

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Tereza Bultasová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

**Diagnostika a rozvoj hudebnosti u dětí
předškolního věku (se zaměřením na hudební
představivost)**

Diagnostics and development of musicality in
children of preschool age (focusing on musical
imagination)

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Autor bakalářské práce: Tereza Bultasová

Oponent bakalářské práce: Mgr. Barbora Šobáňová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: červen, 2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Diagnostika a rozvoj hudebnosti u dětí předškolního věku (se zaměřením na hudební představivost) vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Benešově dne

Podpis.....

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala především mému vedoucímu práce doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za odborné a cenné rady, které mi poskytoval během zpracovávání bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole v Benešově, kde jsem mohla realizovat výzkum.

Anotace

Studentka provede diagnostiku hudebnosti u dětí před jejich vstupem do základní školy a zaměří se na hudební představivost. V rámci teoretické části propojí tyto informace s charakterem vnímání a projevy psychických znaků u dětí předškolního věku. V praktické části uskuteční empirický výzkum hudebnosti s důrazem na hudební představivost. Za tímto účelem vytvoří autorský experiment, který by mohl sloužit jako metodický materiál pro vyhledávání hudebně talentovaných dětí do přípravných oddělení základních uměleckých škol. V rámci ohodnocení výzkumného experimentu provede komparaci s obdobnými výzkumy v této oblasti.

Annotation

The student performs the diagnostic of musicality in children before entering elementary school. She focuses on their musical imagination. In the theoretical part she connects their information with the nature of perception and manifestation of psychic phenomenas in children of preschool age. In the practical part she makes empirical research of musicality with the emphasis on musical imagination and for this purpose she creates an author experiment, which could serves as a methodical material for search musically tallented children for the preparatory departments of basic schools of art. In the evaluation of a research experiment she carried out a comparison with similar researches in this area.

Klíčová slova

Hudebnost. Hudební schopnosti. Hudební představivost. Vnímání. Znaky dětské psychiky. Zkouška hudebnosti. Přípravná hudební výchova v základní umělecké škole.

Key words

Musicality. Musical abilities. Musical imagination. Perception. Characteristics of children's psychology. Musicality test. Preparatory music by art schools.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	9
1.1 ZÁKLADNÍ PSYCHICKÉ ZNAKY DÍTĚTE	10
1.2 VÝVOJ VNÍMÁNÍ	10
2 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI.....	11
2.1 DIAGNOSTIKA HUDEBNOSTI	12
2.2 HUDEBNĚ SLUCHOVÉ SCHOPNOSTI	14
2.2.1 Citlivost pro hlasitost	14
2.2.2 Citlivost pro barvu tónů	14
2.2.3 Citlivost pro rozlišování výšky tónů	15
2.3 RYTMICKÉ CÍTĚNÍ.....	15
2.3.1 Citlivost pro rytmus.....	16
2.3.2 Citlivost pro pulz.....	16
2.3.3 Citlivost pro tempo.....	16
2.4 TONÁLNÍ CÍTĚNÍ A HARMONICKÉ CÍTĚNÍ.....	17
2.4.1 Citlivost pro rozlišování nedoškálných tónů a zakončení a nezakončení melodie na tónice	17
2.5 EMOCIONÁLNÍ REAKCE NA HUDBU	18
2.6 HUDEBNÍ MYŠLENÍ	19
2.7 HUDEBNĚ TVOŘIVÉ SCHOPNOSTI	19
2.8 HUDEBNÍ PAMĚŤ.....	20
3 HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOST.....	21
3.1 KLASIFIKACE HUDEBNÍCH PŘEDSTAV	21
3.2 ROZVOJ HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOSTI.....	22

4	CHARAKTERISTIKA ZUV, RVP ZUV, SROVNÁNÍ RVP PV A RVP ZUV.....	24
4.1	CHARAKTERISTIKA PŘÍPRAVNÝCH ODDĚLENÍ ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL, CHARAKTERISTIKA PŘÍPRAVNÉHO ODDĚLENÍ V BENEŠOVĚ.....	24
II	PRAKTICKÁ ČÁST	26
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
5.1	PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU	26
5.2	HYPOTÉZY VÝZKUMU	26
5.3	ORGANIZACE VÝZKUMU	27
5.4	METODY VÝZKUMU	27
5.4.1	<i>Testování.....</i>	<i>27</i>
5.4.1.1	<i>Konkrétní úkoly ke zjištění úrovně vybraných hudebních schopností jedince.....</i>	<i>28</i>
5.4.2	<i>Pedagogický experiment</i>	<i>33</i>
5.4.2.1	<i>Zjištění emocionality.....</i>	<i>34</i>
5.4.3	<i>Rozhovor.....</i>	<i>35</i>
6	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	36
6.1	VYHODNOCENÍ VSTUPNÍHO TESTU HUDEBNOSTI.....	36
6.2	VYHODNOCENÍ PEDAGOGICKÉHO EXPERIMENTU	40
6.3	VYHODNOCENÍ EMOCIONÁLNÍHO ZAUJETÍ BĚHEM PEDAGOGICKÉHO EXPERIMENTU	42
6.4	VYHODNOCENÍ ZÁVĚREČNÉHO TESTU HUDEBNOSTI.....	44
6.5	VYHODNOCENÍ ROZHOVORU	47
7	KOMPARACE S OBDOBNÝMI VÝZKUMY	48
	ZÁVĚR.....	51
	BIBLIOGRAFIE.....	53
	PŘÍLOHY.....	56

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si zvolila z několika důvodů. Zásadním podnětem, který mě vedl k tomuto tématu, jsou mé dosavadní získané zkušenosti v hudební sféře. K hudbě mě přivedla má rodina. Už od dětství jsem měla možnost navštěvovat základní uměleckou školu, v níž jsem získala mnoho zkušeností a začala vnímat hudbu v jejím plném působení. Současně již několik let doprovázím dětský hudební sbor Základní školy Karlov v Benešově a hraji v rodinné kapele. Díky oboru, který studuji, jsem měla možnost nejdříve pochopit, poté si vyzkoušet a zároveň přemýšlet nad tím, jaký nesmírný vliv má hudba na děti v předškolním věku a jak je důležité je začít v tomto věku působně rozvíjet. Hudební činnosti v sobě ukrývají zdroje pro rozvoj sociální, tělesné i psychické osobnosti. Pomocí hudby děti dokáží vyjadřovat své pocity, nálady, myšlenky, pochopit své emoce, rozvíjet svou představivost, paměť, slovní řeč atp.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části- část teoretickou a část praktickou. Teoretická část pojednává o charakteristice dítěte předškolního věku s vymezením základních znaků psychiky dítěte a vývojem vnímání. Druhá část je zaměřena na hudební schopnosti, které jsou podrobněji popsány v podkapitolách. Najdeme zde i podkapitulu o diagnostice hudebnosti, kde se pokusím přiblížit význam diagnostiky a jaké diagnostické metody se používají. Jako samostatná, třetí část, je uvedena hudební představivost. Takto vymezena je proto, že zejména rozvojem hudební představivosti se v praktické části zabývám. V poslední kapitole uvádím informace o základním uměleckém vzdělání a jeho rámcovém vzdělávacím programu. Ten se také pokusím srovnat- najít stejné cíle ale i odlišnosti- s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V poslední části popíšu, k čemu slouží přípravná oddělení v základních uměleckých školách a konkrétněji se zaměřím na přípravné oddělení, které se nachází v místě mého bydliště.

Praktická část obsahuje měření kvality hudebnosti před a po experimentu a samotný hudební experiment s námětem rozvoje hudební představivosti a zjištěním možného emocionálního zaujetí dítěte. Zaměřuji se na děti před vstupem do základní školy, tedy „předškoláky“. Experiment je složen z vlastně vytvořeného materiálu, který obsahuje

motivační úkoly vedoucí k rozvoji hudebnosti, zejména již zmiňované hudební představivosti.

Cílem mé bakalářské práce je rozvoj hudebnosti dítěte, především hudební představivosti. Dále bych pak chtěla ověřit účinnost didaktické pomůcky- ukázat proměnu hudební představivosti a také ukázat, jak hudební experiment podnítl emocionální zaujetí dítěte v předškolním věku a pomocí testu hudebnosti, který bude realizován před a po experimentu, zjistit, jestli během něj došlo k možné proměně ve vybraných hudebních schopnostech.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období trvá od tří let po nástup do základní školy, tj. šest- sedm let. V tomto stupni vývoje dítě prochází mnoha změnami v oblasti fyzické, psychické, ale i sociální. Začíná se plně rozvíjet jeho osobnost. Vytváří se základy charakteru, pohlavní identita. Většina dětí nastupuje v tomto období do mateřské školy. Tam se dítě začíná postupně osamostatňovat a je vystaveno novým impulsům, které ho formují. Narůstá potřeba sociálního kontaktu, díky kterému si začíná budovat nové vztahy s vrstevníky a poznává také novou autoritu. S tím souvisí i učení dodržovat a respektovat pravidla. Dochází k rozvoji pohybových schopností a osvojování naučených pohybových dovedností. V oblasti jemné motoriky dítě prochází také zásadní změnou, začíná ovládat lépe své pohyby. Řeč i paměť se postupně zkvalitňují.

Důležitou roli v životě dítěte předškolního věku hraje hra. Hra je v podstatě jejich hlavním zaměstnáním a má hluboký psychologický význam. Jak uvádí Koťátková (2005, s. 30), skrze hru dochází u dítěte k nenásilnému a přirozenému učení. Také přispívá k uvolnění neklidu, který může u dítěte nastat v situaci, se níž si ještě tolik neví rady. Ve hře se tedy snaží najít východisko pro rozřešení. Energie dítěte je ve hře nejen odevzdána, ale je také přijímána zpět. Potřeby se prosazují v činnostech, kde je nezbytná přítomnost aktivity, účastnění, poznávání a vyhledávání. To vše dítě provádí ohledně získaných zkušeností, daných možností a zájmů. Zároveň se dítě učí naplno využívat své schopnosti.

Kvalita poznávacích procesů, do nichž se zařazuje paměť, pozornost, vnímání, zpracovávání a osvojování podnětů a porozumění situacím je ovlivněna nejen rozvojem a utvářením centrální nervové soustavy, ale také obrazotvorně- emocionálními funkcemi jedince, kam patří motivace, prožívání a uvědomování si sama sebe. (Čačka, 2000, s. 69) Dalším důležitým jevem, kterým dítě prochází v období předškolního věku, je ustálení jeho role ve světě a také „*diferenciací vztahu ke světu.*“ (Vágnerová, 2012, str. 177)

1.1 Základní psychické znaky dítěte

Mezi základní psychické znaky dítěte předškolního věku patří tyto: eidetizmus, konkrétizmus, prezentismus, topizmus, labilita chování, synkretizmus, zosobňující dynamismus a egocentrismus.

V eidetizmu nedochází k rozlišování optické představy a původního vjemu. Dítě neshledává rozdíly mezi skutečností a představou. Konkrétizmus je charakteristický pro dobu před docházením do mateřské školy- tedy do tří let. Poté dochází postupně k jeho vytrácení. Je to stav, kdy dítě ještě neumí uskutečnit rozklad vlastností z nějakého bloku, celku- myšlenka a věc se tedy slučují v jedno. Prezentismus je psychický znak toho, že dítě žije v přítomnosti a vnímá ji, ale význam slov minulost ani budoucnost ještě nechápe. Od čtyř let dítě začíná postupně chápat slova spojená s minulostí a budoucností: např. „včera“ a „zítra“. Na konci předškolního období se dítě učí pojmenovat jednotlivé dny v týdnu, měsíce i roční doby. Osvojuje si pojmy, které souvisejí s časovou sekvencí, jako je „nejdříve“ a „potom“. Topizmus znamená, že dítě uznává pouze ten prostor, ve kterém žije. Postihuje děti v nejtělejší věku díky jejich nevelkým zkušenostem. Labilita chování se vyskytuje především v útlém věku. Charakterizují ji časté výkyvy nálad, smíchu či pláče. V synkretizmu dítě chápe svět uceleně. Neumí tedy vnímat rozčleněně. Zosobňující dynamismus je znak, kdy se dítě snaží oživovat neživé. Ve hře se dokáže s hračkou nebo i se svou rolí zcela identifikovat. (Kodejška, 2002, s. 8)

Egocentrismus- jak už je slyšeno v názvu- se projevuje myšlenkou dítěte, že se svět točí pouze kolem něj. Podle Vágnerové (2014, s. 178) se dítě drží vlastního názoru a nedbá názorů ostatních, které se mohou lišit. Ještě nechápe, proč by mělo mít náhled na jednotlivé situace z více pohledů.

1.2 Vývoj vnímání

Vnímání je složitý psychologický proces a patří mezi procesy poznávací. Ve vnímání neboli percepci dochází k vysvětlení a odhalování informací, které získáváme díky

smyslovým vjemům. Na počátku předškolního období je vnímání ještě synkretické, kdy dítě vnímá svět globálně- nerozčleňuje objekty atp.

Mišurcová a Severová (1997, s. 153) uvádí, že v předškolním věku dochází ke stoupání senzibility smyslových ústrojí. U zrakového vnímání dochází ke stupňování ostrosti zraku, dále k diferenciaci barev a k celkové pochopitelnosti podnětů, které přijímáme zrakem. V tomto věku se dítě začíná zdokonalovat v odlišování výšek tónů.

Pro rozvoj hudebních schopností je rozhodující vnímání sluchové. V předškolním období se totiž poměrně rychle rozvíjí sluchový analyzátor a jeho schopnost diferenciaci. Ta je podnícena rozvíjejícím pohybovým analyzátozem a schopností hlasového aparátu. Mezi sluchovou diferenciací výšky a produkcí tónů se začíná vytvářet kooperace. Estetické vnímání se vyvíjí velmi brzy. Má na něj vliv výchovné působení. Mezi prvotní zážitky se řadí ty, které nám jsou příjemné. Výchova k estetice by měla čerpat především z přírody. K formování estetického vnímání přispívá také hudba. (Jasanová, 1990, s. 12-13)

Vnímání se tedy postupně zdokonaluje. Podle Matějčka (2005, s. 146) začíná dítě zajímat nejen celek, ale i jednotlivé části, ze kterých se skládá. Projevuje zájem i o vlastnosti daného předmětu. Tento jev dítě demonstruje na rozebírání a skládání hraček.

