

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra hudební výchovy

TVORBA HUDEBNĚ POHYBOVÝCH CHOREOGRAFIÍ PRO DĚTI
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S VYUŽITÍM VLASTNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

DEVELOPMENT OF MUSIC AND MOVEMENT CHOREOGRAPHY FOR
PRESCHOOL CHILDREN USING MY OWN DIDACTIC TOOL

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Autor práce: Bc. Pavla Šandová

Studijní program: Pedagogika, obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červenec 2015 Praha

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2015

.....
podpis

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za zodpovědné vedení a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji i respondentům, učitelkám mateřských škol, které mi poskytly informace do výzkumného šetření. Mé poděkování patří i dětem a kolegyním z mateřské školy a mé rodině za podporu během mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá implementací vlastní didaktické pomůcky do hudebně pohybových činností předškolního dítěte v mateřské škole s ohledem na integrativní charakter vzdělávání. První část práce zmiňuje v teoretické rovině důležité aspekty vývoje dítěte ve věku pěti až šesti let. Dále pojednává o specifikách rozvoje hudebnosti v předškolním věku, zvláště se zaměřením na instrumentální složku hudby. Poukazuje na hudební tvořivost, která vyplývá z principů Orffova Schulwerku. Ve druhé, praktické části, zkoumá pomocí metody experimentu, pozorování a strukturovaného interview hudební pedagogický

projekt, jehož hlavní součástí je metodická řada Cup song, obsahující náměty na využití vlastní didaktické pomůcky v praxi. Zejména ověřuje vliv této metody na hudební a osobnostní rozvoj dítěte.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hudba, hudební schopnosti, dítě předškolního věku, hudební nástroje, integrace, projekt, Cup song, instrumentální činnosti, tvořivost, rytmus, píseň, prožitek, Orffova škola.

ABSTRACT

Master's thesis addresses the implementation of didactic tool to musical movement activities of preschool children in kindergarten with respect to the integrative nature of education.

The first part of the thesis is covering theoretical side of the important aspects of child development at the age of five to six years. Further it deals with the specifics of the development of musicality in preschoolers, especially focusing on instrumental side of the music. It highlights the musical creativity that flows from the principles of Orff School.

Musical creativity is one of the objective of the thesis second, practical part. Here thesis research music educational project whose main component is a methodical set Cup Song that contains suggestions for practical usage. Experiment, observation and structured interview are used as methods of research that is focused on verification of the Cup Song impact on a musical and personal development of the child.

KEYWORDS

Music, musical abilities, preschool age child, musical instruments, integration, project, Cup Song, instrumental activity, creativity, rhythm, song, experience, Orff School.

OBSAH

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vývojové znaky předškolního dítěte	10
1.1 Charakteristika tělesného vývoje dítěte ve věku pěti až šesti let.....	10
1.2 Vymezení psychického vývoje dítěte ve věku pěti až šesti let	11
1.3 Hudební vývoj dítěte ve věku pěti až šesti let	13
2 Charakteristika hudebních činností.....	15
2.1 Hudební činnosti v mateřské škole.....	16
2.2 Hudební schopnosti a dovednosti.....	16
2.2.1 Hudebně sluchové schopnosti.....	17
2.2.2 Rytmické cítění	19
2.2.3 Tonální cítění	21
2.2.4 Emocionální reakce na hudbu.....	21
2.2.5 Hudební paměť	22
2.2.6 Hudební představivost	22
2.2.7 Hudebně tvořivé schopnosti.....	23
3 Význam integrace hudebních činností	24
4 Hudební nástroje.....	26
4.1 Klasifikace tradičních hudebních nástrojů	27
4.1.1 Elementární muzicírování v mateřské škole.....	28
4.2 Netradiční hudební nástroje.....	32
4.2.1 Cup song – hra na kelímek	33
5 Orffův Schulwerk	35

5.1	Česká Orffova škola	37
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	38
6	Výzkumné šetření	38
6.1	Předmět výzkumu	38
6.2	Cíle výzkumu	38
6.3	Hypotézy.....	38
6.3.1	Pracovní otázka.....	38
6.4	Metody.....	39
6.5	6.5 Charakteristika výběrového souboru	39
7	Experiment	40
7.1	Organizace	40
7.2	Příprava vlastní metodiky pro kelímkový doprovod	41
7.3	Vlastní námět zápisu kelímkového doprovodu	41
7.4	Realizace experimentu s využitím vlastní didaktické pomůcky	43
7.4.1	Náměty kelímkových doprovodů lidových písní a říkadel.....	47
7.4.2	Provázanost s dalšími hudebními činnostmi.....	53
8	Výsledky experimentu	59
8.1	Reflexe experimentu – vlastní průzkum.....	59
8.2	Strukturované interview s ověřovací skupinou	61
8.3	Výsledky strukturovaných rozhovorů	69
9	Náměty pro další využití didaktické pomůcky	71
10	Diskuze	72
11	Závěr	74
	Seznam použité literatury	75

„Hudba a rytmus nacházejí cestu k nejskrytějším místům duše.“

Platón

ÚVOD

Význam hudby a pohybu v mateřské škole je nepopiratelný. Mateřská škola je místem, kde může učitel vhodně realizovat vlastní výchovně vzdělávací představy, nejen s hudebně pohybovou tematikou. Prostředků k realizaci těchto činností je mnoho, klasických i těch méně tradičních. Tématem této diplomové práce je využití vlastní hudební didaktické pomůcky v mateřské škole.

Téma jsem si zvolila s ohledem na svou dlouholetou praxi instruktorky pohybových kurzů pro děti i dospělé, a absolutoriu tanečního oboru Základní umělecké školy. Dalším impulsem, proč budu téma realizovat v oblasti hudby, bylo mé osobní setkání s mnoha osobnostmi v tomto oboru během mého studia. Jmenuji například: Miloše Kodejšku, Alenu Tichou, Boženu Viskupovou nebo Pavla Jurkoviče. Patří sem i odborníci, které jsem měla možnost poznat při účasti na Mezinárodní hudební doktorandské konferenci zemí V4 v Praze v roce 2013. Tam mne zaujaly především příspěvky na téma polyestetické výchovy, a praktické semináře Aleny Tiché a Mileny Kmentové.

Částečně navazuji na svou bakalářskou práci, ve které jsem se věnovala kultivaci hudebně pohybových projevů předškolního dítěte. Hlavním tématem zde byl výrazový prostředek – pohyb a tanec, který v této práci upozadím, a zaměřím se na charakteristiku činností s vlastní didaktickou pomůckou.

V první části práce je uveden přehled vývojových znaků předškolního dítěte, jsou zde specifikované hudební činnosti a jejich význam v mateřské škole. Dále se práce zabývá tematikou hudebních nástrojů a Orffovým Schulwerkem, jako zásadním elementem pedagogické inspirace pro dětské muzicírování.

Náplní druhé, praktické části diplomové práce je vlastní výzkum. V něm se ověřuje využití vlastní didaktické pomůcky v hudebně pohybových činnostech v mateřské škole. V přílohách jsou prezentovány vlastní metodické náměty pro využití v praxi. Věřím, že

práce poskytně dalším pedagogům nové pohledy, jak uchopit téma hudebně pohybových činností v každodenní praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÉ ZNAKY PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Tato kapitola se zabývá základní charakteristikou vývoje předškolního dítěte, a to zejména dítěte ve věku pěti až šesti let. Předškolní věk časově vymezuje pedagogický slovník takto: „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 196) Dítě v tomto věku disponuje neutuchající tělesnou i duševní aktivitou, zajímá se o okolní jevy a stále jeho činností dominuje hra. Pomocí hry dítě poznává a objevuje okolní svět. (Košátková, 2014) Již Komenský popisuje v Informatoriu školy mateřské dítě jako aktivní bytost, a doporučuje dospělým, aby tuto aktivitu podporovali: „*Děti vždycky rádi dělají něco: protože krev mladá tiše státi nemůž. A to jest hrubě dobře: nercili jim toho brániti nesluší, alebrž i zamýšleti jim, aby vždycky co dělati měli.*“ (Komenský, 2007, s. 57)

Dítě dozrává po všech stránkách, jak po tělesné a rozumové, tak i po psychické a společenské. (Vágnerová, 2014) Je třeba však mít na zřeteli, že každé dítě dozrává jinak rychle, a tyto rozdíly mohou být značné. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003)

Svět předškolního dítěte označuje Matějček jako „kouzelný“. Neplatí v něm ještě zákony logiky, a jiné vymoženosti dospělého věku. Dítě svůj svět opřádá fantazií, bez které by nebylo tvořivosti. Jak se spolu tvořivost, fantazie a hra snoubí, vystihl Matějček v jediné větě:

„*Dítě pracuje a tvoří hrou ve hře.*“ (Matějček, 1989, s. 123) Předškolní období charakterizuje Helus také jako dobu, které dominují hry na sociální role. Dítě se v nich ztotožňuje s dospělým, a do činností promítá sebe sama. (Helus, 1987)

1.1 Charakteristika tělesného vývoje dítěte ve věku pěti až šesti let

V tomto období zrání předškolní dítě dosahuje řady změn. Mění se proporce jeho těla, trup se stává štíhlejší ve srovnání s lety předchozími, probíhá akcelerace růstu, dítě se nám jeví vytáhlejší. U dítěte se vyhraňuje laterálnost. Motorické schopnosti jsou přesnější, zlepšuje se koordinace těla a celková kultivace pohybů. Dvořáková

doporučuje v těchto letech začínat s obratnostními sporty, které rozvíjí flexibilitu a rychlost. (Dvořáková, 2000) Je to dáno dozríváním centrálního nervového systému, který daleko rychleji než v předchozích obdobích reaguje na nervové vzruchy, a dítě rychleji reaguje na signál. Při pohybových aktivitách je třeba brát zřetel na nedokončený vývoj kostí, a dítě vyvarovat například dlouhé statické zátěže. Také Kodejška (2002) zmiňuje období osifikace kostí v souvislosti s rozvojem jemné motoriky, která se rozvíjí například hrou na hudební nástroj. U dětí lze obecně pozorovat zlepšení v oblasti jemné motoriky, některé děti si již zavazují tkaničky, sebeobsluhu v oblékání a hygieně zvládají děti již bez pomoci. Konkrétně charakterizuje některé dovednosti předškolního dítěte Matějček: „*Předškolní dítě dovede stríhat nůžkami, řezat nožem, ovládat kartáček na zuby, zacházet s tužkou a štětcem, s barvičkami, voskovkami atd.*“ (Matějček, 1989, s. 125) Dítě mezi pátým a šestým rokem cítí velkou potřebu pohybu, je hbitější a jeho pohyby jsou elegantnější. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003) Je předčasné zaměstnávat dítě nadměrně sedavými činnostmi po vzoru školy. (Dvořáková, 2000). Pohybové aktivity patří u dětí mezi ty nejoblíbenější. Projevuje se velký motivační činitel dokázat to, co druzí, a být lepší. Není vhodné podporovat nezdravé soutěžení. Dítě ve věku pěti až šesti let touží po kladném hodnocení svých výkonů. Mezi dětmi je tělesný vývoj značně nerovnoměrný, daný genetickými i funkčními předpoklady.

1.2 Vymezení psychického vývoje dítěte ve věku pěti až šesti let

Dítě v tomto věku prožívá činnosti celou svou bytostí. Fantazie stále ještě převládá nad myšlením, přestože některé děti již dokáží odlišit vlastní představy od reality. Myšlení a řeč se kolem pátého roku zlepšují, a dítě snáze chápe vztahy mezi jevy kolem sebe.

Obvykle kolem šestého roku věku rozumí dítě i časovým vztahům, co bylo, co bude a chápe přítomný okamžik. Dochází také k zpřesňování myšlení, dítě dokáže v oblasti řeči tvořit protiklady slov, tvořit rým. Myšlení je vázáno na to, co dítě vnímá nebo si představuje. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003) Zlepšuje se sluchová diferenciací, dítě je schopné se déle koncentrovat.

V sociální oblasti nastává zlom blížícím se vstupem dítěte do školy. Dítě již má osvojené některé společenské normy, učí se spolupracovat a prosadit se. V oblasti emocí chápe, že ostatní lidé mohou prožívat stejnou situaci odlišně. Vnímat druhého

a respektovat pravidla se dítě učí i pomocí společných her s pravidly, což je důležité pro jeho budoucí společenský život. (Helus, 1987)

U dětí koncem šestého roku se rozvíjí takzvaná inhibiční kontrola. (Vágnerová, 2014) Znamená to, že dítě dokáže odsunout čas odměny na pozdější dobu, a uvědomuje si vliv svého aktuálního rozhodnutí na budoucí děj. Tohoto vědomého aktu není mladší dítě ještě schopno, neboť u něj převládá impulzivita chování.

V kresbě se pěti až šestileté dítě dostává do úrovně realistického zobrazení, jeho výtvar již odráží skutečnost, a obsahuje náležité detaily. Je však přínosné podporovat dětskou spontánní kresbu, ve které dítě může vyjadřovat své prožitky. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003)

Základní znaky psychiky předškolního dítěte formuluje ve svém díle i V. Příhoda: (Příhoda, 1967)

Konkretizmus – Vágnerová používá též termín centrace. (Vágnerová, 2014) Dítě vidí všechny objekty kolem sebe tak, jak na ně nahlíží. Může ulpívat na jednom nepodstatném znaku, který zobecňuje. Kolem třetího roku konkretizmus ustupuje.

Prezentismus – dítě vnímá přítomný okamžik jako jediný možný. Vše je tak, jak dítě momentálně vidí.

Egocentrismus – vyznačuje se soustředěním na svůj názor, který je ten jediný správný. Dítě nemá představu o tom, že existuje více hledisek. U menších dětí se projevuje například tím, že se dítě se zakrytými očima považuje za neviditelné pro ostatní, protože se samo nevidí. Egocentrismus se ztrácí kolem pátého roku věku.

Eidetizmus – dítě nerozlišuje mezi vlastní představou a skutečností. Eidetizmus vrcholí kolem šestého roku věku. Stává se, že přetrvává i do dalších let, zvláště u dětí s rozvinutou fantazií. Vágnerová označuje termínem magičnost. (Vágnerová, 2014)

Topizmus – Pro dítě existuje pouze prostor, který jej obklopuje, a který zná. Projevuje se pouze v útlém věku dítěte. Vágnerová jej popisuje jako fenomenismus, dítě vidí svět tak, jak mu určují jeho počítky. (Vágnerová, 2014)

Zosobňující dynamizmus, jinak také antropomorfismus – dítě přičítá neživým předmětům kolem sebe vlastnosti živých tvorů. Tento způsob nahlížení na věci pomáhá dítěti vyznat se ve světě.

Synkretismus – dítě nahlíží na svět kolem sebe globálně, s pomocí intuice, nepoužívá ještě analytický způsob myšlení. Rozhodující pro dítě je první moment, podle něj si dítě tvoří představu o zbytku světa. Synkretismus přetrvává zhruba do osmi let věku.

Labilita chování – Pro dítě je náročné ovládat své nálady při rychlém střídání zážitků, kterými je díky své aktivitě obklopeno. Pro předškolní dítě je typické, že rychle mění náladu, je emočně nestabilní. Intenzita emočního prožívání souvisí s dozráváním centrální nervové soustavy. (Vágnerová, 2014)

Piaget ve své teorii označuje toto období **stadiem názorného intuitivního myšlení**, které trvá přibližně od čtyř do sedmi let věku.

V **Ericsonově** teorii předškolní věk odpovídá fázi **Iniciativa proti vině**. Zahrnuje období od tří do šesti let věku dítěte. Základem této fáze je vlastní iniciativa dítěte a pocit viny. Získanou ctností je účelnost. Dítě mívá často tak přísné svědomí, že může na sebe jít žalovat dospělému, pokud něco provedlo. (Šulová in Martin, Gillernová, 2003)

1.3 Hudební vývoj dítěte ve věku pěti až šesti let

Ve věku pěti až šesti let dochází u dítěte k rozvoji výškově diferenciatní schopnosti sluchu, který od šesti let dvojnásobně vzrůstá, jak uvádí Sedlák, Váňová. (2014) Je to dáno dozráváním sluchového analyzátoru, a vlivem podnětného výchovného prostředí. Zároveň se zlepšuje funkce i kapacita dětské hudební paměti, dítě dokáže podržet v paměti jednoduchou melodii a reprodukovat ji. V poslechových činnostech udrží již déle pozornost, která se postupně mění z bezděčné na úmyslnou. Můžeme tak dítěti nabídnout k poslechu i náročnější klasické skladby. V oblasti hlasu dochází k posilování svalstva hlasivek. Dítě je schopno tvořit tóny již více méně automaticky, a tím upevňuje své pěvecké dovednosti. Hlasový rozsah i jeho kvalita je individuální záležitostí každého dítěte. Obecně se hlasový rozsah zvětšuje od čtyř do šesti let z počátečního rozpětí *e1-a1* na rozsah *d1-b1*, jak uvádí Sedlák, Váňová. (2014) Dětem nečiní při reprodukci písně takové potíže zpívat rytmicky správně, jako čistě. Podle výzkumů, které uvádí Sedlák, je příčinou neúspěchu nedostatečně rozvinutý hudební sluch, a dítě postrádá tonální citění i hudební představy. Tonální citění upevňují zejména pěvecké činnosti v diatonickém systému a hra na dětské hudební nástroje. (Sedlák, Váňová, 2014) Mollové tóniny můžeme s dětmi zavádět kolem šestého roku věku, spojujeme

poslech i pěveckou produkci. V instrumentálních činnostech je dítě díky rozvoji jemné motoriky schopno začínat s výukou na klasický hudební nástroj. Jako příprava mu mohou sloužit nástroje z Orffova instrumentáře.

