

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ROZVOJ HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO  
VĚKU PŘI JEJICH HUDEBNÍCH ČINNOSTECH  
THE DEVELOPMENT OF MUSICAL IMAGINATION OF PRE-SCHOOL  
CHILDREN DURING THEIR MUSICAL ACTIVITIES

Bc. Štěpánka Příbramská

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

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma rozvoj hudební představivosti dětí předškolního věku při jejich hudebních činnostech vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 12. 4. 2017

.....

podpis

## Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za poskytnutí odborných rad a trpělivé vedení mé práce. Dále pak děkuji rodině za podporu a pomoc.

## Abstrakt

Teoretická východiska diplomové práce se zaměřují na soudobé koncepce rozvoje osobnostních, a hudebních hodnot dětí v předškolním věku. Přibližuje psychické a fyziologické mechanismy propojení hudebnosti s osobnostními strukturami a dynamikou v ontogenetickém vývoji dítěte před jeho vstupem do základní školy. Z oblasti hudebnosti míří do podstaty hudební představivosti a utváření asociačních představ. V praktické části je provedena částečná dedukce teoretických východisek do roviny metodicko-didaktické a pojednává o rozrušování synkretického vnímání v souvislostech s proměnami abstrakce od názorných konkrét (např. postavičky, barvy) k nenázorným konkrétům (noty, grafické náznaky rytmického členění a pohybu melodie). V tomto smyslu se dotýká současných vědeckých trendů o konstituování transdidaktiky jako vědní disciplíny.

## Klíčová slova

Hudební představivost, projekt, dítě předškolního věku, schopnosti a dovednosti

## Abstract

The theoretical starting point of the thesis focuses on the contemporary concept of the development of personality and musical preschool values. It brings closer the psychological and physiological mechanisms of the connections between musicality, personality structures and dynamics in the ontogenetic development of the child before its entry into elementary school. It aims from the field of musicality into the essence of musical imagination and ideas shaping the association. In the practical part a partial deduction of the theoretical background down to the methodological level is carried out. It deals about eroding the syncretic perception in the context of changes in abstraction from the illustrative factuality, (eg. the characters, colors) to non-illustrative factuality (music notes, graphic signs rhythmic articulation and movement melodies). In this sense it touches the current scientific trends about the constitution trans-methodology as a discipline.

## Keywords

Musical imagination, project, preschool age, abilities and skills

## OBSAH

Úvod.....	8
Teoretická část .....	10
1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku.....	10
1.1 Kognitivní vývoj.....	10
1.2 Sociální a emocionální vývoj.....	11
1.3 Vývoj základních schopností a dovedností.....	13
1.4 Osobnostní vývoj dítěte v předškolním věku .....	14
2 Hudební schopnosti .....	17
2.1 Základní rozdělení hudebních schopností .....	17
2.2 Vývoj dítěte z pohledu hudebních schopností.....	18
2.2.1 Před narozením .....	19
2.2.2 Od narození do 3 let .....	19
2.2.3 Od 3 let do 6 let .....	20
2.3 Hudební představivost .....	21
2.3.1 Rozvoj hudební představivosti pomocí zpěvu a pohybu.....	22
3 Vliv prostředí na hudebnost dítěte .....	24
3.1 Rodina a její vliv na hudebnost dítěte.....	25
3.2 Vrozené předpoklady a jejich vliv na hudebnost dítěte .....	26
3.3 Mateřská škola a její vliv na hudebnost dítěte .....	27
3.3.1 Formy vzdělávání v mateřské škole .....	29
3.3.2 Projektové učení .....	30
3.3.3 Základní principy tvorby a vyhodnocení projektu.....	31
Praktická část .....	35
4 Výzkum.....	35

4.1	Předmět a cíle výzkumu.....	35
4.2	Metody výzkumu.....	35
4.2.1	Projekt jako metoda výzkumu (experiment).....	36
4.2.1.1	Autorský projekt.....	36
4.2.2	Pozorování.....	46
4.2.3	Pracovní hypotéza.....	47
4.2.4	Ověření pracovní hypotézy.....	47
4.3	Organizace výzkumu.....	47
4.3.1	Kontrolní skupina.....	48
4.4	Vyhodnocení výzkumu.....	48
4.4.1	Vyhodnocení výzkumu u experimentální skupiny.....	50
4.4.2	Vyhodnocení výzkumu u kontrolní skupiny.....	53
5	Metodické náměty do praxe.....	56
6	Závěr.....	68
	Bibliografie.....	69
	Seznam příloh.....	71
	Přílohy	

## ÚVOD

Práce v mateřské škole přináší každý den nová poznání. Děti jsou nejen inspirací k další práci, ale také inspirací k přemýšlení a dalšímu studiu vývoje jejich osobností. Každé dítě je jedinečné. Některé děti si raději hrají se stavebnicí, jiné rády kreslí, nebo prohlížejí knížky a poslouchají pohádky. Hudba ovšem přitahuje všechny děti společně. Podněcuje je k pohybu, zpěvu, hře. Motivuje je k sebevyjádření, podněcuje myšlení a fantazii.

Tato diplomová práce je tedy zaměřena právě na hudební schopnosti, konkrétně na rozvoj hudební představivosti. Nelze od sebe oddělit ani vývoj schopností a hudebních a nehudebních. Vývoj dítěte je úzce provázaný ve všech jeho složkách a působí na něj velice mnoho činitelů. Stejně tak je tomu i u vývoje hudebních schopností. Přesto že k rozvoji hudebních schopností mají předpoklady všechny děti, jsou mezi dětmi znatelné rozdíly, které se vhodnou prací dají zmírnit, či zcela vymazat. Veliký vliv tady má rodina, ale také hodně záleží na práci učitelky v mateřské škole. Částečně se zde pak projevují i hudební vlohy. Této problematice se věnuje podrobněji teoretická část.

V naší mateřské škole nás hudba denně provází v různých podobách. Rozvoj dětí i po této stránce nám tedy připadá přirozený. Pokud se ale zaměříme na srovnání s dětmi, které se ve školce hudbě věnují méně, je znatelný rozdíl v rozvoji těchto schopností a dovedností, ale také v samotné motivaci. Propojení hudby a nehudebních činností přináší dětem mnohem více než jen naučení se nové písničky, pohybové aktivity či nových poznatků. Přináší emocionální prožitky. Ty potom provází děti do dalších dnů, podněcují je a motivují k dalším činnostem a propojují se s již nabytými vědomostmi. V oblasti hudební představivosti je zajímavé zmínit propojení názorného ukazování dětem výšky tónů. Slouží jako neviditelný most k přechodu chápání melodie v představách. Na toto téma bude také zpracován autorský projekt, který se zabývá právě podporou hudební představivosti při používání názorných konkrétní. Projekt bude realizován v průběhu jednoho týdne a jeho příprava a průběh bude zaznamenán v praktické části této práce, společně se srovnáním hudebních schopností dětí z mé třídy a dětí z jiné mateřské školy.

Vzhledem ke snaze dětem přiblížit hudbu ve vhodných formách jejich věku, vytvářím si vlastní jednoduché rytmizace, písničky a tanečky. K doprovodu písní využívám



netradiční nástroje jako kaštiny, šišky, vyrobené dešťové hole. Vycházím tak z činností, které běžně s dětmi děláme, a přizpůsobuji písničky věcem, které děti zrovna zajímají. Vždy se snažím o soulad s koloběhem přírody a věcí okolo nás. Aby písně stejně jako další činnosti s nimi propojené byly pro děti snadno pochopitelné, měly smysl, dotýkaly se něčím jejich života. Náměty pro práci s dětmi na rozvoj hudebních schopností jsou zaznamenané v poslední kapitole mé práce.

Touto diplomovou prací bych ráda propojila teoretické poznatky o hudbě, která dokáže přes svou emotivní složku významně prohloubit osobnostní hodnoty s praxí učitelek v mateřských školách tak, aby se uplatnil veškerý potenciál dítěte, se kterým přišlo na svět.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Pojem předškolní věk je možno chápat jako období od narození po vstup do školy, nebo jako věkové rozmezí od 3 do 6 let. Za celé období vývoje dítěte od narození do 6 let dochází k velkému množství významných vývojových změn, a proto se celkový vývoj těžko shrnuje do jedné části, nebo jedné kapitoly. Z tohoto důvodu se také soudobá literatura zaměřující se na vývoj dítěte předškolního věku přiklání spíše ke druhé variantě tedy věkové rozmezí od 3 do 6 let. V kapitole o vývoji dítěte předškolního věku se tedy zaměřím na toto věkové rozmezí.

### 1.1 Kognitivní vývoj

Vnímání předškolního dítěte je doposud silně ovlivňováno prostředím, ve kterém se momentálně nachází a činnostmi, které zrovna vykonává. Orientuje se na věci, které jsou pro něj přitažlivé. Lépe se soustředí na činnosti, které ho baví, nebo souvisí s nějakou představou příjemných pocitů z předešlého zážitku. Představy doprovází celé toto období, pomáhají dítěti pochopit složitý svět okolo něj, jsou proto pro ně velice důležité. Někdy přejdou až k takzvané dětské konfabulaci, kdy je dítě přesvědčené o pravdivosti své představy.

Z poznatků vývojové psychologie je v tomto období velice důležité ukončení fáze symbolického, předpojmového myšlení a přechod do fáze názorného intuitivního myšlení. Martin, Gillnerová (2010) vysvětlují tuto fázi vývoje jako přechod od vnímání jednotlivostí k postupnému zobecňování. Dítě začíná uvažovat v pojmech vycházejících z podstatných podobností. Prelogické (předoperační) myšlení zatím není schopno logických operací, stále se váže na konkrétní činnosti dítěte. „Předškolní děti neprovádějí aktivní exploraci a vnímají globálně. Získávají tak jen celkový vjem vnímaného obrazce, který nedovedou analyzovat. Proto si ani nemohou uvědomovat, že mezi částmi jsou určité vztahy, které spoluurčují kvalitu celku.“ (Vágnerová 1999, s. 100). Před vstupem do školy pak dochází k postupné diferenciaci a ve vnímání dojde k dalším změnám. Školák již umí diferencovat celek na jeho části a dovede pracovat s každou částí zvlášť.

Dítě dále ovlivňují některé rysy myšlení dítěte předškolního věku. Je to především dětský egocentrismus, který staví dítě do středu jeho zájmu, popírající objektivní pohled na okolní svět. Dále se objevuje antropomorfismus, takzvané polidštění neživých předmětů, který umožňuje lépe pochopit vlastnosti některých věcí v okolí dítěte ve vlastní hře. Veliký vliv mají již zmíněné představy, někdy takzvané magické myšlení, které dítěti umožňuje přetvořit realitu podle jeho představ a lépe tak přijmout některé, pro něj zatím nepochopitelné věci z reálného světa. Ještě bych zde zmínila prezentismus, díky kterému dítě chápe vše směrem k přítomnosti. Příhoda (1977) upozorňuje na propojení rozvoje řeči a myšlení. Samotné myšlení dítěte podléhá vnitřním zákonitostem. Proto je zde patrné fantastické a intuitivní pojetí. Protože ještě není přítomno v myšlení úplné zobecnění a přesná diferenciací pojmů, je zde prostor pro projevy egocentrismu a fantastické představy skutečnosti. Dítě je v myšlení velice aktivní, velice bystré a často překvapí jedinečnými postřehy.

## **1.2 Sociální a emocionální vývoj**

Největší vliv na socializaci dítěte má bezesporu rodina. Rodina přivádí dítě do společnosti, svým postojem ke společnosti dává dítěti příklad k jeho budoucímu postoji. Přesto v tomto období již nestačí dítěti jen rodina. Vstupuje i do jiných společností, ať už mateřské školy, různých kroužků, skupin dětí a také do různých prostředí, které vyžadují specifické chování (muzeum, kino, divadlo, restaurace apod.).

Sociální vývoj je v odborné literatuře rozpracován do různých částí. Langmeier, Krejčíková (2006) vyčleňují tři různé části tohoto vývoje a to vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a vývoj sociálních rolí.

Oblast sociální reaktivity zahrnuje vývoj emočních vztahů zprvu k lidem nejbližším, ale v tomto období již také k lidem v širším okolí. Dítě si ve školce nachází kamarády. Při různých činnostech cítí emoce kladné (společná hra s kamarády, povedená stavba, dobrý pocit z vykonané práce), někdy však i záporné (někdo mu ublíží, něco mu nejde) a s těmito emocemi se učí pracovat.

Do oblasti vývoje sociálních kontrol patří především zvnitřnění pravidel a hodnotových norem společnosti. První pravidla nastavuje dítěti rodina, další potom okolní svět, zvláště

mateřská škola, která má svá pravidla. Pokud dítě přijme pravidla nastavená ve školce, lépe se potom adaptuje dále na pravidla školy a jiných institucí. Dítě se učí chápat, že svým chováním ovlivňuje chování druhých lidí k němu. Zkouší a učí se, co si může a nemůže dovolit k různým lidem. Jinak se může chovat ke kamarádovi, jinak k paní učitelce, jinak ke starším kamarádům ze školy apod. Dítě také začíná vnímat hodnoty věcí kolem sebe, a to drobných, ale důležitých (např. vyrobený dárek), až po ty velice cenné (např. výtvarné dílo umělce). Také si začíná uvědomovat hodnotu prostředí, ve kterém žije, které také může ovlivnit právě svým chováním.

Poslední oblastí je vývoj sociálních rolí. Opět první role dítě přijímá v rodině. Je synem, dcerou, vnoučetem, sourozencem apod. Posléze si v dětském kolektivu může zkusit role, které mu ukazují zpátky jeho vlastní obraz, jak ho vidí ostatní – dostává zpětnou vazbu. Pro někoho je dítě oblíbené, pro někoho méně. Ve hře si vyzkouší vedoucí roli, někdy se musí podřídit. Z tohoto důvodu dochází u předškolních dětí k nedorozumění. Snaží se prosadit především svůj postoj, chtějí být ve vedoucí roli. Někdy se spokojí s tím, že jsou ve vedoucí roli dva nebo tři najednou. Dochází tedy ke kompromisu, kterému předchází vzájemná komunikace a přehodnocení vlastních požadavků a postojů. Dítě vědomě umí částečně ustoupit. V tomto období děti také vnímají rozdíly mezi mužem a ženou. Postupně jsou vpravovány do tzv. genderových rolí. Zde opět hraje velkou roli rodina. Jak maminka dítě obléká, jaké kupují rodiče dítěti hračky, jaká mají očekávání v jeho budoucím rozvoji. Je otázkou, do jaké míry je role muže nebo ženy daná biologickými rozdíly a jakou hraje kulturně-sociální vliv. „To, co považujeme za samozřejmý důsledek biologicko-anatomické danosti pohlaví – tedy toho, že daný jedinec se narodil jako chlapeček, anebo holčička, takovým samozřejmým důsledkem vůbec nemusí být. Jak ženy, tak muži se dostávají do sítě konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, nevhodnostech apod.“ (Helus 2009, s. 170)

Vágnerová, M. (1999) upozorňuje na celoživotní proces sociálního učení, kdy se jedinec postupně orientuje v sociálním prostředí, tuto orientaci zpřesňuje, až dochází k sociálním zkušenostem. Tyto zkušenosti potom determinují u jedince takové chování, které je pro začlenění jedince do společnosti příznivé. Rozvoj jedince v této oblasti je velice důležitý, neboť následně ovlivňuje další složky osobnosti a jejího vývoje. U dítěte je tedy významné porozumění a osvojení si jazyka, interiorizace návyků a norem společnosti,

regulace vlastních citových prožitků. Neméně důležité je postupné nacházení vlastních osobních hodnot a postojů.

### 1.3 Vývoj základních schopností a dovedností

Dítě je v tomto období již na dobré úrovni rozvoje hrubé motoriky a koordinace pohybů. Pohyb je důležitou součástí jeho her, vyjádření, relaxace. Pohyby jsou plynulejší, dítě záměrně překonává různé překážky, poradí si v nerovném terénu a dokáže velice dobře napodobovat cviky či jiné pohybové aktivity. Zpravidla už dítě umí jezdit na kole, má zkušenost s lyžováním, zkouší nebo umí plavat. Hodně dětí navštěvuje různé pohybové kroužky či zájmové útvary. Jak uvádí Matějček, Z. Pokorná (1998), rozvoj motoriky nám dítě jasně ukazuje používáním různých nástrojů, což je nedílnou součástí lidské kultury. Na rozvoj hrubé motoriky úzce navazuje motorika jemná a motorika mluvidel. Dítě je schopné třídit drobné předměty, navlékat korále, tvořit z různých materiálů. Fixuje se úchop tužky a postupně se uvolňuje zápěstí. Děti v tomto období rády kreslí. Mají představu o tom, co budou kreslit a kresba tomu zpravidla odpovídá. Postava dostává všechny své rysy, je dvojdimenzionální. Další oblastí motoriky je motorika orofaciálních svalů. Bednářová, Šmardová (2011) podtrhují význam dobře rozvinuté řeči pro dítě, které na konci předškolního věku vstupuje do školy. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou slovní zásobu, mělo by řeči rozumět a umět komunikovat jak s dětmi, tak dospělými. Pokud je vývoj řeči oslaben, velice často pak přicházejí potíže s nácvikem čtení a psaní.

