

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Zobcová flétna jako terapeutický prostředek u dětí s výchovnými problémy

Recorder as a therapeutic agent in children with symptoms of problem behavior

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Kateřina Hurníková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Michaela Ibriqi

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: Kombinovaná

Diplomová práce dokončena: Březen 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma "Zobcová flétna jako terapeutický prostředek u dětí s výchovnými problémy" vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne..... Podpis.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Kateřině Hurníkové, Ph.D. za rady a připomínky, které přispěly ke konečné podobě práce.

Podpis.....

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá využitím sopránové zobcové flétny (dále jen flétna) u dětí s výchovnými obtížemi. Hlavním cílem je analyzovat vliv činností s tímto dechovým nástrojem na problémové jevy v chování u dětí předškolního věku.

Teoretickou část tvoří tři kapitoly, ve kterých jsou zpracovány základní informace o flétně, její historii a terapeutickém využití. Dále jsou zde definovány projevy výchovných obtíží u dětí a podávány návrhy na podporu žádoucího chování. Třetí kapitola je věnována popisu problematiky muzikoterapie.

V empirické části diplomové práce je zvolena kombinace metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Stěžejní metodou jsou případové studie čtyř dětí s výchovnými problémy. Další výzkumnou metodou je dotazník určený pro předškolní pedagogy Středočeského kraje. Výsledky vyplývající z provedeného výzkumného šetření jsou shrnuty v závěru.

ANNOTATION

This thesis deals with the use of Soprano Recorders (hereinafter recorder) in children with educational difficulties. The main objective is to analyze the impact of activities with this brass instrument on the problematic phenomena in the behaviour of preschool children.

The theoretical part consists of three chapters in which basic information about the recorder, its history and its therapeutic use is processed. Further, expressions of educational difficulties in children are defined and proposals to promote desirable behavior are submitted. The third chapter is devoted to describing the problems of music therapy.

In the empirical part of the thesis combination of methods of qualitative and quantitative research is chosen. The key method is a case study of four children with educational difficulties. Another research method is a questionnaire designed for pre-school teachers of the Central Czech Region. The results of the performed research are summarized in the conclusion.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je využití sopránové zobcové flétny (dále jen flétna) jako terapeutického prostředku u dětí s výchovnými obtížemi. Hlavním záměrem celé studie je analyzovat vliv činností s flétnou na problémové jevy v chování u vybraných jedinců a dále prozkoumat názory předškolních pedagogů na jejich vlastní připravenost zvládat problémové chování ve svých třídách.

Teoretická část se především zabývá terapeutickým využitím flétny a charakteristikou problémového chování. Značný prostor je věnován oblasti muzikoterapie a také přehledu možností, jak podporovat žádoucí chování u dětí předškolního věku.

S ohledem na požadované cíle je v praktické části zvolen smíšený výzkum. Pomocí dotazníku jsou zjišťovány názory předškolních pedagogů na problematiku výchovných obtíží u dětí a také na terapeutické využití flétny. Na případových studiích je demonstrován vliv činností s flétnou na projevy problémového chování. Závěr shrnuje poznatky celé studie.

KLÍČOVÁ SLOVA

sopránová zobcová flétna, projevy problémového chování, poruchy chování, podpora žádoucího chování, muzikoterapie, podpůrné postupy, ranní kruh, terapeuticko-formativní metody

ABSTRACT

The topic of this thesis is to use descant recorders (hereinafter recorder) as a therapeutic agent in children with behavioral difficulties. The main aim of the study is to analyze the impact of activities with the recorder on the problem phenomena in the behavior of selected individuals and further explore the views of preschool teachers of their own readiness to manage problem behavior in their classrooms.

The theoretical part is mainly engaged in the therapeutic use of recorders and characteristics of problematic behavior. Considerable space is devoted to the review of options to promote desirable behavior in pre school children and areas of music therapy.

With regard to the desired objectives mixed research is chosen in the practical part. Using a questionnaire opinions of preschool teachers on the issue of educational difficulties in children are collected and also the possibility to use the recorder for therapeutic purposes. The case studies demonstrate the impact of the recorder on the manifestations of problematic behavior. The conclusion summarizes the findings of the study.

KEYWORDS

descant recorder, manifestations of problematic behavior, behavior disorders, promoting the desired behavior, music therapy, supporting procedures, morning circle, therapeutic - formative methods

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| 1 SOPRÁNOVÁ ZOBCOVÁ FLÉTNA A JEJÍ VYUŽITÍ PRO TERAPEUTICKÉ ÚČELY..... | 11 |
| 1.1 SOPRÁNOVÁ ZOBCOVÁ FLÉTNA A JEJÍ HISTORIE..... | 11 |
| 1.1.1 Druhy zobcových fléten..... | 13 |
| 1.2 HRA NA SOPRÁNOVOU ZOBCOVOU FLÉTNU JAKO SOUČÁST TERAPIE..... | 15 |
| 1.3 VLIV HUDBY NA ČLOVĚKA..... | 17 |
| 2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 20 |
| 2.1 CHARAKTERISTICKÉ VLASTNOSTI PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ..... | 19 |
| 2.2 PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 21 |
| 2.3 VYBRANÉ PORUCHY CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 22 |
| 2.3.1 Náprava a terapie poruch chování..... | 25 |
| 2.4 PODPORA ŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ..... | 26 |
| 2.5 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZDRAVÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA..... | 27 |
| 2.5.1 Vybrané prvky z programu, které podporují žádoucí chování..... | 29 |
| 2.6 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZAČÍT SPOLU..... | 32 |
| 2.6.1 Vybrané prvky z programu, které podporují žádoucí chování..... | 33 |
| 2.6.2 Další podpůrné postupy..... | 35 |
| 3 MUZIKOTERAPIE | 37 |
| 3.1 DEFINICE MUZIKOTERAPIE..... | 37 |
| 3.2 KLASIFIKACE MUZIKOTERAPIE..... | 38 |
| 3.3 PŘÍPRAVA A VEDENÍ LEKCE..... | 39 |
| 3.4 PŘEDPOKLADY PEDAGOGŮ PRO VYUŽÍVÁNÍ MUZIKOTERAPIE..... | 42 |
| 4 PRAKTICKÁ ČÁST | 44 |
| 4.1 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 44 |
| 4.2 MÍSTO ŠETŘENÍ..... | 46 |
| 4.2.1 Charakteristika vzdělávacího programu mateřské školy Sluníčko, Milovice..... | 47 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3 | CHARAKTERISTIKA PROJEKTU..... | 48 |
| 4.4 | PŘEHLED ČINNOSTÍ PROJEKTU..... | 49 |
| 4.4.1 | Společný program projektu..... | 49 |
| 4.4.2 | Metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu..... | 75 |
| 4.5 | ANALÝZA KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ..... | 82 |
| 4.6 | ANALÝZA KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ..... | 97 |
| 5 | VÝSLEDKY VÝZKUMU..... | 108 |
| 5.1 | VYHODNOCENÍ KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ..... | 108 |
| 5.2 | ZÁVĚR KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ..... | 110 |
| 5.3 | VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ..... | 111 |
| 5.4 | ZÁVĚR KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ..... | 124 |
| | ZÁVĚR..... | 128 |
| | <i>Seznam použitých zdrojů.....</i> | <i>130</i> |
| | <i>Seznam tabulek.....</i> | <i>137</i> |
| | <i>Seznam grafů.....</i> | <i>137</i> |
| | <i>Seznam příloh.....</i> | <i>138</i> |
| | <i>Přílohy</i> | |

ÚVOD

O problematiku výchovných obtíží u dětí předškolního věku jsem se začala zajímat už před lety, kdy jsem po absolvování hudební konzervatoře začala působit jako zastupující učitelka v jedné pražské pětitřídní mateřské škole. Tehdy jsem několik měsíců vedla třídu, která byla mezi místními pedagogy vyhlášená jako "třída hrůzy". O "kvalitách" tohoto oddělení jsem se přesvědčila už v prvních dnech, ve kterých jsem ztratila všechny své iluze o profesi předškolního pedagoga.

Ve třídě byla převaha chlapců, z nichž tři byli v péči pedagogicko psychologické poradny s potvrzenou hyperkinetickou poruchou. Bez cíle a za velkého křiku pobíhali v prostoru herny a stahovali k této aktivitě i ostatní. Velký problém jsem spatřovala v nízké úrovni prosociálního chování a empatie u většiny třídy, což se v kolektivu projevovalo zejména neschopností se domluvit a slovním, mnohdy i fyzickým napadáním.

První týdny byly pro mě opravdu velmi náročné. Naplňovaly mě pocity neschopnosti a bezmoci, které byly navíc umocněny nedostatkem teoretických a praktických znalostí z oblasti předškolní výchovy. Přesto jsem se rozhodla vytrvat, nevzdávat se a bojovat, a to vlastními zbraněmi, jimiž jsem vládla nejlépe - muzikou.

Začala jsem využívat klavíru, nástrojů Orffova instrumentáře, ale především flétny. S překvapením jsem zjistila, že mateřská škola disponuje množstvím polodřevěných pětidírkových dětských fléten (bez palcového a malíkového otvoru). Jejich tlumený zvuk umožňoval skupinovou hru bez rizika z nadměrného hluku. A tak jsem pro děti ze svého oddělení založila kroužek "flétničky".

Zpočátku jsem vedla pouze skupinovou výuku, později i individuální a výuku v malých skupinkách. Obsahem byla nejen hra na flétnu, ale také hra s flétnou, hudebně pohybové hry, relaxace a aktivní poslech. Společným jmenovatelem všech aktivit byl prožitek a prostředkem k němu byla právě zobcová flétna. Při plánování programu jsem vždy vycházela z přirozeného zájmu dítěte a z aktuální situace. Výsledky se dostavily téměř okamžitě. Děti hudebně pohybové aktivity zaujaly natolik, že je vyžadovaly denně, což se pozitivně odrazilo i na mém pedagogickém sebevědomí.

Zájem o výuku hry na flétnu u mě přetrvával i v dalších letech, kdy jsem mimo jiné vedla flétnový kroužek mentálně retardovaných dětí v ústavu sociální péče Domov Mladá v Milovicích. Mentálně retardovaní lidé mívají sklon k agresivitě. Musela jsem tedy volit

odlišné postupy a uplatňovat jiné metody s ohledem na stupeň daného handicapu. Získala jsem tak cenné zkušenosti pro své další pedagogické působení v oblasti výuky hry na flétnu.

V diplomové práci jsem se rozhodla využít svých zkušeností a znalostí k vytvoření projektu, jehož cílem bylo analyzovat vliv činností s flétnou na problémové jevy v chování u dětí předškolního věku. K takto stanovenému cíli jsem přistupovala ve dvou etapách, které korespondují s teoretickou a praktickou částí.

V první kapitole teoretické části se zabývám zařazením zobcové flény do skupiny hudebních nástrojů, historií tohoto dechového nástroje a jeho terapeutickým využitím. Druhá kapitola je věnována projevům problémového chování u dětí předškolního věku a podpoře žádoucího chování. Obsahem třetí kapitoly je muzikoterapie, neboť právě z té vycházím při vytváření nabídky činností projektu. Zde se mimo jiné zabývám charakteristikou předpokladů pedagoga pro využívání muzikoterapie a nejdůležitějšími principy při plánování muzikoterapeutických lekcí.

Praktická část je rozčleněna do tří kapitol. V první defínuji cíle, hypotézy a metodologii výzkumu. Součástí této kapitoly je i charakteristika projektu, přehled jeho činností a metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu. V následujících podkapitolách se již věnuji smíšenému výzkumu, tj. provádím analýzu kvalitativního a kvantitativního šetření. V prvním využívám metodu dotazníku, ve druhém čtyř případových studií dětí s projevy problémového chování. Vyhodnocení výzkumu uvádím v kapitole páté, která je opět rozčleněna na dvě podkapitoly vztahující se ke kvalitativní a kvantitativní části výzkumu. Součástí každého vyhodnocení je závěrečné shrnutí, v němž stručně charakterizují získané poznatky.

1 SOPRÁNOVÁ ZOBCOVÁ FLÉTNA A JEJÍ VYUŽITÍ PRO TERAPEUTICKÉ ÚČELY

Informace k této části diplomové práce jsme zjišťovali především v Národní knihovně České republiky a v knihovně Pedagogické fakulty v Praze. Pro zpracování kapitoly zabývající se terapeutickým využitím flétny jsme však mnoho literatury nenalezli. K tomuto tématu jsme objevili několik málo titulů, které se navíc věnovaly výhradně jen využití flétny v logopedii a jako podpůrné léčby astmatu či jiných dechových obtíží. Snažili jsme se proto najít nějaké záznamy o přesvědčivém výzkumu i v zahraničních odborných člancích a publikacích, ale ani zde jsme nebyli úspěšní.

Cenným pramenem se pro nás nakonec stala vysokoškolská kvalifikační práce Marie Tomanové (2008) nazvaná "Václav Žilka a jeho úsilí o využití zobcové flétny při léčení astmatu". Autorka se zde zaměřila na oblast dechových obtíží, přesto se zmiňuje i o projevech problémových dětí a možnostech, jak využít flétnu k podpoře žádoucího chování.

Více odborných textů, jež by se zabývaly tématem naší diplomové práce, jsme nenalezli.

1.1 Sopránová zobcová flétna a její historie

Zobcová flétna patří do kategorie dřevěných dechových nástrojů. Původ má pravděpodobně v Asii, odkud se dostala do Evropy jako jednoduchá dřevěná trubice. Ve vývoji flétny rozlišujeme starší *flétnu podélnou (zobcovou)* a mladší *flétnu příčnou* (Srov. Antonín Modr, 2002; Karnetová, 2008).

K prvnímu rozkvětu hudebních nástrojů dochází ve starověku. V této době se v Mezopotámii a v Egyptě objevuje bambusová flétna "*Suffara*" a v Persii rákosová flétna "*Nai*". Později se začaly objevovat i v Řecku a Římě. Z této doby je dochováno jen velmi málo poznatků, často jen v podobě vyobrazení na stěnách domů a chrámů (Srov. Tomanová, 2008).

Flétna podélná (zobcová) byla v Evropě známá již v 11.-13. století. Z této doby pochází i zřejmě nejstarší dochované vyobrazení předchůdce zobcové flétny v katedrále v německém městě Hildesheim (cca r. 1020 n. l.). Zobrazení flétnisty z poloviny 11. století bychom našli i na miniatuře ve francouzském kodexu v Glasgow ve Velké Británii (Srov. Tomanová, 2008).

Až do počátku renesance se světská hudba nedělila na vokální a instrumentální. Hudební nástroje zastupovaly a zdvojovaly zpěvní hlasy, proto se vyráběly v různých velikostech (tzv. nástrojové rodiny). Nástrojová rodina zobcové flétny vznikla právě v tomto období. Zahrnovala všechny polohy - od sopraninové až po basovou. Flétny byly vyráběny jen z jednoho kusu dřeva, což neumožňovalo jejich ladění (Srov. Tomanová, 2008).

V období renesance se flétna těšila velké oblibě po celé Evropě. V této době vznikalo velké množství druhů dechových nástrojů, mezi něž například patřily rankety, okaríny, krumhory atd.



Rankety



Krumhorn



Šalmaje

Renesance přinesla i první teoretické publikace zabývající se hudbou a hudebními nástroji. Mezi autory patřili například Sebastian Virdung, Martinius Agricola, Jambe de Fer Philibert, Michael Praetorius (Srov. Vafková, 2011; Tomanová, 2008).

Ve vrcholném baroku dochází k největšímu rozkvětu zobcové flétny. Získává svůj typický barokní vzhled s dvojitými dírkami pro poslední dva tóny. Zúžujícím se vrtáním navíc rozšiřuje svůj rozsah o dvě oktávy (Srov. Tomanová, 2008).

V tomto období byly flétny nejčastěji využívány v sonátách, koncertech pro flétnu a orchestr a triových sonátách s doprovodem bassa continua. Tvorbou pro tento nástroj se například zabývali Georg Philipp Telemann, Georg Friedrich Händel, Antonio Vivaldi, Johann Sebastian Bach. Skladby byly nejčastěji určeny pro altovou flétnu (Srov. Tomanová,

2008; Vafková, 2011).

Po celé Evropě byla flétna oblíbená až do poloviny 18. století. Rokem 1770 však její obliba mizí a na 150 let je vystřídána flétnou příčnou. Tuto změnu způsobily malé možnosti dynamiky a poměrně štíhlý tón tohoto nástroje, který v orchestru nenašel uplatnění. Obliba flétny začala postupně narůstat až v průběhu 19. století, a to díky podpoře knihovníků, hudebníků a správců muzeí. O plný návrat nástroje se zasloužili až slavní flétnoví interpreti (Srov. Tomanová, 2008).

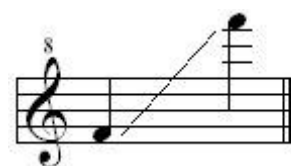
V současné době je flétna plnohodnotným nástrojem, který své uplatnění nalézá v interpretaci staré hudby, soudobé hudby, jazzu atd. S její výukou se můžeme setkat v mateřských školách, základních školách, základních uměleckých školách, a dokonce i na konzervatořích.

(Srov. Vafková, 2011; Tomanová, 2008)

1.1.1 Druhy zobcových fléten

Sopraninová flétna

Je nejpoužívanější flétnou ve vysokém ladění. V období baroka byla využívána jako sólový (Vivaldiho koncerty) i orchestrální nástroj (C. Monteverdi). Tělo flétny se skládá většinou ze dvou částí: těla a hlavice. Znějící tónový rozsah je od f^2 - f^4 .



Sopranová zobcová flétna

Je využívána např. ve flétnových kvartetech či jako sólový nástroj ve středověké nebo soudobé hudbě. Tělo flétny se skládá většinou ze tří částí: hlavice, tělo (korpus) a nožka. Znějící tónový rozsah sopranové zobcové flétny je od c^2 - d^4 .



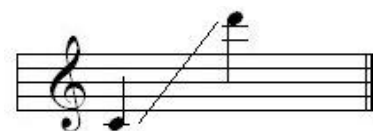
Altová zobcová flétna

Altová zobcová flétna dosáhla svého vrcholu v období baroka, kdy byla nejvíce využívána jako sólový nástroj. Tělo flétny se skládá většinou ze tří dílů (hlavice, tělo, patka). Někdy bývá opatřena klapkou či dvojklapkou pro nejnižší tóny. Znějící tónový rozsah altové flétny je od $f^1 - g^3$.



Tenorová zobcová flétna

Tento druh flétny je často využíván jako druhý hlas k flétně altové nebo jako sólový nástroj. Většinou se skládá ze tří dílů (hlavice, tělo, patka) stejně jako flétna sopránová a altová. Vždy je opatřena dvojklapkou. Znějící tónový rozsah je od $c^1 - d^3$.



Basová zobcová flétna

Je nejméně využívanou flétnou. Tělo je složeno ze tří nebo ze čtyř dílů (hlavice, dvě těla, patka). Předností tohoto nástroje jsou nádherně zvukně hluboké tóny. Vysoké tóny se naopak velice obtížně tvoří. Znějící tónový rozsah je od $f - g^2$.



Kromě výše uvedených fléten se ještě vyrábí flétna nejvyššího ladění **Garklein - Flotlein**. V souborech je využívána jen výjimečně, jako sólový nástroj se nepoužívá vůbec. Její délka je cca 16 cm.

Další méně známou flétnou je **velká basová flétna**. Zní o oktávu níže než tenorová flétna. Uplatnění našla ve flétnových orchestrech či flétnových kvartetech pro interpretaci klasických skladeb (nebo jejich úprav), ale i etnické a moderní hudby. Skládá se z více dílů, opatřena je "esíčkem" a klapkovým systémem. Její délka je cca 130 cm.

Kontrabasová flétna je další v řadě netradičních fléten. Přitahuje pozornost především svojí velikostí (měří cca 185 cm). Je vybavena klapkovým systémem a esíčkem. Existuje i **sub-kontrabasová flétna**. Její rozměry ještě převyšují parametry kontrabasové flétny. Měří cca 250 cm.

(Srov. Vafková, 2011; Tomanová, 2008; Modr, 1982)

1.2 Hra na sopránovou zobcovou flétnu jako součást terapie

Prvním, kdo u svých pacientů zkoumal pozitivní účinky hry na dechové nástroje, byl americký vědec a lékař Meyer B. Marks. Ve své době (20. stol.) byl považován za geniálního pediatra, který svoji práci zaměřil na alergie a respirační onemocnění. Byl přesvědčen, že hra na flétnu vede k tělesné a duševní harmonizaci. V nemocnici ji proto nabízel jako novou formu rehabilitace. Z pacientů se tak stávali nadšení hudebníci, kteří se hře na flétnu věnovali i po propuštění z nemocnice, aniž by si uvědomili, že provádějí určitou formu léčebného cvičení (Srov. Makovská, 2011; Tomanová, 2008).

Meyer B. Marks svůj výzkum vedl 18 let, prověřoval a testoval děti stejného věku. Na mezinárodním sympóziu Americké společnosti pro alergie v Paříži seznámil odbornou veřejnost s výsledky své dlouholeté práce. Největší zájem projevíli holandští pediatři. Ti na Marksovu práci navázali, když ve svých nemocnicích začali využívat zobcovou flétnu k terapeutickým účelům (Srov. Tomanová, 2008).

Velkým obdivovatelem a propagátorem Marksovy myšlenky byl Václav Žilka. V roce 1980 se stal předsedou sekce "Léčivá píšťalka" při České hudební společnosti. Tento krok vedl ke dvěma pozitivním aspektům. Prvním z nich bylo získání finanční podpory pro realizaci léčebných projektů v Čechách a druhým možnost provádět bádání za účelem prověřit vliv činnosti s flétnou na zdraví dětí (Srov. Makovská, 2011).

Václav Žilka převzal základní myšlenku Mayera B. Markse, kterou přetvořil do podoby hry na flétnu. Výsledky Marksova výzkumu pak přepracoval do léčebné metody a doplnil pravidly. Jedním z nejdůležitějších pravidel bylo zajistit dítěti pocit bezpečí a jistoty. Žilka proto vyžadoval přítomnost jednoho rodiče při výuce. Rodič si tak osvojil učební postupy a mohl je s dítětem doma procvičovat. Výuka tak byla pojata jako činnost, do které se zapojuje celá rodina (Srov. Makovská, 2011).

Už od samého počátku si byl Žilka vědom, že chce-li projekt předat společnosti, musí spolupracovat s odborníky z řad lékařů. Po dohodě s českým alergologem MUDr. Vítem Petřem začal prověřovat svoji metodu v dětské léčebně v Říčanech u Prahy. Postupně se přidávali i další odborníci: MUDr. J. Komínek, MUDr. Balcárek, MUDr. J. Hučínová, PAEDr. S. Vojtová atd. Ti poskytovali odbornou pomoc s vedením seminářů a šířením metody ve společnosti.

Práce týmu kolem Václava Žilky vedla ke vzniku projektu "Léčivá písťalka". Jeho cílem bylo učit děti správnému dýchání a dechové gymnastice při hře na dechový hudební nástroj, posilovat sebedůvěru dětí a zlepšovat jejich celkový psychický stav (Srov. Makovská, 2011; Tomanová, 2008).

O terapeutických účincích hry na flétnu je přesvědčena i odbornice na rehabilitaci Dr. L. Smolíková-Jirásková (In. Srov. Žilka, 1988). Podle jejího názoru správné dýchání při hře pomáhá lépe překonávat obtíže spojené s rýmou a nachlazením a celkově vede ke zlepšení celého dýchacího ústrojí. Do pozitivních účinků hry řadí i podporu správného držení těla, což je v dnešní době tolik důležité. Stále zřetelněji se totiž ukazuje, že harmonicky vyvážené sektory posturálního systému ovlivňují i náš celkový zdravotní stav.

Flétnou jako terapeutickým prostředkem se zabývá i Dr. Žemličková. Je přesvědčena, že flétna pomáhá eliminovat, nebo dokonce odstraňovat některé příznaky specifických poruch učení (dále jen SPU). SPU zahrnují heterogenní skupinu poruch, jejichž vymezení se vztahuje k různým výukovým obtížím. Ty způsobují selhávání žáka ve školních výkonech. Celkově se tak promítají do celé školní práce.

U jedinců s touto diagnózou se projevují deficity v oblasti zrakového vnímání, prostorové orientace, sluchového vnímání, intermodality a seriality (více k těmto dvěma oslabením v následujícím textu). SPU jsou pak členěny podle druhů činností, ve kterých se potíže objevují (např. dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie,...). Hlavní příčinou jsou nedostatky ve stavbě a funkci určitých částí mozku, jež vedou k oslabení výkonu. SPU však nejsou primárně spojeny s inteligencí, jedná se o potíže senzomotorické. Pokud nejsou včas odhaleny (uvádí se do 13. roku věku), nese si je člověk už po celý život (Srov. Fischer, Škoda, 2008; Tomanová, 2008).

Rakouští psychologové Dr. Biebl a Dr. Šindelarová vypracovali nápravná cvičení k odstranění SPU. Systém programu byl však příliš náročný a vyžadoval denní procvičování, proto se ve školách nezačal používat. Podle Dr. Žemličkové je však možné nahradit celý program nápravných cvičení hrou na flétnu, neboť ta výborně procvičuje optickou a akustickou paměť, sluchové vnímání a koncentraci (Srov. Tomanová, 2008).

Oslabení v oblasti intermodality se vyznačuje obtížemi při osvojování optických a akustických signálů. Zde je vhodné procvičovat rozpoznávání symbolů pomocí všech smyslů (např. děti noty nejprve vytukají, vytleskají, slovně pojmenují a nakonec zahrají). Deficit v oblasti seriality se projevuje např. neschopností řadit úkony v adekvátním pořadí. Toto oslabení můžeme vyrovnávat pravidelnou a opakovanou hrou písní (Srov. Tomanová, 2008).

Bude-li se dítě věnovat hře na flétnu ještě před tím, než mu bude porucha odborníkem diagnostikována, v budoucnu se nemusí ani projevit. Podle Dr. Žemličkové je však nutné každodenní pravidelné cvičení za spoluúčasti dospělého (Srov. Tomanová, 2008).

V řadě publikací se dočteme o výhodách hry na zobcovou flétnu i v oblasti logopedie. Příkladem je bakalářská práce Aleny Veselé (2007) nazvaná "Využití dechových cvičení a zobcové flétny v logopedii pro děti v mladším školním věku". Shromáždila zde zkušenosti a poznatky ze své praxe na základní umělecké škole, kterými doložila pozitivní vliv flétnové hry na optimalizaci respiračních návyků a melodického a rytmického citění slov (Srov. Veselá, 2007). S tím koresponduje i názor MUDr. Hučínové, která hru na flétnu praktikovala u svých pacientů při léčení chraptivosti a koktavosti na foniatrickém oddělení v Praze (Srov. Žilka, 1995). Tomanová (2008) k výše uvedenému dodává, že u obou logopedických poruch je důležité dbát na správné nasazení tónů. U koktavosti je nutné zaměřit se navíc i na relaxaci krčních svalů a náležitě dýchání (Srov. Tomanová, 2008).

1.3 Vliv hudby na člověka

Pro pochopení významu hry na flétnu se v následujícím textu budeme zabývat léčivými účinky zvuku všeobecně.

Hudba provází lidstvo už od počátku věků. Setkáváme se s ní takřka všude. K prvnímu setkání dochází už v prenatálním období, kdy plod reaguje na hlas matky, vnímá zvuky z okolí, a dokonce i úseky hudební skladby. V tomto období nabývá velkého významu především zpěv matky. Je jednou z prvních forem komunikace, která dítěti přináší pocit jistoty a bezpečí, a tak mu připravuje snazší příchod na svět (Srov. Nožičková, 2009).

Podle Romanowské (2005) zvuk vzniká pohybujícími se částicemi vzduchu, které rozkmitávají tělesa. Představuje energii, jež vše obklopuje a je i součástí nás samých. Lidské ucho dokáže zachytit pouhý zlomek ze všech kmitů. Toto spektrum kmitů autorka charakterizuje jako okem nepostřehnutelnou mohutnou sílu vyvolávající hluboké změny

v člověku na úrovni duchovní, emocionální a fyzické (Romanovská, 2005. In. Srov. Nožičková, 2009).

Výzkumy zabývající se vlivem zvuku na lidský organismus zjistily, že zvukový impulz ovlivňuje vegetativní nervovou soustavu (autonomní nervovou soustavu), která je součástí periferního nervového systému. Její úlohou je udržovat optimální vnitřní podmínky organismu bez vědomé činnosti jedince (Srov. Marek, 2000).

Podle Farlow (1958) hudba stimuluje a ovlivňuje části mozku, které udržují pozornost; je účinnou a přirozenou motivací; aktivizuje všechny smysly; podporuje sociální interakce; rozvíjí paměť; probouzí emoce a vzpomínky; rozvíjí verbální i neverbální komunikaci (Srov. 2010, Dostupné z: <http://www.farlowmusictherapy.com/uses.htm>). Linka (1997) ještě dodává, že hudba určitého druhu může mobilizovat k vyššímu výkonu, uvolňovat od napětí, naplňovat pocitem lidské důstojnosti a do určité míry i nahrazovat chybějící vztahy (Linka, 1997. In. Srov. Nožičková, 2009).

Účinky zvuku však nejsou vždy jen přínosné. Takovým příkladem může být hluk vyvolávající v člověku negativní emoce, jejichž následkem může být stres, poruchy srdečního rytmu nebo oběhové potíže (Srov. Nožičková, 2009). S tímto názorem souhlasí i Romanovská (2005), když ve své publikaci charakterizuje zvuk jako obrovskou moc, jež může léčit, ale dokáže i zabít. Během 24 hodin naše uši přijímají široké spektrum sluchových podnětů, které pronikají do našeho organismu a způsobují v něm hluboké změny (Srov. Romanovská, 2005).

Se zvuky se setkáváme na každém kroku, jsou neoddělitelnou součástí našeho života. Bez nejmenších pochybností můžeme tvrdit, že ovlivňují člověka ve všech jeho životních obdobích po stránce fyzické, psychické i sociální (Srov. Nožičková, 2009).

2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

"Problémové děti od těch ostatních odlišuje jedno slovo: mimořádně. Jsou to normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi. Tyto vlastnosti mají všechny děti, ale problémové děti je mají v mnohem větší míře..."

(Scheedyová-Kurcinková, 1998, s. 9)

Problémové chování u předškolních dětí je tématem, na něž neexistuje mezi odborníky jednotný názor. Podle Leskovjanské (2010) je hlavní příčinou jejich obtížná diagnostika spočívající v neexistenci jednotného diferenciálního vymezení poruch chování u předškoláků.

Většina autorů popisuje problémové chování u předškolních dětí jako projevy vymykající se způsobům, jakým se chovají děti dané věkové a sociokulturní kategorie. Tato "nevychovanost" může postupně přerůst až k poruchám chování, kterými se označuje agresivní, asociální, vzdorovité chování závažnějšího charakteru trvající nejméně půl roku (Srov. Leskovjanská, Informatorium 3-8, 4/2010).

S výše uvedeným koresponduje i názor Kohoutka (2007), který pro výchovné problémy používá termín "dificility chování a prožívání". "Dificilitou" nazývá nepatologické výchovné problémy. Charakterizuje je jako krátkodobější a společensky méně závažné stavy, k jejichž nápravě postačí pedagogická péče (Srov. Kohoutek, 2007. In. Vojtová, 2010).

Monatová (1991) používá termín "nedostatky chování", který popisuje jako nápadné odchylky od normy. Tyto "nedostatky v chování" mohou v průběhu života zaniknout, jiné se mohou s určitým věkem projevit (Srov. Monatová, 1991).

2.1 Charakteristické vlastnosti problémového chování

Každé dítě je jedinečné a neopakovatelné v celém svém vývoji. Již od narození se od ostatních liší svým vzhledem, způsobem chování, intenzitou projevů, osobností a povahou (Srov. Tran, 1997). S tímto názorem souhlasí i Stein, Chowdhury (2006). Přesto však uvádí, že způsob, jakým problémové děti jednájí, cítí a myslí, se liší od chování ostatních dětí. Rozdíly jsou patrné zejména v poznávacích funkcích, v používání jazyka, ve vztazích, v úrovni sebevědomí, v motivaci a v impulzivitě. Tyto obtíže nejsou odrazem úrovně

inteligence, nýbrž důsledkem neschopnosti adekvátně zpracovat informace (Srov. Stein, Chowdhury, 2006).

M. Scheedyová-Kurcinková (1998) se rovněž zmiňuje o existenci určitých vlastností, které vypovídají o mimořádnosti dětí s projevy problémového chování. Upozorňuje však, že není pravidlem, aby se u každého dítěte vyskytovaly všechny. V jejich výčtu pak uvádí:

Emocionálnost

Může být buď vnější (zaměřena ven) nebo vnitřní (zaměřena dovnitř). V prvním případě jde o hlučný, dramatický typ problémových dětí. S emocionalitou zaměřenou dovnitř se setkáváme u dětí tichých, soustředěně pozorných.

Vytrvalost

Nadchnou-li se problémové děti pro nějakou činnost, není možné odpoutat jejich pozornost jiným směrem.

Citlivost

Velmi typické je pohotové reagování na zvuky, hmatové a vizuální vjemy, pachy, a dokonce i změny nálad u druhých.

Energie

Nadměrnou energii můžeme sledovat u dětí s vnější emocionalitou. Projevuje se dráždivostí, neklidem, nedostatečnou pozorností a neustálou snahou vyvíjet jakoukoli aktivitu.

Vnímavost

Tuto vlastnost můžeme charakterizovat jako zvýšenou vnímavost k okolí. Dítě je například zaujato určitým podnětem do takové míry, že zapomene na úkol, který mělo splnit.

Přizpůsobivost

Problémové dítě se obtížně přizpůsobuje všem změnám. Přecházet od jedné činnosti nebo myšlenky ke druhé je pro ně značně obtížné.

První reakce

Velmi často je první reakcí rychlé (rezolutní) odmítnutí čehokoli nového (pro ně dosud neznámého). Děti potřebují dostatek času, aby se s novou činností, situací či myšlenkou seznámily. Až poté ji mohou přijmout.

Nálada

Některé děti mohou být velmi negativistické. Jen zřídka je vidíme šťastně se usmívat, mají sklony k neustálé analýze a rozebírání svých pocitů a zkušeností.

Pravidelnost

Často se vyskytují obtíže spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně (pravidelně) určité úkony.

(Srov. Scheedyová-Kurcinková, 1998)

2.2 Projevy problémového chování u dětí předškolního věku

Vojáčková (2011) vytvořila přehled projevů problémového chování. Zařadila sem agresivitu, pláč, popudlivost, lhaní, hádání se, vzdorování, ničivost, obávání se, ubližování, hyperaktivitu, pomočování, soupeření, negativismus, hlučnost, nevyhovění požadavkům, odmítání jídla, trucování, smutek, pokálení se, škádlení, výbuchy vzteku, zastrašování, křik. Leskovjanská (2010) k výše uvedeným projevům přidává: hypoaktivitu, výraznou uzavřenost, stydlivost, úzkostnost, strach (Srov. Leskovjanská, Informatorium 3-8, 4/2010).

Jednotlivé projevy problémového chování se od sebe liší svým charakterem, a stejně tak se různí názory předškolních pedagogů na jejich závažnost. Vojáčková (2011) se ve své diplomové práci zaměřila na výzkum, jehož cílem bylo zmapovat názory učitelek na jednotlivé projevy problémového chování. Ze závěru vyplývá, že chování charakteristické úzkostnými rysy je učitelkami hodnoceno jako méně závažné (trucování, pláč, pokálení se, smutek, obavy, odmítání jídla, popudlivost). Živější projevy jsou naopak vnímány jako výrazně problémové (hyperaktivita, křik, hádání se, zastrašování, lhaní, vzdorování, ubližování, ničivost) (Srov. Vojáčková, 2011).

2.3 Vybrané poruchy chování u dětí předškolního věku

Problémové chování se může postupně rozvinout až v poruchy. Následující text proto věnujeme přehledu poruch chování, které jsou typické pro dětský věk.

Hyperkinetické poruchy v Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10. revize označeny kódem F90 (dále uvedeny jen kódy)

Nejčastěji se objevují u dětí mladšího školního věku. Projevují se nadměrnou, neregulovanou aktivitou. Děti bývají neposedné, nesoustředěné, nešikovné a zbrklé. Tyto poruchy jsou velmi často doprovázeny afektivní labilitou, impulzivitou, kolísáním nálad a sociálním selháváním.

Do skupiny hyperkinetických poruch patří následující poruchy:

- **Porucha aktivity a pozornosti (F90.0)**

Děti s touto diagnózou jsou neklidné, impulzivní a zbrklé. Přestože jsou intelektové schopnosti normální, mají tito jedinci výchovné a vzdělávací problémy. Velmi často vyvolávají konflikty se svými vrstevníky, rodiči i učiteli.

- **Hyperkinetická porucha chování (F90.1)**

Symptomy této poruchy jsou obdobné jako u výše zmíněné poruchy. Mladší děti však navíc projevují agresi, která přechází do disociálního chování v adolescenci.

Poruchy chování (F91)

Jejich výskyt je často spojen s nevhodným rodinným prostředím a s disharmonickým vývojem osobnosti dítěte. Tato porucha se častěji objevuje u chlapců a u dětí z antisociálních psychopatických rodin.

Do skupiny poruch chování (F91) patří následující poruchy:

- **Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0)**

Děti s touto poruchou pocházejí z nestimulujícího rodinného prostředí. Typickým rysem je zřetelné narušení vztahu k jednomu nebo několika členům rodiny. Mezi časté projevy patří provokace, nepřátelství, vzdor, podezíravost, rozbíjení hraček, ničení oděvu atd.

- **Nesocializovaná porucha chování (F91.1)**

Jedná se o chování samotářského, agresivního typu. Mezi časté projevy patří neposlušnost, agresivita, hrubost, násilnost a krutost nejen k lidem, ale i ke zvířatům. V pozdějším věku se objevuje záškoláctví, vykrádání aut, vandalismus, předčasná sexuální zralost, znásilňování atd.

- **Socializovaná porucha chování (F91.2)**

Pro tuto poruchu jsou charakteristické krádeže a jiné přečiny s druhými (s partou). Velmi časté je projevování negativních postojů k autoritám.

Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (F93)

Tyto poruchy se liší od emočních poruch v dospělosti svým diskontinuálním průběhem (děti trpící neurotickou poruchou ji často v dospělosti nemívají).

- **Separční úzkostná porucha (F93.0)**

Děti jsou přesvědčeny o tom, že je nejbližší osoby opustí. Z tohoto důvodu i na malé odloučení od matky reagují pláčem a úzkostí. Často se také objevují problémy se spánkem, bolesti hlavy, břicha a jiné tělesné obtíže.

- **Fóbická úzkostná porucha v dětství (F93.1)**

Základní charakteristikou je strach z konkrétních objektů nebo situací. Některé ze strachů jsou součástí přirozeného vývoje dítěte. Poruchou jsou nazývány jen tehdy, je-li stupeň úzkostnosti nadměrný.

- **Školní fóbie**

Projevuje se mezi 6.-7. rokem a pak mezi 9.-11. rokem. Hlavním symptomem je nepřiměřený strach ze školního prostředí, jehož následkem je úzké přimknutí dítěte k blízké osobě. Tento stav bývá doprovázen tělesnými obtížemi (např. zvracení, bolesti břicha, bolesti hlavy) a sociální izolací.

- **Sociální úzkostná porucha (F93.2)**

Strach je přirozeným fyziologickým jevem ve vývoji dítěte, který se projevuje např. stydlivostí, schováváním a odmítáním komunikovat s návštěvou. O úzkostných poruchách hovoříme tehdy, je-li strach nadměrný.

- **Porucha sourozenecké rivality (F93.3)**

Je reakcí na narození sourozence. Dítě má pocit, že se musí dělit o lásku rodičů. V jeho chování se mohou objevit výbuchy vzteku, neposlušnost, úzkost, vynucování si pozornosti. Někdy se tento stav projevuje regresí, tj. návratem do mladšího vývojového období (např. nápodoba kojeneckého chování).

Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci (F94)

- **Elektivní mutismus (F94.0)**

Základní charakteristikou je útlum v oblasti řeči vzniklý psychogenně. Může vzniknout náhle nebo postupně. V literatuře se uvádí dvě formy mutismu: selektivní a totální. V prvním případě je mutismus vázán na určité prostředí, ve druhém dítě nemluví vůbec.

- **Reaktivní porucha příchyllosti v dětství (F94.1)**

Je odezvou na nevhodné pečování. Dospělí buď nereagují na potřeby dítěte, nebo je týrají či sexuálně zneužívají. Mezi dítětem a jeho pečovatelem tak nevzniká bezpečná vazba, jež je důležitá pro další rozvoj dítěte z hlediska jeho budoucích vztahů s ostatními lidmi.

- **Dezinhibovaná porucha příchyllosti v dětství (F94.2)**

Prvních pět roků je významným obdobím v životě dítěte k vytváření abnormálních sociálních zapojení. V extrémních případech se projevuje necitlivostí a bezohledností ke všemu živému. Mezi další charakteristiky patří neschopnost dodržovat běžné společenské normy (pravidla) a neplnění závazků.

Tikové poruchy (F95)

Tiky zahrnují rychlé, bezděčné a opakující se pohyby. Nejčastěji se projevují na obličeji (mrkání, krčení nosu atd.). Do tikových poruch řadíme přechodnou tikovou poruchu, chronickou motorickou poruchu, chronickou vokální poruchu a kombinovanou mnohočetnou vokální motorickou poruchu.

Jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci (F98)

- **Neorganická enuréza (F98.0)**

Tato porucha, jejímž hlavním příznakem je pomočování, může být diagnostikována až po čtvrtém roce života. Dítě je nejprve vyšetřeno, aby se vyloučily všechny neurologické a strukturální příčiny. Enurézu dělíme na primární (dítě neovládá močový měchýř) a sekundární (střídání stavů čistoty s pomočováním). U druhého typu enurézy jsou častou příčinou psychogenní vlivy (např. rozvod rodičů, narození sourozence, ztráta blízké osoby,...).

- **Neorganická enkopréza (F98.1)**

Hlavním symptomem je bezděčný odchod stolice. V některých případech je kombinována s enurézou. Před diagnostikováním enkoprézy je nutné vyloučit neurologické či střevní příčiny.

- **Koktavost (F98.5)**

Koktavost je porucha plynulosti řeči spočívající ve špatné svalové koordinaci a spazmech svalů. Je jednou z nejtěžších poruch komunikačních schopností, která má často dopad na osobnost člověka. Začíná převážně již v předškolním věku, většinou jí trpí chlapci. (Srov. Malá, Pavlovský, 2002; Šikulová et al., 2007)

2.3.1 Náprava a terapie poruch chování

Náprava a terapie poruch chování je interdisciplinární proces, mezi jehož specifika patří komplexnost, systematickosti a dlouhodobost. Vždy je nutné vycházet z typu poruchy a její prognózy (Srov. Ptáček, 2006).

Ve většině případů není porucha výhradně jen záležitostí dítěte, ale i jeho rodičů. Náprava a terapie tedy spočívá i v práci s nimi, případně s dalšími zaangażovanými osobami. Někteří autoři se dokonce zmiňují, že práce s rodiči představuje nejzásadnější prvek komplexního přístupu (Srov. Searight, Rottnek, Abby, 2001. In. Ptáček, 2006).

Ptáček (2006) uvádí úrovně, nad kterými je nutno uvažovat při plánování komplexního nápravného plánu. Řadí sem:

Pedagogicko-psychologické poradenství - je základním prvkem nápravného plánu. Výchovné poradenství by mělo být zaměřeno na metody zvládnání nežádoucího chování, metody efektivní komunikace a podpory žádoucího chování.

Psychoterapie - vychází ze skupinových technik, jež se zakládají na metodách nácviku žádoucího chování v kombinaci s různými přístupy. Mezi nejčastěji užívané techniky patří arteterapie a dramaterapie. Jejich cílem je vést děti k nácviku žádoucího chování a k posílení vlastní schopnosti uvědomovat si důsledky nežádoucího chování.

Volnočasové aktivity - pomáhají dítěti relaxovat a zapojovat se do kolektivu s vrstevníky. Podmínkou pro úspěšnou realizaci je kvalifikovaný vedoucí kroužku, který je podrobně informován o projevech problémového chování u daného dítěte.

Edukativní pomoc - zahrnuje motivační prvky a specifické postupy, které jsou vypracovány ve spolupráci s odborníky. V rodinách s nižší sociální úrovní jsou doporučovány některé z dobrovolnických edukativních programů.

Medikace - psychofarmaka pouze zmírňují projevy problémového chování, tj. nezajistí, že se příznaky poruchy již neobjeví. Z tohoto důvodu je doporučována spolupráce s psychiatrem a psychologem.

(Srov. Ptáček, 2006)

2.4 Podpora žádoucího chování

Problémové chování by nemělo být ze strany předškolních pedagogů přehlíženo. Negativní projevy u dětí naopak vyžadují zvýšenou pozornost, a to systematickým podporováním osobnostního vývoje a nacvičováním žádoucího sociálního chování. Základem je etopedická prevence, tj. všimnout si a podporovat (Srov. Vojáčková, 2011).

Pojem "všímat si" vysvětluje Vojáčková (2011) následovně:

"Všímat si znamená především umět včas poznat rizikového žáka a umět rozpoznat prvotní signály problémového chování."

(Vojáčková, 2011, s. 43)

"Podporou" rozumíme několik funkčních oblastí:

- 1) *Podporovat žáka v rozpoznání a korekci svého problémového chování.*
- 2) *Podporovat pozitivní momenty v jeho chování.*
- 3) *Podporovat opakované zažití úspěchu ve škole.*
- 4) *Podporovat okolí žáka v riziku vzniku poruchy chování (vrstevníky, pedagogy, rodiče) v dosahování pozitivních změn.*

(Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005. In. Vojtová, 2010, s. 48)

Vojáčková (2011) uvádí, že k podpoře žádoucího chování u dětí předškolního věku mohou být využity prvky některých kurikulárních dokumentů.

Po prostudování odborné literatury zabývající se problematikou výchovných obtíží jsme se rozhodli následující kapitolu věnovat dvěma kurikulím: "Zdravé mateřské škole" a "Začít spolu". Tyto vzdělávací programy nejprve stručně charakterizujeme, poté z nich vybíráme některé prvky, jejichž aplikace může přispívat ke zmírnění projevů problémového chování.

2.5 Vzdělávací program Zdravá mateřská škola

„Zdravá škola“ je nejúspěšnější projekt pro podporu zdraví ve školním prostředí. Vychází z holistického interakčního modelu zdraví (zdraví je komplex tělesných, duševních a sociálních funkcí člověka).

Program vytvořila „Skotská jednotka zdravotní výchovy“ v roce 1989. Na počátku si vytyčila čtyři konkrétní cíle: Vést všechny členy komunity ke zdravému životnímu stylu; vytvářet pozitivní školní i třídní klima; spolupracovat s blízkým okolím; zavádět vhodné formy a metody učení – prožitkové učení hrou a činnostmi.

V roce 1994 vznikl v naší zemi impulz k rozšíření podpory zdraví do předškolního vzdělávání. Státní zdravotnický ústav vytvořil projekt "Zdravá mateřská škola", který již

v roce 1995 získal podporu MŠMT ČR (Srov. Havlínová et al., 1995).

Obsah původně koncipovaného projektu „Škola podporující zdraví“ z roku 1995 názorně vyjadřují tři pilíře a 16 zásad. V následujícím textu uvádíme názvy pilířů a stručně charakterizujeme některé zásady.

1. Péče o podmínky pro pohodu a zdraví v mateřské škole

Tento pilíř pedagogové naplňují například tím, že přispívají k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte, respektují individuální potřeby dětí, podporují zdravé sebevědomí všech ve skupině, vytváří pozitivní třídní klima a dbají na podnětnost věcného prostředí.

2. Kurikulum výchovy ke zdravému životnímu stylu

V mateřské škole se uplatňuje prožitkové učení, které vede k upevnění návyků, dovedností, znalostí a postojů ke zdravému životnímu stylu.

3. Spolupráce se sociálními partnery školy

Pedagogové se zaměřují na rozvoj společenství MŠ. Realizují projekty, ve kterých se prolíná život MŠ s aktivitami občanů v daném regionu. Spolupracují ze základní školou, čímž připravují děti na zdravý přechod do povinného vzdělávacího systému.

Ke „Zdravé mateřské škole“ bylo vytvořeno rozšířené a aktualizované vydání nazvané „Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole“ (Srov. Havlínová, Vencálková et al., 2000). Podnětem ke vzniku tohoto inovovaného projektu byly jednak poznatky a zkušenosti z realizace "Zdravé mateřské školy", ale i vydání "Programu podpory zdraví ve škole" (určeno pro základní školy).

Z obsahu obou kurikulů je patrná shoda některých částí (filozofie podpory zdraví, integrující principy, názvy pilířů), odlišnost se projevuje v zásadách (více o programu zdraví na základní a mateřské škole viz přílohu I). (Srov. Čepičková Brtnová et al., 2007).

2.5.1 Vybrané prvky z programu, které podporují žádoucí chování

Rytmický řád života a dne

U dítěte s problémovým chováním je důležité vytvářet základ pro žádoucí stereotypy promyšlenou organizací, pravidelností a opakováním. Sjednocením určitých požadavků a jejich pravidelným opakováním si dítě vytváří návyky, které mu usnadňují život.

Důležitým prvkem "Kurikula podpory zdraví v mateřské škole" je uspořádání dne, jež vychází z potřeby zdravé životosprávy. Důraz je kladen na samotný začátek školní docházky, tj. na adaptaci dítěte na nové prostředí. Pro celou rodinu představuje vstup dítěte do mateřské školy důležitý mezník, významný životní předěl. Tento okamžik je spojen s nejistotou a obavami rodičů, jak bude dítě přechod do nového prostředí zvládat. "Kurikulum podpory zdraví" řeší tuto situaci tzv. předadaptačním a adaptačním obdobím. Cílem těchto "přípravných stádií" je seznámit rodiče a děti s učitelkami, personálem, prostorami školy, kurikulem atd. V průběhu tohoto období pedagogové citlivě a uvážlivě poskytují rady a podněty rodičům, jak svým dětem usnadnit vstup do mateřské školy, jak mírnit jejich nervozitu a navodit pozitivní očekávání (Srov. Havlínová, Vencálková et al., 2000).

"Kurikulum podpory zdraví" a jeho strukturace se naplňuje řadou principů, k nimž Havlínová a Vencálková (2000) např. řadí:

- Respektování vlastního biorytmu dítěte.
- Stanovení smysluplných a dětem srozumitelných pravidel.
- Přizpůsobení se měnícím se podmínkám.
- Plynulé a klidné přechody mezi činnostmi.
- Střídání různých aktivit.

(Srov. Havlínová, Vencálková et al., 2000).

Vojtová (2010) považuje strukturování času, prostředí a činností za postup podporující účinnost intervence u dětí s ADHD (pozn. ADHD - hyperkinetická porucha projevující se vnitřním neklidem, impulzivitou a poruchou pozornosti). Struktura je pro tyto děti "oporou" pro řízení chování (Srov. Vojtová, 2010). Podle Pokorné (2011) vnější řád vede ke zvnitřnění řádu vlastního života. Může tak dítěti pomoci zklidnit tělo a mysl, učit jej lépe organizovat a přejímat denní události (Pokorná, 2011. In. Srov. Vojáčková, 2011).

Tělesná pohoda a volný pohyb

Pohyb je základem života, což si už v polovině prvního tisíciletí před Kristem uvědomoval i Hippokrates, když definoval čtyři základní atributy bytí člověka: jídlo, pití, práci (pohyb) a odpočinek. Nedvědová (2002) označuje pohyb za nezbytnost, jež ovlivňuje naše životní projevy. *"S úrovní a rozsahem pohybu se spojuje obratnost, vytrvalost a zdatnost dítěte."* (Nedvědová, 2002, s. 30) Pohybem nazýváme nejen viditelnou formu, nýbrž i tu, kterou jen pocítujeme. Je to např. dýchání, trávení, naše myšlení atd. Viditelný i neviditelný pohyb je provázaný, vše je v neustálém, nekončícím pohybu, jež ukončuje až smrt (Srov. Nedvědová, 2002).

Podle Havlínové a Vencálkové (2000) působí přiměřená pohybová aktivita preventivně proti stresu a vzniku civilizačních chorob. Pohyb má pozitivní vliv nejen na fyzické zdraví dítěte (např. posiluje srdeční rytmus, podporuje tvorbu svalové hmoty, zvyšuje imunitu atd.), ale rozvíjí i jeho volní vlastnosti (např. kontrolu, sebeovládání, odvalu atd.) (Srov. Havlínová, Vencálková et al., 2000).

K zajištění tělesné pohody dítěte jsou v programu "Zdravá mateřská škola" definovány následující podmínky:

- Respektování biorytmu dítěte.
- Pravidelné střídání činností a odpočinku.
- Rozvíjení individuálních tělesných schopností.
- Rozvíjení hrubé a jemné motoriky.
- Cvičení rozlišovacích schopností všech smyslů.

(Srov. Havlínová et al., 1995)

Spontánní hra

"...je taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými." (Košťátková, 2005, s. 16-17)

Většina odborníků se shoduje, že hra je základní a přirozenou činností dítěte, která mu přináší radost a uspokojení (Srov. Čepičková et al., 2007).

"Hra je pro dítě zejména raného a předškolního věku doslova středem vesmíru, odpočinkem i prací, zdrojem poznání, školou životních zkušeností, postoji, vzorců chování."
(Hanšpachová, 2004, s. 8)

Pomocí herních aktivit dokáže dítě soustředit svou pozornost na zadaný úkol a zdárně se s ním vypořádat. Hra dítěti přináší mnoho pozitivních zážitků a podnětů v podobě příjemných pocitů, touhy poznávat a objevovat, hledat správná řešení atd. (Srov. Kořátková, 2005; Čepičková et al., 2007).).

Vymětal (2004) označuje hru za jeden z prostředků psychohygieny, neboť dítěti pomáhá zbavit se strachu, úzkosti a pocitů méněcennosti (Srov. Vymětal, 2004). Havlínová a Vencálková (2000) dodávají, že dítě se prostřednictvím hry lépe vyrovnává se skutečnostmi, kterým ještě rozumět nemůže. Překonává tak zcela přirozeně omezení daná věkem a uskutečňuje tak svou touhu konat (Srov. Havlínová, Vencálková et al., 2000).

Program "Zdravá mateřská škola" usiluje o splnění následujících podmínek:

- Využívat metody aktivního učení (experimentování, manipulování, objevování a zkoumání).
- Dítě by mělo mít dostatek času a prostoru pro svoji hru.
- Respektovat vývojové zvláštnosti jednotlivých dětí.
- Vytvářet podněcující prostředí pro hru.
- Dodržovat předem domluvená pravidla.
- Vybírat vhodné motivy, které jednak rozvíjí ovládání vlastního chování, ale také napomáhají k přechodu z bezděčné pozornosti k záměrné.

(Srov. Havlínová et al., 1995)

Bezpečné sociální prostředí

Bezpečné sociální prostředí patří mezi principy "Zdravé mateřské školy". Snahou tohoto programu je vytvářet klima, kde se děti cítí jistě, bezpečně a spokojeně. Takové prostředí vytváří podmínky pro osobnostní rozvoj a úspěšné vzdělávání každého dítěte.

Havlínová (2000) upozorňuje na rizikové faktory, jež mohou ohrozit bezpečné sociální prostředí. Mezi ně řadí chaotické vedení (přispívá k nežádoucím projevům v chování dětí) a dominanci pedagoga (nedává prostor ke komunikaci a uplatnění vlastní aktivity a tvořivosti). Z pedagoga by měl za všech okolností vyzařovat klid, optimismus

a vyrovnanost, nikoli stres a rozčilení. Jen tak může pomáhat problémovým dětem v jejich obtížném období (Srov. Vymětal, 2004; Havlínová et al., 2000).

Partnerské vztahy s rodiči

Chování je do značné míry ovlivněno sociálními faktory. Nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina, kde dítě získává důležitou životní průpravu (Srov. Vágnerová, 2004). S tím koresponduje i názor Mertina a Gillernové (2003), kteří považují rodinu za významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte.

Vágnerová (2004) dále dodává, že dítě žijící v nepodnětném nebo v nevhodném prostředí si může prostřednictvím identifikace a nápodoby osvojit nežádoucí způsoby chování či přijmout odlišný hodnotový systém. Dochází tak k negativnímu ovlivnění jeho dalšího života (Srov. Vágnerová, 2004). Zde podle Havlínové a Vencákové (2000) může pomoci mateřská škola, která svými prostředky do určité míry kompenzuje méně příznivé vlivy rodinného prostředí, poskytuje dítěti jinou zkušenost, a tím tak přispívá k jeho příznivějšímu vývoji (Srov. Havlínová, Vencáková et al., 2000; Mertin, Gillernová, 2003). Program "Zdravá mateřská škola" (2000) proto doporučuje otevřít školu rodičům, pozvat je do svých prostor a snažit se o oboustrannou důvěru, otevřenost, respekt a ochotu spolupracovat (In. Srov. Čepičková et al., 2007).

2.6 Vzdělávací program "Začít spolu"

Základní myšlenkou programu "Začít spolu" (v mezinárodním označení Step by Step) je podporovat rozvoj pluralitních společností, které fungují na základě demokratických principů a spolu s tím dětem poskytnout odpovídající výchovu a vzdělávání.

"Začít spolu" je otevřený systém, který je možno přizpůsobit nejen zvykům a tradicím dané země, ale i vzdělávacímu systému a potřebám dětí. Zahrnuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy.

Základem programu "Začít spolu" je osobnostně zaměřený model předškolní výchovy, jehož podstatou je vést individualitu dítěte k harmonickému rozvoji. Klade důraz na respekt ke každému jedinci a jeho prožívané zkušenosti. Vychází z předpokladu, že bude-li se dítě cítit bezpečně a spokojeně, může se zdravě rozvíjet a efektivně učit.

Pedagogové kladou důraz na spolupráci školy s rodinou i širší společností, na multikulturní a bezpředsudkové vzdělávání dětí a na rozvoj vlastní kreativity a týmové

spolupráce. Prosazují integraci a inkluzi dětí z etnicky odlišného nebo nedostatečně podnětného sociálního prostředí, uplatňují tematické a projektové plánování, podporují kooperativní činnosti vedoucí k rozvoji prosociálních dovedností a vytváří podnětné prostředí uspořádáním prostoru třídy do tzv. center aktivit.

Od roku 1994 je program „Začít spolu“ realizován v českých mateřských školách, o dva roky později nachází své uplatnění i na základních školách.

(Srov. Krejčová, 2003; Šikulová, Čepičková, Wedlichová et al, 2007)

2.6.1 Vybrané prvky z programu, které podporují žádoucí chování

Konstruktivistická pedagogika

Klade důraz na procesy objevování a rozšiřování obrazů světa. Fragmenty nových poznatků si dítě řadí do již existujících struktur. Výchozím předpokladem je, že subjekt o daném tématu něco ví, má určité zkušenosti či představy. Je zřejmé, že znalosti dítěte mohou být i překážkou bránící jeho dalšímu učení. Učitel proto plánuje vhodnou nabídku činností, která by vedla k propojení známého s novým a případně i pozměnila dosavadní vědomosti s takovými, jež by odpovídaly skutečnosti (Srov. Krejčová, Kargerová, 2011).

Centra aktivit ve třídě

Třídy a herny, kde je realizován program "Začít spolu", jsou uspořádány do menších pracovních koutů označených jako centra aktivit. Tato centra jsou tematicky zaměřená a vybavená vhodným materiálem. Poskytují prostor pro práci, hru, experimentování a manipulaci s různým materiálem. Děti se věnují činnostem nejen individuálně, ale i ve skupinkách. Učí se tak respektovat odlišné názory, chápat rozdíly mezi lidmi a přirozeně komunikovat.

Podle Vojáčkové (2011) podnětné prostředí center vyvolává v mozku elektrické nebo chemické stimuly. Ty vedou k růstu nervových buněk a jejich výběžků, čímž pozitivně ovlivňují funkci mozku (Srov. Vojáčková, 2011). Pokorná (2011) dále dodává, že dítě s ADHD má značné obtíže se selekcí podnětů, tj. dítě není schopné vybrat si z působících podnětů ty, jež jsou pro jeho aktivitu významné. V odděleném centru má dítě klid pro svou činnost, jeho pozornost není odváděna jiným směrem (Srov. Pokorná, 2011).

Gardošová (2003) se zmiňuje o centru dramatiky, kde probíhají především napodobivé a námětové hry. Děti zde mají možnost prožít si znovu své, obavy, strachy a nejistoty a s odstupem si vyzkoušet (pokusem a omylem) nové způsoby jejich zvládnání (Srov. Gardošová, 2003).

Sebehodnocení

Sebehodnocení spolu se sebepoznáním, sebecitem a seberealizací tvoří klíčový znak člověka: sebepojetí. Sebehodnocení je pak definováno následovně: *"Vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své současné výkony a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi jiných lidí a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě."* (Helus, 2009, s. 183)

V programu "Začít spolu" je sebehodnocení základním prvkem hodnocení, které dítě vede k posouzení výsledků vlastní práce a k následnému plánování kroků ke zlepšení (Srov. Krejčová, Kargerová, 2011). Vojáčková (2011) dodává, že by mělo být vždy doplněno pozitivní zpětnou vazbou pedagoga (Srov. Vojáčková, 2011).

Dítě s projevy problémového chování si obvykle málo váží sebe sama. Z tohoto důvodu by se úsilí pedagoga mělo zaměřit na posílení jeho sebeúcty a sebevědomí. Train (1997) doporučuje využívat tzv. podpůrné prostředky, jako jsou rozhovory o přátelích, o svých pocitech a prožitcích (Srov. Train, 1997). Mertin a Gillernová (2003) dodávají, že hovoří-li dítě předškolního věku o svých pocitech a prožitcích, učí se je hlouběji reflektovat a získávat nad nimi potřebný nadhled (Srov. Mertin, Gillernová, 2003).

Ranní kruh

V programu "Začít spolu" je každý den zahájen tzv. ranním kruhem. Je to rituál, kde se odehrávají různorodé aktivity (děti si sdělují zážitky, pocity i to, jak se momentálně cítí). Tento čas mohou pedagogové využít pro motivaci k tématu, kterým se budou společně v následujícím období zabývat nebo ke zjištění znalostí o dané oblasti. Ranní kruh rovněž poskytuje prostor k podání informací organizačního charakteru (tj. jaké aktivity jsou pro děti naplánovány, na co se mohou těšit) (Srov. Krejčová, Kargerová, 2011).

Rituály probíhají podle určitých pravidel. Jsou charakteristické stále stejným opakováním, proto podle Nedvědové (2002) působí protistresově. Mohou tak pomáhat dětem, které často pociťují strach a obavy z nejrůznějších příčin, ale i hyperaktivním jedincům, jejichž chování je specifické neschopností se ovládat a spolupracovat s ostatními (Srov. Nedvědová, 2002; Vágnerová, 2009).

Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je jedním ze stěžejních východisek programu "Začít spolu". Hlavním důvodem pro uplatňování tohoto přístupu je přesvědčení, že *"všechny děti mají právo na rovný přístup ke vzdělávání a demokratická společnost počítá s aktivní účastí všech svých členů."* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 173)

Mezi podmínky integrace dětí s poruchami sociálně-emočního chování jsou zahrnuty výše uvedené prvky, tj. konstruktivistická pedagogika, centra aktivit ve třídě, ranní kruh a rozvoj sebepojetí. Gardošová (2003) dále doporučuje obohacovat nabídku činností vyžadujících zvýšenou pozornost o pohybové aktivity. Děti se při nich uvolní a aktivizují svůj zájem na další program.

Další doporučení se týká pedagogické komunikace. Z té by mělo být patrné, že agrese není žádoucí. Objeví-li se negativní prvky v chování dětí, pedagog by měl okamžitě zasáhnout, a dát tak najevo nesmiřitelnost s tímto jevem (Srov. Gardošová, 2003).

2.6.2 Další podpůrné postupy

Následující kapitolu věnujeme tzv. terapeuticko-formativním metodám, které mohou být využívány i jako podpora žádoucího chování.

Cílem terapeuticko-formativních metod je nejen obnovit či zlepšit narušenou vnitřní rovnováhu organismu, ale i podporovat osobnostní růst jedince. Z toho vyplývá, že jde o svébytné postupy, které poskytují jak potenciál léčebný, tak i výchovný. Valenta, Müller (2009) je přímo řadí k výchovným metodám, neboť pomáhají klienty přirozeně motivovat a následně aktivovat k činnosti nebo jim pomáhají navázat kontakt s ostatními (Srov. Valenta, Müller, 2009).

Přehled terapeuticko-formativních metod:

Dramaterapie využívá divadelních prostředků pro nalezení psychické, fyzické a sociální rovnováhy. Na své účastníky působí prostřednictvím příběhů, hraním rolí, situačních her, metafor, používáním inscenačního prostoru apod. Postupy a prostředky dramaterapeutické práce se odvíjí od skupiny, se kterou pedagog pracuje a od reálného prostředí. Pro dramaterapii je specifické, že se nezaměřuje jen na řešení určitého problému, nýbrž na problém působí i nepřímo. Příkladem je role v příběhu, kde klient poznává celé spektrum

problémových situací a možností, jak je řešit. Nepřímo tak dochází k pochopení jeho vlastní situace (Srov. Valenta, Müller, 2009).

Muzikoterapie je terapie, která působí hudebními prostředky (tj. rytmem, melodií, dynamikou, tempem, harmonií apod). Hudba prostřednictvím zvuku působí velmi intenzivně na psychiku člověka. Podněcuje základní psychické funkce (např. vnímání), ale také pomáhá ve vztazích mezi lidmi (Srov. Valenta, Müller, 2009).

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů, které se opírají o výtvarné projevy účastníků. Výtvarná terapie se nezaměřuje na dokonalost konečného díla, ale na proces tvorby (Matoušek, 1995. In. Srov. Caseová, Dalleyová, 1995).

Arteterapie pracuje zejména s kresbou, která bývá označována za komunikační prostředek. Jejím prostřednictvím účastníci vyjadřují, jak sebe vnímají, jak prožívají vztahy ke svému okolí apod. Müller (2005) označuje arteterapii za specifický druh jazyka, protože dokáže nahradit deficity v řeči. Kresba je však také diagnostický prostředek, který je využíván především u dětí a mládeže. Dokáže velmi dobře odhalit případné nesrovnalosti od normálního vývoje (zejména u dětí a mládeže) (Srov. Müller, 2005).

Biblioterapie je jedna z nejmladších metod psychoterapie, která využívá pozitivních účinků práce s knihou. Pilarčíková-Hýblová (1997) charakterizuje biblioterapii jako léčebnou a edukativně-humanisticky zaměřenou metodu podporující výuku ve školách, v nápravných zařízeních, v domovech důchodců či v nemocnicích (Pilarčíková-Hýblová, 1997. In. Srov. Valenta, Müller, 2009).

Smysl této terapie spočívá v různých formách čtení literárních děl (tzv. receptivní složka) a v tvořivém psaní (tzv. aktivní složka). Postupy a prostředky práce se (stejně jako u výše uvedených podpůrných postupů) odvíjí od skupiny, se kterou pedagog pracuje a od aktuální situace. Řada autorů uvádí, že biblioterapie má pozitivní účinky na duševní stav (např. pomáhá účastníkům odvrátit pozornost od vlastních problémů a tím podporuje jejich osobní spokojenost) a kognitivní funkce (např. rozvíjí divergentní myšlení) (Pilarčíková-Hýblová, 1997. In. Srov. Valenta, Müller, 2009).

Terapie s účastí zvířete (zooterapie, animoterapie) je mezi terapiemi výjimečná tím, že jako prostředku využívá jakékoli společenské zvíře. Nejčastěji jsou doporučováni psi (tzv. canisterapie) a koně (tzv. hipoterapie). Tato zvířata mohou napomáhat rozvoji sociální komunikace, uspokojovat potřeby jistoty a bezpečí, podporovat sebevědomí, tlumit pocity úzkosti, samoty, odloučení a strachu (Srov. Müller, 2005).

3 MUZIKOTERAPIE

Diplomová práce se zabývá zobcovou flétnou jako terapeutickým prostředkem u dětí s problémovým chováním. Následující text jsme proto věnovali muzikoterapii, ze které společné činnosti s flétnou a individuální lekce praktické části diplomové práce vychází.

3.1 Definice muzikoterapie

Neexistuje jediná obecně přijímaná definice muzikoterapie. O její charakteristiku se pokusilo mnoho odborníků, vždy s ohledem na své zaměření.

Původ muzikoterapie je řecko-latinského původu – řecky *moisika*, latinsky *musica* (Srov. Kantor, 2009). Rutarová, M. (2011) ve své diplomové práci uvádí další obdoby slova muzikoterapie v různých jazycích. V anglickém jazyce se objevuje pojem *music therapy*, v německém *musiktherapie*, ve španělském *musicoterapia*, v ruském *muzykal'naja tĕrapija* a ve francouzském jazyce *muzikotherapie* (Linka, 1997. In. Srov. Rutarová, 2011).

Moreno (2005) charakterizuje muzikoterapii jako cílevědomý proces, ve kterém se terapeut snaží uvést klienta do stavu duševní pohody prostřednictvím hudebních prožitků (Srov. Moreno, 2005). Podobně na muzikoterapii nahlíží Valenta a Müller (2007). Chápu ji jako hudební umění aplikované za účelem pomáhat jedincům vyrovnat se s emocemi, uvolňovat mysl, měnit jejich chování přijatelným směrem (Srov. Valenta, Müller, 2007). S touto charakteristikou se shoduje i Kantor (2005), který muzikoterapii vnímá jako terapii, jež využívá zvuku, hudby a hudebních elementů. K pozitivním účinkům řadí rozvoj emocionálních a kreativních kvalit a naplnění nejrůznějších potřeb jedince. Podle Kantora (2005) můžeme do terapeutického působení zahrnout např. léčbu, duchovní rozvoj, sebepoznání a sebevyjádření (Kantor, In. Srov. Müller, 2007).

Podle Břicháčkové a Vilímka (2008) patří muzikoterapie do skupiny terapií (arteterapie, dramaterapie, taneční terapie, umělecko-terapeutické přístupy). Přestože tyto terapie uplatňují rozdílné metody, techniky a prostředky, pomáhají naplňovat podobné cíle ve spolupráci s odborníky z řad speciálních pedagogů, psychologů a lékařů (Srov. Břicháčková, Vilímek, 2008). Kantor (2005) ještě dodává, že se muzikoterapie může stát součástí prevence, léčby i rehabilitace (Kantor, In. Srov. Müller, 2007).

Linka (1997) rozlišuje čtyři stupně muzikoterapie:

První stupeň charakterizuje nejužší pojetí. Muzikoterapie je chápána jako forma psychoterapie, v níž se pro naplnění léčebného záměru uplatňují specifické terapeutické metody.

Druhý stupeň značí již širší pojetí. Realizuje se skupinovou formou s cílem zlepšit sociální vazby pacientů, rozvíjet prosociální chování, podporovat zařazení klienta do kolektivu apod.

Třetí stupeň definuje ještě širší obsah pojmu muzikoterapie. Je chápána více jako proces rehabilitační nežli léčebný. I zde jsou hudební aktivity uplatňovány s určitým záměrem jako u výše uvedených stupňů, nicméně spektrum hudebních skladeb nebo druhů hudebních činností je podstatně pestřejší.

Čtvrtý stupeň je nejširším smyslem slova muzikoterapie. Hudební aktivity nejsou uplatňovány jako léčba, ale jako psychohygienický proces. Terapeutická činnost je vedena snahou ovlivnit psychiku člověka hudebními aktivitami (Pokorná, 1982. In. Srov. Linka, 1997).

3.2 Klasifikace muzikoterapie

Muzikoterapii můžeme rozdělit podle podílu jedince v muzikoterapeutickém procesu. Vilímek, Břicháčková (2008) definují dvě velké kategorie:

Produktivní muzikoterapie, která vyžaduje aktivní účast klienta (tvorba hudby). Může obsahovat složky: instrumentální, vokální, řečovou, výtvarnou, dramatickou a pohybovou.

Zachová (2010) ve své diplomové práci uvádí, že v produktivní (aktivní) muzikoterapii se klient zapojuje zpěvem, hrou na tělo nebo hrou na hudební nástroje. Pomocí zpěvu klient zmírňuje své obavy a rozptyluje negativní emoce. Hrát na tělo znamená vydávat zvuky bez jakýchkoli pomůcek. Zvuky můžeme vytvořit tleskáním, pleskáním, luskáním a dupáním. (Kantor, 2007; Wehle, Vítkov, 2001. In. Srov. Zachová, 2010).

Mezi nejoblíbenější činnosti produktivní muzikoterapie patří hra na hudební nástroje. U klientů může vést ke zvýšení pocitu úspěšnosti a sebedůvěry. V muzikoterapii jsou hudební nástroje rozděleny do tří kategorií: tradiční západní nástroje; vlastnoručně vydávané nástroje a etnické nástroje (Srov. Zachová, 2010).

Receptivní muzikoterapie, při které klient hudbě naslouchá, vnímá ji. Tato muzikoterapie využívá léčebně zaměřeného poslechu hudby živé nebo reprodukované (Srov. Mátejová, Mašura, 1991, 1992; Lakomá, 1993; Linka, 1999; Vymětal, 2000; Wehle In. Pipeková, Vítková, 2001. In. Srov. Břicháčková, Vilímek, 2008).

Břicháčková (2011) dělí muzikoterapii podle počtu účastníků na následující formy:

Individuální muzikoterapie se odehrává mezi terapeutem a klientem. Bývá indikována u jedinců bázlivých, plachých, ostýchavých apod. Je možné ji propojovat s párovou a skupinovou.

Párová muzikoterapie se uplatňuje při řešení problémů ve vztahové rovině (vztahy dětí v kolektivu, rodinná terapie,...). Terapeut se věnuje dvěma klientům současně.

Skupinová muzikoterapie je realizována se skupinou klientů, jejíž velikost se odvíjí od charakteristiky řešených problémů.

(Srov. Beníčková, 2011)

3.3 Příprava a vedení lekce

Muzikoterapeutická lekce je složena z několika částí. Její struktura vychází z toho, s jakými klienty pracujeme a co očekáváme od aplikování metod a činností (Srov. Šimanovský, 2007).

Jako příklad uvádí Šimanovský (1998) následující strukturu lekce:

a) **Krátké rozehrání**

Tuto část můžeme zahájit verbálně-neverbálním pozdravem v kruhu (slovní pozdrav spojený s gestem, pohybem, podáním ruky, pohlazením,...). Poté Šimanovský (1998) doporučuje tzv. náladoměr. Podstatou této drobné aktivity je ohodnotit od 0 - 10 svoji náladu dle pomyslného "náladoměru" (0 - nejhorší, 10 - nejlepší). Následují dynamické hry a spontánní pohybové aktivity, jejichž cílem je aktivizovat děti na další část programu. Organizaci činností v průběhu dne je nutné přizpůsobit potřebám dětí a aktuální situaci ve třídě, tj. pokud se chystáme pracovat s dětmi, které jsou plné energie, krátké rozehrání můžeme vynechat. Jsou-li naopak unavené a v napětí, pak do rušné části zařadíme více dynamických her nebo spontánních pohybových aktivit (Srov. Šimanovský, 1998).

b) Uvolnění a koncentrace

Záměrem této části lekce je uvolnění či krátké relaxování prostřednictvím ásan z jógy, dechových cvičení, cviků z tai-chi atd. Děti se pak snáze soustředí na dané téma (Srov. Šimanovský, 1998).

c) Hlavní činnost

Je vnímána jako nejpodstatnější část programu. Vychází z dlouhodobého plánování muzikoterapeuta. Šimanovský (1998) doporučuje, aby činnosti všech částí lekce na sebe navazovaly (Srov. Šimanovský, 1998). To znamená, že chceme-li se v hlavní části zabývat dramatizací písně (např. "Koulelo se, koulelo červené jablíčko" - viz přílohu II), tak rušnou fázi můžeme věnovat pohybové improvizaci na melodii dané písně (děti se volně pohybují v prostoru, pedagog hraje na klavír či jiný melodický nástroj), po které následuje dechové cvičení s pomůckou (děti leží na zádech, jablko si lehce přidržují na břichu - nádech nosem, výdech ústy) - příklad z vlastní praxe. Müller (2011) k výše uvedenému dodává, že tato fáze by měla probíhat v uvolněné a klidné atmosféře. Děti by se měly zbavit ostychu, bázně a dalších překážek bránících efektivní komunikaci a vzájemné spolupráci (Srov. Müller, 2011).

d) Reflexe

Po hlavní činnosti by měla proběhnout reflexe, která se obvykle dělí na dvě části: doznění pocitů, dojmů a sdílení. V první části děti leží asi 1 minutu se zavřenýma očima na zádech a volně dýchají. V této pozici nechávají doznít své dojmy a pocity z celého programu. Pro druhou část je velmi vhodná organizace v kruhu. Hráči sedí tváří k sobě, postupně každý vyjadřuje své prožitky z celého programu. Při sdílení by se měla dodržovat následující pravidla:

Pravidlo diskrétnosti

Terapeut je ohleduplný a taktní. Svěřené informace, které získá v průběhu muzikoterapeutického procesu, uchovává v tajnosti. Ve svém jednání je příkladem i pro ostatní ve skupině.

Pravidlo mluvčího

K poklidnému průběhu jednotlivých setkání přispěje dodržování pravidel mluvčího. Příkladem může být hra „Medvídek na cestách“ (příklad z vlastní praxe). Klienti si v kruhu posílají plyšového medvěda (nebo jiný předmět). Hovořit může jen ten, kdo má předmět v ruce.

Pravidlo konkrétnosti

Terapeut udržuje pozornost skupiny u daného tématu a vede klienty k tomu, aby mluvili jenom sami za sebe (používat 1. os. jedn. čísla) místo obecných obrátů (Srov. Šimanovský, 1998).

Břicháčková a Vilímek (2008) rozčleňují muzikoterapeutickou lekci také na čtyři části:

a) Přípravná část

Slouží k přípravě hudebních nástrojů a pomůcek ke všem aktivitám. V případě, že se lekcí zúčastňují i imobilní klienti, terapeut jim zabezpečí vhodné polohování. Pro vytvoření vstřícné a uvolněné atmosféry Břicháčková a Vilímek (2008) doporučují zapálit svíčku nebo využívat aromalampy nebo vonné tyčinky. Vždy je však nutné poradit se s odborníkem, neboť stejně jako mohou průběh lekcí zpříjemnit, tak jej mohou i výrazně zkomplikovat. Dále doporučují, aby si žáci vytvořili pomocí znaků nebo obrázků zástupný symbol pro muzikoterapeutická setkání. Žáci si tak fixují den a hodinu, kdy lekce probíhají.

b) Úvodní část

Je většinou zahájena hudebním nástrojem, který si klienti sami zvolí (gong, triangl, kantela,...). Po zvukovém zahájení následuje individuální přivítání (oční kontakt, podání ruky,...). Úvod je obzvlášť v prvním roce aplikování muzikoterapie cíleným společenským gestem. V následujícím druhém a třetím roce může být individuální přivítání nahrazeno skupinovými aktivitami s hudebními nástroji.

