

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2011

Pavla Nováková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

Použití hudební výchovy v nehudebních
činnostech v mateřské škole

Exploitation musical education in outside musical
activity in the kindergarden

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Hurníková, Ph. D

Autor bakalářské práce: Pavla Nováková

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

Forma studia: Prezenční

Bakalářská práce dokončena: červen 2011, Praha

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 6.6. 2011

Podpis.....

Poděkování:

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Hurníkové, Ph. D., za odborné vedení práce, cenné konzultace, trpělivost a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám z mateřských škol za umožnění projektu. V neposlední řadě i rodině za podporu.

OBSAH

ÚVOD

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hudební schopnosti	10
1.1 Hudební paměť	11
1.2 Hudební představivost	12
1.3 Rytmické cítění	13
1.4 Hudebně sluchové schopnosti	14
1.5 Tonální cítění	15
1.6 Emocionální reakce na hudbu	15
2. Hudebně tvořivý proces	16
3. Psychologie hudebního vnímání	17
4. Výtvarné umění a hudba	18
4.1 Vývoj dětské kresby	19
5. Pohyb a hudba	20

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Teoretická východiska praktické části	22
6.1 Stanovené cíle	22
6.2 Charakteristika mateř. škol, ve kterých byl projekt realizován	22
7. Vlastní projekt	24
7.1 Organizační zajištění projektu	24
7.2 Hudba ve výtvarné činnosti	24
7.2.1 Popis projektu	24
7.2.2 Realizace projektu	25
7.2.3 Shrnutí úkolu	30
7.3 Hudba v pohybové činnosti	31
7.3.1 Popis projektu	31
7.3.2 Realizace projektu	31
7.3.3 Shrnutí úkolu	34
7.4 Hudba jako výplň čekání	34
7.4.1 Popis projektu	35
7.4.2 Realizace projektu	35

7.4.3 Shrnutí úkolu.....	38
7.5 Shrnutí projektu a návrhy na další práci.....	40
7.5.1 Hudba ve výtvarné činnosti.....	40
7.5.2 Hudba v pohybové činnosti.....	41
7.5.3 Hudba jako výplň čekání.....	41

Závěr

Seznam použité literatury

Přílohy

ÚVOD

K výběru tématu bakalářské práce mě vedl zájem o rozvoj hudebních aktivit v mateřské škole. Během své pedagogické praxe jsem si všimla, že se v některých mateřských školách pěveckým a pohybovým aktivitám věnuje poměrně málo času. Myslím si, že je to chyba. Hudba a pohyb jsou dětem velmi blízké. Přirozená touha dětí po hudebním a pohybovém sebevyjádření by se v nich měla proto podporovat a rozvíjet.

Hudba v dětech probouzí určité emoce, kterými se učí vnímat svět. Děti reagují na veškeré zvuky, které kolem sebe slyší. Zdá se mi proto důležité, aby činnosti spojené s vnímáním hudby byly pro děti zábavné a lákavé. Je možné jim ukázat, že s hudbou se dá tvořit, „hrát“ si s ní, vymýšlet různé hudební hry a hádanky. Díky takovému přístupu se děti učí poslouchat a vnímat nejen zvuky a hudbu jako kulisu okolí, ale také naslouchat a vnímat samy sebe navzájem.

V dnešní době je velmi obtížné udržet pozornost dětí. Proto je třeba je zábavným způsobem přimět k tomu, aby se do svého okolí zaposlouchaly. Při dobrém vedení mají děti potom dobré výsledky. V předškolním věku jsou děti schopny rychle se učit a „odkukávat“, takže pokud mají citlivé vedení, nemají problém osvojit si spoustu dovedností.

Cílem této práce tedy je najít způsoby jak hudbu zapojit do ostatních aktivit v mateřské škole, jako je výtvarné a pohybové vyjadřování a jak hudbou oživit a zpříjemnit chvíle čekání v šatně nebo v jídelně na ostatní děti apod.

Jaký vliv má hudba na tyto činnosti dětí?

Ruší je hudba při těchto činnostech nebo jim při nich naopak pomáhá?

Chtěla bych touto prací přispět k tomu, aby hudba děti v mateřské škole více provázela, aby se stala jejich příjemným a nepostradatelným společníkem.

I. Teoretická část

V hudební psychologii se vytyčují tři nejdůležitější okruhy: psychologie hudebních schopností a dovedností, psychologie hudebně tvořivého procesu a psychologie hudebního vnímání (Holas 1993). V praxi jsem poznala, že se tyto oblasti hodně prolínají a že je nelze od sebe oddělovat. Mají mezi sebou určitou vazbu, doplňují se. V hudební výchově však hrají důležitou roli i další faktory – motivace dětí, podpora jejich hudebních zájmů a respektování jejich potřeb.

V teoretické části vysvětlím nejdůležitější hudební schopnosti, na jejichž rozvoj jsem se zaměřila i ve svých projektech. Je to především hudební představivost a paměť, hudebně sluchové schopnosti, rytmické a tonální cítění.

1.

Hudební schopnosti

Holas (1993) uvádí, že hudební schopnosti můžeme považovat za zvláštní rysy osobnosti. Úroveň hudebních schopností je podmíněna věkem člověka, sociálními a kulturními vlivy a spoustou dalších podmínek. Rozvoj hudebních schopností můžeme zjišťovat na základě výsledků konkrétních hudebních činností (Holas 1994).

V každém věkovém období je třeba optimálně a citlivě rozvíjet hudební schopnosti s ohledem na dané psychofyziologické možnosti dítěte (Kodejška, M., Váňová, H., 1989). Hudební schopnosti dítěte rozvíjíme již od raného věku, někdy i dříve, tedy v době, kdy ještě nejsou rozvinuté intelektové schopnosti, hlavně rozumové.

Hudební schopnost je předpokladem k vytvoření příslušné dovednosti; dovednost má tedy speciálnější charakter, váže se k určitému hudebnímu úkonu. Hudební schopnost je obecnějším předpokladem pro určitou hudební činnost. (Sedlák, F. 1974, s. 49).

V psychologii hudby se setkáváme s několika pokusy o klasifikaci hudebních schopností. Téměř každý významnější hudební psycholog uvádí svoji klasifikaci hudebních schopností. Například americký hudební

psycholog C. Seashore vyčlenil 25 speciálních hudebních schopností, které rozdělil do pěti skupin:

1. Schopnost citlivě rozlišovat výšku tónů,
2. sílu,
3. délku tónů,
4. barvu tónů,
5. rozsah paměti pro tónovou výšku,
6. smysl pro rytmus.

Dalším autorem, který se zabýval členěním hudebních schopností, byl německý hudební psycholog P. Michel, který je řadí do čtyř skupin:

1. hudební sluch,
2. hudební paměť,
3. motorické schopnosti, které umožňují realizovat „zvukový obraz“ hlasem nebo hudebními nástroji,
4. schopnost pro vnímání a chápání hudby, spojenou s oblastí myšlení a fantazie.

U nás F. Lýsek dělí hudební schopnosti na všeobecné, zvláštní a tvůrčí.

1. Všeobecné – schopnost hudebního vnímání, reakce citová, myšlenková, s chápáním obsahu, výrazu a charakteru hudby.
2. Zvláštní – diferenciací kvality tónu, hudebně výrazových prostředků, vokální nebo instrumentální reprodukce hudebních útvarů.
3. Tvůrčí – schopnost reprodukční (pěvecká), instrumentální, dirigentská, skladatelská a kritická (Sedlák 1981).

Dalšími autory jsou B. M. Těplov, F. Sedlák.

1.1. Hudební paměť

Je jednou z nejdůležitějších hudebních schopností a dovedností (Kodejška 2000). Děti si ji mohou cvičit a rozvíjet v činnostech vedoucích k zapamatování jednoduchých rytmických celků, melodií, písní apod.

Vlivem psychického zrání i hudebně podnětných cviků se hudební paměť posiluje a zkvalitňuje (Kodejška, M. 2002, s. 23). K zapamatování a znovuvybavení hudby dochází prostřednictvím několika druhů paměti:

krátkodobé, operativní, dlouhodobé. Všechny mají bezprostřední vztah k jednotlivým mnémickým operacím (Kodejška, M., Váňová, H., 1989, s. 49).

Ke krátkodobé paměti dochází hned po vnímání úryvku, který zrovna zazněl. Umožňuje tak dítěti osvojit si hudební motiv na krátkou dobu.

K dlouhodobé paměti dochází tehdy, kdy se do ní přenášejí hudební informace, které jsou pro dítě významné a navazují na předcházející hudební zkušenosti a zážitky. Je nutné ale zapojit sluchové, motorické a zrakové analyzátory. Teprve potom dojde k dlouhodobé paměti, která pak dále rozvíjí další intelektové schopnosti.

Operativní paměť souvisí s rozvojem hudebního vnímání a rozumových procesů. Uskutečňuje se spolu s hudební představivostí a působí déle než paměť krátkodobá (Kodejška, M., Váňová, H. 1989).

Hudební paměť je důležitá pro rozvoj myšlení dítěte, jeho hudebního tvoření, podporuje hudební představivost.

1.2. Hudební představivost

„Schopnost vytvářet a registrovat hudební představy a operovat s nimi v hudebních úkonech“ (Sedlák, F., 1981, s. 20).

Také patří k jedné ze zásadních hudebních schopností dítěte (Kodejška 2000). Je velmi důležitá pro vyjádření hudby.