Díky rozvoji řeči, sluchového a zrakového vnímání se předškolní dítě rychle učí věcem ze světa dospělých. Samo se obslouží při oblékání, jídle i při osobní hygieně. Dobře se orientuje ve známém prostoru, odhadne možná nebezpečí, se kterými se již setkala. Orientuje se i na ploše a začíná používat pojmy před, za, nahoře, dole, uprostřed. Většinou děti ještě dělá obtíže pravo-levá orientace. Dítě začíná s předmatematickými činnostmi. Napočítá zpravidla do deseti i více. Určí více či méně předmětů, porovnává tvary, třídí předměty podle zadaných kritérií. Zároveň vhlíží do zákonitostí dne a noci, začíná vnímat čas a koloběh věcí, které řídí příroda. Tyto informace se pomalu spojují v ucelený obraz světa, i když je viděn očima dítěte. Matějček, Pokorná (1998) používají termín „pročleňování celků.“ Jde v podstatě o pochopení skládání celku z částí, jak je tomu u slov složených z písmen. U dětí s rychlejším vývojem můžeme zaznamenat na konci

období docházky do mateřské školy schopnost poznání jednotlivých písmen a dokonce schopnost spojování písmen v jednoduchá slova.

#### **1.4 Osobností vývoj dítěte v předškolním věku**

„Člověk je vybaven vrozenými dispozicemi reagovat určitým, individuálně specifickým způsobem jak v oblasti prožívání, tak v oblasti chování.“ (Vágnerová 1999, s. 38). Jak dále Vágnerová (1999) uvádí, tyto vrozené dispozice ovlivňují další vývoj vlastností osobnosti a vývoj psychických procesů. Autorka vyčleňuje dvě základní složky vrozených dispozic, a to temperament a emotivitu. Temperament se projevuje ve všech složkách osobnosti, ve veškerých projevech a v každém okamžiku. Je nedílnou součástí osobnosti a lze ho jen nepatrně ovlivňovat. Emotivita je taktéž vrozenou dispozicí. Jedná se o předpoklad pro citové prožitky. Jedná se o vztahy osobnosti nejen ke svému okolí, také k sobě samotnému. Ve smyslu zpětné vazby se citové prožitky vztahují i k míře uspokojování potřeb.

V posledních letech se předškolní výchova více orientuje na rozvoj osobnosti dítěte. Nesnaží se dítě vzít a přetvořit, ale vychází z předpokladů, možností a schopností každého jedince, se kterými dále pracuje a rozvíjí je. Pokud nahlížíme na dítě jako na rozvíjející se osobnost, vidíme jedinečnou neopakující se bytost. Každé dítě již osobností je, ale jeho osobnost se stále vyvíjí. Je to dynamický proces, který je velice ovlivňován ze strany rodiny i školy. Helus (2009) rozčleňuje osobnostní kvality dítěte na čtyři specifické oblasti. Otevřené prožívání, odkázanost, vývojové směřování a bohatství rozvojových možností.

První oblast, otevřené prožívání, lze chápat jako pozitivní přístup dítěte k objevování světa, přičemž je podporováno láskou rodičů, v bezpečném prostředí, kde mu dospělí poskytují smysluplný řád, zprostředkují krásu okolního světa a umožní bezpečné setkávání s jinými lidmi. K otevřenému prožívání však nemusí dojít. Pokud dítě nemá při sobě osobu, která ho s láskou podporuje, jsou mu vjemy a informace okolního světa vzdálené a samo je nedovede správně zpracovat a uložit.

Druhou oblastí je tzv. odkázanost. Není zde však myšlena odkázanost biologicky daná, kdy se dítě není o sebe samo schopno postarat tak, jako je tomu v přírodě u jiných

živočišných druhů. Odkázanost ve smyslu mít v někom takovou důvěru, že můžu v jeho blízkosti bez starosti spočívat a přitom pomalu objevovat svět. Znamená to tedy, že odkázanost dítěte v dobrém slova smyslu přináší dítěti stabilní prostředí, které ho dále podněcuje v jeho rozvoji. Zároveň je zde tenká hranice mezi odkázaností, která ve vývoji podněcuje a tou, která dítě ponechává v jeho úplné odkázanosti na dospělých, dále ho neposouvá v jeho rozvoji, ponechává jej v pohodlí.

Třetí oblastí je směřování dítěte. Jak vyplývá z výše uvedeného, pokud se dítě cítí bezpečně ve svém odkázání na dospělého, podněcuje ho to k jeho dalšímu rozvoji. Dítě stále někam směřuje. Chce objevovat nepoznané, chce směřovat ke svým starším kamarádům, k dospělosti. Směřuje k poznání sama sebe, k vyjádření se vůči okolí. Směřuje ke svému zdokonalení, k postavení mezi kamarády, ve společnosti. Směřuje ke své samostatnosti, k dosažení neustále se zvyšujících cílů. V této oblasti se již ukazuje jedinečnost každého dítěte, neboť každé dítě směřuje vlastním vybraným směrem a k dosažení svých cílů jde po vlastní osobité cestě, kterou samozřejmě opět ovlivňuje rodina, posléze škola.

Poslední oblastí je bohatství rozvojových možností. Nejsou zde myšleny možnosti, které jsou dítěti předkládány, ale možnosti, které má každé dítě v sobě. Je to velké množství potencialit, které se mohou, ale také nemusejí dále rozvinout. To záleží na schopnosti vnímat tyto potenciality od nejbližšího okolí a umožnění jejich rozvoje. Nevhodným přístupem se některé potenciality u dítěte nerozvinou, nebo dokonce úplně zmizí. Hrozbou je tu především příliš striktní, omezující výchova s jasnou představou vychovatele o výkonech dítěte. Potentiality se ale většinou nedají měřit. Například radost z vykonané práce je pro budoucí směřování a motivaci dítěte velice důležitá, ale změřit (oznámkovat) se nedá. Stejně tak je hrozbou zcela nepodnětné prostředí, které ponechává dítě v nejistotě. Dítě se tak orientuje ve světě plném neznámých a těžko pochopitelných věcí, důležité je pro něj uspokojení základních potřeb. Není tedy jednoduché ze strany vychovatele citlivě vnímat potenciality každého dítěte a dávat mu dostatek prostoru k jejich rozvoji.

Rozvoj osobnosti každého dítěte je podle již zaznamenaných informací tou nejdůležitější stránkou dětství. Zároveň však klade větší nároky na rodiče a především pak na vychovatele ve školce či škole. Kořátková (2014) uvádí nutnost tolerance v soužití rodičů

a dětí, pokud mají být podporovány všechny individuality v rodině. Ačkoliv je to obtížná cesta, je důležité na ní vytrvat. Dítě si také při citlivém směřování utváří vlastní pohled na to, co se smí a nesmí a postupně tyto pravidla zvnějšňuje a přijímá je za své.



## 2 Hudební schopnosti

Obecně lze vnímat schopnosti jako základní předpoklady k rozvoji v konkrétních aktivitách. „Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost. Jsou to vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností.“ (Sedlák, Váňová 2013, s. 54). Jsou to schopnosti, které nám umožňují hudbu vnímat, emocionálně prožívat, umožňují nám reagovat na hudbu pohybem a také se hudebně realizovat. Stejně jako jiné schopnosti se dají citlivě rozvíjet. Hudba provází dítě od narození, mnohdy i před narozením. Je mu tedy blízká, a díky rozvíjení hudebních schopností má dítě větší možnosti porozumění a prožívání hudby. Je také schopno se samostatně v hudbě realizovat, což podněcuje jeho další rozvoj i v jiných oblastech a naopak. Rozvoj hudebních schopností je ovlivněn mnoha faktory, a proto se nedá rozvíjet samostatně. Je úzce spjat s rozvojem ostatních složek vývoje dítěte a silně ovlivněn motivací dítěte, prostředím, které dítě obklopuje, sociální pozicí a taktéž přístupem rodiny k hudbě. Jak uvádí autorka Králová a kol. (2016), má rozvoj hudebních schopností nemalý význam pro celkový vývoj člověka a rozvoj osobnosti.

### 2.1. Základní rozdělení hudebních schopností

V odborné literatuře zabývající se hudebními schopnostmi jsou drobné rozdíly ve vymezení těchto schopností. Sedlák, Váňová (2013) poukazují na skutečnost, že hudební schopnosti lze pozorovat jen na základě hudební činnosti, ve které je možno danou schopnost uplatnit. Řadí hudební schopnosti podle ontogenetického rozvoje od nejjednodušších až po takzvané schopnosti vyššího řádu. Jako osvědčené tyto autoři uvádějí toto rozdělení:

- hudební sluch
- hudební citění (smysly pro výrazové prostředky – rytmické citění, tonální citění a harmonické citění)
- hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební myšlení a hudební představivost)
- hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, senzitivita, originalita...)

Tichá (2007) uvádí tyto schopnosti samostatně a vymezuje je na rytmické cítění, tonální cítění, harmonické cítění, hudební sluch, hudební představivost, hudební paměť, hudební myšlení a hudebně tvořivé schopnosti. Kodejška (2002) tyto schopnosti rozděluje do několika skupin, které jsou dále rozděleny a podrobně rozpracovány. Patří sem rytmické cítění, tonální cítění, schopnosti auditivně motorické, hudebně sluchové schopnosti, emocionální reakce na hudbu, hudební paměť, hudební představivost a hudebně tvořivé schopnosti. Ačkoliv může být rozdělení různorodé, v obsahu se autoři shodují.

Holas (2013) vytvořil rámcovou strukturu hudebních schopností, které vztahuje také k věku dítěte. Pro předškolní věk vymezuje orientaci ve zvukovém prostoru a orientaci v tónovém prostoru, k níž náleží schopnosti základní, neboli elementárně systémové. Při vstupu dítěte do základní školy navazuje orientace v hudebním prostoru, k níž náleží schopnosti integrační, neboli strukturálně systémové. Autor také poukazuje na přítomnost průměrných hudebních schopností u každého dítěte, ne jen hudebně nadaného. Vlohy pak ovlivňují míru a možnosti rozvoje těchto schopností, popřípadě mohou být některé schopnosti rozvinuty dříve než je běžné.

Hudební schopnosti jsou navzájem úzce provázané. Rozvíjí se komplexně, nikoliv izolovaně. Je možné, že někdo má lépe rozvinutou jednu či více schopností, ty se ale rozvíjejí v souvislosti se schopnostmi ostatními, a to nejen hudebními. Velký vliv zde má rozvoj motoriky, kognitivních funkcí, emocionálního cítění a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a poznává kulturní zvyklosti své rodiny, svého regionu. Stejně tak jako ovlivňuje řada faktorů rozvoj hudebních schopností, ony samé mohou ovlivňovat další rozvoj dítěte. Nelze je tedy oddělovat, lze předpokládat, že podporou jejich rozvoje, obohacujeme dítě o další nové podněty k jeho dalšímu směřování.

## **2.2 Vývoj dítěte z pohledu jeho hudebních schopností**

Stejně jako je tomu u vývoje dítěte v jiných oblastech i hudební schopnosti jsou podmíněny biologickým zráním a rozvojem kognitivních procesů organismu. Dítě se vyvíjí komplexně. Z tohoto pohledu získává určité zkušenosti, které mohou být přiřazeny k rozvoji hudebních schopností a naopak. Ačkoliv se na jejich rozvoji podílí vliv

vlohových predispozic a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je třeba zohlednit věkové zvláštnosti a zrání dítěte.

### **2.2.1 Před narozením**

V tomto období je zřejmé, že se dítě nemůže nikterak hudebně projevat. Přesto může být dítě ovlivňováno hudbou, a to především interpretací své maminky. Je to také vysoce důležité období z hlediska správného vývoje organismu, bez kterého se pozdější rozvoj schopností, ať už hudebních či nehudebních, nemůže realizovat. Plod v těle matky reaguje především na její hlas, ale doléhají k němu i zvuky z nejbližšího okolí, které jsou tlumené plodovou vodou a tělem matky. Dítě vnímá pravidelný rytmus srdce své matky, rytmus chůze a jiných činností. Dítě může na určité zvuky či hlasy přiměřeně reagovat.

Velice těžko se dá měřit vliv hudebních činností matky či zvukových podnětů z okolí. Dítě se v tomto období orientuje ve zvukovém prostoru bez možnosti vlastní iniciativy. Přesto se podle výše uvedeného autora podařilo potvrdit určitou zkušenost se zvuky plodu po narození. A to především reakcí dítěte na známou skladbu, nebo na známý hlas svých blízkých. Protože se dítě zpravidla uklidní, je z toho vyvozováno, že si hlas, nebo určitou skladbu pamatuje. Stejně jako si plod může navyknout na příjemný zpěv ukolébavky, může i navyknout i na hluk z okolí, který později přijímá jako uklidňující. Ačkoliv není vliv hudebních podnětů na plod přesně měřitelný, je prokázáno, že v posledních týdnech před narozením je mozek plodu schopen učit se. Nelze tedy vyloučit přínos hudebních podnětů na pozdější vývoj dítěte z pohledu hudebních schopností. V neposlední řadě obsahuje určitý emoční potenciál a rozšiřuje rámec činností, o které se dítě bude po narození přirozeně zajímat.

### **2.2.2 Od narození do 3 let**

Z výše uvedeného vyplývá, že dítě přichází na svět již s určitými zkušenostmi, a to především v oblasti zvukové orientace. To potvrzují i reakce dítěte na známé zvuky či hlasy v prvních dnech o narození. Do prvního roku život dítě vnímá a vyhledává zvukové podněty. Dítě zakusí vlastní hlasový projev vydáváním nejrůznějších zvuků a reaguje na zvukové podněty emocionálně.

Zhruba po prvním roce života se mění možnosti dítěte, jak se samostatně projevovat. Jak uvádí Kodejška (2002), dítě se začíná samostatně pohybovat, pokročil vývoj jemné a hrubé motoriky, což umožňuje vlastní zkoumání okolí a experimentování s dosažitelnými předměty. K tomu přináší i vyluzování různých zvuků, bouchání dvířek či jiných předmětů navzájem o sebe. Pokud se dítěti dostane v tomto období do ruky bubínek či jiný jednoduchý nástroj, bude k radosti rodičů takové vydávání zvuků opakovaně vyhledávat. V tomto období se také bohatě rozvíjí řeč, která umožňuje dítěti zpívat jednoduché písničky, opakovat říkadla společně s tleskáním či jinou hrou na tělo a předváděním. Pohybové aktivity mu umožňují reagovat na hudbu a zachytit její hudebně výrazové prostředky. Dítě je v tomto věku schopné rytmické nápodoby říkadel, intonačně správně reprodukuje jednoduché melodie. Začíná se také rozvíjet hudební paměť. Dítě si vybavuje jednoduché písně či popěvky. Ve shodě s tímto autorem jsou i Sedlák, Váňová (2013), kteří poukazují také na důležitý vliv pěveckých podnětů, bez kterých není možno melodické cítění a pěveckou reprodukci dítěte dostatečně rozvíjet. Kolem tří let věku dítěte dochází k rozvoji analyticko-syntetické činnosti mozku, dále se pak upevňuje nervově-svalová koordinace. Na základě tohoto vývoje dochází k přesnější pěvecké reprodukci dítěte. Dítě si v tomto věku dokáže zpívat vlastní upravené melodie. Ty často vycházejí z melodií, které slychá ve svém okolí.

### **2.2.3 Od 3 let do 6 let**

V tomto věku dochází k výraznému posunu dítěte ve vývoji kognitivním a sociálním. Dítě se otevírá světu a je hnáno vnitřní silou k neustálé činnosti a experimentování. Důležitý je pohyb dítěte, který dítě žene neustále dopředu. Dítě je schopno přesných motorických pohybů a nápodoby. To mu umožňuje podle Sedláka, Váňové (2013) rozvoj motorického analyzátoru. Taktéž se díky biologickému zrání dále rozvíjí sluchový analyzátor, i zde je však k dokonalému rozvoji potřeba i podnětné prostředí. Toto zrání společně se silněním hlasivkového svalstva ovlivňuje vývoj dalších schopností. Orientační rozsah dětského hlasu je podle Tiché (2009) v předškolním věku od  $f^1$  do  $e^2$ . Tento rozsah je ovlivněn předchozí pěveckou zkušeností dítěte a může se individuálně lišit. V praxi se setkáváme spíše s dětmi, které mají rozsah od malého  $h$  do  $g^2$ . Zde se ukazuje malá podpora pěveckých činností od narození dítěte. Dítě je schopno v tomto věku čistě intonačně zpívat jednoduché melodie. Dítě je schopno rozlišovat jednotlivé tóny a vnímat jejich

odlišnost. Je schopné přesné rytmické nápodoby různých rytmických struktur. Jak potvrzuje i Kmentová (2015) dokáže dítě v tomto věku emocionálně reagovat na poslech skladby, vyjádřit pohybem kontrast hudebních motivů. Poměrně přesně dokáže vytleskat nejprve rytmus slov, posléze i časové členění hudby. I zde velice záleží na bohatství zkušeností dětí. Zlepšuje se, a hlavně zpřesňuje, hudební paměť a utváří se čím dál tím přesnější hudební představy. Dítě dokáže hudební schopnosti využít ve vyjádření pohybu, ve chvílích volné hry, v oblastech dětské fantazie. Tento vývoj umožňuje předškolnímu dítěti společný tanec ve skupině dětí či ve dvojici, což dále rozvíjí pocit sounáležitosti se skupinou dětí a umocňuje jeho emocionální prožitek.

