

ÚVOD

„Hudba je sladká, líbezná mluva, každému srdci srozumitelná. Pro city, pro něž by se v žádné řeči slovo nenašlo, ona má výraz, v němž každý najde ohlas.“

(Božena Němcová)

Hudba znamená pro každého něco jiného. Však je to dobře, neboť si každý může vybrat, zda se jí bude věnovat aktivně či pasivně a do jaké hloubky se jí bude zabývat. Ať už někteří při hudbě relaxují, sportují, nebo ji přímo vytváří, dělají to proto, že ji mají rádi.

V mateřských školách patří hudba a zpěv k základním činnostem. Ke zpestření hudební výchovy se mohou využít Orffovy nástroje, některé učitelky je však málo využívají kvůli hluku a nepozornosti dětí při jejich použití. To mě přivedlo k výběru tématu mé bakalářské práce, ve které jsem se zaměřila na nehudební činnosti, kde se děti mohou s Orffovými nástroji více seznámit a zaexperimentovat.

Bakalářská práce má dvě části. Teoretickou část jsem zprvu zaměřila na jednotlivé vývojové složky dítěte. Poté jsem charakterizovala spektrum činností, které se v mateřských školách objevují a nakonec jsem charakterizovala Orffův Schulwerk a Orffovy nástroje.

V praktické části jsem se zaměřila na nehudební činnosti s Orffovými nástroji. Jako cíl jsem si stanovila zjistit, zda se Orffovy nástroje využívají ve všech sledovaných mateřských školách. Zkoumala jsem, které Orffovy nástroje učitelky nejčastěji používají a k jakým činnostem, zda je mezi nehudebními činnostmi v mateřských školách nějaká shoda nebo ne. Dále jsem zjišťovala, zda se při častějším použití Orffových nástrojů rozvíjí kladnější vztah dětí k nim. Zrealizovala jsem na toto téma výzkum, který jsem zaměřila na nehudební činnosti, ve kterých se dají Orffovy nástroje využít.

Ráda bych, aby práce přispěla k větší využitelnosti Orffových nástrojů právě v těchto činnostech.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě a jeho vývoj ve věku 3–6 let

Předškolní věk je většinou chápán jako období od tří do šesti let. Toto období je pro dítě tajuplné, které si obvykle nepamatuje nebo jenom zkresleně. Je nesmírně důležité a determinující pro jeho další vývoj a pro celý další život (Jančaříková, 2010).

1.1 *Pohybový vývoj dítěte*

V předškolním věku tělesné aktivity a obratnost pomáhají dítěti zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů má vliv na rychlost při běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem. Menší pohyblivost a zručnost má vliv na preferenci činností. Jestliže je dítě v některé činnosti neobratné, nejisté, bojácné, většinou ji po určité době nevyhledává - přestože to jsou činnosti z oblasti motoriky dítěte (Bednářová, Šmardová, 2007).

1.1.1 *Hrubá motorika*

Dětské tělo se vyvíjí velmi rychle. Jak uvádí Dvořáková (2006), v průměru prvního roku se jeho hmotnost zvýší zhruba třikrát, přibližně na 10 kg, a do šestého roku pak znovu přibližně dvakrát, tedy na 20-25 kg. Ještě ve třech letech je pro dítě typické batolecí proporcionality postavy, což jsou krátké končetiny, kulovitý trup s vystouplým bříškem, kdy dítě obvykle nedokáže zatáhnout břišní stěnu za svislici spuštěnou z výběžku prsní kosti. Také hlava je kulovitá a v poměru k tělu velká. Mezi čtvrtým až šestým rokem dochází k tzv. první vytáhlosti (neboli k růstovému spurtu), kdy se prodlužují končetiny a trup ztrácí svou kulovitost. Dítě již dokáže břicho zatáhnout, hlava se zdá v poměru k tělu menší a celkově postava proporcemi podobá dospělému.

Kosti nejsou v tomto období dosud osifikovány. Jsou měkké, kloubní spojení nejsou dokončena a zpevnění vazy a kloubními pouzdry není úplné, proto je vysoká flexibilita (rozsah v kloubech). Svaly obsahují více vody, a nejsou tedy připraveny pro vyšší rozvoj síly.

V předškolním věku dochází k výraznému vývoji v rychlosti reakce a rychlosti v dané činnosti, např. běhu. Rychlostní schopnosti jsou dány úrovní centrálního nervového systému a vedením vzruchů k výkonným orgánům. V době, kdy se mění postava, dozrává i mozek a myelinizují (postupně vytváří obaly myelinových pochev nervových spojů) se nervová vlákna, což urychluje přesun vzruchů. V mladším předškolním věku (kolem 3let) dítě reaguje na instrukci či signál zvolna a stejně pomalý je i jeho běh (to je spojeno i s dovedností běhat). Dítě šestileté již na signál reaguje relativně rychle a dokáže rovněž rychleji běžet. V předškolním věku se zdokonalují nejen psychické procesy, nýbrž se mění celá stavba a struktura dětské psychiky. Začíná se utvářet osobnost dítěte. Do chování dítěte významně zasahuje zejména sebeuvědomění a vůle. Též se díky dozrání mozku a zvýšené kvalitě řízení pohybu zřetelně rozvíjí i rovnováha, rytmičnost a další obratnostní schopnosti. Optimální věk pro jejich rozvoj a pro učení se novým pohybovým dovednostem začíná nyní a pokračuje v mladším školním věku (Dvořáková, 2009).

Děti od tří let si jsou vzájemnou inspirací i podnětem, prožívají uspokojení, při úspěchu dostávají zážitky z pohybové sounáležitosti. Eventuelní individuální nedostatky v pohybových dovednostech nejsou v předškolním věku středem zájmu ostatních. Děti v tomto směru nemají předsudky ani touhu hodnotit. Jsou více zaměřené na to, aby si užily pohybu hlavně podle svých možností a představ. Mohou si také dostatečně užít volného pohybu a pohybových her v přirozeném prostředí venku (Košátková, 2008).

1.1.2 *Jemná motorika*

Jemná motorika je značně omezena probíhající osifikací ruky, jež bývá dokončena až kolem sedmi let (Šulová, 2010).

Většina předškolních dětí si ráda hraje se stavebnicemi, kostkami, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti. Poznávají různé materiály např. plastelínu, knoflíky, korálky, kamínky, látky, se kterými mohou cokoli vytvářet.

S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Kreslení je spontánní aktivita, která se v předškolním věku rychle rozvíjí. Je to činnost, která je závislá na vývoji manuální zručnosti, tj. senzomotorické koordinaci, ale i na úrovni poznávacích procesů, zejména představ a myšlení a konečně citovém ladění, které se v kresbě určitým způsobem odráží. Podle Piageta je kresba jednou z forem symbolické funkce, kde se projeví úsilí zobrazit skutečnost, kresba je pojímána jako symbol reality. Vlastní kreslení tedy vzniká na takovém vývojovém stupni, kdy dítě připisuje svému čarání nějaký obsah. To lze pozorovat již v batolecím věku.

Ve třech letech dítě své kresby již nějak pojmenovává, udělá to obvykle již v průběhu činnosti nebo dodatečně. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu nebývá mnohdy zcela jednoznačná. V kresbě se preferenčně objevují grafické struktury, které dítě ovládlo, např. kruh.

Kresba čtyřletého dítěte je již realističtější, i když tento realismus odráží spíše to, co dítě o objektu ví, než jak ho vidí. V kresbě se projeví i citová preference, dítě vyjadřuje především to, co je zaujalo, zdůrazňuje typické vlastnosti určitého objektu, které pro ně má nějaký význam. Kresba člověka, pro dítě tematicky velmi přitažlivého, je ve 3–4 letech provedena jako „hlavonožec“, který má hlavní rysy obličeje a nitkovité končetiny, připojené k hlavě. I když dítě tohoto věku často začíná kreslit s nějakým záměrem, může změnit úmysl a pojmenovat konečný výtvar jinak.

Kresba pětiletého dítěte je mnohem pokročilejší, víc odpovídá realitě a dětské představě, je lépe zpracována v závislosti na přesnější senzomotorické koordinaci. Kresba lidské postavy má všechny podstatné znaky, nově se zde objevuje trup. Proporce postavy jsou zatím ještě nahodilé a nepřesné, končetiny jsou znázorněny čarami. V kresbě se pozitivně odráží vývojový pokrok v oblasti myšlení, názorné stadium kresby již začíná více respektovat realitu jak v detailu, tak v proporcích a celkovém zvládnutí tématu. Pro kresbu tohoto věku je typické, že je v ní vyjádřeno víc, než je vidět, protože dítě dává přednost tomu, co se mu zdá důležité. Tuto tendenci vyjadřují průhledné obrázky, kde je např. vidět pod oblečením člověka jeho tělo atd. V průběhu celého vývoje existují rozdíly mezi kresbami chlapců a dívek.

Než dítě začne více kreslit, je podstatné znát lateralitu (dominanci nebo preferenci jedné strany). Dominantnější ruka je aktivnější, obratnější. Za dominantní považujeme tu ruku, která vykonává pohyb. Ve čtyřech letech již většina dětí začíná používat jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. V pěti až sedmi letech se lateralita začíná zřetelně projevovat a vyhraňovat, plně se stabilizuje v deseti až jedenácti letech (Bednářová, Šmardová, 2007).

Okolo třetího roku by se mělo dbát na špetkový úchop. Tužka leží na prostředníku, seshora ji přidržuje palec a ukazováček. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě, ukazováček není prohnutý. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani. Tento úchop umožňuje nejvyšší koordinaci jemných svalových skupin, které se podílejí na kreslení a psaní. Některé děti umí špetkový úchop dříve, některé později. Měly by ho však rozhodně umět ještě před nástupem do školy, aby neměly obtíže v psaní, které může navazovat na špatný úchop psacího náčiní (Bednářová, Šmardová, 2007).

„Vývoj grafomotorických schopností a dovedností má určitou posloupnost a propojenost – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů a smyslového vnímání. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) zejména mezi okem a rukou, tj. vizuomotorické koordinace“ (Bednářová, Šmardová, 2007, str. 7).

1.2 Kognitivní vývoj dítěte

Kognitivní (poznávací) procesy u dítěte předškolního věku se vyvíjejí velmi intenzivně.

Vnímání převažuje synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětu, nerozeznává primární vztahy mezi nimi. Vnímá hlavně nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a především ty předměty, které mají vztah k činnosti. Co se týče barevného vidění, dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy. Pro vnímání je typické, že je neanalytické, vjemy jsou řízeny ještě egocentričností a jsou subjektivně zabarvené. Rozvoj vnímání je ovlivněn nejen stavem analyzátorů, ale také myšlením a zejména vlastní zkušeností dítěte. Vnímání je aktivní, je spojeno s aktivní činností

a s experimentováním, pasivní vnímání, bez zapojení pohybu a řeči, je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová a Pugnerová, 2005).

Vnímání prostoru je stále nepřesné, děti nedovedou odhadnout větší vzdálenost a mají tendence přeceňovat velikost okolního prostoru, např. zahrada se jim zdá mnohem větší než dospělému. Vnímání prostoru je totiž komplexní dovednost a dítě ještě nemá k tomu rozvinuté myšlení a zkušenosti. Z totožných důvodů má i potíže s vnímáním času, přeceňuje časové úseky, zdají se mu delší než dospělému. Časové pojmy, obzvláště pojem minulého a budoucího, nemají žádný význam. Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti a opakujících se jevů (Šulková, 2010).

V předškolním věku je paměť převážně bezděčná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet kolem pátého roku. Převládá paměť mechanická (opírá se o vnější náhodné znaky), rozvíjí se už i paměť slovně logická (postihuje vnitřní vztahy). Paměť je též konkrétní. Dítě si lépe zapamatuje konkrétní situace než slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, paměť dlouhodobá nastupuje mezi pátým a šestým rokem. I když už v předchozích letech je dítě schopno si dlouhodobě zapamatovat citově zabarvené situace (Šulková, 2010).

Pozornost je stále nestálá a krátkodobá („přelétavá“), s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezáleží pouze na věku, ale rovněž na temperamentových zvláštnostech a na druhu činnosti (v 6 letech by měla být 20–30 minut). Rozvoj pozornosti souvisí s rozvojem CNS (centrální nervové soustavy) a schopností tlumit a diferencovat reakce na různé podněty (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová a Pugnerová, 2005).

Rozvoj vnímání obsahuje představivost. Vybavování představ je plynulejší a je velmi bohaté a barvité. Dítě umí souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, které nemusí být vždy pravdivé (dětská konfabulace), uplatňují se i ve výtvarném projevu, roste záliba v pohádkách. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i mimo ně, v reálných

životních situacích. Dítě si pomocí fantazijních představ vysvětluje realitu, čímž vznikají neopakovatelné originální reakce (Šulková, 2010).

