

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Muzikodrama
jako atraktivní cesta ke zlepšení pozornosti,
komunikace a projevování emocí u dětí v předškolním věku

Bakalářská práce

Brno 2021

Vedoucí práce:
PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

Autor práce:
Růžena Koudelková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce PhDr. Mgr. Lucii Procházkové Ph.D. za cenné rady, vstřícný a trpělivý přístup po celou dobu mého výzkumu a psaní bakalářské práce. Poděkování také patří dětem a učitelkám Mateřské školy Duha a zejména chlapci a jeho rodině, kteří svou ochotou k dlouhodobé spolupráci umožnili realizaci výzkumu, a to i ve změněných podmínkách.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci (bakalářskou, diplomovou, rigorózní, závěrečnou práci CŽV) vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne

20. 4. 2021

Růžena Koudelková

Obsah

Úvod	5
1. Charakteristika žáka s ADHD v předškolním věku	7
1.1 Žák v předškolním věku	7
1.2 Předškolní vzdělávání	10
1.3 Syndrom ADHD a jeho projevy	12
2 Muzikoterapie a dramaterapie	17
2.1 Muzikoterapie	17
2.2 Dramaterapie	24
2.3 Muzikodrama	27
3 Analýza výsledků muzikodramatu	32
3.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření	32
3.2 Výzkumné šetření	39
3.3 Vyhodnocení výzkumného šetření	42
Závěr	53
Shrnutí	55
Summary	56
Seznam použité literatury	57

Úvod

V současném školství se stále více setkáváme se snahou uplatnění myšlenky inkluze. Objevuje se trend asistentů pedagoga, individuálních vzdělávacích plánů a alternativních přístupů ke vzdělávání. Praxe nám však postupně odhaluje neočekávané situace, které musíme jako pedagogové, rodiče či externí pracovníci řešit. Jedním z velmi častých jevů, který můžeme pozorovat u dětí v běžných třídách, jsou poruchy soustředění, přehnané a nevhodné projevy emocí a potíže s komunikací. Obzvláště v této nejisté a psychicky vypjaté době se projevuje na vnímavých dětech velký tlak, pod kterým jejich rodiče často jsou. Také nestabilita a opakované přerušování prezenčního vzdělávání a možnosti setkávání se s vrstevníky negativně ovlivňuje schopnost komunikace a interakce.

Se syndromem ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) jsem se poprvé setkala jako asistent pedagoga v mateřské škole. Chlapec, se kterým jsem denně individuálně pracovala, dělal pokroky a po nějaké době vyvstala neočekávaná situace. Ačkoli se jeho velmi zrychlená a překotná řeč začala zklidňovat, zlepšil své návyky, postoj k autoritě a zmírnily se jeho agresivní projevy, děti ve třídě jej nebyly ochotné brát mezi sebe. Chlapcovi vrstevníci se báli jeho útočných projevů, popřípadě zkažené hry, nebo slovních útoků. Začala jsem tehdy navštěvovat kurzy muzikoterapie PhDr. Markéty Gerlichové, PhD a své nové znalosti jsem propojila se zkušenostmi z dramatické výchovy, tím vzniklo muzikodrama.

Nyní třetím rokem spolupracuji s několika mateřskými školami, kde se v rámci inkluzivního vzdělávání objevují podobné situace. Podílím se na řešení vzniklých potíží, popřípadě zlepšení komunikace, schopnosti udržet pozornost, na rozvoji vhodného projevení emocí a stmelení kolektivu třídy, kam žák se speciálními vzdělávacími potřebami dochází.

Svoji bakalářskou práci jsem zaměřila na analýzu výsledků dlouhodobé práce s chlapcem se symptomy ADHD a opožděným vývojem řeči v předškolním věku. Muzikodrama probíhalo po dobu jednoho roku individuálně i skupinově, měla jsem tedy možnost sledovat reakce a potřeby chlapce i podmínky v kolektivu třídy mateřské školy.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části v první kapitole se zabývám tématem vývojového stupně žáka v předškolním období, rámcovým vzdělávacím programem a problematikou předškolního vzdělávání. Dále se zaměřuji na syndrom ADHD, opožděný vývoj řeči a agresivní chování. Věnuji se definici, etiologii a charakteristickým projevům vzhledem k pedagogovi, ale i vrstevníkům.

Ve druhé kapitole se věnuji aktuálním trendům v dramaterapii a muzikoterapii, jejich pozitivnímu působení ve výše zmíněných oblastech a nakonec samotnému propojení těchto dvou terapií.

Praktická část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu působení muzikodramatu v oblasti zlepšení pozornosti, komunikace a projevování emocí. Popisuje cíle, metody výzkumu, obsahuje zpracování výsledku a jeho interpretaci.

1. Charakteristika žáka s ADHD v předškolním věku

1.1 Žák v předškolním věku

Předškolní období trvá od tří do šesti nebo sedmi let. Ukončení předškolního období představuje sociální milník - nástup do školy. V tomto věku si dítě diferencuje svůj vztah k okolnímu světu zejména prostřednictvím své představivosti a intuitivního uvažování, které není dosud regulováno logikou. Egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě je velmi vázané na svůj pohled na věc, a to mu zajišťuje tolik potřebný pocit jistoty. Děti bývají iniciativní za účelem potvrzení vlastních kvalit, dovedností, chtějí zvládat nové věci, baví je tvořit. Děti se učí přijímat nový řád jednání s vrstevníky a autoritou, připravují se tak na budoucí život ve společnosti (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Poznávání dítěte v tomto věku se soustřeďuje zejména na okolní svět a pochopení pravidel, která v něm platí. Způsoby poznávání se začínají měnit, je to období názorného a intuitivního myšlení. Intuitivní a prelogické uvažování se projevuje značnou selekcí informací a specifickým způsobem zpracování. Objevuje se centrace, neboli ulpívání na jednom percepčně nápadném znaku a přehlížení jiných, objektivně významnějších. Poznávací egocentrismus se projevuje tak, že dítě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z více různých hledisek. Má velkou tendenci zkreslovat názory na základě vlastního názoru a preferencí. V chápání světa se projevuje fenomenismus, dítě považuje za důležitou svou představu, jak se mu situace jeví. S tím souvisí také prezentismus, neboli to, že aktuálně vnímaný obraz světa představuje pro dítě jistotu (Čačka, 2000).

Dětem k orientaci v každodenních situacích pomáhají tzv. scénáře neboli chápání obvyklých souvislostí a vztahů. Chápou, co se bude dít například u lékaře, nebo v obchodě. Hledání vhodných řešení situací může být ze strany dítěte velmi egocentrické a těžko realizovatelné. Nerealistická řešení vyplývají z přehnaně optimistického sebehodnocení dětí předškolního věku. Náročné je také plánování, ve kterém děti opomíjejí podstatné věci, například potřeba jídla na výletě. Přirozeně upřednostňují pouze to, co jim připadá atraktivní a zajímavé. Bariérou pro hledání samostatného řešení je přílišné spoléhání se na pomoc ostatních (Vágnerová, 2012).

Kresby, hry a pohádky jsou pro děti v předškolním věku způsobem, jak vyjádřit vlastní názor. Tříleté dítě obvykle dokáže napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry podle předlohy. V tomto věku je časté dodatečné pojmenování znázorňovaného předmětu, který se skutečnosti zatím příliš nepodobá. Čtyřleté dítě již podá realističtější obraz, i když jen v hrubých obrysech. Patrně nejzajímavějším tématem pro kresbu je postava člověka, která začíná hrubým znázorněním hlavy, nohou a hlavních částí obličeje. Kresba pětiletého dítěte již odpovídá předem stanovené představě, je mnohem detailnější a prokazuje lepší motorickou koordinaci. Přesto jsou proporce víceméně nahodilé a paže znázorněny pouhými čarami. Naproti tomu výtvar šestiletého dítěte je už po všech stránkách vyspělejší (Langmeier, 2006). Hra je v předškolním věku neverbální symbolickou funkcí. Umožňuje dítěti vyjádřit vlastní postoje ke světu a sobě samému. Symbolická hra pomáhá dítěti se vyrovnat se zatěžující realitou, ve hře se může řídit svým přáním a nemusí se přizpůsobovat sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí, a fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Tematická hra „na něco“ umožňuje procvičování rolí, dokonce i těch negativních, které by mimo situaci hry nebylo možné vyzkoušet (Piaget, 2010).

Pohádky odpovídají zjednodušenému chápání světa dětí v předškolním věku s jednoznačnými pravidly. Skutečnost je podávána jasně a srozumitelně, jako méně ohrožující. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity díky možnosti ztotožnění se s hlavním hrdinou, který má často podobné problémy, řeší podobné situace. Jsou potvrzením, že nakonec vše dopadne dobře - hlavní hrdina vyhraje, někdo mu pomůže a nakonec zvítězí dobro nad zlem (Vágnerová, 2012).

Vývoj paměťových funkcí závisí na zrání mozkových struktur a na tom, zda je možnost je rozvíjet. V předškolním věku zejména od 4 do 6 let pozorujeme zvýšení kapacity paměti a rychlejší schopnost zpracování, což podporují například paměťové hry. Ve čtyřech letech si děti informaci sice zapamatují, ale až kolem šestého roku si pamatují, od koho tyto informace získaly. Dále si nové věci pamatují bezděčně, nedovedou si informace vědomě uspořádat. Mezi čtvrtým a šestým rokem se také rozvíjí explicitní paměť, i když si dítě obvykle zapamatuje informace podle preferencí. Vzpomínky předškoláků nejsou příliš přesné, pro děti je obtížné rozlišit reálné a pouze představované situace. První trvalejší vzpomínky se utvářejí před čtvrtým rokem, ale bývají útržkovité a je jich málo. Implicitní paměť, například jak se jí příborem, či jezdí na kole, se rozvíjí plynule. Uplatňuje se v každodenních situacích tak, že dítě pozoruje okolí (Čačka, 2000).

Zdokonalují se obsah i forma verbálního projevu, děti komunikují především s dospělými, ale

ovlivňují je také média a vrstevníci. Otázky „Proč“ a „Jak“ jsou významné pro obohacení dětského slovníku a rozvoj správného vyjadřování. Děti se učí v kontextu používat příslovce, předložky, spojky. Prostorové předložky se naučí dříve než časové, orientaci v prostoru totiž využívají spontánně, naproti tomu časové údaje jsou pro ně velmi abstraktní. Dítě si z výpovědi pamatuje zajímavé informace, které bezprostředně opakuje, rádo experimentuje s novými výrazy a složenými slovy - například hroch má „hrochátko“. Samotnou komunikaci si děti upevňují platnost gramatických pravidel. Od čtyř let umí mluvit v delších a složitějších větách, zvládají použít minulý a budoucí čas. Dochází k vývoji egocentrické řeči, kterou dítě promlouvá k sobě a nemusí se tudíž přizpůsobovat komunikačnímu partnerovi. Ta postupně přechází na neartikulovanou vnitřní řeč (Vágnerová, 2012).

Emoční prožívání je stabilnější a vyrovnanější ve srovnání s batolecím věkem. Ubývá negativního ladění, převládají pozitivní emoce. Velmi snadno se také protipóly střídají, často dochází k rychlému přechodu mezi pláčem a smíchem. Zlostné projevy se objevují v konfliktu s vrstevníky, často také při kumulaci příkazů a zákazů od dospělé osoby. Projevy strachu jsou vázány na rozvoj dětské představivosti, schopnosti vybavit si různé nadpřirozené postavy. Děti si vzájemně vypráví strašidelné historky se záměrem příjemného vzrušení. V předškolním věku mají typický smysl pro humor, ve čtyřech letech je pro ně humorné například opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov. Dítě se již dokáže na budoucí dění těšit, popřípadě z něj mít obavy. Dovedou již své emoce ovládat, oddálit potěšení, pokud je to nutné (Langmeier, 2006).

V předškolním věku se rozvíjejí vztahové emoce. Děti dovedou prožívat hrdost na své kompetence, nebo se cítit zahanbeni. Nově se objevuje pocit viny, který poukazuje na určitou vyzrálost morálního uvažování a přijetí obecných pravidel. Diferencují se pocity, jako jsou láska, sympatie a pocit sounáležitosti. Předškolní věk můžeme označit za fázi přesahu v oblasti socializace nad rámec rodiny a nejbližších příbuzných. Znakem sociální vyzrálosti je schopnost odpoutat se z vazby na rodiče a neprojevat se v kontaktu s cizími lidmi agresivně, či ustrašeně. Vymezuje se horizontální role vrstevníka, specifikovaná role kamaráda a institucionální role žáka mateřské školy. Rodiče pro dítě představují vzor, se kterým se identifikují. Potřebu být jako rodiče uspokojují ve hře. Prostřednictvím hry přejímají normy, které platí ve světě dospělých, učí se na symbolické úrovni zvládat zatím nedostupné role dospělých (Piaget, 2010).

Dítě většinou dokáže přednést svou potřebu srozumitelným způsobem. Přibližně od čtyř let je

schopné rozlišit způsob komunikace podle toho, s kým právě mluví. Vnímá sociální úroveň, vývojovou úroveň a citové ladění komunikačního partnera. Sdělení dospělému je zpravidla delší, lépe formulované a prosté nežádoucích výrazů. V komunikaci s vrstevníky užívají specifické výrazy, které by pro dospělého byly nepřijatelné, často se objevuje egocentrická řeč, takže se jedná spíše o dva monology vedle sebe než o rozhovor. Dítě často nevnímá, zda vrstevník naslouchá, nezajímá se o to. Při rozhovoru s mladšími dětmi se dovedou přizpůsobit, používají jednoduché výrazy a vysvětlují. V mluvním projevu se prokazují formální nedostatky a nezralost v oblasti koordinace mluvidel a fonologické diferenciaci (Vágnerová, 2012).

1.2 Předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy je zakotven v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, RVP (Rámcový vzdělávací program) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Jsou to veřejné dokumenty přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů a jejich uskutečňování. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti. Respektuje přirozená vývojová specifika dětí v předškolním věku a promítá je do obsahu, forem a metod vzdělávání. Umožňuje také rozvoj a vzdělávání každého jednotlivce v rozsahu jeho možností a potřeb, zaměřuje se na základy klíčových kompetencí, které jsou v této etapě dosažitelné. Mezi tyto klíčové kompetence patří učení, řešení problémů, komunikace, sociální a personální kompetence a činnostní a občanské kompetence. Dále zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů na jednotlivých školách, ale zároveň možnost využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat je konkrétním regionálním podmínkám, možnostem a potřebám (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

Předškolní vzdělávání je určeno dětem od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. O přijetí do mateřské školy rozhoduje ředitel. Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech. Pokud dítě není přiměřeně vyspělé, ať už po duševní či

tělesné stránce, může být povinná školní docházka odložena na žádost zákonného zástupce, kterou schválí ředitel školy. K žádosti je nutné doložit doporučující posouzení školského poradenského zařízení, odborného lékaře či klinického psychologa. Mezi cíle předškolního vzdělávání patří rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citového, tělesného a rozumového vývoje. Dítě si osvojuje základní principy pravidel chování, základních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání tvoří základ pro možnost dalšího vzdělávání, vyrovnává nepoměr vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně-pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

Mezi úkoly předškolního vzdělávání patří vytváření předpokladů pro pokračování ve vzdělávání a podpora individuální možnosti rozvoje dětí. Je vhodné využívat prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí. V mateřské škole má dítě prostor pro spontánní hru, která má spíše funkci relaxační či terapeutickou a s učením nesouvisí. Je motivována potřebou jistoty a bezpečí. Tyto hry se vyznačují tendencí ke stereotypnímu opakování námětů, proto je možné je využívat jako diagnostické a psychoterapeutické techniky. Jejich prostřednictvím dítě získává informace o sobě a o světě, učí se různým dovednostem naprosto spontánně a dobrovolně. Naproti tomu záměrné učení je plánované, účelové a orientované na určitý cíl. V mateřské škole jde o cílený rozvoj dítěte a položení základů klíčových kompetencí způsobem, který dítěti vyhovuje. V rámci prožitkového učení by aktivity připravované učitelkou měly obsahovat možnost výběru, umožnit dětem objevovat a tvořit něco nového, pracovat ve skupinách či dvojicích, používat různorodé pomůcky a materiály. Činnost nemá podobu verbálního předávání, ale jde o přímou aktivitu, při které děti něco zkoumají, vytvářejí a zapojují všechny smysly, a tak se rozvíjí celá jejich osobnost (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Rozvoj osobnosti podporuje v současné době vzdělávací program *Začít spolu*, mezi jehož hlavní cíle patří umění vnímat změny, přijímat je a aktivně se s nimi vyrovnávat, učit se kriticky myslet, řešit problémy, umět si vybrat a nést za svou volbu odpovědnost. Dalšími cíli jsou tvořivost a představivost, sdílení zájmů, odpovědnost vůči společenství, ve kterém žijeme a vytváření si zdravých návyků. Den v mateřské škole obsahuje příchod dětí a ranní úkol, volné činnosti a hry v centrech aktivit, ranní kruh, tělovýchovnou chvíli, hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit. Následují hodnotící kruh a pobyt venku, hygiena, příprava na stolování a oběd. Po odpoledním odpočinku mají děti možnost her a činností dle vlastního výběru, nebo na určité téma. Centra aktivit mají různorodá zaměření, například domácnost,

ateliér, dílna. Mezi hlučnější centra řadíme hudbu, dramatiku a pokusy a objevy, které jsou ve třídě strategicky umístěny tak, aby děti v centrech knihy a písmena nebo manipulativní a stolní hry nebyly rušeny (Gardošová, Dujková, 2003).

1.3 Syndrom ADHD a jeho projevy

Jedná se o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, případně impulzivitou. V lékařské terminologii nalezneme pojem hyperkinetická porucha, která zahrnuje podobné projevy jako syndrom ADHD - časný nástup příznaků, přibližně ve věku 5 let, mezi něž patří špatně regulovatelná aktivita, nedostatečná vytrvalost v činnostech vyžadující poznávací schopnosti a impulzivita. Tyto děti jsou často považovány za neukázněné, konfliktní, ačkoli se jedná spíše o bezmyšlenkovité porušování pravidel (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Věnovat pozornost těmto příznakům bychom měli zejména proto, že z dlouhodobého hlediska je ADHD spojeno s významným rizikem selhání ve vzdělávání, mezilidských vztazích, duševních chorob a kriminality, což vytváří značnou zátěž pro rodiny i pro systémy zdravotní a sociální péče. Nejlepším způsobem, jak dětem s těmito poruchami můžeme pomoci, je včasné diagnostikování a to, že co nejdříve provedeme různé zásahy. Jedině tak je možné předejít začarovanému kruhu selhání, frustrace, a klesajícího sebevědomí dítěte (Trávníková, 2014).

Syndrom ADHD vzniká drobným poškozením centrální nervové soustavy v raném vývojovém období - jedná se o dobu před narozením, při porodu nebo časně po porodu, v této době je totiž CNS značně zranitelná. Mohou se ovšem také objevit genetické odchylky (až 60% podíl genetických faktorů v případě syndromu u obou rodičů) a biochemické změny - nedostatek potřebných neurotransmiterů, nebo kombinace obou vlivů (Jucovičová, Žáčková, 2017).