Již Komenský doporučuje dopřávat dětem muziku: „Muzika nejpřirozenější nám jest; jak se na svět dostáváme, hned písničku pád rajský připomínající zpíváme: a, á, é.“

(Komenský, 2007, s. 60) Komenský dále navazuje popisem konkrétního doporučení pro každý věk dítěte. „*V druhém roce muzika zevnitřní již také dětem libá býti začíná, zpívání, hudební, helekání, bříňkání, zvonění, hodin bití, hraní na nástroje muzické. Protož jim toho mírně dodávati, aby k melodii a harmonii uši i mysl jejich zvykaly.*“ (Komenský, 2007, s. 60)

Předškolní období je díky anatomickému a psychofyzilogickému vývoji dítěte jedním z nejdůležitějších pro hudební rozvoj jedince. Zanedbáním tohoto okamžiku může být ovlivněn budoucí vztah dítěte k hudbě a jeho další hudební úspěchy.

2 CHARAKTERISTIKA HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ

„Za hudební činnost v pravém slova smyslu považujeme vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychickými, ale i behaviorálními obsahy. Hudební činnost má podobně jako veškerý pohyb reflexní základ a je zprostředkována nervovou soustavou.“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 48)

Tyto činnosti realizujeme ve dvou rovinách. V té vnější rovině – viditelné a slyšitelné, nacházíme hudební aktivity: interpretaci, improvizaci a některé kompoziční aktivity.

Vnitřní, psychická rovina zahrnuje emoční a kognitivní procesy, které probíhají v mysli jedince při hudební percepci a hudební tvorbě. Patří sem i vnímání vlastních fyziologických pochodů (introcepce). (Příhoda, 1967)

Z hlediska hudebních aktivit v mateřské škole dělí Lišková hudební činnosti na:

- **pěvecké**, neboli vokální,
- **poslechové**,
- **instrumentální**, neboli nástrojové
- **hudebně pohybové**. (Lišková, 2006)

Podle vztahu dítěte k hudebnímu dílu rozlišuje Sedlák tři přístupy:

- **Percepční** – dítě pozoruje druhého při hudební činnosti, a získává první zkušenosti se zpěvem, hrou na hudební nástroj nebo s pohybem prostřednictvím pozorovacích mechanismů.
- **Reprodukční** – dítě realizuje pohybem, zpěvem, či instrumentálně dříve osvojené učivo.
- **Produkční** – dítě samo hudebně tvoří, řadíme sem elementární pěveckou, instrumentální a pohybovou improvizaci. (Sedlák, 1981)

Kvalitu hudebního výkonu dítěte ovlivňuje výkonová motivace. (Sedlák, Váňová 2013) Je tím myšlena zainteresovanost dítěte pro jeho hudební výstup. Pokud je nízká, jeho výkon nebude tak zdařilý, a v případě opakujících se nezdarů v hudebním výkonu získává dítě k dané hudební aktivitě nechut'. Je na učiteli, aby pochvalou posiloval

pozitivní motivaci každého dítěte k hudebním činnostem, a volil takovou míru obtížnosti, kterou dítě se svými předpoklady zvládne.

2.1 Hudební činnosti v mateřské škole

Dnešní pojetí hudebních činností v mateřské škole tvoří nedělené jednotlivé složky, vycházíme z osobnostně orientovaného modelu vzdělávání. Platným kurikulárním dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2001, aktualizovaný v roce 2004. Tento model dává možnost propojovat více oblastí do jednoho tematického celku. Ještě před rokem 1989 byly činnosti realizovány odděleně, s pedagogickým záměrem v jedné oblasti. Jak uvádí Lišková (2006), Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám dává prostor propojovat jednotlivé hudební aktivity nejen v rámci oborové integrace, ale nabízí propojení i s mimohudebními činnostmi. Dětem toto průřezové schéma poskytuje větší prožitkovou zkušenost oproti dřívějšímu modelu, a rozvíjí dětskou osobnost komplexně. Učiteli klade toto pojetí vysoké nároky na hudební metodickou přípravu, neboť ta bývá díky integraci více oblastí méně přehledná a komplikovanější.

2.2 Hudební schopnosti a dovednosti

Za základ hudebních schopností lze považovat funkční a morfologické zvláštnosti mozku a analyzátorů, definované Františkem Sedlákem (2013) jako hudební predispozice. Uspořádání těchto schopností označuje jako hudební nadání. K pojmu hudební schopnosti se vyjadřuje i náš přední odborník na neurochirurgii, doktor Koukolík, cituji: „*Kojenci rozlišují stupnice a rytmus. Přednost dávají pravidelnému rytmu. Je pravděpodobné, že hudební predispozice není vázána na jazyk. Hudební schopnosti mohou být projevem základní vlastnosti mozku, kterou je poznávání pravidelně se opakujících jevů v prostředí.*“ (Koukolík, 2012, s. 100)

Dalším pojmem, se kterým se v hudební terminologii lze setkat, je **hudební dovednost**. Tato učení a cvikem získaná schopnost je předpokladem vykonávat úspěšně hudební činnost. Dovedností může být jediný motorický pohyb při hře na hudební nástroj, ale i hudební projev v širších souvislostech, například instrumentální přednes určité skladby.

Hudební dovednosti umožňují vykonávat množství pohybů a myšlenkových operací potřebných pro hudební činnost. Utváří se pravidelným opakováním. Jejich upevnováním se zpětně zlepšuje kvalita hudebních schopností. (Sedlák, 2013)

Hudební schopnosti jsou podmínkou a východiskem hudebního vývoje jedince. Jsou definovány jako specifické psychické vlastnosti člověka, které mu umožňují vnímání a prožívání hudby i samotný hudební projev. Vznik hudebních schopností lze sledovat ve dvou úrovních. Z ontogenetického hlediska, které souvisí s geneticky podmíněnými vrozenými dispozicemi, a z fylogenetického pohledu, kde působí vliv socializačních činitelů ve vývoji jedince. Těmito socializačními činiteli jsou kulturní vzorce, se kterými se jedinec setkává v prostředí, které jej od narození obklopuje. Problematice hudebních schopností se věnovalo mnoho hudebních psychologů. Například F. Sedlák definoval hudební schopnosti jako vnitřní předpoklady k tomu, aby mohl jedinec úspěšně vykonávat hudební činnosti. (Sedlák, 2013) Lze je posuzovat z hlediska kvality (individuální úroveň jednotlivých schopností) a kvantity (porovnání skupinové úrovně schopností).

Hudební schopnosti se podle Sedláka dále dělí na ty, které lze rozvíjet u dětí předškolního věku, na:

1. hudebně sluchové schopnosti,
2. auditivně motorické schopnosti,
3. rytmické cítění,
4. tonální cítění,
5. emocionální reakce na hudbu,
6. hudební paměť,
7. hudební představivost,
8. hudebně tvořivé schopnosti.

2.2.1 Hudebně sluchové schopnosti

Dítě prostřednictvím těchto schopností dokáže zachytit a zpracovat akustické vlastnosti hudby. Jsou jimi:

- Citlivost pro hlasitost,
- Citlivost pro délku tónů,
- Citlivost pro barvu tónů,
- Citlivost pro výšku tónů.

Hudebně podnětným prostředím a vlivem fyziologického zrání sluchového ústrojí se tato vnímavost u dětí zdokonaluje. Podle dosavadních výzkumů se hudebně sluchové schopnosti v předškolním věku rozvíjejí nerovnoměrně a mají různou kvalitu. (Kodejška, 2002) K tematice těchto schopností se vyjadřuje ve svém výzkumu i M. Kmentová. (2013) Hudebně sluchové schopnosti stvoří základní kámen dalších schopností, neboť ovlivňují percepci a reprodukci hudby prostřednictvím takzvaného témbrového sluchu.

Citlivost pro hlasitost – umožňuje dítěti vnímat intenzitu zvuků a dynamické změny v hudbě. „*Hlasitost je subjektivním odrazem intenzity zvuku v našem vědomí.*“ (Sedlák, Váňová, s. 126) Je tedy charakteru psychologického, na rozdíl od intenzity, která je spolu s akustickou frekvencí fyzikální veličinou. Hlasitost tedy při vnímání hudby narůstá s tím, jak narůstá intenzita akustického podnětu. U dětí lze rozvíjet tuto citlivost pro hlasitost například odlišováním silných a slabých hudebních i nehudebních zvuků, nebo porovnáním dvou hudebních motivů, lišících se pouze dynamickým kontrastem. (Kodejška, 2002)

Citlivost pro barvu tónů – tato citlivost se utváří u dítěte již v jeho raném stadiu vývoje, a je důležitá pro vnímání lidské řeči. Barva tónu, označovaná jako „témbr“ je složka hudebního výrazu povahy kvalitativní a neměřitelná. (Sedlák, Váňová, 2013) Tónové zabarvení označují hudební psychologové jako odraz kmitočtu základního tónu, a alikvótních tónů s přechodovými jevy. Termín alikvotní tóny objasňuje A. Modr jako tóny dílčí. (Modr, 1977) Tóny o nižší frekvenci mají těchto alikvótních tónů více než tóny s frekvencí vyšší. Pokud hodnotíme jejich kvalitu u jednotlivých hudebních nástrojů, bývá odlišná, přestože intenzita i frekvence tónu se nemění.

Témbrový sluch bývá u dětí nejcitlivější kolem dvacátého měsíce od narození. (Kodejška, 2002) Dětem se vyšší tóny jeví jako lehčí, štíhlejší, světlejší, oproti nižším tónům, které charakterizují jako těžší, silnější, objemnější. Témbrovým sluchem lze rozlišit barvu tónu, tedy například tón flétny od tónu klarinetu. Takzvaný fonematický sluch se považuje za funkci sluchu témbrového, a rozlišujeme jím například souhlásky š a ž. (Kmentová, 2013)

Citlivost pro výšky tónů – umožňuje zachytit změny ve frekvenci tónů. Podle odborníků je chápána jako vrozená funkce hudebního sluchu, která se v čase nemění. F. Sedlák ji chápe jako předstupeň komplexní funkce hudebního sluchu. Je

předpokladem pro vnímání tónových melodických postupů. (Kodejška, 2002) Podle výzkumů je u dětí předškolního věku obtížné rozlišit výšku dvou tónů, které uslyší bezprostředně po sobě. Lépe rozlišují větší intervaly než menší. Výzkum dokázal, že děti zlepšují výškovou citlivost tónů prostřednictvím zrakových nebo zvukových představ. Větší rozvoj této schopnosti přichází až nástupem mladšího školního věku. (Kodejška, 2002)

Citlivost pro délku tónů – Délka tónu závisí na vnímání jeho intenzity. Často se nám silnější tóny zdají být delšími a naopak. Toto vnímání ovlivňuje i technika hry, jak je předepsaná dynamika skladby. Na vnímání délek tónu je založeno rytmické cítění, jak uvádí Sedlák a Váňová. (2013)

Auditivně motorické schopnosti

Tyto schopnosti zahrnují veškeré potřebné pohybové reakce na hudbu. Tyto reakce vznikají v motorickém analyzátoru, který inervuje motorické oblasti na základě podráždění, a vzniká motorická reakce na hudbu. Její zpětné působení je označováno termínem proprioceptivní aferentace. F. Sedlák popisuje toto působení jako cestu nervových impulsů ze svalových pohybů do kinestetické oblasti v mozku, kde je zpracována kvalita tohoto pohybového úkonu. (Sedlák, 2013) Tímto způsobem si lze později vybavit motorické reakce na podněty z hudby. K rozvíjení sluchově motorických schopností je třeba analyticko-syntetického myšlení, hudební paměti a představivosti. Největší rozvoj těchto schopností zaznamenáváme u dětí v mateřské škole.

2.2.2 Rytmické cítění

Tato oblast hudebních schopností je velmi podstatná z hlediska zaměření diplomové práce. Rytmus není jen výsadou hudby, je například součástí střídání ročních období, biologických pochodů nebo pracovních úkonů. O významu rytmu jako léčebného prostředku se zmiňuje Z. Šimanovský. Původní smysl hudby viděli lidé odnepaměti v komunikaci s nadpřirozenými silami. Rytmus byl při rituálních obřadech vytvářen prostým způsobem, tlukotem do dutého kmene, nebo s použitím kamene. Ve spojení se zpěvy strhával zúčastněné k pohybu. Rytmicky opakující se tanec způsoboval pocity euforie, které znamenaly více než pouhý prožitek radosti, a vnášely jedince do stavu

mezi božstvím a lidstvím. Postupně vznikaly šamanské obřady, které spojoval rytmus, zpěv a tanec, za účelem uzdravování nemocných. (Šimanovský, 2001)

„Rytmus, výraz řádu a symetrie, proniká tělem až k duši, oživuje člověka celého a objevuje harmonii vši jeho osobnosti.“ (Platón in Jenčková, 2002, s. 41)

O významu rytmu hovoří Platón i v dialogu Protagoru 326 A: *„Rytmy a harmonie mají pronikat duše chlapců, aby byli krotší, aby se stávali rytmičtějšími a harmoničtějšími a tím aby byli způsobilí k mluvení a jednání, neboť veškerém život člověka potřebuje rytmu a harmonie.“* (Novotný, 2013, s. 38) Jak je z Platónova díla patrné, v hudebních uměních se Řekové nesnažili prvořadě o výkonnost, spíše viděli prospěšnost ve společenské způsobilosti a uplatňovali poznatky o kladném vlivu hudby na lidskou povahu.

V Československu se rytmika dostává do prostředí mateřské školy až vlivem brněnské rytmické školy Elišky Bláhové. Ve svých kursech zdůrazňuje rytmickou stránku a obsahy písní, jejichž význam dítě zná. (Mišurcová, 1969)

Zde se setkáváme s několika termíny: rytmus, rytmické cítění a rytmika.

F. Sedlák upozorňuje na možnost záměny významů těchto slov. Rytmus popisuje jako výrazový prostředek, rytmické cítění řadí do kategorie psychologické. Setkáváme se i s označením „smysl pro rytmus“, který označuje hudební schopnost. Rytmikou bývá označována rytmická sekce v hudební terminologii, pokud o ní hovoříme v souvislosti s pohybem, jedná se o rytmickou gymnastiku. F. Sedlák definuje termín rytmu v oblasti hudby takto: *„Hudební rytmus si můžeme pracovním vymezením jako základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase. Způsob strukturace hudebního času závisí na jednotlivých složkách rytmu, jimiž jsou: puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo. Tyto složky jsou vzájemně propojené a neoddělitelné, rovněž tak jako samotný rytmus ve smyslu časové organizace je neoddělitelný od zvukové stránky hudby.“* (Sedlák, Váňová, 2013 s. 137)

Pulz – pochází z latinského slova pulsus, které znamená v překladu tepot. Je jím v hudbě opakování dob ve stejných časových sekvencích. Zajišťuje jedinci vnímat srozumitelně hudební rytmus.

Metrum – představuje systém, ve kterém se střídají přízvučné a nepřízvučné doby.

Pokud se spojí pulzace s metrem, vzniká opakující se rytmický tvar.

Tempo – lze označit jako rychlost, s jakou se střídají základní metrické doby v taktu.

2.2.3 Tonální citění

Tato schopnost se rozvíjí nejčastěji zpěvem. F. Sedlák (2013) definuje tonální citění jako schopnost vnímat a emocionálně prožívat závislosti jednotlivých tónů v melodii. Základem je vnímání výškových vztahů mezi tóny. Mnohé výzkumy odborníků, mezi nimiž byl A. Bentley, dokazují, tonální citění úzce souvisí s citlivostí pro výšku a hudební paměť. Nejvíce se tato citlivost rozvíjí před osmým rokem života dítěte, často i dříve. Ze svých výzkumů vyčlenil Bentley tři stadia reakce dítěte na melodii:

- Rytmičké přizpůsobování.
- Postupné a zpočátku neuvědomělé přejímání tonálního celku.
- Sladění vlastního zpěvu s melodií. (Bentley in Sedlák, 2013)

2.2.4 Emocionální reakce na hudbu

Dítě v předškolním věku prožívá hudbu celým svým tělem, jak zdůrazňoval na svých seminářích Pavel Jurkovič. Na hudbu dítě reaguje bezprostředně. Kodejška popisuje, jak tato reakce probíhá. U dítěte dochází ke sjednocování senzomotorických operací ve vnímání hudby, a k činnostem, které prostřednictvím pohybu realizuje, si utváří emocionální vztah. (Kodejška, 2002) Často lze pozorovat, jak dítě, které poslouchá hudbu, reaguje pohybem a své citové prožitky promítá do výsledných pohybů. Emocionální prožitek se prolíná s učením nové dovednosti při všech hudebních činnostech, a násobí se, pokud se přidá k hudebnímu prožitku činnosti z dalších oblastí, například výtvarných, literárních, dramatických. Zde nastává integrativní charakter a přínos dětské osobnosti v podobě hlubších, déletrvajících estetických prožitků. Tyto prožitky obohacují dětskou osobnost, mohou mít i psychoterapeutické účinky. Předpokladem těchto kladných účinků je znalost správné techniky zpěvu, dovednosti při zacházení s hudebními nástroji. Dítě potřebuje i správné motorické i hudebně angažované pedagogické vzory. O emočním vlivu hudby se zmiňuje již citovaný dětský neurochirurg F. Koukolík, byť není pedagogem.