V myšlení dochází k výrazné vývojové změně. Dítě mezi třetím až šestým rokem uzavírá fázi symbolického, předponového myšlení a přechází na úroveň myšlení názorného, intuitivního. Dítě nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je stále plně vázáno na to, co dítě vidělo a na to, co u toho prožilo. Pro období předškolního dítěte je typický egocentrismus, který spočívá ve vlastním vnímání reality a dítě má problémy s uvědomováním si názorů druhého. Předměty třídí podle jednoho rysu, už umí vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou závislé na názornosti. Dominují zrakové vjemy, což dokumentuje experiment, který provedl Piaget – korálkový pokus, který citují Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová a Pugnerová (2005, str. 70): *„Dítě naplňuje dvě skleničky stejného tvaru stejným počtem korálků. Vezmeme-li nyní jinou skleničku odlišného tvaru (s užším dnem) a přesypeme tam korálky z jedné skleničky, dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků více, protože „je to vyšší“ nebo že je jich méně, protože „je to tenčí“, bez ohledu na to, že jasně vidělo, že žádný korálek nebyl přidán nebo odebrán.“*

Rozvíjí se také pojmové myšlení, kde dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnání. Pojmy se utváří zpočátku převážně spojováním náhodných znaků (podle barvy, tvaru...). Na počátku tohoto období dítě dokáže identifikovat jednotlivé druhy věcí (jablko, míč, panenka...), nicméně nechápe podstatné souvislosti mezi nimi, které je spojují do všeobecnější skupiny. Rychlý rozvoj pojmové činnosti začíná mezi čtvrtým až šestým rokem. Projevuje se v tendenci utvářet všeobecné rodové pojmy. Dítě začíná chápat, že některé předměty může pojmenovat společným názvem (stromy, hračky...)(Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová a Pugnerová, 2005).

Myšlení předškolního dítěte má podle Šulové (2010) tyto typické znaky:

- fenomenismus (konkrétismus) – myšlení je těsně vázáno na konkrétní skutečnost, myšlenka a věc splývá v jedno

- egocentrismus – je vztahováno k aktuální činnosti, pocitům a potřebám dítěte
- antropomorfismus – tendence polidš'ovat veškeré objekty
- zosobňující dynamismus – snaha dítěte oživit vše kolem sebe, dokáže se ztotožnit s hračkou nebo s úlohou postavy ve hře
- presentismus – tendence chápat všechno ve vztahu k přítomnosti, k danému okamžiku
- fantazijní přístup – vliv fantazie převládá nad respektováním logických zákonitostí, dítě libovolně mění skutečnost dle svého přání
- synkretismus – dítě vnímá svět kolem sebe celistvě, nerozčleněně

Poznávací aktivita se odráží i ve slovní zásobě, v rozvoji řeči. Dítě zajímá příčina, ptají se „proč“ („druhé ptací období“). V předškolním věku si osvojí 2000 až 2500 nových slov, jeho celková slovní zásoba obsahuje v šesti letech 3000 až 4000 slov. Zdokonaluje se mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování), řeč se stává převážně dorozumívajícím prostředkem (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová a Pugnerová, 2005).

Ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v předškolním věku vyskytují jisté disproporce (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, Petrová, Plevová a Pugnerová, 2005, str. 71):

- Řeč zaostává za myšlením – myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč. To je typické pro začátek předškolního věku, kdy např.: dítě dovede úspěšně vykonat nějakou činnost, nedokáže ji však pojmenovat.
- Řeč předbíhá myšlení – počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstáním zkušeností dítěte. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.

1.3 Sociální vývoj dítěte

Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánních činností. Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí, který pomalu ustupuje. Starší předškolák začíná mít obavy z nereálných fantazijních bytostí.

Na sociálním a emocionálním vývoji se podílí mnoho faktorů, a proto jsou mezi dětmi v této oblasti docela velké rozdíly. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, v rodinách s odlišnými například životními a výchovnými styly, strukturou, historií (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sociální dovednosti a adaptační schopnosti velmi působí na to, jak je dítě přijímáno dětmi i dospělými, jak se k němu chovají. Děti s dobrými sociálními dovednostmi jednodušeji navazují kontakty, bývají oblíbenější, vyhledávanější, dostává se jim z okolí více pozitivních zpětných vazeb. To přispívá k podpoře sebevědomí a samostatnosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho okolím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte.

Kolem třetího roku je dítě ve svém okolí bráno jako přitažlivé, protože se začalo uspokojivě vyjadřovat, což ho viditelně těší a oceňuje to i jeho okolí. Řeč, jak se psalo výše, má vývojové nedostatky ve výslovnosti i gramatice, ale dítě většinou již rozumí v globálu všemu, s čím se na něj obracíme, a také dokáže vyjádřit své potřeby a přání. V tuto dobu se začínají uklidňovat některé dětské emotivní reakce pramenící nejčastěji z nepochopení nebo z odmítání přizpůsobit se společným pravidlům. Ve hře umí dítě vstupovat do role druhého, již vybavené spoustou zkušeností z toho, co odpozovalo. Zajímají ho role hlavní (policista, prodavač, lékař...). Dítě vyjadřuje tyto role pomocí toho, co nejvíce přilákalo jeho pozornost (Kotátková, 2008).

Čtyřleté dítě považujeme mnohdy za partnera. Více rozumí našemu vysvětlování a dokáže se samo vyjádřit. To vede k oboustranné spokojenosti a k pozitivnímu oceňování jeho reakcí. V tomto roce má ve své individuální hře zpracované reálné zkušenosti. Dětská skupina mu umožňuje se dívat na totéž z pohledu jiného dítěte a konfrontovat s ním to, co ono samo již poznalo. Je to proces velmi přínosný v oblasti sociálního učení, kam se řadí i prohloubená schopnost vyjádřit se, porozumět druhému, vymyslet argument a zkusit ho obhájit, přijmout odmítnutí svého nápadu nebo se těšit z jeho skupinové realizace. Opakovaná snaha sdělovat různým dětem ve skupině, co dítě poznalo a má vyzkoušené, je v mnoha směrech velmi efektivní učení. Ale i negativní zkušenost s reakcemi druhých dětí je v tomto směru přínosem pro myšlenkový a řečový rozvoj. Uvědomění si rozdílů mezi dětmi podněcuje lepší schopnost vybrat si pro určitou hru vhodného partnera a zkvalitnit s ním domluvu na postupech ve společné hře (Kořátková, 2008).

Dítě ve věku pěti až šesti let dosahuje určité vyrovnanosti, rozumnosti, která se začíná prohlubovat v některých jeho zájmech. Plynule se domluví, i když pravidla jazyka, kterým na poslech dobře gramaticky vládne, nejsou ještě zažitá. Z neporozumění zde málokdy vznikají problémy. U hry je typické, že dítě vyhledává souhru s ostatními dětmi, vytváří a přijímá herní pravidla. Je velmi vynalézavé a tvořivé, vysvětluje a hájí své nápady, zkouší celou řadu rolí, které odpozorovalo z reálného světa a dále je vlastními nápady mění. Tvůrčí, obsahově bohatá hra v týmové spolupráci s vrstevnickými partnery je základ pro tvořivé originální myšlení a jednání v tom je ničím nenahraditelná. V tomto roce je dítě otevřeno dospělým i vrstevníkům. Značně věří svým rodičům, prožívá s nimi jistotu a bezpečí, dokáže intuitivně i z reálného obsahu řeči vyhodnocovat reakce druhých ve vztahu k sobě i ke svým stále bohatším zájmům. Dokáže mít vztah i k dalším lidem, které ve svém okolí poznalo (Kořátková, 2008).

Koncem předškolního období začíná dítě odlišovat práci od hry. Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se pouze s tím, že může „jako prát“, „jako uklízet“.

2 Dítě a nehudební činnosti v mateřských školách

Každá činnost by měla dítě přinést něco nového a rozšiřovat jeho poznání. Podpora vlastní aktivity dítěte pěstuje pozitivní vztah k učení a schopnost řešit problémy. Tyto požadavky programu podporuje vlastní potřeba dětí setkávat se s novými podněty, učit se a poznávat neznámé. To podpoří pozitivní atmosféra při učení, která u předškolních dětí vychází ze situačního nebo prožitkového učení při konkrétních praktických činnostech a jejich prožívání (Dvořáková, 2007).

2.1 *Poznávací činnosti*

Prostřednictvím samostatného pohybu a manipulace s předměty se u dítěte výrazně rozšiřuje možnost poznávání. Dítě prozkoumává svět kolem sebe, manipuluje s předměty, experimentuje s nimi a zároveň je vnímá. Tím získává informace, zkušenosti.

Nejznámější hry, které rozvíjí obzor u dětí, jsou Kimovy hry¹. Jsou všeobecné známé a mají různé obměny. Mohou se zaměřit i na dané téma (ovoce a zelenina, hudební nástroje, lidé kolem nás atd.).

1. varianta: Na stůl položíme různé předměty a necháme dětem chvíli čas, aby si vše prohlédly. Pak předměty zakryjeme dekou a děti nám vyjmenovávají všechno, co si zapamatovaly.

2. varianta: Tato varianta je vhodná do přírody, ale i v případě špatného počasí se dá použít ve třídě (v místnosti). Na lístečkách jsou nakreslené jednoduché obrázky a jsou rozvěšeny po cestě nebo pokoji. V cíli děti musí vyjmenovat, popř. nakreslit vše, co viděly. Mohou získat body navíc, když to řeknou i správně popořádku, od prvního obrázku po poslední.

¹ZLOBIDLO.CZ. Kimovy hry. In: Zlobidlo.cz[online]. 2009 – 2010. [Citace 27. 9. 2011]. Dostupné z: <<http://www.zlobidlo.cz/hry/kimovy-hry>>.

3. varianta: Na stole jsou položené předměty, které si chvíli prohlížejí. Poté se zakryjí dekou, děti se otočí zády k dece a učitelka vytáhne jeden předmět. Děti hádají, který předmět zmizel.

4. varianta: Nachystané různé předměty si děti prohlédnou a mohou si na ně i sáhnout. Pak se vloží pod látku nebo jedno dítě za zády dostane jeden předmět a hádá, o jaký předmět jde.

Také je dobré s dětmi hledat rozdíly mezi podobnými obrázky. Někdy je to dobré dělat skupinově. Některé děti, které nevidí rozdíly, by to nemuselo vůbec bavit, či naopak.

2.2 *Jazykové činnosti*

Říkanky a básničky jsou vhodným materiálem pro rozvoj řečových dovedností, protože stejně jako pohádky obsahují děj, který je však zhuštěn na nejpotřebnější minimum. Říkanky jsou rytmické a obsahují rýmy, díky kterým se děti učí sluchově rozeznávat slova, která znějí podobně, ale významově jsou naprosto rozdílná. Básničkami je možné také procvičovat problematické hlásky. Básničky jsou, stejně jako čtené pohádky, výborným prostředkem pro podněcování představivosti a fantazie dítěte. Když například učitelka přečte začátek básničky nebo začátek krátké pohádky, která má bohatý děj, a poté zadá dětem úkol nakreslit konec děje pomocí obrázku k dané básničce nebo pohádce, vznikne mnoho různých ztvárnění, což je skvělé (Pospíšilová, 2007).

Některé básničky přímo vybízejí k tomu, aby byly dramaticky ztvárněny jako krátká scénka nebo divadelní představení. Předškoláci i mladší školáci si velmi rádi hrají na něco a na někoho, takže mnohé veršované příběhy jim mohou být podnětným materiálem pro divadelní ztvárnění.

Jakýkoliv slovní projev, kterému je dítě přítomno, byť i jen jako pasivní posluchač, napomáhá zvětšovat slovní zásobu a nepřímo též zlepšovat jeho vlastní slovní projev. Děti, které jsou v každodenním kontaktu se spisovným a bohatým jazykem, bývají v kolektivu považovány za chytřejší, přestože verbální inteligence je pouze jednou

z mnoha složek, které se na celkovém obrazu intelektu dítěte spolupodílejí (Pospíšilová, 2007).

Protože se v předškolním věku výrazně rozvíjí řeč, přináší to u některých dětí i problémy s výslovností. Mohou tomu vypomoci básničky, které napomáhají k nápravě chybné výslovnosti některých hlásek.

Nemohou chybět ani veršované hádanky. Jak uvádí Pospíšilová (2007), hádanky by měly být jednoduché, ale s tendencí ke vzrůstající obtížnosti, aby dítě bylo dobře motivováno.

2.3 *Matematické činnosti*

V předškolním věku dítě jinak zpracovává podněty a zkušenosti než starší osoby. Startuje pojmotvorný proces, v dětském myšlení převažuje prezentismus, topismus, konkrétní myšlení. K procesu zobecnění je nutný proces porovnávání představ, schopnost porovnávat zkušenosti získané v různém kontextu, čase, prostoru, schopnost některé situace vnímat nikoli celostně, avšak analyticko-synteticky. Dítě se nachází v předoperačním stadiu, ne zcela může chápat u grafických znaků jejich roli (zástupnost). To znamená, že v předškolním věku můžeme mluvit pouze o předmatematických představách či předmatematické výchově, předmatematické gramotnosti (Kaslová, 2010).