V případě syndromu ADHD se jedná o příznaky, které jsou dlouhodobé a zřetelné už od raných vývojových stadií a neodpovídají mentálnímu věku dítěte. Často jsou projevy velmi zřejmé již po nástupu do mateřské školy. Projevuje se nerovnoměrné zrání - některé projevy chování dítěte jsou nedostačující, jiné odpovídají jeho věku a v dalších ohledech věk předbíhají. Diagnostika bývá prováděna ve školských poradenských zařízeních (ŠPZ), která tvoří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Na diagnostice se podílejí psycholog a speciální pedagog, jsou zacílení na dětskou klientelu

od tří let po dobu školní docházky. V oblasti zdravotnictví diagnostiku provádějí dětský psychiatr, neurolog nebo klinický psycholog. Problematika ADHD je mezioborovou problematikou. Lékařské vyšetření umožní vyloučit jiné příčiny problematického chování, obzvláště když je stanovení diagnózy nejednoznačné. Rozlišujeme tři základní typy: mírný typ ADHD, při kterém trpí školní a společenské zapojení dítěte minimálně, dominující symptomy jsou zvládnutelné bez speciální péče. Mezi projevy středního typu ADHD patří neklid, nesoustředění, překotné reakce, emoční nestabilita a snížená sebekontrola. Kromě individuálního přístupu dítě potřebuje také speciální péči. Posledním typem je závažný typ ADHD, u kterého se mnoho symptomů projevuje v nadměrné míře. Syndrom ovlivňuje celý život dítěte, projevuje se výrazným neklidem, zjevným sklonem k rizikovému chování, nápadnými obtížemi v soužití s ostatními a nízkou schopností sebekontroly. Tento typ vyžaduje další speciální péči (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Děti s rizikem vzniku ADHD potřebují klidné prostředí, zvýšený dohled učitele, individuální přístup a nesmí chybět speciální didaktické pomůcky na cvičení soustředění a pozornosti. Tito žáci vyžadují větší míru důvěry, porozumění a podporu v činnostech od svého okolí. Nezbytný je také vzor, který žákovi prezentuje žádoucí chování. Pedagog vždy musí brát ohled na zvýšenou tendenci k únavě. Důležité je rozvíjet cit pro rytmus, slovní zásobu dítěte, zrakové vnímání (analýzu, syntézu a paměť) a sluchové vnímání (diferenciaci, syntézu, analýzu a paměť) (Winter, 2018).

„Komunikační schopnost je narušena tehdy, působí-li některá z jazykových rovin, nebo několik rovin současně, vzhledem ke komunikačnímu záměru interferenčně.“ (Lechta, str. 17, 2003).

U dětí se mohou objevit nedostatky v grafomotorice, vizuomotorice, koordinaci a přesnosti pohybů. V oblasti kognice se pak setkáváme s poruchou krátkodobé paměti, neschopností zopakovat slova, slabou schopností koncentrace. Pro tyto děti platí, že prostředí s větším počtem žáků a neustálým hlukem je zátěžové. Potřebují individuální přístup, při komunikaci je třeba neustále udržovat zrakový kontakt, poskytnout více času na vyjádření myšlenek a gest a také ulehčovat dítěti srozumitelnost naší řeči (Bendová, 2014).

Jednou z výchovných zásad je vytvoření klidného a vstřícného prostředí. Je důležité dát najevo, že v nás má dítě oporu a rozumíme jeho problémům. Pedagog by měl zůstat klidný a vyrovnaný i ve vypjatých situacích, neboť nervozita učitele se na dítě přenáší a afekt ještě zhoršuje. Dále je nezbytné stanovit jasný řád a hranice v chování dítěte. Ke zvnitřnění pravidel může přispět to, že dovolíme dítěti, aby se na jejich tvorbě podílelo.

Dítěti totiž chybí jeho vnitřní řád, takže i vše ostatní se mu jeví jako chaotické, a proto mu chybí jistota a pocit bezpečí. Přístup k dítěti vyžaduje sjednocení mezi rodiči i mezi pedagogy, aby dítě nebylo uváděno ve zmatek rozdílnými požadavky. Protože k negativnímu chování dítě často dovedou jeho neúspěchy, je třeba se soustředit na kladné stránky osobnosti. Je důležité objevit oblast, ve které je dítě úspěšné, chválit jej i za malé, dílčí kroky a ocenit jeho snahu. Posilujeme tak žádané způsoby chování. Děti s tímto syndromem bývají zvýšeně aktivní, pohyblivé a plné energie, násilně tento jejich rys potlačovat by vedlo k projevu hyperaktivity ve větší míře a negativním způsobem. Neúměrné množství podnětů může způsobit prohloubení jeho obtíží (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Dítěti může velmi pomoci postoj emoční blízkosti, který si neklade žádné podmínky, vytváří atmosféru bezpečí a důvěry ve vzájemném vztahu. Pedagog tak dokáže přijímat všechny sdělované obsahy a pocity, ať se jedná o bolestné, nenávistné či abnormální, nebo o sebevědomé, radostné vyjádření, vztahující se k jeho prožívání (Hájek, 2006).

Pedagog si musí dopředu stanovit cíl, promyslet, zda je očekávání reálné a co přesně má dítě v jakou dobu zvládnout. Musí také mluvit s dítětem o konkrétním cíli, jasně vyjádřit, co je očekáváno, vypracovat společně pomůcky a plán. Děti se syndromem ADHD mohou potřebovat více času na zvládnutí činností, protože jejich pracovní tempo může být pomalé v důsledku zvýšeného motorického neklidu. Pomáhá vytvořit dítěti vhodné prostředí pomocí tlumeného světla a tiché uklidňující hudby. Důležité je, aby dospělí mluvili klidně, pevně a bez emocí, pomalejším tempem. Dále mohou pomoci relaxační techniky, hluboké nádechy do břicha, pravidelné přestávky, dodržování pravidelného pitného režimu a větrání v místnosti (Winter, 2018).

V období mezi čtvrtým a pátým rokem dochází k dalšímu rozvoji řeči, dítě si osvojuje nová slova, obsah pojmů se zpřesňuje a prohlubuje. Výrazně roste aktivní slovní zásoba i správné používání gramatických struktur jazyka. Probíhá fáze intelektualizace řeči.

Ke konci tohoto období by měl být řečový projev dítěte v pořádku (Býtešnicková, 2007).

Ve věku mezi 4 až 9 lety mozek dítěte pracuje dvakrát více než mozek dospělého. Proto je třeba, abychom mobilizovali veškerou pozornost a mohli dítěti odpovídat, učili ho poznávat svět a předávali mu určité hodnoty. Je velmi důležité, abychom uměli poutavě vyprávět příběhy, protože jejich poslechem si rozšiřují slovní zásobu a učí se myslet v pojmech (Antier, 2011).

V řeči mohou přetrvávat nedostatky v podobě výslovnosti L, R a Ř, nebo se objevují různé zkomoleniny slov. Děti rozumí 1 500-2 000 slovům, ale aktivně používají jen 800-1 500 slov.

Velmi často své vyprávění doplňují fantazijními představami, dokáží volně produkovat obsah pohádky pomocí rozvitých vět, využívají běžná zájmena a dokáží správně použít přítomný, budoucí i minulý čas. Umí přednášet říkanky a zpívat písničky i s doprovodem, dokáží hrát na jednoduché rytmičné nástroje, poznají známé písně podle melodie, rozeznají také charakter písně. Přiléhavě odpovídají na jednoduché otázky a dokáží splnit až tři pokyny za sebou (Bezděková, 2014).

Pokud dítě nemluví ve 3 letech, nebo mluví méně než jeho vrstevníci, jedná se o opožděný vývoj řeči. Cílem je najít příčinu opoždění mluveného projevu a provést diferenciální diagnostiku. Na odborných vyšetřeních se podílejí foniatr, neurolog, psycholog a další. Dojde tak k vyloučení sluchové a zrakové vady, poruchy intelektu, vady mluvních orgánů, akustické dysgnózie nebo autismu, který může být příčinou opožděného vývoje řeči.

Mezi časté příčiny opožděného vývoje řeči může patřit nepodnětné, nestimulující prostředí, ve kterém dítěti a jeho řečovému a neuropsychickému vývoji není věnována pozornost. Dalšími příčinami jsou citová deprivace, genetické vlivy, také nedonošenost, předčasné narození dítěte, nevyzrálá nervová soustava nebo lehká mozková dysfunkce. Je třeba rodičům v rámci logopedického poradenství doporučit vhodný postup při stimulaci psychomotorického a řečového vývoje, popřípadě zařazení do mateřské školy. Vhodné je také poskytovat dítěti dobrý mluvní vzor, podněcovat chuť dítěte komunikovat hravou formou, tak, že jej vtáhneme do konverzace, v žádném případě jej k mluvnímu projevu nenutíme. Rozvíjejí se také sluchová a zraková percepce, schopnost sluchové diferenciace, porozumění řeči, aktivní i pasivní slovní zásoba a spontánní řeč. Součástí rozvoje řečových schopností jsou motorické schopnosti (jemná motorika, hrubá motorika, oromotorika) (Klenková, 2006).

Děti s ADHD mohou trpět poruchami emocí, být emočně labilní a nevypočitatelné. Změny nálad mohou být závislé na změnách atmosférického tlaku a klimatických podmínkách. Někdy reagují větší vzrušivostí, afektivitou a jindy útlumem. Jejich chování může být hlučné, živelné, zbrklé a spontánní. Kvůli impulzivnímu chování se mohou dostávat do situací, které jsou pro ně nebezpečné, mohou například vběhnout do silnice, když na druhé straně uvidí kamaráda. Při rozhovoru někdy skáčou do řeči, vykřikují, komentují a nevydrží poslouchat druhého do konce. Proto bývají označovány za nevychované a nerespektující autoritu (Trávníková, 2014).

Děti mohou obtížněji snášet okamžité nesplnění svého požadavku, to je projevem opožděného zrání CNS, neumí trpělivě počkat, až na ně přijde řada. Objevuje se také nízká frustrační tolerance. Podněty, které ostatním dětem nevadí, mohou dítě s ADHD dovést až k

afektivnímu výbuchu. Děti se syndromem ADHD se mohou pravidelně dostávat do situací, kdy cítí velkou potřebu se bránit, jsou vnímavější a zranitelní. Postupně narůstá vnitřní neklid, dítě se cítí nespokojené a pak stačí malý podnět a dochází k afektu. Afektivní a agresivní jednání bývá mnohdy ventilem pro napětí shromažďované během delší doby. V takové chvíli má pedagog získat jeho pozornost, vyslechnout je a společně hledat možnosti řešení. Po proběhlém afektu děti někdy nevnímají, že udělaly něco nevhodného a diví se, že je ostatní nepřijímají. Závažnost svého jednání nechápou a mívají pocit, že na ně měly právo, protože se bránily, nebo si nezačaly. Jindy své nesprávné chování vnímají a slíbí, že už to neudělají. To se ale bohužel opakuje, neboť děti mají problém s ovládnutím okamžitých reakcí. Trénink sebeovládání je pro tyto děti náročnou a dlouhodobou záležitostí (Carter, 2014).

Shrnutí kapitoly

V předškolním věku dochází k vývoji poznávacích procesů, zlepšuje se zpracování informací, přístup k řešení problémů i učení a paměť. Zlepšují se také verbální dovednosti a v rámci začlenění do nového kolektivu se dítě učí regulovat své emoce. Těmto významným vývojovým milníkům je přizpůsobený rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který obsahuje oblasti dítě a jeho svět, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý a dítě a společnost. V rámci práce s dítětem s ADHD, opožděným vývojem řeči a agresivními projevy je třeba brát ohled na zvýšené napětí dítěte, vytvořit mu vhodné prostředí, aby se dokázalo soustředit a sjednotit požadavky rodiny a školy.

2 Muzikoterapie a dramaterapie

2.1 Muzikoterapie

Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ. Řecky „moisika“, latinsky „musica“ znamená hudba; řecky „therapeia, therapeineio“, latinsky „iatreia“ znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat. Překládá se jako léčení nebo pomoc člověku hudbou. Využívá hudební zkušenosti, které mohou zahrnovat hudbu, hudební elementy nebo pouhý zvuk. Po klientech není požadováno hudební vzdělání, nebo předešlé hudební zkušenosti. Hudba má neverbálně komunikační, strukturální, emocionální, kreativní a estetické kvality. Měla by být prováděna kvalifikovaným a kompetentním muzikoterapeutem (Kantor, Lipský a Weber, 2009).

Hudba a rytmus jsou lidmi používány jako léčebné prostředky od nepaměti. Nejprve byly využívány jako forma komunikace s bohy a démony, také jako způsob boje s úzkostí a chorobami. Při magickém léčení byl rytmus vytvářen tlčením holí do dutého kmene nebo o kámen, měnila se při tom intenzita a tempo a šaman vše umocňoval výrazovým zpěvem. Hudba byla součástí rituálů týkajících se smrti, narození, přivolání slunce a deště. Postupně se tak vyvinuly určité formy rituálu, jež se diferencovaly vzhledem k jednotlivým druhům onemocnění. Řekové chápali význam hudby v prevenci v oblasti mentální hygieny. Aristoteles pojmem hudební katarze zdůraznil formu uvolnění a odplavení zátěžových faktorů. Pythagoras považoval hudbu za odraz harmonie ve vesmíru a věřil, že hudba je schopna nastolit vnitřní řád člověku. Platón upozorňuje na morální význam hudby ve výchově a vzdělávání, římský lékař Galenos doporučoval hudbu při léčbě uštknutí hadem. Pacient tančil do vyčerpání ve zrychlujícím se tempu hudby a spolu s potem byl schopen dostat z těla smrtelný jed (Šímanovský, 2011).

Ve středověku patřil mezi významné postavy filozof Severinus Boethia, který napsal knihu Úvod k hudbě, ve kterém se objevuje termín „musica humana“, neboli hudební harmonie v duši a těle člověka. Svatý Augustin doporučoval hudbu pro posílení nemocných, a takzvaná slavnostní hudba se používala pro radost z jídla a dobré trávení.

V období renesance se jezuita Athanasius Kircher zabýval hudbou a jejím vlivem na složení těla a jeho fyziologické a biochemické procesy. Anglický lékař Richard Brocklesby vytvořil první ucelenou koncepci muzikoterapie nazývanou Iatromusica. Koncepce byla založena na přesvědčení, že vibrace způsobované hudbou z nemocného těla vypuzují jedovaté

látky (Gerlichová, 2021).

V 19. století využívali vojáci hudbu k udržování kázně, zahánění únavy a budování kolektivního ducha jednotek. V Evropě se muzikoterapie rozvíjela pomocí teoretických prací, v Americe se upřednostňoval empirický výzkum na klinikách. Vznikly tak dvě muzikoterapeutické školy - švédská, orientovaná spíše psychoterapeuticky a americká, orientovaná na využití konkrétních skladeb pro dané diagnózy. Mezi průkopníky využívání hudby pro její léčebné účinky patří František Bakule, který v roce 1917 založil Sbor Bakulových zpěváků tvořený dětmi s tělesným postižením. Jitka Schánílcová Vodňanská se věnovala muzikoterapii v protialkoholní léčebně a Josef Krček založil muzikoterapeutickou školu Musica Humana (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

V zemích, jako jsou Velká Británie, Norsko, Švédsko, Dánsko, Finsko, Rakousko, Německo, Belgie, Holandsko nebo Francie, je muzikoterapie považována za plnohodnotnou zdravotnickou profesi. V České republice je často považována za alternativní léčebný postup, povědomí veřejnosti se však postupem času zlepšuje. Úroveň odbornosti zastřešuje Evropská muzikoterapeutická konfederace, Světová federace muzikoterapie a Muzikoterapeutická asociace České republiky. Od roku 2019 lze studovat muzikoterapii v magisterském studijním programu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezioborové souvislosti nacházíme s muzikologií, medicínou, psychologií, psychoterapií, sociologií, pedagogikou, filozofií a fyzikou (Gerlichová, 2021).

Uplatnění muzikoterapie

Muzikoterapeutické cíle jsou označovány jako nehudební cíle a zahrnují rozsáhlou oblast terapeutického působení. Do této oblasti náleží léčba, učení, rozvoj sociálních interakcí a komunikace, sebevyjádření, motivace, zvládání bolesti a stresu, zvýšení kvality života, osobnostní a spirituální rozvoj (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Mezi aktuální trendy v muzikoterapii patří oblast neurověd zkoumající funkci a struktury mozku, či fyziologické reakce člověka v souvislosti s aplikací hudby, dále problematika duševního zdraví spojená s psychoterapií, oblast paliativní muzikoterapie a podpory v obtížných životních situacích, muzikoterapie u předčasně narozených dětí a jejich rodičů, dále klinická praxe, oblast reflektující kulturní a sociální problémy společnosti a oblast školství a prevence. Muzikoterapie se uplatňuje ve zdravotnictví, v rehabilitaci, neurorehabilitaci a v kombinaci s fyzioterapií u osob s Parkinsonovou chorobou, s cílem zlepšení chůze, stability a úrovně pohybu. V kombinaci s ergoterapií se muzikoterapie

využívá k tréninku funkčních úchopů a zvyšování úrovně samostatnosti. V logopedii zase pomáhá ke zlepšení komunikace a podpoře během postupného návratu k řeči u afázie. Rytmizace a relaxace mluvidel se uplatňuje při dysartrii, zpěv a dětská říkadla pomáhají při opožděném vývoji řeči. Dále se muzikoterapie používá při léčbě vývojové dysfázie, dyslálie, rhinolalie a palatolalie, breptavosti, koktavosti i mutismu. Nachází uplatnění také jako metoda socializace, využívá se souběžně s psychoterapií a u osob se speciálními potřebami. Muzikoterapie se v současnosti uplatňuje jako zdravotnická profese, soustřeďující se na konkrétní obtíže spojené s jednotlivými onemocněními, jako psychoterapeutický přístup, také jako prevence a zavedení zdravějšího stylu života. Je využívána jako prostředek sociální rehabilitace osob ohrožených sociální exkluzí (například přistěhovalců, nezaměstnaných, osob se speciálními potřebami), jako doplněk vzdělávacího procesu, součást speciálně pedagogické péče jako teoretická disciplína (Gerlichová, 2021).

