

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Diagnostika hudebně nadaného dítěte  
Diagnostics of a musically gifted child

Marie Nachtigalová

Vedoucí práce: Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Diagnostika hudebně nadaného dítěte* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2020

Děkuji vedoucí práce Mgr. Mileně Kmentové, Ph.D., za její odborné rady, ochotu, vstřícný přístup a trpělivost při zpracování práce. Velké poděkování patří rodině Pavoučkových z Vlašimi, díky kterým jsem mohla realizovat praktickou část své práce, za jejich čas, ochotu a spolupráci při výzkumu. Také děkuji paní ředitelce ZUŠ v Říčanech za poskytnutí rozhovoru a poznámky k mému testu. Děkuji své rodině a všem, kteří mě během práce podporovali.

## **ABSTRAKT**

Ve své práci se zaměřuji na identifikaci hudebně nadaného dítěte v předškolním věku. Na začátku teoretické části seznamuji čtenáře s projevy, specifiky a úskalími nadaných dětí. Zmiňuji nároky kladené na pedagoga při výchově a vzdělávání těchto dětí a důležité dokumenty související s podporou nadaných. Zařazuji nadání do systému hudebně psychologických kategorií. Následně představuji vybrané hudební schopnosti, které jsou v praktické části prověřovány prostřednictvím hudebních činností, v nichž dítě projevuje své hudební dovednosti, díky nimž můžeme vypořádat známky hudebního nadání. Hlavním cílem bakalářské práce je ověřit vlastní test hudebních schopností nadaného dítěte předškolního věku metodou pilotního uplatnění testu a na základě těchto výsledků vytvořit návrh diagnostického materiálu pro včasné podchycení hudebně nadaného dítěte. Během testu využívám metodu pozorování individuálních projevů dítěte. Diagnostika je obohacena kazuistikou čerpající převážně z rozhovoru s matkou dítěte ohledně hudebního vývoje. Dílčím cílem je porovnat vlastní test s nestandardizovanou talentovou zkouškou uplatňovanou při přijímání dětí do základní umělecké školy a zjistit možnosti vzdělávání nadaných dětí v ZUŠ metodou rozhovoru s ředitelkou ZUŠ v Říčanech.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

nadání, hudební schopnosti, předškolní věk

## **ABSTRACT**

In my work I concentrate on the identification of a musically gifted preschool child (in preschool age). At the beginning of the theoretical part, I acquaint readers with the manifestations, specifics and pitfalls of the gifted children. I mention the demands placed on the teacher in the upbringing and education of these children and important documents related to support of the gifted. I include talent in the system of musical psychological categories. Subsequently, I present selected musical abilities, which are tested in practical part through musical activities in which the child demonstrates his musical skills with which we can observe signs of musical talent. The main goal of the bachelor thesis is to verify the test of musical abilities of a gifted child of preschool age by the method of pilot application of the test and on the basis of these results to create a proposal diagnostic material for the timely detection of a musically gifted child. During the test I use the method of observing of individual manifestations of the child. The diagnosis is enriched by a case study drawing mainly from an interview with the child's mother about musical development. The partial goal is to compare one's own test with a non-standardized talent test applied when admitting children to a basic art school and find out the possibilities of educating gifted children in elementary art school (ZUŠ) by means of an interview with the principal of Elementary art school (ZUŠ) in Říčany.

## **KEYWORDS**

Talent, musical abilities, preschool age

## Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	11
1 Problematika nadaného dítěte .....	11
1.1 Vymezení nadání .....	11
1.2 Specifika nadaných .....	12
1.2.1 Projevy nadaného dítěte během vývoje .....	12
1.2.2 Úskalí nadaných dětí předškolního věku .....	14
1.3 Rodina nadaného dítěte .....	14
1.4 Nároky na pedagoga .....	15
1.4.1 Nadání a důležité dokumenty .....	17
2 Hudebně psychologické kategorie .....	18
2.1 Hudební vlohy .....	18
2.2 Hudební schopnosti .....	19
2.2.1 Klasifikace hudebních schopností .....	19
2.3 Hudební dovednosti .....	20
2.3.1 Klasifikace hudebních dovedností .....	21
2.3.2 Utváření hudebních dovedností .....	21
2.3.3 Hudební dovednosti žáků 1. stupně ZŠ .....	22
2.4 Hudební činnosti .....	22
2.5 Hudební zájmy a potřeby .....	23
2.6 Hudební nadání a talent .....	23
2.6.1 Struktura nadání a faktory nadání .....	24
Genialita .....	25
3 Psychologie hudebních schopností .....	27

3.1	Hudební sluch .....	27
3.1.1	Vnímání a rozlišování základních vlastností tónu.....	28
3.1.2	Schopnosti sluchově percepční.....	30
3.1.3	Schopnosti sluchově motorické .....	31
3.2	Rytmičké cítění .....	31
3.3	Tonální cítění .....	32
3.4	Harmonické cítění .....	33
3.5	Hudební paměť .....	34
3.6	Hudebně tvořivé schopnosti.....	36
4	Výzkum .....	37
4.1	Vymezení hlavního cíle a výzkumných otázek .....	37
4.2	Použité výzkumné metody .....	38
4.2.1	Test .....	38
4.2.2	Pozorování .....	47
4.2.3	Rozhovor .....	47
4.2.4	Kazuistika .....	48
5	Organizace a průběh výzkumného šetření.....	49
5.1	Kazuistika dítěte .....	49
5.1.1	Rozhovor .....	49
5.1.2	Shrnutí informací získaných rozhovorem .....	52
5.2	Popis realizace výzkumného šetření .....	52
5.2.1	Pilotní uplatnění testů .....	52
5.2.2	Rozhovor s ředitelkou ZUŠ .....	62
6	Výsledky výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám.....	66
7	Diskuze .....	71

Závěr.....	75
Seznam použitých informačních zdrojů .....	78
Přílohy .....	82



## Úvod

Téma bakalářské práce jsem si zvolila z více důvodů. Hlavním důvodem byl můj osobní zájem. Hudebním nadáním se zabývalo více bakalářských nebo diplomových prací a autoři se, podobně jako já, snažili svými postřehy a nápady nabídnout další možnosti, jak přispět alespoň k částečnému řešení problematiky nadaných. V dnešní době sice o nadání víme daleko více, než tomu bylo v minulosti, přesto si myslím, a výzkum Pánkové (2013) to potvrzuje, že stále existuje řada rodičů a pedagogů, kteří nevědí, jak se nadanému dítěti věnovat. I to mě vedlo k výběru tohoto tématu.

Mít nadané dítě je jistě přáním každého rodiče, ať už se jedná o nadání v jakékoliv oblasti. Obvykle bývají rodiče rádi, pokud jejich dítě vykazuje dobré výsledky v oboru jim blízkém, který by je tak více spojil s jejich dětmi. I za sebe, jako budoucí učitelku v mateřské škole, která by měla být všestranně orientovaná, mohu říct, že je těžké u dítěte podporovat nadání pro něco, k čemu sami nemáte bližší citový vztah. Je to náročný úkol, který se někdy může zdát až nemožným. To se ale nesmí stát překážkou, nýbrž výzvou, k překonání vlastního pohodlí k radosti dítěte.

Od malička žiji v rodině, kde má hudba své místo. Rodiče nás vedli k hudbě a také nás podporovali v hudebním rozvoji. Vstupem na základní školu jsme se s mými sourozenci učili hrát v Základní umělecké škole či v Domě dětí a mládeže na hudební nástroje. I když už každý z nás vyrostl a u všech se více či méně vztah k hudbě změnil, dokážeme se několikrát během roku sejít, společně si zazpívat a k tomu si zahrát. Toto zmiňuji, protože si uvědomuji, jak podstatnou roli hraje rodina ve vývoji dítěte. V tomto případě se bavíme o hudebním vývoji dítěte nadaného, jak se dočtete v první kapitole.

V předškolním věku, kdy dítě tráví velkou část svého času v mateřské škole, má kromě členů rodiny důležitou roli učitelka. Toto mohu potvrdit i ze své zkušenosti, neboť jsem absolvovala jednak hudební nauku, hru na zobcovou a příčnou flétnu na základní umělecké škole, jednak jsem prošla výukou hry na klavír na vysoké škole. Na základě toho mohu říci, že někteří učitelé dokáží motivovat žáka k lepším výkonům, jiní naopak dovedou například svými vysokými požadavky a hodnocením žáka od hudby demotivovat a odradit.

Protože mi vztah k hudbě zůstal i nadále, při přípravě na hudební výchovu v MŠ se snažím o to, aby měl každý možnost zapojit se nenásilnou formou do hudebních aktivit a prostřednictvím široké nabídky činností si mohl vybrat to, co ho zajímá a baví. Děti, které jsou hudebně nadané, bych chtěla podpořit v jejich dalším rozvoji. Jelikož mi chybí léta praxe, zatím spíše experimentuji. Z vytvořených nápadů k činnostem musím často ubírat, aby je děti byly schopné zvládnout a také aby aktivity nebyly příliš dlouhé, což by děti mohlo odradit. Na druhou stranu jsem díky teoretickým poznatkům a také praktickým předmětům v rámci specializace hudební výchovy zjistila, že hudebně nadané děti by měly úkoly dobře zvládnout.

V praktické části výzkumu představuji dvě mnou vytvořené testy hudebních schopností, které mají sloužit jako návrh materiálu pro diagnostiku hudebního nadání u dítěte předškolního věku. Úkoly jsou voleny tak, aby je bylo možné obsáhnout v rámci pěveckých, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových činností v hudební výchově v MŠ. Jsou zaměřeny na posuzování úrovně hudebního sluchu, rytmického, tonálního a harmonického citění, hudební paměti a hudebně tvořivých schopností. Zároveň se volba úkolů snaží zahrnout požadavky hudebních dovedností, které jsou kladeny na žáky nižších ročníků ZŠ. Cílem práce je tedy odhalit metodou testu hudebních schopností hudebně nadané dítě, které zvládne splnit úkoly v testu a ověřit tak úroveň hudebních schopností a dovedností tohoto dítěte.

Hudebně nadané děti mají více možností, kde mohou své nadání rozvíjet. Jednou z nich je například ZUŠ. Zde se však děti přijímají většinou až s nástupem do 1. třídy ZŠ. Na hudební obor, kde se děti učí hrát na hudební nástroj, jsou přijímány v některých případech již od 5 let, na ostatní obory, jako je taneční, literárně–dramatický nebo výtvarný obor, to za určitých okolností může být i dříve. Samozřejmě vždy záleží na možnostech dané školy, na její kapacitě, přístupu pedagogů a dalších faktorech. Podle bakalářské práce Vaňkové (2009) *Rozvíjení hudebního nadání předškolních dětí*, kde autorka porovnává podmínky pro rozvoj nadání v MŠ a ZUŠ, uvádí mj. názory některých ZUŠ, proč předškolní děti raději nepřijímají. Důvody jsou spojeny s problematikou financování výuky pro tyto děti, ale především s tím, že pedagogové nejsou přesvědčeni o tom, že by děti mladší 5 let do ZUŠ patřily. Dále však práce představuje „druhý tábor, a to těch, kteří

považují práci s touto věkovou skupinou za samozřejmost a snaží se v této oblasti sami vzdělávat a informovat, aby něco nepokazili“ (Vaňková, 2009, s. 48), což mi přijde podstatné. V mé práci je přijímání nadaných dětí do ZUŠ věnována část výzkumu, v níž uvádím poznámky z rozhovoru s ředitelkou ZUŠ.

## **Teoretická část**

### **1 Problematika nadaného dítěte**

Abychom mohli lépe poznat problematiku nadaných, je potřeba si nejprve vymezit pojem nadané dítě, specifika projevů ve vývoji dítěte a možná úskalí spojená s nadanými, výchovu těchto jedinců v prostředí rodiny i mateřské školy. Také věnujeme pozornost zakončení nadaných v legislativě související s jejich rozvojem, výchovou a vzděláváním.

#### **1.1 Vymezení nadání**

Definovat nadání není snadné už jen proto, že existuje řada interpretací, které se často neshodují. Obecně můžeme říct, že se jedná o „odlišnost od průměru ve smyslu nadbytku něčeho, co člověku umožňuje vykovávat určité činnosti na vyšší úrovni než průměrná populace“ (Jurášková, 2005, s. 5). Pro lepší představu uvedu příklady ve shodě s Havingerovou (2011).

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 338) vymezuje nadání takto: „Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.“

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 164) uvádějí: „V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.“

Vymezení nadání se může dále rozšířit dle Pedagogického a speciálně pedagogického slovníku (Skutil, 2011, s. 76) o pojmy nadané dítě a nadané chování: „Nadání (ang. Gift) je tradičně chápáno jako dispozice k jistým druhům, obvykle míněno intelektových výkonů. (...) Nadané dítě je takové, které soustavně vykazuje významné výkony v nějaké hodnotné oblasti snažení (...) Nadané chování je rozvinutí dispozice či realizace potenciálu“.

Za nejvhodnější definici považuji tu, která uvádí, že se jedná „o projev vrozených dispozic, které se uplatňují v kontextu celého dynamického systému nadaného jedince, u kteréhokoli člověka a v jakékoli oblasti lidských aktivit“ (Havingerová, Křováčková,

2011, s. 6). Takto pojaté nadání nikomu nezavírá dveře, naopak poskytuje podporu v rozvoji potenciálu všem lidem v jakékoli činnosti.

## **1.2 Specifika nadaných**

Jak uvádějí Havingerová, Křováčková a kol. (2011, s. 10), je důležité, aby rodič i pedagog znal specifika vývoje osobnosti, schopnosti a dovednosti nadaného dítěte. Dále zdůrazňují, že je třeba si uvědomit, že vývoj u většiny nadaných dětí je nerovnoměrný. K tomu je zapotřebí přistoupit ve výchovném a vzdělávacím procesu, a to tak, že pedagogové i rodiče budou nejen prohlubovat oblasti, ve kterých dítě vyniká, ale současně budou harmonicky rozvíjet schopnosti, které jsou v porovnání s ostatními méně rozvinuté. Aby se dítě mohlo zdravě vyvíjet, je autorkami doporučováno flexibilně reagovat na jeho potřeby a také se vyvarovat předsudků, které vychází ze stereotypů a mýtů vztahujících se k vnímání a porozumění nadanému dítěti.

Více autorek se zabývalo mýty o nadaných, které vznikly mezi pedagogy a rodiči, a domnívám se, že velká část z nich přetrvává ve společnosti stále. Je však zřejmé, že se z velké části jedná pouze o domněnky, které se tradují mezi lidmi. K informacím o nadaných proto přistupujme opatrně a citlivě, stejně tak jako k samotným jedincům. I tzv. obecné pravdy o nadání nelze potvrdit ve všech případech a je potřeba počítat s jejich omezenou platností. Je třeba přihlížet k tomu, že každé dítě je originál, nese v sobě své dispozice a je formováno prostředím, ve kterém vyrůstá (tamtéž, s. 11).

### **1.2.1 Projevy nadaného dítěte během vývoje**

Nadané děti se projevují už od narození rychlejším vývojem, jsou aktivnější a pozornější. Laznibatová (2007) a další autorky se zabývají výpověďmi rodičů nadaných dětí, podle kterých jsou „více živé, aktivní až hyperaktivní, pohyblivé, bystře reagují na okolní prostředí, vše sledují a vše je zajímavá“ (Havingerová, Křováčková, 2011, s. 12). Mají sníženou potřebu spánku oproti ostatním členům rodiny. Reakce na nové podněty např. na hračky, tváře lidí atd. jsou velmi silné. Tyto děti jsou charakteristické svou zvědavostí, radostí z objevování, experimentování a manipulací s předměty a dobrou prostorovou orientací. Mönks a Ypenburg (2002) vyzdvihují výpovědi rodičů, kteří popisují, že krátce po narození věnovaly jejich děti mimořádně velkou pozornost sledovaným lidem a věcem.

Kromě výše uvedených projevů podle Fořtíka a Fořtíkové (2007) k identifikaci nadaného dítěte v raném věku pomáhají také vývojové škály. Tyto škály ukazují vývojové mezníky v oblasti rozvoje jazyka, hrubé a jemné motoriky u běžné populace. U nadaných dětí je vývoj urychlený zhruba o 30 %, což může být někdy až téměř půlroční náskok před vrstevníky.

V oblasti jazyka jde např. o brzkou, plynulou řeč s bohatou slovní zásobou, jak popisuje Doucková a Havingerová (2011, s. 12). Podle Gardnera (2007) je častým jevem provázanost hudby a řeči. Ať už je to z hlediska ontogenetického, kde hudba i řeč jsou pro dítě dorozumíváním prostřednictvím zvuků, neurologického hlediska, při spolupráci obou hemisfér, nebo fonetického hlediska, během uvědomění si tzv. *hudby řeči* při studiu jazyků (Sedlák, Váňová, 2013, s. 61, 62).

U jemné a hrubé motoriky Doucková a Havingerová (2011) upozorňují na odlišnosti, kterých si můžeme všimnout např. že dítě brzy sedí, leze nebo chodí, může se projevovat jako vysoce aktivní až hyperaktivní, brzy začíná mít výrazný zájem o tužku a prvopočáteční kreslení. Před zahájením povinné školní docházky je schopné kopírovat obrázky a opisovat slova. Bohužel může nastat pravý opak a dítě může v oblasti grafomotoriky zaostávat za vrstevníky. Díky dobré koordinaci pohybů je v úrovni hrubé motoriky schopné jízdy na kole, bruslení, plavání apod.

Doucková a Havingerová (2011) uvádějí, že v předškolním věku je možné u extrémně nadaných dětí pozorovat častý nerovnoměrný vývoj schopností. Zatímco rozumové schopnosti jsou v popředí, jiné jako např. pohybové schopnosti a emoční stránka osobnosti mohou být na nižší úrovni. Nelze však toto tvrzení zobecnit. Vývoj dítěte může být v některých oblastech akcelerovaný, tedy skokový, naopak u jiných může dosahovat stejných výsledků jako jeho vrstevníci, v některých oblastech může být vývoj až podprůměrný.

Příkladů je mnoho, ale proto, že se v této práci soustředím na hudebně nadané dítě, uvedu rys, projevující se v intelektové oblasti související s hudebním vývojem. Doucková a Havingerová (2011) zmiňují, že takové děti projevují zájem o různé hudební aktivity. Mají rády poslech hudby, objevují se zde první pokusy a či začátky elementární hry na

hudební nástroje, projevují dobrou úroveň rytmického citění i co se pohybového vyjádření týče.

### **1.2.2 Úskalí nadaných dětí předškolního věku**

Stejně jako u ostatních dětí, tak i mezi nadanými můžeme pozorovat různé podoby projevů ve vývoji. Mertin a Gillernová (2003) a jiní autoři, představují různé vývojové nesrovnalosti, které popíší níže.

Často se jedná o intelektově–psychomotorickou nevyrovnanost vývoje, kdy se dítě na jednu stranu naučí rychle číst, zaostává ale v oblasti grafomotoriky a může si tak k nácvičku psaní vytvořit negativní postoj.

Dále je to často nezralost emocionální nebo také intelektově-emocionální nevyrovnanost dítěte, které se může projevovat např. přehnanými obavami ze tmy, samoty, vyžadování neustálé přítomnosti matky, což je neadekvátní věku dítěte. Dítě může mít problém verbalizovat svá přání a myšlenky, které jsou ovšem daleko pokročilejší oproti jeho vrstevníkům. Navenek se tudíž projevuje intelektově-verbální disproporce, o dítěti se pak jen těžko uvažuje jako o nadaném.

Rodiče líčí problémy se spánkem nadaného dítěte. Namísto spaní je dítě čilé, silně se zajímá o dění v jeho okolí a nepovažuje spánek za důležitý. Nepřeje si spát ani doma ani v mateřské škole (Havingerová, Křováčková a kol., 2011, s. 15).

Mít nadané dítě neznamená, že bude úspěšné ve všech oblastech. Většinou bývají nadaní jedinci spojováni s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. To však nemusí platit v oblasti motorické, sociální a emocionální, ve kterých mohou naopak zaostávat za vrstevníky.

### **1.3 Rodina nadaného dítěte**

Konárová a Křováčková (2011) upozorňují na potřebný odlišný přístup rodičů ke každému dítěti, i k nadanému. Každé dítě je jiné. To, co platí pro jedno, na druhé nemusí fungovat. Při výchově je nutné zohlednit temperament, vůli a charakterové vlastnosti dítěte. Velmi záleží na způsobu komunikace s nadaným dítětem. Autorkami je doporučována partnerská, tolerantní a otevřená komunikace a neustálá pozitivní stimulace.

Od rodiny a nejbližších lidí v jeho okolí přebírá dítě vzory chování, postoje a očekávání. Jeho zdravý vývoj podpoří přijetí ostatními, společné zájmy a společně prožívané zážitky.

Také Laznibatová (2007) doporučuje rodičům zvolit chápající, akceptující, tolerantní a demokratické výchovné postoje, které pak ovlivňují sebehodnocení dítěte podstatné pro jeho uplatnění v životě.

Konárková a Křováčková (2011) představují nejdůležitější činitele rodinného prostředí, které se ukazují v praxi. Jsou to, kromě již uvedených, celková akceptace dítěte, dobrá soudržnost rodiny a poskytování větší volnosti.

