

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hudební rozvoj dětí předškolního věku ve vzdělávacím
systému Marie Montessori

Musical development of preschool children in the Maria
Montessori system

Markéta Pulkrábková

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Rok 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hudební rozvoj dětí předškolního věku ve vzdělávacím systému Marie Montessori vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 19. července 2020

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování panu doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů učitelkám z mateřských škol, kde jsem realizovala výzkum a v neposlední řadě dětem, které se ochotně výzkumu zúčastnily.

NÁZEV:

Hudební rozvoj dětí předškolního věku ve vzdělávacím systému Marie Montessori

AUTOR:

Markéta Pulkrábková

KATEDRA:

Katedra hudební výchovy

VEDOUCÍ PRÁCE:

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

ABSTRAKT

Studentka pojedná o vzdělávacím systému Marie Montessori v českém vzdělávacím prostředí. Představí jeho klíčové znaky. Ty se stanou inspirací k rozvoji hudebnosti jako prostředku osobnostního rozvoje dítěte předškolního věku. V praktické části studentka uskuteční longitudinální a kvantitativní výzkum u dětí navštěvujících příslušnou mateřskou školu. Jeho cílem bude představit procesy, jak hudebně výrazové a formotvorné prostředky postupně vstupují do dětského vědomí v kontinuitě s emocionálním a estetickým rozvojem.

KLÍČOVÁ SLOVA

hudební rozvoj, hudební materiál Montessori, hudební schopnosti, pomůcky, Marie Montessori

TITLE:

Musical development of preschool children in the Maria Montessori system

AUTHOR:

Markéta Pulkrábková

DEPARTMENT:

Department of Music Education

SUPERVISOR:

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

ABSTRACT

The student aims to introduce the topic of Maria Montessori education system in the Czech educational environment. She will describe the key subjects. Those will become an inspiration to the child's musical growth as a part of preschool child's personal growth. She will make an longitudinal and qualitative research in the practical part with the kids who are attending the kindergarden. The purpose is to introduce a musical and form-forming instruments which are gradually entering into child's senses in continuity with emotional and ethical growth.

KEY WORDS

Musical development, Montessori musical materials, musical abilities, tools, Maria Montessori

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Charakter vnímání dítěte předškolního věku z hlediska znaků jeho psychiky, charakteru vnímání a osobnostního rozvoje.....	11
2 Klasifikace hudebních schopností a dovedností	13
2.1 Sluchové předpoklady k hudebním činnostem.....	14
3 Charakter a průběh hudebního vývoje dítěte předškolního věku.....	15
4 Alternativní styly předškolního vzdělávání	16
4.1 Reformní pedagogika Marie Montessori	16
4.2 Reformní pedagogika Marie Montessori zaměřená na hudbu.....	18
5 Základní hudební aktivity využívané v Montessori MŠ.....	18
5.1 Pokročilejší hudební aktivity využívané v MŠ.....	20
5.1.1 Pracovní listy a grafomotorika	21
6 Metodologické kontexty práce s Montessori pomůckami	21
6.1.1 Sluchové válečky.....	22
6.1.2 Hudební zvonky	24
6.1.3 Rytmické žetony.....	27
6.1.4 Houslový klíč – skládání materiálů na desku.....	29
6.1.5 Hudební nástroje třísložkové karty	30
6.1.6 Rozlišování dynamiky piano vs. forte.....	31
6.1.7 Rozlišování hybnosti adagio vs. allegro.....	32
6.1.8 Hudební skladatelé	33
6.1.9 Hmatové noty	33
6.1.10 Chůze po houslovém klíči	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
7 Výzkum uplatnění hudebně didaktických prostředků Montessori v rozvoji hudebnosti dítěte předškolního věku	36

7.1	Předmět výzkumu	37
7.2	Cíle výzkumu.....	37
7.3	Pracovní hypotézy	37
7.4	Metody výzkumu.....	38
7.4.1	Analyzační metody.....	38
7.4.2	Pozorování.....	38
7.4.3	Experiment	38
7.5	Realizace výzkumu.....	38
7.6	Organizace výzkumu	41
7.6.1	Počet a poměr zkoumaných dětí:	42
7.6.2	Hodnotící tabulky pro jednotlivé věkové kategorie	49
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A METODICKÝCH NÁMĚTŮ PRO PRAXI	51
9	DISKUZE	54
	ZÁVĚR.....	55
10	LITERATURA.....	57
10.1	KNIŽNÍ A ČASOPISECKÉ PUBLIKACE	57
10.2	ELEKTRONICKÉ ZDROJE	58
10.3	ZAHRANIČNÍ LITERATURA	58
11	SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Již od dětství jsem měla ráda hudbu, především díky paní učitelce z mateřské školy, která pro mne byla velkým vzorem, jelikož uměla hrát na kytaru a na klavír. Tématu hudby bych se chtěla věnovat v předškolním vzdělávání ve snaze zdůraznit její význam a dopad pro předškolní věk. Cílem mé bakalářské práce je informovat o hudebním prostředí Montessori, předložit návrhy na hudebně metodické podněty pro práci s dětmi, která je velice podnětná pro jejich zdravý postoj. Dále také představit hudební materiál Montessori i těm, kteří o něm nejeví zájem z důvodu neznalosti, mají ostych s ním pracovat nebo o něm vůbec nikdy neslyšeli. Rovněž bych chtěla poukázat, jaké jsou účinky hudebního materiálu Montessori na dětskou psychiku a propojenost s hudební psychologií. V teoretické části své práce se budu věnovat popisu hudebního materiálu Montessori a jeho vlivu na hudební vývoj a estetické vnímání dítěte, dětskou emocionalitu a prožívání. V praktické části se zaměřím na srovnávání dětí z Montessori prostředí a dětí ze státních mateřských škol. Budu srovnávat jejich hudební vnímání na základě práce s hudebním materiálem Montessori, který předložím dětem. Výsledkem mého zkoumání a pozorování by mělo vyplynout, zda jsou děti z alternativního Montessori prostředí schopny lépe reagovat na hudební podněty a zda se dokážou lépe soustředit a koncentrovat na určitou práci. Takové děti jsou pak schopné se lépe rozhodovat pro konkrétní činnosti a mají hlubší emocionální prožívání, dokážou ocenit a vnímat estetickou kvalitu hudby.

V průběhu studia jsem se seznámila s Montessori pedagogikou, která mě velmi oslovila, jelikož Montessori pedagogika v oblasti hudby se zaměřuje na utváření pozornosti. Tajemství, jak vstupuje hudba do vědomí dítěte, mě vždy zajímalo. Montessori metoda mě zaujala hlavně proto, že umožňuje dětem bezpečnou a tvořivou práci. V dítěti je uložen potenciál jako anatomicko-biologické předpoklady k hudebním činnostem. V praxi jsem se setkala s tvořivostí, která tvoří základy, je-li dobře uchopena a podněcována k tomu, aby se stala pevnou součástí tvořící se osobnosti pro celý život. Proto jsem si zvolila téma hudebního rozvoje dětí předškolního věku ve vzdělávacím systému Marie Montessori. Budu se zabývat charakteristikou vnímání dítěte předškolního věku z psychologického hlediska. Dále osobností pedagožky Marie Montessori a jejím přístupem ke komplexnímu osobnostnímu rozvoji dítěte.

Marie Montessori navrhla (a rovněž i od jiných tvůrců převzala) několik pomůcek pro děti, nad jejichž technickým provedením a uplatněním strávila řadu let a propracovala do detailů jejich funkci a účinnost. Jedním z okruhů, jenž je mi velmi blízký, je hudba, která je

v Montessori systému metodicky využita. Marie Montessori (dále už jen M. Montessori) se věnovala více oblastem praktického života, kde se děti mohou setkat s materiálem denní potřeby, jako je například přelévání vody do různých nádob, krájení a sypání různých materiálů a rozvíjela u dětí smyslovou výchovu. Děti se tak seznamují s různými tvary, barvami, kostkami, dále také s jazykem, s rozšiřováním slovní zásoby, učí se i písmena a psaní. Rozvíjejí si elementární matematické představy, odhady různých následností, velikostí, prostřednictvím hry se učí počítat, psát číslice a komplexně poznávat svět v jeho různorodosti, včetně specifických kultur.

Hudebnímu tématu se nevěnovala tak podrobně jako výše uvedeným okruhům, nenalezneme zde také tolik pomůcek, jako v ostatních oblastech. Hudební materiál Montessori má v sobě kouzlo použitelnosti pro každé dítě i učitele. V mnoha mateřských školách (dále už jen MŠ) Montessori nenajdeme větší zastoupení hudebních pomůcek a vzdělávacích materiálů. Jejich pořízení je spojeno s finančními problémy. Pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně metodicky proškoleni na využití takových pomůcek.

Velké množství pedagogů mateřských a základních škol má z hudební výchovy obavy. Může to být způsobeno proto, že nemají dostatek znalostí a vhodnou přípravu k tomu, aby se postavili před třídu dětí a zrealizovali nějakou hudební aktivitu. Stále více přibývá pedagogů, kteří nemají rozvinutý hudební sluch a neumí kvalitně zpívat. Mnozí pedagogové nemají dobré zkušenosti z výuky hudební výchovy, kdy sami navštěvovali školy, v nichž se tento předmět vyučoval nekvalitně. Hudba a všechno spojené s ní by se mělo objevovat už při vstupu do MŠ.

Jako učitelka MŠ mohu potvrdit, že děti velice často inklinují k hudebním činnostem. Vyžadují je v každodenním životě, a pokud jsou citlivě vedeny pedagogem, nemají ostych se zapojit. V tomto smyslu chci představit náměty hudebních činností právě podle M. Montessori.

Metodické pomůcky Montessori mají v našem prostředí značnou nevýhodu, neboť jejich koupě si vyžaduje značnou finanční dotaci. Jejich dostupnost je v současné době rovněž problematická. Proto jsem se snažila k vybraným pomůckám najít jejich kvalitní, ale i cenově dostupnou alternativu, která by mohla sloužit i v klasických MŠ. Pomůcky v této práci jsou řazeny chronologicky podle obtížnosti pro práci s dětmi předškolního věku. V úvodu práce jsou vyjmenovány pomůcky, se kterými bychom měli u dětí začínat a následně postupovat k těm náročnějším na manipulaci. Tuto filozofii zastávala i M. Montessori a mnoho dalších pedagogů. Důležitá je radost z hudby. Pokud ji děti nemají, nevytvoří si ani vztah k hudbě, ani k dané pomůcce.

Prolínání Montessori hudebního materiálu se objevuje ve všech složkách Montessori pedagogiky zaměřených na:

- praktický život – písničky na uklízení (uklízecí písnička), dobré ráno, narozeniny (školkové rituály), špetkový úchop a zjemňování pohybů pomocí praktických činností (přelévání, přemísťování různých předmětů),
- smyslovou výchovu – sluchové válečky, hudební zvonky Montessori,
- matematiku – počítání s perlovým materiálem 1 až 10, znalost čísel a číslic,
- jazyk – nácvik psaní písmen,
- poznávání světa kolem nás – hymny, písničky, hudební kultura různých zemí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakter vnímání dítěte předškolního věku z hlediska znaků jeho psychiky, charakteru vnímání a osobnostního rozvoje

Děti předškolního věku mají odlišné vnímání oproti dospělým. Kodejška (2002, s. 8) uvádí, že „základními znaky psychiky dítěte předškolního věku jsou: konkretismus, prezentismus, zosobňující dynamismus, labilita chování, eidetismus a synkretismus.“ V této práci popisují pouze některé z nich, a sice takové, které úzce souvisejí s hudebním vnímáním. V konkretismu „splývá myšlenka a věc v jedno“ (Kodejška, 2002, s. 8). Dítě vidí předměty tak, jak se s nimi setkává v jeho běžném okolí. Konkretismus bych ráda demonstrovala na příkladu židle, kdy dítě si je schopné ji představit pouze s nohama na zemi, tedy v její základní poloze. Jakmile židli obrátíme, menší děti nejsou schopny pojmenovat židli, pokud je v jiné poloze než v základní. V prezentismu děti žijí okamžikem teď a tady, nejsou schopny předvídat budoucnost a přemýšlet o ní a také je pro ně těžké si vybavit, co bylo včera a před týdnem. Jelikož ještě nemají ustálenou časovou posloupnost a sled dějů v čase, které se jim v životě dějí. Děti přeceňují přítomnost. U zosobňujícího dynamismu Kodejška (2002, s. 8) uvádí, že „dítě se snaží vše kolem sebe oživit a dokáže se ztotožnit s hračkou.“ Děti se dokážou vcítit do role a rozvíjí si svou fantazii. Co se týče lability chování, u dětí se často střídají nálady. Pokud dítě úmyslně probudíme a budeme mu klást otázky, nebude nám chtít odpovídat, protože bude mrzuté a budou v něm převažovat negativní emoce. Eidetismus je vlastnost, při které si děti zapamatovávají pohádky, příběhy, které jsou značně dlouhé, a poté jsou schopny slovo od slova převyprávět. U synkretismu dítě není schopno svět vnímat diferencovaně, nýbrž jej vnímá celostně (Kodejška, 2002). Tyto psychologické znaky podmiňují rozvoj hudebních schopností a v některých případech jsou kvůli těmto znakům omezeny a musí k nim s věkem dozrát.

Charakter vnímání se projevuje v několika aspektech, které se vzájemně propojují. Kodejška (2002, s. 7) charakterizuje vnímání v těchto oblastech: „*psychologické studium struktury činnosti, reflexní podstata psychiky, interiorizace a teorie psychického vývoje dítěte jako prisvojování určitých forem společenské zkušenosti.*“

Psychologické studium struktury činnosti analyzuje jednotlivé hudební činnosti dítěte v předškolním věku v mnoha ohledech. Kupříkladu z pohledu rozvoje hudebních dovedností jakožto aktualizovaných hudebních schopností, nebo procesů utváření hudební představivosti, hudební paměti, které se později manifestují v percepčních a apercepčních stádiích vývoje

vnímání. Tento pohled se zabývá rovněž studiem přípravy, průběhu a hodnocení pozornosti a mechanismů jejího udržení a zaměření ke stanoveným cílům.

