

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lucie Drdová

HRY A TECHNIKY EXPRESIVNÍCH PŘÍSTUPŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D

Prohlášení

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

Dne 21.4.

.....

V Olomouci

podpis

Poděkování

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

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

OBSAH

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

3.3	Metody a techniky muzikoterapie aplikovatelné v předškolním vzdělávání.....	27
3.3.1	Hudební improvizace.....	28
3.3.2	Hudební interpretace.....	28
3.3.3	Kompozice hudby.....	29
3.3.4	Poslech hudby.....	29
3.4	Využití muzikoterapie a muzikofiletiky v předškolním vzdělávání.....	29
3.4.1	Klima třídy a sociální intervence.....	30
3.4.2	Motorika.....	30
3.4.3	Vnímání.....	31
3.4.4	Komunikace.....	31
3.4.5	Lateralita.....	31
3.4.6	Prostorová a časová orientace.....	32
4	OBLAST VÝTVARNÁ.....	32
4.1	Arteterapie vs. Artefiletika.....	32
4.2	Výtvarný projev předškolního dítěte.....	33
4.3	Metody a techniky arteterapie aplikovatelné do předškolního vzdělávání.....	34
4.3.1	Imaginace.....	34
4.3.2	Animace.....	35
4.3.3	Restrukturalizace.....	35
4.3.4	Rekonstrukce.....	35
4.4	Výtvarné výrazové prostředky.....	36
5	OBLAST DRAMATICKÁ.....	37
5.1	Dramaterapie a dramatická výchova.....	37
5.2	Techniky a prostředky dramaterapie využitelné v předškolním vzdělávání.....	38
6	OBLAST TANEČNĚ – POHYBOVÁ.....	39
6.1	Tanec vs. pohyb.....	39
6.2	Výběr technik tanečně – pohybové terapie využitelné v předškolní edukaci.....	40

6.2.1	Technika bazálního tance Marian Chaceové	40
6.2.2	Body-ego technika Trudi Schoopové	41
6.2.3	Primitivní exprese.....	41
7	METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	42
7.1	Cíle diplomové práce	42
	Hlavní cíl práce.....	42
	Cíle výukového programu	42
7.2	Předmět diplomové práce	42
7.3	Cílová skupina a její charakteristika	43
7.4	Způsob ověření výukového programu v praxi	43
8	PRAKTICKÁ ČÁST	45
8.1	Realizace výukového programu.....	45
8.2	Možnosti využití výukového programu	46
8.3	Výukový program – Indiánský svět.....	47
8.3.1	Týden první – Seznamujeme se s indiány	47
8.3.2	Týden druhý – Jak žijí indiáni	58
8.3.3	Týden třetí – Šikovné ruce indiánů.....	64
8.3.4	Týden čtvrtý – Lov, příprava na indiánskou výpravu a vrchol programu	70
9	DISKUZE	77
	ZÁVĚR.....	78
	REFERENČNÍ SEZNAM	80
	RESUMÉ.....	84
	SUMMARY	85
	ANOTACE.....	86
	SEZNAM PŘÍLOH	89

ÚVOD

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

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

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

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

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

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

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

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

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

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

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

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

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

¹ International standard classification of education – mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

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

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

Obsah předškolního vzdělávání

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

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

Cíle předškolního vzdělávání

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

- Rámcové cíle;
- Klíčové kompetence;
- Dílčí cíle;
- Dílčí výstupy.

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

Metody a formy předškolního vzdělávání

Aby pedagog mohl naplňovat vytyčené cíle ve vzdělávání, musí znát nejen metody a formy předškolního vzdělávání, ale především je musí umět využívat v praxi. Z několika metodických knih a taktéž z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jsou doporučovány především metody prožitkového a kooperativního učení a také učení hrou. Jak uvádí Svobodová (2010), toto doporučení se shledává s několika problémy, které brání přímé realizaci těchto metod při vzdělávání. Jedním z problémů je nevědomost pravidel užívání těchto metod a také hygienické předpisy, které učitelka musí respektovat a omezují tak aktivity dětí spojené zejména s prožitkovým učením. RVP PV (2018) dále předkládá pedagogům i další metody jako je situační učení a spontánní situační učení, které napomáhají optimálnímu rozvoji dítěte v předškolním věku.

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

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

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

1.2 Dítě v předškolním vzdělávání

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

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

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

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

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

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

1.2.1 Vývoj poznávacích procesů

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

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

1.2.2 Vývoj motoriky

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

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

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

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

1.2.3 Sociální a emoční vývoj

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

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

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

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

- Vztek a zlost

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

- **Projevy strachu**
Souvisí s vývojem dětské fantazie a představivosti a oblibou děsit se navzájem mezi vrstevníky. Každý jedinec prožívá strach jiným způsobem, některé děti mohou být více závislé na rodičích, některé odmítají samostatnost apod.
- **Veselost**
Tím, že se předškolní dítě více orientuje na pozitivní emoce, vyvíjí se i smysl pro humor. Typické jsou dětské žerty, či vymyšlení nonsens² příběhů, dějů. Matějček (1999), Mills a Duck (2000) doplňují Vágnerovou (2005, str.197), že „sdílení legrace, je důležitou součástí mezilidských vztahů.“

1.3 Expresivní přístupy v předškolním vzdělávání

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

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

1.3.1 Dítě a jeho tělo

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

² Nonsens – nesmyslný, vnitřně sporný výraz

1.3.2 Dítě a jeho psychika

Oblast dítě a jeho psychika je rozdělena do tří podoblastí:

- Jazyk a řeč;
- Poznávací schopnosti a funkce, představivosti a fantazie, myšlenkové operace;
- Sebepojetí, city, vůle.

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

1.3.3 Dítě a ten druhý

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

1.3.4 Dítě a společnost

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

1.3.5 Dítě a svět

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

2 EXPRESIVNÍ PŘÍSTUPY

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

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

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

2.1 Formy expresivních přístupů

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

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

- Hromadná

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

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

2.2 Klasifikace expresivních přístupů

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

2.3 Expresivní přístupy v zahraničí

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

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

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

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

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

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

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

3 OBLAST HUDEBNÍ

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

Hudba jako věda zahrnuje různé podobory, mezi které řadíme mimo jiné i hudební pedagogiku a muzikoterapii (Lipský, Kantor, 2009). Hudební pedagogiku Beníčková (2017, s.26) definuje jako: „*vědní obor zabývající se teorií hudební výchovy*“, kdežto muzikoterapie je podle Müllera (2007) profesionální aplikace hudby ve zdravotnictví nebo při edukaci, v rámci jednotlivce či skupiny klientů, za cílem zlepšení kvality životů ve všech oblastech. Vedle muzikoterapie se však objevuje i pojem muzikofiletika, která je definována jako přístup, aplikovaný do výchovně vzdělávacího procesu, který se opírá o principy muzikoterapie, avšak s rozdílem, že se nejedná o terapeutický záměr, nýbrž o působení na celistvý rozvoj osobnosti jedince. (Počtová in Jedlička a kol., 2015). V rámci edukačního procesu lze využívat prvky a techniky muzikoterapie a muzikofiletiky běžným pedagogem, je ale důležité uvést v souvislosti s charakterem závěrečné práce, jaké jsou shody a rozdíly mezi těmito obory. Tyto informace nám pak poslouží při vytyčování vzdělávacích cílů a záměrů.

3.1 Hudební pedagogika, muzikoterapie a muzikofiletika

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

Tab.1 Rozdíly mezi hudební výchovou a muzikoterapií⁴

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

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

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

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

hudební intervence dítěte v mateřské škole vhodnou formou hudebního rozvoje a přiblížíme si jejich využitelnost v předškolním vzdělávání.

3.1.1 Metoda Carla Orffa

Carl Orff byl německý skladatel, který založil svou metodiku *Schulwerk*, kde využíval všechny výrazové prostředky hudby a propojil je s pohybem. Dítě se tak stalo součástí hudby. Akcent kladl zejména na rytmus a využití rytmických hudebních nástrojů, které jsou obsahem tzv. *Orffova instrumentáře* a často se využívají právě v předškolním vzdělávání a vedou k aktivaci dítěte v hudební činnosti. V běžné hudební výchově se využívají především *claves* (ozvučná dřívka), prstové činely, bubínky, tamburína, zvonečky, štěrchátka a triangel. V rámci muzikoterapie je vhodné doplnit základní instrumentář o další nástroje nejen kvůli širší škále zvuků a rozmanitých materiálů, které obohatí hudební akci, ale také umožňuje širší výběr nástrojů podle preferencí zúčastněného dítěte a jeho individuální potřebě. Ovšem tento doplněk je využitelný i v předškolním vzdělávání, který může přispět k rozvoji sluchové percepce u předškolního dítěte.

3.1.2 Metoda Zoltána Kodályho

Východiskem Kodályho metody je předpoklad, že každý nemá hudební vlohy, přesto může dojít k osvojení hudebních dovedností. Využívá takové postupy, které se podobají postupům učení mateřského jazyka. Podporuje rozvoj sluchového vnímání, paměti a pozornosti. Shoduje se na myšlence Carla Orffa, který kladl důraz na pohyb při hudebních činnostech, ale navíc jej propojuje s hrou na hudební nástroje (Lipský, Kantor 2009). Do této kombinace připojuje i zpěv především lidových písní, kdy místo notového zápisu využívá signály ruky (Peters in Lipský, Kantor 2009). Tato metoda je vhodná nejen pro předškolní děti, ale i pro sluchově či tělesně postižené. Signalizace usnadňuje jedincům v předškolním vzdělávání orientovat se v písni i bez znalostí not a dalších prvků notového zápisu a pedagog má tak možnost písni obohacovat o doprovod hudebních nástrojů či o pohyb.

