



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Malování s hudbou v mateřské škole

Vypracovala: Veronika Houserová
Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová, Ph. D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 12. 4. 2024

Veronika Houserová

Abstrakt

Bakalářská práce zkoumá vliv hudby na malířskou aktivitu dětí v mateřské škole. Cílem práce je prozkoumat, jak veselá a smutná hudba ovlivňuje děti a jejich schopnost přenést tuto hudbu na papír. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku předškolního věku, prožitkového učení, poslechu hudby a významu barev. Praktická část zkoumá hudební a výtvarný projev dětí s množstvím prožitkových aktivit. Dále přináší konkrétní postupy a návrhy pro zapojení malování s vážnou hudbou do výuky v mateřské škole. Metody sběru dat byly založeny na pozorování, rozhovorech, reflexi, videozáznamech a analýze kreseb. Hlavní zjištění práce analyzuje odlišnou reakci dětí na smutnou a veselou skladbu.

Klíčová slova: malba; hudba; emoce; prožitkové učení; předškolní věk

Abstract

The bachelor's thesis examines the influence of music on the painting activity of children in kindergarten. The aim of the thesis is to investigate how cheerful and sad music affects children and their ability to transfer this music to paper. The theoretical part focuses on the characteristics of preschool age, experiential learning, listening to music and the meaning of colors. The practical part examines the musical and artistic expression of children with a number of experiential activities. Furthermore, it brings concrete procedures and suggestions for the inclusion of painting with serious music in teaching in kindergarten. Data collection methods were based on observation, interviews, reflection, video recordings and analysis of drawings. The main findings of the work analyzes the different reaction of children to a sad and cheerful composition.

Keywords: painting; music; emotions; experiential learning; preschool age

Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila vděčnost všem, kteří mi pomohli s napsáním mé bakalářské práce. Především děkuji paní Mgr. Martině Lietavcové, Ph. D., vedoucí mé práce, za její odborné vedení, cenné rady a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům a dětem z mateřské školy za jejich vlídnost, ochotu a nadšení. To vše mi ukázalo, jak krásná a inspirativní může být práce v mateřské škole. V neposlední řadě děkuji mému příteli a rodině za jejich podporu a povzbuzení během celého studia.

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 Motorický vývoj	9
1.2 Emoční vývoj	10
1.3 Sociální vývoj.....	11
1.4 Kognitivní vývoj.....	12
2 PROŽITKOVÉ UČENÍ.....	14
3 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV.....	16
3.1 Malba předškolních dětí	16
3.1 Malba jako cesta k poznávání dítěte	16
3.2 Psychologie barev	18
4 POSLECH HUDBY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
4.1 Hudební vnímání a představy v předškolním období.....	20
4.2 Vliv hudby na emoční sféru	20
5 EVALUACE	22
5.1 Evaluační techniky	23
6 REFLEKTIVNÍ DIALOG	25
PRAKTICKÁ ČÁST	26
7 CÍLE A EVALUAČNÍ OTÁZKY	26
7.1 Cíl práce	26
7.2 Evaluační otázky.....	26
8 METODOLOGIE.....	27
8.1 Popis použitých metod	27
8.1.1 Pozorování	27

8.1.2	Rozhovor	28
8.2	Popis cílové skupiny	28
8.3	Popis použitých materiálů	29
8.3.1	Hudba.....	29
8.3.2	Výtvarné materiály.....	30
8.3.3	Další materiály a pomůcky použité při aktivitách.....	31
9	REALIZACE AKTIVIT.....	32
9.1	Pondělí	32
9.2	Úterý	35
9.3	Středa.....	38
9.4	Čtvrtek.....	41
9.5	Pátek	44
10	REFLEKTIVNÍ DIALOG S DĚTMI	45
10.1	Reflektivní dialog 1.....	45
10.1.1	Odpovědi dětí	45
10.2	Reflektivní dialog 2.....	49
10.2.1	Odpovědi dětí	49
11	EVALUACE	51
11.1	Prožitkové učení.....	51
11.2	Odpovědi na evaluační otázky	52
12	DISKUZE.....	56
	ZÁVĚR.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	61
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	65
	SEZNAM TABULEK.....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	67

SEZNAM PŘÍLOH	68
---------------------	----

ÚVOD

Můj zájem o vzdělávání dětí a hledání inovativních metod byl hlavním hnacím faktorem při hledání vhodného tématu. Po prozkoumání různých oblastí jsem se rozhodla zaměřit na malování s hudbou. Toto téma jsem si vybrala na základě vlastní zkušenosti, při níž jsem mohla vidět, jak příjemné a obohacující pro děti může být kombinování malování a hudby. Během své praxe jsem si uvědomila, že tyto aktivity přinášejí radost dětem a pomáhají jim vyjádřit sebe samy.

Malování s hudbou a prožitkové učení představují dva pedagogické koncepty, které získávají stále větší popularitu v oblasti vzdělávání. Tyto metody poskytují dětem jedinečnou možnost rozvíjet nové znalosti a dovednosti skrze aktivní participaci a hluboké prožívání.

Malování s hudbou je jednou z mnoha kreativních aktivit, které mohou přinést dětem v mateřské škole nejen zábavu, ale také rozvoj v různých oblastech. Například poskytuje dětem možnost vyjádřit se a projevit svou kreativitu prostřednictvím barev a tónů. Je to cesta, jak podnítit jejich smyslové vnímání a přinést jim radost z tvoření.

Prožitkové učení je založeno na myšlence, že nejefektivněji se učíme skrze zážitky a vlastní prožitky. Tato metoda klade důraz na zkušenostní učení, které dětem umožňuje aktivně se zapojit, experimentovat, objevovat a tvořit vlastní poznatky.

V rámci mé bakalářské práce se budu zabývat malováním s hudbou a jeho praktickým využitím v mateřské škole. Zaměřím se na to, jaký vliv má hudba na malování dětí. Budu se také zabývat výběrem vhodné hudby, která podněcuje jak jejich tvořivost, tak působí přímo na emocionální prožitky dětí. Získané poznatky budou interpretovány z perspektivy učitele mateřské školy a nenárokují si odbornou psychologickou analýzu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období trvá od 3 do 6 (7) let. Jedná se o důležité období v životě jedince, kdy se začíná formovat jeho osobnost a připravenost na další etapy života, zejména na vstup do školního prostředí. Dítě si v této fázi snaží vybudovat pocit vlastní iniciativy, sebedůvěry, být schopné a silné. Tato fáze je Eriksonem představována jako období iniciativy a viny (Papalia et al., 2008).

1.1 Motorický vývoj

V předškolním období se u dětí postupně rozvíjí a zdokonalují pohybové schopnosti. Pozorujeme zlepšení v kvalitě pohybů a celkové pohyblivosti. Děti začínají směřovat své pohyby ke konkrétním činnostem a jsou schopny plánovat a koordinovat své pohybové aktivity. Dochází k postupnému zvyšování obratnosti a koordinace pohybů. V tomto období děti získávají dovednosti pro zvládnání stále náročnějších pohybů, které vyžadují vyšší úroveň soustředěnosti, pozornosti a koordinace různých svalových skupin. Rozvoj pohybových schopností je spojen s pokrokem ve vývoji hrubé i jemné motoriky, mluvidel i očních pohybů. Je tedy klíčové, aby pohybové dovednosti byly rozvíjeny postupně a v určité posloupnosti, která umožňuje vzájemné propojení různých aspektů motoriky (Bednářová & Šmardová, 2007).

Hrubá motorika je schopnost ovládat své tělo a provádět různé pohyby s většími svalovými skupinami. Vágnerová a Lisá (2012) zdůrazňuje, že rozvoj hrubé motoriky je důležitý pro celkový vývoj dítěte, včetně jeho fyzické zdatnosti, sebedůvěry a sociálních dovedností. Langmeirer a Krejčíková (2006) popisují, že v tomto věku děti zdokonalují své dovednosti v běhu, skákání, chůzi po schodech, házení míčem a jeho chytáním. Jsou schopny různých akcí, jako je sklouznutí se z klouzačky či houpání se na houpačce. Hrubá motorika předškolních dětí je také spojena s jejich schopnostmi vyvážení a koordinace, což jim umožňuje provádět pohyby s větší přesností a kontrolou. Hrubá motorika také přispívá k rozvoji emocionálních dovedností, jako je sebedůvěra, sebeovládání a vlastní vyjadřování emocí.

1.2 Emoční vývoj

Emoční vývoj je klíčovým faktorem pro podporu celkového rozvoje dítěte. Děti se rozvíjejí ve svém sebehodnocení a emoční inteligenci, rozumí svým pocitům, umí projevit empatii a jsou schopny i odkládat své vlastní potřeby. Emoční vývoj je ovlivněn širokou škálou faktorů včetně dynamiky rodinných vztahů, prostředí, ve kterém se dítě nachází, sociálního kontextu a individuálního temperamentu. Význam podpory emocionálního vývoje je klíčový nejen pro celkový rozvoj dítěte, ale rovněž pro jeho schopnost efektivně zvládat emoce v pozdějším věku.

Dle Vágnerové (2012) je emoční prožívání vyrovnanější a ustálenější. Ubývají negativní emoce a své nespokojenosti děti nyní vyjadřují mnohem adekvátnějším způsobem než v době batolecího věku. V této fázi prožívají citové reakce s výraznou intenzitou, často vázané na aktuální dějství a jsou spojovány s okamžitým uspokojením, či nespokojením.

Vágnerová a Lisá (2012) kategorizuje emoční prožívání do těchto aspektů:

- **Vztek a zlost:** Výskyt vzteku a zlosti u dětí je méně frekventovaný, neboť děti nyní dokáží lépe porozumět příčinám těchto emocí. Tyto projevy se často objevují zejména v rámci vztahů s vrstevníky.
- **Strach:** Dětské obavy a strachy často vycházejí z fantazie a představivosti. Dětský strach je často spojen s nějakým přirozeným prvkem v kombinaci s fantazií. Různé úrovně úzkosti mohou být ovlivněny i individuálním temperamentem dítěte. Strach může také vzniknout v důsledku negativní zkušenosti, která se ukotví a postupně získává na větší intenzitě.
- **Smysl pro humor:** Je typický svou jednoduchostí. Děti ve věku 4 let často nalézají zábavu v opakování nesmyslných slov. V tomto období je smysl pro humor považován za nezbytnou součást mezilidských vztahů, kde schopnost sdílet vtipné situace přispívá k sociální interakci a budování pevných vztahů s vrstevníky.

- **Těšení se:** Známkou zralosti je schopnost anticipace budoucnosti, která zahrnuje schopnost předvídat nebo si představit budoucí události, situace a současně tím vyvolat emocionální reakci. Tato schopnost je běžně přítomná u jednotlivců v různé míře a může být spojena s pocitem radosti nebo očekávání. Může se také projevit jako negativní emoce, jako je strach, úzkost či obavy.

1.3 Sociální vývoj

Emoční vývoj je úzce spojen se sociálním vývojem, prostřednictvím mezilidských interakcí se učí komunikovat, rozpoznávat a regulovat své emoce. Emoční a sociální vývoj se tak navzájem posiluje a ovlivňuje.

Podle Vágnerové (2012) je socializace proces začleňování člověka do společnosti, probíhá hlavně v dětství. Dítě získává základní návyky a způsoby komunikace a učí se společenským normám. V předškolním věku se socializace uskutečňuje i mimo rámec rodiny. Toto období je nazýváno jako fáze přesahu rodiny. Tuto fázi je třeba chápat jako přípravu na život ve společnosti. Přestože je pro socializaci nezbytný proces komunikace, tak učení nápodobou a identifikací často hraje důležitější roli než verbální typ informace. Při rozšíření kontaktu mimo rodinu děti získávají nové dovednosti a zkušenosti, které hrají klíčovou roli v jejich dalším osobním rozvoji. Socializace formuje a mění způsob, jakým jedinec prožívá situace, přemýšlí a hodnotí sám sebe. „I když rodinné prostředí stále zůstává privilegovaným zázemím, většina předškolních dětí se dokáže zařadit do jiných sociálních skupin a navázat zde nové vztahy. Postupně se začíná diferencovat standardní triáda oblastí, s nimiž se dítě identifikuje.“ (Vágnerová & Lisá 2012, s. 236).

- **Rodina** zastává význam jako sociální zázemí, poskytující dítěti pocit jistoty a bezpečí. Rodina představuje primární a nejvýznamnější sociální kontext, kde dítě začíná interpretovat a osvojovat si základní normy chování a vzory jednání. V tomto prostředí se utvářejí základní hodnoty, které ovlivňují sociální a morální vývoj jedince.
- **Vrstevníci** představují významnou sociální skupinu. Během předškolního období lze pozorovat zvýšenou potřebu socializace dítěte s jeho vrstevníky a obecnější

osamostatnění. Místa a kontexty, s nimiž dítě přichází do kontaktu, mohou být různá.

- **Mateřská škola** je první formální institucí, s níž dítě vstupuje do kontaktu. Získává zde nové sociální zkušenosti, rozvíjí své dovednosti a aktivně posiluje svou samostatnost.

Vágnerová a Lisá (2012) se zaměřuje na zakončení předškolního věku a souhrnně analyzuje nejdůležitější oblasti vývoje. Klade důraz na to, že ukončení tohoto období nepočívá pouze ve fyzickém vývoji dítěte, ale především v oblasti sociálního vývoje, kdy dítě vstupuje do školního prostředí.

Socializace je celoživotní proces, zahrnující vzájemné působení jedince s okolím. Předškolní období představuje kritické stadium pro osvojování si klíčových sociálních dovedností, které formují budoucí fungování člověka v sociálním prostředí. Podpora a cílená intervence v tomto období jsou klíčové pro zdravý vývoj a prevenci pozdějších sociálních a emocionálních potíží (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.4 Kognitivní vývoj

Sociální a kognitivní vývoj jsou úzce spjaty a vzájemně se ovlivňují. Sociální interakce a zkušenosti hrají klíčovou roli v rozvoji kognitivních funkcí, jako je řeč, myšlení, paměť a emoční inteligence. Dále jedince získává a rozvíjí poznávací funkce, jako jsou pozornost, vnímání, představivost a fantazie.

Piaget (2014) uvádí, že děti ve věku od dvou do sedmi let prochází fází předoperačního **myšlení**. Děti v předoperačním období mají omezenou schopnost logického myšlení a chápání abstraktních konceptů. Projevují egocentrismus, to znamená, že vnímají svět pouze z jejich vlastní perspektivy. Soustředění se pouze na jeden aspekt situace a nedokážou zvážit více faktorů najednou. Šimíčková (2008) taktéž uvádí, že myšlení v tomto věku je vázáno na skutečné a konkrétní předměty a děje.

