

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2024

Lenka Chaloupková



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Lidová píseň a rozvíjení rytmického cítění v mateřské škole

Vypracovala: Lenka Chaloupková
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2024

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 4. dubna 2024

.....

Lenka Chaloupková

Poděkování

Děkuji PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracovávání bakalářské práce.

Také děkuji odloučenému pracovišti MŠ Pramínek, Znojmo, za umožnění vykonávání praktické části mé bakalářské práce. Dále svým kolegyním za pomoc při ověřování programu v mateřské škole.

Abstrakt

Cílem práce je vytvořit na základě lidových písní program rozvoje rytmického cítění využitelný v mateřské škole. Teoretická část pojednává o lidové písni a jejím významu v předškolním vzdělávání, rytmickém cítění jako jedné z hudebních schopností, ontogenetickém vývoji rytmického cítění a možnostech jeho podpory. Jedna z podkapitol je věnována vhodným metodám a formám předškolního vzdělávání. V praktické části je vytvořen na základě lidových písní program vhodných činností pro rozvíjení rytmického cítění s postupně se zvyšující náročností. Důraz je kladen na využití vhodných metod a forem vzdělávání. Program je ověřen ve třídě v mateřské škole a evaluován. Je využita metoda pozorování a testu rytmického cítění u vybrané skupiny dětí před začátkem a po ukončení programu. V závěru je uvedeno doporučení pro využití programu v praxi.

Klíčová slova: lidová píseň; mateřská škola; rytmické cítění; rytmus; metrum.

Abstract

The aim of this thesis is to create a programme for the development of rhythmic sensitivity based on folk songs, which can be used in kindergarten. The theoretical part discusses folk song and its importance in preschool education, rhythmic sensitivity as one of the musical skills, ontogenetic development of rhythmic sensitivity and possibilities of its support. One of the subchapters is focused on suitable methods and forms of preschool education. In the practical part, a programme of suitable activities for the development of rhythmic sensitivity with gradually increasing difficulty is created on the basis of folk songs. The focus is on the use of appropriate methods and forms of education. The programme is tested in a kindergarten classroom and evaluated. A method of observation and a test of rhythmic sensitivity in a selected group of children before and after the programme is used. In the conclusion, recommendations for the use of the programme in practice are given.

Keywords: folk song; kindergarten; rhythmic sensitivity; rhythm; metre.

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 9 |
| 1 LIDOVÁ PÍSEŇ..... | 10 |
| 1.1 Zásady písně..... | 12 |
| 1.2 Druhy lidové písně | 12 |
| 1.3 Sběratelé lidových písní | 13 |
| 1.4 Význam lidové písně v předškolním vzdělávání | 13 |
| 1.4.1 Propojení lidové písně a pohybových činností | 15 |
| 2 RYTMICKÉ CÍTĚNÍ | 16 |
| 2.1 Časové členění hudby | 17 |
| 2.1.1 Rytmus | 17 |
| 2.1.2 Puls | 18 |
| 2.1.3 Metrum..... | 18 |
| 2.1.4 Tempo | 19 |
| 2.2 Ontogenetický vývoj rytmického cítění..... | 19 |
| 2.3 Možnosti podpory rytmického cítění | 22 |
| 3 METODY A FORMY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 25 |
| 3.1 Vymezení pojmů..... | 25 |
| 3.2 Metody vzdělávání | 26 |
| 3.2.1 Klasické výukové metody..... | 26 |
| 3.2.2 Aktivizující metody | 27 |
| 3.2.3 Komplexní výukové metody..... | 27 |
| 3.3 Formy vzdělávání..... | 28 |
| 4 PRAKTICKÁ ČÁST | 31 |
| 4.1 Metodologické řešení | 31 |
| 4.1.1 Plán evaluace programu | 32 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2 | Program na rozvoj rytmického cítění | 33 |
| 4.2.1 | Sedí liška pod dubem..... | 33 |
| 4.2.2 | Kalamajka..... | 34 |
| 4.2.3 | Prší, prší | 35 |
| 4.2.4 | Já ne, já ne, to ty, to ty..... | 37 |
| 4.2.5 | Já jsem muzikant..... | 38 |
| 4.2.6 | Běžela ovečka..... | 39 |
| 4.3 | Hodnocení programu | 41 |
| 4.4 | Shrnutí výsledků testu hodnocení kvality rytmického cítění u pěti až šestiletých dětí | 47 |
| 4.5 | Doporučení pro využití programu v praxi | 48 |
| | ZÁVĚR | 50 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 52 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 54 |

ÚVOD

Rytmické cítění, rytmus, metrum, rytmická pulsace nebo také tempo písně jsou pojmy, které se v této bakalářské práci budou vyskytovat často. Děti v předškolním věku pojmy nemusí znát, ale každý den se jim nevědomky učí a vnímají je. Ať už u vytleskávání slabik svého jména nebo jednoduchého tance „Kolo, kolo mlýnský“. Důležitou schopností učitelky mateřské školy je děti přirozeně rozvíjet, motivovat je k lepším výsledkům a nabízet jim vhodné metody a formy předškolního vzdělávání. Lidová píseň je součástí našich životů už od úplného začátku. Již v prenatálním věku nejprve vnímáme matčin zpěv a po narození se nám zpívají ukolébavky, písně na rozveselení nebo říkají rytmické říkanky.

Téma bakalářské práce „Lidová píseň a rozvíjení rytmického cítění v mateřské škole“ jsem si vybrala záměrně. Od malička mám k hudbě a dětem velice blízko. Navštěvovala jsem základní uměleckou školu, kde jsem se učila hře na klavír a sólovému zpěvu. Nyní pracuji jako učitelka v mateřské škole, kde s dětmi často zpíváme, využíváme hru na tělo a hudbu zařazujeme do celého dne.

V teoretické části se bakalářská práce věnuje lidové písni, jejímu významu v předškolním věku. Krátká část se zabývá propojením lidové písně a pohybových schopností. Není zapomenuto na důležitou kapitulu o rytmickém cítění jako jedné z hudebních schopností, rytmu a časovém členění hudby. Také je nastíněn ontogenetický vývoj rytmického cítění do šesti let věku dítěte. Dále se dočteme, jaké jsou možnosti podpory rytmického cítění. Důležitou částí v práci je charakteristika vhodných metod a forem předškolního vzdělávání.

Na teoretická východiska úzce navazuje praktická část bakalářské práce, v níž jsou využity shromážděné informace. Je vytvořen měsíční program rozvoje rytmického cítění na základě šesti známých lidových písní, s postupně se zvyšující náročností, aplikovatelný v mateřské škole. Program je následně evaluován a vyhodnocen.

1 LIDOVÁ PÍSEŇ

Lidová píseň je termínem, který vznikl překladem z německého slova „Volkslied“. Tento termín nahradil obecný pojem národní píseň, který právě v 70. letech 18. století zavedl Johann Gottfried Herder, a význam písní se posunul k projevu s vlasteneckým obsahem, jak ve své knize uvádí Pecháček (2013).

Důležitá definice lidové písně podle Tyllnera a Vejvody (2019, s. 7) „ukazuje na provázanost lidové písně ve složce hudební a slovesné, a dále na souvislost s instrumentální hudbou, hudebními nástroji, pohybovými, dramatickými a výtvarnými projevy, lidovým oděvem, stravou, hmotnými předměty, zpěvními a herními příležitostmi, obřady a rituály.“

Lidová píseň představuje unikátní fenomén v kultuře každého národa. Je obtížné najít národ, který by neměl "svou" píseň, jak uvádí Tyllner a Vejvoda (2019). Tento jev nezávisí pouze na celém národě nebo lidu obecně, ale také na společenstvích regionálních, lokálních nebo dokonce užších skupinách lidí. Votruba má podobný pohled na lidovou píseň, podle něj je společným dílem lidu, součástí kulturního dědictví celé společnosti nebo více kultur. Nicméně není vytvořená prostřednictvím organizovaného úsilí lidového kolektivu, jako jsou setkání zemědělských družstev nebo zkoušky ochotnických divadel. (Votruba, 2022) Ani přes tuto významnou skutečnost však lidové písně často nepřitahovaly dostatečnou pozornost ze strany reprezentantů umělecké kultury a vědců specializujících se na tuto oblast. Žily totiž na periferii společnosti, často u lidí, kteří neuměli číst, neznali literaturu, tudíž ani notové zápisy. V době revolucí a historických změn se však písně výrazněji ozvaly a připomněly svou existenci. (Tyllner & Vejvoda, 2019)

Také se vedly diskuze o lidové písni, která může být rozdělena do dvou hlavních perspektiv. Jedna strana se zaměřuje na představu o vzniku písně v rámci lidového společenství, zatímco druhá strana se zaměřuje na myšlenku, že lidová píseň je spíše zlidovělým dílem jednotlivého známého či neznámého autora. První přístup bývá spojován s romantickou generací, zatímco druhý přístup spíše s pozitivistickými mysliteli. (Votruba, 2022)

V tradičních lidových písních lze rozpoznat charakteristické znaky osobnosti tvůrců a atmosféru prostředí, kde byly vytvořeny. Z toho plyne na první poslech zřetelný rozdíl mezi písněmi různých národů a často i výrazná variabilita v písních různých regionů stejné země. (Seidel, 1941) Pecháček (2013) uvádí základní znaky lidové písně: anonymita autora, vazba na venkovský zemědělský lid, kolektivnost, ústní tradice a variabilita. Novější zdroje naznačují blízký vztah k životním situacím př. rodinný život, církevní svátky, pracovní procesy. Úzký vztah má také k tanečním projevům a nástrojovým doprovodům.

Množství lidových písní vznikalo v přírodě (př. Široký hluboký ty vltavský tůně; Zelení hájové). Lidová slovesnost má dar nás skrze píseň vracet do přírody. Písně nám dávají vědět nejen o přírodě, ale také o zvířatech, o lidské práci, o nás o lidech, o našich trápeních či radostech. Třeba Karel Jaromír Erben jim věnoval spoustu času a pozornosti. (Jurkovič, 2012) A právě svoji estetickou hodnotou byla lidová píseň inspirací k tvorbě populárních děl pro slavné skladatele: př. Bedřich Smetana, Fryderyk Chopin, Antonín Dvořák nebo Johannes Brahms. (Tyllner & Vejvoda, 2019)

Píseň, stejně jako ostatní hudba, představuje určitý druh informace o našem světě. Na počátku, již v prenatálním období, v případě matčina zpěvu však tato informace není obsažena v textu, ale spíše v samotné melodii, rytmu, tempu, výrazu a charakteristickém zabarvení matčina hlasu, který dítě vnímá. Hlas učitelky má stejné vlastnosti jako hlas matky, jenom je tato zpráva o světě bohatší o slova, která obohacují dětský slovník melodicko-rytmickou cestou. Dítě je ve školce starší a dokáže více vnímat slova zpěvu. (Jurkovič, 2012)

Hába v knize *Národ v písni* (Seidel, 1941) obdivuje nejen lidovou píseň, která projevuje citovou stránku lidského žití více než v jiných oborech lidového umění, ale také kroje, výšivky, malůvky, keramiku, bohatství nápadů a jejich přesné provedení. Výtvarnou a hudební stránku autor dále porovnává. Lidové výtvarnictví je krásné, pouze jako něco hmotného nebo již hotového. Jinak je tomu ale u písně, kterou musíme zhmotnit sami, naším zpěvem. Zpíváním lidové písně mnohem silněji vnímáme náladovou, obsahovou i hudební hodnotu, než u výtvarného umění. Píseň zpíváme od začátku do konce, tón po tónu, text slovo za slovem a vlastně prožíváme celý tvůrčí postup.

„Lidová píseň je jako nejstručnější hudební tvar, sestávající jen z několika krátkých rytmicko-melodických nápadů, spojených s veršovaným nebo volným textem, je nejrozšířenější formou v hudbě všech národů.“ (Seidel, 1941, s. 9) Podle Jurkoviče (2012) je nejvýhodnější vlastnost lidové písně její stručnost. Krátké písně se lehce vytvoří, zapamatují a předávají dál.

V českých lidových písních bývá diatonický systém – stupnice dur a mol a stabilní intervaly v melodii. (Seidel, 1941) Česká lidová píseň je charakterizována formou písně ve strofách. Její melodie odpovídá délce strofy. Norma strofické struktury se však neuplatňuje u říkadel, určitých funkcí nebo tradičních melodií, jako jsou například halekačky (komunikace mezi pastevci a pastýřkami) nebo některé kolednické písně. (Tyllner & Vejvoda, 2019)

1.1 Zásady písně

Společným prvkem písní různých národů jsou tři základní kompoziční zásady: opakování rytmických a melodických motivů, jejich variace (obměna) a následující posloupnost samotných nápadů. V písních z krátkého rytmicko-melodického opakování převládá rytmický prvek (taneční písně, říkadla). Další písně s opakováním a variacemi nápadů jsou více melodické. Dokonalejší jsou následně tvořeny opakováním, změnou i přidáním nových rytmicko-melodických nápadů. U melodicky nejvyspělejší písně je více samotných nápadů bez jejich opakování nebo obměny.

