

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hudební činnosti v mateřské škole zaměřené na dvouleté a tříleté děti  
Musical activities in nursery school focused on children at two and three years

Bc. Jana Pešková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jana Veverková

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hudební činnosti v mateřské škole zaměřené na dvouleté a tříleté děti“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. července 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. et Mgr. Janě Veverkové za odborné vedení práce a za cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření za vstřícnost a pomoc při realizaci mého výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá hudebními činnostmi dětí dvouletých a tříletých v mateřské škole. Teoretická část uvádí charakteristiku dvouletých a tříletých dětí, začlenění dvouletých dětí do mateřské školy, význam hudby a hudební vývoj dítěte. Dále se zabývá hudebními činnostmi se zaměřením na děti dvouleté a tříleté.

Praktická část práce byla zaměřena na výzkum jednotlivých hudebních činností v mateřské škole u výše uvedené věkové skupiny z pohledu učitelek a také na hudební prostředí v rodině. Výzkum byl realizován formou rozhovoru s učitelkami mateřských škol, dotazníkovým šetřením mezi rodiči těchto dětí a analýzou souborů písní a zpěvníků pro nejmladší děti. Hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelé s dětmi hudební činnosti realizují, jaké největší rozdíly mezi dětmi dvouletými a tříletými shledávají. Dále zjistit, zda se rodiče dětem v této oblasti věnují a jak. Zda vybraný vzorek zpěvníků obsahuje písně vhodného rozsahu a polohy, a jestli obsahuje příklady možného instrumentálního a pohybového zapojení dětí.

Výzkum ukázal, že většina učitelů považuje rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi za velmi individuální, při práci respektují vývojová specifika a potřeby těchto dětí. Rodiče se dětem v této oblasti věnují, avšak dle názorů učitelek nedostatečně. Zpěvníky zpravidla obsahují písně ve vhodném rozsahu a poloze, ale spíše neuvádějí příklady dalšího zapojení dětí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

předškolní vzdělávání, dítě dvouleté, dítě tříleté, hudební činnosti, pěvecké činnosti, poslechové činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti, učitelé mateřské školy, rodiče

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the musical activities of two-year and three-year-old children in kindergarten. The theoretical part describes the characteristics of two-year and three-year-old children, the inclusion of two-year-old children in kindergarten, the importance of music and the child's musical development. It also deals with musical activities focusing on two-year and three-year-old children.

The practical part of the work was focused on the research of particular musical activities in the kindergarten of the above mentioned age group from the point of view of the teachers and also on the musical environment in family. The research was conducted in the form of an interview with kindergarten teachers, a questionnaire survey among the parents of these children, and an analysis of songs and songbooks for the youngest children. The main objective was to find out how teachers perform musical activities with children, and what they see as the biggest differences between two- and three-year-old children. Next goal was to find out if parents work with children in this area and how. Whether the selected sample of songbooks contains songs of the appropriate range and pitch and whether they contain examples of possible instrumental and musical involvement of the children.

Research has shown that most teachers consider the differences between two-year-olds and three-year-olds very individual; during their work they respect the developmental specifics and needs of these children. Parents devote to their children in this area, but not enough according to the teachers' opinions. Songbooks usually contain songs in the appropriate range and pitch, but rarely give examples of further involvement of the children.

## **KEYWORDS**

Pre-school education, two-year-old child, three-year-old child, musical activities, singing, listening activities, instrumental activities, musical-physical activities, kindergarten teachers, parents

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>I.</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Charakteristika dvouletého a tříletého dítěte .....</b>	<b>10</b>
2.1	Začlenění dětí od dvou do tří let do mateřské školy .....	12
2.1.1	Dvouleté dítě v mateřské škole – vzrůstající trend .....	14
2.1.2	Specifika práce s dětmi mladšími tří let v mateřské škole .....	15
<b>3</b>	<b>Hudba v životě dítěte (význam hudby).....</b>	<b>18</b>
3.1	Hudební vývoj – hudební schopnosti a dovednosti dítěte.....	20
3.1.1	Hudební vývoj dítěte do tří let věku včetně – význam rodiny .....	27
3.2	Význam hudby při adaptaci dítěte na mateřskou školu .....	35
<b>4</b>	<b>Hudební činnosti v mateřské škole .....</b>	<b>39</b>
4.1	Pěvecké činnosti .....	42
4.1.1	Specifika pěveckých činností dětí dvouletých a tříletých .....	44
4.2	Poslechové činnosti.....	48
4.2.1	Specifika poslechových činností dětí dvouletých a tříletých .....	50
4.3	Instrumentální činnosti.....	51
4.3.1	Specifika instrumentálních činností pro děti dvouleté a tříleté .....	54
4.4	Hudebně pohybové činnosti.....	55
4.4.1	Specifika hudebně pohybových činností pro děti dvouleté a tříleté .....	57
<b>II.</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>Teoretická východiska praktické části.....</b>	<b>60</b>
5.1	Stanovené cíle.....	60
5.2	Hypotézy .....	60
<b>6</b>	<b>Realizace vlastního výzkumu.....</b>	<b>62</b>
6.1	Charakteristika výzkumného šetření.....	62
6.2	Použité výzkumné metody .....	63

6.2.1	Metoda strukturovaného (řízeného) individuálního rozhovoru .....	63
6.2.2	Metoda dotazníkového šetření.....	63
6.2.3	Metoda analýzy dokumentů .....	65
6.3	Popis a průběh výzkumného šetření .....	65
6.4	Výsledky výzkumu .....	67
6.4.1	Vyhodnocení řízeného individuálního rozhovoru.....	67
6.4.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	75
6.4.3	Vyhodnocení analýzy dokumentů .....	83
<b>7</b>	<b>Shrnutí výsledků .....</b>	<b>85</b>
7.1	Rozbor hypotéz.....	88
<b>8</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>90</b>
<b>9</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>93</b>
<b>10</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>96</b>
<b>11</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>104</b>

# 1 Úvod

Motto:

*„Zprostředkovat dětem hudbu vhodným způsobem [...] je důležité pro jejich zdravý emoční a rozumový vývoj, rozvoj komunikace, sebepojetí, sociálních vazeb, rytmu, pohybu a řeči.“*

Gerlichová (2014, s. 11)

Téma diplomové práce „Hudební činnosti v mateřské škole zaměřené na dvouleté a tříleté děti“ jsem si zvolila z toho důvodu, že sama s těmito dětmi pracuji, hudební oblast mě velmi zajímá a od dětství se hudbě aktivně věnuji. Navíc samotné začlenění dvouletých dětí do mateřských škol je v současné době velmi aktuální a diskutované téma. Jsem si vědoma toho, že je zvolené téma dosti obsáhlé a není možné tak detailně postihnout všechna hlediska.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je v první kapitole zaměřena na charakteristiky dvouletého a tříletého dítěte, které vycházejí z vývojové psychologie. Součástí této kapitoly je také téma týkající se začlenění dětí od dvou do tří let do mateřské školy. Druhá kapitola se týká hudby v životě dítěte, konkrétně pak celkového významu hudby a jejího vlivu na člověka, dále hudebních schopností a dovedností a hudebního vývoje dítěte od prenatálního období do věku tří let včetně. Třetí kapitola se pak již věnuje jednotlivým hudebním činnostem v mateřské škole, kde jsou podrobněji rozebrány činnosti pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. U jednotlivých hudebních činností jsou pak mimo jiné uvedena specifika daných činností u dětí dvouletých a tříletých. Součástí těchto specifik je i uvedení rozvíjejících aktivit právě pro děti dvouleté a dále pak děti tříleté.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na výzkum týkající se jednotlivých hudebních činností v mateřské škole u výše avizované věkové skupiny dětí z pohledu učitelek, ale také hudebního působení na tyto děti v rodině. Výzkumné šetření se skládalo z rozhovoru s učitelkami mateřských škol, dotazníkového šetření mezi rodiči dvouletých a tříletých dětí, ale také z rozboru vybraných zpěvníků.



Hlavním cílem diplomové práce je zjištění, jak vybraní učitelé mateřských škol realizují jednotlivé hudební činnosti s dětmi dvouletými a tříletými a zda při práci zaznamenávají nějaké významné rozdíly mezi dětmi dvouletými a tříletými. Dále také zjištění, zda se rodiče dětem v hudební oblasti věnují a jakým způsobem, vzhledem k tomu, že hudební vývoj dětí raného věku velmi ovlivňují právě rodiče a hudební prostředí v rodině. V neposlední řadě zjištění, zda vybraný vzorek souborů písní a zpěvníků, které jsou určeny pro nejmladší děti či mateřské školy, obsahuje písně vhodného rozsahu a polohy pro zpěv dvouletých a tříletých dětí a jestli obsahují příklady možného instrumentálního a pohybového zapojení dětí.

Věřím, že mnou zpracované téma by mohlo být přínosné jak pro začínající učitele mateřských škol, tak i pro učitele s mnohaletou pedagogickou praxí, kteří ale s těmito nejmladšími dětmi ještě nepracovali.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Charakteristika dvouletého a tříletého dítěte

### Dítě dvouleté – období batolete

Dvouleté dítě se řadí do období batolete. To Šulová (2010, s. 58) definuje jako „[...] období mezi jedním a třetím rokem. Období výrazného motorického rozvoje spojovaného se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, doba osvojování si mateřštiny a rozšiřování sociálních vztahů, doba vydělování vlastního Já a sebeuvědomování“. V této fázi tedy dochází k nápadnému rozvoji hned několika kompetencí, ale také celkovému rozvoji osobnosti dítěte (Vágnerová, 2012).

V batolecím věku tak mají značný význam pohybové dovednosti, ať už se jedná o schopnost ovládat vlastní tělo (např. vyměšování) či možnost objevovat okolí. S tím je spojen i typický znak tohoto období, kterým je především osamostatňování spojené s uvolňováním z různých vazeb. Erikson (1963 in Vágnerová, 2012) označil fázi batolete jako období autonomie.

U těchto dětí dochází k přechodu ke kvalitativně vyšší úrovni myšlení, k tzv. myšlení symbolickému (předpojmovému). To znamená, že u dvouletých dětí můžeme zaznamenat „[...] výskyt činností, které zastupují něco, co v dané situaci ve skutečnosti neexistuje“ (Šulová 2010, s. 59). S tím souvisí i rozvoj poznávacích procesů, kdy poznávání není nutně spojeno s manipulací konkrétního poznávaného objektu. Symbolické myšlení dále úzce souvisí s počátečním rozvojem schopnosti předvídání budoucího děje. Dochází k rozvoji téměř všech forem paměti, výjimku tvoří trvalejší vzpomínky, ty jsou v tomto věku zcela ojedinělé. Učení pak probíhá převážně nápodobou (Vágnerová, 2012).

V období batolete dochází k nástupu symbolické a poté znakové řeči. Dítě začíná zjišťovat, že vše kolem něj má určité označení (Šulová, 2010). Vágnerová (2012) uvádí, že se tak v této vývojové fázi velmi znatelně rozvíjí sémantická část řeči, tedy dětský slovník. Dvouleté dítě si začíná osvojovat i základny syntaxe.

Co se týká socializace, u těchto dětí bývá vztah s vrstevníky zprvu málo diferencovaný. Vztahy se pak nejčastěji projevují při hře, u těchto dětí nejčastěji samostatné či paralelní (Koťátková, 2005; Vágnerová, 2012). Mahlerová (in Šulová 2010, s. 63) nazývá období mezi 16. a 25. měsícem „obdobím navazování přátelských vztahů“, kdy dítě již vstupuje do vzájemného působení s řadou dalších osob za účasti matky.

Postupem času mizí tzv. „elastické pouto“ mezi dítětem a matkou. Fázi mezi 25. a 36. měsícem Mahlerová (in Šulová, 2010) nazývá „individualizací“. Děti kolem tří let tak již poměrně dobře snášejí separaci (např. v předškolním zařízení), pokud však není příliš dlouhá. V tomto období též dochází k rozvoji empatických schopností dětí. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že dítě přibližně od dvou let začíná mít o interakci s ostatními dětmi aktivní zájem.

V batolecím období tedy signalizují dosažení žádoucí úrovně rozvoje osobnosti dítěte dva podstatné mezníky. Podle Vágnerové (2012, s. 162) se jedná o „*schopnost separovat se od matky, která je podmínkou dalšího osamostatňování a rozvoje identity*“ a dále „*uvědomění vlastní osobnosti a jejích možností*.“ To podle autorky velmi souvisí s potřebou sebeprosazování, která se může projevat až určitým negativismem.

### **Dítě tříleté – začátek předškolního období**

Tříleté dítě se nachází na začátku tzv. předškolního období. To je v některých publikacích vymezeno jako období od narození do šesti let věku dítěte, ale jak uvádí Šulová (2010), naprostá většina publikací zabývající se vývojovou psychologií považuje toto období za věk dětí od tří do šesti let. Toto období též bývá označováno jako období hry. Vágnerová (2012, s. 174) však dodává, že předškolní věk je též označován jako „*období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality*.“ Šulová (2010) uvádí, že navzdory výrazné potřebě iniciativy je u těchto dětí stejně silná potřeba jistoty, stability, trvalosti, zázemí a bezpečí. Toto období je považováno za fázi přípravy dítěte na život ve společnosti. Dítě tak musí přijmout určitý řád, upravující chování k ostatním lidem. Učí se prosazovat, ale také spolupracovat (Vágnerová, 2012).

Motorické dovednosti těchto dětí se stávají dokonalejšími, jsou celkově hbitější, dochází ke zlepšení koordinace pohybů a k určité ladnosti. Dítě padá jen velmi zřídka. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se tak jedná o období, ve kterém jsou pokroky méně znatelné, neboť se dle autorů nejedná o vývoj „kritických“ lidských dovedností. Dochází ke znatelnému vývoji kresby a celkově jemné motoriky. Podle Vágnerové (2012) se v tomto věku začíná objevovat kresba lidské postavy, jedná se o stadium tzv. hlavonožce.

Myšlení předškolních dětí je typické určitými znaky, jakými jsou egocentrismus, magičnost a uplívání na zjevných znacích. Dosud je také vázáno na aktivitu a činnost dítěte (Šulová, 2010; Vágnerová, 2012). Vnímání je globální, dítě tak vnímá soubor jednotlivých částí jako celek. Zároveň se však snadno nechá nápadným detailem upoutat. Kolem třetího

roku je dítě na konci symbolického, předpojmového období. Je tak „[...] bezpečně schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů“ (Šulová 2010, s. 68).

V předškolním období dochází ke značnému zkvalitnění řeči. Ačkoliv Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že výslovnost dětí na počátku tohoto období je mnohdy velmi nedokonalá. Tříleté děti některé hlásky vyslovují nepřesně či je nahrazují hláskami jinými. U těchto dětí roste zájem o mluvenou řeč, u poslechu krátkých povídek vydrží již delší dobu.

Toto období je velmi významné z hlediska socializace. Podle Šulové (2010) dochází k rozvoji tří klíčových rovin: sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí. Od třetího roku je při hře dětí stále více patrné vyhledávání vrstevníka, ačkoliv zpočátku jde stále o hru paralelní. Až na konci třetího roku se začíná objevovat hra sdružující (Kofátková, 2005). V tomto věku dochází k rozvoji emoční inteligence. Podle Vágnerové (2012) již tříleté dítě dokáže snadno identifikovat situaci, která je pozitivní (např. přináší pocity štěstí).

## **2.1 Začlenění dětí od dvou do tří let do mateřské školy**

*„Pamatujme na rozdílné individuální tempo zrání, nechtějme dítě začleňovat do nového prostředí za každou cenu jen proto, že na to podle kalendáře má věk.“* (Šturma in Häfele 1993, s. 8)

### **Současná legislativa**

V současné době je legislativa nastavena zákonem č. 178/2016 Sb., který mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Ten je účinný od 1. září 2016 a stanovuje, že se předškolní vzdělávání organizuje „pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.“. S odloženou účinností dochází od 1. září 2020 ke změně, kdy bude předškolní vzdělávání organizováno „pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“ (RVP PV, 2017; MŠMT – Vzdělávání dětí od 2 do 3 let, 2017; Zákon č. 561/2004 Sb.; Zákon č. 178/2016 Sb.).

V souvislosti se vzděláváním dětí od dvou do tří let v mateřské škole, došlo k úpravě *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Tato úprava je účinná od 1. února 2017 a platnosti nabývá dnem 1. září 2017. Došlo k dílčím úpravám

v kapitole 1. 1 - „*Systém kurikulárních dokumentů*“, 4 – „*Vzdělávací oblast v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní zařízení*“, 7.6 „*Personální a pedagogické zajištění*“ a kapitole 12 – „*Zásady pro zpracovávání školního vzdělávacího programu*“. Zároveň vznikla nová kapitola 10 - „*Vzdělávání dětí od dvou do tří let*“, která zohledňuje nejen samotné vzdělávání, ale také podmínky pro vzdělávání těchto dětí (MŠMT – RVP PV, 2017; RVP PV, 2017).

### **Začlenění dítěte do mateřské školy**

Začlenění do mateřské školy může být pro dítě velmi cennou zkušeností v tom, že jej vyvádí z jeho přirozené sebestřednosti. Dítě se učí začleňovat do skupiny ostatních dětí, respektovat společenská pravidla a určitá omezení. Učí se soutěžit, ale zejména spolupracovat s druhými. Dětský psycholog Jaroslav Šturma se domnívá, že mateřská škola může být pro dítě velkým přínosem, dodává však, že *„je [...] třeba pamatovat na to, že dosažený kalendářní věk není automaticky ukazatelem toho, že by dítě bylo zralé pro další životní úkol, další vývojový krok“* (Šturma in Häfele 1993, s. 8). Toto tvrzení Šturma argumentuje na příkladu pojmu školní zralost. Ta se v České republice váže k věku dítěte 6 let, ale zdaleka ne všechny děti tohoto věku jsou na školu shodně připraveny (Häfele, 1993).

Kvůli výše uvedenému důvodu by mělo být opravdu velmi citlivě a individuálně pohlíženo na děti dvouleté a čerstvě tříleté při rozhodování o tom, zda jsou pro vstup do mateřské školy skutečně zralé. Zvláště, pokud hovoříme o takto malých a tedy ještě velmi zranitelných dětech.

Splavcová a Kropáčková (2016) uvádějí, že při přijímání dvouletých dětí k předškolnímu vzdělávání by měly být dodrženy určité podmínky. Autorky říkají, že mateřská škola je především vzdělávací, nikoliv pečující institucí. *„Dvouleté dítě, které je přijato k předškolnímu vzdělávání, musí být od počátku připraveno plnit požadavky stanovené RVP PV (2004) a školním vzdělávacím programem dané mateřské školy.“* (Splavcová, Kropáčková 2016, s. 101). Je tak na řediteli mateřské školy, aby individuálně posoudil, zda dítě tuto podmínku splní. Autorky dodávají, že přijetí dítěte mladšího tří let k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole s sebou přináší všechna práva a povinnosti.

Díky svým dosavadním zkušenostem však musím souhlasit s tvrzením, že ačkoliv má v tomto období nezastupitelnou úlohu stále rodina, mnoho dvouletých dětí je schopno bez problémů navštěvovat mateřskou školu, oproti některým tříletým či čtyřletým dětem,

kteře ještě na vstup do mateřské školy nejsou zralé a mají například velké problémy s adaptací (RVP - Kropáčková, 2015a).

### **2.1.1 Dvouleté dítě v mateřské škole – vzrůstající trend**

V současné době je téma začlenění dvouletých dětí do mateřské školy stále více diskutováno. Podle dostupných publikací, článků, diskuzí odborníků i názorů učitelek mateřských škol se laická i odborná veřejnost dělí na dva tábory, které mají na tuto problematiku zcela opačné názory.

#### **Současná diskuze**

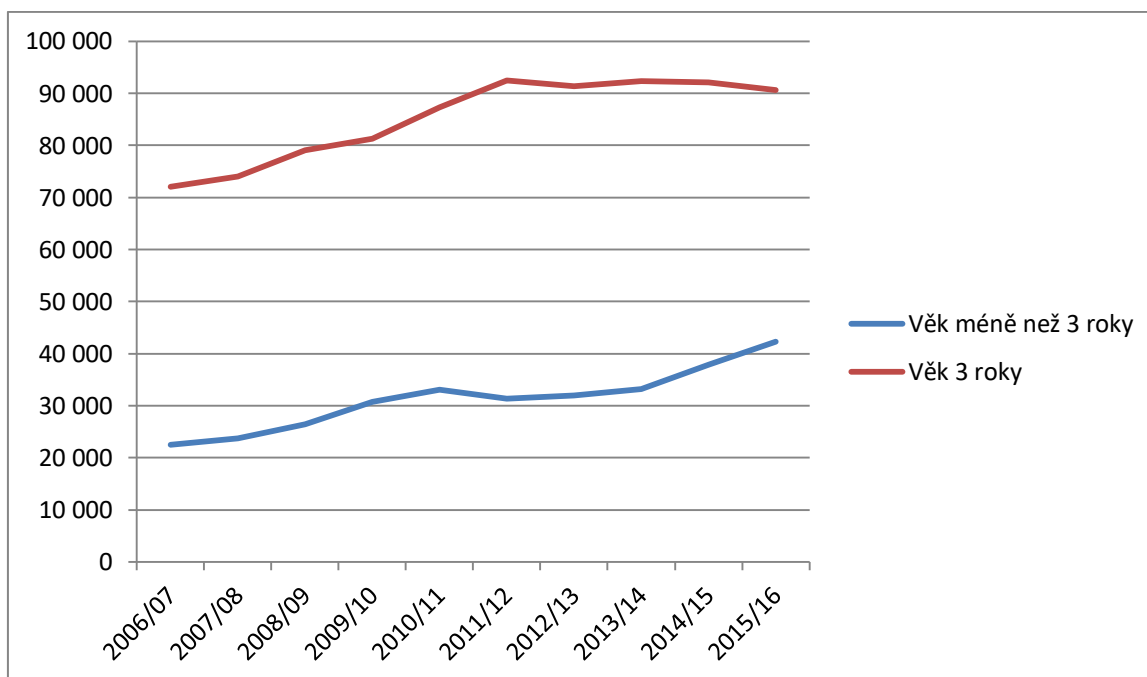
Opravilová (2016) uvádí, že pravděpodobně většina současných žen a matek řeší problém, jak sladit a určitým způsobem tedy zkombinovat rodinu s profesním životem. Hlavním důvodem bývá finanční situace (např. u matek samoživitelek, svobodných či rozvedených) a dále karierní hledisko (např. matky právničky, lékařky, manažerky). Vzhledem k tomu, že je však omezená nabídka pracovního poměru na zkrácený úvazek, některé matky se snaží do zaměstnání vrátit ihned po skončení rodičovské dovolené, která je ve zkráceném období 2 roky. Autorka se vyjadřuje kladně k variantě, kdy matka zůstane se svým dítětem doma po dobu tří let, avšak pouze v případě, že je matka s touto úlohou spokojena a svému potomkovi se plně věnuje. Protože jak Opravilová (2016, s. 147) říká „*dítě je totiž spokojené, pokud je také maminka spokojená.*“

V knize, která se snaží ukázat nový pohled na začlenění dětí mladších tří let do institucionálního zařízení, *Péče o nejmenší: boření mýtů*, autoři udávají, že dosud nebyla realizována žádná studie, která by potvrdila, že začlenění dětí mladších tří let do denního zařízení by bylo pro tyto děti vždy škodlivé. Naopak udávají, že „*pokud jsou zařízení denní péče vysoce kvalitní, mohou mít pro děti mnoho výhod*“ (Hašková, Saxonberg, Mudrák 2012, s. 14). Autoři podotýkají, že výše uvedené však záleží na mnoha faktorech.

#### **Vývoj počtu dětí mladších tří let v mateřské škole**

Zatímco ve školním roce 2006/07 navštěvovalo v České republice mateřskou školu 22 475 dětí mladších tří let, v roce 2015/16 to bylo již 42 321 těchto dětí. Začlenění dětí mladších tří let tak mělo v minulých letech stále vzrůstající tendenci a je předpoklad, že i v budoucnu bude tento trend vzestupný (ČSÚ, 2016).

Pro srovnání uvádím v následujícím grafu i vývoj počtu tříletých dětí v mateřských školách.



**Graf 1 - Vývoj počtu dětí mladších tří let a dětí tříletých v mateřských školách v České republice**

### 2.1.2 Specifika práce s dětmi mladšími tří let v mateřské škole

„Musíme si uvědomit, že výsledkem dobře naplánované řízené činnosti není konkrétní produkt, ale sama příležitost, zkušenost, prožitek dítěte.“ (Kropáčková, Splavcová 2016, s. 85)

#### Učení dvouletých dětí

Dvouleté děti jsou v procesu získávání a radosti z užívání mnoha nových dovedností. Zejména dvou, které jsou v tomto období nejviditelnější – dovednosti komunikační a motorické. Dětem se výrazně navyšuje aktivní slovní zásoba a zkvalitňují pohyby (chůze, běh a skoky) (Essa, 2014; Kropáčková, Splavcová, 2016).

Jak již bylo v úvodu kapitoly uvedeno, dvouleté děti podnikají spoustu aktivit, aniž by pro ně byl tolik podstatný jejich cíl/výsledek. Dítě tak vnímá například běh jako potěšení z pohybu a ne jako prostředek k tomu, aby se někam rychle přemístilo. To samé platí i u malování. Pro dvouleté děti je malování spíše určitým zapojením smyslového procesu než snahou o vytvoření obrazu (Essa, 2014).

Během druhého roku se také zlepšují sebeobslužné dovednosti u většiny dětí, včetně udržování čistoty (Essa, 2014). Některé děti však na osvojení těchto návyků potřebují více času. Setkáváme se tak v této oblasti s častějšími nehodami. Podle Kropáčkové a Splavcové (2016) tak děti tohoto věku vyžadují mnohem více péče.

Autoři se shodují v tom, že pro dvouleté děti je nejdůležitější součástí učení **volná hra** (Kropáčková, Splavcová 2016; Essa, 2014).

Kolář (2012) hru popisuje jako jednu ze základních činností člověka. Autor uvádí, že *„dítě do hry promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své cítění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenost.“* (Kolář 2012, s. 49). Zároveň říká, že z hlediska osvojování si sociálních rolí je pro dítě jednou z nejdůležitějších aktivit (Kolář, 2012; Kořátková, 2005).

### **Osobnost učitelky**

*„U vzdělávání dětí, obzvláště v raném věku, není žádoucí dril a tlak na výkony. Učitelka je pro děti zrcadlem správného chování, od učitelky děti přijímají vše jako dobré, vhodné, žádoucí. Proto je nutné mít neustále na paměti, že **děti učitelku sledují, i když si ji zdánlivě nevšímají.**“* (Kropáčková, Splavcová 2016, s. 61).

Děti obecně, a zvláště pak v raném věku, mají schopnost vycítit aktuální rozpoložení učitele, osobnostní charakter i jeho vztah k dětem. To znamená, že se na děti jak pozitivní, tak i negativní emoce a chování pečující osoby velmi snadno přenáší. Z toho důvodu je důležité, aby ve třídě, kde jsou zařazeny děti mladší tří let, působily učitelky, které mají svou práci rády a které jsou na tyto děti naladěny a dokáží tak vycítit jejich potřeby (Kropáčková, Splavcová, 2016; Splavcová, Kropáčková, 2016).

Pedagog by se měl při vzdělávání dětí raného věku snažit o naplnění následujících tří priorit (RVP – Kropáčková, 2015b):

1. **Úzce spolupracovat s rodinou** – vytvořit tak provázanost režimu dvouletého dítěte v rodině a v mateřské škole.
2. **Individuálně podporovat aktivitu dítěte** (jeho snahu po objevování, přirozenou zvědavost). V souvislosti s tím však dítě nepřetěžovat a vyvarovat se tak jeho fyzickému či psychickému poškození.



3. **Dát základ pro postupné osamostatňování dítěte**, a to zejména v oblasti socializace (rozvoj osobnosti) a sebeobsluhy.

Práce s dětmi dvouletými a tříletými se velmi odvíjí od jejich psychomotorického vývoje. Při práci s těmito dětmi je tedy nezbytné znát a respektovat následující informace (Splavcová, Kropáčková, 2016):

- Dítě potřebuje ukazovat možnosti a podněcovat k činnosti, protože si ještě samostatně neumí vyhledat hru.
- S dětmi mladšími tří let je často potřeba realizovat činnosti individuálně či ve dvojicích (jedná se především o činnosti pracovní a výtvarné).
- Tyto děti se dokáží soustředit zpravidla kratší dobu.
- Na realizaci činnosti potřebují děti mladší tří let více času.
- V předchozí hře tyto děti zpravidla nepokračují.
- Děti mladší tří let mají větší potřebu klidu.
- Ve třídách, kde jsou zařazeny děti mladší tří let, by mělo být spojování tříd omezeno na minimum. Dle autorek je pro tyto děti vysloveně nevhodné.

Kropáčková a Splavcová (2016) uvádí, že by při vzdělávání těchto dětí měly **převládat aktivity spontánní**, je však důležité, aby učitelka pro tyto aktivity vytvářela vhodné podmínky.

Díky vlastním zkušenostem souhlasím s tvrzením Kropáčkové a Splavcové (2016), které uvádí, že práce s těmito dětmi, které jsou přirozeně zvědavé, spontánní a hravé, je velká radost, ale zároveň také velká odpovědnost.

### 3 Hudba v životě dítěte (význam hudby)

Vzhledem k tomu, že jsem před dvěma lety vypracovala a následně obhájila bakalářskou práci s hudebním zaměřením, budou v této kapitole použity některé myšlenky a citace právě z mé bakalářské práce.

*„Lidstvo je s hudbou neodmyslitelně spjato. Vždycky tomu tak bylo a pravděpodobně tomu tak bude i nadále. Účinek hudby je natolik všestranný, že působí na člověka bez ohledu na rasu, etnickou skupinu, náboženství nebo politickou příslušnost.“*  
(Gerlichová 2014, s. 10)

#### Definice hudby

Definovat přesně hudbu je velmi nelehký úkol a ani v odborné literatuře se nesečkáváme se stejnými definicemi. (Pozn. To dokazují i některé níže uvedené definice.) Koukolík (2008) uvádí, že to je především z důvodu její nesmírné rozmanitosti. O tom, že se názory některých odborníků při definování tohoto pojmu přímo rozcházejí, píší i autoři Kantor, Lipský a Weberová (2009). Ti říkají, že to je způsobeno hlavně jiným úhlem pohledu. Zatímco někdo hudbu vnímá pouze jako samostatný pojem hudba, hudební zkušenost či hudební činnosti, jiní na hudbu pohlížejí jako na umělecký prostředek, a vyjadřují se tak k možnému využití zvuku, řeči a hudebních elementů. Podle některých autorů je pak nezbytné hudbu vnímat z hlediska její estetické kvality, protože právě ona propůjčuje zvukům smysl a půvab (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Pravděpodobně nejvýstižnější definici hudby „*umění projevené tóny*“ (Barvík, Malát, Tauš 1960, s. 149) uvádí Stručný hudební slovník (1960). Pro Františka Sedláka (1976, s. 14) je hudba „*specifická forma odrazu objektivního světa, společenského dění i lidských vztahů*.“

František Koukolík (2008, s. 114) hudbu definuje jako „*strukturované zvuky tvořené přímo nebo nepřímo lidmi. Vytvářené zvuky se liší výškou, rytmem i barvou, jejich smyslem často, ne vždy, bývá přenášení emocí a potěšení*.“ Právě z pohledu estetické kvality vnímá hudbu Kenneth Bruscia. Uvádí, že „*hudba je lidská instituce, ve které jednotlivci vytvářejí význam a krásu ze zvuků za použití umění kompozice, improvizace, provedení a poslechu. Význam a krása hudby jsou odvozeny z vnitřních vztahů vytvořených mezi samotnými zvuky a vnitřními vztahy mezi zvuky a jinými formami lidské zkušenosti. [...]*“, (Bruscia in Kantor, Lipský, Weber 2009, s. 131).

## Význam hudby

*„Zprostředkovat dětem hudbu vhodným způsobem – těm nejmenším především zpívat – je důležité pro jejich zdravý emoční a rozumový vývoj, rozvoj komunikace, sebepojetí, sociálních vazeb, rytmu, pohybu a řeči.“ (Gerlichová 2014, s. 11)*

Oproti nejednotnosti v definování hudby se odborníci v mnoha případech jednohlasně shodují na pozitivním vlivu hudby na člověka.

Například František Sedlák (1976) vnímá hudbu a hudební dílo jako velmi významný zdroj prožitků a považuje ji za nezastupitelný prostředek estetické a mravní výchovy. Podle autora může mít hudba dále vliv i na celkovou kultivaci člověka, ať už se jedná o rozvoj jeho kulturních zájmů či citlivějšímu přístupu k druhým lidem. Sedlák (1976) hudbu pokládá za nedílnou součást lidské osobnosti a její všestrannosti.

O tom, že je hudba významným zdrojem prožitků, píše i Markéta Gerlichová (2014). Uvádí, že můžeme prostřednictvím hudby vyjádřit emoce i svůj mentální a fyzický stav.

Autoři pak vyzdvihují především fyziologické účinky hudby, které jsou dle Sedláka (1974) velmi mocné a naprosto evidentní. Ať už se jedná o úpravu dýchání, srdečního rytmu či krevního tlaku, podle Gerlichové (2014) vnímáme hudbu skutečně každou buňkou našeho těla.

Lazzariová (2013) hudbě připisuje doslova léčivé účinky. Autorka uvádí, že byl dokázán pozitivní „léčivý“ vliv hudby například u nedonošených dětí, kdy se vlivem hudby výrazně zlepšil jejich celkový stav. Dále u pacientů trpících depresemi či pacientů s poruchou autistického spektra docházelo vlivem hudby ke zlepšení sociálních a komunikativních schopností. Dle slov autorky se díky hudbě lidé s nemocí dříve uzdraví, dochází k lepší regeneraci organismu, který zahájí samoozdravné mechanismy a člověk tak mnohem lépe snáší vnější vlivy. Lazzariová (2013, s. 24) toto své tvrzení zjednodušeně odůvodňuje tím, že *„[...] hudba vyvolává pocit štěstí, uspokojení a díky těmto prožitkům se do organismu vyplavují hormony endorfiny, které efekt ještě umocní.“*

Je jistě zajímavé, že hudba nepůsobí na každého jedince stejně. Podle Gerlichové (2014) záleží na temperamentu, přístupnosti, ale i momentální náladě daného člověka. Jako další ovlivňující faktory autorka označuje prostředí a dosavadní zkušenosti.

Gerlichová (2014) též zdůrazňuje pozitivní účinky vlivu hudby na samotné děti, které u této věkové skupiny bývají podle slov autorky obvykle nejcitelnější.

## **Vliv hudby na lidský mozek**

Každá část lidského těla je propojena s mozkem prostřednictvím centrálního nervového systému a nervů. Je dobré pamatovat na to, že mozek dítěte není stejný jako mozek dospělého člověka. Nejvýznamnější období vývinu lidského mozku nastává v průběhu prvních let a následně v průběhu dospívání. Ačkoliv v období raného dětství dochází k jeho nejvýznamnějšímu rozvoji (díky vysoké plasticitě), k určitým změnám dochází po celou dobu života. Pozitivní i negativní zkušenosti v raném věku tak mohou změnit jak funkci, tak i strukturu mozku (Burton, Taggart, 2011).

