

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Regina Vrubelová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj hudební představivosti prostřednictvím vlastní
didaktické pomůcky u předškolních dětí

Development of musical imagination of pre-school children
through the medium of the original didactic contraption

Regina Vrubelová

Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Oponent bakalářské práce:	PhDr. Kateřina Hurníková, Ph.D.
Forma studia:	Kombinovaná
Bakalářská práce dokončena:	prosinec, 2019

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rozvoj hudební představivosti prostřednictvím vlastní didaktické pomůcky u předškolních dětí vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 6. prosince 2019

.....

podpis

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu práce doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za jeho cenné rady a vstřícnost během psaní mé bakalářské práce. Díky patří také rodině a přátelům za trpělivost a podporu.

ANOTACE

Studentka se zaměří na rozvoj hudební představivosti u dětí pětiletých a šestiletých, které navštěvují mateřskou školu. V teoretické části pojedná o významu této schopnosti v rozvoji hudebnosti a přiblíží tuto schopnost charakteru vnímání dětí před jejich vstupem do základní školy. Na začátku výzkumu udělá zkoušku hudebnosti. Empirický výzkum uskuteční ve dvou skupinách – experimentální a běžné. U experimentální skupiny uplatní didaktickou pomůcku, která je vhodná pro rozvoj hudební představivosti u předškolních dětí. U běžné skupiny bude postupovat tradičními metodickými postupy. Na konci výzkumu udělá opět zkoušku hudebnosti. V závěru posoudí význam rozvoje hudební představivosti v rozvoji celkové hudebnosti dětí v předškolním věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hudební schopnosti. Hudební představivost. Vnímání. Experiment. Zkouška hudebnosti.

ANNOTATION

The student focuses on development of musical imagination of the children of five and six, who visit the kindergarten. The theoretical part deals with the importance of this ability in development of musicality and brings us closer to music perception of children just before their entrance to school. In the beginning of the research the examination of musicality is being made. Empirical research its musical imagination using the special didactic contraption intended to enhance musical imagination of children at their pre-school age. The common group proceeds the usual methodical way. At the end of the research the musicality examination is being made again. The final part assumes the importance of musical imagination in the development of musicality itself.

KEYWORDS

Musical abilities. Musical imagination. Perception. Experiment. Musicality test.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Charakteristika předškolního dítěte.....	8
1.1 Charakteristika psychických procesů.....	9
2 Charakteristika programu v předškolním vzdělávacím systému	10
3 Vnímání z obecného a hudebního hlediska	12
3.1 Obecné hledisko.....	12
3.2 Hudební hledisko	12
3.2.1 Mimohudební asociace	12
3.2.2 Charakteristika zvuků.....	13
4 Schopnosti z obecného a hudebního hlediska	13
4.1 Hudební schopnosti.....	13
4.2 Vývoj hudebních schopností.....	14
4.3 Přehled hudebních schopností.....	14
4.3.1 Hudebně sluchové schopnosti	14
4.3.2 Auditivně motorické schopnosti.....	15
4.3.3 Rytmické cítění.....	16
4.3.4 Tonální cítění.....	17
4.3.5 Hudební paměť	17
4.3.6 Emocionální reakce na hudbu.....	19

5	Smyslové analyzátory	20
6	Hudební představivost	20
6.1	Vznik hudebních představ	21
6.2	Rozvoj hudební představivosti.....	21
6.3	Metodické podněty pro utváření hudební představivosti.....	22
6.3.1	Některé domácí metody pro rozvoj hudebnosti.....	23
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	25
7	Charakter výzkumu	25
7.1	Předmět výzkumu	25
7.2	Cíle.....	25
7.3	Hypotéza	25
7.4	Organizace výzkumu	26
7.5	Metody výzkumu	26
7.5.1	Testování	26
7.5.2	Experiment	32
7.5.3	Pozorování.....	43
8	Vyhodnocení výzkumu	44
8.1	Vyhodnocení vstupního testu experimentální skupiny.....	44
	Závěr	56
	Přílohy	58
	Použitá literatura.....	65

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem hudební představivosti u dětí předškolního věku. K volbě tohoto tématu mě vedl osobní vztah k hudbě a její pozitivní dopad na různé aspekty mého života. Jako učitelce mateřské školy se mi dostalo možnosti přiblížit bohatství hudebního života dětem. Vzhledem ke skutečnosti, že hudební představivost je, spolu s pamětí, klíčovou schopností v rozvoji celkové hudebnosti, věnuji se ve svých úkolech právě jí. Zvolená forma učení hrou je nejvhodnější pro věkovou skupinu předškolních dětí.

První, teoretická část, začíná popisem předškolního dítěte po stránce fyzické, psychické, zvláště emoční. Dále zmiňuji oblasti Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní stupeň vzdělávání – části, která se věnuje hudbě. Následující kapitola popisuje vnímání dítěte jak z obecného, tak specificky z hudebního hlediska. Vzhledem k tomu, že se ve své práci zabývám jedné z hudebních schopností – hudební představivosti, je třeba uvést zde také ostatní hudební schopnosti, které spolu navzájem souvisí a ovlivňují se. Následující část tedy pojednává o jednotlivých schopnostech, ale také o jejich vývoji a možnostech rozvíjení. Emoce hrají důležitou úlohu v procesu seznámení dítěte s hudbou, proto se věnuji také emocionálním reakcím na hudbu. Následuje kapitola o hudební představivosti. Zde vysvětluje termín „hudební představy“ a jejich vznik, rozvoj hudební představivosti a osobnosti podílející se na jejím výzkumu a vývoji metodiky. Součástí této práce je také představení mé vlastní didaktické pomůcky pro rozvoj hudební představivosti.

Praktická část se věnuje uplatnění vlastní didaktické pomůcky a metodických postupů u předškolních dětí formou pedagogického experimentu. Nejprve zjistím úroveň vybraných hudebních schopností u dvou skupin předškolních dětí, a to experimentální a kontrolní, prostřednictvím testu. Ten zopakují také po skončení experimentu. Výsledky obou skupin posléze porovnáám. Mým cílem je ověření hypotézy, že lepší výsledky bude vykazovat skupina, na kterou bude uplatněna moje didaktická pomůcka, tedy že touto pomůckou příznivě ovlivním celkovou hudebnost dětí. Ráda bych také ukázala důležitost vazby hudební představivosti na nehudební asociace, především motivační inspirace, které děti zajímají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika předškolního dítěte

Tato charakteristika se týká dětí, které dosáhly věku šesti let před nástupem do základní školy. Jde tedy o děti pěti a šestileté.

Předškolní období je podle Sedláka *jednou z nejdůležitějších etap hudebního vývoje*. Příznivý hudební vývoj je předznamenán zráním sluchového analyzátoru, zesílením hlasového svalstva i schopností soustředění a rozlišováním emocionálního náboje hudby. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 362)

Po fyzické stránce je předškolní dítě na prahu „*zlatého věku motoriky*“. Ten probíhá až v mladším školním věku, ovšem již nyní se projevuje posun ve zvládnutí pohybových úkolů a chápání pokynů. (Dvořáková, 2015, s. 12) Děti pohyb přímo vyžadují a realizují ho prostřednictvím chůze, běhání, skoků, poskoků, ale také hudebně pohybových her. Ovládají manipulaci s předměty jako je tělocvičné náčiní či nářadí. Učí se zpřesňovat svoje pohyby a velmi dobře se již orientují ve schématu vlastního těla. (RVP PV, 2018, s. 15) Daří se jim také koordinovat své pohyby s hudbou.

Kresbou předškolní dítě dovede vyjádřit charakteristické znaky osob a věcí. Ve výslovnosti hlásek ubývá chyb. Řeč je již prakticky bez dysgramatismů, význam slov se zpřesňuje. Dítě je schopné delšího souvislého řečového projevu a stejně tak dokáže děle vnímat projevy ostatních a splnit úkoly, které po něm chceme. Úspěšně a se zájmem se učí básničky. (Klenková, 2006, s. 37)

Dítě se více včleňuje do společnosti lidí mimo rodinu, učí se zaujímat různé sociální role. Předškolní věk je důležitý z hlediska rozvoje schopnosti seberegulace, která nabude důležitosti při soustavném a cíleném vzdělávání ve škole. Úroveň myšlení postupuje od předpojmového k názorovému. Dítě má již vytvořeny pojmy, ale jejich chápání je tvořeno na základě jeho názoru tvořeného smyslovými vjemy. K logickým operacím dochází až přibližně od sedmého roku. Velmi významnou roli zaujímá také emoční vývoj. V tomto věku se děti lépe orientují ve svých pocitech, ale také v pocitech ostatních, mají tedy lépe vyvinutou schopnost empatie.

Neopomenutelnou činností předškolního dítěte je hra. Rozvíjí dítě po stránce motorické, kognitivní, sociální i emoční. Ovlivňuje učební a pracovní návyky. (Mertin, Gillernová, 2015, s. 22) Dětská hra prostupuje fyziologickými potřebami, které uspořádal podle důležitosti psycholog A. Maslow. Důležitost hry z hlediska těchto potřeb se dá shrnout do následujících bodů:

- Pomáhá odbourávat stresové situace, které nastávají v procesu učení. (Potřeba bezpečí)
- Vede k prožívání uspokojení ze společných činností. (Potřeba sounáležitosti a kvality vztahů)
- Aktivizuje výkon dítěte, umožňuje mu prožívat úspěch. (Potřeba a uznání úspěchu)
- Umožňuje dítěti objevovat a zkoušet nové věci. (Kognitivní potřeby)
- Podněcuje realizace nápadů ve výtvarné, hudební a dramatické oblasti. (Estetické potřeby)
- Naplňuje potřebu dítěte uplatňovat svoje nápady. (Seberealizace) (Kořátková, 2014, s. 128)

1.1 Charakteristika psychických procesů

Předškolní dítě uplatňuje v nazírání světa specifické přístupy (konkrétně jsou uvedeny dále v kapitole). Jejich znalost umožňuje pochopení jeho jednání a slouží také pro vytváření materiálů pro rozvíjení dětí tohoto věku.

- Centrace je způsob, jakým dítě selektuje informace. Není schopno pojmout více aspektů jednoho jevu, proto si vybírá pouze jeden a to ten, který je pro něj nejzajímavější.
- Egocentrismus je uplatňování pouze vlastního pohledu na svět. Vychází z neschopnosti dítěte vzít v úvahu, že kromě jeho řešení existují ještě další.
- Fenomenismus znamená uchopení světa takového, jakým se na první pohled jeví, jakým ho dítě vidí.
- Prezentismus je pojetí času, ve kterém pro dítě neexistuje nic jiného než přítomnost. Ta pro něj představuje jistotu. V tomto období teprve vzniká uvědomování si vzdálenějších časových horizontů. Zatím rozezná pojmy jako např. „dříve“ či

„později“ nebo jednotlivé dny v týdnu. Dítě má také tendence uplatňovat ve svém nazírání na svět magičnost, tedy přizpůsobovat dění okolo něj své fantazii.

- Antropomorfismus je přenášení lidských vlastností na věci či přírodní síly. Dítě si tak interpretuje situace z důvodu jejich lepšího pochopení. Živé bytosti mají na svědomí také vznik různých jevů. Tento přístup nazýváme arteficialismus.
- Absolutismus je pohled na platnost jevů jako na neměnnou kvalitu. Dítě nechápe trvalou kvalitu objektů poté, co se změní některý jeho aspekt. Má problém si uvědomit, že když ostříháme ovci, zůstane nadále touž ovci, jen jinak vypadá. (Vágnerová, 2012, s. 176)
- Synkretismem rozumíme znak, který způsobuje vnímání světa jako celku. Dítě zatím neumí přesně rozčlenit celky na jednotlivé detaily. (Kodejška, 2002, s. 8)

2 Charakteristika programu v předškolním vzdělávacím systému

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinou výchovu. Zajišťuje dítěti přiměřené množství podnětů, rozvíjí jeho učení, přičemž respektuje jeho individuální vývojové vlastnosti. Předškolní vzdělávání se odehrává zejména v mateřských školách, a to dle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Tento závazný státní dokument je vypracován týmem odborníků v souladu se školským zákonem. Školní úroveň na jednotlivých školách je zajišťována školním vzdělávacím programem (dále ŠVP). Uplatňovány jsou metody vhodné pro podporu aktivního uchopení a dalšího praktického využití získaných poznatků. Je to například prožitkové, kooperativní, situační nebo spontánní sociální učení. Vše je sestaveno do tzv. integrovaných bloků, které předkládají vzdělávací nabídku v přirozených souvislostech. Cílem je dosáhnout klíčových kompetencí v pěti vzdělávacích oblastech. Klíčové kompetence jsou očekávané výstupy dosažitelné v průběhu vzdělávacího procesu. Je to soubor vědomostí, schopností, dovedností a postojů využitelných v praktickém životě.

Každá z pěti vzdělávacích oblastí obsahuje dílčí cíle (záměry učitele), očekávané výstupy (předpokládané výsledky dětí) a také činnosti, které učitel dětem nabízí (vzdělávací nabídka). V každé z oblastí je zmíněna hudba jako nezbytná součást celkového rozvoje osobnosti dítěte.

Biologická oblast nazvaná Dítě a jeho tělo si klade za cíl, aby bylo dítě na konci předškolní docházky schopno sladit pohyb s rytmem a hudbou, umělo sluchově rozlišovat tóny a zvuky nebo obsluhovat jednoduché hudební nástroje. Zařazuje proto do nabídky např. hudební a hudebně pohybové hry, aktivity podporující jemnou a hrubou motoriku, dechové a relaxační cviky a smyslové hry.

Psychologická oblast je nazvaná Dítě a jeho psychika a je rozčleněna do tří podoblastí. První s názvem Jazyk a řeč, druhá Poznávací schopnosti a funkce představivost a fantazie, myšlenkové operace a třetí je pojmenována Sebepojetí, city a vůle. Hudební cíle se týkají např. Soustředěný poslechu hudby, rozvíjení a vědomé využití všech smyslů, naučení se z paměti krátké písničky či vyjadřování představivosti v hudebně tvořivých činnostech s hudbou je spojeno také prožívání radosti ze zvládnutých úkolů a schopnost těšit se ze setkání s uměním. Vzdělávací nabídka je pojata formou hudebních her, aktivit podporujících tvořivost, záměrných činností.