Muzikoterapeutické techniky

Hudební relaxace

Podle cílů dělíme relaxace na ty s cílem uvolnění napětí a zaměřené na imaginaci. Relaxace s cílem uvolnění napětí je zaměřená na celé tělo. Obsahuje dechová cvičení za doprovodu vhodně vybrané hudby. Mohou být strukturovaná - vedené verbálním doprovodem terapeuta s přesnými instrukcemi a postupem nebo nestrukturovaná, ve kterých terapeut akcentuje kýžené hudební prvky (pomalé tempo, mírnou dynamiku, hlubší tóny, vybranou barvu hudebního nástroje), čímž pomáhá klientovi prohlubovat dýchání. Relaxace může zahrnovat také tělesné relaxační cvičení, při pečlivě vybraném tempu hudby se střídá protažení a uvolnění vybrané části těla. V terapii zaměřené na imaginaci se rozvíjejí pozitivní fantazijní představy dle verbálního vedení terapeuta i hudby, terapeut verbálně nabízí různé barvy, situace a děj, hudba jej podkresluje a inspiruje. Podle knihy autorů Denise Grocke a Tonyho Wigramu *Receptive methods in music therapy* je vhodné pro relaxaci použít hudbu v pomalejším tempu s předvídatelnou melodickou linkou s malým rozsahem intervalů. Ideální je, když stoupají po jednom půltónu a melodické fráze odpovídají délce nádechu a výdechu. Harmonická struktura by měla být tonální, zaznívat by měly především konsonance a předvídatelné sekvence akordů, vhodnými hudebními nástroji jsou strunné a dechové nástroje, v melodické lince se uplatňují především legato a pizzicato v basu. Typické jsou časté repeticce a dynamické kontrasty. Naproti tomu hudba s cílem imaginace může mít proměnlivé tempo,

také změny ze dvoudobého na třídobý rytmus povzbuzují představivost. Harmonická struktura může obsahovat i disonance a vhodné je i decentní použití perkusí, více hudebních variací stimuluje lidskou imaginaci. (Grocke, Denise, Wigram, 2006, vlastní překlad)

Hudební improvizace

Hudební improvizace je vhodná, pokud se klient nechce nebo nemůže verbálně vyjádřit. Gerlichová v knize Muzikoterapie v praxi uvádí techniku napodobování, při které terapeut napodobuje hru klienta, nebo některý její aspekt (rytmus, interval, melodii, harmonii, akcent). Tuto techniku Jenčková převádí do podoby pro děti předškolního věku jako Hru na ozvěnu, která rozvíjí soustředění, pohotové reakce a přesné imitování. Další technikou podle Gerlichové je zrcadlení, při němž terapeut vyjadřuje nálady a pocity, jaké byly předvedeny ze strany klienta. Jenčková pojmenovává techniku jako Hru na zrcadlo, je možné při ní využít hru na tělo, stylizovanou chůzi, pantomimické a taneční prvky, pěveckou činnost nebo hru na hudební nástroj. Další technika, ve které se autorky shodují, je rozhovor, neboli proces, ve kterém klient a muzikoterapeut vedou rozhovor nejčastěji prostřednictvím hudebního nástroje, hlasu či hry na tělo, povídají si beze slov prostřednictvím svých improvizací. Rozvíjí se tak schopnost vyjádřit se, vnímat a pozorně naslouchat. Jenčková ještě zmiňuje možnost hry dvou žáků na zvolené téma, například radostné setkání přátel, vzájemná neshoda apod. (Jenčková, 2020).

Hudební interpretace

Jedná se o nácvik zvolené písně lidové, umělé, populární či klasické. Je vhodná pro ty, kteří se obávají spontánního projevu při improvizaci. Patří sem instrumentální interpretace, vokální interpretace a dirigování (Gerlichová, 2021).

Receptivní metody

Tato metoda se nejčastěji vysvětluje jako pasivně přijímající. Poslech hudby vede k rozsáhlému zapojení fyziologických a afektivních systémů těla s cílem podpory vnímavosti, vyvolání specifických reakcí těla, stimulaci či uvolnění, rozvoj sluchových či motorických dovedností, vyvolání afektivních stavů a zkušeností, k podpoře paměti a vzpomínání, vyvolání obrazů a fantazijních představ a stimulaci hlubokých zážitků (Šimanovský, 2011).

Metoda komponování

Metoda komponování zahrnuje techniky, při kterých si klient s pomocí muzikoterapeuta vytváří své vlastní skladby či písně. Pro některé pacienty je snazší komponovat parodii na známou píseň nebo u ní upravit slova, a to tak, že vyměníme některá slova, či rýmy, přidáme sloky nebo nahradíme celý text a necháme jen melodii či ladění apod. O'Collaghan navrhl postup psaní písní: nejprve proběhne nabídka psaní písně, poté se vybere téma skladby, pak se diskutuje o možnostech a návrzích, seskupí se nápady podle souvislostí, proběhne nabídka tóniny (durové, mollové, pentatonické, dórské, církevní..), vybere se rytmus, styl/nálada hudby, klient s terapeutem vyberou melodii (muzikoterapeut většinou nabídne několik melodických typů a z těch společně vybírají a upravují je), poté společně zvolí hudební doprovod, pojmenují skladbu a nakonec ji zaznamenají do notace nebo videa (Gerlichová, 2021).

Metoda HET

Muzikoterapeutická metoda HET neboli hudebně-edukační terapie je založená na principech, do kterých patří princip struktury a vztahů, vyjadřující, že v terapii ani v životě nic nestojí izolovaně, a proto každá část systému je schopna ovlivnit stav celého systému. Dalším příkladem je princip harmonie kooperace myšlení, cítění a vůle, kde hlava je spjata s melodií jako nositelka myšlení a harmonie, hrudník je soustavou dechu a krevního oběhu, je nositelem cítění a rytmus je hudebním fenoménem souvisejícím se soustavou látkové výměny a končetiny jsou nositelé vůle. Podle Beníčkové můžeme formy terapeutického procesu dělit podle počtu klientů na individuální a skupinovou, podle fází terapeutického procesu na preterapii, neboli přípravu, samotné terapeutické setkání a postterapii, neboli hodnocení. Muzikoterapii lze také dělit podle hudebních činností na aktivní, do které patří činnosti vokální, instrumentální, tanečně pohybové a receptivní, jedná se o poslech živé nebo reprodukováné hudby. Mezi hudební fenomény řadíme tón, interval, akord, metrum, tempo, ale také hudební výrazové prostředky, kterými jsou melodie, harmonie, rytmus, dynamika, barva, kontrast a gradace. V metodě HET má zásadní význam také princip ticha, které je polaritou ke zvuku, je východiskem muzikoterapeutické práce, neboť vnitřní ztišení je úzce spjata s koncentrací a s vědomou pozorností. Tón, který zazní do ticha, má jinou kvalitu než tón, který následuje ihned po předchozím tónu (Beníčková, 2017). Také Markéta Gerlichová v knize *Hudba léčí* zmiňuje význam ticha jako neodmyslitelné součásti hudby, ale i jako nezbytné schopnosti oprostít se od hluku, šumu a nenechat se

zahlcovat zvuky. Zvýšená hlučnost vede k únavě, poruchám spánku a pozornosti. V kapitole Naslouchej tichu doporučuje vypnout počítač a ostatní rušivé elementy, najít místo se sníženou hladinou běžného hluku, vnímat zvuky přírody a vlastních představ (Gerlichová, 2017).

Hudba těla

Hudba těla je česká muzikoterapeutická metodika, která se zaměřuje na smyslovou kooperaci, psychomotoriku, rozvoj mentálních funkcí, emočního prožívání, rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí. Obsahuje cvičení, která pomáhají rozrezonovat celý organismus, ovlivňují úroveň sluchové percepce (koncentraci, paměť, spolupráci mozkových hemisfér). Bývají zařazeny stimulační poslech živé hudby, spontánní projev, doteková stimulace, pohybový doprovod (Břicháčková, Vilímek, 2008).

Moreno popisuje hudbu těla jako organickou, vyluzovanou bez hudebních nástrojů s pomocí těla, hlasových projevů a rytmického vyjádření. Hudební nástroje považoval za překážky hudební spontánnosti, neboť ke hře je třeba jistá míra dovednosti (Moreno, 2005).

Orffova muzikoterapie

Orffovu muzikoterapii vyvinula Gertruda Orffová v rámci praxe sociální pediatrie v Mnichově. Jedná se o vývojový přístup k muzikoterapii, vytvořený na základě aplikace Orffovy hudební školy při práci se zdravotně znevýhodněnými dětmi. Hudba zde zahrnuje prezentaci pohybu, slova a zvuku. Hlavní metodou je hudební improvizace, která poskytuje kreativní podněty, nabízí sledování rozdílů, dovoluje zkoumat a objevovat. Klíčové jsou čtyři prvky - idea musiké, což je dokonalá souhra zvuků, slov a pohybu, elementární hudba, přirozená, snadná a každému srozumitelná, instrumentarium (Orffovy hudební nástroje) a multisenzorické aspekty hudby (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Orffovy hudební nástroje

Orffovy nástroje využívají nejjednodušších hudebních elementů, jako jsou rytmus melodie a improvizace. Díky rytmu se děti učí přirozené řečové vzorce. Mluvení, zpívání, hudba a pohyb jsou pro děti přirozeně propojené. Pedagog tak děti vede jejich přirozeným tvůrčím procesem. Základní intervaly vznikají z přirozeného stoupání, či klesání mluvního projevu. Mezi zásady Orffovy školy patří upřednostnění prožitku před intelektualizací.

To souvisí s dalším aspektem Orffovy zásady improvizace, kdy pedagog určí hranice, ve kterých děti mohou vytvářet vlastní rytmy, melodie nebo tanec (Classics For Kids, The Orff approach, 2021, vlastní překlad).

Nástroje dělíme na rytmické a melodické. Mezi dřevěné rytmické nástroje patří ozvučná dřívka, dřevěný blok, rourový bubínek a kastaněty. Kovové rytmické nástroje jsou triangel, tamburína, rolničky, prstové činelky a činely. Z melodických hudebních nástrojů je pro děti atraktivní zvonkohra, jejíž kameny je možné rozkládat dle potřeby například do pentatonické stupnice nebo akordů.

Během terapie je také možné zapojit hudební nástroje Tandemu od prof. PhDr. Jenčkové CSc., jedná se o dřevěné zátky dvou velikostí, dřevěná vejce, rytmický traktor se zvukomalebně znějícími zadními ozubenými koly, dřevěné rytmické vařečky s vyřezaným obličejem, dřevěné řehtačky, drhla a píšťalky (Jenčková, 2017).

Dalšími vhodnými muzikoterapeutickými nástroji mohou být bambusová dešťová hůl, která při otočení zní jako padající kapky deště, slouží jako zvukomalebný i relaxační nástroj, dále i celá stupnice včetně půltónů boomwhackers, jež jsou snadno ovladatelné, rozeznáme je pouhým úhozem o dlaň druhé ruky, stehna, nebo podložky. Zvonkohry Koshi z bambusové dýhy jsou využívány pro improvizaci, relaxační či zvukomalebné účely, neboť zvuk je inspirovaný čtyřmi prvky - oheň, voda, země a vzduch. Zvuk je tvořen osmi tóny se specifickým zabarvením, bohatým na alikvotní tóny. Pentatonická kalimba slouží k rozvoji jemné motoriky a schopnosti improvizace, hra na harmoniku zase rozvíjí ovládání nádechového a výdechového proudu, a díky nácviku správného nátisku i ovládání rtů, což je nezbytné pro správnou artikulaci (Léčivé-nástroje, Nástroje pro děti, 2021).

Terapie zpěvem

Marie Beníčková ve své knize uvádí metodu Werbeck, jedná se o terapii zpěvem. Metoda je založena na sebezkušenostním prožitku, na cíleném získávání zkušeností z vlastního zpěvu, naslouchání sobě i zpívajícím členům skupiny, popř. jednotlivcům. Werbeck metoda je indikována v případech poruch učení, chování a vývojových poruch, problémů nerovnoměrného vývoje u dětí, problémů narušené komunikační schopnosti, vztahových problémů, problémů narušeného sebepojetí a pro zmírnění stresu, agresivity, neklidu a vědomou relaxaci (Beníčková, 2017).

Také Gerlichová představuje ve své knize Muzikoterapie v praxi zpěv jako přirozený projev zdravého lidského chování. Zpěv přináší prožitek radosti, zvyšuje dechovou kapacitu a

spojuje lidi. Sluchová percepce má tak možnost se vyvíjet a zdokonalovat. Pomocí muzikoterapie je také možné překonat blok z minulosti a naučit se naslouchat a vnímat různé tóny, melodii a rytmus a poté i zpívat (Gerlichová, 2021).

Hudební tvořivost dětí vyrůstá z jejich spontaneity. Projevuje se již při prvních pokusech o osvojování řeči, napodobování zvuků a experimentování s nimi. V rámci hudebních her mohou vložit do hudebního tvoření řád a logiku a také větší samostatnost v improvizaci (Raková, Štíplová, Tichá, 2012).

2.2 Dramaterapie

Definice dramaterapie

Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace (The British Association for Dramatherapists, 2020).

Dramaterapie je umělecká a léčebně-výchovná metoda aplikovaná v rámci individuální a skupinové práce, která využívá dramatické struktury se speciálním cílem v určitých improvizovaných situacích „tady a teď“, evokuje k prožívání emocí, k získávání vnitřní motivace a vede k integraci (Majzlanová, 1998).

Při středověké výuce latiny byly čteny Terentiovy komedie a četba se ilustrovala pantomimou i vlastní inscenací her. Tradici dále rozvíjely utrakvistické školy, vyrůstající z luteránských principů i školy Tovaryšstva Ježíšova, kde byla divadelní cvičení přiřazována studijním řádem - jezuité se zaměřovali především na techniku mluveného projevu, gestikulaci a nenucenost vystupování, veřejné vystoupení bylo výukovou metodou. Školní (divadelní) hrou jako didaktickou metodou se podrobně zabýval i Jan Amos Komenský, jenž za svého pobytu v Blatném Potoku koncipoval teoretické stati o uplatnění dramatické hry při výuce. Byl to právě tento náš největší humanista, kdo poprvé teoreticky odlišil divadlo-umění od divadla-pedagogického prostředku. Již ve 3. tisíciletí před naším letopočtem byl účinek divadla, tance a hudby doporučován Imenhotepem k léčbě nemocných Staroegyptanů a v athénském divadle Dromokaiton každoročně pořádali představení duševně postižených (Valenta, 2007).

Klientela dramaterapie

Největší skupinu klientů tvoří mentálně postižení jedinci, další jsou klienti s psychiatrickou diagnózou, mladí lidé se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, mládež s jinými poruchami chování či psychosociálně ohrožená, jedinci ohrožení či trpící sociálním vyloučením, nacházející se ve výkonu trestu, v postpenitenciární péči, a v neposlední řadě také gerontologičtí klienti (Valenta, 2007).

Cíle dramaterapie

Specifické cíle dramaterapie vyplývají ze zaměření na klientelu. Patří mezi ně zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence, získání schopnosti uvolnit se, zvládnutí kontroly svých emocí, změna nekonstruktivního chování, rozšíření repertoáru rolí pro život, získání schopnosti spontánního chování, rozvoj představitivosti a koncentrace, posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování intrapersonální inteligence, také získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti (Majzlanová, 1998).

Formy dramaterapie

Dramaterapii dělíme na ambulantní, která je většinou záležitostí občanských sdružení, privátní praxe, neziskového sektoru, speciálních škol, denních center či institucí speciální výchovy, zatímco klinická forma je věcí léčeben, psychiatrických oddělení nebo klinik.

V prvním případě je na dramaterapii nahlíženo jako na nosný terapeuticko-formativní postup. V případě klinické intervence je pak dramaterapie brána za komplementární terapii podle praxí ověřené zkušenosti, že u klientů s duševní poruchou je jakákoliv aktivita lepší než pasivita. Dalším klíčem k dělení dramaterapie je počet klientů a jejich organizování. Individuální dramaterapie je poměrně sporadickou záležitostí, s níž v našich zemích nemáme tolik zkušeností jako se skupinovou terapií. Ve světě se individuální terapie využívá především u jedinců s pervazivní vývojovou poruchou (autismem), u klientů trpících posttraumatickým stresovým syndromem a klientů s mentálním postižením.

Ve skupinové terapii se počet klientů pohybuje od 8 do 12. Mezi účinné faktory patří členství ve skupině, které samo o sobě může působit terapeuticky, emoční podpora se vzájemným respektováním, tolerancí, sympatií, empatií a nasloucháním. Jedná se o velmi silnou podporu klienta, která mu dodává naději do budoucna. Pomáhání jiným je dalším faktorem, který pomáhá překonat chorobnou zaměřenost na sebe, sebeexplorace a sebeprosazení, zpětná vazba, náhled intrapersonální spočívá v uvědomění klienta, jak se sám podílí na svých

problémech či konfliktech. Genetický náhled pomáhá nacházet dříve neuvědomované příčiny současných postojů, citů a vzorců chování. Dalším účinným faktorem je získání nových informací a sociálních dovedností a nácvik nového chování (Valenta, 2007).

Rozvoj osobnosti dramatickou hrou

Dramatická hra rozvíjí řeč a osobnost. Faktor obecenstva způsobuje, že učitelé od dětí očekávají jisté druhy zvukových projevů, které mají být hlasité, aby byly dobře slyšitelné jak ve třídě, tak v sále. Děti jsou konfrontovány se sebeuvědomováním, protože jim naslouchá celá třída a protože očekávají kritiku. Dítě si také pomocí dramatické hry rozvíjí cit pro jazyk, neboť slyší emocionálně. V raných obdobích života jsou plně zformovány kořeny řečové hudby, založené na řečové hudbě rodiny. Tyto kořeny vedou k melodii řeči, kterou dítě samo přirozeně vytváří již od prvních měsíců experimentací s vydáváním zvuků. V dramatické výchově jde o rozvíjení a obohacování faktorů, které už existují, jako jsou rytmus dýchání, řeči a intuitivního myšlení. Dramatická hra poskytuje příležitost stávat se jinými lidmi, než jsme sami a chápat tak vhodnost použití různých způsobů řeči z reálné citlivosti k druhým lidem. Přijetí a podpora člověku vlastní řeči vede k obohacení a plnému rozvinutí mluvního projevu. Způsobem, jak toho dosáhnout, je velká trpělivost při poskytování příležitostí k mluvení v prostředí, kde se kriticky nehodnotí. Dítě tak má možnost spojit zvuky vnější i vnitřní řeči, aktivovat dech potřebný k pohybu i k řeči, osvobodit se od napětí, rozvíjet obrazotvornost a emocionální kontrolu (Way, 2014).

Přínos dramaterapie pro dítě s ADHD

Mnoho adolescentů a dospělých se syndromem ADHD nerado vzpomíná na své dětství, zvláště pak na bolestné zážitky a trvalou frustraci ve škole. Je nezbytné předcházet začarovanému kruhu selhání, frustrace a klesajícího sebevědomí dítěte (Reifová, 1999).

Dramaterapie pomáhá dítěti lépe zvládnout vysokou míru aktivity pomocí vstupování do role, pohybových aktivit, které se střídají s klidovými aktivitami a relaxací. Techniky prožívání „tady a teď“ umožňují lepší začlenění do kolektivu třídy, v nově vzniklých situacích může dítě jednat spontánně a v bezpečném prostředí vidět následky neuvážených rozhodnutí, či agresivního chování. Regulace dechu, rytmická cvičení pomáhají zlepšit schopnost vyjadřování, dát prostor komunikačnímu partnerovi k vyjádření a umožňuje řeč zpomalit, a tím i lépe promyslet, kdy a co chce vlastně říct. Dramaterapie umožňuje díky plynulému navázání činností snadnější přechod od jedné činnosti ke druhé, což dětem se syndromem

ADHD velmi často dělá potíže a komplikuje každodenní fungování ve škole. Další možností integrace je i jiný způsob předávání informací, než je verbální, například pantomima, nebo tanec, což dítěti přináší možnost vyjádření způsobem, který je mu bližší, a tudíž vede k větší sebeúctě a motivaci k projevu (Trávníková, 2014).