Podle Burtonové a Taggartové (2011) existuje několik studií, které popisují různé druhy hudebních zkušeností, které ovlivňují strukturu mozku a demonstrují tak význam hudby. Podle autorů je však jen velmi málo takovýchto studií, které se týkají právě malých dětí. Například Schlaug a kol. v devadesátých letech realizovali studii, která ukázala, že aktivní výuka hry na housle u dětí do sedmi let věku změnila fyzický vývoj mozku. Bylo realizováno i několik dalších studií (např. Gaser a Schlaug, 2003; Johnson, 2005; Norton a kol., 2005), které demonstrovaly, jak hudební zkušenosti mění morfologii mozku. Jako příklad lze uvést studii Gasera a Schlauga (2003), kteří zjistili, že profesionální hráči na elektronické klávesy mají významně více šedé hmoty v některých oblastech mozku, než amatérští hráči či lidé, kteří se hudbě vůbec nevěnují.

O výzkumech týkajících se vlivu hudby na mozek předškolního dítěte se ve své publikaci zmiňuje i autorka Karin Schuttová (2010). Uvádí, že pravděpodobně největší předností hudby je fakt, že stimuluje jak pravou, tak i levou hemisféru mozku. Pravá část mozku zpracovává a pojí do souvislosti zvuky a emoce. Levá část mozku je spíše oblastí logicko-abstraktní. Autorka uvádí, že výzkumy byly realizovány při poslechu hudby a muzicírování dětí navštěvujících mateřskou školu.

### **3.1 Hudební vývoj – hudební schopnosti a dovednosti dítěte**

*„Hudební vývoj je součástí celkového harmonického rozvoje osobnosti.“*  
(Kodejška, Váňová 1989, s. 7)

Hudebním vývojem dětí, jejich schopnostmi a dovednostmi se u nás pravděpodobně nejloubeji zabýval hudební pedagog a teoretik František Sedlák například

v publikaci *Hudební vývoj dítěte – analytická studie* (1974) či ve spolupráci s Hanou Váňovou v publikaci *Hudební psychologie pro učitele* (2013). Z toho důvodu bude v následující kapitole jako stěžejní uvedena převážně literatura tohoto autora.

### **Definice hudebního vývoje**

Sedlák a Váňová (2013, s. 355) hudební vývoj definují jako „*proces utváření poměrně stálých a nevratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů.*“ Podle autorů tak dochází k vývoji od jednoduchých hudebních pochodů až po zpracování hudby, které je stále složitější, přesnější a komplexnější. Dochází ke zkvalitňování vnímání, ale i poznávání a prožívání hudby. Hudební výkony se stávají dokonalejšími (Sedlák, Váňová, 2013).

Autoři Sedlák a Váňová (2013) dále uvádějí, že na základě výsledků výzkumů týkajících se hudebního vývoje jedince, lze uvést některé **rysy a zákonitosti, které jsou pro hudební vývoj charakteristické:**

- člověk se rodí s možnými předpoklady pro shromažďování a další rozvoj hudebních schopností;
- každé dítě, které vykazuje normální fyzický a psychický vývoj, lze hudebně rozvíjet a vzdělávat;
- hudební vývoj je zákonitý proces, který se odvíjí od struktur a funkcí nervového systému a jednotlivých analyzátorů. Jeho podmínkou je však aktivní vztah jedince k hudbě. Můžeme ho identifikovat a vhodnou pedagogickou prací jej vést i do určité míry urychlovat;
- je důležité vědět, že identifikace složek dětské hudebnosti (hudební citění a chování) je pokaždé odrazem aktuálního stavu;
- hudební vývoj je významnou složkou lidské osobnosti a zároveň nenahraditelnou částí její všestrannosti. Byla by chyba vnímat hudební vývoj pouze jako rozvoj sluchového a motorického analyzátoru či jen jako progres určitých hudebních schopností. Je nutné jej propojit se všemi vlastnostmi osobnosti i s celoživotními psychickými změnami;
- hudební vývoj je podmíněn zráním nervové soustavy, kterou ovlivňují jak genetické faktory, tak i prostředí a učení. V každé vývojové fázi tak vznikají

potenciální předpoklady pro vznik a vývoj některých hudebních operací a schopností. Lze tedy říci, že hudební vývoj lze rozčlenit do určitých etap;

- pro hudební vývoj je jako hnací energie důležitá nejen dynamika jedince, jeho hudební i nehudební dispozice, motivace, zájmy a potřeby, ale také snaha jedince dosáhnout určitého cíle;
- pro trvalý aktivní rozvoj hudebního vývoje je od jedince vyžadováno zvýšené úsilí ovládané vůlí, soustředění, ale i vytrvalost při překonávání nezdarů u stále obtížnějších hudebně-výchovných požadavků. Podle Sedláka a Váňové (2013, s. 356) tak z výše uvedeného pro pedagogy vyplývá: „*podněcovat u dětí zájem o hudební činnosti přitažlivými pedagogickými situacemi a pozitivně je motivovat k dalším hudebním výkonům*“;
- hudební vývoj výrazně ovlivňuje nejen hudební výchova realizovaná ve škole, mimo školu a v rodině, ale také veškerá hudba v našem okolí, tedy hudba v médiích i v běžných životních podmínkách. V současné době se tak do popředí dostává „*[...] společenská funkce hudby a sama hudba ve své historicko-vývojové proměně v hudební výstavbě, v hudebním výrazu a obsahu. Tyto faktory ovlivňují utváření hudebního vědomí dítěte i konkrétní podobu jeho hudebních činností.*“ (Sedlák, Váňová 2013, s. 356).

## **Hudební schopnosti**

Sedlák (1985, s. 29) hudební schopnosti definuje jako „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které mu umožňují kontakt s hudbou, její vnímání a prožívání a všestrannou hudební aktivitu.*“

Sedlák a Váňová (2013) říkají, že hudební schopnosti patří mezi schopnosti speciální (kam také patří například schopnosti matematické či výtvarné), zároveň však dodávají, že je nelze vyčlenit od obecných schopností jedince. Kodejška a Váňová (1989, s. 14) tak uvádějí, že „*v každém věkovém období je třeba optimálně a citlivě rozvíjet hudební schopnosti s ohledem na dané psychofyziologické možnosti dítěte.*“ Podle Kodejšky (2002) se hudební schopnosti vyvíjejí již ve velmi útlém věku, dokonce se jedná o období, kdy se ještě neprojevují intelektové či rozumové schopnosti.

Studium hudebních schopností se v psychologii řadí mezi nejaktuálnější a nejpoutavější, ale zároveň také nejobtížnější oblasti (Sedlák, Váňová, 2013).

### **Klasifikace hudebních schopností**

Je zajímavostí, že navzdory značnému množství výzkumů týkajících se právě této oblasti, v současné době stále není v odborné literatuře ujednoceno třídění hudebních schopností, dokonce ani vymezení a definování samotného pojmu „hudební schopnost“ (Kodejška, Váňová, 1989; Sedlák, Váňová, 2013). V odborné literatuře se tak setkáváme s poměrně velkým množstvím rozličných klasifikací hudebních schopností od různých autorů, a dokonce nalezneme odlišné klasifikace jednoho autora (např. klasifikace hudebních schopností podle Františka Sedláka).

Níže uvedenou klasifikaci hudebních schopností uvádím i ve své bakalářské práci (Pešková, 2015). Je přejata z publikace Kodejšky a Váňové Hudební výchova dětí předškolního věku I. – Hudební schopnosti, jejím autorem je František Sedlák. (Pozn. tučně zvýrazněné hudební schopnosti pak mají, dle Sedláka, největší význam právě pro děti předškolního věku.)

#### ***I. „Schopnosti sluchově percepční:***

- 1. sluchová citlivost a orientace v tónovém prostoru tvořeném různou frekvencí zvukových vln;*
- 2. sluchová citlivost k rozlišování jednotlivých vlastností tónů: výšky, intenzity, trvání, barvy;*
- 3. sluchová komparace umožňující poznávat a rozlišovat: výškové, metrické, rytmické, dynamické a tempové vztahy v hudebním útvaru;*
- 4. pozornost - jako výsledek mobilizace duševních sil a volního úsilí při hudební percepci a hudební reprodukci.*

#### ***II. Schopnosti auditivně motorické zajišťující:***

- 1. koordinaci činnosti sluchového orgánu s motorickým analyzátozem, který inervuje hlasové ústrojí při vokální reprodukci i motoriku prstů při instrumentální hře;*
- 2. potřebný reakční čas k technickému výkonu pěveckému a instrumentálnímu;*
- 3. přesnost, rychlost a obratnost rukou a preciznost pohybů při instrumentálních projevech;*

4. *pohybovou reakci lidského těla na hudební podněty, zvláště na výrazný hudební rytmus.*
- III. *Analyzačně-syntetické schopnosti tvořící základ hudebního vnímání a chápání a umožňující:*
1. *vydělovat z původního difuzního vjemu jednotlivé hudebně tvárné prostředky: melodii a její pohyb, rytmus, dynamiku, agogiku, harmonii i instrumentaci;*
  2. *zachytit vztahy mezi jednotlivými částmi skladby (motivy, témata) a pochopit syntézu výstavby a formu hudebního díla.*
- IV. **Rytmické cítění:** *schopnost vnímat a prožívat metrum a rytmické časové vztahy.*
- V. **Tonální cítění:** *schopnost prožívat tonalitu a tonálně výškové vztahy.*
- VI. **Harmonické cítění:** *schopnost umožňující chápat a prožívat akordy, harmonické vazby a funkce v hudební skladbě.*
- VII. **Emocionální reakce na hudbu:** *schopnost umožňující obcování s hudbou a vznik estetického cítění.*
- VIII. *Hudebně intelektové schopnosti: základ složitějších hudebních operací, zvláště pak činnosti interpretační a hudebně tvůrčí:*
1. **Hudební paměť:** *schopnost uchovat, vybavovat a znovupoznávat hudební vjemy, hudební prožitky, informace, hudební útvary a komplexy;*
  2. **Hudební představivost:** *schopnost vytvářet, registrovat hudební představy a operovat s nimi, případně je přetvářet v nová spojení;*
  3. **Hudební myšlení:** *schopnost racionalizovat, abstrahovat a syntetizovat sluchové vjemy jako odraz hudební struktury a spojovat je s předcházejícími percepčními procesy;*
  4. **Estetické hodnocení hudebních děl:** *schopnost vytvářet estetické soudy, kritéria a postoje na základě všestranné hudební aktivity;*
  5. **Hudební tvůrčí (kreativní) schopnosti:** *předpoklad pro uměleckou, interpretační či skladatelskou činnost a dětskou hudební tvořivost“ (Kodejška, Váňová 1989, s. 15-16)*

Z hlediska hudebně-výchovné praxe je však dle Sedláka a Váňové (2013) pravděpodobně vhodnější následující klasifikace, která je oproti výše uvedené klasifikaci stručnější a do určité míry pozměněna:



- *„hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově-motorické);*
- *hudební citění neboli smysly pro hudebně výrazové prostředky (zejména rytmické, tonální a harmonické citění);*
- *hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení);*
- *hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, fluence, flexibilita, senzitivita, originalita, elaborace, integrace apod.“ (Sedlák, Váňová 2013, s. 68).*

## **Hudební dovednosti**

Sedlák a Váňová (2013, s. 71) hudební dovednost definují jako „[...] cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost.“ Autoři uvádějí, že je více možností, jak na hudební dovednosti pohlížet. Mohou tak být vnímány v užším měřítku, jako pouhé motorické úkony v rámci práce s hudebním nástrojem (např. realizace určitého prstokladu), ale i v širším rozsahu, kdy jsou již spojovány s některými hudebními vědomostmi (např. instrumentace hudebního díla).

Díky hudebním dovednostem tak lze uskutečnit rychlé a plynulé myšlenkové či motorické procesy, které jsou nezbytné pro hudební činnosti. Dále umožňují předvídat průběh pohybových úkonů, soustředit se a významně rozšířit pozornost jedince. Sedlák a Váňová (2013) jako příklad uvádějí hru hráče v orchestru. Ten se díky svým dovednostem dokáže velmi rychle orientovat v notovém partu, technicky správně ovládat svůj hudební nástroj, současně koriguje ladění i kvalitu produkovaných tónů. Sleduje gesta dirigenta, a zároveň také vnímá ostatní členy orchestru.

### **Klasifikace hudebních dovedností**

Na rozdíl od velkého množství různých klasifikací základních hudební schopností, v odborné literatuře nenajdeme klasifikaci hudebních dovedností, která by byla obecně platná. Podle Sedláka a Váňové (2013) se tak v hudební praxi zpravidla setkáváme s klasifikací hudebních dovedností podle hudebních činností:

- **sluchové dovednosti** – rozlišování vlastností tónů, určování melodického pohybu, práce s ukončeností a neukončeností melodie, určení počtu tónů v souzvuku apod.

- **rytmické dovednosti** – vnímání vztahu mezi slovním a hudebním rytmem, znalost rytmických slabik, práce s metrem a pulzací, identifikace rytmické chyby, znát základní terminologii týkající se rytmu apod.
- **pěvecké dovednosti** – osvojit si správný sed a postoj při zpěvu, znát základy pěveckého dýchání, správně vyslovovat, užívat hlas v jeho plném rozsahu apod.
- **intonační dovednosti** – osvojení základů pro intonační oporu (tzv. opěrné písně), rozbor notového zápisu písně, zazpívání písně podle notového zápisu, užití nabytých intonačních dovedností při poslechových či hudebně tvořivých činnostech apod.
- **nástrojové dovednosti** – osvojit si hru na Orffovy nástroje (popř. i zobcovou flétnu), dokázat interpretovat či vytvořit vlastní přede hry, mezihry i dohry k písním, pracovat s barvou jednotlivých nástrojů a zároveň využívat i mimohudební prostředky a situace apod.
- **hudebně pohybové dovednosti** – spontánně se pohybovat dle hudebního rázu, reagovat v rámci pohybu na změny tempa a metra, průběžně poznat celou škálu pohybových dovedností, ovládat hru na tělo, zapamatovat si posloupnost pohybů (choreografii) v hudebně pohybových hrách, tancích apod.
- **hudebně tvořivé dovednosti** – napodobování rytmických, pohybových či melodických forem předváděných učitelem, vytvářet variace zadaných modelů, být kreativní a při tvoření vycházet ze zkušeností a poznatků apod.
- **poslechové dovednosti** – při poslechu aplikovat zkušenosti i z jiných hudebních činností, znát výrazové prostředky a formy, dokázat srovnávat a slovně hodnotit různé hudební prvky, při poslechu vnímat a poznávat emocionální charakter hudby, znát a rozpoznávat základní hudební žánry apod.

Z pohledu psychologického pak lze, podle autorů Sedláka a Váňové (2013), hudební dovednosti dělit například na dovednosti:

- percepční (vnímání rozdílů a hodnocení kvality tónů a hudby obecně);
- motorické (pohybová obratnost a hbitost, ovládání motoriky v rámci hry na hudební nástroj, při pohybových aktivitách a zpěvu);

- senzomotorické (uvedení do souladu smyslové receptory, výkonové složky a orgány, které regulují dílčí hudební výkony);
- hudebně intelektové (záměrný rozbor hudebních materiálů a ovládní hudebních pojmů v rámci poslechových činností, intonace, interpretace hudebního díla či například tvořivosti);
- sociální (např. chování při skupinové produkci hudby)

### **Vztah mezi hudebními dovednostmi a schopnostmi**

*„Hudební schopnosti umožňují jedinci osvojit si hudební dovednosti a obráceně: upevňováním dovedností se zpětně zvyšuje kvalita hudebních schopností.“* (Sedlák, Váňová 2013, s. 73)

Autoři se shodují, že není snadné vytyčit přesný rozdíl a vztah mezi hudebními schopnostmi a dovednostmi. Určité rozdíly však spatřují v tom, že schopnost je obecnějšího charakteru, užívá se tedy v širším rozsahu a zároveň poskytuje možnost osvojit si či realizovat některé dovednosti. Oproti tomu hudební dovednosti autoři považují za konkrétnější, vázající se již k blíže určené hudební činnosti. Hudební schopnost se tak navenek projevuje hudební dovedností při hudebních činnostech. Tato funkčně propojená triáda *schopnost – dovednost – činnost*, je tedy základním pilířem pro všechny hudební projevy. Podle Sedláka a Váňové (2013) však kvůli výše uvedené závislosti obou pojmů dochází v některých případech k jejich mylnému ztotožňování. Zcela nesprávně se pak uvádějí schopnosti pěvecké, poslechové apod., ačkoliv jde výlučně o hudební dovednosti (Sedlák, Váňová 2013).

#### **3.1.1 Hudební vývoj dítěte do tří let věku včetně – význam rodiny**

*„Základy hudební výchovy v raném dětství spatřujeme v rodině.“* (Kodejška 1991, s. 38)

##### **Význam rodiny**

Podle Kodejšky (1991) se začíná vztah k hudbě utvářet již v nejútlejším věku. K tomu, aby měla hudba pozitivní účinky na hudební rozvoj i vědomí dítěte, je potřeba vědomého hudebního působení rodičů na dítě prostřednictvím umělecky hodnotné hudby.

Do té doby, než dítě začne navštěvovat výchovně vzdělávací instituci, je z hlediska hudební výchovy tedy **rozhodující vhodné hudební působení rodiny**.

Z výzkumů však vyplývá (např. Kodejška (1991)), že dnešní rodina bohužel tuto úlohu plní nedostatečně. K tomuto problému se z hlediska nedostatečného pěveckého působení na děti ze strany rodičů vyjadřuje Alena Tichá (2005). Autorka uvádí, že v současné době matky svým dětem nezpívají, ačkoliv je jednoduchá píseň pro vnímání dítěte nejbližší. Dětský zpěv, hudební projev, který je pro člověka tolik přirozený a zároveň jedna ze základních hudebních činností, se tedy v prostředí rodiny bohužel příliš nepodporuje.

### **Význam mateřské školy**

V současné době naprostá většina dětí ve věku tři a více let navštěvuje mateřskou školu, momentálně přibývají i děti dvouleté. V minulosti velké množství dětí mladší tří let navštěvovalo jesle, pro které byl vytvořen *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984) obsahující mimo jiné i program hudební. Ten někteří odborníci v dříve vydaných publikacích hodnotí kladně. Dodávají, že myšlenka však mnohdy nebyla naplněna z důvodu nedostatečné hudební kvalifikace vychovatelek (Kodejška, Váňová, 1989, Kodejška, 1991; Pešková, 2015).

V dnešní době je však počet jeslí značně omezen, a tak se mateřská škola stává ve většině případů první veřejnou institucí, kterou dítě začíná systematicky navštěvovat a kde se, mimo jiné, setkává s prvním odborným hudebním působením, které je uskutečněno mimo rodinu.

K hudebnímu působení na dítě v období, kdy již navštěvuje mateřskou školu, se vyjadřují Váňová a Sedlák (2013). Autoři říkají, že „*je-li výchova v mateřské škole kvalitní, může zabezpečit i plynulý hudební rozvoj dítěti; někdy dokonce do určité míry nahradit i funkci rodiny*“ (Váňová, Sedlák 2013, s. 362). Dodávají však, že ideální stav nastává tehdy, jsou-li hudební podněty v jeslích popř. mateřské škole skloubeny s působením rodiny, a to zejména matky. Autoři vyzdvihují citový vztah matky k dítěti a možné pozitivní účinky jejího zpěvu.

### **Problematika přesné periodizace hudebního vývoje**

Jak uvádím ve své bakalářské práci (Pešková, 2015), období lidského života od narození do tří let věku se v odborné literatuře obvykle dělí do dílčích vývojových fází. Z důvodu lepší orientace a přesnosti informací, u hudebního vývoje uvádím jednu

z nejběžněji užívaných periodizací. (Pozn.: Tuto periodizaci uvádí například Kodejška a Váňová (1989), Langmeier a Krejčířová (2006) či Vágnerová (2012)). Autoři tak výše uvedené období lidského života člení na prenatální období (období před narozením), novorozenecké období (od narození do šesti týdnů života), kojenecké období (od šesti týdnů do konce prvního roku) a batolecí období (od jednoho roku do tří let), které se v některých publikacích ještě člení na mladší věk (od jednoho roku do dvou let) a starší věk (od dvou do tří let věku). Vzhledem k věkovému zaměření tématu diplomové práce bude u hudebního vývoje uveden i začátek tzv. předškolního období (od tří do šesti let). (Pozn.: Toto období bývá některými odborníky vnímáno jako úsek od tří do šesti let věku, jiní jej vnímají ze širšího hlediska jako období již od narození do šesti let věku dítěte (tedy od narození až po nástup dítěte do školy) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vzhledem k tomu, že jsou u dětí tohoto věku velmi významné psychofyziologické vývojové rozdíly, autoři se shodují, že je proto dosti obtížné vymezit přesný hudební vývoj pro konkrétní časová období (Sedlák, 1974; Kodejška, Váňová, 1989). V odborné literatuře se tak můžeme setkat s časovými odchylkami jednotlivých vývojových kroků. V některých případech to jsou rozdíly dokonce několika měsíců.

U níže uvedených vývojových etap jsou vypsány pouze klíčové informace, které jsou charakteristické pro konkrétní období. To především z toho důvodu, že se jedná o velmi komplikovaný proces, který se dá jen velmi obtížně komplexně pojmut.

## **Hudební vývoj v jednotlivých obdobích**

### **PRENATÁLNÍ ODBODÍ**

Hudební vývoj dítěte se začíná rozvíjet již před jeho narozením. Bylo prokázáno, že dítě je schopno reagovat na nejrůznější zvukové podněty **motorickou odezvou**, a to již v období od sedmého měsíce těhotenství. Výzkumy tak dokazují, že například hlas matky a vážná hudba (konkrétně hudba Wolfganga Amadea Mozarta a Antonia Vivaldiho) dítě uklidňují, naopak hudba rocková v dětech vyvolává neklid, který se projevuje kopáním (Kodejška, Váňová, 1989; Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011).

Zacharová a Šimíčková-Čížková (2011) dále popisují výsledky irského výzkumu, který byl zaměřen na **schopnost dětí naučit se konkrétnímu zvuku** v období před narozením. Výzkum byl realizován na vzorku matek, které před porodem opakovaně

poslouchaly televizní znělku. Po narození pak tyto děti při zaznění známé znělky vždy přestaly plakat, uklidnily se a začaly poslouchat.

Podobně se vyjadřují i Sedlák a Váňová (2013). Ti uvádějí, že dítě v prenatálním období vnímá a do utvářející se paměti ukládá různou škálu zvuků, ať už se jedná o zvuky těla matky či tlumené zvuky z okolního prostředí. Díky této prenatální zkušenosti dítě po narození **preferuje známé zvuky** (např. matčin hlas, oblíbená hudba matky). Podle autorů se tato preference zpravidla projevuje zklidněním a zaposloucháním se do zvuků či tónů.

Je tak zajímavostí, že dítě po narození poznává známé zvuky i nejrůznější emocionální zabarvení hlasů, ačkoliv byly zvuky z vnějšího prostředí v prenatálním období kvůli plodové vodě modifikovány (Mukšnáblova, 2014).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že **sluchový analyzátor je schopen vykonávat svou funkci** již dlouhou dobu před samotným narozením dítěte (Kodejška, Váňová, 1989). Sedlák a Váňová (2013, s. 357) uvádí, že „[...] sluch lidského plodu je plně funkční již na přelomu druhého a třetího trimestru.“

#### NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ (0 – 6 týdnů)

Již od narození se dítě projevuje hlasitým **křikem**. Jedná se tedy o vůbec **první projev hlasu**. Podle odborníků se křik novorozenců pohybuje s drobnými odchylkami okolo 440 Hz, je tudíž poměrně vysoký. Jedná se o primární tón naší hudby, v hudební terminologii označován jako „a<sup>1</sup>“ neboli „komorní a“ (Kodejška, Váňová, 1989; Kutálková, 2010; Kejklíčková, 2011).

Kodejška a Váňová (1989) říkají, že se záhy po narození dítěte utváří tzv. **sluchová dominanta**. Sedlák a Váňová (2013, s. 359) definují sluchovou dominantu jako „výrazné soustředění dítěte na zvuky“. V literatuře se však názory odborníků o době jejího vzniku dosti rozcházejí. Zatímco někteří autoři považují za dobu jejího vzniku právě novorozenecké období, jiní říkají, že vzniká ve druhém či třetím měsíci, někteří autoři pak udávají až čtvrtý měsíc života.

Děti v tomto období mnohdy reagují na hlasitější zvukový podnět leknutím. Novorozenec je již schopen **otáčet hlavu za zdrojem zvuku**. Je však zajímavostí, že se tato dovednost reagovat na zvukový podnět na konci novorozeneckého období vytrácí a znovu se objevuje (na vyšší úrovni) až v období třetího či čtvrtého měsíce života (Langmeier, Krejčířová, 2006; Kukla, 2016). Kukla (2016) se domnívá, že to je způsobeno

přechodem od reflexního chování k chování, které je již řízeno podkorovými oblastmi mozku. Podle autora tak ve vyšším věku dítěte již dochází k vůlí ovládané snaze objevit zdroj zvuku.

Podle Kukly (2016) je novorozenec schopen velice dobře **rozlišit i drobné nuance mezi dvěma tóny** (v hudební terminologii se jedná např. o rozdíl jen jednoho stupně ve stupnici). Podle autora pak tyto děti mají schopnost diferencovat lidský hlas od ostatních zvuků a vnímají i nejrůznější vlastnosti řeči (např. dítě ve věku jednoho měsíce dokáže rozeznat odchylku mezi velmi podobnými slabikami „ba“ a „pa“). *„Malé děti dokonce dokážou rozlišovat zvuky řeči lépe než dospělí. Jsou zvuky, které dospělí „slyší“ jako identické, jelikož v jejich rodném jazyce mezi nimi není žádný rozdíl.“* (Kukla 2016, s. 152). Postupem času tak děti začínají „vyřazovat“ ty zvuky, které dospělé osoby v jejich okolí neuvádějí. Autor toto tvrzení argumentuje tím, že se děti pravděpodobně již rodí s určitými mechanismy vnímání typických vlastností lidské řeči. Tyto mechanismy pak dětem napomáhají při učení samotného mluvení.

#### KOJENECKÉ OBDOBÍ (6 týdnů – 1 rok)

V souvislosti s touto dobou, hovoří někteří autoři o existenci tzv. **senzitivního neboli kritického období**. Konkrétně se jedná o období mezi druhým a sedmým měsícem věku dítěte (Kodejška, Váňová, 1989; Sedlák, Váňová, 2013).

V této době je *„[...] organismus mnohem citlivější na specifické vnější podněty.“* (Sedlák, Váňová 2013, s. 359). Kodejška a Váňová (1989) uvádějí, že nervový systém během tohoto období zpracovává a zároveň do psychiky ukládá značný počet vnějších podnětů. Dítě si tak vytváří nejen základní sociální vazby, ale velmi výrazně se ovlivňuje i struktura jeho osobnosti právě díky vtisknutým vlastnostem. Ty se však, dle autorů, mohou projevit až v budoucnu.

Kejklíčková (2011) říká, že se se začátkem kojeneckého období **začíná křik měnit**. Prostřednictvím křiku již dítě začíná do jisté míry projevovat libost či určitý protest, nesouhlas. V období od třetího až čtvrtého měsíce se již začíná dětský křik také výškové diferencovat (Kodejška, Váňová, 1989).

Okolo druhého až čtvrtého měsíce začíná období křiku postupně přecházet do tzv. **období broukání** (Kutálková, 2010; Plevová, Slowik, 2010; Kejklíčková, 2011). Podle Kodejšky a Váňové (1989) se broukání začíná objevovat až okolo šestého měsíce věku. Ačkoliv

Plevová a Slowiková (2010) uvádějí, že broukání je zcela instinktivní, vrozené, není ovlivněno vnějšími podněty, a nezávisí tedy na úrovni sluchu, Kodeška a Váňová (1989) říkají, že kvalitu těchto prvních řečových projevů ovlivňují jak podněty z vnějšího okolí, tak i vnitřní dispozice jedince.

Kolem čtvrtého až šestého měsíce se začíná u dítěte objevovat **žvatlání** (Plevová, Slowik, 2010; Kejklíčková, 2011). Jak uvádím ve své bakalářské práci (Pešková, 2015) je zajímavé, že dochází k tvorbě hlasu nejen při výdechu, ale i při nádechu (Kejklíčková, 2011). Podle autorky již dítě dokáže se svým hlasem do určité míry pracovat díky sluchové kontrole. To potvrzuje i Plevová a Slowiková (2010, s. 89), kteří uvádějí, že žvatlání „[...] na rozdíl od broukání, již vyžaduje zpětnou sluchovou vazbu vlastního hlasu a vnímání hlasů ostatních lidí. Jestliže v této době dítě není stimulováno sluchovými vjemy, hlasové projevy jsou méně výrazné, slabě modulované, ztrácejí rytmus a postupně ustávají.“ Podle Zezuly a Janovské (1978) se okolo šestého měsíce začíná objevovat tzv. **nerytmičné pozpěvování**, které má, dle autorů, v některých případech rozsah i více než jednu oktávu. Okolo dvanáctého měsíce již dítě rozumí určitým slovům, spojuje je s některými činnostmi a je také schopno napodobit zvuky ze svého okolí (např. pohybové a hlasové napodobení hodin „tik – tak“) (Zezula, Janovská, 1990).

Podle Aleny Tiché (in Sedlák, Váňová, 2013) se v tomto období vytváří **základy mluvního i zpěvního hlasu**. Autorka uvádí, že v kojeneckém a batolecím období je práce hlasového orgánu ještě vyvážená. „Kojenci a batolata zpravidla tvoří hlas fyziologicky správně na základě falzetového znění, tj. s účastí hlavového rejstříku v celém tónovém rozpětí hlasu.“ (Tichá in Sedlák, Váňová 2013, s. 361).

Co se týká **schopnosti lokalizovat směr a samotný zdroj zvuku**, dítě ve čtvrtém měsíci věku k tomuto zdroji zvuku ve tmě napne ruku. Ve věku půl roku jsou již reakce dítěte na zdroj zvuku intenzivnější a přesnější, zvláště jedná-li se o zdroj zvuku s vizuálními podněty. Zde je již dítě schopno na zdroj spolehlivě ukázat prstem (Kukla, 2016).

Okolo šestého měsíce začínají být **pohybové reakce na hudbu** častější a již více uspořádané. Dítě tak reaguje na rytmické hudební podněty, kterými mohou být například jednoduché hry doprovázené lidovými říkadly s výrazným rytmem: „Paci, paci, pacičky“, „Vařila myšička kašičku“, „Houpy, houpy, kočka snědla kroupy“ nebo „Takhle jedou“ (Zezula, Janovská, 1990; Pešková, 2015).



V tomto období též dochází k určité **kooperaci analyzátorů**. Děje se tak během primárních hudebních zkušeností. Příkladem může být aktivizace sluchového a zrakového analyzátoru během prohlížení obrázkové knihy doprovázeného zpěvem rodičů (Kodejška, Váňová, 1989).

#### OBDOBÍ MLADŠÍHO BATOLETE (1 rok – 2 roky)

Pro toto období je typické, že „**rozvoj vnímání** [...] se uskutečňuje v dialektice kvantity a její přeměny v novou kvalitu.“ (Kodejška, Váňová 1989, s. 75).

Podle Kodejšky a Váňové (1989) dochází právě v období mladšího batolete k **podstatnému rozvoji řeči i hudebního projevu**, především pak zpěvu.

U dětí vyrůstajících v hudebně podnětném prostředí se můžeme setkat s tzv. „**mluvozpěvem**“. Jedná se o splývání mluvy a zpěvu v určitých mikrointervalech. Někteří odborníci dokonce hovoří o pokusech vytvořit vlastní popěvky u dětí mladších dvou let. (Pozn. například Sedlák a Váňová (2013) však uvádějí, že tento spontánní zpěv se u dětí objevuje až ve věku dvou a půl let). Motivací pro tuto prvotní pěveckou improvizaci je především touha experimentovat, hra s vlastním hlasem a objevování hlasových možností. Pro rozvoj zpěvu dítěte jsou však nezbytné vhodné vnější podněty, protože „*jak známo, pěvecké činnosti dítěte se vyvíjí z nápodoby slyšeného*.“ (Kodejška, Váňová 1989, s. 75). Na konci tohoto období však již nejsou přímé hudební vzory nutností. To autoři zdůvodňují tím, že dítě reprodukuje zapamatovanou melodii a ty části, které v paměti neuchovalo, je schopno dotvořit (Kodejška, Váňová, 1989).

Co se týká **spojení tělesných pohybů se zpěvem**, v průběhu celého období batolete dochází k jejich koordinaci, především se jedná o chůzi, pohyby rukou a trupu (Kodejška, Váňová, 1989; Zezula, Janovská, 1990). Podle Sedláka (1974) dítě reaguje pohybem na **výrazný rytmus** již v roce a půl. Zprvu se však jedná o nerytmické pohyby, které začínají být přesnější až po druhém roce věku dítěte. V odborné literatuře se také uvádí, že v období batolete převažují rytmické schopnosti nad schopnostmi pěveckými, konkrétně reprodukcí melodie. Kodejška a Váňová (1989) uvádějí, že dítě nejprve reaguje na výrazný rytmus a metrum hudby, dále na její tempo a dynamiku a až poté na tónové kontrasty.

## OBDOBÍ STARŠÍHO BATOLETE (2 roky – 3 roky)

Snaha o **imitaci jednoduché písně** se, podle Sedláka (1974), objevuje na přelomu druhého a třetí roku života. Jak již bylo výše uvedeno, problém může ovšem u některých dětí nastat při zachycení melodické linie písně. V některých případech se můžeme dokonce setkat s tím, že děti začínají užívat zpěv dříve, než samotnou mluvu. To se stává u dětí hudebně nadaných především před třetím rokem života, kdy ještě neumí přesně vyslovovat text, ale již dokáží jednoduchou píseň zazpívat čistě (Sedlák, 1974).

Kodejška a Váňová (1989) uvádějí, že v tomto období již mnoho dětí dokáže jednoduchou píseň nejen rytmicky správně a relativně i čistě zazpívat, ale také se projevují samostatně v tzv. **pěveckých hrách**. Ty jsou, dle slov autorů, projevem spontánnosti a také silné emocionality. (Pozn. někteří autoři řadí tyto pěvecké hry do období mladšího batolete).

Pěvecký rozsah je v tomto období velmi individuální. U většiny dětí se však pohybuje v rozsahu velké tercie (v rozmezí tzv. primárních tónů  $es^1$  až  $g^1$ ), u pěvecky nadanějších dětí pak v rozsahu čisté kvinty (Kodejška, Váňová, 1989; Sedlák, Váňová, 2013).

Jak již bylo u předchozího vývojového období uvedeno, po druhém roce života začínají být **pohybové reakce** s hudbou **více synchronizovány** a jsou tedy přesnější. Ať už se jedná o pohyby rukou, nohou, tak i celého těla (Sedlák, 1974). Podle názoru Kodejšky a Váňové (1989) se u dětí vyrůstajících v hudebně podnětném prostředí již setkáváme se spojením zpěvu s **hrou na tělo** či dětskými bicími hudebními nástroji Orffova instrumentáře.