Oblast nazvaná Dítě a ten druhý podporuje utváření vztahů dítěte k ostatním dětem i dospělým. Prostřednictvím her a činností (také hudebních a hudebně pohybových), které vedou k rozvíjení komunikace mezi dětmi, jejich vzájemného pochopení a respektování, se děti učí navazovat přátelství a pěstovat vztahy s ostatními.

Dítě a společnost je oblast zaměřená na uvedení dítěte do společnosti. Také tato oblast podporuje ve svých cílových kompetencích seznamování s hudbou, a to v rámci její důležitosti pro společnost. Dítě se setkává s hudebním uměním své i jiných kultur prostřednictvím činností a aktivit odehrávajících se jak v mateřské škole, tak mimo ni (kulturní a umělecká místa). Nabízeny jsou mu tvůrčí činnosti spojené s oslavami a tradicemi často související právě s hudbou i účast na různých kulturních akcích. Očekávané výstupy jsou např. umět se hudebně vyjádřit jak vokálně, tak instrumentálně (při zvládnutí zacházení s jednoduchými hudebními nástroji), sledovat a rozlišovat rytmus, ale také vnímat hudební představení a svoje zážitky zhodnotit. (RVP PV, 2018, s. 14)

Poslední oblastí je Dítě a svět. Cíle, kterých zde lze dosáhnout, jsou poznávání světa kolem nás, a to jak v nejbližším okolí, tak, prostřednictvím různých informačních zdrojů, v různých částech planety. Děti si formují povědomí o hudební kultuře v místě bydliště i zcela odlišném hudebním vyjadřování jiných národů.

3 Vnímání z obecného a hudebního hlediska

3.1 Obecné hledisko

Lidské vnímání se vyvíjí komplexně, tedy po všech stránkách, a to především za účelem orientace v sociálních situacích. Dítě se nejprve zaměřuje na rozpoznání známých obličejů a hlasů. (Langmeier, 2006, s. 53)

Významný švýcarský psycholog Jean Piaget popisuje vnímání jako *zvláštní případ senzomotorických činností*. Vnímání je provázáno s operativní činností, která přetváří skutečnost. (Piaget, 2014, s. 31) Z vjemů se procesem zobecňování postupně stávají pojmy. Piaget však uvádí jako hlavní zdroj pozdějších myšlenkových operací činnost.

3.2 Hudební hledisko

Hudba je umění vyskytující se v čase. Po jejím reálném doznění již z fyziologického hlediska nejde o vnímání a k vyvolání dojmů z hudby nám slouží hudební schopnosti úzce související s pamětí. Tyto schopnosti nazýváme hudebním sluchem. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 113) Hudba je nositelkou významů a v jejich pochopení se odráží nejen konkrétní hudební dílo, ale i osobnost vnímatele, interpreta a samotného skladatele. Při aktivním hudebním vnímání, znakový systém, obsažený v hudbě, aktivuje kognitivní, citové, fantazijní i etické složky osobnosti. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 246) Utváří se též zkušenost, která vnímateli dále umožní anticipovat průběh konvenčně vystavěného díla. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 251)

3.2.1 Mimohudební asociace

Aktivní hudební vnímání probíhá na základě dočasných nervových spojů. Během vnímání se uplatňují asociační zákony současnosti, následnosti, podobnosti, kontrastu a příčinnosti. Díky těmto asociacím vznikají hudebně sluchové představy na základě vjemů získaných ostatními smysly. Tyto tzv. mimohudební představy jsou častým jevem a přirozeně tak propojují umělecké oblasti s mimouměleckými. Jedna z nehudebních forem, na jejímž základě si můžeme hudbu vybavit, je řeč. Můžeme v ní nalézt společné pojmy jako je výška, rytmus, tempo, intenzita, dynamika a jiné, které se však od sebe kvalitativně liší. Dalším příkladem je asociace zraková. Hudba umocňuje působení zrakového vjemu a naopak. Uznávanou složkou ovlivňující hudební vnímání je také složka motorická. Hudba samotná

může aktivovat senzorická a současně motorická mozková centra, a způsobit tím reakce jak vnější v podobě pohybů těla, tak vnitřní, například zrychlený srdeční tep či „husí kůže“.

3.2.2 Charakteristika zvuků

Zvuky, které kolem sebe slyšíme, vznikají kmitáním zdrojových těles a šířením vzniklého vlnění do okolního prostředí, z něhož jsou zachyceny a vnímány sluchem. Tyto zvuky dále rozdělujeme na nehudební, tzv. hluky, jejichž periodicitu kmitočtů je nepravidelná. V případě pravidelnosti kmitočtů hovoříme o hudebních zvucích, tedy tónech. Tóny se skládají z jedné nebo více složek. Většina tónů je komplexních, tedy obsahuje větší množství frekvenčních složek, tzv. alikvotních tónů. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 114) Jednotlivým vlastnostem tónů se více věnuji v kapitole o hudebních schopnostech.

4 Schopnosti z obecného a hudebního hlediska

Psychologie osobnosti popisuje obecně schopnost jako možnost pro určitou činnost, ale také již dosaženou úroveň dovedností, jež nám umožňují tuto činnost konat. Každý má v rozvoji svých činností vrozený strop, kterého by za optimálních podmínek při opravdovém zájmu a vytrvalosti dosáhl. (Říčan, 2007, s. 73) Nejznámější schopností je takzvaná obecná inteligence, tj. jak se umíme orientovat v nových situacích, v nichž si nevystačíme se zkušeností.

4.1 Hudební schopnosti

Hudební schopnosti patří mezi schopnosti speciální, které ovšem od obecné inteligence nelze oddělit, protože s ní více či méně souvisí. Vlohy, talent či nadání jsou přetaveny ve zručnost, obratnost a pohotovost, jež jsou potřeba k výkonu, hudební činnosti. Tyto *schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.* (Sedlák, Váňová, 2013, s. 54) Na osobnostech vynikajících skladatelů (a nejen na nich) byla prokázána velká souvislost hudebních schopností jak s obecnou inteligencí, tak s obecnými složkami lidské osobnosti: volnými, emocionálními a motivačními. K rozvoji hudebních schopností je potřeba např. imaginace, sluchová a zraková asociace, ale také vytrvalost a kázeň. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 58)

4.2 Vývoj hudebních schopností

Vývoj hudebních schopností probíhá již od prenatálního stadia. Poměr genetických a výchovných činitelů se liší jak individuálně, tak v různých vývojových etapách. Nedá se hovořit o hudebních schopnostech, pokud nepřetrvávají po celý život. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 54) Velká plasticita psychiky a využití nejrůznějších postupů umožňuje rozvoj prakticky každého jedince, byť vystupujícího jako výrazně nehudební tvor. Nejlépe se však tyto schopnosti formují v raném věku.

4.3 Přehled hudebních schopností

Kodejška (Kodejška, 2002, s. 11) rozdělil základní hudební schopnosti na hudebně sluchové schopnosti, auditivně motorické schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění, emocionální reakce na hudbu, hudební paměť, hudební představitost a hudebně tvořivé schopnosti.

4.3.1 Hudebně sluchové schopnosti

Umožňují vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby, což jsou tónová intenzita, trvání, soubor alikvotních tónů a frekvenci. Vědomí dítěte vnímá odraz těchto vlastností, tedy hlasitost, délku, barvu a výšku tónu. Na konci předškolního období je nejlépe vyvinuta citlivost pro hlasitost, následuje citlivost pro délku, barvu a nejméně schopností děti vykazují v oblasti citlivosti pro výšku tónu. (Kodejška, 1991, s. 33)

4.3.1.1 Citlivost pro hlasitost

Sluchový analyzátor dítěte již několik dní po narození přijímá hlasitější zvuky. Dítě začíná postupně vnímat sluchovou dominantu, např. ve třetím měsíci rozezná *hlas rodičů a některých hudebních nástrojů*. Vývoj citlivosti pro hlasitost hudby je úzce spojen s dozráváním mozkové kůry a tím i s utvářením řečových funkcí. (Kodejška, 2002, s. 12)

4.3.1.2 Citlivost pro barvu

Z fyzikálního hlediska jde o spektrální složení tónů. Témbrovým sluchem rozlišujeme barvu hudebních nástrojů, fonematickým pak barvu jednotlivých hlásek lidské řeči. Tyto dvě samostatné funkce sluchu se však navzájem ovlivňují, proto je citlivost pro barvu tónů důležitá pro rozvoj jazyka. (Kmentová, 2015, s. 13) Podle Kodejšky se vyvíjí ve stejném čase jako citlivost pro výšku tónů, tedy hudební sluch. Vzájemně se ovlivňují, a proto má

hudebně podnětné prostředí vliv na kvalitu řečového projevu. Již v pátém a šestém roce mají děti velmi dobrou úroveň jak témbrového, tak fonemického sluchu. (Kodejška, 2002, s. 14)

4.3.1.3 Citlivost pro výšku

Citlivost pro rozlišování výšky tónů neboli rozdíly v jejich frekvencích jsou důležité pro vnímání melodických postupů v hudbě a v dětství se utváří již v útlém věku. (Kodejška, 2002, s. 14) Tato schopnost je v předškolním věku předstupněm komplexní funkce hudebního sluchu a její vývoj probíhá v závislosti na vnitřních i vnějších podmínkách. Postup sluchové analýzy intervalů by měl začít na větších intervalech a také ve frekvenčním pásmu, ve kterém se dítě pohybuje. Podle Tiché (2005, s. 21) se kojenci a děti do tří let pohybují v hlasovém rozsahu g^1 až c^2 , v předškolním věku je to f^1 až e^2 , v mladším školním věku c^1 až f^2 a v období od deseti let do nástupu puberty a až a^2 . Nerozezpívané děti, kterých přibývá, mají hlasový rozsah malý, pouze a až e^1 . Nácvik vnímání tónové výšky je vhodné opakováním podnětů a podpořit jej obrazovým vjemem a pohybem. Schopnost se intenzivně vyvíjí až na počátku školní docházky.

4.3.2 Auditivně motorické schopnosti

Schopnosti auditivně motorické umožňují, při poslechu či pouhé představě hudby, odpověď ve formě zpěvu, produkce na hudební nástroje a pohybu do hudby. (Kodejška, 2002, s. 17) Horní parietální mozková kůra integruje zrakové, sluchové a senzomotorické vjemy a podněcuje motorické odpovědi. (Koukolík, 2012, s. 92) O kvalitě svalových pohybů je prostřednictvím nervových impulsů informováno kinestetické centrum v mozkové kůře, což se nazývá *propriocepční aferentace*. (Sedlák, Váňová, s.131). Při nápodobě (imitaci) sluchových vjemů poskytuje zpětnou vazbu správnosti provedení motorických pohybů sluch.

V hudebně podnětném prostředí se pohybové reakce koordinují. Mateřská škola může hrát důležitou úlohu v tomto procesu hudebně-pohybového vyzrání, pokud dětem nabídne poslechové, pěvecké, instrumentální a hudebně pohybové činnosti.

4.3.3 Rytmické cítění

Rytmické cítění je hudební schopnost, která má vrozený základ, rozvíjí se učením a souvisí s psychomotorickými vlastnostmi člověka. Podle Sedláka je rytmické cítění (smysl pro rytmus) schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 141)

Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti. Vyskytuje se v přírodních jevech jako je příliv a odliv, střídání dne a noci nebo jevech tělesných, např. tlukotu srdce, dýchání a chůze.

Hudební rytmus je *základní výrazový prostředek organizující hudbu v čase* a je tvořen následujícími na sobě závislými složkami: puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 137)

4.3.3.1 Citlivost pro metrickou pulsaci

Puls chápeme v hudbě jako pravidelné opakování počítacích dob ve stejných časových odstupech. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 137) Metrum je stavební jednotka navazující na pulsaci. Metrická pulsace je umístění akcentů v hudbě. Citlivost pro metrickou pulsaci se utváří prostřednictvím činnosti nebo představy činnosti. Činnost, která je pro dítě představitelná je již zmiňovaný tep srdce, dýchání, chůze či opakující se pracovní zvuky. Předškolní děti nejlépe vyjadřují cit pro metrickou pulsaci pohybem, zejména pochodováním. V této činnosti jim pomáhá proprioceptivní aferentace zmíněná v podkapitole Auditivně motorické schopnosti.

4.3.3.2 Citlivost pro tempo

Za základní rys tempa se pokládá frekvence metrické pulsace, vyjádřená počtem úderů za minutu (v současné hudební praxi přibližně označovaná mezinárodně platnými slovními výrazy (př. largo, presto), zcela přesně pak Malzelovým metronomem. Dětem je nepřirozenější a nejpříjemnější tzv. střední hudební tempo (čtvrt'ová = 90) (Sedlák, Váňová, 2013, s.140), které se nejvíc přibližuje srdečním tepům a klidné lidské chůzi. Tempo rychlejší mají děti tendenci zpomalovat a tempo pomalejší naopak zrychlovat. Předškolní děti jsou schopné pohybových reakcí na kontrasty rychlého i pomalého tempa, a to úspěšně

s pomocí hudby a asociací jim blízkých. Tyto asociace jsou postupně zvnitřňovány (interiorizovány). (Kodejška, 2002, s. 19)

4.3.3.3 Citlivost pro rytmický časový průběh hudby

Je vázána, zejména u dětí do 2 let, na srozumitelnější metrickou složku, zvláště když je spojována se slovním rytmem, např. v podobě písniček, které děti doplňují pohybem. Tato rytmická složka je vnímána nejen sluchem, ale i celým tělem, je proto neoddělitelná od pohybového prožívání, které by se mělo dětem umožnit a dosáhnout tak lepších výsledků při uvědomování si větších časově rytmických hudebních celků.