3.1.3 Metoda E.J. Dalcroseho

Autor hudebně pohybové metody, která je pojmenována *eurytmika*. Vychází ze skutečnosti, že hudbu a pohyb nelze od sebe oddělit a díky přirozenému pohybu dochází k zvnitřnění jedince se znějící hudbou a rozvíjí se jeho hudební stránka. Tento fakt je zásadní především pro rozvoj jedince v raném a předškolním věku, na který je orientována závěrečná práce. Pohyb představuje výrazový prostředek hudby, pomocí kterého jedinec dokáže vyjádřit své prožitky a

emoce (Lipský, Kantor 2009). V předškolním vzdělávání lze tuto metodu snadno využít díky bezprostřednosti a pohybové aktivitě dětí.

3.2 Hudební formy a prostředky v muzikoterapii

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

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

Muzikoterapeutické prostředky využitelné v hudebních činnostech jsou

- hra na tělo;
- hlas;
- hudební nástroje.

3.2.1 Hra na tělo

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

Kodejška (2002) hru na tělo zařazuje do oblasti *hudebně pohybových činností* a dodává, že díky těmto činnostem dochází ke kultivaci a koordinaci pohybů dítěte. Hru na tělo lze využít i jako prostředek komunikace mezi páry či skupinou (Pokorná 1982), ale také jako doprovod

k písniím. Kantor (2009, str.151) uvádí tyto způsoby hry na tělo, které lze obohatit i o pantomimu a jiné prvky:

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

3.2.2 Hlas

S hudebními činnostmi hlas bezprostředně souvisí. Jedná se o nejčastěji využívaný prostředek nejen kvůli své dostupnosti, ale také variabilitě a možnosti využití. Každý má specifickou barvu hlasu a dokáže s ním různě pracovat, měnit jeho polohy apod. Tím se hlas stává originálním a pro každého jedince autentickým. Během praxe se můžeme setkat s ostychem vůči zpěvnému projevu nebo přesvědčením, že jedinec zpívat neumí.

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

Kantor uvádí různé variace, jak s hlasem pracovat v hudebních činnostech, které mohou být snadno využitelné i během předškolního vzdělávání. Jedná se o *řeč* neboli *voice terapie*, kdy jedinec využívá především citoslovce, pracuje s dynamikou, tempem, melodií řeči apod. Dále uvádí *kreativní zpěv*, který je charakterizován hlasovou improvizací různých melodií na vokály, typické jsou také „šamanské písně“. V neposlední řadě poukazuje na význam písně, které se mohou doplnit o rytmizaci právě výše zmíněnou hrou na tělo či doprovodem na hudební nástroj.

V muzikoterapii se často využívají písně, které mají charakter rituálů. Využívají se tedy jako písně uvítací (*Hello Songs*) nebo závěrečné (*Good Bye Song*). Dále se může jednat o písně komponované na jména jedinců, písně vyjadřující emoce a další různé téma, se kterým se mohou děti setkat během edukace (Kantor 2009). Schwartz mimo jiné zdůrazňuje, že kontaktní písně by měly zohledňovat specifické potřeby jedinců a rozvíjet je v určitých oblastech (Schwartz 2008). V České republice se skladbou kontaktních písní zabývají například K. Grochalová, J. Kantor nebo L. Kružíková. V zahraničí pak mimo jiné M. S. Ritholz, E. K. Schwartz nebo A. Turry (Kružíková 2013). V souvislosti s charakterem a různými tematickým

zaměřením kontaktních písní je lze využít i v běžném edukačním procesu právě jako rituál, či uváděcí činnost hudební akce.

3.2.3 Hudební nástroje

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

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

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

- Tradiční laděné nástroje

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

- Orffův instrumentář

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.1, zakladatelem Orffova instrumentáře je německý skladatel Carl Orff, který se snažil skrze využití rytmických doprovodných propojit dítě s písní a podpořit vnímání rytmu. Orffův instrumentář dle Kantora (2009, str. 156) tvoří hudební výbavu na většině škol, ale málo kdy je instrumentář kompletní. Běžné obsahuje ozvučná dřívka, dětské činely, prstové činelky, šterkadla, rumba koule, tamburíny a triangl. Kodejška (2002) odkazuje v instrumentálních činnostech na modernizované dílo P. Ebena a I. Hurníka tzv. *Českou Orffovu školu*, které vychází z původní metodiky C. Orffa *Schulwerku* a pracuje s podobnými nástroji, které nalezneme v instrumentáři. Kodejška (2002) i Kantor (2009) se shodují, že zařazení hudebních nástrojů do hudebních činností přispívá k rozvoji hudebnosti a hudební tvořivosti dítěte a podporuje vědomé vnímání hudby.

- Etnické nástroje

Etnické nástroje jsou svou výjimečností a ojedinělostí pro děti velice atraktivním nástrojem. S ohledem na původ těchto hudebních nástrojů můžeme děti seznámit i s danou kulturou, odkud nástroj pochází, tudíž hudební činnost nabývá dalších rozměrů. Do této skupiny patří především perkuse (rytmické nástroje), ale nalezneme zde i nástroje melodické. Kantor (2009 str. 157) uvádí instrumenty jako jsou bogna, djembe, deštné hole, bambusové flétny, didgeridoo, gongy, tibetské mísy apod. Kantor (2009) dále odkazuje na Bunta (1991), který ve využití etnických nástrojů vidí zdroj pro hudební improvizaci, která představuje jednu z technik muzikoterapie. Tím že jedinec není vázán danou melodií, může rozvíjet svou hudební tvořivost právě hrou na tyto specifické nástroje. Kantor (2009) vidí výhodu při výrobě těchto nástrojů, kdy je využíván přírodní materiál, a tak jsou nástroje příjemnější po hmatové stránce.

- Nástroje vlastní výroby

Tím, že si hudební nástroj vyrobí dítě samo, je pro něj vzácnější a přistupuje k němu s větší pokorou. Nástroje se během programu muzikoterapie často ničí, protože jedincům je v určitých případech dávána volnost pro vyjádření svých pocitů apod. je vhodné vyrábět vlastní a jednoduché nástroje (Kantor 2009). Při výrobě vlastních nástrojů lze využít různé materiály a tím můžeme docílit nespočtu různých a zajímavých zvuků.

- Kompenzační pomůcky a alternativy běžných nástrojů
Tyto nástroje jsou konstruovány a upravovány zejména pro děti s některým postižením nebo se specifickými potřebami jako omezení hybnosti či problémy s motorikou. Úpravy se týkají změnou velikostí, úchopů, ovládnání, technické úpravy apod. (Kantor 2009).

Krom těchto obvykle využívaných nástrojů Felber (2005) uvádí i další možné nástroje aplikované v muzikoterapii a to například: xylofon; lyra; flétna; trumpet; rohy aj.

Dle mého názoru je pro děti snazší manipulovat s nástroji, které znají, tudíž se více přikláním k využití Orffova instrumentáře. Nicméně pozitiva sledávám i v méně známých či vlastně vyrobených nástrojích, kdy dítě může poznávat nové zvuky, či vyhledávat různé způsoby, jak na daný nástroj lze hrát.

3.3 Metody a techniky muzikoterapie aplikovatelné v předškolním vzdělávání

Každá metoda ve vzdělávacím procesu má svou techniku, pomocí které lze směřovat jedince k danému výkonu či skrze ni můžeme dosahovat vytyčených cílů. Bruscia (1998, s.114) označoval metodu v muzikoterapii jako „hudební zkušenost“, kterou je možné během procesu s klientem upravovat dle jeho potřeb a dovedností. Kantor a Weber (2009) uvádí tyto čtyři základní metody:

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

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

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

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

Postupně se v této kapitole zaměříme na jednotlivé metody z pohledu využití v předškolním vzdělávání a uvedeme si několik základních technik.

3.3.1 Hudební improvizace

Metoda hudební improvizace spočívá ve využití všech muzikoterapeutických prostředků zmíněných v kapitole 3.2 tedy hru na tělo, zpěv a hubení nástroje. Při aplikování této metody je klíčové naladění jedince, či skupiny, tudíž je důležité, aby pedagog vytvořil vhodné podmínky a harmonické prostředí (Kantor, Weber 2009). S tímto tvrzením se shoduje i Šimanovský (2007) a dodává, že je při této metodě důležitá vzájemná pomoc a spolupráce nejen pedagoga, ale i dalších účastníků. Upozorňuje však na skutečnost, že tato metoda nemusí být ze začátku pro všechny jedince příjemná a považuje za nevhodné nutit jedince do akce přes jejich negativní postoj. Pedagog se dále může účastnit hudební improvizace tím, že děti doprovází na hudební nástroj, dává různé pokyny, vytváří zajímavé a poutavé náměty, které motivují jedince ke spolupráci (Bruscia 1998).

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

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

3.3.2 Hudební interpretace

Metoda hudební interpretace je rozdílná od hudební improvizace především tím, že se zde nevyskytuje volnost a svoboda, ale pedagog dává určité pokyny a pravidla, které je potřeba dodržovat. Pomocí této metody lze pozitivně ovlivňovat a působit na smyslové vjemy, motorické dovednosti, paměť a sociální schopnosti. Výhodou a pozitivním aspektem této metody Kantor (2009) shledává zejména v možnosti rozvíjet předškolního jedince po sociální stránce, pokud se jedná o skupinovou práci má možnost posilovat své empatické schopnosti a

učí se spolupracovat s vrstevníky. Podobně jako v předešlé metodě Bruscia (1998) zmiňuje techniky: vokální interpretace; instrumentální interpretace; hudební produkce; hudební hry a aktivity; dirigování. Podrobněji uvedeno v Bruscia (1998).