Pro myšlení je důležitá **paměť**, která umožňuje přistupovat k předchozím zkušenostem a znalostem a využívat je při řešení různých situací. Paměť je schopnost uchovávat a udržovat informace. U předškolních dětí dochází k postupnému nárůstu kapacity paměti. Během tohoto období převládá krátkodobá paměť, která je charakterizována

plasticitou paměťových stop. Současně však dochází i k rozvoji dlouhodobé paměti, kdy si dítě dokáže uchovat zážitky na měsíce či léta a vytváří si tak trvalé vzpomínky. Vágnerová a Valentová (1992) uvádí, že převládá také bezděčná paměť, do níž se ukládají informace bez aktivního záměru nebo vědomého úsilí dítěte. Ke konci pátého roku dochází k rozvoji záměrné paměti.

Paměť hraje také důležitou roli v procesu řeči, uchovává slovní zásobu, fráze a gramatické struktury.

Komunikace a řeč dítěte představují klíčovou kognitivní dovednost, kterou je důležité rozvíjet. Dítě by mělo být schopno vyjádřit své myšlenky, pocity a přání, jak v celých větách, tak i v jednodušších souvětích. Součástí dobré komunikace dítěte je také rozšíření slovní zásoby, která by měla obsahovat již přibližně 3000 výrazů. U dítěte by neměly být přítomny dysgramatismy a špatná výslovnost hlásek. Řeč je prostředkem, pomocí něhož vyjadřujeme své myšlenky a představy ostatním lidem. Fantazie je vnitřní svět, jenž chceme sdílet s ostatními, a řeč nám umožňuje popsat a vyjádřit to, co vidíme, slyšíme a cítíme ve své fantazii (Sedláčková et al., 2012).

Fantazie předškolních dětí je charakterizována tím, že si představují neživé věci jako živé a přisuzují jim lidské vlastnosti. Tuto fantazii projevují při hrách a běžných situacích. Dochází k fantazijnímu zkreslování skutečnosti, což může vést k prvotním neúmyslným lžím. Fantazie je klíčová pro rozvoj představivosti. Čačka (2000) zmiňuje, že při vlastním popisu události si děti vymýšlí a upravují úryvky, protože se značně nechávají unášet emocemi a fantazií. Tento projev nechápeme jako akt lhaní, protože dítě si ve své mysli představuje věci, které jsou mu blízké.

Představivost je obvykle velmi živá a neomezená. Děti v tomto věku mají tendenci vytvářet si vlastní svět plný fantazie, kde si mohou hrát a prozkoumávat různé role a situace. Představivost dětí je nedílnou součástí jejich vývoje, pomáhá rozvíjet kreativitu, empatii, komunikační dovednosti a řešení problémů. Představivost bych nazvala dynamickým partnerem pro prožitkové učení, které propojuje svět myšlenek s fyzickým prožíváním.

2 PROŽITKOVÉ UČENÍ

Prožitkové učení je jednou z významných metod předškolního vzdělávání. Tato metoda klade důraz na získávání znalostí a dovedností prostřednictvím vlastního prožívání a praktického využití zkušenostního učení. Švejdová říká: „Za prožitkové učení tedy považujeme učení, při kterém s prožitkem počítáme a záměrně se ho snažíme navodit s vědomím, že nikdy nemůžeme přesně vědět, co které jednotlivé dítě v daný okamžik prožívá, ale můžeme to pouze odhadovat na základě svých pedagogických zkušeností a znalostí dítěte.“ (Švejdová In Svobodová a kol., 2010, s. 109).

Helus (2009) považuje za nejdůležitější prožitky tyto: prožitek dobra, krásy, pravdy, řádu a prožitky setkávání člověka s člověkem.

Prožitkové učení se projevuje několika specifickými rysy. Havlíková (2000) identifikuje následující charakteristické znaky:

- **Spontaneita:** projevuje se při činnostech, jež si dítě samo zvolí a které mu přináší osobní radost. Hra je pro děti hlavním způsobem spontaneity.
- **Objevnost:** je přirozená touha, představuje pro dítě zdroj radosti z nových poznatků, což zároveň podněcuje jeho zvědavost a chuť k dalšímu průzkumu světa kolem sebe.
- **Komunikativnost:** tvoří neoddělitelnou část procesu prožitkového učení. Učitelka poskytuje dětem prostor k vyjádření, což podněcuje jejich zapojení do výuky. Děti aktivně reagují na různé situace, sdělují své názory a pocity. V dramatické výchově zvláště vyniká neverbální složka komunikace, kde se děti mohou vyjádřit prostřednictvím mimiky, gest, pohybů těla a podobně.
- **prostor pro aktivitu a tvořivost:** představují efektivní prostředky k hlubšímu porozumění podstaty a vzájemných vztahů mezi různými prvky a činnostmi. Tímto způsobem si dítě lépe osvojí daný materiál, získává komplexnější perspektivu na učivo. Praktický zážitek a interaktivní přístup při učení umožňují dítěti aktivněji participovat na procesu a vést ho k trvalejšímu porozumění.
- **konkrétní činnosti:** manipulace, experimentování a hra: manipulace s různými předměty vede k dalším poznatkům a zkušenostem, například prostřednictvím experimentů nebo samotné hry.

- **Celostnost:** Pro dosažení plného rozsahu (celostnosti) prožitkového učení je klíčové aktivní zapojení všech smyslů a obou mozkových hemisfér.

Důležitou součástí prožitkového učení je aktivní účast dítěte v rámci výtvarných, pohybových, hudebních nebo dramatických aktivit (Havlíková, 2000).

3 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV

„První dětské výtvarné projevy, byť již s konkrétním obsahem, nejsou jen záznamy viděných forem, ale i vyjádřením nediferencovaných představ zrakových, hmatových, sluchových, chuťových, pohybových. Učitelky MŠ by měly tyto „charakteristické“ znaky (zvláštnosti) dětského projevu nejen dobře znát, ale také mít podvědomí o jejich vývojové podmíněnosti.“ (Hazuchová, 2011, s.54).

3.1 Malba předškolních dětí

Malování v předškolním věku představuje intuitivní a spontánní formu nonverbální komunikace, která podporuje sebevyjádření, emoční inteligenci a rozvoj interpersonálních dovedností dětí. Zpřístupňuje rozvoj jejich kreativity, jemné motoriky, fantazie a schopnosti vnímat barevné a tvarové aspekty s okamžitým zážitkem (Gair, 2003).

Malba předškolních dětí představuje intuitivní vyjádření emocí, prožitků a skutečností reálného světa. Barvy pro ně nejsou pouze vizuálními elementy, ale spíše hmotnými entitami, s nimiž komunikují nejenom skrze štětce, ale často i rukama a celým tělem (Roeselová, 1996).

Hazuková (2011) popisuje Zvláštnosti koloritu dětského výtvarného projevu následovně. Uplatnění reálné barevnosti, se projevuje v tom, že děti přisuzují specifické barvy určitým předmětům. Klasickým příkladem je, když dítě automaticky spojuje trávu s barvou zelenou nebo ústa s červenou. Typickým znakem, zejména u dívek, je preferování dekorativních barev, které si dítě volí podle oblíbenosti a vzácnosti dané barvy. Mezi časté volby patří odstíny jako růžová, zlatá, tyrkysová a stříbrná. Někteří kreslíři mohou omezit svou barevnou paletu na jednu barvu, ať už záměrně nebo náhodně, přičemž volba barvy může být ovlivněna dostupností barev nebo touhou rychle zachytit své prožitky na papír. Barva také může ovlivňovat duševní rozpoložení dítěte a být spojena s konkrétní situací. Může sloužit také jako cesta k poznání dítěte.

3.1 Malba jako cesta k poznávání dítěte

Výtvarná tvorba může poukazovat na zájmy dítěte, zároveň může poskytnout cenné informace o psychickém a emocionálním vývoji, ale také o jeho vnímání sebe sama

a světa kolem sebe (Strauss, 2021). Kresby a malby dětí odrážejí jejich myšlení, emocionální stavy a rozvojové fáze (Kellogg, 2015).

Zajímavou naukou o dítěti je také zkoumání jeho barevné palety. Využití tmavých barev, jako černé nebo hnědé, může signalizovat negativní emocionální stav, jako je smutek nebo strach. Naopak, použití jasných a živých barev může naznačovat radost nebo nadšení. Kromě toho, pokud se dítě v kresbě zaměřuje na určitou barvu nebo objekt, je tento vjem pro něj velice důležitý (Strauss, 2021). Cognet (2013) uvádí, že barvy získávají v tvorbě určité metafory. Kulka (2008) upozorňuje na to, že ačkoli některé psychologické vlastnosti barev jsou poměrně objektivní, většina charakteristik jejich působení bývá subjektivní. Kulka také zdůrazňuje, že lidé se mezi sebou liší nejen v závislosti na barevné citlivosti zraku, temperamentu, a emocionálním prožitku, ale zejména ve zkušenostech, který určitý jedinec s jistou barvou má.

Davidová (2008) popsala význam použití barev dětí následovně.

- **Červená:** Využívání výhradně červené barvy je běžné do šestého roku života. Po tomto období však může naznačovat potenciální tendenci k agresivitě a nedostatečné kontrole emocí. U nemocných dětí se může projevit méně sytým odstínem.
- **Modrá:** Předškolní děti, kteří dávají přednost modré barvě, se pravděpodobně lépe ovládají, snadněji se přizpůsobují novým situacím a lépe zvládají stres.
- **Zelená:** Používání zelené je srovnatelné s modrou barvou. Dokáží regulovat své emoce a impulzy, jsou klidnější a vyrovnanější. Na rozdíl od modré klade důraz na sociální vztahy.
- **Žlutá:** Přemíra žluté barvy u předškolních dětí může naznačovat závislost na dospělé osobě.
- **Hnědá:** Odhaluje špatnou sociální a rodinnou adaptaci dítěte. Bývá považována za regresivní barvu. Tyto barvy si volí většinou tvrdohlavé děti.
- **Fialová:** V dětské malbě se objevuje spíše sporadicky, což může být interpretováno jako indikátor neklidu. Kombinace fialové s modrou barvou následně naznačuje přítomnost úzkosti.

- **Černá:** se objevuje v rozmanitých věkových kategoriích a indikuje specifickou míru emocionální nejistoty.

3.2 Psychologie barev

Jedním z nejvýraznějších prvků výtvarného projevu je používání barev. Hauschková (2020) popisuje, že každá barva má specifický účinek na náš duševní stav a může vyvolávat různé pocity a asociace.

Birren (2013) popisuje různé aspekty barev, včetně jejich fyzikálních vlastností, psychologických účinků a terapeutického využití. Popisuje barvy jako subjektivní pocity a zážitky, které vyvolávají různé reakce a asociace. Podle něj mají barvy schopnost ovlivňovat lidskou psychiku a chování. Zároveň uvádí, že průzkum psychologických dimenzí barev představuje náročnou výzvu, zejména kvůli rozmanitosti lidských emocí a variabilitě psychických charakteristik jednotlivců. Rozdíly v emočních projevech a mentálních složeních se mezi jednotlivými lidmi výrazně liší.

Biren (2013) identifikuje všeobecné a široce sdílené reakce na barvy, které jsou patrné u většiny populace.

- **Červená:** Jde o nejdominantnější a nejdynamičtější barvu, spojenou s výraznou osobností. Vyjadřuje energii, vášně, sílu, vzrušení. Má schopnost zvyšovat tepovou frekvenci a krevní tlak, považuje se za stimulující a povzbuzující. Červená barva má tendenci rozptylovat pozornost, zvyšuje neklid a nervové napětí.
- **Oranžová:** Sdílí tytéž vlastnosti jako červená, avšak s nižší intenzitou. Podle charakterových vlastností bývá oranžová barva často přidružována k osobám projevujícím přátelský přístup. Barva je harmonická, vyzařuje radost, kreativitu, optimismus.
- **Žlutá:** Tato barva má příznivý vliv na metabolismus. Je považována za povzbudivou a stimulující barvu, která zvyšuje aktivitu mysli a pozornost. V osobnostní rovině bývá žlutá barva spojována s jednotlivci, kteří projevují egoistické rysy a mají tendenci směřovat k duchovnímu zaměření.

- **Zelená:** Zelené barvy působí mírně a mají tendenci snižovat nervové a svalové napětí. Psychologicky zelená reprezentuje ústup od podnětu. Poskytuje ideální prostředí pro koncentraci a meditaci.
- **Modrá:** Má vlastnosti, které jsou protikladem barvy červené. Je považována za relaxační a uklidňující barvu, která snižuje stres a napětí. Modrá je spojována s meditací. V osobnostní rovině je barva modrá často spojována s lidmi, kteří mají introvertní sklony.
- **Fialová:** Je směsí červené a modré, tedy dvou extrémů. Spektrum je víceméně biologicky neutrální. Podporuje kreativitu a intuici. V osobnostním kontextu se často asociuje s lidmi uměleckého typu.
- **Bílá:** Je dokonale vyvážená barva, jasná a přirozená, která vyjadřuje čistotu a střídmost.
- **Černá:** Tato barva je obecně negativní; šedá je spíše pasivní. Obě jsou emocionálně neutrální a málo se uplatňují v psychoterapeutickém smyslu, s výjimkou situací, kdy je požadován zvláštní projev negace.

V sedmnáctém století Newton (2000) propojil barvy s hudebními notami v diatonické stupnici: červená pro C – dur, oranžová pro D – dur, žlutá pro E – dur, zelená pro F – dur, modrá pro G – dur, indigová pro A – dur, fialová pro H/B – dur.

Monografie od Karwoskiho a Odberta (1938) důkladně rozebrala fenomén „barevného sluchu“. Ve studii, která zahrnovala 148 vysokoškoláků, z nichž minimálně 6 % mělo zkušenost s nějakým druhem barevné reakce na hudbu, se ukázalo, že 39 procent bylo schopno "vidět" barvu nebo barvy. Dále 53 % mohlo "přiřadit" barvy k hudebním zážitkům a 31 % "cítilo" barevnou odezvu. Z toho lze jednoznačně vyvodit, že určitá část populace nějakým způsobem spojuje barvy s hudebními projevy.

Karwoski a Odbert (1938) také zjistili, že pomalá hudba je obvykle spojována s modrou, rychlá hudba s červenou, vysoké tóny se světlými barvami a hluboké tóny s tmavými barvami.

4 POSLECH HUDBY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Poslech hudby představuje důležitou součást vzdělávacího procesu v mateřské škole. Hudba má pozitivní vliv na rozvoj dítěte a podporuje jeho emoční, sociální, kognitivní a motorický vývoj.