Tyto tři uvedené zásady jsou společným prvkem také umělé hudby symfonické, sborové a komorní. (Seidel, 1941)

1.2 Druhy lidové písně

Pecháček (2013) uvádí klasifikaci lidových písní podle mnoha hledisek: podle věku zpěváků: dětské písně, písně pro dospívající mládež a písně pro dospělé; podle pohlaví: písně ženské a mužské a dívčí a chlapecké; podle plnění funkcí ve společenském životě lidí: písně svatební, pohřební, taneční, pracovní, vánoční, velikonoční, ukolébavky aj. Dále podle dějových prvků: písně epické, lyrické a lyricko-epické; podle stupně religiozity: písně duchovní, písně s duchovními prvky a světské písně; podle charakteristiky: jednohlas, improvizovaný dvojhlas, vícehlas a podle typu: písně vokální a instrumentální.

Jenčková (2002) poukazuje na třídění písní podle obsahové stránky. K dětskému pohybovému ztvárnění patří lidové písně milostné (Koulelo se, koulelo), obřadné (svátek Tří králů nebo vynášení Smrtky) a pracovní (Pilky; Já jsem tkadlec), se kterými se děti nejčastěji setkají při hudební výchově. Dále podle žánrové charakteristiky písní např. pochod, tanec, fanfára a ukolébavka, které děti provázejí již od útlého věku.

1.3 Sběratelé lidových písní

Otakar Hostinský (1906), Alois Hába (1941) i Stanislav Pecháček (2013) považují za nejhodnotnější sběratele lidových písní spisovatele. Jedná se hlavně o Čelakovského, Kollára, Erbena nebo Sušila. Tito sběratelé se nejpravděpodobněji nechali ovlivnit myšlenkami Johanna Gottfrieda Herdera (1744-1803), který svými názory přesvědčil, na podnět vídeňské Společnosti přátel hudby, i úřad nejvyššího kancléře v centru rakouské monarchie v roce 1819, aby nastal ve všech zemích říše sběr textů i nápěvů lidových písní a tanců. Výsledek sběru byl soubor o počtu zhruba 3 500 písní, zápisů instrumentální hudby a tanců, který zůstal schován v archivu společnosti. (Pecháček, 2013)

Jedním z prvních českých amatérských sběratelů byl na přelomu 18. a 19. století Jan Jeník z Bratřic, seskupil písně do obsáhlého souboru z Vožicka (jižní a střední Čechy). Nebál se sbírat i písně se sexuálním až vulgárním obsahem, nejspíše protože jeho sbírky nebyly přiděleny k tisku. „Nejúplněší výbor z Jeníkových sbírek představují Písně krátké Jana Jeníka rytíře z Bratřic (1999).“ (Pecháček, 2013, s. 22)

Díky těmto sbírkám naše národní umění nezaniklo. Nebýt sběratelů, spousta písní by se zajisté ztratilo, protože by byly odkázané pouze na ústní podání. (Hostinský, 1906)

1.4 Význam lidové písně v předškolním vzdělávání

V praxi děti často motivujeme písní, ať dětskou či lidovou. Tím dětem otevíráme bránu do hudebního světa a jeho rozvoje. Právě lidové písně jsou svým hudebním a slovesným obsahem spojované s dalšími hudebními aktivitami, především se zpěvem, tanečním projevem, instrumentální hrou, poslechem. (Jenčková, 2002) Tichá a Raková (2007) přidávají malování, společné povídání o písničce a Šimanovský s Tichou uvádí i dramatizaci písní nebo pouze části písně (2016).

Každá píseň je originální, některá má zajímavou melodii, text nebo rytmus. Děti předškolního věku mají v repertoáru známé písničky jako: Skákal pes; Prší, prší aj. a to díky jednoduchosti melodie a také sdělení písně, které se dá výtvarně ztvárnit. Je důležité hudbu propojovat s jinými druhy činností, pro snadnější zapamatování. „Již naučené přitahují nové. Platí to zvláště u dětských písniček, jež jsou si svou formou blízké: čtyři takty předvětí, čtyři takty závětí, stejně jako u většiny říkadel se stejným formovým ustrojením.“ Když naučíme děti co nejvíce písniček, posilujeme tím magnetismus a cvičíme jejich paměť (Jurkovič, 2012, s. 44). Děti často spontánně, při poslechu nebo zpěvu, reagují na to, co jim utkvělo v paměti, co je zaujalo. (Tichá & Raková, 2007).

Také Jurkovič přispěl svým dílem k významu lidové písně v předškolním vzdělávání: „Hudba ve všech svých podobách je jedinečným vyjádřením lidské kreativity. Je přirozenou součástí psychofyzického chování malých dětí, je jejich životním projevem, který prožívají celým tělem.“ (2012, s. 10).

Na rozvoji sociálních vztahů má výrazný podíl výchova s hudbou. Děti se nejenom díky předešlému učí sociální aspekty, konkrétně soužití s jinými dětmi v kolektivu, kdy třeba musí všechny hlasy začít zpívat jako jeden a podřídí se unisonu. (Jurkovič, 2012) Hudební aktivity také podporují kultivaci osobnosti, toleranci, kooperaci, týmovou spolupráci a vzájemný respekt. Příkladem je nám situace, kdy se děti musí společně domluvit, jaký hudební nástroj je bude při písni doprovázet nebo jak se budou při tanci držet, aby sladily kroky. (Lišková, 2006) Lidová píseň upevňuje i morální hodnoty dětí v mateřské škole. (Tůmová, 2018)

Lidová píseň má velkou roli i v rozvoji dětské fantazie. Zpíváním písní nebo jenom poslechem zpěvu učitelky dítě častěji vnímá nuance zvuků a tónů a tím se více přibližuje k samotnému opakování písní nebo vytváření svých vlastních, ve své fantazii (Šimanovský & Tichá, 2016).

Proto Jurkovič (2012) poukazuje na význam zpěvu písní pro celkovou kulturu mluveného projevu. Při zpěvu je potřeba i správná artikulace, kterou zlepšujeme stálou péčí o dobrou výslovnost skrze zpěv. (Jurkovič, 2012) Je potřeba nejenom správná artikulace, ale také správné dýchání, protože zajišťuje dostatečné okysličení, správné prokrvení organismu a podporuje činnost střevní peristaltiky. A nezapomeňme, že se

písňovým materiálem zvětšuje slovní zásoba dětí. Jurkovič (2012) i Tichá s Rakovou (2007) apelují, aby učitelky udržovaly zpěv písní a nenechaly děti strádat, neboť na rodinu se nedá v tomto směru vždy spoléhat. Některým dětem se doma nezpívá, pouští se jim televize nebo někteří rodiče napomínají děti za jejich třeba hlasité nebo nekonečné vyjadřování své nálady zpěvem. Váňová (2017) uvádí, že mateřské školy suplují rodiny při nedostatečném rozvíjení dětské hudebnosti a poskytují dětem vhodné hudební podněty.

1.4.1 Propojení lidové písně a pohybových činností

V mnoha lidových i dětských písních se vyskytuje výrazný rytmický, tempový impulz, díky kterému mají posluchači i interpreti podněcené spontánní pohybové akce. To posiluje hudební projev dětí a umožňuje jim hlubší prožitek z písní. Jenčková (2002) zde uvádí několik možností, kdy se dá přirozeně propojit píseň s pohybem, toto propojení v dětech zdokonaluje citlivost k hudebně výrazovým prostředkům a jejich změnám, také dětem poskytuje netradičně proniknout do hudební stavby písně a rozvoje její kreativity.

Mezi pohybové metody patří například fonogestika, která slouží k pevnému zachycení průběhu melodické linky ve fantazii dětí a zároveň podporuje vylepšení intonační čistoty.

Podle Jenčkové (2002) jsou také k dispozici kombinace pohybu hry na tělo, jež rozvíjejí rytmické vnímání dětí, podporují jejich smysl pro tempové a dynamické kontrasty a chystají je na vokální a instrumentální polyfonii. Nezapomeňme také různé formy chůze, od pulsujícího pochodu přes tanec až po pantomimickou stylizaci. Řada písní inspiruje děti svým charakterem ke scénickému provedení, k pantomimice, taneční stylizaci, vytváření jednoduchých choreografií nebo i k pohybovým hrám, k projevu spontánní radosti z rytmického pohybu nebo škádlení. S těmito činnostmi se ztotožňuje i Lišková (2006), která je rozdělila do devíti bodů od držení těla, uvolňovacích cviků a jednoduchých pohybových prvků po pohybové ztvárnění písní.

2 RYTMICKÉ CÍTĚNÍ

Rytmické cítění, tedy schopnost vnímat rytmus, tvoří nezbytnou součást výbavy každého člověka na různých úrovních a v mnoha sférách našeho života. (Novotná et al., 2020) Kodejška a Váňová (1989, s. 31) charakterizují rytmičké cítění jako „základní a fylogeneticky nejstarší hudební schopnost, která se rozvíjí z vrozeného pohybového instinktu a souvisí s psychomotorickými vlastnostmi dítěte.“ Holas (2001, s. 61) popisuje rytmičké cítění jako „schopnost jedince vnímat a emocionálně prožívat metrorytmičké vztahy (rytmus, metrum, puls) v hudbě.“

Psychologická podstata vnímání hudebního rytmu, známá jako rytmičké cítění nebo smysl pro rytmus, je složitá a zatím nedostatečně prozkoumaná. Termín rytmičkého cítění je v podstatě příliš omezující a nedokáže plně zachytit šíři a složitost prožívání hudebního rytmu. To, jak je rytmus vnímán, není pouze výsledkem hudebně sluchových schopností, ale také zahrnuje další složky, především motorické. (Sedlák, 1989)

Podle Jenčkové (2002) se při hudební výchově používají oblíbené tělesné pohyby, zvané jako hra na tělo, kterými se rozvíjí dětské rytmičké cítění. Ke hře na tělo patří různé druhy pleskání a tleskání dlaněmi a rytmičké podupy a luskání. Dají se různě kombinovat a nejčastěji je používáme společně se zpěvem písní a rytmičkou deklamací říkadel. Využívají se při hudebně pohybových hrách, při poslechu děl zaměřeném na rozpoznání a ověření metrorytmičkých prvků.

Slavíková (2011) ve svém článku uvádí, že se všichni narodíme s přirozeným dostatkem hudebních schopností, to je hudební paměť a představivost, hudební sluch, tonální cítění, předpoklady k hudební tvořivosti a také smysl pro rytmus. Pokud se o někom říká, že tyto schopnosti nemá, je to omyl. Vychází to z toho, že pedagogové nemají dostatečné zkušenosti s nápravou nehudebních projevů a s diagnostikou hudebních schopností. Jedinec s arytmií dle autorky má pouze málo rozvinuté cítění metrických hodnot a nedokáže správně tělesně reagovat na rytmičké představy, kvůli chybějící dovednosti. Hudební výchova zvládne vše zmíněné rozvíjet a zpřesnit.

2.1 Časové členění hudby

2.1.1 Rytmus

To, co proniká tělem až k duši, oživuje člověka celého, objevuje harmonii jeho osobností, je rytmus – výraz řádu a symetrie (Jenčková, 2002). Sedlák (1989) uvádí, že rytmus nepatří pouze do hudební sféry, ale i do dalších druhů umění. Existoval již dlouho před nimi jako nedílná součást přírodních jevů, biologických procesů a tělesných akcí lidského organismu. Obvykle máme na mysli střídání dne a noci, tlukot srdce, dýchání, zažívání, puls v tepnách, spánek a bdění, chůze, dále roční období, čas – hodiny, minuty, sekundy.

Sedlák (1989) ve své knize popisuje rytmus jako univerzální pojem, který označuje různé druhy pohybu řazené v časové posloupnosti. Podobně tak uvádí i Kodejška a Váňová (1989), termín rytmus popisuje různé formy pohybu, které jsou uspořádány v časovém sledu.