„Emoce jsou součástí hudebního prožitku, což je s ohledem na nereprezentativní a abstraktní povahu hudby neobvyklé. Hudba se skládá k tanci, zpěvu, pochodu i k boji,

hře i práci. Veselou a šťastnou hudbu od odlišné hudby rozliší tříleté děti. Šestileté děti poznají v hudbě smutek, strach i hněv. Citové prožívání hudby je výsledek učení. Emoční odpověď na hudbu je automatická, včetně doprovodných vegetativních změn.“
(Koukolík, 2012, s. 103)

2.2.5 Hudební paměť

Hudební paměť patří mezi základní hudební schopnosti. Utváří se již v předškolním věku dítěte. Její kvalitu ovlivňují intelektové schopnosti a celkové zrání mozku. Princip zapamatování hudebního celku je podobný principu, kterým se dítě učí nové pohybové vzorce. Fáze motorického učení popisuje Dvořáková jako třífázový postup, kde první fáze s názvem generalizace obsahuje příjem informace od vzoru, nastává podráždění centrální nervové soustavy. Ve druhé fázi – diferenciaci se daný pohyb zkvalitňuje, a třetí fáze – automatizace představuje koordinovaný pohyb, zvnitřněný opakováním a minulou zkušeností. (Dvořáková, 2000) Proces zapamatování hudby ovlivňuje mnoho činitelů.

Sedlák, Váňová uvádí čtyři z nich: vnímající subjekt, kde u dětí předškolního věku hraje roli synkretické myšlení, druhým z nich je charakter hudebního celku. Jako třetí uvádí danou situaci, ve které zapamatování probíhá, a posledním činitelem je mechanismus zapamatování či zapomínání. Zde se uplatňuje konkrétní forma paměti: krátkodobá, operativní nebo dlouhodobá. (Sedlák, Váňová, 2013)

2.2.6 Hudební představivost

Kodejška popisuje hudební představivost jako schopnost tvořit s hudebními představami na základě minulé zkušenosti a hudbu promítnout do svého vědomí. (Kodejška, 2002) Hudební psychologové považují hudební představivost za základní hudební schopnost, podloženou hudební pamětí. Rozvíjí se ve všech hudebních činnostech. Hudební představivost je předpokladem hudebních tvořivých schopností. Zajímavý výsledek byl ověřen výzkumem hudební představivosti u pěti a šestiletých dětí. Při zapojení zraku a motoriky při nácviu písně došlo k trvalejšímu rychlejšímu zapamatování dané písně, než u nácviu čistě mechanického. Výzkumům v oblasti hudebních představ se věnovalo mnoho autorů. Příkladem je výzkum I. Poledňáka, který zdůrazňuje odlišnost tvorby představ při percepci a samotném zpěvu. V prvním případě se tvoří obsahově

plnější představy, a také složitějších struktur, neboť zahrnují i asociované představy. Jejich utváření je náročnější, než u zpěvu. (Poledňák in Sedlák, Váňová, 2013) Váňová doporučuje rozvíjet hudební představivost v tvořivých činnostech dětí, zejména principem tvořivé intonace. Na příkladu z kostek uvádí Šimanovský, Tichá jak lze hudební představivost rozvíjet. Uspořádání kostek jako schody znázorňuje pohyb melodie, děti si všimají opakování tónu na stejném schodě nebo přeskokování více kostek. Konkretizace melodie na podobných vizuálních příkladech urychluje nácvik i zapamatování písně. (Šimanovský, Tichá, 1999)

2.2.7 Hudebně tvořivé schopnosti

Jejich projevy zaznamenáváme již kolem třetího roku věku dítěte, kdy dítě improvizuje ve zpěvu, jeho projevy jsou spontánní. Pokud jsou podněcovány, dále se rozvíjí. Školní věk někdy přináší oprostění od této spontánní tvořivosti, ať z důvodu studu, nebo neadekvátním pedagogickým vlivem. Tvořivost dodává dítěti odvalu k experimentům, zlepšuje jeho samostatnost a buduje sebedůvěru. Pokud je podporována, promítá se do dalších oblastí, kde se dítě realizuje tvořivě, a tím se mění jeho osobnostní rysy. Předpokladem je jeho aktivita při tvorbě hudebních představ, zapojení fantazie a hudební paměti.

Sedlák hudební tvořivost definuje jako: *„elementární, samostatnou a vysoce motivovanou hudební činnost, která na základě předchozí hudební zkušenosti vytváří elativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu, jejíž hodnota tkví především ve výchovném významu pro samotného „tvůrce“.* (Sedlák, 1981, s. 63)

3 VÝZNAM INTEGRACE HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ

Již v historii lze nalézt neoddělitelnost tří složek: hudby, zpěvu a pohybu. Poukazují na to iniciační obřady dávných národů, kde se tyto tři prvky prolínají s dramatizací, výtvarným prvkem i historií kmene. Jak uvádí Šimanovský, je u nás vnímání hudby přestetizováno. K tomu dodává, že bychom neměli na školách vnímat hudbu jen jako fenomén estetický, ale vnímat i potenciál socioterapeutický. (Šimanovský, 2001) K pohledu vnímání hudby u dětí předškolního věku se v rámci přednášek vyjadřuje i Miloš Kodejška. Jeho myšlenky jsou citovány takto: *„Emocionální reakce na hudbu tak vyvolává řadu změn ve strukturální, dynamické i charakterové sféře rodící se osobnosti. Podněcuje aktivitu, pozornost, tvořivé schopnosti, ovlivňuje racionální pochody, může přinášet i psychoterapeutické účinky. Posiluje oblast estetického citění dítěte“* (Šandová, 2013, s. 13)

Hudebně integrativní činnosti bývají označovány termínem polyestetická výchova.

Integrativní charakter činností lze chápat jako přístup sjednocující více složek při zachování celistvosti. Polyestetická výchova představuje zapojování většího počtu smyslových analyzátorů při výchovně vzdělávacím procesu. Polyestetika má souvislost i s jinými obory, dítě tímto propojováním aktivizuje svoje smysly. (Procházková, 2009)

Tématu polyestetické výchovy a integrace hudebních činností se věnuje řada odborníků, mezi nimi zmiňují například autory W. Roschera a W. Mastnaka. Roscher vidí v integrativních činnostech podstatné to, že respektují celistvost světa. (Kodejška, 2002) Současný výchovný systém propojuje dva přístupy k vedení hudebních činností. Tradiční model, který rozvíjí jednotlivé složky – zpěv, poslech, pohyb a hru na instrumentální nástroj odděleně, a ten druhý, integrativní, ve kterém propojujeme jednotlivé hudební činnosti s mimohudebními. (Lišková, 2006) Dítě v předškolním věku získává prostřednictvím takto propojovaných oblastí větší prožitkovou zkušenost, motivaci k vlastní tvořivosti a přehled o celku. Význam polyestetické výchovy popisují ve svém příspěvku na mezinárodní konferenci Teorie a praxe hudební praxe III v roce 2013 i autorky příspěvku Z. Sláviková a K. Fuchsová, citují, s překladem: *„Psychické procesy zasažené smyslovým synkretismem získávají zvláštní sílu, která napomáhá celkové otevřenosti a kreativité člověka, působením tvořivé energie a obrazotvorných*

asociativních a fantazijních představ, které jsou vázány právě na emocionalitu, a také díky spojování většího počtu smyslových činitelů, při kterém vznikají nové konfigurace vjemů a představ.“(Sláviková, Fuchsová, 2014, s. 41) I M. Kodejška klade důraz na integraci v hudebních činnostech. Hudební činnosti je vhodné propojovat s činnostmi, které nemusí souviset s hudbou, tím se znásobí dětský prožitek z aktivit, utváří se jejich postoje, a rozvíjí se jejich osobnost. (Kodejška, 2013)

Všechny zmíněné názory odborníků na význam integrativních hudebních činností a polyestetické výchovy spojuje jednotný závěr, a to ten, že dítě tento výchovně vzdělávací přístup obohacuje, nejen v esteticko-umělecké rovině, ale i v osobnostní.

4 HUDEBNÍ NÁSTROJE

Hudebním nástrojem je možné označit jakýkoliv předmět, na který lze působit vzbuzenou silou jejímž výsledkem je zvuková vlna. (Modr, 1977) Výsledné zvuky lze podle pravidelnosti kmitání rozlišit na hudební a nehudební. Za hudební jsou považovány tóny, které vznikají pravidelným rozkmitáním hmoty, nehudební zvuky vyvolává rozkmitání hmoty nepravidelné. Vzniká šramot, hluk, cinkání, šumění aj. Nástroje, které nevydávají hudební zvuky, jsou pouze doplňkem nástrojů tónových. K tomu, aby zvuk byl slyšitelný, je potřeba síly, hmoty a vodivé prostředí. Mechanickým působením na nástroj vzniká ve vodivém prostředí vzduchu zvuková stopa, která se šíří všemi směry. (Modr, 1977)

„V literatuře existuje velké množství definic hudebního nástroje, s nimiž však většinou nelze souhlasit.“ (Kurfürst, 2002, s. 26) Mnoho autorů podává definici a dělení hudebních nástrojů různě. Například definice podle A. Modra zní: *„Hudební nástroje jsou předměty různých tvarů a velikostí, na nichž lze vzbuzenou silou dosáhnout rozkmitu pružné hmoty anebo jí ohraničeného vzduchového prostoru.“* (Modr, 1977, s. 11) Zajímavostí je, že z obecných definic jsou vyloučeny takzvané korpopfony, které jsou charakteristické zvukem vyluzovaným na lidské tělo, a zvuky vyluzované předměty, které ze své podstaty slouží jiným účelům než hudebním. Potom by byla platná definice, kterou uvádí Kurfürst: *„Hudební nástroj je předmět, který umožňuje produkování hudebního zvuku.“* (Kurfürst, 2002, s. 28)

Písemné svědectví o používání prvních hudebních nástrojů pochází ze třetího tisíciletí před naším letopočtem z Egypta. Jednalo se o blanzvukné nástroje, takzvané rámové bubny. Z doby 1500 let před naším letopočtem je doložena existence kamenných gongů. (M. Kotek, 1983)

Problematice dělení hudebních nástrojů se věnovali i autoři Coufalová, Medek, Synek, kteří v historickém ohledu uvádějí strukturu Aristotelova členění hudebních nástrojů – na práci s hlasem a práci s nástrojem, a to v době 400 let před naším letopočtem. (Coufalová, Medek, Synek, 2013)

4.1 Klasifikace tradičních hudebních nástrojů

Pro nástin problematiky bylo zvoleno dělení podle A. Modra. (1977)

Toto dělení vychází z podstaty, jak se hudebním nástrojem tvoří tón. Rozlišujeme čtyři základní skupiny:

Idiofonické (samozvučné)	Zvukem nebo se zvukem neurčité výšky. Řadíme sem zvony, činely (talíře), tam-tam, gongy, xylofony, tubafon, triangl a kastaněty.
Membranofonické (blanozvučné)	Tón vzniká rozechvěním blány, zpravidla zpracované zvířecí kůže. Patří sem tympány (kotle), bubny a tamburíny.

Samozvučné i blanozvučné nástroje označujeme jako bicí.

Chordofonické (strunné)	Tón vzniká rozechvěním struny napjaté mezi dvěma pevnými body. Tyto nástroje se dále dělí podle techniky rozechvívání struny na: Smyčcové, kolové, drnkací, klávesové a úderné.
Aerofonické (dechové)	Tón vzniká nárazem výdechu na ústí otvoru (flétna, pikola), rozechvěním jazýčku (klarinet, hoboj, fagot aj.), či přímo rty za pomoci nátrubku. (lesní roh, trubka aj.) Do této skupiny se řadí i nástroje vícehlasé (dechová harmonika, Panova flétna, varhany, harmonium).

Elektromechanické nástroje (elektrofony) rozšiřují toto dělení o poslední nejmladší skupinu nástrojů. Jejich podstatou je přenos zvuku pomocí elektřiny (elektrická kytara).

Je třeba rozlišovat nástroje, které používají elektřinu jako zdroj energie (elektrická pianina), a nástroje, které pomocí elektřiny vytvářejí tón. Elektrická pianina nepatří mezi elektrofony, ale pod skupinu elektronických hudebních nástrojů. (Guštar, 2008)

Hudební nástroje lze dělit podle mnoha kritérií. Jedním z nich je i dělení z pohledu akustického, podle délky dozívání tónu. Z pohledu orchestru lze rozlišit nástroje smyčcové, dechové a bicí.

4.1.1 Elementární muzicírování v mateřské škole

V mateřské škole pracujeme nejčastěji s hudebními nástroji pro děti. V hudebních činnostech jsou děti vedeny především k elementárnímu muzicírování. Cílem není výuka hry na hudební nástroj a bezchybný přednes doprovodu skladby. U dětí podporujeme jejich hudební vnímání, podněcujeme jejich sluchový rozvoj a smysl pro rytmus. Dětem umožňujeme prostřednictvím hudby vyjádřit vlastní emoce a myšlenky nonverbální cestou. (Lišková, 2006) K instrumentálním činnostem v mateřské škole se vyjadřuje i Miloš Kodejška (2002), zmiňuje počátky instrumentálních činností v našich mateřských školách, které spadají do období po roce 1978. Tehdy učitelé začali pracovat s Českou Orffovou školou, a dílo P. Ebena a I. Hurníka často modernizovali podle svých představ. Ne vždy tyto upravené metody rozvíjely u dětí hudební schopnosti a citlivost k hudebním výrazovým prostředkům. V té době mateřským školám pomáhaly orffovské kurzy vedené průkopnickými pedagogy, jako byli například **Pavel Jurkovič, Božena Viskupová, Libuše Kurková, Vladimír Poš, Eva Kulhánková, Petr Jistel** a další. *„Díky těmto pedagogům a jim podobným nadšencům se instrumentální činnosti v mateřských školách zkvalitnily a vytvořily se tak lepší možnosti pro uvědomělé vnímání hudby. Staly se významným motivačním a aktivizačním prostředkem, rozvíjely hudební schopnosti, a především dětskou hudební tvořivost.“* (Kodejška, 2002, s. 45)

4.1.1.1 Hra na tělo

Před začátkem instrumentálních i tanečních činností se začíná takzvanými elementárními pohyby, které vydávají zvuk. (Kurková, Eben, 1975) Nejčastěji se hra na tělo spojuje s deklamací říkadel a zpěvem písní. Hra na tělo zahrnuje:

Tleskání – střídá se poloha paží i intenzitu tlesku. Lišková (2006) doporučuje začínat hru na tělo právě tleskáním, postupně kombinovat s pleskáním. Kombinací tří prvků zavádíme až později.

Podupy – provádí se technicky správně, bez nadměrného zvedání kolen. Kombinují se podupy na místě a v pohybu. Kurková doporučuje zařadit navazující pohyb tichým krokem, pro zdůraznění dynamiky. (Kurková, Eben, 1975)

Pleskání – pohyb je vedený nejčastěji úderem dlaněmi o stehna, ramena či boky. Důraz je kladen na kultivaci pohybu.

Luskání prstů – pokud to děti dokáží, luská se ve vzpažení, upažení, před tělem. Podle Jenčkové (2002) je důležité i prožití rytmického impulsu, pokud se dětem luskání nevydaří.

Ťukání prstů u zem – lze použít i celou plochu dlaní, kombinuje se s pohyby ve stoji.

V hudebně pohybových činnostech měla svůj zásadní vliv i Božena Viskupová, která hru na tělo považuje za základní prvek počátků rytmických cvičení. (Viskupová, 1972) V jejích dílech je kladen důraz na estetiku pohybu, a chápe rytmiku i jako sociální hygienu.

„Hudba, která apeluje bezprostředně na vnitřní, zejména citový život, zniterňuje rytmus tělesného pohybu, spíná jej důvěrněji s naším duševním prožíváním. Kromě bohatství rytmických motivů přináší i množství dalších prvků doplňujících rytmickou osnovu a schopných pohybového ztvárnění: tempo, dynamika, frázování, formální členění, stoupání a klesání melodie, harmonické napětí a uvolnění. Všechny tyto prvky mají také zjevný nebo skrytější vztah k lidskému životu; i ten má svá crescendo a diminuenda, své disonance a konsonance, své výšiny a hlubiny. A tak s uměleckým pohybem může rezonovat nedohledná škála vnitřních zážitků, vzpomínek, zkušeností a ideálů. Pohyb může angažovat a harmonizovat člověka v nejpřínějším smyslu slova.“ (Viskupová, 1972, s. 8)

4.1.1.2 Orffův instrumentář

Jedná se o lehkoovladatelné nástroje, které rozdělujeme do dvou skupin.

Do první skupiny se řadí nástroje rytmické. Jedná se ozvučná dřívka, bubínek, tamburínu, triangel, drhlo, templbloky, činel, rolničky, prstové činelky a zvonek. (Lišková, 2006)

Ozvučná dřívka (claves) – dřevěné válečky z opracovaného tvrdého dřeva patří k základním nástrojům používaných v mateřských školách. Při hře se drží jedna hůlka volně v lehce sevřené dlani, nejlépe konečky prstů a bříškem palce. Druhým válečkem se udeří křížem o první, zhruba v polovině jejich délky. Válečky se pevně nesvírají, z důvodu znělosti.

Buben – má tvar válce, kde vrchní strana je pokrytá kůží. Drží se za rám a úder je veden do středu nebo k okraji blány. Používají se paličky, bříška prstů či dlaně.

Tamburína – je tvarem podobná ručnímu bubínku, pomocí volně upevněných malých mosazných, ocelových nebo bronzových talířků vydává při rozeznění charakteristický zvuk. Tamburínu rozezní úderem konečky prstů, dlaní nebo sevřenou rukou.

Triangel – jedná se o kovový drát ve tvaru rovnoramenného trojúhelníku o průměru 6–12 mm, jeden jeho roh je otevřený. Nástroj se drží za silonovou strunu. Rozezní ho kovová palička 1 až 6 mm silná a 10 až 20 cm dlouhá úderem o hořejší stranu z důvodu jasnějšího zvuku než na spodní těžnici.