Dočkal (2005) udává příklady konkrétních výchovných principů, možných při výchově nadaného dítěte. Je jich mnoho, proto se je pokusím vybrat ty, které považuji za klíčové, a pokusím se je stručně představit. Přestože je dítě nadané, mělo by se dostávat stejné pozornosti, lásky a podpory i dalším sourozencům, věnovat všem dětem dostatek času, vytvořit jim vhodné podmínky k učení a rozvíjení zájmů. Důležité je vymezení pravidel pro učení, soužití v domácnosti, zábavu i odpočinek a kontrolu při dodržování. Je přitom podstatné, aby dítě znalo důvody a význam těchto úkonů. I děti by se měly podílet na rozhodování rodinných záležitostí, závěr by však měl zůstat na rodičích. Doporučuje vyvíjet na dítě přiměřený tlak, zajímat se o jeho směřování do budoucna, podporovat jeho zájmy a poskytovat mu dostatek podnětů k objevování (Havingerová, Křováčková, 2011, s. 31).

## **1.4 Nároky na pedagoga**

S nadaným dítětem se pedagog může setkat už při jeho prvním vzdělávání, tedy v mateřské škole. Německá společnost pro nadané děti<sup>1</sup> připomíná důležitou a nezastupitelnou roli pedagoga. Svým chováním k nadanému dítěti může ovlivnit jeho další vývoj. Měl by být pro dítě oporou, rozvíjet jeho nadání např. rozšiřujícími úkoly, ale také mu nechávat prostor, nenutit ho do hry a respektovat jeho zájmy. Ostatní děti si všímají přístupu učitele a jeho chování k nadanému, které velmi ovlivňuje jejich přijetí tohoto jedince. V předškolním věku je velmi důležité rozvíjet emočně sociální stránku dítěte, ve kterých může zůstat nadané dítě pozadu oproti svým vrstevníkům, podporovat

---

<sup>1</sup> Dostupné na ([www.dghk.de](http://www.dghk.de))



nadaného v zapojování do kolektivu dětí, pokud má o to zájem, protože právě tato skupina a společné činnosti v tomto období jsou potřebné a pomohou dítěti v rozvoji jiných složek osobnosti než jen intelektové složky, ve které je naopak napřed před ostatními (Havingerová, Křováčková, 2011, s. 16).

Nadané děti patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak uvedu dále v následující podkapitole.

Splítková a Křováčková (2011) představují upravené principy práce s mimořádně nadanými podle Fořtíka a Fořtíkové (2007) a Hříbkové (2009). Hned na začátku uvádějí *neautoritativní komunikaci*, kdy nemá dítě jen přijímat příkazy a zákazy, aniž by se mu dostalo nějakého vysvětlení. Dítě pak situaci nerozumí a reaguje útokem nebo uzavřením do sebe. S tím souvisí další prezentované body, a to *pozorné naslouchání* dítěti v jeho potřebách a názorech bez nucení do činností a přehnaného zasahování dospělého do činností, obzvláště do her dítěte. Dítěti by se mělo dostat prostoru pro prezentaci. Učitel by měl dávat dětem dostatek příležitostí, kde mohou demonstrovat vlastní dovednosti, díla a myšlenky, ve kterých mohou zažít pocit zdaru a uznání a být od ostatních pochváleny. Je důležité, aby se nadané dítě naučilo během společného hodnocení činností přijímat kritiku svých výkonů, a díky tomu, že má příležitosti k sebehodnocení, si postupně uvědomilo pozitivní vliv, který má kritika na jeho rozvoj. Ke zdravému vývoji dítěte mohou přispět realistická očekávání rodičů a pedagogů. Nízká nebo naopak nadměrná očekávání mohou dítěti ublížit a mít negativní vliv na jeho další vývoj. Nadané dítě potřebuje pro rozvoj sociálních dovedností a rozumových schopností kolektiv (autorky uvádějí společnost) nadaných vrstevníků pro vzájemné porovnávání svých poznatků a zároveň pro sdílení zkušeností, zážitků a také problémů (Havingerová, Křováčková, 2011, s. 22–23).

Campbell (2001) připomíná fakt, že snahy pedagoga o všestranný rozvoj a efektivní výuku nadaného dítěte by neměly takový význam bez dobře nastavené spolupráce s rodiči tohoto dítěte, což vede k jeho lepším výkonům. Rodič i pedagog by se měli navzájem doplňovat, mít k sobě respekt a akceptovat své názory (Havingerová, Křováčková, 2011, s. 33).

#### **1.4.1 Nadání a důležité dokumenty**

Nadaným dětem se věnuje Zákon č. 561/2004 Sb. §16, odst. 3 a Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných.<sup>2</sup>

Podle této vyhlášky je povinnost mateřské školy vytvářet pro všechny podmínky k co největšímu využití potenciálu každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti v rámci ŠVP. Kvůli období nerovnoměrného až skokového vývoje dítěte předškolního věku je často obtížné rozlišit nadané dítě od akcelerovaného vývoje v určité oblasti. Pokud ale dítě vykazuje známky nadání, musí být dále podporováno a to např. podpůrnými opatřeními I.–IV. stupně (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.) Může zde být využito IVP, zejména pokud se jedná o mimořádně nadané dítěte. Také může být použit plán pedagogické podpory (PLPP), jehož 1.stupeň dokáže plně vytvořit a zabezpečit škola.

Aby mohla být podpora úspěšná (IVP či PLPP), je třeba úzké spolupráce mezi rodiči, školou a školským poradenským zařízením (Poznámky k úpravám).

V RVP PV (2018) je zařazeno vzdělávání nadaných dětí v kapitole 9. V předchozí kapitole Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je vymezena skupina jedinců, kterým se dostává speciálního přístupu, k nimž patří také právě nadané děti. Je zde dále vysvětleno pojetí vzdělávání těchto dětí, systém péče a podmínky vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními.

---

<sup>2</sup> Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12153>, více informací nalezneme na: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf), s. 7-14

## 2 Hudebně psychologické kategorie

V předchozí kapitole jsem vymezila pojem nadání a dotkla jsem se problematiky, která s těmito jedinci souvisí. Nyní představím nadání jako hudebně psychologickou kategorii společně s dalšími kategoriemi v rámci hudebního vývoje a vysvětlím jejich vzájemnou provázanost.

### 2.1 Hudební vlohy

Váňová (2013) radí hudební vlohy do biologické kategorie, protože jsou vrozené. Naopak schopnosti, dovednosti a návyky začleňuje do psychologicko-sociální kategorie, neboť jsou získávány v průběhu života.

Vlohy formují „základ pro emocionální citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový vztah k hudbě“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 50). V podnětném prostředí se může výše zmíněné společně také s vlivem výchovy rozvinout v hudební schopnosti, naopak v prostředí chudším na podněty spíše hrozí to, že se vlohy nerozvinou a mohou zakrnět.

U jedinců, obvykle označovaných za hudebně nadané, se již v brzkém věku objevují silné hudební vlohy. Nadané dítě projevuje o hudbu vyšší zájem, hledá příležitosti ke kontaktu s ní a chce se hudebně projevit. To se projevuje podle Váňové (2013) zvýšenou motivací, také snahou překonávat překážky a sebeprosazením i přes nepříznivé podmínky jako může být např. nesouhlas rodičů s hudebními aktivitami dítěte apod. (tamtéž, s. 51).

Podle Fraňka (2005) je velmi obtížné rozeznat vrozené vlohy od získaných schopností. Uvádí, že se každé dítě narodí se svým potenciálem odpovídající vloze, díky které může podle svých individuálních možností uplatnit určitou činnost či dovednost na maximální možné úrovni. Podobně jako Váňová (2013) připomíná, že při naplňování potenciálu záleží na podnětech prostředí a také hudební výchově, není automatické, protože je zde nutné učení a praxe v dané činnosti (Fraňek, 2005, s. 142).

## 2.2 Hudební schopnosti

Hudební schopnosti zařazuje Váňová (2013) do kategorie speciálních schopností. Podle něj se jedná o „psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost“ jakožto „vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 54).

Váňová poukazuje na spojitost a vzájemné ovlivňování speciálních a obecných schopností. Podle výzkumů Těplova se hudebně nadaní jedinci projevují výtečnými obecnými schopnostmi i v jiných oblastech kromě hudební. Pro příklad uvádí produktivní myšlení, sílu a bohatství představ, imaginaci a sluchové a zrakové asociace. Dále doplňuje výbornou schopnost pozorování, citlivost, hluboké city a silný charakter, který se projevuje např. kázní a vytrvalostí (tamtéž, s. 58).

Holas upozorňuje na problémy související s měřením hudebních schopností. Nejprve je to fakt, že se hudební schopnosti projevují při konkrétních hudebních činnostech, jejichž rozmanitost bývá navíc poměrně velká. Každá hudební činnost vyžaduje pro své uskutečnění soubor schopností, jež se vzájemně ovlivňují. Z toho důvodu není snadné ověřovat jednotlivé schopnosti odděleně. Měli bychom myslet na to, že do výsledků zkoumání se promítne i pozornost žáků, jejich únava a cvik (Holas, 1994, s. 11).

Při posuzování hudebních schopností musíme hodnotit komplexně z více hledisek. Jistě nelze oddělit rozvoj hudebních schopností od rozvoje senzomotorického a intelektového. Vždy bude přítomna emocionalita a imaginativní procesy. Také se zde promítnou zájmy jedince, úroveň jeho motivace i jeho volných a charakterových vlastností. Působí zde také sociokulturní vlivy, které bychom měli brát v úvahu. Neopomenutelné a zásadní je „důsledné respektování vývojového principu při posuzování změn ve struktuře jednotlivých schopností v průběhu hudebního vývoje“ (tamtéž, s. 12). Diagnostika hudebních schopností nemůže být jednorázovou záležitostí. Jedná se totiž o dlouhodobý proces.

### 2.2.1 Klasifikace hudebních schopností

O klasifikaci, tedy roztřídění hudebních schopností, se v minulosti pokoušelo několik osobností jako např. C. E. Seashore, který, jak uvádí Franěk (2005), se jako jeden

z prvních psychologů zabýval systematicky výzkumem hudebních schopností. Dalším představitelem byl např. E. Gordon, vycházející pouze z percepčních dovedností. Podle systému, který je dnes nejpoužívanější, bychom mohli říci, že se soustředil pouze na hudební sluch. Karma už přichází se smyslem pro tonalitu, rytmus a harmonii. Důležitý je G. Révész, který představuje pojem „hudebnost“ a chápe ji jako hlavní faktor hudebních schopností zasahující do všech typů hudebních činností (Franěk, 2005, s. 148–149).

V následující kapitole blíže seznámím čtenáře s vybranými hudebními schopnostmi, které budou následně prověřovány během vlastního pilotního testu v praktické části, tedy ve výzkumu. Zvolila jsem si tedy upravenou klasifikaci hudebních schopností podle Váňové (2013), která vychází z hudebně výchovné praxe. Do hudebních schopností zařazuje hudební sluch, kam se řadí schopnosti sluchově percepční a sluchově motorické, hudební cítění, do něž spadá především rytmické, harmonické a tonální cítění, hudební intelektové schopnosti, kam patří hudební paměť, představivost a myšlení a hudebně tvořivé schopnosti. Popisu jednotlivých hudebních schopností se věnuji níže (dále). Než je ale začnu postupně rozebírat, je potřeba si uvědomit vzájemnou provázanost, tedy „propojenou dynamickou strukturu s funkční hierarchií“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 68).

### **2.3 Hudební dovednosti**

Hartl a Hartlová (2000) charakterizuje dovednost jako dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti získanou učením. Váňová (2013) uvádí např. rychlé a plynulé pohyby a myšlenkové operace. Také odlišuje dovednost od návyku, tedy zautomatizované dovednosti. (Sedlák, Váňová, 2013, s. 71)

Mezi hudebními schopnostmi, dovednostmi a také činnostmi existuje úzká vazba. Váňová (2013) popisuje tuto vazbu tak, že schopnosti jsou dispozicí k hudebním dovednostem, u kterých poznáme jejich kvalitu díky projevům v hudebních činnostech. Schopnosti neexistují bez dovedností a naopak. To samé platí u osvojování, podmiňují se navzájem, proto se mohou hudební schopnosti a dovednosti mylně zaměňovat (tamtéž, s. 72–73).

### 2.3.1 Klasifikace hudebních dovedností

Stejně jako schopnosti, můžeme klasifikovat i dovednosti. Neexistuje pro ně však, jak uvádí Váňová (2013), všeobecně uznávané vymezení. Časté dělení používané v hudební praxi se řídí podle hudebních činností, ve kterých se dovednosti uplatňují, jak bylo již zmíněno výše. Jsou to dovednosti poslechové, intonační, pěvecké, nástrojové, hudebně pohybové aj. Dle psychologického hlediska můžeme rozlišovat dovednosti na:

- percepční, potřebné pro vnímání a rozlišování tónových a hudebních kvalit
- motorické, kde se jedná o pohybovou zručnost a pohotovost nutnou pro uplatnění při hře na nástroj, pohybu nebo zpěvu
- senzomotorické dovednosti nezastupitelné při koordinaci smyslových receptorů, výkonných orgánů a složek regulace jednotlivých hudebních úkonů
- hudebně intelektové zahrnující vědomou analýzu hudebního materiálu a práci s hudebními pojmy při intonaci, poslechu, interpretaci, tvořivosti apod.
- a sociální dovednosti, díky nimž je možné regulovat hudební chování a jednání např. při kolektivním provozování hudby apod. (tamtéž, s. 74).

### 2.3.2 Utváření hudebních dovedností

Dovednosti se utvářejí v několika fázích, jak popisuje Váňová (2013). Na počátku, v kognitivní fázi, se jedinec seznamuje s teorií a technickou stránkou úkonu. Ve druhé, fixační fázi, si jedinec osvojené poznatky opakováním upevňuje a zdokonaluje se ve výkonu. Následuje fáze automatizační, kdy ubývají nadbytečné pohyby, svalové napětí a z dovednosti se stává návyk. Kontrolní neboli zpětnovazební fáze by se měla od začátku utvářet paralelně s již zmíněnými. Díky ní může jedinec sledovat a korigovat svůj projev.

Při pozorování úrovně hudebních dovedností, je potřeba stanovení kritérií hodnocení. Kvalitu hudebních dovedností můžeme posuzovat podle kritérií, a to podle správnosti provedení úkonu a snížení chybovosti, dále dle rychlosti a zároveň přesnosti úkonu, v porovnání snížení únavy a námahy při provedení úkonu, a nakonec podle jeho zlepšení v průběhu.

Váňová (2013) ještě dodává, že hudební dovednosti mají sociální charakter, neboť jsou formovány v sociálních podmínkách, např. v interakci učitele a žáka (tamtéž, s. 74, 77).

### **2.3.3 Hudební dovednosti žáků 1. stupně ZŠ**

Tuto podkapitolu zmiňuji, protože byla jedním z východisek při tvorbě mého testu a také při hodnocení výsledků, jak se blíže uvedu v praktické části. Záměrně se jedná o dovednosti, které mají splňovat žáci mladšího školního věku, protože nadané dítě, by mělo, dle mého názoru, již v předškolním věku směřovat k naplnění těchto požadavků. Domnívám se, že některé z nich dokáží zvládnout, některé děti na začátku školní docházky. Jedná se o dovednosti sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně pohybové, hudebně tvořivé a poslechové.<sup>3</sup>

## **2.4 Hudební činnosti**

Hudební činnosti jsou velmi důležitou psychologickou kategorií. Jak píše Váňová (2013), jedná se o člověku nejbližší projevy.

Hudební činnosti se uskutečňují ve dvou rovinách. Vztahy těchto činností se uskutečňují v jednotě. Nás bude především kvůli výzkumu zajímat rovina vnější, předmětná. Jedná se o vnější hudební úkony, při kterých jedinec využívá zraku a sluchu, jako je tomu u interpretace či improvizace hudebního díla nebo některých způsobů kompozice. Na vnitřní, psychické činnosti se však nemůže zapomenout. Zde se ve vědomí jedince odehrávají myšlenkové a emoční pochody při vnímání a hudební tvořivosti jakéhokoli typu (o té bude později také řeč), dále jeho „vnitřní fyziologické pochody a reakce na motivační podněty“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 48).

Klasifikace hudebních činností rozlišuje Váňová (2013) podle charakteru činnosti ve sféře umělecké nebo kontaktu školního dítěte s hudbou. Pro naše účely vynecháme uměleckou sféru. Při hudební výchově ve škole je členění hudebních aktivit vymezováno mimo psychologické ohledy také z hlediska pedagogického plánování. Hudební činnosti

---

<sup>3</sup> Výčet jednotlivých hudebních dovedností nalezneme na s. 78, 79, u SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

zde členíme na pěvecké (neboli vokální), poslechové, instrumentální (jinak řečeno nástrojové) a hudebně pohybové činnosti.

Kromě poslechových činností lze u všech třech zbývajících zaznamenat v rámci vztahu dítěte k hudbě tři postoje: percepční, reprodukční a produkční. Při percepci dítě sleduje osoby vykonávající hudební činnosti, vnímá je a získává prvotní zážitky. Reprodukční přístup v sobě zahrnuje realizaci toho, čemu se již naučilo jako je např. zpěv písní, nástrojová hra, již zažitý pohyb. V produkčním neboli tvořivém přístupu už dítě přichází s vlastními hudební vzory a pohybovými vyjádřeními (tamtéž, s. 49).

## **2.5 Hudební zájmy a potřeby**

Holas (1994) charakterizuje zájmy jako zvláštní pohnutky aktivity člověka, které jsou nadále prohlubovány a upevňovány. „Dynamika změn ve struktuře hudebních zájmů a potřeb představuje hlavní problém při posuzování této složky hudebního nadání“ (Holas, 1994, s.8). Je důležité mít na mysli, že celkový psychosomatický vývoj člověka ovlivňuje určitým způsobem hudební zájmy jedince.

Zájem o činnost se může objevit tehdy, pokud je dítěti poskytnuta větší nabídka aktivit, která postačuje stupni jeho vědomostí. K aktivitám, díky kterým si získá pochvalu ostatních, pak vědomě směřuje. Dlouhodobé setrvání zájmu o konkrétní činnost lze vnímat jako projev určitého stupně nadání. Je zde třeba opatrnosti, protože se hned nemusí jednat o hudební nadání, jak dodává Holas (1994), neboť nadané dítě často dosahuje úspěchu také u jiných aktivit (tamtéž, s. 8–9).

Při posuzování hudebního zájmu nemůže být dostačující pouze zkoumání preferencí dítěte, mělo by nás zajímat to, co už dítě o hudbě ví, jakým hudebním činnostem se věnovalo a které upřednostňovalo. Této oblasti se věnuji v rámci rozhovoru s matkou o hudebním vývoji dítěte v praktické části práce.

## **2.6 Hudební nadání a talent**

Mnoho lidí považuje nadání a talent za synonymum. Pokusím se na několika příkladech uvést, že tomu tak není. Přikláním se k názoru Váňové (2013), že nadání je věcí vrozenou, o talent se pak jedná, jestliže jedinec své nadání rozvíjí v interakci s rodinným, školním a sociokulturním prostředím.



Váňová považuje oba pojmy, tedy nadání i talent, za „kvalitativně vyšší projevy hudebnosti, charakterizované nadprůměrnými až profesionálními hudebními výkony“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 99). Pojmy rozlišuje ze dvou hledisek. Za prvé je dána odlišnost úrovní dosahovaných úkonů, kdy je talent vyšším stupněm hudebního nadání. A za druhé, dle Portera (1999), je talent ve vztahu k nadání chápán jako „potenciál, předpokladová složka kvalitního hudebního výkonu, talent pak jako vysoce kvalitní složka výkonná, která se rozvíjí na základě aktivace potenciálu usilovnou prací a optimálním vlivem prostředí“ (tamtéž, s. 100). Nadání je tedy výbava a úsilí vedoucí k lepším výkonům je talent.

Při srovnávání pojetí nadání Váňová (2013) upozorňuje také na kvalitativní i kvantitativní pojetí, která se objevují v definicích nadání u Hříbkové (2009) Kvalitativní hodnocení, někdy také horizontální, označuje oblasti, ve kterých dítě vyniká, a kvalitativní určují rozsah nadání.

Váňová (2013) je zde v rozporu názorů s výše zmíněným Holasem (1994), neboť přesto, že nepopírá vynikající výkony nadaného dítěte, tvrdí, že se tito jedinci často zaměřují jen na jistý druh hudební činnosti.

Můžeme setkat s také setkat s pojmem „hudebnost“, který je někdy s nadáním zaměňován. Tento termín je používán v obecném kontextu, od nadání se liší nižší kvalitou a větší kvantitou, jak uvádí Váňová (2013).

### **2.6.1 Struktura nadání a faktory nadání**

Při utváření osobnosti každého člověka působí po celý život faktory vnitřní a vnější. U nadání je tomu stejně. Mönks (2002) představuje vazbu mezi vnitřními činiteli, motivací, kreativitou a vysokými intelektuálními schopnostmi, jejichž průsečík tvoří vysoké nadání, které jsou dále ovlivňovány působením vnějších determinantů a to školy, přátel a rodiny (Havingerová, Křováčková, 2011).

