

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Alžběta Sedláčková

**POČÁTKY HUDEBNÍ INTELIGENCE: VÝVOJ
HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ V
PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Bakalářská práce

Praha 2011

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze 20.6.2011

Alžběta Sedláčková

Děkuji paní doc. PhDr. Lence Hříbkové, CSc. za trpělivost, pečlivost a užitečné rady, které mi ochotně poskytovala při vedení mé práce. Dále děkuji paní Aleně Škaloudové, Ph.D. za pomoc se statistikou a panu Doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za cenné rady hlavně při vytváření metod pro testování hudebních schopností. V neposlední řadě také děkuji paní učitelce Dáše, která mi umožnila vstup do mateřské školy, kde jsem prováděla výzkum.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá hudebními schopnostmi u dětí v předškolním věku. V rámci práce byl realizován příčný výzkum v mateřské škole, při kterém byl zkoumán postup ve vývoji hudebních schopností u dětí v předškolním věku, dále rozdíl mezi dívkami a chlapci v této oblasti. Také byly zkoumány souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a hudebními schopnostmi dětí.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. Teoretická část pojednává o hudebních schopnostech, které byly zkoumány ve výzkumu a o vývoji hudebních schopností, přičemž je kladen důraz především na předškolní období. Empirická část se nejprve věnuje popisu realizovaného výzkumu (např. popis metod zkoumání hudebních schopností, charakteristiky vyšetřovaných souborů), následně jsou prezentována získaná data a nakonec jsou výsledky analyzovány. Průměry výsledků dětí v testu hudebních schopností jsou porovnávány dle různých kritérií (dle věku, pohlaví a hudebního prostředí v rodině), výsledky dětí jsou také porovnávány pomocí statistických metod.

Abstract

This bachelor thesis is focused on musical abilities of preschool children. Within this thesis a cross section examination in kindergarten was realized, where the progress in development of musical abilities of preschool children was examined, as well as differences between girls and boys in this area. Also the connections between musical environment at children's family and their musical abilities were examined.

The bachelor thesis is divided into two parts: the theoretical part and the empirical part. The theoretical part discourses about musical abilities, which were examined in investigation, and about development of musical abilities with special emphasis on preschool age. The empirical part focuses at first on description of the research that was carried out (for example: description of the method for examining musical abilities, characterization of the participants). Acquired data are then presented and finally the data are analyzed. Means of the children's scores in the test of music abilities are compared according to various conditions (according age, gender and musical environment in the family). The scores are also compared with the statistic methods.

Obsah

Úvod.....	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	5
1. Hudební schopnosti.....	5
1.1 Otázka vnitřních a vnějších činitelů.....	5
1.2 Vybrané hudební schopnosti a jejich charakteristika.....	7
1.2.1 Pěvecko reprodukční schopnosti.....	8
1.2.2 Hudebně sluchové schopnosti.....	8
1.2.3 Rytmické cítění	11
1.2.4 Hudební paměť	12
2. Vývoj hudebních schopností.....	14
2.1 Vývoj hudebních schopností v raných obdobích.....	14
2.1.1 Prenatální období	14
2.1.2 Novorozenecké období	15
2.1.3 Kojenecké období	15
2.1.4 Období batolete.....	16
2.2 Vývoj hudebních schopností v období předškolního věku.....	17
2.2.1 Obecné charakteristiky předškolního vývojového období.....	17
2.2.2 Charakteristiky hudebního vývoje v předškolním období.....	20
2.2.3 Rozdíly ve vývoji hudebních schopností mezi chlapci a dívkami.....	21
2.2.4 Vliv prostředí na vývoj hudebních schopností	22
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	24
3. Design empirického výzkumu	24
3.1 Vymezení oblasti zkoumání a výzkumné otázky.....	24
3.2 Metody	24
3.2.1 Test pro zjišťování hudebních schopností	25
3.2.2 Dotazníky pro rodiče.....	30
3.2.3 Rozhovor s vyučující a krátké pozorování.....	30
3.3 Charakteristika výzkumných podmínek a vyšetřovaných souborů	31
4. Presentace dat	32
4.1 Hudební prostředí v mateřské škole.....	32
4.1.1 Zpěv	32
4.1.2 Procvičování rytmu.....	33

4.1.3 Pohyb na hudbu.....	33
4.1.4 Poslech	33
4.1.5 Ostatní hudební činnosti	34
4.2 Výsledky hudebního testu.....	34
4.3 Hudební prostředí v rodině - zpracované dotazníky	36
5. Analýza, interpretace a diskuze	47
5.1 Úroveň vybraných hudebních schopností a jejich rozdíly v daných věkových skupinách	47
5.1.1 Porovnání výsledků testování pěvecko - reprodukčních schopností	47
5.1.2 Porovnání výsledků testování schopnosti rozlišovat intenzitu tónů	47
5.1.3 Porovnání výsledků testování schopnosti rozlišovat výšku.....	48
5.1.4 Porovnání výsledků testování hudební paměti	48
5.1.5 Porovnání výsledků testování rytmické pulzace.....	49
5.1.6 Celkové porovnání výsledků testu hudebních schopností	50
5.2 Rozdíly ve vybraných hudebních schopnostech mezi dívkami a chlapci.....	51
5.3 Souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní vybraných hudebních schopností dětí.....	52
5.3.1 Hudební vzdělání rodiče	52
5.3.2 Poslech hudby	53
5.3.3 Aktivní hudební činnosti v rodině.....	54
5.3.4 Systematické rozvíjení hudebních schopností	55
5.3.5 Celkové zhodnocení souvislostí mezi hudebním prostředím v rodině a hudebními schopnostmi dětí	55
Závěr	57
Seznam použité literatury	59

Úvod

Tématem bakalářské práce je vývoj hudebních schopností v předškolním věku. Zájem psychologie o tuto problematiku není veliký, především čeští psychologové nevěnují problematice hudební psychologie příliš velkou pozornost. Zájem o působení hudby na psychiku člověka a vývoj hudebních schopností projevují spíše hudební pedagogové, kteří provádějí i vlastní výzkumy v této oblasti. Jedním z nich je například Kodejška (1989, 1991, 2002), který se zabýval přímo hudebními schopnostmi u dětí v předškolním věku a je jedním z hlavních autorů, ze kterých vychází tato práce.

Druhým autorem zásadním pro tuto práci je psycholog Howard Gardner (1999). Tento autor, známý pro svou teorii rozmanitých inteligencí (předpokládá, že inteligence není samostatná jednotka, ale člověk disponuje několika oddělenými inteligencemi), zařadil mezi svých sedm samostatných inteligencí právě i hudební inteligenci.

Hlavním pilířem této bakalářské práce je empirický výzkum, ve kterém jsem zkoumala úroveň vybraných hudebních schopností u předškolních dětí v mateřské škole a jejich hudební prostředí v rodině. Cílem výzkumu je odpovědět na výzkumné otázky týkající se úrovně rozvoje vybraných hudebních schopností u dětí v předškolním věku a postup vývoje těchto schopností, dále existence či neexistence rozdílu mezi chlapci a dívkami v této oblasti a v tomto věku a týkající se souvislostí mezi hudebním prostředím v rodině a úrovní rozvoje těchto schopností.

Práce obsahuje dvě hlavní části - teoretickou a empirickou. V teoretické části se v první kapitole zabývám hudebními schopnostmi. Nejprve rozebírám hudební schopnosti v obecnější rovině (uvažuji nad vnějšími a vnitřními činiteli a zabývám se jejich klasifikací) a následně pojednávám o konkrétních hudebních schopnostech, které jsou zkoumány v empirickém výzkumu. Ve druhé kapitole teoretické části pojednávám o hudebním vývoji dětí, především v období předškolního věku. Zmiňuji také vývoj kognitivních schopností, jelikož jsou s hudebními schopnostmi velmi provázané. V této kapitole se také věnuji teoretickým poznatkům o rozdílech mezi dívkami a chlapci a působení prostředí na vývoj hudebních schopností.

V empirické části je podrobně popsán již zmiňovaný výzkum. Empirická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. První je design empirického výzkumu, ve kterém jsou podrobně popsány metody (především metody pro testování vybraných

hudebních schopností) a výzkumné podmínky. Následuje prezentace výsledků, která představuje získaná a zpracovaná data. V poslední části - analýze, interpretaci a diskuzi tato data rozebírám, provádím statistickou analýzu a pokouším se je vysvětlit a porovnat s informacemi v literatuře.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hudební schopnosti

Pojem schopnost vymezuje Říčan (2007) jako "potencialitu, jako možnost, případně učenlivost pro tu či onu činnost" (Říčan 2007, str. 73). Schopnost chápe jako to, co je dáno osobnostní výbavou, jako maximální rozvoj v dané oblasti, kterého bychom mohli dosáhnout při optimálních podmínkách prostředí. Tradičně je však toto vymezení vztahováno k vlohám. Například Franěk (2005) hovoří o vlohách jako o vrozených dispozicích (o schopnostech hovoří spíše jako o dispozicích naučených a získaných). Říčan (2007) dále poukazuje na druhý význam pojmu schopnost, tak jak je obvykle chápán a používán. Toto chápání považuje schopnost za již dosaženou úroveň dané činnosti či dovednosti - čili za aktuálně manifestovanou úroveň.

Hudební schopnosti můžeme dle Sedláka (1990) zařadit do kategorie speciálních schopností. Považuje je za "psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost" (Sedlák 1990, str. 35). Podle této definice můžeme usuzovat, že chápe pojem schopnost spíše ve smyslu Říčanova (2007) druhého vymezení.

Přestože se často setkáme s pojmem hudební "schopnosti" existují také názory, že existuje pouze jedna hudební schopnost, jedná se však o názory velmi staré. Většina autorů zastává názor, že hudebních schopností je více. Mezi ně patří například Seashore (1919), Těplov (1965), Sedlák (1990) a další autoři. Komplex těchto hudebních schopností nazývá Těplov (1965) hudebností.

1.1 Otázka vnitřních a vnějších činitelů

Podobně jako u mnoha dalších témat v psychologii (např. u inteligence), tak i v oblasti hudebních schopností můžeme u různých autorů nalézt odlišné názory na to, zda jsou tyto schopnosti spíše vrozené, dány dědičnými faktory nebo spíše získané, dány vnějšími činiteli. Někteří, většinou starší autoři, zastávali buď jeden nebo druhý jednostranný názor. Mezi zastánce dědičnosti patří například Seashore (1919), dle kterého je hudební talent dědičným darem a je možné ho rozpoznat již v raném věku, předtím, než je započata jakákoliv hudební výchova. Další, obvykle novější autoři se však snaží najít jakýsi kompromis mezi těmito extrémními názory (např. Těplov 1966).

Zamyšlení nad problematikou vnějších a vnitřních vlivů na hudební schopnosti nacházíme například u Sedláka (1990). Autor odmítá oba extrémní postoje: "Podíl dědičného a výchovou získaného není možné ve vývoji jedince přesně určit a oddělit" (Sedlák 1990, str. 36). Tito dva činitele - vnitřní a vnější - se totiž vzájemně ovlivňují a schopnosti se nemohou uspokojivě rozvinout při absenci jednoho z nich. Podle Sedláka (1990) se hudební schopnosti nerozvinou bez přispění soustavné výchovy a dalších vlivů prostředí, ani při silném dědičném základu. Dědičný vklad podle Sedláka (1990) ovlivňuje pouze individuální rozdíly (rychlost a efektivnost vyučovacího procesu hudební výchovy). Gardner (1999) navzdory tomu však uvádí případy dětí, které nevyrostaly v podnětném prostředí orientovaném na hudbu, a přesto se u nich nadání projevilo. Gardner (1999) tedy nesouhlasí s tím, že by se hudební nadání nemohlo rozvinout bez soustavné výchovy, ale i tak počítá s oběma vlivy, působící na uspokojivý vývoj hudebních schopností. Jako příklad silného působení prostředí na rozvoj hudebních schopností uvádí Suzukiho školu hudebních talentů, která díky účinnému programu dokáže naučit děti kvalitní hře na nástroj již ve velmi raném věku.

Problematikou vlivu dědičnosti versus hudebního prostředí na dosaženou úroveň hudebních schopností se zabývá i Franěk (2005), jehož postoj bychom mohli také zařadit k těm, které se snaží o kompromis. Podle Fraňka (2005) se každé dítě narodí s určitými potenciálem (vlohou), který určuje, jaké nejvyšší úrovně je člověk schopen dosáhnout, a který není možné překročit. Naopak však nemusí být tento potenciál automaticky naplněn, pokud prostředí není dostatečně podnětné. Narozdíl od starších autorů, Franěk považuje za důležitý vliv hudebních podnětů v raných fázích lidského života, kdy se teprve dotvářejí funkce mozku.

Podle Fraňka (2005) převládal do první poloviny 20. století "elitářský" pohled na hudební schopnosti, které se dávaly do souvislosti především s hudebním nadáním, kterým disponuje pouze malý počet jedinců. Od poloviny 20. století se objevuje nový pohled, který Franěk (2005) nazývá "demokratický", podle kterého se hudební schopnosti vyskytují u většiny lidí a podle něhož všichni lidé mohou provozovat hudbu. Zdůrazňuje vliv vnějších činitelů na dosaženou úroveň hudebních schopností, i když rozdíly v potencialitách mezi lidmi jsou stále přítomny. Tento "demokratický" pohled je i výchozím pohledem této práce.

1.2 Vybrané hudební schopnosti a jejich charakteristika

Mnoho autorů, kteří se zabývají hudebními schopnostmi, se pokusilo vytvořit klasifikaci hudebních schopností. Jedním z českých autorů, který takovou klasifikaci vytvořil, je Sedlák (1990). Ze Sedlákovy klasifikace (1990) jsem vycházela i při svém výzkumu. Pro mou práci budou důležité především ty schopnosti, které je možné zkoumat u dětí v předškolním věku. Výběr schopností, kterými se můžeme zabývat u takto malých dětí provádí již Kodejška (1989, 1991) a pro své účely si Sedlákovu (1990) klasifikaci hudebních schopností upravuje. Pro svůj vlastní výzkum jsem Kodejškovu (1989, 2002) výběr schopností ještě zúžila, především z důvodu mých možností realizace výzkumu a z důvodu zjednodušení výzkumu pro možnosti jeho realizace se čtyřletými dětmi. V této podkapitole nejprve stručně nastíním Sedlákovu klasifikaci (1990), poté zmíním ty schopnosti, které Kodejška (1989, 1991) zkoumal u pětiletých a šestiletých dětí. Nakonec představím ty schopnosti, které jsem pro svůj výzkum vybrala já a budu je podrobněji na základě literatury charakterizovat (včetně jejich úrovně obvykle dosahované v předškolním věku).

Sedlák (1990) hudební schopnosti rozděluje na čtyři základní skupiny:

- 1) Hudebně sluchové - tyto schopnosti zajišťují rozlišování tónů (např. výšky, hlasitosti, barvy atd.)
- 2) Psychomotorické - tyto schopnosti umožňují chápat časové členění hudby a projevat to regulací pohybů při hudbě
- 3) Analyticko-syntetické - tyto schopnosti pomáhají identifikovat hudební útvary. Autor dále uvádí specifické struktury, které se vytvářejí na pozadí těchto schopností, jsou to: hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost.
- 4) Hudebně intelektové schopnosti - pod tyto schopnosti zařazuje hudební fantazii a hudební myšlení

Dále však autor upozorňuje na to, že hudební schopnosti nesmí být chápány jako oddělené jednotky, protože na sebe vzájemně působí a ovlivňují se, tvoří tak "propojenou dynamickou strukturu s funkční hierarchií" (Sedlák 1990, str. 42).

Kodejška (1989, 1991) ve svém výzkumu vybírá takové hudební schopnosti, které je vhodné zkoumat u dětí v předškolním věku. U pětiletých a šestiletých dětí tedy zkoumá: 1) Pěvecko reprodukční schopnosti - zde hodnotí intonační a rytmickou přesnost 2) Hudebně sluchové schopnosti - zde zjišťoval rozlišování tónů podle

hlasitosti, barvy a výšky 3) Rytmičké cítění - u těchto schopností zkoumal citlivost pro rytmičkou pulzaci, metrum, časový rytmičký průběh tónů a změny tempa 4) Tonální cítění - zde prověřoval, zda děti poznají mimotonální tóny ve známé písni a dokončené a nedokončené melodie na tónice 5) Hudební paměť - v této oblasti zkoumal paměť pro rytmus a paměť pro melodii.

Z důvodu nižšího věku dětí, které se výzkumu zúčastnily a z časových důvodů jsem vybrala pouze některé hudební schopnosti. Při výběru jsem se snažila zařadit ty nejdůležitější. Vliv na výběr měly samozřejmě také mé vlastní možnosti (podmínky prostředí a vlastní kompetence dané schopnosti zkoumat).

Vybrala jsem tedy tyto hudební schopnosti:

- 1) pěvecko reprodukční schopnosti,
- 2) hudebně sluchové schopnosti: citlivost pro hlasitost tónů a rozlišování výšky tónů,
- 3) rytmičké cítění : citlivost pro rytmičkou pulzaci,
- 4) hudební paměť: paměť pro melodii a paměť pro rytmus,

Nyní postupně charakterizují tyto vybrané hudební schopnosti.

1.2.1 Pěvecko reprodukční schopnosti

Tyto schopnosti zkoumal Kodejška (1991) ve svém výzkumu. Teoreticky se jimi však vůbec nezabývá. Neudává ani pod kterou skupinu schopností bychom zpěv mohli zařadit. Důvodem je možná, že zpěv je jistá svébytná schopnost, která nám může podat velmi různorodé informace o hudebnosti jedince (rytmičké cítění, intonace, ale například i vztah k hudbě). Proto je možná obtížné ji zařadit pod nějaký trs schopností.

Pro výzkum využívá Kodejška (1991) tohoto postupu: nejprve zazpívá píseň "Kočka leze dírou" "zpěvačka" (paní učitelka, výzkumník atd.) v tónině D-dur, bez doprovodu hudebního nástroje. Poté ji zazpívá dítě v libovolné tónině a nakonec dítě s doprovodem elektrofonických varhan. Při zpěvu hodnotil intonační a rytmičkou přesnost. Podobným způsobem jsem při svém výzkumu postupovala já (podrobněji viz empirická část práce, str. 25).

1.2.2 Hudebně sluchové schopnosti

Mezi hudebně sluchové schopnosti řadí Sedlák (1990) rozlišování výšky, barvy, délky a hlasitosti tónů. Tyto schopnosti jsou odrazem akustických veličin v lidském vědomí, který však není přesný, protože dochází ke zkreslením a transformacím. K těmto psychofyziologickým pojmům můžeme přiřadit akustické

veličiny: k hlasitosti intenzitu, k výšce tónu frekvenci, k délce tónu trvání podnětu a k barvě tónů skladbu alikvotních tónů. Z hudebně sluchových schopností, podrobněji rozeberu rozlišování intenzity tónů a rozlišování výšky tónů, protože jsem je zkoumala ve svém výzkumu.

