

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

RESPEKTOVÁNÍ HUDEBNÍCH VÝVOJOVÝCH
SPECIFIK DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
V SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

RESPEKT FOR THE SPECIFICE OF MUSICAL
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL

Vedoucí diplomové práce:	PaeDr. Jana Havlová
Autor diplomové práce:	Romana Píchová
Studijní obor:	předškolní pedagogika
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	duben 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne...8.4.2011

.....
Romana Píchová

Poděkování

Chtěla bych především poděkovat vedoucí diplomové práce, paní PaedDr. Janě Havlové, za cenné odborné rady, trpělivost a vstřícnost při vedení diplomové práce.

Zároveň děkuji mým nejbližším za jejich shovívavost, trpělivost a podporu během tvorby diplomové práce.

V neposlední řadě děkuji všem pedagogickým pracovníkům za jejich spolupráci během výzkumu.

OBSAH:

Úvod

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika pojmu specifikum.	12
1.1 Charakteristika pojmu vývojové specifikum.....	13
2. Dítě a předškolní věk.....	13
2.1 Dítě v současnosti.....	13
2.2 Předškolní věk.....	15
3. Hudební vývoj předškolního dítěte a jeho specifika	17
3.1 Hudební vývoj předškolního dítěte a jeho specifika obecně.....	17
3.1.I Rozvoj sluchového a motorického analyzátoru.....	17
3.1.II Rozvoj pěveckých dovedností a hudební reprodukce.....	18
3.1.III Kognitivní vývoj.....	21
3.1.IV Emocionální vývoj.....	27
3.1.V Vyplývající hudební vývojová specifika.....	28
3.2 Hudební vývoj a jeho specifika z hlediska věkového rozhraní.....	30
3.2.I Dítě ve věku 3-4let.....	30
3.2.II Dítě ve věku 4-5let.....	31
3.2.III Dítě ve věku 5-6let.....	32
4. Hudební schopnosti a dovednosti.....	33
4.1 Definice hudebních schopností.....	34
4.2 Základní hudební schopnosti a jejich zralost v předškolním věku.....	35
4.2.I Hudebně sluchové schopnosti.....	35
4.2.I a) Citlivost pro hlasitost.....	35
4.2.I b) Citlivost pro barvu tónů.....	36
4.2.I c) Citlivost pro rozlišování výšky tónů.....	37
4.2.II Schopnosti auditivně motorické.....	38
4.2.III Rytmické cítění.....	40

4.2.IV	Tonální cítění.....	41
4.2.V	Emocionální reakce na hudbu.....	42
4.2.VI	Hudební paměť.....	44
4.2.VII	Hudební představivost	45
4.2.VIII	Hudebně tvořivé schopnosti.....	47
4.3	Hudební dovednosti.....	48
4.3.I	Činitele ovlivňující rozvoj hudebních dovedností	50
5.	Lidské potřeby obecně.....	52
5.1.	Základní biologické potřeby.....	52
5.2.	Základní psychické potřeby.....	53
5.3.	Psychické potřeby předškolního dítěte.....	53
6.	Hudební činnosti a jejich význam v předškolním věku.....	57
6.1	Poslechové činnosti.....	57
6.2	Pěvecké činnosti.....	58
6.3.	Instrumentální činnosti.....	59
6.4	Hudebně pohybové činnosti.....	60
5.4.I	Hudebně pohybové hry.....	60
7.	Předškolní vzdělávání	62
7.1	Specifika předškolního vzdělávání.....	63
7.1.I	Prostředí a režim dne.....	63
6.1.II	Metody a formy práce	64
6.2	Polystetická výchova.....	66
8.	Význam hudby v předškolním vzdělávání.....	68
8.1	Význam rytmu v předškolním vzdělávání.....	70
8.2	Didaktické zásady hudební výchovy.....	72
9.	Pojem respektovat.....	75
10.	Profesní kompetence pedagoga předškolního vzdělávání	77
10.1	Kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu.....	77
10.2	Komunikační dovednosti.....	78
10.3	Morální a sobnostní kompetence pedagoga	79
10.4	Hudební kompetence pedagoga.....	81

11. Shrnutí teoretické části.....	83
-----------------------------------	----

II. PRAKTICKÁ ČÁST

12. Cíle praktické části.....	84
13. Hypotézy.....	84
14. Sledovaná hudební vývojová specifika	85
15. Postup výzkumu.....	90
15.1 Metody výzkumu.....	91
16. Popis vlastního výzkumu.....	94
16.1 Stanovení počtu respondentů (pedagogů) a vytipování vhodných objektů (tříd) k výzkumu.....	94
16.2 Seznámení a souhlas respondentů s výzkumem.....	95
16.3 Dotazníkové šetření a jeho analýza.....	95
16.3.I Analýza orientačních otázek	95
16.3.II Analýza 1. otázky	98
16.3.III Analýza 2. otázky	110
16.3.IV Analýza 3. otázky.....	111
16.3.V Analýza 4. otázky.....	113
16.4 Přímé pozorování a jeho analýza.....	115
16.4.I Prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem...	115
16.4.II Pomůcky ve třídě.....	123
16.4.III Profesní kompetence pedagoga.....	126
16.5 Rozhovor s pedagogy.....	134
17. Shrnutí analýzy výzkumu.....	134
17.1 Shrnutí analýzy dotazníkového šetření.....	134
17.2 Shrnutí analýzy přímého pozorování.....	136
18. Zhodnocení výzkumu.....	137
18.1 Úvod do shrnutí a teoretické zhodnocení způsobu vedení výzkumu.....	137
18.2 Hypotézy a jejich zhodnocení na základě výzkumu.....	139

18.2.I	Zhodnocení 1. hypotézy.....	139
18.2.II	Zhodnocení 2. hypotézy.....	139
18.2.III	Zhodnocení 3. hypotézy.....	140
18.2.IV	Zhodnocení 4. hypotézy.....	141
18.2.V	Zhodnocení 5. hypotézy.....	142
19.	Závěr	
	Použitá literatura	
	Přílohy	

Úvod a cíle

Hudba je přirozenou součástí každodenního života. Její snadná dostupnost značně ovlivnila její charakter i postavení ve společnosti. Její mnohostranné využití odsunulo umělecké poslání hudby za komerční showbiznys. Málokdy si uvědomujeme, jak velký vliv má hudba na osobnost dítěte. Jak ovlivňuje emocionální rozpoložení dítěte, jeho chování, morální normy a v neposlední řadě i rozumovou složku osobnosti dítěte.

V předškolním vzdělávání je hudba a hudební činnosti součástí denních rituálů a vstupují do každé oblasti předškolního vzdělávání. Mnohdy je však její využívání v pedagogicko výchovném procesu automatické, bez promyšleného seznamování dětí s hudbou a bez vědomého respektování hudebních vývojových specifík předškolního dítěte. Cílem této práce je ověřit, zda si pedagogové uvědomují hudební vývojová specifika předškolního dítěte a zda tyto poznatky aplikují ve své pedagogicko výchovné praxi.

První část práce je zaměřena na teoretické poznatky týkající se respektování hudebních vývojových specifík. Nejprve jsou hudební vývojová specifika vyvozena a to na základě periodizace hudebního vývoje dítěte. V předškolním věku dochází k překotnému rozvoji hudebních schopností, které jsou předpokladem pro utváření základních hudebních dovedností. V práci jsou hudební schopnosti jmenovány a je zde vymezena jejich kvalita v předškolním věku dítěte. Teoretická část práce se věnuje také předškolnímu vzdělávání, jeho specifickými metodami a formami i specifickému prostředí a režimu dne předškolního vzdělávání.

Hudební vývojová specifika se vzájemně prolínají s potřebami předškolního dítěte. Ty vycházejí z obecných lidských potřeb. Vymezili je Matějček a Langmaier. Závěr teoretické části se věnuje právě jejich definici a vyvození, které se opírá o jmenovaná hudební specifika.

Jak už bylo řečeno, práce se zabývá respektováním hudebních vývojových specifík předškolního dítěte. Předpokladem k jejich respektování je i připravenost a odborná způsobilost pedagoga. V dnešní pedagogické terminologii jsou to profesní pedagogické kompetence, které musí pedagog naplňovat, aby docházelo k respektování již zmiňovaných specifík. Těmto profesním kompetencím pedagoga jsou věnovány i kapitoly v teoretické části.

Praktická část se zabývá výzkumem prostředí tříd mateřských škol a posuzováním profesních kompetencí pedagoga, zda jsou naplňovány a umožňují respektování hudebních vývojových specifíků. Byl proveden rozsáhlý výzkum v náhodně vybraných 30 třídách mateřských škol a osloveno celkem 86 pedagogů, aby výzkum podchytil co nejširší pedagogickou veřejnost. Po vyhodnocení dotazníkové metody a přímého pozorování došlo k překvapivým výsledkům. I když nelze tyto výsledky paušalizovat, snad alespoň napomohou k utvoření představy o reálné pedagogické praxi.

1. CHARAKTERISTIKA POJMU SPECIFIKUM

Pojem specifikum je vysvětlován několika autory.

Vágnerová v Úvodu do psychologie užívá slovo specifický v záměně se slovem typický¹.

V Akademickém slovníku cizích slov (Kolektiv autorů Petráčkové a Krause, 2000) je uveden pojem specifický a specifikum. Pojem specifický je charakterizován jako příznačný pro něco, někoho; osobitý, zvláštní. Pojem specifikum je charakterizován jako specifický znak; specifičnost, zvláštnost; charakteristická oblast (činnosti apod.)².

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost uvádí pojem specifický, který charakterizuje jako příznačný či osobitý (specifický znak; specifický druh; specifický pach a další)³.

Psychologický slovník uvádí pojem specifický jako zvláštní, příznačný, osobitý.⁴

Psychologický výkladový atlas charakterizuje slovo specifikum jako ojedinělost, zvláštnost, výjimečnou vlastnost.

Přehled psychologie (z německého originálu) popisuje specifikum jako zvláštnost, jedinečnost, příznačnost. Pojem specifický je charakterizován jako zvláštní, příznačný, jedinečný, výlučný.

Shrnutí:

Po shrnutí několika odborných výkladů lze konstatovat, že pojem specifikum je chápán jako charakteristický znak, typická vlastnost.

¹ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, s. 136

² Petráčková, V.; Kraus, J.: Akademický slovník cizích slov, s. 703

³ Červená, V. a kolektiv: Slovník spisovné češtiny, s. 404

⁴ Hartl, P.; Hartlová, H.: Psychologický slovník, 2000, s. 555

1.1 Charakteristika pojmu vývojové specifikum

Pojem vývoj je Hartlem a Hartlovou definován jako „...růst; změny spojené se zráním a zkušenostmi, respektive učením..“⁵

Podle jmenovaných definic pojmu specifikum lze konstatovat, že specifický znamená zvláštní, jedinečný, typický, charakteristický.

Vývojové specifikum je spojení těchto dvou pojmů. Je to tedy zvláštnost nebo typická vlastnost, která je spojena se zráním a získanými zkušenostmi. Vývojové specifikum předškolního dítěte je typická vlastnost nebo zvláštnost, která se v průběhu dalšího vývoje dítěte již neopakuje.

Shrnutí:

Pojem vývoj je v citované odborné literatuře definován jako změny spojené se zráním a zkušenostmi. Podle zjištěných údajů z odborné literatury lze pojem specifikum charakterizovat jako typickou vlastnost, zvláštnost. Můžeme tedy konstatovat, že termín vývojové specifikum předškolního období dítěte je typická vlastnost nebo zvláštnost předškolního období, která se v průběhu dalšího vývoje dítěte již neopakuje.

2. DÍTĚ A PŘEDŠKOLNÍ VĚK

2.1 Dítě a dětství v současnosti

Podle Opravilové je dítě v současné legislativě chápáno jako příslušník určité sociální skupiny, ve které má specifickou pozici a je mu zároveň přiznáváno právo na určitou volnost, hru, speciální péči a vzdělávání. Opravilová cituje současnou definici dítěte, tak jak je stanovena Organizací spojených národů v Úmluvě o právech dítěte: „Dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let pokud zletilost není zákonem stanovena dříve“. Úmluva o právech dítěte byla v České republice přijata v roce 1990⁶.

Dítě a dětství v současnosti vystihuje Opravilová (2007)

⁵ Hartl, P.; Hartlová, H.: Psychologický slovník, 2000, s. 684

⁶ Opravilová, E.; Kropáčková, J.: Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky; 2000, s. 25

„.....V něčem jsou dnešní děti patrně vyspělejší než dovedeme ocenit a v něčem jsou nezralé víc než si umíme představit. Jádro problému, který není nikterak nový, tvoří nesoulad mezi požadavky a vývojovými možnostmi, z něhož plyne i nerovnováha mezi zráním jednotlivých složek osobnosti dítěte.“⁷

Jak uvádí Kodejška ve výchově dítěte je významným činitelem život rodiny. Ve zdravé rodině nachází dítě přirozenou podporu, pozornost a všímavost k jeho potřebám a problémům. Rodiče mu věnují dostatek času a podněcují ho k užitečné práci a tvořivosti. Pouto mezi rodiči a dětmi upevňují mimo jiné i múzické činnosti. Kodejška připomíná myšlenky Komenského, který múzickým činnostem přisuzoval velký význam pro rozvoj dětské psychiky. Múzické činnosti rodinu stmelují a přispívají k pocitu jistoty a bezpečí dítěte. Kodejška upozorňuje na dnešní krizi rodiny, kdy rodiče dávají přednost materiálním hodnotám na úkor každodenního citlivého kontaktu s dítětem. Důsledky takového nedostatku se projeví v pozdějším věku dítěte.⁸

Rodina je i v současnosti primárním činitelem, který ovlivňuje vývoj dítěte. Helus upozorňuje na to, že je nutné si uvědomit rozmanitost rodin, jejich kulturní odlišnosti, vzdělanost rodičů a majetkové poměry. Tato rozmanitost je patrna na různých podobách současného dětství. Helus tento jev nazývá heterogenizací. Jak dále uvádí, je nutné předpokládat, že vlivem změn vnějšího prostředí, které s sebou přinesl neustálý vývoj lidské společnosti, se změnilo i dítě.⁹

Shrnutí:

Dětství je chápáno jako velmi důležitá a neopakovatelná životní etapa, v níž dítě naprosto přirozeně podle svých vlastních schopností a prostřednictvím hry právě tak, jak je mu blízké, získává potřebné zkušenosti a dovednosti pro svůj další život. Dítě je považováno za rovnocenného partnera vůči dospělému, avšak vzhledem ke svému věku má určité individuální zvláštnosti a odlišnosti v myšlení, chování i jednání a tyto odlišnosti je třeba ze strany dospělého respektovat.

⁷ Opravilová, E.; Předškolní pedagogika I., 2002, s.24

⁸ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.32

⁹ Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.63

2.2 Předškolní věk

V širším slova smyslu je předškolní období v rozmezí od narození do 6 let. V užším slova smyslu je toto období vymežováno věkem od 3 do 6 let – tzv. věk mateřské školy. Věková hranice je nepřesná a u různých národů se liší: Angličané uvádějí hranici 5 let, Rusové a Ukrajinci 7 let, Němci, Italové stejně jako u nás 6 let. Termín předškolní věk je tedy velmi těžko ohraničující a vědecky nepřesný svou mnohovýznamností. Předškolní věk je specifický dynamickým rozvojem v oblasti motoriky, poznávacích procesů, tělesného vývoje, verbálního projevu, ale i v oblasti hudebnosti dítěte. Tyto oblasti jsou vzájemně podmíněny a propojeny. V tomto období dítě poprvé vstupuje do kolektivu a nastává rozvoj sekundární socializace, přijímání nových společenských rolí, první interakce s vrstevníky a dosud neznámými dospělými.

Opravilová chápe vstup dítěte do mateřské školy jako kritický mezník v životě dítěte z hlediska socializace a jeho dalšího duševního života. Podle ní předškolní věk probíhá ve znamení individualizace, získávání sociálních zkušeností, utváření estetických a mravních názorů, které jsou rozhodující pro zbytek života.¹⁰

Montessori vývoj dítěte v předškolním období charakterizuje slovy: *„Od nevědomého bytí k uvědomělé aktivitě“*. Dítě před obdobím „uvědomělé“ aktivity bylo zcela odkázáno na dospělé, kam jej položí, přenesou, jaké předměty mu dají k prozkoumání. Dítě absorbovalo svět kolem především zrakem, pozorováním, mimo předmětů, které mu dospělí umožnili prozkoumat hmatem a ústy. Nyní má dítě možnost samo si předměty vybrat, dojít k nim a následně je osahat, prozkoumat. Může ve světě samo uplatňovat svou vůli. *„Je možno sledovat dvě tendence. Jednou je rozšíření vědomí prostřednictvím interakce s prostředím, druhou je zdokonalování a obohacování dovedností již získaných. Je proto logické nazývat období od tří do šesti let obdobím tvořivého zdokonalování prostřednictvím činnosti.“*¹¹

Příhoda nazývá toto období druhým dětstvím. Jeho počáteční hranici vidí v dokončení etapy prvního raného dětství, kdy jsou tělesné orgány rozvinuty po stránce anatomické i funkční. Dítě je schopno vykonávat všechny základní pohyby. Je to patrné i na postupném

¹⁰ Opravilová, E.; Předškolní pedagogika I., 2002, s.24

¹¹ Montessori, M.; Tajuplné dětství, s. 113

osamostatňování dítěte a odlučování se od matky. Úzký rodinný kruh, který obklopoval dítě do tří let, je rozšířen na dětský kolektiv v mateřské škole a na setkávání s dospělými, kteří nejsou součástí rodiny. Nejde jenom o to, že dítě začne navštěvovat mateřskou školu, s vrstevníky se setkává i během předešlých tří let, ale až nyní je schopno s nimi navazovat kontakt. Dosud bylo obráceno více do sebe a než aby navazovalo intimní kontakt s vrstevníkem, spíše monologizovalo. V okamžiku, kdy je děcko schopno navázat kamarádství, byť jen krátkodobé, nastává slovy V.Příhody (1977) „*nová etapa lidské ontogeneze.... Z biologické bytosti je najednou společenská bytost.*“¹².

Podle Fraňka je dítě v předškolním věku částečně připraveno na hudební činnost. Disponuje hlasovým orgánem, jeho percepční schopnosti jsou částečně rozvinuté, ale jeho pohybový aparát není schopen dokonale koordinovat pohyby.¹³

Kodejška upozorňuje na typické znaky psychiky předškolního dítěte způsobené dosaženou úrovní kognitivní zralosti dítěte (viz. kapitola 3.1.III Kognitivní vývoj) , které ovlivňují jeho vnímání okolí a jeho reakce na vnímané okolnosti a jevy. Tyto znaky ovlivňují vnímání hudby a reakce dítěte na hudbu.¹⁴

Shrnutí:

Pro tuto práci bylo předškolní období dítěte chápáno ve věkovém rozmezí 3-6 let dítěte. Toto období je z hlediska vývoje osobnosti dítěte považováno za velmi důležité. Začíná období tzv. sekundární socializace. Je typické prvními interakcemi s vrstevníky a dosud neznámými dospělými. Dítě vystupuje z monologizace a touží po kontaktu s vrstevníky a postupně, byť krátkodobě navazování přátelství. Dynamický rozvoj je patrný ve všech stránkách osobnosti. Podněty, které na dítě působí v předškolním období, zásadně ovlivňují jeho morální normy, sociální normy pro další život. V neposlední řadě je předškolní období významné v rozvoji hudebnosti dítěte, v utváření jeho vztahu k hudbě a tříbení estetického citění.

¹² Příhoda, V., Ontogeneze lidské psychiky, 1977, s. 115

¹³ Franěk, M.: Psychologie hudby; 2005, s.134

¹⁴ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.8

3. HUDEBNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A JEHO SPECIFIKA

Zkoumání hudebního vývoje není pouze předmětem hudební psychologie, estetiky a sociologie, ale vychází i z poznatků neurofyzologie, vývojové psychologie a psychologie osobnosti.¹⁵

Sedlák považuje hudební vývoj za zákonitý proces a považuje jej za nezastupitelnou a neoddělitelnou součástí harmonického rozvoje osobnosti. Dále považuje hudební vývoj za kvalitativní změny ve struktuře lidské psychiky a za kvalitativní změny v lidském a hudebním vědomí. „*Je to proces, v němž dochází k růstu hudební skutečnosti, k rozvoji poznávacích schopností, racionálních, citových i mravních složek osobnosti.*“¹⁶

V hudebním vývoji jde o rozvoj schopností spojených s rozvojem sluchového analyzátoru a motorického analyzátoru, s vývojem myšlení. Jde zejména o vývoj pěveckých, reprodukčních a motorických dovedností.

Předškolní věk je jedna z nejdůležitějších etap hudebního vývoje. Její zanedbání, tedy nedostatečná stimulace a málo možností k hudebním činnostem, negativně ovlivňuje celkový vztah dítěte k hudbě a snižuje možnost dalšího úspěšného hudebního rozvoje.¹⁷

3.1 Hudební vývoj a jeho specifika obecně

3.1.1 Rozvoj sluchového a motorického analyzátoru

Vlivem biologického zrání a vnější stimulace se rozvíjí sluchový a motorický analyzátor. Zvláště roste jeho diferenciatní schopnost pro výšku, do šesti let se dvojnásobně zvýší. Kodejška uvádí nárůst diferenciatních schopností i pro sílu (intenzitu) a délku (trvání).¹⁸

¹⁵ Sedlák, F.: Hudební vývoj dítěte, 1974, s.5

¹⁶ Sedlák, F.: Metodologická východiska zkoumání hudebního vývoje člověka, In: Hudba v rozvoji lidské osobnosti; 1976, s.16

¹⁷ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s. 303

¹⁸ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku; 2002

Díky rozvoji diferenciační a analytické funkce sluchového analyzátoru se vytvářejí základní pěvecké dovednosti. Rozvoj sluchového analyzátoru umožňuje soustředěněji poslouchat a chápat vokální i instrumentální hudbu.

Sedlák se také zmiňuje o zlepšení koordinace tělesných pohybů, schopnost vyjádřit pohybem charakter hudby, pohybem reagovat na hudbu, jako důsledek rozvoje motorického analyzátoru.¹⁹

V souvislosti se zráním motorického analyzátoru se také kultivuje lokomoce a soulad pohybu s hudbou.

Dítě v předškolním věku má vyšší potřebu pohybu, tím organizmus sílí a je postupně zdokonalován k lepším výkonům. Dítě umí skákat snožmo, běhat, měnit rytmus chůze, házet míčem.... Dostává nové příležitosti v pohybových hrách, přichází doba prvního sportování a tanečních pohybů. Slovy Heluse: „*Dítě psychomotoricky expanduje*“²⁰.

Rozvoj se týká také jemné motoriky. Do pohybu stále více zasahuje mozková kůra, která ovlivňuje přesnost, ale i účelnost pohybu, dochází ke zlepšení souladu pohybu s hudbou. Rozvíjí se pohyby, které vyžadují soustředěnost. Hlavně jemná motorika, jemná svalová koordinace. Její rozvoj umožňuje manipulaci s drobnými předměty i manipulaci s nástroji (tužka, nůžky, příbor, rytmické hudební nástroje). V tomto období se vyhraňuje lateralita. Dítě tvoří – hraje si a tím dochází k zlepšování jemné svalové koordinace. Dokáže hrát na Orffovy rytmické nástroje. Již v pěti letech je dítě schopno, při správné metodice výuky, hry na klasický hudební nástroj. Umí kreslit, modelovat, mačkat i vytrhávat papír, skládat jej, dovede manipulovat se stavebnicemi, aj..

Dítě má radost z toho co již dokáže a tím je vnitřně motivováno – hnáno – k získávání dalších dovedností.

3.1.II Rozvoj pěveckých dovedností a hudební reprodukce

Pěvecké dovednosti se rozvíjejí růstem hlasivkového svalstva. V tomto období kmitají hlasivky převážně na okraji hlasové štěrbině a vytvářejí poměrně slabý tón. Hlasový rozsah je velmi individuální. Je ovlivněn vlohovými předpoklady, podnětným hudebním prostředím v rodině i v mateřské škole. Rozšiřuje se úměrně s pěveckou

¹⁹ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s.190

²⁰ Helus, Z; Dítě v osobnostním pojetí, 2004, str.204

aktivitou. Sedlák uvádí na počátku předškolního období po zobecnění rozsah e1 – a1, který se na konci tohoto období rozšíří na d1 – b1.²¹

Kodejška mluví stejně o rozsahu šestiletého dítěte e1 – a1, ale upozorňuje na možnost zvětšit jej na a – cis1 vlivem pravidelného zpěvu.²²

S pěveckými dovednostmi úzce souvisí dechové schopnosti dítěte. Pro dítě předškolního věku je typické povrchní dýchání. Respirační ústrojí není plně rozvinuté, děti dýchají povrchově a zrychleně. Po třetím roce se rozvíjí hrudní svalstvo, takže přibývá torakálního (hrudního) dýchání, na místo dýchání abdominálního (břišního).²³

Dítě se snadno zadýchá, proto jeho pěvecký projev je časově omezen. Důvodem je také růst hlasivkového svalstva, které nesmí být dlouhodobě namáháno.

Podle Kodejšky se v předškolním věku významně rozvíjí řečový a pěvecký projev a vzájemně se ovlivňují. Hudba a zpěv podporují správné řečové návyky, rozšiřují slovní zásobu. Hudba, zpěv a řeč se vzájemně podobají hlavně v rytmické stavbě. Zejména v poetické řeči se objevují tzv. muzické faktory.²⁴

Bezděková přikládá velký význam zpěvu ve vývoji řeči zvláště před třetím rokem, tedy zpěvu v rodině. Zde není podstatná čistá melodie, ale zpěv blízkého člověka ve chvílích emočně zbarvených – ukolébavky, výlet, radostné chvílky v rodinném kruhu. Rytmické pohupování a emoční prožitek – citové zbarvení zpěvu nenahradí televize, ani rádio. Nevhodně použité přijímače, jako zvuková kulisa v domácnosti, otupují dětský sluch. Následkem toho se dítě velmi těžko učí rozeznávat kvalitu jednotlivých zvuků.²⁵

Bezděková vzhledem k vývoji řeči sleduje i hudební projev dítěte:

Mezi 3. a 4. rokem – zpívá dětské nebo melodicky jednoduché písničky s rytmizací.

Mezi 4. a 5. rokem - umí zpívat písničky s doprovodem i bez doprovodu a užívat jednoduché rytmické nástroje, pozná známé písničky podle melodie a pohybově umí vyjádřit charakter skladby (pochod / ukolébavka)

²¹ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s.190

²² Kodejška, M.: Hudební výchova dětí předškolního věku. I. Hudební schopnosti; 1989; s.77

²³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, 1967, s.11

²⁴ Kodejška, M.: Hudební výchova dětí předškolního věku. I. Hudební schopnosti; 1989; s.78

²⁵ Bezděková, Z.: Učíme naše dítě mluvit, 2008 s. 87

Mezi 5. a 6. rokem – zpívá samostatně i ve skupině, písničky zpívá v rozsahu jedné oktávy, reaguje na základní dirigentská hesla, sluchem poznává základní hudební nástroje, hraje na rytmické hudební nástroje, udrží rytmus skladby, umí vyjádřit hudbu pohybem, spojení hudby, zpěvu a pohybu dítě velmi uspokojuje.²⁶

Charakteristickým znakem předškolního období je spojení všech výrazových prostředků. Například, pokud dítě zpívá, dává se do pohybu a naopak, pokud tančí, dává se do zpěvu. Jsou natolik zaujatí tím co vyjadřují, že nerozlišují prostředky k vyjádření.

Opakování říkanek, písniček, je velkou zálibou předškolních dětí. Necháávají se strhnout opakovaným pravidelným rytmem slov a vět. S oblibou opakují říkadla a na konci období vymýšlejí slovní hříčky.

Podle Sedláka jsou značné individuální odlišnosti v kvalitě reprodukce předškolních dětí. Z hlediska dodržení rytmu je reprodukce celkem přesná u většiny dětí. Ale intonačně přesně zazpívá píseň jen 5% dětí předškolního věku. 60% se přibližuje k jejímu melodickému obrysu, zbytek dětí reprodukuje v monotónii (tj. vokální reprodukce nerespektující výškový pohyb melodie, pohybující se na jednom až dvou tónech.) Intonačně čistý zpěv je problémem dětí nejen předškolního věku, ale i dětí školního věku. Nejzávažnější příčinou je nerozvinutý hudební sluch. Tím dochází i k nevytvoření pěveckých dovedností a návyků, k absenci hudebních představ, tonálního a rytmického cítění.²⁷

Tonální cítění dětí a chápání vztahů jednotlivých tónů k tónice upevňuje reprodukce v diatonickém systému. Instrumentální hra toto cítění upevňuje.

Na konci předškolního období můžeme položit základy prožitku hudby také v mollových tóninách. Záleží na hudebním vedení pedagoga, který umožní dětem poslechnout a zpěv písní v mollové tónině.

Kurková uvádí, že hudba v předškolním věku je součástí rytmizovaného slova, rytmizovaného pohybu, které spolu s vnímáním melodie vytváří senzory-motorickou jednotu. Kurková toto specifikum nazývá zážitkovým komplexem.²⁸

²⁶ Bezděková, Z.: Učíme naše dítě mluvit, 2008 s.28

²⁷ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s. 191

²⁸ Kurková, L.: Tanec a hudba; 1987; s. 61

Kvalita hudební reprodukce je podmíněna stupněm zralosti kognitivního vývoje a to všech jeho složek. To jsou: Vnímání, paměť, myšlení.

3.1.III Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj dítěte ovlivňuje nejen kvalitu hudební reprodukce, ale i vnímání hudby, ukládání a vytváření hudebních představ.

V tomto období jde o velmi intenzivní vývoj. Helus mluví o mentální duševní expanzi. Dítě se dostává na úroveň, kdy se může zabývat světem kolem, může o něm i komunikovat. Znalosti, vědomosti nejsou na úrovni dospělého. Odpovídají zkušenostem dítěte a vývoji nervové soustavy²⁹.

Vnímání – „*Vnímání jeprimární poznávací schopností, jež je založena na smyslovém zobrazení reality.*“ (Vágnerová 2003)³⁰ Podle Vágnerové je součástí vnímání přijetí vjemu i jeho zpracování. Kvalita vnímání je závislá na kvalitě smyslů a fyziologickém základu smyslových orgánů. Je také ovlivněna specifickým zaměřením a analýzou vnímané reality. Specifické zaměření a vnímaná realita se odvíjí od získaných zkušeností, zvyků a momentálních potřebách jedince. Vágnerová dále uvádí, že vnímání je propojeno s dalšími psychickými procesy a ovlivňuje také chování jedince jako tzv. regulační mechanismus.³¹

V předchozím období batolat bylo vnímání značně ovlivněno city. Teď se od nich odděluje.

Dítě si více všímá detailů. V souvislosti se sluchovým vnímáním dokáže dítě rozlišit blízké hlásky a správně je vyslovovat, tím je motivováno k lepší artikulaci. Některé děti jsou schopny rozeznat výšku, barvu tónu a správně intonovat. Pokroky jsou i ve vnímání časového členění hudby.

Paměť – „*Paměť je funkce, která umožňuje uchování zkušeností, informací o okolním světě i o sobě samém ve vztahu k tomuto světu.*“ (Vágnerová 2003)³²

Na počátku je paměť mimovolná, dítě si pamatuje živelně. Velkou roli při zapamatování hrají city a emoce, pozitivní i negativní. Nejlépe zapamatovatelná jsou rytmická říkadla, podložena jednoduchou melodií, doprovázena rytmickými pohyby. Úmyslné zapamatování lze pozorovat až ve druhé polovině předškolního věku. Pamatuje si i skutečnosti, které se ho nijak citově nedotýkají.

²⁹ Helus, Z; Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s. 204

³⁰ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s. 94

³¹ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s. 94-97

³² Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s. 119

Dítě si pamatuje více mechanickou pamětí – na základě barvy, tvaru, polohy, zvuku, lépe si pamatuje skutečnosti, kterým rozumí. Je to dáno myšlenkovými pochody, které nejsou ještě na takové úrovni, aby šly do hloubky a hledali spojitosti, které nejsou na první dojem patrné. Logickou paměť je třeba cvičit, nejprve jasným srozumitelným materiálem, na kterém si děti cvičí rozpoznávání logických vztahů. Logická paměť, rozsah paměti a její trvalost jsou základními předpoklady pro systematické učení.³³

Myšlení – „*Na počátku jsou potřebné vstupní informace, ale těžiště spočívá v jejich zpracování.....Myšlení je možné definovat jako proces řešení problémů.*“ (Vágnerová; 2003)³⁴

Podle Vágnerové dosahuje myšlení v předškolním věku intenzivního rozvoje. Tím, že se neustále vyvíjí mozková kůra, zdokonalují se i myšlenkové pochody: třídění, srovnávání, zobecňování, analýza, syntéza. Dítě se zajímá o vztahy a souvislosti mezi věcmi, objevuje jejich původ, příčinu, vlastnosti, význam. K jejich poznání ale stále potřebuje dostatek konkrétních a názorných vjemů, protože ještě nemá dostatek zkušeností a představ, aby mohlo myslet na bázi abstraktních pojmů.³⁵

Podle Piageta je v předškolním období myšlení dítěte ve fázi předoperační. Důležitými procesy v předoperačním stádiu jsou řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Předoperační stádium je děleno na stádium symbolického a předpojmového období (od 2-4 let) a na období názorného myšlení (od 4-7 let)³⁶

Dítě nesmíme přetěžovat v nárocích na jeho myšlení. Musíme respektovat typické znaky myšlení dítěte předškolního věku. Typickým znakem myšlení dítěte předškolního věku je:

1. **Synkretizace:** Tento pojem znamená celkové, neanalytické pojmání předmětů a celkové jednání vzhledem k podnětům. Jde o obrazy skutečnosti, jež si tvoříme při prvním setkání s neznámými předměty. Jako první tento jev popsal J.A.Komenský : „*Dětem se podává všechno nejprve ve všeobecném a nespořádaném obryse, když pozorují, že všechno, co vidí, slyší, chutnají a hmatají, jest něco, ale nerozlišují, co je to přesněji; teprve později znenáhla to rozlišují.*“³⁷

³³ Vágnerová,M.: Úvod do psychologie, 2003,s. 119

³⁴ Vágnerová,M.: Úvod do psychologie, 2003, s. 146

³⁵ Vágnerová,M.: Úvod do psychologie, 2003,s. 94-102

³⁶ Piaget,J.; Inhelderová, B.: Psychologie dítěte, 2007, s.33-41

³⁷ Komenský, J A.: Informatorium školy mateřské, s.32

Synkretizace způsobuje, že předmět není vnímán jako souhrn částí, ale jako jeden celek. Pro dítě do osmi let je synkretické nazírání jak uvádí Příhoda charakteristické, protože jeho schopnosti jsou na jednodušším stupni vývoje a nejsou dostatečně vycvičeny zkušenostmi³⁸

2. Eidetizmus: Je schopnost vybavovat si představy totožné s vjemem.³⁹

Získané synkretické celky trvají i v představě zcela živě, takže se kryjí s původním vjemem. U nás se jevem eidetismu zabýval Kratina.⁴⁰

Eidetismus je obecně považován za vlastnost dětské mentality, ale lze jej najít i u dospělých zvláště opticky nadaných jedinců (malíř Jan Pašek). Provedená experimentální šetření nejsou jednoznačná. Výskyt eidetismu byl prokázán u dětí 6-10letých, Kratina jeho vrchol prokázal u 15letých, podle jiných psychologů naopak vrcholí mezi 11. a 14. rokem.⁴¹

Psychologové soudí, že u starších dětí a dospělých jde o eidetickou vlohu, zatímco v raném dětství lze předpokládat souvislost se synkretickým myšlením.

3. Konkretismus : Tato vlastnost vnímání a myšlení vychází podobně jako eidetismus ze synkretického nazírání. Dítě až do školního věku a někdy i po 6. roce není schopno provádět srovnání předmětů podle podstatných znaků, jen podle těch, které jsou mu podle dosavadní zkušenosti nápadné. Přejít od konkrétního označení k obecnějšímu pojímání souvislostí je výrazem kvalitativní změny myšlení. Matka, otec, děd,..., jsou pro dítě jedinečné jevy, něco jako jména vlastní – nechápou, že i někdo jiný je také babička, matka,...,.... Přejít od konkrétního k obecnějšímu pojímání jsou označení všech dospělých jako pán, paní, strýček, teta.

4. Presentismus a topismus:

Podle Příhody je presentismus a topismus výrazem dětského konkrétního myšlení ve vztahu k místu a času. Dále Příhoda uvádí, že presentismus vyjadřuje pro dítě typickou vlastnost chápat svět jen v daném okamžiku, bez vztahu k minulosti a budoucnosti. Časové vztahy jsou pro dítě těžko pochopitelné. Ve čtyřech letech je pro většinu dětí pojem včera, zítra, neděle, večer,.. , významově neuchopitelný. Psychologové to chápou jako určitou obranu dětského věku vůči negativním situacím, které tak snadněji překonává. Podle

³⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. 1967, s. 70-71

³⁹ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s.85

⁴⁰ Hrochová, M., Novotná, L., Miňhová, J.: Vývojová psychologie pro učitele, 2000, str.85

⁴¹ Příhoda, v.: Ontogeneze lidské psychiky, 1967, s.71-72

Příhody v něm Félicien Challaye vidí nejzákladnější odlišnost dětství od dalších životních epoch.⁴²

Topismus vyjadřuje konkrétní prostorové chápání. Pro dítě jsou existující prostory ty, v kterých žije, hraje si. Co je mimo tento prostor, jako by neexistovalo. Pedopsychologové označují tyto prostory jako akční. Pohybovým vývojem dítě poznává větší a větší prostor. Nejprve považuje za prostor oblast, kterou může poznávat ústy a který vidí z místa, kde momentálně setrvává. Později se prostor zvětšuje o místo, které poznává plazením, lezením. Radikální změna je v době, kdy dítě začíná chodit.⁴³

V dětském prostoru se předměty jeví jinak než dospělým, někdy složitější, někdy jednodušší, ale rozhodně vždy větší. Velký muž je pro ně obr, kopeček je pro ně hned hora. To vše je důsledkem topismu a neschopností dostatečně analyzovat místo.

5. Egocentrismus: Dítě vše vztahuje vůči svojí osobě. Domnívá se, že věci a lidé kolem něj existují pouze pro ně a díky jemu. Vnímá se jako středo-bod prostoru a společnosti, ve kterém žije. Toto chápání je důsledkem synkretického a konkrétevistického nazírání na svět.⁴⁴

Výrazem egocentrického myšlení je tzv. egocentrická řeč, kdy dítě mluví samo k sobě, vede dialog samo se sebou a je ponořeno do svých myšlenek. Ostatní děti jsou pouze vedle něj a nehrají žádnou roli. Dochází k úplnému splynutí objektu a subjektu.⁴⁵

6. Zosobňující dynamismus: Dítě má tendenci vše oživovat. S neživými předměty komunikuje jako s živými. Nemůžeme však jednoznačně konstatovat, že dítě nerozlišuje mezi živým a neživým.