2 Hudební schopnosti

Hudební vlohy v sobě máme od narození- spadají do kategorie biologické, vrozené. Hudební schopnosti bychom zařadili do kategorie psychologicko- sociální a to proto, že je získáváme v průběhu života (Sedlák a Váňová, 2013, s. 50). Formují se tedy na základě vloh. Ve vývoji jedince nejsou hudební schopnosti konstantní. *„Jejich kvalita a kvantita se mění v závislostech na vlohovém základu, na procesech zrání, na věku jedince, rozhodujícím způsobem pak na sociálních vlivech (prostředí a výchova).“* (Sedlák a Váňová, 2013, s. 54)

Problematikou hudebních schopností se zabývalo mnoho autorů jako např. B. M. Těplov, R. Shuterová, A. N. Leont'ev, C. Seashore, u nás to byli např. F. Sedlák, J.

Kulka, M. Holas, M. Kodejška, H. Váňová, I. Poledňák atd. Většina autorů se ovšem nedohodla na pevném, uceleném výkladu, proto najdeme řadu publikací, které se ve vysvětlení hudebních schopností odlišují. František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 54) popisují hudební schopnosti jako „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenost.*“

Hudební schopnosti jsou v předškolním věku ovlivněny mnoha podněty-ještě stále přetrvávajícím komplexním vnímáním, genetickými vlohami, vnějším podnětným prostředím a samozřejmě věkem jedince. V mateřské škole je přímo nabízející rozvíjení hudebních schopností (s ohledem na aktuální úroveň dítěte) tak, aby si je dítě co nejkvalitněji osvojilo v budoucí hudební dovednosti.

2.1 Diagnostika hudebnosti

Diagnostika hudebních schopností je velmi důležitá pro zjištění dané úrovně, stavu hudebnosti jedince. Odhaluje nejen komplikace, ale také úspěchy zkoumaných jedinců. Díky včasnému zjištění hudebnosti můžeme předcházet problémům včas a ne, když už je pozdě a k chybám už došlo. (Holas, 2004, s. 63)

Diagnostika je propojena s psychologií osobnosti, a to hlavně s tzv. diferenciální psychologií, jejímž hlavním cílem je zkoumání individuálních rozdílů mezi lidmi. Diagnostika také využívá údaje, které se týkají používání matematicko- statistických metod, tzv. psychometrie. (Sedlák a Váňová, 2013, s. 201)

Rozdělení diagnostických metod nemá jednotné ucelení. Já se proto budu opírat o dělení, které vychází z obecné psychologie a ve své publikaci ho zmiňuje František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 201) Jedná se o tyto metody: observační, experimentální, explorační, projektivní, psychosémantické a psychofyziologické.

Do metod observačních řadíme metodu pozorování. Jde o jednu z nejčastějších metod, kdy se pasivně zúčastňujeme nějakého jevu. Během pozorování nesmíme zasahovat do dění. Experimentální metody se rozlišují od observačních tím, že během činnosti zasahujeme do dění a vědomě měníme např. podmínky testu atp. Rozlišujeme dva druhy experimentu: experiment laboratorní a přirozený. Výhoda přirozeného

experimentu je v tom, že se provádí v normálním prostředí, např. ve školním a používají se při něm běžné pomůcky. Explorační metody jsou metody, mezi nichž se řadí rozhovor, dotazník a testování. Rozhovor a dotazník nabízí údaje spíše obecné. Testování je nejčastěji používaným způsobem, který se používá při zjišťování stavu hudebnosti. Aby ale bylo testování k prospěchu, musí být test správně sestaven. Projektivní metody popisuje František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 218) jako „*metody získávání nepřímých údajů. Využíváme je zejména tehdy, chceme-li poznat nové údaje o úrovni hudebních a zvláště hudebně tvořivých schopností, vnitřní podmínky chování a jednání jedince.*“ Psychosémantické metody se využívají zejména v psychologii. Hledají rozdíly v pochopení slova- jak jedinci chápou rozdílně význam slov. Podle Říčana (2007, s. 37) jsou psychofyziologické metody využívány tehdy, pokud na psychiku zkoumaného jedince působí impulsy a díky nim se zaznamenávají jednak slovní reakce, tak i fyziologické děje probíhající současně (měření tepové frekvence atp.). Zatím je tento typ metody používán pouze ve speciálních laboratořích.

Problém vyvstává tehdy, pokud se zaměříme na diagnostiku dětí v předškolním věku. Toto období totiž není z hlediska diagnostiky hudebních schopností dostatečně probádáno. Chybějí psychologické výzkumy a testy. Nelze dobře vytvořit skupinové prověření hudebních schopností. Je důležité si uvědomit, že s dětmi musíme pracovat individuálně, popřípadě v malém počtu. Nemůžeme také zkoumat jednu hudební schopnost, nýbrž všechny. Z těchto důvodů plyne fakt, že je na toto téma vypracováno jen pár odborných textů, ze kterých lze čerpat. (Kodejška, 1991, s. 6)

Diagnostikou určitých hudebních schopností dětí předškolního věku se u nás zabýval Miloš Kodejška. (1991) Vytvořil vlastní výzkum, z jehož výsledků došel k obecně platným závěrům a to např. k takovým, že se rozvoj hudebních schopností může vyvíjet intenzivněji, než se předpokládalo, může dokonce stát i před vývojem rozumovým. Dále ve své publikaci popisuje, jak v jeho testu dopadl průzkum jednotlivých hudebních schopností. Zároveň vhodně přispívá vlastním doporučením, jak hudební schopnosti vhodně a účinně rozvíjet.

2.2 Hudebně sluchové schopnosti

Díky hudebně sluchovým schopnostem dokážeme vnímat a dále vstřebávat hudbu. Z měření a výzkumů vyšel fakt, že hudebně sluchové schopnosti jsou v předškolním věku rozvíjeny nestejnou mírou a mají rozdílnou kvalitu. (Kodejška, 2002, s. 11)

Hudebně sluchové schopnosti se dále dělí na tři schopnosti: citlivost pro hlasitost, citlivost pro barvu tónů a citlivost pro rozlišování výšky tónů.

2.2.1 Citlivost pro hlasitost

Podle Kodejšky (2002, s. 12) „*citlivost pro hlasitost je schopnost, která vzniká na základě odrazu intenzity zvuků v psychice dítěte a umožňuje mu vnímat dynamické změny v hudbě.*“ Jak uvádí Sedlák a Váňová (2013, s. 126), díky sluchovému ústrojí dokážeme přijímat a rozlišovat zvuky, které jsou s větší akustickou silou hlasitější a opačně.

Hlasitost se udává ve fyzikální jednotce nazvané podle německého fyzika Heinricha Hertze (Hz). Sluch je nejsenzibilnější v rozsahu 1000- 4000 Hz.

Citlivost pro hlasitost se vyvíjí s věkem jedince. První reakce se, díky proběhlým výzkumům, potvrdily již v prenatálním vývoji- tedy, že plod v lidském těle dokáže reagovat na zvuky.

2.2.2 Citlivost pro barvu tónů

Barva tónu je „*takový atribut tónu, který způsobuje, že dva tóny stejné výšky a hlasitosti vytvořené a prezentované stejným způsobem jsou procentuálně odlišné.*“ (Franěk, 2005, s. 38)

Citlivost pro barvu tónů se objevuje již od raného vývoje osobnosti. Rozvíjení citlivosti pro barvu tónů souvisí s vývojem řeči- od prvních řečových projevů jako je křik, smích atp. po začátek druhého roku, kdy se objevují první napodobeniny řečových slabik. Díky zvukům, které nemusejí být jen hudební (např. pouze hlasy lidí, zvířat, hluk

v okolí), se je dítě skrze hru učí pojmenovávat, odlišovat i napodobovat. Z hlediska hudebních zvuků děti zkouší napodobovat hudební nástroje a také i zpěv ostatních dětí. (Kodejška, 2002, s. 14)

2.2.3 Citlivost pro rozlišování výšky tónů

Podle Kodejšky (2002, s. 14) „*citlivost pro rozlišování výšky tónů je schopnost postihnout malé změny frekvence tónů. Je nezbytným předpokladem pro vnímání tónových postupů v melodii.*“

Hranice, díky níž rozlišujeme výšku tónů, se mění s věkem osobnosti. Děti předškolního věku mohou nesprávně odlišovat výšky tónů nejenom kvůli jejich dosavadní slabě rozvinuté citlivosti, ale také může být příčinou neznalost slov, jež vyjadřují vlastnosti tónu. Docílením správného pochopení názvosloví můžeme u dětí nacvičovat pomocí pohybu, kdy si děti lépe osvojí, zdali je tón např. vyšší nebo nižší.

2.3 Rytmické cítění

Rytmické cítění vzniká v raném stádiu vývoje a díky kooperaci sluchového a motorického centra. Je také základním vyjadřovacím prostředkem v hudbě. Podle Miloše Kodejšky (2002, s. 17) je rytmické cítění základní a- z hlediska vývoje- nejstarší hudební schopností. Je také spjata s psychomotorikou dítěte.

František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 136) uvádějí, že je složitý a v našich publikacích nedostatečně probádaný psychologický základ smyslu pro rytmus. Rytmické cítění má totiž daleko širší význam i souvislosti.

Výzkumy rytmičkého cítění bychom našli u řady autorů, většina testů ale nejsou zaměřena na předškolní věk, nýbrž na věk starších dětí a dospělých osob. Pro rozvoj rytmičkého cítění využíváme zpočátku hru na tělo- můžeme tleskat, dupat, pleskat atp. Vždy, a to platí u rozvoje všech hudebních schopností, je důležitá vhodně zvolená motivace. Ze začátku bychom také neměli hned zpívat, ale soustředit se na mluvené slovo.

2.3.1 Citlivost pro rytmus

„Rytmičké cítění (smysl pro rytmus) považujeme za schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet.“ (Sedlák a Váňová, 2013, s. 141)

Citlivost pro rytmus řadíme do kategorie psychické. V rozvoji musíme mít na zřeteli důležitost zapojení hrubé motoriky- tedy pohybu. Využít můžeme ze začátku pouze chůzi nebo jednoduché poskakování. Děti zaujmeme správně zvolenou motivací, která je zaujme a povzbudí do činností. Také bereme ohled na momentální stav jedince z hlediska percepce, pohybových schopností a dovedností.

2.3.2 Citlivost pro pulz

„Puls chápeme v hudbě jako pravidelné opakování počítacích dob ve stejných časových odstupech.“ (Sedlák a Váňová, 2013, s. 137) Pulz má v sobě ukrytý každý člověk. Našli bychom ho např. v našem oběhovém systému.

V rozvoji citlivosti pro pulz je také důležité neopomíjet pohyb. Kodejška ve své publikaci zmínil průběh svého výzkumu, kdy zkoumal hudební projevy dítěte, s ujištěním, že pohyb není možné oddělit od citlivosti pro pulz. (Kodejška, 2012, s. 18)

2.3.3 Citlivost pro tempo

Jak jsem již výše uvedla, i zde je nezbytné spojení nácvičku tempa s pohybem. Představu tempa vytváříme na takových činnostech, které jsou dětem blízké. Abychom tedy dosáhli správného rozvoje citlivosti pro tempo, které děti popořadě přijímají jako zkušenosti, vybíráme takové motivy, které děti znají. Motivujeme je např. pomocí zvířecích přirovnání- ptačí poskoky, medvědí kolébání atp. Poznání změn v tempu podléhá fázi rozvoje pohybově- smyslových procesů. Děti docela dobře pohybově vnímají ostře rozlišené změny v tempu. Pokud jsme dříve rozvíjeli citlivost pro tempo pomocí pohybových přirovnání- oddělení pomalé a pohybové hudby na vhodnou

motivaci, neměl by být v předškolním věku problém pohybově vystihnout změny tempa. (Kodejška, 2002, s. 18)

2.4 Tonální cítění a harmonické cítění

Tonální a harmonické cítění spolu úzce souvisí. Tonálního cítění využíváme v jednohlasé melodii, harmonické cítění se uplatňuje v hudbě vícehlasé. (Sedlák a Váňová, 2013, s. 153)

Rozvojem tonálního cítění se u nás zabýval český hudební pedagog František Lýsek. Výzkumem pětiletých dětí doložil, že třetina zkoumaných dětí měla rozvinuté tonální cítění. Počet narůstal při nástupu do školy. (Kodejška, 2002, s. 19)

Rozvíjení tonálního cítění podporují veškeré hudební činnosti, nejvíce ale zpěv. Pracujeme s úryvky písní, kdy rozvíjíme smysl pro výšky tónů.

2.4.1 Citlivost pro rozlišování nedoškálných tónů a zakončení a nezakončení melodie na tónice

Nedoškálné tóny jsou tóny, které nejsou součástí dané stupnice, vybočují z ní. Vznikají snížením nebo zvýšením tónů. Ke zjištění citlivosti pro rozlišování nedoškálných tónů využíváme známé, lidové písně, které děti znají a mají je zažité zpěvem a pozměníme v nich tóny. Kodejškovo (2002, s. 20) měření odhalilo, že jde dětem nejlépe určit porušené vztahy mezi jednotlivými tóny tehdy, pokud je nedoškálný tón umístěný o velkou tercii. Zdárně odlišovat nedoškálné tóny zvládla ve zkoumaném vzorku třetina pětiletých a šestiletých dětí. Skoro polovina dětí nedovedla poznat nedoškálné tóny. Je zajímavé, že děti dokážou zpívat intonačně čistě, ale nedokáží s určitostí poznat nedoškálné tóny. Jejich hudební schopnosti jsou ještě v průběhu dozrávání a nejsou schopny provést analýzu porovnání melodie, kterou již znají, s špatně znějícími tóny v příkladu.

V rámci kvality tonálního cítění u dětí předškolního věku ještě uskutečnil Kodejška (2002, s. 21) měření citlivosti pro zakončení a nezakončení melodie na tónice. Na daném příkladu vysvětlili pojmy, co je to ukončená a neukončená melodie a na základě správně zvolené motivace provedli měření. Výsledky ukázaly, že tuto schopnost má pouze třetina pětiletých a šestiletých dětí. Více než třetina nedokáže rozeznat, zdali je melodie ukončená nebo neukončená. Opět se zde prokázalo, že i přesto, že děti dokáží píseň čistě zazpívat, mají s rozeznáním problém. Důvod, proč tomu tak je, je stejný jako u výzkumu s nedoškálnými tóny. Shrnutí tohoto výzkumu je následující: pětileté a šestileté děti v sobě nemají upevněné tonální cítění a rozeznat vztahy mezi tóny umí jen třetina dotázaných dětí.