4.3.4 Tonální citění

Tonální citění je schopnost vnímat, emocionálně prožívat a chápat tonalitu, tj. tonální vztahy a funkční závislosti tónů v melodii. Nejde o vjem výšky jednotlivých tónů, ale vztahů mezi nimi a jejich vztahu k tonálnímu centru. Melodii v tonálním uspořádání tvoří tóny, z nichž některé jsou prožívány jako důležitější než jiné, a to vzbuzuje pocity napětí a uvolnění. Smysl pro tonalitu je ovlivněn hudební kulturou, ve které jedinec vyrůstá. Ta se mu vtiskne do paměti a jiné tonální systémy již nemůže vnímat tak přirozeně. Schopnost tonálního citění je podmíněna operativní pamětí a anticipací melodického směru. Dítě je schopné naučit se zpívat jednoduchou píseň již ve dvou letech. Pomocí imitace doprovázené tělesnými pohyby si upevňuje citlivost pro vnímání výšky tónů. Hudebně podnětné prostředí tvoří základ pro vnímání tonality. Třetina pětiletých dětí má rozvinuté tonální citění, jak dokládají výzkumy Miloše Kodejšky. (Kodejška, 2002, s. 20) Od nástupu do základní školy tato schopnost narůstá.

4.3.5 Hudební paměť

Hudební paměť je schopnost, která nám umožňuje vnímanou hudbu analyzovat, znovu prožívat či reprodukovat. Spolu s hudební představivostí je to nejvýraznější složka podílející se na celkové hudebnosti člověka. Již u předškolních dětí se tato klíčová schopnost vyskytuje a dále rozvíjí.

Paměťový proces probíhá ve třech po sobě jdoucích fázích: vstup, zapamatování a výstup.

Paměť je výsledkem součinnosti vnímajícího subjektu, hudby, mechanismů zapamatování a situace, ve které se zapamatování uskutečňuje. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 60)

4.3.5.1 Subjekt v procesu zapamatování

Předškolní dítě zpracovává hudební podněty rozdílně od starších dětí či dospělých. Je daleko více ovlivněno emocionálním nábojem hudby a potřebuje silnou motivaci. Pro zaujetí dětského posluchače je také třeba, aby výstavba hudebního díla navazovala na jeho dosavadní zkušenosti, které následně obohacuje. Z počátku je paměť založená na emocionálním prožitku. Obecně se lépe pamatují informace, které jsou něčím citově významné, ať příjemně nebo nepříjemně. (Koukolík, 1995, s. 135) S postupným opakováním hudebních postupů obvyklých v kulturní oblasti, ve které dítě vyrůstá, se mu vytváří tzv. paměťové vzorce (např. vztahy mezi tóny v diatonickém systému, prožívání durové a mollové tóniny, ukončenost melodie). Vlivem vyzrání nervové soustavy a počátku stádia logických operací, se zlepšují i možnosti analýzy a kognitivního porozumění hudebnímu obsahu. Dochází tak k rozrušování synkretického chápání světa typického pro předškolní děti, a uvedení jednotlivých hudebních jevů do vzájemných souvislostí. Svoji roli hrají i charakterové vlastnosti dítěte, např. vůle.

4.3.5.2 Vlastnosti hudby v procesu zapamatování

Vlastnosti a výstavba hudby musí jednoduchostí odpovídat rozumové vyspělosti dítěte a navazovat na jeho dosavadní zkušenosti. Děti jsou schopny pochopit nejprve vztahy mezi jednotlivými tóny, vnímají jednoduché melodie a výrazný rytmus. Později tzv. vrůstají do durové a mollové tóniny, posuzují dokončenost či nedokončenost melodie

Poslechem hudby si již od raného dětství osvojujeme základní intonace své hudební kultury a získáváme k nim určitý citový vztah. (Daniel, 1992, s. 5) Poslech může probíhat se záměrem si hudbu zapamatovat, ale tento proces se uskutečňuje i bezděčně. Měli bychom dbát na to, aby děti byly obklopeny kvalitními hudebními podněty. V dnešní době nás hudba provází prakticky neustále, nelze se jí vyhnout ani při návštěvě veřejných míst jako je obchod nebo restaurace, její kvalita se ovšem různí. Proto je třeba, aby se děti seznamovaly s hodnotným akustickým materiálem, např. v mateřské škole, divadle a v nejlepším případě v rodinách.

4.3.5.3 Typy paměti podle retenčního intervalu

Délka retenčního intervalu, tedy doby, po kterou je informace uchována v paměti, dělí paměť na krátkodobou, dlouhodobou a operační. Krátkodobá trvá pouhých několik vteřin a je zásadní pro další paměťové operace. Některé vjemy jsou vyhodnoceny jako zajímavější než

jiné, tzn. korespondují s již existující zkušeností, oslovily dítě emocionálně a přesouvají se do paměti dlouhodobé. Tento výběr za účasti hudební představitosti, rozumových a emocionálních schopností provádí paměť operační. Hovoří se také o citové paměti. Hudba se ukládá do vědomí spolu s pocity, které její poslech provází. Vyvolání vzpomínek poslechem umožní znovu tyto pocity prožít a mnohdy je to hlavní důvod k vyhledávání hudby.

4.3.6 Emocionální reakce na hudbu

Při definování hudebních schopností mnoho autorů užívá při jejich klasifikaci spojení emocionální prožívání. Emocionální prožívání je základem pro přijímání uměleckých hodnot, je znakem vyspělosti hudebních schopností a rovněž má velkou souvislost s motivací. Motivace je energetizace vnitřních zdrojů člověka, které ho vedou k naplnění vytčených (i nevytčených) cílů. V předškolním věku je ke splnění úkolů pro zkvalitnění hudebních činností motivace základem. Když propojujeme hudební činnosti, tak propojujeme techniku zpěvu s technikou hry na hudební nástroj a výsledkem je zpěv dítěte doprovázen hrou na hudební nástroj. Zpěv doplněný hrou na hudební nástroj a pohybem, např. hry se zpěvy podle Mišurcové. Odborníci se domnívají že při propojování hudebních činností dochází ke zkvalitnění techniky provedení, ale také k prohloubení emocionálních účinků vykrystalizovaných z těchto činností. Podobná situace s propojováním smyslových analyzátorů. Při zapojení většího počtu smyslů dochází k hlubším emocionálnímu prožitku. V předškolním věku je základním psychickým znakem synkretismus, nerozčlenění vnímání celku, a proto je vhodné hledat takové možnosti, aby se hudba propojovala s ostatními uměleckými i mimo uměleckými projevy. Při tomto spojení dochází k mocnému a prohloubenému emocionálnímu prožitku, který výrazně motivuje předškolní dítě k činnostem, které mají námi stanovený didaktický cíl. Jsem přesvědčena, že takto pojímaná hudební výchova má u předškolních dětí velký význam pro vytváření nejen hudebních, ale i obecně lidských postojů. Postoje jsou relativně trvalá zaměření člověka k určitým hodnotám a cílům. Emocionální reakce vycházející z hudby tak může významně přispět k posunu od schopností k dovednostem a od dovednostem k postojům, což je ústředním principem kompetence. (Zaznamenáno z přednášek doc. Miloše Kodejšky na Pedagogické fakultě UK)

5 Smyslové analyzátory

Na procesu zapamatování spolupracuje sluchový analyzátor s analyzátorem zrakovým a pohybovým, přičemž podíl jednotlivých složek na výsledku je různý. Sluchová složka zvýrazňuje akustické podněty a je nezbytná při uchovávání a reprodukci hudby. Zraková složka je využívána především při čtení notového zápisu. Není obvyklé, aby již předškolní děti byly vzdělávány v těchto dovednostech, existují však alternativní způsoby kódování hudebního materiálu do grafického systému, např. fonogestika, která využívá pozice ruky nebo intonační schody, jejichž jednotlivé stupně odpovídají různým výškám tónů. (Tichá, 2005, s. 62) Motorická složka je řízena motorickým analyzátorem, který reaguje na sensorické podněty aktivací příslušných svalů. Pohyby jsou zpětně kontrolovány a vyhodnocovány nervovou soustavou a jejich účinek se tím zpřesňuje. Od útlého věku se projevuje v senzomotorických úkonech, dále ve zpěvu, pohybech doprovázejících vnímání hudby. (Sedlák, Váňová, s. 168) Jednotlivé analyzátory se vzájemně posilují. Opora akustických vjemů o vjemy z jiných smyslů se značně podílí na rozvoji hudební představivosti.

6 Hudební představivost

Hudební představivost

Hudební představivost je schopnost vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat, čímž dochází k promítání hudby jako struktury do hudebního vědomí (Sedlák, Váňová, 2013, s. 174) Můžeme také říci, že aniž bychom hudbu v určitý moment reálně slyšeli, můžeme si její obraz představit na základě jejího obrazu v paměti nebo při čtení notového záznamu.

Hudební představy

Termínem „hudební představy“ rozumíme produkt hudební představivosti. *Na rozdíl od vjemů, které vznikají většinou účastí periferních částí analyzátorů, jsou to centrálně vybavené obrazy různých složek hudby a jejich výrazových prostředků vnímaných v minulosti. Hudební představy se zpřesňují a upevňuje opakováním vjemů v průběhu všech hudebních činností. (Váňová, 1989, s. 79)*

6.1 Vznik hudebních představ

Hudební představa vzniká za pomoci paměťových procesů, které ukládají vnímanou hudbu. Hudební obraz uložený do paměti se však od hudební představy liší, neboť představa je zpracována na základě hudebních zkušeností, tedy není to pouhá paměťová operace, která umožní vybavení si minulého vjemu. Kromě zpracování paměťových stop vznikají hudební představy jako anticipace dalšího hudebního vývoje na základě získaných zkušeností s výstavbou hudebního díla. Další faktor podílející se na rozvoji hudební představivosti je bezpochyby fantazie. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 175) U dítěte se počítá také s postupně se vyvíjející psychikou, která je potřeba k provedení těchto mentálních aktivit. Kodejška svým výzkumem ověřil, že dvouleté děti si dokáží zapamatovat písničky a říkadla, slovnímu ani hudebnímu obsahu však ještě nerozumí. (Kodejška, 2002, s. 27) Vývoj myšlení úzce souvisí s řečí. Teprve dítě, které ovládá systém řeči, si může na základě poznávání světa vytvářet pojmy a používat je v myšlenkových operacích. (Vágnerová, 2003, s. 138)

6.2 Rozvoj hudební představivosti

Hudební představivostí, jakožto klíčovou hudební schopností, se zabývala celá řada autorů. Hana Váňová umísťuje tuto schopnost na počátek cesty za ovládnutím tvořivé intonace. (Váňová, 2004, s. 6) Již zde bylo zmíněno, že k rozvoji hudebních představ je nezbytné opakování vjemů a jejich uvědomělé upevňování ve struktuře paměti. Úspěšnost tohoto procesu zvyšuje spojení vjemu auditivního s vizuálním a motorickým. Váňová zmiňuje výzkumy, jež *ukázaly, že zapojení motorických složek do hudebního vnímání ulehčuje analyticko-syntetické operace a umožňuje přesnější rozlišování jednotlivých tónových vlastností.* (Váňová, 1989, s. 80)

Také Kodejška zmiňuje lepší kvalitu zapojením většího počtu smyslových analyzátorů, a to díky tzv. aferentaci, což je mechanismus kontroly pohybů vyvolaných motorickým analyzátořem, jehož výsledkem je zpřesnění motorických reakcí, např. hrtanu při pěveckém výkonu, prstů během instrumentace či celého těla během pohybové reakce na hudbu. (Kodejška, 2002, s. 26) Kodejška kromě pohybové složky pozitivně zhodnocuje také doprovod hudebních operací vizuálními podněty a v neposlední řadě uvádí důležitost citové stránky dítěte. Všechny tyto poznatky se objevily ve výzkumu, který provedl s předškolními dětmi experimentální metodou. Srovnal dvě skupiny dětí, přičemž první se učila píseň

Káčátka se batolí s využitím obrázku káčátek a napodobováním melodie pohybem ruky. Pro druhou skupinu byla zvolena jako výuková metoda pouze pěvecká imitace. Výsledky jednoznačně podpořily způsob nácviku první skupiny, která si píseň zapamatovala rychleji a trvaleji. (Kodejška, 2002, s. 27)

Libor Melkus ve snaze rozvinout hudební představivost u dětí, uplatňoval metodu nácviku písni. Zpěv považuje za nejúčinnější způsob osvojení hudebních schopností. Stejně jako Kodejška a jiní, neopomenul citový náboj hudebního prožitku, který obzvlášť u předškolních dětí formuje jejich budoucí přístup k hudbě. (Melkus, 1970, s. 7)

Sedlák (Sedlák, Váňová, 2013, s. 176) sestavil seznam některých hudebních vědců a psychologů, kteří se zabývali výzkumem hudební představivosti. Jsou jimi např. Carl Stumpf, Carl Emil Seashore, L.V. Blagonaděžinová nebo Těplov. Poslední zmiňovaný považuje za důležité umět si hudební představy také záměrně vyvolat a manipulovat s nimi. Při jejich tvoření se uplatňuje funkční propojení sluchu s motoricko-kinestetickým systémem. Těplov tvrdí, že při vyvolání představ je nezbytná účast vokální motoriky. Sedlák (Sedlák, Váňová, 174, s. 338) souhlasí pouze částečně. Po tom, co se představy upevní, již tato opora v motorických reakcích potřebná není.