Podle Zezuly a Janovské (1990) dochází v tomto období k **blížejším funkčním vztahům** mezi jednotlivými analyzátory. Jedná se převážně o spojení analyzátoru zrakového a sluchového, a dále sluchového a pohybového.

## ZAČÁTEK PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ (3 roky – 4 roky)

Sedlák (1974) považuje předškolní období z hlediska hudebního vývoje dítěte za stěžejní.

V předškolním období dochází kromě procesů zrání nervové soustavy a různých somatických změn, také k intenzivnímu **rozvoji sluchového analyzátoru**. Díky tomuto rozvoji tak dochází ke zkvalitnění schopnosti výškové diferenciaci. Jde však o dosti individuální záležitost (Sedlák, 1974). To potvrzují i Zezula a Janovská (1990), kteří uvádějí, že ačkoliv dítě na počátku předškolního období vnímá hudbu **globálně**, je již

schopno rozlišit některé prvky zvukových podnětů. Podle autorů se jedná o výšku, sílu, délku a barvu.

Podle Zezuly a Janovské (1990) je pro toto období typický stále větší zájem o **aktivní hudební činnost**.

Děti si osvojují složitější pohyby náročnější na koordinaci větších i menších svalových skupin, které uplatňují v rámci rytmicky svižných pohybových i tanečních her. Pohybové reakce dítěte na hudbu bývají již rytmicky dosti přesné. Při hudební aktivitě se stále častěji uplatňuje nejen tzv. „**hra na tělo**“ (kam patří například tleskání, pleskání a dupání), ale i **hra na dětské hudební nástroje** Orffova instrumentáře (Zezula, Janovská, 1990).

Co se týká **pěveckých dovedností**, v tomto období dochází k jejich intenzivnímu rozvoji. Zkvalitňuje se především intonace i tonální citění. Svalstvo hrtanu však ještě není plně funkční. Z toho důvodu se hlasivky chvějí především na okrajové části hlasové štěrbiny, což zapříčiňuje vznik charakteristického dětského tónu hlasu (Zezula, Janovská, 1990; Sedlák, Váňová, 2013). „*Hlasový rozsah se diferencuje podle vnitřních anatomicko-fyziologických podmínek, utváří se vyšší, střední či nižší poloha hlasu, což musíme respektovat i při práci v hudební výchově.*“ (Zezula, Janovská 1990, s. 37). Podle Zezuly a Janovské (1990) je pro většinu dětí z hlediska relativně čistého zpěvu nejvhodnější píseň v rozsahu šesti tónů. Odborníci se však v názorech týkajících se právě rozsahu dětí tohoto věku značně rozcházejí. (Pozn. Blíže se k této problematice vyjadřuji v kapitole Hudební činnosti v mateřské škole – Činnosti pěvecké.)

Podle Sedláka (1974) můžeme již u dětí okolo čtvrtého roku věku pozorovat tvorbu rytmicky i melodicky nenáročných **vlastních melodií**. To je považováno za vůbec nejvyšší úroveň dětské hudební tvořivosti.

Zezula a Janovská (1990) upozorňují, že hudební vývoj dětí je v tomto období velmi rozdílný a nerovnoměrný. Podle autorů mají na tyto rozdíly vliv nejen určité vlohy podmiňující rozvoj dané hudební schopnosti, osobnost dítěte, ale i jeho výchova. Jako stěžejní faktor při odlišnosti hudebního vývoje však autoři udávají nedostatek nebo naopak dostatečné množství kvalitních hudebních podnětů.

### 3.2 Význam hudby při adaptaci dítěte na mateřskou školu

„*V případech, kdy děti odmítají verbální komunikaci, je možné pro navázání kontaktu užít právě melodií, hudbu.*“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 105)

## Definice pojmu adaptace

Ottova všeobecná encyklopedie (Bulisová a kol., 2003) označuje proces adaptace jako **přizpůsobení**. Je zde vymezena adaptace biologická, psychologická a sociologická. Adaptaci biologickou lze stručně popsat jako proces, kdy se organismy přizpůsobují podmínkám vnějšího prostředí. Psychologická adaptace je definována jako „*proces postupného přizpůsobování se chování, myšlení, postojů apod. jedince jeho životním podmínkám.*“ (Bulisová a kol. 2003, s. 14). Adaptaci sociologickou pak autoři definují jako „*jednorázové či postupné přizpůsobení se jedince jeho sociální situaci či prostředí.*“ (Bulisová a kol. 2003, s. 14).

Poslední zmíněná forma adaptace úzce souvisí se **socializací**. Jedná se o „*sociologický proces začleňování jednotlivce do sociální skupiny, osvojování si skupinových norem, hodnot, sociálních rolí apod.*“ (Bulisová a kol. 2003, s. 406).

Proces socializace probíhá prakticky celý život, ale za nejvýznamnější období socializace autoři považují právě dětství.

## Adaptační fáze na začátku školního roku

Häfeleová (1993) uvádí, že naprostá většina nově příchozích dětí do mateřské školy má při začleňování větší či menší potíže. Zvládnutí vstupu do školky závisí na mnoha faktorech. Podle autorky to jsou především předchozí zkušenosti dítěte, jeho osobnost i zvláštnosti.

Ačkoliv je každé dítě rozdílné a při adaptaci se vyskytuje mnoho různých odchylek chování, podle Häfeleové (1993, s. 14-22) se dají vyzorovat základní mechanismy, které jsou všeobecně platné. Autorka konkrétně popisuje, co se děje v prvních čtyřech týdnech docházky dítěte do mateřské školy:

### 1. týden: období orientace

- nově příchozí dítě je velmi zdrženlivé a snaží se pouze pozorovat a zorientovat se v nově vzniklé situaci. S ostatními dětmi nenavazuje kontakty, ani se nezajímá o jejich aktivity. Toto dítě zpravidla mluví velmi potichu. Hra je jen krátkodobá a neintenzivní.

### 2. týden: pokus o začlenění dítěte (období prosazování)

- nováčci začínají navazovat první kontakty v sociální skupině. Snaží se všemi prostředky upoutat pozornost a často vyhledávají pomoc a ochranu u dospělých. V tomto období je dítě plačtivé a poměrně rychle se unaví.

### 3. týden: zvláštní opatření

- dítě se zpravidla začíná zajímat o aktivity ostatních dětí a napodobuje je. Upíná se spíše na děti, které jsou v kolektivu oblíbené.

### 4. týden: uklidnění, vyrovnání

- podle autorky si většina nově příchozích dětí po čtyřech týdnech na školku zvykne. V této době již děti znají denní režim, pravidla i nové prostředí mateřské školy. Většině dětí se podaří navázat kladný vztah s učitelkou a poznat téměř všechny děti ve skupině (Häfele, 1993).

Výše uvedené základní mechanismy chování při adaptaci platí spíše u dětí, které přicházejí do již fungujícího kolektivu. Domnívám se, že u dětí dvouletých a čerstvě tříletých v nově vzniklé věkově homogenní skupině pak bude adaptace probíhat do jisté míry odlišně. To potvrzují i někteří autoři. Splavcová a Kropáčková (2016) za optimální dobu adaptace u dvouletých dětí považují dobu 4 až 6 týdnů. V této době by se měla postupně prodlužovat doba pobytu. Zároveň není vhodné, aby u takovýchto dětí docházelo ke spojování tříd a střídání pedagogů, vzhledem k tomu, že *„dítě mladší tři let si vytváří silnější vazbu na učitelku než děti starší.“* (Splavcová, Kropáčková 2016, s. 86). Autorky dále říkají, že by se měla co nejvíce respektovat individualita dvouletého dítěte a adaptační proces probíhat šetrně a velmi citlivě.

Adaptační fáze na začátku školního roku se však zdaleka netýká pouze dětí přicházejících do mateřské školy, ale také všech dospělých aktérů. *„Začne probíhat postupné přizpůsobování se novým podmínkám, které mají podobou přijetí nového prostředí, porozumění a zvnitřnění pravidel i vzájemného poznávání a nalezení své přijatelné pozice ve skupinovém dění.“* (Koťátková 2014, s. 124). Jedná o velmi nelehké období jak pro děti a jejich rodiče, tak i pro samotné učitelky (Koťátková 2014; Häfele, 1993).

V nově vzniklé třídě může být pro dítě začlenění do skupiny do jisté míry usnadněno prostřednictvím jiných, pro dítě již známých, dětí. V případě, že však dítě v takovéto skupině nikoho jiného dosud nezná, bude se úspěšná adaptace opírat především právě o učitelku. Učitelka na základě vyhodnocování zpětných reakcí dětí zjišťuje, zda při své práci zvolila správný postup či zda by svůj přístup k dětem neměla změnit. V této době je tedy nejdůležitější, aby učitelka byla schopna **reagovat na potřeby jednotlivých dětí**, a podle nich k dětem citlivě přistupovala (Koťátková, 2014).

## Pozitivní účinky hudby při adaptaci

Jak již z výše uvedeného vyplývá, adaptace je opravdu velmi náročné období pro všechny zúčastněné aktéry. To jistě potvrdí každá učitelka, která tímto procesem v průběhu své pedagogické praxe alespoň jednou prošla.

Osobně jsem již dvakrát zažila adaptační proces ve věkově homogenní třídě dvouletých a tříletých dětí, které byly do mateřské školy nově přijaty. Velké množství takovýchto dětí má zcela logicky problémy s odloučením od rodičů. To se zpravidla projevuje „[...] pláčem, nešťastným srdcervoucím a vyčítavým pohledem, vzdorem, neochotou ke spolupráci s náhradním pečovatelem až postupnou tichou pasivitou někde v koutku místnosti [...]“ (Lazzari 2013, s. 79). Jak však říká Matějček (2005, s. 112) „nemůžeme od všech dětí chtít, aby se v situacích zátěže, tj. v situacích nových, nezvyklých, kde jsou bez opory a bez ochrany, projevovaly klidně a vyrovnaně.“

Pokud dítě dlouhodoběji pláče, často tak dochází k tzv. řetězové reakci, kdy začnou plakat i ostatní děti ve třídě, které se již uklidnily či krátkodobě zapomněly na to, co je trápí. Ve skupině se pak vyskytuje určité množství plačících dětí, které však z počátku zpravidla nestojí o žádný kontakt s cizí dospělou osobou. V těchto případech se mi velmi osvědčilo, pokud si učitelka sedne ke klavíru a začne hrát popř. zpívat za klavírního doprovodu. Velké množství takto rozrušených dětí plakat přestane, některé z nich se dokonce začnou usmívat a se zaujetím poslouchají zvuky hudby.

Uklidňující vliv hudby potvrzuje více autorů. Jedním z nich je Vymetal (2007, s. 285), který uvádí, že „byl prokázán vliv poslechu hudby na snížení úzkosti včetně jejich doprovodných fyziologických projevů [...]“. Jedná se především o úpravu krevního tlaku, srdeční činnosti, typického dýchání, motoriky, termoregulace apod. (Vymetal, 2007; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

## 4 Hudební činnosti v mateřské škole

*„Je nutné si uvědomit, že omezovat se pouze na zpěv související s danou tematikou by bylo nesprávné. Hudební činnosti jsou mnohem pestřejší.“* (Lišková 2006, s. 4)

### Definice hudební činnosti

Sedlák a Váňová (2013) uvádějí, že je činnost základem vývoje a utváření člověka a zároveň jeho nejvlastnějším projevem. Upozorňují, že v některých případech bývá termín činnost nahrazován termínem aktivita, což je však podle některých autorů zavádějící, neboť termín aktivita považují za jemu nadřazený.

Hudební činnost pak Sedlák a Váňová (2013, s. 48) definují jako *„vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychologickými, ale i behaviorálními obsahy“*.

Mezi soubor hudebních činností v rámci školské hudební výchovy se řadí **činnosti pěvecké** (vokální), **poslechové**, **instrumentální** (nástrojové) a **hudebně pohybové** (Sedlák, Váňová, 2013).

Tyto činnosti se pak v každodenní praxi hudební výchovy vzájemně podmiňují, a současně by se mezi sebou měly i prolínat (Zezula, Janovská, 1990). Na to upozorňují například i autoři novějších publikací Miloš Kodejška (2002) a Marie Lišková (2006), kteří navíc dodávají, že je vhodné hudební činnosti prolínat i s činnostmi nehudebními, jakými jsou aktivity výtvarné, literárně-dramatické, předmatematické, grafomotorické a další.

Marie Lišková (2006, s. 7) uvádí, že *„každá z hudebních činností – zpěv, pohyb, hra na instrumentální nástroje, poslech – disponuje vlastním „světem“ posloupností. Jde o znalosti tzv. metodických řad. Aby byla naše práce opravdu kvalitní a pro dítě přínosná, musíme znát jednotlivé zásady nutné k vedení hudebních činností naprosto dokonale.“* Jako vysvětlení tohoto tvrzení autorka uvádí některé příklady z praxe. První z nich se týká činností pěveckých, kdy Lišková (2006) tvrdí, že nelze učit zpívat píseň v rozsahu oktávy ty děti, které zatím mají pouze malý pěvecký rozsah. Druhý příklad se týká činností poslechových, kdy autorka uvádí, že soustředěný poslech rozsáhlého hudebního díla či soustředěný poslech při koncertě nemůžeme vyžadovat po dětech, které ještě nemají zkušenost ani s poslechem kratších instrumentálních skladeb a hudebních úryvků.

Výše uvedené příklady se zdají být logické, avšak pokud pedagog nemá dostatečné zkušenosti, hudební znalosti a vzdělání, tyto zásady dobře nezná, a při své práci s dětmi je

tedy opomíjí, nejen, že pravděpodobně nedosáhne kýžených výsledků, ale může tím dětem ještě naopak velmi uškodit.

Hudební činnosti rozvíjí hudební dovednosti dítěte, ale mají vliv také na mnohé další oblasti, jakými jsou tvořivost, komunikace, dále podporují paměť a logické myšlení (Lišková, 2006). Pro správné vedení hudební výchovy a jejích dílčích činností je tedy nezbytné znát nejen metodické řady jednotlivých hudebních aktivit, ale také se velice dobře orientovat v zákonitostech vývojové psychologie dítěte, znát jeho hudební vývoj (schopnosti a dovednosti v jednotlivých věkových stádiích) a ostatní oblasti vývoje, neboť jak uvádí Kodejška a Váňová (1989, s. 7) „*hudební vývoj je součástí celkového harmonického rozvoje osobnosti*“. Z toho důvodu jsem se výše uvedeným oblastem věnovala v první a druhé kapitole teoretické části práce.

Sedlák a Váňová (2013) říkají, že můžeme vypočítat tři přístupy ve vztahu dítěte k hudebnímu dílu, a to v činnostech pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových. Jedná se o přístup:

- *percepční* – kdy dítě získává prvotní zkušenosti s pohybem, hrou na nástroj či zpěvem prostřednictvím pozorování jiné osoby, která realizuje hudební činnost;
- *reprodukční/interpretační* – dítě již realizuje nabyté znalosti prostřednictvím zvuku či pohybu;
- *produkční/tvořivé* – hudební modely a pohybové projevy jsou vymyšleny a realizovány samotným dítětem

### **Role učitele/učitelky**

„*Učitelka má při všech hudebních činnostech vedoucí úlohu, spočívající především v cílevědomé, účelné organizaci práce.*“ (Zezula, Janovská 1990, s. 43). Autoři dodávají, že tento fakt nesmí být opomenut ani v případě, kdy si učitelka přeje, aby děti daly najevo svou iniciativu a tvořivost.

Zezula a Janovská (1990) dále říkají, že míra účasti učitelky na podílení se v tomto procesu **závisí především na věku dětí, jejich aktuální úrovni hudebního vývoje - hudebních dovednostech:**

Pro nejmladší děti je učitelka jedinečným vzorem při pohybu, zpěvu, ale i hře na hudební nástroj. Během poslechových činností zpravidla právě ona dětem interpretuje hudební dílo. Dalo by se tedy říci, že se stále spoluúčastní všech hudebních činností.



Naopak u dětí starších ponechává více prostoru pro samostatnost a volnost, ačkoliv dětem stále dává podněty, demonstruje nové aktivity a provází jejich hru.

Jednou ze základních odborných kompetencí, kterou by učitelé bezesporu měli mít, je právě ta, aby „ovládali základní činnosti (např. hudební, výtvarné, dramatické) přiměřené věku dětí a využívali vlastních dispozic v těchto oblastech.“ (Syslová 2013, s. 124).

Podle Zezuly a Janovské (1990, s. 43) pak mezi ty **nejdůležitější praktické dovednosti**, které by učitelka v rámci hudebních činností v mateřské škole měla mít, patří:

- a) „*Přiměřeně kultivovaný, kvalitní pěvecký projev*“ – autoři tento požadavek řadí na první pozici z důvodu, že učitelčin zpěv je jak oporou pro dětský hlasový projev, tak i vzorem.
- b) „*Dovednost elementární vokální improvizace*“ – vzhledem k tomu, že je rozvoj základních improvizčních dovedností součástí hudebních činností v mateřské škole, učitelka by, podle Zezuly a Janovské (1990), měla být schopna zrytmizovat a zmelodizovat jednoduchá říkadla, měla by ovládat nejrůznější hudebně didaktické hry, kam se řadí například hra na otázku a odpověď, na ozvěnu apod.
- c) „*Hra na hudební nástroje*“ - sem autoři řadí nejen hru na klavír nebo housle (alespoň na elementární úrovni), ale v ideálním případě i hru na další hudební nástroje, jakými je například zobcová flétna či kytara. Dále velmi dobré zvládnutí hry na dětské hudební nástroje; dovednost okamžitě doprovodit píseň pomocí jednoduchého doprovodu; umět píseň dle potřeby transponovat. V neposlední řadě být schopen zahrát a zazpívat dostatečný počet skladeb určených k poslechu, písni, hudebně pohybových her, ale i drobných skladeb, které by mohly sloužit jako hudební podklad pro jednoduché cvičení dětí.
- d) „*Dovednost organizovat a vést hudební činnosti*“ – tento požadavek v sobě skrývá schopnost učitele aplikovat teorii do praxe. Ovládat základy pohybové i taneční průpravy, ale také základní dirigentské úkony při řízení instrumentálních a pěveckých aktivit. Autoři dále uvádějí, že je nutné znát různé formy, metody a prostředky hudebněvýchovné práce s dětmi a dokázat je vhodně aplikovat do praxe.

Podle National Association for Music Education je nejvhodnější, pokud se na realizaci hudebních činností u nejmenších dětí přímo či nepřímo (jako poradce) podílí

odborník, který má odbornou přípravu v oblasti hudebního vzdělávání zaměřenou právě na děti raného věku. Tato osoba by měla:

- mít ráda a respektovat malé děti;
- uvědomovat si nejen hodnotu hudby, ale i to, že je v životě dítěte velmi důležitý časný úvod do hudby;
- být jista ve svém vlastním muzikantství, uvědomovat si, že existuje mnoho účinných způsobů, jak osobně ovlivnit dětský hudební vývoj;
- být ochotna se neustále obohacovat a usilovat o zlepšení v oblasti osobních hudebních a komunikačních dovedností;
- interagovat s dětmi a hudbou hravým způsobem;
- používat hudební materiály, učební pomůcky a techniku adekvátní aktuálnímu vývoji dětí;
- hledat, vytvářet či dokázat vyhledat pomoc při získávání a používání vhodných hudebních zdrojů;
- dokázat vytvořit vhodné prostředí pro vzdělávání v hudební oblasti;
- být citlivá a flexibilní, pokud jsou zájmy dětí odkloněny od původního plánu (National Association for Music Education, 2017).

Dle mého názoru je ideální, pokud se těmito kritériím co nejvíce přibližuje samotný pedagog v mateřské škole.

Vzhledem k věkovému zaměření, ale také ke značné obsáhlosti tématu diplomové práce, uvádím u jednotlivých hudebních činností pouze základní informace typické pro dané aktivity a zaměřuji se spíše na specifika u nejmladší věkové skupiny dětí.

#### **4.1 Pěvecké činnosti**

*„Zpěv je v mateřské škole základní hudební činností, která rozvíjí klíčové hudební schopnosti, formuje emocionální vztah k písni, hudbě a okolnímu světu.“* (Kodejška, 2002)

Podle Liškové (2006) by tak měl být zpěv v mateřské škole doménou všech hudebních činností a zároveň součástí každodenního života dětí.

Autoři se však shodují (např. Lýsek (1974); Pokorná (1982); Tichá (2005); Lišková (2006)), že se v dnešní době potřeba zpěvu vytrácí, ačkoliv bylo dokázáno, že v současné době mají děti shodné vlohy a předpoklady pro zpěv jako děti v minulých generacích.

Dnešní děti mají jiné zájmy a mnohdy vyrůstají v hudebně nepodnětném prostředí, ve kterém je nízká možnost příležitosti pěveckého vyjádření. Zároveň došlo k celkové změně vnějších společenských podmínek.

Lišková (2006) a Sedlák (1974) nicméně uvádějí hned několik výrazných pozitiv, který dětský zpěv přináší. Jedná se o prohloubení dýchání, díky kterému dochází k okysličení organismu a masírování vnitřních orgánů. Dále dochází ke zkvalitňování dětské řeči a lepšímu soustředění. Pěvecké činnosti také napomáhají zlepšovat sebevědomí dětí a mohou pomoci i při překonávání bariér v komunikaci. Mají pozitivní vliv na rozvoj sociálního citění a také na vývoj rozumové složky. *„Zpěv cvičí paměť, pozornost, podporuje rozvoj představivosti a přirozenou tvůrčí aktivitu.“* (Lišková 2006, s. 21).

Učitelé mateřských škol tak mají nesnadný a zodpovědný úkol vzbudit v dětech nejen zájem o pěvecké činnosti a hudbu, ale také je vhodně motivovat k vlastní hudební tvořivosti. Naší snahou by mělo být, aby se hudba stala naprosto přirozenou součástí života dětí (Lýsek, 1974).

### **Charakteristika pěveckých činností**

Pěvecké činnosti rozvíjejí smysl pro krásu zpěvu, poskytují základy pěveckých dovedností a kultivují nejen zpěvní, ale i mluvní projev dítěte. Zpočátku jsou jejich obsahem účelově zaměřené hry, prostřednictvím kterých se nejmladší děti seznamují s nehudebními zvuky, příběhy i pohádkami. Díky těmto hrám dochází k uvolnění hlasového orgánu a postupem času i k pochopení rytmické stránky řeči. Následuje rytmizace a poté melodizace slov, sousloví a říkadla doprovázených hrou na tělo či nástroje Orffova instrumentáře. A dále různorodá práce s písní, která pěveckým činnostem dominuje. Práce s písní bývá průběžně obohacována o nejrůznější hudební didaktické hry (Kodejška, Váňová, 1989; Zezula, Janovská, 1990).

Pěvecké aktivity lze podle Sedláka a Váňové (2013, s. 280) uskutečnit následujícími způsoby: *„imitací (nápodobou) slyšených písní či melodických úryvků; zpěvem z představy (reprodukcí zapamatovaných melodií); pěveckou tvořivostí, zejména pak improvizací; vokální intonací, tj. zpěvem podle not; tvořivou intonací.“*

### **Specifické přístupy pěveckých činností v mateřské škole**

Zezula a Janovská (1990) uvádějí, že je potřeba během realizace pěveckých činností (v rodině i mateřské škole) dodržovat následující základní způsoby hudebněvýchovného působení:

- „Hodně před dítětem zpívat; s dítětem zpívat to, co poměrně snadno a brzy dokáže opakovat.
- Dát dítěti příležitost k vlastnímu uplatnění, i když to, co předvede, zpočátku často ještě nelze nazvat zpěvem, spíš jen jakýmsi málo určitým pozpěvováním. Dítě si vlastně hraje se svým hlasem.
- Se zájmem dítě poslouchat a povzbuzovat (dítě se učí nejen zpívat, ale i své zpívání uplatňovat), a tak je citlivě vést ke snaze o zdokonalení výkonu.“ (Zezula, Janovská 1990, s. 48).

Nejvhodnější motivací k pěveckým činnostem je podle Liškové (2006) hezky a s radostí zazpívaná píseň učitelkou. Vhodným doplněním může být i určitá mimohudební motivace, jako například maňásek, tematické obrázky, krátký příběh, báseň či ilustrace z knížky. Autorka však dodává, že zdlouhavá motivace je nevhodná (Lišková, 2005).

Pěvecké činnosti v předškolním věku (a tedy i nácvik písni) mají mnohdy charakter **přímé nápodoby (náslechu)**. Ta se uskutečňuje v kontaktu dítěte a učitelky, například tzv. „ozvěnou“ či tzv. „hudebním řetězem“, při kterém dochází k přímé imitaci výchozího modelu. Obtížnější aktivitou vyžadující již schopnost tvořit je hudební hra na „otázku a odpověď“ (Kodejška, Váňová, 1989). Lišková (2006) uvádí, že je vhodné, pokud učitelka zpívá novou píseň hned několikrát za sebou, přičemž se děti k jejímu zpěvu postupně přidávají. Jako chybné pak autorka považuje, pokud je text písně učen jako říkanka, tedy odděleně bez melodie. To je zdůvodněno tím, že text písně podporuje u dětí zapamatování její melodie.

Co se týká výběru písňového materiálu, Lišková (2006) uvádí, že je nejvhodnější volit písně, které mají jasně členěnou hudební formu, snadno zapamatovatelnou melodii a zároveň jednoduchý rytmus. Náměty písni by měly být pro děti blízké, jedná se především o říši zvířat a celkově přírodní tematiku. Autorka dále upozorňuje, že bychom se měli vyvarovat výběru moderních písni, které nejsou přímo určeny dětem.

#### 4.1.1 Specifika pěveckých činností dětí dvouletých a tříletých

Podle Zezuly a Janovské (1990) je zpěv dítěti blízký stejně tak jako řeč a to již v raném dětství. Vzhledem k tomu, že děti v tomto období ještě nemusí zcela rozumět pojmovému sdělení, může docházet k tomu, že pro ně řeč a zpěv mnohdy splývají.

Zpěv těchto nejmladších dětí se někdy podobá spíše rytmickému odříkávání textu. Podle Zezuly a Janovské (1990) právě rytmické a hravé pohyby vycházející z rytmu písně,

dětem pomáhají i k postupnému zachycení melodie. Autoři dále dodávají, že není výjimkou, pokud se nejmladší děti po určitý čas do kolektivního zpěvu nezapojují. Tyto děti pak nemáme nijak nutit, ani pobízet, vzhledem k tomu, že se zpravidla nejedná o projev ostychu, ale že ještě nenastal vhodný čas k jejich pěveckému rozvoji. K tomu se vyjadřují i autorky Splavcová a Kropáčková (2016), které uvádějí, že u dětí raného věku značně převládá pasivní slovní zásoba nad aktivní. Z toho důvodu se do hudebních činností zprvu zapojují pouze pasivně, spíše poslouchají a hýbají se do rytmu. Postupem času začínají být tyto děti více aktivní, což se projevuje například říkáním poslední slabiky či slova verše.

### **Péče o dětský hlas, jeho rozsah a výběr písní**

Vzhledem k tomu, že je hlasový orgán dítěte teprve ve vývoji, je slabý a má malý rozsah. Dítě má problémy s hospodařením dechu, což se dá vyzorovat i během mluvy. V raném období je dětský hlas značně tvárný, ale zároveň křehký a snadno zranitelný, měli bychom proto při práci s dětmi **dodržovat určité zásady** (Zezula a Janovská, 1990).

Podle Jenčkové (1997, s. 7) mezi nejdůležitější zásady hlasové hygieny hlasu dětí patří: *„dodržování zásad pěstování pěveckých návyků; vyvětraná, nepřetopená třída; nezpívat v prachu a nepříznivém počasí; nezpívat při námaze; nezpívat příliš dlouho; nepřepínat hlas při mluvení a zpěvu; nezpívat v hlasové indispozici (kašel, při nemoci); zpěv ve vhodné hlasové poloze a rozsahu (transpozice); vhodný výběr písní.“* Sedlák (1974) a Lišková (2006) upozorňují na to, že pokud při práci s dětmi tyto zásady (především výběr vhodné hlasové polohy, vhodný výběr písní a nepřepínání hlasu) nedodržujeme, může dojít k poškození hlasivek. Zezula a Janovská (1990) tak doporučují, abychom již nejmladší děti učili zpívat šetrně, jemně, ale aby také pěkně vyslovovaly. Autoři dále radí realizovat pěvecké činnosti v menších skupinkách.

Vzhledem k tomu, že se tyto děti teprve učí svůj hlas kontrolovat, hraje zásadní roli **mluvní vzor učitelky**. Lišková (2005) tak udává několik rad právě pro pedagogické pracovníky:

- je vhodné mluvit v přiměřené síle a nezvyšovat tedy hlas;
- mluvní polohu hlasu mít v přiměřené poloze (tedy ani příliš nízko, ani příliš vysoko);
- při mluvě i zpívání se snažit o měkké hlasové začátky;
- pracovat s dechovou oporou;

- díky správné artikulaci dosahovat zřetelné mluvy (ne prostřednictvím zvyšování síly hlasu).

Děti užívají k mluvě nižší, tzv. hrudní rejstřík (hlasová poloha od tónu  $f^1$  a níže), pro zpěv pak vyšší tzv. hlavový rejstřík (od tónu  $f^1$  a výše). Podle Liškové (2006) je pro děti tvorba hlavového tónu zcela přirozená a není pro ně nijak obtížná. Tyto vyšší tóny navozujeme například houkáním, kukáním či mňoukáním a podle autorky se nemusíme obávat užívat i vyšší tóny. Pro navození správného zpěvního tónu je též vhodné využívat cvičení se sestupnou melodií.

Pokud jde o **hlasový rozsah** této věkové skupiny, odborníci uvádějí poměrně podobné údaje. Jenčková (1997) však uvádí, že kvalita i rozsah dětského hlasu je velmi individuální, především z důvodu předchozí pěvecké zkušenosti dítěte, vrozených dispozic i prostředí, ze kterého dítě pochází. Tichá (2005) říká, že menší hlasový rozsah dětí je způsoben hlavně nedostatkem pěveckých zkušeností.

Podle H. Gutzmann je hlasový rozsah dvouletých dětí  $f^1 - a^1$ , dětí tříletých  $d^1 - a^1$ . M. Nadolečný uvádí hlasový rozsah ve dvou letech  $f^1 - a^1$ , děti tři až pětileté mají dle autora rozsah  $e^1 - a^1$  (Teoretické reflexe hudební výchovy, 2014). Daehne a Zezula (1976) uvádějí hlasový rozsah v období batolete  $d^1/e^1 - g^1$ , u dětí tříletých pak  $d^1/e^1 - g^1/a^1$ . Zezula a Janovská (1990) pak uvádí rozsah hlasu v batolecím věku  $d^1 - a^1$ , u tříletého dítěte pak rozsah tercie až kvinty v tom samém rozmezí, tedy  $d^1 - a^1$ . Lišková (2006) uvádí, že tříleté děti zpívají v rozsahu tří tónů, a to v rozmezí též  $d^1 - a^1$ . Autoři se tak nejčastěji shodují na hlasovém rozsahu  $f^1 - a^1$  u dvouletých dětí a  $d^1 - a^1$  u dětí tříletých.



Vhodná poloha pro děti dvouleté



Vhodná poloha pro děti tříleté

Vzhledem k individuálním rozdílům ve kvalitě i hlasovém rozsahu těchto dětí, zůstává otázkou sjednocení hlasové polohy ve skupině. Lišková (2006) doporučuje volit zejména jednoduché melodizace slov i říkadla v intervalu tzv. **kukačkové tercie**.



Dále je podle autorky vhodné zařazovat jednoduché říkadlové popěvky a písňe, které je možno až postupem času transponovat do vyšších poloh. Nikdy bychom však neměli zpívat písňe v hlasové poloze  $c^1$  a nižší.

Co se týká výběru písní u této věkové skupiny, Lišková (2005) a Jurkovič (2012) uvádějí, že by měly v hudebních začátcích převládat **písně lidové**. Tyto písně mají jednoduchý rytmus i melodii a jsou tak v začátcích nepostradatelné. Nejjednodušší jsou pro děti písně s tzv. malou písňovou jednodílnou formou (např. *Halí, belí*) (Lišková, 2006). Splavcová a Kropáčková (2016) pak doporučují písně i říkadla doprovázet tleskáním a pleskáním či pohybem dětí. Díky němu si děti snáze zapamatují text. Pokud jde o doprovod dětského zpěvu, Lišková (2006) doporučuje u nejmladší věkové skupiny volit spíše zpěv bez nástrojového doprovodu (popř. zdvojení melodie písně hrou na klavír). Autorka to vysvětluje tím, že se tyto nejmladší děti mohou ve více tónech doprovodu ztrácet. Jako nevhodné doprovodné nástroje pak autorka uvádí zobcovou flétnu a melodické nástroje Orffova instrumentáře. Lišková (2006) zároveň říká, že je nezbytné vždy zůstat v kontaktu s dětmi a ne se zcela soustředit na vlastní hru.

Kanadská hudební pedagožka se zaměřením na děti raného a předškolního věku Dona Woodová se ve své publikaci *Move, Sing, Listen, Play* (1995) podrobně věnuje hudebním činnostem dětí z hlediska rozvíjejících se hudebních zájmů v konkrétních vývojových obdobích. Stejně tak americká hudební pedagožka Carolynn Lindemanová v publikaci *Musical Children* (2011). Z toho důvodu jsou informace týkající se vhodných hudebních aktivit dětí dvouletých a tříletých čerpány především z této zahraniční literatury.

### **Rozvíjející pěvecké aktivity pro děti dvouleté**

Lindemanová (2011) uvádí, že dítě v tomto věku by mělo zazpívat alespoň části známých písní, také by mělo být schopno známou píseň identifikovat. Jako vhodné aktivity pak autorka navrhuje společný zpěv písní s dětmi a realizaci nejrůznějších pěveckých her.

Stejně aktivity uvádí i Dona Woodová (1995). Ta říká, že je vhodné s dětmi hrát nejrůznější hry doprovázené krátkými verši, popěvky, písněmi i jednoduchými rytmickými texty, které dítě podněcují k zapojení. Autorka dále uvádí, že mluvený i pěvecký projev je pro rozvoj pěveckých dovedností dítěte mnohem hodnotnější než pouhý klavírní doprovod. Podle Woodové (1995) je možné, aby se děti v tomto věku naučily rozpoznat a s určitou melodickou oporou zazpívat části přibližně deseti jednoduchých písní.

### **Rozvíjející pěvecké aktivity pro děti tříleté**

Lindemanová (2011) jako vhodné aktivity v tomto období uvádí zpěv písní v rozsahu pěti až šesti tónů a hudební aktivity realizované v malých skupinách dětí.

