

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií



Využití expresivních terapií u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Veronika LINHARTOVÁ

III. ročník – prezenční studium

Speciální pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: Mgr. Kristýna KRAHULCOVÁ, Ph.D.

Olomouc 2015

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených zdrojů.

V Olomouci dne 23. dubna 2015

Veronika Linhartová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D. za trpělivost a cenné komentáře při vedení práce.

Dále bych ráda poděkovala paním učitelkám, které se mnou spolupracovaly. Za jejich čas a zodpovězení všech potřebných otázek, pro vypracování mé praktické části bakalářské práce.

Velké poděkování patří rodičům, partnerovi, přátelům za podporu a velkou míru trpělivosti při psaní mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 Vymezení.....	9
1.2 Vývoj motoriky	9
1.3 Vývoj poznávacích procesů	10
1.4 Vývoj emocionální a sociální	11
1.5 Zvláštnosti dětské psychiky	12
2 EXPRESIVNÍ TERAPIE.....	14
2.1 Vymezení.....	14
2.2 Pojem exprese.....	14
2.3 Klasifikace.....	14
3 MUZIKOTERAPIE.....	16
3.1 Vymezení muzikoterapie.....	16
3.2 Historie	17
3.2.1 Vývoj ve světě.....	17
3.2.2 Vývoj u nás	18
3.3 Muzikoterapeutické organizace v ČR	19
3.5 Formy muzikoterapie	20
3.6 Metody, techniky muzikoterapie	20
3.7 Muzikoterapeutické modely	21
3.8 Muzikofiletika.....	22
3.9 Děti jako cílová skupina muzikoterapie.....	22
3.9.1 Muzikoterapie s dětmi s mentálním postižením.....	23
3.9.2 Muzikoterapie s dětmi s tělesným postižením	23
3.9.3 Muzikoterapie s dětmi se zrakovým postižením.....	24
3.9.4 Muzikoterapie s dětmi se sluchovým postižením	25
3.9.5 Muzikoterapie s dětmi s narušenou komunikační schopností.....	25
3.9.6 Muzikoterapie u dětí intaktních.....	26
4 ARTETERAPIE	28
4.1 Vymezení.....	28
4.2 Historie	30
4.3 Současná arteterapie v ČR.....	31

4.4 Artefiletika	32
4.5 Základní arteterapeutické směry	32
4.6 Metody v arteterapii	33
4.6.1 Imaginace	33
4.6.2 Animace	33
4.6.3 Koncentrace	34
4.6.4 Restrukturalizace	34
4.6.5 Transformace	34
4.6.6 Rekonstrukce	34
4.7 Techniky v arteterapii	35
4.8 Děti jako cílová skupina arteterapie	35
4.8.1 Arteterapie s dětmi s mentálním postižením	35
4.8.2 Arteterapie s dětmi s tělesným postižením	36
4.8.3 Arteterapie s dětmi se zrakovým postižením	36
4.8.4 Arteterapie s dětmi se sluchovým postižením	37
4.8.5 Arteterapie s dětmi s narušenou komunikační schopností	37
4.8.6 Arteterapie s dětmi intaktními	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
6.1 Metoda sběru dat	41
6.2 Výzkumný soubor	42
6.3 Metoda analýzy dat a její interpretace	43
7 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ	44
8 DISKUZE A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	53
ZÁVĚR	55
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:	56
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Autorka bakalářské práce se rozhodla psát na téma Využití expresivních terapií u dětí předškolního věku z důvodu dlouholetého zájmu o hudební a výtvarné činnosti, kterým se věnuje od dětství. Zaměřila tedy svoji pozornost na arteterapii a muzikoterapii. Prostřednictvím bakalářské práce chtěla zjistit, jakou představu vlastní předškolní pedagogové o expresivních terapiích, co můžeme těmito expresivně zaměřenými činnostmi u dětí předškolního věku rozvíjet a jestli se vůbec v mateřských školách tyto terapie využívají.

Bakalářská práce na téma Využití expresivních terapií u dětí předškolního věku se skládá ze dvou částí a to z teoretické a praktické. Teoretická část svým tématem navazuje na praktickou. V první kapitole teoretické části rozebíráme jednotlivé oblasti vývoje dítěte předškolního věku, jenž se váží k našemu tématu.

Ve druhé kapitole v obecné rovině popisujeme, co pojem expresivní terapie vlastně vyjadřuje a jaké terapie do ní spadají.

Třetí kapitola pojednává o muzikoterapii. Vymezuje základní informace o této terapii. Věnuje se definicím, cílům, historii, různým dělením, formám, metodám, technikám apod. V této části práce definujeme muzikofiletiku, jelikož si myslíme, že by se mohla využívat častěji v mateřských školách než muzikoterapie. Hlavním těžištěm této kapitoly je, podle autorčina názoru podkapitola 3.9 Děti jako cílová skupina muzikoterapie, ve které se dozvídáme o využití konkrétních expresivních terapií u dětí s postižením a bez něj, kde zmiňujeme možnosti různé aplikace forem činností vhodné pro vybrané skupiny dětí. Navrhujeme i nabídku konkrétních technik, které mohou být využitelné v praxi.

Čtvrtá kapitola nazvaná Arteterapie, se věnuje definicím, cílům, historii, dělením, formám, metodám, technikám atd., podobně jako předešlá kapitola. I zde se zabýváme využitím terapií u dětí předškolního věku, však na téma arteterapie. V této kapitole také nalezneme nabídku konkrétních činností určených pro určité skupiny dětí.

Praktická část předkládané práce sestává ze tří kapitol. V první kapitole praktické části se nachází cíle práce a výzkumné otázky. Autorka definuje dva cíle bakalářské práce a s nimi související dvě výzkumné otázky.

Následující kapitola je věnovaná metodice výzkumu. Autorka popisuje charakteristiku kvalitativního přístupu, jež ve své práci zvolila. Popisuje dále metody získávání kvalitativních dat, konkrétně hovoří o polostrukturovaném rozhovoru, jenž je v této práci použit. Dále uvádí

metody zpracování a vyjadřuje se také k metodám analýzy, k etickým pravidlům výzkumu apod.

Na závěr praktické části je provedena analýza a interpretace dat, která v naší práci představuje analýzu rozhovoru a jeho výsledků. Konečnou fází této kapitoly je diskuze a hodnocení bakalářské práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku. Vymezuje jednotlivé oblasti vývoje dítěte. Druhá kapitola se věnuje expresivním terapiím, které obecně popisujeme. Třetí kapitola se zabývá muzikoterapií, ve které zaznamenáváme základní definice muzikoterapie, historii, organizace, její formy, metody, techniky, modely, její využití u dětí předškolního věku apod. Čtvrtá kapitola pojednává o základech arteterapie, která je zaměřená v podobném duchu jako předposlední kapitola.

1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Cílem této kapitoly je vymežit období dítěte předškolního věku. Zaměříme se na jednotlivé oblasti (psychické procesy) vývoje dítěte, jako je vývoj jemné motoriky, vývoj poznávacích procesů, vývoj emocionální a sociální a zvláštnosti dětské psychiky.

1.1 Vymezení

Pedagogický slovník definuje předškolní věk jako: „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 228) Vágnerová (2012) předškolní období vymezuje od 3 do 6-7 let. Začátek této fáze, mezi třetím a čtvrtým rokem, je charakteristický pro vstup do mateřské školy. Konec fáze není stanoven jen fyzickým věkem, ale zejména sociálně a to nástupem dítěte do školy. Fyzický věk zde může oscilovat v rozpětí jednoho, případně i více let. (Šimíčková - Čížková a kol., 2008; Vágnerová, 2012)

Toto období nemá stanoven jednotný název. V literatuře nalezneme pojmy „*předškolní dětství*“ (Kuric a kol., 1986), „*druhé dětství*“ (Příhoda, 1967), „*starší předškolní věk*“ (Štefanovič, 1980). Jelikož dítě v tomto věku navštěvuje mateřskou školu, označuje se toto období i „*věkem mateřské školy.*“ V populární literatuře můžeme narazit na pojmenování „*věk otázek.*“ (Kuric a kol., 1986)

Předškolní období je charakteristické pozoruhodnými změnami v tělesných, pohybových funkcích, v emocionálním vývoji, v poznávacích procesech. Z hravého tříletého dítěte koncem šestého roku vyrůstá dítě způsobilé pro vstup do školy. Během tohoto vývojového období se zřetelně objevují vrozené a individuální rozdíly mezi dětmi. (Kuric a kol., 1986)

1.2 Vývoj motoriky

Motorický vývoj dítěte v předškolním věku se nachází ve stádiu stálého zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitostí a elegancí pohybů. (Langmeier, 1998) V období předškolního věku se zdokonaluje hrubá motorika, na začátku této etapy jsou pohyby rukou a nohou ještě méně koordinované. Během vývoje se však chůze automatizuje. Přibývají i další přesunovací pohyby, jako pohyb v nerovném terénu, běhání, skákání, které se zkvalitňují. Ke konci tohoto období je dítě způsobilé ovládat činnosti, které jsou složitější na pohybovou koordinaci, např. jízda na kole, koloběžce, lyžování, bruslení, plavání. (Šimíčková – Čížková a kol., 2008) S rozvojem jemné motoriky narůstá zručnost

v činnostech, ve kterých dítě manipuluje s tužkou, nůžkami, s příborem, s míčem (házení, chytání), s kostkami, s plastelínou atd. (Langmeier, 1998; Šimíčková – Čížková a kol., 2008) Tyto manuální dovednosti se odrážejí i v kresbě, která představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte. Tříleté dítě už zvládá pohyby rukou do té míry, že mu nečiní obtíže napodobit čáry různého směru (vertikální, horizontální i kruhové čáry) kupříkladu podle předlohy. Kolem čtvrtého roku je schopné kresby křížku, v pátém roce je zdatné napodobit čtverec a přibližně v šestém trojúhelník. (Langmeier, 1998) Příhoda (in Šimíčková – Čížková, 2010) člení vývoj dětské kresby do několika stádií: **1) Stadium črtací experimentace** (před druhým rokem), **2) stadium prvotního obrazu** (po třetím roce života), **3) stadium lineárního náčrtu** (kolem čtvrtého roku), **4) stadium realistické kresby** (mezi pátým a šestým rokem), **5) stadium naturalistické kresby** (po desátém roce).

1.3 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání je v tomto období orientováno na nejbližší svět a na porozumění pravidel, které v něm platí. Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku je velmi intenzivní. (Vágnerová, 2008)

Vnímání převažuje synkretické (celistvé), při kterém dítě nevyděluje podstatné části předmětů, nerozpozná základní vztahy mezi nimi. Jeho percepce je zaměřená především na výrazné předměty, které upoutaly jeho pozornost nebo mají nějakou spojitost s činností, která dítě právě zajímá. Začíná vnímat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová), je schopno sluchově vnímat zvuky různých zdrojů (dopravní prostředky, zvířata apod.), zpřesňuje se chuťové a čichové vnímání (sladké, kyselé, hořké atd.). Hmat je stále významným prostředkem k poznávání vlastností předmětů i pojmenování objektů. Vnímání je v tomto období typické svou egocentričností, subjektivním zabarvením a nepřesným vnímání času a prostoru. Rozvoj percepce je ovlivněn stavem analyzátorů, myšlením a také zkušeností dítěte. V předškolním období je vnímání aktivní, je spojeno s aktivní činností. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Jak uvádí Vágnerová (2012) **paměť** je charakteristická konkrétností a mimovolností, počáteční činnost úmyslné paměti se pojí s koncem předškolní etapy. Dominuje paměť mechanická (vnějších náhodné znaky), nicméně rozvíjí se už i paměť slovně logická (vnitřní vztahy).

Plevová (2010) vymezuje **pozornost**, jako nestálou, přelétavou. Ke konci tohoto stádia se však formují počátky úmyslné pozornosti. Úmyslnost a stálost pozornosti nezáleží jen na věku, ale také na typu činnosti a temperamentu dítěte.

U dítěte předškolního věku je vybavování **představ** plynulejší, s čímž je spojena jeho schopnost souvisle vyprávět děj pohádky, líčit prožité události atd. Děti spojují vzpomínky s fantazií, způsobenou nezralostí, emocionálním laděním a aktuálními potřebami. Fantazijní představy však pro ně znamenají skutečnost, o jejíž pravdivosti jsou přesvědčeni. Fantazie je nepostradatelná pro citovou a rozumovou rovnováhu. (Vágnerová, 2012)

Myšlení dítěte v tomto období zatím nerespektuje zákony logiky, je charakteristické nepřesností a mnoha omezeními. Intuitivní a prelogické myšlení předškolních dětí se manifestuje určitým výběrem informací a specifickým způsobem jejich zpracování. Piaget (1966) nazval toto stadium kognitivního vývoje, jako období názorného, intuitivního myšlení, pro typický způsob uvažování předškolních dětí. Rovněž se rozvíjí pojmové myšlení, při kterém dítě začíná užívat prvky myšlenkových operací, coby analýzy, syntézy a srovnávání. (Vágnerová, 2012)

Poznávací činnost se promítá i ve slovní zásobě, v rozvoji **řeči**. Dítě v předškolním věku si osvojí 2000 až 2500 nových slov. Slovní zásoba dítěte v šesti letech je okolo 3000 až 6000 slov, někteří autoři uvádějí až 15000 slov. Řeč se zdokonaluje ve všech jazykových rovinách. (Šimíčková – Čížková, 2010)

1.4 Vývoj emocionální a sociální

Na rozdíl od batolecího věku je emoční prožívání předškolních dětí stabilnější a vyrovnanější. V tomto období bývají děti častěji pozitivně laděné a ubývají negativní emoční reakce. Emoce jsou charakteristické svoji intenzitou a snadno se měnící náladou, např. se střídá smích a pláč. Prožitky se pojí s aktuální situací. Rozvíjí se emoční paměť, která napomáhá dítěti k zapamatování svých dřívějších pocitů. S emočním prožíváním souvisí větší zralost CNS, ale i úroveň uvažování. Dále nesmíme opomenout emoční inteligenci, která se v této době rozvíjí, děti lépe rozumí svým pocitům a pocitům druhých, lépe ovládají své emoční projevy a učí se oddálit uspokojení, když se to zdá být nevyhnutelné. Předškolní děti mají smysl pro humor, který je typický jejich způsobem uvažování a vztahuje se k jazykovým kompetencím. Začínají chápat budoucnost, s tím se pojí fakt, že se dokáží na něco těšit nebo naopak i obávat budoucího dění. (Vágnerová, 2012)

Rodina je nadále i v předškolním období nejdůležitějším prostředím, která je zdrojem primární socializace dítěte tj. vstupní brannou do společenství lidí. Socializační proces pojímá tři vývojové aspekty: 1) Vývoj sociální reaktivity (vývoj emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském prostředí), 2) Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (vývoj norem, které si dítě buduje na základě příkazů a zákazů udělovaných od dospělých,

postupem času dochází ke zvnitřnění norem), 3) Osvojení sociálních rolí (takové vzorce chování a postojů, jenž jsou od člověka očekávány ostatními příslušníky společnosti). (Langmeier, 1998) Předškolní období se vyznačuje jako etapa přípravy na život ve společnosti. Rozšířením okruhu lidí mimo rodinu, nové vztahy s dalšími dospělými a dětmi umožňuje si osvojovat nové zkušenosti důležité pro další osobnostní vývoj. Děti se učí novým sociálním dovednostem v sociálních oblastech, které se postupně diferencují do triády. První z nich je rodina, jako základní sociální skupina, která je místem charakterizujícím jistotu a bezpečí. Následující skupinou jsou vrstevníci, vyznačující se jako společenství rovnocenných jedinců, poskytující přínosné zkušenosti důležité k další diferenciaci vztahů i k osamostatňování. Poslední oblastí je mateřská škola, která je první institucí, s níž se dítě shledá. Dítě zde vstupuje jako samostatná osobnost a získává nové sociální zkušenosti a dovednosti. Předškolní děti se učí novým rolím, které se snaží zvládnout. Mohou to být např. role vrstevníka, kamaráda, žáka mateřské školy apod. (Vágnerová, 2012)

1.5 Zvláštnosti dětské psychiky

V dnešní době víme, že dítě vnímá, cítí, myslí a vyrovnává se světem jinak než dospělý. Uvedeme si specifika dětské osobnosti a její projevy. Jako první zmíníme soulad mezi prožíváním a chováním, znamená to, že to, co dítě právě teď prožívá, dává najevo ve svém chování. Dítě nic nepředstírá, je autentické. Další zvláštností je sugestibilita – ovlivnitelnost, která se projevuje snadnou ovlivnitelností prostředím, city a názory okolí. To souvisí s nedostatkem zkušeností dítěte, pro které je vše realitou to, co říkají „důležití lidé“ v jeho okolí. Labilita prožívání a chování se manifestuje nejvýrazněji v citovém prožívání (např. rychlé střídání nálad, malé sebeovládání). Labilitou je zasažena i pozornost, která se dá lehce ovlivnit novými podněty. Egocentrismus - dítě je zaměřené samo na sebe, vše posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého pohledu. Při odpovídající výchově by měl egocentrismus vymizet v době od 6,5 do 10 let. Negativismus označuje neadekvátní odmítání poskytovaných aktivit, podnětů, případně provádění opaku požadovaného, odpovídá převážně batolecímu období a počátku období předškoláka. Eidetismus se vztahuje k představivosti. Dítě má obtíže rozlišovat subjektivní představy od objektivního světa. Vlastní „živé a jasné“ představy, přání, pokládající za skutečnost, o které také tak mluví. Z hlediska dospělých to vyznívá, že si dítě vymýšlí a lže. Personifikace vyjadřuje zosobnění, zlidštění, zobrazení nebo vnímání věci či zvířete jako člověka. Tato situace nastává tehdy, kdy dítě přiděluje lidské vlastnosti věcem a okolí, které ho obklopují. Synkretismus znázorňuje celostnost prožívání a jednání. Konkretismus je typický pro dětskou psychiku, vztahuje se k vývojovým zvláštnostem

myšlení. Myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty. A jako poslední zmíníme prezentismus a topismus. Jsou to projevy konkretismu, týkající se vnímání prostoru (topismus) a vnímání času (prezentismus). Prezentismus se projevuje jako dětské chápání světa jen v určitém časovém úseku, dítě žije přítomností, bez porozumění vztahu k minulosti nebo budoucnosti. Obdobně dítě chápe prostor, topismus je typický tím, že pro dítě existuje jen ten prostor, ve kterém žije a jedná. Tyto zvláštnosti dětské psychiky se prolínají, neexistují izolovaně. Zmíněné projevy jsou obvykle o to silnější, čím je dítě mladší a během vývoje ustupují nebo se přeměňují v jiné kvality. (Plevová, Petrová a kol, 2010)

2 EXPRESIVNÍ TERAPIE

V této kapitole autorka stručně charakterizuje expresivní terapie, zabývá se zde vymezením pojmu, vysvětlením výrazu exprese a klasifikací.

2.1 Vymezení

Expresivní terapii vymezujeme jako odborné, záměrné a cílevědomé využití uměleckých prostředků, aplikovaných za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a osobnostní strukturu společensky i individuálně akceptovatelným směrem. (Hanáková a kol, 2012) Expresivní terapie jsou založené na umělecké expresi, prostřednictvím nichž dochází k vyjádření vnitřních pocitů a vztahů k lidem skrze specifické prostředky. (Müller, 2013; Müller a kol, 2014)

2.2 Pojem exprese

Jmenované prostředky nám umožňují využívat různé druhy umění. Z toho důvodu byl tento termín dříve nazýván jako arteterapie (v širším slova smyslu), dnes již dochází k ustálení pojmu ve prospěch termínu expresivní. (Müller a kol, 2014) Podle Nového akademického slovníku cizích slov A-Ž výraz *expresivní* ve zkratce znamená výrazový, spontánní a sebevyjadřující. (Holubová a kol, 2005) Exprese neboli výraz je určitá aktivita, související s komunikací, ve které člověk spontánně vyjadřuje své vnitřní psychické stavy, dojmy, nálady, pocity a s nimi spojené zkušenosti či poznatky. Tento expresivní projev vypovídá o nás samotných, nedokážeme však výpověď vždy přesně kontrolovat. Exprese může probíhat v nejrůznějších rovinách, od méně uvědomovaných projevů doprovázejících jednoduché emoce až po uměleckou tvorbu. (Slavík in Müller, 2014)

2.3 Klasifikace

V současnosti se ve světě upevnilo dvojí využití umění v terapii. Umění jako terapie (Art as therapy), která patří do oblasti expresivních terapií, zatímco umění v terapii (Art in therapy) se využívají v mnoha psychoterapeutických směrech, např. v kognitivně behaviorálních přístupech, v humanisticky založených psychoterapiích atd. (Müller, 2014)

Vnitřní členění expresivních terapií dělíme dle speciálně lidské činnosti, která je odborně a cíleně uskutečňovaná. Tyto činnosti jsou hlavním nástrojem k podněcování prospěšných změn. Při práci s klienty využívají prostředků hudebního, výtvarného, tanečního, dramatického a literárního umění, díky nimž se věnují sociálním a psychologickým

problémům člověka, zároveň podporují jeho emoční vývoj a kladné interpersonální vztahy. Rozlišujeme zejména arteterapii (v užším slova smyslu), muzikoterapii, tanečně-pohybovou terapii, dramaterapii, teatroterapii, biblioterapii a psychodrama. Ve speciálně-pedagogické sféře mají expresivní terapie velmi důležité postavení. Disponují značným léčebným a výchovným potenciálem. (Müller, 2013; Müller a kol, 2014)

3 MUZIKOTERAPIE

Tato kapitola nastiňuje základní informace o muzikoterapii, řeší muzikoterapii v rovině historické, kde se věnuje vývoji ve světě, ale i vývoji u nás. Dále poskytuje informace o muzikoterapeutických organizacích a o vzdělávání muzikoterapeutů. Uvádíme také formy, metody, techniky a modely muzikoterapie užívané v rámci muzikoterapeutického procesu. Okrajově vymezujeme muzikofiletiku, která je součástí pedagogického a výchovného procesu. Závěr kapitoly je věnován dětem předškolního věku jako cílové skupiny muzikoterapie.