Citlivost pro hlasitost tónů (rozlišování intenzity tónů)

Dle Sedláka (1990) se u schopnosti pro hlasitost tónů jedná o odraz intenzity zvuku v psychice člověka. Pro pochopení je nutné si objasnit pojmy hlasitost a intenzita. Intenzita je totiž pojmem akustickým, zatímco hlasitost pojmem psychologickým (viz výše). Intenzita je tedy to co působí a hlasitost to, co v psychice vzniká při působení intenzity. Jejich vztah je určen Weberovým - Fechnerovým zákonem, který nám říká, že "vzrůstá-li intenzita podnětu řadou geometrickou, roste intenzita počítku řadou aritmetickou" (Plháková 2007). V našem případě se tedy jedná o intenzitu hudebního podnětu a intenzitou počítku je hlasitost. Sedlák (1990) dále upozorňuje na to, že citlivost pro hlasitost není u všech tónů stejná : "Největší citlivost pro hlasitost je u tónů středních" (Sedlák 1990, str. 71).

Dalším z autorů, kteří ve své klasifikaci schopností uvádějí rozlišování intenzity tónů byl Seashore (1919). Seashore (1919) řadí talent (autor používá pro hudební schopnosti termín "talenty") rozlišování intenzity tónů dokonce mezi šest základních hudebních talentů, které navrhuje jako vhodné pro testování.

Toto velmi kritizuje Těplov (1965) podle kterého takové schopnosti jako například rozlišování malých rozdílů intenzity tónů (spolu s délkou a výškou tónů) jsou vlastně senzoričné schopnosti, které ani nemůžeme nazývat hudebními schopnostmi a už vůbec ne základními.

Dle Franška (2005) je nejčastější stupnicí používanou pro rozlišování hlasitosti stupnice hladiny akustického tlaku se základní jednotkou Bell (B), přičemž v praxi se však více používá jednotka vyšší - deciBell (dB). Dále nás Franšek (2005) seznamuje s dynamickými znaménky používanými v evropské klasické hudbě. Jsou jimi *pp* (*pianissimo*), *p* (*piano*), *mf* (*mezzoforte*), *f* (*forte*), *ff* (*fortissimo*), značky jsou seřazeny od té označující nejnižší hudební projev, až po nejhlasitější. Ve svém výzkumu jsem využila i znaménko *mp* (*mezzopiano*), které můžeme zařadit mezi *p* a *mf*. Toto znaménko Franšek (2005) neuvádí.

Podle Kodejšky (1989) se citlivost pro hlasitost v předškolním věku rozvíjí dle prostředí v rodině a v předškolních zařízeních. Děti si vytvářejí asociační představy s

tím co je silné a slabé, které ztvárňují vlastními hudebními projevy. Na základě výzkumu, který Kodejška (1989) prováděl, usuzuje, že "většina pětiletých a šestiletých dětí má dobře rozvinutou citlivost pro vnímání intenzity tónů" (Kodejška 1989, str. 21).

Rozlišování výšky tónů

Rozlišování výšky tónů dle Sedláka (1990) znamená schopnost postihnout minimální změny ve frekvenci. Pro výšku tónů byla zavedena jednotka cent, přičemž většina lidí dokáže rozlišovat v rozmezí 6-40 centů. Problematika výšky je dle autorů Sedláka (1990) i Těplova (1965) velmi složitá. Velmi úzce totiž souvisí i s dalšími hudebními schopnostmi jako je např. barvou tónu (nebo-li témbrou). U vyšších tónů se nám zvuk jeví jako tenčí, lehčí atd., zatímco nižší tóny cítíme jako tlustší, těžší atp. Těplov (1965) tak mluví o dvou komponentách výšky, které spočívají v tom, že "změna jednoho fyzikálního znaku - počtu kmitů - působí změnu dvou psychologických znaků" (Těplov 1965, str.48). Dále také uvádí, že nehudební lidé určují výšku především podle témbrou, zatímco hudebníci, dokážou odlišit témbrou a výšku a správně určit výšku tónu, i když tón nemá obvyklý témbrou. Franěk (2005) hovoří o další zajímavé skutečnosti, tedy že melodii, která je ve vyšší poloze dokáže člověk rozpoznat daleko lépe, než melodii v nižší poloze.

Schopnost rozlišování výšky je autory většinou považována za velmi důležitou komponentu hudebnosti. Například Seashore (1919) ji považuje za klíčovou schopnost, která určuje celkovou úroveň hudebnosti jedince. Podle Seashora (1919) je schopnost rozlišovat výšku obsažena ve všech "talentech", které tvoří jeho klasifikaci. Dle své teorie tuto schopnost považuje za dispozičně podmíněnou a odmítá možnost jejího vývoje.

Těplov (1965) považuje výšku jako jednu stránku tónového počítka. Mezi těmito tónovými počítky (dále hlasitost, barva, délka) zaujímá výška dle Těplova (1965) vedoucí úlohu. Dispoziční podmíněnost a nemožnost vývoje rezolutně odmítá a svůj pohled podporuje těmito tezemi: 1) rozlišovací tónově výšková citlivost dětí se věkem zlepšuje 2) tónově výšková citlivost se rozvíjí hudební činností 3) citlivost pro rozlišování výšky může být velmi značně zvýšena speciálním výcvikem (Těplov 1965, str. 69-70). Své teze dokazuje svými výzkumy i výzkumy jiných autorů. Dále také odmítá pohled na schopnost rozlišování výšky tónů, jako na hlavní ukazatel

hudebnosti. Tato schopnost dle Těplova (1965) dokonce "nemá přímou souvislost s hudebností vůbec ani s hudebním sluchem zvláště" (Těplov 1965, str. 74).

Dle Kodejšky (2002) jsou ve schopnosti rozlišovat výšku, velké rozdíly mezi dětmi v období předškolního věku. Ve svém výzkumu zjistil, že děti v předškolním věku jsou schopny lépe rozlišovat větší intervaly, než menší. Více autorů (Těplov 1965, Sedlák 1990, Kodejška 2002) se shoduje na problému malých dětí, rozlišovat v hudbě pojmy "vyšší" a "nižší". Kodejška (2002) k tomu dodává, že děti, které vyrůstaly v intelektově a hudebně podnětném prostředí rodiny lépe chápou tyto pojmy, protože jsou ve spojitosti s hudbou běžně používány. U tohoto pojmového označení dále také závisí na intelektových schopnostech, zaměřenost pozornosti a frekvence vlastních hudebně výškových experimentů. Intenzivnější rozvoj rozlišování výšky přichází dle Kodejšky (2002) spíše až v mladším školním věku, v předškolním věku k tomu dochází méně často.

1.2.3 Rytmické cítění

Rytmické cítění je velmi důležitá a svébytná součást hudebnosti. Vymezuje ho i Gardner (1999), který se klasifikací hudebních schopností příliš nezabývá a stanovuje pouze základní hudební aspekty, které tvoří pravé "jádro" hudby. Tyto dva hudební aspekty jsou melodie a právě rytmus (za ně autor ještě zařazuje též zvuk). Dle Gardnera (1999) se v hudbě některých kultur uplatňuje více melodie (některé země Orientu) a v některých více rytmus (některé africké země).

Zvláštností rytmičké cítění je, že sice je zprostředkováno hudebně sluchovými schopnostmi, ale také se zde významně uplatňují především motorické složky schopností. Podstatou rytmičké cítění je vazba hudby na čas a to, že je hudba časově členěna. Podle Fraňka (2005) je rytmus charakterizován dvěma základními vlastnostmi zvuků - jejich seskupováním a periodickým opakováním.

Motorický základ u rytmičké cítění zdůrazňuje i Těplov (1965), který zmiňuje, že motorika není pouze výsledkem, ale i podmínkou rytmičké cítění. Rytmus se tedy nedá oddělit od motorických pohybů, rytmus není jedincem pouze slyšen, ale také utvářen. Tyto rytmičké pohyby mohou přitom být zcela neuvědomované jedincem (např. pohyby hlasového, dýchacího ústrojí). Rytmus však nelze redukovat pouze na motorickou složku. Těplov (1965) dále zdůrazňuje také emocionální složku rytmu. Na základě analýzy různých výzkumů dochází k tomuto shrnutí: "Smysl pro hudební rytmus má nejen motorický, ale i emocionální základ;

jeho základem je vnímání hudebního výrazu. Proto mimo hudbu se nemůže smysl pro hudební rytmus ani probouzet ani rozvíjet" (Těplov 1965, str. 182). Podle autora nelze rozvíjet smysl pro rytmus jako takový, bez určité obsažné činnosti (můžeme rozvíjet nejen hudební rytmus, ale třeba i básnický rytmus atd., ale ne rytmus samostatně).

U schopností rytmického cítění se však dle Sedláka (1990) nejedná pouze o rytmus, ale i o další prostředky časového členění hudby: metrum, pulz, hybnost, tempo a jeho změny. Ve svém výzkumu jsem zkoumala nejzákladnější prostředek časového členění hudby - pulz.

Citlivost pro rytmickou pulzaci

Sedlák definuje pulz jako "pravidelné opakování počítacích dob ve stejných časových odstupech" (Sedlák 1990, str. 114). Často bývá zaměňován s metrickou pulzací, u které jsou však zdůrazňovány akcenty na přízvučnou dobu. Pokud chceme vyjádřit pouze rytmickou pulzaci, akcenty nezdůrazňujeme.

Podle Fraňka (2005) se v hudbě pulz objevuje ve své čisté podobě poměrně zřídka. Přesto je však pulz stavebním základem: "Vědomí pulsu je totiž nezbytně nutné pro správné vnímání a vytváření různých časových útvarů" (Fraňek 2005, str.111).

Samostatný pulz Kodejška (1989, 2002) ve svém výzkumu hudebních schopností u předškolních dětí nezkoumal, pouze metrickou pulzaci a další prostředky časového členění hudby. Při výzkumu metrické pulzace, který Kodejška (1989) zkoumal pomocí vyjádření pochodem (děti měly zvýraznit přízvučnou dobu písni výraznějším pohybem levé nohy a zachovat rytmickou pulzaci ostatních dob), zjistil relativní soulad u většiny dětí mezi metrem písni a jeho pohybovým vyjádřením.

1.2.4 Hudební paměť

Plháková (2007) definuje paměť v nejširším slova smyslu jednoduše jako "schopnost zaznamenávat životní zkušenosti" (Plháková 2007, str. 193). Dále uvádí fáze, kterými paměť prochází. Tyto fáze jsou: vštípení, nebo-li kódování, uchování nebo-li retence, a vybavení nebo-li reprodukce. Poslední zmiňovaná fáze - reprodukce - má dvě formy: spontánní vybavování a znovupoznání. V souladu s těmito fázemi definuje také Sedlák hudební paměť (či paměť pro hudbu). Paměť pro hudbu je

"schopnost nervové soustavy člověka uchovat vnímanou hudbu, specifickou hudební informaci i hudební prožitek a za určitých okolností je znovu poznávat; vybavit si je, případně je reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí" (Sedlák 1990, str. 88). Fáze v hudebně paměťovém procesu dále ještě konkrétně vyčleňuje, jsou to: 1) vstup (příjem) hudby a její osvojení, 2) zapamatování hudby a její retence (podržení) 3) výstup, tj. vybavení si vnímané a prožité hudby ve formě znovupoznání a reprodukce (Sedlák 1990, str. 89).

Hudební paměť je podle Sedláka (1990) (a dalších autorů) klíčová hudební schopnost nezbytná pro hudební činnosti. Dle Kodejšky (2002) se rozvíjí již v předškolním věku a je také podmíněna rozvojem intelektových funkcí.

Sedlák (1990) uvádí čtyři činitele, které ovlivňují hudební paměť, jsou jimi : vnímající subjekt, výstavba a charakter hudebního díla, situace v nichž se zapamatování uskutečňuje a mechanismy zapamatování případně zapomínání. Kodejška (2002) k těmto čtyřem činitelům přidává specifika pro předškolní věk dítěte.

Vnímající subjekt: zde zdůrazňuje především dřívější hudební zkušenosti, které zásadně ovlivňují vnímání hudby a promítají se do paměti pomocí pamětních vzorců. Dále paměť ovlivňují psychické znaky dítěte v předškolním věku, Kodejška (2002) zdůrazňuje především synkretismus (dítě vnímá svět celistvě).

Výstavba a charakter díla působí také na dítě v předškolním věku, protože vyvolávají v dítěti poznávací a emocionální reakce. "Jejich intenzita je též závislá na kvalitě, srozumitelnosti a časové náročnosti hudebního díla." (Kodejška 2002, str. 23).

Situace v nichž se zapamatování uskutečňuje: Kodejška (2002) zde zmiňuje, že k neúmyslnému zapamatování dochází často díky působení sdělovacích prostředků (což nepovažuje za žádoucí). K úmyslnému zapamatování dochází především prostřednictvím hudebních her, důležité je samozřejmě také opakování předcházející zkušenosti pro zpřesnění, interiorizaci a doplnění o nové poznání.

Zapamatování případně zapomínání: Sedlák (1990) pojednává o rozlišení paměti na mechanickou a logickou. Mechanická nevede k dostatečnému pochopení a je založena často na stereotypním opakování části hudebního díla, zatímco logická je efektivnější, trvalejší a utváří se analýzou a syntézou hudebního díla, cílem je pochopení díla. Kodejška (2002) zdůrazňuje důležitou roli logické paměti pro

zapamatování hudebních celků. U dětí v předškolním věku dále uvádí vliv chování, které bývá v tomto období labilní.

Kodejška (2002) ve svém výzkumu zkoumal zvláště paměť pro rytmus a paměť pro melodii tím způsobem, že děti porovnávaly dvě dvoutaktové části skladeb. V prvním případě (paměť pro rytmus) nebyla zásadně změněna melodie, ale změna byla v rytmické struktuře. Naopak ve druhém případě (paměť pro melodii) byla rytmická struktura zachována a melodie zůstala. Při srovnání výsledků těchto dvou testů zjistil, že paměť pro rytmus je u dětí v předškolním věku lépe rozvinuta.

2. Vývoj hudebních schopností

V této kapitole krátce představím hudební vývoj dítěte v nejranějších obdobích (prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí). Poté podrobněji pojednám o předškolním období, kde se nejprve zaměřím na obecnější vývoj (např. kognitivních schopností, paměti atd.), a potom již konkrétně na hudební vývoj. Nakonec se budu zabývat rozdíly ve vývoji hudebních schopností u dívek a chlapců a v poslední podkapitole otázkou vlivu prostředí mateřské školy a rodinného prostředí na vývoj hudebních schopností.

2.1 Vývoj hudebních schopností v raných obdobích

2.1.1 Prenatální období

Velmi populárním tématem ve vývojové hudební psychologii je otázka, zda dítě může slyšet a být ovlivňováno hudbou již v prenatálním stádiu. Zabývá se tím například Franěk (2005), dle kterého je dítě ovlivňováno dvěma typy zvuků, jsou to zvuky vytvářené tělem matky a zvuky z okolí. Zvuky vytvářené tělem matky jsou pro dítě mnohem intenzivnější, přesto však dokáže reagovat i na vnější zvuky. O schopnosti reakce na akustické podněty hovoří i Langmeier a Krejčířová (2006), podle nichž tyto reakce přicházejí již v šestém měsíci prenatálního stadia.

Franěk (2005) i Langmeier a Krejčířová (2006) shodně hovoří o paměti na hudbu či zvuky u dítěte v prenatálním období. Langmeier a Krejčířová (2006) dokazují tento jev vznikem habituace na zvuk. Habituaci definují jako "úbytek reakce na opakování téhož podnětu, ale ne na odlišný podnět, nejde tedy o prostou únavu" (Langmeier a Krejčířová 2006, str. 25). Franěk (2005) pro důkaz existující paměti pro hudbu pojednává o výzkumech, kdy se dítě při opakovaném poslechu skladby projevovalo pohybem.

Franěk (2005) se také zamýšlí nad tím, zda mají prenatalní hudební podněty pro dítě nějaký zvláštní význam, přičemž poznamenává problematičnost zkoumání této otázky. První možný význam nachází v tom, že mozková kůra dítěte v prenatalním stádiu není ještě rozvinutá, proto se musí paměťové stopy ukládat jiným pravděpodobně lepším způsobem než v pozdějších obdobích. Druhý význam nachází v emocionálním působení hudby na dítě. Je možné, že prenatalní vnímání hudby může pomoci rozvíjet emocionální reakci dítěte na hudbu.

2.1.2 Novorozenecké období

Dřívější názory psychologů, že novorozené dítě nevnímá prakticky nic a přežívá v jakémsi vegetativním stádiu jsou dnes již překonány. Novorozenec nejen, že vnímá, ale má dokonce i své preference.

Dle Fraňka (2005) mají prenatalní sluchové podněty velký význam pro vnímání sluchových podnětů v novorozeneckém období. Autor uvádí výzkumy, které ukazují, že novorozenci dávají přednost té hudbě, kterou poslouchali již v prenatalním stádiu. Dále novorozenci preferují lidský hlas mezi ostatními zvuky, z lidských hlasů vyšší ženský hlas a z ženských hlasů hlas své matky před poslechem cizí ženy.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že v prvních minutách po narození dítě odvrací pohled (a trochu i hlavu) ke zdroji zvuku - je schopno lokalizovat zvuk. Tuto schopnost však později ztrácí a znovu ji objevuje ve 3. až 4. měsíci.

2.1.3 Kojenecké období

Vágnerová (2005) uvádí, že měsíc staré dítě již začíná rozlišovat ve zpracování řečových a neřečových zvuků, "verbální podněty zpracovává levá mozková hemisféra, zatímco neřečové zvuky, např. hudba, aktivizují příslušná centra v pravé mozkové hemisféře" (Vágnerová 2005, str. 89). Dále Vágnerová (2005) uvádí, jak funguje fonemická diferenciací. Na počátku lidského života (asi do 6 měsíců) kojeneček dokáže rozlišit všechny fonémy, později však tato schopnost klesá a dítě se "specializuje" na fonémy svého rodného jazyka. Ve věku jednoho roku již dítě prakticky nedokáže rozlišit cizí fonémy, zato fonémy rodného jazyka rozlišuje snadno.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je v prvních měsících hlavním projevem a dorozumívacím prostředkem pláč. Největší množství pláče se objevuje ve věku

dvou měsíců. Již kolem osmého týdne života se může objevovat první broukání - dítě vydává první hláskové zvuky. V šesti měsících přichází další stupeň ve vývoji řeči - žvatlání. Dítě začíná tvořit jednotlivé nebo zdvojené slabiky (např. ma-ma, ba-ba). Gardner (1999) však upozorňuje, že kojeneček nejen žvatlá, ale již také zpívá: "vydávají jednotlivé tóny, rozechvívají hlas, a napodobují odposlouchané rytmy a tóny s takovou přesností, že nemůže jít jen o náhodu" (Gardner 1999, str. 135). V kojeneckém období se totiž začíná utvářet většina hudebních schopností.

Významný poznatek pro hudební vývoj dítěte zmiňují také Langmeier a Krejčířová (2006). Předtím, než se dítě naučí používat jednotlivá slova, osvojuje si intonaci lidské řeči: "mezi 10. a 11. měsícem začíná pronášet krátké "větíčky", které nemají dosud konkrétní význam, ale mají zcela jednoznačnou formu sdělení, otázky či rozkazu (rytmem a melodií řeči)" (Langmeier a Krejčířová 2006, str. 74-75).

Dle Fraňka (2005) děti v 7. měsíci dokáží rozpoznat výšku tónu a barvu tónu v období 7.-9. měsíce. Již ve věku 2,5 měsíce děti dokáží rozlišit rytmické vzorce a tato schopnost se během prvního roku života výrazně zlepšuje. Hudební paměť, která se objevuje již v prenatálním stádiu viz výše (str. 12-13) se dále rozvíjí. Franěk (2005) mluví především o rozvoji dlouhodobé paměti v 7. měsíci života.