Je důležité si uvědomit několik faktů. Více psychologů připomíná individuální přístup ke každému, a vnímání dítěte jako osobnosti. Mezi dosaženou a potenciální úrovní schopností může existovat rozpor, jak upozorňuje Mönks a Ypenburg (2002). Někdy se může jednat o tzv. skryté nadání, kterého nemáme možnost si povšimnout. Rozpory neboli

diskrepance mohou nastat při rušivých faktorech v rámci sociálního kontaktu (Havingerová, Křováčková, 2011, s. 9).

Jak uvádí Holas (1994), strukturu a úroveň nadání ovlivňuje množství všeobecných a speciálních faktorů. U všeobecných faktorů je to intenzita prožívání, paměťové schopnosti, vnímavost na impulsy, velikost, hloubka a síla reakcí. Také je můžeme znát jako biogenní činitele, neurofyzické rysy osobnosti. Pod speciální faktory spadají výkonové kapacity člověka lišící se od druhu činností.

Holas (1994) rozlišuje dvě základní složky nadání: složku předpokladovou a aktivační. Do tělesné složky řadí tělesné vlastnosti, všeobecné a hudební schopnosti, hudební dovednosti, návyky a vědomosti. Aktivační složka je tvořena z vůle, orientace člověka a jeho motivace.

Během hudebního vývoje jedince dochází k proměnám kvantitativním i kvalitativním a tím je ovlivněna struktura nadání. Rozvojem a utvářením vnitřních předpokladů, které jsou důležité pro jednotlivé hudební činnosti, a také působením hudební výchovy a dalších vnějších činitelů je ovlivněna struktura hudebních zájmů, orientací a potřeb člověka. Toto je důležité si uvědomit pro pozdější diagnostiku. Na povahu hudebního nadání mají vliv vykonávané hudební činnosti.

## **Genialita**

Genialita je vyšším stupněm talentu. Tito jedinci, které nazýváme génii, se vyznačují v podání Váňové (2013) svými výjimečnými výkony, nejčastěji interpretačními a improvizacími. V minulosti vznikaly snahy o vystižení znaků tzv. hudebního génia. Révész (1952) je představuje ve třech bodech. Za prvé jako výjimečný stupeň hudebního talentu, který je spojen s nevšední fantazií a tvárností hudebního myšlení. Dále tvůrčí interpretační či skladatelskou produktivitu, příp. obojí, jejímiž znaky jsou originalita, novost a která předchází dobu. Na závěr je to smělost překonat tradice a silné úsilí, často probojované, vytváření nového směru (epochy) s novým obsahem a výrazem, vydat se neprobádanou cestou (Sedlák, Váňová, 2013, s. 109). Ke geniálním jedincům přetrvávají mezi lidmi (běžnou populací) dva přístupy. Na génie je pohlíženo s úžasem a obdivem nebo byla jejich výjimečnost spojována s působením ďábla (tamtéž, s. 108).

Havingerová, Křováčková a kol. (2010) rozlišují pojmy nadané, bystré a vysoce či mimořádně nadané dítě. O genialitě se nezmiňují. Nadání je nejčastěji spojováno s rozumovými schopnostmi, které jsou na vyšší úrovni.

Pro potřeby vlastního výzkumu považuji za hudebně nadané takové dítě, jehož hudební schopnosti jsou na vyšším stupni, než je tomu u vrstevníků. Díky hudebním zájmům, kterým se dítě věnuje, následně nabývají hudební dovednosti na kvalitě, což se může projevit v ovládnutí náročnějších hudebních činností, jak interpretačních, tak improvizčních či produkčních.

### 3 Psychologie hudebních schopností

Hudební schopnosti jsou více autory zařazovány do kategorie zvláštních, také někdy nazývaných speciálních, schopností. Tyto schopnosti se zaměřují na určitý druh činnosti, jsou „přesněji vyhraněny a lokalizovány v určitém receptoru“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 56). Jejich psychologická podstata je zřetelnější, lze ji ostřeji vymezit a snadněji měřit.

Váňová (2013) poukazuje na to, že „různá pojetí obecné schopnosti (inteligence) i další poznatky obecné a hudební psychologie stále přesvědčivě ukazují, že obecné (rozumové) a hudební (specifické) schopnosti jsou propojeny a vzájemně se ovlivňují“ (tamtéž, s. 57). Nemůžeme je proto vnímat jako oddělené psychické složky. Ať už se jedná, byť jen o elementární hudební schopnost uplatňovanou v hudebních činnostech, je propojena s ostatními vlastnostmi osobnosti. Díky rozvoji hudebních schopností se zvyšuje celkový stupeň intelektu a naopak. „Obecná schopnost se zase uplatňuje v těch činnostech, pro něž jsou nepostradatelné zvláštní schopnosti“ (tamtéž, s. 58).

V této kapitole se dále budu věnovat těm schopnostem, které budou prověřovány v praktické části výzkumu.

#### 3.1 Hudební sluch

Hudební sluch nebo také hudebně sluchové schopnosti nám umožňují orientaci v tónovém prostoru „vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby“ (Kodejška, 1989, s. 17). Dítě si v průběhu vývoje v podnětném prostředí postupně pěstuje citlivost pro délku, hlasitost (nebo také sílu, dynamiku), barvu a výšku tónů. U dětí předškolního věku je potřeba postupně v tomto pořadí – síla, délka, barva a výška tónu, posilovat tuto citlivost a zpočátku stavět na nápadných kontrastech, jak doporučuje Tichá (2016).

Hudební sluch je základem hudebnosti a váže se k dalším hudebním schopnostem jako je hudební paměť, hudební představivost nebo také rytmické, tonální a harmonické cítění.

Hudebně sluchové schopnosti můžeme rozdělit na schopnosti sluchově percepční, které jsou podstatou hudebního sluchu, podle Váňové (2013) a schopnosti sluchově

(auditivně) motorické, díky nimž se uskutečňují interpretační a tvořivé činnosti (Sedlák, Váňová, 2013, s. 114).

### **3.1.1 Vnímání a rozlišování základních vlastností tónu**

#### **Citlivost pro výšku tónu**

Předškolním dětem jsou pojmy „vysoko“ nebo „nízko“ vzdálené, proto se v mateřských školách často využívá přirovnání k něčemu, co je dětem blízké, co znají a umí si představit např. zvířátka, nejčastější dvojice bývá používána ptáček a medvěd, ale samozřejmě záleží na kreativitě učitelky. Děti následně propojí představu s pohybem např. u ptáčka cupitají po špičkách, u medvěda naopak dupou a chodí těžkou chůzí.

U rozlišování výšky tónů záleží na tom, ve které oktávě se dva po sobě jdoucí tóny nacházejí, protože nízké frekvence se hůře rozlišují. Také záleží na zachování stejné hlasitosti tónů a na jejich délce (Sedlák, Váňová, 2013, s.115).

Blíže se s tímto tématem seznámíme u tonálního cítění.

#### **Citlivost pro rozlišování barvy tónu**

Barva tónu neboli ténbr je důležitou složkou hudebního výrazu. Nejčastěji je spojován s rozlišováním hudebních nástrojů. Díky němu můžeme mít přehled v množství zvuků v orchestru a pozorovat hlasy jednotlivých nástrojů (Sedlák, Váňová, 2013, s. 124).

Může být mylně zaměňován se sluchem fonematičtým. Kmentová (2019) vysvětluje rozdíl mezi hudebním ténbrovým sluchem a fonematičtým sluchem jako „dvě anatomicky oddělené funkce sluchu, které se vyvíjejí a fungují paralelně“ (Kmentová, 2019, s. 21).

K označení ténbru využívá Těplov (1965) výrazy, které jsou spojeny s představami světelnými (např. světlý, temný, lesklý, matný), hmatovými (např. měkký, drsný, ostrý, suchý) a prostorovými (objemovými např. plný, prázdný, široký, masivní) (Sedlák, Váňová, 2013, s. 124-125).

Díky rozdílným barvám hudebních nástrojů můžeme vnímat sdělení, které nám pomocí hudby předávají. V mateřské škole lze využít dětských hudebních nástrojů např. k dramatizaci písně či v dramatické výchově obecně.<sup>4</sup>

Na barvu tónu mají vliv tzv. přechodové děje. Jedná se o různé způsoby při hře na nástroj, kdy např. na strunu hrajeme smyčcem, úderem kladívka či použitím trsátka.

Rozvoj témbrového sluchu je možný v mateřské škole ve většině hudebních činnostech. Nejlepší podmínky nabízí poslechové činnosti např. ve formě návštěvy koncertu či hudebního představení v MŠ. Také vlastní produkci při instrumentálních činnostech např. formou hry na tělo, použitím rytmických či melodických nástrojů Orffova instrumentáře nebo i předmětů denní potřeby, které mohou mít často velmi zajímavý zvuk, se dítě seznamuje se zvuky a pěstuje svůj témbrový sluch. Nesmíme opomenout pěvecké činnosti, protože i zde může dítě vnímat odlišnost barvy tónů, v tomto případě barvu svého hlasu i hlasů ostatních ve třídě.

V raném vývoji dítěte je velmi důležitá barva hlasu matky, který je nenahraditelný a dítě ubezpečuje a uklidňuje o okolním světě (Jurkovič, 2011, s. 17).

### **Citlivost pro sílu tónu**

Podobně jako při určování výšky tónu u předškolních dětí využíváme při určování síly neboli hlasitosti tónů různých přirovnání. Sluchem vnímáme „zvuk s větší akustickou intenzitou jako hlasitější, zvuk s menší akustickou intenzitou jako tišší“ (Sedlák, Váňová, 2013. s. 126). Hlasitost je také ovlivněna rozlohou místnosti, se kterou se poté mění akustika.

Člověk podle Váňové (2013) nejlépe vnímá hlasitost u středních tónů, závisí ale také na délce tónů. Je potřeba si také uvědomit, že každý hudební nástroj má své omezené možnosti, co se dynamiky týče, což nám u některých nástrojů při rozlišování hlasitosti pomůže, jiné nástroje budou např. v orchestru, nebudou nikdy tak výrazné (tamtéž, s. 127-128).

---

<sup>4</sup> Podrobněji nalezneme na s. 21–23, ŠIMANOVSKÝ, TICHÁ, 2000. *Písničky a jejich dramatizace*. Praha: Portál, 2000. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-7178-477-X.

S dětmi v mateřské škole podle zásady posloupnosti nejprve začínáme rozlišováním síly, kterou mohou vyjádřit pantomimou, která jim pomáhá při rozlišování pojmů silně-slabě (Šimanovský, Tichá, 2016, s. 14).

### **Citlivost pro délku tónu**

Při určování délky tónu je potřeba určité doby, nazývané časový práh, jak uvádí Váňová (2013). Závisí na hlasitosti tónů a jejich frekvenci. I zde platí, že člověk nejlépe rozpoznává tóny středních kmitočtů. Silnější (hlasitější) tóny se nám zdají delší, také záleží na technice hry, proto je dobré např. hrát staccato ostřeji než legato (Sedlák, Váňová, 2013, s. 128).

Děti se v předškolní období učí nejlépe vlastním prožitkem při zapojení, co nejvíce smyslů. Navíc pomáhá propojení s pohybem, čehož užíváme hojně v hudební výchově i v případě rozlišování tónových délek. Děti mají rády zvířátka, proto toho využijeme a podle délky tónů můžeme napodobovat podobně jako u již zmíněné diferenciaci výšek tónů chůzi zvířat např. při dlouhých tónech chodíme jako čápi, děláme velké, dlouhé kroky, při krátkých tónech chodíme malými krůčky jako mravenci, myšky či ptáčci (Šimanovský, Tichá, 2016, s. 15).

Malé děti bychom měli podle Váňové (2013) vést k procítění („prožití“) pomlky, čehož docílíme nejlépe ve spojení pauzy se slovem či pohybem (např. gestem ruky). Dodržování pomlky činí zvláště malým dětem potíže, neboť si samy neuvědomují jejich důležitost tím, že jsou nedočkavé a pauzy je „zdržují“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 129).

Ke vnímání délky tónů se ještě vrátím u rytmického cítění.

### **3.1.2 Schopnosti sluchově percepční**

Do této schopnosti patří vnímání melodie. „Melodie je uspořádaným tvarem podle hudebních zákonitostí“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 130).

Dítě předškolního věku by mělo být schopno zapamatovat si jednoduchou melodii, udržet během zpívání její směr a poslechem identifikovat známé písně i v jiných tóninách, než ve kterých je zvyklé zpívat. Mělo by poznat chybu v melodii a opravit ji, poznat neukončenou melodii a dozpívat píseň. Také by mělo sluchově rozeznat, o jaký charakter

písně se jedná. V našem prostředí jsou písně v dur veselé, v moll smutně, jak zmiňuje Tichá (2007).

### **3.1.3 Schopnosti sluchově motorické**

Schopnosti sluchově motorické nebo také auditivně motorické jsou založeny na souhře sluchového a výkonného motorického orgánu jako jsou např. svaly hrtanu a hlasivek při zpěvu, motorika prstů a paží při hře na nástroj, motorika celého těla při pohybových aktivitách apod.

Můžeme rozlišit dva typy vzájemných vazeb, které pak mají dvojí projev: sluchově-motorický, kde sluchový vjem vyvolává motorickou reakci výkonného orgánu a využíváme toho např. u imitace, kdy se kromě hudebního sluchu a koordinace pohybů navíc využívá krátkodobé hudební paměti a projev motoricko-sluchový, kdy plní sluch funkci zpětné kontroly správnosti hudebního projevu (Sedlák, Váňová, 2013, s. 131).

## **3.2 Rytmické cítění**

Rytmické cítění také označované jako smysl pro rytmus je popisováno Váňovou (2013) jako „schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 141).

U dětí jsou častými reakcemi na rytmus pohyby těla jako např. tleskání, dupání, pokyvování hlavy, náznaky tanečních pohybů a výraz v tváři, kde se odráží rytmičtý prožitek hudby. Tyto pohyby a sluchová aktivita tvoří podmínku rytmičtého vnímání, prožívání a reprodukce (tamtéž, s. 142). Jurkovič (2011) také zmiňuje pohybové reakce na hudbu jakožto přirozenou součást psychofyzického chování malých dětí.

V rámci rytmu jako psychologické kategorie, tj. hudební schopnosti, rozlišujeme jeho složky na pulzaci, metrum, délky tónů<sup>5</sup>, hybnost a tempo (Sedlák, Váňová, 2013, s. 137).

„Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti“ (tamtéž, s. 137). Neváže se jen k hudbě a jiným druhům umění, ale odnepaměti je neodmyslitelně spojen s koloběhem přírody, biologickými pochody

---

<sup>5</sup> rytmus jako výrazový prostředek, který je teoretickou kategorií



a tělesnými činnostmi organismu člověka. Je to např. střídání dne a noci, přílivu a odlivu, ročních období, u člověka je to srdeční tep, pulz v tepnách, dýchání nebo chůze. Prostřednictvím takových příkladů děti snáz porozumí rytmu a jeho složkám.

Pulzaci můžeme přiblížit dětem již zmíněným pravidelným tlukotem srdce, někomu je možná bližší přirovnání k tikání hodin.

Metrum neboli pravidelné střídání dob těžkých a lehkých, také jinak řečeno dob přízvučných a nepřízvučných, můžeme demonstrovat např. na pochodu vojáků, kdy je vždy zvýrazněna první doba, na kterou vykročí.

Dětem nejbližší je rytmus, který je často spojován s rytmem slovním (tedy na každou slabiku připadá jedno, nejčastěji, tlesknutí, dupnutí apod.), s rytmickými slabikami (u nás nejčastěji používané od Zoltána Kodályho) nebo s pohybovou aktivitou (chůzí, běháním atp.) (tamtéž, 138-139).

Pro děti v mateřské škole podobně jako v dalších hudebních i nehudebních činnostech je jedním z největších motivačních činitelů vzor učitelky. U rozvoje rytmického cítění mohou být dobrým pomocníkem kartičky s obrázky, které se vážou k jednotlivým písním. Děti se tak postupně seznámí s pulzací, metrem, ale třeba i s ostinatem, které se vždy neudrží snadno a obrázek se slovní deklamací je proto dobrá opora.

Děti se s rytmem setkávají nejen u písní, ale především u říkadel, která jsou prospěšná pro pravidelný pulz a pro osvojení je nejlepší rytmické provedení (Jurkovič, 2012, s. 27).

### **3.3 Tonální cítění**

Tonální cítění neboli smysl pro tonalitu definuje Váňová (2013) jako „schopnost vnímat, emocionálně prožívat a chápat tonalitu (tj. tonální vztahy a funkční závislosti tónů v melodii)“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 149). S tonálním cítěním je spojován pojem tonalita, což je základní organizující princip výškových vztahů v melodii, struktura, kde se projevují vztahy a funkční závislosti tónů tzv. tónického kvintakordu (tamtéž, s. 147). Jde o „schopnost cítit vztah jednotlivých tónů k tónickému kvintakordu, tj. k prvnímu, třetímu a pátému tónu ve stupnici“ (Tichá, 2013, s. 22), díky čemuž můžeme čistě zpívat po transpozici melodie.

„Každý tón v melodii má tedy nejen své umístění v tónovém prostoru, tj. výšku danou frekvencí, ale vzhledem k tónině zaujímá i tonálně funkční vztah, tj. hlavní či vedlejší stupeň“ (Tichá, 2007, s. 11).

Rozvoj a výchovu tonálního citění ovlivňuje „oblast hudební kultury“, kde se uskutečňují hudební aktivity dle charakteristiky Sedláka (2013). Záleží přitom tedy na příslušnosti jedince k určité hudebně kulturní oblasti např. evropské, asijské, africké, aj., také se „utváří v závislosti na historickém údobí, v němž jedinec žije a hudebně se rozvíjí“ (Slavíková, 2004, s. 37). „Evropská hudební výchova se orientuje zpravidla na diatoniku, chromatiku, popř. na modalitu (staré církevní tóny)“, ojediněle pracuje s jinými systémy jako je např. bitonalita či atonální hudba (Sedlák, Váňová, 2013, s. 150). Naše lidové písně jsou založeny na dur-mollovém citění, jak uvádí Tichá (2007). U dítěte se podle výzkumů německých autorů, které představuje Váňová (2013), může podle odpovídající hudby a hudebních činností rozvíjet mollové tonální citění souběžně s durovým, přestože byli starší autoři přesvědčeni, že podle fylogenetického vývoje by mělo mollové následovat až po něm. Podle Tiché (2007) efektivita rozvoje tonálního citění plně závisí na hudebních aktivitách dítěte, a jeho zkušenostech. Záleží nejenom na frekvenci pěveckých činností, ale také na charakteru hudby (dur, moll a jiné tonality), s níž se dítě setkává. Základem pro tonální citění je rozvoj hudebního sluchu a jeho výškově diferenciací citlivost k pohybu melodie (Slavíková, 2004).

Představa melodie se vytváří jako komplexní zážitek – ve spojení sluchu, zraku, pohybu a prostorové představy (Tichá, 2013, s. 62). Aby dítě mohlo zpívat čistě i v jiné než ve své hlasové poloze, je potřeba, aby si píseň pomatovalo, mělo „zažitou“ melodii.

Viditelný projev rozvinutého tonálního citění je intonační čistota zpěvu (Sedlák, Váňová, 2013, s. 152).

### **3.4 Harmonické citění**

Harmonické citění nebo také smysl pro harmonii je úzce spojeno s tonálním citěním. Respektive tonální citění je důležitým předpokladem pro harmonické citění. Tonální citění umožňuje jedinci orientovat se v jednohlasé melodii, zatímco harmonické citění je schopnost „vnímat, prožívat, analyzovat, reprodukovat a případně vytvářet

vícehlasou hudbu“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 153). Podmiňuje ho určitý stupeň dovednosti sluchové analýzy, kterou pak analyzuje akordy– dva nebo více tónů z jejich souzvuku, rozlišuje konsonanci (soulad) a disonanci (nesoulad), prožívá vazby akordů (harmonii) i polyfonní výstavbu hudebního útvaru.

Váňová (2013) i Slavíková (2004) píše, že vývoj harmonického citění začíná podle některých výzkumů mezi pátým a šestým rokem a postupně se vyvíjí zhruba do dvanácti let, ale mnohdy přetrvává i do dospělosti.

Už předškolním věku dokáže dítě rozlišit, zda mu akord zní „hezky“ nebo „ošklivě“. Někteří považují za rozvinuté harmonické citění v raném věku za ukazatele hudebního nadání. Takové děti dovedou analyzovat už před vstupem do školy konsonantní a disonantní trojzvuky, někdy i čtyřzvuky (Sedlák, Váňová, 2013, s. 158). Aby mohlo dítě harmonické citění intenzivně rozvíjet, potřebuje aktivní kontakt s vícehlasou hudbou. Tichá (2007) a Váňová (2013) uvádějí několik prvků polyfonního dvojhlasu a vícehlasu např. prodlevu, kánon, ostinato, vícehlasou improvizaci na stejný text aj., kde se pohybují v prostoru pentatoniky a prvky homofonního dvojhlasu a vícehlasu např. při lidovém dvojhlasu či různé druhy improvizace s melodií.

Smysl pro harmonii se dá rozvíjet jen v rámci hudebních činností jako je vícehlasý zpěv, hra na nástroje či poslech vícehlasé hudby, jak doložil svými pokusy L. Höchel (1960) (Sedlák, Váňová, 2013, s. 158).

