterých se jedinec učí hlasové hygieně a práci s hlasem.

Kantor (2009) uvádí různé variace, jak s hlasem pracovat v hudebních činnostech. Tyto variace mohou být snadno využitelné i během předškolního vzdělávání. Jedná se o *řeč* neboli *voice terapie*, kdy jedinec využívá především citoslovce, pracuje s dynamikou, tempem, melodií řeči apod. Dále uvádí *kreativní zpěv*, který je charakterizován hlasovou improvizací různých melodií na vokály, typické jsou také „šamanské písňe“. V neposlední řadě poukazuje na význam písniček,

které se mohou doplnit o rytmizaci právě výše zmíněnou hrou na tělo či doprovodem na hudební nástroj.

V muzikoterapii se často využívají písně, které mají charakter rituálů. Využívají se tedy jako písně uvítací (*Hello Songs*) nebo závěrečné (*Good Bye Song*). Dále se může jednat o písně komponované na jména jedinců, písně vyjadřující emoce a další různá témata, se kterými se mohou děti setkat během edukace (Kantor, 2009). Schwartz mimo jiné zdůrazňuje, že kontaktní písně by měly zohledňovat specifické potřeby jedinců a rozvíjet je v určitých oblastech (Schwartz, 2008). V České republice se skladbou kontaktních písní zabývají například K. Grochalová, J. Kantor, L. Kružíková a další.

3.2.3 Hudební nástroje

Zařazení hudebních nástrojů do hudebních činností je velice atraktivním prvkem zejména pro děti předškolního věku. Aktivizují a motivují jedince v edukačním procesu a prostřednictvím nástrojů se dítě stává součástí hudební akce. Pedagog může uplatnit nástroj jako doprovodný prvek, lze jej také využít i jako intervenční prostředek pro komunikaci mezi jedinci. Kodejška (2002) poukazuje na skutečnost, že předškolní dítě v rámci hry na hudební nástroje rozvíjí zejména svou hudební tvořivost. Felber (2005) dále zmiňuje, že aplikace hudebních nástrojů vede k internímu prožitku z hudby a dochází tak k aktivaci všech smyslových orgánů dítěte. Šímanovský (2007) oproti tomu vychází z názoru, že hra na hudební nástroje má příznivý vliv na centrální nervovou soustavu a proudění tělních tekutin. Z těchto názorů je evidentní, že hudební nástroje nezpůsobují blaho pouze po duševní stránce, ale ovlivňují i fyziologické funkce těla a jeho orgánů.

U předškolních dětí je důležitým momentem před samotnou prací poskytnout dostatečný čas na seblížení se s určitým nástrojem, aby každý jedinec dokázal využít všechny funkce hudebního nástroje i přesto, že s hrou na hudební nástroj nemá žádné či minimální zkušenosti. Moreno (2005) upozorňuje, že narozdíl od dětí by terapeut měl být schopný ovládat hru na některý z hudebních nástrojů, jelikož tato dovednost mu umožňuje hudební improvizaci, která je v muzikoterapii velice podstatná. Tento fakt se shoduje i s hudebními kompetencemi předškolního pedagoga, kdy pomocí svých hudebních dovedností na hudební nástroj může prohloubit zájem u dětí o hudbu a podpořit tak rozvoj v oblasti hudby.

Nejčastěji zařazované hudební nástroje v muzikoterapii podle Kantora (2009), které je možné také využít v běžných hudebních činnostech, jsou:

- Tradiční laděné nástroje

Do této skupiny je zařazen především klavír či elektrické klávesy, které jsou součástí vybavení většiny mateřských škol, a různé druhy kytar. Pomocí těchto nástrojů lze transponovat písně v durové či mollové tónině, hrát písně ve vyšších či nižších polohách. Tímto může pedagog kultivovat sluchovou percepci předškolního dítěte.

- Orffův instrumentář

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.1, tvůrcem Orffova instrumentáře je německý skladatel Carl Orff, který se snažil skrze využití rytmických doprovodných nástrojů propojit dítě s písní a podpořit vnímání rytmu. Orffův instrumentář dle Kantora (2009) tvoří hudební výbavu na většině škol, ale málokdy je instrumentář kompletní. Běžně obsahuje ozvučná dřívka, dětské činely, prstové činely, bubínek, chřestidla, rumba koule, tamburíny a triangel. Kodejška (2002) odkazuje v instrumentálních činnostech na dílo P. Ebena a I. Hurníka, tzv. *Českou Orffovu školu*, které vychází z původní metodiky C. Orffa *Orffova Schulwerku* a pracuje s podobnými nástroji, které nalezneme v Orffově instrumentáři. Kodejška (2002) i Kantor (2009) se shodují, že zařazení hudebních nástrojů do hudebních činností přispívá k rozvoji hudebnosti a hudební tvořivosti dítěte a podporuje vědomé vnímání hudby.

- Etnické nástroje

Etnické nástroje jsou svou výjimečností a ojedinělostí pro děti velice atraktivním nástrojem. S ohledem na původ těchto hudebních nástrojů můžeme děti seznámit i s danou kulturou, s místem, odkud nástroj pochází, tudíž hudební činnost nabývá dalších rozměrů. Do této skupiny patří především perkuse (rytmické nástroje), ale nalezneme zde i nástroje melodické. Holzer (2012) uvádí například instrumenty jako jsou dešťové hole, brumle, tibetské mísy, vodní zvony, djembe, utary, šamanské bubny, didgeridoo, kalimby apod. Kantor (2009) odkazuje na Bunta (1991), který ve využití etnických nástrojů vidí zdroj pro hudební improvizaci, představující jednu z technik muzikoterapie. Tím, že jedinec není vázán danou melodií (u některých výše zmíněných nástrojů), může rozvíjet svou hudební tvořivost právě hrou na tyto specifické nástroje.

- **Nástroje vlastní výroby**

Tím, že si hudební nástroj vyrobí dítě samo, je pro něj vzácnější a přistupuje k němu s větší pokorou. Nástroje se během programu muzikoterapie často ničí, protože jedincům je v určitých případech dávána volnost pro vyjádření svých pocitů apod. Je vhodné vyrábět vlastní a jednoduché nástroje (Kantor, 2009). Při výrobě vlastních nástrojů lze využít řadu materiálů jako například: plechovky, skořápky od ořechů, kovová víčka, PET láhve, kartonové ruličky plněné luštěninami, kamínky atp., ze kterých lze vytvořit různé rytmické nástroje jako chřestidla, klapačky, kastaněty aj. Využitím rozmanitých materiálů můžeme docílit nespočtu zajímavých zvuků. Dle Coufalové et al. (2013, s. 18) je nástroj vlastní výroby: „*originálem, nikoli sériovou výrobou, může disponovat výtvarnými kvalitami, dítě má nárok si jej autorsky pojmenovat*“. Náměty na výrobu jednoduchých hudebních nástrojů lze čerpat například z literatury *Hudební nástroje jinak – Coufalová, Medek, Synek 2013*, kde jsou uvedeny jednak pracovní postupy, pomůcky, ale i způsoby hry a využití těchto nástrojů v hudebních činnostech.

- **Kompenzační pomůcky a alternativy běžných nástrojů**

Tyto nástroje jsou konstruovány a upravovány zejména pro děti s postižením nebo se specifickými potřebami, jako jsou omezení hybnosti či problémy s motorikou. Úpravy se týkají změny velikostí, úchopů, ovládání, technické úpravy apod. (Kantor, 2009).

Kromě výše zmíněných nástrojů Felber (2005) uvádí i další možné nástroje aplikované v muzikoterapii a to například: lyru, trumpetu, rohy aj.

Dle názoru autorky je pro děti snazší manipulovat s nástroji Orffova instrumentáře. Nicméně pozitiva shledává i ve využití etnických (*bonga, deštné hole, djembe apod.*) či vlastnoručně vyrobených nástrojů, kdy dítě může poznávat nové zvuky, či vyhledávat různé způsoby, jak na daný nástroj hrát.

3.3 Metody a techniky muzikoterapie aplikovatelné v předškolním vzdělávání

Každá metoda ve vzdělávacím procesu má svou techniku, pomocí níž lze směřovat jedince k danému výkonu či skrze kterou můžeme dosahovat vytyčených cílů. Bruscia (1998, s. 114) označoval metodu v muzikoterapii jako „hudební zkušenost“, kterou je možné během procesu

s klientem upravovat dle jeho potřeb a dovedností. Kantor a Weber (2009) uvádí tyto čtyři základní metody:

- hudební improvizace;
- hudební interpretace;
- kompozice;
- poslech hudby.

V literatuře se můžeme setkat i s jiným výčtem metod. Například Šimanovský (2007) pracuje s těmito metodami:

- hry s rytmem;
- hry s předměty a nástroji;
- improvizace pohybem na hudbu;
- hry se zpěvem;
- hudba a výtvarné techniky;
- poslech, fantazie, relaxace aj.

K dosažení komplexního rozvoje či vytyčených cílů kladených na jedince lze tyto metody kombinovat i s jinými expresivními přístupy z oblasti výtvarné (arteterapie), pohybové (tanečně-pohybová terapie), dramatické (dramaterapie) a z dalšími (Kantor, Weber, 2009).

Postupně se v následující kapitole zaměříme na jednotlivé metody dle Kantora, jehož výčet je obecnější, a zařadíme je do předškolního vzdělávání.

3.3.1 Hudební improvizace

Metoda hudební improvizace spočívá ve využití všech muzikoterapeutických prostředků zmíněných v kapitole 3.2, tedy hru na tělo, zpěv a hudební nástroje, pomocí kterých jedinec samovolně vytváří hudbu. Přesto se v hudební improvizaci můžeme setkat i s pravidly a přísným strukturováním, například respektování melodických modelů apod. Dle Slovníku české hudební kultury (Fukač et.al, 1997, s. 372) znamená hudební improvizace: „*Vytváření hudebních struktur, kdy jejich producent okamžitě (simultánně) zvukově realizuje své hudební představy (tato činnost se liší jak od komponování, tak od interpretace). Konečný výsledek (produkt jako improvizaci) nelze ztotožnit se skladbou*“.

Při aplikování této metody je klíčové naladění jedince či skupiny, tudíž je důležité, aby pedagog vytvořil vhodné podmínky a harmonické prostředí (Kantor, Weber, 2009). S tímto tvrzením se shoduje i Šimanovský (2007) a dodává, že je při této metodě důležitá vzájemná

pomoc a spolupráce nejen pedagoga, ale i dalších účastníků. Upozorňuje však na skutečnost, že tato metoda nemusí být ze začátku pro všechny jedince příjemná, a považuje za nevhodné nutit jedince do akce přes jejich negativní postoj. Pedagog se dále může účastnit hudební improvizace tím, že děti doprovází na hudební nástroj, dává různé pokyny, vytváří zajímavé a poutavé náměty, které motivují jedince ke spolupráci (Bruscia, 1998).

Tato metoda svou určitou volností může usnadnit dětem předškolního věku vyjádřit své emoce nebo prožitky, což je pro děti v tomto věku obtížně pochopitelná oblast především kvůli nízké slovní zásobě a konkrétnímu způsobu myšlení. Podle Šimanovského (2007) je hudební improvizace vhodná metoda pro děti v předškolním vzdělávání. Je možné ji aplikovat do hudebních činností již od 4 let věku dítěte a podílí se na rozvoji hudebnosti. Gerlichová (2014) však považuje hudební improvizaci za metodu, která má několik způsobů využití a jejímž cílem není estetický prožitek, nýbrž pocit úspěchu a radosti z účasti v hudební činnosti.

Jako indikátory sloužící k pochopení různých nálad nebo emocí dítěte Kantor a Weber (2009) uvádí výběr hudebních nástrojů, techniku hry, její tempo, hlasitost aj.

3.3.2 Hudební interpretace

Metoda hudební interpretace je rozdílná od hudební improvizace především tím, že se zde nevyskytuje tolik volnosti a svobody. Pomocí této metody lze pozitivně ovlivňovat smyslové vjemy a působit na ně, lze dále ovlivňovat motorické dovednosti, paměť a sociální schopnosti. Výhodu a pozitivní aspekt této metody Kantor (2009) shledává zejména v možnosti rozvíjet předškolního jedince po sociální stránce, pokud se jedná o skupinovou práci má dítě možnost posilovat své empatické schopnosti a učí se spolupracovat s vrstevníky. Podobně jako v předešlé metodě Bruscia (1998) zmiňuje tyto techniky: vokální interpretaci, instrumentální interpretaci, hudební produkci, hudební hry a aktivity, dirigování. (Podrobněji uvedeno v Bruscia, 1998)

3.3.3 Kompozice hudby

Tato metoda je pro děti v předškolním věku poměrně náročná vzhledem k vývojové úrovni, ve které se nachází. Tím, že předškolní dítě neumí psát, číst a má omezenou slovní zásobu, je v této metodě značně limitováno. Přesto ji lze modifikovat a do hudebních aktivit v předškolním vzdělávání začlenit. Můžeme například využít metodu elementárního komponování z programu *Slyšet jinak* (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014), která pracuje právě s grafickými značkami a symboly a tím je vhodná právě pro předškolní věk. Zaměřuje se na prožitek a samotný proces a výrazně stimuluje tvořivost dětí. Podstatou této metody jsou čtyři fáze, které na sebe postupně

navazují. První fází jsou tzv. *startery*, které slouží k motivaci a naladění tvůrčího a klidného klimatu. Další fází jsou tzv. *zvuky*, během kterých se dítě seznamuje nejen s různými zvuky, ať už vytvořenými na tělo, hlasem nebo různými předměty či vlastnoručně vyrobenými nástroji, ale i se způsoby tvoření daných zvuků. Ve třetí fázi zvané *kompozice* jedinci prvně komponují podle daných pravidel (účast dirigenta, různé pokyny) a následně interpretují tzv. „cizí“ partitury v grafickém zpracování po společné domluvě. Na základě těchto průpravných cvičení jedinci vytváří vlastní hudební kompozici včetně grafické podoby. Poslední fází je *interpretace*, která spočívá v poskytování rad od učitele s cílem dosažení představy autorů. Po každé uvedené fázi je vhodné zařadit reflexi pro zhodnocení odvedené práce či sdělení prožitků a emocí.

3.3.4 Poslech hudby

Poslech hudby je důležitou součástí hudebních činností. Snadno ho lze využít v praxi s předškolními dětmi. Pomocí této metody kultivujeme sluchové vnímání, naslouchání a pozornost dítěte, které jsou potřebné pro jeho vývoj a jeho další vzdělávání. K poslechu lze využít reprodukovanou hudbu, živé vystoupení či vlastní kompozici klienta, která se ovšem týká starších dětí. Poslech známé nebo oblíbené hudby dokáže jedince uvolnit, zbavit stresu a pomůže mu navázat kontakt nejen s pedagogem, ale i s vrstevníky (Kantor, 2009). Dále je možné skrze poslech vyjádřit své emoce, prožitky a myšlenky například pomocí výtvarného zpracování slyšené hudby, což podporuje fantazii a představivost dítěte (Šímanovský, 2007).

3.4 Využití muzikoterapie a muzikofiletiky v předškolním vzdělávání

V poslední době se termín muzikoterapie začíná objevovat i v běžném vzdělávání, přestože bývá spojován spíše s hendikepovanými jedinci nebo s jedinci se specifickou poruchou. Muzikofiletika v předškolním vzdělávání bývá především využívána jako nový přístup v hudebních činnostech, skrze které dítě poznává hudbu jako zábavný a aktivizační prvek. Hudba tedy pro dítě nemusí znamenat jenom učení písní a hraní na hudební nástroje dle zadání, ale svobodnou produkci hudby podle subjektivních prožitků a emocí. Co se týče muzikoterapie, několik autorů, jako například M. Beníčková, M. Gerlichová či Z. Šímanovský, popisuje oblasti či situace, při kterých lze právě aplikovat prvky muzikoterapie do vzdělávání. Gerlichová (2014) se zaměřuje především na sociální oblasti, klima třídy, vztahy a schopnosti empatie. Na rozdíl od Gerlichové, Beníčková se zabývá oblastmi, které více souvisí se vzdělávacím procesem. V této kapitole se zaměříme na výčet oblastí, které souvisí s předškolním vzděláváním.

3.4.1 Klima třídy a sociální intervence

Vzdělávání ve státních mateřských školách probíhá ve větších skupinách. Má svá specifika, mezi které řadíme i atmosféru neboli klima. Klima třídy je důležitý faktor, jenž působí na náladu jedince a ovlivňuje prostředí, v němž dochází ke vzdělávání dítěte (Koťátková, 2014). Klima třídy je ovlivňováno několika faktory, jako například osobností pedagoga, způsoby jeho učení, osobností dětí aj. O klima třídy je tedy důležité pečovat a docílit tak pozitivně naladěného a příjemného prostředí, aby se jedinec cítil bezpečně, což je pro psychický stav předškolního dítěte důležité. K navození takového klimatu lze využít prvky muzikoterapie, které uvádí Gerlichová (2014, s. 58), a to:

- společný zpěv písní;
- hra na tělo jako způsob vyjádření pocitů;
- poslech hudby;
- hudební rituály (uvítací, na rozloučenou apod.);
- relaxace s hudbou.