Dle Kodejšky (2002) kojeneček začíná reagovat pohybem na rytmizovanou píseň kolem šestého měsíce a kolem devátého měsíce již začíná i hlasově experimentovat. Kojenci na hudbu obvykle reagují pozitivně a vyjadřují libost při poslechu hudby, který může být doprovázen například houpáním dítěte. Pro hudební rozvoj dítěte je v tomto věku velmi důležitý zpěv matky.

2.1.4 Období batolete

V tomto období se velmi výrazným způsobem rozvíjí řeč. Tímto tématem se zabývá například Vágnerová (2005). Ve věku 12 až 18 měsíců dítě začíná říkat první slova (tzv. holofráze, které mají velmi široké použití, např. "ham") a ve věku tří let již začíná používat souvětí.

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují velké rozdíly v počátečním vývoji řeči, kdy se například některé děti už v polovině druhého roku naučí říkanky, zatímco jiné se je prakticky nikdy nenaučí. Tyto rozdíly se však vyrovnávají. O takovýchto velkých rozdílech mezi malými dětmi však hovoří i Gardner (1999) v oblasti vývoje hudebních schopností. Podle Gardnera (1999) některé děti jsou

schopny zpívat velmi dlouhé písně již ve dvou či třech letech, některé však ještě v pěti či šesti letech nedokáží přesně zopakovat melodii.

Podle Kodejšky (2002) velký vliv na kvalitu řeči a zpěvu batolete mají dva funkční systémy sluchu: témbrový sluch a sluch pro výšku tónu. Témbrový sluch je podle Kodejšky (2002) nejcitlivější právě na počátku období batolete (ve 20. měsíci) a má důležitou úlohu v ovládnání jazyka, zatímco sluch pro výšku je důležitým předpokladem pro hodnotný, hudební projev.

Gardner (1999) i Kodejška (2002) zdůrazňují tvořivý přístup těchto dětí k hudbě. Přibližně od poloviny druhého roku života dítě experimentuje s hudbou, vymýšlí si různé vlastní popěvky a postupně přejímá i písně, které slyší z okolí. Zhruba ve věku dvou až tří let některé děti již dokáží relativně čistě a správně rytmicky zpívat, také rády doprovází zpěv hrou na tělo nebo na Orffovy nástroje. Většina dětí v tomto období obvykle vyjadřuje radost při různých hudebních hrách.

Důležitým aspektem vývoje hudebních schopností v tomto období je plasticita mozku, která je nejvyšší v prvních třech letech lidského života (Franěk 2005). Tématem plasticity mozku se také zabývá Langmeier a Krejčířová (2006). Dle těchto autorů plasticita mozku znamená "schopnost měnit vlastní výbavu psychických funkcí", "schopnost regenerace organismu po úraze" a "přesun narušených psychických funkcí na nepoškozené struktury" (Langmeier a Krejčířová 2006, str. 259). Tohoto poznatku využívají některé hudební programy (například Suzukiho program), které začínají s výukou na hudební nástroj již ve velmi raném věku (kolem 2., 3. roku). Podle Fraňka (2005) díky vysoké plasticitě mozku probíhá učení dosti jiným způsobem, než v pozdějších obdobích, protože se mohou lépe utvářet rozsáhlé systémy neuronových sítí.

2.2 Vývoj hudebních schopností v období předškolního věku

2.2.1 Obecné charakteristiky předškolního vývojového období

Psychoanalytik Erikson (2002) považuje toto období za stádium konfliktu iniciativy versus pocitu viny. Erikson (2002) zdůrazňuje aktivitu dítěte v tomto období a "nadbytek energie, který mu pomáhá rychle zapomínat na nezdary a blížit se k žádoucímu cíli" (Erikson 2002, str. 232) Na druhé straně můžeme pozorovat rivalitu, soutěživost a žárlivost mezi dětmi, která v tomto období dosahuje svého vrcholu. Pocit viny pramení podle Eriksona (2002) jednak ze zastavení iniciativy

dítěte, pokud iniciativa překročí určitou hranici - výkonnou kapacitu organismu dítěte a jednak z neúspěchu při snaze získat privilegované postavení u matky.

Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku je obvykle vymezován typickými "chybami", kterých se předškolní děti dopouštějí a liší se tak od přemýšlení dospělého. Postupuje tak i Vágnerová (2005), která vymezuje nejprve typické znaky podle toho, jaké informace si dítě vybírá a dále podle toho, jakým způsobem tyto informace zpracovává a interpretuje. Typické znaky podle toho, jaké informace dítě vybírá jsou tedy podle Vágnerové (2005): centrace, egocentrismus, fenomenismus, prezentismus (Vágnerová 2005, str. 174 - 175).

Centrace: předškolák obvykle ulpívá na jedné, obvykle percepčně nápadné informaci, ostatní informace nebere v úvahu, neuvažuje komplexně. Informace, které by mu překážely, raději ignoruje.

Egocentrismus zasahuje do mnoha oblastí předškolního vývoje. Dítě posuzuje situaci ze svého hlediska, neuvažuje o hledisku ostatních. Významnou úlohu hraje egocentrismus i při sebepojetí dítěte, protože mu pomáhá potvrdit vlastní významnost (Vágnerová 2005, str. 226)

Fenomenismus: dítě se zaměřuje především na vnější viditelné znaky. Chápe svět tak, jak ho vidí.

Prezentismus: pro dítě je nejdůležitější to, co aktuálně vnímá. Tento znak je významný především pro vnímání času. Nejprve vnímá pouze přítomnost, později si však začíná osvojovat i jednodušší časové údaje (např. dříve - později). Tato skutečnost se mohla projevit i v testu hudebních schopností, kdy děti musely umět rozlišit první a druhou ukázkou (viz níže str. 25 - 30)

Typické znaky, podle toho, jakým způsobem dítě informace zpracovává a interpretuje jsou dle Vágnerové (2005, str. 175): magičnost, animismus (antropomorfismus), arteficialismus, absolutismus.

Magičnost: dítě si pomáhá různými fantaziemi a příliš významně neodděluje mezi skutečností a fantazií. Proto bylo třeba testování hudebních schopností pojmout spíše jako hru, aby byly úkoly pro dítě více přístupnější a pochopitelnější (viz níže str. 25 - 30)

Animismus (antropomorfismus) znamená, že dítě v předškolním věku přičítá vlastnosti živých objektů (především lidí), objektům neživým, přestože již umí odlišit živé a neživé.

Arteficialismus: dítě v předškolním věku si myslí, že okolní svět vznikl tím způsobem, že ho někdo vyrobil.

Absolutismus: předškolák nechápe relativitu poznání, myslí si, že každé poznání je definitivní. To dítěti přináší jistotu.

Dále Vágnerová (2005) zmiňuje, že dítě v předškolním věku často používá při myšlení analogii, kterou však někdy využívá tak důsledně, že chybuje. Dítě uvažuje kauzálně a velmi se zajímá o příčinu, typická otázka pro předškolní věk je "proč". Příčina pomáhá vnášet do světa dítěte řád, který mu poskytuje větší jistotu.

V předškolním věku dítě ještě nedokáže správně vnímat prostor a čas. Jak už bylo zmíněno výše (viz str. 16), dítě žije především v přítomnosti. Dle Vágnerové (2005) "časové pojmy zahrnující minulost a zejména budoucnost nemají v tomto věku přesnější obsah" (Vágnerová 2005, str. 188 -189). Při prostorovém vnímání dítě dokáže vnímat bez problémů nahoře a dole, zatímco vlevo a vpravo zatím ne. Děti také přeceňují vzdálenost v prostoru, ale i délku časového intervalu.

Vzhledem k tomu, že budu zkoumat také hudební paměť, je nutné pojednat i o vývoji paměti v předškolním věku, o kterém hovoří opět Vágnerová (2005). Pro vývoj explicitní sémantické paměti je důležité "zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací" (Vágnerová 2005, str.191) , ke kterému dochází díky zrání mozkových struktur a také zlepšení systematického zaměření pozornosti. Nejúčinnější je u takto malých dětí zapamatování bezděčné, děti zatím nepoužívají žádné paměťové strategie, pouze pod vedením a jen v dané situaci, navíc je zatěžuje náročnost soustředění na strategii a méně energie zbude na samotné zapamatování. Rozvoj znalostí o tom, jak funguje vlastní paměť je u dětí v předškolním věku minimální. Vzpomínky explicitní epizodické paměti jsou v předškolním věku zatím útržkovité a není jich mnoho. Děti si především pamatují to, co je zaujalo a vytváří si vlastní pojetí události. Vágnerová zmiňuje: "Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými lidmi, především s dospělými" (Vágnerová 2005, str. 193). Paměť se tedy zlepšuje i s rozvojem řeči tím, že rodiče s dětmi hovoří, učí je formulovat své zážitky.

Řeč se tedy v předškolním období velmi významně zdokonaluje. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) děti ve třech letech vyslovují velmi nedokonale, zatímco ve čtyřech, pěti letech tyto nedokonalosti ve výslovnosti téměř vymizí. Podle Vágnerové (2005) asi od čtyř let děti používají složitější věty, poté dokonce i souvětí. Od tohoto věku jsou děti také schopny správně používat budoucí čas. Langmeier a

Krejčířová (2006) zase poznamenávají, že u čtyřletých dětí roste i zájem o mluvenou řeč a jsou schopny naslouchat krátkým příběhům.

Velmi významnou činností v předškolním věku dítěte je hra. Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) a Vágnerová (2005) dokonce shodně nazývají toto období obdobím hry. Další významnou činností je kresba. Kresba zaznamenává v průběhu předškolního období velmi výrazný pokrok. Zatímco tříleté dítě obvykle "cosi" nakreslí a až následně to pojmenuje, pětileté již obvykle odpovídá předem stanovené představě. (Langmeier a Krejčířová 2006).

2.2.2 Charakteristiky hudebního vývoje v předškolním období

V předškolním období se úroveň hudebních schopností velmi zlepšuje. Velmi se zlepšují například hudebně sluchové schopnosti. Podle Kodejšky (2002): "Do šesti let vzrůstá dvojnásobně kvalita rozlišovacích (diferenciačních) sluchových schopností pro sílu (intenzitu), délku (trvání) a výšku (frekvenci) tónů (zvuků)" (Kodejška 2002, str. 50). Úrovni vybraných hudebních schopností v předškolním věku jsem se však již věnovala výše (str. 6-12).

Podle Sedláka (1990) má v tomto věku dítě již základní pěvecké dovednosti, které se dále intenzivně rozvíjejí. Příčinou zatím nedokonale rozvinutého hrtanového svalstva, má dětský hlas svůj typický tón, který Sedlák definuje jako: "poměrně slabý, lehký a barevně "světlý"" (Sedlák 1990, str. 301). Sedlák (1990) dále hovoří o rozsahu pěveckého hlasu, ve kterém jsou společně s kvalitou hlasu velké rozdíly mezi dětmi. Rozsah hlasu s přibývajícím věkem a s častější pěveckou aktivitou zvětšuje: "Obecně lze předpokládat, že v časovém průběhu od čtyř do šesti let se zvětšuje hlasový rozsah z počátečního napětí $e^1 - a^1$ na rozpětí $d^1 - b^1$ " (Sedlák 1990, str. 301). Podle Kodejšky (2002) je pěvecká činnost u dětí v tomto věku velmi oblíbená. Obvykle je realizována rytmizováním a melodizací říkadel a doprovázena hrou na tělo a na Orffovy nástroje. Autor také zmiňuje, že předškolní děti jsou schopny si snadno zapamatovat velké množství písní a básní.

Velmi oblíbenými činnostmi u dětí v předškolním věku jsou hudebně pohybové činnosti a různé hudební hry. Dle Kodejšky (2002) se jedná často o scénické vyjádření obsahu písně, ale je možné v tomto věku již začít i s prvními tanečními kreacemi (např. řadové nebo kruhové tance). Pohybem dětí mohou také vyjadřovat hudebně výrazové prostředky (např. potichu - nahlas, nízko - vysoko).

V předškolním věku se také postupně rozvíjí předpoklady pro hru na hudební nástroje. Podle Kodejšky (2002) děti nejprve začínají tzv. hrou na tělo (tleskání, dupání, pleskání), poté s oblibou hrají na rytmické a nakonec na melodické nástroje. Co se týče hry na klasické hudební nástroje, děti obvykle začínají hrát na flétnu, některé dokonce na klavír nebo housle. Franěk (2005) však zmiňuje určité problémy při hraní na nástroje takto malých dětí: "Dítě má v předškolním věku dostatečně rozvinuté percepční schopnosti, avšak jeho pohybový aparát ještě není dokonale schopen koordinovat pohyby, z čehož vyplývají četná omezení projevující se při hře na řadu hudebních nástrojů" (Franěk 2005, str.134)

Podle Sedláka (1990) již předškolní dítě dokáže soustředěně vnímat poslechové skladby, které jsou přiměřené jeho věku. Dítě dokáže rozlišit výraz skladby a postupně i její obsah. Rozvíjí se také hudební tvořivost a fantazie.

V závěru této podkapitoly je nutné podotknout, že mnozí autoři považují předškolní období za velmi zásadní etapu hudebního vývoje (někdy i nejdůležitější). Sedlák (1990) například poznamenává, že zanedbání předškolního hudebního vývoje může mít za následek celkový negativní vztah k hudbě a vůbec problém při hudebním rozvíjení na základní škole. Dále například Gardner (1999) považuje hudební vývoj u většiny dětí v době školní zralosti za prakticky dokončený. Dítě má poměrně jasnou představu o tom, jak vypadá základní písňové schéma a písně, které slyší kolem sebe přiměřeně opakuje. "Nemá - li dítě neobyčejný talent či výjimečné příležitosti, ve školním věku už žádné zvláštní pokroky neudělá" (Gardner 1999, str. 135). Tento poznatek také přisuzuje tomu, že hudební "negramotnost" je u nás tolerována, narozdíl například od jazykové negramotnosti.

2.2.3 Rozdíly ve vývoji hudebních schopností mezi chlapci a dívkami

Obecné rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek podle Langmeiera a Krejčířové (2006) existují, ale nejsou velké a jsou spíše relativní. V některých studiích se například ukázalo, že dívky začínají mluvit dříve, než chlapci, ale tyto údaje nejsou zcela prokázané. V předškolním věku si chlapci i dívky raději hrají s příslušníky vlastního pohlaví. Dívky tvoří obvykle menší skupiny (po 2-3), než chlapci (po 4-5) a hry dívek jsou klidnější a různorodější. Hry chlapců bývají obvykle rušnější a více konstruktivní, chlapci také vyjadřují větší potřebu interakce s vrstevníky.

Podle Fraňka (2005) nebyly objeveny významnější rozdíly mezi muži a ženami v úrovni hudebních schopností. Pokud byly nějaké rozdíly objeveny, obvykle byly připisovány tomu, že ženy se více věnovaly hře na hudební nástroj, než muži. Podle Fraňka (2005) zde hrají také velkou roli stereotypy : "Rozdíl mezi ženami a muži v rozvoji dosažených hudebních schopností je do značné míry dán tradičními kulturními stereotypy." (Fraňek 2005, str. 153).

Rozdíly mezi předškolními dívkami a chlapci v hudebních schopnostech, rytmických schopnostech a pohybových dovednostech se zabývali autoři Pollatou a kol. (2005), kteří prováděli výzkum u pětiletých a šestiletých dětí. Výsledky neukázaly žádné významné rozdíly mezi dívkami a chlapci v oblasti hudebních schopností. V oblasti rytmických schopností autoři objevili o trochu lepší výkony dívek při několika úkolech: "v pleskání oběma rukama o kolena v sedě, ve střídavém pleskání rukama o kolena v sedě, ve střídavém dupání nohama do země v sedě, a v chůzi na místě ve stoje" (Pollatou a kol. 2005, str. 365) Autoři vyjadřují domněnku, že by mohly dívky mít lépe vyvinutý základní mechanismus takových rytmických vzorců, které vyžadují aktivitu dolních končetin.

2.2.4 Vliv prostředí na vývoj hudebních schopností

Protože naprostá většina předškolních dětí navštěvuje mateřskou školu (a i já jsem svůj výzkum prováděla v mateřské škole), není možné opomenout její vliv na vývoj hudebních schopností. Jak již bylo zmíněno výše, hudební činnosti jsou dětmi v tomto věku velmi oblíbené a v mateřských školách jsou hojně využívány.

V rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro předškolní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program 2004) jsou hudební činnosti navrhovány v rámci různých vzdělávacích oblastí (např. v oblasti "Dítě a jeho tělo" jsou navrhovány hudební a hudebně pohybové aktivity). Dle RVP by dítě na konci docházky do MŠ mělo zvládnout například tyto činnosti týkající se hudby: "koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou", "ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem" "zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)" (Rámcový vzdělávací program 2004, str. 14, 15, 21) atd. RVP především klade důraz na to, aby tzv. "vzdělávací nabídka" byla dětem předkládána v podobě integrovaných bloků. Podobnou ideu (důraz na integrativní pedagogiku) má i Kodejška (2002), který se předškolní hudební výchovou a náměty pro její zlepšení intenzivně zabývá.

Popis hudebních aktivit a konkrétní představení průběhu hudební výchovy v mateřské škole, ve které byl realizován vlastní výzkum, bude představen v empirické části práce.

Přestože mateřská škola má velmi významnou úlohu ve vývoji hudebních schopností v předškolním věku i nadále je pro dítě zásadní prostředí rodiny. Jak důležité je rodinné prostředí pro vývoj hudebních schopností předkládá i Wagner (1998) ve své studii, ve které nás seznamuje s novými argumenty, týkající se života hudebního genia W. A. Mozarta. Podle Wagnera (1998) byl Mozartův talent výsledkem jedinečné situace, na které měl zásluhu především Mozartův otec, který "byl pokládán za nejlepšího učitele své doby" (Wagner 1998, str. 116). Mozartovo vzdělání bylo zaměřené výhradně na hudbu, nenavštěvoval školu a byl vzděláván doma. Rodinné prostředí Mozarta bylo zcela prosycené hudbou a měl také možnost se setkávat s předními osobnostmi tehdejšího hudebního světa. Podle Wagnera (1998) byla tato hudební socializace dítěte v historii naprosto ojedinělá.

Výzkum hudebního klimatu v rodině u předškolních dětí prováděl Kodejška (2002), podle kterého by hudba, která je v rodině přítomna také měla být umělecky hodnotná pro správný rozvoj dítěte. Kodejška (2002) hodnotí tehdejší situaci kvality hudebního prostředí v rodině poměrně negativně, protože v domácnostech je často poslouchána hudba s malou uměleckou hodnotou, která v některých případech zní pouze z komunikačních prostředků a rodiny také málokdy navštěvují koncerty vážné hudby či operní představení. Pro to, aby dětský hudební vývoj probíhal optimálně shledává důležité, aby se doma prováděl například společný zpěv, uvědomělý poslech, hudební hry, společné muzicírování a další hudební činnosti.