Abyste se hudební představivost náležitě rozvíjela, je možné ji „posilovat“ improvizovanými cvičeními a různými hudebními hrami, jako je např. rytmické a melodické rondo, echo, vymýšlení různých rytmických celků, vytváření jednoduché melodie k říkadlu apod.

Pokud se v dětech rozvíjí tato schopnost již v útlém věku, jsou děti schopné vymýšlet a tvořit různé melodie a rytmy. Hudební představivost je důležitá pro všechny druhy hudebních činností, zvláště pak pro vokální intonaci (Sedlák, 1974).

Hudební představy nejsou zaměřeny pouze do minulosti, ale často umožňují předvídat následný pohyb, tonální vztahy melodie, harmonie,

dynamiky a jejich zpětné srovnání s hudební ukázkou (Kodejška, M., Váňová, H., 1989). K největšímu rozvoji hudební představivosti dochází u dětí předškolního věku tehdy, jsou-li do hudebních aktivit kromě sluchu zapojeny i další smysly, především zrak.

1.3. Rytmické cítění

„Schopnost vnímat a prožívat rytmickou pulsaci, metrické akcenty a rytmické časové vztahy hudebního útvaru“ (Sedlák, F., 1981, s. 20).

Kodejška (2002) v jedné ze svých knih uvádí citát od F. Sedláka: „Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti.“

Rytmus v hudbě je založen na střídání tónů a pomlk různých délek. Rytmus v sobě dále obsahuje další složky jako je pulz, metrum, tempo a časové členění tónu.

Pulz je jedním ze základních prostředků časového členění hudby. Pulzem nazýváme sled stále se opakujících rovnocenných hudebních impulsů, které jsou shodně rozčleněny v čase (Kodejška, M., 2002). Pulz můžeme dětem přiblížit na příkladu tlukotu srdce nebo na dýchání.

Kodejška (2002) slovy J. S. Nazajkinského definuje metrum takto: „Metrum je systém organizování rytmického pohybu, založený na zákonitém střídání přízvučných a nepřízvučných dob, projevující se v akcentové pulsaci a násobnosti délek“.

Metrum lze dětem ukázat a přiblížit na vzorném pochodování vojáků. Když dětem budeme dávat příklady jim blízké, to znamená takové, které si mohou konkrétně představit, lépe si vše zapamatují a budou se v hudbě lépe orientovat. Pokud budeme chtít, aby ztvárnily metrum nebo pulz, učiní tak pohybem. Bez pohybu nebo podpory slov děti metrum nedokáží udržet. V hudbě, která má pravidelně strukturované metrum, se děti lépe orientují, je to pro ně jasnější.

Tempo lze s dětmi cvičit jednoduchými pohybovými poskoky, během, chůzí. Můžeme děti vyzvat, aby samy řekly, co jim to připomíná. Na základě asociací vyjádří tempové změny pohybem jim blízkým.

Časově rytmická struktura je opakující se rytmický kus (něco jako ostinato). Pro děti je vhodné spojit ho s nějakým vhodným slovním doprovodem.

Citlivost pro rytmus můžeme trénovat různými říkadly, básničkami, které budou doprovázeny pohyby nebo nějakým jednoduchým tanečkem, který zdůrazní význam slov.

1.4. Hudebně sluchové schopnosti

Tato schopnost umožňuje dítěti vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby, tónovou intenzitu, trvání apod. (Kodejška, 2002). Pokud se dítě pohybuje v dostatečně hudebně podnětném prostředí, utváří se k těmto akustickým vlastnostem rozvoj citlivosti pro hlasitost, délku, barvu a výšku tónu. To je ve vnímání hudby velice důležitá schopnost.

Citlivost pro hlasitost je schopnost, která umožňuje dítěti vnímat dynamické změny v hudbě. Hlasitost se posuzuje v hertzech (Hz). Sluchově nejcitlivější člověk je v pásmu 1000 až 4000 Hz (Kodejška, Váňová 1989). U dětí se citlivost pro hlasitost tónů může rozvíjet různými sluchovými hrami, kde mohou rozlišovat hudební a nehudební zvuky. Další autoři, kteří se touto problematikou zabývali, byli např. F. Lýsek, M. Tamborská aj.

Citlivost pro barvu tónů se vytváří již v raném věku a uplatňuje se již při vnímání lidské řeči (Kodejška 2002). Existují dva funkční systémy sluchu: témbrový a sluch pro výšku tónu. Témbrový (neboli fonematický) sluch je důležitý pro ovládnutí rodného jazyka. Sluch pro výšku tónu (neboli hudební sluch) umožňuje vydělovat výšku tónu z hudebního komplexu a je nezbytným předpokladem každého hudebního projevu (Kodejška, Váňová 1989).

Citlivost pro rozlišení výšky tónu je nezbytným předpokladem pro vnímání tónových postupů v melodii. Utváří se již v útlém věku dítěte (Kodejška, 2002).

1.5. Tonální cítění

„Schopnost prožívat tonálně výškové vztahy tvořící tonalitu“ (Sedlák, F., 1981, s. 20).

Nejlepším a asi i nejrychlejším způsobem jak rozvíjet tonální cítění je zpěvem. Nejen u malých dětí je to zábavná a velmi účinná metoda, na které se dá pozorovat, jak se tonální cítění rozvíjí.

Rozvoj tonálního cítění zkoumal František Lýsek. Svými výzkumy dokládal, že je možné naučit dítě zpívat již ve druhém roce života. (Kodejška 2002).

Holas (1993) říká, že: „Jedním ze základních projevů rozvinutého tonálního cítění je prožívání ukončenosti a neukončenosti melodie.“

F. Sedlák uvádí ve své knize (1974) Těplova, který říká, že tonální cítění patří k jedné ze tří základních hudebních schopností. Je to schopnost emocionálně rozlišit tonální vztahy v melodii. „Vývoj tonálního cítění má odlišnou dynamiku a kvalitu, neutváří se samovolně, ale musí být podněcován hudebním prostředím. Značný vliv má frekvence opakování a kvalita hudebně sluchových schopností, obzvláště citlivost pro výšku tónu a hudební paměť.“ (Kodejška, M., Váňová, H., 1989, s. 41). Tonální cítění by bylo vhodné rozvíjet v takových činnostech, kde děti mohou určovat mimotonální tóny ve známých písních nebo určovat tonální zakončenost nebo nezakončenost melodie na tónice (Kodejška 1991).

1.6. Emocionální reakce na hudbu

„Emocionální reakce na hudbu vyvolávají řadu změn ve strukturální, dynamické i charakterové sféře osobnosti. Podněcují aktivitu, pozornost, tvořivé schopnosti, ovlivňují racionální pochody, mohou přinášet i psychotherapeutické účinky. Posilují oblast estetického cítění dítěte“ (Kodejška, M., Váňová, H., 1989, s. 46). Tato schopnost, pokud je

rozvíjena, vytváří předpoklady pro další hodnocení hudebních děl (Sedlák, 1981).

Dítě v předškolním věku vnímá kolem sebe především krásu přírody a hudbu prožívá na základě hudebně výrazových prostředků (harmonie, melodie, rytmus, tempo, dynamika, barva).

Emocionální citění, které v dítěti probouzíme, podněcuje aktivitu, pozornost, tvořivé schopnosti, estetické citění dítěte (Kodejška, 2002). Ve své publikaci M. Kodejška a H. Váňová (1989) uvádí: Emocionální reakce se může násobit, pokud dochází k prolínání esteticko výchovných činností. Zde je uvedeno několik možností:

- Estetický zážitek vzniklý z literární ukázky může dítě inspirovat k výtvarnému a hudebnímu projevu.
- Estetický zážitek z hudební činnosti může přivést dítě k výtvarnému a literárnímu zpracování.
- Estetický zážitek z výtvarného projevu má podněcující účinky pro literární a hudební zpracování.

2. Hudebně tvořivý proces

Hudebně tvořivý proces se obvykle zkoumá z několika hledisek: podle povahy tvořivé činnosti, podle místa tvořivé aktivity a podle věku jedince (Holas, M., 1993, s. 78). Tato oblast je úzce spjata s hudebním vnímáním a hudebními schopnostmi a dovednostmi. Mezi nejdůležitější faktory tvořivosti bývá obvykle zařazována problémová citlivost, fluence, flexibilita, originalita, redefinice a elaborace (Holas, M., 1994, s. 15).

„Hudebně tvořivé myšlení lze považovat za jednotu hudebního myšlení a hudební fantazie, kdy fantazie operuje s názornými představami a pro myšlenkové operace bývá typická manipulace s pojmy a s abstrahovanými znaky.“(Holas, M., 1994, s. 15, 16).

K tomuto tématu se vyjadřuje ve své knize F. Sedlák (1974), který uvádí čtrnáct předpokladů hudebně tvůrčích projevů. Jsou to:

- Senzorická citlivost a diskriminační schopnost sluchového analyzátoru k hudebním podnětům.
- Schopnost koncentrovat pozornost a udržet stav soustředěné percepce.
- Senzibilita jako základní složka obrácená k vlastnímu hudebnímu zážitku.
- Interiorizace hudebního materiálu.
- Schopnost třídit, srovnávat, zpracovávat, modifikovat a přeskupovat hudební představy, zážitky a dojmy.
- Osobitost a originalita, která provází každou tvořivou práci.
- Spontaneita vzbuzená zájmem o hudbu.
- Tvůrčí fantazie.
- Niterná aktivita, bez níž není tvořivá práce možná.
- Emocionalita a ovzduší citového napětí, které jsou výsledkem životních pocitů radosti z úspěšně vykonané práce.
- Složky racionální, které se těsně váží k emocionálním a umožňují proniknout do hudební výstavby a hudební formy.
- Schopnost analýzy.
- Syntéza, která z analyzovaných prvků vytváří strukturovaný hudební útvar a celek.
- Schopnost integrovat všechny zážitky.