3.1 Vymezení muzikoterapie

Zaměříme se na původ názvu muzikoterapie, z historie můžeme nalézt řecko-latinský původ tohoto termínu. Řecky *moisika*, latinsky *musica*, která v překladu znamená hudba. Z řeckého slova *therapeia*, *therapeineio*, z latinského slova *iatreia*, která znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat. (Mátejová in Kantor a kol., 2009)

Muzikoterapie byla definována mnoha osobnostmi a profesionálními sdruženími různorodého zaměření z mnoha koutů světa. Z tohoto důvodu nemáme jedinou, obecně akceptovanou definici muzikoterapie. Zpravidla se však shodují na obecných principech, jež budou zřejmě pojímat hlavní roli hudby v terapii. (Moreno, 2005)

Brusciova definice (1989) sděluje, že „*Muzikoterapie je interpersonální proces, při kterém se využívají zkušenosti s hudbou za účelem zlepšení, stabilizace a znovuoobnovení zdraví. Muzikoterapie zahrnuje kreativní zacházení s jednoduše ovladatelnými hudebními nástroji a vůbec s takovými nástroji, které vydávají zvuk, dále zahrnuje zpívání písní a improvizaci s hlasem. Muzikoterapie je systematický proces intervence, během které terapeut podporuje klienta v procesu jeho uzdravování. Přitom jsou použity hudební zkušenosti a vztahy, které se při nich vytvoří, jako dynamické faktory změn.*“ (in Zeleiová, 2007, s. 28)

Ve Spojených státech amerických AMTA (American Music Therapy Association) muzikoterapii definuje takto: „*Muzikoterapie je použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kýžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovitě a kontrolované použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě*

sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení. Při formulaci léčebných a tréninkových cílů se oslovují čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální.“ (Decker-Voigt, Knill, Weymann in Zeleiová, 2007, s. 28)

Světová federace muzikoterapie (2011) WFMT (World Federation of Music Therapy) definuje muzikoterapii následujícím způsobem: *„Muzikoterapie je profesionální použití hudby a jejích prvků jako intervence ve zdravotnictví, vzdělávání a každodenním prostředí s jedincem, skupinou, rodinou nebo komunitou, která usiluje o optimalizaci kvality jejich života a zlepšení jejich psychického, sociálního, komunikačního, emocionálního a duševního zdraví a pohody. Výzkum, praxe, vzdělání a školení v klinické muzikoterapii vycházejí z profesionálních standardů v souladu s kulturním, společenským a politickým kontextem.*“ (in Gerlichová, 2014, s. 15)

Muzikoterapie se úzce pojí s mnoha medicínskými a hudebními obory, s psychologii, psychoterapií, pedagogikou a speciální pedagogikou, etikou, sociologií, filozofií, lingvistikou a také s technickými obory (např. specializované počítačové programy pro osoby s tělesným postižením a úpravy hudebních nástrojů). (Müller a kol, 2014)

3.2 Historie

Hudba byla spojena s léčením již v pravěkých kulturách a dodnes se využívá jako součást rituálů šamanských kultur. Přibližně od starověku se začala rodit muzikoterapie jako disciplína, která obsahuje uspořádaný systém poznatků skládajících se z teorie, praxe a výzkumu. (Müller a kol, 2014)

Po druhé světové válce se začala muzikoterapie rozvíjet do dnešní podoby léčebně-, speciálně-, sociálně-pedagogické a psychoterapeutické muzikoterapie. A tato zásluha patří klinickým empirickým výzkumům ve Spojených státech amerických a Evropě díky osobnostem Christoha Schwabeho a Julietty Alvin. Dnes je muzikoterapie, jako vědní disciplína, rozšířena do více než čtyřiceti zemí světa, v rozdílném stádiu svého vývoje. (srov. Maranto in Jaroslava Zeleiová, 2002)

3.2.1 Vývoj ve světě

Velký rozmach muzikoterapie nastal po druhé světové válce, kdy se zakládaly instituce, ve kterých se muzikoterapie aplikovala, školy a vzdělávací střediska, kde se muzikoterapie vyučovala (studijní obor muzikoterapie byl poprvé otevřen v USA v roce 1944, v Evropě ve Vídni v roce 1959). Dále vznikaly muzikoterapeutické spolky a organizace, na jejichž půdě se pořádaly konference, sympozia a kongresy. (Zeleiová, 2007) Mátejová (1992)

a Kantor (2009) uvádí jednu z významných společností, která vznikla v roce 1950, její název zní **National Association for Music Therapy** (NAMT). Zeleiová (2002, 2007) a Kantor (2009) dále zmiňují další muzikoterapeutickou společnost nesoucí název **American Association for Music Therapy** (AAMT), které se zrodila v roce 1971. Dvě předešlé asociace, založené na americkém kontinentě, se v roce 1998 spojily a začaly používat zkrácený název **American Music Therapy Association** (AMTA), která působí dodnes. Byla založena za účelem progresivního vývoje terapeutického využití hudby v rehabilitaci, při komunitních setkáních a ve speciálním vzdělávání. Dnes je největší profesionální organizací, sdružující více než pět tisíc členů a přidružených asociací z celého světa. AMTA stanovuje kritéria vzdělávání a klinické praxe pro muzikoterapeuty. Členové této organizace se zavazují při aplikování muzikoterapeutické služby, dodržovat praktické normy a Etický kodex. Tato organizace vydává časopisy *Journal of Music Therapy* a *Music Therapy and Music Therapy Perspectives*. (Zeleiová, 2002, 2007, Kantor, 2009)

Další asociace vznikaly nejen na území Spojených států Amerických, ale i např. ve Finsku, kdy v roce 1973 vznikla **Finská společnost pro muzikoterapii**; v Kanadě vznikla v roce 1977 **Kanadská asociace pro muzikoterapii**; v Norsku vznikla asociace roku 1972 **Norská asociace muzikoterapie**; ve Velké Británii založena v roce 1958 **Britská společnost pro muzikoterapii** a v roce 1976 vznikla **Asociace profesionálních muzikoterapeutů** atd. (Kantor, 2009)

Nesmíme opomenout dvě nejvýznamnější organizace s mezinárodní působností: **Světová federace muzikoterapie** (WFMT), která celosvětově zaštiťuje muzikoterapii a **Evropská muzikoterapeutická konfederace** (EMTC), která je významná pro evropské země. Česká republika je členem obou organizací. (Kantor, 2009)

3.2.2 Vývoj u nás

Navzdory tomu, že má u nás muzikoterapie dlouhotrvající tradici již několik desetiletí, bylo povědomí o českých muzikoterapeutech v zahraničí nulové. Vývoj muzikoterapie byl v ČR dlouho separovaný od ostatních zemí, kromě zemí východního bloku. (Müller, 2014)

První zmínka o muzikoterapii u nás pochází ze šedesátých let od Študlara a Engelsmanna. (Poledňák, 1984) Za zakladatelku tohoto proudu je považována **Jitka Schánilcová-Vodňanská**, která absolvovala muzikoterapeutický výcvik v Lipsku. Od sedmdesátých let minulého století vytvářela systém psychodynamicky orientované muzikoterapie s prvky jiných psychoterapeutických škol (gestalt terapie, body-terapie aj.).

V ČR se proslavila, také jako propagátorka tzv. voice terapie neboli terapie hlasem. (Mátejová, 1992, Müller, 2014)

Mezi další osobnosti, které se významně zasloužily o rozvoj muzikoterapie z oblasti psychoterapie, byl **Ferdinand Knobloch**, který rozpracoval Interpersonální hypotézy hudby. (Kantor, 2009, Müller, 2014)

Nezávisle se v České republice rozvíjela *Antroposofická muzikoterapie*. Hlavním představitelem a propagátorem byl od devadesátých let 20. století **Josef Krček**. Jeho škola vychází z principů antroposofické muzikoterapie. Mezi další osobnosti antroposofické muzikoterapie v ČR patří Jan Braunstein, Lenka Šramlová, Libuše Turečková, Dana Pšeničková nebo Milena Raková. (Kantor, 2009; Müller, 2014)

Po roce 1989 se zvýšila pozornost o muzikoterapii v pedagogice a ve speciální pedagogice. Zde vycházíme ze speciální pedagogiky, kdy muzikoterapeutická praxe je primárně zaměřena na osoby se zdravotním postižením. Představitelé jsou Zdenek Vilímek, Katarína Grochalová, Tomáš Procházka, **Matěj Lipský** a **Zdeněk Šimanovský**. Zástupcem elektického vývojového přístupu je **Jiří Kantor**, který jej rozpracoval na základě vlastního výzkumu a praxe u dětí a mládeže s kombinovaným postižením. Zastáncem celostního přístupu v muzikoterapii je Tomáš Procházka. Muzikoterapií s využitím jógy se zabývá Ivo Sedláček, využití etnické hudby v muzikoterapii Vlastimil Marek a spojením se šamanským bubnováním se věnuje Lubomír Holzer. (Kantor, 2009; Müller, 2014)

3.3 Muzikoterapeutické organizace v ČR

V roce 1975 byla založena Pracovní skupina pro muzikoterapii (Jitkou Schánilcovou-Vodňanskou a Vojtěchem Zappnerem), její činnost je již neaktivní. Na tuto organizaci v roce 2003 zahájila činnost Sekce muzikoterapie a dramaterapie, která se dnes skrývá pod jiným názvem **Sekce systemické muzikoterapie** (při České psychoterapeutické společnosti). V jejím čele stojí Zdeněk Šimanovský. Další v řadě existující organizací je **ČAMAD**- Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie, založená již zesnulou Blankou Kolínovou. Z moravské metropole je zastoupenou organizací **MAUT**- Moravská asociace uměleckých terapií. Celorepublikovou působnost má asociace založená v roce 2008 nese název **Česká muzikoterapeutická asociace** (CZMTA). Brzy po svém vzniku začala spolupracovat s ČAMADem. Nedávno se ČAMAD a CZMTA spojily v jednotnou asociaci s novým názvem **Muzikoterapeutická asociace České republiky** (zkratka však zůstává CZMTA). Ze všech uvedených asociací nejvýrazněji spolupracuje se zahraničními muzikoterapeutickými

spolky a institucemi a v České republice nejvíce podporuje rozvoj muzikoterapie. (Kantor, 2009; Müller, 2014)

3.5 Formy muzikoterapie

Nejprve se zaměříme na formy muzikoterapeutické práce. Muzikoterapeutický proces, může probíhat v individuální, skupinové, případně i v hromadné formě. (Zeleviová, 2007) Podle Kantora (2009) patří do forem terapeutické práce i komunitní a párová terapie. Konkrétně se budeme věnovat vybraným formám:

- Individuální forma využívá samostatnou práci klienta s terapeutem. Terapie reaguje na individuální dynamiku jednotlivce. Klient přichází na muzikoterapii se svými životními tématy, které se dále rozpracovávají pomocí zvukové projekce. Konkrétní obsahy a směřování terapie určuje terapeut na základě potřeb klienta. Může sloužit také jako příprava na skupinovou terapii.
- Skupinová forma- u skupinové formy je důležité, aby měl terapeut dobrou znalost skupinové dynamiky, její základní fáze a specifika odvozená z diagnostických obrazů klientů. Skupinové dění probíhá v hudebním ději, navzájem se doplňují. Probíhající skupinová interakce klientů se při hře stává slyšitelnou. Pomocí hry se určují cíle a normy skupiny, kdy si klienti mohou vyzkoušet různé role a pozice.
- Hromadná forma se aplikuje během společenských vystoupení s účastí větší než třiceti klientů, kdy však nejde o skupinovou dynamiku.
- Komunitní terapie – od skupinové terapie se liší složením klientů, tzn., že nejsou tyto skupiny uměle vytvořeny, ale pracuje se zde s přirozeně existujícími skupinami a prostředím klientů. Týká se rodin, pracovišť, komunit vrstevníků apod. (Zeleviová, 2007; Kantor, 2009)

3.6 Metody, techniky muzikoterapie

V muzikoterapii je metoda vysvětlována jako „*zvláštní typ hudební zkušenosti používaný pro diagnostiku, intervenci nebo evaluaci.*“ (Bruscia in Kantor, 2009)

Muzikoterapeuti využívají čtyři základní typy hudební zkušenosti- jsou to metody:

- Poslech hudby (např. využití hudby živě hrané nebo reprodukované, instrumentální nebo vokální);
- Kompozice (např. kreativní vytváření písní, textů);
- Hudební interpretace (např. reprodukce jakéhokoliv druhu hudební formy);

- Hudební improvizace (např. spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů). (Kantor, 2009)

V každém terapeutickém procesu může terapeut využít značné množství různých technik. Techniku můžeme vysvětlit jako konkrétní činnost, pomocí které dosahujeme terapeutického cíle. Jestliže terapeut vytvoří systematický přístup obsahující jednu nebo více ze čtyř hlavních metod a na to navazující určité techniky, hovoříme o modelu. Model je de facto specifikací, jak použít metodu, máme tím na mysli např. zaměření na určitou klientelu. Na rozdíl od metod, model zahrnuje teoretickou orientaci. Uvádíme několik modelů pro příklad: Kreativní muzikoterapie, Analytická muzikoterapie, Orffova muzikoterapie apod. Hudební metody a techniky se mohou kombinovat s jinými terapiemi, např. s arteterapií, dramaterapií, tanečně-pohybovou terapií atd. (Kantor, 2009)

3.7 Muzikoterapeutické modely

Muzikoterapeutické modely mohou být členěny podle různých faktorů. Nejznámější rozdělení modelů je na kreativní a nekreativní, vycházející z hlediska aktivity klienta. V ČR toto členění nazýváme také jako aktivní a receptivní muzikoterapie (dle tradice Lipské školy). (Kantor, 2009)

- Kreativní muzikoterapie upřednostňuje techniku improvizace s využitím hudebních nástrojů i spontánních vokálních projevů. Mezi nejznámější kreativní modely muzikoterapeutické intervence patří: „*Volná improvizace*“, „*Kreativní muzikoterapie*“, „*Experimentálně-improvizační terapie*“, „*Analytická muzikoterapie*“ a další. Pro cílenou terapeutickou práci používají nejrůznější improvizací techniky, například nejrůznější expresivní techniky (hra na hudební nástroj, zpěv, hra na tělo, vokalizace, tanec, pohyb, pantomima, psychodrama aj.), podporující u klientů neverbální komunikaci a aktivizující schopnost sebevyjádření.;
- Nekreativní muzikoterapie se orientuje spíše receptivně (poslechově) nebo ambientně (mimovolně). Patří sem především modely založené na působení zvuku a hudby na lidský organismus. Uvedeme nejznámější modely, například „*Vibroakustická terapie*“, „*Hudební integrativní neuroterapie*“, „*Tomatisův poslechový program*“. Většina nekreativních modelů se snaží vyhnout názvům, jako je léčba hudbou, hudební terapie nebo muzikoterapie. I přesto někteří autoři ji považují za muzikoterapeutické procedury, které vlastní pozitivní výsledky v oblasti speciální pedagogiky a medicíny. (Kantor, 2009; Pipeková, 2001)

V návaznosti na praktickou část a klientelu není podstatné ani možné, z důvodu obsáhlosti, se podrobně zabývat charakteristikou jednotlivých muzikoterapeutických modelů, které se v České republice provozují.

3.8 Muzikofiletika

Ve sféře pedagogického a výchovného procesu nelze často z odborných, provozních i legislativních důvodů mluvit o muzikoterapii. Leckdy nám ani vysloveně nejde o terapeutický proces, ale o poznávání důležitých lidských témat či sociální a psychický rozvoj osobnosti. Jelikož nám nevyhovují klasické postupy hudební výchovy k dosahování těchto cílů, využíváme některé muzikoterapeutické postupy, však s jinými cíli, než nacházíme v terapii. (Drlíčková in Friedlová, Lečbych, 2014)

Muzikofiletika je vhodné označení pro tuto specifickou činnost, která je inspirována uznaným a používaným termínem artefiletika (obor na pomezí arteterapie a umělecky zaměřených předmětů – výtvarné, hudební, a dramatické výchovy a pedagogiky). (Holzer, Drlíčková 2012)

Muzikofiletiku definujeme jako odbornou, zážitkovou a tvořivou aplikaci základních muzikoterapeutických technik ve sféře výchovně-vzdělávacího procesu u dětí i dospělých. Cílem není terapie a diagnostika, ale zejména muzikofiletické působení, které neuplatňuje přímé pedagogické a výchovné metody. Skrze muzikofiletiku rozvíjíme psycho-emoční, intelektuální, umělecký a všeobecně kulturní potenciál dítěte a potenciál sociálních dovedností, kompetencí a prevence psychosociálního selhávání pomocí muzikofiletických aktivit. Muzikoterapeutické techniky nám vnášejí do výchovy nové, konstruktivisticky zaměřené metody. (Holzer, Drlíčková, 2012)

3.9 Děti jako cílová skupina muzikoterapie

Jelikož se v této podkapitole zabýváme dětmi předškolního věku, je vhodné zmínit několik informací o muzikoterapii ve smyslu pedagogického konceptu. Muzikoterapie a pedagogika (speciální pedagogika) mají mnoho společného. Mimo jiné Platón spatřoval v hudbě prostředek mravní výchovy člověka. Pedagogická muzikoterapie (speciální, léčebná, sociální a výchovná) je souhrnné označení terapie, která se zabývá procesy učení, sociální integrací a komunikací. Důležitý úkol takto orientované muzikoterapie je rozvoj osobnosti, rozvoj senzomotorických, sebeobslužných činností a rozvoj sociální integrace. Využívá se především u dětí s mentálním, tělesným, sensorickým, kombinovaným postižením nebo u dětí s poruchami chování, učení a s poruchami řeči. V muzikoterapeutické práci jde o komplexní

a individuální proces léčebné, speciální a sociální pedagogiky. Podle skupiny klientů může být indikována i psychoterapeuticky zaměřená muzikoterapie, v případě, kdy je emocionální porucha dominantní. (Zelevá, 2002)

3.9.1 Muzikoterapie s dětmi s mentálním postižením

Prostřednictvím hudby u dětí s mentálním znevýhodněním podporujeme kognitivní procesy a osvojování vědomostí a dovedností. Pomocí rytmu, melodie a emocionální stránky hudby spustíme při edukaci více mozkových struktur a ulehčujeme zapamatování nových pojmů a vztahů. Děti se obvykle nebrání častému opakování písni, které jsou nezbytné k zapamatování potřebných informací v textech písni. Hudba při edukaci navíc podporuje pozornost dětí. U dětí s mentálním postižením se osvědčily strukturované a improvizální modely muzikoterapie. Pozitivum strukturovaných modelů je, že umožňují snadnější orientaci a opakování určitých kroků, které mají pozitivní vliv na paměť a zafixování osvojených dovedností. Pozitivum improvizálních modelů nalézáme v tom, že vycházejí ze spontánní aktivity dítěte. Podle Peterse (2000) by měla být většina aktivit s těmito dětmi provozována jako jasná, přímá a konkrétní a propojovaná s multisenzorickou stimulací a zaměřená na úspěch dítěte. Muzikoterapeutické činnosti a výběr hudby by měl odpovídat mentální úrovni dětí. Velmi důležité je respektovat tempo těchto dětí a to i navzdory pomalým pokrokům v terapii. (in Müller, 2014)

Vhodná technika:

- Hra na tělo (můžeme použít i Orffovy nástroje) – *„Hra zbavuje napětí, křečovitě držení těla a rozvíjí schopnost přirozeně a v rytmu zacházet s vlastním tělem a hlasem. (1) Nejprve si vyzkoušíme, které zvuky můžeme vyluzovat na vlastní tělo. Chvilí všichni nejprve tleskáme, potom dupeme, luskáme a hvízdáme si, broukáme, zpíváme si beze slov atp. Zvuky přitom vždy zesilujeme, zeslabujeme, zkusíme je zrychlit, zpomalit atd. (2) Zkusíme si na tělo (každý na svoje) zahrát společně asi pět minut. Vedoucí hry může zpočátku udávat metrum. (3) Zahrajeme si takhle všichni společně známou písničku. Hrou zdůrazňujeme náladu skladby. (4) Zahrajeme si krátkou volnou improvizaci na určité téma – maminka, jablko, kočka.“* (Šimanovský, 1998, s. 47)

3.9.2 Muzikoterapie s dětmi s tělesným postižením

Speciální pedagogové u dětí s tělesným postižením využívají hudbu nebo hudebně strukturované činnosti při rozvoji percepčních, motorických funkcí a nácviku aktivit (např. sebeobslužných). U mnoho dětí s tělesným postižením je pohyb spojen s bolestí, která snižuje

celkovou pohyblivost dítěte. Ovlivnit vědomí dítěte a odvést jeho pozornost od bolesti můžeme pomocí poslechu hudby či využití aktivních hudebních činností, při této aktivitě je dítě v bdělém stavu a je schopno aktivně spolupracovat. Hudbu můžeme propojit s cvičením před pohybovou aktivitou, zapojit imaginaci, relaxaci, taktilní stimulaci apod. (Müller, 2014). Z hudebních činností nejčastěji využíváme: poslech hudby, hudebně-pohybové aktivity, hru na nástroj (speciálně upravené hudební nástroje), hru na tělo. (Dosedlová a Kantor in Müller, 2013)

Vhodná aktivita:

- Poslech hudby – „*Natáčení hlavy směrem ke zdroji zvuku nebo hra na schovávanou, při které se zvuk ozve pokaždé z jiného místa.*“ (Dosedlová a Kantor in Müller, 2013, s.63)
- Hra na nástroj a hra na tělo – „*Hrou na djembe můžeme procvičovat svalovou sílu u klientů se svalovou dystrofií nebo atrofií svalů; úchopem paliček, štěrkadel či dřívěk cvičíme různé typy úchopů.*“ (tamtéž, s. 63)
- Hudebně-pohybové aktivity – „*Tanec – individuálně, v páru či ve skupině – kreativní vyjádření, nebo nácvik konkrétních kroků či pohybů.*“ (tamtéž, s. 64)

3.9.3 Muzikoterapie s dětmi se zrakovým postižením

V muzikoterapii u dětí se zrakovým postižením stimuluje zrakové funkce využitím hry na hudební nástroj, který může být vizuálně upraven dle percepčních schopností dítěte (zvýrazněním cílové plochy, barvou, kontrasty, velikostí apod.). Již v raném věku dítěte se snažíme upoutat jeho pozornost předměty (multisenzoriální zvukové hračky, apod.), které vydávají zajímavé zvuky. Zvukové podněty jsou potřebné pro zvýšení tendence k manipulaci s předměty, pomocí nichž se zapojují zrakové funkce. (Dosedlová, Kantor in Müller, 2013)

Zrakové postižení negativně ovlivňuje oblast pohybovou, ve které dítě získává méně zkušeností s vnímáním a orientací v prostoru. Skrze hry na hudební nástroje a hrou na tělo lze procvičovat prostorovou paměť, percepci i motoriku. (Finková in Müller, 2014) Hudba, hudební prostředky, hudební aktivity podněcují pozornost, snižují riziko smyslové deprivace, snižují sebestimulující projevy (kývání, třepotání prsty, zatlačování očí apod.), zdokonalují percepční, paměťové a diskriminační schopnosti dítěte. Jako další jsou rozvíjeny sluchové, taktilní, kinestetické a integrační schopnosti. Samozřejmě také přispívají k rozvoji motoriky, umožňují vzájemný kontakt s okolím, vzbuzují aktivitu, podporují učení (například písňe, hudební hry na téma barvy, čísla, tvary, atd.) a napomáhají rozvoji kognitivního vývoje dítěte. (Dosedlová, Kantor in Müller, 2013; Müller, 2014)

Vhodná aktivita:

- Unavený medvídek (relaxace) – důležitá je vhodná hudba a pohádka odpovídající věku, zkušenostem a slovníku dětí. „*Byl jednou jeden medvídek a ten se vrátil navečer domů do své jeskyně... spokojený, ale taky pěkně unavený... za celý ten den... lehl si tedy na záda a zatřepal jednou tlapičkou...*“ (Šimanovský, 1998, s. 224)

3.9.4 Muzikoterapie s dětmi se sluchovým postižením

Hudba pozitivně působí na vývoj mozku obecně i na děti se sluchovým postižením, které mohou hudbu vnímat pomocí vibrací nebo zrakových projekcí přispívající k jejich celostnímu vývoji. Proto je vhodné při terapii využívat hudební nástroje, které děti mohou vnímat hmatem (rytmické, strunné nástroje – harfy, housle, kontrabasy,...). Muzikoterapie zaměřená na děti se sluchovým postižením, se věnuje především rozvoji řeči a jazyka, sluchovým cvičením, rozvoji dovedností a strategií potřebných pro komunikaci a socializaci. (Gerlichová, 2014) Muzikoterapeutická cvičení napomáhají ke zlepšení způsobilosti naslouchat - rozpoznávat a interpretovat zvuky v prostředí dítěte (např. mluvenou řeč), významně podporuje a urychluje schopnost učení a užívání jazyka, rozvíjí slovní zásobu, používání neverbální komunikace apod. (Dosedlová a Kantor in Müller, 2013)

Spousta hudebních aktivit podporuje socializaci a kooperaci s ostatními lidmi. Hra na hudební nástroje a zpěv poskytuje dítěti možnost vyjádřit své myšlenky, pocity, nápady a tím dochází k emocionálnímu uspokojení. (Gerlichová, 2014)

Vhodná aktivita:

- Jednodušší formy hry (Orffovy nástroje) – „*Jedna skupina hraje a druhá podle její hry vytváří spontánní pohybové kreace v prostoru. Napodobujeme na nástroje různé zvuky z reálu: bicí hodiny, dupot koní, šumění deště, kvákání žabek apod.*“ (Šimanovský, 1998, s. 82) Podle našeho názoru by bylo dobré při této hře, použít rytmické nástroje např. bubny, strunné nástroje vydávající intenzivní zvuk. Nechat děti si nástroje osahat, vnímat jejich vibrace. Pro efektivitu hry využít světelné projekce, umožňující vnímat rytmus.