J. Volek (1961, 1984) již před mnoha lety definoval hudební rytmus jako spojení pravidelnosti a nepravidelnosti v dialektickém kontextu, i když není rytmus zařazen do systému metra, není vázán na pevné metrum, jak je tomu v ametrické hudbě. Rytmus bývá často nesprávně odebírán od ostatních složek hudby a brán jako něco sousedního k ostatním hudebně výrazovým prostředkům, zvláště v pedagogických krocích. „Je proto třeba zdůraznit, že rytmus vzniká současně s melodií a s jejím výškovým průběhem a je slit s ostatními prvky hudebními výstavby (s harmonií, polyfonií, s barevnými charakteristikami), které rytmicky člení (kvantifikuje) a strukturuje.“ (Sedlák, 1989, s. 98)

Šimanovský a Tichá (2016) upozorňují, že rytmus by měl projít celým tělem. K tomu se dá využít nejjednodušší tleskání, později pleskání až dupání. Dětem může dělat problém znázornit rytmus chůzí, ale většinou ho všechny dobře vytleskají. Stejného názoru je i Lišková (2005), která doporučuje využívat k rozvoji schopnosti rytmického vnímání různé přednesy říkadel, hru na tělo nebo i hraní na jednoduché rytmické nástroje.

Ve vztahu k lidové písni je rytmus pestře různorodý a přirozeně se propojuje s tancem, melodií, textem a deklamací. Variabilita rytmu nezávisí pouze na škále rytmických

vzorů, figur a motivů, ale aktivně se projevuje v kombinaci s hudebním tempem a textem písně. (Tyllner & Vejvoda, 2019)

Podle Františka Sedláka (1989) se rytmus dotýká i ostatních prostředků časového členění hudby: metrum, hybnost, puls, tempo a jeho změny.

2.1.2 Puls

Puls představuje jedno z klíčových prvků časové struktury hudby. Biologickým analogem může být pulz srdečního svalu či dýchacích orgánů. V hudebním kontextu označuje puls opakující se řady rovnocenných hudebních impulsů, které jsou pravidelně uspořádány v časovém sledu. (Kodejška & Váňová, 1989)

Sedlák (1989) uvádí, že puls je z latinského slova pulsus a znamená tepot, popud, náraz. Tento pojem bereme v hudbě jako řadu pravidelně se vracejících a rovnocenných příznaků ve stejných odstupech počítacích dob, které patří do základního půdorysu časového průběhu hudby. Puls se vyskytuje nejenom ve verších básnického projevu, v pracovních písních, v rytmizovaných pracovních úkonech, ve spojení hudby s tancem, ale také v biologických funkcích. Pravidelná pulsace bývá nesprávně zaměňována za tempo písně.

2.1.3 Metrum

Metrum je hudební prvek, který v rámci specifické historické doby hraje především roli ve formování hudební struktury. Klasifikujeme ho pomocí inspirativní definice od J. V. Nazajkinského (1980, s. 209): „Metrum je systém organizování rytmického pohybu založený na zákonitém střídání přízvučných a nepřízvučných dob, projevující se v akcentové pulsaci a násobnosti délek.“

Podle Zenkla (1979, s. 34) metrum nejčastěji odpovídá taktům. Dále objasňuje vztah metrum – rytmus: „metrum je střídání dob přízvučných a nepřízvučných a rytmus je střídání tónů různých délek. Rytmus je vždy zapsán v notách, metrum tvoří pro rytmus jakési pravidelné pozadí, které se nemusí vždy v notaci projevit.“

Sedlák (1989) přispěl s dalším pojmem, metrická pulsace, ta je základem prožívání metra a je ovlivňována jinými hudebními prvky, jako je tempo, délka tónů a jejich vzájemné vztahy, melodie, akordická struktura celková intenzita a ténbrové složky (barevná hudba). Zdůrazněný tón je díky: trvání, intenzitě, melodickému obrysu, relaci

k ostatním tónům. Tempo může být určováno metrem, ale pokud je tempo výrazně změněné (rychlejší, pomalejší), mění se i metrum. Zároveň však metrická pulsace zachovává svou relativní nezávislost a samostatnost a může se vnímat svou setrvačností jako protiklad k ostatním prvkům rytmu. (Sedlák, 1989)

2.1.4 Tempo

Tempo bývá často definováno jako rychlost, s jakou probíhá hudební interpretace, která je vyjádřena střídáním základních metrických dob a celkovou délkou jedné čítací doby v taktech. (Kodejška & Váňová, 1989) Podle Sedláka (1989) se jako klíčový prvek tempa považuje frekvenci metrického pulsu, která je vyjádřena jako počet úderů za minutu a dnes k tomu využíváme označení mezinárodních platných slovních výrazů, jako je např. presto, largo nebo na úplně přesné tempo máme Mälzelův metronom.

Sedlák (1989, s. 101) zmiňuje, že M. Martenot (1965) „vytváří teorii tzv. středního tempa (čtvrtová nota = 90)“. Přiřazuje ji k lidské chůzi a uvádí, že jsou důležité pro tělesné pohyby spojené s hudbou pro děti. Pokud dítě vykonává pomalejší nebo rychlejší pohyby v jiném než ve středním tempu, vedou k rychlé únavě a znechucení. Pro stanovení hudebních temp vznikají základní kritéria pouze v kontaktu s hudbou všech historických etap a v různých hudebních aktivitách, hlavně ve styku hudby s tělesným pohybem.

V české lidové písni je charakteristickým rytmem tempo giusto, což znamená vyvážené a přiměřené tempo odpovídající notovému zápisu či tanečnímu provedení. (Tyllner & Vejvoda, 2019)

2.2 Ontogenetický vývoj rytmického cítění

Dětské období od narození do šesti let je charakterizováno intenzivním vývojem. Každé období života dítěte poskytuje jiné podmínky pro hudební rozvoj (Zezula, 1987). V souvislosti s rozvojem rytmického cítění uvedeme utváření hudebnosti ve vývojových etapách dle Kodejšky a Váňové (1989). Po prenatálním a novorozeneckém období, kdy byly zjištěny určité reakce na zvuk, zmiňují projevy smyslu pro rytmus v kojeneckém období.

Kojenecké období

Podle Sedláka (1974) už šestiměsíční dítě projevuje zájem o silně rytmizovanou melodii. Ve věku půldruhého roku dítě často reaguje pohyby rukou, nohou a celým tělem na výrazný rytmus hudby. Pohybové reakce mohou být zpočátku arytmičné, ale až po druhém roce některé děti vyjadřují hudební rytmus prostřednictvím tělesných pohybů přesněji.

Důležité jsou hudební podněty působící svou kvalitou na děti. Nejvíce kvalitní a podstatný je zpěv matky, který působí nejenom na rozvoj hudebního vnímání, hudebních schopností, ale také na psychickou rovnováhu dítěte. K vytvoření pozitivních rodinných vztahů významně přispívá hudební život rodiny, který umožňuje dítěti sociální interakci, podporuje rozvoj hudebních schopností a citového života, a dále formuje morální a etické vlastnosti, což má významný dopad na celkový vývoj osobnosti. (Kodejška & Váňová, 1989)

Kodejška a Váňová (1989) uvádějí v souvislosti s hudebností první řečové projevy, které se objeví kolem šestého měsíce a nazýváme je „broukáním“. Nejprve jsou to hlásky, slabiky a později jednoduchá slova. Melodie bývá správná, ale výslovnost slov je nepřesná. Pro hudební i řečový vývoj jsou důležité podněty z vnějšího prostředí i vnitřní dispozice dítěte.

Věk batolete

V mladším věku batolete se dítě rozvíjí v řečovém i hudebním projevu, nejvíce však v pěveckém. U dětí v hudebně podnětném prostředí nastává „mluvozpěv“, to znamená splývání řeči a zpěvu. „Někteří autoři (např. Millarová), zaznamenali již v tomto věku (asi ve stáří 20 měsíců) první pokusy dítěte o vytváření vlastních popěvků, spojených právě s opakováním slovních spojení, které si batole již dobře osvojilo.“ (Kodejška & Váňová, 1989, s. 75) Dítě se nejvíce učí z nápodoby slyšeného. Produkuje zapamatované a mezery ve své paměti doplňuje svojí tvořivostí. Pohyby horních i dolních končetin, pohyby celého těla a nejvíce chůze jsou spojeny se zpěvem, postupem věku batolete se synchronizují. „Z hudebních podnětů reaguje dítě nejprve na výrazné rytmicko metrické členění hudby, tempové, dynamické a později i tónové kontrasty.“ (Kodejška & Váňová, 1989, s. 75) Kodejška a Váňová (1989) tvrdí, abychom si

zapamatovali melodii, rytmus říkadla nebo jednoduché písně, je klíčová jejich konkrétní reprezentace (například obrázků nebo hudební ukázkou), což souvisí s eidetismem a konkrétním vnímáním.

Ve starším věku batolete, které Kodejška a Váňová (1989) zařazují od druhého až třetího roku dítěte, už některé děti dokáží rytmicky správně a relativně čistě zpívat jednoduché písně a projevují se i v „pěveckých hrách“. Většina dětí se zpěvem vlastních písní, které jsou zrcadlením jejich aktuální nálady a představ, doprovází při prohlížení obrázkových knih. Při vlastních hrách dítěte vznikají melodické improvizace, které jsou sjednocené s životní situací, třeba píseň pro oblíbenou hračku. Dítě přetváří známé říkanky a básničky do hudby nebo při spontánní tvorbě vlastních melodií vytváří i vlastní text. Kodejška a Váňová tyto rané hudebně tvořivé projevy charakterizují spontánností a silnou emocionalitou. Děti by se v tomto období měly naučit doprovázet zpěv „hrou na tělo“ nebo bicími nástroji z Orffova hudebního instrumentáře. Díky tomu zvládnou poznat některé hudebně výrazové prostředky, jako je dynamika, metrum, akcenty, a pohybově na ně reagují. Dle Kodejška se intonační rozsah dětí v tomto období pohybuje v rozsahu es^1 až g^1 , tyto tóny děti tvoří nejsnáze. Je důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, pokud vyrůstá v hudebním prostředí, je zřejmé, že jeho hudební schopnosti i kultura hlasového projevu bude kvalitnější a pěvecký rozsah vyšší než u dětí v nehudebním prostředí.

V předškolním věku se uplatňují vlivy kolektivní výchovy, většina dětí v rozmezí čtyři až šest let navštěvuje mateřskou školu, některé zažily výchovu v jeslích. U dětí se rozvíjí sluchový analyzátor a zároveň jeho výškově diferenciatní schopnost. Dochází k anatomickému formování hlasového orgánu a zesiluje se hlasivkové svalstvo. Tvoření tónů se stává automatickým a tím se posilují pěvecké schopnosti. Hrtanové svalstvo není plně rozvinuto, hlasivky kmitají spíše na okraji hlasové štěrbiny. Tím vzniká slabý, tenký a lehký dětský hlas. Pěvecký hlasový rozsah je začátkem předškolního věku mezi e^1 - a^1 a kolem šestého roku se zvětšuje na rozpětí d^1 - b^1 . Mezi chlapci a dívkami nejsou velké rozsahové rozdíly. Dle výzkumů K. G. Dolgina a E. H. Andelsova jsou děti od čtyř let schopné rozlišit základní emoce ve vnímané hudbě a přiřadit obrázek výrazu lidské tváře. Zkvalitňuje se koordinace tělesných pohybů s hudbou a rodí se předpoklady pro hru na hudební nástroj, které společně s reprodukcí hudby posilují tonální cítění.

Většina dětí v tomto období dokáže přesně zachytit hudební rytmus. (Sedlák & Váňová, 2013)

2.3 Možnosti podpory rytmického cítění

V publikaci od Zezuly, Janovské, Kurkové a Budíka (1987) je sepsán program postupného vývoje hudebních schopností a dovedností u předškolních dětí, podle kterého se učitelky mohou řídit a vybírat, co se jim ke konkrétním dětem a dané skupině dětí hodí. Níže je vybráno z programu těchto autorů několik důležitých kroků k rozvoji rytmického vnímání u dětí různých věkových skupin v mateřské škole. Je potřeba vědět, že i když rozvíjíme jednu konkrétní činnost př. rytmickou, tak je stále potřebné a nutné ji propojit s ostatními (sluchovou, pohybovou, pěveckou činností nebo doprovod na hudební dětský nástroj). Tyto činnosti jsou u každého věku sepsané od nejjednodušších po nejsložitější.