Reflexní podstata psychiky je podmíněna fyziologickým zráním oblastí mozku, které jsou zodpovědné za synchronizaci několika funkcí. Kupříkladu představivost se propojuje s ústředím pro pohyb a s oblastmi, které zajišťují hudební nebo i řečové aktivity a vysílají společně prostřednictvím impulsů v neuronových sítích signály do příslušných svalů, které realizují zamýšlené činnosti. Tyto signály se zpětně koordinují v mozkovém ústředí. Výše uvedený systém se nazývá propiocepční aferentace. Zabezpečuje zpřesňování daných činností. V tomto smyslu je dítě vedeno k tomu, aby s emocionálním nasazením provádělo například daný hudební pohyb svého těla nebo realizovalo hru na hudební nástroj nebo zpěv se stále větší přesností. Tímto způsobem si v podstatě vytváří podmíněné reflexy, které jsou důležité pro reflexní podstatu vnímání.

Kvalita vnímání je ovlivněna také tzv. zvnitřněním (interiorizací) představ o hudebním úkonu provázeného příslušným svalovým pohybem, například hlasivek při zpěvu nebo prstů při hře na hudební nástroj, celého těla při tanci apod. Dítě uskutečňuje nejdříve nadbytečné pohyby, které se postupně zkvalitňují, až dojde ke sladění pohybu s původními představami. Tato funkce je běžná například při hře na hudební nástroj, při zlepšování hlasového projevu a jeho rezonanci, v intonaci, při souhře představ o pohybu a jeho provedení atd.

Pokud chápeme vnímání jako teorii psychického vývoje dítěte jako přisvojování určitých forem společenské zkušenosti, bereme v úvahu kulturní a historické prostředí a jeho vliv na psychiku dítěte. Tento vliv významně ovlivňuje rovněž vnímání a je odlišné v zemích s různou kulturou a zvyky. Například jiná intonace je v oblasti střední Asie a jiná ve střední Evropě. Tedy vnější činitelé působí na vnitřní předpoklady k činnostem a ovlivňují specifika hudebního vnímání.

Hudební vnímání je předpokladem pro hudební prožívání, které je doprovázeno emocionálními procesy, bez nichž by se hudební schopnosti nemohly rozvíjet. Kvalita těchto hudebních schopností se rozvíjí v hudebních činnostech tehdy, pokud je technika provedení těchto hudebních činností kvalitní. Touto cestou se dostavuje i hlubší emocionální prožitek, který je významný pro motivaci. Tato motivace představuje energetizující sílu, která vede dítě k uskutečnění jeho cílů a přání. Vývoj je kvalitnější, uskutečňuje-li se na základě souhry vnitřních předpokladů, jako jsou například vlohy s vnějšími činiteli – vlivy rodičů, prarodičů, MŠ, sdělovacích prostředků apod. Vnitřní a vnější činitelé mají vliv na utváření osobnosti, která

je integrací všeho, co má pro dítě význam, k tomu, aby se seberealizovalo ve vztahu k vnějšímu prostředí a později k sobě samotnému. Zvláště první období po narození je nesmírně důležité pro budoucí hodnoty a zaměření člověka. Pokud vychováváme dítě s láskou k jeho specifickým hodnotám, vedeme ho k sebepoznávání a k sebedůvěře, budujeme u něj předpoklady pro jeho šťastný život v budoucích životních etapách, v jeho dospělosti. Hudba má nezastupitelné poslání v rozvoji dětského citu smyslu pro krásu, dobro, pravdu a řád. Rovněž rozvíjí kognitivní procesy, probíhá-li spojení emocí a poznání v hlubších neurofyzilogických sférách v mozku. Mozková plasticita je vynikající v novorozeneckém a batolecím věku i v celém následujícím předškolním období.

Helus (2008) se ve svém článku s názvem *Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení* domnívá, že hudba přináší prožitky dobra, které se uskutečňuje prostřednictvím dobrého skutku, jenž je uchován v naší duši a stále nám dodává životní sílu. Druhý význam hudby spatřuje autor v tom, že přináší krásu. Domnívá se, že hudba vysvobozuje člověka z prostředí šedi a přináší mu mnoho prožitků v hodnotách, nad nimiž člověk žasne. Třetí smysl hudby spatřuje v prožitku pravdy, která člověka povolává do služby, napřimuje ho a zaměřuje k ušlechtilým činnostem. Rovněž Helus (2008) vnímá hudbu jako prožitek řádu, který člověka vede k radosti a zároveň k odpovědnosti za vlastní chování. Poslední funkcí hudby, která utváří osobnost člověka, je prožitek setkávání se člověka s člověkem, což je velmi důležité ze socializačního hlediska, neboť v individualismu se rodí pocit osamělosti. Naopak v pocitech vzájemnosti, kde se daří dobru, kráse, pravdě a řádu, nachází člověk své lidské poslání, odpovědnost, za život svůj a svého prostředí. Hudba v tomto smyslu je významným prostředkem, především v kolektivních hudebních souborech: pěveckých, instrumentálních nebo tanečních. Helus (2008, s. 5) se domnívá, že „*hudba má v sobě moc vytvářet rozpoložení, bytostnou náladu, v níž se oné vnímavosti obzvlášť daří.*“ Z uvedeného vyplývá, že hudba mocně ovlivňuje nejenom strukturu osobnosti (žebříček hodnot), ale i celou dynamiku člověka, která má základ v předškolním období. Proto Jan Amos Komenský (1884) ve svém *Informatoriu školy mateřské* vyjádřil přesvědčení, že „*na dobrém počátku všechno záleží.*“

2 Klasifikace hudebních schopností a dovedností

Hudební schopnosti a dovednosti jsou vzájemně propojené a je třeba na ně nahlížet jako na celek. Schopnosti jsou podle Váňové a Sedláka (2013, s. 72) „*vnitřní předpoklady k hudebním dovednostem a činnostem a základem hudebního projevu je funkčně propojená triáda schopnost – dovednost - činnost.*“ Dovednosti bych charakterizovala jako nadřazený

pojmem schopností, které by mělo dítě získat. Podporu hudebních schopností můžeme najít v hudebním materiálu Montessori. Hudební schopnosti si lze představit jako propojený celek, který lze diferencovat pouze ve smyslu pedagogickém. Dovednosti můžeme začlenit do těchto kategorií: percepční, motorické, senzomotorické, hudebně intelektové a sociální (Váňová a Sedlák, 2013).

Základní hudební schopnosti v předškolním věku charakterizuje Kodejška (2002), uvádí 8 základních skupin: hudebně sluchové, auditivně motorické, rytmické cítění, tonální cítění, emocionální reakce na hudbu, hudební představivost a hudebně tvořivé schopnosti. Jednotlivé schopnosti budu popisovat v části spojené s hudebním materiálem Montessori, kdy ke každé pomůcce přiřadím jednu a více schopností a teoreticky je popíšu.

2.1 Sluchové předpoklady k hudebním činnostem

Často se diskutuje o tom, který smyslový orgán je pro člověka důležitější. Jestli je to zrak, nebo sluch. V hudebních činnostech se rozvíjí především sluch. Sedlák (1981) uvádí, že *„dominující úlohu v hudebním vývoji má sluchový analyzátor, který je předpokladem k hudebním operacím a činnostem.“* Velká většina hudebního materiálu Montessori je zaměřena právě na tento orgán. Pokud však máme vytríbený jeden smysl více než zbývající smysly, je časné, že tyto zbylé smysly zaostávají za tím upřednostňovaným, primárním. V této oblasti M. Montessori nezapomínala na vyváženost rozvoje většiny smyslů.

Podle Sedláka (1981) *„sluchový orgán pracuje v těsné souvislosti s motorickým analyzátozem, který inervuje (zásobuje nervovými impulsy) svalové skupiny, podílející se na hudebních činnostech pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových.“* Podmínkou hudebního vývoje jedince je jeho aktivita. Tuto složku mnohdy opomíjíme, připravujeme a děláme všechno za děti, které pak nejsou, a ani nemohou být aktivní.

Do práce s hudebním materiálem Montessori se zapojuje hned několik smyslů a dítě se aktivně podílí na celém procesu. Je podněcováno činnostmi k samostatné práci, která je nepřímou ovlivňována pedagogem. To vede dítě k svobodné práci s materiálem a k jeho dokončení. Samo si musí rozvrhnout čas, jak bude pracovat. Pokud je materiál příliš složitý a neodpovídá věkovému období dítěte, ztrácí se smysl činnosti. Děje se to z toho důvodu, že dítě ještě není na takové intelektové úrovni, aby mohlo s materiálem pracovat. V tuto chvíli je důležitý pedagog, aby vyhodnotil, zda má pro dítě smysl pracovat s pomůckou či nikoli. Pro tuto práci si dítě může prizvat kamaráda, čímž bude podpořen aspekt spolupráce, nebo ji odloží na pozdější dobu, až na ni bude připraveno.

3 Charakter a průběh hudebního vývoje dítěte předškolního věku

U dítěte předškolního věku probíhají psychosomatické proměny, zvětšuje se kapacita plic. Děti jsou schopné lépe koordinovat své tělo, zdokonalují se jejich tělesné pohyby, jako jsou: chůze, běh, poskoky, zkvalitňují se všechny druhy vnímání, kvalita sluchových schopností vzrůstá, u dětí se rovněž probouzí estetické vnímání a myšlení a objevuje se i vnímání budoucnosti a minulosti (Kodeška, 2002).

Zvyšuje se také interval pozornosti, kterou jsou děti schopny věnovat určitým aktivitám (Kodeška, 2002):

- tříleté dítě – maximální pozornost 10 minut,
- čtyřleté dítě – maximální pozornost 15 minut,
- pětileté dítě – maximální pozornost 20 až 30 minut.

Děti vyhledávají kontakty s vrstevníky, a proto je MŠ vhodným prostředím, kde se mohou setkávat a vzájemně se od sebe učit. Jsou schopny projevit své názory, zrají u nich vyšší city jak k rodičům, tak k prarodičům a mají touhu neustále něco objevovat (Kodeška, 2002).

V hudebních činnostech jsou děti rády aktivní a vhodnou motivací se dají do činností snadno zapojit. Při poslechových činnostech se u dětí snažíme vyvolat hudební představy a asociace, učíme je poslechu různých hudebních forem a písní. Pěvecká činnost se realizuje formou ozvěny, tedy nápodoby, snažíme se zapojit hru na tělo jednoduchou rytmizací a melodizací slov (Kodeška, 2002). Při instrumentálních činnostech jsou děti podle pokynů schopny hrát na melodické a rytmické hudební nástroje. Hudebně rozvinuté děti začínají v hudební oblasti elementárně tvořit a improvizovat.

Jak uvádí Holas (1990), mezi třetím a čtvrtým rokem se objevuje výrazná reakce na hudební podněty spojené s pokusy o pěveckou imitaci, o experimentaci s hudbou a první hudebně tvořivé pokusy. Tyto projevy jsou spojeny s rychlým rozvojem hudebního vnímání, osvojováním řeči a vytvářením motorických dovedností. Děti v tomto věku mají rády hračky a pomůcky, které vydávají určitý zvuk. Jsou přehlcneny pestrými hračkami, které se snaží zaujmout jejich pozornost, která však nevydrží dlouho. Proto je velice dobré, aby hudební materiál Montessori, o kterém budu pojednávat, byl převážně ze dřeva, s jednoduchou konstrukcí, aby si tak dítě mohlo naplno užít jeho podstatu a záměr.

Nesmíme opomenout fakt, že velmi záleží na skutečnosti, z jakého prostředí dítě pochází, zda se pohybuje v hudebně podnětném prostředí, zda je schopno mnohem rychleji vnímat

a chápat zákonitosti hudby. Dalším důležitým faktorem je tedy prostředí. Rodinné zázemí a matka má vliv na rozvoj hudebnosti dítěte. Sedlák (1981, s. 5) uvádí, jak „často zdůrazňujeme, že první hudební projevy dítěte zpěv a jeho zdárný hudební vývoj v předškolním věku může zajistit nejlépe matka. Zpěv rozvíjí emocionalitu, zajišťuje ‚citový příjem‘ a upevňuje tak sociální pouto mezi matkou a dítětem.“

Montessori pomůcky se zaměřují na oblasti, které reagují na:

- utváření základních akusticko-fonačních návyků,
- rozvoj hlasového rozsahu,
- kvalitativní změny při rozvoji pěvecko-reprodukčních schopností a osvojování vokálně intonačních dovedností,
- kvalitativní změny ve struktuře hudebně sluchových schopností,
- rozvoj hudebně tvořivého myšlení,
- rozvoj nástrojových dovedností,
- tvořivé osvojování vědomostí z hudebně teoretických disciplín při nástrojové hře.

4 Alternativní styly předškolního vzdělávání

Jak uvádí Pawlovská (2012, s. 45) „*alternativní pedagogika vznikla na základě reformy školství, aby různou cestou naplnila reformní hnutí.*“ Navazovala na myšlenky J. A. Komenského, Rousseaua a myšlenky dalších reformních pedagogů. Tato nová koncepce bojovala proti tradičnímu školství. Každá alternativní instituce, která vznikala, se lišila svými postupy, metodami a přístupem k dětem. Středem pozornosti se stalo dítě a vše se přizpůsobovalo jeho potřebám a zájmům. Tento směr se nazývá pedocentrismus a jeho hlavní představitelkou byla E. Keyová a pozdějším představitelem J. Dewey. Jak uvádí Pawlovská (2012, s. 46), „*v alternativním vzdělávání se prosazovalo několik principů jako jsou: individualita dítěte, partnerským přístupem k dítěti, komunikativnost, rovnost mezi dítětem a učitelem, spontaneita, individualita, samostatnost a přirozenost.*“ V České republice se alternativní zařízení začala zakládat až po roce 1989, ve světě však mnohem dříve.