3.9.5 Muzikoterapie s dětmi s narušenou komunikační schopností

U této specificky zaměřené skupiny dětí můžeme využít poslech, zpěv písní a různé muzikoterapeutické hry a cvičení podporující u dětí rozvoj porozumění řeči, např. nácvik písní s vizuálními schémata, obrázky a dalšími pomůckami pro porozumění novým slovům, dějům a větným konstrukcím, které souvisí s písní. Jako další příklad uvádíme písně

s pobídkami, při kterých dítě musí plnit určité úkoly dle textu písně. Hudební aktivity mohou také sloužit k rozvoji sluchové diskriminace, (např. rozpoznávání zvuků, nástrojů, rozdílů tempa, výšky tónů atd.) a sluchové paměti (např. reprodukce textů písní apod.). (Peters in Müller, 2014)

Hlavní oblastí muzikoterapie u dětí s NKS (narušená komunikační schopnost) bývá rozvoj řečové produkce. Zpívání nebo psaní písní napomáhá k osvojování nových slov, jejich sestavování do vět, osvojování gramatických pravidel, rozvoj slovní zásoby apod. Výběr písní by měl odpovídat vývojové úrovni dítěte v oblasti řeči, mentálních schopností, chronologickému věku, zájmům a hudebním zálibám. U dětí s preverbální úrovní využíváme vokalizaci, imitaci hlasových projevů, zvuků atd. Dále můžeme aplikovat hru na flétnu nebo jiný dechový nástroj, zpěv, díky nimž podporujeme zlepšení kontroly nad orální motorikou a dýcháním. Hudba může mít motivační účinky při nácviu AAK (alternativní a augmentativní komunikace). (Müller, 2014)

Všechna zmíněná cvičení vychází ze specifických potřeb daného dítěte. Prostřednictvím hudby může dítě vyjádřit své emoce, napomáhá nám u dítěte snížit psychické napětí, podpořit sebedůvěru, kooperaci a interakci s druhými lidmi. (tamtéž)

Vhodná aktivita:

- Na starý gramofon (hra se zpěvem) – *„Jsme gramofon, chodíme v kruhu do rytmu a zpíváme píseň. Po chvílce vedoucí hlásí, že už gramofonu docházejí síly. Kruh zpomaluje chůzi i artikulaci, zpěv intonačně klesá do hloubek... Vedoucí začne točit klikou a gramofon – kruh se zase začíná točit rychleji. Zpěv ožívá a intonace se vrací k normálu, tak jako rychlost chůze i artikulace...“* (Šimanovský, 2007, s.121)

3.9.6 Muzikoterapie u dětí intaktních

Muzikoterapeutické a muzikofiletické techniky se dají využít u všech dětí s postižením i bez něj. Tyto techniky můžeme zakomponovat do příběhu s doprovázející hudbou, pohybem apod. Prostřednictvím těchto činností rozvíjíme u dětí osobnost, sebepoznání, sebevědomí, podílí se také na harmonizaci osobnosti dětí a na jejich socializaci. (Drlíčková in Friedlová, Lečbych, 2014)

Vhodná aktivita:

- Činnosti a příběhy (improvizace pohybem na hudbu) – *„Vedoucí zadává náměty k jednoduchým činnostem a jednání hráčů doprovází improvizací na klavír nebo kytaru: např. jedeme na koni, šplháme po laně, stojíme na rozhoupané lodi, šlapeme vodu, veslujeme, sekáme dříví, pumpujeme u pumpy atd. Je výhodné použít aktivity, ve*

kterých energický pohyb umožňuje využít síly a mrštnosti. Sérii činností pak vedoucí spojí do příběhu a jeho vyprávění opět doprovází hudební improvizací. Hráči pantomimicky vykonávají dané akce.“ (Šimanovský, 2007, s. 102)

4 ARTETERAPIE

Kapitola s názvem arteterapie představuje základní informace o tomto tématu. Máme tím na mysli vymezení, základní proudy, dělení arteterapie. Následně hovoříme o historii a současnosti arteterapie. Ve zkratce se zmiňujeme o tématu artefiletika, která má do jisté míry určitou spojitost s danou terapií. Pokračujeme v pojednávání o základních arteterapeutických směrech, metodách a technikách. Závěrečná část je věnovaná dětem předškolního věku jako cílové skupiny arteterapie.

4.1 Vymezení

Arteterapie spadá do psychoterapeutické a psychodiagnostické disciplíny, která využívá k léčebným cílům, formy a prostředky výtvarného umění. Vychází z výtvarných projevů klientů, které jsou hlavním léčebným prostředkem, kdy není důležitý produkt (konečné dílo klienta), ale jeho proces tvorby. (Potměšilová, 2010)

Česká arteterapeutická asociace definuje arteterapii jako „obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích. Výtvarné tvořivé aktivity mají podporovat zdraví a podpořit léčení. Ve všech těchto rovinách je arteterapie postupem léčebným. Kromě toho jsou arteterapeutické aktivity využitelné v primární, sekundární a terciární prevenci i následné péči v oblasti zdravotnictví, sociální péče, výchovy a vzdělávání u dětí i dospělých. Vzhledem k širší možnému a užitečnému využití a prolínání jednotlivých oblastí je proto důležité zachovat průřezový mezioborový charakter povolání.“ (Česká arteterapeutická asociace, 2012, [online])

Arteterapii z hlediska širšího pojetí definujeme jako psychoterapeutickou disciplínu, využívající jakékoliv umělecké formy. Stává se tak pojmem nadřazeným pro další terapie například pro dramaterapii, muzikoterapii, taneční terapii atd. V užším pojetí arteterapie pro psychoterapeutické působení se uplatňují pouze výtvarné prostředky. (Potměšilová, 2012)

Zicha (1981) definuje dva **základní proudy arteterapie:**

- **Terapie uměním**

Hlavním těžištěm je klientův proces tvorby. Samotný proces tvoření může vést k uzdravení klienta. Vlastní proces tvoření ani výtvarný výtvor nejsou dále komentovány. Výtvarná činnost sama o sobě obsahuje autosanační prvky (uzdravování sebe sama vlastními možnostmi). Kreativní proces sám i bez jakéhokoli dalšího zpracování výsledků povzbuzuje vědomí vlastní identity a vnějšího světa. (in Potměšilová, 2012)

- **Artpsychoterapie**

Pracuje s klientovým procesem tvoření i se samotným artefaktem. Většinou se jedná o rozpravu nad vytvořeným produktem či procesem tvoření. Tyto dva proudy se v praxi často prolínají. (tamtéž)

Potměšilová (2010) uvádí rozdělení arteterapie dále na **receptivní** (pasivní) a **produktivní** (aktivní):

- **Receptivní arteterapie**

Zaměřuje se na vnímání uměleckých děl a prožívání tohoto vnímání. Patří sem návštěvy galerií, práce s dílem nějakého autora.

- **Produktivní arteterapie**

Zaměřuje se na vlastní tvorbu klienta a na práci s touto tvorbou.

Podle Potměšilové (2012, 2013) a Müllera (2013, 2014) můžeme arteterapeutickou práci členit na **individuální** a **skupinovou**.

- **Individuální arteterapie**

V této formě terapeut pracuje s jedním klientem podle předem dohodnutých pravidel. Tato „smlouva“ zahrnuje počet a délku terapeutických sezení, dále pak způsob práce a tzv. zakázku, tedy to, s čím chce klient pracovat. Tento způsob individuální terapie je především založen na vztahu terapeut – klient. (Potměšilová, 2012, 2013; Müller, 2014)

- **Skupinová terapie**

Ve skupinové arteterapii terapeut pracuje se skupinou klientů, stejným způsobem, jako u individuální terapie, kdy terapeut a klienti spolupracují podle předem domluvených pravidel, týkajících se četnosti a délky sezení, dále způsobu práce a zakázky (s čím je potřeba pracovat). V této podobě může terapeut pracovat s tzv. skupinovou dynamikou. (Potměšilová, 2012, 2013; Müller, 2014)

Skupinovou dynamikou se rozumí souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Je tvořena interpersonálními vztahy a interakcemi osobností členů skupiny společně s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího okolí. Klientovi kromě práce a přístupu terapeuta mohou pomoci i zkušenosti ostatních klientů a také jejich reakce na to, co klient prožívá. (Kratochvíl, 1995)

Při výběru skupinové či individuální formy terapie je důležité se zaměřit na několik faktorů: na klienta; typ problému; na terapeuta, jaký typ práce preferuje. (Potměšilová 2012)

4.2 Historie

První zmínky arteterapeutických snah spadají do starověku a v jistém směru až do pravěku. Pojí se především s magickými úlohami výtvarných fenoménů; s kulturní nebo archetypální symbolikou daných barev, tvarů, kompozičních výtvarných sestav apod. Léčebné sošky nebo obrazce vlastnily podobu určenou pevnými pravidly léčebné magie. (Potměšilová a kol., 2010) Význam nástěnných kreseb v jeskyních nás nutí k zamyšlení, za jakým účelem byly tvořeny. Můžeme se domnívat, že se jednalo o jakousi formu předání informací dalším pokolením, nebo mohlo jít o rituální účely anebo se formou nástěnných kreseb mohli lidé vyrovnávat se silnými zážitky z lovu. (Potměšilová a kol., 2012)

Na samém počátku lidé intuitivně využívali léčebné účinky umění. V období antiky se však tyto účinky začaly cíleně využívat k léčbě. Léčebné účinky umění byly v této době známé i lidem z islámského světa i v Číně. (Tamtéž)

Co se týče Evropy, odborníci se vrátili k tomuto tématu (léčebné účinky umění) až v 18. století, kdy zaměřili svůj zájem o duševní poruchy (např. o schizofrenii). Bylo zjištěno, že duševně nemocní lidé malují jinak než zdraví a že jejich kresba vypovídá o určitém vývoji nemoci. (Potměšilová a kol., 2010) Podle Slavíka je Max Simon (1876) autorem tezí, které založily arteterapeutický obor: „(1) *duševně nemocní se výtvarně projevují jinak než duševně zdraví lidé*; (2) *charakter výtvarného projevu u duševně nemocných lidí se mění v závislosti (a) na druhu choroby a (b) na vývoji choroby*“.(Slavík in Potměšilová, 2010, s.101) První teze je podmínkou pro **diferenciální diagnostiku** (díky vlastnostem výtvarného projevu lze rozlišit a určit druh psychické poruchy) a druhá teze je podmínkou pro **vývojovou diagnostiku** (díky změnám vlastností výtvarného projevu, zjišťujeme typ a vývoj dané poruchy). (Tamtéž)

Arteterapie, jako samostatný obor, se dostala do povědomí veřejnosti na konci 19. století, hovoříme tedy o relativně mladém oboru. Největší rozvoj v arteterapii však nastal až v polovině 20. století. Pojem *art therapy* byl poprvé použit ve třicátých letech 20. století Margaret Naumburgovou v USA a v Evropě se tento pojem začal využívat až od roku 1940. (Potměšilová a kol., 2012)

Pojem arteterapie M. Naumburgová definovala jako: „*proces, jehož základním principem je, že některé myšlenky a pocity z nevědomí se lépe vyjádří v obrazech než ve slovech*“.(in Potměšilová a kol., 2012, s. 12)

Edith Kramerová je další podstatnou osobou, která je spojena se začátky arteterapie. Kramerová tak definovala jednu ze základních možností arteterapie: „*prostřednictvím*

výtvarného projevu může dojít k vyjádření osobních témat a sám proces tvorby se tak může stát terapeutickým procesem. (tamtéž)

Na přelomu 19. a 20. století se zapsali do dějin moderního umění někteří duševně nemocní malíři jako například E. Munch či V. van Gogh. Jejich dílo umožnilo lidem nahlédnout do světa duševně nemocných lidí. (Müller a kol, 2014)

V padesátých a šedesátých letech se začínají probírat otázky typu profesní připravenosti arteterapeutů a místa arteterapie v rámci léčebných postupů. V druhé polovině 20. století nastává dělení arteterapie dle cílové skupiny (např. arteterapie u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo u psychotických klientů atd.) dále podle směrů v psychoterapii (např. humanisticky orientovaná arteterapie, psychoanalyticky orientovaná arteterapie,...) V současnosti arteterapii chápeme, jako samostatný vědní obor, který má své teoretické zázemí a je plnohodnotnou součástí terapeutické činnosti s nejrůznější klientelou. (Müller a kol., 2014)

4.3 Současná arteterapie v ČR

V České republice se vyskytují dvě hlavní pracoviště, která jsou postavená na různých principech. Jedná se o **Českou arteterapeutickou asociaci**, která vznikla v roce 1994 jako občanské sdružení. Toto sdružení si stanovilo za cíl formovat vhodné podmínky pro národní a mezinárodní odbornou komunikaci v arteterapii, pořádat edukační aktivity a výcviky v arteterapii, věnovat se výzkumné a publikační sféře, pracovat na profesním statutu. V roce 1998 ČAA zahájila pětiletý komunitní sebezkušenostní výcvik, kromě tohoto výcviku garantuje a organizuje několik dalších výcviků. (Šicková-Fabricsi, 2002)

Dalším pracovištěm věnujícím se arteterapii je **Rožnovská arteterapeutická škola**, která vznikla v roce 1990 při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Založil ji dnes už nežijící malíř, hudebník a pedagog **PhDr. Milan Kyzour**. (tamtéž) Rožnovská arteterapie si zakládá na vztahu klient – terapeut, ale také tuto dimenzi rozšiřuje o obraz. Obraz zde má několik rolí: má symbolický význam, analyzuje psychický stav klienta, slouží k interpretaci klienta a arteterapeuta. Od roku 1990 je možné tuto Rožnovskou arteterapii studovat v Ateliéru arteterapie při Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Vzdělávání je tříleté ve formě bakalářského distančního studia (specializační studium), určené pro pedagogy, psychology i lékaře a další pracovníky. Tato škola se nezaměřuje pouze na prožitek z tvoření daného artefaktu (proces), ale s daným artefaktem pracuje i dále. (Müller, 2014)

4.4 Artefiletika

Artefiletika je obor působící jako doplněk výchovy, napomáhající ke kultivaci emocionální a hodnotové sféry vnitřního světa člověka. Tento odborný výraz byl poprvé spatřen v polovině devadesátých let minulého století v textech Slavíka (1994, 1996, 2006). Díky tomu se odlišila práce s výtvarnou výchovou v pedagogicko – výchovném odvětví od klinických (psychoterapeutických) oborů arteterapie, pracujících s klientelou trpící psychickými obtížemi a poruchami. (Lhotová, 2010)

Jejím cílem je ukázat či naučit žáky, studenty, klienty něco nového. Z výtvarné tvorby využít poznání o sobě a svých životních souvislostech a pochopit kulturní a sociální život a svá „životní témata“. Filetický přístup se vyznačuje prožitkovou intenzivní aktivitou. (tamtéž)

4.5 Základní arteterapeutické směry

Arteterapie jako mezioborová disciplína těžší poznatky z jiných oborů pro svoji práci. Jednotlivé arteterapeutické směry vycházejí z psychoterapeutických směrů. V praxi není podmínkou, že by se arteterapeuti hlásili pouze k jednomu konkrétnímu směru. Avšak v jejich práci můžeme vidět určité typické způsoby práce. Arteterapie je velmi kreativní obor, který klade důraz na originalitu tvorby, je velmi blízká umění. Z tohoto podnětu nejsou tyto směry členěny s takovým zřetelem a závazností jak tomu je např. v lékařství. (Potměšilová a kol., 2012)

Dnes již můžeme vyjmenovat **čtyři základní směry**, odpovídající klasickému psychoterapeutickému členění: Psychoanalytický; Kognitivně–behaviorální; Humanistický; Integrativní. (Potměšilová a kol., 2012, 2013; Müller, 2014)

Psychoanalytický směr v arteterapii je založen na tom, že klient vypráví svůj příběh a terapeut se v něm snaží najít hlavní problém. Klient tak poskytuje svůj artefakt k interpretaci terapeutovi. Při takto orientované arteterapii je možné aplikovat specifický způsob práce s klientem. Klient vyrobí na určené téma artefakt a terapeut mu na jeho artefakt odpoví tím, že vyrobí také artefakt. Terapeut tak sděluje neverbálním způsobem své pocity z vytvořeného klientova artefaktu. (tamtéž)

Kognitivně - behaviorální směr v arteterapii je založen na učení se a získávání zpětné vazby o tom, jak chování jedince může mít vliv na okolí. Každý artefakt může podněcovat zpětnou vazbu. Hotový artefakt i proces tvorby mohou jedince potěšit a tím ho posílit. Mnoho arteterapeutů používá behaviorální techniky u nespolupracujících klientů, kteří

začnou pracovat, následně přijde na řadu pochvala od terapeuta, která posílí jeho chování. (tamtéž)

Humanistický směr v arteterapii vychází z tvořivého procesu, při němž jedinec může najít řešení svého životního problému. Klient společně s arteterapeutem prostřednictvím výtvarného umění, se mohou ponořit do vnitřního světa klienta, pracovat se sny, fantaziemi a zabývat se hledáním životního cíle konkrétního jedince. (tamtéž)

Integrativní směr v arteterapii vychází z teoretických znalostí arteterapeuta ze všech směrů. Arteterapeut z nich poté vybírá vše, co by se mohlo pro konkrétního klienta hodit. To znamená, že vytváří teorii a techniky „šité na míru“ klienta. Tento proces vyžaduje větší tvořivost a aktivitu. (tamtéž)

4.6 Metody v arteterapii

Metodu můžeme vymezit jako komplex postupů či kroků, které vedou k danému cíli. Mezi základní metody v arteterapii, které uvádí Šicková – Fabrici (2002, s. 125) patří: Imaginace; Animace; Koncentrace; Restrukturalizace; Transformace; Rekonstrukce.

