

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Bc. Kateřina Vaňátková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

Hudebně poslechové projekty v předškolním vzdělávání

Music Perception Projects in Pre-School Education

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

Autor práce: Bc. Kateřina Vaňátková

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 31. 3. 2017

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací na téma Hudebně poslechové projekty v předškolním vzdělávání vypracovala zcela samostatně pod vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 31. 3. 2017

Podpis:

Poděkování:

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za jeho cenné rady, metodickou pomoc, podporu a povzbuzení, které mi během zpracování diplomové práce poskytoval.

Děkuji také všem kolegyním v MŠ Mozaika, Erbenova 37, Jihlava za poskytnutí podpory a prostoru pro studium a realizaci praktické části diplomové práce.

Mé zvláštní poděkování patří rodině a všem mým blízkým za jejich trpělivost, pochopení a obrovskou oporu po celou dobu mého dosavadního studia.

Abstrakt:

Cílem práce bylo ověřit účinnost poslechových aktivit dětí předškolního věku v období pěti až šesti letech, představit využití metodiky poslechu hudby Jaroslava Herdena v podmínkách předškolní výchovy a vzdělávání a prokázat význam motivace a integrativních aktivit pro rozvoj pozornosti a celkového harmonického vývoje dítěte. V teoretické části jsem přiblížila vstup hudby do vědomí dítěte z hlediska základních psychických znaků a funkcí důležitých pro vnímání. Představila jsem základní hudební schopnosti, především hudební tvořivost, představivost a fantazii. V závěru teorie jsem osvětlila základní výrazové a formotvorné prostředky důležité pro hudební percepci a percepci v hudebně ontogenetickém kontextu a uvedla filozofii pedagogického myšlení o poslechových činnostech profesora Jaroslava Herdena.

V praktické části jsem uvedla ucelený autorský projekt zahrnující metodiku poslechu hudby Jaroslava Herdena přizpůsobenou věku dětí od pěti do šesti let. Tento projekt jsem zrealizovala a následně vyhodnotila.

Na základě výsledků výzkumu jsem dospěla k závěru, že za předpokladu silné motivace je poslechový projekt velmi dobře využitelný k rozvoji dětské percepcce a apercepcce a pozitivně ovlivňuje celou psychofyziologickou stránku dítěte.

Klíčová slova:

Poslechové činnosti. Psychické znaky. Charakteristika vnímání. Hudební schopnosti. Metodika poslechových činností.

Abstract:

The aim of this thesis is to verify the effectiveness of children's listening activities in the preschool period from five to six years of age, to introduce the utilization of methodology connected with listening to the music by Jaroslav Herden in terms of preschool education, and to demonstrate the importance of motivation and integrative activities for the development of attention together with the overall harmonious development of children. In the theoretical part, I analyse the input of music into the consciousness of children in terms of basic psychological features and functions which are important for perception. I introduce basic musical abilities, particularly musical creativity and imagination. The theoretical part is concluded with the clarification of basic means of expression and shape features, which are important not only for the music perception as such, but also the music perception in an ontogenetic context. Moreover, I also present the philosophy of educational thinking concerning the listening activities proposed by Professor Jaroslav Herden.

In the practical part, I introduce a comprehensive authorial project involving the methodology of Jaroslav Herden's music tailored to children who are aged from five to six years. This project was implemented into practice and evaluated subsequently.

Based on the results of the research, I have concluded that, provided the motivation is strong, this listening project can surely be applicable to the development of children's perception as well as apperception, and that it affects positively the psychophysiological features of children.

Key words:

Listening activities. Psychological characteristics. Characteristics of perception. Musical abilities. Methodology of listening activities.

1 VĚDOMÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A JEHO PSYCHOFYZIOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA **9**

1.1 PSYCHIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.2 CHARAKTERISTIKA VNÍMÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO ONTOGENETICKÝ VÝVOJ DO 6 LET	15
1.2.1 SLUCHOVÁ PERCEPCE	16
1.2.2 NEUROFYZIOLOGIE HUDEBNÍCH A ŘEČOVÝCH PROJEVŮ	20
1.2.3 CHARAKTERISTIKA VNÍMÁNÍ Z PSYCHOLOGICKÝCH HLEDISEK L. A. VENGERA	21
1.2.4 APERCEPCE	22
1.2.5 ONTOGENEZE SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ	23
1.3 ROZVOJ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ, ZVLÁŠTĚ HUDEBNÍ TVOŘIVOSTI DÍTĚTE PROSTŘEDNICTVÍM HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ	30
1.3.1 HUDEBNĚ SLUCHOVÉ SCHOPNOSTI	32
1.3.2 AUDITIVNĚ MOTORICKÉ SCHOPNOSTI	34
1.3.3 RYTMICKÉ CÍTĚNÍ	35
1.3.4 TONÁLNÍ CÍTĚNÍ	36
1.3.5 EMOCIONÁLNÍ REAKCE NA HUDBU	37
1.3.6 HUDEBNÍ PAMĚŤ	38
1.3.7 HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOST	39
1.3.8 HUDEBNĚ TVOŘIVÉ SCHOPNOSTI	39

2 NÁPODOBA A TVOŘIVOST V HUDEBNĚ POSLECHOVÝCH ČINNOSTECH **45**

2.1 HUDEBNĚ VÝRAZOVÉ A FORMOTVORNÉ PROSTŘEDKY V POSLECHOVÝCH ČINNOSTECH	45
2.1.1 TŘÍLETÉ AŽ ČTYŘLETÉ DĚTI	49
2.1.2 ČTYŘLETÉ AŽ PĚTILETÉ DĚTI	49
2.1.3 PĚTILETÉ AŽ ŠESTILETÉ DĚTI	50
2.1.4 KLAVÍRNÍ DOVEDNOSTI UČITELKY	53
2.2 POSLECHOVÉ SKLADBY PRO DĚTI Z OBLASTI UMĚLECKÉ HUDBY	55
2.2.1 VÝBĚR VHODNÝCH SKLADEB	55
2.2.2 KRITÉRIA K POSLECHU HUDBY JAROSLAVA HERDENA	55

3 VLASTNÍ VÝZKUM **58**

3.1 PŘEDMĚT VÝZKUMU A JEHO CÍLE	58
3.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	58
3.3 METODY VÝZKUMU	58
3.3.1 EXPERIMENT	58
3.3.2 SITUAČNÍ POZOROVÁNÍ	59
3.4 ORGANIZACE VÝZKUMU	60
3.5 CHARAKTERISTIKA EXPERIMENTÁLNÍHO VZORKU	60

4 VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO METODIKA **62**

4.1	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, SLON	65
4.2	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, ANTILOPA	67
4.3	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, AKVÁRIUM	70
4.4	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, KUKAČKA V HLUBOKÉM LESE 73	
4.5	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, KLOKANI	76
4.6	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, LABUŤ	78
4.7	POSLECHOVÁ SKLADBA C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT, ŽELVY	80
4.8	DALŠÍ MOŽNÉ HUDEBNÍ A NEHUDEBNÍ POSLECHOVÉ ČINNOSTI SE SKLADBAMI C. SAINT-SÄENS, KARNEVAL ZVÍŘAT	82
5	<u>PREZENTACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ</u>	84
5.1	VYHODNOCENÍ EXPERIMENTU	84
5.1.1	APLIKACE SYSTÉMU POSLECHU JAROSLAVA HERDENA DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	84
5.1.2	POZORNOST	86
5.1.3	VLIV INTERAKTIVNÍCH HUDEBNÍCH I NEHUDEBNÍCH AKTIVIT NA POSLECH HUDBY	88
5.2	VYHODNOCENÍ PRACOVNÍCH HYPOTÉZ	90
5.3	METODICKÉ NÁMĚTY DO PRAXE VZHLEDEM K AUTORSKÉMU PROJEKTU	92
	<u>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</u>	95
	<u>SEZNAM OBRÁZKŮ</u>	99
	<u>SEZNAM PŘÍLOH</u>	100
	<u>PŘÍLOHY</u>	103

ÚVOD

Ačkoliv si to mnozí z nás neuvědomujeme, poslech hudby nás provází každým dnem – zní v obchodních centrech, proudí do našich uší z rádií, televize, mobilních telefonů a dalších médií. Hudby je zkrátka tolik, že se pozvolna stává hudební kulisou, kterou vnímáme jen povrchově a nesnažíme se jí hlouběji porozumět. Proto se dnešní hudební pedagogové snaží tento trend „Hudebního smogu“ pozměnit a kultivovat ho poslechovými činnostmi v mateřské škole s cílem, naučit děti vnímat hudbu pro její krásu a porozumět hudební řeči. Jelikož sama od dětství hudbu prožívám, budu se zabývat právě poslechovými činnostmi, protože je považuji za klíčové pro pochopení a prožívání krásy a řeči hudby. Na poslechové činnosti, a to především v rámci umělecké hudby, chci poukázat i mimo jiné proto, že podněcují a rozvíjí analyticko – syntetické myšlení, spolupráci pravé a levé hemisféry, percepce, apercepce, hudební schopnosti, tvořivé sebevyjádření, představivost, fantazii a díky vstupu hudby do dětského vědomí utvářejí vztah dítěte k hudbě samotné. Přestože má tato problematika hojně zastoupení v našem jediném platném legislativním dokumentu, vymezujícím obsah předškolního vzdělávání – Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, domnívám se na základě své praxe, že je v mateřských školách velmi zanedbávána. Dle mého názoru je z velké části opomíjena proto, že mnohé učitelky nejenže nemají po ruce dostatek poslechových námětů, ale také nevědí, jakým způsobem s poslechovými skladbami pracovat, což může být zapříčiněno mimo jiné tím, že nemáme vhodnou metodiku pro porozumění řeči hudby.

Hudební pedagog Jaroslav Herden vytvořil metodiku modelu organizace vzdělávacího procesu pro poslech hudby na základní škole. Jelikož potřebujeme metodiku pro děti předškolního věku, budu se snažit tyto odborné kroky přizpůsobit podmínkám výchovy a vzdělávání předškolního věku. Problematiku poslechových činností se nejprve pokusím osvětlit na základě odborných poznatků, a to především z hlediska psychiky předškolního dítěte, jeho hudebních schopností, sluchového vnímání a prožívání. Do těchto teoretických poznatků se pokusím zasadit metodiku poslechu Jaroslava Herdena. V praktické rovině budu kvalitativně zkoumat nejen možnou aplikovatelnost této metodiky předškolním dětem, ale při té příležitosti se pokusím zjistit, do jaké míry má vliv motivace na pozornost dětí při poslechu a jak ovlivňují dětskou psychiku prožitky interaktivních hudebních i nehudebních her v rámci poslechu. Mým cílem je ukázat, jak v předškolním věku lze úspěšně pracovat s poslechovými skladbami a nastartovat tak proces kvalitní cesty k porozumění a kladnému vztahu k hudbě.

1 Vědomí předškolního dítěte a jeho psychofyzilogická charakteristika

Předškolní věk je nejdynamičtějším věkem v životě člověka. Dítě je v tomto období velice zvědavé, aktivní, pozorné, chtivé po zážitcích a jeho rozvoj jde velice rychle kupředu po psychické, tělesné i sociální stránce. Tyto stránky se rozvíjí u dítěte harmonicky již od narození v rodinném prostředí. Jakmile však dítě nastoupí do mateřské školy, úroveň vývoje značně stoupá. Zkvalitňuje se nejen jemná a hrubá motorika, ale i rozumová stránka jedince a jeho psychika. Dítě v předškolním věku velmi zraje, ale zajisté jeho zrání ovlivňuje vzor rodiny, prostředí a okolí, ve kterém dítě žije.

V diplomové práci *Hudebně poslechové projekty v předškolním vzdělávání* budou hrát velkou roli hudební schopnosti dětí. Tyto hudební schopnosti, o kterých se budeme v dalších kapitolách zmiňovat, jsou velmi silně spjaté s psychikou dítěte. Poslechové dovednosti i sluchové vnímání dětí je ovlivněno celkovým kognitivním rozvojem, představivostí a fantazií. Poznávací procesy popsal již ve 20. století vývojový psycholog Švýcar Jean Piaget. Tyto psychické procesy mají nesporný vliv na utváření hudebních schopností, a to včetně sluchových.

1.1 Psychika dítěte předškolního věku

V první řadě je třeba poznamenat, že budeme-li v této práci pojednávat o dětech předškolního věku, budeme mít na mysli děti spadající do věkového rozmezí 3–6 let. V mateřské škole jsou i děti, které mají odklad doporučený pedagogicko-psychologickými zařízeními. Můžeme se tedy v mateřské škole setkat i se sedmiletými dětmi.

V úseku mezi třetím a šestým (někdy sedmým) rokem lidského života je vývoj dítěte po psychické stránce velmi zřetelný. Do popředí se dostává fantazie, představivost, rozvíjí se dětské myšlení, uvažování, pozornost, kapacita paměti i slovní zásoba. Dítě se učí ovládat své emoce, respektovat autoritu a je vedeno mezi vrstevníky k empatii.

Myšlení

Budeme-li se řídit Piagetovou periodizací kognitivního vývoje (Piaget, 1970), pak je předškolní věk etapou přechodu ze stádia symbolického (od dvou do čtyř let) do stádia názorného, intuitivního myšlení (od čtyř do sedmi až osmi let), tedy často do období, kdy se už dítě nachází v základní škole. Toto názorné myšlení M. Vágnerová (2000) popisuje jako myšlení nepřesné, bez logiky, s nízkou úrovní flexibility a dodává: „*Je to typ myšlení, který vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, případně jiným symbolem.*“ (Vágnerová,

2000, str. 104). Myšlení popisuje jako nekoordinované, nepropojené bez komplexního vjemu a přístupu. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) zdůrazňují, že dětské myšlení je plně myšlenkově vázáno na to, co momentálně vidí a nepostupuje podle logických operací. Proto nazýváme toto myšlení i jako prelogické, předoperační.

Že není dítě schopno komplexně a logicky uvažovat, jsem se osobně přesvědčila již v praxi v mateřské škole při Piagetových pokusech. Z provedení těchto experimentů se mi potvrdilo, že ani děti, které jsou ve věku těsně před vstupem do základní školy, nemají zcela rozvinuté logické, operační myšlení a logické uvažování. Usuzují z podstaty vlastního individuálního uvážení, ale často neprojevují známky logické myšlenkové operace.

V. Mertin a I. Gillernová (2010) uvádějí, že okolo šesti let, před vstupem do základní školy, a tedy v závěru předoperačního stádia a názorného intuitivního myšlení, je dítě schopno analyticko-syntetického myšlení, tedy dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat to, co vnímá.

Fantazie

„Fantazie má v tomto období harmonizující význam.“ (Vágnerová, 2000, str. 106) V této publikaci je fantazie popisována jako nezbytnost pro citovou a rozumovou vyrovnanost dítěte. Někdy dítě realitu světa nechápe, protože jeho myšlení a zkušenosti nejsou rozvinuté jako u dospělého člověka. Aby obtížně přijatelnou realitu a těžce pochopitelné jevy dítě pochopilo, použije jednoduše svou fantazii. Svou širokou obrazotvorností si dítě nepochopené situace zdůvodňuje, a upravuje tak své představy do přijatelné podoby. Domýšlení si nesrozumitelných jevů fantazií má na dítě dokonce *„relaxační, emociálně příznivý účinek.“* (Vágnerová, 2000, str. 106)

Představy

Aby mohlo dítě fantazírovat, potřebuje i bujnou představivost. Představy se u dítěte začínají projevovat zhruba kolem dvou let, tedy v období nástupu symbolického myšlení. V předškolním období, v souladu s rozvojem zkušeností a myšlení, bohatství představ roste. Představa dítěti slouží jako kvalitní nástroj pro rozhodování, jednání a celkovou orientaci ve světě. Ve stručném psychologickém slovníku Hartla (2004, str. 205) je v definici představy uvedeno, že jde o *„vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů; nejčastěji jde o spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků.“*

Paměť

V úzké souvislosti s představivostí stojí paměť. Paměť předškolního dítěte je nejdříve bezděčná (dítě si ukládá vjemy a zážitky do paměti neúmyslně) a kolem pátého roku se začíná vyvíjet paměť záměrná (dítě si úmyslně snaží něco zapamatovat za nějakým účelem). Záměrná paměť se objevuje v mateřské škole zajisté i v hudebních činnostech, kdy se dítě například snaží zapamatovat si píseň, aby ji mohlo zazpívat dědečkovi, cíleně si ukládá do paměti název hudebního nástroje, se kterým učitelka děti seznamuje. Tuto paměť Příhoda (1967) nazývá jako aktuální. Dále se zmiňuje o paměti historické, do níž řadí různé osobní a citové vzpomínky. Jako třetí druh paměti uvádí paměť zvykovou, které přisuzuje důležitý ontogenetický význam. Díky zvykové paměti se automatizují osobní koordinace. V hrubé motorice se na základě zvykové paměti automatizuje např. chůze, běh, v hudebních činnostech sensoricko-motorické schopnosti – tj. hra na jednoduché Orffovy nástroje (dřívka, triangel, tamburína, xylofon, bubínek), v jemné motorice je to např. držení tužky, střihání, manipulace, ale i ovládání hlasivek při pěveckých činnostech, hlasové hygieně, intonaci, mimice i zřetelné otevírání úst při zpěvu. S rostoucí a zdokonalující se pamětí se stávají představy přesnějšími. Paměť předškolních dětí je často charakterizována jako krátkodobá.

Pozornost

Vliv na poslechové činnosti, které budeme ve výzkumné části testovat, může mít i kvalita pozornosti dětí. V útlém začátku předškolního věku je pozornost dítěte nestálá, proměnlivá a přelétavá. Přimět dítě k záměrné pozornosti není jednoduché. Příhoda (1967) tento poznatek zdůvodňuje tím, že nervové mozkové buňky a vodivé dráhy dítěte jsou slabé a nejsou ještě dostatečně zralé. Proto je pozornost dětí kolísavá. Čím starší a zralejší však dítě je, tím kvalitnější a delší soustředěnosti je schopno dosahovat. Postupně s věkem a temperamentem se začíná utvářet i pozornost úmyslná (záměrná). Z praxe můžeme také potvrdit, že příčinou dětské přelétavosti při koncentraci je chybějící směr a malá motivace, která by dětskou pozornost podněcovala. Každá učitelka ví, že čím bližší téma dětem je, tím lépe dokáží děti pozornost udržet. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že nejvyšší pozornost předškolních dětí si získávám dobře promyšlenou motivací, poutavou manipulací s hlasem a pečlivě připravenými pomůckami pro činnost. Kvalitní koncentraci dětí lze především získat i dobrou organizací vzdělávacího procesu a celkově příjemnou navozenou atmosférou ve třídě.

Řeč

V těsné spojitosti s již výše zmíněným myšlením, ale i pozorností a pamětí, se rozvíjí i řeč. Zásoba slov dítěte v celém předškolním období prudce roste a je podněcována nejen rodinou, ale především vrstevníky v mateřské škole. Díky tomuto stoupajícímu, následně bohatému slovnímu zdroji dokáže dítě naslouchat řeči druhé osoby, umí porozumět pokynům, příběhům, vyjadřovat své vlastní myšlenky a pocity, a to i z oblasti hudby. Rozvoj řeči zajišťuje dítěti také proces poznávání, jelikož kvalitní slovní kapacita umožňuje dítěti klást otázky dospělému, porozumění odpovédím na ně, a tím se zvětčují veškeré poznatky o světě, který chce dítě poznat.

Hojnou zásobu slov můžeme u dítěte sledovat nejen v běžné řeči, ale bezpochyby i v aktivitách různých činností. Na základě praxe se nám potvrzuje, že slovní zdroj, ale i kvalita paměti, fantazie, představ a myšlení, má ve vzdělávacím procesu (i v hudebně poslechových činnostech) vysoký podíl na míře aktivity dětí. S kvalitním slovníkem (a vyzrálejší psychikou) je dítě např. v hudebních činnostech schopno velmi dobře popisovat, co v písni slyšelo, které nástroje ve skladbě zazněly. Uvedu názorný příklad z poslechových činností předškolní třídy, v němž přiblížím, jak se projevuje kvalita či nekvalita slovní zásoby (a psychika) dětí v poslechové činnosti. Jsem učitelkou těchto dětí již čtvrtý rokem, znám jejich rozumovou i psychickou stránku, proto si dovoluji situaci subjektivně posoudit. S dětmi uskutečňuji hudebně poslechovou chvíli. Pustím jim krátký úryvek vážné hudby (Debussy – Tanec sněhových vloček). Poté se ptám dětí: „Co jste slyšely?“. Děti, které srší bohatou slovní zásobou, představami a fantazií, dokáží udržet déle pozornost, popisují všelijaké detaily z poslechu (např.: „Hrál tam klavír.“, „Notičky běhaly rychle.“, „Připomínalo mi to, že smutná myška utíká, hledá domeček před zimou.“). Naopak děti, které nedokáží vytvořit složitější souvětí, jejich kvalita slovní zásoby je na nižší úrovni, jejichž fantazie se nedostává do popředí a pozornost je kolísavá, nedokáží často samy popsat slovy slyšenou melodii, často jejich odpověď zní: „Nevím.“ nebo parafrázuji předešlé názory dětí.

Psychický vývoj dětí doprovází i další psychické znaky, o kterých jsem se již zmiňovala ve své bakalářské práci. V. Příhoda (1963) řadí k základním znakům psychiky **egocentrismus**, **prézentismus**, **synkretismus**, **eidetismus**, **topismus**, **konkretismus**, **labilní chování** a **zosobňující dynamismus**.

- **Egocentrismus** - orientace na vlastní osobu. Dítě si myslí, že svět existuje pouze pro něj. Jedinec si zkresluje realitu na základě subjektivních dojmů a není schopen vidět

okolí z jiné perspektivy. Z. Helus (2009) konstatuje, že dítě není schopno nahlížet na určitou věc z různých úhlů pohledu a nedokáže posuzovat situace z různých stanovisek. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) k této vlastnosti dětí popisuje situaci, jak si dítě zavírá oči, aby ho ostatní neviděli.

- **Prézentizmem** – rozumíme skutečnost, že dítě chápe svět pouze v probíhajícím okamžiku. Svět vnímá v přítomnosti, která v danou chvíli probíhá. Dítě není schopno vnímat časové vztahy (hodina, den, týden, měsíc, roční období) a nemá naprosto žádný vztah k minulosti ani k budoucnosti. Rok před vstupem do školy se psychika dítěte velmi rychle mění, zraje a dítě začíná postupně časovou posloupnost chápat, rozumí pojmům „včera-dnes-zítřa-předtím-potom“, vypráví příběhy v minulém čase, uvědomuje si časové úseky dne a pochopí i střídání ročních období.
- **Synkretizmus** znamená, že dítě nedokáže detailně analyzovat vnímaný celek. Svět vnímá celistvě, globálně a nerozčleněně. Jednotlivé umělecké prostředky nedokáže rozlišovat v čase a prostoru. Podle M. Kodejšky (2002) je možné synkretizmus u dětí rozrušovat uměleckými činnostmi. Pokud dítě žije v prostředí s hudebním nástrojem, např. flétnou, a učí se hrát na nástroj, postupem času začne vnímat, že se nástroj skládá z různých částí a každá část je pro zvuk z flétny potřebná.
- **Eidetizmus** - „*Způsobuje, že mezi zrakovou představou a původním vjemem není téměř podstatný rozdíl.*“ (Kodejška, 2002, str. 8) Představa dítěte je natolik silná, že ji dítě vnímá jako bezpochybnou skutečnost. Představy za skutečnosti zaměňuje. L. Lisá a M. Kňourková (1986) uvádějí, že eidetizmus vychází ze synkretismu, jelikož dítě vnímá celistvě i skutečnosti, které si na základě představ dítě vytvořilo.
- **Topizmus** - znamená, že dítě nechápe prostorovou souvislost. Nemá odhad vzdálenosti (např. sahá po měsíci, po sluníčku). Pro dítě existuje jen ten prostor, ve kterém žije, jedná a ve kterém se pohybuje. Pojem město, země, kontinent apod. je mu nesrozumitelný. Pokud se dítěte zeptáme, kde bydlí, může nám odpovědět: „Bydlím u stromu.“, protože je vedle jeho domu strom. Je to rys, který je charakteristický především pro věk mladšího a staršího batolete. Nejpozději v pěti letech se vytrácí.
- **Konkretizmem** - je myšleno, že dítě vidí každý předmět tak, jak je zvyklé ho vnímat a nedovede předměty porovnávat podle podstatných znaků. Podle V. Příhody (1963) je to vlastnost, se kterou se po třetím roce u dítěte nesetkáváme. Podle J. Piageta (1970) se však můžeme s konkretizmem setkat ještě u pětiletých dětí a tvrdí, že může mizet

z psychiky až okolo šestého roku, kdy dítě dokáže posuzovat předměty podle podstatných znaků a umí používat pro předměty obecnější označení.

- **Labilní chování** se projevuje změnou nálad dítěte. Často se střídá pláč a smích. Toto chování je charakteristické především také pro útlý věk dítěte. Dítě mění svou náladu a city do tří let velmi často. Projevy citů jsou velice intenzivní. Labilní je i pozornost dítěte. Okolo pátého roku však labilita ustupuje.
- **Zosobňující dynamismus** charakterizuje snahu dítěte oživit vše kolem sebe, ztotožnit se s hračkou, loutkou, postavami ve hře. Pokud děti vhodně motivujeme, můžeme s touto vlastností úspěšně využívat hudební hry, které pak rozvíjejí hudební schopnosti a fantazii.

Někteří autoři uvádějí i další psychické rysy, které můžeme zpozorovat u dětí v předškolním věku. Je to **fenomenismus, antropomorfismus a magičnost**.

- **Fenomenismus** – je popisován M. Vágnerovou (2000) jako představa určitého obrazu reality, který dítě není schopno opustit. Svět je zkrátka takový, jako vypadá. Například dítě nepřipustí, že je slunce hvězda. Bude tvrdit, že slunce je slunce a hvězdy svítí jen v noci.
- **Antropomorfní myšlení** – si u dětí vysvětlujeme tak, že přisuzují vnějšímu světu vlastnosti lidského chování. (např. „To je zlá stolička, která mě koplá do nohy.“, „Tato skříň je zlá, přivřela mi prstík.“)
- **Magičnost** – je ve vývojové psychologii M. Vágnerové (2000) prezentována jako zkreslování reálného světa vlastní fantazií. Pokud dítě něco nechápe, pomáhá si fantazií.

Je důležité zmínit, že celková psychika dítěte se nevyvíjí u každého jedince dokonale tak, jak popisují citovaní odborníci, psychologové a pedagogové. Každé dítě má zcela odlišný biologický základ a odlišné prostředí, ve kterém je vychovávané. Jinými slovy můžeme říci, že psychika dítěte je ovlivňována nejen vrozenými dispozicemi, ale také sociokulturními podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá.

1.2 Charakteristika vnímání dítěte předškolního věku a jeho ontogenetický vývoj do 6 let

Vnímání, základní psychický znak a součást psychického rozvoje, je popisováno jako psychologický proces, který subjektivně odráží objektivní realitu do našeho vědomí pomocí receptorů a smyslových orgánů. Při procesu vnímání dochází u jedince k organizaci počitků v jeho vědomí a poznávání obrazu skutečného okolního světa. Vnímání může být ovlivněno kvalitou smyslových orgánů, zkušenostmi, pozorností, ale také emočním stavem jedince (Hartl, Hartlová, 2000).

Člověk může vnímat cokoliv, co se týká jeho osobnosti i okolí, v němž žije. Může vnímat čas, bolest, city, pohyb, vůni, chlad, teplo, chuť, barvy, hudbu, různé zvuky, objekty, předměty, váhu předmětů, tvar, objem, materiál, vzdálenost, atmosféru i klima okolí.

Vnímání se v předškolním věku rozvíjí velmi intenzivně. Jeho rozvoj silně závisí na fyziologických podmínkách, tj. stav a funkce jednotlivých smyslových orgánů dítěte. Velkou roli hraje i zralost centrální nervové soustavy. Čím více je centrální nervová soustava vyžralá, tím jsou vjemy přesnější a ostřejší a vnímání je analytičtější a syntetičtější (Kuric, Vašina, 1985).

Když se podíváme na vnímání předškolního dítěte ze základního psychického hlediska, převládá v jeho vnímání synkretismus neboli celistvé vnímání. Dítě vnímá předměty jako nerozčleněný celek a vnímaná data smyslovými orgány splývají v psychice dítěte v jeden ucelený vjem. Mnozí odborníci popisují vnímání u dětí v tomto věku jako egocentrické a subjektivně zabarvené. Děti velmi snadno upoutá při vnímání nějaký výrazný detail. Často se jedná buď o křiklavou barvu, zajímavý tvar, nebo při hudebních činnostech o poutavý zvuk některého z hudebních nástrojů (například zvuk trianglu nebo rolniček) Vágnerová (2000). Šulová (2004) podotýká, že upoutat dětskou pozornost může i takový výrazný detail, který souvisí s aktuálními zájmy dítěte. Dítě není schopno přestat věnovat pozornost tomuto silnému vnímanému prvku, který ho zaujal, a proto pak není schopno celý předmět nebo situaci vnímat komplexně. Vjemy dítěte jsou ovlivněny i dalšími poznávacími procesy, které jsme zmínili v kapitole 1.1.

Mezi nejčastěji uváděné druhy smyslového vnímání u dětí je zařazováno vnímání zrakové, sluchové, hmatové, čichové, chuťové a časoprostorové. Tyto obecně nejznámější druhy vnímání krátce na začátku této kapitoly popíšeme, nicméně vzhledem k zaměření této práce se budeme věnovat podrobněji sluchovému vnímání.

1.2.1 Sluchová percepcie

Ještě rychleji než zrakové vnímání se podle (Vágnerová, 2000) vyvíjí sluchové vnímání. V dnešní době již víme na základě různých výzkumů a odborných teorií, že sluch je jeden z nejdůležitějších lidských smyslů a pro vnímání zvuku a hudby v životě člověka nejpodstatnější. Již od prenatalního období dítě spontánně vnímá zvuky, po narození poslouchá hlas matky. Díky rozvinutému sluchu rozlišuje různé hlásky v řeči, učí se mluvit, porozumět mluvenému slovu druhé osoby a je mu tak umožněn komunikační proces, díky němuž se zapojuje do komunikace s vrstevníky, tím i do společnosti, ve které žije. V předškolním období se sluchové vnímání kvalitativně vyvíjí a s rostoucím věkem dítě přesněji a výstižněji rozlišuje zvuky působící na jeho sluchové orgány a tyto zvuky zaznamenává do sluchové paměti. V tomto věku se mění jak rozsah, tak i intenzita sluchového vnímání.