4.1 Reformní pedagogika Marie Montessori

„*Montessori školy jsou pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče.*“ – (D. Dlouhá, 2017, *Montessori společnost Česká republika*)

Podle E. M. Standinga (1984) „*Montessori metoda je oprávněně a bezvýhradně založena na spontánní aktivitě mysli.*“ Pokud bych měla charakterizovat metodu M. Montessori, uvedla bych, že se vyznačuje speciálním vybavením, strukturou a organizací, ve kterých se s dětmi pracuje. Pod pojmem speciální vybavení chápeme světlé, uspořádané police, v nichž jsou uloženy pomůcky a snadno dostupný materiál pro každé dítě. V prostředí se využívá řada rozdílných podnětů, které děti motivují k aktivitě. Tyto podněty nejsou pouze vizuální, ale i auditivní, čichové, chuťové, hmatové nebo sluchové. Občas může materiál působit obyčejně, neboť nemá výrazné barvy, a stejně jako ve Waldorfském systému vzdělávání se nachází v prostředí Montessori mnoho dřevěného materiálu, který je smysluplně uspořádán pro lehkou orientaci dětí. Pedagog si s pomůckami nehraje, nýbrž s nimi pracuje. Zároveň předvádí dětem, jak s nimi zacházet. M. Montessori nazývala tuto činnost ukázkou nebo prezentací. Někteří průvodci a učitelé tyto ukázky nazývají dárkem, dáváme dítěti dárek, ukázkou, jak pracovat s pomůckou. Dítě si k pomůcce vytváří určitý vztah na základě vzoru (učitele), který mu pomůcku prezentuje. Při ukázkách se snaží o minimum používání slovních prostředků. Pedagog by neměl používat rozkazy ani příkazy k tomu, aby k něčemu dovedl dítě. „*Montessori pedagog má pozorovat, nechat pracovat a podporovat.*“ (Randáková, 2016, přednáška)

Základní principy M. Montessori využívané v MŠ jsou:

- přirozené prostředí,
- věkově smíšené skupiny,
- učení dětí navzájem,
- nerušená činnost,
- struktura prostředí,
- svoboda výběru,
- důstojnost dítěte,
- uspořádání pravidel, řád – děti mají své rituály, věci mají své místo,
- pohyb, průzkum,
- svoboda a odpovědnost,
- ruka je nástrojem ducha,
- vlastní tempo,
- sebekontrola,
- samostatnost, nezávislost, svoboda.

4.2 Reformní pedagogika Marie Montessori zaměřená na hudbu

Anna Maccheroni a Elise Braun Barnet jsou hlavní představitelky, které rozpracovaly hudbu pro M. Montessori. Anna Maccheroni byla dlouholetou přítelkyní Marie a rozpracovala pro ni materiál se zvonky, o kterém se zmíním v následujících kapitolách. Elise potkala Mariu v roce 1924, když ji Maria viděla hrát na klavír (Werner, 2013). Tímto okamžikem začala jejich spolupráce na hudebních pomůckách. Maria zastávala názor, že děti může vést k hudbě kdokoliv, nemusí k tomu být člověk hudebně vzdělaný a talentovaný, neboť hudba má být především zábavou a všichni se mohou stát muzikanty. Pomocí hudby můžeme vytvářet krásné, ale i nepěkné tóny a melodie. Důležitý je prožitek a radost z hudby. Každá kultura má své umění a v každém umění se objevuje hudba; je typické, že každý národ, každá země je známá pro svůj specifický druh hudby. Domnívám se, že tento přístup je možné pochopit z hlediska lidského sdílení. Z pohledu hudební psychologie a hudební pedagogiky však není přesný. Jsem přesvědčena, že kvalita hudebního prožitku se odvíjí od úrovně rozvoje hudebnosti jakožto předpokladů k hudebním činnostem. Pokud není hudebnost rozvinuta například u učitele, pak má tato skutečnost vliv na jeho chápání kupříkladu výrazových a formotvorných prostředků, nemůže pochopit řeč hudby do té míry jako člověk, který se v hudbě orientuje. Pedagog bez hudebních předpokladů a dovedností nemůže dětem dobře zpřístupňovat hudbu. Učitel hudby by proto měl být odborník v dané oblasti. Hudbu nestačí mít jenom rád.

5 Základní hudební aktivity využívané v Montessori MŠ

Při hudebních aktivitách bychom s dětmi měli začínat s těmi nejjednoduššími, při kterých nejsou potřeba žádné hudební nástroje či jiný hudební materiál. Jak uvádí Kodejška, (2002, s. 11.) *„hudebně sluchové schopnosti se v předškolním věku liší a rozvíjejí se značně nerovnoměrně.“* Pomocí těchto základních aktivit by měly děti začínat vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby (Kodejška, 2002).

Aktivitu, kterou si mohou v průběhu docházky do MŠ vyzkoušet v rámci hudebních činností, je poslech ticha. Ticho má pro děti zvláštní atmosféru, neboť se s ním tak často nesetkávají. Když si zkusí společně zavřít oči, lehnout si a nic neříkat, začnou se kolem nich objevovat zvláštní nehudební podněty, jako jsou zvuky a šumy, které dosud neznaly. Při této aktivitě využívají sluch pro výšku tónu (Kodejška, 2004) a mohou se učit analyzovat jednotlivé zvuky a diferencovat je do zvuků líbivých i nelíbivých.

Jednou z dalších aktivit, které může pedagog realizovat s dětmi v MŠ je poslech tlukotu srdce. Děti poslouchají srdeční puls s pomocí fonendoskopu. Mohou se poslouchat i navzájem

a sledovat, při jakých situacích se tlukot srdce zrychluje, a kdy naopak zpomaluje. Tato aktivita spadá pod sluchové schopnosti, konkrétně do rytmického citění. Jak uvádí Váňová a Sedlák (2013, s. 137), „*hudební rytmus můžeme vymezit jako základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase. Způsob strukturace hudebního času závisí na jednotlivých složkách rytmu, jimiž jsou pulz, metrum, délky tónů, hybnost a tempo.*“ Složky, které jsou zde zmíněny, jsou navzájem propojené a nedají se diferenciovat (Váňová a Sedlák, 2013). Děti mohou v srdečním pulsu slyšet opakující se pravidelnost.

Další snadno realizovatelnou aktivitou, kterou si děti v MŠ mohou vyzkoušet, je poslech přírodních zvuků a šumů – zvuky, které děti slyší v našem okolí, jako jsou například bouřka, déšť, zvuky v lese, potoka, řeky a mnoho dalších. Hudební sluch, jenž je zapojen při každé poslechové aktivitě, „*umožňuje člověku orientovat se v tónovém prostoru, identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vztahy*“ (Váňová a Sedlák, 2013, s.113). Dítě vnímá sluchem zvuky a šumy, které jsou kolem něj, a tyto zvuky vznikají vibracemi či oscilací, vlněním do okolního prostředí (Váňová a Sedlák, 2013).

Dále bych ráda předložila některé poslechové skladby a materiály pro aktivní poslech dětí a aktivity s nimi:

- * *Prokofjev S., Trnka J. – Pěť a vlk* – poslechové skladby s namluveným textem, při kterých se děti učí vnímat děj příběhu, do nějž je zakomponována hudební složka interpretovaná filharmonickým orchestrem. Ta vystihuje mimohudební obsah hudebními prostředky. Motiv písně se několikrát opakuje, děti se tak učí vnímat formu ronda.
- * *E. Hradecký – Dvouhlasé klavírní skladbičky na jednu stránku* – sbírka různorodých 18 skladeb, pro začínající klavíristy s ilustracemi. Hradecký zde děti seznamuje s durovou tóninou s křížky a s bé. Některé melodie mohou dětem připomínat známé skladby a také jsou spojeny s mnoha českými i zahraničními filmy. Sama M. Montessori byla zastánkyní toho, aby se děti učily vnímat různé formy klasické hudby. Cvičily si tak i různé taneční kroky jako jsou například: pochod, běh cval, poskakování, valčík, salsa a mnoho dalších. Na skladbičky E. Hradeckého se dá také volně improvizovat.
- * *P. I. Čajkovskij – Album pro mládež – skladba Nemocná panenka* – jednoduchá poslechová skladba, při které si děti mohou vyzkoušet ladné a pomalé pohyby.

- * *M. P. Musorgskij – Kartinky – Obrázky z výstavy*, konkrétně poslechová skladba *Tanec nevylihnutých kuřátek*, kdy se děti učí vnímání jednotlivých druhů nástrojů a práce s hudebním tempem.
- * *C. Saint Saëns – Karneval zvířat*, v jehož jednotlivých částech se děti učí poznávat a znázorňovat zvířecí zvuky a pohybově na ně reagovat, kreslit je apod.

Chůze po elipse

V Montessori prostředí jsou typické každodenní rituály, jako je chůze po elipse. Jakmile mají děti chůzi po elipse nacvičenou a nemusí se na ni nijak zvlášť koncentrovat, mohou si za poslechu hudby vzít do ruky předmět. Podle Kodejšky (2002, s. 22) „*aktivní vnímání hudby je spojeno se senzomotorickou činností, při níž dochází k emocionálnímu prožívání hudby.*“ Předměty se povětšinou nachází uprostřed elipsy, kde si je děti berou. Na začátku školního roku se učí chůzi z paty na špičku, nejprve bez hudebního doprovodu. Tato cvičení trvají krátkou chvíli, neboť děti nejsou zpočátku schopny udržet pozornost po delší dobu. Při chůzi po elipse platí také několik stanovených pravidel: kolik se může účastnit dětí a jak se mohou na elipse pohybovat. Jak doporučovala M. Montessori, děti by měly chůzi provádět za doprovodu jemné lyrické hudby, která formuje jejich pohyby (Braun-Barnett, 1974). Při chůzi po elipse je u dětí rozvíjeno jak tonální citění, tak i improvizace. Čím větší škálu poslechových skladeb si děti na elipse poslechnou, tím více jsou schopny reagovat a spontánně se projevit. „*Na hudební podněty dítě reaguje bezprostředně a hudba u něj dokáže prohloubit určitou náladu*“ (Kodejška, 2002, s. 22).

5.1 Pokročilejší hudební aktivity využívané v MŠ

Další dovedností, která dětem pomůže se více seznámit s hudbou, je rozlišení tónu a hluku na základě rozvíjející se hudebně sluchové schopnosti a konkrétně témbrového sluchu. Na tuto aktivitu je potřeba i určitá zkušenost s vnímáním melodií. Výše jsem uváděla kategorii nehudebních tzv. hluků.

Tato skupina patří do hudebních zvuků neboli tónů (Váňová, 2013). Děti mohou chodit po třídě a vydávat různé zvuky, na signál pedagoga si však každé dítě najde melodický hudební nástroj a zkusí na něj zahrát tón. Dítě by si mělo v dané situaci uvědomit, jaký je rozdíl mezi hlukem a tónem, tedy rozdíl mezi pravidelným a nepravidelným chvěním těles. Váňová (2013, s. 114) uvádí, že „*akustické vlastnosti těchto komplexních tónů se odrážejí ve vědomí dítěte jako hudební počítky a vjemy.*“

Pokud se v MŠ nachází pouze nepatrné množství hudebních nástrojů, může s nimi pedagog pracovat v rámci aktivizace témbrového sluchu – jako Kimova hra, kdy dětem představíme zvuky jednotlivých hudebních nástrojů (pro začátek postačí tři). Jak uvádí Váňová a Sedlák (2013, s. 124) „*témbr je důležitou složkou hudebního výrazu, je spojován s instrumentací hudebních skladeb.*“ Na základě zvuku by si děti měly samy uvědomit, o jaký nástroj se jedná, názvy nástrojů jsou až druhotnou záležitostí. Jedná se spíše o spojení sluchové představy s vizuální. S pomocí citlivého zacházení s hudebními nástroji můžeme u dětí začít budovat úctu k nástrojům.

5.1.1 Pracovní listy a grafomotorika



Obrázek 1 Pracovní listy zaměřené na houslový klíč vypracované dětmi z MŠ.

Na tomto místě bych ráda představila, jak lze pracovat s pracovními listy v Montessori prostředí. S ohledem na stupně náročnosti by s pracovními listy měli pracovat převážně předškoláci a nejdříve by si měli podobnou činnost osahat a seznámit se s ní všemi smysly. Pracovní list by měl být na jednu stránku, jasný stručný a dobře srozumitelný. Na stranu druhou by měl děti motivovat k práci, aktivitě a zároveň poskytovat prostor pro vlastní kreativitu.

6 Metodologické kontexty práce s Montessori pomůckami

S pomůckami, které jsou popsány níže, jsem se setkala v centru Montessori Česká republika, kde jsem se účastnila certifikovaného kurzu pro Montessori pedagogy pro děti ve věku 3–6 let. S převážnou většinou pomůcek pracuji s dětmi v MŠ i dnes. Popíšu zde jednotlivé pomůcky z hlediska jejich využití pro práci s dětmi. Současně se je pokusím popsat z pohledu hudebně psychologického.

V této části práce jsem se zaměřila na teoretický popis hudebního materiálu Montessori. Každá pomůcka, která do této kategorie spadá, je pro lepší orientaci přesně pojmenovaná, jsou u ní uvedeny doplňkové informace a je představena při praktickém využití. Uvedu zde, jak se dá předejít případným chybám, které se mohou při práci s pomůckami objevit. Současně se budu věnovat přímým a nepřímým cílům, ke kterým by se mělo při práci s pomůckou dospět. V neposlední řadě se pokusím srovnat hudební materiál Montessori a Orffův instrumentář.

6.1.1 Sluchové válečky



Obrázek 2 Klasické dřevěné válečky z Montessori MŠ



Obrázek 3 Plastová ručně vyrobená alternativa sluchových válečků

Pracovním materiálem jsou dvě stejně velké dřevěné krabice rozlišené červenou a modrou barvou o šesti válečcích. Tyto válečky jsou naplněny různým materiálem, jakým je například kamení, písek, kukuřice nebo rýže. Náplň může učitel kdykoliv vyměnit. Materiál, který je uvnitř dvou válečků, je stejný, aby tak válečky mohly vytvořit pár.

Učitel tuto pomůcku představuje dětem individuálně, vyndá jeden červený váleček, přiloží jej k uchu, nejdříve k jednomu, následně ke druhému. Každý člověk totiž prostřednictvím sluchového orgánu vnímá zvukové frekvence odlišně. Zatřese válečkem a poslouchá, jaký zvuk vydává. Později se válečky párují.

Dítě společně s učitelem prozkoumají i modrou krabičku. K červenému válečku hledá dítě modrý váleček. Pokud najde dvojici, tak umístí válečky vedle sebe, ať už horizontálně, nebo vertikálně. Zvukovou shodnost válečků zkontroluje učitel.

Děti mohou hrát s válečky vzdálenostní hru u dvou stolků. Na jednom stolku jsou válečky červené a na druhém válečky modré. Dítě třese s červeným, musí tak udržet v paměti jeho zvuk. Přistoupí ke druhému stolu a válečky modrými a hledá pár.

