

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hudební pomůcky v rozvoji hudebnosti dětí předškolního věku

Musical aids in musical development of pre-school children

Bc. Karolína Čiháková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Váňová CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Rok odevzdání 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Hudební pomůcky v rozvoji hudebnosti dětí předškolního věku“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20.7.2020

Karolína Čiháková

Poděkování

Velice děkuji své vedoucí diplomové práce paní doc. PaedDr. Haně Váňové, CSc., za odborné vedení diplomové práce, za její vstřícnost a podporu během experimentu, paní učitelce Suché za ochotu účastnit se experimentu a její neobyčejnou kreativitu, dále kolegyním, které nás pozvaly do svých hodin a podělily se o zkušenosti a také všem respondentkám, které věnovaly svůj čas dotazníkovému šetření. A závěrem mé rodině za pomoc při výrobě pomůcek i za asistenci při hudebních setkáních s dětmi.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se věnuje roli hudebních pomůcek v předškolním vzdělávání. Zabývá jejich vývojem v historii hudební výchovy, současným stavem na trhu a jejich využíváním v praxi. Cílem práce je v teoretické rovině definovat pojem hudební pomůcka a stanovit obecné dělení didaktických pomůcek, vzhledem k hudebním dovednostem, které rozvíjejí. V rovině praktické potom mapuje na stanoveném vzorku mateřských škol jejich vybavenost hudebními pomůckami a také samotnou práci s nimi. Následně je cílem této práce ověřit experimentálně rozvoj hudebnosti předškolních dětí při používání vlastních navržených hudebních pomůcek, jejichž konstrukce vychází z potřeby vizualizovat dětem základní hudební pojmy a dát jim více příležitostí k vlastní tvořivé činnosti. Tento cíl byl naplněn pozorováním dvou patnáctičlenných experimentálních skupin dětí od 4 do 6 let.

KLÍČOVÁ SLOVA

hudební pomůcky, hudební tvořivost, hudebnost, mateřská škola, předškolní věk.

ABSTRACT

My thesis focuses on role of musical tools in pre-school education. It explores their history as well as historical significance but also current situation on the market and their use in practice. My goal is to define the very notion of musical tool and set general categorization in relation with musical capabilities it helps to develop.

My work also maps the availability of musical tool in selected pre-schools and their use in these environments.

The next task is to research how the tools designed by children themselves are helping develop their own musicality, especially those tools trying to visualize basic musical elements, while guiding them towards creativity. This was achieved by observation of two groups of fifteen children from age 4 to 6.

KEYWORDS

musical tools, musical creativity, musicality, pre-school education, pre-school children.

Obsah

OBSAH	6
ÚVOD.....	8
1 HUDEBNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	10
1.1 PRENATÁLNÍ STÁDIUM.....	10
1.2 DÍTĚ V KOJENECKÉM VĚKU	11
1.3 DÍTĚ DO VĚKU TŘÍ LET.....	12
1.4 DÍTĚ VE VĚKU OD TŘÍ DO ŠESTI LET	13
2 HUDEBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
2.1 VYMEZENÍ POJMU HUDEBNOST V SOUČASNÉ HUDEBNÍ PSYCHOLOGII.....	15
2.2 STRUKTURÁLNÍ SLOŽKY HUDEBNOSTI	16
2.1.1 <i>Hudební vloh</i>	16
2.1.2 <i>Hudební schopnosti</i>	17
2.1.3 <i>Motivace</i>	19
3 ZNAKY DĚTSKÉ PSYCHIKY	21
4 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA	23
5 HUDEBNÍ POMŮCKY	25
5.1 CO JE TO POMŮCKA	25
5.1.1 <i>Obecné rozdělení didaktických pomůcek</i>	26
5.1.2 <i>Historický vývoj hudebních pomůcek</i>	31
5.1.3 <i>Současná nabídka na trhu</i>	37
6 NÁVRH VLASTNÍCH HUDEBNÍCH POMŮCEK.....	39
6.1 POPIS POUŽITÝCH HUDEBNÍCH POMŮCEK	39
6.1.1 <i>Víčka a dřívka</i>	40
6.1.2 <i>Buben-dřívka-rolničky</i>	42
6.1.3 <i>Nebe-peklo</i>	43
6.1.4 <i>Jak skáče žába</i>	43
6.1.5 <i>Schůdky</i>	45
6.1.6 <i>Kdo kde bydlí</i>	45
7 VÝZKUM	47
7.1 PŘEDMĚT VÝZKUMU, JEHO CÍLE A ZÁKLADNÍ PRACOVNÍ HYPOTÉZY	47
7.2 ORGANIZACE VÝZKUMU A JEHO METODIKA	48
7.2.1 <i>Vybavenost mateřských škol a práce s hudebními pomůckami (dotazník pro učitele MŠ)</i>	49

7.2.2	Zkušenosti dětí s nástroji (exkurze do vybraných MŠ).....	50
7.2.3	Volba výzkumného vzorku.....	51
7.2.4	Konstrukce vlastních hudebních pomůcek.....	53
7.2.5	Předvýzkum	54
7.2.6	Testy hudebnosti	55
7.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
7.3.1	Výsledky předvýzkumu	57
7.3.2	Dotazníkové šetření.....	59
7.3.3	Zkušenosti dětí s nástroji ve vybraných MŠ (pozorování).....	61
7.3.4	Výsledky vstupního testu hudebnosti	65
7.3.5	Vlastní pomůcky – experimentální ověření (pozorování)	71
7.4	ZÁVĚRY Z VÝZKUMŮ A VERIFIKACE HYPOTÉZ	84
8	ZÁVĚR.....	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	91
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ:.....	93
	SEZNAM GRAFŮ:.....	94
	PŘÍLOHA Č.1	1
	PŘÍLOHA Č. 2.....	4

Úvod

„Nakreslil si na holou desku stolu klávesnici, ustříhl u rukavic prsty a zkusil hrát – šlo to: ve vnitřním sluchu se počala rozvíjet opojná melodie...“

Z knihy Zdeňka Mahlera „Spirituál bílého muže“

Hudební představivost. Così, co mnozí z nás považují za dar z nebes, za něco výjimečného, nepochopitelného. Antonín Dvořák, jako chudý student varhanické školy, cvičil na klaviatuře, nakreslené na desce stolu. Bedřich Smetana dokázal psát fantastickou hudbu i po ztrátě sluchu. Můj profesor intonace na konzervatoři, Vadim Petrov, psal hudbu pro televizní pohádky během školních přestávek, jen tak, jak se říká „na koleni“. Markétka, pětiletá dívka, zapsala svou první písničku do notové osnovy. Stačily jí čtyři linky a to, čemu říkáme hudební představivost. Když dopsala, bez zaváhání svou skladbičku zahrála na flétnu.

Možná, že někdo se s touto schopností rodí, ale pro většinu z nás je až věcí zkušenosti a poctivého cvičení. Právě hudební představivost je ale prvním předpokladem k tvůrčí práci, nutnou „předehrou“ ke každému skladatelskému pokusu. A to nejen u hudebních velikánů, ale i u těch nejmenších, u těch, kteří zatím dělají nesmělé čáry na papíře, učí se hudební nástroje teprve držet a neumí čistě intonovat.

Víme, že čím dříve dětem přiblížíme hudební zákonitosti, tím lépe hudbě porozumí a o to ochotněji se o ni budou zajímat. Někde v budoucnu se spíše než pasivními spotřebiteli, stanou aktivními posluchači. A dáme-li jim teď, na počátku jejich hudebního rozvoje k dispozici nástroje a prostředky tak samozřejmě, jako jim dáváme tužku a papír, budou brzy schopné samy tvořit svou hudbu, třeba tu nejprostší, ale jejich.

Existují ale způsoby, jak dětem, které neumějí číst a psát, umožnit jejich nápady zaznamenat? Máme možnosti vysvětlit i předškolním dětem abstraktní pojmy, jako je rytmus a pohyb melodie? Jak můžeme zpřesnit jejich tonální cítění?

„V rozumu pak není nic, co nebylo dříve ve smyslech“, říká Jan Amos Komenský.¹

¹ Stará škola. Muzeum J. A. Komenského Uherský Brod [online]. [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.mjakub.cz/stara-skola?idc=1970>.

Dejme dětem možnost hudbu vidět a dotýkat se jí – hýbat s tóny, hrát si s nimi, skládat je do smysluplných celků, zpívat je i hrát na nástroje. Dejme jim takové hudební hry a hračky, které budou vyhovovat jejich přirozenosti a odpovídat jejich věku. Budou korespondovat se znaky dětské psychiky a budou přímo svádět k experimentům a budou žít v dětských rukách svým vlastním životem. Uspokojí jejich touhu zanechat po sobě stopy. Tak, jako procházejí louží po dešti, jako kreslí po papíře a po zdech, tak budou moci nechat po sobě tóny, které neodplynou poté, co je zazpívají nebo zahrají, ale mohou zůstat aspoň tak dlouho, aby si je mohl zazpívat ještě někdo další.

Cílem této práce je v teoretické části definovat pojem hudební pomůcka a navrhnout dělení pomůcek podle jejich funkce a vzhledem k dovednostem, které rozvíjejí. Budeme zkoumat, které pomůcky jsou vhodné pro děti předškolního věku a zda reflektují specifické znaky dětské psychiky. Zodpovíme otázky, jak by takové pomůcky měly vypadat, tedy jaké požadavky by měly splňovat v cílové skupině uživatelů a ověříme, zda jsou dostupné na současném trhu. Pokusíme se vyhledat hudební pomůcky, které se užívaly v historii.

V praktické části provedeme exkurze do praxe vyučování hudební výchovy v několika mateřských školách, tvořících výzkumný vzorek a budeme zjišťovat frekvenci využívání určitých typů pomůcek. Budeme se zamýšlet nad úlohou stávajících pomůcek v rozvoji hudebnosti a aktivity dětí, navrhne a budeme konstruovat vlastní hudební pomůcky. V experimentu ověříme jejich vliv na hudební tvořivost dítěte a verifikujeme jejich využitelnost při osvojování a chápání elementárních hudebních pojmů.

1 Hudební vývoj dítěte

Hudba je neoddelitelnou součástí lidského života od jeho samého počátku, ale vliv, který na něj má, je u každého z nás velmi individuální. Někteří žijeme obklopeni hudbou a dokážeme těžit z jejího působení, nebo jsme dokonce sami jejími tvůrci, a někteří by ochotně dlouze polemizovali, zda je pro ně vůbec hudba jakkoli významná. Příčinou rozdílných lidských postojů k hudbě je bezesporu kromě vrozených vlastností právě prostředí, ve kterém se člověk vyvíjí a roste. Potenciál hudebních schopností může zůstat zcela nerozvinutý v prostředí nepodnětném, ale bohužel i v takovém, které nabízí podněty nevhodné vzhledem k věku, stupni vyspělosti a individuálnímu zájmu dítěte.

1.1 Prenatální stádium

První hudební podněty přicházejí už v prenatálním stádiu a existuje řada studií, které se zabývají problematikou vlivu hudby, resp. hudebních i nehudebních zvuků na psychický vývoj plodu, a to především v posledním trimestru. Už J. A. Komenský upozorňuje matky ve svém Informatoriu školy mateřské, že „*potřebí matce těhotné hnutí mysli své na pozoru mít, aby se prudce něčeho nelekla, prudce hněvem nerozpalovala, příliš se nestarala a nekormoutila. Sic bude to dítě levavé, hněvivé, kormoutivé a melancholické. Ba dokonce z prudkého leknutí a rozhněvání někdy umrtvení plodu a potracení aneb při nejmenším na zdraví zemdlení pochází.*“²

Bylo zjištěno, že některé děti byly schopné v prenatálním stádiu reakce na zvukový podnět, z toho můžeme usoudit na to, že sluchový analyzátor je připraven plnit svou funkci velmi brzy, ještě před narozením.³ V poslední třetině těhotenství už plod rozeznává matčin hlas a reaguje pohybem na akustické signály⁴, které k němu doléhají z nejbližšího okolí. Prvním zvukem, který vnímá, je rytmus matčina srdce, pravděpodobně i rytmus chůze, případně tance. Matkám v těhotenství se doporučuje poslech hudby a také např. břišní tance, které uvolňují blokády a napětí svalů, zlepšují pohyblivost kloubů, upravují těhotenské obtíže a jsou tedy vynikajícím cvičením pro těhotné ženy⁵. Možná tedy už zde, hluboko v počátcích vývoje plodu, vzniká to, čemu po narození říkáme vlohy, schopnosti a později dovednosti.

² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007, s. 34.

³ KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku I*. Praha: Karolinum, 1991, s. 73.

⁴ JURKOVIC, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012, s. 13.

⁵ MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby: zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha 2000, s. 91.

Možná už tady je třeba jakési intervence, aby hudební vývoj úspěšně začal a pokračoval. Na druhou stranu, vliv hudebních aktivit matek na plod se dá měřit jen obtížně a nemůžeme tedy tvrdit, že matky, které svým dětem nezpívají již v prenatalním stádiu a nevěnují se poslechu klasické nebo alternativní hudby, jsou vinny z případného nedostatečného rozvoje hudebních vloh svého dítěte. Jak už bylo uvedeno výše, vztah k hudbě a hudebním činnostem je silně individuální a nelze jej na pokyn změnit. Pro tyto aktivity ale hovoří například i vlastní zkušenosti matek, mimo jiné i zkušenost autorky této práce, která potvrzuje, že hudební podněty, které dítě dostávalo již v prenatalním stádiu, byly později, po narození, přijímány s větší libostí dítěte. Reakce na známé skladby nebo písně byly výrazně jiné, než na nové hudební podněty a tento stav trval déle než 3 měsíce od narození.

1.2 Dítě v kojeneckém věku

Po narození dítěte je zprvu situace podobná, dítě reaguje pozitivně na hlas matky, uklidňuje jej cítit její tep a upokojí se při pravidelných rytmických pohybech, které připomínají chůzi (kolébání, pohupování). Samo dítě se projevuje hlasitým křikem, který s malými odchylkami pohybuje okolo tónu a¹. Teprve od třetího nebo čtvrtého měsíce se výškově diferencuje.⁶

Během intenzivního vývoje a dozrávání sluchového ústrojí v prvním roce věku začíná reagovat na stále širší škálu zvuků, samo je také postupně vytváří, a to jak hlasem, tak později i manipulací s předměty, resp. hračkami. Většina hraček pro děti v kojeneckém věku disponuje zvukovým potenciálem, ať jsou to klasická chrastítka, mobilní hudební závěsy nebo v dnešní době i stále se rozšiřující množství plyšových hraček, které při manipulaci vydávají různé hudební i nebo nehupební zvuky. Touha nejmenších dětí rozezvučet svět okolo sebe, a to předměty nebo vlastním hlasem, je silná, protože zvuk je pro ně základním komunikačním prostředkem. Můžeme tedy říct, že smysl pro hudební projev vzniká brzy po narození, a to jak po stránce rytmické, tak melodické. Okolo šestého měsíce již dokáže dítě reagovat pohybově na rytmizovanou píseň, kolem devátého měsíce již může výrazně hlasově experimentovat v tónovém prostoru kolem a¹.⁷ Do kreativních procesů dítěte se promítají mimo jiné také motivační faktory – zvědavost, schopnost emocionálního upoutání hudbou, zvýšená hudební

⁶ KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku I*. Praha: Karolinum, 1991, s. 73.

⁷ KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta. 2002, s. 46.

aktivita, potřeba experimentovat s tóny, záliba v neznámých hudebních činnostech, touha vynalézat a další.⁸

Proto už první rok života dítěte můžeme považovat za významný z pohledu hudebně-estetické výchovy. Ukolébavky, rytmizovaná říkadla, tleskání, houpání a také například nápodoba zvuků zvířat a věcí nad obrázkovými knížkami by měla být pevnou součástí každodenních činností interakce matky s dítětem. Právě tyto rytmicko-melodické činnosti jsou pro dítě vlastně první pomůckou k poznání světa okolo něj.

1.3 Dítě do věku tří let

Tento stav poznávání pokračuje i v batolecím věku a zintenzivňuje se tím, jak se u dítěte postupně rozvíjí motorické dovednosti. Kromě toho, v souvislosti s rozvojem mluvního projevu, přichází doba, kdy se začínají formovat základní hudební schopnosti.

Postupné osvojování řeči zintenzivňuje často melodické improvizace, především je můžeme sledovat u dívek, jako součást jejich fantazijních her, například při ztotožnění se s pohádkovou postavou. Jak uvádí Kodejška, dítě také rádo doprovází svůj zpěv hrou na tělo nebo rytmické nástroje. Začíná reagovat na základní hudebně-výrazové prostředky, jako jsou například rytmus, pulzace, metrum a dynamika, jeho zpěv už je obvykle v rozsahu od es1 do g1, v hudebně podnětném prostředí může však zpívat relativně čistě i v rozsahu čisté oktávy.⁹ Pro hudební tvořivost platí, že děti raného věku tvoří bez znalosti hudebních zákonů a pravidel logiky velmi spontánně. Jejich rostoucí zkušenost s vývoj hudebního myšlení ale dávají možnost se hravou formou postupně seznamovat s nejjednoduššími pravidly hudební stavby.¹⁰ Podle M. Kodejšky je možné naučit čistě intonovat už děti od dvou let. Vývoj tonálního citění ale musí být významně podněcován hudebním prostředím. Důležitou roli hraje frekvence opakování a kvalita hudebně sluchových schopností, zvláště citlivost pro výšku tónu a hudební paměť.¹¹

⁸ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. s. 26.

⁹ KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta. 2002, s. 49.

¹⁰ KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku I*. Praha: Karolinum, 1991, s. 66.

¹¹ Tamtéž, s. 41.

1.4 Dítě ve věku od tří do šesti let

Věk od tří do šesti let je významný nejen z hlediska zdokonalování motorických schopností v důsledků tělesného vývoje, ale také pro obecné zkvalitňování všech druhů vnímání. Prodlužuje doba, kdy se dítě dokáže soustředěně věnovat jedné činnosti. Tříleté dítě se dokáže jedné činnosti věnovat do deseti minut, čtyř až pětileté patnáct minut a pěti až šestileté už dvacet až třicet minut.¹² Je to tedy období, kdy do běžného denního programu dítěte už můžeme vkládat kratší a později delší strukturované činnosti za účelem jeho vzdělávání.

Ve věku tří let se dítěti obvykle razantně mění jeho prostředí. Nastává období sekundární socializace, kdy do výchovně-vzdělávacího procesu zasahují další osoby mimo rodinu. Nejčastěji se dítěti otevřou dveře do první výchovně-vzdělávací instituce, která klade na dítě zcela nové nároky. Dítěti se otevírají nové obzory, a to je přirozeně přitahováno k novým činnostem a experimentům, s cílem získávání nových poznání a zkušeností. Díky zpřesňování motoriky dokáže stále lépe realizovat nápodobu a jako jednu z hlavních metod ji využívat k učení. Také sluchový analyzátor se dále rozvíjí a je proto v tomto věkovém období třeba poskytnout dítěti dostatečně podnětné prostředí, a pokud je to možné, propojovat co nejčastěji v aktivitách dítěte oblast sluchovou s oblastí intonační a motorickou. Ve spojení více oblastí bývá navíc následný estetický prožitek intenzivnější. Hudební postoje, které vychází z osobnostních rysů dítěte, se mnohem snáze formují, pokud jsou jedincům nabízeny hudební aktivity v kontextech, které jsou pro ně přitažlivé. Stále trvá zájem o instrumentální činnost, a to i u dětí, které se vlivem nedostatku podnětů ze strany rodiny odklánějí od zpěvu. Od experimentace, která spočívá v neplánovité, živelné hře, začínají děti využívat hudební nástroje záměrně. Obvykle vycházejí z rytmu slova a teprve později ztvárňují hudební rytmus.¹³

Hudební zájmy a také schopnosti, kterými děti v tomto věku disponují, už jsou značně ovlivňovány jak domácím, tak školním prostředím, médií a také biologickými faktory a mohou se u jednotlivců významně lišit. Například hlasový rozsah dětí v předškolním věku se pohybuje přibližně mezi tóny f1 a e2, ale děti, které nejsou rozezpívané, disponují rozsahem pouze a – g1.¹⁴ Většina dětí už velmi dobře vnímá pulzaci a hudební rytmus a dokáže

¹² KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta. 2002, s. 50.

¹³ KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku I*. Praha: Karolinum. 1991, s. 30.

¹⁴ TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2014, s. 21.

reagovat pohybem na změny tempa a reprodukovat rytmus. Rozdílly jsou v tom, jak dlouhý rytmický, resp. rytmicko-melodický úsek jsou schopny opakovat. Hudební paměť má velký potenciál rozvoje právě v předškolním věku a je předpoklad, že vnímání a zapamatování hudby je provázeno mimo jiné také motorickými složkami, které umožňují přesnější rozlišování vlastností tónů i celé hudební struktury. Motorická složka paměti úzce souvisí s pohybovou aktivitou jedince při její realizaci v pěveckých nebo instrumentálních projevech, v aktivním poslechu i tvořivých činnostech.¹⁵

Z tohoto poznatku budeme vycházet v praktické části práce, kde budeme ověřovat, jakou roli mohou hrát vhodně zvolené hudební pomůcky při rozvoji hudební paměti, intonačních dovedností, a především hudební tvořivosti. Právě hudební tvořivost je v předškolním věku omezena obvykle na vokální improvizaci při hrách, případně na instrumentální improvizace nebo první pokusy o nápodobu známé melodie. Protože ale děti nejsou často v této nápodobě příliš úspěšné, opouštějí záhy tyto experimenty a věnují se jiným aktivitám, které jim přinášejí větší pocity uspokojení a seberealizace. V hudebním vývoji dítěte hrají roli také specifické rysy dětské psychiky, které přiblížíme v jedné z dalších kapitol.

¹⁵ SEDLÁK František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 168.

2 Hudebnost dítěte předškolního věku

Jak bylo řečeno výše, vývoj hudebnosti není jen záležitostí dědičnou, ale je velmi dobře ovlivnitelný podnětným prostředím a výchovným procesem. Dítě si ve svém vývoji postupně vztah k hudbě buduje. Nejprve objevuje a napodobuje první zvuky, experimentuje se zvukovými předměty, s hlasem i nástroji a postupně je schopno chápat hudební pojmy a to, co bychom mohli nazvat stavbou hudebního díla. Učí se hudbu vnímat a emocionálně prožívat. Na tento proces má vliv především sociální prostředí, ve kterém se nachází. V této souvislosti je nutné reflektovat nejen vliv rodiny, školy a vrstevníků, ale také v dnešní době stále sílícího vlivu masmédií. Hudebnost se nemusí vázat pouze k jednotlivci. Velmi často se mluví o hudebnosti celých národů.¹⁶ Sedlák a Váňová chápou hudebnost jako psychologickou kategorii, která se váže k osobnosti jedince a jeho hudebnímu vývoji. Integruje hudební schopnosti, které umožňují naprosté většině jedinců hudební aktivity, porozumění hudbě, a kladný vztah k ní.

2.1 Vymezení pojmu hudebnost v současné hudební psychologii

Hudebnost považujeme za nezbytný předpoklad ke všem hudebním činnostem. Je to syntéza dílčích hudebních schopností, tedy základní hudební schopnosti můžeme označit souhrnně pojmem hudebnost. Dle Sedláka je hudebnost „*komplexní schopnost jedince integrovat dílčí hudební schopnosti. Je to psychologicko-sociologický jev, jehož strukturu utváří soubor schopností k vnímání, chápání a prožívání hudby a také k hudební reprodukci a k elementárním činnostem hudebně produkčním.*“¹⁷ Kromě schopností vyzdvihuje také roli osobních hudebních potřeb, sklonů a zájmů jedince.

Význam hudebních potřeb vyzdvihuje například V. Helfert, který považuje za základ hudebnosti především kladný vztah k hudbě a hudební potřeby a odmítá ztotožňování hudebnosti jen s dílčími hudebními schopnostmi.¹⁸ Domnívá se, hudebnost se neprojevuje jen hudebními činnostmi jako je zpěv, instrumentální hra nebo činnost skladatelská nebo dirigentská, ale také formou pasivního přijímání hudby. U různých autorů můžeme pozorovat rozdílné názory na vliv dědičnosti. Jejich přeceňování můžeme zaznamenat ve studiích C. Strumpfa, G. Révész, C. Seashorea, naopak někteří představitelé psychologie hudby, např. A. Bentley, K. E. Eicke nebo B. M. Těplov a jiní, zastávají v pojetí hudebnosti jednotu

¹⁶ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 81.

¹⁷ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. Praha 1974.

¹⁸ HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nevhudebních školách*. Praha: SPN 1956, s. 18.

biologickou a sociální.¹⁹ V dalších kapitolách, které se zabývají složkami hudebnosti, budeme reflektovat jak vliv dědičnosti, tak především vlivy sociální, tedy především vliv rodiny a pedagogů.

2.2 Strukturální složky hudebnosti

Struktura hudebnosti je soubor jednotlivých jejích složek, které umožňují rozvoj této psychologické kategorie. Jde o tři základní stavební kameny:

- Složku předpokladovou (výkonovou) – soubor fyzických vlastností a základních hudebních schopností, které jsou většinou vrozené, a také dovedností a znalostí, které jsou pro realizaci hudebních činností nezbytné. Ty získává každý člověk v průběhu svého vývoje a jejich kvalita se významně liší, v závislosti na prostředí, ve kterém vyrůstá. Pro kvalitu rozvoje této složky je klíčová přesná diagnostika, která ovlivní volbu didaktických prostředků a umožní prognózu hudebního vývoje.²⁰
- Složku aktivační (dynamizující)²¹ – tedy motivaci dítěte k hudebním činnostem, jeho zájmy, postoje k hudbě, vlastní potřeby a podobně. Čím zřetelnější jsou hudební schopnosti, tím je dítě motivovanější k hudebním činnostem. Potřeba seberealizace je ale také úzce spjatá se sociokulturními vlivy okolí, resp. na možnostech a podmínkách, které jedinec má v prostředí, kde vyrůstá. Hudební aktivity předškolního dítěte může podněcovat i jeho vlastní fantazie, animismus a další specifické vlastnosti dětské psychiky.
- Složku sociální – vliv okolí, tedy především rodiny, školy, vrstevníků, masmédií a tak podobně. Můžeme se domnívat, že v předškolním věku nejsilněji působí rodina a učitelé v MŠ, ostatní vlivy ještě nejsou tak významné.