Příhoda předkládá citát H. Spensera, který ve své knize „Základy sociologie“ správně podotýká: „*Ačkoliv dítě předstírá, že věci jsou živé, vskutku za živé jich nepokládá. Kdyby jeho panenka počala kousati, neuleklo by se méně než dospělý.*“ (293:405) Správně bychom měli považovat tuto nerozlišenost jako fiktivní, nikoliv reálnou. Neboť dítě se k neživým věcem chová jako k živým ve hře, ve vyjadřování o nich používá oživotňujících výrazů, ale jejich reálný rozdíl vnímá. Jen to není patrné v dětském projevu. Tato tendence

⁴² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, 1967, s. 73

⁴³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, 1967, s. 73

⁴⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I., 1967, s. 73-74

⁴⁵ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie osobnosti, 2003, s. 158

se projevuje ve třech hlavních formách fyziognomismu – oživující konkretismus, personifikace, antropomorfismus:⁴⁶

K objasnění tří hlavních forem fyziognomismu bylo použito výkladu Příhody:⁴⁷

a, Oživující **konkretismus** nazval Heinz Werner fyziognomismem. Je to vidění vnitřního výrazu neživých věcí v představách dítěte. Kdy tma, noc, slunce,..,strom,.. mají pro dítě jakousi tvář.

b, Fyziognomismus přechází u dětí v **personifikaci**. Tj. oživování neživých předmětů a přisuzování lidských vlastností věcem a jevům a přírodním úkazům. Personifikace je rysem každé jednoduché, primitivní mentality.

c, Pokud jsou předměty s člověkem ztotožněny vůbec, jde o tzv. **antropomorfismus**. Dítě si hraje hru s předměty jako s lidmi. Hra vychází z fantazie dítěte. Antropomorfismus vyžaduje pokročilejší diferenciaci než fyziognomismus a personifikace. Předpokládá se, že při antropomorfismu již dítě dokáže rozlišit mezi věcí a člověkem. Zatím co fyziognomismus a personifikace jsou založeny na nepochopení a nerozlišení živého a neživého.

Tento znak mají v sobě všechny mýty a bajky. V nich předměty i zvířata přejímají nejen lidské vlastnosti, ale jsou s člověkem přímo ztotožněny.

Všechny tři formy, oživující konkretismus, fyziognomismus a antropomorfismus, v dětském věku splývají. S těmito znaky se můžeme setkat i v dalším průběhu ontogeneze.

Příhoda ve vývoji myšlení přikládá hlavní úlohu společenské interakci: „V předchozím batolivém období dítě dosáhlo dostatečné znalosti mateřštiny, aby mohlo rozvíjet lidské myšlení. Dosavadní váha biologických činitelů ustupuje společenské interakci, takže se vyzdvihuje i myšlení na širší lidštější úroveň a zbavuje se znenáhla individualistického subjektivismu.“⁴⁸

Pokrok v myšlení je patrný v dětských dotazech. Od otázek typu: „co je to“ v předešlém období, dítě pokročilo a zajímá se o podstatu věcí a dějů, již se neptá jen na pojmenování. Příhoda říká, že tyto otázky obsahují embryonální stav pátrání po příčině a po metodě

⁴⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I., 1967, s.73-74

⁴⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I., 1967, s.75-77

⁴⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, s. 237

zhotovování věcí. Dítě se ptá po příčině, protože podle jeho uvažování byly všechny věci někým udělány. Tato tendence je zvláštní formou antropomorfismu⁴⁹.

Magičnost – v předškolním věku má dítě zálibu v pohádkách, v konfabulacích – nejsou to lži, jen přirozený produkt dětské fantazie. Dospělí dětskou fantazii rádi podporují a snaží se některé skutečnosti dětem objasnit pomocí nadpřirozených sil a kouzel. Pokud dospělí předloží skutečnost reálně a dítě ještě není schopno ji rozumově pojmout, ptá se na tyto okolnosti opakovaně, jako kdyby si útržkovitě, znovu a znovu doplňovalo informace, dokud plně neporozumí. (viz. „Děti nosí čáp“/ „Dítě se rodí mamince z břicha“ nebo „Nakreslíme sluníčko ať ho vylákáme ven“ / „Nakreslíme sluníčko, udělá nám radost aspoň na obrázku, když je dnes zataženo“) Pro dítě jelikož nemá dostatek zkušeností k srovnávání, bere sny, pohádky, fantazii tak jak jsou. Jsou pro ně stejně pravdivé, jako každodenní vnímaná skutečnost. *„Jak dítě roste, nabývá nových a nových poznatků, poznává lépe a lépe skutečnost a srovnává s ní své pojmy a představy. Tak se pak jeho svět přibližuje objektivní skutečnosti a jeho myšlení se pak dostává na vyšší a reálnější úroveň.“*⁵⁰

Pseudopojmy – dítě do nich řadí skutečnosti podle pro něj podstatných znaků, tyto znaky mu jevově imponují nebo jsou mu nápadné. Odborníci v této souvislosti mluví o myšlení ovlivněném fyziognomickým nebo impresivním vnímáním. Na začátku tohoto vývojového období má dítě problém s podstatou pojmu, má tendenci jej příliš zužovat nebo rozšiřovat. Učí se každodenní zkušeností rozlišit co je hlavní, co vedlejší, co je všeobecné a co jednotlivé.⁵¹

Vývojový stupeň vnímání, myšlení a paměti je spojený s emoční labilitou dítěte. Emoční labilita je typickým znakem předškolního věku. Vlivem dozrávání CNS této lability ubývá.

⁴⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, s. 242

⁵⁰ Matějček, Z.; Langmaier, J.: Člověk známý neznámý, 1959, str. 74

⁵¹ Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.202

3.1.IV Emocionální vývoj

Vágnerová definuje emoce jako subjektivní prožitky, které vyjadřují vztah jedince k okolí i k sobě samému. Emoce jsou svázány s fyziologickými procesy organismu (např. změna teploty při afektu apod). Aktivují citové prožívání a jsou pro následné chování jedince určující. City jsou vyjádřením subjektivních prožitků. Jsou zpětnou vazbou uspokojování potřeb psychických i somatických.⁵²

Podle Příhody začínají v předškolním věku ovlivňovat citové prožívání rozumové schopnosti dítěte. Postupně dochází k jejich vnitřní diferenciaci – dítě začíná rozlišovat emoce, tělové pocity i citové vztahy. Ve třetím roce jsou projevy dítěte, podle měřítka dospělého, ještě velmi neúměrné skutečnému dění. Postupně se vášně stále více diferencují a zjemňují působením okolí a dozráváním organismu v citová vzrušení. Ve třetím roce je emoční labilita intenzivní. Dítě rychle přechází z pláče do smíchu, ze smutku k radosti. Velkou roli v emočním prožívání dítěte hraje hudba. Často se dostává do souladu s okamžitou náladou dítěte, ovlivňuje jeho vnitřní rozpoložení.⁵³

Podle Sedláka může hudba působit jako prevence emoční deprivace. Sedlák uvádí výsledky výzkumu provedeného v kojeneckých ústavech. Bylo zjištěno, že u všech dětí, kromě 3%, byla pozorována kladná odezva na hudbu. Zmiňovaná 3% dětí se projevovala netečně, ale u žádného nebyla pozorována negativní reakce. Jakoukoliv hudební činnost vždy doprovází emoční reakce dítěte, vyvolává přemíru sensorických podnětů, které evokují dětskou tvořivost.⁵⁴

V tomto věku se rozvíjí emoční paměť dítěte. Do tří let dítě lehce své emoční, zejména negativní zážitky zapomíná. Po třetím roce je schopno se k nim v rozhovoru i vrátit. Ale i přes tuto rozvíjející se paměť je převážně zdrojem emocionálních prožitků konkrétní a aktuální situace. Rozvoj emoční paměti podporují hudební činnosti. Emoční paměť se rozvíjí stejně s hudební pamětí.

Celkově je dítě pozitivně naladěno. Pokud dlouhodobě není, je to pro dospělého známkou nemoci nebo dětského trápení, které není přiměřené předškolnímu věku.

⁵² Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s. 44-49

⁵³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I., 1967, s.251-253

⁵⁴ Sedlák, F.: Hudební vývoj dítěte, 1974, s.15

Děti s příznaky emoční deprivace, často nacházejí v hudbě doplněk citového kontaktu a nebo zprostředkování citového kontaktu. Prostřednictvím hudby lze pozitivně vyladit dětské emoce a celkové pozitivní rozpoložení dítěte.⁵⁵

Na konci předškolního období se rozvíjí i vyšší city – city mravní, estetické, intelektuální. Rozvíjí se altruistické chování. Na důležitosti nabývají sociální city. Vzájemné sympatie, láska, nenávisť. Vznikají přátelství mezi vrstevníky, ale nemají trvalejší ráz. Snadno vznikají a rychle se rozpadají.⁵⁶

3.1.V Vyplývající hudební vývojová specifika:

Z předchozích kapitol zabývajících se hudebním vývojem předškolního dítěte byla vyvozena tato hudební vývojová specifika:

- prudký rozvoj sluchového analyzátoru, zejména schopnost pro rozlišení výšky tónu, ale i síly a délky tónu
- počátek utváření základních pěveckých dovedností
- růst hlasivkového svalstva, typický slabý hlas
- povrchní dýchání
- rozvoj motorického analyzátoru, kultivace pohybu a jemné motoriky
- utváření řečových návyků, prudké rozšíření slovní zásoby
- vady ve výslovnosti (na konci období dozrávání mluvidel)
- poslech krátkých skladeb s dětskou tematikou
- bezprostřední reakce na rytmus hudby, potřeba rytmizace
- utváření základů ve vztahu k hudbě
- touha vyjádřit pocit z hudby, zejména pohybem
- hudebně pohybové hry, oblíbenost spojení hudby, pohybu a zpěvu
- propojenost všech výrazových prostředků
- globální - celostní vnímání hudby (mimikou, gesty, doprovodnými pohyby, obrázky)
- opakování říkadel, písniček
- záliba v rýmech a slovních hříčkách

⁵⁵ Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.203

⁵⁶ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s.189

- obliba hudebních her
- výskyt spontánní hudební improvizace
- nedostatečná orientace v bohaté instrumentální hře

Shrnutí kapitoly „Hudební vývoj předškolního dítěte a jeho specifika“:

V této kapitole byly vytyčeny hlavní body ve vývoji předškolního dítěte, bez přesného věkového vymezení. V období předškolního věku dochází k dynamickému rozvoji zejména sluchového vnímání a motoriky. Sluchový a motorický analyzátor je vzájemně propojený. Na sluchové vjemy dítě automaticky reaguje pohybem, v této souvislosti mluvíme o bezprostřední reakci dítěte na rytmus. Rozvoj sluchového analyzátoru umožňuje utváření základních pěveckých dovedností, umožňuje soustředěněji poslouchat hudbu a postupně zvyšovat citlivost pro fyzikální veličiny tónu (výšku, délku, hlasitost).

Pro děti předškolního věku je charakteristická zvýšená potřeba pohybu. K uspokojení této potřeby jsou zásadní hudebně pohybové hry a pohybová improvizace s hudebním doprovodem. Díky rozvoji jemné motoriky je předškolní dítě schopno hry na Orffovy hudební nástroje.

Typickým znakem předškolního dítěte je slabý hlas způsobený fyziologickými možnostmi předškolního dítěte, stejně jako povrchní dýchání. Pěvecké činnosti pozitivně přispívají k rozvoji těchto fyziologických možností a zpětnou vazbou se i pěvecké dovednosti dítěte zlepšují. Pěvecký projev je vzájemně ovlivňován řečovým projevem a naopak. V kvalitě reprodukce předškolních dětí jsou značné rozdíly. Příčinou je prostředí chudé na hudební podněty a nedostatečně rozvinutý hudební sluch. Kvalita reprodukce závisí také na úrovni kognitivního vývoje. Na úrovni vnímání, paměti a myšlení. Myšlení předškolního dítěte má typické znaky: synkretizaci, eidetismus, konkretismus, prezentismus a topismus. egocentrismus, zosobňující dynamismus, magičnost, vytváření pseudopojmů. Charakteristickým znakem předškolního dítěte je i jeho emoční labilita, která se vlivem ozimového vývoje postupně stabilizuje.

3.2 Hudební vývoj předškolního dítěte a jeho specifika z hlediska věkového rozhraní

V celém období předškolního věku se projevují značné individuální rozdíly v hudebním vývoji jedince. Hudební vývoj je ovlivněn vrozenými předpoklady dítěte, ale i vnější stimulací. Věkové rozhraní je pouze orientační, pro posouzení hudebního vývoje není určující.

3.2.1 Dítě ve věku 3 – 4 let

Ve třech letech je dítě schopno reprodukovat několika tónový jednoduchý popěvek. Velmi často nemůže dítě pochopit obsah textu a zpívá slova různě deformovaná. Zatím nerespektuje spojení textu a melodie. Vlivem rozvíjející se analyticko-syntetické funkce mozku a upevňující se nervosvalové koordinace se řečový a pěvecký projev zdokonaluje. Rozsah pěveckého hlasu je velmi individuální. Nejprve se objevují primární tóny: es1 – g1. Tvoří se nejlehčeji a jsou jádrem pěveckého rozsahu.

Podržet v představě delší hudební úsek a reprodukovat jej dokáže dítě kolem čtvrtého roku. Tato schopnost se vyvíjí v závislosti na obsahu a míře předchozích hudebních informací. Dítě dokáže vnímat hudbu časoprostorově – vnímá melodii a rytmus. V polovině třetího roku lze u dětí pozorovat spontánní zpěv - mluvozpěv. Je často vyvolaný veselou náladou, hrou s oblíbeným předmětem. Inspiraci dítě bere většinou z hudby, kterou slyší ve svém okolí. S dětským mluvozpěvem se objevují i spontánní motorické reakce na hudbu. Reprodukce hudby dítětem není přesná, ale prochází různými variacemi dle fantazie dítěte. V mluvozpěvu se také objevují múzické faktory řeči, zejména intonace a rytmus.⁵⁷

Dítě vnímá hudbu při poslechu ještě globálně, tedy s textem, pohybem, mimikou. Poslech hudby je živelný a pramení z motivace.⁵⁸

Dominantou dětské činnosti je hra. Z hlediska hudební výchovy jsou to zejména hry se zpěvem.

⁵⁷ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s.299

⁵⁸ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s.299-300

Shrnutí hudebních vývojových specifík věkové skupiny 3 – 4letých dětí:

- počátek rozvoje sluchového analyzátoru
- slabý hlas – růst hlasivkového svalstva
- povrchní dýchání
- získávání řečových návyků, rozvoj slovní zásoby
- poruchy výslovnosti
- při poslechu - globální vnímání hudby
- živelný poslech hudby – neúmyslný
- vnímání rytmu – reakce na rytmus
- obliba deklamace říkadel

3.2.II Dítě ve věku 4 – 5 let

Pohybová činnost dítěte je pohotová a má smysl pro pravidelnost. Dítě dokáže pohybem rozlišit rychlost (např. takto chodí medvěd, takto koník, vrabec, apod.) i podle stylu pohybu dokáže asociovat. Zralejší hlasový aparát a sluchové zkušenosti dovolují dětem dodržet určité tónové rozpětí.

Dítě umí rozpoznat známé písně podle zahrané melodie. Umí napodobit a zapamatovat si krátké hudební úryvky. V popředí dětského zájmu jsou dětské hudební hry, rytmické improvizace – vytleskávání slov a slovních spojení. V hudebních chvílích lze uplatňovat hry s písní, jako např. Ztracená melodie, Ozvěna, apod..

Touha po sebeuplatnění ve společnosti vrstevníků umožňuje zapojit děti i do instrumentální hry. Jeho schopnosti mu umožňují sladit hudbu s počítáním.

Poslech hudby je soustředěnější. Dokáže v hudbě najít a porovnat nejvýraznější hudebně vyjadřovací prostředky, umí najít rozdílnosti v hudbě a rozlišit charakteristické znaky písní. Má touhu vyjádřit své pocity ze slyšené hudby, zejména pohybem, ale i dramaturgií, verbálně nebo výtvarně.

Shrnutí hudebních vývojových specifík věkové skupiny 4 – 5letých dětí:

- pohybem rozlišuje rychlost
- pamatuje si krátké hudební úryvky
- umí sladit počítání s hudbou
- zapojuje se do instrumentální hry
- touží vyjádřit pocity z hudby pohybem (verbálně i výtvarně)
- zvýšená potřeba pohybu s hudbou a zpěvem
- výskyt spontánní pěvecké improvizace

3.2.III Dítě ve věku 5 – 6 let

Pohyb s hudbou se tříbí, je ladnější. Lze uplatňovat i jednoduché taneční prvky. Pohyb dítěte je možné sladit s tempem i rytmem hudby.

Vyspělejší koordinace zrakové a sluchové orientace umožňuje dětem rozpoznat směr pohybu melodie ve spojení s grafickým znázorněním. Dítě dokáže samostatně rytmizovat a melodizovat text. Umí vytvořit jednoduchou melodii.

Zpívá písně v durové i mollové tónině, jeho hlasový rozsah je stále širší.

Dítě má schopnosti pro metrické cítění a zvládne i jednoduchá ostináta jako doprovod ke známým jednouchým písním. V instrumentálních doprovodech lze využít i melodické bicí nástroje z Orffova instrumentáře.

Díky prohlubující se pozornosti je dítě schopno pozorně poslouchat krátké skladby ze života zvířat, dětí, z pohádkového světa. Nejedná se však o úmyslnou pozornost, dítě musí být k poslechu motivováno. Při poslechu dokáže rozpoznat výrazové prostředky hudby, proniká do osobitosti skladby. Slyší – dominantní výrazový prostředek, formální členění skladby, zvukomalebné možnosti nástrojů. Postupně umí reagovat na změnu tempa, dynamiky a pohyb melodie.⁵⁹

⁵⁹ Kopinová, E.; Kantor, Š; Hudobná výchova s metodikou pre 2.ročník stredných pedagogických škól; 1985; s.225-226

Shrnutí hudebních vývojových specifik věkové skupiny 5 – 6letých dětí:

- zvýšená potřeba pohybu s hudbou
- plynulá, ladná koordinace pohybu
- jednoduché taneční prvky
- dokáže spojit pohyb melodie s grafickým vyjádřením
- má širší hlasový rozsah (rozsah oktávy jen zcela výjimečně)
- zvládne doprovod hudby v ostinátu
- dokáží používat i melodické bicí nástroje z Orffova instrumentáře
- pohybem reaguje na změnu tempa, dynamiky a pohybu melodie
- touha aktivně se projevit

Shrnutí kapitoly „Hudební vývoj předškolního dítěte a jeho specifika z hlediska věkového rozhraní:

V této kapitole byl hudební vývoj rozdělen na roční věková rozhraní, protože vlivem postupného zrání organismu a nabývání zkušeností dítěte jsou jeho schopnosti a dovednosti ve 3 a v 6 letech značně rozdílné. Závěrem každé podkapitoly byla shrnuta hudební vývojová specifika neboli charakteristické znaky jednotlivých období.

4. HUDEBNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI

Než budou jmenovány jednotlivé hudební schopnosti a dovednosti, je nutné vymezit rozdíl mezi nimi. Hudební schopnosti se od hudebních dovedností liší zejména mírou obecnosti. Schopnost se uplatňuje v širším rozsahu. Tedy jedna schopnost umožňuje nabytí více dovedností. Dovednost se váže k úžeji vymezenému hudebnímu úkonu.⁶⁰

⁶⁰ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1990; s. 227

Schopnosti a dovednosti jsou mnohdy zaměňovány. Pro pedagogy je důležité vědět, že dovednosti jsou především důsledkem nácviku, automatizace a učení. Rozvoj hudebních schopností lze vhodně motivovat a stimulovat.

5.1 Definice hudebních schopností

Hudební schopnosti patří do kategorie speciálních dovedností. Přesto je nelze oddělit od struktury lidské osobnosti a obecných schopností – inteligence. Schopnosti jsou vytvářeny na základě interakce vrozených dispozic s vnějším prostředím.

Obecně Vágnerová definuje schopnosti jako předpoklady k určité aktivitě. Jejich základem jsou vrozené dispozice, které jsou rozvíjeny učením a jsou závislé na působení prostředí.⁶¹

Sedlák definuje hudební schopnosti jako: „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.*“ (Sedlák 1990)⁶²

Kodejška (1989) předkládá definici schopností S.L.Rubinštejna „*podle něj jsou schopnosti složité syntetické vlastnosti osobnosti, které určují její způsobilost k činnosti.*“ Kodejška vnímá hudební schopnosti, jako předpoklad k nejrůznějším hudebním činnostem a současně uvádí, že rozvojem klíčových hudebních schopností je ovlivněna i kvalita hudebního vědomí osobnosti.⁶³

Vnitřní podmínky, tedy vrozené dispozice, které vedou ke schopnostem, jsou označovány jako vlohy. Sedlák hudební vlohy spatřuje v anatomických a psychofyziologických zvláštěnostech mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů. Vlohy se projevují v případě, že na jedince působí adekvátní podněty. Není správné považovat dítě s pěveckou neschopností, či zpomaleným hudebním vývojem za nehudební, s nedostatkem hudebních vloh. Dítě může disponovat slabšími hudebními vlohami, které je nutno více stimulovat. U mladších dětí vykazují hudební vlohy značné kvalitativní i kvantitativní rozdíly. (Sedlák 1989)⁶⁴ „*Jako vlohu označujeme anatomicko-*

⁶¹ Vágnerová, M., Úvod do psychologie, 2002, s.92

⁶² Sedlák, F., Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1990, s. 35

⁶³ Konejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.17

⁶⁴ Sedlák, F., Základy hudební psychologie, 1989, s.18

fyziologickými vlastnostmi organismu podmíněné možnosti pro další psychický vývoj dítěte.“(Michel, 1966)⁶⁵

Shrnutí kapitoly „definice hudební schopnosti:

Hudební schopnosti jsou předpoklady nebo vlastnosti jedince, které umožňují hudební činnosti a získávání určitých hudebních dovedností. Vnitřním předpokladem hudebních schopností jsou vrozené dispozice - vlohy. Díky stimulaci vnějšími podněty dochází k projevům vloh a rozvoji hudebních schopností.

4.2 Základní hudební schopnosti a jejich zralost v předškolním věku

4.2.1 Hudebně sluchové schopnosti

Kodejška uvádí, že „*umožňují dítěti vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby: tónovou intenzitu, trvání, soubor alikvotních tónů a frekvenci*“⁶⁶. Postihují akustické vlastnosti izolovaných tónů, ale i vzájemné vztahy tónů.⁶⁷

K akustickým veličinám se přiřazují psychofyziologické pojmy, vyjadřují odraz těchto veličin v mozkové kůře: Intenzita zvuku – hlasitost

frekvence – výška tónu

trvání podnětu - délka tónu

skladba alikvotních tónů – barva tónu

Hudebně sluchové schopnosti spočívají na strukturálních a funkčních soustavách sluchového analyzátoru. Tyto schopnosti jsou nazývány hudebním sluchem.⁶⁸

⁶⁵ Michel, P., O hudebních schopnostech dovednostech, 1966, s.38

⁶⁶ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.11

⁶⁷ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.11-13

⁶⁸ Sedlák, F., Základy hudební psychologie, 1989, s.69

4.2.I a) Citlivost pro hlasitost

Hlasitost se uvádí v hertzech (Hz). Autoři Sedlák, Kodejška, Zezula se shodují, že nejcitlivější je člověk pro hlasitost tónů v pásmu 1000 až 4000 Hz, nejvíce však ve středním pásmu 2000-3000 Hz.

Sedlák považuje hlasitost tónu za subjektivní odraz intenzity zvuku v našem vědomí. Řadí hlasitost tónu do kategorie psychologické. Odraz dynamiky hudby v našem vědomí je pouze relativní. Odvíjí se od subjektivních percepčních zkušeností a opírá se o sluchové a motorické paměťové obrazy.⁶⁹

Kodejška mluví také o jisté modifikaci při zpracování fyzikálních vlastností tónů, ke které dojde po zpracování hudebního vjemu. Toto vnímání umožňuje vydělit z vjemu jako celku významné hudební komponenty a jiné opět potlačit. Sluchový analyzátor začíná fungovat několik dní po narození, už ve druhém týdnu dítě reaguje na náhlý silný zvukový podnět tzv. chochleopalbebrálním reflexem.

Podle Kodejšky je citlivost pro hlasitost závislá na utváření sluchové dominanty, tj. soustředěného vnímání zvukového podnětu. Na to, kdy sluchová dominanta vzniká, mají hudební psychologové odlišný názor. Nejčastěji uvádějí 4. nebo 2. měsíc po narození dítěte. V osmém týdnu je u dětí pozorovatelné uspokojení z hlasu matky. Začátkem třetího měsíce děti rozeznají hlasy rodičů. Od čtvrtého měsíce se děti radují z pohupování nebo jiného pohybu v souhlasu s rytmem, pulsací nebo metrem písně. Začínají také manipulovat s různými předměty, které vydávají zvuky. Tato činnost má velký význam pro další rozvoj hudebně sluchových schopností i celkový psychomotorický vývoj. Okolo osmého měsíce se děti dokáží otočit za zvukem. Další vývoj je spojen s dozráváním mozkové kůry a utvářením řečových schopností. Dítě opakuje zvuky, hraje si s hlasivkami, má velkou reprodukční potřebu.⁷⁰

V rozvoji citlivosti pro hlasitost tónů jsou velmi podnětné sluchové hry. Jimi si děti tříbí diferenciaci hudebních i nehudebních zvuků, silné i slabé zvuky, utvářejí si první asociační představy.

Kodejška provedl experiment, ve kterém zjistil, že děti pěti až šestileté mají citlivost pro vnímání intenzity tónů dobře vyvinutou.⁷¹

⁶⁹ Sedlák, F., Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1990, s.69-71

⁷⁰ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.12-13

⁷¹ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.12-13

4.2.I b) Citlivost pro barvu tónů

Podle Kodejšky se citlivost pro barvu tónu rozvíjí od nejranějšího věku. Již ve druhém měsíci dítě rozpozná hlas matky, ve třetím měsíci se dokáže soustředit na hlas flétny. Tato citlivost se tříbí manipulací s předměty, které vydávají rozličné zvuky. Výrazný rozvoj je spojený s rozvojem řeči. Od hry s hlasivkami (broukání, žvatlání, výskot,..) přecházejí počátkem druhého roku k prvním imitacím řečových slabik. Reprodukce je zpočátku nepřesná, ale postupně se hlasovými experimenty zlepšuje.⁷²

Citlivost pro barvu tónů se uplatňuje při vnímání lidské řeči, je velmi důležitá k ovládnutí rodného jazyka. Začíná se vyvíjet již v raném stadiu vývoje člověka.

Sedlák vysvětluje, že z hlediska akustického jsou tóny vždy složené, a to ze základního tónu a celého spektra svrchních harmonických tónů. Hudební vnímání však zachycuje výšku základního tónu i alikvotní tóny celistvě, jako jeden tónový komplex s určitou barvou. Podle hudebních psychologů, jako je Stumpf, Seashor, jak uvádí Sedlák, je tón – barva tónu „*odrazem kmitočtu základního tónu a alikvotních tónů včetně jejich intenzity.*“ Obecně platí, že tóny s menším počtem slyšitelných alikvotních tónů zní měkce až dutě a naopak vyšší počet alikvotních tónů utváří plný ostrý tón.⁷³

Rozeznáváme dva funkční systémy sluchu: tónový sluch a sluch pro výšku tónů.

Tónový – fonemický sluch - je zásadní pro ovládnutí rodného jazyka. Nejcitlivější je kolem dvacátého měsíce po narození

Sluch pro výšku tónů – hudební sluch - je nezbytným předpokladem každého hudebního projevu. Umožňuje vydělovat výšku tónu – tón - z hudebního komplexu.

Řečové a hudební faktory (citlivost k tónu a výšce tónů) se vzájemně podmiňují. Od narození se utvářejí paralelně. Může se stát, že jeden z nich převládne. Jsou to případy, kdy se děti naučí snadněji zpívat a v řečové oblasti zaostávají nebo naopak – dochází pak k hudebnímu zaostávání jedince (Kodejška 1989)⁷⁴

V období kolem druhého roku se citlivost pro barvu tónů rozvíjí dynamičtěji vlivem hrových činností, ve kterých dítě poznává spoustu nových hudebních i nehudebních zvuků.

⁷² Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.13-14

⁷³ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s.69

⁷⁴ Kodejška, M.: Hudební výchova dětí předškolního věku I. 1989

U pětiletých a šestiletých je tato sluchová schopnost na velmi dobré úrovni. Děti lépe poznávají hudební nástroje s výraznější témbrovou odlišností a nástroje, se kterými byly často v kontaktu.

4.2.I c) Citlivost pro rozlišování výšky tónů

Je to schopnost postihnout malé změny frekvence tónu. Určuje se jednotkou zvanou cent. Předpokládá se, že člověk rozlišuje změny frekvence v pásmu 6 – 40 centů. Citlivost ke změnám výšky tónů ovlivňuje frekvence, umístění tónu v tónovém prostoru i na jejich intenzitě. Dle výzkumu dětí od narození po předškolní věk uvedeného Kodejškou a Bentlyho výzkumu mladších a starších dětí školního věku se počitek z výšky tónu utváří ve věku mladšího batolete, ale k jeho intenzivnímu rozvoji dochází v mladším školním věku.⁷⁵ Domnívám se, že příčinou je stupeň elementárního poznávání, kvalita paměti, tvorby představ a nerozvinutého myšlení. K určení vyššího nebo nižšího tónu napomáhá zrakový nebo pohybový vjem. Kodejška vlastním výzkumem potvrdil, že dětem pěti až šestiletým činí problém utvořit si k výškovému pohybu dvou tónů odpovídající asociace z jiné oblasti než sluchové. Předpokládá tedy, že vývoj hudebních schopností v předškolním věku je více rozvinut, než se předpokládá a že „ ...může i předbíhat rozumový vývoj.“⁷⁶

Shrnutí:

Hudebně sluchové schopnosti jsou podmíněny strukturou a funkčností sluchové soustavy. Umožňují dítěti vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby. Podle akustických veličin rozlišujeme: citlivost pro hlasitost, citlivost pro barvu tónu, citlivost pro rozlišování výšky tónu.

4.2.II Schopnosti auditivně motorické

Tyto schopnosti jsou důležité pro zjemňování a koordinaci pěveckých, hudebně pohybových a instrumentálních činností. Tělesné reakce na hudbu jsou inervovány z motorického analyzátoru, který ve spojení se sluchovým analyzátozem vyvolává patřičné motorické pohyby na hudební podněty. Motorický analyzátor reaguje i na hudební

⁷⁵ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.15

⁷⁶ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002,s.16

představy. Tělesné reakce jsou pak zpětně podporovány tzv. propriocepcí (tj. vnímání signálů ze svalů a šlach)⁷⁷.

Utváření auditivně motorických činností je závislé na analyzačně syntetické schopnosti, na hudební představivosti a paměti. Děti vnímají a postupně ztvárňují časový průběh hudby (metrickou pulsaci, rytmus, tempo)

Na výrazně rytmizovanou píseň reaguje dítě již v šesti měsících. Reakce jsou pohybové, ale i zvukové. Dítě brouká, výská, apod.. Kolem druhého roku se projevy hudební spojují s řečovými projevy v tzv. mluvozpěv. Poslech hudby i mluvozpěv provokuje i k tělesným reakcím – pohybu. Pohybem dítě vyjadřuje svůj prožitek.

Velký rozvoj těchto schopností je zejména ve věku 3-6 let. Může to být způsobeno docházkou do mateřské školy. Dítě se zde setkává s vrstevníky, kteří se také hudebně i pohybově projevují, přichází do styku s hudebními nástroji – flétna, klavír, Orffovy rytmické hudební nástroje. Má možnost účastnit se hudebně pohybových her, instrumentálních činností, pěveckých i hudebně poslechových. Těmito činnostmi se smysl pro časové členění hudby tříbí a zdokonaluje. Pozitivní rozvoj podporuje i podnětné prostředí v rodině.

a) Poslechová činnost podporuje integraci hudby do jiných esteticko výchovných složek a zejména do psychiky dítěte. Poslechem si dítě rozšiřuje hudební vědomosti, má možnost k vytváření hudebních představ. Poslech hudby také děti provokuje k spontánní tvořivosti.

b) Pěvecké činnosti spočívají v rytmizaci slov, říkadel, jednoduchých slovních hříček. Lze k tomu využít hru na tělo, „ozvěnu“, hru na otázku a odpověď, „hudební řetěz“.

c) Instrumentální činnost je odrazem úrovně auditivně motorických schopností. Zpočátku si dítě hraje s hudebními nástroji živelně. Citlivým vedením v instrumentální hře se učí řídit svou činnost a funkčně využívat dětské instrumentální nástroje, rytmické a později i melodické nástroje. Nejprve ztvárňují rytmus slova, později hudební rytmy.

d) V hudebně pohybové činnosti se tříbí jednota hudby a pohybu. Rozvíjí se všechny složky hudebně pohybové výchovy. Děti reagují základními výrazovými

⁷⁷ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.17

prostředky: chůzí, během, švihovými pohyby. Učí se reagovat na kontrastní situace – rychle, pomalu; silně, slabě. Reagují změnou pohybu na domluvený signál.

Vnímání hudby spojené s pohybem doprovázeným hudebním prožitkem plní jeden z důležitých úkolů všestranné výchovy dítěte.⁷⁸

Shrnutí:

Schopnosti auditivně motorické umožňují hudebně pohybové a instrumentální činnosti. Motorický analyzátor se vyvíjí v těsné souvislosti se sluchovým analyzátozem. Společně dávají podnět k pohybovým reakcím na hudbu. Rozvoj těchto schopností je největší v předškolním věku. K rozvoji auditivně motorických schopností patří i smysl pro časové členění hudby. Pozitivní rozvoj podporují poslechové, pěvecké, instrumentální i hudebně pohybové činnosti.

4.2.III Rytmické cítění

- smysl pro časové členění hudby

Je to základní a fylogeneticky nejstarší hudební schopnost. Úzce souvisí s psychomotorickými vlastnostmi dítěte. Sedlák charakterizuje rytmus takto: „ *Rytmus je universální pojem, označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti.* “⁷⁹ Rytmus vyjadřuje časové členění hudby. Buď formou délky not, nebo délkou pomlk. V časovém členění hudby rozlišujeme:

puls – je to sled stále se opakujících rovnocenných hudebních impulsů, které jsou shodně rozčleněny v čase. V biologii jej můžeme přirovnat k tlukotu srdečního svalu. Puls je jako pravidelné opakování počítacích dob ve stejných časových odstupech.

metrum – Sedlák se zmiňuje o tom, že vymezení metra naráží na neujasněný vztah mezi metrem a rytmem. Dále uvádí názor Janečka a Nazajkinskiho, kteří považují metrum za vnitřní organizaci rytmického pohybu. Jako širší definici metra Sedlák předkládá pracovní definici Risingera: „*Metrum je více nebo méně pravidelně opakované, centricky nebo hierarchické uspořádánírytmických útvarů do kratších*

⁷⁸ Kodejška, M.: Hudební výchova předškolního věku; 1989

⁷⁹ Sedlák, F.: Úvod do psychologie hudby II., 1986, s. 48

zapamatovatelných časových úseků, více nebo méně pravidelných. V evropské hudbě je v poslední době vyjádřeno akcentací a realizováno v podobě taktů.“⁸⁰

tempo – základním rysem tempa je frekvence metrické pulzace, vyjádřená počtem úderů za minutu. Tempo je na metru značně závislé, ale Sedlák mluví o tzv. ametrické hudbě – hudba bez taktů a počítacích dob. Tempo souvisí také s rytmickou náplní taktových dob a s hybností.⁸¹ „Tempo je charakterizováno jako rychlost průběhu hudební interpretace projevující se střídáním základních metrických dob a absolutní délkou počítací doby v taktu.“⁸²

rytmické časové členění tónů (tzv. rytmus) - je to střídání tónů různých délek v rámci taktu. Je v notách přesně zaznamenáno. Rytmus nelze oddělit od ostatních hudebně výrazových prostředků. Na konci předškolního období již většina dětí dokáže postihnout soulad mezi rytmem písně a jejím pohybovým vyjádřením. Ideální je, když dítě zpívá a přitom se v rytmu i pohybuje.⁸³

Prvky tvořící časový průběh hudby se utvářejí kvalitativně odlišně. Na konci předškolního věku je nejvíce rozvinuta citlivost pro rytmické časové dělení tónů a změny tempa, až po ní se řadí citlivost pro metrickou pulsaci.

Shrnutí:

Rytmus je smysl pro časové členění hudby. V časovém členění hudby rozlišujeme: puls, metrum, tempo, rytmickou pulsaci. Na konci předškolního věku je nejvíce rozvinuta citlivost pro rytmické časové dělení tónů a změny tempa, až po ní se řadí citlivost pro metrickou pulsaci.

4.2.IV Tonální cítění

Základem tonálního cítění je vjem hudební výšky, ne jednoho izolovaného tónu, ale výškového pohybu nebo-li výškových vztahů mezi tóny.⁸⁴

Nejvíce se rozvíjí zpěvem. Zpěv slouží i jako diagnostická pomůcka k posouzení kvality tonálního cítění. Jak uvádí Konejška, Lýsek ve svých výzkumech dokázal, že tato schopnost na základě vrozených vloh v podnětném prostředí se tříbila právě

⁸⁰ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1990, s. 113

⁸¹ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1990, s. 115

⁸² Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s. 18

⁸³ Kodejška, M.: Hudební výchova předškolního věku; 1989

⁸⁴ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1990, s. 117

prostřednictvím pěvecké imitace a improvizace. Dokládá, že dítě je schopno naučit se zpívat ve dvou letech.⁸⁵

Konejška dále předkládá práci Bentleyho. Ten ve spojitosti s tonálním cítěním mluví zejména o hudební paměti citlivosti pro výšku. Podle něj se citlivost pro výšku rozvíjí v mladším školním věku. Bentley také vyčlenil tři vývojová stádia v reakci dítěte na melodii:

- rytmické přizpůsobování (koalescence)
- postupné přejímání tonálního celku, zpočátku neuvědoměle
- sladování (koincidence) vlastního zpěvu s výškovým pohybem melodie.⁸⁶

Kodejška předkládá i výsledky vlastního výzkumu, který prokázal, že tonální cítění ve věku 5 – 6 let není dosud zcela upevněno. Pouze třetina dětí na konci předškolního období dokáže vystihnout vztahy mezi tóny.⁸⁷

Tonální cítění je podle Kodejšky rozvíjeno opakováním, dále podílem dítěte na hudební činnosti a v neposlední řadě emočním prožitkem dítěte během hudební činnosti.⁸⁸

Shrnutí:

Tonální cítění je vnímání výškových vztahů mezi tóny. Je to schopnost rozlišení nedoškálových tónů a zakončení či nezakončení melodie. Nejvíce je rozvíjena pěveckými činnostmi, opakováním písní, osobní účastí dítěte při hudební reprodukci i hudebního doprovodu. K tonálnímu cítění napomáhá emocionální prožitek dětí během hudební činnosti, protože se vnímaná melodie doprovázená emocemi snáze vybavuje.