Co se týče sociální oblasti, v kolektivu dětí se můžeme snadno setkat s různými konflikty, které je potřeba vyřešit. I během těchto situací je možné aplikovat techniky muzikoterapie. Využívají se především hudební činnosti za účelem vybití agrese, například vykřičení, vyhubňování apod. Dále skrze hudební nástroje lze mimoslovně uskutečnit dialog k řešení daného problému. Gerlichová (2014) ale upozorňuje pedagogy, že s konflikty a jejich řešením se pojí i další emoce, se nimiž je nutné počítat. Převážně se jedná o emoce negativního rázu, a proto je důležité po této situaci zařadit nejlépe společnou činnost aktérů konfliktu, jejímž výsledkem by měly být emoce pozitivní. V rámci těchto situací a způsobem řešení problému vedeme děti i ke schopnosti empatie neboli vcítění, porozumění emocím druhé osoby (Gerlichová, 2014).

3.4.2 Motorika

Pomocí motoriky můžeme odhadnout vývojovou úroveň dítěte nejen v oblasti fyzické, ale i duševní. Oblast motoriky je tvořena několika rovinami, které uvádí autorky Bednářová a Šmardová (2015). Jedná se o rovinu *hrubé motoriky*, *jemné motoriky*, *grafomotoriky*, *oromotoriky* a *motoriky očních pohybů* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 5). Motorické funkce lze stimulovat v rámci hry na hudební nástroje dle preferencí dítěte. Pro rozvoj hrubé motoriky a koordinace těla můžeme využít tanec, případně aktivizační hudebně pohybové hry. Výrobu hudebních nástrojů, malování s hudbou a podobné činnosti pak zařazujeme v rámci rozvoje

jemné motoriky. K podpoře vývoje a k prevenci před specifickými poruchami učení lze využít dle Beníčkové (2011) hudebně-pohybové činnosti a techniku eurytmie⁵.

3.4.3 Vnímání

Vnímání neboli percepce je klíčový proces, umožňující nám poznávat vnitřní i vnější svět. Vnímáme pomocí pěti smyslů: zraku, sluchu, hmatu, chuti a čichu. Nejvíce však využíváme zrak a sluch, proto je důležité podporovat jejich vývoj i pomocí muzikoterapeutických činností. Pedagog však musí být odborně seznámen s vývojovými škálami v jednotlivých oblastech dítěte v předškolním období, kdy v oblasti zrakové percepce se předškolní jedinec orientuje více na celek. V oblasti sluchového vnímání je důležité si uvědomit, že se začíná teprve rozvíjet a zlepšovat vnímání figury a pozadí, tedy jedinec začíná odlišovat některé zvuky z pozadí. (Bednářová, Šmardová, 2015) S vnímáním souvisí i oblast komunikace, kdy na základě sluchové a zrakové percepce dochází k rozvoji řeči.

3.4.4 Komunikace

Komunikace slouží nejen k dorozumívání, ale i k přenosu získaných informací mezi jedinci. Zelinková (2007) uvádí, že komunikovat nemusíme pouze pomocí slov, ale lze využít i neverbální složku komunikace, kam spadá mimika, gestika a další dorozumívací prostředky. Do neverbální komunikace můžeme také zapojit hru na hudební nástroj nebo hru na tělo. (Beníčková, 2011) V této oblasti se často můžeme setkat s mnoha komplikacemi v podobě narušených komunikačních schopností ve všech jazykových rovinách, kterým však můžeme předejít využitím metod hudebních činností.

3.4.5 Lateralita

Zelinková (2007) uvádí, že lateralita je pojem týkající se uplatňování párových orgánů v praxi. Na tomto základě rozlišujeme „praváky a leváky“. Dle Bednářové a Šmardové (2015) je však třeba v oblasti vzdělávání, zejména u předškolních dětí, věnovat pozornost lateralitě oka a ruky, které jsou klíčové při osvojování si dovedností v oblasti grafomotoriky. Dále zmiňují, že pedagog by měl znát lateralitu dítěte, avšak upozorňují, že se můžeme v praxi setkat s nevyhraněnou lateralitou, či lateralitou zkříženou, tzv. ambidextrií. K rozvoji a kultivaci laterality se využívají činnosti, při kterých se zapojuje pravá nebo levá mozková hemisféra. Zelinková (in Beníčková, 2011, s. 124) doporučuje například činnosti, při nichž rozeznáváme přírodní zvuky, rytmická cvičení, vnímání a rozlišování melodie hudby i řeči apod. Beníčková

⁵ Eurytmie je specifická forma pohybového umění, které vychází ze zákonitostí obsažených ve zvuku. (Valenta 2011, s. 37.)

(2011, s. 125) považuje za vhodné v rámci této oblasti využívat tzv. *integrované učení*, kdy se kříží nebo využívají obě poloviny těla současně.

3.4.6 Prostorová a časová orientace

Bednářová, Šmardová (2015) i Beníčková (2011) se shodují na faktu, že prostorová orientace závisí především na zrakovém a sluchovém a vjemu, což znamená, že je důležité tyto oblasti neustále rozvíjet, jelikož odchylky od normálního vývoje může dítě ohrozit nejen ve školním úspěchu, ale i v reálném životě. Podle Beníčkové (2011) je přínosné pro rozvoj orientace v prostoru využívat právě hudební činnosti, kdy dítě může reagovat pohybem na hudbu nebo se orientuje v prostoru na základě slyšeného hudebního nástroje.

4 OBLAST VÝTVARNÁ

Výtvarné činnosti jsou další, velmi často zařazovanou aktivitou v předškolním vzdělávání, díky které lze dítě kultivovat po stránce fyzické, ale také v oblasti psychických funkcí. Tím, že výtvarné činnosti mají několik metod, jedinec má možnost zdokonalovat svou motoriku, učí se trpělivosti, pozornosti, rozvíjí svou tvořivost, má dostatek prostoru a volnosti v užívání fantazie a v neposlední řadě se seznamuje s různým výtvarným materiálem, technikami, barvami a dalšími informacemi, týkající se výtvarných aktivit. Dle Opravilové (2016) jsou výtvarné činnosti bohatým zdrojem pro rozvoj estetického vkusu a považuje za důležitější samotný průběh a prožitky během tvorby dítěte než výslednou podobu díla. Výtvarnými aktivitami také přispíváme k harmonickému rozvoji dítěte (Kalábová, 2009).

Ve výtvarné oblasti v souvislosti s expresivními přístupy hovoříme o arteterapii nebo o artefiletice, jimž se budeme v této kapitole věnovat v rámci využití v předškolním vzdělávání.

4.1 Arteterapie vs. artefiletika

V oblasti umění se můžeme setkat nejen s termínem arteterapie, ale s pojmem artefiletika, které mají mnoho společného, přesto je důležité tyto pojmy od sebe odlišovat.

Pokud hovoříme o arteterapii, v literatuře se nachází dvojí vymezení tohoto pojmu. První vymezení arteterapie vychází z širšího pohledu. Arteterapie je popisována jako expresivní přístup, který představuje využití všech expresivních oblastí v praxi. Další vymezení vychází z pohledu užšího a znamená využití výtvarných forem při práci s jedincem s terapeutickým záměrem (Potměšilová in Müller, 2014). Potměšilová dodává, že na území České republiky se spíše setkáváme s popisem arteterapie z užšího úhlu pohledu. Müller ve své publikaci uvádí několik dalších formulací od různých autorů, například Jebavá (1997 in Müller, 2014, s. 78) říká, že „*arteterapie je týmová práce a musí být prováděna ve spolupráci s psychologem nebo pedagogem.*“ Liebmann (2005 in Müller, 2014, s. 78) uvádí, že „*arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojujivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky.*“ Caseová, Dalleyová (1995, s. 9) pak uvádí, že: „*arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby.*“ Malchiodi (2005) srovnává několik zahraničních definicí arteterapie a shledává, že většina definic poukazuje na rozvoj a možnost komunikace výtvarnými prostředky.

Podle Americké arteterapeutické asociace (1996, in Malchiodi, 2005) je arteterapie prostředek překonávání psychických, sociálních a emočních problémů.

Pokud srovnáme jednotlivá vymezení arteterapie, vyplývá nám, že se jedná o umělecký prostředek, skrze který lze překonat vztahové i osobní problémy, ale také lze rozvíjet jedince v oblasti tvořivosti, kreativity, fantazie, spolupráce. Předškolnímu dítěti arteterapie může také pomoci při vyjadřování v oblastech, kde neumí nebo nemůže aplikovat verbální složku řeči.

Artefiletika vychází z arteterapeutických přístupů, proto je od sebe nelze rozdělit. Slavíková (et al. 2007, s. 15) uvádí, že „*artefiletika je reflektivní a tvořivé pojetí vzdělávání, které vychází z expresivních projevů a směřuje k poznání a sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu.*“ S tímto tvrzením se shoduje i Müller (2014). Avšak autorem termínu artefiletika je Slavík (1997, in Müller, 2014), který definoval artefiletiku jako speciální přístup ve výtvarném umění, který úzce souvisí s arteterapií, ale klade důraz především na rozvoj jedince po emoční, tvořivé, ale i kulturní stránce. Pomocí artefiletiky má pedagog také možnost seznámit dítě s odlišnými kulturami a rozšířit tak jeho vědomosti v multikulturní vzdělávací oblasti. V artefiletice je kladen důraz na vytvoření vhodných podmínek a dostatek prostoru, aby dítě mělo možnost projevit se svobodně na základě svých specifických potřeb (Slavíková et al., 2010). Aby se v činnostech jednalo o artefiletiku, Slavíková (et al. 2010) uvádí, že je důležité dodržet především tyto fáze. Podstatnou a prvotní fází je uvítání a tzv. *ledolamka*, což je motivační činnost sloužící k zajištění pozornosti dětí (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007), dále navazuje *ztišení, motivační vstup (pohádka, příběh), výrazová hra a reflektivní dialog*, který je nezbytnou součástí artefiletických činností, jenž je zařazován na konci aktivity a dává prostor dítěti vyjádřit své emoce, prožitky a myšlenky evokované během tvorby. Celý průběh artefiletické praxe je završen *závěrečným rituálem a rozloučením* (Slavíková, Hazuková Slavík, 2010).

Jestliže shrneme oba přístupy, je evidentní, že arteterapie bývá používána především jako typ terapie při léčbě určitých poruch nebo pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Artefiletika, přestože vychází z arteterapie, není spojována s léčbou, ale s edukací.

4.2 Výtvarný projev předškolního dítěte

Přestože se artefiletika i arteterapie zaměřují především na umělecký prožitek, může nám výtvarná tvorba dítěte odhalit různé problémy či odchylky od standartního vývoje. K posuzování těchto abnormalit nám slouží diagnostika. Pokud pedagog využívá nástroje diagnostiky, je však důležité, aby měl pedagog povědomí o vývojových stádiích a dostatečné

vědomosti o posuzovaných oblastech. V souvislosti s výtvarnou oblastí v předškolním věku Müller (2014, s. 92) uvádí, že mezi druhým až třetím rokem je typickým výrazovým prostředkem čmáranice a převládá symbol kruhu, okolo čtvrtého roku se začíná objevovat typický „hlavonožec“, což je předfáze kresby lidské postavy, a dítě se pokouší o kresbu slunce, květin, auta apod. Na konci předškolního vzdělávání, tedy okolo šestého roku, se zdokonaluje kresba lidské postavy začíná obsahovat detaily. Na tomto základě pak pedagog může diagnostikovat dítě v oblastech prostorového využití, přítomnost detailů, barvy, linie apod (Šicková-Fabrics, 2002, in Müller, 2014.).

4.3 Metody a techniky arteterapie aplikovatelné do předškolního vzdělávání

Podle Müllera (2014) je důležité ve výtvarné oblast odlišit pojmy metoda a technika. Metodu považuje za postup, pomocí kterého lze dosáhnout pedagogem vytyčeného cíle. Technika však představuje konkrétní způsob, který odpovídá zvolené metodě, s kterou úzce souvisí. Arteterapeutickými metodami se zabývá například Šicková-Fabrics (2002, s. 125), která uvádí tyto metody:

- imaginace;
- animace;
- koncentrace;
- restrukturalizace;
- transformace;
- rekonstrukce.

V této diplomové práci se autorka zaměřila pouze na ty metody, které je možné aplikovat do předškolního vzdělávání.

4.3.1 Imaginace

Metoda imaginace umožňuje jedinci nahlédnout do jeho vnitřního světa a s ním se spojit. Vytváří si představy, které pak může jedinec promítnout do své umělecké tvorby. Podle Šickové-Fabrics (2002) se imaginace používá především pro vyvolání vzpomínek, nebo při práci s očekávanou budoucností. Upozorňuje však, že při využívání této metody velice záleží na zvolené technice, kterou budou dané téma či úkol zpracovány. Pro předškolní dítě jsou tyto časové pojmy těžko pochopitelné, jelikož se soustřeďuje především na přítomnost. Imaginaci v předškolním vzdělávání je ale možné využít v rámci rozvoje představivosti a fantazie, kdy si

dítě pomocí vyprávěného příběhu na určité téma vytvoří svou představu, kterou následně reflektuje do výtvarného projevu. Müller (2014, s. 101) uvádí například tyto témata příběhu: *voda, jeskyně, výstup na horu, louka, živly* apod.

4.3.2 Animace

Animace může být poměrně přínosnou metodou, zejména v souvislosti s předškolním věkem, jelikož se při této metodě využívá komunikace ve třetí osobě. Ke komunikaci mezi dítětem a pedagogem slouží obraz, postava, zvíře, které namaloval jedinec a skrze ně popisuje své problémy, prožitky apod. Tato metoda se využívá především s jedinci, kteří nedokáží o určité věci nebo problému hovořit přímo. Tím, že komunikují „*ústý někoho jiného*“, jak praví Šicková-Fabrics (2002, s. 128), dítě ztrácí své zábrany, stud, nabývá pocitu bezpečí a snadněji se mu hovoří o věcech, které by za normálních okolností neřekl.

4.3.3 Restrukturalizace

Tato metoda má v rámci arteterapie významné postavení, jelikož umožňuje jedinci vyrovnat se s určitým problémem či vztahovou komplikací (Šicková-Fabrics, 2002). Do předškolního vzdělávání je však možné restrukturalizaci také zařadit. Nabízí jedinci různá řešení a odlišné pohledy na danou problematiku, ale také výrazně posiluje dětskou tvořivost, fantazii a domýšlivost. Při této metodě se využívají staré nebo ne příliš poutavé obrazy, které se dítěti nelíbí, a v rámci této metody má za úkol je přetvořit tak, aby byl s obrazem v konečné fázi spokojeno. Dítě tak hledá různé typy řešení, jak určitou problematiku překonat (Müller, 2014). Osvojené schopností a dovedností v oblasti řešení problémů pak interpretuje do běžných životních situací.

4.3.4 Rekonstrukce

Metoda rekonstrukce spočívá v dokreslování či dotváření nějakého obrazu nebo motivu. Jak uvádí Šicková-Fabrics (2002), nejčastěji se jedná o různé koláže, které jsou vhodné právě při práci s předškolními dětmi, nebo dokreslování obličejů či lidské postavy. V této metodě lze také využít techniku modelování z hlíny nebo jiného materiálu. Šicková-Fabrics (2002) považuje za zajímavé pozorovat, kolika způsoby lze stejný motiv dotvořit. Tím nám tato metoda ukazuje, že výrazně posiluje kreativitu a fantazijní představy předškolních dětí.

Tyto metody, a ještě mnohé jiné uvádějí ve své publikaci autoři Lhotová a Perout (2018), kteří mimo výše zmíněných metod dále popisují například *analýzu výtvarné tvorby, dotazování, interpretaci aj.* (Lhotová, Perout, 2018, s. 99-104).

V úvodu této podkapitoly je zmíněno, že technikou se rozumí postup nebo způsob zpracování zvolené metody, pomocí které lze dosáhnout vytyčeného cíle. Müller ve své publikaci uvádí výčet nejvyužívanějších technik, ověřených v praxi a vycházejících z určitého zaměření buď na jedince, nebo na samotnou práci:

- úvodní techniky;
- techniky zaměřené na práci s problémem;
- techniky zaměřené na práci s jedním tématem;
- techniky zaměřené na rozvoj osobnosti;
- techniky zaměřené na práci s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami (Müller 2014, s. 105).