2.1.1 Hudební vlohy

V hudebním vývoji dítěte hrají roli jak dědičné vlastnosti, tedy ty, které získá přenosem z předchozí nebo i vzdálenější generace, tak vlastnosti vrozené, získané v prenatálním stádiu, jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole. Souhrn těchto vlastností nazýváme dispozice nebo

¹⁹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 83.

²⁰ Tamtéž, s. 86.

²¹ DOČKAL, Vladimír. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena, 1986.

také vlohy. „Vlohy vytvářejí základ pro emocionální citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový vztah k hudbě. Výrazné hudební vlohy se v hudebním vývoji jedince často nápadně projevují již v raném dětství a označují se běžně jako hudební nadání. Hudebně disponovaný jedinec má o hudbu zvýšený zájem, vyhledává ji a touží po hudební seberealizaci. Silné hudební vlohy se pak projevují ve zvýšené motivaci, v úsilí překonávat překážky a prosadit se v hudebních projevech i v nepříznivých podmínkách prostředí“.²²

Hudební vlohy jsou sice v hudebním vývoji dítěte nezanedbatelnou položkou, ale to, jak se rozvinou, tedy jaké budou ve výsledku hudební schopnosti jedince, bude záviset na mnoha okolnostech ve výchovně-vzdělávacím procesu, který začíná nejprve v kruhu rodiny a později se přesouvá do vzdělávacích institucí. Můžeme předpokládat, že v málo podnětném prostředí se vlohy nemusí rozvinout a mohou zakrnět. Tam, kde se rodiny spolehnou na učitele a v hudebním vývoji své dítě dále významně nepodporují, se tedy často ani přes snahu pedagogů nepodaří vlohy rozvinout v hudební schopnosti do té míry, která by byla v možnostech daného jedince.

2.1.2 Hudební schopnosti

Hudební schopnosti vycházejí z hudebních vloh jedince a to, v jakém prostředí vyrůstá, se projeví jejich rozvojem nebo naopak potlačením nebo spíše nerozvinutím jednotlivých schopností. Schopnosti jsou jisté osobnostní předpoklady pro výkon specifických činností. Je to „soubor vlastností lidské osobnosti, který odpovídá požadavkům činnosti a zaručuje její značnou úspěšnost“²³

Nejde ale jen o potenciál naší osobnosti, ale o vlastnosti, se kterými cíleně pracujeme a rozvíjíme je cvičením, vlastními zkušenostmi a dalším vzděláváním. Znovu musíme zdůraznit, jak velký vliv má v tomto směru výchova, prostředí a také kvalita sociálních vazeb, ve kterých dítě vyrůstá.

²² SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 50–51.

²³ KOVALEV, Aleksandr Gavrilovič. Některé otázky teorie schopnosti. *Československá psychologie*. 1962, s. 242.

Zkoumáním hudebních schopností se u nás mezi jinými zabýval František Sedlák. Vnímá je jako „psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost“.²⁴

Zjednodušená klasifikace pro účely hudebně výchovné praxe stručně definuje čtyři základní skupiny hudebních schopností.²⁵

- *Hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově-motorické).*
- *Hudební cítění neboli smysl pro hudebně výrazové prostředky (zejména rytmické, tonální a harmonické cítění).*
- *Hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení).*
- *Hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, flexibilita, senzitivita, originalita, integrace apod.).*

V každém věku dítěte je třeba tyto schopnosti rozvíjet, a to s přihlédnutím k individuálním možnostem jedince v závislosti na jeho psychomotorickém vývoji. Citové prožívání hudby hraje v rozvoji harmonické osobnosti důležitou roli. Nejde jen o rozvoj estetického vnímání dítěte, ale podporuje také rozvoj myšlenkových operací, vyjadřovacích schopností, motorických schopností a dalších. V rovinách, kde se uplatňuje hudební představivost a tvořivé schopnosti, dochází k seberealizaci osobnosti dítěte a upokojování vyšších potřeb.

Hudební schopnosti můžeme zkoumat a také měřit skrze hudební dovednosti. Schopnost je tedy možnost osvojit si různé dovednosti. Dovednost je projevená schopnost, získaná díky činností a zkušeností jedince. Častou chybou bývá, že hudební schopnosti dítěte hodnotíme např. jen podle kvality zpěvu. Dospělý často označí za nehudební ty děti, které neintonují čistě a tím je odradí od jiných hudebních činností, ve kterých by mohly být úspěšné a jejich prostřednictvím postupně mohly zlepšit i svůj hlasový projev. Jednotlivé schopnosti spolu totiž sice souvisí, ale rozvíjejí se nerovnoměrně v závislosti na mnoha faktorech. Při jejich rozvoji je třeba zohlednit jak prostředí, ve kterém se dítě nalézá, biologické předpoklady a vlastní motivaci, tak vývojová specifika dětské psychiky, o kterých se zmíníme v další kapitole. Posuzování hudebních schopností by mělo být komplexní – zkoumat bychom měli nejen úroveň vokálních dovedností, ale také pohybových, instrumentálních a

²⁴ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha 1990, s. 35.

²⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 68.

poslechových. Jak bude ukázáno v praktické části této práce, už samotný proces mapování hudebních schopností přináší dětem nové zkušenosti, prostřednictvím kterých své dovednosti velmi rychle zlepšují. A pokud mají možnost zrakové podpory a hmatové percepce a vícečetného opakování jednotlivých činností, velmi rychle se učí novým dovednostem a uvědomují si jednotlivé hudební pojmy, tedy narušuje se žádoucím způsobem jejich prozatím globální vnímání hudby, které souvisí s vývojovou fází jejich psychiky.

2.1.3 Motivace

Nezbytnou složkou hudebnosti dítěte je také jeho motivace k hudebním aktivitám. V raných fázích vývoje je především v rukách rodičů, s nástupem do školských zařízení tuto roli někdy z velké části přebírá učitel. Děti, které nejsou z rodiny zvyklé rytmicky deklamovat říkadla, zpívat, poslouchat hudbu nebo například tančit, jsou v nevýhodě proti těm svým spolužákům, kterým rodiče první kontakty s hudbou umožnili. Pochopitelně ale i tyto děti, jsou-li vhodně motivované učitelem, mohou své hudební zájmy úspěšně rozvíjet a postoje k hudbě postupně upravit.

Psychika každého zdravého dítěte jej vede zcela přirozeně k vlastnímu hudebnímu projevu. Jde o tzv. primární motivaci, která vzniká „z vnitřní stimulace, z neuvědomělého, spontánního a impulzivního stavu napětí, spojeného s vrozenou motivační dispozicí k pohybu a k orientačním reakcím, z potřeby hravé činnosti, z manipulace, experimentace, z afektivních podnětů a z přirozené touhy po pěveckém projevu“.²⁶

Právě s přirozenou zvědavostí, hravostí a potřebou pohybu pracují ty nejjednodušší pomůcky pro děti. Chřestítka, zvonečky, závěsné hrací mobily a jiné zvukové hračky jsou prvními hudebními pomůckami, se kterými se děti setkávají a které mohou být prostředkem k sebevyjádření a nástrojem vytváření hudebních emocí. Pokud dítě vyrůstá v málo podnětném prostředí, jeho zájem o tyto hudební podněty se neztrácí a znovu ožívá při vhodném působení v předškolním zařízení. Interakce s nabízenými hudebními nástroji, hračkami a aktivitami obecně může přinést pocity úlevy a uspokojení z vlastní seberealizace. „*Seberealizace je nejvyšší základní lidskou potřebou a čím větší hudební předpoklady dítě má, tím větší motivační tlak vyvíjí jeho touha po hudebním sebevyjádření*“.²⁷

²⁶ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. Praha 1974, s. 63.

²⁷ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 89.

Sekundární motivace, tedy taková, která vzniká z vnějšího podnětu, je potom cestou k hudebnímu učení, k rozvoji hudebnosti dítěte. Dětskou expresi je třeba organizovat jako uvědomělou činnost, hovoříme o „*principu řízené spontánnosti, kdy je spontaneita živena, motivována a usměřována vnějšími podněty*“.²⁸ Zde už přichází chvíle pro učitele, který by měl citlivě a nenásilně nezávaznou hru s tóny měnit na proces učení.

²⁸ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 90.

3 Znaky dětské psychiky

Vývojové zvláštnosti dětské psychiky se odrážejí ve všech oblastech života dítěte, ať už je to každodenní hra, výtvarný projev nebo i projevy hudební. Charakteristické znaky dětské psychiky popsal z českých autorů Václav Příhoda a uvádí, že k nim patří především synkretismus vnímání, eidetismus, konkretismus, prezentismus, topismus, egocentrismus, zosobňující dynamismus a labilita dětských představ. Další znaky, které mají vliv na poznávání dítěte v předškolním věku jsou animismus a antropomorfismus, tedy vlastnosti, kterými se projevuje dětská fantazie.

Synkretismus značí vnímání celku, nerozčleněně. Dítě vnímá globálně, celek pojímá neanalyticky, nevšímá si jednotlivostí. Jindy se naopak zaměří pouze na detail, obvykle výrazný a nebere v úvahu další části celku – tento znak pak nazýváme centrace.²⁹

Tady je potřeba zdůraznit, že pro dítě je typická fixace na vizuální formu prezentace. Učení probíhá od raného věku převážně nápodobou, dítě se učí především tím, co vidí a dále tím, co může zkoumat hmatem. Úsudek si pak tvoří na základě vlastního subjektivního přístupu a tento tzv. egocentrismus pak souvisí s prezentismem, aktuální podobě vnímaného světa a topismem – vazbou na konkrétní prostředí. Je proto pochopitelné, že dětské představy jsou labilní, proměnlivé a chápání světa musí být, jako harmonizující činitel, opřeno o fantazijní představy, které doplňují to, čemu dítě nerozumí. Právě animismus, tendenci „oživovat“ neživé věci, předměty, nástroje, můžeme velice dobře využít v rané hudební výchově a dětem nabízet ke hře a manipulaci pomůcky, které jim pomohou postupně rozrušit synkretické myšlení a umožní chápat jednotlivé hudební pojmy. Právě snaha oživit předměty, které děti obklopují, ztotožnění se s hračkou nebo rolí ve hře je výbornou motivací pro hudební hry. Stejně tak eidetismus, tedy schopnost vybavovat si představy totožné s vjemem, je jedním s charakteristických znaků dětské psychiky, který lze velmi dobře při rozvoji hudebních schopností dětí využít.

Pro vnímání a poznávání dítěte je klíčový emocionální vztah k vlastnímu uměleckému projevu. To, co je poměrně jednoduše dostupné například v projevu výtvarném, právě díky důrazu na vizuální formu prezentace, je v hudební oblasti nelehké. Pomíjivý okamžik tvůrčí aktivity, ať je to hlasový projev nebo hra na nástroj, nelze jednoduše zachytit a málokdy také dochází mezi dítětem a rodičem, nebo učitelem, k pozitivní zpětné vazbě, tak jako je to běžné poté, co dítě přinese ukázat nový obrázek, který samo nakreslilo. A zatímco pro většinu svých

²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 174.

činností, hru nebo výtvarné tvoření, má prostředí obvykle dobře připravené, pro hudební experimenty si většinou musí vystačit s vlastním hlasem nebo dětským hudebním nástrojem, často se spornou kvalitou zvuku. Vstupem do mateřské školy se ovšem může situace v mnohém zlepšit.

4 Předškolní výchova

Do našeho systému předškolní výchovy vstupují děti z rozmanitých rodinných prostředí a na různé úrovni mentální, fyzické i sociální vyspělosti. A prvním úkolem mateřské školy je ji u každého dítěte poznat a přizpůsobit výchovně vzdělávací plán jeho individuálním potřebám. Nejlépe se tato zdánlivě obtížná úloha řeší tím, že je dětem v co největší míře umožněna možnost volby – možnost volit si činnosti, které jsou pro ně právě nejatraktivnější, ty, které korespondují s jejich momentálními zájmy, ve kterých mohou zakusit úspěch nebo naopak zkoušet své hranice.

Mateřská škola dnes často pracuje s tzv. připraveným prostředím, ve kterém se děti dobře orientují a po přijetí domluvených pravidel mohou samy volit činnosti, které jsou v centru jejich zájmu. Jinak řečeno, pojetí předškolního vzdělávání je založeno na principech osobnostně orientované pedagogiky a respektuje vývojová specifika a aktuální potřeby každého dítěte.

V návaznosti na společensko-politické změny po roce 1989 se totiž mateřské školy zorientovaly ve směru od kolektivně stanovených cílů zaměřených na dosažený věk a školní metody práce v jednotné mateřské škole k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím³⁰ Specifika předškolního vzdělávání jsou popsána v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání a jsou vázána na potřeby dětí. Klíčové je vytvořit dětem podnětné prostředí, využívat metody a formy práce přiměřené věku a také uplatňovat nejen učení nápodobou, ale také učení situační a prožitkové i kooperativní. V MŠ se střídají řízené aktivity se spontánními, činnosti se obvykle uspořádávají do integrovaných bloků.³¹

Hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi shrnuje S. Kořátková, kdy klade důraz na přijetí vývojových specifíků dětí a výběru vhodných metod práce i její organizaci, dále na respekt k individualitě dítěte a zdůrazňuje důležitost získání klíčových kompetencí k učení, řešení problémů, komunikaci, kvalitě vzájemných vztahů, seberealizaci a přijetí základů občanských pravidel. V neposlední řadě apeluje na možnost volby metod a různých forem

³⁰ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014, s. 101.

³¹ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016, s. 66.

práce, ale zároveň na srovnatelný pedagogický účinek vzdělávací práce v mateřských školách s různými programy.³²

V souladu s výchovně-vzdělávacími trendy po roce 1989 se uplatňuje myšlenka polyestetické výchovy, kde právě hudební výchova může nenásilně spojit všechny přirozené činnosti dítěte – tedy výtvarnou, dramatickou, hudební, pohybovou, literární a další mimoumělecké činnosti do jednoho celku. Uplatněním dalších uměleckých i neuměleckých činností v propojení s hudbou, která může hrát dominantní úlohu, akceptujeme synkretický přístup dítěte a zároveň harmonizujeme jeho komplexní vědomí.³³

Pro takovou práci s dětmi je pochopitelně důležité, jak už bylo uvedeno výše, kromě prostředí s dostatečnou vybaveností pomůckami, také kompetence jednotlivých pedagogů k práci s nimi.

³² KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014, s.160.

³³ KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta. 2002, s. 56.

5 Hudební pomůcky

Hudební pomůcky jsou pojmem, který není přesně definovaný a lze jej chápat velmi široce, jako všechny předměty, které slouží k rozvoji hudebního cítění a hudebních dovedností nebo motivují k zájmu o hudbu. Jsou to hudební nástroje, didaktické hudební pomůcky a také produkty, které jsou obvykle nazývány hudebními hračkami. Mnoho takových produktů je ovšem velmi nekvalitních a jako pomůcku s didaktickým potenciálem je nelze doporučit. Často jde o tzv. dětské hudební nástroje a plastové elektronické hračky.

Pomůcky by společně s didaktickými prostředky měly pomáhat splňovat výchovně-vzdělávacích cílů a zefektivňovat učební proces.³⁴

Proto v této práci budeme za hudební pomůcky považovat takové **předměty nebo úkony, které slouží k rozvoji konkrétních hudebních dovedností**, jak je dělí autoři Váňová a Sedlák, na dovednosti sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně pohybové, hudebně tvořivé a poslechové.³⁵

5.1 Co je to pomůcka

Obecně je dle Průchy učební pomůcka tradiční označení pro objekty a předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti a usnadňující výuku.³⁶

Tedy obecně je pomůcka nástrojem ke zvládnutí problému, k osvojení a udržení dovednosti. Každá lidská činnost vyžaduje specifické pomůcky k jejímu zvládnutí a tyto pomůcky nás obklopují po celý život. Můžeme říct, že veškeré předměty kolem nás jsou pomůckami a zároveň také platí, že pomůcka nemusí být nutně předmětem. Pomůckou je například i hudba, ticho, teplo a třeba i vakuum. Běžně používáme tento termín v oblasti vzdělávání – máme školní pomůcky a didaktické pomůcky, ve zdravotnictví užíváme pomůcky ortopedické nebo třeba kompenzační, ve všech pracovních oblastech využíváme pracovní pomůcky, po narození dítěte potřebujeme pomůcky pro kojence a batolata, když si potřebujeme uložit něco do paměti, často využíváme pomůcky mnemotechnické. Je ale třeba dodat, že pomůcka sama o sobě není nic. Stává se pomůckou až v interakci s člověkem. Proto je třeba vnímat pomůcky obecně jako nástroje, které je třeba volit podle druhu a úrovně činnosti a také podle úrovně

³⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 32.

³⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 78–79.

³⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008.

vyspělosti uživatele, resp. jeho potenciálu, schopností a dosavadních zkušeností. A stejně, jako vychováváme malého čtenáře tím, že mu dáme nejprve obrázkovou knížku a kostky s písmenky, pak slabikář, později Foglara a nakonec Čapka, i v oblasti hudební výchovy bychom měli postupovat podobně. Máme ale k dispozici dostatek pomůcek pro hudební „nečtenáře“? Co můžeme nabídnout budoucím malým muzikantům kromě bubínku, trumpetky a zvonkohry?

5.1.1 Obecné rozdělení didaktických pomůcek

Jak už bylo řečeno výše, didaktické pomůcky společně s didaktickými prostředky pomáhají k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Princip názornosti, který prosazoval už J. A. Komenský, v dnešní době dostává nové rozměry, protože škála pomůcek je významně obohacena o položky dříve neznámé.

Didaktické pomůcky dnes můžeme dělit dle Maňáka³⁷ na:

- Skutečné předměty
- Modely
- Přístroje
- Zobrazení (obrazy, fotografie, nákresy aj.)
- Symbolická zobrazení (notový zápis, schéma, diagram, plán)
- Nosiče statických obrazů (diapozitivy, fotografie)
- Nosiče dynamických obrazů a zvuku (vide, pásky, filmy aj.)
- Nosiče počítačových programů (diskety, CD, DVD, |USB)
- Literární pomůcky (učebnice, knihy, časopisy)

Hudební pomůcky můžeme dělit podle dovedností, které rozvíjí, nebo je rozdělit do kategorií podle jejich funkce. Na takové pomůcky, které slouží k pochopení hudební pojmu, seznamují s hudební teorií nebo vývojem hudby obecně, na pomůcky praktické, tedy na ty, díky kterým se provozuje samotná hudební praxe. Jsou to především hudební nástroje, ale za určitých podmínek sem mohou patřit další předměty nebo i audiovizuální pomůcky. Poslední kategorií jsou tzv. hudební hračky, u kterých v menší nebo větší míře můžeme nalézt jistý didaktický potenciál a které z výčtu pomůcek nelze zcela vyřadit, protože právě jejich nabídka je na současném trhu nejpestřejší.

³⁷ Výuka. *Přírodovědecká fakulta Univerzita Karlova* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/chemie/educhem/teply1/vyuka-1>.

- Didaktické pomůcky
 - Vizuální (noty, knihy, plakáty, tabulky a další)
 - Audiovizuální (CD, DVD, PC programy)
 - Manipulační (pexesa, kostky, magnetické tabulky a další)
 - Kinestetické (Quidova ruka, fonogestika a podobně)
 - Mnemotechnické

- Praktické pomůcky
 - Hudební nástroje
 - Další předměty vytvářející zvukovou stopu
 - Technické vybavení (notové stojany, ladičky, podnožky, stoličky, metronom atd.)

- Hudební hračky
 - Dětské hudební nástroje
 - Zvukové hračky a knížky
 - Zvukové stavebnice

Ačkoli se snažíme o co nejpřesnější rozdělení, některé pomůcky nelze zařadit pouze do jedné kategorie. Jedním z takových příkladů je Dětský domeček M. Kodejšky, který je, jak sám autor uvádí, souborem hudebních nástrojů, hračkou i učební pomůckou a svou koncepcí tedy plynule prochází téměř všemi výše uvedenými kategoriemi. Podobně můžeme váhat například i nad prostou hrou na tělo. Může být pouhou kinestetickou pomůckou, pokud slouží k rozvoji rytmického cítění, ale zároveň je nepochybně i praktickou pomůckou, tedy prostředkem vytvářejícím zvukovou stopu, pokud je součástí hudebního představení.

Hudební pomůcky můžeme dělit také podle dovedností, které rozvíjejí. Autoři Váňová a Sedlák dělí hudební dovednosti takto:³⁸

- *Sluchové dovednosti – rozlišovat sluchem vlastnosti tónu, postihovat směr melodického pohybu, rozpoznat mimotonální tón v melodii, poznat ukončenost a neukončenost melodie, rozlišit počet tónů ve vícezvuku, rozlišit symetrii či asymetrii hudebních polovět, slyšet záměrné chyby ve známé písni, vědomě používat termíny pro dynamiku, tempo apod.*

³⁸ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 78–79.

Pro rozvoj sluchových dovedností můžeme využít, kromě nástrojů určených k reprodukci, také notové tabulky určené pro zápis melodie. Pomůckou je samozřejmě také literatura, plakáty s přehledem stupnic, karty s hudebními termíny pro dynamiku a v neposlední řadě notové zápisy písní nebo skladeb. V praktické části této práce představíme také jednoduchou pomůcku pro děti předškolního věku pro znázornění pohybu melodie, manipulační alternativy fonogestiky.

- *Rytmické dovednosti – všimnout si souvislostí mezi rytmem slovním a hudebním, osvojit si rytmičké slabiky, rozpoznat a reprodukovat pulzaci, metrum, reprodukovat rytmický zápis písně, vytvořit a reprodukovat rytmický vícehlas, reagovat pohybem na dvoudobé a třídobé metrum (taktování, tance), poznat změny metra a tempa, najít rytmickou chybu, tvořivě se rytmicky projevit, znát základní pojmy z oblasti rytmu apod.*

Nejjednodušší a často využívanou pomůckou je prostá hra na tělo a také taktování nebo rytmický pohyb. Dalšími pomůckami jsou pochopitelně rytmické a rytmicko-melodické nástroje, pro záznamy rytmu slov nebo vět lze použít pomůcky v podobě kartiček s rytmickým zápisem, rytmické kostky nebo improvizované pomůcky znázorňující délku not. S jednou nebo dvěma z nich se také seznámíme v praktické části práce.

- *Pěvecké dovednosti – správně sedět či stát při zpěvu, osvojit si zásady správného pěveckého dýchání a hudební frázování, tvoření hlavového tónu a hlavové rezonance, měkkého hlasového začátku a správné výslovnosti, zpívat v celém hlasovém rozsahu, intonačně čistě reprodukovat jednohlas i vícehlas, zpívat s emocionálním zaujetím apod.*

Rozvoj pěveckých dovedností jde ruku v ruce s rozvojem hudební představivosti, právě tak jako je mluva svázána s představou slova. Proto je dobré pracovat s pomůckami, které podporují rozvoj intonačních dovedností a hudební představivost. Mezi ně patří například i motorická cvičení k upevnění představy správného postoje a dýchání, cvičení na tvoření tónu a správnou výslovnost³⁹. Důležitou roli v kvalitě pěveckých dovedností hraje kromě správné techniky zpěvu i samotný prožitek ze zpěvu.

³⁹ TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2014, s. 75–134.

- *Intonační dovednosti – orientovat se v osvojeném intonačním prostoru a v intonačních modelech, osvojit si základní intonační opory (opěrné písně, nápěvky apod.), analyzovat notový záznam písně z hlediska tóniny a výskytu intonačních pojmů, zazpívat píseň z not, spolu s intonačním učivem si průběžně osvojovat základní naukové poznatky, získané intonační dovednosti zpětně využít při sluchové analýze, v elementární tvořivosti apod.*

Mezi známé pomůcky patří právě výše uvedené opěrné písně (systém Ladislava Daniela), nápěvky (Lýskova metoda), dále sem řadíme metodické notové materiály a další hudební literaturu. K rozvoji intonačních a instrumentálních dovedností slouží také Hudební domeček Miloše Kodejšky, který v sobě integruje několik funkcí – je souborem hudebních nástrojů, hračkou a zároveň i učební pomůckou pro předškolní výchovu.⁴⁰ Představuje dětem notovou osnovu a stupnici přirozeným, pro děti akceptovatelným způsobem a pomáhá rozvinout jak hudební představivost, tak tvořivost.

- *Nástrojové dovednosti – zvládat techniku hry na Orffův instrumentář, případně sopránovou zobcovou flétnu, reprodukovat či tvořit přede hry, mezihry, dohry k písni, experimentovat s barvou nástrojů, zvukomalbou vyjádřit mimohudební situaci, využít nástroje jako doprovod k pohybu, ověřovat si na nástroji základní hudebně-teoretické poznatky, vyjádřit hrou na nástroj svůj tvořivý nápad apod.*

Tady už zcela neodmyslitelně tvoří základnu pro rozvoj nástrojových dovedností Orffovy nástroje rytmické i melodické a k nim se druží bohatá škála běžných předmětů denní potřeby a také improvizované hudební nástroje vlastní výroby. Mezi novinkami na trhu bychom našli také další nástroje, jako je např. dětská citerka, boomwhackers nebo pentatonické xylofony, které využívají často Waldorfské školy.