4.6.1 Imaginace

Imaginace jako arteterapeutická technika poskytuje klientovi vstup do jeho vnitřního světa. Prostřednictvím vhodně vybrané techniky má klient možnost dostat se ke svému nitru a znovu se vrátit a prožít situace, které jsou z nějaké příčiny nevyřešené. Obrazy odhalené při imaginaci klient zobrazí v artefaktu a tím dochází ke zpřítomnění situace či problému. Tato metoda klientovi umožňuje nahlédnout na danou situaci či problém z jiného úhlu pohledu, což může vést k jeho řešení či vyřešení. (Šicková – Fabrici, 2002)

Před každou imaginací je důležitá relaxace. Posléze má klient prostřednictvím nějakého příběhu možnost nahlédnout do svého nitra. Zmíníme nejznámější a nejpoužívanější témata imaginace: jeskyně, voda, louka, výstup na ledovou horu, dům, růžový keř, čtyři živly, smíření, létající koberec, osobní průvodce apod. (Müller, 2014)

4.6.2 Animace

Metoda animace neboli metoda rozhovoru ve třetí osobě vyjadřuje komunikaci terapeuta či klienta skrze artefakt a to s jeho částí nebo s celým výrobkem. Hovoří tak jménem části či artefaktu. Animace je vhodná pro úzkostné klienty nebo pro klienty, kteří nejsou dostatečně připraveni mluvit o svém problému přímo. Komunikace mezi terapeutem a dítětem může probíhat přes hračku nebo jiný předmět. Tento proces je vhodný při navazování

kontaktu u dětí týraných a zneužívaných, u dětí s emočními problémy nebo u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, např. u dětí s poruchami autistického spektra. Dítě tak může nepřímo sdělit informace o sobě, bez zábran, protože de facto hovoří ústy někoho jiného (zvířátko, pohádková bytost). (Šicková – Fabrici, 2002)

4.6.3 Koncentrace

Koncentrace jako arteterapeutická metoda je zaměřená na soustředění, zklidnění, čas na vlastní uspořádání myšlenek a pocitů. To vše se děje za pomoci mandal, kdy se při jejich vytváření klient koncentruje a medituje. Pojem mandala pochází ze sanskrtu, což znamená svatý kruh – střed (tvar kruhu). Mandala znázorňuje posvátný kruh, který se objevuje v mnoha náboženstvích. C.G. Jung přenesl tvorbu mandal do arteterapie, kdy je během posledních dnů druhé světové války sám používal ke koncentraci. (Müller, 2014)

4.6.4 Restrukturalizace

Restrukturalizace je orientovaná na hledání jiného (nového) úhlu pohledu na daný problém, situaci či na dané téma. Klient pracuje se svým artefaktem, který zobrazuje osobní problém či téma, které si přeje vyřešit. Jedinec se snaží původní výrobek nějakým způsobem změnit, např. rozstříhat, roztrhat, rozdělit na několik kousků a poté znovu poskládat do jiného obrazce. Tato metoda nám demonstruje, že v životě potřebujeme i jiný náhled na věc a vede tak klienta k aktivnímu hledání řešení. (Potměšilová a kol., 2010)

4.6.5 Transformace

Transformace je metoda, při níž klient pracuje se svými pocity z vnímání jednoho druhu uměleckého díla a ty poté přenáší do jiného druhu umění. Může se jednat např. o poslech hudby, čteného textu či pozorování tance, kdy jedinec své pocity z daného zážitku výtvarně vyjádří. (tamtéž)

4.6.6 Rekonstrukce

Tato metoda je postavena na tom, že klient dostane část artefaktu, který má za úkol dotvořit, doplnit podle svých pocitů. (tamtéž) Rekonstrukce je vhodná pro všechny věkové kategorie a typy postižení. (Šicková – Fabrici, 2002)

4.7 Techniky v arteterapii

Techniku v arteterapii můžeme definovat jako konkrétní postup, způsob práce či úkol, který terapeut vybírá na základě dané metody nebo sféry osobního tématu klienta či skupiny klientů. (Potměšilová, 2013) Podle Potměšilové (2014) můžeme techniky dělit:

- úvodní techniky (navození pocitu důvěry, bezpečí, stav relaxace),
- techniky zaměřené na práci s jedním tématem (navození hlubšího ponoření do daného tématu),
- techniky zaměřené na práci s problémem (budování funkční komunikace klientů, vytváření vztahů ve skupině),
- techniky zaměřené na rozvoj osobnosti,
- techniky zaměřené na práci s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Využití technik viz další kapitola (využití technik pro práci s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami). (in Müller, 2014)

4.8 Děti jako cílová skupina arteterapie

Expresivní terapie mají své nezastupitelné místo ve speciální pedagogice, mohou napomáhat dítěti s postižením k sebepřijetí. U arteterapeutické práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné znát jednotlivé typy postižení a samozřejmě také disponovat znalostmi týkajícími se specifik výtvarného projevu těchto dětí. (Šicková – Fabrici, 2002)

4.8.1 Arteterapie s dětmi s mentálním postižením

K.H.Menzen (1990) se věnuje arteterapii s dětmi a mládeží s mentálním postižením. Uvádí hlavní cíle arteterapie u těchto dětí: kompenzace poškozených funkcí mozkových hemisfér za podpory uměleckých aktivit; esteticko – bazální stimulace; reorganizace vnitřních struktur osobnosti postiženého. Děti díky malování; stavění; konstruování; budují i prostorové vnímání, vnímání času, vnímání významu světa. Při arteterapeutické intervenci se často používá metoda komentování předložených artefaktů dětmi, která napomáhá nárůstu kreativity, fantazie, sociálního citění a slovní zásoby. (in Šicková - Fabrici, 2002)

Vhodná technika pro uvědomování si vlastního těla, body image může být např. modelování z hlíny, které probíhá prostřednictvím hmatu. Podporuje tak adekvátní sebevědomí a sebehodnocení dítěte. (tamtéž)

Další vhodné techniky:

- Frotáž – „*Zkuste najít několik zajímavých předmětů. Přeneste je na papír technikou frotáže (předmět se dá pod měkký papír a přeježdí se po něm plochou stranou voskovky, křídly, suchého pastelu nebo úhlu).* (Müller, 2014, s.126)

4.8.2 Arteterapie s dětmi s tělesným postižením

Podle Vágnerové se u těchto dětí často setkáváme s egocentrismem, kdy dítě na sebe upozorňuje; s poruchami sebehodnocení; s nízkou sociabilitou; s pasivitou; s přecitlivělostí na skutečné nebo zdánlivé narážky na jejich postižení, vzhled nebo výkonnost. (Šicková - Fabrici, 2002)

Arteterapie má schopnost rozvíjet jemnou motoriku (kreslením, malováním, modelováním) a zároveň umožňuje dítěti zažít pocit úspěchu. Zážitek úspěšnosti je zde na prvním místě, eliminuje tak pocity méněcennosti, rozvíjí kreativitu a fantazii, aktivizuje a ve skupinových formách arteterapie umožňuje těmto dětem konfrontaci svých podobných prožitků s dětmi s jiným postižením. Dále pomáhá navazovat přátelství a smysluplně využít svůj volný čas. Arteterapeuti, kteří pracují s těmito dětmi, se snaží odbourávat pocit méněcennosti, který je u těchto dětí běžný. Pomáhají dětem přijmout svůj handicap, eliminovat emoční napětí, objevovat adekvátní seberealizaci a smysl svého života atd. (Šicková - Fabrici, 2002)

Ve výtvarném projevu dětí s tělesným postižením se při kresbě postavy (autoportrétu) často objevuje vynechávání částí těla, která jsou postižená nebo nepřiměřeně malé postavy na kraji papíru, které odráží nízké sebevědomí. (Šicková - Fabrici, 2002)

Vhodná technika:

- Kresba a malba plastelínou – „*Najděte si příjemnou pozici na poslouchání a na tvoření. Vezměte si formát, který vám bude vyhovovat, a kus plastelíny. Zaposlouchejte se do hudby a začněte si hrát s plastelínou. Nejdřív ji můžete hníst v ruce, pak ji začněte kreslit na papír, můžete ji roztírat na papír.*“ (Müller, 2014, s.125)

4.8.3 Arteterapie s dětmi se zrakovým postižením

Arteterapie umožňuje dětem se zrakovým postižením vnímat své okolí a jedinečně rozvinout jejich kreativitu. Hlavním cílem arteterapie je u nevidomých a slabozrakých pomoci vytvořit celistvý obraz za podpory dílčí hmatové percepce. Hmatové modelování zprostředkovává nevidomému svou tvorbou znázornění představ a dojmů o okolním světě a o sobě samém. Tato forma modelování probíhá výlučně prsty nikoliv špachtlemi nebo

jinými nástroji. Arteterapie napomáhá vytvořit si zmenšený model světa s předměty, lidmi, jevy, kdy myšlenky, emoce a představy se díky tomu stávají reálnějšími. (Šicková - Fabrici, 2002)

Vhodná technika:

- Tvorba obličeje – *„Rozdělte se do dvojic (je možné zde zapojit prvek integrace a vytvořit dvojici z lidí zrakově postižených a lidí, kteří vidí). Po vzájemné domluvě se snažte rukama zmapovat a zapamatovat si obličej toho druhého. Poté jej vytvořte z hlíny“.* (Potměšilová a kol., 2010, s. 173)

4.8.4 Arteterapie s dětmi se sluchovým postižením

Klienti se sluchovým postižením, v souvislosti s mnoha faktory (typ a stupeň sluchové vady, rodina, výchovné prostředí) mohou mít potíže s komunikací. Během komunikace se slyšícím partnerem může docházet k nedorozumění, např. při používání neznámého pojmu pro neslyšícího nebo použití pojmu v chybném kontextu apod. U sluchově postižených dětí je tedy vhodné využít arteterapeutické a artefiletické techniky na rozvoj komunikačních strategií a na práci s pojmy. (Müller a kol., 2014)

Vhodná technika:

- Hledání kontaktu – *„Rozdělte se do dvojic. Jeden z vás bude hledající a druhý hledaný. Hledaný se začne pohybovat v prostoru. Hledající se bude snažit zachytit pohled hledaného a tak s ním navázat zrakový kontakt. Pokud se podaří zachytit pohled a navázat vzájemně zrakový kontakt, role se vymění. Prosím, vytvořte dva artefakty. Jeden artefakt bude znázorňovat pocity, když jste byli hledanými, druhý pak, když jste byli hledajícími“.* (Potměšilová a kol., 2012, s. 100 – 101)

4.8.5 Arteterapie s dětmi s narušenou komunikační schopností

Děti s narušenou komunikační schopností mají obvykle strach komunikovat. Tento strach bývá způsoben nepříjemnou zkušeností s komunikačním partnerem, kdy komunikační partner neměl trpělivost dítě vyslechnout nebo dokonce komunikaci s tímto dítětem odmítl. Arteterapeutické a artefiletické techniky by měly být zaměřeny na podporu sebevědomí těchto dětí při komunikaci. (Müller, 2014)

Vhodná technika:

- Komunikace ve dvojicích – *„Utvořte dvojice. Vezměte si společně jednu čtvrtku A3 a každý z dvojice výtvarný materiál, se kterým se mu bude dobře tvořit. Sedněte si proti sobě a začněte si povídat na papíře“.* (Potměšilová a kol., 2010, s. 178)

4.8.6 Arteterapie s dětmi intaktními

Arteterapeutické a artefiletické techniky se mohou aplikovat i u dětí v „běžné“ mateřské škole. Jsou využitelné pro děti, které zcela nezapadají do kolektivu (dětí plaché, úzkostné, agresivní apod.). Arteterapeutický přístup ve výtvarném tvoření je vhodný nejen pro děti s handicapem, ale pro všechny děti v mateřské škole, podílí se na rozvoji osobnosti, na sebepoznání, sebevědomí, na harmonizaci osobnosti dětí a na jejich socializaci. (Metodický portál RVP, 2012, [online])

Vhodné techniky:

- Technika skvrn do mokrého papíru

„Využívá náhodnosti. Barvy zapouštíme pomocí štětce do mokrého papíru. Papír můžeme přeložit - vznikají barevné obrazce“. (tamtéž)

- Skupinová kresba domu

„Technika slouží k zjišťování skupinové dynamiky. Každé dítě si vybere pastelku jiné barvy - barvy, kterou má nejraději. Na velký arch papíru potom děti malují společný dům. Učitelka téma dále nijak nevysvětluje, blíže neurčuje“. (tamtéž)

- Koláž

„Z výstřížků z barevných časopisů, ale i z jiného potištěného papíru, sestavujeme kompozici na určité téma (ilustrace pohádky, roční období apod.). Z papíru můžeme také vytrhávat. Připravené motivy nalepujeme na podkladový papír“. (tamtéž)

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části vymezujeme cíle práce a výzkumné otázky, uvádíme podrobný přehled našeho postupu ve výzkumu. Zvolili jsme si kvalitativní výzkum, z něhož jsme použili rozhovor, jako metodu sběru dat, pomocí níž získáme odpovědi na výzkumné otázky, které jsme si předem stanovili. Tato výzkumná data dále analyzujeme a interpretujeme. V závěru probíhá diskuze, zodpovězení výzkumných otázek a doporučení do praxe.

5 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na začátku přípravy výzkumné práce jsme si stanovili dva cíle výzkumu a dvě výzkumné otázky. Prvním cílem naší práce bylo analyzovat povědomí předškolních pedagogů o expresivních terapiích ve vybraných mateřských školách v Olomouci. Druhý cíl byl zaměřen na zjišťování informací týkající se využití expresivních terapií, kterými se zabýváme v teoretické části bakalářské práce a to ve stejných zařízeních, jako v prvním cíli práce. Spolupracovali jsme s pedagogy z Mateřské školy Zeyerova, Olomouc; z Mateřské školy Řezníčkova, Olomouc; z Mateřské školy logopedické, Olomouc a z Mateřské školy prof. V. Vejvodského pro děti se zrakovým postižením, Olomouc.

Z výše uvedených cílů vyplývají tyto dvě výzkumné otázky. První výzkumná otázka vycházející z prvního cíle výzkumu zní:

„Jaké mají učitelky mateřské školy a mateřské školy pro děti s postižením povědomí o expresivních terapiích, konkrétně o arteterapii a muzikoterapii?“

Druhá výzkumná otázka odpovídající druhému výzkumnému cíli je formulována takto: *„Jaké je uplatnění vybraných expresivních terapií u dětí předškolního věku v institucionální výchově?“*

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro zpracování praktické části bakalářské práce jsme zvolili kvalitativní design výzkumu. Významný metodolog Creswell (in Hendl, 2008, s. 48) definoval kvalitativní výzkum takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Jeho výhody můžeme spatřovat v získávání detailního (hloubkového) popisu a náhledu při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. Fenomén je zkoumaný v přirozeném prostředí. Kvalitativní výzkum disponuje pružností a nestrukturovaným charakterem, který lze těžko na rozdíl od kvantitativního výzkumu kopírovat. Prostřednictvím tohoto výzkumu máme možnost studovat procesy, navrhovat teorie apod. (Hendl, 2008; Švaříček a kol., 2014)

Nevýhody kvalitativního výzkumu mohou být pozorovány ve výsledcích, které prezentují sbírku subjektivních dojmů. Jelikož pracuje s malým počtem jedinců a většinou na jednom místě, nastávají také obtíže s generalizováním výsledků. Sběr dat a jejich analýza patří mezi časově velmi náročné fáze. (tamtéž)

6.1 Metoda sběru dat

Rozhodli jsme se pro metodu polostrukturovaného rozhovoru, jenž nám napomohl ke sběru dat, které jsme mohli použít k zodpovězení výzkumných otázek.

Polostrukturovaný rozhovor můžeme vymezit následovně jako nejrozšířenější metodu interview, neboť zvládá vyřešit nespočet nevýhod nestrukturovaného i strukturovaného interview. (Miovský, 2006) Použili jsme individuální formu tohoto rozhovoru. Nejdříve jsme si připravili schéma otevřených otázek v souladu se záměry a cíli bakalářské práce, které jsme využili přímo u rozhovorů, jako osnovu, o kterou jsme se mohli opřít. Dotazování bylo uskutečněno celkem se čtyřmi účastníky (pedagogy MŠ). Autorka se s většinou účastníků seznámila během pedagogických praxí na střední a vysoké škole, které absolvovala. Domníváme se tedy, že díky známosti by tito účastníci mohli podávat pravdivé a otevřené informace.

Všichni účastníci vstupovali do rozhovoru dobrovolně, ve vlastním čase, bez nároku na finanční odměnu. Samozřejmostí bylo dodržení anonymity účastníků. Autorce byl poskytnut pozitivní ústní souhlas od všech účastníků k využití získaného obsahu v bakalářské práci.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon, také s ústním souhlasem všech zúčastněných. Obsah rozhovoru byl uložen v chráněné složce s heslem v počítači autorky. Rozhovory měly patnácti až dvacet minutové trvání, při kterém byla užita předem připravená osnova interview. Nahrané obsahy rozhovorů byly přepsány tzv. doslovnou transkripcí.

Dva rozhovory byly pořízeny osobně v klidné místnosti kavárny a kanceláře MŠ. Zbylé dva rozhovory byly opatřeny telefonickou cestou, vzhledem k velké vytíženosti obou účastníků. Všechny rozhovory byly pořízeny autorkou osobně a rovněž přepsány doslovnou transkripcí.

6.2 Výzkumný soubor

Před provedením rozhovoru jsme se zaměřili na výzkumný soubor. Autorka se rozhodla použít metodu záměrného výběru, skrze něj jsme mohli cíleně vybrat účastníky interview podle určitých vlastností, které vyhovují našemu výzkumnému záměru. (Švaříček a kol., 2014) Spolupracovali jsme s pedagogy Mateřských škol, Mateřské školy pro děti se zrakovým postižením a Mateřské školy logopedické, kteří pracují s dětmi předškolního věku, tudíž mohou být vhodným výzkumným souborem pro naši práci. Zkoumaný soubor byl tvořen těmito účastníky výzkumu:

- Prvním účastníkem výzkumu byla paní učitelka, která působí v MŠ prof. V. Vejvodského pro děti se zrakovým postižením. MŠ sídlí v Olomouci. Paní učitelka nám sdělila, že její pedagogická praxe je přes čtyřicet let, studovala Střední pedagogickou školu.
- Druhým účastníkem výzkumu byla paní učitelka pracující v MŠ Řezníčkova v Olomouci. Svěřila se nám, že má dva roky pedagogické praxe a vystudovanou Střední pedagogickou školu.
- Ve třetím pořadí následovala paní učitelka, která je momentálně na mateřské dovolené, ale učila v MŠ Zeyerova v Olomouci. Má sedmiletou pedagogickou praxi a studovala Speciální pedagogiku na VŠ.
- Posledním účastníkem výzkumu byla paní učitelka vykonávající pedagogickou práci v MŠ logopedické v Olomouci, která má přes dvacet let pedagogické praxe a studovala Speciální pedagogiku na VŠ.

Při výběru účastníků jsme se řídili těmito kritérii:

- 1) Pohlaví: bez rozlišení (pedagogové);
- 2) věk: osoba starší 18 let;
- 3) ústně vyjádřený pozitivní souhlas na spolupráci účastníka výzkumu

- 4) anonymita účastníka výzkumu
- 5) zájem na spolupráci
- 6) bez požadavků na finanční odměnu za účast ve výzkumu
- 7) stav zaměstnance (pedagogický pracovník v Mateřské škole)

Dále jsme se zabývali etickými aspekty výzkumu. Před zahájením samotného výzkumu jsme ústně sjednali souhlas k použití získaných dat k tvorbě a ke zveřejnění v bakalářské práci. Pozitivní ústní souhlas byl získán od všech účastníků, tj. pedagogů z Mateřské školy Zeyerova, Olomouc; z Mateřské školy Řezníčkova, Olomouc; z Mateřské školy logopedické, Olomouc a z Mateřské školy prof. V. Vejvodského pro zrakově postižené, Olomouc. Samozřejmě byl dodržen i požadavek anonymity dat v celé bakalářské práci, tzn., že nebyla zveřejněna žádná reálná jména účastníků výzkumu. V analýze byli tito účastníci označeni pořadovým číslem. V praktické části byla zmíněna jen zařízení, ve kterých pedagogové pracují. A jako poslední informaci jsme uvedli praxi a vzdělání účastníků.

6.3 Metoda analýzy dat a její interpretace

Na závěr jsme pro zpracování rozhovoru zvolili kvalitativní selektivní analýzu transkribovaných interview v provedení tabulek obsahující i sekundární interpretaci výzkumníka.

Nejprve jsme provedli doslovnou transkripci interview, kterou můžeme popsat jako proces převodu mluveného projevu (rozhovor) do písemné podoby. Tento postup je velmi časově náročný. K podrobnému vyhodnocení interview je transkripce podmínkou. Dále jsme uskutečnili analýzu doslovně transkribovaného rozhovor prostřednictvím tzv. tabulek, které se vyskytují v mnoha druzích. My jsme zvolili tři dimenzionální tabulku, kde v prvním sloupci zobrazujeme danou otázku z interview, ve druhém sloupci autorka vyjadřuje sekundární interpretaci vycházející z třetího sloupce, jenž obsahuje přímé citace účastníků výzkumu navazující na určitou otázku, položenou autorkou.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ

Otázka v rozhovoru	Interpretace výzkumníka	Segment (přímá výpověď účastníka)
<p>Setkala jste se někdy s pojmem expresivní terapie?</p> <p>Uměla byste ji ve zkratce popsat?</p>	<p>Většina účastníků tento nadřazený pojem neznala.</p> <p>V jednotlivých terapiích, konkrétně arteterapii a muzikoterapii si už byli jistější, tzn., dokázali by je popsat. Třetí účastník popsal tento pojem bez problému.</p>	<p>„Ne.“</p> <p>„Přesně ten název ne, asi to bude zaměřeno na nějakou muzikoterapii, s dětmi práce ve volné tvorbě, zaměřené na prožitek a ne na ten cíl v té hodině...“</p> <p>„No setkala ó, ó jeto v podstatě využití umění... Je to použití nebo aplikace odborná cílevědomá záměrná aplikace... Umění na rozvoj na vlastně osobnosti na pozitivní, aby to mělo pozitivní vliv na osobnost... Jedině jak v rovině sociální ta v rovině psychické tak v rovině fyzické.“</p> <p>„Tak, nesetkala....jestli patří mezi to i muzikoterapie, tak ano.... Ano muzikoterapii dělám běžně...“</p>

<p>Kde jste se poprvé setkala s tímto pojmem, expresivní terapie?</p>	<p>Větší část účastníků se s tímto pojmem setkala již na střední škole a dva účastníci se s tímto pojmem nesetkali.</p>	<p>„Jo, takže tento pojem jsem slyšela při výtvarné činnosti, když jsme měli seminář na střední škole, když jsme se seznamovali s různými druhy výtvarných činností.“</p> <p>„Úplně poprvé asi na střední škole.“</p> <p>„...Byla jsem několikrát na muzikoterapii, není to nikdy v globále, vždycky jsme pozvaní na nějakou terapii, nikdy není seminář na expresivní terapii. ...ten Šimanovský to vedl.“</p>
--	---	---

<p>Provozujete ve Vaší Mateřské škole nějaký druh expresivních terapií, která je vedena terapeutem? Pokud ano, jakou?</p>	<p>Ve dvou Mateřských školách probíhá muzikoterapie (v MŠ logopedické a MŠ Zeyerova).</p>	<p><i>„Jako probíhala tam muzikoterapie jako přímo s muzikoterapeutem...“</i></p> <p><i>„K nám do školky jezdí muzikoterapeuti, pán s paní, jsou to manželé a ještě nám k tomu dělají aromaterapii, tvrdí, že je to na bázi přírodní....“</i></p>
--	---	---

<p>Navštěvují vás pravidelně? Jak často?</p>	<p>Návštěvnost je nepravidelná.</p>	<p><i>„Nebylo to takhle pravidelně, bylo to asi ... jednou měsíčně.“</i></p>
---	-------------------------------------	--

<p>Mohla byste mi sdělit, jak tato expresivní terapie, vedená terapeutem na děti působila?</p>	<p>Během muzikoterapie byly děti mnohem více uvolněnější než v běžných činnostech. Projevovaly se velmi spontánně, radostně, užívaly si to Po muzikoterapii byly klidnější.</p>	<p><i>„No přišlo mi jako by to bylo úplně jiné, jako když pracují s námi. Byly mnohem uvolněnější....“</i></p> <p><i>„Ale byly takový naprosto spontánní... strašně si to užívaly... je to i pro ně jiný prvek jiný člověk...děti jako byly nadšené a opravdu jako pohybově se projevovali...Ale to bylo fakt úplně krásně spontánní akce...úplně uvolnily... A jak se tam jako vybily. Připadá mi, že byly takový klidnější, po té muziko vždycky...“</i></p>
---	---	--