Činel – jednotlivé činely se zavěšují koženým poutkem, který je provlečený otvorem kloboučku na šibenici ze silného drátu, nebo se také staví na stojan. Činel se rozezní paličkami dřevěnými, tvrdými i měkkými plstěnými, kovovými a také metličkami.

Rolničky – představují malé duté bronzové kuličky s malými podlouhlými otvory. Uvnitř kuliček se nachází malá, volně se pohybující kulička z oceli. Rolničky se rozezní, když kulička naráží na jejich stěny. Rolniček se používá na jedné rukojeti větší počet.

Prstové činelky (kovové kastaněty) – jedná se o dva malé činelky o průměru 4 až 6 cm bez dané výšky tónu, vybavené poutky pro prsty. Jeden z činelů se připevní poutkem

k palci, druhý k prostředníku, a prudkým pohybem směrem proti sobě se činelky rozezní. Po úderu je třeba činelky od sebe rychle oddálit.

Zvonky – většinou je tvoří sada tří až pěti zvonků upevněných na jedné rukojeti, rozeznívají se zatřesením. Některé z nich mají danou tónovou výšku.

Templbloky – (korejské bloky) patří k nástrojům rezonujících dřev, známé pod označením „bloky“.

Existují v pětičlenné sadě naladěné pentatonicky. Tvarovány mohou být různě, upevňují se samostatně nebo společně na horní okraj velkého bubnu. Rozeznívají se paličkami potaženými slabou gumou nebo kůží. Mají jasný a výrazný zvuk.

Tom-Tom (čínský blok) – je ve tvaru ploché cihly, nahoře oblé, vyrobený z tvrdého dřeva. Zvukově připomíná xylofon. Rozeznívá se paličkami s dřevěnou nebo gumovou hlavicí.

Maracasy – známé jako rumba- koule. Jedná se o dřevěné duté koule, které jsou naplněny drobnými kamínky. Zvuk se tvoří pohyby rukou tak, aby kamínky narážely o stěny koulí.

Kastaněty – skládají se ze dvou malých misek, které jsou k sobě připoutány stuhou s ouškem. Velikost misek je přibližně 3-6 cm. Ouško stuhy se navléká na palec, a pohybem misek proti sobě se vytváří klapavý zvuk.

Orffovy nástroje – **melodické** zahrnují hudební nástroje s daným laděním. Toto ladění může být diatonické – zahrnuje pouze základní tóny, nebo chromatické – zahrnující půltóny. Základní ladění bývá nejčastěji v tónině C dur. Patří sem xylofon, metalofon a zvonkohra.

Xylofon - obsahuje dřevěné destičky v uspořádání jako na klaviatuře. Rozezní jej paličky obalené filcem nebo gumové. Xylofon má ostrý krátký tón bez dozvuku, proto se nejlépe uplatní v rychlejších částech skladby.

Zvonkohra – obsahuje kovové destičky vyrobené ze stříbrné oceli nebo hliníku, uspořádané dvouřadově. Rozeznívá se dřevěnými paličkami. Zvonkohra má dozvuk ve srovnání s xylofonem delší, uplatní se nejlépe v jednohlasých melodiích. Zvláštností je o oktávu vyšší zvuk.

Metalofon – je časté chybné označení pro druh xylofonu, jedná se ale o nadřazené označení bicích kovových nástrojů, takzvaných metalofonů. Původně jimi byly zvony a gongy. (Modr, 1977)

4.2 Netradiční hudební nástroje

Zajímavé zvuky k hudebním činnostem se netvoří pouze za pomoci klasických hudebních nástrojů. Zvukotvořivé předměty lze nalézt i ve svém okolí, o kterých se vyjadřují autoři Coufalová, Medek, Synek. (2013) K těmto účelům lze použít jakýkoliv rezonující povrch, může jím být deska stolu, podlaha, okenní tabulka. Hrát na ně je možné bříšky prstů, nehty, použít předměty denní potřeby. K netradičním hudebním nástrojům se vyjadřuje i Šimanovský takto: „*Elementární hudební nástroje si snadno vyrobíme. Poslouží stará valcha, struhadlo, poklice, kus vlnitého plechu. Pěkně znějí i umělohmotné lahve s trochou hrachu, rýže či broků, tibetské mísy, zvonky a zvonkohry nebo kusy železa. Hra na elementární nástroje nevyžaduje zvláštní znalosti, zato přináší radost ze spontánního muzicírování a je skvělou průpravou ke hře na nástroje s náročnější technikou hry.*“ (Šimanovský, 2001, s. 81) Takový hudební nástroj lze s dětmi vyrobit.

Posloužit k tomu mohou předměty, které najdeme ve svém okolí. Mohou to být kelímky od jogurtu, skleničky, větší kyblíky, které využijeme jako perkusní nástroje. Rozeznít je lze prsty, dlaněmi nebo použít netradiční paličky v podobě čínských jídelních hůlek. Hůlky lze využít i namísto claves-ozvučných dřívěk. Podobné využití nabízí bambusové tyče, které lze délkově upravovat. Pokud se děti výroby nástroje účastní, přináší jim výsledek jejich práce radost, sebedůvěru ve vlastní schopnosti a motivaci k dalšímu tvoření. Coufalová, Medek, Synek (2013) uvádí, každý nástroj, který si dítě samo vytvoří, se stává originálem, a není tedy sériově vyráběný. Dítě si jej může výtvarně samo dotvořit a pojmenovat. Takový nástroj nemusí mít dlouhou životnost. Za důležitou stránku lze považovat dětskou tvořivost a hledání nových cest k hudbě. V Anglii se začátkem 20.století věnovala ve svých experimentech dětským hudebně tvořivým aktivitám pedagožka M. Jammesová. (Sedlák, 1981) Popisuje hru na nástroje, které si děti samy vyrobily. Byly to napodobeniny houslí, harfy z papírových krabic, nebo napodobeniny flétny z bambusové tyče. Dnes se objevují netradiční nástroje s názvy Hapi drum – několikatónový melodický buben, nástroj s názvem brumle, didžeridy

a znějící mísy. Hapi drum pochází ze Spojených států Amerických, je laděn pentatonicky, a hru na něj zvládnou i děti. Rozeznává se prsty, jeho zvuk obsahuje alikvotní tóny, a je vhodný k relaxačním účelům. Tento nástroj lze vyrobit z malé prázdné propanbutanové lahve. Mezi netradiční hudební nástroje se řadí i obyčejný plastový kelímek. Jeho využití v hudebně pohybových činnostech je obsahem praktické části diplomové práce.

4.2.1 Cup song – hra na kelímek

Vzhledem k tomu, že pro Cup song neexistuje dosud žádná knižní publikace, poskytují nám potřebné informace pouze internetové zdroje. Wikipedie uvádí, že využívání plastového kelímku pro hudební techniku hry zvanou „Cups song“ se objevilo poprvé na americkém kontinentu. Jde o rytmickou manipulaci s kelímek, kdy rytmus písně zdůrazňujeme nejen úderem kelímku o tvrdou podložku, kdy kelímek je dnem vzhůru, ale i tleskáním a pleskáním dlaní o kelímek či dlaněmi o podložku.[online].[cit.2015-07-15]. Dostupné z:[https://en.wikipedia.org/wiki/Cups_\(song\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Cups_(song))

Původně vznikla jediná kelímková skladba, tedy soubor pohybů s kelímek dle přesně daných kritérií, označovaná v médiích jako Cup song. Cup song proslavil filmový snímek s názvem Pitch Perfect z roku 2012. Ve filmu zaznívá píseň s názvem „You’re gonna miss me“, kde zpívající hrdinka filmu, kterou ztělesňuje herečka Anna Kendrick, využívá kelímek jako rytmický nástroj. Tato píseň je v originále dílem kapely Carter Family, a byla nahrána již ve dvacátých letech dvacátého století. Kelímkový beat pak vytvořil zpěvák Rich Mullins pro svou píseň Screen Door v roce 1987. Tento americký zpěvák a skladatel se zabýval ve své tvorbě křesťanskou tematikou, a byl silně ovlivněn učením Františkem z Assisi. Technika hry s kelímek oslovila následně tvůrce hry zvané Cup game, která se objevila v amerických televizních vysíláních přibližně v roce 2007. Cílem hry je zvládnout vyťukat kelímek postupně se zrychlující rytmus, dle zadaných parametrů. Soutěžící, který chybuje, ve hře končí.

Dnešní verze Cup songu, čteně zastoupená na internetových stránkách YouTube, pochází z roku 2009 od dvojice „Lulu and the Lampshades.“ Mnoho autorů Cup songu se však inspirovalo nejznámější verzí v podání Anny Kendrick. Na internetu lze dohledat celou řadu Cup song videí. Kelímková hra získávala následně mnoho nadšenců

z řad mladé generace, v Česku se objevuje v roce 2010, důkazem je opět internetové publikování vlastní video tvorby různých autorů.

5 ORFFŮV SCHULWERK

Carl Orff (1895-1982) německý skladatel, pedagog a humanista se řadí mezi nejvýznamnější představitele dětské elementární hudby. Carl Orff vytvořil hudebně pedagogický systém, v jehož základě stojí propojení hudby, pohybu a mluveného slova.

Jeho dílo Schulwerk je souborem námětů písní, říkadel, rytmicko-melodických cvičení, kde základní prvek tvoří rytmus. Maximální důraz je kladen na tvořivé přístupy. Dítě by mělo přebírat část aktivity, mělo by se pokoušet o vlastní rytmizaci textů, jejich melodické ztvárnění. Dílo Schulwerk nevzniklo z předem plánovaného úmyslu, ale spíše neorganizovaně a postupně. Nejedná se o metodu, spíše o formu elementární hudební výchovy. K tomuto účelu vznikla řada elementárních hudebních nástrojů, známá pod označením Orffův instrumentář, která je blíže specifikována v kapitole Orffův instrumentář.

Důležitým bodem vzniku Orffova Schulwerku byl rozšiřující se rytmicko – taneční směr v Německu, který otevírá nový pohled na estetiku tance a pohybu. Počátkem dvacátého století vzniká řada tanečních institucí a škol. Jednou z nich je škola Rudolfa von Labana, zaměřená na improvizaci. Rytmickou gymnastiku prosazoval vzdělávací institut Jacques-Dalcroze. Tento zakladatel a otec německé rytmiky, celým jménem Emile Henri Jacques, narozený ve Švýcarsku, poukázal jako jeden z prvních na neoddělitelnost rytmu a těla, duše a pohybu. Během svého působení navštívil i africký kontinent, kde poznal zdejší hlubokou tradici rytmiky. Došel k přesvědčení, že v Evropě všeobecně nedoceňujeme rytmus, jakožto důležitou složku hudby. Hudební prožitek vázal právě na pohyb, teprve tehdy, tvrdil, získává hudba na výrazové síle. Dalcrozova rytmika obsahuje ještě jeden důležitý prvek, hudební zkušenost zde předchází tělesné, v hudební skladbě nacházíme pohybové ztvárnění, a to je cesta k snadnějšímu vnímání a prožívání hudby. Další taneční školy nesou jména například Mary Wigmanové, zakladatelky experimentální školy německého výrazového tance, nebo mnichovská škola Dorothee Günther. Právě zde, na půdě Hudebního ústavu Dorothee Güntherové vznikly první sešity Orffova Schulwerku. Orffa zaujala práce s dětmi a experimentování, jehož výsledkem byl právě soubor Schulwerk. (Poš, 1967)

V roce 1930-1932 vyšel první sešit, určený dětem s názvem „Orffův Schulwerk, hudba pro děti, hudba od dětí, lidové písně,“ bohužel však nebyl rozšířen do škol z důvodu nastupujícího fašismu, a práce Orffa byla na několik let přerušena. Po skončení války zpracovává Orff cyklus pořadů s názvem „Hudba pro děti“ pro bavorský rozhlas. Tento cyklus trval po dobu pěti let, a dal základ pěti centrálním svazkům Orffova Schulwerku, které vyšly mezi roky 1950 a 1954. Roku 1961 zakládá Karl Orff v Salzburgu Mozarteum institut s pozdějším názvem Orffův institut, který v Salzburgu funguje dodnes. Jeho cílem bylo, aby se stal centrem šíření myšlenek Orffova Schulwerku. Tyto myšlenky spojuje řeč, píseň, hra na nástroje a rytmický pohyb. Carl Orff se snažil podporovat všechny děti v muzicírování, bez ohledu na to, zda mají hudební talent. Mezi jeho myšlenky patří povzbuzení k dětské tvořivosti, kde vítal vlastní výrobu hudebního nástroje dítětem, a jeho následné využití ke hře. Orff byl inspirován názory pokrokových pedagogů, kterými byli Komenský, Rousseau a další. Právě svobodná výchova se může uplatnit v dětské hudební činnosti. Dítě objevuje hudbu skrze improvizovanou hru, vlastní tvorbu pod vedením pedagoga, který však nepředkládá hotové, ale nutí objevovat. Hudba, kterou dítě tvoří, odráží jeho vnitřní citový svět a myšlenky. Vše je založeno na přirozenosti. Jako příklad slouží metoda, s jakou se jeho žáci seznamovali s třídobým rytmem. Řeč je dětem přirozená, a tak stačilo opakování tříslabičných slov, bez nutnosti teoretického memorování. Mezi předpoklady správného realizování Orffova Schulwerku patří:

- Nevylučovat žádné dítě z muzicírování, a i méně nadaným dětem je otevřena cesta k hudebnosti.
- Hudebně výchovný proces musí být aktivizační, nelze jej realizovat pasivně.
- Působit komplexně, rozvíjet všechny složky, jak nastiňuje Schulwerk.
- Tvořivost učitele je základním požadavkem, aby se dosáhlo cíle.
- Pedagog uplatňuje citlivý a psychologický přístup k dítěti.
- Schulwerk vychází z psychiky dítěte, a pedagog tomuto přizpůsobuje své konání, dítěti nevnučuje své představy, ale dítěti je přizpůsobuje. Zejména: postup od činnosti k teorii.
- S dětmi realizujeme improvizaci vokální a instrumentální.
- Zařazujeme hru na tělo jako příprava na nástroje Orffova instrumentáře.
- Integrujeme hudbu, řeč a pohyb. (Poš, 1967)

Tyto zásady kladou velké nároky na osobnost učitele, která by měla být sama o sobě vnitřně svobodná a tvůrčí. Pedagog je také tvůrcem atmosféry, která má dítěti poskytovat potřebné bezpečí a adekvátní naladění.

5.1 Česká Orffova škola

V Československu vzniká v šedesátých letech dvacátého století Česká Orffova škola, založená jako česká verze Schulwerku. Již v roce 1968 vychází článek Jana Budíka a Ivana Poledňáka v časopise *Estetická výchova* o Orffově koncepci, která integruje více oblastí hudební výchovy „*Je třeba uplatňovat principy komplexní hudební výchovy, tedy především spojit dětský hudební projev s tanečním, případně slovesným, nevidět realizaci dětské hudebnosti jen ve vokálním, ale i v instrumentálním projevu. Položit maximální důraz na tvořivé přístupy; dítě by mělo přebírat část učitelovy aktivity, mělo by se pokoušet o rytmizaci textů, jejich melodické ztvárnění.*“ (Poš in Kopřivová, 2006)

Za vznikem školy stojí autoři Petr Eben a Ilja Hurník. V jejich úpravě vznikl soubor skladeb českých a moravských lidových písní, které doplňuje sbírka doprovodů z Orffova instrumentáře. Tito autoři tak naplnili Orffův záměr, vnímat a předávat hudbu na principech Schulwerku. Dalším pokračovatelem těchto myšlenek byl Pavel Jurkovič.

V roce 1995 Jurkovič zakládá při České hudební společnosti Českou Orffovu společnost, která dnes působí jako občanské sdružení.

Její poslání je navazovat na živý odkaz myšlenek Carla Orffa, organizovat praktické semináře a kurzy, spolupracovat se sídlem Orffova institutu v Rakousku a dalších poboček ve světě. Z pedagogů, kteří byli vyškoleni v Orffově Institutu v Salzburgu, můžeme jmenovat například Libuši Kurkovou, Lenku Pospíšilovou a samozřejmě i Pavla Jurkoviče.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce se zabývá výzkumným pedagogickým šetřením v oblasti tvorby hudebně pohybových choreografií s využitím vlastní hudební didaktické pomůcky. Pro ověřování hypotézy byl s pomocí dostupné odborné literatury a vlastních zkušeností vytvořen metodický dokument s názvem Metodika Cup songu v mateřské škole. Tento metodický materiál sloužil především učitelkám z hodnotící skupiny, která v závěru výzkumu absolvovala vlastní ověřování metodiky v praxi. Poté formou strukturovaného rozhovoru poskytla zpětnou vazbu za účelem vyhodnocení úspěšnosti uplatnění navržené metodiky. Výsledky z těchto šetření jsou uvedeny v kapitole 8.3, kompletní záznam rozhovorů je obsažen na konci této kapitoly.

6.1 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu bylo ověřit vhodnost implementace nové didaktické pomůcky do hudebně pohybových činností a postihnout její význam při budování vztahu dítěte k hudbě prostřednictvím integrace hudebních činností.

6.2 Cíle výzkumu

1. Vypracovat metodiku pro využití vlastní didaktické pomůcky.
2. Realizovat s dětmi metodickou řadu s využitím vlastní didaktické pomůcky formou integrativních hudebních činností.

6.3 Hypotézy

Při propojování jednotlivých hudebních činností do větších komplexů dochází k hlubšímu estetickému a emocionálnímu zážitku dítěte.

6.3.1 Pracovní otázka

Probouzí metoda Cup song u dětí vlastní tvořivost?

6.4 Metody

Ve výzkumné části byla použita metoda experimentu a strukturovaného rozhovoru.