3-4leté děti

- Prostřednictvím zpěvu písní a hry na hudební nástroje upoutat pozornost dětí.
- V doprovodu zpěvu učitelky nebo hry na rytmický nástroj při pohybových hrách rozvíjet přirozené pohyby, jako je chůze, běh a pohyby paže, hlavy a trupu. Postupně tak posilovat schopnost vnímat zvukové vlastnosti rytmických dětských nástrojů.
- Postupně rozvíjet rytmický projev v souladu s melodií spojením slov ve sestupné malé tercii (sol-mi).
- Umožnit objevovat krátké, žertovné a optimistické písně s tématy jako zvířata, děti, rodina, lidské činnosti a propojit je s aktivním pohybovým napodobováním.
- Naučit se udržovat pravidelný rytmický tep v sudém taktu při pohybu doprovázeném hudbou, například hrou na rytmické nástroje (učitelka při písni, říkance chodí a hraje na nástroj).
- V deklamačních hrách a v písních nechat děti používat hudební hračky a rytmické nástroje.
- Rozvíjet schopnost u dětí udržet dané tempo písně, aby nedocházelo k zpomalování nebo zrychlování.

- Rozvíjet hudebně-pohybové vyjádření spojené se zpěvem a doprovodem hudebních nástrojů. Tvorba her, kde pravidla i pohyby reflektují určitou tematickou představu (například zvířata, panenky), a umožňují spontánní radostné projevy při hudební aktivitě.
- Aktivita hra na tělo; pravidelné pohyby paží a trupu a také pohyb v prostoru vede děti ke hře na dětské hudební nástroje, pomáhá rozvíjet rytmickou deklamaci a smysl pro pravidelnou pulzaci (v případě dvoudobého metra) při chůzi, při práci se slovy a říkadly.

4-5leté děti

- V předchozím věku dětí jsme měli jednoduché formy rozvíjení hudby a rytmického cítění. Ve věku dětí 4-5 let navazujeme složitějšími aktivitami. Stále je důležité propojovat zpěv písní, rytmizaci říkadel a hudebně pohybové hry s pohybovým vyjádřením rytmu, přidává se instrumentální hra.
- Představovat dětem principy rytmických a melodických her s ozvěnou v jednotaktových a dvoutaktových strukturách v rámci dvou a třítónového rozsahu.
- Pomáhat dětem identifikovat významné rozdíly v hlasitosti, výšce a délce hraných motivů a tónů a naučit je tyto rozdíly vyjádřit pomocí pohybu. Kontrasty využívat v rytmicko-melodických hrách s ozvěnou.
- Posilovat schopnost pohybově reagovat na tempo a výraz skladeb včetně charakteristických pohybů jako pochod, běh nebo rytmické ukolébavky. Ztvárnit dynamiku, rytmus i tempo písně pomocí pleskání, tleskání, poskoků i podupy.
- Naučit se taneční přísunný krok stranou.
- Rozvíjet pěvecké dovednosti v třídobém taktu.
- Zvládat správně hrát na známé rytmické nástroje.
- Bednářová a Šmardová (2021) uvádějí, že by děti v tomto věku měly umět poznat, jestli jsou dvě krátké nebo dvě delší rytmické skladby stejné – pomocí vyťukávání, vytleskávání, zapískání, zapípání nebo využití bzučáku.

5-6leté děti

- Ve věku 5-6 let dětí je potřeba všechny aktivity a činnosti spíše upevňovat, zpřesňovat a zvládat. Jak je tomu např. u zdokonalování rytmického cítění pomocí těžších pohybových prvků – taneční krok poskočný, elementární pohybové improvizace.
- Zvětšovat zásobník dětských nástrojů, především metalofon, xylofon, zvonkohru, umět je používat při doprovodu písní.
- Vyjádřit pohybem stoupající, klesající melodii nebo náladu písně a později je srovnávat.
- Sladit pohyb s rytmem, hudbou a se zpěvem. (RVP PV, 2021)
- Rozšiřovat zásobu rytmicko-melodických doplňovacích her, při cvičení rytmů v sudých, lichých taktech, při hrách se změnami melodie v pěti až šestitónovém rozsahu a ve formách dvojtaktí, osmitaktí a čtyřtaktí.
- Bednářová a Šmardová (2021) uvádějí, že by děti měly napodobovat předvedenou rytmickou strukturu o dvou až čtyřech tónech a více.
- Podle Bednářové a Šmardové (2021) by také děti měly zvládnout zaznamenat krátké i delší rytmické struktury (zápis krátkých tónů tečkou, dlouhých čárkou, využití dlouhých stavebnicových dílů – kostky, kvádry).
- Umět improvizovat a pomocí fantazie dokončit nebo si jenom představit chybějící melodii – hra na ztracenou melodii.
- Zvládnout vytvořit předehtu, mezihru a dohtu.
- Nově ale zkoušet vyjádřit melodii, rytmus pomocí grafického znázornění – vlny, tečky, čáry.
- Kromě porovnávání různé dynamiky a tempa písně děti zvládají rychle reagovat na změnu tempa, výšky, dynamiky, melodie a rytmu elegantními a plynulými pohyby. Při zpěvu poznají, co je potichu, hlasitě, pomalu a rychleji.

3 METODY A FORMY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Vymezení pojmů

Metoda představuje způsob, jakým učitel vede výuku a současně způsob, jakým se žák učí, a to za účelem dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Metoda je tedy cestou k vymezenému cíli. (Musil, 2015) Podobně tak definuje metody Skalková (2007) jako záměrné uspořádání aktivit učitele i žáka vedoucí k určitým cílům. Dle Zormanové „Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti“. (2012, s. 33)

V rámci vyučovacích metod dochází k interakci a komunikaci mezi učitelem a žáky s cílem dosáhnout vzdělávacích cílů. Tyto metody, jak zdůrazňuje Žák (2012), představují prostředek, jak žákům předat učivo a podporovat jejich učení, jedná se o systém kroků směřujících k danému cíli. Takto fungují jako nástroj pro řízení učení žáků. Současně je klíčová spolupráce mezi učitelem a žáky, kdy učitel pomocí vhodných výukových metod usiluje o rozvoj žákova samostatného učení a formování jeho individuálního učebního přístupu, což má pozitivní vliv na jeho studijní úspěch.

Organizační forma výuky, také nazývaná pouze **forma výuky**, představuje uspořádání podmínek pro efektivní provádění vzdělávacího procesu, v rámci kterého jsou aplikovány různé výukové metody a didaktické prostředky. Organizační formy jsou těsně provázány s metodami výuky a vytvářejí předpoklady pro úspěšný průběh výuky.

Syslová (2019, s. 164) v charakteristice organizačních forem předškolního vzdělávání odkazuje na Vonkovou (2018), která formy vzdělávání je charakterizuje jako „komplex jednotlivých možností, jakými je či může být vzdělávací proces organizován“. Dále Syslová uvádí, že ve vzdělávání předškolních dětí jsou organizační formy jakýmsi organizačním rámcem, v němž učitel vykonává své připravené činnosti s konkrétním vzdělávacím cílem. Jde především o uspořádání prostředí tak, aby efektivně fungoval vzdělávací proces, který zahrnuje použití různých metod a didaktických prostředků.

3.2 Metody vzdělávání

K rozdělení metod si uvedeme publikaci od Maňáka a Švece (2003), kterou budeme nejvíce využívat.

3.2.1 Klasické výukové metody

Metody slovní

Vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor jsou slovní neboli verbální metody. Slovní metody jsou klíčovými pedagogickými technikami, jejichž důležitost se potvrzuje historicky i v současném edukačním procesu. Po vzniku řeči se slova stávají signály a symboly, které umožňují přenos informací a komunikaci. Řeč je rovněž základem pro abstraktní myšlení a zobecňování, představuje efektivní nástroj pro integraci a diferenciaci sensorických vjemů a je klíčovým faktorem v procesu tvorby celkového obrazu reality. (Maňák & Švec, 2003) Syslová (2019) do slovních metod užívaných v mateřské škole zařadila objasňování, popis, vyprávění, rozhovor, besedu a předčítání.

Metody názorně-demonstrační

Do těchto metod Maňák a Švec (2003) řadí předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž. Musil k pozorování a předvádění přidává ještě experiment a exkurzi. Jedná se o metody, které jsou spojovány se zrakovým, čichovým, sluchovým a hmatovým vnímáním. Díky těmto metodám mají děti možnost přemýšlet o zpozorovaných, naučených, slyšených věcech a rozvíjí tím svoji fantazii, představivost a myšlení. (2015) U smyslového vnímání se dá hovořit o úrovních názornosti: a) prezentace skutečných objektů a jevů, b) realistické zobrazení reálných objektů a jevů, c) úmyslně upravené zobrazení a d) zobrazování reality pomocí schémat, symbolů, abstraktních modelů, grafů a podobně. (Maňák & Švec, 2003) Jako příklad názorných metod v mateřské škole Syslová (2019) uvádí formy pozorování, předvádění, pokus, exkurzi a vycházku.

Metody dovednostně-praktické

K těmto metodám patří napodobování, manipulování, laborování a experimentování, také vytváření dovedností a produkční metody. V historii se praktické vzdělání přesouvalo až do skutečného života. Prvním reformátorem, který ideu školy orientoval

na praktické vzdělání, byl především G. Kerschensteiner. Metody dovednostně-praktické vytvářejí základ pro pracovní, manipulační, praktické a technické aktivity dětí, tudíž mají ve výukových metodách nenahraditelnou roli. (Maňák & Švec, 2003) Příkladem využívaných praktických metod v mateřské škole jsou formy cvičení, procvičování, experimentace, sestavování a konstruování. (Syslová, 2019)

3.2.2 Aktivizující metody

Do této skupiny metod se řadí: diskusní, heuristické metody, řešení problémů, stimulační, inscenační metody a také didaktické hry. Aktivizující přístupy využívané ve výuce přispívají k překonání stereotypů a podporují tvořivé přístupy učitelů. (Maňák & Švec, 2003)

Žák (2012), Maňák a Švec (2003) se shodují na tvrzení, že tyto metody jsou založeny na aktivitě, samostatnosti, iniciativě žáků a přímém a výrazném zapojení do vzdělávacích činností. Vyznačují se výraznou účastí a kreativitou ze strany žáků. I tyto metody se dají využívat v mateřské škole, Opravilová (2016) píše, že řízení dětí a verbální provázení mohou být účinnými motivačními metodami, které podněcují záměrné učení.

3.2.3 Komplexní výukové metody

Komplexní metody rozšířily prostor výukových přístupů o složky didaktických prostředků, organizačních forem a o více reflektující výchovné a vzdělávací cíle. „Jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace.“ (Maňák & Švec, 2003, s. 131)

Autoři publikace „Výukové metody“ (Maňák & Švec, 2003) do komplexních metod řadí také frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning a naposledy hypnopedii. Naopak Žák (2012) i Syslová (2019) některé výše uvedené komplexní metody řadí do forem vzdělávání.

3.3 Formy vzdělávání

Formy se dají dělit různým způsobem, Žák (2012, s. 5) nás odkazuje na dělení Maňáka a Švece (2009), „na formy podle:

- charakteru výukového prostředí (výuka ve třídě, v dílně, v muzeu, ...)
- délky trvání (vyučovací hodina, speciální kurz, ...)
- vztahu k osobnosti žáka (výuka hromadná, individuální, ...).“

Aby učitel vybral správnou formu, musí znát celou skupinu dětí, jejich schopnosti, vývojové potřeby, počet dětí ve skupině, věkové rozložení (homogenní, heterogenní skupina). Musí vědět o nadaných dětech nebo naopak o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě se nejvíce učí hrou a interakcí v dané skupině. Zařazuje se spontánní učení, kdy si děti vyberou, po učitelově přípravě, vzdělávací nabídky nebo aktivity na základě vlastního zájmu. (Syslová, 2019) Dochází k učení „na přímých zážitcích dítěte, vycházející z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z jeho zvědavosti a potřeby objevovat“ (RVP PV 2018, s. 8).

Organizační forma z hlediska délky trvání

Velkou výhodou současného předškolního vzdělávání je to, že veškeré vzdělávací činnosti nemusí probíhat jenom v určitém čase, například během dopoledne. Je možné činnosti realizovat kdykoliv během dne, jen si učitel musí pořádně promyslet jejich organizaci, aby byla správná vyváženost a provázanost ve spontánních i řízených aktivitách. Syslová (2019) ve své publikaci uvádí několik možností, jak se během dne zařazují spontánní, řízené a nepřímo řízené činnosti, společná či průběžná svačina, pobyt venku, odpolední odpočinek. Společná činnost (řízená hromadná aktivita) by dle autorky měla být dlouhá do 20 minut a respektovat možnosti a aktuální rozložení dětí ve třídě.

Příklad dalšího dělení forem z časového hlediska během dne uvádí Svobodová a kol. (2010): volná hra, řízená činnost, stravování, odpočinek a hygiena, pobyt venku, rituály, cvičení, kroužky, nepravidelné činnosti.