Podle Kodejšky (2002), ale i podle australské studie (de Vries 2009), (ta se zabývá hudebními činnostmi prováděnými v domácnostech) je problémem, že rodiče předpokládají, že hudební výchova nabízená v mateřské škole je dostačující, a proto se doma hudbě již nevěnují. Podle Kodejšky (2002) za to může především problém dnešní uspěchané doby, únava či pohodlnost rodičů. Podle de Vriese (2009) je možné, že se rodiče necítí dostatečně kompetentní, a proto nechávají hudební výchovu raději na odbornících v mateřské škole, kteří vědí "jak to mají dělat". Oba autoři se ale shodují, že hudební výchova prováděná v mateřských školách nestačí a rozhodující jsou právě hudební podněty pocházející z rodiny.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3. Design empirického výzkumu

3.1 Vymezení oblasti zkoumání a výzkumné otázky

Ve svém výzkumu se zabývám vývojem hudebních schopností v předškolním věku. Budu mezi sebou porovnávat dvě skupiny dětí: mladší skupinu (děti ve věku 4,75 až 5,5 roku) se starší skupinou (děti ve věku 5,5 až 6,5). Zajímá mě především, zda a jaké můžeme pozorovat rozdíly v úrovni hudebních schopností mezi těmito dvěma věkovými skupinami a také, zda a jaké jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci.

Dále jsem zkoumala hudební prostředí v mateřské škole, které tyto děti sdílejí, a rodinné prostředí, ve kterém má každé dítě individuální zkušenost s tímto prostředím. Zajímá mě zejména souvislost mezi hudebním prostředím v rodině a vývojem hudebních schopností.

Výzkumné otázky můžeme tedy shrnout takto:

- 1) Na jaké vývojové úrovni jsou vybrané hudební schopnosti u dětí v předškolním věku?**
- 2) Můžeme pozorovat nějaké rozdíly ve vývojové úrovni vybraných hudebních schopností mezi mladší a starší skupinou dětí?**
- 3) Můžeme pozorovat nějaké rozdíly ve vývojové úrovni vybraných hudebních schopností mezi chlapci a dívkami?**
- 4) Můžeme identifikovat nějaké souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní hudebních schopností dítěte?**

3.2 Metody

Ve svém výzkumu jsem použila tyto metody :

I. Hlavní:

- a) test pro zjišťování hudebních schopností
- b) dotazník pro rodiče mapující hudební prostředí v rodině

II. Doplňkové:

- a) rozhovor s učitelkou MŠ
- b) krátké pozorování hudebních činností prováděných v mateřské škole

3.2.1 Test pro zjišťování hudebních schopností

Vzhledem k tomu, že u nás zatím nejsou dostupné standardizované metody pro výzkum hudebních schopností u dětí v předškolním věku, použila jsem metody, které vytvořil Kodejška (1991) při výzkumech prováděných v 90. letech. Pro své potřeby jsem omezila rozsah hudebních schopností a metody jsem upravila. Bodová hodnocení jsou přejata od Kodejšky (1991).

Testování probíhalo v prostředí mateřské školy ve velké místnosti u klavíru. V místnosti jsem byla většinou přítomna pouze já a dítě (občas jsme byli vyrušeni např. učitelkou, rodiči, kteří přiváděli své děti do MŠ atd.). K testování jsem využívala klavír a CD přehrávač pro přehrání doprovodů lidových písní. Průběh výzkumu jsem natáčela na malou kameru z důvodu možnosti objektivnějšího zhodnocení hudebních schopností dítěte (především pěvecko- reprodukčních schopností a zjišťování citlivosti pro rytmickou pulzaci). Testování jednoho dítěte trvalo cca 20 minut.

Výzkum jsem uvedla krátkým motivačním rozhovorem, který jsem zaměřila především na to, zda děti rády zpívají a zda by se chtěly pokusit "vybojovat" nějakou odměnu, splněním následujících úkolů apod.

1) Zjišťování pěvecko reprodukčních schopností

Prvním úkolem bylo zazpívání písničky. Děti si nejprve mohly vybrat, jakou píseň by chtěly zazpívat a zazpívaly ji bez doprovodu. Poté si vybíraly z nabídky lidových písní (Skákal pes, Pec nám spadla, Kočka leze dírou, Prší prší) a zazpívaly s doprovodnou nahrávkou na CD. Zpěv dětí byl hodnocen na dvou škálách, na škále pro rytmickou přesnost a škále pro intonační přesnost. Hodnocení proběhlo nejprve předběžně - přímo na místě, a poté bylo upraveno na základě shlédnutí videa.

Bodové hodnocení (převzato z Kodejška 1991, str. 10-12)

a) hodnotící škála pro rytmickou přesnost:

0 bodů – naprostý nesoulad mezi rytmickou strukturou písně a její interpretací nebo dítě odmítá zpívat

1 bod – velmi častá hrubá porušení rytmické struktury písně

2 body – relativní soulad mezi rytmickou strukturou písně a její reprodukcí je porušen průběh písně na dvou místech

3 body – relativní soulad mezi rytmickou strukturou písně a její reprodukcí je porušen pouze v jednom místě

4 body – zcela bezchybné rytmické vyjádření písně se spontánním emocionálním prožitkem

b) hodnotící škála pro intonační přesnost:

0 bodů – naprosto nesprávná reprodukce melodie písně, zpěv na jednom tónu nebo v rozsahu několika tónů v nízké hlasové poloze nebo dítě odmítá zpívat

1 bod – velmi častá hrubá vybočení z tonality, melodická struktura písně často deformována „vlastními melodiemi“, zpěv omezen malým tónovým rozsahem

2 body – pěvecká reprodukce sleduje jen přibližně melodickou linii písně, kterou hrubě porušuje v jejím průběhu na dvou místech

3 body – intonačně čistý zpěv je porušen jen ve vrchních okrajových tónech melodie

4 body – intonačně zcela přesný zpěv s emocionálním prožitkem

Body z obou hodnotících škál sečteme, dítě mohlo získat maximálně 8 bodů. Na základě výsledků hodnotíme:

0 až 1 bod = 0 bodů – výrazně podprůměrná úroveň pěvecké reprodukce

2 až 3 body = 1 bod – podprůměrná úroveň pěvecké reprodukce

4 až 5 bodů = 2 body – průměrná úroveň pěvecké reprodukce

6 až 7 bodů = 3 body – nadprůměrná úroveň pěvecké reprodukce

8 bodů = 4 body – výrazně nadprůměrná úroveň pěvecké reprodukce

2) Rozlišování intenzity tónů

Při druhém úkolu jsem poprosila dítě, aby se nyní snažilo poslouchat a zkusilo si představit, že se po klavíru projde koťátko, které potichoučku našlapuje. Koťátko jsem pantomimicky předvedla (dítě mohlo také pokud chtělo) a zahrála hudební motiv koťátka. Poté jsem poprosila dítě, aby si zkusilo představit, že teď se po klavíru projde medvěd, který je těžký a když jde, tak to dělá pořádný hluk. Medvěda jsem také pantomimicky předvedla (spolu s dítětem pokud chtělo) a zahrála hudební motiv medvěda. Motivy koťátka a medvěda měly stejnou melodii, rozdíl byl pouze v dynamice. Po tomto předvedení jsem zahrála dětem čtyři dvojice ukázek. Děti měly za úkol porovnat dvojice mezi sebou a říct, jestli jako druhé šlo koťátko (tišší motiv) či medvěd (hlasitější motiv).

Děti porovnávaly dvojice motivů v těchto intenzitách :

1) pp a ff, 2) f a p, 3) mp a f, 4) mp a mf



Za každou správně určenou dvojici motivů dítě získalo 1 bod, mohlo tedy získat 0 - 4 body.

3) Rozlišování výšky tónů

Při třetím úkolu jsme si zahráli s dětmi "na zahrádky". Vysvětlila jsem dětem, že zahrádníci, pokud chtějí trhat jablíčka na vysokém stromě, tak se musí natáhnout do výšky, aby na strom dosáhli a naopak, když chtějí natrhat kytičky (popř. vytrhávat plevel), tak se musí shýbnout až dolů na zem. Zahrála jsem dětem vysoký tón – c2 a předvedla s dětmi trhání jablíček na vysokém stromě, poté jsem zahrála nízký tón – d1 (interval velká septima) a předvedla trhání kytiček (popř. vytrhávání plevelu) dole na zemi.



Hrála jsem postupně svrchní a spodní intervaly od f1: 1) velkou septimu (1. takt), 2) čistou kvintu (2. takt), 3) velkou tercii (3. takt) a 4) čistou oktávu (4. takt).

Úkol pro děti spočíval v tom, že měly určit, kdy trháme jablíčka na stromě (druhý tón je vyšší, než f1), a kdy trháme kytičky dole na zemi (druhý tón je nižší, než f1).



Dětem jsem zahrála celkem čtyři intervaly, za správné určení intervalu mohly dostat po jednom bodu. Celkem tedy mohly získat v tomto úkolu 0-4 body.

4) Zjišťování citlivosti pro rytmickou pulzaci

U dalšího úkolu jsme si zahráli s dětmi na malou "kapelu"; zpívali jsme a k tomu hráli na tělo (pleskali rukama o stehna). Pustila jsem doprovod k písni "Travička zelená" a nejprve jsme zkusili společně zpívat i hrát. Poprosila jsem dítě, aby hrálo jako já. Podruhé jsme si už role rozdělili, poprosila jsem dítě, aby se teď soustředilo hlavně na hraní a doprovodilo mě ve zpěvu. Hru na tělo jsem tedy nechala na dítěti, pouze jsem s ním začala.

Hodnocení citlivosti pro rytmickou pulzaci proběhlo dvakrát, předběžné přímo na místě a konečné po shlédnutí videa. Citlivost pro rytmickou pulzaci jsem hodnotila podle této škály (Kodejška 1991, str.12 - 13):

0 bodů: naprostý nesoulad pohybového projevu se správnou rytmickou pulzací nebo dítě odmítá spolupracovat

1 bod: pohybové vyjádření rytmické pulsace je kromě dvou taktů hrubě porušováno

2 body: relativní soulad mezi rytmickou pulzací a jejím pohybovým vyjádřením je porušen pouze u dvou taktů

3 body: relativní soulad mezi rytmickou pulzací a jejím pohybovým vyjádřením je porušen pouze v průběhu taktu

4 body: zcela bezchybné vyjádření rytmické pulsace doprovázené emocionálním prožitkem

5) Zjišťování hudební paměti

a) paměť pro rytmus

U dalšího úkolu jsem poprosila děti, aby pozorně poslouchaly, jestli uslyší dvě stejné písničky nebo dvě rozdílné písničky a upozornila jsem je, že rozdíl může být velmi malý. Nejprve jsem dítěti ukázala, jak zní dvě stejné písničky a zahrála jsem dvakrát stejně dva takty z písně "Prší , prší" (notový záznam viz Příloha č. 1 - Notové záznamy):

Poté jsem dítěti ukázala, jak zní rozdílné písničky a zahrála jsem nejprve dva takty z písně "Ovčáci, čtveráci", a poté druhé dva takty, které měly sice téměř stejnou melodii jako předešlé dva, ale objevovaly se v nich rytmické změny v prvním i druhém taktu. (notový záznam viz Příloha č. 1 - Notové záznamy)

Po ukázkách měly děti již samy za úkol rozlišit, zda se jedná o stejné či nestejně písničky. Hrála jsem vždy dvakrát dva takty (buď se stejným nebo jiným rytmem) z těchto písní:

1) „Pec nám spadla“ – změna rytmu v prvním taktu

2) „Pásla ovečky“ – stejné úryvky písně

3) „Běží liška k táboru“ – stejné úryvky písně

4) „Rybička maličká“ – změna rytmu v prvním taktu

(notové záznamy viz Příloha č. 1 - Notové záznamy)

Za každé správné určení, zda jsou písně stejné či nestejné mohly děti získat 1 bod, celkem tedy mohly získat 0-4 body.

b) paměť pro melodii

U tohoto posledního úkolu jsem postupovala podobným způsobem jako u testování paměti pro rytmus. Opět jsem děti poprosila, aby poslouchaly, zda uslyší stejné písničky nebo různé. Nejprve jsem předvedla, jak zní stejné písničky a zahrála jsem dvakrát stejně dva takty písně "Maličká su". (notový záznam viz Příloha č. 1 - Notové záznamy)

Poté jsem dítěti ukázala, jak zní rozdílné písničky a zahrála jsem nejprve dva takty z písně "Travička zelená", a poté druhé dva takty, které měly sice stejný rytmus jako předešlé dva, ale jinou melodii. (notový záznam viz Příloha č. 1 - Notové záznamy)

Po těchto ukázkách měly děti již samy za úkol rozlišit, zda se jedná o stejné či nestejné písně. Hrála jsem vždy dvakrát dva takty (buď se stejnou nebo jinou melodií) z těchto písní:

- 1) "Běžela ovečka" - stejné úryvky písně
 - 2) " Já do lesa nepojedu" - úryvky s rozdílnou melodií
 - 3) "Kočka leze dírou" - stejné úryvky písně
 - 4) "Prší, prší" - úryvky s rozdílnou melodií
- (notové záznamy viz Příloha č. 1 - Notové záznamy)

Za každé správné určení, zda jsou písně stejné či nestejné mohly děti získat 1 bod, celkem tedy mohly získat 0-4 body.

Poznámka: Úkoly byly s dětmi prováděny v tomto pořadí:

1. Zjišťování pěvecko-reprodukčních schopností, 2. Rozlišování intenzity tónů, 3. Rozlišování výšky tónů, 4. Zjišťování hudební paměti - paměť pro rytmus 5. Zjišťování citlivosti pro rytmickou pulzaci 6. Zjišťování hudební paměti - paměť pro melodii

Oddělení úkolů týkajících se paměti pro melodii a paměti pro rytmus jiným úkolem jsem zvolila z toho důvodu, aby nedošlo k únavě při provádění dvou podobných úkolů za sebou (paměť pro rytmus a paměť pro melodii).

3.2.2 Dotazníky pro rodiče

Rodičům testovaných dětí byl rozdán dopis, kde byly základní informace o mém výzkumu, potvrzení o souhlasu rodičů s testováním dětí a krátký dotazník týkající se hudebního prostředí v rodině (viz Příloha č. 3 - Dopis pro rodiče). Dotazník obsahuje čtyři otevřené otázky:

1) Máte Vy nebo někdo z Vaší rodiny hudební vzdělání? Pokud ano, napište prosím kdo (vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, babička, děda...) a na jaké úrovni (ZUŠ, konzervatoř...).

2) Zabýváte se doma hudbou pasivním způsobem (poslech hudby)? (například poslech rádia, CD, návštěva koncertů...) Pokud ano, napište prosím, jak často a jakým způsobem. Dále podtrhněte, jaké žánry posloucháte.

lidová hudba - pop – rock - folk - blues - country – vážná hudba – jazz – metal – elektronická hudba – jiný žánr (napište)

3) Zabýváte se doma hudbou aktivním způsobem? (Například hraje na hudební nástroj, zpíváte ...) Pokud ano, napište prosím, kdo z rodiny (opět vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, sourozenec, prarodiče ...), jak často a konkrétně jakým způsobem.

4) Rozvíjíte systematicky hudební schopnosti u Vašeho dítěte? Navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě nějaké předškolní hudební programy? Pokud ano, napište prosím jaké?

3.2.3 Rozhovor s vyučující a krátké pozorování

Rozhovor s učitelkou mateřské školy a krátké pozorování jsem realizovala především z důvodu pasportizace terénu (hlavně z důvodu získání informací o hudební výchově prováděné v MŠ). Rozhovor byl polostrukturovaný a byl prováděn s

učitelkou MŠ přímo v mateřské škole, během odpoledního spánku dětí. Otázky rozhovoru a jeho přepis je uveden v Příloze č. 2 - Rozhovor s učitelkou v MŠ.

3.3 Charakteristika výzkumných podmínek a vyšetřovaných souborů

Výzkum byl prováděn v jedné mateřské škole v Praze. Děti v této mateřské škole jsou rozděleny do čtyř tříd, výzkumu se zúčastnily děti ze dvou tříd. Jedná se o normální mateřskou školu, která není specializována na hudební výchovu. Hudební výchova však samozřejmě v této MŠ probíhá (podrobněji viz níže). Zvláštností této mateřské školy je, že je lokalizována přímo v centru Prahy. Na jednu stranu je toto umístění nevýhodné, protože škola nemá žádné venkovní hřiště, a proto na ně musí docházet. Na druhou stranu mají děti snadnější přístup, a tedy častější možnost navštěvovat kulturní a společenské akce.

Výzkumu se celkem zúčastnilo 29 dětí ve věkovém rozmezí 4,75 - 6,5 roku věku, mezi nimi 11 dívek a 18 chlapců. Jeden z chlapců, který se účastnil výzkumu, má sluchovou vadu (neslyší na jedno ucho). Všechny tyto děti prošly hudebním testem, který je popsán výše. Děti jsem rozdělila do dvou skupin podle věku:

1. skupina - Do první skupiny jsem zařadila děti ve věku 4,75 - 5,5 let věku, dívek je v této skupině 6 a chlapců 8.

2. skupina - Do druhé skupiny jsem zařadila děti ve věku 5,5 - 6,5 let věku, dívek je v této skupině 5 a chlapců 10.

Poznámka: chlapec se sluchovou vadou byl ve 2. skupině.

Dále se výzkumu účastnili rodiče dětí, kteří vyplnili dotazník (viz příloha č. 3 - Dopis pro rodiče) ohledně hudebního prostředí v rodině. Rodičů se celkem zúčastnilo 26 - v souboru dětí, které se zúčastnily výzkumu byly tři páry sourozenců, kteří sdílí rodinné hudební prostředí (2 páry dvojčat a 1 pár sester mezi nimiž je rozdíl ve věku cca 1 rok). V neposlední řadě se výzkumu účastnila také učitelka této mateřské školy, která poskytla rozhovor (viz Příloha č. 2 - Rozhovor s učitelkou v MŠ), především ohledně hudební výchovy prováděné v mateřské škole.

4. Prezentace dat

4.1 Hudební prostředí v mateřské škole

Na základě krátkého pozorování průběhu hudební výchovy v MŠ, rozhovoru s učitelkou, informací získaných ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) a možnosti nahlédnout do materiálů učitelky (třídní vzdělávací program) mohu nastínit základní aspekty hudební výchovy probíhající v MŠ, ve které jsem prováděla výzkum.

Výuka v MŠ není rozdělena na "předměty" (např. hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova atd), ale každý měsíc se probírá určité téma, které nejčastěji vychází z aktuálního ročního období či českých tradic (témata jsou např. Podzim maluje, Vánoce přicházejí, Léto čaruje apod.). Činnosti prováděné v MŠ jsou realizovány v jednotlivých vzdělávacích oblastech podle Rámcově vzdělávacího programu (tj. Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět).

Každé téma má dále čtyři podtémata, přičemž čtvrté je vždy opakování. Součástí každého podtématu jsou různorodé aktivity, mezi nimiž jsou zařazeny samozřejmě také hudební činnosti. Obtížnost je přizpůsobena věku dětí.

Konkrétní příklad hudební činnosti dětí v MŠ:

TÉMA: Podzim maluje, PODTÉMA: Ovoce a zelenina

ČINNOST : Děti vymýšlí písně, ve kterých je ovoce nebo zelenina, poté je zazpívají.