### **3.5 Hudební paměť**

Hudební paměť je velmi podstatná, klíčová hudební schopnost, bez které by se nedaly realizovat hudební činnosti. Je potřebná pro kohokoli, kdo se věnuje hudbě, ať už na laické či profesionální úrovni, ale také pro hudební posluchače (tamtéž, 2013, s. 161). V podání Jurkoviče (2011) patří mezi základní vlastnosti muzikanta.

Jedná se o „schopnost nervové soustavy člověka přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat, tj. znovupoznávat, případně reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 161). Podle toho rozlišujeme tři fáze procesu, a to vstup (příjem hudby a její vnitřní zpracování), dále zapamatování hudby a nakonec výstup, tj. vybavení si vnímané a prožité

hudby ve formě znovu poznání a reprodukce. V počáteční fázi hraje důležitou roli hudební vnímání.

U předškolních dětí proto nejlépe funguje tzv. prožitkové učení, protože aktivním zapojením do činnosti tak mají propojené „učivo“ s vlastní zkušeností. Také v rámci této formy práce pomáhá propojení např. s pohybem nebo se smyslovou zkušeností. Zapamatování nebo také podržení a uchování informace v paměti, je úzce spjato s předchozí fází. Člověk si nejlépe pamatuje to, co je pro něj důležité, u dítěte je to to, co má spojeno se silným citovým zážitkem. Váňová (2013) toto nazývá tzv. emocionální paměť.

V MŠ se často využívá mechanické paměti, (jak jsem měla možnost zaznamenat i v praxi), která ale jedinci neumožňuje se kreativně projevit, přesto je ale důležitá, neboť mu v životě ještě mnohé usnadní.

Paměť můžeme dále dělit na krátkodobou, dlouhodobou a operační. Všechny tři druhy mají v hudbě svou úlohu. Krátkodobá tvoří základ pro všechny hudební aktivity. Díky ní a na podobném principu funguje operační paměť, obě totiž zajišťují plynulost v hudebních činnostech. Hudba zpracována operační paměti se ukládá do dlouhodobé paměti. Operační paměť je tedy jakýmsi pojítkem krátkodobé a dlouhodobé paměti i co se týče délky zapamatování, stojí mezi nimi (Sedlák, Váňová, 2013, s. 165-166).

Hudební paměť má složku sluchovou, zrakovou a motorickou. Sluchová složka je označována jako absolutní sluch. Díky zrakové paměti využívané při čtení notového zápisu se posiluje hudební představivost, která může být pracovat v součinnosti se sluchem. Motorická paměť se nejvíce uplatňuje při hře na hudební nástroj, ale také je využívána při zpěvu a při pohybu při hudebním vnímání (tamtéž, s. 167–168).

Pro větší efektivitu zapamatování pomáhá pravidelné opakování např. v podobě ronda–tedy opakovaného refrénu, který se střídá se slokami písně, a také propojování neboli integraci činností z různých oblastí, např. spojení hudební a výtvarné výchovy. S narůstajícím počtem písniček, které učíme děti rozšiřujeme jejich paměť, která je jako sval a cvičením se zvětšuje (Jurkovič, 2011, s. 44–45).

Výbornou hudební pamětí většinou disponují hudebně talentovaní jedinci. U nás to byl např. Dvořák (Sedlák, Váňová, 2013, s. 161).

### **3.6 Hudebně tvořivé schopnosti**

Hudebně tvořivé schopnosti se obtížně charakterizují a zkoumají, protože proměnlivost jejich projevů a rozmanitost je široká. Tyto zvláštní vlastnosti hudebního vědomí představují novost, originalitu a neopakovatelnost hudebních projevů (Sedlák, Váňová, 2013, s. 192).

Kodejška (1989) vymezuje tzv. dětskou hudební tvořivost jako „schopnost vnímat a aktivně prožívat hudbu, interpretovat ji, ale především objevovat a vytvářet nová hudebně výrazová spojení ke ztvárnění citových a myšlenkových podnětů a obsahů subjektu“ (Kodejška, Váňová, 1989, s. 58).

Podle výzkumů v oblasti hudební kreativity je kromě rozdílných předpokladů každého jedince, a tudíž pestré škály tvořivých schopností zároveň důležité a nutné pedagogické vedení hudebních činností, kde se nejen hudebně tvořivě schopnosti realizují a kultivují, ale také nově vytvářejí. Dokonce je možné je tvořivému myšlení naučit (Sedlák, Váňová, 2013, s. 192).

Holas (1994) říká, že „hudebně tvořivé myšlení je třeba opírat o hudebně-estetické i hudebně-teoretické a umělecko-obrazné prostředky“ (Holas, 1994, s. 78). Podle něho nelze vytvořit obecně platný model výchovy tvořivých schopností. Přesto představuje některé etapy metodického postupu. U dětí mladšího školního věku lze postupovat podle tří fází. Ty rozděluje na fázi motivační, přípravnou a fázi pracovní. Děti se tak postupně seznamují s hudebním světem, prostřednictvím hudebních činností se učí hudbu a její výrazové prostředky vnímat, reprodukovat, orientovat se v ní, tvořivě s ní manipulovat, vytvářet vlastní hudbu a improvizovat.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Výzkum

V této části své práce se zaměřuji na **identifikaci** hudebně nadaného dítěte. Problematika nadaných dětí je v dnešní době odborně řešená, přesto často pedagogové nevědí, jak s těmito dětmi pracovat nebo nadané dítě možná ani nepostřehnou.

Hudebně nadané děti nejdříve objeví vnímavá a citlivá maminka nebo paní učitelka, nebo spíše až v předškolním ročníku s větší jistotou pedagogové ZUŠ např. pokud spolupracuje s MŠ a je pravidelně prováděn předvýběr dětí do ZUŠ. Předškolní děti mladší 5 let mohou v ZUŠ docházet na taneční, výtvarný či literárně-dramatický obor či zpěv v rámci hudebního oddělení. Hra na nástroj se vyučuje obvykle až od 1. třídy základní školy. Avšak pokud dítě projeví zralost ke studiu dříve, může nastoupit již v 5 letech. Toto platí, pokud na to má škola prostory a dostatek finančních prostředků na zajištění pedagogů pro předškolní děti, což nemusí být vždy samozřejmostí. Proč by se ale nedalo takové dítě rozvíjet už v MŠ? To byla moje prvotní (první) otázka, když jsem přemýšlela nad tématem mé bakalářské práce.

#### 4.1 Vymezení hlavního cíle a výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumné části je vytvořit diagnostický materiál jako pomoc učitelkám v MŠ při identifikaci hudebně nadaného dítěte v předškolním období.

Dílčím cílem je porovnat vlastní test s přijímací zkouškou do ZUŠ a zjistit možnosti nadaných ve vzdělání v této instituci prostřednictvím rozhovoru s ředitelkou ZUŠ v mém blízkém okolí (v Říčanech). Otázky směřující k tomuto cíli uvádím pro přehlednost v následující kapitole popisující realizaci výzkumu.

Výzkumné otázky vztahující se k cílům práce jsou následující:

1. Lze již v předškolním období identifikovat hudebně nadané dítě?
2. Splňuje toto dítě požadavky hudebních dovedností, které jsou kladeny na děti 1. stupně ZŠ?
  - a. Dokáže dítě udržet při zpěvu melodii bez klavírního doprovodu?
  - b. Dokáže dítě vytleskat složitější rytmus?

- c. Dokáže dítě udržet rytmicky složitější ostinato po celou dobu písně společně se zpěvem?
- d. Dokáže dítě sluchově rozlišit rozdíly v doprovodu písně? (pochod, polka, kombinovaně)
- e. Dokáže dítě pohotově a přesně navázat na rytmus, melodii a pohyb po vzoru dospělého?
- f. Dokáže si dítě pomocí krátkodobé paměti osvojit slova a melodii nové písně nebo zatančit podle krátké taneční choreografie?
- g. Je dítě schopné zazpívat samostatně píseň náročnější na dýchání, artikulaci a zapamatování?
- h. Dokáže se dítě kreativně projevit při doprovodu písně např. hrou na tělo, rytmickým či melodickým nástrojem z Orffova instrumentáře?

## 4.2 Použité výzkumné metody

Hlavním nástrojem výzkumu je uplatnění vlastního pilotního testu (prověrky) hudebních schopností, kazuistika dítěte a rozhovor. Test jsem vytvářela a realizovala v interakci s jedním dítětem, jedná se o kvalitativní výzkum. V průběhu testu využívám metody pozorování. Dále jsem vytvořila kazuistiku dítěte na základě rozhovoru s rodiči a pozorováním v průběhu testu. Pro srovnání vlastního testu s talentovou zkouškou při přijímání dětí do ZUŠ používám další metodu, a to rozhovor s paní ředitelkou ZUŠ z mého okolí, která provádí předvýběr dětí do ZUŠ formou talentové zkoušky.

### 4.2.1 Test

U testu jsem využila ratingovu metodu, tedy škálu s tabulkou vyhodnocování, kterou definuje Váňová (2017). Jedná se o popisnou verbální škálu s numerickým ohodnocením 0– 4 podle odpovídající míry zapojení dítěte do činností a kvality pozorovaných dovedností neboli gradace vlastností.

Ke každému úkolu jsem vytvořila tabulku s popisem odpovídajícím zkoumané hudební schopnosti následujícím způsobem. Hodnocení 0 odpovídá apatii dítěte, nezapojení se do činnosti, jeho celkovému nezájmu o úkol. Při hodnocení 1 dítě činnost sleduje, výkon je slabý, reakce jsou nahodilé, protože úkol nepochopilo. U hodnocení 2,

tedy v polovině škály, se dítě účastní úkolu, ale s velkým množstvím chyb. Hodnocení 3 odpovídá tehdy, pokud dítě rozumí úkolu, ale je nejisté a občas udělá chybu. Nejvyšší bodové ohodnocení 4 získává dítě, které splnilo úkol bez chyb, s jistotou a s viditelným emocionálním prožitkem. Tyto tabulky jsou umístěny v Příloze 1 a 2.

V rámci vlastní prověrky hudebních schopností jsou jednotlivé úkoly koncipované tak, aby je zvládlo dítě, které má rozvinuté hudební schopnosti na vyšší úrovni, než odpovídá fyziologickému vývoji.

Vytvořila jsem dvě verze testů. V obou případech se jedná o testy pilotní, tedy zkušební pro představu, jaké dovednosti podává hudebně nadané dítě v předškolním období.

### **Verze 1**

Na začátek jsem zvolila kratší test pro seznámení s dítětem a orientačně s jeho schopnostmi.

Test obsahuje samostatný zpěv dítěte, zpěv s klavírem, zpěv se samostatným výběrem doprovodu, zpěv s udržení ostinata, opakování rytmu, reakce na kontrastní prvky a úkoly zaměřené na hudební paměť. Úkoly tedy obsahují všechny hudební činnosti, se kterými by dítě mělo přijít běžně do kontaktu v MŠ.

#### **1. Tonální cítění**

##### **a. Zpěv libovolné písničky bez doprovodu**

Dítě zazpívá podle svého výběru píseň bez doprovodu klavíru. Úkol je primárně zaměřen na zkoumání tonálního cítění. Může se zde projevit také rytmické cítění a emocionální reakce na hudbu. Tento úkol je hodnocen z hlediska udržení melodie, tempa a přednesu (prožitku dítěte). Také zde přihlížím ke správné artikulaci a dýchání (frázování).

##### **b. Zpěv s klavírním doprovodem**

Dítě znovu zazpívá píseň, nyní s klavírním doprovodem. Porovnáváme, zda se zpěv liší od předchozího výkonu, zda klavír pomáhá jako opora nebo ne, a dítě se naopak více



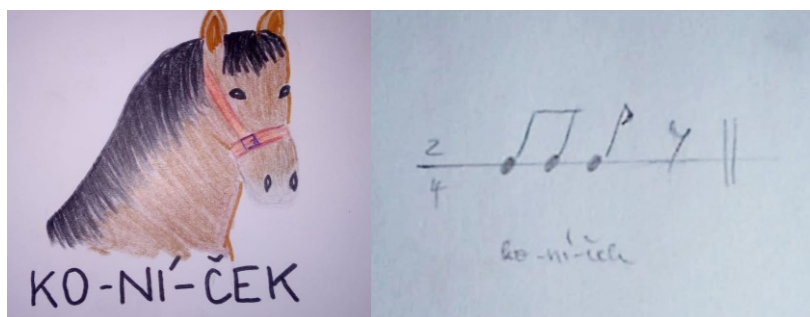
ztrácí, protože se klavíru nedokáže přizpůsobit, anebo klavírní doprovod není třeba, protože dítě samo udrží melodii.

### c. Zpěv písně s vlastním doprovodem

Dítě si k písni „Já mám koně, vraný koně“ samo vybere rytmický nástroj a zvolí si samo způsob doprovodu (např. metrum, pulzace). K dispozici má triangel, ozvučná dřívka, tamburínu, rolničky a šejkr. Sledujeme, jaký nástroj si dítě vybralo a jak s nástrojem zachází. Zajímá nás, zda hraje v souladu s písní, zda doprovod nepřehlušuje zpěv a zda dítě dokáže po celou dobu zpívat, či ne. Úkol je zaměřen kromě tonálního cítění na sledování rytmického cítění. Z projevu poznáme také auditivně motorické dovednosti dítěte.

### d. Zpěv písně s ostinátním doprovodem

Dítě zazpívá píseň „Já mám koně, vraný koně“ znovu, tentokrát se zadaným ostinátním doprovodem. Úkol je náročný tím, že se ostinátní rytmus ani v jenom taktu nepřekrývá s rytmem zpěvu. Jako pomůcka pro udržení ostinata slouží kartička s obrázkem koně. Před začátkem tohoto úkolu si s dítětem několikrát vytleskáme rytmus, viz obrázek. U tohoto úkolu si všímáme, zda dítě pochopilo ostinato správně, zda ho udržuje po celou dobu, a jestli k tomu dokáže zároveň zpívat. Pozorujeme tedy opět úroveň rytmického cítění v souladu tonálním.

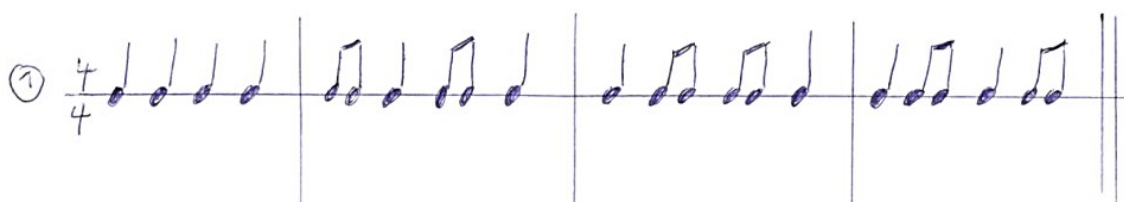


## 2. Rytmické cítění

Tato část testu sleduje úroveň rytmického cítění. Dítě opakuje po examinátorovi každý takt zvlášť:

Examinátor vytleská jeden takt, dítě po něm plynule navazuje opakováním. Každá část obsahuje 4 takty.

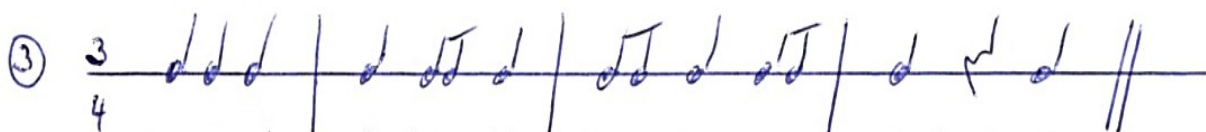
**a. 4/4 takt**



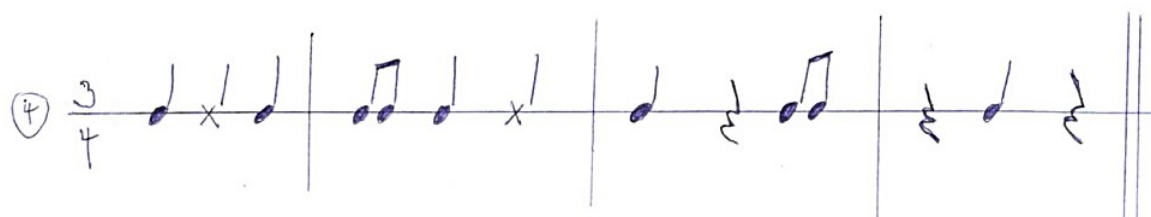
**b. 4/4 takt s občasnými pauzami nebo luskáním na prsty (luskání je znázorněno křížkem)**



**c. 3/4 takt**



**d. 3/4 takt s pauzami či luskáním na prsty**



Pozorujeme přesnost a pohotovost reakcí dítěte, které jsou závislé na hudební paměti a motorické dovednosti jedince. Sledujeme, zda dítě úkol pochopilo, což můžeme vypožorovat z jeho pasivního či aktivního zapojení do této aktivity, zda je přesné nebo se alespoň snaží o udržení rytmu v pulzaci.

### 3. Hudební sluch

#### Reakce na kontrastní prvky

Kontrastní prvky se obvykle vyskytují ve dvojici. Úkol je pak prostý. Dítě má na výběr ze dvou možností. Rozhodla jsem se přidat ještě jeden, třetí prvek, a předvedla jsem ho na písni „Skákal pes“. Dítěti pomáhá následující motivace. Dítě poslouchá píseň, která je zahrána na klavír a má určit, zda je píseň hraná jako:

- pochod: jde velký unavený pes, jde se mu těžko a funí
- polka: pes jde s pánem na procházku, a vesele si poskakuje
- kombinovaně: více psů běhá po ulici (po vesnici)

Kontrastní prvky se mění pouze hybností při hraní doprovodu levou rukou na klavír, které má dítě sluchově rozpoznat a říci správnou odpověď examinatorovi. Dítě je na začátku úkolu seznámeno s kontrastními prvky v rámci motivace „Zahraji písničku „Skákal pes“, ale trochu jinak. Takhle by znělo, kdyby šel velký unavený pes, kterému se jde těžko a proto funí (zahraji pomalý pochod). Takhle to zní, když jde pán se pejskem na procházku a pejsek si vesele poskakoval (zahraji doprovod jako polku). A takhle by to znělo, kdyby v té písničce utíkalo více pejsků po ulici (zahraji kombinovaně doprovod).“ Dítě je upozorněno, že se může motiv opakovat i dvakrát po sobě.

#### 4. Melodická paměť

##### a. Zpěv delší známé písničky–píseň „Když jsem já sloužil“

Dítě nejprve podle obrázků hádá, o jakou jde píseň, pak seřadí obrázky zvířat podle toho, jak to zná z písničky. Píseň zazpívá bez doprovodu. Tato píseň je náročná na správné dýchání, artikulaci a zapamatování. Sledujeme tedy, jak se s tím dítě vypořádalo.

##### b. Osvojení nové písničky

Když něco slyšíme poprvé je samozřejmé, že nevnímáme zcela všechno. U nácvičku písničky si by si dítě jako první mělo ukotvit melodii, až potom slova. Můžeme postupovat podle způsobu nácvičku Tiché (2005) tak, že dítěti nejprve píseň zahrajeme a zazpíváme, dítě je ve fázi zaposlouchání, někdy si začne potichu pobroukávat. Poté s dítětem zazpíváme melodii písničky na nějakou slabiku (např. když zpíváme o zvířátku, můžeme

použít při nácvičku namísto slov písničky onomatopoeické citoslovce odpovídající zvuku, které zvíře vydává). Pokud si dítě alespoň částečně osvojilo melodii, můžeme přejít na slova písničky. Písničku nacvičujeme pomocí ozvěny po frázích. Dítě slyší část písničky zazpívané učitelkou a tuto část po ní zopakuje, poté co ona dozpívá.

Tento úkol může být časově náročnější, proto zde také sledujeme pozornost dítěte. Primárně se ale zaměřujeme na úroveň melodické paměti a paměti obecně. Bereme v potaz také snahu dítěte.

## **Verze 2**

Test jsem obohatila a rozšířila o nové prvky, které se neobjevily v první, orientační, verzi testu. Do testu přibyly úkoly zaměřené na intonační dovednosti, dále jsem zařadila nově harmonické cítění a ténbrový sluch. Opakování rytmu jsem rozšířila o dupání, tedy spojení práce rukou a nohou. Důležitou složkou testu jsou také úkoly zaměřené na prokázání hudebně pohybových dovedností.

### **1. Tonální cítění**

#### **a. Zpěv písničky s doprovodem klavíru**

Pro úkol jsem zvolila písničku „Kočka leze dírou“. Tuto písničku jsem vybrala pro její postupný vzestup a sestup a pro její rozsah, tedy sextu, která se poslechově projevuje v každé další tónině. Úkol je zaměřený na zjišťování hlasového rozsahu, proto jsem písničku hrála ve třech tóninách. Zjišťujeme zde úroveň tonálního cítění a hudebního sluchu, kterou poznáme ze správné identifikace písničky, změny v tónině a přizpůsobení se tónině při zpěvu.

#### **b. Zpěv písničky s častými terciemi**

Na písničku „Kalamajka, mik, mik, mik“, kde se hojně objevují terciové chody, jsem chtěla zjistit, zda nadané dítě dovede tyto chody bezchybně intonovat. Mimo jiné má tato písnička také dostatečný rozsah, který je v rámci intonace také zaznamatelný. Kromě tonálního cítění a intonačních dovedností, které jsou zde zjišťovány primárně, si můžeme všimnout rytmického cítění, protože je písnička v tempu polky a má tak taneční charakter.