2.5 Emocionální reakce na hudbu

Emotivní myšlení se řadí do vyšší nervové funkce. Podle Vágnerové (2012, s. 218) začínají být emoce v předškolním věku rozvážnější a ustálenější. Kladné emoce převažují nad zápornými. Jsou ale přesto často střídavé, např. střídání smíchu a pláče. Převážná část prožitků se váže na současnou situaci a má určitou souvislost s aktuálním uspokojením či naopak.

Emocionální reakce na hudbu je nepostradatelná schopnost. Na hudbu reagujeme různými způsoby- jsme veselí, smutní, nutí nás k přemýšlení. Reakce dítěte na hudbu je přirozená. Rozvoj emocí je během života rozvíjen, obohacován a je ovlivněn mnoha faktory. Emoce jsou spojeny s psychikou osobnosti, uplatňují se při rozvoji základních lidských vlastností. Můžou se pojít s jeho dosavadními prožitky, ale i s jeho bohatou fantazií. Milan Holas (2004, s. 58) uvádí, že nám emocionální citlivost pomáhá budovat kontakt s hudbou a také a částečně rozvíjet fantazii.

Podle Koukolíka (2012, s. 103) jsou emoce složkou hudebního prožívání. Při prožívání hudby je emoční odezva automatická, včetně průvodních změn týkajících se životních funkcí.

Výzkumy emocionální reakce na hudbu pětiletých a šestiletých dětí až dosud chybějí, i když je známý fakt, že především v tomto věku se emocionální reakce formují. (Franěk, 2005, s. 140)

2.6 Hudební myšlení

Sedlák a Váňová (2013, s. 182) uvádějí, že hudební myšlení je poměrně nová schopnost, která nemá stálé místo v jedné kategorii, je tedy mezioborová. Hudební myšlení klade důraz na to, čeho dosáhneme zobecněním a logickou cestou, a ne jenom smyslovou percepcí a představivostí.

2.7 Hudebně tvořivé schopnosti

František Sedlák (1989, s. 131) chápe tvořivost v oblasti hudby jako *„schopnost vnímat a aktivně prožívat hudbu, interpretovat ji, ale především objevovat a vytvářet nová hudebně výrazová spojení ke ztvárnění citových a myšlenkových podnětů a obsahů subjektu.“*

Literatury, která se zabývá hudebně tvořivými schopnostmi, je málo. Důvodem je, že kreativitu nemůžeme přímo rozebrat a popsat. Kreativita se zkoumá jedině podle výsledků dětské činnosti. O metodice hudebních činností s uznáním rozvoje tvořivosti se u nás zabývali J. A. Komenský, B. Viskupová, P. Jurkovič, I. Hurník, P. Eben atd. Ze zahraničních osobností to byli např. Carl Orff, který pro děti předškolního věku vytvořil soubor rytmických a melodických nástrojů s cílem rozvíjet tvořivé schopnosti. Tento soubor byl také inspirací pro české skladatele a pedagogy I. Hurníka a P. Ebena pro vytvoření české verze této metody. (Kodejška, 2002, s. 14)

Kodejška (2002, s. 28) dále uvádí, že hudební tvořivost u dítěte předškolního věku má znaky improvizace, spontaneity. Ukazuje se v podobě myšlenkové nebo pohybové. Je ovlivněna i znaky psychiky dítěte. Kvalita hudebně tvořivých schopností je ovlivněna nejenom vnitřními předpoklady, ale také stimuly vnějšího prostředí- rodina, prostředí, ve kterém dítě žije a její přístup k tvořivosti a výchovné působení mateřské školy. Tvořivá činnost má více rozměrů, protože postihuje vývoj dítěte a utváří jeho osobnost. Pomáhá mu v sebedůvěře, k experimentaci atp. Aby se rysy tvořivé činnosti staly

neměnnou osobnostní vlastností, musí se dlouhodobě uplatňovat díky aktivní hudební percepci.

2.8 Hudební paměť

Hudební paměť je považována za základní hudební schopnost. Je úzce spjata s hudební představivostí a fantazií. František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 161) definují hudební paměť jako „*schopnost nervové soustavy člověka přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat, tj. znovupoznávat, případně reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí.*“

Hudební paměť se skládá ze tří stádií. V prvním stádiu hudbu přijímáme a vnitřně ji zpracováváme. Ve druhém stádiu se informace ukládají do paměti, je to tedy stádium zapamatování hudby. Poslední stádium umožňuje díky předchozím vybavit si vnímanou hudbu. Nejen tyto fáze ovlivňují kvalitu zapamatování. Mezi další faktory se řadí jedinec, který hudbu vnímá. Může ji přijímat jak spontánně, tak záměrně. Dále jakým způsobem je hudební dílo strukturováno, jakou má stavbu. Podstatným významem pro postup zapamatování je i učení. (Sedlák a Váňová, 2013, s. 162- 164)

Paměť může být krátkodobá, dlouhodobá a operativní. Krátkodobá paměť uchovává informace krátkou dobu. Mozek si poté sám vytřídí, které údaje chce ponechat a které ne. Uplatňuje se při hudebním vnímání, je tedy hlavním předpokladem pro veškeré hudební aktivity. Dlouhodobá paměť umožňuje delší uchování hudby v našem nitru. V hudebních aktivitách má operativní paměť za úkol zpracovat a zvolit takové informace, které má jedinec potřebu si ponechat. Při tomto typu paměti se uplatňuje hudební představa a obrazotvornost. Operativní paměť má mnoho společných rysů jako paměť krátkodobá. Výrazně se od ní ale liší délkou paměťového časového úseku. (Sedlák a Váňová, 2013, s. 166)

3 Hudební představivost

Mnohými autory je hudební představivost považována za klíčovou hudební schopnost. Díky ní můžeme ve svém nitru zachytit, vybavit si a poupravovat si své hudební prožitky. Hudební představivosti se také jinak říká tzv. vnitřní sluch. V tomto názvu můžeme slyšet vysvětlení, a to je takové, že dokážeme ve svém nitru slyšet hudbu i přesto, že ji pomocí sluchového analyzátoru neslyšíme- nikdo nezpívá a nehraje žádný hudební nástroj. Hudbu tedy „slyšíme“ pomocí zraku, který vnímá umístění, zápis tónů v notové osnově.

3.1 Klasifikace hudebních představ

Hudební představy charakterizoval František Sedlák (1989, s. 121) jako „*centrálně vybavené obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků, částí i celých hudebních skladeb vnímaných v minulosti.*“ Jsou tedy výsledkem hudební představivosti. František Sedlák dále uvádí, že si hudební představy v sobě tvoříme díky opakování nabytých zkušeností a percepce během všech hudebních činnostech, nevznikají tedy okamžitě a nemají trvalou podobu.

Podle smyslů dělíme představy na sluchové, pohybové a zrakové. Auditivní složka představ se v hudbě uplatňuje logicky nejvíce. Nesmíme ale opomenout důležitost pohybových a zrakových představ, které se na sluchovou představu mnohdy vážou. Dle časové posloupnosti mohou být představy orientovány jak do minulosti, tak do budoucnosti. Pokud jsou zaměřeny do budoucnosti, anticipují tak následující vývoj např. hudební skladby. Rozdělení může být i dle toho, jak osobnost s představou zachází, pak jsou to představy záměrné a bezděčné tj. ty představy, které nejsou úmyslně vyvolávané. Z hlediska trvání rozdělujeme představy na krátkodobé, kdy využíváme operativní paměť a dlouhodobé, které jsou v nás už pevně zakotveny. Dle způsobu vzniku se hudební představy dělí na paměťové, fantazijní a anticipační. Anticipační představy směřují do budoucnosti a vznikají, jestliže se pravidelně opakuje pořadí událostí a jedna představa vyvolá další. Spojování se uskutečňují pomocí tzv. asociačních zákonů současnosti, následnosti, kontrastu a podobnosti. (Sedlák a Váňová, 2013, s. 174- 175)

3.2 Rozvoj hudební představivosti

Hudební představivost můžeme u dětí rozvíjet v podstatě ve všech hudebních činnostech. Františka Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 179) uvádějí jako nejdostupnější metodu zpěv písní. Dále upozorňují na důležitost zpěvu nebo hry dle toho, co je znázorněno na notové osnově. U dětí předškolního věku používáme dějů nebo pomůcek, které znají. Místo znázorňování výšky not můžeme použít listy stromu, malá zvířátka, kamínky atp. S tím souvisí samozřejmě správně zvolená motivace, která buduje základ konkrétní představy. Ke kvalitě přispívají i motorické činnosti. S pohybem si dítě upevňuje tónové představy.

Jak jsem již zmiňovala výše, hudební představivost je v předškolním věku úzce spjata s hudební pamětí a fantazií. Proto je důležité tyto složky rozvíjet ruku v ruce. Je také důležité mít na mysli, že efektivní rozvoj hudební představivosti je závislý na používání více smyslů zároveň.

Zajímavý výzkum provedl Miloš Kodejška (2002, s. 26), kdy sledoval u dětí předškolního věku- přesněji pětiletých a šestiletých- jaký význam má hudební představivost pro hudební operace. Při nácviu písně „Káčátka se batolí“ bylo v jedné situaci používáno zapojení zpěvu s pohybem i vnímání zrakově, v druhé situaci se nácvik písně realizoval pouze sluchem bez pomoci jiných analyzátorů. Po zhodnocení výzkumu došlo u prvního nácviu k daleko rychlejšímu a efektivnějšímu zapamatování písně.

František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 180) uvedli ve třech oblastech jednotlivé metodické činnosti vedoucí k rychlému vzniku hudebních představ. Jsou to tyto: 1) oblast pěvecké reprodukce a intonace, 2) oblast sluchové analýzy, 3) oblast hudební tvořivosti. Konkrétními příklady pro první oblast můžeme využívat opakování výňatků ze známé písně, zpěv písně a další pokračování pouze v mysli, vytvoření jednotlivých kláves, kdy děti představují tóny a na pokyn je zazpívají, intonace vzestupných, sestupných chodů, melodických skoků. Ve druhé oblasti je možné rozlišovat stejnosti, rozdílnosti melodických ukázek, stoupající a klesající melodii, odchylky rytmického a melodického původu, které jsou schválně zakomponované do písně nebo použít

hádanky, kdy děti poznávají rytmus nebo melodii již pro ně známých písní. V poslední oblasti je vhodné zkoušení druhého hlasu k prvnímu hlasu, který je hraný učitelem, postupovat již v zahájené melodii buď zpěvem, nebo hrou na klávesový nástroj.

4 Charakteristika ZUV, RVP ZUV, srovnání RVP PV a RVP ZUV

V České republice umožňují základní umělecké vzdělávání (ZUV) základní umělecké školy. Výuka probíhá podle vytvořeného školního vzdělávacího programu (ŠVP). ŠVP se řídí podle rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV). Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělávání ve čtyřech možných oborech: hudebním, výtvarném, tanečním, literárně- dramatickém. Patří do systému uměleckého vzdělávání v České republice a jeho cílem je pěstování, rozvíjení uměleckého nadání jedinců a porozumění umění.

RVP ZUV je veřejný dokument, který obsahuje východiska pro výuku a vzdělávání osob.

Základní umělecké vzdělávání se dělí na přípravné ročníky, základní studium prvního a druhého stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. (RVP ZUV, 2010)

Pokud bychom srovnávali dokumenty, jako jsou rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV), našli bychom zde shody i rozdíly. Zásadní rozdíl je v odlišnosti konkrétních výstupů těchto programů. Mateřská škola, která se řídí RVP PV, se liší od základní umělecké školy, která se řídí RVP ZUV pojmáním rozvoje hudby, který je v základní umělecké škole daleko více propracován a plánován.

Co mají oba dokumenty stejné je vymezení obsahu vzdělávání. Nalezneme v nich i popis předpokládaných výsledků vzdělávání. Určují také metody pro vytváření školního vzdělávacího plánu.

4.1 Charakteristika přípravných oddělení základních uměleckých škol, charakteristika přípravného oddělení v Benešově

Cílem přípravného studia je vzdělávání žáků v poznávání, rozvoji jejich předpokladů a také zájmu o umělecké vzdělávání. Pomocí základních návyků a dovednostem jsou žáci směřováni k uměleckému rozvoji. (RVP ZUV, 2010)

V Benešově je přípravné oddělení možno navštěvovat v Základní umělecké škole Josefa Suka. Je určeno pro děti předškolního věku a dětem docházejícím do prvního ročníku základní školy. Cílem přípravné hudební výchovy je rozvíjení celkové hudebnosti dítěte. Díky přirozené hlasové výchově a společného zpěvu si dítě rozvíjí slovní zásobu, melodické cítění, správné dýchání, výslovnost. Citlivost pro rytmus, metro a tempo je osvojována díky hrám a také se seznámením a prací s Orffovým instrumentářem. V přípravném oddělení se také snaží o osvojení základních hudebních termínů. Základní umělecká škola nabízí dvě varianty učebních plánů. První varianta je dvouletá a týká se předškolních dětí (od pěti let) a dětí s odkladem školní docházky. Výstupy jsou podrobněji popsány v školním vzdělávacím programu na každý rok samostatně. Druhá varianta je jednoletá. Pokud je dítě dostatečně psychicky i fyzicky vyzrálé, může navštěvovat přípravu ke hře na nástroj. Vyučování se realizuje ve skupině, většinou po dvou až čtyřech dětech. Záleží také na výběru hudebního nástroje. (ŠVP ZUŠ Josefa Suka, 2013)

Přijímání dětí do přípravných hudebních oddělení je prováděno pomocí talentových zkoušek, které ověřují vybrané rytmické nebo technické dovednosti atp. Zkoušky jsou prováděné nejen v základní umělecké škole. Je také možno je realizovat přímo v dané mateřské škole, kam žák dochází. (Výroční zpráva ZUŠ Josefa Suka, 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumného šetření

V rámci praktické části se nejdříve zabývám diagnostikou vybraných hudebních schopností, kdy budu zjišťovat aktuální stav hudebnosti zkoumaného dítěte. Hlavní metodou je uskutečnění autorského hudebního experimentu s námětem rozvoje hudebnosti dítěte, především hudební představivosti. Součástí budou také otázky zjišťující emocionální zaujetí dítěte. Po skončení hudebního experimentu bude následovat opět diagnostika hudebnosti s cílem zjistit, zdali se ukáže možná proměna v hudebních schopnostech.

Jako poslední následuje rozhovor s paní učitelkami, které se zúčastnily šetření a formou rozhovoru zodpoví položené otázky a vyhodnotí hudební experiment.

5.1 Předmět a cíle výzkumu

Předmětem výzkumu je uskutečnění hudebního experimentu s námětem rozvoje hudební představivosti u dětí předškolního věku.