6.5 6.5 Charakteristika výběrového souboru

Výzkumu se zúčastnily děti z Mateřské školy Kostelní v Praze 7, o jejich konkrétním zařazení do výzkumu rozhodl náhodný výběr, limitovaný pouze věkem. Zde byla metoda Cup song poprvé představena. Celkem skupina zahrnovala patnáct dětí ve věku pěti až šesti a půl let, sedm dívek a osm chlapců. Uspořádání tříd je v mateřské škole homogenní, děti se navzájem znají a panují mezi nimi dobré vztahy.

Ověřovací skupinu tvořily tři mateřské školy, ve kterých byla metoda Cup song představena v září 2014. Výběrový soubor byl opět zvolen náhodným výběrem, pouze s doporučením dodržení věkové hranice pěti až šesti a půl let věku. Ověřovací skupinu tvořili: Mateřská škola Tolstého v Praze 10, Mateřská škola Černošice a Mateřská škola Nemo v Říčanech u Prahy. Ve všech mateřských školách proběhla ukázková lekce a učitelky obdržely podkladový materiál – metodické listy Cup song v mateřské škole.

7 EXPERIMENT

7.1 Organizace

Experiment obsahoval tři etapy:

1. Příprava vlastní metodiky pro kelímkový doprovod.
2. Instruktaž metodiky ve třech ověřovacích subjektech (mateřské školy), v trvání 3x60 minut.
3. Implementace metodiky a její integrace do hudebních činností formou pedagogického Projektu „Hudební hrátky“.

Netradiční hudební pomůcka – plastový kelímek byla zvolena jako inovativní didaktický prvek a využita v metodě zvané Cup song. Tato metoda nebyla doposud v mateřské škole ověřována, vzhledem k poměrně náročné technice hry. Wikipedie uvádí, že jde o rytmickou manipulaci s kelímkem, kdy rytmus písně zdůrazňujeme nejen úderem kelímku o tvrdou podložku, kdy kelímek držíme dnem vzhůru, ale i tleskáním a pleskáním dlaní o kelímek či dlaněmi o podložku. Inspirací pro použití metody jako didaktické pomůcky v mateřské školce bylo pozorování dvanáctiletých žáků základní školy, pro které se Cup song stal oblíbenou činností. Nastala zde otázka, zda unikátní propojení zpěvu písně s rytmicky obtížným doprovodem kelímkem zvládnou, byť ve zjednodušené verzi, děti ve věku pěti až šesti let. Zda pro děti, které v hudebně pohybových činnostech často využívají hru na tělo, bude kelímek představovat pouze **obměnu prostředků, se kterými dítě reaguje na rytmické hodnoty**. Principem doprovodu hry je rytmická hudební manipulaci s plastovým kelímkem. Hráč vyjadřuje rytmus písně nejenom úderem kelímku dnem vzhůru o tvrdou podložku, ale používá i řadu pohybů rukou (tleskání, poklepání prsty o podložku a jiné.) Píseň, kterou hráč zpívá, doplňuje hrou na kelímek. Kelímek klade nároky na pohybovou paměť, jemnou motoriku, a spolu s písní, kterou dítě zpívá, propojuje oblasti percepční a motorické. Originální verze Cup song obsahuje rytmicky náročné pasáže, které jsou pro předškolní dítě, vzhledem k jeho stadiu vývoje jemné motoriky, ještě obtížně kelímkem deklamovány. Pro nácvik této techniky s dětmi v mateřské škole je vhodné zvolit nejprve dvoudobý a posléze čtyřdobý rytmus. Jako

první se použijí říkadla, poté jednoduché lidové písně. V porovnání s využitím Orffových nástrojů zde dochází k zapojení více pohybů. Ve srovnání s hrou na tělo je dítě vázáno především na pohyby rukou s kelímkem, ale o to více procvičuje jemnou motoriku, dochází k uvolnění ruky a zápěstí, důležité pro budoucí obratnost psaní.

7.2 Příprava vlastní metodiky pro kelímkový doprovod

Pro ověřovací skupinu metodické řady Cup song bylo zapotřebí vytvořit přehledný metodický materiál. Učitelkám z ověřovací skupiny byl prezentován v rámci třech hodinových instruktážních lekcí. Obsahem metodických doporučení je seznámení s novou didaktickou pomůckou, popis legendy označující údery kelímkem a náměty doprovodů s touto pomůckou. Kompletní metodické listy pro kelímkový doprovod obsahuje příloha č. 1.

7.3 Vlastní námět zápisu kelímkového doprovodu

Východiskem pro volbu právě těchto symbolů byla jednoduchost záznamu jednotlivých symbolů, nemožnost záměny znamének, a lehká souvislost vizuálního obrazu s vykonaným pohybem.

Symbyly pro kelímkový záznam

Tabulka č. 1 Popis symbolů pro kelímkový záznam

Symbol	Vysvětlení
O	úder kelímkem o podložku
//	úder oběma dlaněmi (nebo nataženými prsty) o podložku
/	úder jednou dlaní o podložku
↑	posunutí kelímkem po podložce ve směru šipky
)	ťuk okrajem kelímkem o podložku
T	tlesk
1 – 2	uchopení kelímkem (na jednu dobu) a položení stranou (na druhou dobu)
D	úder kelímkem o dlaň

Zdroj: Autor, 2015

Úder kelímkem se vede vždy o pevnou podložku, například o desku stolu, lavičku nebo zem. Velmi záleží na rezonanci materiálu, ne vždy vzniká zvuk lahodící sluchu.

Kelímek se drží v maximální výšce 5 cm nad podložkou v lehce sevřených prstech, ne v dlani, dnem vzhůru.

Závěrem metodiky je uvedeno několik doporučení k nácviku:

- Děti se ke hře nikdy nenutí.
- Učitel nejprve předvede celý doprovod se zpěvem (motivace).
- Děti začínají hrou s kelímkem – vyťukají své jméno, sousloví nebo rým.
- Děti opakují po učiteli například:

Ha – ni - čka

Ky – tič - ka

T T T

O O O

- Pro nácvik složitějších celků se používá počítání:

Prv - ní Dru - há

Tře - tí Čtvr - tá

O O // //

↑)

Nebo

Prv - ní

Dru - há

T T

1 - 2

U tříčtvrtečních taktů se počítá:

Raz - dva - tři

/ O O

- Výuka probíhá v krocích, po částech. Teprve až děti zvládnou první dva takty, pokračuje další výuka.
- Důležitý je správný úchop kelímku a úder. Kelímek je držen zlehka, a úder je proveden z malé výšky nad podložkou.

- Náviku se věnuje jen doba dokud to děti baví a jsou pozorné. Činnosti s kelímkem jsou prokládané pohybovou hrou, taneční improvizací.
- Pokud to je možné, pracuje se skupinou maximálně 15 dětí.
- Jako poslední se přidává samotnou píseň se zpěvem, zde již výuka neprobíhá po částech, ale pomalu se hraje celá píseň.
- Děti mohou vymýšlet i své náměty, učitel je podporuje v jejich tvorbě.
- Náročnost je možné zvyšovat kombinací úhozů, případně vytvořit dvě až tři skupiny hráčů, pro které bude píseň společná, ale s odlišným doprovodem.
- Obtížnější je i vytvoření kánonu, například s písní Dů kravičky, dů. Lze použít čtyřdobý rytmus podle modelu: OO // // ↑) .

7.4 Realizace experimentu s využitím vlastní didaktické pomůcky

Experiment byl realizován prostřednictvím pedagogického projektu.

Název pedagogického projektu:	„Hudební hrátky“
Období realizace projektu:	září 2014 – červen 2015
Věková skupina:	5-6 let
Počet dětí:	15 (7 dívek, 8 chlapců)
Místo realizace:	MŠ Kostelní, Praha 7
Typ projektu podle délky trvání:	dlouhodobý
Typ projektu podle zapojení výchovných složek:	vícesložkový
Typ projektu podle místa konání:	ve třídě

Obsahové části Rámcového vzdělávacího programu:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Charakteristika projektu:

Projekt byl zaměřen na hudebně pohybové činnosti s využitím vlastní didaktické pomůcky se záměrem probudit v dětech vlastní tvořivý potenciál.

Pomůcky:

Hudební nástroje z Orffova instrumentáře, šátky, plastové kelímky, role balicího papíru, suché plody ze stromu *Delonix regia*, hudební přehrávač, piano.

Cíle projektu:

Seznámit děti s novou hudební pomůckou prostřednictvím vlastní metodiky Cup song, realizovat s touto pomůckou hudební aktivity pomocí zpěvu, říkadel a lidových písní ve spojení s pohybem. Seznámit děti s tradiční národní lidovou tvorbou prostřednictvím poslechových činností. Tyto aktivity by měly naplňovat tyto dílčí cíle:

- rozvíjet rytmické cítění,
- rozvíjet prostorovou a tělesnou koordinaci (zvláště koordinaci ruky a oka),
- rozvíjet tonální cítění,
- rozvíjet prožitek z hudby a fantazii,
- rozvíjet hudební a pohybovou paměť,
- upevňovat návyky správného držení těla,
- rozvíjet řečové dovednosti,
- rozvíjet hudební tvořivost.

Obsah projektu „ Hudební hrátky“:

- zpěv písní s doprovodem kelímku,
- zpěv písní s doprovodem Orffových nástrojů,
- melodizace říkadel s hrou na tělo a doprovodem kelímku,
- aktivity na rozvoj vnímání výšky tónů,
- poslechové aktivity,
- hry na tělo,
- dramatizace poslechových aktivit,
- rytmické hry se slovy,

- hra na kapelu bez nástrojů,
- tance se zpěvy.

Stavba jednotlivých lekcí

Metodická řada Cup song byla začleněna do každé lekce hudebního kroužku. Všechny lekce si zachovávaly podobu hry, a tato zásada byla uplatňována s velkou důsledností. To, co se děti naučily, vycházelo z jejich přirozenosti, radost z hudby jim otevírala cestu k hlubším prožitkům, většímu soustředění, leckdy až k tvořivému nadšení.

Na začátku každé lekce proběhlo seznámení dětí s tím, co bude obsahem hudebních hrátek. Inspirace vzešla ze seminářů Pavla Jurkoviče a Boženy Viskupové, kde podstatnou byla lehkost a přirozenost pedagogického vedení, bez jakéhokoliv nátlaku na výkon. Právě i to bylo důvodem k volbě termínu Hudební hrátky.

Úvodní část lekce byla zaměřena na pohyb a vnímání hudby. Děti v předškolním věku milují rituály, oblíbené hudebně pohybové hry i písně touží několikrát opakovat. Z tohoto důvodu vznikly krátké etudy, s konkrétním hudebně pohybovým obsahem, a tyto etudy volně prostupovaly lekci, zejména tehdy, když děti jevily známky únavy, nebo potřebovaly odlišnou činnost na odreagování. Níže jsou uvedeny dva příklady nejčastějších etud.

Etuda 1 – „Vločka“ (Realizováno v zimním období, dle třídního vzdělávacího programu.) Děti se volně pohybují, tančí jako sněhové vločky s **klavírním doprovodem**. Jedno z dětí drží triangel, v libovolnou chvíli vytvoří tón, který pro tančící děti znamená spadnutí vločky na zem. Děti-vločky se ladně položí na zem. Zde je opět úloha muzikanta s trianglem, kdy zazní další tón, a děti znovu vstávají a tančí. Role muzikanta se v průběhu etudy mění.

Etuda 2 – „Rozpočítadlo „Andon dydyón“ s hrou na tělo v doprovodu bubínku“

Děti stojí v kruhu, jedno z dětí obchází kruh, a bubnuje. Tak jak rychle bubnuje, odřikávají děti v kruhu rozpočítadlo a přidávají hru na tělo. Ten, u koho se bubení zastaví, přebírá jeho roli, a tak dále. (Příloha č. 2)

První část lekce je dále zaměřena na hru a pěvecké činnosti. Rozezpívání probíhá při správném postoji, po uvolnění mluvidel a trupu.

Následuje rytmizace říkadél, opakování písňe s kelímkem a hrou na tělo. Poté hned následují nové prvky, opravy chyb a přidává se pohyb. Následuje přestávka, děti se mohou jít napít, na toaletu. Náplní druhé části lekce je návrat k těm činnostem, které děti nejvíce podněcují k tvořivosti. Zde již nejsou zařazovány nové prvky, děti již bývají méně soustředěné.

Přichází na řadu individuální práce, každé dítě má možnost předvést jakýkoliv svůj nápad s využitím kelímku. Prostor dostávají úplně všechny děti. Za výkony jsou děti hodnoceny s konkretizací, co se v ukázce nejvíce povedlo. Na chyby jsou upozorňovány velmi opatrně. Děti jsou citlivé na kritiku, svůj výkon ne vždy ochotně chtějí předvést před ostatními z důvodu studu. Děti ve věku pěti až šesti let vyžadují, více než v předešlých stádiích vývoje, hodnotící reakci. Touží po pochvale, jsou soutěživé. Snahou je vést děti k sebehodnocení, kooperaci, spíše než k soutěžení. Používají se otázky typu:

„Myslíš, že se ti to povedlo?“ , „V čem myslíš, že by se to dalo vylepšit?“

Děti velmi dobře reagují na tento podnět, učí se pracovat se svým já, přemýšlet v retrospektivě, učí se sebereflexi. Současně si budují vlastní názor, posilují svou vlastní identitu skrze vyslovené sebehodnocení. Součástí této části lekce je i vlastní textová tvorba dětí k danému rytmu, nebo naopak. Učitelka jmenuje různá slovní spojení, veršovaná i neveršovaná, děti vymýšlejí, jak by se dala zahrát. Nepracují pouze s kelímkem, mohou volně využívat Orffovy nástroje i hru na tělo. Zde nastává zvláštní moment, kdy vzniká společné hudební tvoření, hra se slovy a tóny, dětská fantazie je v tomto momentě otevřená a ničím omezená. Stanovený čas lekce je mnohdy překročen, nikdy se nepřerušují děti v jejich excentrickém prožívání radosti z hudby, kterou samy tvoří.

Závěrem lekce jsou použité Orffovy nástroje k muzicírování na téma dle přání dětí. Tento okamžik mají děti velmi rády. Každé dítě si vybere hudební nástroj podle svých představ. Díky skupině o počtu patnácti dětí je toto realizovatelné. Při těchto hrách jsou dodržována předem stanovená pravidla používání nástrojů. Dlaň učitelky směrem k dětem znamená ztišení všech nástrojů, tak aby nemohly vyluzovat žádný zvuk. Nástroje se pokládají na zem před sebe, nikoliv na klín. Gesto dlaní vzhůru znamená uchopení nástrojů, a zdvižený prst značí začátek zpěvu a hry na nástroj.

Každé z dětí vlastní své portfolio, kde jsou vedeny informace z jednotlivých lekcí. V portfoliu jsou obsaženy notové záznamy písní, skladby pro kelímkové písňe a říkadla, včetně specifického značení kelímkové hry do notové osnovy. Na titulní stránku portfolio sbírají děti samolepky za každou absolvovanou lekci.

7.4.1 Náměty kelímkových doprovodů lidových písní a říkadel

Říkadla

JEDNA DVĚ

Jed - na dvě, Hon - za jde, ne - se pytel, mo - u - ky
○ ○ / ○ ○ / , ○ ○ / ○ ○ /
Má - ma se ra - du je, že bu - de péct vdol - ky.
○ ○ / ○ ○ / ○ ○ / ○○ /.

Jedna ruka drží kelímek a druhá vede úder dlaní o podložku. Tento dvoučtvrťový rytmus děti zvládají již v počátku, pokud deklamují pouze metrum – 1. doba úder kelímkem, 2. doba úder dlaní.

JEZEVČÍCI

Je - zev - čí - ci , ti si ho - ví, vždyť to jsou psi sa - lá - mo - ví
T T 1 - 2 T T 2 - 1 T T 1 - 2 T T 2 - 1
Po - dí - vej se, má - mo sa - ma, je to sa - lám s no - žič - ka - ma.
T T 1 - 2 T T 2 - 1 T T 1 - 2 T T 2 - 1

Zde již dochází ke kombinaci více pohybů. Začíná se 2x tleskem, následuje uchopení kelímku (1) a položení stranou (2), opět se provede 2x tlesk a uchopí se kelímek z (2)

a položí na místo (1). Pokud děti tuto kombinaci zvládnou, lze postoupit k obtížnějším variantám.

BYLA JEDNA BABKA

By - la jed - na	bab- ka,	pro - dá - va -la	jab - ka,
T T 1 - 2	// //	T T 1 - 2	// //
Za - dě ra - vý	groš,	pro - da - la	jich koš
T T 1 - 2	//,	T T 1 - 2	//

V této úpravě je již kombinujeme 3 typy různých úhozů. Začínáme stejně jako v předešlé ukázce, tedy 2x tlesk, uchopení kelímku a položení stranou (1-2), a doplníme 2x poklepáním prsty o podložku. Pouze u jednoslabičných slov následuje poklepání prsty pouze 1x.

(Video ukázka je součástí přílohy č. 5 práce)

ŠEL DĚDEČEK DO KOPEČKA

Šel dědeček do kopečka, muzi - ka - mu	hrá - la,	nožky se mu třepotaly,	babička
O))) O))) ,	OO // //	↑),	O))) O))) OO //
se smála.			
// ↑).			

V tomto říkadle je obsažena již kombinace 4 různých úhozů. V prvních dvou taktech na přízvučnou dobu poklepeme kelímkem, nepřízvučné doby vyřukáme okrajem kelímku. V dalším taktu je již změna, 2x poklepání prsty o podložku a posunutí kelímku po desce směrem od sebe, úhoz o hranu kelímku a opět jako na začátku.