- *Hudebně pohybové dovednosti – spontánně reagovat pohybem na charakter hudby, pohybem reagovat na metrické a tempové změny v hudbě, průběžně si osvojovat inventář pohybových dovedností, ovládat úkony hry na tělo, motoricky reagovat na*

⁴⁰ KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta. 2002, s. 55.

charakter hudebně vyjadřovacích prostředků, pamatovat si choreografii i sled pohybů v tancích a pohybových hrách apod.

Pro rozvoj hudebních dovedností je třeba disponovat hudební reprodukční technikou a nosiči, pochopitelně kromě reálných hudebních nástrojů (klavír, housle a podobně), které zprostředkují živý kontakt s hudbou a umocní prožitek ze slyšené hudby. Mezi pomůcky rozvíjející hudebně pohybové dovednosti ale můžeme zařadit také kinestetické pomůcky, jako je výše uvedená hra na tělo, ale i rytmická chůze. Mezi pomůcky bychom mohli počítat i gymnastické náčiní – míč, stuhu, obruč a další.

- *Hudebně tvořivé dovednosti – imitovat učitelem předváděné rytmické, melodické nebo pohybové modely, obměňovat zadané modely, pohotově tvořivě reagovat na učitelovy podněty, využívat známé v nových situacích, hledat nová řešení, tvořivě si osvojit základní hudební zákonitosti apod.*

V oblasti hudebně tvořivých dovedností by byl výčet jednotlivých pomůcek velmi dlouhý, a to přesto, že právě těchto pomůcek je na trhu zdaleka nejméně. Pokud se budeme soustředit na skupinu dětí předškolního věku, patří sem předměty, které umožní schematizovat notový záznam, resp. záznam melodie nebo rytmu, vytvářet vlastní rytmické nebo rytmicko-melodické plochy, reprodukovat zaznamenanou melodii. Pro děti školního věku byly dlouhá léta oblíbenou pomůckou magnetické notové tabulky, dnes jsou to například hudební notační programy nebo programy umožňující propojení s virtuální klaviaturou a podobně. Částečně mohou vést k rozvoji hudební tvořivosti také některé hračky, např. hudební stavebnice Xyloba.

- *Poslechové dovednosti – využívat při poslechu zkušenosti z ostatních hudebních činností, orientovat se ve výrazových a formotvorných prostředcích, vyčleňovat prvky z hudebního proudu, srovnávat, slovně charakterizovat, rozpoznávat emocionální typy hudby, orientovat se v základních hudebních žánrech, získané poslechové dovednosti využívat ve vlastní hudební tvořivosti apod.*

Sem patří kromě hudebních nástrojů opět audiovizuální pomůcky všech druhů.

Pro každou oblast dovedností z výše uvedeného seznamu bychom mohli vyhledat vhodnou hudební pomůcku, mnohé jsou ale určeny především pro děti školního věku. Na elementární

úrovni lze ale tyto dovednosti vytvářet už mnohem dříve, ideálně mezi čtvrtým a šestým rokem.

5.1.2 Historický vývoj hudebních pomůcek

Kdybychom nahlédli hluboko do historie, ke kořenům hudby, narazili bychom na jednu z teorií o jejím vzniku. První hudební zvuky možná vznikly z lidské potřeby napodobit zvuky zvířat za účelem lovu. Pomůckami při lovu (a později vytváření hudby při náboženských rituálech) byly kostěné flétny-vábničky a hned za nimi to byla škála nástrojů bicích, které pravděpodobně sloužily k plašení a nahánění zvěře.

V kultuře Sumerů, asi 2500 let př.n.l. pak jako pomůcka hráčům na liry, loutny, harfy, rákosové píšťaly a bicí nástroje sloužily pokyny pro představení zaznamenané na hliněných deskách.⁴¹ A odtud byl jen krůček ke snaze zaznamenat hudbu samu. Nejstarší nález notového zápisu pochází z Malé Asie. Jde o zápis písně, vytesaný kolem roku 200 př.n.l. do náhrobního kamene (tzv. Seikilova píseň).

Než vznikl psaný záznam hudby, melodie se šířila ústním podáním, ale už v dobách raného středověku se hudebníci snažili alespoň o přibližný zápis melodie – nad textem se objevovaly první notové značky – neумы. K usnadnění orientace v zápise melodie významně přispěl Guido z Arezza, který zavádí notovou osnovu ze čtyř souběžných linek a tento jeho počín se stal obrovským přínosem pro hudební skladbu a její interpretaci.⁴² Učební metody tohoto benediktinského mnicha, který vyučoval pomocí tzv. Guidonské ruky, ho proslavily nejen ve své době. Využití této pomůcky, společně se solmizačními slabikami, se užívá běžně dodnes.

Z potřeby zaznamenat hudbu vyplývá, že prvními hudebními pomůckami byly, kromě hudebních nástrojů, právě notové zápisy. A to jak klasické, tak alternativní, v podobě tabulatur, formě záznamu založené na číslech a písmenech, která určovala polohu prstů na hmatníku nástroje. I tabulatury jsou pomůckou, kterou dodnes využívají např. amatérští hráči na kytaru. O nárůst hudební literatury se mimo jiných zasloužil Ottaviano Petrucci, který začal v roce 1501 využívat inovací v tisku hudebních materiálů a ty se staly dostupné i amatérským hudebníkům. Ti mohli navíc získávat základy hudební teorie díky tzv. knihám pro samouky, které byly na počátku 16. století vydávány. Didaktická literatura, jak bychom ji

⁴¹ *Hudba: kompletní obrazové dějiny*. Přeložil Wanda DOBROVSKÁ. Praha: Knižní klub, 2014, s. 12.

⁴² *Tamtéž*, s. 37.

dnes nazvali, vznikala hojně podle potřeb umělců i v dalších stoletích. Jmenovat můžeme např. souhrnný teoretický výzkum kontrapunktu „Umění fugy“ J. S. Bacha nebo práci jeho syna „Pravé umění hry na klávesové nástroje“.⁴³ Nejen notové materiály a naučné knihy byly prvními pomůckami hudebníků. Důležitým vynálezem byla také ladička. Tu vidlicovou, dvouramennou, která po rozeznění úderem vydává tón a1, vynalezl anglický hudebník John Shore v roce 1711.⁴⁴

O bohatý výběr učebních a cvičebních materiálů pro amatérské klavíristy a kytaristy se zasloužil vývoj pianina v 18.století a také stále se vracející obliba kytary. Nejčastější pomůckou při výuce zpěvu ale zůstávaly housle. Jejich dostupnost, ve srovnání s klavírem nebo poněkud exotickou kytarou, z nich činila hlavní nástroj učitelů už od doby J. A. Komenského. A na dlouho také téměř jedinou, nepočítáme-li rákosku, která možná byla, s trochou nadsázky, předchůdkyní dirigentské taktovky, i když se má obecně za to, že jí byla barokní dirigentská hůl J. B. Lullyho. Údery hole o podlahu tento hudební skladatel udával tempo svému orchestru.

Ale nahlédněme do školních lavic. Roku 1657 vychází v norimberské edici M. Endtera pravděpodobně první ilustrovaná učebnice pro děti „Svět v obrazech“ J. A. Komenského. Tato názorná obrázková kniha má za úkol podpořit smyslové vnímání během učení, a to zcela v duchu pansofické koncepce výchovy a výuky v praxi.⁴⁵

Ve stém oddíle této učebnice Komenský popisuje hudební nástroje, ale především je dělí do tří skupin, na bicí, strunné a dechové. V textu jsou jednotlivé nástroje nebo jejich části očíslovány a pod příslušnými čísly v následujícím textu jsou slovně popsáno takto:

„Hudební nástroje jsou, které vydávají hlas: Předně, když se v ně bije, jako na cimbál (1) paličkou; na zvoneček (2) uvnitř kuličkou (srdéčkem) železnou; na řehťáčku (3) v kolo obracím; na brumlalku (4) v ústa danou prstem; na buben (5) a kotel (6) paličkou (7), jakož i na břinkalo (8) s cimbálkem (9) a na tříhránek-triangl (10). Potom, na kterých struny se natahují a přebírají, jako na harfě (11) a na klavíru (12) oběma rukama; pravou toliko na loutně (13), při které jsou krk (14), vršek (15) a kolíky (16), jimiž struny (17) se natahují nad

⁴³ Hudba: kompletní obrazové dějiny. Přeložil Wanda DOBROVSKÁ. Praha: Knižní klub, 2014, s. 119.

⁴⁴ Tamtéž, s. 111.

⁴⁵ DRKULA, Petr. Komenského příspěvek hudební teorii školní praxe – 2. část [online]. 02.09.2008 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3067/KOMENSKÉHO-PRISPEVEK-HUDEBNI-TEORII-SKOLNI-PRAXE---2-CAST.html/#1a>.

stupníčkem-mostečkem (18), a na citeře (19); na houslích (20), smyčcem (21) a na kolovrátku (23) vnitřním kolečkem, které se otáčí. Při každém (tomto nástroji) noty (22) levou rukou se berou. Konečně, na které se píská, totiž ústy: na píšťalu-flétnu (24), na šalmaji (25), na dudy (26), na cink (27), na troubu (28), na pozoun (28); anebo měchy, jako varhany (30)."⁴⁶

Některé z výše uvedených nástrojů můžeme považovat za idiofonní dětské nástroje, protože je autor zmiňuje ve svém dalším díle „Informatorium školy mateřské“ jako vhodné prostředky dětských hudebně produktivních aktivit.⁴⁷

Prostor hudebním termínům ale Komenský věnuje už v díle „Brána jazyků otevřená“, vydaném roku 1633 a vzápětí překládaném do téměř všech evropských jazyků. Tady se pokouší v rámci maximální obsahové úspornosti věcně vymezit pojem hudba v 77. oddělení „O muzice“ v těchto pěti větách:

. „773. Muzikant melodie zpívá a po ohledání sobě (předpisku) na nástroje hrá. 774. Figurální zpěv jest mnohých spolu zpívání, jichž libé spolu znění vděčné jest, skřípení nemotorné (uším odporné). 775. Varhany z trub a píšťal složeny jsou, citara, loutna, harfa, kolovrátek, kobza ze strun. 776. Husličky se smyčcem smýkají. 777. Kajdy (dudy) skřípavě znějí.“⁴⁸

Do 19. století se hudební praxe ve školách odbyvala cvičením ve zpěvu. K tomu sloužily panu učiteli, který byl obvykle také ředitelem kůru nebo aspoň varhaníkem, buď housle nebo klavír. Výuka zpěvu bývala doplněna taktováním. Tady můžeme poprvé pozorovat zapojování rytmického pohybu do konceptu hudební výchovy. Učitelé si museli, co do vybavení školní třídy, pomoci většinou sami. Ve spisku o čáslavském kantorovi a varhaníkovi Janu Josefu Dusíkovi se můžeme dočíst, že žádá magistrát čáslavský o proplacení „školních outrát“ a uvádí zde mimo jiných pořízení „knihy z pěkného papíru“ a také se zajímá o dříve uskutečněnou dražbu hudebních nástrojů, které náležely čáslavskému literátskému kůru.⁴⁹

⁴⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. Orbis pictus. Praha: František Borový, 1941, s. 165-166.

⁴⁷ DRKULA, Petr. *Muzika nejpřirozenější nám jest* [online]. 12.09.2008 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVGA/2609/MUZIKA-NEJPRIROZENEJSI-NAM-JEST.html/>.

⁴⁸ KOMENSKÝ, J. A.: *Brána jazyků otevřená*. In: Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Praha: SPN, 1958, s. 410.

⁴⁹ ŠKRDLE, F.: *Jan Josef Dusík, čáslavský kantor a varhaník 1738–1818*, s. 24–25.

I ve století devatenáctém patřila výroba pomůcek k samozřejmé součásti práce učitele, jak můžeme usoudit ze zmínky ve Slovníku paedagogickém z roku 1891.⁵⁰ Ten odkazuje pedagoga na práci Františka Pivody „Návod k vyučování zpěvu na školách obecných a měšťanských“, a mluví o metronomu, „kterýž může si sám učitel pořídit na zdi“. V tomto díle pak Pivoda mimo jiné říká: „*Naše potřeby vyžadují přiměřené zařízení tabulí. Radím k tomuto: Tabule budiž dlouhá na 1 ½ metru, vysoká na 1 metr. Notových osnov nepotřebujeme víc než 4, každá 10 cm v šíři...*“.⁵¹ Dále zmiňuje jako potřebnou učební pomůcku tzv. znázornovací pomůcky, návěsné tabule. Na těchto tabulích byla nachystána, mimo jiné, i intonační cvičení. Celý „Návod“ je velmi podrobnou prací, kde Pivoda seznamuje učitele s obsahem učiva v tomto oboru, které by měli dětem předat a zároveň poskytuje podrobný postup, jak tak učinit. Součástí práce jsou, řečeno dnešní terminologií, i testové otázky a pochopitelně správné odpovědi studentů. Byl ve své době naprosto neocenitelnou pomůckou každého učitele zpěvu.

*„S dětmi mluvilo se ponejprv o houslích a co k nim přísluší. Poté naučily se rozeznávat tony dlouhé a krátké, poznaly, co jest mluvený a co zpívaný tón. Dále naučily se rozeznávat tóny silné od tónů slabých, děti pochopily časovou míru a naučily se taktovat taktem dvoudobým. Poté pochopily rozdíl mezi tóny hlubokými a vysokými, samy tím zřetelem zpívající úlohy různých útvarů“.*⁵²

Zajímavou pasáží jsou rady učitelů, jak dětem bystřit sluch. Dnes bychom takovou aktivitu zařadili do tématu Hluky a tóny, protože tu vybízí k vyluzování zvuků na různé předměty kolem sebe nebo na jednoduše vyrobené hudební pomůcky:

„...tabule okna, bubínek, dobře vysušená, čtyřhranně zřízená, na slaměném podkladě spočívající kladička z jedlového dřeva, sklenice, na šňůře pověšená ocelová tyč, zvonek, skleněná nebo porcelánová miska, ladička, dětská trubka, píšťalka, až ke skutečným hudebním nástrojům, z nichž upotřebíme všech, kterých se jen dopíditi můžeme, abychom z nich vyluzované tóny dětem dávali slyšeti ku porovnání, až by ty které slyšné dojmy osvojily si tak,

⁵⁰ KLIKA, Josef a Josef SOKOL. *Stručný slovník paedagogický*, 1. díl, Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách. 1891.

⁵¹ PIVODA, František. *Návod k vyučování zpěvu na školách obecných a měšťanských: (s čtyřmi příklady notovými)*. Praha: V. Neubert, 1890, s. 25.

⁵² PIVODA, František. *Návod k vyučování zpěvu na školách obecných a měšťanských: (s čtyřmi příklady notovými)*. Praha: V. Neubert, 1890, s. 4.

že dovedou později samy udati, jakého původu ten který hlahol nebo hudební tón jest. Rozumí se, že se nebudeme zde doširoka rozepisovati o tom, kterak taková cvičení sluchová prováděti lze.“⁵³

Zdůrazňuje potřebu „zostřiti smysly“ a nabádá učitele k aktivnímu vyhledávání rozličných příležitostí, tak činit:

„Děje života všedního, s nimiž každému jednotlivci jest činiti, žádají na něm bystrosti ducha. Této však nelze mysliti si tam, kde smyslové orgány zanedbáním nedošly patřičného zostření.

Žádoucno tedy jest, aby dítkám ve škole pilně dávalo se slyšeti znění aspoň neobyčejnějších nástrojů orchestrových jako: houslí, violy, cella, kontrabassu, flétny, klarinetu, fagottu, polnice, lesnice a posaunu. Tam, kde by některých z těchto nástrojů nebylo po ruce, nechť ať učitel slídí po příležitosti, jak by bylo lze dítkám znění nástrojů těch zjednání k poslyšení.“⁵⁴

Z výše uvedeného je patrné, že v 19. století se součástí výuky zpěvu stává i elementární hudební teorie, nutná ke správnému pochopení hudby, a především ke schopnosti zpívat podle not. V naléhavosti, s jakou Pivoda zdůrazňuje nutnost učit zpěvu z listu, můžeme rozeznávat obecný odpor žactva a některých pedagogů k této disciplíně.

Potřebu systematického a komplexního hudebního vzdělávání popsal ve svém spise „Základy hudební výchovy na nehudebních školách“ v roce 1930 Vladimír Helfert. Prosazuje myšlenku, aby dosavadní praxe výuky zpěvu byla nahrazena všestranně pojatou hudební výchovou, která rozvíjí celkovou hudebnost všech lidí. Jeho pojetí se zaměřovalo kromě zpěvu i na rozvoj ostatních hudebních dovedností, hudebního sluchu, hudební paměti a představivosti.⁵⁵

Jen o několik málo let dříve, v roce 1924, přichází Carl Orff, humanista, skladatel a pedagog s novou koncepcí hudebního vzdělávání dětí. Rozvíjí myšlenku jednoty slova, hudby a pohybu a své pedagogické ideje, Schulwerk, uveřejnil v pětisvazkové sbírce *Musik für Kinder*.

Díky Schulwerku se učení stává umělecky podnětným a tvořivým projevem, kterého lze využívat jak v raném věku, tak i na dalších stupních hudebního vzdělávání.

⁵³ PIVODA, František. *Návod k vyučování zpěvu na školách obecných a měšťanských: (s četnými příklady notovými)*. Praha: V. Neubert, 1890, s. 51.

⁵⁴ Tamtéž, s. 56.

⁵⁵ HELFERT, Václav. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: SPN 1956.

Tzv. Orffovy nástroje, které budou mnohokrát zmiňovány v praktické části této práce, umožňují návrat k podstatě hudebního vyjadřování a snadnou ovladatelností usnadňují realizaci cílů tvořivé hudební výchovy.⁵⁶

U nás se zavádění Orffova Schulwerku do praxe prosazuje až v 70. letech, kdy vzniká přípravný výbor pro založení České hudební společnosti. Jedna z jeho komisí, ustavených pro modernizaci hudebně výchovné práce vedená Iljou Hurníkem, se zabývala právě principy Orffova Schulwerku a jejich aplikace do pedagogické práce.

Když potom byla ustavena Československá společnost pro hudební výchovu, některé její odborné komise se zabývaly právě učebními pomůckami a také hudební výchovou technickými médii. Do výuky se dostávají pomůcky audiovizuální.⁵⁷

Kromě hudebních nástrojů se tedy žákům a učitelům dostávají ve druhé polovině 20. století do ruky prostředky pro poslechové aktivity. A škála školních hudebních pomůcek je stále bohatší.

Mezi běžné pomůcky patří magnetické notové tabulky, které slouží ke stavbě stupnic, k porozumění intervalům a dalším pojmům hudební teorie. Školy disponují sadami fotografií hudebních skladatelů, komplexními učebními sadami, které přibližují jak skladatele, tak jejich dílo, ale také například jednotlivé skupiny hudebních nástrojů. Tyto manipulační pomůcky výrazně oživují v té době ještě zcela běžný frontální způsob výuky. Běžnou výbavou hudebních učeben jsou tabule s notovou osnovou, reprodukční technika a klavír. Vznikají ucelené řady učebnic hudební výchovy pro základní školu a metodické příručky pro učitele.

S nástupem 21. století se řada školních hudebních nástrojů rozrůstá pomalu o novinky na dnešním trhu a také o audiovizuální techniku. A především o PC programy a programy pro interaktivní tabule.

Bohužel, jen málo z výše uvedených pomůcek se dostalo do běžné praxe hudební výchovy v mateřských školách, už proto, že nejsou přiměřené dětem předškolního věku.

⁵⁶ CARL ORFF. *Česká Orffova Společnost* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-13-03]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>.

⁵⁷ PRCHAL, Jan. *80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás* [online]. 2015, 25 stran [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: https://www.chr-cmc.org/download/Studie_Prchal.pdf.

5.1.3 Současná nabídka na trhu

Na našem trhu se v současnosti nachází nepřeberné množství produktů, a to cílené především na nejmladší skupiny dětí, tedy děti předškolního věku. Nejčastěji se jedná o tzv. dětské hudební nástroje, tedy imitace skutečných hudebních nástrojů bicích, dechových i strunných. Bohužel velká většina z těchto běžně dostupných dětských nástrojů nedisponuje potřebnými kvalitami zvuku – nástroje neladí, mají ostrý, nepříjemný nebo kolísavý zvuk, jsou z nekvalitních materiálů, nejčastěji z plastu. Pokud tuto velkou skupinu vyřadíme z centra našeho zájmu, je už orientace mezi dostupnými pomůckami mnohem snadnější. Mezi osvědčené výrobce patří například české firmy G+W z Chebu, Bohema Percussion, německá firma Goldon, belgická Stag a další, které se kromě výroby standartních hudebních nástrojů věnují i výrobě nástrojů pro děti, tedy zvonkoher a dalších nástrojů Orffova instrumentáře, a to ve vysoké kvalitě. Relativní novinkou na našem trhu jsou melodické trubky Boomwhackers nebo jejich česká verze Bobotubes. Tyto melodické bicí trubice se staly hitem v USA krátce po uvedení na trh v roce 1997 a staly se rychle oblíbeným nástrojem dětí, studentů i učitelů po celém světě. Ve stejném roce byl tento nástroj oceněn Americkou asociací Orffova Schulwerku.⁵⁸

Boomwhackers se prodávají v řadě diatonické i chromatické a lze na ně hrát i paličkami, sady lze doplnit oktávátory, víčky, kterými se trubice z jedné strany uzavře a transponuje tón o oktávu níže.

Obdobou pro nejmenší děti by mohly být tzv. hudební trubice⁵⁹, ale jejich pořizovací cena je tak vysoká, že na běžné vybavení mateřské školy nebo dokonce domácnosti rozhodně neaspírují. Jde o stolek s 6-8 ohebnými trubicemi s víčky, které po úderu rukou nebo paličkou zní různými tóny.

Zvláštní pozornost mezi novinkami v kategorii hudebních nástrojů si zaslouží jistě také dětská citerka, která je podle výrobce vhodná pro rozvoj muzikality dětí už od 4 let a jsou k ní dodávány karty s ilustracemi a grafickým záznamem, podle kterého mohou hrát snadno i

⁵⁸ American Orff Schulwerk Association je profesionální organizace pedagogů, kteří se snaží udržovat hodnotu díla Carla Orffa (pozn. autora).

About Boomwhackers. *Boomwhackers* [online]. Fort Worth, TX, 2020 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://boomwhackers.com/pages/about-boomwhackers>.

⁵⁹ Učební pomůcky: Hudební trubice. *MULTIP Moravia* [online]. Nový Jičín, 2020 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://www.multip.cz/hudebni-trubice>.

nejmenší muzikanti. Autoři počítají s využitím v dětských kolektivech a nabízejí k citerce také metodické materiály pro učitele. Citerka je laděna v G dur a má rozsah 2 oktávy.⁶⁰

Zajímavou kategorií z oblasti hudebních hraček jsou také hudební stavebnice, jedním z takových produktů je stavebnice Xyloba. Je to kuličková dráha, která hraje melodie. Jde o modulární stavebnicový systém, jeho součástí jsou zvukové destičky vyladěné do různých výšek a kulička, která zkonstruovanou dráhou prochází. Ta při průjezdu dráhou vytváří melodii. Různě dlouhé kolejnice určují rytmus a jde tedy o hračku, která podporuje hudební představivost, vizualizuje hudbu a může být prostředkem k rozvoji dětské hudební tvořivosti.⁶¹

V oblasti didaktických pomůcek je jednoznačně největší nabídka v notových materiálech – učebnicích a zpěvnících. Součástí většiny nabízených učebnic je dnes poslechové CD, metodické materiály jsou samozřejmostí. Poměrně dobrý výběr je také v kategorii vizuálních pomůcek, řada nakladatelství vydává naučné tabulky s hudebními pojmy, přehledem hudebních nástrojů, dějin hudby nebo uspořádáním symfonického orchestru. Pro školy jsou k dispozici soubory fotografií nástrojů i hudebních skladatelů. Stále se rozšiřuje také nabídka PC programů a programů pro interaktivní tabuli, především pro děti školního věku.

V souladu s trendy moderního školství, kdy se ustupuje od frontální výuky směrem k jiným formám výuky, se začínají objevovat ve větší nabídce také pomůcky manipulační. Nejčastější manipulační hračkou jsou hudební pexesa a další pomůckou v několika variantách jsou hudební kostky. Děti se s jejich pomocí učí délky not, výšku not, předznamenání, taktová označení nebo dynamická znaménka. Bohužel, tato nabídka je také určená spíše pro děti školního věku a manipulační hudební pomůcky pro předškolní věk na současném trhu nenajdeme. Například na stránkách Novadida, českého výrobce a distributora hudebních pomůcek pro všechny věkové kategorie dětí, je v sekci Mateřská škola sedm tematických oddílů, ale ani jeden z nich nezahrnuje hudební výchovu. Relativně širokou nabídku pro předškolní věk najdeme v oblasti hudebních pomůcek na stránkách multip.cz., ale většinou jde jen o dětské hudební nástroje.

Nejmenší děti se tak většinou stále musí spoléhat na tvůrčí přístup učitelů, kteří si většinu pomůcek vyrábí sami. Jak ale vyplývá z dotazníků v praktické části této práce, i tady se okruh pomůcek stále zužuje převážně na jednoduché rytmické hudební nástroje.

⁶⁰ Dětská citerka. *Citerka* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <http://citerka.cz/>.

⁶¹ Didaktické pomůcky a hračky. *Amosek.cz: Když učení baví* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://www.amosek.cz/Xyloba-MEZZO-d1990.htm>.

6 Návrh vlastních hudebních pomůcek

Pomůcky, které byly používány při experimentu, jsou ve své podstatě velmi jednoduché a jejich aplikace vychází z potřeby přiblížit dětem pro ně tak abstraktní pojmy, jako je délka tónu, výška tónu, ukončená nebo neukončená melodie a podobně.