3.3.3 Kompozice hudby

Tato metoda je pro děti v předškolním věku poměrně náročná vzhledem k vývojové úrovni, ve které se nachází. Tím, že předškolní dítě neumí psát, číst a má omezenou slovní zásobu je v této metodě značně limitován. Přesto ji lze modifikovat a do hudebních aktivit v předškolním vzdělávání začlenit. Pomocí této metody lze rozvíjet dětskou kreativitu, například dítě může vymýšlet různé styly doprovodů k dané písni apod. (Kantor, Weber 2009).

3.3.4 Poslech hudby

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

3.4 Využití muzikoterapie a muzikofiletiky v předškolním vzdělávání

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

3.4.1 Klima třídy a sociální intervence

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

- Společný zpěv písní;
- Hra na tělo jako způsob vyjádření pocitů;
- Poslech hudby;
- Hudební rituály (uvítací, na rozloučenou apod.);
- Relaxace s hudbou.

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

3.4.2 Motorika

Pomocí motoriky můžeme odhadnout vývojovou úroveň dítěte nejen v oblasti fyzické, ale i duševní. Oblast motoriky je tvořena několika rovinami, které uvádí autory Bednářová a Šmardová (2015) a to rovina *hrubé motoriky*, *jemné motoriky*, *grafomotoriky*, *oromotoriky* a *motoriky očních pohybů* (Bednářová, Šmardová 2015, s. 5). K podpoře vývoje a k prevenci před specifickými poruchami učení lze využít dle Beníčkové (2011) hudebně – pohybové činnosti a techniku eurytmie⁵.

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

3.4.3 Vnímání

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

3.4.4 Komunikace

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

3.4.5 Lateralita

Zelinková uvádí, že lateralita je pojem týkající se uplatňování párových orgánů v praxi a na tomto základě rozlišujeme „praváky a leváky“ (Zelinková, 2007). Dle Bednářové a Šmardové (2015) je však v oblasti vzdělávání, zejména u předškolních dětí věnovat pozornost lateralitě oka a ruky, které jsou klíčové při osvojování si dovedností v oblasti grafomotoriky. Dále zmiňují, že pedagog by měl znát lateralitu dítěte, avšak upozorňují, že se můžeme v praxi setkat s nevyhraněnou lateralitou, či lateralitou zkříženou tzv. ambidextrii. K rozvoji a kultivaci laterality se využívají činnosti, při kterých se zapojuje pravá nebo levá mozková hemisféra. Zelinková (in Beníčková 2011, s. 124) doporučuje například činnosti, při kterých rozeznáváme přírodní zvuky, rytmická cvičení, vnímání a rozlišování melodie hudby i řeči apod. Beníčková (2011, s. 125) považuje za vhodné v rámci této oblasti využívat tzv. *integrované učení*, kdy se kříží nebo využívají obě poloviny těla současně.

3.4.6 Prostorová a časová orientace

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

4 OBLAST VÝTVARNÁ

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

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

4.1 Arteterapie vs. Artefiletika

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

Pokud hovoříme o arteterapii, v literatuře se nachází dvojí vymezení tohoto pojmu. První definice arteterapie vychází z širšího pohledu a je popisována jako expresivní přístup, který představuje využití všech expresivních oblastí v praxi. Druhá definice vychází z pohledu užšího a znamená využití výtvarných forem při práci s jedincem (Potměšilová in Müller 2014). Potměšilová dodává, že na území České republiky se spíše setkáváme s definicí arteterapie z užšího úhlu pohledu. Müller ve své publikaci uvádí několik definic od různých autorů například Jebavá (1997 in Müller 2014, s. 78) říká, že „*arteterapie, je týmová práce a musí být prováděna ve spolupráci s psychologem nebo pedagogem.*“ Liebmann (2005 in Müller 2014,

s. 78) uvádí, že „*arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace.*“ Malchiodi (2005) srovnává několik zahraničních definicí arteterapie a shledává, že většina definicí poukazuje na rozvoj a možnost komunikace výtvarnými prostředky. Podle Americké arteterapeutické asociace (1996 in Malchiodi, 2005) je arteterapie prostředek překonávání psychických, sociálních a emočních problémů.

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

Artefiletika vychází z arteterapeutických přístupů, proto je od sebe nelze rozdělit. Slavíková (et al. 2007, s. 15) uvádí, že „*artefiletika je reflektivní a tvořivé pojetí vzdělávání, které vychází z expresivních projevů a směřuje k poznání a sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu.*“ S tímto tvrzením se shoduje i Müller (2014). Avšak autorem termínu artefiletika je Slavík (1997 in Müller, 2014), který definoval artefiletiku jako speciální přístup ve výtvarném umění, který úzce souvisí s arteterapií, ale klade důraz především na rozvoj jedince po emoční, tvořivé, ale i kulturní stránce. Pomocí artefiletiky má pedagog také možnost seznámit dítě s odlišnými kulturami a rozšířit tak jeho vědomosti v multikulturní vzdělávací oblasti. V artefiletice je kladen důraz na vytvoření vhodných podmínek a dostatek prostoru, aby dítě mělo možnost projevit se svobodně na základě svých specifických potřeb (Slavíková et al. 2010). Aby se v činnostech jednalo o artefiletiku, Slavíková (et al. 2010) uvádí, že je důležité dodržet především tyto fáze. Podstatnou a prvotní fází je porozumění tématu, či obsahu dané aktivity. V této fázi doporučuje pedagogům vyhradit dostatek času. Jako další nezbytnou fází artefiletiky je tzv. *reflektivní dialog*, který je zařazován na konci aktivity a dává prostor dítěti vyjádřit své emoce, prožitky a evokované myšlenky během tvorby.

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

4.2 Výtvarný projev předškolního dítěte

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

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

4.3 Metody a techniky arteterapie aplikovatelné do předškolního vzdělávání

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

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

S věkovým zařazením této diplomové práce se zaměříme pouze na ty metody, které je možné aplikovat do předškolního vzdělávání.

4.3.1 Imaginace

Metoda imaginace umožňuje jedinci nahlédnout a spojit se svým vnitřním světem. Na základě tohoto spojení a vytvořených představ, které pak jedinec může promítnout při své umělecké tvorbě. Podle Šickové-Fabrici (2002) se imaginace používá především pro vyvolání vzpomínek nebo při práci s očekávanou budoucností. Upozorňuje však, že při využívání této metody velice záleží na zvolené technice, se kterou budou dané téma či úkol zpracovávat. Pro předškolní dítě jsou tyto časové pojmy těžko pochopitelné, jelikož se soustřeďují především na přítomnost. Imaginaci v předškolním vzdělávání je ale možné využít v rámci rozvoje představivosti a

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

4.3.2 Animace

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

4.3.3 Restrukturalizace

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

4.3.4 Rekonstrukce

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

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

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

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

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

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

4.4 Výtvarné výrazové prostředky

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

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

Výtvarné prostředky a jejich rozmanitost hraje v tomto výtvarném zaměření důležitou roli. Při arteterapii nebo artefiletice je důležité, aby měl jedinec dostatečnou nabídku výtvarného materiálu, nástrojů apod. aby se mohl soustředit spíše na prožitky při tvorbě a nemusel se zaobírat nedostatkem nějakého výtvarného prostředku. Záleží tedy na schopnostech a

dovednostech pedagoga vytvořit vhodné podmínky pro výtvarnou expresi. Dítě by pak na základě využitých výrazových prostředků mělo být schopno v reflektivním dialogu popsat důvod výběru daného materiálu, barvy atd.

5 OBLAST DRAMATICKÁ

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

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

5.1 Dramaterapie a dramatická výchova

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

výrazovými prostředky napomáhá jedinci dosáhnout psychologických a pedagogických předpokladů, obohacuje jedince v oblasti vyjadřování a posiluje jedincovu osobnost (Müller, 2014).

5.2 Techniky a prostředky dramaterapie využitelné v předškolním vzdělávání

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

- plánovaná improvizace;
- neplánovaná improvizace;
- nepřipravená improvizace.

Majzlanová (1998, in Valenta 2007, s. 33) uvádí další prostředky jako *mimická cvičení, verbální hru, hru v roli, práci s textem, loutkovou hru, pantomimu* apod.

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

6 OBLAST TANEČNĚ – POHYBOVÁ

Poslední oblastí tvořící komplexní využití expresivních přístupů v předškolním vzdělávání je tanečně pohybová, které spadá do tanečně – pohybové terapie v zahraničí označována jako *movement therapy*.⁶ Hannaové (1990) považuje využití tance a pohybu za vhodný komunikační či vyjadřovací prostředek, zvaný kinetický nebo také pohybový obraz, skrze který má jedinec možnost vyjádřit své emoce a psychické rozpoložení. Payneová (1992, s. 2) definuje tanečně – pohybovou terapii jako, „*užití kreativního pohybu a tance v psychoterapii, kdy je vztah mezi pohybem a emoci využíván jako prostředek k dosažení integrace osobnosti.*“ Co se týče zahraničních přístupů, Malchiodi (2005) popisuje tuto terapii jako směr, který využívá psychomotorických prostředků tedy spojení pohybové i psychické oblasti. Americká asociace ADTA, pak popisuje cíle využití tanečně – pohybové terapie (Čížková 2005, s.36). Z hlediska předškolního vzdělávání a souvislosti s RVP PV je reálné plnit tyto cíle:

- Emoční a fyzická integrace;
- Vědomí vlastního těla;
- Identifikace a vyjádření pocitů pohybem;
- Obohacení pohybového aparátu;
- Kontrola impulzivního chování.