Každý jedinec je v celém životě obkloповán různými zvuky jak v přírodě, tak v různých budovách města a pomocí sluchového vnímání dokáže analyzovat zvuky různých zdrojů. Analýza zvuků se nám do života velice hodí. Zkusme si představit situaci, kdybychom nemohli využívat zrak a zbyl nám druhý nejdůležitější smysl – sluch. Díky zpěvu ptáků poznáme, že začíná den, podle rychlejšího tempa tikotu semaforu odvodíme, že máme zelenou. Jinými slovy - sluchově rozeznáme.

Sluch ovlivňuje rozvoj řeči a s úrovní řeči je svázán rozvoj myšlení. Oslabená schopnost sluchového vnímání může ovlivňovat na základní škole samotný proces učení a osvojování si dovedností čtení a psaní. Kvůli nerozvinutému sluchu může mít dítě na prvním stupni problémy s rozlišováním tvrdých a měkkých samohlásek ve slovech a dále při psaní diktátu.

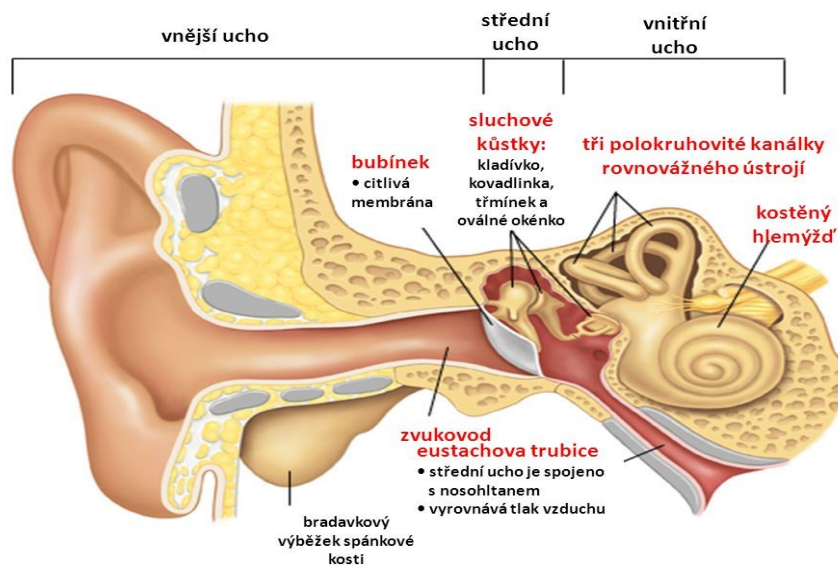
Pokud budeme mluvit pouze o vnímání hudby, sluchem ji dítě postřehne jednak v rodině, když mu matka zpívá ukolébavku, s hudbou se ale setkává později i v mateřské škole při hudebních činnostech. Hudba je zkrátka všude okolo nás a sluchu pro hudbu a řeč využíváme denně.

Odborný náhled na sluchové vnímání v rámci hudby

Dnes již víme, že sluch je po zraku druhým nejdůležitějším lidským smyslem. V rámci řeči umožňuje dorozumívání mluvenou řečí (je podstatnou součástí komunikačního procesu) a v rámci hudby umožňuje vnímání a analýzu hudby, rozvoj sluchových i dalších hudebních schopností ve všech hudebních činnostech. Pojem vnímání hudby neboli hudební vnímání (nazývané dříve jako „hudební slyšení“), získal v hudební sféře název „percepce“. Pochází z latinského slova percipere, což znamená vnímat.

Informace o percepci lze většinou najít v literatuře z oblasti hudební psychologie. V hudebně psychologickém spise I. Poledňáka je percepce chápána jako „*Skutečnost určitého interindividuálního nastavení na hudbu, jež odpovídá určitému rázu dané hudby.*“ (Poledňák, 1984, str. 144) a „*vstupní část složitého psychického procesu odrazu reality.*“ (Poledňák, 1984, s. 266) „*Je to reálný fyziologický jev bezprostředního vnímání hudebního díla prostřednictvím sluchového analyzátoru vnímatele.*“ (Balcárová, 2004, s. 243). M. Holas (2001, s. 73) vnímá percepci jako „*specifický, komplexní analyticko-syntetický proces odrazu jednotlivých výrazových a významových složek hudebního díla ve vědomí člověka.*“ Sedlák s Váňovou (2013, s.235) charakterizují percepci jako: „*aktivní poznávání hudby v našem vědomí prostřednictvím smyslových orgánů.*“ Konstatují, že jádrem pro hudební vnímání je sluchově percepční schopnost, která umožňuje v hudbě: „*rozlišovat její výstavbové elementy, postihovat jejich vztahy, poznávat známé hudební útvary a klasifikovat přesnost jejich pěveckého či instrumentálního provedení.*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s, 114).

V hudebním vývoji je percepce nejpodstatnější psychickou aktivitou pro utváření všech hudebních schopností a dovedností. Základním prvkem percepce je hudební zvuk a výsledkem percepce je hudební vjem. Nejdůležitějším elementem, který nám umožňuje sluchově vnímat, a který vyzdvihuje v definici percepce B. Balcárová, je dobře rozvinutý sluchový analyzátor, ucho. „*Ucho je příjemce informací, které jsou kódovány v akustické formě.*“ (Šlapák, Floriánová, 1999, s. 14) a umožňuje odraz hudby a zpracování hudebně akustických podnětů v psychice dítěte (Sedlák, 1981). Proces přenosu akustických informací uchem do centra mozku popisuje M. Lejska (2003) následovně: Chrupavčitý kanál neboli vnější zvukovod ve vnějším uchu, vede a koncentruje akustické kmitavé energie do středního ucha. Tato akustická energie rozechvívá ve středním uchu blanku bubínku a mění se zde na energii mechanicko-kinetickou (pohybovou). Ta rozechvívá řetěz sluchových kůstek: kladívko, kovádlínku a třmínek. Ploténka třmínku, která je spojena s vnitřním uchem, přenáší toto mechanické chvění do nitroušní tekutiny ve vnitřním uchu. V nitroušní tekutině se mechanické chvění dostane ke sluchovým buňkám a tyto buňky přeměňují mechanickou energii na bioelektrickou. Bioelektrická energie se pak dostává z vnitřního ucha do sluchových drah. Součástí drah je sluchový nerv, který vede bioelektrický impuls do centrální mozkové části sluchového orgánu. Tento impuls pak putuje do přímého centra sluchu, které je v mozku umístěné ve spánkovém laloku. Bioelektrický impuls pomocí těchto drah a sluchových nervů vyvolává akustický vjem, což umožňuje rozpoznávat zvuky.



Obrázek 1 - Sluchový analyzátor (zdroj: Bureš, 2016)

Pokud není sluchový analyzátor dítěte v prenatálním období napaden v těle matky infekcí nebo nepříznivými chemickými vlivy a má od počátku života zdravý průběh, může se pak sluchové vnímání dítěte rozvíjet v předškolním věku v plné kvalitě. Touto kvalitou není myšleno pouze hudbu poslouchat, vnímat a naslouchat jí. Správná funkce sluchového analyzátoru umožňuje dětem v mateřské škole i rozlišovací a analytické schopnosti, hudební operace, rozvoj sluchových i dalších hudebních schopností v různých hudebních činnostech.

„Sluchový orgán také pracuje v těsné souvislosti s motorickým analyzátozem, který spojuje nervovými vlákny svalové skupiny, podílející se na hudebních činnostech pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových.“ (Sedlák, 1981, s. 71). Souhra sluchového a motorického analyzátoru je dle Sedláka velmi významná, neboť její porucha blokuje celkový hudební vývoj.

1.2.1.1 Sluchová pozornost

Odborná literatura také uvádí (Sedlák a Váňová, 2013), že sluchové vnímání je značně závislé na pozornosti, protože učitel se k podnětům, které děti poslouchají, nevrací. Musel by pak věty nebo jakékoliv jiné zvuky stále opakovat.

Sluchová pozornost má počátek ve vnitřním uchu, v hlemýždi v Cortiho orgánu. Ten přenáší nervovými vlákny vnímaný zvuk do pravé mozkové hemisféry. Nervová vlákna však nejsou jednosměrná. Pravá hemisféra díky jejich zpětnému směru do vnitřního ucha zajišťuje navození a udržení sluchové pozornosti. Pokud dítě vnímá pozorně, je prokázáno, že krátkodobě zadrží dech, omezí oční pohyb, motorické projevy i svalový tonus (Kmentová, 2015).

M. Kmentová, která se touto problematikou zabývá, považuje sluchovou pozornost za klíčovou podmínku pro rozvoj řeči i hudebnosti. Podotýká, že na základě motorických, pohybových, očních i dechových projevů můžeme posuzovat kvalitu sluchové pozornosti, a to již u předškolních dětí. Tvrdí, že pokud děti testujeme z hudebního hlediska v závislosti na sluchovém vnímání (tudíž i na poslechových činnostech), „měla by být současně hodnocena i úroveň sluchové pozornosti.“ (Kmentová, 2015, s. 16). Dítě může v závislosti na kvalitě pozornosti podávat různé výkony, a proto by měla být s hudebním testem současně testována pozornost, aby pak celá diagnostika s výsledky neztrácela vypovídající hodnotu.

K hodnocení úrovně sluchové pozornosti (při testu témbrového sluchu) vytvořila M. Kmentová (2015, s. 17) tuto škálu, která se však dá modifikovat podle zaměřenosti hudebně poslechového testu.

0	Dítě zjevně projevuje nezáměr o činnost vyžadující naslouchání, celkově nespolupracuje
1	Dítě nevydrží sedět, výrazně se kýve, kýve nohama, nedokáže eliminovat pohybovou aktivitu ve prospěch sluchové pozornosti, rozhlíží se, vyhledává jiné podněty
2	Dítě sedí na místě, mírně se pohybuje (nohy, ruce, hlava), těká očima, rozhlíží se po místnosti nebo je naopak spíše pasivní, „usíná“, svalový tonus doprovázející soustředění není patrný
3	Dítě se záměrně nehýbe, těká očima, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný minimálně do okamžiku změny témbru: dělá určité stereotypní pohyby, které ho neruší, dítě pozorně poslouchá a zároveň se slyšenou hudbou diriguje nebo imituje hru na nástroj
4	Dítě se nehýbe, netěká očima, eliminuje veškerou pohybovou aktivitu, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný během celého úkolu, po vyslechnutí melodie se dítě uvolní, vydechne si

Tabulka 1 - hodnocení úrovně sluchové pozornosti (zdroj: (Kmentová, 2015, s.17))

Prohlubování a prodlužování sluchové pozornosti je u dětí v předškolním věku nesmírně důležité už jen pro jejich budoucí úspěšnost na základní škole.

Nepříznivé vlivy na vnímavost a pozornost

Při percepčních činnostech musíme dbát na vnitřní i vnější podmínky, které mohou u jedince při vnímání ovlivnit jeho úspěšnost. Sluchová pozornost a vnímavost může být při zanedbání těchto podmínek snížena. Děje se tak při únavě, vyčerpání, okolnímu ruchu, špatné náladě, stresu a horším zdravotním stavem kvůli nemoci. Vypozorovali jsme, že ke snížené vnímavosti vede často malá motivace, ale nejvíce vyšší teplota nevyvětraného vzduchu ve třídě (Nemusíme se bát větrat v zimě, děti mají vyšší tělesnou teplotu než my dospělí. Že je chladno učitelce, neznamená, že je chladno dětem). Mnozí psychologové hovoří i o špatném vlivu cukru, který způsobuje nepozornost a hyperaktivitu.

Vnímavost můžeme naopak zvýšit čerstvým vzduchem, dostatkem tekutin, zdravých živin a minerálů v těle, dobře motivovanou a dětem přiměřenou činností, dobrou atmosférou a náladou od samého rána.

1.2.2 Neurofyziologie hudebních a řečových projevů

Neurofyziologie je biologický a lékařský vědní obor, který se zabývá fyzikálními a chemickými procesy v mozku, centrální nervové soustavě člověka i živočichů. Zkoumá například neurony, jejich spojení, neuronové vzruchy a přenos informací mezi neurony (Blažek, 2006). Současná doba přináší i v tomto oboru nové vynálezy. Jedním z nich je obdoba magnetické rezonance, tzv. metoda DTI (diffusion tensor imaging), která dokáže při vyšetření mozku znázornit propojení i nejjemnějších neuronových sítí v mozku až na úroveň jednotlivých neuronů. Výsledným obrazem, konektomem, je fascinována celá společnost odborníků i laiků.

Dnešní věda již dokazuje, že sluchové vnímání je realizováno spoluprací rozsáhlých neurokognitivních sítí v obou vzájemně spolupracujících mozkových hemisférách. Tyto mozkové hemisféry spojuje mozkový trámec (corpus callosum), ve kterém se jemné neurokognitivní sítě prolínají. Čím více je jedinec hudebně nadaný, tím lépe má corpus callosum vyvinutý. Na základě výsledného konektomu z metody DTI je tedy možno zjistit, zda je člověk profesionální hudebník, či hudební laik (Kmentová, 2015).

Provedené výzkumy dokazují, že lidem, kterým dobře spolupracují obě dvě hemisféry, vykazují lepší výsledky v řešení různých, i nehudebních úloh. Výzkumy ukázaly i takovou zajímavost, že při hudebně tvořivých činnostech člověk mnohem silněji „procvičuje“ a ovlivňuje činnost mozku než při samotném vnímání.

Jak už jsme uvedli výše, obě hemisféry mozku jsou propojeny mozkovým trámcem, jehož prostřednictvím obě hemisféry spolu vzájemně prostřednictvím neurokognitivních sítí komunikují a koordinují konkrétní činnosti a rozhodnutí. Tato komunikace a koordinace je celkem podstatná, jelikož každá hemisféra má určité funkce. Z hudebního hlediska má pravá hemisféra na starost vnímání zvuků, hudby a levá zajišťuje analýzu a diferenciaci. Z výše uvedené odborné teorie tedy vyplývá, že čím lépe má jedinec rozvinutou kooperaci obou hemisfér, tím lépe dokáže vnímat a zpracovávat slyšený zvuk a je schopen podávat vyšší výkony v hudebně poslechových i ostatních hudebních činnostech díky svým hudebně sluchovým schopnostem rozvinutých právě na spolupráci hemisfér. Proto odborníci doporučují „procvičovat“ obě hemisféry vzájemně. Jde to jednoduše i hudebními činnostmi jak v rodině, tak mateřské škole.

1.2.3 Charakteristika vnímání z psychologických hledisek L. A. Vengera

L. A. Venger (1975) vymezuje čtyři hlediska při zkoumání dětské psychiky (psychologické, reflexní, interiorizační, společenské změny), které mohou vést k pochopení hudebního vývoje dítěte.

Psychologické studium struktury činnosti

Toto hledisko je považováno za východisko pro pochopení hudebního vývoje dítěte a snaží se nám vysvětlit význam psychických procesů. Každé dítě má odlišnou psychickou aktivitu a funkci nervové soustavy. Každý z nás má individuální psychický proces, individuální myšlenkové operace, tudíž se liší obsah, průběh i výsledky psychického procesu. Vzhledem k tomu, že má každý jedinec odlišné psychické dispozice, individuálně se utváří i naše schopnosti. Podle M. Kodejšky a H. Váňové mnozí psychologové tvrdí, že obecné schopnosti člověka (jimiž jsou např. schopnosti smyslové, psychomotorické, paměťové, percepční, intelektové, emoční, volní i pozornost) jsou spjaty s rozvojem hudebních schopností. Z toho vyplývá, že rozvoj obecných schopností je spojen s rozvojem sluchových schopností, hudební paměti, hudební tvořivosti, představivosti apod.

Reflexní podstata psychiky

Reflexní podstata psychiky nám vysvětluje, že prostřednictvím hudebních činností se zpřesňují hudební představy. V praxi můžeme toto psychologické hledisko chápat v hudebně poslechových činnostech tak, že pokud dětem v mateřské škole přehráváme vážnou hudbu, při které mají děti za úkol si představovat nějakou situaci (dle zadání učitelky), používají ihned v této činnosti svou představivost. Pokud však sluchové vnímání a sluchové schopnosti v rámci hudebních činností častěji zařazujeme do vzdělávacího procesu, sluchové schopnosti dětí se zkvalitňují a tím pádem se mohou zpřesňovat i jejich hudební představy.

Proces interiorizace

Interiorizace (v překladu zvnitřnění/osvojení si/ztotožnění se) je psychologické a sociologické označení procesu, při kterém dochází k přijetí zkušenosti do psychiky jedince. Jedinec si vnitřně osvojuje jevy vnějšího světa. Dítě si dokáže vybavit díky hudební paměti slyšenou melodii, přestože melodii neslyší znít. Pokud se v původní melodii i zpívá, dětská představa je často spojena i s mikropohyby hlasivek. Při procesu interiorizace nedochází pouze ke zvnitřnění vnějších jevů. Tento proces funguje i naopak. Zvnitřněné jevy se převádějí zpět na vnější tím způsobem, že zvnitřněné představy, myšlenky a pocity jsou jedincem přetvářeny v hudební produkt (např. improvizovaný hudební projev).

Teorie psychického vývoje dítěte jako přisvojování určitých forem společenské zkušenosti

Teorie psychického vývoje dítěte jako přisvojování si určitých forem společenské zkušenosti z hudební oblasti je chápána tak, že by si dítě mělo osvojit hudbu jako obvyklou společenskou normu. Aby si však hudbu dítě takto osvojovalo, je potřeba, aby mu rodina vytvářela rodinné hudební prostředí. Sluchové vnímání a vztah k hudbě se začíná utvářet od nejtělejšího dětství, proto je velmi důležitá hudební podpora od novorozeneckého období. Hudební prostředí v rodině a časté hudební činnosti v mateřské škole jsou nezbytnými vnějšími podmínkami pro přijetí hudby jako společenské normy.

1.2.4 Apercepce

Hudba dovede jako málokteré umění navodit estetické zážitky a vzbudit v dítěti silné emoce. Nesmíme ale zapomenout na to, že nám nejde jen o to, aby děti hudbu vnímaly, ale jde nám i o to, aby vnímanou hudbu emocionálně prožívaly. Dítě v předškolním věku silně prožívá své vjemy a své citové zaujetí z hudby dokáže vyjadřovat navenek. Emocionální prožívání hudby je nazýváno v hudbě jako „apercepce“.

Problematiku hudebních prožitků řešili muzikologové již ve 30. letech. Je jednou ze základních složek naší psychiky a umožňuje začleňování vnímaných podnětů (tedy i hudby, zvuků) do obsahu našeho vědomí. Je podmíněna sluchem a charakterizována jako: „*celostní, osobnostně profilované zpracování hudebního podnětu.*“ (Poledňák, 1984, s. 23.). Jde o psychický proces, při kterém naše psychika s city vniká do hudebního obsahu a dochází k porozumění a prožívání tohoto obsahu.

Hudební prožitek může vznikat v různých hudebních činnostech a vždy navazuje na hudební vnímání, které je základem pro emoční prožitky z hudby. Aby dítě mohlo hudbu prožívat, musí ho hudba také upoutat. Pokud hudba dítě zaujme svými hudebně výrazovými prostředky, začne dítě na hudbu bezprostředně reagovat a to tak, že se k aktivnímu vnímání připojí senzomotorická činnost, dítě začne na hudbu reagovat pohybem a společně s vnímáním a pohyby začne hudební obsah emocionálně prožívat. Tyto emocionální reakce na hudbu: „*podněcují aktivitu, pozornost, tvořivé schopnosti, ovlivňují racionální pochody, mohou přinášet i psychoterapeutické účinky.*“ (Kodejška, 2002, s. 22).

„*Poslech hudby vyvolává u dětí někdy chvilkové soustředění, jindy touhu aktivně se k hudbě připojit pobrukováním melodie či pohybem.*“ (Lišková, 2006, s. 137) V rámci poslechu

(jakéhokoliv druhu) hudby bychom chtěli zmínit subjektivní dojem takový, že strnulé soustředění na hudbu probíhá většinou tehdy, když děti slyší hudbu poprvé. Čím více pak poslech s pohybem a zpěvem opakujeme, tím více pozorujeme u dětí upadající strnulou soustředěnost, a naopak ve vyšší míře přicházející tvořivost, pohyby a prožitky z hudby. Jinak řečeno, čím častěji s dětmi (jednu a tu samou) hudební chvílku opakujeme, tím více citově a emocionálně děti hudební chvílku prožívají.

Je důležité mít na paměti, že sílu a hloubku prožitku neovlivňuje pouze charakter hudebně výrazových prostředků, ale také psychika dítěte, jeho momentální emocionální naladění a úroveň jeho pozornosti.

Čím více uplatňujeme hudební činnosti v mateřské škole, tím vyšší šanci máme upozorovat u dětí pohybové reakce vyvolávané hudbou, jejich náhlé nadšení a pozitivní náladu z hudby. Z vlastní praxe v mateřské škole můžeme přispět zkušenostmi, že pokud je hudba pro děti opravdu přitažlivá, emocionálně ji prožívají všechny děti, tzn. jak děti z hudebně podnětné rodiny, tak z rodiny bez přítomnosti hudebních podnětů. Stejně tak jsme na základě praxe přesvědčeni, že dokáží prožívat lákavou hudbu chlapci i dívky všech věkových kategorií, včetně dětí s vrozenými vývojovými vadami, dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti i dětí ze znevýhodněných sociokulturních rodin.

1.2.5 Ontogeneze sluchového vnímání

„Dominující úlohu v hudebním vývoji má sluchový analyzátor.“ (Sedlák, 1981, s. 71) Sluch se vyvíjí již v prenatálním období. F. Sedlák (1981) však poukazuje na některé zákonitosti vývoje, bez kterých by se sluch v rámci hudebnosti nevyvíjel tak, jak jej budeme níže popisovat dle odborných podkladů. Pro hudební vývoj uvádí vnitřní podmínky/podmínky genetických faktorů (zrání mozku, struktur sluchového orgánu a nervových struktur). Ještě větší vliv na sluchový a hudební vývoj mají vnější podmínky/ výchova a prostředí, ve kterém dítě žije (velmi záleží na množství zvukových podnětů, jež prostředí a rodina dítěti dopravává). V poslední řadě jako podmínku pro hudební vývoj uvádí aktivitu jedince (experimentace s hlasem, s předměty vydávající zvuk). O. Dlouhá (2003) dělí vývoj sluchového vnímání do třech kategorií:

- a) objevování zvuků (schopnost říci, že zazněl)
- b) rozeznávání jednotlivých zvuků (schopnost odlišit jeden od druhého)
- c) klasifikace zvuků (schopnost poznat zvuky uvedením je do vztahu s kategoriemi získanými dřívější zkušeností)

Věda zkoumající vývoj sluchu však umožňuje mnohem podrobnější náhled.

Prenatální období

Vnímání zvuku je prokázáno již od 22. týdne plodu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Obecně se ví, že již samotný plod vnímá zvukové podněty, zejména tlukot matčina srdce, šumění její krve, zvuky pocházející z trávení v žaludku a střevech a také dýchání. Další, co dítě vnímá, je matčin hlas. Vnímá a pamatuje si i hlasy dalších lidí, kteří pobývají často v jejím okolí, ale mamčin hlas je dítěti nejpříjemnější. Začíná také reagovat pohybem těla na hudbu, kterou matka poslouchá. Potměšil (2003) podotýká, že v prvním trimestru je sluchové ústrojí plodu nejnáchylnější na infekce a chemické vlivy, které pak vedou k poruchám sluchu.

Novorozenec (0 – 3. týden)

Ihned po narození začíná novorozenec reagovat na hlas matky. Hlas matky a jiné ženy dokáže sluchem diferencovat. Dává přednost vyšším ženským hlasům před hlubokými (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pohybem reaguje i na různé sluchové podněty z okolního prostředí. Dává raději přednost příjemným tónům před šumy (Lechta, 2002). Podle I. Poledňáka (1984, str. 244) působí hudba na dítě jako: „*uklidňující činitel*“, ale to však za předpokladu, že hraje v přiměřené intenzitě a ve vyšší tónové poloze. Hned k tomuto poznatku dodává, že podle některých výzkumů děti vnímají nejdříve hlubší tóny než vyšší.

Kojenec (3. týden – 1 rok)

Dítě již po třetím týdnu života dává podle V. Příhody (1963) přednost zvukům lidským před ostatními zvuky. Dítě reaguje na hlas matky, přestože ji zdaleka kvůli nerozvinutému zraku nevidí. F. Sedlák s H. Váňovou (2013) dodávají, že již několik dní po narození se zvyšuje citlivost sluchu a sluchový analyzátor je anatomicky vybaven do té míry, že dítě může zpracovávat i hudební podněty. Okolo třetího a čtvrtého měsíce se dítě začíná za zdroji zvuku otáčet, a to podle směru, ze kterého zvuk jde. Velice rádo manipuluje s předměty, které vydávají poutavý zvuk (Kodejška, 2002). Sluch se u kojence postupně zdokonaluje, dítě vnímá mnohem tišší i vzdálenější zvuky a na konci kojeneckého období rozumí i jednoduchým pokynům (Bednářová, Šmardová, 2007). Podle I. Poledňáka (1984) se vytvářejí ke konci tohoto období základy fonemického sluchu a dítě se pokouší slyšené zvuky imitovat. Pokud matka dítěti v tomto období zpívá ukolébavky, přehrává příjemnou hudbu a dopřává mu možnost hrát si s předměty vydávající zvuky, vytváří tak dítěti předpoklady k dobrému rozvoji sluchu (Kodejška, 2002).

Mladší batole (1 rok – 2 roky)

Okolo prvního roku života dítě vnímá sílu hlasu i glisandový intonační průběh. Dokáže rozpoznat i krátké melodie a při pravidelném opakování těchto melodií nebo jiných zvukových situací se sluchové vjemy dětí zkvalitňují. U batole se začíná rozvíjet i témbrový sluch (umožňuje rozlišení jednotlivých vokálů v řeči) a citlivost pro výšku tónu. Rozvíjí se i hudební schopnosti, které popíšeme v další kapitole (Kodejška, 2002). I. Poledňák (1984) podotýká, že v jednom roce života je u dětí zpozorovatelný hudební sluch, hudební paměť i cit pro rytmus. Tentýž autor knihy dále konstatuje, že právě v tomto období má „*hojnost a kvalita zvukových podnětů rozhodující význam pro rozvoj řeči i hudebnosti.*“ (Poledňák 1984, s. 245). Radost z hudby, kterou batolata většinou mají, vyjadřují tělesnými pohyby, a to hlavou, rukama, trupem, nohama (Sedlák, Váňová, 2013).

Starší batole (2 - 3 roky)

Ve vnímání hudby převládá u dítěte synkretizmus. Sluchem vnímá rytmus, pulzaci, metrum, dynamiku a pohybově na tyto hudebně výrazové prostředky reaguje (Kodejška, 2002). Do těchto pohybů zapojuje celé své tělo, nyní už i ve stoje. Na zvuk reagují batolata převážně kladně, s libostí, pozorným poslechem i popěvováním (Poledňák, 1984). Tentýž muzikolog zmiňuje i poznatek, že ve třech letech života můžeme u dětí zpozorovat melodický sluch.

Dítě okolo tří let

Na počátku předškolního období se ještě více rozvíjí sluchový analyzátor a diferenciací pro výšku tónů (Sedlák, Váňová, 2013). Zdokonaluje se zaměření pozornosti na dominující zvuk a vyčlenění některých nepodstatných zvuků z pozadí. Díky zkvalitňující se pozornosti a zrání psychiky se rozvíjí také naslouchání, například říkadlům, písničkám či pohádkám a zdokonaluje se i sluchová paměť (Bednářová, J., Šmardová, V. 2007). Po třetím roce se také zdokonalují pohybové reakce na hudbu (pohyby okolo osy těla, pohyby rukou, nohou) a dítě je schopno krátce soustředěně poslouchat hudbu bez nutkání pohybu (Poledňák, 1984). Pro pozdější úspěšnost v poslechových činnostech by se mělo u dítěte rozvíjet vnímání a diferenciací zvuků z přírody, hlasů různých zvířat a dítě by už mělo také rozlišovat barvy tónů jednotlivých hudebních nástrojů. Během celého předškolního věku se zkvalitňují sluchové schopnosti pro sílu, délku, výšku a barvu tónů (Kodejška, 2002).

Děti čtyřleté a pětileté

Po čtvrtém roce se rozvíjí sluchová analýza a syntéza.¹ Dítě dokáže ve čtyřech letech sluchem vyčleňovat z vět jednotlivá slova a okolo pěti let mnohem lépe rozliší hlásky na začátku slov, poté na konci slov. Rozvíjí se i sluchová diferenciací², což znamená schopnost rozlišení jednotlivých hlásek, například krátkých a dlouhých samohlásek. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek souvisí s vnímáním rytmu (Bednářová, Šmardová, 2007). Podle M. Kodejšky (2002) by děti mohly být schopny rozeznat podle barev tónů známé hudební nástroje v jednoduché poslechové skladbě.

Děti pětileté a šestileté

Ve věku pěti až šesti let by mělo dítě pozorněji naslouchat, samo by mělo díky sluchové paměti zvládnout přednést nazpaměť několik básniček, písniček i rozpočítadel (Bednářová, J., Šmardová, V. 2007). Podle M. Kodejšky (2002) umí děti v tomto věku vytvořit rýmy, vnímají tempo (zrychlování, zeslabování), sílu (zeslabování, zesilování), výšku tónu (klesání a stoupání tónů), rytmus, metrum, pulzaci, ostinátní prvky i hudebně výrazové formotvorné prostředky, které mohou vyjadřovat pohybem. Umí rozeznat a pojmenovat některé hudební nástroje a rozšiřují si tak hudební vědomosti. Mohly by mít i schopnost rozeznat sólový zpěv a sborový zpěv, sólovou hru a orchestrální, durovou a mollovou tóninu a nedoškálné tóny. Měly by se rozvíjet nejen jejich hudební sluchové schopnosti, ale i hudební paměť, představivost a tvořivost.

Shrňme si nyní, na jaké úrovni může být sluch dítěte ve věku okolo šesti let podle odborné literatury.