Cíle výzkumu jsou:

1. Lépe přiblížit progresivní proměny hudební představivosti dítěte předškolního věku v autorském hudebním experimentu.
2. Ověřit účinnost didaktické pomůcky pro rozvoj hudebnosti.
3. Prokázat emocionální zaujetí dítěte předškolního věku.

5.2 Hypotézy výzkumu

1. Rozvoj hudební představivosti, který je založen na uplatňování asociačních představ, vhodně rozvíjí hudební představivost v předškolním věku.
2. Uplatnění hudebního experimentu je vhodná metoda k emocionálnímu rozvoji dítěte předškolního věku.
3. Předpoklad, že dojde k pozitivní změně u výsledků druhé diagnostiky, která proběhne po absolvování hudebního experimentu.

5.3 Organizace výzkumu

Celé výzkumné šetření se konalo v mateřské škole v Benešově. Mateřskou školu, děti i paní učitelky znám, což bylo pro mě výhodou. Jednalo se o třídu heterogenního, která se skládala z dvaceti čtyř dětí. Osmnáct z nich se zúčastnilo mého šetření. Dívek bylo jedenáct a chlapců sedm. Všechny děti byly v předškolním věku- tedy pětileté a šestileté. Určit co nejpestřejší vzorek mi pomohla paní učitelka, která zná děti lépe než já. Výzkum trval zhruba tři týdny. Do mateřské školy jsem docházela vždy po domluvě s příslušnou paní učitelkou. Výzkum byl prováděn jednou, nebo i dvakrát denně- během ranních i odpoledních činností. Prvotně jsem měla naplánováno zkoumat hudebnost skupinově, ale nakonec, po dlouhém zvažování, probíhal výzkum s dětmi individuálně. Ve skupině se totiž děti plně nesoustředily a navíc se navzájem ovlivňovaly ve výsledcích.

Zkoumaného jednotlivce jsem si vždy vzala do vedlejší střídy, abych tak mohla mít nejen já, ale i dítě klid na svou práci. Spolu se mnou přihlížela činnostem vždy jedna paní učitelka.

5.4 Metody výzkumu

Ve svém výzkumu jsem využila tyto metody: testování, pedagogický experiment a rozhovor.

5.4.1 Testování

Pro určení diagnostiky zkoumaných dětí mi posloužila metoda testování. Netestovala se jen úroveň hudební představivosti, ale i ty hudební schopnosti, které se objevují v hudebním experimentu: rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť, hudební představivost. Hudební schopnosti spolu totiž úzce souvisí a zkoumat pouze jednu z nich je takřka nemožné. Po provedení jsem si výsledek zapsala do archu a následně sečetla body. Individuální záznamový arch přikládám do přílohy č. 1

Test se opakoval ještě jednou, a to po uskutečnění hlavního experimentu, který se zaměřoval na rozvoj hudebnosti, především na hudební představivost. Organizace

probíhala stejným způsobem jako u první diagnostiky. Opakoval se proto, abych zjistila, zdali došlo k nějaké proměně v rozvoji aktuálních hudebních schopností.

5.4.1.1 Konkrétní úkoly ke zjištění úrovně vybraných hudebních schopností jedince

- Rytmické cítění

V rámci rytmičkého cítění jsem dítěti předváděla vytleskáváním různé rytmy a na pokyn značený kývnutím hlavou po mně začalo opakovat. Celkový počet rytmů byl čtyři. Všechny rytmy byly v čtyřčtvrtečním taktu.

Úkol:



Hodnotící stupnice: 4 body: bezchybně, přesné zobrazení čtyř ukázek

3 body: jedna chyba

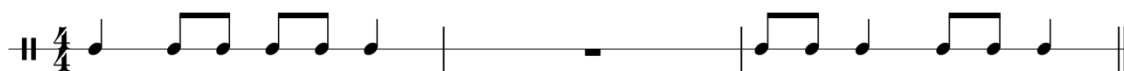
2 body: dvě chyby

1 bod: velmi časté porušení rytmičkého složení

0 bodů: nespolupráce/ zcela nepřesné dodržení rytmu

- Tonální cítění

Ke zjištění úrovně tonálního cítění jsem použila pěveckou reprodukci, jelikož zpěv je nevhodnější činností pro jeho rozvoj. Test obsahoval čtyři ukázky, které jsem nejdříve zazpívala já s pomocí slabiky la. Úkolem dítěte- jako tomu bylo u rytmičkého cítění- byla reprodukce mého zpěvu.



Hodnotící stupnice: 4 body: bezchybně, přesné určení stejnosti/nestejnosti ukázek

3 body: jedna chyba

2 body: dvě chyby

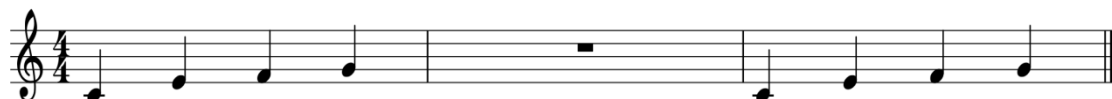
1 bod: poznání jedné ukázky

0 bodů: nespolupráce/ nepoznání ani jedné ukázky

- Hudební paměť melodická

Princip úkolů byl podobně vytvořen jako u zkoumání rytmické hudební paměti, pouze s tou výjimkou, že místo rytmu děti poznávaly soulad či nesoulad melodie. Melodii jsem hrála na klavír.

Úkol:





Hodnotící stupnice: 4 body: bezchybně, přesné určení stejnosti/ nestejnosti
3 body: jedna chyba
2 body: dvě chyby
1 bod: poznání jedné ukázky
0 bodů: nespolupráce/ nepoznání ani jedné ukázky

- Hudební představivost

Zde jsem měla připravené čtyři písně. Jejich interpretace ale neprobíhala se správnými slovy, nýbrž byla zazpívána na různé slabiky (la, mi, ve, do). Úkolem dítěte je prokázání schopnosti poznat píseň pouze podle melodie, ve svých představách. Vybírala jsem takovou melodii, u které jsem si byla 100% jistá, že ji dítě vícekrát slyšelo, má o ni povědomí.

Ukázky (*Kdybys měla, má panenka, Pec nám spadla, Když jsem jel do Prahy, Měla babka*)





Hodnotící stupnice: 4 body: bezchybně, poznání ihned během prvních pár zahranych tónů

3 body: poznání všech zahranych písni bez problémů

2 body: poznání tří, dvou písni

1 bod: poznání jedné písne

0 bodů: nespolutpráce/ neschopno určit ani jeden název písne

5.4.2 Pedagogický experiment

V rámci pedagogického experimentu jsem vytvořila autorskou hudební pohádku s názvem „*Vítek na cestě za dobrodružstvím*.“ Jsou v ní zasazeny úkoly rozvíjející především hudební představitost. Pedagogický experiment proto, že jsem na děti měla v plánu záměrně působit pomocí aktivních činností za podmínek, které byly dětem nabízeny. Výhodou experimentu je tedy možnost zasahování do konkrétních situací a jejich přetváření. Snažila jsem se experiment uchopit kreativně a zároveň s určitými teoretickými východisky tak, aby vhodně rozvíjel hudebnost- zejména hudební představitost u dětí předškolního věku.

Inspirace k vytvoření úkolů jsem čerpala především z mého studia hudební výchovy na vysoké škole a z praxí, které byly její součástí. Další podněty k tvoření jsem získala z metodických příruček od Aleny Tiché (2005), Evy Hurdové (2013) a Evy Kulhánkové (2010). Tento typ žánru jsem si vybrala a vytvořila proto, že pohádka je pro dětský svět nejlepší volbou a může v sobě nést hluboký význam. Objevuje se v ní jasný obsah, bohaté líčení, estetické prvky- spravedlnost a vítězství dobra nad zlem. Všechny tyto zmiňované znaky se v pohádce objevují. Pohádka je doplněna o vlastní ilustrace.

Hlavními postavami jsou chlapec Vítek a princezna Prima. Vítko probudí hluk v kuchyni. Tam se poprvé setká s princeznou Primou. Společně se seznámí a princezna vysvětlí, že hledá ztracený houslový klíč, který byl z hudebního království ukraden zlým trpaslíkem. Po cestě se od hodného starého muže dozvídá, že jí v pátrání pomůže chlapec, kterého potká na cestě. Společně se rozhodnou jít klíč hledat a vydají se na dobrodružnou cestu plnou hudebních úkolů, které pro ně nastražil zlý trpaslík. Přidat se a pomoci jim v hledání může ale každý, a tak se i děti mohou připojit.

V pohádce je celkem devět hudebních činností. Vždy jsou vhodně uvedeny krátkou motivací, která má povzbuzující, ale také navazující charakter pro další pokračování děje. Dítě jsem hodnotila podle toho, jestli se o činnost nejen zajímá a jde mu, ale také podle toho, jestli vidím u dítěte během činností nějaký rozvoj, postup. Abych blíže vysvětlila tuto myšlenku: při pedagogickém experimentu, jak jsem již výše popisovala,

mohu vědomě měnit podmínky, spolupracovat s dítětem. Pokud dítěti chybu opravím a dítě mou myšlenku pochopí a přijme ji, moje vyhodnocení tomu bude odpovídat.

Hodnotila jsem touto stupnicí:

- 4 body: výrazný nadprůměr
- 3 body: nadprůměr, úkoly plněny správně
- 2 body: občasné chyby, průměr
- 1 bod: častá chybovost, podprůměr
- 0 bodů: nespolupráce/ výrazný podprůměr

Kvůli většímu rozsahu je celá pohádka spolu s popisem úkolů a konkrétními činnostmi zařazena v příloze č. 5 a fotografie pomůcek nalezneme v příloze č. 6.

5.4.2.1 Zjištění emocionality

Emocionální zaujetí je u dítěte sledováno během hudebního experimentu. Zde mi jde o zjišťování emocionálního zaujetí skrze předešlé hudební činnosti, nebo jiné aspekty. Dítě si samo volí, jaké pocity nebo postoje v sobě má. Šlo mi nejen o to, jak na dítě hudba působí. Do otázek jsem zařadila i takové, které mají souvislost s empatií, morálními úsudky. Své postoje mi nesdělí ústně, ale volí je díky emotikonům, v českém jazyce známém jako „smajlíci“. Ty jsou mu k dispozici v příslušném počtu spolu s pracovním listem, kdy k úkolu přiřadí zvolený emotikon. Každý představuje jinou náladu, emoci. Po každém úkolu následuje krátká diskuze se shrnutím předchozích činností.

Vyhodnotit emocionální zaujetí jsem se rozhodla tímto způsobem: číslo 4 znamená *veselý* emotikon. Dítě ho použije tehdy, pokud s něčím plně souhlasí, nebo ho činnost baví. Číslo 3 je *milý* emotikon. Znamená skoro to stejné jako číslo 4- souhlasí s názorem, o činnosti se zajímá, ale zaujetí není natolik silné, jako u předchozího emotikon. Číslo 2 je *neutrální, normální* emotikon. Znamená, že dítě buď neví odpověď, nebo ho činnost moc nebaví, spíše ji dělá nuceně. Poslední číslo 1 značí *smutného, našťvaného* emotikona. Dítě si ho vybírá tehdy, pokud se mu něco nelíbí, je mu smutno. Odpovědi záleží vždy na přesné formulaci a typu otázek. Dítě se nejen

zkouší vcítovat, chápat různé vztahy, ale také si procvičuje operativní paměť, kdy se snaží vzpomenout, jak jen to v té pohádce bylo.

Otázek je stejný počet jako otázek pro rozvoj hudební představivosti- tedy devět. Individuální záznamový arch, jehož součástí jsou konkrétní otázky na zjištění emocionální zaujetí, zařazují do přílohy č. 3. Obrázky emotikonů, které jsem pro děti nakreslila, najdeme v příloze č. 4.

5.4.3 Rozhovor

Rozhovor mi posloužil spíše jako podoba doplňkové metody. Přesně formulované otázky jsem pokládala dvěma učitelkám, které se přímo zúčastnily mého výzkumu. Hlavním cílem bylo zachytit reflexi z pohledu příslušné učitelky těch dětí, které jsem v mateřské škole zkoumala a její zhodnocení mého výzkumu- jestli děti konkrétní činnosti bavily, jaké aktivity je nejvíce zaujaly, u kterých byl naopak vidět nezájem, jestli byl výzkum pro děti přínosný a jestli mají nějaké připomínky.

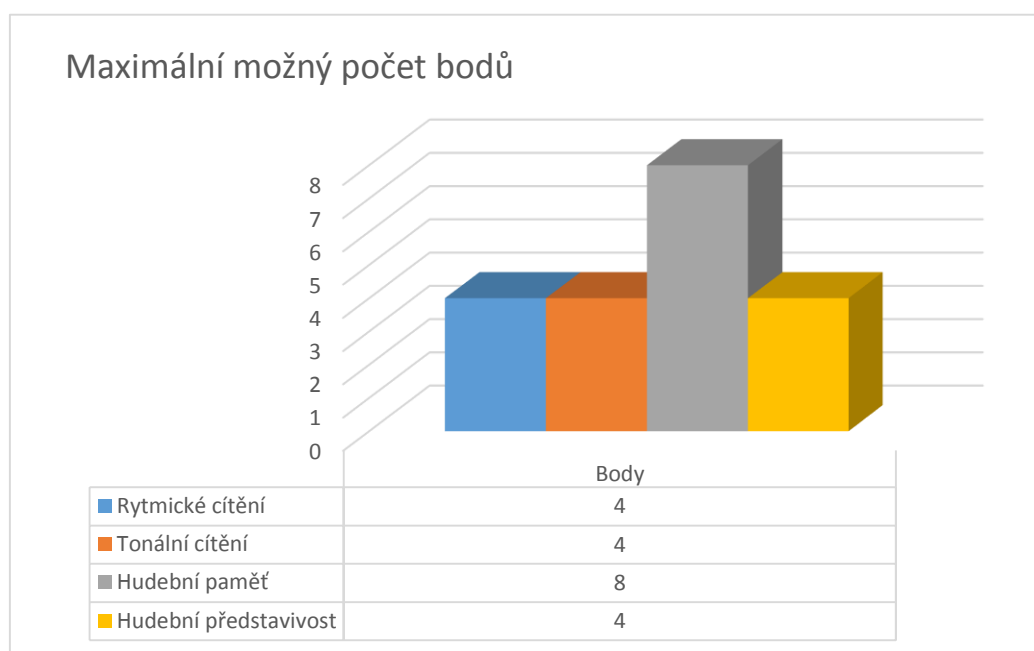
6 Vyhodnocení výzkumu

6.1 Vyhodnocení vstupního testu hudebnosti

Vstupního testu hudebnosti se zúčastnilo všech osmnáct dětí. Zkoumala jsem v něm čtyři hudební schopnosti, které se vyskytovaly v mém hudebním experimentu: rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť (rytmická a melodická) a hudební představivost. Za všechny hudební schopnosti lze dohromady získat dvacet bodů. Hodnotící stupnice jsem popsala výše v subkapitole 5.4.1.1.