Ty nejjednodušší z nich ani nelze nazvat „vlastními“ pomůckami, protože jich užívá v dnešní době řada hudebních pedagogů v různých obměnách i když daleko spíše na základní škole než ve škole mateřské. Jejich použití v počátcích hudební výchovy dětí je ale na místě, už proto, že manipulační charakter těchto předmětů zdaleka nejvíce vyhovuje právě dětem předškolního věku. Ty, stejně jako ty starší po sobě chtějí nechávat stopy. Chtějí kreslit, stavět, skládat, řešit problémy, experimentovat a napodobovat svět dospělých.

Aby i hudební stopa byla viditelná, opakovatelná a reprodukovatelná, je potřeba, aby děti dostaly do rukou optimální prostředky. Tak jako ke stavění mají stavebnice a k malování barvy, potřebují také „základní stavební kameny“ i v oblasti hudební.

Těmito základními kameny, díky kterým pochopí základní hudební zákonitosti a pojmy, mohou být i níže uvedené pomůcky. Jejich výhodou je, že jsou velmi prosté a jejich „výrobu“ zvládne nejen každý učitel, ale mnohdy i dítě samo, pokud v něm probudíme tvůrčího ducha.

6.1 Popis použitých hudebních pomůcek

V jednotlivých podkapitolách níže postupně představíme jednotlivé pomůcky užití v našem experimentu, a to od těch nejjednodušších až po složitější, a přiblížíme, jakými způsoby s nimi lze pracovat. Upozorníme také na obtíže, které mohou zavádění pomůcky do učebního procesu zpočátku provázet.

Každá z těchto pomůcek rozvíjí jednu nebo více hudebních schopností a jejich předností je to, že jsou snadno dostupné a umožňují dětem po určité době možnost samostatné hry s nimi. Mohou je vést k tvoření vlastních rytmicko-melodických ploch, a tedy ke smysluplnému používání hudebních nástrojů, které mají k dispozici.

První pomůcky jsou zaměřeny na rozvoj rytmického cítění, později aplikujeme pomůcky, které jsou zaměřené na sluchovou percepci rozdílné výšky tónů. Poslední z nich spojí

předchozí zkušenosti v jeden celek a děti mají možnost skládat už v předškolním věku vlastní melodie právě tak snadno, jako staví hrady z kostek nebo modelují objekty z modelíny.

6.1.1 Víčka a dřívka

Víčka a dřívka jsou pomůckou, která slouží k pochopení pojmu „délka tónu“. Ačkoli máme zkušenost, že i děti okolo 4 let se mohou bez obtíží naučit číst klasický notový zápis a dokážou jej reprodukovat, např. s využitím Kodályho metody, jeví se alternativní zápis pro děti předškolního věku výhodný právě proto, že umožňuje manipulaci s drobnými předměty. Propojuje nejen zrak a sluch, ale také hmat a nové poznatky se tak lépe fixují. Také není předpokladem jeho užití dovednost psaní, a proto není omezující pro děti, které kreslí a „píší“ nerady. Charakter práce s pomůckou připomíná více hru než učení psaní a čtení not.

Pomůcka „víčka a dřívka“ je velmi jednoduchá a dostupná kdykoli a kdekoli. V našem případě používáme plastová víčka z PET lahví a zmrzlinová dřívka, ale právě tak poslouží kamínky a klacíky, pokud si hrajeme venku, nebo dílky stavebnic, které jsou k dispozici ve třídě.

Obr. č. 1: pomůcka „Víčka a dřívka“



Pomůcka slouží k alternativnímu záznamu rytmu slov nebo vět a pracuje s notou osminovou (krátký element) a čtvrtovou (dlouhý element).

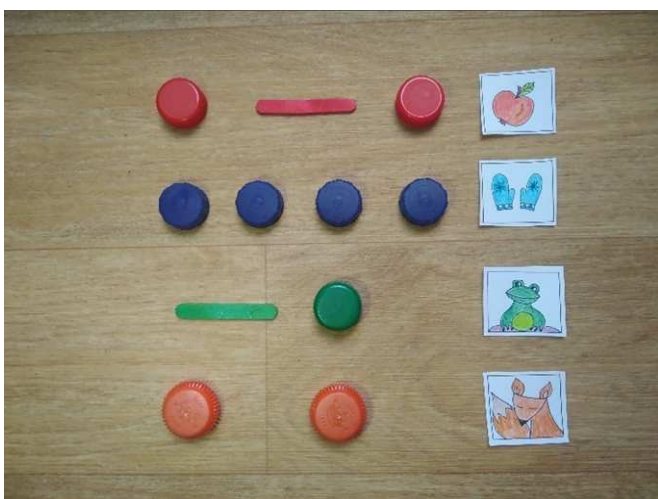
Hru s touto pomůckou můžeme doplnit obrázky předmětů nebo zvířat, která děti převádějí do rytmického zápisu a následně je reprodukuje buď příslušným slovem nebo později

„bubenickou řečí“, tedy využitím slabik TÁ a TY (Kodályho metoda, noty čtvrt'ové a osminové). Aplikaci Kodályho metody doporučujeme také proto, že na základní škole se v hudební výchově užívá už v 1. třídě a tady, při učení prvních notiček, se zkušenosti z MŠ s novými znalostmi plynule propojí.⁶²

Pokud překonáme první obtíže se zařazením této pomůcky do praxe, což bývá tendence dětí stavět z elementů drobné stavbičky, nebo hrát „hokej“, zjišťujeme, že u významné části třídy může být problém rozlišení délky slabik ve slově. Při pravidelné hře se ale postupně tento problém vytrácí.

Při některých hrách může působit zmatky i různý tvar slov, především to jsou zdobněliny, které děti často používají (slunce-sluníčko), ale mohou to být i synonyma (hajný – myslivec) nebo slova příbuzná (taška-aktovka). Takových rozdílů pak ale můžeme v hrách využívat, a kromě rozvoje rytmického cítění zároveň rozvíjet slovní zásobu.

Obr. č. 2: pomůcka „Víčka a dřívka“



Výhodou užití plastových víček a dřivek je jejich barevná variabilita (dřívka se prodávají v potřebách pro výtvarníky v různých odstínech), takže v další fázi hry s touto pomůckou můžeme zohlednit i barvu a tvořit melodické zápisy pro zvonkohry nebo boomwhackers. Jako pomlky v tomto případě slouží transparentní nebo černá víčka.

Obdobou této pomůcky, kterou jsme využívali v základní škole mohou být barevné slámky, nastříhané na 3 délky (osminové, čtvrt'ové a půlové). Slámky se dají navlékat na provázky, takty oddělujeme kartonovým kolečkem a vzniká další verze alternativního notového zápisu.

⁶² PÁNKOVÁ, Jarmila, Lenka POBUDOVOVÁ, Lenka POSPÍŠILOVÁ, Ludmila ROUBOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ a Alena TICHÁ. *Hudební výchova: pro 1. ročník základní školy*. Ilustroval Eva SÝKOROVÁ. Plzeň: Fraus, 2015-. ISBN 978-80-7489-250-9.

6.1.2 Buben-dřívka-rolničky

Tato pomůcka je soubor obrázkových kartiček, v našem případě fotografií nebo kreslených rytmických hudebních nástrojů Orffova instrumentária. Soubor obsahuje obrázky bubínku, dřívek a rolniček, ale také triangu, chřestící vejce a drhlo, ale lze samozřejmě libovolně modifikovat podle vybavení jednotlivých tříd.

Využíváme je k záznamu hudebního doprovodu k písni, a to jak jednohlasého, tak vícehlasého.

Jedna kartička značí jeden úder do nástroje, pokud je na obrázku nástroj zobrazen dvakrát, pak jsou to dva údery. Zvláštními kartičkami jsou bubínek, který má ve svém středu číslovku 3, pak se na tuto kartičku udeří v rytmu třikrát a triangu a rolničky s vlnovkou pod nástrojem, to značí delší zvukovou plochu. Podoba této pomůcky může být lehce upravována podle potřeby jednotlivých písní a děti tyto drobné modifikace rychle chápou, pokud se naučí s kartičkami pracovat.

Obrázky nesuplují délky not, tedy nevytváříme podle nich alternativní rytmický zápis, ale obvykle pouze zápis rytmického doprovodu písně. To může být zpočátku pro děti matoucí, častým jevem v praxi bylo dvojnásobné tempo hry při reprodukci zápisu. Díky tomuto jevu si ale děti začínají uvědomovat, mimo jiné, fakt relativní délky not. Jiné obtíže při práci s touto pomůckou zaznamenány nebyly, naopak, přínosem této pomůcky je nepochybně také to, že se u dětí tříbí cit pro charakter jednotlivých nástrojů a využívají je lépe jako zvukomalebných prostředků a také správně užívají nástroje s „dlouhým“ tónem, jako je triangu nebo činely.

Samozřejmě se nabízí i kombinace rytmického zápisu s pomocí „víček a dřívek“ a záznamu doprovodu touto pomůckou.

Obr. č. 3: pomůcka „Buben-dřívka-rolničky“



6.1.3 Nebe-peklo

„Nebe-peklo“ je další z elementárních pomůcek, která je ale tentokrát zaměřena na chápání pojmu stoupá/klesá, resp. nahoru/dolů ve smyslu pohybu melodie. Využíváme jí při zpěvu melodizovaných říkadel v rozsahu 2 tónů, nejčastěji v přirozené intervalu malé tercie.

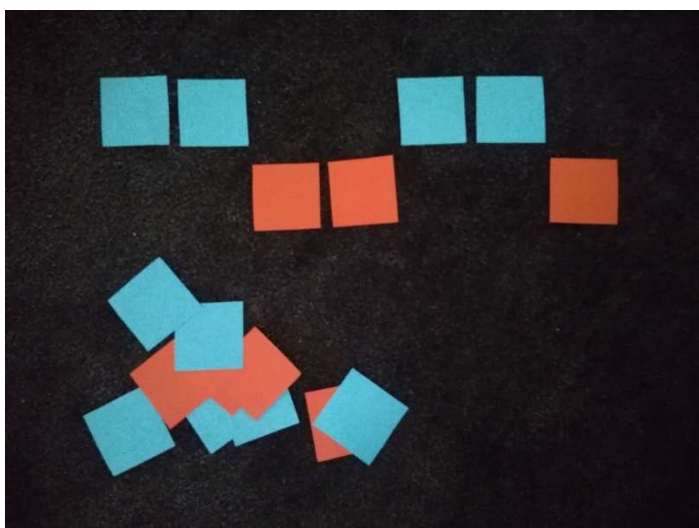
V našem případě jde o destičky dvou barev (modrá a červená), které značí vyšší a nižší tón.

S pomocí těchto kartiček mohou děti zaznamenat slyšenou melodii nebo samy vytvářet melodické plochy, které poté reprodukují hlasem nebo na melodické nástroje, zvonkohru, boomwhackers, klávesy nebo klavír. Velmi dobře lze tuto pomůcku využívat v začátcích hry na zobcovou flétnu, kdy hra s těmito kartičkami nejen zpestří výuku, ale především dává dětem možnost tvořit první vlastní melodie.

Destičky „nebe-peklo“ nezaznamenávají přesný rytmus, ale pouze prezentují směr pohybu melodie, podobají se tím prvním pokusům o notový záznam, tzv. neumám.

Jejich výhodou je, že na děti nekladou nároky, co se týče hlasového rozsahu, takže s nimi mohou pracovat i „nezpěváci“ a díky nim se naučí uvědomovat si souvislost mezi pohybem melodie a prací hlasového ústrojí. Učitel pak může využít relativní výšky tónů „nebe“ a „peklo“ a pomalu a nepozorovaně vést žáky do vyšších poloh.

Obr. č. 4: pomůcka „Nebe-peklo“



6.1.4 Jak skáče žába

Když děti zvládnou první krok orientovat se ve dvoutónovém prostoru, a tedy chápou pojmy, které se týkají pohybu melodie a také dokážou v rámci dvou tónů pracovat s hlasem, můžeme do práce s nimi zařadit další pomůcku podobného charakteru.

„Jak skáče žába“ je pomůcka, díky které můžeme stavět melodie pomocí tří tónů tónického kvintakordu, později i ve třítónovém prostoru v rozsahu velké, případně malé tercie.

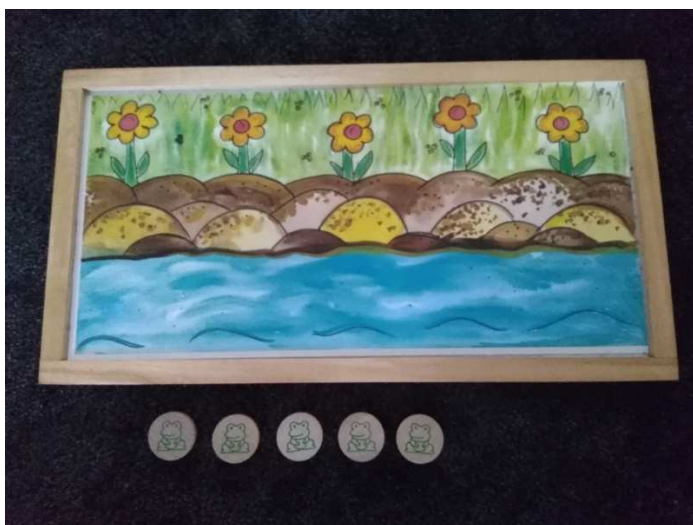
Jde o magnetickou hrací desku s tematickým obrázkem potoka s kameny a břehem a dřevěnými kameny s obrázkem žabky. Žabka může být ve vodě, na kameni nebo vyskočit do trávy. Podle výšky jejího umístění reprodukuje zaznamenanou melodii. Stejně jako výše uvedená pomůcka „nebe-peklo“ slouží k záznamu slyšené melodie nebo ke tvoření a reprodukci vlastních melodických ploch. U předškolních dětí pracujeme s pětitónovými úryvky, svislé členění naznačují obrázky květin v trávě.

Nejobtížnější je na počátku práce s touto pomůckou dětem vysvětlit horizontální a vertikální členění desky, proto je dobré nejprve několikrát úlohu modelovat a teprve potom rozdat desky dětem. Menším problémem také může být to, že kameny s žabkami se dětem líbí, odebírají je kamarádům (potřebují „větší rodinu“ a podobně) a vytvářejí vlastní příběhy na své desce. Tyto kreativní děti ale rychle pochopí pravidla hry s deskou a jsou většinou ochotné se k plnění hudebních zadání vrátit.

Tato pomůcka dobře procvičuje hudební paměť, je ale v tomto ohledu lepší s ní pracovat v kratších časových úsecích, po přibližně 10 minutách jsou děti většinou unavené. Když hře s hrací deskou přivyknou a identifikace pohybu melodie není už tak náročná, jako na počátku, dokážou si hrát mnohem déle a spojováním několika desek tvořit vlastní, už složitější melodie.

Nutným doplňkem k práci jsou pak různé melodické nástroje, s jejichž pomocí děti reprodukuje své skladbičky.

Obr. č. 5: pomůcka „Jak skáče žába“



6.1.5 Schůdky

S touto hračkou se původně v našem experimentu nepočítalo a byla vytvořena pouze jako pomůcka k testovým úlohám. S pomocí pětistupňových schodů měly děti naznačovat pohyb melodie stoupající nebo klesající. Protože se ale po prvním seznámení s nimi dětem zalíbily a bavilo je zpívat a zároveň posunovat figurku nebo prstík ve směru pohybu melodie, i tuto pomůcku jsme nakonec zařadili do seznamu možných pomůcek v předškolní hudební výchově.

Stejnou službu ale při probouzení hudební představivosti udělají reálná schodiště, kde s dětmi chodíme ve směru pohybu melodie nebo obyčejné „krokování“ vpřed a vzad, které často využívají učitelé na základních školách, například při vysvětlování tématu stupnice nebo celý tón a půltón.

V našem případě byla pomůcka konstruována z dřevěných hranolků a úskalí při její aplikaci nebyla pozorována. Jako doplněk můžeme využít figurky z Lega nebo jiné drobné plastové hračky, popřípadě ukazovat prstem.

Obr. č. 6: pomůcka „Schůdky“



6.1.6 Kdo kde bydlí

Komplexní pomůckou, která propojuje jak možnost rytmického, tak melodického zápisu, je hrací deska s názvem „Kdo kde bydlí“. Jde o skládací kartonovou hrací desku a soubor dřevěných kamenů s obrázky zvířátek. Jejich jména už pomalu připravují děti na seznámení se se stupnicí C-dur.

Nejhlouběji, pod zemí, bydlí žížalka Cecilka, v trávě skáče luční koník Daník, kolem květin poletuje motýl Emil, po stromech skáče veverka Fanyňka a nad ní poletuje sýkorka

Gvendolína. Jednotlivá zvířátka mají své barvy (Cecilka – červená, Daník – zelená, Emil žlutá, Fanyňka – hnědá a Gvendolína – modrá), které korespondují s barvami kamenů zvonkohry českého výrobce G+W. Tyto zvonkohry jsou ve výbavě mateřských a základních škol nejčastější a pro nás byly nutným doplňkem k práci s hrací deskou.

Obr. č. 7: pomůcka „Kdo kde bydlí“



Pomůcka zpřesňuje hudební představivost v pětitónovém rozsahu, resp. v rozsahu kvinty, s využitím základních pěti tónů stupnice C-dur. Umožňuje rytmický zápis ve dvoudobém a třídobém taktu (je oboustranná, počet políček koresponduje s počtem osminových dob v taktu), a to v délce 4 taktů na jedné rozložené desce. Stejně jako pomůcka „Jak skáče žába“, umožňuje zápis slyšené melodie, ale je už především určena k vytváření vlastních rytmicko-melodických ploch a jejich reprodukci.

Slabinou této pomůcky je to, že není univerzální, tedy není výhodné ji využívat ve spojení hry na Boomwhackers, kde barevné označení jednotlivých tónů je shodné pouze u tónu C a E. Nepomůže nám ani užití české verze ozvučných trubek Bobotubes, kde barevná shoda není ani u jednoho tónu.

Naopak ve spojení s hrou na klávesy nebo klavír ji jde využít velmi dobře, pokud jednotlivé klávesy označíme barevnou značkou.

7 Výzkum

7.1 Předmět výzkumu, jeho cíle a základní pracovní hypotézy

Předmětem této výzkumné práce jsou hudební pomůcky, resp. jejich využívání v prostředí mateřské školy. A to nejen těch stávajících, které mají MŠ k dispozici, ale také pomůcek vlastních, jejichž účinnost v rozvoji jednotlivých hudebních dovedností bude tato práce zkoumat.

Hlavním **cílem** praktické části práce je uskutečnit experiment, ve kterém se děti ve věku od 4 do 6 let postupně seznámí s několika hudebními pomůckami, konstruovanými pro jejich věk. Experiment bude sledovat, zda jim hra s těmito pomůckami pomůže chápat základní hudební pojmy a dovede je k vyšší úrovni hudebnosti. Při konstrukci pomůcek se zaměřujeme na rozvoj rytmického cítění, hudebního sluchu a tonálního cítění, hudební představivosti a paměti a na elementární tvůrčí schopnosti. Dalším z cílů je zavést tyto experimentálně ověřené pomůcky do výchovně-vzdělávacího procesu v další mateřské škole a ověřit, zda budou podobně funkční i pod vedením jiných pedagogů.

Výzkumná část práce si klade za cíl ověřit tyto čtyři **hypotézy**:

1. Pro rozvoj hudebnosti dětí předškolního věku na současném trhu neexistuje dostatek vhodných pomůcek.
2. Děti v MŠ nemají volný přístup k hudebním pomůckám a nástrojům.
3. Pokud mají děti volný přístup k hudebním hračkám a pomůckám, jejich hudebnost se pozorovatelně rozvíjí.
4. Navrhované pomůcky přispívají prokazatelně k aktivizaci dítěte v MŠ.

7.2 Organizace výzkumu a jeho metodika

Pro ověřování výše uvedených hypotéz byla provedena analýza trhu s hudebními pomůckami. Rozčlenili jsme je do kategorií podle dovedností, které jsou schopné rozvíjet a také podle funkce, tedy způsobu užití a účelu. Kromě toho zohledňujeme věkovou kategorii, pro kterou jsou pomůcky primárně určeny.

Pro zmapování situace v běžných mateřských školách vzhledem k vybavenosti a způsobu užívání hudebních pomůcek, byl konstruovaný dotazník pro učitele MŠ, který poskytuje vhled do dnešní praxe hudební výchovy v předškolním vzdělávání.

Na základě dotazníků byly vybrány tři MŠ, kde byly provedeny exkurze do praxe hudební výchovy a v nich byly sestaveny dvě výzkumné skupiny pro ověření vlastních hudebních pomůcek. Třetí MŠ měla poskytnout srovnávací vzorek při závěrečném testování hudebních dovedností dětí.

Byly konstruovány vlastní hudební pomůcky a stanovili jsme časový plán, jak je budeme postupně zařazovat do práce s dětmi.

Těžiště výzkumu tedy spočívalo v experimentu, ve kterém jsme v řízených podmínkách ověřovali vlastní hudební pomůcky. Dokončení tohoto experimentu bohužel přerušila epidemiologická situace v zemi.

V závěru experimentu mělo proběhnout testování dětí z výzkumných skupin a srovnávací skupiny pomocí testu hudebních dovedností, ale to se z důvodů uzavření mateřských škol neuskutečnilo. Z těchto důvodů budou popsány pouze průběžné výsledky z přímého i nepřímého pozorování.

Náročnost závěrečného testu a funkčnost hudebních pomůcek byly ověřeny v rámci předvýzkumu na dětech, které nebyly zařazeny do výzkumných skupin A a B.

7.2.1 Vybavenost mateřských škol a práce s hudebními pomůckami (dotazník pro učitele MŠ)

Abychom získali vhled do praxe hudební výchovy v mateřské škole, oslovili jsme celkem 100 mateřských škol, z toho 50 v Praze a 50 mimopražských a požádali učitele o vyplnění krátkého dotazníku (v příloze).

V úvodu nás zajímala velikost města nebo obce a kapacita školy, její případné zaměření, zda je soukromá nebo státní, a především složení třídy, tedy zda je kolektiv heterogenní nebo homogenní.

Druhá část otázek směřovala k frekvenci hudebních činností a preferovaným druhům těchto činností. Zajímalo nás, zda se učitelé věnují spíše vokálním nebo instrumentálním aktivitám, nebo dávají přednost hudebně-pohybovým, případně poslechovým činnostem.

Dále dotazník zkoumal, jaké druhy hudebních pomůcek má MŠ k dispozici, se kterými z nich pracují učitelé nejčastěji, zda jsou spokojeni s vybaveností MŠ nebo by uvítali pestřejší škálu pomůcek.

Na závěr jsme zjišťovali, jestli mají pomůcky děti volně k dispozici, podobně jako např. výtvarné materiály nebo hračky.

Abychom zajistili co nejvyšší návratnost dotazníků, s většinou respondentů jsme navázali telefonický nebo osobní kontakt. Některé odpovědi bylo třeba zpřesnit. Pro komunikaci jsme využívali telefon, e-mail a také osobní setkání.

7.2.2 Zkušenosti dětí s nástroji (exkurze do vybraných MŠ)

Abychom ověřili realitu v porovnání s informacemi v dotazníku pro učitele, navštívili jsme postupně tři mateřské školy a absolvovali náslehy jednoho bloku hudební výchovy a následující týden (nebo později, dle dohody) vedli jeden blok společně s paní učitelkou. Cílem obou návštěv bylo zjistit, jak děti v MŠ využívají dostupné hudební pomůcky, resp. hudební nástroje, a zda ve věku 5-6 let disponují předpokládanými dovednostmi, v tomto případě především správnými pěveckými návyky a dovednostmi v interakci s hudebními nástroji.

Školy byly vybrány na základě vyplněných dotazníků.

MŠ 1 je jedna ze státních školek v Praze 13, jež disponovala interaktivní tabulí, kterou prý při hudebních činnostech často využívají.

MŠ 2 podle dotazníků disponovala širokou škálou hudebních nástrojů, děti je mohly využívat i samostatně, paní učitelka byla „zapálená“ hudebnice a hudební činnosti podle svých slov zařazovala denně do programu.

MŠ 3 byla soukromá školka, kde působila kreativní paní učitelka, která nedostatek pomůcek kompenzovala vlastní výrobou jednoduchých rytmických nástrojů. Děti je podle jejích slov během volných činností nevyužívaly, ale rády hrály různé hudební hry.

V MŠ 1 byla následně sestavena výzkumná skupina A, v soukromé MŠ 3 jsme v rámci dohody o spolupráci na výzkumu sestavili výzkumnou skupinu B.

7.2.3 Volba výzkumného vzorku

V MŠ 1 byla v listopadu 2019 vytvořena výzkumná skupina 15 dětí ve věku 4,5 – 6 let, která se za účelem experimentu scházela jedenkrát týdně na 45 minut. Postupně se při hudebních aktivitách seznamovala s běžnými hudebními nástroji, které má MŠ ve výbavě, nebo které jsme jí zapůjčili, i se speciálními pomůckami, které budou popsány níže. Záměrně byla vybrána mateřská škola, kde hudební výchova není příliš frekventovanou aktivitou a jejíž výbava vzhledem k hudebním pomůckám byla chudší.

Plánováno bylo 25 setkání, a to v období od listopadu do dubna, případně května 2020. Poslední tři setkání byla vyhrazena na závěrečné testování. Děti z experimentální skupiny byly nejprve individuálně testovány v oblastech hudebního sluchu, rytmického a tonálního cítění a také hudebně tvořivých schopností, přesněji rytmické a melodické improvizace. Šlo o zjednodušenou variantu testu hudebnosti z kapitoly 7.2.6.