4.1 Hudební vnímání a představy v předškolním období

V období mezi třetím a čtvrtým rokem věku je u dítěte přítomna schopnost vnímat různé vlastnosti hudby, jako je síla, výška, délka a barva (Raková a kol., 2016). Děti předškolního věku vnímají hudbu komplexně a celostním způsobem. Po poslechu skladby však rychle zapomínají na konkrétní představu skladby. U dětí je častěji větší důraz na rytmus, tempo, dynamiku a barevnost hudby než na melodickou strukturu (Váňová, 2014). Hudba má inherentní schopnost zaujmout krátkodobou pozornost a evokovat spontánní reakce, ať už vokální, pohybové, či jiné. V návaznosti je vhodné vytvořit prostředí, které podporuje uvědomělý poslech a pozornost dítěte. Tímto způsobem se podněcuje aktivní sledování a vytváření tzv. estetického zážitku. Tato zkušenost následně přispívá k prohlubování hudebního vnímání a rozvoji hudebních kompetencí (Zezula et al., 1990).

Hudební představivost je klíčovou dovedností, která dětem umožňuje vytvářet v mysli obrazy tónů a hudebních výrazů (Váňová, 2014). Hudební představivost zahrnuje i hudební paměť, která je nezbytná pro schopnost reprodukce a analýzy hudby. V předškolním věku se tato paměť a představivost postupně zdokonalují, což umožňuje dětem rozlišovat a porovnávat různé hudební skladby (Hargreaves, 2000).

4.2 Vliv hudby na emoční sféru

Podle Levitina (2019) a Gordona (1971) je hudba silným nástrojem ovlivňujícím naše emoce. Hudba má schopnost vytvářet širokou škálu emocionálních reakcí, které se pohybují od radosti a štěstí až po smutek a melancholii. Rejcha (2009) uvádí, že hudba také slouží jako prostředek pro vyplavení emocí a uvolňování zadržovaných pocitů. V případě emocionálního stavu smutku hudba funguje jako nástroj k umocnění této emocionální sféry, nebo naopak rytmičtější hudební styl může posloužit jako stimul, který povzbuzuje a přispívá k obnovení energie jedince. Gordon (1971) uvádí, že hudba

nás ovlivňuje pomocí zvukové textury, melodie, rytmu a harmonie. Ty mají schopnost komunikovat přímo s naším limbickým systémem, což je část mozku zodpovědná za naše emocionální reakce. Například, rychlejší tempo a živé rytmy v hudbě, mohou vyvolat pocit radosti a nadšení, zatímco pomalé melodie a klidná harmonie mohou vzbudit pocity nostalgie a smutku. Stejně tak Levitin (2019) uvádí, že hudba ovlivňuje různé oblasti mozku, které jsou spojeny s emocemi. Při poslechu hudby tak dochází k uvolňování různých neurotransmiterů, jako je dopamin a oxytocin, které jsou spojeny s pocitem potěšení a emocionálního propojení s jinými lidmi. Gordon (1971) i Levitin (2019) podotýkají, že při poslechu hudby společně se svými přáteli nebo rodinou sdílíme společný zážitek, který prohlubuje naše vztahy a pocity sounáležitosti.

Gordon (1971) i Levitin (2019) se shodují, že vliv hudby na emoce je individuální a subjektivní. Reakce na hudbu jsou tedy individuální a mohou být ovlivněny genetickými faktory, životními zkušenostmi, vzpomínkami a kulturním kontextem. Každý jedinec má odlišné emoční reakce na stejný hudební prvek.

5 EVALUACE

„Pedagogická evaluace je poměrně mladou disciplínou pedagogiky, která do českých škol vstoupila spolu s tvorbou nové vzdělávací koncepce po roce 1989 a především s tvorbou a uzákoněním rámcových vzdělávacích programů.“ (Svobodová et al., 2010, s. 144). „Ve školství představuje evaluace postup posuzování a vyhodnocování prvků vzdělávacího procesu včetně jeho právních, ekonomických a organizačně-správních podmínek. Cílem je zvýšit kvalitu i efektivitu pedagogických aktivit.“ (Jedlička et al., 2018, s. 352). Taktéž Guskey (1999) tvrdí, že evaluace je nezbytná a důležitá pro zajištění kvalitního vzdělávání. Umožňuje pedagogům získat zpětnou vazbu a informace o tom, jak jejich výuka ovlivňuje rozvoj dětí, a pomáhá jim přizpůsobit svou praxi tak, aby odpovídala potřebám a schopnostem každého dítěte. S tím se ztotožňuje i Svobodová s kolegy (2010), zmiňují, že evaluace pomáhá hodnotit, zda pedagogickou práci vykonáváme korektně. Následně poukazuje na možnosti dalšího zlepšování. Evaluaci je nutné vnímat jako proces, a ne jako předpis, který musíme splnit. RVP PV (2021) charakterizuje evaluaci jako proces sběru dat, analýzu informací a následné plánování dalšího postupu. Svobodová se spolupracovníky (2010) tvrdí, že těmto fázím by ale měla předcházet **fáze motivační**, která je klíčová. Zvyšuje produktivitu a přináší lepší výsledky. Cílem motivační fáze je, aby děti činnosti prováděly s vnitřní motivací a pochopením smyslu. Další fází je **sběr informací**. Ta spočívá v hledání a uskutečňování metod, pomocí nichž si můžeme shromáždit poznatky a fakta o sledovaném jevu. Sledování výsledků dětí se používá pro strategie a úpravy dalších činností a postupu. (Co se dítě právě učí? S jakou hodnotou se právě teď dítě setkává? Jaký má právě teď dítě prostor pro samostatnost?) Třetí fází je **analýza informací**, sloužící k zpracování získané informace, rozdělení úkolů, jejich realizace a volby optimálního řešení. (Na co jsem zapomněl?) Poslední fází je **plán dalšího postupu**. Tato fáze již zahrnuje hledání strategií a výběr nejvhodnějšího řešení a jeho vlastní provedení. (Co s tím udělám?)

Svobodová se spolupracovníky (2010) navrhla schéma evaluačních plánů, které se skládají ze tří základních kroků:

- Plánování vzdělávání: V této fázi se stanoví cíle a cílové skupiny evaluace, určí se metodika a nástroje pro sběr dat a vyhodnocení. Dále se plánuje časový harmonogram a rozpočet evaluace.
- Realizace vzdělávání: V této fázi se data sbírají a vyhodnocují. Provádí se sběr dat podle plánu. Mohou se využívat různé metody sběru dat, jako jsou dotazníky, rozhovory, pozorování nebo analýzy dokumentů. Na konci této části se analyzují a vyhodnocují nasbíraná data.
- Fáze hodnotící (evoluční): V této fázi se interpretují a analyzují získané výsledky. Hodnotí se, zda byly splněny stanovené cíle evaluace. Vyhodnocují se příčiny a důsledky výsledků a navrhují se případná doporučení pro zlepšení.

5.1 Evaluační techniky

Metody sběru informací vhodných k evaluaci podle Svobodové a spolupracovníků (2010)

Pozorování – záměrné a plánovité vnímání vjemů, které sleduje určitý cíl. Pozorování se zaměřuje na konkrétnost, umožňuje sledovat dítě v různých situacích a zaznamenávat jeho chování, reakce a schopnosti.

Videozáznam – u této techniky je potřebné mít od rodičů souhlas k natáčení. Videozáznam na rozdíl od pozorování má možnost sledovat jevy opakovaně a detailněji. Přínos to může mít i pro sebereflexi pedagoga, který na kameře vidí své působení a následně na něj reaguje.

Dotazník – se využívá při sběru dat od rodičů nebo zaměstnanců školy. Zjišťuje informace, názory a postoje. Pro návratnost dotazníku je zásadní osobní jednání. U dotazníku je podstatné sestavit ho tak, aby byl srozumitelný a měl vhodnou formu otázek.

Rozhovor – často realizovaný s dětmi. (Diskuzní kruhy – Co tě bavilo? Co tě baví? S kým si rád hraješ?). Pomocí různých forem diskuze můžeme zpracovávat informace a vyvodit si postup pro další své působení.

Analýza SWOT – SWOT je zkratka z anglického originálu, kde S znamená = strengths (silné stránky), W = weaknesses (slabé stránky), O = opportunities (příležitosti), T = threats (hrozby). Pomocí této metody se dají identifikovat silné, slabé stránky, příležitosti a hrozby.

Analýza dokumentů – na základě rozboru dokumentů můžeme identifikovat úroveň pedagoga. Tato metoda bývá často zkreslená.

Analýza prací dětí – výtvarné práce dětí nám mohou doplnit informace a mohou být startovacím bodem pro rozhovor (Proč je ta střecha modrá?) Pedagog by si měl, ale dávat pozor na to, aby z jedné práce nedělal komplexní závěry.

6 REFLEKTIVNÍ DIALOG

Slavík (1997) označuje dialog jako „reflektivní“, protože se obrací zpět k minulým zážitkům a hledá v nich nové poznatky prostřednictvím slovní interpretace díla.

Reflektivní dialog je klíčovou součástí metody umělecké výchovy, která se používá již v předškolním vzdělávání. Tato metoda se skládá z různých uměleckých aktivit, jako je výtvarné, dramatické, hudební a taneční vyjádření (Rodová & Lojdová, 2019). Aktivně podporuje sociální a komunikační dovednosti dětí. Umožňuje sdílení jejich zážitků, dojmů a poznatků z tvorby, což vede k dalšímu prohlubování jejich vědomostí (Exler 2015). Rodová & Lojdová (2019) tvrdí, že tato forma uměleckého vyjádření umožňuje dětem porozumět světu a samy sobě, a také slouží jako prostředek pro vyjádření vztahu k okolí i vlastnímu vnímání. S tímto názorem se ztotožňoval i Kirchner (2009), jenž z psychologické perspektivy popsal, že nám reflexe umožňuje hlouběji pochopit naši vlastní identitu. Je to způsob, jak se zamyslet nad sebou samým, vnímat svoje vědomí a prožitky. Tvrdí, že reflexe pomáhá dětem zpracovávat informace z jejich prožitků. Reflexe podporuje sdílení, výměnu názorů a zkušeností mezi dětmi, které mají podobné zážitky, a to v pozitivní atmosféře. Slavíková s kolegy (2010) také podotýká, že reflektivní dialog napomáhá ohleduplnosti mezi dětmi. Před dialogem je vhodné připomenout dětem, aby se snažily porozumět tomu, co říká partner, neskákat si do řeči, mluvit zřetelně a srozumitelně, být stručný, ale nespěchat. Podle Koláře a Šikulové (2007) tato metoda výuky podporuje nejen samostatnost jedince a schopnost sebehodnocení, ale také podporuje jeho motivaci a aktivní přístup k učení.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 CÍLE A EVALUAČNÍ OTÁZKY

7.1 Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce je zkoumání vlivu veselé a smutně laděné hudby na děti a jejich schopnost přenést tuto hudbu na papír. Dalším cílem je také přinést konkrétní postupy a návrhy pro zapojení malování s vážnou hudbou do výuky v mateřské škole. Pro dosažení těchto cílů jsou stanoveny tyto evaluační otázky.

7.2 Evaluační otázky

Před vytvořením a realizací týdenního bloku, jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

- Jak se liší vliv veselé a smutně laděné hudební skladby na emoční prožívání, vnímání a chování dětí?
- Jakým způsobem jsou děti schopny přenést hudební skladbu na papír pomocí malby?
- Jaký je rozdíl mezi výběrem barev a tvarů dětí při malování na vesele, či smutně laděné skladby?
- Jaké jsou preference dětí ve výběru veselé nebo smutné hudby v mateřské škole?

Cíle, evaluační otázky a reflektivní dialogy jsou úzce propojeny a vzájemně se doplňují. Cíle práce definují, co chce práce zkoumat a čeho chce dosáhnout. Evaluační otázky specifikují konkrétní otázky, na které chce práce odpovědět, aby dosáhla stanovených cílů. Reflektivní dialogy jsou nástrojem pro sběr dat, která pomohou zodpovědět evaluační otázky.

8 METODOLOGIE

V rámci bakalářské práce s tématem Malování s hudbou v mateřské škole byl koncipován týdenní celek s tematickým zaměřením na jaro, který byl realizován v březnu 2023. Pro dosažení cílů byla implementována metoda prožitkového učení, která byla systematicky aplikována po celý den. Týdenní celek zahrnoval malování na veselou a smutně laděnou píseň s následným reflektivním dialogem. K podpoře prožitkového učení byly použity i základy pedagogiky Franze Kett kvůli zvyklostem dětí v dané třídě.

8.1 Popis použitých metod

Hodnotící proces byl založen na sběru dat, který zahrnoval:

- Pozorování
- Individuální a skupinové rozhovory
- Reflexe
- Analýzy videozáznamů

8.1.1 Pozorování

Pozorování je častou metodou etnografických nebo případových studií a samozřejmě součástí mnoha kvalitativních výzkumných činností. Klíčovou charakteristikou pozorování je to, že odhaluje výzkumníkovi i aspekty, které by aktéři jinak nesdělovali. Pozorování je často zaznamenáváno na video kameru, je také žádoucí, aby si výzkumník vytvářel průběžné terénní poznámky nebo využíval předpřipravený záznamový arch (Černý a kol., 2015).

Druhy pozorování dle Kusáka (1999) a Hilla (2004):

- **Introspekce vs. extrospekce:** Introspekce zahrnuje reflexi a popis vlastních prožitků; zatímco extrospekce se zaměřuje na chování a prožívání ostatních jedinců.
- **Individuální vs. skupinové pozorování:** Individuální pozorování se soustředí na jednotlivce; naopak skupinové pozorování se zabývá sledováním více jedinců současně nebo zkoumáním chování a interakcí celé skupiny.

- **Systematické vs. příležitostné pozorování:** Systematické pozorování je plánované a promyšlené; naopak příležitostné je vyvoláno nápadností v reakci na jevy v chování jednotlivce nebo skupiny.
- **Krátkodobé vs. dlouhodobé pozorování:** Krátkodobé pozorování je ohraničeno na určité časové úseky; dlouhodobé probíhá po delší dobu, např. v průběhu celého roku.
- **Přímé vs. nepřímé pozorování:** Přímé pozorování zahrnuje situace, kdy je pozorovatel přímo v kontaktu s objektem pozorování; nepřímé pozorování získává informace o sledovaném jevu prostřednictvím jiných osob.
- **Skryté vs. přirozené pozorování:** Skryté sledování osob skrytě, například za použití jednostranně průhledného zrcadla; zatímco přirozené pozorování zachycuje spontánní chování subjektu v jeho přirozeném prostředí.

V rámci této práce bylo provedeno extrospektivní, skupinové, systematické, krátkodobé, přímé a přirozené pozorování.

8.1.2 Rozhovor

Hill (2004) rozlišuje z hlediska formy rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný.