V grafu č. 1 uvádím, kolik mohlo dítě dosáhnout bodů za vybrané hudební schopnosti. Hudební schopnosti jsou hodnoceny čtyřmi body, přičemž hudební paměť má bodů dvakrát více. Důvodem je testování paměti rytmické i melodické. Tabulka č. 1 obsahuje iniciály dítěte (z důvodu jeho anonymity), věk dítěte v podobě roků a měsíců, pohlaví, vybrané hudební schopnosti a jejich hodnocení, dále výsledek ve formě počtu nasbíraných bodů, slovního hodnocení a také procentuální úspěšnosti. V tabulce č. 2 ukazují škálu bodů, ze které jsem odvodila celkový výsledek. Graf č. 2 udává průměrný výsledek u vybraných hudebních schopností.

Graf č. 1.



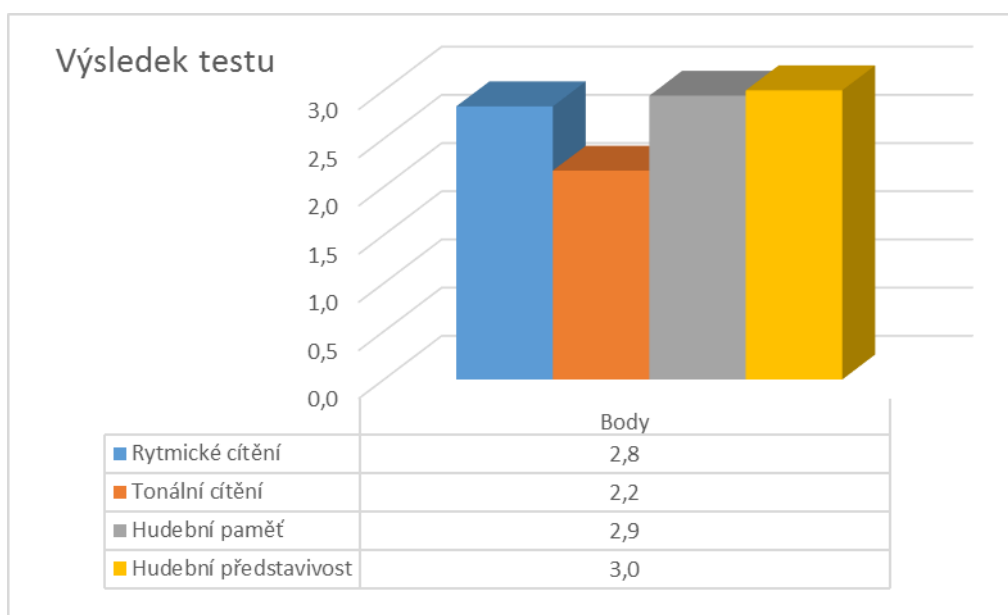
Tabulka č. 1:

Iniciály, věk	Člověk	Chlapec	Rytmičké cítění	Tonální cítění	Hudební paměť	Hudební představivost	Celkový průměr	Počet	Výsledek	procenta
J. L. 5, 5	✓		4	4	5	4	4,25	17	Nadprůměr	85%
T. K. 5, 1		✓	3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
J. N. 5, 4	✓		3	1	3	3	2,5	10	Průměr	50%
P. N. 6, 2	✓		3	2	2	3	2,5	10	Průměr	50%
E. M. 5, 2		✓	3	2	2	3	2,5	10	Průměr	50%
S. F. 6, 0	✓		3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
M. N. 5, 9	✓		3	3	3	4	3,25	13	Průměr	65%
I. S. 5, 7	✓		3	2	2	4	2,75	11	Průměr	55%
J. K. 5, 5		✓	3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
Š. D. 5, 8		✓	2	2	3	3	2,5	10	Průměr	50%
M. K. 5, 1	✓		2	1	2	2	1,75	7	Průměr	35%
Z. B. 6, 3	✓		3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
M. B. 5, 3	✓		2	2	3	2	2,25	9	Průměr	45%
L. Š. 5, 1		✓	3	2	3	2	2,5	10	Průměr	50%
A. V. 6, 1		✓	2	2	3	2	2,25	9	Průměr	45%
K. S. 6, 0	✓		4	3	5	4	4	16	Nadprůměr	80%
A. S. 5, 9		✓	3	4	3	4	3,5	14	Nadprůměr	70%
H. K. 5, 0	✓		2	1	2	2	1,75	7	Průměr	35%
Počet	11	7								
Průměr			2,8	2,2	2,9	3,0				

Tabulka č. 2:

Výrazný nadprůměr	20	18
Nadprůměr	17	14
Průměr	13	7
Podprůměr	6	0

Graf č. 2.



- Rytmické cítění

Rytmické cítění je u zkoumaných dětí na velmi dobré úrovni. Jak můžeme vidět v tabulce č. 1, většina dotázaných dokázala vytleskat příslušný rytmus s jednou nebo dvěma chybami. Dvě dívky dokonce zvládly získat všechny čtyři body a vytleskat poslední nejtěžší rytmus, který obsahoval jednu pomlku. Ani jedno dítě nedostalo jeden bod. Nikdo tedy velmi často neporušoval rytmické složení.

- Tonální cítění

Zopakovat tonální úryvek bylo pro děti těžší, než vytleskat rytmus. Největší počet dětí udělalo při zpěvu dvě chyby a u tří dětí se dokonce vyskytlo časté narušení tonality. Myslím si, že děti byly zpočátku lehce nervózní, nebyly rozezpívané a test jsem

prováděla v místnosti, kde se nemohlo řádně vyvětrat. To vše se mohlo podepsat na výsledku zjištění tonality.

- Hudební paměť (rytmická a melodická)

V testování hudební paměti měly děti rozeznat vždy u dvou ukázek stejnost a nestejnost. Toto pravidlo platilo jak u rytmických tak u melodických ukázek. Dohromady byly čtyři rytmické ukázky a čtyři melodické. Z výzkumu vzešlo, že děti měly větší potíže rozeznat stejné či odlišné rytmické ukázky. Z těch ani jedno dítě nezískalo plný počet bodů- neurčilo tedy dobře všech osm ukázek. Nejvíce bodů získaly opět dívky, které u předchozího zkoumání rytmického cítění dosáhly plného počtu bodů. V tomto hodnocení si vedly číslem dvě- poznaly tedy dvě ukázky ze čtyř. Ostatní děti se pohybovaly okolo číslo 1- tedy poznání alespoň jedné ukázky. Při výzkumu jsem si všimla, že se děti často soustředily na první rytmus a v pauze, kdy jsem se připravovala na vytleskání druhého rytmu, se děti, jak jsem chtěla, nesoustředily na další, ale v hlavě si stále přehrávaly první rytmus, který byl pro ně samozřejmě lehčí na zapamatování.

Melodická paměť dopadla u dětí lépe. Nejvíce dětí bylo ohodnoceno dvěma body. Chybovaly tedy ve dvou hudebních ukázkách. U zpívaného projevu jsem zaznamenala od dětí lepší soustředěnost, než u vytleskávání rytmu.

- Hudební představivost

Hudební představivost vzešla z grafu jako nejlépe ohodnocena hudební schopnost. V rámci diagnostiky hudební představivosti jsem zvolila čtyři známé písně, u kterých bylo jisté, že je děti znají (potvrzením paní učitelky). Pěti dětem se vybavil v myslí název písně dříve, než jsem stačila dohrát píseň na klavír. Ani jedno dítě nebylo ohodnoceno číslem 1, které znamenalo poznání pouze jedné písně. Všechny tedy poznaly alespoň dvě. Myslím, že je to skvělý výsledek s ohledem na ztíženou úroveň tím, že se při poslechu musely děti nejvíce soustředit na melodii- slova byla nahrazena slabikami.

Z mého celkového hodnocení vybraných hudebních schopností vzešel fakt, že z osmnácti dětí je patnáct na průměrné úrovni. Tři děti zvládly test tak, aby se dle hodnocení dostaly se svým výsledkem do nadprůměru. Potěšilo mě, že ani jedno dítě nedopadlo podprůměrně.

6.2 Vyhodnocení pedagogického experimentu

Tabulka č. 3 obsahuje opět základní informace zkoumaných dětí a poté bodování devíti úkolů, které jsou součástí hudební pohádky. V tabulce č. 4 uvádím vytvořenou škálu, kolik celkem mohlo dítě dostat bodů a od které se odvíjí jeho výsledek. Graf č. 3 určuje průměrný počet bodů jednotlivých úkolů, kterého děti dosáhly během plnění.

Tabulka č. 3:

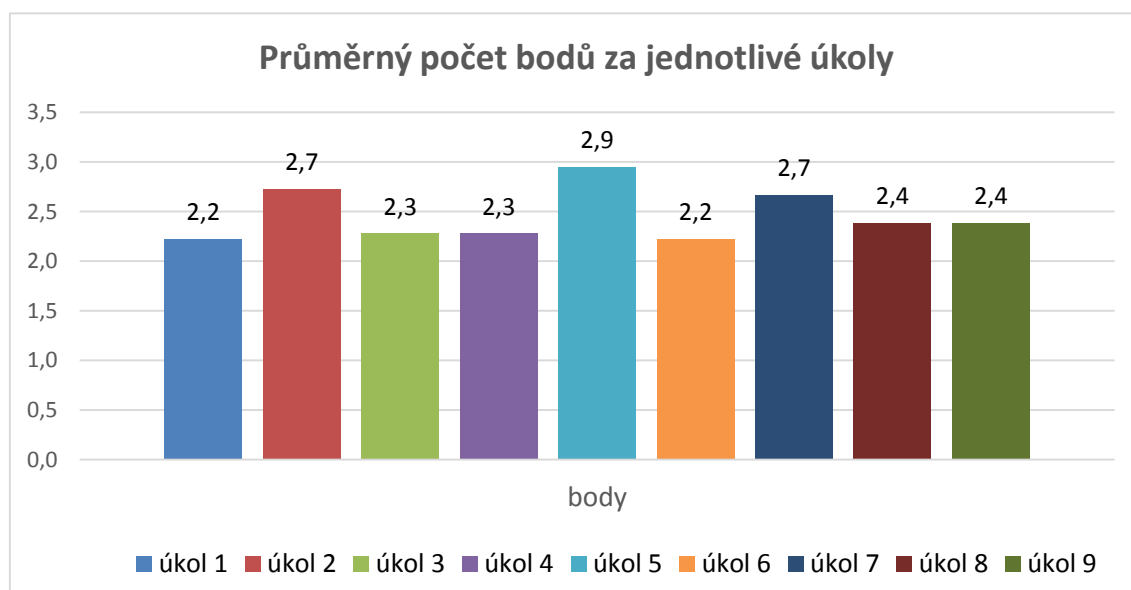
Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Úkoly									Průměr	Počet bodů	Procenta	Výsledek
			1	2	3	4	5	6	7	8	9				
J. L. 5, 5	✓		3	4	4	4	4	3	4	3	4	3,7	33	92%	Výrazný nadprůměr
T. K. 5, 1		✓	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2,6	23	64%	Průměr
J. N. 5, 4	✓		2	2	2	2	3	2	3	2	2	2,2	20	56%	Průměr
P. N. 6, 2	✓		2	2	2	2	3	2	3	3	2	2,3	21	58%	Průměr
E. M. 5, 2		✓	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2,2	20	56%	Průměr
S. F. 6, 0	✓		3	3	2	2	3	2	3	3	2	2,6	23	64%	Průměr
M. N. 5, 9	✓		2	3	2	2	3	2	2	3	2	2,3	21	58%	Průměr
I. S. 5, 7	✓		2	3	2	2	3	2	3	3	2	2,4	22	61%	Průměr
J. K. 5, 5		✓	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2,7	24	67%	Průměr
Š. D. 5, 8		✓	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2,1	19	53%	Průměr
M. K. 5, 1	✓		2	2	2	2	3	2	2	2	2	2,1	19	53%	Průměr
Z. B.	✓		2	2	2	2	2	3	2	2	2	2,1	19	53%	Průměr

6, 3															
M. B. 5, 3	✓		2	3	2	2	3	2	2	2	3	2,3	21	58%	Průměr
L. Š. 5, 1		✓	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2,7	24	67%	Průměr
A. V. 6, 1		✓	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2,8	25	69%	Průměr
K. S. 6, 0	✓		3	3	3	2	3	2	3	2	3	2,7	24	67%	Průměr
A. S. 5, 9		✓	3	4	2	3	3	3	2	3	4	3,0	27	75%	Nadprůměr
H. K. 5, 0	✓		1	2	1	2	2	1	2	1	1	1,4	13	36%	Podprůměr
Celkem	11	7													
Průměr			2,2	2,7	2,3	2,3	2,9	2,2	2,7	2,4	2,4				

Tabulka č. 4:

Výrazný nadprůměr	36	33
Nadprůměr	32	26
Průměr	25	15
Podprůměr	14	0

Graf č. 3.