Tato skupina je označena kódem A. Bylo v ní 9 chlapců a 6 dívek, nejmladšímu dítěti ve skupině bylo na počátku experimentu 4,4 let, nejstaršímu 6,3 let, většina se pohybovala ve věkovém rozmezí 4,9 – 5,6 let. Celkově byly děti pěvecky spíše slabší, ale projevovaly zájem o rytmické a pohybové aktivity, úroveň jejich hudebnosti byla velmi rozdílná, stejně jako ochota spolupracovat. Skupina měla malé nebo žádné zkušenosti s rytmickými hudebními nástroji. Kromě plánovaných setkání jsme počítali také se spoluprací třídní učitelky dětí, která měla pomůcky využívat ve svých hudebních aktivitách, nebo je dětem nabízet v čase volné hry.

Z různých zdravotních a rodinných důvodů se některé děti neúčastnily všech uskutečněných setkání, ale žádné z nich nemělo absenci vyšší než 50 %, a 6 dětí se zúčastnilo všech lekcí.

Z důvodu uzavření školek se uskutečnilo pouze 16 lekcí, s dětmi pracovala autorka této práce.

V lednu jsme oslovili jednu ze soukromých MŠ. Tady byla postavena výzkumná skupina B. Jako skupina A měla 15 respondentů ve věku 4,1–5,6 let, věkový průměr byl tedy nižší, než ve skupině A. Do experimentu nebyly zařazeny děti mladší 4 let, i když se některých aktivit účastnily společně se svými staršími spolužáky.

Paní učitelka dostala k dispozici ověřované hudební pomůcky společně s metodickým návodem a práci s nimi jsme modelovali na společné schůzce. Přislíbila umožnit hry s těmito pomůckami dětem alespoň jednou týdně. Měla za úkol sledovat a zaznamenat, za jak dlouho

se děti naučí pomůcky správně používat a jestli je motivují k vlastním tvořivým činnostem. Také nás zajímalo, jestli dojde ke zlepšení intonačních dovedností dětí a rozvoji rytmického cítění. Před zahájením experimentu byly i tyto děti otestovány krátkým vstupním testem.

Děti byly na počátku experimentu pěvecky velmi slabé, ale zkušenosti s rytmickými nástroji měly dobré, byly zvyklé dobře spolupracovat a vítaly všechny nové podněty velmi otevřeně.

Počet lekcí nebyl stanoven, paní učitelka práci s pomůckami zařazovala podle svých slov do činností 1–2krát týdně, pouze u 2 dětí byla absence vyšší než 50 %.

Výzkumná skupina C měla být sestavena v závěru výzkumu z dětí stejného počtu a věku dětí, jako mají děti ze skupiny A, a měla být srovnávací skupinou. Tyto děti, které by nepřišly do styku s ověřovanými pomůckami, ale prošly standartní hudební výchovou v MŠ, měly prokázat, jak se liší úroveň hudebních dovedností skupin A, resp. B a C.

Závěr experimentu, plánovaný na konec měsíce dubna, tedy testování dětí skupiny A a následné ověřování úrovně ve skupinách B a C, nebylo uskutečněno, protože MŠ byly zřizovatelem s ohledem na pandemii koronaviru uzavřené.

Pro účely této práce bude sloužit přímé a nepřímé pozorování skupin A a B – záznamy z jednotlivých setkání a zpětné vazby učitelů a rodičů.

7.2.4 Konstrukce vlastních hudebních pomůcek

Popis pomůcek, které byly konstruovány pro potřeby tohoto experimentu, je uveden v kapitole 6. Jde o jednoduché manipulační hry, které pomáhají dětem vytvářet a upevňovat představu o rytmu, o pohybu melodie a dávají jim možnost experimentovat s tóny a uplatnit maximálně svůj tvůrčí potenciál.

Všechny pomůcky, s výjimkou hrací desky s názvem „Kdo kde bydlí“, byly konstruovány už ve školním roce 2018/2019, nebo dříve, a autorka práce je využívala ve své praxi.

Obě zúčastněné výzkumné skupiny dostaly k dispozici několik kusů těchto pomůcek, aby byly dětem volně k dispozici i během volné hry.

7.2.5 Předvýzkum

Definitivní podobu dostaly pomůcky v dubnu 2019 a bylo tedy potřeba ověřit, jestli děti, které nejsou na práci s takovými pomůckami zvyklé, rychle pochopí, jak se s pomůckou pracuje a především, jestli je hra s těmito předměty bude bavit. Především pomůcky na rozvoj hudební představivosti, ale i ty, které rozvíjí hudební sluch, mohou děti přijímat vlažně, pokud nemají předchozí zkušenosti, protože jsou náročné na soustředění a nepřinášejí obvykle okamžité uspokojení z dobrého výsledku.

Proto byla pro předvýzkum vybrána mateřská škola s dobrou úrovní hudební výchovy a třída předškolních dětí, u nichž se dá předpokládat delší časový úsek soustředění na jednu činnost.

Pro potřeby experimentu byl dále vytvořen měrný prostředek, test pro děti ze všech tří výzkumných skupin (viz. kapitola 7.2.6). Náročnost závěrečného testu byla ověřena v únoru 2020 ve státní MŠ na vzorku šesti dětí ve věku 4–6 let. V této MŠ jsme následně plánovali postavit srovnávací výzkumnou skupinu.

7.2.6 Testy hudebnosti

Pro ověření úrovně hudebních schopností dětí z jednotlivých výzkumných skupin byl vytvořen test. Má celkem 5 oddílů a v každém z nich jsou 2–4 dílčí úlohy, řazené od jednodušších po složitější.

V oddíle A, zaměřeném na rytmické cítění, se děti pokusí určit a zaznamenat pomocí alternativního zápisu rytmus slov znázorněných obrázkem, budou hledat slova se shodným rytmem, reprodukovat rytmické úryvky zadané učitelem a zaznamenávat rytmus podle sluchové ukázky.

V oddíle B, který sleduje úroveň hudebního sluchu, budou porovnávat výšku dvou tónů, reprodukovat vokálně i instrumentálně melodický úryvek podle alternativního záznamu, určovat pohyb melodie a reprodukovat melodický úryvek podle zvukové ukázky.

Oddíl C se měří ve dvou úlohách tonální cítění. Určení ukončené a neukončené melodie a určení shody nebo rozdílu v melodické ukázce, tedy rozpoznání falešného tónu v melodii.

Do oddílu D byly zařazeny tři úlohy týkající se hudební představivosti. Záznam melodického úryvku podle zvukové ukázky, identifikace písně podle melodického úryvku a identifikace písně podle rytmického úryvku.

Oddíl E, který zkoumá úroveň hudebně tvořivých schopností, obsahuje 2 jednodušší úlohy. Dotvoření závěru rytmického úryvku a dotvoření závěru melodického úryvku a dvě úlohy obtížnější, vytvoření vlastního rytmického doprovodu písně (tedy improvizaci na hudební nástroje bez záznamu) a záznam vlastního rytmického doprovodu a jeho reprodukce.

Před samotným zahájením výzkumné práce, tedy postupného zařazování pomůcek do výuky, bylo s dětmi z výzkumných skupin A a B provedeno ještě zjednodušené testování výchozí úrovně jejich schopností. Vstupního testu se účastnilo 15 dětí výzkumné skupiny A a 15 dětí výzkumné skupiny B a probíhal individuálně a ve dvojicích.

V oblasti rytmického cítění jsme zkoumali úroveň rytmické reprodukce v rámci jednoho celého a posléze 2 celých taktů a schopnost zaznamenat rytmický úryvek (rytmus slova a jednoduché věty) alternativním způsobem, pomocí jednoduchých pomůcek (využití pomůcky „víčka a dřívka“).

V oblasti hudebního sluchu testujeme úroveň vokální reprodukce melodicko-rytmického úryvku o délce pěti tónů a určení pohybu melodie (s využitím pomůcky „schůdky“) a také schopnost reprodukovat melodický úryvek podle záznamu (alternativní zápis s pomocí barevných značek).

Tonální cítění prověřila úloha na identifikaci falešného tónu v melodii, resp. určení shody nebo rozdílu v melodické ukázce.

Úroveň hudební představivosti ověřovala úloha „identifikace písně podle melodického úryvku“.

Hudebně-tvořivé schopnosti prověřil úkol rytmické improvizace jako doprovodu k lidové písničce „Holka modrooká“.

Úspěšnost v jednotlivých úlohách byla hodnocena body ve škále 1-3.

1 bod-úkol zvládá s obtížemi, nebo vůbec/ případně je třeba významná podpora učitele

2 body-zvládá s malou chybovostí / s malou dopomocí

3 body-zvládá bez obtíží nebo s minimální nejistotou /bez dopomoci

7.3 Interpretace výsledků výzkumu

7.3.1 Výsledky předvýzkumu

Během dvou setkání, o délce přibližně 40 minut, se děti z vybrané MŠ seznámily se způsoby záznamu rytmu s pomocí kartiček „Buben-dřívka-rolničky“, když jsme předtím využili hry s víčky a dřívky, s pomocí kterých lze alternativně zaznamenat rytmus slov nebo vět. Při manipulaci s kartičkami s obrázky hudebních nástrojů bylo zřejmé, že děti mají univerzální rozměr kartiček, když byly předtím zvyklé na krátké (víčka) a dlouhé (dřívka) tóny. Také nárok na hudební paměť, při aplikaci pomůcky na rytmický doprovod písničky, byl tak velký, že v tomto krátkém časovém úseku se práci s pomůckou nepovedlo zvládnout s dobrým výsledkem. Přesto jsme ji ponechali bez úprav, protože věříme, že vícečetným opakováním této činnosti se jak hudební paměť, tak celkově zběhlost v používání této pomůcky výrazně zlepší a výsledky společné práce budou uspokojivé.

Při druhém setkání si děti vyzkoušely práci s destičkami „Nebe-pekló“, s jejichž pomocí se rychle zorientovaly ve dvoutónovém prostoru a pochopily pojmy stoupá/ klesá. Pak dostaly možnost pracovat s tabulkou „Jak skáče žába“, kde už pracujeme se třemi tóny. Bylo třeba ověřit, jestli je pro děti přijatelnější využívat rozsah tercie nebo kvinty. Ukázalo se, že pro počátky hry s touto pomůckou je lepší využít rozsah kvinty (tedy tóny C-E-G). Tento poznatek také dobře koresponduje s názvem hry „Jak skáče žába“ – melodie postupuje po terciích, případně kvintách. V experimentu jsme ovšem později zařazovali i interval malé tercie a velké sekundy. Tuto tónovou vzdálenost ale děti obvykle rozlišují až po několika týdnech hry s touto pomůckou.

Pozitivním zjištěním při předvýzkumu bylo, že děti bavilo manipulovat s novými pomůckami a prvotní neúspěchy je neodradily. Naopak, bylo vidět uspokojení z toho, že mohou něco nehmatného, jako je rytmus nebo melodie nějakým způsobem zaznamenat tak, aby mohly buď ony samy nebo jejich kamarádi, jejich hudební nápad „přečíst“ a reprodukovat. To byl klíčový poznatek pro náš experiment, protože cílem níže uvedených pomůcek je nejenom radostné učení a získávání nových hudebních zkušeností, ale především rozvoj hudební tvořivosti, který by pomůcky manipulačního charakteru měly úspěšně podporovat. Za podmínky, že děti bude bavit se k nim vracet nejen při řízených činnostech, ale ideálně i při volné hře.

V jiné MŠ na Praze 13 proběhlo o rok později ověření náročnosti výstupního testu. Během něj se ukázalo, že mohou být silné individuální rozdíly v délce plnění jednotlivých úloh, a to především díky rozdílné úrovni hudební zkušenosti a také pro rozdílné zaujetí jednotlivými hudebními pomůckami, které při testu využíváme. Děti, které je viděly poprvé, si s nimi chtěly hrát déle a jejich ochota postoupit k dalšímu úkolu byla menší. Předpokládáme, že děti, které budou, co se týče pomůcek a jejich funkce zkušené, nebudou muset tuto obtíž překonávat. Nicméně i tak zvažujeme plnění testu ve dvou nebo více etapách.

7.3.2 Dotazníkové šetření

Návratnost dotazníků byla poměrně vysoká, celkem 48 % a u 32 % z celkového počtu byl uskutečněný také osobní kontakt s dotazovaným. Většinou šlo o státní školky, pouze v devíti případech byly tyto instituce soukromé. 12 % mateřských škol mělo speciální zaměření, ani u jedné to ale nebyla hudební výchova. Nejčastějším zaměřením je enviromentální výchova, resp. ekologie, následuje logopedie a tělesná výchova.

Častější bylo u dotazovaných MŠ homogenní složení tříd, téměř u dvou třetin z celkového počtu vyplněných dotazníků. Heterogenní složení měly všechny soukromé školky a také některé z menších mimopražských zařízení.

Frekvenci hudebních činností uvádějí učitelé nejčastěji „vícekrát týdně“ nebo „denně“, v doplňujících komentářích ale většinou také uvádějí, že zpěv provází další činnosti, jako je oblékání, přesuny nebo jsou pěvecké aktivity využívány jako přechodový rituál z jedné činnosti do druhé. Po doplňujícím dotazování se frekvence hudebních aktivit ve smyslu uceleného řízeného bloku obvykle odehrává dvakrát týdně, u 17 % pouze jedenkrát týdně. Mezi preferované činnosti patří nejčastěji hudebně-pohybové činnosti, 92 % je uvedlo na prvním místě a hned za nimi činnosti vokální. V 98 % byly uvedeny jako druhé nebo i první nejvíce preferované. Nejméně využívanou aktivitou jsou poslechové činnosti, žádný z dotazovaných ji neuvedl na prvním, ani druhém místě, instrumentální aktivity preferuje na předních místech necelých 40 % respondentů, jako neoblíbenější aktivitu je ale uvedla pouhá 4 % pedagogů.

Mezi vybavení mateřských škol patří Orffovy nástroje – učitelé nejčastěji zmiňují ozvučná dřívka, tamburinku a chřestící vejce, naprostá většina MŠ disponuje klavírem – v tomto ohledu jsou nedostatečně vybaveny spíše soukromé školky, kde mají z devíti respondentů k dispozici klavír pouze dvě MŠ, další využívají malé elektronické klávesy nebo kytaru.

Ve 25 % uvádějí učitelé i hudební nástroje vlastní výroby – chřestítka, dřívka, kastaněty a podobně.

Nejlépe jsou všechny zkoumané objekty vybaveny hudební literaturou, navíc více než 79 % dotázaných uvádí aktivní vyhledávání notových materiálů na internetu. Nejčastěji využívanými jsou zpěvníky Já, písnička, sborník písní pro mateřské školy Skřivánek, notesy Jenčkové, logopedické zpěvníky a písničky Svěráka a Uhlíře. Některé kolegyně uváděly i novější literaturu – Alenu Tichou a Zdeňka Šímanovského.

Nejméně vybaveny jsou mateřské školy pomůckami ze skupiny manipulačních. Jen v necelých 15 % mají děti k dispozici hudební pexeso nebo obrázky hudebních nástrojů. Žádné jiné pomůcky nebyly v dotaznících uvedeny. Z pomůcek audiovizuálních uvádí 100 % respondentů CD a DVD, ale jen 4 %, přesněji dva dotazovaní ze 48, mají možnost využít některý z PC programů určených pro nejmenší děti. V obou případech to byly MŠ, které už měly k dispozici interaktivní tabuli.

Využívání kinestetických pomůcek, jako je hra na tělo, rytmický pohyb a podobně, potvrdilo naopak všech 100 % dotázaných. Z komentářů vyplývá, že poněkud nerady dávají paní učitelky hudební nástroje k dispozici většímu počtu dětí, takže hra na tělo supluje kontakt s nástrojem.

92 % kolegyň je spokojeno s hudebním vybavením ve své třídě, obvykle by více využily právě interaktivní tabuli nebo klavír, pokud ho zatím nemají k dispozici.

Pro výzkum zásadní otázkou byla ta poslední, a to, zda mají děti pomůcky volně k dispozici a pokud ano, tak které mohou využívat samostatně. Jak se dalo očekávat, vzhledem k tomu, že se za pomůcky obvykle považují převážně hudební nástroje, nemohou si je děti v 92 % půjčovat volně.

7.3.3 Zkušenosti dětí s nástroji ve vybraných MŠ (pozorování)

V MŠ 1, kterou jsme navštívili jako první v říjnu, jsme se setkali s homogenním kolektivem dětí předškolního věku (5-7 let). Paní učitelka se cítí být podle vlastních slov spíš „výtvarnice“ a zpívá nerada. Přesto zvládla děti doprovodit na klavír při úvodní pohybové aktivitě a následně i při zpěvu lidové písně. Píseň již byla dobře nacvičena, několik dětí zpívalo výrazně a vedlo zbytek třídy. Pěvecký projev přesto působil nekompaktně a přibližně třetina dětí se zpěvu téměř neúčastnila. Ačkoli byla v dotazníku uvedená celá škála nástrojů Orffova instrumentária, ve třídě, kde aktivita probíhala, byl pouze jeden bubínek, rumba koule, tamburína, 4 ks ozvučných dřívek a nefunkční triangel. Pro rytmický doprovod písně paní učitelka využila jen hru na tělo a jeden chlapec dostal tamburínu (hlásila se nadpoloviční většina dětí z 22 přítomných). Podle svých slov paní učitelka ale moc často nehraje, většinou dětem pouští písničky z CD a děti zpívají samy. Nástroje jim nedává, protože jsou hlučné a děti s nimi zlobí. Po zpěvu písně jsme se přesunuli do druhé části třídy k interaktivní tabuli a tam děti pracovaly na úkolu rozeznávání strunných nástrojů. Následovaly videoukázky hry na různé strunné nástroje (housle, violoncello, kytara, klavír). Struny uvnitř klavíru předtím ukázala paní učitelka dětem na nástroji ve třídě a demonstrovala, jak souvisí úder do klávesy s pohybem kladívka. Děti to velmi zajímalo, ale většina z nich do těla nástroje neviděla. Bylo trochu překvapující, že pak dovolila pouze dvěma dětem, aby si to samy vyzkoušely. Během demonstrace se některé děti opatrně (nebo i razantně) dotýkaly kláves a chtěly si zahrát, ale za tyto pokusy byly pokárány. U interaktivní tabule se už disciplinovaně střídaly, bylo vidět, že na tuto aktivitu jsou zvyklé a mají ji rády.

Do této skupiny jsme se vrátili opět v prvním týdnu v listopadu. Obavy, se kterými jsme do této třídy vstupovali, se brzy ukázaly jako oprávněné, protože děti, které nebyly zvyklé na práci s hudebními nástroji, se daly velmi těžko ukáznit. O nástroje se přetahovaly a hádaly, všechny chtěly vyzkoušet všechno a nejlépe najednou. Do třídy jsme přinesli bubínky-kyblíky, zvonkohry a také dvě sady Orffových nástrojů – dřívka, drhla, chřestící vejce, triangel a rolničky. Při rytmických hrách s bubínky se nám povedlo po přibližně 10 minutách docílit stavu, kdy si na ně děti přestaly sedat a dávat si je na hlavu a začaly ve větší míře spolupracovat. Hra na ozvěnu se přesto nedařila, protože si chtěly bubnování užít a nerespektovaly princip střídání. Cit pro symetrii taktů byl u velkého procenta dětí nerozvinutý. Při nácviku doprovodu lidové písničky na Orffovy nástroje se ukázalo, že děti nevědí, jak se na tyto nástroje hraje. Bylo třeba jim vysvětlit, kam a jak udeřit do kamene

zvonkohry, jak se drží dřívka, jak se správně hraje na trianl. Když ale nakonec přijaly myšlenku, že nestihnou vyzkoušet všechny nástroje hned, práce se začala přece jen dařit a výsledkem byla překvapená i paní učitelka. Na závěr jsme dětem umožnili za určitých pravidel vyzkoušet si nástroje, které ještě neměly v ruce, a hodina skončila sice halasně, ale všeobecnou spokojeností.

Protože z části dětí v této třídě byla vytvořena výzkumná skupina A, navštívili jsme tento kolektiv ještě jednou, v polovině března. Zde už jsme mohli sledovat markantní rozdíl v přístupu k hudebním nástrojům i rytmickou vyspělost dětí, které se účastnily experimentu a ostatních žáků ze třídy. Při společném setkání jsme ověřovali schopnost rytmické reprodukce na bubínky i při hře na tělo, úroveň hudební paměti za použití pomůcky „Nebe-peklo“ a také hudební tvořivost při skupinové práci s pomůckou „Buben-dřívka-rolničky“. Děti, které měly z našich společných setkání zkušenosti s těmito pomůckami, se zapojovaly do práce aktivněji a většina z nich dokázala s pomocí kartiček zaznamenat jednoduchý instrumentální doprovod k říkadlu.

MŠ 2, resp. její nejstarší třídu předškoláků, jsme navštívili v období před Vánoci a děti nacvičovaly hudební vystoupení pro rodiče. Během bloku hudební výchovy zazpívaly několik písní, v pásmu měly i 2 hudebně pohybová vystoupení. Během práce s paní učitelkou byly velmi ukázněné, ale zároveň nadšené, téměř každé dítě mělo v ruce nějaký hudební nástroj – skupina obvykle využívala najednou 2–3 nástroje (dřívka, zvonečky, drhla nebo dřívka, chřestidla, zvonkohra). Bylo vidět, že jsou na práci s nástroji zvyklé a ke sporům, kromě menší strkanice u zvonkohry, nedocházelo. Asi polovina dětí držela ozvučná dřívka správným držením, hru na zvonkohru obě vybrané dívky zvládaly technicky dobře. Paní učitelka děti doprovázela na kytaru, ale na počátku se s nimi rozezpívala u klavíru. Skupina celkově poměrně dobře intonovala, bylo tu významné procento dětí, které skupinu hlasově vedlo. Hodina proběhla v příjemné atmosféře, i když už na paní učitelce bylo znát nervozitu s blížícího se vystoupení.

Do této školky jsme se vrátili hned po Novém roce a přinesli nástroje a pomůcky, které děti ve své školce neměly. V bloku, kde jsme provedli několik rytmických her a naučili se společně jednu zimní písničku měly možnost zahrát si na bubínky – kbelíčky, vyzkoušet boomwhackers a zaimprovizovat na zvonkohry. Od počátku bylo patrné, že děti mají osvojená pravidla chování a uvědomují si už potřebnou disciplínu při organizaci práce a

společné hře, zároveň nás velmi potěšilo, s jakým nadšením si chtěly vyzkoušet nové (boomwhackers) nebo málo využívané nástroje (zvonkohry). Překvapilo nás, že obvyklé reakce na melodické trubice Boomwhackers, jako je šermování, troubení nebo „dělání dalekohledu“, se vyskytly v daleko menším procentu, než jsme zvyklí. Děti se velmi rychle dokázaly orientovat a pochopit techniku hry. I tady se ale ukázal „hlad“ po nástrojích, které pro ně nejsou standartně dostupné. Hra na zvonkohry přitahovala mnoho malých muzikantů, takže se písnička musela opakovat, dokud se všichni spravedlivě nevystřídali. Připravený blok aktivit se přesto povedlo uskutečnit celý, v radostné a tvůrčí atmosféře. Nebylo možné přehlédnout, že děti jsou samostatnější ve vytváření doprovodů a spontánní při improvizaci.

MŠ 3 jsme navštívili v lednu a byli přítomni hudebnímu bloku na téma Zvířátka v lese a u vody. Třída v této MŠ je heterogenní a aktivit se účastnily děti od 4 do 6 let. Paní učitelka provázala téma, které předtím zpracovávali v pracovních listech, ve výtvarném bloku, a především při pobytu venku, v blízkém lese. Tato MŠ je jedna z těch, které se věnují šířeji environmentální výchově a významnou část dne tráví venku. Nejprve začali poslechovou hrou, určovaly poslepu hudební nástroje a další zvukové předměty (drhlo, kytaru, rolničky, flétnu, triangel, kastaněty, okarínu, skořápky kokosu, šustění igelitu, dřívka, zvonkohru). Následně dostaly kartičky s obrázky zvířátek a měly k některým nástrojům přiřadit zvířátka, která mohou vydávat takové zvuky. Aktivita děti velmi bavila a byla velmi rušná, protože opakovaně vytvářely zvuky a dohadovaly se mezi sebou. Poté, co pochopily, že si nástroje nemají odnášet ke svému obrázku, ale pouze přiložit, hádanice ustaly. Děti potom s paní učitelkou reflektovaly svou volbu. Na průběhu aktivity bylo znát, že je pro ně hra na některé nástroje svátkem, ale naopak, že některé nástroje už mají dobře zvládnuté a dokážou je, alespoň ty starší, celkem dobře ovládat. Byly to například kastaněty (paní učitelka je sama vytvořila z PET víček a má jich dostatek pro všechny děti) a zvonkohra. Správné držení ozvučných dřívek ale nebylo zaznamenáno u žádného z dětí. V druhé části hudebního bloku si paní učitelka s dětmi zaspívala písničku s doprovodem kytary a kastanětů. Pěvecký projev skupiny byl poměrně slabý, v kolektivu přítomných čtrnácti dětí byly jen dvě, které intonovaly správně a byly schopné hlasově vést spolužáky.