<p>Pokud neprovozujete expresivní terapie v MŠ, využíváte alespoň její prvky?</p>	<p>Prvky expresivních terapií účastníci využívají, aniž by o tom někteří věděli.</p>	<p>„Určitě. I když bychom nevěděli, že to je ta expresivní terapie.“</p> <p>„...během třeba některých činností v týdnu u nějakého tématu.“</p> <p>„A pak prvky expresivní terapie což v podstatě běžně používají v rámci toho dne.“</p> <p>„Takže jak v rámci raného cvičení tak jógové techniky terapeutické se používají, ale používají se arteterapie a tak.“</p>
--	--	--

<p>Využíváte nějaké arteterapeutické techniky (konkrétní činnosti)? Mohla byste nějaké uvést?</p>	<p>Všichni účastníci výzkumu mají velmi zajímavé a atraktivní nápady, jak tvořit s dětmi předškolního věku. Třetí účastník dokonce podotkl, že arteterapeutické prvky využívá i u dětí s hyperaktivitou. A hodnotí tuto formu činností, jako velmi pozitivní.</p>	<p>„...Tak z proložek na vajíčka vytváříme květinčky, jarní. Nebo vláčky, kde dáváme jako vyfouknutá vajíčka... Nebo z plastových lahví děláme květinčky...krmítko pro ptáčky....dělali koláže tak jsme to dělali v ranních činnostech.... skládání papírů... Sněženky a pak ten papír nalepovali...“</p> <p>„tvořily za doprovodu hudby tvořily příbytek pro svého kamaráda skřítku....S hlinou jsme pracovali párkrát, bylo to zajímavé, děti to bavilo...“</p> <p>„...dělali třeba lidskou postavu... hodně s barvama.... vyjádření emocí a podobně... kresbu s hudbou nebo malování s hudbou...“</p> <p>„...A hodně jsem pracovala co se týká arte, tak s dětmi s hyperaktivitou... voskovky a jely prostě na ten obrovský papír, že opravdu tam škrtaly a prostě opravdu čáry, jako že bylo vidět, že i ten vztek to napětí že se to z toho krásně dostaly... dal se obrovský baličák na zem a pak se po tom i válely prostě od barev a válely se po tom...“</p> <p>„...mačkali papír a koulovali jsme se... Pracujeme s keramikou... Ted' jsme dětem koupili takovou novinku. Písek do tříd...“</p>
--	---	---

<p>V jaké formě nejčastěji tyto techniky provozujete, v individuální nebo ve skupinové?</p>	<p>Převažuje spíše skupinová forma arteterapie. V některých případech, jak je tomu u dětí s hyperaktivitou, účastník využil i formy individuální.</p>	<p>„Je to podle náročnosti a podle toho jak ty děti k tomu přistupují. Jak je to baví. Jak jsou maní, (hm) manipulativně. Jak jsou zručné. Manuálně (smích).“</p> <p>„...tvoříme všichni společně.“</p> <p>„...používala individuálně... Jako u těch hyperaktivních dětí... společné téma měli... dělali skupinový...“</p> <p>„...skupinovce si pomačkáme ten papír...“</p>
--	---	---

<p>Jak často tyto činnosti provozujete?</p>	<p>První účastník provádí tyto činnosti skoro každý den, má tím na mysli nějaké drobnější výtvarné činnosti. Druhý a čtvrtý účastník provozuje tyto činnosti jednou týdně. Třetí účastník využívá arteterapeutické techniky jednou měsíčně k vytváření větších výtvarných projektů.</p>	<p>„V ranních činnostech třeba skoro každý den máme třeba takovou. Výtvarnou...“</p> <p>„Tak jednou týdně... Jednou týdně, někdy jednou za čtrnáct dnů. Když mají nějakou společnou práci, tak to propojíme do té výtvarné činnosti.“</p> <p>„Ne, to tak jednou do měsíce fakt takovou hle propracovanější činnost... Takovou jako větší akci“</p> <p>„...děláme výtvarku pravidelně, minimálně teda jednou týdně.“</p>
--	---	---

<p>Do jaké míry se do arteterapeutických činností děti zapojují?</p>	<p>Většina dětí se ráda zapojuje do výtvarných činností. Velmi důležitá je samozřejmě motivace, která by v tomto období určitě neměla chybět.</p>	<p>„Všechny. Všechny...Protože jakmile začne jedna... dvě děti. Tak ti ostatní pak vzbudí zájem. Ale my je třeba jako nenutíme ... Spontálně...“</p> <p>„Samozřejmě, že jsou děti, které do toho tvoření jít nechtějí... kteří ještě nebyly, tak si je zavolám, namotivujeme je, něčím je okouzíme, aby je to bavilo.“</p>
---	---	--

<p>Co si myslíte, že v těchto činnostech můžeme u dětí rozvíjet?</p>	<p>Ve shodě se všemi účastníky dochází k rozvoji biologické, psychické a sociální stránky.</p>	<p><i>„Vlastně ty děti jako pomoci toho vedeme k takovému odpočínutí a relaxaci... Fantazii... Manuální zručnost. Jemnou motoriku, hrubou motoriku... Představitivost...“</i></p> <p><i>„fantazii, když pracuji ve skupinách, tak spolupráci i čistotu na pracovišti, jemnou motoriku...“</i></p> <p><i>„Já myslím úplně všechno... biologického vývoje tak prostě tam máš ať je to grafomotorika, jemná motorik jo uvolnění prostě od většího kloubu až po ty, to zápěstí tak že, tak že jo po ten, vizuomotorická koordinace no a potom prostě psychicky rozvoj tak určitě prostě formální stránku rozlišování detailů a nějaká zraková diferenciacie umět prostě, prostě vůbec pojetí o světě, fantazie no co ještě, všechno.... Jako vůbec vyjádření sebevyjádření nějaká seberealizace toho dítěte jo o uspokojení potřeby toho dítěte ve všech rovinách... sociálním vztahu.“</i></p>
---	--	---

<p>Máte k dispozici v MŠ publikace, které Vás mohou inspirovat k arteterapeutickým technikám?</p>	<p>Účastníci se vyjádřili souhlasně v tom, že mají na pracovišti dostatek publikací, ze kterých čerpají. Zároveň zmínili, že se často inspirojí i na internetových stránkách.</p>	<p><i>„Máme, ale většinou teda bereme z internetu...“</i></p> <p><i>„Máme mnoho knih... Někdy z nich dostanu nápad, který si přetvořím do svého nápadu nebo čerpám z internetu.“</i></p> <p><i>„No ve školce jsme jich měli strašně moc... pak internet nebo městská knihovna tam taky různé nápady“</i></p> <p><i>„... Určitě. Ale dnes je neskutečný zázrak počítač.“</i></p>
--	---	---

<p>Vedete v MŠ výtvarné kroužky pro děti?</p>	<p>V zařízeních, kde účastníci pracují, neprobíhají žádné kroužky.</p>	<p>„Ne ne. My v té školce máme 10 dětí různého postižení zrakového...Ale jako nějaké kroužky myslím si, že by tady nebyli ani nijak vhodné. Protože ty děti musí mít i nějakou tu zrakovou hygienu.“</p> <p>„Ne nevedeme...“</p> <p>„Ne vůbec.“</p> <p>Ne žádné kroužky nejsou.</p>
--	--	---

<p>Využíváte nějaké muzikoterapeutické techniky v MŠ? Mohla byste uvést příklad? Myslím tím, konkrétní činnosti.</p>	<p>Účastníci výzkumu aplikují zajímavé nápady v této oblasti. Propojují tyto muzikoterapeutické prvky i s pohybem, s relaxačními a s výtvarnými činnostmi, s rozumovou a dramatickou výchovou.</p>	<p><i>„V hudebce to jsou takové tvořivé hry. Máme je buď s rytmickými nástroji nebo hrou o tělo. Klasické hudební činnosti.... Takže ty děti zpívají podle hudebního nástroje... a pak ještě další ztvárnění pohybové.... Než jdou děti spát tak jim pouštíme relaxační hudbu... Improvizace, kterou zařazujeme i do pohybové chvíle kdy děti sami vlastně pohybem...“</i></p> <p><i>„cvičení a tancování na hudbu... Nacvičujeme tancování nového tanečku a i tu písničku se učíme nějakou“</i></p> <p><i>„...hru na mámu medvědicí.... opakovačky rytmický nebo, nebo i vyjádření právě čeho zrovna těch emocí....zahrát třeba že je naštvaný... zahrát na nás pro něco veselého pro něco smutného ...Jo dělali jsme i vlastně kresbu s hudbou nebo malování s hudbou že mívali, většinou jsem pouštěla nějakou klasiku, že prostě instrumentální nějakou Vltavu...nebo jsme pouštěli Čtvero ročních dob...“</i></p> <p><i>„...poslechovou hudbu např. „Vltava“, relaxační hudbu, děti na to slyší.</i></p> <p><i>„...pouští hudba relaxační, při které se čte pohádka...Třeba začíná hudba, jsou tam slyšet housličky, pak slyšely tympány, tak šly, zvedly obrázek tympány...“</i></p>
---	--	--

<p>Jakou formou zpravidla tyto muzikoterapeutické techniky provozujete, v individuální nebo skupinové formě?</p>	<p>Muzikoterapeutické prvky účastníci provozují převážně ve skupinové formě. Jen v logopedické MŠ využívají i formu individuální a to při každodenním logopedickém cvičení.</p>	<p><i>„Individuálně asi těžko... Potřebujete všechny děti najednou....“</i></p> <p><i>„...skupinově nebo v odpolední činnosti, když máme, tak třeba hraji na klavír a opakujeme písničky...“</i></p> <p><i>„...až tak ne individuálně spíš tam na to prostor tolik nebyl.“</i></p> <p><i>„...Individuálně to provádíme u logopedického zrcadla.“</i></p>
---	---	--

<p>Jaké prostředky k tomu používáte? (např. tělo, orffovy nástroje,...)</p>	<p>Využívají velké spektrum hudebních nástrojů od klasických, jako jsou např. orffovy nástroje, klavír až po hudební nástroje ručně vyráběné s dětmi nebo etnické nástroje.</p>	<p><i>„Máme je buď s rytmickými nástroji nebo hrou o tělo. Klasické hudební činnosti ...Používáme i prázdné kyblíky tady z kuchyně... Pak máme třeba i ty krabičky, v kterých jsou různé druhy těstovin nebo rýže nebo hrachu....“</i></p> <p><i>„...zpíváme s klavírem nebo je doprovázíme ťukáním s dřívky... nějaké štěrčátko... bubínky...“</i></p> <p><i>„...africký bubny takový.... orffový nástroje... Bonga.... vyráběly a deštné hole.... pak různý chrastítka třeba z mušlí...toaletáky nějakou rýží...“</i></p> <p><i>„...hudebka může probíhat i bez hudebních nástrojů... nějaká dřívka, bubínek....“</i></p>
--	---	---

<p>Co si myslíte, že v těchto činnostech můžeme u dětí rozvíjet?</p>	<p>Můžeme říci, že se všichni účastníci shodnou v rozvíjení po stránce biologické, psychické, sociální, rozumové apod.</p>	<p>„Sama ta osobnost. Vztah k hudbě. Co ještě rytmické citění. Pohybové. Smysl pro rytmus... Ano. Hudební citění. Nebo vůbec umět naslouchat...“</p> <p>„Rozvíjíme u dětí sluch, intonaci, vlastě mluvené slovo, vyjadřování, slovní zásobě se naučí děti.“</p> <p>„E-hm, tak tohle taky úplně všechno rytmizace... Koordinace oko ruka, hudební sluch vnímání hloubky výšky a vnímání síly no... Intenzita i celkově i jako slabě silně a tam, tam taky všechno spolupráce taky když většinou to je ve skupinách musí prostě poslouchat druhého přizpůsobit se, no...“</p> <p>„Naprosto všechno. Opravdu všechno, myslím si, že je to hodně důležité, dítě rozvíjíš tím, že je učíš písničky, slovní zásobu... Já bych řekla, že tou hudbou a písničkami, rytmem rozvíjíš dech. Tím, jak zpívají, tak se učí správně pracovat s dechem, učí se správně dýchat. Využívá se to i při rozvíjení smyslovém, rozvíjení intelektu, slovní zásoby, intonace. Řekla bych, že zrovna hudba je velký přínos a je škoda, že v některých školkách se vůbec nezpívá!!!“</p>
---	--	---

<p>Jak často tyto činnosti provozujete?</p>	<p>Hudební činnosti se provozují denně a to jako hlavní řízená činnost nebo v podobě propojení s jinou aktivitou.</p>	<p>„Hudební činnosti každý den...“</p> <p>„...většinou tak dvakrát třikrát týdně bylo jakože ... hudebka je zase jednou týdně nebo byla a ale jako ty hudební činnosti jsme v podstatě jako dělaly denně...To jsme vždycky zapojily buď do cvičení, nebo i ty výtvarky byly často propojeny právě nějakou hudební činností nebo během rána takže ty jako v podstatě denně co se týká tady těch technizací.“</p>
--	---	---

<p>Máte k dispozici v MŠ dostatek publikací, které Vás mohou inspirovat k muzikoterapeutickým, hudebním technikám?</p>	<p>V zařízeních, kde účastníci působí, vlastní spoustu inspirativních publikací. Třetí a čtvrtý účastník výzkumu se zmínili, že navštěvují i různá školení, semináře na téma hudební výchovy, muzikoterapie. Dále jsou využívány hojně internetové stránky.</p>	<p><i>„...Hry s hudbou a techniky muzikoterapie...Pak máme Hrajeme, tvoříme, Zpíváme a tvoříme s malými.. Toto je pro rozvoj všelijakých těch pohybových...“</i></p> <p><i>„Máme pár knížek, kde jsou napsané písničky spojené i s pohybem, kde je k tomu i přiložené cédéčko.“</i></p> <p><i>„Jo, publikacích ale byla jsem i na několika školeních ohledně hudebky...“</i></p> <p><i>„...můžeme chodit na nějakých dalších X vzdělávání. A teď je tady ten neskutečný zázrak ten počítač.“</i></p>
---	---	--

<p>Vedete v MŠ hudební kroužky pro děti?</p>	<p>Většina MŠ, ve kterých účastníci vyučují, se neprovozují hudební kroužky. Druhý účastník, ale zmiňuje, že u nich v zařízení probíhá jednou týdně taneční kroužek, který je samozřejmě spojený s hudbou.</p>	<p><i>„Ne ne...“</i></p> <p><i>„Ne, nevedeme, nemáme žádné hudební kroužky. Ale máme taneční kroužek, je vlastně propojený s hudebkou... baletní kroužek.“</i></p> <p><i>„Ne, vůbec, ne.“</i></p> <p><i>„Ne žádné kroužky nejsou.“</i></p>
---	--	--

<p>Mohla byste mi sdělit Váš věk, praxi a vzdělání?</p>	<p>Rozhovor probíhal s různou věkovou kategorií a vzděláním účastníků.</p>	<p><i>„...tak ve školce už učím přes 40 let. ...Střední pedagogická škola v Přerově...“</i></p> <p><i>„Takže ve školce pracuji rok a tři čtvrtě zhruba...Mám vystudovanou střední pedagogickou školu v Přerově a potom mám zkušenosti s dětmi, kdy jsem rok pracovala jako aupair.“</i></p> <p><i>„Jo, 7 let... Jo, jo specku magisterskou.“</i></p>
--	--	--

8 DISKUZE A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V naší práci jsme se zabývali expresivními terapiemi a jejich využitím u dětí předškolního věku. Provedli jsme individuální polostrukturované rozhovory s pedagogy mateřských škol a jejich následnou analýzu a sekundární interpretaci, tak abychom byli schopni odpovědět na výzkumné otázky, které byly stanoveny ve shodě s cíli bakalářské práce.

Dovolujeme si říci, že jsme měli dostatek publikací věnující se expresivním terapiím, zvláště zaměřené na arteterapii a muzikoterapii v naší práci. Nebyla nouze ani o publikace, poskytující informace o vývoji dítěte předškolního věku. Objevili jsme mnoho autorů zabývajících se zmíněným tématům, tudíž jsme mohli srovnávat jejich názory a dostatečně popsat naše téma, tedy muzikoterapii, arteterapii a jejich využití u dětí předškolního věku.

Domníváme se, že jsou zde limity, nad kterými bychom se měli pozastavit. Prvním z nich by mohlo být zkreslení výsledků výpovědí účastníků rozhovorů, z důvodu malého počtu pedagogů. Dalším limitem by mohla být relevantnost odpovědí účastníků výzkumu, jelikož nejsme schopni zaručit jejich pravdivost.

Z výsledků analýzy rozhovorů disponujeme názorem, že by se v MŠ měly častěji uplatňovat alespoň prvky jednotlivých expresivních terapií. Jelikož si myslíme, že využitím uměleckých prostředků můžeme pozitivně působit na osobu, emoce, chování a myšlení dítěte předškolního věku. Z prostudovaných publikací si troufáme říci, že je náš názor v souladu s autory, kteří se této problematice věnují. V komparaci s výzkumem autorky Pavličkové (2011), která v závěru své diplomové práce vyslovuje názor, že v dnešní době jsou všechny využívané terapie zaměřeny na pozitivní ovlivňování dítěte, kdy např. podporují dítě v poznávání světa, sebe sama, svých kamarádů, umožňují dětem rozvíjet slovní zásobu i neverbální formu komunikace apod. Jsme s tímto smýšlením v souladu a dodáváme, že by bylo vhodné expresivní terapie, vedené školenými terapeuty, využívat v institucionální výchově, jako doplnění výchovy v mateřské škole. Dle našeho mínění jsou expresivní terapie velmi přínosné pro děti se zdravotním postižením, ve kterých se mohou seberealizovat, čímž dítěti mohou pomoci v překonávání obtíží, způsobenými vlivy zdravotního postižení a podporovat tak zkvalitnění života těchto dětí. Jisté srovnání se vyskytuje také ve výzkumu Vrtělové (2013), která uvádí nízké povědomí pedagogů o metodách v arteterapii v užším slova smyslu, kdy neznalost metod ústí v degradaci arteterapie na prostou výtvarnou výchovu. Bylo by tedy vhodné posílit edukaci v oblasti expresivních terapií ve formě seminářů, konferencí určených právě pro pedagogické pracovníky.

K chýlícímu se konci naší bakalářské práce si uvedeme odpovědi na výzkumné otázky:

Jaké mají učitelky mateřské školy a mateřské školy pro děti s postižením povědomí o expresivních terapiích, konkrétně o arteterapii a muzikoterapii?

Na základě provedeného rozhovoru s účastníky působících v MŠ jsme zjistili, že většina zúčastněných pedagogů neznala pojem expresivní terapie, ale musíme podotknout fakt, že po zareagování na dotaz, které terapie pod tento nadřazený pojem patří, byli schopni vymezit, co jednotlivé terapie, tedy muzikoterapie a arteterapie vyjadřují. Výjimkou byla však odpověď v pořadí třetího účastníka, který velmi podrobně popsal, k čemu se tyto terapie využívají, jakými prostředky na člověka působí a které terapie do nich spadají.

Jaké je uplatnění vybraných expresivních terapií u dětí předškolního věku v institucionální výchově?

Po analýze získaných rozhovorů jsme došli k závěru, že polovina účastníků potvrdila nepravidelnou návštěvnost terapeutů, kteří provádí expresivní terapie v jejich zařízení. Konkrétně je v obou institucích realizována muzikoterapie, kterou vedou vyškolení muzikoterapeuti. Tato terapie je prováděna nepravidelně v Mateřské škole Zeyerova a v Mateřské škole logopedické.

Všichni účastníci nám sdělili, že ve svém zařízení, aniž by někteří věděli, realizují prvky expresivních terapií. Vyslovili mnoho nápadů, technik, konkrétních činností, které s dětmi předškolního věku vykonávají. Rovněž se velmi podrobně vyjádřili, co mohou prostřednictvím těchto terapií u dětí předškolního věku rozvíjet.

Po zpracování rozhovorů se odvažujeme říci, že jsme si na výzkumné otázky dostatečně odpověděli.

ZÁVĚR

Prezentovaná bakalářská práce pojednává o využití expresivních terapií u dětí předškolního věku, konkrétně o muzikoterapie a arteterapie. Cílem práce bylo zjistit, jaké je využití expresivních terapií u dětí předškolního věku v institucionální výchově a současně jaké mají pedagogové povědomí o expresivních terapiích. Domníváme se, že se tyto cíle podařilo naplnit. Prostřednictvím provedených rozhovorů jsme získali odpovědi nejen na výzkumné otázky, ale i na dílčí otázky, které jsme si předem stanovili. Získané informace pojednávají o důležitých poznatcích učitelů z praxe. Myslíme si, že jsou tyto údaje velmi cenné a poučné pro pedagogické začátečníky a ne jen pro ně, vždyť proces učení probíhá po celý život.

V závěru práce bychom chtěli poděkovat všem osloveným paním učitelkám, které byly velmi ochotné s námi spolupracovat. Všechny na nás působily milým a přátelským dojmem a pomohly nám zbavit se prvotních obav z vedení našeho rozhovoru, jenž byl pro nás novou metodou, kterou jsme v praxi nikdy v životě neaplikovali. Bylo velmi zajímavé poslouchat všechny cenné zkušenosti a nápady pro tvoření s dětmi, které získaly během svého působení v mateřských školách. Autorce osobně budou tyto získané informace velmi přínosné, jelikož v brzké době bude také působit jako pedagog v MŠ.

Autorka by dále ráda zmínila, že prostudováním odborné literatury a výzkumu byla obohacena o obrovské množství nových informací a zkušeností z prvně vedeného rozhovoru.

Co se týče doporučení pro další práci a rozšíření tématu, autorka by si ráda vyzkoušela práci s dětmi předškolního věku, zaměřené právě na muzikoterapii nebo arteterapii.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:

- 1) Česká arteterapeutická asociace, 2012, [online]. Dostupný z WWW: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>.
- 2) FRIEDLOVÁ, M., et al. 2014. *Společný prostor 2014*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci. 363 s. ISBN 978-80-244-4411-6.
- 3) GERLICOVÁ, M., 2014. *Muzikoterapie v praxi*. Vyd. 1. Grada Publishing, a.s. 136 s. ISBN 978-80-247-4581-7.
- 4) HANÁKOVÁ, A., et al. 2012. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 225 s. ISBN 978-80-244-3218-2.
- 5) HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum*. Vyd. 3. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- 6) HOLUBOVÁ, V., et al. 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Academia. 880 s. ISBN 80-200-1351-2.
- 7) HOLZER, L., et al. 2012. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. 235 s. ISBN 978-80-244-3323-3.
- 8) KANTOR, J., et al. 2009. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Grada Publishing, a.s. 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9.
- 9) KRATOCHVÍL, S., et al. 1995. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Vyd. 1. Praha: Galén. 315 s. ISBN 80-85824-20-5.
- 10) KURIC, J., et al. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 264 s. ISBN 14-409-86.
- 11) LANGMEIER, J., et al. 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing., a.s. 343 s. ISBN 80-71691-95-X.
- 12) LHOTOVÁ, M. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. Vyd. 1. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 199 s. ISBN 978-80-7394-209-0.
- 13) MÁTEJOVÁ, Z., et al. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 202 s. ISBN 80-08-00315-4.
- 14) Metodický portál RVP, 2012, [online]. [cit. 2006-06-27]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/623/VYUZITI-ARTETERAPEUTICKYCH-TECHNIK-K-HARMONIZACI-OSOBNOSTI-DETI-V-MATERSKE-SKOLE.html/>.