4.2.V Emocionální reakce na hudbu

Emoce- „ *silný cit, stav vzrušení projevující se zvláštním chováním doprovázeným až fyziologickými změnami.*“⁸⁹

Podle Vágnerové vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolnímu světu. Jsou bezprostředním ukazatelem způsobu, jakým člověk danou skutečnost přijímá. Projevují se subjektivním hodnocením reality.⁹⁰

⁸⁵ Lýsek, F.: Vokální odněty a reakce žáka z hlediska vývojového, 1967, s.53

⁸⁶ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.20

⁸⁷ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.21-22

⁸⁸ Kodejška, M., Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.21

⁸⁹ Kraus, J.; Petráčková, V.: Akademický slovník cizích slov, 1998, s.195

J.Linhart uvádí, že emoce jsou spojeny s uspokojováním základních potřeb organismu a s možnostmi vyrovnat se s okolím.⁹¹

Příhoda ve svém schematu rozdělení citových reakcí řadí vztah k hudbě mezi reakce idejné a estetické city. Dále soudí, že „*po třetím roce dítě intenzivně prožívá literární, hudební i výtvarné výtvary, které jsou blízké jeho mentalitě.*“ Děti mají radost z říkanek, rytmu, hudby. Uvádí, že „*pro estetický vývoj je tato doba velmi důležitá. Duševní potravou jsou pro děti pohádky, národní popěvky....*“⁹²

Úloha emocí a citů je v životě jedince velmi významná a mnohostranná. Emoce se rozvíjejí do všech vrstev naší psychiky, ovlivňují i fyziologické procesy.⁹³

Hudba od narození dítěte stimuluje k bezprostředním reakcím. V době prvního dětství se výchovou snažíme podněcovat v dětech pozitivní city a vyvolávat pozitivní emotivní reakce (radost, nadšení, lásku, pozitivní náladu). Stejně tak i v předškolním věku jde hlavně o pozitivní emoce, které zasahují do všech oblastí psychiky a rozvoje osobnosti. Specifikem předškolního dítěte je potřeba pohybu a radost z pohybu. Hudba jej inspiruje a dává příležitost k uspokojení těchto potřeb. Od rytmizovaných říkanek a soustředění na rytmus hudby si předškolní dítě začíná uvědomovat i melodii hudby a se zlepšující se kvalitou vnímání dokáže postihnout i další výrazové prostředky hudby.

Výrazným prostředkem emocionálního působení a výrazu je melodie. Vnímáme a prožíváme ji jako organický celek, který nese hudební informaci.

Hudba předškolní dítěte inspiruje svým emocionálním výrazem k tvořivosti, ať už pohybové, výtvarné, vokální. Vhodným použitím dokáže utišit nebo alespoň zmírnit smutek, či bolest, kterou dítě prožívá. Hudba se tedy využívá jako terapeutický prostředek v dětské psychologii. Emoce, které děti prožívají při skupinovém poslechu, děti spojují a pozitivně přispívají socializaci dítěte. Při aktivní účasti, například instrumentální hře nebo vokálním tanečním projevu, děti pocítují radost ze svého uplatnění ve skupině.

Sedlák upozorňuje na hudbu komerční, umělecky podřadnou, která svým negativním vlivem může působit jako zdravotně rizikový faktor. „*Záleží na všech*

⁹⁰ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2002, s.45

⁹¹ Linhart, J.: Základy obecné psychologie, 1981, s.20

⁹² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, 1977, s.236

⁹³ Sedlák, F.: Základy hudebních dovedností, 1990, s.219

*výchovných činitelích, aby prezentace hudby obohacovala psychiku člověka a umožňovala mu tak hlubší a plnější prožitky.*⁹⁴

Zkušenosti ze současné doby, přesycené komerční hudbou, toto potvrzují.

Shrnutí:

Podle odborné literatury vyjadřují emoce vztah k okolnímu světu i k sobě samému. Silné emoce jsou doprovázeny fyziologickými změnami. Emoce jsou zpětnou vazbou uspokojování potřeb dítěte. Hudbou lze uspokojit potřebu pohybu, rytmizace, potřebu pocitu sounáležitosti se skupinou, potřebu sebeuvědomění a uplatnění ve skupině. Hudba vyvolává v dětech především pozitivní emoce. Emoce nejvíce ovlivňuje melodie hudby. Hudba se používá i jako terapeutický prostředek díky jejímu vlivu na emoce dítěte.

4.2.VI Hudební paměť

Podle Váňové je to schopnost uchovat minulé hudební vjemy a zkušenosti. Ty pak může subjekt znovu poznávat, vybavovat si je nebo je reprodukovat. Můžeme ji považovat také za sklad hudebních dojmů, vjemů, prožitků, hudebních informací a zkušeností, které se za určitých podmínek znovu vybaví a uplatňují.⁹⁵

Sedlák uvádí, že „...Autoři považují hudební paměť za klíčovou hudební schopnost, nepostradatelnou pro všechny hudební operace a činnosti, i pro kontinuitu hudebního vědomí.“⁹⁶

Tím, jak dítě dozrává psychicky i neurologicky, i pomocí hudebních cviků a zkušeností, se kvalita hudební paměti zvyšuje a přechází z pouhého smyslového vnímání k racionálním operacím, v nichž se i emocionální prožitek zvýrazňuje díky předcházejícím hudebním zážitkům a zkušenostem.

Kodejška zmiňuje v pamětním procesu souběžnost tří operací: dítě přijímá a osvojuje si hudbu, uskutečňuje její zapamatování a podržení v paměti, vybavuje a prožívá její obsah prostřednictvím vybavování a reprodukce.⁹⁷

Zmiňuje také činitele ovlivňující zapamatování, tak jak je uvedl Sedlák :

- vnímající subjekt – dítě a jeho dosažený vývojový stupeň rozumových operací, citového prožívání a charakterovými vlastnostmi

⁹⁴ Sedlák, F.: Základy hudebních dovedností, 1990, s.224

⁹⁵ Váňová , H.: Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku, 1989, s.74

⁹⁶ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1989, s.109

⁹⁷ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s.23

- výstavba a charakter hudebního díla - délka, intenzita výrazových prostředků, kvalita a srozumitelnost hudebního díla je přizpůsobena vývojovému stupni dítěte
- situace v níž se zapamatování uskutečňuje - situace úmyslné i neúmyslné. Neúmyslné zapamatování díky hudební produkci v médiích nebo vzájemnou nápodobou dětí v mateřské škole. Úmyslné hudební zapamatování se děje prostřednictvím hudebních her, při opakované reprodukci. Nejlépe se uskutečňuje proces zapamatování, pokud je doprovázen emocionálním zážitkem a pohybem.
- mechanismy zapamatování, případně zapomínání - zapamatování doprovází elementární pochopení jednoduchých poslechových skladeb a písní, které odpovídají mentální vyspělosti a potřebám předškolního dítěte. Zapamatování i zapomínání v předškolním věku je ovlivněno také labilitou chování, která je v předškolním věku typická.

K zapamatování dochází díky několika druhům paměti: krátkodobé paměti, operativní paměti a dlouhodobé paměti. Krátkodobá paměť je nutným předpokladem operativní a dlouhodobé paměti.⁹⁸

Operativní paměť souvisí s rozvojem hudebního vnímání a rozumových procesů. Díky operativní paměti může dítě provádět hudební činnosti závislé na delším uchování vjemu v paměti.

Dlouhodobá paměť - ukládají se v ní informace pro dítě významné hudební a navazující na předešlé hudební zkušenosti. K vytvoření hudební paměti dochází zapojením sluchového, motorického a zrakového analyzátoru, tím se rozvíjejí i další intelektové vlastnosti.

Shrnutí:

Hudební paměť uchovává hudební vjemy a zkušenosti. Umožňuje jejich znovu vybavení, hlubší poznávání a reprodukci. Psychickým a neurologickým dozráváním i pomocí hudebních zkušeností a činností se hudební paměť zvyšuje. Zapamatování je ovlivněno dosaženým stupněm rozumového a citového vývoje dítěte, charakterem hudebního díla, situací, v níž se zapamatování uskutečňuje. K zapamatování dochází díky krátkodobé, operativní a dlouhodobé paměti.

⁹⁸ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002, s. 25

4.2.VII Hudební představivost

Hártl a Hártllová definuje představu jako „*obsah vědomí, vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem*“⁹⁹

Poledňák o představě uvádí: „*Obecně řečeno, představa je odloupený kus obsahu paměti, který je vtažen do aktuálního obsahu vědomí a vystupuje zde v úloze velmi podobné úloze vjemu.*“¹⁰⁰ Hudební představy jsou centrálně vybavované obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků, částí i celých hudebních skladeb vnímaných v minulosti.¹⁰¹

Podle Sedláka nazýváme hudební představivostí schopnost vytvářet, přetvářet, záměrně operovat se vzniklými hudebními představami a promítnout hudbu jako strukturu do hudebního podvědomí.¹⁰²

Dnes je hudební představivost považována za klíčovou hudební schopnost, která umožňuje registrovat, úmyslně vyvolávat i přepracovávat ve vědomí hudební zážitky.¹⁰³

Podle Kodejšky dochází u předškolních dětí k dynamickému rozvoji hudební představivosti, pokud je zapojeno do hudební činnosti co nejvíce smyslových analyzátorů. Dále říká, že během pěveckých, instrumentálních nebo hudebně pohybových činností dochází k tzv. aferentaci, kdy impulsy se vracejí zpět do hrtanu, prstů nebo do celého těla, do mozku. Tam dochází k nové informaci k nové korekci. Na rozvoji této schopnosti se podílí také citové založení dítěte. Tím, že se smyslové analyzátoři vzájemně ovlivňují, tak umožňují tvorbu dalších asociačních představ.¹⁰⁴

Hudební představivost se také projevuje tzv. „vnitřním slyšením“ . Sedlák jej vysvětluje jako slyšení dříve vnímané hudby uvnitř sebe. Je možné slyšet hudbu i podle notového zápisu. Podle Sedláka mohou být představy zaměřeny do minulosti – reminiscence- nebo do budoucnosti - anticipace. Anticipovat může podle Sedláka znamenat předvídání posloupnosti hudebního proudu, interpretaci, později anticipování umožňuje srovnání představy s realitou.¹⁰⁵

⁹⁹Hártl, P.;Hártllová, H.: Psychologický slovník,2000, s.463

¹⁰⁰ Poledňák, I.: :Stručný slovník hudební psychologie, 1984, s.303

¹⁰¹ Poledňák,I.:Stručný slovník hudební psychologie, 1984, s.305-309

¹⁰² Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1990; s.154

¹⁰³ Kodejška, M.: Hudební výchova dětí předškolního věku; 1989; s.53

¹⁰⁴ Kodejška,M.: Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku; 2002; s.26

¹⁰⁵ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s. 123

Shrnutí:

Hudební představivost je schopnost dále přepracovávat, kombinovat představy na základě minulých zkušeností i vytvářet představy nové. Představivost probíhá ve vědomí jedince. Nejvíce se hudební představivost rozvíjí, pokud je během hudební činnosti zapojeno co nejvíce smyslů.

4.2.VIII Hudebně tvořivé schopnosti

Tvořivé schopnosti v oblasti hudby jsou zvláštní vlastnosti hudebního vědomí zajišťující novost, originalitu a neopakovatelnost hudebních projevů.¹⁰⁶

Tvořivost dětí v předškolním věku je limitována kvalitou jejich základních psychických znaků. Například limitovanou pozorností, neschopností analýzy a syntézy a neschopností uvědomit si souvislost s minulým hudebním zážitkem. V předškolním věku je hybnou silou k tvořivosti touha po pohybu a touha po spoluúčasti či nápodobě jakékoliv činnosti dospělého. Velmi důležité jsou podněty z vnějšího prostředí, zejména motivace k prováděné činnosti.¹⁰⁷

Sedlák upozorňuje, že motivace k hudební tvořivosti měla vycházet z dětské spontaneity, hravosti a potřeby experimentovat. Nelze hudební tvořivost vyžadovat pedagogickým příkazem nebo slibovanou odměnou. Je nutné ji podněcovat motivovat. Dítě by mělo pracovat co nejvíce samostatně. Uskutečňovat své nápady a ovlivňovat činnost vlastním hudebním myšlením.¹⁰⁸

Vlastní improvizací rozvíjí dítě i ostatní hudební schopnosti a tím zkvalitňuje dovednosti pěvecké, instrumentální, pohybové i poslechové.

Linhart vymezuje rysy hudebně tvořivého myšlení:

- produktivní aktivitu (vědomě i podvědomě vytvářet novotvary v hudebních i nehudebních oblastech)
- flexibilitu (pružně a tvořivě myslet, přizpůsobovat se novým situacím, odmítat stereotyp obvyklých činností, apod.
- fluenci (plynule uskutečňovat v nových podmínkách nejrůznější obměny daného modelu

¹⁰⁶ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s.119

¹⁰⁷ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku; 2002; s.29

¹⁰⁸ Sedlák, F.: Základy hudební psychologie; 1989; s.123

- elaboraci (dokázat detailně rozpracovat určitý nápad)
- integraci (smysluplně propojovat hudební činnosti s ostatními uměleckými i mimo uměleckými sférami)
- strukturalizaci (měnit danou strukturu i výsledek elementárních uměleckých činností)
- zaměřenost subjektu k cíli (usměrňovat výkon a koncentrovat svou pozornost a myšlení ke stanovenému cíli)

Váňová definuje dětskou hudební tvořivost jako „*elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu.*“ (Váňová 1989) Dále uvádí, že dětská hudební tvořivost je činnost, která vyvěrá především z dětské elementární hudební improvizace. Uvádí několik opodstatněných důvodů. Především je to fylogenetické opodstatnění („Improvizace je tak stará jako sama hudba.“ ...podle Sýkory), z hlediska ontogeneze se dítě hudebně vyvíjí také z improvizace. Improvizace plně vyhovuje specifickým schopnostem a zvláštnostem dětské psychiky a v neposlední řadě improvizace nevyžaduje znalost notového písma. Váňová zde mluví o dětech mladšího školního věku, ale jsem přesvědčena, že její myšlenky platí i pro děti předškolního věku.¹⁰⁹

Velký přínos v hudební tvořivosti dětí je v metodice Orffa. Jeho Schulwerk je založen maximální aktivitě dětí na jejich maximálním sebevyjádření. Přitom dbá na přirozenost estetického vnímání a ostatních hudebních činností.¹¹⁰

Shrnutí : Podstatnou vlastností hudebně tvořivých schopností je originalita a neopakovatelnost hudebních projevů. Jejich kvalita v předškolním období dítěte je limitována psychickými znaky dítěte předškolního věku. Hlavním motivem k hudebně tvořivé činnosti je pro předškolní dítě touha po pohybu, nápodoba činnosti dospělého a účast na hudební činnosti. Významnou metodikou v hudební tvořivosti dítěte je Orffův Schulwerk.

4.3 Hudební dovednosti

¹⁰⁹ Váňová, H.: Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku; 1989; s.53

¹¹⁰ Čermák, V.: Múziká výchova v předškolním věku, 1987, s.92

Hudební dovednost vymezuje Sedlák jako cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně určitou hudební činnost. Dovednost je proměnlivá a přizpůsobivá k danému úkolu a k vnějším podmínkám. Základem hudebních dovedností jsou zautomatizované úkony, které jsou jejich dílčími složkami vznikajícími stálým opakováním.¹¹¹

Michel zdůrazňuje, že dovednosti jsou automatizované dílčí složky hudebních činností, avšak neprobíhají zcela nevědomě. Je to neustálé vzájemné působení mezi první a druhou signální soustavou. Kdy pohyby a technika jsou zautomatizované a vědomí kontroluje jejich správné výrazové provedení a může se soustředit na duševní a emoční zvládnutí výkonu, ať vokálního pohybového nebo instrumentálního. Tím, že se některé činnosti upevní jako dovednosti a stanou se automatickými, může se vědomá činnost soustředit na řešení složitějších úloh.¹¹²

Tvorba a fixace hudebních dovedností není pouze otázkou motoriky, ale vyžaduje účast poznávacích struktur, regulačních složek psychické činnosti, paměť hudební představy, vůli a emoce. Důležitá je motivace jedince a možnost zpětné vazby. Sedlák uvádí jednotlivé fáze procesu utváření hudebních dovedností:

1. kognitivní – získání informací a orientace v úkonu
2. fixační – upevňování a zdokonalování dovednosti
3. automatizační – zpřesnění pohybů, odstranění nadbytečných pohybů
4. kontrolní – funguje během celého procesu jako zpětná vazba

Hudební dovednosti můžeme značně ovlivnit výchovou a učením. V získávání hudebních dovedností je podstatný cvik – tedy opakování určitého úkonu směřující k jeho zdokonalení. Nejde však o bezmyšlenkovité opakování motorického úkonu, cvik by měl rozvíjet i psychické vlastnosti.¹¹³

Kvalita hudebních dovedností je závislá na senzomotorické a kognitivní vývojové úrovni jedince. V období předškolního věku jsou hudební dovednosti na samém počátku utváření. Je to podmíněno kvalitou hudebních schopností předškolního dítěte, na jejichž základě se dovednosti utvářejí. Pomocí opakování hudebních činností

¹¹¹ Sedlák, F.: Psychologie hudebních činností a dovedností; 1989; s.202

¹¹² Michel, P.: O hudebních schopnostech a dovednostech; 1967

¹¹³ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1989; s. 203-211

si děti hudební dovednosti lépe osvojují a vzájemně se pozitivně ovlivňují s hudebními schopnostmi. Na počátku předškolního období – ve smyslu 3-6let – neprobíhá cvičení hudebních dovedností uvědoměle, je podmíněno motivací a probíhá formou hry. Ke konci tohoto vývojového období je dítě schopno nácvičku hudebních dovedností již uvědoměle, je motivováno touhou po seberealizaci, vědět, umět, co nejvíce se přiblížit dospělému. Dokáže pochopit pravidla provedení, obsah, složení a funkci hudebních úkonů.

4.3.I Činitelé ovlivňující rozvoj hudebních dovedností

MOTIVACE – navozuje optimální stav psychiky a chuť učit se.

OPAKOVÁNÍ – v hudbě je opakování velmi důležité, nesmí být mechanické a jednotvárné. Při opakování musí být jedinec vnitřně tvůrčí a aktivní. Úlohou pedagoga je tuto aktivitu podněcovat obměnami a zpestřením cvičení. V průběhu opakování je podstatná zpětná vazba a uvědomění si chyb, aby docházelo ke zdokonalování dovednosti. Důležité je časové rozčlenění opakování. Vhodnější je opakování rozdělit na kratší úseky.

AUTOMATIZACE – k automatizaci dochází, když dojde ke spojení dílčích pohybů a jsou prováděny rychle a přesně, bez podrobnější vědomé kontroly. Pokud v zautomatizovaných pohybech zůstane chyba, je velmi těžko odstranitelná. Automatizace, jak uvádí Sedlák, se nevztahuje pouze k tělesným pohybům, ale je součástí kognitivních a motivačních struktur lidské činnosti.¹¹⁴

ANTICIPACE – časové předjímání, předvídaní. Zrakovou anticipaci je nutné cvičit, jde o zrakové předjímání hudby. Je nepostradatelné při hře z not, kdy čtení notového zápisu umožňuje vyvážení zvukových i motorických představ, ty pak urychlují motorické reakce na čtení z not. Anticipací spolu s hudební pamětí lze vytvořit vnitřní paměťový obraz notového zápisu. Anticipační předobraz hudebního díla také umožňuje rychlejší eliminaci chyb při interpretaci učebního díla.¹¹⁵

SPOJENÍ DÍLČÍCH POHYBŮ V CELEK – dochází k němu pomocí cviku, opakování, které přechází v automatizaci, a anticipace. Odpadají nadbytečné pohyby,

¹¹⁴ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s.220

¹¹⁵ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s.220

křečovité držení nástroje, odpadají nadbytečné časové momenty potřebné k realizaci dílčích pohybů.¹¹⁶

ZPĚTNÁ VAZBA A AUTOREGULAČNÍ PROCESY – úspěšné osvojování hudebních dovedností je závislé na zpětnovazební průběžné informaci o kvalitě výsledků. Dochází k ní formou samoregulace, kdy si jedinec pomocí senzomotorického vjemu uvědomí kvalitu reprodukce a je schopen nápravy, nebo zpětnou vazbu poskytuje učitel či posluchač. Samoregulace upevňuje vytvořené spoje a zajišťuje návaznost jednotlivých pohybových prvků.¹¹⁷

TRANSFER – vznik nových hudebních dovedností je usnadňován již osvojenými dílčími úkony. Jde o kladný přenos nebo-li transfer, uplatňují se při něm dočasné nervové spoje upevněné předcházející činností. Méně častý je negativní přenos nebo-li interference, například zafixovaná technická chyba, nedokonalá automatizace, pohybové stereotypy.¹¹⁸

Shrnutí kapitoly „Hudební dovednosti“: Hudební dovednosti jsou činnosti získané na základě cviku a učení. Jejich základ tvoří zautomatizované úkony. Dovednost je vlastně neustálá komunikace mezi první a druhou signální soustavou. Technika a pohyby jsou zautomatizované a vědomí kontroluje jejich správné provedení. Kvalita hudebních dovedností závisí na vývojové senzomotorické a kognitivní úrovni dítěte. V předškolním věku úroveň hudebních schopností umožňuje počátek utváření hudebních dovedností. Jejich utváření neprobíhá uvědomělým nácvikem, ale je podmíněno motivací dítěte. Motivace dítěte k činnosti do jisté míry vyplývá i z potřeb dítěte. Potřebou dítěte je ovládnutí určitých hudebních dovedností a naopak hudební dovednosti uspokojují potřeby předškolního dítěte. Jeho potřeby budou stanoveny v následující kapitole.

¹¹⁶ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s.220

¹¹⁷ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s.220

¹¹⁸ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností; 1989; s.220

5. LIDSKÉ POTŘEBY OBECNĚ

Poledňák nejprve uvádí Nakonečného definici potřeby. Je to „... a) *stav organismu, b) stav psychiky, a dále a) motivující síla, b) vnitřní tenze nějak spojená s motivací. Potřeby jsou většinou chápány jako základní motivy.*“¹¹⁹

Poledňák jako nejstručnější definici uvádí „...*.....organický stav nedostatku nebo nadbytku něčeho. Potřeba odstranit tuto nerovnováhu vede k motivaci.*“¹²⁰

Hartl a Hartlová definují potřebu jako „...*1.nutnost organismu něco získat nebo něčeho se zbavit, 2. stav lidského organismu, který znamená porušení vnitřní rovnováhy nebo nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti..... na rozdíl od přání jsou potřeby určeny životní nutností člověka jako druhu a jejich dlouhodobé nenaplnění se nepříznivě odráží ve zdraví a pocitu dobré pohody.*“¹²¹

Základní lidské potřeby lze kategorizovat z různých pohledů. Vágnerová je z hlediska jejich vzniku a zaměření kategorizuje do dvou základních skupin:

1. Biologické potřeby

2. Psychosociální potřeby

122

5.1 Základní biologické potřeby

--jsou vrozené, bývají označovány jako pudy a za normálních okolností je mají všichni lidé. Podle Barcala 1983, jak uvádí Vágnerová, je pud definován jako prožitek tlaku k určité aktivitě, vedoucí k uspokojení některé ze základních potřeb jedince. Pud slouží zejména k dvěma základním cílům: ¹²³

- zachování sebe (pud výživy, pud sebezáchovy, pud agresivity)
- zachování rodu (pohlavní pud, pud péče o potomstvo)

¹¹⁹ Poledňák, I.: ABC struční slovník hudební psychologie, 1984, s.288

¹²⁰ Poledňák, I.: ABC struční slovník hudební psychologie, 1984, s.288

¹²¹ Hartl,P.; Hartlová, H.: Psychologický slovník, 2000, s.444

¹²² Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s.59

¹²³ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s. 57

5.2 Základní psychické potřeby

Nejsou vrozené. Vyvíjejí se z vrozeného základu působením vnějšího prostředí. Záleží na sociokulturních rysech dané společnosti. Způsob uspokojování a obsah těchto potřeb je individuálně velmi odlišný.

Model přirozených lidských potřeb, tak jak jej zformuloval Maslow (1970), dělí potřeby na primární a sekundární. Maslow ve své „pyramidě“ potřeb bere v potaz jejich vývojovou závislost i preferenci z hlediska naléhavosti jejich uspokojení.

1. **fyziologické potřeby** – potřeba potravy, tekutin, spánku, vyměšování, kyslíku, pohybu a odpočinku, sexuálního uspokojení, vyhnutí se bolesti.
2. **potřeby bezpečí** – potřeba jistoty, stálosti, spolehlivosti, potřeba řádu, pravidel, osvobození se od strachu, úzkosti a chaosu.
3. **potřeby sounáležitosti** – potřeba lásky, náklonnosti, shody a ztotožnění, potřeba někam patřit.
4. **potřeby uznání** – potřeba sebeúcty, sebedůvěry, prestiže
5. **potřeby seberealizace** – potřeba stát se tím, čím osoba potencionálně je, potřeba seberealizace

Potřeby na sebe vzájemně navazují a podmiňují se. Zajímavé je, že u dospělých je možné při neuspokojení jedné z nižších potřeb uspokojit potřebu nejvyšší – potřebu seberealizace. Příkladem jsou umělci, kteří vytvořili svá díla v nepříznivých materiálních podmínkách. Osamoceni a odmítání veřejností se seberealizovali ve svých dnes velmi významných dílech. Otázkou je jejich individuální míra uspokojení nižších potřeb. Podle výzkumů, pozorování to však u dětí není možné. Pokud není jedna z potřeb dlouhodobě uspokojena, dochází k poruše vývoje osobnosti.¹²⁴

5.3 Psychické potřeby předškolního dítěte

Langmaier odvodil čtyři základní psychické potřeby dítěte a z hlediska důležitosti pro život je postavil na úroveň biologických potřeb: *„Tak jako existují životně důležité potřeby biologické....., které musí být plně uspokojeny, aby malé dítě mohlo vůbec přežít, tak i základní životně důležité potřeby psychické musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány,*

¹²⁴ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s.63-78

*má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou.*¹²⁵ (Matějček 1995)
Z. Matějček je pak doplnil o potřebu otevřené budoucnosti.

Podle Vágnerové byly základní psychické potřeby Matějčkem a Langmaierem interpretovány jako popudy k určité aktivitě, která podporuje pozitivní rozvoj osobnosti.¹²⁶ Pokud není některá z potřeb dlouhodobě uspokojována dochází k narušení vývoje osobnosti.

Základní psychické potřeby podle Langmaiera a Matějčka:

1. Potřeba stimulace – Je to potřeba určitého množství podnětů – stimulů, v dostatečné kvalitě, přiměřené proměnlivosti. Jde o to najít přiměřenou míru, aby dítě nepociťovalo nudu a zároveň, aby nebylo zbytečně přetěžováno.

Nenaplnění této potřeby v oblasti hudby je jednou z příčin opožděného hudebního vývoje. Přiměřené množství hudebních podnětů naopak podněcuje hudební vývoj a utváří pozitivní vztah k hudbě. První hudební podněty vycházejí od matky, která svým zpěvem probouzí v dítěti aktivní zájem o hudební činnosti a rozvíjí jeho city.¹²⁷

2. Potřeba orientace, smysluplného učení – dítě potřebuje poznat řád a pravidla, podle nichž je svět uspořádán a podle nichž funguje. Jsou to pravidla, jimiž se řídí společnost, ve které dítě žije. Tato potřeba zahrnuje orientační záchytné body jako jsou opakující se rituály, denní řád (před spaním je pohádka od maminky nebo jiné blízké osoby, když začneme připravovat prostírání na stůl, bude oběd apod.) Jsou to pro dítě záchytné body, které uspokojují nejen potřebu orientace, ale dávají mu také pocit bezpečí a jistoty – což je jedna z dalších potřeb. Rituálem jsou i hudební činnosti, které děti v mateřské škole zpívají v určitý denně se opakující okamžik. Texty písní i hudební forma přibližují dětem roční období, zvyky, tradice, rozšiřují dítěti povědomí o společnosti, ve které žije a jejíž je součástí.

3. Potřeba citové jistoty a bezpečí – Základem uspokojení této potřeby je pevné citové pouto s blízkou dospělou osobou již v ranném dětství. „*Náležitě uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.*“ (Z. Matějček 1995)¹²⁸ Záměrně píše pouto s blízkou osobou, neboť biologické rodičovství není jedinou podmínkou rodičovského pouta. Důležitější je psychologické

¹²⁵ Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují, 1995, s. 37

¹²⁶ Vágnerová, M.: Úvod do psychologie, 2003, s.66

¹²⁷ Čermák, V.: Nové směry v hudební výchově předškolního věku, 1986, s.57

¹²⁸ Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují, 1995, s. 37

rodičovství. Je pro dítě nenahraditelné. Matějček ve své knize „Co děti nejvíc potřebují“ uvádí zjištění anglického dětského psychiatra Johna Bowlbyho: „...*citový vztah dítěte k „jeho“ lidem se zakládá nikoliv na tom, že tito lidé mu působí nějakou příjemnost (např. že ho krmí), nýbrž, že mu zajišťují pocit bezpečí a jistoty.*“¹²⁹ (Z.Matějček 1995) Je to také důkazem toho, že rodič , který vymezuje dětem hranice žití ve společnosti, toto pouto upevňuje a je láskyplným pevným opěrným bodem, „odrazovým můstkem“ pro další kroky dítěte do společnosti.

V kojeneckém období tuto potřebu nejlépe uspokojuje zpěv matky a rytmické pohupování dítěte v náručí. Lidové písně a ukolébavky zpívané rodiči se pak upevňují v mateřské škole a libé pocity, které dítě prožívalo při zpěvu matky stejných písní, se evokují v mateřské škole.

Jistotu dodávají i utvořená pravidla v mateřské škole a dodržování pravidel při hudebních činnostech. Uspokojená potřeba jistoty a bezpečí umožňuje dětem naplno prožívat a aktivně se podílet na hudebních činnostech.

4. Potřeba seberealizace – je to potřeba identity, společenské realizace a společenského uplatnění. Kolektiv autorů v knize Respektovat a být respektován mluví o potřebě seberealizace jako o snaze, citují : *...pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje...*“¹³⁰ (P.Kopřiva, J.Nováčková 2006) .Jako součást potřeby seberealizace považují i několik oblastí potřeb:

a, **Potřeba objevovat a porozumět světu.** Je to přirozená potřeba zjistit jak a proč věci ve světě fungují. Potřeba učení je silně v člověku zakódována a můžeme na dětech pozorovat, že se učí od prvního dne narození. V oblasti hudební je to přirozená dětská touha po poznání nových písní, říkadel, lokomočních dovedností, touha učit se a zdokonalovat nové hudební dovednosti.

b, **Potřeba něco v životě dokázat.** Dítě stejně jako dospělý potřebuje vědět, že to co dělá má smysl a je užitečné. Uspokojení přináší i dokončení práce. V hudbě je to ovládnutí nových dovedností, znalost nových písní.

c, **Potřeba tvořit.** Již Komenský mluvil o dětské činorodosti a tvořivosti. Ve vlastní tvorbě dítě uplatňuje své nápady, stává se zručnějším, rozvíjí i svou fantazii. Tím, že tvoří,

¹²⁹ Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují, 1995, s. 14

¹³⁰ Kopřiva, P, Nováčková, J.: Respektovat a být respektován, 2006, s.201

prezentuje samo sebe, tedy seberealizuje se. Tuto seberealizaci umožňují především hudební činnosti, které jsou postaveny zejména na dětské tvořivosti a aktivní účasti dětí.

d, **Potřeba identity.** Být svůj, neopakovatelný, jedinečný. Jistota ve vztazích, pocit že někam patřím a jsem hodnotným členem skupiny, to vše je odrazovým můstkem pro potřebu identity. Pokud děti mají tuto jistotu, mohou uspokojovat potřebu být svůj. Tedy naopak vyjádřit pocit jedinečnosti a uvědomovat si vlastní já. Souvisí to s pocitem sebeúcty a přiměřeného sebevědomí. Společné prožívání hudebních činností, umocňuje pocit sounáležitosti se skupinou a naopak pocit být platnou součástí skupiny.

5. Potřeba otevřené budoucnosti: Tuto potřebu, jak sám Matějček uvádí, převzal od Mrkvičky. Sám její nutnost uspokojení pozoroval na dětech v SOS vesničkách a na dětech, které přešly z dětských domovů do náhradní rodinné péče. V antideprivačním prostředí, kde byly přirozeně uspokojeny potřeby nižší, docházelo k uspokojení potřeby otevřené budoucnosti. Děti dostávaly do svého života prostor, vnímaly budoucnost a těšily se na ni. Z beznaděje přecházely v naději a přestávaly chápat svůj život jako uzavřený.¹³¹

Potřebu otevřené budoucnosti uspokojují děti dosažením a ovládním některých dovedností, mezi ně patří i hudební dovednosti. V hudbě nachází dítě otevřenou budoucnost pomocí tvořivé činnosti, možnosti projevit svou vlastní aktivitu a experimentovat s hudebními nástroji, vlastním pohybem i vyjádřením svého pocitu z hudby.

Toto tvořivé jednání, jak se o něm zmiňuje Opravilová, využívá potencialit a odpovídá individuálním možnostem dítěte a posiluje vědomí vlastního JÁ.¹³²

Shrnutí:

Potřeba je stav organismu, který aktivuje – motivuje organismus ke změnám, činnostem, které vedou k naplnění vnitřně požadovaného stavu. Potřeby jsou rozdělené na biologické a psychické. Biologické potřeby vycházejí z cíle zachování sebe a zachování rodu. Základní psychické potřeby jsou součástí pyramidu potřeb, kterou sestavil Maslow. Seřadil je z hlediska naléhavosti jejich uspokojení. Psychické potřeby předškolního dítěte jsou vyvozeny Matějčkem a Langmaierem. Je to potřeba stimulace, potřeba orientace a smysluplného učení, potřeba citové jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace a potřeba

¹³¹ Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují, 1995, s.44

¹³² Opravilová, E.: Rok v mateřské škole, 2003, s. 28

otevřené budoucnosti. Pokud není některá z potřeb dlouhodobě uspokojována dochází k narušení vývoje osobnosti.

6. HUDEBNÍ ČINNOSTI A JEJICH VÝZNAM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Hudební činnosti mají velký význam pro utváření obecně lidských projevů a ve všeobecné kultivaci osobnosti. Kodejška uvádí, že v Maďarsku při výzkumu ve školách s rozšířenou hudební výchovou byl potvrzen transfer z oblasti hudebních schopností do sféry rozumové. Rozvoj hudebního sluchu napomáhá při osvojování jazyka, instrumentální hra kultivuje jemnou motoriku, zpěv písní tříbí obecné sluchové schopnosti, představitivost, podporuje rozvoj paměti.¹³³

Nejvýznamněji zasahuje hudba do citové oblasti dítěte. Krásu v hudbě dítě nepocítuje jako samostatný jev, nevyvolávají jej v něm jen hudebně-vyjadřující prostředky. Pocit krásy v něm vyvolává komplexní zážitek. Tedy poslech hudby spojený s dramatizací, navazující výtvarnou činností, apod.. Působení hudebního krásna se prolíná s dojmy, které v dětech zanechá jim blízký námět a děj.¹³⁴

Hudební činnosti podporují socializaci dítěte, utváření autoregulace a významně přispívají k sebeuvědomování dítěte. Mají velký podíl na utváření vlastní aspirace. Pokud je dítě v tomto ohledu citlivě vedeno a jsou respektovány jeho individuální dovednosti a schopnosti, zažívá dítě pocit uplatnění se ve skupině a jeho aspirace, tedy náročnost vlastních cílů, je pozitivně ovlivňována. Významnou pozitivní odezvou je i radost z provádění hudební činnosti.¹³⁵

6.1 Poslechové činnosti

Poslechovou hudební činností dítě rozvíjí především sluchový analyzátor, paměť, učí se odlišovat, srovnávat a zobecňovat hudebně výrazové prostředky, podněcuje dětskou

¹³³ Kodejška, M.: Hudební výchova dětí předškolního věku; 1989; s.79

¹³⁴ Kantor, Š. a kol.: Hudobná výchova s metodikou; 1985, s.211

¹³⁵ Vágnerová, M: Úvod do psychologie; 2003, s.175-176

fantazii a vede děti k prvním asociacím. Poslechová činnost může sloužit jako motivace k dalším, nejen hudebním, činnostem.

„Obsahem poslechu hudby je rozvoj sluchového vnímání, hudební i sluchové představivosti a osvojení si základních výrazových prostředků hudby.“¹³⁶

Kodejška představuje několik metodických záměrů v rámci poslechové činnosti. Jako předpoklad aktivního poslechu hudby uvádí motivaci odpovídající vývojovému stupni dítěte. Při poslechu je třeba motivovat děti k uvědomění si základních výrazových prostředků a ty pak uplatnit v následných hudebních aktivitách. To vše je podmíněno připraveností pedagoga, jeho znalosti doprovodů a dovednosti transponování písně. O hudební ukázce by měl být veden rozhovor s dětmi. Hudební ukázkou lze opakovat během jiných činností, tak je posilována paměť, ale i vztah k hudebnímu dílu. Kodejška nezapomíná ani na živé koncerty pro děti a zařazování zábavných poslechových aktivit v průběhu celého dne.¹³⁷

Poslechem hudby se zabýval Herden. Hledal východiska pro psychicky aktivní poslech hudby dětmi. Řešení našel v tzv. modelování didaktických situací, jejichž řešení hledal spolu s žáky a tím dosáhl jejich psychické aktivity při poslechu hudby. Poslech hudby propojuje s pohybem dětí, s jejich potřebou vyjádřit pocit z poslouchané hudby a s muzickými aktivitami dětí.¹³⁸

6.2 Pěvecké činnosti

Jsou to základní hudební činnosti. Rozvíjí klíčové hudební schopnosti, formuje emocionální vztah k písni, hudbě i okolnímu světu.¹³⁹

Děti se svým hlasem rády experimentují, hru často doprovázejí popěvkem. Zpěv je nejčastějším hudebním projevem dítěte, kultivuje základy pěveckého i řečového projevu dítěte.

Kodejška během pěveckých činností předškolními dětmi doporučuje věnovat dostatek času rozvoji dechových funkcí – zkracovat pěvecký nádech a prodlužovat výdech. Za důležité považuje Kodejška střídání průpravných či přípravných cvičení před samotným

¹³⁶ Kopinová, L.; Kantor, Š. a kol.: Hudobná výchova s metodikou; 1985; s.235

¹³⁷ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002; s.43

¹³⁸ Herden, J.: Modelové situace při poslechu hudby. In: Poslech hudby, 1998, s.37-41

¹³⁹ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002; s.45

nácvikem písně. Cvičení je krátkodobé a v zábavné formě je i motivací dětí k pěveckým činnostem. Podmínkou pěvecké činnosti jsou písně přiměřené technicky i obsahově mentální úrovni dítěte a vyspělosti jeho hlasu.¹⁴⁰

6.3 Instrumentální činnosti

Instrumentální činnosti významně urychlují hudební rozvoj dítěte. Hra na dětský hudební nástroj napomáhá dětem aktivně vnímat a rozlišovat hudební zvuky. Zejména rytmickou stránku písně i slova. Podněcuje dítě k pohybu a elementární improvizaci. Jednoduchá cvičení – např. rytmizace slov, říkadla, v sobě spojují mluvené slovo, pohyb i nástrojovou hru. Instrumentální hra má pro dítě také sociální přínos. Je spojena s mluveným slovem či zpěvem a vyžaduje souhru jednotlivců ve skupině. Jednotlivec se také stává platným členem skupiny, což má vliv na jeho kladné sebepřijetí.¹⁴¹

Klíčové dílo zabývající se Dětskou instrumentální činností je Česká Orffova škola P.Ebena a I.Hurníka. Obětaví pedagogové jako Jurkovič, Viskupová, Kurková, Kulhánková,... a další vyučovali tuto metodu v orffovských modernizačních kurzech.