Podrobněji se pak tomuto tématu věnuje Woodová (1995), která uvádí, že je v tomto období vhodné děti podporovat správným mluvním i pěveckým vzorem. Zpěv by se měl, dle slov autorky, realizovat jak v průběhu celého dne, tak i v krátkých „organizovaných“ hudebních aktivitách. Autorka upozorňuje, že intonace u stoupající melodie, výslovnost a frázování mohou být u některých dětí dosti neurčité, protože se tyto schopnosti rozvíjejí pomaleji. Woodová (1995) dále říká, že je důležité, aby byl učitel do určité míry ohleduplný a tolerantní při práci s dětmi pěvecky dosud nerozvinutými.

Jako vhodné rozvíjející aktivity autorka udává opakování známých písní s postupným seznamováním s písněmi novými. Dále opakování jednoduchých rytmických aktivit (např. tleskání, klepání, ukazování či houpaní), které podněcují a podporují dětský zpěv. Autorka však upozorňuje na příliš komplikované aktivity, které naopak dětskému pěveckému projevu mnohdy spíše zabraňují (Wood, 1995).

## 4.2 Poslechové činnosti

*„Hudbu nejen slyšíme, ale pocítujeme její výraz, prožíváme ji.“ (Zezula, Janovská 1990, s. 133)*

S hudbou se v současné době setkáváme doslova na každém kroku. Stala se z ní jakási hudební kulisa, což dokazuje dobrovolný či do určité míry nedobrovolný poslech písní v obchodech, na internetu, v televizi, rozhlasu či jiných médiích. Vzhledem k tomu, že je kolem nás tak velké množství hudby a hluku, začalo se dokonce hovořit o tzv. hudebním smogu. Snahou řízené hudební činnosti v mateřské škole je pak alespoň do určité míry pozměnit tyto negativní tendence současné doby (Lišková, 2006).

*„Naším cílem je naučit děti vnímat hudbu pro její krásu a jedinečnost. Jde nám o to, aby děti v rámci svých možností hudbě porozuměly.“ (Lišková 2006, s. 137)*

### Charakteristika poslechových činností

Zezula a Janovská (1990) poslechové činnosti popisují jako proces, kdy se dítě od vnímání kratších zvukových a tónových celků postupně dostává k prožití estetického zážitku. Jako cíl poslechových činností autoři uvádějí: *„rozvoj hudebního sluchu, hudební sluchové představivosti a poslechových dovedností, postupně i osvojování si základních výrazových prostředků hudební řeči aktivním poslechem.“ (Zezula, Janovská 1990, s. 46).*

Lišková (2006) pak **úkoly poslechu hudby** v předškolním období vymezuje takto:

1. *„Vytvářet kladný vztah k hudbě.“*



2. *Rozvíjet schopnost aktivně vnímat hudbu.*
3. *Učit citově prožívat hudbu, vést k soustředění.*
4. *Rozvíjet hudební paměť a představivost, podporovat fantazii.*
5. *Seznamovat s rozličnými hudebními žánry.*
6. *Nahlédnout do chápání světa hudby prostřednictvím hudebněvyjadřovacích prostředků.*
7. *Inspirovat k vlastnímu provozování hudby, tj. hry na hudební nástroj.“*  
(Lišková 2006, s. 141-142)

Jak již bylo výše uvedeno, Zezula a Janovská (1990) upozorňují na to, že je důležité na poslechové činnosti pohlížet nejen ze stránky sluchové, ale též emocionální. Díky sluchovému orgánu lze slyšet hudbu jako takovou s jejími základními prvky, jakými jsou výška, délka, barva a síla. Obsah hudby však představuje soubor hudebních prostředků spolu s výrazným působením na city člověka. Kodejška a Váňová (1989) staví poslechové činnosti v mateřské škole na přední pozici právě z toho důvodu, že umožňují vstup hudby do dětské psychiky.

Lišková (2006) uvádí, že kromě ovlivnění vývoje lidské psychiky a vytvoření kladného vztahu k tomuto druhu umění, obohacuje poslech hudby i citový život. Dále skrze něj dětem můžeme zprostředkovat poznání světa a naučit je vážit si vytvořených hodnot.

Autorka však dodává, že poslech hudby bývá v mateřských školách bohužel často opomíjen. Je však zajímavostí, že tzv. přípravnou fází poslechových činností pak spontánně realizují takřka všichni pedagogové (Lišková, 2006).

### **Specifické přístupy poslechových činností v mateřské škole**

Stejně jako ostatní hudební činnosti v mateřské škole, mají i činnosti poslechové své specifické přístupy. Jedná se především o začleňování (integraci) těchto činností do všech hudebních i ostatních esteticko-výchovných složek (Kodejška, Váňová, 1989; Zezula, Janovská, 1990).

Vzhledem k tomu, že u předškolního dítěte by měl každý nový poznatek vycházet z činnostního základu, měl by být i poslech hudby realizován aktivní formou, tedy tzv. aktivním poslechem. Poslech hudby bývá nejčastěji spojován s pohybovou improvizací, hrou na tělo a pohybovou výchovou (Lišková, 2006; Zezula, Janovská, 1990).

Co se týká poslechových skladeb, Lišková (2006) se přiklání k výběru těch, které jsou velmi krátké, jasné a svou formou zřetelné. Podle autorky je základem hudba živá, která více působí na city člověka. Na druhou stranu však jako určité zpestření doporučuje i hudbu reprodukovanou. Co se týká hudebních stylů a žánrů, autoři se mnohdy přiklání k názoru, že je vhodné jich dětem přiblížit co nejvíce. A to zejména tu hudbu, ke které děti nemají mnohdy přístup. Tedy nejen hudbu populární, ale i vážnou, písně lidové i umělé. Autorka toto téma uzavírá tvrzením, že je ze všeho nejdůležitější, aby byly poslechové skladby pro děti zajímavé nejen svým tématem, ale i hudebně výrazovými prostředky (Lišková, 2006).

Podle Liškové (2006) je dále vhodné se k již poznaným skladbám často vracet. Dochází tak k tzv. opakovanému poslechu. Pokud je ukázka pro děti již známá, při jejím dalším poslechu se dokáží snáze soustředit. Autorka dále uvádí, že se při poslechu vždy soustředíme pouze na jeden hudební prvek (nesnažíme se tedy o pochopení hudebního díla během jeho prvního poslechu). Hudba je tak poznávána v postupných krocích.

Poslechem děti vedeme k poznávání a rozlišování pochodové, taneční, slavnostní i smuteční hudby. Děti dále učíme rozeznávat sólový zpěv (ženský či mužský hlas) od zpěvu sborového, hru orchestrální od hry sólové. Díky poslechu hudebních ukázek se tak děti seznamují s náladou skladby (smutná, veselá), stanovují tempo reprodukováné hudby (rychlé, pomalé). Dále určují dynamiku hudby (tichá, hlasitá) a identifikují nehudební zvuky i nejrůznější hudební nástroje (Lišková, 2006).

#### **4.2.1 Specifika poslechových činností dětí dvouletých a tříletých**

Autoři Zezula a Janovská (1990) a Kodejška (2002) se shodují, že nejmladší děti by jako předstupeň poslechových činností měly vnímat a rozlišovat nejrůznější zvuky z přírody (např. hlasy zvířat) a barvy tónů Orffova hudebního instrumentáře.

*„Charakteristickým rysem poslechových činností nejmenších dětí je jejich časté spojování s pohybem.“* (Zezula, Janovská 1990, s. 134). Již velmi malé děti na rytmicky výraznější hudbu často reagují spontánním pohybem. Pohupují se v kolenou, kývají hlavou či tleskají, ačkoliv jejich pohyby ještě zpravidla nebývají koordinovány s rytmem písně. Zezula a Janovská (1990) tento fakt vysvětlují tím, že jsou děti hudebním rytmem, tempem, ale i akcenty a celkovým charakterem hudby zaujaty. Autoři uvádí, že v tomto věku má vnímání hudby tzv. spontánní aktivní sluchově motorický ráz.

Zezula a Janovská (1990) a Lišková (2006) upozorňují, že dominantní formou poslechu u této nejmladší věkové skupiny by měl být „živý“ zpěv učitelky. Podle autorů je právě jednohlasá píseň primárním prostředkem poslechových činností. Až s postupem času je vhodné zařadit poslech hudebních pohádek či krátkých a velmi jednoduchých instrumentálních skladeb tzv. instruktivních skladbiček. Ty jsou hrané jedním hudebním nástrojem, zpravidla klavírem či kytarou (Lišková, 2006).

### **Rozvíjející poslechové aktivity pro děti dvouleté**

Dítě bychom měly povzbuzovat, aby poslouchalo, jmenovalo a napodobovalo zvuky ve svém okolí. Je vhodné dětem zpívat tradiční dětské písně i písně lidové. Důraz by měl být kladen na to, aby se jednalo o písně hudebně kvalitní (tedy formou i obsahem pro děti vhodné) (Wood, 1995).

### **Rozvíjející poslechové aktivity pro děti tříleté**

U této věkové skupiny Woodová (1995) uvádí, že je vhodné děti motivovat, aby v průběhu krátkého hudebního poslechu vnímaly, napodobovaly a rozlišovaly kontrastní zvuky (zvuky různých zvířat, strojů apod.). Podle autorky by se měly zpívat písně, které se tématem věnují zvířatům, lidem či přímo samotným dětem. Woodová (1995) opět upozorňuje na to, že je důležité, aby se vždy pracovalo pouze s kvalitním hudebním materiálem.

Zezula a Janovská (1990) pak uvádějí, že je vhodné tyto děti seznamovat s různými melodiemi, které mohou být vysoké, nízké, jiné například silnější nebo naopak slabší. Dále, shodně s Woodovou (1995) uvádějí, že by se dětem měly přibližovat charakteristické možnosti i barva různých hudebních nástrojů. V neposlední řadě by pak děti měly umět rozlišit rychlé a pomalé tempo a dynamické kontrasty, na které by měly také umět pohybově reagovat.

## **4.3 Instrumentální činnosti**

Hra na hudební nástroje umožňuje dětem, zvláště psychicky labilnějším, neverbálně vyjádřit své myšlenky a pocity. Podle idey Carla Orffa pak hra na nástroje Orffova instrumentáře, tzv. lehkoovladatelné nástroje, není izolována od ostatních hudebních činností. Právě naopak by se měla spojovat s mluveným projevem, zpěvem, pohybem i poslechem (Lišková, 2006).

## Charakteristika instrumentálních činností

Podle Zezuly a Janovské (1990) lze prostřednictvím instrumentálních činností velmi znatelně urychlit hudební vývoj dítěte. Podle autorů vycházejí tyto činnosti z vrozené hravosti dětí, které mají snahu objevovat, jak co zní. Ve spojení s písni pak instrumentální činnosti velmi obohacují jak emocionální, tak i estetické zážitky dětí. Podle Zezuly a Janovské (1990, s. 46-47) vede hra na tzv. dětské hudební nástroje „[...] nejdříve k aktivnímu vnímání rozdílů mezi zvuky nehudebními a zvuky hudebními, k pocíťování rytmické stránky řeči a hudby, k tzv. hře na tělo s elementární improvizací, která je výsledkem tvořivé práce s textem, melodií, dynamikou, tempem a dalšími výrazovými prostředky hudby.“

Následující body vymezuje Lišková (2006) jako **cíle hry na Orffovy nástroje**:

1. „rozvoj tvořivosti, představivosti
2. rozvoj sluchových schopností – rozlišování zvuků a tónů
3. schopnost rozpoznat vlastnosti tónů – výška, barva, síla, délka tónu
4. rozvoj rytmického cítění
5. rozvoj jemné motoriky, koordinace pohybů
6. rozvoj estetického vnímání
7. schopnost vyjádřit hrou vlastní pocity
8. pěstování souhry, rozvoj sociálního cítění a spolupráce
9. cvičení soustředění, postřehu
10. motivace k aktivní hře na vlastní hudební nástroj“ (Lišková 2006, s. 101).

## Specifické přístupy instrumentálních činností v mateřské škole

Instrumentální činnosti v mateřské škole jsou realizovány na elementární úrovni. To Lišková (2016) zdůvodňuje tím, že cílem této činnosti není bezchybné provedení doprovodu k písni. Měly bychom se tak věnovat jen těm nejzákladnějším, a tedy nejjednodušším prvkům této oblasti, které si postupem času osvojí všechny děti. Jak autorka výstižně uvádí „v tomto ohledu se řídíme příslovím, že někdy méně znamená více“ (Lišková 2006, s. 100).

Rozvoj instrumentálních činností by měl mít určitou posloupnost. Jak uvádí Kodejška a Váňová (1989), nejprve by se mělo vycházet ze základních motorických pohybů vydávajících určité zvuky tzv. hry na tělo. Následně by se mělo přejít ke hře na rytmické a až poté na melodické Orffovy nástroje. Někteří odborníci (např. Splavcová,

Kropáčková, 2016) však doporučují před samotnou hrou na rytmické nástroje Orffova instrumentáře hrát na alternativní hudební nástroje - nejrůznější předměty denní potřeby či vlastnoručně vyrobené pomůcky např. víčka od PET lahví, nádobka naplněná rýží. Kodejška a Váňová (1989, s. 30) pak tento vývoj popisují takto: „*od experimentace, která je založena na neplánovité, živelné „hře“, přecházejí děti k záměrnému využívání hudebních nástrojů.*“

### **Hudební nástroje Orffova instrumentáře a jejich užití v mateřské škole**

Dětské hudební nástroje Orffova instrumentáře se dělí na nástroje bicí rytmické a bicí melodické. Mezi rytmické nástroje patří například *ozvučná dřívka, bubínek, tamburína, triangl, dřevěný blok, chřestidlo* či *prstové činelky*. Mezi nástroje melodické patří *zvonkohry, metalofony a xylofony* (Zezula, Janovská, 1990).

Vzhledem k tomu, že hra na rytmické nástroje vychází ze stejného principu jako hra na tělo, jsou v mateřské škole využívány především tyto nástroje. Nejčastěji se využívají ozvučná dřívka a bubínky, z hudebních her pak hra na ozvěnu (Lišková, 2016). Podle autorky je důležité, aby před vlastní hrou dětí předcházelo seznámení s těmito nástroji prostřednictvím hry učitelky. Děti tak mají s hudebním nástrojem kontakt nejen sluchový, ale i vizuální.

Podle Zezuly, Janovské (1990) a Liškové (2006) může být zvukomalba dětských hudebních nástrojů prostředkem k rozvoji dětské představivosti. Je tedy vhodné tyto nástroje zapojovat do vyprávěné pohádky, příběhu či nejrůznějších pohybových her, při kterých děti předvádějí zvuk nebo pohyb zvířat, práci s různými nástroji, zvuky z přírody apod. Podle Liškové (2006) tak může např. hra na *bubínek* u dětí vyvolat představu chůze medvěda, bouřky, stáda koní, dupání ježka, tance indiánů. Hra na *ozvučná dřívka* může vyvolat představu, že někdo utíká, klepe na dveře, že prší, tikají hodiny, představu skákajícího míčku, utíkajících dětí apod. Toto je pouze stručný výčet představ, které mohou hudební nástroje u dětí evokovat.

Vývoj hry na dětské bicí rytmické hudební nástroje probíhá podle Zezuly, Janovské (1990) a Liškové (2006) od vytleskávání a hry rytmu (říkadla s pravidelným i nepravidelným rytmem) k vytleskávání a hře základní doby (tzv. metrum). Dále vytleskávání a hraní první doby v taktu (tzv. těžká doba), začátků a závěrečných částí veršů. Následující úrovní je střídání hudebních nástrojů, ostinátní rytmický doprovod, hra

v pomlce a doprovody v malých ansámblech. Pravděpodobně nejtěžší úrovní je pak pro děti kombinace výše uvedených (např. hra rytmu a metra, rytmu a těžké doby).

#### 4.3.1 Specifika instrumentálních činností pro děti dvouleté a tříleté

Podle Liškové (2006) je hra na dětské hudební nástroje charakteristická již pro děti velmi útlého věku. „*Za předstupěň hry na nástroj je považováno i rozezvučování chrastítek a manipulace se znějícími hračkami [...]*“ (Lišková 2006, s. 99). Podle autorky tak děti nejen objevují zajímavé zvuky, ale i zkvalitňují své sluchové vnímání. Díky těmto činnostem dochází i k rozvoji jemné motoriky a zároveň koordinaci pohybů.

Podle Kodejšky a Váňové (1989) je instrumentální hra této nejmladší věkové skupiny **založena na rytmu slova**. Teprve později děti začínají ztvárňovat hudební rytmus a metrum. Splavcová a Kropáčková (2016) říkají, že je vhodné nejen děti učit hrát do rytmu, ale při hře střídat jak tempo, tak i intenzitu zvuku.

Nejjednodušší aktivitou, vhodnou pro tyto děti, je tedy podle Zezuly a Janovské (1990, s. 155) „*rytmická deklamace krátkého říkadla v pravidelném sledu čtvrtových či osminových hodnot, které odpovídají rytmu slov.*“



Na-še koč-ka stra-ka-tá mě-la čty-ři ko-ťa-ta.

Je vhodné takto doprovázet říkadla, rytmické popěvky i písňe říkadlového charakteru. Na hudební nástroj mají dle Zezuly a Janovské (1990) hrát jednotlivci nebo malá skupinka dětí, ostatní mají realizovat rytmickou deklamaci hrou na tělo nebo elementárním pohybem v prostoru (např. chůze, běh).

Autoři však upozorňují, že pokud děti příliš často vytleskávají rytmus během zpívání, může se zdůraznění rytmu negativně projevit i v samotném zpěvu. Dochází k „odsekávání“ melodie a vytrácí se lehkost a plynulost (Zezula, Janovská, 1990).

#### Vhodné rozvíjející instrumentální aktivity pro děti dvouleté

Woodová (1995) říká, že je vhodné dvouletým dětem na krátkou dobu zcela neformálně představit jednoduché nástroje, které jsou pro děti snadno ovladatelné. Dětem tedy máme zapůjčit nejrůznější chrastítka, malé zvonky či rolničky a nechat je, aby mohly samostatně prozkoumat vlastnosti jednotlivých nástrojů. S tímto tvrzením souhlasí

i Lindemanová (2011), která uvádí, že pokud dětem poskytneme jednoduché bicí nástroje, mohou je díky improvizaci prozkoumat.

### **Vhodné rozvíjející instrumentální aktivity pro děti tříleté**

V tomto věku je již dle Woodové (1995) a Lindemanové (2011) vhodné do aktivit začleňovat nástroje vytvořené z kovu, dřeva či kůže, které vytvářejí zvukové vibrace (např. zvonky, ozvučná dřívka, bubínky). Díky nim se děti učí poslouchat a rozpoznávat kontrasty a zároveň mohou zkoumat různé způsoby vzniku zvuků na jednotlivých nástrojích. Je vhodné nástroje pojmenovávat a krátce dětem popsat jejich hlavní rozdíly. Podle Woodové (1995) je dobré, pokud můžeme nabídnout hudební nástroj každému dítěti ve skupině. Je tedy jistě lepší pořídit více levnějších hudebních nástrojů, nežli jeden drahý. Učitel by měl u dětí podněcovat spontánnost a experimentování během krátkých „volných her“. Je však důležité upozornit na to, že hlučné bouchání do nástrojů není hudba. Podle autorky zatím v tomto věku není důležité udržení určitého rytmu. Učitel by tak neměl při instrumentálních činnostech očekávat koordinovaný skupinový zvuk.

## **4.4 Hudebně pohybové činnosti**

*„Pohyb je jedním z nejpřirozenějších projevů člověka. U dětí předškolního věku je naprosto neodmyslitelnou součástí každodenního života.“ (Lišková 2006, s. 46)*

U nás se hudebně pohybové výchově dětí celý život intenzivně věnovala profesorka Božena Viskupová. Vydala několik publikací zabývajících se touto tematikou a též realizovala vzdělávací semináře.

### **Charakteristika hudebně pohybových činností**

Hudebně pohybové činnosti jsou podle Zezuly a Janovské (1990) nejtypičtější reakcí předškolních dětí na hudbu. Autoři udávají, že u dětí docílíme citového prožívání hudby a zároveň rozvíjíme přirozenou schopnost vyjádřit hudbu pohybem právě při spojení pohybu a hudby. Dochází tak ke zpestření hudebního projevu. Z hlediska hudby mají hudebně pohybové činnosti mimo jiné i velký vliv na rozvoj rytmického a rytmicko-metrického cítění dětí (Lišková, 2006).

Spontánní pohyb dětí je v rámci hudebně pohybové výchovy usměrňován tak, aby postupem času získával v souladu s hudbou určitou estetickou formu blížící se k plynulému a lадnému tanečnímu projevu (Zezula, Janovská, 1990).

Podle Liškové (2006) **hudebně pohybová výchova rozvíjí:**

1. „*schopnost správného držení těla a kultivovanost pohybu*
2. *motoriku a koordinaci pohybů*
3. *smysl pro rytmus*
4. *smysl pro hudební formu*
5. *schopnost jednoduché pohybové a taneční improvizace*“ (Lišková 2006, s. 47).

### **Specifické přístupy hudebně pohybových činností v mateřské škole**

Hudebně pohybová výchova v mateřské škole přispívá ke kultivaci dětského pohybového projevu prostřednictvím rozvoje základních pohybových dovedností. Mělo by se však především dbát na udržení radosti z pohybu a spontánního vyjádření dětí. Kromě kultivace pohybu, hudebně pohybové činnosti zkvalitňují i vývoj hudební. Zde se jedná především o rozvoj rytmického citění, rozeznávání tempových i dynamických rozdílů, podporu orientace v pohybu melodie, její výšce i v hudební formě (Lišková, 2006).

Zezula a Janovská (1990) jako **základní prostředky hudebně pohybových činností** v mateřské škole uvádějí: „*elementární pohyb s rytmickou deklamací; pohyb s hudebním doprovodem; lidové taneční hry; taneční hry umělé a jiné drobné formy*.“ (Zezula, Janovská 1990, s. 177).

Lišková (2006) pak uvádí, že mezi **hudebně pohybové činnosti** v mateřské škole patří: „*Držení těla, uvolňovací cviky, jednoduché pohybové prvky; Pohybové hry; Chůze, běh, poskoky; Hra na tělo; Pohyb a hudebněvyjadřovací prostředky; Pohyb a poslech; Pohybová improvizace; Dětské lidové taneční hry; Pohybové ztvárnění písní*“ (Lišková 2006, s. 47).

Kodejška a Váňová (1989) říkají, že zpočátku děti hudebně výrazové prostředky znázorňují prostřednictvím základních pohybů, jakými jsou například chůze, běh, pérování, apod. Znázorňují tak kontrastní situace (např. rychle – pomalu, silně – slabě, vysoko – nízko). Až později děti reagují na pozvolné změny v charakteru pohybu (např. zrychlovat – zpomalovat, zesilovat – zeslabovat). Podle Liškové (2006) je vhodné chůzi doprovázet hrou na bubínek, běh doprovázet hrou na ozvučná dřívka a poskoky hrou na rolničky.



## Hra na tělo

Jak již bylo ve výčtu hudebně pohybových činností uvedeno, jednou z jejích součástí je i tzv. hra na tělo. Podle Liškové (2006) se jedná o předstupeň instrumentálních činností, tedy hry na tzv. lehkoovladatelné dětské nástroje. Autorka uvádí, že „*ruce a nohy jsou naším nejjednodušším hudebním nástrojem.*“ (Lišková 2006, s. 56). Díky hře na tělo dochází nejen k rozvoji jemné motoriky, ale také k rozvoji a koordinaci nejrůznějších pohybů. Mezi základní prvky hry na tělo patří tleskání, pleskání, dupání a luskání (Viskupová, 1970). Lišková (2006) pak luskání neuvádí, ale zařazuje například ťukání dvou prstů jedné ruky do dlaně ruky druhé či plácání jedné dlaně o hřbet druhé ruky.

Co se týká vývoje hry na tělo, Lišková (2006) doporučuje děti nejprve naučit samostatně tleskat, později pleskat a až poté podupávat. Teprve po zažití jednotlivých základních pohybů je možné přistoupit k jejich kombinaci.

Pohybové činnosti mají i velmi pozitivní vliv na psychiku dětí. Lišková (2006) uvádí, že díky jejich realizaci dochází nejen k fyzickému uvolnění, ale tyto činnosti napomáhají i soustředění a vyrovnanosti zejména u psychicky labilnějších dětí. Fyzické uvolnění je velmi důležité i pro ostatní hudební činnosti. Především má velký vliv na hlasovou výchovu (funkci dechu i samotný zpěv), hru na tělo i hru instrumentální. „*Hudebně-pohybová výchova je tedy přirozenou součástí všech hudebních činností – zpěvu, hry na nástroj, poslechu.*“ (Lišková 2006, s. 47). S tímto tvrzením souhlasí i Kodejška a Váňová (1989).

### 4.4.1 Specifika hudebně pohybových činností pro děti dvouleté a tříleté

„*Právě v raném věku potřebují děti k hudebnímu prožitku i prožitek pohybový.*“ (Viskupová 1972, s. 5)

Již v raném věku jsou dětské hry a aktivity spojovány právě s jednoduchým pohybem. Může jít o říkadla spojená s pohybem např. *Meleme, meleme kávu; Jede vláček motoráček, Paci, paci, pacičky* či u starších dětí hudebně pohybové hry, jako např. *Kolo, kolo mlýnský; Zlatá brána* apod (Lišková, 2006).

Pro děti je mnohem srozumitelnější a zábavnější, pokud je pohyb spojen s konkrétní představou. K pohybovému výrazu dětí je pak vhodné používat náměty dětem blízké. Může se tak jednat o zvířata, osoby či nejrůznější děje (Viskupová, 1972; Lišková, 2006). Lišková (2006) však upozorňuje na to, že navozené představy musí odpovídat jak věku dětí, tak i jejich chápání. (Pozn. To bude obzvláště platit u nejmladší věkové

skupiny.) Pohybem tak můžeme podle autorky napodobit létání motýlků, pochod vojáků, chůzi čapa, běhání pejska, skákání žáby, kolébání panenky a mnoho dalších.

*„Mluvená rytmizovaná řeč (rytmická deklamace) a elementární pohyb (tleskání, pleskání, podupy, chůze, běh apod.) stojí v začátcích hudebně pohybové výchovy na předním místě.“* (Zezula, Janovská 1990, s. 177). Autoři však dodávají, že je vhodné se věnovat i vlastní pohybové průpravě, tanečním hrám i ostatním hudebním činnostem od samého počátku hudebně pohybové výchovy.

Lišková (2006) říká, že je při nácviku hry na tělo vhodné nejprve začít s tleskáním, konkrétně dvoudobého taktu. Až poté taktu třídobého. Podle autorky je pak také dobré využívat ke hře na tělo jednoduché rytmické kombinace, kdy k *„nejsnazším patří pravidelný pohyb sledu čtvrtových not“* (Lišková 2006, s. 57).

Co se týká chůze, základní pohybové dovednosti člověka a tedy základního prvku v hudebně pohybové výchově, Jukličková-Krestovská (1987) uvádí, že můžeme u těchto dětí pozorovat charakteristické znaky. Těmi je například malá stabilita, mírné pokrčení v kolenou, dále dlouhé nerovnoměrné kroky či nepatrný pohyb paží, který ještě není koordinovaný s pohybem nohou. Autorka upozorňuje, že tyto děti ještě většinou nedokáží udržet vázaný pochodový tvar a mívají problémy s orientací v prostoru.

### **Vhodné rozvíjející hudebně pohybové aktivity pro děti dvouleté**

Podle Woodové (1995) reagují dvouleté děti na výrazný pravidelný rytmus hudby pohybem celého těla. Energicky se pohupují v kolenou a hýbají pažemi. Autorka však upozorňuje, že chůze či běh těchto dětí ještě v mnoha případech končí pádem.

Lindemanová (2011) říká, že jsou hudebně pohybové aktivity v tomto věku založeny především na chůzi, skocích, poskocích a tleskání do rytmu. Podle Woodové (1995) mohou rodiče či učitelé podpořit spontánní pohyb dětí pomocí zvukového doprovodu, ať už se jedná o mluvu, zpěv či tleskání. Pokud je to možné, je vhodné, když navážeme na dětský rytmus. Dítě tak zažívá pocit, že „drží rytmus“ s někým jiným (Wood, 1995; Lindeman, 2011).

### **Vhodné rozvíjející hudebně pohybové aktivity pro děti tříleté**

Woodová (1995) uvádí, že navzdory rozdílům ve fyzickém vývoji v rámci skupiny, se máme snažit při doprovodu dětí najít určité společné tempo. Je vhodné pohybové aktivity dětí doprovázet spontánním zpěvem, hrou na bubínek či klavír. Autorka dále doporučuje s dětmi často realizovat jejich nápady a návrhy. Lindemanová (2011) jako

vhodné rozvíjející hudebně pohybové aktivity uvádí realizaci jednoduchých pěveckých her a hru na rytmickou ozvěnu, kdy učitelka vytleskává určitý rytmus a děti jej opakují.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Teoretická východiska praktické části**

#### **5.1 Stanovené cíle**

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jak vybraní učitelé mateřských škol realizují jednotlivé hudební činnosti s dětmi dvouletými a tříletými. Dále se zaměřit na to, jaké hudební činnosti u vybraného vzorku převažují, zda učitelé při práci s touto věkovou skupinou preferují písně lidové či umělé, z jakých informačních zdrojů čerpají a jaký je jejich názor na angažovanost současných rodičů v hudební výchově dětí. Zjistit, zda učitelé zaznamenávají nějaké významné rozdíly při práci s dvouletými dětmi oproti dětem tříletým a jakým způsobem realizují hudební činnosti s těmito dětmi ve skupině věkově heterogenní. Vzhledem k tomu, že hudební vývoj dětí raného věku velmi ovlivňují rodiče a hudební prostředí v rodině, zjistit, zda se rodiče dětem v této oblasti věnují a jakým způsobem. Dále také zjistit, zda vybraný vzorek souborů písní a zpěvníků, které jsou určeny pro nejmladší děti či mateřské školy, obsahuje písně vhodného rozsahu a polohy pro zpěv dvouletých a tříletých dětí a zda vybrané zpěvníky obsahují u jednotlivých písní příklady možného instrumentálního a pohybového zapojení dětí. Zaměřit se především na ty zpěvníky a soubory písní, které byly v rozhovoru učitelkami uváděny jako nejčastěji užívané při práci s dětmi dvouletými a tříletými.

#### **5.2 Hypotézy**

H1

Předpokládám, že z hudebních činností budou u vybraného vzorku početně převažovat hudebně pohybové činnosti a dále činnosti pěvecké.

H2

Předpokládám, že vybraný vzorek učitelek nebude při realizaci hudebních činností sledovat zásadní rozdíly mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými.

H3

Předpokládám, že u většiny vybraných zpěvníků nebude potřeba písničky transponovat do vhodnější hlasové polohy (tóniny) pro zpěv dětí dvouletých a tříletých.

#### **Dílčí hypotézy**

Předpokládám, že vybraný vzorek učitelek i rodičů bude preferovat při pěveckých činnostech s dětmi dvouletými a tříletými písničky lidové.

Domnívám se, že při instrumentálních činnostech dvouletých a tříletých dětí bude vybraný vzorek učitelek preferovat bicí rytmičky Orffovy nástroje. Dalším mým předpokladem je, že tyto děti většinou nemají možnost hrát doma na dětské hudební nástroje.

## 6 Realizace vlastního výzkumu

### 6.1 Charakteristika výzkumného šetření

Součástí výzkumného šetření praktické části diplomové práce byl strukturovaný (řízený) individuální rozhovor s učitelkami mateřských škol vzdělávající dvouleté a tříleté děti, dále metoda dotazníkového šetření mezi rodiči dvouletých a tříletých dětí navštěvujících mateřskou školu. Jako doplňující metoda byla použita analýza dokumentů, kdy se jednalo o rozbor souborů písní a zpěvníků.

Rozhovor byl realizován se 7 učitelkami mateřských škol převážně z Loun a nejbližšího okolí. Ve dvou případech se jednalo o učitelky z jiných měst, konkrétně Prahy a Prachatic. Vybraný vzorek učitelek měl buď středoškolské (3), vyšší odborné (1) nebo vysokoškolské (3) vzdělání s pedagogickým zaměřením a různě dlouhou dobu své pedagogické praxe. Všechny učitelky měly zkušenosti s výchovou a vzděláváním dvouletých a tříletých dětí, a to buď ve věkově homogenní třídě (ve 4 případech) či třídě věkově heterogenní (smíšené) v 3 případech.

Při dotazníkovém šetření mezi rodiči bylo osloveno celkem 7 mateřských škol, převážně z města Loun a nejbližšího okolí. Jednalo se o mateřské školy jednotřídní, dvoutřídní, třítřídní a čtyřtřídní, s uspořádáním věkově homogenním i heterogenním. Ve všech případech se však jednalo o školy, které vzdělávají kromě starších věkových skupin i děti dvouleté. Celkem bylo rozdáno 150 dotazníků. Z celkového počtu pak bylo vyplněno 96 dotazníků. návratnost při dotazníkovém šetření tak činila 64 %.

Během dotazníkového šetření byli oslovení rodiče především dvouletých a tříletých dětí, ve výjimečných případech také rodiče dětí čtyřletých. V celkem 41 případech, a tedy 42,7 %, uvedli rodiče věk dítěte při vstupu do mateřské školy dva roky, v 55 případech, což činilo 57,3 %, uvedli rodiče věk dítěte při vstupu do mateřské školy tři roky.

V převážné většině případů se věk respondentů pohyboval ve věku 31 až 40 let. Jednalo se o 61 případů a tedy 63,5 %. Dále pak ve věku 21 až 30 let, ve 22 případech a tedy 22,9 %. Nejméně zastoupen byl věk respondentů mezi 41. a 50. rokem. Zde bylo celkem 13 případů, což činilo 13,5 % ze všech respondentů dotazníkového šetření.

Co se týká nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, ve většině případů (57) převažovalo vzdělání středoškolské (59,4 %), dále vysokoškolské v 28 případech (29,2 %)

a vyšší odborné v 9 případech (9,4 %). Nejméně zastoupené bylo vzdělání základní, kdy se jednalo o 2 případy (2,1 %).

Dvě výše uvedené výzkumné metody byly doplněny o analýzu (rozbor) 12 souborů písní a zpěvníků, určených převážně pro nejmladší děti a děti mateřských škol. Ve 4 případech se jednalo o zpěvníky s lidovými písněmi, ve 4 případech o zpěvníky s písněmi umělými a ve stejném počtu případů o zpěvníky obsahující písně jak lidové, tak i umělé.

## **6.2 Použité výzkumné metody**

### **6.2.1 Metoda strukturovaného (řízeného) individuálního rozhovoru**

Jednou z využitých výzkumných metod v rámci realizace výzkumného šetření v praktické části diplomové práce byl strukturovaný (řízený) rozhovor. Gavora (2010) říká, že v případě rozhovoru se jedná o výzkumnou metodu, „[...] která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů“ (Gavora 2010, s. 136). V případě rozhovoru strukturovaného jsou již otázky předem pevně dány a jedná se tak o jakýsi ústně realizovaný dotazník. Gavora (2010) u tohoto druhu rozhovoru kladně hodnotí především jeho menší náročnost na čas i na samotné vedení rozhovoru.