Na závěr kapitoly je příhodné citovat Pavla Jurkoviče, zpěváka, skladatele a pedagoga, který zasvětil život hudbě a dětem. *Dítě obklopené pěkným zpěvem a řečí, vyjadřovanými s citem, se zaujetím a vzrušením, přijímá poselství slov i hudby rychleji.* (Jurkovič, 2012, s. 20)

6.3 Metodické podněty pro utváření hudební představivosti

Podnětné nápady pro rozvoj hudební představivosti lze najít v progresivních rozvojových systémech, které se problematice věnují. Patří mezi ně například systém hudebně pohybové výchovy švýcarského pedagoga E. J. Dalcroze, který pracuje se třemi složkami: rytmickou gymnastiku, sluchovou a intonační výchovu a improvizaci. Věnuje se zejména rozvoji rytmického cítění, a to ve spojení s hudbou. Vede žáky k vyjádření hudebního prožitku tělesným pohybem. C. Orff je znám především zavedením dětského hudebního instrumentáře do výuky. Jeho metody spočívají v rozvoji hudebně tvořivého myšlení za pomoci rytmizace textu a jeho doprovod na jednoduché hudební nástroje či hrou na tělo. Nedílnou součástí je také zpěv. Z Japonska se do světa rozšířila metoda Suzuki houslisty

a pedagoga S. Suzukiho. Zaměřuje se na výuku hry na hudební nástroj spojenou s poslechem hry jiných žáků a interpretů. Výukou hry tentokrát pouze na klávesové nástroje se zabývá metodika Yamaha, taktéž z Japonska. Rozvíjena je nejen instrumentální hra, ale i celková hudebnost a řada hudebních schopností. Jednou z hlavních osobností v oblasti rozvoje hudební představitosti jsou metodické postupy hudebního skladatele a pedagog Zoltana Kodályho, jehož metoda si našla místo ve výuce hudební výchovy po celém světě. Jeho systém hudebně-výchovných disciplín vychází z lidové hudby rodného Maďarska, kterou zpracoval do řady intonačních opor. Tato metoda je postavená hlavně na pěvecké aktivitě žáků s využitím relativní solmizace a fonogestiky. (Holas, 2004, s. 24)

6.3.1 Některé domácí metody pro rozvoj hudebnosti

V kapitole Rozvoj hudební představitosti zmíněný Libor Melkus se zaměřil na rozvoj této hudební schopnosti na základě výsledků z výzkumu, který se zabýval nedostatečným hudebním rozvojem dětí mladšího školního věku. Jeho metoda nácviku hudební představitosti prostřednictvím zpěvu písni rozvíjí dítě prostřednictvím hudební činnosti, tedy zpěvu. (Melkus, 1970, s. 5)

Miloš Kodejška sestavil didaktickou pomůcku na rozvoj hudebnosti nazvanou „Dětský domeček“. Vycházel z dlouhodobých výzkumů hudebnosti dětí v mateřských školách. Zabýval se také vlivem rodiny na rozvoj dítěte zejména v hudební oblasti. Dětský domeček je zároveň souborem hudebních nástrojů, učební pomůckou i hračkou vycházející ze zásadní potřeby dítěte-potřeby rodiny. (Kodejška, 2002, s. 56)

Pedagog Jaromír Ehrenberger ve snaze rozvíjet hudební sluch dětí mladšího a staršího školního věku vytvořil pomůcku k procvičování „Intonační pachole“. *Využívá zde tělesný pohyb k pochopení a zapamatování si výškového uspořádání tónů.* Pomůcka má podobu panelu s vyobrazenou postavou, se zabudovaným světelným signalizačním zařízením a klávesami. Na postavě se nachází bodů očíslovaných 1 až 7, představující jednotlivé intonační stupně. Po zahrání tónu na klávesy se rozsvítí příslušný stupeň na didaktické pomůcce, přičemž děti dlaní své ruky vyhledají totéž místo na svém těle. Dochází tak ke spojení vjemu sluchového, zrakového a dochází k zapojení tělesného pohybu, což upevňuje představu tónu v diatonické tónové soustavě.

6.3.1.1 Indiánský kmen Bubo-bubo

Pomůcka, kterou jsem vytvořila za stejným účelem vychází z potřeby přiblížit hudební představy předškolním dětem. V tomto věku se teprve začínají orientovat ve znakových systémech, jako jsou písmena, čísla, či noty. Vycházím proto z poznatků, které mají bezpečně zažité, a to je znalost barev a schématu svého vlastního těla. Pomůcka je koncipována jako kostým indiána opatřeného barevnými místy na osmi místech. (Příloha č. 3) Barvy symbolizují jednotlivé stupně diatonické stupnice a jsou rozmístěny na postavě takto: červená – prima-kolena, zelená – sekunda-stehna, žlutá – tercie-břicho, hnědá – kvarta-klíční kost, modrá – kvinta-ramena, fialová – sexta-tváře, bílá – septima-čelo. Vzpažené ruce označené červeně představují vrchní oktávu. Barvy jsou sestaveny podle mezinárodně platné škály, přičemž náleží konkrétně tónině C dur. Učitel v kostýmu indiána zpívá nebo hraje melodii na nástroj (piano, metalofon) a doprovází je dotykem ruky/rukou barevných míst odpovídajících jednotlivým tónům. Děti tak vnímají zvuk a spojují si jej s vizuálním vjemem a pohybem. Tato metoda má smysl pouze při hraní dvou a více tónů za sebou. Vytváří se tak melodie, přičemž děti sledují pohyb nahoru nebo dolů a uvědomují si tento pohyb přímo prostřednictvím svého těla. Barvy pomáhají sledování tónů odděleně jeden od druhého. Kostým doplňují magnetky ve tvaru čtverce a obdélníku, představující grafický záznam tónů (Příloha č. 4). Jsou k dispozici v sedmi barvách, stejných jako na kostýmu, a je na nich vyobrazený indián označený tečkou v místě lokalizace jednotlivých tónů na postavě. Červená magnetka existuje ve dvou verzích: indián s tečkou na kolenou představuje primu, indián se zvednutými pažemi a tečkami na dlaních představuje oktávu. Rozdíl tvaru a velikosti magnetek odpovídá délce tónu. Čtverec přísluší čtvrté délce, polovina čtverce, tedy obdélník, osminové délce. Obdobně barevně vyvedené metalofony umožňují dítěti zahrát melodii, kterou přečetlo z magnetek, jako by šlo o notový záznam.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Charakter výzkumu

V praktické části si nejprve vytyčím předmět výzkumu, jeho cíle, kterých bych chtěla dosáhnout, dále představím hypotézy. Děti projdou testem hudebnosti, následuje samotný výzkum provedený metodou pedagogického experimentu a pozorování. Po jeho skončení provedu znovu test hudebnosti a poté zhodnotím, zda užití mojí didaktické pomůcky a metodického postupu přispělo k dosažení stanovených cílů. Srovnání výsledků testů s kontrolní skupinou prokáže, jestli stejných kvalit lze dosáhnout i bez speciálního důrazu na jejich rozvíjení.

7.1 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu bude ukázat význam hudební představivosti v rozvoji celkové hudebnosti dětí před vstupem do základní školy.

7.2 Cíle

1. Prostřednictvím asociací ukázat význam hudební představivosti ve vazbě na nehudební představy.
2. Ukázat význam hudební představivosti, jak je podstatná pro rozvoj celkové hudebnosti.
3. V rozvoji hudebnosti představit motivační inspirace, které podněcují děti k naplnění představ.
4. Poskytnout vyučujícím zajímavý metodický podnět pro hudební vzdělávání
5. Vytvořit didaktickou pomůcku a výstupy z výzkumu metodicky zdůvodnit.

7.3 Hypotéza

Při srovnání efektivity vyučování u experimentální a kontrolní skupiny se u experimentální skupiny pozitivně projevuje kvalita výsledků podněcená vlastní učební pomůckou a vzdělávacím programem.

7.4 Organizace výzkumu

Pro svůj výzkum jsem potřebovala dvě skupiny předškolních dětí. První, experimentální skupinu, se kterou jsem pracovala častěji, jsem vybrala ze třídy Soviček, ve které učím. Ze dvanácti dětí to bylo pět dívek a sedm chlapců ve věku pěti a šesti let. Druhá skupina, kontrolní, o stejném počtu dětí, je z předškolní třídy Žabiček, kam jsem docházela provádět vstupní a závěrečné testy hudebních schopností. Obě třídy spadají pod MŠ Praha – Radotín.

Nároky na prostor byly pro obě skupiny totožné. Experiment jsem prováděla v běžné třídě mateřské školy vybavené pianem. Děti se učily v herní části s kobercem. Měly dostatek prostoru na volný pohyb.

Pomůcky, které jsem využívala při práci s experimentální skupinou, byly kromě mnou vyrobených a zakoupených, také magnetická tabule, orffovy a jiné hudební nástroje, přičemž vše je součástí vybavení třídy Soviček.

Časový rozsah jedné lekce je cca 15 min při četnosti dvou lekcí týdně po dobu pěti týdnů u experimentální skupiny. Kontrolní skupina se těchto lekcí neúčastní a pokračuje ve výuce hudební výchovy v rámci běžného programu své třídy.

Před začátkem experimentu a po jeho skončení jsem u obou skupin provedla testy hudebnosti, které probíhaly ve dvojicích v trvání 15 minut.

Rodiče dětí v obou skupinách jsem seznámila s uskutečněním experimentu, který, když se osvědčí, napomůže zavedení pomůcky do ŠVP.

7.5 Metody výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu testování, pedagogického experimentu a pozorování.

7.5.1 Testování

Metodu testování jsem zvolila pro zjištění hudebních schopností dětí ve dvou případech: na začátku experimentu a po jeho skončení. Tuto metodu jsem uplatnila jak pro skupinu experimentální, tak kontrolní.

Testem jsem zjišťovala schopnosti, které dále rozvíjím prostřednictvím didaktické pomůcky. Jsou to pěvecko-reprodukční schopnosti, citlivost pro časový rytmický průběh hudby, její hlasitost, výšku tónu, metrickou pulzaci a tonální citění, paměť pro rytmus, paměť pro

melodii a hudební představivost. Zaměření a hodnocení testových otázek jsem transformovala pro svůj výzkum podle M. Kodejšky, který jej uvádí ve své publikaci (Kodejška, 1991). Výsledky testových otázek jednotlivých dětí jsem zaznamenávala do individuálního archu. (Příloha č. 1)

7.5.1.1 Test zjišťování hudebních schopností

1. Pěvecko-reprodukční schopnosti

Zazpívej písničku podle svého výběru

Hodnocení

4 body: přesné dodržení rytmu a melodie s emocionálním prožitkem

3 body: intonace nepřesná jen ve vrchních tónech, rytmus porušen jen v jednom místě

2 body: melodická linie dodržována částečně, rytmus porušen na dvou místech

1 bod: velmi časté vybočování z melodie, časté porušování rytmu

0 bodů: odmítnutí spolupráce, naprosté nedodržení rytmu ani melodie

2. Citlivost pro hlasitost

Zazpívám ti písničku. Jednou jako maminka malému miminku, jednou jako lev svolávající zvířátka. Poznáš, jak jsem písničku zpívala poprvé a jak podruhé? Zkusíš mi oba způsoby sám/sama předvést?

Hodnocení

4 body: dítě s jistotou sluchem rozezná tichý a hlasitý zpěv a samo dokáže zpívat nahlas a potichu, přičemž obě verze jsou od sebe snadno rozpoznatelné

3 body: dítě s jistotou sluchem rozezná tichý a hlasitý zpěv, jeho vlastní reprodukce nemá výraznou charakteristiku zpěvu ve forte a v pianu.

2 body: dítě s jistotou rozezná tichý zpěv od hlasitého, ale není schopno tyto výrazové prostředky pěvecky vyjádřit

1 bod: dítě s váháním rozezná tichý zpěv od hlasitého, ale není schopno tyto výrazové prostředky pěvecky vyjádřit

0 bodů: dítě nedokáže poznat tichý zpěv od hlasitého a tyto výrazové prostředky není schopno pěvecky vyjádřit či nespolupracuje

5. Citlivost pro časový rytmický průběh hudby.

Zazpíváme si spolu písničku Maličká su.

Ma-lič-ká su hu-sy pa-su tan-co-va-la bych já až se třa-su tan-co-va-la bych já

6
až se třa-su

Umíš místo zpívání písničku vytleskat?

Hodnocení

4 body: bezchybná rytmická interpretace písně s emocionálním prožitkem

3 body: rytmus porušen na jednom místě

2 body: rytmus porušen na dvou místech

1 bod: rytmická struktura neporušená jen na dvou místech

0 bodů: naprostý nesoulad s rytmickou strukturou, nespolupráce

6. Citlivost pro tonální cítění

Zahraji ti písničku. Jednou správně a podruhé si zahraješ na detektiva a zkusíš objevit chyby. Ve chvíli, kdy uslyšíš nesprávný tón, tleskni.



Hodnocení

4 body: dítě poznalo všechny tři chyby a vyjádřilo je tlesknutím

3 body: dítě poznalo pouze dvě chyby

2 body: dítě poznalo pouze jednu chybu

1 bod: dítě nepoznalo žádnou chybu

0 bodů: dítě nepoznalo chybu a označilo místo chyby tam, kde se žádná nevyskytovala.

Dítě nespolupracovalo.

7. Paměť pro rytmus

Zahrajeme si na ozvěnu. Já zatleskám a ty budeš ozvěna, která tleskání zopakuje.



Hodnocení

4 body: dítě zatleská správně všechny čtyři ukázky

3 body: dítě zatleská správně tři ukázky

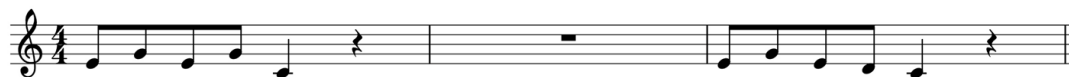
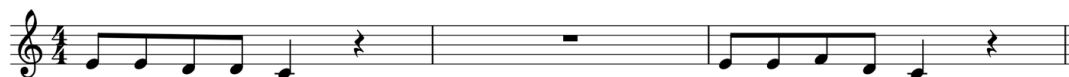
2 body: dítě zatleská správně dvě ukázky

1 bod: dítě zatleská správně jednu ukázku

0 bodů: dítě nezatleská správně žádnou ukázku nebo nespolupracuje

8. paměť pro melodii

Teď budeš srovnávat melodie. Zahraji ti pokaždé dvě a řekneš mi, jestli byly stejné.



Hodnocení

4 body: dítě správně pozná všechny čtyři ukázky

3 body: dítě správně pozná tři ukázky

2 body: dítě správně pozná dvě ukázky

1 bod: dítě správně pozná jednu ukázku

0 bodů: dítě nepozná správně žádnou ukázku nebo nespolupracuje

9. Zjišťování hudební představivosti

Písničkám se ztratila slova. Najdeš je se mnou?

Následují čtyři ukázky známých dětských písniček (Holka modrooká, Pec nám spadla, Kočka leze dírou, Ovčáci čtveráci), zahranych pouze na piano, bez zpěvu.

Hodnocení

4 body: U všech čtyř ukázek dítě pozná, o jakou píseň se jedná

3 body: Dítě pozná tři ukázky

2 body: Dítě pozná dvě ukázky

1 bod: Dítě pozná jednu ukázku

0 bodů: Dítě nepozná žádnou z ukázek nebo nespolupracuje

7.5.2 Experiment

Zvolená metoda experimentu mi umožnila uplatnit svoji didaktickou pomůcku při práci s dětmi a posléze vyhodnotit její přínos ve srovnání s výsledky skupiny, která pomůcku při výuce nepoužívala.