Orffova škola je komplexní hudební výchova, která využívá elementární hudby, tanečního pohybu a mluveného slova. V této výchově se opět objevují říkadla, rozpočítadla, hádanky, nápěvky, písně, tleskání, podupy, jednoduché taneční útvary, rozdíl je však ve způsobu využití těchto prostředků. Děti se jimi pouze neučí, ale využívá se jich k rytmickým cvičením, různým obměnám, instrumentaci a také jako podkladu pro vlastní tvořivost. Orff svou koncepcí vyhovuje přirozenému dětskému projevu a zájmu. V Orffově metodě spočívá úloha pedagoga v kultivaci přirozeného projevu a přirozenému projevu dát určitý řád: řád hry a určité zákonitosti elementárního hudebního a tanečního projevu. Podpořit dětskou bezprostřednost a přitom v nich pěstovat určitou pohybovou a muzikální kulturu.¹⁴²

Metodické záměry instrumentálních činností podle Kodejšky jsou takové, aby doprovod pomocí bicích nástrojů z Orffova instrumentáře vkusně charakterizoval obsah říkadla nebo písně, a aby vycházel z didaktické posloupnosti rozvoje rytmického cítění.

¹⁴⁰ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku, 2002; s. 44

¹⁴¹ Kůrková, L.: Využití podnětů Orffovy školy předškolní hudebně pohybové výchově. In: Mišurcová, V.: O estetické výchově nejmenších; 1971; s.60 .

¹⁴² Kůrková, L.: Využití podnětů Orffovy školy předškolní hudebně pohybové výchově. In: Mišurcová, V.: O estetické výchově nejmenších; 1971; s.56-57;

Kodejška považuje hru na melodické Orffovy nástroje za důležitou zvláště pro děti 5-6leté, před vstupem do základní školy. Apeluje na pedagogy, aby více začleňovali do hudebních zaměstnání i práci se základními hudebními formami. Vstupovat s hudbou do uměleckých i mimo uměleckých projevů předškolních dětí.¹⁴³

6.4 Hudebně pohybové činnosti

Jednou z cest hudebně pohybové výchovy je také Orffova škola. Směřuje k rozvoji všestranného hudebního, tanečního cítění a tvořivé hudební činnosti. U nás mají velmi silnou tradici lidové taneční hry. Hudba a pohyb jsou v nich v rovnováze. Taneční hry a drobné taneční útvary tvoří vhodnou protiváhu dětské instrumentální hře se zpěvem. Pohybová průprava je nezbytná stejně jako taneční technika, ale nestačí, postrádají naplněnost určitým pocitem z hudby. Ten je obsažen v tanečnosti. Rozvíjíme v dětech tedy i tanečnost – pohybem vyjádřit svůj pocit z hudby.¹⁴⁴

Kodejška považuje za základ jednoty hudby a pohybu hru na tělo. Během jakéhokoliv pohybového doprovodu by měly být děti vedeny ke stále přesnější koordinaci hudby a pohybu. Z hlediska pohybového dítěte je důležité, aby si děti osvojovaly základní pohybové projevy. Například: pohyby paží, poskoky, běh, pochod, švihové pohyby, apod.. Podle Kodejšky je nutné bohatě využívat hry se zpěvy. Předpokladem pohybových činností jsou vhodné prostorové podmínky, nástrojové a reprodukční vybavení.¹⁴⁵

6.4.1 Hudebně pohybové hry

Charakteristickým znakem předškolního dítěte je zvýšená potřeba pohybu. K uspokojování této potřeby významně přispívají hudebně pohybové hry.

Důležitost hudebně pohybových her, si uvědomoval a zdůrazňoval Komenský: „*V Čechách také, pleskajíce dětem ručičkami, zpívávají: ‚Cundy, cundy, cundičky, dal nám Pán Bůh ručičky, aby nožičky běhaly a ručičky dělaly‘... a vidí se patrně, že se to dětem líbí, protože se jim to dopřáti má..... V třetím a čtvrtém roku dobré by bylo, aby takových*

¹⁴³ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku; 2002; s.45-46

¹⁴⁴ Kůrková, L.: Využití podnětů Orffovy školy předškolní hudebně pohybové výchově. In: Mišurcová, V.: O estetické výchově nejmenších; 1971; s.68

¹⁴⁵ Kodejška, M.: Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku; 2002; s.47

*rytmů přiděláno bylo, kterýchž by dětem chůvy jako z hry přednášely nejen k chlácholení jich, ale také aby jim v paměti uvážnouce, napotom se hoditi mohly.*¹⁴⁶

Hudebně pohybové hry jsou podle Čermáka hry s pravidly, v kterých děti nacházejí krásu hudebního a pohybového výrazu a jejich prostřednictvím zdokonalují své hudební schopnosti, dovednosti a tělesnou obratnost.¹⁴⁷

Prostřednictvím hudebně pohybových her se v současné praxi upevňují i rozumové složky výchovy, povědomí o světě, v kterém se děti pohybují.

Zezula dělí hudebně pohybové hry na hry s říkadly, hry se zpěvem, hry s hudbou, tance a taneční hry, tělesná cvičení s hudbou, drobné hudebně pohybové formy a dramatizace.¹⁴⁸

Čermák je definuje takto:

1. Hry s říkadly – při hře děti užívají celých slov, vět a slovních obrátů. Napodobují slovní deklamaci a rytmus ve dvou tónech.
2. Hry se zpěvem – jeden z nejdůležitějších prostředků hudebně pohybových her. Lze je rozdělit na hry, kdy učitelka zpívá dětem nebo děti zpívají s učitelkou. Jsou to hry s přesnými předem určenými pravidly. Rozvíjejí rytmické i tonální cítění a hudební představivost dětí.
3. Hry s hudbou – ve formě poslechových nebo hudebně pohybových aktivit. Jsou podřízeny hudebnímu vnímání a hudebnímu poslechu. Děti se učí poznávat co hudba sděluje a učí se poznávat její vyjadřovací prostředky.
4. Tanec a taneční hry – spočívají v procítění hudby ve spojení s hudební představou. Z hlediska přesného osvojení jsou pro děti náročné, ale přesto velmi oblíbené.
5. Tělesná cvičení s hudbou – vycházejí od říkadel a písní k rytmizované hudební hře. Hudba je interpretována hudebními nástroji nebo reprodukovanou hudbou.
6. Drobné hudebně pohybové formy a dramatizace – rozvíjejí dětskou hudební a pohybovou tvořivost, děti vyjadřují v pohybech svou představu o skutečnosti, tato představa je umocněna vnímáním hudby, která tento pohyb doprovází.

149

¹⁴⁶ Komenský, J.A.: Informatorium školy mateřské, s.33

¹⁴⁷ Čermák, V.: Múzická výchova v předškolním věku, s.127

¹⁴⁸ Zezula, J.: Hudební výchova v mateřské škole, s.33

¹⁴⁹ Čermák, V.: Múzická výchova v předškolním věku, s.124-138

Shrnutí kapitoly „Hudební činnosti“: Hudební činnosti mají velký význam pro utváření obecně lidských projevů a pro všeobecnou kultivaci osobnosti. Hudba nejvýznamněji zasahuje do citové oblasti dítěte, dále podporuje socializaci dítěte, významně přispívají k utváření autoregulace a sebeuvědomování dítěte. Hudební činnosti přispívají k růstu osobní aspirace dítěte. Hudební činnosti jsou děleny na: poslechové, pěvecké, instrumentální a hudebně pohybové činnosti. Hudební činnosti jsou součástí předškolního vzdělávání.

7. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti od 3 do 6 let při odkladu školní docházky do 7 let věku dítěte. Probíhá v mateřských školách, kde jsou děti děleny do homogenních nebo heterogenních tříd.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a navazovat na ni. Důležitá v tomto procesu je spolupráce s rodinou dítěte. Partnerská komunikace mezi pedagogem a rodiči umožňuje lépe rozpoznat individuální specifika dítěte a jejich znalost využít v jeho dalším vzdělávání. Zdravá spolupráce s rodiči umožňuje alespoň částečně stejné výchovné působení na dítě doma i v mateřské škole.

Koncepce předškolního vzdělávání se orientuje na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. K důležité kompetenci patří i schopnost uplatnit své dovednosti a vědomosti v rámci společnosti. „Za klíčové kompetence jsou považovány: *kompetence k učení*

kompetence k řešení problémů

kompetence komunikativní

kompetence sociální a personální

kompetence činnostní a občanské“¹⁵⁰

Současným normativním dokumentem pro předškolní vzdělávání je RVP PV. V něm jsou uvedeny rámcové cíle, ke kterým by měl pedagog směřovat svou každodenní práci. Jsou to:

¹⁵⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s.10

„1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání

2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“¹⁵¹

Pedagog naplňuje tyto cíle a tím působí na osobnost dítěte komplexně. Působí tak při řízených a plánovaných činnostech i kdykoliv během dne.

7.1 Specifika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání vychází z vývojových specifíků a potřeb dítěte předškolního věku. Je realizováno ve specifickém prostředí předškolního zařízení. Výchovně vzdělávací práce probíhá v rámci režimu dne, který zohledňuje specifické potřeby předškolního dítěte. Vývojovým potřebám a specifickým odpovídají také metody a formy výchovně vzdělávací práce.

7.1. I Prostředí a režim dne

Prostředí mateřské školy musí odpovídat legislativě, která stanovuje normy pro počet dětí na třídě s ohledem na metry čtvereční, hygienické podmínky dle počtu dětí. Vyhovující věcné podmínky jsou uvedeny také v RVP PV. V těchto podmínkách jsou brány na vědomí specifika předškolního dítěte a jejich uspokojování. Vyhovující prostředí poskytuje dětem dostatečný prostor pro skupinové i individuální činnosti. Naplňuje potřebu určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. V jeho organizaci a přípravě je brán zřetel na dostupnost pomůcek a podnětů dětem ve výšce očí a otevřených policích. Jsou uloženy tak, aby děti neměly problém s jejich navrácením. Dětský nábytek, zdravotně hygienické zařízení odpovídá antropometrickým požadavkům, jsou bezpečné a odpovídají počtu dětí. Prostředí podněcuje zvědavost dětí, nepřímo navozuje zájem o předkládané téma vzdělávání. Na výzdobě a úpravě by se měly podílet samy děti.¹⁵²

Režim dne je uspořádán s ohledem na omezenou dobu soustředění předškolního dítěte, na jeho potřebu pohybu a fyziologické potřeby. Respektuje biorytmus dětí i kolísání jejich denní křivky výkonu. Je nutná spolupráce s rodinou, aby rytmus jejího života a života

¹⁵¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s.3

¹⁵² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s.30

v mateřské škole byl v harmonii. Umožňuje odchod a příchod dítěte do mateřské školy podle jeho potřeb a možností rodiny.¹⁵³

Režim dne respektuje konkrétní podmínky v mateřské škole. Přizpůsobuje se momentální skupině dětí a zohledňuje individuální potřeby jedinců ve skupině. Bere ohled na tempo dětí a umožňuje jim vždy dokončit činnost.

7.1.II Metody a formy práce

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emociálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na respektování těchto vývojových specifík v plné míře.“¹⁵⁴

Metoda je podle Hartla a Hartlové cesta vedoucí k cíli. Metodiku definují jako cestu, soubor, systém dostupných kroků vedoucích k standardnímu výsledku např. ve vyučování.¹⁵⁵

Podle Petráčkové a Krause je metoda způsob jak dosáhnout teoretického i praktického cíle.¹⁵⁶

Vzhledem ke kognitivním, fyziologickým, emočním a sociálním možnostem je vhodné učení založené na přímých zážitcích dětí - **metoda prožitkového učení**. Tato metoda vychází z toho, že dítě něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Učení tohoto typu je pro dítě funkční a nenásilné.¹⁵⁷

Další metodou je tzv. **situační učení**. Je to učení, které se odehrává ve skutečných situacích, které odpovídají potřebám, zkušenostem a vývojovému stupni dítěte.¹⁵⁸

Metoda kooperačního učení vede děti ke vzájemné spolupráci. V předškolním věku tato metoda přispívá k socializaci dítěte.

Hlavní a nejčastěji využívanou metodou učení dítěte předškolního věku je **hra**. Hra je zejména jedna rozvíjejících potřeb předškolního dítěte. Představuje i specifickou formu poznávání světa. Napomáhá přirozenému intenzivnímu výchovnému působení. Rozvíjí schopnosti důležité pro komunikaci a socializaci. Dítě si ve hře také upevňuje a ujasňuje

¹⁵³ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004; s. 32

¹⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004; s.6

¹⁵⁵ Hartl. P.;Hartlová, H.: Psychologický slovník, 2000, s.312 a s.316

¹⁵⁶ Petráčková, V.; Kraus, J. a kolektiv autorů : Akademický slovník cizích slov, 1995,s. 492

¹⁵⁷ Havlínová, M. a kolektiv : Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. 2008, s.198

¹⁵⁸ Hartl. P.;Hartlová, H.: Psychologický slovník, 2000, s.648

poznatky o světě a svém okolí. Zkouší ve hře přijímat různé role, zážitek úspěchu i prohry.¹⁵⁹

Hra se v předškolním vzdělávání objevuje ve formě spontánní činnosti, ale také ve formě řízené činnosti. Jak uvádí Kořátková „... i pro řízenou činnost by měly učitelky hledat zdroje v přitažlivých dětských hrách.“ Dále mluví o dvojím základním významu her navozených pedagogem. O významu motivačním a výchovně vzdělávacím.¹⁶⁰

Pedagogicko výchovná činnost probíhá v různých formách.

Forma je podle Hartla a Hartlové „...*struktura prvků obsahu ve vztahu k sobě i k vnějšku.*“¹⁶¹

Petráčková a Kraus definuje formu ve vztahu k učení jako způsob provedení.¹⁶²

Specifickou formou předškolního vzdělávání je **didakticky zacílená činnost**. V ní je zastoupeno učení spontánní i záměrné, tedy plánované a cílené. Tato činnost je podmíněna přímou i nepřímou motivací. Pro tyto didakticky zaměřené činnosti je nejvhodnější práce v malé skupině dětí či individuální práce.

Jelikož dítě předškolního věku se učí především přirozenou nápodobou, zaujímá tedy mezi formami předškolního vzdělávání také své významné místo **spontánní sociální učení**. Z hlediska této formy učení jsou pro předškolní dítě velmi důležité vzory chování a postojů, které jsou vhodné k nápodobě a přejímání. Nejčastější vzorem pro nápodobu jsou rodiče a pedagog dítěte.

V posledních patnácti letech je prosazováno plánování vzdělávacích celků, což více koresponduje se zákonitostmi dětského chápání světa. **Integrované bloky** umožňují dětem získávat komplexnější poznatky a dovednosti, které jsou pro ně prakticky využitelnější.

Dítě vnímá svět globálně, ale současně jej dokáže výrazně zaujmout některé detaily. Tento detail můžeme využít jako motivující element, až vytvoříme propojený celek. Nebo opačně lze využít obecného celku, který dítě zaujme a poznat jej hlouběji. Mluvíme o tématickém plánování, vytváření tzv. **tématických celků**. Téma prolíná do celého dne. Odráží se v pobytu venku, v četbě před spaním, promítá se i ve volné hře dětí. Tématické celky jsou často zaměňovány s **projekty**. Mají společné znaky, ale projekt může být

¹⁵⁹ Opravilová, E.: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte), 2004, s.13-23

¹⁶⁰ Kořátková, S.: Dítě a mateřská škola, 2008, s.106

¹⁶¹ Hartl, P.; Hartlová, H.: Psychologický slovník, 2000, s.6

¹⁶² Petráčková, V.; Kraus, J. a kolektiv autorů : Akademický slovník cizích slov, 1995, s.238

časově náročnější, není to pouhé řazení tématických činností. Projekt se liší zejména integrováním činností, které využívají metod směřujících cíleně k rozvoji celé osobnosti. Výstupem projektu je produkt, na kterém pracuje celá skupina dětí. Jeho přínosem je společné vytváření a aktivní prezentace.¹⁶³

Vzhledem k počtu dětí jsou formy učení děleny na **frontální, skupinové a individuální**.¹⁶⁴

Důležitým prvkem v současném předškolním vzdělávání je **integrace výchov** ve vyšší celek. Znamená to vzájemné prolínání dříve oddělených výchov. Již Jan Ámos Komenský říkal, že to, co patří k sobě, je třeba učit v souvislostech, v jednotě a ve vzájemné podmíněnosti. Například pěvecká reprodukce je podmíněna předchozím poslechem hudby, zpěv písničky může provázet rozumovou výchovu, apod. Naplňujeme tak komplexnost vzájemného vztahu ERFARHEN und DARSTELLEN (zažít, zakusit + vyložit, vysvětlit, ztvárnit). Tím se otvírají cesty vzájemného obohacování. Pedagogové poskytují dětem nové podněty, zážitky a zároveň respektují principy tvořivosti, integrace, objevnosti, otevřenosti, atraktivnosti.¹⁶⁵

7.2 Polyestetická výchova

V dnešním předškolním vzdělávání se často objevuje pojem polyestetická výchova. Je spojením dvou slov – poly a estetická.

Akademický slovník cizích slov vykládá slovo *poly*, jako mnohý, četný, různý. Slovo *estetický* znamená zabývající se uměleckou stránkou, *estetická výchova* – vedoucí k chápání podstaty krásy, umění.¹⁶⁶

Košinová ve svém příspěvku na 4. webové konferenci KHV Pdf OU 2009 uvádí specifikaci polyestetické výchovy podle Mastnáka (1994). Polyestetickou výchovu specifikuje jako souhrn smyslů a integraci uměleckých médií. Spojení hudby a dalších uměleckých projevů tvoří základ polyestetické výchovy – tedy spojení literárního, hudebního, výtvarného, dramatického a pohybového vyjádření. Ke vzájemnému propojení

¹⁶³ Kořátková, S.; Dítě a mateřská škola; 2008; s.144

¹⁶⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s.7

¹⁶⁵ Novotná, D.; Integrace hudebních a dramatických činností v předškolní výchově; <http://konference.osu.cz>;

¹⁶⁶ Petráčková, V.; Kraus, J.: Akademický slovník cizích slov, 2000, s.205

dochází při percepci, vnímání, při vytváření představ. Například zobrazování chápe většina lidí jako vizuální záležitost, ale ve skutečnosti se vztahuje na všechny smysly a na smyslovou paměť. Představy vznikají na základě minulé zkušenosti se zvuky, místy, chutěmi,....atd.. Hudba, která působí ve fyzické, psychické a duševní rovině, může toto zobrazování násobit.¹⁶⁷

Podle Košinové plní polyestetická výchova ve výchovně-vzdělávacím procesu dvě zásadní funkce:

1. Formuje vztah k umění
2. Rozvíjí kreativitu a stimuluje tvorbu vlastních polyestetických projevů, které nejsou určené pro uměleckou prezentaci.¹⁶⁸

Podle Kodejšky je polyestetická výchova integrací estetické výchovy do všech výchovných složek. Prostupuje smysly, tříbí je. Napomáhá zprostředkovat dítěti první vědomosti, dovednosti, podněcuje jeho tvorbu představ a vnitřní tvořivou energii¹⁶⁹

Shrnutí kapitoly „Předškolní vzdělávání“:

Předškolní vzdělávání je určené pro děti ve věku 3 do 6 let, při odkladu školní docházky do 7 let. Institucionální vzdělávání doplňuje výchovu v rodině a navazuje na ni. Probíhá v mateřských školách, kde jsou přizpůsobeny věcné i psychosomatické podmínky potřebám a vývojovým specifikům předškolního dítěte. Potřebám a specifikům předškolního dítěte je přizpůsoben režim dne i metody a formy výchovně vzdělávací práce. Normativním dokumentem pro předškolní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Prostředí, které vyhovuje předškolnímu vzdělávání, naplňuje potřebu určité kvality, množství a proměnlivosti vnějších podnětů. Vyhovuje skupinovým i individuálním činnostem dětí. Základní metodou předškolního vzdělávání je hra. V současném předškolním vzdělávání je důležitým prvkem integrace výchov. Výchovy se vzájemně prolínají. V tomto smyslu se v oblasti výchov mluví o tzv. polyestetické výchově. Jde o propojení literárního, výtvarného, hudebního, pohybového a dramatického vyjádření.

¹⁶⁷ Košanová, K.: Polyestetické tvorivé dielne v didaktike hudobnej výchovy; <http://konference.osu.cz>

¹⁶⁷ Jistel,P; Hudba v mateřské škole; 1969, s.9

¹⁶⁸ Košanová, K.: Polyestetické tvorivé dielne v didaktike hudobnej výchovy; <http://konference.osu.cz>

¹⁶⁹ Kodejška,M.; Integrativní hudební výchova; 2002; s.5

8. VÝZNAM HUDBY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání se orientuje na osobnost dítěte a rozvíjí ji ve všech dílčích oblastech. Cílem je položit základ pro zdravý harmonický vývoj osobnosti. V harmonii duševní i tělesné stránky osobnosti. Ukazuje se, že nelze odtrhnout výchovu estetického citění a senzibility z komplexu rozvoje osobnosti. Rozvoj intelektu a senzibility je spolu provázaný a jedině v jejich souběžném jednotném rozvoji lze dosáhnout ideálu harmonicky rozvinutého člověka. Zdravý rozum je skutečně závislý na zdravé funkci smyslů a úzce souvisí se zdravým estetickým citěním a uměleckým vkusem.¹⁷⁰

Podle Mišurcové je umění, zejména hudba, rozrušuje monotónní společnost, probouzí a rozvíjí vše individuální v osobnosti člověka. Podstatou umění, tedy i hudby je jedinečnost a neopakovatelnost. Hudba je součástí estetické výchovy, která by měla postupovat do každodenního vzdělávání. Estetická vnímavost dítěte se projevuje již v nejtělejší věku. Od kojeneckého věku dítě rádo poslouchá nejrůznější zvuky, uspokojuje je rytmické pohupování. Na zvuky reaguje všemi prostředky – pohybem celého těla, hlasem, mimikou.¹⁷¹

Hudební výchova v předškolním věku působí na mnoho aspektů rozvoje osobnosti dítěte. Mimo jiné tříbí mravní i charakterové vlastnosti dítěte. Tuto stránku ovlivňuje nejvíce výběr repertoáru a spolupráce ve skupině při hudebních činnostech.

Dítě se rádo na hudbě aktivně podílí, musí však dodržovat pravidla, která tuto aktivitu umožňují. Tím se učí jednotě aktivního, tvořivého momentu s momentem vnitřní kázně a rozvahy. Z hlediska socializace vede hudba k vědomí sounáležitosti a k jistému stmelení kolektivu. Je to patrné zejména v hudebních činnostech jako je zpěv, instrumentální hra, společný poslech hudby nebo během hudebních her. Sounáležitost se skupinou a uplatnění v rámci skupiny působí kladně na rozvoj sebedůvěry dítěte.

Po fyziologické stránce hlavně tříbí a intenzivně zjemňuje sluch. Rozpoznávání různých hudebních i nehudebních zvuků, vlastností tónů, zpěv i poslech hudby, to vše napomáhá pozitivnímu rozvoji sluchového analyzátoru. Sluchový analyzátor se rozvíjí

¹⁷⁰ Jistel,P; Hudba v mateřské škole; s.9

¹⁷¹ Mišurcová,V.; O estetické výchově nejmenších; 1971; s.33-36

v symbióze s motorickým analyzátozem. Dnešní tělovýchovné chvílky si jen těžko bez hudby dovedeme představit. Rytmus hudby a pohyb jsou v dětské mysli nerozlučné.

Hudba ovlivňuje i kognitivní stránku osobnosti dítěte. Vede dítě k uvědomění si časové posloupnosti a orientaci v prostoru. Podporuje rozvoj myšlenkových procesů analýzy a syntézy – tedy chápání celku jako souboru částic. Dítě je vedeno k rozeznávání hudebně vyjadřovacích prostředků, k hledání jejich podobnosti i kontrastu, tím se dostává k dovednosti srovnávání a rozlišování.

Podle Fraňka hudba ovlivňuje mimohudební schopnosti nejvíce v předškolním období, neboť právě v tomto období dosahuje mozková kůra jedince největší plasticity a flexibility. Franěk mluví o tzv. efektu transferu „*spočívá v tom, že stimulace určité korové oblasti.....při poslechu hudby (akustická oblast), je spojena se stimulací dalších oblastí, jež řídí jiné činnosti a zpracovávají informace jiného druhu.*“¹⁷² Dále Franěk uvádí, že nejvíce je tento vliv zaznamenán v oblasti matematiky a časoprostorových představ.

Poslech hudby, instrumentální činnost, a další hudební činnosti vyžadují od dítěte jistou dávku pozornosti. Kladnou, nenásilnou výchovou se doba pozornosti prodlužuje a získává na kvalitě. V neposlední řadě hudba cvičí paměť. Ideálním prostředkem jsou k tomu říkadla, písničky, pohybová hra, instrumentální činnost.

Poslech hudby, písničky evokují dětskou představivost a fantazii, která pak nalézá uplatnění v hudební tvořivosti, improvizaci. Své představy pak může dítě vyjádřit hudebně, pohybově, výtvarně i verbálně.

Písňe rozšiřují slovní zásobu, ale hlavně působí pozitivně na dětskou výslovnost. Zpěv je formou zpomalené řeči, která instinktivně vede mluvidla ke správné výslovnosti.¹⁷³

Hudba tedy nepůsobí pouze na citovou stránku člověka, ale zasahuje i do sociální, fyziologické a kognitivní složky osobnosti. Nesmíme opomenout, že hudba patří mezi lidské potřeby. Pozitivně ovlivňuje osobnost, stane-li se aktivní složkou jeho života.¹⁷⁴

O potřebě hudby v raném věku mluvil již Komenský ve svých spisech: „*....dítě, jak slovům rozuměti začíná, hned se v harmonii a rytmech kochati začíná.*“ Komenský uvádí příklady rytmických veršů, které v té době užívaly chůvy, nabádá vychovatele k častému zpěvu ve volných chvílích a na důležitost rytmu dále upozorňuje: „*Na tom tedy se poezie*

¹⁷² Franěk, M.: Hudební psychologie, 2005, s.165

¹⁷³ Kopinová, L.; Kantor, Š.; Hudobná výchova s metodikou; 1985 s.210

¹⁷⁴ Sedlák, F.: Hudební vývoj dítěte, 1974, s.7-9

děťská stavovati musí, aby rytmů a veršů něco umějí, že mezi takovým slov vázáním a obecným, prostým mluvením rozdíl jest rozuměti začínali. ¹⁷⁵

V předškolní výchově není hudební výchova samostatnou didaktickou oblastí vzdělávání. Prostupuje napříč pedagogicko-výchovným systémem a zasahuje do všech pěti oblastí předškolního vzdělávání.

8.1 Význam rytmu v předškolním věku

Rytmus je základní složkou nejen hudby, ale i života. Běh přírody se děje na základě určitého rytmu – den/noc, roční období, apod.. Také orgány v našem těle pracují v rytmu – dýchání, tlukot srdce.

Franěk uvádí dvojí pojetí definice rytmu. Z pohledu hudebně teoretického a pojetí z hlediska psychologického. Jako příklad hudebně teoretického pojetí rytmu předkládá definici hudebního teoretika Risingera (1969): „*Rytmus je jakkoliv utvářený, esteticky nebo jinak sociálně fungující časový sled zvuků, a to uspořádaných periodicky i neperiodicky, hierarchicky i nehierarchicky.*“ Z psychologického hlediska uvádí Franěk, že rytmus je „*strukturálně-časová organizace zvuků a je charakterizován pomocí dvou základních vlastností – seskupování a periodické opakování.*“ ¹⁷⁶

Rytmus, pravidelné střídání uvolnění a napětí, je jedním ze základních projevů hudby a života vůbec. Rytmičky tep srdce, střídání nádechu a výdechu i pravidelná peristaltika nás udržují naživu. Své rytmy má i mozková aktivita. Naše tělo je řízeno biorytmy, které souvisejí s kolotáním hvězd. A tak všechno, včetně našeho jednání, má svůj rytmus. ¹⁷⁷

Gruneliusová upozorňuje na rytmický význam písní. Vidí v něm a v pěkném zvuku písně větší význam, než v jejím obsahu. Člověk je prodchnutý rytmem. A mezi 3. a 4. rokem je vnitřní citlivost pro rytmus nejsilnější. „*Člověk se rodí do světa, aby s ním tělesně souvisel – v hudebním rytmu.*“ ¹⁷⁸

U dětí mezi 3. a 6. rokem můžeme pozorovat nerozvinutou citlivost k tónové výšce – jejich zpěv není „čistý“, ale pohybem a emocionálními reakcemi dávají najevo citlivost pro

¹⁷⁵ Komenský, J. A.; Informatorium školy mateřské; 1964, s.33-34

¹⁷⁶ Franěk, M.: Hudební psychologie; 2005s.108

¹⁷⁷ Šímanovský, Z.: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie; 1998 s.41

¹⁷⁸ Gruneliusová, E. M.: Výchova v raném dětském věku; 1992, s.46

rytmus. Čermák konstatuje, že v předškolních zařízeních se nesetkáme se zcela arytmičnými typy.¹⁷⁹

Pohybová výchova je s rytmem úzce spjata, neboť sluchové vnímání je na začátku předškolního věku propojeno s motorickými analyzátory. Na sluchové vjemy dítě reaguje pohybem. Pohyb s hudbou je propojen v hudebně pohybových hrách, které jsou v předškolním období dětmi velmi oblíbené a vyhledávané, protože uspokojují jejich nadměrnou potřebu pohybu ve spojení s hudbou.

Sedlák připisuje největší význam rytmu v dovednosti sladit nervovou soustavu a vědomí dítěte s tělesnou motorikou, v umění vytvořit adekvátní pohyb a prožitek a umocnit dynamické projevy dětského organismu. Rytmičké pohyby podle něj upevňují psychomotorické schopnosti dítěte a stávají se základem optimálních duševních projevů. Dále se zmiňuje o transferu hudby do oblasti matematiky, .¹⁸⁰

Pro dítě je rytmus nejelementárnější součástí hudby, vychází z vrozených pohybových instinktů. Na rytmické pohupování dítě reaguje již od narození. Zklidňuje jej, přináší mu pocit radosti a symbiózy s osobou, která s ním rytmus prožívá.

Rozvoj rytmického cítění v předškolním věku působí na rozvoj celé osobnosti dítěte. Rozvíjí ji po stránce emocionální - pravidelný rytmus vyvolává radostnou euforii, po stránce sociální – skupinový prožitek rytmické hudby podporuje pocit sounáležitosti. Pokud má dítě možnost podílet se na vyjádření rytmu instrumenty, hrou na tělo apod. stává se platnou součástí skupiny, což kladně působí na jeho sebepojetí. Rytmičké pohyby spojené s hudbou a slovem se odráží v řečové kvalitě dětí, v prostorové orientaci. Opakováním posiluje paměť hudební i pohybovou. Zejména uspokojuje základní psychickou potřebu dětí a to potřebu řádu a jistoty.

¹⁷⁹ Čermák, V.: Múzičká výchova v předškolním věku, 1987, s.68

¹⁸⁰ Sedlák, F.: Hudba v rozvoji lidské osobnosti, 1976, s.22-23

8.2 Didaktické zásady v hudební výchově

Podle Zezuly hudební výchova vytvořila během svého historického vývoje soustavu výchovných a didaktických zásad. Uvádí zásadu názornosti, opakování, zásadu soustavnosti a cílevědomosti, zásadu individuálního přístupu a zásadu aktivity.¹⁸¹

Zásada individuality

V předškolním vzdělávání obecně je kladen důraz na individualitu dítěte, na jeho individuální potřeby s ohledem na dosažený stupeň vývoje ve všech oblastech osobnosti. Respektování individuálních specifik je kladeno na zřetel i v hudební výchově. Individuální rozdíl můžeme zaznamenat po stránce fyziologické, psychické, rozdíly mohou být i v oblasti hudebních schopností a dovedností. V práci s dětmi je především důležité přijetí těchto rozdílů a jejich respektování v samotných hudebních chvílkách. Najít pro každého jedince uplatnění ve skupině. Najít i sebemenší příležitost k upozornění na pozitivní známku hudební dovednosti. Tím vzbudíme u dětí radost z hudby a chuť do dalších hudebních činností. Zejména děti s opožděným hudebním vývojem, nebo děti s nižší úrovní hudebních schopností potřebují naše povzbuzení, přijetí a podporu. Nesmíme však opomenout další rozvoj dětí s rozvinutými hudebními schopnostmi či na děti hudebně nadané. I tyto děti potřebují dostatek prostoru pro jejich vlastní prezentaci a hudební tvořivost. Při hudebních chvílkách pracujeme nejen s jednotlivci jako takovými, ale i s jednotlivci jako s členy skupiny. Práce se skupinou přináší pozitivní efekt, pokud každý jedinec v ní najde své uplatnění. Podporujeme tím radost z hudby, pozitivní vztah k hudbě a současně vztahy v kolektivu, sebevědomí dětí a pocit uplatnění se ve skupině. Zásadě individuality předchází vstupní zjištění hudební úrovně dětí ve skupině, pak lze zásadu individuality uskutečnit. Zezula k zásadě individuality poznamenal: „*Vycházíme zprvu především z toho, co děti přitahuje a co dobře zvládají – tím posilujeme i jejich potřebné sebevědomí.*“¹⁸²

Hudební výchova musí respektovat vnitřní stavbu dítěte, jeho zvláštnosti v kvalitě hudebnosti, individuální hudební zájmy. Při jejich nerespektování zvláště v předškolním věku dojde k vytvoření propasti mezi dítětem a hudbou vůbec.

¹⁸¹ Zezula, J.: Hudební výchova v mateřské škole;1987 s. 40

¹⁸² Zezula, J. : Hudební výchova v mateřské škole;1987 s.40

Zásada opakování

V celém procesu osvojování hudby se v různých rovinách realizuje činnost 1. a 2. signální soustavy, analytická i syntetická činnost mozku, funkce paměti, fantazie. Nervová soustava předškolního dítěte je, vzhledem k vývojovému stupni kognitivních předpokladů, při utváření nových nervových spojů labilní. Utváření nových nervových spojů je provázeno jejich rychlým rozpadem a vyhasínáním. Proto každý nový hudební prvek musíme stále opakovat a tím upevňovat v paměti dítěte.¹⁸³

Dalším neméně podstatným důvodem častého opakování je dokonalejší osvojení hudebního prvku, které dítěti přináší uspokojení z nové dovednosti a dále jej motivuje k poznávání a učení, upevňuje radost z hudby a z hudebních činností.

Zásada názornosti

Potřebné hudební dovednosti si dítě osvojuje především nápodobou – imitací. Reprodukci písně, hru na nástroj, pohyb k hudbě, to vše je nutné dítěti názorně předvést, neboť jej nelze učit pomocí notového zápisu či verbálního poučení.

Je třeba pomalu, bez rozsáhlého slovního doprovodu, předvést požadovaný hudební úkon – pohyb, hru na nástroj. Naopak při ukázce reprodukce písně využíváme i mimiky, pohybu a modulace hlasu. Důvodem je dětské globální vnímání hudby. Zásadu názornosti můžeme využít například i v ukázce pohybu melodie, pomocí obrázků či pohybu.

Zásada aktivity

Další zásadou je aktivita. A to nejen ve smyslu aktivního zpěvu, instrumentální hry a tvořivosti dětí, ale i v oblasti pronikání do podstaty a struktury hudby. Aktivita by měla být součástí činnosti percepční (poslech zpěvu, hudby), reprodukční (zpěv, hra na nástroj, tanec, hra) i produkční (elementární dětská tvořivost). Svou účastí se dítě podílí také na odhalování zákonitostí a pravidel hudby. *„Toto odhalování řádu krásy v hudbě přináší dítěti vnitřní radost, jejímž projevem je přání slyšet skladbu znovu, nebo po svém interpretovat některé její prvky zpěvem či hrou, nebo je využít tvořivě...“* Dále Jistel mluví o spojitosti mezi aktivitou a pochopením, *„aktivita vede k pochopení a naopak projevem pochopení je aktivita.“*¹⁸⁴

Zásada tvořivosti a experimentování

¹⁸³ Jistel,P.: Hudba v mateřské škole;1987, s.35

¹⁸⁴ Jistel,P.; Hudba v mateřské škole; 1987, s.37

Právě činnosti nejvíce rozvíjejí hudebnost dítěte, jeho hudební schopnosti jako nezbytnou a nezastupitelnou složku harmonického vývoje osobnosti. Aby hudba nalezla v dítěti živnou půdu, musí hudební činnosti podněcovat a umožňovat jmenované zásady – tvořivost, aktivitu a experimentování.

Podle Sedláka je hudební tvořivost projevem seberealizace, pomocí které se jedinec nejen projevuje, ale i přetváří. Na hudebním projevu seberealizace se podílí celá osobnost dítěte. Elementární formu tvořivosti nacházíme v dětské hře. Sedlák uvádí tyto typické rysy dětské tvořivosti:

1. *dětská tvořivost pramení ze spontánní inspirace*
2. *tato inspirace je provázena afektivními složkami (dítě musí prožívat radost)*
3. *inspirace je zacílena*
4. *je vyjádřena myšlenkou a tělesnou pojmovou aktivitou*
5. *vyjádření je relativně původní, což ji odlišuje od pouhého napodobování a imitace*

*Tvořivost vzniká z potřeby aktivity, z touhy dítěte vytvářet na základě dříve získaných představ a zkušeností nové útvary, kombinace a nové věci. Základním jejím rysem je spontaneita, emocionálnost, pohybová aktivita, relativní originalnost a samostatnost.*¹⁸⁵

Dětská tvořivost je pro rozvoj hudebnosti zásadní. Její rozvoj podporuje odpovídající prostředí a metody. Metodou, která probouzí v dětech hudební vlohy, hudební citění a přirozenou touhu po pohybu je Orffův Schulwerk.

Shrnutí kapitoly „Význam hudby v předškolním vzdělávání“:

Hudba působí na všechny složky osobnosti. Na stránku kognitivní, emotivní, sociální i fyziologickou. Podle efektu transferu hudební dovednosti ovlivňují i mimohudební kognitivní složky. Nejvíce je tento vliv zaznamenán v oblasti matematiky a časoprostorových představ.

V didaktice hudební výchovy je vytvořena soustava výchovných a didaktických zásad. Zásada názornosti, opakování, zásada soustavnosti a cílevědomosti, zásada individuálního přístupu a zásada aktivity.

¹⁸⁵ Sedlák, F.: Hudební vývoj dítěte, 1974, s.132

Významnou složkou hudby je rytmus. Je jedním ze základních projevů hudby a života vůbec. Předškolní dítě reaguje na rytmus bezprostředně. Potřeba rytmizace je jednou z jeho vývojových potřeb a specifik.

9. POJEM RESPEKTOVAT

V RVP PV je několikrát zmíněn pojem respektovat: Respektovat individuální potřeby dětí, respektovat vývojová specifika, apod.. Ve slovníku cizích slov je pojem respektovat vyložen takto, cituji: „*1. mít ve vážnosti, vážit si, ctít: r.stáří 2. zachovávat, uznávat : r. zákony.*“¹⁸⁶

Podle Opravilové je v osobnostně orientované pedagogice, tj. pedagogice, která působí na dítě jako na celistvou individualitu, respektování specifik dítěte nezaměnitelným prostředkem k dosažení požadovaných kompetencí. Cílem takové pedagogiky je jedinec, který ovládá (reguluje) sama sebe, je zaměřen na realizaci svých životních cílů, vyjadřuje svou identitu a zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje. Dítě je jedinec, který se vlivem vnějšího působení a vnitřních předpokladů a vlivem jejich vzájemné interakce v osobnost vyvíjí. Proto je nezbytnou podmínkou úspěšné výchovy vedle lásky i respekt k dětem.¹⁸⁷

Respektovat děti znamená opustit mocenský a manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. Nejde jen o skoncování s tresty, s vyhrožováním, moralizováním. Mocenským a manipulativním přístupem jsou i odměny (uplácení) a nepřiměřené chvály. Nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah dvou lidí. Jak popisuje Kopřiva a Nováčková. Ten nadřazený chce něčeho dosáhnout, a aby k tomu přiměl svého podřazeného, slibuje za to úplatu – ne mzdu – úplatu. Bez ní by dotyčný podřazený vyžadovaný úkol neprovedl, ani nechtěl provést. Podřazený dělá něco, co sám nechce.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Akademický slovník cizích slov; 2002; s.660

¹⁸⁷ Opravilová, E.: Rok v mateřské škole, 2003, s.149-151

¹⁸⁸ Kopřiva, P.; Nováčková, J. a kolektiv: Respektovat a být respektován, 2006, s. 157 - 158

Vychovatelé se mylně domnívají, že odměny děti motivují k činnosti. Naopak, odměny způsobují, že dítě vždy, když činnost vykoná, odměnu očekává a pokud ji nedostane, už nemá k dané činnosti motiv, tudíž ji odmítá.