Dítě v předškolním věku:

- Vnímá a zpracovává zvukové podněty.
- Rozeznává hlasy matky a různých lidí.
- Vnímá tóny hluboké i vysoké, glissando.
- Odhadne, ze kterého směru zvuk jde.
- Poznává dle melodie hlasu, zda se na něj dospělý zlobí, či ho chválí.
- Dokáže věnovat pozornost dominujícímu zvuku a vyčlenit nepodstatné zvuky z pozadí.
- Je schopno krátce soustředěně poslouchat hudbu bez nutkání pohybu.

¹ Schopnost analýzy a syntézy se rozvíjí podle (Vágnerové, 2000) až ve škole po šestém roce života.

² (Matějček, 1987) uvádí, že schopnost sluchové diferenciací dozrává v průměru šesti a půl let.

- Rozliší a klasifikuje různé zvuky z přírody, nehudební zvuky.
- Rozliší nedoškálné tóny.
- Poznává podle zvuku hudební nástroj, má hudební vědomosti.
- Zvládne díky sluchové paměti přednést nazpaměť několik básniček, písniček i rozpočítadel.
- Vnímá tempo (zrychlování, zeslabování), sílu (zeslabování, zesilování), výšku tónu (klesání a stoupání tónů), rytmus, metrum, pulzaci, ostinátní prvky i hudebně výrazové formotvorné prostředky, které mohou vyjadřovat pohybem. Pohybové reakce na hudbu jsou i na taneční úrovni.
- Má schopnost rozeznat sólový zpěv a sborový zpěv, sólovou hru na nástroj a orchestrální, durovou a molovou tóninu.
- Umí vytvořit rýmy k zadaným slovům (kočka – čočka, vločka).

Nemůžeme však říci, že jsou všechny děti ve vývoji sluchu na stejné úrovni. Každé dítě je jiné. I M. Kmentová (2015, s. 21) tvrdí, že: „*hudební vývoj předškolních dětí má velmi vysokou míru různorodosti.*“ Z praxe můžeme potvrdit, že je na tom každé dítě jinak, a to i v různých věkových obdobích dětí.

F. Sedlák a H. Váňová (2013) uvádějí některé charakteristické rysy a zákonitosti hudebního vývoje, které platí i pro vývoj sluchového vnímání. Připomeneme si ty, které je třeba brát na vědomí při praktické části.

- Jedinec se po hudební stránce vyvíjí za předpokladu dobré funkce nervového systému a analyzátorů. Sluch se tedy vyvíjí za podmínky dobře vyvinutých sluchových orgánů.
- Všechny děti, které se narodí s normálními anatomicko-fyziologickými předpoklady a mají normální průběh duševního vývoje a je možno hudebně rozvíjet.
- Vývoj sluchu je možno dobrým pedagogickým působením řídit a urychlovat.
- Hudební (tedy i sluchový) vývoj u jedince probíhá, pokud má k hudbě aktivní vztah.
- Aktivní vztah k hudbě má dítě, pokud je u něj podněcován pedagogem nebo rodičem zájem o hudební činnosti přitažlivými hudebními situacemi a je zajištěna pro dítě dobrá motivace k hudebním výkonům.

1.2.6 Percepce a apercepce v RVP PV

„Cílem percepčních činností v období předškolního věku je vychovat vnímavého a aktivního posluchače hudby, který si získá vztah k hudbě na celý život“ (Derevjaníková, 2014, s. 36).

Podněcování sluchového vnímání, sluchových schopností, sluchové pozornosti i emocionální reakce na hudbu je od roku 2004 (stejně tak v upraveném vydání 2010 a 2016) zahrnuto v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), jediném platném legislativním dokumentu vymezujícím obsah vzdělávání mateřských škol. RVP PV se těchto psychických procesů dotýká lehce v oblasti Dítě a jeho tělo, ale většina vzdělávacích cílů a nabídek k činnostem týkajících se sluchovou sférou je zahrnuta v oblasti Dítě a jeho psychika (se třemi podoblastmi), jelikož vnímání a prožívání je proces psychický. Protože je sluchová percepce spojena s rozvojem řeči, konkrétně s vnímáním zvuku hlásek ve slovech, dotkneme se lehce i cílů a očekávaných výstupů řeči (Dle RVP PV, 2010).

Oblast – **Dítě a jeho psychika**

Podoblast – **Jazyk a řeč**

Díličí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje):

- rozvoj vnímání, naslouchání, porozumění
- rozvoj zájmu o hudební sdělení

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí):

- sluchové a rytmické hry
- sdělování slyšeného druhým lidem
- vyprávění toho, co dítě slyšelo
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků
- poslech čtených a vyprávěných pohádek, příběhů

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- vyjadřování svých pocitů
- naslouchání druhým
- porozumět slyšenému
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- soustředěně poslouchat hudbu i četbu

Podoblast – **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**

Díleční vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje):

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, sluchového vnímání
- rozvoj pozornosti

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí):

- smyslové, sluchové hry
- nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání
- činnosti zaměřené na rozvoj sluchové paměti, koncentrace a pozornosti

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- vědomě využívat všechny smysly
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- vnímat

Podoblast – **Sebepojetí, city, vůle**

Díleční vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje):

- rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání
- rozvoj schopností a dovedností umožňujících vyjádřit pocity a prožitky
- rozvíjet a plně prožívat city

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí):

- příležitost pro rozvoj vůle a vytrvalosti
- estetické a tvůrčí hudební aktivity
- činnosti zaměřené k projevování emocí

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- soustředění se na činnost
- uvědomovat si citové prožitky

Oblast - **Dítě a jeho tělo**

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje):

- rozvoj a užívání všech smyslů

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí):

- smyslové hry
- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů včetně sluchových smyslů
- sluchově rozlišovat zvuky a tóny
- sladit pohyb s rytmem a hudbou

Těmito dílčími vzdělávacími cíli a nabídkami nám RVP PV ukazuje cestu k rozvoji percepce a apersepcce v mateřské škole. Abychom percepci a apersepci u dětí rozvíjeli, je třeba vytvářet podnětné prostředí pro rozvoj sluchu. Percepční sluchové činnosti kladou v oblasti hudby důraz na pozorné vnímání hudby a jsou východiskem pro poslechové, pěvecké, hudebně-pohybové a instrumentální činnosti. Bez sluchového vnímání se rozvoj hudebních schopností a úspěch v hudebních činnostech neobejde.

1.3 Rozvoj hudebních schopností, zvláště hudební tvořivosti dítěte prostřednictvím hudebních činností

Hudební schopnosti se rozvíjejí již v ranném věku dítěte. Jejich rozvoj je důležitý pro budoucí hudební dovednosti. V hudební oblasti rozlišujeme v mateřské škole čtyři hudební činnosti, kterými hudební schopnosti dětí rozvíjíme. Pokud navíc propojujeme tyto hudebně výchovné činnosti, utváří se u dětí hudebně estetický prožitek. Těmito činnostmi jsou hudební činnosti poslechové, pěvecké, instrumentální a hudebně pohybové. Jako pátou hudební činnost bereme i spontánní reakci na hudbu.

Při poslechových činnostech se dítě učí rozlišovat prostřednictvím svých hudebních schopností různé hudební prostředky, prožívá při poslechu různé pocity a rozšiřuje si i dosavadní hudební vědomosti. Je velmi podstatné tuto činnost neopomíjet, protože poslechem aktivujeme sluchový analyzátor, samotné sluchové vnímání, pozornost i koncentraci.

I v pěveckých činnostech rozvíjíme u dětí hudební schopnosti. Děti si vytváří si citovou vazbu k písni i samotné hudbě. Úkolem pěveckých činností je také rozvíjet zpěvnost dětí, pěstovat v dětech smysl pro krásu zpěvu a písni.

Instrumentální činnost je prostředkem seberealizace dítěte. Velkou roli zde hrají auditivně motorické schopnosti. Instrumentální činnosti rovněž zajišťují rozvoj hudebních schopností a mohou být využity vzájemně s činnostmi poslechovými, pěveckými i hudebně pohybovými.

I při hudebně pohybových činnostech dochází k rozvoji hudebních schopností. Hudebně-pohybová činnost, při níž se hudba prolíná s pohybem, umožňuje dětem silnější vnímání hudby. Propojení hudby a pohybu v dětech vyvolává pocity radosti a zároveň se u dětí rozvíjí pohybová koordinace. Při hudebně pohybových činnostech můžeme s dětmi uplatnit zpěv s „hrou na tělo“, můžeme dramatizovat píseň a hrát nekonečně mnoho tanečních her.

Spontánně pohybová reakce na hudbu je činnost, která velmi dobře podněcuje hudebně pohybovou tvořivost. Při hudbě se děti velmi rády pohybují. Pohyb vyjadřují spontánně, především nejradyji tančí. Jejich tanec je kreativní, zapojují do něj fantazii.

Všechny tyto hudební činnosti na sebe při hudebně vzdělávacím procesu navazují, vzájemně se prolínají a podněcují rozvoj hudebních schopností.

Než si přiblížíme hudební schopnosti, připomeňme si, že pojem „schopnost“ zdůrazňuje mezi lidmi rozdílnost v rychlosti myšlení a chápání. Je to „*psychická vlastnost, složitá funkční a vnitřní podmínka, která umožňuje snadno se učit a dosáhnout úspěšných činností a dovedností v dané oblasti*“ (Sedlák, 1981, str. 9). Schopnost je v podstatě faktorem, který rozhoduje o úrovni výkonů jedince. Pro schopnosti obecně platí, že jsou podmínkou pro aktivní vykonávání činnosti. V dané činnosti se pak schopnost sama projevuje, uplatňuje a rozvíjí (Sedlák, Váňová, 2013).

Pro úspěšnost v kterékoliv činnosti (výtvarné, pohybové, matematické) jsou zapotřebí rozvinuté schopnosti pro příslušnou oblast. Pro dobré výkony v hudebních činnostech jsou bezpodmínečně důležité hudební schopnosti neboli „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 54). Hudební schopnosti se utváří již od raného věku. V předškolním věku je dětská psychika velmi tvárná a ovlivnitelná, dítě se rychle učí novým schopnostem a dovednostem, a proto je důležité tyto schopnosti v mateřské škole rozvíjet prostřednictvím hudebních činností. Rozvoj hudebních schopností nemá vliv pouze na úspěch v hudebních činnostech, ale i na celkový rozvoj hudebnosti a kladný vztah k hudbě.

K základním hudebním schopnostem řadíme: hudebně sluchové schopnosti, auditivně motorické schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění, emocionální reakce na hudbu, hudební paměť, hudební představivost a hudebně tvořivé schopnosti. Rozvoj těchto schopností budeme popisovat převážně dle skript M. Kodejšky (2002), F. Sedláka a H. Váňové (2013).

1.3.1 Hudebně sluchové schopnosti

Hudba je nehmotný jev. Když zní, slyšíme ji a vnímáme ji, ale po doznění zvuk hudby vymizí a hudba zůstává pouze v naší mysli, paměti a představách. Aby dítě hudbu zachytilo v paměti a dokázalo ji popřípadě analyzovat, potřebuje nejen hudební paměť, ale také sluchové schopnosti. Sluchové schopnosti neboli „*schopnosti umožňují dítěti vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby*“ (Kodejška, 2002, s. 11) mají u každého dítěte jinou kvalitu a jejich rozvoj je nerovnoměrný. V rámci těchto schopností můžeme posuzovat citlivost pro hlasitost, barvu tónu a výšku tónu.

1.3.1.1 Citlivost pro hlasitost

M. Kodejška (2002, s. 12) ji definuje jako „*schopnost, která vzniká na základě odrazu intenzity zvuků v psychice dítěte a umožňuje mu vnímat dynamické změny v hudbě. Zvuky s větší fyzikální intenzitou vyvolávají hlasitější odezvu a naopak.*“ Podle M. Kodejšky (2002) je citlivost k intenzitě výraznější okolo osmého měsíce života. Další vývoj téže citlivosti je pak spojen s dozráváním centrální nervové soustavy. M. Kodejška (2002) i M. Kmentová (2015) dokazují na základě výzkumů, že většina dětí těsně před vstupem do základní školy je schopna velmi dobře rozlišit kontrastní dynamické rozdíly. Hlasitost děti dokáží ovládat i vlastním hlasem při zpěvu, nebo motorikou při hře na Orffovy nástroje.

Citlivost pro hlasitost tónů můžeme u dětí rozvíjet pomocí sluchových her v různých hudebních činnostech, které učitelka může do vzdělávací nabídky zahrnovat každý den. Tiše i hlasitě můžeme zpívat, hrát na hudební Orffův nástroj, tleskat, dupat apod. Na dynamické rozdíly můžeme při poslechu hudby i pohybově reagovat. Zvuky, jejichž intenzitu mohou děti porovnávat, mohou být jak hudební, tak i nehudební.

1.3.1.2 Citlivost pro barvu tónů

Rozvoj citu pro barvu tónů se nejprve vyvíjí v rodině v rámci rozvoje řeči. Ve druhém roce života je rozvoj pro barvu tónů ještě dynamičtější. „*Dítě se učí rozeznávat, pojmenovávat a napodobovat prostřednictvím hrových činností nejružnější nehudební podněty (hluky, šumy, hlasy zvířat a lidí) i hudební zvuky – zpěv různých dětí, imituje hlas melodických a rytmických hudebních nástrojů*“ (Kodejška, 2002, s.14). V předškolním věku se tato citlivost v oblasti

hudby velmi prohlubuje. To buď v podnětném rodinném hudebním prostředí nebo v mateřské škole prostřednictvím různých hudebních činností. Podle výzkumů M. Kmentové (2015) je citlivost pro barvu tónů u dětí v předškolním věku na velmi dobré úrovni. Čím větší však mají tóny témbrovou odlišnost, tím lépe dítě zvuky rozezná a naopak. Děti také mnohem lépe určí nebo rozeznají zvuk nástroje, se kterým jsou častěji v kontaktu.

Cit pro barvu tónů můžeme v mateřské škole rozvíjet opět pomocí všech hudebních činností. V pěveckých činnostech vnímáme různé barvy hlasů dětí např. při sólech. Sluchem můžeme poznávat nehudební zvuky (zvuky zvířat, dopravních prostředků, trhání papíru, tleskání, cinkot zvonu, proud tekoucí vody, různé přírodní zvuky, poznávání kamarádů podle hlasu řeči). Při pobytu venku se můžeme ptát dětí v přírodě i v okolí města, jaké zvuky slyší. Děti mohou poznávat dle zvuku, do kterého předmětu učitelka bubnuje rukou (do podlahy, do stehen, do balonku, či tleská). V instrumentálních činnostech i poslechových činnostech můžeme poznávat hudební zvuky (témbr různých hudebních nástrojů). Na barvu tónu můžeme reagovat i tvořivým pohybem. Na zvuk bubínku mohou děti pohybově ztvárňovat slony, na zvuk flétny let motýlů. Zvuky, které okolo sebe děti slyší, také velmi rády napodobují.

M. Franěk (2005) přidává zajímavý poznatek o „vnitřním kódování tónové barvy“. Již od raného věku si posluchači na základě své hudební zkušenosti ukládají do dlouhodobé paměti své představy zvukových barev jednotlivých hudebních nástrojů apod. Tyto vnitřní představy zvukových barev umožňují posluchačům slyšený zvuk přiřadit k určité známé kategorii, a tak jednoduše identifikovat jeho tónovou barvu. Pokud je zvuk pro dítě nový, neznámý, automaticky ho pak dítě přiřadí do zvukové kategorie, které se slyšený zvuk nejvíce přibližuje. Např. zvuk violy přiřadí dítě k houslím, zvuk pozounu k trubce.

1.3.1.3 Citlivost pro rozlišování výšky tónů

Citlivost pro rozlišování výšky tónů „je nezbytným předpokladem pro vnímání tónových postupů v melodii a utváří se již v útlém věku dítěte“ (Kodejška, 2002, s. 14). Citlivost pro výšku tónu byla chápána některými autory jako vrozená a vnějšími faktory neovlivnitelná. Podle této schopnosti byla dokonce určována u jedinců jejich hudebnost. To ale vyvrací F. Sedlák s dalšími odborníky a tvrdí, že tento cit má možnost se kvalitativně i kvantitativně rozvíjet vnějšími i vnitřními podmínkami. F. Sedlák (1986, s. 26) tvrdí, že cit pro výšku tónů je „předstupněm komplexní funkce hudebního sluchu.“ M. Kodejška (2002, s. 15) konstatuje, že se cit pro výšku tónu: „tříbí zvláště v těch činnostech, které jsou založeny na reprodukci a kontrole melodií předzpívaných jinou osobou nebo předehraných hudebním nástrojem.“ Dle něj se cit pro výšku rozvíjí podle kvality hudebně podnětného prostředí v rodině a poukazuje

tak na odpovědnost rodičů za vytváření řádného hudebního prostředí ve výchově. Je přesvědčen, že dítě, které žije v hudebně podnětném prostředí, má mnohem kvalitnější předpoklady tónovou výšku v předškolním věku určovat. I na tuto citlivost byly provedeny výzkumy. M. Kmentová potvrzuje, že děti ve věku okolo šesti let dokáží na výrazné odlišnosti výšky tónů pohybově reagovat a odlišovat nízké a vysoké tóny. Důležité je zde slovo „výrazné“. Předškolní děti dokáží většinou lépe diferencovat rozdílnost intervalů větších než menších.

Tuto citlivost můžeme rozvíjet při poslechových činnostech většinou pomocí melodického hudebního nástroje, nejlépe klavíru, ale i flétny. Opět bereme na zřetel, že poslechová činnost má činnostní charakter. Můžeme tedy dětem zadat úkol, že se na hluboké tóny budou pohybovat jako medvědi a na vysoké tóny budou létat jako ptáčci.

Citlivost pro výšku tónu je ostatně nejproblematictější složkou. Dítě při tomto rozlišování musí rozumět pojmům vyšší a nižší a rozumí jim, pokud je u něj rozvinuté analyticko-syntetické, operativní myšlení a patričná inteligence (Kodejška, 2002).

Shrnutí sluchových schopností

Rozvoj sluchových schopností (cit pro sílu, barvu a výšku tónů) je nesmírně důležitý pro další hudební schopnosti a úspěchy ve všech hudebních činnostech. Právě hudebními činnostmi tyto sluchové schopnosti spolu s dalšími hudebními schopnostmi rozvíjíme. Musíme brát v úvahu, že ne všechny děti budou vykazovat ve sluchových schopnostech úspěšnost. V rovině těchto schopností jsou mezi dětmi značné rozdíly. Na úrovni těchto schopností se podepisují často genetické předpoklady a hudebnost rodinného prostředí. Přesto přikládáme v mateřské škole rozvoji těchto schopností vysokou hodnotu. Sluchové schopnosti jsou základem pro další hudební schopnosti a jsou nezbytnými předpoklady pro úspěšnost ve všech hudebních činnostech. Díky rozvinutým hudebním schopnostem má dítě možnost hudbu vnímat a aktivně ji prožívat.

1.3.2 Auditivně motorické schopnosti

Rozvoj těchto schopností nám zajišťují nejen tělesné orgány, ale také především *sluchový analyzátor dohromady s motorickým analyzátozem*. Tyto dva analyzátory jsou spojeny nervovými vlákny svalové skupiny a vzájemně spolupracují. Souhra sluchového a motorického analyzátoru je velmi významná, neboť její porucha blokuje celkový hudební vývoj. Auditivně motorické schopnosti uplatňujeme v instrumentálních, hudebně pohybových i pěveckých činnostech. V instrumentálních činnostech to je hra na různé Orffovy nástroje (např. dřívka, bubínek, triangel, činely, různá chrastítka). V hudebně pohybové výchově tyto schopnosti

uplatňujeme jak při hře na tělo, tak při různých tanečních krocích a pohybové choreografii v souladu s písní. V poslední řadě se auditivně motorické schopnosti uplatňují v pěveckých činnostech, a to mikropohyby hlasivek. Tyto mikropohyby v hlasivkách se neaktivují pouze při zpěvu, ale i při představě nějaké písně. I když si dítě pobrukuje píseň pouze v hlavě, mikropohyby v hlasivkách přesto pracují.

1.3.3 Rytmické cítění

Rytmické cítění neboli „mysl pro rytmus“ je chápáno jako: „základní a fylogeneticky nejstarší hudební schopnost, která se rozvíjí z vrozeného pohybového instinktu a souvisí s psychomotorickými vlastnostmi dítěte.“ (Kodejška, 2002, s. 17). Na vnímání a prožívání hudebního rytmu se nepodílí pouze sluchový analyzátor, ale i motorika, kterou dítě vyjadřuje časové členění hudby. Rytmické cítění v sobě zahrnuje pojem rytmus, chápán jako výrazový prostředek. Pojímá čtyři složky:

- Pulz – sled stále se opakujících rovnocenných hudebních impulzů shodně rozčleněných v čase.
- Metrum – organizovaný rytmický pohyb založený na střídání se přízvučných a nepřízvučných dob.
- Tempo – rychlost průběhu hudební interpretace.
- Rytmus (časové členění tónů) – střídání tónů různých délek v rámci taktu. (Kodejška, 2002, s. 17)

Pulzaci, metrum a rytmus můžeme rozvíjet v mateřské škole při instrumentálních a pěveckých činnostech. Tyto tři složky rozvíjíme nejlépe za slovní opory, kterou jsou nejběžněji různá rytmická lidová říkadla, básně, nebo písně. Tato říkadla, básně a písně doprovázíme jednoduchými pohyby rukama (tleskáním, plácáním do stehů a jiných částí těla, plácáním dlaněmi do podlahy v kleče), ve stoje i nohama např. podupy. Těmto pohybům doprovázející rytmus, metrum či pulzaci v písních a říkadlech obecně říkáme „hra na tělo“. Ta je pro rozvoj rytmického cítění velmi osvědčená, děti se při ní nenudí a mohou při těchto pohybech vybit i své negativní emoce. Tyto tři složky můžeme rozvíjet i při hře na instrumentální rytmické Orffovy nástroje (např. dřívka, bubínek, drhlo, prstová klapačka, triangl).

1.3.3.1 Citlivost pro tempo

Citlivost pro tempo můžeme u dětí v předškolním věku rozvíjet v poslechových činnostech a v hudebně pohybové výchově jednoduchými pohybovými projevy (běh, pochod, poskok, taneční pohyby, tvořivé pohybové reakce na hudbu). Na kontrastní změny tempa reagují děti

v předškolním věku velice dobře, avšak musíme podotknout, že jejich úspěšnost závisí na dostatku prostoru, ve kterém se dítě pohybuje. Pokud mají děti při hudebně pohybových činnostech malý prostor a tísní se mezi sebou, jejich výkony pak klesají, protože do sebe navzájem strkají a rozptylují se. Pokud by chtěla učitelka tyto činnosti testovat, měla by zajistit dostatečný prostor dle počtu dětí.

1.3.4 Tonální cítění

Tonální cítění (rozlišení mollové a durové harmonie, intonace, rozlišení tónů, které do písni nepatří a zakončení či nezakončení melodie na tónice) můžeme rozvíjet již od ranného věku dítěte bohatými hudebními podněty. K rozvoji tonálního cítění přispívají všechny hudební činnosti. Nejvíce ho u dětí můžeme rozvinout prostřednictvím pěveckého projevu a poslechem hudby. Pokud k těmto činnostem přidáme i tělesný pohyb, pak vývoj citu pro tonalitu i celkovou hudebnost dítěte velmi urychlíme. Značný vliv na vývoj tohoto cítění má mimo podnětné hudební prostředí kvalita hudebně sluchových schopností, především citlivost pro výšku tónu, ale i frekvence opakování hudebních činností a hudební paměť.

Durové a mollové cítění se nemusí v každém případě vyvíjet u dětí paralelně, ale podnětné hudební prostředí naplněné durovými melodiemi s mollovými však paralelnímu rozvoji pro tóninu dur a moll napomáhá. Děti s dobře rozvinutými sluchovými schopnostmi a obklopené hudebním prostředím dokáží v předškolním věku rozeznat mollové akordy od durových.

Tonální cítění u dětí můžeme prověřovat citlivostí pro rozlišování nedoškálných tónů a citlivostí pro zakončení a nezakončení melodie na tónice. Citlivost pro rozlišování nedoškálných tónů (tónů, které do melodie nepatří) bychom měli na dětech zkoumat u písni nebo melodií, které děti dobře znají. U této činnosti záleží na sluchových schopnostech, hudební paměti, hudební představivosti a analytickém myšlení. Pokud má dítě melodii dobře zakódovanou v hudební paměti, disponuje sluchovými schopnostmi, konkrétně citlivostí pro výšku tónu, a při poslechu melodie si dokáže na základě hudební představivosti vybavit, jaká je melodie v původním znění, dokáže pak poznat i díky analytickému myšlení v momentě znějící tón, který do melodie nepatří.

Schopnost rozlišit zakončení či nezakončení melodie na tónice je možné rozvíjet poslechovou činností a to tak, že známou píseň (např. Kočka leze dírou, Prší, prší) neukončím na tónice, ale na tercii. Děti pak určují, zda byla píseň na tónice ukončena či neukončena. V praxi se nám osvědčilo, že je důležité dětem vysvětlit a nejprve si na praktické ukázce předvést a procvičit si formou hry, který tón je v písni poslední. Pak teprve rozlišujeme zakončení či nezakončení

melodie na tónice, a to slovy „správný tón“ (zakončení na tónice) a „jiný tón“ (konečný tón na jiném stupni). Slova „správný“ a „jiný“ děti dobře chápou a je pro ně pak činnost jednodušší.

Rozlišování nedošklých tónů a citlivost pro zakončení a nezakončení melodie na tónice zvládá podle výzkumů polovina předškolních dětí.

1.3.5 Emocionální reakce na hudbu

Emocionální reakce na hudbu (neboli „apercepce“, kterou jsem již popsala v předešlé kapitole) je charakterizována jako prožívání hudebního obsahu. Děje se tak při poslechu (aktivním vnímání hudby) spojeným se sensoricko-motorickou činností. Pokud hudba disponuje poutavými výrazovými prostředky, vyvolává u dítěte hudební prožívání, které dítě vyjadřuje pohybovými reakcemi. Chvíle, kdy dítě hudbu prožívá, podněcuje u dítěte jeho aktivitu, pozornost i tvořivé schopnosti. Prožitek z hudby můžeme u dětí rozvíjet prostřednictvím všech hudebních činností.

Při poslechových činnostech děti velmi silně prožívají hudbu, když dostanou pohybový úkol např. tancovat na hudbu jako vložky. Dle tempa mají děti poletovat rychle nebo pomalu. Dívky, které navštěvují balet, tuto činnost dokáží velmi silně prožívat. V jejich pohybové procítěné reakci na hudbu se neobjevují pouze pohyby nohou, trupu a paží, ale objevují se i mimické pohyby. Pro tuto činnost je dobré zajistit si naprostý klid („vložky nemluví“), zní jen hudba, a to má pak na prožívání hudby významný efekt.

Při pěveckých činnostech rozvíjíme většinou hudební prožívání díky vokálnímu projevu za doprovodu melodického hudebního nástroje. Děti píseň nejvíce prožívají, když ji dobře znají. Vokální činnosti mohou být doprovázeny i rytmizací „hrou na tělo“, nebo hudebními nástroji z Orffova instrumentáře. Dále děti mohou píseň dramatizovat. Píseň „Šla Nanyňka do zeli“, kdy jsou rozděleny děti na Nanyňky (děvčata) a Pepičky (chlapce), děti velmi prožívají, protože se v písni ukazují kladné i záporné vlastnosti lidí.

V instrumentálních činnostech rozvíjíme prožívání hudby např. při hře na Orffovy hudební nástroje a rytmizaci písni při „hře na tělo“. Pokud mají děti dobře rozvinuté auditivně motorické schopnosti a mají i rytmické cítění, pak se dokáží do reprodukované písni vcítit souběžně s hrou na hudební nástroj (většinou bicí Orffův nástroj).

Při hudebně pohybových činnostech, většinou při tanci na hudbu, děti prožívají hudební obsah písni nejen při spontánní pohybové reakci na hudbu. Hudební obsah prožívají i v případě, pokud mají pohyby a tanec k písni dobře zakódovaný v paměti a zautomatizovaný. Svůj

pohybový projev při hudbě doprovází i mimikou. Dítě hudbu prožívá vždy bezprostředně. Prožívání hudebního obsahu navíc rozvíjí u dětí všechny hudební schopnosti.

1.3.6 Hudební paměť

Hudební paměť je: „základní hudební schopností, která se utváří spolu s vnímáním, hudebně analytickými schopnostmi, hudební představivostí a fantazií.“ (Kodejška, 2002, s. 22). Než si hudbu dítě uloží do paměti, nejprve ji vnímá a osvojuje si ji. Potom si ji postupně (úmyslně nebo neúmyslně) zapamatovává a ukládá do paměti. Pokud ji v paměti dobře zakóduje, dokáže si ji vybavit a prožívat hudební obsah. Hudební paměť je ovlivněna psychickým zráním a můžeme ji rozvíjet v předškolním věku prostřednictvím hudebních podnětů.

Na zapamatování si hudebního obsahu mohou mít vliv čtyři činitele, které popisuje František Sedlák (1986):

- Vnímající subjekt, dítě, si zapamatovává nejvíce hudbu, která vychází z jeho zájmu. Záleží i na předešlých zkušenostech dítěte. Berme v potaz, že hudební vnímání je stále v předškolním věku závislé na psychických znacích dítěte, dětském intelektu a rozumových schopnostech.
- Výstavba a charakter hudebního díla – dítě si dobře zapamatuje hudbu, pokud je hudba pro dítě přiměřená v rámci hudebně výrazových prostředků, hudebního obsahu. Nejvíce si píseň pamatuje, pokud píseň obsahuje slova, kterým dítě rozumí a chápe i příběh, který se v písni odehrává.
- Situace, v níž se zapamatování uskutečňuje – pokud bude učitelka v hudebně vzdělávacím procesu chtít, aby si děti píseň zapamatovaly, musí vytvořit bezpodmínečně dobrou motivaci, text písně rozebrat a ověřit si, zda textu děti rozumí. Hudební obsah si děti mohou osvojit velmi dobře při hudebních hrách, do kterých zapojíme i pohyb a pravidla hry. Opakováním se zapamatování zpřesňuje a interiorizuje.
- Mechanismy zapamatování, případně zapomínání – aby si dítě hudební obsah dobře pamatovalo, je důležité, aby mu rozumělo (např. v písni rozumělo textu). Také záleží na přiměřenosti písně věku dítěte a motivaci. Pokud je píseň pro dítě složitá v rámci hudebně výrazových prostředků, je nesrozumitelná, neprožívá ji, nebo bylo dítě málo namotivováno, nemusí ji dítě do paměti uložit.