Dítě v dramaterapii spojuje dvě úrovně - realitu a identitu, jež jsou sice odlišné, ale vzájemně propojené. Přestože hraje fiktivní roli, počíná si s přesvědčením a odhodláním. Například, když si hraje s panenkami, chápe, že to nejsou živí lidé, přesto s nimi v rámci hry jako s živými lidmi jedná. Má tak možnost si v bezpečném prostředí nacvičit důležité životní role a jednání v nich (Robert, 1994, vlastní překlad).

2.3 Muzikodrama

Jedná se o spojení technik muzikoterapie a dramaterapie do jednotného celku - příběhu, který umožňuje zlepšit začlenění dítěte se syndromem ADHD do skupiny vrstevníků přirozenou formou pro dítě samotné i pro celý kolektiv a učitele. Muzikoterapeutické hudební nástroje umocňují prožívání děje příběhu, sjednocují děti do jednoho týmu - kapely, pedagog tak může snadno propojit známé informace s novými například pomocí písňe, kterou děti již znají, jim může představit novou aktivitu, vysvětlit společenský jev nebo emoci hlavního hrdiny příběhu. Spojením těchto dvou terapií je také možné podpořit řečový projev rytmem hraným na Orffovy nástroje, zlepšit koordinaci celého těla, neboť poslech hudby, tanec či hra na tělo pomáhá celkové kultivaci pohybových dovedností. Muzikodrama je také užitečné z pohledu ostatních dětí ve třídě, které mohou svého spolužáka spatřovat v nových situacích. V rámci příběhu musí reagovat okamžitě bez předchozích obav či předsudků vůči dítěti s ADHD. Mohou si také vyzkoušet jiný druh komunikace (ať už pomocí hudebních nástrojů, zrcadlení pohybu, tance, dramatických etud), ve kterém jsou se svým spolužákem se speciálními vzdělávacími potřebami na podobné úrovni, a najít tak společnou řeč a způsob navázání kontaktu.

Dramatizace narativu

Dramatizace vtahuje do procesu celou žákovu osobnost, dává možnost tvořit, zažít, reflektovat a sdílet různými prostředky, nabízí umělecké uchopení světa v jeho bohatosti, proměnlivosti a mnohotvárnosti. Propojuje představy, hledání konotací, metafor, využívá kontrastu i podobnosti, nalézání nečekaných významů, souvislostí a má motivační potenciál

(Marušák, 2010).

Za narativní text budeme považovat text, který obsahuje příběh, sled událostí, které jsou vyjádřeny pohybem, dynamikou změny od počátečního stavu ke stavu změněnému. Základními požadavky jsou časová posloupnost, vázanost na účastníky a kauzalita.

Rozhodujícím okamžikem pro přípravu lekce je nalezení textu. Pedagog může hledat text s vědomím konkrétního cíle, například práce na tématu sourozeneckých vztahů, někdy však může nalezení textu předcházet cílovému zaměření lekce. Text je buď vhodný k dramatickým aktivitám sám o sobě, obsahuje dramatické situace zaměřené na lidské jednání a vztahy, nebo některé jeho složky nabízejí možnosti vzhledu prostřednictvím postavy, určité situace, skutečnosti a jevy doby, nebo prostředí. Takový text je vhodný jako motivace k lekci, nebo může vytvářet cestu k textu, který stojí na konci lekce jako dopis, vzkaz, útržek z novin apod. (Šimanovský, 2011).

Při přípravě je třeba rozhodnout, která fakta z příběhu a proč mají být vyličená podrobněji ve scénách a která abstraktně, která fakta budou sdělena epicky a která dramaticky v herní aktivitě, v jakém pořadí mají být fakta příběhu podána a proč, do jaké míry má být objasněno pozadí událostí, která místa mají být zdůrazněna a v jakém tónu má být vyprávění pronášeno, z čí perspektivy se má vyprávět. V procesu prezentace textu jsou přítomny tři roviny - epická, dramatická, reflektivní a hodnotící. V rovině epické jsou účastníci vnímатели vyprávění, základním prostředkem je verbální prezentace nebo psaný text. V procesu dramatické roviny jsou účastníci hráči a herci, do příběhu aktivně zasahují a vstupují, spoluvytváří jej, zpřítomňují, stávají se postavami i diváky. Skutečnosti jsou zprostředkovány tím, že jsou předváděny, dějí se teď a tady jako součásti vznikající fikce a hry s vědomím toho, že se dějí v rovině „jako“. Reflektivní a hodnotící rovina umožňuje účastníkům být těmi, kdo se vyjadřují k nalezeným a vytvořeným významům, hledají jejich smysl. Tato rovina je nad rámcem příběhu, propojuje kontexty, zkušenosti účastníků, hledá hodnoty, tvoří postoje. Děje se tak odstoupením od příběhu, který se odehrává v každém účastníkovi a může se spontánně nebo plánovaně aktualizovat pro celou skupinu. Nejčastěji se užívají verbální prostředky, mohou se ovšem uplatnit i prostředky psychosomatického modelování (různé škály, proxemizace, sochy, které vyhodnocují předchozí činnost), nebo výtvarná činnost (Marušák, 2010).

Metody a techniky dramatizace

Metody můžeme rozdělit do čtyř kategorií: metody založené na principu hraní rolí, dále na metody organizující, nebo podporující hru v roli, jako jsou dialogy, diskuze, práce s literaturou, tvořivé psaní, analýza dokumentů. Pedagog může usoudit, že určitý moment je vhodný pro vybudování krátké dramatické scény tím, že do ní vloží určitý konflikt. Dále jsou tu metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní rolí - hraní rolí doplňují (pozorování, poslech, doteky), metody pomocné a doplňkové, které nejsou nezbytné, například metody rozechřívací, relaxační, cvičení na rozvoj smyslového vnímání (Way, 2014). První metodou je převedení skutečnosti do podoby psychosomatického modelu, který pomáhá v nastolení fikce. K posunutí děje zase slouží metoda nedramatická s prvkem rozhodování, ke zpomalení děje slouží objevování nových významů a kontextů. Tematizace může vnést do příběhu prvek, který vyhraní tematické směřování. Zajímavou aktivitou je odkrytí tématu z dalších možných úhlů pohledu. Postava se tvoří herními aktivitami, modelováním situací a dějů, kterými budujeme určitou postavu. V rámci odhalení motivace postav je hráčům umožněno jednání v roli za postavu a zaujímání ověřenějších postojů k situaci a tématu. Skupina pak na základě určitého příběhového faktu zkoumá jeho možné následky a ty zpřítomňuje herní aktivitou. Další roviny příběhu jsou odkryty tehdy, když určitý námět zkonkretizují v herních aktivitách, a tím se dostanou za rovinu napsaného textu. Umocnění emotivnosti příběhu probíhá vytvořením modelu určitého vztahu, u kterého se očekává, že vyvolá emotivní zasažení hráče (Marušák, 2010).

Vliv muzikodramatu na socializaci

Hudba dokáže bourat bariéry, proto řadu muzikoterapeutických cvičení využíváme k tomu, aby lidé k sobě navzájem nacházeli cestu. Vždy je potřeba navázat kvalitní vztah mezi terapeutem a klientem a snažit se o vzájemnou důvěru. Posloupnost kroků při socializaci pomocí muzikoterapie může probíhat na více rovinách. Jsou to základní diagnostická cvičení, uvolňená improvizace na hudební nástroj, zpěv, rytmická cvičení, uvolněný pohyb při hudbě. Při takových cvičeních získá muzikoterapeut základní informace o neverbální složce klienta (Šimanovský, 2011).

Vliv muzikodramatu na řešení konfliktů

Můžeme dětem nabídnout řešení konfliktů dialogem s použitím jednoduchých nástrojů, například Orffových, nebo skrze pohybové vyjádření při poslechu dynamické hudby. Děti při

této aktivitě často zjišťují, že problém, který se jeví verbálně jako neřešitelný, lze vnímat i z jiného úhlu pohledu, kdy se již nejeví tolik obtížně. Je vhodné nechat děti nejprve projevit svou agresi vždy bezpečnou formou (vykřičením, dupáním, bubnováním). Projevy agrese je třeba nechat vyjádřit, ale zároveň jim dát limity. V závěru cvičení bychom se měli pokusit o pozitivní emoce s výhledem do budoucna, například hudební improvizaci na téma konkrétního společného díla s vizuální představou (Gerlichová, 2017).

Vliv muzikodramatu na pozornost

V rámci cvičení pozornosti zahrajeme dvě velmi podobné melodie, po dokončení si děti zkusí vybavit melodii, zazpívat ji a říci, v čem se lišily. Je také vhodné střídat při hře na hudební nástroj různé rytmy, přičemž každý z nich pro děti znamená změnu pohybu, rychlosti, či způsobu chůze (Gerlichová, 2021).

Shrnutí kapitoly

Spojením muzikoterapie a dramaterapie vzniká přirozený způsob, jak pomoci dítěti s ADHD a agresivními projevy, začlenit se do kolektivu třídy, naučit se jednat s autoritou a vhodně projevovat své emoce. Muzikoterapie umožňuje žákovi naučit se vnímat hudební stránku řeči, podporuje souvislý projev, rozvoj oromotoriky, rytmu, hudebnosti a schopnosti naslouchat. Dramaterapie zase umožňuje sjednocení kolektivu formou hry „ted' a tady“ a dává tak možnost ostatním dětem spatřit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v jiném světle, najít cestu, jak s ním navázat kontakt.

3 Analýza výsledků muzikodramatu

3.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití kombinace muzikoterapie a dramaterapie, jejich principů a technik v procesu terapie poruch pozornosti, komunikace a projevu emocí. Informace čerpá z roční práce s chlapcem s projevy poruchy pozornosti, opožděného vývoje řeči a agresivními projevy v prostorách mateřské školy Duha v Brně. Jedná se o mateřskou školu se čtyřmi třídami, z nichž jedna je třídou se sníženým počtem žáků a další třídou speciální logopedickou.

Dramatizace narativu s prvky muzikoterapie probíhá formou sebezkušenostního prožitku, výzkumník tak může danou zkušenost formou příběhu sdílet s ostatními účastníky, a tak zblízka vnímat jejich prožívání, reakce, aktivitu či pasivitu. Během terapie je možné zařadit více způsobů vyjádření, například formou hry na hudební nástroj, hry na tělo, pantomimy nebo tance. Vše je třeba vnímat v kontextu příběhem navozené situace.

Cíle

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda pravidelná individuální a skupinová terapie, u chlapce s poruchou pozornosti, opožděným vývojem řeči a hyperaktivitou v předškolním věku, povede ke zlepšení schopnosti koncentrace, spolupráce s učitelem, schopnosti zklidnění a rozvinutí komunikace.

V projevech chování byl výzkum zaměřen na spolupráci s ostatními dětmi a učitelkou, ochotu pomáhat, vnímat, kdy se druhému dítěti něco líbí/nelíbí – rozpoznat emoce u ostatních, rozlišit vhodné a nevhodné chování díky morálnímu ponaučení v pohádkách.

Jedná se o uplatnění muzikodramatu pomocí dětské literatury zpracované pro účely terapie a využití muzikoterapeutických hudebních nástrojů, hudebních her, hádanek a dramatických cvičení.

Z individuálních vlastností byla pozornost zaměřena především na trpělivost, laskavost, ovládání/vhodné projevení hněvu a nalezení motivace. Mezi dovednosti, které muzikodrama rozvíjí, patří podpora dechu při mluvení a zpěvu, hra na tělo, cit pro rytmus (hudební i ve střídání denních činností) a hra jednoduchých rytmů na hudební nástroje, rozvoj sluchového vnímání a rozlišování.

Dalším cílem bylo rozníťit chlapcův zájem o věci v jeho blízkosti (např. zda se chlapec snaží napodobit zvuk hudebního nástroje, pamatuje si, jak se nástroj jmenuje, chce zkusit aktivitu s nástrojem jako první), zájem o ostatní vrstevníky (chce jim pomáhat, naslouchá jim, spolupracuje na plnění úkolu) a jeho schopnost adekvátně reagovat na projevy ostatních.

V průběhu výzkumu docházelo k pozorování doby, po kterou chlapec udrží pozornost, zapojuje se do hry (sledováno během skupinové terapie, zaznamenáváno školní asistentkou do předem připraveného pozorovacího archu), reaguje na pokyny učitelky a asistentky, dokáže vnímat děj příběhu. Byly sledovány jeho reakce na jednotlivé druhy muzikoterapeutických nástrojů a technik, přičemž ty, na které nejlépe reagoval, byly častěji využívány.

Také bylo cílem zjistit, zda muzikodrama vede k lepšímu pochopení chlapce vrstevníky, a tudíž k tomu, že je chlapec lépe přijímaný v kolektivu třídy (děti se s ním rády chytí za ruku v kruhu, vybírají si jej do týmu ke hře, jsou ochotnější vyčkat, až se vyjádří k tématu, přestože mu to déle trvá), zda je schopen artikulovat, komunikovat pomocí slov, nebo jednoduchých vět, zda se bude prodlužovat doba možnosti relaxace a spolupráce s učitelkou.

Každá lekce má pevnou strukturu – úvod, pozdrav, náladoměr, koncentrace, hlavní činnost, doznění a sdílení, závěr, a během každé části docházelo k pozorování chlapcových reakcí ve výše uvedených oblastech.

Dílčí cíle praktické části:

- seznámení se s klientem, jeho přístupem k terapii, jeho účasti a reakci na ni
- popis průběhu skupinové a individuální terapie
- jakým způsobem terapeut reagoval na nově vzniklé situace a potřeby klienta

Hlavní výzkumná otázka:

Jakými technikami a metodami muzikodramatu lze přispět ke zlepšení pozornosti, projevu emocí a komunikace u chlapce předškolního věku s poruchou pozornosti a narušenou komunikační schopností?

Výzkumné otázky:

- Jakým způsobem muzikodrama ovlivňuje dobu a kvalitu schopnosti soustředění?
- Je možné muzikodramatem zlepšit chlapcovo projevování emocí vůči vrstevníkům, rodičům a pedagogům?
- Dochází vlivem dlouhodobého působení terapie ke zlepšení prozodických faktorů řeči a samotného verbálního projevu?

Metodologie výzkumu

Kvalitativní výzkum

Postupem při výzkumném šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Jedná se o přístup, který v psychologických vědách pro popis, analýzu a interpretaci nekvalifikovaných či nekvalifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod. Dané fenomény jsou jedinečné a neopakovatelné, lidé je mohou vnímat velmi odlišně v různých kvalitách a rovinách. Další významnou charakteristikou je kontextuálnost, v psychologii totiž existuje jen velmi málo pravidel či zákonitostí, které by platily obecně. Množství psychologických fenoménů je vázáno pouze na určitý kontext, například oblast motivace, prožívání, hodnocení apod. Zásadní význam mají také procesualnost a dynamika. Zkoumaný fenomén určitým způsobem vzniká, vyvíjí se a zaniká. Zkoumáním dynamiky zjišťujeme, jaké různé faktory mají na daný proces vliv a jaké kvality tyto jevy nabývají. Reflexivita znamená, že výzkumník se nepřímo spolupodílí na procesech, které zkoumá, určitým způsobem je ovlivňuje a sám je jimi také ovlivňován (Miovský, 2006). Metody obvykle spojované s kvalitativním výzkumem jsou rozhovor a pozorování, může se jednat o výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také organizací nebo vzájemných vztahů. Badatel k němu potřebuje teoretickou a sociální vnímavost, schopnost udržet si analytický odstup a zároveň užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí k interpretaci toho, co vidí (Strauss, Anselm, Corbin, 1999).

Kvalitativní výzkum odpovídá záměru dlouhodobě a intenzivně se věnovat jednomu konkrétnímu chlapci s danými projevy, umožňuje hlubší zkoumání v přirozeném prostředí

mateřské školy i rodiny chlapce a také bližší kontakt a individuálnější přístup. Postupně vybudovaný bližší vztah mezi výzkumníkem a chlapcem umožnil vnímat jeho projevy v kontextu rodinného zázemí, kolektivu třídy, kam dochází a zároveň v interakci s terapeutem. Tato studie ukazuje detailní záběr do procesu změn pomocí kombinace muzikoterapie a dramaterapie ve spolupráci s učitelkou, asistentkou, logopedkou a rodiči chlapce. Kvalitativní výzkum je v tomto případě zacílen na rozvoj komunikačních schopností, prodloužení doby soustředění a adekvátní projev emocí, jež může vést ke zlepšení vztahů.

Případová studie

Strategie případové studie lze charakterizovat jako strategii zdůrazňující komplexnost celého případu, souvislosti funkčních a životních oblastí života účastníka výzkumu. Představuje výchozí místo pro hledání, popis a vysvětlování vlivu různých faktorů a souvislostí v kontextu daného případu. Je metodou využitelnou ke zpětné kontrole výsledků dosaženými prakticky jakýmkoli výzkumnými metodami a postupy, kdy platnost těchto výsledků ověřujeme na případové úrovni.

Nejznámější frekventovanou formou případové studie je klinická kazuistika. V tomto případě má studie účel diagnostický, eventuálně terapeutický či výukový. Zdroje dat a materiály pro případové studie lze čerpat z lékařské dokumentace (zvláště pak anamnézy a anamnézy onemocnění či poruchy, zápisy z terapie, ze supervize a intervize, rozhovory a pozorování). Fáze výzkumu případové studie jsou položení výzkumné otázky, definice případu, volba strategie výběru vzorku, metody tvorby dat, způsobu hodnocení, kritéria interpretace výsledků, zpětná reflexe, kontrola, návrh a realizace závěrečné zprávy (Miovský, 2006).

V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů, sbíráme v ní velké množství dat od jednoho, nebo několika málo jedinců. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným studiem jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se výzkumný případ vřazuje do širších souvislostí. Jedná se o osobní případovou studii, kde práce podrobně zkoumá určitý aspekt u jedné osoby s přesahem do zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů během práce se skupinou (Hendl, 2008).

Metoda zpracování dat

Praktická část obsahuje získané poznatky z pozorovacích archů, rozhovoru a dotazníku. Analýzu dokumentů můžeme charakterizovat jako intenzivní rozbor dokumentu, který je ve své jedinečnosti co nejobsáhleji objasňován a interpretován. Základní podmínkou je maximální otevřenost výzkumníka k tvorbě zajímavých, nových a nekonvenčních závěrů.

Výzkum probíhal formou terénního výzkumu, což umožnilo zkoumání jednání výzkumného souboru v přirozeném prostředí, v reálných vztazích, vazbách a každodenních situacích. Výzkumník poznával strukturu prostředí, v němž se zkoumaný fenomén nachází, odkrýval různé roviny významů, které lidé sobě i prostředí dávají. Prostřednictvím analýzy těchto různých kontextů se snaží popsat, vysvětlit, interpretovat jednání lidí a způsob jejich uvažování o problému (Miovský, 2006).