Člověk má přirozenou touhu vědět, učit se nové. Ale od první třídy je demotivován odměnami – jedničky, razítka, pochvaly. V dalších třídách se pak učí pro „jedničky“. Přirozená touha po vědění je oslabována. Stejně neefektivně působí nepřiměřená chvála. Opakovanou chválou jednoho z dětí jej vyvyšujeme nad skupinu přítomných dětí. Pěstujeme dětem také závislost na názoru a hodnocení druhých lidí. Takový jedinec vyžaduje neustálou chválu. Bez ní se cítí méněcenný.¹⁸⁹

Vzájemný respekt vytváří vyvážený partnerský vztah, kdy jedna strana respektuje druhou a naopak. Dítě se od nás – dospělých – učí tomuto vztahu. Učení se vzájemnému respektu je velkým vkladem do budoucna. Děti se učí respektovat pro ně pozitivní i negativní názor druhého. Naopak dokáží vyjádřit i své negativní postoje. Respektování dává jedinci prostor pro vyjádření vlastního názoru, přání, prostor pro pojmenování a přiznání vlastních prožitků a možnost nalezení vlastního východiska, nápravy v dané situaci. Vzájemný respekt podporuje i tvůrčí činnosti dítěte a to nejen v oblasti hudební výchovy. Přináší vzájemnou důvěru a odbourává ostych dítěte, jaký většina osob prožívá při zpěvu nebo jakémkoli vystoupení na veřejnosti.

K respektu schopností a dovedností druhých bychom měli vést i děti navzájem. Vytěsnit posměch nad nedokonalým dílem či zpěvem. Platí to nejen v hudebních činnostech. Při jakýchkoliv činnostech i múzických je důležité nabídnout každému uplatnění podle jeho schopností a dát každému možnost naplno projevit svou tvořivost a improvizaci tak, aby pocítil uspokojení i radost ze své činnosti. Ze strany dětí jde o respekt vůči druhým, kdy při své tvořivosti a improvizaci respektují domluvená pravidla a ostatní svou činností neobtěžují.

Zpěv, pohybové hry, instrumentální hra a další nejen múzické činnosti v mateřské škole vyžadují dodržování pravidel během hry. Děti prožívají radost ze své činnosti a při tom přijímají a respektují pravidla.

Respektovat znamená i přijímat výkony dětí a za žádných okolností je nezesměšňovat. Pedagog naopak upozorňuje a zaměřuje pozornost dětí na radost ze zvládnutých činností a

¹⁸⁹ Nováčková, J.: Mýty ve vzdělávání, 2003, s. 10

pozitivním vhladem je motivuje k dalším projevům bez ostychu. Učitel respektuje i nechuť dítěte k nabízené činnosti. Dítě není do činností nuceno. Pokud je trvale odmítá, pedagog hledá příčinu a nenásilnou formou dítě inspiruje a motivuje.

Shrnutí:

Respektovat znamená přijmout skutečnost, že se jedinci mohou od sebe vzájemně lišit a to bez odsuzování těchto odlišností. Respekt nejen v rámci hudební výchovy mezi pedagogem a žákem umožňuje vzájemnou důvěru a eliminuje ostych dětí při hudebních projevech. Pedagog svým příkladem vede děti ke vzájemnému respektu ve skupině.

10. PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předpokladem pro práci pedagoga v mateřské škole je odborná způsobilost. Pokud ji pedagog nemá, je z hlediska současné legislativy povinen své vzdělání v tomto oboru doplnit. V současné době je požadavkem minimálně střední pedagogická škola nebo bakalářské studium v oboru předškolní pedagogiky. Své vzdělání by měl pedagog průběžně doplňovat o nové poznatky a ty pak promítat do své pedagogické praxe. Další sebevzdělávání umožňují semináře akreditované ministerstvem školství a tělovýchovy.

Kvalitním se pedagog stává nejen odbornou kvalifikací, ale především morálními kvalitami a vlastnostmi. *„Pedagogové jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem, v souladu se společenskými pravidly a pedagogickými a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“*¹⁹⁰

10.1 Kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu

Podle Koťátkové by měl učitel uplatňovat v jednání s kolegy, rodiči, ale především s dětmi nedirektivní přístupy, které mají tři základní znaky:

¹⁹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; 2004; s.33

Akceptaci - Akceptovat, znamená plně přijímat druhého jedince, bez výhrad, předsudků. S tím souvisí i přirozený respekt k individuálním potřebám každého jedince. Přijmout – akceptovat – neznamená oblíbit, milovat . Učitel není povinen nahrazovat dětem rodičovskou lásku. A protože je především člověk, nemůžou mu být všechny děti příjemné, sympatické. Je to přirozené a vědomě neovlivnitelné. Ale součástí jeho profesionality by měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem.

Empatii – Je schopnost vcítit se do prožitků druhého. Porozumět mu prostřednictvím komplexního i detailního vnímání jeho stavu a rozpoložení. Empatie umožňuje pedagogovi lépe hodnotit krizové situace. Vnímát, i když s různou mírou přesnosti, emoce dětí.

Autenticita - Autenticita a s ní související transparentnost pedagoga se projevuje opravdovostí a pravdivostí v jednání pedagoga. Přirozeně vyslovuje své pocity, prožívání. Není pro děti tajemnou osobou, nechává se blíže poznat a přirozeně o sobě vypovídá. Nepředstírá, že je někým jiným.

Tyto tři znaky je nutné uplatňovat současně. Teprve pak přinášejí do vztahů přehlednost, pravdivost a citlivost k druhému a tím podporují vnitřní rovnováhu jednotlivce.¹⁹¹

10.2 Komunikační dovednosti

Pro pedagoga je stěžejní zvládnutí komunikační techniky jak v kontaktu s dětmi , spolupracovníky, tak i s rodiči. Pro vzájemnou spolupráci je potřebné vybudování si vzájemného partnerského vztahu. Předpokladem je zvládnutí tři komunikační dovednosti: facilitace , aktivního naslouchání, dialogu a diskuze.¹⁹²

Facilitace - znamená myšlenkové a pociťové souznění při rozhovoru s druhým. Tím pedagog podporuje a dodává dítěti odvalu k další komunikaci. V akademickém slovníku cizích slov je slovo facilitace definováno jako „*psych. podpora určitých psych. procesů a činností ke zlepšení výkonu; sociální f. kladný vliv společenských podnětů na výkon jedince v malé skupině.*“¹⁹³ Facilitátor – pedagog – dává najevo podporu, porozumění.

Aktivní naslouchání - S facilitací úzce souvisí aktivní naslouchání. Je to soustředění se na sdělování druhého. Naslouchající vnímá jak obsah, tak i emotivní rozpoložení druhého.

¹⁹¹ Kořátková, S.: Dítě a mateřská škola; 2008; s. 91-93

¹⁹² Kořátková, S.: Komunikace učitelky MŠ (2); In: *Informatorium školy mateřské*, Leden 2003, s.8

¹⁹³ Kolektiv autorů pod vedením J.Krause a Petráčkové V.; *Akademický slovník cizích slov*; 2000; s.217

Pomocí účastných poznámek dává posluchač najevo svou účast a inspiruje dítě k rozvinutí komunikace.

Dialog a diskuze - můžeme je využít pro pedagogické situace. Je to záměrně navozený dialog. Samozřejmě dialog a diskuze vznikají kdykoliv v průběhu dne. V rámci dialogu uplatňujeme předešlé komunikační techniky. Takto prezentované komunikační techniky umožňují vytvoření důvěryhodného a bezpečného klimatu v mateřské škole.

Neverbální komunikace - Učitel využívá i prvků neverbální komunikace, jako je pohled, dotyk, úsměv. Tyto projevy musí být pro dítě přehledné a vždy autentické. I pohledem učitel dává najevo svůj postoj k situaci. Znamky ironie jsou pro dítě zmatečné a příliš složité, vzbuzují v dítěti nejistotu, neboť výraz v obličeji je v rozporu s verbálním projevem. Kořátková mluví i o vzájemné vzdálenosti komunikujících osob, protože přiblížením či oddálením dáváme najevo přirozený vztah k druhé osobě.¹⁹⁴

10.3 Morální a osobnostní kompetence pedagoga

Pedagog si uvědomuje, že je dítětem sledovaný nejen během řízené činnosti, ale v průběhu celého dne. Dítě jeho chování bere jako normu a i pro nás (dospělé) bezvýznamné události utkví dětem v hlavě a stávají se pro děti normou lidského vystupování a chování. Pedagog je pro dítě partnerem a pomocníkem v získávání dovedností a nových informací. Získává tak přirozenou autoritu a respekt.

Osobnost pedagoga je vyrovnaná s dostatkem sebevědomí a sebedůvěry. Na základě těchto vlastností dokáže být přiměřeně sebekritická a s nadhledem provádět vlastní evaluaci. Pro pedagoga není překážkou přiznat vlastní chybu nebo nedostatky před dětmi.

Výhodou předškolního pedagoga je všestrannost. To znamená dovednosti hudební, dramatické, sportovní, všeobecné znalosti a vědomosti ve společenských oborech.

„Dobrý učitel by neměl být ve třídě hlavním hercem, ale režisérem“¹⁹⁵ Nováčková tak nazvala kapitolu, ve které mluví o změně v pojetí práce učitele. Učitel by měl opustit svou roli toho, kdo vše umí a je centrem všeho dění. Jeho práce má spočívat v přípravě bezpečného prostředí, pomůcek a materiálu k využití dětmi. Dává podnět k diskuzi o smysluplném řešení problému. Dětem poskytuje zpětnou vazbu, upozorní na chyby, ale

¹⁹⁴ Kořátková, S.: Komunikace učitelky MŠ (2); In: *Informatorium školy mateřské*, Leden 2003, s.8-9

¹⁹⁵ Nováčková, J.; *Mýty ve vzdělávání*; 1998; s.13

¹⁹⁵ Montessoriová, M.; *Objevování dítěte*; 2001, s.96-97

děti za chybování netrestá a nezesměšňuje. Ideální jsou pomůcky, které dětem umožňují sebekontrolu a učitel je tak pouze prostředníkem mezi pomůckou a dítětem.¹⁹⁶

Montessori ve svých dílech vyzdvihuje duchovní přípravu učitele. Učitel musí začít studiem svých vlastních nedostatků. Přijmout se i se svými chybami, s vědomím možnosti nápravy. Dobrý učitel se nerovná osobě bez chyb a slabostí. Je osobou, která si své nedostatky uvědomuje a stále pracuje na jejich zmírnění.¹⁹⁷

Helus apeluje na učitele, aby byli experty nejen v aprobačním předmětu, ale také v problematice dítěte. Tak, aby na žákovi nepáchali násilí, nebyli vůči němu necitliví, nemíjeli se s ním, nezpůsobovali promarnění jeho šancí na vzdělávací úspěšnost, aby nezbavovali žáka radosti a odvahy učit se a vzdělávat a nebránili mu být sebou samým. „*Učitel má být realizátorem skutečného edukačního dobra*“.¹⁹⁸

Kvalita pedagoga je závislá na jeho profesionalitě, ta se podle Heluse projevuje především v pedagogické reflexi. Jejím znakem je například otevřenost novým vědeckým poznatkům, komunikace nad pedagogickými problémy, hledání a prověřování pedagogické účinnosti a kvalifikovaný pohled na sebe sama. Vedle profesionality pedagoga Helus jmenuje i pedagogické kompetence, tzn. schopnost řešit situace a vzniklé problémy k prospěchu zdravého vývoje osobnosti dítěte.¹⁹⁹

Práci pedagoga lze chápat v profesionálním rozměru, nebo jej považovat za poslání. To znamená, do učitelství vkládat svou vlastní osobnost. Helus tzv. morálně-osobnostní dimenzi učitelství vyjadřuje v pedagogických ctnostech.

Práci pedagoga lze chápat v profesionálním rozměru, nebo jej brát jako poslání, které vyžaduje i angažovanost pedagogovy osobnosti. Podle Heluse tak učitelství dostává i morální rozměr. Helus tzv. morálně-osobnostní dimenzi učitelství vidí v pedagogických ctnostech. „*Pedagogickými ctnostmi myslíme morální kvality, podporující sjednocení jeho pedagogického usilování pod zorným úhlem ústředního cíle – být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji.*“ (Helus 2004)²⁰⁰ Pedagogickými ctnostmi jsou:

Pedagogická láska - učitel dává dítěti najevo, že je jeho oporou, že mu poskytne v případě potřeby pomoc, že mu na dítěti záleží. Je to projev citu učitele k dítěti.

¹⁹⁶ Nováčková, J.; Mýty ve vzdělávání; 2003; s.13

¹⁹⁷ Montessoriová, M.; Objevování dítěte; 2002; s.96-97

¹⁹⁸ Helus, Z.; Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.10

¹⁹⁹ Helus, Z.; Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s. 220-221

²⁰⁰ Helus, Z.; Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s. 222-223

Pedagogická moudrost – pedagogická moudrost spočívá v řešení vzniklých situacích, kdy se učitel neopírá o zaběhlé tradice a zvyklosti, ale díky vlastní praktické zkušenosti a kvalifikované reflexi přistupuje k situaci jako k jedinečné a neopakovatelné souhře okolností.

Pedagogická odvaha – spočívá v obhajování práva dítěte na jeho individualitu a rozvoj osobnosti a požadovat pro tento vývoj vhodné podmínky, napříč institucionálním nařízením.

Pedagogická důvěryhodnost – spočívá v posilování důvěry dítěte v učitele. Učitel bere na vědomí okolnosti, které tuto důvěru ohrožují a předchází jim. Pedagogické důvěryhodnosti dosáhne učitel, také tím, že sám poskytne žákovi podněty, které mu umožní svého učitele překonat.

201

10.4 Hudební kompetence pedagoga

Práce předškolního pedagoga vyžaduje předpoklady pro výuku hudební výchovy. Profesionálním předpokladem a žádoucí dovedností je cit pro rytmus a hra na hudební nástroj (flétna, klavír). Také všeobecný přehled a znalost hudby, která je vhodná pro předškolní věk. V neposlední řadě zásobu písní a říkadel. J.Zezula shrnul nejpodstatnější hudební kompetence, které jsou klíčové pro každého pedagoga předškolního vzdělávání:

Kultivovaný pěvecký projev. Zpěv učitelky je vzorem a oporou při hlasovém projevu dětí. Svým zpěvem vytváří pedagog prostředníka mezi dítětem a hudbou. **Dovednost elementární vokální improvizace.** Tzn. rytmizace, melodizace slov, říkadel, volně nebo na motivy známých melodií.

Hra na hudební nástroj. Dovednost doprovázet písně hrou na hudební nástroj. Pokud se vyskytne intonačně obtížný úsek, dokáže jej pedagog pohotově podepřít hrou na hudební nástroj. Do této kompetence patří i dovednost transponování písně, improvizovat jednoduchý doprovod, přede hry, mezi hry a dohry. Pedagog předškolního vzdělávání umí hrát i na dětské hudební nástroje.

Umět organizovat a vést hudební činnosti. Je to aplikace teorie do praxe, ovládnutí základních dirigentských úkonů, základy pohybové a taneční průpravy. Znalost dostatečného množství písní, poslechových skladeb a hudebních i hudebně pohybových

²⁰¹ Helus,Z.; Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s. 222-223

her. V této kompetenci je zahrnuta znalost a dovednost aplikace různých metod a forem hudebně výchovné práce s dětmi.²⁰²

Přesto pedagog, který ovládá „pouze“ praktické dovednosti, nedokáže v dětech probudit zájem a kladný vztah k hudbě. Profesní vzdělání musí být podpořeno morálními a lidskými vlastnostmi učitele.

Opravilová konstatuje, že „výsledky výchovného působení spoluurčuje vztah mezi vychovávajícím a dítětem.“²⁰³ Podstatu učitelského povolání vidí v umění získat kontakt s dítětem, pochopit jeho potřeby a stát se partnerem v tvůrčí činnosti dítěte a přijmout roli vzájemného partnerského vztahu s dítětem. Z hlediska estetické, tedy i hudební, výchovy je podle Opravilové úkolem pedagoga naučit děti esteticky vnímat, získat je pro aktivní účast na estetickém prožitku a přijmout subjektivní faktory jedince, které ovlivňují a odrážejí se v přístupu k estetickým kvalitám. Pedagog je nucen v souvislosti s vývojem názorů ve společnosti stále měnit koncepci estetické výchovy a vyvíjet své názory. Současně vystihnout moment, kdy dítě potřebuje volnost pro svoji tvůrčí činnost a tím podpořit jeho vlastní prožitek. Moment vlastní aktivity hraje v estetické výchově podstatnou roli. Na pedagoga klade tato výchova zvýšené nároky na jeho senzitivitu a takt. Otázkou zůstává zda je možné této citlivosti pedagoga naučit nebo je to otázka vrozeného talentu.²⁰⁴

Shrnutí:

Předpokladem pro práci pedagoga v předškolním vzdělávání je naplnění profesních kompetencí. Je to kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu. K jejich naplnění musí pedagog současně uplatňovat akceptaci, empatii, autenticitu. Součástí naplnění této kompetence je i ovládání komunikačních technik – facilitace, aktivního naslouchání, dialogu a diskuze a neverbální komunikace. Další kompetence jsou morální a osobnostní. Práce předškolního pedagoga vyžaduje naplnění i hudebních kompetencí pedagoga.

²⁰² Zezula, J.; Hudební výchova v mateřské škole; 1987; s.43-44

²⁰³ Opravilová, E.: Osobnost učitelky a estetická výchova; z knihy; In : Mišurcová, V.; O estetické výchově nejmenších; 1971; s.130

²⁰⁴ Opravilová, E.; Osobnost učitelky a estetická výchova; z knihy; In : Mišurcová, V.; O estetické výchově nejmenších; 1971; s.130-134

11. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část byla zaměřena na hudební vývoj předškolního dítěte. Na základě vymezení pojmu „vývojové specifikum“ byla podle hudebního vývoje stanovena hudební vývojová specifika, jejichž respektování je předmětem celé práce. Specifika se vzájemně prolínají s potřebami předškolního dítěte. Po objasnění obecně lidských potřeb byly formulovány psychické potřeby dítěte a jejich souvislost s hudbou. Pro potřebu práce byly v teoretické části vymezeny profesní kompetence pedagoga, jejichž naplnění umožňuje respektování hudebních vývojových specifík. Respektovat znamená přijmout jedince bez předsudků. Přijmout fakt, že někdo je jiný než já sám a neodsuzovat ho za to. Respektováním dítěte, jeho specifík a potřeb, učíme respektu k druhým samotné dítě. Je to pro něj obrovský vklad do budoucnosti.

Respektování hudebních vývojových specifík a potřeb napomáhá celkovému rozvoji osobnosti předškolního dítěte. K tomu, aby byly specifické hudební potřeby uspokojovány, je nutné správně připravené prostředí a pedagog, který ovládá klíčové, osobnostní a hudební kompetence předškolního pedagoga.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

12. CÍLE

Jak již bylo uvedeno, vztah k hudbě, cílená hudební výchova dítěte předškolního věku významně formuje dětskou osobnost. V současném vzdělávacím programu pro předškolní výchovu není hudební výchova formulována jako samostatná složka výchovy, ale probíhá všemi vzdělávacími oblastmi. To často odsouvá hudební výchovu do pozadí vzdělávání a ne vždy je hudební výchově věnována dostatečná pozornost.

Cílem předkládané práce je :

1. Zjistit, zda pedagogové vybraných mateřských škol znají vývojová specifika dětí předškolního věku z oblasti hudebního vývoje předškolního dítěte.
2. Zjistit, zda se znalost těchto vývojových specifík promítá do organizace metod a forem práce oslovených pedagogů.
3. Zjistit, zda se znalost těchto vývojových specifík promítá do prostředí, ve kterém pedagogové s dětmi pracují.
4. Zjistit, zda úroveň profesní zdatnosti pedagoga umožňuje respektování hudebních vývojových specifík dětí předškolního věku.

13. HYPOTÉZY

Pro splnění uvedených cílů byly autorkou formulovány tyto hypotézy:

1. Předpokládám, že pedagogové z vybraných tříd znají hudební vývojová specifika předškolního dítěte.
2. Předpokládám, že znalost hudebních vývojových specifík se promítá do pedagogem zvolených metod a forem práce.
3. Předpokládám, že vybavení tříd umožňuje respektování hudebních vývojových specifík dítěte předškolního věku.
4. Předpokládám, že prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem umožňují respektování hudebních vývojových specifík.
5. Předpokládám, že úroveň profesní zdatnosti pedagoga současné mateřské školy umožňuje respektování hudebních vývojových specifík dítěte předškolního věku.

14. SLEDOVANÁ HUDEBNÍ VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pro potřeby práce byla vybrána hudební vývojová specifika vycházející z obecného pojetí hudebního vývoje dítěte předškolního věku (viz. kapitola 3.1 na str. 16-27). Některá specifika se vzájemně prolínají, proto bylo vybráno 13 specifik. Ve vybraných specifikách jsou významově obsažena všechna hudební vývojová specifika.

V této kapitole budou hudební vývojová specifika, jejichž uspokojování bude sledováno v praktické části, dána do souvislosti s vývojovými potřebami předškolního dítěte. Neboť z potřeb předškolního dítěte do určité míry vyplývají i hudební vývojová specifika. K vyvození potřeb v souvislosti s uvedenými hudebními specifiky byla použita odborná literatura autorů Sedláka²⁰⁵, Kopinové²⁰⁶ a Zezuly²⁰⁷.

1. Prudký rozvoj sluchového analyzátoru

vplývající potřeby:

- potřeba živé hudby i zpěvu
- potřeba reprodukováné hudby
- manipulace s předměty vydávajícími zvuk (voda, korálky, přírodniny, apod..)
- manipulace s hudebními nástroji (Orffovy hudební nástroje, piano, klavír, elektronické varhany, apod..)
- pobyt v tichém prostředí – nejde o absolutní ticho, ale o klidné prostředí, ve kterém je možno komunikovat bez zvýšeného hlasu.
- potřeba slyšet mluvené slovo nejen z médií, ale bezprostředně – čtení pohádek, dialog, poslech volného vyprávění apod..
- potřeba vlastní reprodukce, hry s hlasivkami
- potřeba rytmizace, hlasové deklamace, frázování
- potřeba audio pohybových her

²⁰⁵ Sedlák, F.: Psychologie hudebních schopností a dovedností, 1989

²⁰⁶ Kopinová, E; Kantor,Š.: Hudobná výchova s metodikou pre 2. ročník stredných pedagogických škol. 1985

²⁰⁷ Zezula, J.: Hudební výchova v mateřské škole. 1987

- potřeba propojení zpěvu s pohybem

2. Růst hlasivkového svalstva, typický slabý hlas

vyplývající potřeby:

- potřeba správného hlasového vzoru (učitel, rodič)
- potřeba dodržování určitého rozsahu písně, přiměřeně vývoji dítěte
 - 3leté – rozsah tercie (v rozmezí d1 – a1)
 - 4leté – rozsah sexty (v rozmezí c1 –c2)
 - do 6 let – rozsah septimy někdy i oktávy²⁰⁸
- potřeba vhodného prostředí při zpěvu (pozor na prašné, suché prostředí a na chladné větrné počasí)
- potřeba tělesné i duševní pohody
- potřeba krátkodobé reprodukce, střídání zpěvu v kolektivu se zpěvem skupin či jednotlivců
- potřeba průpravných a přípravných cvičení
- potřeba přirozeného rozšiřování hlasového obsahu, nejlépe do výšky

3. Povrchní dýchání

vyplývající potřeby:

- potřeba dechových cvičení
- potřeba prodlužování výdechu
- potřeba krátkodobé zátěže, motorické i reprodukční
- potřeba názorné ukázky dýchání při zpěvu, dirigováním a markantním nádechem učitele zvýraznit dobu nádechu – jednotný nádech, správné frázování písně
- potřeba rytmického deklamování a zpěvu říkadlových popěveků
- písně s jednoduchou melodií a výrazným rytmem

4. Rozvoj motorického analyzátoru, kultivace pohybu

vyplývající potřeby:

²⁰⁸ Zezula, J.; Hudební výchova v mateřské škole; 1987; s.49

- potřeba zvýšeného pohybu, volného pohybu
- potřeba pohybových a hudebně pohybových her
- potřeba vhodného tělovýchovného nářadí
- potřeba pohybové improvizace k hudebnímu doprovodu
- potřeba vyjádření pocitu z hudby pohybem
- potřeba doprovodných pohybů k pěvecké či řečové reprodukci
- potřeba propojenosti rytmizovaného slova s melodií

5. Utváření řečových návyků, prudké rozšíření slovní zásoby

vyplývající potřeby:

- dodržování zásad hlasové hygieny
- potřeba nových říkadel, písní, básní, rozpočítadel s vhodnou dětskou tematikou
- různorodý dětský repertoár
- objasňování nových, dětem neznámých pojmů v repertoáru
- potřeba reprodukce
- potřeba dostatečného času na vyjádření

6. Vady ve výslovnosti (na konci období dozrávání mluvidel)

vyplývající potřeby:

- potřeba vlastní reprodukce
- potřeba cvičení mluvidel, hry s mluvidly
- dechová cvičení
- potřeba průpravných a přípravných cvičení
- rozvíjení sluchového analyzátoru
- potřeba rytmické deklamace, frázování
- potřeba každodenního zpěvu
- potřeba správného mluvního vzoru (rodič, učitel)

7. Bezprostřední reakce na rytmus hudby, potřeba rytmizace

vyplývající potřeby:

- potřeba pohybových her

- potřeba hudebně pohybových her
- propojení melodie a rytmu
- reprodukce říkanek, písni, rozpočítadel
- pohybu ve spojení s hudbou, pohybová improvizace
- hra na hudební nástroje
- potřeba poslechu živé a reprodukované hudby

8. Počátek utváření základních pěveckých dovedností

vyplývající potřeby:

- potřeba přátelské atmosféry, uvolnění tělesné i duševní
- potřeba být platnou součástí sociální skupiny
- dostatek prostoru
- potřeba dechových cvičení
- potřeba průpravných a přípravných cvičení
- potřeba rovného stoje nebo sedu – učitel má být postaven tak, aby děti nebyly v záklonu
- potřebuje přiměřený pěvecký vzor – správný a podnětný hlasový projev učitele
- repertoár přiměřený rozsahem i tématem vývojovému stupni dětí
- potřebují rozšiřování hlasového rozsahu směrem vzhůru
- potřebují stálou podporu a povzbuzování ve snaze o pěkný zpěv
- hry s říkadly a popěvky, rytmické deklamování
- potřeba každodenních pěveckých činností

9. Utváření základů ve vztahu k hudbě

vyplývající potřeby:

- pozitivní emocionální prožitky ve spojení s hudbou
- vyjádření pocitu z hudby
- příklad pozitivního vztahu k hudbě (rodič, pedagog)
- reprodukce spojená s pohybem
- seznamování s dětským repertoárem – přiměřeným vývojovému stupni dítěte

- opakování oblíbených melodií, říkadel, písní, básní i rozpočítadel
- potřeba vlastní aktivity a tvořivosti

10. Touha vyjádřit pocit z hudby

vyplývající potřeby:

- možnost pohybové improvizace, dramatizace
- potřeba výtvarného či slovního vyjádření
- potřeba vlastní aktivity a tvořivosti
- potřeba sebevyjádření

11. Propojenost všech výrazových prostředků, obliba hudebně pohybových her

vyplývající potřeby:

- možnosti vyjádření pocitu z hudby hlasem, pohybem, mimikou
- pohybové i hlasové improvizace
- pohybové a hudebně pohybové hry v dostatečné míře
- opakování oblíbených hudebně pohybových her
- pestrá nabídka hudebně pohybových her
- potřeba vlastní aktivity
- potřeba být platnou součástí sociální skupiny

12. Globální - celostní vnímání hudby (viz. str. 31, kapitola 3.2.I)

vyplývající potřeby:

- poslech hudby spojený s doprovodnými obrázky či pohybovým vyjádřením, dramatizací
- reprodukce písně nebo seznámení s novou písní propojit s doprovodnými pohyby, obrázky

13. Radost z reprodukce rýmů, říkadel a slovních hříček

vyplývající potřeby:

- potřeba vlastní reprodukce
- potřeba opakované reprodukce
- nabídka repertoáru přiměřeného vývojovému stupni dítěte
- potřeba poslechu reprodukce „na živo“
- potřeba získávat informace
- potřeba zvládat něco nového

Hudební vývojová specifika a z nich vyplývající potřeby nelze přesně od sebe oddělit. Vzájemně se prolínají. Například potřeba rytmizace vyplývá hned z několika specifik, stejně jako potřeba reprodukce, hlasové hygieny, potřeby pohybové improvizace atp.

15. POSTUP PŘI VÝZKUMU

Během výzkumu bylo postupováno následovně:

- 1) Stanovení počtu respondentů (pedagogů) a objektů (tříd) výzkumu.
- 2) Seznámení respondentů s cílem výzkumu a souhlas ředitelů mateřských škol, kde bude šetření probíhat
- 3) Dotazníkové šetření a jeho analýza
- 4) Přímé pozorování zaměřené na :
 - a) vhodnost prostředí a vytvořených podmínek pedagogem z hlediska sledovaných hudebních vývojových specifik
 - b) dostatečné vybavení a pestrost pomůcek potřebných k uspokojování hudebních vývojových specifik
 - d) naplňování profesních kompetencí pedagoga v souvislosti s respektováním hudebních vývojových specifik předškolního dítěte
- 5) Rozhovor s pedagogy.

Na základě rozhovoru s respondenty (pedagogy) upřesnit podmínky v konkrétním prostředí vzhledem k možnostem konkrétní školy a zjistit příčiny možného nedostatečného využívání pomůcek.

6) Shrnutí analýzy výzkumu

a) shrnutí analýzy zjištěných údajů z dotazníků pro pedagogy

b) shrnutí analýzy přímého pozorování

7) Shrnutí výzkumu

8) Závěr

15.1 Metody výzkumu

1. Pozorování – metoda hlavní

Metoda pozorování byla zvolena pro posouzení pedagogické reality.

Metodou přímého pozorování probíhal výzkum pomůcek. Pozorování přímé výchovné práce pedagoga s dětmi, bylo využito k posouzení profesních kompetencí pedagoga a výzkumu prostředí třídy a podmínek vytvořených pedagogem. Přímé pozorování probíhalo během ranních a dopoledních činností dětí. Po domluvě s pedagogem byly do průběhu dopoledne zařazeny hudební řízené činnosti.

Objekt pozorování:

a) prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem.

Kritéria pozorování:

A – vyhovuje

B – vyhovuje částečně

C – nevyhovuje

(viz. příloha č.1)

Objekt pozorování:

b) Pomůcky ve třídě, které umožňují respektování hudebních vývojových specifík

Kritéria pozorování:

A – ano, jsou dětem volně k dispozici

B – ano, jsou dětem k dispozici jen při řízených činnostech

C – ano, jsou dětem k dispozici jen výjimečně při řízených činnostech

D – ne, nejsou k dispozici

Kritéria pozorování didaktických pomůcek:

1A – ano, jsou ve třídě a odpovídají vývojovému stupni dětí

1B – ano, jsou ve třídě, ale neodpovídají vývojovému stupni dětí

1C – ne, nejsou ve třídě

(viz. příloha č.2)

Objekt pozorování:

c) Naplnění profesních kompetencí pedagogem v souvislosti s respektováním hudebních vývojových specifík předškolního dítěte.

Kritéria pozorování:

A – splňuje stanovené kritérium

B – splňuje stanovené kritérium s drobnými nedostatky

C – nesplňuje stanovené kritérium

(viz. příloha č.3)

2. Dotazník – metoda vedlejší

Metoda dotazníku byla zvolena z důvodu sběru většího množství dat o pedagogické veřejnosti a z důvodu zjištění znalostí a subjektivních názorů jednotlivých pedagogů, bez vlivu přítomnosti dotazovatele.

Dotazník byl směřován pedagogům vybraných mateřských škol. Cílem bylo zjistit, zda si respondenti uvědomují hudební specifika předškolního dítěte a zda se znalost těchto specifík promítá do metod a forem využitých k jejich respektování a jaký význam mají hudební chvíle v praxi. Dotazník obsahoval otázky uzavřené (strukturované) a otevřené (nestrukturované) s možností doplnění odpovědi. (viz. příloha č.4)

V úvodu dotazníku jsem umístila otázky týkající se orientačních údajů o pedagogovi.

1. věk pedagoga
2. dosažené vzdělání v oboru
3. délka praxe

Cílem těchto orientačních otázek, bylo zjistit, zda věk, dosažené vzdělání, či délkou praxe souvisí s kvalitou odpovědí v dalších otázkách dotazníku.

Hlavní cíl dotazníku byl sledován otázkami jedna až čtyři. Otázku 1. a 2. jsem záměrně zvolila otevřenou (nestrukturovanou). Tato varianta otázek udává respondentům vztahový rámec, ale neurčuje podrobněji obsah, ani formu odpovědí.

Respondent sám volí délku odpovědi i konkrétní informace v nich.

1. nestrukturovaná otázka dotazníkového výzkumu byla:

Na jaká hudební vývojová specifika předškolního dítěte (míněno věkové rozmezí 3 – 6let) si vzpomenete

2. otázka byla:

Jaké metody a formy práce využíváte k respektování hudebních vývojových specifík předškolního dítěte

Otázky 3 a 4 byly strukturované.

3. otázka:

Co podle Vás přinášejí hudební činnosti dětem

4. otázka:

Jaké změny pozorujete v kolektivu bezprostředně po hudební činnosti

3. Metoda analýzy a syntézy – metoda vedlejší

Metoda analýzy a syntézy byla zvolena k utřídění a zpracování získaných odpovědí a zjištěných skutečností z přímého pozorování.

Metoda analýzy byla využita jako doplňková metoda při pozorování.

Pomocí syntézy jsem informace získané analýzou systematicky uspořádala a vyvodila závěry celé diplomové práce.

4. Metoda rozhovoru – metoda vedlejší

Metoda rozhovoru byla zvolena k upřesnění informací o možnostech konkrétních tříd týkající se pomůcek a prostředí a dále k upřesnění informací potřebných k vyhodnocení profesních kompetencí pedagoga.

V rozhovoru byly využity řízené otázky vyvozené z analýzy dotazníků a otázky tzv. at-hoc, kterými byly informace v rozhovoru více upřesněny.

Rozhovory byly vedeny individuálně s respondenty.

5. Metoda grafického znázornění – metoda vedlejší

Metoda grafického znázornění byla zvolena pro vyhodnocení závěrů z analýzy odpovědí z dotazníků a zjištěných skutečností z přímého pozorování spolu se zjištěnými informacemi z rozhovorů a analýzy třídních dokumentů.

16. POPIS VLASTNÍHO VÝZKUMU

16.1 Stanovení počtu respondentů (pedagogů) a vytipování vhodných objektů (tříd) k výzkumu

Pro splnění cíle byly vytipovaní respondenti z okolí bydliště autorky. Bylo osloveno 100 pedagogů různého věku, různé délky praxe i různého vzdělání. Všichni pedagogové, kteří spolupracovali byli ženského pohlaví.²⁰⁹ Do výzkumu byli zahrnuti pedagogové z městských mateřských škol, venkovských mateřských škol, mezi nimi byly mateřské školy dvoutřídní až osmitřídní. Výzkumu se zúčastnilo 86 pedagogů - respondentů.

Třídy vhodné pro výzkum byly vytipovány podle pedagogů, kteří přislíbili spolupráci. Byly to třídy státních mateřských škol v dostupném okolí. Více jak 70% bylo

²⁰⁹ V mateřských školách v okolí Českých Budějovic pracuje jeden pedagog mužského pohlaví, bohužel na výzkumu nespolečnicoval.

tříd homogenních. Přibližně 30% bylo tříd heterogenních. Alternativní třídy byly zastoupeny 6,6%. Celkem bylo do výzkumu zahrnuto 30 tříd.

16.2 Seznámení a souhlas respondentů s výzkumem

Nejdříve byl získán souhlas s prováděním výzkumu ve vybraných mateřských školách. Po získání souhlasu byli osloveni jednotliví pedagogové přímo či prostřednictvím kolegyně na mateřské škole. Byl upřesněn význam dotazníkového šetření a blíže objasněn pojem vývojové specifikum. Po té byli seznámeni s dalším průběhem výzkumu.

16.3 Dotazníkové šetření a jeho analýza

Cílem dotazníku bylo zjistit, zda pedagogové – respondenti si uvědomují hudební vývojová specifika předškolních dětí a zda jejich respektování promítají ve zvolených metodách a formách práce s předškolními dětmi.

Spolupracovala jsem s 86 respondenty. Pro zajištění úplné anonymity jsem rozdala dotazníky s příloženou obálkou a do každé spolupracující mateřské školy jsem dala schránku, do které respondenti obálky s vyplněnými dotazníky vhadzovali. Předěšla jsem tak přirozenému ostychu z neznalosti nebo chybného vyplnění dotazníků.