### c. Zpěv písně se střídáním „štafeta“

Štafeta je pro předškolní děti zábavná forma zpěvu písně. Jedná se o dynamickou hru, pomocí které dokážou děti lépe udržet pozornost. Učitelka (zde examinátor) si s dítětem střídavě předává zpěv písně po částech, štafetově. Podmínkou tedy je, aby všichni zúčastnění píseň znali, a tudíž věděli, čím píseň začíná, jaký je její průběh a jak píseň ukončit. Důležité je také, aby navázali ve stejné tónině ve stejném tempu. Pozorujeme opět úroveň tonálního cítění v součinnosti s rytmickým. (cítěním)

### d. Zpěv dvojhlasu „zvony“

Předchozí úkol se zaměřuje na vzájemný soulad v rámci jedné melodické linky. Tento úkol se náročnější, protože se soustředí na vzájemnou harmonickou souhru. Vypěstovat si tuto dovednost není jednoduché, ale o to krásnější je pak jeho výsledek, který můžeme vidět např. v pěveckém sboru či orchestru.

Základem tohoto úkolu je udržet svůj hlas po celou dobu. Aby byl tento úkol pochopitelnější pro předškolní dítě, využívám zde motivace zvonů bližze popsanou v realizaci výzkumu. Je důležité, aby si dítě uvědomilo, že i když každý zvon zní jinak, přesto mohou být společně v harmonii.

## 2. Rytmické cítění, auditivně motorické schopnosti

### a. Opakování rytmických modelů hrou na tělo

V předchozí verzi testu jsem se zaměřovala jen na opakování rytmu pomocí rukou, tedy tleskáním. Pro zajímavost jsem přidala ještě spodní řádek, kde se zapojují navíc nohy, dupáním. Tento úkol je zaměřený v první řadě na přesné opakování rytmu po examinátorovi, úzce je ale spjatý s koordinací rukou a nohou, které se navíc při dupání mohou střídát, jde tedy o práci obou hemisfér. Uplatňují se zde hojně auditivně motorické schopnosti i dovednosti, protože střídání a souhra rukou a nohou jsou regulovány sluchem.

Handwritten musical notation for a rhythmic exercise. It consists of two staves: "ruce" (hands) and "nohy" (feet). The "ruce" staff has a 4/4 time signature and a melody of quarter notes. The "nohy" staff has a 4/4 time signature and a rhythm of quarter notes. The notation is divided into four measures, numbered 1 to 4. The lyrics are: "ta - ta - ta - ta", "ta - ty - ty - ta - ty - ty", "ty - ty - ta - ty - ty - ta", and "ta - ty - ty - ta - ty - ty". The "nohy" staff has the following lyrics: "ta - ta - ta - ta", "ta (wie) - ta (wie)", "ta - ta - ta (wie)", and "(wie) ty - ty (wie) ty - ty".

## **b. Improvizace – hra na tělo**

U tohoto úkolu je ponechán prostor dítěti. Jediné pravidlo je, aby hrálo v souladu s písní, kterou si zvolilo. Tuto píseň si pak společně ke hře zpíváme.

Zda si ke hře zvolí pulzaci, metrum, rytmus či ostinato a na jaké části těla bude „hrát“, je zcela na dítěti a jeho fantazii. Úkolu se účastníme s dítětem, aby nemělo nepříjemný pocit, že je pouze sledováno. Povzbudíme ho ale, aby si zvolilo jinou hru než my.

## **3. Témbrový sluch**

### **a. Rozlišování hudebních nástrojů či vokálů střídajících se v písni „Vyletěla holubička ze skály“**

Na začátku této aktivity si dítě prohlédne obrázky hudebních nástrojů, pojmenuje je a poslechne si, pokud je to možné, přímou ukázkou toho, jak jednotlivé nástroje zní.

Vybrala jsem nástroje známé, jako jsou housle, klavír, zobcová flétna a buben, i méně známé, jako jsou varhany, příčná flétna, činely a zvonkohra, kterou děti znají spíše jako podobný nástroj xylofon. Dítě si poslechne nahrávku a seřadí před sebe obrázky hudebních nástrojů, které slyšelo hrát, ve směru zleva doprava. Nahrávky mi nabídla k dispozici vedoucí práce, která je vytvořila v rámci disertační práce. Jsou dostupné na webových stránkách Pedf UK, konkrétně na KHV.

Ukázky jsou dvojího typu, jak je popsáno blíže v realizaci výzkumu. Je jich více, ale vybrala jsem sedm z nich, které se mi zdály nejvhodnější. Také pro náročnost tohoto úkolu jsem nepoužila všechny, aby nebyla aktivita příliš dlouhá. Nahrávky po sobě následují od jednodušších po složitější.

### **b. Rozlišování hudebních nástrojů podle jejich zastoupení ve skladbě**

Dítě poslouchá skladbu a má za úkol rozdělit obrázky jednotlivých hudebních nástrojů na dvě hromádky, podle toho, zda je slyší hrát či nikoliv.

Použila jsem nahrávku z telefonu „Beethoven‘ s 5 Secrets“ od hudební skupiny „The Piano Guys“, které ráda poslouchám, pro jejich nápaditost. Tato skupina umělců kombinuje při své interpretaci moderní a vážnou hudbu a dává tak hudbě novou tvář.

Moderní hudba je mnoha dnešním dětem blízká, protože bohužel nemají často s jiným druhem hudby zkušenost.

Skladba je dlouhá pět a půl minuty, ale zkrátila jsem ukázkou na polovinu. Dítě předškolního věku nemá kapacitu na to, aby dokázalo dlouho udržet pozornost. Nadané dítě by mohlo vydržet poslouchat hudbu o něco déle.

Ve vybrané skladbě je zastoupeno daleko větší množství hudebních nástrojů, než je na obrázcích. V tomto úkolu šlo o identifikaci alespoň některých z nich. Některé nástroje lze rozeznat snadno, jinde se musí člověk více zaposlouchat. Jde ale o nástroje, které se objevily také v předchozím úkolu, proto by to neměl být pro hudebně nadané dítě problém.

#### **4. Auditivně motorické schopnosti, emocionální reakce na hudbu**

##### **a. Samostatný pohybový projev**

V tomto úkolu je dán prostor dítěti k jeho pohybovému (tanečnímu) projevu na hudbu, kterou si samo zvolí z nabídky reprodukované populární hudby či dětských písní za klavírního doprovodu. Primárně zde lze vypořádat emocionální reakce dítěte na hudbu, což souvisí s auditivně motorickými schopnostmi, které se projevují jako taneční dovednosti. To, jak se dítě pohybuje závisí také na míře rytmického cítění, jehož základem je hudební sluch.

##### **b. Tanec se šátky „zrcadla“**

Šátek podobně jako gymnastická stuha má vést a napomáhat k tomu, aby se dítě učilo lépe a citlivě koordinovat své pohyby. Na této aktivitě je podobně jako ve více už zmíněných úkolech klíčová souhra dítěte a examinátora.

Nejprve examinátor předvádí taneční pohyby a dítě po něm opakuje, pak si vymění role. Dítě se teď stává tím důležitým, podle kterého se druhý řídí.

Skladba „The Thousand Years“, v podání již zmíněné hudební skupiny „The Piano Guys“, kterou jsem k tanci vybrala, má zejména na začátku klidný charakter, dítě má tak dostatek času, aby po examinátorovi pohyb zopakovalo, nemusí se tak obávat, že by něco nestihlo. Ve chvíli, kdy se vymění s examinátorem, klidná část ještě chvíli pokračuje, dítě má prostor osmělit se a pak hudba vrcholí, dítě si může užít radost z vlastní iniciativy (vlastní choreografie) a následně postupným zpomalováním hudby tanec ukončit.

### **c. Country choreografie**

Krátce vedu kroužek tancování pro předškolní děti v DDM. S dětmi už tři týdny trénujeme country sestavu, a protože je baví a poměrně správně a rychle se učí choreografii, rozhodla jsem se část sestavy zařadit jako jeden z úkolů do výzkumu. Tento úkol sleduje úroveň auditivně motorických dovedností, s tím související rytmické cítění a hudební paměť.

#### **4.2.2 Pozorování**

Pozorování v rámci hodnocení projevů dítěte během testu je nezbytnou součástí. Při pozorování se lze opřít o některé tzv. pozorovací systémy. Vycházím z Maršálové (1990), která uvádí následující možné druhy pozorovacích jevů:

- pohybové znaky chování (mimika, výraz tváře, gestikulace, držení těla, rychlost chůze apod.),
- formální znaky verbálního chování (intenzita hlasu, intonace, rychlost mluvy, kontinuita projevu, bohatost slovníku apod.),
- obsahové znaky verbálního chování, přičemž jde prakticky o sociální interakce (vyjádření stížnosti: sebehodnocení, nadšení, nesouhlasu, vlastního názoru apod.),
- činnosti a způsob chování (chování ve vztahu k místu, času, předmětům, osobám a dalším podmínkám),
- všeobecné znaky prostředí (vybavenost, atmosféra, estetičnost, podnětnost),
- situační děje (záznam událostí a změn, které se staly v průběhu pozorování).

Jedná se o pozorování vnějších jevů, tedy o tzv. extrospekci. Pozorování je strukturované, odvíjí se od povahy úkolů v prověrce hudebnosti. Pro vyhodnocení pozorovaných jevů využívám výše zmíněnou ratingovu škálu jejíž parametry jsem uzpůsobila tak, aby odpovídaly jednotlivým hudebním schopnostem, které u dítěte sleduji.

#### **4.2.3 Rozhovor**

U rozhovoru jsem zvolila dva typy podle charakteru respondentů a také místa setkání. Pro rozhovor se zkoumaným dítětem a jeho rodiči jsem se rozhodla pro rozhovor polostrukturovaný, tedy s nárysem okruhů, kterým bych se chtěla věnovat. Na základě rozhovoru jsem vytvořila kazuistiku dítěte, kterou se budu zabývat níže.



Při rozhovoru s paní ředitelkou ze Základní umělecké školy v Říčanech jsem použila strukturovaný rozhovor, který následně představuji v kapitole Realizace výzkumu.

#### **4.2.4 Kazuistika**

U kazuistiky také známé jako případové studie rozeznává Miovský (2006, s. 95) tři základní varianty. Je to jednopřípadová studie, případová studie zahrnující komplexnější systém a tzv. biografický výzkum neboli případová studie životního příběhu.

V mém výzkumu jsem použila první typ, tedy jednopřípadovou studii. Jedná se o nejjednodušší příklad případové studie, která je zaměřená na různé oblasti života jedné osoby. Nejnámější a nejfrekventovanější formou v psychologii je klinická kazuistika. Nemá primárně výzkumný účel, ale spíše diagnostický.

## 5 Organizace a průběh výzkumného šetření

Při popisu realizace výzkumu zařazuji na začátek kazuistiku, charakteristiku dítěte, pro seznámení s výzkumným vzorkem. Dále navazuje průběh testů verze 1 a 2, kde popisují chování dítěte v průběhu testů metodou pozorování. Na konec přikládám rozhovor s ředitelkou ZUŠ pro srovnání mých testů a její talentové zkoušky v rámci předvýběru dětí z MŠ do ZUŠ.

### 5.1 Kazuistika dítěte

A. P. je 4letá holčička, o které jsem se dozvěděla v souvislosti s jinou závěrnou prací vedenou Milenou Kmentovou. Právě kolegyně Blanka Zelenková si už dříve všimla jejího hudebního nadání a holčička se podílela na jejím projektu s názvem *Škola písničkou*. A. P. pochází z hudební rodiny, jak se blíže dozvíme z rozhovoru. Holčička chodí do mateřské školy, kde se také věnuje hudebním činnostem. Ve volném čase navštěvuje taneční kroužek a gymnastiku. Jako jiné děti v jejím věku si ráda hraje, ať už sama nebo s ostatními.

Bližší charakteristiku A. P. přináší rozhovor s její maminkou.

#### 5.1.1 Rozhovor

Zde uvádím konkrétní přepis polostrukturovaného rozhovoru s maminkou zkoumaného dítěte.

##### **Kdy a jak začala projevovat zájem o hudbu?**

„A. už jako miminko měla ráda, když se jí zpívalo. Jak během hraní i usínání.“

##### **Jak se vyvíjela řeč v souvislosti s hudbou? Projevovala zájem o hudbu dříve, než začala mluvit nebo naopak, nebo se vyvíjely paralelně?**

„Ve dvou měsících si začala broukat a ve třech měsících se poprvé zachechtala nahlas, když jsem jí zpívala *Skákal pes*.“

První slůvka „mama, baba, bú“ říkala v devíti měsících a zkoušela tancovat. V roce a půl po nás opakovala všechna slova, dělala *dupy, dup*, chodila jako čáp a hlavičkou pokyvovala do rytmu.“

**Kdy začala tleskat sama od sebe nebo jinak doprovázet písničky, říkadla? Podupávala si přitom nohama, pokyvovala hlavou či tancovala?**

„Ve dvaceti měsících říkala „paci, paci, pacičky“ a ve dvou letech zpívala *Kolo, kolo mlýnský, Skákal pes, Pec nám spadla, Měla babka čtyři jabka* a *Pásla ovečky*. Uměla celou říkanku *Polámal se mraveneček*. Kdykoli slyšela muziku, tancovala-kroutila se a točila do kolečka.“

**Vymýšlela si svoje rýmy, říkadla nebo písničky? Snaží se o přesné napodobení písňe nebo si ji radši upravuje podle sebe?**

„Asi od tří let si podle obrázků v knížkách vymýšlela svoje pohádky, k písničkám svoje texty, ale i vlastní melodie a často si po svém prozpěvovala. A to trvá dodnes.“

**Píská nebo brouká si u písni předehru, mezihru a dohru?**

„V písničce u předehry, mezihry a dohry si brouká a podupuje, pískat ještě neumí.“

**Přehrává si píseň na piano nebo nějaký jiný melodický nástroj?**

„Ráda se doprovází na dětské pianko, ukulele (pro ni kytaru) a zpívá s mikrofonem.“

**Rozpozná sluchem chybu a snaží se ji napravit? Jak dlouho u toho vydrží?**

„Pokud někdo zazpívá nebo zahraje falešný tón, upozorní na to a zazpívá to správně.“

**Poslouchá ráda hudbu?**

„Hudbu ráda poslouchá, když odpočívá nebo si hraje, sama si ji i pouští na You Tube a ráda u ní usíná.“

**Při poslechu se k písni nebo skladbě připojuje zpěvem, broukáním, pískáním nebo pohybem nebo „jen“ poslouchá?**

„Při poslechu hudby se většinou připojuje zpěvem a pohybem, ale někdy jen zaujatě poslouchá.“

**Za jak dlouho si dokáže zapamatovat píseň/skladbu?**

„Novou písničku se naučí rychle, text i melodii, ty jednoduché po několika opakováních.“

**Vystačí se tímto způsobem zaměstnat sama nebo vyžaduje vaši „asistenci“? Zapojuje ostatní do činnosti podle vlastních pravidel?**

„Ráda si pro nás připravuje pěvecká představení, do kterých postupně zapojuje i ostatní (hudební doprovod, společný zpěv, tanec).“

**Jaký druh hudby má ráda?**

„A. zatím nemá vyhraněný styl hudby. Nejméně ji zaujala hudba vážná.“

**Dokáže tancovat (pohybovat se do rytmu hudby) na jakýkoliv hudební žánr nebo dává přednost lidovým písním?**

„Poslouchá a tančí na svoje dětské písničky, ale i moderní hudbu.“

**Jak dlouho udrží pozornost a zaujetí, když ji něco baví?**

„U činností, které ji baví dokáže udržet pozornost a zaujetí úměrně svému věku.“

**Jaké činnosti ji baví nejvíc?**

„Nejraději zpívá, tančí, nebo oboje dohromady. Má ráda jakýkoli pohyb a také ráda maluje.“

**Hudebního nadání jste si všimli sami nebo Vás k tomuto zjištění dovedl někdo jiný?**

„Hudebního „nadání“ si všimla moje sestra, která je i učitelkou v mateřské škole a lektorkou předškolního vzdělávání. A. zapojila do naučně zábavného projektu pro děti, kde A. nazpívala i sólovou písničku.“

**Jak vnímáte hudbu u vás doma? Jaký je váš vztah k hudbě?**

„Celá naše rodina má k hudbě velmi blízko. Já hraji na zobcovou a altovou flétnu, kytaru a na střední škole jsem se naučila i základy hry na klavír. Můj starší 23letý syn je samouk na kytaru a klávesy. Má neteř vystudovala baletní konzervatoř, tanci se aktivně věnuje, a i jej vyučuje. Všichni hudbu rádi posloucháme a chodíme na koncerty hudby moderní i klasické.“

**Navštěvuje A. nějaký hudební kroužek? Jaký?**

„A. nyní na žádný hudební kroužek nechodí, ale navštěvuje kroužek taneční, kde probíhají i hudební činnosti-zpěv, rytmizace, hra na nástroje.“

Od září bychom ji rádi přihlásili do přípravného ročníku ZUŠ.“

### **Čemu by se chtěla dále věnovat?**

„A. by se nadále chtěla věnovat tanci a také se naučit hře na hudební nástroj.“

#### **5.1.2 Shrnutí informací získaných rozhovorem**

A. P. se narodila do hudebního prostředí. Díky hudebnímu založení její rodiny přicházela od malička do kontaktu s hudbou a vytvořila si k ní pozitivní vztah. Rodiče jí od začátku poskytovali příznivé podmínky, ve kterých mohla rozvíjet svou osobnost a hudební nadání. Již od raného dětství projevovala radost při hudebních činnostech zejména při poslechu hudby, ale také při pohybových činnostech. Je zvědavá a zajímá se o hudební nástroje, zejména o zobcovou flétnu, na kterou by chtěla chodit od příštího školního roku. Pěvecký, instrumentální i pohybový projev se vyznačuje silným emocionálním prožitkem, který značí vysokou míru rytmického cítění.

### **5.2 Popis realizace výzkumného šetření**

Obě verze testu hudebních schopností jsem realizovala v místě bydliště A. P., tedy ve Vlašimi. První verze testu proběhla v prosinci 2019 chvíli před Vánocemi. Test byl obsahově i časově kratší, orientační, volený za účelem seznámení a navázání prvního kontaktu.

Druhá verze testu a rozhovor se uskutečnili na začátku března 2020. Test byl tentokrát časově náročnější pro její rozsáhlejší obsah a také proto, že jsme se s holčičkou dlouho neviděly.

#### **5.2.1 Pilotní uplatnění testů**

##### **Verze 1**

##### **1. Tonální cítění**

##### **a. Zpěv libovolné písně bez doprovodu**

A. P. si vybrala píseň „Skákal pes“, kterou, jak říkala maminka, si v poslední době oblíbila a zpívá ji pořád. Zpívala intonačně správně s výbornou artikulací na čtyřleté dítě a s emocionálním prožitkem. Za tento úkol získala plný počet bodů. Jediné, co mě překvapilo byla na dítě nezvyklá nízká hlasová poloha při zpěvu.

### **b. Zpěv s doprovodem klavíru**

Úkol se nekonal. Je přesunut do testu verze 2. I tak tato položka není úplně třeba, protože holčička dokáže při zpěvu bez doprovodu zachovat správnou melodii.

### **c. Zpěv s vlastním doprovodem**

A. P. si k doprovodu písně „Já mám koně, vraný koně“ vybrala ozvučná dřívka. Volba byla jasná bez jakéhokoli dalšího rozmyšlení. Ostatní nástroje, které jsem donesla si jen chtěla vyzkoušet. Hrála na každou slabiku, tedy osminovou hodnotu s výjimkou pomlk. Doprovod nepřehlušoval píseň, byl přiměřeně hlasitý. Zvládala zároveň zpěv i doprovod. Byly v souladu po celou dobu písně. Úkol jsem ohodnotila 4 body.

### **d. Zpěv s ostinátním doprovodem**

Tento úkol byl pro A. P. těžký, nejtěžší ze všech. Tím, že bylo rytmicky složitější ostinato, hrálo se pouze na první tři doby osminové, na čtvrtou osminovou hodnotu byla pauza, A. P. tento útvar nejspíše nedával smysl a nepomáhala ani obrázková pomůcka „KO-NÍ-ČEK“-nic, se kterou jsme před začátkem písně trénovaly. A. P. se úkolu chopila stejně jako u předchozího a hrála na každou osminovou dobu, i když se občas objevoval pokus o ostinato.

Úkol jsem se rozhodla provést ještě jednou, tentokrát s mojí nápovědou. Znovu jsme si před písní zkusily zahrát několikrát za sebou na dřívka ostinátní doprovod, a potom jsem začala zpívat a prstem ukazovat na A. P., když mělo přijít na řadu ostinato. A. P. se ke mně spontánně přidala se zpěvem a reagovala na ukazování tukaním, teď už správného rytmu, ostinata. Přesto, že první pokus o ostinato nevyšel, doprovod zůstal v souladu s písní. Podruhé, sice s mou pomocí, už A. P. úkol zvládla, proto jsem se rozhodla o mírnější hodnocení a udělila jí 3 body.