Hudební paměť dělíme na:

- krátkodobou (dítě si hudební úryvek zapamatuje na krátkou dobu)
- operativní (umožňuje srovnávat a zpracovávat klíčové části hudby)

- dlouhodobou (trvalé zapamatování hudby)

Musíme brát na vědomí, že mladší tříleté děti mají ještě krátkodobou paměť. Zapamatují si kratší říkadla, kratší písně, kterým rozumí. U pětiletých a šestiletých dětí je paměť vyzrálejší, dlouhodobější a vhodnou motivací docílíme u dětí zapamatování si i písně s deseti slokami, básně s mnoha verši. Mají i rytmicko-melodickou paměť a mohou poznávat na základě představivosti a sluchové paměti píseň podle vytleskaného rytmu. Dlouhodobá hudební paměť i analýza hudebního obsahu se dá v předškolním věku trénovat hravou formou v různých hudebních činnostech.

V oblasti hudby je úloha paměti velmi důležitá, protože se v ní fixují všechny hudební prožitky a zkušenosti, které jsou pak důležitou cestou pro hudební tvořivost.

1.3.7 Hudební představivost

Hudební představivost je považována za základní hudební schopnost, kterou může učitelka u dětí rozvíjet ve všech hudebních činnostech, všemi hudebními aktivitami. František Sedlák rozlišuje hudební představu a hudební představivost. Hudební představu chápe autor (1990, s. 154) jako: „*centrálně vybavené obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků, částí i celých hudebních skladeb vnímaných v minulosti.*“ Hudební představy umožňují: „*předvídat následný pohyb a tonální vztahy melodie, harmonie, dynamiky a jejich zpětné srovnání s odezvenou hudební ukázkou.*“ (Kodejška, 2002, s. 26). Posiluje je především fantazie.

Hudební představivost je chápána jako: „*schopnost vytvářet a přetvářet a záměrně operovat s hudebními představami vzniklými v hudebních činnostech a promítnout hudbu jako strukturu do hudebního vědomí.*“ (Sedlák, 1990, s. 154) Rozvoj hudební představivosti u předškolních dětí můžeme zajistit především takovými hudebními činnostmi, do kterých zařadíme co nejvíce smyslů. Je experimentálně dokázané, že při nácviu písně, při němž je použita i zraková opora formou obrázků nebo předmětů, které asociují hudební obsah, si děti píseň na základě představ lépe zapamatují. Nepostradatelné a nejdůležitější je však sluchové vnímání. Pro hudební představivost je důležitá hudební paměť, kterou dítě při hudebních představách vzbuzuje. Hodnotu má i citová a motorická složka v instrumentálních a pěveckých činnostech.

1.3.8 Hudebně tvořivé schopnosti

Tvořivost/kreativita má svou velkou úlohu v životě člověka i společnosti, protože člověk, který se nebrání originálním nápadům a novým řešením, je sebevědomý a věří si. A sebevědomí a sebedůvěra je právě ta vlastnost, kterou máme povinnost, my učitelky, u dětí rozvíjet.

Jestliže dítě dokáže hudbu vnímat a prožívat ji, je i schopno v této oblasti tvořit. Hudební tvořivost je ve své podstatě originální, nová, vlastní hudební tvorba jedince, která vychází z přirozenosti, spontánnosti. Dětskou tvořivost v oblasti hudby můžeme nazývat u předškolních dětí i jako „elementární dětskou improvizaci“ nebo „naivní komponování.“ (Raková, Štíplová, Tichá, 2012). H. Váňová (1989, s. 50) chápe dětskou hudební tvořivost jako: „*elementární samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinací jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu.*“ Je založena z velké části na improvizaci, ve které se objevuje emocionálnost, hravost, touha po objevování. Hudební tvořivost je velmi prospěšná pro další rozvoj dítěte, protože se při samostatném tvoření rozvíjí hudební schopnosti, nesporně hudební představivost, myšlení i cítění. Při produkci tvořivosti se ukazuje nálada, citové rozpoložení jedince, ale i jeho myšlení, předešlé původní hudební zážitky a zkušenosti, které právě pomáhají dítěti přetvářet hudební obsah do nové podoby.

Psychologie kreativity vymezuje některé rysy hudebně tvořivého myšlení, které podporují zdravý psychický vývoj dítěte a hudebně tvořivý proces. Jsou to:

- **Senzitivita** (citlivost) znamená mít cit a smysl pro krásu uměleckých i mimouměleckých oblastí, umožňuje vcítit se do různých emocionálních stavů a jejich proměn.
- **Produktivní aktivita** je schopnost vytváření hudebních i nehudebních novotvarů, nových hudebně výrazových prostředků v určité oblasti.
- **Flexibilita** (pružnost hudebního myšlení) postihuje rychlé reakce, přizpůsobení se novým situacím, hudebním podnětům a náhodným variacím, schopnost překonávat vžitá postupy.
- **Fluence** (plynulost) je schopnost pohotově vytvářet hudební nápady.
- **Elaborace** (zpracování) je schopnost rozvinout hudební nápad a detailně jej propracovat.
- **Restrukturalizací** je myšlena schopnost měnit danou strukturu i výsledek elementárních uměleckých činností.
- **Originalita** je důležitým prvkem pro odlišné a nové nápady.
- **Analýza** znamená vyčleňování detailů z celku a chápání vztahů mezi nimi.
- **Syntéza** naopak znamená spojování jednotlivých výstavbových částí v celek.

- **Integrace** je vyšší stupeň syntézy; umožňuje pohled v širších souvislostech, odstraňuje útržkovitost, izolovanost hudebních vjemů a počitků.
- **Koncentrace pozornosti** je chápána jako zvýšená vnitřní aktivita a pozornost při všech formách hudebních činností.

Tvořivost v oblasti hudby je pro děti předškolního věku příjemnou radostí, potěšením a zábavou. Každé dítě je svým způsobem tvořivé a touží po sebevyjádření a experimentování ve všech oblastech. Děti se však v úrovni tvořivých schopností velmi liší. Můžeme se setkat s dětmi, které mají pro hudbu méně citu, naopak se také můžeme setkat s dítětem majícím výrazné předpoklady a cit pro hudbu. Mimo jiné má každé dítě jiné vlastnosti, schopnosti, představivost a hudební zkušenosti. Jsou děti ostýchavé, které se nerady projevují před kolektivem a naopak. Podle Kurkové (1981) můžeme u dětí v předškolním věku přeci jen najít v bezprostředním přístupu k tvořivým činnostem jeden výrazný společný bod, a tím jsou psychické znaky naivní dětské tvorby.

1.3.8.1 Rozvoj hudebně tvořivých schopností

Tvořivé hudební schopnosti můžeme v mateřské škole u dětí podněcovat téměř ve všech hudebních činnostech.

V pěveckých činnostech Je to např. pohrávání si s hlasem, napodobování zvuků motoru vozidel při hraní s malými autíčky, napodobování zvuků zvířat a mnoho dalších hlasových experimentů v rámci hlasových her. Děti mohou vymýšlet melodii na text nebo naopak vymýšlet text na snadno zapamatovatelnou melodii, kterou učitelka zazpívá. Mohou dotvářet melodii k zahrané či zazpívané písni.

V instrumentálních činnostech můžeme tvořivost v mateřské škole využít ve „hře na tělo“ při zpěvu či recitaci, hře na Orffovy bicí i melodické nástroje. Děti mohou k písňím vytvářet rytmus. Učitelka v mateřské škole by měla především děti seznámit se správným využitím Orffových hudebních nástrojů, ukázat dětem, jak se hudební nástroj drží, jak se na něj hraje, aby vydával pěkný zvuk.

Tvořivost v **hudebně pohybových činnostech** je především podněcována situacemi, kdy děti při poslechu hudby probouzí svou fantazii a své představy, vyjadřují vnímanou hudbu pohybem, např. chůzí, poskoky, během, tancem nebo pohyby paží. V hudebně pohybové výchově si děti velmi rády vymýšlí vlastní nápadité choreografie na hudbu, kterou jim vybíráme. Z těchto činností vychází i **spontánně pohybová reakce na hudbu**, při níž děti

vyjadřují spontánně pohyb, nejraději tančí, pokud je hudba veselého charakteru. V tanci je vždy osobní originalita, každé dítě hudbu vyjadřuje jinak, např. podle toho, jakou má dítě momentálně náladu, jak se cítí a jakým způsobem vnímá zvukový obsah a chápe hudební řeč. Při této činnosti děti často zpívají, tleskají do rytmu, různým způsobem vyjadřují rytmus.

Všechny tyto činnosti jsou spjaty s **činnostmi poslechovými**. Než dítě napodobí a tvoří zvuky či melodii, musí ji nejdříve slyšet. Stejně tak sluchem vnímá instrumentální doprovod i hudbu, na kterou tvoří taneční pohyby.

Rozvoj hudební tvořivosti v rodině

Hudební tvořivost nemůžeme děti naučit, ale můžeme ji rozvíjet a podněcovat pomocí her, vhodné motivace i vlastní tvorbou. Předpoklady pro rozvoj tvořivosti obecně má podle výzkumů každé dítě, které je vychovávané ve vhodných sociálních podmínkách a jeho intelekt a psychika jsou na úrovni normy. Rozvoj tvořivosti v oblasti hudby u dítěte záleží na hudebních podnětech, které k němu přicházejí z jeho nejbližšího okolí. Zprvu má na dětskou hudební tvořivost velmi hluboký vliv rodina, primární skupina, která má možnost dítě hned od počátku obklopotvat hudební atmosférou. Hudební tvořivost se začíná projevovat v rodině již v ranném věku, kdy se dítě pokouší napodobovat různé zvuky, pohrává si s hlasem, hledá různé hlasové možnosti a snaží se osvojit si řeč. Dítě se učí ze začátku nápodobou, interiorizuje si získané zkušenosti a po dostatečné zásobě prožitků a znalostí je schopno obměňovat a kombinovat prvky, které si osvojilo. Jeho improvizace se stává samostatnější a bohatší. Rodina by měla dát dítěti šanci rozvíjet kreativitu, povzbuzovat jeho svobodné posuzování myšlenek, vést dítě ke kreativě, sebevědomí, sebedůvěře a měla by nechat dítě pokračovat v činnosti, která je pro něj zábavná. Může pro dítě vymýšlet i situace a hry, při nichž je zapotřebí otevírat v psychice fantazii a představivost. Rodiče by měli být především sami tvořiví, protože učení nápodobou je silně zakotveno v každém dítěti.

Rozvoj hudební tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivého pedagoga

V období od tří do šesti let přechází dítě z rodiny do mateřské školy, která by měla dále podporovat a rozvíjet jeho tvořivost, aktivní samostatné myšlení a jednání ve všech oblastech, tedy i v oblasti hudby. V mateřské škole záleží nejvíce na učitelce, jak bude k hudebně vzdělávacímu procesu přistupovat. Učitelka má vliv na celkový vývoj dětí, měla by být v první řadě optimistickou, vyrovnanou a přirozenou autoritou, která má otevřenost sama k sobě a má zájem se sama vzdělávat. Měla by být přínosem a příkladem pro děti. A pokud

chce v dětech rozvíjet hudební tvořivost, měla by se sama orientovat v problematice hudební tvořivosti. Tvořivá učitelka by měla:

- umět vytvořit pro hudební tvořivost takové podmínky, aby byl vzdělávací proces účinný.
- umět volit do hudebně tvořivého procesu takové prvky, kterými tvořivost u dětí rozvine.
- být sama tvořivá a hudbě rozumějící osobnost.
- dbát na individuální rozdíly dětí.
- dávat dětem možnost v hudebních činnostech rozvíjet jejich hudební schopnosti, hudební vědomosti, fantazii, myšlení, představivost, kreativitu, samostatné rozhodování a improvizaci, aby rozvíjela hudební tvořivost dětí.
- podporovat děti k nebojácnosti vyjádřit svůj hudební nápad, motivovat je a podněcovat hudebně tvořivou atmosféru ve třídě.
- umět vybrat vhodnou hudbu pro tvořivost, protože čím je hudební dílo dětem přiměřenější a působivější tím lépe dokáží děti fantazii využít.
- Umět vybírat zábavné metody v rámci hudebně tvořivé činnosti. Dobře volené metody práce rovněž kreativitu podporují.
- umět hudebně tvořivou chvíli dobře zorganizovat, což zajišťuje kladnou aktivitu dětí a jejich koncentraci.
- umět zajímavě hudebně tvořivou činnost motivovat, aby dosáhla u dětí aktivní spolupráce a dobrých výsledků.

Kreativní učitelka se projevuje tvořivou prací v jednotlivých vzdělávacích činnostech, chutí zkoušet nové činnosti, postupy a metody práce s dětmi, je dynamická, aktivní, ráda získává nové informace (např. i o hudební tvořivosti), je zvědavá, má fantazii, je otevřená experimentování a dalšímu sebevzdělávání, má odvahu zkoušet stále něco nového a vytrvá i přes neúspěchy a překážky. Ráda hledá a objevuje nové způsoby řešení, které budou děti ve vývoji posouvat dál.

Úloha učitelky je vzhledem k celkovému rozvoji dětí velmi obtížná, ale pokud je učitelka sama tvořivá a nestereotypní, sama bezprostředně a přirozeně působí na rozvoj tvořivosti dětí ve všech oblastech. Svým přístupem silně ovlivňuje budoucnost dětí a podle toho by měla ke své práci přistupovat. Rozvoj tvořivosti je dle RVP PV od roku 2004 její součástí práce a je

pokládán za jednu z nejdůležitějších schopností učitelky. Pro hudební tvořivost je pedagogický přístup velmi rozhodující.

Tvořivost patří mezi schopnosti člověka, které rozvíjíme po celý svůj život. Proto musíme nutně podotknout, že učitelka by rozhodně neměla zesměšňovat nápady a improvizaci svých dětí, neboť může dětem snižovat jejich sebevědomí, a tak jim zavřít cestu k tvořivosti obecně. Naopak kladným reagováním na originalitu a experimenty dětí tvořivý rozvoj podněcuje. Pochvala za tvůrčí činnost a aktivitu je samozřejmostí.

Pokud navíc propojujeme hudebně výchovné činnosti, utváří se u dětí hudebně estetický prožitek.

Dítě hudbu prožívá vždy bezprostředně. Prožívání hudebního obsahu rozvíjí u dětí všechny hudební schopnosti.

2 Nápodoba a tvořivost v hudebně poslechových činnostech

Poslech uplatňujeme při všech hudebních činnostech, ve kterých podněcujeme dětskou hudební tvořivost. Kreativitu však můžeme rozvíjet i v samotných poslechových činnostech, jež jsou vynikajícími činnostmi pro rozvoj sebevyjádření. Tato kreativita má různou kvalitativní úroveň své realizace. Předstupněm kreativity je nápodoba. Dítě slyšené zvuky nejdříve napodobuje. Teprve po fázi nápodoby dítě vymýšlí nové originální hudební novotvary, které poslech hudby podmiňuje. Pohyby dříve naučené nápodobou děti přetváří zážitkem z poslechu do hudebních aktivit v nově vytvořených novotvarech. Tyto novotvary jsou výsledkem dětských tvořivých procesů, které právě poslech podmiňuje. Tvořivost v rámci poslechu můžeme nejvíce podporovat hudbou, která disponuje hudebně výrazovými a formotvornými prostředky. Tyto prostředky si v následující podkapitole představíme.

2.1 Hudebně výrazové a formotvorné prostředky v poslechových činnostech

Každá hudba disponuje **hudebně výrazovými prostředky**, které dávají hudbě určitý charakter, skladbu oživují a vyvolávají v jejím obsahu případné napětí a vzrušení. Tyto specifické vyjadřovací prostředky pomáhají dětem k pochopení hudebního sdělení a čím jsou kontrastnější a zajímavější, tím více si získá daná hudba dětskou pozornost. Děti v předškolním věku mohou rozeznávat na základě sluchového vnímání a sluchových schopností melodii, tempo, rytmus, barvu zvuku, dynamiku a harmonii.

Melodie

Charakterizujeme ji jako řadu uspořádaných tónů různé výšky, která charakterizuje a vyjadřuje myšlenku skladatele. Šestileté děti v mateřské škole dovedou rozpoznat stoupavou a klesavou melodii. Tyto melodické kontrasty děti velice rády vyjadřují pohybem. Stoupavou a klesavou melodii často procvičují s dětmi např. ve hře na „Den a noc“, kdy se při stoupající melodii děti vytahují na špičky a znázorňují, jak sluníčko stoupá k obloze a při klesající melodii upadají pomalu ke spánku do kleku a schoulí se do klubíčka na zemi.

Barva

Barva hudební skladby je dána výběrem hudebních nástrojů a způsobem hry na ně. Každý hudební nástroj se odlišuje od ostatních nástrojů svým specifickým zvukem. Děti v mateřské škole poznají nejčastěji podle zvuku klavír, kytaru, flétnu, bubínek, triangel, zvonky, housle, trubku. Některé hudebně nadané děti pocházející z hudební rodiny poznají i další hudební nástroje jako např. saxofon, dudy, klarinet. Pětileté a šestileté děti rády poznávají, které nástroje

ve skladbě hrají, a to i ve statické hře, kdy každá skupinka dostane obrázky hudebních nástrojů a papír s očíslovanými okénky. Pak zadáme úkol: „Do okénka s číslem jedna dej obrázek nástroje, který teď uslyšíš.“ Rozvíjíme tak nejen schopnost pro barvu tónu, ale i komunikační kompetenci a spolupráci mezi dětmi. Tuto činnost můžeme zaměřit i na barvu hlasu: „Do okénka číslo dvě dej obrázek člověka, který zpíval. Zpívala paní, nebo pán? Do okénka číslo tři přiřaď obrázek s počtem lidí, kteří zpívali. Zpíval jeden, dva, nebo jich bylo víc?“ Nejmenší děti, které ještě neznají zvuky a názvy hudebních nástrojů, poznávají zvuky zvířat, zvuky přírody, dopravních prostředků a jednoduchých lidských úkonů (kovář, dřevorubec).

Rytmus

Rytmus, časové členění tónů, v němž se střídají tóny různých délek v rámci taktu, dítě vnímá již v prenatálním období při tlukotu srdce matky. V životě se pak postupně setkává s různými druhy rytmu (pulzace, metrum, ostinato). Děti vnímají rytmus velmi intenzivně, prožívají ho a reagují na něj rády pohybem. Je důležité, aby učitelka v mateřské škole rytmické citění podporovala a podněcovala jeho rozvoj prostřednictvím hudebně pohybových her (rytmizování říkadel „hrou na tělo“, vyjadřování rytmu hrou na Orffovy hudební nástroje v instrumentálních činnostech, činnosti zaměřené na vnímání krátkých a dlouhých tónů)

Tempo

Tempo, časové trvání jednotlivých dob, nemusí být po trvání skladby stále stejné. Může ve skladbě různě měnit. V tempu může nastat zpomalování, nebo zrychlování. Děti v mateřské škole tempo velmi rády vyjadřují lokomočním pohybem. Nejčastěji si s tempem hrajeme v tělocvičně, kde je velký prostor. Při hře na klavír měním ve skladbě tempo, čím více zrychluji, tím rychleji děti běhají, naopak čím více zpomaluji, tím více zpomalují děti. Tuto činnost můžeme motivovat dle různých témat (na autíčka, na zvířátka, na vítr. Mám i takový poznatek, že když hrají rychle, děti se začínají smát, pokud hrají pomalu, jejich radostný výraz v obličeji upadá. K této činnosti nemusíme používat jen melodický nástroj, ale stačí i bicí, bubínek. Do hry přidáváme i takové pravidlo, že pokud nástroj nehraje, děti stojí jako sochy.

Dynamika

Dynamické rozdíly síly tónů vnímají předškolní děti díky sluchovému analyzátoru velmi dobře. Tóny v melodii se mohou postupně zesilovat (crescendo) a zeslabovat (decrescendo). Děti v předškolním věku rozumí pojmem silně a slabě. I dynamické rozdíly rády pohybově vyjadřují prostřednictvím hudebních her. Mohu uvést z praxe např. hru na medvěda, kdy děti při silných zvucích vyjadřují pohybově dupavou chůzi medvěda a při slabých zvucích tančí po špičkách

jako myšky. Mohu zařadit i třetí zvířátko, protože děti jsou schopny rozlišit pianissimo (pp), mezzoforte (mf) a fortissimo (ff). Také velmi rády pohybem vyjadřují moment, kdy do tichého místa skladby vpadne silný tón či naopak.

Harmonie (tonalita)

V oblasti tonality jsou děti v mateřské škole schopny rozeznat mollovou a durovou harmonii tónů. Harmonii dur spojujeme pro předškolní děti pojmem „veselý“ a moll s pojmem „smutný“. Durová melodie má pro děti často veselý rázný a energický charakter. Mollová harmonie může mít pro děti naopak smutný, měkký, truchlivý, žalostný a neradostný výraz.

V písničkách a poslechových skladbách pro předškolní děti se objevují i některé **hudební formy**. Jsou to malé písňové formy (malá jednodílná, dvoudílná a třídílná), rondo, variace a kánon. Hudební formou můžeme rozumět tvar a strukturu skladby. Při poslechu písniček a skladeb děti tyto hudební formy také vnímají.

Malá jednodílná písňová forma

Malá jednodílná písňová forma je nejjednodušší a nejmenší formou. Skládá se pouze z kraších melodických útvarů, motivů.³ Tuto jednoduchou písňovou formu využíváme v hudebních činnostech již u tříletých dětí, ale rytmizaci písniček těchto forem realizujeme i s dětmi šestiletými. Malou jednodílnou písňovou formu můžeme vyznačit teoreticky schématem „a“. Do této jednoduché formy spadá např. píseň Halí, belí, Koleda, koleda Štěpáne, ale i hymna Kde domov můj, se kterou můžeme děti před vstupem do základní školy seznamovat.

Malá dvoudílná písňová forma

Tato hudební forma vznikne spojením dvou různých period.⁴ Malá dvoudílná forma může být bez reprízy, např. píseň Šla Nanyňka do zelí (značíme a b), anebo s reprízou (značíme a a b a), kdy za periodou b pokračuje znovu část melodie z první periody a dokončí tak píseň. Mezi tuto formu s reprízou spadá mnoho lidových písniček, např. Jede, jede poštovský panáček, Já do lesa nepojedu, Holka modrooká.

³ Motiv je nejmenší celistvý útvar, který se skládá často pouze ze dvou taktů a nelze ho rozdělit.

⁴ Perioda je hudební útvar složený ze dvou vět, a to z předvěti a závěti.

Malá třídlílná písňová forma

Malá třídlílná forma písňová vzniká spojením tří různých period. U této formy se můžeme setkat s teoretickou variantou a b a, která připomíná malou dvoudílnou písňovou formu, avšak její konečný díl „a“ se opakuje se všemi takty, jež byly v díle „a“ na začátku. V malé třídlílné písňové formě se můžeme setkat i s variantou a b c, kdy je perioda „c“ další novou melodií v písni.

Variace

Variace je hudební forma, jejímž základem je opakování jedné základní melodie (několikataktové hudební myšlenky) v různých obměnách. Základní melodii můžeme v mateřské škole obměnit melodicky, rytmicky, barevně (volbou různých Orffových nástrojů). Můžeme měnit i tempo. Melodie, na kterou bychom s dětmi chtěli tvořit variace, by měla být výrazná a dobře zapamatovatelná. Formu variací můžeme vyznačit teoreticky schématem: a a1 a2 a3 a4 a5. Příkladem nám může být např. píseň Šípková Růženka, kdy se zpívají na stále opakující se melodii další a další sloky písně a děti příběh písně pohybově ztvárňují.

Rondo

Rondo je hudební forma, ve které se hlavní hudební myšlenka stále stejně a nejméně třikrát opakuje a je proložena různými hudebními částmi. Formu ronda můžeme vyznačit schématem: a a1 a2 a3 a4 a5. Rondo se vyskytuje např. v písních Avignonský most, Na tom bošileckém mostku. Forma ronda je pro děti předškolního věku často veselá a poutavá.

Kánon

Další hudební forma, kterou děti vnímají, je kánon. Je založen na principu imitace, kdy jeden hlas napodobuje melodii hlasu, který začal před ním. Při kánonu se zpěváci rozdělí do dvou nebo tří skupin. Všechny skupiny zpívají stejnou písničku, ale každá skupina nastupuje v jinou chvíli, vždy s určitým zpožděním, většinou po čtyřech až osmi taktech úvodního zpěvu první skupiny. Hlas, který začíná jako první, také jako první končí. Nejznámějšími kánony jsou písně Bejvávalo, Červená se, line záře a Dú, Valaši, dú.

V hudebních skladbách se vyskytují hudebně charakteristické rysy (taneční hudba, pochod, slavnostní hudba), které mohou děti pohybově vyjadřovat chůzí, poskoky, během.

Nároky na děti v oblasti jejich poslechových činností musíme zohledňovat s věkem dětí a jejich psychickým vývojem, vnímáním a prožíváním. Zároveň je důležité v dnešních podmínkách

předškolního vzdělávání uplatňovat zřetel k vývojovým specifičnostem dětí, jejich vývojovým poruchám chování, pozornosti apod. Pokud se díváme na tvorbu možností, které máme v poslechových možnostech dětí všeobecně, tak se domníváme, že je možné nahlížet na tuto problematiku u dětí takto:

2.1.1 Tříleté až čtyřleté děti

V tomto věkovém období je vhodné podporovat estetické vnímání inspirované z přírody, tzn. inspirovat se hlasy ptáků a jiných zvířat, zvuků z přírody (šum listí, déšť, bouřka) a představami, které vyplývají z příběhů a pohádek prezentovaných ve výchovně vzdělávacím procesu. Ty dokumentují např. i zvuky jednotlivých pracovních úkonů (kovář atd.). V tomto období uplatňujeme rozdíly mezi mluvným a zpívaným projevem. Děti např. mohou poznávat podle barvy hlasu zpěv jednotlivých dětí, zaměřujeme pozornost k tématice zvířat a jejich hlasových projevů. Je vhodná tematika rodinného charakteru, protože děti jsou v tomto věku s rodiči ještě velmi úzce propojeni. U poslechových činností je velmi důležité, aby nebyly statické, ale aby se projevovaly např. v pohybovém vyjádření, v dramatizaci, tedy, aby poslechové aktivity byly spojeny s aktivní hudební činností, např. i pohybovou (poslech má činnostní charakter). Předstupněm poslechových činností je u nejmladších dětí především rozlišování barev tónů. U těchto dětí můžeme tedy využívat k poslechu např. tyto skladby:

- PELZ, Pavel a Vladimír MOTYČKA. *Hlasy zvířat ZOO, CD* [zvukový záznam] Praha: Raabe, 2006.
- HANUŠ, Jan. *Vteřiny v přírodě: Motýl* [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1982.
- HANUŠ, Jan. *Vteřiny v přírodě: Vrabčí beseda* [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1982.
- HANUŠ, Jan. *Vteřiny v přírodě: Brouček spinká* [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1982.
- SLUKA, Luboš. *Hrátky: Vláček*. Praha: Editio Musica Humana, 2013.
- SLUKA, Luboš. *Hrátky: Houpačka*. Praha: Editio Musica Humana, 2013.
- SLUKA, Luboš. *Hrátky: Švihadlo*. Praha: Editio Musica Humana, 2013.
- EBEN, Petr a Václav Fischer. *Elce, pelce, kotrmelce, CD* [zvukový záznam]. Praha: Supraphon, 2005. 54 min.

2.1.2 Čtyřleté až pětileté děti

Ve věkovém období mezi čtvrtým a pátým rokem můžeme u dětí podporovat vnímání jak hudebních, tak i nehudbních zvuků. Pomocí sluchových her můžeme dětem rozšiřovat ve vzdělávacím procesu poznávání zvuků zvířat, přírodních živlů, dopravních prostředků apod. Děti prostřednictvím motivovaných her mohou tyto zvuky rozlišovat, dokonce i napodobovat.

Prostřednictvím hry učitelky na hudební nástroj (klavír, kytara, flétna, zvonkohra apod.) můžeme u dětí rozvíjet elementární poznatky o hudebním nástroji a jeho barvě tónu, soustředěný poslech a dovednost vyjadřovat pocity z hudby pohybem i slovem. Při poslechových činnostech doprovázených hudebním nástrojem seznamujeme děti i s hudebně výrazovými prostředky, kdy děti poznávají, zda je melodie pomalá, rychlá, veselá, smutná, zda připomíná pochod, tanec nebo rychlý běh. V tomto věku můžeme při poslechu využívat písně veselé i smutné, ukolébavky, písně s charakterem pochodu či tance. Jelikož se zkvalitňuje sluchová pozornost, píseň může mít i více slok. Při poslechu využíváme opět pohyb, který nám umožňuje hudbu prožívat. Výrazové prostředky hudby (melodie, tempo, rytmus, tón, dynamika, harmonie) mohou děti zaznamenávat i ze zhudebněných pohádek, různých audio nahrávek nebo dokonce z živých koncertů pro děti, kdy hudebníci před dětmi hrají na hudební nástroj (trubku, housle, buben, basa) a děti tak mají k poznávání barvě tónu i vizuální oporu. V souvislosti s poslechem se u dětí zaměřujeme i na tvůrčí pohyb, kterým děti vyjadřují např. tempo, dynamiku. V souvislosti s poslechovými činnostmi je možno rozvíjet i tvůrčí reprodukční schopnosti, kdy mohou děti vytvářet podobnou melodii, rytmus nebo podobné zvuky z poslouchané skladby. Jako hudební materiál k poslechu nám může například sloužit:

- EBEN, Petr a Václav Fischer. *Elce, pelce, kotrmelce, CD* [zvukový záznam]. Praha: Supraphon, 2005. 54 min.
- SLUKA, Luboš. *Hry a sny: Zvony* [hudebnina]. Praha: Editio Musica Humana, 2013.
- HANUŠ, Jan. *Vteřiny v přírodě: Myšky* [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1982.
- HANUŠ, Jan. *Vteřiny v přírodě: Les* [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1982.
- HANUŠ, Jan. *Vteřiny v přírodě: Cvrček muzikant* [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1982.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Zima* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Malování* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *U rybníka* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Procházka* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.

2.1.3 Pětileté až šestileté děti

Děti v tomto věkovém rozmezí vnímají tempo, sílu, barvu i výšku tónu. Umí dle tónu rozeznat a pojmenovat známé hudební nástroje, dokáží vyčlenit ze skladby nepodstatné zvuky z pozadí a naslouchat dominujícímu zvuku a jsou schopné hudbě chvíli soustředěně naslouchat.