Dítě by mělo zvládnout:

- a. Vytvářet představy (o tvarech, polohách, počtu...) na základě poslechu a dále je uchovávat, umět si je na určitý podnět vybavovat, upravovat, zpracovávat;
- b. komunikovat své představy pohybem, graficky, slovem případně smíšenou formou;
- c. u dějů vnímat jejich souvislost i následnost, prostor, ve kterém se děje odehrávajívčetně prostorových vztahů mezi objekty a jejich změnami;
- d. rozlišovat mezi důležitým (vzhledem k podmínce, kritériu) a nepodstatným, rozlišovat mezi možným a jistým (tedy i mohu a musím nebo nesmím),

- vyhodnocovat, co je pravda/nepravda (správně/nesprávně), chápat negaci individuálních jednoduchých výroků;
- e. registrovat závislosti a pravidelnosti u pozorovaného nebo popsáného, hledat společné vlastnosti;
 - f. chápat číslo (přirozené) ve všech jeho rolích (např. počet, jméno), chápat aspoň omezeně kontexty, v nichž se číslo může vyskytovat;
 - g. zaregistrovat vyjádření kvantity (určitě i neurčitě) v proudu řeči v různých jazykových podobách, umět porovnat množství i počet objektů vhodnými způsoby;
 - h. rozumět otázkám a umět odlišovat různé otázky;
 - i. odpovídat na vybrané otázky se snahou o co nejúplnější informaci;
 - j. respektovat v různých aktivitách zadané podmínky, pokyny (návod, instrukce) včetně pochopení role sloves se zápornou a kvantifikátorů;
 - k. vnímat dva objekty současně a rozumět vybraným vztahům mezi nimi, chápat vztah celku a jeho částí, objevovat strukturu celku a funkce částí;
 - l. zvládat výchozí metody řešení (přirazování – všechny typy, porovnávání – všechny typy, třídění – všechny podoby, metoda výběru, vylučovací metoda, ostré lineární uspořádání všech typů vztahů, uvažování, usuzování, určení počtu objektů různými způsoby, vytvoření potřebného modelu atd.).

2.4 Pohybové činnosti

„Pohyb je základní potřebou, a i když je u každého jiná, vždy probouzí a podporuje celkovou aktivitu dítěte, která podněcuje myšlení, rozšiřuje zásobu informací o sobě i o využívání předmětů a pomůcek. Pohybová aktivita dovoluje lehce překonávat obavy z neznámého a zajímat se a porovnávat svoje pohybové dovednosti s druhými dětmi. Při poznávání a objevování prostřednictvím pohybu jsou děti radostné a bezstarostné, uvolněné a pohybově tvořivé“ (Kořátková, 2008, str. 25).

Děti by měly zvládat základní pohyby, mezi ně patří ovládání vlastního těla, orientace v prostoru, rozlišení intenzity pohybu. Základní pohyby se dělí na lokomoční (chůze, běh, skoky, lezení a jejich kombinace), nelokomoční (rovnováha, zaujímání poloh, krčení, napínání, houpání, převaly) a manipulační (ovládání náčiní a předmětů).

Základní pohyby by se dále měly obměňovat v různých činnostech, a to herních, gymnastických, rytmických a tanečních, atletických, činností v přírodě, ve vodě a v zimních činnostech.

Je dost zábavných pohybových her, které rozvíjí pohybové dovednosti ale i schopnosti dítěte. Pohybová hra je cílená, záměrná, výchovně zaměřená a uvědoměle organizovaná činnost v prostoru a čase. Má pravidla a námět. Pravidla předem dohodnutá a dobrovolně dodržovaná vytvářejí souvislý a uzavřený herní děj. Ten je provázen spontaneitou, radostí a vysokou motivací dětí.

Nejlépe motivovaná pohybová hra je na popud samotného dítěte. Dítě ji chce hrát samo od sebe. Pokud toto není, tak motivace musí být stručná, jasná, aby neodváděla pozornost od hry samotné.

2.5 *Výtvarné a pracovní činnosti*

Výtvarné činnosti pomáhají dítěti poznávat okolní svět plně a hlouběji. Konečnému výtvarnému dílu však musí předcházet silný prožitek, jehož intenzita se potom úměrně projevuje ve formě a v kvalitě výtvarného projevu (Svobodová, 1998).

Důležité je proniknout do světa předškolních dětí a co nejlépe je pochopit, pro zvolení vhodného námětu. Většina dětí, dostanou-li volnost výběru tématu, si vyberou situaci, která je jim osobnostně nejbližší, např. která se odehrává u nich doma nebo u babičky, blížící se příchod nového člena do rodiny atd.

Jak uvádí Svobodová (1998, str. 4): „*Dětem bychom měly nabídnout velmi rozmanité vyjadřovací prostředky a materiály, umožnit jejich poznání a dovolit, aby bez obav a svobodně vyjádřily všechny svůj psychický a motorický „přetlak“.*“

Děti rády pracují se samotným papírem. Pro menší děti je vhodné vytrhávání z papíru. Umožňuje tvarovat papír bez použití nůžek a vytvořit pěkné nepravidelné okraje. Vystřihování je pro malé děti obtížné. Nůžky by měly mít kulatou špičku, kvůli bezpečnosti, aby se děti nezranily. Pro změnu vystřihování můžeme nahradit klasické nůžky kreativními nůžkami, které vystřihují například vlnky, obloučky nebo zoubky.

Modelování je jedna z nejoblíbenějších činností dětí. Děti si mohou tvořit různé postavy, zvířata atd. Velmi často si výrobek chtějí ponechat na výstavě a hrát si s ním. Výhodou modelovací hmoty je, že se dá kdykoli změnit nebo upravit. Se všemi materiály se pracuje stejným způsobem, ať už se jedná o běžnou modelovací hmotu, samotvrdnoucí modelovací hmotu nebo hlínu.

V souvislosti s předškolním vzděláváním jsou pracovní činnosti takové formy práce, které v sobě zahrnují 3 základní činnosti – rukodělné, sebeobslužné, pěstitelské. Cíle pracovních činností v mateřských školách jsou získávání pracovních zkušeností, získávání pracovních návyků a poznatků, formování volných vlastností, učení samostatnosti a iniciativě, podpora vztahu k přírodě a prostředí, podpora vztahu ke zdraví, rozvoj kreativity, rozvoj prostorových představ.

2.6 *Dramatické činnosti*

Lásku k slovesnému umění je nutno záměrně rozvíjet. U dětí se pomocí dramatizace zlepšuje krása slova, ilustrace, děti se učí hodnotit jednání hrdinů, charakterizovat postavy. Dramatické činnosti rozvíjí tvořivost, představivost, fantazii, vyjadřovací, pohybové i výtvarné schopnosti. Děti mohou dramatickост vnímat pasivně nebo aktivně.

Pomocí dramatických činností lze děti převést přes hru k práci, rozvíjí se u nich i sociogenní vlastnosti (najít si místo a roli ve společnosti), dochází k rozšíření slovní zásoby, navázání kontaktů slovních i mimoslovních, spolupráci se skupinou a dostavuje se radost z dosaženého výsledku, dodržování pravidel, naslouchání jeden druhému (Svobodová, Švejdvá, 2011).

Dramatické činnosti rozvíjí osobnost dítěte, kde ve hrách a cvičeních se rozvíjí uvolnění, soustředění, odstraňují se zábrany, zcivilňuje se vnímání a schopnost objevovat sama sebe i okolní svět, prohlubují se pohybové dovednosti a schopnosti výrazu pohybem v pantomimických hrách, rozvíjí se obrazotvornost a tvořivost. Rozvíjí se také socializace ve hrách, cvičení, v dramatických improvizacích se rozvíjí schopnost kontaktu, slovní i mimoslovní komunikace, pěstuje se schopnost vzájemně si naslouchat (Svobodová, Švejdvá, 2011).

Pro děti je vhodná pantomima. Mohou se vyjádřit jen pomocí mimiky, gestikulace a pohybu těla bez použití hlasu. I když je ticho, tak je spousta zábavy. Jen některým dětem dělá problém komunikovat nebo pohybovat se bez mluvení.

U malých dětí nám v mnoha situacích vystačí maňásek, loutka nebo klidně i plyšová hračka, která se hodí k dané situaci. Může vyprávět příběh nebo se vyjádřit k dané situaci jak kladně, tak záporně. Některé děti, které mají problém, se mohou svěřit právě přes použití plyšáků. Berou ho jako kamaráda a nemají před ním takové zábrany jako před dospělým.

3 Orffův Schulwerk a mateřská škola

Německý skladatel a pedagog Carl Orff se pomocí svého Schulwerku pokusil o modernizaci hudební pedagogiky. Do zkušenosti s hudbou spojil všechny výrazové složky hudebního projevu. Na rytmickém základu propojil verbální, vokální a instrumentální komponenty s pohybem. Prostřednictvím specifických výrazových prostředků umožnil aktivní zapojení dítěte do hudebně-pedagogického procesu (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Orffův Schulwerk byl zveřejněn v letech 1950-1954 Carlem Orffem a Gunild Keetmanovou. V mnoha zemích světa následně podnítil novou hudební a taneční výchovu podporující dětskou tvořivost. Názory a diskuse odhalily další možnosti jeho směřování.

Idea, která sloužila Carlu Orffovi při promýšlení koncepce práce s malými dětmi, byla postavena na následujícím: položit spolehlivý základ pro múzickou výchovu člověka, ale tak, aby z ní při výuce nemuselo být vyloučeno žádné dítě. Podle Orffa je základ pro dítě to, co je mu vrozené nebo co je možno vzhledem k jeho věku považovat za běžné a samozřejmé, a protože byl všímavým pozorovatelem dětí, došel k následujícím závěrům: děti si rády hrají v kolektivu, vybíjejí svou vitalitu pohybem, mají velkou dispozici přesně napodobovat, „opičit se“. Avšak na druhé straně je jejich fantazie téměř bez hranic. Využil maximálně těchto dětských vlastností, přizpůsobil jim svůj Schulwerk, takže se stal jejich záležitostí, neboť byl jimi inspirován (Novotná, 2010).

Hudba spojená s pohybem patří mezi první nejpřirozenější estetické podněty, které dítě provází od narození. Matky utišují své děti kolébáním a zpěvem, rozveselují je říkadly a krátkými hříčkami ve spojení s houpáním, pohyby rukou a nohou. Dítě se tak setkává s propojením hudby a pohybu s citovým prožitkem. V dítěti pěstujeme estetické cítění a rozvíjíme cit pro krásu v hudbě, řeči a pohybu. Na hudební složku vzdělání se v pojetí Orffova Schulwerku pohlíží nejen ze strany melodické a harmonické, ale důraz je kladen především na stránku rytmickou. Základem je rytmus a pěstování rytmického řádu.

Rytmus, jako těžiště a základní výchozí bod, je pro děti to nejnaternější, co vnímají (Novotná, 2010).

Pokud se zaměříme na využití Orffova Schulwerku ve školní pedagogice, pak v předškolním věku je prostředí, organizace i kolektiv dětí v mateřské škole ideální. Základem je vyjít z přirozeného potenciálu malých dětí, což je hra a tvořivost.

Prostředí mateřské školy je pro využití metod Orffova Schulwerku vhodné. Plně mu vyhovuje organizace a propojení jednotlivých uměleckých oblastí, které nejsou rozděleny do předmětů jako ve škole. Nabízí komplexní pojetí esteticko-výchovných předmětů. Téma je v prostředí mateřské školy pojímáno celistvě, písničky spojené s pohybem mohou být následně dramatizovány, doprovázeny kresbami a obrázky ke konkrétním písničkám, říkadlům a rýmům. Mateřské školy mají výhodu v pravidelném a časovém intenzivním působení na děti, které v prostředí školek tráví většinu času. Rozvíjí všestranně děti, probouzí zájem o krásu hudby a podporují přirozenou touhu prostřednictvím zpěvu, tance a hry na nástroje. Základem je rozvoj rytmického cítění, které je přirozeným darem dítěte (Novotná, 2010).

Jak uvádí Novotná (2010, str. 4): „*V případě uplatnění Orffova Schulwerku v prostředí mateřské školy je důležité stavět na tradičních říkadlech, pořekadlech, rozpočítadlech a s nimi následně improvizovat. Podporovat nejen cítění harmonické, ale těžiště hudební výchovy vidět v cítění rytmickém.*“

Od jednostranného zaměření na harmonii přenesl Orff těžiště na rytmus. Tento krok vedl k přednosti rytmických nástrojů. Zkusil motivovat žáky vlastním muzicírováním, tzn. rytmickou improvizací a produkcí vlastní hudby nebo hudebního doprovodu ke známým skladbám. Sháněl pro ně takové hudební nástroje, které by byly jednoduché, rytmické a snadno zvládnutelné (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Na základě tohoto zkoumání později uspořádal vlastní instrumentář, tzv. Orffův instrumentář (viz kapitola 4).