Do této skupiny jsme se vrátili hned následující týden a přinesli opět bubínky-kyblíky, boomwhackers a jako zajímavost tibetské misky, dešťovou hůl a japonské naruko. Kromě těchto hudebních nástrojů byla možnost v rámci hudebního bloku vyzkoušet i jednu z vlastních hudebních pomůcek „Jak skáče žába“, která umožňuje dětem uvědomit si pohyb

melodie ve třítónovém prostoru. Protože paní učitelka byla otevřená hudebním experimentům, bylo možné navázat na její téma z předchozí hodiny a s pomocí připravených obrázků zvířátek experimentovat s rytmem slov a dát dětem možnost improvizace (zvířecí řeč) na přinesené i místní nástroje. Proběhl tak rozhovor čápa (naruko) s žábou (drhlo), sovy (okarína) a myšky (triangl) a maminky kachny (kokos) s káčátky (kastaněty). Přesto, že ve třídě bylo poměrně dost dětí mladších 5 let, vcelku spontánně se zapojovaly postupně do hry, i když na improvizacích byla znát relativně malá zkušenost s touto disciplínou. Nejjistější projev byl opět u improvizace na kastaněty a také na drhlo, na které jsou děti zvyklé. Hru „Jak skáče žába“ hrály děti ochotně, úspěšnost ale byla na první pokus malá. Na kolektivitu bylo znát, že pojem nahoru a dolů ve spojení s pohybem melodie je pro ně zcela nový. Nejstarší děti se ale po chvíli zorientovaly a u pohybu v rámci dvou tónů chybovaly už jen velmi málo. Po dohodě s paní učitelkou byla v této třídě sestavena výzkumná skupina B, ale nebyly do ní zahrnuty děti mladší 4 let.

7.3.4 Výsledky vstupního testu hudebnosti

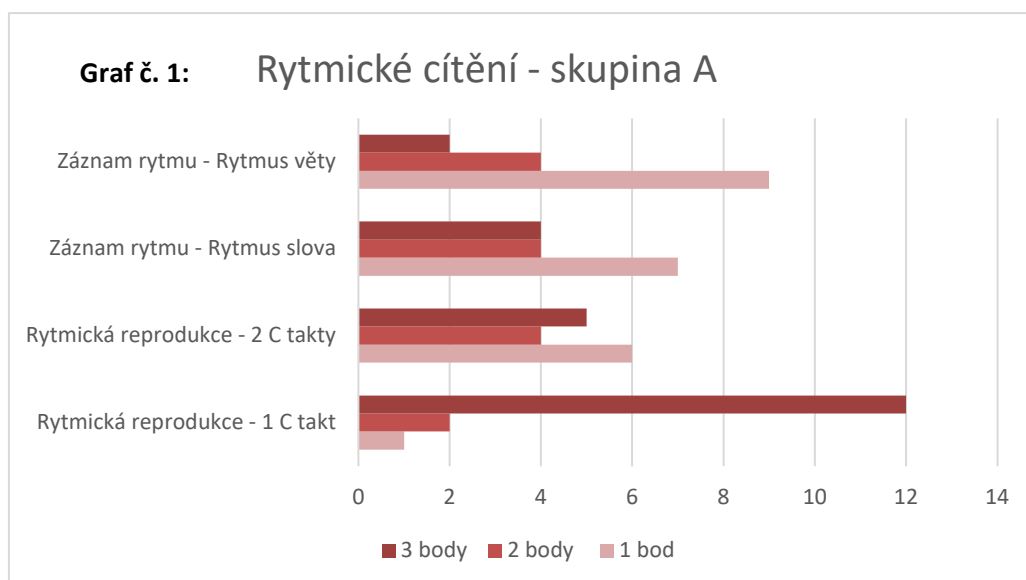
Vstupní test, kterým byly testovány patnáctičlenné skupiny A a B, vycházel z úloh v závěrečném testu a zkoumal rytmické cítění, hudební sluch, tonální cítění, hudební představivost a hudebně-tvořivé schopnosti v jedenácti úlohách. Úspěšnost v jednotlivých úlohách byla hodnocena body ve škále 1-3.

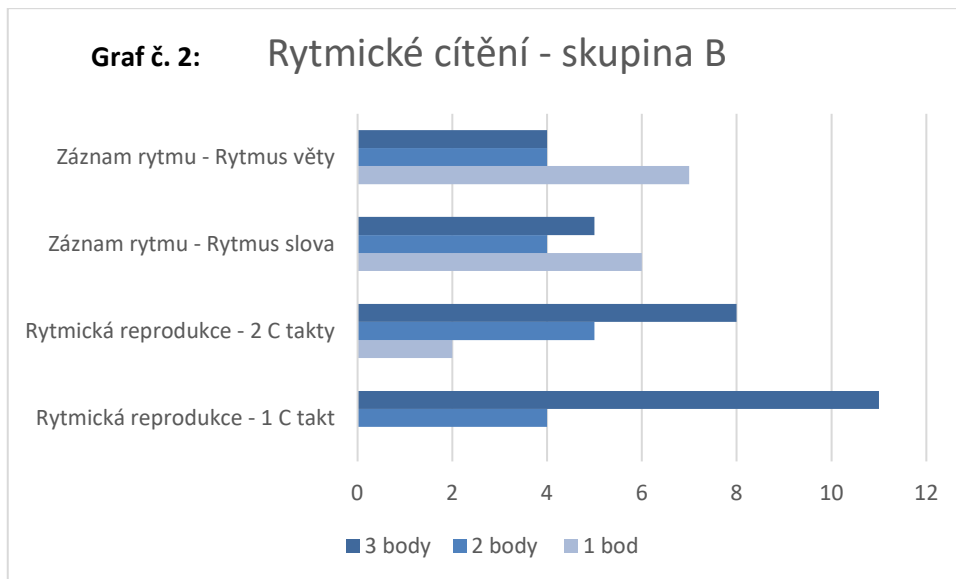
1 bod-úkol zvládá s obtížemi, nebo vůbec/ případně je třeba významná podpora učitele

2 body-zvládá s malou chybovostí / s malou dopomocí

3 body-zvládá bez obtíží nebo s minimální nejistotou /bez dopomoci

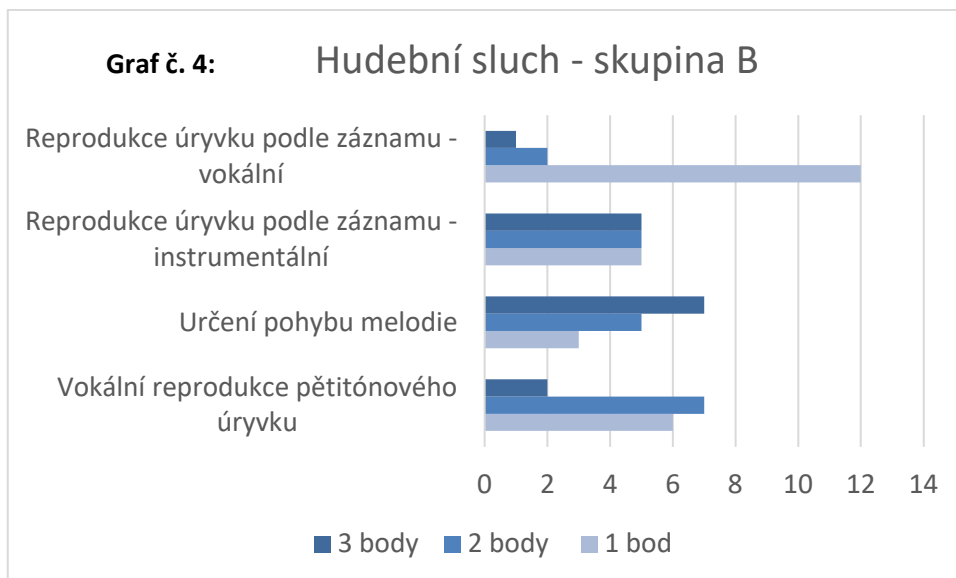
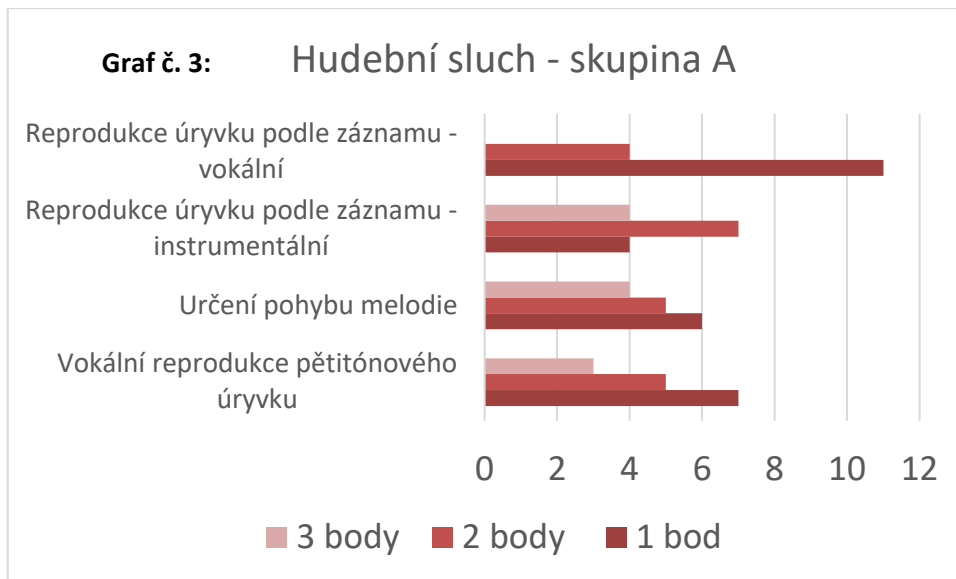
Ukázalo se, že obě skupiny si nejlépe vedou v oblasti rytmického cítění. Většina dětí dokázala hrou na tělo bezchybně reprodukovat jeden C takt a starší děti z obou skupin zvládly dobře i dva C takty. Také záznam rytmu slov (rukavice, jablíčko, žába, kuličky) pomůckou „víčka a dřívka“ zvládla v obou skupinách nadpoloviční většina dětí. Mnohem slabší výsledek jsme zaznamenali u záznamu rytmu jednoduchých vět „Kája má koloběžku“ a „Tatínek pospíchá domů“. Děti na počátku většinou nerozeznávaly dlouhé a krátké slabiky, především uprostřed a na konci slova, jejich záznamy byly i u starších dětí s více chybami.



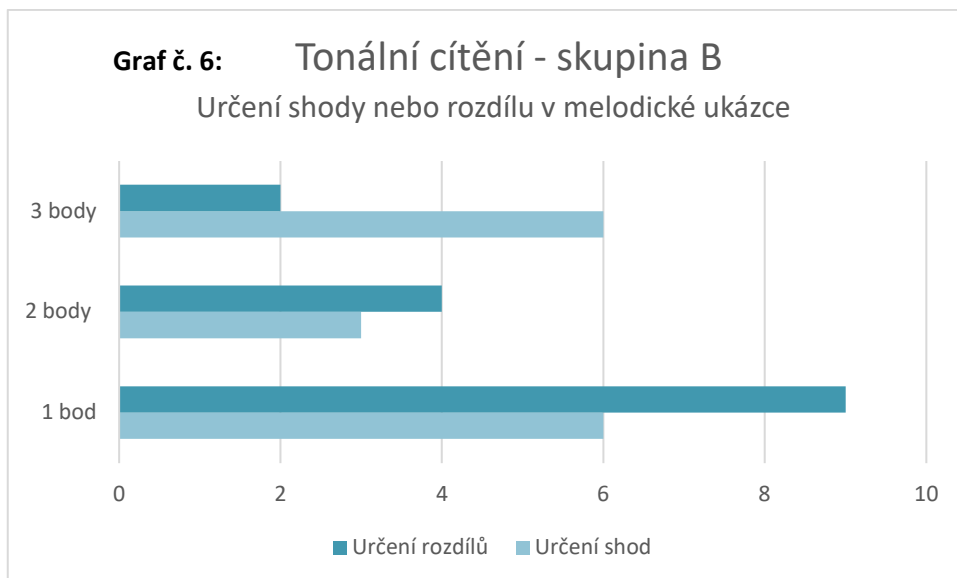
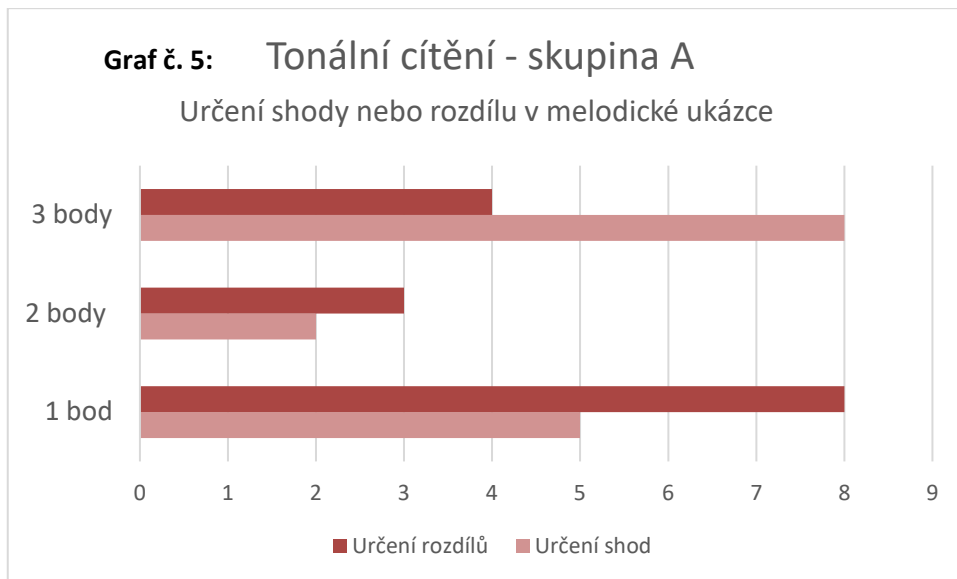


V oblasti hudebního sluchu byly výsledky, jak jsme očekávali, spíše slabší. Ve skupině A bylo mnoho „nezpěváků“, a skupina B, s nižším věkovým průměrem, také nevykázala v úlohách této oblasti vyšší úspěšnost. A to přesto, že se věnují zpěvu vícekrát týdně. Vokálně reprodukovat pětitónový úryvek v rozsahu kvinty dokázaly pouze tři děti ve skupině A a dvě děti ve skupině B. Lépe si obě skupiny vedly v určení pohybu melodie. Tady dokázalo stoupající nebo klesající melodii bezchybně určit pět dětí ve skupině A, a dokonce sedm dětí ve skupině B. Přibližně u třetiny dětí bylo zaznamenáno evidentní nepochopení pojmu „stoupající“ a „klesající“ melodie.

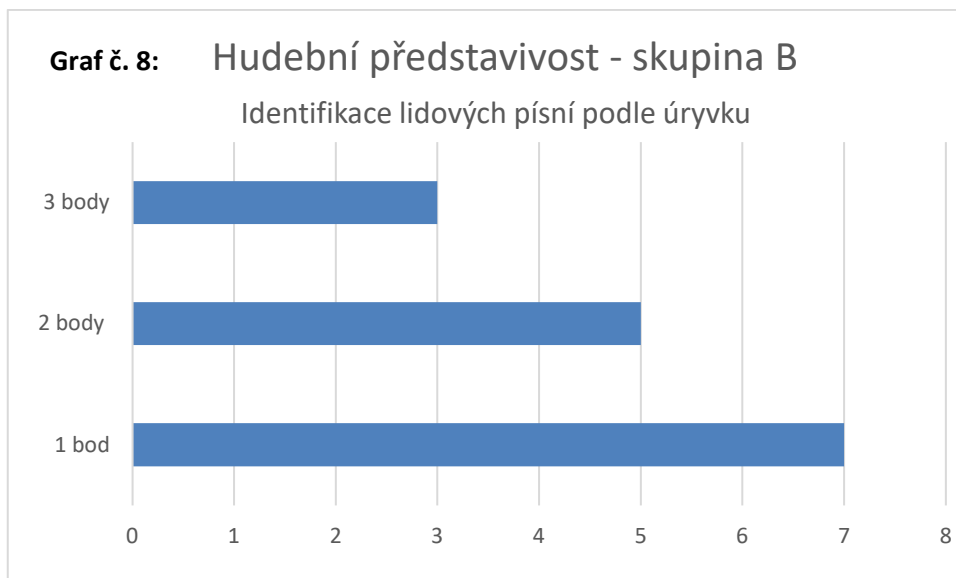
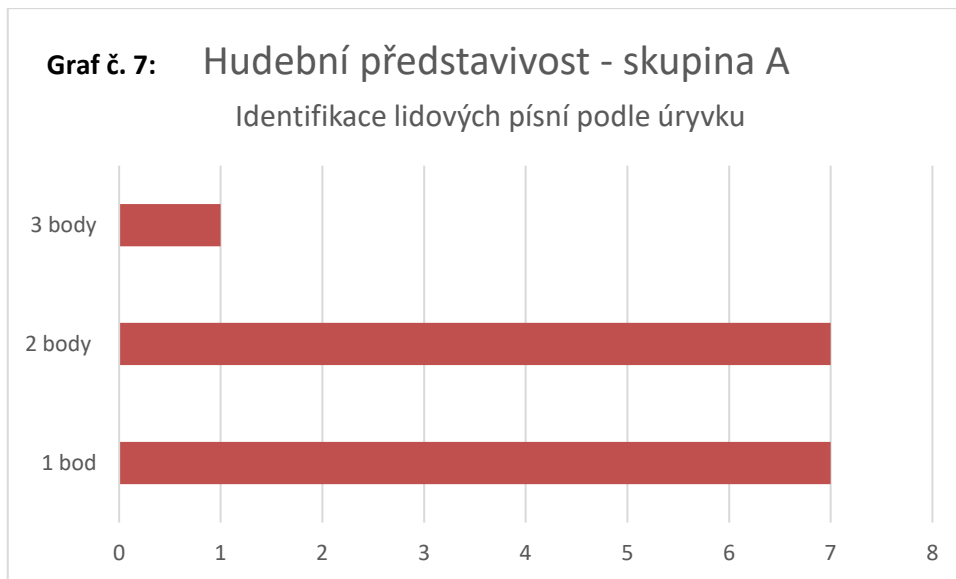
Nejlepšího výsledku dosáhly děti při instrumentální reprodukci úryvku podle záznamu. Hrály podle barevných značek, které korespondovaly s barvami kamenů zvonkohry. Naopak slabé byly obě skupiny ve vokální reprodukci podle záznamu. Ve skupině A nedokázalo pětitónový úryvek v rozsahu tercie vokálně reprodukovat s jistotou ani jedno dítě, ve skupině B byla úspěšná pouze jedna šestiletá dívka.



Tonální cítění prověřovala úloha identifikace shod a rozdílů v melodii. V tomto úkole jsme použili melodie jednoduchých lidových písní „Ovčáci, čtveráci“ a „Maličká su“. Teprve později, v úloze z oblasti hudební představitivosti bylo zjištěno, že řada dětí tyto melodie dobře nezná. Přesto poměrně dobře rozeznávaly shodu úryvků, osm dětí určilo shody bez zaváhání ve skupině A, šest dětí ve skupině B. Rozdíly bylo schopno rozeznat výrazně menší procento dětí. Pouze čtyři děti ve skupině A a dvě děti ve skupině B se nezmýlili ani v jedné ze dvou ukázek.



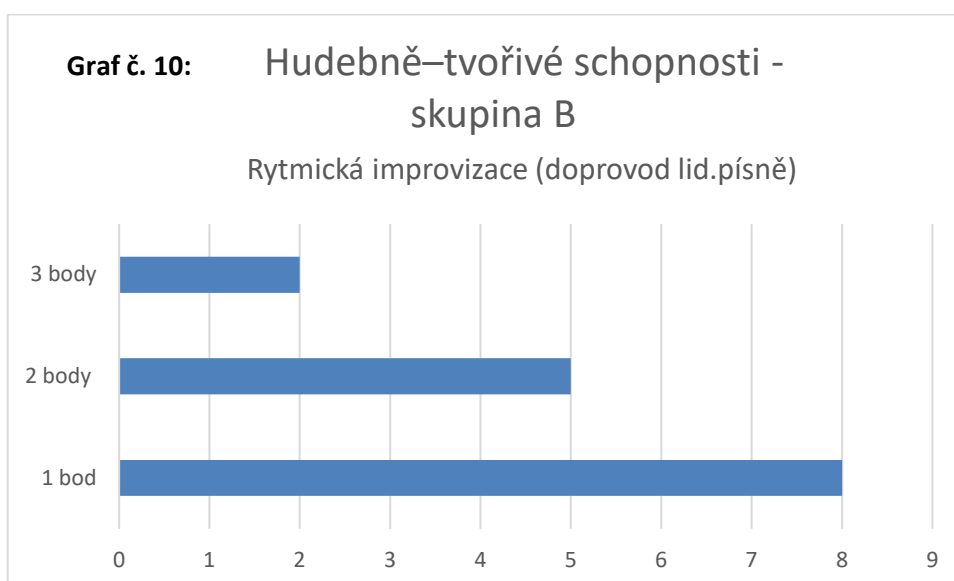
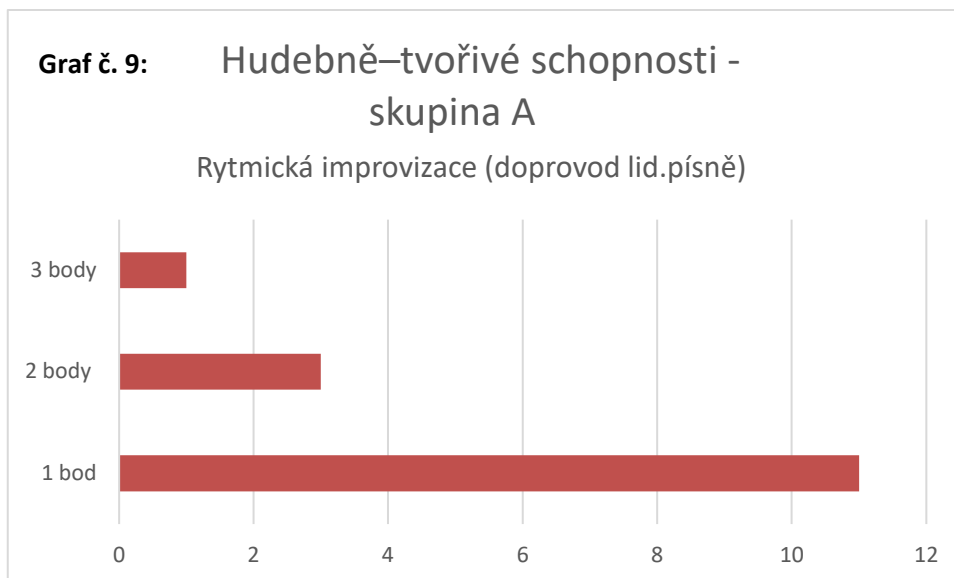
Úroveň hudební představivosti ověřovala úloha „identifikace písňe podle melodického úryvku“. Ukázalo se, že některé děti neznají pět vybraných jednoduchých lidových písní a bylo pro ně tedy nemožné úkol úspěšně splnit. Tři body za bezchybné určení ukázek získalo jedno dítě ze skupiny A a tři děti ze skupiny B. V obou skupinách bylo sedm dětí, které nedokázaly určit s jistotou více než jeden úryvek.



Hudebně-tvořivé schopnosti prověřil úkol rytmické improvizace. Testované děti měly za úkol vytvořit doprovod k lidové písničce „Holka modrooká“. K dispozici dostaly drhlo s dřevěnou paličkou a zvonkohru, když jim předtím byly předvedeny možnosti hry na tyto nástroje.

Během úkolu jsme sledovali techniku hry na nástroje, souhru s ukázkou, a to, zda se děti spíše drží rytmu písně, nebo vytvářejí svůj vlastní. Také bylo zajímavé sledovat, jak využívají možností drhla, a nakolik zapojují oba nástroje. Tento úkol byl pro naprostou většinu účastníků testu velmi obtížný. Mnoho z nich mělo možnost hrát na drhlo a zvonkohru poprvé, takže měly problém nástroje technicky zvládnout. Většinou se v zápalu hry málo soustředily na ukázkou, její metrum a tempo. Menší děti často byly velmi nejisté a některé se odmítly

úlohy účastnit. Celkem jedenáct dětí ze skupiny A a deset ze skupiny B tuto úlohu nesplnilo vůbec, nebo jen náznakem.



7.3.5 Vlastní pomůcky – experimentální ověření (pozorování)

Protože vzorky dětí byly vybrány v MŠ, které se hudební výchově věnují spíše méně nebo je jejich vybavení chudé, bylo třeba během prvních setkání nejprve vytvořit rituály, které děti naladily na hudební hry a učení a nastavit pravidla práce s hudebními nástroji. V obou MŠ byl mezi dětmi silně patrný „hlad“ po hudebních nástrojích, kromě dřívek, která jim atraktivní nepřipadala, se zpočátku dohadovaly o všechny nabízené nástroje.

Ve skupině A kromě toho byly tyto děti až na tři výjimky velmi nerozespívané a u chlapců byl zprvu i patrný nezájem o pěvecké aktivity. Postupně se ale povedlo většinu z chlapců (kromě dvou) přimět ke zpěvu a začali se účastnit pěveckých aktivit ochotněji. Hudební návyky bylo třeba pěstovat od počátků – dětem činila potíže i rytmická chůze, reprodukce rytmu (hra na ozvěnu), vnímání tempa. Velkým úskalím se stala kázeň při hře na nástroje, trvalo více než 8 týdnů, než se atmosféra během společných setkání stala příznivou pro první pokusy s hudebními pomůckami. Pro poměrně velkou nemocnost v předvánočním období a také z důvodu nezkušenosti dětí s nástroji, resp. se společnými hudebními aktivitami, se proces zpočátku zpomaloval a časový plán se nám nedařilo plnit podle očekávání. I když už v prosinci, po čtyřech týdnech společné práce, jsme zkusili první hry s rytmem slov a část dětí pracovala se zaujetím, většina manipulační pomůcky (v tomto případě víčka z PET lahví a zmrzlinová dřívka) využila ke stavbě mostů a hradů. Díky tomu jsme ale pochopili, že tvůrčí potenciál dětí této výzkumné skupiny je nezanedbatelný a že je třeba jej jen nasměřovat žádoucím směrem. Toto očekávání se začalo naplňovat během ledna, kdy už děti byly schopné samy vytvářet a reprodukovat rytmické plochy, začaly vytvářet přede hry a mezihry k písním a byly připravené postoupit k pokusům o záznam melodie v prostoru tónického kvintakordu. K tvorbě rytmických ploch jim sloužila pomůcka „Bubínek, dřívka, rolničky“, tedy kartičky s obrázky nástrojů určené k záznamu rytmu. Kvalitní hře s touto pomůckou ale předcházelo několik týdnů hry s víčky a dřívky, na kterých si děti postupně uvědomovaly pojmy rytmus, délka not, čtvrt'ová/osminová nota a začaly přirozeně využívat rytmické slabiky Kodályho metody.