- 15) MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- 16) MORENO, J., et al. 2005. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. Vyd. 1. Praha: Portál. 127 s. ISBN 80-717-8980-1.
- 17) MÜLLER, O., 2013. *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 101 s. ISBN 978-80-244-3686-9.
- 18) MÜLLER, O., et al. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Grada Publishing, a.s. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- 19) PAVLÍČKOVÁ, L. *Využití arteterapie při práci s dětmi s mentálním postižením předškolního věku*. [online]. 2011 [cit. 2015-04-21]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Vítková. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/21405/pedf_m/>.
- 20) PIPEKOVÁ, J., et al. 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Vyd. 2. Brno: Paido. 165 s. ISBN 80-7315-010-7.
- 21) POLEDŇÁK, I., 1984. *Stručný slovník hudební psychologie*. Vyd. 1. Supraphon, n. p. 37 s. ISBN 02-008-84.
- 22) POTMĚŠILOVÁ, P., et al. 2010. *Arteterapie v institucionální výchově*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci. 19 s. ISBN 978-80-244-2652-5.
- 23) POTMĚŠILOVÁ, P., et al. 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8
- 24) POTMĚŠILOVÁ, P., et al. 2013. *Arteterapie a artefiletika*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci. 89 s. ISBN 978-80-244-3683-8.
- 25) PRŮCHA, J., et al. 2009. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 26) PŘÍHODA, V., 1977. *Ontogeneze lidské psychiky. Díl 1, Vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 416 s. ISBN 74-06-14.
- 27) SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Habilitační práce. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 80-71844-37-3.
- 28) ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.
- 29) ŠIMANOVSKÝ, Z., 2007. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál. 248 s. ISBN 978-80-7367-339-0.
- 30) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 3. Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

- 31) ŠTEFANOVIČ, J., et al. 1987. *Psychologie*. Vyd. 3. Praha: Avicenum. 256 s. ISBN 08-069-87.
- 32) ŠVAŘÍČEK, R., et al. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 33) VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. 523 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 34) VRTĚLOVÁ, M. *Možnosti využití prvků arteterapie pro rozvoj komunikačních schopností u dětí s mentálním postižením*. [online]. 2014 [cit. 2015-04-22]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Barbora Bočková. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/135786/pdf_b_b1/>.
- 35) ZELEIOVÁ, J., 2002. *Muzikoterapie – dialóg s chvením*. Vyd. 1. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV. 309 s. ISBN 80-968279-6-0.
- 36) ZELEIOVÁ, J., 2007. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, princípy a praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-736-723.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Doslovná transkripce rozhovoru č. 1

Příloha č. 2 Doslovná transkripce rozhovoru č. 2

Příloha č. 3 Doslovná transkripce rozhovoru č. 3

Příloha č. 4 Doslovná transkripce rozhovoru č. 4

PŘÍLOHA č. 1 Doslovná transkripce rozhovoru č.1

Pozn. A: autor; U: účastník výzkumu

Rozhovor č. 1

A: Tak už se to nahrává. Tak tento rozhovor je s paní učitelkou mateřské školky. A já bych se Vás ráda zeptala na první otázku: Setkala jste se někdy s pojmem expresivní terapie?

U: Ne

A: Ne, dobře (hm) A provozujete tyhle ty terapie v mateřské škole?

U: No tak nevím, jestli budou zrovna expresivní, ale máme různé výtvarné činnosti, ty by mohly být, muzikální, rytmické dá se říct, že i terapeutická je i výchova pracovní, kdy děti mají teda jako relax při tvorbě tvoření a v rozvíjení vlastní fantasmie a můžeme to dělat pod pojmem pracovní činnosti jak i výtvarná, tak i práce s papírem, stříhání, skládání papíru, koláže, hledání obrázků, vystřihování to vše je dá se říct.

A: Dá se říct expresivní (hm)

U: Terapie pro děti

A: Takže využíváte, dá se říct nějaké prvky těch expresivních terapií?

U: Určitě. I když bychom nevěděli, že to je ta expresivní terapie.

A: (Smích) Takže se zaměříme na tu výtvarnou činnost.

U: Dobře

A: Mohla byste mi uvést nějakou konkrétní činnost, nějakou zajímavou, kterou třeba s dětmi děláte?

U: Využíváme odpadového materiálu. Takže třeba z proložek, třeba teď jsou velikonoce nebo budou velikonoce. Tak z proložek na vajíčka vytváříme květinčky, jarní. Nebo vláčky, kde dáváme jako vyfouknutá vajíčka. Máme to připravené. Nebo z plastových lahví děláme květinčky, jsme dělali. Krmítko pro ptáčky. Co ještě jsme dělali?

A: I krmítko pro ptáčky?

U: Jo

A: Zajímavé. Normálně dřevěné? Nebo z jakého materiálu?

U: Z plastu. Normálně z pet láhve. Ustříhneme a dáme jako misku. Uděláme, zavěsíme. Do toho dáme zrníčka nebo ty tukové koule. Nebo pak ještě jsem slyšela. Nebo je taky dobrý nápad. Z plastových lahví dělají takové velikonoční zajíčky. Že ustříhnou láhev na půl, dají do toho hlínu, zasejí jako osení. No a pak jako využijí těch zátek a napíchnout to na tu (smích)

A: (smích)

U: napíchne se to na tu pet láhev. Polovinu. A je to jako zajíček s nosem. Ještě se udělají takové papírové uši.

A: Jé to je zajímavé.

U: Jako jo fantasii se meze nekladou a určitě jsou i různé možnosti kdy může se i ten odpadový materiál. Nebo z toho z lepenky teď máme výzdobu ve školce. Z lepenky teď máme udělané velké květy. A z barevných papírů pásy, které máme teď sepnuté sponkou a nalepené kolem dokola a vypadá to jako rozkvetlá kopretina. Nebo astra nebo něco takového.

A: A můžu se jenom jako zeptat, v jaké formě to nejčastěji děláte tu výtvarnou činnost. Jako individuální, jako s každým sám nebo skupinově?

U: Je to podle náročnosti a podle toho jak ty děti k tomu přistupují. Jak je to baví. Jak jsou mani, (hm) manipulativně. Jak jsou zručné. Manuálně (smích)

A: (smích)

U: Jak dokáží s tím materiálem manipulovat. No a můžeme jak individuálně. A pokud je to třeba jako něco náročnějšího. Tak jsou to většinou skupinové práce, kde každé to děťátko dle vlastních možností se vlastně přidá. Takže třeba na tu květinu. Tak vlastně podle linek stříhaly pásy. A nebo některé děti tím koněm. Ty pásy jako slepovaly. Nebo dávaly jako dohromady. A nebo lepidlem slepovaly. Nastříhávaly. Takže podle možnosti těch dětí. Vlastně využíváme třeba vlastně i ty činnosti.

A: A zapojují se všechny děti?

U: Všechny. Všechny.

A: Všechny vždycky?

U: Protože jakmile začne jedna dva. Dvě děti. Tak ti ostatní pak vzbudí zájem. Ale my je třeba jako nenutíme.

A: Takže se nenutí, ale většinou mají takový zájem. Spolupracují.

U: Spontánní.

A: A jak často tyto činnosti provozujete? Třeba jednou dvakrát do týdne?

U: V ranních činnostech třeba skoro každý den máme třeba takovou. Výtvarnou...

U: Výtvarnou (hm) A nebo to jsou třeba to nevím, jestli by třeba patřilo do toho. Ale třeba máme i různé cviky grafomotorické.

U: Grafomotorické.

U: Dá se říct, že je to určitě i taková terapie. Že ty děti dělají nějaké vlnovky. Nebo oblouky nebo ovály. A nemusí na tom vlastně přemýšlet. A vlastně volně tu ruku používají. Na velké ploše. Na malé ploše. Většinou, nebo když jsme dělali koláže tak jsme to dělali v ranních činnostech.

A: A koláže to jste jako dělali jednu práci dohromady. Že jste udělali jednu velkou práci??

U: Každé děťátko, máme to teda zrovna vystavené, můžete si udělat fotku. Že jsme měli nachystané třeba jako, postavy a měli jsme z módních časopisů všelijaké druhy šatů a vystříhovali jsme jim zvlášť paže, nohy, obličej, rty.

A: Aha to mohlo být zajímavé.

U: A ty děti z těch kousků tvořily oblečenou postavu. Jo jako manekýna. A hledaly k tomu boty. No a prostě kombinovaly různé oblečení, obličej. Dolepovaly jim oči. Dolepovaly jim pusy nebo brýle. Zajímavé je, že všechny ty postavy, které jako tvořily z těch obrázků náhodných. Všichni ty manekýni a manekýňky mají brýle. Proč? Protože všechny děti tady mají tady brýle. Oni to berou jako prvek, který patří

A: Ke každému?

U: K jejich osobnosti.

A: Děkuji.

U: Takže to jsme dělali. No a potom jsme třeba co ještě, skládání papírů. Sněženky a pak ten papír nalepovali. Ale je fakt, že to děláme jak v ranních činnostech, kdy vidíme, že to jako ty děti potřebují. Mají v sobě jako takovou nervozitu.

A: Jako aby se uvolnily.

U: Jo cítíme jako takovou divočinku nějakou (smích) Vlastně ty děti jako pomocí toho vedeme k takovému odpočínutí a relaxaci. Odbourání toho napětí.

A: A tím se vás právě chci zeptat. Co si myslíte, že tím u dětí rozvíjíte. Právě, že tu relaxaci jste právě teď řekla, uvolnění.

U: Fantasií.

A: Určitě jste také zmínila tu jemnou motoriku.

U: Ano to určitě. Určitě. Manuální zručnost. Jemnou motoriku, hrubou motoriku. Podle toho s jakým materiálem pracují. Třeba máme tady takové provoskované barevné provázky, které mohou namotávat. Na prsty. Mohou to namotávat kolem sebe. A tvoří z toho pak z takových těch motaniček. Tvoří květiny, motýly. Zvířátka prostě jo to i jak při té manuální zkušenosti zapojí fantasií. Představivost, barvy.

A: A to je vlastně jak se ty děti i poznávají.

U: Jako by se prezentovalo tímto způsobem.

A: Dobře děkuji. A ještě se chci zeptat, jestli máte k výtvarným činnostem dostatek publikací? Knížek, kde se můžete inspirovat.

U: Máme, ale většinou teda bereme z internetu.

A: A ještě bych se chtěla zeptat k výtvarné činnosti, jestli vedete v mateřské škole nějaké kroužky třeba jako po školce.

U: Ne, ne. My v té školce máme 10 dětí různého postižení zrakového. Takže je to spíš taková jenom jakoby ta terapie. Ale jako nějaké kroužky myslím si, že by tady nebyly ani nijak vhodné. Protože ty děti musí mít i nějakou tu zrakovou hygienu.

A: Jasný. Aby nebyly třeba potom pak i přetížené.

U: Že už by to bylo třeba pro ně i takové náročné. Že by to pro ně nebyla ani taková terapie.

A: A teď bych se chtěla zeptat na hudební činnosti. Třeba co děláte v té hudebce?

U: V hudebce to jsou takové tvořivé hry. Máme je buď s rytmickými nástroji nebo hrou o tělo. Klasické hudební činnosti.

A: Používáte teda nějaké Orffovy nástroje?

U: Používáme i prázdné kyblíky tady z kuchyně. Když přijde tvaroh v nějakém větším kelímku. (smích) I ten užíváme jako rytmický nástroj. Pak máme třeba i ty krabičky, v kterých jsou různé druhy těstovin nebo rýže nebo hrachu.

A: Takže to máte třeba i nějaké vyráběné věci?

U: My třeba překlopíme, co máme na hračky box. A využíváme to. Kytaru doprovodný nástroj a klavír. Takže ty děti zpívají podle hudebního nástroje. No a pak ještě další ztvárnění pohybové. Na to máme hudbu. Než jdou děti spát tak jim pouštíme relaxační hudbu. Takže mi máme i tu terapii hudební i mimo tu činnost, že to máme i zařazeno po obědě jako i do toho odpoledního klidu.

A: Takže to pouštíte teda nějaké to cd?

U: Cd s relaxační hudbou. Enny, relaxační hudba jako taková kytara, kde má třeba nějaké skladby kytarové nebo harfa. Něco co ty děti navodí k takovému útlumu.

A: K uklidnění. Takže ty hudební činnosti, provádíte vše ve skupinových formách?

U: Určitě.

A: Individuálně asi těžko, když nemáte. Potřebujete všechny děti najednou?

U: Může to třeba být třeba ta relaxační hudba k navození toho spánku. Nebo k tomu útlumu. Klidu. Nebo teda při nácviu nějakých těch písni.

A: Nebo teda ta pohybová.

U: Improvizace, kterou zařazujeme i do pohybové chvíle, kdy děti sami vlastně pohybem

A: Se vyjadřují. Jak se třeba cítí (hm)?

U: Rytmus té hudby nebo třeba i náladu vytvoří. Že třeba přidají i ty paže. Ne jenom třeba běh nebo nějaký krok poskočný. Že třeba přidají i pohyb paží. Nebo jsou třeba i takový vláční.

Některé děti, které na tu hudbu reagují, třeba i jinak než chůzí a během. Že vytváří třeba i nějaké doprovodné pohyby.

A: Takže teď se vás zeptám. Co si myslíte, že tím rozvíjíte, tou hudební činností? Možná jste už něco zmínila.

U: Sama ta osobnost. Vztah k hudbě. Co ještě rytmické cítění. Pohybové. Smysl pro rytmus.

A: Takový ten odpočinek. Ta relaxace?

U: Ano. Hudební cítění. Nebo vůbec umět naslouchat.

A: Hm to je důležité. To si myslím, že se děti v tomto věku musí naučit. A ještě se chci k tomu zeptat, jestli k tomu máte nějaké publikace, podle kterých můžete pracovat?

U: Máme tady publikaci a to je. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie.

A: To zrovna znám. Z toho jsem četla.

U: Pak máme, „hrajeme, tvoříme“. To donesu. Toto je velice kvalitní. To bych velice doporučovala. „Zpíváme a tvoříme s malými“ a tady je přímo.

A: K tomu jsou určitě i nějaké pohybové činnosti.

U: Ne jen pohybové, ale jsou tady i výtvarné. Hlasová cvičení, rytmická.

A: Takže tu hudební činnost můžete spojit i s výtvarnou.

U: Takže některé ty činnosti vychází z těch zkušeností při nácviu některé té písně. Toto je velice šikovná publikace. To jsme taky teďka hodně využívali.

A: To jsem neviděla.

U: Dokonce jsou tam i dvě CD. A jedno cédečko je jenom hudební doprovod. A druhé cédečko jsou všechny tady ty písničky nazpívané. Takže třeba když nám ten nácvik nejde. Je to náročnější. Tak si to naposloucháme. Jako profesionálním zpěvákem.

A: (smích)

U: Několikrát. A pak to zkusíme. Takže oni mají i ten vzor před sebou. Toto je velice šikovné.

A: To je pěkná knížka to jsem neviděla.

U: Toto je pro rozvoj všelijakých těch pohybových.

A: Z té jsem čerpala. (smích) Tak to už bude všechno. Už teda jen poslední otázka. Jestli byste mi mohla sdělit vaši praxi? Jak dlouho třeba učíte ve školce? (smích)

U: (smích) tak ve školce už učím přes 40 let. Už jsem v důchodovém věku. Letos už končím.

A: Takže už máte mnoho a mnoho zkušeností jak jsem teď slyšela.(smích)

U: Ale je pravda, že zkušenosti s dětmi, které jsou handicapované. Tak mám vlastně tady vtom v předškolním věku třetí rok. A jinak jsem měla zkušenosti s dětmi. Původně jsem učitelka mateřské školy a 20 let jsem učila v běžné mateřské škole. Od 94. roku jsem se dostala tady na tuto školu pro zrakově postižené do Litovle. Kde jsem byla 18 let s dětmi od první do deváté třídy. Jako vychovatelka. No a když jsme se škola jako taková přesídlili sem do Olomouce. Takže jsem se vrátila jako zpátky k tomu mému původnímu učitelství mateřské školy. Je tom o něčem jiném než je ta práce s těmi v běžné škole.

A: Takže vidíte v tom nějaký rozdíl? Takže i u těch hudebních a výtvarných činností?

U: Určitě. Ty děti nejsou tak obratné mají problémy, že na to špatně vidí. Mají to těžší. I když ty děti ten zájem projeví. Jsou namotivované. Tak třeba někdy ten efekt neodpovídá třeba tomu úsilí. Ale ty děti o to víc jsou vděčné. Víc spolupracují.

A: Že jim to určitě něco dá ta hudební i výtvarná činnost.

U: Myslím, že teda ta výtvarná a hudební je pro ně ta terapie.

A: A ještě se chci zeptat. Jaké vzdělání máte?

U: Střední pedagogická. Střední pedagogická škola v Přerově.

A: To je skvělá škola.

U: Pro tuto školu je nutná speciální pedagogika předškolního věku. Ale protože jsem se sem dostala, když mi bylo 57 let tak to studium nepřicházelo v úvahu.

A: Takže Vám teda moc děkuji

PŘÍLOHA č. 2 Doslovná transkripce rozhovoru č. 2

Rozhovor č. 2

A: Tak můžeme začít. Zeptám se Tě na první otázku. Setkala ses někdy s pojmem expresivní terapie? Uměla bys ji třeba ve zkratce popsat? Jestli ses s ní někdy setkala ve škole?

U: Přesně ten název ne, asi to bude zaměřeno na nějakou muzikoterapii, s dětmi práce ve volné tvorbě, zaměřené na prožitek a ne na ten cíl v té hodině.

A: Přesně tak, takže je to zaměřené na ten proces, třeba v muzikoterapii jako v hudbě nebo v arteterapii ve výtvarné. A kde jsi ses tímto pojmem poprvé setkala? Nebo kde jsi to třeba slyšela?

U: Jo, takže tento pojem jsem slyšela při výtvarné činnosti, když jsme měli seminář na střední škole, když jsme se seznamovali s různými druhy výtvarných činností. (smích)

A: To si vzpomínám. (smích). A provozujete ve vaší mateřské škole, kde pracuješ nějaké expresivní terapie, jako muzikoterapie a arteterapii?

U: Párkrát jsme to zkusili, mám převážně menší děti, takže je to obtížnější, je to pro ně netradiční, takže jsou do toho zapálení a víc se tomu věnují, dokáží se do toho vžít, když je to propojené s hudbou, nesmí u té činnosti mluvit, jenom poslouchat hudbu a na ty pokyny prostě reagují velmi pozitivně.

A: Takže dá se říct, že tu expresivní terapii děláš ty a tvoje kolegyně nebo tam někdo dochází třeba nějaký terapeut?

U: během třeba některých činností v týdnu u nějakého tématu, když by se to dalo použít, tak si to naplánuji a použiji to.

A: Tak já se teď zaměřím na tu výtvarnou výchovu, na tu arteterapii, jestli by jsi mi teda nemohla říct nějakou konkrétní činnost s těma dětma, co děláš?

U: Takže měli jsme na podzim tvoření s přírodou, kdy děti měly na stolečkách tvořit za doprovodu hudby tvořily příbytek pro svého kamaráda skřítku, dále jsme tvořili společně ve výtvarné činnosti, byly to hry, kde tvořily ryby na moře, takže sami si mohl z materiálu, který měly připravený tvořit společné obrazce.

A: A jaký to byl materiál u toho moře?

U: Takže to byl papír, používaly vodovky, temperové barvy, měly k dispozici mušle, mohly dolepovat kamínky, měly i písek.

A: I písek? Tak to pro ně mohlo být velmi zajímavé.

U: Ano.

A: A v jaké formě tyto činnosti nejraději děláš nebo které jsou frekventovanější. Spíše individuální, kdy děláš s každým dítětem zvlášť nebo ve skupinové formě? Kdy se třeba děti zapojí do nějaké společné práce?

U: Většinou se zaměřuji na neřízené činnosti, kdy si vyloženě vyčlením tento čas na tuto činnost, kdy to tvoříme všichni společně. Při té výtvarné činnosti je to lepší, více s tím komunikují, buď mají práci, při které jsou úplně potichu, že u toho tvoření nepovídají a nebo naopak komunikují mezi sebou.

A: Takže, když máš společnou činnost, tak je necháváš spolu komunikovat, aby spolu spolupracovaly?

U: Ano, někdy ano a někdy ne, střídáme to.

A: A jak často tady ty činnosti provozuješ? Kolikrát týdně?

U: Týdně? Tak jednou týdně.

A: Tak to je celkem často.

U: Jednou týdně, někdy jednou za čtrnáct dnů. Když mají nějakou společnou práci, tak to propojíme do té výtvarné činnosti.

A: Takže o tom přemýšlíte obě dvě?

U: Ne. Co se plánuje týdenní práce, týdenní plán, tak to si vymyslím sama. Každá se střídáme týden po týdnu.

A: Co si myslíš, že u těchto činností u dětí rozvíjíš?

U: Tak rozvíjíme u dětí především fantazii, když pracuji ve skupinách, tak spolupráci i čistotu na pracovišti, jemnou motoriku, záleží na tom, co tam všechno je. Individualita dětí je prostě osobitá.

A: Takže také poznání i sebe?

U: Jo, takže některé kousky toho společného obrazce jsou pak dílčí podle osobnosti a nálad toho dítěte.

A: Máš třeba v mateřské škole nějaké publikace, knížky, kterými bys se mohla inspirovat k této práci, jako, že bys našla nějaké nápady v těchto knihách nebo kde hledáš nápady?

U: Máme mnoho knih.

A: Takže jich máte dost?

U: Ano máme jich dost, kde se dá čerpat, někdy jich využívám, někdy ne. Někdy z nich dostanu nápad, který si přetvořím do svého nápadu nebo čerpám z internetu.

A: Z internetu?

U: Ano, buď náměty, které už mají učitelky vyzkoušené a tak. Takže to je takové obohacení vždycky a tak.