Při těchto aktivitách je promyšlená jazyková stránka řeči a z tohoto důvodu se děti učí rozlišovat hlasitost (sílu) hudebních útvarů. Používají také názvosloví pro jednotlivé vlastnosti válečků (v kontrastních situacích jako např. tichý vs. hlasitý, jinou alternativou je posloupnost v hlasitosti jako tichý, tišší, nejtíší). Potom můžeme s dětmi vytvářet různé řady hlasitostí, které válečky vydávají, v řadě od nejtíších po nehlasitější.

Prímým cílem této pomůcky je rozvoj citlivosti sluchu, nepřímým cílem je orientace ve zvucích našeho světa. Pomůckou je možné rozvíjet citlivost pro diferenciaci zvukového tónu, který má různou kvalitu, jestliže dítě uchopí váleček ze strany nebo za jeho horní část. Tyto zkušenosti velmi rozvíjí hudebně sluchovou citlivost pro tón.

6.1.1.1 Sluchové válečky ve srovnání s Orffovým instrumentárem

Ve srovnání s Orffovým instrumentárem je třeba tuto pomůcku zařadit jednoznačně k nástrojům rytmickým. Rumba koule se těmito válečky dá nahradit a děti si mohou vybrat, jak hlasitě nebo tiše bude jejich váleček hrát. Mohou s ním doprovázet písničku či pracovat s poslechovou skladbou a díky jeho dřevěnému a jednoduchému zpracování bude dítě zajímat především zvuk, a ne jeho vzhled. Stejně jako rumba koule mohou i válečky rozvíjet rytmické cítění u dětí, čemuž se budu věnovat v následujícím odstavci.

6.1.1.2 Hudební psychologie sluchových válečků

Tato pomůcka rozvíjí sluchově percepční hudební schopnosti, které se realizují při poslechových činnostech. Díky jednotlivým válečkům se dítě učí sluchovou citlivost a orientaci v tónovém prostoru, dále také sluchovou citlivost k rozlišování vlastností jednotlivých zvuků, sluchovou komparaci, například při vzdálenostních hrách s válečky. Dále rozvíjí hudební paměť, díky které je dítě schopno si uchovat a vybavovat hudební vjemy. Právě při párování si musí dítě zapamatovat zvuk červeného válečku; pokud si ho nepamatuje, může ho samozřejmě kdykoliv použít znovu k naleznutí válečku modrého. Naše ucho je více citlivé na hlasitější podněty, tedy podněty s větší akustickou intenzitou (Váňová a Sedlák, 2013).

6.1.2 Hudební zvonky



Obrázek 4 Hudební zvonky Montessori

Pracovní materiál u této pomůcky je široce obsáhlý, neboť k samotné práci potřebujeme 8 bílých a 8 hnědých zvonků – které znázorňují durové tóny ve stupnici – 5 černých a 5 hnědých zvonků, které představují tóny s křížky a bé. Dále se pracuje s dvěma deskami, na kterých jsou zvonky umístěny. Učitel také potřebuje stůl na zvonky, 3 paličky a 2 tlumiče.

Učitel dítěti ukáže, jak správně držet zvonek a jak s ním zacházet. Zvonek se uchopí jednou rukou pod základnou a prsty druhé ruky se uloží kolem stopky. Dítěti také ukáže, co je to palička a tlumič a jak se s nimi zachází. Učitel vybere pro dítě jeden zvonek (nejlépe třetí tón durové stupnice – e1, nebo čtvrtý – f1). Rozezvučí ho pomocí paličky. Dítě přenesení zvonek na stůl, cinkne do něj a nechává ho doznít. Poté jej může utlumit tlumičem. Stůl se zvonky představuje vzorec durové stupnice, kterou děti vidí zepředu (absorpce vizuální). Při první ukázce se ukazují pouze základní tóny. Presentace začíná tím, že učitel zahraje na hnědé zvonky od zdola nahoru (c1–c2). Učitel má vyskládanou stupnici hnědých zvonků a k tomu společně s dítětem přiřazuje zvonky bílé.

S touto pomůckou se dají realizovat hry na dálku, při nichž máme na základním stolku hnědé zvonky, na dalším zvonky bílé. Dítě cinkne do hnědého zvonku a přechází ke zvonkům bílým a hledá dvojici. Pokud nalezne ten správný, o kterém je přesvědčeno, že vydává stejný zvuk, odnese jej k hnědým zvonkům a správně ho přiřadí.

Možnost, jak ztížit hru na dálku, je např. následující: dítě cinkne do zvonku a projde se po elipse a teprve potom hledá bílý zvonek. Další možností je, aby dítě cinklo do zvonku a učitel s ním povedeme krátký rozhovor a teprve poté hledá bílý zvonek. Případně dítě cinkne do zvonku a vzápětí učitel zahraje na ostatní zvonky, dítě potom hledá bílý zvonek do páru. Poslední možnost představuje situace, v níž dítě cinkne do zvonku, poté samo zahraje na všechny zvonky a následně hledá bílý zvonek do páru.

Kontrola chyby je sluchová a provádí ji dítě společně s učitelem, přímým cílem je, aby se dítě soustředilo na jeden zvuk, čímž se rozvíjí jeho paměť a později schopnost udržet tón v mysli neboli slyšet daný tón v hlavě. Nepřímým cílem je rozeznávání výšky jednotlivých tónů.

6.1.2.1 Hudební zvonky ve srovnání s Orffovým instrumentárem

Z hlediska zařazení hudebních zvonků a jejich podobnosti s Orffovým instrumentárem mi nejvíce připomínají zvuk metalofonu – z toho důvodu, že materiál metalofonu je ze slitin metalu, tedy tvrdých kovů (Hurník a Eben, 1983). Podobně tomu tak je i u hudebních zvonků. U metalofonu se pracuje s paličkami, stejně jako je tomu u zvonků; pouze se liší úhozy. Na kameny se uhazuje paličkami ze shora, kdežto na zvonky pouze jednou paličkou ze strany. Jak zvonky, tak metalofon mají delší dozvuk.

6.1.2.2 Boomwhackers



Obrázek 5 Boomwhackers
v původním uspořádání
od c1 do c2



Obrázek 6 Práce dětí s Boomwhackery

Další alternativou místo zvonků jsou Boomwhackers. Podle Grobára (2011, s. 49) to jsou „barevné plastové trubice, které svým charakterem zvuku připomínají zvonkohru, nebo xylofon.“ Jsem přesvědčena, že připomínají spíše zvuk xylofonu. Jelikož xylofon nemá takový dozvuk jako metalofon či zvonkohra. Na trubice se hraje buď bouchnutím o zem, nebo uhozením o dlaň či horní končetinu. Tón už není tak kvalitní, jako je u předchozích pomůcek. Grobár (2011) také uvádí, že ozvučné trubice lze zasunout do speciálních držáků, které pak umožní, aby se na ně hrálo podobně jako na xylofon nebo zvonkohru, tedy pomocí paliček.

6.1.2.3 Hudební zvonky Villac



Obrázek 7 Hudební zvonky Villac

Poslední alternativou, na kterou bychom neměli zapomenout, jsou barevné zvonky značky Villac. S těmito zvonky mám největší zkušenosti a pracuji s nimi v MŠ; děti je mají volně přístupné a velice rády na ně hrají. Jsou také mnohem levnější než původní zvonky M. Montessori. Nevýhodou těchto zvonků je barevné odlišení, jelikož v první řadě si děti vybírají zvonek podle oblíbené barvy a ne podle zvuku.

Na rozdíl od Montessori hudebních zvonků ve tvaru „houby“ jsou tyto ve tvaru „zvonu“ s úchytem nahoře, od čehož se odvíjí samotný postup při jejich držení, který je tedy odlišný. Tyto zvonky se dají využít podobně jako Boomwackers. Jejich výhodou je, že dětem vyndáme barvy (tóny), které potřebujeme.

U všech výše uvedených nástrojů je spojitost s rytmickým a melodickým cítěním, kdy pomocí melodických nástrojů můžeme utvářet hudební doprovod k písničce a pohybově tvořivé činnosti.

6.1.2.4 Hudebně psychologická charakteristika zvonků podle M. Montessori

Dítě bychom nikdy neměli nutit do zpěvu; pokud však bude chtít, může si zazpívat příslušný tón, který zvonek vydá. Zvonky rozvíjí řadu hudebních schopností: sluchově percepční, při kterých děti analyzují jednotlivé výšky tónů, a tak vnímají a diferencují základní tóny (Váňová a Sedlák, 2013). Dále rozvíjí schopnosti sluchově motorické, jelikož děti koordinují několik funkcí najednou, a sice sluchový orgán a výkonný motorický orgán. Dítě opakuje zvuk, který vydá zvonek, získá tak sluchový vjem a vzápětí je schopno jej imitovat (reprodukovat). Rozvoj citlivosti pro výšku tónu závisí na druhu a charakteru hudební činnosti. V diagnostických metodách je citlivost pro jemné rozdíly ve výšce dvou po sobě jdoucích tónů

jedním z faktorů hudebnosti. Děti obracejí svou pozornost při hodnocení tónů spíše ke stránce témbrové – světlosti a jemnosti tónů (Váňová a Sedlák, 2013). Jak uvádí Váňová a Sedlák (2013), témbrový sluch se utváří s rozvojem řeči, kdy dochází k identifikaci témbrových kvalit řečových fonémů, stejně jako tomu bylo u sluchových válečků.

Zvonky také přispívají k rozvoji tonálního cítění. Základem tonálního cítění je emocionální prožívání výškových vztahů mezi tóny, nikoliv izolovaných tónů. Uvedený nástroj utváří rovněž harmonické cítění, které navazuje svou kvalitou na tonální cítění.

Tóny zvonků rozvíjejí záměrnou hudební paměť tak, že se uchovávají v paměti celé melodie vytvořené z jednotlivých tónů. Hudební představy jsou centrálně vybavené obrazy tónů, tónových vztahů, výrazových prostředků. Podle Váňové a Sedláka (2013, s. 174) je hudební představivost „*schopnost vytvářet a registrovat hudební představy a operovat s nimi v hudebních úkonech.*“

Hudebně tvořivé schopnosti, při kterých se dítě rozvíjí, souvisejí obzvláště v předškolním věku s emocionální a pohybovou aktivitou. Největší rozvoj hudebně tvořivých schopností probíhá začátkem 3. roku, kdy si děti zpívají tak, jak chtějí, a vytváří si různé melodie.

6.1.3 Rytmické žetony



Obrázek 8 Rytmické žetony z Montessori centra Česká republika Modřany

U této pomůcky je materiál strohý, dřevěná krabička s různě velikými obdélníky. Jednotlivé obdélníky znázorňují noty. Podle délky not se odvíjí velikost obdélníku. Čím delší je nota, tím delší je i dřevěný žeton.

Učitel dítěti postupně představí délky not, zároveň mu pomůže i samotná velikost žetonu. Dítě si vyzkouší samo přiřazovat a kombinovat noty do taktu. Důležité je vystihnout rozdílnost taktů. Jedná se o jednoduchou matematiku. Do tříčtvrt'ového taktu se vtěsnají tři čtvrt'ové noty a do čtyřčtvrt'ového taktu zase čtyři čtvrt'ové. Učitel může dítěti udávat metrickou pulzaci a dítě do metra vytleskává rytmus not, který si samo složilo. Učí se tedy délku not pomocí vizuální složky, jelikož velikost žetonu odpovídá délce noty.

U této pomůcky je velice důležitá matematická představivost a klíčovou dovedností pro práci s pomůckou je počítání minimálně do čtyř. Dítě nemůže udělat chybu v poskládání žetonů, neboť mu vždy musí pasovat do taktu svou velikostí.

Prímým cílem je u žetonů rozvoj pro vnímání rytmu. Vedlejším cílem je pro dítě uchopení žetonů, díky kterému rozvíjí jemnou motoriku. Děti se učí rozlišovat takty. Slovní zásoba, kterou učitel používá je: takt, pomlka, osminová nota, čtvrt'ová nota.

6.1.3.1 Rytmické žetony ve srovnání s Orffovým instrumentářem

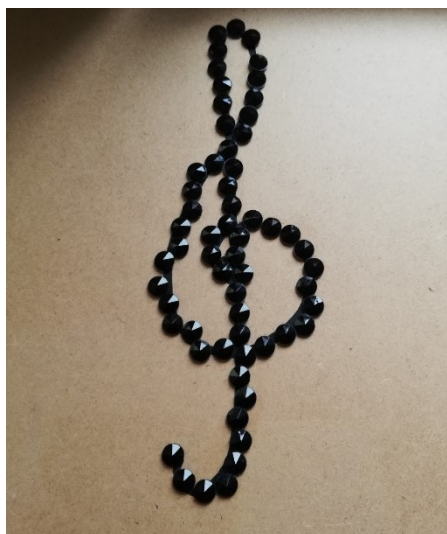
Tuto hudební pomůcku bych srovnala se čtením not z notového záznamu. Rytmické žetony představují notový záznam, podle kterého děti znázorňují rytmus. Ze všeho nejdříve by si měly vyzkoušet hru na tělo pomocí ozvěny. Tedy, že učitel vytleská, vydupe či zaluská základní rytmus a děti jej opakují.

Poté mohou pracovat s hudebními nástroji. Je však potřeba, aby dal pedagog dětem dostatek prostoru pro jejich spontánní projev na hudební nástroj, aby si jej děti osahaly, vyzkoušeli si, jak se drží a jak se na něj hraje. Poté by měly být schopny se aktivity účastnit a pracovat s žetony.

6.1.3.2 Hudebně psychologická charakteristika rytmických žetonů

Smysl pro hudební rytmus, který rozvíjí tato pomůcka, můžeme vymezit, jako základní výrazový prostředek organizující hudbu v čase (Váňová a Sedlák, 2013). Rytmické cítění je spojeno kromě sluchového zpracování také s pohybovými reakcemi organismu, které podporujeme práce hrou na hudební nástroje.

6.1.4 Houslový klíč – skládání materiálů na desku



*Obrázek 9 Houslový klíč
vyskládaný černými kamínky*

Materiál, který budeme potřebovat je podložka a na ní vyšitý nebo nakreslený houslový klíč, řetízek a miska, v níž bude drobný materiál uložen. Při demonstraci je důležité, jak učitel pokládá drobný materiál na podložku (houslový klíč). Nejprve obtáhne houslový klíč jednou rukou, po obtažení houslového klíče na něj začne pokládat řetízek. Dítě zopakuje tuto prezentaci po učiteli. Kontrola chyb je vizuální, dítě vidí, zda položilo řetízek přesně na čáru, která představuje houslový klíč. Prostřednictvím uvedené pomůcky sledujeme grafický záznam houslového klíče, což napomáhá rozvoji jemné motoriky.