V této části lekcí se terapeut zaměřuje na celkové emoční ladění skupiny. Pozoruje projevy neverbální komunikace, chování ve skupině, emoční ladění. Záznamy si zapisuje do pozorovacích archů.

c) Hlavní část

Hlavní část vychází z terapeutických cílů, na jejichž základě jsou plánovány aktivní a receptivní činnosti, techniky a postupy. Terapeut vždy zohledňuje druh a stupeň postižení klientů, celkovou atmosféru a náladu skupiny, ochotu v daný moment spolupracovat apod.

d) Závěrečná část

Plynule ukončuje celé muzikoterapeutické setkání. V této fázi je možné používat některé techniky a postupy z hlavní části. Terapeut zvolí vhodnou činnost s cílem nechat v klidu doznít zážitky a dojmy z celého programu. Na závěr zazvoní zvonečkem nebo zahraje na hudební nástroj. Poté terapeut zhodnotí průběh lekce a výsledky z pozorování zapíše do záznamových archů (Srov. Břicháčková, Vilímek, 2008).

3.4 Předpoklady pedagogů pro využívání muzikoterapie

Podle Šimanovského (1998) je rozhodující, jak pojem "terapie" posuzujeme. Vnímáme-li jej v širším pojetí, tak pak je možné pod tento pojem ". . .legálně zahrnout i to, že si paní učitelka v první třídě s dětmi, které mají plno problémů, často zpívá. . ." (Šimanovský, 1998, s. 33). V této obecné rovině pak může být "muzikoterapeutem" kdokoli, kdo je dostatečně empatický k pocitům a potřebám druhého (Rozhovor, 2005. In. Srov. Hlaváčková, 2011).

Světová federace muzikoterapie (Music therapy, 1996) naopak zdůrazňuje potřebu kvalifikovaného muzikoteapeuta, když ve své celosvětově uznávané definici uvádí: "*Muzikoterapie je užívání hudby a/nebo jejích hudebních elementů (zvuk, rytmus, melodie a harmonie) kvalifikovanými muzikoterapeuty. . .*"

(In. Srov. Hlaváčková, 2011, s. 7-8).

S definicí Světové federace muzikoterapie koresponduje i názor Kantora, Lipského, Webra (2009. In. Srov. Pleskačová, 2011). Podle těchto odborníků je nutné, aby lekce byly vedeny jen kvalifikovaným terapeutem s profesionální přípravou. Hlaváčková (2011) s odkazem na edukační muzikoterapii (Edukační, 2006. In. Srov. Hlaváčková, 2011) se naopak zmiňuje, že definice Světové federace muzikoterapie se neshoduje s pojetím muzikoterapie ve školním prostředí, kde lekce vedou učitelé.

Z výše uvedeného je zřejmé, že názory odborníků na předpoklady pedagogů pro vedení muzikoterapie se různí.

Řada autorů dále definuje kompetence, které jsou nezbytné k úspěšnému vedení muzikoterapeutických lekcí. Felber, Reinhold, Stcükert (2005) považují za nejdůležitější pozitivní smýšlení a nezaujatost (Srov. Felber, Reinhold, Stcükert, 2005). Břicháčková, Vilímek (2008) zdůrazňují autenticitu projevů terapeuta ve vztahu ke klientům; akceptaci

osobnosti všech zúčastněných a schopnost vcítit se do pocitů druhého (Srov. Břicháčková, Vilímek, 2008). Humanistický psycholog 20. stol. Carl Ransom Rogers považuje za nejdůležitější budování kladného vztahu, autentičnost terapeuta, pozitivní přístup, empatické jednání a orientaci ke konkrétní situaci (Srov. Břicháčková, Vilímek, 2008).

Pro práci muzikoterapeuta/pedagoga nabývají na významu i znalosti a dovednosti z hudební oblasti. K těm nejdůležitějším Pokorná (1982) řadí: znalosti z hudební teorie a harmonie; schopnost dobře zazpívat píseň a být schopen ji naučit zpívat i klienty; ovládat nástroje Orffova instrumentáře; hrát na jeden klasický hudební nástroj; dokázat improvizovat zpěvem i hrou na hudební nástroj; orientovat se v oblasti poslechu hudby (Srov. Pokorná, 1982).

Nezbytností jsou i znalosti z oblasti psychologie a psychoterapie. Ty pedagogovi usnadňují kontakt s žáky a zvyšují tak efektivitu jednotlivých lekcí. Šimanovský (Rozhovor, 2005) doporučuje účastnit se některého z psychoterapeutických výcviků. Pedagog zde může získat potřebné znalosti, dovednosti a zkušenosti (Rozhovor, 2005. In. Srov. Hlaváčková, 2011).

Shrme-li všechny předpoklady pedagoga pro využívání muzikoterapie, docházíme k následujícím doporučením. Pedagog by se měl snažit vyhovět zájmům, emocím a potřebám všech dětí. Při práci by měl preferovat nedirektivní přístup, který dětem poskytuje volnost a zároveň i posiluje tendence k optimálnímu osobnostnímu vývoji, přispívá k celkové pohodě a spokojenosti celé skupiny.

Pro učitele, který se rozhodne vést muzikoterapii, je velmi vhodné získat podporu vedení školy. Může tak využívat mnohé výhody v podobě materiálního vybavení nebo možnosti účastnit se kurzů muzikoterapie. Jejich absolvováním získává potřebné znalosti, dovednosti a zkušenosti z různých oblastí, jež zvyšují kvalitu a efektivitu muzikoterapeutických lekcí (Srov. Hlaváčková, 2011).

Chystá-li se pedagog zavést muzikoterapeutické lekce do výchovně vzdělávacího procesu, měl by v první řadě zvážit, zdali splňuje všechny kompetence. Jen tak jeho práce povede k naplnění stanovených cílů a zároveň mu přinese osobní pocit spokojenosti.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíle a metodologie výzkumu

Hlavní cíle výzkumu:

1. Analyzovat vliv činností se sopránovou zobcovou flétnou (dále jen flétna) na problémové jevy v chování u dětí předškolního věku.
2. Demonstrovat vliv činností s flétnou na projevy problémového chování u vybraných dětí.

Dílčí cíle:

- a) Zjistit, zdali předškolní zařízení realizují programy/projekty zaměřené na zmírnění projevů problémového chování.
- b) Vytvořit projekt, jehož specifickým rysem je využití flétny jako pomůcky ve většině her a nejrůznějších aktivit.
- c) Sledovat vliv činností projektu na projevy problémového chování u dětí ze sledovaného vzorku.
- d) Seznámit vybrané děti se základními návyky hry na flétnu.

Metodologie výzkumu

V praktické části diplomové práce jsme využili smíšený výzkum. J. Hendl (2008) jej ve své publikaci definuje *"jako obecný přístup, v němž se míchají jak kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmatata v rámci jedné studie."*

(Hendl, 2008, s. 60)

Metodologii této výzkumné studie jsme rozdělili na dvě části: část kvantitativní a část kvalitativní, v nichž uplatňujeme odpovídající metody.

Metodologie kvantitativní části

V kvantitativní části studie jsme využili anonymní dotazníkové šetření. V období od 09/2011 do 06/2012 jsme oslovili předškolní zařízení Středočeského kraje a požádali místní pedagogy o vyplnění.

Dotazník je tvořen dvanácti otázkami, které se zaměřují na dvě oblasti. V první jsme zjišťovali názory předškolních pedagogů na výskyt projevů problémového chování ve svých třídách. Dále nás zajímalo, jaké postupy k jejich zmírnění nejčastěji využívají, zdali realizují vlastní projekty či uplatňují podpůrné metody.

Druhá oblast je věnována zobcové flétně a jejímu využití v předškolních zařízeních. Zde zjišťujeme, jestli a jakou formou pedagogové výuku flétny nabízí a podle které metodické řady postupují. Některými otázkami mapujeme jejich pohled na efektivitu výuky hry na flétnu u dětí s projevy problémového chování a na využívání flétny jako terapeutického nástroje (dotazník viz přílohu III).

Stanovení hypotéz

Hlavním záměrem je analyzovat názory pedagogů na výskyt projevů problémového chování v mateřských školách a na možnosti, jakými se snaží tyto negativní jevy ve svých třídách zmírňovat.

Hypotéza H1

Učitelé mateřských škol potvrzují, že se vyskytuje stále vyšší počet dětí s projevy problémového chování.

Hypotéza H2

Většina předškolních pedagogů řeší projevy problémového chování dětí ve svých třídách jen doporučením k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, jiné možnosti v podobě vlastních programů podporujících žádoucí chování nenabízí.

Hypotéza H3

Děti s projevy problémového chování nedosahují ve hře na flétnu odpovídajících výsledků, neboť výuka je pro ně příliš náročná na soustředění a trpělivost.

Hypotéza H4

Flétna bývá využívána k terapeutickým účelům v oblasti logopedických vad či při léčbě astmatu mnohem častěji, nežli ke zmírnění projevů problémového chování.

Metodologie kvalitativní části

Do výzkumné části jsme zahrnuli případové studie čtyř dětí s projevy problémového chování, na nichž jsme demonstrovali vliv činností s flétnou. Ke zpravování kazuistik jsme využili poznatky z pozorování spontánní hry dětí a řízených činností společného a individuálního programu hudebního projektu. Další informace nám poskytly záznamy z nestrukturovaných rozhovorů s rodiči a učitelkami a rozborů videonahrávek pořízených v průběhu projektu.

Pro lepší přehlednost jsme poznatky z pozorování zapisovali do záznamového archu (viz přílohu IV), který jsme sestavili na základě doporučení odborníků z pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a studia odborné literatury.

Charakteristika záznamového archu:

Do sledovaného vzorku jsme vybrali čtyři děti. Dva chlapce s živějšími až agresivnějšími projevy v chování a chlapce a dívku s úzkostnými rysy. Ve spolupráci s PPP jsme sestavili dva záznamové archy. První byl určen dětem s úzkostnými rysy. Obsahoval dvě oblasti: "emoční reaktivita" (11 položek) a "chování k ostatním" (10 položek). Druhý byl vytvořen pro chlapce s živějšími projevy. Zahrnoval výše uvedené oblasti "emoční reaktivita", "chování k ostatním" a navíc i "pozornost" (4 položky) a "vztah k vlastnímu jednání" (5 položek). Jednotlivé položky byly hodnoceny v pětistupňové škále: "velmi často", "často", "někdy", "zřídka", "nikdy".

Časový harmonogram výzkumu

Přípravná fáze 07/2010 – 08/2010

Realizace výzkumu 09/2010 – 06/2011

Zpracování výsledků 06/2011 – 09/2011

4.2 Místo šetření

Průzkum byl realizován v mateřské škole Sluníčko, která se nachází v nově obydlené části města Milovice - Mladá. "Sluníčko" je čtyřpodlažní budova s 11 odděleními. Celková kapacita je cca 308 dětí, což ji zařazuje k největším mateřským školám pod jednou střechou v celé České republice.

Provoz mateřské školy byl slavnostně zahájen dne 1. 9. 2006. V tomto školním roce bylo otevřeno jen osm tříd pro 201 dětí. Četné rekonstrukce zničených budov a výstavba nových domů měla vliv na nárůst populace v obci, a tím i na zvýšení počtu přihlášených dětí do mateřské školy. V následujícím školním roce tak bylo zprovozněno všech 11 tříd.

Každá třída je vybavena prostornou hernou s dřevěným nábytkem, šatnou dětí, umývárnu, sociálním zařízením a místem se stoly a židlemi, které slouží mimo jiné i jako jídelna.

Pro pobyt venku je využívána velká zahrada lemovaná vzrostlými keři a stromy. Je vybavena 11 hracími kouty s klouzačkami, pískovišti a dalšími herními prvky. V okolí mateřské školy se nachází plno zeleně, jež skýtá možnosti her dětí v parcích, na dětských hřištích či v lesích.

(Volně podle ŠVP MŠ Sluníčko s.r.o.)

4.2.1 Charakteristika vzdělávacího programu mateřské školy Sluníčko, Milovice

Výchovně vzdělávací program mateřské školy je nazván "Sluníčko se dívá na svět". Slunce jako zdroj radosti, tepla a energie symbolizuje hřejivé, bezpečné a otevřené komunikativní prostředí.

Filozofií vzdělávacího programu je rozvíjet samostatné a zdravě sebevědomé děti cestou přirozené výchovy. Hlavním záměrem je vytvořit co nejlepší podmínky pro osobnostní rozvoj a úspěšné vzdělávání ve všech oblastech. Se zřetelem na tento cíl se celý tým pracovníků mateřské školy snaží vytvořit prostředí plné tolerance, důvěry, přátelství a dobré nálady. Učí děti žít s ostatními, vzájemně komunikovat, respektovat odlišnosti druhých, navazovat a rozvíjet dětská přátelství. Snaží se o to, aby se děti dokázaly dívat kolem sebe, nacházet, poznávat, prožívat, umět pojmenovat poznané a prožité a následně i porozumět.

Mateřská škola Sluníčko se zaměřuje na environmentální výchovu a spolupráci s rodiči. Několikrát ročně pořádá společné akce pro děti, rodiče a přátele školy. Cílem je aktivně zapojovat blízké okolí do dění a života ve "Sluníčku" a spolupůsobit na dítě tak, aby si v rámci svých individuálních možností a schopností rozvíjelo předpoklady pro učení, myšlení a objevování; osvojovalo si základy hodnot (např. toleranci, úctu k životu, prostředí a kultuře); získávalo osobní samostatnost a schopnost spolupracovat a neslo zodpovědnost za svá rozhodnutí (Volně podle ŠVP MŠ Sluníčko s.r.o.).

4.3 Charakteristika projektu

Projekt „S flétničkou za Písničkou“ vytváří pestrou nabídku nejen hudebních činností. Jeho specifickým rysem je využití flétny jako pomůcky ve většině her a hudebních i nehudebních aktivit.

Projekt je rozdělen na dva celky. První je koncipován jako dílčí stimulační program činností a her určený pro skupinu 28 dětí třetího vzdělávacího ročníku (včetně výzkumného vzorku) 11. třídy mateřské školy. Druhá část projektu, která probíhá souběžně s první, je tvořena individuálními lekci hry na flétnu. Je připravena specificky pro každé dítě z výzkumného vzorku s ohledem na problematické jevy chování.

Cílem první části je pomoci dětem z výzkumného vzorku navázat kontakt s ostatními ze skupiny, rozvíjet jejich sociální vnímavost a adaptibilitu, zprostředkovat jim cenné zkušenosti z nabízených aktivit a společného sdílení činností.

Druhá část programu je zaměřena nejen na osvojení si základních technických a hudebních návyků hry na flétnu, ale i na rozvíjení sebedůvěry jednotlivých dětí a posilování jejich vztahu s učitelem.

Činnosti a hry projektu jsou voleny tak, aby především podporovaly kladné prožívání dětí, rozvíjely komunikaci a vztahy mezi nimi a eliminovaly agresivní projevy ve skupině. Při vytváření nabídky aktivit jsme vycházeli z poznatků získaných studiem odborné literatury (více viz kapitolu "Podpora žádoucího chování" teoretické části diplomové práce). Plán činností a her jsme následně konzultovali s pracovníkem pedagogicko psychologické poradny.

Rámcem programové nabídky všech aktivit je pohádkový příběh. Ten má důležitou roli, neboť pohádkové postavy z příběhu se stávají průvodci dětí první části projektu. Zároveň dává prostor pro vnímání odlišností a charakterizování různých modelů jednání, čímž přispívá k vytváření podmínek rozvoje prosociálního chování.

Časová struktura projektu

Společná část projektu

- Společný program byl realizován v dopoledních hodinách v období od září do června 2010/2011 se skupinou 28 dětí (včetně dětí z výzkumného vzorku). Setkání probíhala pravidelně dvakrát až třikrát týdně v časovém rozpětí cca 35 – 45 minut.

Individuální část projektu

- Každé dítě z výzkumného vzorku absolvovalo dvakrát v týdnu v období od září do června individuální výuku buď v dopoledních hodinách, nebo v době odpoledního odpočinku. Jednotlivé výukové lekce trvaly cca 15 – 25 minut, vždy s ohledem na aktuální potřeby a zájem dětí.

4.4 Přehled činností projektu

Celý projekt je příliš rozsáhlý, než aby byl shrnut v této práci, proto jej uvádíme v omezeném rozsahu. V popisu společného programu jsme se zaměřili jen na ty hry a aktivity, které vytváří základní dějovou osu příběhu a také ty, u nichž jsme pozorovali zajímavé reakce dětí (jsou uvedeny v příloze i s fotodokumentací z realizace společného programu).

V popisu druhé části projektu jsme uvedli metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu a návrh konkrétní lekce. Příklady některých cvičení, jež se ve výuce osvědčily, jsme doložili v přílohách této práce.

4.4.1 Společný program projektu

Úvodní část

Objevuje se princezna Písnička

(přítomnost druhé učitelky ve třídě velmi usnadní průběh úvodních činností)

Cíl: Radost ze společné činnosti, rozvoj komunikačních dovedností receptivních i percepčních, sluchová diferenciacie .

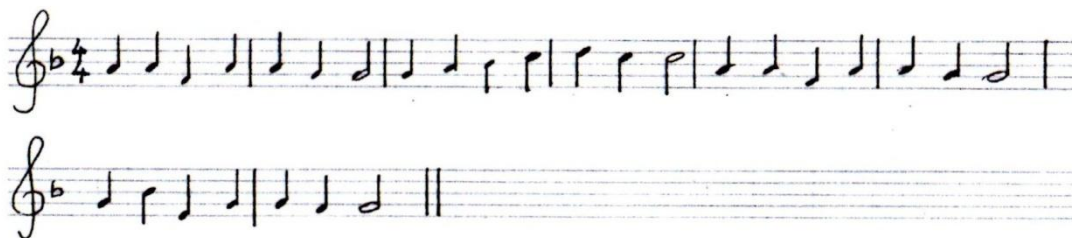
Pomůcky: Kostým princezny, flétna, CD s pohádkovými písněmi.

Organizace: Učitelka pustí CD s pohádkovými písněmi. Princezna Písnička (učitelka) přitanečí před děti, v ruce drží flétnu. Vyzývá děti k tanci, chvíli s nimi tančí, poté si sedá na zem a svolává všechny k sobě.

Realizace: Písnička: *"Dobrý den, milé děti, já jsem princezna Písnička. Přišla jsem vás navštívit z Království hudby, kde vládne můj tatínek král Basový Klíč I. Jak se všichni jmenujete?"*

Učitelka spolu s dětmi: *"My se ti představíme písničkou."*

Melodie písně (variace melodie písně "Pekla vdolky")



Text písně (vlastní tvorba)

"Dobré ráno, dobrý den, smějeme se celý den.

Dobré ráno, dobrý den, smějeme se celý den.

Dobré ráno, Lucinko, dobré ráno, Kačenko,..."

Princezna Písnička: *"Vy jste šikovní zpěváčci! V Království hudby si také všichni prozpěvují a hrají na hudební nástroje. Já nejraději hraju na flétničku a také moc ráda zpívám. Ted' mi ale do zpěvu není."*

Učitelka s dětmi: *"Proč jsi, Písničko, smutná?"*

Písnička: *"Můj tatínek se mě rozhodl provdat, přestože ví, že já na vdavky nepomýšlím. Každý den se u nás konají námluvy. Princové se sjíždějí ze všech blízkých i vzdálených království, aby mě požádali o ruku. Zrovna dnes přijelo pět princů. Abych se s nimi nemusela setkat, utekla jsem. Cestička mě zavedla až k vám. Líbí se mi tady, ale budu se už muset vrátit, a proto jsem smutná. Naštěstí mám flétničku, ta mě vždy potěší!"*

Děti spolu s učitelkou: *"Zahraj nám na flétnu nějakou písničku."*

Písnička: *"Moc ráda."*

Písnička hraje ukázky z melodií pohádkových písní (př. "Rozvíjej se poupátko", "Voda, voděnka", "Jdu cestou necestou" viz přílohu V). Po každé melodii děti hádají název pohádkové písně. Nakonec Písnička všechny odmění dukátem z královské pokladnice.

Děti s učitelkou: *"Také bychom chtěli umět hrát na flétnu, naučíš nás to?"*

Princezna Písnička: *"Moc ráda vás budu učit! Ted' se ale musím vrátit na zámek, tatínek má o mě určitě velký strach. Zítra zase přijdu."*

Čekání na princeznu Písničku

Cíl: Seznámit se s podmínkami záchrany princezny Písničky, rozvoj soudržnosti a sounáležitosti v dětském kolektivu, zájem o psanou podobu textu.

Pomůcky: Dopis (malované čtení viz přílohu VI).

Organizace: Sed na židlích v půlkruhu před učitelkou.

Realizace: Děti čekají na Písničku, ta ale nepřichází. Ve třídě se objevuje dopis (malované čtení) z Království hudby. Z dopisu se děti dozvídají, že černokněžník Černofous unesl princeznu Písničku na svůj hrad Zlonín.

Učitelka: „Z dopisu jsme se dozvěděli, že princeznu unesl černokněžník Černofous. Co teď budeme dělat?“ Děti přemýšlí, vyjadřují své názory, diskutují.

Za dětmi přichází kašpárek Notička (maňásek).

Kašpárek Notička: „*Pomůžete princezně Písničce dostat se ze zlé moci černokněžníka? (reakce dětí) Tak dobře poslouchejte. Vydáme se spolu na cestu do pohádky. S sebou si smíte vzít jen flétničku, pomůže vám plnit úkoly, jež si pro vás černokněžník připravil. Moc černokněžníka je ukrytá ve třech kamenech. Vaše flétna bude kouzelnou hůlkou, která vám je pomůže získat. Bude také klíčem, jímž otevřete sklepení hradu, kde černokněžník princeznu ukrývá.*“ Následuje další činnost „Seznámení s flétničkou“.

Klíč k záchraně Písničky aneb

Vydáme se cestičkou s naší milou flétničkou

Seznámení s flétničkou

Cíl: Seznámit se s hudebním nástrojem, vzbudit zájem o zobcovou flétnu.

Pomůcky: Flétny označené značkou dětí.

Organizace: Volně v prostoru herny.

Realizace: Kašpárek vyzve děti k hledání fléten v prostoru třídy. Po jejich nalezení si všichni sednou do kruhu, kde jsou seznámeni s názvy jednotlivých dílů flény a se správným zacházením.

Flétničková panenka

Cíl: Rozvoj pozitivních citů k sobě a k sobě navzájem, uvědomovat si příjemné citové prožitky.

Pomůcky: Flétny, odstřížky látek, klubka vlny, stavebnice.

Organizace: Volně v prostoru herny.

Realizace: „*Představte si, děti, že se naše flétničky proměnily v panenky. My si s nimi nyní budeme hrát tak, jako by byly našimi nejmilejšími panenkami a vyrobíme jim tu nejkrásnější postýlku z látek a klubíček.*“

- děti si volně vybírají z látek, klubek vlny, stavebnice a vyrábí postýlku pro „flétnovou panenku“
- dotváří cestičky mezi postýlkami (dle libosti)
- vymýšlí jméno pro svoji „flétnovou panenku“
- chovají flétnu v náruči a zpívají ukolébavku
- staví domy, zámek, rozhlednu a černokněžníkův hrad ze stavebnice

Následující činnosti:

- foukání do hlavice flétny (dle počtu dětí ve skupině)
- zpívání do spodní části flétny (konec středního dílu děti vloží do úst - zpívají či broukají melodii - všímají si rezonance)
- bubnování prsty na tělo flétny
- foukání přes flétnové otvory

Poznámka: V příloze VII uvádíme záznamy z rozhovoru s dětmi ze sledovaného vzorku.

Cestičkou přímo za Písničkou

Cíl: Zopakovat si všechny důležité momenty příběhu (návštěva princezny ve třídě, objevení dopisů, setkání s kašpárkem Notičkou,...). Orientovat se v názvech jednotlivých dílů zobcové flétny. Vědět, jak o nástroj pečovat.

Pomůcky: Maňásek, flétny.

Organizace: Volně v prostoru herny.

Realizace: „...*flétnička bude váš klíč, kterým odemknete hrad zlého černokněžníka. Řekněte mi, seznámili jste se s flétničkou? Víte, jak o ni správně pečovat?* (reakce dětí) *Jestlipak si*

vzpomenete, z jakých částí se skládá? (reakce dětí) *Dobrá, vidím, že se již dobře znáte, vydáme se na cestu. Nejprve pojedeme mašinkou, poté poplujeme na parníku.*“

Jede, jede mašinka

(Inspirace: Jenčková, 2007, s. 26)

Cíl:Uvědomění si správného bráničního dýchání, radost ze společné činnosti, sladit pohyb s rytmem říkanky, aktivizovat výslovnost.

Pomůcky: Žádné.

Organizace:Volně v prostoru herny.

Realizace: „...nastupovat, mašinka je připravena k odjezdu! Mašinka si vesele jede krajinou a spokojeně se povzbuzuje:

„Zasyčím, pofičím! Zasyčím, pofičím!

Už se sypu, už se sypu! Už se sypu, už se sypu!

Pošupajdím, pošupajdím! Pošupajdím, pošupajdím!

To, to jede! To, to jede!

Zasyčím, pofičím! Zasyčím, pofičím!”

- spolu s mašinkou děti říkají každou větu přesně rytmičky ve 4/4 taktu
- zkouší, jak dlouho pojedou na jeden nádech

Na parníku

(Inspirace: Jenčková, 2007, s. 24)

Cíl:Uvědomění si správného bráničního dýchání, rozvoj kreativity.

Pomůcky: Prázdné láhve (např. od sirupu).

Organizace: Děti jsou shromážděny kolem učitelky.

Realizace:„...poplujeme na parníku. Slyšíte, jak houká? Zkusíme houkání napodobit? Nejlépe houkání napodobíme foukáním přes hrdlo prázdné láhve.“

- okraj hrdla prázdné láhve přiložit ke spodnímu rtu, dlouhým výdechem rozeznít vzduchový sloupec
- zobec flétny přiložit ke rtům, nadýchnout se a fouknout do štěrbin – ozve se zvuk

Setkání s ježečkem Foukálkem

(Inspirace: Jenčková, 2007)

(realizace plné verze této aktivity vyžaduje přítomnost druhé učitelky)

Cíl: Seznámit děti se správným postojem při hře na flétnu a s tvorbou tónu.

Pomůcky: Flétny, plyšový ježek (prstový maňásek nebo obrázek ježka).

Organizace: Všichni sedí na zemi v půlkruhu před učitelkou.

Realizace: Učitelka seznámí děti s ježečkem Foukálkem.

Učitelka: „*Ahoj ježečku, jak se jmenuješ?*“

Ježeček: „*Ahoj děti, já jsem Foukálek, kampak jste se vydali?*“

Děti: „*Jdeme zachránit princeznu Píšníčku. Unesl ji Černofous, teď ji vězní na svém hradě Zlonín.*“

Ježeček: „*To jste moc hodné, ale jestlipak víte, že ji můžete zachránit jen s pomocí flétničky?*“

Děti: „*My flétničky máme, ale ještě na ně neumíme hrát. Pomůžeš nám?*“

Ježeček: „*Rád bych vám pomohl, ale sám se hrát učím u svého kamaráda mravenečka Píšťalky. Ale dobrá tedy, naučím vás to, co již sám dobře umím. Více vás naučí můj kamarád z lesa - mravenec Píšťalka.*“

a) správný postoj

Realizace: Učitelka plní pokyny ježečka (předvádí správný postoj), děti napodobují.

Upozornění: Okruhy, na které je nutné se zaměřit:

- tři opěrné body (pravý palec, spodní ret a opěrný malíček), které zajišťují stabilitu flétny,
- tvar rukou (brýle),
- poloha flétny v ústech (nástroj je opřený o spodní ret).

b) tvorba tónu "provázkové tóny"

Realizace: Foukálek dětem představí kouzelný provázek. Před dětmi jej napne a položí na koberec. Poté vyzve učitelku, aby zahrála tón, který napnutý provázek představuje. Učitelka záměrně zahraje příliš rozechvělý tón s nesprávným nasazením. Foukálek ji upozorní, že tón byl zahrán nesprávně a vytvaruje provázek do vlnek, který takový tón představují. Učitelka se opraví a zahraje dlouhý rovný tón, za což ji Foukálek pochválí. Následně si děti zkusí zahrát "provázkové" tóny (dlouhé, krátké, rovné, chvějící).

Setkání s mravenečkem Píšťalkou

(Inspirace: Koutníková, 2003, s. 15)

Cíl: Vědomě ovládat dýchací svaly.

Pomůcky: Žádné.

Organizace: Děti leží na zádech v prostoru herny. Na pokyn učitelky si pokrčí nohy a opřou se chodidly o zem.

Realizace: Učitelka se prochází mezi dětmi. *"Děti, představte si, že jste v lese. Cítíte ten voňavý vzduch? Zhluboka se nadýchněte nosem a vydýchněte ústy. Foukálek nám poradil, abychom mravenečka Píšťalku přivolali vůni čokolády. Čáruji, čáruji teď, ať jsou z vás čokoládové figurky hned. Ta čokoláda voní, už ji cítí mravenci z celého lesa, myslí si, to si na ní pochutnáme. Kam myslíte, že by vás mohli kousnout? No, do zadečku, ten je nejměkčí, ale my se nedáme. Stáhneme zadeček tak, až bude tvrdý jako kamínek. Opravdu, jde vám to. Teď se zase uvolníme, protože mravenci odešli. Nádech, výdech. Pozor, už se vrací. Pevně stáhněte zadečky. Mravenci se diví: co se stalo s čokoládkou, místo toho tu jsou jen tvrdé kamínky?"*

Upozornění: Při stažení hýžďových svalů se zadeček mírně nadzvedne nad podložku. Bederní páteř je přitisknutá k podložce.

Následuje opakování

- zpívání do spodní části flétny (konec středního dílu děti vloží do úst - zpívají či broukají melodii - všímají si rezonance)
- bubnování prsty na tělo flétny
- foukání přes flétnové otvory

Mraveneček Píšťalka a flétnová řeč

Cíl: Správné tvoření tónu při hře na flétnu, správné držení nástroje. Sjednotit skupinu prostřednictvím zvukového prožitku.

Pomůcky: Plyšový mravenec (maňásek), flétny.

Organizace: Všichni sedí na židlích v půlkruhu před učitelkou.

Realizace: *"Děti, zazpíváme mravenečkovi písničku, aby se mu u nás líbilo. Možná nám potom poví, co je to flétnová řeč."* Děti za doprovodu hry na tělo zazpívají jednoduchou píseň, kterou všichni dobře znají. *"My bychom moc rádi věděli, co to je flétnová řeč, povíš nám to?"* Maňásek prostřednictvím učitelky zahajuje s dětmi rozhovor: *"Flétnička je dechový hudební*

nástroj, budeme tedy do ní dýchat. Ale pozor dýchat neznamená foukat! Vyzkoušíme si to na písničce, kterou jste mi zazpívali. Místo slov písničky budeme zpívat celou píseň na "TU". Nyní si zobec přiložte ke rtům a vydýchněte - ozve se zvuk. Pěkné tóny získáme, budeme-li si pomáhat jazykem, tedy slabě vyslovovat „tú“.

Následující činnosti:

- Učitelka hraje na klavír melodii písně „Skákal pes“, děti doprovází hru na klavír rytmickým „vytutáváním“ na hlavicí flétny (ve stoje, v lehu na zádech, v sedu na patách, chůze po herně - děti se nesmí navzájem dotknout, pohledem se setkají a mírným úklonem pozdraví kamaráda.

Upozornění: Dbáme, aby děti "vytutávaly" rytmus písně na nepřerušném proudu vzduchu.

Smutek nebo radost?

Cíl: Připomenout si důležité momenty pohádkového příběhu, vnímat vlastní tělo a své pocity, dokázat své pocity a emoce vyjádřit prostřednictvím flétny. Zaměřit pozornost na osoby, situace, okolnosti, které vyvolávají pocit radosti, smutku, vzteku,...

Pomůcky: Maňásek, flétny.

Organizace: Sed v kruhu na podložkách nebo na židlích.

Realizace: Učitelka pokládá otázky, na které děti reagují.

Otázky k diskusi:

„Jak vypadá radost - smutek?“

„Jak poznáme, že má někdo radost - smutek?“

„Jak se asi cítila princezna Písnička, když ji požádal o ruku Černofous?“

„Co asi prožíval král (tatínek princezny), když ji Černofous unesl na svůj hrad?“

„Kdy se cítíš nejlépe?“

„Z čeho jsi měl/a naposledy radost (zlost, smutek)?“

Upozornění: Chceme-li, aby děti vyjadřovaly svoje názory jednotlivě, využijeme maňáska – odpovídá ten, kdo drží maňáska.

Varianty pokračování:

- poznávat veselou/smutnou melodii
- vyjádřit některé emoce pohybem, mimikou
- vyjádřit svoje pocity/nálady hrou na hudební nástroje

Poznámka: Při vyjadřování pocitů a nálad prostřednictvím hry na hudební nástroje jsme zaznamenali velice zajímavou reflexi. Uvádíme ji v příloze VIII.

Louka plná kytíček

Cíl: Rozvíjet správné brániční dýchání, rozvoj představivosti a fantazie.

Pomůcky: Flétny.

Organizace: V sedu na patách volně v prostoru herny (každý má před sebou flétnu).

Realizace: „Čaruj, čaruj teď, ať jsme na louce plné voňavých kytíček hned! Tady to voní, až se mi zatočila hlava! (sed na patách) Kytíčky tu voní po celý rok, jsou totiž pohádkové.“

Učitelka uchopí flétnu a přičichne si k ní jako ke květině – na okamžik zadrží dech a vydechne. *„Pokusíme se trochu té vůně uchovat v bříšku.“* Opakovaně se pomalu nadechuje a vydechuje (děti se přidávají). *„Nyní kytíčkám vymyslíme jméno.“* Učitelka se nadechne a vysloví jméno kytíčky (podle okamžitého nápadu) např. *„Vonička“*. Poté prochází mezi dětmi a jednotlivě se každého ptá: *„Jak se jmenuje tvoje květina?“*

Kytíčkové hádanky

Cíl: Podpora rytmického cítění.

Pomůcky: Obrázky květin, flétny.

Organizace: Sed na židlích nebo podložkách v půlkruhu před učitelkou. Tuto aktivitu je vhodné realizovat s menší skupinkou dětí.

Motivace, realizace: Učitelka položí na koberec obrázky květin. *„To je kytíček! Jestlipak víte, jak se kytíčky jmenují?“* Společně si všechny květiny pojmenují a následně i rytmicky vytleskají. Poté učitelka vybere tři obrázky květin (př. pampeliška, narcis, fialka) a vyzve děti, aby ukázaly na obrázek květiny, jejíž jméno rytmicky "vytutá" na flétnu (př. „tu-tu-tu-tu“ – pampeliška). Role se mohou vyměnit - děti dávají hádanky učitelce.

Setkání s kašpárkem Notičkou

Cíl: Motivovat děti k aktivnímu zapojení do dalších činností, rozvíjet komunikaci mezi dětmi, podporovat jejich vzájemný kontakt.

Pomůcky: Maňásek Notička, flétny.

Organizace: Děti sedí v půlkruhu na podložkách. Učitelka sedí před nimi, v ruce drží maňáska Notičku.

Realizace: „Všechny vás moc chválím, podařilo se vám projít pohádkovou loukou, pojmenovat kytičky, které černokněžník začaroval, a dokonce i rozluštit květinové hádanky. Před vámi je ještě daleká cesta plná nástrah v podobě úkolů, které pro vás přichystal Černofous. Čím budete k hradu blíže, tím budou úkoly těžší a těžší. Nemusíte se ale obávat, máte s sebou výborného pomocníka – flétničku. Musíte však o ni dobře pečovat. (opakování – názvy částí flétny, její čištění po hře) Aby vám cesta rychleji ubíhala, naučím vás pěknou písničku.“

Text a melodie písně: "Dřevěná píšťalka" (Jurkovič, 1987, s. 27)

Text písně:

1. "Mám píšťalku rád, a chci na ni hrát.
Je to nástroj maličký, je pro všechny lidičky,
pro kluky i pro holčičky, pro tatínky, pro babičky.
Mám, píšťalku, mám, mám, a už nejsem sám."

Melodie písně:



Poznámka: Děti se píseň naučí rychleji, bude-li ji „zpívat“ maňásek.

Notičko, kde jsi?

Cíl: Rozvoj sluchové percepce, komunikace, vytvářet přátelskou atmosféru.

Pomůcky: Šátek na zavázání očí.

Organizace: Skupinová v prostoru herny.

Realizace: „*Cesta nás zavedla až do hlubokého lesa. Začíná se šerit, les se stává strašidelným. Nevíme, kudy se dostat z lesa. Co si teď počneme?* (prostor pro reakce) *Kdyby tu tak byl kašpárek Notička, ten by nám jistě poradil. Zkusíme kašpárka přivolat.*“ Učitelka vyzve děti k vytvoření kruhu v prostoru herny. Jedno z nich má zavázané oči, stojí uprostřed. Ostatní chodí po kruhu a říkají:

*"V kruhu jsme se zatočili,
přítom pěkně poskočili.
Teď, Notičko, pozor dej,
kdo tě volá, poslouvej!"*

Učitelka ukáže na jedno z dětí, které směrem ke kamarádovi se zavázanýma očima zavolá: *"Kašpárku, kdo tě volá?"* Úkolem prostředního je bez zrakové kontroly určit jméno volajícího. Uhodne-li, vymění si spolu místa. Pokud ne, zůstává dále uvnitř kruhu a hra pokračuje.

Po neznámé cestě

Cíl: Rozvoj tonálního a rytmického citění, radost ze společné činnosti, pohybová koordinace.

Pomůcky: Flétny, klavír, maňásek Notička.

Organizace: Volně v prostoru herny.

Realizace: Maňásek Notička: *"Z lesa vás může vyvést jen zvuk klavíru. Musíte jej pozorně poslouchat. Bude-li klavír znít ve vysoké poloze, musíte se vyhýbat bažinám či propastem. Proto se vytáhneme na špičky, flétnu zvedneme co nejvýše. Hluboká poloha vás zase upozorňuje na nebezpečí neproniknutelných houštin. V takovém případě se předkloníte, flétnu budete držet v obou rukách a mírně jí pohupovat. Střední poloha vám oznamuje, že můžete jít libovolně, neboť nebezpečí nehrozí."*

Upozornění: Vysvětlování pravidel učitelka doprovází improvizací na klavír v uvedených polohách (vysoké, hluboké, střední). Následně předvede i pohyby.

Konec bloudění

Cíl: Rozvoj schopnosti soustředit se a záměrně udržet pozornost.

Pomůcky: Nástroje nebo předměty, které po rozezvučení dlouho znějí (triangl, gong, činele, poklice, hrnec,...).

Organizace: Volně v prostoru herny.

Realizace: *"Konečně jsme se dostali ven z lesa. Jsme ale po dlouhém bloudění unavení, proto si lehneme do měkounké trávy a zavřeme oči. Budeme naslouchat zvukům, které se z trávy ozývají. Až uslyšíte nějaký zvuk, zvednete ruku a budete ji držet do té doby, dokud zvuk nedozní. Při druhém rozeznění zvednete druhou ruku, necháte ji klesnout po doznění."*

Relaxace v trávě

Cíl: Soustředit se na dýchání, relaxace.

Pomůcky: Flétny.

Organizace: Děti leží na zádech, flétna je přidržována na břichu.

Realizace: *"Tráva je nejen příjemně měkká, ale i voní. Vybízí nás ke spánku. Zavřeme oči, budeme se nadechovat nosem a vydechovat ústy."* Leh na zádech, nohy pokrčeny, jedna ruka v týl, druhá lehce přidržuje flétnu na břicho. Nádech - nosem do břicha, výdech - ústy, ruka lehce dotlačí flétnu dolů k podložce.

Následujících pět činností na sebe volně navazuje. Jejich vyvrcholením je získání kouzelného žlutého kamene.

Žlutý kámen

Cíl: Seznámení s hmatem tónu h¹.

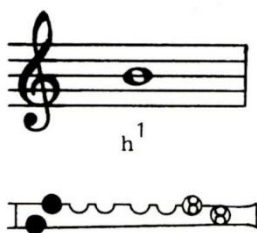
Pomůcky: Flétny, maňásek Notička.