Pracovní postup - metody sběru dat

Pozorování

V rámci zúčastněného pozorování je možné získat terčová data takříkajíc zvnitřku, a daný děj tak strukturovat a ovlivňovat. Výzkumník se pohybuje v prostoru, kde se přímo vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů.

V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci. Výhodou je, že pozorovatel má přímou zkušenost se situací a jevy, které pozoruje. Má možnost zapojit se do interakcí mezi účastníky a lépe pochopit a popsat co, jak a proč dělají. Kombinací vhodných strategií a vlastní sociální dovednosti může výzkumník dosáhnout velké blízkosti s prostředím i aktéry a získat velmi kvalitní vhled do celé situace s množstvím detailů a situačních a kontextově vázaných informací. Nevýhodou zúčastněného pozorování je vysoká náročnost na osobnost výzkumníka a jeho komunikační a sociální dovednosti vůbec (Miovský, 2006).

Pozorovatel se do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale drží se zpátky, když klade otázky. Je tak trochu přítelem, zvědavým cizincem i neznalým laikem. Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole. Díky této metodě je možné zachytit rutinní situace, o kterých respondenti zřídka vypráví v rozhovorech, protože si je neuvědomují (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Vzhledem k časovým nárokům výzkumu jde o pozorování dlouhodobé. Jedná se o extrospekci v přímém pozorování, kdy se pozorovatel setkává přímo s předmětem

pozorování (Chráška, 2016). „*Pozorování polostrukturované probíhá tak, že je možné použít přesněji rozepsaný záznamový arch jen pro určité segmenty pozorování*“ (Reichel, 2009).

Otevřené, přímé, zúčastněné polostrukturované pozorování bylo zvoleno, neboť v rámci dramatizace příběhu s prvky muzikoterapie je terapeut zároveň vedoucím hry a pedagogem v roli (například záporného hrdiny, kterému děti mají správně odpovědět za účelem získání odměny, nebo kladného hrdiny posouvajícího děj kupředu). Během zúčastněného pozorování a spolupráce s daným kolektivem mateřské školy docházelo ke strukturování a ovlivňování dění a vztahů, ale zároveň při dlouhodobé spolupráci bylo možné vytvoření bližšího vztahu s dětmi a nastolení spontánnějších situací a také hlubšího vhledu do principů chování této třídy. Pozorování bylo zaznamenáváno do záznamového archu, který představoval předem strukturovaný materiál, například seřazené tematické okruhy, otázky, případně vypsane jevy, na které se má tazatel při svém pozorování zaměřit.

Rozhovor

Polostandardizovaný rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. V polostrukturovaném rozhovoru se aktivita dotazujícího zvyšuje. Má předem připravený soubor otázek. Způsob, forma odpovědí na tyto otázky zůstává nadále víceméně volná. Respondent si sám může vybrat způsob odpovědi (Ferjenčík, 2000).

Oproti nestrukturovanému rozhovoru vyžaduje náročnější technickou přípravu. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Obvykle je možné zaměřovat pořadí, v jakém se okruhům věnujeme. Při polostrukturovaném rozhovoru je vhodné si nechat vysvětlit, jak dotazovaný danou věc myslí (Miovský, 2006).

Polostrukturovaný rozhovor s matkou chlapce proběhl v domácím prostředí, v klidné místnosti. Během rozhovoru chlapce hlídal otec, takže nebyly přítomny žádné osoby, kterých se téma netýkalo. Předem byla připravena struktura rozhovoru, která byla v průběhu rozvíjena, doplňována a obohacena o osobní postřehy dotazované. Rozhovor začal obecnějšími dotazy, které uvedly do problematiky a byly tak vytvořeny podmínky pro navázání kontaktu. Rozhovor byl nahráván na mobilní záznamník.

Písemný rozhovor

Ke shrnutí užítku a průběhu muzikodramatu byla využita forma písemného rozhovoru. Na konci výzkumu byl zaslán učitelce, která byla přítomna všem dramatizacím.

Byl sestaven z uzavřených strukturovaných polytomických položek s výběrem odpovědí. Výběrové položky respondentce předložily několik odpovědí, z nichž jednu měla vybrat (Chráska, 2016). Uzavřené otázky jsou věcnější a jejich pomocí je možné získat větší množství různých informací v kratším čase. Strukturovaný rozhovor umožnil vysokou kontrolu nad otázkami tazatelky a odpověďmi dotazované, je přesný a opakovatelný, zároveň však výrazně omezuje šířku a hloubku potenciální odpovědi (Ferjenčík, 2000).

Cílem písemného rozhovoru bylo zjistit pohled učitelky, která má možnost chlapce každodenně pozorovat při pravidelných činnostech v mateřské škole, při jednání s dětmi, a posoudit tak vliv muzikodramatu mimo rodinné prostředí.

Etika výzkumu

Výzkum v rámci pravidelné terapie proběhl po domluvě s učitelkou mateřské školy, kde již předtím dva roky probíhalo muzikodrama. Dotázaná třídní učitelka se vyjádřila, že pro chlapce v její třídě by intenzivní terapie mohla být prospěšná, a umožnila tak setkání výzkumníka s matkou chlapce v prostorách školy na setkání rodičů. Matka chlapce byla seznámena s průběhem terapie, byly upřesněny cíle terapie a podepsán informovaný souhlas, který je obsažen v přílohách na straně 69.

Odměna pro třídu, ve které muzikodrama probíhalo, byla samotná terapie zdarma pro všechny děti ve třídě.

Chlapec byl s výzkumníkem seznámen učitelkou, bylo mu vysvětleno, jak bude terapie probíhat, byly mu poskytnuty k nahlédnutí hudební nástroje, plyšové postavy příběhu, dramatické potřeby a se spoluprací souhlasil. Odměnou na konci celého výzkumu byla drobná pozornost pro matku chlapce a plyšová hračka, postava z příběhu, pro chlapce.

Sebereflexe výzkumníka

Výzkumník si uvědomuje, že studie uvádí vliv muzikodramatu pouze na jednoho člověka, který má navíc pozitivní vztah k hudbě, hudebnost je mu vlastní. Vzhledem k tomu, že hlavní metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování, byl výzkum také ovlivněn vlastním zásahem terapeuta do průběhu lekce jako pedagoga vstupujícího do role a terapeuta řídícího jednotlivé aktivity.

3.2 Výzkumné šetření

Kazuistika

Rodinná anamnéza

Chlapec žije ve městě společně s matkou, otcem a starší sestrou. Žijí v menším bytě, se sestrou chlapec sdílí pokoj. Rodiče jsou oba zdraví, bez narušené komunikační schopnosti nebo jiných onemocnění. Pouze matka z vyprávění své matky, chlapcovy babičky, usuzuje na možné příznaky poruchy pozornosti na základě obtíží s adaptací v první třídě, častého vyrušování a rozptýlené pozornosti během vyučování. Na žádost třídní učitelky s matkou navštívila dětského psychologa, vada se ale neprokázala. Starší sestra trpí dyskalkulií, v širším příbuzenstvu se žádné nemoci nevyskytují.

Osobní anamnéza

Chlapci je nyní 6 let. Těhotenství bylo plánované, porod proběhl císařským řezem předčasně. Následovalo umístění do inkubátoru po dobu třech měsíců. Z důvodu retinopatie nedonošených absolvoval ve 2 měsících operaci očí. V 7 měsících chlapec prodělal zápal plic, odloučení od matky bylo pro něj velmi náročné, neboť na jednotku intenzivní péče nemohla za chlapcem docházet. Další hospitalizace proběhla ve dvou letech kvůli komplikacím při neštovicích, byla nasazena antibiotika. Chlapec pobyt v nemocnici prožíval intenzivně a negativně, matka s ním nemohla být přes noc. Ráno, když jej přicházela navštívit, byl většinou přivázan k lůžku, neboť se zdravotníkům vzpíral a utíkal. Ve 3,5 letech prodělal chirurgické odstranění kýly, hospitalizace proběhla pouze ambulantně. Chlapec byl po celou dobu v narkóze, po probuzení již matka byla přítomna. Ve 4 letech proběhlo u chlapce odebrání nosních mandlí a zmenšení krčních mandlí, protože dlouhodobě trpěl syndromem spánkové apnoe. Alergie se u chlapce nevyskytují, opakovanými nemocemi netrpí od nástupu do předškolního vzdělávání, po němž se mu výrazně zlepšila imunita.

Chlapec začínal sedět v 9 měsících a s prvními kroky začínal v 16 měsících, první slova matka registrovala přibližně v 11. měsíci.

Chlapce nejdříve odmítli zařadit do předškolního vzdělávání, a proto navštěvoval nejprve dětskou skupinu, kde bylo matce doporučeno, aby nastoupil do mateřské školy s upraveným počtem žáků ve třídě a možností individuální logopedické péče. V mateřské

škole nyní absolvuje každý den 15minutovou logopedickou terapii. První návštěva pedagogicko psychologické poradny proběhla ve 4 letech. Na doporučení neuroložky dle výsledků EEG chlapec doplňuje Eye q pro zlepšení koncentrace a lepšího dozrávání mozku. Chlapci byl doporučen odklad školní docházky a následně vzdělávání v přípravné třídě.

Sociální anamnéza

Chlapec je přátelský, s navázáním kontaktu potíže nemá. Například na dětském hřišti se rychle spřátelí s dalšími dětmi. Má hezký vztah se starší sestrou a také s 11letým bratrancem. Nejlépe se cítí s matkou, která má pro něj nejvíce pochopení. Otec má k chlapci spíše formální vztah, vyšší nároky na vědomosti a výkon, v přímé konfrontaci s chlapcovou jinakostí se cítí velmi rozladěný (například na sezení s logopedkou se za chlapcovo chování stydí). Mezi chlapcovy zájmy patří doprava, dopravní prostředky, jízda na koloběžce, fotbal a baví jej hra na hudební nástroje a zpěv.

Charakteristika klienta

Jedná se o 4letého chlapce s projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Narušená komunikační schopnost chlapce se týká zejména potíží s artikulací, řeč je nesrozumitelná. Vlivem hyperaktivity snížené schopnosti verbálního vyjádření chlapec často volí pro dorozumívání se s ostatními dětmi pro ně nepříjemné metody. Rodiče jeho vrstevníků takové jednání označují za agresivní. Hyperaktivita také zapříčiňuje špatnou koordinaci pohybů jejímž vlivem chlapec někdy nechtěně vrstevníka uhodí, či rozbije předmět ve své blízkosti. Chlapec je ale i přesto velmi přátelský, sdílný a kreativní. Rád se v mateřské škole připojuje ke zpěvu, hraje na Orffovy nástroje a má v oblibě i poslech hudby. To je dobrým předpokladem pro úspěšnost zvolené terapie.

Charakteristika prostředí

V první části výzkumu před vypuknutím pandemie probíhala terapie v prostorách mateřské školy. Individuální část terapie se uskutečňovala v kabinetu, který poskytl pro účely výzkumu učitelka. Začínalo se vytvořením příjemného prostředí rozložením deky, rozmístěním nástrojů a plyšových hraček z příběhů. Po skončení individuální části následoval přesun do třídy, kam chlapec každý den docházel a kde proběhla skupinová terapie. Třída byla dobře větraná, s příjemnou teplotou, děti měly podsedačky, aby měly pevně dané místo. Terapii byly přítomny učitelka, školní asistentka a někdy i psycholožka.

Po změně situace byl zamezen přístup externistů do mateřské školy, a proto se terapie přesunula k chlapci domů, kde probíhala v jeho pokoji, nikdo další nebyl přítomen. Na konci každé terapie byly určeny další cíle terapie, bylo dohodnuto plnění úkolů pro chlapce během týdne a proběhlo předání hudebních nástrojů zapůjčených po dobu trvání výzkumu.

Popis skupinové terapie

Skupinová terapie probíhala pravidelně jednou za dva týdny v prostředí mateřské školy v logopedické třídě. Do této třídy pravidelně dochází průměrně 10 dětí, z nichž jeden další chlapec projevuje příznaky poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Skupinová terapie trvala přibližně 35 minut, délka byla upravována podle momentálních možností a naladění dětí ve třídě. Terapie byla určena pro všechny děti v logopedické třídě s cílem zlepšení vzájemných vztahů, pochopení reakcí ostatních z nového úhlu pohledu a zlepšení verbální i neverbální složky komunikace. Důležitým cílem bylo dát dětem možnost spatřit chlapce s poruchou pozornosti v novém světle, v nových situacích a spolupracovat tady a teď bez předchozích oba v z jeho přehnaných reakcí.

Dramatizace jsou připraveny ve třech cyklech. První cyklus inspirovaný knihou Ferda a jeho mouchy je zaměřený na rozvoj emocí, druhý cyklus s názvem Pohádky z iglů má za cíl podporu smyslového vnímání a poslední cyklus Tradiční české pohádky je zaměřen na morální ponaučení. Každé téma obsahuje 10 dramatizací.

Terapie probíhala od února 2020 do listopadu 2020, s přerušením od dubna do června kvůli pandemii. (Detailnější popis tří ukázek skupinové terapie je obsažen v přílohách na stranách 63 – 68, Metodický list 1.-3.)

Popis individuální terapie

Individuální terapie probíhala jednou za dva týdny, vždy 20 minut před začátkem skupinové terapie. Přítomen byl pouze výzkumník, který zároveň terapii prováděl a chlapec, kterému byla určena. Terapie se konala v prostorách kabinetu, který učitelka poskytla pro účely terapie. Jednotlivé hudební nástroje a pomůcky byly dopředu připravovány do balíčků, které chlapec pomáhal otevírat, neboť projevoval ochotu a zájem pomáhat. Prvních 5 minut bylo věnováno dechovým cvičením (foukání do peří, hra na policistu - píšťalkou lze zastavit jedoucí auto, hra na harmoniku), další část byla zaměřena na rozcvičení mimických svalů a jazyka (tři stupně úsměvů, mimikou vyjádřené emoce - napodobování obličejů

plyšových much od autorů Scia - Ferda a jeho mouchy). Dalších 5 minut bylo věnováno hlasovým cvičením a nakonec poslední část obsahovala cvičení pro rozvoj jemné a hrubé motoriky. Výzkumníkem byla uplatněna hra na tělo, na hudební nástroj, zpěv písně nebo spontánní hra a nakonec následovala relaxační část dle aktuální potřeby chlapce - pomazlení se s plyšovými hračkami, relaxace v doprovodu hudebního nástroje, společná hudební improvizace. (Podrobný popis individuální terapie obsahují návrhy lekcí v přílohách na stranách 59 – 62.)

Změna podmínek kvůli pandemické situaci

Během plánovaného výzkumu se vyskytla neočekávaná situace, výzkum vlivu skupinové terapie musel být náhle přerušen z důvodu epidemiologických podmínek. Muzikodrama tedy probíhalo s půlročním přerušením od března 2020 do června roku 2020 a pokračovalo v září a říjnu, poté se situace opět zhoršila natolik, že bylo nutné terapii přesunout k chlapci domů s la skavým svolením jeho rodičů. Plán terapie byl tedy upraven vzhledem k aktuálním podmínkám. Přibližně 15 minut probíhala individuální terapie jako obvykle jen se změnou prostředí a druhá část byla věnována aktuálním potřebám, rozvoji grafomotoriky, smyslového vnímání, správného úchopu psacích potřeb, nácviku klidného sezení a spolupráce s pedagogem pro budoucí nástup do základní školy.

3.3 Vyhodnocení výzkumného šetření

Následující část bakalářské práce analyzuje a interpretuje výsledky dlouhodobé terapie z pohledu výzkumníka, učitelky a matky chlapce. Nejprve budou vyhodnoceny výsledky skupinové terapie prostřednictvím zúčastněného pozorování a písemného rozhovoru s učitelkou, která byla přítomna skupinovým terapiím. Poté budou v práci vyhodnoceny výsledky individuální terapie z pohledu výzkumníka a matky chlapce, která měla možnost pozorovat jeho pokroky v domácím prostředí a pracovala s chlapcem dle instrukcí se zapůjčenými hudebními nástroji. Vyhodnocení se bude týkat vždy zaměření na zlepšení pozornosti, komunikace a projevu emocí. Budou porovnávány pokroky na začátku terapie, po přerušení z důvodu pandemie a po přesunu terapie do domácího prostředí chlapce.

Výsledky skupinové terapie

Z hlediska chlapcovy schopnosti udržet plnou pozornost u dané činnosti bylo cílem skupinové terapie rozvíjet jeho zájem o věci v jeho blízkosti, zlepšit jeho porozumění daným činnostem a podpořit schopnost zklidnění. V samotných začátcích terapie chlapec udržel pozornost pouze 10 minut, poté se spontánně začal zabývat náhodnými věcmi, které se nacházely v místnosti. Cílem tedy bylo co nejvíce chlapce do terapie zapojit a protože projevil ochotu pomáhat s přípravou hudebních nástrojů a dramatických potřeb, byl takto po celou dobu zapojován. Osvědčilo se také využít věc, kterou chlapec našel v momentě ztráty pozornosti jako hudební nástroj, popřípadě danou hračku zapojit do scény, která právě probíhala v rámci příběhu.

Po navázání terapie v září 2020 již bylo možné zapojit více aktivit zaměřených na pohyb, který byl dále usměrňován v rámci děje příběhu. Chlapec se výborně zapojoval do her, při kterých se vytvářelo prostředí příběhu pomocí živého obrazu, projevil dobrou představivost při vytvoření situace běhu lesem, reagoval pohotově na překážky, udržoval pravidelné tempo běhu a dokázal klidně běžet vedle ostatních dětí. Ke zlepšení pozornosti vedlo také využívání básní ze sbírky Prstohrátky spojených s pohybem pro rozvoj jemné motoriky. Při recitaci ve skupině byl chlapec schopen pouze jedné činnosti, recitovat, nebo se zapojovat pohybem.

Ke konci terapie chlapec dokázal vnímat děj příběhu, lépe se vžít do jednotlivých postav, vnímal nastolený konflikt mezi hlavním hrdinou a další postavou, dokázal zhodnotit jeho chování a kvalitně provést vstup do role.

Usměrnění emocí probíhalo během celé skupinové terapie. Na začátku bylo nejdůležitější pochopení emocí ostatních dětí ve třídě, učitelky apod., ke kterému byl chlapec veden například prostřednictvím her na sochy. Děti dostaly za úkol mimicky či postojem těla vyjádřit zadanou emoci a po zaznění smlouvaného hudebního nástroje zůstat nehybně na místě. Jedno dítě pak bylo pověřeno, aby si muzeum soch pomalu prošlo a podívalo se, jak daná emoce může vypadat. Pomocí plyšových postav byly emoce vysvětlovány na hraných scénách, které vždy nastolily konflikt.