Podle plánu, každý měsíc zařadit do výuky jednu novou pomůcku, jsme v únoru přinesli dětem hrací tabulku „Jak skáče žába“, která slouží k záznamu a posléze k reprodukci melodického úryvku tvořeného tóny tónického kvintakordu. Po zkušenostech z předvýzkumu nám bylo jasné, že první pokusy nebudou nejspíše úspěšné, proto této hře předcházela

zjednodušená varianta se stavebnicovými prvky dvou barev. Děti zaznamenávaly s jejich pomocí jednoduché dvoutónové melodie. Manipulaci s drobnými dílky jsme střídali s hrami využívající hrubou motoriku – pohyb vpřed /vzad, nahoru/ dolů. Děti pak začaly velmi rychle ze stavebnicových dílků „skládat“ první jednoduché melodie a cítily velké uspokojení, když zbytek skupiny dokázal podle jejich zápisu melodii „zacvičit“ a zazpívat. Spojením motoriky, zrakového vjemu a zpěvu se pozorovatelně začínala zlepšovat intonace dětí.

Po úvodních obtížích s tabulkou „Jak skáče žába“ se děti už rychle vpravily i do práce se třemi tóny. Přestože i tady docházelo k větší chybovosti, hra děti těšila. Postupně se učily spolupracovat a s pomocí několika tabulek seřazených za sebou vytvářely další melodické plochy, které zkoušely hrát podle zápisu na zvonkohry nebo boomwhackers.

Děti vítaly vše nové a na jednotlivá setkání se velmi těšily. Když jsme poprvé přinesli do hodiny „Schůdky“, určené původně jako pomůcku k testu hudebnosti, všechny si je chtěly vyzkoušet. Protože jsme měli pouze 2 exempláře, bylo třeba děti vzít na skutečné schody a „hru“ na rozeznávání pohybu melodie vyzkoušet na nich. Později se ukázalo, že to byl pro některé z nich významný impulz k vlastním hudebním hrám. Dvě maminky nezávisle na sobě později vyprávěly, jak děti chodily za zpěvu písní po schodech nahoru a dolů, a dokonce jeden chlapec nutil svou maminku, aby „chodila, jak on zpívá“. Reálné schody se nakonec ukázaly být ještě zábavnější než dřevěné schůdky, po kterých se „chodilo“ prstíkem nebo figurkou z Lega.

V březnu jsme dětem představili nejsložitější manipulační pomůcku, hrací desku „Kdo kde bydlí“, kde mohou děti tvořit už v pětitónovém prostoru a zaznamenávat i jednoduché lidové písničky. Bohužel, proběhla pouze jedna přípravná hodina, kde jsme dětem představili 5 zvířátek a modelovali práci s hrací deskou. Na další aktivity s touto pomůckou už nedošlo vzhledem k plošnému uzavření mateřských škol v důsledku pandemie koronaviru Covid-19.

Bohužel se v této MŠ (výzkumná skupina A) nepovedlo navázat spolupráci s pedagogy, s čímž původně experiment počítal. Přesto, že děti přicházely do kontaktu s pomůckami pouze jednou týdně, byl po několika týdnech pokrok v jejich hudebním vývoji stále zřetelnější, jak se pokusíme nastínit v dalších kapitolách.

Ve skupině B byly děti v průměru o něco mladší než ve skupině A. I jejich pěvecká úroveň byla spíše slabší, ale zkušenosti s některými nástroji nebo hrou na tělo měly poměrně dobré. S experimentem začala tato skupina o 2 měsíce později, ale díky vstřícnosti a nadšení paní učitelky děti postupovaly při seznamování a práci s pomůckami velmi rychle.

7.3.5.1 Víčka a dřívka – práce obou skupin (pozorování)

Skupina A

První kontakt s touto prostou, ale velmi užitečnou pomůckou se uskutečnil v době, kdy nadpoloviční část skupiny dokázala správně reprodukovat zadaný rytmus v rozsahu jednoho celého taktu. Děti zatím nebyly zvyklé pracovat samostatně a toto pro ně byla první příležitost, jak si to vyzkoušet. Při aplikaci pomůcky (dřívka i víčka v dostatečném počtu mělo každé dítě) přišla očekávaná reakce – nový „konstrukční“ materiál lákal ke stavbě „hradů“ a podobných staveb, děti si vzájemně braly jednotlivé dílky, aby mohly postavit větší stavbu. Zkušenost z předvýzkumu se opět potvrdila. Proto bylo třeba modelovat, k čemu pomůcka slouží a transponovat zkušenost rytmické reprodukce na bubínky nebo na tělo do rytmického zápisu. Dětem moc pomohlo, když si daly do souvislosti údery „TÁ“ a „TY-TY“ s tvarem předmětů před sebou. Zaujala je hra stavění rytmických „hadů“ a přitahovala je možnost vytvořit rytmický zápis, který budou ostatní reprodukovat podle jejich záznamu. Nejprve jsme pracovali s rytmickými slabikami, při dalších setkáních už děti rytmizovaly různá slova podle obrázků nebo stavěly své jméno, později krátké věty, např. „Kája si ráda maluje“ nebo „Tomášek bubnuje a zpívá“. Ve všech hrách jsme důsledně respektovali délku slabik. Během tří týdnů se děti staly v práci s pomůckou zběhlé a byly schopné s minimální chybovostí zaznamenat jeden celý takt. Po 4 týdnech všechny děti předškolního věku dokázaly zapsat i dva celé takty bez chyby. U dětí mladších 5 let byly výsledky individuální u dvoutaktových úseků, ale jednotaktové plochy dokázalo zapsat 14 dětí z 15. Všechny děti dokázaly slovně reprodukovat dva takty pomocí rytmických slabik „TÁ“ a „TY“.

Tuto pomůcku jako jedinou využívala i paní učitelka z MŠ a dávala ji k dispozici dětem, pokud si o ní řekly. Podle jejích slov si děti z její třídy pomůcku několikrát půjčily, jednou zdokumentovala výsledky jejich práce, rytmického „hada“ ze všech víček a dřívek, které měly děti k dispozici. Často si prý půjčovaly pomůcku jiné děti, které ale nepatřily do výzkumné skupiny. Ty stavěly „stavby“ a k jinému účelu je nevyužívaly.

Skupina B

Skupina B, kterou vedla kolegyně ze soukromé MŠ, začala využívat tuto pomůcku o něco později než skupina A a paní učitelka už byla připravená na možné úvodní komplikace. Zvolila možnost dát pomůcku dětem nejdříve na hraní jako stavební materiál a teprve po několika dnech jim ukázala, jak je možné víčka a dřívka využít v záznamu rytmu. Její skupina neměla delší průpravu bubnování za využití rytmických slabik Kodályho metody a poznávala ji až při této nové hře. Dřívko bylo „TÁ“ a víčko „TY“. Také zvolila nejprve záznam vlastních jmen dětí, doplnila tuto aktivitu také o hádanky „čí je to jméno“ a nechala děti hledat, která jména se zapisují stejným rytmem. Uváděla, že dětem činilo několik dní potíže respektovat délku slabik. „Tomášek“ a „Zuzanka“ dlouho interpretovaly shodně. Po hrách s obrázky se situace výrazně zlepšila a děti starší čtyř let už chybovaly mnohem méně. Podle záznamů paní učitelky děti mladší čtyř let nebyly schopné délku slabik rozlišovat. Podle dohody nechávala pomůcku dětem volně k dispozici a často je vybízela ke hře s ní. Při hudebních aktivitách ji začali společně využívat pro alternativní zápis rytmického doprovodu. Paní učitelka si chválila novou možnost rozdělit děti na dvě skupiny, které dokážou podle zápisu samostatně reprodukovat zadaný rytmus. Uvádí, že dvě ze sledovaných dětí se samy několikrát ujaly možnosti vytvořit vlastní doprovod k písničce nebo říkadlu. Velmi ocenila, že po měsíci práce s pomůckou už téměř všechny děti bezchybně reprodukuje slovně zapsaný rytmus pomocí slabik „TÁ“ a „TY“.

7.3.5.2 Buben-dřívka-rolničky – práce obou skupin

Skupina A

Používání této pomůcky předpokládá zároveň užití hudebních nástrojů a na to se děti opravdu těšily. Pomůcka jim byla představována postupně – nejprve pracovaly jen s dřívky a bubínkem, po 2 týdnech se přidaly rolničky, pak drhlo a nakonec triangl. První týden jsme řadili kartičky do jedné řádky. Obrázky byly kladeny za sebou a nástrojové skupiny se střídaly podle toho, který obrázek byl na řadě. Pokud učitel ukazoval na jednotlivé kartičky, byla hra téměř bez chyb, i když mladší děti často „zaspaly“ svou dobu. Samostatná hra se dařila spíše starším dětem, děti mladší měly obtíže udržet oční kontakt se zápisem. Druhý týden jsme zkusili vytvořit partituru – zápis pro dřívka a zápis pro bubínek. Zatímco hra unisono dětem nečinila větší problémy, když se měly rozdělit do dvou skupin, bylo zpočátku velmi těžké, aby se v „zápise“ orientovaly. Proto jsme zápisy oddělili a skupinky nacvičily každá svůj part. Teprve po měsíci experimentu jsme se vrátili k zápisu do partitury a u dětí se projevila zkušenost a jistá míra praxe orientace v alternativním notovém zápisu. Začátky řádek jsme pro lepší přehled označili barevnými kostkami.

Možnost manipulace s kartičkami a tvoření vlastní přede hry nebo doprovodu písničky se u dětí setkala s velkým zájmem. Po 14 dnech bylo možné děti rozdělit do dvou skupinek a nechat je samostatně tvořit a následně reprodukovat doprovod melodizovaného říkadla. Jako problém se občas ukázalo dvojnásobné tempo doprovodu, protože kartičky nevyjadřují délku noty tak přesně jako víčka a dřívka. Při reprodukci tak někdy doprovod skončil už v polovině říkadla, což děti velmi překvapovalo (když se jim to „předtím povedlo přesně“). Po vysvětlení omylu ale většinou už podruhé dokázaly zahrát doprovod tak, jak ho původně zamýšlely. Největší problém byli „spáči“, kteří promeškali svůj úder. Mladší děti nebo děti s aspirací na diagnózu ADHD nedokázaly udržet pozornost a kontakt se záznamem. Přesto i tyto děti bavilo vymýšlet různé doprovody a reprodukovat je. Ideálně tak ovšem činily samy nebo s pomocí jednoho spolužáka, kterého „dirigovaly“.

Skupina B

Paní učitelka po měsíci používání této pomůcky vyhodnotila, že je pro děti nejvhodnější kombinovat dva až tři nástroje z nabídky a obvykle využívala jednohlasé záznamy, už proto, že její skupina má nižší věkový průměr než skupina A. Vždy se snažila o co největší zapojení

všech vybraných nástrojů, při vhodných příležitostech využívala zvukomalby jednotlivých nástrojů a motivovala děti ke „komponování“ doprovodů s pomocí kartiček. Uvádí, že po 14 dnech nechala některé děti samostatně vytvořit doprovod k říkadlu, ale že výsledek se nezdařil. Snažily se využít všechny kartičky a tvořily zápis bez opory textu. Při následné deklamací s doprovodem se ve shluku obrázků poztrácely. Paní učitelku ale první neúspěch neodradil. Odebrala dětem některé z nástrojů a s pomocí dvou zbylých předvedla, jak pracovat. Po několika dalších pokusech se prý některé z doprovodů zdařily velmi dobře. Jeden z nich si dokonce tato kolegyně ponechala, a s celou třídou ho pak používala při nácvičce. Ačkoli jí samotné připadalo používání této pomůcky poměrně složité, pochvalovala si, jak se zlepšila kultura využívání hudebních nástrojů, které mají děti v MŠ k dispozici a uvádí, že některé děti se k zapisování doprovodu kartičkami „buben-dřívka-rolničky“ rády vracejí a deklamují oblíbená říkadla, která dříve nacvičily.

7.3.5.3 Nebe-pekle – práce obou skupin

Skupina A

Tato pomůcka je prvním stupínkem při uvědomování si pojmů „vyšší/nížší tón“. Podporuje vizuální představu o pohybu melodie, pomáhá při prvních pokusech o intonaci podle záznamu. Skupina A byla zpočátku poměrně nezpěvná, a proto jsme doufali, že zařazením pomůcky „nebe-pekle“ a později „Jak skáče žába“ se situace přece jenlepší. Tato domněnka se ukázala jako správná, protože už při prvním používání destiček dvou barev se potvrdilo, že děti si mnohem lépe uvědomí pohyb melodie, když ji „vidí“. Využívali jsme nejprve intervalu malé tercie. Po počátečních potížích s udržením stejného tónu, pokud se opakovala barva destičky, se dovednost dětí reprodukovat naznačenou melodii zlepšovala s každým novým pokusem. Už při prvním setkání nad touto pomůckou bylo také možné sledovat mnohem větší ochotu některých chlapců zpívat. A to i těch, kteří se jinak zpěvu v hodinách účastnili spíše neochotně nebo vůbec. Proto jsme na prvních dvou setkáních raději zatím nezařazovali hru na zvonkohru podle záznamu, abychom první intonační pokusy nezmařili. Děti byly na úvod motivovány hlasovým cvičením, hlubokým mručením a zpěvem „pekelníků“ a vysokým zpěvem „andělů“.

Děti velmi bavilo vytváření vlastních melodických ploch a také to, že jejich „písničku“ potom zpívaly i další děti. Po 14 dnech jsme zkusili dětem představit také notovou osnovu a místo destiček jsme na linky pokládali červená a modrá PET víčka na místa not f1 a d1. Další možnost záznamu melodie se ukázala jako šťastná, na další setkání přinesla jedna dívka svůj „notový zápis“ s červenými a modrými kolečky.

Skupina B

Také v této skupině se hra s barevnými destičkami dobře osvědčila, paní učitelka ji využívala nejen při skupinové práci, ale především při individuální práci s nezpěváky. Chválila si, že grafické znázornění pohybu melodie v rozsahu dvou tónů je přijatelné i pro děti, které nejsou ochotné „pohnout hlasem“ a ocenila, že podle individuálních hlasových možností dítěte lze výšku libovolně měnit. Vedla si záznamy o pokroku jednotlivých dětí a po měsíci mohla potvrdit, že děti s jistotou intonují podle záznamu a také se zvětšil jejich hlasový rozsah, což ocenila nejvíce. Pomůcka se osvědčila i u dětí mladších čtyř let, snadno ji bylo možné použít i s dětmi s OMJ. Paní učitelka byla v používání této pomůcky velmi kreativní, po týdnu, kdy si

ji děti „osahaly“, dala jim nastříhané červené a modré čtverečky a nechala je vlastní „písničky“ nalepit na papíry. Společně pak dokonce vymýšleli k písničkám slova. Kolegyně uvádí, že děti tato činnost velmi bavila a že se k ní budou vracet opakovaně. „*Použití pomůcky je tak snadné a přitom efektivní, až mě to samotnou překvapilo*“ říká.

7.3.5.4 Jak skáče žába – práce obou skupin

Skupina A

Hra „Jak skáče žába“ je už obtížnější verzí předešlé pomůcky, protože pracuje s pohybem tónů tónického kvintakordu, nebo později s pohybem tří tónů v rozsahu tercie. Protože jde už o poměrně náročnou činnost na pozornost, důležitá byla při aplikaci této pomůcky motivace skupiny. Hračka samotná je upoutala barevností a „příběhem“ žabky. Začali jsme tím, že děti skládaly melodické úryvky, které jim byly přehrávány na flétně a na zvonkohře. Po chvíli už chtěly tvořit i hrát samy. Na desku je možné umístit jen 5 žabek, aby vznikla delší melodie, desky jsme spojovali k sobě. Na počátku si děti pochopitelně neuvědomovaly pojem ukončená a neukončená melodie, ale už na druhém a třetím setkání starší děti „opravovaly“ konce písničky, když byla melodie neukončená, nebo vyměnily jednotlivé desky. Na druhém setkání se děti už snažily zaznamenat slyšený melodický úryvek zahraný na klavír na desku a začali jsme procvičovat intonaci. U této činnosti děti vydržely většinou kolem 10-15 minut, mladší děti se unavily rychleji. Bylo velmi zajímavé sledovat, jak už po prvních pokusech o intonaci se jejich vnitřní představa o daném tónu zpřesňuje. Terciové kroky zvládaly brzy dobře, na třetím setkání většině z nich přestaly činit potíže dva stejné tóny za sebou, intonovat přesně kvintu zvládly spíše děti, které už předtím zpívaly, nerozezpívání chlapci intonovali nepřesně, ale i u nich byla znát snaha o větší pohyb hlasu. Nejradyji ale podle svých zápisů hráli všichni na zvonkohru. Pobízeli jsme je, aby si u toho také zpívali a domníváme se, kdybychom se této činnosti mohli věnovat v delším časovém horizontu, byla by se intonace i u nezpěváků významně zlepšila.

Skupina B

Tuto hru v této skupině dostaly k dispozici jen starší děti, paní učitelka sledovala 5 vybraných dětí (3 dívky a 2 chlapci). Podle instrukcí nejprve modelovala práci s hračkou a pak nechala děti žabky přeskládat a znovu hrála novou melodii. Uvedla, že děti tato hra velmi bavila.

Úkol zaznamenat melodii podle slyšeného úryvku označovala nejprve za obtížný, ale když před zápisem použila s dětmi naznačení pohybu melodie pohybem ruky, děti úkol zvládaly s menší chybovostí. Protože neměla k dispozici klavír, hrála ukázky na zvonkohře. Uvádí, že ji nejprve nezakrývala, ale pak si všimla, že děti odezírají z nástroje a zvonkohru schovala za lepirelo. Pak prý po kratší dobu měly děti problém se soustředit opět jen na zvuk. Po

společném rozhovoru jsme došly k názoru, že vizuální zkušenost se sledováním hry na nástroj může naopak pomoci v upevňování představy o pohybu melodie. Přesto, že je „přepínání“ mezi sluchovým a kombinovaným vjemem pro děti obtížnější, může střídání obou disciplín přispět k rychlejšímu rozvoji hudební představivosti, podobně jako zapojení třetí, a to motorické složky do výuky. Ve chvíli, kdy děti vidí zápis a zároveň intonují a hrají na nástroj, je efektivita učení maximální.

V této skupině se tato aktivita stala velmi oblíbenou, podle slov paní učitelky si dvě dívky ve volných chvílích kreslily scénérii z hrací desky a zaznamenávaly tak svou vlastní melodii. Proto kolegyně plánuje, že hračku postupně představí i mladším dětem z výzkumné skupiny.

7.3.5.5 Schůdky- práce obou skupin

Skupina A

Pomůcka „schůdky“ byla původně konstruována jen jako pomůcka k testování dětí. V momentě, kdy ji ale dostaly zkušebně poprvé do ruky, hned se jim zalíbilo na ní ukazovat pohyb melodie. Schůdky už počítají s rozsahem pěti tónů a je proto obtížné na nich bezchybně naznačit pohyb melodie. Jejich smyslem je dětem zprostředkovat představu melodie stoupající a klesající. Děti bavilo ukazovat na jednotlivé schody a hádat, na kterém melodie při cestě nahoru nebo dolů skončila. V této úloze si vedly po počátečních obtížích velmi dobře. Těžší úkoly, kdy melodie jde chvíli nahoru a chvíli klesá, bylo třeba několikrát opakovat a bylo možné sledovat, jak velkou výhodu mají rozezpívané děti před těmi, které donedávna nezpívaly. Nejtěžší bylo pro děti zaznamenat opakování stejného tónu.

Protože jsme měli k dispozici pouze 2 exempláře a zkoušet si novou hračku chtěly všechny děti, nakonec bylo třeba jít na školní schodiště a hrát si tam. Pohyb po schodech a zpěv jednoduchých písniček děti bavil tak, že pak později k témuž některé z nich nutily i své rodiče, jak nám maminky sdělovaly na dalších hodinách.

Skupina B

Tuto pomůcku ve zmenšené verzi neměla k dispozici, ale vyzvali jsme paní učitelku, aby zkusila s dětmi pohyb po schodišti. Bohužel se k tomu vzhledem k hygienickým opatřením už s dětmi nedostala.

7.3.5.6 Kdo kde bydlí

Tato pomůcka byla dětem ze skupiny A představena na poslední uskutečněné hodině před uzavřením mateřských škol. Povedlo se nám modelovat práci s touto hračkou a těšil nás zájem dětí o ní. Bylo vidět, že už mají pozitivní zkušenosti s předchozími pomůckami, už byly připravené a motivované pracovat s pěti tóny. Mohli jsme sledovat, jak dobře už rozumí pojům dlouhá a krátká nota, pohybu melodie a jsou připravené díky předchozím zkušenostem na tvorbu v pětitónovém prostoru. Hračka slibovala možnost využívat paralelně zvonkohru, což bylo pro většinu dětí velmi přitažlivé. Zároveň je upoutalo společenství pěti zvířátek a těšily se na hru s nimi.

Při hře s touto pomůckou se děti už pozvolna seznamují se jmény prvních pěti tónů ve stupnici C-dur a zároveň využijí všechny předchozí zkušenosti s délkami not i jejich výškou i s pohybem melodie. Pravděpodobně by nebylo snadné s touto pomůckou začít pracovat bez příprav, které předcházely. Protože byly ale poměrně pečlivé a učení šlo krok za krokem od nejjednoduššího ke složitějšímu, mrzí nás, že jsme nemohli tuto pomůcku ověřit v praxi. Věříme, že se naše předpoklady potvrdí v příštím školním roce, pokud se nám povede alespoň s částí dětí, které neodejdou do ZŠ, pokračovat tam, kde jsme přestali.

7.4 Závěry z výzkumů a verifikace hypotéz

V obou výzkumných skupinách se nám povedlo navodit příjemnou tvůrčí atmosféru a udržovat zájem dětí o nové hudební pomůcky. Během práce samotné jsme mohli sledovat, jak je účinné využít při hudebních aktivitách manipulačních a vizuálních pomůcek a jak rychle děti díky nim dokážou chápat nové hudební pojmy. Velmi dobře se osvědčily ty nejjednodušší pomůcky, které jsou snadno dostupné pro každou mateřskou školu, nebo i rodinu, a na zkušenostech s nimi bylo možné stavět při práci s těmi náročnějšími. Prakticky už při seznamování se s pomůckou se děti učily dovednostem, pro jejichž rozvoj byla daná pomůcka určena. Vnímaly délky tónů, jejich výšku i pohyb melodie. Ruku v ruce s těmito zkušenostmi se zlepšovaly jejich intonační dovednosti, a to výrazněji ve skupině B, kde se práci s pomůckami a jejich využití při hudebních aktivitách věnovaly děti vícekrát v týdnu. Mohli jsme pozorovat také markantní zlepšení úrovně hry na Orffovy nástroje, a to v obou skupinách, a zpřesnění rytmické deklamace. To, co možná nebylo znát na první pohled, ale v porovnání s dětmi bez výše uvedených zkušeností se nakonec jeví jako velký pokrok, bylo vnímání samotných nástrojů. Zaznamenali jsme, že děti postupně k nástrojům přistupovaly jako k prostředku, který vytváří hudební plochy, a ne jenom nějaký zvuk, pokud možno co nejhlasitější. Toto bylo patrné při společných hudebních aktivitách dětí z výzkumné skupiny a ostatních dětí ve třídě, které se se experimentu neúčastnily. Jejich paní učitelka uváděla viditelný rozdíl v přístupu ke hře na nástroje. Děti z výzkumné skupiny se i za těch několik málo setkání naučily nástroje správně držet a vyluzovat na ně kultivované tóny, dokázaly vzájemně spolupracovat a předávat získané zkušenosti dalším spolužákům.

Díky tvůrčím činnostem, ke kterým měly mnoho příležitostí, se velmi rychle prohluboval jejich zájem o hudbu, a především o vlastní tvoření. Z toho, že jejich hudební nápad může někdo další reprodukovat, že je možné ho zachytit, opakovat a třeba i dále přetvářet, měly děti opravdovou radost. Potvrdilo se, že pokud děti dostanou správné prostředky k práci, takové, které odpovídají jejich věku a zkušenostem, učí se velmi rychle a se zaujetím. Jak ale ukázal průzkum trhu, kterému jsme se věnovali ve výzkumné části práce, bohužel, ačkoli je nabídka zdánlivě velmi pestrá, skutečně kvalitních hudebních pomůcek je velmi málo. Naše první hypotéza, kterou jsme se rozhodli ověřit byla tato:

1. Pro rozvoj hudebnosti dětí předškolního věku na současném trhu neexistuje dostatek vhodných pomůcek.

Tato hypotéza se ukázala jako částečně správná. Ačkoli pro účely předškolní, resp. školní výchovy, existují na trhu soubory rytmických a rytmicko-melodických nástrojů a bohatá škála notových materiálů i relativně dost tematické literatury, nejde o pomůcky, po kterých by mohly děti sáhnout podobně snadno jako po pastelkách, modelíně nebo stavebnici. Jsou určené spíše pro učitele, nebo v případě hudebních nástrojů často jen pro malou skupinu dětí nebo jednotlivce v řízených hudebních aktivitách. Z manipulačních pomůcek je k dispozici na trhu pouze hudební pexeso. Další pomůcky, jako např. hudební kostky ve všech jejich variantách, jsou určené pro děti školního věku. Velmi slibně se ovšem rozvíjí nabídka programů pro interaktivní tabule a samozřejmě učitelé mají možnost si úlohy pro děti konstruovat sami. Bohužel, interaktivní tabule zatím není příliš častým vybavením současných mateřských škol, a i když jednou bude, stále nevytváří dostatečný prostor pro tvůrčí schopnosti jednotlivce. To umí dát naopak i mnohem jednodušší pomůcka, kterou ale může mít dítě jen pro sebe po delší čas.