6.1.4.1 Hudebně psychologická charakteristika houslového klíče

Znalost houslového klíče je v tomto případě velice důležitá jak pro určování not, tak i pro všeobecnou orientaci. U dětí je rozvíjena hudebně intelektová dovednost jako předpoklad pro činnosti percepční a operační. Děti si zpřesňují jemnou motoriku při mimohudební tvorbě jako integrativní předpoklad pro vyšší kvalitu hudebních pohybových projevů.

6.1.5 Hudební nástroje třísložkové karty



Obrázek 10 Zmenšeniny hudebních nástrojů

Materiál, který je pro prezentaci potřeba obsahuje: karty s obrázky hudebních nástrojů, zmenšeniny hudebních nástrojů a jejich jednotlivé nahrávky. Velmi záleží na tom, v jaké vývojové fázi se dítě nachází, aby bylo schopno delšího poslechu a přiřazování nástrojů. Pro první ukázkou by měl učitel vybrat 3–5 hudebních nástrojů. Dítě by si mělo mít naposlouchané zvuky a nástroje znát z praktických činností.

Kartičky s obrázky hudebních nástrojů a zmenšenin si vyskládáme na koberec nebo stůl a učitel je společně s dítětem přiřazuje. Následuje přiřazení zvukové nahrávky k příslušnému nástroji (ke kartě a zmenšenině hudebního nástroje).

Primární kontrola chyb by měla být sluchová. Správné přiřazení zvukové nahrávky. Učitel provádí i kontrolu vizuální (kartička a vedle ní zmenšenina hudebního nástroje). U dětí se rozvíjí citlivost pro vnímání tónů a slovní zásoba spojená s nástroji (housle, smyčec, kytara, klavír, příčná flétna, zobcová flétna, lesní roh, pozoun, tuba.)

6.1.5.1 Hudební nástroje třísložkové karty ve srovnání s Orffovým instrumentářem

Orffův instrumentář nabízí pestrou škálu hudebních nástrojů a děti by si měly osvojit jejich zvuky a názvy. Především rozdíly znělosti mezi melodickými nástroji. Zde děti využívají schopnost pro barvu tónů, která začíná již při vnímání lidské řeči, tedy rodného jazyka (Kodejška, 2004). Dále by se v takovém případě mohla vytvořit speciální varianta na Orffovy nástroje, v níž by děti přiřazovaly k základním nástrojům karty a samy by mohly na nástroje hrát a měly by je tak přítomné v reálné velikosti.

V další části své práce jsem již nenašla přímou souvislost s Orffovým instrumentářem a proto se věnuji pouze popisu pomůcky z hlediska hudební psychologie.

6.1.5.2 Hudebně psychologická charakteristika třísložkových karet

Třísložkové karty s hudebními nástroji rozvíjí hudební sluch, děti rozlišují barvu tónů (témbr). Jedná se o barvy jednotlivých tónů, které daný nástroj vyluzuje, jak uvádí Váňová a Sedlák (2013, s. 124) „*témbr je důležitou složkou hudebního výrazu, je spojován s instrumentací hudebních skladeb (nástrojovým obsazením)*.“ Podle Kodejšky (2002) by měla být tato schopnost u dětí předškolního věku již rozvinuta. Je důležité uvést, že však záleží také na intenzitě tónů, který daný nástroj vydá. Dále se u dětí rozvíjí paměť, kterou můžeme transformovat na hudební paměť, jelikož si dítě vstíjí odraz skutečnosti, tedy reálné zvuky hudebních nástrojů, jejich vizuální podobu. „*Hudební paměť se utváří spolu s vnímáním, hudebně analytickými schopnostmi, hudební představivost a fantazií.*“ (Kodejška, 2002, s. 23) Hudební paměť je také závislá na tom, do jaké formy jsou rozvinuty intelektuální schopnosti dítěte (Kodejška, 2002). Pomocí reálného, avšak zmenšeného tvaru, si může aspoň trochu představit skutečný nástroj. H. Váňová a F. Sedlák (2013) uvádějí, že zraková složka výrazně posiluje paměť pro hudbu.

6.1.6 Rozlišování dynamiky piano vs. forte



Obrázek 11 Aktivita se zvířaty na procvičení piano a forte

Materiál, který budeme potřebovat k této aktivitě, představují větší karty s nápisy piano a forte (pouze s počátečním malým písmenem), zmenšeniny zvířat či jiných předmětů. Tyto předměty by měly mít mezi sebou kontrast hlasitosti (dítě, pes, ryba, lev, želva, kočka, had, koště). Dětem je potřeba vysvětlit pojmy piano a forte. Piano jako symbol tiššího provedení při hře na hudební nástroj nebo při zpěvu a forte jako symbol hlasitějšího provedení. Dítě si rozloží

kobereček, na který si přinese košík s předměty a dvě kartičky (piano a forte). Na jednu polovinu horní části koberečku položí kartu piano, na druhou forte a rozděljuje předměty z košíku k příslušné kartě. Co je hlasité a co tiché. Kontrola chyb u této pomůcky je vizuální s pomocí pedagoga. U dětí se rozvíjí citlivost pro vnímání hlasitosti zvuků. Dále si osvojují nové pojmy: piano, forte, hlasitý, tichý.

6.1.6.1 Hudebně psychologická charakteristika piana vs. forte:

Děti si musí nejprve uvědomit, o jaký předmět se jedná a jestli vydává zvuk. V této fázi nejsou názvy předmětů podstatné. U dětí se rozvíjí citlivost pro vnímání hlasitosti. Jak uvádí Kodejška (2002, s. 12), „*jedná se o schopnost, která vzniká na základě odrazu intenzity zvuků v psychice dítěte a umožňuje mu vnímat dynamické změny v hudbě.*“ Na hlasité podněty děti reagují už od narození na rozdíl od těch tichých (Kodejška, 2002). Dítě si musí vybavit konkrétní zvuk, následně jej analyzovat a rozhodnout se, do které skupiny předmětů bude patřit.

6.1.7 Rozlišování hybnosti adagio vs. allegro

K této aktivitě budeme potřebovat zmenšeniny zvířat, kartičky s psaným textem adagio a allegro (pomalu a rychle). Dětem vysvětlíme význam těchto dvou pojmů. Jednou z neefektivnějších možností, jak mohou děti tato dynamická značení chápat jsou zvířata. Učitel vybere dětem zvířata rychlá (gepard, delfín, orel) a pomalá (šnek, želva, lenochod). Jinými slovy, velké kontrasty mezi zvířaty dětem pomohou lépe pochopit význam těchto pojmů. Úkolem dětí je roztrdit zvířata k příslušné kartě. Přírodním cílem této pomůcky je rozvoj pro citlivost vnímání rychlosti.

6.1.7.1 Hudebně psychologická charakteristika hybnosti adagio vs. allegro

Pro citlivost tempa a jeho hybnost je důležitý sluchový vjem, aby děti slyšely měnící se doby a časové odstupy mezi nimi. Jak uvádí Váňová a Sedlák (2013, s. 140), „*tempo bývá definováno jako rychlost průběhu hudební interpretace.*“ Když dětem zahrajeme dvě stejné skladby, pouze v jiném tempu, jsou nám schopny jasně odpovědět, která ze skladeb byla rychlá a která pomalá. V předškolním věku se zabýváme především protiklady. Děti vnímají hudbu pomalou, nebo rychlou, s přibývajícím věkem jsou schopny tempo více rozlišit (Váňová a Sedlák, 2013).

6.1.8 Hudební skladatelé



Obrázek 12 Obraz skladatele Sergeje Rachmaninova a jeho počáteční písmeno R

Hudební poličky v Montessori prostředí mohou také obsahovat ručně vyrobené knížky o hudebních skladatelích. Učitel, který má tuto poličku na starost, by měl minimálně jednou za dva měsíce dětem představit hudebního skladatele. Při této práci učitel potřebuje: rámeček s fotkou vybraného skladatele, knížku s jeho jménem a informace o něm, zajímavosti o daném autorovi a předměty, které jsou s ním v určité souvislosti spojeny. S dětmi je nutné rozebrat, koho vidí na obrázku, co dělá, popřípadě na jaký hrál nástroj. V neposlední řadě by měla být vybraná poslechová skladba a pohybová aktivita spojená se skladatelem. U dětí se snažíme rozvíjet povědomí o hudebním dění a slovní zásobu.

6.1.9 Hmatové noty



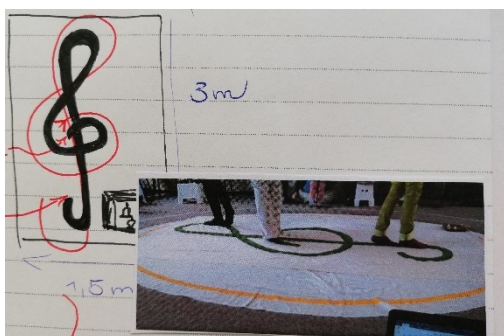
Obrázek 13 Hmatová nota osminová s trámecem

Potřebným materiálem pro práci s hmatovými notami jsou pouze dvě destičky. Pro počáteční prezentaci dětem vybereme jednu desku, nejlépe tu s houslovým klíčem. Před touto hmatovou aktivitou je potřeba si umýt ruce, abychom měli co nejvíce citlivé konečky prstů. Ukazovákem a prostředníkem jedné ruky učitel obtáhne správným směrem (zprostředka) houslový klíč. Poté se k obtahům dostane dítě. Děti se učí rozlišovat podobu houslového klíče a připravují se na psaní a čtení not.

6.1.9.1 Hudebně psychologická charakteristika hmatových not:

Na této pomůcce se děti učí hravou formou jména not a pomlky a současně se u nich rozvíjí hudebně intelektové dovednosti; dítě analyzuje hudební materiál, který má před sebou ve formě hmatové noty nebo pomlky.

6.1.10 Chůze po houslovém klíči



Obrázek 14 Houslový klíč jako elipsa z Montessori centra

Na závěr popsaných pomůcek jsem přidala aktivitu a tou je chůze po houslovém klíči. Materiál, který je potřeba k této aktivitě, je: koberec, látka s houslovým klíčem, o minimální vhodné velikosti čtyřikrát pět metrů. Dětem můžeme pustit relaxační hudbu, na kraj houslového klíče položíme hudební nástroje. Děti si mohou vzít hudební nástroj, poté se odeberou zprostředka houslového klíče a chůzí kopírují jeho linii. Když dojdou až nakonec houslového klíče, odloží hudební nástroj. Učitel kontroluje, zda je u dětí chůze plynulá. Také mohou měnit různé styly chůze (na špičkách, na patách). Přímým cílem při chůzi po houslovém klíči je rozvoj hrubé motoriky a nepřímým cílem je koncentrace pozornosti.

6.1.10.1 Hudební psychologická charakteristika

Tato pomůcka rozvíjí hrubou motoriku. Dítě motoricky reaguje na linii houslového klíče, která je různě oblá. Dále také záleží na tom, jaký žánr hudby pro tuto aktivitu pedagog vybere. Skladba může vést k soustředění, pracovní energii i k vytvoření nálady vedoucí k vyššímu

výkonu. Na elipse a houslovém klíči se dá realizovat celé spektrum hudebních pohybů, například: chůze, běh, poskok, zátočka doprava, zátočka doleva, po špičkách, po patách, ploskách nohou.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkum uplatnění hudebně didaktických prostředků Montessori v rozvoji hudebnosti dítěte předškolního věku

Druhá část bakalářské práce se věnuje srovnání hudebních schopností dětí předškolního věku ze státních a Montessori MŠ. Výzkumné šetření proběhlo v šesti MŠ na základě metody pozorování a zaznamenávání do individuálních a skupinových archů. Výzkum trval 10 měsíců a díky tvořivým hudebním aktivitám, kterých se děti dobrovolně účastnily vznikly vynikající výsledky, kterých jsem chtěla docílit.

Tímto výzkumem bych chtěla vyzdvihnout hudební materiál Montessori a jeho praktickou využitelnost jak v Montessori prostředí, tak ve státních MŠ. Dále bych chtěla poukázat na nízkou aktivnost učitelek MŠ v rámci hudební tvořivosti. Považuji hudební výchovu, prvky a aktivity, které se dají v MŠ realizovat za důležité a nezbytné pro celkový rozvoj osobnosti dětí předškolního věku.

7.1 Předmět výzkumu

Předmětem práce bude ověřit účinnost systému hudebního vzdělávání vycházející z pedagogické koncepce M. Montessori a komparovat ho s hudebně pedagogickým rozvojem dětí v běžné MŠ.

7.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem práce je **srovnání hudebních schopností dětí z Montessori a státních MŠ**. K hlavnímu cíli jsme zvolili 3 následující dílčí cíle:

Cíl 1: Zjistit, kolik dětí vykazuje nadprůměrné výsledky v rámci hudebních aktivit Montessori.

Cíl 2: Zjistit, zda mají děti z prostředí Montessori větší zájem o hudební aktivity, než děti z MŠ státních.

Cíl 3: Zjistit, zda jsou děti schopné jednotlivé aktivity v rámci hudebních činností dokončit.

7.3 Pracovní hypotézy

K těmto dílčím cílům jsme formulovali následující hypotézy:

Tabulka 1 Vztah určených cílů k hypotézám

DÍLČÍ CÍLE	HYPOTÉZY K VÝZKUMNÝM CÍLŮM
<i>Dílčí cíl 1 Zjistit, kolik dětí vykazuje nadprůměrné výsledky v rámci hudebních aktivit Montessori.</i>	H1 - Děti prokazují větší zájem o takovou činnost, ve které jsou preferovány tvořivé metody hudebně výchovné práce před pouhými dialogickými metodami bez akcentu na tvořivost.
<i>Dílčí cíl 2 Zjistit, zda mají děti z prostředí Montessori větší zájem o hudební aktivity, než děti z MŠ státních.</i>	H2 – Děti z Montessori prostředí jsou schopné přijímat se zájmem široké množství hudebních a ostatních uměleckých podnětů.
<i>Dílčí cíl 3 Zjistit, zda jsou děti schopné jednotlivé aktivity v rámci hudebních činností dokončit.</i>	H3a – Děti, které se pohybují v Montessori prostředí, jsou lépe schopné reagovat na hudební podněty. Dokážou se koncentrovat na svou práci a také ji dokončit.
	H3b – Hudebnost těchto dětí má kladný vliv na rozvoj osobních hodnot.