Organizační forma z hlediska charakteru výukového prostředí

Učitel plánuje vhodné organizační formy a strategie nejlépe tak, aby dítě mohlo získávat vzdělání skrze skutečné zážitky, přirozené situace a hru. Vzdělávání tak probíhá nejen ve třídě mateřské školy, ale i na různých místech venku, formou výletů, exkurzí, vycházek a akcí.

Organizační forma z hlediska vztahu k osobnosti žáka

Při určování vhodné organizační formy je velmi důležitý počet dětí. Syslová (2019) uvádí tyto formy: individualizovaná, individuální, skupinová, kooperativní, frontální.

V současném vzdělávání je kladen důraz na osobnostní rozvoj a ten je spojený s individualizovanou vzdělávací formou. Dle autorky se jedná o předem připravené aktivity pro vybrané dítě, které berou v úvahu rozmanité charakteristiky a potřeby každého jednotlivého dítěte.

Individuální forma využívá aktivní zapojení dětí při dosahování stanovených cílů. Dítě vykonává aktivity svým způsobem, svým vlastním tempem. U individuální formy jsou aktivity připravené ke konkrétnímu tématu.

Skupinová organizační forma je určena pro omezený počet dětí. Nejlepší skupinovou formou je kooperativní učení, kdy děti mají k danému tématu společně splnit zadaný úkol.

Frontální forma se uskutečňuje se všemi dětmi ve skupině, je nejčastěji využívaná v současném předškolním vzdělávání. Tyto činnosti jsou vždy přímo vedené učitelem. Syslová upozorňuje, že je třeba zvážit rizika této hromadné formy vzdělávání. Děti mají při plnění zpravidla společné tempo a realizují konkrétní úkol zadaným postupem, nedostatečně se rozvíjí jejich tvořivost a samostatnost. Rizika řízených činností uvádí i Svobodová a kol. (2010): velké množství činností nebo podcenění významu řízených činností, nedostatečně promyšlené činnosti, činnosti které málo rozvíjejí dítě, činnosti nevychází ze zájmu dětí a jsou do nich nucené, musí se účastnit, dětem se nedostává ocenění za snahu, jsou srovnávané s ostatními, činnosti mohou být zaměřené na produkt a výkon místo na prožitek a proces, dále autoritativní vedení učitelky nebo také lhostejnost k potřebám a prožitkům dětí.

Vzdělávací nabídku v mateřské škole učitel připravuje dětem tak, aby bylo na výběr z více aktivit, které vedou k naplnění stanovených cílů. Účelem je, aby si dítě zvolilo aktivitu samo, podle svých schopností, dovedností a zájmů. A aby činnosti spontánní a řízené probíhaly souběžně s dobrou organizací prostoru, pomůcek a s jasnými pravidly, kdy si dítě může vybrat z nabídky pedagoga, či se věnovat vlastní spontánní činnosti. (Syslová, 2019)

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření programu rozvoje rytmického citění na základě lidových písní a jeho ověření v mateřské škole.

4.1 Metodologické řešení

Na základě nastudovaných informací jsem vytvořila měsíční program s postupnou zvyšující se náročností pro děti ve věku 5 až 6 let. Program je vytvořený na šest jednoduchých známých lidových písní. Bude realizován formou ranních, odpoledních, neřízených i řízených činností a frontálních, individuálních i skupinových chvil.

Program byl realizován v třířídni mateřské školy. Ve třídě bylo 20 dětí ve věku 3 až 7 let, 11 chlapců (1 chlapec s poruchou autistického spektra) a 9 děvčat. Třída má pozitivní vztah k hudebním aktivitám. Děti každý den zpívají nejenom v ranním kruhu, ale také při volných hrách a nepřímo řízených činnostech. Spousta dětí se rádo zpěvem doprovází při oblékání, při pohybových či výtvarných aktivitách nebo při běžných denních potřebách. Jedna z třídních učitelek se hudbě horlivě věnuje, vede kroužek „hudebníček“, připravuje děti na různá vystoupení (v domově důchodců, na vánočních a velikonočních trzích). Mateřská škola minimálně dvakrát do roka pořádá odpolední akce pro rodiče, která jsou spojená s dětským vystoupením. Třída se také účastní uměleckých výstav, představení, hudebních divadel apod.

Program byl určen skupině 10 dětí ve věku 5-6 let. Účastnily se ho také 2 dívky ve věku 4-5 let. Ve skupině dětí vyniká chlapec a dívka, oba mají velmi obsáhlou slovní zásobu, výbornou paměť a velké hudební nadání. Podobně je na tom dívka ve věku 4-5 let, jejíž maminka je učitelkou hudební výchovy na prvním stupni, takže všechny hudební dovednosti zvládá na výbornou. Opakem těchto dětí je dívka předškolního věku, která k hudbě nemá tak kladný vztah. Je spíše pasivní a stydlivá. Doma tráví hodně času na mobilním telefonu, takže o běžné zábavné aktivity v MŠ nejeví velký zájem. A také chlapec, který mateřskou školu nenavštěvuje tak často a je pasivní při zapojování nejenom do hudebních aktivit.

4.1.1 Plán evaluace programu

Metody sběru dat:

1. Test rytmického cítění před a po realizaci programu, kterým bude individuálně zjištěna kvalita rytmického cítění u vybraných dětí. Výsledky budou zaznamenány do individuálního záznamového archu podle připraveného hodnocení kvality (příloha č. 1).
2. Zúčastněné pozorování, pozorování videonahrávky, fotografií. Pedagog si bude dokumentovat potřebné informace, pořídí fotografie dětí při plnění některých činností nebo natočí videonahrávku pouze pro studijní účely. Sběr dat bude probíhat po celý průběh programu, po ukončení všech činností k jedné lidové písni bude provedeno shrnutí.

Zpracování informací: výsledky testu budou porovnány a zaznamenány v závěrečném vyhodnocení. Pedagog zapíše vlastní vypořizované poznámky a zajímavosti, které získal během celého programu a také vždy po dokončení činností jednotlivých lidových písní, na závěr shrne získané informace.

Vyhodnocování informací: všechny výsledky budou vyhodnoceny a srozumitelně zapsány do závěru evaluace.

Evaluační otázky:

Jaký zájem projevovaly o činnosti, jak byly motivovány?

Jaká se při realizaci objevila rizika?

Jak byly naplněny cíle programu?

Předpokládané výstupy programu:

vyjádřit rytmickou pulzaci;

vyjádřit metrum písně – pohybově, hrou na nástroj, hrou na tělo;

vyjádřit časový rytmický průběh tónů;

vyjádřit změny tempa pohybově, hrou na nástroj, hrou na tělo.

4.2 Program na rozvoj rytmického cítění

4.2.1 Sedí liška pod dubem

Seznámení s písní

- Poslech písně "Sedí liška pod dubem" při zpěvu učitelky a hudebním doprovodu na klavír ve vhodné tónině Ddur, která je dětem blízká.
- S dětmi provedeme diskusi o textu písně, o zvířecí postavě a hudebních nástrojích, které se k písni vyskytují (bubínek a píšťalku budeme dětem demonstrovat).

Aktivity

- V kruhu si posíláme bubínek, ke komu se dostane, zabubnuje na něj slovo po slabikách, které ho napadne, v návaznosti na písničku.
- Jak dělá liška? Zkusíme se po třídě volně pohybovat jako liška i se zvukem.
- Základní tleskání metra písně rukama před tělem (zprava doleva/ k oknu, ke dveřím – jako kdybychom hráli na dva bubínky). Děti sedí na koberci v tureckém sedu.
- Chůze po třídě jako liška do rytmu písně (učitelka hraje na bubínek).
- Pokud děti zvládnou tleskat metrum a chodit do rytmu, zařadíme hru na „jednotné tempo“. Učitelka hraje na hudební nástroj (klavír, metalofon) a děti reagují na dané tempo. Když učitelka zavolá „ruce“ děti tempo na místě pravidelně tleskají, když „nohy“ děti v tempu pochodují.
- Liška dělá velký rámus. Zkusíme udělat rámus – dupat do země co nejhlasitěji, tleskat chvíli co nejhlasitěji a naposledy tleskat, dupat a volat z plných plic „jako na lesy“.
- Dramatizace textu písně – učitelka zpívá a děti zkouší předvádět text (sedící liška, na píšťalku píská, na buben tříská).
- Nepřímo řízená činnost – pro děti je na stole položený už hotový muzikogram k písni (obloučky, schody, vlny, tečky – ztvárnění melodie a rytmu písně). Podle zájmu dětí ho učitelka vysvětlí a ony si ho mohou vyzkoušet.
- Společně s dětmi vymyslíme krátký tanec k písni s dlouhou prádlovou gumou (všechny děti se drží gummy, která je spojená na obou stranách).
- Skupinová aktivita – zájemci se mohou doprovodit hudebními BOOM WHACKERS s dopomocí paní učitelky a předem předkreslených barevných not k nástroji.

- Nepřímo řízená činnost – vymýšlení rytmického doprovodu k písni. Na koberci leží v obruči hudební nástroje a obrázek k písničce. Děti, které chtějí, se budou jakkoli doprovázet při písni.
- Výtvarné ztvárnění textu písně libovolnou technikou.
- Děti tuto jednoduchou písničku zpívají s paní učitelkou a doprovází se tleskáním metra písně, dobrovolníci mohou hrát dva tóny na metalofon (xylofon).

4.2.2 Kalamajka

Seznámení s písní

- Nejprve poslech melodie písně u klavíru – děti hádají, jaká je to píseň. Následně doplnit melodii i textem písně a děti se mohou přidat.
- Diskuze s obrázkem písničky – kdo je kominík, co znamená, že se oženil, a co je kalamajka? Povídáme si o textu písně. Zjišťujeme, že mu děti rozumí.
- Učitelka hraje píseň v durové i v mollové stupnici. Děti určují, jaká je smutná a jaká veselá a jakou náladu by písnička měla mít v návaznosti na text.

Aktivity

- Učitelka vyslovuje různá jinak znějící slova a doprovází jejich rytmickou deklamací hrou na tělo, děti ji ozvěnou opakuji (př. kominík – tleskáme před tělem, zima – dupeme, Eliška – pleskáme do stehů, svatba – tleskání za tělem, kožíšek – tleskáme nad hlavou, žena – dupeme).
- Taneční průprava – učitelka dětem předvádí jednoduchý tanec k písni (kalamajka – náklon na jednu a na druhou stranu s rukama v bok, mik mik mik – 3x dupnutí, oženil se – náklon na strany s rukama v bok, kominík – 3x dupnutí, vzal si ženu Elišku – 3x přísuný krok stranou doprava a dupnutí, v roztrhaném kožíšku – 3x přísuný krok stranou doleva a dupnutí).
- Obměna tance – děti utvoří dvojice, stojí obličejem k sobě (kominík a Eliška) a stejný tanec tancují ve dvojici, pouze je změna v druhé části písně, kdy se při přísuném kroku stranou budou držet za ruce.
- Rytmická aktivita: nejprve si vyzkoušíme metrum a rytmus písně zvlášť. Až to budou děti ovládat, rozdělíme je do dvou skupin. Jedna doprovází zpěv první části písně – hraje metrum (pochoduje a zároveň střídavě tleská do dlaní metrum). Druhá skupina dětí doprovází zpěv druhé části písně – reprodukuje rytmus (tleskání

dvěma prsty do dlaní). Aby to děti lépe chápaly, učitelka jim střídání skupin ukazuje na notovém zápisu.

- Nepřímo řízená činnost – děti mají možnost si podle melodie písně vytvořit svůj vlastní muzikogram pomocí vln, teček, obloučků aj. Na stole budou připravené papíry a mobilní telefon s nahranou písní, kterou si děti budou moct samy přehrát, aby se při tvoření muzikogramu nemusely soustředit jen na zpěv písně.
- Dětský hudební instrumentář – děti se s pomocí paní učitelky doprovází při zpěvu písně (vajička, ozvučná dřívka, bubínek, činelky, rumbakoule), hrají metrum písně. Pokud budou zvládat, mohou na pokyny učitelky střídat metrum a rytmus písně.
- Hudebně pohybová aktivita – děti se procházejí po třídě, když přestane hudba hrát, děti se zastaví. Až se hudba rozezní děti pokračují. Obměna hry – při zastavení hudby utvoří děti sochu ze svého těla.
- Individuální chvilka – Zájemci se mohou naučit doprovod písně na metalofon (xylofon) – vyťukávání jednou rukou (d¹-a¹).