Podle slov učitelky MŠ se snaží zařadit hudební výchovu v každé volné chvíli a ke každému tématu se snaží mít připravenou nějakou píseň. Pokud však děti mají nějaké akce mimo školu, hudební výchova jde prý spíše do pozadí. Nicméně je v MŠ realizována řada hudebních činností. Přestože se tyto hudební činnosti často prolínají, pokusím se je (pro větší přehlednost) rozdělit do několika kategorií:

4.1.1 Zpěv

Dle ŠVP (2010) děti zpívají s doprovodem, pracují s dynamikou a dechem při zpěvu, učitelky se snaží probouzet zájem dětí o texty písně, a učí se například i chápat humor v písni (a v literatuře).

Dle rozhovoru s učitelkou (viz Příloha č. 2 - Rozhovor s učitelkou v MŠ) zpěv dětí v MŠ probíhá především s doprovodem klavíru, na školce v přírodě bývá dále využívána i kytara. Výběr písní je ovlivněn především tématem, které je aktuálně ve školce probíráno (např. mé pozorování probíhalo v období před Mikulášem, děti zpívaly mnoho písní s mikulášskou tematikou) a věkem dětí. Zpěv někdy bývá doprovázen pohybem, hrou na tělo nebo hrou na Orffovy nástroje.

4.1.2 Procvičování rytmu

Dle ŠVP (2010) děti vytleskávají tempo a rytmus písně, jednoduše rytmizují doprovod k písni, chodí do rytmu apod.

Kromě rytmizování písně je v MŠ rozvíjeno rytmické cítění také v "jazykovce", kdy děti vytleskávají slabiky slov. Dále hrají "rytmické hádanky", při kterých učitelka vyřuká rytmus známé písně a děti mají poznat, co to je za píseň. S paní učitelkou jsme se ale shodly, že tato hra je pro žáky velmi obtížná a málokteré dítě takto rytmizovanou píseň pozná.

4.1.3 Pohyb na hudbu

Kromě již zmíněnému pohybu k písni, tančí děti na hudbu formou "diskotéky". Pohyb na hudbu je také využíván v rámci rozpohybování před cvičením: *"já mám s nimi nacvičenou takovou jakoby rušnou část před cvičením, že jim hraji na piano čtyři typy písniček a oni vědí co na to mají dělat a musí to rozeznávat sluchem. Takže, když jim zahraji "Hejhou trpaslíci jdou", tak to pochodují na "Skákal pes" také pochodují, potom na "Prší, prší" běží, na "Kačátka" jdou ve dřepu a na "Já mám koně vraný koně" poskakují. Je to v rámci rozpohybování se před cvičením, já střídám písničky v různém pořadí a oni musí zareagovat, musí tedy vnímat i sluchem."* (Příloha č. 2 - Rozhovor s učitelkou v MŠ).

Také hrají hru "na sochy", při které tančí na hudbu (musí reagovat na změny v hudbě) a když se hudba zastaví, mají ztuhnout jako sochy.

4.1.4 Poslech

V dané mateřské škole je využíváno poslouchání hudby především, coby doprovodu k tanci například formou již zmíněné hry "na sochy", či diskotéky. Poslouchají především populární, lidové písně a písně pro děti, vážnou hudbu

nevyužívají. Někdy si pouští nějaké písničky ke hrám jako podbarvení. Děti také nepravidelně chodí do hudebních divadel.

Dle ŠVP (2010) se děti také učí rozeznávat zvuky (hudbu i hluk), mají za úkol pohotově reagovat na zvuk apod.

4.1.5 Ostatní hudební činnosti

Dále děti hrají hru podobnou již zmiňovaným "rytmickým hádankám" - "hudební hádanky", kdy děti mají poznat píseň podle předešlé. Při mém pozorování děti hrály tuto hru na body a velmi je bavila. Myslím, že tato hra může být přínosná především pro rozvoj hudební paměti. Také děti využívají knížky s malým piánem, na které mohou samy hrát podle barevně odlišených not.

V mateřské škole také probíhá kroužek flétny, který však navštěvují pouze některé děti (starší děti, tzv. "předškoláci", cca od 5,5 let věku). Zde se mohou naučit i základům hudební nauky (noty). Ze souboru mnou zkoumaných dětí navštěvuje flétnu v MŠ 9 dětí.

Dále v MŠ probíhá kroužek tanečků, který navštěvují děti již od tří let. Z dětí, které se účastnily výzkumu jich navštěvuje tento kroužek 9.

V neposlední řadě jsou v MŠ pořádány různé besídky pro rodiče, kterých se, dle slov učitelky MŠ, děti rády účastní a především starší děti se rády předvedou před rodiči.

Podle paní učitelky děti hudební výchova baví. Především malé děti, které nastupují do MŠ dokáže zpěv, poslech hudby a pohyb vytrhnout ze stresu a strachu z nového prostředí mateřské školy.

4.2 Výsledky hudebního testu

Následující tabulky ukazují výsledky dětí v jednotlivých úkolech a celkový počet bodů. V tabulce č. 1 jsou děti seřazeny dle věku a v tabulce č. 2 dle pohlaví.

První čtyři sloupce tabulek obsahují identifikační údaje o žákovi.

Vysvětlení:

1. sloupec "číslo" = pořadové číslo dítěte
2. sloupec "žák" = křestní jméno dítěte
3. sloupec "pohlaví" = pohlaví dítěte; 1= chlapec, 2= dívka
4. sloupec "věk" = věk dítěte

Následujících pět sloupců obsahuje výsledky bodového hodnocení dětí v jednotlivých zkoumaných schopnostech:

Vysvětlení:

5. sloupec - "pěvecko reprodukční schopnosti" - výsledky pěvecko reprodukčních schopnosti, obsahuje také hodnoty pro *intonaci a rytmus*, ze kterých vychází výsledné hodnocení pěvecko reprodukčních schopností, v celkovém součtu počítám pouze s výslednou hodnotou

6. sloupec - "intenzita t." - výsledky hodnocení citlivosti pro intenzitu tónů

7. sloupec - "výška t." - výsledky hodnocení citlivosti pro rozlišování výšky tónů

8. sloupec - "paměť pro rytm" - výsledky hodnocení paměti pro rytmus

9. sloupec - "paměť pro melod." - výsledky hodnocení paměti pro melodii

10. sloupec - "pulz" - výsledky hodnocení rytmické pulzace

11. sloupec - "body - součet" - celkový součet bodů dítěte v testu hudebních schopností

Tabulka č. 1: Výsledky testu hudebních schopností

- seřazené dle věku dítěte

číslo	žák	pohlaví	věk	pěvecko - reprodukční schopnosti			intenzita t.	výška t.	paměť pro rytm.	paměť pro melod.	pulz	body - součet
				<i>intonace</i>	<i>rytmus</i>	výsledná hodnota						
1	Veronika	2	4,75	3	4	3	3	1	4	4	3	15
2	Barbora	2	4,83	2	4	3	2	1	4	4	3	14
3	Dominik	1	4,83	3	3	3	1	4	2	3	4	13
4	Daniel	1	4,83	3	2	2	4	3	3	3	2	15
5	Antonín	1	4,92	2	3	2	4	3	4	3	3	16
6	Vladimír	1	4,92	2	3	2	2	4	1	4	3	13
7	Vít	1	5	2	3	2	4	4	4	2	3	16
8	Natálie 1	2	5	3	4	3	2	2	4	2	4	13
9	Lukáš 1	1	5,08	3	2	2	3	3	3	3	3	14
10	Lucie	2	5,17	3	3	3	2	3	3	4	4	15
11	Michal	1	5,17	3	4	3	4	3	4	4	2	18
12	Sofie	2	5,25	3	4	3	3	2	3	4	4	15
13	Vincent	1	5,33	3	1	2	3	3	4	1	1	13
14	Tereza	2	5,42	2	3	2	2	4	2	2	2	12
15	André	1	5,58	3	3	3	2	2	3	3	4	13
16	Oto	1	5,58	3	4	3	4	4	4	4	3	19
17	Justina	2	5,67	2	3	2	3	4	1	3	4	13
18	Lukáš 2	1	5,75	2	2	2	4	3	3	3	2	15
19	Jan	1	5,75	4	4	4	3	3	4	4	4	18
20	Matouš	1	5,83	2	2	2	4	2	0	3	1	11
21	Ema	2	5,92	3	4	3	3	4	1	4	2	15
22	Dominika	2	5,92	3	3	3	4	4	0	1	4	12
23	Klára	2	5,92	3	4	3	4	4	3	4	4	18
24	Zbyněk	1	6	4	4	4	4	4	4	2	4	18
25	Natálie 2	2	6,25	3	4	3	4	1	3	4	4	15
26	Anthony	1	6,33	3	4	3	4	1	3	3	2	14
27	Jáchym	1	6,5	2	4	3	4	4	2	3	4	16
28	Filip	1	6,5	2	4	3	4	4	1	4	3	16
29	Alex	1	6,5	2	2	2	3	3	0	4	0	12

Tabulka č. 2: Výsledky testu hudebních schopností
- seřazené dle pohlaví dítěte

Číslo	Žák	pohlaví	věk	pěvecko - reprodukční schopnosti			intenzita t.	výška t.	paměť pro rytm.	paměť pro melod.	pulz	body - součet
				intonace	rytmus	výsledná hodnota						
3	Dominik	1	4,8	3	3	3	1	4	2	3	4	13
4	Daniel	1	4,8	3	2	2	4	3	3	3	2	15
5	Antonín	1	4,9	2	3	2	4	3	4	3	3	16
6	Vladimír	1	4,9	2	3	2	2	4	1	4	3	13
7	Vít	1	5	2	3	2	4	4	4	2	3	16
9	Lukáš 1	1	5,1	3	2	2	3	3	3	3	3	14
11	Michal	1	5,2	3	4	3	4	3	4	4	2	18
13	Vincent	1	5,3	3	1	2	3	3	4	1	1	13
15	André	1	5,6	3	3	3	2	2	3	3	4	13
16	Oto	1	5,6	3	4	3	4	4	4	4	3	19
18	Lukáš 2	1	5,8	2	2	2	4	3	3	3	2	15
19	Jan	1	5,8	4	4	4	3	3	4	4	4	18
20	Matouš	1	5,8	2	2	2	4	2	0	3	1	11
24	Zbyněk	1	6	4	4	4	4	4	4	2	4	18
26	Anthony	1	6,3	3	4	3	4	1	3	3	2	14
27	Jáchym	1	6,5	2	4	3	4	4	2	3	4	16
28	Filip	1	6,5	2	4	3	4	4	1	4	3	16
29	Alex	1	6,5	2	2	2	3	3	0	4	0	12
1	Veronika	2	4,8	3	4	3	3	1	4	4	3	15
2	Barbora	2	4,8	2	4	3	2	1	4	4	3	14
8	Natálie 1	2	5	3	4	3	2	2	4	2	4	13
10	Lucie	2	5,2	3	3	3	2	3	3	4	4	15
12	Sofie	2	5,3	3	4	3	3	2	3	4	4	15
14	Tereza	2	5,4	2	3	2	2	4	2	2	2	12
17	Justina	2	5,7	2	3	2	3	4	1	3	4	13
21	Ema	2	5,9	3	4	3	3	4	1	4	2	15
22	Dominika	2	5,9	3	3	3	4	4	0	1	4	12
23	Klára	2	5,9	3	4	3	4	4	3	4	4	18
25	Natálie 2	2	6,3	3	4	3	4	1	3	4	4	15

4.3 Hudební prostředí v rodině - zpracované dotazníky

Konkrétní odpovědi na jednotlivé otázky jsem z dotazníků přepsala do přehledové tabulky s názvem *Odpovědi*. V prvním sloupci této tabulky jsou pořadová čísla dětí a ve druhém sloupci odpovědi jejich rodičů.

Následně jsem vytvořila kategorie odpovědí, které jsem zaznamenala do přehledové tabulky s názvem *Kategorie odpovědí*. V prvním sloupci je zaznamenána podrobnější kategorizace, ve druhém sloupci jsou odpovědi rodičů, v závorce je uvedena četnost - kolikrát se odpověď objevila - pokud se objevila více, než 1x. V posledním sloupci je stručnější kategorizace, dle které byly děti rozděleny na 2-3 skupiny podle různých kritérií (viz níže) a podle níž byla provedena statistická analýza.

Přehled rozdělení dětí podle různých kritérií je zaznamenán v tabulkách (tabulky č. 3-7). V prvním sloupci je pořadové číslo dítěte (*Číslo*), ve druhém křestní

jméno dítěte (*Jméno*), ve třetím kritérium podle kterého jsou děti rozdělené (různé), a v posledním celkový počet bodů dítěte v testu hudebních schopností (*Počet bodů*).

Stejným způsobem jsem postupovala u vyhodnocování všech otázek dotazníku.

Otázka č. 1:

Máte Vy nebo někdo z Vaší rodiny hudební vzdělání? Pokud ano, napište prosím kdo (vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, babička, děda...) a na jaké úrovni (ZUŠ, konzervatoř...).

Odpovědi:

Dítě č.:	Odpověď:
1,4,5,6,9,17,20,22,26,27,28	Ne
2, 23	matka - klavír, flétna, kytara - SPgŠ (<i>pozn. Střední pedagogická škola</i>)
3,7,12,13,14,25,29	(<i>bez odpovědi</i>)
8	Ne (jen babička hrála na klavír)
10,18	(<i>proškrtnutá odpověď</i>)
11	matka - ZUŠ - 9st (?), (celá ZUŠ klavír)
15	Pradědeček - Hudební skladatel
16	Ano - matka, babička (ZUŠ)
19	matka - ZUŠ akordeon
21	prababička - klavír - konzervatoř (od matky)
24	otec - ZUŠ, děda - ZUŠ

Kategorie odpovědí:

Kategorie	Odpovědi (<i>kolikrát se odpověď objevila, pokud častěji, než 1x</i>)	Kategorizace ve statistické analýze
a) Neuvedeno	- (<i>bez odpovědi</i>)(7x)	<i>nezahrnuto</i>
b) V rodině nemá nikdo hudební vzdělání	- Ne, (11x) - (<i>proškrtnutá odpověď</i>)(2x)	rodič nemá
c) Hudební vzdělání má pouze prarodič či praprarodič	- Ne (jen babička hrála na klavír) - pradědeček - Hudební skladatel - prababička - klavír - konzervatoř (od matky)	rodič nemá (prarodič má)
d) Hudební vzdělání má pouze rodič	- matka - klavír, flétna, kytara - SPgŠ (2x)	rodič má

	- matka ZUŠ - 9st (?), (celá ZUŠ klavír) - matka ZUŠ akordeon	
e) Hudební vzdělání mají rodič i prarodič	- Ano - matka, babička ZUŠ - otec - ZUŠ, děda ZUŠ	rodič má (prarodič má)

Tabulka č. 3: Výsledky testu hudebních schopností seřazené dle toho zda rodič má/nemá hudební vzdělání

Hudební vzdělání:			
Číslo	Jméno	Rodič má/nemá hudební vzdělání:	Počet bodů:
1	Veronika	nemá	18
4	Daniel	nemá	17
5	Antonín	nemá	16
6	Vladimír	nemá	19
8	Natálie 1	nemá	17
9	Lukáš1	nemá	17
15	André	nemá	17
10	Lucie	nemá	19
17	Justina	nemá	17
18	Lukáš2	nemá	17
20	Matouš	nemá	12
21	Ema	nemá	17
22	Dominika	nemá	16
26	Anthony	nemá	16
27	Jáchym	nemá	20
28	Filip	nemá	19
2	Barbora	má	17
11	Michal	má	20
16	Oto	má	22
19	Jan	má	22
23	Klára	má	22
24	Zbyněk	má	22

Otázka č.2:

a) Zabýváte se doma hudbou pasivním způsobem (poslech hudby)? (například poslech rádia, CD, návštěva koncertů...) Pokud ano, napište prosím, jak často a jakým způsobem.

Odpovědi:

Dítě č.:	Odpověď:
1	Ano - poslech hudby, zpěv - denně; návštěva koncertů - cca 4-6 ročně
2, 23	denně ; často návštěva , opera & balet
3	2 x týdně CD
4	zřídka
5,6,7,13,14,15, 18,22, 25, 29	(bez odpovědi)

8	Ano (poslech CD, radia, časté zpívání - hlavně v autě z CD) - lidové, dětské písničky - víceméně denně
9	CD, I-pod, muzikály, rádio; Každý den ...
10	Denně - rádio, CD (dětské)
11	Velmi málo, jen občas CD - klasika; Starší syn hraje na klavír (2. rok). Občas lidové písničky pro děti (CD)
12	Denně - rádio + CD - dětské písničky + pop
16	Denně (vše)
17	Ano, každý den večer, poslech CD, LP →... rádio
19	CD, rádio, koncerty
20	Rádio, CD
21	3x-4x týdně
24	Poslech téměř každodenně rádio, často CD
26	Denně CD, TV rádio (především v autě)
27, 28	Děti poslouchají na CD dětské písničky

Kategorie odpovědí

Kategorie	Odpovědi (<i>kolikrát se odpověď objevila, pokud častěji, než 1x</i>)	Kategorizace ve statistické analýze
a) Neuvedeno	- (<i>bez odpovědi</i>)(10x)	<i>nezahrnuto</i>
b) Poslech hudby je v rodině realizován, ale nevíme jak často	- CD, rádio, koncerty - rádio, CD - Děti poslouchají na CD dětské písničky (2x)	<i>nezahrnuto</i>
c) Poslech hudby je v rodině občas realizován	- 2x týdně CD - zřídka - Velmi málo, jen občas CD - klasika; Starší syn hraje na klavír (2. rok). Občas lidové písničky pro děti (CD)	NE denně
d) Poslech hudby je v rodině realizován téměř každodenně	- Ano (poslech CD, radia, časté zpívání - hlavně v autě s CD) - lidové, dětské písničky - víceméně denně - 3x-4x týdně - poslech téměř každodenně rádio, často CD	NE denně
e) Poslech je v rodině realizován každý den	- Ano - poslech hudby, zpěv - denně, návštěva koncertů cca 4-6x ročně	ANO denně

	<ul style="list-style-type: none"> - denně; často návštěva, opera & balet (2x) - CD, I-pod, muzikály, rádio, Každý den... - Denně - rádio, CD (dětské) - Denně - rádio + CD - dětské písničky + pop - Denně (vše) - Ano, každý den večer, poslech CD, LP →...rádio - denně CD, TV rádio (především v autě) 	
--	---	--

Tabulka č. 4: Výsledky testu hudebních schopností seřazené podle toho, zda je v rodině denně realizován poslech hudby

II	Poslech - jak často		
číslo	Jméno	Poslech denně	Počet bodů
3	Dominik	ne	17
4	Daniel	ne	17
11	Michal	ne	20
8	Natálie 1	ne	17
21	Ema	ne	17
24	Zbyněk	ne	22
1	Veronika	ano	18
2	Barbora	ano	17
23	Klára	ano	22
9	Lukáš 1	ano	17
10	Lucie	ano	19
12	Sofie	ano	19
16	Oto	ano	22
17	Justina	ano	17
26	Anthony	ano	16

II. Jakým způsobem

Kategorie	Odpovědi (<i>kolikrát se odpověď objevila, pokud častěji, než 1x</i>)	Kategorizace ve statistické analýze
a) Neuvedeno	<ul style="list-style-type: none"> - (bez odpovědi)(10x) - zřídka - 3x-4x týdně - Denně (vše) 	<i>nezahrnuto</i>
b) Poslech pouze CD	<ul style="list-style-type: none"> - 2x týdně CD - Děti poslouchají na CD dětské písničky (2x) - Velmi málo, jen občas CD - klasika; Starší syn hraje na klavír (2.rok). Občas lidové písničky pro 	CD

	děti (CD)	
c) Poslech rádia, CD apod., ale nenavštěvují koncerty	<ul style="list-style-type: none"> - Ano (poslech CD, radia, časté zpívání - hlavně v autě z CD) - lidové, dětské písničky - víceméně denně - Denně - rádio, CD (dětské - Denně - rádio + CD - dětské písničky + pop - Ano, každý den večer, poslech CD, LP →...rádio - Rádio, CD - Poslech téměř každodenně rádio, často CD - Denně CD, TV rádio (především v autě) 	CD + další media
d) Poslech rádia, CD apod i návštěvy koncertů	<ul style="list-style-type: none"> - Ano - poslech hudby, zpěv - denně, návštěva koncertů - cca- 4-6 x ročně - denně; často návštěva opera & balet (2x) - CD, I-pod, muzikály, rádio; Každý den -CD, rádio, koncerty 	CD, další media + návštěvy koncertů

Tabulka č. 5: Výsledky testu hudebních schopností seřazené podle toho jakým způsobem je v rodině realizován poslech hudby.