7.4 Metody výzkumu

7.4.1 Analyzační metody

Analyzační metody jsme využívali při studiu pedagogické koncepce M. Montessori obecně a z pohledu hudebního rozvoje schopností dětí předškolního věku. Jaký měla M. Montessori život, postoj, jak přemýšlela o rozvoji základních hudebních schopností (sluchové – výška, síla, délka, barva, rytmické cítění, hudební paměť, hudební představivost a především rozvoj hudební tvořivosti).

7.4.2 Pozorování

Prováděli jsme záměrné pozorování, ve kterém byly připraveny situace, v nichž došlo ke zhodnocení dětských projevů na základě empirické validizace bodových skór, což je záležitost kvalitativního výzkumu.

7.4.3 Experiment

Experimentální situace, kterou jsme prováděli u 95 dětí v 6 MŠ za pomoci reproduktoru a relaxační hudby. Jedna předem připravená situace, kde jsme sledovali změnu v chování u dětí. U dětí ze 3 státních MŠ, které projeví zájem, byla zadána výtvarná činnost lepení. Při této aktivitě se začaly formovat hlasité skupinky. Děti se na reakci paní učitelky utišily pouze na malou chvíli. V některých MŠ se používá například zvoneček, který by měl korigovat hladinu zvuku dětí ve třídě.

Tentokrát jsme místo zvonečku a upozornění pedagoga vyzkoušeli pustit relaxační hudbu prostřednictvím malého reproduktoru. Hladina zvuku dětí ve třídě klesla zhruba už po 15 sekundách a ustálila se zhruba po 1 minutě. Kontrolní skupinou se staly děti ze 3 Montessori MŠ, kterým byla nabídnuta stejná aktivita. Situace probíhala podobně, ale skupinky nebyly tak hlasité. Na relaxační hudbu děti reagovaly stejně.

Výsledkem experimentální situace tedy potvrzujeme **H1** - *Děti prokazují větší zájem o takovou činnost, ve které jsou preferovány tvořivé metody hudebně výchovné práce před pouhými dialogickými metodami bez akcentu na tvořivost.*

Pokusili jsme se přenést jeden typický element z Montessori prostředí, čímž byla relaxační hudba reprodukována dětem, které na ni okamžitě reagovaly.

7.5 Realizace výzkumu

Tímto výzkumem budeme zkoumat kvalitu vybraných hudebních schopností pro jejich hodnocení využijeme vždy vhodné didaktické pomůcky Montessori. Pracovali jsme tento

system výzkumu a hudebních schopností a u předškolních dětí jsme zkoumali pomocí 11 aktivit na jakém hudebním stupni rozvoji jsou. Niže jsme popisovali vybrané hudební schopnosti a vhodně zvolené aktivity k nim, na kterých se výzkum prováděl:

1. **Emocionální reakce na hudbu a zpěv** – sledovali jsme, jak děti reagují na hudbu bez zpěvu a na samotný zpěv. Nejjednodušší jsou pro děti lidské hlasy (pedagog, děti). Reakce každého dítěte byla hodnocena individuálně.

Tuto aktivitu jsme hodnotily třemi znaky nikoliv body. Pokud měly děti reakci kladnou zapisovali jsme plus, pokud měly reakci zápornou zapsali jsme mínus a pokud reakci neutrální, zapsali jsme znaménko rovno.

2. Citlivost **pro vnímání témbu – pomůcka, kterou jsme zde využívali byly zmenšeniny hudebních nástrojů a jejich nahrávky**. Děti si poslechly jednotlivé nahrávky hudebních nástrojů a následně tyto nahrávky přiřadily k danému nástroji, kdo chtěl, mohl nástroj i pojmenovat. Vybrali jsem dětem 7 hudebních nástrojů, které měly rozpoznat; těmito nástroji byly: **xylofon, hudební Montessori zvonek, lidský hlas, klavír, trubka, zobcová flétna a housle**. Jednotlivé nahrávky jsme dětem pouštěli individuálně, v některých případech to však nebylo možné. Většina dětí uměla nástroje pojmenovat, problém jim dělал zvuk zvonku a xylofonu, které jsou od sebe odlišné jen nepatrně. Děti byly zaskočeny z lidského hlasu, zpočátku jej nebyly schopné identifikovat.

Hodnocení této aktivity nalezneme v archu v kolonce hudební nástroje. Za každý správně přiřazený hudební nástroj získalo dítě jeden bod. Maximální počet bodů byl 7.

3. **Citlivost pro vnímání intenzity/sily – jako pomůcku jsme využili sluchové válečky**. Děti měly šest párů dřevěných válečků a jejich úkolem bylo válečky spárovat podle zvuku. Dále také měly pomůcku pro rozlišování piano a forte, ve které bylo 10 zvířat a úkolem dětí bylo určit do jaké skupiny spadají.

Za správné spárování sluchových válečků mohly děti obdržet maximálně 6 bodů. Za přiřazení zvířat k příslušné skupině získaly děti maximálně 10 bodů.

4. **Schopnost tonálního cítění** – úkolem dětí bylo rozlišit dvě skladby *Veverka číperka* a *Koulelo se koulelo*, která z písni je v durové a mollové tónině (smutná a veselá). Píseň byla dětem zahrána na klavír.

Za tuto aktivitu mohly děti obdržet maximálně 2 body, v případě, že správně označily píseň za smutnou či veselou.

5. Schopnost rytmického cítění a paměti – úkolem dětí bylo vytleskávání třech rytmů po pedagogovi.

Za správné vytleskání rytmu dítě obdrželo 1 bod, maximálně mohly získat body 3.

6. Rozvoj melodické paměti a citlivost pro vnímání tónů – děti pracovaly s hudebními zvonky Montessori. Dětem jsme vybrali tři zvonky – tři tóny a k nim pár zvonků stejných, přičemž děti je měly napárovat k sobě. Tóny byly vybrány na základě velkého kontrastu, aby se dětem dobře určovaly páry. Vybrali jsem tóny c1, g1 a h1.

Za správné spárování zvonků mohly děti získat maximálně 3 body.

7. Pohybové nadání – Zjišťovali jsme kvalitu hudebně pohybových dovedností dětí předškolního věku chůzí v kruhu nebo na elipse podle typu předškolního zařízení. Děti nejdříve chodily na klidnou hudbu po elipse, pokud to nebylo možné, tak chodily po kruhu či po čáře. A poté chodily opět po elise či jiném útvaru s jedním předmětem v ruce, nejčastěji to byl hudební nástroj.

Tuto aktivitu nalezneme v kolonce hrubá motorika, za správně provedení pohybu mohly děti obdržet maximálně 2 body.

8. Praktické zkušenosti s hudebními nástroji – Měli jsme zájem zjistit četnost kontaktů dětí s různými hudebními nástroji, abychom mohli posoudit rozvojové kvality hudebních schopností při jejich modifikaci do hudebních dovedností, které se následně mohou projevit např. po manipulaci s hudebními nástroji. Rozložili jsme reálné hudební nástroje před děti a zeptali jsme se jich na který nástroj už někdy hrály. Nástrojů byla poměrně velká škála: **xylofon, metalofon, zvonkohra, hudební zvonky Montessori, Boomwhackers, dřívka, Rumba koule, kastaněty, triangl, klavír, flétna, vajíčko, tamburína, bubínek, africké bubínky a rolničky**. Dále jsme využili krátkého rozhovoru s přítomnou pedagožkou, aby vyhodnotila pravdivost odpovědí dětí.

Maximální počet bodů, kterých mohly děti dosáhnout bylo 11, za každý hudební nástroj se počítal jeden bod.

9. Rozvoj jemné motoriky – dětem byla předložena pouze jedna aktivita a tou bylo skládání kamínků na houslový klíč. Jednalo se o aktivitu náročnou na čas, děti se musely koncentrovat na práci a dokončit ji.

Při dokončení této aktivity mohly děti obdržet jeden bod.

7.6 Organizace výzkumu

Výzkum hudebních schopností se prováděl v 6 mateřských školách ve třech krajích České republiky: Liberecký kraj, Pardubický kraj a v hlavní město Praha, konkrétně Praha 9. Výzkum prováděla studentka s proškoleným personálem z MŠ. Jelikož v jedné MŠ studentka pracuje a v dalších docházela v rámci praxí na vysoké škole, ve zbylých zařízeních zaznamenávaly do protokolů informace proškolené učitelky.

Výzkum se realizoval na 95 dětech. Polovina dětí byla ze státních MŠ a polovina z Montessori MŠ. Výzkum se zaznamenával do individuálních protokolů, které se následně přepisovaly do protokolů hromadných. Analýza dat by měla být jak kvalitativní, tak kvantitativní.

Tabulka 2 Přehled mateřských škol a údaje k výzkumu

	<i>začátek výzkumu</i>	<i>region</i>	<i>výzkumný vzorek dětí</i>	<i>třída</i>	<i>pozorovala</i>
<i>MŠ Montessori</i>	<i>září 2019</i>	<i>Praha 4</i>	<i>20</i>	<i>školkové děti</i>	<i>Markéta Pulkrábková</i>
<i>MŠ státní</i>	<i>leden 2019</i>	<i>Praha 9</i>	<i>20</i>	<i>Velkáči</i>	<i>Markéta Pulkrábková</i>
<i>MŠ Montessori</i>	<i>září 2019</i>	<i>Liberecký</i>	<i>16</i>	<i>oddělení zelené</i>	<i>MP + vedoucí učitelka</i>
<i>MŠ Montessori</i>	<i>září 2019</i>	<i>Pardubický</i>	<i>14</i>	<i>Safari</i>	<i>MP + vedoucí učitelka</i>
<i>MŠ státní</i>	<i>prosinec 2019</i>	<i>Praha 8</i>	<i>11</i>	<i>Medvídci</i>	<i>Markéta Pulkrábková</i>
<i>MŠ státní</i>	<i>prosinec 2019</i>	<i>Praha 9</i>	<i>14</i>	<i>Berušky</i>	<i>MP + vedoucí učitelka</i>

Osoby, které pro mě děti pozorovaly, mají stejné dovednosti a postoje k hudebnímu rozvoji dětí jako já, spojují nás také společné zájmy, zlepšit stav hudební výchovy a citové kultury od předškolního věku. Podnikly jsme společnou instruktáž, subjektivitu hodnocení a snažily jsme se maximálně omezit prostřednictvím časově sémantických scénářů a charakteristiky a v kontaktních přístupech s dětmi rovněž časové souvislosti. Subjektivismus v náhledu na hodnocení jsme rovněž omezovaly na základě společných konzultací po

jednotlivých výzkumných fázích a společných scénářích. V rámci konzultací jsme si prostřednictvím sdílených digitálních programů vyměňovaly nahrávky.

7.6.1 Počet a poměr zkoumaných dětí:

<i>Dívky</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
	29	21
	58 %	42 %
<i>Celkem: 50 dívek</i>		
<i>100 %</i>		

<i>Chlapci</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
	21	24
	47 %	53 %
<i>Celkem: 45 chlapců</i>		
<i>100 %</i>		

<i>celkový počet dětí</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
	50	45
	53 %	47 %
<i>Celkem: 95 dětí</i>		
<i>100 %</i>		

V následujících protokolech jsou zaznamenány všechny děti, které se výzkumu zúčastnily. Pro zachování ochrany osobních údajů jsme zde uváděli pouze iniciály. Řádky v protokolech jsou odlišeny dvěma barvami a to zelenou, která znázorňuje chlapce a barvou oranžovou, která znázorňuje dívky. Ráda bych dodala, že se ani v jednom případě nejedná o celou třídu dětí, ale jen o děti, které měly zájem a chtěly si všechny aktivity vyzkoušet. Následující hodnoty jsem pro přehlednost přepočítala i na procenta.

7.6.1.1 Skupinový protokol a přehled jednotlivých úkolů zaznamenan numerickou stupnicí a symboly pro MŠ – Jablonné nad Orlicí – Montessori MŠ

- Celkový počet dětí: **14**
- Poměr chlapců a dívek
 - Dívky: **6 – 42 %**
 - Chlapci: **8 – 58 %**
- Počet:
 - Nadprůměrných dětí: **8 – 58 %**
 - Průměrných: **6 – 42 %**
 - Podprůměrných: **0 – 0 %**

	jméno a příjmení	věk	reakce na zpěv	reakce na hudbu	rozlišování DUR vs. MOLL		rytmus	praktické zkušenosti s nástroji	hudební nástroje	sluchové válečky	hudební zvonky	rozlišování piano x forte	jemná motorika	hrubá motorika	celkový součet bodů	
1.	K. B.	5,1	+	+	2	3	13	7	6	3	10	1	2	47	nad	
2.	S. L.	3,5	+	+	1	2	13	5	5	3	6	1	2	32	nad	
3.	F. L.	6,1	+	+	2	3	13	7	6	3	10	1	2	47	nad	
4.	J. K.	3,1	+	+	1	1	8	5	2	2	8	1	2	30	prů	
5.	D. B.	3,3	+	+	1	2	8	5	2	2	7	1	2	30	prů	
6.	P. L.	5,6	≡	≡	1	1	7	4	2	2	6	1	2	26	pod	

7.	D. Ř.	4,8	+	+	2	2	10	3	3	2	7	1	2	32	prů
8.	O. CH.	6,11	\cong	\cong	2	3	6	7	6	3	10	1	2	40	prů
9.	T. CH.	5,6	\cong	\cong	2	2	7	7	5	2	10	1	2	38	prů
10.	M. P.	6,11	+	+	2	3	12	7	6	3	10	1	2	46	nad
11.	A. P.	4,4	+	+	2	3	12	7	6	3	10	1	2	46	nad
12.	A. H.	6,1	+	+	2	3	8	7	6	3	10	1	2	42	nad
13.	L. K.	3,4	+	+	2	2	10	3	5	2	6	1	2	33	nad
14.	J. B.	3,1	+	+	2	2	10	4	4	2	5	1	2	34	nad

7.6.1.2 Skupinový protokol a přehled jednotlivých úkolů zaznamenan numerickou stupnicí a symboly pro MŠ – *Praha 4 – Montessori MŠ*