Organizace: Děti sedí na židlích v půlkruhu před učitelkou.

Realizace: *„Chceme-li osvobodit Hudební království od zlých kouzel a princeznu od černokněžníka, musíme oslabit Černofouse o tři mocná kouzla. Jsou ukrytá ve třech barevných kamenech. Jeden je žlutý, druhý červený a třetí modrý. Dnes se pokusíme získat žlutý kámen a oslabit tak moc Černofouse o žluté kouzlo. Pomůže nám naše kamarádka flétnička, která nás naučí hmat tónu h¹." Učitelka předvede hmat tónu h¹, vysvětluje, jaké dírky flétny zakrývá. „Velice důležité je správně zakrývat dírky flétny, nesmíme je zakrývat jen částečně, protože pak by se nám ozvaly pouze skřípavé zvuky. Takové tóny by neměly kouzelnou moc, a my bychom tak žlutý kámen nezískali.“*

Děti si hmat tónu h^1 postupně zkouší.

Upozornění: Děti se seznámí s hmatem tónu h^1 , ale také s alternativním zápisem hmatu (barevné provedení: více viz kapitolu Metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu) a s jeho alternativním označením (h^1 - Honzík).



Obrázek 1: Hmat tónu h^1

Chceme žlutý kamínek!

Cíl: Radost ze společné činnosti, rozvoj rytmického cítění, vnímání síly zvuku, usměrňování zvukového sloupce.

Pomůcky: Velký a malý kámen.

Organizace: Sed v kruhu na židlích.

Realizace: Děti si v kruhu posílají kámen v rytmu deklamovánky „Chceme žlutý kamínek.“

Sílu hlasu korigují dle velikosti kamene:

- potichu – posílání malého kamene
- nahlas – posílání velkého kamene

Další činnosti:

- slova deklamovánky jsou nahrazena „vytutáváním“ nahlas (viz flétnová řeč – činnost „Mraveneček Píšťalka a flétnová řeč“)
- slova deklamovánky jsou nahrazena „vytutáváním“ bez hlasu
- děti rozdělíme na dvě skupiny:
 1. skupina: deklamuje nahlas „Chceme žlutý kamínek“
 2. skupina: „vytutává“ deklamovánku na flétnu

Poznámka: „Vytutávání“ – rytmické „vytutávání“ určitého tónu, děti jím mohou doprovázet říkanku nebo melodii písně.

Tónové čarování

Cíl: Procvičovat správné nasazení, vědomě ovládat dech, spolupracovat s ostatními.

Pomůcky: Flétny (pro každé dítě), klavír.

Organizace: Činnost je zahájena v sedu na židlích v půlkruhu před klavírem.

Realizace: Učitelka hraje na klavír melodie známých písní (příklady viz přílohu IX), děti hru doprovází „vytutáváním“ rytmu na tón h¹.

Varianty „vytutávání“:

- ve stoje
- v sedu na patách
- v lehu na zádech
- při chůzi po herně - děti se nesmí navzájem dotknout, pohledem se setkají a mírným úklonem pozdraví kamaráda

Upozornění: Dbáme na správné návyky hry na flétnu (držení nástroje, tvorba tónu, přímé držení těla, dech).

Hurá, získali jsme žlutý kamen!

Cíl: Vyladit se na spolupráci, radovat se z výsledku společného úsilí.

Pomůcky: Flétny, klavír.

Organizace: Všichni jsou shromážděny kolem klavíru.

Realizace: Učitelka: „*Myslím, že již bezpečně ovládáte kouzelný hmat h¹. Pokusíme se přivolat Černofouse písní Dřevěná píšťalka*“. Děti píseň nejprve zazpívají, poté „vytutají“.

Následně je učitelka rozdělí na dvě skupinky:

1. skupina: zpívá
2. skupina: „vytutává“ rytmus písně

Do třídy přichází čaroděj Černofous. Zlobí se, že ztratil kouzlo žlutého kamene. Nechává jej ve třídě a odchází.

Vydáme se po stopách černokněžníka

(realizace plné verze této aktivity vyžaduje přítomnost druhé učitelky)

Cíl: Soustředit se na rytmus, sjednotit skupinu prostřednictvím společného úkolu.

Pomůcky: Flétny, maňásek, stopy nakreslené na balicím papíru ve 4/4 taktu (viz přílohu X).

Organizace: Sed v půlkruhu na židlích před učitelkou. Čtení rytmických stop je vhodné realizovat s menší skupinkou dětí (nejvíce 10 dětí).

Realizace: Učitelka: „Získali jsme od černokněžníka žlutý kámen, musíme ale získat další dva. Kam se máme, Notičko, vydat?“

Kašpárek Notička: „Vydejte se po stopách černokněžníka.“ Notička dětem ukazuje stopy.

Následující činnosti:

- přečíst rytmické stopy (jedna čtvrt'ová stopa – „táp“, pomlka – „nic“)
- hra „rytmických stop“ na tón h¹ („vytutávání“)

Stopy, samé stopy

(obtížnější varianta)

Cíl: Rozvíjet schopnost bez obav verbálně vyjádřit svoji představu, stimulovat k vyjádření děti stydlivé a plaché.

Pomůcky: Flétny, stopy nakreslené na balicím papíru ve 4/4 taktu (viz přílohu X).

Organizace: Diskuze probíhá v půlkruhu na židlích před učitelkou. Čtení rytmických stop realizujeme s menší skupinkou (nejvíce 10 dětí).

Realizace: „Kus cesty jsme ušli po stopách černokněžníka. Ted' ale nevím, jakou cestou se dát. Objevil jsem totiž stopy dvoje: jedny jsou velké a špičaté, druhé jsou malé a kulaté. Co myslíte, děti, které jsou ty pravé, po kterých se máme vydat?“

Děti dostanou prostor k vyjádření na otázky:

- „komu patří stopy?“
- „kam asi vedou?“
- „proč jsou tak blízko u sebe?“

Maňásek Notička: „Nejlepší bude, vydáme-li se po stopách velkých i malých.“

Následující činnosti:

- čtení velkých „rytmických stop“ ve 4/4 taktu (velká stopa - čtvrt'ová nota – „ťáp“)
- čtení malých „rytmických stop“ (malá stopa – osminová nota – „ťapy“)
- čtení rytmických stop velkých i malých dohromady
- „tutání“ velkých „rytmických stop“ bez flétny (velká stopa – „tú“)
- „tutání“ malých „rytmických stop“ bez flétny (malá stopa – „tu“)
- „tutání“ velkých i malých stop dohromady bez flétny
- „tutání“ velkých „rytmických stop“ s flétnou (velká stopa – „tú“)
- „tutání“ malých „rytmických stop“ s flétnou (malá stopa – „tu“)
- „tutání“ velkých i malých stop dohromady s flétnou

Bubnování, to nás baví

Cíl: Prožití radosti z vlastní hudební produkce, rozvoj kolektivní spolupráce.

Pomůcky: Bubny (možno použít plastové kýble od pracího prášku na praní), flétny.

Organizace: Sed na podložkách v půlkruhu před učitelkou.

Realizace: Učitelka seznámí děti se zvukem bubnu a se způsoby jak buben rozeznít:

- údery ruky (prstů, nehtů, dlaní,...)
- paliček
- jiných těles

Následující činnosti:

- rytmické vybubnování vlastního jména
- opakování rytmů podle učitelky (kamarádů)
 - učitelka „vytutá“ rytmický motiv na flétnu, děti jej opakují na bubny
 - učitelka vybubnuje rytmický motiv, děti opakují na flétnu

Víření bubnů

Cíl: Intenzivní kontakt s ostatními i se sebou samými, vyjádření emocí.

Pomůcky: Bubny (kýble od pracího prášku).

Organizace: Děti sedí v půlkruhu na podložkách před učitelkou, každý má buben.

Realizace: Učitelka udává rytmus i způsob úderů na buben (jednou rukou – oběma), děti se postupně přidávají, snaží se sladit s daným rytmem i technickým provedením.

Následující činnosti:

- zvýšení zvukové intenzity – snížení zvukové intenzity
- vyzvat část dětí k vyjádření prostřednictvím:
 - pohybové improvizace
 - zpěvu vokálů
 - hry na flétnu

Kouzlo červeného kamene

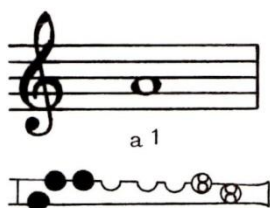
Cíl: Vžít se do příběhu a spolupracovat na jeho pokračování. Zbavit se ostychu verbálně se vyjadřovat před ostatními. Seznámit se s hmatem tónu a^1 .

Organizace: Všichni sedí v půlkruhu na židlích v prostoru před klavírem.

Pomůcky: Klavír, flétny.

Realizace: „*Vzpomínáte si, jak jsme získali žlutý kámen?*“ (reakce) *Co myslíte, jak bychom mohli získat červený?* (prostor pro nápady dětí) *Získat červený kámen nám pomůže kouzelný hmat a^1 .*“ Učitelka předvede hmat tónu a^1 , všichni si jej postupně zkusí zahrát. Následuje "vytutávání" známých písní (příklady viz přílohu XI) na tónu a^1 , učitelka doprovází hrou na klavír.

Upozornění: Děti se seznámí s hmatem tónu a^1 , ale také s alternativním zápisem hmatu (barevné provedení: více viz kapitolu Metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu) a s jeho alternativním označením (a^1 - Amálka).



Obrázek 2: Hmat tónu a^1

Po stopách Černofouse

Cíl: Rozvoj představivosti a fantazie, zbavit se ostychu, pohybem vyjádřit svoji představu.

Pomůcky: Klavír.

Organizace: Děti jsou shromážděny ve vymezeném prostoru tak, aby dobře viděly na učitelku, která stojí před nimi.

Realizace: *"Vzpomínáte si, jak jsme šli po stopách Černofouse a princezny? Jejich stopy nás zavedly až sem. Nyní nám nezbyvá nic jiného, než se nechat vést zvukem klavíru. Tak jej pozorně poslouchajte, ať se v lese neztratíte."*

Učitelka slovně motivuje a improvizuje na klavír. *„Stopy nás zavedly na louku. Rychle ji přeběhneme.“*...učitelka improvizuje na klavír melodii v rychlém tempu, kterou náhle přerušuje - děti se zastavují

„Proč nemůžeme pokračovat? Aha, neproniknutelné houští nám brání v cestě. Pokusíme se jím prodrat.“ děti pohybem ztvárňují prodírání se houštím - improvizace na klavír v pomalém tempu

„Chválím vás, všichni jste prošli hustým křovím. Nyní můžeme zase chvíli běžet.“
- improvizace v rychlém tempu

„Pst...děti, slyšíte ten bublavý zvuk? Co myslíte, odkud zvuk přichází? Kousek popoběhneme“ - improvizace ve volnějším tempu

„Dostali jsme se až k potůčku, který teče lesem. Abychom mohli pokračovat v cestě, musíme potůček přeskočit“. - poskočná melodie.

„Jsme již blízko hradu, kde žije Černofous. Musíme být velice opatrní, tiše našlapovat“. - improvizace v pomalém tempu

„Dál už vás klavír nepovede. Teď vám musí pomoci vaše flétničky, ale především kouzelný tón a¹.“

Brána k hradu Zlonín

(Inspirace: instrumentální úprava Jurkovič. In. Jenčková, 2007, s. 44)

(realizace plné verze této aktivity vyžaduje přítomnost druhé učitelky)

Cíl: Naladit se na spolupráci, prožitek z hudebních činností.

Pomůcky: Flétny, zvonkohra, triangel, divadelní paravan, černý šátek, partitura (viz přílohu XII).

Organizace: Děti jsou shromážděny před divadelním paravanem, přes který je přehozen černý šátek.

Realizace: *"Klavír nás zavedl až k bráně hradu, kde Černofous věznil princeznu Písničku. Brána je zamčená pomocí kouzel. K jejímu odemknutí budeme potřebovat pět klíčů."*

Charakteristika klíčů:

I. KLÍČ - Pohyb doprovázený zpěvem

Dvě děti představují bránu, ostatní se v zástupu pohybují za sebou a bránu podlézají.

Text:

*"Zlatá brána otevřená, zlatým klíčem odemčená,
kdo do ní vejde, tomu hlava sejde,
ať je to ten nebo tuhle ten."*

II. KLÍČ - Hra na flétnu

Učitelka vybere děti, které hrají flétnový part.

III. KLÍČ - Hra na tělo s deklamací

"Mám zlatý klíč." Děti deklamací doprovází hrou na tělo:

"Mám"plesknout o stehna

"zlatý"dvakrát dlaněmi tlesknout

"klíč"lusknout

IV. KLÍČ - Hra na zvonkohru

Děti hrají na kameny c^2 , a^1 , g^1 , a^1 (pomůcka: *"klíček, klíček"*).

V. KLÍČ - Hra na triangl

Určené dítě rozezná triangl dle pomůcky *"já mám klíček od brány"* (každé *"já"* představuje úder do trianglu).

Následující postup: Učitelka rozdělí děti na pět skupin dle počtu klíčů (viz níže). S každou skupinou zvlášť nacvičuje. Až poté se všemi kombinuje instrumentální hru se zpěvem a s hrou na tělo.

I. klíč - libovolný počet dětí

II. klíč - ti, kteří zvládnou zahrát flétnový part

III. klíč - skupinka dětí (5 - 6)

IV. klíč (zvonkohra) - jedno dítě (popř. více dle počtu nástrojů)

V. klíč - (triangl) - jedno dítě

Poznámka: Flétnový part hrály dvě děti ze sledovaného vzorku.

Kroky, krůčky

(Inspirace: Jenčková, 2007, s. 31)

Cíl: Rozvíjet a posilovat pozornost a soustředění. Navodit sounáležitost skupiny prostřednictvím společné činnosti.

Pomůcky: Flétna.

Organizace: Děti stojí v řadě na kraji herny.

Realizace: „*Klavír nás zavedl téměř ke hradu Černofouse, dál nás povede flétna. Musíme být velice opatrní a pozorní.*“ Učitelka stojí před všemi, pomalu a zřetelně rytmicky „vytutává“ tón a¹ různé délky. Děti reagují na délku tónu kroky směrem kupředu (dlouhý tón – dlouhý krok, krátký tón – krátký krok).

Ztracená melodie

Cíl: Rozvoj hudební představivosti, naladit se na spolupráci.

Pomůcky: Flétny, klavír.

Organizace: Sed na židličkách v půlkruhu před klavírem.

Realizace: Učitelka hraje na klavír předeheru písničky, kterou všichni dobře znají (př. "Skákal pes", "Pec nám spadla",...). Úkolem je poznat písničku a přidat se ke hře "vytutáváním" rytmu písničky na tónu a¹. Učitelka v libovolnou chvíli přestává hrát, děti však stále pokračují bez opory klavíru. Po chvíli se klavír opět přidává.

Následující dvě činnosti na sebe volně navazují. Jejich vrcholem je příchod Černofouse a získání kouzelného červeného kamene.

Červený kámen

(realizace plné verze této aktivity vyžaduje přítomnost druhé učitelky)

Cíl: Radost ze společné činnosti. Rozvíjet představivost a schopnost vyjádřit emoce prostřednictvím hudebních činností.

Pomůcky: Flétny, bubny (plastové kýble).

Organizace: Sed v kruhu na podložkách.

Realizace: Kašpárek Notička: "*Tak co, děti, pokusíme se přivolat Černofouse?...Máte všichni u sebe flétničku a bubnu?...Výborně, pomocí flétničky přivoláme Černofouse a bubny nám*

pomohou získat červený kámen." Děti se rozdělí na dvě skupiny. Učitelka hraje melodii jakékoli známé písně v tónině D dur. První skupina „vytutává“ rytmus písně na tónu a¹, druhá ji doprovází hrou na bicí (druhá učitelka pomáhá "bicí" skupině udržet rytmus).

Varianta: Děti rozdělené do dvou skupin si zvolí píseň, jejíž rytmus budou společně "vytutávat" a "vybubnovávat". V průběhu hry učitelka předem daným pokynem přeruší např. flétny, druhá skupina v bubnování pokračuje. Na pokyn učitelky se flétny opět přidávají, aby se po chvíli ujaly vedoucí role (bez bubnů). Obdobným způsobem se střídají až do konce písně. Je vhodné, aby druhá učitelka hrála melodii na klavír.

Setkání s Černofousem aneb Chceme červený kámen!

Cíl: Rozvoj rytmického cítění, vnímání síly zvuku, naladit se na spolupráci, radost z výsledku.

Pomůcky: Bubny (plastové kýble), flétny.

Organizace: Sed v kruhu na podložkách (každý má před sebou buben a flétnu).

Realizace: Do třídy vchází Černofous. Děti jeho pohyby usměřňují hrou na bubny. Bubnují-li jemně, pohyby Černofouse jsou plynulé a pomalé. Bubnují-li výrazněji, pohyby jsou prudké a rychlé. Jakmile se Černofous dostává tanečními pohyby do středu kruhu, učitelka přerušuje víření bubnů a zahajuje rozhovor s Černofousem.

Černofous: „*Proč mě voláte?*“

Děti s pomocí učitelky: „*Chceme červený kámen.*“

Černofous: „*Ho, ho, ho, vy si troufáte! Kámen může získat jen ten, kdo ovládá kouzlo tónu a¹.*

Na to jste krátkí!“

Děti se společně domluví, kterou píseň čaroději zahrají. "Vytutávání" rytmu zvolené písně na tón a¹ je doprovázeno hrou na klavír.

Černofous se tváří rozmrzele a odmítá kámen předat. Učitelka proto vyzývá děti k bubnování, jež nutí černokněžníka k tanci. Po chvíli je víření bubnů přerušeno signálem, na kterém se předem všichni domluvili. Děti vyzývají černokněžníka, aby jim kámen předal, ten však odmítá. Proto všichni rozezvučí bubny s mnohem větší razancí. Černofous je po chvíli znaven tancem a slibuje, že jim kámen přenechá. Svůj slib plní a odchází.

Noční putování za modrým kamenem

Vyvrcholením společného programu projektu je závěrečná akce "Noční putování za modrým kamenem", která probíhá ve večerních hodinách ve třídě mateřské školy. Před jejím plánováním je nutné seznámit rodiče s průběhem a smyslem celé akce a následně od nich získat souhlas s jejím uskutečněním.

V následujícím textu uvádíme jen ty aktivity večerního programu, které jsou zásadní pro účel celé akce: vysvobodit princeznu Písničku. Činnosti jsou dětem představeny formou třech úkolů, na jejichž plnění se společnými silami podílí.

Cesta začíná

Cíl: Procvičovat správné nasazení, seznámit se s tónem g^1 , naladit se na spolupráci.

Pomůcky: Flétny, klavír.

Organizace: Sed na židlích v půlkruhu před klavírem.

Realizace: Učitelka předvede hmat tónu g^1 , děti si jej postupně zkusí zahrát. Následuje "vytutávání" (v sedu, v kleku, v lehu na zádech, při chůzi) rytmu známých melodií (viz přílohu XIII) na tón g^1 , které učitelka doprovází hrou na klavír.

Upozornění: Děti se seznámí s hmatem tónu g^1 , ale také s alternativním zápisem hmatu (barevné provedení: více viz kapitolu Metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu) a s jeho alternativním označením (g^1 - Gustík).

Upozornění: Dbáme na přímé držení těla, dech, tón, držení nástroje.



Obrázek 3: Hmat tónu g^1

Následující tři aktivity na sebe volně navazují. Představují 1. úkol vedoucí k osvobození princezny Písničky.

Městečko nepřátelství

Cíl: Prostřednictvím příběhu motivovat děti k dalším společným aktivitám.

Pomůcky: Klavír, flétny.

Organizace: Sed na podložkách nebo židlích v půlkruhu před učitelkou.

Realizace: Maňásek Notička: „Cesta vás, milé děti, zavedla do městečka, kde žijí skřítkové hudebníci. Někteří hrají na flétny, jiní krásně zpívají, další tančí. Bývalo tu veselo, ozývala se krásná hudba.“ Maňásek Notička začíná zpívat píseň "Kamarádi".

Text písně (vlastní tvorba):

1. "My jsme velcí kamarádi,
my se všichni máme rádi,
písničky si zpíváme
a k tomu si pískáme.

2. Je nám dobře s písničkou,
ale také s flétničkou,
do tance se proto dáme,
když se všichni rádi máme."

Melodie (vlastní tvorba)



„Teď je vše jiné. Nedávno tudy prošel Černofous a zanechal tu spoušť. Z veselého městečka plného zpěvu, tónů flétny a tance učinil městečko smutku, zloby a nenávisti. Použil svá temná kouzla, když skřítkům začaroval jejich písničku přátelství. Od té chvíle se všichni v městečku začali hádat a vzájemně si ubližovat. Flétničkovi skřítkové se posmívali skřítkům zpěvákům, že umí jen zpívat. Ti jim posmívání oplatili zničením hudebních nástrojů. Skřítkové tanečníci se zase zlobili na flétnisty a zpěváčky, že se na jejich muziku nedá tančit. A tak si začal každý hrát nebo zpívat svoji vlastní písničku. A to vám byla

mela! Z každého koutu se ozývala jiná melodie. Že si to neumíte představit? Tak si to vyzkoušíme.“

Hra na špatnou kapelu

Cíl: Uvolnit energii a aktivizovat pozornost na další část programu.

Pomůcky: Bubny, flétny, tamburína, ozvučná dřívka, zvonkohra.

Organizace: Učitelka rozdělí děti na několik skupin (tanečníci, flétnisté, bubeníci, zpěváci,...).

Realizace: Na předem domluvený signál začnou všichni „svoji muziku“ (dle libosti). Po skončení je důležitá reflexe formou diskuze.

Otázky k diskuzi:

"Jak se vám hrálo na nástroje" (zpívalo, tančilo)?

"Líbila se vám muzika?" (Proč se nelíbila, líbila?)

"Jak bychom mohli skřítkům pomoci?"

Správná kapela (navazující činnost)

Cíl: Rozvoj pozornosti, rytmického cítění, sluchové citlivosti, představivosti a fantazie. Snaha o zachycení citového výrazu skladby.

Pomůcky: Klavír, flétny.

Organizace: Děti jsou rozděleny do skupin (tanečníci, flétnisté, zpěváci). Flétnisté a zpěváci sedí na židlích v kruhu, tanečníci stojí uprostřed kruhu.

Realizace: Maňásek Notička: *„Pokusíme se skřítkům pomotanou písničku společnými silami zase rozmotat a tím kouzlo Černofouse zrušit.“* Učitelka prostřednictvím maňáska vysvětluje, že po přečtení 1. sloky zahrají flétnisté mezihru, po níž následuje 2. sloka. Tanečníci se libovolně pohybují na celou píseň.

Postup:

PŘEDEHRA: FLÉTNA

(děti mohou „vytutávat“ rytmus na jednom tónu g¹)



ZPĚV: "My jsme velcí kamarádi, my se všichni máme rádi, písničky si zpíváme..."



MEZIHRA: FLÉTNA (děti mohou „vytutávat“ rytmus na jednom tónu g¹)



ZPĚV: "Je nám dobře s písničkou, ale také s flétničkou, do tance se proto dáme,..."



DOHRA: FLÉTNA (děti mohou „vytutávat“ rytmus na jednom tónu g¹)



Upozornění: Do skupiny tanečníků je vhodné zařadit děti s živějšími projevy problémového chování.

Poznámka: Pokud je aktuální úroveň pozornosti nízká, realizujeme jen výše uvedenou verzi.

Chtějí-li děti pokračovat, můžeme zvolit obtížnější variantu (viz přílohu XIV).

2. úkol vedoucí k osvobození princezny Písničky

Notičkové puzzle

Cíl: Koordinovat své chování ve prospěch společné aktivity.

Pomůcky: Dvě krabičky (žlutá, červená), „notičkové puzzle“ - rozstříhaný notový zápis dvou písní (viz přílohu XV).

Organizace: Děti jsou rozděleny do dvou skupin.

Realizace: Maňásek Notička: „*Někde na chodbách mateřské školy jsou ukryté dvě barevné krabičky. Jedna je žlutá, druhá červená. Vaším úkolem je krabičky najít a přinést. Jsou v nich ukryté úkoly.*“ Učitelka každé skupině určí barvu krabičky, kterou budou hledat. Po jejich nalezení je děti otevřou a seznamují se s úkolem.

Charakteristika úkolu: Každá krabička ukrývá části notičkového puzzle. Úkolem skupiny je společně složit puzzle, zahrát výsledný notový zápis na flétnu a poznat píseň.

Poznámka: Písně jsou voleny tak, aby je děti zahrály.

Černokněžníková zahrada

Cíl: Aktivizovat a osvěžit děti pro další část programu. Naladit se na spolupráci.

Pomůcky: Klavír (flétna).

Organizace: Volně v prostoru herny.

Realizace: Učitelka improvizuje na klavír melodie různého charakteru. Všichni se při hudbě libovolně pohybují v prostoru herny. Učitelka improvizaci náhle přerušuje a zvolá jméno některého dítěte. Ostatní se snaží o rychlé vytvoření kruhu kolem vyvolaného kamaráda. Podaří-li se jim vytvořit kruh, dítě je zachráněné. V opačném případě odchází ze hry.

Poznámka: Čas na vytvoření kruhu můžeme omezit např. pěti údery do bubnu.

3. úkol vedoucí k osvobození princezny Písničky

Poznej notičky

Cíl: Orientace v notovém zápise. Rozvoj jemné motoriky prstů, koordinace ruky a oka.

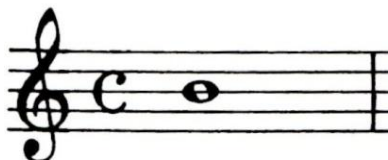
Pomůcky: Nastříhané kousky papíru s úkolem (viz níže), notová osnova na velkém formátu papíru (viz přílohu XVI).

Organizace: Děti sedí u stolů v pracovní části herny.

Realizace: Maňásek Notička: *"Musím vás všechny pochválit, zvládli jste složit notičkové puzzle i rozmotat písničku skřítků. Teď vás čeká ještě jeden úkol. Pokud i ten splníte, modrý*

kámen bude váš a princezna bude zachráněna. Černofous se ale modrého kamene vzdát nechce, proto začaroval notičky v notové osnově. Zbavil je své barvičky, a tak jsou teď všechny černé. Vaším úkolem bude poznat notičky podle svého umístění v notové osnově." Maňásek každému rozdá papírek s notovou osnovou, ve které je zapsaná jen jedna nota. Úkolem dětí je vybarvit notu správnou pastelkou.

Poznámka: Notová osnova na velkém formátu slouží jako pomůcka k určování not.



Obrázek č. 4: Úkol: "Poznej notičku"

Hurá, princezna je zachráněná!

Druhý den ráno čekalo děti velké překvapení. V době, kdy ještě většina z nich spala, navštívila třídu princezna Písnička. Tančila mezi postýlkami, rozdávala penízky z královské truhlice a... nakonec dětem předala modrý kámen.

Upozornění: Fotodokumentace k realizaci celého projektu je uvedena v příloze XVII.

4.4.2 Metodické poznámky k individuální výuce hry na flétnu

Metodické poznámky jsme shrnuli do několika bodů, které níže uvádíme.

1. Vzbudit zájem o výuku

Pro efektivní výuku hry na flétnu je nutné každého žáka zaujmout. Výchozím předpokladem je dokonalá znalost osobnosti dítěte, jeho zájmů, zálib a dovedností. Z těchto poznatků pak vycházet při stanovení postupů a metod tak, aby byly rozvíjeny jeho schopnosti a podněcována chuť učit se.

2. Stanovit si cíle

Před plánováním nabídky činností je nezbytné definovat cíle, které od výuky očekáváme. Na počátku doporučujeme jen jejich obecné (rámcové) vymezení, konkrétně

specifikovaný cíl by mohl práci omezovat (příklad rámcového cíle: Seznámit děti se správnými návyky hry na flétnu a následně je upevnit prostřednictvím her a zábavných aktivit).

3. Opakování

Zásadním principem výuky je opakování nových poznatků spojených s opravováním chyb. K tomuto účelu jsme využívali maňáska. U dětí s "živějšími" projevy problémového chování jsme tak snáze upoutali pozornost i po delší dobu, úzkostné a plaché děti se zbavily strachu z kontaktu a s maňáskem komunikovaly. Navíc maňásek často "zapomínal", díky čemuž "neplnil" pokyny správně. Děti jej tak musely opravovat a připomínat mu postupy. Tak si zábavnou formou a především bez pocitu selhání opakovaly cenné informace.

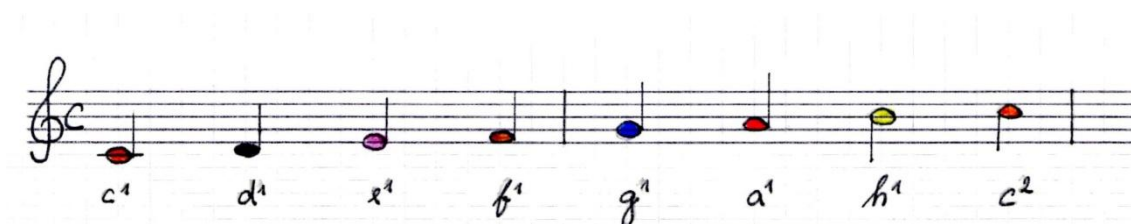
4. Nápodoba hry

Předškoláci se učí nápodobou, proto jsme se vyhýbali dlouhým výkladům, které by zejména děti s výchovnými problémy mohly na dlouhou dobu od výuky odradit. Tzv. pantomimickou nápodobu hry jsme využívali především pro nácvik správného držení nástroje, správného postoje při hře a tvoření tónu.

5. Alternativní notový zápis

Je vhodné si vytvořit tzv. alternativní notový zápis (tj. zjednodušený notový zápis, ve kterém se děti bez obtíží orientují). Velmi se nám osvědčil notový zápis v barevném provedení, který jsme před lety vytvořili ve spolupráci se základní uměleckou školou. Jeho kladem je, kromě toho, že rozvíjí multisenzorické vnímání a předčtenářské dovednosti, také skutečnost, že tato forma zápisu umožňuje snadný přechod ke klasickému notopisu (zápis má stejnou podobu jako klasický - jen noty jsou barevné; obsahuje všechny náležitosti, tj. nádechy, délku tónů).

Alternativní notový zápis



6. Rozčleněný obsah učiva

Velmi přínosné je rozdělit si celý obsah učiva na části (např. viz níže). Takové rozčlenění velmi usnadňuje plánování jednotlivých lekcí a zároveň eliminuje nahodilost ve výuce.

Pro účely této studie jsme stanovili čtyři základní oblasti:

1. Flétnička je kamarád, budeme si spolu hrát (Seznámení s nástrojem/Postoj/ Držení nástroje/ Prstová cvičení)
2. Prsty správně pokládáme, flétničku si ke rtům dáme (Dechová cvičení/Tvorba tónu)
3. Na flétničku hrajeme rádi, notičky jsou kamarádi (Rytmus)
4. S muzikou je prima být, nechci nikdy bez ní žít (Rozvoj hudebního sluchu)

7. Aktivizující hry

Jednotlivé lekce jsme obohacovali o hry, jejichž cílem bylo aktivizovat a osvěžit děti pro další část výuky. Jsou to činnosti, u nichž jsme v průběhu realizace společného i individuálního programu zaznamenali největší zájem dětí. Tyto hry jsme rozdělili do dvou kategorií "dynamické" a "klidné". První formu aktivizujících her jsme využívali zejména u dětí "s živějšími" projevy. Tyto činnosti vedly k "vybití" přebytečné energie a ke zvýšení úrovně soustředění. Do lekcí dětí s neurotickými projevy jsme zařazovali naopak klidné aktivizující hry, jejichž cílem bylo zmírnit strach a úzkost z výuky. Příklady aktivizujících her uvádíme v příloze XVIII.

8. Relaxační aktivity

Na závěr každé lekce byla zařazena relaxační hra s cílem navodit u dětí stav uvolnění. V příloze XIX uvádíme aktivity, které si děti nejvíce oblíbily.

9. Aktivace

Na každou relaxaci volně navazuje tzv. aktivace, jejímž záměrem je opět aktivovat pozornost. Obsahem aktivace je např. "vytutávání" říkadla na určeném tónu, přezpívání písně, zhodnocení lekce,...

10. Strukturovaná lekce

Z výše uvedeného textu vyplývá nezbytnost strukturovat jednotlivé lekce tak, aby respektovaly vývojové zvláštnosti a individualitu každého dítěte. Velmi se nám osvědčila následující struktura, k níž uvádíme jako příklad konkrétní návrh lekce.

1. Aktivizující hra (příklady viz přílohu XVIII))
2. Dechové cvičení (příklady viz přílohu XX)
3. Prstová cvičení (příklady viz přílohu XXI)
4. Aktivity rozvíjející rytmické citění (příklady viz přílohu XXII)
5. Hry a činnosti vedoucí k rozvoji hudebního sluchu (příklady viz přílohu XXIII)
6. Hra podle alternativního notového zápisu
7. Aktivizující hra (dle potřeby)
8. Relaxační hry (příklady viz přílohu XIX)
9. Závěrečná aktivace

Návrh konkrétní lekce

LEKCE "MEDVĚDÍ"

Vhodná pomůcka pro celou lekci: plyšový medvídek.

AKTIVIZUJÍCÍ HRA

Cíl: Aktivovat pozornost na program celé lekce.

Pomůcky: Bubny (plastové kbelíky).

Organizace: Učitelka sedí na podložce, buben má umístěný před sebou. Dítě se pohybuje v prostoru před učitelkou.

Realizace: *"O medvědovi se říká, že je pomalý a nemotorný. Ale ve skutečnosti je medvěd i velice rychlý, obzvláště ve chvíli, kdy je na lovu. My si teď zahrajeme hru na medvěda."* Dítě představuje medvěda, učitelka řídí jeho pohyby údery na buben. Pomalé tempo - pomalé pohyby medvěda, rychlé tempo - rychlé pohyby.

DECH

Medvěd Brumla

Cíl: Správné brániční dýchání.

Pomůcky: Plyšový medvěd.

Organizace: Volně v prostoru herny.

Motivace, realizace: *"Medvídek Brumla se vydal do lesa za kamarádem zajičkem. Právě přecházel louku plnou barevných voňavých kyticěk. Sluníčko ho hřálo, a tak Brumla neodolal a lehl si do měkké trávy. Zhluboka se nadechoval svým čumáčkem a vydechoval pusinkou. To byla vůně!"* Dítě leží na zádech, nohy jsou mírně pokrčené (bederní část je přitisknuta k podložce). V této poloze se nosem nadechuje a ústy vydechuje.

PRSTOVÁ CVIČENÍ

Medvěd

Cíl: Procvičit jemnou motoriku prstů.

Pomůcky: Žádné.

Organizace: Dítě sedí na židličce před učitelkou.

Realizace: *"Byl jednou jeden medvídek, o kterém se říkalo, že je velmi dobrý kamarád. Byl to hodný medvídek, každému se snažil pomáhat a vždy se rád o vše rozdělil. Jednoho dne dostal obrovský sud medu. Medvídek neváhal a vydal se i se sudem za svými kamarády z lesa."* Učitelka začne předříkávat říkanku, kterou doprovází pohyby prstů. Dítě se postupně přidává.

Text říkanky "Medvěd" (děti postupně vystrkují jednotlivé prsty z pěsti)

"Tenhle medvěd rozdává med. - palec

Dá lištičce kmotříčce, - ukazováček

dá veverce do hrnce, - prostředníček

ježkovi dá soudek, - prsteníček

zajičkovi na zoubek. - malíček

Zvířátka se radují, - třepání prstů

medvídkovi děkují." - jednotlivé prsty se dotýkají palce

RYTMUS

Medvěd tančí

Cíl: Rozvíjet rytmické citění, upevňovat správné návyky nástrojové hry.

Pomůcky: Klavír, flétny.

Organizace: Dítě stojí u klavíru.

Motivace, realizace: "Zahrajeme našemu medvídkovi písničku, kterou má moc rád."

Učitelka hraje na klavír melodii písně "Medvěd tančí" (viz níže). Dítě „vytutává“ rytmus na flétnu.

Upozornění: Píseň "Medvěd tančí" je pro tuto činnost vhodná. Pomalé tempo písně umožňuje kontrolu správného nasazení. Dbáme i na správné držení nástroje, postoj při hře a dýchání.

Text písně

"Medvěd tančí, k tomu bručí,

medvíďátka tančit učí.

Medvěd tančí, ztratil boty,

medvíďata učí noty.

Táta tančí, hlavou kývá,

maličký se na to dívá."

Notový zápis písně



ROZVOJ HUDEBNÍHO SLUCHU

Medvěd nebo ptáček

Cíl: Naučit se vnímat výšku tónu (první vlastnost tónu).

Motivace, realizace: "Medvěd je velký a těžký, chodí po zemi." - učitelka hraje na flétnu tóny v nižší poloze. "Ptáček je menší, má křídélka, často létá vysoko na obloze." - učitelka hraje na flétnu vyšší tóny. Úkolem dítěte je znázornit výšku tónu pohybem paže. Je-li tón vysoko,

paže směřuje vzhůru. Je-li nízko, paže směřuje k zemi.

Upozornění: Je vhodné, bude-li učitelka tóny i několikrát za sebou opakovat. Dítě si tak snáze uvědomí, zdali je tón vyšší, nižší nebo se opakuje.

ALTERNATIVNÍ NOTOVÝ ZÁPIS

Medvěd tančí

Cíl: Seznámit se s hmatem tónu h¹.

Organizace: Dítě sedí na židli před učitelkou.

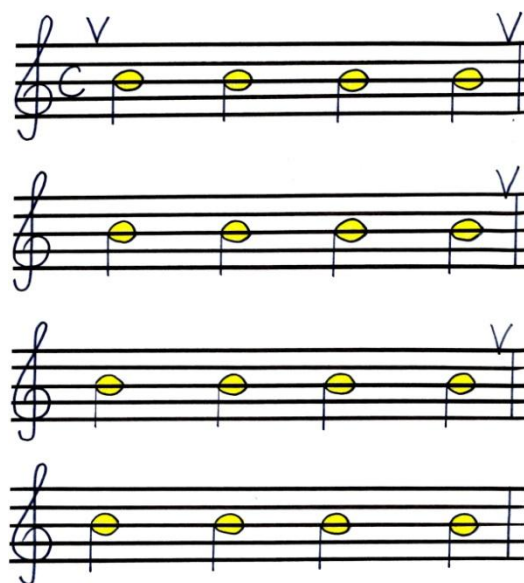
Pomůcky: Flétny.

Realizace: Učitelka předvede hmat tónu h¹, vysvětluje, jaké dírky u flétny zakrývá. „*Velice důležité je správně zakrývat dírky flétny, nesmíme je zakrývat jen částečně, protože pak by se nám ozvaly pouze skřípavé zvuky.*“ Dítě si hmat tónu h¹ postupně zkouší.

Následují činnosti:

- za doprovodu hry na klavír "vytutat" rytmus písně "Medvěd tančí" na tón h¹,
- zahrát píseň "Medvěd tančí" podle alternativního notového zápisu (viz níže).

Alternativní notový zápis písně



RELAXACE

Na medvěda

Cíl: Navodit stav uvolnění celkovým znehybněním těla.

Pomůcky: Žádné.

Realizace: „*Některá zvířata v zimě spí a probouzí se až na jaře. Znáš taková zvířata?* (reakce dítěte) *Viš, co dělá medvěd v zimě? Máš pravdu, spí zimním spánkem. My si teď na medvěda zahrajeme.*“ Učitelka vyzve dítě, aby si lehlo na zem a napodobilo spícího medvěda. Sama pak představuje vlka chodícího po lese. Vlk prověřuje, zdali medvěd opravdu spí (zvedá medvědovi paže, nohy). Pokud je vlk přesvědčen o spánku medvěda, dotkne se zlehka palce jeho nohy. Medvěd se probouzí.