## **2. Rytmické cítění**

### **a. Opakování 4/4 taktu**

První řádek (viz s. 35) opakování rytmu v 4/4 taktu byl pro A. P. nejjednodušší. Nejtěžší byl poslední takt, protože končil dvěma osminami, což je nezvyklé. Proto vytleskala asi o dvě doby navíc (tedy ne šestkrát, ale osmkrát).

#### **b. Opakování 4/4 taktu s občasnými pauzami nebo luskáním na prsty**

Druhý řádek, kde se objevovaly občasně pauzy či luskání, byl náročnější. Luskání A. P. dělalo problémy, stejně tak jako mnoha dětem předškolního věku, co jsem měla možnost vidět až během praxe v MŠ. Namísto luskání jsme později zařadily pauzy. Druhý řádek byl nejnáročnější hned v prvním taktu, proto jsme ho znovu zopakovaly.

#### **c. Opakování 3/4 taktu**

Třetím řádkem jsme přešly na 3/4 metrum, které pro děti předškolního věku bývá náročnější na pochopení a zapamatování než 4/4 metrum.

#### **d. Opakování 3/4 taktu s pauzami či luskáním**

Celkově se v opakování rytmu objevily 3–4 chyby, což odpovídá necelé 1/4 úkolu. Za tento úkol dostala A. P. 3 body.

### **3. Hudební sluch**

#### **Reakce na kontrastní prvky**

A. P. rozlišila správně všechny kontrastní prvky projevující se v oblasti hybnosti při klavírní interpretaci písně „Skákal pes“. Poznala, že se dvakrát po sobě opakoval stejný motiv. Celou dobu ležela pod klávesami, na které jsem hrála a sledovala hru zespona. Nepotřebovala dlouho času na rozmyšlenou, reagovala pohotově a správně určila všechny ukázky, které šly v tomto pořadí pochod – kombinovaně – kombinovaně – polka – pochod. Holčička získala za úkol maximum bodů.

### **4. Melodická paměť**

#### **a. Zpěv delší známé písně–píseň „Když jsem já sloužil“**

Na zem jsem rozmístila obrázky, které se objevují v písni „Když jsem já sloužil“, tedy obrázky zvířat (kuře, kachna, husa, vepř, tele, kráva a vůl) a obrázek páru bot. A. P. hned uhodla, o jakou písničku se jedná a zajímavým způsobem splnila úkol. Vždy vzala zvířátko, o kterém se zpívalo v písni, položila ho na zem, zpívala přitom sloku písně, potom vzala následující obrázek, narovnal ho za předchozí, a přitom o něm zpívala a tímto způsobem pokračovala celou dobu. S dýcháním neměla výrazné problémy, artikulovala bezchybně a píseň zpívala s prožitkem. Několikrát během písně sice změnila

tóninu, ale zpěv zůstal intonačně správný, byla zachována melodie písně. A. P. si pamatovala celou píseň, ale během posledních dvou slok jedno zvíře vynechala, což se vzhledem k náročnosti písně dá akceptovat. Za úkol získala 4 body.

### **b. Osvojení nové písně**

A. P. jsem pomocí ozvěny učila píseň „Kdo to ťuká na okénko“. Tuto píseň jsem vybrala tematicky vzhledem k danému ročnímu období. Nejprve jsem jí zahrála píseň na klávesy, aby slyšela její melodii. Poté jsem zazpívala sama celou první sloku, aby A. P. věděla, o čem se v písničce zpívá. Dále jsme píseň zpívaly formou ozvěny.

Jednalo se o poslední úkol testu, A. P. mi chtěla zazpívat písničku, kterou v poslední době trénovaly v MŠ, proto si myslím, že se této aktivitě snažila vyhýbat. Nicméně písničku jsme si zazpívaly, úkol splnila poměrně dobře. A. P. si zapamatovala melodii, při vybavování slov měla trochu problémy, proto za tento úkol dostala 3 body.

Po této aktivitě mi zazpívala písničku, kterou se učili v MŠ na mikulášskou besídku. Jelikož jsem stejnou písničku nacvičovala s dětmi v MŠ, kam chodím na praxi, mohla jsem A. P. při zpěvu doprovodit.

### **Verze 2**

V testu přibyly od předchozí verze rozšiřující úkoly zaměřené na hlubší zkoumání úrovně hudebního sluchu, tonálního a rytmického cítění, hudební paměti a auditivně motorických schopností, kterým je zde ponechán větší prostor, než tomu bylo minule. Důvodem k vytvoření dalšího testu byla nutnost širšího záběru (okruhu) soustředit se, na ty schopnosti, které v kratším orientačním testu nebyly obsaženy, díky nimž lze pozorovat projevy hudebně nadaného dítěte. Také mě zajímalo, zda, a v jaké míře, je u dítěte rozvinuto harmonické cítění.

Celkově je tato verze testu více zaměřená na zjišťování hudební tvořivosti v projevu dítěte, ale také na užší spolupráci s examínátorem.



## **1. Tonální cítění**

### **a. Zpěv písně s doprovodem klavíru**

Test jsme opět začaly zpěvem písně, tentokrát s doprovodem klavíru. Zahrála jsem nejprve píseň na klavír „Kočka leze dírou“ a poté, co ji A. P. poznala, začala zpívat.

V první verzi testu jsem zmínila, že holčička na předškolní dítě dokáže zpívat poměrně v nízké hlasové poloze, proto jsme začaly tóninou C dur, ve které zazpívala první sloku písně. Dále pokračovala druhou sloku v zadané tónině D dur, která jí také nečinila obtíže. Poté píseň zazpívala znovu, od začátku, a to v tónině E dur. Zde se u vyšších tónů objevil na okamžik „mluvozpěv“. A. P. ho ale zaznamenala, opravila se a zpívala intonačně správně až do konce.

Její hlasový rozsah zkoumaný na této písni je větší než oktáva. Dokázala se v rámci tří tónin dostat z nejnižšího tónu  $c_1$  na nejvyšší hraný tón  $cis_2$ . I přes drobnou nepřesnost, kterou A. P. navíc dokázala sama opravit, jsem jí za tento úkol udělila 4 body.

### **b. Zpěv s častými terciemi**

Tento úkol jsem původně do testu plánovala zařadit jen pokud by na něj zůstal čas. Jsem ráda, že se nakonec podařilo ho uskutečnit. Potichu jsem A. P. při zpěvu písně „Kala Majka mik mik mik“ doprovázela na klavír. Holčička s tímto úkolem neměla problém a stejně jako u všech pěveckých výkonů měla výbornou artikulaci a čistě intonovala. Výkon tedy odpovídal hodnocení 4.

### **c. Zpěv písně se střídáním „štafeta“**

Nejprve jsem pro zájem A. P. vysvětlila, co je to štafeta a jak funguje mezi sportovci, protože pojem štafeta je nejvíce spojována právě ve sportu. Dále jsem jí vysvětlila, jak se předává taková štafeta s písničkou.

Pro lepší pochopení a na přání holčičky jsme si během štafety symbolicky předávaly do ruky propisku. Zpívaly jsme píseň „Skákal pes přes“, kterou má A. P. ráda. Chtěla jsem, aby si A. P. vyzkoušela začátek a ukončení písně, ale napoprvé jsem začala první já.

Píseň jsme si poprvé předávaly spontánně po frázích, tedy po čtyřech taktech. Tento způsob nám vyhovoval po celou dobu písně (resp. po dobu první sloky). Vypadalo to tedy takto 1. M, 2. A, 3. M a 4. A. Napodruhé začala zpívat jako první A. P. a čekala jsem, kdy se rozhodne mi předat štafetu. Tato aktivita ji zaujala, proto byla kreativnější než předtím a píseň mi předávala v nečekaných (méně očekávaných) momentech. Tento úkol se jí velice vydařil. Dokázala plynule navazovat ve stejném tempu a ve stejné tónině a prokázala svou kreativitu. Úkol byl ohodnocen plným počtem bodů.

#### **d. Zpěv dvojhlasu „zvony“**

Na tomto úkolu, bylo nejspíš pro A. P. obtížné pochopit zadání a správně ukotvit melodii. Začala jsem vysvětlovat zadání pomocí motivace. „Teď si zahrajeme na zvony. Ty budeš stále hrát takto: „bim–bam.“ (Zazpívala jsem tóny  $g_1$  a  $e_1$ ). „Já budu hrát druhý zvon. Někdy budeme hrát spolu, stejně a někdy budu hrát něco jiného, ale ty se nenech splést a hraj pořád stejně jako předtím.“ A. P. nejdříve trvalo, než po mě začala opakovat svou část, ale potom reagovala správně.

Pro začátek jsme „hrály“, zpívaly, obě to samé  $g_1-e_1$  na slova „bim“–„bam“, každou část jsme zopakovaly pro bezpečnější ukotvení dvakrát. Následně jsem se od A. P. odpojila a zpívala jsem o tercii níže, tedy  $e_1-c_1$ . To A. P. zprvu překvapilo, podruhé už se ale vrátila zpět. Dále jsme pokračovaly společně, dvakrát zazpívaly  $g_1-e_1$ , holčička tím nabyla větší jistotu a při dalším mém odtržení na  $g_1-g_1$ , se nespletla a držela svůj part. Cvičení jsme zakončily společně jako na začátku  $g_1-e_1$ .

Tím, že se s úkolem takového charakteru setkala poprvé, tak to pro ni bylo obtížnější. Myslím si, že při další příležitosti už by věděla, co ji čeká, a měla by větší jistotu. Za tento úkol získala 3 body.

## **2. Rytmické citění, auditivně motorické schopnosti, dovednosti**

### **a. Opakování rytmických modelů hrou na tělo**

Tentokrát jsem opakování rytmu rozšířila kromě tleskání o práci nohou, tedy dupání viz s. 39. Tím, že může být mezi předškolními dětmi a učitelkou, examínátorem, značný výškový rozdíl, je tento úkol o to složitější.

Není snadné koordinovat správně práci rukou a nohou, natož ještě tyto dvě položky dokázat ve stejnou dobu sledovat. Dominantní jsou zde ruce, tudíž je tleskání daleko přesnější a pohotovější než dupání. Nohy spontánně reagují pomaleji, protože už jsou plně zaměstnané ruce.

Jelikož jsme si teď vysvětlili, že se jedná o nesnadný úkol, je potřeba postupovat následujícím způsobem a ulehčit tak dítěti úkol, jak se jen dá. Proto jsem zvolila tento postup.

Nejprve jsme si s pomocí slabik vytleskaly na ruce první řádek. Poté jsme daly do pohybu jen nohy, tudíž druhý, spodní řádek. Nakonec jsme tleskání a dupání spojily a prováděly současně. Střídaly jsme se po jednom taktu, který jsme si pro upevnění a ubezpečení zopakovaly dvakrát. Nápodoba rytmu se tak lépe upřesnila.

A. P. se velmi snažila o přesné provedení úkolu, jak jsem uvedla výše, přesto bylo účinnější zopakovat takt dvakrát. Ruce tak už svou úlohu znaly a mohly se k nim přidat nohy. Úkol se tak stal sice jednodušší, co se týče provedení a koordinace práce rukou a nohou, ale byl o to náročnější pro dvojnásobnou časovou dotaci, než jsem zprvu zamýšlela. To také podle mého názoru přispělo k tomu, že u dítěte rychleji klesala pozornost a zaujetí, proto jsme v části 2, 3 a 4 dále nepokračovaly. Tento úkol nebylo snadné ohodnotit, protože se ukázalo, že byl nepřiměřeně obtížný i pro hudebně nadané dítě. Dítě se snažilo o udržení rytmu, ale tento rytmus neodpovídal přesné imitaci podle examinátora. Hodnocení výsledku se tedy pohybuje mezi 2–3 body.

Po této aktivitě jsme si daly přestávku, aby se dítě mohlo zkoncentrovat a odpočinout si.

#### **b. Improvizace–hra na tělo**

Dále měl následovat úkol improvizace hrou na tělo. Tím, že byl předchozí úkol náročný, rozhodla jsem se pokračovat ve zbývajících položkách testu, změnit tak původní plánované pořadí, jak je popsáno v předchozí kapitole, tuto aktivitu odložit a vrátit se k ní až na konci testu.

Nevěděla jsem s jistotou, zda se tento úkol podaří zrealizovat, protože jsem se s ním v praxi ještě nesetkala. Jednou z mých domněnek byla ta, zda holčička úkolu porozumí

a nepřikloní se k opakování rytmu po examinátorovi, v praxi po učitelce, jako k tomu mají sklony děti předškolního věku, pokud jim paní učitelka nedává dostatek příležitostí a podpory k vlastnímu vyjádření.

A. P. byla velmi kreativní, doprovázela se hrou na tělo a zároveň dokázala zpívat po celou dobu písně a společně jsme se trefily jen jednou. Ke hře použila vše, co znala a uměla-tleskání, pleskání a dupání. Během přestávky mi ukazovala, že už jí jde trochu i luskání, ale to spíše výjimečně, proto luskání do své improvizace nezařadila. Za výborné nápady a kvalitu provedení získala 4 body.

Tímto úkolem jsme test završily.

### **3. Témbrový sluch**

#### **a. Rozlišování hudebních nástrojů či vokálů střídajících se v písni „Vyletěla holubička ze skály“**

A. P. jsem nejprve ukázala obrázky hudebních nástrojů, které jsme si společně pojmenovaly. U většiny hudebních nástrojů jsem zajistila přímou ukázkou (toho, jak zní). Zahrála jsem na příčnou a zobcovou flétnu, na klávesách jsem nastavila zvuk varhan, které nejsou typickým hudebním nástrojem, se kterým se dítě v předškolním věku má možnost setkat. Zvuk klavíru A. P. znala, také u bubnu ví, jaký má zvuk. Jediný nástroj, jehož zvuk jsem nepředvedla a opravdu ho neznala byly činely. Housle i zvonkohru alespoň trochu znala.

Při poslechu byly použity nahrávky písně „Vyletěla holubička“. Nahrávky jsou dvojího charakteru. První čtyři, které jsem vybrala, jsou typické výměnou dvou nástrojů během písně. A. P. jsem pustila nahrávky, kde se nejdříve vystřídal zobcová flétna a housle, pak housle a varhany, varhany a klavír, a nakonec příčná a zobcová flétna. Největší nejistota nastala v proměně příčné a zobcové flétny, proto jsem A. P. část písně přehrála sama na příčnou a pak na zobcovou flétnu a nahrávku jsem pustila znovu. Poté se A. P. rozhodla správně. Během poslechu se A. P. musela hodně rozmýšlet a často si nebyla jistá svým výběrem, přesto se ale objevila jen jedna chyba, a to v identifikaci houslí a zobcové flétny.

Druhá skupina nahrávek je zaměřená na proměnu nástrojů hrajících současně v první polovině písně za jiné nástroje ve druhé polovině písně, nebo absenci jednoho nástroje z původních dvou. Na úvod tohoto charakteru nahrávek jsem zvolila společnou hru houslí a klavíru, při čemž se housle v průběhu písně odpojí a do konce písně hraje samotný klavír. Tato ukázka je podobná s následující, protože jediná změna nastává v druhé polovině písně, kde klavír a housle vystřídá zobcová flétna, proto jsem nahrávky pro lepší srovnání pustila obě znovu. V poslední nahrávce se kromě hudebních nástrojů objevil i mužský zpěv, který zpíval po celou dobu. Nejprve byl doprovázen klavírem, v druhé polovině vystřídala klavír zvonkohra. Tím, že má A. P. u své babičky xylofon a hraje na něj ráda, poznala změnu nástroje bez váhání.

A. P. byla při rozlišování nejistá, potřebovala na rozmyšlení více času, ale až na jednu chybu určila správně všechny nástroje. Úkol jsem ohodnotila 3 body.

#### **b. Rozlišování hudebních nástrojů podle jejich zastoupení ve skladbě**

Završením úkolů zaměřených na témbrový sluch byl poslech skladby, u které měla A. P. určit hudební nástroje a následně srovnat obrázky podle toho, zda je slyšela hrát nebo ne. Pro velké množství hudebních nástrojů, které se ve skladbě objevovaly, jsem zúžila výběr na již zmíněné (představené) hudební nástroje z předchozího úkolu.

Tento úkol nebyl příliš jednoduchý, protože některé, ač známé nástroje, hrály méně výrazně než jiné. A. P. se dlouho zamýšlela nad výběrem, ale splnila tento úkol i přes své obavy bezchybně. Správně určila, že se ve skladbě objevují housle, buben, činely a příčná flétna. Naopak klavír, varhany, zobcová flétna a zvonkohra nebyly zastoupeny. Úkol jsem ohodnotila jako v předchozím, tedy 3 body.

### **4. Auditivně motorické schopnosti, dovednosti, Emocionální reakce na hudbu**

#### **a. Samostatný pohybový projev**

Do tance jsem A. P. nemusela vůbec pobízet, naopak A. P. vymýšlela několikrát své choreografie a pak mě je učila tancovat. Když jsem řekla, že si zatančíme se šátkem, hned se chopila příležitosti a vymýšlela si své tance a hry, které jsme později na její přání tančily a hrály společně.

Také mi ukázala své taneční „vystoupení“ s hudbou z písničky oblíbené pohádky generace dnešních dětí, zvláště holčiček, Ledového království, Let it go („Najednou“ v české verzi přezpívané naší známou zpěvačkou Monikou Absolonovou). A. P. se naučila choreografii, co nejpřesněji podle hlavní postavy v pohádce. Píseň zazpívala, vyjádřila dramaticky i tancem v kostýmu princezny Elzy. Měla uvázaný šátek místo pláště, na vlasech připnutý cop a na hlavě korunku. Do svého projevu byla hluboce ponořená, emocionálně prožívala každou vteřinu písničky, měla napřed promyšlený každý další krok, dbala na přesné provedení podle pohádkové předlohy. Pohybový projev odpovídá hodnocení 4.

#### **b. Tanec se šátky „zrcadla“**

Po vystoupení A. P. jsme společně zatančily se šátky. Nejprve A. P. opakovala zrcadlově taneční pohyby po mě, pak jsme si vyměnily role. A. P. tento úkol velmi zaujal a bavil. Vymýšlela nejrůznější pohybové prvky nejčastěji zaměřené na točky a rovnováhu. Úkol jsem ohodnotila plným počtem bodů.

#### **c. Country choreografie**

A. P. jsem ukázala krátkou country sestavu. Holčička se ke mně spontánně přidala už v průběhu ukázky. Sestava se jí líbila a po skončení chtěla opět tancovat. K mému překvapení dokázala holčička zopakovat i kroky, se kterými měly starší děti z mého tanečního kroužku, z počátku problém a chvíli jim trvalo, než ji je plně osvojily. Nebýt úkolu, který jsme přeskočily a zařadily ho na konec výzkumu, improvizace hry na tělo, stále bychom tančily. Splnění úkolu odpovídalo 4 bodům.

#### **Shrnutí výsledků testů hudebních schopností A. P.**

U tonálního citění dítě prokázalo výborné výkony, čistě intonovalo, mělo dobrou výslovnost a projevil se zde silné emocionální reakce na hudbu. Základem všech dalších schopností je hudební sluch, který je u A. P. na velmi dobré úrovni, což prokázala během obou testů. Jen při identifikaci hudebních nástrojů chyběla respondentovi jistota. Rytmické citění bylo oproti ostatním zkoumaným schopnostem na nižší úrovni, pokud se týče úkolů, kde se mělo projevit primárně, jako bylo opakování rytmu. Během testu bylo rytmičké citění uplatňováno na více místech, např. v rámci pěveckého nebo pohybového projevu,

zde se však projevilo na lepší úrovni. I přes počáteční nejistotu se dítě s aktivitou, která byla zaměřena na zjišťování úrovně harmonického cítění při pěveckém dvojhlasu s examínátorem, vypořádalo překvapivě dobře, ačkoli se podle mého názoru jednalo o vůbec nejnáročnější úkol v testu. Ve zbývajících úkolech dostalo dítě prostor projevit své hudebně tvořivé a auditivně motorické schopnosti. Dítě bylo zcela ponořené do činností a natolik zaujaté hudbou, že po skončení testu dále v některých aktivitách pokračovalo.

Parametry hodnocení jednotlivých úkolů jsou umístěny v přílohách této práce.

### **5.2.2 Rozhovor s ředitelkou ZUŠ**

Ředitelka ZUŠ provádí každoročně již řadu let předvýběr dětí do ZUŠ ve více mateřských školách v Říčanech. Od září tohoto školního roku v rámci rozšíření vlastní pedagogické praxe navštěvuji jednu z nich a od paní učitelky v MŠ jsem se o tomto předvýběru dozvěděla. Jelikož ředitelka realizuje tuto talentovou zkoušku během dubna, tedy v době odevzdávání závěrečných bakalářských prací, rozhodla jsem se ji oslovit s prosbou o rozhovor ohledně této zkoušky, abych ji mohla následně porovnat se svými testy a zjistit, na jaké hudební dovednosti prověřuje u dětí předškolního věku a jak jsou úkoly motivovány, jaké formy práce používá, kolik času vychází na jedno dítě, zda prověrku inovuje na základě zkušeností a zda se již setkala s hudebně nadaným dítětem. Také mě zajímalo, jaký podíl z vyzkoušených dětí, kterým bylo doporučeno studium v ZUŠ, do ní opravdu nastoupí.