Rozhovor pro učitelky mateřských škol obsahuje celkem 13 otázek (Příloha 1). Dále je tematicky koncipován do dvou hlavních oblastí, ve kterých jsou otázky zaměřeny v prvním případě na obecnější informace týkající se hudební výchovy v mateřské škole (otázky č. 1, 2 a 3), ve druhém případě již na konkrétní hudební činnosti (otázky č. 4 až 9). U druhé oblasti jsou ještě dílčí čtyři podoblasti, ve kterých jsou otázky zaměřeny na pěvecké činnosti (otázky č. 4, 5 a 6), činnosti poslechové (otázka č. 7), instrumentální (otázka č. 8) a hudebně pohybové (otázka č. 9). V závěru rozhovoru jsou uvedeny otázky doplňující (10. až 13. otázka, v dotazníku již nečíslované).

### **6.2.2 Metoda dotazníkového šetření**

Další metodou použitou ve výzkumném šetření byl dotazník. Jedná se o způsob získávání písemných odpovědí na písemně zadané otázky. Gavora (2010) uvádí, že je právě dotazník nejčastěji užívanou metodou při zjišťování informací. Podle autora se jedná o vhodnou metodu, pokud chceme získat informace od velkého vzorku respondentů v relativně krátkém časovém úseku.

Jednotlivé otázky dotazníku byly sestaveny přímo pro realizaci praktické části této diplomové práce, nebyly tedy přejaty z žádných informačních zdrojů. Pouze částečně bylo sestavení některých otázek inspirováno výzkumem týkajícího se *hudebního prostředí v rodině ve vztahu k dítěti předškolního věku*. Tento výzkum realizoval docent Miloš Kodejška v roce 1991.

V úvodní části dotazníku je uveden stručný úvodní dopis, ve kterém jsou respondenti seznámeni s tématem a využitím dotazníku, jeho autorem a také způsobem vyplňování jednotlivých odpovědí. Následují samotné otázky a v závěrečné části dotazníku je uvedeno poděkování respondentům za jejich spolupráci.

Dotazník pro rodiče obsahuje celkem 13 otázek a 1 podotázku (Příloha 2). Jedná se o kombinaci otázek uzavřených, otevřených a polouzavřených. Otázku uzavřenou popisuje Gavora (2010, s. 124) jako otázku „[...] která nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je vyznačit (podtrhnout, zakroužkovat) vhodnou odpověď.“ Značnou výhodou těchto otázek je jejich nenáročnost zpracování odpovědí. Otázka č. 1 je uzavřená, respondenti vybírají jednu z nabízených možností. O otázku uzavřenou dichotomickou, kdy respondenti volí mezi odpovědi *ano/ne*, se jedná v případě otázek č. 9 a 13. Otázky č. 4 a 12 jsou uzavřené škálové, kdy respondenti volí jednu z uvedených odpovědí v rámci škály *stále-velmi často-často-občas-nikdy* a *ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne*.

Otázku otevřenou Gavora (2010, s. 126) popisuje jako otázku, která „[...] dává respondentovi dost velkou volnost u odpovědi. Otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi.“ V dotazníku se tak jedná o otázku č. 2 a 5.

Otázky polouzavřené jsou pak popisovány jako otázky, které „[...] nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky. Uzavřená otázka se v druhé části otevře“ (Gavora 2010, s. 126). V případě otázek č. 6, 7 a 8 se jedná o otázky polouzavřené, které kombinují otázku uzavřenou dichotomickou (*ano/ne*) s rozvedením kladné odpovědi otázkou otevřenou. Ve dvou případech (otázka č. 3, 10) se jedná o typ otázky polouzavřené, která kombinuje otázku uzavřené dichotomické, škálové a otevřené. Otázka č. 11 je též polootevřená, kdy se jedná o kombinaci uzavřené otázky s výběrem jedné možnosti ze škály a v případě kladné odpovědi, rozvedení otázkou otevřenou.

Gavora (2010) uvádí, že díky kombinaci různých druhů otázek, se pro respondenty stává dotazník zajímavějším a udržuje více jejich pozornost.



Otázky v dotazníku se dají tematicky rozdělit do šesti jednotlivých oblastí. Úvodní otázky se týkají obecných informací o respondentech, následují otázky zaměřené na hudební činnosti a hudební prostředí v rodině. Konkrétně se jedná o činnosti pěvecké, dále poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Závěrečné otázky dotazníku jsou pak zaměřeny obecně na hudební činnosti realizované v mateřské škole a jejich vliv na děti oslovených respondentů.

### **6.2.3 Metoda analýzy dokumentů**

Poslední, a jak již bylo výše uvedeno, pouze doplňkovou metodou byla zvolena obsahová analýza dokumentů. Jak říká Gavora (2010, s. 142) jde o „*analýzu a hodnocení obsahu*“ u zvolených dokumentů, což již vyplývá ze samotného názvu výzkumné metody. Podkladem pro výběr jednotlivých zpěvníků a souborů písní byly mimo jiné i odpovědi jednotlivých učitelek v rámci rozhovoru (otázka č. 3).

Při rozboru jsem se zaměřila především na to, zda jsou ve vybraných souborech písní a zpěvnících uvedeny písně lidové, umělé či jejich kombinace. Dále pak, zda jsou písně v těchto zpěvnících uspořádány do určitých tematických celků, a pokud ano, tak jakých. Zaměřila jsem se i na to, jakých námětů se písně nejčastěji týkají a zda vybrané zpěvníky obsahují též u jednotlivých písní příklady možného instrumentálního a pohybového zapojení dětí. Z hlediska hudebního jsem se dále zaměřila na převažující tónový rozsah písní a jejich polohu v notovém zápisu. V souvislosti s tím jsem chtěla posoudit, zda je při práci s danými soubory písní a zpěvníky nutná transpozice písní do polohy vhodnější pro zpěv dvouletých a tříletých dětí.

## **6.3 Popis a průběh výzkumného šetření**

V přípravné fázi, která předcházela samotné realizaci výzkumného šetření, došlo k sestavení otázek pro rozhovor a také pro dotazníkové šetření. Sestavený dotazník a rozhovor byly v rámci předvýzkumu realizovány se skupinou čtyř respondentů v případě dotazníku a dvou respondentů v případě rozhovoru. V rámci tohoto předvýzkumu bylo ověřováno, zda jsou jednotlivé otázky položeny srozumitelně, jednoznačně a také bylo zjišťováno, kolik času je přibližně potřeba k jejich realizaci.

V přípravné části bylo též zjišťováno, které mateřské školy v Lounech a nejbližším okolí, vzdělávají děti dvouleté.

Samotné výzkumné šetření praktické části diplomové práce bylo realizováno během měsíců května a června roku 2017.

V rámci realizace rozhovoru bylo osloveno celkem 8 učitelek mateřských škol, které vzdělávají dvouleté a tříleté děti. V jednom případě se nepodařilo rozhovor zrealizovat kvůli časovému vytížení paní učitelky.

Vybrané učitelky byly ve většině případů osloveny písemnou formou, ve které bylo uvedeno představení autorky rozhovoru, dále popsáno jeho téma, rozsah, důvod jeho realizace a projevení zájmu o spolupráci. V případě kladného vyjádření o spolupráci ze strany oslovených respondentů již následovalo upřesnění termínu a místa realizace jednotlivých rozhovorů.

Rozhovory byly vedeny na klidném místě, ať už přímo v mateřské škole či na jiném smluveném místě. Všechny učitelky souhlasily s nahráváním rozhovoru na hlasový záznamník. V průběhu realizace rozhovoru bylo hlasové zaznamenávání doplněno i písemnými poznámkami k jednotlivým otázkám.

Realizaci samotného rozhovoru, který byl součástí výzkumného šetření, předcházela rozhovor neformální, při kterém došlo k určitému uvolnění atmosféry. Dále byly zjištěny základní informace týkající se přímo učitelek, jako je nejvyšší dosažené vzdělání, délka pedagogické praxe a věkové určení třídy, ve které učitelka pracuje.

Ačkoliv byl rozhovor strukturovaný, a tedy otázky již předem dány, v některých případech jsem se učitelek dotazovala na podrobnosti, které mne u daného tématu nejvíce zaujaly. Po ukončení rozhovoru se pak některé z respondentek spontánně vyjadřovaly k problematice daného tématu (např. názory na začlenění dětí mladších tří let do mateřské školy, spolupráce s rodiči apod.).

Jednotlivé odpovědi z rozhovorů byly přepsány do stručnější písemné podoby (viz Příloha 3), následně porovnány a shrnuty. Výsledky byly zpracovány písemně a v některých případech byly doplněny grafickým znázorněním.

V rámci realizace dotazníkového šetření mezi rodiči bylo osloveno celkem 9 mateřských škol převážně z Loun a blízkého okolí. Spolupráce se podařila navázat v 7 školách. U zbývajících dvou mateřských škol mi nebyla realizace dotazníkové šetření vedením či učitelkami doporučena, a to zejména kvůli špatným předchozím zkušenostem s vyplňováním dotazníků, kdy se jednalo především o neochotu ze strany rodičů.

Dotazníkovému šetření předcházela ve většině případů písemná domluva s vedením či přímo učitelkami jednotlivých mateřských škol. Při této příležitosti došlo k představení autorky dotazníku, bylo popsáno téma, rozsah, důvod realizace dotazníkového šetření a přibližná doba, která je potřeba k vyplnění jednoho dotazníku. V případě zájmu o spolupráci byly dotazníky rozdány do školek přímo osobně či prostřednictvím učitelek.

Vždy byla zajištěna anonymita - odkládání vyplněných dotazníků na předem domluvené místo. Doba realizace dotazníkového šetření byla ve většině případů přibližně jeden týden.

Při realizaci dotazníkového šetření mezi rodiči se jako vhodný postup ovlivňující větší návratnost dotazníků osvědčilo, pokud byly dotazníky rodičům aktivněji nabízeny učitelkami a pokud byli jednotliví rodiče ochotni vyplnit dotazník přímo v prostorách mateřské školy.

Jednotlivé odpovědi byly spočítány, převedeny na procenta a následně shrnuty. Výsledky byly zpracovány písemně a v některých případech byly doplněny grafickým znázorněním (grafy a tabulky). Příklad vyplněného dotazníku je uveden v Příloze 4.

## **6.4 Výsledky výzkumu**

### **6.4.1 Vyhodnocení řízeného individuálního rozhovoru**

#### **OBECNÉ INFORMACE**

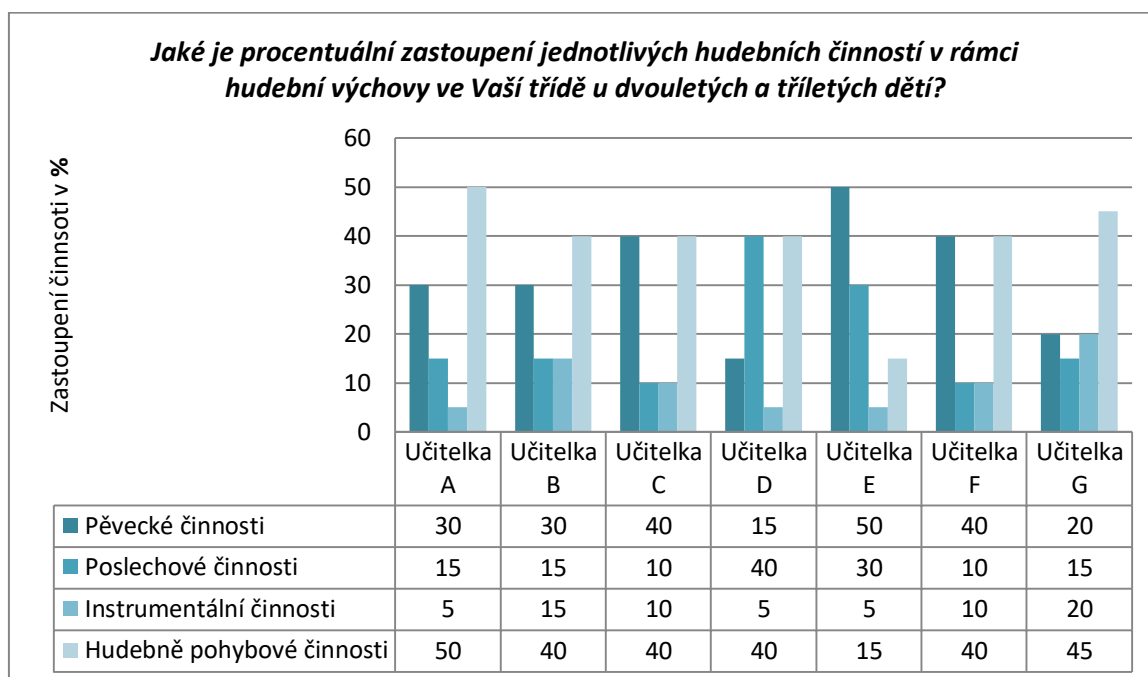
Tato oblast je výběrem otázek zaměřena na zastoupení jednotlivých hudebních činností při realizaci hudebního výchovy, dále na názory učitelek týkající se rozdílů při realizaci hudebních činností u dětí dvouletých a tříletých a dále na to, z jakých zdrojů jsou čerpány materiály a notové podklady pro realizaci hudebních činností.

***1) Jaké je procentuální zastoupení jednotlivých hudebních činností (činnosti pěvecké – poslechové – instrumentální – hudebně pohybové) v rámci hudební výchovy ve Vaší třídě u dvouletých a tříletých dětí? Jak často tyto hudební činnosti realizujete?***

Každá z oslovených učitelek procentuálně vyjádřila zastoupení jednotlivých hudebních činností v rámci hudební výchovy na své třídě. Převažující procentuální zastoupení mají hudebně pohybové činnosti (průměrně uváděno 38,6 %), dále činnosti pěvecké, které mají průměrné zastoupení 32,1 %, následují činnosti poslechové (průměrně

uváděno 19,3 %) a nejmenší procentuální zastoupení mají činnosti instrumentální (průměrně uváděno 10 %). Konkrétní odpovědi i s grafickým znázorněním jsou uvedeny v Grafu 2.

Všechny vybrané učitelky pak uvedly, že hudební činnosti s dětmi realizují každý den a to v různých podobách.



**Graf 2 - Procentuální zastoupení jednotlivých hudebních činností při práci v mateřské škole s dětmi dvouletými a tříletými u vybraného vzorku učitelek**

**2) *Shledáváte nějaké zásadní rozdíly při realizaci hudebních činností mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými? Pokud ano, jaké rozdíly to jsou?***

U této otázky se názory vybraných učitelek poněkud rozcházejí. Některé z nich neshledávají žádné zásadní rozdíly při realizaci hudebních činností mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými, některé naopak velmi významné. Nejčastěji uváděné rozdíly jsou, že tříleté děti bývají pro hudební činnosti zralejší a různé činnosti si tak rychleji osvojí. Tyto děti jsou, podle některých učitelek, například schopnější naučit se píseň, jsou celkově komunikativnější a do činností se více zapojují. Naopak děti dvouleté, podle některých respondentek, ještě zpravidla nemají tolik vyhraněnou motoriku, nepamatují si tolik písní. Při hudebních činnostech se pak méně často zapojují, bývají tedy pasivnější a spíše

pozorují ostatní děti. Postupem času se ale zpravidla také zapojují a realizace hudebních činností je, dle slov vybraných učitelek, velmi baví.

Většina respondentek se pak shoduje na tom, že nelze uvést obecně platné rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi. Učitelky se tak v některých případech vyjádřily, že se v praxi objevují příklady dvouletých dětí, které mohou být na realizaci hudebních činností šikovnější, než děti tříleté, že tříleté děti leckdy nedokáží to, co děti dvouleté.

### **3) Preferujete při práci s touto věkovou skupinou nějaké konkrétní sbírky písní (zpěvníky) a metodiky? Popř. z jakého zdroje písně a informace nejčastěji čerpáte?**

Většina respondentek uvedla, že tematicky a rozsahově vhodné písně pro tyto děti vyhledává na internetu. Některé učitelky však kromě internetových zdrojů pracují i s konkrétními sbírkami písní či zpěvníky, ať už vydanými před mnoha lety či z poslední doby. V odpovědích tak zazněly zpěvníky a sbírky písní: *Skřivánek*, *Malým zpěváčkům* (Olga Janovská), *Naladte si hlásky* (Marie Maťáková), *Pohádky z naší zahrádky* (Alena Riegerová), *Pohádky z rozkvetlé louky* (Jindřich Balík), *Písničky čtyř ročních období* (Stanislav Chudoba), *Do-re-mi* (Marie Lišková), *Hrajeme si na zvířátka* (Anna Šilingerová), *Zpívánky* a *Lidové písně a vánoční koledy* (Věra Krčálová).

Jako další využívané inspirační zdroje byly uvedeny publikace *Hry pro maminky s dětmi* od Jany Hanšpachové a *Jaro, léto, podzim, zima – s touto knížkou rok je prima* od Michaely Klimkové.

## **II JEDNOTLIVÉ HUDEBNÍ ČINNOSTI**

Tato oblast je již zaměřena na jednotlivé hudební činnosti – pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové.

### **A Pěvecké činnosti**

U této podoblasti jsou pak otázky zaměřeny na způsob realizace pěveckých činností u dětí dvouletých a tříletých, dále zda učitelky preferují při práci s těmito věkovými skupinami písně lidové či umělé a na to, jaký tónový rozsah písní je učitelkami nejčastěji volen.

**4) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny pěvecké činnosti (např. zda zapojujete rozezpívání či nikoliv, jakým způsobem probíhá nácvik písně, zda doprovázíte zpěv dětí vlastním zpěvem či hudebním nástrojem apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?**

Naprostá většina oslovených učitelek s touto věkovou skupinou rozezpívání nerealizuje. Často však samotnému zpěvu předcházejí dechová či logopedická cvičení. Samotný nácvik písně probíhá ve většině případů opakováním, kdy učitelka novou píseň pouze zpívá či zpívá za doprovodu klavíru a děti se k ní postupně přidávají. Některé učitelky pak s dětmi realizují tzv. hru na ozvěnu, to ale podle jejich slov spíše s dětmi staršími. V jedné odpovědi je nácvik nové písně realizován tak, že učitelka děti nejprve učí text písně jako básničku a až poté text spojí s melodií.

Dále se některé učitelky shodují, že je velmi vhodné ke zpěvu připojit i hru na tělo či pohybový doprovod, protože si děti text i melodii písně snáze osvojí.

Co se týká rozdílů mezi dětmi dvouletými a tříletými, některé učitelky žádné rozdíly nezaznamenávají či uvádějí, že se jedná o velmi individuální záležitost. Jako největší rozdíly mezi těmito věkovými skupinami byly uvedeny - rozdílná úroveň výslovnosti, odlišná slovní zásoba těchto věkových skupin a celkově zralost a zapojení jednotlivých dětí. Tříleté děti se podle slov některých učitelek více zapojují při nácviku písně a lépe si nové písně zapamatovávají.

**5) Dáváte přednost při své práci s těmito dětmi spíše písni lidovým či umělým? Odůvodněte.**

Ačkoliv vybrané učitelky povětšinou zpívají s nejmladšími dětmi jak lidové, tak i umělé písně, naprostá většina z těchto učitelek upřednostňuje písně lidové. To pak učitelky nejčastěji odůvodňují tím, že lidové písně jsou jakýmsi přirozeným základem a zároveň také českou tradicí. Dále učitelky vyzdvihují, že jsou tyto písně jednodušší na osvojování a také, že jsou lidové písně obecně známější a tak si je mohou s dětmi zpívat i jejich rodiče.

**6) Jaký tónový rozsah písní při práci s těmito dětmi nejčastěji volíte? Užíváte transpozici písní?**

Většina učitelek uvedla, že volí při práci s dětmi dvouletými a tříletými dětmi písně nejčastěji v rozsahu 5 tónů. Některé učitelky pak uvedly, že v některých případech volí i písně v rozsahu 6 až 7 tónů, to pokud jsou ve skupině pěvecky vyspělejší děti. Ve dvou případech pak konkrétní tónový rozsah nebyl uveden, ale respondentky specifikovaly, že volí velmi jednoduché písně.

Některé z učitelek se ve svých odpovědích vyjádřily i k tóninám, které volí při pěveckých činnostech těchto nejmladších dětí. Nejčastěji uváděnými byla D dur a C dur.

Až na jednu učitelku jsou pak všechny vybrané učitelky schopny písně v nevhodné tónině (příliš nízko či vysoko) transponovat do tóniny, která je pro zpěv nejmladších dětí vhodnější. Vybrané učitelky se tak snaží respektovat hlasové možnosti těchto dětí.

## **B Poslechové činnosti**

**7) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny poslechové činnosti (využívání audio technologií, hudebních nástrojů apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?**

K poslechovým činnostem vybrané učitelky nejčastěji využívají hudební nástroje, konkrétně klavír, bicí rytmické nástroje Orffova instrumentáře (ozvučná dřívka, bubínek), klávesy a audio technologie, kdy jde zejména o poslech CD.

Některé učitelky se vyjadřují, že samostatnou poslechovou činnost s takto malými dětmi takřka vůbec nerealizují. Někdy jsou pak poslechové činnosti realizovány poslechem CD, kdy děti poslouchají hudební ukázky zvuků různých hudebních nástrojů či ukázky různých zvuků, např. zvířat. Většina z respondentek uvedla, že jsou poslechové činnosti velmi často součástí cvičení, kdy se děti pohybují (chodí, běhají či tancují) podle rytmu či zvuku hudebního nástroje. Vybrané učitelky se tedy ve většině případů shodují, že je ideální, pokud je poslech spojen s pohybem.

Co se týká rozdílů mezi dětmi dvouletými a tříletými, tak většina z oslovených učitelek zásadnější rozdíly neshledává. Některé učitelky pouze uvádějí, že dvouleté děti udrží pozornost při poslechu kratší dobu, než děti tříleté.

## **C Instrumentální činnosti**

**8) *Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny instrumentální činnosti (používané pomůcky, hudební nástroje apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?***

K instrumentálním činnostem této věkové skupiny jsou, podle slov oslovených učitelek, nejčastěji využívány bicí rytmické nástroje Orffova instrumentáře. Konkrétně se jedná o ozvučná dřívka, bubínky, méně často i činelky a triangel. Naprostá většina respondentek tedy využívá převážně základní rytmické snadnoovladatelné hudební nástroje. Melodické hudební nástroje a nástroje moderní či alternativní pak u této věkové skupiny využívány nebývají.

V mnoha případech je kromě hudebních nástrojů používána i hra na tělo. Děti pak především vytleskávají či hrají jednoduchý rytmus, který je vázán na slova. Více učitelek se pak vyjádřilo, že dávají možnost zahrát si na různé hudební nástroje všem dětem.

Co se týká rozdílů mezi dvouletými a tříletými dětmi u realizace instrumentálních činností, zde se názory jednotlivých učitelek opět poněkud rozcházejí. Některé učitelky zásadnější rozdíly neshledávají. Podle některých z nich se jedná o velmi individuální záležitost. V několika odpovědích je však uvedeno, že tříleté děti jsou na tyto činnosti více zaměřené, lépe chápou samotné instrukce a i práci s jednotlivými hudebními nástroji, než děti dvouleté. Děti dvouleté se pak podle slov některých učitelek zapojují do těchto činností méně a hrají rytmicky buď méně přesně či zcela volně.

## **D Hudebně pohybové činnosti**

**9) *Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny hudebně pohybové činnosti? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?***

Hudebně pohybové činnosti bývají u většiny vybraného vzorku velmi často součástí cvičení. Děti tak za doprovodu klavíru, bubnu či tamburíny cvičí, chodí či běhají, předvádějí zvířátka. Učí se tak vnímat rytmus, tempo i barvu jednotlivých nástrojů.

Podle slov většiny respondentek, se děti dále učí jednoduché pohybové hry a tanečky. V některých případech dávají učitelky prostor i pro tanec volný, tzv. pohybovou improvizaci.



Rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi v některých případech nejsou sledovány, jsou považovány za věc individuální. Část respondentek uvedla, že ač jsou tyto rozdíly velmi individuální, tříleté děti mají mnohdy lepší motoriku a lépe rozumí pokynům. Naopak děti dvouleté na nacvik jednotlivých pohybů potřebují zpravidla více času, nemusí pochopit zadání více instrukcí a jednotlivé pohyby nemusí být tak přesné jako u dětí tříletých.

#### DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY

***Domníváte se, že se rodiče v současné době věnují hudební výchově (hudebním činnostem) dětí v dostatečné míře?***

Na tuto otázku většina respondentek odpověděla záporně, tedy že se v současné době rodiče hudební výchově nevěnují v dostatečné míře. Podle slov některých učitelek se tento stav neustále zhoršuje, stále méně dětí zná z domova lidové písně a tanečky.

Ve dvou případech pak bylo uvedeno, že se jedná o velmi individuální záležitost, neboť existují případy, kdy se rodiny hudbě věnují hodně, nebo také naopak vůbec.

***Jsou hudební činnosti ve Vaší třídě součástí nějakého každodenního rituálu?***

Podle odpovědí respondentek jsou hudební činnosti součástí nějakého každodenního rituálu ve třídách všech oslovených učitelek.

Nejčastěji jsou pak součástí ranního kruhu, který bývá též v některých případech nazýván kruhem komunitním či komunikačním. Zde pak jsou nejčastěji zpívány písně či zhudebněná říkadla „Velké kolo uděláme“, dále například „Děti, děti, pojd'te sem.“

Hudební činnosti bývají dále využívány například při úklidu, kdy učitelka zahráním písně na klavír dá dětem znamení, že mají začít uklízet, při buzení dětí, kdy učitelka pustí píseň z CD či sama zazpívá nebo může být píseň jakýmsi signálem začátku každodenního cvičení.

***Pokud pracujete ve třídě věkově heterogenní, jakým způsobem realizujete hudební činnosti v této smíšené skupině? S jakými problémy se setkáváte?***

K této otázce se vyjádřily i některé učitelky, které nepracují přímo ve věkově heterogenní třídě. Oslovené učitelky, které pracují jak ve věkově homogenní, tak

i heterogenní třídě buď uvedly, že s dětmi pracují společně, kdy se mladší děti učí od dětí starších nebo pokud jsou ve třídě dvě učitelky, děti bývají rozděleny na skupiny mladších a starších dětí. Pokud je pak na třídě pouze jedna z učitelek, zaměřuje se spíše na děti starší či na ty, které ve třídě početně převažují.

Vyjádření k možným problémům je opět velmi individuální. Některé učitelky žádné problémy při práci ve věkově smíšené skupině nevidí, některé učitelky uvádějí, že je velmi obtížné určitým způsobem zabavit děti starší, pokud jsou ve třídě například čtyřleté děti s dětmi dvouletými. V některých případech pak bývá problémem, že tyto děti současně nespolupracují. Starší děti tak mnohdy více zpívají, děti mladší se pak spíše hýbou, např. tleskají či se v některých případech vůbec nezapojují a jen pozorují.

***Zaznamenala jste během své praxe při hudební výchově těchto věkových skupin (dvouleté děti, tříleté děti) nějaké zajímavosti? Osvědčily se Vám nějaké metody a postupy při práci s těmito skupinami? Pokud ano, vyjádřete se prosím ke každé věkové skupině zvlášť.***

Osloveným učitelkám se během praxe při hudební výchově těchto nejmladších věkových skupin osvědčilo například to, že pokud děti dvouleté i tříleté nemají o některé hudební činnosti zájem, není vhodné je do těchto činností jakýmkoliv způsobem nutit. Když tyto děti pak vidí, jak se realizace hudebních činností daří dětem starším, do činností se zapojí a osvojení nové činnosti proběhne mnohem rychleji.

Učitelky dále uvedly, že děti si velmi rychle osvojí píseň v jakémkoliv věku, pokud jde o píseň zajímavou a rytmickou, dále že se do činností zpravidla zapojí většina dvouletých i tříletých dětí, pokud je daná aktivita vhodně motivovaná a týká se tématu dětem blízkého, například zvířat.

Některé respondentky uvedly, že děti nejvíce baví, pokud je zpěv doplněn ještě další hudební činností. Jako nejvhodnější kombinace tak byla uvedena zpěv a pohyb či zpěv a hra na dětské hudební nástroje.

Některé učitelky uvedly, že je vhodné, pokud jsou hudební činnosti součástí nějakého rituálu. Dále jsou hudební činnosti některými učitelkami považovány za vůbec nejvhodnější motivaci u těchto nejmladších dětí k jakýmkoliv jiným činnostem. Některé z oslovených respondentek pak uvedly, že realizace hudebních činností s nejmladší skupinou dětí je mnohem více náročná, vše se musí často opakovat.

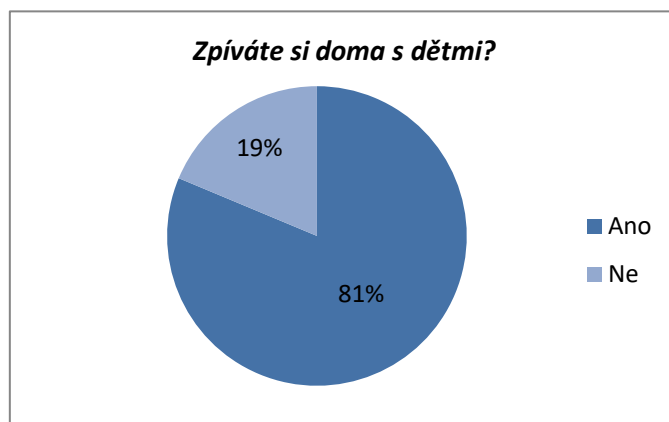
### 6.4.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

První tři otázky dotazníku se týkaly, jak už jsem uvedla u podrobného popisu jednotlivých výzkumných metod, obecných informací o respondentech. Tyto informace měly blíže specifikovat vybraný vzorek respondentů. Získané údaje jsou uvedeny v kapitole Charakteristika výzkumného šetření.

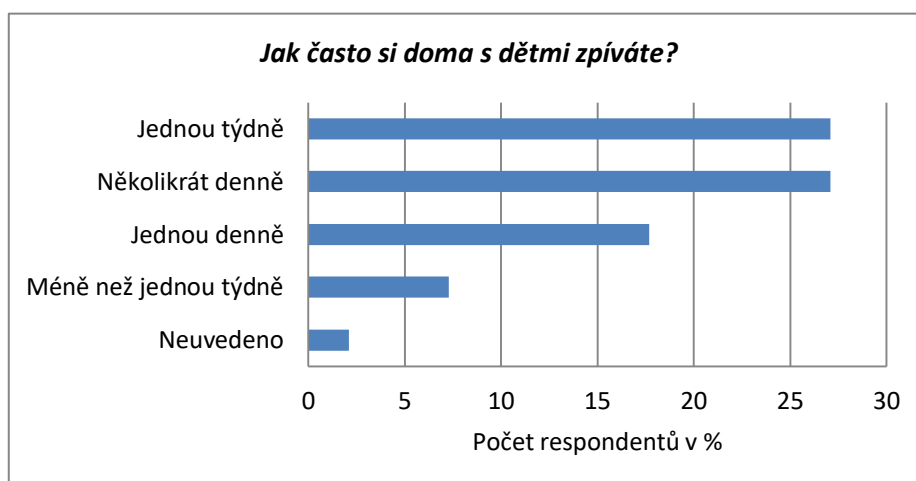
#### 3) *Zpíváte si doma s dětmi? (Pokud ano, jak často a jaké písně to jsou nejčastěji?)*

U této otázky se většina respondentů (78 případů) vyjádřila kladně, a tedy, že si se svými dětmi doma zpívá, což činí celých 81,3 % ze všech respondentů, viz Graf 3. Z toho se 26 rodičů vyjádřilo, že si s dětmi zpívají *několikrát denně* (27,1 %), stejný počet rodičů uvedlo, že si s dětmi doma zpívají *jednou týdně* (27,1 %). Dále 17 rodičů uvedlo, že si s dětmi zpívají *jednou denně* (17,7 %) a 7 rodičů odpovědělo, že si s dětmi zpívají *méně než jednou týdně* (7,3 %). Dva rodiče uvedli, že si s dětmi zpívají, ale již blíže nespecifikovali, jak často se pěveckým aktivitám věnují (Graf 4). V 18 případech se rodiče vyjadřují, že si doma s dětmi nezpívají, což činí 18,8 % ze všech respondentů.

Při zjišťování, jaké písně to pak jsou nejčastěji, bylo zjištěno, že 44,8 % rodičů (43) uvádí *písně lidové*, 25 % respondentů (24) uvádí *dětské písně od známých autorů*. Dále 22,9 % rodičů (22) odpovědělo, že si doma s dětmi zpívají *písně z pohádek a dětských filmů* a 11,5 % respondentů (11) uvedlo *písně ze školky*. Ve 3 případech byly uvedeny *písně moderní* (3,1 %) a v jednom případě dokonce znělky z reklam. 9 respondentů blíže nespecifikovalo, o jaké písně se jedná (9,4 %), viz Tabulka 1. (Pozn. Někteří rodiče uváděli u specifikace nejčastěji zpívaných písní, více než jednu odpověď).



Graf 3 - Procentuální zastoupení společného zpěvu vybraného vzorku rodičů s dvouletými a tříletými dětmi



**Graf 4 – Procentuální znázornění frekvence společného zpěvu dvouletých a tříletých dětí s rodiči u vybraného vzorku rodin**

**Tabulka 1 - Nejčastěji uvedené písně, které vybraný vzorek rodičů zpívá se svými dvouletými a tříletými dětmi**

Nejčastěji zpívané písně	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení
písně lidové	43	44,8 %
dětské písně od známých autorů	24	25,0 %
písně z pohádek a dětských filmů	22	22,9 %
písně ze školky	11	11,5 %
písně moderní	3	3,1 %

**4) Zpíváte/zpívali jste dětem před spaním ukolébavky? (Používáte/používali jste zpěv k uklidnění Vašeho dítěte?)**

K této otázce se 36 respondentů vyjádřilo, že dětem zpívalo/zpívá ukolébavky před spaním *občas* (37,5 %). 31 respondentů uvedlo, že zpěv k uklidnění svého dítěte nepoužilo/nepoužívají *nikdy* (32,3 %). Dále 19 rodičů odpovědělo, že dětem zpívají/zpívali

ukolébavky *často* (19,8 %) a 9 rodičů uvedlo, že zpěv používají/používali k uklidnění dítěte *velmi často* (9,4 %). V jednom případě rodiče uvedli, že svým dětem zpívali/zpívají ukolébavky *stále*.

### 5) *Jakou hudbu doma nejčastěji posloucháte?*

Celkem v 89 případech respondenti uvedli alespoň jeden hudební žánr, který doma nejčastěji poslouchají. Přibližně v polovině případů pak respondenti uváděli dva a více těchto hudebních žánrů.

Největší procentuální zastoupení má *pop*. Ten byl uváděn v 53 případech, což činí 55,2 % ze všech oslovených respondentů. Dále byl nejčastěji uváděn *rock* (19,8 %) v 19 případech a *dětské písně* (11,5 %) v 11 případech. 10 respondentů odpovědělo *jazz* (10,4 %) a shodný počet rodičů uvedlo, že poslouchá *všechny žánry* (10,4 %). Pouze 4 respondenti uvedli, že doma nejčastěji poslouchají *vážnou hudbu* (4,2 %) a 3 respondenti uvedli *punk* (3,1 %). Nejméně časté odpovědi pak byly *hip hop*, *techno* a *české písně* (vždy ve dvou případech) a v jednom případě byl zastoupen *folk*, *drum and bass* a *jungle*.