Uvedení autoři v této kapitole se shodují na významu tohoto období dítěte z pohledu rozvoje hudebních schopností. Dítě je v tomto věku otevřené nabízeným činnostem. Vygotskij (1976) zmiňuje ve svém díle takzvanou eidetickou představu, která je typická pro děti kolem pátého a šestého roku. Dítě si je schopno přesně do detailu vybavit to, co již vnímalo. Tato schopnost většinou ve školním věku mizí, zůstává pouze u jedinců se specifickými vývojovými poruchami.

### **2.3 Hudební představivost**

Hudební představivost je považována za velmi důležitou hudební schopnost. Pro vysvětlení použijí tuto výstižnou definici: „Hudební představivostí nazýváme schopnost vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat, čímž dochází k promítání hudby jako struktury do hudebního vědomí.“ (SEDLÁK, VÁŇOVÁ 2013, s. 174)

Předpokladem pro utváření hudebních i nehudebních představ je vnímání jedince, což je dle Vágnerové (1999) nejjednodušší schopnost základního poznávání. Jedná se vlastně o přenos skutečnosti vnímané jedincem do našeho vědomí. Vnímání postupuje ve dvou fázích. V první jedinec přijímá podněty, které mu zprostředkovaly smyslové orgány. Ve druhé fázi tyto informace jedinec zpracovává. Zpracování vnímaných podnětů je ovšem závislé na předchozích zkušenostech jedince. Základem pro utváření hudebních představ dítěte je vnímání hudebních podnětů a jejich další zpracování. V případě rozvoje hudební představivosti u dětí předškolního věku musíme brát v úvahu vývoj kognitivních funkcí.

Z tohoto hlediska je rozvoj hudební představivosti kvalitnější, když respektujeme kontinuitu abstrakce od názorných konkrét k nenázorným.

Dalším důležitým aspektem je paměť. Díky ní může jedinec podle autorů Čápa, Mareše (2001) zpracované podněty uložit do paměti, uchovávat je ve své mysli a následně si je vybavit. Paměť se nejčastěji dělí na paměť krátkodobou a paměť dlouhodobou. Vzhledem k tomu že díky krátkodobé paměti ukládáme informace na dobu několika sekund, pro hudební představivost využíváme spíše paměť dlouhodobou. Při působení pozitivní motivace, zapojení více smyslových receptorů a emocionálním prožitku, je pravděpodobné dlouhodobé uchování takto poznávaných podnětů v paměti.

V pohledu na hudební představivost nemůžeme opomenout pojem „představa“. Ačkoliv na naše smyslové orgány v reálnou chvíli dané podněty nepůsobí, dovede si naše mysl vytvořit reálnou představu, tedy nějaký obraz dříve vnímaného. Stejně jako si dovedeme vybavit chuť oblíbeného jídla či pohled na místo, které nám přineslo nějaký emocionální prožitek, dovedeme si vybavit i hudbu. Tento obraz se vybaví z paměti, na základě předchozího vnímání daných podnětů.

Hudební představivost je tedy odkázaná na předchozí získání jednotlivých hudebních představ. Čím více získaných hudebních představ dítě má, tím dostává větší možnost rozvíjet svou hudební představivost. Podle autorů Sedlák, Váňová (2013) je důležité opakování všech druhů hudebních činností, které přináší dítěti zkušenost. Pro vytvoření hudební představy není potřebná jen hudební percepce. Dítě musí s hudebními podněty dále pracovat. Potřebuje vnímat reálné obrazy, zpracovat podněty pohybem, produkovat hudbu. Jinak jsou uchované hudební představy nepřesné a dítě s nimi není schopno dále operovat.

### **2.3.1 Rozvoj hudební představivosti pomocí zpěvu a pohybu**

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, k úplnému rozvoji hudební představivosti nepostačí pouhé vnímání hudby. Jak už zmiňuje Holas (2013) ve fázi orientace dítěte v tónovém prostoru, dítě potřebuje v tomto období k vytvoření hudebních představ také pohybově reagovat na hudbu a reprodukovat zprvu jednoduché, později složitější melodie. Začíná také improvizovat, a to jak rytmicky tak melodicky. Toto se odehrává přibližně ve věku od 1,5 roku do 4 let. Následuje neméně důležitá fáze srovnávací. Dítě

začíná chápat základní vlastnosti hudebně výrazových prostředků, je schopno upravovat hudebně pohybové reakce podle vnímané hudby a na základě rozvoje právě hudební představivosti a dalších hudebních schopností si rozvíjí svou vlastní hudební tvořivost.

Schopnost dítěte reagovat určitým pohybem na hudební podněty a tonálně čistě zazpívat opakovaně píseň, má svůj neurofyziologický základ. Jak uvádí Sedlák, Váňová (2013), jsou tato centra uložena před centrálním mozkovým závitem, v přední části hemisfér. Z nich vystupuje takzvané Brodmanovo čtvrté pole, neboli motorická korová oblast. Dlouhá vlákna společně s Bečovými gigantickými buňkami tvoří složitou pyramidovou dráhu. Díky tomu se dostávají impulsy z čelního laloku mozkové kůry do míchy a dále do svalů. Neméně důležité je, jak dítě vnímá zvuk. Díky dokonalosti lidského sluchového orgánu a jeho tří částí (vnější, střední a vnitřní ucho), může dítě poměrně přesně zaznamenat zvuky, které k němu doléhají. V Cortiho ústrojí jsou zvuky (chvění), přeměněny na nervové vzruchy, které, jak uvádí Zenkl (2003), postupují dále do sluchových center mozku. Všechny tóny nezachycuje náš sluch stejně. Hodně vysoké tóny slyšíme snadno, nemusí hrát příliš hlasitě, opačně je to s tóny hlubokými, přičemž existuje takzvané sluchové pole, které určuje škálu tónů, který je člověk schopen zachytit.

Při rozvoji hudební představivosti je také velmi důležitá asociační představivost. Děti daleko snáze zachytí stoupající či klesající melodii a budou intonačně čistě přednášet, pokud jim umožníme názorný obraz, například ve formě zakreslených schodů či letící rakety. V předškolním věku děti podle individuálních možností obsáhnou přestup od názorných konkrétních k nenázorným (k představám). Představy tvarů, dějů a situací, které dítě vnímalo, jej podmiňují k tomu, aby je přetvářelo do pohybu, zpěvu, nebo do hry na hudební nástroje.

### 3 Vliv prostředí na hudebnost dítěte

Stejně jako ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá jeho chování, postoje a vnímání sebe sama, může mít vliv také na vztah dítěte k hudbě a jeho hudebnost. Je známo, že první roky života dítěte jsou otevřené pro přísun veškerého poznání dítěte. Dítě je doslova jako houba, která nasává veškeré nové zkušenosti, pokud je jimi dostatečně zásobeno. V podnětném a bezpečném prostředí dítě získá pevný základ pro své další směřování, které ho ovlivní již na celý život. Je velká škoda, když je toto období ochuzeno hudební činností. To potvrzuje i Melkus (1970), který vidí podnětné hudební prostředí pro děti předškolního věku jako podmínkou k úspěchu při rozvoji hudebních schopností. To, že nás dnes obklopuje hudba na každém kroku, ještě neznamená, že se dítě díky tomu nějak hudebně rozvíjí. Dítě musí hudbu prožít, vyzkoušet, motoricky obsáhnout. Jak zmiňuje Poledňák (2006) hudbu poslouchá dítě již v matčině těle. Pozitivní vliv na dítě má poslech ukolébavek a rytmické houpání kojence a další hudební rozvoj batolat při poslechu a zpěvu písniček určených pro malé děti (nejlépe lidových písní), s postupným přidáváním hry na tělo a jednoduché Orffovy nástroje. V mateřské škole je poté nasnadě propojení hudebních a nehudebních činností a získání velkého emočního potenciálu činností ve skupině kamarádů. To vše umožní dítěti později plně vnímat krásy hudby, samostatnou interpretaci a porozumění hudbě. Rozvoj hudebnosti ale zdaleka neslouží jen k rozvoji hudebních dovedností. Je úzce propojen s rozvojem hrubé a jemné motoriky, koordinace pohybů, řeči a s rozvojem představ a fantazie. Tyto názory potvrzuje i Sacks (2009), který ve svém díle uvádí, že pravidelný poslech hudby, a především potom aktivní účast v hudebních projevech, vede ke spolupráci některých částí mozku a tím se dále rozvíjí.

Zvukové prostředí, ve kterém se dítě nachází, nemusí mít pouze pozitivní účinky. Franěk (2005) poukazuje na změnu přirozeného zvukového prostředí, které člověka obklopovalo dříve. Byly to především zvuky přírody, které byly v souladu s koloběhem dne, roka a života. Dnes tyto mnohé zvuky překryjí zvuky moderní doby, takzvaný komunitní hluk. Místo pocitu sounáležitosti s daným prostředím raději zavíráme okna, aby nás hluk okolí tolik nezatěžoval. Stejně tak tomu je i v obchodních centrech, kde nás reprodukováná hudba různé kvality doslova pronásleduje. V této souvislosti uvádí stejný autor pojem akustická ekologie. Stejně jako na živé tvory v dané lokalitě působí znečištění vzduchu, působí na ně i akustické jevy. Dané prostředí má určitou akustickou charakteristiku, která



je historicky dána a člověk se v ní cítí dobře, souzní s ní. Pokud je tato charakteristika ale narušena, může vyvolat u člověka vnitřní nepohodu. To platí zvláště u malých dětí, které jsou velmi citlivé na své okolí.

### **3.1 Rodina a její vliv na hudebnost dítěte**

Rodina hraje ve vývoji dítěte velice důležitou roli. Je to nezaměnitelné místo, kde dítě zažívá první pocity sounáležitosti, lásku, bezpečí. Místo, kde upevní své kořeny, aby mohlo dále vrůstat do společnosti a okolního světa. I přes všechny problémy, se kterými se současná rodina potýká, pro většinu z nás je naše rodina jedna z největších bohatství života. Rodina však změnila svou strukturu. Tolik přínosná péče prarodičů je dnes velice omezena. Prarodiče buď ještě pracují, nebo žijí daleko od rodiny. Přitom kdysi právě babička svému vnoučeti často zpívala ty nejpěknější ukolébavky. Také zpěv lidových písní při společné práci třeba na zahradě se vytrácí, stejně jako ta společná práce. Ačkoliv se tato činnost zdánlivě neukazuje jako učení, sladění práce s hudbou a představa rytmu zde existuje. Mnoho rodičů dnes také nehraje na žádný hudební nástroj, jako tomu bylo dříve. To ale nevylučuje žádného rodiče z instrumentální hry. Drobné instrumentální nástroje jsou běžně dostupné. Hrát mohou rodiče i na předměty, které naleznou ve své domácnosti.

Vliv hudby na dítě je prokázán již v prenatálním období. Franěk (2009) uvádí, že plod v těle matky si dokáže zapamatovat často přehrávanou hudbu po 30. týdnu svého života. Přestože sluchové ústrojí je funkční již od třetího až čtvrtého měsíce života plodu, není prokázáno, že by dítě na hudbu, kterou často slyší, nějak reagovalo. S tím tedy souvisí i reakce na hudbu po narození. Jestliže je dítě schopno reagovat na známou hudbu již v těle matky, musí tomu tak být i po narození. Potvrzuje to i preference dítěte známých hlasů. Hlasy rodičů, popřípadě sourozenců, jsou mu již známé. Stejně tak dovede rozpoznat třeba píseň, kterou mu maminka zpívala již před narozením. To dítě uklidňuje a stimuluje. Přesné účinky vlivu poslechu hudby v prenatálním období na vývoj dítěte jsou ale těžko měřitelné. Ztotožňuji se s přednáškami M. Kodejšky, který hovořil o významu prenatálního období pro následný psychický vývoj dítěte. Zde hodně záleží, do jakého prostředí dítě přijde. Jeho psychický vývoj souvisí se změnou funkce rodiny a se změnami

hodnot, které často přináší honba za majetkem, potřeba dobrého postavení, profese a požadavky určité úrovně hmotného života.

Vzhledem k tomu, že dítě v prvních třech letech zpravidla vyrůstá v rodině, je na rodině, jaký hudební základ dítěti předá. V některých regionech se ještě stále často zpívá, tam je potom hudba přirozenou součástí života dítěte. Jak bylo popsáno již dříve, dispozice k hudbě má každé dítě. Rodič může zpěvem navázat k dítěti specifickou komunikaci. Zprvu může zpěv sloužit k navázání sociálních vztahů, kdy se dítě připoutává k pečující osobě, aby se mohlo posléze bezpečně vzdalovat a poznávat okolní svět. Jednoduché rytmické říkanky přináší oběma zúčastněným společné prožitky, mají emocionální náboj. Maminka očekává, jak bude dítě reagovat. Dítě postupně poznává jednotlivé říkanky, dává najevo svou radost a brzy se začíná ke hrám připojovat. S rostoucí pozorností dítěte lze využít obrazové knihy jednoduchých lidových písní, kdy si může osvojovat písničku společně s obrázkem zvířat či věcí, které dále rozšiřují jeho slovní zásobu. Hudba je v tomto období nesporně součástí podnětného prostředí, které je tolik potřebné k dalšímu vývoji dítěte. Rodiče také jako první představují dítěti kulturní svět, do kterého patří také umění.

### **3.2 Vrozené předpoklady a jejich vliv na hudebnost dítěte**

Ačkoliv předpoklad k rozvoji hudebních schopností mají všechny děti, některé mají díky vrozeným dispozicím jejich vývoj akcelerovaný. Ale ani hudební vlohy se samostatně nerozvíjejí. Jak uvedl Sacks (2009), pokud dítě s vrozenými hudebními vlohami nevyrůstá v hudebně podnětném prostředí, nemusejí se tyto vlohy vůbec rozvinout. Hudebnost dítěte je ovlivňována tedy jak biologickými faktory, tak vlivem prostředí a výchovy. Dítě s průměrným hudebním nadáním, díky časté hře na hudební nástroj, může být dobrým hudebníkem, stejným jako dítě s vysokým hudebním nadáním bez potřebného dalšího rozvoje. Z výše uvedeného vyplývá, že „hudební projevy“ nejsou v plné míře dítěti dány, ale jsou ovlivněny mírou rozvoje hudebních schopností a sociálním prostředím dítěte, což potvrzuje i Holas (2013).

V některých případech se u dětí raného věku projevují nadprůměrné hudební vlohy. V tomto případě mají děti rozvinuty hudební schopnosti daleko lépe než běžná populace.

Na druhé straně dítě v mateřské škole, ani později na škole základní, nemusí mít pro hudební činnost a výuku hudební výchovy více rozvinuté tyto vloh. Při rozvoji hudebních schopností dosáhne potřebného základu. Děti, které rozvíjejí své hudební schopnosti v hudebně podnětném rodinném prostředí již od raného věku, většinou pak navážou při vstupu do základní školy hrou na hudební nástroj, se pak zdají při výuce více hudebně nadaní než ostatní děti. Otázkou ale zůstává, jakou roli v tomto případě hrají vrozené hudební vloh a jakou mírou se na rozvoji podílelo podnětné prostředí. Jak zaznamenal Sedlák, Váňová (2013), faktor dědičnosti v duševní oblasti je velice těžko zjistitelný. Dítě se rodí spíše s určitými zděděnými dispozicemi, nikoliv ucelenými vlastnostmi.

Vyjma hudebních géniů, kteří prokazují své hudební nadání nadprůměrnými hudebními dovednostmi již v raném věku, existuje řada významných hudebníků, které v raném dětství své nadání nijak neprojevovali. Franěk (2009) uvádí jako příklad výsledky zpracování životopisů těchto umělců a potvrzuje, že v dětství neprojevovaly žádné nadprůměrné hudební dovednosti. Je tedy nasnadě podporovat děti v jejich hudebních činnostech. Nabízejí se zde veliké možnosti mateřské školy ovlivnit pozdější kvalitu hudebního života dětí, jejich hudební schopnosti a dovednosti, jejich další směřování. Učitelka se setká během svého pedagogického působení s mnoha dětmi. Lze předpokládat, že mnoho z nich má určité predispozice k hudebnímu nadání, ale prozatím nebyly rozvíjeny. Stejně tak lze obohatit děti bez zvláštních hudebních vloh rozvojem hudebních schopností a emocionálním nábojem hudby, které hudební činnosti přinášejí.