Jak můžeme vidět v tabulce č. 3, všechny děti se zúčastnily experimentu a ani jedno z nich nezískalo nulové ohodnocení- tedy, že se nechtělo zúčastnit, nebo bylo výrazně podprůměrné. Děti mohly získat nejvíce 36 bodů. Opět je největší množství výsledků dětí v průměru. Jedna dívka je ohodnocena- díky svému přístupu k aktivitám- dokonce ve výrazně nadprůměrné úrovni. Všechny úkoly plnila s nasazením, s naprostou přesností a byla také v experimentu nejrychlejší. Jeden chlapec se dostal do nadprůměrné úrovně, což znamená, že činnosti plnil také bezchybně, s velikým zájmem, jen rychlost, odezva nebyla tak intenzivní, jako u zmiňované dívky. Převážná část dětí byla ohodnocena bodem číslo 2, které znamenalo občasnou chybovost. Musím ale říci, že tyto děti se velice snažily v zdokonalování sebe sama a své chyby chtěly napravovat a zajímalo je správné řešení. Jedna dívka ale bohužel často chybovala, proto se se svým hodnocením dostala do podprůměru. K tomuto výsledku jí pomohl i častý nezájem aktivity správně pochopit. Bohužel v sobě ještě nevybudovala ty správné základy, od kterých by se mohla dále rozvíjet. I přes mou snahu ji pomoci se mi nepovedlo probudit skrze experiment větší zájem o hudbu a hudebnost vůbec. I v testu hudebnosti se pohybovala na hranici mezi průměrem a podprůměrem. Určitě bych ale neskončila se snažením pomoci této dívce, ba naopak. Celý hudební experiment děti velmi bavil, některé se mě dokonce ptaly na zopakování, i jestli bude příběh pokračovat. Úkoly, které jsem si pro ně připravila, děti bavily a díky tomu je plnily v jejich prozatímních dovolujících možnostech. Díky pomůckám, které byly vytvořeny pro rozvoj hudebnosti, docházelo u dětí k postupnému osvojování a pochopení vztahů v hudbě. Celý experiment trval 30- 40 minut, přičemž jsem nezaznamenala (s výjimkou jedné dívky) nikoho, koho by tato forma rozvoje hudebnosti nebavila.

6.3 Vyhodnocení emocionálního zaujetí během pedagogického experimentu

Mým snažením bylo probudit v dítěti emoce nejen skrze hudbu, ale i přes morální, estetickou stránku pohledu. V tabulce č. 5 jsou vypsány opět iniciály, věk a pohlaví dítěte. Dále čísla úkolů a pod úkoly jsou zaznamenána jednotlivé body, které se pohybují od čísla 1 do čísla 4. Hodnocení jsem blíže popsala v subkapitole 5.4.2.1.

Tabulka č. 5:

Iniciály dítěte	Dívka	Chlapec	Úkoly								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
J. L. 5, 5	✓		3	2	1	4	4	4	1	3	1
T. K. 5, 1		✓	3	3	1	3	4	3	2	3	1
J. N. 5, 4	✓		3	3	1	3	4	2	1	3	1
P. N. 6, 2	✓		3	3	1	3	4	2	1	3	1
E. M. 5, 2		✓	3	2	1	3	4	2	1	3	1
S. F. 6, 0	✓		3	2	1	2	4	3	1	3	1
M. N. 5, 9	✓		3	3	1	2	4	2	2	2	1
I. S. 5, 7	✓		3	3	1	4	4	2	1	2	1
J. K. 5, 5		✓	3	2	1	4	4	2	2	2	1
Š. D. 5, 8		✓	3	3	1	2	4	3	1	3	1
M. K. 5, 1	✓		3	3	1	4	4	2	1	3	1
Z. B. 6, 3	✓		3	3	1	4	3	3	1	3	1
M. B. 5, 3	✓		3	3	1	3	3	4	1	3	1
L. Š. 5, 1		✓	2	3	1	3	4	3	2	3	1
A. V. 6, 1		✓	3	2	1	3	4	4	2	3	1
K. S. 6, 0	✓		3	2	1	4	4	3	1	3	1
A. S. 5, 9		✓	3	3	1	4	4	2	1	2	1
H. K. 5, 0	✓		3	2	1	3	4	1	1	3	1

V tabulce najdeme podobná i různá řešení, která děti označovaly do písemného archu pomocí emotikonů. Naprosto stejnou odpověď děti zvolily u otázky č. 3, kdy se všechny dokázaly vcítit do medvěda. Ten se cítil mrzutě, smutně, protože neuměl zahrát píseň bez chyb. Potvrdilo se, že v tomto věku je empatie rozvinuta. U ostatních úkolů rozdíly byly minimální, pouze u otázky č. 6 byly rozdíly pestřejší. Potěšilo mě zjištění, že děti dokáží vycítit z melodie, jakou vydává náladu. Pouze u poslední dívky byl zaznamenán větší počet smutných emotikonů i v těch úkolech, kdy podle mého názoru měly děti reagovat pozitivně. Myslím, že byla její emocionalita ovlivněna předešlými neúspěchy, a tím spíše se soustředila na negativní pocity a nedokázala se soustředit na emoce, pocity jiných. Podrobný seznam otázek najdeme v příloze č. 3., které jsou vepsány v záznamovém archu.

6.4 Vyhodnocení závěrečného testu hudebnosti

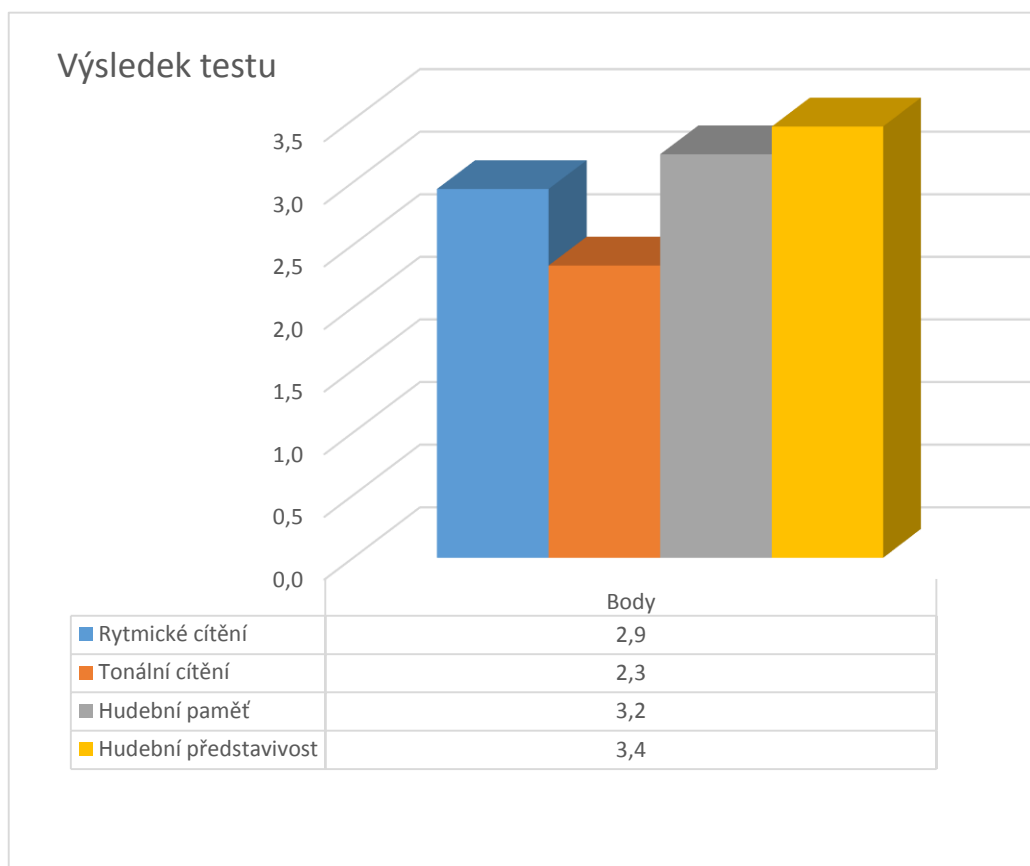
Prvotním plánem bylo závěrečný test zrealizovat ihned po hudební pohádce, ale vzhledem k vytíženosti úkolů a časové náročnosti jsem tuto závěrečnou diagnostiku odložila u dětí vždy na den poté. Závěrečný test se skládal z naprosto stejných úkolů jak v úvodním testu. Rozdíly ale byly patrné. Díky tomu, že děti už znaly pravidla a jednou si test vyzkoušely, se zkrátil čas diagnostiky. Hodnotila jsem bodově stejně jako u prvního testu a snažila se při něm vyzorovat u dětí nějaký posun. V tabulce č. 6 můžeme vidět, jak si děti vedly ve finální verzi testu. Graf č. 4 ukazuje celkový výsledek hodnocení.

Tabulka č. 6:

Iniciály dítěte, věk	Dívka	Chlapec	Rytmické cítění	Tonální cítění	Hudební paměť	Hudební představitost	Celkový průměr	Počet	Výsledek	procenta
J. L. 5,5	✓		4	4	6	4	4,5	18	Výrazný nadprůměr	90%
T. K. 5,1		✓	3	2	4	4	3,25	13	Průměr	65%

J. N. 5,4	✓		3	1	3	4	2,75	11	Průměr	55%
P. N. 6,2	✓		3	2	3	4	3	12	Průměr	60%
E. M. 5,2		✓	3	3	3	4	3,25	13	Průměr	65%
S. F. 6,0	✓		3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
M. N. 5,9	✓		3	2	3	4	3	12	Průměr	60%
I. S. 5,7	✓		3	2	2	4	2,75	11	Průměr	55%
J. K. 5,5		✓	3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
Š. D. 5,8		✓	3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
M. K. 5,1	✓		2	2	2	3	2,25	9	Průměr	45%
Z. B. 6,3	✓		3	3	3	3	3	12	Průměr	60%
M. B. 5,3	✓		2	2	3	3	2,5	10	Průměr	50%
L. Š. 5,1		✓	3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
A. V. 6,1		✓	3	2	3	3	2,75	11	Průměr	55%
K. S. 6,0	✓		4	3	5	4	4	16	Nadprůměr	80%
A. S. 5,9		✓	3	4	4	4	3,75	15	Nadprůměr	75%
H. K. 5,0	✓		2	2	2	2	2	8	Průměr	40%
Počet	11	7								
Průměr			2,9	2,3	3,2	3,4				

Graf č. 4.



Při porovnání výsledků vstupní a finální diagnostiky došlo u všech dětí k pozitivním změnám. Ani jedno dítě nedopadlo hůře jak v první diagnostice. Nejvíce kladných změn se ukázalo v hudební představivosti. Osm dětí se zlepšilo ze dvou bodů na tři, což znamená, že poznaly všechny hudební ukázky bez problémů. V rozpoznávání stejných a odlišných ukázek ohledně testování hudební paměti děti reagovaly stále lépe na melodické ukázky. O bod si polepšilo pět dětí. Velmi mě potěšily výsledky tonálního cítění. V prvotním testu měly dvě dívky pouze po jednom bodu, což znamenalo, že velmi často porušovaly tonalitu. Ve druhém testu se ale zlepšily a získaly o bod více. V rytmickém cítění si polepšili dva chlapci a to také o jeden bod.

Po závěrečném testu mohu zcela jistě říci, že se u dětí projevila jistá proměna v hudebnosti. Z vystupování, které podávaly v závěrečném testu, jsem viděla sebejistotu a dokonce i větší soustředění na úkoly než u prvotního testu. I přesto, že se žádné

markantní změny v hudebnosti nestaly, děti si polepšovaly většinou o jeden bod a to je, podle mě, veliký úspěch.

6.5 Vyhodnocení rozhovoru

Rozhovor probíhal vždy na konci týdne, kdy příslušná paní učitelka zhlédla několik dětí při mém experimentu. Paní učitelkám jsem na základě jejich pozorování položila těchto pět otázek:

- 1) Myslíte, že děti hudební činnosti bavily?
- 2) Co je nejvíce zaujalo?
- 3) Co je naopak nebavilo?
- 4) Myslíte, že byl pro děti tento výzkum přínosný?
- 5) Vytkla byste něco mému výzkumu?

- Odpovědi paní učitelky č. 1

1) Určitě, byly podány tvořivou formou, děti Vás poslouchaly na slovo.

2) Nejvíce asi kreativní úkoly v příběhu. I samotný příběh byl napsaný s citem pro dětskou duši. Některé děti se do něj vcítily tak, že si žádaly pokračování.

3) Nevšimla jsem si ničeho, u čeho by byl ztrátový čas.

4) Myslím, že tímhle způsobem je hudební výchova u dětí předškolního věku prociťována a upevňována nejvíce-využila jste hravé činnosti, názorné příklady, byla jste oporou dětem při zpěvu i u jiných hudebních aktivit. Takhle by se, podle mě, měla rozvíjet hudební výchova.

5) Jedinou výtku bych měla k prvotní organizaci, kdy jste se snažila provést výzkum ve skupině. Ale sama jste si rozhodla, že je lepší si každé dítě vzít stranou, takže celkově jsem byla se vším spokojena.

- Odpovědi paní učitelky č. 2

1) Musím říci, že jsem byla příjemně překvapena. Činnosti je velmi bavily, dokonce i neposedavé chlapce.

2) Když jsem byla přítomna výzkumu, všimla jsem si, že děti jsou asi nejvíce „zapálené“ do děje příběhu a do úkolů. Jinak i „smajlíci“ měly úspěch.

3) U některých dětí byl zájem menší, a to proto, že je to jednoduše normální. Každého baví něco jiného, někoho baví více hudba, někoho kreslení. Celkově bych ale řekla, že se všechny děti snažily plnit úkoly.

4) Samozřejmě. Víme, že je v tomto věku velmi důležité rozvíjet v dětech cit pro hudbu. Nese v sobě tolik možností rozvíjet dítě i v dalších stranách jeho osobnosti. Velmi se mi líbil i styl zjišťování emocionality u dítěte.

5) Během celého výzkumu mě nic nenapadlo. Když se na to dívám zpětně, možná bych dětem občas vyložila některé pojmy jinak, přeci jen nejsou zvyklé na odborné termíny. Celkově ale nemám žádné jiné výtky.

Obě paní učitelky byly velice ochotné zodpovědět otázky, které jsem si připravila. Při experimentu mi do průběhu nezasahovaly a po skončení jsem dostala mnoho cenných rad do praxe. Bylo pro mě přínosné vyslechnout si názory jiných a podívat se na to z jiného úhlu pohledu než z mého. Celkově se jim můj výzkum líbil, dokonce si chtěly pohádku i s úkoly ofotit, aby ji mohly eventuálně použít i pro jiné účely. Co se týče konkrétních otázek, jsem ráda, že se mi z jejich pohledu splnil cíl práce. Dovolím si ale nesohlasit s paní učitelkou č. 2 a její poslední odpovědí. Nemyslím si, že bych užívala až příliš odborné termíny. Užívala jsem základní termíny v hudbě a nevidím důvod, proč by si je děti před vstupem do základní školy nemohly osvojovat.

7 Komparace s obdobnými výzkumy

Jak jsem již uváděla v kapitole 2. 1., výzkumů, které by zjišťovaly a prováděly diagnostiku hudebnosti u dětí předškolního věku, je málo. Přitom nám včasná

diagnostika může umožnit vyhledávání nadaných jedinců, kteří mohou své nadání začínat rozvíjet již v přípravných odděleních základních uměleckých škol. Kvalitně naplánovaným rozvojem hudebnosti zase můžeme u dětí rozvíjet potřebné hudební schopnosti a dovednosti a vytvořit u nich zavčasu správný vztah k hudbě, který je činný a tvořivý.