4.2.3 Prší, prší

Seznámení s písní

- Na motivaci k písni využijeme hudební nástroj „oceán“ (bubínek s malými kuličkami). Ptáme se dětí, jaký zvuk jim to připomíná a jestli znají nějakou písničku o vodě, dešti aj.
- Učitelka písničku „prší, prší“ zahraje na flétnu a děti ji zkusí uhodnout. Pokud se píseň stále neuhodla, učitelka ji popíše slovy – jaké postavy se v ní vyskytují, případně o čem je.

Aktivity

- Než začneme se zpěvem písně, vytvoříme si vlastní déšť pomocí hry na tělo. Nejprve začínají kapky – ťukáme prsty do dlaní, déšť – přidáme tleskání do dlaní, liják – pleskání do stehen. Déšť jde od nejpomalejšího tempa do nejrychlejšího a od nejslabšího do nejsilnějšího.
- Necháme děti, aby se pohybovaly dle své volby do zvuků deště – nahrávku pustíme na YouTube. Mohou improvizálně ztvárnit pohyb kapek, deště, krup, bouřky nebo skoku do kaluží.

- Vytvoříme si deštník z papírového talíře/barevného papíru, ozdobíme dle vlastní fantazie.
- Hudebně pohybová aktivita s využitím vyrobených deštníků. Děti se pohybují po třídě do rytmu písně, když zazní slova „prší, prší“, mohou děti zvednout své deštníky nad hlavu. Učitelka hraje píseň na klavír/kytaru/flétnu.
- Učitelka zpívá a hraje na bubínek metrum písně, chodí po celé třídě (mezi židlemi, stoly), podle zájmu se k ní postupně začnou přidávat také děti. Až bude většina zvládat metrum, učitelka vymění bubínek za dřevěnou žabku, na kterou bude hrát těžkou dobu písně – vždy první doba v taktu, na které je důraz. Tyto nástroje může střídat a děti podle toho reagují. Učitelka pochoduje s nimi, aby děti měly vzor.
- Hudební procházky – na papíře jsou namalované dvě procházky (první takt, osmý takt písně), každý je označený jiným symbolem (kapka, zvoneček). Každá nota má při procházkách jiné značení, které se vytleskává/vyťukává (čtvrtěová nota = TÁ, osminová nota = TY). Učitelka dětem předvede a děti hrou na ozvěnu opakují. Když budou děti procházky ovládat, můžou se rozdělit na půlku a střídavě vytleskávat zvoneček nebo kapku podle toho, jak učitelka určí.
- Nepřímo řízená činnost – na stole leží obrázek písničky, namalovaný veselý či smutný smajlík a hudební dřívka. Podle zájmu učitelka dětem vysvětlí, že když se ukáže veselý smajlík, písnička se zpívá/hraje na dřívka vesele a u smutného naopak. Děti pozorujeme, jestli budou raději zpívat, hrát na dřívka nebo obojí a co budou hrát – metrum, rytmus písně, nebo těžkou dobu, kterou jsme společně zkoušeli.
- Hudebně pohybová aktivita – necháme děti vytvořit si vlastní dešťový tanec. Nabídneme jim několik deštníků, které si musí rozdělit do vytvořených skupin. Mohou lehce klepat rytmus písně prsty/dlaněmi do deštníků. Jako podkres může učitelka hrát na klavír a zpívat píseň „prší, prší“.

4.2.4 Já ne, já ne, to ty, to ty

Seznámení s písní

- Situační učení – děti sedí v kruhu, učitelka shodí na zem nějakou kostku/hračku, aby si jí děti všimly. Až zpozorují, co učitelka dělá, začne zpívat píseň „Já ne, já ne, to ty, to ty“ a ukazovat při tom na ostatní děti. Při zpěvu hraje scénku, aby dětem lépe došlo, o čem samotná píseň je.
- Krátká diskuze o textu písně. „Víte, o čem píseň vůbec je?“ Učitelka povrchově dětem vysvětlí text písně přístupnou formou.

Aktivity

- Artikulační hra – procvičení správné artikulace, jeden pouze vyslovuje slovo bez hlasu a ostatní hádají, jaké slovo říká. Děti se střídají.
Obměna hry – rytmické hádanky, kdy vyťukáváme takty z písně (př. boty, zouvalas mi, oboje).
- Chůze podle tempa procvičujeme s bubínkem, při prvním úderu se děti zastaví a při druhém se dají zase do pohybu.
Obměna chůze – děti se do tempa bubínku procházejí po prostoru, po ztišení bubínku učitelka vysloví počet (1-3) a tolik dětí se bude muset spojit a pokračovat v pochodování v tempu jako jeden.
- Individuální chvilka – děti se učí složitější doprovod na metalofon/xylofon – střídat hraní levé a pravé ruky ($d^1 - a^1$, $a - e^1$).
- Hrajeme rytmus sousloví – učitelka říká slova, reprodukuje je pleskáním, tleskáním, podupy (buben bubínek – tleskání, flétna flétnička – pleskání, noha nožička – podupy). Později můžeme hru na tělo kombinovat.
- „Závody“ v obouvání bot (před/po vycházce, ve třídě na koberci), učitelka dětem při obouvání hraje píseň. Žádné dítě neprohraje, protože cílem je stihnout obutí bot, než skončí píseň.
- Děti hrají hudební doprovod na ozvučná dřívka (vajíčka) – první půlka písně metrum, druhá rytmus osminových not.
- Hudebně pohybová – děti stojí ve dvou řadách, každý má naproti sobě kamaráda a spolu tancují 1. takt – 4x tlesknout do svých dlaní před tělem, 2. takt – 4x tlesknout s kamarádem, 3.-4. takt – chytí se za ruce a jednou se zatočí dokola, aby skončili

zpět na svém místě, 5. takt – 4x tlesknout do svých dlaní před tělem, 6. takt – 4x tlesknout s kamarádem, 7.-8. takt – 1x otočka na svém místě, 9.-10. takt – dřepnutí a 3x střídavé plácnutí do země, 11.-12.takt – stoupnutí a 3x dupnutí, 13. takt - 4x tlesknout do svých dlaní před tělem, 14. takt - 4x tlesknout s kamarádem, 15.-16. takt – jedno dítě nastaví nejprve pravou ruku, pak levou a kamarád mu do obou dlaní 1x tleskne.

- Nepřímo řízená činnost – na stole budou nachystané magnetické klaviatury (z druhé strany je notová osnova) s magnetkami jako noty. Děti si mohou vytvořit vlastní píseň dle fantazie a přehrát si ji na klávesách.

4.2.5 Já jsem muzikant

Seznámení s písní

- Děti se formou hádanky seznámí s písní. Na koberci budou položené obrázky hudebních nástrojů z písně (housle, basa, trumpeta, buben) a také obrázek muzikanta a mapy ČR. Děti zkouší uhodnout, o čem může píseň být. Učitelka zahraje melodii na klavír. Po uhodnutí učitelka píseň zazpívá a ukazuje při tom obrázky.

Aktivity

- Všechny děti jsou muzikanti a musí natrénovat chůzi do hudby podle hrané rychlosti (rychle, pomalu). Učitelka hraje na klavír různé melodie i naši píseň. Děti se pohybují do hudby a může je doprovázet jejich spontánní emociální prožitek.
- Dechová aktivita – nácvik správného dýchání do břicha, nezvedáme ramena, nádech do břicha (přivoníme si ke květině) a uvolněný výdech (fouknutí do pampelišky, výdech jako Papinův hrnec – dlouhé ssss, jako mašinka – přerušované šššš).
- Děti se učí text písně tak, že je učitelka jejich muzikant a ony po ní imitací opakují zazpívané takty. Následně už jí děti odpovídají jako celek (př. my jsme muzikanti a přicházíme k vám).
- Hudební procházky jsou těžší a předem napsané na papíře – bubínek (1.-2. takt), housle (9.-10. takt) nacvičíme postupně jeden a pak druhý. Pomáháme si slovy TY – osminová nota, TÁ – čtvrtěová nota. Pokud děti ovládají můžeme rozdělit skupiny a procházky střídat.

- Hra na dirigenta – děti stojí v kruhu, vyberou se dvě děti. Jeden jde za dveře a druhý je dirigent celého orchestru. Všechny děti stojí v kruhu a jeden z nich pantomimicky předvádí, jak hraje na různé nástroje. Děti po něm opakují, ale nenápadně, protože dítě, které bylo za dveřmi, musí poznat, kdo je dirigentem. Děti se střídají.
- Hrajeme rytmické věty – nejprve učitelka deklamuje slovní spojení (žluté sluníčko, modré nebičko, bílý mrak) deklamací doprovázíme hrou na tělo – hra na ozvěnu. Následně hrou na řetěz, každý vymyslí jedno slovní spojení a hraje jeho rytmus, ostatní opakují.
Reprodukuje celou rytmickou větu s doprovodným tleskáním rytmu. (Žluté sluníčko, modré nebičko, bílý mrak.)
- Nepřímo řízená činnost – v obruči jsou položeny dětské hudební nástroje. Děti si mohou vybrat, jaký chtějí a doprovázet se při zpěvu. Učitelka se k nim může připojit a doprovázet jejich zpěv hrou na flétnu, klavír, kytu či metalofon.
- Výroba vlastních chrastítek z ruličky od toaletního papíru (příloha č. 2).
- Využití chrastítek – děti v sedě poslouchají píseň „Já jsem muzikant“. Jakmile hudba přestane znít, učitelka řekne jednu barvu, která bude dále do hudby hrát (podle sebe). Ostatní jenom poslouchají a čekají. Učitelka barvy střídá.
Obměna aktivity – děti nehrají, jak chtějí, ale v sedě hrají metrum písně.
Obměna aktivity – děti pochodují a do toho hrají metrum písně.
- Dramatizace se zpěvem – děti se mohou rozdělit do skupinek a samy nacvičit píseň a předvést svůj muzikál.

4.2.6 Běžela ovečka

Seznámení s písní

- Učitelka dětem píseň zpívá s hudebním doprovodem na triangl, který hraje vždy jen první dobu v taktu (těžká doba). Děti se budou soustředit hlavně na zpěv a triangl tomu dá krásný podkres.

Aktivity

- Děti poznávají, jestli ovečka běží nahoru nebo dolů, pomalu nebo rychle. Učitelka hraje na klavír různé melodie. Děti mohou ovečku pohybově ztvárnit.
- Hra na ozvěnu – učitelka začne a děti opakují vytleskávané rytmy (mohou to být takty z písně nebo vymyšlené), do rytmů přidáme hru na tělo – pleskání, dupání, luskání aj.
Obměna – děti si předávají vedení a vždy jeden z nich vymyslí nějaký rytmus místo učitelky.
Obměna – učitelka tleská a děti do rytmu zkouší vymyslet slovo, slovní spojení.
- Hudební procházky – tentokrát procvičíme 4 takty v jedné procházce, ovečka (1.-4. takt), kopeček (5.-8. takt). Využíváme TY – osminová nota, TÁ – čtvrtová nota. Těžší varianta, kdy netleskáme všichni naráz ani na dvě skupiny, ale jednotlivci. Tím pádem si všichni musí hlídat, co se hraje, aby se stihli napojit.
- Hudebně pohybová činnost – Při zpěvu písně všichni stojí v kruhu a drží se za ruce, ze kterých mají udělanou střechu a do metra písně se pohupují, jedno dítě je uprostřed a znázorňuje ovečku, která bude tanečním krokem poskočným probíhat mezi jejich rukama (první sloka). Ovečka se zastaví a ukáže na nějakého kamaráda – beránka, ten si s ní stoupne doprostřed a ovečka mu hrozí prstem a prosí ho, aby nežaloval (text písně), potom ho hezky pohladí po tváři (druhá sloka). Děti se střídají.
- Nepřímo řízená činnost – vymýšlení rytmického doprovodu k písni. Na koberci leží v obruči hudební nástroje a obrázek k písničce. Děti, které chtějí, se budou jakkoli doprovázet při písni.
- Hra na ztracenou melodii – děti dokončují hrané melodie nejprve svým zpěvem (broukáním, vyslovováním ma ma ma). Později mohou melodie dokončit jakýmkoliv hudebním nástrojem nebo svým zpěvem a doprovodit se hudebním nástrojem (obměna).
- Hudební doprovod k písni – v obruči jsou nachystané hudební nástroje, děti už písničku znají a pokusí se společně vybrat takové hudební nástroje, které se budou k písni hodit a samy si určí v jaké části písně na ně budou hrát. Děti dostanou

namalovaný každý takt z písně zvlášť, aby k nim mohly přiřadit nástroje (8 taktů – 8 nástrojů). (příloha č. 3)

- Tanec s šátky – děti se volně pohybují se spontánním emociálním prožitkem, tancují s šátky do puštěné hudby na YouTube (vážná hudba či píseň běžela ovečka).