### **3.3 Mateřská škola a její vliv na hudebnost dítěte**

Na rodinnou péči navazuje prostředí mateřské školy. Dítě zpravidla vstupuje do mateřské školy ve věku tří až čtyř let, kdy mimo jiné akceleruje start hudebních schopností. Mateřská škola nabízí dítěti hudební činnosti ke hře, k pohybu, k vlastní realizaci, jako motivaci či jako poznávání. Hudebně pohybové, či rytmické hry jsou ve větší skupině dětí opravdovou zábavou a děti je rády do nekonečna opakují. Z těch nejjednodušších zmíním alespoň: Had, leze z díry; Kolo, kolo mlýnský; Pásla ovečky; Červený šáteček; Mám šáteček, mám. Zprvu není projev dítěte tak rytmicky, či tonálně přesný, ale opakováním děti rychle zpřesňují svůj projev. Na pohybové hry mohou navázat

jednoduché tanečky, či improvizované vyjádření hudby pohybem těla. V tomto případě kladně reagují na různé pomůcky k tanci, jako jsou šátky, barevné fáborky, kroužky, papírové koule a podobně.

Pokud neměly děti příležitost setkat se hudebními nástroji v rodině, bude jejich první setkání s těmito nástroji v mateřské škole. Je důležité, aby děti měly přístup k jednoduchým hudebním nástrojům, ale aby také poznaly, jak se na který hudební nástroj správně hraje. Stejně jako je tomu u jiných činností, nesprávné návyky mohou znepříjemnit další rozvoj dítěte. Dítě zprvu jen experimentuje, ale nové podněty ukládá, a vyhodnocuje a dále je schopno získané zkušenosti využívat. Podle Sedláka, Váňové (2013) je dítě v tomto věku nejen schopno chápat instrumentální hudbu, ale taktéž zvládá pěvecké dovednosti. Při poslechu určité skladby dokáže vycítit její emoce, postupně proniká do obsahu skladby.

V tomto věku dosahují děti růstu pěveckých schopností. Zpěv patří k přirozenému vyjadřování dítěte. Často si můžeme povšimnout, že dítě si prozpěvuje jednoduché melodie i při jiných činnostech. Dítě se do pěveckých činností zapojuje spontánně. Není třeba ho předem doslovně učit text a melodii písně. Samo je brzy pochytlí. Dítě se pak může samostatně projevat, realizovat se určitým způsobem, poznávat své možnosti. V neposlední řadě přináší zpěv dítěti uvolnění a dobrou náladu. Podle Tiché (2009) je pro správné pěvecké činnosti nutné také správné držení těla a určitá fyzická zdatnost. Dítě musí umět správně dýchat. To vše by měla učitelka v mateřské škole vyhodnocovat a opravovat. V neposlední řadě by měla být správným pěveckým vzorem.

Velký význam při tvorbě hudební představivosti má vzájemné propojování činností hudebních i nehudebních. Učitelka má možnost navázat na situaci, která děti zaujala. Bude tím vycházet z jejich vnitřní motivace a děti budou na činnost plně soustředěny. Při zapojení více smyslů dojde navíc k vyššímu emocionálnímu prožitku. Prožitek je ze stran hudební psychologie definován, jako „*jeden, ze základních pojmů estetiky. Intenzivní pocit, vycházející ze zkušenosti a zážitku, směřující k samostatnému vyjádření a sdílení.*“ (HOLAS, M.2001, s. 59.) Díky těmto faktorům a možnosti opakování činností v mateřské škole dochází u dětí ke zkvalitňování hudebního projevu, tvoří se hudební představy. Zprvu je potřebné využít názorného materiálu (obrazového, maňásků), aby dítě mělo možnost ustálit si představu pomocí jiných smyslů.

### 3.3.1 Formy vzdělávání v mateřské škole

Zatímco je v základní škole dítě vyučováno zpravidla frontální metodou, s občasným zapojením kooperace ve skupinách, v mateřské škole jsou z tohoto hlediska zohledněny věkové zvláštnosti a potřeby dětí. Mateřská škola nemá rozdělené přesné časy na výuku a odpočinek. Dítě je v prostředí mateřské školy vzděláváno soustavně, i když se zrovna věnuje třeba volné hře. Úkolem učitelky je připravit podnětné prostředí s různorodými činnostmi, které děti motivují k dalšímu poznávání a rozvoji. K učení se využívá situací, které děti zaujmou nebo nějak ovlivní jejich činnosti. Frontální učení není vhodné, neboť nenese žádný emocionální náboj, nezapojuje se více smyslu a děti si zpravidla další den přednesenou látku nevybavují, pokud vůbec udrží svou pozornost při této činnosti. Naopak prožitkové a kooperativní učení umožňuje dlouhodobé uchování v paměti dětí a zpravidla takové podněty dítě dále rozvíjí.

Formy vzdělávání v mateřské škole lze dělit podle určitých kritérií. Svobodová (2010) uvádí možnosti dělení podle míry řízenosti činností, podle prostředí, ve kterém se činnosti odehrávají nebo podle časové organizace dne v mateřské škole. Veškeré toto dělení může posloužit učitelkám v plánování či evaluaci činností, přesto ale dochází k interakci učitelky a dítěte během celého dne, dítě se učí jak ve hře, tak při stravování a jiných zdánlivě běžných činnostech. Záleží především na diagnostických a organizačních kompetencích učitelky, jak využije jednotlivých situací.

Jak určuje mateřským školám Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, při vzdělávání musí být uplatněny odpovídající metody a formy práce. Musí být přihlíženo k individuálním zvláštnostem a potřebám dětí a zohledněna vývojová specifika daného věku dítěte. To vše předurčuje vzdělávání v mateřské škole k celodenní interakci dítěte, učitelky a prostředí, ve kterém se nachází. Učební aktivity by podle tohoto dokumenty měly probíhat v rámci hry a na základě podnětu vycházejícího od dítěte. Hra má proto v tomto věku vysokou hodnotu. Dítě si díky hře může opakovat situace, kterým se snaží porozumět. Může díky hře vstupovat do různých rolí. Může experimentovat, tvořit a hledat nová řešení svých plánů. Díky hře s kamarády se dozvídá informace o sobě, to jak ho vidí druzí. Učí se spolupráci a formuje prosociální chování. Hra by měla být aktivitou svobodnou, do hry by se dítě nemělo nutit. Abychom zjistily, zda se jedná o opravdovou hru, uvádí Kořátková (2005) několik znaků takové hry. Patří sem

spontánnost, kdy dítě reaguje na nějakou situaci či prožitek. Zaujetí, kdy se dítě od dané činnosti nemůže odtrhnout, jako by nevidělo a neslyšelo, co se děje kolem. V tomto případě by měla učitelka citlivě reagovat při ukončení některých činností, například při odchodu k pobytu venku. Dítě při hře projevuje radost, zapojuje fantazii a je schopné hrát si s imaginárním kamarádem, v nebezpečném prostředí hor a lesů. Projevuje se zde tvořivost dítěte, kdy vystaví s kamarády dům, či loď a přijme určitou roli, která vyplývá ze hry. Posledním znakem této hry je opakování. Děti si vydrží přehrávat některé situace velice dlouhou dobu. Stále něco dotvářejí, předělávají, obměňují role, zdokonalují stavby. Hra má ve vzdělání dětí předškolního věku nezástupnou roli. Nelze jí nahradit žádnou jinou metodou.

### **3.3.2 Projektové učení**

Jako první přináší do vyučování podklady pro projektové vyučování John Dewey, který na přelomu 19. a 20. století v Americe hledá nové metody práce se žáky. Toto období přináší silnou vlnu kritiky k tradičnímu školství a snaží se o hledání nových metod výuky a postojů k žákovi samotnému. Jako první propracoval teoretické podklady pro projektové vyučování W. H. Killpatrik. Podle Cipra (2002), jde Killpatrikovi především o samostatnou kooperativní činnost žáků, při které se učí samostatně rozhodovat a kriticky myslet, aby obstály v demokratické společnosti. Z tohoto hlediska viděl projektovou metodu, jako obohacující, když může žák dle vlastního plánu a rozhodování uplatnit při výuce vlastní tvořivost. Při tvorbě teoretických podkladů poukazyval také na to, že žák se s novými poznatky seznámí nikoliv na základě přednesené teorie, ale na základě vlastního bádání, vlastní iniciativou. Metoda projektového vyučování se dále vyvíjela stejně, jako se vyvíjela pedagogika.

U nás zmiňuje práci s projektem jako první Ida Jarníková ve 20. a 30. letech dvacátého století, která je jednou z iniciátorek reformy mateřských škol u nás. Sama také vlastní projekt realizuje pod názvem „O vodě a co v ní žije“, kde přináší ve svých podkladech toto téma z mnoha různých pohledů, se kterými se děti často setkávají. Přináší toto téma dětem, ale nechává je samostatně bádát a experimentovat, shromažďovat nové poznatky a zkušenosti za pomoci učitele. Při tvorbě projektu dbá na zachování hlavních principů

poznání dítěte a to v oblasti tělesné výchovy, mravní výchovy a duševního vývoje. Dále Jarníková upozorňuje na nutnost neustálého směřování k nějakému cíli vychovatele.

Velice zajímavé shrnutí toho, co vlastně je projekt nabízí Coufalová (2010), které ve své knize uvádí základní rysy projektu.

- „Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte.“
- „Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace.“
- „Projekt je interdisciplinární.“
- „Projekt je především podnikem žáka.“
- „Práce žáků v projektu přinese konkrétní produkt.“
- „Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině.“
- „Projekt spojuje školu s širším okolím.“

Jak je zřejmé z použitého termínu „žák“, jedná se o literaturu určenou pro základní školu. Pokud si však termín „žák“ nahradíme termínem „dítě“, jsou tyto základní rysy projektu vyhovující i pro školu mateřskou. Shodně s ostatními autory jsou kladeny požadavky na kvalitní přípravu projektu ze stran pedagoga, aby vynaložené úsilí odpovídalo výsledkům práce. Projekt je hodnocen jako pozitivní metoda výuky, která především podporuje celostní poznání problému a umožňuje dětem spolupracovat na řešení daného problému.

Vzhledem k tomu, že se při realizaci projektové výuky mohou uplatnit formy a metody výuky vhodné do prostředí mateřské školy, mnohé mateřské školy používají projektovou metodu jako zpestření svého školního vzdělávacího programu. Je důležité mít ale na zřeteli, že hlavní téma musí být vždy pro děti reálně uchopitelné, blízké jejich životu a prožívání, nejlépe vychází-li přímo ze zájmu samotných dětí.

### **3.3.3 Základní prvky tvorby a realizace projektové výuky**

K tvorbě a realizaci projektu je třeba především tvořivá aktivita učitelky, která na základě pozorování dětí a jejich zájmů začíná projekt tvořit. K projektové výuce se v soudobé literatuře vyjadřuje více autorů. Švec, Maňák (2003) rozdělují realizaci projektové výuky na několik fází a podle stanovených cílů rozdělují projekty na krátkodobé až mimořádně dlouhodobé.

- Fáze stanovení cíle: učitel vybírá vhodné téma a cíl, který je pro děti dosažitelný a zvažuje, zda má vhodné podmínky k realizaci takového cíle.
- Fáze vytvoření plánu řešení: učitel vypracovává jednotlivé dílčí úkoly, zajišťuje potřebný materiál, promýšlí následnou prezentaci výstupů projektu, zajišťuje vhodné prostředí, popřípadě domlouvá spolupráci s jinými účastníky na realizaci projektu.
- Fáze realizace plánu: učitel s žáky přechází k reálnému provedení dílčích úkolů, zaznamenává průběžné vyhodnocení, dbá na směřování činností k vytyčenému cíli.
- Fáze vyhodnocení projektu: jak učitel, tak žáci hodnotí svou práci, společný výsledek projektu, své výsledky prezentují. Hodnocení žáků nad vlastní tvorbou vede k pocitu uspokojení s vykonané práce.

Realizace projektu podle této charakteristiky je vhodná spíše do základní školy. Struktura může být přesto použita i při tvorbě projektové výuky ve škole mateřské.

Projektovou výuku v mateřské škole zaznamenala Opravilová, Gebhartová (1998). Vztahují tvorbu projektové výuky k určité komplexnosti prostředí, které na dítě působí. S dobře připraveným tématem a v dobře připraveném prostředí tak dítě lépe a komplexně přijímá nové poznatky. Pro přípravu projektu vymezují čtyři základní kroky.

- Záměr – čeho chce učitelka dosáhnout realizací projektu dosáhnout.
- Téma – sem zasazují autorky nejen hlavní téma, ale i dílčí témata a jejich přesné rozpracování, s vymezením potřebného materiálu, prostředí, času a úkolů.
- Vlastní role ve fázích projektu – jak bude učitelka v určitých fázích do projektu vstupovat a s jakou rolí, stejně tak i děti.
- Zhodnocení výsledku – učitelka zhodnotí, co projekt dětem a jí samotné přinesl za nové poznatky, zda se objevily nějaké obtíže, z jakého pohledu byl přínosný a naopak.

Podrobněji rozpracovává zásady tvorby projektu v mateřské škole Bečvářová (2003). Tvorbu projektu vidí jako koncentraci činností, v jejichž středu je základní myšlenka. Taková myšlenka, která umožní zapojení se všech dětí, přinese dítěti novou zkušenost a určitý prožitek. Pro tvorbu projektu v mateřské škole vyčleňuje následující zásady.



- Pravidla spolupráce: kdo bude projekt plánovat, připravovat, realizovat, kdo ponese za jednotlivé etapy zodpovědnost.
- Volba tématu: vychází z potřeb a možností dětí, z jejich blízkého a reálného života, je pro děti uchopitelné, ale zajímavé. Téma, které často přitahuje jejich pozornost, nebo jej přinesla nějaká situace.
- Analýza situace: učitelka zjistí, co již děti o tématu vědí, aby nebylo již vyčerpané nebo naopak příliš složité. Dále učitelka vyhodnotí, zda je reálné v podmínkách, které má, takový projekt realizovat.
- Vytyčíme cíle, kam budeme směřovat: učitelka si stanoví kam chce děti směřovat a dovést.
- Zajistíme zdroje informací a stanovíme, jakými metodami budeme pracovat: učitelka musí mít dostatek podkladů k dobře připravenému projektu, aby nebyla v průběhu zaskočena nedostatkem informací. Taktéž stanoví vhodné metody pro daný projekt a definuje skupinu dětí, se kterými pracuje, s přihlédnutím na individuální zvláštnosti některých dětí.
- Zvolíme organizaci: kdy a kde se budeme jednotlivým činnostem věnovat.
- Vytvoříme vhodné podmínky: učitelka upraví prostředí, promyslí vhodnou motivaci.
- Určíme předpokládanou délku projektu: učitelka může délku projektu změnit v průběhu podle potřeb a zaujetí dětí. V případě prodloužení projektu, by ale měla mít učitelka na zřeteli, aby projekt skončil s určitým nábojem energie, nikoliv nudou.
- Při realizaci budeme průběžně vyhodnocovat: v případě déle trvajícího projektu nám mohou některé podstatné detaily uniknout, nebo je v přívalu nových informací zapomeneme.
- Po ukončení projekt vyhodnotíme: učitelka vyhodnotí projekt jak z pohledu vlastní kritiky, tak z pohledu přínosu pro děti. Může zaznamenat doporučení pro příští realizaci projektové výuky.

Je zřejmé, že projektová metoda má dostatečné teoretické podklady. Děti vstupují do projektu s určitým vlastním základem znalostí a vlastní iniciativou, což dostatečná příprava projektu dokáže zohlednit a správně využít v nabídce dalších činností. Tato

metoda má snahu přiblížit získávání nových poznatků k běžnému životu, k využití znalostí v praktickém životě a umožňuje zapojení všech dětí s jejich individuálními možnostmi.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Výzkum

### 4.1 Předmět a cíle výzkumu

#### Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je charakterizovat, jak pravidelné provádění vybraných hudebních činností u dětí předškolního věku může pozitivně ovlivnit kvalitu vnímání a rozvoj hudebních schopností se zaměřením konkrétně na hudební představivost.

#### Cíle výzkumu

Výzkumným předmětem je přiblížit mechanismus propojení hudebních a nehudebních činností, které umocňuje emocionální prožitek. V rámci předmětu výzkumu představíme, jak dochází k prohloubení hudební představivosti u dětí předškolního věku prostřednictvím asociace a jak pomocí her a prožitků dochází k proměnám ve vnímání (od názorných konkrétně k nenázorným).

### 4.2. Metody výzkumu

Pro svůj výzkum budu využívat dvou skupin předškolních dětí, z nichž pouze jednu zapojím do projektu na podporu hudební představivosti. Následným pozorováním budu zjišťovat rozdíly v prohloubení hudebních schopností, především pak hudební představivosti. Pro výzkum budou použity tyto metody:

A) Vytvoření ukázkového experimentu (projektu), který by ukázal, jak je podpora hudebních schopností u dětí předškolního věku zaměřena na prožitkové učení s ohledem na asociaci a hlubší emocionální prožívání, jak vede k přechodu od názorných konkrétně k nenázorným a prohloubení hudební představivosti.