AKTIVACE

Medvědí taneček

Cíl: Aktivovat pozornost po relaxaci.

Pomůcky: Žádné.

Organizace: Dítě sedí na podložce v tureckém sedu.

Realizace: *"Medvěd z naší písničky moc rád tancuje. My si teď zatančíme medvědí taneček."* Učitelka předvede výchozí polohu - sed skřížný skrčmo (turecký sed) - vzpažit skrčmo, rozevřít dlaně. V tureckém sedu se za zpěvu písničky pohupuje ze strany na stranu.

4.5 Analýza kvantitativního šetření

Dotazník jsme rozeslali elektronickou poštou do mateřských škol středočeského kraje. V prvních dvou měsících byla jejich návratnost nízká (cca 12 dotazníků), proto jsme vedení každé mateřské školy ještě telefonicky požádali o vyplnění a zaslání dotazníku na naši emailovou adresu. Po této urgenci se vrátilo celkem 84 dotazníků, z tohoto počtu byly tři nevyplněné.

Analýza dotazníku

I. Okruh "Problémové chování"

První dvě otázky byly zařazeny pouze k doplnění celkového obrazu dané problematiky.

1. Jak dlouho učíte v mateřské škole?

Vyhodnocení získaných dat:

Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti s dosaženou praxí v rozmezí 15 - 20 let, nejméně bylo pedagogů s praxí 25 - 30 let.

Pro větší přehlednost získaných údajů jsme zpracovali následující tabulku.

| Pedagogická praxe | Počet respondentů |
|--------------------------|--------------------------|
| méně než 5 let | 13 |
| 5 - 10 let | 14 |
| 10 - 15 let | 12 |
| 15 - 20 let | 22 |
| 20 - 25 let | 15 |
| 25 - 30 let | 3 |
| více než 30 let | 5 |

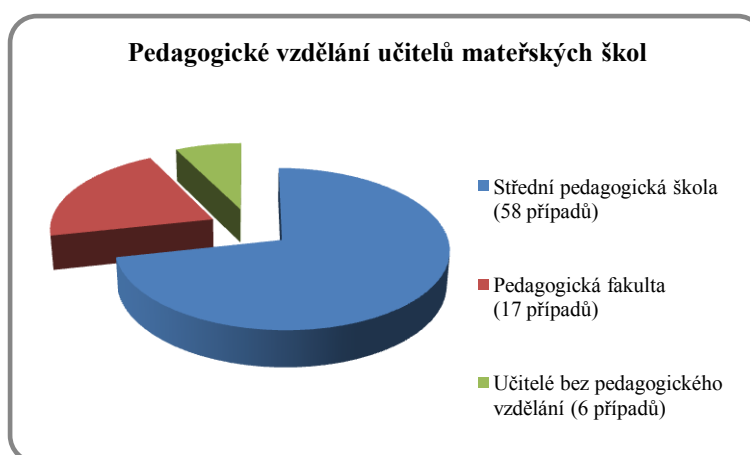
Tabulka 1: Vyhodnocení otázky 1

2. Kterou pedagogickou školu jste vystudoval/a?

- a) ***Střední pedagogická škola***
- b) ***Pedagogická fakulta***
- c) ***Jiné vzdělání/prosím uveďte***

Vyhodnocení získaných dat:

Většina dotázaných (58 případů) absolvovala střední pedagogickou školu, 17 učitelů vystudovalo pedagogickou fakultu. Šest respondentů působí v mateřské škole bez odpovídajícího vzdělání, z toho tři již zahájili studium na pedagogické fakultě (viz graf níže).



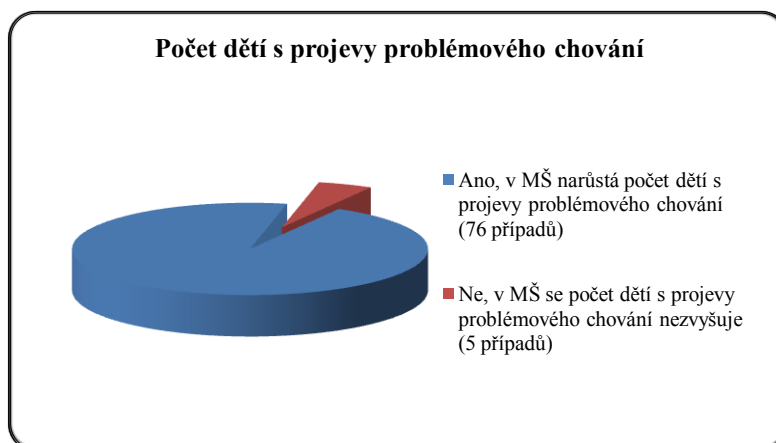
Graf I: Vyhodnocení otázky č. 2

3. *Souhlasím s tvrzením, že v mateřské škole narůstá počet dětí s projevy problémového chování.*

- a) ***ano***
- b) ***ne***

Vyhodnocení získaných dat:

76 respondentů souhlasí s tvrzením o narůstajícím počtu projevů problémového chování, pět nikoli (viz graf níže).



Graf II. Vyhodnocení otázky č. 3

4. *Problémové chování výrazně narušuje a ztěžuje pedagogickou činnost ve třídě.*

a) *ano*

b) *ne*

c) *nevím*

Vyhodnocení získaných dat:

Výsledky všech dotazníků se shodují, že problémové chování výrazně narušuje pedagogickou činnost ve třídě (viz graf níže).



Graf III: Vyhodnocení otázky č. 4

5. Při práci s problémovými dětmi pocít'ují vyčerpání a bezmoc, pochybují o smyslu své práce.

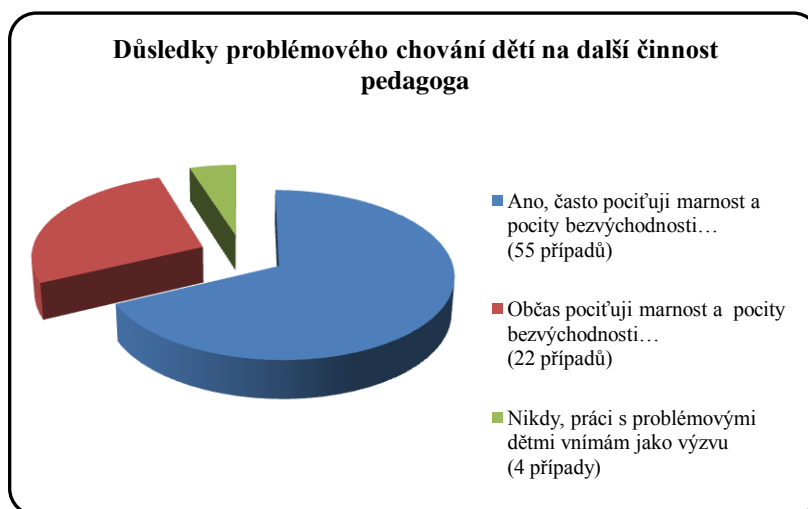
a) velmi často

b) občas

c) nikdy/práci s problémovými dětmi vnímám jako výzvu pro další práci s nimi

Vyhodnocení získaných dat:

55 respondentů uvádí, že při práci s problémovými dětmi pocít'ují vyčerpání a bezmoc velmi často, pochybují o smyslu své práce. 22 dotázaných prožívá tyto pocity jen občas, čtyři respondenti výchovné obtíže vnímají jako výzvu (viz graf níže).



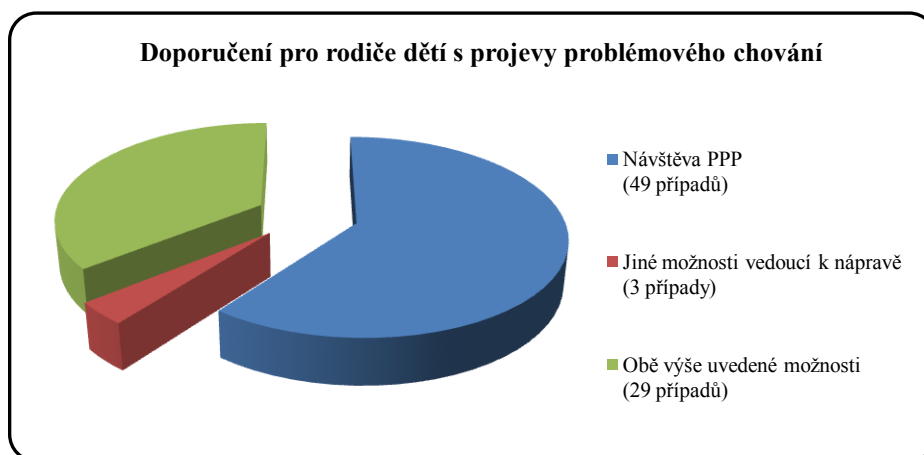
Graf IV: Vyhodnocení otázky č. 5

6. Rodičům dětí s projevy problémového chování doporučujeme (dle závažnosti):

- a) návštěvu pedagogicko psychologické poradny*
- b) jiné možnosti vedoucí k nápravě*
- c) obě možnosti*

Vyhodnocení získaných dat:

49 předškolních pedagogů řeší projevy problémového chování ve svých třídách jen doporučením k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně (dále jen PPP). Podle názoru dalších třech respondentů jsou čekací doby k vyšetření do poraden příliš dlouhé, proto pro děti s výchovnými obtížemi vypracovávají individuálně vzdělávací plány či realizují vlastní projekty, v nichž ve zvýšené míře uplatňují individuální přístup. 29 učitelů doporučuje vyšetření v PPP a zároveň i jiné možnosti vedoucí k nápravě (blíže je nespecifikovali) (viz graf níže).



Graf V: Vyhodnocení otázky č. 6

7. Ve své třídě realizují programy/projekty s cílem zmírnit projevy problémového chování.

ANO

Na jejich realizaci spolupracují:

a) s pracovníky PPP, SPC, jiné (prosím uveďte)

b) s nikým nespupracují, protože

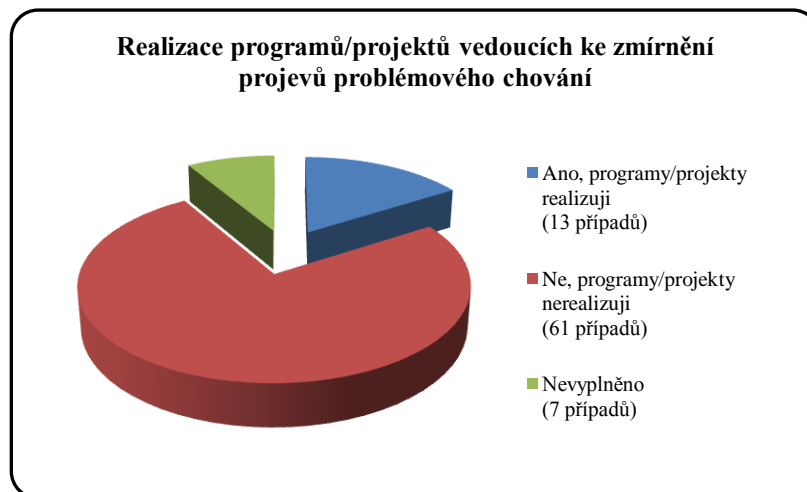
NE

a) považují takové programy/projekty za málo efektivní

b) jiný důvod (prosím uveďte)

Vyhodnocení získaných dat:

61 respondentů nerealizuje programy/projekty vedoucí ke zmírnění výchovných obtíží. Většina z nich je považuje za málo efektivní (50 případů), ostatní nevysvětlují. 13 učitelů zpracovává projekty/programy, v nichž uplatňuje prvky z muzikoterapie, biblioterapie, dramaterapie a artefietiky. Dva respondenti spolupracují s odborníky z PPP, jeden s etopedem, jeden s muzikoterapeutem a dva s policií. Sedm pedagogů se k otázce nevyjádřilo (viz graf níže).



Graf VI: Vyhodnocení otázky č. 7

8. Využíváte některé z podpůrných metod ke zmírnění projevů problémového chování?

ANO

NE

Pokud jste zvolil/a možnost ano, vyberte Vámi využívané metody z následujícího přehledu.

| | | |
|------------------------------------|------------|-----------|
| <i>a) muzikoterapie</i> | <i>ano</i> | <i>ne</i> |
| <i>b) arteterapie/artefiletika</i> | <i>ano</i> | <i>ne</i> |
| <i>c) míčkování</i> | <i>ano</i> | <i>ne</i> |
| <i>d) canisterapie</i> | <i>ano</i> | <i>ne</i> |
| <i>e) hipoterapie</i> | <i>ano</i> | <i>ne</i> |

Jiné:

Při využívání těchto metod spolupracuji s:

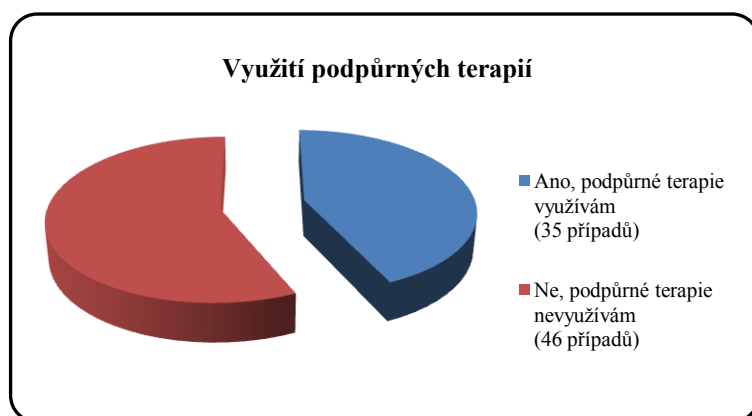
Vyhodnocení získaných dat:

Většina předškolních pedagogů podpůrné terapie nevyužívá (46 případů). 22 respondentů ano, nikoli však ke zmírnění projevů problémového chování, ale pro zpestření běžné nabídky činností. Ke zmírnění výchovných obtíží terapie uplatňuje 13 pedagogů, z nichž jen dva spolupracují s muzikoterapeutem a s pracovníkem PPP.

V následující tabulce je uveden přehled podpůrných metod a jejich využívání předškolními pedagogy.

| Podpůrné terapie | Využití podpůrných terapií předškolními pedagogy |
|--------------------------|--|
| Muzikoterapie | 16 případů |
| Arteterapie/artefiletika | 11 případů |
| Míčkování | 2 případy |
| Canisterapie | 1 případ |
| Hípoterapie | v dotaznících se nevyskytlo |
| Biblioterapie | 2 případy |
| Dramaterapie | 1 případ |
| Relaxační cvičení | 1 případ |
| Jógové prvky | 1 případ |

Tabulka II: Vyhodnocení otázky č. 8



Graf VII: Vyhodnocení otázky č. 8

9. Ke kterým podpůrným metodám jste absolvovala vzdělávací semináře/kurzy?

- | | | |
|-----------------------------|-----|----|
| a) muzikoterapie | ano | ne |
| b) arteterapie/artefiletika | ano | ne |
| c) míčkování | ano | ne |
| d) canisterapie | ano | ne |

Jiné:

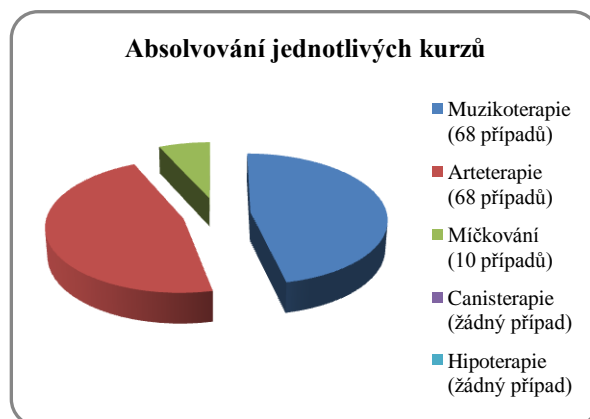
Vyhodnocení získaných dat:

Většina učitelů (78 případů) se účastnila kurzů k využívání podpůrných terapií. Z tohoto počtu jich 68 absolvovalo seminář k muzikoterapii a zároveň i k arteterapii; deset k muzikoterapii, arteterapii a míčkování.

V některých dotaznících se objevila poznámka, že znalosti a dovednosti k provádění terapií respondenti získali buď při studiu na pedagogické fakultě, nebo v rámci dalšího pedagogického vzdělávání.



Graf VIII: Vyhodnocení otázky č. 9



Graf IX: Vyhodnocení otázky č. 9

II. Okruh "Zobcová sopránová flétna"

10. Nabízíte (Vy osobně) ve Vaší mateřské škole výuku hry na flétnu?

ANO **Jakou formou?**

a) nadstandardní zájmové aktivity

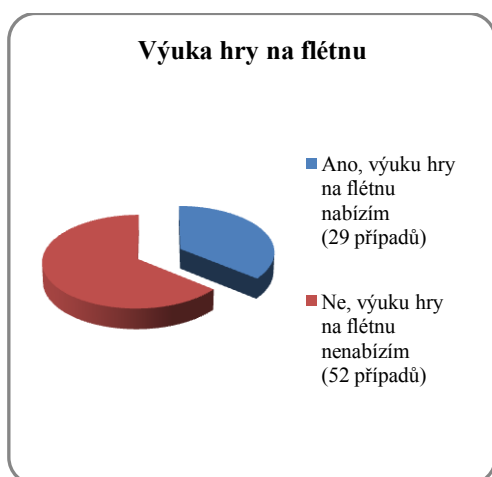
b) jinak (prosím uveďte)

c) obě možnosti

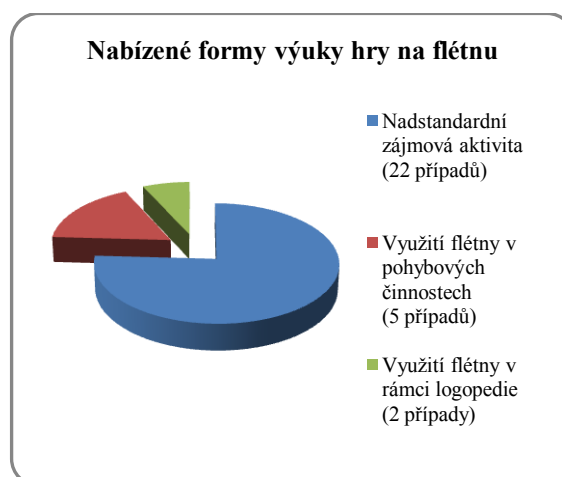
NE **Z jakého důvodu (prosím uveďte)?**

Vyhodnocení získaných dat:

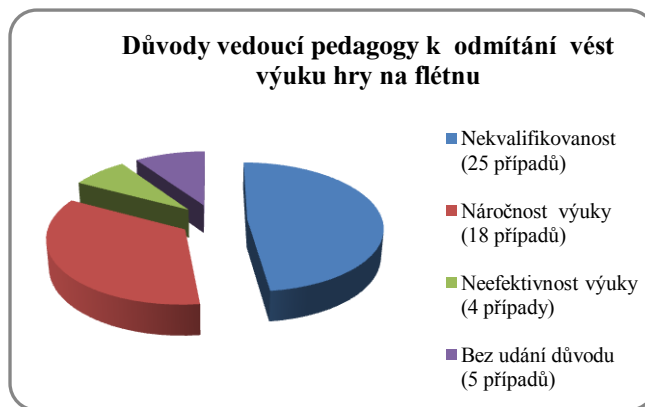
22 předškolních pedagogů nabízí výuku hry na flétnu formou nadstandardní zájmové aktivity, pět učitelů využívá flétny v pohybových činnostech, dva v rámci logopedické chvílky a zároveň i jako nadstandardní zájmovou aktivitu. 52 učitelů výuku nenabízí, což zdůvodňují svou nekvalifikovaností (25 případů), dále náročností přípravy lekcí (18 případů) a neefektivností výuky (4 případy). Pět respondentů neuvádí vysvětlení.



Graf X: Vyhodnocení otázky č. 10



Graf XI: Vyhodnocení otázky č. 10

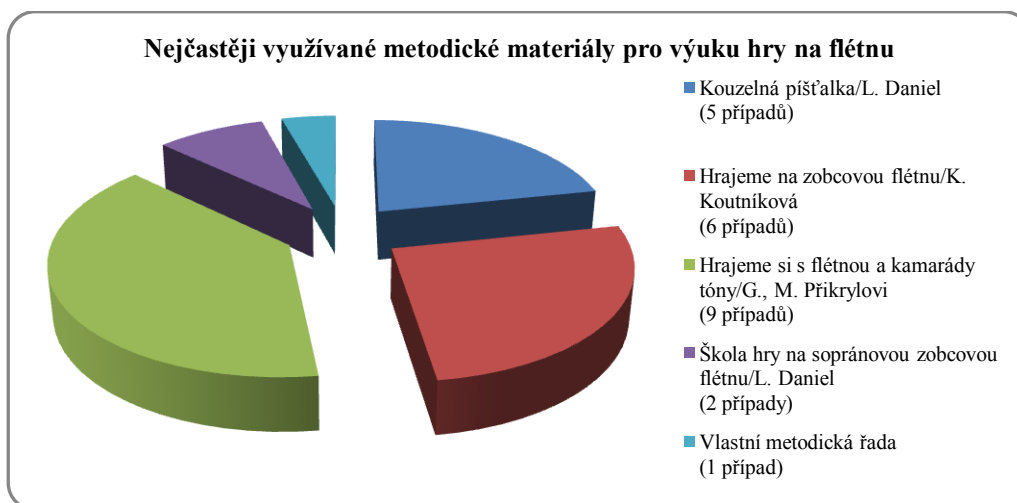


Graf XII: Vyhodnocení otázky č. 10

11. Podle jaké školy hry na sopránovou zobcovou flétnu postupujete, popř. využíváte-li vlastní metodický postup, prosím o stručný popis:

Vyhodnocení získaných dat:

Na tuto otázku jsme získali informace pouze z 26 dotazníků. Z výsledků je zřejmé, že výuka hry na flétnu probíhá podle následujících metodických publikací: "Kouzelná píšťalka"/ L. Daniel (5 případů), "Hrajeme na zobcovou flétnu"/K. Koutníková (6 případů), "Hrajeme si s flétnou a kamarády tóny"/G. a M. Přikrylovy (9 případů), "Škola hry na sopránovou zobcovou flétnu I. díl"/L. Daniel (2 případy), "Flautoškola I"/J. a E. Kvapilovi (3 případy). Jeden respondent nevyužívá žádné z dostupných publikací, nýbrž postupuje podle své vlastní metodické řady (z popisu, který uvedl v dotazníku: jednotlivé tóny jsou znázorněny jako zvířátka).



Graf XIII: Vyhodnocení otázky č. 11

12. Výuku flétny v předškolním zařízení vnímám jako:

a) efektivní

b) ztrátu času, neefektivní (prosím zdůvodněte):

Vyhodnocení získaných dat:

22 učitelů vnímá výuku hry na flétnu v předškolním zařízení jako "ztrátu času". Jen ve dvou dotaznících respondenti uvádí vysvětlení: "výuka je pro děti předškolního věku nezajímavá"; "efektivní výsledky předpokládají denní trénování, což od dětí předškolního věku nemohu vyžadovat". Pro 56 pedagogů je výuka hry na flétnu přínosnou aktivitou, která vede k výsledkům. Tři respondenti se k otázce nevyjádřili.



Graf XIV: Vyhodnocení otázky č. 12

13. Mohou děti s projevy problémového chování dosáhnout výsledků ve výuce hry na flétnu?

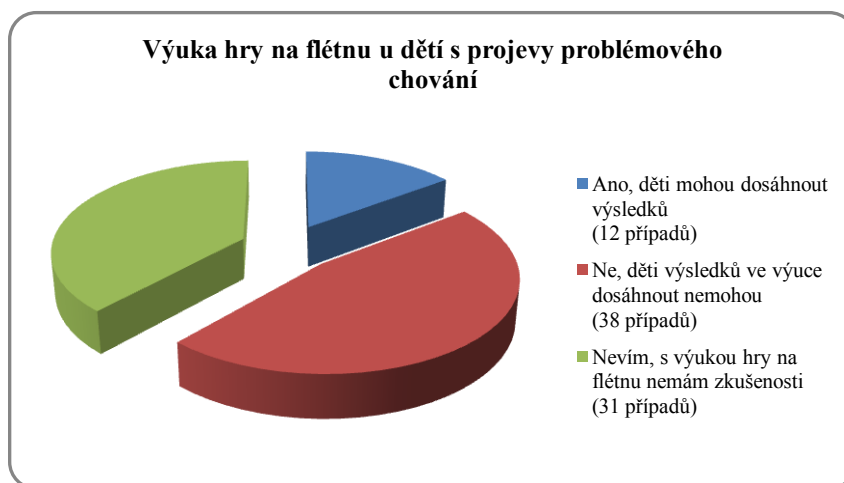
a) myslím, že ano

b) myslím, že ne (hra na flétnu vyžaduje určitou míru soustředění a koncentrace)

c) nevím

Vyhodnocení získaných dat:

Většina předškolních pedagogů vnímá výuku hry na flétnu u dětí s projevy problémového chování jako neefektivní (celkem 38 případů). Ve 12 případech jsou učitelé naopak přesvědčeni, že i tyto děti mohou dosáhnout požadovaných výsledků. 31 respondentů zvolilo v dotazníku možnost třetí "nevím".



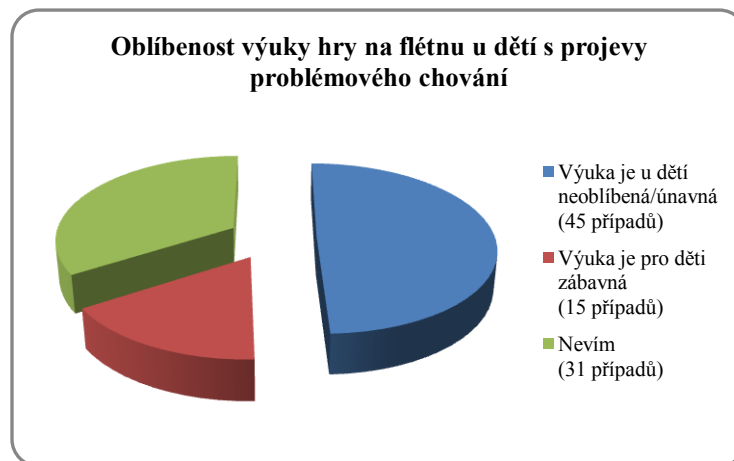
Graf XI: Vyhodnocení otázky č. 13

14. Domnívám se, že výuka hry na flétnu je pro děti s projevy problémového chování:

- a) zábavná
- b) příliš náročná (neoblíbená/únavná)
- c) nevím

Vyhodnocení získaných dat:

Podle většiny respondentů (45 případů) je výuka hry na flétnu neoblíbená/únavná pro děti s problémovým chováním. 15 učitelů se naopak domnívá, že je zábavná (ve čtyřech případech se tito respondenti zmiňovali o náročnosti přípravy jednotlivých lekcí). 31 učitelů zvolilo možnost "nevím" (viz graf níže).



Graf XII: Vyhodnocení otázky č. 14

12. Souhlasím s tvrzením, že zobcovou flétnu je možné využívat jako terapeutický nástroj:

ANO (prosím uveďte, v jakých oblastech):

- *náprava logopedických vad*
- *dechové obtíže/astma*
- *projevy problémového chování*

NE

Vyhodnocení získaných dat:

78 respondentů souhlasí s tvrzením, že flétnu je možné využívat jako terapeutický nástroj (70 zvolilo "nápravu logopedických vad" a zároveň i "dechové obtíže/astma", čtyři respondenti uvedli "dechové obtíže" a "projevy problémového chování", ve čtyřech případech se objevila jen jedna možnost "projevy problémového chování"). Ve třech případech předškolní pedagogové s tvrzením nesouhlasí (nevnímají flétnu jako terapeutický nástroj) (viz graf níže).



Graf XIII: Vyhodnocení otázky č. 15



Graf XIV: Vyhodnocení otázky č. 15

4.6 Analýza kvalitativního šetření

Výzkumný vzorek

Studie probíhala v 11. třídě mateřské školy, kde je zapsáno 28 dětí ve věkovém rozmezí pět až šest let. Do sledované skupiny jsme vybrali čtyři děti s výraznými problémy v chování: dva chlapce a jednu dívku z 11. třídy a jednoho chlapce z 10. třídy. Jen jedno z dětí je v péči pedagogicko psychologické poradny.

Anamnestické údaje pro jednotlivé kazuistiky jsme získali z pozorování. Rozhovor s rodiči a osobní spisy dětí poskytly jen minimum informací, proto jsme tomuto faktu přizpůsobili strukturu kazuistik.

V rámci zachování anonymity neuvádíme v případových studiích žádné osobní údaje. Jména dětí a některé méně závažné údaje jsme pozměnili, aby se ztížila jejich možná identifikace (pozn. před zahájením projektu jsme od rodičů dětí ze sledované skupiny získali souhlas s využitím poskytnutých údajů pro účely zpracování kazuistik).

Cílem těchto kazuistik je charakterizovat problémové chování dětí, definovat zaměření činností projektu vzhledem k typu problémového chování a zhodnocení celého projektu (tj. individuální výuky a společného programu po dvou měsících a následně po jeho ukončení).

Kazuistika I.

Jméno: Tomáš

Věk: 5,9

Tomáš (jako jediný ze sledované skupiny) není zapsán do našeho oddělení. Své pozorování a práci s ním jsme zahájili v září 2010 na žádost jeho matky. Tomáše známe již od roku 2009, kdy nastoupil do oddělení kolegyň z mateřské školy Sluníčko. Už v té době jsme s nimi spolupracovali při řešení chlapcových projevů problémového chování. Abychom Tomáše lépe poznali, docházeli jsme pravidelně po dobu tří měsíců před realizací projektu do jeho kmenové třídy. Zde jsme chlapce pozorovali v době volné hry a řízené činnosti.

Stručná charakteristika chlapce:

Tomáš je milý, vnímavý chlapec s bystrými očima. Už na první pohled působí křehce a zranitelně, uvnitř je však ještě citlivější. Ve společnosti ostatních dětí působí dojmem plachého, vystrašeného chlapce, z jehož chování je patrná snaha vyhledat pro sebe místo v ústraní. Mateřskou školu navštěvuje už druhým rokem, přesto se na nové prostředí stále neadaptoval.

Rodinná anamnéza:

Tomáš žije pouze s matkou a starší sestrou. Rodiče se před rokem rozvedli. Matka je zaměstnaná jako prodavačka ve velkém obchodním domě. Sestra navštěvuje pátou třídu základní školy. Přestože je matka časově vytížená, projevuje o svého syna velký zájem. Mezi ním a matkou je vztah dobrý. S otcem se chlapec nevidá.

Seznámení s problémem:

Stručná charakteristika problému (pohled třídní učitelky)

Učitelky se vyjádřily o chlapci jako o samotáři s velkým nedostatkem v řečových dovednostech produktivních i receptivních. Není schopen navazovat vztahy s ostatními dětmi a pracovat na společných úkolech.

Charakteristika problémového chování (z našeho pohledu)

Chlapec za dobu dvou let, kdy mateřskou školu navštěvuje, nenabyl pocitů jistoty, bezpečí a spokojenosti. Jeho chování odpovídá počátkům docházky dítěte, které se s kolektivem a prostředím mateřské školy teprve seznamuje. Nedokáže se sám zapojit do společných činností s ostatními dětmi, v jejich přítomnosti je nejistý a plachý.

Z pozorování a z rozboru videonahrávek je zřejmé, že chlapec nemá vyhraněné

činnosti, kterým by se rád věnoval.

Značné nedostatky jsou v oblasti komunikace. Tomáš má velké problémy s výslovností několika fonémů, jeho řečový projev je nesrozumitelný. Na kladené otázky často odpovídá, že neví. Pro lepší pochopení problémového chování chlapce připojujeme níže postřeh z pozorování.

Postřeh z pozorování

Tomáš přichází do mateřské školy většinou v době od 7-7:30. V šatně se převléká sám bez pomoci. Během této doby živě komunikuje s matkou, ukazuje jí artefakty a pracovní listy vyvěšené v prostoru. Matka mu odpovídá, projevuje zájem o obsah sdělení. Ve třídě se jeho chování náhle změní. Z upovídaného chlapce se stává vystrašené a nejisté dítě. Úklonem hlavy s pootevřením úst pozdraví učitelku. Poté se úzkostně rozhlíží po třídě s cílem najít si pro sebe bezpečné místo, odkud by hry dětí mohl pozorovat. Po dobu, kdy probíhá volná hra dětí (cca 45 minut), chlapec setrvává na stejném místě nebo se přemístí blíže ke skupině. Tento čas tráví buď pozorováním, nebo konstruktivní hrou (odděleně od ostatních). V 8:30 učitelka svolává děti na koberec k diskuzi v ranním kruhu. Tomáš uklízí hračky a přechází k učitelce. Nachází si místo v odstupu od ostatních. Pozoruje děti, do rozhovoru se však nezapojuje. Snaží-li se učitelka zapojit jej do komunikace, Tomáš jen nesouhlasně zavrtí hlavou, čímž její snahu odmítne. Následují pohybové činnosti, které všechny děti s nadšením prožívají. Tomáš se také zapojuje, ale bez jakýchkoli pocitů radosti či nadšení, které jsou pro tyto aktivity u dětí tak typické.

Pohled rodičů:

Matka si je vědoma nedostatků ve vývoji chlapce, proto spolupracuje se speciálním pedagogem z pedagogicko psychologické poradny (dále jen PPP). Z rozhovoru s ní vyplynulo, že vítá možnost zapojit chlapce do projektu. Nedůvěru však pociťuje k první části, která je koncipována jako dílčí stimulační program pro celou skupinu dětí. Její obavy pramení z faktu, že Tomáš nepatří do třídy, ve které je projekt realizován. Speciální pedagog z PPP, v jehož péči chlapec je, však matku ujistil, že zapojení chlapce do projektu je výborná příležitost, jak jej sociálně "otužovat".

Řešení problému (v prostředí MŠ):

Při řešení výchovných obtíží jsme se zaměřili na plánování nabídky činností podporující rozvoj:

- kladného prožívání dítěte
- komunikačních dovedností a samostatného rozhodování
- mentálních funkcí (vnímání, pozornost, myšlení, paměť)
- pozitivních citů ve vztahu k sobě
- představivosti a jejího tvořivého ztvárnění
- jemné a hrubé motoriky

Rámcová nabídka činností

Do programové nabídky činností jsme zahrnuli:

- netradiční hry s flétnou (cíl: vzbudit zájem o hru na flétnu)
- individuální hra na flétnu (hra před ostatními)
- relaxační hry s flétnou
- dechová cvičení
- jógové pozice
- společné bubnování
- orientaci v alternativním notovém zápisu

Kazuistika II.

Jméno: Petr

Věk: 5;8

Petr byl zapsán do našeho oddělení v září 2009. Do této doby navštěvoval mateřskou školu pouze nepravidelně, a to z důvodu časté nemocnosti. Na základě výrazných projevů problémového chování jsme chlapce zařadili do sledované skupiny.

Stručná charakteristika chlapce:

Petr je šestiletý chlapec mohutnější postavy. Má blond vlasy upravené krátkým střihem. Velké hnědé oči zvýrazněné hustým obočím mu dodávají příjemný výraz.

Chlapec často nosí oblečení, které je buď příliš malé, nebo naopak velké. Často se tak stává předmětem posměchu u ostatních dětí.

Rodinná anamnéza:

Petr žije s matkou, jejím přítelem a dvěma staršími sourozenci. Matka studuje při zaměstnání vysokou školu, proto (jak sama uvádí) se nemůže synovi dostatečně věnovat. O chlapce se proto starají jeho dva bratři, kteří studují střední odborné učiliště.

Seznámení s problémem:

Stručná charakteristika problému (pohled bývalé učitelky)

Chlapec nastoupil do našeho oddělení v září 2009. Do této doby mateřskou školu navštěvoval nepravidelně, a to jen v době letních prázdnin. Učitelky, do jejichž oddělení chlapec docházel, se o jeho projevech vyjádřily shodně: „*chlapec je nezvladatelný, agresivní a podivný.*“

Charakteristika problému (z našeho pohledu)

Petr se rád zapojuje do společných her a činností s ostatními. Hry však často končí pláčem nebo hádkami. Tato nedorozumění obvykle vznikají v průběhu hry, kdy chlapec náhle v objetí sevře jedno z dětí nebo bez zjevného důvodu někoho uhodí. Z následků se cítí provinile, po chvíli na vše zapomene a snaží se opět do hry zapojit. Vysvětlování a domlouvání nevede ke zmírnění výskytu hádek a fyzického napadání. Naopak, chlapec svírá děti v objetí či je fyzicky napadá s mnohem větší intenzitou.

Děti odmítají hru s chlapcem, protože se obávají častých útoků a „nepochopitelného“ chování. Petr si proto hraje sám. Mezi jeho nejoblíbenější činnosti patří běhání, kotouly a přemety stranou, čímž ohrožuje ostatní děti ze třídy. Na časté upozornování a připomínání pravidel bezpečné hry ve třídě reaguje omluvou a slibem, že si již bude hrát tak, aby sobě ani nikomu ze třídy neublížil. Po několika minutách však opět v nebezpečné činnosti pokračuje.

Dalším výrazným projevem, který se u chlapce vyskytuje (cca jednou za týden) je stav, který považujeme za „*sebeubližování*“. Začíná bez viditelné příčiny, často v situaci, kdy je chlapec zaměstnán klidnou hrou. Projevuje se boucháním hlavou do podlahy nebo prudkým narážením těla do zdi. Tyto stavy urychleně přerušujeme a snažíme se zjistit příčinu. V takové chvíli je chlapec potěšen zájmem, který jeho chování vyvolalo a nahlas se před všemi omlouvá.

Pohled rodičů (rozhovor s matkou)

Matka se v prosinci 2009 vyjádřila, že chlapec je jen více pohyblivý. Jiných nezvyklostí si v jeho chování nevšimla. V průběhu dalších měsíců nám však několikrát svého syna z docházky omlouvala. Jako důvod vždy uvedla úraz, ke kterému byla ve dvou případech volána i rychlá záchranná služba. V následujícím období již matka přiznala, že svého syna nezvládá. O návštěvě pedagogicko psychologické poradny ale neuvažuje.

Řešení problému (v prostředí MŠ)

Při řešení výchovných obtíží jsme se zaměřili na plánování nabídky činností podporující rozvoj:

- sebeovládání
- vnímat vlastní tělo a své pocity
- dokázat vyjádřit své pocity a emoce
- zaměřit pozornost na osoby, situace, okolnosti, které vyvolávají pocit radosti, smutku, vzteku,...
- rozvíjet mentální funkce (vnímání, pozornost, myšlení, paměť)
- rozvoj představivosti a kreativity
- rozvoj pozitivních citů k sobě a k sobě navzájem
- uvědomovat si příjemné citové prožitky

Rámcová nabídka činností

Do programové nabídky činností jsme zahrnuli:

- kolektivní bubnování
- hru na flétnu ve skupinkách
- individuální hru na flétnu (hra před ostatními)
- hru podle alternativního notového zápisu
- jógové cviky
- relaxační dechová cvičení
- relaxační hry s flétnou

Kazuistika III.

Jméno: Zuzana

Věk: 6,1

Své pozorování a práci se Zuzanou jsme začali v září 2009, kdy nastoupila do našeho oddělení. Dívka už od počátku docházky vykazovala výrazné neurotické rysy, proto jsme ji v září 2010 zařadili do sledované skupiny.

Stručná charakteristika dívky:

Zuzana je šestiletá dívka drobnější postavy. Nedávno oslavila své šesté narozeniny, díky drobné postavě bychom jí však hádali o dva roky méně. Štíhlému obličejí dominují velké modré oči, milý úsměv a dlouhé vlnité vlasy, které jí matka pečlivě upravuje a zdobí sponkami.

Do naší třídy přišla v září loňského roku jako pětiletá. Matka dívky byla na mateřské dovolené, proto do této doby mateřskou školu nenavštěvovala.