Pro realizaci jsem se rozhodla využít polostrukturovaný rozhovor, který jsem implementovala v rámci reflektivních dialogů.

Polostrukturovaný rozhovor obsahuje pokyny, jaké otázky klást, ale znění a čas jsou ponechány na tazateli, odpovědi mohou být otevřené. Tento druh rozhovoru umožňuje modifikaci dotazů, další dotazování. Je to metoda poměrně pružná, citlivá, má dobrou spolehlivost a umožňuje snadnou analýzu (Hill, 2004).

U reflektivního dialogu byly použity **otevřené, přímé** otázky a také **alternativní** otázky, jež mají často sugestivní podtext (Ferjenčík, 2000, Hill, 2004). Způsob zaznamenávání odpovědí jsem zvolila formou **nahrávání zvuku** na mobilním telefonu.

8.2 Popis cílové skupiny

Pro účely této bakalářské práce byl vybrán vzorek dětí navštěvujících mateřskou školu X. Třída se skládá z 22 dětí, z toho 11 chlapců a 11 dívek. Tato rovnoměrná distribuce

pohlaví byla zvolena s cílem minimalizovat případné genderové rozdíly v malování. Třída je smíšená. Jsou zde děti od tří do sedmi let. Do malování s hudbou byly zapojeny pouze děti od pěti do sedmi let, z toho bylo šest dívek a čtyři chlapci.

V této třídě je uplatňována pedagogika F. Ketta, která se zaměřuje na vývoj celistvé osobnosti dítěte a podporu jeho sebeúcty, empatie, respektu, ohleduplnosti a ochoty pomáhat druhým. Skupina dětí v této třídě projevuje vysokou míru těchto hodnot a dovedností. Děti v této třídě se vyznačují také vysokým potenciálem kreativního myšlení a přicházely s originálními nápady. Jsou schopné nekonvenčního a inovativního přístupu k učení. Výraznou charakteristikou této skupiny dětí je trpělivost. Děti ví, že na ně vždy zbude řada, a byly schopné vyčkat na svůj prostor a čas bez nespokojenosti. Perfektně zvládají i delší sezení v kruhu během diskusních aktivit. Pedagogové v této třídě podporují individualitu každého dítěte a dávají mu prostor pro vyjádření svých myšlenek a nápadů. Děti v této třídě často pracují s hudbou různých žánrů, včetně vážné hudby, s kterou následně pracují. Příležitosti mají i k experimentování s výtvarným uměním a vyjadřování se prostřednictvím malby. Prostředí této třídy je plné pozitivní energie a respektu ke všem členům skupiny.

8.3 Popis použitých materiálů

8.3.1 Hudba

Při výběru hudebního doprovodu na malování a práci s dětmi jsem se zaměřila na výběr inspirativních skladeb, které by korespondovaly s daným tématem. Ballade pour Adeline (Balada pro Adélku) jsem využila k oslavě jara, skladba je plná něžných melodií a romantické atmosféry a může dětem pomoci vyjádřit radost z krásy přírody a nového začátku. Druhá skladba Mysterious Forest (Tajemný les) je zahalena do tajemství a melancholie, což se dokonale hodí k tématu loučení s květinami.

Tabulka 1. Charakteristika hudebních skladeb (zdroj: vlastní)

Název skladby	Ballade pour Adeline	Mysterious Forest
Skladatelé	Paul de Senneville	Frédéric Chopin
Typ hudby	klasická	klasická
Tempo	střední	pomalé
Nálada	veselá, inspirující, klidná	tajemná, mystická, nostalgická
Délka skladby	2 minuty 37 sekund	2 minuty 56 sekund

Melodie a nálada: Obě skladby mají krásné melodie a emocionální náladu, které mohou pomoci dětem přenést se do jiného prostoru a času. Ballade pour Adeline má chytlavou melodii a jednoduchý rytmus, který je snadno zapamatovatelný. Skladba prochází různými náladami, od veselých a optimistických až po klidné a melancholické. To umožňuje dětem prozkoumat a vyjádřit širokou škálu emocí ve své tvorbě. Zatímco Mysterious Forest vytváří tajemnou atmosféru, která podněcuje dětskou představivost. Tyto emocionální aspekty mohou inspirativně ovlivnit děti při malování.

Kontrast a variace: Tyto dvě skladby jsou ve svém charakteru velmi podobné. Ballade pour Adeline má různá tempa a mění se intenzitu od tichých a jemných pasáží až po silné a dramatické momenty, zatímco Mysterious Forest má v první části skladby tempo pomalé až tajemné. V druhé části se tempo zrychlí a stane se energickým.

Vizuální podněty: Hudba je silným podnětem pro fantazii. Skladby Ballade pour Adeline a Mysterious Forest evokují různé obrazy a příběhy.

8.3.2 Výtvarné materiály

Anilinové barvy – Syté snadno ředitelné barvy s vodou. Mohu dosáhnout různých odstínů a efektů štětcem.

Černé Centropeny M – Voděodolné, neblednou po smíchání s anilinovými barvami. Snadné ovládání a mohou být použity, jak pro precizní práci, tak pro expresivnější tvary.

Štětce – Možnost výběru různých velikostí štětců a tvarů štětin. Umožňují dětem pracovat s detaily i s velkými plochami.

Kelímky s vodou – Jsou praktické nádoby pro míchání a ředění barev.

Tvrdé papíry – Lépe odolávají mokřým barvám. Gramáž 250 g/m² je ideální pro malování anilínovými barvami.

Ubrus – Ochrana pracovní plochy. Ubrus umožňuje dětem bez obav zabarvit okraje papíru, aniž by musely dbát na čistotu pracovní plochy.

8.3.3 Další materiály a pomůcky použité při aktivitách

Technické pomůcky: rádio s Bluetooth připojením, mobilní telefon

Hudební nástroje: zvoneček, meditační zvonkohry

Textilní materiály: nylonové šátky

Přírodní materiály: živé květiny, kamínky

Herní materiál: gumové kroužky

Materiál na tvoření: provázky, skleněné ploché kuličky, zlatá kolečka a proužky, plstěný materiál, kolíčky, plastové květy, háčkované ozdoby, dřevěné pomůcky (rovnoběžníky, trojúhelníky, kostky, šestiúhelníky, čtvercové tyčky)

Pomůcky z pedagogiky F. Ketta: kruhové šátky, klasické šátky, zlatá obruč, filcové/plstěné kruhy

9 REALIZACE AKTIVIT

Představuje průběh a obsah mé práce, kde jsem se snažila spojit malování s hudbou a tím podnítit děti k prožívání jara a kreativitě. V rámci této kapitoly stručně popíšu každý jednotlivý den, jeho cíle a obsah aktivit, které jsme společně s dětmi vykonaly.

9.1 Pondělí

Po ukončení volné hry se pedagog přivítá s dětmi pomocí písničky: „Všichni, všichni jsme tady“, kterou děti už dobře znají. (Švejdová, 2016)

Všichni, všichni jsme tady, Počítáme na rukou

Všichni, všichni, všichni. Počítáme na rukou

Ty a já a já a ty, Ukazujeme na kamaráda vedle sebe a na sebe sama

Taky všichni kamarádi. Ukazujeme na děti po kruhu

Všichni, všichni jsme tady, Počítáme na rukou

Všichni, všichni, všichni. Počítáme na rukou

A postupně jsme si po kruhu popřály dobré ráno.

Motivační část:

Sed v kruhu. Pedagog naváže dialog s dětmi: „Děti něco vám povím. Dnes ráno mě něco zašimralo na nose. Otevřela jsem oči a zjistila jsem, že je to sluneční paprsek. Asi se mu nechtělo spát a nejspíš si chtělo s někým hrát. Nevím. Ale já v tu ránu vyskočila z postele a řekla si, že vám to musím povědět. A také vás pošimrat na nose jako to sluníčko. Nebo, kde budete chtít, na bříšku, na rameni, na dlani.“ Poté pedagog obejde děti po kruhu a každému věnuje chvíli, která bude jen jeho.

Rušná část:

Děti mají zavřené oči a ruce předpaží. Do rukou jim pedagog vloží předmět (šátek), který se snaží rozpoznat hmatem. Následně oči otevřou, aby zjistily, co drží v ruce. Rozdané šátky mají 3 barvy – žlutou, oranžovou, červenou. Pedagog vysvětlí dětem, že slunce nemá pouze 1 barvu, ale barevnou škálu od žluté přes oranžovou až po červenou. Každé dítě je od této chvíle jedním z paprsků a je součástí téhož slunce.

Pedagog ukáže dětem zlatou obruč, která znázorňuje slunce. „Je slunce vidět na obloze pořád?“ „Ne.“ „A kdy ho nevidíme?“ „V noci.“ „Ano, nyní máme ve škole noc a paprsky leží a odpočívají.“ Kruh má pedagog položený na koberci. Po noci přichází ráno. Slunce se probouzí a s ním i jeho paprsky. Pedagog zdvihá obruč ze země a děti zívají a pomalu se zvedají a narovávají. Postupně obruč putuje výš a výš. Čím výš slunce (obruč) vystoupá, tím se zrychlují pohyby dětí. V poledne, kdy má slunce nejvíc energie (pedagog má obruč nad hlavou) už děti volně probíhají po koberci. Se západem slunce (obruč putuje směrem dolů) děti pohyb zpomalují. A když slunce zapadne za obzor (obruč je u země) děti svůj pohyb zastaví úplně. Den byl náročný a své paprsky by slunce mělo před nocí protáhnout, aby je druhý den nic nebolelo, měly dostatek energie a mohly dávat naší zemi teplo a světlo.

Zdravotní cvičení se šátky na žonglování [Příloha č.1]

Pohybová hra

Děti uspořádají kruh. Uprostřed stojí pedagog, který ztvárňuje slunce pomocí žlutých šatů a žlutého gumového kruhu na hlavě. Děti jsou stále v roli paprsků a chodí v kruhu doleva nebo doprava, podle toho, jak pedagog ukazuje. Hra je doprovázena melodií *Ballade pour Adeline*. Když hudba přestane hrát, děti udělají štronzo. Ve chvíli ticha může slunce aktivovat jakýkoli paprsek pohlazením po zádech. „Co umíš paprsku?“ zeptá se sluníčko. Vybraný paprsek předvede, jaký pohyb se šátkem umí. „Dokážou to i ostatní paprsky?“ Sluníčko použije „speciální ovladač“, který zapne všechny paprsky najednou. Děti zopakují tento pohyb společně. Tuto hru pedagog s dětmi několikrát zopakuje.

Relaxační část:

Slunce děti vyzve, aby si lehly na záda. „Naučím vás sluneční dýchání.“ Děti si položí ruce na břicho a zhluboka dýchají, jako by nasávaly sluneční energii. Pedagog je povzbudí, aby si představovaly, jak sluneční paprsek proniká jejich tělem a dodává jim sílu a energii. V pozadí zní znovu melodie *Ballade pour Adeline*. Jakmile slunce šátkem pohladí vybraný paprsek (dítě), ten se pomalu a potichu zvedne a omotá svůj šátek (paprsek) okolo obruče a odejde do umývárny.

Řízená činnost:

Po svačině se děti sejdou na koberci. Čeká na ně sluníčko ze šátků a obruče. „Nyní vám něco o našem sluníčku povím. Naše sluníčko se už nemohlo dočkat jarních kytíček, a tak je pošimralo svými hřejivými paprsky, stejně jako mě, aby už vystrčily hlavičky, a mělo si s kým hrát. Květinám se moc nechtělo, měly strach, aby je zima ještě nestudila. Ach jo, copak já budu dělat. A pak ho něco napadlo. (dramatická pauza) Přivolám si na pomoc paní Hudbu. Pomůžeme sluníčku paní Hudbu přivolat?“ „Paní Hudbo, pomoz nám.“ Hudba začala hrát. „To je příjemná píseň“, zaradovalo se sluníčko a neudrželo se a začalo tancovat. Každý si vzal zpátky svůj paprsek namotaný na obruči a společně sluníčko zvedly a tancovaly. Pedagog řekne: „A už se dějí zázraky.“ Děti položily sluníčko. „Nejprve vykoukly sněženky.“ Pedagog pokládá bílý šátek. „Poté petrklíč.“ Pokládá oranžový šátek. „Za ním narcis.“ Žlutý šátek. „A nakonec fialka.“ Fialový šátek. „Sluníčko mělo takovou radost, Jak se těšíš ty? Ukažte, jak vypadáte, když máte velikou radost.“ „Přesně takovou radost mělo i sluníčko, které zářilo a hřálo, že se chtělo tančit i květinám. A to se zalíbilo i jaru, které si libovalo, jak mu to kralování pěkně začalo.“ Spontánní tanec po prostoru na píseň Ballade pour Adeline.

Po skončení si děti sednou zpět do kruhu. Děti zopakují, jak rostliny vykvetly postupně za sebou, a jednotlivé rostliny si vytleskají. Pedagog vyzve děti, zda chce někdo samostatně vyjmenovat rostliny. „Měly bychom poděkovat sluníčku za to, že nám probudilo tyto krásné rostliny. Máte někdo nápad, jak to udělat?“ Děti interpretují své návrhy. Mezi návrhy dětí bylo: ozdobit ho, zatancovat mu, usmát se na něj, říct děkuji. Děti krátce zatancovaly, usmály se a poděkovaly. Následovalo zdobení. Každý si stoupl před svůj paprsek a ukázal prstem na něj. Každý si svůj paprsek mohl libovolně ozdobit materiály, které pedagog připravil. Pedagog zdůrazní, že materiálu si mohou vzít pouze tolik, aby zbylo i na ostatní a musejí počkat, když si kamarád bere něco z košíku. V pozadí opět hrála píseň Ballade pour Adeline. Po dokončení zdobení si děti pomocí škál výšky ruky (čím je ruka výš, tím je dítě spokojenější) ukáží, jak se jim podařilo ozdobit svůj paprsek. Pedagog se může doptávat dětí, co mají ruku nízko, co by na svém výtvoru změnilo. Dále si děti prohlédnou výtvary druhých a vysvětlí si proč je pro nás sluníčko důležité.



Obrázek 1 Zvedání slunce (zdroj: vlastní)



Obrázek 2. Zdobení paprsku (zdroj: vlastní)

9.2 Úterý

Rušná část

Po uvítání se pedagog se svými žáky bude zabývat zopakováním informací, které se dozvěděly předešlý den. Pedagog dětem zopakuje, že díky slunečnímu záření a zvyšujícím se teplotám na jaře dochází k růstu a kvetení rostlin. „Víte, jaké rostliny v této době kvetou?“ Pro zvýšení interakce se žáky pedagog přidá obrázky květin po kruhu. K nim pak přidá provázky stejné barvy jako je květ květiny. Jako aktivační cvičení jedno z dětí pantomimou znázorní postupný růst rostliny. Například gestem otevřené dlaně mohou naznačit rozkvétající květ, nebo znázornit růst rostliny pohybem celého těla od dřepu až po stoj na špičkách. Ostatní děti pak tento pohyb zopakují. Pro lepší prožitek pedagog použije zvonkohru při symbolickém rozkvétání rostliny.