III Poslech - jakým způsobem			
číslo	Jméno	Způsob	Počet bodů
3	Dominik	CD	17
27	Jáchym	CD	20
28	Filip	CD	19
11	Michal	CD	20
8	Natálie 1	CD + další media	17
10	Lucie	CD + další media	19
12	Sofie	CD + další media	19
17	Justina	CD + další media	17
20	Matouš	CD + další media	12
24	Zbyněk	CD + další media	22
26	Anthony	CD + další media	16
1	Veronika	CD, další media + návštěvy koncertů	18
2	Barbora	CD, další media + návštěvy koncertů	17
23	Klára	CD, další media + návštěvy koncertů	22
9	Lukáš 1	CD, další media + návštěvy koncertů	17
19	Jan	CD, další media + návštěvy koncertů	22

Otázka č. 3:

Zabýváte se doma hudbou aktivním způsobem? (Například hrajete na hudební nástroj, zpíváte ...) Pokud ano, napište prosím, kdo z rodiny (opět vztah k

Vašemu dítěti – matka, otec, sourozenec, prarodiče ...), jak často a konkrétně jakým způsobem.

Odpovědi:

Dítě č.:	Odpověď
1	flétna - matka - občas
2, 23	matka
3	ne nikdo
4	otec, matka - kytara - "táborákové" písně - výjimečně dětské
5,6,8,20, 26, 27,28	ne
7	Ano, hra na hudební nástroj, 1x W (?)
9	Ne - v minulosti hra na kytaru - hudební škola (matka dítěte)
10	zpěv, matka
11	téměř ne - jen syn (10 let) občas cvičí
12	"zpíváme" (matka)
13	Ne; otec v mládí troubil
14	matka - piano, flétna
15, 29	<i>(bez odpovědi)</i>
16	sestra (klavír, společně zpíváme, přidáváme bubnování - na cokoliv)
17	Zpíváme v autě nebo při poslechu CD či při vaření; co se týká hry na hudební nástroj, zvládneme bohužel :-) jen dvě koledy na klavír → Vánoce
18	zpěv doma, opakování písniček z hudebky
19	každodenní zpěv - matka (v průběhu dne, na dobrou noc), hra "pějme píseň dokola" (dítě samo vymýšlí písničky)
21	Prababička - klavír (od otce i od matky); sestřenice - klavír
22	Zpěv v rodinném KRUHU
24	Otec - občasně kytara; děda - varhany, klavír; sestra - zpěv
25	<i>(proškrtnutá odpověď)</i>

Kategorie odpovědí:

Vysvětlení : (+D) = s aktivní účastí dítěte; (-D) = bez aktivní účasti dítěte

Kategorie	Odpovědi <i>(kolikrát se odpověď objevila, pokud častěji, než 1x)</i>	Kategorizace ve statistické
-----------	---	-----------------------------

		analýze
a) Neuvedeno	- (bez odpovědi)(2x)	nezahrnuto
b) V rodině žádná hra na nástroj, zpěv apod. neprobíhá	- ne, nikdo - ne (7x) - (proškrtnutá odpověď)	neprobíhá
c) Hra na hudební nástroj či zpěv v rodině probíhá nebo probíhala v minulosti, dítě však pravděpodobně není v přímé konfrontaci s těmito aktivitami	- Ne - v minulosti hra na kytaru - hudební škola (matka dítěte) - Ne; otec v mládí troubil - Prababička - klavír (od otce i od matky); sestřenice klavír	neprobíhá
d) Rodiče nebo sourozenec doma hrají na nástroj, či zpívají, není však naznačeno, že by se dítě aktivně účastnilo těchto činností	- flétna - matka - občas - matka (2x) - Ano, hra na hudební nástroj, 1x W (?) - zpěv, matka - téměř ne - jen syn (10 let) občas cvičí - matka - piano, flétna - otec - občasně kytara; děda - varhany, klavír; sestra - zpěv	probíhá (- D)
e) V rodině probíhá společná hra na nástroj či zpěv, kterého se dítě aktivně účastní	- otec, matka - "táborákové" písně - výjimečně dětské - "zpíváme" (matka) - sestra (klavír, společně zpíváme, přidáváme bubnování - na cokoliv) - Zpíváme v autě nebo při poslechu CD či při vaření; co se týká hry na hudební nástroj, zvládneme bohužel :-) jen dvě koledy na klavír → Vánoce - zpěv doma, opakování písniček z hudebky - každodenní zpěv - matka (v průběhu dne, na dobrou noc), hra "pějme píseň dokola" (dítě samo vymýšlí písničky) - zpěv v rodinném KRUHU	probíhá (+D)

Tabulka č. 6: Výsledky testu hudebních schopností seřazené podle toho zda je v rodině realizovaná aktivní hudební činnost

IV. Hudební činnost doma			
Číslo	Jméno	Hudební činnost v rodině	Počet bodů
3	Dominik	Ne	17
5	Antonín	Ne	16
6	Vladimír	Ne	19
8	Natálie 1	Ne	17
20	Matouš	Ne	20
26	Anthony	Ne	16
27	Jáchym	Ne	20
28	Filip	Ne	19
25	Natálie 2	Ne	19
9	Lukáš 1	Ne	17
13	Vincent	Ne	14
21	Ema	Ne	17
1	Veronika	Ano, bez aktivní účasti dítěte	18
2	Barbora	Ano, bez aktivní účasti dítěte	17
23	Klára	Ano, bez aktivní účasti dítěte	22
7	Vít	Ano, bez aktivní účasti dítěte	19
10	Lucie	Ano, bez aktivní účasti dítěte	19
11	Michal	Ano, bez aktivní účasti dítěte	20
14	Tereza	Ano, bez aktivní účasti dítěte	14
24	Zbyněk	Ano, bez aktivní účasti dítěte	22
4	Daniel	Ano s aktivní účastí dítěte	17
12	Sofie	Ano s aktivní účastí dítěte	19
16	Oto	Ano s aktivní účastí dítěte	22
17	Justina	Ano s aktivní účastí dítěte	17
18	Lukáš 2	Ano s aktivní účastí dítěte	17
19	Jan	Ano s aktivní účastí dítěte	22
22	Dominika	Ano s aktivní účastí dítěte	16

Otázka č. 4:

Rozvíjíte systematicky hudební schopnosti u Vašeho dítěte? Navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě nějaké předškolní hudební programy? Pokud ano, napište prosím jaké?

Odpovědi:

Dítě č.:	Odpovědi:
1,	ne
9	zatím ne - na základě info v MŠ - tanec v MŠ
3	ne nikdy
4	(zatím ne) teď začal s hraním na flétnu v MŠ
7	Nerozvíví - na základě info z MŠ - flétna v MŠ
8	Ano (ve školce navštěvujeme kurz na flétnu - 1x týdně)
25	(proškrtnutá odpověď)
14, 22, 29	(bez odpovědi)

13	flétna v MŠ
16	ZUŠ - přípravná
17	pouze taneční kroužek
18	Od září navštěvuje Lidová škola umění v Jindřišské ulici
19	Zatím ne, pouze tanec ve školce; plánujeme hru na hudební nástroj
20	flétna ve školce
21	ne, pokud se nepočítá zpěv doma
24	navštěvuje výuku na housle (ZUŠ); navštěvoval taneční kroužek
27, 28	Nenavštěvují, ale zpívání je baví, zpívají a zároveň si u toho tancují
10	<i>(proškrtnutá odpověď)</i> - na základě info z MŠ - flétna v MŠ, tanec v MŠ
15	<i>(bez odpovědi)</i> - na základě info z MŠ - flétna v MŠ
2, 23	Zatím ne - na základě info z MŠ - flétna v MŠ
5,6, 26, 11	Ne - na základě info z MŠ - tanec v MŠ
12	<i>(bez odpovědi)</i> - na základě info z MŠ - tanec v MŠ

Kategorie odpovědí:

Kategorie	Odpovědi	Kategorizace v analýze
a) Neuvedeno	- <i>(bez odpovědi)</i> (4x)	<i>nezahrnuto</i>
b) Rodiče nerozvíjí systematicky hudební schopnosti dětí	- ne (3x) - ne nikdy - <i>(proškrtnutá odpověď)</i>	Nerozvíjí v instituci
c) Děti nenavštěvují žádný hudební kroužek, hudební aktivity provádějí pouze doma	- ne, pokud se nepočítá zpěv doma - Nenavštěvují, ale zpívání je baví, zpívají a zároveň si u toho tancují (2x)	Nerozvíjí v instituci
d) Děti navštěvují hudební kroužek v MŠ (flétna nebo tancování)	- (zatím ne) teď začal s hraním na flétnu v MŠ - Ano (ve školce navštěvuje kurz na flétnu - 1x týdně) - flétna v MŠ - pouze taneční kroužek - Zatím ne, pouze tanec ve školce; plánujeme hru na hudební nástroj - flétna ve školce - Nerozvíjí <i>(na základě info z MŠ - flétna v MŠ)</i> - <i>(proškrtnutá odpověď)</i> - na	Rozvíjí v instituci

	<p><i>základě info z MŠ - flétna v MŠ, tanec v MŠ</i></p> <p><i>- (bez odpovědi) - na základě info z MŠ - flétna v MŠ</i></p> <p><i>- zatím ne - na základě info z MŠ - flétna v MŠ (2x)</i></p> <p><i>- zatím ne- na základě info v MŠ - tanec v MŠ</i></p> <p><i>Ne - na základě info z MŠ - tanec v MŠ(4x)</i></p> <p><i>- (bez odpovědi) - na základě info z MŠ - tanec v MŠ</i></p>	
e) Děti navštěvují hudební kroužek mimo MŠ	<p>- ZUŠ - přípravná</p> <p>- Od září navštěvuje Lidová škola umění v Jindřišské ulici</p> <p>- navštěvuje výuku na housle (ZUŠ); navštěvoval taneční kroužek</p>	Rozvíjí v instituci

Tabulka č. 7: Výsledky testu hudebních sch. seřazené podle toho zda dítě navštěvuje nějaké hudební programy

V. Systematický rozvoj			
číslo	Jméno	Rozvíjí v instiuci	Počet bodů
1	Veronika	Ne	18
25	Natálie 2	Ne	19
21	Ema	Ne	17
27	Jáchym	Ne	20
28	Filip	Ne	19
7	Vít	Ano	19
10	Lucie	Ano	19
15	André	Ano	17
2	Barbora	Ano	17
23	Klára	Ano	22
5	Antonín	Ano	16
6	Vladimír	Ano	19
26	Anthony	Ano	16
9	Lukáš 1	Ano	17
4	Daniel	Ano	17
8	Natálie 1	Ano	19
13	Vincent	Ano	14
17	Justina	Ano	17
19	Jan	Ano	22
20	Matouš	Ano	20
16	Oto	Ano	22
18	Lukáš 2	Ano	17
24	Zbyněk	Ano	22
11	Michal	Ano	20
12	Sofie	Ano	19

5. Analýza, interpretace a diskuze

5.1 Úroveň vybraných hudebních schopností a jejich rozdíly v daných věkových skupinách

V následné analýze budu porovnávat dvě skupiny dětí rozdělené podle věku: 1. skupina - děti ve věku 4,75 - 5,5 (mladší skupina) a 2. skupina - děti věku 5,5 - 6,5 (starší skupina). Analýzu budu provádět na základě porovnání dosažených průměrů počtu bodů v dané skupině u jednotlivých hudebních schopností a nakonec u celkového výsledku. Pro doplnění jsem také provedla porovnání statistickou metodou. Použila jsem t-test pro dva nezávislé soubory, který jsem ještě pro jistotu doplnila neparametrickým testem Mann-Whitney, protože data nemají normální rozdělení. Výsledky obou testů dopadly velmi podobně. Pro statistickou analýzu je však počet respondentů velmi malý, proto budu vycházet hlavně z porovnání průměrů, které bude statistická metoda doplňovat. Bodové průměry budou zaokrouhlovány na dvě desetinná místa. Výsledky vlastní analýzy budou také porovnány s informacemi v literatuře.

5.1.1 Porovnání výsledků testování pěvecko - reprodukčních schopností

Mladší skupina dosáhla v pěvecko - reprodukčních schopnostech v průměru počtu 2,50 bodů, zatímco starší 2,87 bodů. Starší skupina tedy dosáhla nepatrně vyššího výsledku. Na hladině významnosti 5% se ale rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi neukázaly statisticky významné.

Výsledky korespondují s informacemi v literatuře. Dle Sedláka (1990) mají děti v tomto období již rozvinuté základní pěvecké schopnosti - všechny děti byly schopné zazpívat, alespoň na průměrné úrovni (podle Kodejškové škály - viz výše str. 23-24, Kodejška 1991). Dle Sedláka (1990) se pěvecké schopnosti v předškolním věku dále intenzivně rozvíjejí (kvalita hlasu, rozsah) - starší děti při mém testování dosáhly mírně lepších výsledků, než mladší děti.

5.1.2 Porovnání výsledků testování schopnosti rozlišovat intenzitu tónů

Mladší skupina dosáhla při testování schopnosti rozlišovat intenzitu tónů v průměru 2,79 bodů, zatímco starší 3,60 bodů. Starší skupina tedy dosáhla poměrně

významně vyššího počtu bodů. Tento rozdíl se dokonce ukázal statisticky významný na hladině významnosti 5% .

Do výsledků se mohly promítnout již lépe rozvinuté kognitivní schopnosti starší skupiny dětí. V rámci tohoto úkolu musely děti rozlišit první a druhou ukázkou. Vzhledem k tomu, že děti v předškolním věku mají obtíže ve vnímání času (Vágnerová 2005), mohl být tento úkol pro mladší děti obtížnější také z důvodu nutné schopnosti rozlišení první a druhé ukázky.

Při zkoumání hudebních schopností pětiletých a šestiletých dětí došel Kodejška (2002) k závěru, že většina takto starých dětí má dobře rozvinutou schopnost rozlišení intenzity tónů. K podobnému závěru jsem došla i já ve svém výzkumu (průměr skupiny dětí, kterou zkoumal byl 3,9 bodů na stejné bodové škále 0-4 body - Kodejška 2002, str. 30).

5.1.3 Porovnání výsledků testování schopnosti rozlišovat výšku

Mladší skupina získala v průměru 2,86 bodů a starší 3,13. Výsledek bodového hodnocení starší skupiny byl tedy mírně vyšší, než výsledek starší skupiny. Na hladině významnosti 5% se však tento rozdíl neukázal statisticky významný.

Mnoho autorů (Těplov 1965, Sedlák 1990, Kodejška 2002) mluví v souvislosti s rozlišováním výšky tónů o problému předškolních dětí používat pojmy "vyšší, nižší" při označení tónů, což se mohlo projevit i v mém testování, protože opravdu některé děti označení "vyšší" "nižší" nepochopily a odpovědi hádaly. Většina dětí však rozlišení "nižší" "vyšší" pochopila.

Podle Kodejšky (2002) přichází značné zlepšení ve schopnosti rozlišovat výšku, obvykle v mladším školním věku, v předškolním věku spíše méně často. Ve výzkumu Kodejšky (2002) dosáhly děti nejmenšího průměrného počtu bodů. V mém výzkumu však děti dosáhly podobných výsledků jako v ostatních schopnostech. Vysvětlení může být mnoho, jedním z možných je i provedení úkolu. Kodejška (1991) při tomto úkolu využíval obrázků pro vysvětlení slov "vyšší" "nižší". Já jsem zvolila pohybové předvedení, je možné, že při vlastním pohybu děti pochopily lépe rozdíl "vyšší" "nižší".

5.1.4 Porovnání výsledků testování hudební paměti

Výsledky mého zkoumání hudební paměti byly poměrně překvapivé. Při měření paměti pro rytmus totiž lepšího výsledku dosáhla mladší skupina. Průměr

výkonu mladší skupiny byl 3,21 bodů , zatímco starší skupiny 2,13 bodů. Dokonce i na hladině významnosti 5% se ukázal rozdíl mezi mladší a starší skupinou statisticky významný.

Při měření paměti pro melodii byla sice trochu lepší skupina starší, ale rozdíl byl takřka zanedbatelný - na hladině významnosti 5% se neukázal rozdíl mezi skupinami statisticky významný. Průměr mladší skupiny je 3,07 bodů a starší skupiny 3,27 bodů. Ve výsledcích byly také velké rozdíly mezi dětmi, především ve starší skupině.

Dle Vágnerové (2005) děti v předškolním věku zatím nedokáží samostatně používat žádné paměťové strategie a nejúčinnější je u nich paměť bezděčná. Je tedy spíše dílem náhody, co si děti zapamatují a co ne, což naznačují i velmi různorodé výsledky hudební paměti dětí v mém výzkumu (tato "náhodnost" by mohla vysvětlovat i lepší výsledek mladší skupiny u paměti pro rytmus).

Podle Kodejšky (2002) je u předškolních dětí lépe rozvinuta paměť pro rytmus. Podle mých výsledků je lépe rozvinuta paměť pro melodii. Vliv však mohla mít i skutečnost, že paměť pro melodii byla zkoumána jako druhá a úkol byl velmi podobný. Děti tedy mohly být na úkol již lépe připraveny. Pokud bychom brali v úvahu tuto myšlenku, můžeme pozorovat i další tendenci, a to výrazné zlepšení starší skupiny při provádění podobného úkolu. Zatímco výkon mladší skupiny byl v obou úkolech velmi podobný. Starší skupina se při druhém testování hudební paměti výrazně zlepšila, což by mohlo ukazovat na zlepšující se schopnost učit se, která se sice dle literatury významně manifestuje až v mladším školním věku (Langmeier a Krejčířová 2006), můžeme však předpokládat, že zlepšení přichází již před vstupem do základní školy.

5.1.5 Porovnání výsledků testování rytmické pulzace

Ve výsledcích obou skupin není skoro žádný rozdíl. Průměr mladší skupiny je 2,93 bodů a průměr starší skupiny jsou 3 body. Na hladině významnosti 5% se rozdíl mezi starší a mladší skupinou neukázal statisticky významný.

Podle výsledků mého zkoumání je rytmická pulzace u dětí v předškolním věku již poměrně dobře rozvinuta (až na výjimky). K podobným výsledkům dospěl i Kodejška (2002), který zkoumal metrickou pulzaci (pro jejíž provedení je nezbytné zvládnutí rytmické pulzace). Myslím, že k dobře rozvinuté citlivosti pro rytmickou

pulzaci velmi přispívají činnosti prováděné v MŠ - tj. hra na tělo a na Orffovy nástroje, rytmizování slov atd.