A: A vedete ve školce nějaké výtvarné činnosti nebo nějaké kroužky, myslím jako po školce?

U: Ne nevedeme.

A: Nemáte žádné?

U: Ne, výtvarné kroužky nevedeme. Paní ředitelka ani nenaznačila, že by mohly být.

A: Takže ani keramiku nebo tak?

U: Je to vlastně pod školou jednou keramika, ale tam chodí jen z velkého oddělení. Tam chodí málo dětí, protože je to vlastně pod tou školou, takže ty děti ani ty rodiče o to nemají takový zájem.

A: Takže máte nějakou dílnu keramickou?

U: Ano, ale nemůžeme ji využívat jako my učitelky.

A: To jsem se chtěla právě zeptat. Jestli můžete s dětmi něco vyrábět?

U: Ne, my nemůžeme vlastně vyrábět nic v dílně keramické, protože pece nemáme a vlastně keramický kroužek je nabídnut pro děti, ale je to vlastně pod školou, na škole, protože

spadáme pod školu, takže máme přístup do té školy. S hlinou jsme pracovali párkrát, bylo to zajímavé, děti to bavilo. Čekali jsme napřed, že nebudeme vědět, co z toho vyleze, ale nakonec to byly hezké výtvary, šlo i poznat, co to bylo.

A: Takže to pro ně bylo něco jiného?

U: Ano, bylo to něco jiného. Vydržely u toho, nepovídali u toho, soustředily se na tu práci. Bylo to pro ně něco nového. Takže to občas děláme ať je to buď s modelínou nebo s tou hlinou. Je to pro ně zajímavé, protože to nedělají každý den, je to pro ně „fó pá“ óóó zážitek, takže jsou z toho nadšeni. Takže to jako doporučujeme, ale ne tak často, protože by je to potom omrzelo a neměly by z toho takový zážitek.

A: Takže si myslíš, že děti mají výtvarné činnosti rádi. Zapojí se všichni?

U: Ano, děti mají rádi výtvarné činnosti. Pracujeme s různými materiály. Snažíme se dát dětem náměty jednoduché pro tvoření, které zvládnou, takže se děti nemusí bát, že to tvoření nezvládnou. Nebo máme pro ně připravenou takovou tu alternativu, že jim dáme něco jiného, co lépe zvládnou. Samozřejmě, že jsou děti, které do toho tvoření jít nechtějí.

A: To je nějak nutíš?

U: Ne, nenutím, ráno je volám, děti sami přicházejí, postupně ti, kteří chtějí, potom tak procházím ty, kteří ještě nebyly, tak si je zavolám, namotivujeme je, něčím je okouzlime, aby je to bavilo. A vždycky se pokusíme je přesvědčit tak, aby je to bavilo a s radostí to vytvoří krásně.

A: Výborně. Tak a teď se vrhneme na muzikoterapii, neboli na hudební činnosti. Využíváš nějaké techniky nebo nějaké činnosti zajímavé, které děláš s dětmi ve školce? Říkala jsi, že hudbu používáš i při výtvarné činnosti.

U: Ano, děti mají strašně rádi cvičení a tancování na hudbu. To jsou vždycky úplně zapálení, pusinky mají zamčené na deset klíčků a neotevřou ji. Je to super, moc to milují a těší se na to. Nacvičujeme tancování nového tanečku a i tu písničku se učíme nějakou, přidáme k tomu pohyb, takže to oni potom s radostí zpívají a tancují, vždy jsou po tom nějak odměněné, takže je to baví, střídají se. Nebo také zpíváme s klavírem nebo je doprovázíme ťukáním s dřívky. Nebo máme spoustu hudebních nástrojů, jsme zahlceni nástroji, každé dítě může dostat dřívka nebo nějaké štěrchátko.

A: A máte i nějaké netradiční hudební nástroje? Třeba nějaké etnické nástroje?

U: Ano, máme i takové „klapací“ žabičky.

A: Máte i nějaké bubínky?

U: Ano máme, ale nemáme jich tolik.

A: A vyrábíte s dětmi nějaké hudební nástroje? Třeba ty chrastítka?

U: jednou jsme to tvořili, do flašky jsme dali rýži, oni tu flašku pak ještě nazdobili, takže to bylo také zajímavé, moc je to bavilo. Ale jinak hudební nástroje nevyrábíme.

A: takže většinou tu hudební činnost děláš skupinově?

U: Ano skupinově nebo v odpolední činnosti, když máme, tak třeba hraji na klavír a opakujeme písničky, takže kdo chce, tak se může přidat, zpívat nebo si vyzkoušet hudební nástroje. Nebo si mohou ještě pod dozorem zacinkat.

A: A jak často tady ty činnosti provozujete?

U: Hudební činnosti každý den.

A: Ráno i odpoledne v řízené činnosti?

U: Ano, hudebku skupinově, vždycky nějakou písničku tématickou k tomu týdenní nebo třeba za ten týden dvě, tři písničky, podle toho, jak jsou děti šikovné, jak jim to jde. Když to umí opravdu dobře, tak přidáváme různé hudební nástroje, vytukáváme, přidáváme, obměňujeme písničky, snažíme se je nějak vylepšit, děti mají někdy taky dobré nápady. (smích!!!!)

A: Co si myslíš, že můžeš tou hudební činností u dětí rozvíjet?

U: Rozvíjíme u dětí sluch, intonaci, vlastě mluvené slovo, vyjadřování, slovní zásobě se naučí děti.

A: Máš k dispozici, stejně jako u výtvarné činnosti jsem se ptala nějaké publikace, kde bys mohla čerpat nápady pro hudební činnost?

U: Máme pár knížek, kde jsou napsané písničky spojené i s pohybem, kde je k tomu i přiložené cedéčko. Je tam rozepsaný i nějaký pohyb, takže ho třeba obměníme. Jsou i pohybové hry, máme nějaké knížky nebo čerpáme ze zpěvníku, kde jsou písničky a většinou

k písničce přidáváme pohyb, protože ty malé děti si to lépe s pohybem zapamatují. Jsou takové víc do toho zapálené.

A: Používáš občas hudbu i jako relaxaci třeba před spaním?

U: Jo, někdy používáme hudbu před spaním.

A: Jak na to ty děti reagují? Jsou klidné?

U: Jo jsou klidné, samozřejmě nemůže to být každý den. Jsou klidné a ty děti, které nespí, alespoň mohou něco poslouchat a když je to ztišené, tak mohou ostatní i spát. Používáme i hudbu z rádia.

A: takže tu hudbu používáš na začátek toho usínání a pak to vypneš?

U: Ano nebo máme hudbu jen jako melodii a do toho jim čtu pohádku vlastně podtext a potom třeba na probuzení dávám písničku.

A: A vedete nějaké hudební kroužky?

U: Ne, nevedeme, nemáme žádné hudební kroužky. Ale máme taneční kroužek, je vlastně propojený s hudebkou.

A: A ten vede kdo?

U: Ten nám vede jedna paní.

A: Takže to je nějaký externí pracovník? Který tam neučí?

U: Jo, dochází k nám, ona pracuje v Moravském divadle v Olomouci, takže má zkušenosti s baletem, takže mají vlastně přípravu na balet.

A: Takže to je vlastně takový baletní kroužek?

U: baletní, taneční kroužek. Tancuji na hudbu takový moderní taneční styl.

A: Ona jim tam hraje nebo jim pouští hudbu z cédéčka?

U: Pouští hudbu z cédéčka. Tancuji se šátky, mají různá křídélka, takže je to zajímavé.

A: A kolik dětí z této třídy tam asi chodí? Je to hodně navštěvovaný kroužek?

U: Taneční kroužek je hodně navštěvovaný, především holky chodí asi tak sedm holek ode mě ze třídy, z druhého oddělení taky, to tak vychází.

A: A je to placený kroužek, musí ho rodiče platit?

U: Ano, to si musí rodiče platit.

A: Jak často tam ty děti chodí?

U: Jednou týdně.

A: A mohla bys mi ještě sdělit tvoji praxi, jak dlouho učíš ve školce?

U: Takže ve školce pracuji rok a tři čtvrtě zhruba a praxe vlastně co bylo na škole, co nám to dalo, co nám nedalo, musíme se s tím poprat (smích!!!).

A: Ještě se zeptám na vzdělávání.

U: Mám vystudovanou střední pedagogickou školu v Přerově a potom mám zkušenosti s dětmi, kdy jsem rok pracovala jako „óperka“ a měla jsem tam na starost děti, takže to byla také zajímavá zkušenost, jak je tam pozorovat i vodit do školky, kde byly jiné metody a starat se o ně.

A: Tak Ti děkuji za rozhovor. To už je vše.

PŘÍLOHA č. 3 Doslovná transkripce rozhovoru č. 3

Rozhovor č. 3

A: Tak jo, tak já se Tě zeptám na první otázku, jestli ses někdy setkala s pojmem expresivní terapie a jestli bys jí uměla ve zkratce popsat?

U: No setkala ó, ó je to v podstatě využití umění.

A: E-hm.

U: Je to použití nebo aplikace odborná cílevědomá záměrná aplikace ch-m. (směje se)

A: (směje se)

U: Umění na rozvoj na vlastně osobnosti na pozitivní, aby to mělo pozitivní vliv na osobnost.

A: E-hm.

U: Jedince jak v rovině sociální, tak v rovině psychické tak v rovině fyzické.

A: Dobře děkuji.

U: Může to tak stačit. (směje se)

A: A mohla bych se ještě zeptat, kde ses s tímto pojmem poprvé setkala?

U: Úplně poprvé asi na střední škole.

A: Na střední škole, e-hm.

U: Á v rámci výuky.

A: E-hm, e-hm.

A: A provozujete nebo teď vím, že jsi na mateřské dovolené a chtěla bych se Tě zeptat, jestli jste to provozovali v mateřské škole, kde jsi učila, tyto expresivní terapie jestli tam docházela nějaká.

U: Jo.

A: Externí pracovnice.

U: Jo.

A: A tak dále.

U: Jako probíhala tam muzikoterapie jako přímo s muzikoterapeutem.

A: E-hm.

U: A pak prvky expresní terapie což v podstatě běžně používají v rámci toho dne.

A: E-hm, e-hm.

U: Takže jak v rámci raného cvičení tak jógové techniky terapeutické se používají, ale používají se arteterapie a tak.

A: Ale to už jsi používal jako ty normálně v běžném režimu?

U: Jo to už jsme používali jako prvky terapie v běžném provozu.

A: A chtěla bych se zeptat...

U: Že ale ...

A: E-hm.

U: Ale ...

A: Jestli ta muzikoterapeutka ...

U: Ale na tu muzikoterapii přímo chodil muzikoterapeut.

A: Jo tak že docházel nějaký muzikoterapeut jako do školky nějak jako často? Jako že pravidelně třeba jednou týdně nebo ...?

U: Nebylo to takhle pravidelně, bylo to asi ... jednou měsíčně.

A: E-hm.

U: Možná? Bylo to nárazový, nebyla to rozhodně nějaká jako by pravidelnost, byla to nárazová přímo.

A: A mohla bys mě třeba k tomu říct, jak to na ty děti působilo jako od toho pana muzikoterapeuta nebo muzikoterapeutky?

U: No přišlo mi jako by to bylo úplně jiné, jako když pracují s námi. Byl mnohem uvolněnější, jako když přijde někdo jiný, hlavně inspekce. (směje se)

A: (směje se)

U: Tak jsou mnohem uvolněnější. (směje se)

A: (směje se)

U: Ale byly takový naprosto spontánní, já jsem to měla strašně ráda, protože jsem najednou ty děti zažívala v úplně jiných situacích. Byly obrovsky spontánní, strašně si to užívaly a přece jenom ten muzikoterapeut má to nastavené trošku jinak než my. My v tom běžném dni a je to i pro ně jiný prvek jiný člověk, ale ještě on to byl obrovský muž s dlouhými černými vlasy.

A: Takže zaujmul určitě i vzhledem že? (směje se)

U: Takže no a na sobě měl takový batikovaný prostě mundúr, vypadal jako obří slunce.

A: (směje se)

U: A byl prostě takový hypnotický celý a bylo to fakt strašně zajímavé a ty děti jako byly nadšené a opravdu jako pohybově se projevovaly tak, jak v tom běžném dni vůbec neměly prostor a ani si myslím, že jim to ani nešlo, jako že byly v té školce, přece jen tak byly trošku sešněrování i někdy. Ale to bylo fakt úplně krásně spontánní akce. No. On to měl promyšlený vždycky do nějakého příběhu a měl tam vždycky zapojený nějaký pohyb tanec a bylo vidět, jak ty děti byly ze začátku takový zkoprnělý a potom jak se tak úplně uvolnily. A jak se tam jako vybily. Připadá mi, že byly takový klidnější, po té muziko vždycky.

A: To je zajímavé. A jako používal nějaké etnické nástroje, když byl jako tak oblečený, nebo jestli měl nějaký speciální nástroje?

U: No měl hlavně etnický, on měl opravdu prostě takový ty bubny a pak spoustu nástrojů, které vůbec neznám a měl tam i gerido, tak na to hrál a pak fakt spoustu takových různých takových těch jedno strunek a troj strunek a takový nějaký čínský kytarky a takhle jako měl hodně takových právě netradičních nástrojů ...

A: Takových méně běžných. E-hm. To muselo být pro děti určitě zajímavější než tradiční nástroje?

U: Rozhodně, rozhodně měl tam i nějakou včelku to vůbec nevím, co to bylo. A taky fakt prostě strašně zajímavý nástroje úplně odjinud než oni byly zvyklí, oni jsou zvyklí, že jo kytara a hrát na klavír, tak jak to máme nastavený.

A: E-hm

U: A to tam nebylo ani jedno z toho. Fakt všechno takové...

A: A tak, že si to i jako děti mohly vyzkoušet nebo hrál na to jen on?

U: Á, některý si mohly i děti zkoušet.

A: Aha, aha tak že to bylo dobrý, že si to mohly, jo to je to ... A tak teďka se zeptám, jestli teda využíváte nějaké ty arteterapeutické techniky, jako že jasně, že to není léčebný žádný proces, ale využívá se to k tomu té osobnosti, rozvoje osobnosti, tak jestli by si mohla říct třeba nějaké konkrétní věci, který si s dětma dělala jako v té výtvarné činnosti?

U: Jo, á nevím, jestli to je spíš diagnosticky, jsme dělali třeba lidskou postavu a takové dle.

A: E-hm

U: Rodinu a právě, no tu lidskou postavu to je spíš s diagnostiky. A co se týká, té arteterapie dělali jsme hodně s barvama. Takové vyjádření emocí a podobně, to jsme s tím hodně pracovali.

A: E-hm, takže jste měli u toho třeba i nějakou hudbu puštěnou, nebo?

U: Jo dělali jsme i vlastně kresbu s hudbou nebo malování s hudbou, že mívali, většinou jsem pouštěla nějakou klasiku, že prostě instrumentální nějakou Vltavu nebo tak, že často, když jsme brali třeba jako vodu skupenství vody a tak jsem třeba pouštěla Vltavu nebo jsme pouštěli Čtvero ročních dob. Tak že s tím jsme taky pracovali, že kreslili u toho.

A: Tak že byli klidnější, uvolněnější a jako že vyjadřovali potom své pocity a nálady jako s těmi barvami?

U: Jo mělo to tak jako fungovat jak ty říkáš zřejmě, ale...

A: (směje se)

U: Ale měli u toho tak nějak vyjádřit to, co jim to navazuje ten pocit. A hodně jsem pracovala co se týká arte, tak s dětmi s hyperaktivitou.

A: E-hm

U: Jsme, tam měli vlastně, jestli si vybavuješ, takové to, tu velkou roli papíru na zdi.

A: Jo

U: Že se to dalo stáhnout. No a vlastně když jsem měla ještě nahoře v předškolácích, tak jsem měla tam asi čtyři hyperaktivní děti.

A: E-hm

U: A když jsem viděla, že to na kluky jde, tak si prostě brali fixky nebo ty, fixky ne! Voskovky a jeli prostě na ten obrovský papír, že opravdu tam škrtili a prostě opravdu čárali, jako, že bylo vidět, že i ten vztek, to napětí, že se to z toho krásně dostali. Že s tím jsme pracovali hodně. Anebo, když už bylo velký tak jsem prostě, hodila baličák na zem, že jsme odsunuli stolečky, dal se obrovský baličák na zem a pak se po tom i váleli, prostě od barev a váleli se po tom a prostě.

A: To je zajímavé, hm.

U: Toto uklidnilo právě hlavně ty děcka s tím s tou hyperaktivitou. Že jsem to měla jako výbornou zkušenost právě tady u těch kluků, že si prostě šli a fakt si to vyčárali. A i co jsem tam měla jednoho chlapečka ze sociální slabší rodiny a on měl taky hrozný vztek, byl takový hodně agresivní, tak kolikrát přišel „paní učitelko já potřebuji, můžu si jít kreslit“ říkám jasny.

A: To je dobrý (směje se)

U: On se fakt vzal a úplně valil. A oni už byli, tak naučení. Já jsem říkala, když to na vás jde, běžte, si to vykreslit, běžte si to prostě namalovat. Takže oni fakt to a pak ještě i to uklidnění ještě u toho vyprávěli, co tam vlastně nakreslil, co tam všechno je v tom. Tak, že to jsem měla hlavně to. Je pravda, že s ostatními dětmi jsem se k tomu až tak nedostala, proto že oni zas ty emoce zpracovávají jinak. Ale hlavně tady to ty děti právě hyperaktivita agresivita jo tady ten vztek.

A: Takže si to i de facto používala individuálně. Jako u těch hyperaktivních dětí?

U: Jo, jo rozhodně, rozhodně ne prostě skupinově anebo tak. To bylo opravdu individuální, že když potřebovali tak si šli a obrovský arch papíru a pak prostě a mohli si to i pošukat a mohli to na i závěr prostě či chtěli roztrhat to poupat to pomačkat to prostě to bylo na nich. Mohli si to prostě jakkoliv a část i to dělali, že to fakt potom roztrhali a to.

A: Aha, aha

U: Jako málo kdy to byla kresba jako, že by to bylo domeček nebo něco, i když taky mám schovanou jednu takovou úžasnou, ale většinou to bylo fakt, že ryli tou pastelkou a prostě ryli, řádili a úplně s u toho hodně jako vybili.

A: E-hm. A tím se jako zklidnili tím? E-hm.

U: Jo, jo to bylo fakt takový jako...

A: Tak, že jsi užívala, třeba i nějaký jako i skupinový, že jsi dala nějaký ten baličák a že by třeba děti i spolupracovaly, stalo se to třeba někdy, že bys měla někdy takovou techniku?

U: Jo, jo to jsme dělali suchýma pastelama venku.

A: E-hm

U: Tak to jsme dělali jednou s děčkama.

A: Takže nějaké společné téma měly?

U: E-hm, tam měli moře, myslím, že to bylo téma moře a právě jsme taky k tomu něco pouštěli a oni tam do toho kreslili právě suchýma pastelama a jeli.

A: E-hm, takže jako viděla, jestli tam třeba spolupracovali, spolu nebo byly tam nějaký, jako nějaký nedorozumění?

U: Spolupracovali. U těch kreseb se hodně spolupracovali. A ještě jsme dělali skupinový i slunce a to jsme předtím měli vlastně takovou asociační hru co všechno pro ně je slunce, světlo teplo.

A: E-hm

U: Jo takový a potom právě oni dostali do skupin taky velikánský baličáky, to bylo tak dva na dva metry a pracovali ve třech skupinách a dělali, vytvářely jedno obrovské slunce. A to bylo strašně zajímavé, že opravdu jako aby ty děti najednou udělaly kruh, tak to tak různě dotahovaly po sobě, ale vypadalo to strašně krásně. Že prostě udělají, každá ta skupina...

A: Takže na tom spolupracovaly takhle. Aha

U: Jo, jo byla to spolupráce no.

A: To je zajímavé to jsem ještě neslyšela. (směje se) Tady tohle. To je taková zajímavá činnost. A...

U: Jo

A: Jak tedy tyto činnosti jako třeba v tom týdnu jak často jsi to používala, jsi to používala každý den, nebo jenom?

U: Ne

A: Asi ne že?

U: Ne, to tak jednou do měsíce fakt takovou hle propracovanější činnost.

A: Takovou jako větší akci?

U: E-hm, taková hle větší výtvarka jedno do měsíce

A: Tak ono by to pro ně nebyl takový větší zážitek, něco neobvyklého pokud se to tak nestává často.

U: No, ale hlavně tam pak jedeš i projekty jako výtvarný a jedeš i hudební a pak jedeš něco divadelního. Že vždycky jednou do měsíce něco většího tady takového, takže musíš prostě...

A: Jasně podle plánu taky. (směje se)

U: Větší výtvarku, větší hudebku větší tohle, no, ještě jednou do měsíce to tak bylo.

A: Ještě bych se právě chtěla zeptat: Co si myslíš, že těma výtvarnými činnostmi jako u dětí rozvíjíš?

U: Já myslím úplně všechno. (směje se)

A: (směje se)

U: Víš, když to vezmu úplně po, že jo z biologického vývoje, tak prostě tam máš ať je to grafomotorika, jemná motorika jo uvolnění prostě od většího kloubu až po ty, to zápěstí tak že, tak že jo po ten, vizuomotorická koorinace no a potom prostě psychicky rozvoj tak určitě prostě formální stránku rozlišování detailů a nějaká zraková diferenciacie umět prostě, prostě vůbec pojetí o světě, fantazie no co ještě, všechno. (směje se)

A: (směje se)

U: Jako vůbec vyjádření sebevyjádření nějaká seberealizace toho dítěte jo o uspokojení potřeby toho dítěte ve všech rovinách.

A: E-hm, e-hm

U: A pokud tam jsou jako skupinové činnosti, tak potom i když v sociálním vztahu ta spolupráce do, do schopnosti kompromisu a respektu někoho dalšího.

A: E-hm

U: Vážít si vůbec nějaké, nějaké práce svojí i druhého, tam opravdu asi všechno.(směje se)

A: (směje se)výborně v pohodě, (směje se) děkuji.

U: (směje se)

A: A můžu se ještě zeptat a kde třeba tyhle ty nápady, jako kde se inspiruješ, jestli máš třeba dostatek publikací v mateřské škole nebo jako z čeho bereš, takový nápady, které si mi teď řekla?

U: No ve školce jsme jich měli strašně moc.

A: E-hm

U: Takže hodně to bylo, v publikacích ze školky a je pravda, že naše paní ředitelka si zakládá na pedagogické knihovně hodně. Takže tam toho bylo fakt, tak, že většina věcí fakt z té knihovny ze školky pak internet nebo městská knihovna tam taky různé nápady. No. Takže.