Celkem 7 rodičů odpovědělo, že doma hudbu neposlouchají, což činí 7,3 % ze všech oslovených respondentů.

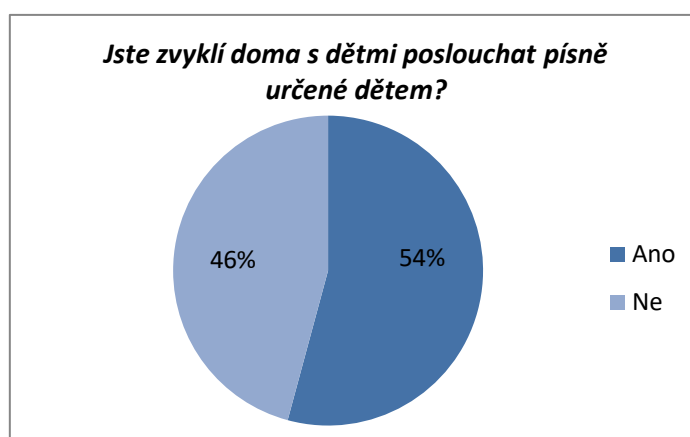
### 6) *Jste zvyklí doma s dětmi poslouchat písně určené dětem? Pokud ano, specifikujte prosím které.*

U této otázky 52 respondentů, a tedy 54,2 % uvedlo, že doma s dětmi písně určené dětem poslouchají. Ve většině případů pak rodiče u specifikování těchto písní uváděli dvě a více položek, viz Tabulka 2.

Při specifikaci těchto písní tak 21 respondentů odpovědělo, že se jedná o *písně z dětských filmů a pohádek* (21,9 %) a 19 respondentů uvedlo *písně lidové* (19,8 %). Dále 14 rodičů odpovědělo, že nejčastěji s dětmi poslouchají *dětské písně od známých autorů* (14,6 %). Zde pak byla nejčastěji uváděna autorská dvojice *Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř* v 9 případech (9,4 %) a dále *Dáda Patrasová* v 7 případech (7,3 %). Ve 2 případech byl uveden *Pavel Novák* (2,1 %) a dále *Majda Reifová* (2,1 %), která je známá především z televizního pořadu pro děti *Kouzelná školka*.

Dále 11 respondentů odpovědělo, že doma s dětmi nejčastěji poslouchají především písně *Míši Růžičkové* z cyklu DVD „Cvičíme s Míšou“ (11,5 %). 4 rodiče pak uvedli, že s dětmi nejčastěji poslouchají *písně z televizních pořadů* (4,2 %), konkrétně se jednalo o pořad *Hýbánky* ve třech případech a v jednom případě pořad *Případy doktora Notičky*.

Celkem 44 rodičů (45,8 %) odpovědělo, že doma s dětmi písně určené dětem neposlouchají, viz Graf 5.



**Graf 5 - Procentuální zastoupení společného poslechu dětských písní dětí dvouletých a tříletých s rodiči ve vybraném vzorku rodin**

**Tabulka 2 - Nejčastěji uvedené písně, které vybraný vzorek rodičů poslouchá se svými dvouletými a tříletými dětmi**

Nejčastěji poslouchané písně	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení
písně z dětských filmů a pohádek	21	21,9 %
písně lidové	19	19,8 %
dětské písně od známých autorů	14	14,6 %
DVD cvičíme s Míšou	11	11,5 %
písně z televizních pořadů	4	4,2 %

**7) Hraje někdo v rodině na hudební nástroj? Jestliže ano, prosím vyplňte, o jakého člena rodiny jde a na jaký hudební nástroj hraje.**

U této otázky se celkem 55 respondentů vyjádřilo záporně. U 57,3% z vybraného vzorku tak v rodině nehraje na hudební nástroj žádný člen rodiny.

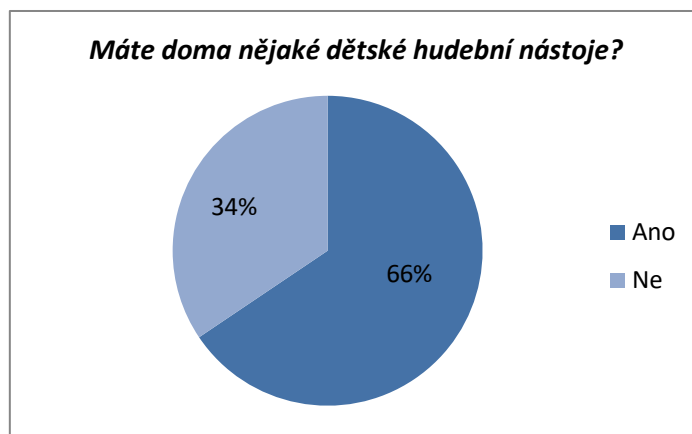
Naopak kladně se vyjádřilo 41 respondentů, tedy 42,7 %. Pokud se zaměříme na zjištění, o jaké členy rodiny se nejčastěji jedná, 13 respondentů odpovědělo *prarodiče* dítěte (tedy 13,5 %), 11 rodičů uvádí *matku* dítěte (11,5 %). Dále ve 4 případech byl uveden *strýc* (4,2 %) shodně s *tetou* (4,2 %). 3 respondenti uvedli *sourozence* dítěte (3,1 %) a ve 2 případech zněla odpověď, že na hudební nástroj hraje v rodině *otec* (2,1 %) a také *bratranec* dítěte (2,1 %).

Co se týká nejčastěji uváděných hudebních nástrojů znějících v rodinách, kde vyrůstají dvouleté či tříleté děti, ve 27 případech byl uveden *klavír* (28,1 %), dále ve 22 případech *kytara* (22,9 %) a následně *klávesy* v 5 případech (5,2 %). Méně často byla uvedena *flétna*, konkrétně ve 3 případech (3,1 %), *housle* ve 2 případech (2,1 %) a shodně s nimi *harmonika* (2,1 %) a *bicí souprava* (2,1 %). V jednom případě byla uvedena *trumpeta*.

**8) Máte doma nějaké dětské hudební nástroje? Pokud ano, vyplňte, o jaký nástroj se jedná.**

Zde 63 rodičů, a tedy 65,6 % ze všech respondentů, odpovědělo, že doma mají nějaký dětský hudební nástroj. Z tohoto počtu celkem 36 rodičů uvedlo *flétnu* (37,5 %), 28 respondentů odpovědělo *bubínek* (29,2 %) a 17 rodičů uvedlo *dětské piano* (17,7 %). V 15 případech byly uvedeny *dětské klávesy* (15,6 %) a ve 14 případech *xylofon* (14,6 %). V 9 případech se ve vybraném vzorku rodin nachází *dětská kytara* (9,4 %), v 5 případech *tamburína* (5,2 %) a ve 4 případech *rumba koule* (4,2 %), viz Tabulka 3. Nejmenší zastoupení měla *harmonika* ve 3 případech (3,1 %) a dále *triangl*, který se vyskytoval ve dvou případech u vybraného vzorku rodin.

Žádné dětské hudební nástroje pak nevlastní 33 dotazovaných respondentů, tedy 34,4 % ze všech dotazovaných rodičů, viz Graf 6.



**Graf 6 - Procentuální vyjádření výskytu dětských hudebních nástrojů ve vybraném vzorku rodin**

**Tabulka 3 - Nejčastěji uvedené dětské hudební nástroje, které jsou ve vybraném vzorku rodin**

Dětské hudební nástroje	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení
flétna	36	37,5 %
bubínek	28	29,2 %
dětské piano	17	17,7 %
dětské klávesy	15	15,6 %
xylofon	14	14,6 %
dětská kytara	9	9,4 %
tamburína	5	5,2 %
rumba koule	4	4,2 %



### **9) Reaguje Vaše dítě na hudbu pohybem?**

U této otázky naprostá většina rodičů (91) odpověděla, že jejich dítě reaguje na hudbu pohybem (94,8 %). Pouze v 5 případech rodiče uvádějí, že tomu tak není (5,2 %).

### **10) Navštěvujete s dětmi hudební koncerty či hudební představení? Pokud ano, uveďte prosím jaké a jak často.**

Zde se 59 z dotazovaných respondentů vyjádřilo záporně. Celkem tedy 61,5 % z vybraného vzorku rodičů s dětmi nenavštěvuje žádné hudební koncerty ani hudební představení.

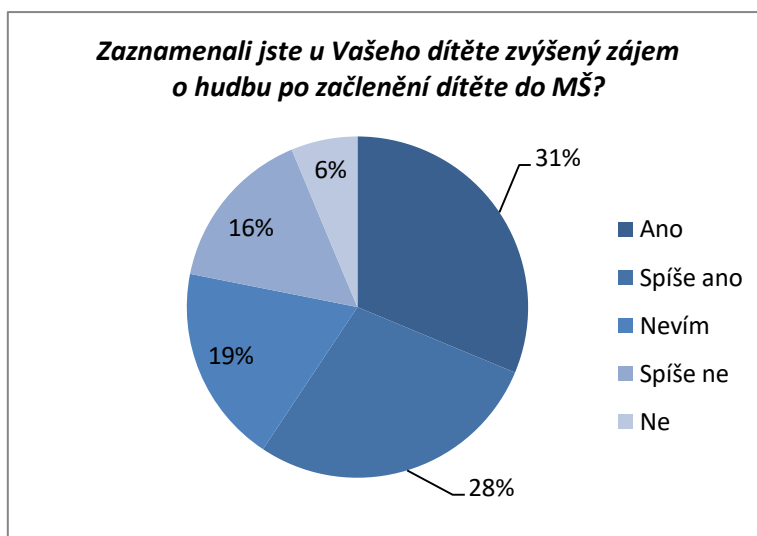
Naopak ve 37 případech bylo odpovězeno kladně (38,5 %). 13 respondentů uvedlo, že hudební koncerty s dětmi navštěvují *alespoň jednou za rok* (13,5 %), dále 6 rodičů uvedlo, že tyto koncerty s dětmi navštěvují *alespoň jednou za půl roku* (6,3 %) a shodný počet respondentů uvedl *alespoň jednou za tři měsíce* (6,3 %). Ve 3 případech bylo rodiči uvedeno, že s dětmi tyto koncerty navštěvují *alespoň jednou měsíčně* (3,1 %). 9 respondentů pak blíže neuvedlo, jak často hudební koncerty a představení s dětmi navštěvují (9,4%).

Co se týká specifikace navštěvovaných koncertů, v 17 případech byla uvedena *dětská představení a koncerty* (17,7 %), 4 respondenti uvedli *loutkové divadlo* (4,2 %), 3 rodiče ve své odpovědi uvedli *koncerty základní umělecké školy* (3,1 %) a shodný počet respondentů odpověděl, že se jedná o *dětská hudební představení v rámci jiných akcí*, jako např. letní festivaly, dětské dny apod. (3,1 %). V jednom případě rodiče uvedli, že s dětmi navštěvují *koncerty jazzové, rockové a také punkové hudby*. Celkem 9 respondentů navštěvované koncerty a představení blíže nspecifikovalo (9,4 %).

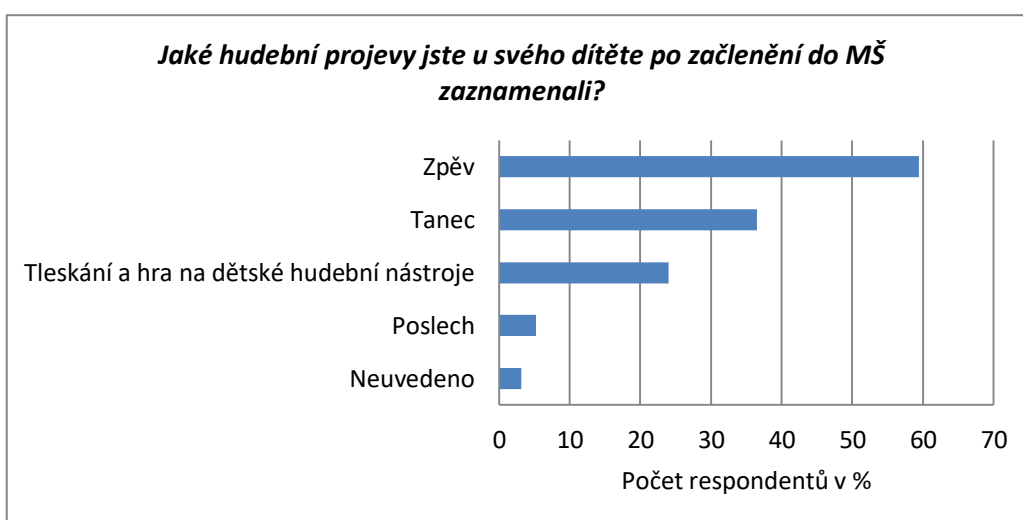
### **11) Zaznamenali jste u Vašeho dítěte zvýšený zájem o hudbu (jakékoliv hudební projevy) po začlenění dítěte do MŠ? Pokud ano, jaké hudební projevy to jsou?**

Celkem 57 rodičů zaznamenalo u svého dítěte zvýšený zájem o hudbu po začlenění dítěte do mateřské školy. Konkrétně 30 rodičů odpovědělo *ano* (31,3 %) a 27 rodičů uvedlo *spíše ano* (28,1 %). Celkem 21 rodičů pak tento zájem nezaznamenalo či spíše nezaznamenalo. Konkrétně 15 respondentů se vyjádřilo *spíše ne* (15,6 %) a 6 respondentů pak uvedlo *ne* (6,3 %). 18 z dotazovaných rodičů uvedlo *nevím* (18,8 %), viz Graf 7.

Při specifikaci hudebních projevů celkem 57 respondentů uvedlo, že se jedná o *zpěv* (59,4 %), z toho ve 31 případech šlo o *zpěv písní z mateřské školy*. Dále byl nejčastěji uváděn *tanec* (36,5 %), a to ve 35 případech. Dalším hudebním projevem, který uvedlo 23 rodičů, bylo *tleskání a hra na dětské hudební nástroje* (24 %). Nejméně uváděným projevem byl zájem o *poslech* hudby, a to v 5 případech (5,2 %). Ve 3 případech nebylo specifikováno, o jaký hudební projev se jedná, viz Graf 8.



**Graf 7 - Procentuální vyjádření četnosti zvýšeného zájmu o hudbu u dětí, které nastoupily do mateřské školy, zaznamenaný vybraným vzorkem rodičů**



**Graf 8 - Procentuální znázornění jednotlivých hudebních projevů dětí, které zaznamenal vybraný vzorek rodičů po začlenění dítěte do MŠ**

**12) Jste spokojeni s úrovní hudební výchovy (hudebních činností) v MŠ, kterou navštěvuje Váš potomek?**

U této otázky se naprostá většina respondentů vyjádřila, že je či spíše je spokojena s úrovní hudební výchovy v mateřské škole, kterou navštěvuje jejich potomek. Konkrétně 67 respondentů uvedlo *ano* (69,8 %) a 19 respondentů pak zakroužkovalo možnost *spíše ano* (19,8 %). 7 rodičů uvedlo, že *neví* (7,3 %), zda jsou s úrovní hudební výchovy v mateřské škole spokojeni. Zbývajících 3 respondenti na tuto otázku neodpověděli.

**13) Realizuje MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě, nějaká společná hudební setkání pro děti a jejich rodiče (hudební dílny, společné koncerty rodičů a dětí)? Pokud jste na předchozí otázku odpověděli záporně, měli byste o takové akce zájem?**

Celkem 66 z dotazovaných respondentů odpovědělo, že mateřská škola, kterou navštěvuje jejich dítě, realizuje společná hudební setkání pro děti a jejich rodiče. Uvedli tedy *ano* (68,8 %). 28 rodičů odpovědělo, že škola, kterou navštěvuje jejich potomek, tato setkání nerealizuje. Odpověď tedy zněla *ne* (29,2 %). Z tohoto počtu 15 rodičů by mělo o tato setkání zájem (53,6 %) a zbylých 13 respondentů nikoliv (46,4 %).

Na tuto otázku pak neodpověděli 2 respondenti.

### **6.4.3 Vyhodnocení analýzy dokumentů**

V rámci rozboru dokumentů bylo analyzováno celkem 12 souborů písní a zpěvníků. Celkem 8 z těchto zpěvníků bylo označeno v rámci rozhovoru s vybranými učitelkami jako nejčastěji využívané zpěvníky při realizaci hudebních činností s dvouletými a tříletými dětmi. Zbývajících 4 zpěvníky byly náhodně doplněny ze široké nabídky zpěvníků, které jsou přímo určeny nejmenším dětem.

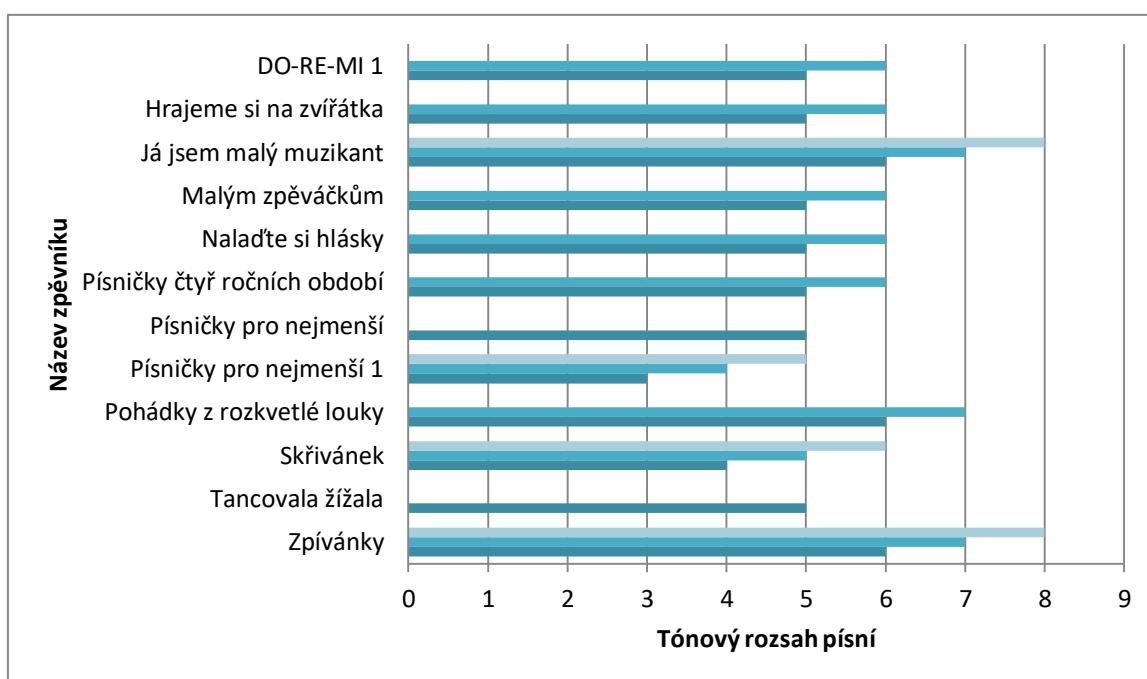
Celkem 4 zpěvníky obsahovaly písně lidové, 4 zpěvníky písně, u nichž je známý autor, tedy písně umělé a ve 4 zpěvnících byly uvedeny písně jak lidové, tak také umělé.

V polovině vybraných zpěvníků byly písně uspořádány do tematických celků, nejčastěji pak podle jednotlivých ročních období. Ve druhé polovině zpěvníků pak jednotlivé písně nebyly tematicky řazeny. Co se týká námětů písní uvedených v těchto zpěvnících, tak to byly nejčastěji náměty týkající se dětského světa, zvířat, přírody, počasí, tedy témata, která

jsou dětem velmi blízká. Až na jeden zpěvník obsahovaly všechny vybrané zpěvníky ilustrace, které se ve většině případů tematicky vztahovaly k dané písni.

Celkem 5 zpěvníků z vybraného vzorku obsahovalo příklady možného instrumentálního a pohybového zapojení dětí.

U většiny vybraných zpěvníků byl převažující rozsah uvedených písní 5 až 6 tónů. Avšak vyskytly se i případy, kdy byl v daném zpěvníku převažující rozsah písní 6 až 8 tónů. Naopak v některých případech se ve zpěvníku objevily písně s rozsahem 4 tónů (viz Graf 9).



Graf 9 - Převažující tónový rozsah písní uvedených ve vybraných zpěvnících

Písně ve vybraných zpěvnících byly nejčastěji zapsány v tóninách C dur, D dur a F dur. Pokud vyjdeme z teoretického poznatku, že není vhodné s těmito dětmi zpívat písně obsahující tóny  $c^1$  a nižší, pak u 4 z vybraných zpěvníků bude nutné většinu písní transponovat do vhodnější polohy pro zpěv dětí dvouletých a tříletých. Tyto zpěvníky často obsahovaly písně s tóny  $c^1$ ,  $h$ , ale v některých případech i tóny  $a$  a  $g$ . V jednom zpěvníku pak byly písně zapsány až do tónů  $c^2$ ,  $d^2$  a v některých případech i  $f^2$ . V 8 zpěvnících pak písně tón  $c^1$  neobsahovaly vůbec, nebo jen zcela výjimečně. U těchto písní tak transpozice písní není nutná.

## 7 Shrnutí výsledků

Prostřednictvím rozhovoru s vybranými učitelkami mateřských škol bylo zjištěno, že většina učitelek realizuje *pěvecké činnosti* s dvouletými a tříletými dětmi bez rozezpívání, ale zpěvu předchází v některých případech dechová či logopedická cvičení. Návuk nové písni probíhá ve většině případů opakováním, tedy náslechem, kdy se děti učí zároveň text i melodii písni. Učitelky zpěv dětí nejčastěji doprovází vlastním zpěvem či hrou na klavír. Některé učitelky preferují při zpěvu zapojit i hru na tělo či pohybový doprovod, děti si tak text i melodii písni snáze osvojí.

Z odpovědí vyplývá, že samotná *poslechová činnost* nebývá v některých případech s takto malými dětmi realizována, spíše se jedná o poslech kratších ukázek či ve většině případů o častou součást cvičení, kdy se děti pohybují podle rytmu či zvuku hudebního nástroje. K poslechovým činnostem jsou pak nejčastěji využívány hudební nástroje, především klavír, bicí rytmické nástroje Orffova instrumentáře, klávesy a dále audio technologie, zejména CD.

Dále bylo během rozhovoru zjištěno, že k *instrumentálním činnostem* této věkové skupiny jsou nejčastěji využívány bicí rytmické nástroje Orffova instrumentáře (zejména ozvučná dřívka, bubínky). V mnoha případech je využívána také hra na tělo. Děti především vytleskávají či hrají jednoduchý rytmus, který je vázán na slova. Více učitelek dává při instrumentálních činnostech možnost hrát na nástroje všem dětem.

Činnosti *hudebně pohybové* bývají velmi často součástí cvičení, kdy děti za doprovodu klavíru, bubny či tamburíny cvičí, chodí, běhají či předvádějí zvířátka. Děti se tak postupně učí vnímat rytmus, tempo a barvu jednotlivých hudebních nástrojů. Dále se děti učí jednoduché pohybové hry a tanečky, v některých případech je prostor i pro tanec volný.

Z rozhovoru s vybranými učitelkami tedy vyplynulo, že jsou jednotlivé hudební činnosti s dětmi dvouletými i dětmi tříletými ve většině případů realizovány takřka shodně. To však neznamená, že by některé učitelky nezaznamenávaly při práci s jednotlivými věkovými skupinami žádné rozdíly.

Co se týká obecných odlišností v hudební oblasti práce s dvouletými a tříletými dětmi, některé učitelky uvedly, že nezaznamenávají žádné významné rozdíly, některé naopak, že shledávají rozdíly veliké. Většina oslovených učitelek se však shodla na tom, že rozdíly mezi těmito dětmi jsou velmi individuální. Nejčastěji uvedenými zásadními rozdíly byly,

že děti tříleté bývají pro hudební činnosti zralejší a různé činnosti si tak rychleji osvojí. Dále, že tyto děti jsou, podle některých učitelek, například schopnější naučit se píseň, jsou celkově komunikativnější a do činností se více zapojují. Naopak děti dvouleté, podle některých učitelek, ještě zpravidla nemají tolik vyhraněnou motoriku, nepamatují si tolik písní. Při hudebních činnostech se pak méně často zapojují, bývají tedy pasivnější a spíše pozorují ostatní děti. Postupem času se ale zpravidla také zapojují a realizace hudebních činností je, dle slov vybraných učitelek, velmi baví.

U konkrétních hudebních činností byly kromě odpovědí, že se jedná o individuální záležitost či že žádné rozdíly shledávány nejsou, uvedeny následující rozdíly. U *činností pěveckých* učitelky shledávají největší rozdíl v celkové zralosti dětí, konkrétně odlišné úrovni výslovnosti a slovní zásobě dětí, dále v úrovni zapojení do nácviku písně i v kvalitě si nové písně zapamatovat. U *činností poslechových* pak učitelky shledávají rozdíl především v délce udržení pozornosti, kdy dvouleté děti vydrží poslouchat kratší dobu. Co se týká rozdílů u realizace *činností instrumentálních*, několik učitelek shledává rozdíly v tom, že tříleté děti jsou na tyto činnosti více zaměřené, lépe chápou samotné instrukce a i práci s jednotlivými hudebními nástroji, než děti dvouleté. Děti dvouleté se pak podle slov některých učitelek zapojují do těchto činností méně a hrají rytmicky buď méně přesně či zcela volně. U *hudebně pohybových činností* jsou pak největší rozdíly některými učitelkami shledávány v úrovni vývoje motoriky, kdy děti tříleté mají mnohdy motoriku vyvinutější a také lépe rozumí instrukcím. Naopak děti dvouleté na nácvik jednotlivých pohybů potřebují zpravidla více času, nemusí pochopit zadání více instrukcí a jednotlivé pohyby nemusí být tak přesné jako u dětí tříletých.

Oslovené učitelky dále ve většině případů uvedly, že písně čerpají z internetových zdrojů, avšak některé učitelky kromě internetového zdroje pracují i s konkrétními sbírkami písní a zpěvníky např. *Skřivánek*; *Do-re-mi 1* (Marie Lišková); *Písničky čtyř období* (Stanislav Chudoba) apod., jejichž rozbory jsou uvedeny v Příloze 5.

Z rozhovoru s vybranými učitelkami také vyplynulo, že většina učitelek považuje angažovanost rodičů v hudební výchově dětí v současné době za nedostatečnou. Pokud pak tyto učitelky pracují ve věkově smíšené skupině, hudební činnosti většinou realizují se všemi dětmi společně, kdy se děti mladší učí od dětí starších nebo jsou ve třídě dvě učitelky a děti tak bývají rozděleny na skupinu mladších a starších dětí. Pokud toto rozdělení není možné, některé učitelky se zaměřují spíše na děti starší či na ty děti, které ve třídě početně převažují.

Z dotazníkového šetření mezi rodiči vyplynulo, že 81% rodičů si doma s dětmi zpívá, nejvíce pak písně lidové (44,8 %), dětské od známých autorů (25 %) a písně s pohádek a dětských filmů (22,9 %), a to nejčastěji buď jednou týdně či několikrát denně. Téměř 70 % oslovených rodičů uvedlo, že alespoň někdy svým dětem zpívalo či zpívá ukolébavky.

Dotazníkové šetření dále ukázalo, že více než polovina oslovených rodičů je zvyklá doma s dětmi poslouchat písně určené dětem a to především písně z dětských filmů a pohádek (21,9 %), písně lidové (19,8 %) a dětské písně od známých autorů (14,6 %). Rodiči nejčastěji poslouchanou hudbou v těchto rodinách je pop (55,2 %), rock (19,8 %) a dále dětské písně (11,5 %) a jazz (10,4 %).

Celkem 65,6 % vybraných rodin doma má nějaký dětský hudební nástroj. Největší zastoupení měla flétna (37,5 %), bubínek (29,2 %), dále dětské piano, klávesy a xylofon. Ve 42,7 % těchto rodinách pak nějaký ze členů hraje na hudební nástroj. Nejčastěji se jedná o prarodiče (13,5 %) a matku dítěte (11,5 %). Nejvíce zastoupenými hudebními nástroji jsou klavír, kytara a klávesy.

Více než polovina z oslovených rodičů (61,5 %) nenavštěvuje s dětmi hudební koncerty či hudební představení. Zbývající rodiče pak s dětmi nejčastěji navštěvují dětská představení a koncerty (17,7 %) a méně pak loutkové divadlo a koncerty základní umělecké školy, a to v nejvíce případech alespoň jednou za rok.

Při rozboru vybraných zpěvníků bylo zjištěno, že většina z nich obsahuje písně s převažujícím rozsahem uvedených písní 5 až 6 tónů a to nejčastěji v tóninách C dur, D dur a F dur. Jen některé z těchto zpěvníků obsahovaly písně s tóny nevhodnými pro zpěv dětí dvouletých a tříletých. Co se týká uvedení možného rytmického (instrumentálního) a pohybového zapojení dětí, tak 5 z vybraných zpěvníků a tedy 41,7 %, tyto náměty obsahoval.

## 7.1 Rozbor hypotéz

*H1*

*Předpokládám, že z hudebních činností budou u vybraného vzorku početně převažovat hudebně pohybové činnosti a dále činnosti pěvecké.*

Vzhledem k předchozím osobním zkušenostem s realizací hudebních činností s dětmi dvouletými a tříletými, jsem předpokládala, že budou u vybraného vzorku početně převažovat ze všech těchto činností hudebně pohybové a dále pěvecké činnosti. Tato hypotéza se potvrdila. Učitelkami byly procentuálně nejvíce uvedeny hudebně pohybové činnosti, hned za nimi činnosti pěvecké. Poslechové a instrumentální činnosti pak u vybraného vzorku nemají v rámci realizace všech hudebních činností takové zastoupení. Je zajímavostí, že i při dotazníkovém šetření mezi rodiči byly právě pěvecké a hudebně pohybové aktivity dětí uváděny jako nejčastější hudební projevy, které byly v rodinách zaznamenány po začlenění dítěte do mateřské školy.

*H2*

*Předpokládám, že vybraný vzorek učitelek nebude při realizaci hudebních činností sledovat zásadní rozdíly mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými.*

Při samotné realizaci hudebních činností některé učitelky sledávají mezi dvouletými a tříletými dětmi zásadní rozdíly, některé naopak rozdíly žádné. Většina učitelek se však shodla na tom, že nelze uvést obecně platné rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi, neboť se jedná o velmi individuální záležitost. Hypotézu týkající se názoru vybraných učitelek na zásadní rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi při realizaci hudebních činností tedy nelze jednoznačně potvrdit ani vyvrátit, neboť se názory vybraných učitelek na tuto problematiku různí.

*H3*

*Předpokládám, že u většiny vybraných zpěvníků nebude potřeba písňě transponovat do vhodnější hlasové polohy (tóniny) pro zpěv dětí dvouletých a tříletých.*

V rámci rozboru vybraných zpěvníků a sborníků písní, které jsou v praxi využívány, bylo zjištěno, že více než polovina těchto zpěvníků obsahuje i písňě, které jsou ve vhodné poloze pro zpěv dětí dvouletých a tříletých dětí. U těchto zpěvníků tedy není ve většině případů nutná transpozice písní do jiné tóniny. Ale vyskytly se i případy, kdy jsou ve zpěvnících uvedeny písňě v tóninách naprosto nevhodných pro zpěv těchto dětí.



Písňe obsahovaly příliš nízké či vysoké tóny. Takřka všechny oslovené učitelky uvedly, že písňe v nevhodných tóninách pro zpěv nejmladších dětí umí transponovat. Tyto učitelky se tak snaží respektovat hlasové možnosti dané skupiny. Hypotéza týkající se transponování písni ve vybraných zpěvnících se tedy potvrdila.

### **Dílčí hypotézy**

*Předpokládám, že vybraný vzorek učitelek i rodičů bude preferovat při pěveckých činnostech s dětmi dvouletými a tříletými písňe lidové.*

Co se týká preference písni při pěveckých činnostech dvouletých a tříletých dětí, většina z oslovených učitelek preferuje právě písňe lidové. Lidové písňe pak byly nejčastější uvedenou odpovědí i v rámci dotazníkového šetření mezi rodiči. Hypotéza se tedy potvrdila.

*Domnívám se, že při instrumentálních činnostech dvouletých a tříletých dětí bude vybraný vzorek učitelek preferovat bicí rytmické Orffovy nástroje. Dalším mým předpokladem je, že tyto děti většinou nemají možnost hrát doma na dětské hudební nástroje.*

Vybraný vzorek učitelek preferuje při instrumentálních činnostech s dvouletými a tříletými dětmi bicí rytmické nástroje Orffova instrumentáře. Tato hypotéza se tedy potvrdila. Dále se v rámci dotazníkového šetření ukázalo, že celkem 66 % rodin má doma nějaké dětské hudební nástroje, nejčastěji pak flétnu, bubínek a dětské piano. Není tedy pravdou, že ve většině případů nemají dvouleté a tříleté děti možnost hrát doma na dětské hudební nástroje.

## 8 Diskuze

Cílem diplomové práce bylo mimo jiné zjistit, jakým způsobem realizují oslovené učitelky jednotlivé hudební činnosti s dětmi dvouletými a tříletými, dále jak se rodiče věnují hudební výchově dětí a posouzení vhodnosti rozsahu a polohy písní uvedených ve vybraných zpěvnících.

V rámci rozhovoru se každá z oslovených učitelek zaměřovala spíše na ty části, které jí samotné přišly u jednotlivých hudebních činností nejdůležitější. Některé odpovědi tak byly, i přes další dotazování, dosti obecné. Proto nelze globalizovat způsob, jakým vybrané učitelky jednotlivé hudební činnosti s dvouletými a tříletými dětmi realizují.

V některých případech mohlo docházet v rámci rozhovoru k určitému nepochopení hloubky otázky ze strany respondentek, vzhledem k tomu, že jsem se snažila jednotlivé otázky rozhovoru zformulovat tak, aby byly co nejstručnější a nejmýstižnější. Proto jsem někdy musela otázky respondentkám dovysvětlit a upřesnit. Například otázka: „*Jaký tónový rozsah písní při práci s těmito dětmi nejčastěji volíte?*“ mohla být formulována spíše takto „*Jaký konkrétní tónový rozsah a tóninu při práci s těmito dětmi nejčastěji volíte?*“, neboť z hlediska hlasového rozsahu a zároveň polohy dětského hlasu není první otázka zcela vypovídající.

Dále jsem si vědoma, že odpovědi jednotlivých respondentek mohly být do určité míry ovlivněny i tím, že při osobním rozhovoru není zajištěna anonymita respondenta.

Myslím si, že některé vybrané výsledky dotazníkového šetření mezi rodiči je zajímavé porovnat s výsledky výzkumu Miloše Kodejšky (1991), který se zabýval hudebním klimatem rodiny v souvislosti s dítětem předškolního věku. Ačkoliv u výše uvedeného výzkumu byli respondenty rodiče předškoláků, domnívám se, že i tak může být komparace některých faktů zajímavá.