5.1.6 Celkové porovnání výsledků testu hudebních schopností

V celkovém průměru všech měřených hudebních schopností získala mladší skupina v průměru 17,36 bodů a starší skupina 18 bodů (maximální počet bodů byl 24). Starší skupina tedy měla dle očekávání mírně lepší výsledek, který se však na hladině významnosti 5% neukázal statisticky významný.

Dle výsledků výzkumu vidíme, pouze mírné zlepšení hudebních schopností dětí starých 5,5 let - 6,5 let, oproti dětem starým 4,75 - 5,5 let. Tyto výsledky ukazují, že hudební schopnosti jsou již v období okolo pátého roku na poměrně dobré úrovni. Na hudebních schopnostech je jedinečné to, že se manifestují v takto nízkém věku. O této skutečnosti mluví například Gardner (1999), který se zabývá i životem výjimečných hudebních talentů (např. Mozart, Mendelssohn), jejichž hudební talent se projevil již v raném věku.

Jako nejlépe rozvinutá schopnost u mladších dětí se ukázala paměť pro rytmus, kdy výsledky byly dokonce lepší, než u starší skupiny. Podle Fraňka (2005) a Langmeira a Krejčířové (2006) existují výzkumy, které dokazují, že hudební paměť se utváří již v prenatálním stádiu, proto je pravděpodobné, že již v období kolem pátého roku je tato schopnost dobře utvořená a dále se zlepšuje až když je dítě školně vzděláváno.

Nejlépe rozvinutá schopnost starší skupiny bylo rozlišování intenzity tónů. V této schopnosti se také objevil nejvýznamnější rozdíl mezi starší a mladší skupinou. Můžeme tedy předpokládat, že se tato schopnost nejvíce rozvíjí ve zkoumaném období.

Zajímavé je také zamyslet se nad rozdíly ve výkonech mezi jednotlivými dětmi v dané věkové skupině. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) jsou v počátečním vývoji mezi dětmi velké rozdíly, které se však postupem času vyrovnávají. V oblasti hudebních schopností hovoří o těchto rozdílech mezi mladšími dětmi také Gardner (1999). Můj výzkum však ukazuje spíše opačnou tendenci. Výsledky mladších dětí jsou si poměrně podobné, zatímco ve starší skupině se rozdíly mezi výkony jednotlivých dětí ukázaly výraznější. Jedním z mnoha možných vysvětlení by mohla být skutečnost, že starší děti měly již větší možnost setkat se s úspěchem nebo naopak neúspěchem v různých činnostech (a také situaci jako úspěch

či neúspěch chápat). Pokud se děti setkaly s úspěchem v oblasti hudebních schopností, mohlo je to motivovat k opakované hudební činnosti, která by vedla ke zlepšování. Zatímco děti, které se setkaly s neúspěchem, mohl tento neúspěch odradit od častějšího provádění hudebních činností a tím jsou pak jejich výsledky horší, protože své hudební schopnosti neprocvičují. O setkání se s neúspěchem hovoří například Pavelková (2002) u dětí školního věku. Myslím však, že už předškolní děti vnímají svůj úspěch či neúspěch. I když nejsou hodnoceny známkami, tak vnímají pochvaly či naopak nechvalné hodnocení učitelky. Při provádění mého výzkumu, zvláště nejstarší děti zajímalo "jak jim to jde", či jestli jsou "horší či lepší", než ostatní.

5.2 Rozdíly ve vybraných hudebních schopnostech mezi dívkami a chlapci

Při zkoumání otázky rozdílů v hudebních schopnostech mezi chlapci a dívkami jsem postupovala podobným způsobem jako u zjišťování rozdílů mezi věkovými skupinami. Vycházela jsem z porovnání průměrů a dále jsem použila t-test pro dva nezávislé soubory a neparametrický test Man-Whitney.

Jak naznačuje literatura (např. Langmeier, Krejčířová 2006, Franěk 2005) rozdíly ve vývoji mezi dívkami a chlapci jsou velmi relativní a velmi obtížně dokazované ve výzkumech.

Ani v mém výzkumu se příliš velké rozdíly neukázaly. V pěvecko - reprodukčních schopnostech, v rozlišování intenzity a výšky tónů, i v hudební paměti pro rytmus a melodii byly rozdíly v průměrech velmi malé (cca o 0,1 - 0,3) a na hladině významnosti 5% se neukázaly statisticky významné. Ve všech těchto hudebních schopnostech, kromě paměti pro melodii, byli nepatrně lepší chlapci.

Zajímavý výsledek se ukázal ve schopnosti rytmické pulzace, kde chlapci získali průměrně 2,67 bodů a dívky 3,45 bodů. Tento rozdíl se ukázal na hladině významnosti 5% statisticky významný.

Výsledky mého testování rozdílů mezi dívkami a chlapci korespondují s literaturou, podle které žádné zásadní rozdíly v oblasti hudebních schopností nebyly prokázány. Výzkum autorů Pollatou a kol. (2005) zkoumající rozdíly hudebních schopností mezi chlapci a dívkami v předškolním věku ukázal drobné rozdíly v některých úkolech testujících rytmické schopnosti. Jedním z těchto úkolů je pleskání oběma rukama o stehna v sedě. Podobným způsobem jsem ve vlastním výzkumu testovala rytmickou pulzaci. Stejně jako ve výše zmíněné studii dosáhly i v mém

výzkumu dívky lepších výsledků, než chlapci. Autoři výzkumu Pollatou a kol. (2005) uvažují o tom, že by dívky mohly mít lépe vyvinutý mechanismus rytmických vzorců, které vyžadují aktivitu dolních končetin. Myslím, však, že při pleskání rukama o stehna není významná aktivita dolních končetin. Spíše bych lepší výsledek připisovala častějšímu podněcování dívek k tanci a podobným pohybovým aktivitám (tyto aktivity jsou více považované za dívčí aktivity), při kterých je rytmická pulzace trénována.

5.3 Souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní vybraných hudebních schopností dětí

Hudební prostředí v rodině jsem zjišťovala pomocí dotazníků pro rodiče. Odpovědi jsem dále úžeji kategorizovala a porovnávala průměry celkových výsledků hudebního testu podle různých kritérií (viz níže). Dále jsme využila statistickou metodu t-test pro dva nezávislé soubory a analýzu rozptylu. Opět je nutné brát v úvahu malý počet respondentů, který se ještě zmenšil z toho důvodu, že někteří rodiče na některé otázky neodpověděli.

5.3.1 Hudební vzdělání rodiče

Dle mého výzkumu se ukázalo, že hudební vzdělání rodiče má na hudební schopnosti dítěte poměrně velký vliv. Průměr dětí, jejichž rodič nemá hudební vzdělání je 17,3 bodů, zatímco průměr dětí, jejichž rodič má hudební vzdělání je 20,83. Tento rozdíl se na hladině významnosti 5% ukázal jako statisticky významný.

Takový závěr můžeme snadno předpokládat. Pokud se zamyslíme nad tradičním sporem v psychologii - vliv dědičnosti vs. vliv prostředí (viz teoretická část, str. 5-6), zjistíme, že na děti, jejichž rodič má hudební vzdělání, působí oba tyto činitelé. Rodič má pravděpodobně určité hudební předpoklady, které mohl geneticky předat dítěti, a zároveň mu pravděpodobně vytváří i lepší hudební prostředí. V rodině tak spíše může docházet ke společnému zpívání, muzicírování, rodiče také mají pravděpodobněji doma hudební nástroje a mohou se více zajímat o hudební vzdělání svých dětí. Gardner (1999) zmiňuje, že slavní skladatelé, jakými byli např. Mozart, Mendelssohn či Saint - Saëns vyrůstali v prostředí hudebníků, tedy na ně působily jak dědičné faktory, tak faktory prostředí, které umožnily naplno rozvinout jejich talent. Totéž dokládá i Wagner (1998) (viz teoretická část, str. 23).

Pokud se podíváme na podrobnější kategorizaci (viz výše, str. 37), zjistíme, že pokud měl vzdělání pouze prarodič či praprarodič (3 děti), tak to na výsledky v hudebním testu nemělo vliv, tyto tři děti měly po 17 bodech. Tento výsledek koresponduje se Sedlákovým názorem (Sedlák 1990), že bez soustavné hudební výchovy se hudební schopnosti nerozvinou ani při silném dědičném základu (jedno z dětí mělo např. pradědečka hudebního skladatele). Je samozřejmě také možné, že děti zrovna hudební nadání vůbec nezdědily.

5.3.2 Poslech hudby

Při zkoumání hudebního prostředí v rodině jsem dále zjišťovala, zda v rodině dochází k poslechu hudby a jak často. Nejprve jsem se zabývala otázkou, jak často je v rodině realizován poslech hudby. Porovnávala jsem výsledky hudebního testu dětí v jejichž rodině dochází k poslechu hudby denně a druhou skupinu dětí v jejichž rodině nedochází k poslechu hudby denně. Výsledky však neukázaly prakticky žádné rozdíly (ty rodiny které poslouchaly denně měly průměr 18,56 a ty rodiny které neposlouchaly denně 18,33 - na hladině významnosti 5% se rozdíl neukázal statisticky významný). Svou roli ale mohla hrát skutečnost, že několik rodičů sice neuvádělo dennodenní poslech, ale uváděli, že poslouchají také často (např. 3x -4x týdně).

Zajímavější je otázka jakým způsobem je poslech v rodině prováděn. Dle výpovědi rodičů jsem děti rozdělila na tři skupiny: 1. poslech pouze CD, 2. poslech CD + dalších medií, 3. poslech CD, dalších medií + návštěva koncertů (tedy poslech živé hudby). Výsledky vyšly takto: bodový průměr první skupiny byl 19,00 bodů, druhé skupiny pouze 17,43 a třetí 19,20 bodů. Na hladině významnosti 5% se rozdíl neukázal statisticky významný, musíme ale brát v úvahu, že počet respondentů je při rozdělení na tři skupiny opravdu velmi malý. Otázkou je, proč mají ty děti, které poslouchají pouze CD lepší výsledky, než ty, co využívají i jiné možnosti. Pokud se podíváme na odpovědi, zjistíme, že "jiný způsob" poslechu znamená obvykle poslech rádia či TV. U těchto způsobů poslouchání hudby nemůžeme s určitostí tvrdit, že mají pozitivní vliv na vývoj hudebních schopností. Podle Kodejšky (2002): "Aby měla hudba pozitivní vliv i v rozvoji hudebního vědomí dítěte, musí být umělecky hodnotná." (Kodejška 2002, str.31). Samozřejmě je otázkou, co je míněno termínem "umělecky hodnotná hudba". Myslím tedy, že na výsledku mého zkoumání se mohla podepsat skutečnost, že hudba linoucí se z rádia či TV je obvykle podávána bez

výběru a nemusí být adekvátní pro dítě, zatímco při poslechu CD si jedinec může vybírat např. písně, které děti zaujmou. Děti tak mohou mít své oblíbené písně, které poslouchají a naučí se je, čímž rozvíjí své hudební schopnosti. Rodiny, ve kterých zní neustále rádio či hudba z TV, pak mohou věnovat méně času soustředěnému poslechu vybraných písní na CD vhodných pro děti.

Dále mě zajímalo, zda může mít vliv navštěvování živých koncertů, protože podle Kodejšky (2002) by právě návštěva koncertů měla být důležitou součástí hudební výchovy v rodinách. V mém výzkumu se však rozdíl v hudebních schopnostech dětí, které navštěvují koncerty s těmi, které poslouchají pouze CD neukázal.

5.3.3 Aktivní hudební činnosti v rodině

Pojmem aktivní hudební činnost v rodině míním situaci, kdy členové rodiny hudbu sami nějakým způsobem vytváří (např. zpívají, či hrají na hudební nástroj). Dle odpovědí rodičů jsem rozdělila děti na tři skupiny: 1. v rodině hudební činnosti neprobíhají, 2. v rodině hudební činnosti probíhají, ale dítě se těchto činností nejspíš aktivně neúčastní, 3. v rodině hudební činnosti probíhají a dítě se těchto činností nejspíš aktivně účastní (pozn. účast či neúčast dítěte při hudebních aktivitách není ve všech odpovědích explicitně vyjádřena, ale lze ji odhadnout z povahy odpovědi). Při vypočtení průměrů těchto skupin jsem došla k těmto výsledkům: 1. skupina měla průměrně 16,92 bodů, 2. skupina měla průměrně 18,88 bodů a 3. skupina 18,57 bodů. Na hladině významnosti 5% se rozdílly neukázaly statisticky významné. Musíme ale znovu brát v úvahu, že při rozdělení na tři skupiny je respondentů opravdu velmi málo.

Rozdíl mezi 2. a 3. skupinou je zcela zanedbatelný, od 1. skupiny se však liší již více. Můžeme tedy výsledky interpretovat tak, že na vývoj hudebních schopností má vliv aktivní hudební činnost v rodině, přičemž nezáleží na tom, zda se do těchto činností zapojí.

Tento výsledek se shoduje s informacemi v literatuře. Podle Kodejšky (2002) a dále podle australské studie autora de Vries (2009) (viz teoretická část, str. 23) hudební výchova v mateřské škole nepostačuje a důležité jsou také hudební činnosti prováděné doma. Opravdu vidíme mírně lepší výsledky hudebního testu u dětí, v jejichž rodině jsou hudební činnosti prováděny.

5.3.4 Systematické rozvíjení hudebních schopností

V poslední otázce dotazníku jsem se zajímala, zda děti navštěvují nějaké předškolní hudební programy. Vzhledem k tomu, že v MŠ, kde jsem prováděla výzkum, probíhá hudební kroužek hry na flétnu a taneční kroužek (tyto kroužky vedou externí lektorky, nikoliv učitelky z MŠ), velký počet zkoumaných dětí tyto kroužky navštěvují. Někteří rodiče se o těchto kroužcích v dotazníku nezmínili, ale učitelka MŠ mi poskytla informace, které děti kroužky navštěvují.

Při vyhodnocení výsledků jsem porovnávala průměr dětí, které navštěvují nějaké hudební kroužky (včetně kroužků v MŠ), oproti průměru dětí, které žádné hudební kroužky nenavštěvují. Při porovnání se žádné rozdíly neukázaly (průměry 18,56 a 18,6). Na hladině významnosti 5% se rozdíl neukázal statisticky významný.

Pokud se podíváme na odpovědi rodičů, zjistíme, že tři chlapci se hudebně vzdělávají i mimo MŠ (v ZUŠ) - dva chlapci z těchto tří měli 22 bodů (nejvyšší počet, který děti získaly) a třetí sice pouze 17 bodů, ale podle informací učitelky MŠ je tento chlapec limitován sluchovou vadou. U těchto dětí tedy můžeme předpokládat, že jejich rodiče se více zajímají o hudební vzdělání svých dětí, možná je považují i za hudebně talentované a chtějí jejich potenciál dále rozvíjet.

Hudební výchova je oblíbená činnost, kterou je možné (a vhodné) začít systematicky rozvíjet již v předškolním věku, či dokonce i dříve. Kromě nabídky Základních uměleckých škol mohou dnes předškolní děti navštěvovat různé hudební kroužky od nejrůznějších "zpívánek" např. v mateřských centrech až po propracované programy. V literatuře se Gardner (1999) zmiňuje o propracovaném Suzukiho programu výchovy talentů, která začíná s přípravou na hru na nástroj již v prvním roce života a samotná hra na nástroj začíná již ve dvou letech. Velmi důležitou úlohu v tomto programu hraje matka. Dalšími programy s propracovanou metodikou je např. Hudební škola Yamaha, pocházející jako Suzukiho program z Japonska (funguje i v České republice) nebo třeba projekt Gymbaroo z Austrálie (de Vries 2009).

5.3.5 Celkové zhodnocení souvislostí mezi hudebním prostředím v rodině a hudebními schopnostmi dětí

Nejvlivnějším faktorem na úroveň hudebních schopností dětí se v mém výzkumu ukázalo hudební vzdělání rodiče. Na dítě mohou působit jak faktory genetické (zdědí po rodičích hudební schopnosti), tak i faktory prostředí pro hudební

vývoj. Hudebně vzdělaní rodiče tedy pravděpodobně budou poskytovat daleko více hudebních podnětů (Franěk 2005).

Poslech rádia či hudby z TV v mém výzkumu ukázal spíše negativní dopad na hudební schopnosti. Lepších výsledků dosáhly děti, které poslouchaly pouze CD, či také chodily na koncerty.

Jako důležité se také ukázaly aktivní hudební činnosti prováděné doma. Lepších výsledků dosáhly ty děti, v jejichž rodinách se realizovaly hudební činnosti a nezáleželo na tom, zda se děti těchto činností účastnily.

Závěr

V závěru krátce zodpovím výzkumné otázky:

1) Na jaké vývojové úrovni jsou vybrané hudební schopnosti u dětí v předškolním věku?

Již v předškolním věku můžeme považovat hudební schopnosti za dostatečně rozvinuté pro základní hudební činnosti, jakými jsou především zpěv a jednoduchá rytmizace. Zkoumané hudební schopnosti jsou dle výzkumu rozvinuté poměrně rovnoměrně. Projevila se jedinečná vlastnost hudebních schopností - manifestují se ve velmi nízkém věku.

2) Můžeme pozorovat nějaké rozdíly ve vývojové úrovni vybraných hudebních schopností mezi mladší a starší skupinou dětí?

V celkovém hodnocení rozdílů v hudebních schopnostech se žádné zásadní rozdíly neukázaly. Výsledek starší skupiny byl dle očekávání mírně lepší. Největší rozdíl se ukázal ve schopnosti rozlišovat intenzitu tónů, kdy starší skupina byla výrazně lepší. Můžeme předpokládat, že v období věku 5,5 - 6,5 se tato schopnost významně zlepšuje. Překvapivý výsledek se dále ukázal v hudební paměti pro melodii, kde byla lepší mladší skupina.

3) Můžeme pozorovat nějaké rozdíly ve vývojové úrovni vybraných hudebních schopností mezi chlapci a dívkami?

Výkony dívek a chlapců v hudebním testu byly srovnatelné. Jediná schopnost ve které byl zjištěn významnější rozdíl byla rytmická pulzace. Dívky byly v této schopnosti výrazněji lepší. V ostatních schopnostech byli většinou lepší chlapci, ale takřka zanedbatelně.

4) Můžeme identifikovat nějaké souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině vývojovou úrovní hudebních schopností dítěte?

V otázce souvislostí mezi hudebním prostředím v rodině a úrovní hudebních schopností dítěte se ukázalo jako důležité hudební vzdělání rodiče. Děti rodičů, kteří měli hudební vzdělání byly výrazně lepší, než děti jejichž rodiče hudební vzdělání neměli. Zajímavým poznatkem získaným v mém výzkumu je spíše negativní dopad poslouchání hudby ze sdělovacích prostředků (rádio, televize) na hudební schopnosti. Naopak pozitivní vliv ukázala aktivní hudební činnost v rodině (muzicírování, zpěv).

Výzkum ukázal, že hudební aktivity jsou jedna z činností, které je možné provádět s předškolními dětmi (při vhodné motivaci) na poměrně vysoké úrovni. Pro rozvoj hudebních schopností je důležitá nejen společná hudební činnost dětí v mateřské škole, ale hlavně doma v rodinném prostředí.