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

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

6.1 Tanec vs. pohyb

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

Tanec je především kvalitní ztvárnění pohybu, pro který je specifické přítomnost napětí. Tím že jedinec tančí, zvyšuje se jeho vnímání svých pohybů těla, přemýšlí o nich a uvědomuje si

⁶ Překlad *movement therapy* – pohybová terapie

svůj psychický stav. Jinak se tančí člověku, který je v psychické rovnováze a jinak jedinci, který je nevyrovnaný, či zužován svými problémy. Pro tanec je dále důležité vnímat svou rychlost a dynamiku pohybů a skloubení svých pohybů se zadaným obsahem (Čížková, 2005). Přestože podle Kefena (1985) je tanec umění, který má určitou estetickou hodnotu, Čížková (2005) upozorňuje na fakt, že při taneční terapii není důležité tanec umět, či ho ovládat na umělecké úrovni.

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

6.2 Výběr technik tanečně – pohybové terapie využitelné v předškolní edukaci

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

6.2.1 Technika bazálního tance Marian Chaceové

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

- úvodní zahřátí a rozcvičení;
- přijetí individuálních potřeb jedince;
- objevování prostoru, energie a rytmu skrze pohyb;
- taneční improvizace;

- využití hudby s pohybem;
- verbalizace a sdílení emocí na závěr (Dosedlová, 2012 s. 85).

6.2.2 Body-ego technika Trudi Schoopové

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

6.2.3 Primitivní exprese

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

Přestože tanec, evokuje určitou přesnost a danou choreografii, v rámci terapie ji lze do předškolního vzdělávání aplikovat jako aktivizační a atraktivní prvek, díky kterému může předškolní dítě, které překypuje v tomto věkové období zvýšenou pohybovou aktivitou vyjádřit své emoce a prožitky, pomocí různých tanečně-pohybových terapeutických technik, aniž by musel dodržovat přísná pravidla a kroky určitého tance.

7 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE

V této kapitole autorka představí cíl diplomové práce, předmět a způsoby ověření v praxi. Dále definuje cílovou skupinu, se kterou spolupracovala a kde danou práci aplikovala.

7.1 Cíle diplomové práce

Hlavní cíl práce

Jak již vyplývá z názvu diplomové práce, je zaměřena na hry a techniky expresivních přístupů v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem je tedy aplikovat tyto prvky do běžné vzdělávací akce předškolních dětí pomocí vytvořeného výukového programu, jehož obsahem jsou kreativní a různorodé činnosti, které jsou konkrétně popsány, aby je mohly realizovat další pedagogové, s charakterem expresivních přístupů, které působí na komplexní rozvoj jedince.

Cíle výukového programu

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

7.2 Předmět diplomové práce

Na základě zvoleného cíle, kterým je interpretace technik expresivních přístupů do předškolního vzdělávání byl autorkou vytvořen výukový program, který tvoří předmět této závěrečné práce. Výukový program vychází z teoretických informací diplomové práce a jsou aplikovány a zohledňovány při tvorbě daného programu. Autorka si je vědoma nepoměru informací mezi jednotlivými uměleckými oblastmi a zdůvodňuje tento fakt tím, že více inklinuje k oblasti hudební a výtvarné, proto se tyto dvě oblasti ve výukovém programu objevují nejčastěji. Autorka při tvorbě programu využívala kromě odborné literatury týkající se této problematiky také zahraniční články, metodické příručky a knihy obsahující konkrétní činnosti expresivních přístupů. Výukový program je vytvořen na čtyřtýdenní vzdělávací blok a souvisel

se závěrečným rozloučením předškolních dětí, které odcházely do základních škol. Vrcholem tohoto programu byl jednodenní výlet s akcí „pasování na školáka.“

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

7.3 Cílová skupina a její charakteristika

Výukový program je vytvořen pro děti předškolního věku. Konkrétně tento program byl aplikován do předškolního vzdělávání v jedné z mateřských škol na Pelhřimovsku. Cílovou skupinou byla homogenní třída předškolních dětí, které v době interpretace programu dosáhly 5 až 6 let. V této třídě je celkem 24 dětí z toho 15 chlapců a 9 dívek. Jeden z chlapců se však účastní domácího vzdělávání, tudíž nebyl při interpretaci programu přítomen. V souvislosti s věkovým obdobím byly při tvorbě programu zohledněny věkové zvláštnosti, specifika a individuální potřeby dětí.

7.4 Způsob ověření výukového programu v praxi

Vypracovaný výukový program, kterým kromě zásad a pravidel, které je nutné dodržet, aby se jednalo o expresivní přístupy zohledňuje a respektuje školní vzdělávací program a organizační strukturu školy. Program bude zařazen do běžného vzdělávání a na základě přímé praxe, reflektivních dialogů a dalších postřehů z průběhu vzdělávacích bloků autorka ověří využitelnost těchto přístupů a neobvyklých technik v předškolním vzdělávání. Kromě využitelnosti se zaměří i na přínos do praxe a limity, které by mohly průběh výukového

programu ovlivnit ať už z časového hlediska, obsahové náročnosti přístupů nebo náročnosti jednotlivých technik pro předškolní věk.

8 PRAKTICKÁ ČÁST

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

8.1 Realizace výukového programu

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

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

Co se týče materiálních a technických potřeb, pro realizaci tohoto programu není potřeba žádných specifických pomůcek. Na výtvarné tvoření jsem si bohatě vystačila se zásobou výtvarného materiálu, který má mateřská škola, kde jsem program realizovala. Avšak pokud jsem potřebovala něco navíc, škola mi vyšla vstříc a materiál dokoupila, například trička, barvy na textil apod. Při hudebních činnostech jsme využívali doprovodné nástroje, které jsme vytvořili s dětmi, nebo jsme je měli zapůjčené od rodičů dětí nebo zaměstnanců školy. Bubny „drumbeny“ nám zapůjčila základní školy na Pelhřimovsku. Prostředí, kde jsem program realizovala byly obě části třídy, jak s kobercem, tak s pracovními stoly, školní zahrada a městské sady.

8.2 Možnosti využití výukového programu

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

Výukový program lze využít jednak jako nástroj poznání nové kultury, konkrétně indiánské, kdy bude mít možnost nahlédnout do jejich tradic, specifických znaků a má tak příležitost poznávat nový svět. Indiánská tematika je úzce spojována s tvořivostí, kreativitou a nespočtem poutavých činností, kde se dítě může rozvíjet právě v uměleckém směru. Další oblastí, kterou je možné podpořit a rozvíjet ji pomocí výukového programu se týká sociálních vztahů, kde některé činnosti vychází ze vzájemné spolupráce, schopnosti empatie a vnímání se navzájem. Dítě má tak příležitost učit se komunikovat, navazovat kontakty a v neposlední řadě se učí vnímat a mluvit o svých pocitech a prožitcích. Hlavním záměrem tvorby tohoto programu je však aplikace expresivních přístupů, kdy jsou upraveny tak, aby jej mohl využít každý pedagog a obohatil tak své metody a techniky a nové způsoby, které zařadí do vzdělávání.

8.3 Výukový program – Indiánský svět

8.3.1 Týden první – Seznamujeme se s indiány

Den 1.

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

Obsah: tajemný box, indiánská jména, bubnování na drumbeny

Organizace: frontální, individuální

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

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat
(*Ahoj, ahoj*, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017) - Kdo je tu s námi zahraje své jméno na činel
- Ledolamka
-zjišťování nálad zúčastněných dětí
Učitelka zjišťuje náladu dětí v rámci rozhovoru, vybízí je, aby ji zkusily zapleskat na stehna, ostatní děti snaží uhádnout, jakou náladu by dané dítě mohlo mít. Učitelka evokuje děti k popisu nálady, co ji způsobilo, popřípadě jestli je nějaké řešení, jak náladu zlepšit.
- Tajemný box
V bubínku máme nachystané obrázky s indiánskou tematikou podle počtu dětí (například indiánská čelenka, lapač snů, luk, totem, teepee apod.). Každé dítě si vytáhne jeden obrázek, nikomu jej neukáže. Učitelka dá prostor dětem, aby mohly přemýšlet, jakému tématu se budeme věnovat. Poté každý svůj obrázek předloží před sebe, zahraje libovolně na tělo rytmus zobrazeného slova a zahájíme volnou diskuzi o obrázku, o tématu a o domněnkách dětí. Po odhalení tématu navazujeme další činností

- Indiánská jména

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

- Reflektivní dialog

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

Příklady otázek:

- *dozvěděl ses nějakou novou informaci či něco nového o sobě?*
- *jak si spokojený se svým indiánským jménem?*
- *jak ses cítil při bubnování nových indiánských jmen?*

- Závěrečný rituál

-zjištění nálady po činnostech

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

Postřehy z praxe a doporučení:

Po uvítacím rituálu, na který jsou už děti zvyklé přišla nová činnost v podobě tzv. ledolamky, při které děti měly hovořit o svých pocitech. Bylo evidentní, že děti nejsou zvyklé se na toto téma vyjadřovat a většinou nedokázaly popsat své aktuální rozpoložení, přestože byl výraz

podpořen hrou na tělo. Pokud někdo z dětí dokázal o svých emocích hovořit, jako důvod svého naladění většinou uváděl „že se vyspal špatně/dobře“ apod. V dalších činnostech děti pracovaly se zaujetím a byly vhodně namotivovány, především díky rytmickým hříčkám např. viz zmíněná hra od Hanky Švejdové. Při tvoření jmen bylo z počátku pro děti těžké zamyslet se nad tím, v čem jsou výjimeční nebo dobří. Aby byl úkol jednodušší, je vhodné doporučit dětem vlastní vlastnost a spojit ji například s nějakým zvířetem, které se vyskytuje v lese nebo souvisí s indiány či věcí, přírodninou atd. Nakonec začaly vznikat jména jako např. *Rychlý vlk*, *Silný býk*, *Malující liška*, *Zpívající vodopád*, *Motýlí tanec*, *Veselá tvář* atd. Doporučuji mít připravené některé indiánská jména, jako inspiraci pro děti či jako návod, jak by mohlo indiánské jméno vypadat.