Po delší prodlevě byl chlapec schopen lépe vnímat emoce ostatních dětí. Přestože se stávalo, že nechtěně uhodil vrstevníka, ihned se omluvil. Dříve si například nebyl schopen bolest druhého ani uvědomit, neboť jednal velmi zrychleně a často ani nepostřehl, že někomu ublížil, rozbil hru a podobně. Terapie také podporovala schopnost pojmenování dané emoce, například po zahrání pohádkové písně měly děti vyjádřit, jak se hlavní postava příběhu nyní cítí. Chlapec byl během druhé části terapie již schopen jednoslovně pojmenovat chování

hlavní postavy, například když Ferda zlobil, zhodnotil jeho chování slovem čert, což byla postava, která ho v předešlé aktivitě ke špatnému jednání naváděla.

Na konci terapie již více spolupracoval s učitelkou, při zadaných úkolech ve dvojici se zapojoval odpovídajícím způsobem, dokázal se zklidnit alespoň na dobu potřebnou ke zvládnutí aktivity.

V rámci zlepšení komunikace byla ve skupinové terapii využívána práce ve dvojicích nebo menších skupinách. Zpočátku byla chlapcova spolupráce s ostatními dětmi problematická z důvodu jeho narušené komunikační schopnosti. Chlapcův verbální projev byl téměř nesrozumitelný, a proto využíval pro komunikaci ostatním dětem nepříjemné způsoby navázání kontaktu, například křik, nebo vrstevníka uhodil, když mu nevěnoval pozornost. S tím souvisela i chlapcova obava, že se mu nedostane odpovídající pozornosti, takže během terapie často vyrušoval, vykřikoval, upozorňoval na sebe a nebyl ochotný počkat, až na něj přijde řada v dané aktivitě, nebyl ochotný naslouchat ostatním. Ve skupinové terapii se osvědčila technika rytmizace, například hry na hudební nástroj či na tělo v kruhu, při níž má každé dítě svou pravidelnou chvíli, kdy na něj přijde řada a může se projevit. To přispělo k většímu klidu i během dalších aktivit. Příkladem je hra na počátku dramatizace Ferda - strach, ve které děti vytvářejí zvuky typické pro bouřku. Začne se předáváním dešťové hole v kruhu, otáčení hudebního nástroje přispívá také k rozvoji jemné motoriky, pokračuje se dále zvukem hromu, který děti vytvářejí dupáním. Každý z dětí dupne právě tehdy, když na ně přijde řada. Po navázání terapie v září, když už děti měly s dramatizací větší zkušenost, se osvědčilo pravidelné využívání živých obrazů (nastolení situace, prostředí pomocí obrazu vytvořeného žáky), které zároveň zlepšily schopnost komunikace prostřednictvím pantomimy. Děti pak pantomimu využívaly ke komunikaci mezi sebou i mimo terapii a při navázání kontaktu s chlapcem se speciálními potřebami se tak snížil počet konfliktů způsobených nedorozuměním. Pozornost byla věnována také přípravě správné respirace a artikulace a používání hlasu pomocí zvonkohry, kterou si děti velmi oblíbily. Byla používána jako prostředek k měření nálady na začátku lekce (pokud dítě zvolilo durový akord, znamenalo to, že má dobrou náladu, pokud zvolilo mollový akord, že má špatnou náladu), k představování se vzájemně, nebo k seznámení se s postavami příběhu (dětmi pomáhala jednoduchá melodie lépe vyslovit jména).

V závěrečné části terapie bylo již možné věnovat se samotné komunikaci. Zaměření se týkalo zejména zvuků zvířat, dopravních prostředků a citoslovcí pro vyjádření zvuků každodenně využívaných věcí, k čemuž byly využívány zvukomalebné hudební nástroje prof. PhDr.

Jenčkové, CSc. Dále se chlapec učil vyslovit své jméno, bydliště, jména ostatních dětí ve třídě a k tomu pomáhala rytmy na buben, popřípadě tóny durového akordu na zvonkohře.

Postupně docházelo k prodloužení doby, po kterou se chlapec dokázal soustředit.

Na začátku udržel pozornost 5-10 minut, ale to se zlepšilo tak, že ke konci spolupráce bylo možné s chlapcem pracovat nepřetržitě přibližně 20-25 minut a na poslední část terapie byla nabídnuta dopomoc školní asistentky, která chlapci pomáhala dále se účastnit aktivit a zapojovat se vhodným způsobem do příběhu.

Mezi cílové vlastnosti patřila trpělivost, kterou se chlapec naučil projevovat při čekání, až na něj v rámci hry, aktivity nebo příběhu přijde řada. Dále byl výzkum zaměřen na projevení laskavosti, kterou chlapec jednoznačně prokazoval tím, že svou vysokou míru aktivity čím dál více využíval pro pomoc terapeutovi či ostatním dětem ve třídě s přípravou hudebních nástrojů, dramatických potřeb, popřípadě mladším dětem ukázal, jak zacházet s dešťovou holí nebo jak správně držet paličku. Za případnou chybu se ihned vzápětí omluvil.

Výsledky písemného rozhovoru

Písemný rozhovor se týkal výsledků skupinové terapie z pohledu učitelky v mateřské škole. Obsahuje 17 otázek týkajících se rozvoje soustředěnosti, komunikace a ovládání emocí (viz přílohy str. 70)

Z výzkumu vyplývá, že terapie vedla k většímu zaujetí a výdrži pozornosti chlapce, dokázal se samostatně do příběhu zapojovat déle než 15 minut, poté s dopomocí asistentky. Užitečné bylo v terapii prolínání se scénami hranými plyšovými postavami, které navodily atmosféru a konflikt v příběhu, chlapec tak dokázal lépe udržet pozornost u děje pohádky a chápat souvislosti. Chlapec se zapojoval do hry i do pomoci terapeutovi s jejich přípravou (například chystání nového hudebního nástroje, nových dramatických potřeb), aktivně se přihlásil jako dobrovolník pro novou dramatickou nebo hudební aktivitu. Ve velké většině případů naslouchá terapeutovi, pozoruje jej a reaguje na pokyny, které jsou vysloveny opakovaně.

Bez problémů čistě intonuje, ať už se jedná o píseň doprovázenou strunným nástrojem, nebo zpívá v doprovodu zvonkohry zadané slovo na tóny durového či mollového akordu. Přibližně v polovině případů se dařilo předat hlavní myšlenku příběhu tak, aby chlapec chápal emoce hlavního hrdiny, během lekce často spontánně reagoval, emotivně zasáhl v případě pocitu nespravedlnosti vůči hlavnímu hrdinovi, vykřikl odpověď na otázku, která vznikla a vnímal celkový příběh. V případě dotazu na důvod vzniklé emoce chlapec nebyl

schopen verbálně odpovědět.

Dobré výsledky měla skupinová terapie v ohledu zapojení chlapce do společných aktivit s vrstevníky, neboť děj prožívali společně, spolupracovali a vytvářeli společně kapelu pomocí hudebních nástrojů nebo písni hrané na tělo. Terapie vedla chlapce k lepší vnímavosti, když omylem vrstevníka uhodil, dokázal se vcítit do jeho pocitů a okamžitě se omluvit, pohládit jej. Také se dařilo zapojit chlapce do aktivit ve dvojicích či menších skupinkách, při práci byl velmi aktivní a ve většině případů neměl problém s aktivitou začít jako první. Během terapie se podařilo naučit chlapce vyčkat, až na něj přijde řada, například tak, že během čekání pomáhal terapeutovi s přenosem hudebního nástroje a paliček k další skupince dětí.

Asi v polovině případů dokázal chlapec lépe vyslovovat při zpěvu daného slova společně s hrou na hudební nástroj, má velmi dobrou hudební paměť - melodii hranou na zvonkohru si například prozpěvoval ještě další týden při příchodu terapeuta. Recitace dětské básně se zaměřením na rozvoj jemné motoriky (Jenčková, 2016) se příliš nedařila v tempu s vrstevníky, chlapcovo zapojení bylo chaotické, pomalé a ve většině případů se dařila pouze jedna z aktivit - buď přibližná výslovnost básně, nebo náznak práce s dlaněmi a prsty na rukách. Lepší výsledky v této oblasti měla individuální terapie, při které se volilo tempo podle chlapce a bylo umožněno četnější opakování instrukcí a popis pohybu. Během hry na hudební nástroj se ale zlepšovala jemná motorika a zároveň chlapcova artikulace. Rád se připojil ke zpěvu pohádkové písničky, jednodušší slabiky a zvuky zvířat zvládá v rámci písničky lépe než při mluvě samotné.

Výsledky individuální terapie

Z hlediska cíle zlepšení pozornosti byly při individuální terapii hojně využívány hudební nástroje, které si chlapec brzy zamiloval a naučil se s nimi dobře zacházet. Osvědčila se technika improvizace na pentatonické hudební nástroje (kalimba), také zvonkohra, jejíž jednotlivé kameny je možné seřadit do pentatonické stupnice C dur. Zpočátku se chlapci nedařilo udržet pozornost u daného nástroje, proto byly na další práci připravovány výzkumníkem menší soubory obsahující jeden hudební nástroj, dramatické potřeby a názorné pomůcky (například karty s každodenními činnostmi) a ty byly postupně otvírány, aby chlapec používal vždy jen jeden hudební nástroj a byla mu věnována plná pozornost.

Po navázání terapie v září se ukázalo jako velmi vhodné zapojení dechových nástrojů, které chlapci umožňovaly zapojit veškerou pozornost do hry (například hry na policistu, která je popsána v Návrhu individuální terapie 3 v přílohách na straně 62).

Nejvíce se však osvědčila domácí individuální terapie, která probíhala během listopadu a prosince každý týden. Trvala přibližně 35 minut dle momentálního naladění chlapce. V případech, kdy se nedařilo navázat s chlapcem kontakt na začátku běžným způsobem, výzkumník využil vstoupení do role v rámci již započaté hry chlapce, čímž byla jeho pozornost okamžitě získána a přibližně během 10 minut bylo možné navázat připravenými aktivitami v rámci terapie.

V rámci cíle zlepšení projevů emocí byla individuální terapie zaměřena zejména na schopnost zklidnění a relaxace. Úspěšně proběhlo použití relaxačních technik se zvonkohrami Koshi, popřípadě i jejich využití k současnému hraní na dva zvukomalebné hudební nástroje (například zvonkohra Koshi a dešťová hůl). Ke zklidnění v konfliktních situacích také přispěla dechová cvičení zaměřená na regulaci nádechového i výdechového proudu a techniku hlubokého nádechu, který napomáhá zklidnění a zpomalení.

V další části terapie po přerušení byla pozornost zaměřena na vstupování do role, hry na různé situace, ve kterých se projevila emoce. K tomuto cvičení byly používány rytmické vařečky jako postavy a zvonkohra k vyjádření emocí v příběhu - mollový akord vyjádřil smutek, nechut', nezáměr a durový akord naopak chlapec volil v případě projevu radosti, spokojenosti nebo nadšení. Sám si melodii obou akordů dobře zapamatoval.

Během domácí terapie již bylo možné s chlapcem pracovat delší dobu, větší zklidnění vedlo k lepšímu soustředění a uvědomování si, na co je nyní potřeba se soustředit.

Chlapec se na začátku terapie kvůli narušené komunikační schopnosti dostával do situací, kdy mu nemožnost verbální komunikace značně komplikovala možnost navázání kontaktu s vrstevníky, a docházelo tak ke zbytečným nedorozuměním a konfliktům. Bylo nutné odstranit tuto bariéru kvůli zlepšení atmosféry ve třídě. V rámci individuální terapie byla také věnována pozornost alternativní komunikaci, například vytvoření pomůcky, která sloužila k lepšímu přehledu o každodenních činnostech a zároveň jako motivace k jejich plnění (viz přílohy str. 82). Pomůcka je tvořena zalaminovanými obrazy každodenních činností v mateřské škole a dvou pásů suchého zipu. Pokud byla činnost splněna chlapec mohl její obraz přesunout na pás zvládnutých činností. V rámci alternativních způsobů komunikace bylo užitečné zapojení pantomimy.

V rámci podpory verbální komunikace zpočátku bylo nutné nalézat jednoslovná pojmenování hudebních nástrojů, například pomocí jeho charakteristického zvuku (dešťová hůl - „prší“). Chlapec si pojmenování zapamatoval a byl schopen si je pak vybavit i během příběhu skupinové terapie. Dále byl chlapec seznamován se zvuky zvířat.

Pro zjednodušení byla používána plyšová hračka jako zástupce daného zvířete a ke snadnějšímu navození zvuku byly použity zvukomalebné hudební nástroje (například pro zvuk žáby - drhlo). Během terapie byl zjištěn velký zájem chlapce o dopravní prostředky, cestování a dopravní situace, a proto byly zapojeny do nácviku hlubokého nádechu (posouvání peří pomocí výdechového proudu po vyznačené trase), také pro nácvik správné artikulace (například zvuk traktoru, blinkru auta nebo lokomotivy).

V poslední fázi terapie bylo možné chlapce zapojit do bubnování, které mu pomáhalo ke zřetelnější výslovnosti, nebo hraní rytmu dětské lidové písně pravou rukou na strunný nástroj, přičemž chlapec zároveň zpíval. Nejprve vše zvládal s dopomocí, ale poté si vyžádal, aby mohl hrát a zpívat sám. Chlapec čistě intonuje, má pevný a silný hlas a postupně začal přecházet z jednoslovných vět a zvuků ke dvouslovným. V případě, že určité slovo nedokázal vyslovit, pomohl si vytleskáním slabik daného slova nebo pantomimou.

Během terapie byla rozvinuta chlapcova motivace zajímat se o věci kolem sebe, prostřednictvím děje příběhu a hudebních nástrojů, které si zamiloval, naučil se na ně hrát a zároveň mu pomáhaly k relaxaci a zklidnění. V rámci příběhu dobře spolupracoval s učitelkou, reagoval na její pokyny v dané roli a pomáhal ostatním dětem splnit úkol, vysvětlil jim způsob hry na nástroj apod. Jeho postavení ve třídě se zlepšilo také nalezením pro děti společné alternativy komunikace - pantomimy, využívané během příběhu a pak úspěšně i mimo něj. Postupně se zlepšila chlapcova schopnost udržet pozornost, adekvátně a včas reagovat díky hře v menších skupinách a ve dvojicích.

Ke zřetelnější artikulaci přispěla cvičení zaměřená na pohyb jazyka, mimických svalů a rtů. Pokud chlapec při vyslovování problematického slova bubnoval podle slabik, či hrál jednotlivé tóny na kameny zvonkohry, jeho výslovnost byla zřetelnější a přirozenější.

Výsledky rozhovoru

Rozhovor byl zaměřený na osobnostní rozvoj chlapce a jeho zájmů a předností, dále se týkal vztahu k matce, otci a sestře a nácviku dovedností nezbytných pro pozdější nástup do základní školy. Matce bylo položeno 10 otázek se stručnými doplňujícími podotázkami, které se zaměřovaly na výsledky individuální terapie ze subjektivního pohledu matky chlapce. Rozhovorem bylo zjištěno, že mezi chlapcovy zájmy patří pohybové aktivity, zejména jízda na koloběžce a hraní fotbalu, dále hudební videa a pohádky, které sleduje společně se sestrou a jeho největším zájmem jsou dopravní prostředky, cestování a automobilové příslušenství. Podle matky měly dobrou odezvu u chlapce písně zaměřené na dopravní prostředky, nejvíce

píseň Písmenkova mašinka od prof. PhDr. Jenčkové CSc. (Dopravní prostředky v pohybových hrách s hudbou, 2014), do písně je možné doplňovat postupně všechna písmena, a tak prostřednictvím melodie a rytmizace zlepšovat jejich výslovnost a schopnost najít písmena ve slovech. Chlapec si také oblíbil píseň Všechno jede, co má kola. Objekty svého zájmu dokáže vyslovovat velmi zřetelně a přesně.

Chlapec je velmi přátelský, aktivní a rád ostatním pomáhá. V rychlosti svého jednání však někdy neúmyslně druhého člověka uhodí, nebo pokud se mu nedaří verbálně vysvětlit svůj požadavek, tak druhého zatahá za ruku, nebo jej začne přesouvat k objektu svého zájmu. Terapie byla v tomto ohledu prospěšná, neboť chlapci byly představeny nenásilné mimoslovní způsoby komunikace, nyní dokáže pantomimou předat informaci, pokud se verbální předání nezdaří. Také se velmi zlepšuje schopnost empatie vůči ostatním, více vnímá, když kamarádovi na hřišti nebo v mateřské škole něco není příjemné.

Potíže s pozorností se projevují tak, že například po zahlednutí přijíždějící tramvaje se chlapec rozběhne jejím směrem a hrozí tak nebezpečí úrazu. Nepříjemná je také zvýšená aktivita uvnitř dopravního prostředku, v autobuse chlapec nadšeně zpívá, povídá, či jinak dává najevo radost z prožitku cestování. Při cestování v automobilu opět chlapec neustále klade dotazy ohledně názvu města nebo místa, kudy právě projíždějí, za jak dlouho budou na místě a jak se jmenuje auto, které právě projíždělo kolem. Zlepšení v tomto ohledu matka pozoruje při kvalitní práci s hlasem, ztišením hlasu, kterým k synovi promlouvá, se dostavuje celkové zklidnění. Také při pravidelném využívání terapeutických hudebních nástrojů je možné chlapce alespoň částečně ztišit a zklidnit, popřípadě může při hře na hudební nástroj vybit svou přemíru aktivity.

Poslední část rozhovoru směřovala více k individuální terapii, která probíhala u chlapce doma. Cíle byly přehodnoceny tak, aby vedly k přípravě na nástup do základní školy. 10 minut z každé lekce bylo věnováno tematickým pracovním listům k terapii, která následovala. Jedním z cílů bylo správné držení tužky, klidné sezení u stolu, plnění pokynů autority a uvolnění ruky a zápěstí.

Rytmická říkadla Prstohrátky s cílem zlepšení jemné motoriky se podle matky ukázala jako velmi prospěšná i v rámci rozcvičení ruky před začátkem plnění úkolu. Chlapci se často stávalo, že tužku uchopil nejprve celou dlaní, poté ihned úchop upravil, ale tužku držel obráceně a podívoval se, že nepíše. Terapie byla užitečná také ve zklidnění před plněním dalšího úkolu, nebo jako koncentrace na téma, které pak bylo předloženo v rámci pracovního listu (Veselá chaloupka, 2021).

Asi ve třetině případů byl chlapec na začátku rozptýlen natolik, že nebylo možné s ním jakkoli pracovat, jediné možné navázání kontaktu bylo v rámci hry, kterou měl již započatou. Ukázalo se, že vstoupení terapeuta nebo rodiče do hry přirozeným způsobem (například vzít si jiné auto pomoci chlapci s přesunem nákladu) bylo nejefektivnější ze všech způsobů, jak začít spolupráci. Chlapec měl zprvu velké obtíže s pracovními listy zaměřenými na rozpoznání rozdílů, velmi rychle zadaný úkol prohlédl ale detail mu vždy unikl. Úkol bylo možné plnit takovým způsobem, že se nechal upozornit na oblast v obrázku, kde by se odlišnost mohla nacházet a poté ji objevil. Pozoruhodné zaujetí matka pozorovala u pracovního listu, kde měl chlapec za úkol vybarvit semafor a najít a vybarvit předměty, které mají přirozeně stejnou barvu, jaká se nacházela na semaforu. Aktivita chlapce velmi bavila a splnil ji bez větších problémů se soustředěním.