Z hlediska porovnání s obdobnými výzkumy se zaměřím na výzkum realizovaný Lenkou Kaščákovou a Milošem Kodejškou. Ten zjišťoval pomocí vlastního hudebního testu kvalitu hudebnosti u pětiletých a šestiletých dětí a zkoumal hudební klima, ve kterém se dítě nachází. V poslední kapitole se zabýval institucionální hudební výchovou dítěte v mateřské škole. Ve skriptech uvádí nejen výsledky diagnostiky, ale také cenné rady pro učitelky mateřských škol, které si občas nejsou jisté v hudebních problematikách a správným rozvojem hudebnosti. (Kodejška, 1991)

Lenka Kaščáková se zabývala podobným výzkumem rozvoje hudebnosti dětí předškolního věku v podmínkách školní a rodinné výchovy a to v Slovenské republice. Za cíle své práce si určila zkoumat hudební prostředí rodiny, kde dítě vyrůstá, charakterizovat hudební činnosti ve vzdělávacím procesu mateřské školy a ověřit správné působení vlastně vytvořeného výzkumu. Jako hlavní metodu výzkumu použila taktéž hudební experiment v podobě hudební pohádky. Předmětem jejího zkoumání byly pětileté a šestileté děti. Skrze vlastně vytvořený test hudebnosti zkoumala pěvecko-reprodukční schopnosti, hudebně sluchové schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť a hudebně tvořivé schopnosti. Koncepce testu byla propracována s odborností a zároveň s jasnou srozumitelností pro děti. Právem může posloužit jako pomůcka při vstupu do přípravného studia. (Kaščáková, 2016)

Co mají oba výzkumy společné je důraz na opírání se o teoretická východiska hudebních schopností a také psychických znaků dítěte. Dále uvádí metodické náměty do praxe, které jsou přínosné převážně pro učitele a učitelky mateřských škol.

Můj výzkum jsem zaměřila na rozvoj hudební představivosti. Zkoumat pouze tuto jednu hudební schopnost bez přítomnosti ostatních ale není možné. Uvědomuji si, že hudební schopnosti spolu úzce souvisí, doplňují se a nelze zkoumat vyčleněnou schopnost bez

použití dalších. Proto je v mém výzkumu, obdobně jako u výzkumu Miloše Kodejšky a Lenky Kašćákové, použito více hudebních schopností. Snažila jsem se experiment podobně koncipovat tak, aby byl náležitě sestaven v rámci teoretických znalostí, ze kterých můžeme čerpat a následně vytvářet úkoly, které by dítě bavily a především účinně rozvíjely. Myslím si tedy, že by podoba mého experimentu a diagnostického testu mohla posloužit jako vhodná pomůcka k vyhledávání hudebně nadaných dětí do přípravných tříd ZUŠ.

Z hlediska porovnání výsledků jak Miloše Kodejšky, Lenky Kašćákové i mé práce mohu s jistotou říci, že úroveň hudebních schopností vybraných dětí předškolního věku je průměrná až nadprůměrná. Zásahu na tom má nejen prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ale také institucionální zařízení, která mají za úkol dítě dále rozvíjet a objevovat v něm nové možnosti.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřovala na diagnostiku a rozvoj hudebnosti u dětí předškolního věku. V teoretické části bylo přínosné osvětlit si důležitá východiska, o kterých by měli mít povědomí převážně ti, kteří chtějí s dětmi v rámci rozvoje hudební výchovy záměrně a hlavně správně pracovat.

Počáteční vytvořená diagnostika hudebnosti započala mou praktickou část a zároveň mi umožnila zjistit úroveň hudebnosti sledovaných dětí. Pro potřebu rozvoje hudebnosti se zaměřením na hudební představivost u dětí předškolního věku jsem vytvořila didaktickou pomůcku. Byla realizována ve formě pohádky, jejíž motivační charakter povzbuzoval děti k zaujetí a následnému vykonání úkolů. Úkoly byly vytvořeny z takových hudebních činností, které by děti měly zvládat a aby si začaly věřit samy v sebe. Kvůli individualitě každého dítěte byly úkoly vytvořeny s více stupni úrovně a děti si tak samy mohly zkusit své aktuální možnosti a jejich následné rozvíjení. Rozvoj hudební představivosti byl zkoumán na základě asociačních představ a vhodně zvolených aktivit. Přiblížení stoupající proměny hudební představivosti u dítěte jsem zaznamenala. Jednak z výsledků mého experimentu a hodnocení finální diagnostiky, ale především ze samotného vypořádání chování a reakcí zkoumaných dětí. Během úkolů, které děti plnily, bylo vidět, že si začínají uvědomovat, že i hudba má svá pravidla a jejich představy se začaly pomalu upevňovat. Tím se mi hypotéza č. 1 potvrdila. Zjistila jsem také, že nelze rozvíjet jen jednu vyčleněnou hudební schopnost, nýbrž i ostatní, bez kterých by se hudební představivost nemohla správně vyvíjet. Účinnost didaktické pomůcky byla ověřena nejenom díky kladné odezvě od vzorku vybraných dětí, ale také dle názorů přihlížejících učitelek.

V rámci experimentu se zjišťovalo i emocionální zaujetí. Bylo pro mne přínosné vidět, že hudba vyvolává v dětech konkrétní prožitky- jak radost, tak i smutek a zlost. Dalším důležitým objevem ohledně emocionálního zaujetí se stalo, díky diskuzím, odhalení jejich prožívání krásy přírody, dokázání vcítovat se do pocitů jiných, ale také ukázání správných morálních postojů. Hypotéza č. 2 se mi také potvrdila.

V závěrečné diagnostice došlo u každého dítěte k jeho zlepšení ve výsledcích. O to se, dle mého názoru, zasloužil především můj hudební experiment, kterým jsem se snažila ukázat rozvíjet jejich hudebnost hravou, nenásilnou formou. Výsledky prokazují, jak lehce se děti něco nového učí, pokud jsou úkoly dobře postavené, mají správnou myšlenku a samozřejmě- jsou odvozeny z teoretických základů. Závěrečná hypotéza č. 3 byla tedy také potvrzena.

Obavy, které jsem měla na počátku svého experimentu, se nepotvrdily. Původně mě provázela myšlenka, že se děti díky uspěchané, hektické době a modernímu životu nemají možnost hudebně vzdělávat. Už na počátku svého výzkumu jsem ale byla přesvědčena, že tomu tak naštěstí není. Tato práce byla pro mne ohromným přínosem za celé dosavadní studium. Své nasbírané poznatky a zkušenosti jsem se snažila co nejlépe zúročit hlavně pro budoucí prospěch dětí a i možnou inspiraci těm, kterým jde o kvalitní hudební rozvoj.

Bibliografie

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

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 2004. ISBN 80-7331-018-X.

HURDOVÁ, Eva, Marie TETOUROVÁ a Pavel JURKOVIČ. *Hrajeme si ve školce*. Ilustrace Edita Plicková. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0507-4.

JASANOVÁ, Nadja. *Hudba, pohyb, kresba, slovo*. Praha: Svojtka a Vašut, 1990. ISBN 80-900259-1-9.

KAŠČÁKOVÁ, Lenka. *Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy* [dizertačná práca]. Prešovská univerzita v Prešove (Prešov, Slovensko). Pedagogická fakulta. Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy. Školiteľ: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: PhilosophiaeDoctor. Prešov: PdF PU, 2016. 117s.

KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku. II. Hudební prostředí v rodině a v mateřské škole*. Praha: UK, 1991, s. 60. ISBN 382-169-91.

KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: UK-PedF, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

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

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: [funkční systémy, norma a poruchy]*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén, c2012. ISBN 978-80-7262-771-4.

KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Vyd. 3. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-730-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 9788024708706.

MÍŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-18-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon). ISBN 80-7058-073-9.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 63 s. [cit. 2016-06-18]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf>. ISBN 978-80-87000-37-3.

Školní vzdělávací program: Základní umělecká škola Josefa Suka [online]. Benešov, 2013 [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: http://www.zusbenesov.cz/doc/2013-2014/svp_2013_2014.pdf

Výroční zpráva školy: Základní umělecká škola Josefa Suka Benešov [online]. Benešov, 2014 [cit. 2016-06-07]. Dostupné z: http://www.zusbenesov.cz/doc/2015-2016/ZUS_BENESOV_vyrocní_zprava_2014_2015.pdf

Přílohy

Příloha č. 1: Individuální záznamový arch ke zjištění úrovně vybraných hudebních schopností

Příloha č. 2: Individuální záznamový arch k hodnocení úkolů v hudební pohádce

Příloha č. 3: Individuální záznamový arch ke zjištění emocionality

Příloha č. 4: Fotografie emotikonů

Příloha č. 5: Hudební pohádka

Příloha č. 6: Fotografie pomůcek

Individuální záznamový arch- test hudebnosti

Jméno:

Datum narození:

Datum testování:

Název hudební schopnosti	Počet bodů (0-4)	Poznámky
Rytmické cítění		
Tonální cítění		
Hudební paměť- rytmičká		
Hudební paměť- melodická		
Hudební představivost		

Individuální záznamový arch		
Jméno:		
Datum narození:		
Datum testování:		
Pořadí úkolů	Počet bodů (0-4)	Poznámky
1. úkol		
2. úkol		
3. úkol		
4. úkol		
5. úkol		
6. úkol		
7. úkol		
8. úkol		
9. úkol		

Individuální záznamový arch		
Jméno:		
Datum narození:		
Datum testování:		
Pořadí úkolů	Reakce dítěte (0-4)	Poznámky
1. úkol (Byla ti melodie stromů příjemná? Vší máš si zvuků, které vydává příroda?)		
2. úkol (Jak na tebe působila píseň, kterou zpívala žabička pro vytoužený příchod deště? Byla smutná nebo veselá?)		
3. úkol (Jak se asi musel cítit medvěd, když ještě neuměl správně zahrát písničku?)		
4. úkol (S permoníkem jste zkoušeli ozvěnu. Bylo to takové první seznámení mezi vámi. Působila na tebe melodie ozvěny příjemně?)		

<p>5. úkol</p> <p>(Permoník jim pomohl. Je důležité si navzájem pomáhat, když je druhý v nesnázích, souhlasíš se mnou?)</p>		
<p>6. úkol</p> <p>(Cítil/a si v sobě rytmus? Hýbalo se v tobě i něco jiného než že jsi tleskal/a rukama? (kývání hlavou, pohyby v nohou atp.)</p>		
<p>7. úkol</p> <p>(Vítek s princeznou pomohl dívce poskládat lístečky tak, jak se v písničce zpívá. Jak by se asi cítila dívka, kdyby jí nepomohli?)</p>		
<p>8. úkol</p> <p>(Jak na tebe působily písničky, které zpívala princezna Prima? Byly veselé nebo smutné?)</p>		
<p>9. úkol</p> <p>(Představ si trpaslíka, který ukradl princezně Primě houslový klíč. Jaký smajlík by se k němu kvůli jeho chování nejvíce hodil?)</p>		

Příloha č. 4- Fotografie emotikonů





Vítek na cestě za dobrodružstvím





Bylo časně letní ráno. Vítek si rád pospával. Měl rád, když ho probouzela vůně snídaně, kterou maminka chystala dole v kuchyni. Dnes se ale probudil z jiného důvodu. V přízemí zaslechl rámus. Otráveně si sedl na postel, promnul si oči a sešel, ještě celý ospalý, dolů ze schodů. Ale co to neviděl!

Kuchyně vypadala, jako kdyby v ní všechno nádobí oživilo! Z vytahaných šuplat a skříněk ležely po zemi příbory, naběračky, talíře, skleničky a další kuchyňské potřeby. Vítek se opatrně protáhl mezi poházenými věcmi a začal hledat maminku. Místo maminky ale našel cosi podivného a uplakaného koukajíc z lustru dolů. „Kdo jsi?“ povídal Vítek. „Jsem princezna Prima z hudebního království. Utekla jsem, protože nám podlý



trpaslík ukradl klíč k hudbě. Bez klíče nemůžeme zapsat žádné noty, tudíž ani jednu písničku.“ Opatrně seskočila z lustru. „Cestou jsem potkala hodného starého muže, který mi řekl, že trpaslík připravil úkoly, které musím splnit, abych došla tam, kde je ukrytý i s klíčem. Také mi prozradil, že cestou potkám člověka a ten mi pomůže s úkoly a hledáním. Možná proto jsem skončila tady, v domě u tebe. Možná na to sama nestačím.“ Princezna Prima se dala znovu do usedavého pláče. „Primo, chtěl bych ti pomoci!“ Princezna Vítkovi vysvětlila, že by je čekala těžká, přetěžká cesta, protože klíč jí trpaslík jen tak nevrátí. Vítek ale viděl, jak jí na klíči záleží a slíbil, že se úkolům postaví společně a najdou ho. Utřel princezně slzy z tváře a ta se usmála. Pohladila Vítko po vlasech. Najednou už na sobě neměl pyžamo, ale kalhoty, tričko a pevné boty.

Nebyli už ani v kuchyni. Stáli, ruku v ruce před hustým lesem. A jak Vítek řekl, tak učinil. Spolu s princeznou Primou vyrazili vpřed. Přidáš se na cestu za dobrodružstvím i ty?

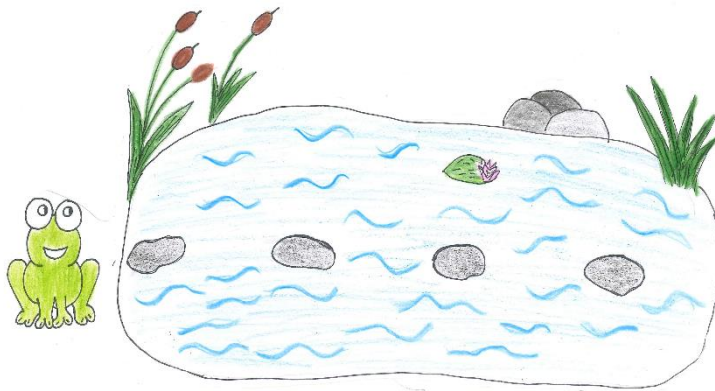
Přišli do hlubokého lesa. Nad nimi šuměly koruny stromů, které vydávaly příjemnou melodii. „Vítku, zkusíme zazpívat to, co zpívají koruny stromů, třeba nám ukáží cestu dále.“



Úkol:

Intonace vzestupných, sestupných chodů, ale i stejných tónů a durového kvintakordu pomocí zrakového analyzátoru. Dítě sleduje vítr (modrý proužek papíru), jak se pohybuje po větvích stromu. Strom má pět větví, které značí notovou osnovu od c1 do g1. U všech úkolů je důležité dítěti nedříve předvést, co po něm chceme. Dítě si tak bude, pomocí sluchového a zrakového analyzátoru, upevňovat představy. Po odzkoušení si může modrý proužek vzít do vlastních rukou a zkusit s ním manipulovat tak, jak zpívá samo.