Den 2.

Cíl: dítě si vytvoří indiánskou čelenku, osvojí si různé způsoby, jak vyjádřit své emoce

Obsah: výroba čelenky, oslavný tanec,

Organizace: frontální, individuální,

Metody a techniky: primitivní exprese, rekonstrukce a imaginace

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„*Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu*“ 2x zopakovat (*Ahoj, ahoj*, Hana Švejdová, *Dramatické činnosti v MŠ*, seminář, JČU 2017). *Kdo je tu s námi zabubnuje na buben*. Učitelka připraví doprostřed kruhu buben a vyzívá děti, aby zabubnovaly své indiánské jméno. Tím docílí toho, že si děti jména zopakují a zapamatují.
- Ledolamka
-zjištění nálady
Učitelka zjišťuje náladu dětí v rámci rozhovoru. Vybízí děti, aby zkusily svoji náladu zabubnovat. Společně s dětmi vede diskuzi o náladách, jejich příčinách apod. Dále navazuje motivační hrou s imaginárním pírkem. Skupina si připomene, jak pírkem vypadá

a vysvětluje jim pravidla hry. Dítě si nastaví dlaň, na kterém má imaginární pírko. Dechem ho pošle kamarádovi a svůj výběr zdůvodní (Šímanovský, 2007 s.22).

- Výroba indiánské čelenky

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

- Závěrečný rituál

- -diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“

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

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

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

Postřehy z praxe a doporučení:

Během diagnostiky nálad děti neustále tápaly a nebyly si jisté, co se po nich vlastně vyžaduje. Motivační hra s pírskem se sešla s pozitivním ohlasem. Důvody, kterými děti argumentovaly

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

Co se týče doporučení, je vhodné využít při malbě na gumu barvy určené na textil a zafixovat je. Fixy, které nebyly určené na tento materiál se po pár nošení vlivem potu začaly rozpíjet. Dále je doporučeno při rozhovorech o pocitech, aby učitel byl ukázkou pro děti, odpověděl prvně na otázku on, aby děti věděly, jak mají odpovědět.

Den 3.

Cíl: dítě se naučí vnímat pohybové schopnosti svého těla, pokusí se pomocí pohybů vyjádřit různé emoce

Obsah: kmenový tanec indiánů

Organizace: frontální, skupinová

Metody a techniky: body-ego technika, primitivní exprese

Pomůcky: bubny (drumbeny), rolničky

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„*Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu*“ 2x zopakovat
(*Ahoj, ahoj*, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu

s námi zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno. Opět si při této činnosti zopakujeme nová indiánská jména.

- **Ledolamka**

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

- **Kmenový tanec**

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

- **Závěrečný rituál**

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“

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

- **Reflektivní dialog**

Příklady otázek:

- *jak ses cítil, když jste hrály na „zrcadlo“*
- *co se ti dnes nejvíc líbilo?*
- *bylo ti něco dneska nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

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

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

Den 4.

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

Obsah: učení se základních indiánských slov, indiánská písnička – „O bdele“

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: vokální a instrumentální interpretace, verbální hra

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„*Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu*“ 2x zopakovat (*Ahoj, ahoj*, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno.

Variace rituálu

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

- Ledolamka

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

- Indiánská řeč

Učitelka začíná motivační řečí, kdy aktivizuje děti otázkami z oblasti etické výchovy. Co děláme, když někam vejde, když odcházíme, jak se představujeme apod. Odkazuje i na vítací rituál, kdy se zdravíme *Ahoj*. Nechá děti, aby vymýšlely další možné pozdravy, jak bychom se mohly zdravit. Dále povzbuzuje jejich fantazii k vymýšlení indiánských pozdravů. Naučí děti základní indiánská slova – *Buenos dias* (Dobrý den), *Adiós* (Na shledanou), *Por favor* (Prosím), *Yo me ilamo* (Jmenuji se), *Howg* (Domluvil jsem). Aby si děti lépe pojmy upevnily, rozdělí děti na polovinu. V každé půlce si děti vytvoří dvojice, trojice a opět si připraví scénky, kdy se potkají dva indiáni, pozdraví se a představí se. Jedna polovina bude hovořit indiánsky, druhá česky, aby děti vnímaly rozdíly. Poté se skupinky vymění. Ta, co se dorozumívala česky, zkusí použít indiánskou řeč a obráceně. Učitelka dál motivuje děti, pokud dojde na veselí indiánů, kromě tance také zpívají. Zaměří se na paměť dětí a ptá se, jaké písně zpíváme my ve školce a některé zopakují. Opět evokuje fantazii dětí a nechá je volně a svobodně vyjádřit, jak by mohla vypadat indiánská píseň. Následovně dle metodických kroků naučí děti píseň „O bdele“ (viz příloha č.1). Po osvojení textu zařazuje hru na tělo a různé modifikace písně – zpěv pomalu, rychle, vesele, smutně, nahlas, potichu atp.

Variace písně

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

- Závěrečný rituál

-diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“

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

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

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

Postřehy z praxe a doporučení:

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

Autorka doporučuje používat indiánská slova od této chvíle během celého dne. Tedy od příchodu dítěte až po odchod ze školky, pro vytvoření silnějšího dojmu, že jsme opravdoví indiáni a také kvůli zapamatování si těchto pojmů.

Den 5.

Cíl: vytvořit si amulet, rozvoj fantazijního myšlení, vnímání svých vnitřních pocitů, své nálady

Obsah: výroba ochranného amuletu

Organizace: frontální, individuální

Metody a techniky: animace

Pomůcky: organzový pytlík, přírodniny, šňůrka

Průběh činností:

- Uvítací rituál

„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno.

Variace rituálu

Můžeme nyní využít indiánský pozdrav místo „ahoj“.

- Ledolamka

V rámci ledolamky posíláme dětem po kruhu pířko, kterému mají děti za úkol sdělit, čeho se nejvíce bojí. Poté fouknou do pířka tím se snaží strach odehnat. Před touto činností opět zařadíme činnost na diagnostiku nálad.

- Výroba amuletu

Učitelka děti motivuje, proslovem, že i každý indián se něho bál. Pobízí děti k aktivitě na otázku, čeho by se mohli indiáni bát. Dále dětem vypráví, že indiány od zlých duchů a věcí kterých se bály chránil kouzelný amulet, který si vytvářeli z věcí, které pro ně měli speciální význam, či souviseli s něčím co by je mohlo ochránit. Tento amulet indiánům přinášel také štěstí. Nosily ho neustále na krku. Po tomto motivačním aktu učitelka dětem rozdá organzový pytlík s navázanou šňůrkou, který se děti daly kolem krku a během pobytu venku se snažily najít svůj kouzelný předmět do amuletu. Při návratu z pět se děti seskupí opět do kruhu a každý má prostor popsat, jaké předměty má ve svém amuletu a před jakými strachy ho chrání či co mu přináší. (viz příloha č.2)

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

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

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

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

Postřehy z praxe a doporučení:

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

Autorka doporučuje během této ledolamky, pokud někdo z dětí nechce mluvit, dám mu možnost pouze fouknout do pírka a nic nesdělovat. Dále při tvorbě amuletu by použila pevnější materiál pro pytlíky, jelikož po pár dnech nošení se dětem začaly trhat a musely se znovu a pevněji zašívát. Dále doporučuje mít připravený nějaký zdobný materiál (korálky, brčka, fixy) pro děvčata, které jevíly zájem si šňůrku i pytlíček nějak dozdobit.

8.3.2 Týden druhý – Jak žijí indiáni

Den 6.

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

Obsah: tvorba indiánského teepee, hra na drumbeny

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: rekonstrukce, hudební improvizace

Pomůcky: přírodní materiál, drumbeny, teepee

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„*Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu*“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
Učitelka vyzve děti, aby zahrály na tělo svou dnešní náladu. Opět jako předešlé dny diskutují o náladě a rozebírají vyřčené emoce. Následně po kruhu posíláme klubíčko. Úkolem dětí je indiánsky se představit a říct svou dnešní náladu a jak se vyspal. Klubíčkem tvoříme pavučinu a tím tak dáváme dětem najevo, že i když se někdo nemá dobře, jsme tu všichni spolu, abychom si pomáhali a vzájemně se respektovali (Šimanovský, 2007 s.22).
- Tvorba teepee
Učitelka zahajuje činnost motivačními otázkami, kde si děti myslí že spí indiáni. Následně učitelka seznamuje děti s pojmem teepee a vysvětluje jim co znamená. Pro snazší představu využívá obrázky z knih, nebo internetu, jak teepee vypadá. Následně dává dětem za úkol, vytvořit skupinky a v nich vytvořit tvar teepee z různého materiálu. Dítě se tak učí, jaká je možnost využití různých přírodnin, popřípadě stavebnic, dřevěk, látek apod. a že je lze využít k tvoření. Následně učitelka přinese opravdové teepee, do kterého nechá každé dítě vlézt a nahlédnout, aby zjistilo, jak to v něm vypadá. Poté vybědne děti, aby si každá donesl drumben a vytvoří kruh, do jehož prostředku teepee přesune. Jeden indián do něj zaleze a ostatní po domluvě začnou bubnovat (pomalu, potichu, nahlas, rychle, s pomlčkou, s výkřiky atp.).