- Celkový počet dětí: **20**
- Poměr chlapců a dívek
 - Dívky: **13 – 65 %**
 - Chlapci: **7 – 35 %**
- Počet:
 - Nadprůměrných dětí: **8 – 40 %**
 - Průměrných dětí: **10 – 50 %**
 - Podprůměrných dětí: **2 – 10 %**

	jméno a příjmení	Věk	reakce na zpěv	reakce na hudbu	rozišování DUR x	rytmus	praktické zkušenosti s nástroji	hudební nástroje	sluchové válečky	hudební zvonky	rozišování piano x forte	jemná motorika	hrubá motorika	celkový součet bodů	
1.	T. B.	4,2	+	+	2	2	10	7	6	3	10	1	2	43	nad
2.	D. B.	5,9	+	+	1	2	13	6	5	3	8	1	2	41	nad
3.	T. M. D.	5,4	+	+	2	3	10	6	6	3	7	1	2	40	nad
4.	A. Č.	6,22	+	+	1	1	8	5	2	3	8	1	2	31	pod
5.	D. D.	5,1	+	+	1	2	8	4	2	3	7	1	2	30	pod
6.	N. F.	3,7	+	+	1	1	7	6	2	2	8	1	2	30	prů
7.	E. H.	5,2	+	+	2	2	10	5	3	3	8	1	2	36	prů
8.	A. CH.	4,8	≅	≅	2	3	6	4	6	3	9	1	2	36	prů
9.	B. K.	5,6	≅	≅	2	2	7	5	5	2	10	1	2	36	prů
10.	T. K.	4,9	+	+	2	3	10	7	6	3	9	1	2	43	nad
11.	K. V.	4,11	+	+	2	3	11	6	6	2	8	1	2	41	nad
12.	L. A.	6,0	+	+	2	3	8	7	6	3	9	1	2	41	nad
13.	B. N,	6,2	+	+	2	3	7	5	6	3	7	1	2	36	prů

14.	M. N.	4,3	+	+	2	3	10	6	6	2	6	1	2	38	prů
15.	A. S.	4,11	+	+	2	3	10	5	6	3	8	1	2	40	nad
16.	A. S.	6,10	+	+	2	2	10	6	6	3	10	1	2	42	nad
17.	S. D.	6,6	+	+	2	3	7	7	6	3	9	1	2	40	prů
18.	V. E.	5,6	+	+	2	3	13	6	6	2	8	1	2	43	nad
19.	V. V.	4,5	+	+	2	3	9	5	5	3	8	1	2	38	prů
20.	O. Z.	6,2	+	+	2	2	10	5	6	3	9	1	1	39	prů

7.6.1.3 Skupinový protokol a přehled jednotlivých úkolů zaznamenan numerickou stupnicí a symboly pro MŠ – *Praha 9 – státní MŠ*

- Celkový počet dětí: **20**
- Poměr chlapců a dívek
 - Dívky: **10 – 50 %**
 - Chlapci: **10 – 50 %**
- Počet:
 - Nadprůměrných dětí: **2 – 10 %**
 - Průměrných dětí: **7 – 35 %**
 - Podprůměrných dětí: **11 – 55 %**

	jméno a příjmení	Věk	reakce na zpěv	reakce na hudbu	rozlišování DUR X MOLL	rytmus	praktické zkušenosti s nástroji	hudební nástroje	sluchové válečky	hudební zvonky	rozlišování piano x forte	jemná motorika	hrubá motorika	celkový součet bodů	
1.	K. M.	5,7	+	+	2	2	13	5	4	2	10	0	1	39	prů
2.	P. S.	6,3	+	+	2	3	13	7	5	2	10	1	1	44	nad
3.	S. K.	5,2	+	+	2	2	13	7	6	1	9	0	2	42	nad
4.	Š. C.	6,1	+	+	2	3	8	5	2	2	8	1	2	33	prů
5.	S. L.	5,8	+	+	2	3	8	3	2	2	6	0	1	27	pod
6.	M. K.	6,9	≡	≡	2	3	7	6	2	3	10	0	1	34	prů
7.	E. D.	5,5	+	+	2	3	10	5	3	2	8	0	1	34	prů
8.	M..M.	3,7	+	+	2	1	6	5	5	2	6	1	2	30	prů
9.	N. S.	4,2	≡	≡	2	2	7	4	4	1	5	1	1	27	pod

10.	V. D.	6,4	+	+	2	1	9	3	3	2	6	1	1	28	pod
11.	E. Š.	4,3	+	+	2	1	9	4	5	2	4	0	2	29	pod
12.	M. M.	4,7	+	+	2	1	8	5	4	1	4	0	1	26	pod
13.	D. H.	5,9	+	+	2	2	7	3	5	2	7	0	1	29	pod
14.	D. S.	4,9	+	+	2	1	9	3	3	1	5	0	1	25	pod
15.	A. M.	4,1	+	+	2	2	8	4	4	2	5	1	1	29	pod
16.	L. K.	5,8	+	+	2	1	6	5	3	2	6	1	1	27	pod
17.	M. P.	5,3	+	+	2	2	9	5	4	1	7	0	1	31	pod
18.	K. N.	5,8	≅	≅	2	2	8	4	4	3	6	0	1	30	pod
19.	M. K.	6,2	+	+	2	2	10	3	3	2	8	1	2	33	prů
20.	V. B.	6,6	≅	≅	2	2	9	4	4	2	7	1	2	33	prů

7.6.1.4 Skupinový protokol a přehled jednotlivých úkolů zaznamenaný numerickou stupnicí a symboly pro MŠ – *Praha 8 – státní MŠ*

- Celkový počet dětí: **14**
- Poměr chlapců a dívek
 - Dívky: **6 – 42 %**
 - Chlapci: **8 – 58 %**
- Počet:
 - Nadprůměrných dětí: **0 – 0 %**
 - Průměrných dětí: **3 – 21 %**
 - Podprůměrných dětí: **11 – 79 %**

	jméno a příjmení	věk	reakce na zpěv	reakce na hudbu	rozlišování DUR x MOLL	rytmus	praktické zkušenosti s nástroji	hudební nástroje	sluchové válečky	hudební zvonky	rozlišování piano x forte	jemná motorika	hrubá motorika	celkový součet bodů	
1.	T. CH.	5,2	+	+	2	3	9	4	4	1	7	0	1	31	pod
2.	M. T.	5,8	+	+	2	1	5	3	3	1	6	1	1	23	pod
3.	G. V.	5,4	+	+	2	1	4	2	4	1	8	0	1	23	pod
4.	A. J.	5,1	+	+	2	1	5	5	3	2	7	1	2	28	pod
5.	D. S.	5,3	+	+	2	2	7	4	2	1	7	0	2	27	pod
6.	V. K.	5,6	≅	≅	1	1	5	3	3	1	6	0	1	21	pod
7.	L. P.	5,8	+	+	2	2	8	3	3	2	7	1	1	29	pod
8.	O. S.	6,10	≅	≅	2	3	6	7	4	1	9	0	2	34	prů

9.	D. H.	5,9	≅	≅	2	2	7	7	5	2	8	1	1	35	prů
10.	L. A.	6,11	+	+	2	2	9	5	4	1	7	0	2	32	pod
11.	G. S.	6,8	+	+	2	2	9	4	3	2	9	1	1	33	prů
12.	T. K.	6,10	+	+	2	3	7	4	4	2	6	1	1	30	pod
13.	V. M.	6,4	+	+	2	2	8	3	5	2	6	0	1	29	pod
14.	K. T.	6,1	+	+	2	2	7	4	4	2	5	0	2	28	pod

7.6.1.5 Skupinový protokol a přehled jednotlivých úkolů zaznamenan numerickou stupnicí a symboly pro MŠ – *Liberec – Montessori MŠ*

- Celkový počet dětí: **16**
- Poměr chlapců a dívek
 - Dívky: **10 – 62%**
 - Chlapci: **6 – 38%**
- Počet:
 - Nadprůměrných dětí: **13 – 81%**
 - Průměrných dětí: **3 – 19%**
 - Podprůměrných dětí: **0**

	jméno a příjmení	věk	reakce na zpěv	reakce na hudbu	rozlišování DUR x MOLL	rytmus	praktické zkušenosti s nástroji	hudební nástroje	sluchové válečky	hudební zvonky	rozlišování piano x forte	jemná motorika	hrubá motorika	celkový součet bodů	
1.	D. B.	5,8	+	+	2	3	9	6	6	3	9	1	2	41	nad
2.	K. K.	6,8	+	+	2	3	11	6	6	3	10	1	2	44	nad
3.	M. V.	4,4	+	+	2	2	12	5	5	3	10	1	2	42	nad
4.	D. J.	4,8	+	+	2	2	10	4	6	3	9	1	2	39	nad
5.	K. S.	5,1	+	+	2	3	9	5	6	3	9	1	2	40	nad
6.	G. K.	5,7	≡	≡	2	3	11	5	5	2	10	1	1	40	nad
7.	L. P.	5,8	+	+	2	2	9	6	6	2	7	1	1	36	prů
8.	O. S.	6,12	+	+	2	3	10	7	5	2	9	1	2	41	Nad
9.	O. H.	4,9	+	+	2	3	11	7	5	2	8	1	1	40	nad

10.	P. A.	6,11	+	+	2	3	12	5	4	3	10	1	2	42	nad
11.	O. S.	6,4	+	+	2	3	13	5	6	2	9	1	1	42	nad
12.	T. K.	5,10	+	+	2	3	9	6	5	3	10	1	1	40	nad
13.	V. H.	5,4	+	+	2	2	8	6	5	3	9	1	1	37	prů
14.	B. T.	5,1	+	+	2	2	6	5	6	3	10	1	2	37	prů
15.	O. O.	4,6	+	+	2	3	10	5	6	3	10	1	2	42	nad
16.	A. H.	6,5	+	+	2	3	12	6	6	3	9	1	2	44	nad

7.6.1.6 Skupinový protokol a přehled jednotlivých úkolů zaznamenan numerickou stupnicí a symboly pro MŠ – Praha 8 – státní MŠ

- Celkový počet dětí: **11**
- Poměr chlapců a dívek
 - Dívky: **5 – 45%**
 - Chlapci: **6 – 55%**
- Počet:
 - Nadprůměrných dětí: **2 – 18%**
 - Průměrných dětí: **6 – 54%**
 - Podprůměrných dětí: **3 – 27%**

	jméno a příjmení	Věk	reakce na zpěv	reakce na hudbu	rozlišování DUR x MOLL	rytmus	praktické zkušenosti s nástroji	hudební nástroje	sluchové válečky	hudební zvonky	rozlišování piano x forte	jemná motorika	hrubá motorika	celkový součet bodů	
1.	A. C.	4,2	+	+	2	1	8	5	3	2	6	0	2	29	pod
2.	D. J.	3,7	+	+	1	3	6	2	4	2	5	1	1	25	pod
3.	L. K.	6,4	+	+	2	2	5	3	5	1	8	1	1	28	pod
4.	O. P.	5,7	+	+	2	2	7	5	5	2	7	1	1	32	prů
5.	D. Š.	3,3	+	+	1	2	8	5	5	2	8	1	2	34	nad
6.	K. K.	4,6	≅	≅	2	2	6	4	4	2	8	1	2	31	prů
7.	M. P.	6,8	+	+	2	3	7	6	4	2	7	1	2	34	prů
8.	O. Ž.	6,9	≅	≅	2	3	6	7	5	2	9	1	2	37	prů

9.	D. Ž.	4,9	≅	≅	1	2	7	6	6	2	7	1	1	33	prů
10.	I. G.	6,5	+	+	2	3	8	6	4	2	7	1	2	35	prů
11.	E. L.	3,8	+	+	2	3	8	5	5	2	9	1	1	36	nad

7.6.2 Hodnoticí tabulky pro jednotlivé věkové kategorie

Vytvořila jsem 4 hodnoticí tabulky pro všechny věkové kategorie dětí v MŠ, aby bylo hodnocení adekvátní a přizpůsobené věku dětí. Tabulky jsem vytvářela z nejvyššího a nejnižšího dosaženého počtu bodů u dětí v jednotlivých věkových kategoriích. Tabulky a jejich hodnocení vyšly takto:

<i>Děti ve věku 3,0–3,12</i>	
<i>Rozsah bodů u těchto dětí 36–25</i>	
<i>Nadprůměr</i>	<i>36 – 32 bodů</i>
<i>Průměr</i>	<i>31–27 bodů</i>
<i>Podprůměr</i>	<i>26–25 bodů</i>

Hodnocených dětí ve věku 3,0 až 3,12 let bylo celkem **10 z 95 dětí –přepočítáno na procenta 11 %.**

<i>Děti ve věku 4,0–4,12</i>	
<i>Rozsah bodů u těchto dětí 46–25</i>	
<i>Nadprůměr</i>	<i>46–39 bodů</i>
<i>Průměr</i>	<i>38–31 bodů</i>
<i>Podprůměr</i>	<i>30–25 bodů</i>

Hodnocených dětí ve věku 4,0 až 4,12 let bylo celkem **21 z 95 dětí –přepočítáno na procenta 22 %.**

<i>Děti ve věku 5,0–5,12</i>	
<i>Rozsah bodů u těchto dětí 47–21</i>	
<i>Nadprůměr</i>	<i>47–40 bodů</i>
<i>Průměr</i>	<i>39–32 bodů</i>
<i>Podprůměr</i>	<i>31–21bodů</i>

Hodnocených dětí ve věku 5,0 až 5, 12 let bylo celkem **35 z 95 dětí –přepočítáno na procenta 37 %.**

<i>Děti ve věku 6,0–6,12</i>	
<i>Rozsah bodů u těchto dětí 47–28</i>	
<i>Nadprůměr</i>	<i>47–41 bodů</i>
<i>Průměr</i>	<i>40–33 bodů</i>
<i>Podprůměr</i>	<i>32–28 bodů</i>

Hodnocených dětí ve věku 6,0 až 6,12 let bylo celkem **29 z 95 dětí –přepočítáno na procenta 30 %**.