Na rozdíl od Müllera Campellová (1998, s. 190) uvádí zase jiné techniky, které jsou spojovány s technikami aplikovanými ve výtvarných činnostech. Doporučuje neupínat se při tvorbě výlučně pouze na jednu techniku, ale považuje za vhodné techniky kombinovat, či s nimi experimentovat. Řadí sem:

- malování;
- tisk;
- tužky a pastely;
- koláž;
- modelování.

Výše zmíněný výčet autorka považuje za nepřesný, protože v něm Campellová kombinuje techniky a pomůcky. Proto by raději zvolila termíny tyto: malba, tisk, kresba, koláž a modelování.

4.4 Výtvarné výrazové prostředky

Jako každý umělecký směr mají i výtvarné činnosti a jejich interpretace v rámci arteterapie či artefiletiky své výrazové prostředky. Touto problematikou se zabývala především Slavíková (2010, s. 147), která je rozděluje do čtyř základních skupin:

- výtvarné prvky – linie, tvary, barvy, symboly;
- výtvarné techniky – viz kapitola 3.2.3;
- výtvarné nástroje – štětce, tužky, prsty, dlaně;
- výtvarný materiál – papír, látky, barvy, přírodniny.

Výtvarné prostředky a jejich rozmanitost hraje v tomto zaměření důležitou roli. Při arteterapii nebo artefietice je důležité, aby měl jedinec dostatečnou nabídku výtvarného materiálu, nástrojů apod., aby se mohl soustředit spíše na prožitky při tvorbě a nemusel se zaobírat nedostatkem nějakého výtvarného prostředku. Záleží tedy na schopnostech a dovednostech pedagoga vytvořit vhodné podmínky pro výtvarnou expresi. Dítě by pak na základě využitých výrazových prostředků mělo být schopno v reflektivním dialogu popsat důvod výběru daného materiálu, barvy atd.

5 OBLAST DRAMATICKÁ

Další umělecký směr, se kterým se často setkáváme v předškolní edukaci, je dramaturgie. Ve spojitosti s expresivními přístupy se jedná o takzvanou dramaterapii, která i přes své využití, především v léčebném procesu, je aplikovatelná ve vzdělávání. Dramaterapii se zabývá Valenta (2006, in Müller 2014, s. 136) a definuje ji jako „*léčebně – výchovnou disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity využívající divadelních a dramatických prostředků.*“ Podle Jenningsové dramaterapie využívá divadelních prostředků za cílem zlepšení zdravotního nebo psychického stavu jedince (Jenningsová, 2014). Co se týče zahraničních přístupů v dramaterapii, The British Association for Dramatherapists (1970) uvádí, že dramaterapie je nápomocný prostředek při řešení sociálních a psychologických problémů a slouží jako nástroj k vyjadřování svých pocitů a myšlenek. Malchiodi považuje dramaterapii za přístup využitelný při skupinové práci. Jedinec aktivizuje a umožňuje mu vyjádřit své emoce a problémy pomocí vyprávění či hereckého ztvárnění v příběhu a dojít tak k možnostem, jak danou problematickou situaci zvládnout a vyřešit (Malchiodi, 2005).

V této kapitole se opět zaměříme na specifika dramaterapie, rozdíly mezi dramaterapií a dramatickou výchovou, technikami dramaterapie a její využitelnost v předškolní edukaci.

5.1 Dramaterapie a dramatická výchova

Ve výše zmíněných definicích je uvedeno, že dramaterapie je expresivní přístup, který využívá divadelní a dramatické výrazové prostředky. Ovšem setkáváme se v edukaci také s termínem dramatická výchova, která s dramaterapií bezprostředně souvisí. Je ale důležité si uvědomit pomyslnou hranici, která určuje, kdy se jedná pouze o dramatickou výchovu a kdy o dramaterapii. Podle Jenningsové je hlavním rozdílem záměr působení v této oblasti, kdy cílem může být terapeutický záměr, v takovém případě by se jednalo o dramaterapii, nebo edukační záměr, kde je aplikována dramatická výchova. Ve své definici dramaterapie Jenningsová s tímto faktem počítá a uvádí, že „*dramaterapie je termín užívaný pro užití divadla ve specifických situacích se záměrem terapie, léčby nebo rozvoje jedince*“ (Jenningsová, 2014, s. 26). Dramaterapie ve výsledku ovlivňuje jedince nebo mu napomáhá vyrovnat se s problémy v oblasti sociální, emoční, komunikační nebo psychické v rámci léčby. Dramatická výchova, taktéž nazývána jako tvořivá dramatika nebo tvořivé drama, je disciplína, která svými činnostmi a dramatickými výrazovými prostředky napomáhá jedinci dosáhnout psychologických a pedagogických předpokladů a cílů, obohacuje jedince v oblasti vyjadřování a posiluje jedincovu osobnost (Müller, 2014).

5.2 Techniky a prostředky dramaterapie využitelné v předškolním vzdělávání

Podle Valenty (2007) je dramaterapie nejčastěji založená na výrazovém prostředku *improvizace*, který označuje za základní. Je to především z toho důvodu, že během tohoto výrazového prostředku má jedinec volnost ve svém vyjadřování myšlenek a pocitů a je jakýmsi pomyslným zrcadlem jeho vnitřního stavu. Skrze improvizaci nám jedinec může poodhalit své problémy a má prostor pro experimenty při řešení určitého konfliktu. Pozitivními vlastnostmi improvizace podle Valenty je volnost, spontánnost a dynamický průběh (Valenta in Müller, 2014). Prostředky dramaterapie se kromě Valenty zabýval i Emunah (1994), který improvizaci rozděluje do tří druhů: plánovaná improvizace, neplánovaná improvizace, nepřipravená improvizace.

Majzlanová (1998, in Valenta 2007, s. 33) uvádí další prostředky jako jsou *mimická cvičení*, *verbální hra*, *hra v roli*, *práce s textem*, *loutková hra*, *pantomima* apod.

Techniky dramaterapie jsou opět vnímány jako způsoby či postupy, pomocí kterých lze dosáhnout určitého cíle. Pokud hovoříme o cílech dramaterapie, zaměřuje se především na sociální interakci jedinců ve skupině, schopnost koordinovat své emoce, osvojit si různé typy chování, posilování sebevědomí a důvěry a osvojení si různých rolí, postavení, do kterých se jedinec v předškolním věku může v běžném životě dostat (Valenta in Pipeková, Vítková ed., 2001). Techniky dramaterapie jsou shodné s technikami dramatické výchovy. Valenta (2008) sem řadí například techniku *úplné hry*, která je specifická tím, že zde dochází k úplné komunikaci, skrze kterou má jedinec možnost promítat situaci, v níž se nachází. Dále uvádí techniku využívající pohyb a pantomimu, která může být mechanická, narativní, ozvučná apod. Tato technika, jak už vyplývá z názvu, využívá pohybové ztvárnění daných situací, o nichž se jedinci těžko mluví nebo o nich mluvit nedokáže kvůli slovní bariéře. Další technikou, kterou lze využít v předškolním vzdělávání, je *hra v roli*, kdy jedinec hovoří a ztvárňuje daný problém v zástupné roli, což mu umožňuje subjektivní nadhled na danou problematiku.

6 OBLAST TANEČNĚ-POHYBOVÁ

Poslední oblastí tvořící komplexní využití expresivních přístupů v předškolním vzdělávání je tanečně pohybová, které spadá do tanečně-pohybové terapie, v zahraničí označované jako *dance-movement therapy*.⁶ Hannaová (in Lewis, 1994) považuje tanec a pohyb za vhodný komunikační či vyjadřovací prostředek, zvaný kinetický nebo také pohybový obraz, skrze který má jedinec možnost vyjádřit své emoce a psychické rozpoložení. Payneová (1992, s. 2) definuje tanečně-pohybovou terapii jako, „*užití kreativního pohybu a tance v psychoterapii, kdy je vztah mezi pohybem a emoci využíván jako prostředek k dosažení integrace osobnosti*.“ Malchiodi (2005) popisuje tuto terapii jako směr, který využívá psychomotorických prostředků tedy spojení pohybové i psychické oblasti.

Na základě výčtu těchto definic je zřejmé, že tanečně-pohybová terapie je přístup, který k expresi využívá především pohyb a mysl. Pomocí této terapie má jedinec možnost komunikovat se skupinou, vyjádřit své pocity a prožitky, ale také posiluje svou fyzickou a emočně-kognitivní oblast. Uvědomuje si anatomii a pohybovost svého těla a jeho schopnost neverbální komunikace.

Pokud se zaměříme na cíle tanečně-pohybové terapie, Čížková (2005, s. 36) uvádí tyto:

- emoční a fyzická integrace;
- vědomí vlastního těla, hranic těla a jeho vztahu k prostoru;
- realistické vnímání své vnitřní představy o těle;
- akceptace a bezpečný způsob zvládání napětí v těle, úzkosti, stresu a potlačování energie;
- identifikace a vyjádření pocitů pohybem;
- obohacení pohybového aparátu;
- kontrola impulzivního chování.

V této kapitole se dále zaměříme na techniky tanečně-pohybové terapie a integrujeme ji do předškolního vzdělávání.

6.1 Tanec vs. pohyb

Jak už vyplývá z názvu, tento expresivní přístup využívá jako výrazové prostředky tanec a pohyb. Je ale důležité uvést rozdíly a znaky těchto prostředků.

⁶ Překlad dance-movement therapy – tanečně-pohybová terapie

Tanec je především kvalitní ztvárnění pohybu, pro který je specifická přítomnost napětí. Tím, že jedinec tančí, zvyšuje vnímání pohybů svého těla, přemýšlí o nich a uvědomuje si svůj psychický stav. Jinak se tančí člověku, který je v psychické rovnováze a jinak jedinci, který je nevyrovnaný, či sužován svými problémy. Pro tanec je dále důležité vnímat svou rychlost a dynamiku pohybů a skloubení svých pohybů se zadaným obsahem (Čížková, 2005). Přestože podle Kefena (1985) je tanec umění, který má určitou estetickou hodnotu, Čížková (2005) upozorňuje na fakt, že při taneční terapii není důležité tanec umět či ho ovládat na umělecké úrovni.

Naopak pohyb v tomto expresivním přístupu znamená prostředek, který má symboliku myšlenky či nějaké emoce. Pohyb může být buď vědomý, kontrolovatelný, který si jedinec plně uvědomuje, anebo nekontrolovatelný, který si jedinec takřka neuvědomuje a může o jedinci prozradit jeho aktuální stav (Čížková, 2005). Na rozdíl od tance pohyb není vnímán jako umělecký prostředek s estetickou hodnotou, ale jako určité gesto nebo symbolika emoce, prožitku, situace.

6.2 Výběr technik tanečně-pohybové terapie využitelné v předškolní edukaci

Techniky tanečně-pohybové terapie popisuje například Dosedlová (2012), která je rozděluje nejen chronologicky, dle vývoje, ale především podle východisek dané techniky. V této kapitole si však uvedeme pouze výčet technik, které shledávám jako využitelné s dětmi v předškolním vzdělávání. Další metody uváděné nejen Dosedlovou (2012), ale i jinými autory jsou poměrně složité vzhledem k verbální a emočně kognitivní úrovni, která dítě v tomto přístupu limituje.

6.2.1 Technika bazálního tance Marian Chaceové

Autorkou této techniky je Marian Chaceová, která si plně uvědomila, že tanec a pohyb jsou specifický komunikační prostředek, pomocí kterého lze vyjádřit své emoce. Tato technika vychází z volného, nikým a ničím nekorigovaného tance, charakteristického pro volnost a svobodu. V předškolním vzdělávání může dětem pomoci při vyjádření situací či pocitů, které nedokáže verbalizovat. Využívá pro to různé symboly, gesta nebo i dynamické pohybové ztvárnění. Pro tuto techniku jsou typické následující fáze:

- úvodní zahřátí a rozcvičení;
- přijetí individuálních potřeb jedince;

- objevování prostoru, energie a rytmu skrze pohyb;
- taneční improvizace;
- využití hudby s pohybem;
- verbalizace a sdílení emocí na závěr (Dosedlová, 2012, s. 85).

6.2.2 Body-ego technika Trudi Schoopové

Technika Body-ego je založená na způsobu, jakým autorka využívá během terapie nejen tanec, ale i pantomimu, kterou jej doplňuje. Ve výsledku pak docházelo k tomu, že během akce s jedincem byl zrcadlen jeho pohyb, chování a výrazy (Dosedlová, 2012). V předškolním vzdělávání lze tuto metodu využít nejen ve vztahu pedagog – dítě, ale i navzájem mezi dětmi, kdy zrcadlením se navzájem lze hlouběji proniknout do vnitřního světa dítěte a pochopit tak jeho emoce a city, které dává najevo během pohybového ztvárnění dané situace. Děti tak mezi sebou mohou pozorovat své vyjadřovací schopnosti a dovednosti, učí se sebepoznání a mimo jiné vnímají i pohybové možnosti svého těla.

6.2.3 Primitivní exprese

Jak již vyplývá z názvu techniky, jedná se o prostý, jednoduchý až triviální výrazový pohyb. Podle Schott-Billmannové (1992, in Dosedlová, 2012) je v primitivní expresi více stěžejní prožitek nežli estetika či vizuální stránka tance. Tato technika vychází z hravosti, spontánnosti, vychází z původních kmenových tanců, které byly doprovázeny hrou na buben a vokalizací. Schott-Billmannové uvádí, že typickými znaky této techniky jsou především jednoduchost a pravidelnost v rytmiizaci a opakující se kroky a pohyby. Tato metoda je vhodná pro všechny věkové kategorie včetně předškolních dětí právě díky své hravosti, spontánnosti, jednoduchosti a opakovatelnosti. Tím, že tato metoda dává jedincům pohybovou volnost, je atraktivní i pro děti, které se málokdy do pohybových či tanečních aktivit zapojují.

Přestože tanec evokuje určitou přesnost a danou choreografii, v rámci terapie ho lze do předškolního vzdělávání aplikovat jako aktivizační a atraktivní prvek. Díky tanci může předškolní dítě, překypující v tomto věkovém období zvýšenou pohybovou aktivitou, vyjádřit své emoce a prožitky pomocí různých tanečně-pohybových terapeutických technik.

7 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE

V této kapitole bude autorkou představen cíl diplomové práce, předmět a způsoby ověření v praxi. Dále bude definována cílová skupina, se kterou jsem spolupracovala a kde jsem danou práci aplikovala.

7.1 Cíle diplomové práce

Hlavní cíl práce

Jak již vyplývá z názvu diplomové práce, je zaměřena na hry a techniky expresivních přístupů v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem je tedy aplikovat tyto prvky do běžného vzdělávání předškolních dětí pomocí vytvořeného výukového programu. Jeho obsahem jsou kreativní a různorodé činnosti s charakterem expresivních přístupů, popsáné tak, aby je mohli realizovat další pedagogové.

Cíle výukového programu

Vzhledem k tomu, že se program realizuje ve vzdělávací instituci, každá činnost výukového programu má taktéž svůj konkrétní záměr, cíl, který je u činnosti uveden. Nicméně autorka považuje za vhodné uvést i obecné cíle výukového programu. V souvislosti s tématem programu, jenž je zaměřen na indiány, je prvotním cílem seznámit předškolní děti s touto kulturou, jejich specifiky, zvláštnostmi a tradicemi. Dítě by se mělo naučit vnímat multikulturní rozdíly a respektovat je. Dalším cílem tohoto programu je podpořit tvořivé a kreativní myšlení dítěte pomocí technik expresivních přístupů a vytvořit vhodné prostředí a atmosféru, kde dítě dokáže vnímat své emoce, prožitky a brát ohled na ostatní děti v kolektivu při skupinových činnostech. Učí se tak sociálním dovednostem, spolupracovat, projevit empatii a rozvíjet své komunikační schopnosti.

7.2 Předmět diplomové práce

Předmětem této závěrečné práce vytvořený výukový program, kde jsou aplikovány techniky expresivních přístupů do předškolního vzdělávání. Výukový program vychází z teoretických informací diplomové práce, které jsou aplikovány a zohledňovány při tvorbě daného programu. Autorka si je vědoma nepoměru informací mezi jednotlivými uměleckými oblastmi a zdůvodňuje tento fakt tím, že více inklinuje k oblasti hudební a výtvarné, proto se tyto dvě oblasti ve výukovém programu objevují nejčastěji. Při tvorbě programu využívá kromě odborné literatury, týkající se této problematiky, také zahraniční články, metodické příručky a knihy obsahující konkrétní činnosti expresivních přístupů. Výukový program byl vytvořen jako čtyřtýdenní vzdělávací blok a souvisel se závěrečným rozloučením předškolních dětí, které

odcházely do základních škol. Vrcholem tohoto programu byl jednodenní výlet s akcí „pasování na školáka.“

Téma výukového programu je „Indiánský svět“, při kterém se dítě seznamuje s indiánskou kulturou v rámci činností obohacujících technik expresivních přístupů, a bylo zvoleno záměrně s ohledem na školní a třídní vzdělávací plán mateřské školy a také pro obsahovou využitelnost právě se zaměřením na expresivní přístupy. Aby byly dodrženy zásady expresivních přístupů, činnosti obsahují rituál sloužící k navázání kontaktu a zahájení činností, dále tzv. *ledolamku* neboli „ice-breakers“, což je výrazový prostředek umožňující vyjádřit své dojmy, pocity, ale především slouží k upoutání pozornosti dětí a naladění se na společnou činnost. Jedná se o jednoduché a krátké motivační hry (Slavíková et al., 2007). Má-li se jednat o činnost související s expresivními přístupy, je nutné, aby proběhl *reflektivní dialog*. Dítě se pomocí tohoto dialogu učí nejen komunikovat a osvojovat si své sociální dovednosti, ale učí se i vnímat propojenost a souvislosti s vyjadřováním emocí v uměleckém díle, hudbě či pohybu. Dále jsou u každé činnosti uvedeny organizační parametry týkající se prostředí a pomůcek a také různé variace určité činnosti a postřehy z praxe, které slouží pedagogům k optimalizaci tohoto programu.