(Obměna doprovodu v příloze č. 3)

Písň

NA TÝ LOUCE ZELENÝ

Na tý lou-ce ze-le-ný pa-sou se tam je-le-ni, pa-se
je tam my-sli-ve-ček v kami-zol-ce zelený, zelený, ze-le-ný.

2. Počkej na mě, má milá,
zastřelím ti jelena,
aby se ti zalíbila kamizolka zelená.

3. Počkej na mě, mé srdce,
zastřelím ti zajíce,
aby se ti zalíbila myslivecká čepice.

Zdroj: [online]. [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: <http://malotridka.wz.cz/18-hudebni-vychova/starosti-s-muzikou>

Doprovod:

Na tý lou - ce ze - le - ný pa - sou se tam je - le - ni ...

/ OO / OO / O O / OO / OO / OO / OO / ...

Dětem je $\frac{3}{4}$ takt obtížněji kelímkem deklamovaný. Písň zpíváme velmi zvolna, jedna ruka uchopí kelímek, druhá vede úder dlaní o podložku.

NESTAREJ SE ŽENO MÁ



Ne-sta-rej se, že-no má, že mi nic ne - má - me,
za - bi - je - me ko - má - ra, ma - sa na - dě - lá - me.

2. Půl ho dáme do komína, půl ho uvaříme,
nestarej se ženo má, že se nenajíme.

3. Pročpak bych se starala, můj zlatý mužičku,
vždyť mám ještě v komoře z komára nožičku.

Zdroj: [online]. [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: <http://malotridka.wz.cz/18-hudebni-vychova/starosti-s-muzikou>

Doprovod:

Ne - sta - rej se, že - no má, že my nic ne - má - me,

O O // // ↑) O O // // ↑)

Za - bi - je - me ko - má - ra, ma - sa na - dě - lá - me.

O O // // ↑) O O // // ↑)

Tato píseň v celém projektu tvoří jakýsi strop, jak dalece s předškolními dětmi realizovat techniku Cup song. Pro zvládnutí doprovodu musí již děti znát jak techniku hry, tak mít procvičenou motoriku rukou předešlými cvičeními. Šikovnějším dětem se může podařit i kelímkový „kánon“.

Děti se rozdělí na dvě skupiny. První skupina začíná zpívat a doprovázet kelímkem dle zápisu. Druhá skupina se přidává po druhém taktu se zpěvem od začátku včetně

kelímkového doprovodu. Pokud na sebe děti vzájemně nevidí, vizuálně „neopisují“ hru s kelímkem, a snáze se podaří kánon udržet až do konce.

Námět choreografie, která spojuje Cup song a tanec:

1. skupina doprovází zpěv na kelímek,

2. skupina tančí.

Postavení ve dvojicích, držení za protilehlé lokty.

1.- 4. takt Otáčení celé dvojice na místě, tlesk.

5.- 8. takt Otáčení opačným směrem, tlesk.

Druhá sloka:

1.- 4. takt 2x tlesk na sousedovy dlaně v čelném postavení, 2x plesk na stehna.

5.- 8. takt Otáčení kolem své osy na špičkách, ruce v bok, tlesk.

STOJÍ VRBA KOŠATÁ

1. Sto-jí vr-ba ko-ša-tá, hej, haj, ko-le-da,
 2. Přišel tě k ní kmotr vlk, hej, haj, ko-le-da,
 3. Paní kmotra, pojd' dolů, hej, haj, ko-le-da,
 4. Ty máš velký zubiska, hej, haj, ko-le-da,
 natáh bys mi kůžiska,
 a já dolů nepůjdu,
 hej, haj, ko-le-da.

2. Přišel tě k ní kmotr vlk, hej, haj, koleda,
 natahuje na ní krk,
 hej, haj, koleda.
3. Paní kmotra, pojd' dolů,
 hej, haj, koleda,
 a já dolů nepůjdu,
 hej, haj, koleda.
4. Ty máš velký zubiska,
 hej, haj, koleda,
 natáh bys mi kůžiska,
 hej, haj, koleda.

Zdroj: [online]. [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: <http://malotridka.wz.cz/18-hudebni-vychova/starosti-s-muzikou>

Doprovod:

Sto - jí vr - ba ko - ša - tá , hej haj ko - le - da,
O O // // ↑) D D D D D
Na ní ko - za ro - ha - tá, hej haj ko - le - da.
O O // // ↑) D D D D D

V ukázce je uvedena obměna písně se zachováním části předešlého doprovodu, pouze s přidáním nového úderu kelímkem o dlaň.

Námět choreografie:

1. skupina doprovází zpěv na kelímek
2. skupina tančí

Postavení v kruhu, paže v bok.

1. takt chůze vpřed s postupným vzpažením
2. takt 3x tlesk nad hlavou
3. takt 2x zhoupnutí v kolenou
4. takt 3x tlesk před tělem

Druhá sloka:

1. takt chůze vzad
2. takt 3x podupy
3. otočka na místě
4. takt 3x podupy

Třetí sloka: opakuje se choreografii první sloky bez vzpažování v 1.taktu, a dále podle druhé sloky.

7.4.2 Provázanost s dalšími hudebními činnostmi

Metodickou řadu Cup song lze provázat s dalšími činnostmi tematicky blízkými. Používá se literární podklad – pohádka, výtvarné vyjádření hudby a dramtizace obsahu písní. V této kapitole jsou uvedeny příklady takových činností.

Aktivity na rozvoj vnímání výšky tónů

Zajímavou inspiraci k těmto činnostem poskytly publikace V. Branislavové, autorky, která absolvovala Orffovský seminář v Salzburgu. (Branislavová, 1970) Výšku tónů zde dětem předkládá velmi přirozenou formou, a to vizualizací pohybu melodie

Dětem lze po tomto cvičení připravit i vizuální hádanky:

o o o o _ _ _ _ o o o o _ _ _ _

(Kočka leze dírou)

S dětmi lze ztvárnit melodii i pomocí pohybu. Při chůzi malé krůčky představují krátké tóny (čtvrt'ové noty), dlouhé kroky noty půlové. Melodii lze vytleskat, vydupat, nakreslit.

Poslechové aktivity

Jednou z činností, které doplňovaly hudební aktivity, byl poslech klasické hudby. Poslech byl doplněn pohybovým ztvárněním, doprovodem na Orffovy nástroje a zpěvem. Výběr zvoleného díla podléhal tématu lidových písní, ukázky byly prezentovány z alba Český zpěvník – výběr lidových a anonymních písní v podání komorního souboru Musica Bohemica Praha pod vedením Jaroslava Krčka.

Toto album bylo zvoleno s ohledem na jeho ojedinělou stylizaci a úpravu lidových písní. K poslechovým činnostem byly vybrány následující písně:

1. „Až pojedu vorat“ (spojuje se s pohybem a doprovodem rolniček nebo lusků ze stromu *Delonix regia*)

Choreografie: Tempo a charakter písně vybízí k tanečnímu kroku cval. Děti stojí po kruhu, ruce v bok, a provádí cval stranou. Jakmile nastává mezihra, uchopí rolničky (lusky), a snaží se doprovázet metrickou pulsací. Po skončení mezihry položí rolničky na zem před sebe, a pokračují cvałem na opačnou stranu.

Skladba navozuje pocit radosti, je aktivizujícím činitelem po činnostech, kde je zapotřebí soustředění a omezený pohyb.

2. „Na našem dvoře je pěkná růžička“ (spojuje se s pohybem, zpěvem)

Choreografie: Postavení ve dvojicích, jeden z dvojice směrem do kruhu, držení za ruce. Děti se pohybují po kruhu přísunným krokem a pohybem spojených paží vpřed a vzad. Vytácejí těla stranou, jakmile paže zvedají před sebe, a otáčením těl k sobě, jakmile zapazují.

Některé děti mohou přidat vlastní zpěv, ale vzhledem k tónové výšce písně to nelze doporučit. Tichá uvádí hlasový rozsah u předškolních dětí mezi f1 a e2, ale skutečnost je dána trénovaností hlasu a individuálních dispozicích dítěte. (Tichá, 2009) Některé děti mohou zvládnout i rozsah větší, než je udáván odborníky. U dětí kolem šestého roku věku lze zaznamenat i rozsah větší než je sexta, či dokonce oktáva, jak zmiňuje Kodejška (2002)

3. „V tom našem dvoře hlyboká loužička“ (spojuje se s dramatizací obsahu písně)

Před samotným poslechem nejsou dětem sdělovány žádné podrobnosti k obsahu písně. Není ovlivňováno jejich vnímání vlastními představami. K činnosti se přistupuje stejně, jako k zážitku z výtvarného díla, kde je dětem poskytnut dostatek času k tvoření vlastních představ.

Choreografie: Jezírko tvoří modré šátky uprostřed kruhu, děti po jednu vycházejí tanečním krokem k jezírku pro vodu a zpět. Jedná se o částečně řízenou pohybovou improvizaci. Podstatný je estetický element pohybu a prožitek z hudební ukázky.

Po skončení dramatizace je s dětmi vedena diskuze o obsahu písně, jsou používány otevřené podnětné otázky, a dětem jsou objasněna nesrozumitelná slova.

Rytmické hry se slovy

Základem těchto činností bylo melodizování slovních spojení, která děti po učitelce zprvu opakují (hra na ozvěnu), posléze děti samy tvoří dvojice, trojice slov, a melodii utvářejí samy. Inspirací zde bylo absolvování seminářů M. Kmentové, která zdůrazňuje i logopedický význam těchto cvičení. Předpokladem je kvalitní projev učitelky, neboť děti její přednes opakují. Během slovních melodických her dodržujeme stejné tempo a rytmus. (Kmentová, 2014) Nejčastěji se tyto vokální hry tvoří takzvanou kukačkovou tercií, s klesající melodií. Přidává se hra na tělo, pohyby paží, nebo lze využít i metody Cup song.

Příklad:

Hra na oblíbené hračky. Děti sedí nebo stojí v kruhu, učitelka je mezi nimi, a ptá se: Jakou hračku mají děti nejraději. Je zapotřebí, aby jmenovaly podstatné jméno s přídatným. Poté zpívá k jednotlivým dětem a doprovází hrou na tělo: Jir - ko , co

máš rád? Následuje mezihra na dva takty (zařadíme jednoduchý pohyb, který všichni zvládnou, například tleskání a pleskání), a Jirka zpívá: Mo – dré au – tíč – ko, a doprovází hrou na tělo. Následuje mezihra a všichni opakují po Jirkovi. Učitelka vybídne další dítě, a hra se opakuje. Děti se seznamují s rondovou písňovou formou.

Obdoba této hry je Hra na nesmysly.

Příklad:

Děti sedí v kruhu, nebo stojí. Učitelka hrou na tělo udává rytmus: 2x tlesk, 2x plesk, ostatní se přidávají. Učitelka na melodii „Sedí liška pod dubem“ zpívá: „Dneska jsem měl k obědu“, a zde doplňuje podle vlastní melodie například „klíče a pastelky“ (s využitím sestupné tercie). Následuje opět učitelka s nápěvem „Dneska jsem měl k obědu“, ukáže na jedno dítě, které větu doplňuje vlastním souslovím i volbou melodie. Hru na tělo nepřerušujeme, pokud dítě přemýšlí, hrajeme dokola 2x tlesk, 2x plesk.

Postupně náročnost zvyšujeme, vycházíme vždy z aktuálních schopností dětí.

Hra na kapelu bez nástrojů

Této aktivitě předchází motivační pohádka, a je zakončena výtvarným projevem na základě vlastních představ dětí. Tříhlasá rytmizovaná říkanka se zpěvem a hrou na tělo již předpokládá určité zkušenosti dětí, a proto ji řadíme na závěr hudebních činností. Obsahem je zhudebněné říkadlo Šel dědeček do kopečka, pomocí 3 skupin hlasů, kde první skupinu tvoří zpěváci, druhou a třetí skupinu představují hráči na tělo.

Druhá skupina udává pleskáním pulsaci se slovy: do – ko – peč – ka, do – ko – peč - ka
...

Třetí skupina udává metrum se slovy: uf – uf – á, uf – uf – á ..

A doplňuje pohybem paží: 2x tlesk, vzpažit, 2x tlesk, vzpažit...

Při nácviku začínáme vždy druhou skupinou, která udává pulsaci. Přidává se po druhém taktu skupina třetí, a jako poslední skupina zpěváků.

Celé říkadlo s notovým zápisem a dodatkem uvádím v příloze č. 3

Tance se zpěvy

Veškeré aktivity doplňovaly vhodně zvolené hudebně pohybové hry a tance se zpěvy. Jednou z nich byla autorská píseň „Kytička“, která vznikla společným muzicírováním při tvořivých chvilkách. Děti se staly spoluvůrci jak textové části písně, tak i choreografické úpravy. Tematicky byla ukotvena v jarním období, ve kterém si připomínáme svátek matek. Pohybové pojetí podtrhuje pozitivní genderové role, zvláště vyjádření mužských a ženských vlastností, dívky symbolizují květiny, a chlapci pomyslnou stužku, kterou květiny pro maminku ovazují.

Choreografie:

Postavení: dívky stojí v řadě vedle sebe, ruce v bok, chlapci v řadě naproti.

- 1.-2. takt Liché dívky čtyři kroky vpřed a pohup v kolenou.
- 3.-4. takt Sudé dívky čtyři kroky vpřed a pohup v kolenou.
- 5.-6. takt Dívky se chytí za ruce a vytvoří kruh
- 7.-8. takt Díky chůze po kruhu.
- 9.-10. takt Chlapci se drží za ruce a vytvářejí vnější kruh
- 11.-12. takt Dívky paže nad hlavu
- 13.-14. takt Chlapci stojí zády k dívkám a zakrývají si oči
- 15.-16. takt Chlapci se otočí a ukazují na dívky

Píseň se opakuje do 10. taktu, děti utvoří kruh a v posledním taktu se shlukují doprostřed kruhu.

Notový zápis v příloze č. 4

8 VÝSLEDKY EXPERIMENTU

8.1 Reflexe experimentu – vlastní průzkum

Experiment probíhal celkem deset měsíců, při frekvenci jedné lekce týdně. Pro děti znamenal i spojitost s třídním vzdělávacím programem, a tak většina činností byla realizována v jednom tématu. Cíle, které byly na začátku experimentu stanoveny, byly splněny.

První oblastí bylo seznámení s **metodou Cup song**, a nácvik techniky doprovodu. Je třeba konstatovat, že bylo třeba nastavit společná pravidla používání kelímku. Velmi se osvědčilo pravidlo zvednuté paže s otevřenou dlaní směrem k dětem, jako znamení ztišení nástrojů a jejich umístění na podložku před sebe. Gesto vedené pohybem dlaně směrem vzhůru znamenalo uchopení nástrojů a přípravu ke hře.

Děti metoda Cup song zaujala ihned po ukázce, kterou cvičení začínalo.

Z patnácti dětí činila technika potíže pouze čtyřem dětem, které ovšem vykazovaly horší výsledky i při vokálních a rytmických činnostech. Postupně, jak děti zkoušely náročnější kombinace, zlepšovala se jejich úroveň jemné motoriky, což bylo patrné především z toho, že jim kelímek při hře nepadl a doprovod byl po zvukové stránce uvolněnější, křečovitě držení kelímku se ztrácelo. Nejvíce potíží činil dětem tříčtvrteční rytmus, po několika taktech často ztrácely orientaci, a nedokázaly rytmicky správně reagovat. Za nejpodarenější část lze považovat píseň „Nestarej se ženo má“, kde došlo k propojení dvou skupin: hráčů na kelímek a tanečnicků. Chlapci většinou zastávali roli instrumentální, dívky roli taneční.

Metoda Cup song byla díky povaze pomůcky, která nepředurčuje sama sebe k jedinému účelu, aktivátorem dětské hudební tvořivosti. Bylo překvapující, jak tato pomůcka probudila dětskou kreativitu. Po skončení lekce, i v průběhu běžného dne si děti chodily pro kelímky, a vytvářely s ním rytmické variace dle svých představ a zde byla viditelná jejich radost a vášnivé zaujetí vlastní tvořivostí. Tento okamžik potvrdil pracovní otázku, zda pomocí této metody lze probouzet u dětí vlastní tvořivost. Při Cup songu se působí na více oblastí než při běžném doprovodu na rytmické nástroje. Zapojuje se navíc myšlení, jemná motoriku a vzájemná souhra ruka x oko. Zvolený věk pěti až šesti

let odpovídal úrovni schopností dítěte pro využití této pomůcky. Mladší děti by mohly metodickou řadu realizovat například v kombinaci dvou prvků úhozů, s pravidelným opakováním během skladby.

Aktivity na rozvoj vnímání výšky tónů tvořily zajímavou invenci do oblasti předmatematického vnímání. Dětem se stavby z krabiček dařily především u melodií jednoduše zapisovatelných pomocí schůdků. Byly to písně „Ovčáci, čtveráci“ a „Kočka leze dírou“. Rozvíjenou oblastí zde bylo navíc konstrukční myšlení, kompozice celku a prostorová orientace v modelu 3D. Vizuální hádanky byly pro děti obtížnější, souvisely s úrovní tvorby představ u každého dítěte. Z patnácti dětí se podařilo šesti dětem rozpoznat správnou melodii. Jako vhodná pomůcka se ukázala nápověda ze tří možných písní, úspěšnost byla téměř 99 %.