8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A METODICKÝCH NÁMĚTŮ PRO PRA XI

Děti jsem nejdříve genderově rozdělila, následně jsem je sloučila zpět. Podle výše uvedených škál jsem zaznamenala výsledky dětí a vyšly následovně:

<i>dívky</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
<i>nadprůměr</i>	18 – 51 %	1 – 5 %
<i>průměr</i>	11 – 35 %	7 – 37 %
<i>podprůměr</i>	2 – 6 %	11 – 58 %
<i>celkem (50 dívek)</i>	31 – 100 %	19 – 100 %

Z výsledků zkoumání je patrné, že 51 % dívek z Montessori MŠ vyšlo nadprůměrných oproti 5 % dívek z MŠ státních. Tento fakt příkládám i tomu, že děti v Montessori prostředí se s materiálem, na kterém se výzkum prováděl setkávají denně, na rozdíl od dětí ze státních MŠ. Průměrných dívek vyšlo podobně jak ze MŠ Montessori, tak i státních. V tomto případě bych dívky, které vyšly průměrně, hodnotila velice kladně, neboť bodová škála je vytvořená podle dětí nadprůměrných. Co se týče dívek podprůměrných, tak z Montessori MŠ vyšlo 6 % dívek, což je velice pozitivní výsledek oproti dívkám z klasických MŠ, kde vyšlo celkem 58 % podprůměrných. Závěrem u dívek je prospěchem k Montessori MŠ.

<i>chlapci</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
<i>nadprůměr</i>	12 – 55 %	3 – 13 %
<i>průměr</i>	7 – 32 %	7 – 30 %
<i>podprůměr</i>	3 – 14 %	13 – 57 %
<i>celkem (45 chlapců)</i>	22 – 100 %	23 – 100 %

Z tabulky výsledků u chlapců je patrné, že velké množství chlapců v MŠ Montessori vyšlo nadprůměrně, a to konkrétně 55 % (podobná hodnota, která vyšla i u dívek). Oproti tomu vyšlo pouze 13 % chlapců ze státních MŠ nadprůměrných, je to však o 8 % více než u dívek. Průměrný počet chlapců vyšel opět podobně v obou typech MŠ. Počet podprůměrných chlapců vyšel vyšší, než u dívek v Montessori MŠ, a to konkrétně o 8 %. Počet podprůměrných chlapců vyšel podobně u státních MŠ, jako u dívek.

<i>součty všech dětí</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
<i>nadprůměr</i>	30 – 57 %	4 – 10 %

<i>Průměr</i>	18 – 34 %	14 – 33 %
<i>Podprůměr</i>	5 – 9 %	24 – 57 %
<i>celkem (95 dětí)</i>	53 – 100 %	42 – 100 %

V celkovém součtu vyšly lépe děti z Montessori MŠ. Z celkem 53 zkoumaných dětí jich vyšlo 30 nadprůměrných, tedy 57 % dětí. Tímto potvrzujeme **H3a** – *Děti, které se pohybují v Montessori prostředí, jsou lépe schopné reagovat na hudební podněty. Dokážou se koncentrovat na svou práci a také ji dokončit.* Dále potvrzujeme **H2** – *Děti z Montessori prostředí jsou schopné přijímat se zájmem široké množství hudebních a ostatních uměleckých podnětů.*

Oproti tomu vyšlo pouze 10 % nadprůměrných dětí ze státních MŠ. Počet průměrných dětí je podobný, což je dobrým ukazatelem pro další vývoj. Počet podprůměrných dětí vyšel v Montessori MŠ pouze 9 % a ve státních MŠ 57 %, což je přes polovinu dětí ze státních MŠ, na kterých se výzkum realizoval.

Celkově mohu tvrdit, že 57 % dětí oproti 10 % dětí, tedy rozdíl o 47% je ukazatelem, že práce ve státních MŠ by se měla více soustředit na rozvoj hudebnosti dětí ve srovnání s dětmi z Montessori prostředí.

Zvláštní kategorií, které jsem se věnovala, byla emocionální reakce dětí na hudbu, nejdříve hranou na hudební nástroj, poté zpívanou učitelkou. Tabulky s výslednými daty vyšly takto:

<i>Dívky</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
<i>+</i>	26 – 84 %	14 – 74 %
<i>≅</i>	5 – 16 %	5 – 26 %
<i>celkem (50 dívek)</i>	31 – 100 %	19 – 100 %

<i>chlapci</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
<i>+</i>	19 – 86 %	19 – 83 %
<i>≅</i>	3 – 14 %	4 – 17 %
<i>celkem (45 chlapců)</i>	22 – 100 %	23 – 100 %

Jak ukazují tabulky ve vztahu a postoji dětí k hudbě a zpěvu, jsou na tom velice podobně. Z výsledku je patrné, že děti mají zájem o hudební aktivity a mají kladný vztah k hudbě a ani jedno dítě ze zkoumaných neprojevilo negativní postoje k hudbě ani hudebním činnostem.

<i>součet všech dětí</i>	<i>Montessori MŠ</i>	<i>Státní MŠ</i>
<i>+</i>	<i>45 – 85 %</i>	<i>33 – 79 %</i>
<i>≡</i>	<i>8 – 15 %</i>	<i>9 – 21 %</i>
<i>celkem (95 dětí)</i>	<i>53</i>	<i>42</i>

9 DISKUZE

Při psaní této práce jsem si uvědomila, jak důležité je mít kolem sebe spolehlivé přátele, kteří jsou ochotni pomoci, například s realizací výzkumu. Ačkoli to není na první pohled patrné, vzorek dětí, kterých bylo nakonec 95, je velice náročný na přípravu i realizaci. Ve finále mi vzorek nepřijde tak objemný, jelikož se děti rozdělily na dvě poloviny. 53 jich bylo z Montessori MŠ a 42 z MŠ státních. Domnívám se, že se mi velice dobře podařilo poskládat jednotlivé aktivity tak, aby byly pro děti lákavé a chtěly si je vyzkoušet, zároveň délka celého zkoumání na jedno dítě vyšla maximálně na 15 minut, pokud plně spolupracovalo, a tak se dal realizovat větší počet dětí za jeden den. Dlouhou dobu jsem uvažovala nad tím, jak a jakou formou budou data zaznamenána a několikrát jsem změnila formu archů už v průběhu pozorování. V příštím měření by archy byly připraveny pečlivěji již na začátku výzkumu. Dále jsem chtěla děti z různých částí České republiky, což se mi povedlo pouze u Montessori MŠ, kde jsem měla MŠ z Libereckého, Pardubického kraje a hlavního města Prahy. Z pohledu státních MŠ jsem měla omezený výběr a zkoumala jsem vzorek dětí pouze z Prahy. Pokud by bylo na testy více prostoru, určitě bych si vybrala MŠ ve zmíněných krajích, aby bylo srovnání dětí a jejich schopností ještě kvalitnější. Pokud bych měla možnost pokračovat v této práci a navázat na ni prací magisterskou, ráda bych udělala podobný výzkum u alternativních MŠ v České republice, jako jsou Waldorfské MŠ, Začít spolu, Zdravé MŠ a MŠ Daltonské. Zajímaly by mě především hudební aktivity a způsob jejich prezentace dětem. Následně bych je mezi sebou srovnávala. Dále bych se chtěla zaměřit na počet dětí ve třídě a jak jsou počtem ovlivněny mezi sebou.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem popsala možnosti využívání hudebních pomůcek a hudby samotné, pokud je dětem dobře zprostředkujeme. Popsala jsem většinu hudebního materiálu Montessori, rovněž jsem přidala několik pomůcek, se kterými je možné pracovat obdobně. Sama jsem se přesvědčila, že ač má MŠ skvělé vybavení, dobrou lokalizaci a nabízí dětem spoustu projektů, jedním z nejpodstatnějších elementů je samotný pedagog a jeho citlivý přístup, případně souhra více učitelů, jak děti vést. Pomůcky, hračky a materiály jsou jen pouhým prostředkem, jak dětem nejlépe poskytnout určité informace a aktivity. Realizací výzkumu jsem dospěla k těmto závěrům:

H1 - *Děti prokazují větší zájem o takovou činnost, ve které jsou preferovány tvořivé metody hudebně výchovné práce před pouhými dialogickými metodami bez akcentu na tvořivost.*

Tuto hypotézu potvrzujeme na základně zrealizovaného experimentu ve všech MŠ, dále také z výsledků v praktické části.

H2 – *Děti z Montessori prostředí jsou schopné přijímat se zájmem široké množství hudebních a ostatních uměleckých podnětů.*

H3a – *Děti, které se pohybují v Montessori prostředí, jsou lépe schopné reagovat na hudební podněty. Dokážou se koncentrovat na svou práci a také ji dokončit.*

Díky velkému počtu 57 % dětí z Montessori prostředí, které vyšly nadprůměrné, potvrzujeme tyto dvě hypotézy, předpokládáme, že je to z toho důvodu, že většina jevila zájem a dobře reagovala na hudební podněty.

Zbylou hypotézu **H3b** – *hudebnost těchto dětí má kladný vliv na rozvoj osobních hodnot,* nebylo možné ověřit, jelikož osobní hodnoty jsou neměřitelné. Hodnocení by bylo pouze na učitelce, a tedy mohlo by být subjektivní. Z celkového počtu hypotéz byly tři potvrzeny a jedna nebyla možná ověřit.

Prvním cílem bylo zjistit, kolik dětí vykazuje nadprůměrné výsledky v rámci hudebních aktivit Montessori. Z celkových součtů vykazuje 57 % dětí z Montessori MŠ a pouze 10 % z státních MŠ nadprůměrné hodnocení v rámci realizovaných aktivit. MŠ Montessori se umístily o 47 % lépe než MŠ státní.

Druhým cílem bylo zjistit, zda mají děti z prostředí Montessori větší zájem o hudební aktivity, než děti z MŠ státních. Jelikož jsem se účastnila výzkumu ve všech třídách, mohu tvrdit, že děti z Montessori prostředí jsou jinak vedeny a přistupují k aktivitám a práci v MŠ odlišně. Jsou do činností motivovány a vedeny k dokončování.

Třetím cílem bylo zjistit, zda jsou děti schopné jednotlivé aktivity v rámci hudebních činností dokončit. Aktivity, které jsem zvolila se s dětmi dobře realizovaly a byly k nim vhodně namotivovány s dokončováním aktivit nebyl problém ani u jedné skupiny dětí.

Každá pomůcka, která se v této práci objevila, má předem určený smysl, co všechno a jakým způsobem by měla u dítěte rozvíjet. Jedná se především o kvalitní materiál, čímž bych ráda zdůraznila důležitost hudebního prožitku dětí. Pomůcky byly pečlivě navrženy a promyšleny, proto bychom s nimi měli i my učitelé zacházet velice opatrně, abychom dětem ukázali, že i my máme úctu k pomůckám. Hudební materiál Montessori má velice kladný vliv na hudební schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku, jak již bylo poukázáno v praktické části. Díky těmto pomůckám si děti osvojují hravou a zábavnou formou pojmy, zvuky, činnosti z hudebního prostředí. Úkolem tohoto materiálu by mělo být vytváření kladného vztahu k hudbě. Do praxe bychom si měli odnést hlavně to, že pokud děti budeme nutit do jakékoli činnosti, nebude výsledek tak účinný, jako když se mohou svobodně rozhodnout. Nadále bych se chtěla věnovat práci s dětmi práce touto formou a rozšiřovat obzory druhým o tom, jakým člověkem byla Marie Montessori, co vše za svůj život dokázala a jaký měla přínos pro předškolní děti.

10 LITERATURA

10.1 KNIŽNÍ A ČASOPISECKÉ PUBLIKACE

BALCÁROVÁ, Božena. *Hudební výchova: Hudobná rozprávka v hodine hudební výchovy část 2: Jak skřítek Kvítek usnul*. Praha: Univerzita Karlova, roč. 19, č. 3 (2011). ISSN: 1210-3683.

BALCÁROVÁ, Božena. *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-555-0839-9.

CMÍRAL, Adolf. *Hudební pedagogika pro konservatoře, hudební školy a soukromé studium*. 2. vyd. Praha: Edition Č.H. (dříve Edition Cadence), 1943. Knihovna "Hudební Výchovy".

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení*. In: *Visegrádské semináře Praha 2008*. Praha: PedF UK, 2008, s. 5. ISBN: 978-80-7290-382-5.

HOLAS, Milan. *Úvod do psychologie hudby: hudební diagnostika : pro posluchače fakulty pedagogiky a hudební fakulty AMU*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1983.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Informatorium školy mateřské*. Druhé vydání. V Praze: Fr. A. Urbánek, 1884. Urbánkova bibliotéka paedagogická.

MONTESORI, Marie. *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-262-1234-8.

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. I, Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Slovart, 2017. ISBN: 978-80-7529-405-0.

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

SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. Praha: SPN, 1981.

SLOVÁKOVÁ, Kateřina. Montessoriovská hudba. In: *Smyslové zkoumání a notace se zvonky*. Praha: Montessori ČR 2013

ŠIMONOVÁ, Daniela. *Hudba v Montessori třídě*. Praha: Montessori ČR 2018

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

10.2 ELEKTRONICKÉ ZDROJE

10.3 ZAHRANIČNÍ LITERATURA

Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori, her life and work*. New York: Plume.

ANDREWS WERNER, Sarah. Introduction to music. Primary course 37. *Montessori Northwest*. [online]. 2013-14, 10 [cit. 13.2.2019]. Dostupné z: <http://static1.squarespace.com/static/519e5c43e4b036d1b98629c5/t/52a203cde4b0db9467cf273b/1386349517344/Intro+to+Music+-+C37.pdf>

11 SEZNAM PŘÍLOH

Tabulka 1 Vztah určených cílů k hypotézám	37
Tabulka 2 Přehled mateřských škol a údaje k výzkumu	41
Obrázek 1 Pracovní listy zaměřené na houslový klíč vypracované dětmi z MŠ.	21
Obrázek 2 Klasické dřevěné válečky z Montessori MŠ.....	22
Obrázek 3 Plastová ručně vyrobená alternativa sluchových válečků.....	22
Obrázek 4 Hudební zvonky Montessori.....	24
Obrázek 5 Boomwhackers v původním uspořádání od c1 do c2	25
Obrázek 6 Práce dětí s Boomwhackery	25
Obrázek 7 Hudební zvonky Villac	26
Obrázek 8 Rytmické žetony z Montessori centra Česká republika Modřany	27
Obrázek 9 Houslový klíč vyskládaný černými kamínky	29
Obrázek 10 Zmenšeniny hudebních nástrojů	30
Obrázek 11 Aktivita se zvířaty na procvičení piano a forte	31
Obrázek 12 Obraz skladatele Sergeje Rachmaninova a jeho počáteční písmeno R	33
Obrázek 13 Hmatová nota osminová s trémcem.....	33
Obrázek 14 Houslový klíč jako elipsa z Montessori centra	34