Co se týká společného zpěvu dětí a rodičů, který Kodejška (2002) považuje za jednu z nejcennějších hudebně výchovných činností, v roce 1991 měla tato činnost největší zastoupení mezi všemi hudebními aktivitami. Jak Kodejška uvádí „*největší pozornosti se těší společný zpěv, ostatní hudební činnosti jsou velmi zanedbávány*“ (Kodejška 2002, s. 36). I v rámci mého dotazníkového šetření bylo zjištěno, že společnému zpěvu s dětmi se věnuje celkem 81 % oslovených rodičů, ostatní hudební činnosti, pak takové zastoupení nemají.

Návštěvnost hudebních programů pro děti činila u vybraného vzorku rodičů v roce 1991 pouze 7 %. V rámci dotazníkového šetření mé diplomové práce bylo zjištěno, že vybraný vzorek rodičů navštěvuje se svými dětmi hudební koncerty a představení ve 39 %. Za 26 let tak v této oblasti došlo k výraznému nárůstu.

V oblasti instrumentální Kodejška (2002) uvádí, že přibližně v 11 % oslovených rodin děti vlastnily nějaký rytmický či melodický hudební nástroj Orffova instrumentáře. Z odpovědí vybraných rodičů v rámci mého dotazníkového šetření vyplynulo, že 38 % vybraných rodičů má doma flétnu, která však přímo nepatří do Orffova instrumentáře, dále 29 % rodičů uvedlo bubínek a 15 % rodičů uvedlo xylofon. V této oblasti tedy opět došlo ke značnému nárůstu.

Je zajímavé, že ačkoliv 81 % mnou oslovených rodičů uvedlo, že si doma s dětmi zpívá, 54 % rodičů uvedlo, že se s dětmi věnuje poslechovým činnostem, 66 % rodičů uvedlo, že má doma nějaký dětský hudební nástroj a 39 % rodičů uvedlo, že s dětmi navštěvují hudební koncerty či představení a tedy v rámci některých oblastí došlo oproti minulosti k výraznému posunu, naprostá většina oslovených učitelek odpověděla, že dle jejich názoru a zkušeností se současní rodiče hudební výchově svých dětí věnují v nedostatečné míře.

Domnívám se, že u některých otázek v rámci dotazníkového šetření mohlo dojít k určitému ovlivnění odpovědí vybraného vzorku rodičů. Jednalo se především o otázky č. 3, 5 a 11, které nabízely respondentům přímo určitou možnost odpovědi či kde byly uvedeny příklady možných odpovědí. Možná tak mohlo dojít k určitému ovlivnění respondentů především u otázky „*Zpíváte si doma s dětmi? (Pokud ano, jak často a jaké písně to jsou nejčastěji?)*“, u které byly uvedeny příklady možných odpovědí „*např. dětské lidové, dětské od známých autorů, z dětských filmů apod*“. Tyto možné odpovědi byly u otázky uvedeny z toho důvodu, aby rodiče neuváděli konkrétní názvy jednotlivých písní. Z celkového počtu respondentů, kteří odpověděli, že doma s dětmi zpívají (78 případů), 43 respondentů uvedlo písně lidové, 24 respondentů dětské písně od známých autorů a 22 respondentů uvedlo písně z pohádek a dětských filmů.

Otázkou tedy je, *jak by zněly jednotlivé odpovědi u výše uvedených otázek, pokud by nebyly uvedeny žádné příklady možných odpovědí, popř. pokud by byly možné příklady odpovědí uvedeny v jiném pořadí*. Vybraný vzorek rodičů by tak musel vycházet jen ze svých vlastních zkušeností a znalostí. Je otázkou, zda by pak bylo možné tyto odpovědi statisticky zpracovat.

V rámci analýzy dokumentů, při které se jednalo o rozbor vybraných zpěvníků, bylo zjištěno, že naprostá většina zpěvníků respektuje hlasovou polohu a rozsah malých dětí. Některé zpěvníky, ačkoliv jsou určeny přímo nejmladším dětem, obsahují ale písně v naprosto nevhodné poloze pro zpěv těchto dětí. Hlas dětí je velmi citlivý a může dojít při špatných pěveckých návycích i k jeho poškození. V souvislosti s tím by mne zajímalo, zda tito autoři hudby či lidé, kteří vytvářejí hudební aranže u písní ve zpěvnících určených pro nejmladší děti či děti z mateřských škol, mají dostatečné znalosti o hlase dětí a vycházejí z jeho vývojových možností.

Výše uvedené oblasti diskuze nepostihují určitě všechna možná související témata. Z výzkumu se nabízejí i další možné otázky, které by byly jistě zajímavými podněty pro další výzkum. Například

- *Jak by vypadala realizace hudebních činností v mateřské škole ve třídě čistě dvouletých dětí?*
- *Existují odpovídající školení pro učitele MŠ zaměřené na hudební činnosti čistě dvouletých dětí?*
- *Mají mateřské školy adekvátní a dostatečné materiální vybavení (hudební nástroje, zpěvníky, materiály k poslechu, metodiky apod.) pro realizaci hudebních činností takto malých dětí? apod.*

Při realizaci rozhovoru jsem zvolila nepříliš velký počet oslovených učitelek, který tak nezajišťuje dostatečnou reprezentativnost zjištěných údajů, ale umožnil mi provést analýzu sledovaných jevů. V rámci výzkumu jsem mohla využít k oslovení učitelek dotazníky, tato metoda by jistě byla časově méně náročná a mohla by zahrnout mnohem větší počet respondentů. Jsem však přesvědčena o tom, že mnou zvolená výzkumná metoda zajistila mnohem osobnější přístup. Myslím si, že v rámci osobního vedení rozhovoru lze lépe zjistit skutečné názory a postoje respondentů, dovysvětlit případné nejasnosti a postihnout větší detaily.

Výsledky zjištěné v rámci výzkumného šetření nelze zevšeobecnit, lze je vztáhnout jen na vybraný vzorek respondentů.

## 9 Závěr

Problematika začlenění dvouletých dětí do mateřských škol je velmi aktuální a diskutované téma.

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala charakteristikou dvouletých a tříletých dětí obecně, začleněním dvouletých dětí do mateřské školy, významem hudby v životě dítěte a hudebním vývojem dítěte. Dále jsem se také věnovala jednotlivým hudebním činnostem v mateřské škole se zaměřením na děti dvouleté a tříleté. Uvedla jsem i rozvíjející aktivity u jednotlivých hudebních činností právě pro tyto věkové skupiny.

V České republice počet dětí mladších tří let v mateřských školách neustále stoupá. Zatímco ve školním roce 2006/2007 to bylo necelých 22,5 tisíc těchto dětí, v minulém školním roce již přes 42 tisíc. Ukázalo se, že hudba má velký vliv a význam v rámci působení na celou osobnost člověka. V souvislosti se začleněním dětí do mateřské školy i mimo jiné v rámci adaptačního procesu. Co se týká hudebního působení na děti, je ideální, pokud je realizováno spolupůsobením rodiny a mateřské školy. Při realizaci jednotlivých hudebních činností s dětmi dvouletými a dětmi tříletými je nutné si uvědomit, že každá z těchto skupin přináší určitá specifika. Učitelka by tak tedy měla znát a při své práci respektovat zásady pro práci s danou věkovou skupinou. Vzhledem ke stále vyššímu počtu dvouletých dětí v mateřských školách a odlišnosti práce s těmito dětmi, je dle mého názoru velmi důležité, aby si učitelé rozšiřovali znalosti ohledně práce s touto věkovou kategorií a dále se v této oblasti vzdělávali. Proto jsem tato specifika, ať už na obecné úrovni či v rámci realizace jednotlivých hudebních činností, uvedla v teoretické části práce.

V praktické části diplomové práce jsem se zabývala oblastmi vztahujícími se k tématu hudebních činností u dětí dvouletých a tříletých, a to prostřednictvím rozhovoru s učitelkami mateřských škol, dotazníkového šetření mezi rodiči a analýzy vybraných souborů písní a zpěvníků. Hlavním cílem bylo zjistit, jak vybraní učitelé realizují jednotlivé hudební činnosti a zda při práci zaznamenávají nějaké významné rozdíly mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými. Dále zjistit, zda se rodiče dětem v hudební oblasti věnují a jakým způsobem. Také zjistit, zda vybraný vzorek souborů písní a zpěvníků, které jsou určeny pro nejmladší děti či mateřské školy, obsahuje písně vhodného rozsahu a polohy pro zpěv dvouletých a tříletých dětí a zda vybrané zpěvníky obsahují

u jednotlivých písní příklady možného rytmického (instrumentálního) a pohybového zapojení dětí.

Bylo zjištěno, že při realizaci hudebních činností s dětmi dvouletými a tříletými procentuálně převažují činnosti hudebně pohybové (38,6 %) a dále pak pěvecké (32,1 %).

Z rozhovoru s vybranými učitelkami vyplynulo, že jsou jednotlivé hudební činnosti s dětmi dvouletými i dětmi tříletými ve většině případů realizovány takřka shodně. To však neznamená, že by některé učitelky nezaznamenávaly při práci s jednotlivými věkovými skupinami žádné rozdíly. Co se týká obecných odlišností v hudební oblasti práce s dvouletými a tříletými dětmi, některé učitelky uvedly, že nezaznamenávají žádné významné rozdíly, některé naopak, že shledávají rozdíly veliké. Většina oslovených učitelek se však shodla na tom, že rozdíly mezi těmito dětmi jsou velmi individuální. Ačkoliv by se totiž mohlo zdát, že tříleté děti již jednoznačně v hudebních činnostech předčí děti dvouleté, mohu i z vlastní zkušenosti potvrdit, že leckteré dvouleté dítě může být v hudebních činnostech šikovnější než dítě tříleté. Určitě na toto má vliv i působení rodiny.

Učitelé, ale také rodiče, upřednostňují při pěveckých činnostech s těmito dětmi písně lidové. 81 % oslovených rodičů uvedlo, že si doma s dětmi zpívá, 54 % se s dětmi věnuje poslechovým činnostem, 66 % má doma nějaký dětský hudební nástroj a 39 % rodičů uvedlo, že s dětmi navštěvují hudební koncerty či představení.

Ačkoliv tedy z dotazníkového šetření vyplynulo, že se rodiče svým dětem v hudební oblasti povětšinou věnují, podle názorů učitelek, ale také odborné literatury, se stále jedná o nedostatečnou míru. Dále z názorů rodičů vyplynulo, že jsou spokojeni s realizací hudebních činností ve školách, kterou navštěvují jejich děti.

Většina vybraných zpěvníků obsahovala písně, které jsou vhodné svým rozsahem a polohou pro nejmladší děti. Písně tak měly nejčastěji rozsah 5-6 tónů a většinou neobsahovaly tóny c1 a nižší, které jsou, dle odborné literatury pro zpěv těchto dětí nevhodné. Avšak se vyskytly případy zpěvníků, kdy byly písně uvedeny v naprosto nevhodných polohách, proto je důležité, aby učitelka byla schopna posoudit vhodnost konkrétní skladby, byla schopna písně transponovat do vhodnějších tónin a zpěvník tak pouze pasivně nepřijala jako vhodný pro zpěv těchto dětí, neboť je podle názvu určen nejmladším dětem. Naprostá většina oslovených učitelek dokáže s písněmi správně pracovat.

Výsledky diplomové práce, dle mého názoru, přinesly mnoho zajímavých poznatků v oblasti hudebních činností nejmladších dětí. Jedná se však o značně široké téma, nešlo zcela podrobně postihnout všechna hlediska. Výsledky práce přinesly i další náměty, kterým by bylo možné se věnovat v rámci dalších výzkumů.

Ačkoliv může být výchovně vzdělávací práce v hudební oblasti s touto nejmladší věkovou skupinou v mateřské škole laickou veřejností považována za méně důležitou či až nereálnou z důvodu nízkého věku těchto dětí a i samotní učitelé mohou mít na začlenění dětí mladších tří let do mateřských škol různé názory, mé zkušenosti i výstupy z výzkumného šetření potvrzují, že se učitelé snaží v oblasti realizace hudebních činností s těmito dětmi pracovat pro děti zajímavou a kreativní formou, a to takovým způsobem, aby co nejvíce respektovali vývojová specifika a potřeby těchto dětí.

## 10 Seznam použitých informačních zdrojů

BULISOVÁ, Jiřina a kol. *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích. A-L, M-Ž*. Vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství - Cesty, 2003, ISBN 80-7181-959-X.

BURTON, Suzanne L. a Cynthia Crump TAGGART. *Learning from young children: research in early childhood music*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education, c2011. ISBN 978-1-60709-322-0.

DAEHNE, Jiří a Jiří ZEZULA. *Nástin metodiky mateřskoškolské výtvarné a hudební výchovy*. Krnov: Moravské tiskařské závody, 1976, 104 s.

ESSA, L. Eva. *Introduction to early childhood education*. 7th ed., International ed. Australia: Wadsworth/Cengage Learning, 2014. ISBN 978-1-13393-676-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 2., rozš. české. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

HÄFELE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.

HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba v mateřské škole – Práce s písní II*. Vyd. 1. Hradec Králové: nákladem vlastním, 1997, 54 s.



JUKLÍČKOVÁ-KRESTOVSKÁ, Zdeňka. *Pohybové hry dětí předškolního věku*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1987, 310 s. Učebnice pro střední školy.

JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-807-3677-503.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2835-3.

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku II. – Hudební prostřední v rodině a mateřské škole*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 8070664886.

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku I. – Hudební schopnosti*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-035-X.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 2., aktualiz. a dopl. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAZZARI, Simona. *Vývoj dítěte v 1.- 3. roce*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3734-8.

LINDEMAN,Carolynn A. *Musical children: engaging children in musical experiences*. Upper Saddle River: Prentice Hall, c2011. ISBN 0136043844.

LIŠKOVÁ, Marie. *Zpíváme si s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0855-8.

LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-26-3.

LÝSEK, František a kol. *Metodika hudební výchovy v 1. – 5. ročníku ZDŠ*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 195 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PEŠKOVÁ, Jana. *Sborový zpěv dětí předškolního věku*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Jana Veverková.

PLEVOVÁ, Ilona a Regina SLOWIK. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada, 2010. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2968-8.

POKORNÁ, Pravdomila. *Úvod do muzikoterapie pro speciální pedagogiku – obor vychovatelství*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 114 s.

SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Vyd. 1. Praha: Supraphon, 1974, 196 s.

SEDLÁK, František. *Hudba v rozvoji lidské osobnosti*. In *Sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty 3*. Praha: Univerzita Karlova, 1976, 133 s.

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy 1*. Edited by Rudolf Siebr. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 311 s.

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

SCHUTT, Karin. *Šťastné dítě: masáže, hry, hudba: to nejlepší z kurzů pro miminka, co můžete provádět sami doma*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4731-520.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha, Portál, 2005. ISBN 80-717-8916-X.

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

VISKUPOVÁ, Božena. *Hudebně-pohybová rytmika – taneční výchova dětí*. Vyd. 2. dopl., Praha: Česká společnost pro hudební výchovu, 1970. 91 s.

VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb - hudebně pohybová výchova*. Vyd. 1. Praha: Supraphon, 1972, 176 s.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1.

WOOD, Dona. *Move, Sing, Listen, Play (Revised): Preparing the Young Child for Music*. Toronto: Gordon V. Thompson Music, 1995, 215 s. ISBN 0-7579-1370-9.

ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.

ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSÁ. *Hudební výchova v mateřské škole /Metodika/*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1990, 388 s. ISBN 80-04-24939-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2017.

### **Sbírky písní a zpěvníky:**

BALÍK, Jindřich. *Pohádky z rozkvetlé louky a stříbrné tůňky*. Praha: Rotag, 2002. Vyprávíme a zpíváme dětem. ISBN 80-903175-0-2.

CHUDOBA, Stanislav. *Písničky čtyř ročních období dětem: zpěvník pro malé zpěváčky*. Praha: Rotag, 1998. ISBN 80-901182-2-4.

JANOVSÁ, Olga, Ota JANEČEK a Ilja HURNÍK. *Malým zpěváčkům: Zpěvník pro mateřské školy* (Odb. příručka pro stř. pedagog. školy a pro učitelky mateřských škol). Vyd. 2. Praha: SPN, 1988, 255 s.

JISTEL, Petr. *Písničky pro nejmenší 1*. Ilustroval František ŠALANSKÝ. Vyd. 2. Praha: Muzikservis, 2002, 14 s.

KRČEK, Josef. *Písničky pro nejmenší*. Ilustrovala Renáta FRANČÍKOVÁ a Olga PTÁČKOVÁ. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-01969-7.

LINHART, Radim. *Zpívánky*. Ilustroval Martin POŠ. Vyd. 2. upr. Praha: Edice ČT, 2016. ISBN 978-80-7404-189-1.

LINHART, Radim a Ivan UMÁČENÝ. *Tancovala žížala: [zpěvník]*. Praha: Albatros, 2003. Halóó, jak to je. ISBN 80-00-01142-5.

LIŠKOVÁ, Marie. *Do-re-mi 1: zpěvník pro předškoláčky*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. ISBN 978-80-7235-554-9.

MACEK, Vladimír. *Já jsem malý muzikant: písničky pro nejmenší*. Ilustroval Luděk SCHNEIDER. Kladno: Delta, 2007. ISBN 978-80-7351-080-0.

MAŤÁKOVÁ, Marie. *Nalad'te si hlásky*. Sborník písní a básní pro děti od 3 let. Trutnov: Pratr, 1998, 48 s.

ŠILINGEROVÁ, Anna. *Hrajeme si na zvířátka*. Ilustrovala Alena CHARAMZOVÁ. Turnov: 2000, 16 s.

*Skřivánek*: sborník písní pro mateřské školy s doprovodem klavíru, event. dalších (dětských) hudebních nástrojů. Vyd. 2. Praha: Panton, 1980. 93 s.

#### **Internetové zdroje:**

ČSÚ – Mateřské školy: školy, třídy, děti, učitelé - časová řada 2006/07 - 2015/16. [online]. 2016 [cit. 2017-05-19]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46604559/2300421601.pdf/6a194964-6101-40e2-b434-62d362f04133?version=1.1>

MŠMT – Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let. [online]. 2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39798/>

MŠMT – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. února 2017. [online]. 2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

National Association for Music Education: Early Childhood Education (Position Statement) [online]. 2017 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.nafme.org/about/position-statements/early-childhood-education-position-statement/>.

RVP – Metodický portál: Kropáčková - Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole 2. díl [online]. 2015a [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20401/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMIV-MATERSKE-SKOLE---2-DIL.html/>

RVP – Metodický portál: Kropáčková - Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole 3. díl [online]. 2015b [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20401/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMIV-MATERSKE-SKOLE---2-DIL.html/>

*Teoretické reflexe hudební výchovy: Rozsah dětského hlasu jako kritérium pro výběr písňového materiálu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 10 (2) [cit. 2017-05-16]. ISSN 1803-1331. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke\\_reflexe\\_hv\\_10\\_2/obeslova.pdf](http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_10_2/obeslova.pdf)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=178/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=178/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

## **11 Seznam příloh**

Příloha 1 – Struktura individuálního řízeného rozhovoru s učitelkami mateřských škol

Příloha 2 – Dotazník pro rodiče

Příloha 3 – Konkrétní odpovědi učitelek mateřských škol

Příloha 4 – Ukázka zodpovězeného dotazníku pro rodiče

Příloha 5 – Rozbor vybraných souborů písní a zpěvníků určených pro nejmladší děti a děti z mateřských škol



## **ROZHOVOR**

### **I OBECNÉ INFORMACE**

- 1) Jaké je procentuální zastoupení jednotlivých hudebních činností (činnosti pěvecké – poslechové – instrumentální – hudebně pohybové) v rámci hudební výchovy ve Vaší třídě u dvouletých a tříletých dětí? Jak často tyto hudební činnosti realizujete?
- 2) Shledáváte nějaké zásadní rozdíly při realizaci hudebních činností mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými? Pokud ano, jaké rozdíly to jsou?
- 3) Preferujete při práci s touto věkovou skupinou nějaké konkrétní sbírky písní (zpěvníky) a metodiky? Popř. z jakého zdroje písně a informace nejčastěji čerpáte?

### **II JEDNOTLIVÉ HUDEBNÍ ČINNOSTI**

#### **A Pěvecké činnosti**

- 4) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny pěvecké činnosti (např. zda zapojujete rozezpívání či nikoliv, jakým způsobem probíhá nácvik písně, zda doprovázíte zpěv dětí vlastním zpěvem či hudebním nástrojem apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?
- 5) Dáváte přednost při své práci s těmito dětmi spíše písním lidovým či umělým? Odůvodněte.
- 6) Jaký tónový rozsah písní při práci s těmito dětmi nejčastěji volíte? Užíváte transpozici písní?

#### **B Poslechové činnosti**

- 7) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny poslechové činnosti (využívání audio technologií, hudebních nástrojů apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?

<b>C Instrumentální činnosti</b>
----------------------------------

- 8) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny instrumentální činnosti (používané pomůcky, hudební nástroje apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?

<b>D Hudebně pohybové činnosti</b>
------------------------------------

- 9) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny hudebně pohybové činnosti? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?

### **Doplňující otázky**

Domníváte se, že se rodiče v současné době věnují hudební výchově (hudebním činnostem) dětí v dostatečné míře?

Jsou hudební činnosti ve Vaší třídě součástí nějakého každodenního rituálu?

Pokud pracujete ve třídě věkově heterogenní, jakým způsobem realizujete hudební činnosti v této smíšené skupině? S jakými problémy se setkáváte?

Zaznamenala jste během své praxe při hudební výchově těchto věkových skupin (dvouleté děti, tříleté děti) nějaké zajímavosti? Osvědčily se Vám nějaké metody a postupy při práci s těmito skupinami? Pokud ano, vyjádřete se prosím ke každé věkové skupině zvlášť.

## Příloha 2 – Dotazník pro rodiče

### DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou Pedagogické fakulty UK, oboru Předškolní pedagogika. Ráda bych Vás touto cestou poprosila o vyplnění anonymního dotazníku, jehož výsledky budou použity v mé diplomové práci s tématem Hudební činnosti v mateřské škole zaměřené na dvouleté a tříleté děti.

Předem děkuji za spolupráci

S pozdravem Bc. Jana Pešková

---

U následujících otázek zakroužkujte jednu z nabízených variant odpovědí, u otevřených otázek prosím odpovězte slovně.

**Váš věk spadá do kategorie:**

- a) do 20
- b) 21 - 30
- c) 31 - 40
- d) 41 - 50
- e) nad 50

**1) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- a) základní
- b) střední
- c) vyšší odborné
- d) vysokoškolské

**2) Jaký byl věk Vašeho dítěte při vstupu do mateřské školy .....**

**3) Zpíváte si doma s dětmi? (Pokud ano, jak často a jaké písně to jsou nejčastěji?)**

- a) ano  
několikrát denně – jednou denně – jednou týdně – méně než jednou týdně  
jedná se nejčastěji o písně .....  
(např. dětské lidové, dětské od známých autorů, z dětských filmů apod.)

- b) ne

**4) Zpíváte/zpívali jste dětem před spaním ukolébavky? (Používáte/používali jste zpěv k uklidnění Vašeho dítěte?)**

stále – velmi často – často – občas – nikdy

5) **Jakou hudbu doma nejčastěji posloucháte?** .....  
(např. pop, jazz, rock apod.)

6) **Jste zvyklí doma s dětmi poslouchat písně určené dětem?** Pokud ano, specifikujte prosím které.

- a) ano – .....
- b) ne

7) **Hraje někdo v rodině na hudební nástroj?** Jestliže ano, prosím vyplňte o jakého člena rodiny jde a na jaký hudební nástroj hraje.

- a) ano – .....
- b) ne

8) **Máte doma nějaké dětské hudební nástroje?** Pokud ano, vyplňte o jaký nástroj se jedná.

- a) ano – .....
- b) ne

9) **Reaguje Vaše dítě na hudbu pohybem?**

- a) ano
- b) ne

10) **Navštěvujete s dětmi hudební koncerty či hudební představení?** Pokud ano, uveďte prosím jaké a jak často.

- a) ano  
alespoň jednou měsíčně – alespoň jednou za tři měsíce – alespoň jednou za půl roku - alespoň jednou za rok  
jedná se nejčastěji o koncerty či hudební představení: .....
- b) ne

11) **Zaznamenali jste u Vašeho dítěte zvýšený zájem o hudbu (jakékoliv hudební projevy) po začlenění dítěte do MŠ?**

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

Pokud ano, jaké hudební projevy to jsou (např. zpěv, zájem o poslech hudby, tanec, tleskání či ťukání do rytmu, předvádění písní naučených v MŠ apod.)?

.....  
.....

**12) Jste spokojeni s úrovní hudební výchovy (hudebních činností) v MŠ, kterou navštěvuje Váš potomek?**

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

**13) Realizuje MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě nějaká společná hudební setkání pro děti a jejich rodiče (hudební dílny, společné koncerty rodičů a dětí)?**

a) ano

b) ne

Pokud jste na předchozí otázku odpověděli záporně, měli byste o takové akce zájem?

a) ano

b) ne

Děkuji za vyplnění dotazníku.

### Příloha 3 – Konkrétní odpovědi učitelek mateřských škol

Nejvyšší dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe	Práce ve věkově homogenní/heterogenní skupině
Středoškolské	13 let	Homogenní (věk dětí 2 – 3 roky)
Středoškolské	32 let	Heterogenní (věk dětí 2 – 5 let)
Středoškolské	37 let	Homogenní (věk dětí 2 – 3/4 roky)
Vyšší odborné	5 let	Heterogenní (věk dětí 2 – 6 let)
Vysokoškolské	2 roky	Heterogenní (věk dětí 2 – 7 let)
Vysokoškolské	3 roky	Homogenní (věk dětí 2 – 3 roky)
Vysokoškolské	4 roky	Homogenní (věk dětí 2 – 3/4 roky)

## I OBECNÉ INFORMACE

**1) Jaké je procentuální zastoupení jednotlivých hudebních činností (činnosti pěvecké – poslechové – instrumentální – hudebně pohybové) v rámci hudební výchovy ve Vaší třídě u dvouletých a tříletých dětí? Jak často tyto hudební činnosti realizujete?**

Nejvíce jsou zastoupeny **činnosti hudebně pohybové** 50 %, dále činnosti pěvecké 30 %. Činnosti poslechové zaujímají přibližně 15 % a instrumentální 5 %. Podle tohoto určení se pak jednotlivé činnosti přibližně realizují i v rámci týdne. Hudebně pohybové činnosti jsou však realizovány takřka každý den.

Hudebním činnostem se věnujeme denně. Největší zastoupení mají **činnosti hudebně pohybové**, zhruba 40 %, dále pěvecké 30 %. Poslechové 15 % a instrumentální činnosti 15%. Pohyb je pro tyto děti velmi důležitý.

Hudební činnosti realizujeme denně. Určitě nejvíce jsou u této věkové skupiny zastoupeny **hudebně pohybové činnosti** (40 %) a **činnosti pěvecké** (40 %). Poslechové (10 %) a instrumentální činnosti (10 %) jsou zastoupeny méně.

Poslechové a hudebně pohybové činnosti realizujeme denně, pěvecké činnosti třikrát týdně a instrumentální činnosti jednou týdně. **Činnosti poslechové** tedy přibližně 40 %, **činnosti hudebně pohybové** také 40 %, činnosti pěvecké 15% a činnosti instrumentální 5 %.

Minimálně jednou týdně máme řízenou činnost zaměřenou především na hudební výchovu a dále v průběhu jednotlivých dní opakujeme známé písničky v rámci vhodného zařazení do činnosti. **Pěvecké činnosti** 50%, poslechové 30%, hudebně pohybové 15% a instrumentální 5%.

Hudebním činnostem se věnujeme v různých podobách každý den. Nejčastěji to jsou **hudebně pohybové** (40 %) a **pěvecké činnosti** (40 %). Poslechové (10 %) a instrumentální činnosti (10 %) jsou realizovány méně často.

Já osobně se hudební výchově věnuji každý den. Konkrétně se každý den zpívají písničky, procvičují oblíbené říkanky s pohybovými prvky. Obden jsou využívány Orffovy nástroje. V odpoledních činnostech je k dispozici poslech známých písniček. Zastoupení hudebně pohybových činností je přibližně 45%, činností pěveckých 20 %, instrumentálních činností 20 % a poslechových 15 %.

## 2) Shledáváte nějaké zásadní rozdíly při realizaci hudebních činností mezi dětmi dvouletými a dětmi tříletými? Pokud ano, jaké rozdíly to jsou?

Rozdíly mezi dětmi jsou vždy **velmi individuální**. Pokud bych se však měla vyjádřit obecně k dvouletým a tříletým dětem, tak tříleté děti jsou často pro hudební činnosti zralejší.

**Ano**, avšak je to **velmi individuální**. Dvouleté děti například ještě zpravidla nemají tolik vyhraněnou motoriku, nepamatují si ještě tolik písní. Čím mladší děti ve skupině jsou, tím více se musí práce připravit a promyslet. Písň se musí vhodně rýmovat a v ideálním případě musí být zapojena hra na tělo, aby si děti píseň lépe zapamatovaly.

**Určitě ano**, tříleté děti jsou schopnější se naučit nějakou píseň, děti dvouleté si spíše užívají, že mohou být vedle nás, jsou pasivnější. Ale je pravda, že to je **velmi individuální**. Máme ve třídě některé dvouleté děti, které jsou šikovnější než děti tříleté.

Ne.

Rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi jsou **velmi individuální**. Některé tříleté děti leckdy nedokážou to, co děti dvouleté. Proto žádné zásadní **rozdíly příliš neshledávám**.

Toto je **velmi individuální**. Domnívám se, že velkou roli hraje rodina dětí. Pokud se dvouletému dítěti rodiče v hudební oblasti věnují, může být mnohem šikovnější, než dítě tříleté, kde se v rodině hudební výchova nerealizuje nebo jen velmi omezeně. Zásadní rozdíly tedy **neshledávám**.

Rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi jsou **veliké**. Děti dvouleté se seznamují se vším, co školka přináší a je to pro ně náročné období. Tříleté děti jsou již zralejší a různé činnosti si rychleji osvojí. Jsou tedy komunikativnější, zapojují se s hrou na Orffovy nástroje a zpěvem známých písní. Dvouleté děti spíše pozorují a postupně opakují činnosti pedagoga nebo tříletých dětí.

**3) Preferujete při práci s touto věkovou skupinou nějaké konkrétní sbírky písní (zpěvníky) a metodiky? Popř. z jakého zdroje písně a informace nejčastěji čerpáte?**

Zpívám s dětmi písně, které znám, mám je naučené a mohu je dětem kdykoliv zazpívat. Nemám tedy **žádný konkrétní oblíbený zpěvník**.

Preferuji především ty staré osvědčené zpěvníky. Jedná se například o zpěvník „**Skřivánek**“ či „**Malým zpěváčkům**“, který uspořádala Olga Janovská. Dále zpěvník od Marie Matřákové „**Nalad'te si hlásky**“. Dále se mi osvědčily **písně Jaroslavy Horáckové**. Vždy však vybírám písně, které neobsahují pro děti složitá slova. Dále vyhledávám jednoduché písně na **internetu**.

Nejčastěji využíváme zpěvníky: „**Pohádky z naší zahrádky**“ od Aleny Riegerové, „**Pohádky z rozkvetlé louky a stříbrné tůňky**“ od Jindřicha Balíka a dále „**Písničky čtyř ročních období dětem**“ od Stanislava Chudoby. Jinak máme s kolegyní za dobu naší pedagogické praxe sestavený vlastní soubor písní, který jsme si tematicky uspořádaly. Dále čerpáme písně z **internetu**, ale vždy se jedná o jednoduché písně, které se u takto malých dětí osvědčily.

**Žádné zpěvníky nepreferujeme**, vzhledem k heterogennímu uspořádání třídy zpíváme všechny možné písničky – písně vybíráme k tématu.

Nejčastěji písničky pro děti do 3 let vybírám z **internetu** podle jejich zaměření, vhodnosti a náročnosti.

Jednoduché písně pro tyto děti vyhledávám jak v novějších, tak i starších zpěvnících. Z těch novějších to je například zpěvník Marie Liškové „**Do-re-mi 1**“, zpěvník Anny Šilingerové „**Hrajeme si na zvířátka**“ nebo zpěvník „**Zpívánky**“. Z těch starších například „**Skřivánek**“.

Pro obě věkové skupiny jsou vhodné základní písničky a říkanky. Ve školce mám k dispozici různou literaturu, kde čerpám materiály k danému tématu. Jedná se především o zpěvníky od Marie Liškové „**Doremi – zpěvník pro předškoláka**“, Věry Krčálové „**Lidové písně a vánoční koledy**“ a Michaely Klimkové „**Jaro, léto, podzim, zima, s touto knížkou rok je prima**“. Další využívanou literaturou, která obsahuje pohybové a hudební činnosti pro děti, je kniha „**Hry pro maminky s dětmi**“ od Jany Hanšpachové. Další inspiraci a náměty hledáme i na **internetu**, kde je široká nabídka lidových i moderních písní a pohybových her s říkankami.



## II JEDNOTLIVÉ HUDEBNÍ ČINNOSTI

### A Pěvecké činnosti

**4) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny pěvecké činnosti (např. zda zapojujete rozezpívání či nikoliv, jakým způsobem probíhá nácvik písně, zda doprovázíte zpěv dětí vlastním zpěvem či hudebním nástrojem apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?**

Novou píseň většinou děti učím tak, že si ji zpívám nejprve sama pro sebe, následně např. při cvičení děti doprovázím melodií písně hrou na klavír. Poté zkusíme jednoduchá dechová cvičení a píseň dětem znovu zazpívám. Pokud se děti přidají, zkusíme to do doby, dokud je píseň baví.

U těchto nejmenších dětí rozezpívání nezapojujeme, nácviku písně předchází lehké dechové cvičení, které se tematicky vztahuje k dané písni. Samotný nácvik písně se snažím realizovat hrou na ozvěnu. Píseň doprovázíme jak vlastním zpěvem, tak i hrou na klavír. Snažím se dětem píseň zpestřit, například zapojením hry na tělo.

Největší rozdíly shledávám u dvouletých dětí ve výslovnosti a v odlišné slovní zásobě.

Pokud není nácvik písně hlavní činnost, tak se s dětmi nerozezpíváme. Vzhledem k tomu, že tyto děti neudrží tak dlouhou dobu pozornost, tuto aktivitu vynecháváme. Často zapojujeme rytmizaci a melodizaci slabik. Píseň doprovázíme především vlastním zpěvem a klavírem. Nácvik písně probíhá jejím opakováním, u starších dětí je také možná hra na ozvěnu, ale nejmladší děti se k písni postupně přidávají, pokud píseň stále opakujeme.

Určitě zde rozdíl je, ačkoliv to je velmi individuální. U dvouletých dětí velmi záleží na rodině, pokud se doma zpívá, tak to je velmi znát.

Děti nerozezpíváme, doprovázíme je vlastním zpěvem. Píseň děti učíme jako básničku (ozvěnou), poté s klavírem po slokách a nakonec celou píseň.

Žádné rozdíly u dvouletých oproti tříletým dětem nezaznamenávám.