3. Psychologie hudebního vnímání

Psychologie hudebního vnímání je nejstarší a také nejrozsáhlejší oblastí psychologie hudby (Holas 1993). Hudební vnímání se rozděluje na dva základní faktory, vnitřní (úroveň hudebnosti, posluchačských i životních zkušeností, otázky motivace atd.) a vnější (konkrétní místo, prostor, čas a technické podmínky poslechu atd.).

Vnímání reprezentuje komplikovaný a strukturálně velmi složitý proces přijímání, „dekódování“ a tvořivého zpracování informací. K tomu je

důležitá znalost a připravenost k přijímání informací, ale také momentální psychický stav jedince (Holas 1993).

Autoři, kteří se touto problematikou zabývají (B. Dušek, F. Sedlák, J. Volek), rozlišují tři základní pojmy: percepce, apercepce a recepce.

Percepce představuje vstupní část procesu odrazu od reality v našem vědomí. Stručně řečeno, když percipuji, tak slyším a naslouchám.

Apercepce je proces, ve kterém na základě průběžného osvojování základních rytmicko–melodických, harmonických a tektonických charakteristik přijímaného hudebního díla postupně pronikáme do obsahové vrstvy hudebního díla. Krátce řečeno apercepce znamená nejenom to, co slyším, ale také to, čemu rozumím a co prožívám.

Recepce je jevem nejenom psychologickým, ale i sociologickým a historickým. Úroveň receptivních procesů je podmíněna mimo jiné i věkem jedince, jeho zkušenostmi, temperamentovými a charakterovými vlastnostmi. Recepce znamená tedy nejen prožívání, ale i hodnocení hudebního díla (Holas, M., 1993, s. 61).

„V hudebním vnímání není rozhodující kvantita podnětů, ale jejich kvalita a struktura.“ (Sedlák, F., 1974, s. 100).

Hudba dovede vyvolat nejnítěrnější city. Rozvíjí celou složku osobnosti. Při hudebním vnímání se uskutečňuje analýza, syntéza i orientace v čase a v tónovém prostoru. „Rozvíjí se představivost, paměť, která umožňuje rekonstrukci a syntézu jednotlivých částí v hudební celky, uvolňuje se fantazie a vnitřní energie“ (Sedlák, F., 1974, s. 10).

4. Výtvarné umění a hudba

Hudbu lze vyjádřit různými způsoby, tedy i výtvarně. Důležitým výrazovým prostředkem jak v hudbě, tak i ve výtvarném umění je barva. Může být buď pouhým prostředkem výtvarníkovy vyjádření nebo naopak hlavním prvkem obrazu nebo jiného výtvarného díla. Vyjadřuje určitý pocit, náladu, postoj, působí na psychiku člověka. Je významná pro vnímání abstraktních obrazů a výtvarných projektů.

V hudbě barva prozrazuje a odhaluje pocity a myšlenky autora. Každý nástroj, který slyšíme, má svoji specifickou barvu, zvukovou charakteristiku, kterou se dá vyjádřit také mnoho pocitů, dějů, věcí. Například ve většině skladeb romantických a impresionistických vyjadřuje příčná flétna přírodní motiv (B. Smetana – symfonická báseň Vltava, C. Debussy – Svit luny).

Pocity z poslechu hudby se dají výtvarně ztvárnit právě barvou. Výtvarné umění a hudební umění spolu úzce souvisí, vyjadřovat se dá jak hudba výtvarnými prostředky, tak se dá výtvarné umění ztvárnit hudbou. „Hudba umí v mezních případech znázornit grafické prvky bod, linii, křivku a to tónem, sledem tónů a figurací. Výtvarné umění může ztvárnit hudbu jako „text“, protože nota je již grafickým symbolem a její novou podobou vzniká hudební grafika“ (Dytrtová, K., 2006, s. 60).

4.1. Vývoj dětské kresby

J.A.Komenský v Informatoriu školy mateřské uvádí, že: „děti je třeba uvést do malování a psaní hned v mateřské škole...podle toho, k čemu se přikládá náklonnost, která se může vzbudit tím, že dítěti dáme křídlo, aby dělalo, co chce - body, čáry, kříže a kruhy.., ve hře a pro zábavu.“ (In:Vítková, M., Výtvarná výchova v ranom věku, 1990).

Vývojem kresby dítěte předškolního věku se zabývalo několik autorů, kteří tento proces rozdělili do několika období. Podle M. Vítkové (1990) můžeme rozlišit čtyři období:

1. Bezobsažné čmárnice (12–18 měsíců) – základní etapa ve vývoji dětského výtvarného projevu. Vychází z prvních kontaktů dítěte s výtvarným materiálem. Období bezobsažných čmárnic nekončí náhle, ale plynule přechází do období obsažných čmárnic.
2. Obsažné čmárnice (18–24 měsíců) – přechod z jednotlivých období je plynulý a závisí na duševním rozvoji dítěte. Rozdíl mezi bezobsažnými a obsažnými čmárnici je ten, že dítě za svými výtvary už vidí konkrétní věci, umí je pojmenovat i přes to, že dospělému člověku ty „čáry“ nic neříkají a nic pro ně neznamenaají, pro dítě je to velký posun. „Dieťa

neuplatňuje v kresbě iba zrakové dojmy, ale aj iné zdroje informácií a hlavne citové väzby a vzťahy ku skutočnosti“ (Vítková, M., 1990, s. 25).

3. Přejchod ke znakové kresbě (24–30 měsíců) – zpočátku pokračuje v náhodném pojmenovávání čar. Později v tomto období nastává chvíle, kdy za nakreslenou čárou vidí označovaný předmět nejen dítě, ale i dospělý.

4. Znaková kresba (30–36 měsíců) – v kvalitě znaků jsou velké rozdíly. Největší význam mají takové znaky, které si vytvoří dítě samo, které nevznikají napodobováním.

Dalším autorem, který vymezil stádia vývoje dětské kresby, je V. Příhoda (1963). Rozděлил vývoj kresby dítěte do pěti období. První období Črtací experimentace, druhé období Prvotní obrys, třetí období Lineární náčrt, čtvrté období Realistická kresba, páté období Naturalistická kresba. Obě klasifikace jsou si charakteristikami velice podobné. Jednotlivá období do sebe zapadají a prolínají se.

5. Pohyb a hudba

Pokud nám děti chtějí ukázat své pocity, dojmy, náladu a někdy i své názory, vyjadřují je právě pohybem. Je to pro děti přirozený projev.

Pohyb je tvořivá, pro děti lákavá a zábavná aktivita. Např. L. Kurková (1981, s. 9) uvádí, že: „Tvůrčí schopnosti jakéhokoliv druhu představují neocenitelné bohatství pro život“. Nejen děti, ale i dospělí hledají v pohybu uklidnění, pohodu, snaží se tím relaxovat, užívají si každý pohyb. Častokrát můžeme vidět kolem sebe lidi, kteří se např. v tramvaji nebo v metru pohupují a podupávají do rytmu, který slyší. Mnoho lidí poslouchá hudbu při cestě do práce, díky tomu mohou uniknout každodennímu stresu, který zažívají. Hudba a pohyb patří neodmyslitelně k sobě, pohybujeme se na základě určitého rytmu, ať už je to chůze, tanec, improvizace nebo jakékoliv jiné pohybové vyjádření.

Děti jsou schopny tvořit a vymýšlet si své nové pohyby, které mohou tvořit nový celek. Zapojují pouze takové pohyby, které znají, které zažily nebo takové, které si dobře umí představit - např. pohyby princezny, čarodějnice, šaška apod. Právě takové úkony dětem prezentujeme nejčastěji. Jakmile si pohyb mohou s něčím spojit, jednodušeji si jej totiž zapamatují.

Čerpáme z prostředí, které je dětem blízké, z přírody, z pohádek, z běžných situací každodenního života.

Některé tance a pohyby mohou připomínat lidovou kulturu, která se postupem času vytrácí. Právě tancem a pohybem si ji můžeme připomínat. Při takové práci se děti učí novým poznatkům. Některé pohybové vyjádření je také nutno usměrňovat a řídit. Děti mají pohyby ještě nepříliš zkoordinované, tak jim ukazujeme „cestu“.

Aby se děti v pohybových činnostech rozvíjely a zdokonalovaly, učíme je nové úkony, rozšiřujeme jejich pohybovou zásobu. Pokud budou mít děti dobré vedení, budou velice brzy samy schopny vymýšlet si originální a stále nové pohybové celky a improvizace. „Improvizace pohybu při poslechu hudby umožňuje dětem intenzivnější prožitek poslechu, protože vyhovuje přirozené touze dětí po pohybu, a tím některému dítěti umožní soustředěnější poslech, nežli věnovat veliké úsilí na to, aby vydrželo sedět klidně.“ (Pokorná, P., 1982, s. 76).