A: Takže dostatek materiálů. (směje se)

U: (směje se)...inspirace pro děti, kterou jsem objevila až asi tři měsíce na neschopence. (směje se)

A: (směje se)

U: No ale takhle prostě internet a to, ale většinou fakt publikace ze školky, že vlastně paní ředitelka studuje sama muzikoterapii.

A: Aha

U: Tak že ona i tyhle ty, jako expresivní terapii, tak na to tam taky těch knížek je toho taky dost.

A: Jako já jsem jí právě potkala na konferenci, no tak že. Já jsem ...

U: Fakt

A: Já sem jí tam jako viděla, zahlédla jsem jí tam, jsem si říkala, že jsem jí už někde viděla, potom se mi to spojilo právě s mateřskou školou.

U: Jo

A: E-hm, e-hm

U: A

A: A ještě se chci zeptat poslední k té arteterapii, jestli třeba, jestli jste vedli nějaký výtvarný kroužky třeba po mateřský jako po školce jestli jste, vedli pro děti nějaký?

U: Ne

A: Ne, e - hm

U: Ne vůbec.

A: To je už k arteterapii všechno. A teď bych se tě chtěla ...

U: E-hm

A: Zeptat, na muzikoterapii. A jestli ...

U: E-hm

A: A to jsme vlastně řekli, že tam docházel ten pán muzikoterapeut a ještě jsem se chtěla zeptat...

U: E-hm

A: Jestli využíváš nějaké ty techniky metody ve školce jako z té muzikoterapii a jestli bys mi mohla říct nějaký konkrétní příklad, stačí třeba jeden nebo dva.

U: Jo, jo a to jsme taky využívali, i když já na tu hudebku už tak šikovná nejsem. (směje se)

A: Vždyť krásně hraješ na klavír. (směje se)

U: Na klavír vůbec, (směje se) jsem naučila, až na pajdě ovčáci čtveráci.

A: A to já taky vůbec neumím. (směje se)

U: Jako hudebka není úplně to, ale, ale dělali jsme tam a často jsem hrála hru, to děcka bavilo a se mi to potom s těma maličkýma s těma velkýma jako taky ale ty maličký to potom bavilo, že jsme hráli a hru na mámu medvědici.

A: E-hm

U: Já nevím, jestli to znáš, to vlastně sedí jedno dítě uprostřed s bubnem a okolo něj sedí ostatní a mají taky nějaký jako by nástroje buď to bubínek, dřívka nebo nějaký takový jako ťukací rytmický nástroj. A to dítě, které je uprostřed, tak udává jako by rytmus, že prostě dává rytmus do toho bubnu nějaký pravidelný.

A: E-hm

U: A ostatní se připojují k tomu rytmu a on je vlastně vede. A když on přestane, tak ostatní přestanou a když zase začne, tak se k němu přidají.

A: E-hm

U: A má to vlastně smysl v tom, že to dítě si vlastně zkouší vedoucí pozici, že zkouší vlastně, že najednou je uprostřed a všichni ho poslouchají, všichni ho vnímají a část právě do těchto rolí tak jsem štelovala takový ty nesmělý děti ,takový ty nejistý tak pro ně to bylo úžasný si v té hře najednou být vedoucí, být prostě vůdčí.

A: E-hm

U: A užít si tu dominantní roli. Takže to jsme hráli často právě hlavně v tom nejmladším oddělení, ono přece tam ten rytmus nic moc a tam šlo spíš o to opravdu být středem ...

A: Vyzkoušet si to.

U: Prostě a vést tu skupinu. Takže tohle jsme hráli hodně často. A pak jsme hráli takový ty běžný jakoby opakovačky rytmický nebo, nebo i vyjádření právě čeho zrovna těch emocí, že jsme hráli třeba tak jako divadlo hudební, že prostě děcka měly zahrát něco zahrát třeba, že je naštvány.

A: E-hm

U: Nebo takový kufř, v podstatě jak se radují tak to prostě zahrát na nás pro něco veselýho pro něco smutnýho. A takhle.

A: Takže většinou ty to používáš jako ve skupinové formě, že jako v individuální asi vůbec, takhle?

U: Ve skupinové většinou, většinou jako často ve frontální a pak skupinová individuální taky a taky zrovna u těch dětí jako neklidných.

A: E-hm

U: Že jim taky pomohlo někdy si jít zabubnovat nebo prostě si tam zamlátit těma dřívčkama. Takže i individuální jako v tom, že jako občas sem si brala třeba jedno dítě, prostě že jsme si spolu jenom sami zahráli.

A: E-hm

U: Že tam prostě. Ale většinou to bylo spíš u předškoláků spíš kvůli rozvoji vnímání rytmu a tak.

A: Jo takhle, jako nácvik?

U: Děti s odkladem školní docházky kvůli prostě jako přípravě.

A: E-hm, e-hm

U: Takže jako to, ale muzikoterapeuticky až tak ne individuálně spíš tam na to prostor tolik nebyl. A já tím, že jsem více výtvarkář, tak jsem víc šla do té výtvarné no, než do té individuální.

A: Ještě jsem se chtěla zeptat, jaký prostředky si jako k tomu používala, jak jako, jako jaké třeba nástroje si k tomu používala nebo jestli si měla nějaké vyrobené?

U: Orffovy nástroje.

A: E-hm

U: orffovy nástroje základ a ten, ksilofon. (směje se)

A: E-hm

U: Pak, jsme tam měli přímo ty, já nevím, jak se jmenujou ty africký bubny takový.

A: Jo, takže nějaký jako ...

U: Bonga

A: E-hm

U: Jo a těch tam bylo asi deset nahoře. A já ještě mám a pak jsme vyráběli s děckama ...

A: Takže jste vyráběli nějaký hudební e-hm...

U: Jo, jo jsme vyráběli a deštné hole, tak ty jsme používali a pak různý chrastítka třeba z mušlí.

A: Jo, e-hm

U: Z ulit a takový co měli, takže to jsme taky a hodně jsme teda fakt dělali no a různý na dřívku různý prostě líčka a takový chrastítka naplněný, prostě toalet'áky nějakou rýží nebo něčím, takže tohle ty hodně, hodně rytmické.

A: E-hm, e-hm

U: A..., no

A: Takže tyto činnosti, a co si myslíš teda, že těmito činnostmi můžeš u dětí rozvíjet, to je to samé jako u arteterapie? (směje se)

U: E-hm, tak tohle taky úplně všechno rytmizace.

A: E-hm

U: Koordinace oko ruka, hudební sluch vnímání hloubky, výšky a vnímání síly no.

A: E-hm

U: Intenzita i celkově i jako motorická intenzita prostě to je jako slabě silně a tam, tam taky všechno spolupráce, taky když většinou to je ve skupinách musí prostě poslouchat druhého přizpůsobit se, no.

A: E-hm

U: Jo, nenapadá mě už nic asi.

A: Výborně, e-hm, e-hm (směje se)

U: (směje se)

A: A ještě bych se chtěla zeptat, jak často tyto činnosti provozuješ třeba jako kolikrát týdně, vím že ...?

U: E-hm, co se týká tedy tohohle, tak většinou tak dvakrát třikrát týdně bylo jakože ...

A: E-hm

U: Ta hudebka tam nebo větší hudebka je zase jednou týdně nebo byla a ale jako ty hudební činnosti jsme v podstatě jako dělali denně.

A: E-hm

U: To jsme vždycky zapojili buď do cvičení, nebo i ty výtvarky byly často propojeny právě nějakou hudební činností nebo během rána, takže ty jako v podstatě denně co se týká tady těch technizací.

A: E-hm, e-hm, takže jsi to spojila prostě i s jinými činnostmi, že jako pohybovými a takovými hle?

U: Jo, protože to je takový, takový na to propojení různých činností to je nejlepší vždycky to propojit pohybem ...

A: E-hm

U: Hudbou a přejít si prostě zase k něčemu jinému, takže to bylo často prostě i spojení prostě s jinou činností.

A: Takže si měla určitě i jako dostatek nápadů třeba nebo, kde si hledala nápady i v těch publikacích jsi říkala, že vaše paní ředitelka...

U: E-hm

A: Má jako dostatek...

U: Jo, publikacích, ale byla jsem i na několika školeních ohledně hudebky.

A: Takže nějak jako semináře přímo o...

U: Jo, jo

A: O hudební výchově nebo o muzikoterapii nebo...

U: Byly to semináře hudebky myslím.

A: Hudebky, e-hm

U: Nebo nějaký takový, ale ona to dělala tak pojímala hodně muzikoterapeuticky i se tam hodně pracovalo, já nevím, jak ona se jmenuje? Janoušková myslím.

A: Takže to bylo jako během, jako přes univerzitu to bylo jako nějak ten seminář domluvený nebo to bylo mimo univerzitu?

U: Ne, ne, ne to se, to bylo mimo. To je normálně co se vypisují vlastně semináře, to organizuje...

A: Jo, jo

U: Jako DVPP jako další vzdělávání pedagogických pracovníků.

A: E-hm, e-hm

U: A to jsou vlastně dvě takový velké organizace, které tohle jako dělají, takže v rámci jedné nebo druhé.

A: E-hm, e-hm

U: Ale to jsou takový jako vždycky na jeden rok vypsané semináře pro učitele, tak tam jsem byla na několika vypsaná.

A: Jo

U: ...by jsem nešla (směje se)

A: (směje se)

U: (směje se)

A: A ještě se chci zeptat, jestli provádíte nějaký hudební kroužky, jestli vedete, nějaké?

U: Ne.

A: Nevedete?

U: Ne, vůbec, ne.

A: Tak už mám poslední otázku jenom. A chci se zeptat...

U: (směje se)

A: A na tvou praxi, jak jako dlouho si učila nebo, nebo učíš? (směje se)

U: Jo, 7 let

A: E-hm a vzdělání se tě tak jako zeptám, Ty máš asi speciální pedagogiku předškolního věku, předpokládám, že?

U: Jo, jo specku magisterskou.

A: Magisterský v Brně, tak to je, všechno děkuji moc.

PŘÍLOHA č. 4 Doslovná transkripce rozhovoru č. 4

Rozhovor č. 4

A: První otázku mám, mám tu bakalářku o expresních terapiích, jak už jsem Vám říkala, chtěla bych se Vás zeptat, jestli jste se někdy setkala s expresivní terapií. A jestli byste ji uměla ve zkratce popsat?

U: Tak, nesetkala.

A: Hm.

U: jestli patří mezi to i muzikoterapie, tak ano.

A: Ano je tam arteterapie, muzikoterapie.

U: Ano muzikoterapii dělám běžně.

A: Měli jste k tomu nějaký seminář, nebo jestli jste o tom něco slyšela?

U: Tam patří v podstatě jaké terapie?

A: Arteterapie, muzikoterapie, všechny takové s těma výrazovými prostředky, třeba dramaterapie, biblioterapie atd.

U: Přesně. Byla jsem několikrát na muzikoterapii, není to nikdy v globále, vždycky jsme pozvaní na nějakou terapii, nikdy není seminář na expresivní terapii. Byla jsem, byli tady z Prahy, ten Šimanovský to vedl.

A: Ano, toho jsem také slyšela. Na tom jsem byla.

U: Na tom jsem byla myslím dvakrát, potom jsem byla na semináři, byli z Prahy byli super, vyloženě tam ani nešlo o hudbu jako takovou, ale spíše dostat do podvědomí dětí, ani ne tak využití nástrojů, ale třeba dřívka, nebo tři vlašské ořechy, abychom třeba zkusili příklad: jede, jede vlak, jede, jede vlak. A děti dělaly“ šš šš“ a na konec z toho byl úplně úžasný orchestr. Dnes jsme se bavili ještě s bývalým panem ředitelem, že toto úplně vymizelo, že tady ty věci jsou úplně perfektní, vlastně začít jakože od nuly. K nám do školky jezdí muzikoterapeuti, pán s paní, jsou to manželé a ještě nám k tomu dělají aromaterapii, tvrdí, že je to na bázi přírodní. Musíme se ale zeptat rodičů, představ si, že by byl někdo alergický.

A: Takže to bylo jako dohromady z muzikoterapií a aromaterapií.

U: Bývá to většinou hodinka, první hodinu dostanou na tampónech nějaké vůně a mají poznat co to je. Druhou hodinu dostanou bubínky, klacíčky, kolíčky, je to i pro mladší děti, které opakují rytmizaci nebo za sebou říkanky, není to vůbec o melodii. Já třeba používám hudbu u dětí minimálně jednu písničku týdně, když mám jako ranní a snažím se tu hudbu využívat alespoň jednou týdně v té hudebce, využívám také poslechovou hudbu např. „Vltava“, relaxační hudbu, děti na to slyší. Jde o to, aby u toho ty pětileté děti vydržely.

A: Jde o to, aby ty děti seděly u stolečku nebo ležely?

U: Seděly na židličky, já jsem jim vysvětlila, o čem to bude, měly před sebou všechny hudební nástroje a poslouchajte, jak to začíná. Třeba začíná hudba, jsou tam slyšet housličky, pak slyšely tympány, tak šly, zvedly obrázek tympány. Vyloženež jsem chtěla poslech, aby byly soustředěny, to se dětem skutečně moc líbilo.

A: To je pro mě překvapení, že tak dlouho vydržely hlavně?

U: Pak ještě děláváme, že se jim pustí hudba relaxační, při které se čte pohádka a po pohádce se zase pustí hudba a děti při tom odpočívají.

A: Takže hlavně používáte tu muzikoterapii a děláte ji většinou ve skupinové formě? V individuální formě ji neprovádíte?

U: Individuálně to prováníme u logopedického zrcadla.

A: Ano, to jsem vlastně viděla.

U: Máme dětí dvanáct, takže to musíme provádět opravdu v malých skupinkách.

A: Takže tu hudebku provozujete tak třikrát do týdne? Nebo jak často? Prolíná se to každý den?

U: Probíhá to každý den při hodině logopedické při skupinové péči logopedického zrcadla. Zopakujeme si jednotlivé písničky, řekla bych, že to probíhá denně.

A: A mohla byste mi říct, co si myslíte, co tou muzikoterapií u dětí rozvíjíte?

U: Naprosto všechno. Opravdu všechno, myslím si, že je to hodně důležité, dítě rozvíjíš tím, že je učíš písničky, slovní zásobu.

A: Hm

U: Já bych řekla, že tou hudbou a písničkami, rytmem rozvíjíš dech. Tím, jak zpívají, tak se učí správně pracovat s dechem, učí se správně dýchat. Využívá se to i při rozvíjení smyslovém, rozvíjení intelektu, slovní zásoby, intonace. Řekla bych, že zrovna hudba je velký přínos a je škoda, že v některých školkách se vůbec nezpívá!!!

A: To jsem také zažila na praxi, že tam zpěvu bylo moc málo.

U: Některé učitelky neumí hrát na hudební nástroj, spousta učitelek si neuvědomuje, že hudebka může probíhat i bez hudebních nástrojů.

A: Hm.

U: Jako jen melodicky, opravdu, kdyby si tam vzali nějaká dřívka, bubínek. Zase ale ne, aby tam do toho každý mlátil, ale když tomu dá rytmus, třeba dát důraz na první dobu, tak zase rozvíjí „sluchovku“, rytmizaci, některé děti zpívají, tanečky apod.

A: Vždycky to jde nějak udělat, že?

U: Jde a já si myslím, že je to velmi důležitá oblast pro rozvoj dítěte.

A: A máte ve školce dostatek publikací, ve kterých byste se mohla ve školce inspirovat. Těm k hudebním aktivitám?

U: Určitě. Ale dnes je neskutečný zázrak počítač. Jo, že vlastně mi chodíme i můžeme chodit na nějakých dalších X vzdělávání. A teď je tady ten neskutečný zázrak ten počítač.

A: Takže hlavně z internetu.

U: No to záleží vyloženě na každé učitelce, ale pokud já něco chci, sjedu si na počítač, něco se dozvím. Kde mě to tlačí, kde si nejsem jistá. To je úžasná věc a myslím si, že je to také neskutečný přínos.

A: A ještě bych se chtěla zeptat k té muzikoterapii. Míváte po školce nějaký hudební kroužek. Že byste měla pro děti?

U: Ne žádné kroužky nejsou. My máme tu logopedii. Tak vytížený. No takže u nás v podstatě, žádné kroužky nic nejsou.

A: hm

U: U nás není v podstatě žádné kroužky nic nejsou.

A: hm hm

U: U nás není v podstatě kdy. Protože třeba rodiče tam chtěli angličtinu. Tak mi říkáme, prosím vás neumí ani česky (smích), že proto mi tam děláme ty pracovní listy. Takže u nás potom žádné nejsou. To je po tom vyloženě potom aktivita rodičů. Že po případě potom někde chodí. Ve specializovaném zařízení už tyto kroužky, aspoň teda u nás vůbec nejsou. Co se týče mateřské školy.

A: Hm tak teďka bych se vás chtěla zeptat k arteterapii. Jenom jestli děláte třeba nějaké zajímavé výtvarné činnosti? Které byste mi mohla třeba popsat.

U: My děláme výtvarku pravidelně minimálně teda jednou týdně. Samozřejmě když je před Vánoce nebo před Velikonoce, tak se vlastně dělá denně pravidelně, aby ty děti. Že třeba když už skupina chce. Že třeba ve skupině jsme mačkali papír a koulovali jsme se. Takže mačkání papíru je už vlastně arteterapie. Takže tímto začínáme.

A: Hm

U: Pracujeme s keramikou. Tak minimálně dvakrát třikrát za rok. Teď jsme dětem koupili takovou novinku. Písek do tříd, nebo to může to být i do domů. Je to prostředí, je to opravdu v té krabičce. I my dospěláci si to tak přesypáváme. Je to neskutečně to terapie. Je to neskutečný

A: (smích)

U: Děti si to rádi s tím hrají i když si tím opravdu jenom pohrabávají. Jenom tím pískem. On je takový zvláštní, je tak lehce vlhký, ale nemáš ho v té ruce a dá se z toho, všimla sis toho u nás.

A: To jsem neviděla. To jste tam ještě asi neměli.

U: To je teda neskutečněj relax. Takže třeba toto. My tam máme třeba i různé ty hračky na zavazování tkaniček. Protože všechno co se týče

A: Jemné motoriky.

U: My třeba chceme učit chlapečka zavazovat tkaničky a on přinese boty se suchým zipem. Spíš se to obrátí. A toto všechno je teda motorika, která je vlastně u nás. Keramiku tam máme, snažíme se opravdu vymýšlet spoustu stříhání, lepení. Mačkání hlavně. Teďka se dělá

téma pohádky, a tak jsem přemýšlela, jakou udělám výtvarku. Takže jsem jenom chtěla, nastříhala jsem trojúhelníčky z novin. A oni jenom od té nejširší měli zarolovat.

A: A to už byl problém jo?

U: Obrovské problém. Na nástěnce byl také provázek a na tom byly navlečené ty korálky. Já jsem si myslela, že to bude otázka chvílky a vůbec ne. A to byl nadlidské výkon. Nebo skládat harmoniku.

A: Takže takové aktivity máte každý druhý den. Ve školce.

U: Jako výtvarku jako takovou minimálně jednou týdně. Minimálně. Jo a kromě toho ještě děláme keramiku a nebo tady ty práce. Třeba, že v té skupinovce si pomačkáme ten papír.

A: Takže většinou asi spíš té skupinové a jednou týdně máte tu individuální, že si každý dělá ten svůj výrobek?

U: Ale když říkám, když je něco před Vánocema nebo před Velikonocema nebo pro maminky tak hold se musí udělat nějaký dáreček. Musí se. Tak je třeba tam té výtvarky víc. Snažíme se třeba i využívat prvky malování nejen štětcem, ale i prsty. Otiskování. Že snažíme se využívat naprosto veškeré techniky co jsou. A zase tady vidíme, třeba když přijdeš do jiné školky, tak se díváš na nástěnky. Co tam může být? Tak my třeba otiskujeme, mačkáme.

A: Takže hlavně chcete procvičovat tu jemnou motoriku. Protože je to vlastně spjatý i s tou artikulací s tím mluvením?

U: Přesně některých dětí. Oni mají třeba problémy se zapínáním zipu. I s prsty.

A: Hm

U: To je u nás, to je taky arteterapie. Říkadla jsme teďka dělali.

A: To je vlastně spojený s tou pohybovou?

U: Přesně tak. Nebo třeba teď děláme básničky. Vydalo se na výlet trpaslíku rovnou pět. Ten první jel vlakem tak všichni „šš“ druhý jel lodí tak děláme loď. Třetí jel vzducholodí, čtvrtý jel autobusem a pátý musel. Toto co ti ukazuji, tak to je pro děti první měsíc, některé děti nebyli vůbec schopni. Udělat „šš“ Dělat palečkem. To vše já bych dávala už do té výtvarky. Do té jemné hrubé motoriky, protože tam to patří. Plastelínu spíše nepoužíváme. Spíše ten písek nebo tu keramiku.

A: Třeba ten písek je zajímavý, to jsem ještě ani neviděla ani neslyšela. Já se na to podívám.

U: Je to fakt zajímavý a děti si s tím rádi přesypávají. Je to hrozně příjemný a hrozně rádi si s tím hrají.

A: Tak vám děkuji, to už je všechno.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Linhartová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Využití expresivních terapií u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	The use of expressive therapy in preschool children
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá využitím expresivních terapií u dětí předškolního věku. Teoretická část je zaměřena na vývoj dítěte předškolního věku, dále přináší obecné informace o expresivních terapiích a podrobně popisuje muzikoterapii a arteterapii. V praktické části je popsáno výzkumné šetření, zjišťující povědomí předškolních pedagogů o expresivních terapiích a uplatnění těchto terapií u dětí předškolního věku v institucionální výchově. Výzkum byl proveden se čtyřmi pedagogy působící v předškolním vzdělávání.
Klíčová slova:	Expresivní terapie, muzikoterapie, arteterapie, prvky expresivních terapií, děti předškolního věku, vývojová psychologie, mateřská škola, předškolní pedagogové.
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with the use of expressive therapies with preschool children. The theoretical part focuses on the development of preschool children provides general information about the expressive therapies and describes in detail music therapy and art therapy. The practical part describes the research investigation detecting awareness of preschool teachers of expressive therapies and application of these therapies to preschool children in institutional care. The research was provided by four preschool teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Expressive therapy, music therapy, art therapy, elements of expressive therapies, preschool children, developmental psychology, kindergarten, preschool teachers.

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Doslovná transkripce rozhovoru č. 1 Příloha č. 2 Doslovná transkripce rozhovoru č. 2 Příloha č. 3 Doslovná transkripce rozhovoru č. 3 Příloha č. 4 Doslovná transkripce rozhovoru č. 4
Rozsah práce:	59 s.
Jazyk práce:	CZ