Pedagog postupně projde kolem každého dítěte a ptá se ho: „Jak se jmenuješ, rostlinko?“ Každé dítě si může vybrat z obrázku rostlin, které má před sebou, například: fialku. „Tohle je pro tebe, fialko“ Pedagog jemně zacinká dítěti do ucha a symbolicky probudí fialku. Poté si dítě vezme fialový provázek a usedne zpět na své místo. Děti představují květiny na louce. Rostliny jsou zabalené v klubíčku a spí. V pozadí zaznívá hudba Ballade pour Adeline. Pedagog následně komentuje, které rostliny se probouzí a jejich probouzení doprovází zvonkohrou. Každá probuzená rostlina se postaví a tancují na svém místě. Když všechny květiny vykvetou, hudba zesílí a pedagog radostně prohlásí, že jaro je tu. Děti poté začnou radostně tancovat se svými provázky.

Zdravotní cvičení [Příloha č.1]

Pohybová hra

Pedagog dá dítěti do ruky obrázky květiny (fialka, sněženka, narcis, krokus) a přidá obruče ve stejných barvách na rohy koberce v místnosti. Poté vyzve děti, aby se zamyslely, proč jim obrázky rozdál, a snaží se je navést ke svému záměru. Úkolem je najít kamarády, kteří mají stejné obrázky květin a jít k obruči s barvou květiny. Obruče představují záhonky. Pedagog má u sebe 4 šátky (fialový, bílý, žlutý, růžový). Šátky představují barvy obručí. Když pedagog zvedne fialový šátek, tancují po třídě žáci, kteří mají fialovou obruč. Stejný princip platí pro žlutý, bílý a růžový šátek. Když pedagog stáhne šátek dolů, žáci se musí vrátit do svého záhonku. Pedagog může zvednout i více barev najednou.

Relaxační chvilka

Žáci zaujmou relaxační polohu vleže na zádech a s plnou koncentrací se ponoří do tónů skladby "Ballade pour Adeline". Zaměřují se na hluboké dýchání do břicha, které napomáhá zklidnění mysli a uvolnění svalů. Po chvíli relaxace chodí pedagog mezi dětmi, koho pohladí, se pomalu postaví a odchází do umývárny.

Řízená činnost

Po svačině si děti sednou na koberec. „Děti vy o tom ještě nevíte, ale (pauza – napětí) dnes ve třídě máme květinové víly. Každá víla hlídá a chrání svou rostlinku a záhonek. Zkusíme si je sem zavolat? Ale něžně, abychom je nevylekaly.“ Postupně děti volají víly. „Vílo Sněženko, pojd' za námi?“ Pedagog přinese bílý šátek, kterým zamává a umístí ho okolo kruhu. Postupně se přivolaly víly sněženku, fialku, narcis, krokus.

Pedagog poté vyvolává děti, aby mu přinesly první jarní květinu – sněženku. Živé květiny budou připravené u okna na malých kruhových podložkách. Květina se pošle po kruhu, aby si děti mohly přivonět nebo pohladit rostlinu. Pedagog předem vysvětlí, že květina je křehká a nesmíme jí ublížit.

„Každá jarní květina má jinou barvu a tvar, tak i naše víly mají různé barvy. Zkusíme na chvíli zavřít oči a poslouchat písničku jara. Staneme se na chvíli malíři a zkusíme si písničku v hlavě namalovat. Když se do ní pořádně zaposloucháme, můžeme vnímat, ja-

kou barvu nám píseň hraje. Každý z nás v ní může vidět, slyšet jiné barvy nebo tvary. Někomu, tam bude hrát barva bílá, jako je sněženková víla, někomu bude hrát fialová barva anebo žlutá barva. Každý z nás je jiný a jedinečný a může vidět jinou barvu. Teď vás poprosím, abyste zavřely oči.“ Pedagog pustí hudbu. Po poslechu hudby dojde pedagog k připraveným barevným šátkům a vybere barvu, kterou v něm hudba evokovala a pokládá šátek ke kruhu. Další dítě bez mluvení položí svůj šátek vedle pedagoga. Postupně nám vznikne barevná spirála. Po vytváření spirály pedagog nechá prostor pro vyjádření dojmů a prožitků, kterým v nich hudba zanechala. Poté si předškoláci sednou ke stolu, kde budou mít připravené papíry, fixy, vodu a anilinové barvy. „Teď se z vás stanou opravdoví malíři. Zkusíte hudbu namalovat na papír.“ Pustí se opět hudba. Děti si nejprve vezmou do ruky černý Centropen a zkouší rukou ve vzduchu sjednotit pohyb s hudbou. Poté každý nakreslí svou představu melodie fixou na papír. Následně si vezme štětec a nanese barvu na papír. Po zaschnutí obrazů si vytvoříme galerii, kde si díla prohlédneme a každé dítě své dílo s pedagogem reflektuje.



Obrázek 3. Předávání narcisu (zdroj: vlastní)



Obrázek 4. Přikládání šátku ke spirále (zdroj: vlastní)



Obrázek 5. Kresba melodie (zdroj: vlastní)



Obrázek 6. Kresba melodie (zdroj: vlastní)



Obrázek 7. Malba na skladbu Ballade pour Adeline (zdroj: vlastní)

9.3 Středa

Rušná část

Pedagog zahajuje interakci s dětmi formou uvítání na píseň „Všichni, všichni jsme tady“ a povídání o jejich ranních aktivitách a náladě. Následně žáci sundají svou obuv a rozmístí se na vyhrazeném prostoru koberce. Pedagog zaujímá roli dirigenta a svým bubnem určuje tempo pohybu dětí. Rychlé tempo bubnování symbolizuje čipernost mladých rostlin v jejich růstových fázích, zatímco střední tempo odpovídá dospělým rostlinám. Pomalé bubnování pak naznačuje stárnutí rostlin a proces zralosti. Když pedagog přestane bubnovat, žáci mají za úkol zaujmout pozici klubíčka, která symbolizuje konečnou fázi životního cyklu rostliny.

Zdravotní cviky

Pedagog vypráví příběh o semínku, které se promění v květinu. [Příloha č.1]

Pohybová hra

Další aktivitou je stimulace pohybem. Žáci se připraví na aktivitu tím, že si lehnou na zem do prostoru herny a zavřou oči. Budou se vizualizovat jako malé semínko, které vyjadřuje své očekávání z příchodu jara a netrpělivě čeká na první paprsek slunce. V pozadí hraje skladba Ballade pour Adeline. Pedagog představuje slunce, v ruce drží šátek symbolizující jarní probuzení a v druhé ruce pak nese košík, v němž se nacházejí kroužky různých barev, které představují květiny. Fialový kruh symbolizující fialku, bílý kruh představující sněženku a žlutý kruh reprezentující narcis. Pedagog chodí mezi semínky, koho pohladí šátkem, ten se posadí do tureckého sedu. Poté, co všichni žáci sedí v této poloze, chodí jaro podruhé. Tentokrát přidává dětem na hlavu malé gumové kruhy, symbolizující podle barev druhy rostlin. Ti, kteří mají kruh na hlavě, se zvedají a pohybují se po třídě. Za doprovodu veselé písně Ballade pour Adeline. Po určité době pedagog přepíná na píseň Mysterious Forest. Květiny začnou postupně zpomalovat svůj pohyb, až nakonec naleznou pohodlné místo a lehnou si na koberec.

Relaxační část

Žáci leží na zemi a poslouchají hudbu. Snaží se dýchat správně do břicha. Koho pedagog pohladí, ten se pomalu zvedá a opouští prostor herny.

Řízená činnost

Doprostřed třídy pedagog položí hnědý kruhový šátek a s dětmi naváže diskusi o možnostech, co by dnes šátek mohl symbolizovat. Nakonec jim prozradí, že dnes reprezentuje hlínu. Poté se zeptá, zda někdo dokáže popsat, co je to hlína. Po vyjádření dětí umístí pedagog před sebe mísu s hlínou, pošle ji po kruhu a požádá děti, aby ji charakterizovaly. Děti odpovídají různými přídavnými jmény, pokud zazní slovo špinavá, využije tuto odpověď a požádá děti, aby si umyly ruce, až se hlína dostane na začátek kruhu. „Co může vyrůst z hlíny?“ Děti přichází na možnosti, jako jsou: kytky, tráva, stromy, keře a zelenina. „Správně, z hlíny nám také vyrostou květiny, o kterých jsme si včera povídali.“ Pedagog pokládá rostliny doprostřed kruhu (rostliny nechá minimálně

2 dny bez vody, aby zvadly). Poté je umístí před děti. Děti v této třídě reagovaly s údivem a se slovy: „Co se s nimi stalo?“ Pedagog vysvětlí, že čím déle jsou rostliny vykvětlé, tím více slábnou, jako my lidé. Naši dědečkové a babičky mají méně síly, nežli naše maminky a tatínci. Kytky také stárnou a postupně začínají vadnout. Naše květinové víly jsou z toho smutné. Pedagog se ptá dětí, jaké to je cítit se smutným, a navrhuje, že si to mohou vyzkoušet. Děti se zabalí do klubíčka, zavrou oči a přemýšlejí nad něčím smutným. V pozadí hraje hudba Mysterious Forest. Pedagog pokračuje vysvětlováním, že se všichni někdy cítíme smutní a je důležité najít způsob, jak se znovu cítit lépe a šťastně. Někdy nám může pomoci, když si promluvíme s někým blízkým nebo když uděláme něco, co nám dělá radost, jako je třeba poslouchání hudby, čtení knihy nebo hraní si s kamarády. Aby se děti zbavily smutných myšlenek, „vyklepou“ je ze sebe.

„Vílo, nezoufej. Takhle to na světě chodí. Něco musí skončit, aby mohlo vzniknout něco nového. Stejně tak to platí i pro rostliny. Když kvítek a listí odpadne, zůstane tu po ní cibulka a kořeny. Nechá místo pro jiné rostlinky nebo z ní příští rok vyrostou nový květ.“ Pedagog se obrátí na děti: „Víte, co? Nejdříve jsme kytkám tancovaly, když se probouzely. Zatancujeme jim i teď? Poprosíme paní Hudbu, aby pro nás zahrála?“ Děti si mohou procítěně zatančit na hudbu Mysterious Forest.

Po uplynutí písně děti uspořádají kruh. „Děti! Slyšíte to? Já tu slyším nářek? Nevíte, kdo to je?“ Pedagog dojde pro bílý šátek a mluví za vílu Sněženu „To jsem já víla Sněžena, trochu mě mrzí, že tak krásné kytičky nás musí opustit.“ Pedagog se snaží děti postrčit k iniciativě, jak by mohly vílu rozveselit. V této třídě se ozval předškolní chlapec, který navrhl, že by děti mohly vyrobit nové rostlinky. Nápad pedagog ocení a rozdá kamínky, které symbolizují cibulky, ze kterých rostliny vyrostou a poté provázky, které poslouží jako kořeny rostlin. Děti si pak pomocí připravených materiálů vytvoří vlastní rostlinu. Když jsme je ukázaly víle Sněžence, její smutek se rozplynul a začala se radovat. Děti byly pyšné na svůj výtvar a víla Sněžena byla ráda, že jí udělaly radost. Víla Sněžena dětem poděkovala za jejich péči o přírodu a za to, že díky dětem má nové rostlinky. Pedagog dětem vysvětlí, jak jsou rostliny důležité pro naši planetu a jak mohou ovlivnit život všech bytostí.



Obrázek 8. Tvoření rostlin (zdroj: vlastní)



Obrázek 9. Vytvořené rostliny (zdroj: vlastní)

9.4 Čtvrtek

Rušná část: Ráno se pedagog s dětmi uvítal písní „Všichni, všichni jsme tady“ a realizovali rušnou část z minulého dne – život rostliny.

Zdravotní cvičení

Pedagog děti motivuje: „Představte si, že jste na louce plné krásných jarních květin. Jsou tam fialky, sněženky a narcisy. Každá květina má svůj vlastní pohyb. Zkuste se proměnit v květiny a napodobit jejich pohyby.“ [Příloha č.1]

Pohybová hra

Je založena na vyprávění příběhu prostřednictvím pantomimy. Pedagog připraví bílé, žluté, fialové šátky a rozdá je dětem se slovy: „Dobré ráno Fialko.“ „Dobré ráno Sněženko.“ „Dobré ráno Narcisy.“ Současně jim na hlavu přidá šátek odpovídající barvě květiny. Poté se děti posadí do skupinek podle šátku, který obdržely. Pedagog začne vyprávět příběh a spustí píseň Ballade pour Adeline. Děti se napjatě soustředí a reagují na příběh prostřednictvím svých pohybů.

Pedagog vypráví: „V malé zahradě byl zimní klid. Všechny cibulky spaly pod zemí, odpočívaly a netrpělivě čekaly, než přijde jejich chvíle. Znenadání se jedna malá sněženka

odvážila vynořit se ze země. Její bílá hlavička tiše vykukla na povrch a za ní se objevila druhá sněženka. Celá skupinka sněženek se brzy rozrostla až na pět statečných jedinců. Jejich radost se projevila veselým tancem a radostnými úsměvy. Jejich taneční kouzlo bylo tak nádherné, že ho příroda sama s obdivem sledovala. Slunce na obloze je radostně osvětlovalo svými paprsky, které jim dodávaly energii.“

Zde pedagog zapne hudbu Mysterious Forrest.

Poté pedagog pokračuje: „Kolem nich se začaly probouzet narcisy, tančící společně se sněženkami. Postupně však sněženky začaly odkvétat, věděly, že je potřeba nechat místo i pro jiné květiny. Proto svůj bílý květ nechaly plynout uprostřed zahrady a cibulky se vrátily zpět na místo, kde vykvetly. Mezitím se probouzely fialky do nádherné fialové barvy. Jakmile se jejich květy rozevřely, vypadaly jako malé koruny, jako by připomínaly královnu přírody. S radostnými kroky a hrdým postavením tančily fialky mezi ostatními květinami. I narciskám se čas krátil a svůj žlutý květ nechaly uprostřed třídy a jako cibulky se šly připravovat na svůj zasloužený odpočinek. Mezitím fialky stále tancovaly. Nakonec i na ně přišla řada. Pomalu a elegantně položily svůj fialový květ k ostatním odkvetlým květům a lehly si na koberec. Květy pak přikryla zem.“ Pedagog přikryje květy hnědým šátkem.