Jejich sluchové schopnosti se silně rozvíjejí i s hudebními představami, tvořivostí a sluchovou pamětí, a proto můžeme nároky v poslechové činnosti pro tyto děti ještě více vystupňovat.

V hudebně vzdělávacím procesu děti seznamujeme nejen se základními hudebními nástroji (klavír, housle, kytara, flétna), ale i s dalšími nástroji (příčná flétna, klarinet, saxofon), jejichž zvuk mohou děti poznávat prostřednictvím hry učitelky na nástroj, zvukového záznamu, nebo koncertu s hudebními nástroji pro děti, které pořádají žáci ZUŠ přizpůsobeným šestiletým předškolákům. Děti tak mají vizuální představu o vzhledu hudebního nástroje i hry na něj. Velmi často využíváme ve vzdělávacím procesu Orffovy nástroje, které umí děti nejen pojmenovat a poznat nástroj dle zvuku, ale učí se nástroj také správně držet a hrát na něj. K poslechu využíváme skladby a písně se sólovým i sborovým zpěvem, nebo pouze s instrumentálním doprovodem. Děti z těchto skladeb mohou rozeznávat sólový či sborový zpěv, rozlišují v instrumentální poslechové skladbě, zda hraje jeden nástroj sólo, či hraje celý orchestr. Mohou podle barvy tónu určit, který nástroj hraje sólo a jsou schopny pochopit pojmy „sólo, sbor, orchestr, duo“.

Při poslechu různých hudebních skladeb podněcujeme a motivujeme děti vnímat zvukomalebnost skladby a její výrazové a formotvorné prostředky. Pětileté a šestileté děti vnímají formotvorné prostředky hudby (rondo, variace, kánon, malé písňové formy) i hudební skladby různého charakteru (pochod, tanec, ukolébavka), které prožívají a reagují na ně chůzí, poskoky, během, tancem, tvořivým pohybem. Probouzíme u dětí i představy o tom, zda je píseň smutná (mollová), veselá (durová), oslavná, nebo jakou náladu mají jednotlivé hudební nástroje, které ve skladbě hrají. Tím můžeme podněcovat děti i k vlastnímu instrumentálnímu doprovodu na Orffův hudební nástroj a vyjádřit hrou na něj náladu nástroje, jak se kupříkladu samy cítíme nebo co nástroj může povídat. Mohou si mezi sebou povídat i dva hudební nástroje. Děti v tomto věku dovedou hrou na nástroje vyjádřit, zda se nástroje hádají, zda na sebe křičí, nebo si šeptají. Mohou vytvářet doprovody k říkadlům, písňům či dramatizaci a vybrat si nástroj, který bude svým tónem situaci či charakter říkadla a písně vystihovat. Pocity z hudby mohou děti vyjadřovat pohybem, ale i pouze slovně.

Motivací a různými úkoly ke skladbě vedeme děti k soustředěnému poslechu. Pomocí poutavých hudebně výrazových prostředků děti do hudby pronikají a rozlišují, zda zní tóny hluboko, vysoko, pomalu, rychle, silně, slabě, krátce, dlouze. Rozlišují pěvecké hlasy (hlasy kamarádů, mužské, ženské, sborové), nástrojové obsazení písně a další hudební výrazy, jako je zrychlování, zpomalování (tempové rozdíly), zeslabování, zesilování (dynamické rozdíly), klesání a stoupání tónů (výškové rozdíly). I tyto hudebně výrazové prostředky mohou děti

vyjadřovat tvořivým pohybem nebo zpěvem. Jako hudební materiál můžeme použít jak klavírní skladby, CD se zhudebněnými pohádkami, dokonce i vážnou hudbu. Uvedeme některé z příkladů:

- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Honba za motýlem* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Tulipán* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Tři muzikanti* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Vláčky* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Zima* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr. Rozdíly a protiklady: *Bubeníček a bubeník* [hudebnina]. Praha: SPN, 1975.
- EBEN, Petr a Václav Fischer. *Elce, pelce, kotrmelce, CD* [zvukový záznam]. Praha: Supraphon, 2005. 54 min.
- SLUKA, Luboš. *Chvilky u klavíru: Veselá* [zvukový záznam]. Praha: Český rozhlas, 2014.
- SLUKA, Luboš. *Chvilky u klavíru: Smutná* [zvukový záznam]. Praha: Český rozhlas, 2014.
- SLUKA, Luboš. *Chvilky u klavíru: Taneční* [zvukový záznam]. Praha: Český rozhlas, 2014.
- SLUKA, Luboš. *Chvilky u klavíru: Honička* [zvukový záznam]. Praha: Český rozhlas, 2014.
- SLUKA, Luboš. *Chvilky u klavíru: Slavnostní* [zvukový záznam]. Praha: Český rozhlas, 2014.
- EBEN, Petr. Svět malých, 20 drobných skladeb pro klavír: Zvony před usnutím. [hudebnina]. Praha: Supraphon, 1997.
- SMETANA, Bedřich. *Má vlast: Vltava, CD* [zvukový záznam]. Praha: Supraphon, 2001.
- TROJAN, Václav. *Žabák* [zvukový záznam]. Praha: Bärenreiter. Dostupné jako zvukový záznam: https://www.youtube.com/watch?v=_iyuwbpAW-k
- KORSAKOV, Nikolai. Let čmeláka [zvukový záznam]. Praha: Breitkopf. Dostupné jako zvukový záznam: <https://www.youtube.com/watch?v=52OscCAQMXE>
- SMETANA, Bedřich. *Prodaná nevěsta: Pochod komediantů CD*. [zvukový záznam]. Praha: Supraphon, 2003.
- DEBUSSY, Claude. *Tanec sněhových vloček, CD* [zvukový záznam]. Praha: Supraphon, 2012.

- TROJAN, Václav. *Sólový repertoár, Slepí polka* [hudebnina]. Praha, Supraphon, 1969.
- KŘIČKA, Jaroslav. *Loutková suita: Rytířská hra* [hudebnina]. Supraphon, 1971.
- KŘIČKA, Jaroslav. *Loutková suita: Kašpárek* [hudebnina]. Supraphon, 1971.
- SCHUBERT, Franz. *Včela* [hudebnina]. Praha: Barvitius, 1949.

V neposlední řadě je vynikajícím, hudebně poslechovým materiálem SAINT-SAËNS, Camille: *Karneval zvířat, CD* [zvukový záznam] Praha: Supraphon, 1999. Dostupný i jako zvukový záznam na <https://www.youtube.com/watch?v=5LOFhskAYw>, který v sobě skrývá všechny různé zvukomalebné, hudebně výrazové a formotvorné prostředky, a který v praktické části uplatníme.

2.1.4 Klavírní dovednosti učitelky

Nejúčinnější formou poslechu v předškolním období je živé provedení hudby. Živé provedení skladeb má pro děti nejpodstatnější význam, protože při jeho živé reprodukci prožívají děti ty nejsilnější pocity a zážitky. V tomto případě je to živý zpěv učitelky, hudební vystoupení dětí na besídce, živá instrumentální hra profesionálních hudebníků na koncertech pro děti např. v ZUŠ. Avšak nejžádanější živou hudbou pro děti je živá instrumentální hra učitelky. Učitelka je osoba, kterou mají děti rády, dobře ji znají. Působí nejvíce na citění a prožitky svých dětí. Proto má skladba zahraná učitelkou pro děti ten největší význam. Výhodou živé hry na nástroj je i to, že děti zvuk nástroje nejen slyší, ale zároveň o něm získávají další informace, protože sledují, jak se na hudební nástroj hraje a mohou si nástroj prohlédnout. Výhodou také je, že děti mají možnost sledovat prožitky učitelky při samotné hře.

Již víme, že děti mají nejraději skladby s výraznou dynamikou, tempem a rytmem. Kvalitní poslech se zvukomalebnými, hudebně výrazovými prostředky lze uplatnit v mateřské škole pomocí hry na hudební nástroj, který je dobře slyšet i při tvořivém, pohybovém ztvárnění živé hudby dětí. Pro tyto činnosti je nejlepším nástrojem klavír. Klavír je natolik považován za důležitý pro předškolní vzdělávání, že je hra na něj zařazována mezi povinné předměty na středních odborných pedagogických školách, vysokých školách pro předškolní vzdělávání i soukromých pedagogických nástavbách. Existenci klavíru v mateřské škole, určité hudební schopnosti, a především klavírní dovednosti učitelky pokládáme za nejdůležitější základy pro rozvoj sluchových schopností a realizování poslechových činností předškolních dětí. Díky klavíru učitelka může děti rozezpívat a doprovázet při pěveckých činnostech, může doprovázet hudební pohádku, besídku dětí, zhudebnovat říkadlo doprovodem a hrát písně a skladby, ve

kterých děti vnímají hudebně výrazové a formotvorné prostředky. Při hře na klavír může navíc učitelka zároveň i zpívat, na rozdíl od hry na dechové nástroje. Aby mohla učitelka vnímání hudebně výrazových prostředků u dětí hrou na klavír rozvíjet, měla by při hře na klavír ovládat:

- Noty, předznamenání, hudební pojmy (legato, staccato apod.)
- Hru oběma rukama současně
- Různé doprovody k písním – polka, valčík
- Hru skladeb v různých taktech 2/4, 3/4 a 4/4
- Dodržování tempa, ale i tempové změny
- Rytmus, ale i rytmické změny ve skladbě
- Měla by umět improvizovat pro hudebně pohybovou improvizaci chůze, běhu, poskoku, úkroků stranou, zátočky, pro práce rukou a celého těla

Měla by mít dále:

- Cit pro tonalitu a harmonii (umět vrátit do správné tonální polohy, pokud zahraje nějaké tóny špatně)
- Cit k samotným klávesám – zeslabování, zesilování (dynamika)
- Cit k zakončení melodie na tónice
- Cit pro předebru, mezihru a dohru a tyto tři prvky umět domyslet
- Dobře rozvinutou hudební paměť, aby mohla hrát některé skladby z paměti a udržet s dětmi oční kontakt a podporovat tak větší prožitky z písně či skladby

V neposlední řadě by měla disponovat i hudební tvořivostí při klavírní hře, protože ne vždy má učitelka po ruce noty se skladbou disponující výrazovými prostředky, které by učitelka chtěla dětem umožnit k poslechu. Proto musí být tvořivá a mít představivost, jak hudbu na klavír bez not ztvárnit, aby vystihla při hře takovou melodii, která bude hudebně výrazové prostředky vyjadřovat a zároveň bude dětem věku přiměřená. Pokud tyto hudební schopnosti a dovednosti učitelka má, její děti budou na hudbu s chutí reagovat a budou hudební ukázkou vnímat. Čím jsou její hudební schopnosti a dovednosti hry na nástroj kvalitnější, tím i kvalitnější hudebně vzdělávací obsah může učitelka dětem nabídnout.

Přestože je klavír nesmírně důležitý pro rozvoj hudebních schopností a kultivaci hudebního dětského světa, nedokáže ztvárnit různé barvy tónů, které se děti v předškolním věku také učí rozeznávat. Nesmíme tedy zapomínat na další hudební nástroje, tedy na reprodukovanou hudbu, tj. například CD s hlasy zvířat a CD s vážnou hudbou.

2.2 Poslechové skladby pro děti z oblasti umělecké hudby

V poslechových činnostech je umělecká neboli vážná hudba nejkvalitnějším hudebním prostředkem pro rozvoj vnímání řeči hudby, vnímání hudebně výrazových a formotvorných prostředků. Umělecká hudba je mnohotvárná, obsahuje dynamické a tempové kontrasty, témbrovou barevnost, zvukomalebnost, nepostrádá zvuky sóla a orchestru. Pomocí pohybu si mohou děti osahat hudební řeč a hudbu prožívat. Prožívání hudby pak děti motivuje k aktivnímu poslechu a ke kladnému vztahu k hudbě.

2.2.1 Výběr vhodných skladeb

K poslechu pro děti ve věku pět až šest let je nutno vybrat skladby, které jsou tomuto věku dětí přiměřené a především úměrné i jejich hudebním schopnostem a dovednostem. Námět i název poslechové skladby by měl být dětem blízký, tzn. že hudební ukázka by měla odpovídat dětským představám a prožitkům o okolním světě. Děti v tomto věku mají rády hudbu zvukomalebnou, veselou, harmonickou, rytmickou. Dokáží analyzovat hudbu s velice výraznými kontrasty. Je tedy důležité vybírat takové skladby, které právě tyto hudebně výrazové prostředky obsahují a při jejichž poslechu je možno hudební vnímání a prožívání rozvíjet. Mezi vhodné skladby pro tuto věkovou kategorii dětí patří již výše zmíněné dílo SAINT-SAËNS, Camille: *Karneval zvířat*, CD [zvukový záznam] Praha: Supraphon, 1999., ze kterého vybereme hudební části dětem nejbližší. Budou to: **Slon, Antilopa, Akvárium, Kukačka v hlubokém lese, Labuť, Želvy**

2.2.2 Kritéria k poslechu hudby Jaroslava Herdena

Problematikou dětského vnímání hudby se zabýval vysokoškolský pedagog Univerzity Karlovy v Praze a pedagog Pražské konzervatoře, pan Jaroslav Herden. Specializoval se nejen na vnímání hudby, ale i na sémantickou analýzu hudby. Jeho navržené schéma modelu organizace vzdělávacího procesu při poslechu má kritéria skládajících se z těchto následujících fází, o něž se budeme v metodice praktické opírat (Herden, 1992). Důležité je podotknout, že tyto odborné kroky pan Jaroslav Herden stanovil pro poslech hudby na základní škole. Naším přínosem bude přizpůsobit tuto metodiku podmínkám výchovy předškolního věku.

I. Příprava na poslech neboli motivace je první fáze, jejíž cílem je navodit atmosféru, která nabírá energii a probouzí v dětech napětí a zájem pro poslechovou aktivitu. Je to úsek, jehož úkolem je zajistit chuť dětí vyslechnout si první hudební ukázkou. (např. pokud bude hudební ukázkou o slonovi, můžeme navštívit zoologickou zahradu, prohlížet si obrázky se slonem, naučit se o něm písničku, básničku, můžeme si zkusit pohybovat se jako slon).

Tuto fázi můžeme brát i jako *genetické hledisko*, jelikož informace o skladateli a jeho zážitky z dětství, kvůli kterým skladbu složil, mohou být pro děti též motivací. Do této oblasti může také patřit přiblížení dobových podmínek, do kterých je skladba zasazena. Z psychologického hlediska by měla své zaujetí pro aktivitu dát najevo dětem i sama učitelka, čímž o to víc v dětech probudí kladný cit k poslechové aktivitě. Motivační roli hraje také klidné a příjemné prostředí bez rušivých elementů. Po této motivační fázi proběhne poslechová hudební ukáзка.

II. Vyjádření dojmů z prvního poslechu je druhá fáze, kdy děti vypráví svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření subjektivních představ, názorů, pocitů a uplatňují při tom své dosavadní životní zkušenosti. Učitelka může podporovat vyjádření dětí otázkami: „Jak na vás hudba působila? Jaká je? Jaký ten slon je?“ Je rychlý, nebo pomalý? Je smutný, nebo veselý? Jde nebo se snaží tancovat? Jaký je ten pohyb? Tuto fázi, kdy hudba svými výrazovými prostředky promlouvá např. o vlastnostech zvířete, můžeme brát i jako *sémantické hledisko*.

III. Analýza je třetí fáze, při níž klade učitelka dětem takové otázky, kterými vytváří u dětí podmínky pro záměrné pozorování významných detailů a proporcí pro druhou hudební ukázkou, jež bude následovat. Cílem v této fázi je poukázat cílenými otázkami na výrazové a formotvorné prostředky, kterých by si měly děti všimnout (výška, síla, barva, tempo, výraz hudby, opakování, kontrasty, proměny). Učitelka se může ptát např. který nástroj ztvárňoval slona, jak nástroj hrál, hrál smutně či vesele, rychle, pomalu. Výrazových prostředků, kterých si mají děti všimnout v poslechové ukázkou, může učitelka zviditelnit pomocí živé klavírní ukázkou. Takto jsou pak děti připraveny na druhý poslech této skladby v následující fázi syntetické. Na konci této fáze proběhne opět tatáž stejná hudební ukázkou, při které se děti na poukázané hudebně výrazové prvky soustředí. Zaměřování pozornosti na hudebně vyjadřovací prostředky v hudební ukázkou můžeme brát jako *formální rozbor skladby*.

IV. Syntéza, poslední fáze celého schématu, spočívá v rozhovorech s dětmi o hudebně výrazových prostředcích začleněných v hudební ukázkou, na které jsme poukázali cílenými otázkami v předchozí fázi analytické. Při tomto opakovaném poslechu děti lépe odhalují a rozpoznávají hudebně výrazové a formotvorné prostředky a využívají k rozboru skladby nabyté vědomosti z předchozí fáze. Hudebně výrazové prostředky si při zpětném poslechu lépe začleňují do celkového obrazu díla. Rozpoznané kvality navíc vyvolávají v průběhu poslechu přesnější hudební představy. Tuto fázi, kdy výrazové prostředky opět sdělují charakteristiku zvířete nebo děje, můžeme brát jako *sémantické hledisko*. Sémantický

přístup jsme hodnotili i ve fázi prvního poslechu. Nyní je ale prohloubenější. Je obohacen o skutečnost, že děti už lépe rozumí hudebně výrazovým prostředkům a hudba začíná promlouvat v jejich vědomí svou specifickou řečí. Ta je obohacena o estetické a emocionální prvky. Etické faktory hudby se tak dostávají do osobnostního systému hodnot a utváří se postoje jako relativně trvalá osobnostní zaměření. Při opakovaném poslechu, kdy mají děti hudební ukázkou lépe v hudební paměti zakódovanou, můžeme s dětmi na základě poslechu realizovat různé hudební činnosti a úkoly v rámci této hudební ukázky. Děti mohou hudebně výrazové prostředky znázorňovat i pohybově. Při těchto dalších činnostech můžeme řeč hudby proměnit v mnoha činnostech v prožívání. Jelikož v této fázi aplikujeme na poslech další činnosti, můžeme tuto fázi klasifikovat i jako *aplikační hledisko*.

3 Vlastní výzkum

3.1 Předmět výzkumu a jeho cíle

Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je ověřit dedukci teoretických východisek o činnostním vnímání a prožívání hudby do podmínek předškolní hudební výchovy v mateřské škole.

Cíle výzkumu

- Ověřit účinnost poslechových aktivit dětí předškolního věku pro rozvoj kognitivních a emocionálních procesů v senzitivním období pěti až šesti let.
- Představit využití obecných principů metodiky poslechu hudby Jaroslava Herdena v podmínkách předškolní výchovy a vzdělávání.
- Charakterizovat vhodné způsoby motivace dětí předškolního věku k poslechovým činnostem, aby bylo dosaženo optimálního rozvoje jejich hudebnosti.
- Ve výchovné a vzdělávací praxi s dětmi předškolního věku prokázat význam motivace a integrativních aktivit pro rozvoj pozornosti a celkového harmonického vývoje dítěte.

3.2 Výzkumné hypotézy

1. Metodika modelu vzdělávacího procesu při poslechu hudby od Jaroslava Herdena je aplikovatelná i pro děti předškolního věku.
2. Kvalitní motivace k poslechovým činnostem má vliv na kvalitu a délku pozornosti dětí k poslechu.
3. Poslech hudby u dětí v předškolním věku je výrazně účinnější, pokud je koncipován nikoliv jako pouhý poslech, ale jako integrativní proces v hudebních i nehudebních aktivitách.

3.3 Metody výzkumu

V kvalitativní výzkumné části své diplomové práce využiji k ověření pracovních hypotéz metodu experimentu, zúčastněného a situačního pozorování.

3.3.1 Experiment

Experiment bude založen na vlastním projektu „Po stopách Camille Saint-Saëns“, který obsahuje pro poslechové činnosti různorodé hudebně výrazové a formotvorné prostředky a je postaven na metodice vzdělávacího procesu při poslechu hudby navržené pro základní školy Jaroslavem Herdenem. Zúčastněným pozorováním, při kterém budu hlavním aktérem činností,

budu zkoumat, zda lze tento model Jaroslava Herdena, přizpůsobený dětem předškolního věku, aplikovat do vzdělávacího procesu předškolního vzdělávání. K ověření této hypotézy využiji jeden výzkumný vzorek dětí.

Metodou experimentu budu ověřovat i druhou hypotézu týkající se vlivu motivace na kvalitu pozornosti dětí při poslechu. Pro ověření této hypotézy využiji dva výzkumné vzorky dětí (experimentální a kontrolní). Nejprve otestuji kvalitu pozornosti experimentálního vzorku dětí při poslechu dvou skladeb včetně zařazení motivační fáze u obou skladeb. Poté otestuji kvalitu pozornosti kontrolního vzorku dětí u stejných dvou skladeb, avšak u druhé skladby vypustím motivační fázi. U tohoto kontrolního vzorku při poslechu skladby bez motivační fáze budu předpokládat, že kvalita pozornosti procentuálně klesne.

Experimentální metodou ověřím i třetí hypotézu týkající se účinku integrativních hudebních i nehudebních aktivit na poslech hudby. Pro ověření této hypotézy opět využiji dva výzkumné vzorky dětí. Nejprve otestuji kvalitu účinku integrativních hudebních i nehudebních aktivit na poslech hudby u dětí, které tyto aktivity absolvovaly (u vzorku experimentálního), a to otázkou: „Jaké to zvíře bylo?“ Poté položíím stejnou otázku dětem, které integrativní hudební i nehudební aktivity neabsolvovaly, nýbrž absolvovaly pouze samotný poslech v sedě (dětem kontrolní skupiny). Předpokládám, že odpovědi dětí z kontrolní skupiny na mé otázky ve fázi „Vyjádření dojmů z prvního poslechu“ nebudou zdaleka tak bohaté, jako u dětí z experimentální skupiny.

3.3.2 Situační pozorování

V průběhu experimentu, především při ověřování druhé hypotézy, využiji metodu situačního pozorování. Předmětem situačního pozorování bude ve vytipovaných částech poslechu kvalita pozornosti dětí. Zaměřím se na vytipované poslechové úseky a ty následně vyhodnotím dle bodovací škály k hodnocení úrovně sluchové pozornosti předškolních dětí vytvořené Milenou Kmentovou (Kmentová, 2015, s. 17). Uvedená škála bodů je charakterizována ve spojitosti s projevy chování dětí v dané poslechové situaci. Budu pozorovat kvalitu pozornosti dětí vždy při poslechu první hudební ukázky, a to do patnácti vteřin od začátku znění hudební ukázky. Dobrou pozornost u dětí chápu jako důležitý předpoklad pro další práci s poslechovou skladbou, tudíž i pro aktivní poslech. Metodu situačního pozorování využiji i při ověřování třetí výzkumné hypotézy. Výroky všech dětí na mou otázku přesně zaznamenám a hypotézu kvalitativně vyhodnotím.

3.4 Organizace výzkumu

Výzkum budu realizovat v mateřské škole Mozaika, Erbenova 37, Jihlava, ve které již čtvrtým rokem působím. V mateřské škole vládne příjemné klima a všichni zaměstnanci školy jsou ochotni mi poskytnout příznivé a klidné podmínky pro můj výzkum. Výzkum proběhne v měsíci únoru a březnu, kdy bude můj projekt spadat do témat patřících k obsahu ŠVP. Projekt budu realizovat sama bez pomoci ostatních zaměstnanců mateřské školy.

Průzkum se uskuteční v intervalu 7 týdnů. Na každý metodický námět jednoho zvířete bude vyhrazený jeden týden. Již při realizaci druhého zvířecího námětu lze usoudit, zda je model organizace vzdělávacího procesu při poslechu hudby Jaroslava Herdena aplikovatelný do vzdělávacího procesu s pětiletými až šestiletými dětmi. Realizace dalších metodických poslechových námětů mi poslouží nejen k vyhodnocení dalšího experimentu, ale povede i k uvědomění si cenných námětů do praxe.

Průběh poslechových činností v rámci výzkumu bude probíhat vždy v dopoledních hodinách po svačince, kdy mají děti čerstvý dostatek tekutin a nejsou tzv. „unavené, nesoustředné“ po řízené vzdělávací činnosti. Výzkum se bude převážně uskutečňovat ve větší tělocvičně s dostatkem prostoru a čerstvým vzduchem podporujícím soustředěnost dětí.

K motivaci budou využity obrázky zvířat, které si sama připravím. Pro přehrávání skladeb bude využit audiopřehrávač Panasonic SC-HC49EG-K a reproduktor LAMAX. Fotodokumentaci a videonahrávky bude zajišťovat fotoaparát Nikon Coolpix S9600.

3.5 Charakteristika experimentálního vzorku

Výzkumná práce bude probíhat se dvěma výzkumnými vzorky dětí.

Experimentální vzorek pro výzkum budou tvořit děti ve věku pěti až šesti let. Mezi nimi budou i dvě děti s odkladem školní docházky. Složení tohoto kolektivu bude jedenáct děvčat a devět chlapců. Všechny děti jsou z mé třídy, ve které působím již od jejich tří let. V této třídě probíhají po celé čtyři roky všechny hudební činnosti téměř každý den. Děti mají navíc možnost v této mateřské škole pravidelně jednou týdně navštěvovat tělocvičnu s klavírem, kde jim při každém „rozehrání“ před cvičením umožňuji pohybovou tvořivost v souladu s reakcemi na vnímání kontrastních hudebně výrazových prostředků za improvizovaného doprovodu na klavír. Sluchové vnímání a pozornost dětí je podněcována denně nejen hudebními činnostmi, ale často i poslechem čtených příběhů a dalšími činnostmi.

Charakteristika kontrolního vzorku dětí

Kontrolní vzorek pro výzkum budou tvořit opět děti ve věku pěti až šesti let. Mezi nimi bude jedno dítě s odkladem školní docházky. Složení tohoto kolektivu bude deset děvčat a deset chlapců. Tyto děti jsou z předškolní třídy, ve které probíhají převážně pohybové činnosti, ale ani hudební činnosti nejsou opomíjeny a jsou zařazovány do vzdělávání pravidelně, zhruba třikrát týdně. I tyto děti mají možnost pravidelně jednou týdně navštěvovat tělocvičnu s klavírem, kde jim jejich paní učitelka umožňuje pohybovou tvořivost za doprovodu klavíru. Hudební rozvoj je podněcován nejčastěji pěveckými činnostmi za doprovodu kytary a tvořivým tancem za doprovodu vážné hudby.

Psychofyziologická stránka dětí je v souladu s normou odpovídající jejich věku. Do výzkumu však bude zapojen chlapec s odkladem školní docházky, kterému byl v lednu 2017 diagnostikovaný slabý autismus. Chlapec má bohatou slovní zásobu, má dobrou paměť, je však po fyzické stránce velmi málo rozvinutý a postrádá občas sebevědomí.

4 VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO METODIKA

Název projektu: Po stopách Camille Saint-Saëns

Doporučené období	únor-červen
Počet dětí	1-20, dle uvážení vzhledem k prostorům pro nerušený poslech a hudebně pohybové hry
Věk	5-6 let
Předpokládaná délka	5-7 týdnů
Organizace projektu	nerušené klidné prostředí, tj. třída, tělocvična
Metody a postupy	individuální i skupinové

Tabulka 2 - Podrobnosti projektu (zdroj: autor)

Charakteristika projektu

Poslechový projekt, který jsem nazvala „Po stopách Camille Saint-Saëns“, je tvořen ze sedmi vět hudební suity Karneval zvířat od Camille Saint-Saëns. Projekt „Po stopách Camille Saint-Saëns“ integruje s poslechovými činnostmi činnosti instrumentální, hudebně pohybové, rozvíjí všechny hudebně sluchové schopnosti, ale především sluchové vnímání, naslouchání, sluchovou pozornost, paměť, hudební tvořivost, představivost, estetické vnímání a vnímání hudebně vyjadřovacích a formotvorných prostředků. V rámci různých her a výtvarných činností rozvíjí i jemnou a hrubou motoriku. Jelikož projekt umožňuje slyšenou hudbu hodnotit slovně, podněcuje kromě slovní zásoby i sebevyjádření a odvahu vyjádření vlastního názoru. Vzhledem k tomu, že jsou v projektu obsaženy skladby různých nálad, podněcuje tento projekt v dětech silně emocionalitu, city, apercepci a mezilidské vztahy. V mnoha činnostech umožňuje dětem seberealizaci, sebeuplatnění, kreativitu, samostatné tvořivé uvažování, vyjádření subjektivních představ a při pochvale učitelky za tvořivé nápady i sebevědomí, které je v tomto věku velmi důležité posilovat.

Vybrané skladby k poslechu jsou dětem vzhledem k jejich schopnostem, vědomostem a dovednostem přiměřené. Zvířata obsažena ve skladbách jsou dětem dobře známá. Jelikož znám tyto děti téměř čtyři roky, vybírala jsem skladby nejen s ohledem na to, co se dětem líbí, a na jejich psychofyziologickou charakteristiku, ale byla vybrána i hudba taková, nad kterou se musí děti tvořivě a logicky zamyslet a která děti posune v analyticko-syntetickém procesu výše. K poslechu byly vybrány tyto skladby:

- **Slon** – vznešený valčíkový doprovod klavíru, na který tančí několikatunový, objemný spokojený slon v podání sóla bručícího kontrabasu
- **Antilopa** – dva klavíry sdělující slušný sprint jednoho z nejrychlejších běžců na zemi, antilopy, která nejspíš vyloženě „zdrhá“ přírodní krajinou před králem zvířat
- **Akvárium** – smyčce a flétna charakterizující ladné plutí křehkých rybek, zvonkohra evokující třpytivé odlesky jejich blýskavých šupinek a klavír s klesající melodií zobrazující představu, že jim z akvária utíká voda
- **Kukačka v hlubokém lese** – dva klavíry s klarinetem připomínající nenápadnou, zato lišáckou kukačku v kapradí čekající na příležitost naklást vejce do cizího hnízda
- **Klokani** – hra dvou klavírů vystihujících skákání klokanů, kteří mezi svým pružným skotačením mnohdy chvílemi lenoší
- **Labuť** – klavíry vyjadřující jemné vlny jezera a violoncello znázorňující vznešenou labuť ladně se pohybující po jezeře
- **Želvy** – klavír a smyčce charakterizující doslova vlečící se línou a pohodlnou želvu

V tomto projektu uplatním schéma modelu organizace vzdělávacího procesu při poslechu od hudebního pedagoga Jaroslava Herdena. Velký důraz budu klást na úvodní motivaci, která bude dětem dodávat velkou energii pro řešení úkolů, povede děti k pozornosti, pochopení výrazových a formotvorných prostředků, a tedy ke kvalitnějšímu porozumění hudbě. Po motivační a analytické fázi, kdy s dětmi porozumíme řeči hudby při syntetické fázi, nám projekt vždy nabízí různé hudební i nehudební činnosti s poslechem spojené. Tyto činnosti povedou děti k aktivnímu vnímání a prožívání hudby. Celý projekt obsahuje činnosti v rámci her, které děti ještě nepoznaly, a to bude velkou výzvou pro nové hudební zážitky.