Variace

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

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

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“

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

- Reflektivní dialog

Příklady otázek:

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

Postřehy z praxe a doporučení:

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

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

Den 7.+8.

Cíl: děti se seznámí s lapačem snů, jeho využitím, rozvine svou tvořivost a kreativitu, zpracovat své emoce výtvarným způsobem

Obsah: výroba lapače snů, malba snů

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: restrukturalizace, imaginace

Pomůcky: tvrzený papír, bavlnu, dětskou jehlu na vyšívání, pírka, korálky, fixy, temperové barvy, tuš, čtvrtka ve formátu A4, štětce

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (*Ahoj, ahoj*, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zabubnuje na buben a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
Učitelka vyzve děti, aby zahrály na tělo svou dnešní náladu. Opět jako předešlé dny diskutují o náladě a rozebírají vyřčené emoce. Následně si děti lehnou volně po prostoru třídy a učitelka navodí příjemnou a klidnou atmosféru. Za tichého bubnování a hlazení kůže bubnu, vypráví učitelka dětem, které mají zavřené oči příběh o indiánech, o prostředí, kde žijí a nechá děti zrelaxovat. Relaxaci ukončí dvojitým silnějším zabubnováním a opatrně probouzí děti pohlazením pomocí pírka. Reflektují pocity a prožitky, které zažily.
- Lapač snů (7.den)
Na ledolamku učitelka navazuje motivací, týkající se spánku, co se děje ve spánku a dobere se společně k tématu o snech. Rozebírá s dětmi, co je to sen a jaký sen se dětem zdál, ať už děsivý, či příjemný. Dále motivuje děti, že indiáni před zlými sny chránili tak zvaný lapač snů, který si společně vytvoří. Výrobu lapače rozdělíme do třech „stanovišť“, kdy v jednom dítě zdobí rám, kruhový výřez lapače, v dalším lapač proplétá jehlou s bavlnou a v posledním navlékají korálky a navazují za pomoci učitelky pírka (viz příloha č.4).
- Malba snů (8.den)
Další den učitelka reflektuje den předešlý, opakuje, co jsou sny a opět vede diskuzi, jaký sen si pamatují a co se mu zdálo. Využívá ledolamku z předešlého dne. Dává prostor dětem k výtvarné expresi, kdy mají děti za úkol na barevný podklad, který si vytvoří namalovat, co se mu zdálo. Před tím však pobízí děti, aby si samy nachystaly výtvarné pomůcky, které budou k tvorbě potřebovat.
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.

- Reflektivní dialog

Příklad otázek pro sedmý i osmý den:

- *jak ses cítil, když si měl zavřené oči? Bylo ti to příjemné?*
- *co sis představoval?*
- *co děláš, když se bojíš snu?*
- *jak si zdařil tvůj lapač snů?*
- *před čím by tě ochránil?*
- *jak ses cítil při malování?*

Postřehy z praxe a doporučení:

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

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

Den 9.+10.

Cíl: seznámení se s dalším znakem indiánské kultury, děti vytvoří indiánský totem, dítě dokáže mluvit o svých pocitech a představách

Obsah: tvorba indiánských totemů

Organizace: skupinová

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

Pomůcky: voskovky, anilinové barvy, nůžky, karton, lepidlo Herkules, štětce, čtvrtku ve formátu A4, popřípadě rozstřižená na půl nebo na třetiny (zachovat šířku čtvrtky!), drumbeny

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (*Ahoj, ahoj*, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje své indiánské jméno na tělo.
- Ledolamka
Po kruhu posíláme vyřezávanou sovu a úkolem dětí je říct nějakou vlastnost, klidně i kouzelnou, jakou by mohla sova mít nebo jak by se mohla cítit.
- Malování totemu (den 9.)
Učitelka zahajuje činnost komunitním kruhem, ve kterém dětem vysvětluje, co je totem, jak vypadá (opět může použít knihu s indiánskou tematikou, nebo internet). Nechá pracovat dětskou fantazii a evokuje ji otázkami, k čemu totem sloužil. Poučuje děti, že totem je vysoký sloup, který znázorňoval sílu indiánského kmene, upozorňoval nepřátele, na jaký kmen právě narazil, ale měl také za úkol chránit indiánský kmen. Totemy jsou velmi barevné, ozdobené a jsou na něm také namalovány zvířata nebo různé obličejy. Následně děti vyzve, aby připravily stoly a pomůcky k výtvarnému tvoření, nechá je vybrat libovolný formát. Dává dětem na výběr, že mohou libovolně zapouštět barvy, nebo prvně namalovat něco voskovkami a pak barvou přetřít. Upozorňuje, aby mysleli na to, že totem má chránit, ale i odlákat nepřátele (viz příloha 5).
- Kompletace totemu (den 10.)
Další část činnosti učitelka zahajuje tím, že čím bylo více totemů tím silněji kmen vypadal a chránil tak všechny indiány. Připraví na koberec sloup z kartonu, na který mají děti za úkol položit svou část totemu. Učitelka při tom reflektuje důvod umístění části a co daná část zobrazuje. Po umístění všech částí dá dětem prostor, jestli chtějí své rozhodnutí změnit či ne a začne pomáhat dětem lepit obrázky na karton. Po vztyčení dvou totemů si na závěr zopakují píseň „O bdele“ (viz příloha 5).

- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“
 Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.
- Reflektivní dialog

Příklad otázek pro devátý a desátý den:

 - *chtěl bys mít tu vlastnost či se cítit tak, jak si řekl sově?*
 - *na co myslel, když si maloval?*
 - *si spokojený se svým výtvořem?*
 - *jak ses cítil, když si měl někde umístit svůj obrázek?*
 - *si spokojený s výsledkem obou totemů?*
 - *udělal bys dneska něco jinak? Co?*
 - *bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Tyto činnosti byly opět rozděleny do dvou dnů, jelikož děti vedly zajímavý a dlouhý rozhovor o totemech, který autorka nechtěla přerušovat. V tomto důsledku děti stihly částí totemu jenom namalovat, ale už ne zkompletovat. Další den autorka mírně pozměnila ledolamku, kdy děti měly říkat, kdybych byla sova, uletěla bych před. Je zajímavé sledovat, jak se děti rychle naučily komunikovat o svých pocitech, prožitcích a začaly se i méně stydět, pokud měly hovořit o více osobních věcech. Při malbě totemů děti experimentovaly s barvami, některé děti dělaly „pouze“ zdobné ornamenty, některé malovaly různé barevné obličejy nebo zvířata. Při kompletaci totemu, kdy si děti měly vybrat umístění svého obrazu a popsat co namalovaly, jak se cítili se autorka dozvěděla například: jeden chlapec dal svůj obraz úplně na vrchol a komentoval, že namaloval „hrůzostrašnou“ sovu, která zažene všechny zlé lidi. Další chlapec dal svůj obrázek pod něj z důvodu, že je to jeho kamarád. Jedna dívka odůvodnila výběr svého místa kvůli barevnému sladění, že má modrý obrázek a obrázky nad ní jsou také modré. Bylo tedy zpozorováno, že někdo preferoval místo, protože je tam jeho kamarád, avšak pár dětí se zaměřovalo na barevné seskupení obrázků.

Avšak po neplánovaném rozdělení činností je doporučeno tuto činnost takto realizovat. Děti tak měly více prostoru a času pro vyjádření svých emocí, i déle času na tvoření svých obrázků. Dále autorka doporučuje vybrat opravdu kvalitní voskovky, které vytvoří voskovou rezervu a nepřekryjí se snadno barvou.

8.3.3 Týden třetí – Šikovné ruce indiánů

Den 11.-12.

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

Obsah: výroba hudebních nástrojů

Organizace: individuální

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

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje své indiánské jméno na tělo.
- Ledolamka
Učitelka motivuje děti, že se dnes budeme věnovat hudebním nástrojům. Avšak můžeme hrát i na jiné věci, aniž by to byly hudební nástroje. Dává dětem možnost, aby se porozhlédly po třídě a pozorovaly a vnímaly, jaké různé zvuky lze vyvodit na různý materiál. Ten, který bude pro dítě nejzajímavější, ukáže ostatním kamarádům a zdůvodní, proč se mu daný zvuk líbí.
- Výroba nástrojů
Při následující činnosti děti vybízíme, kdo má zájem vyrobit nějaký nástroj, tak může jít pracovat ke stolečku. Zbytku třídy nabídneme indiánské omalovánky či volnou hru na indiány apod. U stolečku učitelka nabízí tyto druhy nástrojů:
 - Štěrchátka z papírové ruličky
Učitelka sešíje papírovou ruličku z jedné strany sešívačkou, nechá dítě vybrat čím si štěrchátko naplní a sešíje jej z druhé strany. Následně dítě nechá libovolným dostupným materiálem nástroj vyzdobit.