Podmínky experimentu

Dobu práce s dětmi jsem stanovila na devátou hodinu ráno, a to z několika důvodů. V tento čas je možno na dětech vyžadovat plné soustředění a aktivní spolupráci na hudebně pohybových aktivitách. Po obědě některé děti odcházejí domů, nemohla bych tedy stabilně počítat se stanoveným počtem dětí. Před svačinou jsou z fyziologického hlediska vhodnější podmínky na zpěv než po jídle.

Autorský výzkumný projekt Indiánský kmen Bubo-Bubo

Pro svůj výzkum hudebnosti v mateřské škole jsem si vybrala indiánské téma. Ač se děti s opravdovým příslušníkem indiánského kmene v jeho tradičním prostředí pravděpodobně nesetkají, indián jako symbol je v dětském světě často přítomen. Děti jezdí na indiánské tábory, hrají si s luky a šípy, vyrábějí indiánské čelenky, velmi rády si pomalují obličej barvami a úplně nejradši si zahlaholí indiánským pokřikem. Indián je pro děti představitel mnoha dovedností a je lákavé se jím na chvíli stát a umět jezdit na koni, střílet z luku,

vystopovat nepřítel nebo ulovit bizona. V neposlední řadě je indián nositelem morálních ctností a pozitivních vlastností. Je vytrvalý, silný, rychlý, moudrý, pokorný vůči přírodě, loajální ke členům svého kmene. Podobně jako děti, vysvětlují si indiáni přírodní jevy působením nadpřirozených sil, věří v kouzelnou moc rituálů, sílu tance a zpěvu.

Zpívající indiánka z kmene Bubo-Bubo přiblíží každou lekci dětem různé hudební jevy. Využije k tomu svůj indiánský kostým opatřený sedmi barvami, které reprezentují jednotlivé hudební stupně, taktéž kouzelné indiánské noty a šamanské hudební nástroje. Děti plní zábavné úkoly a na konci lekce dostávají pířko, které si připevní ke svému indiánskému jménu na společný totem (Příloha č. 5). Výuka formou hry má podnítit aktivitu dětí během lekcí. Děti v rolích indiánů získávají více odvahy zpívat nejen při společném zpěvu, ale i samostatně. Upevňují si tak intonační přesnost prostřednictvím korekce hlasivek po předchozím sluchovém vjemu.

Forma provedení

Jako představitelka zpívající indiánky, která zadává dětem úkoly a pomáhá jim je plnit, jsem se přímo účastnila hudebních aktivit. Po celou dobu lekce mám oblečený kostým a nevystupuji z role indiánky.

1. Zpívající barvy

Aktivita zaměřená na seznámení s didaktickou pomůckou

„Jsem indiánka ze zpívajícího kmene Bubo-Bubo. Přišla jsem naučit děti v Radotíně rozumět tajné hudební řeči. A nejen to. Kdo se přidá k našemu hudebnímu kmeni, bude s námi stopovat divoká zvířata, lovit bizona, předpovídat počasí a získá spoustu přátel ve světě hudby. Musíme být ovšem na pozoru, aby nám nezaškodil kmen Ochraptlých tváří. Kdo umí barvy a chce zažít dobrodružství, může si hned začít vymýšlet indiánské jméno.“

Motivace:

Určitě bychom poznali Indiána. Podle čeho? (Děti jsou prostřednictvím otázek zapojeny do tématu) Podle oblečení, které nosí, jako jsou mokasíny, pončo, čelenka atd. Podle barev, kterými si barví obličej a tělo. Indián také velmi často zpívá a tančí. Děti, umíte zpívat a tančit? Indiáni z našeho kmene Bubo-Bubo se dorozumívají zpěvem, tancem, hrou na různé nástroje a hrou na tělo. Mají na těle dokonce zpívající barvy.

1. část

Děti vyjmenují barvy na oblečku a zároveň ukazují jejich místo na svém těle. Začínají postupem směrem nahoru takto: kolena, stehna, břicho, hrudní kost, ramena, tváře, hlava a vzpažené ruce. Děti procvičují vzestupnou i sestupnou řadu barev i v rychlejším tempu. Učitelka diktuje dětem barvy v jiném pořadí. Děti si upevňují povědomí o tom, kde se která barva nachází a že červená barva se vyskytuje na dvou místech.

2. část

Připojení hudebních vjemů ke hře na tělo. Děti jsou seznámeny s metalofonem, jehož kameny jsou vyvedeny ve stejných barvách, jako stupně na indiánském oblečku. Tentokrát Indiánka zpívá názvy barev, jednou rukou hraje tóny na metalofon, druhou je ukazuje na těle. Děti intonují a ukazují podle indiánky.

3. část

Na magnetické tabuli je vzestupná a sestupná řada magnetek. Děti ukazují na svém těle intonační body, které vidí na postavičce indiána a poté, co jim je učitelka předzpívá, zpívají je samy ve správném pořadí.

2. Pozdrav

Aktivita je zaměřená na rozvoj hudební představivosti a pěvecko-reprodukčních schopností. Každé dítě si vymyslí indiánské jméno jako kombinaci svých vlastností a oblíbeného zvířete. Dále společně vymyslí zpívaný pozdrav, a to jak slova, tak melodii a rytmus s následným zapojením hry na tělo. Odpovědi na pozdrav byly předem připravené ve dvou verzích, ze kterých děti mohly vybírat. Na kladnou odpověď ostatní reagují typickým indiánským pokřikem „hurá“ s dlaní „bubnující“ na otevřená ústa. Na smutnou náladu se děti snaží dotýcného rozesmát legračním obličejem. Tímto pozdravem začne každá další indiánská lekce.



Jména dětí, věk	Indiánská jména dětí
N.M.	Létající hvězda
V.H.	Puntíkatý lev
T.H.	Sedící býk
D.B.	Černý tygr
A.C.	Bláznivý ještěr
A.P.	Bláznivý pavouk
J.O.	Svítící motýl
M.C.	Ohnivý ještěr
L.Z.	Hezká lvice
A. S.	Černý netopýr
H. B.	Ohnivý gepard
V. Č.	Růžová kočka

3. Písnička o indiánech

Aktivita je zaměřená na hudební představivost, pěvecko-reprodukční schopnosti

In-di-á-ny vi-dím vdá-li řek-ne-me jim a - hoj pojd'-te sná-mi řek-ne-me jim a - hoj

6 pojd' - te sná mi

Celou písničku zazpívám a zahraji na piano.

Motivace:

Zjišťuji, jestli děti znají melodii (je stejná jako melodie Maličká su). Vysvětluji, že indiánské děti kmene Bubo-Bubo se také učí písničky a některé jsou stejné jako naše.

„Děti indiánů ale zpívají o jiných věcech než my, oni husy nepasou. Tahle písnička je o tom, že si chodí hrát do prerie a když potkají jiné indiánské děti, mají radost. Pozdraví se a vymýšlejí různé společné hry. Někdy závodí o to, kdo bude nejrychlejší nebo nejpomalejší. Zkusíme si takovou hru zahrát?“

Děti se nejprve naučí text a zazpívají písničku společně. Indiánka při dalším opakování doplní zpěv hrou na tělo. Děti pohyby rukou napodobují a učí se pohyb sladit s postupem melodie nahoru či dolů. Závod o nejrychlejšího spočívá v předvedení písničky v co nejrychlejšímu tempu. Závod o nejpomalejšího tedy v nejpomalejším předvedení.

Na konci aktivity děti určí barvu nejnižšího a nejvyššího tónu v písni. Mají také určit jakým tónem písnička začíná a jakým končí. Taktéž jej pojmenují barvou na tělové stupnici.

5. Po stopách préríjních zvířat

Tato aktivita je zaměřená na procvičení vokální intonace a citlivost pro výšku tónů.

Využit je zde indiánský obleček, magnetické kartičky, metalofon a obrázky zvířátek.

V první části úkolu Indiánka zazpívá dětem interval každého z osmi zvířat vyskytujících se v okolí. Děti společně opakují každý interval na různé slabiky, zapojí hru na tělo a zvířata předvádějí.

V druhé části sbírají ze země jsou magnetky, které leží obrácené obrázkem dolů, děti vidí jen černé čtverce. Každé sebere dva kusy. Děti se posadí do kruhu a postupně ukazují indiánce své magnetky. Indiánka tóny podle barev zahraje na metalofon jako vzestupný interval a následně je zazpívá na libovolnou slabiku. Dítě se pokusí zazpívat zvíře intonačně čistě. Když se mu to podaří, dostane sílu tohoto zvířete a je odměněn peříčkem do totemu.

Motivace:

V noci chodí po préríi spousta zvířat, napít se k řece nebo lovit. Ráno jsou schovaná v úkrytech, zbyly po nich jen stopy. Vydáme se po těchto stopách, abychom zjistili, která zvířata se nám potulovala okolo týpí.

Intervaly

prima	sekunda	tercie	kvarta	kvinta	sexta	septima	oktáva
motýl	pásovec	chřestýš	surikata	sova	kojot	sup	bizon

6. Ozvěna

Aktivita na rozvíjení melodicko-rytmické paměti a reprodukčních schopností.

Indiánka se postaví naproti dětem a zazpívá pozdrav doplněný hrou na tělo. Děti odpoví stejně. Stejný postup zpěvu a opakování následuje i s jinými melodiemi a pohyby. Další část patří jednotlivým indiánům. Vzhledem k obtížnosti vymyslet na místě melodii a znázornit ji správně pohybem na tělové stupnici, je úkol dětí založen na opakování krátkých rytmických útvarů. Dítě, které předvádí rytmus má k dispozici bubínek a ostatní v roli ozvěny odpovídají tleskáním nebo pleskáním rukama o stehna.

Motivace:

„Moc se mi u vás, děti, líbí, ale stýská se mi po mojí zemi. V zemi Bubo bubo máme kouzelné hory, říkáme jim Skalisté. Kdo k nim přijde a zavolá pozdrav nebo zazpívá písničku, hory mu odpoví na pozdrav nebo zazpívají. Zahrajete si teď se mnou na ozvěnu ve Skalistých horách?“

7. Počasí

Aktivita se zabývá melodickou a rytmickou pamětí, rozvíjí sluchovou pozornost a hudební představivost.

Indiánka zazpívá dětem postupně čtyři melodie, doprovázené hrou na tělo. Každá melodie představuje jeden jev počasí – slunce, déšť, vítr a bouřku. Každé ukázce náleží pohybová odpověď, kterou děti dají najevo, že poznaly, o kterou melodii se jedná. Na magnetické tabuli mohou děti porovnávat stoupající nebo klesající melodii s kartičkami indiánů.

Motivace:

„Velký Manitú umí měnit počasí, ale my indiáni poznáme, co se na nás chystá.“

Slunce

Děti poznají stoupající melodii a předvedou, jak se chovají, když vysvitne sluníčko – obrátí obličej a k nebi a usmějí se.



Déšť

Děti poznají klesající melodii a předvedou, jak se chovají, když začne pršet – rukama vytvoří stříšku nad hlavou jako deštník.



Vítr

Děti poznají řadu tónů, která náleží větru a předvedou odpověď – chytanou se nějakého objektu blízko nich.



Bouřka

Děti poznají melodii, která náleží bouřce a předvedou odpověď – schoulí se do dřepu.



8. Společné muzicírování

Aktivita se zaměřuje na rozvoj hudební představivosti formou hry podněcuje tvořivé schopnosti dětí.



Motivace:

Malí indiáni kmene Bubo-Bubo spolu rádi tráví čas společným hraním na hudební nástroje. Děti stojí v kruhu. Vedle kruhu jsou v řadě vyrovnány hudební nástroje nejen z orffova instrumentáře v počtu stejném, jako je počet dětí. Děti se naučí krátký popěvek „Ahoj, jak se máš, pojď nám něco zahrát“. Pokaždé, když jej zazpívají a předvedou na tělo, jedno z dětí si vybere nástroj, něco na něj zahraje a zůstane v řadě. Postupně se k nástrojům přemístí všechny děti, společně na ně hrají a po chvíli si je vyměňují. V této fázi je možno vymyslet různé způsoby, jak využít rytmu a melodie.

9. Přeměna v hudební nástroj

Děti stojí v řadě vedle sebe. Z metalofonu vyjmuté kameny se zavěsí na provázky a rozdají dětem ve stejném pořadí, ve kterém se nacházely jako součást hudebního nástroje. Každé dítě dostane svoji paličku, aby mohlo svůj tón rozeznít. Tato aktivita podporuje melodickou představivost. Vyžaduje soustředění na správnou dobu úderu a zároveň na melodii, která postupně vzniká. Na magnetické tabuli jsou indiánské noty seřazeny do jednoduchých melodií nebo známých písniček. Indiánka ukazuje ukazovátkem jednotlivé noty a každé dítě zahraje na svůj kámen.

10. Přání a poděkování

Aktivita je zaměřená na zopakování a zhodnocení toho, co se děti naučily.

Motivace:

Indiáni z kmene Bubo-Bubo prosí svého boha, kterému říkají Manitú, aby měli dobrý lov, aby jim neškodil kmen Ochraptlých tváří a aby jim vždy ladily hlasy dohromady.

Jako poděkování, že je Manitú vyslechnul, si společně zazpívají, zahrají a zatancují.

7.5.3 Pozorování

Metoda přímého pozorování slouží ke zjištění viditelných projevů subjektu výzkumu při vykonávání úkolů sledující určité cíle. Ve svém výzkumu jsem zvolila následující hodnotící parametry.

1. Pozornost dětí během činností
2. Kvalita provedení z hlediska rozvoje hudebních schopností
3. Emocionální zaujetí

Vzhledem ke skutečnosti, že byly aktivity koncipovány pro skupinu dětí a podporovaly tak jejich kooperaci, taktéž metodou pozorování zahrnuji skupinu jako celek. Výsledky jsem vyhodnocovala na konci každé hodiny a zapsala je do společného záznamového archu (Příloha č. 2) a to body od nuly do čtyř dle následujících kritérií.

Hodnotící stupnice pozornosti

4 body: úplné soustředění po celou dobu aktivity.