Relaxační část:

Děti, které představují cibulky rostlin, leží na koberci a do uší jim stále hraje hudba. Pedagog dětem poskytne čas, aby se v jejich myslích prohnala celá tato příběhová linka a aby mohly vnímat poslední tóny hudby. „Aby ty naše cibulky měly sílu, tak se potřebují najíst.“ Koho pedagog pohladí, se pomalu zvedne a odchází do umývárny a poté ke stolečku na svačinu.

Řízená činnost

Pedagog se dětem snaží připomenout první dny, kdy spolu objevovali sílu hudby a slunečních paprsků při probouzení kytiček. „Pamatujete si hudbu?“ Přehraje jim krátký úryvek a ptá se na jejich dojem a pocity na tuto skladbu. Pedagog respektuje všechny názory a odpovědi dětí. Pedagog se ptá dětí, zda si k hudbě dokážou představit nějaký příběh. Děti svobodně vyjadřují své pocity a představy spojené s touto hudbou. „Včera jsme si také pozvali paní Hudbu, aby nám zahrála na rozloučenou

s květinami.“ Pedagog pustí ukázkou písně a ptá se dětí, zda tato zní stejně jako předchozí. „Jaká je tato písnička? Co cítíš, když ji slyšíš?“ Pustí znovu kousek písně.

Poté pedagog navrhne, zda si tuto píseň pustíme ještě jednou a zahrajeme si na malíře. „Zavřete oči, představte si před sebou bílé plátno a zkuste na plátno tuto písničku namalovat. Na štětec si naberte takovou barvu, kterou v písničce cítíte nejvíc a malujte.“ Pedagog ukončí malování poděkováním a vyzve děti k tomu, zda chtějí něco o svém obraze říct.

Po představení svých obrazů si děti postupně vyberou šátek s barvou, kterou jim hudba evokuje a vrátí se na svá místa. Poté každé dítě postupně uchopí šátek a položí ho ke středu kruhu. Tím vznikne kolektivní obraz složený z barevných šátků.

Následně se pedagog přesune se staršími dětmi ke stolu, kde mají přichystané Centropeny a anilinové barvy s vodou. Děti nejdříve Centropenem nakreslí linie či tvary a následně obraz doplní barvami, které v hudbě slyší. Poté děti dají své výtvary do sušáků. Po uschnutí následuje reflektivní dialog.



Obrázek 10. Spirála barevných šátků. (zdroj: vlastní)



Obrázek 11. Malba na skladbu (zdroj: vlastní)



Obrázek 12. Malba na skladbu (zdroj: vlastní)

9.5 Pátek

V tento den se děti účastní cvičení s trenérkou, což znamená, že pedagog má omezenou dobu s dětmi pouze do svačiny. Pedagog tedy ukončí tento týden pomocí formativního hodnocení.

Pedagog se sejde s dětmi ve formě kruhu a požádá je, aby postupně sdělily, na co si nejvíce pamatují z tohoto týdne. Poté je vyzve, aby mu pověděly, co nového se dozvěděly či naučily. Následně děti sdělí své pocity ohledně toho, co se jim povedlo či nepovedlo. Nakonec pomocí výšky svých rukou reflektují, jak moc se jim uplynulý týden líbil.

10 REFLEKTIVNÍ DIALOG S DĚTMI

Reflektivní dialog byl koncipován s ohledem na individuální charakteristiky a jedinečnost každého dítěte. Vytvoření příjemného a empatického vedení ze strany pedagoga sloužilo jako klíčový faktor pro podporu otevřené a autentické komunikace.

U reflektivního dialogu jsem použila otevřené, přímé otázky, jež měly často sugestivní podtext.

Reakce dětí na kladené otázky vykazovaly značnou míru variability. Některé děti se nad otázkami hlouběji zamýšlely, zatímco jiné reagovaly spontánně a intuitivně.

Převážná většina dětí se vyhýbala pouhému kopírování odpovědí svých vrstevníků a prezentovala vlastní, originální myšlenky.

10.1 Reflektivní dialog 1

První reflektivní dialog je iniciován jednotlivě s každým dítětem krátce po malbě na skladbu „Ballade pour Adeline“. Pedagog přijde k dítěti a zeptá se ho, zda si s ním může popovídat o jeho obraze, zároveň dá dítěti možnost volby vybrat si místo, kde si budou povídat. Prostor musí být ve třídě, tak aby pedagog viděl na ostatní děti. Obraz položí před dítě a pokládá tyto otázky:

- Chceš mi povědět něco o svém obraze?
- Co jsi cítil/a, když jsi maloval/a podle hudby?
- Jaké barvy jsi použil/a a proč?
- Jaký druh pohybu byl tvým štětcem, když jsi maloval/a? Byl rychlý nebo pomalý?
- Co ti obraz připomíná?
- Co bys změnil/a na svém obraze?

10.1.1 Odpovědi dětí

Po zahájení dialogu, následovala řada otázek, která měla za cíl otevřít prostor pro sdílení myšlenek a pocitů spojených s vlastním výtvarným dílem. Odpovědi dětí se lišily, a to jak v obsahu, tak v hloubce sdílených emocí.

Dítě 1.

- Chceš mi povědět něco o svém obrazu?

„Ano, můj obrázek je jmenuje Zahrada s květinami.“

- Co jsi cítila, když jsi malovala podle hudby?

„Radost a klid.“

- Jaké barvy jsi použila a proč?

„Použila jsem žlutou a oranžovou, protože jsem je v hudbě slyšela. Fialovou barvou jsem udělala fialku.“

- Jaký druh pohybu byl tvým štětcem, když jsi malovala? Byl rychlý nebo pomalý?

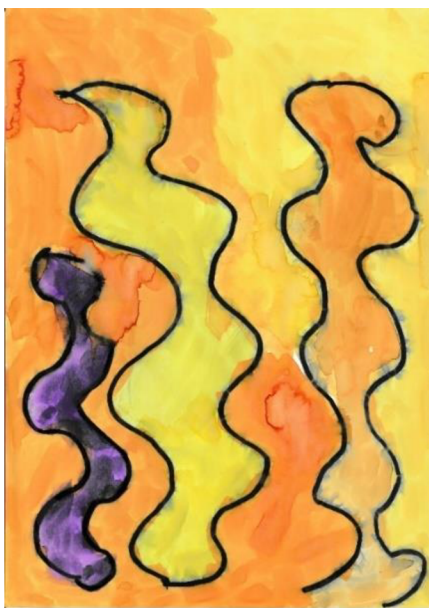
Dítě ukázalo pohyby štětce ve vzduchu, byly pomalé a vlnkaté.

- Co ti obraz připomíná?

„Zahrádku s kytičkami a sluníčkem.“

- Co bys změnila na svém obrazu?

„Nic“



Obrázek 13. Obraz dítěte 1 na skladbu „Ballade pour Adeline“. (zdroj: vlastní)

Dítě 2

- Chceš mi povědět něco o svém obrazu?

„Na obrázku jsou veselé barvy, které jsem namaloval.“

- Co jsi cítil, když jsi maloval podle hudby?

„Radost.“

- Jaké barvy jsi použil a proč?

„Tyhle, protože jsem je při malování cítil.“

- Jaký druh pohybu byl tvým štětcem, když jsi maloval? Byl rychlý nebo pomalý?

Dítě ukázalo pohyby štětce ve vzduchu, představovaly malé kopečky.

- Co ti obraz připomíná?

„Kytičky.“

- Co bys změnil na svém obrazu?

„Nevím.“



Obrázek 14. Obraz dítěte 2 na skladbu „Ballade pour Adeline“. (zdroj: vlastní)

Dítě 3

- Chceš mi povědět něco o svém obrazu?

„Můj obrázek se mi moc líbí.“

- Co jsi cítil, když jsi maloval podle hudby?

„Šťěstí a jaro.“

- Jaké barvy jsi použil a proč?

„Žlutou, fialovou, zelenou a oranžovou. Protože jsem tyhle barvy viděla, když jsme poslouchaly písničku.“

- Jaký druh pohybu byl tvým štětcem, když jsi maloval? Byl rychlý nebo pomalý?

„Pomalý.“ Dítě předvedlo vlnkové pohyby.

- Co ti obraz připomíná?

„Barevnou louku a provázky a ty barvy v tom obraze tančí.“

- Co bys změnil na svém obrazu?

„Nic.“



Obrázek 15. Obraz dítěte 3 na skladbu „Ballade pour Adeline“. (zdroj: vlastní)

10.2 Reflektivní dialog 2

Druhý reflektivní dialog je realizován po malbě s hudbou na skladbu „Mysterious Forest.“ Pedagog zajistí, aby byly všechny obrazy dětí suché. Rozloží je do kruhu na koberec a dá dětem možnost projít si díla ostatních dětí a zhlédnout je. Pedagog sedí v kruhu s dětmi. Vysvětlí pravidla dialogu a zdůrazní důležitost aktivního naslouchání a respektování názoru druhého. Pedagog se každého dítěte zeptá, zda by chtělo něco sdělit o svém obraze, a následně jim položí jednu z otázek prvního reflektivního dialogu. Děti se vzájemně střídají v mluvení. Pedagog dialog poté uzavře.

10.2.1 Odpovědi dětí

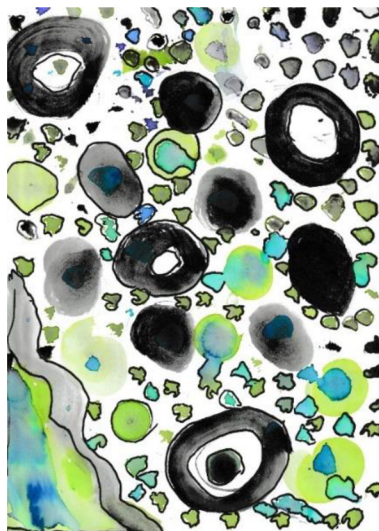
Dítě 4

- Chceš mi povědět něco o svém obrázku?

„Je to les se slzami.“

- Co jsi cítil, když jsi maloval podle hudby?

„Soustředění.“



Obrázek 16. Obraz dítěte 4 na skladbu „Mysterious Forest“. (zdroj: vlastní)

Dítě 5

- Chceš mi povědět něco o svém obrázku?

„Že jsem tam kreslila, co jsem slyšela v hudbě.“

- Co ti obraz připomíná?

„To modré je voda a můj šátek. Potom je tam les hlína a cibulky.“



Obrázek 17. Obraz dítěte 5 na skladbu „Mysterious Forest“. (zdroj: vlastní)

Dítě 6

- Chceš mi povědět něco o svém obrázku?

„V písničce jsem slyšela zelenou a modrou.“

- Co bys změnila na svém obrazu?

„Neudělala bych tam tyhle modrý.“ (ukázání na modré čáry v pravém dolním okraji.)



Obrázek 18. Obraz dítěte 6 na skladbu „Mysterious Forest“. (zdroj: vlastní)

11 EVALUACE

11.1 Prožitkové učení

Pro hodnocení prožitkového učení byl použit sběr dat prostřednictvím pozorování, rozhovorů a reflexí. Získaná data byla následně analyzována a vyhodnocena s ohledem na prožitkové učení.

Pozorování ukázalo, že prožitkové učení je pro děti velice efektivní a přínosné. Děti se aktivně zapojovaly do aktivit, prožívaly je s velkým zájmem a nadšením a snadno si osvojily nové poznatky a dovednosti. Děti veškeré aktivity prožívaly a braly vážně. Plně se soustředily na dění a vnímaly všechny aspekty učení – smyslové, emocionální i kognitivní. Prožitkové učení podporovalo jejich motivaci a tvořivost. Během spontánních tanců na hudbu šlo u všech dětí vyzorovat, jak velkou procítěnost, tak i soustředěnost. Děti se po celý týden aktivně zapojovaly do dění, kladly otázky, sdílely své myšlenky, nápady a ochotně odpovídaly na otázky pedagoga. Během pozorování bylo patrné, že některé děti se zapojují aktivněji než jiné, proto je důležité věnovat individuální pozornost všem dětem a dle potřeby jim nabídnout pomoc a podporu.

Na základě rozhovorů a reflexí dětí bylo vyhodnoceno, že aktivity, které jim byly představeny, se jim líbily a chtěly by si je znovu zopakovat. Nicméně některé děti zmínily, že se jim nelíbila smutná píseň, která byla v rámci aktivit použita. Tato zpětná vazba ukazuje, že píseň u dětí vyvolala emoce a měla negativní vliv na celkový dojem z aktivity. Je tedy důležité brát v úvahu, jakým způsobem a s jakými výrazy či emocemi dětem prezentovat různé prvky aktivity, aby byly schopny prožitky lépe vstřebávat. Děti také popsaly své pocity, kterými daly najevo, že jsou do činností aktivně zapojeny a že je emocionálně prožívají. Například popisovaly emoce a pocity jako jsou radost, nadšení, klid, láska, ale i smutek, stýskání a loučení.

Splnění charakteristických znaků od Havlínové:

Dětem byla poskytnuta spontaneita a možnost spolupodílet se na výběru činností, což vedlo k angažovanosti a aktivnímu zapojení (například otázkami jako: Co uděláme, aby víla už nebyla smutná? Kde chceš pošimrat? Jakou rostlinou chceš být? Přidáš nám sem šátek barvy, který v hudbě slyšíš?). Objevnost byla podporována prostřednictvím obje-

vování živých květin a jejich následné proměny. Stejně tak ve snaze vidět různé tvary a barvy v hudbě. Komunikativnost byla důležitou součástí procesu, kde děti aktivně sdílely své pocity, přání a myšlenky. Prostor pro aktivitu a tvořivost byl dále podporován při vytváření květin, vlastního paprsku, tancích a malbách na vybrané hudební skladby. Při provádění aktivit byl kladen důraz na celostní přístup, který zahrnoval zapojení co nejvíce smyslů a aktivaci obou mozkových hemisfér. Děti se tak zapojovaly nejen řečovými projevy a motorickými reakcemi (využití levé hemisféry), ale také prostřednictvím poslechu hudby, malování a prožívání emocí (v oblasti pravé hemisféry).

Toto vyhodnocení potvrzuje, že se jednalo o prožitkové učení. Sběr dat prostřednictvím pozorování, rozhovorů a reflexe jasně ukázal, že děti se aktivně zapojovaly do aktivit, prožívaly je s velkým zájmem a nadšením a snadno si osvojovaly nové poznatky a dovednosti. Charakteristické znaky prožitkového učení podle Havlíkové byly taktéž splněny, což dodává další váhu tomu, že se skutečně jednalo o prožitkové učení.

11.2 Odpovědi na evaluační otázky

Analýza evaluačních otázek byla provedena prostřednictvím reflektivního dialogu, rozhovorů s dětmi a pozorováním.