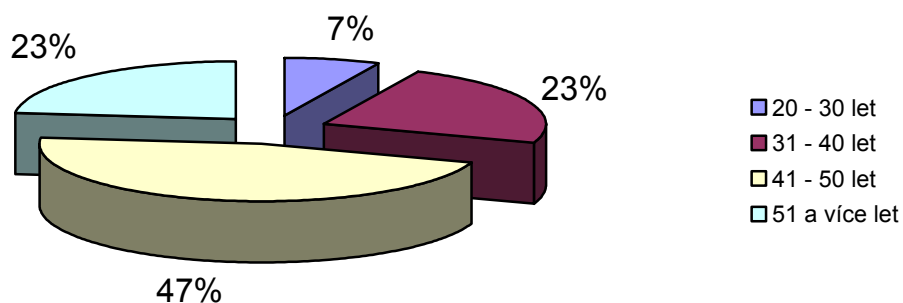
Dotazník tvořily nestrukturované i strukturované otázky. V úvodu to byly otázky, které se týkaly orientačních údajů o respondentovi. (viz. příloha č.4)

16.3.I Analýza orientačních otázek výzkumu

a) Rozložení věkové hranice respondentů v tabulce:

věková hranice	20 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	50 let a víc
počet respondentů	6	20	40	20
vyjádřeno v procentech	7%	23,3 %	46,5 %	23,3 %

Věkové rozložení respondentů vyjádřené grafem

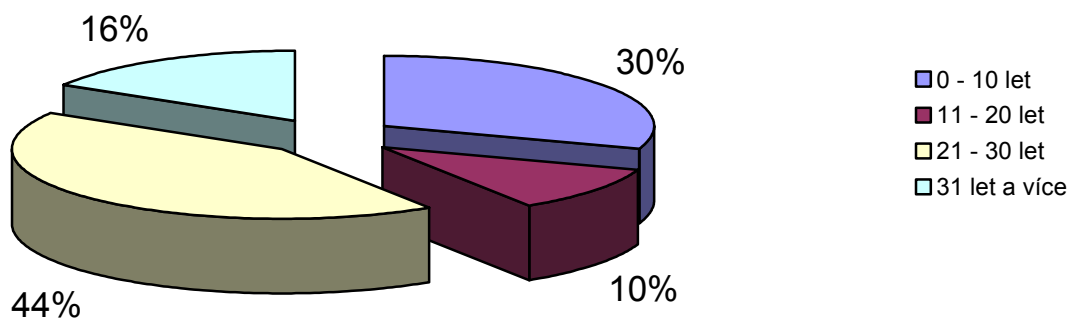


Téměř polovina respondentů byla ve věku 41 – 50 let. Necelá čtvrtina respondentů dosáhla 31 – 40 let stejně jako skupina respondentů ve věku 51 a více let. Nejméně zastoupena je skupina respondentů ve věku 20 – 30 let

b) Rozložení délky praxe v oboru u respondentů v tabulce:

délka praxe	0 – 10 let	11 – 20 let	21 – 30 let	31let a více
počet respondentů	26	9	37	14
počet respondentů v procentech	30,2 %	10,5 %	44 %	16,3 %

Poměr délky praxe v oboru u respondentů vyjádřen grafem

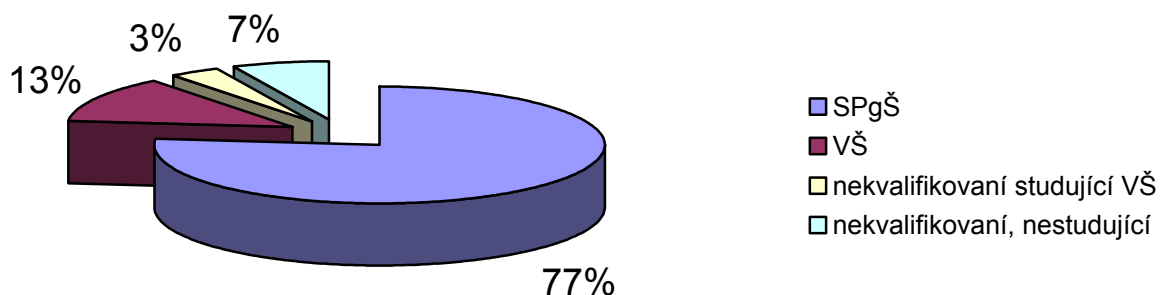


Největší počet respondentů má praxi 21 – 30 let, o 10 % menší je počet respondentů s nejkratší praxí tj. 0 – 10 let. Zbývající dvě skupiny s délkou praxe 11 – 20 let a 31let a více let jsou zastoupeny téměř stejně a jsou nejméně zastoupenými skupinami.

c) Dosažené vzdělání v oboru u respondentů v tabulce:

dosažené vzdělání	SPgŠ	VŠ	nekvalifikovaní studující VŠ	nekvalifikovaní nestudující
počet respondentů	66	11	3	6
počet respondentů v procentech	77 %	13 %	3 %	7 %

Poměr respondentů v dosaženém vzdělání vyjádřen grafem:



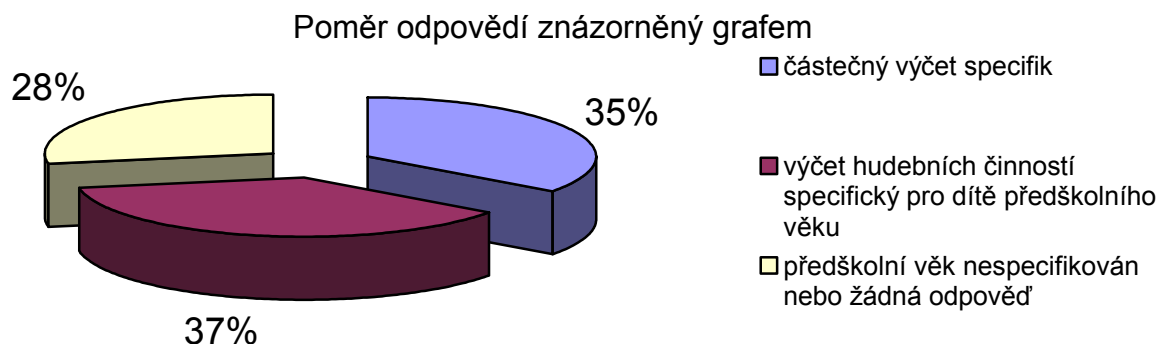
Více jak tři čtvrtě respondentů dosáhlo středoškolského vzdělání v oboru, vysokoškolsky vzdělaných respondentů je pouze devět, tři respondenti vysokoškolské vzdělání dokončují. Šest respondentů z celkového počtu sedmdesáti osmi dotazovaných je nekvalifikováno v oboru předškolní pedagogika.

16.3.II Analýza 1. otázky dotazníku

1. otázka : Na jaká hudební vývojová specifika předškolního dítěte (míněno věkové rozmezí 3 – 6let) si vzpomenete

Úkolem respondentů bylo vymezit to, co je typické pro dané předškolní období v oblasti hudební.

30 respondentů na otázku odpovědělo částečným výčtem specifíků. 32 respondentů odpovědělo na otázku výčtem činností, které jsou specifické pro výchovně vzdělávací práci s předškolními dětmi. 24 respondentů odpovědělo bez specifikace předškolního věku nebo vůbec.



Více jak třetina dotázaných pedagogů dokázala na otázku odpovědět, dokázala najít alespoň některá hudební vývojová specifika.

Téměř stejné množství dotázaných pedagogů odpovědělo výčtem specifických činností. Tito dotázaní vědí jak s dětmi pracovat, ale nedokáží říci jaké specifikum v dané činnosti uspokojují.

Přibližně třetina dotázaných nevěděla, co je pro děti předškolního věku v oblasti hudební specifické. Buďto neznali odpověď nebo odpovídali obecně vyjmenováním hudebních schopností a dovedností bez vývojových rozdílů.

Podle odpovědi na první otázku jsem dotazníky rozdělila do třech skupin:

I. skupina – Jsou to dotazníky, ve kterých respondenti jmenovali hudební vývojová specifika. V této skupině budu vyhodnocovat, která specifika jmenovali respondenti nejčastěji.

II.skupina – V ní jsou dotazníky, ve kterých respondenti jmenovali pouze specifické činnosti pro předškolní děti nebo kvalitu specifických dovedností. V této skupině budu vyhodnocovat nejčastěji jmenované činnosti, dovednosti a z nich vyvodím specifika, která jsou jimi respektována, přestože je respondenti neumí pojmenovat.

III.skupina – Dotazníky, ve kterých hudební vývojová specifika nebyla jmenována, jsem dále nezpracovávala.

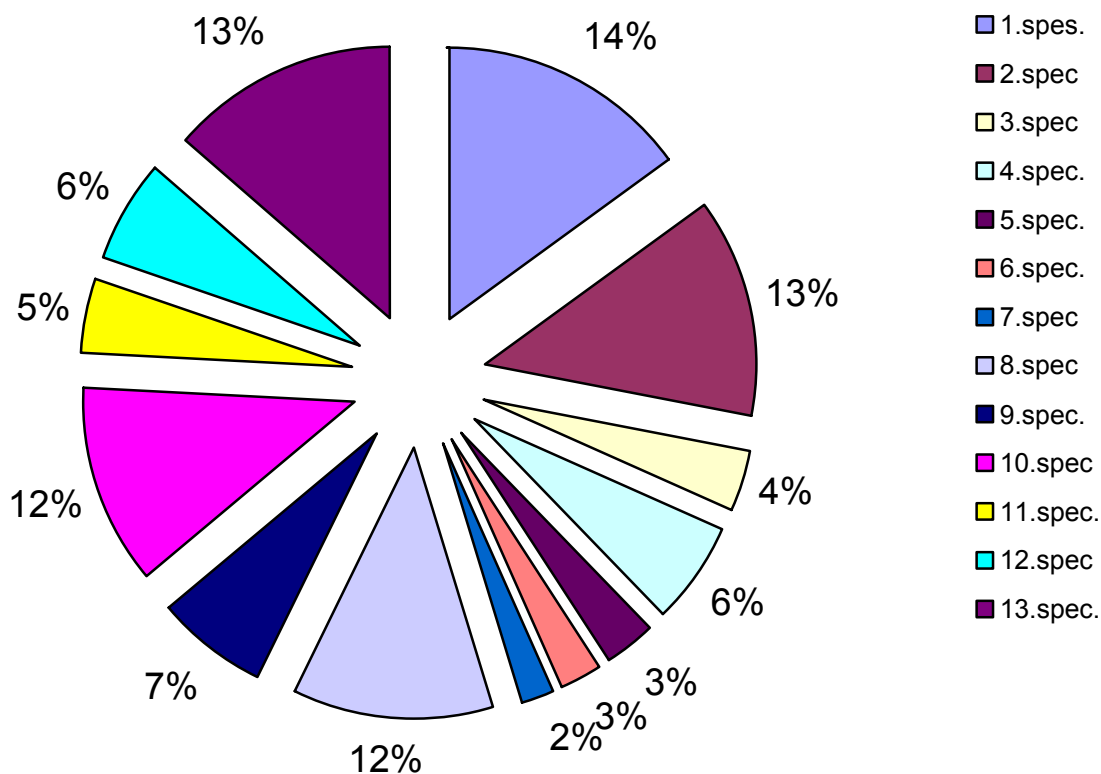
Na závěr budou skupiny porovnány z pohledu věku, praxe a dosaženého vzdělání respondentů.

A) Rozbor I.skupiny dotazníků

V tabulce:

sledované vývojové specifikum	počet dotazníků, v kterých bylo specifikum jmenováno
1. Prudký rozvoj sluchového analyzátoru	30
2. Rozvoj motorického analyzátoru, kultivace pohybu	26
3. Povrchní dýchání	7
4. Růst hlasivkového svalstva	12
5. Počátek utváření základních pěveckých dovedností	6
6. Utváření řečových návyků	5
7. Vady ve výslovnosti	4
8. Schopnost rytmického cítění	24
9. Globální vnímání hudby	13
10. Propojenost všech výrazových prostředků	24
11. Touha vyjádřit pocit z hudby, schopnost bezprostředního vyjádření	9
12. Utváření základů pro kladný vztah k hudbě	12
13. Radost ze zpěvu, říkadel, rozpočítadel	27

Graf znázorňující četnost jednotlivých specifik v dotaznících I.skupiny



V I. skupině dotazníků se nejčastěji a to celkem 30x vyskytl rozvoj sluchového analyzátoru, označený jako 1.spec.. Toto specifikum se objevovalo ve formulacích: „rozvoj sluchu“, „postupně dokáže rozeznávat různé zvuky, známé melodie“, „učí se rozeznávat sílu, výšku, barvu tónu“ apod.. Toto specifikum si uvědomilo 88% respondentů I.skupiny.

13.spec. se objevilo celkem 27x. , je to specifická radost předškolních dětí z reprodukce písní, říkadel, rozpočítadel. Toto specifikum si uvědomilo 79% respondentů z I.skupiny

Dalším nejčastěji jmenovaným specifíkem, celkem 26X, je 2.spec.: Rozvoj motorického analyzátoru. Objevovalo se často ve formulacích: „...dětí reagují na hudbu pohybem, postupně pohyb kultivují“ „rozvíjí motoriku, lokomoci“ „rozvoj sluchu je propojený s rozvojem pohybu“ apod.. Toto specifikum si uvědomilo 76% respondentů I.skupiny.

Ve stejném počtu se v dotaznících objevilo 8.spec.: Schopnost rytmického cítění a 10.spec.: Propojenost všech výrazových prostředků., celkem 24x. Toto specifikum si uvědomilo celkem 65% respondentů z I.skupiny .

Nejčetněji jmenovaná specifika jsou:

1. **1.specifikum – Prudký rozvoj sluchového analyzátoru**
2. **13.specifikum – Radost z reprodukce písní, říkadel a rozpočítadel**
3. **2.specifikum – Rozvoj motorického analyzátoru, kultivace pohybu**
4. **8.specifikum – Potřeba rytmizace**
- 10.specifikum – Propojenost všech výrazových prostředků**

Méně než polovina respondentů v dotazníku uvedla 9.specifikum: Globální vnímání hudby. Běžně bylo toto specifikum formulováno : „ dítě vnímá hudbu celkově – s textem, melodií, mimikou, pohyby“, „ typické je celkové vnímání hudby – slovo, melodie, rytmus, pohyb“. Toto specifikum si uvědomilo celkem 38% dotázaných z 1.skupiny.

Se stejnou četností se v dotaznících objevilo 4. a 12. specifikum a to celkem 12x. 4.spec.: Růst hlasivkového svalstva – typický slabý hlas. 12.spec.: Utváření základů pro kladný vztah k hudbě. Tato specifika si uvědomilo celkem 35% respondentů z I.skupiny.

Celkem 9x se v dotaznících objevilo 11.specifikum: Touha vyjádřit pocit z hudby, schopnost bezprostředního vyjádření. Toto specifikum si uvědomilo 26% respondentů z I.skupiny.

Méně četnými uvedenými specifiky jsou:

1. **9.specifikum – Globální vnímání hudby**
2. **4.specifikum – Růst hlasivkového svalstva**
- 12.specifikum – Utváření základů pro kladný vztah k hudbě**
3. **11.specifikum – Touha vyjádřit pocit z hudby, schopnost bezprostředního vyjádření**

Méně než čtvrtina respondentů v dotazníku uvedla zbylá specifika.

V 7 dotaznících bylo jmenováno 3. specifikum: Povrchní dýchání. Tj. 20% respondentů z 1.skupiny dotazníků.

V 6 dotaznících bylo jmenováno 5.specifikum.: Počátek utváření základních pěveckých dovedností. Celkem ho jmenovalo 18% respondentů z I.dotazníkové skupiny.

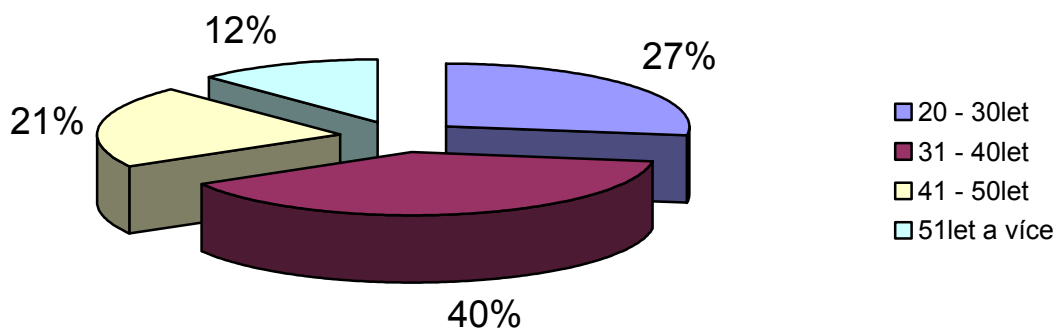
V 5 dotaznících bylo jmenováno 6.specifikum: Utváření řečových návyků. Je to celkem 15% respondentů z 1.skupiny dotazníků.

Nejméně četné ze všech jmenovaných specifik je 7.specifikum: Vady ve výslovnosti – dozrávání mluvidel. Do dotazníku jej uvedlo pouze 12% dotázaných z I. dotazníkové skupiny.

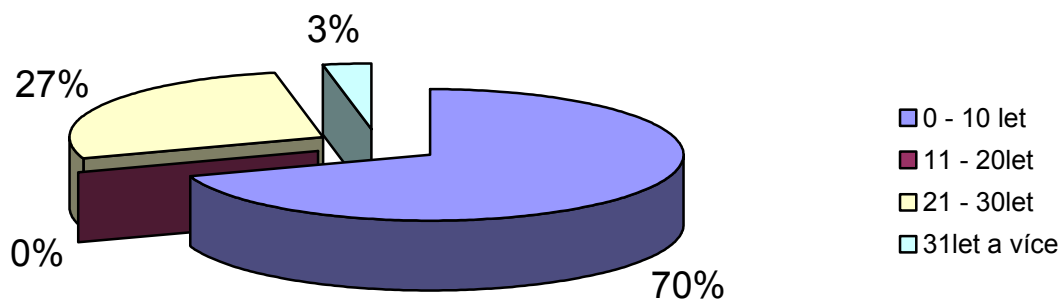
Nejméně četnými specifiky v dotaznících jsou:

1. **3.specifikum – Povrchní dýchání**
2. **5.specifikum – Počátek utváření základních pěveckých dovedností**
3. **6.specifikum – Utváření řečových návyků**
4. **7.specifikum - Vady ve výslovnosti – dozrávání mluvidel**

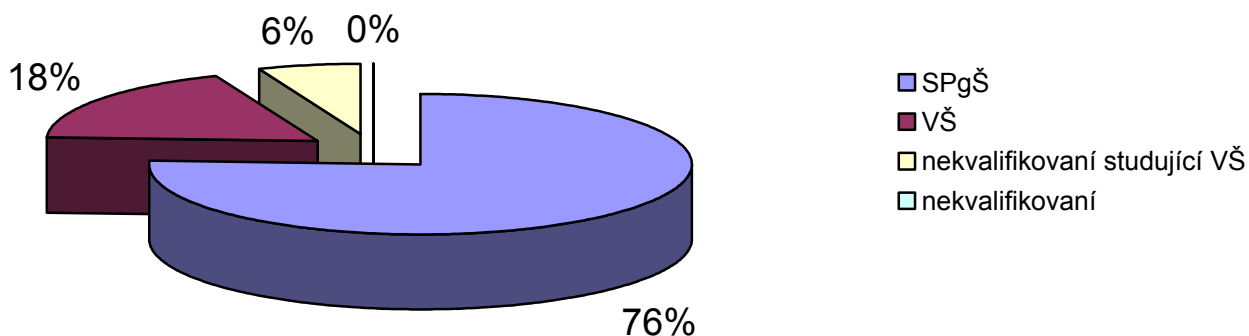
Graf věkového poměru respondentů, jejichž dotazníky jsem zařadila do I.skupiny:



Graf znázorňující poměr délky praxe v oboru u respondentů I.skupiny:



Graf znázorňující poměr dosaženého vzdělání respondentů I.skupiny:



B) Rozbor II.skupiny dotazníků

Ve druhé skupině dotazníků nebyla specifika jmenována, jen zřídka. Vesměs respondenti uváděli činnosti, kterými vývojová specifika respektují.

Nejčastěji respondenti jmenovali tyto činnosti:

druhy činností	počet dotazníků, ve kterých jsou jmenovány	vyjádření četnosti výskytu činnosti v dotaznících procenty
instrumentální činnosti	28	87%
poslech hudby	28	87%
pohyb s hudebním doprovodem	26	81%
pěvecké činnosti	25	78%
hra na tělo	24	75%
zpěv s doprovodem	19	59%

Méně často jmenované činnosti respondenty:

druhy činností	počet dotazníků, ve kterých jsou jmenovány	vyjádření četnosti výskytu činnosti v dotaznících procenty
poslech zvuků	13	40%
intonace	11	34%
hudební činnosti s emocionálním prožitkem	10	31%
hudebně pohybové hry	9	28%
dechová cvičení	7	22%
rytmizace	7	22%
seznámení s hudebními nástroji	6	19%

tanečky	6	19%
---------	---	-----

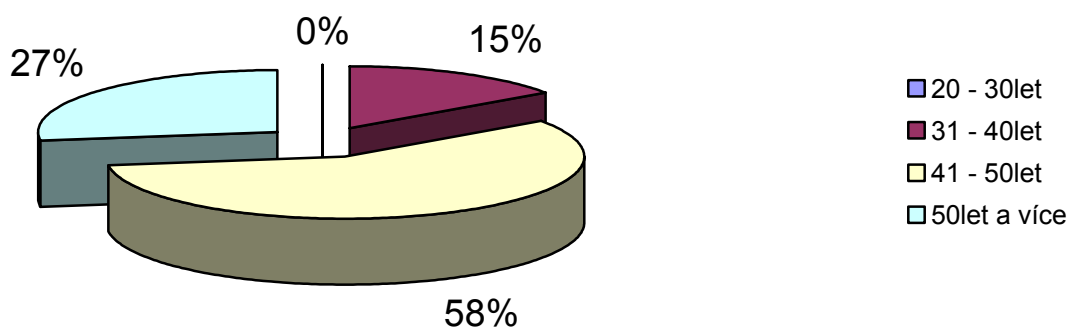
Minimálně jmenované činnosti respondenty:

druhy činností	počet dotazníků, ve kterých jsou jmenovány	vyjádření četnosti výskytu činnosti v dotaznících procenty
napodobování zvuků	5	15%
reprodukce říkadel	5	15%
vyjádření změny dynamiky	4	12%
pohybové hry	3	9%
pohybová improvizace	3	9%
výtvarné vyjádření hudby	2	6%
aktivizace dětí	2	6%
hra na flétnu	1	3%

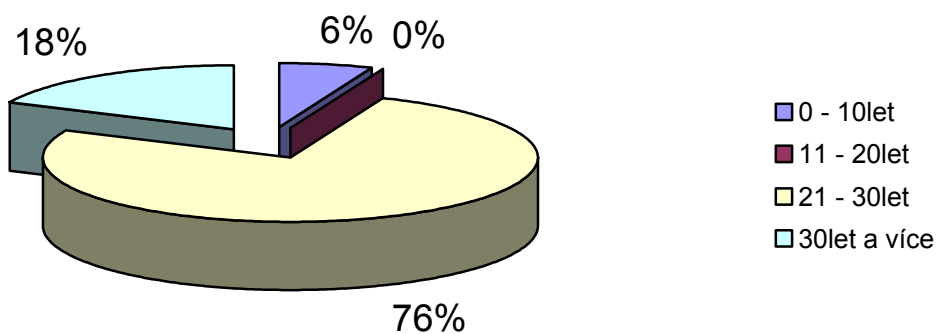
Z analýzy odpovědí respondentů z II. skupiny dotazníků vyplývá, že nejvíce si pedagogové – respondenti -uvědomují specifika a z nich vyplývající potřeby týkající se rozvoje sluchového analyzátoru, motorického analyzátoru, utváření základních pěveckých dovedností, rytmizace, radosti ze zpěvu a říkadel.

Výsledky orientačních otázek v II.skupině dotazníků:

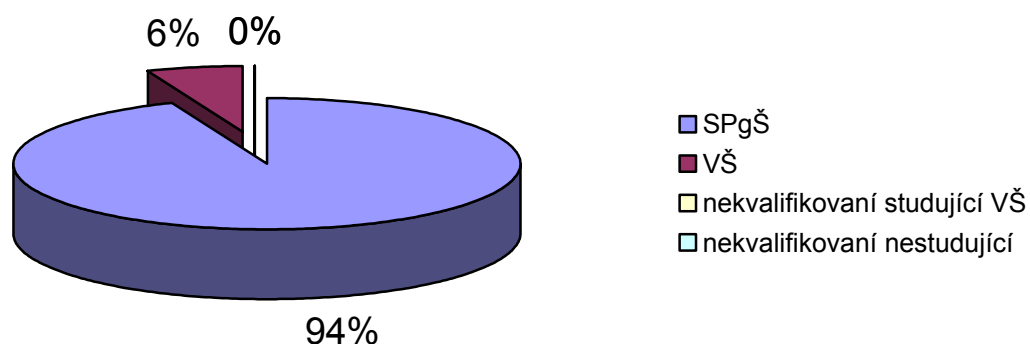
Graf věkového složení respondentů II.skupiny dotazníků:



Graf rozložení délky praxe u respondentů II. skupiny dotazníků:



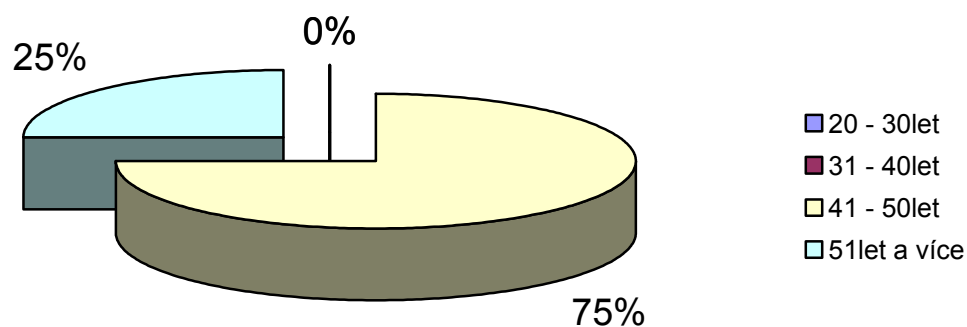
Graf dosaženého vzdělání respondentů II.skupiny dotazníků:



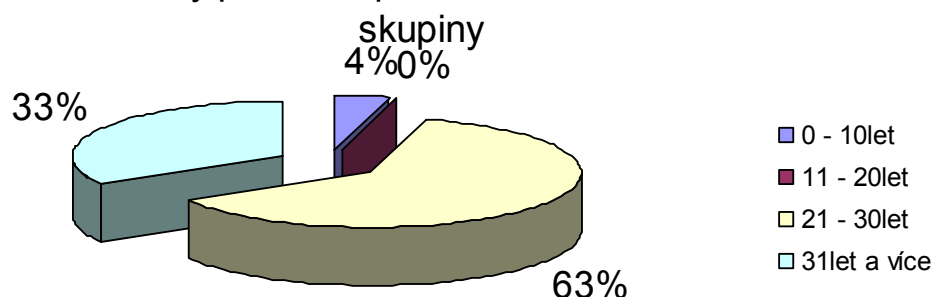
C) Analýza orientačních otázek III. skupiny dotazníků

V dotaznících III. skupiny nebyly správné odpovědi, proto je nebudu dále zpracovávat. Provedu analýzu věku, délky praxe a vzdělání respondentů této skupiny.

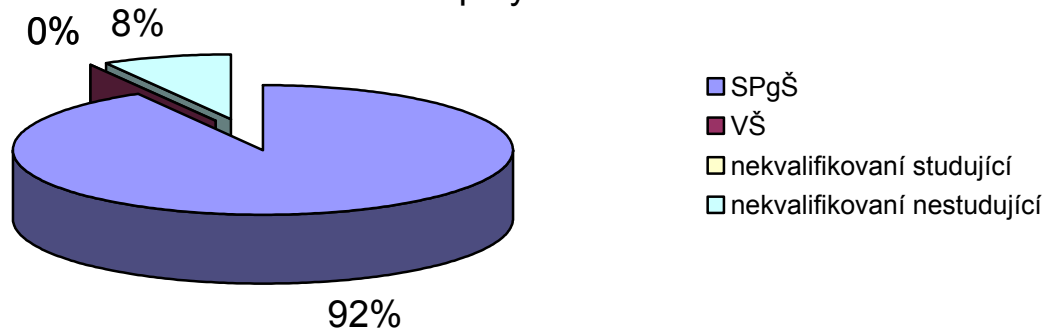
Graf věkového složení respondentů III.dotazníkové skupiny:



Graf délky praxe respondentů III. dotazníkové



Graf dosaženého vzdělání respondentů III. dotazníkové skupiny



Závěr analýzy 1. otázky dotazníku:

Z 86 respondentů si vývojová specifika alespoň částečně uvědomuje 35 %, to je 30 respondentů. Žádný respondent nejmenoval všechna hudební vývojová specifika.

Všech 30 respondentů jmenovalo rozvoj sluchového analyzátoru. 37% to je 32 respondentů jmenovalo hudební činnosti, ale nevědělo jaká specifika jimi uspokojují. Pokud vezmeme v úvahu jmenované činnosti jako známku uvědomovaných specifík, lze konstatovat, že 62 respondentů z 86 si částečně uvědomuje hudební vývojová specifika, nejvíce však specifikum rozvoje sluchového a motorického analyzátoru, potřebu rytmizace,

propojenost všech výrazových prostředků a radost z reprodukce písní, říkadel, rozpočítadel.

28% to je 24 respondentů si vývojová hudební specifika neuvědomuje.

16.3.III Analýza 2.otázky

2. otázka: Jaké metody a formy práce využíváte k respektování hudebních vývojových specifik

Tuto otázku jsem analyzovala podle předchozího rozdělení dotazníků na tři skupiny v závislosti na znalosti hudebních vývojových specifik dětí předškolního věku.

I.skupina dotazníků – respondenti alespoň částečně jmenovali hudební vývojová specifika.

V těchto dotaznících všichni respondenti jmenovali základní hudební činnosti: pěvecké, hudebně pohybové, poslechové, instrumentální. Specifikovali je pro předškolní věk. 100% respondentů uvedlo integraci hudební výchovy do všech pěti oblastí předškolního vzdělávání.

17 respondentů uvedlo využití nahodilých situací během dne. Důležitost emočního prožitku a aktivní účasti dítěte.

13 respondentů zdůraznilo prožitkové a situační učení, aktivitu a spontaneitu dětí.

II. skupina dotazníků – respondenti jmenovali hudební činnosti pro předškolní děti.

V těchto dotaznících se odpovědi lišily. V 19 dotaznících respondenti pokračovali výčtem hudebních činností, jmenovali všechny druhy hudebních činností: poslechové, pěvecké, hudebně pohybové, instrumentální.

V 5 dotaznících rozdělili respondenti metody na prožitkové učení, učení vzorem – nápodobou, hrou, experimenty, vzájemné kooperace – komunikace a rozdělili formy na skupinové, frontální a individuální.

V 7 dotaznících rozdělili respondenti metody a formy práce na situační formy, spontánní a sociální učení, didakticky zacílené činnosti, vzájemně provázané a vyvážené aktivity.

III. skupina dotazníků – respondenti neodpověděli na první otázku.

V těchto dotaznících se odpovědi lišily. 4 respondenti v nich jmenovali všechny druhy hudebních činností, bez specifikace pro skupinu předškolních dětí.

9 respondentů jmenovalo všechny hudební činnosti a specifikovalo je pro věkovou skupinu předškolních dětí.

11 respondentů odpovědělo specifickými hudebními činnostmi pro věkovou skupinu předškolních dětí a zdůraznilo integraci hudební výchovy do všech 5 oblastí předškolního vzdělávání.

Na tuto restrukturovanou otázku se odpovědi nijak výrazně nelišily. Dotazníky, kde v první otázce respondenti jmenovali alespoň částečně hudební specifika, odpovídaly metody jmenovaným specifickým. Odpovídaly předchozímu zjištění jmenovaných specifík.

16.3.IV Analýza 3.otázky

3. otázka: Co podle Vás přináší hudební chvílky dětem

V této strukturované otázce respondenti zaznamenávali co a jakému procentu dětí přináší hudební chvílky.

Přehled odpovědí v tabulce:

co přináší hudební chvílky dětem	u 100% dětí	u 50% dětí	u 10% dětí	u 0% dětí
radost a emocionální uspokojení	86			
pohybové vyžití	86			
pocit sounáležitosti se skupinou	80	6		
posilují	76	10		

sebevědomí				
rozvíjejí smyslové vnímání	79	7		
pozitivně ovlivňují řečové dovednosti	80	6		
zlepšují motorické dovednosti	86			
motivují pro další činnost	62	20	4	
opakování hudebních chvilky během dne na popud dětí nezajímají je		49	37	86
jsou pro ně stresující				86
odmítají je			9	77
podněcují je k destruktivní činnosti				86

Všichni respondenti se domnívají, že hudební chvilky přinášejí 100% dětí radost a emocionální uspokojení, pohybové vyžití a zlepšují jejich motorické dovednosti.

Více jak tři čtvrtiny respondentů spatřují přínos hudebních chvilky u 100% dětí v pocitu sounáležitosti, pozitivnímu vlivu na řečové dovednosti, rozvoji smyslového vnímání a v posilování sebevědomí.

U 50% dětí sleduje polovina respondentů opakování hudební chvilky na popud dětí během dne.

Méně jak polovina respondentů pozoruje opakování hudební chvilky na popud dětí u 10% dětí.

U 10% dětí sleduje necelá desetina respondentů odmítání hudebních chvilky.

16.3.V Analýza 4.otázky

4. otázka: Jaké pociťujete změny v kolektivu dětí bezprostředně po hudební chvílce, zvolte jednu nejčastější změnu

Úkolem respondentů bylo zvolit jednu z nabízených odpovědí v závislosti na četnosti pocítené změny v kolektivu dětí bezprostředně po hudebních chvílkách.

Téměř všichni dotázaní pozorují změnu emocionálního vyladění skupiny podle zvolené hudební činnosti.

Necelá desetina otázaných pozoruje zlepšení vzájemných vztahů mezi dětmi a vznik nových kamarádkých vztahů.

Minimální množství dotázaných pozoruje zklidnění, ztišení skupiny dětí.

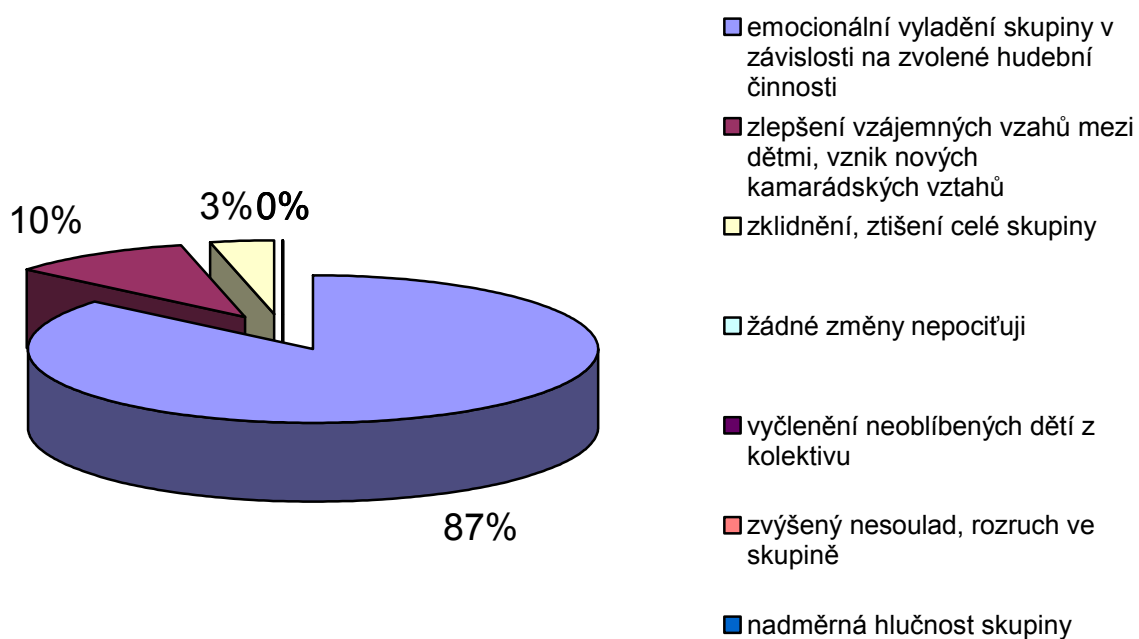
Nikdo z dotázaných nepozoruje negativní změny v kolektivu dětí.

Přehled odpovědí znázorněný v tabulce:

pozorované změny v kolektivu	počet respondentů	počet respondentů vyjádřený v procentech
emocionální vyladění skupiny podle zvolené hudební činnosti	74	86%
zlepšení vzájemných vztahů mezi dětmi, vznik nových kamarádkých vztahů	9	10%
zklidnění, ztišení skupiny	3	4%
žádné změny nepociťuji	0	0%
vyčlenění neoblíbených dětí z kolektivu	0	0%
zvýšený nesoulad, rozruch ve skupině	0	0%

nadměrná hlučnost skupiny	0	0%
---------------------------	---	----

Přehled odpovědí na 4.otázku znázorněný grafem:



16.4 Přímé pozorování a jeho analýza

Do přímého pozorování bylo zahrnuto 30 tříd oproti plánovaným 40. Důvodem byla nedostatečná spolupráce pedagogů.

14.4.I Prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem.

Pro přímé pozorování prostředí třídy a podmínek vytvořených pedagogem byla vypracována tabulka, ve které byl stanoven sledovaný podnět. Podnět byl sledován podle předem daných kritérií. (viz. příloha č.1)

Při splnění všech daných kritérií, byl sledovaný podnět označen termínem vyhovuje.

Při nesplnění alespoň jednoho kritéria, tedy označení alespoň jednoho kritéria jako nevyhovující, byl sledovaný podnět označen termínem vyhovuje částečně.

Při nesplnění poloviny a více než poloviny stanovených kritérií, tedy při označení poloviny kritérií jako nevyhovující, byl sledovaný podnět označen termínem nevyhovuje.

Přímé pozorování probíhalo během ranních a dopoledních činností. Pedagogové, kteří se výzkumu účastnili, byli požádáni o ukázkou jakékoliv hudební činnosti během dopoledne. Ke správnému vyhodnocení některých sledovaných podnětů bylo nutné doplnit přímé pozorování analýzou třídních dokumentů – třídní kniha, třídní záznamy o dětech.

Sledované podněty vyhodnocené na základě analýzy třídních dokumentů:

1. Dodržování denního rytmu.
2. Dodržování hlasové hygieny při pěveckých činnostech.
 - zpěv v přirozené hlasové poloze
 - dlouhodobý zpěv
3. Hudební výchova prostupuje všemi 5 základními oblastmi předškolního vzdělávání.

Nyní bude uveden sledovaný podnět a jeho vyhodnocení:

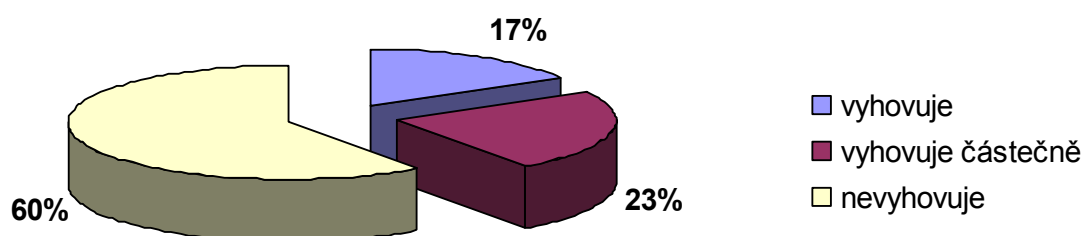
Zvuková intenzita ve sledované třídě:

V 5 třídách sledovaný podnět vyhovuje – během řízených i spontánních činností byla ve třídě přirozená zvuková intenzita. Děti komunikovaly přiměřenou hlasovou intenzitou.

V 7 třídách sledovaný podnět vyhovuje částečně – během spontánních aktivit byly děti opakovaně tišeny pedagogem, avšak účinnost byla pouze krátkodobá. Stejně při přechodových činnostech a stravování měly děti sklon k hlučné komunikaci.