7.3 Cílová skupina a její charakteristika

Výukový program byl vytvořen pro děti předškolního věku. Konkrétně tento program byl aplikován do předškolního vzdělávání v Mateřské škole Pelhřimov. Cílovou skupinou byla homogenní třída předškolních dětí, které v době interpretace programu dosáhly 5 až 6 let. V této třídě bylo celkem 24 dětí, z toho 15 chlapců a 9 dívek. Jeden z chlapců se však účastnil domácího vzdělávání, tudíž nebyl při interpretaci programu přítomen. Při tvorbě programu byly zohledněny věkové zvláštnosti, specifika a individuální potřeby dětí.

7.4 Způsob ověření výukového programu v praxi

Vypracovaný výukový program, který kromě zásad a pravidel, jež je nutné dodržet, aby se jednalo o expresivní přístupy, zohledňuje a respektuje školní vzdělávací program a organizační strukturu školy. Program byl zařazen do běžného vzdělávání a na základě přímé praxe, reflektivních dialogů a dalších postřehů z průběhu vzdělávacích bloků autorka ověřila využitelnost těchto přístupů a neobvyklých technik v předškolním vzdělávání. Kromě využitelnosti se zaměřila i na přínos do praxe a limity, které by mohly průběh výukového programu ovlivnit ať už z časového hlediska, obsahové náročnosti přístupů, nebo náročnosti jednotlivých technik pro předškolní věk.

8 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou část diplomové práce tvoří výukový program, který obsahuje hry a techniky expresivních přístupů. Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, cílem této práce je začlenit neobvyklé přístupy do běžného předškolního vzdělávání bez terapeutického záměru. Tento program je určen dětem ve věku od 4 do 6 let, určité činnosti lze ale přizpůsobit i věkově mladším jedincům. Program byl realizován v klasické mateřské škole po dobu 4 týdnů na přelomu měsíců května a června a byl propojen se závěrečným pasováním předškolních dětí na školáky. Téma tohoto projektu je „*Indiánský svět*“, které má dětem přiblížit indiánskou kulturu s využitím činností expresivních přístupů. Každý týden v tomto projektu je zaměřen na určité podtéma, od něhož se vyvíjí i činnosti na jednotlivé dny. Jednotlivé dny jsou pak zpracovány formou přípravy a je vždy uveden cíl činnosti, obsah, organizace, využití metody a techniky expresivního přístupu, pomůcky, průběh, postřehy z praxe a doporučení, případně různé variace. V seznamu příloh lze nalézt fotodokumentaci některých činností.

8.1 Realizace výukového programu

Výukový program autorka vytvořila s ohledem na vývojová specifika dětí předškolního věku, jejich schopnosti, dovednosti a potřeby, které je nutné v tomto věku uspokojovat a rozvíjet. Program realizovala ve třídě předškolních dětí, které spolu navštěvovaly mateřskou školu cca tři roky, tudíž bylo v kolektivu příjemné klima, děti se navzájem znaly a věděly o svých limitech a zvláštěnostech. Přestože autorka nastoupila do této třídy na začátku školního roku, na průběh programu tento fakt neměl vliv, jelikož byl realizován na přelomu měsíce května, června. Měla tedy dostatek času a prostoru poznat jednotlivé děti, což výrazně usnadnilo realizaci tohoto programu.

V souvislosti s blížícím se koncem docházky dětí do mateřské školy byly děti postupně seznamovány s plánovanými akcemi, které se s tímto aktem pojily. Jednalo se především o jednodenní rozlučkový výlet, pasování na školáka a přespávání ve školce. Všemi akcemi se prolínala indiánská tematika. Děti se na nadcházející akce velice těšily, a tak nebyl problém je motivovat k činnostem ve výukovém programu. Během realizace výukového programu se autorka snažila vytvořit příjemné, klidné a bezpečné klima, které podněcovalo děti k větší aktivitě a zvědavosti v navazující činnosti. Důvodem navození této atmosféry byl také fakt, že při expresivních činnostech, zejména během reflektivního dialogu, kdy se dítě má zaměřit na své emoce a prožitky během tvořivého procesu, musí mít jedinec pocit bezpečí, aby se cítil uvolněně a své emoce mohl nechat promluvit.

Co se týče materiálních a technických potřeb, pro realizaci tohoto programu není potřeba žádných specifických pomůcek. Na výtvarné tvoření si autorka bohatě vystačila se zásobou výtvarného materiálu, který měla mateřská škola, kde byl program realizován. Pokud potřebovala něco navíc, škola ji vyšla vstříc a materiál dokoupila, například trička, barvy na textil apod. Při hudebních činnostech byly využívány doprovodné nástroje vytvořené dětmi, nebo zapůjčené od rodičů dětí či zaměstnanců školy. Bubny „drumbeny“ zapůjčila základní škola na Pelhřimovsku. Prostředí, kde byl program realizován, byly obě části třídy, jak s kobercem, tak s pracovními stoly, školní zahrada a městské sady.

8.2 Možnosti využití výukového programu

Přestože tento výukový program byl primárně koncipován pro děti ve věku od 4,5 do 6 let, po některých úpravách podle specifických rysů věkových období ho lze zařadit jak pro mladší, tak i pro starší děti, které už navštěvují základní školu. Avšak dle názoru autorky by tento program ztrácel smysl u dětí kolem tří let, jednak kvůli sníženým vyjadřovacím schopnostem, nezralosti v emoční oblasti i omezené pozornosti. V souvislosti s určitými kontraindikacemi, se kterými se lze v běžné mateřské škole setkat jako jsou například: narušená komunikační schopnost, syndrom ADHD, poruchy chování atd. je taktéž možné tento výukový program využít, jelikož zde není důležitý dosažený cíl, ale prožitek, který dítě zažije během činnosti. Každé dítě má tak možnost zažít úspěch.

Výukový program lze využít jako nástroj poznání nové kultury, konkrétně indiánské, kdy má dítě možnost nahlédnout do indiánských tradic a tímto způsobem má tak příležitost poznávat nový svět. Indiánská tematika nabízí nespočet poutavých a kreativních činností, v nichž se dítě může rozvíjet jak po stránce hudební, tak i výtvarné. Další oblast, kterou je možné podpořit a rozvíjet pomocí výukového programu, se týká sociálních vztahů. Zde vychází některé činnosti ze vzájemné spolupráce, schopnosti empatie a vnímání se navzájem. Dítě má tak příležitost učit se komunikovat, navazovat kontakty a v neposlední řadě se učí vnímat a mluvit o svých pocitech a prožitcích. Hlavním záměrem tvorby tohoto programu byla však aplikace expresivních přístupů, upravených tak, aby je mohl využít každý pedagog a obohatil tak své metody a techniky a nové způsoby, které zařadí do vzdělávání.

8.3 Výukový program – Indiánský svět

8.3.1 Týden první – Seznamujeme se s indiány

Den 1.

Cíl: seznámit předškolní děti s novým tématem, vnímání různých vyjadřovacích způsobů při hře na buben

Obsah: tajemný box, indiánská jména, bubnování na drumbeny

Organizace: frontální, individuální

Metody a techniky: hra na tělo, hra na hudební nástroj, hudební improvizace

Pomůcky: obrázky s indiánskou tematikou, papírová pírka se jmény dětí označené značkou, spínací špendlík, drumbeny, kostým indiánského náčelníka

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: „Kdo je tu s námi, zahraje své jméno na činel.“
- Ledolamka
 - zjišťování nálad zúčastněných dětí

Učitelka zjišťuje náladu dětí v rámci rozhovoru, vybízí je, aby ji zkusily zapleskat na stehna, ostatní děti se snaží uhádnout, jakou náladu by dané dítě mohlo mít. Učitelka evokuje děti k popisu nálady, co ji způsobilo, popřípadě jestli je nějaké řešení, jak náladu zlepšit.
- Tajemný box

V bubínku máme nachystané obrázky s indiánskou tematikou podle počtu dětí (například indiánská čelenka, lapač snů, luk, totem, teepee apod.). Každé dítě si vytáhne jeden obrázek, nikomu ho neukáže. Učitelka dá prostor dětem, aby mohly přemýšlet, jakému tématu se budeme věnovat. Poté všichni svůj obrázek předloží před sebe, zahrají libovolně na tělo počet slabik zobrazeného slova a zahájíme volnou diskuzi o obrázku, o tématu a o domněnkách dětí. Po odhalení tématu navazujeme další činností.

- Indiánská jména

Motivační řeč učitelky: *Správně jsme uhádli, že si budeme hrát a povídat o indiánech. Společně se vypravíme do indiánského světa. Chytíme se za ruce a budeme si potichu říkat se mnou: **katakomále, letíme dále*** (Švejnová, 2017). Postupně zesilujeme hlasitost, na závěr se děti zatočí a lehnou na zem na břicho se zavřenýma očima. Učitelka se v tomto prostoru převlékne za indiánského náčelníka. Poté dá pokyn dětem, aby otevřely oči a sedly si zpět do kruhu. Učitelka, jakožto náčelník, přivítá nové indiány a ptá se jich, jak se jmenuje jejich kmen, jak se jmenují oni samotní. Vysvětluje jim, že indiáni žijí ve velkých skupinách, tzv. kmenech, a každý kmen má své jméno – prostor pro vymýšlení názvu. Poučuje dále, že každý indián má své jméno podle toho, na co je šikovný, v čem je výjimečný. Dává prostor dětem k zamýšlení se a poté společně vymýšlí indiánská jména, která za pomoci učitelky napíší na papírové pírkó, označí svou značkou a připnou si je na tričko. Při tomto slavnostním rituálu hraje v pozadí jakákoli etnická či indiánská hudba. Na oslavu vzniku nového indiánského kmene si děti vezmou drumbeny a zkusí libovolně zabubnovat své jméno na buben.

- Reflektivní dialog

Učitelka klade otázky dětem a evokuje je k zamýšlení se nad proběhlými činnostmi a nad emocemi a prožitky.

Příklady otázek:

- *Dozvěděl ses nějakou novou informaci či něco nového o sobě?*
- *Jak jsi spokojený se svým indiánským jménem?*
- *Jak ses cítil při bubnování nových indiánských jmen?*

- Závěrečný rituál

- zjištění nálady po činnostech

Učitelka představí dětem hru „náladovník“ pomocí které si navzájem ukážou svoji aktuální náladu. Po kruhu koluje tamburína, hrou na ni v určité výšce dítě vyjádří, zda má dobrou náladu (hraje u hlavy), nebo špatnou (hraje u země). Učitelka se každého dítěte doptává a reaguje na změny nálad na začátku a na konci činnosti.

Postřehy z praxe a doporučení:

Po uvítacím rituálu, na který jsou už děti zvyklé, přišla nová činnost v podobě tzv. ledolamky, při které děti měly hovořit o svých pocitech. Bylo evidentní, že děti nejsou zvyklé se na toto téma vyjadřovat a většinou nedokázaly popsat své aktuální rozpoložení, přestože byl výraz podpořen hrou na tělo. Pokud některé z dětí dokázalo o svých emocích hovořit, jako důvod

svého naladění většinou uvádělo „že se vyspalo špatně/dobře“ apod. V dalších činnostech děti pracovaly se zaujetím a byly vhodně namotivovány především díky rytmickým hříčkám, např. viz zmíněná hra od Hanky Švejdové. Při tvoření jmen bylo z počátku pro děti těžké zamyslet se nad tím, v čem jsou výjimečné nebo dobré. Aby byl úkol jednodušší, je vhodné doporučit dětem tu vlastnost, kterou v sobě samy dokázaly rozpoznat a spojit ji například s nějakým zvířetem, které se vyskytuje v lese nebo souvisí s indiány či věcí, přírodninou atd. Nakonec začala vznikat jména jako např. *Rychlý vlk*, *Silný býk*, *Malující liška*, *Zpívající vodopád*, *Motýlí tanec*, *Veselá tvář* atd. Autorka doporučuje mít připravena některá indiánská jména jako inspiraci pro děti či jako návod, jak by mohlo indiánské jméno vypadat.

Den 2.

Cíl: vytvořit indiánskou čelenku, osvojit si různé způsoby, jak vyjádřit své emoce

Obsah: výroba čelenky, oslavný tanec

Organizace: frontální, individuální

Metody a techniky: primitivní exprese, rekonstrukce a imaginace

Pomůcky: kotlík nebo krabice, šátek, barevná pírká, guma o šířce cca 2,5 cm, fixy na textil, lihové fixy, sešívačka, buben (djembe)

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) Pedagog může ještě doplnit: „Kdo je tu s námi, zabubnuje na buben“. Učitelka připraví doprostřed kruhu buben a vyzývá děti, aby zabubnovaly své indiánské jméno. Tím docílí toho, že si děti jména zopakují a zapamatují.
- Ledolamka
 - zjištění nálad

Učitelka zjišťuje náladu dětí v rámci rozhovoru. Vybízí je, aby zkusily svoji náladu zabubnovat. Společně s dětmi vede diskuzi o náladách, jejich příčinách apod. Dále navazuje motivační hrou s imaginárním pírkem. Skupina si připomene, jak pírkó vypadá. Učitelka vysvětluje pravidla hry. Dítě si nastaví dlaň, na které má imaginární pírkó. Dechem ho pošle kamarádovi a svůj výběr zdůvodní (Šimanovský, 2007, s. 22).

- Výroba indiánské čelenky

Do kotlíku nebo do krabice nachystáme předměty, které potřebujeme na výrobu čelenek. Přikryjeme je šátkem, abychom navnadili pocit napětí a zvědavosti u dětí. Učitelka klade dětem otázky, jak vypadá indián a jak se liší od nás. Formou brainstormingu se dobírají k čelenkám, jak asi vypadají apod. Po odkrytí učitelka připomíná dětem, že by měly poděkovat, pokud něco dostanou. Učitelka evokuje děti, jak by indiáni mohli děkovat – zpěvem, tancem apod. Vybidne děti, aby vytvořily dvojice a připravily scénky, jak vypadá děkování u nás a jak u indiánů. Poté učitelka začne bubnovat na buben a děti společně tančí kolem kotlíku. Zkusí s dětmi reflektovat, co jejich tanec znamenal. Po tanci si každý vybere 2-3 různě barevná pírka a vezme si jednu nastříhanou gumu. Učitelka vede diskuzi, z jakého důvodu si děti vybraly zvolenou barvu, a navazuje aktivizačními činnostmi – tvoření skupinek podle barvy, podle počtu barev apod. Učitelka během těchto činností reflektuje, zda jsou děti spokojené v dané skupince, zda by ji chtěly změnit, nebo s kým by chtěly ve skupince být apod. Následně se přesunou ke stolečku a učitelka vysvětlí pracovní postup při tvorbě čelenky. Upozorní děti, že indiáni využívali různé barvy, tvary a grafické značky, které něco znamenaly a vyjadřovaly. Děti mají za úkol pomalovat gumu a zkompletovat indiánskou čelenku.

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami a vede k brainstormingu pomocí otázkou proč měli indiáni čelenky.