V oblasti artikulace byly využívány dechové nástroje, které chlapci terapeut zanechal k domácímu užívání. Nejprve jej hraní neoslovilo, a proto matka nenásilně zařadila jejich zvuk do chlapcovy hry (například píšťalky do hry na policistu, který zastavuje auta jedoucí příliš rychle apod.). Poté však chlapce hraní začalo bavit, artikulace se zlepšila také po pravidelné hře na harmoniku, která vyžaduje správný nátlak a regulaci nádechového i výdechového proudu.

Závěr a vyhodnocení cílů

Během výzkumu se prokázal pozitivní vliv muzikodramatu na chlapce s poruchou pozornosti, narušenou komunikační schopností a přehnanými emočními projevy.

Chlapec se na terapii velmi těšil, před začátkem terapie již u dveří čekal na příchod terapeuta, aby pomohl s přesunem hudebních nástrojů, činnosti si oblíbil a reagoval většinou vstřícně.

Prokázalo se, že dramatizace příběhu pomáhá dítěti lépe zvládnout vysokou míru aktivity pomocí vstupování do role, pohybových aktivit, které se střídají s klidovými aktivitami a relaxací. Potvrdilo se, že nevede k dobrému výsledku zvýšenou aktivitu dítěte potlačovat. Naopak je lepší dát mu možnost napětí ventilovat vhodným způsobem v bezpečném prostředí a stanovit daným projevům určité hranice. Při dlouhodobé aplikaci těchto principů se postupně prodlužuje doba, po kterou je žák schopen se soustředit na zadanou aktivitu a co víc, v pozdějším věku toto vedení žáka může naučit, jak se sebou pracovat a zvládat každodenní život. Rozdělení lekce podle Šimanovského tento princip potvrzuje, a umožňuje tak udržet získanou pozornost žáka od začátku do konce terapeutické lekce. Tím se také vylepšuje vztah mezi učitelem a žákem, neboť pedagog se učí, jak k žákovi mluvit (stručně, udržovat zrakový kontakt, ujistit se, že zadání pochopil, nezvyšovat hlas, ale odpovídajícím způsobem pracovat s dynamikou a modulací hlasu), a žák tedy reaguje ve většině případů pozorněji a vnímá lépe naléhavost sdělení (například v situaci přecházení přes komunikaci, kdy hrozí nebezpečí srážky s dopravním prostředkem). Skupinové hry během terapie nejsou zaměřeny soutěživě, ale naopak na spolupráci, výhra je podmíněna ochotou pomoci menším, méně pozorným nebo pomalejším dětem. Aktivitami v menších skupinách nebo ve dvojicích je žákům umožněna bližší komunikace, navázání přátelství a lepší vnímání emocí druhého, například při aktivitě Zrcadlení. Vstupování do role v rámci příběhu umožňuje spatřit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v jiném kontextu, v nových situacích a poznat jej z jiného úhlu pohledu. Muzikodrama také zlepšuje vztahy ve třídě tím, že si děti mohou vyzkoušet v bezpečném prostředí, jak by mohla dopadnout některá rozhodnutí, nebo projevení agrese a nacházet společně lepší řešení.

Ke zlepšení verbálního projevu dochází prokazatelně díky individuální terapii zaměřené na podporu správné regulace nádechového a výdechového proudu pomocí hry na dechové nástroje, dechových cvičení a her. Díky navázání na objekty zájmu dítěte je možné získání motivace k verbálnímu projevu a nácviku správné artikulace pomocí zvukomalebných hudebních nástrojů. Hlasovými cvičeními zase dochází k budování hlasu, jeho propojení se svaly podílejícími se na respiraci a umožnění plynulejšího projevu rytmizací v rámci básně,

písně nebo skandování či jednoduché repliky v příběhu.

Výsledky pozorování ukázaly jako dobrou strategii využití chlapcových předností, jako jsou ochota pomáhat, velká míra aktivity a hudební nadšení jako motivace ke spolupráci s terapeutem. Také orientace v prostředí, které je chlapci blízké, se ukázala jako velmi efektivní, do terapie byly zařazeny písně s námětem dopravy a dopravních prostředků, tematické hry na různé dopravní situace. Po roce pravidelné terapie se projevilo zlepšení v oblasti artikulace a jemné motoriky, což vedlo k lepší schopnosti verbálního vyjádření a společně se zráním nervové soustavy chlapce vedla k lepšímu soustředění na zadanou práci, lepším vztahům v rodině i v mateřské škole.

V rámci online supervize bylo toto téma konzultováno s PhDr. Markétou Gerlichovou, Ph.D., která doporučila další postup. Jedná se o zapojení bicích hudebních nástrojů, například džembe, utvoření bubnovacího kruhu, ve kterém je možná dynamická komunikace v rámci hry na ozvěnu, či na zrcadlo. Dalším doporučením bylo navrhnout dramatizaci příběhu zaměřenou na neverbální způsoby komunikace, které budou používat i ostatní děti ve třídě. Aktivita povede k lepšímu pochopení chlapce ostatními dětmi, jeho emocí v situaci, ve které není schopen se verbálně vyjádřit. Chlapcovi vrstevníci by tak mohli pochopit nesnadnost jeho situace, ale také se naučit lépe komunikovat neverbálně, což přispěje k lepší komunikaci mezi dětmi při hře.

Shrnutí

Bakalářská práce se zabývá vlivem muzikodramatu na zlepšení pozornosti, komunikace a projevu emocí u chlapce v předškolním věku se syndromem ADHD a opožděným vývojem řeči. Zaměřuje se na charakteristiku žáka v předškolním věku a rysy předškolního vzdělávání. Dále uvádí základní vymezení syndromu ADHD a vhodný přístup ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka s tímto syndromem a opožděným vývojem řeči. Zaměřuje na vymezení muzikoterapie, dramaterapie a jejich kombinace v projektu muzikodrama. Zabývá se výzkumem vlivu dlouhodobé individuální i skupinové terapie v prostředí mateřské školy a v domácím prostředí chlapce, z pohledu učitelky, rodiče a terapeutky.

Bylo zjištěno, že kombinace muzikoterapie a dramaterapie může přispět ke zlepšení v oblasti soustředění, komunikace a projevování emocí. V oblasti soustředění bylo pozorováno, že žák s poruchou pozornosti je schopen lépe se koncentrovat, pokud učení probíhá aktivní formou, žák je do děje dané dramatizace zapojován a musí reagovat v reálném čase na vzniklé situace. Komunikace se může vlivem muzikodramatu zlepšit zejména vlivem individuální terapie zaměřené na rozvoj respirace, artikulace a fonace. S použitím dramatizace byli žáci mateřské školy uvedeni v bezpečném prostředí do konfliktních situací typických pro předškolní věk a tak měli možnost vyzkoušet různé alternativy a důsledky rozhodnutí. Také měli možnost pozorovat emoce svých vrstevníků a naučit se na ně vhodně a pohotově reagovat.

Muzikodrama vedlo ke zlepšení vztahů ve třídě mateřské školy i k naplnění individuálních cílů žáka s poruchou pozornosti a opožděným vývojem řeči.

Summary

This bachelor thesis is dealing with the effect of music-drama therapy on the improving of keeping attention, communication skills and the expressing of emotions in a preschool child suffering from ADHD and delayed speech development. It focuses on the qualities of preschool pupils as well as the characteristics of preschool education. It also defines the ADHD and the approach most appropriate when dealing with pupils with special educational needs, ADHD and delayed speech development. In addition, it aims to test music therapy, drama therapy and their combination – music-drama therapy. It examines research done on the influence of long-term individual and group therapy at the preschool grounds and at home from the points of view of a teacher, the parents and a therapist. It has been discovered that a combination of music therapy and drama therapy can contribute to the improving of attention, communication and emotional expressions. In the part of the research dealing with concentration, it was discovered that a pupil with ADHD is able to focus better if the learning is made interactive and they have to react accordingly on the given situation. Communication can improve thanks to music-drama therapy mainly due to individual therapy focused on development, respiration, articulation and phonation. With the help of theatre, preschool pupils were introduced to situations involving conflict that are typical for preschool age, but in a safe environment, in which they could experience different scenarios and the consequences of their decisions. In addition, they had an opportunity to observe the emotions of their classmates and learn how to respond to them properly. The music-drama therapy has led to the improving of relationships in the preschool and to the fulfilment of individual goals of the pupils with ADHD and delayed speech development.

Seznam použité literatury

Knihy:

ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Vyd. 2. Přeložila Kristyna KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-881-4.

BENDO VÁ, Petra. Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.

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

BEZDĚKOVÁ, Jana. Učíme naše dítě mluvit. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.

Břicháčková Marie, Vilímek Zdeněk. Možnosti využití muzikoterapie při práci s žáky v základní škole speciální. Praha: IPPP ČR, 2008.

CARTER, Cheryl R. Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7.

ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000, ISBN 80-7239-060-0.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. Ferda a jeho mouchy: emušáci. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.

FERJENČÍK, Ján. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GERLICOVÁ, Markéta. Hudba léčí: muzikoterapie pro každého. Praha, 2017. ISBN 978-80-270-2843-6.

GERLICOVÁ, Markéta. Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2021. ISBN 978-80-271-1791-8.

GROCKE, Denise and Tony WIGRAM. Receptive methods in music therapy: Techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students. Jessica Kingsley Publishers, 2006.

HÁJEK, Karel. Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání. Praha:

Portál, 2006. ISBN 80-7367-107-7.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JENČKOVÁ, Eva. Letem světem v pohybových hrách s hudbou. Hradec Králové: Tandem, 2020. Hudba v současné škole. ISBN 978-80-86901-71-8.

JENČKOVÁ, Eva. *Prstohrátky nejen se zvířátky*. Hradec Králové: Tandem, 2016. Hudba v současné škole. ISBN 978-80-86901-35-0.

JENČKOVÁ, Eva. *Zdravá strava v pohybu s hudbou*. Hradec Králové: Tandem, 2017. Hudba v současné škole. ISBN 978-80-86901-42-8.)

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. 4. aktualizované vydání. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-24-3.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1110-2.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. Individualizace v mateřské škole. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0812-9.

LANDY, Robert J. Drama therapy: Concepts, theories and practices. Charles C Thomas Publisher, 1994.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5 (váz.).

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MAJZLANOVÁ, Katarína. Uplatnenie dramaterapie v liečebno-výchovnom procese. Tvořivá dramatika, 1998.

- MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. Praha: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MORENO, Joseph J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2005. Spektrum. ISBN 80-7178-980-1.
- PIAGET, Jean, Bärbel INHELDER a Eva VYSKOČILOVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-798-5.
- RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložila Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-728-2.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6).
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SUHL, Jan. *Pohádky z iglů*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-744-87.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TRÁVNÍKOVÁ, Dagmar, ed. *Vybrané aplikované pohybové aktivity: teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6719-6.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, Marie VACÍNOVÁ a Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, ISBN 80-7044-792-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 9788024718194.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.
- WINTER, Britta. *Jak na ADHD a problémy s pozorností: praktické tipy pro každý den*.

Přeložila Zuzana MIKESKOVÁ. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1304-6.

Články:

SONUGA-BARKE, Edmund JS, et al. „Nonpharmacological interventions for ADHD: systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments." *American Journal of Psychiatry* 170.3 (2013): 275-289.

Webové stránky:

Cincinnati Public Radio, The Orff Approach, 2021. Classics for kids, dostupné z: https://www.classicsforkids.com/teachers/resources.php?article=Orff_Approach.

Léčivé nástroje, 2021. Nástroje pro děti, barevné hraní, dostupné z: <https://www.lecive-nastroje.cz/hudebni-nastroje-pro-deti>.

Mgr. Tereza Chloupková, 2021. Materiály, předškoláci, dostupné z: <https://www.vesela-chaloupka.cz/klicove-slovo/predskolaci/>.

The British Association for Dramatherapists, 2020. What is dramatherapy, dostupné z <https://www.badth.org.uk/dramatherapy/what-is-dramatherapy>.

Legislativa

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018. dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

Seznam obrázků

Obrázek 1 - zvonkohry Koshi, pro účely hudební improvizace, imaginace či relaxace	71
Obrázek 2 - pentatonická kalimba	71
Obrázek 3 – vařečky	72
Obrázek 4 - zátky a vejce	72
Obrázek 5 - logopedický traktor, řehtačky, drhla	72
Obrázek 6 - rumbakoule, kastaněty, buben, rourový buben	73
Obrázek 7 - zvonek, triangel, rolničky, činely, tamburína	73
Obrázek 8 a 9 - zvonkohra s možností přesunu jednotlivých tónů	74
Obrázek 10 - dešťová hůl	75
Obrázek 11 – boomwhackers	75
Obrázek 12 a 13- postavy k Pohádkám z iglů	76
Obrázek 14 - dramatické potřeby pro vstup do role v příběhu	76
Obrázek 15, 16 - postavy k příběhu Ferda a jeho mouchy - každá z nich vyjadřuje emoci, která se projeví v konfliktu v rámci příběhu.	77
Obrázek 17, 18 - pomůcka pro lepší orientaci v každodenních činnostech a zároveň motivační pomůcka.	78

Seznam příloh

Návrh individuální terapie 1	59, 60
Návrh individuální terapie 2	61
Návrh individuální terapie 3	62
Metodický list 1	63, 64
Metodický list 2	65, 66
Metodický list 3	67, 68
Vzor informovaného souhlasu	69
Písemný rozhovor	70

Přílohy:

Individuální terapie

Návrh individuální terapie 1

Název: *Lidové písně*

Téma: *regulace nádechového a výdechového proudu*

Cvičení na podporu dechu

Lekce započne nácvikem správného používání svalů nezbytných k respiraci (bránice a mezižeberních svalů), nádech směřujeme spíše do středu těla, napnutí bránice lze znázornit nafouknutím balonku, břicho se zvedne a následně zpevní. Nádech započne nosem a dokončen je ústy, pomoci může přivonění ke květině, bylinkovému čaji apod. Výdechový proud je možné usměrnit vizualizací síly výdechu například pomocí peří. Pokud se peří hýbe pod proudem vzduchu, provedení nádechu je správné.

Cvičení na podporu artikulace

Výraznou artikulaci je vhodné podpořit rozcvičením mimických svalů. Pro začátek dítě zkusí uplatnit různé druhy úsměvů, nejprve mírný úsměv s lehce zvednutými koutky, poté úsměv s odkrytými zuby a úsměv s otevřenými ústy. Po zvládnutí jednotlivých úsměvů se pokračuje s jejich rytmickým střídáním, které se postupně zrychluje.

Cvičení na podporu hlasu

Žák zaujme pohodlnou pozici v sedu, cílem je rozeznít postupně celé tělo. Nejprve začne s hláskou U. Se zavřenýma očima s výdechem artikuluje u a vydává hluboký tón se zaměřením na těžiště svého těla. S nádechem směřovaným do zad a výdechem, který rozezní hlásku O, směřuje výdech do oblasti břicha. Do oblasti hrudníku pak rozezní hlásku A, do oblasti krku je vhodné směřovat výdechový proud s hláskou E a poslední cvičení směřuje hlásku Y do oblasti mezi obočím.

Cvičení pro rozvoj jemné a hrubé motoriky

Nejprve žák dostane za úkol odhadnout podle melodie hrané na zvonkohru, o jakou lidovou píseň se jedná. Poté umožníme žákovi vnímat rytmus písně pomocí strunného nástroje (například kytary, ukulele, kantele) a to tak, že si píseň společně zazpíváme v doprovodu nástroje. Žák hraje pouze pravou rukou rytmus, čímž procvičuje jemnou motoriku i rytmické cítění.

Po nácviku písně je možné připojit hru na tělo, která rozvíjí jemnou a hrubou motoriku.

Příklad:

Beskyde, Beskyde, (tleskání)

kdo po tobě ide? (klapání zápěstím o sebe s propletenými prsty)

Černooký bača, ovečky zatača (jemné klepání dlaní na hrudník)

černooký bača, ovečky zatača. (dupání)

Návrh individuální terapie 2

Název: *Zvířata*

Téma: *zvuky, zvukomalebné hudební nástroje*

Cvičení na podporu dechu

Po zvládnutí správného hlubokého nádechu žák vyzkouší náročnější formu regulace výdechového proudu. Jedná se o prodloužení hlásek s, š, c, č ve výdechovém proudu. Lze je připodobnit ke zvuku hada. Nácvik lze také kombinovat s plynulým výdechem (legato) a přerušovaným (staccato), při kterém se bránice krátce stahuje směrem dovnitř. Pro vizualizaci je opět možné použít peří. Při plynulém pohybu po desce k určitému cíli nacvičujeme legato, v případě, že nacvičujeme staccato, je vhodné peří držet mezi prsty a pozorovat jeho pohyb.

Cvičení na podporu artikulace

Je vhodné použít Orffovy hudební nástroje pro jejich zvukomalebnost. Například pro znázornění hada je příhodná dešťová hůl, pro žabu drhlo, pro vránu řehtačka, pro datla kastaněta atd.

Cvičení na podporu hlasu

Nyní po nácviku zvuků zvířat přichází na řadu rozeznění hlasu. Například píseň Krávy, jak si vlastně povídáte, umožňuje propojení jednoduchých zvuků s dobře zapamatovatelnou melodií a hrou na výše zmíněné hudební nástroje.

Cvičení pro rozvoj jemné a hrubé motoriky

V tuto chvíli se pedagog s žákem domluví na typickém pohybu zmíněných zvířat, z nichž každému bude přidělen vystihující hudební nástroj. Pedagog poté hraje na daný nástroj a žák se pohybuje předem domluveným způsobem, dokud se nezmění zvuk, což je signálem pro změnu pohybu. Hru je možné hrát i s výměnou rolí, kdy žák hraje na zmíněné hudební nástroje, nebo vede hru tak, že začne pohybem typickým pro určité zvíře a pedagog následuje jeho pohyb rozeznáním domluveného nástroje.

Návrh individuální terapie 3

Název: *Doprava*

Téma: *Dopravní prostředky a cestování, dechové nástroje*

Cvičení na podporu dechu

Nácvik je možné provést pomocí dechových hudebních nástrojů. Hra na policistu započne rozdělením rolí na policistu, který řídí dopravu a po zapískání na píšťalku musí zastavit řidič, který řídí logopedický traktor.

Cvičení na podporu artikulace

Dalším dechovým nástrojem zapojeným do hry může být harmonika, jenž podporuje posílení mimických svalů. Při neúplném nátisku totiž vzduch prochází kolem otvorů harmoniky a tóny nezazní. Hra na harmoniku je také užitečná při nácviku rovnoměrné síly nádechového i výdechového proudu, neboť při nádechu zazní jiný tón než při výdechu.

Při nácviku artikulace hlásky R je užitečný logopedický traktor, který zvukomalebnými ozubenými koly přejíždějícími po ploše podporuje správnou zvukovou představu hlásky.