II. Praktická část

6. Teoretická východiska praktické části

6.1. Stanovené cíle

1. Posílit v dětech vnímání hudby jako součást každodenního života.
2. Na základě výtvarného a pohybového vyjádření hudby porovnat práce dětí z obou mateřských škol.

6.2. Charakteristika mateřských škol

Mateřská škola Šluknovská (dále jen škola A) se nachází uprostřed sídliště na Střížkově. I když je na sídlišti, okolí školky je příjemné, děti se tu mohou volně pohybovat. Mají k dispozici krásnou zahradu se vzrostlými stromy. Tato škola má pět tříd (šestá třída je nyní ve výstavbě), v každé je zapsáno 25 dětí.

Součástí vzdělávacího programu je ekologická výchova, kde děti vedou ke zdravému životnímu postoji a uvědomění si ovlivnitelnosti ochrany životního prostředí. Ve školce je samozřejmostí třídění odpadu, chystá se i program o kompostování bio odpadu a pozdějším využití kompostu.

Třída, ve které jsem projekt realizovala, je velmi prostorná, je vybavená spoustou hraček. Prostor je přizpůsoben tak, aby děti měly dostatek místa pro volnou hru a pohybovou chvíli.

Ve třídě se nachází pianino, na které mohou děti hrát při volné hře, pokud mají zájem. Při tom se ale dodržují pravidla – vždy může hrát jenom jeden, na nástroj se hraje jemně apod. Třída je nedostatečně vybavena

Orffovými nástroji. Jsou tu dřívka, dva triangly, maracas a prstové činelky. Zvonkohru a bubínek jsem si vypůjčila ve vedlejší třídě.

Mateřská škola Horáčkova (dále jen škola B) se nachází na sídlišti v Krči, v blízkosti základní školy. Je to speciální mateřská škola, která přijímá děti s různým postižením, především však se zrakovým. Ve škole je pět tříd, z toho jedna třída má zapsané pouze autistické děti.

Ve třídě Srdíček, kde jsem realizovala praktickou část bakalářské práce, jsou děti především se zrakovým postižením. Jeden chlapec má Aspergerův syndrom a jedna dívka mentální postižení, ale ta má asistentku. Zbytek dětí má zrakové postižení různého stupně. Do třídy je zapsáno 20 dětí. Na těchto dětech je obdivuhodné to, jak jsou k sobě tolerantní, pomáhají si mezi sebou, dávají na sebe pozor, berou ohled jeden na druhého. Je zajímavé, že pokud se v této školce mluví o integraci, pak to znamená, že se do třídy integruje zdravé dítě, což není běžná záležitost.

Při své práci jsem mohla pozorovat, že dětem nedělá problém jakákoliv spolupráce. Evelína, dívka, která má nejtěžší vadu zraku ve třídě (zbytky zraku), se pohybuje po třídě na základě echo stimulace. Děti, bez toho, aby jim paní učitelka cokoliv řekla, jsou schopny ji provázet po třídě, zavolají na ni tak, že tleskají nebo na ni mluví. Je obdivuhodné, že tak malé děti jsou schopny takové komunikace.

Třídu mají přizpůsobenou tak, aby se v ní dobře orientovaly. Mají velké prostorné herny, nábytek jen podél stěn.

Nad stolečky visí lampy, které se dají stáhnout co nejnižší, aby děti měly dostatečně osvětlený papír nebo knihu, kterou si chtějí prohlédnout. Třída je vybavena pianinem i dostatečným množstvím Orffových nástrojů.

7. Vlastní projekt

7.1. Organizační zajištění projektu

Obě mateřské školy jsem navštěvovala průběžně koncem letošního zimního (polovina prosinec 2010 a začátek ledna 2011, dvakrát týdně) a část letního semestru (březen 2011, v rámci průběžné praxe, t.j. dva týdny každý den). Projekt byl realizován s dětmi předškolního věku, tedy 5–6 let. Z obou školek jsem si vybrala stejně staré děti. Pracovala jsem tedy s homogenní skupinou.

Projekt jsem rozpracovala do tří oblastí:

1. Hudba ve výtvarné činnosti,
2. hudba v pohybové činnosti,
3. hudba jako výplň čekání.

7.2. Hudba ve výtvarné činnosti:

V této části děti plní dva úkoly. Děti mají namalovat své pocity z poslouchané skladby (abstraktně), z další skladby namalují konkrétní obrázek.

7.2.1 Popis projektu:

1. úkol - děti nebudou vědět, jak se skladba jmenuje, budou malovat pouze pocity z hudby. K tomuto úkolu jsem vybrala skladbu A. Chačaturjana – Šavlový tanec.

2. úkol - děti předem budou znát název skladby, kterou budeme poslouchat a namalují na ni konkrétní obrázek. Jedná se o dílo A. Vivaldiho - Čtvero ročních dob, část Jaro (1. věta).

Aby děti byly schopny úkoly splnit, musí vědět, co v hudbě mají hledat a na co se mohou zaměřit. Je tedy důležité, aby jejich poslechu předcházela určitá příprava. K tomu použijí několik činností, které budou sloužit jako „rozcvička“ předtím, než budou plnit cílený úkol.

Činnosti sloužící jako „rozcvička“:

- a) Nejprve budeme s dětmi rytmizovat jednoduchá slova a říkadla (např. Dupy dup, cupy cup, říkadlo Žalovala žába žábě, apod..). Přitom budeme měnit barvu hlasu (vesele, smutně, radostně, našťavaně). Ke slově dupy dup a cupy cup si zkusíme říci, které zvíře by takto mohlo chodit. Zrytmizujme si to pomocí hry na tělo. Až si toto děti vyzkouší, použijeme Orffovy nástroje - dřívka, bubínek, triangel.
- b) Předvedu dětem různé rytmy na různé nástroje a děti mi budou říkat, co jim to připomíná (př. triangel – ptáčka, malinké kapičky deště, dřívka – běh koníka, větší kapky, bubínek – pochod vojáků, chůze slona apod..). Samy si vymyslí, pokud budou chtít, nějaký jednoduchý rytmus na vybraný hudební nástroj a my ostatní budeme přemýšlet, co by to mohlo být, co nám to připomíná.
- c) Zahraji dětem na klavír melodie mollové a durové (improvizace a dětské písničky), děti mi budou říkat, jaký z toho mají pocit a jaký má písnička charakter (př. smutný, veselý, rychlý, pomalý..).

7.2.2 Realizace projektu:

Dětem ve škole A mě nejdříve paní učitelka představila v ranním kruhu. Chtěla jsem si jména rychleji zapamatovat, tak jsem si půjčila xylofon, vymyslela jsem si melodii na otázku: „Jak se jmenuješ?“ a odpověď: „Jmenuji se Pavla.“. Děti hned pochopily, co se bude dít a

navázaly na moji otázku, přitom jsem pořád hrála na xylofon. Tímto způsobem se mi představily všechny děti.

Naučila jsem děti říkadlo „Žalovala žába žábě“, se kterým jsme dále pracovali. Nejprve jsme si je vytleskali, aby si děti uvědomily, jaký má říkadlo rytmus. Poté jsme zkoušeli říkat text různou intonací v hlase – vesele, smutně, radostně, nešťastně. Děti si samy vymýšlely různé způsoby, jak by se báseň dala říci. Měla jsem u sebe připravené některé Orffovy nástroje (dřívka, činelky, bubínek, triangel), takže jsme si pomocí nástrojů říkadlo rytmicky doprovodili.

Když děti zvládly rytmizaci s nástroji, přidala jsem melodii. Zazpívala jsem ji dětem a velice rychle po mě opakovaly a zpívaly se mnou za doprovodu Orffových nástrojů.

Dále jsem na připravené nástroje zahrála (vždy na jeden) a ptala jsem se dětí, jestli jim to něco připomíná, cval koníka, déšť apod. Děti krásně reagovaly a vymýšlely různé možnosti na každý nástroj.

Plynule jsme s dětmi přešli do pohybové chvílky, protože jsme na slova dupy dupy a cupy cupy znázorňovali chůzi medvěda, jak padá deštík a další nápady, které je napadaly a chtěly je znázornit.

Děti si vymýšlely další možnosti, kdo nebo co by mohl takhle chodit nebo běhat.

Tyto činnosti jsem s dětmi průběžně opakovala, aby to pro ně byla přirozená činnost.

Další dny jsem na tyto činnosti navázala dále. Zahrála jsem dětem na klavír melodii a různé improvizace v mollové i durové tónině. Po každé skladbě jsem se dětí ptala, jaký měla charakter (veselá, smutná..) a co si pod tím představily. Děti mi říkaly různé pocity, které měly, popisovaly mi, jak na ně skladba působila. Některé odpovědi měly i dějový charakter, představovaly si pod zahrnou skladbou nějaký příběh. Po těchto skladbách jsem se dětí zeptala, jestli si myslí, že se dá hudba vyjádřit barevně. Povídali jsme si o skladbách, které jsem jim hrála a děti mi říkaly, jaká barva by se k dané skladbě hodila. Na tomto příkladu jsem je namotivovala na hru na malíře. Řekli jsme si, že si zahrajeme na malíře, kteří namalují své pocity ze skladby, kterou jim pustím, jen barvou.