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

- *Kdyby bylo pírko kouzelné, v co by ses začaroval a kam?*
- *Jak ses cítil při hraní scének ve skupině?*
- *Jaké jsi měl pocity, když jsi tančil kolem kotlíku?*
- *Co jsi namaloval na čelenku, jakými barvami a co to vyjadřuje?*
- *Jsi spokojený se svou čelenkou? Změnil bys něco, pokud ano, co by to bylo?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Během diagnostiky nálad děti neustále tápaly a nebyly si jisté, co se po nich vlastně vyžaduje. Motivační hra s pírkem se sešla s pozitivním ohlasem. Důvody, kterými děti argumentovaly, proč poslaly pírko danému kamarádovi, se většinou opakovaly a týkaly se především

oblíbenosti při společných hrách, nebo je zaujal obrázek na tričku kamaráda. Při hraní scének se děti zprvu styděly, ale při společném tanci se uvolnily. Pokud měly popisovat, co vyjadřoval jejich tanec, bylo opět znát, že děti nejsou na takové téma rozhovoru zvyklé a nevěděly si rady s odpovědí. Některé děti však dokázaly o svých prožitcích mluvit, jejich tanec u nich vyjadřoval radost z dárku, jedna dívka komentovala situaci tím, že skákala radostí, jako když přinese dárek Ježíšek. Při řešení výběru barvy pírek, které si vybraly, převážně odpovídaly, že daná barva je oblíbená, avšak jeden chlapec si vybral pírkou, protože byla největší. Během výtvarného zpracování členky děti mezi sebou vedly rozhovory a převážně komentovaly, co kreslí, jakou barvu mají. Některé děti si navzájem pomáhaly, podávaly si výtvarné pomůcky apod. V reflektivním dialogu autorka zpozorovala, že pokud měly děti mluvit o svých pocitech a prožitcích, většinou odpovídaly, že se cítily dobře, že se jim to líbilo, a odpovědi se v kruhu často opakovaly. Avšak když hovořily o konkrétních věcech – co děti nakreslily na členku apod., vyjádření dokázaly rozvinout do více vět.

Co se týče doporučení, je vhodné využít při malbě na gumu barvy určené na textil a zafixovat je. Fixy, které nebyly určené na tento materiál, se po určité době nošení vlivem potu začaly rozpíjet. Dále je autorkou doporučeno při rozhovorech o pocitech, které mohou být pro děti obtížné, aby nejprve hovořil učitel. Tím pedagog poskytne dětem určité vodítko, jak se mohou o svých pocitech vyjadřovat.

Den 3.

Cíl: naučit se vnímat pohybové schopnosti svého těla, pokusit se pomocí pohybů vyjádřit různé emoce

Obsah: kmenový tanec indiánů

Organizace: frontální, skupinová

Metody a techniky: body-ego technika, primitivní exprese

Pomůcky: bubny (drumbeny), rolničky

Průběh činnosti:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejnová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zabubnuje na buben*

a vykřikne své indiánské jméno“. Opět si při této činnosti zopakujeme nová indiánská jména.

- **Ledolamka**

Učitelka nechá kolovat buben a každý na něj zabubnuje svou dnešní náladu. Opět jako předešlé dny diskutují o náladě a rozebírají vyřčené emoce. Navazuje pohybovou činností, kdy děti běhají v kruhu podle rytmu, který udává učitelka. Dává prostor i ostatním indiánům, aby bubnovali rytmus. Následuje krátká indiánská rozcvička (1-2 cviky na každou část těla) a učitelka motivuje děti k další činnosti, která bude souviset s pohybem a tancem.

- **Kmenový tanec**

K zahájení této činnosti učitelka využívá techniku brainstormingu a dramatický asociační kruh, kdy si děti posílají indiánské pírkó a doplňují „*když se řekne indiánský tanec, představím si...*“. Následně si skupina společně ukáže, jak lze vyjádřit pocity tancem. Využije techniku body-ego, tudíž nechá děti rozdělit do dvojic a předvede jim za asistence jednoho dítěte princip této hry. Učitelka namotivuje děti tím, že jeden ze dvojice je zrcadlo, které odráží pohyby kamaráda, stojícího naproti. Zadává různá témata (smutný indián, veselý, unavený, přejedený apod.) a děti si navzájem mezi sebou ukazují dané emoce. Zjistí tak, jak vypadají různé emoce v pohybu. Po tomto cvičení učitelka společně s dětmi předvádí pomocí hudebního doprovodu, jak by tančili veselí indiáni apod. Zkusí se společně domluvit na několika výrazových tanečních prostředcích, které by všichni dělali stejně např. veselí indiáni tleskají a dupají – tlesk, dup vpřed pravou, tlesk, dup vpřed levou atp.

- **Závěrečný rituál**

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- **Reflektivní dialog**

Příklady otázek:

- *Jak ses cítil, když jste hráli na „zrcadlo“*
- *Co se ti dnes nejvíc líbilo?*
- *Bylo ti něco dneska nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Pohybová hra na bubnem udávaný rytmus byla pro děti velice poutavá a autorka pozorovala, jak se děti co nejvíce snaží rytmus dodržovat. Po krátké rozcvičce přiházela hlavní část dne, jejímž cílem bylo zkusit si a vymyslet indiánský tanec. V asociačním kruhu, kdy se děti zamýšlely nad tím, co si představí pod pojmem indiánský tanec, převážně odpovídaly: buben, oheň, křik, pár děvčat řeklo strach. Na tuto odpověď autorka zareagovala a zeptala se proč zrovna strach. Jedno z děvčat odpovědělo, že vidělo indiány v televizi a bálo se. Jiné děvče pak vysvětlovalo, že se bojí hlasité hudby. Po této činnosti se děti libovolně rozdělily do dvojic, většinou dle oblíbenosti a přicházely do styku s tanečně-pohybovou technikou body-ego. Jelikož jim autorka předvedla názornou ukázkou, věděly, jak mají pracovat. Tato činnost se sešla s velmi pozitivním ohlasem, děti se bavily a smály, přišlo jim vtipné dělat si vzájemně zrcadla. Vedlo to až k tomu, že děti si dávaly navzájem hádanky, co jejich postoje vyjadřují. Následoval indiánský tanec, při kterém bylo potřeba děti ze začátku „zkrotit“, jelikož byly velmi rozjařené z předešlé činnosti. Netrvalo ale dlouho a děti s velkým západem začaly vymýšlet indiánské kroky do společného tance. Tanec chtěly několikrát za den opakovat.

Již třetího dne bylo zřejmé, že během ledolamky a závěrečného rituálu, jejichž smyslem je diagnostikovat náladu dětí, je vhodné mít stejné činnosti. Dále bylo upozorováno, že děti na danou činnost reagovaly jako na rituály, tudíž věděly, co následuje a snadněji se zamýšlely nad svou náladou. Autorka doporučuje tedy vybrat dvě činnosti a v následujících dnech v těchto částech programu je opakovat.

Den 4.

Cíl: seznámit se se základy indiánské řeči, vnímat multikulturní rozdíly, sjednotit hru na nástroj se zpěvem písně

Obsah: indiánské dorozumívání, indiánská písnička – „O bdele“

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: vokální a instrumentální interpretace, verbální hra

Pomůcky: text písně „O bdele“, drumbeny, rolničky, napsaná indiánská slova

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„*Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.*“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: „*Kdo je tu s námi, zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno*“.

Variace rituálu

Aby si děti vyzkoušely, zda si pamatují indiánská jména svých kamarádů, zabubnují na buben a nevykřiknou své jméno, ale jméno některého z kamarádů. Ten vystoupí a vymění se s kamarádem u bubnu. Hra pokračuje, dokud se nevystřídají všichni indiáni.

- Ledolamka

Učitelka vyzve děti, aby zahrály na tělo svou dnešní náladu. Opět jako předešlé dny diskutují o náladě a rozebírají vyřčené emoce. Poté nechá kolovat buben (djembe) a dává dětem svobodu a prostor vyjádřit se libovolně hrou na nástroj. Sledujeme jednotlivé postoje k nástroji, dynamiku, tempo a výrazy ve tváři při hře.

- Indiánské dorozumívání

Učitelka začíná motivační řečí, kdy aktivizuje děti otázkami z oblasti etické výchovy. Co děláme, když někam vejdemo, když odcházíme, jak se představujeme apod. Odkazuje i na vítací rituál, kdy se zdravíme *Ahoj*. Nechá děti, aby vymýšlely další možné pozdravy, jak bychom se mohly zdravit. Dále povzbuzuje jejich fantazii k vymýšlení indiánských pozdravů. Děti se naučí základní komunikační dovednosti v cizím jazyce: *Buenos dias* (Dobrý den), *Adiós* (Na shledanou), *Por favor* (Prosím), *Yo me ilamo* (Jmenuji se), *Howgh* (Domluvil jsem). Učitelka rozdělí děti dvou skupin, aby si pojmy lépe upevnily. V každé skupině si děti vytvoří dvojice nebo trojice a opět si připraví scénky, kdy se setkají dva indiáni, pozdraví se a představí se. Jedna skupina bude v komunikaci využívat výše zmíněné pojmy a druhá bude komunikovat česky, aby děti vnímaly rozdíly. Poté se úkoly ve skupinách vymění. Učitelka dál motivuje děti tím, že veselí indiáni také tančí a zpívají. Zaměří se na paměť dětí a ptá se, jaké písně zpíváme my ve školce a některé písně si děti zopakují. Opět evokuje fantazii dětí a nechá je volně a svobodně vyjádřit k tomu, jak by mohla vypadat indiánská píseň. Následovně dle metodických kroků naučí děti píseň „O bdele“ (viz příloha č. 1). Po osvojení textu zařazuje hru na tělo a různé modifikace písně – zpěv pomalu, rychle, vesele, smutně, nahlas, potichu atp.

Variace písňě

Kromě hry na tělo lze zařadit i drumbeny či jiné nástroje. Jako další modifikace zpěvu písňě můžeme využít legato, staccato, hru bez zpěvu, zpěv bez hry na nástroje, zpěv dalších emocí apod.

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

- *Jaký je to pocit slyšet jinou řeč, které nerozumíme?*
- *Jak se ti spolupracovalo s kamarády ve skupinkách při tvoření scénky?*
- *Libí se ti indiánská píseň?*
- *Zpívalo se ti dobře? Jak ses cítil při zpěvu a hře na nástroj?*

Postřehy z praxe a doporučení:

V těchto dnech bylo již evidentní, že se děti pomalu učí mluvit o svých pocitech a náladách. Během ledolamky, ale i reflektivního dialogu byly vnímány pokroky ve vyjadřovacích schopnostech. Děti se nestyděly a věděly, jak na otázky odpovědět. Během aktivizační činnosti v ledolamce bylo upozorováno, že více průbojnější chlapci, kteří jsou velmi často iniciátoři nějakého konfliktu, bubnovali do bubnu velmi silně až agresivně, což se projevovalo i ve tváři, kdy měli zaťaté zuby nebo semknuté rty. Na některých dětech byl evidentní stud ze hry, tudíž bubnovaly pomalu či slabě a buben rychle odevzdaly následujícímu kamarádovi. Při činnosti, kdy autorka učila děti cizí slova, se děti bavily a smály, jelikož jim výrazy přišly vtipné. Během hraní scének byly děti zaujaté a přemýšlely o rozdílech v komunikaci. Píseň „O bdele“ děti velmi bavila, jednak z důvodu následného doprovodu na tělo, ale i využitím různých modifikací. Při reflektivním dialogu bylo zjištěno, že některé dominantnější děti měly problém smířit se s názorem druhého dítěte. Když se daná situace řešila, došlo se společně k závěru, že je dobré, když jednou něco vymyslím já a někdy zase ten druhý. Autorku však překvapil názor dětí, které nemají úplně v oblibě hudební činnosti, že tato píseň je bavila a chtěly by si ji zazpívat ještě jednou. Jedno z děvčat se však při hudební činnosti necítilo příjemně, jelikož nemá rádo hlasitý křik.

Autorka doporučuje používat naučená cizí slova během celého dne. Tedy od příchodu dítěte až po jeho odchod ze školky. Napomáhá to vytvořit si představu, že jsou děti opravdoví indiáni. Neustálým opakováním nových slov si dítě také lépe tyto pojmy zapamatuje. Záměrně byl použit novodobý platný jazyk (španělština), kterým si děti prohlubují komunikační kompetence k dorozumívání se ve světě. Španělský jazyk byl zvolen na základě historického kontextu, kdy docházelo k jazykové asimilaci vlivem kolonizace, migrace nebo válečných konfliktů apod.

Den 5.

Cíl: vytvořit si amulet, rozvíjet fantazijní myšlení, vnímání svých vnitřních pocitů, své nálady

Obsah: výroba ochranného amuletu

Organizace: frontální, individuální

Metody a techniky: animace

Pomůcky: organzový pytlík, přírodniny, šňůrka

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno“*.

Variace rituálu

Můžeme nyní využít indiánský pozdrav místo „ahoj“.

- Ledolamka
V rámci ledolamky posíláme dětem po kruhu pírko, kterému mají děti za úkol sdělit, čeho se nejvíce bojí. Poté fouknou do pírka tím se snaží strach odehnat. Před touto činností opět zařadíme činnost na diagnostiku nálad.
- Výroba amuletu
Učitelka děti motivuje úvodní řečí, vysvětluje, že nejenom oni se něčeho bojí a mají z něčeho strach, u indiánů to bylo stejné. Pobízí děti k aktivitě otázkou, čeho asi by se mohli indiáni bát. Vypráví dětem, že indiány od zlých duchů a věcí, kterých se báli, chránil kouzelný amulet, vytvořený z věcí, které pro ně měly speciální význam, či souvisely s něčím, co by je mohlo ochránit. Tento amulet indiánům přinášel také štěstí. Nosili ho neustále na krku. Po tomto motivačním aktu učitelka dětem rozdá organzový

pytlík s navázanou šňůrkou, který si děti dají kolem krku. Během pobytu venku se každé dítě snaží najít svůj kouzelný předmět do amuletu. Při návratu zpět se děti seskupí do kruhu a každý má dostatečný prostor popsat, jaké předměty má ve svém amuletu a před čím ho ochrání a co čeká, že mu přinese. (viz příloha č. 2)

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

- *Bylo ti dnes něco nepříjemné?*
- *Jak ses cítil, když si mluvil o svém strachu?*
- *Na co si myslel, když jsi hledal v přírodě věci do amuletu?*
- *Před čím by tě amulet ochránil, kdybys nebyl indián?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Ledolamka tohoto dne se mírně dotkla soukromí dětí, kdy měly hovořit o svém strachu. Některé děti nechtěly odpovědět, některé odpovídaly, že se bojí „bubáka“ v noci, čerta, velkého psa, tmy a když jsou samy doma. Bylo znát, že je ve třídě napjatá situace, ale po motivační řeči učitelky se atmosféra uklidnila a děti byly plné očekávání, co se bude dít dál. Diskuze o amuletu velice zaujala zejména chlapce, kteří začali už ve třídě vymýšlet, před čím je bude chránit. Během pobytu venku děti se zaujetím pobíhaly po parku, hledaly různé předměty a chodily je učitelce ukazovat. Při popisování věcí děti skvěle pochopily zadání a u některých dokonce docházelo k propojení s běžným světem, a nejen s indiánským. Jeden z chlapců například ukázal kamínek, který mu dodával sílu, děvče, které našlo zátku žluté barvy od plechovky, ji popsalo jako zlato, za které si bude moci něco koupit. Jedna dívka našla pírkó a uvedla, že jí pomůže odlétnout, kdyby byla v nebezpečí. Při reflektivním dialogu bylo zjištěno, že jednomu chlapci nebylo příjemné mluvit o svém strachu, v soukromí mi pak sdělil, že to bylo z důvodu, aby se mu ostatní kluci nesmáli.

Autorka doporučuje během této ledolamky, pokud někdo z dětí nechce mluvit, dát mu možnost pouze fouknout do pírkó a nic nesdělovat. Dále by při tvorbě amuletu použila pevnější materiál pro pytlíky, jelikož po pár dnech nošení se dětem začaly trhat a musely se znovu a pevněji

zašívát. Dále doporučuje mít připravený nějaký zdobný materiál (korálky, brčka, fixy) pro děvčata, která jevila zájem si šňůrku i pytlíček nějak dozdobit.

8.3.2 Týden druhý – Jak žijí indiáni

Den 6.

Cíl: seznámit se s obydlím indiánů, rozvoj tvořivosti, kreativního myšlení a emočního vnímání

Obsah: stavba indiánského teepee, hra na drumbeny

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: rekonstrukce, hudební improvizace

Pomůcky: přírodní materiál, drumbeny, teepee

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno“*.

- Ledolamka

Učitelka vyzve děti, aby zahrály na tělo svou dnešní náladu. Opět jako předešlé dny diskutují o náladě a rozebírají vyřčené emoce. Následně po kruhu posíláme klubičko. Úkolem dětí je indiánsky se představit a říct svou dnešní náladu, jak se vyspaly, co je trápí, co je těší, z čeho mají radost. Klubičkem tvoříme pavučinu a tím tak dáváme dětem najevo, že i když se někdo nemá dobře, jsme tu všichni spolu, abychom si pomáhali a vzájemně se respektovali (Šimanovský, 2007, s. 22).