Ředitelku ZUŠ jsem byla navštívit po realizaci obou mých prověrek hudebnosti. Setkání proběhlo v kanceláři budovy ZUŠ.

Průběh rozhovoru, který byl realizován v březnu 2020, byl ovlivněn aktuální situací související s uzavíráním škol. Ředitelka byla neustále v pohotovosti, neboť musela řešit několik neodkladných telefonátů, což narušilo rozhovor. Z toho důvodu mi nabídla spolupráci prostřednictvím emailové komunikace, čímž doplnila rozhovor. Poslala jsem jí tedy zadání obou testů s výsledky a od ředitelky jsem dostala soubor poznámek a doporučení v rámci porovnání s talentovou zkouškou, kterou používá při výběru dětí do ZUŠ.

**1. Na základě, čeho vybíráte děti do ZUŠ? (např. testu, prověrky hudebnosti)**

„Děti jsou přijímány do ZUŠ na základě absolvování talentové zkoušky.“

**2. Na jak staré děti se zaměřujete?**

„Talentová zkouška je zaměřena na pěti až šesti leté děti.“

**3. Vybíráte si děti sama nebo na základě předvýběru/doporučení paní učitelky?**

„Zkouší se v celé MŠ ty děti, jejichž rodiče o to mají zájem nebo ty děti, kterým to rodiče dovolí.“

**4. Jakou formou probíhá testování hudebnosti? Zkoušíte děti individuálně, skupinově či hromadně?**

„Většinou probíhá zkouška dopoledne nejdříve po skupinách dvou až třech dětí kvůli překonání ostychu nebo pocitu, že se děje něco „důležitého“.“

**5. Používáte nějakou motivaci, která není z hudební oblasti?**

„Je jasné, že předškolním dětem nelze dát pouze zadání úkolu formulované jako pokyn, ale motivovat je pomocí různých přirovnání jako se využívá ve školce např. u výšky tónů připodobnit medvěda pro nízkou polohu, předat jim úkol v „dárečku“.“

**6. Jak dlouho trvá talentová zkouška?**

„Jelikož se zkouší v celé MŠ, je potřeba se tomu přizpůsobit. Zkouší se nejprve po skupinkách dětí. Maximální počet skupiny je 10 dětí na 45 minut, někdy na hodinu. Na jedno dítě tedy připadá asi 5-10 minut.“

**7. Na jaké hudební oblasti se zaměřuje? Jaké typy úkolů děti plní?**

„Talentová zkouška zjišťuje úroveň sluchového vnímání, rytmické cítění a intonační dovednosti.“

Na začátku proběhne vzájemné představování a seznamování. Děti společně zpívají a opakují tleskáním rytmus po zkoušejícím.

Při talentové zkoušce si zazpíváme písničku (většinou Kočka leze dírou), zjistíme, v jaké tónině je to pro dítě nejvhodnější, zjistím si jeho rozsah a pak ty tóny, které dítě zaintonovalo v písničce hraji na přeskáčku a dítě se mi je snaží zazpívat. Přípravu na tento



test si nejdříve připravím ve skupince, aby se děti osmělily a pak to zkusí každé dítě samo, třeba i s mojí pomocí.

Opakování rytmu by nemělo být nějak náročné ani příliš dlouhé, některé děti při náročných úkolech pak mohou odmítnout nakonec udělat cokoli. Naopak některé děti se tím nesmírně baví.“

#### **8. Jak probíhá komunikace s rodiči vybraných dětí?**

„Rodiče vybraných dětí dostanou v den talentové zkoušky od učitelky v MŠ při vyzvedávání dětí „balíček“ obsahující přihlášku, list a propagační letáky k nahlédnutí.“

#### **9. Jaký podíl těchto dětí nastoupí do ZUŠ?**

„Tak 95 % z vyzkoušených dětí nastoupí do ZUŠ na hudební obor. Talentová zkouška v MŠ je platná tudíž má už dítě splněný zápis.“

#### **10. Setkala jste se někdy s mimořádně nadaným dítětem?**

„Ano. Mnoho nadaných dětí si volí jako nástroj smyčce, u kterých je nezbytně nutný dobrý hudební sluch.“

#### **11. Jak se toto dítě projevovalo?**

„Obecně se nadané děti projevují velmi dobrou úrovní sluchových schopností a rytmického cítění a čistě intonují. Poznají ukončenost a neukončenost melodie, analyzují chybu a dokáží ji napravit.“

#### **12. Víte, jaký byl jeho další vývoj v hudební oblasti? Čemu se dále věnuje?**

„Někteří absolventi ZUŠ se dále věnují hudbě třeba i na profesionální úrovni, ale ze ZUŠ vychází i ti, kteří se věnují jiným nehudebním profesím.“

#### **13. Jak dlouho chodíte vybírat děti do MŠ?**

„Dlouho.“ (smích) „20 let možná víc.“

#### **14. Změnila se na základě zkušeností prověrka od té prvotní? Pokud ano, jaký byl průběh vývoje prověrky?**

„Nezměnila se. Změnily se děti. Dříve toho uměly více, uměly lépe zpívat a tolik se nestyděly. V dnešní době se úroveň snižuje podle mého názoru strachem z neúspěchu, což

může být velmi ovlivněno tlakem ze strany rodičů na děti. Hodně rodičů chce, aby právě jeho dítě bylo nadané, aby uspělo a dostalo se co nejdříve do ZUŠ. Děje se tak bez vůle nebo přání dítěte. Nechtějí čekat, až dítě dozraje.

Obecně ale platí, že za rok, mezi pátým a šestým rokem můžeme pozorovat velký pokrok. Proto nevádí, pokud dítě neprojde talentovými zkouškami už v 5 letech, protože mu roční odstup pomůže a v 6 letech se s jistotou dostane.“

K některým úkolům, které jsou zaměřené na tonální a rytmické cítění, se paní ředitelka vyjádřila výše v otázce č. 4. K ostatním úkolům se vyjádřila následovně.

„Štafeta je příjemný test, i když časově možná náročnější. Často zkusíme ve skupince, aby se děti přestaly bát. Už tady se dá vysledovat, které dítě a jak na tento test reaguje.

Dvojhlas-zvony při talentové zkoušce nepoužíváme. Pro děti je to náročné nejen technicky, ale i časově. Používáme až při výuce v ZUŠ.

Témbrový sluch, určování hudebních nástrojů, pro talentovou zkoušku nepoužíváme. Je to technicky náročné a není na to čas. Je to ovšem zajímavá látka pro děti z PHV<sup>6</sup> či PPHV<sup>7</sup>, kde děti mohou nástroje slyšet třeba na interaktivní tabuli nebo už z reálného pobytu na ZUŠ nebo z koncertů, na které chodí, a pak si můžou na PHV se skladbami hrát a hádat nástroje.

Tanečky sice vypovídají o rytmickém cítění dítěte, ale tento typ testů používáme v tanečním oddělení, nikoli v hudebním (stále mluvím o talentové zkoušce). V časových možnostech určených na jedno dítě musíme zvolit takové testy, které jsou efektivní a jsou konkrétně nasměrovány na zjištění určitých vloh.“

Odpovědi přispěly k porovnání a následnému zamyšlení se nad způsobem organizace při realizaci a validitou vlastních testů.

---

<sup>6</sup> Zkratka PHV je označení pro přípravnou hudební výchovu neboli přípravné studium v ZUŠ od 6 let.

<sup>7</sup> PPHV neboli předškolní přípravná hudební výchova zahrnuje vyučování hudební výchovy těch žáků, kteří ještě nenastoupili do základní školy, ale u talentové zkoušky projevili mimořádnou zralost a předpoklady k dřívější výuce v ZUŠ (již v 5 letech). Studium může trvat maximálně 2 roky.

Více informací nalezneme na <https://www.zusricany.cz/upload/files/povinne-zverejnovane-dokumenty/vp-2019-2020.pdf>

## 6 Výsledky výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám

Na základě realizovaného výzkumu mohu nyní odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

### 1. *Lze již v předškolním období identifikovat hudebně nadané dítě?*

Již při první návštěvě dítěte, kdy jsem zvolila kratší, orientační, verzi testu hudebních schopností, bylo možné upozorovat rozdíl oproti běžným dětem v předškolním období, s nimiž mám zkušenost z praxí PedF UK nebo z hudebních činností v MŠ a DDM. Podle výkonů, které holčička podávala, a také z jejího mluvního projevu bylo zjevné, že se jedná o hudebně nadané dítě a také že má toto dítě příznivé podmínky v domácím prostředí pro rozvoj svého potenciálu. Můžeme tedy konstatovat, že již v předškolním věku lze identifikovat hudebně nadané dítě prostředky hudebně pedagogické diagnostiky.

### 2. *Splňuje toto dítě požadavky hudebních dovedností, které jsou kladeny na děti 1. stupně ZŠ?*

Podle výsledků (z) obou testů toto dítě naplňuje většinu požadavků, které jsou kladeny na žáky 1. stupně, tak, jak popisuje Sedlák a Váňová (2013). Myslím si, že za půl roku, nejpozději za rok, by byla holčička schopná splnit všechny úkoly v testu s plným počtem bodů. Vzhledem k tomu, že ještě nedovršila pátý rok a podařilo se jí splnit všechny úkoly s minimální ztrátou bodů, je její výkon velice mimořádný.

**Dále se budeme podrobněji věnovat jednotlivým položkám obsažených v testu v rámci podotázek otázky 2.**

#### a. *Dokáže dítě udržet při zpěvu melodii bez klavírního doprovodu?*

Hudebně nadané dítě již v předškolním věku při zpěvu čistě intonuje, není nutný klavírní doprovod, protože se samo udrží v jedné tónině po celou dobu zpěvu. Navíc je zde patrná zřetelná artikulace a emocionální reakce, které pozitivně přispívají k pěveckému projevu. S klavírním doprovodem navíc dokáže sluchem rozeznat změnu tóniny a přizpůsobit se tomu při zpěvu.

*b. Dokáže dítě vytleskat složitější rytmus?*

S občasnými chybami dokáže reprodukovat i složitější rytmus hrou na tělo koordinací práce rukou a nohou. V oblasti rytmického cítění pro mě bylo obtížné nastavit škálu obtížnosti rytmů, poněvadž je k tomu potřeba více zkušeností.

*c. Dokáže dítě udržet rytmicky složitější ostinato po celou dobu písně společně se zpěvem?*

S pomocí dospělého udrží rytmicky složitější ostinato společně se zpěvem po celou dobu písně.

*d. Dokáže dítě sluchově rozlišit rozdíly v doprovodu písně? (pochod, polka, kombinovaně)*

Hudební sluch je na velmi dobré úrovni, což potvrzuje výše zmíněná správná intonace. Dítě dokáže s jistotou rozlišit rozdíly v doprovodu jedné písně, polku, pochod a kombinovaně.

*e. Dokáže dítě pohotově a přesně navázat na rytmus, melodii a pohyb po vzoru dospělého?*

Po vzoru dospělého dítě plynule dovede navázat na rytmus, melodii i pohyb. U rytmu se snaží o plynulou návaznost, u složitějšího rytmu nedělá velké chyby. Pozorováním jsem zjistila, že je ale potřeba, aby se střídaly jednoduché rytmické modely se složitějšími, a aby si tak dítě mohlo během jednoduššího taktu oddechnout. Navazuje na zpěv formou štafety, tedy vzájemného předávání písně. Návazností na pohyb dospělého je míněn tanec se šátky „zrcadla“.

*f. Dokáže si dítě pomoci krátkodobé paměti osvojit slova a melodii nové písně nebo zatančit podle krátké taneční choreografie?*

Za krátkou dobu si dokáže osvojit slova a melodii nové písně a zatančí podle krátké taneční choreografie. Dítě prokazuje výbornou operační a krátkodobou paměť.

*g. Je dítě schopné zazpívat samostatně píseň náročnější na dýchání, artikulaci a zapamatování?*

Hudebně nadané dítě předškolního věku má výbornou artikulaci, a to nejen v mluvním projevu, tento úkol tudíž dítěti nečinil problém. Je tedy schopné samostatně zazpívat náročnější píseň na zapamatování, dýchání a artikulaci. Zde mě zaujala navíc kreativní forma splnění tohoto úkolu popsána blíže v podkapitole uplatnění vlastního pilotního testu.

*h. Dokáže se dítě kreativně projevit při doprovodu písně např. hrou na tělo, rytmickým či melodickým nástrojem z Orffova instrumentáře?*

Potvrdilo se, že se dítě dokáže kreativně projevit jak při doprovodu písně hrou na tělo, rytmickým či melodickým nástrojem Orffova instrumentáře, tak projevuje svou iniciativu pohybovým vyjádřením. Kreativita je důležitou složkou nadání.

### **Komparace vlastního testu a testu používaného při výběru dětí do ZUŠ**

Paní ředitelka již několik let provádí předvýběr předškolních dětí do ZUŠ. Nesoustředí se primárně na děti mimořádně nadané. To je největší a nejpodstatnější rozdíl, kterým se od sebe liší naše testy. Také časové hledisko, které musí zohledňovat při práci s celou MŠ dětí, je třeba zohlednit, což u mého výzkumu nebyl problém, protože jsem se plně soustředila na pozorování jednoho dítěte.

Prostřednictvím talentové zkoušky zjišťuje úroveň hudebního sluchu, rytmického citění a intonačních dovedností. Vlastní test jsem obohatila o auditivně motorické schopnosti a hudebně tvořivé schopnosti přítomné u hudebně pohybových aktivit, protože je považuji za podstatnou hudební složku, ve které se nadané dítě může projevit. Dítě při nich může projevit svou představivost, fantazii a kreativitu. Navíc jsou také při těchto činnostech přítomny další schopnosti jako je hudební sluch nebo rytmické citění. Paní ředitelka je do talentové zkoušky pro hudební obor nezařazuje záměrně, protože jsou součástí přijímacích zkoušek v tanečním oddělení.

Postupuje citlivě od skupinové práce, během které se děti osmělí k samostatnému vyjádření jednotlivců, popřípadě podpoří dítě svou pomocí. Já jsem prováděla test s jedním

dítětem, proto jsem se mohla plně přizpůsobit jeho možnostem (např. rozložení úkolů v testu na dvě poloviny s přestávkou mezi tím).

Talentová zkouška začíná zpěvem jednoduché písně, kterým ředitelka zjišťuje pěvecký rozsah dětí, v případě, že je na to čas, rozšiřuje tento úkol o zpěv ve formě štafety. V mém testu také používám tyto úkoly. Jsou ale obohaceny o další např. zpěv s vlastním či daným ostinátním doprovodem a jiné úkoly (viz kapitola 4) a také se kromě tonálního cítění zabývám navíc úrovní harmonického cítění.

Rytmické cítění prověřuje paní ředitelka pomocí rytmických modelů, které po ní děti opakují tleskáním. Jelikož jsem test hudebních schopností vytvářela poprvé, nemám v této oblasti dostatek zkušeností, abych odhadla, co dítě předškolního věku zvládne a co už je pro něj náročné. Pro nadané dítě předškolního věku jsem se rozhodla obohatit opakování rytmických modelů kromě tleskání také o dupání.

Hudebně sluchové schopnosti jsou uplatňovány v průběhu talentové zkoušky. V mém testu je hudební sluch prověřován rozlišováním kontrastních prvků a jeden úkol je speciálně zaměřen na zjišťování úrovně témbrového sluchu při určování hudebních nástrojů.

### **Návrh testu pro identifikaci hudebně nadaného dítěte**

Do definitivní podoby testu bych zařadila úkoly, které byly úspěšné a dítě bavily. Z úkolů zaměřených na tonální cítění to byl samostatný zpěv bez doprovodu i s ním v několika tóninách, zpěv delší známé písně, která je náročnější na dýchání a artikulaci a zpěv ve formě štafety, popř. píseň s častými terciovými chody. U úkolů věnujících se kromě tonálního cítění také rytmickému cítění bych do prověrky zařadila samostatný výběr a provedení doprovodu písně se zpěvem a improvizaci formou hry na tělo společně se zpěvem písně. Úroveň hudebního sluchu bych prověřovala rozlišováním kontrastních prvků s motivací pejsků. Z úkolů zjišťujících úroveň auditivně motorických schopností bych zachovala všechny. Opakování rytmických modelů je potřeba přizpůsobit možnostem dětí ve zkrácené a zjednodušené formě. Zachovala bych tleskání i dupání s tím, že by se střídaly a nevyjadřovaly paralelně, což dítěti činilo obtíže. Úkoly zkoumající harmonické cítění a témbrový sluch byly pro dítě obtížnější. Myslím si, že při těchto úkolech ještě více

ovlivňuje výkon dítěte předchozí zkušenost, a pokud ji nemají, je na zvážení, zda tyto úkoly zachovat či ne. Nicméně je nutné, aby test obsahoval i úkoly zajišťující jeho stropový efekt.

## 7 Diskuze

Během výzkumu se dle teorie více autorů potvrdilo, že je hudebně nadané dítě zvědavé, rádo prozkoumává svět kolem sebe, jeho způsob vyjadřování je na dobré úrovni, s čímž souvisí míra jeho inteligence a slovní zásoba. Při hudebních činnostech vyniká výbornou artikulací a čistě intonuje při zpěvu, je kreativní. Je zde patrný urychlený vývoj vzhledem k vrstevníkům, jak jsem měla možnost si povšimnout během praxí v MŠ.

Je zřejmé, že je dítě formováno prostředím, ve kterém vyrůstá-v tomto případě je dítě k hudbě podporováno v rodině, kde se všichni členové rodiny v hudbě angažují a má zde proto příznivé podmínky k rozvoji. Dle doporučení více autorů, které zmiňuji v úvodní kapitole (viz s. 14, 15), hodnotím způsob výchovy jako adekvátní. Podle mého názoru se výrazně neliší od výchovy „běžné“ populace. Dítěti je ponechán dostatek svobody a prostoru pro vlastní hru, zájmy a rozhodování, zároveň je však rodiči usměřováno, což dítěti prospívá. Můj výzkum potvrzuje zjištění Havingerové, Křováčkové a kol. (2011), že již od raného dětství projevují nadání zvýšený zájem o hudbu. V domácím prostředí rozvíjí své schopnosti během hudebních činností, nejčastěji pěveckými aktivitami, které doplňují hudebně pohybové a instrumentální a nechybí ani poslechové činnosti. Dle navštěvuje kroužek tanečků a gymnastiky, kde kultivuje svůj pohybový projev, což bylo patrné u úkolů zkoumajících auditivně motorické dovednosti a s prožitkem vystihla charakter hudby.

Bylo by zajímavé zjistit, jak se dítě projevuje v kolektivu třídy např. jaké má postavení mezi dětmi, jak, s kým a na co si hraje, zda má kamarády, kteří se také věnují hudebním aktivitám apod., zkrátka ho poznat v jiném prostředí než domácím. Také zjistit, jaké podmínky k rozvoji může nadanému poskytnout mateřská škola a jak se k němu chová třídní učitelka, která je s dítětem nejčastěji v kontaktu. Zda zaujímá k dítěti jiný přístup než k ostatním dětem a jakým způsobem spolupracuje s rodiči. O tuto položku by pak bylo přínosné doplnit kazuistiku. Hudebního nadání si poprvé všimla příbuzná dítěte paní B. Zelenková, která by mohla rozhovorem zásadním způsobem rovněž obohatit kazuistiku, poněvadž vícekrát pozorovala A. P. při hudebních činnostech.

Mohu potvrdit, že povahu hudebního nadání ovlivňují vykonávané hudební činnosti a zkušenost dítěte s hudbou, jak píše Tichá (2007), např. u harmonického cítění



a témbrového sluchu, ve kterých si dítě nebylo jisté, přisuzují malé zkušenosti s aktivitami tohoto charakteru, nikoli chybě, za kterou by dítě mohlo. Harmonické cítění se navíc u dětí rozvíjí obvykle až v mladším školním věku, tudíž byl výkon dítěte nadprůměrný. Výzkum potvrdil teorii Sedláka (2013), že dítě předškolního věku dává přednost slovnímu rytmu při doprovodu písně. Nadané dítě dokázalo s vizuální podporou examinátora udržet nepravidelné ostinato po celou dobu písně společně se zpěvem a bylo schopné samostatně improvizace hrou na tělo doprovázet píseň jiným způsobem než examinátor. Svou kreativitu a samostatnost projevilo u všech úkolů, které k tomu vytvářely příležitost.

Při psaní závěrečné práce mě inspirovala diplomová práce Jany Secké (2008), která ve své práci představila testy hudebních schopností známých osobností a několik druhů přijímacích zkoušek v ZUŠ v jejím okolí, protože se zajímá o způsob přijímání dětí do ZUŠ a sama později představuje své vlastní prověrky hudebnosti, které aplikovala v praxi.

Secká při své první prověrce používala úkoly zaměřené na zkoumání úrovně rytmického a tonálního cítění a hudebního sluchu individuální formou, pohybové činnosti probíhaly s celou skupinou dětí hromadně. Více mě však zaujala inovovaná prověrka hudebních schopností, jelikož je zpracována velmi intuitivním, pro děti zábavným způsobem. V této prověrce vychází Secká ze zkušeností získaných realizací předchozího testu i ze své pedagogické praxe, pracuje v efektivněji upravených podmínkách, které jsou pro děti příjemnější a používá úkoly, které se jí osvědčily během pedagogického působení. Inovativní prověrkou, tzv. hudební dílnou, chce dát příležitost studovat v ZUŠ co možná největšímu počtu dětí a zapojit je formou hry do hudebních činností. Úkoly jsou daleko pestřejší a lépe (vhodněji) motivované než u předchozí prověrky. Oceňuji prostor věnovaný pro samostatnou volbu a kreativní vyjádření dítěte a také vzájemnou spolupráci dětí a examinátora, kteří si vyměňují v některých úkolech role, čehož také využívám ve svých testech, protože si myslím, že jsou tyto faktory velmi důležité.