Hlavní cíle	
Vnímání a rozeznání hudebně výrazových prostředků (tempových, témbrových, melodických, harmonických, dynamických a rytmických rozdílů) ve skladbě, rozvoj hudebních schopností (sluchových, auditivně motorických, rytmických, tonálních, emocionální reakce na hudbu, rozvoj hudební paměti, představivosti, rozvoj pohybové tvořivosti v reakcích na hudbu), rozvoj dovednosti vyjádřit slovně i pohybově subjektivní pocity a prožitky	
Dílčí cíle	
Dítě a jeho tělo	Rozvoj a užívání všech smyslů, rozvoj pohybových schopností v oblasti hrubé a jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu
Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč	Rozvoj vnímání, naslouchání, porozumění Rozvoj zájmu o hudební sdělení
Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj pozornosti
Sebepojetí, city, vůle	Rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání, rozvoj schopností a dovedností umožňujících vyjádřit pocity a prožitky, rozvíjet a plně prožívat city
Dítě a ten druhý	Posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému v dětské herní skupině
Dítě a společnost	Seznamování se světem lidí, kulturou a umění, vytváření povědomí o existenci jiných národností, vytváření pozitivních vztahů k umění
Dítě a svět	Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí a jeho rozmanitostech

Tabulka 3 - Cíle projektu (zdroj: autor)

4.1 Poslechová skladba C. Saint-Säens, Karneval zvířat, Slon

Hlavní cíle: rozpoznání tempových, témbrových rozdílů ve skladbě, pohybová tvořivost, dovednost vyjádřit slovně i pohybově subjektivní pocity a prožitky, rozvoj představivosti, vnímání malé třídílné formy

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, naslouchání, porozumění, pozornosti, rozvoj zájmu o hudební sdělení, sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu, rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek slona, klavír, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukázka „Slon“ (Příloha č. E1), „Rychlý a loudavý slon“ (Příloha č. E8), noty „Slon“ (Příloha č. T1, (Herden, 1989, s. 16)), obrázky s hudebními nástroji - kontrabas, piano, flétna, buben, kytara

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Hádanka: Čtyři nohy, dlouhý nos, po Africe chodí bos. Jako plachty velké uši, bílé kly mu velmi sluší. „*Ano děti, je to slon.*“ Učitelka ukáže dětem obrázek slona. „*Už jste někdy, děti, viděly slona? Kde? Jak slon vypadá? A co byste dělaly, kdyby se třeba procházel před naší školkou?*“ Děti jakkoli vyjadřují své představy. Poté učitelka sdělí: „*Představte si, děti, že více než před sto lety se přijel podívat do naší země francouzský skladatel, pan Camille Saint-Säens a složil zde skladbu o Slonovi. Nyní vám ji přehraji a vy mi pak řeknete, co vám ta hudba o slonovi prozradila. Tak se pěkně posaďte a poslouchajte.*“ Učitelka přehraje skladbu Slon.

2. Fáze - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ, pocitů, uplatňují při tom své dosavadní zkušenosti. Učitelka podporuje vyjádření otázkami: „*Co nám tato hudba o slonovi prozradila? Jaký je ten slon? Jakou má náladu?*“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na 2 úkoly v hudební ukázce, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu přehrát hudební ukázkou zvlášť.

a) úkol – tempové rozdíly

„*Děti, prochází se slon rychle, nebo pomalu?*“ Učitelka zahraje na klavír hudební ukázkou slona v rychlém i v pomalém tempu, aby děti měly možnost poznat tempové rozdíly a srovnat je s druhou poslechovou ukázkou. „*Nyní si, děti, opět pozorně poslechněte hudební ukázkou slona a až ukázkou skončí, řeknete mi, zda se slon procházel rychle, nebo pomalu.*“

b) úkol – rozeznání tónů

„*Děti, poznaly byste, které hudební nástroje hrají skladbu Slon? Pozorně poslouchajte a až hudba skončí, řeknete mi nebo ukážete na obrázku, které nástroje jste slyšely.*“

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby. „*Procházel se slon rychle, nebo pomalu? Které hudební nástroje slona vyjadřovaly? Kolik hudebních nástrojů se nám tedy ve skladbě Slon představilo? Který z nástrojů vyjadřoval slona? A co vyjadřoval ten druhý nástroj? Mohl klavír vyjadřovat skákající mouchy okolo slona?*“

Další možné činnosti s poslechovou skladbou při opakovaném poslechu

- a) **Hra „Tanec slonů“ (pohybová tvořivost)** – Učitelka přehraje dětem hudební ukázkou, na kterou děti tancují jako sloni .
- b) **Hra „Rychlý a loudavý slon“ (tempové rozdíly)** – Učitelka hraje na klavír hudební ukázkou Slon a mění tempo, nebo přehraje hudební ukázkou „Rychlý a loudavý slon“. Děti se pohybují po tělocvičně jako sloni a rychlost chůze a pohybů mění dle změn tempa.
- c) **Kresba při poslechu Slona** – Děti na základě poslechu malují černým fixem a voskovkami slona. Na základě dojmů z poslechu tvoří slonovi i krajinu, pozadí, které si při hudební ukázce představují. Výtvarné činnosti předchází nejprve poslech se zavřenými očima s představami krajiny pro slona.

4.2 Poslechová skladba C. Saint-Säens, Karneval zvířat, Antilopa

Hlavní cíle: rozpoznání výšky tónu, pohybová tvořivost, rozvoj představivosti, dovednost vyjádřit slovně i pohybově subjektivní představy, pocity a prožitky, vnímání malé třídílné formy

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, porozumění, pozornosti, rozvoj zájmu sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu, rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání, počet v rámci poslechu

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek antilopy, klavír, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukázka „Antilopa“ (Příloha č. E2) a „Kolik kopců antilopa vyběhla?“ (Příloha č. E13), noty „Antilopa“ (Příloha č. T2, (Herden, 1989, s. 25)), malé kostky, molitanové desky, lavičky, obrázky hudebních nástrojů – klavír, kytara, buben, kontrabas, triangl

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Učitelka ukáže dětem obrázek antilopy a vede s dětmi rozhovor: „*Poznáte děti toto zvíře? Ano, je to antilopa. Popíšete mi, jak vypadá?*“ Děti popisují dle obrázku antilopu. „*A víte, kde antilopa žije? Ano, můžeme ji vidět i v zoologické zahradě, ale můžeme ji potkat i v Africe. A představte si, že po té Africe cestoval i jeden hudební skladatel, pan Camille Saint-Säens. A asi tam tu antilopu zahlédl, protože o té antilopě složil krátkou hudební skladbu. V hudební ukázce se snažil vyjádřit, co ta antilopa v té Africe dělala. Nyní vám skladbu přehraji a vy mi pak řeknete, co vám ta hudba o antilopě prozradila. Tak se pěkně posad'te a poslouvejte.*“ Učitelka přehraje skladbu Antilopa.

2. Fáze - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ, pocitů, uplatňují při tom své dosavadní zkušenosti. Učitelka podporuje vyjádření otázkami: „*Co nám tato hudba o antilopě prozradila? Co ta antilopa v té Africe dělala? Utíkala před nepřítelem? Jak se asi cítila?*“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na více úkolů v hudební ukázce, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu přehrát hudební ukázkou zvlášť.

a) úkol – tempové rozdíly

„*Děti, pohybovala se antilopa rychle, nebo pomalu?*“ Učitelka zahraje na klavír hudební ukázkou antilopy v rychlém i v pomalém tempu, aby děti měly možnost poznat tempové rozdíly a srovnat je s druhou poslechovou ukázkou. „*Nyní si, děti, opět pozorně poslechněte hudební ukázkou antilopy a až ukázkou skončí, řeknete mi, zda se antilopa pohybovala rychle, nebo pomalu.*“

b) úkol – výškové rozdíly

„*Děti, běhala antilopa po rovném povrchu, nebo se vám zdá, že běhala nahoru do kopce a z kopce dolů? Běží teď antilopa nahoru, nebo dolů?*“ Učitelka zahraje na klavír melodii stoupavou. „*A kam běží antilopa teď, do kopce, nebo z kopce?*“ Učitelka zahraje na klavír melodii klesavou. „*A teď se pohybuje do kopce, z kopce, nebo běhá antilopa na rovině?*“ Učitelka zahraje na klavír melodii bez výškových kontrastů. „*Ted' jsme zjistili, jak se může antilopa pohybovat. Nyní vám pustím opět ukázkou a vy mi řeknete, zda běhala antilopa pouze na rovině, nebo běhala do kopce či z kopce dolů.*“

c) úkol – rozeznání tónů

„*Děti, poznaly byste, který hudební nástroj hraje skladbu Antilopa? Pozorně poslouchajte a až hudba skončí, řeknete mi nebo ukážete na obrázku, který nástroj jste slyšely.*“

d) úkol – cit pro harmonii

„*Děti, pokud ta antilopa utíkala před nepřítelem, utekla mu? Já vám teď zahraji, jak ta antilopa utíká a vy mi řeknete, zda utekla a je šťastná, nebo ji nepřítel chytil a je smutná.*“ Učitelka hraje krátký, improvizovaný úryvek antilopy. Na konci prvního úryvku začne zpomalovat tempo a melodii zakončí smutnými hlubokými tóny, které jsou v harmonickém doprovodu charakteru mollového. Ve druhém úryvku tempo zrychluje a zakončí melodii obdobně nebo stejně jako v původní ukázce skladatele. Děti hodnotí, zda antilopa nepříteli unikla, či nikoliv.

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby, konkrétně výšky, barvy tónu a harmonie. „*Pohybovala se antilopa rychle, nebo pomalu? Který hudební nástroj antilopa vyjadřoval? Kolik druhů hudebních nástrojů se nám ve skladbě představilo? Proč antilopa tolik utíkala? Podařilo se jí uniknout před nepřítelem?*“

Další možné činnosti s poslechovou skladbou při opakovaném poslechu

- a) **Hra „Antilopa“ (výškové rozdíly)** – Učitelka rozdá každému dítěti předmět (např. kostku), jež představuje antilopu. Opřenými molitanovými deskami o lavičku vytvoří kopce. Každé dítě si sedne s antilopou před jeden kopec. „*Ted' vám přehraji antilopu. Pokud uslyšíte melodii, kdy antilopa běží do kopce, tak i vaše antilopa poběží do kopce. Pokud uslyšíte, že antilopa běží z kopce, tak i vaše antilopa poběží z kopce.*“ Učitelka přehraje hudební ukázkou „*Kolik kopců antilopa vyběhla?*“ (Příloha č. E13).

Děti mohou samy vyjadřovat antilopy venku v terénu, pokud máme k dispozici kopec. Při poslechu skladby Antilopa běhají dle stoupavé a klesavé melodie do kopce a z kopce.

Pokud nemáme k dispozici terén s kopcem, můžeme v tělocvičně vyznačit jedno místo jako „vrchol kopce“ a místo „pod kopcem“ na druhé straně tělocvičny. Děti opět na základě poslechu skladby běhají jako antilopy a reagují na výškové rozdíly.

- b) **Hra „Uběhaná antilopa“ (tempové rozdíly)** – Učitelka sama zahraje běh antilopy na klavír. Melodii může improvizovat. Bude však měnit tempové rozdíly. Děti vyjadřují běh antilopy v tělocvičně a reagují na změny tempa.
- c) **Hra „Kolik kopců antilopa vyběhla?“ (počet v rámci poslechu)** – „*Kolik kopců antilopa přeběhla? Děláme při poslechu čárky za každý vyběhnutý kopec. Přeběhla i poslední kopec?*“ Učitelka přehraje hudební ukázkou „*Kolik kopců antilopa vyběhla?*“ (Příloha č. E13).

4.3 Poslechová skladba C. Saint-Säens, Karneval zvířat, Akvárium

Hlavní cíle: rozpoznání tónových rozdílů ve skladbě a reakce na ně, rozvoj rytmického cítění, auditivně motorických schopností, pohybové tvořivosti, dovednost vyjádřit slovně i pohybově subjektivní pocity a prožitky, vnímání malé třídílné formy

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, naslouchání, pozornosti, sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu, rozvoj cítění a prožívání

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek akvária, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukázka „Akvárium“ (Příloha č. E3), obrázky s hudebními nástroji – housle, klavír, flétna, zvonkohra, buben

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Hádanka: Barevná zvířátka pod vodou, plavou si malou přírodou. Příroda je za sklem, však nepřezíje v prasklém. „*Ano děti, je to akvárium.*“ Učitelka ukáže dětem obrázek akvária. „*Co je to akvárium? Už jste někdy, děti, viděly akvárium? Co v něm vše může být? Jakou mohou mít rybky barvu? Jak se o akvárium musíme starat, aby bylo rybkám dobře?*“ Poté učitelka sdělí: „*Představte si, děti, že za dávných časů navštívil naši zem jeden hudební skladatel z Francie, pan Camille Saint-Säens. Když byl v Praze, složil skladbu o akváriu. Proč si myslíte, že složil zrovna skladbu o akváriu? Co se asi v tom akváriu mohlo dít, že ho to akvárium tolik zaujalo?*“ Děti odpovídají na otázku. „*Nyní vám skladbu pustím a vy mi pak řeknete, co se dělo v akváriu. Tak se pěkně posaďte a poslouvejte.*“ Učitelka dětem přehraje skladbu Akvárium.

2. Fáze - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ, pocitů, uplatňují při tom své dosavadní zkušenosti a vědomosti. Učitelka podporuje vyjádření otázkami: „*Co nám tato hudba o akváriu prozradila? Co se dělo v akváriu? Jak se chovaly rybičky v akváriu? Kolik rybiček tam podle vás plavalo?*“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na více úkolů v hudební ukázce, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu přehrát hudební ukázkou zvlášť.

a) úkol – rozeznání témbu

„Děti, poznaly byste, které hudební nástroje hrají skladbu Akvárium? Pozorně poslouchajte a až hudba skončí, řeknete mi nebo ukážete na obrázku, které nástroje jste ve skladbě slyšely.“

b) úkol – rozlišení klesající melodie

„Děti, slyšely jste ve skladbě, že vytéká voda z akvária? Já ano.“ Učitelka pustí hudební ukázkou od 00.30min. do 00.40min., kde je názorně slyšet klesající melodie charakterizující vytékání vody malou skulinkou akvária. Děti si ukázkou vytékání vody dvakrát poslechnou. Poté učitelka řekne: *„Já vám nyní pustím celou hudební ukázkou akvária a když uslyšíte, že vytéká voda, zvednete ruku. Tak se pěkně posadte a pozorně poslouchajte.“*

c) úkol – vnímání klesající a stoupající melodie

„Děti, teď vám přehraji samotný konec hudební ukázkou a vy budete mít za úkol poznat, zda nakonec z akvária všechna voda vytekla, nebo ji tam na konci někdo nalil a rybičky spokojeně plavaly dál. Pozorně poslouchajte.“ Učitelka přehraje hudební ukázkou od 1.45min. do konce.

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby. *„Které hudební nástroje jste slyšely v hudební ukázkou Akvárium? Kolik druhů hudebních nástrojů se nám ve skladbě Akvárium představilo? Kolikrát z akvária vytékala voda? Vytekla nakonec všechna voda, nebo ji tam ke konci někdo nalil a rybky spokojeně plavaly?“*

Další možné činnosti s poslechovou skladbou při opakovaném poslechu

- a) **Hra „Vodní vlny“ (reakce na klesavou melodii)** – děti drží padák. Při poslechu hudební ukázky vlní s padákem a charakterizují tak vodní vlny. Při klesavé melodii voda vytéká, vzniká výr a děti s padákem běhají dokola jedním směrem, který učitelka určí, a znázorňují tak výr vytékající vody.
- b) **Hra „Rybičky“ (pohybová tvořivost, reakce na klesavou melodii)** – Učitelka přehraje dětem hudební ukázkou, na kterou se děti pohybují jako rybičky po ploše tělocvičny (znázorňují plavání ryb, rukama znázorňují ploutve apod.). Na klesající melodii utíká voda a rybky se plácají na dně akvária.
- c) **Hra „Vodní orchestr“ (vnímání rytmu)** – pokusíme se o bublající doprovod ke skladbě s některými dalšími hudebními nástroji. Děti se rozdělí na 2 skupiny, jedna s brčky a hrnečky s vodou, druhá bude mít plastové láhve s vodou. Jedno dítě bude sedět u bubnu, druhé u triangu. Učitelka jako dirigent zorganizuje jednoduchý doprovod skladby. Hudební nástroje k doprovodu jsou dobrovolné dle uvážení, schopností a dovedností učitelky skladbu oddirigovat.
- d) **Kresba při poslechu hudební ukázky** – ztvárnění vln štětcem a vodovkami na velký arch papíru. Kresba rybiček tuší, vybarvení voskovkami, vystřížení rybiček a nalepení do velkého společného akvária.

4.4 Poslechová skladba C. Saint-Saëns, Karneval zvířat, Kukačka v hlubokém lese

Hlavní cíle: rozpoznání tónových rozdílů ve skladbě, rozvoj představivosti, sdělení subjektivní představy a vlastního prožitku, sebevyjádření, předmatematické představy, počet v rámci poslechu, vnímání malé třídičné formy

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, naslouchání, pozornosti, rozvoj zájmu o hudební sdělení, sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu, rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek kukačky, klavír, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukázka „Kukačka v hlubokém lese“ (Příloha č. E4), noty „Kukačka v hlubokém lese“ (Příloha č. T3, (Herden, 1989, s. 46)), obrázky hudebních nástrojů – klarinet, klavír, buben, housle, trubka

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Hádanka: „Uhádnete ptáčka? Žije ráda v hlubokém lese, s peříčky se lehce vznese. Kouká, co by mohla sníst a klade vejce do cizích hnízd.“ „Ano děti, je to kukačka.“
Učitelka ukáže dětem obrázek kukačky. „Jak ta kukačka vypadá? Slyšely jste ji někdy kukat? Jak kuká?“ Umíte taky zakukat? A víte, že žije i v u nás v lesích? Když projížděl naší zemí francouzský hudební skladatel, pan Camille Saint-Saëns, složil o kukačce skladbu, asi ji tu slyšel v lese kukat. Asi ho na kukačce něco zaujalo, že o ní složil skladbu. Co ho asi mohlo na té kukačce zaujmout, že o ní složil skladbu? Zkusíme to zjistit. Pěkně se posad'te a poslouvejte, nyní vám kukačku přehraji.“ Učitelka přehraje skladbu Kukačka v hlubokém lese.

2. Fáze - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou Kukačka v hlubokém lese. Hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ a pocitů, proč ji pan skladatel zhudebnil, čím byla kukačka zajímavá. Učitelka podporuje sebevyjádření otázkami: „Co nám tato hudba o kukačce prozradila? Jaká byla kukačka? A jaký byl vlastně ten les? Byl veselý, nebo tajemný? Slyšely jste tam nějaká další zvířátka? Bály byste se v takovém lese?“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na více úkolů v hudební ukázce, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu přehrát hudební ukázkou zvlášť.

a) úkol – harmonické rozdíly

„*Děti, je ten les veselý, nebo tajemný?*“ Učitelka bude improvizovat na klavír verzi veselého lesa a lesa tajemného. Poté přehraje dětem hudební ukázkou znovu a děti na základě poslechu hodnotí, jaký les je.

b) úkol – rozeznání tónů

„*Děti, poznaly byste, který hudební nástroj ztvárňuje kukání kukačky? Ukázaly byste mi ten nástroj na obrázku? Pozorně poslouchajte.*“ Děti vidí před sebou pět obrázků z hudebními nástroji a snaží se zjistit, které nástroje z těchto pěti v hudební ukázce zní.

c) úkol – rozeznání tónů 2

„*Který nástroj ztvárňuje tajemný les? Zkuste dle ukázky poznat.*“ Děti se pokouší dle fantazie a představ rozeznat, který nástroj znázorňuje kukačku, a který les.

d) úkol – sluchová pozornost v rámci tónů

„*Je slyšet v hudební ukázce ještě nějaké jiné zvířátko nebo další hudební nástroj? Poslouchajte.*“

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby, konkrétně tónů. „*Které hudební nástroje tedy vyjadřovaly les a kukačku? Kolik hudebních nástrojů se nám ve skladbě Kukačka představilo? Jakou vlastnost měla kukačka? Byla líná? Pohodlná?*“

Další možné činnosti s poslechovou skladbou při opakovaném poslechu

- a) **Kolikrát kukačka zakukala? (počet v rámci poslechu)** – Děti si při poslechu zaznamenávají kukání kukačky, po skončení hudební ukázky spočítáme, kolikrát kukačka zakukala s kontrolou opakovaného poslechu.
- b) **Hra „Na kukačku“ (pohybové tvořivé ztvárnění kukačky v lese)** – Učitelka přehraje z magnetofonu ukázkou kukačky. Děti při hudební ukázce létají po

tělocvičně jako kukačky. Pokud uslyší kukání zvuku klarinetu z hudební ukázky, dřepnou si, z dlaní vytvoří zobáček, krátce napodobí kukání a letí dál.

- c) **Hra „Na kukačku a tajemný les“ (pohybové tvořivé ztvárnění kukačky v lese, témbrové rozdíly)** - Učitelka přehraje dětem z magnetofonu ukázku kukačky. Kluci vyjadřují stromy a holky jsou kukačky, které létají mezi stromy. Pokud uslyší kukání zvuku klarinetu z hudební ukázky, dřepnou si, z dlaní vytvoří zobáček, krátce napodobí kukání a letí dál. Pokud však zazní zvuk trianglu, z kukaček se stávají stromy a ze stromů kukačky.
- d) **Hra „Falešná kukačka“ (témbrové rozdíly a pohybová tvořivost)** – Učitelka připomene dětem živou hrou na sopránovou flétnu témbro sopránové flétny. Nechá děti porovnat témbro flétny s témbrem klarinetu v hudební ukázce. Pak přehraje z magnetofonu ukázku kukačky. Děti při této ukázce létají po tělocvičně jako kukačky. Pokud uslyší kukání zvuku klarinetu z hudební ukázky, dřepnou si, krátce napodobí kukání a letí dál. Pokud však uslyší kukání se zvukem sopránové flétny, ignorují ho a stále letí jako kukačky. Nesmí se splést. Můžeme zavést u starších dětí pravidlo takové, kdo si omylem dřepne a zakuká při kukání zvuku sopránové flétny, vypadává ze hry, sedne si na lavičku a pozoruje hru zbylých kukaček.
- e) **Hra „Která to kukačka?“** – Učitelka vybere jedno dítě, které se posadí na židli k ostatním dětem zády. Toto dítě sedící zády představuje hajného v lese na posedu. Pak zvolí jedno dítě kukačkou. Kukačka je tedy vybrané dítě sedící v hloučku dětí. Učitelka hraje na klavír doprovod z hudební ukázky. Pokud na vybrané dítě (kukačku) učitelka během hry na klavír kývne (kývá dle toho, jak je kukání rytmicky zasazeno v originální skladbě), kukačka zakuká. Dítě představující myslivce hádá, které dítě je kukačku. Pokud uhodne, vymění se a hra pokračuje dál stejným způsobem.
- f) **Kresba kukačky v hlubokém lese při poslechu** – výtvarné vyjádření temného lesa remakolovými barvami na formát A3, kresba kukaček tuší na formát A4, vybarvení rozmývacími barvami, vystřížení kukaček a nalepení na formát A3 do temného lesa.

4.5 Poslechová skladba C. Saint-Säens, Karneval zvířat, Klokani

Hlavní cíle: rozpoznání tempových, dynamických, melodických a rytmických kontrastů ve skladbě, rozvoj pohybové tvořivosti, dovednost vyjádřit slovně i pohybově subjektivní pocity a prožitky vnímané hudby, vnímání ronda

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, porozumění, pozornosti, rozvoj zájmu o hudební sdělení, sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek klokana, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukázka „Klokani“ (Příloha č. E5), noty „Klokani“ (Příloha č. T5, (Herden, 1989, s. 45)), obrázky hudebních nástrojů – klavír, housle, flétna, klarinet, kontrabas

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Hádanka: V zoologické zahradě, skáče v dobré náladě. Chlupaté má pacičky, na bříšku má kapsičky. „*Ano děti, je to klokan.*“ Učitelka ukáže dětem obrázek klokana. „*Už jste někdy, děti, viděly v zoologické zahradě klokana? Co si schovává v přední kapsičce? Víte, kde klokani žijí?*“. Poté učitelka sdělí: „*Představte si, děti, že hudební skladatel Camille Saint-Säens složil o klokanovi hudební skladbu. Proč ji složil zrovna o klokanovi? Že by viděl klokana, když projížděl Afrikou? Co ho mohlo na klokanovi zaujmout?*“ Děti odpovídají na otázku. „*Nyní vám skladbu přehraji a vy mi pak řeknete, co je na tom klokanovi zajímavého.*“ Učitelka přehraje skladbu Klokani.

2. Fáze - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ, pocitů, uplatňují při tom své dosavadní zkušenosti. Učitelka podporuje vyjádření otázkami: „*Co nám tato hudba o klokanovi prozradila? Co ten klokan dělal? Jaký měl klokan den? Byl tam jen jeden klokan?*“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na 2 úkoly v hudební ukázce, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu přehrát hudební ukázkou zvlášť.

a) úkol – rytmické, melodické a tempové rozdíly

„*Děti, jak se pohyboval ten klokan? Stále skákal? Nebo mezi skotačením i lenošil?*“
Učitelka zahraje na klavír zvukovou ukázkou charakterizující skoky klokana (rychlé tempo, staccato, stoupavá a klesavá melodie) a poté zvukovou ukázkou lenošného klokana (pomalé tempo, legato dlouhých tónů). Děti poznávají melodii, která patří klokankovi skákajícímu a lenošícímu. „*Nyní si, děti, opět pozorně poslechněte hudební ukázkou Klokana a až ukázka skončí, řeknete mi, zda klokan stále skákal, nebo i lenošil.*“

b) úkol – rozeznání tónů

„*Děti, poznaly byste, které hudební nástroje hrají skladbu Klokani? Pozorně poslouchajte a až hudba skončí, řeknete mi nebo ukážete na obrázku, které nástroje jste slyšely.*“

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby. „*Skotačili klokani celou dobu, nebo i lenošili? Jakou měli náladu? Které hudební nástroje vyjadřovaly klokany? Kdo z vás mi ukáže, jak ti klokani skotačili? A jak lenošili? Co dělá klokan, když lenoší?*“

Další možné činnosti s poslechovou skladbou při opakovaném poslechu

- a) **Hra „Klokani“ (reakce na kontrasty rytmické, dynamické, melodické a tempové, pohybová tvořivost)** – Učitelka dětem přehrává hudební ukázkou Klokani, při níž děti reagují na kontrasty hudebně výrazových prostředků, které zhodnotily ve fázi syntézy z analytického úkolu a). Pokud děti slyší při poslechu výrazové prostředky charakterizující skotačení klokana, znázorňují skoky klokana, pokud slyší zvuky charakterizující lenošení a odpočívání klokana, znázorňují odpočinek klokana.
- b) **Hra „Popletený klokan“ (reakce na kontrasty rytmické, melodické a tempové, pohybová tvořivost)** – Hra navazuje na hru klokani. Tentokrát učitelka improvizuje na klavír pohyby klokana (pomalé tempo, legato = děti jako klokani lenoší, rychlé tempo, staccato v akordech = děti jako klokani skáčou) Ale pozor, klokan své skoky popletl a začal i běhat (nejrychlejší tempo ve stoupavé a klesavé melodii = běh).

4.6 Poslechová skladba C. Saint-Saëns, Karneval zvířat, Labuť

Hlavní cíle: rozpoznání barvy tónů ve skladbě, rozvoj tonálního cítění, představivosti, pohybová tvořivost, dovednost vyjádřit slovně i pohybově subjektivní pocity a prožitky vnímané hudby, vnímání malé třídílné formy

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, porozumění, pozornosti, rozvoj zájmu o hudební sdělení, sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek labutě, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukáзка „Labuť“ (Příloha č. E6), obrázky hudebních nástrojů – viola, klavír, flétna, buben, kytara

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Hádanka: Plave ladně po vodě, má peří krásně bílé, je to sice větší pták, ale zvíře milé. „*Ano děti, je to labuť.*“ Učitelka ukáže dětem obrázek labutě. „*Už jste někdy, děti, viděly živou labuť? Kde může žít? Na jakých vodách? Myslíte, že by se nám vešla do akvária ve třídě k rybičkám? Co by se pak s rybičkami stalo? Já tu labuť viděla v Praze na řece Vltavě a viděl ji tam asi i pan hudební skladatel Camille Saint-Saëns, protože o té labuti složil skladbu. Čím ho labuť mohla zaujmout, že o ní složil skladbu? Co se mu na té labuti mohlo líbit?* Děti odpovídají na otázku. Pak učitelka sdělí: „*Nyní vám skladbu přehraji a vy mi pak řeknete, jak na vás ta labuť působila.*“ Učitelka přehraje skladbu Labuť.