1. úkol: Na stolečky jsem dětem připravila prstové barvy, čtvrtky a vodu. Děti si sedly ke stolečkům a já jsem jim pustila skladbu A. Chačaturjana – Šavlový tanec. Nejprve všechny děti pouze poslouchaly a po chvíli začaly malovat. Nanášely prstové barvy tak, jak na ně skladba působila. Barvu volily zpočátku světlou (žlutá, červená), a když se více zaposlouchaly, malovaly i tmavšími barvami. Skladbu jsem pustila několikrát za sebou, aby všechny děti měly dostatek času na to vyjádřit vše, co chtějí.

Když některé dítě domalovalo, bylo se svým obrázkem spokojeno, zeptala jsem se, co obrázek znamená, proč to tak namalovalo a proč zvolilo právě takové barvy. Odpovědi se samozřejmě lišily. Např. ptala jsem se Veroniky (škola A), proč toho má na obrázku tak málo (viz. příloha č. 4). Odpověděla mi, že ta skladba je moc rychlá, jen co začne, hned zmizí. Proto se to pokusila namalovat tak, aby to všichni věděli. Děti se snažily vyjadřovat vše, co slyšely.

2. úkol: Na další úkol jsem navázala hned druhý den. Začala jsem si s dětmi povídat o jaru. Popsala jsem jim, že jim pustím skladbu, na kterou mi namalují obrázek, abychom si mohly vyzdobit třídu. Pustila jsem dětem skladbu A. Vivaldiho – Jaro, 1. větu. Společně jsme si skladbu poslechli. Děti mi začaly říkat, co jim připomíná a co si pod ní představí. Připravila jsem na stolečky temperové barvy, čtvrtky, vodu a štětce. Děti se posadily kolem připravených stolečků a začaly malovat konkrétní obrázky. K malování jsem jim skladbu pustila znovu, aby si ji připomněly. Téměř všechny děti malovaly strom s ptáčky, které slyšely ve skladbě (houslové trilky). Dále se na obrázcích často objevuje déšť (viz. příloha č. 10), který děti ve skladbě slyšely (přechod do mollové tóniny). Vzhledem k tomu, že děti malovaly konkrétní obrázky, tak si i představovaly děj, který na obrázku probíhá. Častokrát se tam také objevuje duha, kterou si vyvodily ze slunce a deště, jak to slyšely ve skladbě.

Ve škole B jsem děti znala, byla jsem v této škole na praxi (v rámci praxe v alternativních zařízeních). Když jsem se do školy vrátila udělat s nimi projekt na bakalářskou práci, začala jsem opět „rozcvičkou“. Postupovala jsem stejně jako ve škole A. Nejprve jsem začala

rytmizováním slov a říkadlem Žalovala žába žábě, různými intonacemi v hlase (vesele, smutně, našťavaně, apod.). Doprovodili jsme se s dětmi hrou na tělo a připojili jsme k tomu Orffovy nástroje. Jakmile to děti zvládly (trvalo jim to déle než dětem ve škole A), tak jsme si říkadlo zazpívali na melodii, kterou jsem vymyslela. Průběžně jsme si tyto činnosti opakovali a přidávali další.

Za pomoci Orffových nástrojů jsem dětem hrála zvuky a ptala jsem se jich, co jim to připomíná, co by to mohlo být. Nejprve moc nechápaly, co po nich chci, ale dala jsem jim konkrétní příklad a dala jsem jim na výběr a pak to pochopily. Dokonce si vymýšlely nové příklady na různé nástroje. Při další návštěvě školy jsme s dětmi pokračovaly v „rozcvičce“. Zahrála jsem dětem na klavír improvizace mollových a durových skladeb a ptala jsem se jich, co si pod tím představí, jaký z toho mají pocit, jaký má ta hudba charakter. Zpočátku odpovídaly velice nejistě, opakovaly se, nenapadalo je nic nového. Po několika příkladech už se zapojily více. Začaly si vymýšlet i příběhy.

Po této části jsme se děti zeptala, jestli by se ta skladba dala namalovat jen barvami. Odpověděly téměř bez rozmýšlení, že ano, ale že by to bylo těžké. Navázala jsem na jejich reakci a nemotivovala je tak, že bychom si to mohli vyzkoušet. Namalovat hudbu jen takovou barvou, kterou si myslí, že by odpovídala té skladbě. Zahrála jsem jim ji znovu (byla to klavírní improvizace v mollové tónině), zeptala jsem se, jakou barvou by ji namalovaly. Odpovídaly modrou, zelenou, ale tmavou, černou dokonce. Některé děti měly nápad vložit tam i žlutou, že to bylo přece jen pěkné, i když trochu smutné.

1. úkol: Připravila jsem ke stolečkům čtvrtky, prstové barvy, vodu a hadr na ruce. Děti se usadily kolem stolečků a já jsem pustila skladbu A. Chačaturjana – Šavlový tanec.

Děti zpočátku soustředěně poslouchaly a za chvíli začaly malovat. Protože jsem byla ve škole se zrakově postiženými dětmi, musela jsem ještě dbát na osvětlení. Po puštění hudby jsem jim stáhla svítidla, která mají připevněna nad stoly, aby lépe viděly na papír.

Všechny děti se soustředily na skladbu a malovaly prsty různé tvary. Jakmile měl někdo práci hotovou, opět jsem se jich ptala, proč na

namaloval zrovna to, co namaloval, proč použil tyto barvy apod. Na obrázcích, které děti vytvořily, jsou patrné různé detaily. Objevuje se např. staccato, které ve skladbě zazní (příloha č. 5). Je znázorněno puntíky, které Ondra udělal prsty. Zeptala jsem se ho, proč tam namaloval právě puntíky a odpověděl mi, že ty tóny jsou takhle ostré, že tam zní jen chvíli a pak už ne, tak to musel udělat rychle prsty.

2. úkol: Navázala jsem na předchozí den připomenutím činností, které jsme dělali. Začali jsme si povídat o malířích, kteří malují obrazy i tak, že mají dané téma, nebo nějaký název, a namalují na to obraz. Povídali jsme si o tom, že i hudební skladatelé takto komponovali. Řekla jsem dětem, že A. Vivaldi také na jedno téma vymyslel hudbu. Nejprve jsem jim skladu pustila (Čtvero ročních dob, část Jaro, 1. větu) a děti hádaly, jak by se mohla jmenovat. Měly nápady jako ptáček na stromě, jak prší apod. Řekli jsme si, že se jmenuje Jaro. Nadšeně pokřikovaly, že to zrovna chtěly říci. Namotivovala jsem je hrou na malíře, kteří na toto téma namalují obraz.

Připravila jsem ke stolečkům čtvrtky, temperové barvy, vodu, štětce a děti se usadily ke stolečkům. Než začaly malovat, pustila jsem jim znovu skladbu. Hned začaly malovat konkrétní obrázky. Na spoustě obrázků byly ptáčci, které tam slyšely v podobě houslových trilků, strom, ale také déšť. Ptala jsem se dětí, které měly na obrázku namalován déšť, proč ho tam mají. Odpověděly mi, že tam se ta hudba zesmutní a to znamená, že přišel déšť. Na obrázcích se také objevuje duha, kterou si děti spojily s deštěm a sluncem, které také často malovaly. V příloze obrázek č. 12, je pouze duha přes celý papír. Zeptala jsem se Honzika, proč tam má jenom duhu. Odpověděl mi, že ta skladba mu připomněla, jak byl s malou sestřičkou u babičky a tam viděli duhu.

7.2.3 Shrnutí úkolu:

K prvnímu úkolu jsem vybrala skladbu A. Chačaturjana – Šavlový tanec, protože si myslím, že je to skladba velmi energická, celkem dobře čitelná i pro malé děti. Probouzí v nás mnoho pocitů, které můžeme znázornit. Dětem by se to mohlo dobře poslouchat a mohly by to dobře vnímat. Ukázalo se, že skladba se jim velice líbila, chtěly ji poslouchat několikrát za sebou. Všechny děti ji soustředěně vnímaly a poslouchaly. Protože jsem po dětech chtěla vyjádřit pocity, které mohly přijít jen na malou chvíli, zvolila jsem prstové barvy, kde nemusí dbát na linii a konturu. Nemusí uchopit štětec a namíchat barvu, ale jen sáhnou do barvy a mohou tvořit. Je to taková „rychlá“ technika. Moc se mi líbily reakce a odpovědi dětí, když jsem se jich ptala, proč namalovaly to, co namalovaly. Všechny věděly, co malují, téměř nikdo to neodkoulal od kamaráda, Ta skladba je tak inspirovala, že každé dítě mělo svůj originální obrázek.

Pro úkol 2. jsem vybrala skladbu A. Vivaldiho – Čtvero ročních dob, část Jaro, 1. větu, protože se mi zdá veselá, hodně pozitivní, čitelná a jasná.. Pro děti ideální na poslech a na vnímání. Ukázalo se, že skladba byla vybraná vhodně, děti s ní neměly problém. Většina dětí poznala skladbu nebo alespoň prvky, které se pod název dají zahrnout (např. ptáčky na stromě, déšť, louka, apod.).

U dětí ze školy B jsem si všimla, že se na hudbu více soustředily. Myslím, že to bylo tím, že mají postižený zrak, proto využívají sluch jako silnější smysl. Více si všímaly detailů (staccato ve skladbě Šavlový tanec, apod.). Děti ze školy A měly pohotovější odpovědi, věděly si hned rady s „rozvíčkou“. Nemusela jsem jim dávat tolik příkladů.