- Jak se liší vliv veselé a smutně laděné hudební skladby na emoční prožívání, vnímání a chování dětí?

Z hlediska pozorování lze pozorovat, že některé děti reagovaly na obě skladby podobně. Nicméně, při popisu svých dojmů projevovaly výrazné rozdíly mezi oběma skladbami. Pouze jedno z dětí vyjádřilo emoci radosti v souvislosti se skladbou *Mysterious Forest*. Jeho vnímání této skladby bylo spojeno s představou dvou lidí, kteří se potkali po dlouhé době. Tato individuální interpretace naznačuje, že hudební vlivy mají potenciál vyvolat subjektivní a emotivní reakce u jednotlivých dětí.

Reakce dětí po poslechu hudby jsou zaznamenány tabulce. Jsou seřazeny podle četnosti výskytu, s nejčastěji zmiňovanou odpovědí na prvním místě.

Ballade pour Adeline

Tabulka 2. Reakce a odpovědi dětí po poslechu skladby „Ballade pour Adeline“ (Zdroj: vlastní)

Kategorie	Odpovědi
Emoce a pocity	Radost, štěstí, láska, klid, energie, kouzlo
Chování	Klidné a soustředěné chování, rytmické houpání
Vnímání	Veselá, pomalá, příjemná, krásná, uklidňující
Barvy	3x (žlutá, červená, tmavě purpurová), 2x (zelená, bílá, fialová)
Představy	Květiny, sluníčko, louka, smích, láska, tanec

Mysterious Forest

Tabulka 3. Reakce a odpovědi dětí po poslechu skladby „Mysterious Forest“ (Zdroj: vlastní)

Kategorie	Odpovědi
Emoce a pocity	Smutek, loučení, klid, radost
Chování	Klidné zamýšlené chování
Vnímání	Smutná, hezká, vážná, pomalá, tajemná, strašidelná a napínavá
Barvy	3x (modrá, zelená, černá), 2x (světle modrá, hnědá, fialová, červená)
Představy	Les, loučení, hrad, déšť, tanec baletky, zima a setkání dvou lidí

- Jakým způsobem jsou děti schopny přenést hudební skladbu na papír pomocí malby?

Děti vnímají hudbu individuálně a tuto jedinečnost promítaly do svých maleb. Provedení malby s hudbou potvrdilo, že děti projevují emoce vyvolané hudbou v jejich malbách, a to různými způsoby. Získaná data z pozorování a maleb dětí naznačují, že děti zvládly velmi lehce ztvárnit hudební prožitky na papír. Nepotřebovaly ani instrukce a chopily se výtvarných nástrojů a spontánně vyjadřovaly své vnímání hudby.

Některé děti se soustředily spíše na emoce a pocity, které v nich hudba vyvolala, a ty vyjádřily barvami, tvary a liniemi. Jiné děti se zaměřily na rytmus a melodii hudby, kterou znázornily opakujícími se tvary a liniemi. Zejména při smutně laděné písni se děti nechaly inspirovat hudbou k příběhu nebo imaginaci, kterou také znázornily na papíře. Vznikly tak fantastické a kreativní malby s lesy baletkou a slzami.

Při veselé melodii děti roztančily štětce na papíře a vytvořily barevné a dynamické obrazy plné energie a radosti. Používaly živé barvy a rychlé tahy štětcem, aby zachytily rytmus a veselou atmosféru hudby.

Různorodost ve způsobech vyjádření podporuje myšlenku, že děti mají schopnost individuálně interpretovat a transformovat hudební zážitky do vizuální podoby prostřednictvím malby.

- Jaký je rozdíl mezi výběrem barev a tvarů dětí při malování na veselé či smutně laděné skladby?

Při malování na veselou skladbu si děti mohly volit ze základních 12 anilinových barev. Děti vybíraly zejména světlé a živé barvy, jako jsou žlutá, oranžová, světle zelená a růžová. Objevují se i akcenty modré a fialové. Nejvíce v obrázcích převažuje žlutá a oranžová brava. Děti ve svých malbách měly volné jemné tvary. Tvary byly větší nežli u smutné skladby. Polovina z dětí si zvolila tvar, který malovala opakovaně (kopečky, spirály, vlnky). Druhá polovina dětí tvary spontánně střídala.

Během procesu malby se všechny děti plně soustředily na tvorbu vlastního obrazu. Nezaznamenala jsem, že by některé z nich sledovalo práci susedů. Přesto je pozoruhodné, že všechny výsledné obrázky vykazují značnou míru jednoty a podobnosti. To kontrastuje s malbami na skladbu „Mysterious Forest“, kde se každý obrázek liší.

Při malbě na Ballade pour Adeline všechny děti malovaly spontánně abstraktně. Používaly silné linie a dynamickou kompozici.

Tvorba malby na smutně laděnou píseň se pro děti ukázala jako obtížnější ve srovnání s malbou na veselou melodii. Na začátku činnosti postrádaly značnou míru sebevědomí a s jistou opatrností sledovaly práci svých susedů, kteří se již pustili do tvorby.

Při malování na smutně laděné skladby děti preferovaly temné a tlumené barvy, jako jsou modrá, tmavě zelená, šedá, černá nebo hnědá a fialová. Tyto barvy jsou spojeny s melancholií, nostalgií a smutkem. Objevovaly se ale i teplejší barvy, jako je červená, oranžová a žlutá, které symbolizují hněv, touhu a naději.

Vizuální analýza kreseb odhaluje převládání drobnějších a detailnějších tvarů. Často se objevují uzavřené tvary, jako jsou kruhy a ovály, doplněné o ostré tvary, křivky, vlnové linie a spirály. Síla linií, kompozice a dynamika obrázků se u jednotlivých dětí se odlišují

- Jaké jsou preference dětí ve výběru veselé nebo smutné hudby ve mateřské škole?

Při hodnocení preference hudby se všechny děti shodly na tom, že se jim více líbí veselá skladba s názvem *Ballade pour Adeline*. Některé z nich dokonce vyjádřily názor, že se jim skladba „*Mysterious Forest*“ nelíbí, protože je smutná. To ukazuje, že hudba má na děti vliv nejen z hlediska vkusu, ale také z emocionálního hlediska.

Při malbě se také ukázalo, že tvorba obrazů na veselou melodii je pro ně snazší než na smutnou hudbu. Mimo výzkum jsem se šesti dětí ptala, jaký jejich obrázek se jim líbí více. Všechny děti označily za preferovaný obraz namalovaný na hudbu „*Ballade pour Adeline*.“ Toto zjištění naznačuje, že tato skladba v nich zřejmě evokovala příjemné emoce.

Zjištění naznačují, že děti v mateřské škole preferují veselou a optimistickou hudbu. Smutná a melancholická hudba je méně oblíbená.

12 DISKUZE

Při praktické realizaci týdenního bloku byly aplikovány teoretické poznatky, které jsem získala během studia teoretické části. Realizace týdenního bloku zaměřeného na prožitkové učení s malbou na hudbu přinesla velmi pozitivní výsledky. Děti s nadšením a zaujetím tvořily pestré a abstraktní obrazy, které odrážely jejich emoční reakce na hudbu. Hudba dle pozorování vedla k uvolnění a zklidnění dětí, čímž podpořila jejich soustředění a tvůrčí proces.

Získané poznatky z výzkumu provedené Karwoským a Odbertem (1938) poukazují na schopnost populace spojení barvy s hudebními tóny. Tato studie podporuje mé poznatky z praxe, kdy děti bez obtíží dokázaly přiřazovat barvy k hudbě. Děti měly naopak potíže s vyjádřením myšlenek a představ o předmětu nebo příběhu, které hudba evokovala. Jak již zmiňovali Levitin (2019) a Gordon (1971) hudba disponuje silnou mocí vyvolávat v posluchačích širokou škálu emocí. Je však nutné zdůraznit, že vnímání a prožívání hudby je individuální a subjektivní záležitostí. To dokládá i příklad variability reakcí dětí na skladbu *Mysterious Forest*. Zatímco chlapec si pod hudbou představil příběh o dvou lidech, kteří se po dlouhé době shledali, dívka si představila baletku, jiní les a hrad.

Plně souhlasím s důrazem, který Svobodová a kolegové (2010) kladou na evaluaci v pedagogické praxi. Díky každodennímu hodnocení jsem získala cennou zpětnou vazbu, která mi pomohla zefektivnit prožitkové učení a aktivity plánované na další dny.

V rámci své práce jsem vedla s dětmi reflektivní dialogy, jak frontálně, tak individuálně. Z mého pedagogického pohledu mi individuální dialogy přinesly větší užitek, jelikož mi umožnily hlouběji prozkoumat myšlenky a emoce dětí v souvislosti s jejich tvorbou. Děti se tak cítily komfortněji a sdílely se mnou i ty nejintimnější postřehy, neboť dialogy mohly trvat déle. Naopak pro děti je dle mého názoru přínosnější frontální dialog. Učí se tak naslouchat, prezentovat své myšlenky před ostatními, respektovat práci druhých a dochází i k tzv. vrstevnickému učení, které podporuje sociální a komunikační dovednosti, jak zdůrazňuje Exler (2015). Dle mých zkušeností je zásadní i forma kladení otázek. Obecná výzva: „Chceš mi povědět, něco o svém obraze?“, obvykle přinese jen povrchní informace. Naopak cílené otázky typu „Co jsi cítil/a, když jsi maloval/a podle

hudby? nebo „Jaké barvy jsi použil/a a proč?“ dokáží otevřít cestu k hlubšímu pochopení dětského myšlení a prožitků. Rozmanitost odpovědí dětí demonstrovala, že dokáží své prožitky reflektovat. Děti se nejčastěji zamýšlely na otázku: „Co bys změnil/a na svém obraze.“ Většina z nich, ale následně odpověděla nic.

Dále je vhodné zdůraznit, že při interpretaci významu barev u dětí, jak to uvádí Davido (2008), je nezbytné brát v úvahu individualitu konkrétního dítěte a širší kontext jeho života. V kontextu fialové barvy Davido poznamenává, že v dětské malbě se tato barva objevuje spíše ojediněle a je interpretována jako indikátor neklidu. Zejména kombinace fialové s modrou barvou v následné analýze signalizuje přítomnost úzkosti. Při pozorování tvorby obrazů jsme mohli vidět, jak některé z nich preferovaly používání fialové barvy. V tomto případě lze interpretovat, že volba fialové mohla být ovlivněna předchozím představením fialek, kde jsme vyzdvihly krásu těchto květin. Následně se zdá, že děti chtěly integrovat tuto estetickou zkušenost do své vlastní malby, což podtrhuje význam kontextu a interakcí s okolím při interpretaci dětské tvorby s ohledem na barevné preference.

Děti se odkazovaly, že slyšely barvy v hudbě, je skutečně možné slyšet barvy?

Téma slyšení barev je jedním z fascinujících fenoménů spojující hudbu a vnímání barev. Mnoho umělců a hudebníků tvrdí, že hudba jim evokuje určité barvy a vizuální obrazy. Otázka však zní, zda je opravdu možné slyšet barvy, nebo se jedná pouze o subjektivní psychický fenomén.

Jedním z argumentů je, že stimulace jednoho smyslu vyvolává automatickou reakci jiného smyslu. Někteří synestetici skutečně vnímají barvy při poslechu hudby. (Cytowic, 2018) Mnoho lidí, i bez synestezie, popisuje spojení mezi hudbou a barvami. To naznačuje, že vnímání barev v hudbě může být subjektivní zkušeností, která se liší u jednotlivých osob. (Marks, 2014). Některé studie naznačují, že vnímání barev v hudbě může být iluzí ovlivněnou očekáváním a sugescí. (Cytowic & Eagleman, 2011)

Některé studie poukazují, na to, že děti vnímají barvy a tvary v hudbě lépe než dospělí. Simner (2019) uvádí, že dětský mozek je plastický, s hojností neuronových spojení, která se teprve formují a upevňují. Tato plasticita umožňuje snáze navazovat propojení mezi oblastmi mozku zodpovědnými za různé smysly, jako je sluch, zrak a hmat. Sa-

wyer (2017) vádí, že děti mají bohatou imaginaci a snadno se ponoří do světa fantazie, kde hudba může sloužit jako spouštěč pro různé vizuální obrazy.

Karmiloff-Smith (2009) uvádí, že dospělé mozky mají vyvinutější inhibiční mechanismy, které potlačují neobvyklé a irelevantní vjemy. U dětí jsou tyto mechanismy slabší, takže vnímají svět komplexnějším a méně filtrovaným způsobem.

Jako navazující téma se nabízí srovnání dětských a dospělých malířských prací inspirovaných hudbou. Během seznamování s tématem mé bakalářské práce jsem se setkala s nepochopením ze strany dospělých, kteří si nedokázali představit, jak ztvárnit hudbu malbou na papír. Literatura ukazuje, že dospělí ve srovnání s dětmi obvykle čelí větším obtížím s abstraktním vyjádřením hudby malbou, což otevírá prostor pro další zkoumání vlivu věku na vnímání a prožívání hudby.

ZÁVĚR

Bakalářská práce mě dovedla k úspěšnému dosažení stanovených cílů, přičemž hlavním z nich bylo zkoumání vlivu veselé a smutně laděné hudby na děti a jejich schopnost přenést tuto hudbu na papír. Výsledky práce ukázaly, že hudba má skutečně vliv na emoční prožívání a výtvarný projev dětí. Veselá hudba vedla k uvolněnější atmosféře a živějším malbám s bohatou škálou barev a dynamickými tvary. Děti se při ní spontánně hýbaly a tancovaly, čímž vyjadřovaly radost a potěšení. Smutná hudba naproti tomu vyvolala u dětí klidnější a introspektivnější náladu, u některých dokonce i nepříjemné pocity smutku. Vše se promítalo do jejich maleb. Tyto malby byly spíše tlumené a melancholické, s důrazem na detaily a linie. Děti se při malování soustředily a vnímaly hudbu s plným nasazením.

Dále jsem se věnovala cíli přinést konkrétní postupy a návrhy pro zapojení malování s vážnou hudbou do výuky v mateřské škole. Práce obsahuje detailně rozpracované postupy a aktivity pro začlenění této kombinace uměleckých projevů do vzdělávacího procesu, které jsou strukturovány do pětidenního plánu. Jednotlivé dny jsou popsány velmi detailně, což poskytuje čtenářům komplexnější pohled a pomáhá začínajícím pedagogům a studentům lépe porozumět struktuře dne v mateřské škole. Pedagogové v mateřských školách mohou využít navrhované aktivity pro začlenění malování s vážnou hudbou do výuky. Dále i rodiče se mohou inspirovat prací a nabídnout svým dětem malování s hudbou v domácím prostředí.