B) Porovnání rozdílů v oblasti rozvoje hudebních schopností, především hudební představivosti, a to u dětí rozvíjených na základě pravidelných hudebních činností s oporou názorných činností a u dětí zapojených do běžných hudebních činností.

#### **4.2.1 Projekt jako metoda výzkumu (experiment)**

Experiment, v běžném jazyce lze přeložit jako „pokus“, má podle Gavory v jazyce vědeckém jiný význam. Vyznačuje se především přítomností dvou obsahově podobných skupin, které jsou pozorovány za odlišných podmínek. „Experiment je výzkumná metoda, jejíž síla spočívá v možnosti manipulování s proměnnými.“ (Gavora 2000, s. 125) Experiment budeme provádět v mateřské škole, ve které pracuji. V rámci projektové metody budeme sledovat 2 skupiny dětí. První skupina experimentální bude mít 20 dětí, shodný počet bude mít skupina kontrolní. V experimentální skupině budeme realizovat autorský projekt, který akcentuje rozvoj hudební tvořivosti v hudebních i nehupebních činnostech.

##### **4.2.1.1 Autorský projekt**

Téma projektu: „Cecilka ráda zpívá“

I. krok projektu - ZÁMĚR

Věková skupina dětí: heterogenní oddělení MŠ

Oblast, která tvoří jádro projektu: Dítě a jeho psychika

Další integrované oblasti: Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý

Hlavní cíl projektu a další cíle:

- Navodit dětem hudební představu tónů za pomoci maňásků (proměny abstrakce od názorných konkrétních k nenázorným).
- Dbát na to aby děti technicky správně prováděly hudební činnosti.
- Motivovat děti k činnostem, zapojit více smyslů, aby docházelo k emocionálnímu prožívání činností s hudbou. Propojit tyto činnosti s ostatními složkami vnímání dětí.
- Pomocí hudebních a hudebně-pohybových her, které se budou čteně prolínat projektem, podpořit hudební paměť a lépe zafixovat hudební představy, které dítě bylo schopné obsáhnout.

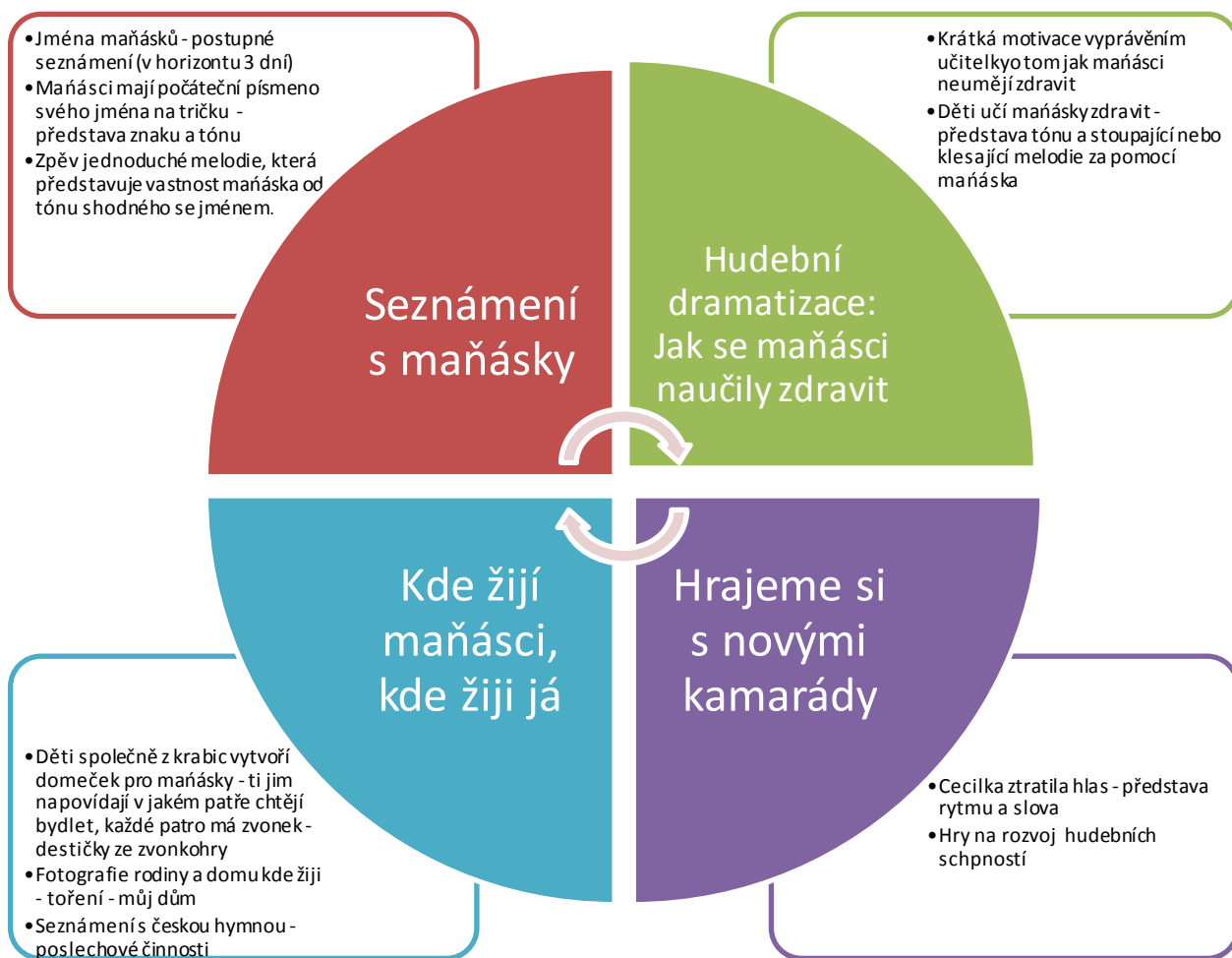
- Prohlubovat všechny hudební schopnosti dětí pomocí her, hudebně-pohybových a tvořivých činností.
- Hudební činnosti propojit s uvědoměním si „kdo jsem já“, kam patřím, kdo je moje rodina.
- Uvědomovat si, že svým chováním ovlivňujeme prostředí, ve kterém žijeme.
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.

Potřeby k realizaci projektu:

- Maňásci, jeden na každý tón. Stojan na maňásky, ve stoupající výšce. První maňásek je nejnižší položen, každý další o stupeň výš. Velká notová osnova pro spojení maňásků s představou noty a tónu. Papírové krabice v dostatečném množství pro výrobu domečku pro maňáskovou rodinu. Zvonkohry. Fotografie dětí a jejich rodiny, nakopírované. Nahrávka státní hymny.

## II. krok projektu – PLÁNOVÁNÍ

### Myšlenková mapa – témata, podtémata



Předpokládané činnosti dětí:

### A) Seznámení s maňásky

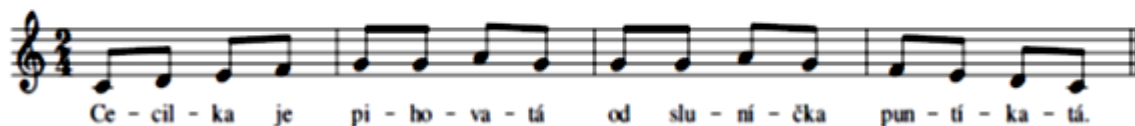
Děti se během tří dnů postupně seznámí s maňásky, kteří jsou umístěni na stojanu od nejnižšího výše. Stoupají stejně jako tóny. Názvy maňásků jsou shodné počátečním písmenem s názvem daného tónu. Vizualní představa je ještě podpořena písmenem na bříšku maňáska. Každý maňásek má svou charakteristickou písničku. Rytmus, tempo i dynamika zohledňují charakteristiku maňáska. Melodie stoupají nebo klesají podle grafických názorů. Pěvecké činnosti podpoříme pohybem v rytmu typickým pro maňáska (pomalá chůze – babička, poskakování – děti apod.), dále připojíme i instrumentální činnosti s využitím Orffových nástrojů. Celková vizualní charakteristika maňáska bude podprahově vnímána. Prováděné melodie jsou u jednotlivých maňásků vždy stejné. Budeme dávat pozor na poctivé provedení hudebních a pohybových činností aby měli dané činnosti vliv na hlubší prožívání.

Jednotlivé melodie a text pro každého maňáska jsou:

☞ Nota „C“

## Cecilka

Štěpánka Příbramská



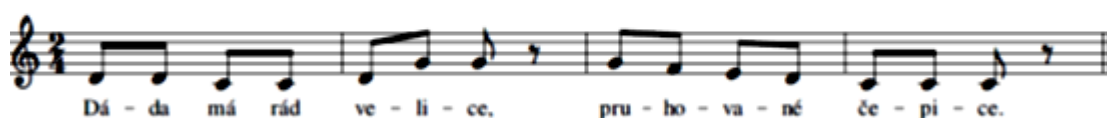
Cecilka je holčička, která bydlí se svým starším bráškou Dádou a mladší sestrou Eliškou s rodiči, babičkou a dědou ve společném domku. Je to zvědavé děvče. S dětmi v průběhu projektu nejvíce komunikuje, často je používán rozhovor mezi ní a dětmi. Seznamuje děti se svou rodinou a s dětmi si hraje. Chtěla by chodit do školy. Tuto melodii zpíváme hravě

a vesele, šikovné děti mohou doprovodit na zvonkohru, ostatní s doprovodem prvního tónu v taktu. Rytmus mohou ustálit opakováním si „píhovatá“.

☞ Nota „D“

## Dáda

Štěpánka Příbramská



Dáda je neposedný chlapec. Cecilka mu často napovídá, jak se má správně chovat, kdy zdravít, kdy poděkovat. Nosí pruhovanou čelenku, dětem se rád schovává ve třídě i venku při hře na schovávanou. Má roztrhané kalhoty od lezení na strom. Chtěl by si s chlapci zahrát fotbal. Tóny hrajeme krátce, jako když Dáda poskakuje. Využijeme k doprovodu dřívka a činely.

☞ Nota „E“

## Eliška

Štěpánka Příbramská



Eliška je miminko, děti ji pomáhají vozit v kočárku a pečují o ni, stejně jako to dělá Cecilka. Maminka jí zpívá ukolébavky, když jí uspává po obědě, stejně jako jdou odpočívat děti ve školce. Děti ji mohou brát v kočárku na procházky, maminka Hanka

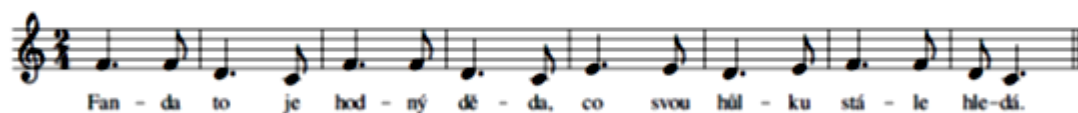


jím to dovolí. Na Elišku děti musí opatrně, mluví tiše. I písnička je zvolena v pomalejším tempu a zpívaná potichu. K doprovodu můžeme využít triangl.

☞ Nota „F“

## Fanda

Štěpánka Příbramská



Fanda je dědeček, který má nemocnou nohu a proto kulhá. Děti zkouší chůzi v rytmu. Vypravuje dětem pohádky před spaním, nebo příběhy o tom, s čím si hrál jako malý kluk a co musel doma pomáhat. Rád chodí na houby. Melodie v pomalejším tempu, s důrazem na první tón v taktu. K doprovodu chůze můžeme využít buben.

☞ Nota „G“

## Gábina

Štěpánka Příbramská



Gábina je hodná babička, která dětem chystá dobré svačiny. I na seznámení dětem napeče koláčky. Nejraději nosí zástěru a má již bílé vlasy. Děti k ní chodí poslouchat pohádky a zpívat písničky. Babička zná hodně říkadel.

☞ Nota „A“

## Adam

Štěpánka Přibramská

A - dam u - čí tan - čit li - dí, špa - tné kro - ky hned - le vi - dí.  
5  
Do - pra - va - a do - le - va při tan - ci je zá - ba - va.

Adam, tatínek, je učitel tance. Do práce nosí černý frac a motýlek. Děti naučí tančit mazurku. Zprvu tančí maňásek s paní učitelkou, děti ve dvojicích, bez klavírního doprovodu. Později učitelka doprovází tanec dětí na klavír. Děti dostanou možnost zatančit si s maňáskem. Tatínek Adam děti kontroluje a pomáhá zlepšit pohybový projev. Také rád hraje fotbal a půjde se podívat na zápas chlapců ze školky. Maňásci se tak zapojí do života dětí i mimo mateřskou školu.

☞ Nota „H“

## Hanka

Štěpánka Přibramská

Mam - ka Han - ka hos - po - da - fi rá - da pe - če rá - da va - fi a když vše - chno  
6  
u - dě - lá do zpě - vu se sná - mi dá.

Hanka se doma stará o malou Elišku. Děti jí pomáhají s domácími pracemi. Ráda chodí do přírody na procházky. K dětem se připojí vždy, když si zpívají. Když děti něco zabolí, Hanka to umí ošetřit a správně bolístku pofouká.

## **B) Jak se maňasci naučili zdravít**

Motivace, učitelka: „Teda děti. Víte co se mi stalo, když jsem šla do školky? Přišla jsem ráno do třídy a ještě tu nebyly žádné děti. Jen hračky a maňasci. Pozdravila jsem, ale nikdo mi neodpověděl. To ale není hezké. My přece víme, že je slušné na pozdrav odpovědět. Budeme to muset naše maňasky naučit. Tak u koho začneme? Cecilka, Dáda a Eliška se hlásí. Tak začneme Cecilkou?“. Cecilka: „A budeme u toho učení zpívat? Já se nerada učím“. Prosí a pofňukává. Učitelka: „Tak dobře Cecilko. Proč ne. Budeme tedy pozdrav zpívat“. Budeme tedy zpívat dobrý den: (Zpíváme s podporou klavíru, ve výšce tónu C. Dále zpíváme pozdrav po jednom tónu nahoru, s pomocí ukazováním maňásků (stoupající a klesající melodie). S jednoduchou melodií si můžeme ještě pohrát. Jak by zdravil pejsek?. Jak kočička, ptáček, medvěd, čáp (dřívka) apod.?

Děti si mohou zahrát přehazování míčku s pozdravem. Vezmou si maňaska výrazně odlišných tónů, například C a G. Budou si s maňasky házet míčkem a pokaždé když míček chytí, zdraví ve výšce tónu svého maňaska s dopomocí vyvození tónu s klavírem.

Rozhovor s Cecilkou: „Tak Cecilko, už umíš správně pozdravit?“ „Ano, ano, dobrý den, dobrý den.“ Zanočuje Cecilka. „To je dobře.“ To s námi můžeš jít i na procházku.“ „A co uvidím na procházce?“ Necháme děti, aby odpovídaly. „A co uslyším na procházce?“ Opět dáme prostor dětem. „A žádný hudební nástroj neuslyším hrát?“ „Já bych chtěla slyšet hrát nějaký hudební nástroj jako na koncertě.“ „Tak to, Cecilko, na procházce neuslyšíme, ale můžeme poprosit Anežku ze školy, ta hraje na housle a určitě by tobě i dětem ráda zahrála.“

Poprosíme děti, aby se před „koncertem“ upravily, učesaly. Učitelka: „Cecilko, víš, jak se máš na koncertě chovat?“ „Ne, to nevím.“ „Děti, poradíte Cecilce?“ Společně se pokusíme zformulovat pravidla slušného chování při návštěvě divadla a podobných událostí. Učitelka připraví předem prostředí ve třídě. Anežka dětem přehraje jednu skladbu: Veselý tanec od Christopha Willibalda Glücka na housle s klavírním doprovodem a dvě dětem známé písničky: Kočka leze dírou a Holka modrooká. Po

skončení si děti mohou z blízka prohlédnout housle, zkusit jak se na housle hraje. Spočítat struny, prohlédnout smyčec, uhodne někdo z čeho je vyroben? Učitelka se snaží maximálně využít zájmu dětí o tento nástroj.

### **C) Kde žijí maňásci, kde žijí já?**

Děti si přinesou do mateřské školy fotografie rodiny, domku, kde žijí, sebe když byly malé. Je třeba s předstihem informovat rodiče, aby mohly fotografie připravit. Učitelka informuje rodiče o připravené práci s fotografiemi. Uděláme si malou výstavku, kterou si s dětmi prohlédneme, poznáváme, kdo je kdo, či jsou kteří rodiče, jsou si s dětmi podobní? A co prarodiče? Vedeme s dětmi rozhovor nad fotografiemi, děti představí svojí rodinu někomu z maňásků. Vyberou si, kterého maňáska chtějí, nejprve se ale musejí pozdravit (opět navození tónu s podporou klavíru). Děti si potom vytvoří svůj domeček ze čtvrtky. Tvar domku si sami předkreslí, menším dětem pomůže učitelka. Vystříhnou a střechu přelepí kousky barevného papíru. Domek má otevírací okna, do nichž děti vlepí obrázky své rodiny, které jim učitelka nakopíruje. Domek si potom děti můžou vyzdobit podle vlastní představy. Společně si domky prohlédneme, opět hádáme podle fotografií, či je to domek. Domky učitelka do druhého dne vystaví v prostorách chodby, aby mohly hádat i rodiče.