Celkově si myslím, že tato činnost se dětem velice povedla, každé dítě si v tom našlo něco pro sebe a něco nového si i odnesly. Soudím tak podle reakcí, které jsem slyšela, když jsem přišla po těchto úkolech

7.3 Hudba v pohybové činnosti:

V této části děti také plní dva úkoly. Nejprve pohybem ztvární různé rytmy a klavírní improvizace, potom si vymyslí pohybovou improvizaci na hudební podnět (vážná hudba).

7.3.1 Popis projektu:

1. úkol - Budu hrát na klavír střídavě rytmy poskoků, pochodů, chůze a běhu. Děti na tento rytmus budou reagovat a pohybovat se po třídě. Na klavírní improvizaci si děti vymyslí pohyb. Jako motivaci si budou představovat, kdo se takto pohybuje (pochod – vojáci, poskok – koník, běh – děti na louce, apod..)

2. úkol - Pustím dětem skladbu od Camille Saint-Saens , Karneval zvířat, část Labuť. Aniž bych dětem řekla, jak se skladba jmenuje, tak děti zkusí ztvárnit tuto hudbu improvizovaným pohybem.

Budeme si říkat, proč si děti zvolily zrovna takový pohyb, co jim skladba připomíná. Až si vyzkouší své improvizace, řekneme si, jak se skladba opravdu jmenuje a vymyslíme s dětmi pohybový celek na danou skladbu.

7.3.2 Realizace projektu:

Ve škole A jsem se v rámci pedagogické průběžné praxe hodně věnovala pohybu.

1. úkol: Vysvětlila jsem dětem, co budeme dělat, namotivovala jsem je vlastní ukázkou, jak to bude vypadat. Nejprve jsem začala hrát na klavír rytmus pro chůzi. Všechny děti si vyzkoušely chůzi do rytmu. Některým dětem chvílku trvalo, než se do rytmu zaposlouchaly a chodily správně. Potom jsem přidala rytmus pro běh, aby změna byla

kontrastní. Děti si vyzkoušely reakci na změnu rytmu, která byla pro některé děti trochu problém. Chvilku jsme to procvičovali a nakonec to zvládly všechny děti. Po chůzi a běhu jsem přidala ještě rytmus pro poskok. Na těchto rytmech jsme si dali příklady, kdo by takto mohl běhat, např. poskok – koník, pochod – vojáci, apod. Postupně jsem rytmus měnila rychleji a děti reagovaly pohybem na změny rytmu. Jakmile děti zvládly reakce na změnu rytmu, přešla jsem k další činnosti. Povídali jsem si s dětmi o tanečnicích a tanečnicích, jak vystupují na jevišti (baletky, standardní tanec, apod.) a mluvili jsme i o tom, že se hudba dá vyjádřit i improvizovaným pohybem (vysvětlila jsem dětem, co znamená improvizace). Zkusili jsme si říkat názvy různých zvířat, situací, ročních dob (např. medvěd, včela, jaro, zima, apod.) a vytvářeli jsme si na to pohyb. Představili jsme si, jak vypadá medvěd nebo včela při pohybu a snažili se je napodobit. Zahráli jsme si pohybovou pantomimu, jedno z dětí předvádí pohybem zvíře a ostatní hádáme, co by to mohlo být. Po této hře jsem dětem zahrála improvizaci na klavír a děti pohybem představily, co jim hudba připomíná. Některé děti si zpočátku nebyly jisté a styděly se, ale po chvíli se zapojily všechny děti. Pár dětí si vytvořilo skupinku a pohyby vymýšlely dohromady. Fungovala u nich spolupráce.

2. úkol: Na tyto činnosti jsme navázali skladbou Camilla Saint-Saensa, Karneval zvířat, část Labuť. Pustila jsem dětem skladbu a nechala je poslouchat. Řekla jsem dětem, že kdo bude chtít, může si do této skladby už vymýšlet pohyby a tanec. Pár dívek se zapojilo hned a zbytek dětí se zpočátku ostýchal, ale za malou chvíli se také zapojily. Když skladba dohrála, ptala jsem se dětí, co jim připomněla. Odpovídaly různé varianty, jako tanec víly na louce, let nějakého velkého ptáka, apod. Většinou něco spojeného s přírodou. Řekli jsme si, že skladba se jmenuje Labuť. Pustili si skladbu ještě jednou a hledali jsme ve skladbě prvky, které by nám připomněly labuť. Děti samy upozorňovaly na části, kde jim přišlo, že labuť zvedá křídla a vzlétává z jezera nebo rybníku. Samy si začaly tvořit pohyb, kterým by to znázornily. Po této chvíli jsme si s dětmi vymysleli vlastní „choreografii“ na skladbu. Zapojili jsme ruce, jako když labuť vzlétá, vlnili jsme tělem tak, abychom

znázornili, že labuť jen sedí a nechá se unášet vodou. Aktivně se zapojovaly všechny děti a přidávaly postupně prvky, které si buď vymyslely nebo je někde viděly.

Děti ve škole B věděly, že mám přijít a mít s nimi další činnost. Moc se na to těšily, činnosti je zatím bavily.

1. úkol: Začali jsme reakcí na hudbu – poskok, chůze, pochod, běh. Zpočátku jsem zvolila jen běh a chůzi, aby si děti zvykly na přechod z rytmu do rytmu. Musela jsem tady ve škole dávat větší prostor na přechod mezi aktivitami, tak aby děti měly více času se rozhlédnout kolem sebe (vzhledem k jejich zrakovému znevýhodnění). Děti reagovaly rychle a včas měnily chůzi v běh a naopak. Po chvíli jsem přidala rytmus pro pochod a poskok. Dětem poskok dělal zpočátku trochu problém, ale když jsem jim ukázala, jak se správně dělá, přišly na to a dělaly to i ve správném rytmu. Aby to dětem šlo lépe, dávali jsme si konkrétní příklady, kdo takto může skákat, pochodovat apod. Při pochodu jsme si ukázali vojáky, jak pochodují ve dvojstupech, k poskoku jsme si představili koníka atd. S příkladem jim to šlo samozřejmě mnohem lépe. Ptala jsem se dětí na nějaké další možnosti příkladů a samy si vymýšlely pohyby zvířat, vyjadřovaly pohybem počasí, apod. Zahrála jsem jim na klavír improvizaci a děti se pohybovaly a tancovaly do hudby, kterou slyšely, tak jak to cítily. Z těchto činností jsme přešly k druhému úkolu.

2. úkol: Pustila jsem dětem skladbu C. Saint-Saensa, Karneval zvířat, část Labuť. Děti se zaposlouchaly a samy, téměř hned, začaly zvedat ruce, pohybovat se po třídě, vymýšlet si pohyb a tanec na poslouchanou skladbu. Nejprve jen část dětí a za chvíli všechny děti. Zapojily do tance i Evelínu, která se tam sama kousek stranou točila dokola a pohybovala rukama. Nechtěla se mezi děti plést, aby do nich nenarazila. Po skončení skladby jsem se dětí ptala, co jim skladba připomněla, proč se pohybovaly tak, jak se pohybovaly. Odpovídaly mi, že byly na plese, kde se takhle tancuje, na louce, jako víly, které tančí při měsíčku. Kluci mi říkali, že to bylo něco tajemného, neví ale, co by to mohlo být. Chvilku jsme si o tom povídali, potom jsem jim řekla, že skladba se jmenuje Labuť. Pustila jsem skladbu znovu a společně jsme si začali vymýšlet pohyby a „choreografii“ na

skladbu. Každé dítě do ní vložilo něco ze sebe. Každý nám ukázal pohyb, který si vymyslel nebo někde viděl a je mu příjemný. Tanec se skládal z pohybů rukama, nohama, vlnění tělem, používání rukou jako křídel. Některé děti se spojily dohromady a vytvořily labutí pár.

7.3.3 Shrnutí úkolu:

Skladbu Camilla Saint-Saensa, Karneval zvířat, část Labuť jsem vybrala proto, aby se děti zaposlouchaly a zkusily samy vymyslet, co by to mohlo být. Skladba mi přijde dobře čitelná, pro děti hodně inspirující. Chtěla jsem, aby to trošku navazovalo na předešlou činnost, kde se také zamýšlely nad tím, jak by se skladba mohla jmenovat. Pokud děti ve skladbě něco hledají, mají nějaký „úkol“ při poslechu, lépe se soustředí. Ve škole A se děti úkolu zhostily výborně. Reakce na hudbu byly rychlé, pohotové, když si zvykly na to, že rychle měním rytmus, bylo to bezchybné. Improvizaci děti vymýšlely bez větších problémů, byly schopné spolu spolupracovat. Děti ve škole B se do této činnosti zapojily rychleji než děti ze školy A. Rychleji pochopily, co mají dělat. Začaly samy od sebe hned improvizovat na skladbu, kterou jsem jim pustila. Pohyby měly více promyšlené, slyšely v ní větší děj. Děti ze školy A vnímaly momentální kus, ale děti ze školy B to vnímaly jako celek, a díky tomu byly schopné vytvořit plynulejší „choreografii“.

Myslím si, že dětem ze školy B tato činnost byla bližší než dětem ze školy A.

7.4 Hudba jako výplň čekání:

V této části se s dětmi zaměřím na vyplnění chvilček čekání v šatně, jídelně na ostatní děti. Budeme zkoušet různé rytmy, které jim nejprve zatleskám a ony po mě budou opakovat.