Jelikož se ani Secká ani jiní autoři testů nezabývali těmi hudebními schopnostmi, které mi přijdou důležité, a protože si myslím, že díky nim lze vyzorovat nadané dítě, zařadila jsem je do vlastního testu. Jedná se o úkoly, které prověřují harmonické cítění, témbrový sluch, auditivně motorické tanečního charakteru a hudebně tvořivé schopnosti.

Snažila jsem se o to, aby dítě úkoly bavily a byly pro něj zajímavé. Jako Secká se snažím o stupňování náročnosti úkolů a o doplnění druhého testu z předchozí zkušenosti.

Vlastní test jsem rozebírala s ředitelkou říčanské ZUŠ. U některých mých úkolů mi potvrdila jejich úspěšnost a osvědčenost, protože podobné úkoly právě používá při talentové zkoušce. Naopak jiné hodnotila jako méně podstatné, zejména proto, že si uvědomovala omezený čas, který má na uskutečnění talentové zkoušky, a musí ho rozdělit co nejefektivněji mezi více dětí. Vybírá proto úkoly zkoumající ty hudební schopnosti, které vnímá jako podstatné, a ty, které potřebuje u dětí hudebního oboru zjišťovat. Zbývající hudební schopnosti, které v talentové zkoušce pro hudební obor neobsáhne, se zjišťují podle zaměření při přijímacím řízení u jiných oborů v ZUŠ. Podle výsledků výzkumu mohu říci, že by byla A. P. schopna úspěšně splnit talentovou zkoušku při předvýběru v MŠ.

Touto prací nabízím učitelkám v MŠ návrh diagnostického materiálu, ačkoli výsledky mého výzkumného šetření vychází z jiných podmínek, které MŠ nemůže dítěti zcela poskytnout. Oba vlastní testy jsem realizovala s jedním nadaným dítětem předškolního věku v domácím prostředí, ve kterém se dítě cítilo přirozeně a mělo dostatek času na plnění úkolů, které jsme si navíc rozdělili přestávkou z důvodu časové náročnosti testu. Do budoucna je tedy potřeba provést test na větším vzorku respondentů. Díky úpravě testů (viz s. 66), zejména opakování rytmických modelů, které byly nepřiměřeně obtížné i na nadané dítě, a odstranění přestávek na hru se zkrátí i čas jejich realizace, což by také pozitivně ovlivnilo test. U témbrového sluchu by pomohly nahrávky všech hudebních nástrojů, které se v písni objevují, i když osobní znalost a zkušenost je nenahraditelná.

Validitu testu jistě ovlivnilo prostředí, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno. V domácím prostředí za přítomnosti rodinných příslušníků se dítě chová jinak než v prostředí třídy mateřské školy. Doma může projevovat menší míru samostatnosti, protože spoléhá na pomoc rodičů. V MŠ, kde přichází do kontaktu s vrstevníky, může nastat kolísání pozornosti díky množství podnětů, které doma nemá a lákají ho, či hře (aktivity) s dětmi, díky nimž se může odvracet od zadaných úkolů. Nastává otázka, zda je ideálním místem pro testování „neutrální půda“ ZUŠ, kde se ocitá poprvé a práce

v kolektivu mu zde naopak svědčí, protože se tak necítí samo a překoná ostych, čehož využívala Secká.

U pozorování výkonu dítěte během testu se zaměřujeme nejen na výsledky, ale také na jeho osobnost, na způsob projevu, vyjádření sebe sama, míru zaujetí a slovní vyjadřování – slovní zásobu, používání rozvitých vět, gramatickou a pragmatickou složku projevu. Zde by se výzkum mohl inspirovat prací Kmentové (2015), která hodnotí společně s hudebními také řečové projevy. Využíváme vytvořené škály hodnocení (viz Příloha), pomocí které hodnotíme výkon dítěte.

## **Závěr**

Nadané dítě má své jedinečné projevy, setkáváme se s mnoha specifiky a úskalími, které s sebou nadání přináší. Rodiče a pedagogové plní zejména v předškolním období zásadní roli v životě dítěte a jejich působení na dítě, přístup k němu a vzájemná spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou může dítěti velmi prospět v jeho následujícím vývoji, v opačném případě nemusí být nadání u dítěte identifikováno, vhodným způsobem podporováno a dítěti se nepodaří svůj potenciál naplnit. O tom, jak podporovat nadání dítěte ať už v rodině nebo v MŠ, také s ohledem na vyhlášku zaměřenou na tyto jedince, pojednává první kapitola teoretické části.

Hudební nadání patří do systému hudebně psychologických kategorií společně s hudebními vlohami, schopnostmi, dovednostmi, činnostmi, zájmy a také s hudebním talentem, často zaměňovaným s nadáním. Vzájemnou provázanost a návaznost (posloupnost) těchto kategorií popisuje druhá kapitola.

Se sluchovými schopnostmi, rytmickým, harmonickým a tonálním cítěním, hudební pamětí a s hudebně tvořivými schopnostmi jsme se seznámili v následující kapitole, kterou je zároveň završena teoretická část práce. Zmíněny jsou ty schopnosti, které jsou prověřovány ve výzkumu v rámci testu.

V úvodu praktické části představuji cíle práce, výzkumné otázky a použité metody ve výzkumu. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem můžeme identifikovat hudebně nadané dítě v předškolním věku, a zjistit prostřednictvím vlastního testu, na jaké úrovni jsou jeho hudební schopnosti a na základě poznatků z výzkumu vytvořit pro učitelky MŠ návrh diagnostického materiálu. Během testu byla uplatňovaná metoda pozorování, díky kterému jsem mohla test vyhodnotit. K posuzování výkonů dítěte mi posloužila ratingová škála, ve které jsem ke každému úkolu v testu vytvořila hodnocení. Po realizaci obou mých testů jsem vedla rozhovor s ředitelkou ZUŠ, na jehož základě jsem mohla získat zpětnou vazbu, která přispěla ke zhodnocení způsobu organizace a validity vlastních testů.

Dle výsledků výzkumu jsem došla k závěru, že lze v předškolním věku nalézt hudebně nadané dítě. Vzhledem ke svému věku podává nadané dítě nadprůměrné výkony

ve srovnání s vrstevníky, což jsem mohla vypořádat během praxí v MŠ a při kroužku tanečků v DDM či z výzkumů, které prováděl Kodejška (1989). Dokáže naplnit některé z požadavků hudebních dovedností, které mají ovládat děti mladšího školního věku.

V obou testech dosáhlo dítě výtečných výsledků u úkolů prověřující tonální citění, auditivně motorické schopnosti, hudební paměti a hudebního sluchu, pomineme-li sluch témbrový, který byl v průběhu testování na nižší úrovni. Rytmické citění bylo na dobré úrovni, při reprodukci rytmu upřednostňovala slovní rytmus, rytmicky složitější ostinato udržela s vizuální podporou examinátora. Při pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových činnostech projevovalo silné emocionální reakce na hudbu a spontaneitu. Dítě mělo během testů možnost samostatného vyjádření, čehož velmi kreativně využilo. Nadané dítě se navíc vyznačuje výbornou artikulací, bohatou slovní zásobou a dobrými vyjadřovacími schopnostmi.

Dle stanovených výzkumných otázek dovede nadané dítě udržet při zpěvu melodii bez klavírního doprovodu. Vytleská složitější rytmus (např. osminové doby na konci taktu) s občasnými chybami. Rytmicky složitější ostinato udrží s vizuální podporou examinátora po celou dobu písně společně se zpěvem. Dokáže s jistotou rozlišit pomocí sluchu rozdíly v doprovodu písně hrané jako pochod, polka a kombinovaně. Dítě dokáže spolupracovat s examinátorem po delší dobu, naváže po jeho vzoru rytmus, melodii i pohyb. Rychle si osvojí slova nové písně a zatančí podle krátké taneční choreografie za využití krátkodobé paměti. Samostatně zazpívá píseň, která je náročnější na dýchání, artikulaci a zapamatování. Svou kreativitu dokáže uplatnit při doprovodu písně např. hrou na tělo, rytmickým či melodickým nástrojem z Orffova instrumentáře.

Kromě stanovených výzkumných otázek položených v rámci testu hudebních schopností jsme se zabývali hudebním vývojem dítěte při rozhovoru s jeho matkou. Potvrdilo se, že dítě je ovlivňováno prostředím, ve kterém vyrůstá, a na základě příznivých podmínek a identifikace nadání v rodině může rozvíjet svůj dar.

Nadané dítě má v sobě velký potenciál, který dokáže v budoucnu za podpory blízkých a vlastní motivace uplatnit. S vynaloženým úsilím pak bude (může) dále přinášet radost ostatním i sobě (samému). Identifikace těchto jedinců je proto klíčová stejně tak jako rozvíjení nadaných v nejrůznějších institucích např. v MŠ, DDM či ZUŠ, protože

promrhání jejich nadání by znamenalo celospolečenské ztráty. V ZUŠ je možné studovat dříve, již před vstupem, pokud dítě projeví zralost při talentových zkouškách či předvýběru v MŠ. Komparací vlastního testu a talentové zkoušky ZUŠ v Říčanech mohou říci, že by nadané dítě úspěšně prošlo přijímací zkouškou a mohlo navštěvovat toto zařízení již od 5 let.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- CAMPBELL, James R. a Tamara STARNOVSKÁ. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál, 2001. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-516-4.
- DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0965-7.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVINGEROVÁ, Jana Marie a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4.
- HAVINGEROVÁ Jana Marie. *Vzděláváme nadané děti*. Praha: Portál, 2011
- HOLAS, Milan. *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: 1994. ISBN 80-85883-007.
- HÖCHEL, L. *Untersuchungen über die harmonische Hörfähigkeit des Kindes in den ersten drei Schuljahren*. s. 1. 1960.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, 2005. ISBN 80-86856-194.
- JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3.
- KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha, 2015. ISBN 978-80-7290-869-1.
- KMENTOVÁ, Milena. *Témbrový sluch předškolních a mladších školních dětí ve světle pedagogického výzkumu*. Praha, 2019. ISBN 978-80-7603-112-8.

- KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku. 1, Hudební schopnosti / Miloš Kodejška, Hana Váňová; Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická.* 1989. ISBN 807066035X.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: IRIS, 2007. ISBN 80-89018-53-X.
- MARŠÁLOVÁ, Libuša a Oldřich MIKŠÍK. *Metodológia a metódy psychologického výskumu.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00019-8.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MÖNKS, Franz J. a Irene H. YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele.* Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.
- PORTER, Louise. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents.* Buckingham, 1999. ISBN 978-03-352-0552-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-647-6.
- RÉVÉSZ, Géza. *Talent und Genie: Grundzüge einer Begabungspsychologie.* Bern, 1952. ISSN 0080-5807.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele.* Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SKUTIL, Martin (Ed.). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání.* Praha: Grada publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3855-0.
- SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena TICHÁ. *Lidové písničky a hry s nimi: zpěvník pro děti od 3 let.* Vyd. 5. Praha: Portál, 2016. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 978-80-2621070-2.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, Alena TICHÁ a Věra BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramaturgie.* Praha: Portál, 2000. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-7178-477-X.
- TĚPLOV, Boris Michajlovič. *Psychologie hudebních schopností.* Praha, 1965.



TICHÁ, Alena. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-318-4.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vydání 3. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0648-4.

VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum – učební text pro Pedagogickou fakultu UK, 2017. Učební texty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-246-3621-4.

Bakalářské a diplomové práce

SECKÁ, Jana. *Problematika výběru dětí do ZUŠ a do ZŠ s RVHV*. [online]. 2008 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/59554>. Vedoucí práce Alena Tichá.

VÁŇKOVÁ, Ilona. *Rozvíjení hudebního nadání předškolních dětí*. [online]. 2009 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/mv1yw7/downloadPraceContent\\_adipIdno\\_9450](https://theses.cz/id/mv1yw7/downloadPraceContent_adipIdno_9450). Vedoucí práce Alena Váchová.

PÁNKOVÁ, Monika. *Nadáný žák v současné škole*. [online] 2013 [cit. 2020-04-25]. Vedoucí práce Nataša Mazáčková.

Internetové zdroje

[online]. Dostupné z: [www.http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf)

[online]. Dostupné z: [www.https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12153](https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12153)

[online]. Dostupné z: [www.https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2362/VYZKUM-NADANYCH-DETI-V-PREDSKONIM-VEKU-METODIKA-SHRNUTI-ZJISTENI-A-ZAVERY.html/http://skoly.praha.eu/Prehled-skolstvi/Zakladni-umelecke-vzdelavani](https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2362/VYZKUM-NADANYCH-DETI-V-PREDSKONIM-VEKU-METODIKA-SHRNUTI-ZJISTENI-A-ZAVERY.html/http://skoly.praha.eu/Prehled-skolstvi/Zakladni-umelecke-vzdelavani)

[online]. Dostupné z: [www.https://www.dghk.de/](https://www.dghk.de/)

[online]. Dostupné z: <https://www.zusricany.cz/upload/files/povinne-zverejnovane-dokumenty/vp-2019-2020.pdf>

[online]. Dostupné z: <https://infed.org/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §16, odst. 3

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2018

## Přílohy

### Příloha č. 1

#### Škála pro hodnocení testu verze 1

##### 1. Tonální citění

###### a. Zpěv libovolné písně bez doprovodu

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá
1	Dítě nerozlišuje zpěv od mluvy, používá „mluvozpěv“
2	Dítě nedokáže zcela udržet melodii písně
3	Dítě zpívá intonačně správně, převažuje nejistota
4	Dítě zpívá intonačně správně, s prožitkem

###### b. Zpěv s klavírním doprovodem

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá
1	Dítě nerozlišuje mezi zpěvem bez a s doprovodem, používá „mluvozpěv“
2	Dítě zpívá ve své poloze, neumí se přizpůsobit klavíru
3	Dítě se snaží přizpůsobit klavíru, občas se odkloní od melodie (klavír pomohl)
4	Dítě se klavíru přizpůsobilo bez obtíží, dokáže opravit chybu

###### c. Zpěv s vlastním doprovodem

0	Dítě nereaguje na pokyn, nespolupracuje
1	Rytmus není přesný, výběr doprovodu je nevhodný (hlučný, např. bouchání)
2	Dítě se občas trefí do rytmu
3	Dítě celkem zvládá rytmus, ne vždy ale zpívá
4	Dítě hraje a zpívá správně

###### d. Zpěv s ostinátním doprovodem

0	Dítě nereaguje na pokyn, nerozumí, nespolupracuje
1	Dítě sleduje rytmus, ale nestrefí se
2	Dítě se snaží udržet rytmus, ale často selhává
3	Dítě občas udělá chybu, ale hned naváže a pokračuje až do konce písně
4	Dítě udrží ostinato po celou dobu písně

## 2. Rytmické cítění

### *Opakování rytmu*

0	Dítě nereaguje na pokyn
1	Dítě sleduje, ale nereaguje
2	Dítě se zapojí, ale často chybuje
3	Dítě občas udělá chybu, ale hned naváže a pokračuje až do konce písničky
4	Dítě plynule navazuje po vzoru dospělého

## 3. Hudební sluch

### *Reakce na kontrastní prvky*

0	Dítě nereaguje na pokyn
1	Dítě nerozumí zadání, ale poslouchá
2	Dítě se zapojí, ale často chybuje
3	Dítě je nejisté, občas udělá chybu
4	Dítě ví vše s jistotou

## 4. Paměť pro melodii

### *a. Zpěv delší známé písničky*

0	Dítě nereaguje na pokyn, nerozumí úkolu
1	Dítě sleduje, ale nereaguje
2	Dítě se pokouší splnit úkol, ale často chybuje
3	Dítě správně seřadí obrázky, u zpívání je nejisté
4	Dítě správně seřadí obrázky, pamatuje si celou písničku

### *b. Osvojení nové písničky*

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá
1	Dítě poslouchá, ale nezapojuje se
2	Dítě se snaží zapojovat, ale většinou mu to nejde
3	Dítě se zapojuje, ale je nejisté
4	Dítě opakuje bez problému

## Příloha č. 2

### Škála pro hodnocení testu verze 2

#### 1. Tonální cítění

##### a. Zpěv písně s klavírním doprovodem

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá
1	Dítě nerozlišuje mezi zpěvem bez a s doprovodem, používá „mluvozpěv“
2	Dítě zpívá ve své poloze, neumí se přizpůsobit klavíru
3	Dítě se snaží přizpůsobit klavíru, občas se odkloní od melodie (klavír pomohl)
4	Dítě se klavíru přizpůsobilo bez obtíží, dokáže opravit chybu

##### b. Zpěv s častými terciemi

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá
1	Dítě nerozlišuje zpěv od mluvy, používá „mluvozpěv“
2	Dítě nedokáže zcela udržet melodii písně
3	Dítě zpívá intonačně správně, převažuje nejistota
4	Dítě zpívá intonačně správně, s prožitkem

##### c. Zpěv se střídáním „štafeta“

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá, protože nejspíše zadání nepochopilo
1	Dítě používá „mluvozpěv“, opožděně reaguje, nedokáže správně navázat
2	Dítě neudrží vždy správnou melodii, ale reakce jsou pohotovější
3	Dítě udrží správnou melodii, reakce se zpřesňují, ale stále tu je trocha nejistoty
4	Dítě pohotově reaguje, respektuje tempo a pulzaci, zachovává tóninu

##### d. Zpěv dvojhlasu „zvony“

0	Dítě nereaguje na pokyn, nezpívá, protože nejspíše zadání nepochopilo
1	Dítě používá „mluvozpěv“, opožděně reaguje (nedokáže sluchově rozlišovat tóny)
2	Dítě neudrží vždy správné tóny, nechápe princip harmonie
3	Dítě většinou udrží správnou melodii, ale stále tu je trocha nejistoty
4	Dítě dokáže udržet svůj hlas, druhý hlas ho nezmate

## 2. rytmické cítění, auditivně motorické schopnosti

### a. opakování rytmických modelů hrou na tělo

0	Dítě nereaguje na pokyn
1	Dítě sleduje, ale nereaguje
2	Dítě se zapojí, ale často chybuje, částečně reprodukuje rytmus podle vzoru
3	Dítě občas udělá chybu, ale hned naváže a pokračuje dál
4	Dítě plynule navazuje po vzoru dospělého

### b. Improvizace – hra na tělo

0	Dítě nereaguje na pokyn
1	Dítě sleduje, ale nereaguje
2	Dítě se zapojí, ale rytmus není v souladu s písní
3	Dítě většinou opakuje po examinátorovi, protože si není jisté vlastním doprovodem
4	Dítě je samostatné, projevuje kreativitu, má dobrou úroveň rytmického cítění

## 3. Témbrový sluch

### a. Rozlišování hudebních nástrojů či vokálů střídajících se v písni „Vyletěla holubička ze skály“

0	Dítě nereaguje na pokyn
1	Dítě poslouchá, ale nedokáže nástroje rozlišit
2	Dítě se zapojí, ale většinou selhává
3	Dítě dlouho přemýšlí, udělá 1-2 chyby
4	Dítě zvládá úkol bez problému, s jistotou

### b. Rozlišování hudebních nástrojů podle jejich zastoupení ve skladbě

0	Dítě nereaguje na pokyn
1	Dítě poslouchá, ale nedokáže nástroje rozlišit
2	Dítě se zapojí, ale často chybuje
3	Dítě dlouho přemýšlí, občas udělá chybu
4	Dítě zvládá úkol bez problému (bez chyb, s jistotou)

#### 4. Auditivně motorické schopnosti, Emocionální reakce na hudbu

##### a. Samostatný pohybový projev

0	Dítě nespolupracuje
1	Dítě má stereotypní pohyb, bez estetických kvalit, soulad s hudbou je spíše nahodilý
2	Dítě částečně dokáže sladit svůj pohyb s rytmickými faktory hudby
3	Dítě dokáže sladit svůj pohyb s rytmickými faktory hudby, ale je stydlivé
4	Dítě je hudbou unešené, intenzivně ji prožívá, vymýšlí své vlastní způsoby pohybu

##### b. Tanec se šátky „zrcadla“

0	Dítě nespolupracuje
1	Dítě tančí podle svých pravidel, nerespektuje zadání
2	Dítě se snaží spolupracovat s druhým
3	Dítě dokáže spolupracovat s druhým, u vlastní choreografie je stydlivé
4	Dítě je hudbou unešené, intenzivně ji prožívá, vymýšlí své vlastní způsoby pohybu

##### c. Country choreografie

0	Dítě nespolupracuje
1	Dítě tančí podle svých pravidel, nerespektuje zadání
2	Dítě se snaží napodobit vzor druhého, ale často nesprávně
3	Dítě dokáže napodobit vzor druhého s minimálními chybami
4	Dítě se dokáže rychle a správně naučit novou choreografii