Druhou hypotézu nám potvrdily nejen děti svou nezkušeností s nástroji, ale především sami učitelé.

2. Děti v MŠ nemají volný přístup k hudebním pomůckám a nástrojům.

Tato hypotéza se zcela potvrdila. Až na zanedbatelné výjimky se ve výzkumném dotazníkovém šetření i následných rozhovorech ukazuje, že děti přicházejí do styku s hudebními nástroji poměrně řídky. Učitelé argumentují velkým hlukem, který by děti dělaly, pokud by si mohly nástroje půjčovat kdykoli, případně také obavami o poškození tohoto vybavení. Ačkoli uvádí, že nástrojů mají dostatek, při nahlédnutí do „hudebního oddělení“ lze často konstatovat, že pro každé dítě tu hudební nástroje nenajdeme a tento deficit dohánějí pouze někteří pedagogové náhražkami vlastní výroby – chřestítka, kastaněty nebo plastovými kbelíčky. Ve vybavení MŠ zcela chybí manipulační hudební pomůcky, které by svou podstatou nevytvářely nadměrný hluk, ale naopak poskytly dětem příležitost samostatné hudební aktivity s hmatatelným výsledkem. Hypotézu potvrdilo také pozorování ve skupině A i některých

navštívených MŠ, kde jsme u dětí zaznamenali značný „hlad“ po hře na nástroje. Po vytvoření příležitosti ke hře se děti o nástroje tahaly a dohadovaly a bylo velmi dobře poznat, které nástroje, pokud vůbec nějaké, dostávají do ruky. Pokud jsme dětem obou experimentálních skupin poskytli častou příležitost nástroje využívat, a především, ukázali jim, jak je využívat smysluplně, tahanice téměř ustaly a děti se dokázaly domlouvat, samy postavit „orchestr“ i vytvořit jednoduchou partituru k doprovodu písničky.

3. Pokud mají děti volný přístup k hudebním hračkám a pomůckám, jejich hudebnost se pozorovatelně rozvíjí.

Můžeme s naprostou jistotou potvrdit, že už během seznamování se s novými pomůckami se děti velmi rychle učily rozumět pro ně novým pojmům a díky tomu se postupně budoval základ jejich hudební představivosti. Díky vizualizaci pohybu melodie začaly lépe pracovat s hlasem, jak se dobře ukázalo ve skupině B i mezi nezpěváky ve skupině A. Velmi dobře cítily metrum, dokázaly s citem pro celý takt improvizovat nejprve v rámci jednoho, později i dvou C taktů, ačkoli na začátku jim činila obtíže i pouhá rytmická chůze v kruhu. Pozorovatelně se zlepšovala jejich hudební paměť. Při hře s pomůckou „Nebe-peklo“ a „Jak skáče žába“ dokázaly s každým dalším setkáním zaznamenávat bez chyb stále delší melodické úryvky.

Ve skupině A, kde děti pracovaly s pomůckami většinou pouze jednou týdně při řízených aktivitách, byl rozvoj hudebnosti pomalejší, ale výsledky obou skupin byly v době ukončení pozorování srovnatelné.

Hypotézu se ovšem vzhledem k předčasnému ukončení experimentu nepovedlo doložit testováním dětí, ale pouze pozorováním.

4. Navrhované pomůcky přispívají prokazatelně k aktivizaci dítěte v MŠ.

Tato hypotéza se potvrdila jako správná, a to především díky pozorování dětí z výzkumné skupiny B. Tam, kde děti měly k dispozici pomůcky i mimo čas vyhrazený řízené hudební aktivitě a byly díky předchozím zkušenostem s nimi motivovány k samostatné hře, volily si je podobně často jako výtvarné pomůcky nebo

knížky. Samy dokázaly experimentovat a byla zaznamenána jak stále přesnější intonace, tak schopnost vokální i instrumentální improvizace a zlepšení hudební paměti.

Děti se častěji spontánně věnovaly hudebním tvůrčím činnostem, využívaly zážitků a nových poznatků ze společných aktivit a zcela samostatně vytvářely záznamy rytmických nebo rytmicko-melodických ploch i ve svém volném čase, a to díky pomůckám, které si samy vyrobily.

Důležitou roli hrála v tomto směru pravidelnost, se kterou se děti při experimentu dostaly do kontaktu s pomůckami.

8 Závěr

Předškolní vzdělávání prodělalo podobně jako vzdělávání na základní škole od roku 1989 mnoho zásadních změn. Jednou z nich bylo i zrušení závazných osnov vzdělávání a postupné uvolnění systému pro alternativní směry a pro vytváření vlastních vzdělávacích programů. Otevřely se dveře do světa, rozšířila se nabídka vzdělávacích metod a prostředků, začalo se hovořit o naplňování idejí hudební integrativní pedagogiky a polyestetické výchovy. Přesto, že se zdráháme zevšeobecňovat, nutno říct, že z výsledků zkoumání vzorku MŠ nelze bohužel konstatovat, že by tyto porevoluční změny nechaly na kvalitě hudební výchovy v mateřské škole výrazné stopy. Pro mnoho pedagogů znamenalo uvolnění závazného vzdělávacího obsahu spíše možnost nevěnovat se méně preferovaným činnostem tak často. A přiznejme si, že hudební výchova zůstává slabinou mnohých uchazečů o tuto profesi, a těch, kteří tuto možnost využili k obohacení hudebních aktivit ve svých třídách, není mnoho. Z výzkumů vyplynulo, že mnohde jsou sice hudební aktivity zařazovány do programu každodenně, ale často jde pouze o přechodové rituály nebo o vyplnění času při čekání na oběd nebo v šatně. Vybavenost hudebními pomůckami připadá učitelům dostatečná i tam, kde je v koutku u klavíru několik nástrojů Orffova instrumentáře a rozhodně se nedá říct, že by bylo umožněno dětem po takových pomůckách sáhnout při volné hře. Jde o absurdní stav, s ohledem na náročnost přijímacích zkoušek na střední i vysokou školu pedagogickou, kde se po uchazečích žádá vysoká úroveň dovedností sportovních, výtvarných, hudebních, samozřejmě kromě kvality mluvního projevu. Možná by stálo za to, položit si otázku, jestli by nebyla pro kvalitu hudební výchovy v MŠ řešením specializace učitelů, tedy aprobace pro určitý obor, tak jako je tomu na školách základních.

Jiným řešením zkvalitnění předškolní hudební výchovy a rozvoje hudebních dovedností dětí ještě před nástupem do základní školy mohou být právě výše navržené jednoduché manipulační pomůcky, které kladou na učitele relativně malé nároky a dětem otevírají cestu poznávání základních stavebních kamenů hudby.

Jedním z cílů této práce bylo navrhnout, vytvořit a v praxi ověřit takové pomůcky, které vychází z potřeby dětí zanechávat po sobě viditelnou stopu. Nabídli jsme dětem prostředky k sebevyjádření v oblasti hudby a pomáhali jim zorientovat se v základních výrazových prostředcích.

Stejně tak jako mají k dispozici celou škálu výtvarných prostředků k výtvarnému vyjádření a nespočetné množství hraček, které jim pomáhají porozumět světu dospělých a řešit „problémy“ na své úrovni, chtěli bychom, aby měly volně dostupné i pomůcky, se kterými mohou lépe porozumět hudbě a samy jí vytvářet. Pomůcky, které rozvinou jejich hudební paměť, hudební představivost a především tvořivost. Proto jsme zkoumali, do jaké míry jsou tyto předměty pro děti atraktivní, aby byly ochotné je na chvíli vyměnit za své oblíbené hračky a jak dlouhý čas hry s takovými pomůckami je třeba k tomu, aby si začaly uvědomovat některé hudební pojmy jako je rytmus, resp. délky not, tempo, pohyb melodie – vnímaly a dokázaly určit tóny vyšší a nižší, ukončenou a neukončenou melodii. A také, jak tyto elementární znalosti dokážou využít při vlastní tvořivé činnosti.

Výsledky, které jsme zaznamenali při pozorování obou výzkumných skupin, nás velmi příjemně překvapily. Děti přijaly nové „hračky“ otevřeně a s přirozenou zvědavostí s nimi ochotně experimentovaly. Manipulace s předměty, vytvoření a záznam vlastní hudební myšlenky děti zaujala a možnost výsledků své práce vidět, předvést, nechat zahrát učitele nebo kamarády byla pro ně atraktivní natolik, že některé z nich dokázaly svou zkušenost přenést do domácího prostředí nebo na další spolužáky. Během experimentu docházelo k pozitivní zpětné vazbě, k uspokojení vyšších potřeb dětí, a tedy i k efektivnějšímu učení.

Kladně můžeme hodnotit také tzv. přenositelnost našich pomůcek. Práce s nimi je pro pedagoga jednoduchá a jak bylo ověřeno, po krátkém seznámení s nimi může s velmi dobrými výsledky pracovat i méně zkušený hudebník.

Výsledkem našeho experimentu bylo zjištění, že dětská tvořivost se nemusí omezovat pouze na náhodnou hlasovou nebo instrumentální improvizaci, ale dokáže se posunout na vyšší úroveň, na vědomou práci s délkami not a jejich výškou. Povedlo se nám zapojit do hudebního vnímání téměř všechny smysly a hudbu, která je pro člověka běžně velmi abstraktní a „neuchopitelná“, dětem zhmotnit i bez znalostí klasického hudebního záznamu.

Pomůcky, které jsme zde předložili, mohou děti v mateřských školách využívat volně, podobně jako pastelky a papír nebo stavebnice a jiné hračky, protože i hra na hudební nástroj, která může být součástí hry s pomůckami, je pak v tomto případě kultivovaná a relativně tichá záležitost. Nemuseli bychom tedy narážet na časté argumenty učitelů, že není možné dětem nechat volně užívat hudební nástroje, protože s nimi dělají hluk. Při správném používání hudebních nástrojů za účelem reprodukce nebo komponování takový problém nevzniká. Děti se učí spolupracovat a vzájemně si naslouchat. Se zrakovou a sluchovou oporou svého

záznamu se postupně zlepšují jejich intonační dovednosti. Tyto pomůcky jsou velmi jednoduché a děti si jejich vlastní verze mohou vytvořit i samy, bez pomoci dospělých, a to jejich velká výhoda.

Přesto, že vzhledem k epidemiologické situaci nebylo možné experiment dokončit, z pozorování jsme mohli usuzovat, že přínos práce s manipulačními pomůckami je nesporný a děti, které měly možnost s nimi přijít do pravidelného kontaktu, mají v hudebním vývoji náskok před svými vrstevníky a jsou lépe připraveny na hudební výchovu v 1.třídě.

Malujme s dětmi pomyslné klaviatury na desku stolu, nechme je tóny vidět, hýbat s nimi a hrát si. A můžeme si být jisti, že jejich vztah k hudbě bude stát na pevných základech.

Seznam použité literatury:

DOČKAL, Vladimír. *Talent nie je dar*. 2., opr. a dopl. vyd. Bratislava: Smena, 1986.

HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. 1. vyd. Praha: SPN 1956. ISBN není uvedeno.

Hudba: kompletní obrazové dějiny. Přeložil Wanda DOBROVSKÁ. Praha: Knižní klub, 2014. ISBN 978-80-242-4652-9.

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

KLIKA, Josef a Josef SOKOL. *Stručný slovník paedagogický*, 1.díl, Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách. 1891. ISBN není uvedeno.

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

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku I*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN není uvedeno.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Brána jazyků otevřená. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 410.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis pictus*. Praha: František Borový, 1941, s. 165-166.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Výbor z Komenského Orbis Pictus: svět v obrazech pro nejmenší: podle vydání z roku 1883*. Ilustroval Václav SOKOL, přeložil Lily CÍSAŘOVSKÁ. Beroun: Machart, 2017. ISBN 978-80-87938-63-8.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

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

KOVALEV, Aleksandr Gavrilovič. *Některé otázky teorie schopnosti*. Československá psychologie. Praha 1962. ISBN není uvedeno.

- MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby: zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent, c2000. ISBN 80-7281-037-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- PÁNKOVÁ, Jarmila, Lenka POBUDOVÁ, Lenka POSPÍŠILOVÁ, Ludmila ROUBOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ a Alena TICHÁ. *Hudební výchova: pro 1. ročník základní školy*. Ilustroval Eva SÝKOROVÁ. Plzeň: Fraus, 2015-. ISBN 978-80-7489-250-9.
- PIVODA, František. *Návod k vyučování zpěvu na školách obecných a měšťanských: (s četnými příklady notovými)*. Praha: V. Neubert, 1890.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. Učebnice vysokých škol (SPN).
- SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. Praha 1974. ISBN není uvedeno.
- SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha 1990. ISBN není uvedeno.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.
- ŠKRDLE, František. *Jan Josef Dusík, čáslavský kantor a varhaník 1738–1818*. Nakladatelství, rok vydání a ISBN neuvedeno.
- TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon).

Seznam internetových zdrojů:

BOOMWHACKERS, BOOMWHACKERS. [online]. Fort Worth, TX, 2020 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://boomwhackers.com/pages/about-boomwhackers>.

CARL ORFF. *Česká Orffova Společnost* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-13-03]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>.

DĚTSKÁ CITERKA. *Citerka* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <http://citerka.cz/>.

DIDAKTICKÉ POMŮCKY A HRAČKY. *Amosek.cz: Když učení baví* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://www.amosek.cz/Xyloba-MEZZO-d1990.htm>.

DRKULA, Petr. *Komenského příspěvek hudební teorii školní praxe – 2. část* [online]. 02.09.2008 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3067/KOMENSKÉHO-PRISPEVEK-HUDEBNI-TEORII-SKOLNI-PRAXE---2-CAST.html/#1a>.

DRKULA, Petr. *Muzika nejpřirozenější nám jest* [online]. 12.09.2008 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVGA/2609/MUZIKA-NEJPRIROZENEJSI-NAM-JEST.html/>.

PRCHAL, Jan. *80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás* [online]. 2015, 25 stran [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: https://www.chr-cmc.org/download/Studie_Prchal.pdf.

STARÁ ŠKOLA. *Muzeum J. A. Komenského Uherský Brod* [online]. [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.mjakub.cz/stara-skola?idc=1970>.

UČEBNÍ POMŮCKY: Hudební trubice. *MULTIP Moravia* [online]. Nový Jičín, 2020 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://www.multip.cz/hudebni-trubice>.

VÝUKA. *Přírodovědecká fakulta Univerzita Karlova* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/chemie/educhem/teply1/vyuka-1>.

Seznam grafů:

Graf č. 1:	Rytmičké cítění - skupina A	65
Graf č. 2:	Rytmičké cítění - skupina B	66
Graf č. 3:	Hudební sluch - skupina A	67
Graf č. 4:	Hudební sluch - skupina B	67
Graf č. 5:	Tonální cítění - skupina A	68
Graf č. 6:	Tonální cítění - skupina B	68
Graf č. 7:	Hudební představivost - skupina A	69
Graf č. 8:	Hudební představivost - skupina B	69
Graf č. 9:	Hudebně–tvořivé schopnosti - skupina A	70
Graf č. 10:	Hudebně–tvořivé schopnosti - skupina B	70

Příloha č. 1

Využití hudebních pomůcek v mateřské škole – dotazník pro učitele MŠ

Velikost města/ obce: Hlavní město – krajské město – okresní město – obec

Kapacita MŠ: míst

Složení třídy: heterogenní – homogenní

Zaměření MŠ: ano – ne – jaké:
.....

Zařízení: státní – soukromé

Frekvence hudebních činností:

denně – vícekrát týdně – jednou týdně – méně než jednou týdně

Preferuji činnosti – označte číslem od nejvíce (1) po nejméně preferované (4):

vokální

instrumentální

hudebně-pohybové

poslechové

Vlastní

komentář:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Jaké hudební pomůcky má MŠ k dispozici:

Hudební nástroje:

ano – ne – jaké:

.....
.....
.....

Hudební literatura a jiné vizuální pomůcky (plakáty, knihy, tabulky a podobně):

ano – ne – jaké:

.....
.....
.....

Hudební pomůcky manipulační (pexesa, skládačky, obrázky, hudební domeček a jiné):

ano – ne – jaké:

.....
.....
.....

Hudební pomůcky audiovizuální (CD, DVD, PC programy):

ano – ne – jaké:

.....
.....
.....

Využití kinestetických pomůcek (hra na tělo, fonogestika, rytmický pohyb a podobně):

ano – ne:

.....

Konkrétní pomůcky, se kterými pracujete nejčastěji (jmenujte ze všech výše uvedených kategorií):

.....
.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je pro Vás vybavení Vaší MŠ hudebními pomůckami dostatečné?

ano – ne – chybí:

.....

.....

.....

Vyrábíte si vlastní hudební pomůcky?

ano – ne – jaké:

.....

.....

.....

Mají děti hudební pomůcky volně k dispozici?

ano – ne:

Které konkrétní hudební pomůcky mohou samostatně používat?

.....

.....

.....

Vlastní komentář:

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 2

Test hudebních schopností

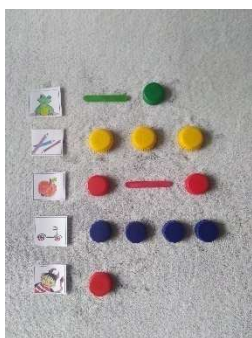
A, Rytmické cítění

1. Záznam rytmu slov

Pomůcky: 5 obrázků se slovy, předměty ke znázornění délky tónů (např. víčka z PET lahví, dřívka nebo přírodniny, části stavebnic)

Úkol: S ohledem na délku slabik určit rytmus slov a zaznamenat jej. Slova: žába, pastelky, jablíčko, koloběžka, čert.

Příklad:



5 bodů

2. Hledání shodných rytmických úryvků

Pomůcky: další sada obrázků se slovy

Úkol: K obrázkům se zaznamenaným rytmem z úkolu A/1 přiřadit nová slova: míček, domeček, čtyřlístek, rukavice, mrak.

Příklad:



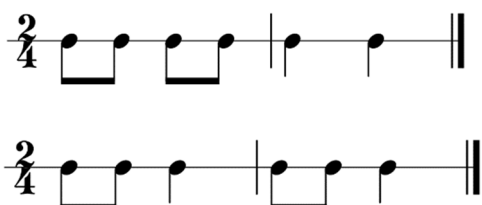
5 bodů

3. Reprodukce rytmického úryvku

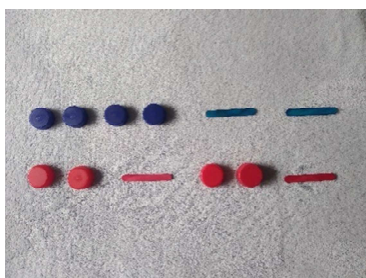
Pomůcky: předměty ke znázornění délky tónů, ozvučná dřívka

Úkol: Učitel s pomocí předmětů tvoří krátké rytmické úryvky, dítě s pomocí slabik TY a TÁ a ozvučných dřivek úryvky reprodukuje.

Zadání: zápis 1 a 2



Příklad:



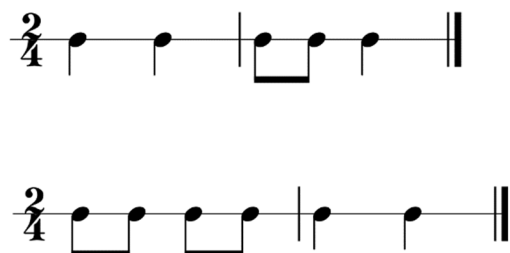
4 body

4. Záznam rytmického úryvku podle zvukové ukázky

Pomůcky: předměty ke znázornění délky tónů

Úkol: Znázornit s pomocí předmětů zadaný rytmický úryvek (úryvek opakujeme podle potřeby dvakrát nebo třikrát).

Zadání: zápis 3 a 4



4 body

B, Hudební sluch

1. Porovnání výšek dvou tónů

Pomůcky: kartičky dvou barev (nebe, peklo)

Úkol: podle zvukových ukázek (5) určit vyšší, nižší nebo stejné tóny.

Zadání: zápis 5



5 bodů

2. Reprodukce melodického úryvku podle záznamu (vokální i instrumentální)

Pomůcky: kartičky dvou barev (nebe, peklo)

Úkol: reprodukovat na hudební nástroj (zvonkohra nebo klavír) a potom hlasem zadaný melodický úryvek.

Zadání: zápis 6 a 7



4 body

3. Určení pohybu melodie

a, stoupající, klesající

Pomůcky: „Schůdky“ – dřevěná pomůcka pro znázornění pohybu melodie, figurka

Úkol: na schůdkách znázornit pohyb melodie (figurka skončí nahoře na schůdkách nebo dole).

Zadání: zápis 8 (zadání a úkol)



Zadání: zápis 9 (zadání a úkol)



4 body

b, krokem, skokem

Úkol: na schůdkách znázornit pohyb melodie (figurka jde po jednom schůdku nebo skáče.)

Zadání: zápisy 10–13





4 body

4. Reprodukce melodického úryvku podle zvukové ukázky (vokální i instrumentální)

Pomůcky: klavír nebo zvonkohra

Úkol: reprodukovat hlasem a na hudební nástroj zadaný melodický úryvek (bez zápisu).

Zadání: zápis 14 a 15



4 body

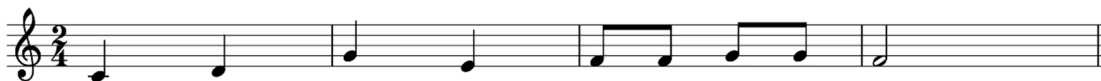
C, Tonální citění

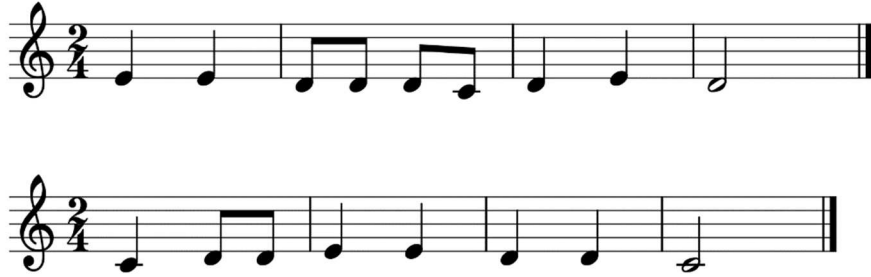
1. Určení ukončené a neukončené melodie

Pomůcky: klavír nebo zvonkohra

Úkol: rozeznat, zda je v ukázce melodie ukončená nebo neukončená.

Zadání: zápisy 16–19





4 body

2. Shoda nebo rozdíl v melodické ukázce (falešný tón v melodii)

Pomůcky: klavír nebo zvonkohra, kartičky „Usměváček“ a „Mračoun“

Úkol: Určit, zda se v ukázce objevuje falešný tón, děti před sebe položí jednu ze dvou kartiček.

Zadání: zápis 20 (zadání a úkol)



Zadání: zápis 21 (zadání a úkol)



Zadání: zápis 22 (zadání a úkol)



Zadání: zápis 23 (zadání a úkol)



4 body

D, Hudební představivost

1. Záznam melodického úryvku podle zvukové ukázky

Pomůcky: „Jak skáče žába“ – herní deska s kameny

Úkol: pomocí kamenů znázornit na hrací desce pohyb melodie (pětitónové úryvky s využitím durového kvintakordu).

Zadání: zápis 24 a 25



4 body

2. Identifikace písně podle melodického úryvku

Pomůcky: 5 karet s obrázky lidových písniček

Úkol: Podle melodického úryvku určit, o kterou lidovou písničku se jedná.

Zadání: zápis 26 a 27



2 body

3. Identifikace písně podle rytmického úryvku

Pomůcky: 5 karet s obrázky lidových písniček

Úkol: Podle rytmického úryvku určit, o kterou lidovou písničku se jedná.

Zadání: zápis 28 a 29



2 body

E, Hudebně tvořivé schopnosti

1. Dotvoření závěru rytmického úryvku

Pomůcky: ozvučná dřívka

Úkol: dotvořit libovolně zadaný rytmický úryvek

Zadání: zápis 30 a 31



4 body

2. Dotvoření závěru melodického úryvku

Pomůcky: dvě zvonkohry

Úkol: dotvořit libovolně zadaný melodický úryvek

Zadání: zápis 32 a 33



4 body

3. Vytvoření rytmického doprovodu písně (improvizace)

Pomůcky: rytmické nástroje na výběr (dřívka, bubínek, drhlo, rolničky, triangl), karty s obrázky písniček

Úkol: Vybrat si 1–3 nástroje podle svého uvážení a doprovodit s jejich pomocí vybranou lidovou písničku. V tomto úkole je možné zapojit do hry učitele nebo kamaráda.

3 body

4. Záznam vlastního rytmického doprovodu a jeho reprodukce

Pomůcky: rytmické nástroje na výběr (dřívka, bubínek, drhlo, tamburína, rolničky, triangl), karty s obrázky písniček, kartičky s obrázky nástrojů

Úkol: S pomocí obrázků hudebních nástrojů znázornit doprovod vybrané lidové písničky a podle vlastního zápisu reprodukovat.

Příklad:



3 body

Poznámka k hodnocení:

Výsledky testu:

Výborně	69-55
Velmi dobře	54-41
Dobře	40-27
Uspokojivě	26-13
Neuspokojivě	12-0