Další den Cecilka říká paní učitelce: „Paní učitelko, pustíte nám, prosím, tu krásnou písničku o domově?“ Učitelka: „Jakou myslíš, Cecilko?“ Cecilka: „Tu, co jsme slyšela včera od školáků ze shora. Zpívalo se v ní o domově a o naší krásné České zemi a moc se nám líbila, že jo, Dádo.“ Učitelka: „Aha, ty myslíš Českou hymnu? Chcete jí děti také slyšet?“ Pustíme dětem nahrávku hymny. Vedeme s dětmi rozhovor, o čem se v textu zpívá. Jestli už hymnu někde slyšely a při jaké příležitosti. Jak se lidé chovali, když hrála hymna. Cecilka začne fňukat: „Taková krásná písnička a my tady žádný domeček nemáme.“ Necháme děti, jak budou reagovat, pokud na to nepřijdou sami, vedeme je k nápadu postavení domku pro maňásky. Děti se budou ptát dětí, jaký domeček by chtěly. Dozví se od maňásků, v jakém patře chtějí bydlet. Učitelka dá dětem k dispozici různě velké papírové krabice, děti budou společně vytvářet domov pro maňásky. Učitelka pomůže s přiděláním krabic vedle sebe, nechá děti, aby správně rozmístily výšku jednotlivých tónů. Vznikne poměrně dlouhá a vysoká stavba. Děti společně domek polepují a ukládají maňásky do správných pater. Předškoláci jim nad dveře nalepují

písmeno jejich tónu. Maňásci jako poděkování děti naučí děti písničku „Já mám domek, domeček.“

## Já mám domek, domeček

Štěpánka Příbramská

Já mám do - mek do - me - ček. Ne - va - dí že zkra - bi - ček. To - lik pa - ter

6  
do - mek má, že v něm by - dím ta - ky já. Já mám do - mek do - me - ček. Ne - va - dí že

12  
zkra - bi - ček. Ne - mu - sím se de - ště bát, do do - me - čku pú - jdu spát.

Písničku děti doprovodí nejprve hrou na tělo. První čtyři takty děti tleskají. V dalších dvou taktech předvádějí chůzi do schodů, takže dupají. Další čtyři takty opět tleskají a poté jen klepají dvěma prsty o sebe, jako když prší za okny. Další den můžeme použít k doprovodu jednoduché Orffovy nástroje, využijeme dřívka, činely, triangl.

### D) Hrajeme si s novými kamarády

Kdo to mluví v domečku? Děti se postupně seznámily s rodinou maňásků a s tóny, které zastupují. Vyzkoušíme s dětmi jednoduchou hru. Nejprve hrajeme na klavír stoupající a pak klesající melodie. Děti ukazují na domečku, jak se melodie pohybuje. Potom zkusíme hledat jednotlivé tóny. Nemusí se povést přesně, ale děti určí, které tóny jsou nízko, které vysoko. Někdo se trefí i do tónu. Hru budeme v průběhu týdne hrát vícekrát.

Cecilka nemůže mluvit. Děti se dozví od paní učitelky, že Cecilka je nemocná a nemůže mluvit. Pořád ale nějaká slova vytukává do dřivek. Pomůžete paní učitelce rozluštit slova,

kteřá Cecilka vytřukává? Na zem položí učitelka několik obrázků. Můžē zvyšovat postupně jejich počet nebo naopak dát méně možností pro malé děti. Cecilka na dřívka vytřukává slabiky a děti určují, jaká to jsou slova. Nemocná Cecilka vytřukává jednoduchou lidovou písničku, kterou by ráda od dětí slyšela. Uhodnou děti, jaká je to písnička?

Maňasci si házejí notičkou. Děti si vezmou na ruku jednotlivé maňásky a v kruhu si házejí míček s namalovanou notičkou. Ve chvíli, kdy chytí míček, maňásek zanotuje „Už ho mám“, v tónině, kterou představuje. Učitelka pomáhá doprovodem na klavír, aby došlo k přesnému vyjádření.

Teď zpívá děda, teď zas Dáda. Děti zpívají známé lidové písničky s maňásky na ruce a melodie si takzvaně předávají. Na tlesknutí začne zpívat druhý maňásek v řadě. Pokud to dětem půjde, můžou si písničku přehazovat. Ten co zpívá, chodí po kruhu, kterého maňáska se dotkne, tam písnička pokračuje.

#### **4.2.2 Pozorování**

V průběhu projektové výuky budeme provádět metodu pozorování. Prostřednictvím výzkumné metody pozorování vedeme podle Gavory (2000) záznam o činnosti skupiny lidí. Z tohoto pozorováním prostřednictvím průběžného záznamu zpracujeme vyhodnocení. V případě pozorování v průběhu realizace projektu v naší mateřské škole budou činnosti zaznamenávány na videokameru a to z důvodu možnosti zpětného hodnocení. Nejprve budeme provádět pozorování tří činností u dětí, které byly zapojeny do projektové výuky. Následně budeme provádět stejné jednotlivé činnosti s kontrolní skupinou. Pozorování budeme provádět se zaměřením na tyto vybrané hodnotící parametry.

- A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi.
- B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností.
- C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudební činnosti.

Hodnocení bude následně obodováno v této bodové škále:

0 bodů – děti nebude možno hodnotit

1 bod – nízká kvalita

2 body – dobrá kvalita s drobnými nedostatky

3 body – vysoká kvalita

Cílem pozorování bude jednak potvrzení pracovní hypotézy, dále pak porovnání třídy dětí s kontrolní skupinou. Hodnocené situace budou pro děti ve třídě stejné jako pro děti v kontrolní skupině. Pro kontrolní skupinu budou však dané činnosti prováděné bez předchozí realizace projektové výuky.

#### **4.2.3 Pracovní hypotéza**

Hypotéza

Kvalitnější rozvoj hudebnosti předpokládáme v takovém kolektivu předškolních dětí, kde se v hudebních činnostech uplatňují náměty, které rozvíjejí hudební schopnosti, především hudební představivost, a to na základě asociačních představ.

#### **4.2.4 Ověření pracovní hypotézy**

Hypotézu ověřím tak, že budu realizovat připravený projekt s první skupinou dětí. Během a po realizaci projektu budu zjišťovat, zda děti snadněji zaznamenají stoupající či klesající melodii, zda lépe rozvinuly hudební schopnosti v návaznosti na hudební představivost u daných hudebních činností. Kvalitu hudebních schopností prověřím i u kontrolní skupiny dětí, která nebude zapojena do realizace projektu. Výsledky obou skupin zaznamenám a porovnáám.

### **4.3. Organizace výzkumu**

Výzkum budeme provádět v mateřské škole, kde pracuji. Jedná se o školku spojenou s malotřídní základní školou v malé obci. Třída mateřské školy je heterogenní a kapacita třídy je 20 dětí. Experiment bude prováděn formou projektového vyučování. Do experimentu budou zapojeny všechny děti, které dochází do školky. Projekt bude koncipován na celý týden, s následným návazným programem spojeným s pozorováním výsledků experimentu. Experiment bude probíhat v prostorách mateřské školy, bude se prolínat i s pobytem na zahradě a vycházkami do okolí. Do průběhu realizace bude

zapojena kolegyně, která bude seznámena s celou koncepcí projektu. Do experimentu bude zapojena žačka třetí třídy základní školy, která dětem bude hrát jednoduché skladby na housle. Rodiče dětí budou seznámeni s probíhajícím projektem díky výstavě v prostorách chodby školy. Rodiče budou požádáni o souhlas natáčením dětí na videokameru, a to ke studijním účelům. K názornému obrazu jednotlivých tónů budou použiti upravení maňasci, kteří budou představovat členy široké rodiny. Popis celého projektu bude zaznamenán v samostatné kapitole. Během průběhu projektové výuky budu provádět průběžné vyhodnocování. Po ukončení projektu budu navazovat kontrolními hudebními činnostmi, u kterých budu provádět situační pozorování a tyto činnosti budu dále provádět i s druhou kontrolní skupinou.

#### **4.3.1 Kontrolní skupina**

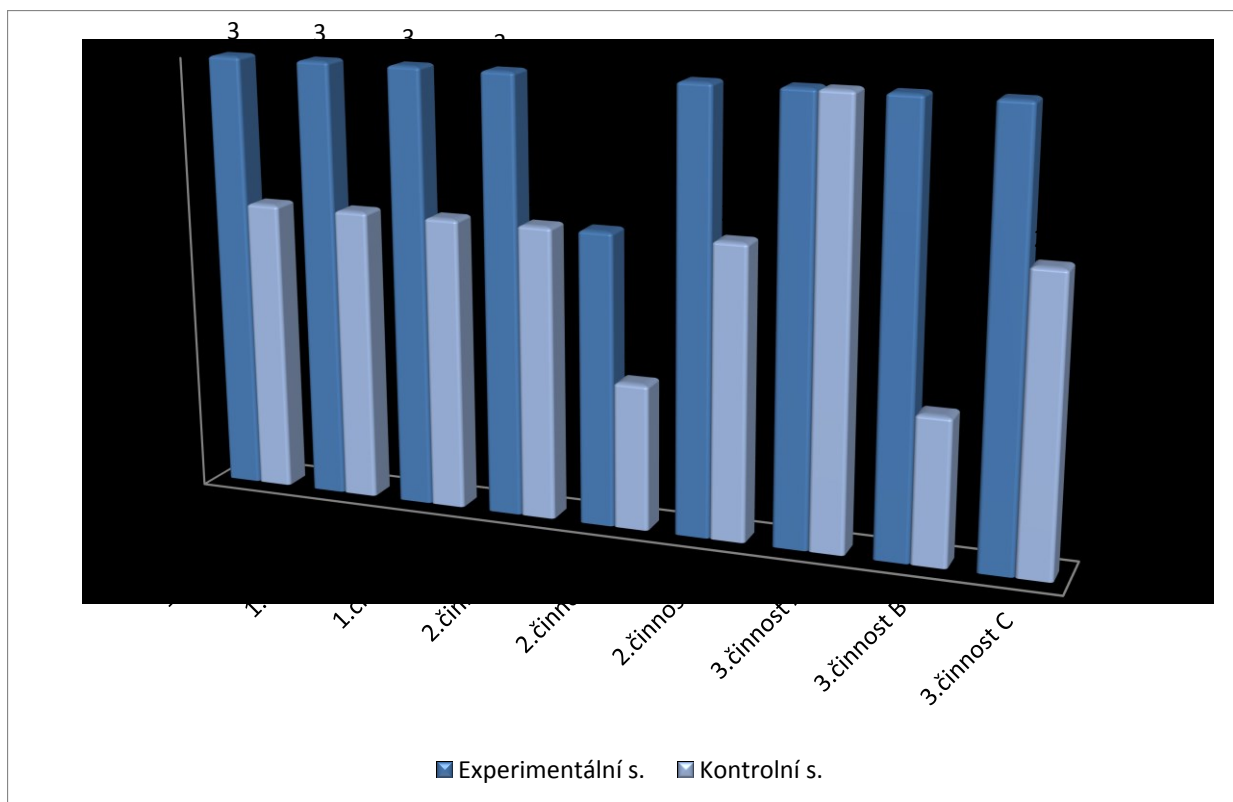
Jako ověřovací skupinu jsem si vybrala třídu mateřské školy z nedaleké obce. Také se jedná o malotřídní školku spojenou se základní školou do pátého ročníku. Jedná se o heterogenní třídu s kapacitou 21 dětí. S touto školkou dlouhodobě spolupracujeme, děti pravidelně dojíždějí do naší mateřské školy na divadelní představení, několikrát jsme byly na společném výletě. Děti měly již v minulosti možnost se se mnou seznámit. Navázaly kontakt bez obtíží, zapojovaly se spontánně. V průběhu prováděných hudebních činností byla přítomna jejich učitelka, do společné práce nijak nezasahovala. Od učitelky dětí z ověřovací skupiny jsme získali informace, kolik času věnují hudebním činnostem v mateřské škole, v průběhu běžného týdne. Z rozhovoru jsme se dozvěděli, že na klavír může děti doprovázet jedna učitelka, druhá realizuje spíše poslechové činnosti. Hudební činnosti zařazují průběžně, ale rozvoji jednotlivých hudebních schopností se cíleně nevěnují.

#### **4.4 Vyhodnocení výzkumu**

Z provedeného experimentu a vyhodnocení situačního pozorování lze usuzovat, že děti, které mají zkušenost s propojením názorných konkrétních s hudebními činnostmi, jsou bohatěji rozvíjeny v oblasti hudebních schopností, především hudební představivosti. Své představy lépe a rychleji zpřesňují. Názorné ukázky se pro ně stávají jakým-si mostem k vytvoření vlastních představ, později jsou tyto představy schopny vyvolat i bez



názorného ukazování. Byly schopné vyjádřit hudební téma pohybem, vycházející přímo z charakteristiky dané postavy. Děti zapojené do projektu byly v hudebních činnostech přesnější. Byly také mnohem lépe do činností zapojeny, a pracovaly s velkým zaujetím a větším emocionálním prožitkem. Hudební činnosti braly jako hru propojenou s maňásky, samy tyto činnosti vyhledávaly a opakovaly. Tyto činnosti se také projevovaly ve zlepšení hudební paměti a přesnějším vyjádřením tonálním prostorem. Děti se během projektu rozvíjely ve všech složkách hudebních činností. Lze tedy dále usuzovat, že hudební představivost se lépe rozvíjí na základě celkového rozvoje dítěte a všech hudebních schopností. Zkušenost dětí s hudebními činnostmi v tomto případě podněcuje jejich další zkoumání a možnosti rozvoje. Děti jsou více úspěšné v daných činnostech, a to je dále motivuje. Nenavazující činnosti bez motivace se v předškolním věku stávají nezajímavé, obtížné, děti nepostřehnou souvislosti, pracují bez emocionálního prožitku a více se v oblasti nerozvíjejí. Také bez názorných ukázek se v pohybu melodie ztrácejí. Získané bodové ohodnocení v jednotlivých činnostech prováděných s dětmi je shrnuto v následujícím grafu. Jednotlivé hodnocení skupin je rozpracováno v dalších subkapitolách.



### Hypotéza

Rozvoj hudebnosti je kvalitnější v takovém kolektivu předškolních dětí, kde se v hudebních činnostech uplatňují hudební a nehudební asociační představy.

Z vyhodnocení situačního pozorování obou skupin dětí vyplývá, že v kolektivu dětí, kde se neuplatňuje propojení hudebních a nehudebních asociačních představ, přetrvávají obtíže v rozvoji hudebních představ. Rozvoj hudebních schopností se dostatečně neprohlubuje, zůstává na průměrné úrovni, bez další motivace k rozvoji. Hypotéza č. 1 se proto potvrdila.

#### 4.4.1 Vyhodnocení výzkumu u experimentální skupiny

První činnost, kterou jsem hodnotila, je pěvecká činnost. Vybrala jsem k hodnocení písničku prvního maňáska „Cecilky“. Pracovní skupině se maňásci postupně

představovali s motivačními částmi. Zpěv písně byl u této skupiny vždy doprovázen i pohybem, popřípadě hrou na Orffovy nástroje a dalšími činnostmi.

Tato činnost byla bodována u experimentální skupiny takto:

A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi – 3 body.

Děti zaujala především maňásková rodina, byly zvědavé na písničky, které představí jednotlivé maňásky. Od činností neodblhaly, měly zájem o půjčení maňásků a zpěv jejich popěvků, jakoby v jejich roli.

B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností – 3 body.

Zpěv popěvků byl nejprve doprovázen klavírním doprovodem, později ukazovali maňásci dětem stoupající a klesající melodii na jejich hudebním domečku. Děti postřehly souvislost mezi zřetelným vjemem a melodií. Díky tomu se dařilo upevnit tonální citění a čistý hudební projev. U některých dětí bylo nutné více opakování.

C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudbu – 3 body.

Celý projekt byl od dětí velice dobře přijímán, děti se ráno chodily zdravít s maňásky. Cecilka se stala nejoblíbenější kamarádkou, děti si často zpívaly její popěvek i ve volných chvílích, v umývárně, na zahradě a podobně. Maňásky tak díky zájmu dětí poznali i rodiče a zůstali s námi i s hudebním domečkem ve školce.

Druhou situaci, kterou jsem vybrala k hodnocení, bylo určování stoupající a klesající melodie a určení nízkých a vysokých tónů na hudebním domečku maňásků. U pracovní skupiny to byla hra s názvem „Kdo bydlí v domečku“. Děti již znaly všechny maňásky (tóny), kteří se v domečku zabydleli.