0 bodů: nesoustředěnost

Hodnotící stupnice kvality provedení z hlediska rozvoje hudebních schopností

4 body: provedení zcela správně a bez zavázání

0 bodů: provedení zcela nesprávně, nepochopení problému

Hodnotící stupnice emocionálního zaujetí

4 body: Velká míra pozitivního emocionálního zaujetí doprovázená viditelnými projevy radosti

0 bodů: Žádné zaujetí v průběhu aktivity

8 Vyhodnocení výzkumu

8.1 Vyhodnocení vstupního testu experimentální skupiny

Vstupního testu se zúčastnilo dvanáct dětí, úkolů jsem vyhodnocovala devět.

Úkoly v testu hudebních schopností jsou v tabulce označeny čísly 1–9

1. Pěvecko-reprodukční schopnosti / 2. Citlivost pro hlasitost / 3. Citlivost pro výšku tónů /
 4. Citlivost pro metrickou pulsaci / 5. Citlivost pro časový rytmický průběh hudby
 6. Citlivost pro tonální cítění / 7. Paměť pro rytmus / 8. Paměť pro melodii / 9. Hudební představitost

Tabulka č. 1 – Výsledky vstupního testu experimentální skupiny

Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Sledované schopnosti									Počet bodů celkem	Průměr	Procenta	Výsledek
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.				
N.M., 6	✓		4	3	4	3	4	3	2	4	2	29	3,22	81 %	Nadprůměr
A.P., 5	✓		1	3	1	4	4	0	4	2	1	20	2,22	56 %	Průměr
J.O., 5	✓		3	2	2	4	3	2	3	3	2	24	2,67	67 %	Průměr
V.Č., 5	✓		2	2	2	4	2	4	3	3	2	24	2,67	67 %	Průměr
L.Z., 6	✓		2	1	1	3	1	3	2	1	2	16	1,78	44 %	Průměr
V.H., 6		✓	1	3	4	4	2	4	3	3	3	27	3,00	75 %	Nadprůměr
T.H., 6		✓	2	4	4	4	4	4	4	4	3	33	3,67	92 %	Nadprůměr
D.B., 5		✓	3	2	4	4	3	4	3	3	3	29	3,22	81 %	Nadprůměr
A.C., 6		✓	4	4	3	4	3	4	4	3	2	31	3,44	86 %	Nadprůměr
M.C., 5		✓	3	2	3	4	2	3	2	3	3	25	2,78	69 %	Průměr
A.S., 5		✓	2	2	3	3	3	2	2	3	3	23	2,56	64 %	Průměr
H.B., 5		✓	3	4	2	4	2	3	3	4	3	28	3,11	78 %	Nadprůměr

V grafu č. 1 uvádím, kolik bodů mohly děti dosáhnout v testu za každý z úkolů. Vysvětlení bodové stupnice se nachází u jednotlivých testových otázek v kapitole 7.5.1.1.

Tabulka č. 2 – Experimentální skupina výstupní test

Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Sledované schopnosti									Počet bodů celkem	Průměr	Procenta	Výsledek
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.				
N.M., 6	✓		4	4	4	4	4	3	3	4	3	33	3,67	92 %	Nadprůměr
A.P., 5	✓		2	4	1	4	4	1	4	2	2	24	2,67	67 %	Průměr
J.O., 5	✓		3	3	3	4	3	3	3	3	3	28	3,11	78 %	Nadprůměr
V.Č., 5	✓		2	2	2	4	3	4	3	4	3	27	3,00	75 %	Nadprůměr
L.Z., 6	✓		3	2	2	4	1	3	3	2	2	22	2,44	61 %	Průměr
V.H., 6		✓	2	4	3	4	4	4	4	4	3	32	3,56	89 %	Nadprůměr
T.H., 6		✓	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35	3,89	97 %	Nadprůměr
D.B., 5		✓	3	3	4	4	3	3	3	4	4	31	3,44	86 %	Nadprůměr
A.C., 6		✓	4	4	4	4	4	4	4	4	3	35	3,89	97 %	Nadprůměr
M.C.5		✓	3	2	3	4	3	3	3	4	4	29	3,22	81 %	Nadprůměr
A.S., 5		✓	2	3	3	4	3	3	3	3	3	27	3,00	75 %	Nadprůměr
H.B., 5		✓	3	4	2	4	3	4	3	4	3	30	3,33	83 %	Nadprůměr

Tabulka č. 3 – Kontrolní skupina vstupní test

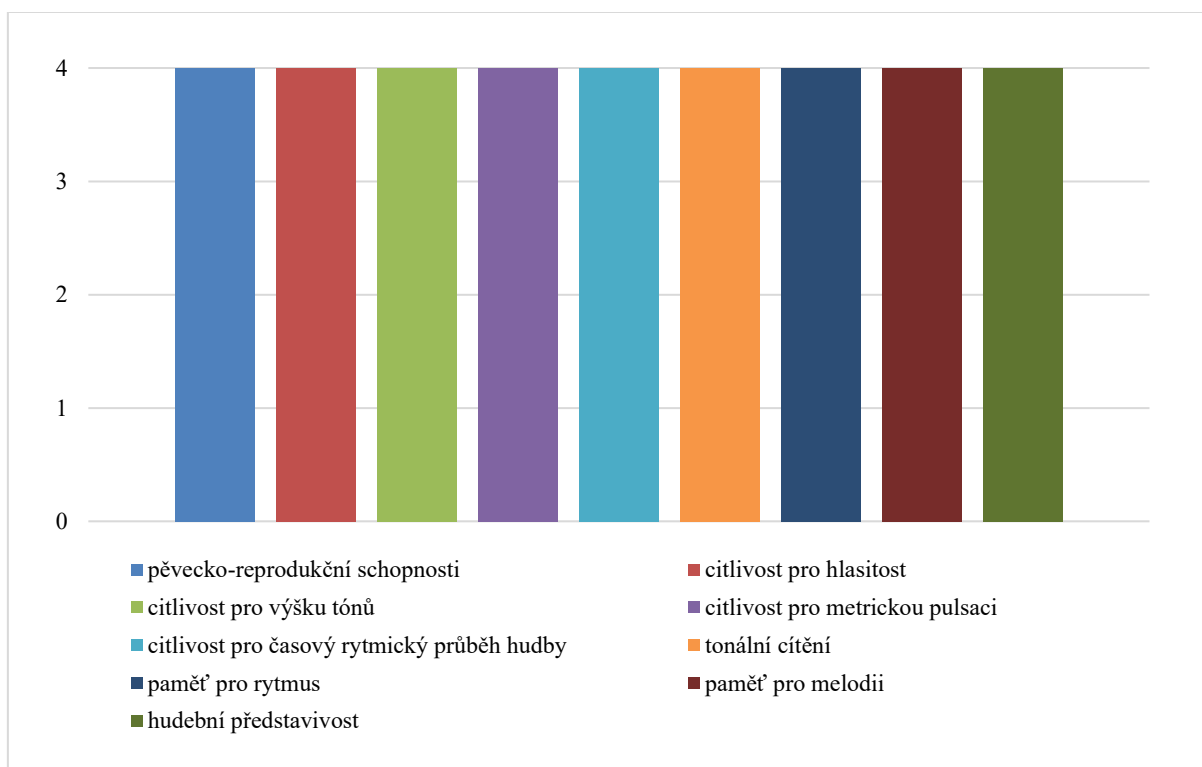
Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Sledované schopnosti									Počet bodů celkem	Průměr	Procenta	Výsledek
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.				
L.N., 6	✓		4	3	4	4	4	4	3	3	3	32	3,56	89 %	Nadprůměr
N.M., 5	✓		2	2	3	1	4	3	2	1	2	20	2,22	56 %	Průměr
A.T., 5	✓		4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4,00	100 %	Nadprůměr
R.B., 6	✓		3	4	4	2	4	4	3	3	3	30	3,33	83 %	Nadprůměr
A.R., 5	✓		1	1	3	2	3	3	2	2	2	19	2,11	53 %	Průměr
M.N., 6		✓	3	3	4	3	4	3	3	2	3	28	3,11	78 %	Nadprůměr
V.F., 5		✓	2	1	3	2	2	2	2	1	2	17	1,89	47 %	Průměr
T.C., 5		✓	1	1	3	1	2	3	1	2	2	16	1,78	44 %	Průměr
J.P., 5		✓	2	3	4	3	4	4	3	3	4	30	3,33	83 %	Nadprůměr
R.V., 6		✓	1	1	3	1	3	2	2	1	1	15	1,67	42 %	Průměr
M.Š., 5		✓	2	2	4	2	4	4	3	3	3	27	3,00	75 %	Nadprůměr
F.V., 6		✓	2	4	4	3	4	4	4	3	4	32	3,56	89 %	Nadprůměr

Tabulka č. 4 – Kontrolní skupina, test 2 (závěrečný)

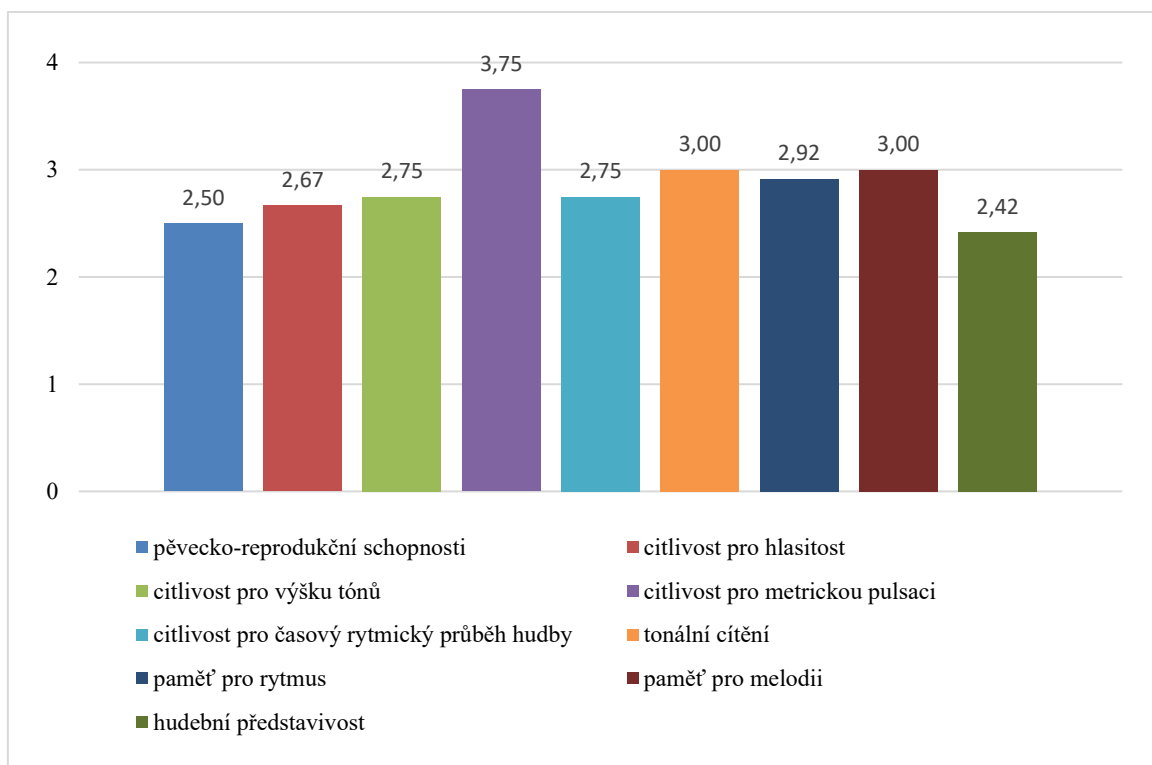
Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Sledované schopnosti									Počet bodů celkem	Průměr	Procenta	Výsledek	
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.					
L.N., 6	✓		4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	34	3,78	94 %	Nadprůměr
N.M., 5	✓		2	2	4	2	4	3	3	2	2		24	2,67	67 %	Průměr
A.T., 5	✓		4	4	4	4	4	4	4	4	4		36	4,00	100 %	Nadprůměr
R.B., 6	✓		3	4	4	3	4	4	4	3	3		32	3,56	89 %	Nadprůměr
A.R., 5	✓		1	2	3	2	3	4	3	2	3		23	2,56	64 %	Průměr
M.N., 6		✓	3	3	4	5	3	3	3	3	2		29	3,22	81 %	Nadprůměr
V.F., 5		✓	2	1	3	3	2	3	2	1	2		19	2,11	53 %	Průměr
T.C., 5		✓	1	2	3	2	3	1	2	3	2		19	2,11	53 %	Průměr
J.P., 5		✓	3	4	4	3	4	4	4	4	3		33	3,67	92 %	Nadprůměr
R.V., 6		✓	1	2	4	2	3	2	2	2	1		19	2,11	53 %	Průměr
M.Š., 5		✓	2	3	4	3	4	4	4	3	3		30	3,33	83 %	Nadprůměr
F.V., 6		✓	2	4	4	4	4	4	4	4	4		34	3,78	94 %	Nadprůměr

V následujících grafech jsou zpracovány výsledky testu hudebních schopností experimentální skupiny před začátkem experimentu (graf č. 2) a po jeho skončení (graf č. 3).