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné, dobře fungující rodině s matkou, otcem a mladším sourozencem, který do mateřské školy dochází rovněž druhým rokem jako Zuzana. Matka je zaměstnána jako prodavačka textilního zboží, otec je dělník u stavební firmy. Přestože jsou oba časově vytížení, projevují o prospívání dívky velký zájem. Rodina je v úzkém kontaktu s prarodiči otce i matky, s nimiž děti tráví většinu volného času.

Seznámení s problémem

Stručná charakteristika problému (pohled bývalé učitelky)

Dívka nastoupila do mateřské školy až v roce 2009. Do této doby žádné předškolní zařízení nenavštěvovala. Z tohoto důvodu jsme informace o projevech problémového chování získali jen od rodičů (viz níže).

Charakteristika projevů problémového chování (z našeho pohledu)

Adaptace dívky na nové prostředí mateřské školy neproběhla úspěšně. Matka nastoupila do zaměstnání ve stejný den, kdy Zuzana do mateřské školy. První chvíle tak byly pro dívku velmi stresující. Zoufalý pláč po odchodu matky střídala apatie, kterou posléze nahradilo dožadování se přítomnosti rodičů. Takto intenzivní stav trval tři týdny.

V následujícím období se postupně emotivní projevy mírnily, ztrácely na své intenzitě, až nakonec cca po půl roce došlo u dívky ke smíření se stávající situací. Spokojenosti tím však dívka nenabyla. Uzavřela se do sebe a naše snahy o sblížení odmítala.

Nyní po roce pravidelné docházky již dívka v klidu přechází od rodičů do třídy. Do kolektivu ostatních se však nezačlenila, kontakt s ostatními odmítá. Ani v řízených činnostech se necítí bezpečně, proto se do nich stále nezapojuje. Místo toho vyhledává samotu v ústraní, odkud hry ostatních pozoruje.

Emoce jako nejistota, úzkost a napětí, jež jsou tolik typické pro její chování, ji provází po celý den. Brání jí uvolnit se natolik, aby se mohla věnovat spontánní hře. Dívka se tak ocitá v "začarovaném kruhu", ve kterém ji tyto pocity udržují a nedovolují vystoupit.

Velmi silné citové pouto má ke svým rodičům, zejména k matce a mladšímu sourozenci, jejichž přítomnosti se v průběhu dne vícekrát dožaduje.

Pohled rodičů

Matka nám emocionální nestabilitu u dívky potvrdila. Odlišnosti v citovém prožívání dítěte začala vnímat v době, kdy dívky byly tři roky. K typickým projevům pak zařadila plačtivost, vystrašenost, poruchy spánku, pomočování a úzkost z odloučení od matky.

Tuto skutečnost začala řešit návštěvami svých přítelkyň se stejně starými dětmi a účastí na akcích pořádaných místním mateřským centrem. K pozitivním výsledkům však nedošlo. Naopak, dívka začala působit výrazně neuroticky. Matka se proto rozhodla společenské akce ukončit. Slibovala si, že nástupem do mateřské školy se výchovné problémy vyřeší přirozeně a bez nátlaku.

Nástupem dívky do mateřské školy se však problém nevyřešil. Rodičům jsme proto navrhli určité nápravné kroky, mezi něž patřila i návštěva pedagogicko psychologické poradny. Tuto možnost však matka zamítla s tím, že problém není takových rozměrů, aby vyžadoval péči psychologa. Návrh na zapojení dívky do projektu, který je obsahem této práce, však přivítala s nadšením.

Řešení problému (v prostředí MŠ)

Při řešení výchovných obtíží jsme se zaměřili na plánování nabídky činností podporující rozvoj:

- pozitivních citů k sobě a k sobě navzájem
- uvědomovat si příjemné citové prožitky
- vnímat vlastní tělo a své pocity

- dokázat vyjádřit své pocity a emoce
- zaměřit pozornost na osoby, situace, okolnosti, které vyvolávají pocit radosti, smutku, vzteku,...
- rozvoj představivosti a kreativity

Rámcová nabídka činností

Do programové nabídky činností jsme například zařadili:

- individuální hru na flétnu (hra před ostatními)
- hru na flétnu (ve dvojicích)
- netradiční hry s flétnou
- jógové cviky
- relaxační dechová cvičení
- orientaci v alternativním notovém zápisu
- relaxační hry s flétnou

Kazuistika IV.

Jméno: Honza

Věk: 5,9

Chlapec nastoupil do mateřské školy v září 2007 jako tříletý. Do našeho oddělení byl zapsán až o tři roky později. Přesto jsme se s chlapcem několikrát v průběhu těchto tří let setkali v rámci zástupu za chybějící učitelky. Měli jsme tak možnost sledovat jeho výrazné projevy problémového chování a následně se i podílet na jejich řešení.

Na základě našich poznatků z pozorování jsme chlapce zařadili do sledované skupiny.

Stručná charakteristika chlapce:

Honza je štíhlý, vysoký chlapec s velkýma modrýma očima. Do mateřské školy nastoupil v době, kdy dovršil třetí rok. První rok však do mateřské školy docházel jen nepravidelně, a to z důvodu časté nemocnosti.

Z jeho chování je zřejmý neklid a nezdrženlivost, což se projevuje neustálým

pohybem a zvýšenou intenzitou hlasového projevu. V prostředí mateřské školy se cítí spokojeně a bezpečně.

Rodinná anamnéza:

Honza žije se svou matkou a mladší sestrou. Manželství jeho rodičů se rozpadlo v době, kdy mu bylo pět let. Matka je na mateřské dovolené. Svým dětem věnuje péči a snaží se o jejich zdařilou výchovu.

Seznámení s problémem:

Stručná charakteristika problému (pohled bývalé učitelky)

Bývalá učitelka charakterizovala Honzu jako neklidného, nesoustředěného a zbrklého chlapce, který má problémy zvládat své sklony a jednání. Na druhou stranu se také zmiňovala o pozitivních vlastnostech, ke kterým řadila komunikativnost a dobrosrdečnost.

Charakteristika problémového chování (z našeho pohledu)

Chlapec se rád zapojuje do všech nabízených her a činností. Silná touha po vítězství a uznání je hnací silou každé jeho aktivity. Touha být nejlepší je pro něj natolik důležitá, že často ostatním dětem brání dokončit zadaný úkol. Ve vypjatých situacích je pak slovně a mnohdy i fyzicky napadá.

Domlouvání a vysvětlování nevede ke zmírnění projevů problémového chování. Naopak, chlapec začne hystericky obhajovat své jednání, čímž u něho postupně dochází ke zvýšení pocitu zloby vůči ostatním. Tu se následně snaží verbálně, a dokonce i fyzicky vybit na přihlížejících dětech (přestože jeho rozhovor s učitelkou stále pokračuje). Fyzické výpady rázně ukončujeme, na což Honza reaguje lítostivým pláčem a odchodem do ústraní. Za malou chvíli však na vše zapomene a opět si hraje s ostatními.

Činnosti vyžadující koncentraci a soustředění nepatří mezi chlapcovy oblíbené. Roztěkaná pozornost a slabší senzomotorická koordinace mu brání dokončit zadanou práci, od které často odbíhá k jiné aktivitě.

Při rozhovoru vykazuje neklid a nesoustředěnost. Je-li dotazován na určité skutečnosti, projevuje značné pochybnosti o sobě a malou sebedůvěru. Jeho odpovědi jsou často neadekvátní vzhledem k věku.

Pohled rodičů (rozhovor s matkou):

Matka pozorovala nadměrnou živost dítěte už v kojeneckém věku. V batolecím období se pak snažila nutit chlapce ke klidu, trestala jej za nadměrnou pohyblivost a neposlušnost. Brzy zjistila, že napětí a neklid chlapce tím jen zvyšuje, proto od této metody ustoupila a dala chlapci více volnosti.

Podle matky se chlapec nástupem do mateřské školy zklidnil, proto v současné době návštěvu pedagogicko psychologické poradny neplánuje. S nadšením však přivítala zapojení chlapce do projektu "S flétničkou za Písničkou".

Řešení problému (v prostředí MŠ)

Při řešení problémů jsme se zaměřili na cvičení podporující rozvoj:

- pozornosti a soustředění
- paměti, zrakové a sluchová percepce
- vnímání tělového schématu
- respektu k ostatním
- sebevědomí
- spolupráce s ostatními
- představivosti a abstraktního vyjádření emocí

Rámcová nabídka činností

Do programové nabídky činností jsme zahrnuli:

- dechová cvičení s flétnou
- smyslové hry
- rytmická cvičení
- hru na flétnu podle alternativního notového zápisu
- jógu
- relaxační hry
- společné hry a aktivity (vyladit se na spolupráci s ostatními)
- netradiční hry s flétnou

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Vyhodnocení kvantitativního šetření

Hypotéza H1

Učitelé mateřských škol potvrzují, že se vyskytuje stále vyšší počet dětí s projevy problémového chování.

Hypotéza H1 se vztahuje ke třetí otázce prvního okruhu dotazníku. Většina předškolních pedagogů (76 případů z celkového počtu dotazníků) zde uvádí, že zaznamenala vyšší výskyt dětí s výchovnými obtížemi. V 62 případech je otázka doplněna poznámkou, že mezi nejčastější projevy problémového chování patří agresivita, hyperaktivita a verbální napadání.

Na základě výše uvedené analýzy byla hypotéza H1 verifikována.

Hypotéza H2

Většina předškolních pedagogů řeší projevy problémového chování dětí ve svých třídách jen doporučením k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, jiné možnosti v podobě vlastních programů podporujících žádoucí chování nenabízí.

Hypotézu H2 ověřujeme v prvním okruhu dotazníku ve 4., 5., 6., 7. a 8. otázce. Všichni respondenti se zde shodují, že problémové chování výrazně narušuje pedagogickou činnost ve třídě. 77 dotázaných pocítuje při práci s problémovými dětmi vyčerpání a bezmoc, pochybují o smyslu své práce (z toho 55 učitelů velmi často).

13 respondentů řeší výchovné obtíže ve svých třídách doporučením k vyšetření v PPP a zároveň realizuje vlastní programy s cílem zmírnit obtíže v chování dětí. Jejich obsahem je muzikoterapie, biblioterapie, dramaterapie a artefiletika (dva na jejich realizaci spolupracují s odborníky z PPP, jeden s etopedem, jeden s muzikoterapeutem a dva s policií).

Ostatní respondenti (61 případů) projekty/programy nenabízí, neboť je považují za málo efektivní (50 případů). Rodičům dětí s projevy problémového chování doporučují jen vyšetření v PPP (49 případů). Zbylé dotazníky postrádaly potřebné informace.

Na základě výše uvedené analýzy byla hypotéza H2 verifikována.

Hypotéza H3

Děti s projevy problémového chování nedosahují ve hře na flétnu odpovídajících výsledků, neboť výuka je pro ně příliš náročná na soustředění a trpělivost.

K hypotéze H3 se vztahovaly otázky 7, 8, 9, 10 a 11 druhého okruhu. Analýzou dat jsme zjistili, že 29 předškolních pedagogů nabízí výuku hry na flétnu formou nadstandardní zájmové aktivity, nebo v rámci logopedické chvílky či v pohybových hrách. 52 dotázaných hru na flétnu nenabízí.

Ověřování této hypotézy výrazně ovlivnil nedostatek zkušeností respondentů s výukou hry na flétnu, který se projevil v zásadních otázkách obdobnou strukturou výsledků (vysoké procento dotázaných volilo možnost "nevím").

Na základě výše uvedené analýzy byla hypotéza H3 zamítnuta.

Hypotéza H4

Flétna bývá využívána k terapeutickým účelům v oblasti logopedických vad či při léčbě astmatu mnohem častěji, nežli ke zmírnění projevů problémového chování.

Hypotéza H4 se vztahuje ke 12. otázce druhého okruhu dotazníku. 78 respondentů souhlasí s tvrzením, že flétna může být využívána jako terapeutický nástroj, tři nikoli.

Na základě výše uvedené analýzy byla hypotéza H4 verifikována.

5.2 Závěr kvantitativního šetření

Dotazník je tvořen dvěma oblastmi. První je věnována problémovému chování dětí předškolního věku, druhá využití zobcové flétny v předškolním zařízení.

1. Projevy problémového chování

Zde jsme se snažili zjistit, jak pedagogové vnímají výchovné obtíže dětí ve svých třídách a jaké prostředky využívají k jejich řešení (podpoře žádoucích norem).

Rozbor odpovědí prokázal, že se negativní jevy v chování objevují v mateřských školách stále častěji. Analýza výsledků dále odhalila, že většina učitelů s více jak desetiletou praxí považuje přípravu na pedagogickou činnost se skupinou dětí, kde se vyskytuje problémové chování, za příliš náročnou především z hlediska organizace. Právě v dotaznících těchto respondentů se v několika případech objevila poznámka o pochybnostech k vlastní pedagogické činnosti (v souvislosti s působením na jedince s výchovnými obtížemi). Šest z nich dokonce uvažovalo o konci svého působení v předškolním zařízení, neboť (jak uvedli) problémové chování ve svých třídách nezvládají.

Z dotazníků je patrná vážnost problému s výskytem negativních projevů v chování dětí, přesto je většina učitelů řeší jen doporučením k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Jiné možnosti v podobě podpůrných terapií či projektů nenabízí, neboť jak většina uvádí, nejsou efektivním řešením vedoucím ke zmírnění výchovných obtíží.

Další respondenti zase vysvětlují, že nemají dostatek teoretických a praktických zkušeností k realizaci podpůrných terapií, a to přestože většina k nim absolvovala semináře a kurzy. Otázkou tedy je, nakolik jsou takové kurzy a semináře kvalitní a za jakým účelem jsou učitelům nabízeny.

Podle většiny dotázaných pedagogů je spolupráce mateřské školy s odbornými centry ideálním řešením při práci s problémovými dětmi. Bohužel ne vždy funguje. Potvrzuje to analýza získaných dat dotazníku, kde se v několika případech objevuje poznámka o neochotě ze strany poraden.

2. Sopránová zobcová flétna

V této oblasti jsme zjišťovali, jakým způsobem je flétna v předškolních zařízeních využívána.

Vzhledem k pedagogickému vzdělání respondentů jsme u všech předpokládali dostatek zkušeností s vedením výuky hry na flétnu. Rozbor dat však jasně prokázal jejich nedostatek, což velmi ovlivnilo odpovědi tohoto okruhu.

Z rozboru získaných údajů je patrný nezájem pedagogů o výuku hry na tento hudební nástroj. Bylo by vhodné zjistit, co je příčinou. V dotazníku jen dva respondenti uvedli vysvětlení: *"výuka je pro děti předškolního věku nezajímavá"* (jeden případ) a *"efektivní výsledky předpokládají denní trénování, což od dětí předškolního věku nemohu vyžadovat"* (druhý případ).

Přestože většina z dotázaných učitelů nemá zkušenosti s výukou hry na flétnu, více jak polovina z nich ji vnímá jako přínosnou činnost pro předškoláky. V případě výuky dětí s projevy problémového chování však v dotazníku převažují odmítavé odpovědi. Zde se většina respondentů shoduje, že výuka je příliš náročná na soustředění a spolupráci.

Analýza získaných dat druhé oblasti dotazníku jasně prokazuje, že flétna bývá využívána pro terapeutické účely především k nápravě logopedických vad a dechových obtíží. Jen malé procento dotázaných ji považuje za terapeutický nástroj, který by mohl pomáhat při práci s problémovými dětmi.

5.3 Vyhodnocení kvalitativního šetření

Kazuistika I.

Průběžná diagnostika (po dvou měsících)

Individuální program projektu

Po dvou měsících individuální výuky jsme zatím nezaznamenali žádný pokrok. Chlapcův zájem o hru na flétnu je jen velmi malý. Pokyny plní, avšak bez jakékoli osobní účasti.

Největší obtíže chlapci činí tvorba tónu, který zní buď příliš ostře, nebo je podpořen velmi malým dechovým proudem, a proto je slabý. Z tohoto důvodu jsme v následujícím období do výuky zahrnuli dechová a relaxační cvičení a aktivity podporující správné tvoření tónu. Lekce jsme dále obohatili o aktivizující hry (viz přílohu XVIII). Jejich účelem je aktivizovat zájem o hru na flétnu prostřednictvím zábavných her. Děti je mohou hrát individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách.

Společný program projektu

Tomáš stále odmítá účast ve společných aktivitách. V kolektivu dětí působí vystrašeně, odmítá komunikaci. Činnosti pozoruje z dostatečné vzdálenosti a bez zájmu. Rozbor videonahrávky odhalil, že občas chlapec program ani nesledoval, a místo toho se věnoval hře s kostkami.

Matka je z výsledků svého syna však nadšená. Vyjádřila se, že na individuální lekce i společný program s ostatními dětmi se chlapec těší. Své tvrzení podpořila několika artefakty, na kterých byly zachyceny momenty ze společného programu.

Na základě rozhovoru s matkou jsme se rozhodli, že v následujícím období bude společný program probíhat obdobně (tj. chlapec bude mít dostatek volnosti program jen pozorovat).

Závěrečná diagnostika (po devíti měsících)

Individuální program projektu

Mírné pokroky ve výuce jsme zaznamenali až na přelomu sledovaného období. Tvoření tónu, které chlapci činilo největší obtíže, jsme odstranili pomocí nápodoby. Především jsme využívali hry "Flétnová ozvěna" (viz přílohu XVIII), která spočívala v napodobování tónů. Úkolem Tomáše bylo zahrát tón po našem předvedení tak, aby zněl stejně. Zpočátku se chlapci nedařilo plnit tento úkol. Zlom nastal ve chvíli, kdy jsme si role vyměnili a my měli za úkol napodobovat jeho tóny. Skřípavé zvuky, které jsme na flétně vyluzovali, byly pro Tomáše nepříjemné. Nejspíš tehdy si uvědomil, jak má tón správně znít. V následujícím období se již snažil korigovat dechový sloupec, což mělo vliv na kvalitu tónu.

V průběhu sledovaného období jsme u chlapce zaznamenali velice slabou paměť. Prstová cvičení (říkanky) si chlapec nebyl schopen zapamatovat, přestože jsme je stále opakovali. Po třech měsících výuky jsme se zaměřili pouze na jednu říkanku "Třepu, třepu prstíčky" (viz přílohu XXI) s cílem naučit ji chlapce zpaměti. Na konci sledovaného období (tj. po devíti měsících) ji chlapec dokázal předříkat s dopomocí.

Slabší paměť a motorická neobratnost byla zřejmě příčinou toho, že se Tomáš naučil hrát na flétnu v rozsahu pouhých dvou tónů (h^1 , a^1). Ty jsme využívali a procvičovali v rytmických cvičeních, které si chlapec oblíbil. Radost projevoval zejména z aktivity "Vytutávání" (viz kapitolu Společný program projektu), ve které doprovázel melodie hrané na klavír "vytutáváním" rytmu na určený tón.

Hrát podle alternativního notového zápisu jsme začali až v sedmém měsíci výuky, kdy už měl chlapec osvojené návyky správné hry na flétnu (dech, postoj, držení nástroje, tvorba tónu). Přesto mu čtení notového zápisu činilo nemalé obtíže.

Společný program projektu

Na konci sledovaného období se Tomáš zapojoval do společných činností projektu. Tuto změnu ovlivnila velkou měrou individuální výuka, resp. aktivizující hry, které jsme dle potřeby zařazovali do výuky.

Níže uvádíme postřeh z individuální výuky. Popisujeme zde situaci, která (podle našeho názoru) představuje zásadní krok k zapojení chlapce do společného programu.

Postřeh

Chlapcova výuka končila v době, kdy začínala lekce Petra (ze sledované skupiny). Provozní pracovnice mateřské školy nám chlapce přivedla do učebny dříve, proto jsme se rozhodli využít jeho přítomnosti ve hře "Flétnová ozvěna" (hráč zahraje krátký rytmický motiv, úkolem druhého je tento motiv opakovat - viz přílohu XVIII).

Od chvíle, kdy byl v učebně Petr, se chlapec projevoval úzkostně. Vystrašeně těkal pohledem, nebyl schopen vnímat cokoli jiného. Nečekaná situace v něm vyvolala strach, který ho ochromil. Rozhodli jsme se atmosféru uvolnit nejprve pomocí hry "Vříření bubnů" (viz kapitolu Společný program projektu). Zvolili jsme variantu, ve které chlapci doprovázeli hru na klavír údery na buben. Záměrně jsme improvizovali v živějším tempu, abychom Tomášovy pocity úzkosti zahnali. Petr si bubnování užíval, zapojil do činnosti celé tělo, což Tomášovi připadalo směšné. Petr, který si všiml jeho reakce, se snažil ještě více pitvořit. Po chvíli jsme záměrně hru ukončili. Chlapci přestali bubnovat a dívali se na sebe. Petr si pochvaloval: "To bylo dobrý, vid'?" Tomáš jen souhlasně pokýval hlavou a na Petra se usmál.

Následovala hra "Flétnová ozvěna" (viz přílohu XVIII). Petr zahrál krátký rytmický motiv, který Tomáš bezchybně opakoval. Petr se naklonil nad Tomáše a pochvalně ho poplácal se slovy: "Ty jsi ale šikovný, fakt!". Radost Tomáše, kterou vyvolala slova chvály z úst Petra, byla obrovská.

V následujících lekcích jsme aktivizující hry plánovali tak, aby je chlapci mohli hrát společně.

Tomáš navázal bližší kontakt s Petrem, což znamenalo zásadní zlom pro společný program projektu. Přítomnost Petra ve třídě, kde projekt probíhal, v Tomášovi vyvolávala

pocity bezpečí a jistoty. S jeho pomocí se chlapec zbavil svého strachu, a tím tak překonal překážku, jež mu bránila se do společného programu zapojit.

V některých dnech ale účast odmítl v samém počátku, v jiné dny se na chvíli zapojil, ale danou aktivitu nedokončil. Rozborem videonahrávek jsme se snažili zjistit, jaké hry vedly Tomáše k odmítnutí a jaké se staly oblíbené. Výsledky prokázaly, že nejnižší účast měl chlapec v činnostech vyžadujících komunikaci. Mezi nejoblíbenější naopak patřily společné hrátky s flétnou (např. "Tónové čarování", "Ztracená melodie", "Červený kámen") nebo společné bubnování (např. hra "Víření bubnů") (všechny hry viz kapitolu Společný program projektu).

V komunikaci produktivní jsou stále velké nedostatky, nicméně chlapec se již tolik nesnaží vyhnout kontaktu s ostatními. Stále přetrvávají problémy s výslovností, srozumitelnost je lepší. Tomášův projev celkově "zesílil", po devíti měsících již chlapec lépe zachází s hlasem. Velice si oblíbil hru "Dirigent" (viz přílohu XVIII), ve které je úkolem korigovat dynamiku hlasu nebo hrát na flétnu podle gest či obrázků.

Kazuistika II.

Průběžná diagnostika (po dvou měsících)

Individuální program projektu

Po dvou měsících individuální výuky má chlapec o hru na flétnu velký zájem, což se projevuje i v jeho výsledcích. Vzhledem k jeho nadměrné pohyblivosti jsme na začátek lekcí zařadili intenzivní bubnování zakončené dechovým cvičením. Po něm je Petr schopen soustředit se na celou výuku.

Mezi chlapcovy oblíbené činnosti patří rytmická cvičení, zejména "vytutávání" rytmu, při němž je melodie hraná na klavír doprovázena "vytutáváním" rytmu na určený tón. Už v prvních týdnech jsme zaznamenali výborné rytmické cítění. Chlapec chápe a umí vytleskat rytmus dvoudobého a třídobého rytmu, adekvátně mění pohyb podle tempa, synchronizuje kroky při pochodu na hudbu.

Překvapujících výsledků dosahuje i v oblasti hudebního sluchu, kdy Petr pomocí fonogestiky (pohybem paže) znázorní vzestupnou i sestupnou melodii, a dokonce i průběh delšího úseku melodie hrané na flétnu (např. hra "Dirigent" viz přílohu XVIII).

Po měsíci výuky již chlapec hraje s upevněnými návyky v rozsahu tří tónů (h^1 , a^1 , g^1), proto jsme do lekcí zařadili hru podle alternativního notového zápisu. Chlapec ji zvládá bez obtíží.

Společný program projektu

Petr se do společné nabídky činností zapojuje. Konflikty mezi dětmi však stále přetrvávají. Motivační síla, která celý projekt provází, vyvolává v chlapci velkou energii, kterou však nezvládá adekvátně korigovat a obrací ji k ostatním dětem v podobě fyzického napadání nebo sám k sobě v podobě sebeubližování. Rozborem nahrávek jsme zjistili, že nejde o úmyslné jednání, nýbrž o neschopnost energii jiným způsobem vybit.

V následujícím období jsme se proto rozhodli zařadit do nabídky her a aktivit více hudebně pohybových her a bubnování.

Závěrečná diagnostika (po devíti měsících)

Individuální program výuky

Po devíti měsících je chlapec schopen hrát v rozsahu od c^1 - e^2 s upevněnými návyky správné hry na flétnu. Do února 2011 hrál podle alternativního notového zápisu. Na konci měsíce jsme přešli ke klasickému, v němž se chlapec orientuje bez obtíží.

Už po dvou měsících výuky jsme u chlapce zaznamenali výborné rytmické a tonální cítění, v průběhu dalších lekcí i rozvinutou hudební paměť a existenci základních hudebních představ. Výborná hudební paměť se prokázala zejména v aktivitě "Flétnová ozvěna" (viz přílohu XVIII) v obtížnější variantě. Úkolem bylo zahrát na flétnu krátký melodický úryvek podle učitelky. Chlapec jej zahrál nejen přesně tonálně, ale jeho interpretační projev nepostrádal ani dynamiku. O úrovni hudebních představ jsme se přesvědčili hrou "Ztracená melodie" (viz kapitolu Společný program projektu). V této aktivitě učitelka hraje na flétnu známou píseň, kterou po chvíli přerušuje. Úkolem chlapce je píseň dokončit hrou na flétnu. I v tomto případě hru chlapec úspěšně dokončil.

V průběhu sledovaného období jsme se pokusili vynechat z lekcí hudebně pohybové hry a bubnování s cílem prověřit si úroveň koncentrace. V následujícím postřehu popisujeme průběh lekce, ve které byly aktivizující hry vynechány.

Postřeh z výuky

Petr přehrával cvičení podle alternativního notového zápisu. V učebně byl přítomen Tomáš (ze sledované skupiny), který čekal na svoji lekci. Hru Petra jsme přerušili, abychom

mu vysvětlili hodnotu půlové noty, kterou nedodržel. Petr se nečekaně sesunul k zemi, kde se prudce pohyboval, převaloval a všelijak pitvořil na Tomáše. Působilo mu značnou radost, že Tomáše rozesmál. Zbytek písně již chlapec nebyl schopen dohrát.

Aktivizující hry jsme po týdnu opět zahrnuli do výuky, neboť chlapcova pozornost výrazně klesla.

Společný program výuky

Od počátku projektu jsme si pořizovali videonahrávky a záznamy z pozorování řízených činností a volné hry. Zaměřili jsme se na oblasti, které byly specifické pro chlapcovy projevy problémového chování, tj. fyzické napadání, "sebeubližování", oblast koncentrace a začlenění se do kolektivu.

V prosinci 2010 jsme zjistili, že společné bubnování naplňuje chlapcovu zvýšenou potřebu po pohybu, a tím příznivě ovlivňuje četnost výpadů vůči ostatním ve skupině. Tuto aktivitu jsme proto začali zařazovat v různých obměnách na začátek každého programu. Někdy však ani intenzivní bubnování nevedlo k vybití nadměrné energie a chlapec začal pohybem ohrožovat ostatní. V takové chvíli jsme započatou hru či aktivitu přerušili a s dětmi si zahráli nějakou hudebně pohybovou hru, po níž jsme se k činnosti vrátili a v klidu ji dokončili.

Konečné záznamy z června 2011 prokázaly nižší četnost fyzických výpadů vůči ostatním ve skupině, a to jak v průběhu řízených činností, tak ve spontánní hře. Právě z pozorování volné hry jsme zjistili, že skupina dětí se již necítí ohrožena chováním Petra, a z toho důvodu mu umožnila se postupně mezi ně začlenit. Interakci s ostatními výrazně ovlivnilo i navázání přátelského vztahu s Tomášem ze sledované skupiny (více o jejich prvním kontaktu viz kapitolu Analýza kvalitativního šetření - Kazuistika I.).

Postřeh z pozorování

Petr si je vědom úzkosti Tomáše, proto zaujímá pozici tzv. "ochránáře", který pomáhá Tomášovi v jeho boji se strachem a úzkostí. Často chlapce vodí za ostatními dětmi za ruku a snaží se jej zapojit do hry. Odmítá-li Tomáš společné aktivity projektu, Petr je rovněž opouští se slovy: "nenechám nejlepšího kamaráda smutného." Videozáznamy prokázaly, že Petr je do značné míry ovlivněn povahou Tomáše. Zpozoruje-li Petr, že jej Tomáš sleduje, ihned začne korigovat své chování.

"Sebeubližování", které se u chlapce projevovalo zejména v průběhu klidné hry, se od prosince 2010 neobjevilo.

Schopnost koncentrace je u chlapce do značné míry ovlivněna specifickými podmínkami. Pokud náročnější činnosti na koncentraci předchází bubnování nebo nějaká hudebně pohybová hra, Petr se dokáže soustředit i po delší dobu a aktivitu téměř vždy kvalitně dokončí. Pro tento účel jsme často využívali aktivitu "Víření bubnů" nebo hru "Černofousova zahrada" (obě hry viz přílohu XVIII). Několikrát v průběhu posledních dvou měsíců realizace jsme záměrně tyto "přípravné" hry nezařadili s cílem zjistit, do jaké míry je jimi výkon chlapce ovlivněn. Výsledky prokázaly, že chlapcova pozornost a míra soustředění je stále plně závislá na jejich zařazení do programové nabídky.

Kazuistika III.

Průběžná diagnostika (po dvou měsících)

Individuální program projektu

Dívka projevila velký zájem o individuální hru na flétnu. Společný program naopak od počátku odmítá, proto jsme zvýšili počet individuálních lekcí ze dvou na tři.

Ve třetím týdnu realizace projektu jsme zaznamenali pozitivní výsledek, který níže popisujeme a následně na něj reagujeme:

Postřeh:

V průběhu šesté lekce jsme dívku záměrně na okamžik opustili (cca 5 min. - v průběhu této doby byla dívka natáčena). Když jsme se do učebny vrátili, dívka vytvářela z molitanových kostek domeček kolem flétny. O kousek dál postavila obdobný domeček, do kterého uložila další flétnu. Oba domečky spojila cestičkou. Touto činností byla natolik pohlcená, že nevnímala náš příchod. Když si všimla, že není v učebně sama, hru okamžitě ukončila. Nenásilně jsme se pokusili vyzvat dívku k pokračování. Dívka však zareagovala tak, že obě flétny z domečku vyndala a ve hře odmítla pokračovat.

Reflexe

Tuto událost jsme vnímali jako velice významnou ze dvou důvodů. Poprvé jsme měli možnost pozorovat dívku při spontánní hře, kterou byla navíc natolik pohlcená, že si ani nevšimla našeho příchodu. Druhým bylo zjištění, že nezájem dívky o společný program

s ostatními byl jen zdánlivý. Hra, které se v učebně věnovala, byla jednou z aktivit společné nabídky projektu ("Flétnová panenka" viz kapitolu Společný program projektu). Rozborem videonahrávky jsme dále zjistili, že Zuzana v této aktivitě postupovala tak, jak jsme dětem v rámci společného programu nabízeli (zpívala flétničce písničky, špitala jí, houpala ji na bříšku).

Po dvou měsících výuky jsme u Zuzany zaregistrovali výrazný pokrok v oblasti technické vyspělosti. Dívka hraje na flétnu v rozsahu čtyř tónů (h^1 , a^1 , g^1 , c^2). Rychlost, s jakou si osvojila základy správné hry na flétnu (tvorba tónu, postoj, držení nástroje, dech) vedla k tomu, že jsme nové hmaty mohli začít procvičovat nejen rytmickým cvičením ("vytutávání" rytmu melodie hrané na klavír), ale i čtením alternativního notového zápisu.

Mezi její nejoblíbenější aktivity patří právě hra na flétnu podle notového zápisu a aktivita "Skladatel" (viz přílohu XVIII), v níž si děti zapisují noty do předtištěné notové osnovy a následně si je přehrávají. Ostatní činnosti jako dechová a prstová cvičení vnímá jako povinná, aktivizující hry odmítá (kromě hry "Skladatel").

Společný program projektu

Po dvou měsících jsme u dívky nezaznamenali snahu do činností se zapojit či zájem o nabízené aktivity. V jejím celkovém projevu stále převládá úzkost, strach a napětí.

Závěrečná diagnostika (po devíti měsících)

Individuální program projektu

Individuální výuka odhalila u Zuzany velký hudební talent, díky němuž s neobyčejnou lehkostí zvládla o pět měsíců dříve plán učiva. V současné době hraje podle klasického notového zápisu, ke kterému jsme z alternativního přešli už po pěti měsících. Písňe jejího repertoáru jsou v rozsahu od c^1 - g^2 . Nejvíce si oblíbila pohádkové a trampské písňe, jež jí upravujeme podle potřeb.

Velmi překvapující je technická a přednesová vyspělost, s jakou hraje písňe a drobné skladbičky. Většinu z nich zvládá zahrát z paměti, a to bez snížení přednesové úrovně. Její hudební projev je velmi výjimečný, je schopna přesně reagovat na naše pokyny k dynamice a frázování.

Dívčiny výkony v lekcích nás přesvědčili o výborném hudebním sluchu a rytmickém cítění. Níže popisujeme postřeh z aktivity "Flétnová ozvěna" (viz přílohu XVIII), v níž jsme prověřovali schopnost soustředit se na výškové vnímání.

Postřeh z aktivity "Flétnová ozvěna"

Využili jsme přítomnosti chlapce čekajícího na svou lekci a zapojili ho do hry. Děti se postavily zády k sobě, načež chlapec zahrál tón, který měla Zuzana opakovat. Úkol splnila bez chyby, proto se role vyměnily. Zuzana zahrála f¹, chlapci však činilo značné obtíže strefit se do správného tónu. Nakonec zahrál tón h¹. Zuzana však nesouhlasně zavrtěla hlavou a (stále bez zrakové kontroly) pronesla: "ten je moc vysoko, musíš jít dolu přes dva tóny, tam je ten můj".

Dívka o hru na flétnu projevuje velký zájem. Několikrát nás během dne žádá, zdali bychom ji doprovodili hrou na klavír. Velice často tráví volné chvíle v mateřské škole přehráváním svých not ve "flétnovém pokojíčku" (malá místnost navazující na hernu třídy) nebo zapisováním not do notové osnovy. Své "skladby" si pak přehrává a následně domýšlí text.

Společný program projektu

I v interpersonální oblasti jsou velké pokroky, které pramení právě z výsledků individuální výuky. Zuzana si je svého pokroku vědoma, má tendence předvést před ostatními dětmi, a dokonce i na veřejných vystoupeních to, co dokáže. V takových chvílích si užívá chvály a potlesku.

Do společného programu projektu se zapojila ve třetím měsíci jeho realizace. K tomuto úspěchu se váže situace, kterou níže popisujeme.

Postřeh z činnosti:

Čekali jsme na čaroděje Černofouse. Děti ho přivolávaly hrou na flétnu. Zuzana z bezpečné vzdálenosti přihlížela. Černofous se nakonec v naší třídě objevil, ale nechtěl se jen tak svého kouzelného kamene vzdát. Děti proto musely zasednout za "kouzelné" bubny a Černofouse utancovat (viz kapitolu Společný program projektu). Bubnování nutilo Černofouse k tanci, což dětem včetně Zuzany připadalo velice zábavné. V ten den jsme ji poprvé viděli naplno se rozesmát. Využili jsme této chvíle a poprosili ji o pomoc s bubnováním. Dívka souhlasila. Od té doby se do většiny společných činností zapojovala.

Změny v citovém prožívání dívky nám odhalily i videonahrávky a pozorování volné hry. Většinu této doby Zuzana trávila ve "flétnovém pokojíčku", kde si přehrávala noty nebo se věnovala hře "Skladatel". Často zde bylo více dětí, Zuzana tak musela překonat svůj ostych a strach a byla nucena domluvit se s ostatními na střídání ve hře na flétnu. Největší radost dívka prožívala ve chvíli, kdy své noty přehrávala dětem, které ji ve "flétnovém pokojíčku" s obdivem poslouchaly.

V současné době se do her a aktivit s ostatními zapojuje jen výjimečně. Stále raději společnou činnost pozoruje z dostatečné vzdálenosti. Přesto však působí klidně a spokojeně.

I rodiče si všimli změny v citovém prožívání dítěte. Z rozhovoru s nimi vyplynulo, že dívka je stabilnější a mnohem vyrovnanější. Spánkové problémy zcela vymizely. Velmi často se doma věnuje přehrávání not, z čehož mají radost především dívčiny prarodiče. Ti ji rádi poslouchají, a dokonce ji i často doprovází zpěvem.

Kazuistika IV.

Průběžná diagnostika (po dvou měsících)

Individuální program výuky

Ve druhém měsíci realizace projektu chlapec onemocněl a byl z docházky na téměř tři týdny omluven. Na lekce individuální výuky však pravidelně dvakrát v týdnu docházel.

Chlapec projevil o individuální hru na flétnu jen velmi malý zájem. Ten se odrazil i v jeho průběžných výsledcích. Obtíže nastaly už v počátcích výuky, kdy chlapec zjistil, že ke zvládnutí správné hry na flétnu je zapotřebí trpělivosti a soustavné práce.

Metody, které jsme ve výuce dětí ze sledované skupiny uplatňovali, neměly v případě Honzy účinek, individuální program jej nezaujal.

Po třech týdnech jsme proto upustili od dosavadního způsobu práce a chlapcovu výuku pozměnili. Na začátek každé lekce jsme zařadili intenzivní bubnování, po kterém následovala dynamická nabídka her a aktivit. Ta spočívala v častém střídání pohybových činností s klidovými, ale především v nahrazení náročnějších aktivit na koncentraci snazšími.

Výsledky následujících lekcí nás přesvědčily, že provedená změna ve výuce byla správnou volbou. Honza začal projevovat zájem o individuální program. Největší nadšení v něm vyvolávaly pohybové aktivizující hry, např. "Kouzla Černofouse" a "Víření bubnů" (obě aktivity viz kapitolu Společný program projektu). Po nich byl chlapec schopen věnovat

se náročnější činnosti na koncentraci, a tak postupně zvládat jednotlivé kroky vedoucí ke správné hře na flétnu.

Společný program projektu

Do nabídky kolektivních her a činností se Honza od počátku projektu se zájmem zapojoval. Ve druhém měsíci realizace chlapec onemocněl a byl téměř na tři týdny z docházky omluven. Z tohoto důvodu jsme měli k průběžnému zhodnocení pouze záznamy z prvního měsíce.

Honza velice intenzivně prožíval motivační příběh (únos princezny Písničky na hrad k čaroději Černofousovi), což se pozitivně odrazilo na jeho spolupráci s ostatními při plnění společných úkolů. Agresivní výpady vůči ostatním jsme v průběhu prvního měsíce nezaregistrovali. Soupeřivost se však projevila již na samém úvodu společného programu u relaxační hry "Flétničková panenka" (viz kapitolu Společný program projektu).

Níže uvádíme postřeh z pozorování a krátkou reflexi, neboť se domníváme, že záznam z této činnosti nám poskytl cenné informace o tom, jak v případě Honzy postupovat při řešení konfliktů.

Postřeh:

Hra "Flétnová panenka"

Úkolem bylo vytvořit postýlku pro flétnu a následně dotvářet cestičky k ostatním. Práce byla ztížena tím, že děti musely pracovat v tichosti (bez domlouvání) jen za zvukové kulisy ("Flétny v barokní hudbě", 1995).