- Stavba teepee

Učitelka zahajuje činnost motivačními otázkami typu: *„Kde podle vás spí indiáni?“*. Následně učitelka seznamuje děti s pojmem teepee a vysvětluje jim, co znamená. Pro snazší představu využívá obrázky z knih nebo internetu, aby jim přiblížila, jak teepee vypadá. Následně dává dětem za úkol vytvořit skupinky a v nich vytvořit tvar teepee z různého materiálu. Dítě se tak učí, jaká je možnost využití různých přírodnin, popřípadě stavebnic, dřívěk, látek apod. a co z nich všechno mohou vytvořit. Následně učitelka přinese opravdové teepee, do kterého nechá každé dítě vlézt a nahlédnout, aby

zjistilo, jak to v něm vypadá. Poté vybídne děti, aby si každý donesl drumben a vytvoří kruh, do jehož prostředku teepee přesune. Jeden indián do něj zaleze a ostatní po domluvě začnou bubnovat (pomalu, potichu, nahlas, rychle, s pomlkou, s výkřiky atp.).

Variace

Při stavbě teepee lze využít i materiál, který nás obklopuje ve třídě mateřské školy, například lego, kostky, dřívka, víčka, látky atp.

Pokud má pedagog k dispozici stabilní teepee a dostatek prostoru, může jej využít pro zpestření při odpoledním odpočinku a nechat v něm spát nejpracovitějšího indiána dne (viz příloha č. 3).

- **Závěrečný rituál**

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- **Reflektivní dialog**

Příklady otázek:

- *Jak ses cítil v teepee, když se bubnovalo?*
- *Co se ti dnes nejvíc líbilo?*
- *Baví tě bubnování nebo bys raději hrál na jiný nástroj?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Během ledolamky, kdy se děti měly představovat, bylo zpozorováno, jak si pamatují indiánskou řeč. Když děti hovořily o náladách, autorku příjemně překvapila reakce dívky, která reagovala na špatnou náladu své kamarádky tím, že ji sdělila, že se jí nálada určitě zlepší, až budeme hrát nějaké hry. Při stavbě teepee se děti přesunuly ven a využily příjemného počasí. Děti ve skupinkách vzájemně spolupracovaly a bez větších konfliktů se domlouvaly, jaký materiál použijí apod. Při pobytu v teepee za doprovodu bubnování některé děti cítily určité napětí, některé se trochu bály, některé se smály, jedna holčička se hry neúčastnila.

Autorka doporučuje dát dítěti možnost výběru, zda se hry s využitím teepee zúčastní či nikoli.

Den 7. + 8.

Cíl: seznámit se s lapačem snů, jeho využitím, rozvíjet tvořivost a kreativitu, učit se zpracovat své emoce výtvarným způsobem

Obsah: výroba lapače snů, malba snů

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: restrukturalizace, imaginace

Pomůcky: tvrzený papír, bavlna, dětská jehla na vyšívání, pířka, korálky, fixy, temperové barvy, tuš, kreslicí karton ve formátu A4, štětce

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno“*.

- Ledolamka

Učitelka vyzve děti, aby zahrály na tělo svou dnešní náladu. Opět jako předešlé dny diskutují o náladě a rozebírají vyřčené emoce. Následně si děti lehnou volně po prostoru třídy a učitelka navodí příjemnou a klidnou atmosféru. Za tichého bubnování a hlazení kůže bubnu, vypráví učitelka dětem, které mají zavřené oči, příběh o indiánech, o prostředí, kde žijí a nechá děti zrelaxovat. Relaxaci ukončí dvojitým silnějším zabubnováním a opatrně probouzí děti pohlazením pomocí pířky. Reflektují pocity a prožitky, které zažily.

- Lapač snů (7. den)

Na rituál a ledolamku učitelka navazuje motivací, týkající se spánku. Vysvětluje, co se děje ve spánku a dobere se společně k tématu o snech. Rozebírá s dětmi, co je to sen a jaký sen se dětem zdál, ať už děsivý či příjemný. Dále motivuje děti, že indiáni před zlými sny chránil tak zvaný lapač snů, který si společně vytvoří. Výrobu lapače rozdělíme do třech „stanovišť“, kdy v jednom dítě zdobí rám, kruhový výřez lapače, v dalším lapač proplétá jehlou s bavlnou a v posledním navléká korálky a navazuje za pomoci učitelky pířky (viz příloha č. 4).

- Malba snů (8. den)

Další den učitelka reflektuje den předešlý, opakuje, co jsou sny, a opět vede děti k diskuzi, jaký sen si pamatují a co se jim zdálo. Využívá ledolamku z předešlého dne. Dává prostor dětem k výtvarné expresi, kdy mají za úkol na barevný podklad, který si vytvoří, namalovat, co se jim zdálo. Před zahájením výtvarné činnosti však pobízí děti, aby si samy nachystaly výtvarné pomůcky, které budou k tvorbě potřebovat.

- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklad otázek pro sedmý i osmý den:

- *Jak ses cítil, když jsi měl zavřené oči? Bylo ti to příjemné?*
- *Co sis představoval?*
- *Co děláš, když se bojíš snu?*
- *Jak se ti povedl tvůj lapač snů?*
- *Před čím by tě ochránil?*
- *Jak ses cítil při malování?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Relaxace v rámci ledolamky byla pro děti poměrně nová zkušenost. Dříve se nesetkaly s podobným typem relaxace, během které si měly představovat určitá místa či věci, o nichž učitelka mluvila. Při reflektování této činnosti se dozvěděla, že se děti cítily příjemně, že viděly vodopád, barevného indiána, oheň, les se zvířátky apod. Dětem při diskuzi o snech zprvu trvalo, než začaly komunikovat, ale po úvodu jedné z děvčat se postupně přidávaly další děti. Autorka si však není jistá, jestli všichni opravdu mluvili o snech, které se jim zdály, nebo se jednalo o příběhy, situace, které byly smyšlené. Netroufá si tuto skutečnost hodnotit. Avšak následující den, když probíhala činnost, při které měly děti za úkol sen výtvarně ztvárnit, odhalila, že některé děti mluvily o stejných snech jako včera a u některých dětí se dnešní tvrzení rozcházelo se včerejším. Při tvorbě lapačů děti pracovaly se zaujetím, činnost nebyla až tak náročná, mírné komplikace měly ze začátku s prošíváním lapače. Bylo zajímavé poslouchat rozhovory dětí, v nichž se bavily o tom, kam si lapač doma dají a před jakými sny je bude chránit.

Tvoření s tematikou snů autorka práce záměrně rozdělila do dvou dnů, jelikož zvolila poměrně časově náročné činnosti, které nedoporučuje realizovat během jednoho dne. Při tvorbě lapačů doporučuje děti rozdělit do menších skupin, aby učitelka mohla přistupovat k dětem individuálně a netvořily se zbytečné prostoje. Dále je vhodné, aby učitelka pomáhala s navazováním pírek, což byl pro děti problém. Při malbě snů doporučuje, aby si děti samy nachystaly výtvarné pomůcky, jelikož během této aktivity se začínají pomalu soustředit na výtvarný projev a o svém díle vnitřně přemýšlí.

Den 9. + 10.

Cíl: seznámit se s dalším znakem indiánské kultury, tvorba indiánského totemu, naučit se mluvit o svých pocitech a představách

Obsah: tvorba indiánských totemů

Organizace: skupinová

Metody a techniky: animace, vosková rezerva, výtvarný experiment, hudební interpretace

Pomůcky: voskovky, anilinové barvy, nůžky, karton, lepidlo Herkules, štětce, kreslicí karton formátu A4, popřípadě rozstřížený na polovinu nebo na třetiny (zachovat šířku papíru!), drumbeny

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje své indiánské jméno na tělo“*.
- Ledolamka
Po kruhu posíláme vyřezávanou sovu a úkolem dětí je říct nějakou vlastnost, klidně i kouzelnou, jakou by mohla sova mít nebo jak by se mohla cítit.
- Malování totemu (9. den)
Učitelka zahajuje činnost komunitním kruhem, ve kterém dětem vysvětluje, co je totem, jak vypadá (opět může použít knihu s indiánskou tematikou, nebo internet). Nechá pracovat dětskou fantazii a evokuje ji otázkami, k čemu totem sloužil. Poučuje děti, že totem je vysoký sloup, který znázorňoval sílu indiánského kmene, upozorňoval nepřátele, na jaký kmen právě narazil. Totem měl také za úkol svůj kmen chránit. Totemy jsou velmi barevné, ozdobené a jsou na nich také namalována zvířata nebo různé obličejy. Učitelka děti následně vyzve, aby připravily stoly a pomůcky k výtvarnému tvoření, nechá je vybrat libovolný formát. Dává dětem na výběr postup při malbě totemu, buď mohou libovolně zapouštět barvy, nebo prvně namalovat něco voskovkami a pak barvou přetřít. Upozorňuje, aby myslely na to, že totem má indiány chránit, ale i odradit nepřátele (viz příloha č. 5).

- Kompletace totemu (10. den)

Další část činnosti učitelka zahajuje povídáním o totemech, které chránily indiánské kmeny. Připraví na koberec sloup z kartonu, na který mají děti za úkol položit svou část totemu. Učitelka při tom reflektuje důvod umístění části a co daná část zobrazuje. Po umístění všech částí dá dětem prostor, jestli chtějí své rozhodnutí změnit či ne, a začne pomáhat dětem lepit obrázky na karton. Po vztyčení dvou totemů si na závěr zopakují píseň „O bdele“ (viz příloha č. 5).

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklad otázek pro devátý a desátý den:

- *Chtěl bys mít tu vlastnost či se cítit tak, jak jsi řekl sově?*
- *Na co jsi myslel, když jsi maloval?*
- *Jsi spokojený se svým výtvozem?*
- *Jak ses cítil, když jsi měl někam umístit svůj obrázek?*
- *Jsi spokojený s tím, jak oba totemy vypadají?*
- *Udělal bys dneska něco jinak? Co?*
- *Bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Tyto činnosti byly opět rozděleny do dvou dnů, jelikož děti vedly zajímavý a dlouhý rozhovor o totemech, který autorka nechtěla přerušovat. Z tohoto důvodu děti stihly části totemu jenom namalovat, ale už ne zkompletovat. Další den autorka mírně pozměnila ledolamku, kdy děti měly říkat: „*kdybych byl/byla sova, uletěla bych před...*“. Je zajímavé sledovat, jak se děti rychle naučily komunikovat o svých pocitech, prožitcích a začaly se i méně stydět, pokud měly hovořit o více osobních věcech. Při malbě totemů děti experimentovaly s barvami, některé děti dělaly „pouze“ zdobné ornamenty, některé malovaly různé barevné obličejy nebo zvířata. Při kompletaci totemu, kdy si děti měly vybrat umístění svého obrazu a popsat, co namalovaly, jak se cítily se autorka dozvěděla například: jeden chlapec, který je v kolektivu průbojnější a převážně vymýšlí hry s bojovým námětem, dal svůj obraz úplně na vrchol a komentoval, že namaloval „hrůzostrašnou“ sovu, která zažene všechny zlé lidi. Bylo evidentní, že tato aktivita byla v souladu se zájmy chlapce, což se projevilo především v rozhovorech chlapce mezi dětmi,

týkajících se různých bojových témat a fantazijních příběhů. Dále autorka usuzuje, že výběr umístění obrazu ovlivnil právě dynamický temperament daného chlapce. Další chlapec dal svůj obrázek pod něj z důvodu, že je to jeho kamarád. Jedna dívka odůvodnila výběr svého místa kvůli barevnému sladění. Její obrázek je modrý a obrázky nad ní jsou také modré. Bylo tedy upozorováno, že někdo preferoval místo, protože je tam jeho kamarád, avšak pár dětí se zaměřovalo na barevné seskupení obrázků.

Přestože výroba totemu nebyla původně plánována na dva dny, po realizaci autorka doporučuje postupovat, jak bylo naznačeno. Děti měly více prostoru a času pro vyjádření svých emocí i více času na tvoření svých obrázků. Dále autorka doporučuje vybrat opravdu kvalitní voskovky vhodné pro techniku voskové rezervy, aby se snadno nepřekryly vodovou barvou.

8.3.3 Týden třetí – Šikovné ruce indiánů

Den 11.-12.

Cíl: seznámit děti s různými doprovodnými hudebními nástroji, rozvoj fantazie a kreativity

Obsah: výroba hudebních nástrojů

Organizace: individuální

Metody a techniky: restrukturalizace (využití nevyužitého materiálu, recyklace)

Pomůcky: ruličky od toaletního papíru, krabičky od sýru, papírové role od kobereců, provázky, skořápky od ořechů, drátek, PET láhev, kamínky, luštěniny, rýže, izolepa, papírová páska, temperové barvy, válečky, štětce, voskovky, fixy, sešívačka

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje své indiánské jméno na tělo“*.
- Ledolamka
Učitelka využívá různých obrázků s hudebními nástroji, čímž se společně s dětmi doberou k tématu, kterému se budou tento den věnovat. Upozorňuje však, že můžeme hrát i na jiné věci, aniž by to byly hudební nástroje. Dává dětem možnost, aby se porozhlédly po třídě a pozorovaly a vnímaly, jaké různé zvuky lze vytvořit na různý

materiál. Ten, který bude pro dítě nejzajímavější, ukáže ostatním kamarádům a zdůvodní, proč se dítěti daný zvuk líbí.

- Výroba nástrojů

Při následující činnosti učitelka vybídne děti, aby ty, které mají zájem vyrobit nějaký nástroj, šly pracovat ke stolečku. Zbytku třídy nabídneme indiánské omalovánky či volnou hru na indiány apod. U stolečku učitelka nabízí k výrobě tyto druhy nástrojů:

- Štěrchátka z papírové ruličky

Učitelka sešije papírovou ruličku z jedné strany sešívačkou, nechá dítě vybrat, čím si štěrchátko naplní a sešije ho z druhé strany. Následně dítě nechá libovolným dostupným materiálem nástroj vyzdobit.

Variace

Štěrchátka lze vyrobit i z jiných materiálů – plastové lahvičky od léků, plechovky, obaly od hraček z čokoládového vajíčka atp.

- Rumba koule

Malé plastové lahve naplníme různými předměty nebo přírodninami a opět necháme děti láhev různě dozdobit nebo oblepit.

Variace

Opět lze využít různé materiály místo PET lahve nebo jako náplň.

- Kastaněty

Z kartonu vystříhneme proužky o šířce cca 3 cm a délce 20 cm. Necháme děti, aby je různě vyzdobily pastelkami nebo voskovkami. Následně proužek ohneme a na jeho konce z vnitřní strany pomocí lepidla Herkules nalepíme buď skořápky z vlašských ořechů nebo víčka od piva apod.

- Tamburína

Učitelka má nachystané skořápky od ořechů, které jsou provrtané a připravené na navlékání na drátek, což bude úkolem dětí. Tento drátek připevní na dřevěnou tyčku, která bude sloužit jako držátko. Autorka doporučuje tyčku provrtat a skrze díрку drátek protáhnout a následně omotat, aby drátek lépe držel.

Variace

Kromě skořápek od ořechů lze využít plastová víčka, víčka od piva atp.

- Rytmičkový bubínek s korálky

Děti obkreslí dva kruhy podle kulaté krabičky od taveného sýru na bílý kreslicí karton, vystříhnou je a nalepí z každé strany krabičky. Následně bílé kruhy vyzdobí libovolně zvolenou technikou. Učitelka připraví do jedné části krabičky

dírkou, kterými protáhne provázek. Na jeho konce děti navléknou korálky. Krabičku s pomocí učitelky po obvodu slepí papírovou páskou, aby krabička držela při sobě a připevní tyčku sloužící jako držátko.

- Dešťové hole

Pro výrobu tohoto nástroje lze využít role od kobereců, do kterých nejprve natlučeme malé hřebíčky, nejlépe do tvaru spirály, po celé délce hole. Následně je děti mohou natřít jednak barvou, pomocí různých válečků, nebo lze využít ubrouskovou techniku. Konce role ucpeme pomocí papíru nebo plastových víček, která upevníme izolepou (viz příloha č. 6).

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad-opět hra vertikální „náladovník“.

Dítě má za úkol zahrát svou aktuální náladu na vlastnoručně vyrobený nástroj a zdůvodnit, co mu danou náladu způsobilo.

- Reflektivní dialog

Příklad otázek pro jedenáctý a dvanáctý den:

- *Který zvuk tě nejvíc zaujal?*
- *Bavilo tě hledat různé zvuky ve třídě?*
- *Který nástroj se ti nejvíc líbil?*
- *Jaký zvuk nástroje je pro tebe příjemný a jaký ne?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Děti během ledolamky hledaly různé zvuky, které lze vyluzovat pomocí různých materiálů apod. Bylo zajímavé pozorovat dětskou zvědavost. Se zájmem zkoušely, jaké zvuky se jim podařilo vytvořit. Tvorba hudebních nástrojů se sešla s velmi pozitivním ohlasem. Každý si chtěl vyrobit všechny nástroje a hned vyzkoušet, jestli jsou zvuky stejné nebo odlišné.