Jsem ráda, že jsem se mohla tomuto tématu detailně věnovat. Myslím si, že jsem práci se skladbami velmi vhodně a nenásilně zařadila do tématu jara. Velmi si cením i příležitosti aplikovat principy pedagogiky Franze Ketta, které dle mého názoru významně prohloubily prožitek emocí u dětí.

Pravidelně s dětmi realizuji reflexe a formativní hodnocení, a proto jsem vnímala jako velký přínos možnost vyzkoušet si reflektivní dialogy po malbě. Potěšila mě vysoká míra spolupráce ze strany dětí, které i během frontálního reflektivního dialogu aktivně vnímaly a soustředily se na příspěvky svých spolužáků.

Se svým pedagogickým výkonem jsem spokojena. I když si uvědomuji, že prostor pro zlepšování bude vždy. Dle mého názoru se dětem program líbil, aktivně se zapojovaly

do všech aktivit a zdálo se, že si je skutečně užívají. Věřím, že nabyté poznatky a prožitky z nich budou mít dlouhodobější přínos.

Práce s dětmi a hudbou je pro mě velkým potěšením a věřím, že malování s vážnou hudbou má velký potenciál obohatit výuku v mateřské škole. Těší mě, že jsem mohla svými poznatky a návrhy přispět k rozvoji této oblasti.

Na základě výsledků práce navrhuji začlenit malování s vážnou hudbou do běžné výuky v mateřských školách a vytvořit metodické materiály pro pedagogy mateřských škol, které jim pomohou s implementací malování s vážnou hudbou do výuky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje:

Bednářová, Š., & Šmardová, V. (2007). Diagnostika předškolního věku. Computer Press.

Birren, F. (2013). Color Psychology And Color Therapy. Lushena Books.

Cognet, G. (2013). Dětská kresba jako diagnostický nástroj. Portál.

Cytowic, R. E. (2018). Synesthesia. The MIT Press.

Cytowic, R. E., & Eagleman, D. M. (2011). Wednesday is indigo blue: Discovering the brain of synesthesia. MIT Press.

Čačka, O. (2000). Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Doplněk.

Davido, R. (2008). Kresba jako nástroj poznání dítěte. Portál.

Exler, P. (2015). Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy. Univerzita Palackého v Olomouci.

Gair, A. (2003). Příručka pro výtvarníky: úplný přehled malířských a kreslířských materiálů a technik. Svojtka.

Goleman, D. (2006). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam trade.

Gordon, E. (1971). The Psychology of Music Teaching. Prentice Hall.

Guskey, T. R. (1999). Evaluating Professional Development. Corwin.

Hauschková, M. (2020). Arteterapie: podstata a úkoly terapeutického malování. Fransa.

Havlíňová, M., & Vencálková, E. (2000). Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program. Portál.

Hazuková, H. (2011). Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Dr. Josef Raabe.

Hazuková, H., Lietavcová, M., Štefánková, H., Váchová, A., & Váňová, H. (2014). Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí. Raabe.

- Helus, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí (2. přepracované a rozšířené vyd.). Portál.
- Jedlička, R., Kořa, J. & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele. Grada.
- Kirchner, J. (2009). Psychologie prožitku a dobrodružství. CP Books.
- Kohl M. F. (1994). *Preschool Art: It's the Process, Not the Product!* Gryphon House.
- Koláč, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Grada.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Levitin, D. (2019). *This Is Your Brain on Music: Understanding a Human Obsession* Penguin Books Ltd.
- Marks, L. E. (2014). *The unity of the senses: Interrelations among the modalities*. Academic Press.
- Newton, S. I. (2000). *Opticks*. Dover Publications Inc.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *Human Development*. McGraw-Hill Education.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Raková, M., Štíplová, L., & Tichá, A. (2016). *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Portál.
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Sarah.
- Rejcha, A. (2009). *Hudba jako ryze citové umění*. Togga.
- Rodová, V., & Lojdová, K. (1997). *Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefilitice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu*. Odborný časopis pro Slavík, J.
- Sawyer, K. (2017). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Simner, J. (2019). *Synaesthesia: A very short introduction*. Oxford University Press.

Slavík, J. (2011). Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. UK Pedagogická fakulta

Slavík, J. (1997). Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově, Artefiletika. Karolinum.

Slavíková, V., Hazuková, H., & Slavík, J. (2010). Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky). Albra společnost

Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdrová, H., & Váchová, A. (2010). Vzdělávání v mateřské škole. Portál.

Svobodová, E., & Švejdárová, H. (2011). Metody dramatické výchovy v mateřské škole (1. vyd.). Portál.

Šimanovský, Z. (2007). Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Portál.

Šimíčková-Čížková, J. (2008). Přehled vývojové psychologie. Univerzita Palackého.

Váňová, H. (2014). Integrace sluchových a vizuálních představ při poslechu hudby in Hazuková, H. a kol. Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika-poznávací schopnosti a funkce. Praha: Raabe.

Vágnerová, M. (2017). Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Dr. Josef Raabe.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2012). Vývojová psychologie dětství a dospívání. Karolinum.

Vágnerová, M., & Valentová, L. (1992). Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Karolinum

Zezula, J. & Janovská, O. (1990). Hudební výchova v mateřské škole: (metodika): učebnice pro 2. až 4. ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách i pro praxi učitelek mateřských škol. Státní pedagogické nakladatelství.

Elektronické zdroje:

Honzák, R. (2010). Synestezie: Přehled současných poznatků. Psychiatrie pro praxi, 11(4), 152–155. <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2010/04/05.pdf>

Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology*, 45(1), 56–63. <https://doi.org/10.1037/a0014506>

Karwoski, T. F., & Odbert, H. S. (1938). Color-music. *Psychological Monographs*, 50(2), i–60. <https://doi.org/10.1037/h0093458>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Cytowic, R. E. (1989). *Synesthesia: A union of the senses* (2nd ed.). MIT Press. https://www.researchgate.net/publication/247690692_Synaesthesia_Phenomenolog

Švejdová, H. (2016). JSEM TU JÁ, JSI TU TY, JSME TU MY. Hanka Svejdová e-shop. <https://hanka-svejdova-eshop.webnode.cz/inspiromat/>

Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American Adolescents' Reasons for Listening to Music. *Psychology of Music*, 28(2), 166-173. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735600282005>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Zvedání slunce (zdroj: vlastní)

Obrázek 2. Zdobení paprsku (zdroj: vlastní)

Obrázek 3. Předávání narcisu (zdroj: vlastní)

Obrázek 4. Přikládání šátku ke spirále (zdroj: vlastní)

Obrázek 5. Kresba melodie (zdroj: vlastní)

Obrázek 6. Kresba melodie (zdroj: vlastní)

Obrázek 7. Malba na skladbu Ballade pour Adeline (zdroj: vlastní)

Obrázek 8. Tvoření rostlin (zdroj: vlastní)

Obrázek 9. Vytvořené rostliny (zdroj: vlastní)

Obrázek 10. Spirála barevných šátků. (zdroj: vlastní)

Obrázek 11. Malba na skladbu (zdroj: vlastní)

Obrázek 12. Malba na skladbu (zdroj: vlastní)

Obrázek 13. Obraz dítěte 1 na skladbu „Ballade pour Adeline“. (zdroj: vlastní)

Obrázek 14. Obraz dítěte 2 na skladbu „Ballade pour Adeline“. (zdroj: vlastní)

Obrázek 15. Obraz dítěte 3 na skladbu „Ballade pour Adeline“. (zdroj: vlastní)

Obrázek 16. Obraz dítěte 4 na skladbu „Mysterious Forest“. (zdroj: vlastní)

Obrázek 17. Obraz dítěte 5 na skladbu „Mysterious Forest“. (zdroj: vlastní)

Obrázek 18. Obraz dítěte 6 na skladbu „Mysterious Forest“. (zdroj: vlastní)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Charakteristika hudebních skladeb (zdroj: vlastní)

Tabulka 2. Reakce a odpovědi dětí po poslechu skladby „Ballade pour Adeline“ (Zdroj: vlastní)

Tabulka 3. Reakce a odpovědi dětí po poslechu skladby „Mysterious Forest“ (Zdroj: vlastní)

Tabulka 4. Zdravotní cvičení pondělí (zdroj: vlastní)

Tabulka 5. Zdravotní cvičení úterý (zdroj: vlastní)

Tabulka 6. Zdravotní cvičení středa (zdroj: vlastní)

Tabulka 7. Zdravotní cvičení čtvrtek (zdroj: vlastní)

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

et al. – a další/kolektiv autoři

tzv. - takzvaný, takzvaně

vs.- versus (proti, oproti, v porovnání s)

např. - například

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 – Tabulky se zdravotním cvičením

Příloha č.2 – Obrazy dětí na skladbu Ballade pour Adeline

Příloha č.3 – Obrazy dětí na skladbu Mysterious Forest

PŘÍLOHA Č. 1: TABILKY S ZDRAVOTNÍMI CVIKY

Tabulka 4. Zdravotní cvičení pondělí (zdroj: vlastní)

Název cviku/motivace	Názvosloví	Popis cviku
Představte si, že jste sluníčka a vaše paprsky se protahují a zahřívají svět.	Stoj rozkročný – v upažení kroužíme zápěstím, předloktím a pažemi. Střídání levé, pravé	Děti stojí a krouží zápěstím, předloktím, a pažemi. Vystřídají ruce.
Přeskakujeme sluneční paprsky, které se rozprostírají kolem nás.	Přeskoky a boční poskoky nad paprskem	Děti položí paprsek před sebe a přeskakují ho, dopředu a zpátky, poté přeskakují zleva, doprava.
Při napnutí, paprsek příjemně hřeje naše břicho. Po uvolnění nám proniká teplo z paprsků do každé části našeho těla.	Leh na zádech s napínáním břicha a vzpaženými pažemi. Uvolnění v lehu na zádech	Děti šátek položí na břicho a snaží se své tělo co nejvíce napnout, krátká výdrž a povolit – opakujeme.
Otáčíme se za paprskem a na druhou stranu.	Rotace hlavy v lehu na zádech	Děti mají šátek položený vedle hlavy, otáčí se za ním a na druhou stranu.
Sluníčko usnulo.	Leh na zádech – břišní dýchání	Děti leží a snaží se dýchat do břicha.
Sluníčko se probouzí.	Stoj spatný – paprsek na zemi	Děti se postaví a paprsek nechají na zemi.
Copak se nám to tu děje? Paprskům se nechce vstávat. Zkuste je zvednout pomocí prstů na noze.	Stoj-úchop šátku prsty na noze	Děti zkoušejí opakovaně zvedat šátek pravou i levou rukou.

Tabulka 5. Zdravotní cvičení úterý (zdroj: vlastní)

Název cviku/motivace	názvosloví	Popis cviku
Jaro už je tu! A kouká ze strany na stranu.	Stoj rozkročný – hlava do lateroflexe, páteř v napřimení, uvolněná ramena	Děti stojí a pomalu uklánějí hlavou do stran.
Jaro nám mává, zamávejme zpět.	Mírný stoj rozkročný – vzpažit, úklony trupu do stran	Děti stojí a zvednou ruce nad hlavu. Uklánějí trupem do stran.
Jaro se nám uklání. Uklo-níme se také.	Mírný stoj rozkročný – předklon	Děti se stojí a pomalu se předklánějí.
Jaro už je tu, skáče-me radostí.	Chůze poskočná	Děti poskakují po místnos-ti s úsměvem na tváři.

Tabulka 6. Zdravotní cvičení středa (zdroj: vlastní)

Název cviku/motivace	Názvosloví	Popis cviku
Sněženka tančí v rytmu dešťových kapek.	Skákání snožmo	Děti skáčou po obou nohách.
Květinka se kymácí v jarním vánku.	Stoj na jedné noze. Střídání	Děti se snaží udržet stabilitu na jedné noze. Nohy vystřídají.
Narcis se kochá krásou jarní louky a otáčí se za sluníčkem.	Stoj rozkročný – rotace v trupu	Děti stojí rovně, pomalu se otáčí do stran s nataženýma rukama.
Fialka se schovává pod listy a tiše pozoruje svět.	Sed – předklon s pokrčením kolen	Děti se posadí na zem. S nataženýma nohama se předkloní.
Motýli letí mezi jarními květinami.	Sed s pokrčenými koleny a dotýkajícími chodidly. klesání kolen k zemi	Děti si sednou, ohnou kolena a spojí chodidla dohromady. Pomalu nohama pohybují nahoru a dolů.
Sněženka se probouzí ze zimního spánku a pomalu se rozvíjí.	Zvedání se do sedu	Děti leží na zádech. Zhluboka se nadechnou a pomalu se zvedají do sedu.

Tabulka 7. Zdravotní cvičení čtvrtek (zdroj: vlastní)

Název cviku	Názvosloví	Popis cviku
Cibulka.	Klek sedmo s trupem v předklonu a dlaněmi na chodidlech, čelo na zemi	Děti se schoulí do klubíčka, zavřou oči a relaxují.
Sluníčko nás šimrá.	Klek sedmo, opora o nártý	Z polohy klubíčka se děti pomalu posadí a otevřou oči.
Začalo pršet.	Sed– úklony hlavy do stran	V sedu se děti s rovnými zády uklánějí hlavou pomalu do stran.
Vystrkují kořínky.	Sed roznožný	Děti sedí s nataženými nohama před sebou.
Vyrůstá nám první list.	Sed roznožný – přepažení pravé ruky	V sedu děti natáhnou pravou rukou před sebe.
Vyrůstá nám druhý list.	Sed roznožný – přepažení levé ruky	V sedu děti natáhnou pravou rukou před sebe.
Rostlinka roste.	Stoj rozkročný	Děti se postaví s mírně rozkročnými nohama.
Květ.	Stoj rozkročný. Spojení dlaní nad hlavou	Děti stojí a spojí dlaně nad hlavou.
Uvádáme – rostlinka nemá žádnou vodu.	Stoj rozkročný – předklon trupu	Děti stojí a předklánějí se trupem před sebe.
Prší. Květina se narovná.	Uvolnění v mírném stoj rozkročném	Děti stojí s mírně rozkročnými nohama a uvolní se.
Přišla bouřka a vítr. Kořínky máme, ale stále v zemi.	Mírný stoj rozkročný-vzpažit, úklony trupu	Děti zvednou ruce nad hlavu a uklánějí se trupem do stran ve stoj.
Bouřka skončila a vysvitlo sluníčko	Mírný stoj rozkročný-úsměv	Děti se umívají

PŘÍLOHA Č. 2: OBRAZY DĚTÍ NA SKLADBU BALLADE POR ADELINE





PŘÍLOHA Č. 2: OBRAZY DĚTÍ NA SKLADBU MYSTERIOUS FOREST