7.4.1 Popis projektu:

Budu dětem vytleskávat rytmus, který po mě budou opakovat, zapojím celkovou hru na tělo případně potom i Orffovy nástroje.


Do této části také spadá domýšlení písniček, část písničky dětem zazpívám beze slov a děti budou hádat, o jakou píseň se jedná, poté si ji zazpíváme.

7.4.2 Realizace projektu:

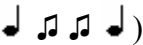
S dětmi ve škole A sedíme u stolečků a čekáme, až nám paní kuchařky pošlou výtahem oběd. Zadám dětem, aby po mě zopakovaly to, co uslyší.

- 1) Nejprve vytleskám jednoduchý rytmus (takt: 2/4 ), děti po mě zopakují.

Děti se na mě při tomto úkolu dívají a naslouchají, co zatleskám. Jakmile jsem vytleskala rytmus, vyzvala jsem děti, ať rytmus zopakují. Děti ho sice vytleskaly, ale nebyl úplně přesný. Pár dětí to zatleskalo rychleji než ostatní. Začala jsem tedy dupat metrum, a znovu jsem vytleskala rytmus. Děti po mě zopakovaly tentokrát přesně. Zeptala jsem se dětí, jestli by se do tohoto rytmu hodilo nějaké slovo. Začali jsme společně hledat vhodné slovo do tohoto rytmu. Jedna dívka velice rychle a pohotově odpověděla MÁMA. Všichni jsme si zkusili rytmus s doprovodným slovem zatleskat a hodilo se tam. Další slova děti vymýšlely bez vyzvání, např. táta, bába, žába, kráva, apod.

- 2) Vytleskám složitější rytmus (takt: 2/4 ).


Vytleskala jsem rytmus už přímo s doprovodem metra (dupání) a děti bez vyzvání po mě rytmus opakovaly. Překvapilo mě, že tentokrát zatleskaly správně hned napoprvé i bez podpory slov. I přesto jsem se dětí zeptala, jaké slovo by se do tohoto rytmu hodilo. Začaly znovu vymýšlet slova, která by se hodila do rytmu, např. pondělí, vaření, apod. Když jsme si vyzkoušeli tyto možnosti vytleskat, dala jsem některým dětem dřívka, aby to zkusily zahrát a ostatní děti hrou na tělo, jak je napadne. Odsunuli jsme se od stolečků, abychom si neshodili talíř a pití, a zkoušeli jsme různé varianty hry na tělo. Dřívka jsem dětem vyměňovala, aby si to zkusil každý z nich.

3) Třetí zadání nejtěžšího rytmu znělo takto (takt: 4/4 .

Toto zadání jsem s dětmi opakovala několikrát, než všechny děti správně vytleskaly zadaný rytmus. Byl pro ně složitý i s dupáním metra. Zkoušeli jsme si proto hned najít podporu nějakého slova nebo slovního spojení, aby se nám to vytleskávalo lépe. Protože jsme čekali zrovna na oběd, vymysleli jsme „já mám už velký hlad“. Začali jsme to vytleskávat pomaleji, aby si to všechny děti dobře zapamatovaly. Když už to děti ovládaly, zrychlila jsem tempo. Jakmile i toto zvládli, zapojili jsme znovu hru na tělo a dřívka, která si děti střídaly.

Tyto činnosti jsem s dětmi opakovala vždy, když byla volná chvílka, i na výletě do Prahy.

S dětmi ze školy B jsme v šatně a převlékáme se na pobyt venku a čekáme na ty děti, které ještě nejsou převlečené.

1) Nejprve vytleskávám jednoduchý rytmus (takt: 2/4 .

Také jsem vyzvala děti, aby po mě tento rytmus zopakovaly. Chvilku jim trvalo, než se rozkoukaly, seděli jsme v šatně, kde byl trochu hluk a nebyly úplně soustředěné, ale když jsem rytmus vytleskala po druhé, zkoušely po mě zopakovat. Hned napoprvé to zvládly bez chyby a v rytmu. Zkoušeli jsme tady vymyslet slova na tento rytmus. Musely si ho vytleskat ještě jednou, aby si ho uvědomily a potom začaly říkat slova, jako např. máma, brýle, táta, kráva, apod. Říkaly to, co viděly kolem sebe nebo co je zrovna napadlo. Vytleskali jsme si všechna slova, která děti říkaly a přešli jsme ke složitějšímu rytmu.

2) Složitější rytmus (takt: 2/4 .

Začala jsem automaticky vydupávat metrum, než jsem vytleskala rytmus, aby se děti lépe chytily do rytmu. Jakmile jsem dotleskala, děti hned zopakovaly. Dobře to zatleskalo jen pár dětí, zopakovali jsme tedy rytmus znovu. Také to bylo ještě nepřesné, proto jsme si začali vymýšlet slova, která by se nám hodila do zadaného rytmu. Děti jmenovaly slovní spojení jako např. sloní zub, nohy mám, boty mám, apod. Byli jsme v prostředí šatny, proto použily věci, které viděly kolem sebe (např. boty). Když si všechny děti vyzkoušely vytleskat tato slova v rytmu, zkusili jsme přidat hru na tělo. Vymýšleli jsme si různé kombinace hry na tělo. Přešli jsme k nejtěžšímu rytmu.

3) Nejtěžší rytmus (takt: 4/4 .

Po vytleskání tohoto rytmu děti byly velmi nejisté, moc nevěděly, jestli byla první nota čtvrt'ová nebo noty osminové. Zopakovala jsem jim zadaný rytmus, a jen málo dětí

zareagovalo. Vybídla jsem tedy děti, abychom společně vymysleli nějaké slovní spojení, které by nám mohlo pomoci. Děti vymyslely „půjdeme všichni honem ven“. Řekla jsem jim, že se nám to do našeho rytmu nehodí, nevejde se to tam. Chvilku přemýšlely, a tak jsem se jich zeptala, jestli by šlo třeba: „Jdem' všichni honem ven“. Zase chvilku přemýšlely, některé děti si to vyzkoušely potichoučku vytleskat, a poté souhlasily, že ano. Řekli jsme si tedy toto spojení společně a vytleskali. Hned některé děti zkoušely rytmus vytleskávat hrou na tělo.

Protože byly již všechny děti hotové, šli jsme na procházku, kde jsme se zastavili na hřišti a děti, které se mnou vytleskávaly v šatně při čekání na kamarády, navrhly, abychom to naučili i ostatní děti.

Párkrát jsme to vyzkoušeli, ale potom jsem jim dávala hudební hádanky.

Zabroukala jsem si začátek nějaké písničky, lidové, kterou znají, a chtěla jsem, aby děti píseň poznaly a zazpívaly ji. Zvolila jsem si píseň Kočka leze dírou. Začala jsem si ji broukat a už některé děti vykřikovaly její název. Společně jsme si tedy zazpívali celou píseň.

Zeptala jsem se dětí, jestli by nám také někdo chtěl dát hádank. Zvedlo se několik ručiček dětí, které to také chtěly vyzkoušet. Vyzvala jsem jedno dítě, aby nám dalo hádanku. Začalo ji zpívat na slabiku NA. Děti rychle uhodly píseň Pec nám spadla a společně jsme si ji zazpívali a vytleskávali jsme při zpěvu její rytmus. Takto se vystříдалo ještě několik dětí.

7.4.3 Shrnutí úkolu:

Ve škole A děti chybovaly hned při prvním úkolu. Byly rytmicky nepřesné, ale děti ze školy B, potom, co se začaly soustředit, vytleskaly rytmus správně, bez chyby hned na poprvé. Po

celou dobu vytleskávání se na mě děti z první školy mohly dívat a sledovat tedy ruce. Děti z druhé školy, vzhledem ke svému postižení, měly nevýhodu, že mě nemusely všechny vidět, spoléhaly se především na sluch, který mají, myslím, více procvičovaný než děti ze školy A. Proto jim i déle trvalo, než po mě zopakovaly, byla tam malinká chvilka, kdy vnímaly a zpracovávaly rytmus, který slyšely. Děti z první školy si pamatovaly i pohyby rukou.

Nejlépe tyto úkoly zvládla dívka ze školy B, Evelína, má zbytky zraku a téměř nevidí. Spoléhá se na sluch a je to poznat. Sluch je u těchto dětí více trénován a posilován než u dětí z druhé mateřské školy.

Líbily se mi reakce dětí z obou škol, byly soustředěné, zaujaté činnostmi, která nastane. Pozorně čekaly a naslouchaly, co přesně vytleskám. Velice je bavilo vymýšlení slov do rytmu tak, aby se tam slovo vešlo. Zapojily představivost, myšlení a fantazii. Procvičovaly si tímto použitím slovní zásoby, správnou výslovnost a další nehudební faktory, jako např. sociální vazby, prosazení vlastního názoru, nebát se mluvit před vrstevníky a učitelkou, apod. Měly spoustu nápadů jak úkol ozvláštňit. Samy chtěly být těmi, kteří rytmus vytleskají první a ostatní po nich zopakují. Po několika dnech, když jsem zase přišla, abychom si činnosti osvojily, tak mi předvedly, jak toto cvičily a vymýšlely nové varianty. Zkoušely rytmizovat i s pomocí Orffových nástrojů.