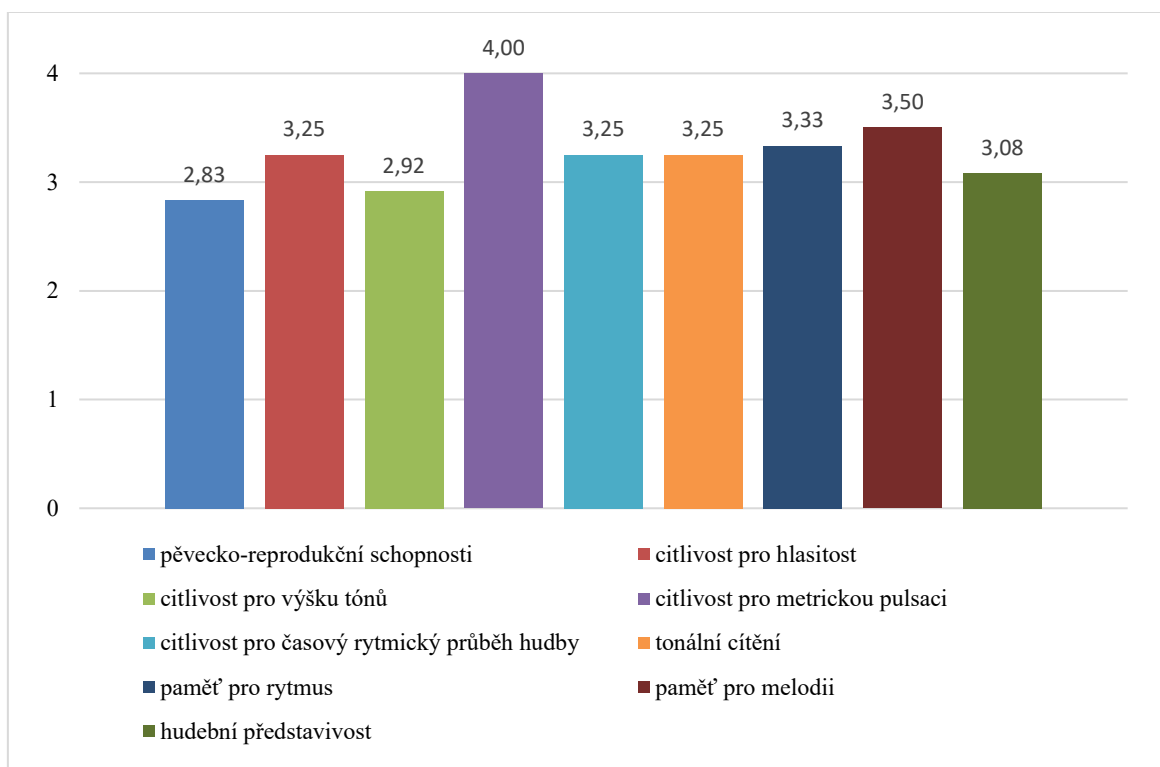
Graf č. 1 – Maximální počet bodů v testu hudebních schopností



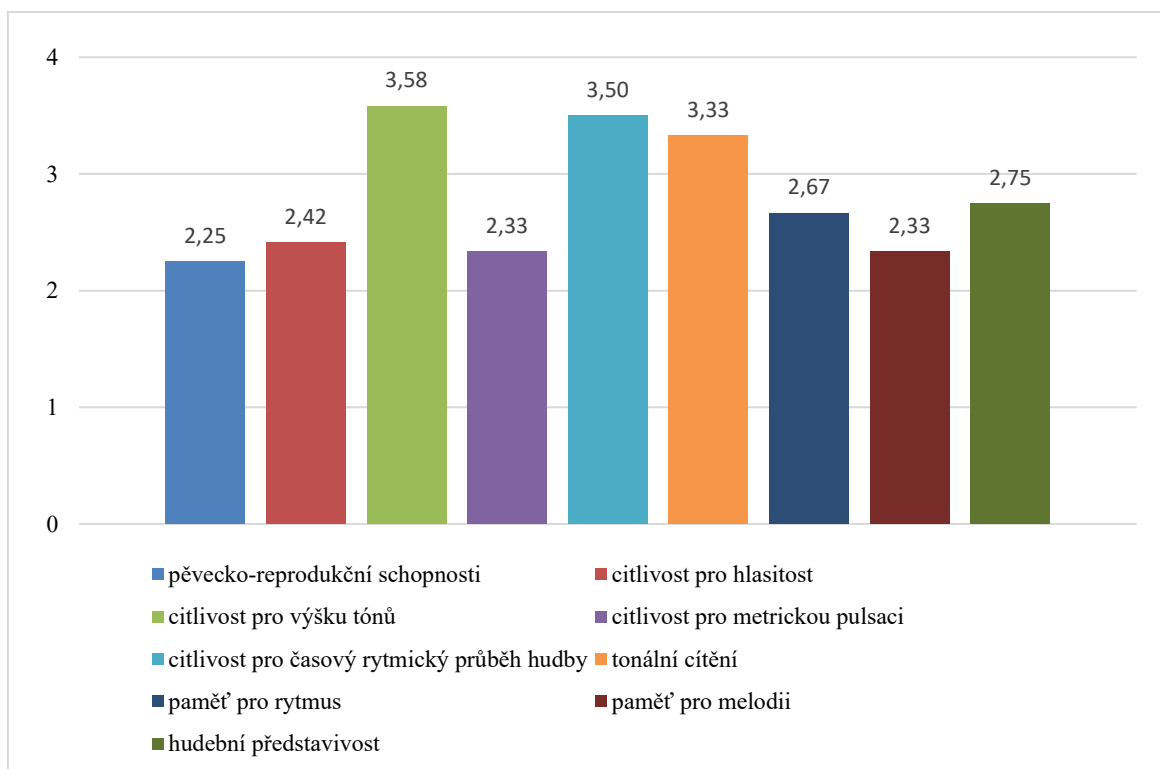
Graf č. 2 – Experimentální skupina vstupní test



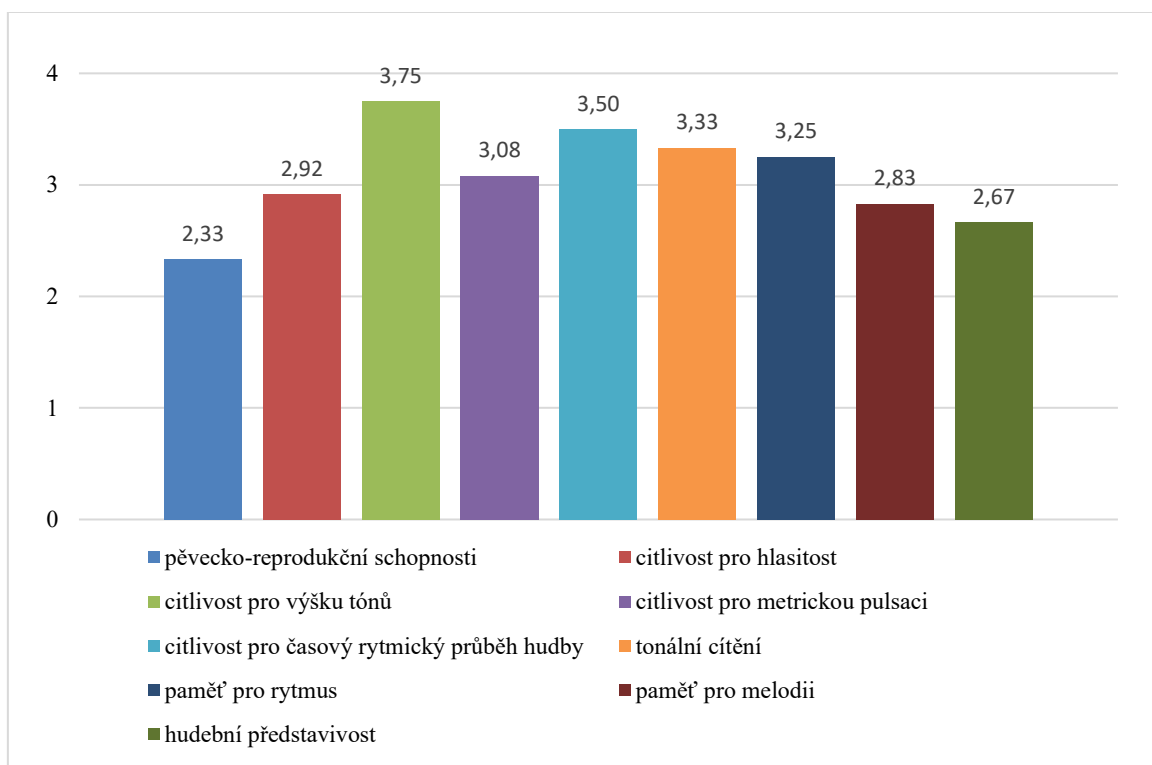
Graf č. 3 – Experimentální skupina výstupní test



Graf č. 4 – Kontrolní skupina vstupní test



Graf č. 5 – Kontrolní skupina, test 2 (závěrečný)



Pěvecko-reprodukční schopnosti

Z tabulky č. 1 vyplývá, že do výzkumu vstupují děti rozdílných hudebních schopností. První úkol prozrazuje, že čistá intonace není v tomto věku u dětí obvyklá. Plný počet bodů získalo děvče navštěvující druhým rokem pěvecký sbor a chlapec, který ve školce projevuje zájem o hudbu, přičemž doma není jeho zájem rozvíjen. Jednobodové hodnocení dostala dívka, která při testování vykazovala velmi nerovnoměrné výsledky-nižší vzhledem ke svým nižším intelektovým vlastnostem a vysoké díky zřetelnému rytmickému nadání. Druhé jednobodové hodnocení získal chlapec, který není schopen intonovat, přičemž výsledky z ostatních schopností má velmi uspokojivé. Přestože se experiment zaměřoval na vokální interpretaci, jeho dopad na zlepšení pěveckých schopností nebyl výrazný tak, jak by byl při dlouhodobém působení na rozvoj této schopnosti.

Podobný rozdíl ve výsledcích měla i kontrolní skupina, a to ze stejných důvodů.

Citlivost pro hlasitost

Děti neměly větší problémy s rozeznáním potichu a nahlas zazpívané písně. Menší schopnost správně písničku potichu nebo nahlas interpretovat vykazovaly děti, které jsou spíše tiché povahy. Tento rys se vlivem experimentu zlepšil, děti se během hry na indiány spontánně projevovaly hlasitě. Dalším důvodem zlepšení může být opakování stejného testu a tím i poučení se z předchozích zkušeností.

Kontrolní skupina vykazovala opět podobné zlepšení této schopnosti.

Citlivost pro výšku tónu

Děti snáze rozeznávaly vysoký a hluboký tón ve výrazně vysokých nebo nízkých polohách, tedy ve druhém a čtvrtém taktu. Očekávala jsem lepší výsledky experimentální skupiny po skončení experimentu, nicméně jisté zlepšení zde proběhlo.

U kontrolní skupiny se projevilo zlepšení v závěrečném testu oproti vstupnímu.

Citlivost pro metrickou pulsaci

Experimentální skupina zvládla tento úkol po skončení experimentu splnit stoprocentně.

Kontrolní skupina vykazala velký posun ve zvládnutí. Obě skupiny se projevovaly více spontánně a radostněji při druhém zkoušení.

Citlivost pro časový rytmický průběh hudby

Tento nesnadný úkol vyšel lépe experimentální skupině, a to výrazně.

Kontrolní skupina se v této schopnosti projevila v obou testech totožně.

Zde se pravděpodobně projevilo vliv didaktické pomůcky, stejně jako její metodika a motivace světem indiánů, ve kterém hraje rytmus důležitou roli.

Citlivost pro tonální cítění

Tato schopnost se u dětí předškolního věku teprve začíná vyvíjet, pro některé děti proto nebylo snadné chyby objevit. Dnešní doba neumožňuje dětem kontakt se zpěvem v rodinném prostředí, k mému překvapení často nepoznají ty nejznámější dětské písně jako například Kočka leze dírou nebo Maličká su. Experimentální skupina vykazovala jistý posun v závěrečném testu díky zahrnutí těchto jednoduchých písniček do experimentu.

Kontrolní skupina splnila oba testy s totožným výsledkem.

Paměť pro rytmus

Na tuto schopnost nemělo vliv vystavení experimentální skupiny působení mojí didaktické pomůcky. V testech prověřujících tuto schopnost měla lepší výsledky kontrolní skupina, což, věřím, nebylo způsobeno experimentem. Tři děti z experimentální skupiny dosáhly ve vstupním i závěrečném testu plný počet bodů. Všechny tři děti projevují rytmické vlohy. I tato skutečnost zamezuje skupině jako celku svůj výsledek zlepšit.

Paměť pro melodii

Úkoly na procvičení melodické paměť se vyskytovaly během experimentu například v aktivitě nazvané Počasí nebo Ozvěna. Věřím, že při delším působení na rozvoj této vlastnosti lze dosáhnout lepších výsledků. Děti tyto aktivity prožívaly velmi radostně, což velmi podnítilo jejich motivaci a soustředění. Více je zmíněno v kapitole o výsledcích experimentu.

Kontrolní skupina obdržela stejné výsledky, jako skupina experimentální.

Hudební představivost

Pomůcka a metodický postup indiánského kmene Bubo-Bubo je koncipována především na rozvoj hudební představivosti. V testu hudebnosti je tato schopnost zkoumána pomocí rozpoznávání písničky pouze v její instrumentální podobě. Sledování dětí při plnění této testové otázky pro mě bylo ze všech nejzajímavější. Výsledky experimentální skupiny jsou povzbudivé, neboť vykazují lepší výsledky než skupina kontrolní. Znamená to tedy, že moje didaktická pomůcka pravděpodobně rozvíjí hudební představivost dětí a lze ji takto uvádět.

Vyhodnocení pedagogického experimentu

1. Průběh aktivity Zpívající barvy

Děti reagovaly pozitivně na indiánský kostým, zajímaly je magnetky.

Děti hledaly intonační stupně na tělové stupnici s nadšením. Projevila se přirozená touha po pohybu, která byla nejvýraznější při zobrazování horní oktávy, což jsou ruce ve vzpažení. Se stoupající melodií stoupalo zároveň nadšení z pohybu. Zároveň projevily radost z pochopení nové hry, kombinující barvy, které znají, a hudbu, kterou mají rády. Stoupající

a klesající melodii se podařilo poznat a pohybově znázornit skoro všem. Zpěv měl potřebný směr, ne ovšem ve všech případech intonační přesnost. Důležitý byl hlasitý projev, kterého se dosáhlo motivací indiánským tématem.

2. Průběh aktivity Pozdrav

Při vymyšlení indiánských jmen jsme společně zmiňovali dobré vlastnosti každého z kamarádů a posilovali tak pozitivní emocionální pouta v kolektivu. Slova i melodii pozdravu vymyslely děti, po krátkém rozhovoru, samy. Nácvik melodie, rytmu i slov pozdravu proběhl velmi rychle. Děti se velmi snažily trefit se přesně rukama místa na tělové stupnici. Vzhledem k několikerému opakování se jim tato dovednost dařila stále lépe. Největší úspěch měly reakce v podobě indiánského pokřiku a legračních obličejů.