Záměrně tuto činnost autorka rozdělila opět do dvou dnů, jelikož předpokládala masivní zájem o výrobu nástrojů. Doporučuje mít připravený dostatek různorodého materiálů pro výrobu nástrojů. Pokud zbude čas, doporučuje zazpívat společně píseň s využitím právě vyrobených hudebních nástrojů.

Den 13.

Cíl: naučit se novou píseň, rozvoj sluchového vnímání, vnímání různorodých doprovodů na nástroje, vnímání vyjadřovacích prostředků

Obsah: využití nově vyrobených hudebních nástrojů při zpěvu nové indiánské písně

Organizace: frontální, skupinová

Metody a techniky: hudební improvizace

Pomůcky: vyrobené hudební nástroje, drumbeny, text písně „*Flea, fly, flow*“

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„*Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.*“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: „*Kdo je tu s námi, zahraje na různý nástroj, který jsme vyrobili a vykřikne své indiánské jméno*“.
- Ledolamka
Učitelka nechá kolovat chřestidlo, které děti vytvořily, a úkolem každého je vyjádřit nástrojem, jakou má dnes náladu. Poté všichni o náladách diskutují.
- Píseň „*Flea, fly, flow*“ (melodická inspirace v odkaze viz příloha č. 7)
Činnost nejprve zahájíme krátkým dechovým cvičením. Provedeme hluboký nádech nosem do břicha a na hlásku „s“ pomalu vydechujeme. Alespoň třikrát zopakujeme. Dále učitelka děti seznámí s novou indiánskou písní. Zazpívá ji a při tom se doprovází na buben. Dále učí děti po částech slova písně zároveň s jednoduchou melodií. Poté učitelka rozdělí děti na dvě skupiny. Jedna skupina hraje na drumbeny, druhá na vyrobené nástroje a pak se vymění. Následně učitelka mění tempo písně, hlasitost, ale i výrazovost zpěvu písně, vzniká tedy propojení písně s různými emocemi.
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.
- Reflektivní dialog
Příklady otázek pro třináctý den:
 - *Líbí se ti další indiánská píseň?*
 - *O čem myslíš, že se v písni zpívá?*
 - *Působí na tebe píseň smutně nebo vesele?*
 - *Na jaký nástroj jsi chtěl hrát?*
 - *Zpívalo se ti dobře?*

- *Bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Během nácviu písne autorka nezpozorovala žádné zvláštnosti, děti se zájmem spolupracovaly, byl zřejmý pokrok ve vyjadřovacích schopnostech. Co se týče hry na hudební nástroje, děti chtěly převážně hrát na vlastnoručně vyrobené nástroje než na drumbeny.

Autorka doporučuje při učení slov písne zvolit pomalé tempo, výraznou artikulaci a vícekrát opakovat.

Den 14.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, vnímání výrazu při různých emocích

Obsah: modelování různých emocí indiánů, já jako indián

Organizace: frontální

Metody a techniky: animace

Pomůcky: modelína, keramická hlína, tvořítka

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje na různý nástroj, který jsme vyrobili a vykřikne své indiánské jméno“*.

- Ledolamka

Učitelka posílá dětem v kruhu rám obrazu, a nechá ho kolovat. Kolování doprovází textem: *“Ptám se tě, jak se ti daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na mě usmíváš.”* U kterého z dětí se rám zastaví, dítě udělá výraz do rámu, jako by byl obraz podle toho, jak se dnes cítí. Pokračuje se dál, dokud se nevystřídají všechny děti.

- Modelování

Učitelka navazuje na ledolamku, kdy jsme si ukázali, jak vypadáme, když se cítíme dobře, špatně apod. Vyzve děti, aby zkusily vymodelovat indiána z hlíny nebo modelíny. Zaměří se na anatomické znaky obličeje. Poté zadá dětem úkol, aby vymodelovaly indiána, který se bojí nebo je veselý, unavený, vystrašený apod. Poslední

úkol je, aby vymodelovaly sebe jako indiána. Následně reflektuje, jak se děti vymodelovaly a proč zrovna tímto způsobem (viz příloha č. 8).

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklady otázek pro čtrnáctý den:

- *Jak ses cítil během hry, kdy koloval rám a ty jsi měl být obraz?*
- *Bavilo tě modelování?*
- *Bylo ti něco nepříjemné?*
- *Proč ses vymodeloval zrovna takto? Co způsobilo tvoji náladu?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Děti se během ledolamky zprvu smály a trochu styděly. Nicméně převážně dělaly výrazy, které se pojily s pozitivním naladěním. Modelování děti velmi bavilo, bylo zajímavé pozorovat, jak každý vnímá vyjádření emocí trochu jinak. Jeden chlapec měl zprvu „odpor“ sahat na keramickou hlínu, ale s modelínou problém neměl.

Autorka doporučuje mít, pokud možno, různě barevnou modelínu, kterou děti mohou využít, nebo po domácku vyrobenou modelovací hmotu, která se snadněji rozděluje. Co se týče keramické hlíny, je dobré využít i hlínu, která má v sobě malé kamínky. Je příjemná na omak a více působí na hmatové receptory.

Den 15.

Cíl: seznámit se s výtvarnou technikou – tisk, naučit se sebehodnotit

Obsah: výroba indiánského trička

Organizace: individuální

Metody a techniky: práce s různým materiálem, tisk na textil, výtvarná improvizace

Pomůcky: připravená tiskátka (staré dřevěné kostky s nalepeným molitanem v určitém tvaru), barvy na textil, fixy na textil, bílá bavlněná trika, žehlička

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje na různý nástroj, který jsme vyrobili a vykřikne své indiánské jméno“*.

- Ledolamka

Učitelka posílá dětem sedícím v kruhu pírko a ptá se dětí na jejich náladu, co očekávají, že se dnes naučí, vyrobí apod. V druhém kole metodou brainstormingu vyzývá děti, aby každé řeklo, jak si představuje indiánský oblek či kostým. Mají možnost vytvořit svůj návrh na papír. Učitelka jim dá k dispozici obrázky z knih či internetu.

- Výroba triček

Každé dítě má připravené triko, které si libovolně potiskne. Učitelka asistuje při natírání barvy. Po zaschnutí barvy na textil děti nakreslí sebe jako indiána na zadní část trička a přepíšou své indiánské jméno podle předepsaného vzoru (viz příloha č. 9).

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklady otázek pro patnáctý den:

- *Jsi spokojený se svým indiánským tričkem?*
- *Jaké barvy jsi použil a proč?*
- *Jak se ti pracovalo?*
- *Jak ses namaloval na zadní stranu trička?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Při diskuzi o indiánském obleku bylo zjištěno, že děti si představují indiány spíše jako Afričany, kteří jsou nazí a nemají na sobě nic a jsou jen pomalování. Bylo pro ně překvapením, že jsou i indiáni, kteří mají oblečení. Při výrobě triček pracovaly děti se zaujetím, jelikož vlastní triko ještě většina dětí nedělala. Děti byly se svými tričky spokojené a měly tendenci si je ukazovat navzájem, popřípadě rodičům.

Autorka doporučuje mít barvy na textil v hustší konzistenci, aby se lépe nanášely na vyrobená razítka. Na razítka doporučuje vyšší molitan, aby vznikl požadovaný reliéf. Dalším poznatkem je výhoda rychleschnoucích a pouze zažehlovacích barev.

8.3.4 Týden čtvrtý – Lov, příprava na indiánskou výpravu a vrchol programu

Den 16.

Cíl: seznámit děti, jak indiáni získávají obživu, seznámit se s dalšími oblastmi indiánské kultury

Obsah: výroba indiánských zbraní na lov, vytváření indiánských přívěšků, náramků, ozdob atp.

Organizace: skupinová

Metody a techniky: Restrukturalizace, výtvarná improvizace

Pomůcky: plechovky, klacky, dřívka, karton, brčka, korálky, šňůrky, barvy na tělo, fixy, pastelky, papír, pírka

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje na buben a vykřikne své indiánské jméno“*.
- Ledolamka
Po zjištění nálady, kterou děti vybuchují na buben, posílá učitelka po třídě tomahavk a v rámci asociačního kruhu se ptá dětí, na co by danou věc použily.
- Výroba zbraní a ozdob indiánů
V návaznosti na ledolamku učitelka evokuje děti otázkami, jakým způsobem si myslí, že indiáni získávají potravu, co k tomu potřebují apod. Postupně se utvrdí k názoru, že indiáni si potravu loví a získávají ji v divočině. Učitelka dává dětem na výběr, podle zájmu si mohou buď vyrobit indiánskou zbraň („flusačku“ z plechovky, šípky, luky, tomahavky) nebo si mohou vytvořit nějaké ozdoby svého indiánského kostýmu (viz příloha č. 10).
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- **Reflektivní dialog**

Příklady otázek pro šestnáctý den:

- *Jakou zbraň jsi vyrobil?*
- *Jaký účel má tvá ozdoba?*
- *Jaký jsi měl pocit při výrobě zbraní nebo ozdob?*
- *Bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Během ledolamky se děti seznámily s poměrně novou informací, kdy zjistily, že indiáni k obživě loví divokou zvěř, anebo využívají různé rostliny a plody, na které narazí v přírodě. Kluci se velmi těšili na výrobu zbraní, do výroby se zapojilo i pár děvčat. Zbytek dětí tvořil ozdoby či maloval na tělo. Postupně se ti, kteří vytvořili zbraň, přesunuli ke stolečku, kde se vyráběly ozdoby, nebo se malovalo na tělo. Děti byly poučeny o bezpečném zacházení se zbraněmi, kdy jim učitelka sdělila, že jsou malí indiáni, kteří pomocí těchto zbraní pouze trénují. Zbraně si děti měly možnost vyzkoušet venku, kdy se trefovaly na cíl apod. Děvčata si vymyslela indiánskou módní přehlídku.

Při tvorbě zbraní autorka doporučuje děti poučit o bezpečnosti a zároveň použít bezpečný materiál (obroušené dřevo, plechovky atp.) Dále doporučuje mít dostatek různorodého materiálu na šperky a ozdoby indiánů.

Den 17. + 18.

Cíl: vnímat vyjadřovací schopnosti svého těla, rozlišovat různé emoce, rozvoj kreativity a fantazie

Obsah: dramatická scénka o lovu bizona, malba na téma „já v boji“

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: pantomima, hra v roli, imaginace

Pomůcky: vyrobené zbraně, tempery, A4/A3 formát, štětce

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdvová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje na buben a vykřikne své indiánské jméno“*.

- Ledolamka

Děti mají za úkol pantomimou ukázat, jakou mají dnes náladu. Následně učitelka reflektuje důvod nálady.

- Pantomimická scénka (17. den)

Na ledolamku učitelka navazuje další činností, kdy děti nechá rozdělit do skupinek po čtyřech až pěti dětech. Následně je poučuje, že pantomimou, což znamená bez použití slov, pouze pohybem různých částí těla a výrazem obličeje, zahrají příběh, který bude učitelka vyprávět. Děti mají za úkol rozdělit si role – 2x lovící indiáni, 1x lovená zvěř, 1x maminka (+dítě) čekající doma na jídlo. Učitelka vymýšlí improvizovaně příběh o indiánovi, který šel lovit zvěř a doma na něj čeká hladová maminka, popřípadě s dítětem. U každé skupinky však mění emoce indiána (smutný indián šel na lov, ulovil, neulovil, maminka se radovala, byla zklamaná, rozzlobená apod. Poté reflektuje, zda byly všechny scénky jiné, čím se lišily atp.

- Malba na téma „já v boji“ (18. den)

Učitelka motivuje pomocí činnosti z předešlého dne. Děti si lehnou na koberec se zavřenýma očima a učitelka opět v rámci relaxace hraje na buben a vymýšlí a předvádí různé zvuky. Opět vypráví improvizovaný příběh o lese, divočině, zvířatech a o každém dítěti, které má za úkol ulovit zvěř. Opatrně děti probere z relaxace a bez zdržování navazuje výtvarnou činností, při které měly děti zobrazit, co viděly během relaxace, jak se vidí v boji. Následně reflektuje obraz a prožitky během tvorby s každým dítětem (viz příloha č. 11).

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“.

Při závěrečném rituálu učitelka aktivizuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklady otázek pro sedmnáctá a osmnáctý den:

- *Jak se ti hrály scénky beze slov?*
- *Udělal bys něco jinak?*
- *Byl jsi spokojený se svou rolí? Co bys chtěl hrát?*
- *Jak ses cítil během relaxace?*
- *Chtěl bys žít jako indián? Proč ano, proč ne?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Tato ledolamka byla pro děti mírnou změnou. Měly vyjádřit svou náladu pomocí vlastního těla. Ze začátku byly děti nejisté, ale po autorčině ukázce už věděly jak na to. Pantomimické ztvárnění příběhů dle zadání děti velmi bavilo. Autorka pozorovala, že při pobytu venku na zahradě děti hrály své vymyšlené scénky. Při malbě na téma „já v boji“ děti většinou malovaly sebe jako indiána s nějakou indiánskou zbraní. Když se autorka zaměřila na rozložení malby na papír a velikost postav, všimla si, že některé děti namalovaly sebe jako malého indiána a k tomu velké zvíře, převážně u chlapců tomu bylo naopak.

Den 19.

Cíl: seznámit se s další vyjadřovací technikou, umět experimentovat s barvami, vyjádřit své emoce neverbálním způsobem, vnímat odlišnosti ve skupině

Obsah: malba na indiánskou hudbu

Organizace: frontální

Metody a techniky: poslech hudby, animace

Pomůcky: CD přehrávač/PC s reproduktory, tempéry, kreslicí karton, štětce

Průběh činnosti:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu.“ (Švejdová, 2017) 2x zopakovat. Pedagog může ještě doplnit: *„Kdo je tu s námi, zahraje na buben a vykřikne své indiánské jméno“.*

- **Ledolamka**

Učitelka dá doprostřed kruhu na koberci větší formát balicího papíru a různé temperové barvy. Úkolem dětí je vyjádřit svou náladu pomocí malby. Poté společně reflektují, co daná malba znamená, jakou barvu si dítě vybralo a proč.

- **Malba na hudbu**

Učitelka představí dětem činnosti, při kterých budou malovat to, co uslyší a co si představí. Mohou, ale nemusí to být konkrétní věci. Dětem nejprve pustí hudbu, při které mohou sedět nebo ležet na koberci. Poslouchají ji se zavřenýma očima. Následně se přesunou ke stolečkům a učitelka pustí hudbu při malování (viz příloha č. 12).

- **Závěrečný rituál**

Učitelka opět zopakuje činnost z ledolamky a následně s dětmi porovná, zda jsou obrazy stejné či ne (barevnost atp.) Reflektuje skutečnost a aktuální emoční stav dětí.

- **Reflektivní dialog**

Příklady otázek pro devatenáctý den:

- *Co sis představoval během poslechu hudby na koberci?*
- *Bylo to stejné, když jsi pak slyšel hudbu u stolu?*
- *Jak ses cítil při poslechu hudby na koberci a u stolu? Co ti bylo méně příjemné a proč?*
- *Jak jsi prožíval malování?*
- *Bavilo tě malovat podle hudby?*
- *Bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Nová ledolamka děti velmi bavila, autorka pozoruje, že pokud mají děti malovat něco abstraktního, nekonkrétního, výtvarná akce je velice baví. Zajímavé bylo porovnání s papírem ze závěrečného rituálu, kdy děti využívaly více světlé barvy a také více zaplnily papír než při ledolamce. Během poslechu hudby některé děti začaly malovat hned po prvních pár tónech. Některé si dávaly na čas. Byla využita píseň *Der einsame Hirte* od *Leo Rojas*. Autorka upozorovala, že někdo maloval podle svého a hudbu při malbě moc nevnímal. Některé děti jenom míchaly různé barvy, někdo maloval konkrétní věci jako například les nebo ptáka, který je během skladby několikrát slyšet, nebo pokud zaznělo např. 3x bubnování, udělaly tři tečky nebo tři jiné obrazce.

Při malování na hudbu doporučuje autorka takovou píseň, která je zvukově rozmanitější. Po autorčině zkušenosti by se nebála použít i větší formáty papíru, aby měly děti dostatek prostoru pro delší tahy štětcem.

Po splnění všech činností tohoto programu děti dostaly kámen nastříkaný zlatou barvou, který si měly pečlivě chránit, jelikož ho ještě budou potřebovat.

Den 20.

Tento den se děti zúčastnily jednodenního výletu do Rekreačního střediska Želivka, při kterém měly v lese splnit indiánské úkoly. Na začátku stezky dostaly orientační mapu, v níž bylo vyznačeno, kde se aktuálně nachází. Děti byly řízeny pomocí fáborků a dopisů s úkoly, které nacházely na cestě. Za každý splněný úkol dostávaly odměny v podobě pomůcek, ze nichž si na konci cesty vyrobily amulet statečnosti, se kterým mohly předstoupit před hlavního indiána a mohly tak být pasovány na statečného indiána. (viz příloha č. 13).