4.3 Hodnocení programu

Sedí liška pod dubem

Tato píseň započala hudební program na rozvoj rytmického citění. K písni jsem plánovala spíše jednodušší aktivity. Seznámení s písni proběhlo velmi dobře. Děti písničku znaly a aktivně se zapojovaly do programu. Na obrázku písničku bezpečně poznaly. Během všech aktivit, neměly žádný velký problém. Perfektně bubnovaly po slabikách slova k písni, zvládly zvlášť základní vytleskávání metra a zvlášť chůzi do rytmu bubínku. Některým dětem dělalo problém i po natrénování metra a chůze do hudby propojit tyto dvě aktivity. Velice si užívaly převtělení do zvířete, nadšeně ho napodobovaly a s radostí dělaly rasmus jako liška. Doprovodné činnosti jako tanec s prádlovou gumou, dramatizace písně, muzikogram nebo výtvarné ztvárnění písničky děti zvládly. (příloha č. 4) Každého bavilo něco jiného, činnosti probíhaly nejenom řízenou formou. Všechny byly dobrovolné. Největší zájem byl u dětí o řízenou dramatizaci písně. Některé děti se jednoduchou píseň naučily hrát na sopránový metalofon. (příloha č. 5) Při této písni se děti s metrem, pulsem, rytmem a hrou na metalofon spíše seznamovaly. U některých dětí se vytvářely první znalosti rytmických pojmů. Vytvořila jsem si videonahrávku u vymyšlení libovolného rytmického doprovodu k písni pomocí dětských hudebních nástrojů, kterou porovnam s videonahrávkou u poslední písně. Děti při hudebním doprovodu nedbaly na základní metrum a spíše si užívaly volného hraní na nástroje. Do aktivit se zapojily i mladší dívky ve věku 4-5 let, které jsou na stejné nebo lepší rytmické úrovni než děti ve věku 5-6 let děti, a také předškolní chlapec s poruchou autistického spektra, který spolupracoval formou nápodoby. (příloha č. 6) První píseň pro mě byla pozitivní zpětnou vazbou. Pro děti byl hudební program novou věcí, která zaujala opravdu většinu dětí. Skupina dětí si upevnila vyjádření rytmické pulsace.

Kalamajka

Druhá píseň v programu byla pro některé děti opět známá, poznaly ji dle melodie. Samy hned začaly popisovat, vysvětlovat text písně a vymýšlet aktivity. V této písni si děti úspěšně upevňovaly rytmickou deklamaci jinak znějících slov hrou na tělo. Opakovaly již poznané metrum a chůzi do rytmu. Než jsme mohli tyto dvě rytmické části propojit, bylo potřeba si je procvičit více a častěji, než jsem si myslela. Propojení nebylo zcela úspěšné. Postupně jsme přidali rytmus písně, ale vše po částech. Děti více bavilo reprodukování rytmu písně než metra. Tentokrát děti velmi zaujala předem připravená taneční průprava i obměna tance ve dvojicích. Následně samy vymýšlely různé taneční kroky, tvořily trojice a tancovaly s plyšáky. Při hudebně pohybové činnosti se jim dařilo udržet metrum písně. U dětí vzbudila velký zájem nepřímo řízená činnost, totiž tvorba vlastního muzikogramu k písni, která pro ně byla novinkou. Některé děti ho kreslily i vícekrát a také k jiným lidovým písním (příloha č. 7). Všechny děti rády hrají na dětské hudební nástroje a při této písni se dokázaly hezky doprovodit a domluvit na výměně nástrojů bez velkých konfliktů. Nejvíce se však odreagovaly a uvolnily u další hudebně pohybové aktivity, kde trénovaly sluch a zároveň tempo hraných písní. Aktivita lákala děti správně chodit do tempa hudby a zastavit se, když hudba přestane znít. Obměnou byla hra na sochy, kterou děti milují. V individuálních chvílích se zájemci velmi úspěšně učili doprovod k písni na metalofon. Byly splněny předem určené cíle: vzbudit zájem o hudební aktivity a upevňovat hudební dovednosti, jako je rytmus, metrum a rytmická pulsace.

Prší, prší

Tato píseň přinesla velký úspěch, už jen tím, že ji každý zná. Sama o sobě má chytlavou melodii a krásný jasný text. Motivace na píseň se mi osvědčila a určitě ji někdy opět vyzkouším. Využili jsme hudební nástroj oceán, který se dětem velmi líbil. (příloha č. 8) Děti vytvořený déšť hrou na tělo byl úspěšný, stejně tak i pohybová improvizace do zvuků deště a bouřky (YouTube). Při tvorbě papírových deštníků, které se využily v hudebně pohybové aktivitě, se u pár dívek vyskytl problém. Dívky byly smutné, že nemají tak hezké deštníky, jako „šikovnější“ kamarádky. Problém se ale brzy vyřešil. Dívkám jsem situaci vysvětlila a namotivovala je na další aktivity. Všechny děti, dokonce i chlapci se se zájmem pohybovaly do hudby s vyrobeným deštníkem. Děti při frontální

řízené činnosti dokázaly samy pohybem napodobit metrum písně bez učitelčiny pomoci. Těžkou dobu jsme si zatím jen předvedli a seznámili se s ní. O hudební procházky byl také větší zájem, jednotlivci při skupinové chvílce krásně pochopili zadání a nalákali na realizování i další děti. (příloha č. 9) Do nepřímo řízené činnosti, kdy se hrálo na dřívka a zpívalo se podle veselého nebo smutného smajlíka, se zapojily pouze tři děti, které aktivitu s přehledem zvládly. Hned poznaly, že svým výrazem v obličeji se malinko změní i jejich zpěv. Tuto aktivitu si v dané skupince děti zkoušely během dne i bez paní učitelky. (příloha č. 10) Poslední aktivitou byl dešťový tanec, který děti velice bavil. Zapojila se většina třídy i děti mladšího věku. U této aktivity jsem musela dávat pozor na bezpečnost, aby nedošlo k nehodám s deštníky v herně a ublížení na zdraví. Během aktivit s písní „Prší, prší“ jsem vyzorovala zkvalitnění hudebních dovedností, hlavně citlivost pro metrum.

Já ne, já ne, to ty, to ty

Neobvyklé seznámení s písní děti zaujalo. Rozhazování věcí po třídě a svádění viny na ostatní děti nejprve rozesmálo, ale po chvíli zarazilo. Při zpěvu písně některým dětem došlo, proč jsem to dělala a co jsem chováním chtěla naznačit. Proběhla krátká diskuze o mém chování. Děti to natolik namotivovalo, že chtěl každý přispět se svým názorem. Tuto neznámou písničku se děti naučily hned po prvním zazpívání a mohli jsme tak navázat dalšími aktivitami. Osvědčená artikulační hra byla obohacením programu, kdy se se zájmem zapojily všechny děti. Reakci na zvuk v pohybu děláme minimálně dvakrát do týdne, výsledky dětí jsou stále lepší. Aktivitu různě obměňujeme, aby děti pořád bavila. Frontální řízená aktivita hraní rytmu sousloví pomocí hry na tělo u dětí podporovala rytmus a fantazii. Opět se zapojili všichni a nikdo neměl problém vymyslet různě znějící sousloví. Dvě děti, které umí jednoduchý doprovod na metalofon z předešlých písní, se rády učily další a složitější. Chlapec měl hudební nadání a dobrou paměť a po krátkém trénování se doprovod naučil. Dívka potřebovala větší dopomoc, ale protože ji hra na metalofon bavila, nakonec se doprovod naučila také. Děti se pak zkoušely různě střídat a při hraní experimentovat. Zkoušely, jaké tóny (kromě doporučených od učitelky) budou k písni hezky znít. Během programu s touto konkrétní písní jsme „závody“ v obouvání bot realizovali několikrát a děti aktivita moc bavila. Pochopily, že nemůže nikdo vypadnout a každý si boty stihne obout. Pouze soutěživější

děti, které byly častokrát první, měly připomínky ohledně vypadávání ze hry. Hudební doprovod k písni na ozvučná dřívka a vajíčka děti zvládaly lépe než u prvních písni. Zaznamenala jsem značný pokrok. Děti krásně reagovaly na předem domluvenou změnu při hraní a bez problému se přeorientovaly buď na metrum, nebo rytmus. Hudebně pohybová aktivita k písni nejvíce bavila dívky. Řadový tanec se krásně naučily a opakovaly ho několikrát za sebou. Nejprve byl problém u vybírání dvojic, dívky se nemohly dohodnout, kdo s kým bude. Dále se chlapci nechtěli zapojit, tak jsme našli řešení. Jeden z nich byl naším kameramanem a druhý si tanec zkoušel sám bokem. Nakonec se k nám připojil i chlapec, který se tanec naučil sám, ale neměl partnera, tak tancoval se mnou, paní učitelkou. (příloha č. 11) Po tanci děti chtěly zhlédnout natočené video a všechny byly spokojené. Odměnou nám byl velký potlesk i od dětí, které se do tance nezapojily a pouze se přišly podívat. Poslední aktivitou byla magnetická klaviatura/notová osnova, kterou s dětmi zařazujeme během roku vícekrát, dle jejich zájmu. Aktivita byla individuální a děti velice bavila. Měly radost, že si mohou samy vymyslet své noty a také si je přehrát na klávesách. Pár dětí se inspirovalo mými předkreslenými notovými záznamy. Píseň „Já ne, já ne, to ty, to ty“ děti zpívaly po celý měsíc a slyšela jsem pěknou zpětnou vazbu i od některých rodičů. Díky této písni se hudební dovednosti u některých dětí posunuly o stupeň výš, nejvíce však hudební citlivost pro metrum a rytmus.

Já jsem muzikant

Motivace na známou píseň byla správně zvolena. Děti hned podle obrázků písni poznaly. Obrázky jsem jim ukazovala postupně a píseň odhalily hned při druhém obrázku. U dětí jsem vyzorovala značný pokrok při chůzi do rytmu, kvalitnější citlivost pro změnu tempa a pro rytmickou pulsaci. Dechovou aktivitou jsme se po chůzi krásně uvolnili a nacvičili správné dýchání do břicha při zpěvu. Děti se ani text písni nemusely učit, jelikož ho znaly. Zkusila jsem vymyslet svá slova do písni a doprovodit se hrou na tělo, děti imitací opakovaly zpívané takty. Také jsme do programu zařadili těžší hudební procházky. Děti měly možnost se do činnosti nezapojit. Kromě chlapce s PAS a druhého chlapce, který během aktivit odmítal spolupracovat a dělal vše naopak, než se mělo, se zapojily všechny děti. Hudební procházky je bavily, nevědomky se při nich učily délku čtvrtých a osminových not. Při hře na dirigenta se zapojily všechny děti, motivací jim

byla právě naše píseň a hudební nástroje. Děti byly hrou unešené a museli jsme ji několikrát opakovat, aby se všichni vystřídali. Vyzkoušeli jsme také deklamovat rytmické věty hrou na tělo a děti deklamací opakovaly hrou na ozvěnu a samy vymýšlely nová, delší a zajímavá spojení. Bylo to pro ně těžší, tak jsme přešli z vět zpátky na slovní spojení. Nepřímo řízenou činností se jako vždy děti velmi pobavily, byl hluk a smích. Při hudebních aktivitách se nejvíce těšily, až si budou moct vzít bubínek nebo triangel a zahrát na nástroj. Děti měly radost, že se k písni doprovázely bez jakýchkoliv pravidel. Já jsem se k nim připojila hrou na flétnu a později jsem střídala nástroje jako děti. Pozorovala jsem je, jak se doprovází a jak prožívají rytmické cítění. Část dětí při písni dobře hrála metrum a část rytmus. Našlo se pár jedinců, kteří se při hudebním doprovodu správně netrefili ani do jednoho taktu. Také výroba vlastních chrastítek se dětem moc líbila. Chrastítka jsme následně využily na další hudební aktivity. Nástroj si vyrobilo více dětí, než bylo dětí zapojených do programu. Často se k nám připojovala mladší sestra jedné předškoláčky ve věku 3-4 let a na spoustu aktivit byla velice šikovná. Zakončením těchto aktivit byla dramatizace písně. Všechny děti se hned samy rozdělily do skupinek. Vždy byl jeden, který měl ve skupině funkci dirigenta a organizoval celé představení. Za chvíli měly natrénováno a my ostatní jsme seděli jako v divadle, doprovázeli muzikanty tleskáním a užívali si „muzikál“. (příloha č. 12)