Základní zásady Orffova Schulwerku:

- Schulwerk nevyklučuje z hudebně výchovného procesu žádné děti. Orff odmítá rozdělovat děti na nadané a nenadané. Právě pro děti hudebně zcela zanedbané je Schulwerk přímo ideální cestou směřující k rozvíjení hudebnosti.
- Uskutečňovat hudební výchovu v úmyslech Schulwerku znamená všestrannou aktivizaci hudebně výchovného procesu. Nelze jej tedy aplikovat pasivně.
- Výuka podle Schulwerku bude mít úspěch jen tehdy, bude-li prováděna tvořivým způsobem, a nikoli stálou rutinou. Učitelé musí být schopní tvořivě uplatňovat zásady, na nichž je Schulwerk založen.
- Schulwerk vychází důsledně z psychiky dítěte, jemuž pedagogický proces citlivě přizpůsobuje, nevnucuje dítěti svou pedagogickou ideu, ale naopak své představy přetváří a citlivě přizpůsobuje dětské mentalitě.

4 Orffův instrumentář a jeho uplatnění v mateřských školách

Primární hudba, vykonávaná na snadno ovladatelných hudebních nástrojích, je komukoliv dostupná. Do muzicírování se tak mohou začlenit i méně zkušení jedinci (Tichá, 2000).

Hraní na hudební nástroje přitahuje pozornost a zájem. Nejširší uplatnění mají nástroje, které děti dobře znají a jsou jednoduché pro kreativitu jejich uplatnění při hudbě nebo samotné hře. Některé děti se s nástroji mohou setkat poprvé. Proto je důležité se s nástroji nejlépe sblížit různými způsoby.

Potíž na některých mateřských školách představují hudební nástroje, které zde fungují ještě z konce minulého století. Bohužel se pro některé učitelky jeví jako odstrašující zaprášené relikvie. Přitom pokud se jedná o kvalitní hudební nástroje, které učitelka umí ve své práci vhodně upotřebit, jsou ideálním prostředkem zapojení dětí. Ty totiž při hře na rytmické či melodické hudební nástroje zažívají pocit úspěchu a jedinečnosti. Pokud dostanou konkrétní hudební nástroj, jsou výjimeční – stanou se z nich opravdoví muzikanti (Novotná, 2010).

Děti rády provádí pokusy, tudíž i nástroje zkoumají. Těší se na různé zvuky, které pomocí experimentu objevují. Rozdíly nemusí být výrazné, velké, stačí nepatrné. Je dobré u dětí vycházet z jejich přirozené zvědavosti a hravosti. Čím pestřejší škálu zvuků naleznou, tím pravdivější pak budou jejich pokusy o vykreslení děje nebo atmosféry příběhu. Po nějaké době většina z nich dospěje k osobitému stylu, jak danou situaci nebo zkušenost zahrát. Bezděčně přitom sdělují pocity, které právě prožívají (Tichá, 2000).

Pro děti je pro začátek nejsnazší hrát na vlastní tělo. Mohou na něj hrát různými způsoby - tleskáním, pleskáním, dupáním, luskáním, ale i dalšími zvuky vytvořenými pomocí jazyka, úst a hlasu mohou velmi emotivně „dokreslit“ dramatickou situaci. Hra na tělo by měla předcházet hře na nástroj. Nacvičená koordinace pohybu pak ulehčí pohotovější a přesnější instrumentální hru (Tichá, 2000).

Orffův instrumentář se dělí na dvě skupiny: na nástroje rytmické a melodické.

4.1 *Rytmické nástroje*

Za rytmické nástroje se považují:

- **Hůlky, ozvučná dřívka, claves** - drží se dvojitým způsobem. Buď se drží za konce hůlek, nebo si děti z jedné ruky vytvoří mističku, hůlku na ni položí druhou hůlkou hrají, „nad mističkou“.
- **Triangl** – drží se za provázek, aby se netlumil zvuk při úderu kovové tyčinky na vodorovnou část nástroje.
- **Bubínek** - drží se za rám. Na bubínek můžeme hrát paličkou nebo nám vystačí naše ruka.
- **Tamburína** – jedna ruka se drží za rám tamburíny a zvuk vytváříme údery o dlaň druhé ruky.
- **Prstové činelky** – drží se za poutka a střídavě se cinká talířky o sebe.
- **Činel** – drží se za řemínek a hraje se na něj různými paličkami podle zvuku.
- **Drhlo** – drží se v dlani ozvučným otvorem nahoru a druhou rukou přejíždíme „drhlíkem“ jedním nebo oběma směry.
- **Dřevěný blok rourový, dřevěný rourový bubínek** – drží se za rukojeť a hraje se na něj dřevěnou paličkou.
- **Dřevěné bloky**– drží se v dlani a hraje se na něj dřevěnou paličkou nad ozvučným otvorem.
- **Rolničky**–jedna ruka, která drží rukojeť, naráží na sevřenou pěst druhé ruky.
- **Zvonky** - jejich použití je podobné jako u rolniček. Zvonek se drží za rukojeť.
- **Maracas (rumba koule)** – též se drží za dřevěnou rukojeť. Mají také „mladší brášky“, které nemají rukojeť, ale jinak jsou stejné. Jsou to **shakery (rytmická vajíčka)**.

- **Řehťačky, klapačky** - jsou vyrobeny převážně ze dřeva vydávající rámus. Používaly se a stále používají převážně o Velikonocích.
- **Bonga, „africké bubny“** – hrajeme na ně nejčastěji bříšky prstů údery na vnější okraj blány bubínku.
- **Djemba „etnické bubny“** – rozezní se pomocí úderů filcových paliček. Pokud nemáme paličku, můžeme na ně hrát jako na bubínek, pomocí prstů u ruky.
- **Kastaněty** - jedna mistička leží na palci. Zvuk pak vydává rychlé klapnutí prstu do druhé mističky.
- **Kazoo** – protože se do něho po vložení do úst fouká, většina mateřských škol jej z hygienických důvodů nepoužívá. Každé dítě by muselo mít svoje kazoo.

4.2 *Melodické nástroje*

Melodické nástroje jsou tvořeny řadou vyladěných kamenů. Základní ladění je v tónině C dur. Při transpozici písne můžeme nahradit zvýšené nebo snížené tóny příslušnými kameny. Podle potřeby se dají vyndat kameny a nechat pouze ty, které jsou k hraní nutné. Na nástroje hrajeme paličkami.

Za melodické nástroje se považují:

- **Zvonkohra** - pro děti jsou tyto nástroje známy jako kovové barevné kameny. U písniček nejčastěji hrají hlavní melodii, ale používají se i jako doprovod písne.
- **Metalofon** – ve školkách se moc nepoužívá. Nahrazuje ho zvonkohra, se kterou je dosti podobný.
- **Xylofon**– liší se od dvou výše uvedených nástrojů dřevěnými kameny. Má jiný, příjemnější zvuk. Je více používaný ve školkách, které jsou zaměřené na environmentální činnosti.

Pro děti je zajímavou zkušeností vlastní výroba nástroje. Učitelky se potom nemusí bát o zakoupené nástroje. Snadno lze vyrobit různá dřívka, rolničky, zvonky, maracas. I když vyrobený nástroj nemá tak kvalitní zvuk, děti si s nimi rády hrají a používají je v různých činnostech.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

Výzkum jsem zahájila metodou dotazníku, který jsem předala ředitelkám mateřských škol v okolí Brandýsa nad Labem – Staré Boleslavi a na Praze 9. Po vyhodnocení dotazníků od učitelek z mateřských škol jsem se mohla zaměřit na experiment, který jsem prováděla ve dvou zvolených mateřských školách – Mateřská škola Štolmířská na Praze 9 a Matýsek z Brandýsa nad Labem.

Ve zvolených školách jsem měla vybrané třídy, které byly tvořeny homogenní skupinou. V mateřské škole Štolmířské jsem měla děti pěti až šestileté a v Matýsku tři až čtyřleté. Nejprve jsem s dětmi vyplnila dotazníky zaměřené na Orffovy nástroje a poté jsem během 14dnů zařazovala do denního režimu školky předem dané nehudební činnosti, ve kterých jsme nástroje poznávaly, experimentovaly s nimi a hrályna ně.

6 Problémy, cíle a hypotézy práce

Ve své práci jsem si předem kladla tyto otázky, na které jsem se zaměřila během svého experimentu:

- 1) Proč se málo používají Orffovy nástroje v mateřských školách?
- 2) Jaké Orffovy nástroje se nejčastěji nacházejí v mateřských školách?
- 3) Jaké nehudební činnosti, ve kterých se dají využít Orffovy nástroje, mateřské školy využívají?
- 4) Lze během tří týdnů častějším používáním Orffových nástrojů ovlivnit vztah dětí k nim?

Na základě vytyčených otázek jsem si stanovila následující cíle:

- 1) Zjistit, při jakých nehudebních činnostech se Orffovy nástroje v mateřských školách využívají.
- 2) Zjistit, jaké Orffovy nástroje učitelky v mateřských školách nejvíce preferují.
- 3) Zjistit, zda mateřské školy provádějí shodné či podobné činnosti s Orffovými nástroji, nebo zda se žádná shoda neobjevuje.
- 4) Zjistit, zda si děti vytvářejí pozitivní vztah k Orffovým nástrojům během jejich využívání v nehudebních činnostech.

Ze svých zkušeností z pedagogických praxí jsem si stanovila tyto hypotézy:

- 1) Předpokládám, že pro každou nehudební činnost existují alespoň tři hry se zaměřením na Orffovy nástroje.
- 2) Předpokládám, že učitelky v mateřských školách používají Orffovy nástroje převážně jen v hudebních a tělesných činnostech.
- 3) Předpokládám, že se objeví minimálně jedna shoda v tělesných činnostech v různých mateřských školách.
- 4) Předpokládám, že při pravidelném využití Orffových nástrojů dětmi v nehudebních činnostech dojde v jejich přístupu k Orffovým nástrojům k výraznému posunu.

K verifikaci hypotéz 1-3 byla určena níže popsána metoda – dotazník. K hypotéze 4 jsem provedla vlastní experiment.

7 Metodika a organizace výzkumu

7.1 Stanovení výzkumného vzorku, časová organizace

Pro zahájení experimentu jsem si zvolila mateřské školy v okolí Brandýsa nad Labem – Staré Boleslavi a na Praze 9, kterým jsem přes paní ředitelky předala dotazníky určené učitelkám. Nakonec jsem dostala vyplněné dotazníky ze 4 mateřských škol (20 učitelek) z Brandýsa nad Labem – Staré Boleslavi a 5 mateřských škol (20 učitelek) z Prahy 9. Celkem jsem měla k dispozici 40 vyplněných dotazníků, pomocí nichž jsem mohla začít s experimentem na dvou zvolených mateřských školách.

První vybraná mateřská škola je na Praze 9 - Mateřská škola Štolmířská. Zvolila jsem si ji, protože jsem v ní již dříve konala praxe (mateřská školka je zařazena mezi fakultní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze) a navázala jsem s personálem kladný vztah. Mateřská škola je malá, dvoupodlažní. V přízemí se nachází šatny pro děti, kuchyně a ředitelna, v patře jsou dvě třídy s hernami a místnost pro učitelky. Školka je umístěna mezi obytnými domy. Vlastní pěknou zahradu, na které nepřehlédneme venkovní bazén a herní prvky (dřevěná mašina, kladina, pískoviště apod.). Blízko mateřské školy je i les, který vytváří dobré podmínky pro pobyt v přírodě. Svůj experiment jsem prováděla ve třídě, kde se nachází děti od 5-6 let.

Adresa: Mateřská škola Štolmířská

Štolmířská 602/4

Praha 9, Hloubětín

Web: <http://www.msstolmirska.cz/>

Druhá mateřská škola je z Brandýsa nad Labem – Brandýský Matýsek. Oficiálně školka spadá do Matýskova dětského klubu, který funguje díky rodičům z okolí Brandýsa nad Labem – Staré Boleslavi. Brandýský Matýsek má tři věkové skupiny (od 2-5 let) na hlídání dětí s programem. Pracovala jsem ve skupině Slůňata, ve které jsem prováděla experiment na bakalářskou práci. Skupina Slůňata je určena dětem od 3 let s celodenním provozem 7:00-17:00 a docházkou pětikrát týdně, pro pracující rodiče z města Brandýs nad Labem–Stará Boleslav. Kapacitatriády, tvořená z 24 dětí, je umístěna v prostorách ZŠ Na Výsluní. Ve třídě probíhá klasický denní režim – ranní

hry, vzdělávací činnosti, pobyt venku, odpočinek atd. Program a režim dne této třídy připravuje Mgr. Kateřina Stejskalová.