Úkoly během indiánské stezky:

- Indiánský pokřik

Indiáni před vstupem do lesa mají za úkol dát o sobě vědět nepřátelům pomocí pokřiku, který se naučili, a zahnat je do ústraní.

- Postavit teepee a nejvyšší totem

V tomto úkolu mají indiáni zavzpomínat na tvar teepee a vytvořit jej ze šišek a jiného materiálu. Dále se mají pokusit naskládat na sebe dřívka tak, aby postavili co nejvyšší totem.

- Prokázání indiánské odvahy

V lese u pomalovaného kamenu, představujícího strážce posvátného území, mají děti za úkol prokázat svou odvahu. Samy v tichosti přistoupí ke kamenu, indiánsky ho pozdraví a obětují svůj „zlatý“ kámen na důkaz odvahy.

- Dokázání, že jsem opravdový indián

U velké skály má každý indián zakřičet své indiánské jméno a své pravé lidské jméno má pomocí křídly napsat na skálu.

- Rychlé zmizení

Úkolem indiánů je na povel náčelníka schovat se za nějaký strom či kámen a stát se na deset sekund „neviditelným“.

- Amulet statečnosti

Posledním úkolem dětí je ze získaných věcí zkompletovat v táboře amulet (navléknout šňůrku, pomalovat dřívko, navléknout pírka).

9 DISKUZE

Expresivní přístupy a jejich metody a techniky, jak praví Müller (2014), jsou využitelné především z terapeutického hlediska, avšak je lze aplikovat i do běžné edukace. Na tomto základě se podařilo vypracovat výukový program, jehož obsahem jsou činnosti, které vycházejí právě z pravidel jednotlivých expresivních přístupů. Při realizaci výukového programu v mateřské škole bylo zjištěno, že děti zpočátku nevěděly a neuměly hovořit o svých pocitech a prožitcích, avšak po každodenním reflektivním dialogu se vyjadřovací schopnosti dětí v této oblasti výrazně zlepšily. Je tedy evidentní, že aplikace expresivních přístupů výrazně ovlivnila předškolní děti právě v komunikační oblasti. Převážně děti hovořily o pozitivních emocích, kdy tento fakt se slučuje s tvrzením Vágnerové (2005), která hovoří o pozitivním ladění předškolního dítěte. Dále bylo zjištěno, že děti, které za normálních okolností během hudebních činností, čímž je myšleno využití běžných metod výuky, klasické písně apod., neměly o tyto činnosti příliš velký zájem, se v činnostech s prvky muzikoterapie více zapojovaly a projevovaly určité zaujetí. Lze však polemizovat, zda to bylo z důvodu poutavého tématu nebo využitím netradičních hudebních nástrojů, či volbou odlišných technik.

Během realizace výukového programu byly shledány i některé limity, které se týkaly zejména časové náročnosti jednotlivých činností. Přestože se autorka práce snažila věnovat dětem dostatek času, zejména v částech týkajících se závěrečných reflektivních dialogů, docházelo k mírnému přesahu do další části dne podle režimu školy. Bylo by tedy vhodnější výukový program realizovat s menším počtem dětí, než byl v této třídě. Pravděpodobně by pedagog dosáhl i hlubšího poznání jednotlivých dětí.

V rámci této diplomové práce byl vytvořen kreativní a poutavý výukový program, který má posloužit zejména předškolním pedagogům jako inspirace, využívající netradičních metod a postupů, které lze aplikovat do předškolního vzdělávání. Přestože je tento program vytvořený zejména pro děti od 4,5 do 6 let, po některých úpravách ho lze využít pro děti staršího věku, například jako táborovou hru apod.

Další zajímavou možností, jak tuto práci dál využít, by bylo sledování poznatků a doporučení učitelů, kteří by daný program sami vyzkoušeli v praxi.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce nesoucí název *Hry a techniky expresivních přístupů v mateřské škole* se věnuje poměrně aktuálně probírané problematice, a to právě expresivním přístupům, avšak nikoli z hlediska terapeutického, ale v rámci edukace se vzdělávacím záměrem. Cílem této diplomové práce bylo vytvořit výukový program využitelný při edukaci v mateřské škole, který obsahuje činnosti s prvky a technikami jednotlivých expresivních přístupů z oblasti hudební, výtvarné, dramatické a tanečně pohybové. V souvislosti s preferencí autorky se ve vypracovaném programu nejčastěji setkáme s technikami z hudební a výtvarné oblasti.

Tvorba výukového programu vychází z poznatků v teoretické části, kde autorka shromáždila informace o zmiňovaném předškolním vzdělávání a roli předškolního dítěte ve vzdělávání, dále popisuje expresivní přístupy a jejich techniky či metody z hlediska využitelnosti v předškolním vzdělávání nejen v České republice, ale porovnála je i se zahraničními přístupy k této problematice. Na tomto teoretickém a odborném základě vypracovala výukový program pro děti v předškolním věku.

Praktická část této práce zahrnuje metodologii, kde autorka popisuje cíle diplomové práce, co je hlavním předmětem a dále charakterizuje cílovou skupinu, se kterou daný program realizovala. Nechybí ani způsoby, jakými autorka postupovala během ověřování výukového programu v praxi. Podstatnou částí je však samotný výukový program na téma *Indiánský svět*, který obsahuje podrobný popis všech činností, jejich konkrétní cíle, techniky a metody expresivních přístupů, využitých během činností a další podnětné informace, které usnadní pedagogovi nejen přípravu, ale i samotnou realizaci ve své praxi.

Během realizace programu se autorka setkala s pozitivní reakcí na výukový program a velkým zájmem o další činnosti. Přestože si děti musely zvyknout na poměrně odlišnou organizaci dne, nové metody, a především komunikaci na témata týkající se emocí a prožitků, na konci výukového programu o této problematice děti mluvily přirozeně. Autorka zpozorovala i větší otevřenost dětí nejen vůči sobě navzájem, ale i děti versus učitelka. Netradiční metody a techniky při hudebních nebo výtvarných činnostech dokázaly děti více zaujmout a namotivovat k aktivitě. Negativní však autorka shledává početné skupiny v předškolním vzdělávání, které neumožňují věnovat dostatek času každému dítěti zejména v reflektivních dialogích či jiných činnostech, v nichž probíhá dialog či jiná forma komunikace. Během realizace tohoto projektu musela autorka krátit čas pro komunikaci stopkami či přesýpacími hodinami, aby se dostalo na všechny děti a nezasahovala příliš do další části dne.

Přestože autorka považuje za zajímavé odborné informace o jednotlivých expresivních přístupech, hlavní přínos pro pedagogy shledává ve vypracovaném výukovém programu, který umožňuje pedagogům vlivem netradičních technik a metod expresivních přístupů ozvláštnit vzdělávání dětí v mateřské škole. Využitím těchto přístupů mohou tak pedagogové výrazně ovlivnit dětskou tvořivost, kreativitu, ale i sociální chování a vnímání emocí nejen svých, ale i ostatních.

REFERENČNÍ SEZNAM

Literární zdroje:

BACUS-LINDROTH, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.

BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4238-0.

BRUSCIA, Kenneth E. *Defining music therapy*. 2nd ed. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, c1998. ISBN 9781891278075.

CASE, C., DALLEY, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-065-0.

COUFALOVÁ, G., MEDEK, I., SYNEK, J. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.

ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně-pohybová terapie*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-547-7.

DOSEDLOVÁ, J. *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3711-9.

FELBER, R., REINHOLD, S., STÜCKERT, A. *Muzikoterapie: Terapie zpěvem*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

FISCHER, R. G. Original Songs Drawings In The Treatment Of A Developmentally Disabled Young Man. In BRUSCIA, K. a kol. *Case Studies in Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 2006.

GERLICHOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HOFFMANN, B., et al. The role of expressive therapies in therapeutic interactions: Art therapy-explanation of the concept. *Trakia Journal of Sciences*, 2016, 14.3: 197-202.

HOLZER, L., DRLÍČKOVÁ, S. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově: metoda Lubomíra Holzera: expresivní terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově: učební texty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3323-3.

- JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- JENNINGS, S. *Úvod do dramaterapie: divadlo a léčba: Ariadnina nit*. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v nakl. Jalna, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2.
- KALÁBOVÁ, N. *Pohádkové vzdělávání 2*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-85-4.
- KANTOR, J., LIPSKÝ M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.
- KEFEN, W. *The history of Chinese dance*. Beijing: Foreign Languages Press, 1985. ISBN 0835111865.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.
- KOPECKÝ, J., SYNEK, J., ZOUHAR V. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování: [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka. Kontaktní písně v muzikoterapii [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/6me9vn/>>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Přeložil Jiří REZEK. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.
- MALCHIODI, C. A. *Expressive Therapies*. New York: The Guilford Press, 2005. ISBN 1-59385-087-5
- MORENO, Joseph J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2005. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-980-1.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

POKORNÁ, P. *Úvod do muzikoterapie pro speciální pedagogiku – obor vychovatelství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

PAYNE, H. *Dance movement therapy: theory and practice*. New York: Tavistock/Routledge, 1992. ISBN 0-415-05659-4.

SCHWARTZ, E. K. *Music Therapy and Early Childhood: A developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers, 2008.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK J., ELIÁŠOVÁ S. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ H., SLAVÍK J. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

Slovník cizích slov. Praha: Levné knihy KMa.s.r.o., 2006. ISBN 80-7309-347-2.

SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

TÜPKER, R., HIPPEL N., LAABS BEI REICHERT, F. *Musiktherapie in der Schule*. Weisbaden, 2005. ISBN 978-3-89500-471-1.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÍTKOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. ed. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.

VYSLOUŽIL, J. *Hudební slovník pro každého*. Vizovice: Lípa, 1999. ISBN 80-901199-0-5.

Interentové zdroje:

Autismus – Duševní poruchy – Asociace dětské a dorostové psychiatrie. *Úvod – Asociace dětské a dorostové psychiatrie* [online]. Copyright © Copyright 2019, Asociace dětské a dorostové psychiatrie, z.s. [cit. 01.02.2020]. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/autismus/>

Muzikofiletika - svatavadrlickova.cz. Mgr. Svatava Drlíčková - svatavadrlickova.cz [online]. Copyright © Copyright 2020 Mgr. SVATAVA DRLÍČKOVÁ [cit. 11.03.2020]. Dostupné z: <https://www.svatavadrlickova.cz/fileticke-tvurci-aktivty/muzikofiletika>

SHOSTAK, Barbara, et al. "Art Therapy in the Schools" A Position Paper of the American Art Therapy Association. *Art Therapy*, 1985, 2.1: 19-21.

PATTERSON, Allyson. Music teachers and music therapists: Helping children together. *Music Educators Journal*, 2003, 89.4: 35-38.

Zdroje použité ve výukovém programu:

ŠVEJDOVÁ, H. (2017) *Dramatické činnosti* (Seminář). České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Píseň „Flea, fly flow“ - <https://www.youtube.com/watch?v=YHj6tdG-6JU&t=1s>

Malba na hudbu - https://www.youtube.com/watch?v=uOIHHMnI_Ig

Doprovodná hudba při činnostech:

https://www.youtube.com/watch?v=PoO3yga6Ln8&list=RDQMugRvTU-cS-4&start_radio=1

<https://www.youtube.com/watch?v=933uhj79lmg>

<https://www.youtube.com/watch?v=QD4j3jF0TAK>

Zdroje obrázků

Fotografie – zdroj vlastní

RESUMÉ

Tématem diplomové práce je *Hry a techniky expresivních přístupů v mateřské škole*. Je rozdělena do dvou částí, kdy první se zabývá teoretickými a odbornými informacemi, týkající se předškolního vzdělávání, charakteristikou a rolí dítěte během edukace. V další části jsou vymezeny expresivní přístupy z hlediska klasifikace a forem a dále je zde náhled na expresivní přístupy v zahraničí. Nejrozsáhlejší je však charakteristika jednotlivých přístupů z oblasti hudební, výtvarné, dramatické a tanečně pohybové, kde jsou popsány metody a techniky z pohledu využitelnosti při vzdělávání v mateřské škole.

Druhá část práce obsahuje metodologii, kde jsou uvedeny cíle, předmět práce a dále je zde charakterizována cílová skupina, v níž byla práce realizována. Součástí je i část se způsoby ověření si v praxi. Podstatnou část tvoří výukový program, který je určen dětem předškolního věku a jeho činnosti obsahují hry a techniky expresivních přístupů. Výukový program slouží jako manuál či inspirace pedagogům, jak lze netradiční metody expresivních přístupů zakomponovat do předškolního vzdělávání.

SUMMARY

The theme of the thesis is Games and techniques of expressive approaches in kindergarten. It is divided into two parts, the first part deals with theoretical and professional information of pre-school education, It deals characteristics and roles of the child during education. In the next part there are defined expressive approaches in terms of classification and forms and there is also a view of expressive approaches abroad. The most extensive part is a characterisitc of individual approaches from the field of music, art, drama and dance and movement. In this part there are described methods and techniques.

The second part contains a methodology with main aims and there is the target group where the work was realized is characterized here. It also includes part of the authentication methods in practice. The substantial part of the tutorial, which is designed for children of preschool age and its activities include games and techniques of expressive approaches. The tutorial serves as a manual or as an inspiration for educators how to incorporated non-traditional methods of expressive approaches into pre-school educations.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Drdová
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Hry a techniky expresivních přístupů v mateřské škole
Název v angličtině:	Games and techniques of expressive approaches in kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem <i>Hry a techniky expresivních přístupů</i>. Jejím cílem je aplikace prvků těchto přístupů do předškolního vzdělávání pomocí vytvořeného výukového programu. Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního vzdělávání, expresivními přístupy z hlediska vzdělávání, klasifikace technik a porovnání těchto přístupů se zahraničím. Dále je obsahem teoretické části konkrétní výčet expresivních přístupů z oblasti hudební, výtvarné, dramatické a tanečně-pohybové, v souvislosti se zařazením metod těchto přístupů do předškolního vzdělávání. V praktické části nalezneme metodologii, která uvádí cíle, předmět a způsoby, jež byly využity při ověřování této práce v praxi. Významnou část tvoří výukový program, který je určen dětem a pedagogům v předškolním vzdělávání, obsahující

	činnosti s metodami a technikami expresivních přístupů.
Klíčová slova:	dramatické činnosti, expresivní přístupy, hudební činnosti, předškolní vzdělávání, tanečně pohybové činnosti, výtvarné činnosti, výukový program,
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the theme Games and techniques of expressive approaches in kindergarten. The main aim is to apply the elements of these approaches to pre-school educations through the create an educational program. The theoretical part deals with the characteristic of pre-school educations, expressive approaches in terms of education, classification of techniques and comparison with abroad. The theoretical part contains a specific list of exppressive approaches from the field of music, art, drama and dance movement. These methods are placed in pre-school education. In the practical part we can find a methodology which contains aims, subject and methods that were used to verife this work. The exploratory part is made of educational program which is for children and educators in pre-school education. This part contains activities with methods and techniques of expressive approaches.
Klíčová slova v angličtině:	Dramatic activities, expressive approaches, musical activities, pre-school education, dance and movement activities, art activities, educational program,
Přílohy vázané v práci:	Vlastní fotografie autorky práce
Rozsah práce:	102 stran

Jazyk práce:	Čeština
---------------------	---------

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1

Text písně „O bdele“ (autor neznámý)

O bdele

O verikite tonga

O masa masa maása

O bauá bauá baué

O bdéle

Vivace



mf

Ó bdéle, ó bdéle o veri kite tón ga o masa masa má sa ó ba u á ba u

11

á ba u é.

Příloha č.2

Fotografie – ukázka amuletu



Příloha č.3

Fotografie – Děti v teepee



Příloha č.4

Fotografie – výroba lapačů snů





Příloha č.5

Fotografie – výroba totemů





Příloha č.6

Fotografie – ukázka hudebních nástrojů



Fotografie – natírání rolí na dešťové hole



Fotografie – dešťová hůl tvořena ubrouskovou technikou



Příloha č.7

Upravený text písně „Flea, fly, flow“ (zdroj: <https://www.youtube.com/watch?v=YHj6tdG-6JU>) učitel předříkává, ostatní opakují

Flea-fly-flow

Flea, fly, flow,

Kumala, kumala, kumala vista

Oh,no nó, no nó no vista

Enymeny desameny punána varminy

Oh,no nó, no nó no vista

Příloha č.8

Fotografie – ukázka modelování



Příloha č.9

Fotografie – výroba triček



Příloha č.10

Fotografie – ukázka indiánských ozdob



Příloha č.11

Fotografie – ukázka obrázků na téma „Já v boji“



Příloha č.12

Fotografie – ukázka obrázků malby na hudbu



Příloha č.13

Fotografie – indiánská stezka