Variace

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

- Rumba koule

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

Variace

Opět lze využít různé materiály místo PET lahve nebo jako náplň

- Kastaněty

Z kartonu vystříhneme proužek o šířce cca 3 cm a délce 20 cm. Necháme děti, aby je různě vyzdobily. Následně z jedné strany a na každý konec pomocí lepidla, Herkules, nalepíme buď skořápky z vlašských ořechů nebo víčka od piva apod.

- Tamburína

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

Variace

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

- Rytmičkový bubínek s korálky

Děti obkreslí kulaté víčko od taveného sýru, vystříhnou a nalepí na krabičku. Následně víčko vyzdobí libovolně zvolenou technikou. Za pomoci učitelky obě víčka k sobě slepí, navléknou korálky a připevní tyčku sloužící jako držátko.

- Dešťové hole

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

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad-opět hra vertikální „náladovník“

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

- Reflektivní dialog

Příklad otázek pro jedenáctý a dvanáctý den:

- *který zvuk tě nejvíc zaujal?*

- *bavilo tě hledat různé zvuky ve třídě?*
- *který nástroj se ti nejvíc líbil od pohledu?*
- *jaký zvuk nástroje je pro tebe příjemný a jaký ne?*

Postřehy z praxe a doporučení:

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

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

Den 13.

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

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

Organizace: frontální, skupinová

Metody a techniky: hudební improvizace

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje na různý nástroj, který jsme vyrobily a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
 Učitelka nechá kolovat nástroj štěrchátko, který děti vytvořily a úkolem dítěte je zahrát na nástroj jakou má dnes náladu. Poté o náladách diskutují.

- Píseň „Flea fly, flow“ (text viz příloha č.7)
Činnost prvně zahájíme krátkým dechovým cvičením. Učitelka prvně děti seznámí s novou indiánskou písní tak, že ji zazpívá a zabubnuje na buben. Děti postupně učí slova písně a jednoduchou melodii, podle běžné metodiky nácviku písně. Poté rozdělí děti na dvě skupiny. Jedna hraje pouze na drumbeny, druhá na vyrobené nástroje a pak se zase vymění. Následně učitelka mění tempo písně, hlasitost, ale i výrazovost zpěvu písně vzniká tedy propojení písně s různými emocemi.
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“
 Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich náladu.
- Reflektivní dialog
Příklady otázek pro třináctý den:
 - *líbí se ti další indiánská píseň?*
 - *o čem myslíš, že se v písni zpívá?*
 - *-působí na tebe píseň smutně nebo vesele?*
 - *na jaký nástroj si chce hrát?*
 - *zpívalo se ti dobře?*
 - *bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Během nácviku písně autorka nezpozorovala žádné zvláštnosti, děti se zájmem spolupracují, vidí pokrok ve vyjadřovacích schopnostech. Co se týče hry na hudební nástroje, děti chtěly převážně hrát na vlastnoručně vyrobené nástroje než na drumbeny.

Autorka doporučuje při učení slov písně zvolit pomalé tempo, výraznou artikulaci a více krát opakovat.

Den 14.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, vnímání výrazu při různých emocí

Obsah: modelování různých emocí indiánů, já jako indián

Organizace: frontální

Metody a techniky: animace

Pomůcky: modelína, keramická hlína, tvořítka

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (autorka rituálu Hana Švejdová). Kdo je tu s námi zahraje na různý nástroj, který jsme vyrobily a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
Učitelka posílá dětem po kruhu rám od obrazu, který je vystřižený z papíru a nechá ho kolovat po kruhu. Kolování doprovází textem: *“Ptám se tě, jak se ti daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na mě usmíváš.”* U kterého z dětí se rám zastaví, dítě udělá výraz do rámu jako by byl obraz podle toho, jak se dnes cítí. Pokračuje se dál dokud se nevystřídají všechny děti.
- Modelování
Učitelka navazuje na ledolamku, kdy jsme si ukázali, jak vypadáme, když se cítíme dobře, špatně apod. Vyzve děti, aby zkusily vymodelovat indiána z hlíny nebo modelíny. Zaměří se na anatomické znaky obličeje. Poté zadá dětem úkol, aby vymodelovaly indiána, který se bojí nebo je veselý, unavený, vystrašený apod. Poslední úkol je, aby vymodelovaly sebe jako indiána. Následně reflektuje, jak se vymodelovaly a proč (viz příloha č.8).
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich
- Reflektivní dialog
Příklady otázek pro čtrnáctý den:
 - *jak ses cítil během hry, kdy koloval rám a ty jsi měl být obraz?*
 - *bavilo tě modelování?*
 - *bylo ti něco nepříjemné?*
 - *proč ses vymodeloval zrovna takto? Co způsobilo tvoji náladu?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Děti se během ledolamky zprvu smály a trochu styděly. Nicméně převážně dělaly výrazy, které se pojily s pozitivním naladěním. Modelování děti velmi bavilo, bylo zajímavé pozorovat, jak

každý vnímá vyjádření emoce trochu jinak. Jeden chlapec měl zprvu „odpor“ sahat na keramickou hlínu, ale s modelínou problém neměl.

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

Den 15.

Cíl: děti se seznámí s výtvarnou technikou – tisk, dokáže sebehodnotit

Obsah: děti si vyrobí své indiánské tričko

Organizace: individuální

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

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje na různý nástroj, který jsme vyrobily a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
Učitelka posílá po kruhu pířko a ptá se dětí na jejich náladu, co očekávají, že se dnes naučí, vyrobí apod. V druhém kole metodou brainstormingu vyzývá děti, aby každý řekl, jak si představuje indiánský oblek, kostým a vytvoří návrh na papír. Učitelka jim dá k dispozici obrázky z knih či internetu.
- Výroba triček
Každé dítě má připravené triko, které si potiskne libovolným tvarem a barvou. Učitelka asistuje při natírání barvy a koriguje děti, aby kostým nebyl přeplácáný. Po zaschnutí barvy na textil ze zadní části děti nakreslí sebe jako indiána a přepíšou své indiánské jméno podle předepsaného vzoru (viz příloha č.9).
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“

Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich

- Reflektivní dialog

Příklady otázek pro patnáctý den:

- *si spokojený se svým indiánským tričkem?*
- *jaké barvy si použil a proč?*
- *jak se ti pracovalo?*
- *jak ses namaloval na zadní stranu trička?*

Postřehy z praxe a doporučení:

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

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

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

Den 16.

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

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

Organizace: skupinová

Metody a techniky: Restrukturalizace, výtvarná improvizace

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje na buben a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
Po zjištění nálady, kterou děti vybuchují na buben učitelka posílá po třídě tomahavk a v rámci asociačního kruhu se ptá děti na co by danou věc použily.
- Výroba zbraní a ozdob indiánů
V návaznosti na ledolamku učitelka evokuje děti otázkami, jakým způsobem si myslí, že indiáni získávají potravu, co k tomu potřebují apod. Postupně se doberou toho, že potravu si loví a získávají v divočině. Dává dětem na výběr, kdo bude mít zájem může si vyrobit indiánskou zbraň („flusačku“ z plechovky, šípy, luky, tomahavky) nebo si může vytvořit nějaké ozdoby svého indiánského kostýmu (Viz příloha č.10).
- Závěrečný rituál
 - diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich
- Reflektivní dialog
Příklady otázek pro šestnáctý den:
 - *jakou zbraň si vyrobil?*
 - *jaký účel má tvá ozdoba?*
 - *jaký si měl pocit při výrobě zbraní nebo ozdob?*
 - *bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

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

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

Den 17.+18.

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

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

Organizace: skupinová, frontální

Metody a techniky: pantomima, hra v roli, imaginace

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

Průběh činností:

- Uvítací rituál
„Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje na buben a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
Děti mají za úkol pantomimou ukázat, jakou mají dnes náladu. Následně učitelka reflektuje důvod nálady.
- Pantomimická scénka (17.den)
Na ledolamku učitelka navazuje další činností, kdy děti nechá rozdělit do skupinek po čtyřech až pěti dětí. Následně je poučuje, že pantomimou, což znamená beze slov, zahrají příběh, který bude učitelka vyprávět. Děti mají za úkol rozdělit si role 2x lovící indiáni, 1x lovená zvěř, 1-2x maminka (+dítě) čekající doma na jídlo. Učitelka vymýšlí improvizovaně příběh o indiánovi, který šel lovit zvěř a doma na něj čeká hladová maminka, popřípadě s dítětem. U každé skupinky však mění emoce indiána (smutný indián šel na lov, ulovil, neulovil, maminka se radovala, byla zklamaná, rozzlobená apod. Poté reflektuje, zda byly všechny scénky jiné, čím se lišily atp.
- Malba na téma „já v boji“ (18.den)
Učitelka motivuje pomocí činnosti z předešlého dne. Děti si lehnou na koberec se zavřenýma očima a učitelka opět v rámci relaxace hraje na buben a různě šustí. Opět

vypráví improvizovaný příběh o lese, divočině, zvířatech a o každém dítěti, které má za úkol ulovit zvěř. Opatrně děti probere z relaxace a bez zdržování navazuje výtvarnou činností, při které měly děti zobrazit co viděly během relaxace, jak se vidí v boji. Následně reflektuje obraz a prožitky během tvorby s každým dítětem (viz příloha č.11).