U toho úkolu jsem si ověřila, jako moc je důležité, aby měly děti pod rytmem doprovodné slovo, o které se mohou opřít. Touto problematikou se zabývalo mnoho autorů, především Carl Orff, který právě na toto kladl velký důraz. Uvědomila jsem si, že pro takovou práci je nutná alespoň minimální znalost již prověřených skutečností.

Z časových důvodů jsem nestihla s dětmi ve škole A zrealizovat hádanky písniček, jako jsem to dělala ve škole B. Byla jsem tam ale na praxi a písničkové hádanky jsem s dětmi zkoušela mimo projekt.

Myslím si, že jim tato činnost přinesla mnoho nového, braly to jako hru, která je velice bavila, a ve které si hledaly nové alternativy.

7.5 Shrnutí projektu a návrhy na další práci:

Tento projekt jsem realizovala proto, abych v dětech probudila větší zájem o hudbu, rozvinula smysl pro poslech hudby. Chtěla jsem se pokusit, aby děti začaly hudbu opravdu poslouchat, vnímat a tvořit s ní.

Z celého projektu děti z obou škol nejvíce bavila hudba spojená s výtvarným vyjádřením, a to především abstraktní malba prstovými barvami. Při této činnosti byly děti nejvíce soustředěné, vnímaly hudbu opravdu silně, kladly mi otázky, které se týkaly poslouchané skladby. Výběr skladeb při všech činnostech byl vhodný a hodil se k vymyšleným činnostem. Dětem se skladby líbily a při dalším poslechu (jako podbarvení k volné hře) skladby poznávaly a povídaly si o nich.

Je důležité, aby se tyto činnosti dále rozvíjely, aby měly určité pokračování a návaznost. Neměli bychom se spokojit jen s tímto výsledkem. Je potřeba vymýšlet nové činnosti, které by děti posunuly dále. Samozřejmě je nutné dbát na to, aby tyto aktivity byly přiměřené věku a individuálním zvláštnostem dítěte. Dítě rozvineme tehdy, pokud činnosti, které pro děti vymyslíme, budou pro ně dosažitelné, zajímavé a lákavé. Pokud činnost bude nepřiměřená, může se stát, že ji dítě nezvládne a že ho to odradí od dalšího snažení.

7.5.1 Hudba ve výtvarné činnosti:

Další aktivitou navazující na hudbu s výtvarnou činností by mohla být společná práce dětí, které budou rozděleny do skupin např. po pěti. Pustím skladbu a děti budou malovat své pocity, ale tentokrát jako skupina. Budou se muset domluvit, jakým způsobem práci vytvoří. Je to

těžší než když maloval každý sám za sebe. Zde se děti musí mezi sebou domlouvat a vést diskuzi, co si o hudbě myslí, jaký z ní mají pocit, co chtějí namalovat apod. Je to činnost, která děti posune dále ve vnímání hudby, posílí vztahy ve skupině, rozvine komunikativní dovednosti mezi vrstevníky, rozvine jejich schopnost vyjádřit svůj názor atd. Tuto činnost lze provádět s předškolními dětmi (5, 6 let).

7.5.2 Hudba v pohybové činnosti:

Také v této oblasti děti mohou pracovat ve skupině, mohou vytvářet „choreografii“ pro celou skupinu dětí. Musí se domluvit, jaké pohyby zvolí, aby to zvládli všichni jedinci. Učitelka, která činnost řídí, bere ohledy na individualitu dítěte, zajistí dětem dostatek času na domluvu, na vymyšlení a provedení. Pokud uvidíme, že s tímto úkolem nebudou mít děti takový problém, můžeme zapojit nějaké pomůcky např. šátek, stuhu, nějakou rekvizitu hodící se k poslouchané skladbě apod. Pokud nebudeme chtít rekvizitu, můžeme vymyslet tzv. „povinné prvky“, které ve skladbě budou použity. Samozřejmě opět musíme dbát na to, aby vymyšlené činnosti děti zvládly a měly z nich radost. Neměly by být příliš snadné, ale zároveň dosažitelné pro věkovou kategorii dětí, se kterou budeme pracovat.

7.5.3 Hudba jako výplň čekání:

Zde by další, navazující činností mohla být „rytmická štafeta“. Paní učitelka by mohla vydupávat metrum, aby se děti měly čeho držet. Začala by s nějakým jednoduchým rytmem. Postupně, jak by děti stály nebo seděly, by si každý postupně vymyslel svůj rytmus, který by navazoval na ten předchozí. Je důležité dbát na to, aby se dva stejné

rytmy neopakovaly, aby nešly dva stejné rytmy za sebou. Tady u této činnosti je podstatné, aby děti byly pozorné, proto musí být dobře namotivované, aby o tuto činnost měly zájem. Je nutné zvolit zpočátku pomalejší tempo, aby všechny děti měly dostatek času si svůj rytmus promyslet, případně vyzkoušet. Učitelka by měla pomoci těm dětem, které si nebudou vědět rady. Pomoci jim vymyslet rytmus, který by mohly vytleskat nebo jim dát jen návrh, jak by to mohlo vypadat, aby měly nějakou podporu.

ZÁVĚR

Při zpracování své bakalářské práce jsem si uvědomila, jak je pro předškolní děti důležité kreativní hudební rozvíjení. Děti jsou tvořivé a mají touhu po objevování a učení se novým věcem.

Hudba pro mě znamená objevování pokaždé něčeho nového, při poslechu a vnímání hudby zapojují fantazii i myšlení.

Hned na začátku mé práce mě zajímaly mimo jiné i dvě otázky, které jsem si položila v úvodu. Jaký vliv má hudba na uskutečněné činnosti dětí? Ruší hudba děti při práci nebo jim spíše pomáhá?

Při poslechu skladeb, ať už při výtvarné, nebo při pohybové činnosti, se děti rychle zklidnily. Začaly se soustředit na danou činnost. U výtvarné činnosti v části, kdy děti malovaly abstrakci, je hudba vedla a velice inspirovala k výtvaru. Pokud bych jim skladbu pustila pouze jednou před samotnou prací, byly by pocity zkrácené a domyšlené. Takto skladbu vnímaly po celou dobu tvorby a mohly udělat aktuální obraz svých pocitů. Stejně to bylo v pohybové činnosti. Hudba je vedla, tvořily s ní, inspirovala je k probuzení fantazie a tvůrčího myšlení.

Dále jsem sledovala, zda puštěná skladba ruší děti při práci nebo jim naopak pomáhá. Ve škole B (Horáčkova) jsem si všimla, že se děti nechávají hudbou více vést než děti ze školy A (Šluknovská). Děti ze školy A více přemýšlely, jak ztvárnit zrovna ten a ten úsek. Naopak děti ze školy B, jakmile slyšely hudbu, malovaly hned to, co cítily. Byly tam některé děti, které chvilkami ani nesledovaly papír a jen vnímaly hudbu a malovaly.

Přála bych si, abych mohla při svém působení s dětmi v mateřské škole pracovat tak, abych je dále motivovala pro další činnosti s hudbou a probouzela v nich chuť vnímat a poznávat hudbu všemi způsoby a smysly.

Seznam použité literatury:

1. DYTRTOVÁ, K. *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyňe, ISBN 80 – 7044 – 765 – 6.*
2. HOLAS, M. *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky.* Praha: SPN, 1994
3. HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově. Praha: H&H, ISBN 80 – 85787 – 25 – 3, 1993.*
4. KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku II. Hudební prostředí v rodině a v mateřské škole.* Praha, UK, 1991.
5. KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku.* Praha: UK v Praze- PedF, 2002.
6. KODEJŠKA, M. – VÁŇOVÁ, H. *Hudební výchova dětí předškolního věku I. Hudební schopnosti.* Praha: UK v Praze – PedF, Praha: SPN, 1989.
7. KURKOVÁ, L. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu.* Praha: SPN, 1990.
8. POKORNÁ, P. *Úvod do muzikoterapie.* Praha, UK, 1982
9. SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte.* Praha: Editio supraphon, 1974.
10. SEDLÁK, F. *Úvod do psychologie hudby I. Hudební schopnosti a jejich rozvoj.* Praha, UK, 1981
11. SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie.* Praha: SPN, 1990.
12. VISKUPOVÁ, B. *Hudba a pohyb.* Praha: Editio supraphon, 1972.
13. VÍTKOVÁ, M. *Výtvarná výchova v ranom věku.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.

PŘÍLOHY

**Abstraktní malby pocitů ze skladby A.Čačaturjana – Šavlový tanec
(děti z MŠ Šluknovská) :**

1.



Lucie 5 let, 6 měsíců

2.



Karel 5 let, 8 měsíců

3.



Jan 5 let, 8 měsíců

4.



Veronika 6 let, 2 měsíce

Abstrakce dětí z MŠ Horáčkova :

5.



Dominik 5 let, 4 měsíce

6.



Oliver 5 let, 10 měsíců

7.



Ondřej 5 let, 8 měsíců

**Konkrétní malby na hudbu A. Vivaldiho – Čtvero ročních dob část
Jaro**

(děti z MŠ Šluknovská) :

8.



Aneta 6 let, 2 měsíce

9.



Lucie 5 let, 6 měsíců

10.



Andrea 6 let,3 měsíce

Konkrétní malba dětí z MŠ Horáčkova :

11.



Tomáš 5 let, 7 měsíců

12.



Jan 5 let, 10měsíců

13.



Natálie 6 let, 4 měsíce