V 18 třídách sledovaný podnět nevyhovuje – během spontánních aktivit byl ve třídě velký hluk, který motivoval ke stále hlučnější hlasové komunikaci mezi dětmi. Naopak během stravování bylo ve třídě nucené ticho. Při přechodových činnostech byly děti za nepřítomnosti pedagoga velmi hlučné. Za přítomnosti pedagoga se částečně ztišily.

grafické znázornění zvukové intenzity třídy

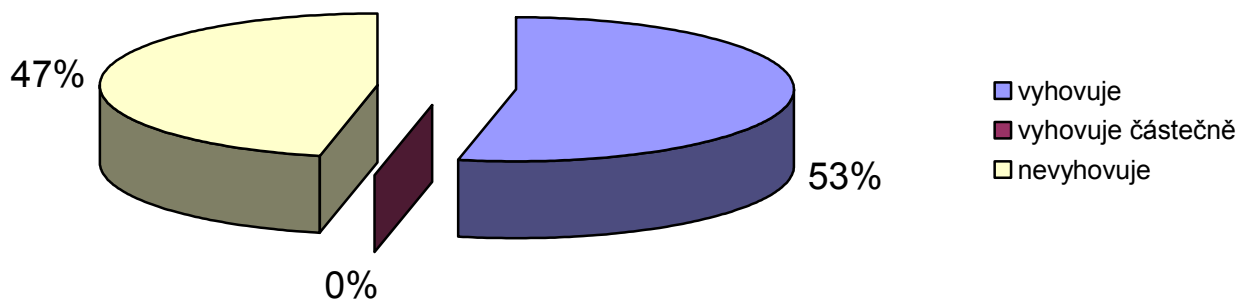


Dodržování denního rytmu:

V 16 třídách sledovaný podnět vyhovuje – spontánní a řízené činnosti byly vyvážené, během řízené činnosti se rušné i klidné činnosti vyváženě prolínaly, sled činností byl dodržován rámcově s ohledem na momentální činnost skupiny.

Ve 14 třídách sledovaný podnět nevyhovuje – převažovaly řízené činnosti nad spontánními. Činnosti byly spíše striktně dodržovány, byly směrodatné pro celou skupinu dětí bez ohledu na jejich momentální potřeby.

grafické znázornění dodržování denního rytmu ve třídě

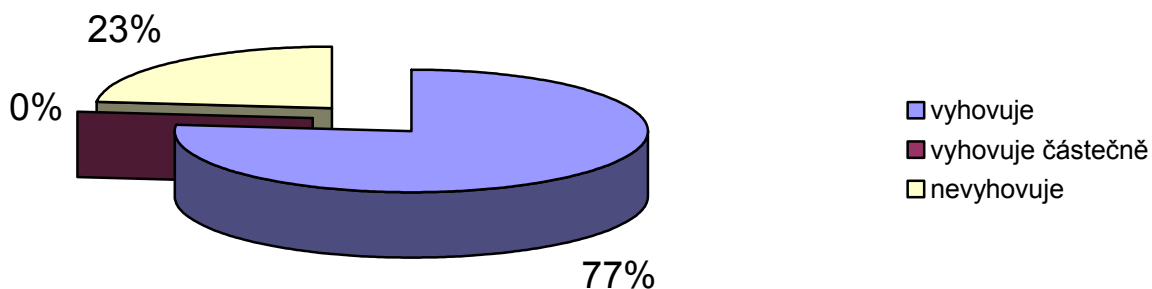


Uspořádání třídy s ohledem na prostor pro pohybovou improvizaci dětí:

Ve 23 třídách sledovaný podnět vyhovuje – děti mají dostatek prostoru pro pohybovou improvizaci, který umožňuje ostatním dětem ve třídě jiné aktivity, plocha je dostatečná, vybavení a potřebný materiál je v dosahu.

V 7 třídách sledovaný podnět nevyhovuje – děti nemají dostatek prostoru pro pohybovou improvizaci z hlediska velikosti plochy a z hlediska jiných aktivit ostatních dětí ve třídě.

grafické znázornění uspořádání třídy s ohledem na prostor pro pohybovou improvizaci dětí

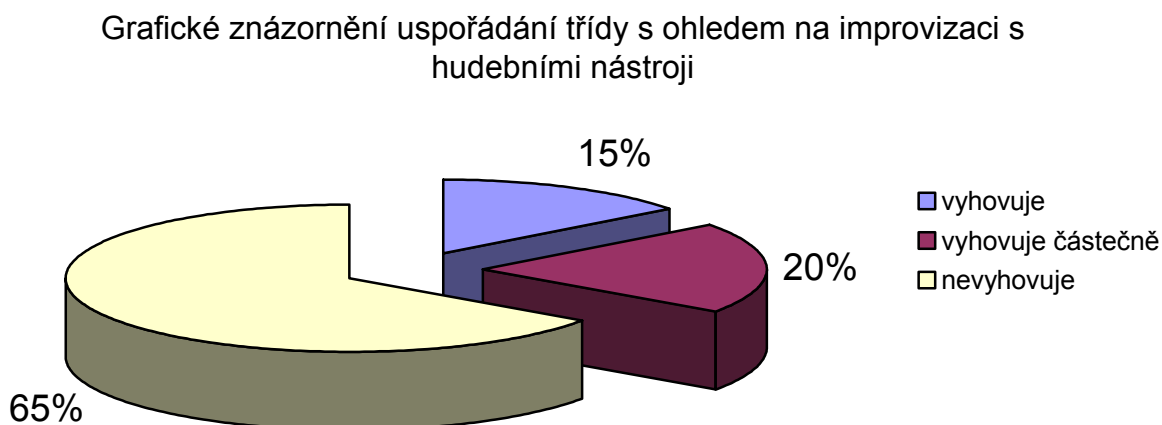


Uspořádání třídy s ohledem na improvizaci s hudebními nástroji:

V 8 třídách sledovaný podnět vyhovuje – pedagogové využívají pomocných místností / kabinetů, ložnic / k improvizaci dětí na hudební nástroj, tím respektují i aktivity zbývajících dětí ve třídě.

Ve 3 třídách sledovaný podnět vyhovuje částečně – děti mají instrumentální nástroje k dispozici, ale svou činností omezují aktivity ostatních dětí ve třídě.

V 19 třídách sledovaný podnět nevyhovuje – děti nemají k nástrojům volný přístup a při spontánních činnostech je nemají k dispozici.

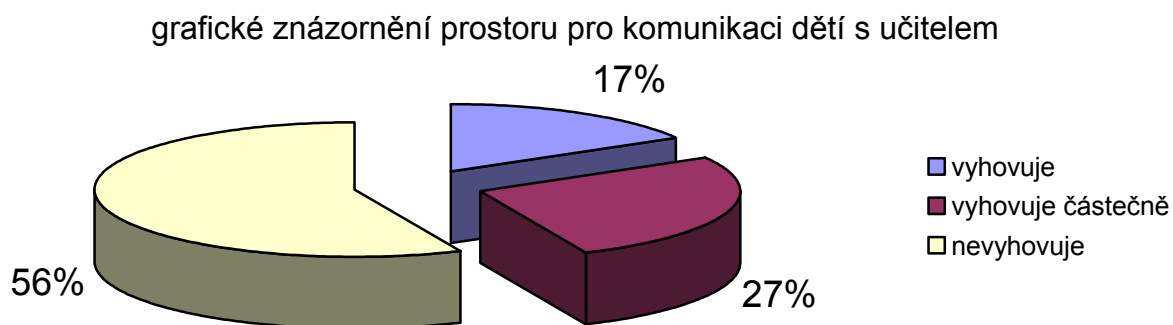


Prostor pro komunikaci dětí učitelem:

V 5 třídách sledovaný podnět vyhovuje – pedagog je s dětmi v kontaktu od vstupu dětí do mateřské školy, účastní se volných her s dětmi, během rozhovoru dětem aktivně naslouchá a empaticky reaguje.

V 8 třídách sledovaný podnět vyhovuje částečně – pedagog je s dětmi v kontaktu, účastní se volných aktivit dětí, ale rozhovor s dětmi nevede empaticky, komunikuje s dětmi bez citové angažovanosti.

V 17 třídách sledovaný podnět nevyhovuje – pedagog při volných hrách pouze dohlíží na bezpečnost dětí, mluví s dětmi bez citové angažovanosti, empatie.

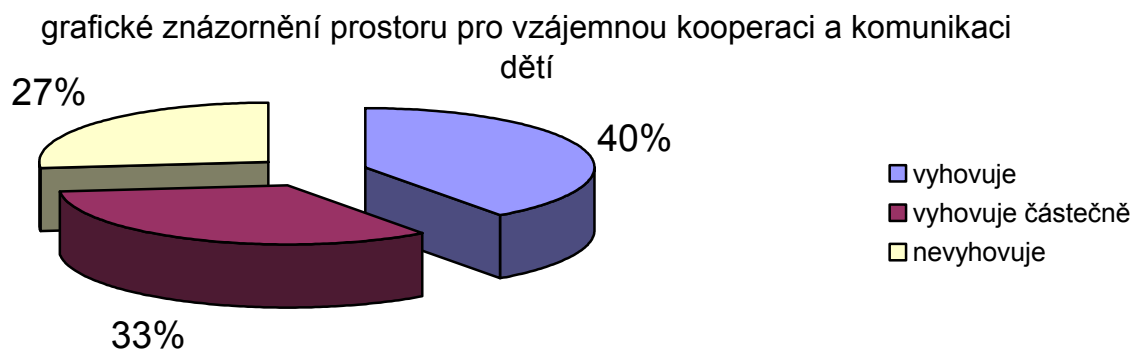


Prostor pro vzájemnou kooperaci a komunikaci dětí:

Ve 12 třídách podnět vyhovuje – děti mají dostatečný prostor pro vzájemnou komunikaci během spontánních i řízených činností.

V 10 třídách podnět vyhovuje částečně – pedagog často vstupuje do komunikace mezi dětmi, v řízených činnostech mají děti prostor pro komunikaci pouze částečně.

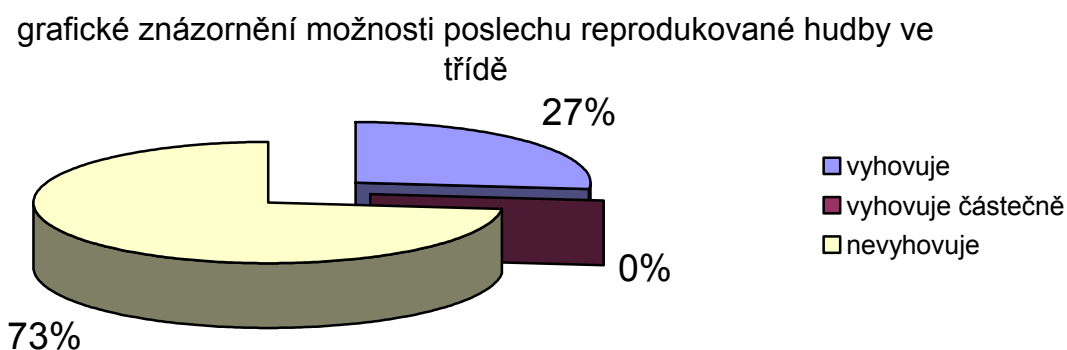
V 8 třídách podnět nevyhovuje – při spontánních činnostech děti mají prostor pro komunikaci a kooperaci, při řízených činnostech ne.



Možnost poslechu reprodukované hudby:

V 8 třídách sledovaný podnět vyhovuje – materiálové vybavení třídy vyhovuje, děti mají pro poslech nerušené místo, mají možnost poslechu hudby s pohybem.

Ve 22 třídách podnět nevyhovuje – ve třídě materiálové vybavení vyhovuje, děti mají možnost poslechu hudby s pohybem jen částečně, nemají klidné, nerušené místo pro poslech hudby.



Dodržování hlasové hygieny při pěveckých činnostech dětí:

Tento sledovaný podnět byl ještě podrobněji zpracován na jednotlivé dílčí podněty, které podmiňují jeho vyhodnocení.

- **příprava místnosti** – Ve 30 třídách byl podnět vyhodnocen jako vyhovující. Teplota ve třídě, vlhkost, vyvětrání místnosti a akustika je vyhovující,
- **přepínání mluvního a zpěvního projevu** – V 7 třídách podnět vyhovuje, děti zpívají v přiměřené zvukové intenzitě, zpívají přiměřeně dlouhou dobu.

V 8 třídách sledovaný podnět vyhovuje částečně – mluvení a zpěv v přiměřené zvukové intenzitě vyhovuje částečně, mluvení a zpěv přiměřeně dlouhou dobu vyhovuje.

V 15 třídách sledovaný dílčí podnět nevyhovuje – mluvení a zpěv přiměřeně dlouhou dobu vyhovuje, mluvení a zpěv v přiměřené zvukové intenzitě nevyhovuje, důvodem je velká hlučnost.

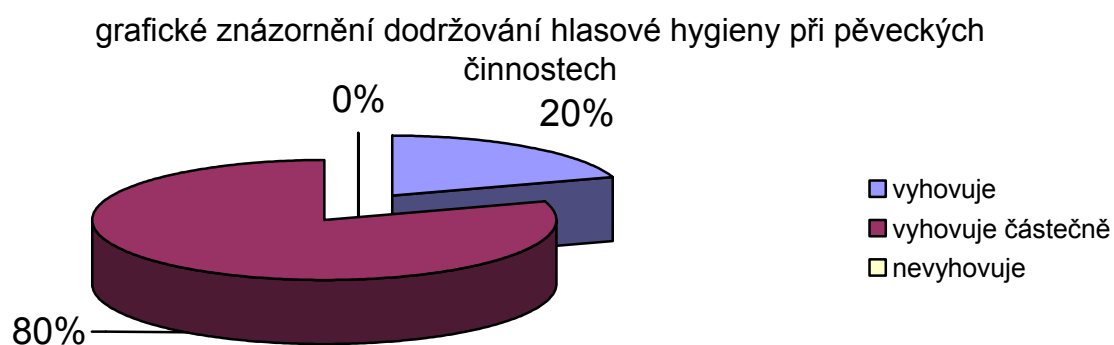
- **zpěv v přirozené hlasové poloze** – V 30 třídách sledovaný podnět vyhovuje částečně. Pedagogové zařazují písničky podle vlastního citu, diagnostika hlasové polohy dítěte ve sledovaných třídách není prováděna.
- **zpěv při únavě svalů** – Ve 30 třídách podnět vyhovuje, děti při namáhavé motorické činnosti nezpívají, nezpívají ani bezprostředně po namáhavé motorické činnosti.
- **dlouhodobý zpěv** – Ve 30 třídách sledovaný dílčí podnět vyhovuje, střídání skupinového a sólového zpěvu vyhovuje, střídání zpěvu s jinou činností vyhovuje, přiměřená délka písničky vyhovuje.
- **zpěv při hlasové indispozici** – Ve 30 třídách sledovaný podnět vyhovuje, děti při nachlazení nezpívají, ani při úraze v oblasti krku a hlasivek.
- **duševní pohoda** – V 8 třídách sledovaný podnět vyhovuje.

V 10 třídách sledovaný dílčí podnět vyhovuje částečně – klidná atmosféra zpěvu vyhovuje částečně, kritika pěveckého výkonu vyhovuje částečně, děti nezpívají z vnitřní motivace, pěvecký výkon dětí není vzájemně srovnáván.

Ve 12 třídách sledovaný dílčí podnět nevyhovuje - klidná atmosféra zpěvu vyhovuje, děti nezpívají z vnitřní motivace, pěvecký výkon jedinců je kritizovaný, pěvecký výkon dětí není vzájemně srovnáván.

Z vyhodnocení dílčích podnětů vyplývá:

Dodržování hlasové hygieny v 8 třídách plně vyhovuje. Ve 22 třídách vyhovuje částečně.

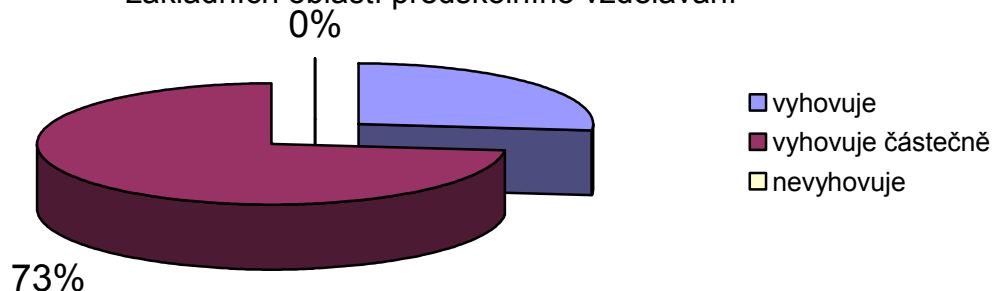


Hudební výchova prostupuje všemi 5 základními oblastmi předškolního vzdělávání -

V oblasti „Dítě a jeho tělo“ v 18 třídách chybí dětem volně k dispozici manipulační činnosti a jednoduché úkony s hudebními nástroji a přírodninami. Ve 26 třídách chybí smyslové hry. V oblasti „Dítě a jeho psychika“ ve většině tříd chybí empatické individuální rozhovory s dětmi, diskuze nad jejich zážitky a činnosti zaměřené na poznávání zvuků. V nedostatečném množství jsou dětem umožňovány tvůrčí hudební aktivity. V oblasti dítě a ten druhý ve většině tříd chyběly přirozené verbální komunikační aktivity s dospělými. V oblasti „Dítě a společnost“ ve většině tříd neměly děti dostatečné pozitivní vzory vztahů a chování. Chyběly tvůrčí činnosti v oblasti hudební, podněcující hudební tvořivost. Receptivní činnosti v podobě poslech skladeb a písní byly ve většině tříd využívány částečně. V oblasti „Dítě a svět“ v nedostatečném množství se ve většině tříd provádějí praktické pokusy, zkoumání a diskuze nad problémem.

V 8 třídách sledovaný podnět vyhovuje. Ve 22 třídách vyhovuje částečně.

grafické znázornění prostupnost hudební výchovy do všech 5 základních oblastí předškolního vzdělávání



16.4.II Pomůcky ve třídě

Pro přímé pozorování pomůcek ve třídě byla vytvořena tabulka pomůcek. V tabulce bylo hodnoceno, zda je pomůcka ve třídě a je dětem volně k dispozici nebo zda je ve třídě, ale určena k manipulaci jen během řízených činností. Zda je používána jen výjimečně při řízených činnostech nebo není ve třídě. (viz. příloha č.2)

Požívání pomůcek dětmi bylo bráno v úvahu jen za podmínky, že děti znají pravidla pro manipulaci s uvedenou pomůckou.

Tabulka instrumentálních nástrojů, které by měly být ve třídě za účelem respektování hudebních vývojových specifíků, byla sestavena podle Zezuly a Janovské²¹⁰.

Pomůcky a předměty zaměřené na respektování rozvoje sluchového analyzátoru byly stanoveny podle alternativní pedagogiky Montessori, jejich praktických a smyslových činností²¹¹.

TV pomůcky byly sestaveny podle metodiky Dvořákové²¹². Pomůcky k obohacení pohybové taneční improvizace byly sestaveny podle Berdychové²¹³.

Didaktické vybavení tříd bylo sledováno podle metodiky Zezuly a Jankovské²¹⁴. U podskupiny pomůcek, které se skládaly především z didaktických pomůcek, bylo sledováno, zda odpovídají vývojovému stupni dětí ve třídě nebo vývojovému stupni dětí ve

²¹⁰ Zezula, J.; Janovská, O.; Hudební výchova v mateřské škole, s.149 - 150

²¹¹ Montessori, M.: Tajuplné dětství;

²¹² Dvořáková, H.: Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání s.118-119

²¹³ Berdychová, J.: Rytmičká gymnastika pro děti; 1973

²¹⁴ Zezula, J.; Janovská, O. ; Hudební výchova v mateřské škole, s. 178

třídě neodpovídají. Dále bylo sledováno, zda jsou ve třídě v dostatečném množství nebo v nedostatečném množství, či ve třídě vůbec nejsou.

Analýza hudebních nástrojů ve zkoumaných třídách:

Nástroje bicí rytmické:

Tympány a činel hraný paličkou nebyl v žádné ze zkoumaných tříd.

Ostatní bicí rytmické nástroje byly ve všech třídách. V 11 třídách mají děti nástroje volně k dispozici. V 19 třídách mají děti nástroje k dispozici jen při řízených činnostech.

Nástroje bicí melodické:

Dětská diatonická zvonkohra je ve 2 třídách volně k dispozici. Ve 3 třídách je dětská zvonkohra k dispozici při řízených činnostech.

Dětský xylofon je volně k dispozici ve čtyřech třídách.

Altový xylofon a metalofon je ve 2 třídách, používány při řízené činnosti velmi zřídka.

Ve 28 třídách xylofon ani metalofon není.

Altová ani sopránová zvonkohra není ve všech 30 zkoumaných třídách.

Melodické nástroje:

Ve 4 třídách jsou elektronické klávesy, děti je mohou volně používat, za předpokladu dodržení pravidel hry na nástroj.

Ve 12 třídách je piano, hraje na něj pouze učitelka.

Ve 14 třídách jsou elektronické klávesy, hraje na ně pouze učitelka.

Analýza pomůcek určených ke zvukové manipulaci:

Přírodniny určené ke zvukové manipulaci:

Ve 4 třídách jsou přírodniny volně k dispozici, obměňovány a doplňovány dle potřeb dětí a ročního období.

Ve 26 třídách voda, písek, kameny, obilniny, luštěniny nejsou využívány ani při řízených činnostech.

V 11 třídách mají děti ostatní přírodniny / ořechy, kaštiny, listy, dřevo / k dispozici jen zřídka při řízených činnostech.

Sluchové pexeso:

V 9 třídách je sluchové pexeso volně k dispozici dětem.

Ve 21 třídách sluchové pexeso není.

Hračky prodlužující výdech:

V 5 třídách jsou tyto hračky dětem volně k dispozici. Ve 25 třídách jsou tyto pomůcky používány zřídka při řízených činnostech.

Zvuková manipulace s předměty:

Ve 4 třídách jsou předměty ke zvukové manipulaci dětem volně k dispozici. V 9 třídách jsou tyto předměty dětem dostupné zřídka při řízené činnosti. V 17 třídách tyto předměty ke zvukové manipulaci nejsou dostupné.

Zvukové hračky:

Ve 13 třídách jsou zvukové hračky dětem k dispozici, působí rušivě. V 17 třídách zvukové hračky nejsou.

Analýza TV náradí:

Ve 30 třídách bylo náradí volně k dispozici. V 6 třídách nebyla k dispozici houpačka nebo houpací lano.

Pomůcky k obohacení pohybové, taneční improvizace:

V 8 třídách jsou k dispozici stužky. V 5 třídách jsou k dispozici šátky. V 16 třídách jsou dětem k dispozici různé druhy látek. V 9 třídách jsou k dispozici sukýnky. Ve 14 třídách pomůcky k obohacení pohybové improvizace nejsou k dispozici.

Výtvarné pomůcky:

Ve 23 třídách jsou výtvarné pomůcky volně k dispozici. V 7 třídách jsou výtvarné pomůcky k dispozici pouze při řízených činnostech.

Analýza pomůcek s didaktickým zaměřením:**Didaktické obrázky nástrojů:**

Ve 14 třídách jsou v dostatečném množství a odpovídají vývojovému stupni dětí.

V 16 třídách didaktické obrázky nástrojů nejsou, jsou v centrálním kabinetě pomůcek, nebo jsou společné pro 2 - 3 třídy, odpovídají vývojovému stupni dětí.

Didaktické obrázky k písním:

Ve 14 třídách jsou v dostatečném množství a odpovídají vývojovému stupni dětí. V 16 třídách didaktické obrázky k písním nejsou, jsou v centrálním kabinetě pomůcek, nebo jsou společné pro 2 – 3 třídy, odpovídají vývojovému stupni dětí.

CD s písněmi:

V 11 třídách jsou lidové i umělé písně na CD v dostatečném množství a odpovídají vývojovému stupni dětí.

V 19 třídách jsou lidové i umělé písně na CD v nedostatečném množství, ale odpovídají vývojovému stupni dětí ve třídě.

Z těchto 19 tříd má 16 tříd tyto pomůcky umístěné v centrálním kabinetě.

CD se zvuky:

Ve 11 třídách jsou CD se zvuky v dostatečném množství a odpovídají vývojovému stupni dětí.

Ve 3 třídách jsou CD se zvuky v nedostatečném množství, odpovídají vývojovému stupni dětí.

V 16 třídách jsou CD se zvuky v nedostatečném množství, ale jsou k dispozici v centrálním kabinetě.

CD s instrumentálními skladbami:

V 9 třídách jsou v dostatečném množství a odpovídají vývojovému stupni dětí.

Ve 21 třídách jsou v nedostatečném množství. Z toho v 16 třídách jsou CD v centrálním kabinetě. Odpovídají vývojovému stupni dětí.

16.4.III Profesionální kompetence pedagoga

Přímé pozorování profesionální zdatnosti pedagoga probíhalo v ranních a dopoledních hodinách ve vybraných třídách, zúčastnila se ho více jak polovina respondentů, tj. 52 pedagogů, kteří se účastnili dotazníkového šetření. Důvod neúčasti pedagogů byl organizační a provozní, kdy v době výzkumu pedagogové nebyli na pracovišti či odmítli přímé pozorování vlastní práce s dětmi. Pedagogové, kteří souhlasili s přímým pozorováním, byly požádáni o zařazení jakékoliv hudební činnosti během dopoledne.

Šetření bylo doplněno analýzou třídních dokumentů a rozhovorem s pedagogem.

K přímému pozorování byla vytvořena tabulka předpokládaných kompetencí pedagoga předškolního věku se zaměřením na uspokojování hudebních vývojových specifíků dítěte předškolního věku. Hudební kompetence byly stanoveny podle Zezuly a Janovské²¹⁵. Kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu pedagoga byly stanoveny podle Kořátkové²¹⁶. Osobnostní kompetence pedagoga byly stanoveny podle Heluse, který je nazval pedagogickými ctnostmi.²¹⁷ (viz. příloha č.3)
Jednotlivé kompetence byly posuzovány podle zvolených kritérií.

Pokud pedagog splňuje všechna kritéria, je sledovaná kompetence označena jako naplněná kompetence.

Pokud pedagog splňuje více než polovinu z daných kritérií, je kompetence označena jako částečně naplněná kompetence.

Pokud pedagog splňuje polovinu či méně než polovinu kritérií je kompetence označena jako nenaplněná kompetence.

Analýza dokumentů byla použita k vyhodnocení těchto kompetencí a kritérií:

- organizovat a vést hudební činnosti

kritéria: Ovládat dostatečné množství písní, poslechových skladeb, hudebních a hudebně pohybových her.

Znát a aplikovat rozmanité metody a formy hudebně výchovné práce.

Použité dokumenty: 1. Třídní kniha

2. Třídní vzdělávací program

Metoda rozhovoru byla využita k vyhodnocení těchto kompetencí:

/ Za předpokladu, že jmenovanou kompetenci nebylo možné přímým pozorováním vyhodnotit/

- hra na hudební nástroj

kritéria: hra na melodický hudební nástroj

²¹⁵ Zezula, J.; Janovská, O.: Hudební výchova v mateřské škole, s.43

²¹⁶ Kořátková, S.: Dítě a mateřská škola, s.92-93

²¹⁷ Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, s.222

- organizovat a vést hudební činnosti
kritéria: průpravná cvičení před pěveckou činností
přípravná cvičení před pěveckou činností
- pedagogická odvaha
kritéria:- vlastní vize pedagogicko výchovného procesu
- otevřenost novým vědeckým poznatkům a zkušenostem
inovativní praxe²¹⁸

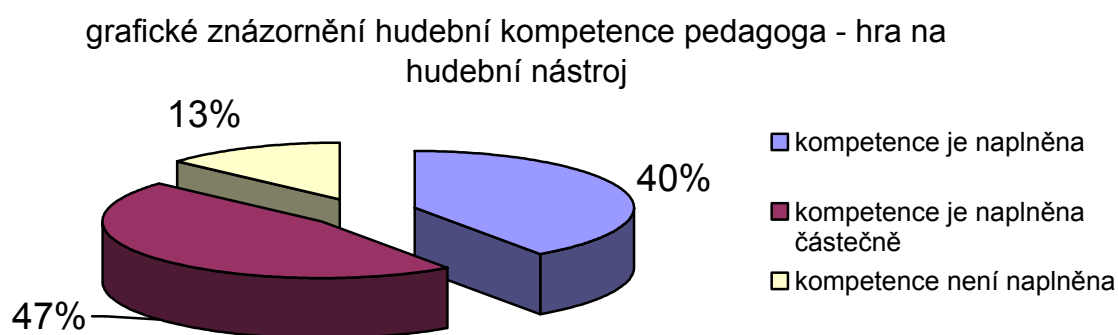
Hudební kompetence pedagoga:

hra na hudební nástroje:

U 21 pedagogů je tato kompetence naplněna.

U 24 pedagogů je tato kompetence naplněna částečně. Tito pedagogové ovládají hru na hudební nástroj, ovládají hru na dětské hudební nástroje, umí transponovat písně, umí improvizovat jednoduchý hudební doprovod, ale neumí improvizovat jednoduché přede hry, mezihry a dohry.

U 7 pedagogů není tato kompetence naplněna. Nehrají na hudební nástroj, dokáží hrát pouze na Orffovy rytmické hudební nástroje.

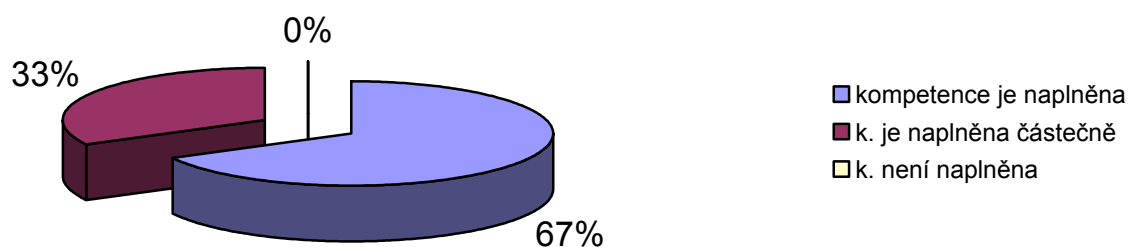


²¹⁸ Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.220

kultivovaný pěvecký projev:

Tato kompetence je u 35 pedagogů naplněna. U 17 pedagogů je naplněna částečně. Pedagogové mají správnou výslovnost, motivují zpěvem k ostatním výchovným složkám, ale jejich zpěv je bez výrazu a mimiky.

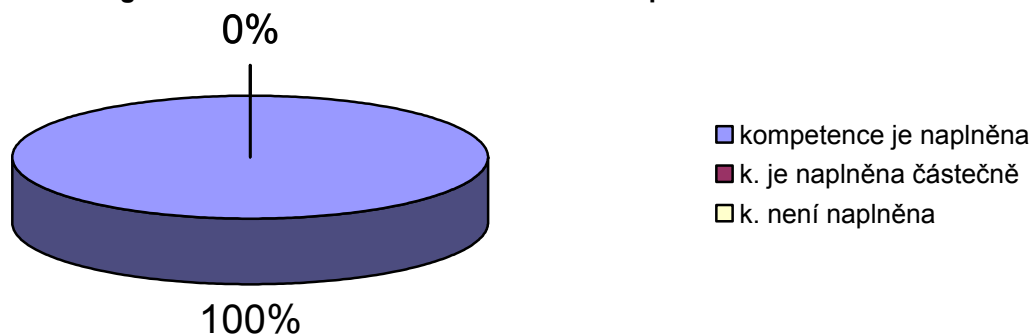
grafické z názornění kultivovaného pěveckého projevu



dovednost elementární vokální improvizace:

Tato kompetence je u všech 52 pedagogů naplněna.

grafické znázornění elementární vokální improvizace



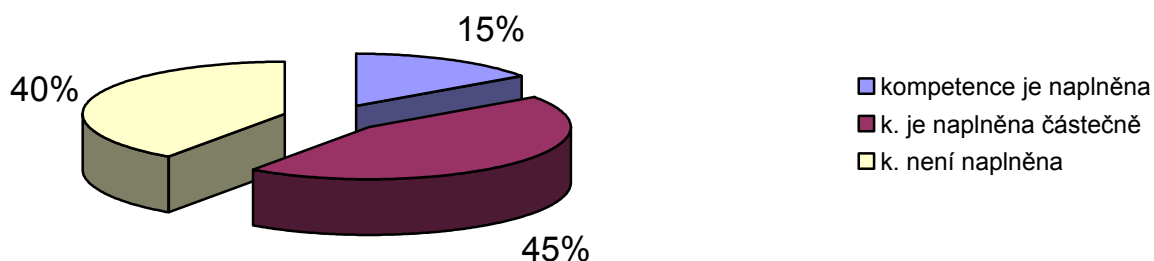
kompetence k organizaci a vedení hudební činnosti:

U 8 pedagogů je tato kompetence zcela naplněna.

U 23 pedagogů je tato kompetence naplněna částečně. Všech 23 pedagogů nemá taneční přípravu.

U 21 pedagogů je tato kompetence nenaplněna. Všech 21 pedagogů nemá taneční přípravu, nepoužívá průpravná či přípravná cvičení před pěveckou činností, jen zcela výjimečně. Ovládají minimum dirigentských úkonů.

grafické znázornění kompetence k organizaci a vedení hudební činnosti



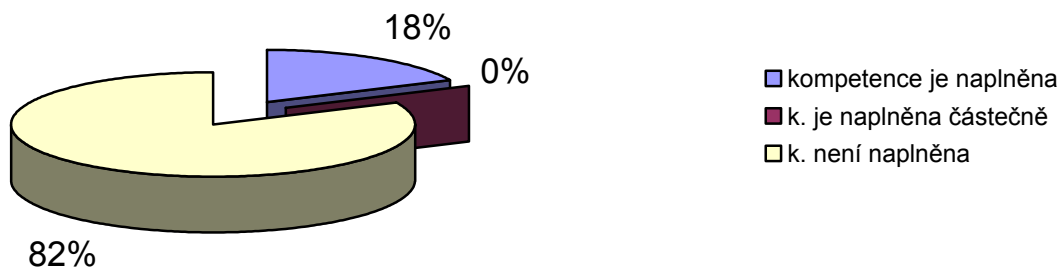
Kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu:

akceptace:

U 9 pedagogů je tato kompetence naplněna.

U 41 pedagogů je tato kompetence nenaplněna. Tito pedagogové mají kritické postoje k jednotlivým dětem, nepřijímají dítě a jeho rodiče bez podmínek.

grafické znázornění akceptace dětí pedagogem

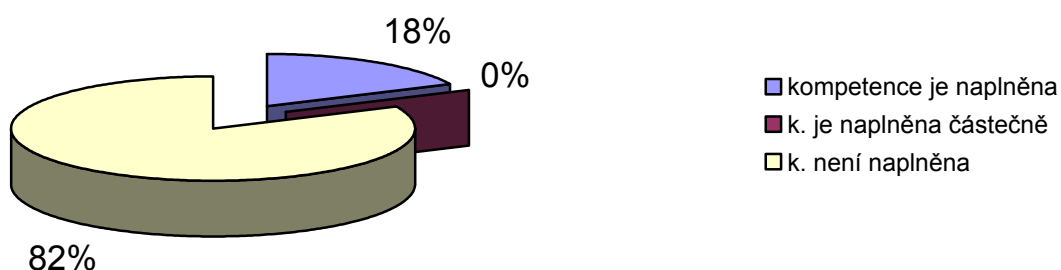


empatie:

U 9 pedagogů je tato kompetence naplněna.

U 41 pedagogů tato kompetence není naplněna. Z toho 22 pedagogů vnímá emoce dětí, ale nevyslovuje pochopení k viditelným citovým prožitkům, nedává najevo citovou blízkost a pochopení, avšak slovně označuje vnímané citové rozpoložení dítěte. Zbylých 19 pedagogů nesplňuje ani jedno ze čtyř daných kritérií pro tuto kompetenci.

grafické znázornění empatie pedagogů



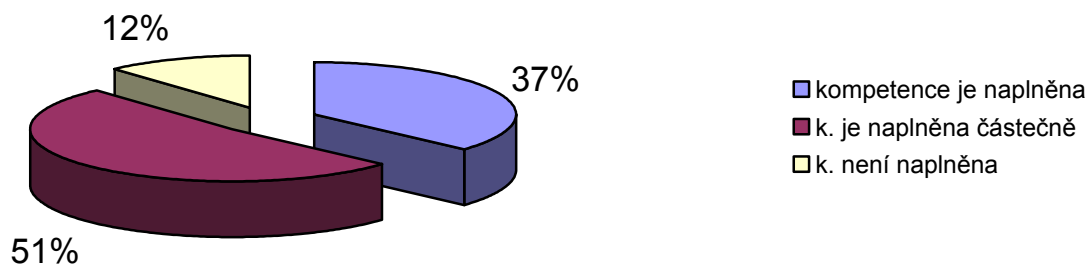
autenticita:

U 19 pedagogů je tato kompetence naplněna.

U 27 pedagogů je tato kompetence naplněna částečně, pedagogové nic nepředstírají, ale nejsou pro děti čitelní - transparentní.

U 6 pedagogů je tato kompetence nenaplněna.

grafické znázornění autenticity pedagogů



Analýza pedagogických ctností:

Pedagogické ctnosti jsou shrnutím osobnostních a morálních kompetencí předškolního pedagoga. Pedagogickými ctnostmi je nazval Helus.²¹⁹ (viz str.79, kapitola 4.3)

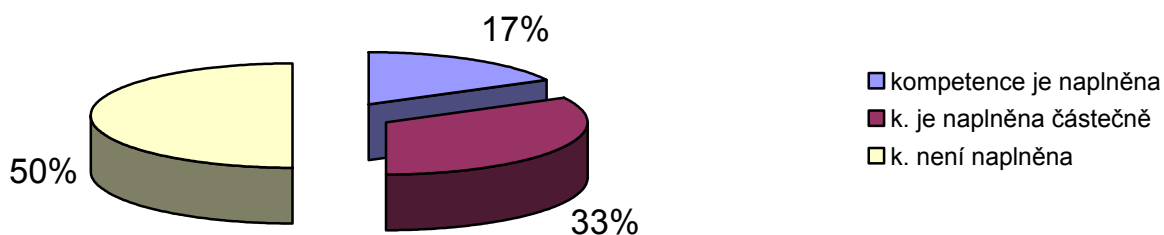
pedagogická láska²²⁰:

U 9 pedagogů je tato kompetence naplněna.

U 17 pedagogů je tato kompetence naplněna částečně. Dítě nemá pocit, že je pro pedagoga jedinečné.

U 26 pedagogů tato kompetence není naplněna. Dítě nemá pocit, že je pro pedagoga jedinečné. Pedagogové vedou děti k řešení vzniklých situací, ale nedávají najevo osobní zájem na řešení situace. Pedagogové dávají najevo spíše pochyby o řešení vzniklé situace. O budoucnosti dítěte spíše nemluví, pokud ano, tak prvky ironie.

grafické znázornění pedagogické lásky pedagogů



pedagogická moudrost²²¹:

U 7 pedagogů je tato kompetence naplněna.

U 17 pedagogů je tato kompetence naplněna částečně. Překonávají rutinní praktikizmus²²², posuzují okolnosti jako jedinečné, ale přistupují k řešení s předsudky.

²¹⁹ Helus,Z.: Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.222-223

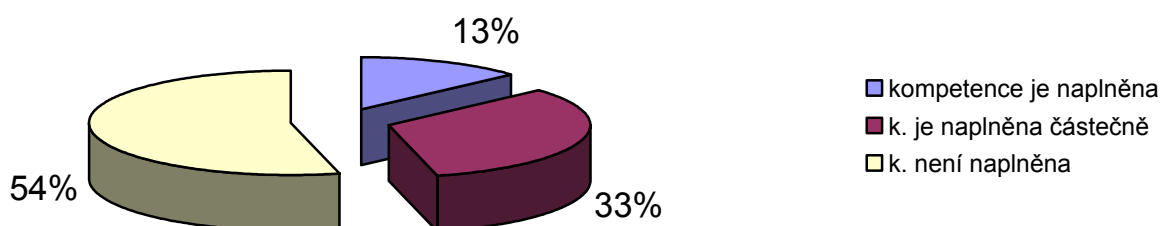
²²⁰ Je to projev citu učitele k dítěti, který napomáhá dítěti kultivovat jeho vlastní cit.