Adresa: Matýsek - Slůňata
Kostelecká 1750
Brandýs nad Labem – Stará Boleslav

Web: <http://www.brandyskymatysek.cz/>

Experiment byl prováděn po dobu šesti týdnů, tři týdny na první zvolené mateřské škole (od 22. 10. 2011 do 9. 11. 2011), kam jsem pravidelně docházela každý den po dobu 7:30-11:00, a tři týdny na druhé mateřské škole (od 19. 11. 2011 do 7. 12. 2011) se stejnou pravidelnou dobou.

7.2 *Metody*

7.2.1 *Dotazník*

7.2.1.1 *Dotazník pro učitelky mateřských škol*

Dotazník je zaměřen na zjištění využitelnosti a oblíbenosti Orffových nástrojů v mateřských školách. Dotazník obsahuje otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené a jednu otázku škálovou. Učitelky mateřských škol odpovídají anonymně, povinný je jen údaj města mateřské školy, na které učitelky působí.

Postup při získávání dat dotazníku byl následující. Nejprve jsem oslovila ředitelky příslušných mateřských škol osobní nebo telefonickou formou. Uvedla jim informace o své bakalářské práci, svých cílech a požádala o možnost oslovit učitelky pro vyplnění dotazníku. Po týdnu jsem si přišla pro dotazníky.

Vyplnění dotazníku trvá kolem pěti minut a obsahuje těchto 13 otázek:

- 1) Nachází se ve vaší třídě Orffovy nástroje?
- 2) Jak často je používáte?
- 3) Které Orffovy nástroje používáte?

- 4) Před Orffovy nástroje, které používáte nejraději a nejčastěji, udělejte puntík.
Za Orffovy nástroje, které se nenachází ve vaší třídě, udělejte křížek
- 5) Mají děti volný přístup k Orffovým nástrojům?
- 6) Mohou děti používat Orffovy nástroje nejen v hudební činnosti?
- 7) Vyhledávají děti samy použití Orffových nástrojů v různých činnostech?
- 8) Jsou děti rády, když se pracuje s Orffovými nástroji?
- 9) Pracujete s Orffovými nástroji i v jiných činnostech než v hudebních?
- 10) Před činností, ve kterých používáte Orffovy nástroje nejraději a nejčastěji, udělejte puntík.
- 11) Myslíte, že mohou Orffovy nástroje usnadnit činnost?
- 12) Jak myslíte, že ji mohou či nemohou usnadnit?
- 13) Znáte nějakou metodickou příručku se zmínkou o práci s Orffovými nástroji?

7.2.1.2 *Dotazník pro děti ze dvou vybraných mateřských škol*

Dotazníky určené dětem jsem plnila individuálně se všemi dětmi, které spadají do dané třídy. Dotazník jsem vyplňovala sama pomocí rozhovoru s dítětem. U některých otázek jsem si pomáhala obrázky nebo reálnými předměty, pro bližší chápání dítěte.

Vyplnění dotazníku trvá pět až deset minut a obsahuje 7 otázek:

- 1) Nachází se ve tvé třídě Orffovy nástroje?
- 2) Víš, kde bys je našel/našla?
- 3) Znáš názvy některých Orffových nástrojů?
- 4) Setkal/a ses s Orffovými nástroji jinde než v mateřské škole?
- 5) Můžeš si nástroj půjčit kdykoli?
- 6) Použili jste tyto nástroje u jiných činností než u zpívání?
- 7) Napadlo by tě, jak jinak by se mohl využít jakýkoliv Orffův nástroj na nějakou jinou činnost?

7.2.2 *Experiment*

Experiment navazoval na průzkum dotazníků učitelek mateřských škol. Pomocí těchto dotazníků jsem zjistila nejpreferovanější Orffovy nástroje podle učitelek. Na základě těchto dotazníků.

Zvolila jsem sinehudební činnosti, které jsem zapojila do režimu dne v obou vybraných mateřských školách. Zvolené nehudební hry jsem si upravila na využití Orffových nástrojů k daným činnostem:

Poznávací činnosti

- 1) Pracovní list – pojmenování a nacházení hudebních nástrojů (viz Příloha č. 4).
- 2) Stínohry – buď se mohou hrát formou pexesa (k vybarveným nástrojům se hledají stíny nástrojů), nebo k reálním nástrojům přiřazují kartičky, na kterých jsou pouze stíny (Kaslová, 2010).
- 3) Kimovy hry (viz kapitola 2.1 Poznávací činnosti)

Jazykové činnosti

- 1) Popis Orffova nástroje – může se hrát ve dvojici nebo skupinově. Dítě si vybere jeden nástroj, který zkusí popsat a ostatní děti hádají, který nástroj má na mysli.
- 2) Básničky k Orffovým nástrojům – mohou sloužit jako motivace u pracovních listů, nebo když se uhodne nástroj, mohou si zopakovat básničku, kterou si mohou vymyslet nebo kterou se naučily. Básničky, které jsem před výzkumem vymyslela, jsou v příloze č. 6.
- 3) Tichá pošta – známá hra, kde děti sedí v kruhu nebo v řadě a postupně si šeptají jedno slovo nebo větu od ucha k uchu, dokud tichá pošta nedorazí k poslednímu dítěti, kde vysloví slovo nebo větu, která k němu dorazila (Kaslová, 2010).

Matematické činnosti

- 1) Pracovní listy – hledání stejných nástrojů (viz Příloha č. 5), přiřazování nástrojů.
- 2) Bludiště – najít cestu k nástroji, abychom si na něj mohly zahrát (Kaslová, 2010).
- 3) Puzzle

Pohybové činnosti

- 1) Obr a paleček – děti si sednou do kruhu na zem. Obr (bubínek), chce chytit Palečka (dřívka). Děti si po obvodu kruhu podávají co nejrychleji nástroje, na které musí vždy jednou zahrát a poté jej pomohou předat dále (Mazal, Chlopková, 1994).
- 2) Na boudičky – jsou tři stanoviště, která mají daný znak, obrázek (bubínek, dřívka, činelky). Děti vyběhnou ze stanoviště a budou utíkat do té doby, dokud nepřestane znít jejich nástroj, který nese jejich domeček.
- 3) Muzikante, prosím tě, zahraj mi – změna hry Kukačko, zakukej – jedno dítě odejde za dveře, které potom bude hádat, kdo hraje na nástroj a jaký. Ostatní děti si sednou do kruhu na koberec a vyberou jedno dítě, které dostane nějaký Orffův nástroj. Všichni se poté položí hlavu na zem a schovají si ruce pod břicho. Poté se zavolá dítě, které bylo za dveřmi a zeptá se „Muzikante, prosím tě, zahraj mi“. Dítě, které vlastní nástroj, se pokusí nepatrně zahrát na nástroj. Poté dítě, které bylo za dveřmi, hádá, co to znělo za nástroj a kdo na něj hrál.

Výtvarné a pracovní činnosti

- 1) Dokreslovánky, omalovánky, kreslení do písku.
- 2) Výroba Orffových nástrojů (Shakery).
- 3) Modelování Orffových nástrojů a pomocí nich vytvářet různé věci.

Dramatické činnosti

- 1) Pantomima – pomocí pantomimy, děti hádají, na který Orffův nástroj jedno dítě hraje.
- 2) Pomoc loutce (Kašpárkovi) – hledají roličku, která se ztratila v nepořádku jiných věci a Orffových nástrojů, o kterých si s dětmi povídá.
- 3) Jmenuji se ... a zahraji vám na ... - učitelka s dětmi sedí na židlích v kruhu. Každý se jménem představí a předem si vymyslí, na jaký nástroj bude hrát: „Jmenuji se a zahraji vám na“ Když hraje na nástroj, pantomimicky nám to k tomu předvede. Ostatní si to po něm zopakují. Poté, když nám každý muzikant zahrál, zkusíme si všichni říci, jak se kdo jmenuje a na co hrál.

Než jsem začala do denního programu zapojovat nehudební činnosti, měla jsem první dva dny určené k individuálnímu vyplnění dotazníkův dané třídy na obou mateřských školách. Jak už jsem se zmiňovala výše, dotazník pro děti jsem si vyplňovala sama pomocí rozhovoru s dítětem. Zbytek týdne jsem měla určený k pozorování učitelky a dětí, jak pracují s Orffovými nástroji, jak děti na ně reagují a které Orffovy nástroje nejvíce používají. Pomocí pozorování jsem si mohla vytvořit prioritu nehudebních činností, které jsem zařadila jako první.

Ve druhém týdnu jsem měla připravený programna celý týden. Zahrnoval většinou tři nehudební činnosti za den uvedené výše. V průběhu experimentu měly děti přístup k Orffovým nástrojům. U pracovních listů, omalovánek apod. si děti mohly vzít k sobě daný Orffův nástroj. Ze začátku děti věnovaly pozornost více Orffovým nástrojům než dané činnosti, ale již od druhého dne se to zlepšovalo. Po dokončení činnosti si děti mohly zahrát na Orffův nástroj, který vybarvovaly, skládaly, hádaly apod., nebo jsme si o něm řekly básničku.

V posledním týdnu jsem opět do režimu dne zapojovala nehudební činnosti. Měnily se však Orffovy nástroje nebo se obměňovaly činnosti. Uprostřed tohoto týdne jsem si s dětmi sedla na koberec a hromadně jsme si zodpověděly na otázky z dotazníku jako v prvních dvou dnech. Tím jsme si zhodnotily všechny činnosti a Orffovy nástroje. Hodnocení činností a Orffových nástrojů se nachází níže ve výsledcích výzkumu. Odpovědi jsem si zapisovala a do konce týdne jsem volila činnosti, které se dětem nejvíce líbily. Poslední den experimentu jsem po třídě vystavila výtvary a výkresy obrázků a pracovních listů vytvořené dětmi. Připadaly jsme si jak v galerii a tím jsme si vše zopakovaly a připomněly pěkné dny, které jsme společně prožily.

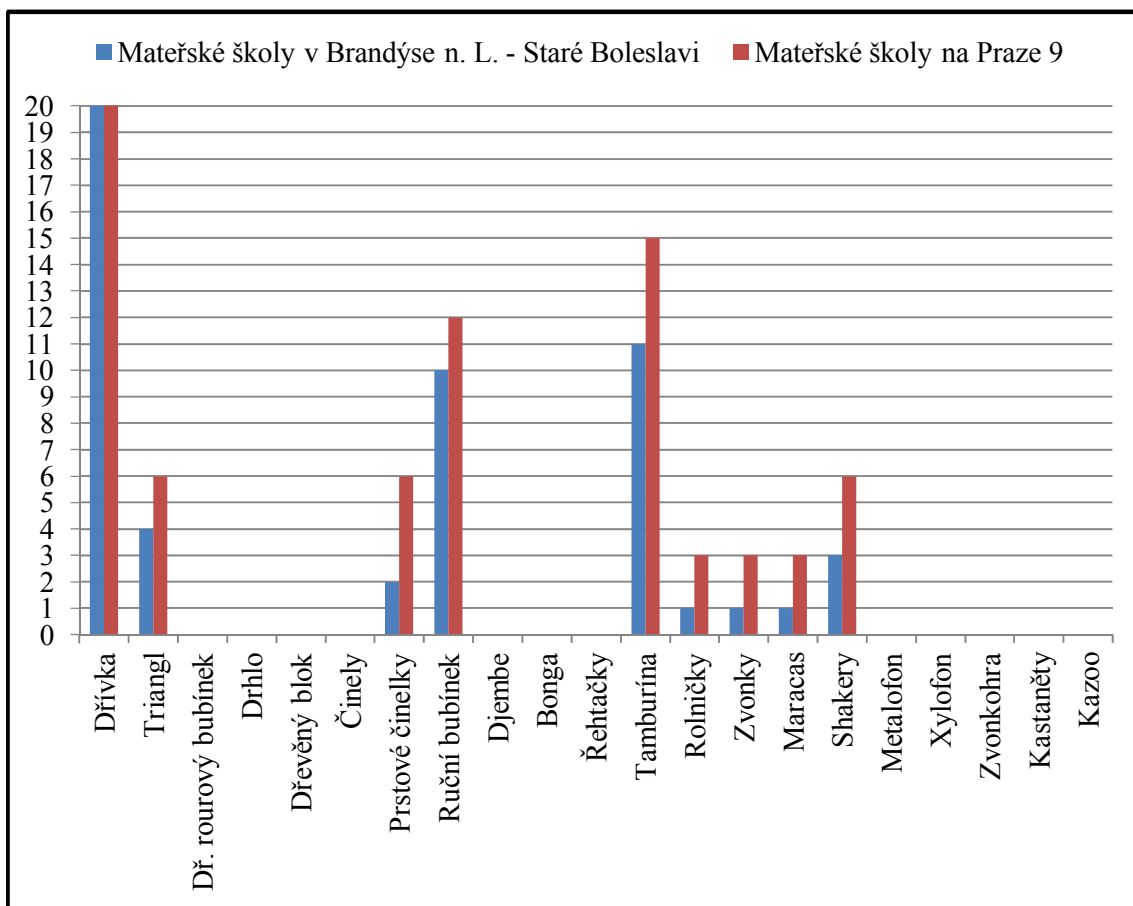
8 Výsledky výzkumu

8.1 Dotazník

Dotazníky byly učitelkám mateřských škol předávány přes ředitelky mateřských školy. Už předem jsem měla vybrané dvě mateřské školy, na kterých jsem chtěla provádět experiment, podle jejich umístění, jsem si vybrala další mateřské školy, které se v lokalitě nacházejí. Bylo osloveno 18 mateřských škol z Brandýsa nad Labem – Staré Boleslavi a na Praze 9. Dotazníky mi vrátilo 9 škol z obou měst, spolupracovalo 50% mateřských škol. Celkem jsem měla 40 vyplněných dotazníků od učitelek z mateřských škol.