Poslechové aktivity děti vítaly pokaždé s radostí, byť některé písně působily smutně svým mollovým laděním. Největší prožitek byl patrný u písně „Když pojedou vorat“ a „V tom našom dvoře hlboká loužička“. V první ukázce byly využity suché lusky ze stromu *Delonix regia*, které svým typickým chřestivým zvukem připomínají malé maracasy. Tyto plody bylo možné s dětmi nasbírat v přilehlém parku v blízkosti mateřské školy. Prožitek z poslechu pak děti ztvárnily malbou na archy balicího papíru, jednalo se o abstraktní malbu bez zadání. Přidáním dalšího útvaru – dramazitace obsahu písně, si děti prohloubily estetický a emocionální prožitek z hudby. **Rytmické hry se slovy** tvořily důležitou část úvodní etapy každé lekce. Děti, které cítily ostych k sólovému projevu, se projeví až při cvičení, které bylo charakteristické humorným spojením slov. Rondová forma byla pro pět dětí z patnácti obtížná, ale patřily sem ty děti, které nedokázaly udržet pozornost na delší dobu, vhodnou právě k zapamatování a vymýšlení slov. Pozornost tedy byla tím jevem, který činil dětem největší obtíže. **Hra na kapelu bez nástrojů** se stala závěrem projektu jednou z činností, kterou děti prezentovaly na závěrečném vystoupení rodičům. Nácvik trval zhruba čtyři měsíce, a děti byly poté schopny zvládat výměnu skupin, odehrát píseň bez asistence učitele, a vyvarovat se chyb v intonaci i rytmickém doprovodu. Vrcholnou fází byla realizace kánonu, který bylo možné uskutečnit teprve po pečlivém výběru dětí do jednotlivých skupin. Ne každé dítě bylo hlasově tak vybavené, aby bylo v kapele slyšet. Pohádka a výtvarné zpracování předlohy bylo součástí vokálních a rytmických činností, zde se děti aktivně zapojily i do vymýšlení druhé části zhudebněného říkadla. **Tance se zpěvy**

byli realizovány i jako relaxační aktivity v průběhu lekce. Svátek matek byl příležitostí, jak vytvořit nehmotný dárek maminkám, a tak vznikla společná píseň „Kytíčka“, kde textové i pohybové spoluautorství patří právě dětem. Poté se stal oblíbeným tanečkem provozovaným kdykoliv během dne, i z toho důvodu, že děti vnímaly velmi silně svůj autorský podíl při jeho vzniku.

Za nejpodstatnější v celém projektu je třeba považovat skutečnost, že dětem přinesl radost z hudby, u většiny z nich podnítil jejich hudební tvořivost a naplnil očekávání v podobě cílů, které byly stanoveny na začátku.

8.2 Strukturované interview s ověřovací skupinou

Součástí výzkumného šetření byla vstupní instruktáž s vybranými učitelkami, které se do šetření přihlásily. Po instruktáži obdržely učitelky metodickou řadu Cup song, a poté její obsah realizovaly během pěti měsíců ve vlastní praxi. Hodnotící skupinu tvořily tři učitelky, které pracují s dětmi ve věku pěti až šesti let. Po ověření zkušeností v praxi se učitelky zúčastnily strukturovaného rozhovoru, ve kterém odpovídaly na otázky směřované k reflexi jejich práce s Cup songem. Odpovědi ani zkušenosti spolu navzájem nekonzultovaly, byly osloveny záměrně tak, aby pocházely z různých mateřských škol i regionů.

Pro ověření hypotézy a zodpovězení pracovní otázky byly vytvořeny strukturované otázky, pokládané učitelkám z ověřovací skupiny po skončení experimentu.

Pro validitu a reliabilitu zjištěných údajů bylo zapotřebí formulovat otázky tak, aby nedošlo ke zkreslení údajů. Vzhledem k tomu, že byl prováděn kvalitativní výzkum v oblasti dětského prožívání, nebylo možné získat metrická data. Z tohoto důvodu byl v hodnocení škály každé oblasti přiřazen index označující hodnotu, kde větší číselná hodnota je kladná.

Odpovědi respondentů byly zapisovány přímo během rozhovoru.

Přehled otázek, které byly poskytnuty ověřovací skupině den před samotným interview k zamyšlení, a následně při osobním kontaktu:

1. Setkala jste se již s touto technikou doprovodu? Pokud ano, uveďte prosím podrobnosti.
2. Co Vás zaujalo na této technice doprovodu?
3. Jak děti reagovaly při realizaci metodické řady?
4. Domníváte se, že je pomůcka v mateřské škole využitelná, jakým způsobem děti rozvíjí?
5. Byly metodické listy snadno pochopitelné? (doporučujete je upravit, a jak?)
6. Zaznamenali jste jiné chování u dětí, které absolvovaly metodu Cup song? V případě že ano, prosím uveďte konkrétní příklady.
7. Jaké činnosti doplňovaly realizaci metodické řady Cup song, popište v čem vidíte přínos?
8. Vaše další připomínky a náměty.

Kompletní záznam strukturovaných interview

Odpovědi respondentů jsou zaznamenány v plném znění.

RESPONDENTKA A

1. S touto technikou doprovodu jsem se setkala u náctiletých dětí, když ukazovaly při vystoupení doprovod na plastové kelímky ke zpěvu anglické písničky. Vystoupení bylo hodně zdařilé, každá dívka doprovázela trošku jinak a přitom byly obě naprosto rytmicky sehrané. Zaujalo mne to, a dozvěděla jsem se od nich konkrétní odkazy na Youtube, kde podobných doprovodů bylo více. Vypadalo to ale dosti složitě.

2. Zaujala mne zdánlivá složitost při konečné realizaci, přitom ale naprostá jednoduchost při nácviku a seznámení. Velká možnost vlastního tvoření každého aktéra.

3. Reagovaly velmi vstřícně a se zájmem, byly překvapené, že stačí ke všemu jeden jediný obyčejný kelímek. Byli celou dobu soustředěné, a zdálo se, že je hra úplně pohltila. Pracovala jsem se dvěma kontrolními skupinami. První skupina byla stálá třída předškoláků 5 – 6 let, třída byla tři roky ve stejném kolektivu. Druhá skupina byla smíšená 3- 6 let, počet 25 dětí. Děti se téměř neznaly, tudíž náročné na organizaci, pravidla i udržení pozornosti.

Při seznamování s technikou jsem dětem jen podala kelímek a zadala otázku, „K čemu všemu taková věc může sloužit?“ (záměrně jsem uvedla VĚC)

Děti nadšeně a kreativně vymýšlely: k pití, jídlu, nabírání vody, stříkání, zalévání, polévání, přikrytí něčeho, házení a chytání, kutálení, válení modelíny, hlíny, vykrajování, cvičení, štafetová meta bouchnutí...samy se dovedly k hudebnímu doprovodu (obě skupiny), následovala rozcvička s kelímkem (vsedě), podávání, předávání, hra na tělo, válení, kutálení, podávání chodidly, cvičení rovnováhy, držení těla (s kelímkem jako kloboučkem na hlavě), pak jsme si kelímkem ťukali jako při přípitku, potom doplnili i lehkým úderem dna kelímku o zem (stůl). První organizace byla vždy na koberci v kruhu, další u stolů na židličkách. S písničkou jsme zvládli u předškoláků s kelímkem i chodit a předávat i hrát na tělo

4. Pomůcka je rozhodně využitelná, protože může sloužit mnoha účelům, navíc, pokud se děti nudí, nebo ztrácí pozornost u jiné práce, potřebují změnit rychle na krátkou dobu

činnost v rámci aktivního odpočinku, lze kelímek vždy využít. Rozvíjí zcela jistě rytmizaci, když to děti zaujme spolu s písničkou, tak i oblast citového prožívání, celkově hudebnost dětí. Může rozvíjet i kreativitu, pokud se dítě naučí základní techniku a baví ho to.

5. Ano, pomohl mi první seminář. Metodické listy byly pochopitelné. Postřeh:

Nácvik musíme provádět opravdu krátce a jen dokud to děti baví, při ztrátě pozornosti neprodlužovat a a hnát se za cílem kompletního doprovodu, raději se k němu vrátit a navázat příště.

6. Jak jsem již říkala, chování dětí se určitě změnilo, hra je pohltila natolik, že ťukaly kelímkem kde se dalo, vypadaly spokojeně, vymýšlely i pohybové variace. Zdálo se mi, že byly obratnější v rukou, čím déle si s kelímkem „hrály“.

7. Přínos vidím v hudební tvořivosti. Tu rozhodně rozvíjí, u předškoláků stačily dvě lekce společně a při zadání úkolu vymyslel každý na nejdříve stejnou a potom na svou vybranou písničku svůj vlastní doprovod. Nejdříve děti čerpaly z toho, co už měly naučené a kombinovaly, později zkoušely své vlastní možnosti doprovodu a různá zabarvení zvuků kelímku (úder o nábytek, ve dvojici zrcadlově i obráceně (každý dělal opak druhého – místo úderu podání, místo podání úder) To už byl vyšší výkon, který předvedly 4 děti 6 let (Adélka + Nela, Sebastián+ Filip). Během volného hraní si děti utvořily kapelu, z lega dupla si postavily kytary, z molitanové stavebnice buben a kelímky si automaticky vzaly jako další doprovodný nástroj. Připravily vystoupení pro všechny ostatní. (písnička Hlupáku, najdu tě, 8 dětí (Terežka, Pavel, Sebastián, Filip, Ema, Nela, Adéla, Viktor)

8. Doprovod Cup song jsem plánovala využít s dětmi na vánoční besídce místo nástrojů k některým koledám. Protože ale z důvodu velké nemocnosti většina dětí chyběla, besídku jsme realizovali pouze se třinácti dětmi z 28. Nakonec jsem kelímky a malou dřevěnou destičku na výrobu keramiky (na klín pro úder) rozdala skoro všem rodičům (kteří zrovna nefotili) a vůbec jsem se jich neptala, ani je předem neupozornila. Zdůvodnila jsem to, že je to malé překvapení pro nás všechny. Ukázala jsem jim doprovod ke koledě Pásli ovce Valaši a pak už jsme všichni jen společně muzicírovali.

Já sama jsem doprovázela na kytaru, kelímkový doprovod vedla kolegyně, která ho uměla také, hráli děti i rodiče. Zážitek a výsledek úžasný právě pro svou spontánnost.

Příklad:

Pásli ovce Vala-ši, při bet-lémské sala-ši

L P O) L P O)

hajdom, hajdom tydlidom,

L P O)

hajdom hajdom tydlidom.L P O)

pozn. L – předání kelímku z pravé ruky do levé, P – z levé do pravé, O – úder dna o podložku,) - otočení a úder okraje o podložku (tuk)

RESPONDENTKA B

1. S touto technikou jsem se setkala u svých dcer (13 a 9 let), které se jí věnují ve volném čase doma i se svými kamarádkami ve škole. Nutno dodat, že bez pedagogického vedení. Jejich učitelé nezareagovali na oblibu Cup songu mezi dětmi. Dcery si našly ukázky cup songu na internetu a nyní ho rozšiřují svými náměty.

2. Mne zaujalo, že za pomoci kelímků či jiných nádob lze „vykouzlit“ tak příjemný, rytmický a zajímavý doprovod.

3. Se skupinkou šesti dětí ve věku 5–7 let při odpoledních volných aktivitách jsme si začali zpívat a já jsem začala používat k doprovodu plastový kelímek. Děti si to samozřejmě hned chtěly také vyzkoušet a během dalších týdnů vznikl dětmi vymyšlený doprovod k písničce "Já do lesa nepojedu". Děti byly nadšené, ale netrpělivé, proto se nám nedařilo dodržet správný rytmus. Možná jsme postupovali moc rychle. Přesto se při nácviku nepodařilo naučit všechny děti všechna rytmizovaná říkadla ve správném rytmu.

4. Pomůcka by samozřejmě mohla být využitelná jako nabídka pro děti, které mají zájem realizovat rytmické hudební činnosti nebo by mohl být zpracován celý projekt

v rámci nějakého vystoupení pro rodiče či kamarády. Co rozvíjí? Hudební citění, smysl pro rytmus, estetický vkus, tvořivý přístup dětí i učitelky.

5. Navržené metodické listy byly snadno pochopitelné.

6. Jak jsem již uvedla výše, realizace metody cup song rozhodně u dětí vede k hudební tvořivosti. Nebylo třeba používat navrženou metodiku, pouze děti seznámit a motivovat je některými pohyby kelímku. Tvořivě se samy pustily do „zpracování“ písničky, vymýšlely a obměňovaly pohyby, dokud s doprovodem nebyly samy spokojené.

7. My jsme Cup song zařadili do tématu vánoc, takže propojení bylo s divadlem, které k nám pokaždé jezdí, výtvarnou činností a samozřejmě jsme s dětmi zpívali, hráli na dětské nástroje a ukázkou hry jsme přidali na vánoční besídku. Největší přínos je asi společný prožitek, a že děti chtějí něco samy tvořit. To není tak jednoduché při počtu větším počtu dětí.

8. Bez připomínek.

RESPONDENTKA C

1. S touto technikou jsem se nikdy nesetkala. Až při úvodní instruktáži u nás v mš.

2. Zaujala mne jednoduchost a dostupnost pomůcky-plastový kelímek. Ve zkratce: dostupnost, jednoduchost, variabilita, efektivita

3. Myslím si, že dětem to způsobilo novou závislost. Ihned pochopily, že kalíšky nemusí mít jen na čištění zubů. Zpočátku se chtěly bavit rámusem, protože ten byl velký. Postupovali jsme podle metodiky, dětí bylo většinou maximálně 10, kdo chtěl, tak se přidal. Když mluvím o závislosti, tak nepřeháním. Prostě je hra zaujala, pořád to toužili hrát dokola.

4. Pomůcka je využitelná při hodinách HV, při rytimizaci říkadel, při jazykové výchově. Pro děti předškolního věku je jistě vhodné setkávat se s rozmanitostí. To se týká i zařazování nových a netradičních technik hudebních doprovodů. Takže ano, určitě je v mateřské škole využitelná.

5. Metodické listy byly srozumitelné, potřebovala bych dostatek času si metodu zažít, abych si byla více jistá. Jinak jsem sledovala ukázky na internetu.

6. Ano, změnilo se hodně, některé děti si po čase začaly samy vymýšlet různé doprovody pomocí kelímku. Bez mého vedení, udělaly si skupinky a hrály oblíbené písničky u stolečků. Děti se k technice během dne opakovaně vracely, samy zkoušely její další možnosti využití. Byla pro ně dostatečně lákavá, zajímavá a podnětná, jak to nakonec ukázaly moje vlastní děti. Na této technice nejvíce oceňuji rozvoj hudební představivosti, kterou dětem poskytuje a dále jednoduchý a přitom zajímavý způsob hudebního vyjádření.

7. Osobně se hudebním činnostem v MŠ věnuji prakticky každodenně, s dětmi je obohacuji návštěvy divadel, výstav, tak, aby získaly dostatečný obraz o okolním světě. Přínosem je rozvoj celé osobnosti dítěte, jeho vztah k hudbě a umění.

8. Přiznám se, že bych tuto techniku pravděpodobně osobně nevyhledala, nebýt toho, že jsem byla oslovena účastí na výzkumu, ale to neznamená, že pro děti předškolního věku není zajímavá.

Náměty ani připomínky osobně žádné nemám.

Škálování

Otázky 3, 4, 6 a 7 byly ohodnoceny indexy 0 až 100, kde nejvyšší hodnota znamená kladnou vypovídající hodnotu, a 0 nejnižší zápornou hodnotu.

Ostatní otázky nebyly indexovány, tedy ani hodnoceny, měly charakter informačně doplňující, a podporující přátelskou atmosféru během rozhovoru.

Přehled škálování pomocí indexů, označujících míru výskytu uvedených vlastností:

Otázka č. 3:

100 – 80Nadšení, zájem, pozornost, snadná pochopitelnost, vlastní invence, radost, chuť pokračovat, rytmicky bez chyb.

79 – 50Zájem, občasná nepozornost, pochopitelnost s mírnými obtížemi, malá vlastní invence, radost, rytmicky občas chybuje.

49 – 20 Občasný nezám, pozornost odbíhá, rytmicky i vokálně chybje.

19 – 0 Nezám, odbíhá, nepozornost, pasivita, vnímá jiné.

Otázka č. 4

100 – 80 Ano, jmenuje alespoň 3 oblasti, nechybí estetický a emocionální rozvoj.

79 – 50 Ano, jmenuje alespoň 3 oblasti.

49 – 20 Nevím, jmenuje 1 oblast.

19 – 0 Ne, nejmenuje žádnou oblast.

Otázka č. 6

100 – 80 Ano, vlastní tvorba, chuť opakovat, prožitek celou osobností, radost, nadšení, zájem, zlepšení jemné motoriky.

79 – 50 Ano, chuť tvořit, prožitek s výkyvy, zájem.

49 – 20 Ne, chování stejné jako před experimentem.

19 – 0 Ano, negativní, odmítá činnost.

Otázka č. 7

100 – 80 Ostatní hudební činnosti, činnosti výtvarné, literární, dramatické. Sjednocení aktivit vede k hlubšímu estetickému a emocionálnímu zážitku dítěte, rozvíjí celou osobnost dítěte, integrativní činnosti obohacují děti v nových souvislostech. Dítě je podněcováno k vlastní tvořivosti.

79 – 50 Činnosti převážně hudební. Sjednocení hudebních aktivit vede k hlubšímu estetickému a emocionálnímu zážitku dítěte, rozvíjí celou osobnost dítěte, integrativní činnosti obohacují děti v nových souvislostech.

49 – 20 Realizováno izolovaně. Zlepšení rytmického cítění, jemné motoriky.

19 – 0 Realizováno izolovaně. Žádný.

Otázka č. 8

100 – 80 Uvádí 1 nebo více námětů.

79 – 50 Neuvádí náměty.

49 – 20 Připomínky k obtížnosti.

19 – 0 Připomínky negativní.