2. Fáze - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ, pocitů, uplatňují při tom své dosavadní zkušenosti. Učitelka podporuje vyjádření otázkami: „*Co vám hudba o labuti prozradila? Zdála se vám veselá? Byla smutná? Proč? Co dělala na té vodě? Co si asi říkala?*“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na 2 úkoly v hudební ukázkou, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu přehrát hudební ukázkou zvlášť. U této skladby očekáváme, že děti předškolního věku ihned po prvním poslechu dokáží správně usoudit, že labuť plave pomalu (tempo). Proto přejdeme k dalším úkolům.

a) úkol – harmonické rozdíly

„Děti, myslíte, že labuť se na řece radovala, nebo plakala? Nyní si, děti, opět pozorně poslechněte hudební ukázkou Labuť a až ukázka skončí, řeknete mi, zda byla tato labuť šťastná, nebo nešťastná.“ Učitelka dětem přehraje znovu hudební ukázkou a děti slovně vyjadřují pocity z hudební ukázkou.

b) úkol – rozeznání tónu

„Děti, poznaly byste, které hudební nástroje hrají skladbu Labuť? Pozorně poslouchajte a až hudba skončí, řeknete mi nebo ukážete na obrázku, které nástroje jste slyšely.“

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby. *„Byla labuť šťastná či nešťastná? Proč byla nešťastná? Co se jí mohlo stát? Jak byste jí pomohly? Které hudební nástroje jste slyšely v této skladbě?“*

Další možné činnosti s poslechem skladby při opakovaném poslechu

- a) **Hra „Krutý déšť“ (reakce na barvu tónu)** – Děti znázornují na poslechem ukázkou tančící labuť na jezeře. Pokud učitelka začne chrastit sklenicí s korálky, jež charakterizuje zvuk deště, všechny labuť se plavou schovat na předem určené místo v tělocvičně, aby jim nezmokla křídla.
- b) **Hra „Déšť a bouřka“, obměna hry „Krutý déšť“ (reakce na barvy tónu)** – Děti opět znázornují na poslechem ukázkou tančící labuť na jezeře. Pokud učitelka začne chrastit sklenicí s korálky znázornující déšť, všechny labuť se plavou schovat na předem určené místo v tělocvičně, aby jim nezmokla křídla. Pokud však učitelka zabubnuje na bubínek, je bouřka a labuť se plavou schovat na jiné, předem určené místo.

4.7 Poslechová skladba C. Saint-Säens, Karneval zvířat, Želvy

Hlavní cíle: rozpoznání tempových, témbrových rozdílů ve skladbě, rozvoj představivosti, pohybové tvořivosti, dovednost vyjádřit slovně i pohybově subjektivní pocity a prožitky vnímané hudby, vnímání malé dvoudílné formy

Dílčí cíle: rozvoj sluchového vnímání, porozumění, pozornosti, rozvoj zájmu o hudební sdělení, sdělování slyšeného druhým, soustředěně poslouchat hudbu, rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání

Organizace: v klidném a příjemném prostoru tělocvičny

Pomůcky: obrázek želvy, malá dřevěná želva, klavír, přístroj na přehrávání hudby, hudební ukáзка „Želvy“ (Příloha č. E7), noty „Želvy“ (Příloha č. T4, (Herden, 1989, s. 25)), obrázky hudebních nástrojů – klavír, housle, triangl, buben, trubka

Realizace

1. Fáze - příprava na poslech (motivace)

Hádanka: Vodní nebo suchozemská, pokaždé je velmi hezká. Velký krunýř, čtyři nožky, plave, nebo chodí pěšky. „*Ano děti, je to želva.*“ Učitelka ukáže dětem obrázek želvy. „*Už jste někdy, děti, viděly želvu? Kde? A jaká byla?*“ Mezitím učitelka posílá po kruhu dětem dřevěný model želvy, aby si ji děti lépe představily a připomněly. Poté učitelka sdělí: „*Představte si, děti, že když přijel do naší země před sto lety hudební skladatel, pan Camille Saint-Säens, složil zde o té Želvě skladbu. Asi zde v přírodě tu želvu potkal. Kde ji mohl potkat?*“ Děti odpovídají na otázku. „*Nyní vám skladbu pustím a vy mi pak řeknete, co vám ta hudba o té želvě prozradila. Tak se pěkně posadte a poslouvejte.*“ Učitelka pustí skladbu Želva.

2. Fáze, - vyjádření dojmů z prvního poslechu

Děti slovně sdělují svůj názor na vnímanou hudební ukázkou, hledají vhodná slova pro vyjádření vlastních představ, pocitů, uplatňují při tom své dosavadní zkušenosti. Učitelka podporuje vyjádření otázkami: „*Co nám tato hudba o želvě prozradila? Jaká je želva? Jak se cítila? Co dělala?*“

3. Fáze - analýza

Předpokládáme, že se předškolní děti nedovedou soustředit na 2 úkoly v hudební ukázkou, proto doporučujeme pro každý úkol poslechu postit hudební ukázkou zvlášť.

a) úkol – tempové rozdíly

„*Děti, pohybovala se želva rychle, nebo pomalu?*“ Učitelka zahraje na klavír hudební ukázkou želvy v rychlém, pak i v pomalém tempu, aby děti měly možnost poznat tempové rozdíly a srovnat je s druhou poslechovou ukázkou. „*Nyní si, děti, opět pozorně poslechněte hudební ukázkou želvy a až ukázka skončí, řeknete mi, zda se želva procházela rychle, nebo pomalu.*“

b) úkol – rozeznání témbu

„*Děti, poznaly byste, které hudební nástroje hrají skladbu Želva? Pozorně poslouchejte a až hudba skončí, řeknete mi nebo ukážete na obrázku, které nástroje jste slyšely.*“

4. Fáze - syntéza

Rozhovory s dětmi o výrazových prostředcích skladby. „*Procházela se želva rychle, nebo pomalu? Které hudební nástroje hrály želvu? Kolik hudebních nástrojů se nám ve skladbě Želva představilo? Co vyjadřují na želvě housle? A co vyjadřuje klavír?*“

Další možné činnosti s poslechovou skladbou při opakovaném poslechu

- a) **Pohybová tvořivost** – Učitelka přehraje dětem hudební ukázkou, na kterou se děti pohybují jako želvy po ploše tělocvičny.
- b) **Hra „Rychlá a pomalá želva“ (tempové rozdíly)** – Učitelka hraje na klavír hudební ukázkou Želva a mění tempo. Děti se pohybují po tělocvičně jako želvy a rychlost pohybů mění dle změn tempa.
- c) **Kresba při poslechu skladby Želv** – Děti na základě poslechu malují štětcem a vodovkami pomalé pohyby želvy na formát A3. Mohou pohyby vyjadřovat vlnkami, oblouky apod. Poté na druhý formát A4 nakreslí při poslechu želvu, vybarví voskovkami, vystříhnou a nalepí na uschlé pohyby želvy na formátu A3.

4.8 Další možné hudební a nehudební poslechové činnosti se skladbami C. Saint-Saëns, Karneval zvířat

a) **Hra „Zoologická zahrada“ (sluchová paměť, sluchové vnímání, reakce na změnu tónu, tempa, rytmických a melodických rozdílů, pohybová tvořivost v rámci poslechu)** – Učitelka dětem přehraje namixované skladby se zvířaty, při nichž děti vyjadřují zvířata tvořivým pohybem. Jsou to tyto kombinace:

- **„Slon a antilopa“** (Příloha č. E9) – (antilopa = děti běží jako antilopy, slon – děti vyjadřují tanec slona s chobotem)
- **„Klokani a želvy“** (Příloha č. E12) – (klokani = děti skáčou jako klokani, želvy = děti lezou po čtyřech, nebo se ve vzporu plazí pomalu jako želvy)
- **„Labuť a antilopa“** (Příloha č. E10) – (antilopa = děti běží jako antilopy, labuť = děti vyjadřují letem s křídly po prostoru letící labutě)
- **„Labuť, klokani a antilopa“** (Příloha č. E11) – (klokani = děti skáčou jako klokani, labuť = děti letí s křídly jako labutě, antilopa = děti běží jako antilopy)

b) **Poslechová činnost – empirický test „Poznávání zvířat“ (sluchová paměť, sluchové vnímání, rozlišování tónu, tempa)** – Děti sedí na podložkách v tělocvičně, nebo v takovém prostoru, kde nemají možnost od sebe tzv. „opisovat“. Mohou spolupracovat i ve dvojicích. Každé dítě nebo dvojice dostane list papíru s úkoly a obrázky. Při této činnosti máme více variant úkolů, a to:

- Děti spojují slyšené zvíře s rámečkem s počty puntíků, který učitelka určí. Např.: *„Rámeček s jedním puntíkem spoj se zvířátkem, které teď uslyšíš.“* (Příloha č. T6)
- Děti vlepují do rámečků pod zvířátka rozstříhané obrázky hudebních nástrojů, které slyší ve skladbě jednotlivých zvířat. Např.: *„Teď vám přehrají skladbu jednoho zvířete. Poznejte zvíře a pod něj nalepte hudební nástroje, které uslyšíte.“* Pokud má zvíře pod sebou dva

rámečky, hrají ho dva hudební nástroje. Každý nástroj děti nalepí do jednoho rámečku.“ (Příloha č. T7)

- c) **Kresba pohybu zvířat na interaktivní tabuli** (vnímání tempa, melodie v souladu s protažením ramenního kloubu a uvolnění zápěstí) – Při poslechu hudebních skladeb děti kreslí pohyb zvířete elektronickou pastelkou na interaktivní tabuli. Můžeme zkoumat, jak dítě vnímá tempo i melodii tím, že např. při poslechu Želvy bude dítě jezdit na tabuli pastelkou velmi pomalými pohyby, při poslechu Antilop pak velmi rychle, k tomu ještě nahoru a dolů dle melodie.
- d) **Kresba pohybu zvířat na plochu papíru** (vnímání tempa, melodie v souladu s uvolněním zápěstí) – Při poslechu hudebních skladeb děti kreslí tužkou na formát A3 pohyb zvířat, který slyší. Můžeme zkoumat, jak dítě vnímá tempo i melodii tím, že např. při poslechu Želvy bude dítě jezdit tužkou s velmi pomalými pohyby, při poslechu Slona bude vyjadřovat různými „klikyháky“ dupání slona a pohyb Antilopy může být tak rychlý, že dítě zaplní rychlými čarami celou plochu čtvrtky. Každé zvíře má pro svůj pohyb zvlášť formát A3.
- Tuto činnost můžeme využít i na velký arch formátu A1, kdy uprostřed velké čtvrtky budou obrázky např. antilop. Max. 6 dětí se posadí okolo jednoho tohoto velkého formátu. Každé dítě má v ruce tužku a najde si uprostřed formátu jednu svou antilopu. Při poslechu vyjíždí děti tužkou od své antilopy a na ploše papíru znázorňují její pohyb. I při této činnosti můžeme na konci porovnávat pohyby zvířat. Pohyb antilop je tak rychlý, že bude velký arch zaplněný rychlými, pružnými čarami, protože antilopy uběhnou mnoho kilometrů. Zato u pohybu želvy můžeme předpokládat mnohem méně „pokreslený“ plochu formátu, jelikož je želva tak pomalá, že nedoleze možná ani na kraj papíru.
- e) Kresba portrétu Camilla Saint-Säense tuší podle černobílé fotografie.

5 PREZENTACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

5.1 Vyhodnocení experimentu

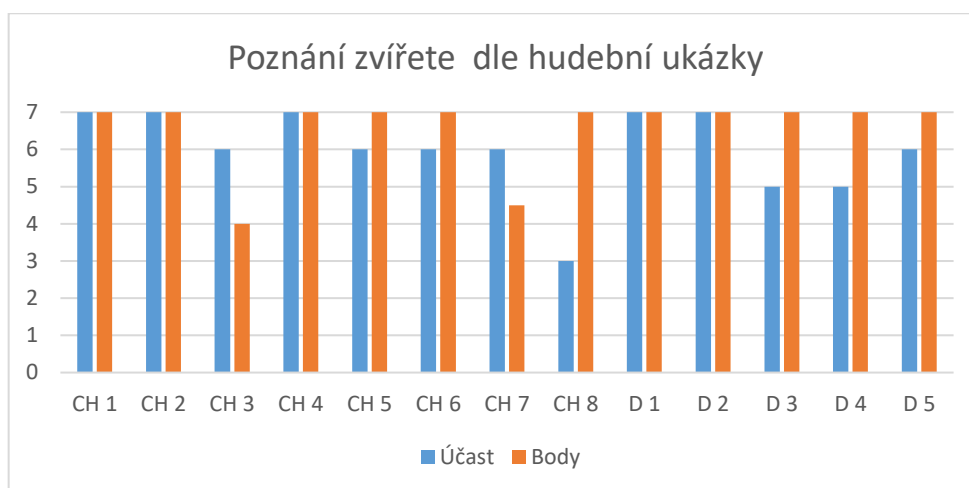
5.1.1 Aplikace systému poslechu Jaroslava Herdena do vzdělávacího procesu předškolních dětí

Prostřednictvím projektu „Po stopách Camille Saint-Säense“ jsem rozvíjela nejdůležitější hudební schopnosti dětí v předškolním věku, které v komplexu tvoří základ jejich hudebnosti. Metodika skladeb podněcovala především hudebně sluchové schopnosti, které jsou základním předpokladem pro pochopení hudby jako celku. Poslechové činnosti vedené dle systému Jaroslava Herdena byly pro děti zajímavým a dobrodružným poznáním. Vzdělávací proces v rámci poslechu se systémem Jaroslava Herdena byl pro pětileté až šestileté děti lehce uchopitelný. Všechny děti spolupracovaly po celou dobu poslechového procesu v rámci všech čtyř fází tohoto systému. Jako nejdůležitější stavební kámen pro aplikovatelnost celého systému Jaroslava Herdena do procesu s předškolními dětmi se osvědčila úvodní motivace, která zajistila pozornost a soustředěnost nejen při poslechu, ale i při následujících interaktivních hrách a činnostech spojených s poslechem.

V průběhu experimentu jsem zjistila, že děti při poslechu čtvrtého a pátého zvířete ztrácely pozornost při motivaci, jelikož ta se opakovala stále podobným typem: „*Camille Saint-Säens cestoval Egyptem a potkal tam slona apod.*“ Tudíž jsem u pátého zvířete změnila doposud tradiční motivaci na novou motivaci: „*Camille Saint-Säense cestoval a viděl zvíře. Tentokrát vám, děti, neřeknu jaké zvíře viděl. Budete to muset zjistit samy. Zde je pět obrázků, na každém obrázku je jedno zvíře. Ted' vám pustím skladbu, kterou Camille Saint-Säense o tomto zvířeti složil a vy se budete snažit na základě skladby poznat, které zvíře to je.*“ Při změně typu motivace se pozornost dětí opět vyšplhala na maximum soustředěnosti. Při posledním poslechu sedmého zvířete jsem motivaci opět změnila, a to typem: „*Camille Saint-Säense viděl v přírodě zvíře. Tentokrát nemám obrázky. Pokuste se na pouze na základě poslechu zjistit, co je to za zvíře.*“ I při této motivaci vykazovaly děti velkou soustředěnost.

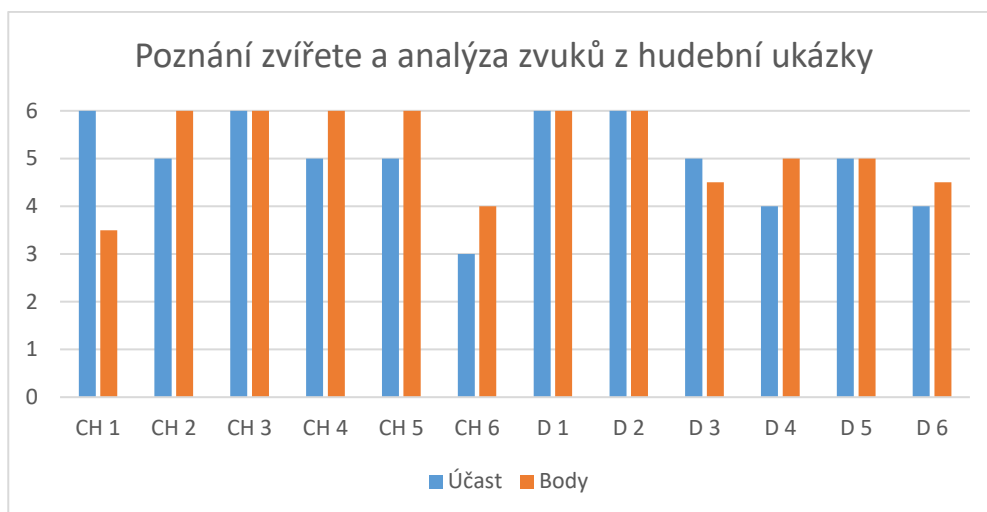
Po poznání posledního zvířete jsem využila dva empirické testy. Při těchto testech byly děti rozsazeny tak, aby neviděly k žádnému sousedovi a práce vycházela pouze z jejich hlavy. První test (Příloha č. T6) spočíval v přiřazování slyšené hudební ukázky k patřičnému zvířeti. Děti měly za úkol spojit určený počet puntíků v rámečku se zvířetem, které v dané hudební ukázce slyšely. Této činnosti se zúčastnilo třináct dětí. Z tohoto vzorku třinácti dětí se pouze pět dětí zúčastnilo poslechu všech zvířat v rámci projektu. Tyto děti dosáhly v testu maximálního počtu

bodů, tj. 7 bodů. Dalších pět dětí nemohlo ze zdravotních důvodů absolvovat poslech jednoho zvířete, přesto z těchto pěti dětí tři děti dosáhly plného počtu bodů, jedno dítě získalo 4 body a jedno dítě 4,5 bodu. Další dvě děti, které ze zdravotních důvodů nemohly absolvovat poslech dvou zvířat získaly plný počet bodů. Největším překvapením byl chlapec, který ze zdravotních důvodů absolvoval pouze tři zvířata ze sedmi a získal plný počet bodů. Zdůvodňuji si to tím, že s dětmi absolvoval dvě poslední hudební ukázky zvířat, při nichž jsme s dětmi hráli hry na zvířata předešlá. Pozoruhodný výkon předvedl i autista, jenž získal maximální počet bodů. Na následujícím grafu se můžeme přesvědčit, že většinu dětí (94 %) sluchové vnímání a sluchová paměť nezklamala. CH = chlapec, D = dívka. Ukázka empirického testu je k nahlédnutí v příloze č. T8. Všechny ukázky dětí jsou k nahlédnutí v příloze č. E14.



Graf 1 - Výsledky empirického testu 1 (zdroj: autor)

Druhý test (Příloha č. T7) byl o úroveň těžší, protože děti musely poznat z poslechu hudební ukázky nejen zvíře, ale i hudební nástroje, které ho ztvárňují. Tohoto úkolu se zúčastnilo dvanáct dětí. Děti mohly získat celkem 6 bodů. Pouze čtyři děti se zúčastnily poslechu všech zvířat v rámci projektu. Tři z těchto dětí získaly celých 6 bodů, jedno dítě pouze 3 a půl bodu, což byl autista. Úkolu se dále zúčastnilo pět dětí, které chyběly v rámci projektu na jedno z těchto zvířat. Z těchto pěti dětí získaly tři děti plný počet bodů, jedno dítě 5 bodů a jedno dítě 4,5 bodů. Dvě děti se neúčastnily během projektu poslechu dvou zvířat, získaly tak po 5 a 4,5 bodech. Jedno dítě se neúčastnilo v projektu tří zvířat a získalo přesto 4 body.



Graf 2 - Výsledky empirického testu 2 (zdroj: autor)

Polovina ze všech dvanácti dětí dosáhla ve výsledcích vyššího počtu bodů, než byla jejich účast. Zdůvodňuji si to tak, že tyto děti absolvovaly jedny z posledních ukázek zvířat, při nichž jsme s dětmi hráli hry na zvířata předešlá. Takto zvíře z ukázky poznaly. Z výzkumu tedy vyplývá, že děti si velmi dobře uloží do sluchové paměti hudební ukázkou při pouhé pohybové hře, přestože neabsolvuji poslechovou činnost s úvodními fázemi Jaroslava Herdena. Avšak v těchto hrách jsme si už s dětmi neříkali, jaké hudební nástroje v hudební ukázce hrají. Tyto děti je přesto poznaly, a to nejspíš z důvodu, že pocházely z hudebních rodin, dvě děti dokonce z rodin konzervatoristů. Ukázka empirického testu je k nahlédnutí v příloze č. T9. Všechny ukázky dětí jsou k nahlédnutí v příloze č. E15.

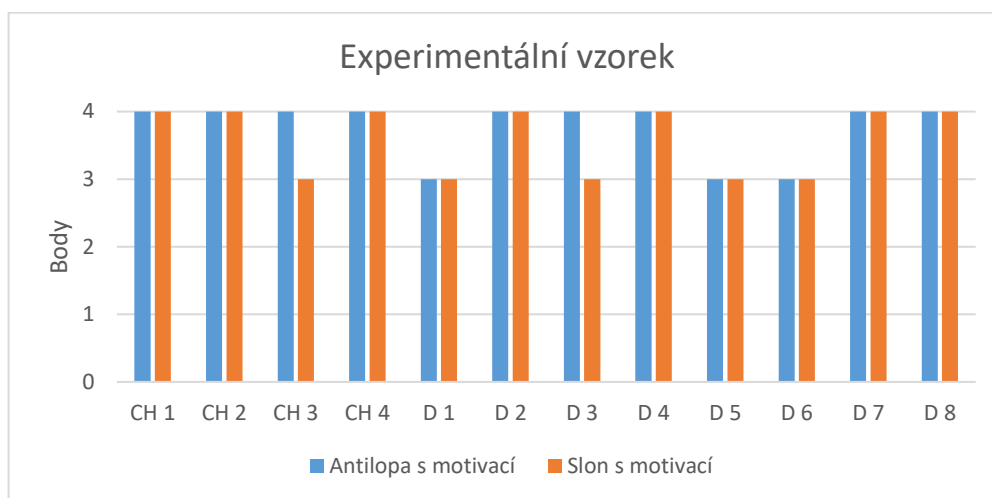
Nejvíce děti zaujala skladba Kukačka, a to kvůli hře „Která to kukačka“, kterou chtěly hrát děti čtrnáct dní stále dokola. Velmi je bavily hry, ve kterých vystupovala antilopa, protože se děti mohly bujně vybíhat na rozdíl od ztvárnování ladné labutě a pomalé, vlečící se želvy. Dále děti zaujala skladba Slon, jelikož Slon byl jejich první skladbou. Slon se dětem také vryl do paměti díky představám při motivaci, kdy si děti měly představit, že nám slon pobíhá po naší školní zahradě. Oblíbenou skladbou bylo i Akvárium, při kterém jsme ztvárňovali vodní orchestr a točili jsme se s padákem v rámci reakcí na změny melodie.

5.1.2 Pozornost

V rámci druhé hypotézy jsme testovali vliv motivace na pozornost dětí. K vyhodnocení pozornosti byla využita metoda situačního pozorování a bodová škála pozornosti vytvořená Milenou Kmentovou (2015, s. 17), na kterou bylo poukázáno v teoretické části na straně 19. Pod jednotlivými body této tabulky jsou zapsány různé projevy chování, které souvisí s pozorností. Nedá se určit, že se všechny tyto projevy musejí u dětí stoprocentně realizovat,

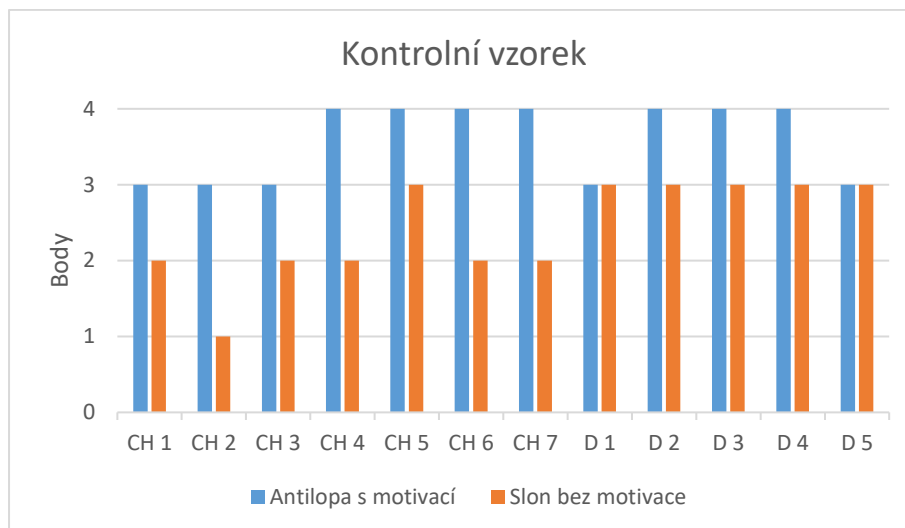
ale některé z nich určitě ano. Pozornost dětí byla ohodnocena vždy za prvních 15 sekund hudební ukázky. Při hodnocení této hypotézy se složení dětí v jednotlivých charakteristických vzorcích nemění.

Nejprve jsme otestovali pozornost experimentálního vzorku dětí u dvou skladeb včetně motivace. U skladby Antilopa dosáhly děti 45 bodů z možných 50. U druhé skladby Slon dosáhly tyto stejné děti 43 bodů. Rozdíl pozornosti se liší pouze o 2 body. Můžeme tedy říci, že pozornost většiny dětí zůstává při poslechu hudební ukázky po zařazení motivace stejná. Lze vidět na videozáznamech v přílohách č. E16 a. E17.



Graf 3 - Výsledky pozornosti při motivační fázi (zdroj: autor)

Posléze jsme pracovali s kontrolním vzorkem dětí, u kterého jsme hodnotili pozornost na stejných skladbách jako u experimentálního vzorku s tím rozdílem, že u první skladby jsme motivaci zařadili, avšak u druhé skladby byla motivace vypuštěna. Dětem bylo u skladby Slon pouze řečeno: „Nyní vám pustím Slona a pak si o něm budeme povídat.“ Výsledek pozornosti lze spatřit na následujícím grafu.



Graf 4 - Výsledky pozornosti bez motivační fáze (zdroj: autor)

Výstup z poslechu skladeb byl takový, že při skladbě Antilopa s motivací získaly děti 43 bodů (pozoruhodný výkon soustředěnosti jako u první skupiny dětí), avšak u druhé skladby Slon, kde byla motivace vypuštěna, byla většina dětí nepozorná a výsledek klesl na 29 bodů. Celková pozornost bez zařazení fáze motivace tedy klesla o 33 %. Domnívám se, že některé děti skladbu pozorně poslouchaly z důvodu, že si to přála učitelka, a nikoliv z vlastního zájmu a potřeby. Lze vidět na videozáznamech v přílohách č. E18 a. E19.

5.1.3 Vliv interaktivních hudebních i nehudebních aktivit na poslech hudby

Abychom vyhodnotili třetí hypotézu, využili jsme metodu experimentu a situačního pozorování. K dispozici nám byl opět experimentální i kontrolní vzorek dětí. Zjišťovali jsme vliv interaktivních hudebních i nehudebních aktivit na poslech hudby. U experimentální skupiny jsme uskutečňovali bohatou integrativitu v poslechových aktivitách tak, že děti při poslechu jednotlivých skladeb vykonávaly řadu hudebních i nehudebních činností. Např. skladba Slon byla spojena s tancem a procházkou slona džunglí, skladba Akvárium s padákem a vodním orchestrem (Přílohy E23), skladba Labuť s tvořivým letem nad jezerem (Přílohy E26), skladba Kukačka se sluchovou hrou (Přílohy E24), reakcemi na změny tónu a určováním počtu zakukání kukačky a každé zvíře jsme si vždy i nakreslili (Přílohy T10 – T16). Nezapomněli jsme si nakreslit ani pana *Camille Saint-Säense* (Přílohy T17). Ke kvalitativnímu vyhodnocení jsme využili skladbu Antilopa. Experimentální vzorek dětí poznával manipulačními činnostmi běh antilopy do kopce a z kopce dle změn výšek tónu, běhal do kopce a z kopce v terénu dle změn výšek tónu, zaběhal si rychle jako antilopa, počítal, kolik kopců antilopa vyběhla a seběhla (tento počet děti i zakreslovaly), hrál hry „Zoologická zahrada – Slon a Antilopa, Antilopa a Labuť, Klokani, Labuť a Antilopa“. U kontrolní skupiny tyto

integrativní aktivity nebyly uplatněny, byla uplatněna pouze fáze motivace, první poslech a otázka po prvním poslechu: „Jaká byla Antilopa?“ Touto stejnou otázkou byly tázány i děti z experimentálního vzorku po integrativních hrách. Níže v tabulce vidíme kvalitu hodnocení dětí z poslechu skladby.

Otázka: „Jaká byla antilopa?“	
Odpovědi dětí experimentálního vzorku	Odpovědi dětí kontrolního vzorku
„Rychlá jako blesk.“	„Šedá.“
„Rychlá jako drak.“	„Žlutá.“
„Rychlá jako stíhačka.“	„Divoká.“
„Rychlá jako motorka.“	„Žlutomodrá.“
„Splašená.“	„Zlá.“
„Běhala nahoru a dolů, byla splašená, protože ji chtěli někteří lidé zabít.“	„Vychovaná.“
„Skákala.“	„Černá.“
„Rychlá jako teréňák.“	„Hodná.“
„Když běžela z kopce, byla rychlejší.“	„Barevná.“
„Rychlá jako vítr.“	
„Rychlá jako hrom.“	
„Měla strach, že ji chce někdo chytit, tak utíkala, aby ji nikdo neviděl.“	
„Byla hodná.“	
„Jen se proběhla“	
„Hodná, pomáhala ostatním, utíkala, aby ji nikdo nechtěl chytit.“	
„Chtěla si s někým hodně rychle hrát.“	
„Měla moc práce a běžela do práce.“	
„Hrála si s někým na honěnou.“	
„Hrála s někým na babu.“	
„Neměla moc času.“	
„Rychlá jako střela.“	

Tabulka 4 - Výsledky kvality slovního sebevyjádření z poslechu (zdroj: autor)

Výsledek poslechu se jednoznačně projevil ve prospěch experimentální skupiny. Z tabulky je jasné vidět, že pokud zařadíme k poslechu integrativní činnosti s ním spojené, je poslech hudby mnohem účinnější. Děti z kontrolní skupiny si představovaly antilopu převážně svou barevností a povahovými rysy, zato děti z experimentální skupiny díky prožitkům z integrativních her spojených s poslechem naprosto otevřely svou fantazii a dokázaly antilopu popsat nejen z povahových vlastností, ale popisovaly ji velmi kvalitně z pohledu hudebně výrazových a formotvorných prostředků (např. běžela nahoru a dolů, když běžela dolů, utíkala rychleji apod.). Děti z experimentálního vzorku velmi detailně analyzovaly tempo antilopy, melodii, vnímaly harmonii a procítěně se vyjadřovaly o hudební ukázce. Děti kontrolního vzorku takovéto výsledky zdaleka neměly. Lze vidět na videozáznamech v přílohách č. E20 a E18.