Najednou se zvedl vítr, Vítka s Primou nabral do své silné moci a oba se zvedli ze země a letěli nad stromy. Po chvíli přistáli u konce lesa, kde byla polovyschlá tůň. U tůně seděla zelená žába. „Vítám Vás. Chcete tudy

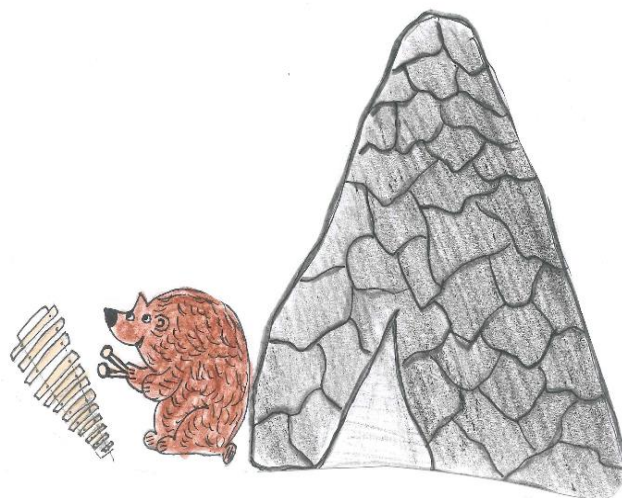
projít? Můžete! Ale jelikož mi tůň pomalu vysychá a potřebuju, aby konečně zapršelo, pomohli byste mi zazpívat si společně píseň „*Prší, prší?*“ při zpěvu můžete přeskakovat kamínky, které z vody vyčnívají. Já budu skákat první.“

Úkol

Dítě dostane před sebe čtyři nakreslené tůně. V tůni je, pomocí kamenů, značen zápis písně „*Prší, prší.*“ Dítě má k dispozici žabu, která je připevněna na špejli. S žabou skáče a zpívá tak, jak se pohybuje po jednotlivých kamenech. Upevňuje si tak představu výšek tónů. Opět je důležité dítěti zprvu předvést, co po něm chceme.



Když doskákali na konec tůně, konečně začalo pršet. Žába si radostně skákala okolo nich. Poděkovala jim za pomoc a vrátila se zpět ke své tůni. Vítek s princeznou Primou vyrazili z dále. Na konci lesa uviděli jeskyni. U jeskyně seděl mrzutý medvěd s dřevěným hudebním nástrojem- xylofonem a něco si brumlal. „ Dobrý den, pane medvěde. “ Pozdravili oba současně. Medvěd odpověděl: „Dobrej, mládeži.“ Princezna s Vítkem se ho



zeptali, co ho tak trápí. „Ale, dostal jsem totiž hroznou chuť na vdolky, jenže tady nemám žádnou pec, a tak jsem si chtěl alespoň zahrát a zazpívat písničku o vdolkách. Jenže ji nehraji správně a nemůžu přijít na to, kde všude dělám chybu. „My ti pomůžeme! Jakmile uslyšíme špatný tón, hned tě upozorníme a opravíš se. Nejdřív si ji zazpíváme, abychom si připomněli melodii!“

Úkol:

Z počátku si dohromady zazpíváme celou píseň. Dítě pozorně poslouchá dvě intonačně špatně zahrané melodie a snaží se přijít na chybné tóny. Jakmile je uslyší, upozorní nás zvednutou rukou. Intonaci nemusíme napravit hned, můžeme se ke správnému tónu dostávat postupně. Vždy je ale dobré hrát píseň od začátku, aby se dítě do melodie „dostalo“.



„Děkuji, kamarádi, že jste mě naučili správně hrát píseň! Na oplátku můžete projít mojí jeskyní.“

V jeskyni byla zima a tma. V dáli uslyšeli nějaké zvuky. Byl to malý permoník, který tesal v jeskyni další tunel. Vítek s Princeznou permoníka skoro vůbec neviděli, ale viděli jeho lucerničku, která se v dáli pohybovala. Permoník na ně začal volat. A jelikož v jeskyni fungovala ozvěna, Princezna s Vítkem permoníkovi odpovídali tak, jak volal a hýbal s lucerničkou Permoník.



Úkol:

Nejdříve zazpívá trpaslík (já/ paní učitelka) s nápomocí svítícího laseru, kterým je na zed' produkován jednotlivý pohyb tónů. Úkolem dítěte je přesná reprodukce toho, co slyšelo. Dítě reprodukuje nejen zpěvem, ale i pohybem- rukou, která bude kopírovat laser.



Permoník seskočil blíže k Vítkovi a princezně. „Mé oči si už zvykly na tmu, ale vy cestu skrze jeskyni ven vidět nemůžete. Pomohu Vám. Sledujte mou lucerničku, která vás povede nahoru, dolů i rovně, až se dostanete ven z jeskyně. Abychom se neztratili, budeme si všichni zpívat podle toho, kudy půjdeme a jak se lucernička bude pohybovat. Protože když půjdeme nahoru, bude se postupně zvyšovat i náš hlas a naopak.

Úkol:

Pomocí laseru a jeho následného pohybu na zdi dítěti předvádíme tzv. glissando. Zpíváme od shora dolů a naopak. Dítě si poté zkusí samo i s laserem. Můžeme použít např. i baterku.

Úkoly splnili! Vrána uznaně pokývala hlavou, vzlétla a zakrákala, ať ji následují. Utíkali po poli, na kolenou cítili, jak je šimrá žlutá pšenice a stále bedlivě sledovali, kudy vrána letí. Najednou vrána zmizela v oblacích a před nimi u pole stál starý dům.



Na prahu seděla veselá dívka a s něčím si hrála. Princezna s Vítkem byli unaveni, ale přesto se nevzdávali. Zeptali se tedy dívky, zdali tudy neviděla prchat zlého trpaslíka s houslovým klíčem. Dívka, jakoby byla duchem mimo, je

vůbec neposlouchala. „Co tam děláš?“ zeptal se Vítek dívky. „Do hlíny na zemi jsem si vyryla čáry a snažím se pokládat listy tak, jak se zpívá v jedné písničce. Ale vítr mi pár listů někde rozfoukal, tak přemýšlím, jak to bylo.“ Vítek se s princeznou Primou dívky zeptali, zdali chce pomoci. Dívka zajásala a tak se společně podívali na zem, kde ležely vyryté čáry jako notová osnova a vedle lístky, které princezně Primě ihned připomněly tvar not. Některé lístky neuletěly. A tak si všichni nejprve začali zpívat písničku „Ovčáci, čtveráci“, aby jim poté šlo lépe umístit listy tak, jak se v písničce zpívá.

Úkol:

Nejdříve si zazpíváme celou písničku pro připomenutí a upevnění melodie. Dítě poté dostane vytištěnou notovou osnovu a zelené lístky, které se tvarem podobají notám. Tóny v prvním, třetím a pátém taktu zůstaly na místě, ostatní jsou prázdné. Úkolem dítěte je umístění lístků do prázdných taktů tak, jak se zpívá. Pomůckou mu je nejen předešlý zpěv, ale také vizuální vjem- takty, kde chybí noty, jsou stejné jako takty před

nimi- opakují se. Dítě si melodii stále zpívá a ukazuje si od začátku na lístky a samo říká, jestli je melodie stejná nebo ne.



Skvěle! Společnými silami zvládli umístit lístky tak, jak se v písničce zpívá. Dívka jim vyjádřila svůj dík a Vítek se jí ještě jednou zeptal na trpaslíka. Dívka pověděla, že trpaslíka neviděla, ale slyšela, jak někdo jde a přitom těžce funí na kopec za domem, ať tedy zkusí cestu tímhle směrem. Oba jí také poděkovali za radu a vydali se okolo domu směrem ke kopci.

Cesta do kopce ale vůbec neutíkala! Vítek se začal nudit, a tak princezna Prima vymyslela hru. „Zapívám ti čtyři písničky. Místo slov budu zpívat v první slabiku la, ve druhé slabiku vi, ve třetí slabiku me a ve čtvrté slabiku no. Tvým úkolem bude poznat, o kterou písničku se jedná!“

Úkol:

Poznání písně pomocí sluchového analyzátoru. Dítě pozorně naslouchá melodii, o text je záměrně ochuzen. Když už bude vědět jméno písně, nemusí vyčkávat až do konce, ale nahlas řekne název.



Vyšli na kopec. Vítek byl celý rudý, udýchaný a v předklonu se držel kolenou. Princezna Prima do Vítky šťouchla. Vítek zvedl oči- a co to neviděl! Trpaslíka! I s klíčem! Rozběhli se k němu.

„Milá princezno a odvážný človíčku! Musím se vám poklonit, že jste ušli takovou cestu až sem. Asi si, princezno, ten klíč zpátky do hudebního království zasloužíš odnést. Mám ale pro tebe a tvého přítele poslední úkol. Slyšel jsem, jak cestou do kopce někdo zpívá tři písničky na různé slabiky. Chtěl bych tedy, abyste si z těch čtyř předešlých jednu vybrali a společně ji zazpívali i se slovy!“



Úkol:

Posledním úkolem dítěte je vybrat si jednu ze čtyř předchozích písní a samo ji zazpívat i se slovy.

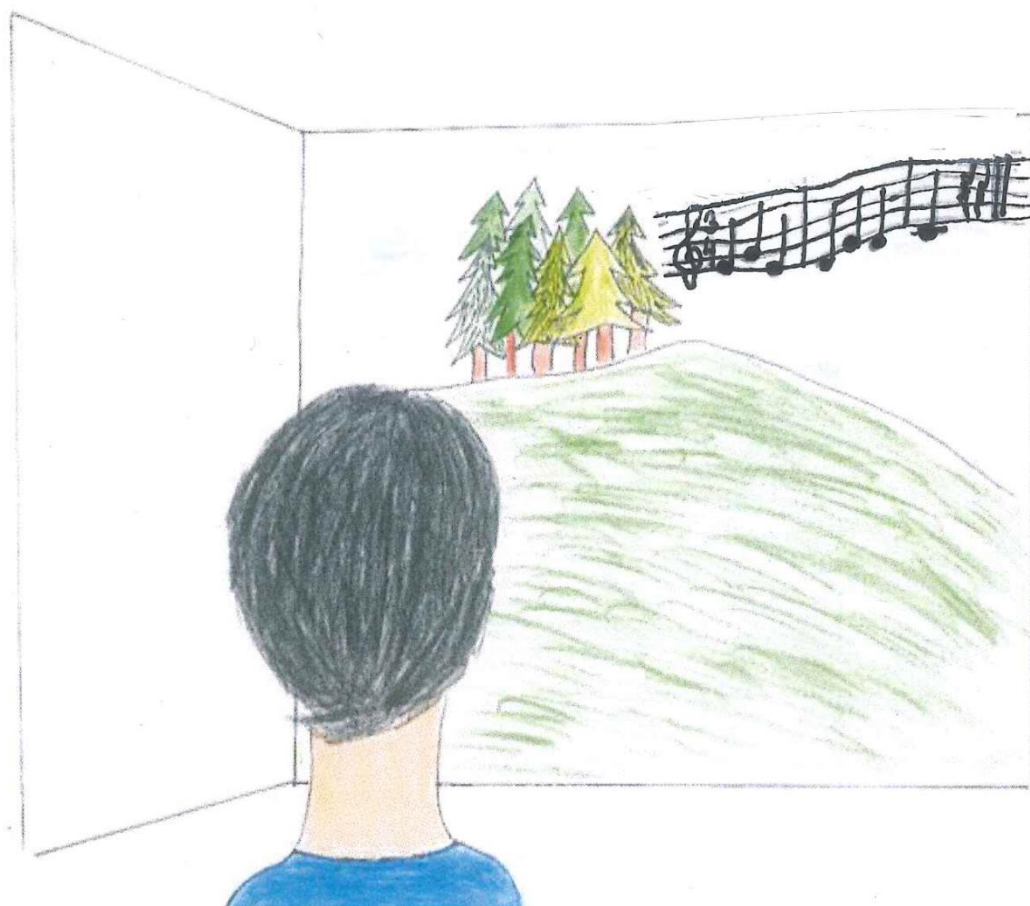
A konečně! Princezna Prima dostala od trpaslíka nazpět houslový klíč z hudebního království. Vydali se tedy nazpět, k domu, kde Vítek bydlí a kde se poprvé setkali.



Cestou si povídali, smáli a zpívali. Cesta utíkala rychle. Po chvílce ale začalo být Vítkovi smutno na duši. „Princezno Primo, kdy tě zase uvidím?“ „Vítku, já jsem všude tam, kde je hudba. Když uslyšíš nějakou písničku, nebo si budeš zpívat a hrát na hudební nástroj, ucítíš, jak se ti po těle rozlévá takový příjemný pocit uvolnění. Víš proč? Protože hudba je lék a je taky prima ji poslouchat! Moc ti, Vítku, děkuji, že jsi mi pomohl. Díky tvé odvaze vrátím klíč tam, kam patří- do říše hudby.“ Pohládila Vítka po vlasech. Vítek pocítil, jak se mu zavírají víčka a svět okolo něj postupně začal mizet.

Probudil se doma, ve své posteli. Ucítil vůni snídaně a měl veliký hlad. Najednou si vzpomněl na dobrodružství, které prožil. Byla to pravda? Ptal se sám sebe ve vědomí. Běžel tedy dolů, aby se šel podívat do kuchyně. V kuchyni u plotny stála maminka a připravovala snídani. „Dobré ráno, Vítku. Ty jsi musel být opravdu unavený, protože já už na tebe dobrou hodinu volám, abys mi pomohl s úklidem kuchyně. Přes noc se asi otevřelo okno a vítr tu způsobil pěkný nepořádek, po zemi se totiž válely kuchyňské

potřeby.“ Víťa se ale usmál. Došel k oknu, odkud z dále uslyšel šumění stromů. Naslouchal tiché, líbezné melodii, která ho hladila po celém těle. „Tak se mi to přece jen nezdálo.“



Příloha č. 2- Fotografie pomůcek