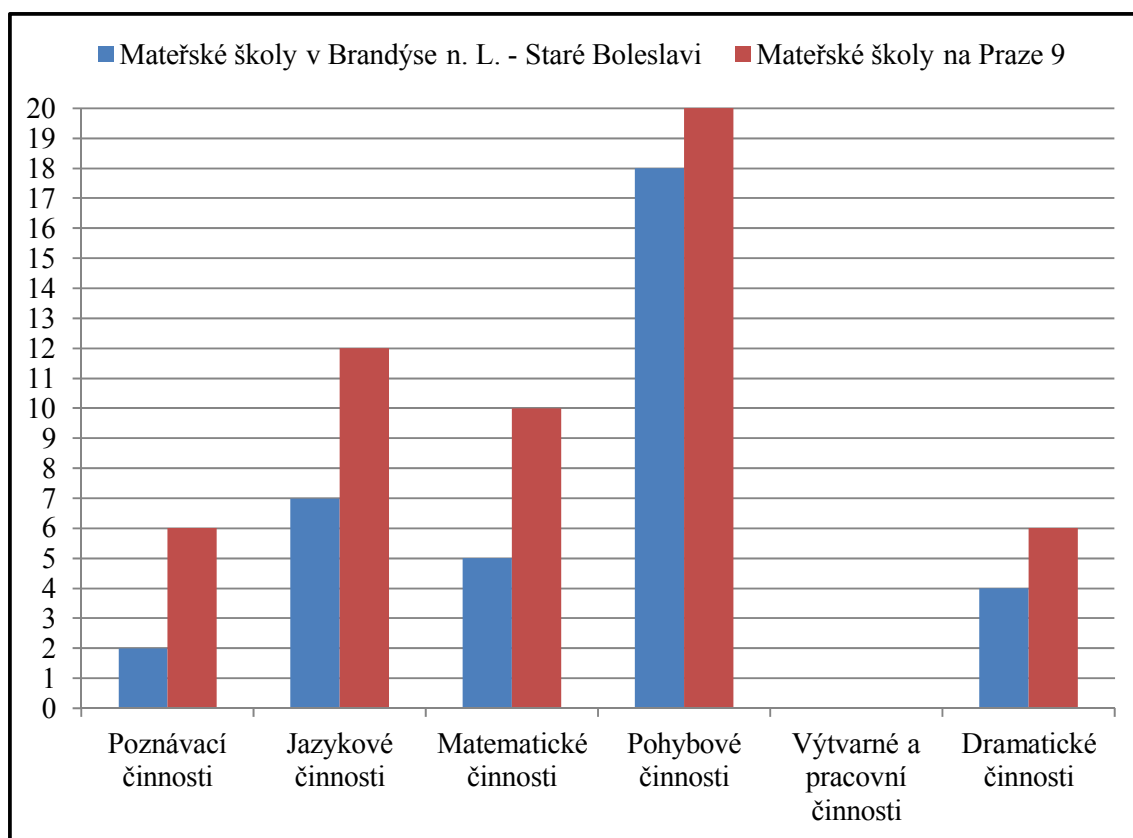
Důležitým aspektem bylo zjistit, které Orffovy nástroje učitelky mateřských škol používají nejčastěji a které nejméně (viz Graf č. 1).

Graf č. 1 - Hodnocení Orffových nástrojů.



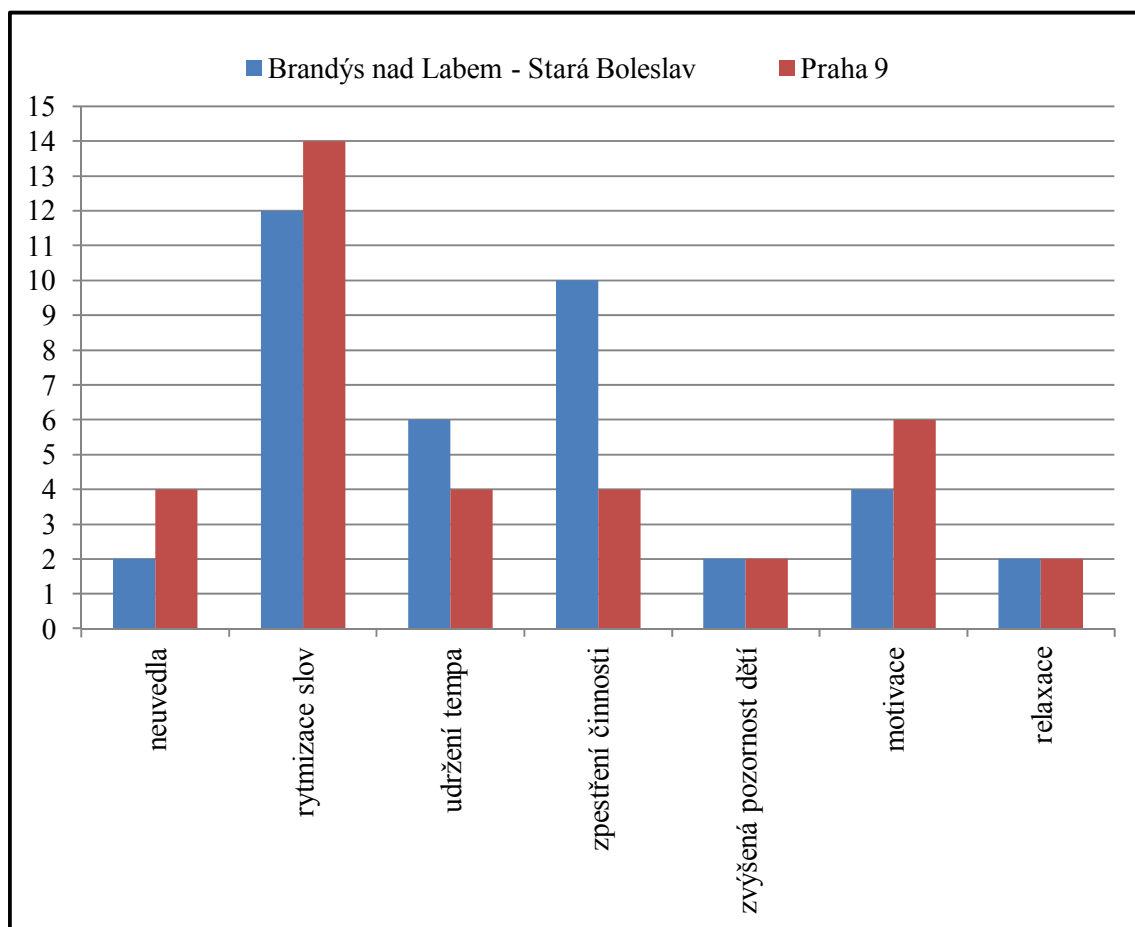
Veškeré dotazované učitelky z mateřských škol z Brandýsa nad Labem – Staré Boleslavi a z Prahy 9 využívají devět Orffových nástrojů. Nejvíce používají dřívka (20+20=40 učitelek). U dalších nástrojů se města jinde neshodují, ale využitelnost mají převážně stejnou. Druhý nejčastější Orffův nástroj byla tamburína (11+15=26 učitelek), až poté ruční bubínek (10+12=22 učitelek). Dále jsou výsledky na Praze 9 velice vyrovnané. Na čtvrtém místě se na Praze 9 umístily hned tři Orffovy nástroje, a to triangl, prstové činelky a Shaker (6 učitelek). V Brandýse nad Labem – Staré Boleslavi jsou výsledky jiné - na čtvrtém místě je triangl (4 učitelky), na pátém Shaker (3 učitelky) a po nich až prstové činelky (2 učitelky). Na posledních místech se v obou městech umístily rolničky, zvonky a Maracas (1+3=4 učitelky). Ostatní nástroje se nevyužívají nebo se v mateřských školách nenachází.

Graf č. 2 - Využitelnost Orffových nástrojů v nehuděbních činnostech v mateřských školách podle učitelek.



Při zjišťování využitelnosti Orffových nástrojů v nehudebních činnostech v mateřských školách měla nárůst vůči ostatním odpověď pohybové činnosti (18+20=38 učitelek). Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí byly jazykové činnosti (7+12=19 učitelek). Matematické činnosti se umístily na třetím místě (5+10=15 učitelek). Podle Prahy 9 se na posledním místě řadí jak poznávací, tak dramatické činnosti (6 učitelek), v Brandýse nad Labem – Staré Boleslavi se tyto odpovědi liší. Orffovy nástroje se častěji využívají v dramatických činnostech (4 učitelky), a až poté v poznávacích činnostech (2 učitelky). Ve výtvarných a pracovních činnostech se Orffovy nástroje nevyužívají.

Graf č. 3 – Odpovědi na otázku: Jak myslíte, že Orffovy nástroje mohou či nemohou usnadnit činnost v mateřské škole?



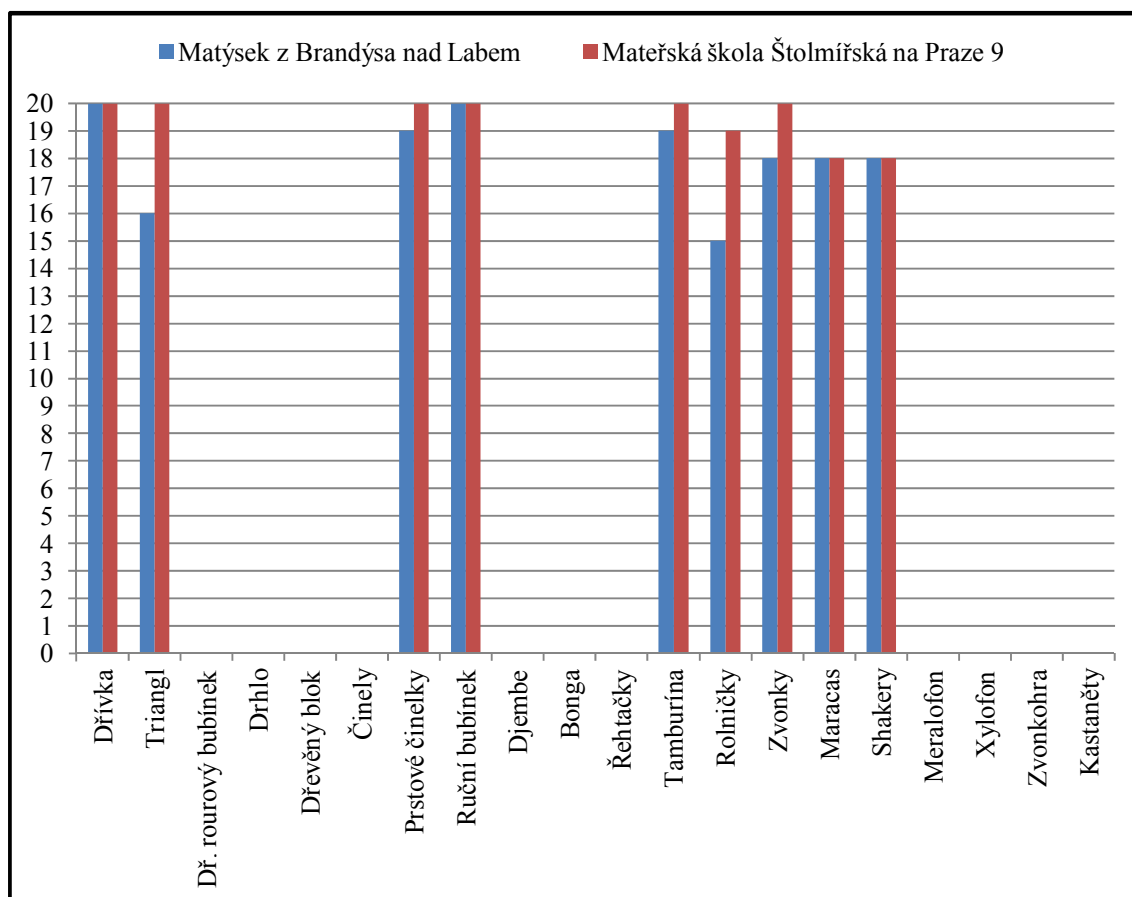
Z grafu č.3 vyplývá, že ze 40 učitelek zapsalo nějakou odpověď 34 učitelek. Tato otázka měla volnou odpověď. Podle výsledků se Orffovy nástroje hodí při rytimizaci slov ($12+14=26$ učitelek). Na druhém místě mohou Orffovy nástroje zpestřit činnost ($10+4=14$ učitelek). Na třetím místě obě mateřské školky odpověděly udržení tempa ($6+4=10$ učitelek) a motivaci ($4+6=10$ učitelek). Čtvrté místo má též dvě odpovědi se stejným počtem psaných odpovědí, a to zvýšená pozornost dětí a relaxace ($2+2=4$ učitelky).