Výsledkem výzkumu bylo kromě zodpovězení výzkumných otázek také podrobné zmapování hudebního prostředí v mateřské škole, které pomáhá lépe pochopit povahu a úroveň hudebních schopností u zkoumaných dětí.

Zajímavým tématem pro další zkoumání by bylo testování ještě mladších dětí, protože některé výukové metody (např. Suzukiho program) naznačují, že již děti v období batolete mají rozvinuté hudební schopnosti. Pro takové testování by však bylo třeba vytvořit vhodné výzkumné metody a postupy.

Seznam použité literatury

- DE VRIES, P. Music at home with the under fives: what is happening. *Early Child Development and Care*. May 2009, 179, 4, s. 395-405.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002. 387 s.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2005. 225 s.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení : Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s.
- KODEJŠKA, M.; VÁŇOVÁ, H. *Hudební výchova dětí předškolního věku I. : Hudební schopnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 87 s.
- KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku II. : Hudební prostředí v rodině a v mateřské škole*. Praha : Karolinum, 1991. 60 s.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. 76 s.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. 352 s.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. 248 s.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2007. 472 s.
- POLLATOU, E. a kol. Gender differences in musical aptitude rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*. May 2005, 175, 4, s. 361-369.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti : Obor v pohybu*. Praha : Grada, 2007. 196 s.
- SEASHORE, C. E. *The Psychology of musical talent*. Boston : Silver, Burdett and Company, 1919. 288 s.
- SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 319 s.
- TĚPLOV, B. M. *Psychologie hudebních schopností*. Praha : Státní hudební nakladatelství, 1965. 227 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 468 s.
- WAGNER, M. Mozart: an anomaly in the history of music. *High Ability Studies*. 1998, 9, 1, s. 115-124.

- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s. Dostupné z WWW:
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- Školní vzdělávací program MŠ 2010 (*MŠ ve které byl prováděn výzkum - bližší informace u autorky*)

Obsah příloh

PŘÍLOHA č. 1 - Notové záznamy	2
PŘÍLOHA č. 2 - Rozhovor s učitelkou v MŠ	5
PŘÍLOHA č. 3 - Dopis pro rodiče	9

PŘÍLOHA č. 1 - Notové záznamy

Paměť pro rytmus

Ukázky

a) stejný rytmus : "Prší, prší"

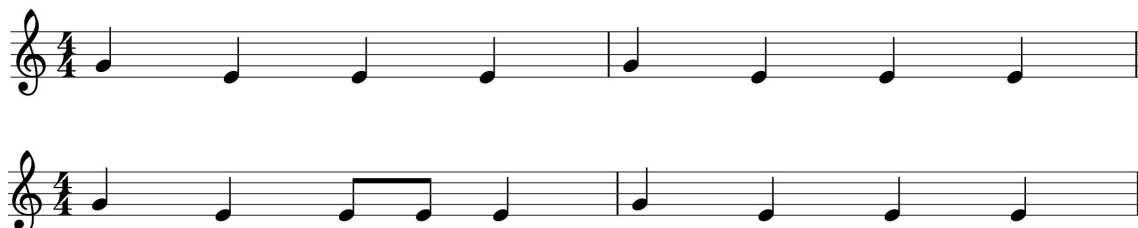


b) jiný rytmus : "Ovčáci, čtveráci"

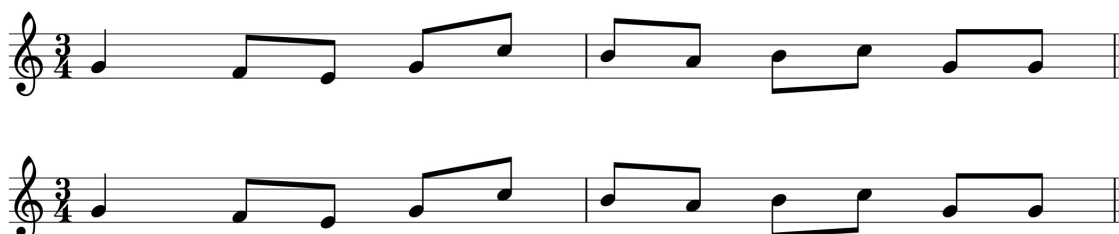


Úkol

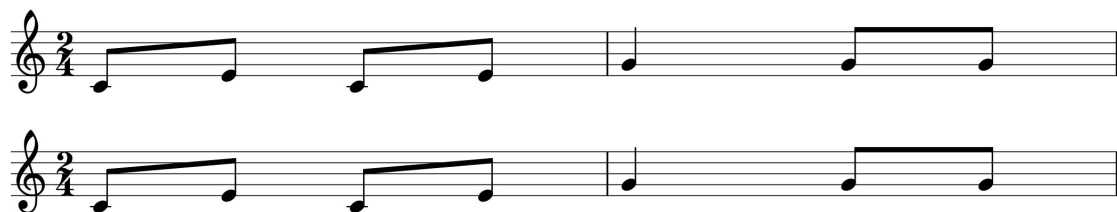
1) "Pec nám spadla" - změna rytmu v prvním taktu



2) "Pásla ovečky" - stejné úryvky písně



3) "Běží liška k táboru" - stejné úryvky písně



4) "Rybička maličká" - změna rytmu v prvním taktu



Paměť pro melodii

Ukázky

a) stejná melodie: "Maličká su"

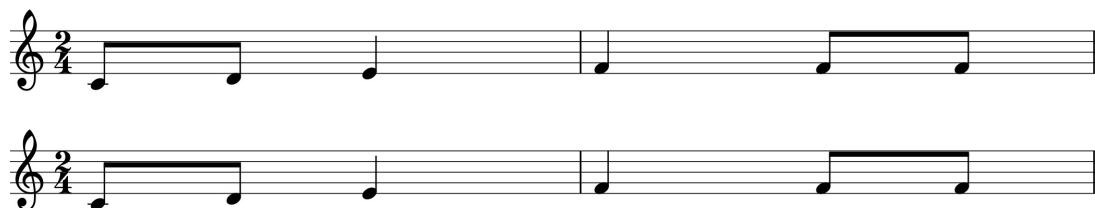


b) jiná melodie: "Travička zelená"



Úkol

1) "Běžela ovečka" - stejné úryvky písně



PŘÍLOHA č. 2 - Rozhovor s učitelkou v MŠ

Provádíte v MŠ nějakým způsobem hudební výchovu?

Ano provádíme. Zpívám, tancujeme, kombinujeme i zpěv s pohybem - různé taneční hry a děti hrají na doprovodné nástroje.

A na jaké nástroje děti hrají - na Orffovy nástroje?

Ano na Orffovy nástroje a když jsme na školce v přírodě, tak tam ještě používáme i kytaru. Děti ve školce dále mají kroužek flétny, teda ne všechny, to je dobrovolný kroužek.

Jak často provádíte ve škole hudební výchovu?

Je to s ohledem na to, co máme zrovna ten týden na práci. Pokud máme nějaké akce mimo školu, tak hudebka jde trošku do pozadí, ale většinou se snažím ke každému tématu mít nějakou písničku a v každé volné chvíli, když zbude čas, tak k tomu klavíru jdeme a zpíváme si s dětmi a hrajeme takový ty hudební hádanky (*pozn. paní učitelka zahraje na klavír začátek písně a děti mají poznat, co to je za písničku*) a písničky na přání nebo si hrajeme na Superstar.

Zpěv tedy doprovázíte hrou na klavír?

Ano, na klavír a na škole v přírodě i na kytaru.

A trénujete nějakým způsobem rytmus nebo metrum?

Rytmus vytleskáváme. Buďto můžou vytleskávat písničku, vlastně už od tří let, například písničky jako "Prší prší" vytleskáváme do dlaně (*předvádí vytleskávání dvěma prsty do dlaně*) a nebo rytmus trénujeme i v jazykovce, kdy se skládají slova ze slabik - děti slovo vytleskají a řeknou kolik to má slabik podle počtu toho tlesknutí.

A například nějaké opakování rytmu?

To neděláme. To děláme spíš jinou formou. Vyřuká se rytmus písničky, kterou znají a aby se snažili přijít na to, jaká je to písnička.

To je asi docela těžké ...

Je to těžké, to nemůžou dělat malé děti a nemůže to být složitá písnička, většinou to jsou takové ty úplně nejjednodušší, pro tříleté děti, jako třeba "Pec nám spadla", tak tam se to dá, ale je malé procento dětí, které tohle zvládnou, protože je to těžké...

Říkala, jste, že také vymýšlíte pohyb na hudbu, tancujete ...

Ano, děti také tancují na hudbu jako formou diskotéky a já mám s nimi nacvičenou takovou jakoby rušnou část před cvičením, že jim hrají na piano čtyři typy písniček a oni vědí co na to mají dělat a musí to rozeznávat sluchem. Takže když jim zahrají "Hejhou trpaslíci jdou", tak to pochodují na "Skákal pes" také pochodují, potom na "Prší, prší" běží, na "Kačátka" jdou ve dřepu a na "Já mám koně vraný koně" poskakují. Je to v rámci rozpohybování se před cvičením, já střídám písničky v různém pořadí a oni musí zareagovat, musí tedy vnímat i sluchem.

Využíváte nějakým způsobem poslech, poslechové skladby, třeba i vážnou hudbu ?

Vážnou hudbu neposloucháme ...

Nemyslím jen vážnou hudbu, ale jestli třeba pustíte nějakou skladbu a k tomu například vymyslíte nějaký pohyb nebo něco takového?

Spíš písničky pro děti a nebo písničky populární, co mají rády. Hrajeme třeba hru "Na sochy", že podle toho, jaká ta písnička je, tak musí ten svůj pohyb změnit. Když je pomalá tak třeba tančí jako víly, když je rychlá tak jsou divočejší a do toho si musí všimnout, když jim tu písničku zastavím, tak musí ztuhnout jako sochy. Pak jim přehazují na CD různé typy písniček a oni na to reagují. Vážnou hudbu teda neposloucháme, i když máme tady nahrávky. Ale z mého pohledu je na to potřeba víc času a to tu není, protože nemáme žádné hřiště u školky, tak chodíme na cílené procházky a vše nám zabere hrozně moc času, jak to máme všechno daleko.

Propojujete hudební výchovu třeba i s výtvarnou výchovou, například pustíte písničku a děti k tomu malují?

To jsme letos ještě nedělali, ale dělávám to s předškolákama, aby se snažili zachytit atmosféru. Děláme to na zemi v tělocvičně, protože na to potřebují třeba i větší papír. Vloni jsme chodili s předškolákama do galerie hlavního města Prahy a tam se dělali takovéto různé pokusy. Museli kreslit na určité téma výstavy, kterou si prohlídli a nebo taky hudbu "zaznamenávali".

Využíváte v hudební výchově ještě něco dalšího, o čem jsme nemluvili?

Pak ještě děti využívají takové ty knížky ve které je malinké piánko a mají tam zobrazené notičky a můžou si samy hrát, to při těch ranních hrách děti rády dělají. Někdy si také pustíme nějakou hudbu ke hrám jako takové podbarvení. Dále také chodíme na představení do divadla i do hudebního divadla, kdy děti musí poslouchat, rozpoznávat vyšší nižší tóny, co jim co připomíná, ale není to pravidelně.

Jak podle vás postupuje vývoj u dětí od čtyř do šesti let v hudební výchově, jaké jsou rozdíly mezi čtyřletými a šestiletými dětmi při HV?

Tam vidím schopnost hlasového rozsahu, pak i takové té kultivovanosti zpěvu, protože tříleté děti, když zpívají, tak si často myslí, že když křičí, tak že je to lepší. Čili takovým tím soustavným vedením, že u těch dětí vidím, že jsou schopné zpívat hezky, čistě, jemně a pak už právě ty předškolní děti jsou schopné zpívat sólově, což u těch menších dětí, tam je to těžší, protože se stydí, bojí, nejsou si jisté a jsou zticha.

Myslíte si, že jsou šikovnější kluci nebo holčičky?

To si myslím, že nejde takhle říct, protože záleží strašně na tom temperamentu dítěte a vůbec na jeho vlohách. Tak třeba v té mojí třídě konkrétně je to myslím tak půl na půl.

Myslíte si, že se hudební dovednosti dají naučit?

Ano, myslím, že se dají naučit. Samozřejmě talent se dá rozvinout do nějaké velké schopnosti, až třeba uměleckého směru, ale vím, že i dítě, které neumí zpívat nebo zpívá ze začátku falešně, tak takovým tím probouzením zájmu a tím, že to pořád zkouší a zkouší, tak nakonec ty základní věci dokáže zazpívat intonačně dobře.

Takže myslíte, že každé dítě dokáže své hudební schopnosti rozvinout alespoň na základní úroveň?

Já si myslím, že je hrozně špatně, když někdo řekne, já neumím zpívat a potom se tomu dál nesnaží věnovat. Já myslím, že hudba má hlavně člověka potěšit a může

přes tu hudbu ze sebe dostat nějaké emoce. A člověk, který se nebojí zpívat, i když mu to nezní tak dobře jako někomu jinému, ale nemá tak strach, tak dokáže hudbu prožívat úplně stejně, jako ten kdo to umí stoprocentně, to je můj názor.

Myslíte, že děti ve vaší školce hudební výchova baví?

Můžu říci, že když přijdou malé tříleté děti do školky, tak to je jedna z věcí, která je dokáže vytrhnout z toho stresu, z pláče, z nejistoty. Že vlastně poslech toho píána, nebo že se učí písničku s doprovodem píana, tak to je baví a úplně je to jakoby přeneseno do jiné situace. Takže když mám tříleté děti, které pořád pláčou, tak se snažím s nimi každý den zpívat. Sice to jsou krátké chvíličky, ale i kdyby to mělo být pět minut před obědem, po svačině... Také je hodně baví takové ty hudebně pohybové hry - pohybují se a ještě si k tomu zpívají.

Účastní se děti rády besídek, představení pro rodiče? Těší se na to?

Ano, i když těsně před tím vystoupením, jsou nervózní a takoví zlobivější, těžko zvládnutelné, ale potom když už přijde to samotné představení, tak jsou opravdu úžasné. Protože tam je takovéto propojení rodič-dítě, dítě se chce předvést, zvláště ty starší děti, ty už také mají schopnost se chovat na úrovni. Takže vánoční besídka, co jsme teď měli, tak dopadla krásně a myslím, že většina rodičů byla překvapená, co se děti dokázaly všechno naučit.

Říkala jste, že tu máte kroužek hry na flétnu, máte ještě nějaké další kroužky, kde by se pracovalo s hudbou?

Ano ještě máme tanečky, tam už chodí děti klidně i od tří let, když mají zájem, ale na tu flétnu chodí jen předškoláci, protože tam už musí trochu zvládnout noty.

A na tu flétnu chodí všichni předškoláci?

Ne, jenom vybrané děti. Ode mě ze třídy chodí tak třetina.

A to jsou opravdu vybraní nebo může každý kdo má zájem?

Kdo má zájem a zapíše dítě na flétnu, tak víceméně paní učitelka je přijme všechny, udělá si několik skupin, pískají tak po dvou, po třech. Myslím, že pouze jedněm rodičům řekla paní učitelka, že nemá smysl, aby tam jejich dítě chodilo, protože hrál na flétnu jenom tady ve školce, doma vůbec a paní učitelka chce tu odezvu, aby děti doma trénovaly. Jedna holčička ze třetí třídy ta trénuje doma tak hodně, že při besídce vánoční hrála sama na flétnu. Sice to nebylo dokonalé, ale bylo to roztomilé.

Myslíte že tu máte ve třídě nějaký výrazný hudební talent?

No já myslím, že Zbyněk, ten chodí i na hudebku a začíná hrát na housle. Já můžu posoudit hlavně jak lehko a rychle se děti naučí novou písničku a jestli dobře zpívají. Jinak Dominika je dobrá na zpívání, Bára, Jeník je dobrý. Lukášek (*pozn. Lukáš 1*) ten se to naučí, ale nemá takovou tu notu. Toník zpívá také hezky, pak Natálka (*pozn. Natálka 2*), ale ta zpívá potichoučku, ta se stydí. Otík ten se snaží zpívat, ale někdy je to těžší s tím jeho soustředěním

Myslíte, že máte ve třídě nějaké dítě kterému to naopak moc nejde?

No některé děti, které sem přijdou nové, tak jim to třeba nejde, protože ty co chodí od tří let, staví na tom, co se naučili za ty tři roky, ono se to také opakuje a pro ty nové děti je to těžké. No ale kdo si myslím, že je na tom hodně špatně, tak to je ten Alex, ten si není schopný zapamatovat básničku tak jak je. On zná obsah, je schopen

pochopit obsah, ale nedá to dohromady, tak jak to má být, ale svými slovy, on vlastně popíše básničku. A přitom je nejstarší z nich, má odklad.

PŘÍLOHA č. 3 - Dopis pro rodiče

Výzkum hudebních schopností u předškolních dětí

Vážení rodiče,

ráda bych Vám nabídla účast Vašich dětí na výzkumu jejich hudebních schopností, který provádím v rámci své bakalářské práce na Pedagogické fakultě UK na katedře psychologie.

Ve svém výzkumu se budu zajímat o rozdíly v vývoji hudebních schopností mezi dívkami a chlapci a o případně rozdílný vliv prostředí na vývoj hudebních schopností. Děti projdou malým testem (předpokládaná doba testování cca 20 minut), na základě něhož budu posuzovat jejich hudební schopnosti. Součástí výzkumu bude i natáčení samotného testování malou kamerou. Tyto materiály budou použity výhradně pro účely výzkumu. Výzkum bude proveden přímo v mateřské škole v době pobytu dítěte v MŠ bez účasti rodičů. Chtěla bych Vás poprosit o vyjádření, zda souhlasíte s tím, aby se Vaše dítě účastnilo tohoto výzkumu. Pokud ano, tak Vás dále prosím o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se hudebního prostředí v rodině.

Děkuji,

Alžběta Sedláčková

kontakt pro případné dotazy: sedlackova.b@seznam.cz , 736 703 049

Souhlasím s tím, aby se mé dítě (jméno dítěte)
účastnilo výzkumu hudebních schopností

ANO - NE

Podpis:

Pokud máte zájem o zaslání informací o výsledcích vašeho dítěte, napište mi na Vás kontakt, nejlépe e-mailovou adresu:

.....

DOTAZNÍK

1) Máte Vy nebo někdo z Vaší rodiny hudební vzdělání? Pokud ano, napište prosím kdo (vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, babička, děda...) a na jaké úrovni (ZUŠ, konzervatoř...).

2) Zabýváte se doma hudbou pasivním způsobem (poslech hudby)? (například poslech rádia, CD, návštěva koncertů...) Pokud ano, napište prosím, jak často a jakým způsobem. Dále podtrhněte, jaké žánry posloucháte.

lidová hudba - pop – rock - folk - blues - country – vážná hudba – jazz – metal – elektronická hudba – jiný žánr (napište)

3) Zabýváte se doma hudbou aktivním způsobem? (Například hrajete na hudební nástroj, zpíváte ...) Pokud ano, napište prosím, kdo z rodiny (opět vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, sourozenec, prarodiče ...), jak často a konkrétně jakým způsobem.

4) Rozvíjíte systematicky hudební schopnosti u Vašeho dítěte? Navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě nějaké předškolní hudební programy? Pokud ano, napište prosím jaké?

Děkuji za vyplnění dotazníku!