Pěvecké činnosti v mé třídě realizujeme tak, že na začátku s dětmi provedeme dechová cvičení, následně napodobujeme zvuky (např. zvířat). Dále pak dětem píseň zahrají převážně na klavír a píseň zazpívám. Následně děti postupně učím jednotlivá slova společně s melodií.

U nácviku nových písní se domnívám, že 3leté děti se více zapojují do jejího nácviku a lépe si nové písně zapamatovávají.

Pěvecké činnosti realizujeme tak, že dětem píseň nejprve zazpíváme s doprovodem klavíru a poté několikrát opakujeme. Děti se postupně přidávají. Je velmi vhodné ke zpěvu připojit i pohyb znázorňující použitá slova v písni, děti si tak text písně osvojí mnohem rychleji. Rozdíly nevidím.

S dětmi se nerozezpíváme. V komunikačním kruhu si uděláme pár logopedických cviků a poté zpíváme. Nácvik písní a říkanek probíhá nejdříve bez doprovodu hudebního nástroje, aby děti více vnímaly nová slova, poté se využívají ruce (tleskání, hra na stehna, hraní prstů o dlaň). Druhý den už je doprovod s klávesami, děti to více baví.

Rozdílem mezi dvouletými a tříletými je opět zralost dítěte a jeho zapojení. Pokud dvouleté dítě písničku zná nebo se mu líbí, zapojuje se rychleji. Jinak je proces pomalejší.

**5) Dáváte přednost při své práci s těmito dětmi spíše písňím lidovým či umělým? Odůvodněte.**

<p>Oběma, každá skupina má něco svého.</p>
<p>U těchto dětí dávám přednost <b>písňím lidovým</b>, jedná se o českou tradici. Písňe umělé jsou, dle mého názoru, vhodnější až pro starší děti, popřípadě k poslechovým činnostem.</p>
<p>Určitě dávám přednost <b>písňím lidovým</b>. To je to přirozené, co děti slyší od malička.</p>
<p><b>Oběma</b>, záleží na tématu, které probíráme. U řemesel to byly písňe lidové, při loučení s předškoláky písňe umělé.</p>
<p>Přednost dávám <b>písňím lidovým</b>. Tyto písňe děti mohou spíše slyšet i v rodinách a jejich osvojování mi přijde jednodušší.</p>
<p>S dětmi zpíváme písňe jak lidové, tak umělé. Ale četností pravděpodobně převažují <b>písňe lidové</b>. Domnívám se, že by je děti měly znát. Vzhledem k tomu, že ale tyto písňe doma mnoho rodičů s dětmi, dle mého názoru, nezpívá, je dobré je děti učit právě ve školce.</p>
<p>Zaměřuji se na vše, co je k danému tématu. Ale popravdě <b>spíše písňe lidové</b>. Jsou známější, znají je i rodiče a mohou s dětmi písňe zpívat i doma.</p>

**6) Jaký tónový rozsah písni při práci s těmito dětmi nejčastěji volíte? Užíváte transpozici písni?**

<p>Převážně volím rozsah <b>do 5 stupňů/tónů</b>. Někdy písňe <b>transponuji</b> podle potřeby dětí nebo mě.</p>
<p>U nejmenších dětí volím nejčastěji písňe v rozsahu <b>maximálně 5 tónů</b>. Pokud slyším, že je daná píseň pro děti například příliš nízko, tak ji <b>transponuji</b>, ale pouze o jednu tóninu.</p>
<p>S dětmi zpíváme písňe v rozsahu <b>maximálně 5 tónů</b>, ačkoliv během roku jsou některé šikovnější děti schopny zpívat písňe <b>v rozsahu 6-7 tónů</b>. Jsem schopna si písňe <b>transponovat</b>. S nejmladšími dětmi zpíváme v základní C dur, já osobně preferuji spíše D dur.</p>
<p>Nejčastěji s dětmi zpíváme písňe v tónině C dur a D dur. Občas <b>využíváme transpozici</b> písni.</p>
<p>Nejčastěji volím <b>rozsah 5 tónů</b>. <b>Transponuji</b> podle potřeb dětí. Podle toho jaké jsou jejich možnosti.</p>
<p>S dětmi zpíváme písňe nejčastěji v rozsahu <b>5 až 6 tónů</b>, a to nejčastěji v C dur a D dur. Pokud je píseň ve zpěvníku uvedena v nevhodné tónině, tak ji <b>transponuji</b>.</p>
<p>V tomto směru nemám dostatek znalostí, ale vždy vybírám velmi jednoduché písňe. Při hře na klavír se pak držím předlohy.</p>

## B Poslechové činnosti

### 7) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny poslechové činnosti (využívání audio technologií, hudebních nástrojů apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?

<p>Při těchto činnostech využíváme k poslechu rádio, klavír a Orffovy nástroje.</p> <p>Obecné rozdíly mezi těmito věkovými skupinami neshledávám, rozdíly jsou velmi individuální.</p>
<p>Samostatnou poslechovou činnost u těchto nejmladších dětí spíše nerealizujeme. Jedná se o poslech v rámci cvičení či pokud se píseň hodí k probíranému tématu. Vždy je poslech spojen s pohybem.</p>
<p>Při poslechových činnostech využívám především hru na klavír, ale máme také klávesy, kde jsou již poslechové skladby navoleny. Jinak posloucháme CD a magnetofonové kazety.</p> <p>Zde žádný velký rozdíl nevidím, ani tříleté děti nejsou na poslech ještě připraveny. Píseň se musí hodně namotivovat, aby byly děti vůbec schopny si píseň poslechnout. Dvouleté děti vydrží poslouchat samozřejmě kratší dobu. Ideální je zapojit do poslechu i pohyb.</p>
<p>Při práci s těmito dětmi využíváme všechny možnosti, tedy poslech audio technologií i zvuků různých hudebních nástrojů.</p> <p>Rozdíl mezi dvouletými a tříletými dětmi nevidím, pouze dvouleté děti udrží kratší dobu pozornost.</p>
<p>Využíváme CD přehrávač, občas počítač, na kterém pouštíme různé hudební ukázky, zvuky či ukazujeme obrázky hudebních nástrojů atd. Děti mají možnost používat elektrické piano a zkusit si na něj hrát dle svých přání a možností.</p>
<p>Samotné poslechové činnosti nerealizujeme příliš často. Občas s dětmi posloucháme CD s různými zvuky, kdy poznáváme, např. o jaké jde zvíře apod. Také posloucháme zvuky v okolí školky či v přírodě. Nejčastěji jsou poslechové činnosti spojeny s pohybem, kdy děti podle rytmu bubínku, dřívěk či klavíru běhají, chodí či tancují.</p> <p>Rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi neshledávám, jde o velmi individuální záležitost.</p>
<p>Poslechové činnosti realizujeme tak, že např. hraji na bubínek pomalu – děti chodí, bubnují rychle – děti zrychlují. To zvládají podle mého názoru dvouleté i tříleté děti dobře.</p> <p>Tříleté děti na poslech hudby a rytmus reagují mnohem lépe a rychleji než děti dvouleté. Tříleté dítě při poslechu melodie po chvíli pozná, o jakou píseň se jedná. Dvouleté dítě nemusí toto zadání ani pochopit.</p>

## C Instrumentální činnosti

### 8) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny instrumentální činnosti (používané pomůcky, hudební nástroje apod.)? Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?

<p>Instrumentální činnosti nerealizujeme příliš často. Při této činnosti necháme každé dítě zahrát na nějaký hudební nástroj, zkusíme jednoduché cvičení a při doprovázení písní většinou pracují s hudebními nástroji pouze vybrané děti.</p> <p>Tříleté děti lépe chápou práci s hudebními nástroji, ale i zde je to velmi individuální záležitost.</p>
<p>Při instrumentálních činnostech s touto věkovou skupinou používáme nejčastěji bicí rytmické nástroje, zejména pak dřívka, bubínky, činelky - převážně tedy jednoduché nástroje. Chřestidlům a tamburínám se spíše vyhýbám, protože děti svádějí ke „zlobení“. Dětské melodické nástroje pak vůbec nepoužíváme. Děti jsou schopny zahrát slovní rytmus.</p> <p>Dvouleté děti se pak do těchto činností zapojují méně či hrají méně přesně.</p>
<p>Nejčastěji jsou používány standardní dětské hudební nástroje, především dřívka, bubínky. Výjimečně i xylofon.</p> <p>Dvouleté děti necháváme hrát volně, některé tříleté děti jsou již schopny zahrát rytmus. Ale mnohdy společné hraní „sklouzne“ na úroveň dvouletých dětí.</p>
<p>Děti vytleskávají rytmus. Bubnujeme na židličky, nejčastěji používáme hudební nástroje jako triangel, dřívka, bubínek, vajíčka a boomwhackers. Také s dětmi realizujeme hru na tělo.</p> <p>Rozdíl mezi dvouletými a tříletými dětmi nevidím.</p>
<p>Pro instrumentální činnost u těchto dětí nejvíce používáme dřívka a bubínky. Tyto nástroje používáme především pro jednoduché pokusy na trénování rytmu. Činnosti doprovázíme klavírem, kytarou, flétnou či reprodukcí hudby.</p> <p>Opět, dvouleté a tříleté děti jsou velmi individuální. Avšak převážně tříleté děti jsou častěji více na činnost zaměřené, více se o ni zajímají a lépe rozumí instrukcím.</p>
<p>U těchto dětí instrumentální činnost příliš často nerealizujeme. Spíše se zaměřujeme na hru na tělo (tleskání, pleskání, ťukání prsty jedné ruky do dlaně druhé ruky, ťukání do země apod.). Pouze ve výjimečných případech používáme ozvučná dřívka, kdy se snažíme, aby si hru na ně vyzkoušely postupně všechny děti. Děti nejčastěji vytleskávají či hrají slovní rytmus.</p> <p>Opět rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi neshledávám, je to velmi individuální.</p>
<p>U tříletých i dvouletých dětí je potřeba představit hudební nástroj a ukázat, jak správně ho použít. Poté si dítě všechny nástroje vyzkouší. Postupným seznámením s nástrojem se dítě naučí jeho správné použití a váží si ho. Nejčastěji využíváme bicí rytmické Orffovy nástroje, moderní ani alternativní hudební nástroje nemáme. Děti jsou schopny vytleskat i zahrát rytmus a zvládají zahrát i první dobu, pokud je však nerozptyluje okolí a spolužáci.</p> <p>V tomto případě je tedy postup stejný u obou skupin.</p>

## D Hudebně pohybové činnosti

### 9) Jakým způsobem realizujete u této věkové skupiny hudebně pohybové činnosti?

#### Jsou rozdíly u dvouletých dětí oproti tříletým?

<p>Hudebně pohybové činnosti realizujeme nejčastěji, zejména při cvičení (téměř každý den) a dále tanečky.</p> <p>Tříleté děti mají většinou lepší motoriku, rozumí lépe pokynům, ale je to opět velmi individuální.</p>
<p>Pro realizaci hudebně pohybových činností je ideální, pokud jsou u dětí dvě učitelky. Jedna učitelka tak může hrát na nástroj a druhá dětem předvádět pohyb. Tyto činnosti jsou součástí i ranního cvičení. Děti učíme osvědčené jednoduché tanečky.</p> <p>Dvouleté děti potřebují na nácvik pohybu více času a například ho neudělají tak přesně.</p>
<p>Hudebně pohybové činnosti jsou součástí cvičení. Dále často realizujeme nejrůznější hudebně pohybové hry. A také velmi často volně tancujeme za doprovodu klavíru či CD. Jde o pohybovou improvizaci. Také hodně u těchto dětí využíváme poslech CD, na kterém jsou zhudebněné pohádky od Františka Hrubína. Tím, že děti vyjadřují pohádku, tak je to velmi baví.</p>
<p>Nejčastěji tancem a pohybovými hrami – štronzo, židličkovaná apod. Učíme děti vnímat rytmus např. při reakci na buben.</p> <p>Rozdíl mezi dvouletými a tříletými dětmi nevidím.</p>
<p>Hudebně pohybové činnosti často používáme při cvičení, kdy pomocí klavíru či tamburíny dětem určíme tempo, jakým by se měly pohybovat. Dále se pak učíme jednoduché tanečky.</p> <p>Dvouleté děti častěji nedokáží pochopit více instrukcí, které při pohybových činnostech dostávají.</p>
<p>Tyto činnosti jsou takřka každodenní součástí cvičení. Děti představují nejrůznější zvířátka za doprovodu klavíru, tancují jednoduché pohybové hry a tanečky. Dále děti učíme vnímat rytmus a tempo, když dětem hrajeme na bicí rytmické nástroje či klavír a děti se podle hry pohybují.</p> <p>Mezi dvouletými a tříletými dětmi rozdíl nezaznamenávám, avšak dvouleté děti nemusí daný pohyb udělat tak přesně, je to ale opět individuální.</p>
<p>Obě věkové skupiny dětí milují pohybové činnosti doprovázené hudbou. U těchto dětí jde o bližší seznámení s pohybem a hudbou. Pravidelným opakováním si děti činnosti oblíbí a užívají je.</p> <p>Rozdíly jsou v tom, že u dvouletých dětí může proces naučení trvat o něco déle.</p>

## Doplňující otázky

**Domníváte se, že se rodiče v současné době věnují hudební výchově (hudebním činnostem) dětí v dostatečné míře?**

Domnívám se, že to je <b>velmi individuální</b> . Některé rodiny se hudbě s dětmi věnují <b>hodně</b> , některé naopak <b>vůbec</b> .
Domnívám se, že <b>ne</b> .
<b>Ne</b> . Domnívám se, že je tento stav čím dál horší. Když jsem s učením začínala, tak děti byly z domova hudebně vzdělané. Je opravdu velmi znát, že se s dětmi doma nezpívá. Pouze ve výjimečných případech, když jsou rodiče hudebně nadaní, tak se dítěti v této oblasti věnují, ale to je opravdu jen velmi malý zlomek případů.
<b>Ne</b> .
Domnívám se, že rodiče se již tolik hudební činnosti <b>nevěnují</b> . Stále častěji se setkávám s tím, že si děti pobrukují písničky, které slyší v televizi či v rádiu. Stále méně dětí zná z domova lidové písně a tanečky.
Podle mého názoru <b>spíše ne</b> . Jsou výjimky, kdy se rodiče dětem v této oblasti věnují. Tyto děti pak již z domova znají některé písně a říkadla, avšak jak jsem již uvedla, jde o zcela výjimečné případy.
Pokud je rodina hudebně založená, tak se hudební výchově dětí věnuje.

**Jsou hudební činnosti ve Vaší třídě součástí nějakého každodenního rituálu?**

<b>Ano</b> , při úklidu. Hrají na klavír píseň, která dětem dává znamení, že se má začít uklízet.
<b>Ano</b> , píseň při začátku ranního kruhu „Děti, děti, pojd'te sem“.
<b>Ano</b> , vymyslely jsme si zhudebněnou říkanku, kterou začínáme každé cvičení. Jinak píseň zařazujeme do jakéhokoliv tématu a provází nás celý týden.
<b>Ano</b> , před komunitním kruhem „Velké kolo uděláme“ nebo píseň „Když jsi kamarád“.
<b>Ano</b> , v naší třídě každý den budíme děti po spaní písničkou, ať už puštěnou z CD přehrávače nebo osobně zazpívanou.
<b>Ano</b> , před ranním kruhem „Velké kolo uděláme“.
<b>Ano</b> , jsou součástí pohybových činností. Dále při hudebních chvilkách, které se odehrávají v komunikačním kruhu.

**Pokud pracujete ve třídě věkově heterogenní, jakým způsobem realizujete hudební činnosti v této smíšené skupině? S jakými problémy se setkáváte?**

Pracuji ve třídě věkově homogenní.
Pracuji s polovinou dětí dvouletých a s polovinou dětí starších. Musím hledat zlatý střed, aby si každá skupina z realizace hudebních činností něco odnesla. A to i za tu cenu, že starší skupina dětí více zpívá a mladší děti se více hýbou. Snažím se také pracovat s menšími skupinami dětí.
Ačkoliv nepracuji v heterogenní třídě, ve které mohou být spolu děti dvouleté až sedmileté, tak i v homogenní třídě řešíme problémy, kdy musíme nějakým způsobem zaměstnat děti čtyřleté. Musím říci, že se pak spíše zaměřujeme na děti, které ve třídě početně převládají.
Žádné problémy s heterogenní třídou nemáme. Mladší děti se učí od starších. Zapojujeme do činností všechny dvouleté i tříleté děti, velmi je to baví.
Jedna z učitelek píseň nacvičuje s malými dětmi a druhá učitelka s dětmi staršími, jelikož ty se písně a tanečky učí rychleji. Pokud je ve třídě pouze jedna z učitelek, zaměřuje se spíše na starší děti. Mladší děti si hudební činnosti osvojují opakováním a pozorováním.
Pracuji ve třídě věkově homogenní.
Ačkoliv nepracuji přímo ve věkově heterogenní třídě, problémy se objevují v tom, že všechny děti současně nespolupracují, buď jen zpívají, nebo jen hrají, tleskají. V některých případech se pak dvouleté děti vůbec nezapojují a jen pozorují.

**Zaznamenala jste během své praxe při hudební výchově těchto věkových skupin (dvouleté děti, tříleté děti) nějaké zajímavosti? Osvědčily se Vám nějaké metody a postupy při práci s těmito skupinami? Pokud ano, vyjádřete se prosím ke každé věkové skupině zvlášť.**

Pokud jsou písně pro děti zajímavé, rytmické, velmi rychle si je osvojí v jakémkoliv věku. Dobré je, když jsou spojeny s některým rituálem, např. při úklidu.
Realizace hudebních činností s nejmladšími dětmi je mnohem více náročná, vše se musí často opakovat. Je nutné počítat s tím, že tyto děti nedosahují takových výsledků, jako děti starší.
Vhodné metody a postupy při práci s dvouletými dětmi stále hledáme. Dle mého názoru jsou hudební činnosti, především pak píseň, pro tyto nejmladší děti úplně nejlepší motivací k jakékoliv jiné činnosti. Prostřednictvím písně se také k těmto dětem snáze „dostaneme“.
Žádné zajímavosti ani osvědčené metody jsem zatím nezaznamenala.
Jediné co se mi prozatím osvědčilo, bylo pouze to, že pokud děti 2-3leté neměly o hudební činnost zájem, tak jsme je do činnosti nenutily. Poté, co u svých starších kamarádů viděly, jak to ostatním dětem jde a baví je to, jejich osvojení nové hudební činnosti bylo o to rychlejší.

Během své krátké praxe s touto věkovou skupinou jsem zaznamenala případy, kdy se do hudebních činností na začátku roku zapojovaly některé dvouleté děti častěji než děti tříleté. Také jsem vyzorovala, že pokud je daná hudební činnost vhodně motivovaná, např. pokud se týká zvířátek, tak se s velkou radostí zapojují jak děti dvouleté, tak tříleté, práce je velmi baví a je znát i jejich velká snaha.

Děti celkově rádi poznávají nové věci, a pokud je velmi zaujmou, jsou vidět nádherné výkony a postupy, ale proces může být i opačný. Děti nejraději zpívají a zároveň dělají ještě další činnost. Je to pro ně mnohem zajímavější. Takže je nejvhodnější kombinace pohybu a zpěvu nebo zpěvu a hry na Orffovy nástroje.



## Příloha 4 – Ukázka zodpovězeného dotazníku pro rodiče

### DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou Pedagogické fakulty UK, oboru Předškolní pedagogika. Ráda bych Vás touto cestou poprosila o vyplnění anonymního dotazníku, jehož výsledky budou použity v mé diplomové práci s tématem Hudební činnosti v mateřské škole zaměřené na dvouleté a tříleté děti.

Předem děkuji za spolupráci

S pozdravem Bc. Jana Pešková

U následujících otázek zakroužkujte jednu z nabízených variant odpovědí, u otevřených otázek prosím odpovězte slovně.

**Váš věk spadá do kategorie:**

- a) do 20
- b) 21 - 30
- c) 31 - 40
- d) 41 - 50
- e) nad 50

**1) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- a) základní
- b) střední
- c) vyšší odborné
- d) vysokoškolské

**2) Jaký byl věk Vašeho dítěte při vstupu do mateřské školy .....**

**3) Zpíváte si doma s dětmi? (Pokud ano, jak často a jaké písně to jsou nejčastěji?)**

- a)  ano  
několikrát denně – jednou denně –  jednou týdně – méně než jednou týdně  
jedná se nejčastěji o písně ..... DEŤÁKE LIDOVÉ .....  
(např. dětské lidové, dětské od známých autorů, z dětských filmů apod.)

b) ne

**4) Zpíváte/zpívali jste dětem před spaním ukolébavky? (Používáte/používali jste zpěv k uklidnění Vašeho dítěte?)**

stále – velmi často – často –  občas – nikdy

5) Jakou hudbu doma nejčastěji posloucháte? ..... POP .....  
(např. pop, jazz, rock apod.)

6) Jste zvyklí doma s dětmi poslouchat písně určené dětem? Pokud ano, specifikujte prosím které.

a) ano - .....  
b) ne

7) Hraje někdo v rodině na hudební nástroj? Jestliže ano, prosím vyplňte o jakého člena rodiny jde a na jaký hudební nástroj hraje.

a) ano - ..... BABIČKA - KYTARA, KLÁVESY .....  
b) ne

8) Máte doma nějaké dětské hudební nástroje? Pokud ano, vyplňte o jaký nástroj se jedná.

a) ano - ..... FLETNU .....  
b) ne

9) Reaguje Vaše dítě na hudbu pohybem?

a) ano  
b) ne

10) Navštěvujete s dětmi hudební koncerty či hudební představení? Pokud ano, uveďte prosím jaké a jak často.

a) ano  
alespoň jednou měsíčně – alespoň jednou za tři měsíce – alespoň jednou za půl roku -  
alespoň jednou za rok

jedná se nejčastěji o koncerty či hudební představení: .....

b) ne

11) Zaznamenali jste u Vašeho dítěte zvýšený zájem o hudbu (jakékoliv hudební projevy) po začlenění dítěte do MŠ?

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

Pokud ano, jaké hudební projevy to jsou (např. zpěv, zájem o poslech hudby, tanec, tleskání či tůkání do rytmu, předvádění písní naučených v MŠ apod.)?

..... ZPĚV, TANEC .....  
.....

12) Jste spokojeni s úrovní hudební výchovy (hudebních činností) v MŠ, kterou navštěvuje Váš potomek?

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

13) Realizuje MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě nějaká společná hudební setkání pro děti a jejich rodiče (hudební dílny, společné koncerty rodičů a dětí)?

a) ano

b) ne

Pokud jste na předchozí otázku odpověděli záporně, měli byste o takové akce zájem?

a) ano

b) ne

Děkuji za vyplnění dotazníku.

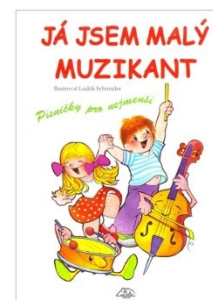
## Příloha 5 – Rozbor vybraných souborů písní a zpěvníků určených pro nejmladší děti a děti z mateřských škol

### LIDOVÉ PÍSNĚ

Název: JÁ JSEM MALÝ MUZIKANT (Vladimír Macek)

Tato publikace obsahuje lidové písně určené nejmenším dětem. Písně nejsou tematicky uspořádány, svými náměty jsou zaměřeny na zvířata, lidi, ale také např. hudební nástroje. U každé písně je nakreslena ilustrace, které se tématem vztahuje k dané písni.

Písně v tomto zpěvníku mají nejčastěji rozsah 6, 7 a 8 tónů a jsou ve většině případů uvedeny v tóninách D dur, C dur a A dur. Doprovod u jednotlivých písní není uveden. Písně často obsahují tón  $c^1$  i tóny nižší, a to až  $a$ . Zde je nutná transpozice do vyšší polohy. V tomto zpěvníku nejsou uvedeny žádné náměty pro rytmické, instrumentální ani pohybové ztvárnění písní.



Název: PÍSNÍČKY PRO NEJMENŠÍ (Josef Krček)

Jedná se o zpěvník lidových písní určený nejmladším dětem. Písně nejsou nijak tematicky uspořádány, jejich náměty se nejčastěji týkají zvířat, obecně přírody a lidí. Každá píseň je doplněna o tematickou ilustraci.

Uvedené písně mají nejčastěji rozsah 5 tónů, v některých případech pak 6 až 8. Tyto písně jsou nejčastěji zapsány v tóninách C dur, D dur a F dur. Poměrně často písně obsahují  $c^1$ , ve výjimečných případech dokonce i tóny nižší, např.  $a$ . U těchto písní je tedy nutná transpozice do vyšší polohy. Doprovod je zapsán v akordických značkách. Ve zpěvníku nejsou uvedeny žádné náměty pro rytmické či pohybové ztvárnění písní.



Název: TANCOVALA ŽÍŽALA (Radim Linhart, Ivan Umáčený)

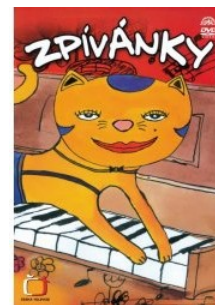
Tento zpěvník obsahující lidové písně, je dle slov autorů sestaven tak, aby se v něm orientovali nejen rodiče, učitelé, ale také děti. Písně nejsou tematicky uspořádány. Náměty se nejčastěji týkají zvířat, přírody, lidí či hudebních nástrojů. Každá píseň je doplněna o velmi zjednodušenou, černobílou tematickou ilustraci.

Uvedené písně mají nejčastěji rozsah 5 tónů a jsou nejčastěji zapsány v tóninách C dur a D dur. Ve výjimečných případech písně obsahují  $c^1$ . U těchto písní tedy zpravidla není nutná transpozice do vyšší či nižší polohy. Doprovod je zapsán jak v akordických značkách, tak i v notovém zápise, kdy se podle slov autorů jedná o jednoduchý klavírní výťah. Ve zpěvníku nejsou uvedeny žádné náměty pro rytmické či pohybové ztvárnění písní.



Název: ZPÍVÁNKY (Radim Linhart)

Zpěvník *Zpívánky* obsahuje lidové písně, jejichž výběr je inspirován stejnojmenným televizním pořadem. Písně nejsou tematicky uspořádány, svými náměty jsou opět zaměřeny na zvířata, přírodu či lidi. U každé písně je nakreslena ilustrace kočky, která je tedy takovým průvodcem v celém zpěvníku.



Písně v tomto zpěvníku mají obvykle rozsah 6, 7 a 8 tónů a jsou nejčastěji uvedeny v tóninách C dur, B dur, D dur a A dur. U jednotlivých písní je uveden akordický doprovod. Písně často obsahují tóny  $c^1$ ,  $h$  i  $a$ , v některých případech dokonce i tón  $g$ . Naopak mnoho písní pak obsahuje i tóny  $c^2$ ,  $d^2$ , v některých případech až  $f^2$ . Zde je tedy opět nutné písně transponovat do vyšší či nižší polohy, která je vhodnější pro zpěv dvouletých a tříletých dětí. Zpěvník neobsahuje žádné náměty pro rytmické, instrumentální ani pohybové ztvárnění písní.

## UMĚLÉ PÍSNĚ

Název: HRAJEME SI NA ZVÍŘÁTKA (hudba: Anna Šilingerová)

Tento zpěvník obsahuje několik velmi jednoduchých písní určených dětem předškolního věku. Písně jsou uspořádány do čtyř tematických celků: Na dvoře, Na louce, U vody a V lese. Svými náměty jsou pak všechny uvedené písně zaměřeny na zvířata. U každé písně je nakreslena velmi jednoduchá černobílá ilustrace daného zvířátka.

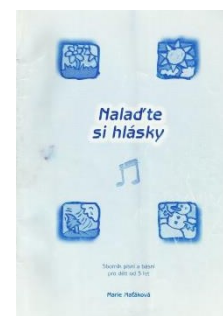


Písně v tomto zpěvníku mají nejčastěji rozsah 5, výjimečně 6 tónů. Písně jsou zpravidla uvedeny v tóninách C dur, ale objevují se i tóniny jiné. U jednotlivých písní je uveden akordický doprovod. Písně pak ve výjimečných případech obsahují tón  $c^1$ . Domnívám se proto, že u tohoto zpěvníku není potřeba transpozice do vyšší tóniny. Každá píseň obsahuje námět na jednoduché pohybové ztvárnění.

Název: NALADĚTE SI HLÁSKY (hudba: Marie Mařáková)

Tento sborník písní obsahuje písně a básně uspořádané do čtyř tematických celků: Jaro, Léto, Podzim a Zima. Svými náměty se většina písní týká přírody a ročních období. U některých písní jsou nakresleny jednoduché černobílé ilustrace.

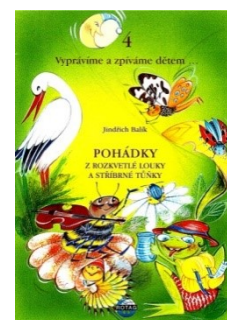
Uvedené písně mají rozsah nejčastěji 5 až 6 tónů. Všechny písně jsou uvedeny v tónině C dur. U jednotlivých písní je uveden akordický doprovod. Písně ve výjimečných případech obsahují tón  $c^1$ . Domnívám se proto, že u tohoto zpěvníku opět není potřeba transpozice do vyšší tóniny. Soubor neobsahuje náměty na rytmické ani pohybové ztvárnění písní.



Název: POHÁDKY Z ROZKVETLÉ LOUKY A STRÍBRNÉ TŮNKY (hudba: Pavel Jurkovič)

Tato kniha obsahuje krátké pohádky, u kterých je vždy uvedena tematická píseň. Nejčastěji se jednotlivé pohádky a písně týkají zvířat, která můžeme potkat právě na louce či u tůně. U každé pohádky je pak nakreslena ilustrace.

Uvedené písně mají rozsah nejčastěji 6 až 7 tónů a jsou zpravidla uvedeny v tóninách F dur a D dur. U jednotlivých písní je uveden akordický doprovod. Písně zcela výjimečně obsahují tón  $c^1$ . Domnívám se proto, že u tohoto zpěvníku není potřeba transpozice do vyšší tóniny. Soubor neobsahuje náměty na rytmické ani pohybové ztvárnění písní.



Název: PÍSNÍČKY ČTYŘ ROČNÍCH OBDOBÍ (hudba: Stanislav Chudoba)

Zpěvník obsahuje písně tematicky uspořádané do 4 celků: Jaro, Léto, Podzim a Zima. Svými náměty jsou písně nejčastěji zaměřeny na zvířata, přírodu a dané roční období. Tento zpěvník je bez ilustrací.

Písně mají nejčastěji rozsah 5 až 6 tónů a jsou zpravidla uvedeny v tóninách C dur a D dur. U jednotlivých písní je pak uveden akordický doprovod. Písně často obsahují tón  $c^1$ , v některých případech i tón  $h$ . Je tedy vhodné některé písně transponovat do vyšší tóniny. Zpěvník neobsahuje žádné náměty pro rytmické, instrumentální ani pohybové ztvárnění písní.

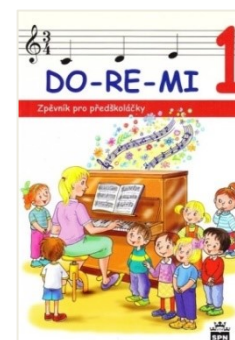


## PÍSNĚ LIDOVÉ I UMĚLÉ

Název: DO-RE-MI 1 (hudba: více autorů, písně lidové)

Tento zpěvník obsahuje písně lidové i umělé. Podle autorky je určen nejmladším zpěváčkům v předškolním období. Písně jsou ve zpěvníku uspořádány do velkého množství různých tematických celků, jako například – Jaro, Léto, Podzim, Zima, Cestování, Rodina, Jídlo, V Zoo apod. Náměty písní jsou tak opravdu široké. Zpěvník obsahuje tematické ilustrace.

Uvedené písně jsou nejčastěji v rozsahu 5 až 6 tónů. Početně převažujícími tóninami jsou C dur, D dur a F dur. U jednotlivých písní je uveden akordický doprovod. Písně zcela výjimečně obsahují tón  $c^1$ , písně tedy není nutné transponovat do jiných tónin. V tomto zpěvníku jsou uvedeny náměty pro rytmický doprovod (hra na tělo i hra na rytmické dětské nástroje) a dále pohybové ztvárnění písní (pohybové hry, tanečky).



Název: MALÝM ZPĚVÁČKŮM (hudba: více autorů, písně lidové)

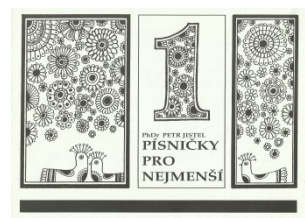
Tento zpěvník obsahuje velké množství jak lidových, tak umělých písní a je určen pro mateřské školy. Písně jsou ve zpěvníku uspořádány do 4 tematických celků: Podzim, Zima, Jaro a Léto. Tyto celky jsou ještě rozděleny do dílčích oblastí. Náměty písní jsou tak velmi široké. Zpěvník obsahuje několik velmi zjednodušených perokreseb.

Uvedené písně jsou nejčastěji v rozsahu 5 až 6 tónů, zpravidla uvedené v tónině C dur, D dur a F dur. U jednotlivých písní je uveden jak akordický doprovod, tak i notový zápis pro doprovod klavírní. Písně není nutné transponovat do jiných tónin. V tomto zpěvníku jsou uvedeny náměty pro instrumentální doprovod (hra na rytmické i melodické dětské nástroje) a dále také pohybové ztvárnění písní (cvičení, pohybové hry a tanečky).



Název: PÍSNIČKY PRO NEJMENŠÍ 1 (hudba: Petr Jistel, písně lidové)

Zpěvník obsahuje velmi jednoduché písně, které jsou uspořádány do 4 celků, a to podle tónového rozsahu jednotlivých písní: Zpíváme dva tóny, Zpíváme tři tóny, Zpíváme čtyři tóny a Zpíváme pět tónů. Náměty písní jsou velmi různorodé, ale objevují se písně o mamince, zvířátkách, dětech, muzikantech apod. Některé písničky jsou doplněny černobílými ilustracemi.



Písně tedy mají nejčastěji rozsah 3, 4 a 5 tónů a jsou zpravidla uvedeny v tóninách C dur, výjimečně D dur. U písní není uveden doprovod. Není nutná transpozice. Zpěvník obsahuje náměty na jednoduché pěvecké hry a dále je uvedeno možné využití rytmických i melodických dětských hudebních nástrojů.

Název: SKŘIVÁNEK (hudba: více autorů, písně lidové)

Zpěvník obsahuje lidové i umělé písně, které nejsou tematicky uspořádány. Náměty písní se nejčastěji týkají dětského světa, zvířátek, přírody a počasí. U některých písní jsou uvedeny tematické ilustrace.

Písně mají nejčastěji rozsah 4, 5 až 6 tónů a jsou zpravidla uvedeny v tóninách C dur a D dur. Všechny písně jsou doplněny o akordický doprovod, v mnoha případech je uveden i rozepsaný doprovod pro klavír. Domnívám se, že uvedené písně není třeba transponovat. Zpěvník obsahuje velké množství námětů pro rytmický i melodický doprovod písní i pohybové ztvárnění písní.