Cvičení na podporu hlasu

Rozezpívání je možné organizovat podle jednotlivých tónů na zvonkohře, nebo boomwhackers - na nejhlubší tón zahrajeme a zazpíváme název největšího a nejhluchnějšího dopravního prostředku, například kamion, na nejvyšší tón zase nejméně nápadný dopravní prostředek, například koloběžka.

Cvičení pro rozvoj jemné a hrubé motoriky

Píseň Písmenkova mašinka je užitečná k nácviku jednotlivých písmen, vhodné je propojení s pracovním listem obsahujícím slova, která začínají na dané písmeno.

Jede jede mašinka
veze veze písmenka
vyhraje, kdo najde v krátku
písmeno K na začátku
vyhraje, kdo najde v krátku
písmeno K na začátku.

Další možnost propojení zpěvu a jemné motoriky je hra do rytmu písně logopedickým traktorem.

Skupinová terapie

Metodický list 1

Název lekce: *Kouzelný klobouk (dle knihy Pohádky z iglů)*

Téma: *Rozvoj smyslů (hmat)*

Úvodní kolečko, pozdrav

Na začátku proběhne rozhovor mezi pedagogem a dětmi o tom, co každý z nich ví o Eskymácích, kde žijí, čím se živí, jaké nástroje používají k lovu, jak se oblékají. Poté je hrána Grónská píseň na kytaru nebo ukulele, děti hrají na jednotlivé boomwhackers vybrané podle tónů hraných akordů písně, střídají se po kruhu. Cvičení rozvíjí pozornost, schopnost spolupráce a rytmické citění.

Náladoměr

V této části proběhne seznámení Eskymáků - dětí, které se v rámci příběhu na Eskymáky proměnily a zazpívají a zahrají své jméno na tři tóny durového nebo mollového akordu, podle toho, jakou mají právě náladu. Akordy hrají na zvonkohru, která nabízí možnost kameny seřadit libovolně podle dané aktivity. Cílem aktivity je zlepšení intonace a výslovnosti, členění jmen na určitý počet slabik, rozvíjí se jemná motorika díky hře paličkou a také schopnost sluchové analýzy durového a mollového akordu.

Koncentrace

V části koncentrace proběhne příprava Eskymáků na lov pomocí autorské básně Zimní oblékání s pohybem pro rozvoj jemné a hrubé motoriky.

Zas tu máme mráz a zimu (tleskání)

a já nechci chytit rýmu. (klapání zápěstím s propletenými prsty)

Naštěstí mám oblečení (propletené prsty zvedáme v rytmu)

ve kterém mi zima není. (otevřené dlaně otáčíme)

Navlíknu si punčocháče (palec se rytmicky dotýká ostatních prstů)

to aby mě mráz nenašel. (zaklesnuté ukazováčky se pohybují od sebe)

na ně teplé nohavice (pleskání o stehna)

svetr, kabát, rukavice, (otevřená dlaň ťuká do hrudníku, na slovo rukavice se dotkne každý prst s palcem)

nakonec šálu a čepici (dotek otevřené dlaně na krku a hlavě)

přežiju klidně i vánici. (ukazováčky se třou o sebe)

Další aktivitou vedoucí ke koncentraci je hraná scénka s originálními plyšovými postavami příběhu, které dětem přiblíží dvě situace.

1) Eskymák na lovu chce ulovit ledního medvěda, pozoruje jej ze zákrytu. Ve chvíli, kdy medvěd lovce spatří, se vyděsí a dá se na útěk. Zde je příběh zvukem trianglu pozastaven, děti

mají za úkol pojmenovat všechny emoce, které medvěd pravděpodobně prožívá.

2) Poté následuje pokračování příběhu, kdy se ukáže, že medvěd je přeměněný kouzelník - angákok a nabízí Eskymákovi odměnu za zachování jeho života. Příběh je opět pozastaven, je názorně předvedeno rozhodování, které probíhá v hlavě hlavního hrdiny. Děti se nejprve mění na čerty, kteří Eskymákovi napovídají, aby medvěda ulovil (zástupce negativních myšlenek), společně skandují „ulov ho!“ v doprovodu charakteristických nástrojů z Orffova instrumentáře (tamburína). Po dokončení této aktivity se děti mění na anděly, kteří napovídají Eskymákovi „nech ho žít“ v doprovodu příhodného nástroje s jemným zvukem (dešťová hůl). Děti mohou po vystoupení z role hlasovat, jak má příběh probíhat dál.

Hlavní činnost

Eskymák díky dobrému rozhodnutí darovat kouzelnému medvědovi život, získá jako dar kouzelný klobouk. Náplní hlavní činnosti jsou tři aktivity, které odpovídají situacím nastoleným příběhem s hlavním hrdinou:

Jednou se Eskymák vydá na lov a přijde sněhová bouře. Bohužel se nachází daleko od domova, a tak se nemůže vrátit včas. Naštěstí má ale u sebe kouzelný klobouk, který se zvětší do velikosti iglú a on tak v něm může přenocovat a druhý den se vrátit v pořádku domů. Úkrytem před bouří pro děti je kouzelná deka, kam se schovají, když bouře začne. Během zvuku hudby se mohou bezpečně procházet kolem deky, ale jakmile přestane hrát hudba, je jejich úkolem, dostat se co nejdříve na deku. Musí ovšem spolupracovat, pomáhat i těm nejmladším nebo nepozorným, aby se na deku dostali včas, pokud totiž někdo chybí, všichni prohráli.

Pedagog poté deku složí na menší část, která znázorňuje ledovou kru, na které Eskymák uvízl, má ale u sebe naštěstí klobouk, který když si nasadí na hlavu, tak má jeho hlas kouzelnou sílu a dovolá se tak pomoci svých přátel, kteří jsou v daleké osadě. Zde proběhne krátký úvod k dechové technice - práce s bránicí, nádech nosem, výdech ústy, zřetelná artikulace. Děti pak mají za úkol pomoci s voláním jmen přátel.

Poslední aktivita se týká rozvoje hmatového vnímání. Do kontextu je zasazena jako oslepující sněhová bouře, ve které Eskymákovi pomohou rozeznat se zavázanýma očima pouze hmatem Eskymáka, od dalších plyšových postav (medvěda, kouzelníka, Eskymáka, obra atd.).

Doznění a sdílení

V kruhu je dětem položena otázka k čemu můžeme používat ruce? Aktivita v kruhu proběhne tak, že vybranou činnost pošleme po kruhu (bouchnutí do země, pohlazení kamaráda, obejmutí, schoulení se, pohrození atd.). Poté společně vyhodnotíme, jaké užívání našich rukou, potažmo hmatu je prospěšné nám i našim přátelům, jakými způsoby je možné například pomoci doma rodičům.

Závěr

V závěru lekce, podle energie a nálady dětí, je možné zahrnout relaxaci vleže na koberci a po ní rozcvičení, nebo pohádku zakončit písní Lachtani hranou společně na hudební nástroje.

Metodický list 2

Název lekce: *Pohádka o Zlatovlásce*

Téma: *Ochota pomáhat*

Rozehřívací fáze

Pedagog na doprovodný nástroj zahraje píseň z pohádky Zlatovláska a děti hádají, o jakou pohádku jde. Poté se přidají ve hře písně na Orffovy nástroje.

Úvodní kolečko, pozdrav

Děti v kruhu vytvoří společného kouzelného hada tak, že každý přispěje dílkem skládačky do šablony s obrazem hada. Kouzelný had umožní každému, kdo jej ochutná, porozumět řeči zvířat.

Náladoměr

Děti se dozví, že Jiřík kouzelného hada tajně ochutnal a rozumí teď řeči zvířat. Odpoví na otázku, kterým zvířatům by chtěly rozumět (které mají například doma, nebo se jim líbí). Poté je zvuk daného zvířete aplikován v refrénu písně Krávy, jak si vlastně povídáte.

Koncentrace

Král zjistí, že Jiřík neposlechl jeho příkaz a také hada ochutnal a pošle jej pro krásnou zlatovlasou pannu. Pedagog hraje a zpívá píseň Proč jsem chutnal rybu a děti poté vyjádří mimikou, jak se asi Jiřík cítí. Nachází zde uplatnění hra na sochy. Po zazvonění trianglu děti zůstanou nehybné a jedno z dětí sochy obejde a podívá se, jak se lidé tváří, když jsou smutní/ mají obavy.

Jiřík po cestě díky své kouzelné schopnosti zachrání mraveniště. Děti se naučí báseň Šlape tiše nekřičí (Jenčková), která je zároveň hádankou a díky pohybům rukou také rozvíjí jemnou motoriku.

Když Jiřík dorazí do královského paláce, poznává Zlatovlásku, která má dlouhý závoj. Děti si v kruhu předávají závoj zlatovlásky a napodobují jeho pohyby v rámci tance na hranou píseň.

Hlavní činnost

V hlavní části děti pracují ve dvojicích. Dívka se promění na Zlatovlásku a chlapec na Jiříka, mají za úkol přijít k moři, kde Zlatovláska ztratila prsten. Ryba jej z moře vyloví a Zlatovláska s Jiříkem musí společně přejít úzké molo, aby se dostali na pevninu. Děti společně přecházejí švihadlo, nesmí po cestě ztratit prsten Zlatovlásky a pohybují se pouze tehdy, když pedagog hraje tóny durového akordu, jakmile zazní mollový, děti se nesmí pohnout, aby je neokradli loupežníci.

Následuje cvičení, při němž děti zpívají píseň Zlatovlásko, krásko od určeného tónu zvonkohry. Tři kameny zvonkohry s tóny c, d a e jsou rozmístěné po třídě a děti hodem pěnovým míčkem směřují k jednomu z nich. Podle toho, kterému tónu je míč nejbližší, je vybrán počáteční tón písně. Děti se tak učí správné intonaci, schopnosti udržet tóninu písně.

Dalším úkolem je sehnat pro Zlatovlásku živou a mrtvou vodu. Děti si sednou zády ke zvonkohře a před sebou mají dvě barvy Remakol, jednu bílou (živá voda) a druhou černou

(mrtvá voda). Pokud pedagog zahraje durový akord, zvedne nad hlavu bílou barvu, když zahraje mollový akord, zvedne černou barvu.

Doznění a sdílení

Proběhne rozhovor mezi pedagogem a dětmi o tom, proč je dobré pomáhat, jak se správně chovat ke zvířatům. Proběhne úvaha o tom, zda se i děti mohou dostat do situace, kdy budou potřebovat pomoci a jestli se to už třeba někdy stalo.

Závěr

Závěr probíhá formou relaxace, tzv. „peříčkováním“. Děti sedí ve dvojicích naproti sobě a během písničky v pomalém tempu, hrané pedagogem, jedno z dětí peříčkem hladí druhého ve dvojici, sleduje jeho reakce a podle toho reaguje. Během hraní druhé písničky se děti vymění – ten, kdo měl peříčko, jej předá druhému a relaxuje.

Metodický list 3

Ferda a jeho mouchy

Název lekce: *Závist*

Téma: *překonání závisti, umění podělit se*

Úvodní kolečko, pozdrav

V kruhu si děti předávají plyšovou hračku a kdo má sourozence, řekne vždy jeho jméno, popřípadě věk.

Náladoměr

Do každého rohu třídy jsou položeny barevné mouchy vyjadřující dobrou, či špatnou náladu, děti se po zaznění zvonku přesunou k mouše, která nejlépe vystihuje jejich momentální naladění.

Koncentrace

Společně s dětmi je vytvořen živý obraz pokoje hlavního hrdiny - Ferdy. Každý znázorňuje jednu věc v pokoji - stůl, židli, postel a nástěnné hodiny. Poté hlavní hrdina ožije a s tím i obraz pokoje, jedná se o taktilní hru, ve které dojde ke kontaktu s každým dítětem, které zobrazuje část pokoje. Ferda nejprve spí na posteli, pak se vzbudí, podívá se na hodiny a poleká se, protože za chvíli má být ve škole. Začne tedy rychle psát úkoly, sedne si na židli a píše na stole. Nakonec odchází do školy. Děti jsou tak seznámeny s denní rutinou hlavního hrdiny.

Za nějaký čas, když Ferda poprvé vycestuje do školy v přírodě, do rodiny přibude nový sourozenec - Kuba. Jeho nový bráška je o trochu mladší než Ferda a budou společně sdílet pokoj. Pedagog osloví další děti, aby pomohly s živým obrazem pokoje tentokrát pro dva chlapce.

Hlavní činnost

Proběhne scéna, ve které Kuba dostane na přivítanou hračku - traktor od svých nových rodičů a na večeri jsou jeho oblíbené špagety. Druhý den se má vrátit Ferda ze školy v přírodě. Ve chvíli, kdy spatří Kubův nový traktor, myslí si, že je to dárek pro něj a je velmi zklamaný, když zjistí, že je někoho jiného. Jeho pokoj je najednou plný dalšího nábytku a cizích věcí. Večer přijde za rodiči s prosbou, aby byly k večeri jeho oblíbené špagety, ale oni to odmítají, protože již byly na večeri předešlý den. Děti pak mají za úkol zvolit, která moucha nyní vyjadřuje Ferdovy pocity. Ferda bratrovi závidí a tak mu v noci provede jednu schválnost - pověsí mu nad postel zapáchající ponožku. Kuba je ráno nevyspalý a rozmrzelý. Následuje hra Pošli škleb, děti si představí, jak se Kuba asi v noci tvářil a pošlou daný obličej po kruhu,

další dítě jej zopakuje a vymyslí vlastní. Děti tak mají možnost procvičit empatii a mimické svaly.

V samém závěru hlavní činnosti se děti naučí báseň z Prstohrátek paní Jenčkové s názvem Vrabec.

Doznění a sdílení

V této části děti mají za úkol se zamyslet nad tím, co by mohlo přispět ke zlepšení sourozeneckého vztahu mezi oběma bratry. Pedagog dané návrhy sepíše na list papíru, rozstříhá jej na malé úryvky a každému dítěti pak jeden kus přidělí. Děti jej společně vloží do ponožky, kterou Ferda nastražil k posteli Kuby.

Závěr

Na závěr děti mohou společně dojít k poučení o tom, že pro každého je věcí, místa a hraček dost a že přátelským vztahům nejlépe prospívá vzájemná podpora a ochota se podělit. Mohou v kruhu sdělit, o kterou hračku je pro ně nejtěžší se podělit a komu by ji například mohly půjčit.

Poté pedagog v doprovodu hudebního nástroje a hry dětí na ostatní terapeutické nástroje (např. boomwhackers) zahraje píseň V moři je místa dost.

Vzor informovaného souhlasu

Název práce: muzikodrama jako atraktivní cesta ke zlepšení pozornosti, komunikace a projevování emocí u dětí v předškolním věku

Autor práce: Růžena Koudelková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

Souhlasím se shromažďováním, uchováváním a zpracováváním mých osobních údajů mnou poskytnutých

Růženě Koudelkové, narozené 27. 8. 1996 v Moravské Třebové, pro účel napsání bakalářské práce a umožnění kvalitativního výzkumu ohledně muzikoterapie a dramaterapie.

Jedná se o tyto údaje:

věk a pohlaví mého dítěte, individuální potřeby ve výchově a vzdělávání, jeho fungování v kolektivu vrstevníků, reakce na jednotlivé aspekty obou terapií.

Cílem práce je zdokonalení projektu muzikodrama pro děti v předškolním věku se specifickými nároky pro výchovu a vzdělávání, individuální pomoc dle potřeb daného žáka a zlepšení jeho postavení ve třídě.

Údaje budou zpracovány v tištěné a elektronické podobě závěrečné práce v archivu Masarykovy univerzity po dobu neurčitou.

Prohlašuji, že všechny údaje jsou přesné a pravdivé a jsou poskytovány dobrovolně.

Osobní údaje budou shromažďovány v rozsahu nezbytném pro naplnění účelu a zpracovávány budou pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny.

V Brně dne

Podpis

Písemný rozhovor

Hodnocení od 1 do 5:

- 1 ne
- 2 spíše ne
- 3 nevím
- 4 spíše ano
- 5 ano

Výzkum se týká skupinové terapie, probíhající v mateřské škole od února do října 2020. Je zaměřen na rozvoj pozornosti, emocí a komunikace.

- 1) *Žák se dokázal zapojovat do příběhu déle než 15 minut.*
- 2) *Žák dokázal udržet pozornost během scénky s plyšovými postavami.*
- 3) *Pomáhal lektorovi s hudebními nástroji, pomáhal spolužákům, přihlásil se jako dobrovolník na novou aktivitu.*
- 4) *Naslouchá, pozoruje lektora, reaguje na pokyny, byť opakované.*
- 5) *Zapojuje se do hry na hudební nástroj, vnímá tony, zpívá podle nich.*
- 6) *Chápe děj příběhu, pozoruje emoce hlavního hrdiny.*
- 7) *Reaguje na události v příběhu (vykřikne, nesouhlasí, vnímá).*
- 8) *Je schopen odpovědět, proč postava v příběhu brečí, má radost, má zlost.*
- 9) *Prožívá společně s ostatními děj příběhu, zapojí se do her pro rozvoj jemné a hrubé motoriky a hry na tělo.*
- 10) *Dokáže se omluvit, když při hře omylem někoho uhodí, vnímá pocity kamaráda.*
- 11) *Pracuje ve dvojici, ve skupině, spolupracuje s lektorem a spolužáky při společných aktivitách.*
- 12) *Vyčká, až na něj přijde řada s hrou na hudební nástroj.*
- 13) *Během zpěvu s xylofonem dokáže lépe vyslovovat (své jméno apod.), intonuje.*
- 14) *Recitace básně s ukazováním (prstohrátky, Jenčková) zvládá v tempu se spolužáky.*
- 15) *Pohyb ruky (při hře na nástroj, při básni k rozvoji jemné motoriky) pomáhá k lepší artikulaci.*
- 16) *Připojí se ke zpěvu pohádkové písni, zvládá jednoduché slabiky, zvuky zvířat - v písni lépe než při mluvě samotné.*
- 17) *Dokáže své jméno, bydliště vyťukat do bubnu.*

Fotografie hudebních nástrojů využívaných při terapii

Obrázek 1 - zvonkohry Koshi, pro účely hudební improvizace, imaginace či relaxace



Obrázek 2 - pentatonická kalimba



Hudební nástroje prof. PhDr. Jenčkové, PhD

Obrázek 3 - vařečky



Obrázek 4 - zátky a vejce



Obrázek 5 - logopedický traktor, řehtačky, drhla



Obrázek 6 - rumbakoule, kastaněty, buben, rourový buben



Obrázek 7 - zvonek, triangel, rolničky, činely, tamburína



Obrázek 8 a 9 - zvonkohra s možností přesunu jednotlivých tónů



Obrázek 10 - dešťová hůl



Obrázek 11 - boomwhackers



Obrázek 12 a 13- postavy k Pohádkám z iglů



Obrázek 14 - dramatické potřeby pro vstup do role v příběhu



Obrázek 15, 16 - postavy k příběhu Ferda a jeho mouchy - každá z nich vyjadřuje emoci, která se projeví v konfliktu v rámci příběhu.



Obrázek 17, 18 - pomůcka pro lepší orientaci v každodenních činnostech a zároveň motivační pomůcka.