Tato činnost byla bodována u experimentální skupiny takto:

A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi – 3 body.

Děti se střídaly v ukazování a hádání, předškolní děti měly snahu místo ukazování dokonce uhodnout jméno maňásky, který v daném patře bydlel. Starší děti netrpělivě čekaly, zda kamarád ukáže správně a pokud ne, pomáhaly se správným provedením. Některé děti chtěly hádání několikrát opakovat.

B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností – 2 body.

Vzhledem k heterogennímu složení naší třídy není možné bodovat tuto situaci 3 body, protože tři leté děti nebyly schopné přesného ukazování. Předškolní děti byly však velice přesné, dokonce dobře pracovaly i 4 leté děti, co se týká určování stoupající a klesající melodie. Předškolákům jsem ukázala nízké a vysoké tóny na klavíru a zkoušeli se navzájem, což ještě podnítilo jejich snahu. Pouze jsem kontrolovala správnost provedení.

C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudbu – 3 body.

Jak vyplývá z předchozích dvou odstavců, tato činnost se dětem velice zalíbila, projevovaly nadšení, chtěly si vyzkoušet udávání tónů, někteří dokonce zkusily hrát stoupající a klesající melodii na základě vlastního podnětu. Hra se opět na žádost dětí několikrát opakovala i po skončení projektu s tím, že byla doprovázena pohybovými aktivitami. Lehnout si u nízkého tónu, stoupnout na špičky u vysokého a podobně.

Třetí vybranou situací k pozorování byla hra „Cecilka nemůže mluvit“. Jednalo se o rytmické rozeznání slov a jednoduchých lidových písní, které maňásek vytřukával na dřívka. U lidových písní potom ještě maňásek ukazoval dětem, zda melodie stoupá či klesá na hudebním domečku. K této činnosti byla zapotřebí pomoc druhé paní učitelky, aby mohla být podpora jak rytmického, tak zrakového vjemu.

Tato činnost byla bodována u experimentální skupiny takto:

A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi – 3 body.

Děti hádaly slova se zájmem, od činnosti se nevzdalovaly, měly zájem o postupné zvyšování kartiček a ztížení podmínek. Někdy bylo možné na jedno vytřukávání určit více kartiček, takže děti hledaly, která kartička ještě připadá v úvahu. U hádání písní měly radost, když byly úspěšné, dohadovaly se mezi sebou navzájem, co by to mohlo být.

B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností – 3 body.

Hledat slova děti zvládaly bez obtíží, s menšími dětmi jsem nejprve vytleskávala jednoduchá slova, aby porozuměly zobrazenému motivu. U tří letých dětí jsem dávala na výběr pouze ze dvou obrázků, šikovným dětem ze tří obrázků, aby mohly být úspěšné. Poté se ale zapojovaly i do hádání celé skupiny nad velkou škálou obrázků, pozorovaly

kamarády, snažily se také něco uhodnout. Melodie lidových písní hádali ve skupině všichni. Docházelo ke kooperaci, děti byly šikovné.

C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudbu – 3 body.

Starší děti podporovaly ty menší, spontánně jim tleskaly, když našly správný obrázek. U písniček pak měly tendenci uhodnutou píseň zazpívat, takže se činnosti značně protáhly. Kartičky si starší děti půjčily na pobyt venku a navzájem si vyťukávaly slova a hledaly na obrázku. U vyťukávání samozřejmě nechyběl vybraný maňásek na ruce.

#### 4.4.2 Vyhodnocení výzkumu u kontrolní skupiny

Činnosti jsem vyhodnocovala ve stejném pořadí jako u experimentální skupiny. První činnost byla tedy zpěv popěvku maňáska Cecilky. Kontrolní skupina se s touto krátkou písničkou seznámila pomocí učitelky, která děti zprvu doprovázela hrou na klavír.

Tato činnost byla bodována u kontrolní skupiny takto:

A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi – 2 body.

Děti zprvu situace s maňáskem zaujala, částečně je také zaujala nová situace, doprovod na klavír nové paní učitelky. Děti ovšem postupně ztrácely pozornost, nebyla zde souvislost mezi zpěvem a dalšími činnostmi, které provázely pracovní skupinu během projektu. Částečně je znovu přilákala možnost hry na Orffovy nástroje.

B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností – 2 body.

Popěvek, který se děti učily od maňáska „Cecilky“ nebyl obtížný, přesto nebylo u většiny dětí vzhledem k neprováděné zrakové a pohybové představě stoupající a klesající melodie možné navodit čisté tonální provedení. Při zpěvu bez klavírního doprovodu některé děti po prvních čtyřech tónech měnily melodii.

C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudbu – 2 body.

Děti projevovaly nadšení z nového kamaráda maňáska. Měly zájem si s ním zazpívat, ale k připraveným činnostem již neprojevovaly takové nadšení.

Druhá činnost, která byla hodnocena, představa stoupající a klesající melodie, rozpoznání nízkých a vysokých tónů, byla kontrolní skupině představena na domečku maňásků, který

byl na dva dny přestěhován do jejich školky, aby měly alespoň zrakovou představu domku s několika patry.

Tato činnost byla bodována u kontrolní skupiny takto:

A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi – 2 body.

Děti zaujal především přinesený domeček a maňásci v něm, které děti doposud neznaly. Prováděné činnosti s ukazováním melodie a tónů pak braly jako možnost seznámení s maňásky, chtěly je vždy v případě ukazování jednoho tónu vyndávat z domečku.

B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností – 1 body.

Vzhledem k tomu, že předchozí zkušenost s melodií jednotlivých maňásků, kteří bydleli v jednotlivých patrech, chyběla a nebyla dostatečná předchozí zraková a pohybová zkušenost se stoupající a klesající melodie, nebyly děti často schopné správně určit melodii. Velice obtížné pak pro ně bylo určení nízkého či vysokého tónu na hudebním domečku.

C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudbu – 2 body.

Děti měly velice pozitivní projev vzhledem ke kontaktu s maňásky, při zkoušení určení melodie však tento projev upadal. Oproti pracovní skupině neměly zájem o opakování činnosti, nehádaly názvy maňásků, spíše ukazovaly na domeček. Přesto byly zvědavé a hra s domečkem je zaujala, ale v jiném směru než kam měla směřovat.

Třetí vybraná situace byla hra „Cecilka nemůže mluvit“. S tímto maňáskem se již děti z kontrolní skupiny seznámily v první činnosti.

Tato činnost byla bodována u kontrolní skupiny takto:

A) Hodnocení kvality v oblasti zaujetí dětí prováděnými činnostmi – 3 body.

Děti zaujala především první část, tj. vyhledávání obrázků podle rytmického vytukávání slov. S podobnými činnostmi měly již nějaké zkušenosti. U hádání písní nebyly tolik úspěšné, ale vzhledem k podpoře dětí učitelkou to nemělo vliv na zaujetí nad činností. Po několika pokusech byla činnost ukončena, aby děti nebyly dále neúspěšné a vrátily jsme se k hádání slov. To opět děti zaujalo.

B) Hodnocení kvality provedení v oblasti prováděných činností – 1 body.

U hledání slov byly děti úspěšné při nižším počtu obrázků, v porovnání s druhou skupinou však při ztížení situace, tedy přidáním dalších obrázků častěji chybovaly. Pro menší děti byl ponechán stejný postup jako u pracovní skupiny, aby měly možnost také hádat a být úspěšné. U sledování lidových písniček jim příliš nepomáhal zrakový vjem při hádání lidových písní, takže z pěti písniček uhodly pouze jednu. Byl u nich rozhodující rytmický vjem, a ten se příliš podobal jiným písničkám, takže se nedokázaly trefit.

C) Hodnocení kvalit v oblasti emocionální reakce na hudbu – 2 body.

U hádání slov měly děti radost s nalezených slov, ale nebylo u dětí znát hlubší prožívání, neprojevovaly další zájem o prohloubení činností. Druhou část spíše sledovaly, než aby se nějak projevovaly. Proto byla také ukončena a navrátily jsme se k prvotnímu hádání slov.

## 5. Metodické náměty do praxe

Na základě zjištěných poznatků, jsem vytvořila didaktický materiál shrnující hudební činnosti, které vedou k podpoře hudebních schopností u dětí předškolního věku. Cílem je podpořit hudební tvořivost dětí, ale také pedagogů. Děti experimentují se zvuky a nástroji intuitivně a našim úkolem je podpořit jejich snažení s konkrétním zaměřením na rozvoj určitých dovedností, aniž by to pro ně znamenalo formální učení.

Při tvorbě vlastních didaktických materiálů bychom měli mít vždy na paměti přínos práce s vytvořeným materiálem pro děti. Písňe, říkadla, hra na nástroje či tanečky by měly být snadno pochopitelné pro děti, zábavné a měly by vycházet z dalších činností dětí, aby nebyly vytržené z kontextu dění v mateřské škole. Měly by být v souladu s koloběhem přírody a života. Je důležité dopředu vědět, čeho chceme při práci s dětmi dosáhnout, nebo alespoň kam směřujeme. Stejně jako je tomu u jiných činností i při hudebních činnostech musíme zpětně hodnotit, zda se nám daří hudební schopnosti u dětí rozvíjet, kde jsou určité obtíže, kde naopak můžeme zařazovat obtížnější prvky. Předějdeme tak nevědomému setrvávání v jedné oblasti, bez dalšího rozvoje dětí.

V této kapitole jsou zaznamenány jednotlivé dílčí činnosti, které jsou v praxi začleněny do týdenního programu třídy a navazují na mnoho jiných činností na stejné téma. Vybrané nápady k dané písni uvádím jako příklad ke každé písničce.

### Pěvecké činnosti

- ☛ **Kulatý je míč:** zpěv s ukazováním, uvolnění ramen při zpěvu, správné postavení, podpora hudební paměti, procvičování předmatematických představ – geometrické tvary, jemná motorika

Děti během zpěvu ukazují:

1 takt – ruce kreslí ve vzduchu před tělem velký kruh

2 takt – ruce kreslí ve vzduchu před tělem velkou kostku (čtverec)

3 takt – ruce před hrudníkem melou kolem sebe jako mlýnek

4 a 5 takt – obě ruce se dotýkají čela, děti krouží hlavou ze strany na stranu.



## Kulatý je míč

Štěpánka Příbramská

Ku - la - tý je míč, hra - na - tý je dům. Míč se kou - lí

ry - chle pryč, nej - de mi to na ro - zum.

Po zautomatizování písně děti mohou v rytmu posílat ve dvojici míček mezi sebou. Starší děti si mohou házet míček ve dvojici. Lze využít i při cvičení. Opět v rytmu písničky předáváme míček z ruky do ruky před bříškem a za zády, poté pod kolenem levé a pravé nohy a nad hlavou z jedné ruky do druhé a vždy upažíme. Kromě rytmu tak zpřesňuje me i orientaci dětí na těle.

Doplňující činnosti:

Zkoumání předmětů ve třídě: děti experimentují s předměty a hračkami. Rozhodují co je kulaté a co hranaté. Mohou předměty posílat po šikmé ploše a pozorovat zda se kutálí, sunou či překlápí přes hranu.

Můj dům: děti vytváří z kartonu domeček, do otevřených oken vlepují fotografie členů rodiny. Na procházce s dětmi pozorujeme rozmanité stavby v okolí.

Cvrnkání: při pobytu venku ukážeme dětem cvrnkání kuliček do důlku, necháme jim prostor k vyzkoušení více dní. Při nepříznivém počasí mohou děti trefovat kuličky do přilepených papírových trubiček ve třídě na podlaze.

- ☛ *Travička*: probouzení zpěvního hlasu, artikulace, nálada v písni, seznámení s drobnými živočichy, podpora environmentálního citění

## Travička

Štěpánka Přibramská

Tra-vi-čka ze-le-ná lá-ká mě lá-ká, le-hnu si do ní jen tak. Dám ru-ce

9  
za hla-vu kou-kám na ob-lo-hu při-plul sem ve-li-ký mrak. Kap-ky mi och-la-dí

17  
hor-ké če-lo, tra-vi-čka ve-se-le chvě-je se. Po-le-zu do blá-ta zma-žu si

26  
ka-řa-ta de-što-vka vka-lu-ži smě-je se. CÁK

Pokud nám to počasí dovolí, nejprve dětem písničku zazpíváme a necháme je, aby si mohly lehnout do trávy, pozorovat mraky. Můžeme hádat, co nám připomínají tvary mraků. S dětmi také procvičíme před zpěvem zvuky jé a jú s různými obměnami nálad.

Doplňující činnosti:

Pozorování v přírodě: s dětmi pozorujeme vybranou část přírody v rozmanitém počasí, vedeme o to záznamy. (Fotografie nalezených živočichů, vzorky půdy, lisujeme vybrané rostliny a jejich části podle fáze růstu.) Prosíváme půdu přes sítko, abychom našli i ty nejmenší živé tvory. Pomocí zvětšovacího skla a klíčů k určování hmyzu určujeme s dětmi, co se v našem okolí nachází za drobné živočichy. K pozorování se také dobře

hodí větší kaluž mimo silnici, například v polích. Děti tam také mohou odebrat vzorky vody a hledat drobné živočichy.

Broučci z PET víček – připravíme dětem rozličné materiály (klacíky, látky, šroubky, dřívka a podobně) a necháme je tvořit broučky za použití PET víček. Broučci pak mohou zpestřit školní zahradu, kůru stromů, nebo záhonky.

Kamínkové počítání: na kameny dětem nakreslíme dvě barvou odlišné poloviny a na ně určitý počet teček. Hru s těmito kamínky můžeme obměňovat podle možností dětí. Děti mohou hledat a spojovat poloviny se stejným počtem teček jako u domina, nebo dávají dohromady kamínky, aby se počet teček rovnal určitému číslu. Také je mohou třídit podle kritérií více než, méně než, stejně jako.

### Hudebně pohybové činnosti

- ☛ **Jede vláček:** rozvoj rytmického cítění, posilování dechového aparátu, poznávání dopravních prostředků.

Nejprve si zazpíváme písničku společně. Potom se děti rozdělí na dvě skupiny, jedna skupina bude zpívat text, druhá předvádí syčení páry. Obě skupiny se prostřídají.

## Jede vláček

Bc. Štěpánka Příbramská

Je-de vlá-ček, š š š š mo-to-rá-ček š š š š je-de, je-de š š š š do za-tá-ček

š š š š hou-ká si-čí š š š š ví-tr fi-čí húóóóú

Po zautomatizování písně můžeme přidat různé formy pohybu. Děti se například pohybují v menších skupinkách za sebou jako mašina podle různých kritérií. Ob jeden takt na „š š š š“ nebo první takt dopředu, druhý takt zpět. Také se s textem mohou pohybovat v před

a na „š“ vyklepávat nohy do stran. Strany se střídají. Další možností je pohyb dětí samostatně a střídání poskoků se skoky snožmo.

Doprovodné činnosti:

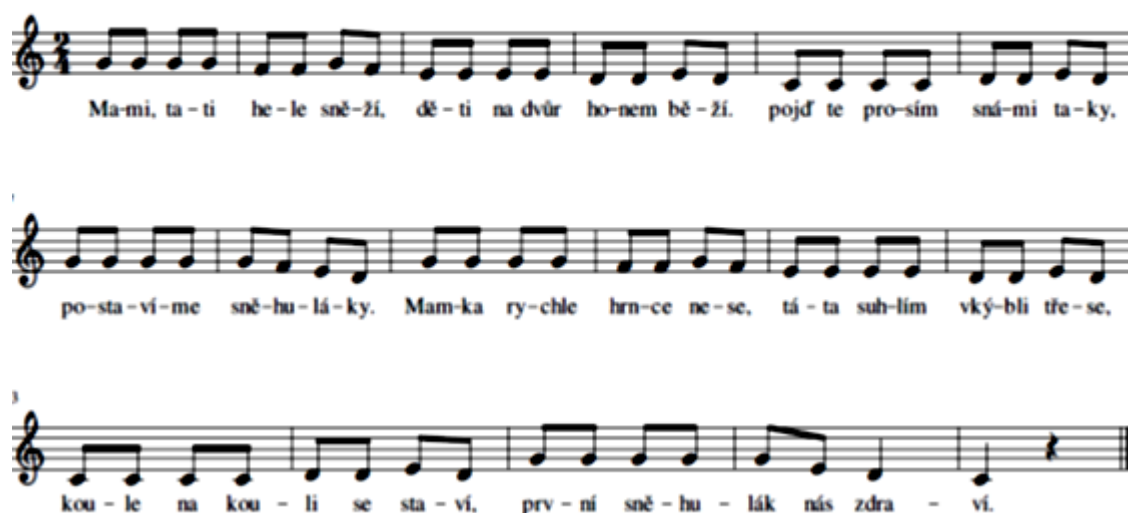
Tahy v rytmu: začneme s dětmi ve stoje. Děti předvádějí natírání vagónu. Pokud zpívají text písně, namáčí si štětec do barvy (obrazně), pokud zpívají „š š š š“, natírají. Obměňujeme tahy štětcem. Jen nahoru, jen dolů, střídavě, vodorovně. To samé pak v rytmu písničky děti procvičují na list papíru s tužkou. Nezáleží na vzhledu čar ale rytmu pohybů. Dochází tak k uvolnění zápěstí a reguluje se tlak na podložku.