8.3 Výsledky strukturovaných rozhovorů

Tabulka č. 2 Poměr hodnot odpovědí a jejich průměr

Číslo otázky	3	4	6	7
Respondent A	90	95	95	80
Respondent B	80	90	90	80
Respondent C	95	95	95	90
Průměr	88,33333	93,33333	93,33333	83,33333

Zdroj: Autor, 2015

Z tabulky č. 2 je patrné, že všichni respondenti odpovídali ve škále hodnoty indexu 100 – 80, která vymezuje charakteristiky s nejvíce kladným hodnocením.

Z výsledků odpovědí je patrné, že všechny respondentky metodickou řadu Cup song začlenily do dalších hudebních činností, zejména vokálních a pohybových.

Všechny respondenty propojily hudební činnosti alespoň s některou oblastí: výtvarnou, literární nebo dramatickou. Tím došlo k integraci těchto aktivit, a k hlubšímu estetickému a emocionálnímu zážitku dítěte. Respondenty toto pozorovaly především díky projevům dětské radosti, chuti opakovat činnost, a projevům dětské fantazie a tvořivosti.

Děti byly podle slov respondenty A doslova pohroužené do objevování nových rytmických celků, o své aktivitě hovořily s rodiči a kelímek využívaly k rytmizaci i doma.

Ověření hypotézy

Stanovená hypotéza: Při propojování jednotlivých hudebních činností do větších komplexů dochází k hlubšímu estetickému a emocionálnímu zážitku dítěte, byla potvrzena. Všechny respondenty odpovídaly v nejvyšší škále hodnocení. Otázka č. 7 měla největší souvislost se stanovenou hypotézou. Tím, že nebyla položena přímo, bylo možné získat větší množství dat, potřebných k objektivnímu vyhodnocení.

Pracovní otázka

Z výsledků výzkumu vyplývá, že všechny respondentky pozorovaly po skončení výzkumu i během něj u dětí takové chování, které lze považovat za hudebně kreativní, z čehož můžeme usuzovat, že metoda Cup song probouzí v dětech vlastní tvořivost.

9 NÁMĚTY PRO DALŠÍ VYUŽITÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Zajímavá možnost využití pomůcky se nabízí v souvislosti s barevností kelímků. Barva zde může představovat zástupný znak pro členění stylů doprovodů či úrovně hráčů. Zajímavé využití nabízí pomůcka i pro realizaci doprovodů v duchu tradičních rituálních tanců. Po obvodu kruhu hráči kelímkem tvoří rytmus, na který reagují tanečníci uprostřed kruhu. Může jít o několik typů rytmických celků, které se podle určitého pravidla střídají. Činnost je vhodné doplnit zpěvem, nebo střídáním celků se zpěvem i bez zpěvu. Výsledkem takové aktivity může být společný prožitek rytmických zvuků umocněný kruhovým uspořádáním, které symbolizuje pospolitost.

Kelímek lze využít i k jiným, než zvuk vyluzujícím účelům. Tím může být pohybová hra na ztracenou melodii. Začínáme tak, že do prostoru rozmístíme kelímky (domečky) v počtu tak, aby jich bylo o 1 méně než dětí. Učitelka hraje na klavír, děti tančí mezi domečky. Jakmile přestane hrát, děti musí zvednout kelímek ze země. Ten, kdo kelímek nemá, nevypadává ze hry, ale stává se rozhodčím, který sleduje zbytek hry a odjímá kelímky. Tempo i dynamika melodie je proměnlivá, a pro větší obtížnost lze přerušovat hru v nepravidelných intervalech.

Další možností je využití kelímku ve hře Na ozvěnu. Jedno z dětí vymýšlí rytmický celek, který po něm ostatní opakují. Hra se může přizpůsobit každému, projeví se každé dítě podle úrovně svých schopností.

S kelímkem lze realizovat i rytmické improvizace. Ke zpěvu písně s doprovodem klavíru dítě improvizuje rytmickým kelímkovým doprovodem. Zde se uplatňuje individuální přístup, je potřeba, aby každé dítě hrálo samostatně.

Kelímek lze využít i k doprovodu vokálních činností tam, kde nedisponujeme dostatečným prostorem místnosti. Takovým místem může být školní třída, kde lze Cup song provozovat v rámci hodin hudební výchovy, nebo jako relaxační aktivita o přestávkách. Výhodou kelímku představuje jeho velikost, odolnost vůči poškození a finanční dostupnost. Další předností je jeho mnohoúčelnost využití. Lze s ním provozovat hudební činnosti tam, kde by bylo obtížné využívat Orffovy nástroje. Tím místem může být výlet, škola v přírodě, cestování, a samotný domov dítěte. Rozvíjet hudebnost dítěte je možné různými způsoby, kelímek představuje jednu z nich.

10 DISKUZE

V úvodu praktické části byly představeny tři etapy plánovaného experimentu.

První etapa zahrnovala přípravu vlastní metodiky pro kelímkový doprovod. Ve druhé etapě proběhla instruktážní ukázka metody Cup song ve třech ověřovacích subjektech, a třetí etapou bylo realizování této metody prostřednictvím projektu „Hudební hrátky“ v mateřské škole. Projekt integroval více aktivit, nejen hudebních, ale i tematicky blízkých.

Na počátku vyvstala otázka, zda se podaří metodiku Cup song skutečně využít k účelu, ke kterému byla zhotovena, a realizovat s její pomocí výzkum. Respondenty nebyly žádným způsobem na ověřování připraveny, kromě úvodní instruktáže a představení metodiky. V žádné mateřské škole, kde probíhal výzkum, nebyl Školní vzdělávací program speciálně zaměřen na rozvoj hudebnosti. Děti, které se výzkumu účastnily, byly vybrány náhodně, a splňovaly pouze věkovou hranici pět až šest let. Je zajímavé si všimnout, že ve výsledcích výzkumu byly odpovědi respondentů zdánlivě odlišné, a projevovala se zde značná individualizace v pojetí pomůcky. U respondentky C bylo možné pozorovat prvotní odmítavé stanovisko k didaktické pomůcce. V rozhovoru uvádí, že by metodu Cup song sama nevyhledala, nebýt této příležitosti. I přes její počáteční nedůvěru se podařilo v dětech, se kterými pracovala, probudit pomocí Cup songu hudební tvořivost. I přes toto rozdílné nazírání na využití pomůcky došlo u odpovědí respondentů ke shodě v zásadních bodech, a to zejména v oblastech potřebných pro ověření hypotézy. Těmito body bylo poukázání na vlastní tvořivost dětí po absolvování metodické řady Cup song, získávání nových zkušeností a tím narůstajícího sebevědomí u dítěte, které se nebojí tvořit a otevírá bránu své fantazii, estetický a emocionální zážitek vyvolaný zajímavou pomůckou ve spojení s ostatními umělecky zaměřenými činnostmi, radostné prožívání a kreativní atmosféra při realizaci metodické řady Cup song.

Vyvstává zde otázka k diskuzi, zda při rozšíření vzorku ověřovací skupiny a hodnocení každého dítěte zvlášť, budou získaná data totožná, a jaký výsledek bychom získali v heterogenní třídě. Zvládlo by techniku Cup songu dítě mladší pěti let? Na tyto otázky nelze na základě získaných dat odpovědět. Pokud by takový výzkum byl realizován,

bylo by zajímavé ověřit i úroveň hudebních schopností dětí před začátkem experimentu, a následně po jeho skončení. Z hudebních schopností by bylo vhodné zkoumat úroveň rytmického cítění a jeho vliv na dovednosti v ostatních činnostech.

11 ZÁVĚR

V diplomové práci bylo úkolem prostřednictvím vlastní didaktické pomůcky působit na estetický a emocionální rozvoj předškolního dítěte, a podnítit jeho vlastní tvořivé schopnosti. Teoretická východiska byla podkladem pro realizaci tohoto úkolu v praktické části.

Byla vytvořena metodika Cup song, která obsahuje náměty pro využití kelímku k rytmickým doprovodům písní a říkadel v mateřské škole. Tento metodický materiál byl ověřen v pedagogickém projektu „Hudební hrátky“, a zároveň ve třech mateřských školách, které tvořily ověřovací skupinu stanovené hypotézy. Těmito prostředky bylo zjištěno, že didaktická pomůcka, vhodně začleněná do hudebních činností, rozvíjí dětskou představivost, rytmické cítění a tvořivost dítěte. Propojením hudebních činností s dalšími estetickovýchovnými celky dochází k hlubšímu estetickému a emocionálnímu zážitku dítěte. Dítě si buduje postoje k hudbě, a pomocí smyslů objevuje cit pro krásu. Tento okamžik působení hudby na dítě považuji ve své diplomové práci za nejpodstatnější. Shledávám absenci této esteticko-umělecké kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Vždyť veškeré umění směřuje k vnímání a prožívání těchto hodnot, a právě dítě v mateřské škole by mělo být tímto způsobem rozvíjeno. Ve své praxi považuji elementární muzicírování na principech Orffova Schulwerku za velmi přirozený proces k objevování vlastní tvořivosti dítěte. Dítě získává pocit, že není těžké hudbu provozovat, a opakovanými pokusy si uvědomuje, jak spolu věci souvisí. Získává zkušenost, která obohacuje celou jeho osobnost.

V dnešním světě býváme obklopeni množstvím informací, novými technologiemi a produkty. Skutečné hodnoty však nalzáme jinde, prostřednictvím i obyčejných věcí. Jsou jimi například verš, písnička, které v sobě nesou naše kulturní dědictví a bohatost mateřského jazyka. Když dětem položíme pevné základy těchto hodnot již v předškolním věku, ovlivníme tím jejich celý budoucí život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANDRLOVÁ, Dana.** *Jede Kudrna okolo Brna-Rukověť rytmické, pohybové a taneční výchovy dětí s lidovou písničkou.* Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-068-9.
- BARTOŠOVÁ, Jiřina.** *Zpívejte si česky.* 1. vyd. Praha: ASA, 2013, 37 s. ISBN 978-80-87353-02-8.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana.** *Současná mateřská škola a její řízení.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 152 s. ISBN 80-7178-537-7.
- BRANISLAVOVÁ, Věra.** *Za písničkou.* 1. vyd. Praha: Supraphon, 1970, 132 s.
- BRANISLAVOVÁ, Věra.** *Za písničkou ještě jinak.* 3. vyd. Praha: Supraphon, 1982, 105 s.
- COUFALOVÁ, Gabriela, Ivo MEDEK a Jaromír SYNEK.** *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů : [slyšet jinak].* Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013, 172 s. ISBN 978-80-7460-037-1.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana.** *Základní motorika.* Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2006. ISBN 80-7290-259-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana.** *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha, 2007. ISBN 978-80-7290-298-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana.** *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání.* Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-27-1.
- FANTUROVÁ, Helena.** *Prevence řečových poruch v mateřské škole.* Praha: Pedagogické centrum, předškolní oddělení, 1995.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN.** *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- GUILLAUD, Michèle.** *Relaxace v mateřské škole: program relaxačních činností a her na celý rok.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 94 s. ISBN 80-7367-162-x.
- GUŠTAR, Milan.** *Elektrofony: historie, principy, souvislosti.* Vyd. 1. Praha: Uvnitř, 2008, 518 s. ISBN 978-80-239-8447-7.

HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech.* 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 211 s. Knihy pro rodiče (SPN).

HRONZOVÁ, Marie. *Vyrovňovací a kondiční cvičení: učební text a zásobník cviků pro studenty pedagogické fakulty.* Praha: Univerzita Karlova Praha, 2011. ISBN 978-80-7290-500-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole.* Hradec Králové: Orlice, 2002. ISBN 80-903115-7-1.

JENČKOVÁ, Eva. *Muzika od potoka.* 1. vyd. Hradec Králové: Tandem, 2014. Hudba v současné škole. ISBN 978-80-86901-23-7.

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

KMENTOVÁ, Milena. *Hudba jako výrazný prostředek kultivace reci předškolních dětí.* In: *Teorie a praxe hudební výchovy III.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 274 s.; ISBN 978-80-7290-724-3

KMENTOVÁ, Milena. *Inspiromat pro učitelky MŠ.* Praha: Forum s.r.o., 2014; ISSN 2336-2537

KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku.* 1. vyd. Praha: SPN, 1989, 87 s. ISBN 80-7066-035-x.

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku II. – Hudební prostředí v rodině a mateřské škole.* Univerzita Karlova v Praze, 1991. ISBN 80-7066-488-6.

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

KODEJŠKA, Miloš. Již v předškolním věku utvářejme hudbou cit a smysl pro krásu. *Poradce ředitelky mateřské školy.* 2013, č. 4, s.14.

KODEJŠKA, Miloš a Mikuláš POPOVIČ. *Hudební výchova dětí předškolního věku.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 91 s.

- KODEJŠKA, Miloš a Mikuláš POPOVIČ.** *Příručka klavírních doprovodů a dirigování písní v mateřské a základní škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 117 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-099-5.
- KOMENSKÝ, Jan Amos.** *Informatorium školy mateřské.* Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOPECKÝ, Jiří, Jaromír SYNEK a Vít ZOUHAR.** *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování : [slyšet jinak].* 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014, 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.
- KOTEK, Miroslav.** *Bicí nástroje.* 1. vyd. Praha: Panton, 1983, 262 s., 64 s. obr. příl.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa.** *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet.* 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KROPÁČKOVÁ, Jana.** *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KOUKOLÍK, František.** *Lidství: neuronální koreláty.* 1. vyd. Praha: Galén, c2010, 257 s. Makropulos. ISBN 978-80-7262-654-0.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana.** *Teorie a praxe projektové výuky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
- KŘIČKA, Josef.** *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské.* 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1918, 48, 30 s.
- KULHÁNKOVÁ, Eva.** *Písničky a říkadla s tancem.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-306-4.
- KULHÁNKOVÁ, Eva.** *Hudebně pohybová výchova,* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-437-0.
- KULHÁNKOVÁ, Eva.** *Řemesla ve hře, písní a tanci.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-535-6.
- KURFÜRST, Pavel.** *Hudební nástroje.* Vyd. 1. Praha: Togga, 2002, 1168 s. ISBN 809029121x.

KURKOVÁ, Libuše a Petr EBEN. *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí: učební text pro 3. ročník pedagogických škol, obor vychovatelství a odborný text pro učitele lidových škol umění.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975, 59 s. Učebnice odborných a středních odborných škol.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti.* Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1989. 336 s. ISBN 08-056-89

MIŠURCOVÁ, Věra. *Hry se zpěvem: metodický průvodce k souboru gram. desek pro mateřské školy.* 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, 83 s. Na pomoc učitelům a vychovatelům.

MODR, Antonín. *Hudební nástroje.* 6., dop. vyd. Praha: Supraphon, 1977, 311 p., [27] leaves of plates.

NOVOTNÝ, František. *O Platonovi.* Vyd. 2. Praha: Nová Akropolis, 2013, 498 s. Simo - draci moudrosti. ISBN 978-80-86038-68-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I.-Smysl a proměny dětství,* Technická univerzita v Liberci, 2002, ISBN 80-7083-656-3.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 173 s. ISBN 978-80-7290-482-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 231 s. ISBN 978-80-7290-623-9.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III: legislativa k předškolní výchově.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 118 s. ISBN 978-80-7290-624-6.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 8071785792.

POŠ, Vladimír. *Orffův Schulwerk.* Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. Praha 1, 1967.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967, 234 s. Učebnice vysokých škol (SPN).

RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 178 s. ISBN 978-80-7367-543-1.

SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981, 76 s.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013, 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 31 s. ISBN 80-87000-04-8.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001, 246 s. ISBN 80-7178-557-1.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, Alena TICHÁ a Věra BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramaturgie: [zpěvník pro děti předškolního a školního věku]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 154 s. Nápad, hry, tvořivost. ISBN 807178477x.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Lidové písničky a hry s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 146 s. Nápad - hry - tvořivost. ISBN 80-7178-323-4.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2009. 148 s.; ISBN 978-80-7367-562-2

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2014, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŇOVÁ, Hana. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 79 s. ISBN 80-7290-155-9.

VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1984.

Zpěvy Čech, Moravy a Slezska: 120 lidových písní. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 1 zpěvník (144 s.). ISBN 9788024748108.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991, 174 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-04-24504-8.

Sborníky:

Teorie a praxe hudební výchovy II: sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, 212 s. ISBN 978-80-7290-519-5.

Teorie a praxe hudební výchovy III: sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2013. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 276 s. ISBN 978-80-7290-724-3.

Elektronické zdroje:

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Pedagogické projekty v práci mateřských škol. *Metodický portál: Články*[online]. 29. 11. 2004, [cit. 2013-06-16]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/130/PEDAGOGICKE-PROJEKTY-V-PRACI-MATERSKYCH-SKOL.html>>. ISSN 1802-4785.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha : VÚP. 2006. [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv.html>>.

Cup song. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2015-07-10].

www.orff.cz [online]. [cit. 2015-07-10].

www.sokol.eu/metodickelisty [online]. [cit. 2015-07-10].

www.malotridka.wz.cz[online]. [cit. 2015-07-10].

Hudební nosiče:

Musica Bohemica Praha. *Český zpěvník: výběr lidových a anonymních písní* [CD-ROM]. Praha: Spolek přátel komorního souboru Musica Bohemica Praha, 2011. MB O16-2.

Kvalifikační práce:

KOPŘIVOVÁ, Jitka. *Orffův Schulwerk v přípravných odděleních dětských sborů.* 2006, 84 s., 60, [41] s. příl. Vedoucí práce Stanislav Pecháček.

PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Spolupráce mezi českými a zahraničními hudebními organizacemi v oblastech vzdělávání a výchovy dětí staršího školního věku.* 2009, 82 s. Vedoucí práce Miloš Kodejška.

ŠANDOVÁ, Pavla. *Kultivace hudebně pohybových projevů dětí v MŠ (projekt).* 2013, 65 s., 10 s. příl. Vedoucí práce Miloš Kodejška.