²²¹ Učitel s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi, usiluje o porozumění a pochopení dané konstelaci okolností.

²²² Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, 2004, s.222-223

U 28 pedagogů není tato kompetence naplněna. Nepřekonávají rutinní prakticismus, neposuzují vzniklé okolnosti jako jedinečné, k řešení přistupují s předsudky.

grafické z názornění kompetence pedagogické moudrosti



pedagogická odvaha²²³:

U 9 pedagogů je kompetence naplněna.

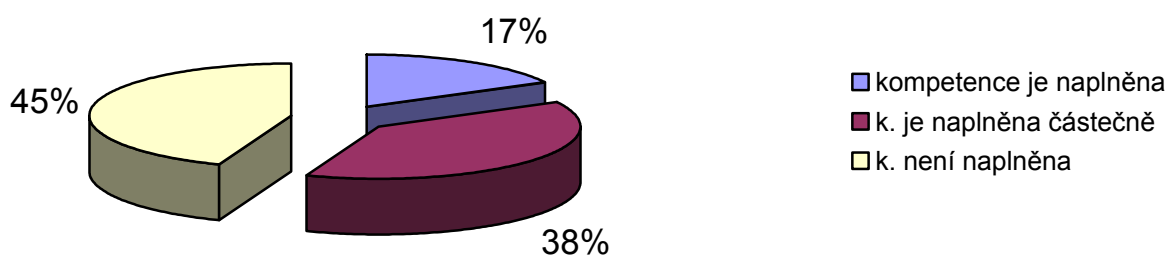
U 13 pedagogů je tato kompetence naplněna částečně. Uskutečňují výchovu dle potřeb dětí bez ohledu na institucionální normy, mají vlastní vizi pedagogicky výchovného procesu, ale nejsou otevřeny novým vědeckým poznatkům a zkušenostem inovativní praxe.

U 7 pedagogů je tato kompetence naplněna také částečně. Mají vlastní vizi, jsou otevřeni novým vědeckým poznatkům, ale jsou svázáni institucionálními normami.

U 23 pedagogů není tato kompetence naplněna. Z toho 14 pedagogů má vlastní vizi pedagogicky výchovného procesu, ale jsou svázáni institucionálními normami a nejsou otevřeni novým vědeckým poznatkům a zkušenostem inovativní praxe. 9 pedagogů nemá vlastní vizi, podléhá institucionálním normám a neotvírá se novým vědeckým poznatkům.

²²³Je to odhodlání obhajovat právo dítěte a vyžadovat pro něj patřičné podmínky

grafické znázornění kompetence pedagogické odvahy



16.5 Rozhovor s pedagogy

Rozhovor se týkal 42 pedagogů, kteří se dále účastnili výzkumu ve vybraných třídách. Výsledky rozhovoru byly zpracovány v rámci přímého pozorování.

17. SHRNU TÍ ANALÝZY

17.1 Shrnutí analýzy dotazníkového šetření

a) orientační otázky

Na základě orientačních otázek dotazníku bylo zmapováno věkové rozložení, délka praxe a vzdělání respondentů. Převládající skupinou respondentů byly pedagogičtí pracovníci ve věku 41-50 let. Pouze 6 respondentů z 86 dotázaných bylo pod věkovou hranicí 30 let. Délka praxe nebyla jednoznačná, většina dotázaných uvedla délku praxe 21-30 let, přibližně stejný počet respondentů uvedl délku praxe 0-10 let. Vzdělání respondentů převažuje ze 3/4 středoškolské. Vysokoškolsky vzdělaných a nekvalifikovaných pracovníků je přibližně stejný počet.

b) vyhodnocení první otázky

Na základě jmenovaných hudebních specifíků byly dotazníky rozděleny do 3 skupin. Správně – jmenováním hudebních vývojových specifíků - na otázku odpověděli

respondenti 1. skupiny, avšak žádný z nich nevyjmenoval všechna hudební vývojová specifika. Všichni respondenti 1.skupiny jmenovali rozvoj sluchového analyzátoru. Dále nejčastěji jmenovali rozvoj motorického analyzátoru a kultivaci pohybu, radost ze zpěvu, říkadel a rozpočítadel, bezprostřední pohybové reakce na rytmus a potřeba rytmizace, propojenost všech výrazových prostředků. Bylo zjištěno, že respondenti první dotazníkové skupiny mají uvedenou délku praxe 0-10 let. U většiny se věková hranice pohybuje pod 41 roky. Nekvalifikovaní respondenti se v 1: skupině vůbec nevyskytují, s velkou převahou jsou respondenti 1. skupiny středoškolsky vzdělaní, v porovnání s 2. a 3. skupinou dotazníků jsou zde absolventi vysoké školy zastoupeni v nejvyšším počtu.

Ve 2. skupině dotazníků respondenti nejmenovali hudební vývojová specifika, ale hudební činnosti, které si uvědomují v souvislosti s vývojem dětí předškolního věku. Z těchto činností byla během analýzy vyvozena hudební vývojová specifika, která jsou jmenovanými činnostmi respektována a uspokojována. Nejvíce si respondenti uvědomují specifika a z nich vyplývající potřeby týkající se rozvoje sluchového analyzátoru, motorického analyzátoru a kultivace pohybu, utváření základních pěveckých dovedností, potřebu rytmizace, radost ze zpěvu a říkadel. Většina respondentů 2.skupiny dotazníků převyšovala věkovou hranici 41 let a délka praxe se u velké většiny pohybovala v rozmezí 21-30 let. U respondentů jednoznačně převyšovalo středoškolské vzdělání.

Ve 3. skupině dotazníků respondenti buďto neodpověděli vůbec – jako důvod uvedli neznalost hudebně vývojových specifíků, nebo odpověděli všeobecně bez specifikace předškolního období.

c) vyhodnocení druhé otázky

Na druhou nestrukturovanou otázku se odpovědi nijak výrazně nelišily. Ve všech dotaznících, mimo 4 ze 3.skupiny dotazníků, byly respondenty jmenovány hudební činnosti jako metody, které využívají k respektování hudebních vývojových specifíků. V 1. skupině dotazníků si respondenti navíc uvědomují důležitost aktivity dětí a prostupnost hudebních činností všemi 5 oblastmi předškolního vzdělávání. Podle jmenovaných metod a forem využitých k respektování hudebních vývojových specifíků si pedagogové hudební specifika uvědomují, ale neumějí je přesně definovat.

d) vyhodnocení třetí otázky

Podle odpovědí na třetí strukturovanou otázku se všichni respondenti domnívají, že hudební chvílky přinášejí všem dětem radost a emocionální uspokojení, pohybové vyžití a

zlepšování motoriky. Dále lze konstatovat, že hudební chvílky nejsou pro žádné dítě stresující a nepodněcují k destruktivní činnosti, o žádném dítěti nelze říct, že jej hudební chvílky nezajímají.

e) vyhodnocení čtvrté otázky

Téměř všichni respondenti pozorují bezprostředně po hudební chvílce emocionální vyladění skupiny podle zvolené hudební chvílky. 9 respondentů pozoruje zlepšení vzájemných vztahů mezi dětmi.

17.2 Shrnutí analýzy přímého pozorování

a) vyhodnocení prostředí třídy a podmínek vytvořených pedagogem

Z analýzy přímého pozorování prostředí třídy a podmínek vytvořených pedagogem vyplývá, že z hlediska pohybové improvizace, prostoru pro vzájemnou komunikaci a kooperaci dětí, prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem plně vyhovují. Dodržování denního rytmu spíše vyhovuje, i když třídy, ve kterých dodržování denního rytmu nevyhovuje, se blíží téměř polovině. Dodržování hlasové hygieny při pěveckých činnostech dětí vyhovuje s velkou převahou částečně. Prostupnost všemi základními oblastmi předškolního vzdělávání ve všech sledovaných třídách vyhovuje částečně. Prostor třídy a podmínky vytvořené pedagogem ve většině třídách nevyhovují z hlediska zvukové intenzity, uspořádání třídy s ohledem na improvizaci s hudebními nástroji, z hlediska prostoru pro komunikaci dětí s učitelem a z hlediska prostoru pro poslech reprodukováné hudby.

b) vyhodnocení pomůcek ve třídě

Bicí rytmické nástroje jsou převážně ve všech třídách, ale ve většině tříd je dětí nemají volně k dispozici. Nástroje bicí melodické ve většině třídách nejsou k dispozici ani při řízených činnostech. Melodické nástroje jsou ve většině třídách určeny pouze ke hře učitelky.

Pomůcky pro zvukovou manipulaci ve třídách většinou nejsou a zřídka jsou využívány při řízených činnostech.

Tělovýchovné nářadí je ve většině třídách volně k dispozici v plném požadovaném vybavení.

Pomůcky pro obohacení pohybové improvizace ve třídách jsou, ale nejsou tak pestré jako tělovýchovné nářadí, většinou mají děti ve třídách k dispozici různé kusy látek.

Výtvarné pomůcky jsou ve všech třídách a v převážné většině tříd jsou prostřednictvím výtvarných koutků volně k dispozici.

Didaktické pomůcky ve třídách odpovídají vývojovému stupni dětí. CD s lidovými a umělými písněmi jsou ve více jak polovině tříd v nedostatečném množství stejně jako CD s instrumentálními skladbami. Zhruba polovina tříd má tyto didaktické pomůcky z finančních důvodů umístěny v centrálním kabinetu školy.

c) vyhodnocení profesních kompetencí pedagoga

Hudební kompetence pedagoga jsou naplněny z hlediska kultivovaného pěveckého projevu pedagoga a z hlediska elementární vokální improvizace. Kompetence hry na hudební nástroj, organizace a vedení hudebních činností je naplněna částečně.

Kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu nejsou naplněny z hlediska akceptace, empatie i autenticity u 6 pedagogů. 37 pedagogů je naplňuje částečně a u 9 pedagogů jsou tyto kompetence naplněny.

Kompetence pedagogických čtností nejsou naplněny u 23 pedagogů, u 22 pedagogů jsou naplněny částečně a 7 pedagogů jmenované pedagogické čtnosti naplňuje.

18. SHRNUÍ VÝZKUMU

18.1 Úvod do shrnutí a teoretické zhodnocení způsobu vedení výzkumu

Celý výzkum vycházel z teoretické části, která se zabývala hudebním vývojem dítěte předškolního věku, jeho schopnostmi a dovednostmi. V teoretické části byla stanovena hudební specifika dítěte předškolního věku, na jejichž respektování byl výzkum zaměřen. Z uvedených specifik byly vyvozeny potřeby, jejichž naplňováním jsou specifika respektována. Naplňování potřeb a tedy respektování stanovených hudebních specifik je podmíněno odpovídajícím prostředím tříd v mateřské škole a podmínkami vytvořenými

pedagogem, dále odpovídajícím vybavením volně přístupných pomůcek i pomůcek didaktických využívaných během řízené činnosti. V teoretické části byly vymezeny profesní kompetence předškolního pedagoga se zaměřením na jeho hudební kompetence. Naplnění těchto profesních a hudebních kompetencí je podmínkou pro respektování stanovených hudebních specifík a naplňování z nich vyplývajících potřeb.

Je nutné objasnit, proč se výzkum soustředil na respektování vývojových specifík v oblasti hudební. Hudební činnosti se podílejí nejen na rozvoji hudebnosti dítěte, ale na rozvoji celé jeho osobnosti. V předcházející teoretické části v kapitole „Význam hudby v předškolním vzdělávání“ je její vliv na kognitivní, emocionální, sociální i fyziologickou stránku osobnosti jasně deklarován. Hudební výchova není samostatnou výchovně vzdělávací složkou, prolíná všemi pěti oblastmi předškolního vzdělávání. Z toho důvodu by každý pedagog předškolního vzdělávání měl znát hudební vývojová specifika předškolního dítěte.

Předmětem výzkumu bylo zjistit, zda jsou tato specifika respektována v současné mateřské škole. Výzkum byl zaměřen na zjištění, zda pedagogové mají teoretické znalosti hudebních vývojových specifík. Předpokladem je, že znalost těchto hudebních vývojových specifík pedagogů se promítá do zvolených metod a forem práce. Respektování hudebních vývojových specifík je podmíněno pomůckami, které jsou ve třídě k dispozici a také připraveným prostředím třídy. K respektování hudebních vývojových specifík dochází, pokud pedagog naplňuje profesní pedagogické kompetence, mezi něž patří i pedagogické kompetence hudební. Za těchto jmenovaných podmínek dochází k respektování zkoumaných hudebních vývojových specifík.

Respektování hudebních vývojových specifík bylo zkoumáno na větším vzorku mateřských škol, aby respektování uvedených specifík bylo posouzeno v širokém měřítku. Z tohoto důvodu byla navázána spolupráce s 30 mateřskými školami. Každá mateřská škola vychází z podmínek, které nelze ovlivnit – vysoký počet dětí. Šlo o globální, ne však určující, posouzení situace v současných mateřských školách z hlediska jmenovaných specifík.

18.2 Hypotézy a jejich zhodnocení na základě výzkumu

18.2.I První hypotéza byla založena na předpokladu, že oslovení pedagogové znají hudební vývojová specifika předškolního dítěte.

Dotazníkovou metodou (viz. Příloha č.1 – Dotazník pro pedagogy) jsem zjistila, že z celkového počtu zúčastněných 86 pedagogů mateřských škol všechna hudební vývojová specifika nebo alespoň deset z nich nezná ani jeden z oslovených pedagogů. Částečně hudební vývojová specifika vyjmenovalo 30 respondentů (pedagogů). 32 respondentů odpovědělo výčtem hudebních činností typických pro předškolní věk, ale specifika nedovedlo pojmenovat, 24 respondentů odpovědělo špatně nebo vůbec.

Dotazníkovou metodu jsem doplnila otázkami v rozhovoru, zda respondentům pojem specifikum činil potíže a zda by jej nahradili jiným pojmem. 28 respondentům činil tento pojem potíže, setkali se s ním, ale tápali v odpovědích na tento pojem. Nahradili by ho pojmem typický, charakteristický. 6 respondentů se s tímto pojmem vůbec nesetkalo, proto na tuto otázku vůbec neodpovědělo. Zbýlých 52 respondentů se s pojmem setkalo a nečinilo jim problém odpovídat. 11 z nich by pojem nahradilo termínem věkové zvláštnosti. 41 by pojem nahradilo slovem typický, charakteristický.

závěr: Předpoklad první hypotézy se nevyplnil. Pedagogové neznají hudební vývojová specifika, pouze jedna třetina pedagogů je zná částečně.

18.2.II Druhá hypotéza byla založena na předpokladu, že znalost hudebních vývojových specifík se promítá do zvolených metod a forem práce oslovených pedagogů.

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že oslovení pedagogové k respektování hudebních vývojových specifík volí zejména hudební činnosti. Uvědomují si důležitost aktivity a tvořivosti dětí v rámci hudebních činností. Respondenti, kteří jmenovali hudební vývojová specifika alespoň částečně, zdůraznili prožitkové a situační učení, dále tvořivost

a aktivitu dětí. Hudební činnosti, které jmenovali, nejen že odpovídaly jmenovaným specifikům v první otázce, ale rozšířily řadu specifik, která si respondenti uvědomují.

Respondenti, kteří v druhé otázce pokračovali výčtem hudebních činností jako v odpovědi na první otázku, jmenovali metody učení nápodobou, kooperativní učení, prožitkové učení, učení hrou. Rozdělili formy na frontální, skupinové a individuální. Neupozornili na potřebu tvořivosti a aktivity dětí.

Respondenti, kteří na otázku neodpověděli, jmenovali hudební činnosti a specifikovali je pro předškolní věk, upozornili na integraci hudební výchovy do všech pěti oblastí předškolního vzdělávání. Pouze 4 respondenti neodpověděli ani na druhou otázku.

Závěr: Předpoklad druhé hypotézy se naplnil z části. Předpoklad potvrdili čtyři respondenti, kteří neodpověděli na první otázku – neznali hudební vývojová specifika - a nevedli metody a formy k respektování hudebních vývojových specifik a pokud uvedli hudební činnosti, nespecifikovali je pro předškolní věk.

Předpoklad byl z části potvrzen ve skupině respondentů, kteří, ač jmenovali jen některá hudební vývojová specifika, metody a formy, které uvedli v druhé otázce, respektují i ta specifika, která nebyla v odpovědi na první otázku uvedena.

Respondenti, kteří hudební vývojová specifika neznali nebo místo nich jmenovali hudební činnosti, zvolili k respektování hudebních vývojových specifik adekvátní metody a formy práce.

Tedy můžeme konstatovat, že jejich neznalost hudebních vývojových specifik dětí předškolního věku se neodráží ve zvolených metodách a formách využitých k respektování jmenovaných specifik.

18.2.III Třetí hypotéza byla založena na předpokladu, že vybavení tříd umožňuje uspokojování hudebních vývojových specifik předškolního dítěte.

Na základě přímého pozorování, které probíhalo podle předem stanovených kritérií, bylo zjištěno, že vybavení tříd pomůckami je ve všech třídách plně vyhovující z hlediska tělovýchovných pomůcek a výtvarných pomůcek. Didaktické pomůcky, CD nahrávky jsou

vyhovující částečně. Zejména ve vícetřídních mateřských školách jsou umístěny v centrálních kabinetech a práce s nimi musí být předem naplánovaná.

Pomůcky určené k oživení pohybové a taneční improvizace vyhovují částečně, většina tříd má pro děti k dispozici pouze kusy látek. Nevyhovující je vybavení tříd z hlediska Orffových hudebních nástrojů. Nástroje ve většině tříd nejsou volně k dispozici, Orffovy bicí melodické nástroje se ve většině mateřských škol nepoužívají. Nevyhovující je vybavení tříd z hlediska pomůcek určených ke zvukové manipulaci. Přírodniny určené ke zvukové manipulaci, sluchové pexeso, pomůcky prodlužující výdech ve většině tříd nejsou k dispozici dětem, používají se výjimečně při řízené činnosti.

Závěr: Předpoklad třetí hypotézy, že vybavení tříd umožňuje uspokojování hudebních vývojových specifík se spíše nevyplnil. Většina pomůcek, které dle stanovených kritérií umožňují respektování uvedených vývojových specifík, ve třídě není nebo je využívána pouze během řízené činnosti.

18.2.IV Čtvrtá hypotéza se týkala předpokladu, že prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem umožňují uspokojování hudebních vývojových specifík.

Na základě přímého pozorování podle předem stanovených kritérií bylo zjištěno, že z hlediska dodržování denního rytmu, prostoru pro vzájemnou komunikaci a kooperaci mezi dětmi a prostoru pro pohybovou improvizaci, podmínky ve třídách vyhovují. Dodržování hlasové hygieny vyhovuje částečně, neboť je hlasová hygiena ve většině třídách narušena hlučností a v necelé polovině sledovaných tříd chybí duševní pohoda při pěveckých činnostech. Prostor pro improvizaci s hudebními nástroji ve většině tříd není vyčleněn, ani pro individuální poslech reprodukováné hudby. Z hlediska zvukové intenzity prostředí ve třídách nevyhovuje. Pouze v 5 třídách ze 30 byla zvuková intenzita vyhovující. Z hlediska prostoru pro komunikaci dětí s učitelem podnět nevyhovuje. Ve většině tříd mluví pedagog s dětmi bez citové angažovanosti a empatie. Působí spíše jako dozor na bezpečnost dětí. Z hlediska prostupnosti hudební výchovy všemi oblastmi výchovně vzdělávacího programu vyhovují podmínky a prostředí třídy částečně.

Závěr: Předpoklad čtvrté hypotézy, prostředí třídy a podmínky vytvořené pedagogem umožňují uspokojování hudebních vývojových specifíků, se vyplnil do té míry, že pedagogové usilují o prostupnost hudební výchovy všemi pěti oblastmi předškolního vzdělávání, ale daří se jim to s určitými nedostatky.

18.2.V Pátá hypotéza se týkala předpokladu, že pedagogové předškolního vzdělávání naplňují profesní kompetence pedagoga, které umožňují uspokojování hudebních vývojových specifíků.

Na základě přímého pozorování bylo zjištěno, že hudební kompetence oslovených pedagogů předškolního vzdělávání jsou naplněny částečně. Mimo kompetence vokální improvizace, která je u všech pedagogů naplněna, jsou ostatní hudební kompetence pedagogů naplněny částečně.

Přímým pozorováním bylo zjištěno, že kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu nejsou naplněny. Akceptace a empatie je u pedagogů naplňována z 18%. Autenticita je naplněna pouze 19 pedagogy z 52.

Osobnostní kompetence nazvané podle Heluse pedagogickými činnostmi, podle výsledků z přímého pozorování nejsou naplněny.

Závěr: Předpoklad páté hypotézy, že pedagogové předškolního vzdělávání naplňují profesní kompetence pedagoga, které umožňují uspokojování hudebních vývojových specifíků, se nevyplnil.

19. ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, zda jsou v současné mateřské škole respektována hudební vývojová specifika dítěte předškolního věku.

Aby byl stanovený cíl uskutečněn, byl proveden rozsáhlý výzkum ve 30 třídách mateřských škol. Původně jich bylo plánováno 40, ale překážkou byl ostych pedagogů pracovat s dětmi před zraky jiného pedagoga. Pedagogové z 10 tříd, kteří nesouhlasili s přímým pozorováním jejich výchovně vzdělávací práce, se účastnili dotazníkového šetření, které probíhalo v úplné anonymitě. Anonymita byla zajištěna obálkami, které byly přikládány ke každému dotazníku. Obálku s dotazníkem pak respondenti vkládali do uzavřené krabice.

Podle orientačních otázek v dotazníku bylo zjištěno, že v náhodně vybraných 40 mateřských školách pracuje nejvíce (a to 40%) pedagogů ve věku 41-50 let. Délka praxe respondentů v oboru již nebyla tak jednoznačná. 44% respondentů pracuje v oboru 21-30 let, 30% respondentů pracuje v oboru 0-10 let. Převážně tedy ve zkoumaných třídách pracují začínající pedagogové a pedagogové, jejichž délka praxe svědčí o bohatých zkušenostech v oboru. Pedagogů, kteří jsou vysokoškolsky vzdělaní je minimum (13%), stejně jako pedagogů nekvalifikovaných (10%) . 77% pedagogů (respondentů) dosáhlo středního odborného vzdělání v oboru.

V dotazníkovém šetření pomocí orientačních otázek došlo k zajímavému zjištění. V odpovědích na 1. otázku, kde měli pedagogové vyjmenovat hudební vývojová specifika, bylo prokázáno, že odpovědi ovlivňuje délka praxe respondentů a částečně i dosažené vzdělání.

V 1. skupině dotazníků, kdy pedagogové správně jmenovali alespoň některá hudební vývojová specifika, se pohybovala délka jejich praxe ze 70% v rozmezí 0-10 let. Věková hranice nebyla jednoznačná. Mezi respondenty byli i vysokoškolsky vzdělaní pedagogové (18%), ale žádný nekvalifikovaný pedagog.

Ve 2. skupině dotazníků, kdy pedagogové místo hudebních specifík jmenovali hudební činnosti, které z hudebních specifík vycházely, se pohybovala délka praxe u 76% respondentů v rozmezí 21-30 let. Věková hranice se pohybovala z 58% 41-50 let. Vzdělání

v oboru převažovalo jednoznačně střední odborné. Nekvalifikovaní pedagogové nebyli žádní a vysokoškolsky vzdělaných bylo 6%.

Ve 3.skupině dotazníků se délka praxe pohybovala v rozmezí 21-30 let (63%) a části respondentů se délka praxe pohybovala nad 31let (33%). Věková hranice dosahovala rozmezí 41-50 let a 51 let a více. Dosažené vzdělání respondentů 3.skupiny bylo střední odborné (92%). Nekvalifikovaní studující tvořili zbylých 8%.

Z těchto výsledků lze usoudit, že znalost hudebních vývojových specifíků ovlivňuje úroveň vzdělání pedagoga, a že pedagogové s kratší praxí jsou s pojmy současného pedagogického názvosloví více obeznámeni.

Dotazníkové šetření prokázalo, že znalost hudebních vývojových specifíků není přímo úměrná zvoleným metodám a formám práce. Pedagogové jednají spíše podle praktických zkušeností a předpokládaných potřeb předškolních dětí.

Pomocí strukturovaných otázek dotazníku bylo zjištěno, že hudební chvílky podle názoru respondentů nejvíce působí na emocionální stránku osobnosti dítěte, neboť výrazná většina respondentů (74) bezprostředně po hudební chvílce pozoruje emocionální vyladění skupiny. Všichni respondenti se domnívají, že hudební chvílky přináší dětem radost a emocionální uspokojení, pohybové vyžití a zlepšují motorické dovednosti dětí. Dále se 80-76 respondentů domnívá, že hudební chvílky přináší dětem pocit sounáležitosti se skupinou, pozitivně ovlivňují řečové dovednosti, rozvíjejí smyslové vnímání a posilují sebevědomí dětí.

Díky odpovědím na všechny otázky dotazníku lze konstatovat, že pedagogové dnešních mateřských škol si nejvíce uvědomují tato hudební vývojová specifika: rozvoj sluchového analyzátoru, rozvoj motorického analyzátoru, potřebu rytmizace, propojenost všech výrazových prostředků a radost dětí z písní, říkadel a rozpočítadel. Méně si uvědomují : povrchní dýchání, počátek utváření základních pěveckých dovedností, globální – celostní vnímání hudby. Minimálně si uvědomují utváření kladného vztahu k hudbě, touhu vyjádřit pocit z hudby, růst hlasivkového svalstva. Dále si pedagogové minimálně uvědomují souvislost hudebního projevu s řečovým projevem. Téměř vůbec neuváděli specifikum utváření řečových návyků, vady ve výslovnosti, značný rozvoj slovní zásoby.

Přímým pozorováním byl zjištěn nedostatek pomůcek vhodných k respektování hudebních vývojových specifíků. Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že se potýkají s nedostatkem finančních prostředků. Tato situace byla popsána zejména v mateřských školách městských a vícetřídních. Řešením jsou často centrální kabinety pomůcek, které z hlediska uspokojování potřeb dětí nejsou zcela ideální. Pomůcky, které je možno ve třídě použít, musí být předem naplánovány a zkombinovány s třídním programem ostatních tříd v mateřské škole. Dvoutřídní až čtyřtřídní mateřské školy jsou pomůckami lépe vybavené než mateřské školy 5-8 třídní. Překážkou v používání pomůcek dětmi ve volné hře je nedostatečná důvěra pedagogů ve schopnosti dětí a dodržování pravidel dětmi. Jedná se hlavně o hru na piano nebo elektronické klávesy. Improvizace na tyto melodické nástroje velmi napomáhá rozvoji sluchového analyzátoru a utváření pozitivního vztahu k hudbě, posiluje sebevědomí dítěte a v neposlední řadě jej podněcuje k hudební tvořivosti. Stejně tak improvizace na Orffovy hudební nástroje. Z rozhovorů s pedagogy je patrné, že je využívají jen při řízených činnostech díky hlučnosti, která je údajně spojena s hrou na ně. Pokud je dítě seznámeno s používáním určitého nástroje a má jasně vymezená pravidla hry na něj, nedochází k bezúčelným rámusícím úderům na nástroj. Z pozorování pomůcek ve třídě jednoznačně vyplývá, že třídy jsou vybaveny zejména pro motorickou činnost – lokomoci a pro výtvarnou činnost. Pomůcky určené pro rozvoj sluchu, dýchání ve třídách schází.

Upřednostnění pohybových a výtvarných činností vyplývá i z pozorování uspořádání třídy a podmínek vytvořených pedagogem. Překážkou v uspokojování hudebních vývojových specifíků je vysoký počet dětí na třídách, který je příčinou zvýšené zvukové intenzity ve třídě, příčinou je také nesprávný hlasový vzor pedagoga. Pedagogové ve většině sledovaných tříd mluvili velmi hlasitě a často byl jejich mluvní projev doprovázen akcentem. Díky uspořádání prostorů v mateřských školách mají pedagogové jen výjimečně k dispozici kabinet nebo kout pro děti vhodný pro improvizaci s Orffovými nástroji a individuální poslech hudby. To jsou podmínky, které pedagog může ovlivnit jen částečně. Ale jsou třídy, kde takový kabinet není, ale díky tvořivosti pedagogů a hledání kompromisů, mají děti možnost improvizace s hudebními nástroji a možnost individuálního poslechu hudby. Řešení našli v domluvených pravidlech ve třídě, kde improvizovaná hra na Orffovy hudební nástroje probíhá v době menšího počtu dětí a děti

hrají na nástroje, které umějí používat. Při větším počtu dětí se děti předem domluví s ostatními, zda mohou na nástroje hrát. Pokud začne někomu z ostatních dětí ve třídě hra vadit, oznámí to dětem hrajícím na nástroje a ty jsou vedeny k respektování jeho potřeby.

Ve 4 třídách děti hrály na elektronické klávesy a ani v jedné třídě nebyly elektronické klávesy poškozeny. Děti na ně hrály a přirozeně respektovaly domluvená pravidla hry: na klávesy hraje jenom jeden, hlasitost, která nesmí být překročena, je předem určena a vyznačena. Během pozorování této třídy bylo patrné, že hra na elektronické klávesy vede k hudební tvořivosti dětí a to nejen těch, které přímo na elektronické klávesy hrály. Děti se postupně přidávaly, některé tanečními pohyby, některé Orffovými nástroji a zpěvem.

Ve všech zkoumaných třídách prostupovaly hudební činnosti, zejména pěvecké, celým dnem. Zpěv písní je součástí ranních rituálů, pohybové hry i audio pohybové hry jsou v programech sledovaných tříd denně zařazovány. Hudebně pohybové hry nebo hudební hry se objevují pravidelně jen v některých třídách. Je to známka upřednostňování pohybových potřeb dítěte nad potřebami hudebními.

Při pozorování naplňování profesních kompetencí pedagoga došlo k překvapivému zjištění. Hudební kompetence splňovali téměř všichni pedagogové jen s drobnými nedostatky, zejména ve hře na hudební nástroj a v dovednosti organizovat hudební činnosti. Nedostatky se projevovaly zejména v absenci průpravných a přípravných cvičení před pěveckými činnostmi. Velký nedostatek byl zjištěn v kompetencích nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu. Pedagogové, kteří naplňovali tyto kompetence, byli spíše výjimkou. Nejvíce u pedagogů chyběla akceptace – přijetí dítěte bez výhrad a podmínek. Svou vyhraněnost vůči některým dětským projevům dávali pedagogové na vědomí známkami ironie a neefektivními způsoby komunikace : „Ty zase...“, „Já tě znám, ty raději ne..“, „No jo, to je náš...“ a podobně. Překvapivý byl počet těchto pedagogů – 43 z 52 pedagogů. Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že 8 z těchto pedagogů absolvovalo kurz Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, Respektovat a být respektován, přesto jejich kompetence nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu nebyla naplněna. Stejně tomu bylo u kompetence empatie a autentičnosti. Ze strany empatie docházelo často k přehlížení citového rozpoložení dítěte a k potírání jeho nepříjemných pocitů. Z pozorování vyplynulo, že je to způsobeno nevyslechnutím problému dítěte a chybějícím empatickým rozhovorem. Naopak empatický přístup byl patrný ve třídách, kde

děti mluvily s pedagogem jako s partnerem, a přesto jej respektovaly. Pedagog dával najevo přijetí prožitků dítěte. V těchto třídách pedagogové přirozeně mluvili o svých prožitcích a o svém rodinném životě, byli dostatečně transparentní. Přímým pozorováním i rozhovorem bylo zjišťováno naplnění morálních a osobnostních kompetencí pedagoga. Tyto kompetence byly shrnuty do třech výchozích kompetencí, které byly nazvány podle Heluse pedagogickými ctnostmi. Tyto kompetence jsou naplněny u 7 z 52 pedagogů. U 23 pedagogů není ani jedna z kompetencí naplněna. Ve třídách za přítomnosti pedagogů, kteří tyto kompetence naplňují, je na dětech patrna uvolněnost, otevřená komunikace. Mezi pedagogem a dítětem je patrná důvěra. Tito pedagogové mají u dětí přerozenou autoritu. Z rozhovoru s nimi bylo patrné, že mají vlastní vizi pedagogicky výchovného procesu a nebrání se inovaci. Naopak, stále se orientují v nových poznacích pedagogiky a psychologie. Nebrání se novinkám pedagogické praxe. Stále hledají možnosti k uspokojování potřeb předškolních dětí. Hudební činnosti jsou častější než v ostatních třídách, objevují se častěji při spontánních hrách a to z vnitřního popudu dětí.

Pedagogové, kteří nenaplňují osobnostní kompetence i ti, kteří je naplňují částečně, jen těžko překonávají rutinní praktikizmus a řešení vzniklých situací bez předsudků. V několika třídách jsem se setkala s pedagogy, kteří jsou na tzv. zautomatizování své práce hrdí a zaběhlé řešení situací nejsou ochotni měnit. Ve třídách za přítomnosti těchto pedagogů, jsou děti jako by oddělené od pedagoga. Jsou sice samostatné, ale při řešení konfliktů mají sklon postupovat necitlivě, stejně jako jejich pedagog.

Při hudebních činnostech se nenaplňování těchto kompetencí pedagogem projevuje nízkou tvořivostí dětí. Tyto děti čekají na pokyn učitele a ač některé zjevně nerady, přesto pokyn plní.

Pedagogové, u kterých bylo výzkumem prokázáno, že respektují hudební vývojová specifika pouze částečně, byl hlavní nedostatek v kompetencích nedirektivního a na osobnost orientovaného přístupu a v morálních a osobnostních kompetencích. Hudební kompetence byly naplňovány jen s nepatrnými nedostatky. Pedagogové ovládali vokální i instrumentální dovednosti, ale v jejich hudebních činnostech chyběla vřelost, radost a jedinečný přístup ke každému dítěti. Proto i u dětí nebyla pozorována taková hudební tvořivost a radost z hudby, jako ve třídách, kde pedagogové naplňují zejména morální a osobnostní kompetence a zároveň kompetence ndirektivního a na osobnost orientovaného přístupu.

Výsledkem práce je zjištění, že z 30 náhodně vybraných tříd jsou hudební vývojová specifika plně respektována ve 4 třídách. V 19 třídách jsou tato specifika respektována částečně a v 7 třídách, podle daných kritérií výzkumu jmenovaná specifika nejsou uspokojována.

Dalším zjištěním je, že profesní kompetence, které umožňují respektování hudebních vývojových specifíků předškolního dítěte, naplňuje 7 pedagogů z těch, kteří se účastnili pozorování ve třídách (52 pedagogů). 38 pedagogů naplňuje kompetence částečně a 7 pedagogů profesní kompetence nenaplňuje.

Z výsledků této práce nelze vyvozovat žádné závěry, neboť i přes větší vzorek respondentů a objektů výzkumu je tento počet v rámci paušalizace nedostačující. Snad aspoň upozorní na hudbu a její význam v předškolním vzdělávání a bude inspirací pro další pedagogy z mateřských škol.

Seznam literatury:

- BERDYCHOVÁ, J. *Rytmická gymnastika a tanec pro děti*. Praha: Olympia, 1973
- BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5 (brož).
- ČERMÁK, V. *Múziká výchova v předškolním věku*. Hradec Králové: PF v Hradci Králové,
- ČERMÁK, V. *Nové směry v hudební výchově předškolního věku*. Hradec Králové: PF v Hradci Králové, 1986. ISBN 60-205-86.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: RAABE, 2006. ISBN 80-86307-27-1.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- GRUNELIUSOVÁ, E. M. *Výchova v raném dětském věku*. Přerov: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HAVLÍNOVÁ, M.; VENCÁLKOVÁ, E.; HAVLOVÁ, J.; LACINOVÁ, I.; PETRASOVÁ, N.; SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠPRACHTOVÁ, L. a kolektiv. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HERDEN, J. *Modelové situace v přípravě na poslech*. In: *Poslech hudby*. Praha: Pedf. UK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-67-6
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JISTEL, P. *Hudba v mateřské škole*. Chomutov: Odbor školství v Chomutově, 1969.
- KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku. II. Hudební prostředí v rodině a v mateřské škole*. Praha: UK v Praze, 1991. ISBN 80-7066-488-6.

- KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku. I. Hudební schopnosti.* Praha: SPN 1989. ISBN 80-7066-035-X.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku.* Praha: UK v Praze, 2002. ISBN 80-7290-080-3
- Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: VÚP v Praze, 2004
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské.* Praha: SPN, 1964.
- KOMENSKÝ, J. A.; *Velká Didaktika.* Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01022-3
- KOPINOVÁ, L.; KANTOR, Š. *Hudobná výchova s metodikou pre 2.ročník stredných pedagogických škol.* Bratislava: SPN, 1985.
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-74.
- KOŠALOVÁ, K.; SEDLÁKOVÁ, A. *Polyestetické tvorivé dielne v didaktike hudobnej výchovy.* Dostupné z: <http://konference.osu.cz/khv/2009-3/>
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Komunikace učitelky MŠ (1-3).* In: *Informatorium, Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD č.10/ 2002;1,2/2003.* Praha: MF, 2002-2003
- KRAUS, J.; PETRÁČKOVÁ, V. a kolektiv. *Akademický slovník cizích slov.* Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0982-5.
- KURKOVÁ, L. *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí.* Praha: SPN, 1979.
- KURKOVÁ, L. *Tanec a hudba.* Praha: SPN, 1987.
- LANGMAIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- LANGMEIER, J. MATĚJČEK, Z. *Člověk známý neznámý.* Praha: Mladá fronta, 1959.
- LÝSEK, F. *Vokální podněty a reakce žáka z hlediska vývojového.* In: MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-058-8.

- MICHEL, P. *O hudebních schopnostech a dovednostech*. Praha: Supraphon, 1967.
- MIŠURCOVÁ, V. *Hry se zpěvem*. Praha: SPN, 1978.
- MIŠURCOVÁ, V. a kolektiv; *O estetické výchově nejmenších*. Praha: SPN, 1971
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-5.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2003. ISBN 80-901873-5-8.
- NOVOTNÁ, D. *Integrace hudebních a dramatických činností v předškolní výchově*. Dostupné z: <http://konference.osu.cz>;
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Liberec: Fakulta pedagogická, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2
- PIAGET, J.; INHEPDEROVÁ, B.; *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-263-8
- PREKOPOVÁ, J.; SCHWEIZEROVÁ, Ch. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-019-7.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1967
- POLEDŇÁK, I. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.
- SEDLÁK, F.; PETR, J.; HERDEN, J.; MARTINOVSKÝ, O.; DUZBABA, O.; In. SEDLÁK, F. *Hudba v rozvoji lidské osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 1976
- SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
- SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20587-9.
- STRNADOVÁ, K.; ZEŽULA, J. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1988.

ŠIMANOVSKÝ, Z.; *Hry S hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-264-5.

ŠMILAUER, VI. ; KUCHAR, J. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0015-3.

VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.

VÁŇOVÁ, H. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací*. Praha: UK v Praze, 2004. ISBN 80-7290-155-9.

ZEZULA, J.; JANOVSÁ, O. a kolektiv. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-542-87.

Informační zdroje:

<http://konference.osu.cz/khv/2009-3/>