- Závěrečný rituál

- diagnostika nálad – opět hra vertikální „náladovník“

Při závěrečném rituálu učitelka aktivuje děti otázkami, co případně změnilo jejich

- Reflektivní dialog

Příklady otázek pro sedmnáctá a osmnáctý den:

- *jak se ti hráli scénky beze slov?*
- *udělal by si něco jinak?*
- *byl si spokojený se svou rolí? Co by si chtěl hrát?*
- *jak ses cítil během relaxace?*
- *chtěl bys žít jako indián? Proč ano, proč ne?*

Postřehy z praxe a doporučení:

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

Den 19.

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

Obsah: malba na indiánskou hudbu

Organizace: frontální

Metody a techniky: poslech hudby, animace

Pomůcky: CD přehrávač/PC s reproduktory, tempery, čtvrtky, štětce

Průběh činnosti:

- Uvítací rituál
 „Ahoj, ahoj, tak jsme se tu všichni sešli, ahoj, ahoj tak jsme všichni tu“ 2x zopakovat (Ahoj, ahoj, Hana Švejdová, Dramatické činnosti v MŠ, seminář, JČU 2017). Kdo je tu s námi zahraje na buben a vykřikne své indiánské jméno.
- Ledolamka
 Učitelka dá doprostřed kruhu na koberci větší formát balícího papíru, a různé temperové barvy. Úkolem dětí je různě na papír udělat cokoli a jakoukoli barvou, které vyjádří jejich náladu. Poté reflektuje, co daná věc znamená, jakou barvu si dítě vybralo a proč.
- Malba na hudbu
 Učitelka představí dětem činnosti, při které budou malovat to, co uslyší a co si představí. Mohou, ale nemusí to být konkrétní věci. Dětem prvně pustí hudbu na koberci, a poslouchají ji se zavřenýma očima. Následně se přesunou ke stolečkům a učitelka pustí hudbu při malování (viz příloha č.12).
- Závěrečný rituál
 Učitelka opět zopakuje činnost z ledolamky a následně s dětmi porovná, zda jsou obrazy stejné či ne (barevnost atp.) Reflektuje skutečnost a aktuální emoční stav dětí.
- Reflektivní dialog
 Příklady otázek pro devatenáctý den:
 - *co sis představoval během poslechu hudby na koberci?*
 - *bylo to stejné, když si pak slyšel hudbu u stolu?*
 - *jak ses cítil při poslechu na koberci a u stolu? Co ti bylo méně příjemné a proč?*
 - *jak si prožíval malování?*
 - *bavilo tě malovat podle hudby?*
 - *bylo ti dnes něco nepříjemné?*

Postřehy z praxe a doporučení:

Nová ledolamka děti velmi bavila, autorka pozoruje, že pokud mají děti malovat něco abstraktního, nekonkrétního, výtvarná akce je velice baví. Zajímavé bylo porovnání s papírem ze závěrečného rituálu, kdy děti využívaly více světlé barvy a také více zaplnily papír než při ledolamce. Během poslechu hudby a malování na něj některé děti začaly malovat po prvních pár tónech. Některé si dávaly na čas. Byla využita píseň *Der einsame Hirte* od *Leo Rojas*. Autorka zpozorovala, že někdo maloval tak jak chtěl a hudbu při malbě moc nevnímal, pár dětí, u kterých pozoruje i hudební sluch zpozorovala, že pokud zazněly např. 3x bubnování udělaly

tří tečky nebo jiné obrazce. Některé děti jenom míchaly různé barvy, někdo maloval konkrétní věci jako například les nebo ptáka, který je během skladby několikrát slyšet.

Při malování na hudbu doporučuje rytmičtější píseň, kde je slyšet i vícero zvuků. Po autorčině zkušenosti by se nebála použít i větší formáty, aby měly děti dostatek prostoru pro delší tahy štětcem.

Po splnění všech činností tohoto programu děti dostaly zlatý drahokam, který si měly pečlivě chránit, jelikož ho ještě budou potřebovat.

Den 20.

Tento den se děti zúčastnily jednodenního výletu do RS Želivka, při kterém měly v lese splnit indiánské úkoly. Na začátku stezky dostaly orientační mapu, podle které věděly, kde se aktuálně nachází. Děti byly řízeny pomocí dopisů s úkoly a fábovek, které nacházely na cestě. Za každý splněný úkol dostávaly odměny v podobě pomůcek, ze kterých si na konci cesty vyrobí amulet statečnosti, se kterým mohou předstoupit před hlavního indiána a mohou tak být pasováni na školáka (viz příloha č.13).

Úkoly během indiánské stezky:

- **Indiánský pokřik**
Indiáni před vstupem do lesa mají za úkol dát o sobě vědět nepřítelům pomocí pokřiku, který se naučili a zahnat je do ústraní
- **Postavit teepee a nejvyšší totem**
V tomto úkolu mají indiáni zavzpomínat na tvar teepee a vytvořit jej ze šišek a jiného materiálu. Dále se mají pokusit naskládat na sebe dřívka tak, aby postavili co nejvyšší totem.
- **Prokázání indiánské odvahy**
V lese u pomalovaného kamenu představujícího strážce posvátného území, mají děti za úkol prokázat svou odvalu. Sami v tichosti přistoupí ke kamenu, indiánsky ho pozdraví, a obětují svůj zlatý drahokam na důkaz odvahy.
- **Dokázání, že jsem opravdový indián**
U velké skály má každý indián zakřičet své indiánské jméno a své pravé lidské jméno má pomocí křídly napsat na skálu.

- Rychlé zmizení
Úkolem indiánů je na povel náčelníka schovat se za nějaký strom či kamen a stát se na deset sekund „neviditelným“.
- Amulet statečnosti
Posledním úkolem dětí je v táboře ze získaných věcí zkompletovat amulet (navléknout šňůrku, pomalovat dřívko, navléknout pírka).

9 DISKUZE

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

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

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

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

ZÁVĚR

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

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

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

Během realizace programu se autorka sešla s pozitivní reakcí na výukový program a velkým zájmem o další činnosti. Přestože si děti musely zvyknout na poměrně odlišnou organizaci dne, nové metody, a především komunikaci na témata týkající se emocí a prožitků, na konci výukového programu o této problematice děti mluvily přirozeně. Autorka zpozorovala i větší otevřenost dětí nejen vůči sobě navzájem, ale i děti versus učitelka. Považuje za pozitivní přínos právě netradičních metod a technik využitelné například při hudebních nebo výtvarných činnostech, které dokázaly děti více zaujmout a namotivovat k aktivitě. Negativní však shledává velké početní skupiny v předškolním vzdělávání, které neumožňují věnovat dostatek času každému dítěti zejména v reflektivních dialogích či jiných činnostech, kde probíhá dialog, či jiná forma komunikace. Během realizace tohoto projektu musela učitelka krátit čas pro

komunikaci stopkami, či přesýpacími hodinami, aby se dostalo na všechny děti a nezasahovala příliš do další části dne.

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

REFERENČNÍ SEZNAM

Literární zdroje:

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

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

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

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

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

FELBER, Rosmarie, Susanne REINHOLD a Andrea STÜCKERT. *Muzikoterapie: Terapie zpěvem*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

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

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

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

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

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JENNINGS, Sue. *Úvod do dramaterapie: divadlo a léčba : Ariadnina nit*. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v nakl. Jalna, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2.

KALÁBOVÁ, Naděžda. *Pohádkové vzdělávání 2*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-85-4.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

KEFEN, Wang. *The history of Chinese dance*. Beijing: Foreign Languages Press, 1985. ISBN 0835111865.

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3

KRUŽÍKOVÁ, Lenka. Kontaktní písně v muzikoterapii [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/6me9vn/>>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

MALCHIODI, C. A. *Expressive Therapies*. New York: The Guilford Press, 2005.

MORENO, Joseph J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2005. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-980-1.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

TÜPKER, Rosemarie, Natalie HIPPEL a Friedemann LAABS BEI REICHERT. *Musiktherapie in der Schule*. Weisbaden, 2005. ISBN 978-3-89500-471-1.

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

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

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

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

Interentové zdroje:

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

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

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

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

Zdroje hudby použité ve výukovém programu:

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

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

Doprovodná hudba při činnostech:

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

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

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

Zdroje obrázků

Fotografie – zdroj vlastní

RESUMÉ

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

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

SUMMARY

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

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

ANOTACE

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

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

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

Rozsah práce:	98 stran
Jazyk práce:	Čeština

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1

Text písně „O bdele“_(autor neznámý)

O bdele

O verikite tonga

O masa masa maása

O bauá bauá baué

O bdéle

Vivace

mf

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

11

á ba u é.

Příloha č.2

Fotografie – ukázka amuletu



Příloha č.3

Fotografie – Děti v teepee



Příloha č.4

Fotografie – výroba lapačů snů





Příloha č.5

Fotografie – výroba totemů





Příloha č.6

Fotografie – ukázka hudebních nástrojů



Fotografie – natírání rolí na dešťové hole



Fotografie – dešťová hůl tvořena ubrouskovou technikou



Příloha č.7

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

Flea-fly-flow

Flea, fly, flow,

Kumala, kumala, kumala vista

Oh, no nó, no nó no vista

Enymeny desameny punána varminy

Oh, no nó, no nó no vista

Příloha č.8

Fotografie – ukázka modelování



Příloha č.9

Fotografie – výroba triček



Příloha č.10

Fotografie – ukázka indiánských ozdob



Příloha č.11

Fotografie – ukázka obrázků na téma „Já v boji“



Příloha č.12

Fotografie – ukázka obrázků malby na hudbu



Příloha č.13

Fotografie – indiánská stezka