3. Průběh aktivity Písnička indiánských dětí

Děti zaujalo vyprávění o indiánských dětech a potěšilo je, že si taky rády hrají, jako ony tady. Začaly vyjmenovávat jejich oblíbené hry, což zabralo trochu víc času, než jsem plánovala. Poté, co jsme písničku společně několikrát zazpívali, a tak si upevnili její nový indiánský text, napodobovaly děti můj doprovod na tělovou stupnici. Bylo patrné, že pohyb částečně vedou i bez zrakové opory, pouze podle sluchu, a to směrem nahoru při melodii stoupající a dolu během melodie klesající. Reakce dětí nebyly zdaleka přesné a pohotové, děti však prováděly úkony s hlubokým zájmem a jejich správné provedení. Hra na rychlé a pomalé provedení připomínala známou dětskou hru Hlava, ramena, kolena, palce a zaznamenala soutěžní nasazení doprovázené hlasitými pozitivními reakcemi.

4. Průběh aktivity Hledání zpívajícího bubnu

Aktivitu provázela motivovaná potřeba ztracený buben najít a uspět v úkolech nutných k nalezení cesty. Děti odpovídaly na otázky společně. První úkol, tedy správné určení opakujících se tónů, byl snadný pro všechny. Radost z úspěchu podnítila chuť k plnění dalšího úkolu, který byl taktéž snadný. Třetí úkol splnily děti s větším zaváháním. Rychlejší z dětí zareagovaly dřív a ostatní s jejich úsudkem buď souhlasily nebo nesouhlasily. Pomalejší děti ztrácely o aktivitu zájem. Poslední úkol vyžadoval od dětí větší zapojení a po složení skládky obrázku hledaného bubnu projevila radost celá skupina. Na nalezený skutečný buben (bonga) si postupně zahrálo každé z dětí.

5. Průběh aktivity Po stopách prérijních zvířat

Děti zaujal exotický výběr zvířat i společné sdílení znalostí o nich v kruhu kolem ohně. Projevily také zájem o konkrétní zvířata, což mě potěšilo, ale naplánován jsem měla náhodný výběr. Slíbila jsem jim tedy, že v dalším kole si budou moci ulovit svoje vybrané zvířátko. Poté, co jsme zazpívali každý z intervalů společně, začalo samostatné plnění úkolu – zpívání intervalu z vybraných kartiček. Prima působila problémy skoro všem dětem. Náповěda ve formě stejné barvy dvou kartiček a poklepání dvakrát na stejné místo na tělové stupnici a moje vokální interpretace vedly k pochopení, že se jedná o tentýž opakující se tón, zazpívat jej se podařilo jen pěti dětem. Tato zkušenost mě vedla k zahrnutí tohoto problému i do jiné aktivity. Přesto, že jsem již rozdala peříčka, děti zůstaly sedět a každé z nich se snažilo splnit alespoň jedno další zvíře.

6. Průběh aktivity Ozvěna

Během této činnosti jsem si u dětí uvědomila jistý náznak automatizace postupu na tělové stupnici. Po krátkých melodických ukázkách jsem přidala i jiné tělesné pozice-cviky, které děti napodobovaly. Vnesla jsem tím do aktivity více hravosti a děti je potom samy vymýšlely a napodobovaly. Kromě rytmických úryvků si tak procvičily orientaci v tělním schématu. Hry na ozvěny mají obecně úspěch, děti rády předvádějí, co umí.

7. Průběh aktivity Počasí

Děti s napětím vyčkávaly melodii a následně zaujímaly pozice náležící příslušnému typu počasí, které jsme nejprve nacvičili. Stoupající a klesající melodie jim nečinila problém, s větrem a bouřkou si z počátku nevěděly rady, postupně se však dokázaly soustředit natolik, že pohybem odpověděly správně na všechny čtyři melodie. Emocionální zaujetí dětí bylo značné, obzvláště vítr podněcoval k pestrým pohybovým reakcím.

8. Průběh aktivity Společné muzicírování

Hudební nástroje jsou pro děti velkým lákadlem z několika důvodů. Rády se projevují zvukově, často čím hlasitěji, tím lépe. Rády se projevují rytmicky, k čemuž využívají i nástroje melodické. Mají rády písničky a experimentují s jejich instrumentálním doprovodem. Lákají je hudební nástroje, které jsou jim k dispozici ve školce. Doma je ve většině případů nemají zastoupeny tolika druhy. Nejvíce si děti chtěly vyzkoušet velký

dřevěný xylofon, bonga, foukací harmoniku a zobcovou flétnu. Na každý z nástrojů hrály s velkým zaujetím a aktivitu jsme zakončili společným pochodem po třídě.

9. Průběh aktivity Přeměna v hudební nástroj

Tato aktivita děti velmi zaujala. Nečekaly, že metalofon lze rozebrat na jednotlivé „tóny“ a že se jimi mohou samy stát. Těšily se, až každému z nich podám provázek s barevným kamenem a paličku, aby jej mohly rozeznít. Jeho zvuk není zdaleka tak jasný, jako když je součástí nástroje. Děti proto musely poslouchat velmi pozorně. Ty z nich, kterým delší soustředění činí potíže, jsou zaměstnala jako indiána-dirigenta, tedy toho, který ukazuje na magnetky na tabuli.

10. Průběh aktivity Přání a poděkování

Během této lekce jsem se snažila zjistit, jak moc se děti sžily s rolí malých indiánů a co si pamatují s uplynulých lekcí. Děti například se zavřenýma očima vyjmenovávaly barvy na indiánském kostýmu a správně pokládaly ruce na jednotlivá lokalizační místa tonálních stupňů. Projevila se zde velmi dobrá paměť dětí v předškolním věku. Pamatovaly si také slova písničky o indiánských dětech a indiánský pozdrav. Na konci této lekce si děti vzaly perlička ze společného totemu a projevily zájem vyrobit z nich čelenku.

Tabulka č. 5 – Vyhodnocení pozorování bodovou stupnicí 4 až 0

Číslo aktivity z experimentální části výzkumu	Pozornost dětí během činností	Kvalita provedení z hlediska rozvoje hudebních schopností	Emocionální zaujetí
1.	4	2	3
2.	4	3	4
3.	3	2	4
4.	2	2	3
5.	4	2	4
6.	2	3	4
7.	4	3	3
8.	2	3	4
9.	2	1	3
10.	4	3	4

Závěr

Bakalářská práce se zaměřovala na rozvoj hudebnosti u dětí navštěvujících mateřskou školu. Teoretická část uvedla podstatné rysy dítěte předškolního věku a základní charakteristiku jeho psychických procesů. Právě znalost dítěte pro mě byla jedním z východisek pro vypracování metodiky ke svojí didaktické pomůcce. Dále jsem popsala hudební schopnosti a zmínila již existující metody jejich rozvoje.

V úvodu praktické části jsem vytyčila cíle, kterých bych chtěla dosáhnout a představila výzkumné metody. Dále jsem stanovila hypotézu týkající se předpokládaných výsledků výzkumu.

Během pěti týdnů probíhal experiment spočívající v uplatnění autorské didaktické pomůcky nazvané Indiánský kmen Bubo-bubo při hudebních činnostech se skupinou dvanácti předškolních dětí. Tyto děti jsem vybrala ze třídy, ve které učím, proto je velmi dobře znám. Převažující počet chlapců dával tušit, že je potřeba vybrat téma, které by korespondovalo s jejich „živostí“. Indiáni, jak se ukázalo, tuto úlohu splnili velmi dobře. Děti motivovalo stát se součástí indiánského kmene a vykonávat činnosti pro ně typické. Velmi mě potěšilo, že zájem dětí přetrvával i po skončení aktivit. Tento přesah se projevoval například tím, že se děti oslovovaly indiánskými jmény, ale zvýšila se i jejich potřeba obklopovat se hudbou. Součástí jejich běžných her se staly hudební nástroje, přičemž si samy organizovaly společné hraní. Děti skládaly magnetky podle libosti a zkoušely podle nich hrát na metalofon (Příloha č. 6). Naplnil se tak jeden z cílů této práce, a to uplatnění motivační inspirace, kterou mají děti rádi v rozvoji hudebnosti.

Indiánský kostým podněcoval uplatnění hudební představivosti dětí během každé z činností. Těžiště působení jsem viděla v přiblížení představy stoupající a klesající melodie prostřednictvím vizuálních vjemů. Na dětech bylo patrné, že tuto souvislost pochopily a ztotožnily se s ní. Lokalizovat místa náležících jednotlivým intonačním stupňům dotykem rukou se jim v průběhu experimentu dařilo stále s větší jistotou a, což je důležité, snažily se uspět. Výsledky pozorování prokázaly velké emocionální zaujetí. Schopnost soustředění byla dle mého úsudku u těchto dětí nadprůměrná, práce byla o to přínosnější a smysluplnější také pro mě.

Porovnání výsledků se skupinou, která nepodstoupila experiment a postupovala běžným způsobem výuky v mateřských školách, nepřinesly výrazné rozdíly v rozvoji jednotlivých hudebních schopností. Přesto se ve třídě Soviček projevilo zřetelné zlepšení například hudební představivosti, což přičítám svojí didaktické pomůcce, která byla za tímto účelem koncipována. Úspěch, který bych zde ráda uvedla jako stěžejní, spočívá v obrovském pozitivním ohlasu na způsob výuky formou hry a hravých činností se zapojením fantazie. Věřím, že didaktická pomůcka Indiánský kmen Bubo-bubo přispěla u dětí k podnícení jejich zájmu o hudbu a může inspirovat pedagogy k uplatnění této pomůcky ve výuce.

Přílohy

Příloha č. 1 – Individuální záznamový arch

Příloha č. 2 – Skupinový arch

Příloha č. 3 – Indiánský kostým

Příloha č. 4 – Magnetky a detail magnetky

Příloha č. 5 – Společný totem

Příloha č. 6 – Hra dětí s didaktickým materiálem

Příloha č. 7 – Záznam písničky Malička su

INDIVIDUÁLNÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

Jméno dítěte:

Datum narození:

Datum zkoušení:

HUDEBNÍ SCHOPNOST	VSTUPNÍ TEST (získaný počet bodů)	ZÁVĚREČNÝ TEST (získaný počet bodů)
1. Pěvecko-reprodukční schopnosti		
2. Citlivost pro hlasitost		
3. Citlivost pro výšku tónů		
4. Citlivost pro metrickou pulsaci		
5. Citlivost pro časový rytmický průběh hudby		
6. Citlivost pro tonální cítění		
7. Paměť pro rytmus		
8. Paměť pro melodii		
9. Hudební představivost		
SOUČET BODŮ		

ZÁZNAMOVÝ ARCH VÝSLEDKŮ SKUPINY

Aktivita:

Datum:

Počet dětí:

PARAMETRY HODNOCENÍ	BODOVÉ HODNOCENÍ
1. Pozornost dětí během činností	
2. Kvalita provedení z hlediska rozvoje hudebních schopností	
3. Emocionální zaujetí	

Poznámky z průběhu hodiny:

Příloha č. 3 – Indiánský kostým



Příloha č. 4 – Magnetky a detail magnetky



Příloha č. 5 – Společný totem

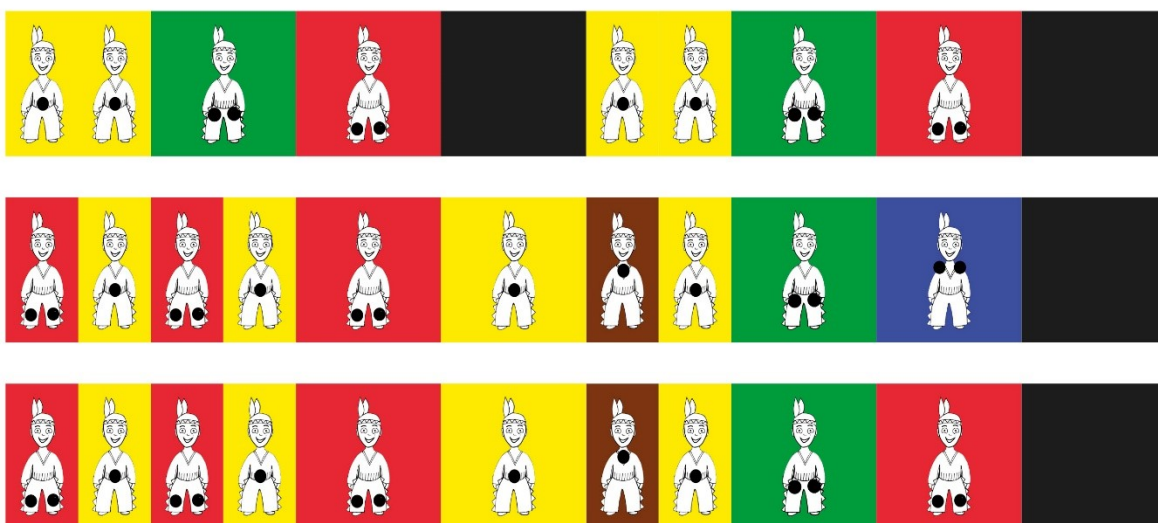


Příloha č. 6 – Hra dětí s didaktickým materiálem



Příloha č. 7 – Záznam písničky Maličká su

Maličká su



Použitá literatura

- TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN isbn80-7178-916-x.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).
- MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představivosti při nácvičku písni*. Praha: Supraphon, 1970. Comenium musicum (Supraphon).
- DVOŘÁKOVÁ, Hana, Michaela KUKAČKOVÁ, Martina LIETAVCOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ a Eva SVOBODOVÁ. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí: dítě a jeho tělo*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-187-8.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Praha: Makropulos, 1995. ISBN 80-901776-1-1.
- KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.
- KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: [funkční systémy, norma a poruchy]*. 3., přeprac. A dopl. vyd. Praha: Galén, c2012. ISBN 978-80-7262-771-4.
- KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku II*. Praha: Karolinum, 1991.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

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

DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-098-3.

JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3.

HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 80-7331-018-X.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

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

VÁŇOVÁ, Hana. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-155-9.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018 [cit. 2019-07-03] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Bakalářská práce

Název závěrečné práce: Rozvoj hudební představivosti prostřednictvím vlastní
didaktické pomůcky u předškolních dětí

Autor práce: Regina Vrubelová

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

podpis