Po zahájení se Honza snažil shromáždit co nejvíce kusů látky a klubiček, které byly v krabici umístěné uprostřed herny. Ostatní děti si všimly Honzovy snahy mít co nejvíce látek pro sebe, nicméně situaci neřešily a dále pokračovaly v činnosti. Za chvíli však byla krabice prázdná. Některé děti proto začaly používat jiný materiál k tvoření, jiné nesouhlasně sledovaly Honzovo počínání. Martinovi po chvíli došla trpělivost a z Honzovy hromady látek jednu vzal. Honza si to však nenechal líbit a prudce se po Martinovi ohnal. V tu chvíli jsme zakročili. Z hromady látek jsme si vybrali jeden kus a přitančili mezi děti. Náš nečekaný vstup způsobil velké překvapení. Všichni nás zpočátku jen pozorovali, načež se k nám dívky začaly přidávat. Pohybovou improvizaci s látkou jsme ukončili v kruhu kolem Honzy a Martina. Až poté jsme oba chlapce vyzvali, aby se vyjádřili ke sporu.

Reflexe

Taneční improvizace s látkou nebyla plánovaná, byla volbou okamžiku. Hlavním záměrem bylo překvapit oba chlapce, a tím zmírnit napětí, které mezi nimi vzniklo. Předpokládali jsme, že v započaté aktivitě "Flétnová panenka" již nebude možné pokračovat. Řešení sporu, které po tanci následovalo, však probíhalo klidně. Oba chlapci dostali prostor vyjádřit se k problému, po němž jsme se mohli opět vrátit k relaxační činnosti a již bez konfliktů ji dokončit.

Níže připojujeme rozhovor s Honzou, který proběhl v průběhu relaxační aktivity "Flétničková panenka".

Honza vytvořil postýlku z červených kusů látky. K dotvoření postýlky pak použil dřevěné kostky. Cestičky k ostatním "flétničkovým panenkám" netvořil.

Rozhovor:

Učitelka: *"To je pěkná červená postýlka. Vidím, že bude navíc i kostičková."*

Honza: *"Musím postavit vysokou zeď, aby na flétničku nikdo neviděl a nemohl se jí smát."*

Učitelka: *"Proč by se flétničce někdo smál?"*

Honza: *"Protože je hloupá."*

Učitelka: *"Ty si myslíš, že flétnička je hloupá."*

Honza: *"Je, všichni jí to říkají."* (Honza odmítá v rozhovoru pokračovat)

Závěrečná diagnostika (po devíti měsících)

Individuální program projektu

Po devíti měsících intenzivní práce je chlapec schopen hrát na flétnu v rozsahu tří tónů (h^1 , a^1 , g^1).

Výuka probíhala i po zbytek sledovaného období tak, jak jsme ji v počátku pozměnili. Největší obtíže v průběhu výuky byly s tvorbou tónu, který se po dlouhou dobu nedařilo správně položit na výdechovém proudu. Začátek tónu byl příliš ostrý a dechově neusměrněný. Tento problém se nám podařilo vyřešit až po šestém měsíci výuky.

Podle alternativního notového zápisu jsme začali hrát až v šestém měsíci. Do této doby jsme využívali jen fonogestiku. Orientace v alternativním notovém zápise činila chlapci značné obtíže (vlivem slabší koncentrace a neschopnosti se soustředit). Z tohoto důvodu jsme před hrou z not zařadili intenzivní bubnování. Chlapec se tak zklidnil a dokázal se na čtení notového zápisu soustředit. Přesto ještě v sedmém měsíci výuky nebyl schopen v celku dohrát krátkou skladbu. Pokrok učinil až v polovině osmého měsíce, kdy se mu podařilo krátkou etudu bez přerušení dokončit. Na své přání byl odměněn vystoupením před ostatními dětmi ze třídy.

V současné době se hra na flétnu stala jeho oblíbenou činností, což vnímáme jako jeden z nejvýznamnějších výsledků individuální výuky.

Společný program projektu

Pozorováním a rozborem nahrávek prvních čtyř měsíců jsme zaznamenali nižší výskyt agresivních výpadů Honzy vůči ostatním ve třídě. Povzbuzující výsledky byly i v oblasti kooperace. Chlapec dokázal spolupracovat bez výrazných problémů s ostatními dětmi při plnění společného úkolu. Do všech nabízených činností se zapojoval se zájmem a s nadšením.

Od poloviny čtvrtého měsíce společného programu se chování Honzy negativně změnilo. Jeho projevy začaly nabývat obdobné podoby jako na samém počátku. Agresivní výpady vůči ostatním, záměrné ubližování, zesměšňování a snaha vyniknout začaly opět obtěžovat celou skupinu dětí, a tím jim znemožňovat spolupráci v projektu. Projevy jeho chování se přesto vyznačovaly určitou odlišností od původního. Vedené záznamy prokázaly přechodnost negativního chování, tj. chlapec se negativně projevoval jen po určité období, po kterém následovala doba bezkonfliktní.

Rozbor videonahrávek a výsledky z pozorování odhalily, že tyto změny jsou závislé na dynamice projektu, resp. motivačním příběhu. Problémové chování se nevyskytovalo, pokud se v ději schylovalo k nějakému zlomu, jenž byl předzvěstí společných akcí dětí. Probíhala-li dějová linie klidně a plynule bez dramatismů, začaly se vyskytovat výše zmíněné problémy.

V následujícím období jsme se proto pokusili o určité změny. Abychom zvýšili zájem chlapce o společný program, více jsme propracovali motivaci jednotlivých činností. Dále jsme uvedli Honzu do vůdčí pozice kolektivu, jež především spočívala ve vyjednávání s černokněžníkem (viz kapitolu Společný program projektu) a v dohlížení na plnění společných úkolů s cílem vést chlapce k vlastnímu korigování chování. Poslední změnou jsme

se snažili ovlivnit kvalitu a míru chlapcovy koncentrace, a to dynamizováním společného programu o aktivizující hry, jež chlapce nadchly v individuální výuce (např. "Víření bubnů", "Vytutávání" rytmu viz kapitolu Společný program projektu).

Výsledky po provedených změnách ukázaly výrazný pokrok v interakci s ostatními. V únoru byl chlapec dosazen do vůdčí role kolektivu, což mělo pozitivní vliv především na oblast spolupráce. Jako vůdce třídy pocíval vyšší zodpovědnost nejen za všechny ve skupině, ale především za své chování. Do společných úkolů se tak začal zapojovat bez protestů a projevoval zájem o jejich úspěšné plnění.

Záznamy z pozorování her a aktivit projektu prokázaly nižší výskyt slovních výpadů a agresivních projevů vůči ostatním. Ve volné hře se v průběhu sledovaného období vyskytovaly konflikty ve stejné míře jako před realizací projektu. Honza je však řešil smířlivěji a bez vypjatých emocí.

Propracovanější motivací jednotlivých činností a uplatňováním aktivizujících her jsme u chlapce dosáhli zvýšené míry soustředění. Honza se tak bez obtíží zapojil i do aktivit náročnějších na koncentraci a kvalitně je dokončil. Ostatní děti ve skupině přijaly "zdynamizování" společného programu o aktivizující hry s velkým nadšením.

5.4 Závěr kvalitativního šetření

Tuto kapitolu jsme věnovali stručnému zhodnocení individuálního a společného programu.

Závěrečná diagnostika

Individuální program

Z výsledků průběžné diagnostiky je patrné, že jen dvě děti z výzkumné skupiny projevily zájem o hru na flétnu (chlapec s živějšími projevy viz Kazuistika II a dívka s neurotickými rysy viz Kazuistika III). Na počátku realizace projektu jsme u obou odhalili výrazné hudební vlohy, které se staly předzvěstí budoucího pokroku. Prostřednictvím aktivit individuálního programu jsme těmto dětem dali příležitost, aby se mohly samostatně projevit a uspokojit svou přirozenou touhu po hudebních činnostech.

Pokroky, které jsme očekávali, se opravdu na konci sledovaného období objevily. Chlapec byl po devíti měsících schopen hrát v rozsahu od c^1 - do e^2 , dívka dokonce

od $c^1 - g^2$, a to s upevněnými návyky správné hry na flétnu. Obě děti začaly hrát podle klasického notového zápisu už v polovině sledovaného období.

Dva další chlapci z výzkumné skupiny zájem o výuku neprojevali a v lekcích působili spíše pasivně. Jejich nezájem se odrazil i ve výsledcích po dvou měsících. V následujícím období jsme proto učinili změny ve struktuře jejich lekcí, které spočívaly v obohacení nabídky činností o aktivizující hry s cílem probudit zájem o hru na flétnu.

Analýza záznamů pořízená v průběhu devíti měsíců odhalila, že i tito chlapci dospěli k určitému pokroku. Chlapec s neurotickými rysy se naučil hrát v rozsahu dvou tónů $h^1 - a^1$, druhý chlapec v rozsahu od $h^1 - g^1$, oba s upevněnými návyky (více viz Kazuistika I a Kazuistika IV).

Na konci sledovaného období jsme mohli konstatovat, že se hra na flétnu stala oblíbenou činností u všech ze sledované skupiny.

Společný program

Na počátku projektu se děti s neurotickými rysy odmítaly zapojit do společného programu. V jejich celkovém projevu stále převládaly pocity úzkosti, strachu a napětí. Po rozhovoru s pracovníkem pedagogicko psychologické poradny jsme se rozhodli nevyvíjet na děti tlak a nechat je v pozici pozorovatele (více viz Kazuistika I a Kazuistika III).

Na konci sledovaného období se již obě děti do činností společného programu zapojily. Analýzou získaných videonahrávek a písemných záznamů jsme dospěli k závěru, že k tomuto zlepšení přispěl individuální program projektu. V prvním případě dívka učinila velké pokroky ve hře na flétnu, pro které se stala středem obdivu u ostatních v třídním kolektivu. Bez protestů a doslova s nadšením předváděla vše, co dokáže před ostatními a později i na veřejných vystoupeních. Dívka si tak posílila sebevědomí, ztratila zábrany a do společného programu se postupně zapojila.

Ve druhém případě došlo v průběhu individuální výuky k navázání přátelství chlapce z výzkumného vzorku se stejně starým chlapcem (více o jejich prvním kontaktu viz Kazuistika I). Nový kamarád patřil také do sledované skupiny (viz Kazuistika II), a tudíž se pravidelně účastnil společného programu. Jeho přítomnost ve třídě vyvolávala pocity bezpečí a jistoty v "nejistém" chlapci, který se tak svého strachu zbavil a postupně se začlenil mezi ostatní.

Dva chlapci s živějšími projevy se naopak bez problémů společného programu účastnili. Konflikty mezi dětmi však stále přetrvávaly, proto jsme zpestřili programovou nabídku o více hudebně pohybových her a bubnování se záměrem "vybít" přebytečnou energii

a naladit se ke spolupráci (více viz Kazuistiky II a Kazuistika IV).

Na konci sledovaného období jsme u těchto chlapců zaznamenali nižší výskyt fyzických výpadů vůči ostatním ve skupině. Kolektiv dětí se přestal obávat útoků ze strany chlapců a umožnil jim zapojit se do společné hry. Z rozboru videonahrávek a z analýzy získaných dat je patrné, že se v jejich chování objevily prvky kooperace. Zejména v komunikaci se projevil největší pokrok. Chlapci začali být schopni naslouchat druhému, což mělo pozitivní dopad na řešení konfliktů, které tak probíhalo ve smířlivější atmosféře, bez tvrdošijného argumentování a zastávání vlastních postojů.

V následujícím textu uvádíme praktické tipy, které se osvědčily při realizaci projektu.

Spolupráce s PPP

V průběhu projektu jsme museli neustále sledovat a vyhodnocovat projevy všech dětí zejména však "živějších" chlapců. Po každém společném programu bylo nutné provádět rozbor videonahrávek, porovnávat výsledky a v některých případech i konzultovat určité problémy s pracovníkem pedagogicko psychologické poradny.

Aktivizující činnosti

Velmi vhodné je začínat individuální i společný program tzv. dynamickými aktivizujícími činnostmi, které děti "rozproudí" a připraví je na následující program (více viz přílohu XVIII). Mezi ně patří hudebně pohybové hry, bubnování, hra na tělo, taneční improvizace atd. Děti se po těchto aktivitách mnohem lépe soustředí na další činnosti, které pak probíhají plynuleji a bez výrazných konfliktů ve skupině.

Střídání aktivit spojených s činnostmi pravé a levé hemisféry

Při plánování programu jsme se také snažili o střídání aktivit spojených s činnostmi pravé a levé hemisféry, tj. po hudebně pohybových hrách následoval např. nácvik nového hmatu či hra podle alternativního notového zápisu, po němž jsme přešli k nerytmickému bubnování. Na závěr jsme vždy zařazovali relaxaci spojenou s hudbou. Děti si nejvíce oblíbily aktivity "Hajá brouček" a "Černofousova zahrada" (viz přílohu XVIII a XIX). Celý program byl většinou zakončen "vytutáváním" jednoho tónu na flétnu dle rytmu známé melodie hrané učitelkou na klavír nebo bubnováním pod vedením facilitátora.

Využití příběhu

U dětí s projevy problémového chování (zejména však u dětí s "živějšími" projevy) se velmi osvědčila práce s příběhem (viz kapitolu Společný program projektu). Jednotlivé aktivity jsme zasazovali do dějové linie, což působilo pozitivně nejen na motivaci dětí, ale především dodávalo jednotlivým činnostem smysl a děti tak mohly sledovat, zdali se blíží ke zdárnému ukončení projektu.

Testování

Některé činnosti z nabídky činností projektu vyžadovaly určitou míru koncentrace a soustředění. Abychom dosáhli u dětí odpovídající úrovně, zařazovali jsme do nabídky činností a her intenzivní bubnování a hudebně pohybové hry (tj. aktivizující hry). Tím jsme u dětí ze sledované skupiny (zejména u dětí s "živějšími" projevy) docílili "vybití" přebytečné energie, a tím zvýšené úrovně koncentrace.

V průběhu sledovaného období jsme pak prováděli tzv. testování úrovně koncentrace a soustředění. To spočívalo ve vynechávání aktivizujících her a v následném sledování účinků u vybraných dětí. Výsledky tohoto testu jasně prokázaly, že u obou chlapců s "živějšími" projevy musí být tyto aktivity stále zařazovány do programové nabídky činností. V opačném případě se chlapci nebyli schopni do daných aktivit zapojit a kvalitně je dokončit. Z programu činností a her dětí s neurotickými potížemi však mohly být vynechány.

Osobnost pedagoga

Výše uvedené tipy pro úspěšnou práci s problémovými dětmi nejsou samoúčelné. Do procesu vstupují další faktory, které zde sehrávají významnou roli. Pedagog si jich musí být vědom, což předpokládá, že bude citlivě reagovat na všechny pozitivní i negativní změny, bude ke každému dítěti přistupovat individuálně s ohledem na jeho osobnost a v neposlední řadě bude ochoten spolupracovat s rodiči a případně i s dalšími odborníky.

ZÁVĚR

Rámcový vzdělávací program pro předškolní věk (2004) uvádí, že vzdělávání v předškolní třídě by mělo být vedeno tak, aby se děti rozvíjely v souladu se svými rozdílnými schopnostmi, možnostmi a individuálními potřebami (včetně potřeb specifických). Z tohoto pojetí bychom mohli vyvodit dvě základní skutečnosti. Za prvé: V jedné třídě mohou být vzdělávány děti s rozdílnými učitelskými předpoklady. Za druhé: Mateřské školy by měly vytvářet vhodné vzdělávací prostředí, kde prvořadě bude dítě, jehož individuální potřeby a požadavky budou zohledňovány. Tato koncepce následně od pedagoga vyžaduje, aby byl schopen pracovat se skupinou dětí, v níž se vyskytují jedinci s nejrůznějšími zvláštnostmi (např. s projevy problémového chování). Jsou však učitelé v mateřských školách na vzdělávání takových dětí připraveni? Mají dostatek informací a zkušeností?

Tato práce se snaží nalézt odpovědi na výše uvedené otázky, tj. mapuje názory učitelů předškolních tříd na svoji vlastní připravenost řešit problémové chování a dále zjišťuje, jaké metody k podpoře žádoucího chování pedagogové využívají. Pro tento účel je v praktické části využito dotazníkové šetření. Z jeho výsledků je patrné, že problémové chování se v mateřských školách objevuje stále ve větším rozsahu. Předškolní pedagogové se s výchovnými obtížemi dětí denně potýkají. Velmi často musí řešit nejrůznější problémové situace, což většina respondentů vnímá jako příliš namáhavý a vyčerpávající boj, někteří dokonce za "boj s větrnými mlýny". Možná právě únava a nedostatek sil je příčinou toho, že učitelky v tak malé míře realizují vlastní programy podporující žádoucí chování, stejně jako jen minimálně využívají podpůrné terapie (ať už samostatně nebo ve spolupráci s odborníky). Více jak polovina předškolních pedagogů v dotazníku přiznala, že řešení výchovných problémů přenechává výlučně pedagogicko psychologické poradně, s níž pak následně někteří spolupracují.

Mezi hlavní záměry diplomové práce také patřilo demonstrovat vliv výuky hry na flétnu a aktivit s flétnou na děti s výchovnými obtížemi. Pro tento účel bylo využito případových studií vybraných dětí, které v průběhu školního roku navštěvovaly třídu, kde probíhal hudební projekt. V průběhu realizace byly neustále zpracovávány výsledky z pozorování a monitorovány pokroky dětí. Ty byly následně vloženy formou průběžné a závěrečné diagnostiky do jednotlivých kazuistik.

Případové studie prokázaly výrazné zlepšení u všech jedinců, přesto není možné přičítat tento pokrok výhradně jen aplikaci nabídky činností projektu uvedeného ve druhé

části diplomové práce. Do výchovně vzdělávacího procesu vstupuje mnoho faktorů (jako např. afektivní charakteristiky a kognitivní dispozice dítěte, osobnost pedagoga, klima ve třídě, atd.), které sehrávají důležitou roli v konečných výsledcích. Z tohoto důvodu si nabídka činností projektu, jejímž prostřednictvím je na děti v průběhu sledovaného období působeno, nečiní nároky na zaručené výsledky svou realizací v předškolních třídách. Jejím úkolem je především povzbudit a možná i inspirovat předškolní pedagogy k pokusům o nové přístupy v práci s problémovými dětmi.

*„Dítě, stejně jako rostlina,
zahrnuje sice již v semeni
základní možnosti rozvoje,
avšak to, co z něj vzejde,
závisí v každé etapě vývoje
na vhodných podmínkách růstu.“*

N. Peseschkian

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

1. BENÍČKOVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a muzikoterapie*. Praha : Grada, 2011. 155 s. ISBN 978-80-247-3520-7.
2. BŘICHÁČKOVÁ, Marie a Zdeněk VILÍMEK. *Muzikoterapie : možnosti využití muzikoterapie v základní škole speciální*. Praha : IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008. 78 s. ISBN 978-80-86856-50-6.
3. CASEOVÁ, Caroline a Tessa DALLEYOVÁ. *Arteterapie s dětmi*. Praha : Portál, 1995. 175 s. ISBN 80-7178-065-0.
4. ČEPIČKOVÁ BRTNOVÁ, Ivana. *Kapitoly z předškolní pedagogiky III*. Ústí nad Labem : UJEP, 2007. 164 s. ISBN 978-80-7044-941-7.
5. FELBER, Rosmarie, Susanne REINHOLD, Andrea STÜCKERT. *Muzikoterapie: Terapie zpěvem*. Hranice : Fabula, 2005. 242 s. ISBN 80-86600-24-6.
6. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha : Triton, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
7. GARDOŠOVÁ, Juliana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha : Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5.
8. HANŠPACHOVÁ, Jana. *Hry pro maminky s dětmi*. Praha : Portál, 2004. 271 s. ISBN 80-7367-051-8.
9. HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1995. 141 s. ISBN 80-7178-048-0.

10. HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8.
11. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
12. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum/Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
13. JENČKOVÁ¹, Eva. *Hudba v současné škole/Zobcová flétna*. 3. upravené vyd. Hradec Králové : Tandem, 2007. 52 s. ISBN 80-6901-00-9.
14. JENČKOVÁ², Eva. *Hudba v současné škole/Tóny jara*. 3. upravené vyd. Hradec Králové : Tandem, 2007. 52 s. ISBN 80-903115-2-0.
15. JURKOVIČ, Pavel. *Písničkový kolotoč*. Jičín : OPS Jičín – sekce hudební výchovy pro mateřské školy, 1987. 32 s.
16. KANTOR, Jiří et al. *Základy muzikoterapie*. Praha : Grada Publishing, 2009. 295 s. ISBN 978-80-247-2846-9.
17. KARNETOVÁ, Helena. *Hudební nástroje v souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7041-250-3.
18. KOUTNÍKOVÁ, Kateřina. *Hrajeme na zobcovou flétnu*. Praha : Portál, 2003. 151 s. ISBN 80-7178-789-2.
19. KREJČOVÁ, Věra. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
20. KURCINKOVÁ, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha : Portál, 1998. 288 s. ISBN 80-7178-174-6.

21. KVAPIL, Jan a Eva KVAPILOVÁ. *Flautoškola 1*. Praha : Editio Bärenreiter Praha, 2010, 78 s. ISMN 979-0-2601-0505-8.
22. LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna : Gloria, 1997. 155 s. ISBN 80-901834-4-1.
23. MALÁ, Eva a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha : Portál, 2002. 143 s. ISBN 80-7178-700-0.
24. MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby. Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent: Knižní klub, 2000. 214 s. ISBN 80-7281-037-5.
25. MODR¹, Antonín. *Hudební nástroje*. 9. vyd. Praha : Editio Bärenreiter Praha, 2002. 283 s. ISBN 80-86385-12-4.
26. MODR², Antonín. *Hudební nástroje*. 5. vyd. Praha : Editio Supraphon Praha, 1982. 312 s.
27. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
28. MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogické problémy: Určeno pro posluchače fakulty filosofické a pedagogické*. Brno : Masarykova univerzita, 1991. 156 s. ISBN 80-210-0278-6.
29. MORENO, Joseph J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. Praha : Portál, 2001. 127 s. ISBN 80-7178-980-1.
30. MÜLLER, Oldřich et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
31. MÜLLER, Oldřich et al. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.

32. NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2009. 45 s. ISBN 80-7020-105-3.
33. POKORNÁ, Pravdomila. *Úvod do muzikoterapie pro speciální pedagogiku - obor vychovatelství*. 114 s. Praha : SPN, 1982.
34. POKORNÁ, Věra. 3. rozš. a opr. vyd. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
35. PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-81-4.
36. ROMANOWSKÁ, Barbara Angel. *Muzikoterapie: ladičky a léčení zvukem*. Frýdek-Místek : Alpress, 2005. 184 s. ISBN 80-7362-067-7.
37. SMOLÍKOVÁ, Kateřina et. al. Dotisk k prvnímu vydání. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
38. ŠIKULOVÁ, Renata et al. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. Ústí nad Labem : UJEP, 2007. 135 s. ISBN 80-7044-825-3.
39. ŠIKULOVÁ, R., I., ČEPIČKOVÁ BRTNOVÁ, I., WEDLLICHOVÁ et al. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2007. 131 s. ISBN 80-7044-685-4.
40. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. 3. vyd. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha : Portál, 2007. 246 s. ISBN 978-80-7367-339-0.
41. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha : Portál, 1998. 246 s. ISBN 80-7178-264-5.
42. TRAN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

43. TRAN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha : Portál, 1997. 164 s. ISBN 80-7178-131-2.
44. VÁGNEROVÁ, Marie. 2. vyd. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha : Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. 3. rozš. a přeprac. vyd. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
46. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. 3. aktualiz. a rozš. vyd. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
47. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. 4., aktualiz. a rozš. vyd. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
48. VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy v dětství a dospívání*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2005. 278 s. ISBN 80-7042-691-8.
49. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
50. VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. Praha : Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
51. ŽILKA, Václav. *Veselé pískání - zdravé dýchání*. 2. vyd. Praha : Panton, 1993. 50 s. ISBN 80-7039-190-1.

Seznam použitých kvalifikačních prací

1. HLAVÁČKOVÁ, Daniela. *Využití muzikoterapie v práci učitele hudební výchovy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011. 48 s. Bakalářská práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.

2. MAKOVSKÁ, D. *Využití zobcové flétny v muzikoterapii Žilkova metoda*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 2011. 33 s. Bakalářská práce.
3. NOŽIČKOVÁ, Lenka. *Prvky muzikoterapie aplikované na 1. stupni ZŠ*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2009. 75 s. Diplomová práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.
4. PLESKAČOVÁ, Martina. *Využití muzikoterapie při práci s dětmi ve věku tří let v ústavní péči*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011. 55 s. Bakalářská práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.
5. RUTAROVÁ, Magdalena. *Prvky muzikoterapie a taneční terapie u dětí mladšího školního věku*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011. 87 s. Diplomová práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.
6. TOMANOVÁ, Marie. *Václav Žilka a jeho úsilí o využití zobcové flétny při léčení astmatu*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2008. 75 s. Bakalářská práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.
7. VAFKOVÁ, Anna. *Výuková pomůcka pro hru na flétnu*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011. 31 s. Bakalářská práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.
8. VESELÁ, Alena. *Využití dechových cvičení a zobcové flétny v logopedii pro děti v mladším školním věku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2007. 35 s. Bakalářská práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.
9. VOJÁČKOVÁ, Michaela. *Problémové chování v mateřské škole*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2011. 87 s. Diplomová práce. Dostupné také z WWW : <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.

10. ZACHOVÁ, Pavlína. *Využití muzikoterapie v základní škole speciální*.
Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2010. 82 s. Bakalářská
práce. Dostupné také z WWW: <http://is.muni.cz/vyhledavani/?agenda>.

Internetové zdroje

1. *Zobcové flétny* [online]. [cit. 2012-05-25].
Dostupné z WWW : <http://flauto-dolce.wz.cz/druhy.htm#4>.
2. FARRLOW, P. A. *Therapeutic Uses of Music* [online]. 1. 12. 2010. [cit. 2011-07-20].
Dostupné z WWW : <http://www.farlowmusictherapy.com/uses.htm>.

Zahraniční zdroje

1. Samuel M. Stein, Uttom Chowdhury. *Disorganized Children A Guide for Parents and Professionals*. London, GBR : Jessica Kingsley Publishers, 2006. 342 s.
ISBN 9781846424960.

Seznam uvedených časopisů

1. LESKOVJANSKÁ, Gabriela. Poruchy chování u dětí předškolního věku.
Informatorium 3-8. Praha : Portál, 2010, č. 4, 31 s., ISSN 1010-7506.

Seznam tabulek

Tabulka I: Vyhodnocení otázky 1

Tabulka II: Vyhodnocení otázky 8

Seznam grafů

Graf I: Vyhodnocení otázky č. 2

Graf II: Vyhodnocení otázky č. 3

Graf III: Vyhodnocení otázky č. 4

Graf IV: Vyhodnocení otázky č. 5

Graf V: Vyhodnocení otázky č. 6

Graf VI: Vyhodnocení otázky č. 7

Graf VII: Vyhodnocení otázky č. 8

Graf VIII: Vyhodnocení otázky č. 9

Graf IX: Vyhodnocení otázky č. 9

Graf X: Vyhodnocení otázky č. 10

Graf XI: Vyhodnocení otázky č. 10

Graf XII: Vyhodnocení otázky č. 10

Graf XIII: Vyhodnocení otázky č. 11

Graf XIV: Vyhodnocení otázky č. 12

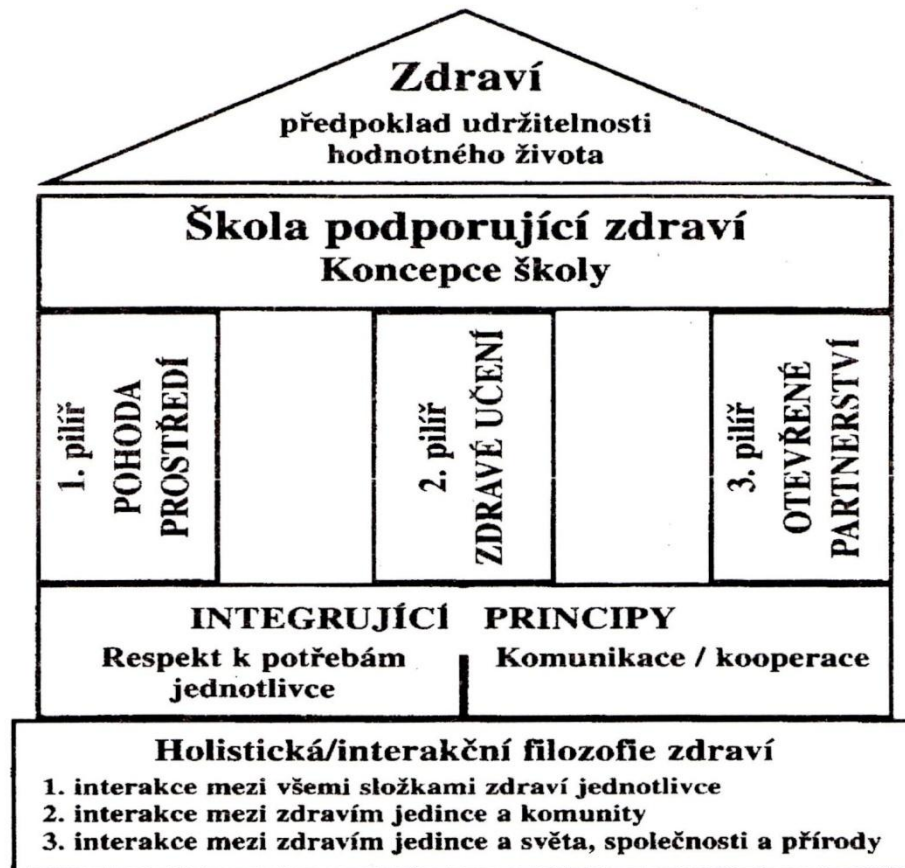
Seznam příloh

| | | |
|---------------|---|----|
| Příloha I | Struktura programu podpory zdraví..... | 1 |
| Příloha II | Píseň "Koulelo se, koulelo"..... | 3 |
| Příloha III | Dotazník..... | 4 |
| Příloha IV | Záznamový arch..... | 9 |
| Příloha V | Příklady pohádkových písní..... | 13 |
| Příloha VI | Malované čtení..... | 21 |
| Příloha VII | Záznamy rozhovorů s dětmi ze sledovaného vzorku..... | 22 |
| Příloha VIII | Reflexe..... | 23 |
| Příloha IX | Písně vhodné k nácviku tónu h ¹ | 24 |
| Příloha X | Stopy ve 4/4 taktu..... | 25 |
| Příloha XI | Písně vhodné k nácviku tónu a ¹ | 26 |
| Příloha XII | Píseň "Zlatá brána"..... | 27 |
| Příloha XIII | Písně vhodné k nácviku g ¹ | 29 |
| Příloha XIV | Píseň "Kamarádi"..... | 30 |
| Příloha XV | Notičkové puzzle..... | 31 |
| Příloha XVI | Notová osnova..... | 32 |
| Příloha XVII | Fotodokumentace z realizace společného programu projektu..... | 33 |
| Příloha XVIII | Příklady aktivizujících her..... | 35 |
| Příloha XIX | Příklady relaxačních aktivit..... | 38 |
| Příloha XX | Příklady dechových cvičení..... | 40 |
| Příloha XXI | Příklady prstových cvičení..... | 42 |

| | |
|--|----|
| Příloha XXII Příklady cvičení rozvíjejících rytmické cítění..... | 44 |
| Příloha XXIII Aktivity podporující rozvoj hudebního sluchu..... | 45 |

PŘÍLOHY

Struktura programu podpory zdraví společná pro základní a mateřskou školu



Struktura programu podpory zdraví

Struktura současného modelového programu pro MŠ

Principy integrující podporu zdraví ve škole

1. Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa
2. Rozvíjení komunikace a spolupráce

Zásady podpory zdraví ve škole - podmínky formálního kurikula podpory zdraví

I. pilíř - Pohoda prostředí

1. Učitelka podporující zdraví

2. *Věkově smíšené třídy*
 3. *Rytmický řád života a dne*
 4. *Tělesná pohoda a zdraví pohyb*
 5. *Zdravá výživa*
 6. *Spontánní hra*
 7. *Podnětné věcné prostředí*
 8. *Bezpečné sociální prostředí*
 9. *Participování a týmové řízení*
- II. pilíř - Zdravé učení a formální kurikulum podpory zdraví v MŠ*
- III. pilíř - Otevřené partnerství*
10. *Partnerské vztahy s rodiči*
 11. *Spolupráce mateřské školy a základní školy*
 12. *Začlenění mateřské školy do života obce*
- (Čepičková, 2007, s. 49-40)

Píseň Koulelo se, koulelo

KOULELO SE, KOULELO

Česká

(Doprovod: Ad libitum)

Zvolna

1. Koule-lo se, kou-le-lo, čer-ve-né ja - bí - čko,
 ko - mu ty se do-sta - neš, má zla - tá hol - čič - ko?

Dotazník

Vážená kolegyně/kolego,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, jehož informace budou anonymně zpracovány v diplomové práci nazvané „Zobcová flétna jako terapeutický prostředek u dětí s problémovým chováním“. Dotazník je rozčleněn do 15 položek. Jednotlivé položky prosím vyplňte zakroužkováním nebo podtržením/zvýrazněním Vámi zvolené odpovědi, případně doplňte svoji zkušenost.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Bc. Michaela Ibriqi, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Vstupní otázky

1. Jak dlouho učíte v mateřské škole?
2. Kterou pedagogickou školu jste vystudovala?
 - a) Střední pedagogická škola
 - b) Pedagogická fakulta
 - c) Jiné vzdělání/prosím uveďte:

I. OKRUH DOTAZNÍKU "PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ"

3. Souhlasím s tvrzením, že v mateřské škole narůstá počet dětí s projevy problémového chování.
 - a) ano
 - b) ne

Poznámky/postřehy:

4. Problémové chování výrazně narušuje a ztěžuje pedagogickou činnost ve třídě.

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Poznámky/postřehy:

5. Při práci s problémovými dětmi pociťuji vyčerpání a bezmoc, pochybuji o smyslu své práce.

- a) velmi často
- b) občas
- c) nikdy/práci s problémovými dětmi vnímám jako výzvu

Poznámky/postřehy:

6. Rodičům dětí s projevy problémového chování doporučuji (dle závažnosti):

- a) návštěvu pedagogicko psychologické poradny (dále jen PPP)
- b) jiné možnosti vedoucí k nápravě/jaké?
- c) obě možnosti

Poznámky/postřehy:

7. Ve své třídě realizují programy/projekty s cílem zmírnit projevy problémového chování.

ANO/co je obsahem?

Na jejich realizaci spolupracují:

a) s pracovníky PPP, SPC, jiné (prosím uveďte):

b) s nikým nespolečně, protože:

NE

a) považují takové programy/projekty za málo efektivní

b) jiný důvod (prosím uveďte):

Poznámky/postřehy:

8. Využíváte podpůrných metod ke zmírnění projevů problémového chování?

ANO

NE

Pokud jste zvolila možnost ano, vyberte Vámi využívané metody z následujícího přehledu.

a) muzikoterapie ano ne

b) arteterapie/artefiletika ano ne

c) míčkování ano ne

d) canisterapie ano ne

e) hipoterapie ano ne

Jiné:

Při využívání těchto metod spolupracují s:

Poznámky/postřehy:

9. Ke kterým podpůrným metodám jste absolvovala vzdělávací semináře/kurzy?

a) muzikoterapie ano ne

b) arteterapie/artefiletika ano ne

c) míčkování ano ne

d) canisterapie ano ne

e) hipoterapie ano ne

Jiné:

II. OKRUH DOTAZNÍKU " SOPRÁNOVÁ ZOBICOVÁ FLÉTNA"

10. Nabízíte (Vy osobně) ve Vaší mateřské škole výuku hry na flétnu?

ANO Jakou formou?

a) nadstandardní zájmové aktivity

b) jinak (prosím uveďte):

c) obě možnosti

NE Z jakého důvodu?

Poznámky/postřehy:

11. Podle které školy hry na sopránovou zobcovou flétnu postupujete, popř. využíváte-li vlastní metodický postup, prosím o stručný popis:

12. Výuku flétny v předškolním zařízení vnímám jako:

a) efektivní

b) ztrátu času, neefektivní (prosím zdůvodněte):

Poznámky/postřehy:

13. Mohou děti s projevy problémového chování dosáhnout výsledků ve výuce hry na flétnu?

- a) myslím, že ano
- b) myslím, že ne (hra na flétnu vyžaduje určitou míru soustředění a koncentrace)
- c) nevím

Poznámky/postřehy:

14. Domnívám se, že výuka hry na flétnu je pro děti s projevy problémového chování:

- a) zábavná
- b) příliš náročná (neoblíbená/únavná)
- c) nevím

Poznámky/postřehy:

15. Souhlasím s tvrzením, že zobcovou flétnu je možné využívat jako terapeutického nástroje:

ANO (prosím uveďte, v jakých oblastech):

- a) náprava logopedických vad
- b) dechové obtíže/astma
- c) projevy problémového chování

NE

Poznámky/postřehy:

Záznamový arch

| Emoční reaktivita | velmi často | často | někdy | zřídka | nikdy |
|---------------------------------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| Má problémy se sebeovládáním. | | | | | |
| Je klidný/á a vyrovnaný/á. | | | | | |
| Je vznětlivý/á, impulzivní. | | | | | |
| Převládá smutná nálada. | | | | | |
| Dožaduje se přítomnosti svých rodičů. | | | | | |
| Projevuje závislost na rodičích. | | | | | |
| Konflikty v kolektivu končí pláčem. | | | | | |
| Dítě je viditelně nejisté. | | | | | |
| Kontakt navozuje bez obtíží. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| V chování vykazuje napětí, strach nebo úzkost. | | | | | |
| Vyhledává vzrušení a riskantní aktivity. | | | | | |

| Chování k ostatním | velmi často | často | někdy | zřídka | nikdy |
|---|--------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Chová se vstřícně a otevřeně k ostatním. | | | | | |
| Svým chováním obtěžuje své kamarády. | | | | | |
| Řeší konflikty násilným způsobem. | | | | | |
| Nechá se vést a ovládat ostatními. | | | | | |
| Umí se vcítit do druhého, podělit se, myslit na něj,... | | | | | |
| Spolupracuje, zapojuje se do činnosti. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Odmítá společné aktivity, vykazuje strach a úzkost ze společnosti druhých. | | | | | |
| Má zábrany vystoupit před ostatní a předvést se. | | | | | |
| Ostatním dětem nadává. | | | | | |
| Dokáže přiznat svoji chybu. | | | | | |

| Pozornost | velmi často | často | někdy | zřídka | nikdy |
|--|--------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Většinou je pozorný/á a soustředěný/á. | | | | | |
| V činnosti se nenechá ničím rozptylovat. | | | | | |
| V započaté činnosti pokračuje, dokud ji nedokončí. | | | | | |
| Dokáže se soustředit i po delší dobu. | | | | | |

| Vztah k vlastnímu jednání | velmi často | často | někdy | zřídka | nikdy |
|---|--------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Pravidla chování bez problémů respektuje. | | | | | |
| Poruší-li daná pravidla, cítí za své jednání vinu. | | | | | |
| Cokoli učiní, je podle jeho mínění správné. | | | | | |
| Uvědomuje si daná pravidla, není schopen je však dodržovat. | | | | | |
| Je přesvědčen/a o tom, že mu ostatní křivdí. | | | | | |

Příklady pohádkových písní

1/3

Rozvíjej se, poupátko

z filmu Pyšná princezna (1952)

hudba: Dalibor C. Vačkář
text: František Hrubín

Volně (♩ = 80)

Zpěv

Klavír

legato

p

5

D Em/D

Roz - ví - jej se, pou - pát - ko, nej - krás - něj - ší kvě - tů,
Lás - ka - ja - ko kvě - ti - na, že - ne do pou - pě - te,

9

D A7 1. D

od rá - na až do no - ci, bu - deš vo - nět svě - tu.
ten, kdo lí - di mi - lu - je, to - mu nej - víc kve -

13 2. D Hm Em Hm

-te. Když ví - tr zpí - vá pí - seň

2. *mp*

17 Em Hm G F#7

svou, rů - že v za - hra - dách vo - ní mu o - zvě -

21 Hm G Gm D Em

nou. Ta vů - ně dých - ne do tvá - ři,

mf

3

26 D6 Em/H Hm Em/H E7 A7

lás - ka v člo - vě - ku, jak hvěz - da za - zá - ři.