Na další otázky bylo odpovězeno následovně. Na otázku, jestli se nachází ve vaší třídě Orffovy nástroje, mi odpovědělo 40 učitelek, že ano. Jak často Orffovy nástroje používají v denním režimu, mi 40 učitelek odpovědělo občas. Dalším zjištěním bylo, jestli děti mají volný přístup k Orffovým nástrojům. Odpovědí všech zúčastněných učitelek bylo, že ne. Na otázku, jestli mohou děti používat Orffovy nástroje nejen v hudební činnosti, mi všechny učitelky odpověděly, že ano. U otázky, zda děti samy vyhledávají použití Orffových nástrojů v různých činnostech, mi 30 učitelek napsalo v dotaznících, že ano a 10 učitelek, že ne. Na otázku, zda jsou děti rády, když se pracuje s Orffovými nástroji, mi všechny učitelky odpověděly, že ano. Na poslední otázku, zda učitelky znají nějakou metodickou příručku se zmínkou o práci s Orffovými nástroji, mi jediná učitelka napsala, že zná knihu: TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2.

8.2 Experiment

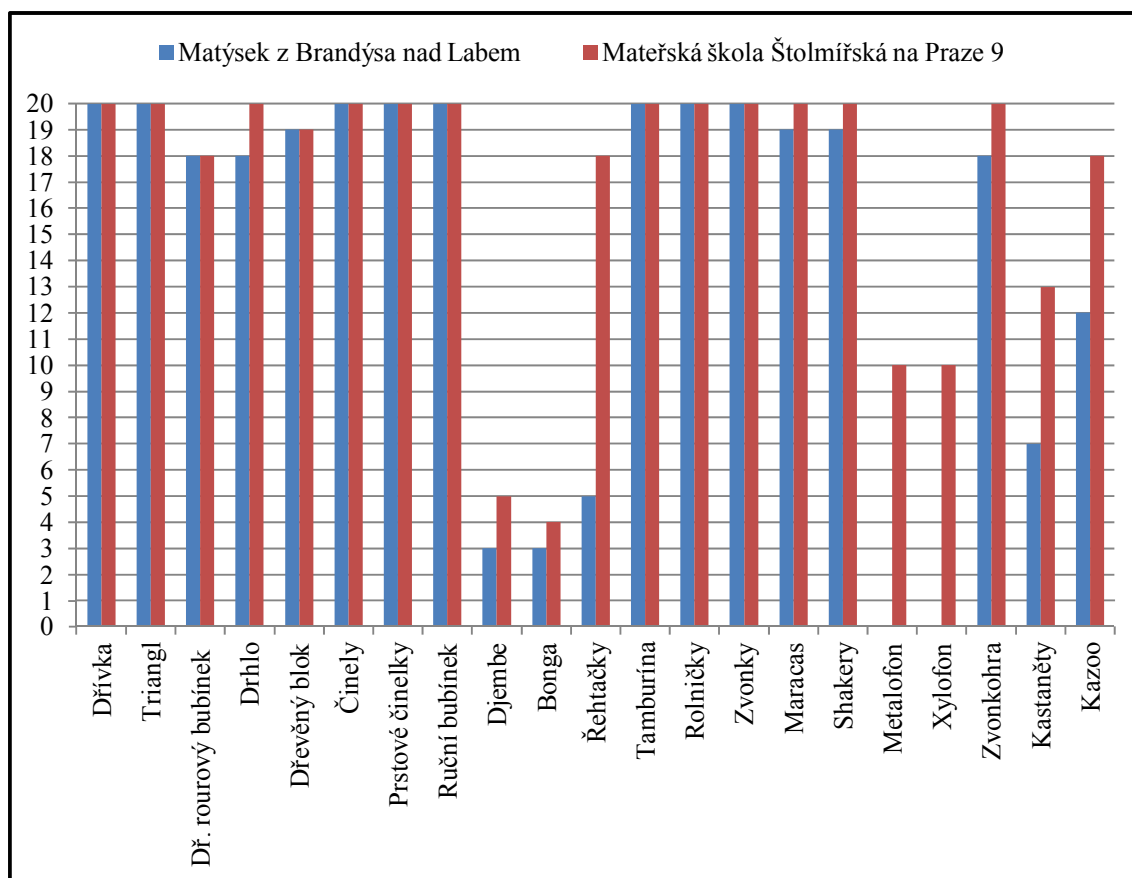
Do experimentu spadají dotazníky pro děti ze dvou vybraných mateřských škol. Podle nich jsem upravila činnosti, které probíhaly ve třetím týdnu experimentu. Z prvního týdnu jsem zjistila znalost názvů Orffových nástrojů u dětí (viz Graf č. 4).

Graf č. 4 – Hodnocení znalostí názvů Orffových nástrojů dětmi z prvního týdne.



I když se děti dvou mateřských škol věkově liší, znají dobře dřívka a bubínek (20+20=40 dětí). Na druhém místě se nachází prstové činelky a tamburína (19+20=39 dětí). Na třetím místě se umístil zvonek (18+19=37 dětí). Tři Orffovy nástroje se nachází na čtvrtém místě, a to triangl (16+20=36 dětí), maracas, které děti znají jako „rumba koule“ a sekery jako „rytmická vajíčka“ (18+18=36 dětí). Na posledním místě se umístily rolníčky (15+19=34 dětí). Ostatní Orffovy nástroje děti neznaly, nevěděly, jak se jmenují nebo nástroje viděly poprvé.

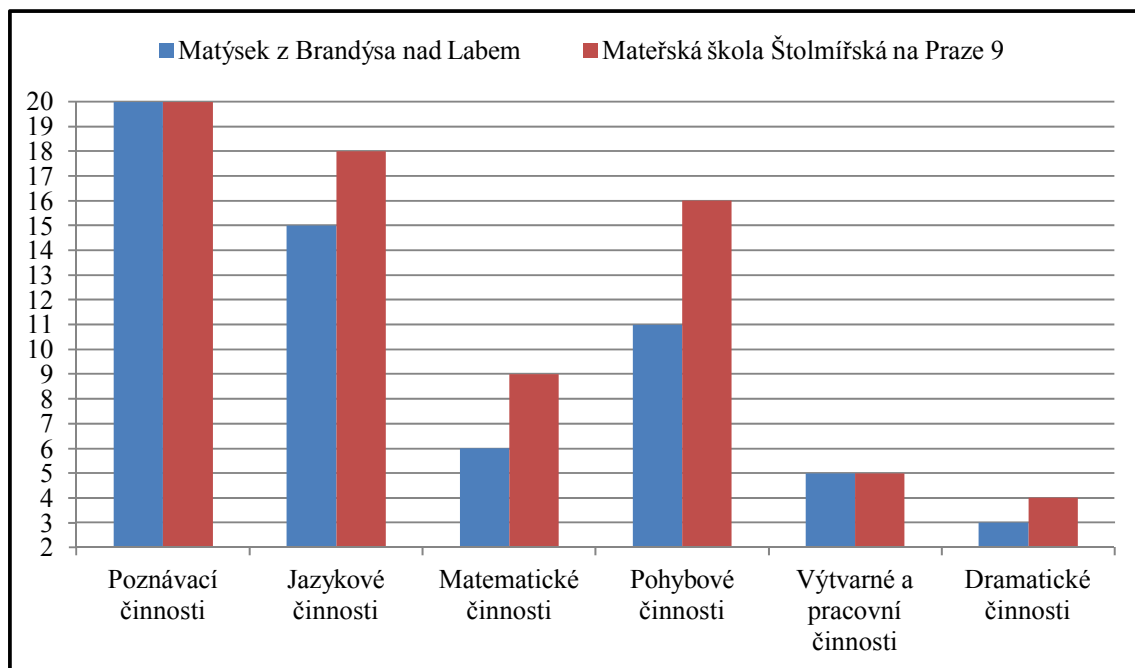
Graf č. 5 – Hodnocení znalostí názvů Orffových nástrojů dětmi z posledního týdne.



V pátém grafu jsou výsledky znalostí dětí Orffových nástrojů z posledních dnů mého výzkumu. Lze tu vidět výrazný pokrok u dětí z obou mateřských škol. Osm Orffových nástrojů děti uměly pojmenovat, a to dřívka, triangl, činely, prstové činelky, ruční bubínek, tamburína, rolničky, zvonky (20+20=40 dětí). Na druhém místě děti znaly maracas, sekery (19+20=39 dětí), následně na třetím místě je drhlo (18+20=38 dětí) a dřevěný blok (19+19=38 dětí). Na čtvrtém místě je dřevěný rourový bubínek, který umělo pojmenovat 36 dětí (18+18). Na pátém místě je kazoo (12+18=30) a šesté místo mají řehtačky (5+18=23 dětí). Na sedmém místě jsou kastaněty (7+13=20 dětí), osmé místo náleží metalofonu a xylofonu, které si pamatovaly jen starší děti (0+10=10 dětí). Nejméně známé nástroje djembe (3+5=8 dětí) a bonga (3+4=7 dětí) žádné dítě z obou mateřských škol neznalo.

Při hodnocení Orffových nástrojů jsem se ptala na oblíbenost nehudebních činností, které jsem si předem určila. Při hodnocení činností děti od všech slyšely odpověď, a tudíž mohou být výsledky ovlivněny.

Graf č. 6 – Hodnocení nehudebních činností podle dětí ze dvou vybraných mateřských podle oblíbenosti.



Nejvíce se dětem líbily poznávací činnosti ($20+20=40$ dětí). Druhou nejčastější odpovědí byly jazykové činnosti ($15+18=33$ dětí). Pohybové činnosti se umístily na třetím místě ($11+16=27$ dětí). Čtvrté místo náleží matematickým činnostem ($6+9=15$ dětí) a následující místo mají výtvarné a pracovní činnosti ($5+5=10$ dětí). Na posledním místě jsou dramatické činnosti ($3+4=7$ dětí).

Jednotlivé hodnocení všech nehudebních činností, na základě oblíbenosti:

Poznávací činnosti

1) Pracovní list – pojmenování a nacházení hudebních nástrojů (viz Příloha č. 4).

- Většina dětí tuto činnost sama nevyhledávala, a když ano, tak ve dvojici s kamarádem nebo se mnou (s paní učitelkou). Poté jsem tuto činnost obměnila

na skupinovou činnost. Vybrané 3 a více Orffových nástrojů měly děti najít na papíru a buď je zakroužkovat, nebo vybarvit. Tuto variantu si děti poté samy hrály.

2) Stínohry:

- Stínohry formou pexesa děti rády hrály, ale jen starší děti. Mladší děti přiřazovaly barevné obrázky k reálným nástrojům. Většinou tuto činnost hrály, když bylo v místnosti málo dětí (při ranní hrách nebo odpoledne při odchodu dětí domů).

3) Kimovy hry (viz kapitola 2.1 Poznávací činnosti):

- Tato činnost bavila jak starší děti (5-6leté), tak mladší děti (3-4leté). Tuto činnost jsem dávala převážně po skupinkách. Všechny děti chtěly stále hádat. Nejčastěji si Kimovy hry děti hrály odpoledne.

Jazykové činnosti

1) Popis Orffova nástroje:

- Tuto činnost jsme řadily většinou, když jsme čekaly na svačinu, oběd nebo než se vyšlo ven. Tuto hru hrály starší děti, u mladších dětí jsme raději hrály, kdo pozná Orffův nástroj podle zvuku. Ve chvílkách, kdy se mělo na něco čekat, děti tuto hru uvítaly.

2) Básničky k Orffovým nástrojům:

- Básničky ze začátku sloužily jako motivace. Byly rychle zapamatovatelné u starších dětí, a tudíž se říkaly při dokončení úkolu – uhodnutí Orffová nástroje, správně vyplněný pracovní list apod.