Co veze mašinka: Připravíme si siluety vagónů, které vezou určitý náklad. Podle tvaru nákladu se děti snaží uhodnout, co mašinka veze. Můžeme také připravit jednotlivé náklady vyobrazené barevně a děti je mohou k siluetám vagónů přiřazovat.

- ☛ **Sněží:** poskoky v rytmu, podpora rytmického cítění pohybem, navození zimní atmosféry v prostředí třídy, lze provádět s obměnami i venku se sněhem.

## Sněží

BC. Štěpánka Příbramská



Ma-mi, ta-ti he-le sně-ží, dě-ti na dvůr ho-nem bě-ží. pojd te pro-sím sná-mi ta-ky,  
po-sta-ví-me sně-hu-lá-ky. Mam-ka ry-chle hrn-ce ne-se, tá-ta sub-lím vký-bli tře-se,  
kou-le na kou-li se sta-ví, prv-ní sně-hu-lák nás zdra-ví.

Ve třídě rozprostřeme bublinkovou fólii, která navodí chůzi v měkkém sněhu. Děti si dopředu domluví dvojice, ve kterých budou házet koule. Ze zmuchlaného papíru si vytvoří sněhovou kouli. V první sloce se děti pohybují po fólii v rytmu písně, v druhé si pak opět v rytmu přehazují míček. Zpočátku je vhodné zvolit pomalejší tempo. Pokud děti nezvládají přehazování míčku, často jim padá a podobně, mohou si míček jen podávat z ruky do ruky. Stejně jako venku si mohou předávat sněhovou kouli.

Doplňující činnosti:

Zasněžená krajina: připravíme pro děti umělý sníh z holicí pěny a škrobu. Děti nakreslí část přírody, nebo svůj dům, svoji zahradu a poté pokryjí sněhem tak, jak je tomu venku. (Tuto činnost směřujeme na dané období, aby reálný pohled ven odpovídal jejich tvorbě).

Ledové království: připravíme si prázdné kelímky od potravin a s dětmi obarvíme vodu potravinářskými barvami. Nalijeme do kelímků a necháme venku zmrznout. Venku z nich pak děti staví věže, hrady nebo jiné stavby podle fantazie. Je dobré mít dostatečné množství kelímků, lze je stále doplňovat.

### Poslechové činnosti

- ☛ **Antonio Vivaldi – Čtvero ročních období – Jaro:** sledování dynamiky skladby, rozpoznání rozdílných zvuků hudebních nástrojů, přiřazení ke zvířátkům, povědomí o změnách v přírodě.

Děti pozorují na procházkách s učitelkou změny v přírodě. Hledají první květiny, pozorují ptáčky, jak shánějí materiál ke stavbě hnízda. S dětmi připravíme nastříhané provázky, pírkou a další drobné předměty ke stavbě hnízda a rozprostřeme je na zem, nejlépe za okno, aby děti mohly pozorovat, jak si je ptáček odnáší. S dětmi si povídáme o mláďatech, které se teď na jaře rodí. Jak to bude vypadat v hnízdě? Pustíme dětem skladbu, pouze první část asi 4 minuty skladby. V první části mláďe vykukuje z hnízda. Když hraje skladba hlasitě, ptáček (děti) vykukne z hnízda (z kruhu). Pokud se opět zeslabí, zaleze zpět. Jakmile se rozezná trylek ptáčka, ptáček poprvé vyletí z hnízda.

- ☛ **Bedřich Smetana – Vltava:** vnímání nálady v hudbě, prožití poslechu vyjádřením pohybu, elementární představa o pohybu vody v přírodě.

Připravíme si velkou jemnou modrou látku a s dětmi vytvoříme z pruhů modrého krepevého papíru a klacíků třepotavá mávátka, která představují malé pramínky vody. Velká látka představuje širokou řeku. Děti začínají v malém kroužku jako malý pramínek, který se pomalu dostává ze země. Necháme na dětech, kdy jim hudba napoví, že pramínek sílí a vydává se na cestu do potůčku a spojuje se v řeku – děti se chytají za ruce. Na konec se dostávají až do moře a společně tvoří vlny. Využijeme začátek skladby, kdy se výrazně mění dynamika.

- ☛ **Petr Iljič Čajkovskij – Čínský tanec (část z baletu – Louskáček):** rozpoznání přirozené barvy zvuků jednotlivých nástrojů, prolínání barev zvuků, sladění poslechu s pohybem.

Tato činnost je vhodná v období jara, kdy si děti mohou reálně poslechnout venku zpěv ptactva, případně je pozorovat. Děti se snažíme vhodnými otázkami dovést k důvodu zpěvu ptáčků na jaře. Děti rozdělíme na dvojice. Děti představují pár ptáčků, který se navzájem hledá, vábí se písničkou. Jeden má bambusovou hůlku a píská (obrazně), když zní ve skladbě flétna. Druhý stojí, pokud zní flétna a přibližuje se drobnými krůčky, pokud drnkají struny. Skladba je krátká, ve chvíli kdy z ní oboje najednou měly by již být u sebe a navzájem se uklánět.

### **Instrumentální činnosti**

- ☛ **Kaštiny:** podpora rytmického cítění, porozumění změnám v přírodě  
S dětmi si na procházce nasbíráme kaštiny, které přineseme do školky. Poslouží nám jako příjemně tlumená dřívka. Nejprve si děti vyzkouší zvuk ťukání kaštanů o sebe navzájem, mohou zkoušet i různé varianty. Ťukáme o stůl, o čelo, o zem, o bačkorku ze spodu. Děti doprovází zpěv ostinatem, pouze při zpěvu dětí.

# Kaštany

Bc. Štěpánka Příbramská

Ka - šta - ny (učitelka) (děti opakují) pa - da - jí dě - ti je sbí - ra - jí

kap - sy už ma - jí pl - né. Pod - zi - mem pro - vo - ně - né.

2.sloka: Čepici (čepici), oblíknem (oblíknem),  
v listí se (v listí se), proběhnem (proběhnem),  
vítr nás neodradí,  
kdo běhá, nemarodí.

Doprovodné činnosti:

Podzimní mandala: za hezkého počasí využijeme barev, které nabízí příroda. V lese, nebo v parku nasbíráme s dětmi různé přírodniny a na místě z nich tvoříme mandaly, nebo barevné hady. Můžeme také využít vystouplé kořeny stromů a dotvořit přírodninami.

Vyšívání čepice s bambulí: dětem připravíme papírové čepice, tvar si děti mohou nakreslit a vystříhnout sami. Do čepice jim pomocí silnější jehly uděláme dírky, buďto v řadách nebo do kroužku. Děti pak pomocí tupé jehly a bavlnek čepici vyšijí. Na závěr ještě umotají z vlny bambulí, kterou na čepici připevníme.

- ☛ **Co si stromy povídají:** instrumentální doprovod v ostinatu a na první dobu, udržení rytmu, vyhledávání nástrojů v přírodě, povědomí o materiálu, ze kterého se hudební nástroje vyrábějí, podpora environmentální citění.

Samotné hře předchází procházka do lesa. Děti poslouchají zvuky lesa, sbírají přírodní materiál, který vydává nějaké zvuky. Přinesený materiál ve školce třídí, zkouší různé varianty zvuků. Děti si vyberou, na jaké přírodniny budou doprovázet písničku. Předměty, kterými se snadno ťuká, utvoří jednu skupinu, která bude tvořit ostinátní

doprovod. Druhá skupina (například tření šiškami o sebe) tvoří druhou skupinu, která hraje na první dobu. Děti se seznámí s písní, je velice jednoduchá. Využívám k doprovodu známé lidové písně, například Prší, prší.

Text: *Co si stromy povídají,  
když se oči nedívají?  
Kolik mláďat vychovají,  
mezi listy ukrývají.*

Doprovodné činnosti:

Listové skládačky: posbíráme různé druhy listů, různě tvarované a různě veliké. Listy zalaminujeme, aby dobře držely tvar. Potom je rozstříháme na poloviny, promícháme a necháme děti, aby našly stejné poloviny a přiřadily je k sobě. Pokud budeme tuto činnost provádět venku, můžeme dát dětem za úkol hledat stromy, ze kterých byl list utržený.

Co chybí na obrázku: S dětmi se usadíme na kraji lesa a rozdáme jim připravené obrázky. Na obrázku ale něco chybí. Co ve skutečnosti má být zakresleno do obrázku, děti zjistí, pokud se doběhnou podívat na obrázek, který je připevněn na stromě v dálce. Zvolíme takovou vzdálenost, aby to bylo pro děti příjemné, abychom na ně dobře viděli, ale aby na obrázek nedohlédly z místa. Je dobré zvolit alespoň deset drobných a jednoduchých obrázků k zakreslení. Děti si trénují paměť a mohou se jít podívat na obrázek, kolikrát budou chtít.



- ☛ **Máchání:** vytvořený doprovod ke skladbě „Máchání“ od Václava Fischera a Petra Ebena na dřívka, tamburínu a zvonkohru.

**Máchání**

The image shows a musical score for the piece "Máchání". It consists of two systems of music. The first system includes a vocal line (S.) and three instrumental lines: Dřevěné bloky (Wood blocks), Tamburína (Tamburina), and Zvonkohra (Zvonkohra). The second system includes a vocal line (S.) and three instrumental lines: Dř. bl. (Dřívka - Wood blocks), Tamb. (Tamburina), and Zvonkohra. The lyrics are written below the vocal lines.

**System 1:**

S. Má - chá mad - la ko - pu prá - dla kdo-pak z vás ji po-mů-že?

**System 2:**

S. Mad - lo, mad - lo, orád - lo spad - lo do-špi - na - vé ka - lu - že.

Máchání - Václav Fischer

*Máchá Madla  
kopy prádla.  
kdopak z vás ji pomůže?  
Madlo. Madlo,*

*prádlo spadlo  
do špinavé kaluže.  
Máchá Madla  
kopu prádla, pomáhá ji kominík.  
Ty jsi, Madlo,  
motovidlo.  
Ten ti prádlo ušpiní.*

Nástroje k doprovodu přidáváme postupně, volíme podle dovedností dětí. Tamburínu je možné nahradit drhlem a pokud chceme zapojit více dětí místo zvonkohry použijeme boomwakery. Další možností je záměna drhla za valchu a tak seznámíme děti s tímto předmětem, který původně sloužil k praní prádla. Rytmus písně se dobře hodí k máchání prádla.

Doprovodné činnosti:

Velké prádlo: rozvěsíme ve školce šňůry na prádlo, aby na ně děti pohodlně dosáhly. Použijeme barevné látky ve tvaru kapesníků, aby se dětem snadno věšely a mohly je třídít podle barev. Další činností může být sundávání prádla a rovnání do koše. Rychlejší variantou je přendávání kolíčků z jedné šňůry na druhou na rychlost.

- ☛ **Podzimní rytmizace:** rytmické vytukávání na dřívka či jiné alternativní nástroje jako kaštiny nebo ořechy. Podporuje sluchovou percepci – spojování přírodnin s počtem tlesknutí, můžeme zahrnout i předmatematické činnosti – třídění podle kritérií, výsledný počet skupin a porovnávání.

*Šípek – do čajičku.  
Bezinky – do hrníčku.  
Kaštiny – do krmelce.  
Jeřabiny – dám do hrnce.  
Oříšky – na koláčky.  
Dřínky – nech pro ptáčky.*

Doplňující činnosti:

Barvy z přírody: na procházce s dětmi nasbíráme plody, které obsahují nějaké barvivo. Dobře poslouží šípek, jeřabiny, ptačí zob, trnky, dřínky. Necháme děti, aby je rozmačkaly v hmoždíři. Vznikne nám tak přírodní barva, se kterou můžeme malovat. Pokud vynecháme ptačí zob, mohou děti malovat prsty a nemusíme se bát, když ochutnají.

Hmatová krabice a ořechové mlsání: Naplníme velkou krabicí s otvorem různými drobnostmi a mezi ně přimícháme dostatečné množství ořechů. Tak aby si každé dítě mohlo po hmatu vyndat alespoň 5 vlašských ořechů. Ořechy dětem pomůžeme oloupat a společně připravíme nepečené těsto, kterým budou ořechy obalovat. Nám posloužil nastrouhaný dětský perník s trochou másla. Děti si vezmou trochu těsta, a tvoří kuličky, ve kterých je uprostřed schovaný oříšek.

## 6. Závěr

Ve své práci jsem se zaměřila na rozvoj hudebních schopností dítěte předškolního věku. Podrobněji jsem se zabývala možnostmi rozvoje hudební představivosti. Rozvoj těchto schopností je pro celkový rozvoj dítěte velice cenný a podporuje osobnostní rozvoj dítěte, který by měl být vždy na prvním místě. Hudba dokáže přes svou emotivní složku významně prohloubit osobnostní hodnoty a využít potenciálu dynamičnosti dítěte, aby dokázalo uplatnit veškerý potenciál, se kterým přišlo na svět. Jedná se tedy o komplexní rozvoj dítěte, ve kterém by rozvoj hudebních schopností neměl být opomíjen.

V teoretické části práce jsem shrnula poznatky z oblasti vývoje dítěte a vztáhla je k vymezené oblasti hudebních schopností u dítěte do nástupu do základní školy. V praktické části práce jsem měla možnost porovnávat dvě skupiny dětí. Konkrétně v oblasti asociačních představ se výsledky dětí, které nepracují s hudebními činnostmi prohloubeně, lišily. Podobně tomu bylo i v dalších zkoumaných oblastech. Děti nedokázaly využít své schopnosti, protože tomu neodpovídala jejich dosavadní zkušenost. Z výsledků tohoto porovnání je zřejmé, že ačkoliv chuť a nadšení učitelek v oblasti hudebních činností nechybí, schází jim propojení hudební teorie s praxí. Z tohoto hlediska se jeví jako podstatné vzdělání učitelek mateřských škol, neboť se ve zkoumané oblasti hudebních schopností neorientují v daném problému. Ačkoliv tedy s dětmi hudební činnosti provádějí, nejsou zde prohlubované potřebné schopnosti. Učitelky zůstávají pouze u jednotlivých dílčích hudebních činností, což nevede k propojení potřebných představ, které jsou podstatné v dalším rozvoji hudební představivosti. Z tohoto důvodu by moje práce mohla posloužit jako podpora pro prohlubování vzdělání učitelek v konkrétních oblastech podpory hudebních schopností. Jejich teoretická praxe by se mohla obohatit metodickými náměty, které jsou samostatnou kapitolou, aby tak rozvíjely celkovou osobnost dítěte. Čerpat pak mohou i ze zpracovaného projektu, který je zaměřen na celkový rozvoj hudebních schopností. Pro učitelky, které se v daném problému orientují, pak může práce posloužit jako inspirace k dalším činnostem.

## Bibliografie

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN 80-7178-537-7.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 240 s. ISBN 978-80-246-0965-2.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2001. 75 s. ISBN 80-85883-79-1.

KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2015. 80 s. ISBN: 978-80-7290-869-1.

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

KODEJŠKA, Miloš., POPOVIČ, Mikuláš. *Příručka klavírních doprovodů a dirigování písní v mateřské a základní škole*. 1 vyd. Praha: Portál, 1996. 120 s. ISBN 80-7178-099-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3

KRÁLOVÁ, Eva., KODEJŠKA, Miloš., STRENÁČIKOVÁ, Mária., KOLODZIEJSKI, Maciej. *Hudební klima a dítě*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2016. 174 s. ISBN 978-80-7290-885-1.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 4 vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk., POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představitivosti při nácviu písní*. 1.vyd. Praha: Supraphon, 1970. 132 s. ISBN 02-086-70.

MERTIN, Václav., GILLERNOVÁ, Ilona., (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

OPRAVILOVÁ, Eva., GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Podzim v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy – 3.díl: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 128 s. ISBN 80-7178-267-X.

POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2006. 288 s. ISBN 80-246-1215-1.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I, vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s. ISBN 74-06-14.

RAKOVÁ, Milena., ŠTÍPLOVÁ, Ljuba., TICHÁ, Alena. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 184 s. ISBN 978-80-7367-543-1.

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

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-562-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1999. 210 s. ISBN 80-7184-421-7.

VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Přeložil J. Průcha, M. Sedláková 1. vyd. Praha : SPN, 1976. 363 s.

## **Seznam příloh**

Příloha č.1 – Fotografie maňásků

Příloha č.2 – Skladba pro housle

Příloha č.1









# 19 Veselý tanec

CHRISTOPH WILLIBALD GLUCK (1714 - 1787)

*Allegro vivo*

5 4 2 1 4 2 4 1 1

5 3 2 5 4 1 5 2 1 2 4 2

*f* *p* *p* *p* *p* *p*