30 D Em/D

Roz - ví - jej se pou - pát - ko, nej - krás - něj - ší z kvě - tú, od rá - na až

35 D A7 D D

do no - ci bu - deš vo - nět svě - tu.

40 Em/D

44 D A7 D D.S. al Coda

Když

D.S. al Coda

Coda D G6 D

Coda - tu.

pp

Voda, voděnka

z filmu S čerty nejsou žerty (1985)

hudba: Jaroslav Uhlíř
text: Zdeněk Svěrák

Moderato (♩ = 100)

Zpěv

Klavír

p

p

B \flat F Gm B \flat

Vo - da, vo - děn - ka
Kdo se té vo - dy,

5

E \flat B \flat F B \flat E \flat C7

hla - dí o - bláz - ky, ta - ko - vé je po - hla - ze - ní, ta - ko - vé je po - hla - ze - ní
jed - nou na - pi - je, ten své srd - ce ne - u - hlí - dá, ten své srd - ce ne - u - hlí - dá,

mp

9

B \flat F B \flat F B \flat E \flat C7

od lás - ky. Ta - ko - vé je po - hla - ze - ní, ta - ko - vé je po - hla - ze - ní
ztra - tí je. Ten své srd - ce ne - u - hlí - dá, ten své srd - ce ne - u - hlí - dá

mf

13 $B\flat$ F 1. $B\flat$ Cm F7 2. $B\flat$ Dm G C G

od lás - ky. je. Když se dvě srd -
ztra - tí Já jsem Tvá mí -

mp

17 Am C F C G C

ce štast-ně pot - ka - jí, na vo - děn - ce chlad - né le - dy,
lá, ty jsi můj mi - lý, co by - chom se o sa - mo - tě,

21 F D7 C G C G C

na vo - děn - ce chlad - né le - dy pu - ka - jí. Na vo - děn - ce chlad - né le - dy,
co by - chom se o sa - mo - tě trá - pi - li. Co by - chom se o sa - mo - tě,

mf

25 F D7 1. C G C G 2. C

na vo - děn - ce chlad - né le - dy pu - ka - jí. trá - pi - li.
co by - chom se o sa - mo - tě

poco rit.

Jdu cestou, necestou

z filmu Princezna ze mlejna (1994)

hudba: Miloš Krkoška
text: Václav Bárta

Moderato (♩ = 86)

Zpěv

Klavír

legato
mf
con Ped.
mp

C F6/C C F6/C C F6/C C

Vím jed-no ná - vr - ši
Bí - lý je li - li - um,

5 F6/C C F

zá - mek nád - her - nej, z nej - hez - čích po - há - dek ho znám, sta - vě -
bí - lej krás - nej sen, bí - lý je pra - vý hed - vá - bí. Jdu ces -

9 C F6/C C

nej z křiš - t'á - lu sa - há k ne - bí po - má - lu, po - vě - t'í přij - de k du - hu prin - ce - znám, sta - vě -
tou ne - ces - tou za svou bí - lou ne - věs - tou, ji - ná mě na tom svě - tě ne - vá - bí, jdu ces -

13 F C F6/C C



- nej z křiš-ťá - lu sa - há k ne - bi po - má - lu, po - vět - fi přij - de k du - hu prin - ce - znám.
- tou ne - ces - tou za svou bí - lou ne - věs - tou, ji - ná mě na tom svě - tě ne - vá - bí.

17 F C C A7 D G6/D



Vím jed - no ou - do - lí, vím já pěk - nej
Vím jed - nou ou - do - lí, vím já pěk - nej

22 D G



mlejn, do - bře to v tom - hle mlej - ně znám, by - dlí tam pa - nen - ka, vo - či
mlejn, mí - ři sem ces - ta s pří - vo - zem, kde ces - ta ne - ces - ta ta - dy

26 D G6/D D G



má jak po - mněn - ka, ji - nou už na tom svě - tě ne - hle - dám, by - dlí tam pa - nen - ka, vo - či
je má ne - věs - ta ne - ro - vná se jí žád - ná z prin - ce - zen, kde ces - ta ne - ces - ta ta - dy

30

D G6/D 1. D D A7/D

má jak po-mněn-ka, ji-nou už na tom svě-tě ne - hle - dám.
je má ne - věs - ta ne-rov - ná se jí žád-ná z prin - ce -

34

2. D Bb7 Eb Ab6/Eb

-zen. Vím jed-no ou - do - lí, vím já pěk - nej

38

Eb Ab Ab

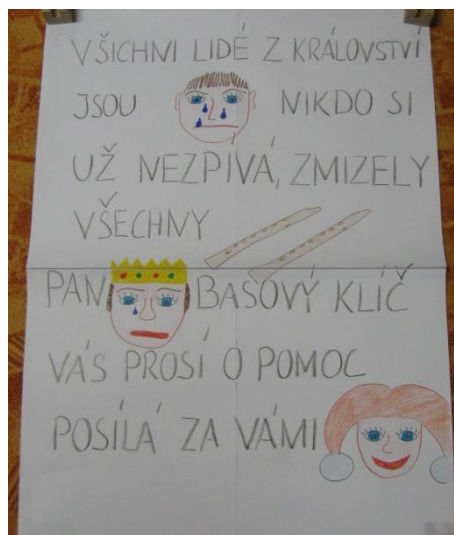
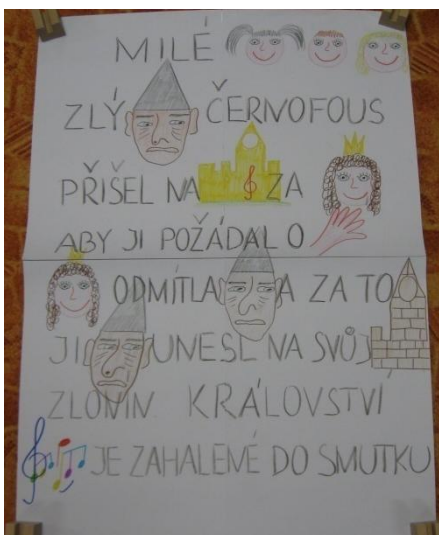
mlejn, ved-le něj ryb-ník s rá - ko - sím. Ta dív - ěl, co ji znám, je má

42

Eb Ab6/Eb 1. Eb 2. Eb

bí-lá prin-cez-na, tu si já vod pan tá-ty vy-pro - sím. Ta dív - - sím.

Malované čtení



Záznamy rozhovorů s dětmi ze sledovaného vzorku

Honza

Popis postýlky pro flétničku: Honza vytvořil postýlku z červených kusů látek a dřevěných kostek. Cestičky k ostatním "flétničkovým panenkám" netvořil.

Rozhovor s chlapcem

Učitelka: *"To je pěkná červená postýlka. Vidím, že bude navíc i kostičková."*

Honza: *"Musím postavit vysokou zed', aby na flétničku nikdo neviděl a nemohl se jí smát."*

Učitelka: *"Proč by se flétničce někdo smál?"*

Honza: *"Protože je hloupá."*

Učitelka: *"Myslíš, že je hloupá?"*

Honza: *"Je, všichni jí to říkají."* (Honza odmítá v rozhovoru pokračovat)

Petr

Petr zabalil flétnu do sametové pestrobarevné látky a začal tvořit široké cesty ke dvěma dívkám. Po chvíli si dívky všimly, že je chce Petr navštívit a rázně jej odmítly.

Rozhovor s chlapcem:

Dívky: *"My se s tebou nechceme navštěvovat, tak běž jinam."*

Učitelka: *"Nechcete se s Petrem spojit."*

Dívky: *"Jo, zase by nás mlátil."*

Petr bez protestů nasměroval cestičku jiným směrem.

Poznámka: Dvě děti s projevy problémového chování se do činnosti odmítly zapojit, proto zde uvádíme pouze dva záznamy z rozhovoru (místo čtyř).

Reflexe

Učitelka: „*V Království hudby si lidé svoje pocity a nálady nesdělovali slovy, ale hrou na hudební nástroje. My si to nyní vyzkoušíme. Zavřete oči a zkuste v sobě vyvolat určitý pocit, vzpomeňte si na situaci, která jej vyvolala. Kdo bude chtít, může nám svůj pocit zahrát na flétnu. Ostatní děti budou hádat, jak se cítíte.*“

Činnost vyvolala velký zájem a nadšení u všech dětí. Všichni se předháněli v hádání pocitů hraných na flétnu. Velkým překvapením byl projev pětileté Nikoly, která již několik dní odmítala společné hry s ostatními. Bylo zřejmé, že ji něco trápí. Hovořit s námi však nechtěla. Zpočátku hru pouze zpovzdálí pozorovala, po chvíli požádala o možnost předvést své pocity ostatním.

Níže uvádíme popis jejího projevu a záznam z rozhovoru:

Dívka se zhluboka nadýchla a bez usměrnění dechového proudu vypustila vzduch do flétny. Všichni přítomní si spontánně zakryli uši, dívka se opět zhluboka nadýchla a stejným způsobem prudce vydýchla do flétny. Dětem byl hlasitý projev nepříjemný, proto začaly vyjadřovat protesty proti příliš silnému zvuku. Nikola však v činnosti neustávala a stále stejným způsobem pokračovala. Po určité chvíli jsme dívku přerušili a všechny vyzvali, aby se pokusili uhádnout, co zvuk sděloval. Všechny nápady dětí však byly dívkou odmítnuty, proto jsme s ní nakonec navázali rozhovor.

Učitelka: „*Co nám flétnička říkala tím pronikavým zvukem? Museli jsme se držet za uši, aby nám je zvuk neutrl.*“

Dívka: nereaguje

Učitelka: „*Zdálo se mi, že se flétnička rozzlobila a křičela na nás. Asi jsme jí něco provedli.*“

Dívka: „*To ne, tatínek se rozzlobil, a to moc. Říkal mamince, že ji zabije, maminka křičela. Pak se o mě začali tahat. Tatínek mě tahal za kapuci a maminka za ruku. Mě to škrtilo, nemohla jsem dýchat. Potom jsme doma s maminkou a s bráškou brečeli.*“

Pozn. Případ je v řešení s matkou dívky.

Písň vhodné k nácvičtí tónu h¹

Když jsem já ty koně pásal

Andante

1
Když jsem já ty ko-ně pá-sal, při-šla na mě dří - mo - ta,
6
dří-mo, dří-mo, dří-mo-tin-ka, ko-ně ve-šli do ži - ta.

The score is in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of two systems of music. The first system starts with a treble clef and a first ending bracket. The second system starts with a bass clef and a second ending bracket. Chord diagrams for E, H7, and A are provided above the notes.

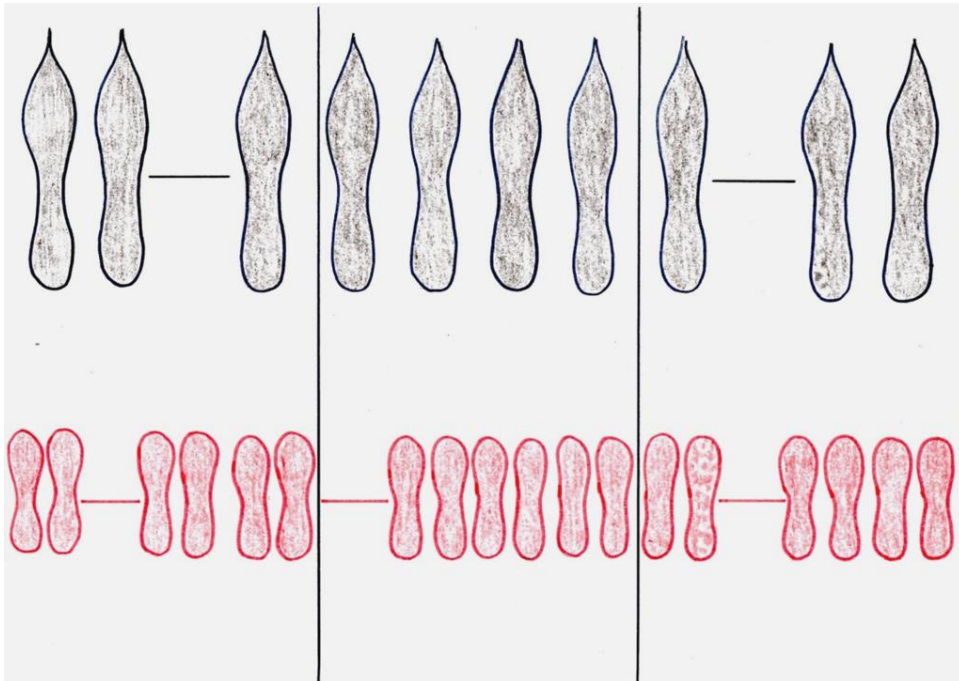
Když jsem k vám chodíval

Hybně

1
1. Když jsem k vám cho-dí-val přes ty le - sy, ach ou-vej,
bej - va - las, má mi-lá, ve - se-lej - ší, ach ou-vej,
6
přes ty le - sy, A-le teď jsi, hol-ka ble-dá; snad že ti
ve - se-lej - ší.
13
sr-děč-ko vy-spat ne - dá, ach ou-vej, vy-spat ne - dá.

The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of three systems of music. The first system starts with a treble clef and a first ending bracket. The second system starts with a bass clef and a second ending bracket. The third system starts with a treble clef and a third ending bracket. Chord diagrams for E and H7 are provided above the notes.

Stopy ve 4/4 taktu



Písň vhodné k nácviċu tónu a¹

Paci, paci, paciċky

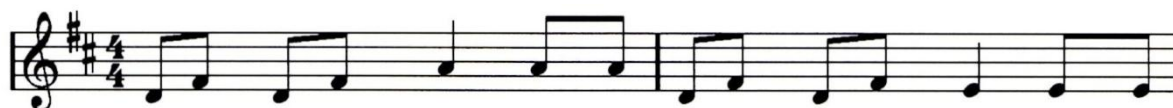


Pa-ci, pa-ci, pa-ciċ - ky, tá-ta kou-pil bo-tiċ - ky



a ma - min - ka pá - sek za my - ší o - cá - sek.

Běží liška k Táboru



Bě-ží liš - ka k Tá - bo - ru, ne-se py - tel zá - zvo - ru.



Je-žek za ní pos - pí - chá, že jí py - tel roz - pí - chá.

Píseň "Zlatá brána"

1/3

The first system of the musical score consists of five staves. The top staff is a vocal line in G-clef with a 2/4 time signature, starting with a whole rest followed by a melodic line. The second staff is a vocal line in C-clef with a similar melodic line. The third staff is a vocal line in C-clef with a similar melodic line. The fourth staff is a vocal line in C-clef with whole rests and an 'x' mark. The fifth staff is a bass line in C-clef with a rhythmic pattern of eighth notes and rests, marked with 'x'.

2/3

The second system of the musical score consists of five staves, continuing the piece. The top staff is a vocal line in G-clef with a melodic line. The second staff is a vocal line in C-clef with a similar melodic line. The third staff is a vocal line in C-clef with a similar melodic line. The fourth staff is a vocal line in C-clef with whole rests and an 'x' mark. The fifth staff is a bass line in C-clef with a rhythmic pattern of eighth notes and rests, marked with 'x'.

A handwritten musical score for guitar, consisting of five staves. The music is written in 2/4 time. The first staff contains a melody with eighth and quarter notes, including rests. The second staff continues the melody with quarter and eighth notes. The third staff provides a bass line with quarter notes. The fourth staff is mostly empty, with a single 'x' mark on the first staff line. The fifth staff contains a rhythmic pattern of eighth notes, some marked with 'x', and rests. A large brace on the left side groups the first four staves together.

Písň vhodné k nácviiku tónu g¹

Kočka leze dírou



Koč - ka le - ze dí - rou, pes ok - nem, pes ok - nem,



ne - bu - de - li pr - šet, ne - zmok - nem,



ne - bu - de - li pr - šet, ne - zmok - nem.

Ovčáci, čtveráci



O - včá - ci, čtve - rá - ci, vy jste na - ši vič - ku



i tu čo - čo - vič - ku vy - pás - li. Vy jste na - ši vič - ku

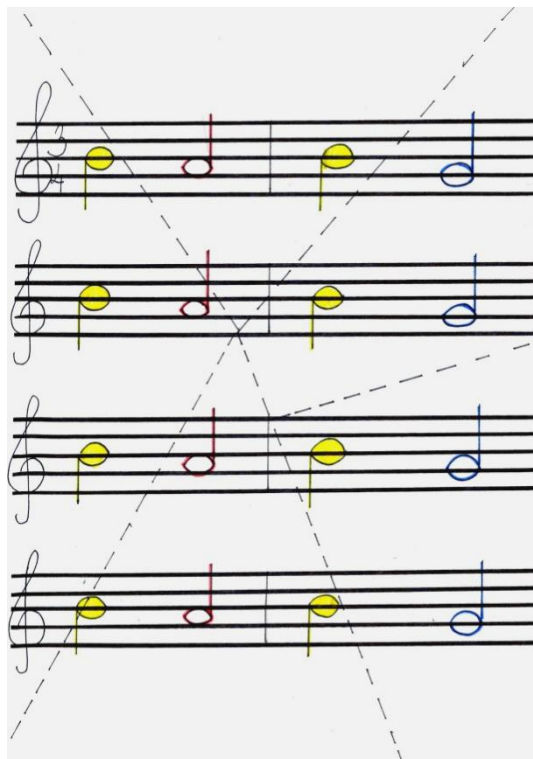
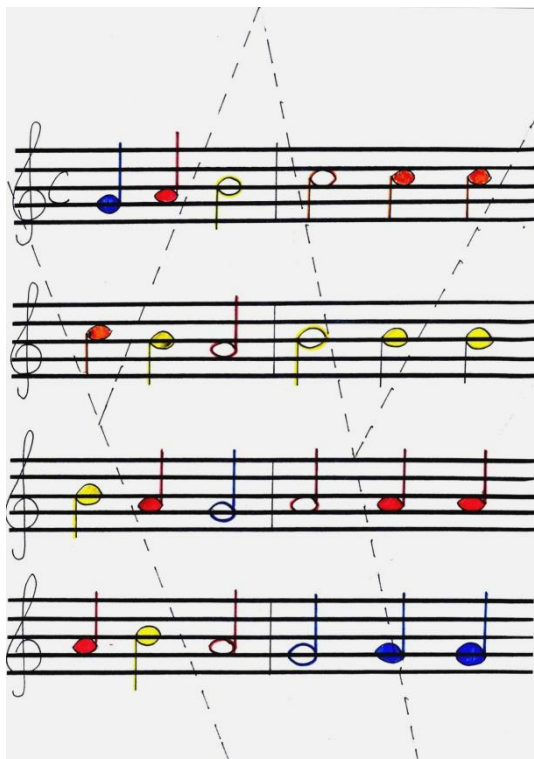


i tu čo - čo - vič - ku vy - pás - li.

Píseň "Kamarádi"

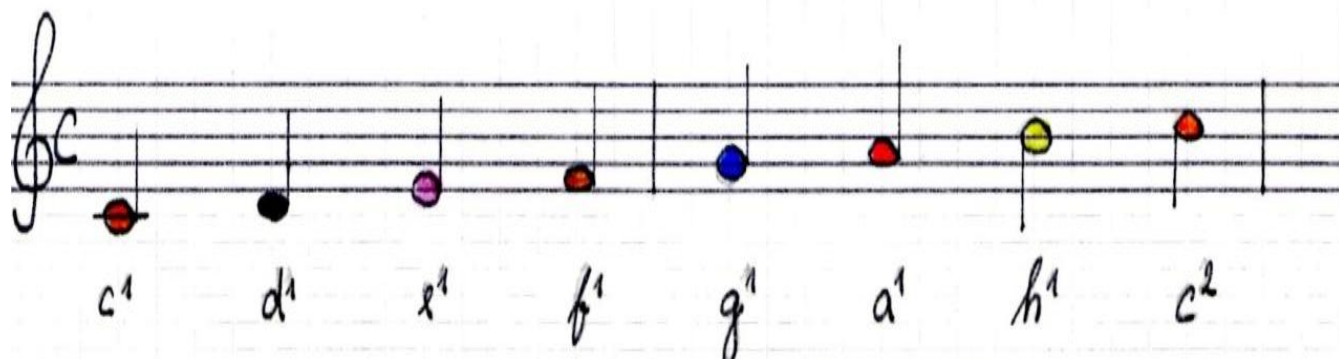
The image shows a handwritten musical score for the song "Kamarádi". It consists of six staves. The top staff is for the voice (zpív). The second staff is for the flute (Flétna). The third staff is for the tambourine (Trambolina). The fourth staff is for the wooden clappers (obr. dřívka), represented by 'x' marks. The fifth staff is for the tambourine (Hamburina), also represented by 'x' marks. The music is written in a single system with a common time signature. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, and rests. The handwriting is in black ink on aged paper.

Notičkové puzzle



Notová osnova

(pomůcka při určování not)



Fotodokumentace z realizace společného programu projektu



Obrázek č. 1: Tanec s princeznou Písničkou



Obrázek č. 2: Princezna prověřuje hudební schopnosti dětí



Obrázek č. 3: Aktivita "Flétničková panenka"



Obrázek č. 4: Hra "Kašpárku, kdo tě volá?"



Obrázek č. 5: Dechové cvičení "Houpačka pro flétničku"



Obrázek č. 6: Dechová cvičení



Obrázek č. 7: "Vytutávání" rytmu na tón h¹



Obrázek č. 8: Aktivita "Bubnování, to nás baví!"



Obrázek č. 9: Čtení rytmických stop



Obrázek č. 10: Hraní rytmických stop



Obrázek č. 11: "Věření bubnů"



Obrázek č. 12: Ranní probuzení s princeznou

Příklady aktivizujících her

Všechny uvedené aktivity je možné hrát s jednotlivcem stejně jako s celou skupinou dětí.

Dynamické aktivizující hry

Víření bubnů

Pomůcky: Bubny (možno použít plastové kýble od pracího prášku na praní), flétny.

Realizace: Učitelka udává rytmus i způsob úderů na buben (jednou rukou – oběma), děti se postupně přidávají, snaží se sladit s daným rytmem i technickým provedením.

Následující činnosti:

- zvýšení zvukové intenzity – snížení zvukové intenzity
- učitelka bubnuje, děti se pohybují v prostoru v daném rytmu
- děti doprovází bubnování zpěvem vokálů či hrou na flétnu ("vytutáváním" tónu)

Bubnová ozvěna

Pomůcky: Bubny.

Realizace: Učitelka předvede krátký rytmický motiv úderů na buben (jednou rukou – oběma), děti opakují.

Barevné šátky

(Námět: Šimanovský, 2007)

Upozornění: V této aktivitě je nutná spolupráce druhé učitelky.

Pomůcky: Barevné šátky, klavír.

Realizace: Učitelka improvizuje na klavír melodie různého charakteru. *"Představte si, že šátky jsou živé a tančí samy, podle dojmů a nálady, které v nich krásná hudba probouzí."* Druhá učitelka vyjadřuje pohybem charakter melodie, vyzývá děti k tanci.

Černofousova zahrada

Pomůcky: Klavír (flétna).

Realizace: Učitelka improvizuje na klavír melodie různého charakteru. Děti se při hudbě

pohybují v prostoru herny. Učitelka improvizaci náhle přerušuje, což značí příchod Černofouse - děti "zkamení" na tak dlouho, dokud se opět neozve zvuk klavíru.

Klidné aktivizující hry

Flétnová ozvěna

Pomůcky: Flétny.

Realizace: Učitelka "vytutá" krátký rytmický později i melodický motiv, děti opakují.

Flétnové hádanky

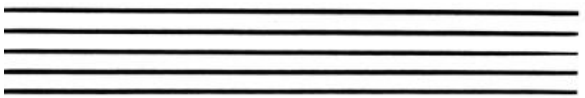
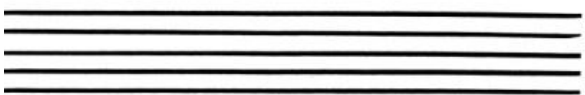
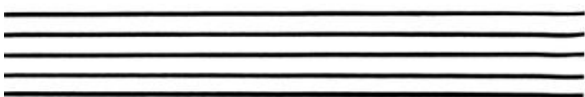
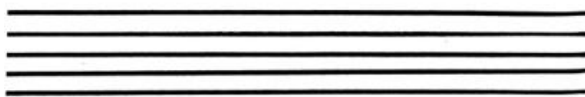
Pomůcky: Flétny.

Realizace: Dvě děti stojí zády k sobě. Učitelka vyzve jednoho z dvojice, aby zahrál jakýkoli tón dlouze (alespoň dvě doby). Úkolem druhého dítěte je zahrát stejný tón. Po jeho uhodnutí se role vymění.

Skladatel

Pomůcky: Flétny, pastelky, předtištěné notové osnovy.

Realizace: Děti zakreslují noty do notové osnovy. Dokončenou "skladbu" si děti samy přehrají, nebo ji darují technicky vyspělejšímu flétnistovi.



Obrázek č. 13: Notová osnova

Dirigent

Pomůcky: Flétny.

Realizace: Dirigent (dítě) zvolí píseň, kterou bude učitelka „vytutávat“ na určený tón podle pohybů dirigenta (rychlejší pohyby - rychlejší tempo, pomalé pohyby - pomalé tempo). Role se mohou vyměnit.

Nálady

Pomůcky: Flétny.

Realizace: Prostřednictvím zvuku flétny děti vyjadřují, jakou mají náladu.

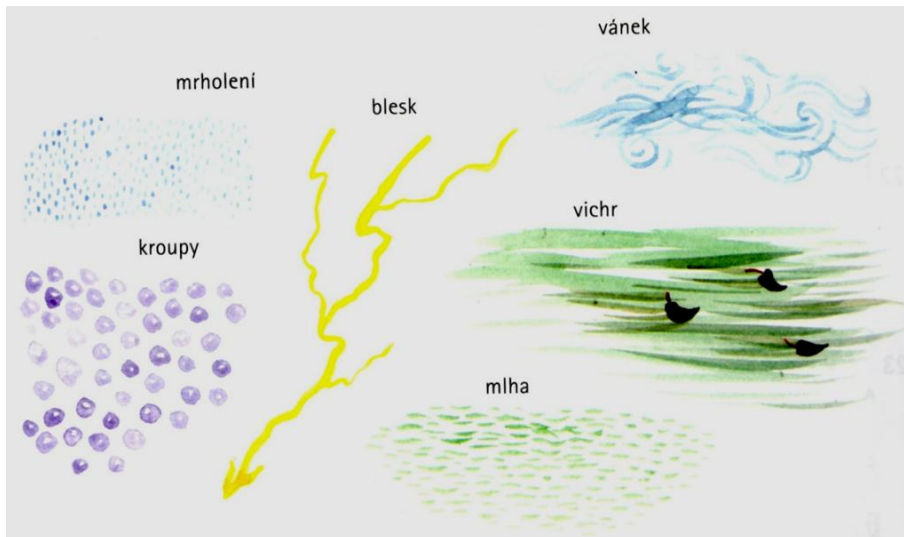
Poznámka: Tuto aktivitu můžeme zařadit jen tehdy, chápou-li děti, co je nálada.

Počasi

(Inspirace: Kvapilovi, 2010)

Pomůcky: Flétny.

Realizace: Děti "hrají" na flétnu svoji předpověď počasí (můžeme použít i obrázkový materiál viz níže).



Obrázek č. 14: Obrázkový materiál

Příklady relaxačních aktivit

Hajá brouček

Pomůcky: Klavír.

Realizace: Děti lezou v prostoru ve vzporu stojmo. Pohyb je doprovázen říkankou.

Text říkanky:

"Leze, leze brouk, (pohyb ve vzporu stojmo)

vítr do něj fouk, (sednout na paty, fouknout do dlaní)

roztočil se dokola, (zatočit se ve vzporu stojmo)

zavolali doktora,

převalil se brouk." (převalit se na záda)

Děti leží na zádech, oči zavřené, nohy a paže volně natažené. Učitelka hraje na klavír melodii písně "Hajá brouček" (viz níže). Po skončení melodie se všichni pomalu probouzí, dostávají se do sedu na patách a protahují se.

Notový zápis písně "Hajá brouček"



Kouzelné čarování

Pomůcky: CD s relaxační hudbou (např. Keltské snění / Celtic Dreamer).

Realizace: Děti se položí na záda, paže leží volně podél těla, dlaně jsou otočeny vzhůru, nohy jsou natažené.

Učitelka v roli černokněžníka čaruje: *"Zvedni jednu ruku. Čaruji, čaruji teď, ať ruka usne hned. Zvedni druhou ruku. Čaruji, čaruji teď, ať druhá ruka usne hned. Obě ruce spí,*

necítíme je. Nyní uspíme i nohy." Obdobným způsobem učitelka "uspí" celé tělo.
Upozornění: Při této aktivitě můžeme využít CD s jakoukoli relaxační hudbou. Klidné tóny mohou navodit příjemnou pohodu a pocit uvolnění.

Příklady dechových cvičení

(Inspirace: přednáška PaedDr. A. Tiché, Ph.D.)

a) Cvičení na aktivaci bráničního dýchání

1. cvičení

Realizace: Děti stojí v mírném stoji rozkročném. Na pokyn učitelky provedou pomalý úklon směrem do strany, který doprovází dlouhým syčením „sssssss“. Chvíli tak setrvají, načež úklon mírně prohloubí a pokrčí kolena. V této poloze pak intenzivně deklamují „*hop, hop, hop*“. Po provedení se vrátí zpět do původní pozice a dechové cvičení provedou i na druhou stranu.

Upozornění: Při provádění cvičení je důležité, aby bylo břicho v úklonu povoleno a při závěrečné deklamaci „*hop, hop, hop*“ byla bránice dostatečně pružná.

Varianta

Realizace: Děti stojí v mírném stoji rozkročném volně v prostoru. Na pokyn učitelky provedou mírný předklon, vyvěsí hlavu a ramena. V této pozici pak deklamují „*tfuj, tfuj, tfuj*“ nebo „*hop, hop, hop*“.

Upozornění: Pohybuje-li se dítěti při deklamaci hlava směrem nahoru, značí to nedostatečné uvolnění oblasti za krkem a ramen. V takovém případě dítěti hlavu podržíme – dech si tak najde cestu k bránici.

2. cvičení

Realizace: Děti leží na zádech, nohy jsou mírně pokrčené (bederní část je přitisknuta k podložce). V této poloze intenzivně vyslovují „*tfuj, tfuj, tfuj*“ nebo „*haf, haf, haf*“.

Upozornění: Dbáme na pružnost bránice.

b) Cvičení na prodloužení fáze výdechu

3. cvičení

Realizace: Děti stojí volně v prostoru herny, flétnu drží v pravé ruce před sebou. Učitelka zkontroluje správný úchop (palec pravé ruky by měl flétnu držet ze spodu cca v její polovině, ostatní prsty flétnu přidržují). Flétna představuje automobil, který se rozjede (pohybem ruky

a za doprovodu "brrrrrrrrr") na pokyn učitelky.

Poznámka: Cvik na prodloužení výdechového proudu.

4. cvičení

Realizace: Učitelka seznámí děti s krátkou říkankou: „*Král, král na dudy hrál. Královna za času vrzala na basu.*“ Text říkanky doprovází pohybem ruky (mírný oblouk zleva doprava).

Poznámka: Pohyb ruky probouzí cítění fráze. Celý text je na jeden výdech.

c) Dikce jako prostředek k aktivaci bráničního dýchání

5. cvičení

Realizace: Učitelka vyzve děti, aby se stisknutými zuby zazpívaly píseň např. „Kalamajka“. Při zpěvu dbáme na přehnanou artikulaci.

Upozornění: Přehnanou artikulací se probouzí správné dýchání. Při zpěvu s přitisknutými zuby se děti lépe slyší, mohou si tak samy vyrovnávat intonaci. Cvičení provádíme nejvýše dvakrát.

Příklady prstových cvičení

Povídání ručiček (z praxe učitelek MŠ)

Motivace, realizace: "*Ručičky to nemají vůbec jednoduché. Jedna chce dělat to, druhá zase něco jiného. Jak se pak mají dohodnout?*" Učitelka následně začne deklamovat říkanku, kterou doprovází pohyby.

Text říkanky:

| | |
|---|--|
| <i>"Povídala ruka ruce, že si chce jít zaplavat.</i> | - pohyb prstů ("povídání") |
| <i>Druhá mávla, ať jde sama,</i> | - mávání |
| <i>ona že prý chce jít spát.</i> | - ruce představují spánek (přiložení k uchu) |
| <i>A tak pleskla ruku ruku, poprosila, hrozila.</i> | - plesknutí, prosba, hrozba |
| <i>Nakonec se na plavání s jinou rukou smluvila."</i> | - plavecký styl prsa |

Svit sluníčka (vlastní tvorba)

Motivace, realizace: "*Sluníčko se probouzí, vychází, postupně jeho paprsky dosahují dál a hřejí víc a víc. Jak se ale schyluje k večeru, svit slábne a sluníčko zapadá.*" Učitelka doprovází text pohybem obou zápěstí.

Provedení cviku:

- sed v kleku na patách, paže volně položeny na stehnech
- "*Sluníčko se probouzí...*" mírné kroužení zápěstí, pomalu předpažit
- "*postupně jeho paprsky dosahují dál a hřejí víc a víc.*" v předpažení pomalu protáhnout prsty do mírného napětí (každý prst představuje paprsek)
- "*Jak se ale schyluje k večeru, svit slábne a sluníčko zapadá.*" povolujeme napětí mezi prsty, mírnými krouživými pohyby přecházíme do původní pozice (sed v kleku na patách, paže volně položeny na stehnech)

Třepu, třepu prstíčky (z praxe učitelek MŠ)

| | |
|---------------------------------|---|
| <i>"Třepu, třepu prstíčky,</i> | - třepání prstů |
| <i>takhle plavou rybičky.</i> | - jemné pohyby prstů (třepotání) |
| <i>Tisknu, tisknu prstíčky,</i> | - napnuté prsty se pohybují k sobě a od sebe |
| <i>takhle skáčou žabičky.</i> | - stejný pohyb |
| <i>Mačkám, mačkám prstíčky,</i> | - napínání prstů a jejich následné sevření v pěst |
| <i>takto dělaj kravičky."</i> | - prsty sevřené v pěst - mírné pohupy do stran |

Příklady cvičení rozvíjejících rytmické citění

Spojení různých druhů pohybu s hrou na flétnu nebo jiný melodický nástroj podporuje rytmické citění.

Kouzla Černofouse

Realizace: Učitelka improvizuje na flétnu nebo na klavír melodie různého charakteru. Úkolem dětí je pohybovat se v rytmu.

Upozornění: Dítě snáze pochopí rytmus, zapojí-li do činnosti celé tělo.

Bubnování

Realizace: Učitelka improvizuje na klavír nebo flétnu melodie různého charakteru. Úkolem dětí je rozeznít bubny v daném rytmu.

Hra na rytmus

Realizace: Děti stojí v mírném rozkročení v prostoru herny. Ve dvoučtvrt'ovém taktu přenáší váhu z jedné nohy na druhou. Pohyb doprovází deklamací „*ta – nic, ta – nic*“. Dále obměňují např. „*tyty – tá, tyty – tá*“ nebo „*nic – nic, nic – nic*“.

Upozornění: Tato aktivita je náročnější. Děti zpočátku pouze napodobují pohyby a deklamací učitelky. Samy nabízejí obměny až po cca třech měsících procvičování.

„Vytutávání“ rytmu

Realizace: Děti stojí u klavíru. Učitelka hraje na klavír známé melodie písní (např. "Skákal pes", "Běží liška", "Prší, prší",...). Děti na flétnu „vytutávají“ rytmus písní na určený tón.

Upozornění: Dbáme na správné nasazení, držení nástroje, postoj při hře a dech.

Aktivity podporující rozvoj hudebního sluchu

Cíl: Probudit a rozvíjet hudební sluch. Naučit reagovat děti na čtyři hlavní vlastnosti tónu (sílu, délku, barvu, výšku).

1) První vlastnost tónu: síla

Dirigent

Realizace: Děti v sedu na patách sledují paže učitelky. Je-li vzdálenost paží velká, hrají plný dlouhý tón, na kterém se předem domluví. Jsou-li paže blízko u sebe, hrají tiše.

Varianta

Realizace: Děti sedí zády k učitelce. Ta hraje na flétnu (nebo na klavír) dlouhé tóny. Úkolem dětí je pažemi znázornit (viz výše) sílu tónu.

2) Druhá vlastnost tónu: délka

Tečka nebo čárka?

Realizace: Děti sedí v prostoru na koberci. Učitelka hraje na flétnu různě dlouhé tóny. Děti pohybem ruky znázorňují délku. Dlouhý tón – vodorovná čára; krátký tón – tečka.

Upozornění: Aby dítě délku tónu pochopilo, začínáme velkým kontrastem.

Obtížnější varianta

Realizace: Děti znázorňují délku tónu stejně (viz výše), ale se zavřenýma očima.

Ozvěna

Realizace: Učitelka zahraje krátký rytmický motiv na flétnu. Úkolem dětí je motiv opakovat.

Obtížnější varianta

Realizace: Děti motiv opakují se zavřenýma očima.

3) Třetí vlastnost tónu: barva

Tlesk nebo plesk

Realizace: Učitelka předvede rytmický motiv prostřednictvím „hry na tělo“. Děti opakují.

Obtížnější varianta: Činnost je prováděna stejně, děti však sedí zády k učitelce.

Jaký nástroj zní?

Realizace: Děti sedí zády k učitelce, která má před sebou různé hudební nástroje (včetně Orffova instrumentáře). Postupně nástroje rozeznívá. Úkolem dětí je určit, který nástroj zněl.

Mravenec, kočka nebo slon?

Realizace: Před dětmi jsou rozloženy hudební nástroje včetně Orffova instrumentáře. Učitelka vyzve děti, aby vybraly nástroj a následně i pohyb, který by nejlépe charakterizoval mravence, kočku a slona. Děti poté volně běhají v prostoru, zazní-li určený nástroj, pohybují se v prostoru tak, jak se společně domluvily.

4) Čtvrtá vlastnost tónu: výška

Nahoře nebo dole

1. činnost

Realizace: Učitelka zpívá jednotlivé tóny střídavě ve vysoké a nízké poloze. Přitom výšku doprovází pohyb paže: vysoké tóny – paže nad hlavou, nízké tóny – paže podél těla. Děti pohyby i zpěv učitelky napodobují.

Upozornění: Nápodoba tónů bude nepřesná. Pro pochopení výšky je důležité, aby si děti samy vyzkoušely výšku vokálně a následně i pohybem.

2. činnost

Realizace: Učitelka hraje na flétnu tóny různé výšky. Děti pohybem ruky znázorňují výšku tónu. Je-li tón vysoko, paže směřuje vzhůru. Je-li nízko, paže směřuje k zemi.

Upozornění: Je vhodné, bude-li učitelka tóny i několikrát za sebou opakovat. Dítě si tak snáze uvědomí, zdali je tón vyšší, nižší nebo se opakoval.

3. činnost

Realizace: Učitelka improvizuje na flétnu melodie různé výšky (př. "Skákal pes" v jednočárkované oktávě; "Prší, prší" – ve dvoučárkované oktávě). Děti na změnu výšky reagují změnou pohybu, na které se předem společně domluvily (př. jednočárkovaná oktáva – chůze v předklonu, dvoučárkovaná oktáva – běh na špičkách).