3) Tichá pošta:

- Pro děti známá hra. Starší děti si zkoušely vymýšlet i věty, ale časem si měnily i téma. U mladších dětí se tato hra líbila. Dokonce jsme hrály obměnu. Poslední dítě, které má říci nahlas především, co slyšelo, mělo vybrat z Orffových nástrojů ten, co mu byl pošeptán a zahrát na něj.

Matematické činnosti

1) Pracovní listy – hledání stejných nástrojů (viz Příloha č. 5), přiřazování nástrojů:

- Tato činnost se prováděla většinou při ranních hrách. Tuto činnost děti příliš nevyhledávaly, podle nich byly lepší činnosti, které se jim líbily a byly zábavnější.

2) Bludiště:

- Bludiště se dětem líbila. Měla je jak na papíru, tak i v prostoru ve třídě. Jen když se bludiště u mladších dětí ve třídě postavilo, děti je raději bouraly, než hledaly správnou cestu k Orffovým nástrojům.

3) Puzzle:

- Děti rády hrály. Je to snadnější než stínohry. Při větším počtu mladších dětí nezvládaly dodržovat pravidla. Nakonec jsme vymyslely obměnu. Všechny kartičky byly dány obrázkem vzhůru po celé třídě a každý zkoušel najít dvojici stejných obrázků.

Pohybové činnosti

1) Obr a paleček:

- Tuto hru obě skupiny dětí znaly. Hra se jim velice líbila a moc se u ní zasmály. Zkoušely jsme předávat i jiné Orffovy nástroje (obra a Palečka), ale bubínek a dřívka se nejvíce osvědčily, nejlépe se předávaly.

2) Na boudičky:

- Tuto hru děti rychle pochopily a zvládaly si ji hrát i samy, jak starší děti, tak mladší. Mladší děti tuto hru neznaly a velice si ji oblíbily. Rády ji hrály jak při pobytu venku, tak při odpoledních hrách.

3) Muzikante, prosím tě, zahraj mi:

- Hru „Kukačko, zakukej“ starší děti znaly. Tato hra nepatřila k oblíbeným. Děti znají pro ně zajímavější hry, např. na ježka, na slepou bábu apod. Mladším dětem se musely vybírat malé nástroje, aby se jim na ně dobře hrálo. Zkoušely

jsme obměnu stát čelem ke zdi, aby nebyl vidět nástroj, ale děti se rády otáčely k hádači.

Výtvarné a pracovní činnosti

1) Dokreslovánky, omalovánky, kreslení do písku:

- Nejvíce děti bavilo kreslit do písku, nejprve zkusily nakreslit Orffův nástroj, ale poté si kreslily, co chtěly. Omalovánky a dokreslovánky vyhledávaly spíše holčičky.

2) Výroba Orffových nástrojů (Shakery).

- Při výrobě nástrojů jsme využily veškeré uzavíratelné výrobky – umělohmotné láhve od limonády (PET láhve), krabičky od sýrů, prázdné kinder vajíčka, malé skleněné lahvičky apod. Plnily jsme je různými náplněmi přes písek, kámen, luštěniny, vodu atd. a zjišťovaly jsme zvuky s těmito náplněmi.

3) Modelování Orffových nástrojů a pomocí nich vytvářet různé věci.

- U modelování děti zkoušely vyrábět Orffovy nástroje. Ze začátku nechtěly modelovat, podle nich to neumí, ale nakonec měly pěkné výtvary, které bohužel ostatní děti občas zničily. Nejčastěji se z Orffových nástrojů zkoušely vytvářet roboty nebo speciální auta (jak útočné, tak závodní). Kupodivu i holčičky vytvářely speciální hrací automobily.

Dramatické činnosti

1) Pantomima:

- Pro mladší děti to bylo těžké. A když už šly předvádět, tak většinou hrály jen na dřívka, triangl nebo ruční bubínek. To raději hádaly, když jsem ukazovala já. U starších dětí to bylo podobné. Tato činnost se hrála při čekání na jídlo nebo před pobytem venku.

2) Pomoc loutce (Kašpárkovi):

- Děti tuto hru braly jako na slepou bábu. Děti nezvládaly dodržovat pravidla a nekoukat se. Byly zvědavý, kam se rolnička (nebo poté jiný Orffův nástroj)

schová. Chtěly ji rychle najít. Když děti schovávaly rolničku, dávaly ji stále na to samé místo, ale hra je neomrzela.

3) Jmenuji se ... a zahraji vám na ...:

- Tuto hru jsem řadila hlavně na začátku experimentu, pro zapamatování dětí jmeny a při opakování jmen Orffůvých nástrojů. U starších dětí jsme při obměně zkoušely vymyslet, co jiného by Orffův nástroj mohl být a k čemu by se mohl hodit, např.: Adam pravil: „Já mám v ruce talíře a bude svačina.“ Nakonec jsme raději hrály, že každý zkusil říci nějaký Orffův nástroj a poté jsme musely zopakovat, kdo jaký nástroj řekl.

V posledním týdnu experimentu mi děti (40 dětí) z obou mateřských školek hromadně odpověděly na otázky následovně. Zda se nachází v jejich třídě Orffovy nástroje, mi všechny děti řekly, že ano. Jestli ví, kde se Orffovy nástroje nachází, mi celá skupina dětí řekla, že ano a uměla mi ukázat přesné místo. Další otázka zjišťovala, zda se děti setkaly s Orffovými nástroji jinde než v mateřské škole. Tři děti mi pověděly, že se s nástroji setkaly na pódiu (táta muzikant), na výletě a v cizině. Zbylé děti se s nástroji jinde nesetkaly. Na otázku, zda si děti mohou Orffův nástroj půjčit kdykoli, mi děti pověděly, že ne. Na další otázku, zda by děti použily tyto nástroje u jiných činností než u zpívání, mi 38 dětí řeklo, že ne a zbylé 2 děti odpověděly, že je používají při cvičení a hraní divadla. U poslední otázky, zda by se Orffovy nástroje mohly využít na nějakou jinou činnost než hudební, mi bylo zodpověděno třemi dětmi – při použití jako stavebnici, při tancování jako okrasný prvek, při „šaškovém vysoupení“ jako rekvizita. Zbylé děti mi odpověď neřekly.

9 Verifikace hypotéz

1. hypotéza – znění - Předpokládám, že pro každou nehudební činnost existují alespoň tři hry se zaměřením na Orffovy nástroje.

Tato hypotéza se potvrdila.

Na základě prostudovaných knih a zkušeností z pedagogických praxí jsem dospěla k závěru, že se má hypotéza potvrdila. Pro svůj experiment jsem vybrala činnosti, ve kterých se daly použít nebo zaměnit předměty za Orffovy nástroje. Dbala jsem i na to, aby činnosti zvládly děti od 3-4 let.

Každou novinku děti v mateřské škole nadšeně vítají. Týká se to i věcí, které dlouho neviděly. Podle mě je tomu tak i s Orffovými nástroji. Děti nemají moc času ani prostoru si s nimi pohrát a všichni si je vyzkoušet. Chtěla jsem proto vymyslet pro každou nehudební činnost nějaké hry. Nejvíce jsem se obávala dramatických činností. Měla jsem strach, že děti nebudou dost motivovány a nebudou chtít hry hrát. Mé obavy se však nenaplnily, děti hry pochopily. I když nepatřily k jejich oblíbeným činnostem, všechny se do her zapojily.

Některé učitelky z mateřských škol se pozastavovaly nad tématem mé práce. Jak mi bylo řečeno od jedné učitelky: „*Orffovy nástroje spadají do hudební výchovy, proto by se měly používat pouze v hudebních činnostech nebo při určování tempa – rytmicizace slov, rychlosti běhu.*“ Též si myslím, že se hodí zvláště k hudebním činnostem - pro zpestření písničky apod., ale děti by se měly s Orffovými nástroji setkávat i v jiných činnostech a hrách.

2. hypotéza – znění – Předpokládám, že učitelky v mateřských školách používají Orffovy nástroje převážně jen v hudebních a tělesných činnostech.

Tato hypotéza se potvrdila.

I když bylo málo vyplněných dotazníků pro objektivnější zhodnocení výsledku, domnívám se, že Orffovy nástroje se v mateřských školách používají převážně v hudebních a pohybových činnostech (viz graf č. 2).

Nejčastěji se využívají dřívka a bubínek, ale v některých mateřských školkách se ani tyto nástroje dětem do ruky nedostanou. Když už nějaký nástroj v rukou mají, tak na něj nesmějí hrát, dokud jim učitelka nedá přesné pokyny.

Hodnocení výsledku mohla též ovlivnit zkušenost učitelek. Na Praze 9 v mateřských školách působí jak učitelky s dlouholetou praxí, tak se tříletou praxí. V Brandýse nad Labem – Staré Boleslavi se v mateřských školách objevují převážně učitelky s dlouholetou praxí. Podle mě se učitelky s kratší zkušeností nebojí více experimentovat a zapojovat Orffovy nástroje do různých činností.

3. hypotéza – znění – Předpokládám, že se objeví minimálně jedna shoda v tělesných činnostech v různých mateřských školách.

Tato hypotéza se potvrdila.

Ze získaných odpovědí z dotazníků od učitelek jsem došla k závěru, že se v tělesných činnostech alespoň jedna shoda najde. Tudíž se tato hypotéza potvrdila.

Podle grafu č. 2 se Orffovy nástroje hodí do pohybových činností. Proto jsem chtěla zjistit, jaké nejčastější hry se s Orffovými nástroji hrají. Učitelky z mateřských škol preferují pohybovou hru „Na sochy“ – při zvuku dřívek děti běhají po třídě, když se bouchne do ručního bubínku, děti se zastaví a ani se nehnou.

U mladších dětí se hraje hra na rychlost – děti podle rychlosti ťukání na dřívka buď chodí, nebo běhají. Většinou tato hra předchází před hrou „Na sochy“.

4. hypotéza – Předpokládám, že při pravidelném využití Orffových nástrojů dětmi v nehudebních činnostech dojde v jejich přístupu k Orffovým nástrojům k výraznému posunu.

Tato hypotéze se potvrdila.

I když jsem děti seznamovala s Orffovými nástroji v průběhu krátkého časového úseku, velice mě překvapilo, kolik se toho naučily. Lze to dobře vyčíst s grafu č. 5, ve kterém je zřetelný nárůst zapamatovatelnosti Orffových nástrojů.

Znamé Orffovy nástroje jsem ze začátku spojovala s nástroji méně známými. Mladším dětem se názvy některých nástrojů pletly, např. Adélka: „*Maminko, dneska jsme hrály na kozu*“. Ale věděla, že tak se to nejmenuje a šla se mě zeptat, na co jsme to dneska hrály - Kazoo. Štěpánek měl problém si zapamatovat bonga. Říkal jim gonga a přirovnal si to k velkému zavěšenému činelu. Pojem gonga používal i pro činel a prstové činelky označoval jako malá gonga.

V počátku experimentu děti s Orffovými nástroji neuměli zacházet a pouze vytvářely hluk. Od druhého dne však hluk zmenšoval. Během dne byly Orffovy nástroje při ruce jak dětem, tak mě jako paní učitelce. Využívaly jsme je i jako signály – při zvuku zvonečku měly děti uklízet. Při uslyšení triangu musely všechny děti být potichu. Některým dětem vadil velký rámus a samy si zahrály na triangel, aby se vrstevníci ztišili.

10 Závěr

Při zpravování bakalářské práce jsem získala nové a zajímavé informace do své budoucí pedagogické praxe.

Myslím si, že hudba je důležitou součástí života, se kterou se dítě setkává od narození, kdy už v kolébce slyší zpěv ukolébavky a následně se setkává se zvuky v přírodě a hlasy lidí, které ho obklopují. Hudba působí na rozvoj myšlení, fantazii a pozornost, působí na city a upevňuje dětská přátelství. Dětem bychom měli dát možnost seznámit se i se zvuky Orffových nástrojů a využít tyto nástroje nejen k doprovodu písní.

Měli bychom jim nechat větší prostor pro manipulaci s nástroji Orffova instrumentáře. To mě přimělo realizovat tento výzkum a zjistit, jestli budou děti klidnější při hře na Orffův nástroj, když se s ním více sblíží. Po ukončení experimentu se učitelky obou mateřských škol shodly, že při zapojení nástrojů jsou děti pozornější.

Člověk by se neměl bát být tvořivý a vyzkoušet všechny varianty různých činností. Jsem ráda za zkušenosti, které jsem během experimentu s dětmi a Orffovými nástroji získala. Mohu si vzít z výsledků výzkumu ponaučení a opět realizovat v budoucnu ty činnosti, které se dětem líbily.

Bakalářská práce může být využita jako metodický materiál a zásobník nehudebních činností se zaměřením na Orffovy nástroje pro učitelky mateřských škol, ale i rodiče, které mají Orffovy nástroje doma.