5.2 Vyhodnocení pracovních hypotéz

1. *Metodika modelu organizace vzdělávacího procesu při poslechu hudby od Jaroslava Herdena je aplikovatelná i pro děti předškolního věku.*

Systém Jaroslava Herdena je aplikovatelný i pro předškolní věk za předpokladu, že na jeho začátku bude uplatněna silná motivace, která se stane energetizujícím zdrojem pro všechny úkoly, které souvisí s prohlubováním emocionálního prožívání hudebně výrazových i formotvorných prostředků hudby. Rozvoj hudebních schopností se uskutečňuje v příslušných hudebních činnostech, které souvisí s pěveckými, instrumentálními a pohybovými aktivitami. Tak se příslušné hudební schopnosti jako pouhé předpoklady přirozeně stávají hudebními dovednostmi, mezi něž patří aktivní hudební poslech, který je spojen s vnímáním a prožíváním hudebního obsahu. Toto poznání se prohlubuje prostřednictvím dětské fantazie a aktivizací asociační představivosti. Metodika Jaroslava Herdena podněcuje nejenom rozvoj obecného poznání, ale i hudebního poznání, které je přímo propojeno s emocionálním prožíváním. Platnost této hypotézy můžeme dokázat nejen výslednými reakcemi dětí na videích přiložených na CD, ale účinek systému Jaroslava Herdena je prokazatelný i na výsledcích z empirických testů, kdy v prvním testu byla úspěšnost dětí 94 % a ve druhém testu 87 %. Výsledek druhého testu je velmi slušný, jelikož většina dětí měla absenci u jednoho až třech zvířat při poslechu v rámci projektu.

2. *Kvalitní motivace k poslechovým činnostem má vliv na kvalitu a délku pozornosti dětí k poslechu.*

U druhé skladby při kontrolním vzorku dětí, kde jsme motivaci nepoužili, jsme předpokládali, že pozornost při fázi prvního poslechu klesne. I tato hypotéza se potvrdila. Při vyhodnocování sluchové pozornosti se projevila skutečnost, že motivace k poslechu je nesmírně důležitá a významně ovlivní výsledek všech poslechových aktivit, spojených s uplatněnými činnostmi. Při hodnocení výsledku poslechu u experimentální a kontrolní skupiny dětí jsme se přesvědčili o tom, že tradiční přístup, kdy je dětem představena skladba a jsou vybídnuty k pozornému poslechu, je nedostatečný a selhává. Zdaleka neosvětlí výrazové a formotvorné prostředky. Děti tedy nemohou tolik pochopit hudební základy. Takto prezentovaný poslech nemohou ani spojit s osobními zážitky, které jsou podmíněny asociačními představami. Daný poslech akceptují více jako přání učitelky, nežli vlastní potřebu. Takto se projevila kontrolní skupina, kde jsme stejné skladby prezentovali dětem prostřednictvím tradičního podání. Tradiční podání v sobě obsahovalo přání, aby si děti poslechly skladbu Slon skladatele *Camille Saint-Saëns* z jeho cyklu *Karneval zvířat*. Vyzvala jsem děti, aby pozorně sledovaly skladbu, protože po jejím odeznění bude následovat rozhovor. Výsledek z poslechu skladeb byl takový, že většina dětí byla nesoustředěná a ztrácela výrazně pozornost.

3. *Poslech hudby u dětí v předškolním věku je výrazně účinnější, pokud je koncipován nikoliv jako pouhý poslech, ale jako integrativní činnosti v hudebních i nehudebních aktivitách.*

Tuto pracovní hypotézu jsme vyhodnotili kvalitativně. Hypotéza se nám potvrdila výrazně u experimentální skupiny, kde jsme plně realizovali podstatu integrativity. Jestliže jsme poslechové činnosti koncipovali s vědomím mezipředmětových vztahů, které měly ústřední téma – myšlenku, tak je to právě podstata integrativity, která se vyznačuje celostností, neporušitelností v obsahu a směřuje k jednomu tématu, které má silný emocionální dosah ve vědomí dítěte. Integrativita byla v našem projektu propojena i s polyestetickým rozměrem vnímání, které se zaměřuje na propojení více smyslů. Vše jsme podřídili psychickému znaku synkretizmu a eidetizmu. U experimentální skupiny jsme integrativitu v poslechových aktivitách uskutečňovali tak, že děti při poslechu jednotlivých skladeb vykonávaly řadu poslechových činností. Např. skladba *Antilopa* byla spojena s pohybem, *Akvárium* s orchestrem. Když do poslechu vstoupily činnostní faktory, otevřela se fantazie dětí a hudba jim začala signalizovat mimohudební představy. Tyto děti se po prožitých hrách v rámci poslechu dokázaly velmi kvalitně vyjádřit o slyšené hudební ukázkě, kterou hodnotily

z pohledu hudebně výrazových prostředků (Např: „Antilopa byla rychlá jako střela, běhala nahoru a dolu.“). Je to důkaz, že je oslovila samotná hudba, což je podstatný výstup, který je důsledkem integrativity. Děti, které byly vedené k pozornosti autoritou učitelky a poslouchaly stejnou skladbu bez toho, aniž by prožily jednotlivé fáze poslechu hudby uvedené v metodice Jaroslava Herdena, takovéto výsledky zdaleka neměly. Jejich výpovědi byly velmi limitovány. Jsem přesvědčena o tom, že je poslech hudby tímto způsobem ovlivnil jen minimálně. Na základě tohoto experimentu jsem si uvědomila, jak důležitou roli hraje apercpece.

5.3 Metodické náměty do praxe vzhledem k autorskému projektu

Na základě dosavadních pedagogických zkušeností a poznatků získaných během realizace autorského poslechového projektu „Po stopách Camille Saint-Säense“, jsem dospěla k cenným závěrům, které bych ráda předala pedagogům, majícím chuť tento projekt s předškolními dětmi realizovat.

- Projekt „Po stopách Camille Saint-Säense“ je pro věkovou kategorii od pěti let výše.
- Před začátkem realizace projektu „Po stopách Camille Saint-Säense“ doporučuji dát dětem možnost poznat témbry všech nástrojů, které se ve skladbách budou vyskytovat.
- Pokud pedagog plánuje při poslechu pohybové interaktivních hry, necht' si zajistí pro děti dostatečně velký prostor. Pokud je prostor příliš malý na počet dětí, je dětem zcela znemožněno tvořivé pohybové vyjadřování při reakcích na hudební ukázkou.
- První poslech nové skladby vždy vyžaduje nerušené klidové prostředí. I slabé rušivé elementy (např. hluky z venku) zajišťují nesoustředěnost.
- Ve fázi prvního poslechu a po prvním poslechu radím posadit děti od sebe tak, aby neměly možnost fyzického kontaktu s jiným kamarádem. Pokud děti sedí těsně vedle sebe, navzájem se ruší. Vždy se mezi dětmi najde jedno dítě méně soustředěné, které začne svými pohyby rozptylovat v těsné blízkosti pozornost jiných dětí.
- U prvního poslechu, kdy děti sedí, ztrácí děti pozornost většinou po 1 minutě trvání skladby.
- Děti udrží pozornost v delších časových intervalech řízené hudební činnosti tehdy, když jsou učitelkou během činností silně motivovány.
- Do silně motivovaných poslechových činností se dobře zapojují i děti s lehkým autistickým spektrem.
- Při realizaci celého projektu velmi doporučuji u čtvrtého zvířete změnit typ motivace. Z tradiční motivace z metodiky, tj. např.: „Camille cestoval Afrikou a viděl tam

klokana.“ lze vytvořit dětem novou motivaci, která vytvoří nový, silný energetizující náboj k poslechu, tj. např.: „Camille cestoval Afrikou a viděl tam jedno zvíře. Neřeknu vám jaké. Poznejte to z hudební ukázky. “ nebo: „Vidíte před sebou na obrázcích pět zvířat. Teď vám přehraji hudební ukázku jednoho z těchto zvířat, které viděl Camille v lese, když jel do Prahy. Poznáte dle hudební ukázky, které zvíře z obrázků to je?“

- Ve fázi syntézy je možno hovořit o hudební ukázce během ztlumené hudební ukázky. Při tomto poslechu probíhá stále proces uvědomění.
- Ve fázích, kdy děti hovoří o hudební ukázce nebo reagují tvořivě na poslech, dávejme dětem dostatek prostoru pro seberealizaci, prostor pro tvořivost, protože každé dítě má radost ze své vlastní interpretace a zvedá si sebevědomí, když ukáže ostatním dětem, že něco samo vymyslelo či pohybově ztvárnilo.
- Během realizace interaktivních her v rámci poslechu radím pedagogům, aby při interaktivních hrách s poslechem měnili stále pravidla her. Děti udrží pozornost dlouhý časový úsek (i hodinu) za předpokladu, že se pravidla a vzdělávací proces pestře mění.
- Pro pohybové hry v rámci poslechu je dobré zajistit si přehrávač hudby takový, jenž má výkon hlasitosti minimální 20 W. U většiny her, kde děti dupou jako sloni, běhají jako antilopy, skáčou jako klokani či hrají hry „Zoologická zahrada“, přehlušují svými pohyby samotnou hudbu. Pokud náš reproduktor není dostatečně hlasitý, schyluje se k velkému poklesu úrovně tvořivého pohybového vyjadřování při reakcích na hudební ukázku. Pokud je hudba naopak dostatečně hlasitá, emocionální prožitek z takových činností je pak daleko zřetelnější.
- Před empirickým testem v poznávání zvířat pokládám za důležité si s dětmi zopakovat především témbr houslí (kvůli skladbě Želva), témbr violy (kvůli skladbě Labuť) a témbr kontrabasů (kvůli skladbě Slon).
- Zadáání úkolu (empirického testu) musí být dětem srozumitelně a jasně vysvětleno.
- Hudebními schopnostmi je obdařené i dítě s autistickým spektrem. Nebojte se zapojit i handicapované děti.
- Kvalita realizace projektu „Po stopách Camille Saint-Saënsa“ závisí na klavírních dovednostech učitelky.
- Předpokladem pro úspěšnou realizaci projektu je správné metodické vedení ze strany učitelky, dobře promyšlená organizace, promyšlené a pečlivě připravené jednotlivé pomůcky na jednotlivé poslechové činnosti, a především silná motivace jednotlivých činností v rámci projektu.

ZÁVĚR

V průběhu výzkumu se potvrdila hypotéza, že model vzdělávacího procesu při poslechu hudby pro základní školy od Jaroslava Herdena je aplikovatelný do předškolního vzdělávání. Tento model byl uplatněn ve všech skladbách poslechového projektu „Po stopách *Camille Saint-Saëns*“. Vytvořený a následně zrealizovaný projekt ukazuje (i na příložených videích na CD) dnešním pedagogům mateřských škol jednoduchou a kvalitní cestu, jak pracovat v mateřské škole s poslechovými skladbami, při jejichž realizaci můžeme rozvíjet nenásilnou formou interaktivních hudebních i nehudebních her psychofyzilogický vývoj dítěte včetně rozvoje spolupráce pravé a levé hemisféry i analyticko – syntetického myšlení. Do jaké míry může tento projekt rozvinout např. analytické myšlení dětí, je další vyvstávající otázkou. Je však nutno konstatovat, že většina aktivit projektu je pro děti od pěti do šesti let. Mladší děti zvládaly většinou pouze jednoduché pohybové hry a někdy ostatní děti napodobovaly, protože pro ně byly některé části hudby složité.

Výsledky výzkumu nám také potvrdily důležitý fakt, a tedy i druhou hypotézu, že silná motivace je nepostradatelnou fází pro pozornost dětí. Bylo zjištěno, že vynecháním motivační fáze klesá pozornost dětí až o 33 %. Nízká soustředěnost pak samozřejmě může zařadit i slabší vztah k hudbě a bídňější porozumění řeči hudby. Z výsledků výzkumu také vyplývá, že se potvrdila i naše třetí hypotéza, a to, že „Poslech hudby u dětí v předškolním věku je výrazně účinnější, pokud je koncipován nikoliv jako pouhý poslech, ale jako integrativní činnost v hudebních i nehudebních aktivitách.“ Děti, které měly možnost celý projekt prožít v rámci her a hlouběji porozumět řeči hudby, měly mnohem bujnější představy, bohatší fantazii, sebevyjádření i kreativitu.

Těší mě, že jsem mohla dopřávat dětem hudební prostor pro uplatnění jejich fantazie, tvořivého vyjádření a posílení jejich sebevědomí za každý jejich tvořivý projev z poslechu. O kvalitním účinku hudby na vědomí dětí mě přesvědčila i situace na konci projektu, kdy si děti a jejich rodiče vyžádaly název díla a autora. Děti dobrovolně doma poslouchaly celý Karneval zvířat a radostně mi popisovaly v mateřské škole další zvířata, která jsem jim nepřehrála a která se v Karnevalu zvířat objevila. Vyžadovaly další aktivitu v současti s Karnevalem zvířat, kterým jsem projekt iniciovala. Přesně v tomto momentě jsem si uvědomila, jak silně můj projekt na děti zapůsobil. Tento moment byl pro mě tím největším oceněním, v němž jsem cítila, že jsem si nemohla pro svou diplomovou práci zajímavější téma vybrat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie

1. BALCÁROVÁ, B. *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Prešovská Univerzita, 2010. 172 s. ISBN: 978-80-5550286-1
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BLAŽEK, Vladimír. *Základy neurofyziologie a neuroanatomie*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, 119 s. ISBN: 80-86898-63-6.
4. BUREŠ, Matouš. Smyslová ústrojí, Ústrojí sluchu. Sluchem jsme schopni rozeznat zvuky a tóny, jejich intenzitu, výšku, barvu a směr, odkud přicházejí. In: *SlidePlayer* [online]. Praha: SlidePlayer.cz, 2016 [cit. 2016-12-05]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3026828/>
5. D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998. 83 s. ISBN: 80-7178-232-7.
6. DEREVJANÍKOVÁ Anna, Martin DZURILLA. *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii Prešov*: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN: 978-80-8052-900-0.
7. DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči*. Praha: Publisher, 2003. 142 s. ISBN 80-239-1832-X.
8. FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. 217 s. ISBN: 80-246-0965-7.
9. HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN: 978-80-7367-569-1
10. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178803-1
11. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.
12. HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992. 194 s. ISBN 80-7066-522-X.
13. HERDEN, Jaroslav. *Rozbor skladeb, čítanka příkladů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s.

14. HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, 2001. 75 s. ISBN: 80-85883-79-1.
15. HURNÍK, Ilja, Petr EBEN. *Česká Orffova škola 1*. Praha: Supraphon, 1969. 99 s.
16. KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 75 s. ISBN: 978-80-7290-869-1.
17. KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. 75 s. ISBN 80-7290-080-3.
18. KODEJŠKA, Miloš, Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku 1, Hudební schopnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 86 s. ISBN: 80-7066-035-X.
19. KURIC, Josef, Lubomír VAŠINA. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Brno: Univerzita J. Ev. Purkyně, 1985. 234 s.
20. KURKOVÁ, Libuše, Petr EBEN. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 59 s.
21. KURKOVÁ, Libuše. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 101 s.
22. LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie, 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN: 978-80-247-1284-0.
23. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 191 s. ISBN 8071785725.
24. LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
25. LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986, 274 s.
26. LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. 164 s. ISBN: 978-80-87553-65-7.
27. MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN: 978-80-7367-627-8.

28. PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel [z francouzského originálu ... přeložila Eva VYSKOČILOVÁ]. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-807-3672-638.
29. POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984. 459 s.
30. POŠ, Vladimír. *Nauka o hudebních formách*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1961. 291 s.
31. POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.
32. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. Učebnice pro vysoké školy 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 234 s.
33. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky, vývoj člověka do patnácti let. 1. díl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 461 s.
34. RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*.:[zpěvník pro předškoláky a žáčky na 1. Stupni základní školy]. 1. vyd. Brno: Edika, 2012. 144 s. ISBN 978-80-266-0067-1.
35. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. upravené vydání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.
36. SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby 1.: Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 76 s.
37. SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 139 s.
38. SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 319 s. ISBN 80-04-20587-9.
39. SEDLÁK, František, Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele, vydání 2., přepracované a rozšířené*. Praha: Karolinum, 2013. 405 s. ISBN: 978-80-246-2060-2.
40. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*, 2. nezměněné vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80S244S0629S2
41. ŠLAPÁK, Ivo, Pavla FLORIANOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatry*. Brno: Paido, 1999. 85 s. ISBN: 80-85931-67-2.

42. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Lenka Šulová. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 8024608774.
43. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN: 80-7178-308-0.
44. VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2.
45. VENGER, Leonid Ambramovič. *Vnímání a učení v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Sluchový analyzátor (zdroj: Bureš, 2016)	18
--	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Výsledky empirického testu 1 (zdroj: autor)	85
Graf 2 - Výsledky empirického testu 2 (zdroj: autor)	86
Graf 3 - Výsledky pozornosti při motivační fázi (zdroj: autor)	87
Graf 4 - Výsledky pozornosti bez motivační fáze (zdroj: autor)	88

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - hodnocení úrovně sluchové pozornosti (zdroj: (Kmentová, 2015, s.17))	19
Tabulka 2 - Podrobnosti projektu (zdroj: autor)	62
Tabulka 3 - Cíle projektu (zdroj: autor)	64
Tabulka 4 - Výsledky kvality slovního sebevyjádření z poslechu (zdroj: autor)	89

SEZNAM PŘÍLOH

A. Tištěné (T)

a. Přílohy nezbytné pro realizaci některých částí projektu

Příloha č. T1: Noty Slon

Příloha č. T2: Noty Antilopa

Příloha č. T3: Noty Kukačka v hlubokém lese

Příloha č. T4: Noty Želvy

Příloha č. T5: Noty Klokani

Příloha č. T6: Vzor empirického testu 1

Příloha č. T7: Vzor empirického testu 2

b. Přílohy z realizace projektu

Příloha č. T8: Ukázka empirického testu 1 z realizace projektu

Příloha č. T9: Ukázka empirického testu 2 z realizace projektu

Příloha č. T10: Kresba Slon

Příloha č. T11: Kresba Antilopa

Příloha č. T12: Kresba Kukačka v hlubokém lese

Příloha č. T13: Kresba Želvy

Příloha č. T14: Kresba Labuť

Příloha č. T15: Kresba Klokani

Příloha č. T16: Kresba Akvárium

Příloha č. T17: Kresba Camille Saint-Saëns

Příloha T18: Vzor souhlasu s natáčením dětí během průběhu projektu

B. Elektronické (E)

a. Přílohy nezbytné pro realizaci projektu od autora Camille Saint-Saëns - skladby:

Příloha č. E1: „Slon“

Příloha č. E2: „Antilopa“

Příloha č. E3: „Akvárium“

Příloha č. E4: „Kukačka v hlubokém lese“

Příloha č. E5: „Klokani“

Příloha č. E6: „Labut“

Příloha č. E7: „Želvy“

Upravené skladby Camille Saint-Saëns pro další poslechové činnosti:

Příloha č. E8: „Rychlý a loudavý slon“

Příloha č. E9: „Slon a antilopa“

Příloha č. E10: „Labuť a antilopa“

Příloha č. E11: „Labuť, klokani a antilopa“

Příloha č. E12: „Klokani a želvy“

Příloha č. E13: „Kolik kopců antilopa vyběhla?“

b. Přílohy z realizace projektu⁵ - videozáznamy + empirické testy a kresby zvířat

Příloha č. E14: Empirické testy 1

Příloha č. E15: Empirické testy 2

Příloha č. E16: Experimentální vzorek - Pozornost při poslechu Antilopy s motivační fází

Příloha č. E17: Experimentální vzorek - Pozornost při poslechu Slon s motivační fází

Příloha č. E18: Kontrolní vzorek - Pozornost při poslechu Antilopy s motivační fází + slovní hodnocení antilopy po prvním poslechu

Příloha č. E19: Kontrolní vzorek - Pozornost při poslechu Slona bez motivační fáze

Příloha č. E20: Experimentální vzorek - slovní hodnocení antilopy po realizaci projektu

⁵ Na přiloženém CD

Experimentální vzorek – další videozáznamy z projektu

E21 - Slon

Příloha č. E21a: Témbrové rozdíly

Příloha č. E21b: Tempové rozdíly

E22 - Antilopa

Příloha č. E22a: Běh antilopy, výškové rozdíly (na podložkách)

Příloha č. E22b: Běh antilopy, výškové rozdíly s během

E23 - Akvárium

Příloha č. E23a: Hra „Vodní vlny“ – manipulace s padákem

Příloha č. E23b: „Vodní orchestr“

E24 – Kukačka v hlubokém lese

Příloha č. E24a: Hra „Na kukačku“

Příloha č. E24b: Hra „Která to kukačka?“

E25 – Klokani

Příloha č. E25a: Hra „Klokani“

Příloha č. E25b: Hra „Popletený klokan“

E26 - Labuť

Příloha č. E26a: Změna typu motivace, poslech

Příloha č. E26b: Hra „Labutě a déšť“ – reakce na změnu témburu

E27 - Želvy

Příloha č. E27: Změna typu motivace, poslech, analýza, syntéza + rozlišení témburu a tempa

Příloha č. E28: Labuť a antilopa

Příloha č. E29: Klokani, labutě a antilopy

PŘÍLOHY

A. Tištěné (T)

a. Přílohy nezbytné pro realizaci některých částí projektu

Příloha č. T1: Noty Slon

1. A CAMILLE SAINT-SAËNS, KARNEVAL ZVÍŘAT
č. 5 SLON

Allegretto pomposo

The image shows a handwritten musical score for the piano accompaniment of the elephant march from Saint-Saëns's 'The Carnival of the Animals'. It consists of three systems of two staves each (treble and bass clef). The music is in 3/2 time, B-flat major, and begins with a forte dynamic. The notation includes chords, eighth notes, and sixteenth notes.

Příloha č. T2: Noty Antilopa

18. A CAMILLE SAINT-SAËNS, KARNEVAL ZVÍŘAT
č. 3 ANTILOPY

Presto furioso

The image shows a handwritten musical score for the piano accompaniment of the antelope march from Saint-Saëns's 'The Carnival of the Animals'. It consists of two systems of two staves each (treble and bass clef). The music is in 3/4 time, B-flat major, and begins with a forte dynamic. The notation is characterized by rapid sixteenth-note passages in both hands.

Příloha č. T3: Noty Kukačka v hlubokém lese

51. B CAMILLE SAINT-SAËNS, KARNEVAL ZVÍŘAT
č. 9 KUKAČKA V HLUBOKÉM LESE

Andate

una corda pp

Příloha č. T4: Noty Želvy

18. B CAMILLE SAINT-SAËNS, KARNEVAL ZVÍŘAT
č. 4 ŽELVY

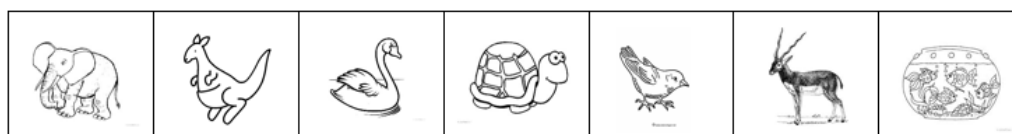
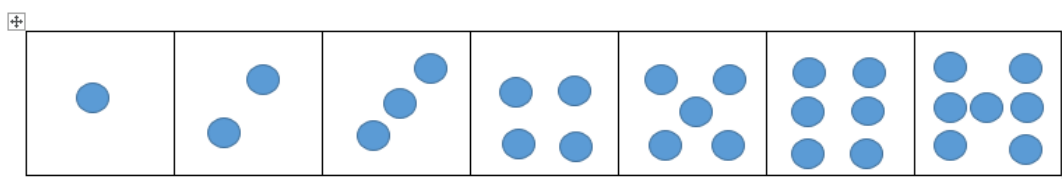
Andante maestoso

pp

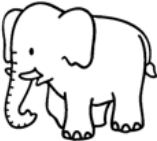
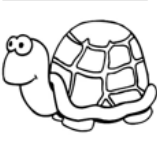




Příloha č. T5: Noty Klokani

















Příloha č. T6: Vzor empirického testu 1



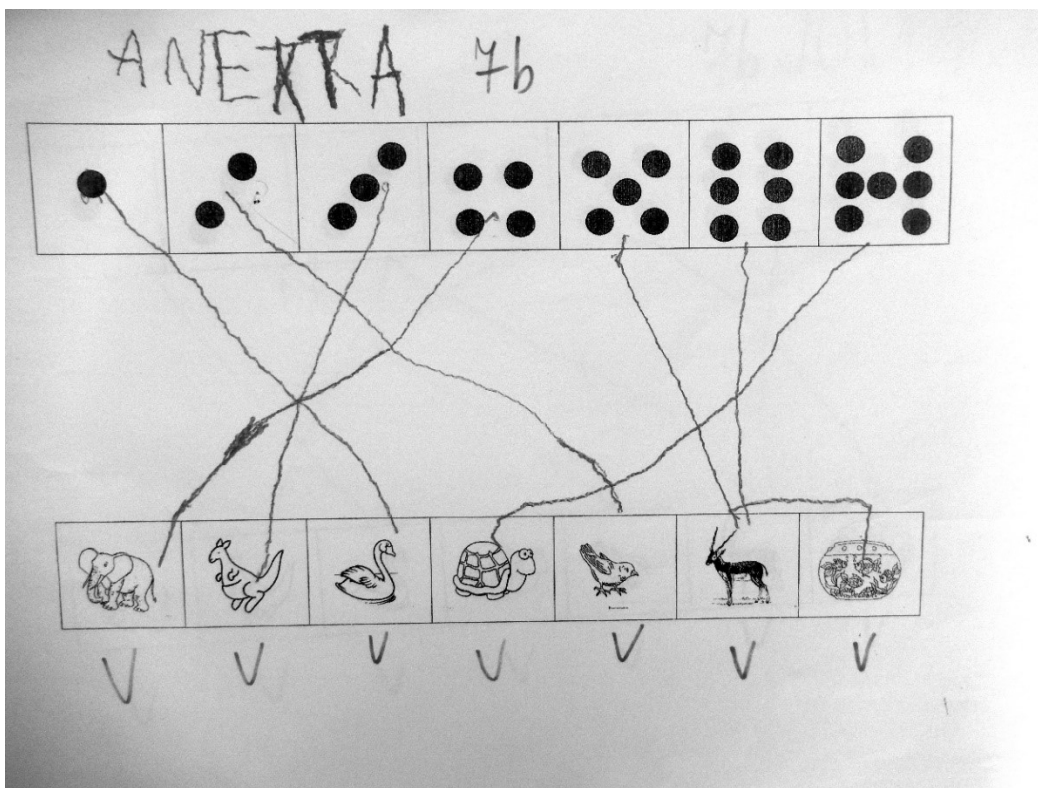
Příloha č. T7: Vzor empirického testu 2

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

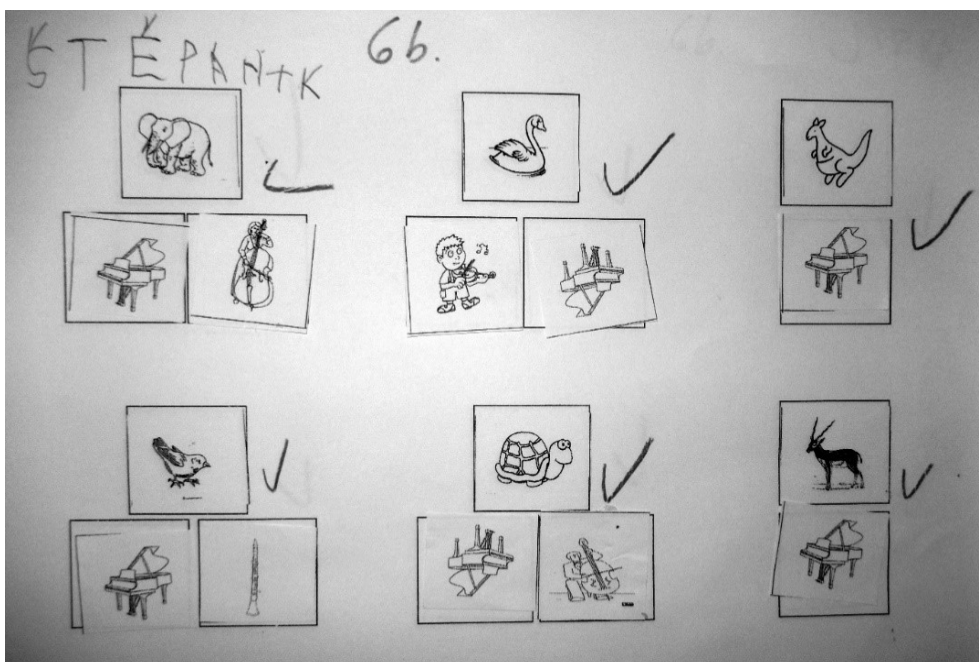
						
						

b. Přílohy z realizace projektu

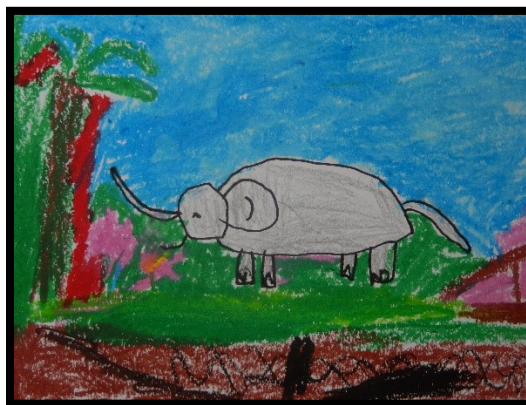
Příloha č. T8: Ukázka empirického testu 1 z realizace projektu



Příloha č. T9: Ukázka empirického testu 2 z realizace projektu



Příloha č. T10: Kresba Slon



Příloha č. T11: Kresba Antilopa



Příloha č. T12: Kresba Kukačka v hlubokém lese



Příloha č. T13: Kresba Želvy



Příloha č. T14: Kresba Labuť



Příloha č. T15: Kresba Klokani



Příloha č. T16: Kresba Akvárium



Příloha č. T17: Kresba Camille Saint-Saëne



Příloha T18: Vzor souhlasu s natáčením dětí během průběhu projektu

Vážení rodiče,

Dovoluji si Vás požádat o souhlas s natáčením vzdělávacího procesu v mé třídě, které se účastní Váš syn/ Vaše dcera. Hlavním cílem natáčení je získat podklady pro kvalitativní výzkum v poslechových činnostech v předškolním věku. Získané ukázky budou použity v příloze mé diplomové práce.