Běžela ovečka

Poslední píseň mého programu byla píseň „Běžela ovečka“. Děti se ji naučily ještě před programem, jelikož tuto píseň paní učitelky zařadily do velikonočního vystoupení. Tak bylo seznamování s písní jednodušší. Hrála jsem na triangel a děti se k mému zpěvu automaticky přidaly. V textu písně ovečka běží nahoru, touto motivací měly děti možnost poznávat při hře na metalofon, zda melodie postupuje nahoru nebo dolů. Nadaný chlapec i poznal, že jsem při hraní vždy jednu klávesu přeskakovala. V této skupině dětí už je hra na ozvěnu velmi známá a běžná. Vypozorovala jsem velký pokrok, když jsme rytmy opakovali jako jeden člověk. Také samy děti si toho všimly a měly upřímnou radost. Hudební procházky k písni jsem zvolila opět složitější. Začátek se dětem dařil. Společně jsme si je vyzkoušeli a jako celek vytleskávali. Na těžší variantu ale nedošlo, střídání – jedno dítě jeden takt, bylo pro děti moc těžké. Už rozdělení dětí na dvě půlky a pouze soustředění se na svoji procházku byl problém. Odvážily se na

plnění asi jen tři děti, kterým se to podařilo. Při hudebně pohybové aktivitě se děti zkoncentrovaly a dokázaly se převtělit do zvířátek z písně. (příloha č. 13) Vystřídali se všichni, aby nebyl nikdo smutný. Ke konci aktivity už někteří chlapci vyrušovali celou skupinu dětí a upozorňovali na sebe výrazným pohybem. Příště bych aktivitu více obměňovala. Nepřímo řízenou činnost (hudební doprovod k písni) jsem změnila spíše na řízenou. Kdybych je nevedla, děti by se o nástroje dohádaly nebo by je rozbily. Děti mají oblíbených pár nástrojů a o ty je vždy velký zájem. Napomáhala jsem jim pouze do chvíle, kdy si vybraly nástroj. Poté už se samy při písni doprovázely. Poznala jsem, že děti hrály metrum a rytmus písně. Hra na ztracenou melodii byla pro děti novinkou. Chlapci při dozpívávání melodie nebyli tolik úspěšní jako dívky, ale zkusili ji dohrát na vybraný dětský hudební nástroj a tato obměna měla lepší výsledek. Dozpívávání melodie, její dokončování na hudební nástroj a spojení obou těchto obměn pět dětí ze skupiny velice bavilo. A díky jejich fantazii byly melodie zajímavé a originální. U hudebního doprovodu k písni jsem si ověřila, jaké dítě ze skupiny zvládá hudební procházky a dokáže je vyjádřit hudebním nástrojem a zároveň spolupracovat s ostatními. Těžká aktivita zaujala všechny děti, nicméně se jí účastnila asi čtvrtina skupiny. Nadaný chlapec, který umí číst, měl výhodu. Takže nepotřeboval ani moji pomoc. Další šikovné dívky si princip procházek pamatovaly z jiných písní a při aktivitě se cítily důležitě, protože ke každému taktu vybíraly nástroj. Zúčastněným dětem se hudební doprovod povedl. Ze začátku každé dítě sedělo u svého očíslovaného taktu a postupně všichni přehráli píseň. Nápad dětí byl prostřídání se. Poté už si každý zkoušel takty sám a celou píseň jsme si nepřehráli. Poslední aktivitou písně byl tanec s šátky. S dětmi jsem krásně zakončila celý program vlastním tancem na různá tempa písně. Účastnily se všechny děti, opět i mladší dívky. Během této písně jsem u dětí docílila zapamatování a zvládnutí hudebních dovedností.

4.4 Shrnutí výsledků testu hodnocení kvality rytmického cítění u pěti až šestiletých dětí

Testem prošlo celkem 12 dětí (10 dětí 5-6 let, z toho 1 chlapec s PAS, 2 dívky 4-5 let). Test, sám o sobě, většinu dětí moc bavil a motivace byla zvolena výborně. Některé děti si posléze hrály na paní učitelku a školní kapelu.

Před i po programu byly v testu naprosto bezchybné tři děti (jeden chlapec a dvě dívky). Dvěma dívkám ve věku 4-5 let před programem v testu chybělo pár bodů a v testu po programu byly stoprocentně úspěšné. Už ne tolik zdařilé výsledky před programem měly čtyři děti (dva chlapci, dvě dívky), některé získaly polovinu bodů. Po něm byly jejich výsledky téměř stoprocentní. Dvě děti (dívka, chlapec) vyčnívaly z celé skupiny. Jejich výsledky před programem byly pod polovinou. Dívka díky programu zkvalitnila své rytmické dovednosti a v testu po všech aktivitách ji do plného počtu chyběly 4 body. Chlapec zůstal na své úrovni a velký posun neudělal. Jako posledního zmíním chlapce s poruchou autistického spektra. Chlapec měl v testu před programem celkem 9 bodů z 16. Problém mu dělala třetí část, kde jsem zjišťovala citlivost pro časový rytmický průběh tónů, a čtvrtá část, která se zabývala citlivostí pro rytmus. Metodou nápodoby se mu plnění dařilo, ale sám by to nezvládl. Chlapec vůbec nemluví, využívá pouze neverbální komunikaci – gestikulaci. S radostí plnil víceméně všechny aktivity v testu i programu. Bohužel v posledním týdnu onemocněl, takže jsme test pro srovnání výsledků nemohli realizovat.

Po srovnání individuálních archů jsou celkové výsledky vynikající. U většiny dětí byl díky programu rozvoj rytmického cítění zdařilý. Pouze jedno dítě v rozvoji neuspělo.

Tabulka č.1 Výsledky individuálních archů k testu hodnocení kvality rytmického cítění

| | Před | | | | Celkem bodů | | Po | | | | Celkem bodů |
|------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|--------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------|
| | a) | b) | c) | d) | | | a) | b) | c) | d) | |
| 1. dívka (6,3 let) | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| 2. chlapec (6,6 let) | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| 3. dívka (5,5 let) | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| 4. dívka (4,6 let) | 4 | 3 | 4 | 4 | 15 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| 5. dívka (4,4 let) | 3 | 3 | 4 | 4 | 14 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| 6. dívka (5,9 let) | 2 | 2 | 4 | 1 | 9 | | 3 | 3 | 4 | 3 | 13 |
| 7. chlapec (6,4 let) | 2 | 1 | 4 | 2 | 9 | | 4 | 4 | 4 | 3 | 15 |
| 8. dívka (5,11 let) | 3 | 3 | 4 | 2 | 12 | | 4 | 4 | 4 | 3 | 15 |
| 9. chlapec (6,1 let) | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 | | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 |
| 10. dívka (6,1 let) | 4 | 1 | 2 | 0 | 7 | | 4 | 4 | 4 | 0 | 12 |
| 11. chlapec (6,2 let) | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 |
| 12. chlapec s PAS (5,11 let) | 4 | 4 | 0 | 1 | 9 | | - | - | - | - | - |

4.5 Doporučení pro využití programu v praxi

Pro rozvoj rytmického cítění pomocí tohoto programu je důležité začít s ohledem na současnou úroveň hudebních dovedností dětí a individuální vývoj jejich hudebních schopností ve třídě. I když byl program vytvořen pro děti ve věku pěti až šesti let, je možné zapojit i čtyř až pěti leté děti. Mladší, už by program nemusely zvládnout. Samozřejmě záleží na individuálních schopnostech každého dítěte, jak jsem zmiňovala výše. Je důležité, aby pedagog rozuměl hudebním pojmům, měl dostatečně rozvinuté hudební schopnosti a uměl děti dobře namotivovat k daným aktivitám, aby to pro ně byla zábava a ne dril. Velmi důležitá je možnost dobrovolnosti, kterou by děti při aplikování programu, měly mít.

Cílem tohoto programu je zábavnou formou přiblížit dětem lidové písně, její krásy a rozvíjet jejich rytmické cítění, nejvíce však citlivost pro metrum, tempo, rytmus písně.

Všech šest písní v programu je seřazeno od té nejznámější a nejlehčí po méně známé a náročnější. Také všechny aktivity u jednotlivých písní jsou řazeny od nejjednodušších po nejsložitější a vždy motivované písní. U každé písně jsem se snažila zařadit aktivity pro

rozvoj všech hudebních schopností (pěvecko reprodukční schopnosti, hudebně sluchové schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť). Dále jsem vždy přidala pohybovou či hudebně pohybovou, výtvarnou či praktickou a rozumovou aktivitu. To znamená, že se v programu vyskytují nejenom hudební rytmické aktivity, ale je na výběr také z dalších.

V programu se často objevuje důležitá metoda názornosti, díky které učitelka dětem dobře přiblíží, jak mají konkrétní věc hrát, zpívat, tleskat a podobně. Další podstatnou činností je hra na tělo, která děti nejenom baví, ale také je rozvíjí v rytmickém cítění. Tleskáním, pleskáním, luskáním, dupáním a tak dále lze vyjádřit více než jenom rytmus písně – děti poznávají i tempo, metrum, dynamiku, barvu zvuků. Program byl uzpůsoben tak, aby děti nezažívaly pouze přímo řízené činnosti, ale aby měly možnost vyzkoušet nepřímo řízené, kooperativní, individuální nebo frontální činnosti. Nejvíce se osvědčila frontální a individuální forma.

Zpětně bych programu nechala více času a prostoru. Měsíc byl sice dostačující, ale pro stoprocentní úspěšnost všech dětí by bylo vhodnější realizovat program na dva až tři měsíce. Z důvodu střídání různých činností, které nejsou pouze hudební.

ZÁVĚR

Závěrem této práce je patrné, že splněný cíl vytvořeného programu je nejen rozvoj rytmického cítění u dětí v mateřské škole, ale také poskytnutí konkrétního nástroje pro pedagogy, který mohou využít ve své práci s dětmi. Program založený na lidových písních nabízí inspirativní prostředí pro děti, ve kterém mohou objevovat krásy lidové kultury a současně se aktivně podílet na rozvíjení svého hudebního talentu.

V teoretické části jsem se nejprve zabývala lidovou písní, jejími zásadami, druhy a sběrateli. Zmínila jsem se o významu lidové písně v předškolním vzdělávání a také o propojení lidových písní a pohybových činností. Dále jsem objasnila význam rytmického cítění a pojmy časového členění, jako je rytmus, puls, metrum a tempo. Nastínila jsem stručný ontogenetický vývoj rytmického cítění od narození do šesti let věku dítěte. Velmi důležitou částí v práci jsou možnosti podpory rytmického cítění, kde se dozvíme, co by měly děti zvládat v určitém věku. Na tuto podkapitolu jsem úzce navázala v praktické části při zapisování rytmických činností do programu. Poslední kapitolou jsou metody a formy předškolního vzdělávání, vymezení jejich pojmů a rozdělení metod na klasické výukové, aktivizující a komplexní výukové. Organizační formy byly rozděleny z hlediska charakteru výukového prostředí, z hlediska délky trvání a z hlediska vztahu k osobnosti dítěte.

V praktické části jsem si nejdříve dala cíl práce, který se mi podařilo splnit. Dále jsem popsala, kde budu program rytmického cítění realizovat a s jakou skupinou dětí. Uvedla jsem zde základní informace o hudebních dovednostech dětí a jejich hudební úrovni jako celku. Navázala jsem plánem evaluace programu, v něm jsem dopředu vypsala, jaké metody budu využívat ve sběru dat. Nejdůležitější je test rytmického cítění před a po programu a záměrné pozorování při realizaci programu. Jako další jsem do plánu uvedla zpracování informací, které probíhalo do individuálních archů, a také zapisování vypořizovaných poznámek. Stanovila jsem si evaluační otázky, na které jsem odpovídala při hodnocení jednotlivých písní, a předpokládané výstupy programu, kde bylo podstatné zlepšit úroveň dětí v citlivosti pro rytmickou pulsaci, metrum písně, časový rytmický průběh tónů a citlivost pro pohybové změny tempa.

Samotný program jsem ověřila v průběhu jednoho měsíce ve skupině 12 pěti až šestiletých dětí, z toho dvě dívky byly čtyř až pěti leté. V programu jsem zpracovala šest známých lidových písní (Sedí liška pod dubem; Kalamajka; Prší, prší; Já ne, já ne, to ty, to ty; Já jsem muzikant a Běžela ovečka). V něm jsem rozvíjela nejenom rytmické cítění, ale také soustředěnost a zájem o zapojování se do daných aktivit. Po každé písni jsem činnosti pečlivě vyhodnotila. Výsledky mého programu a porovnaného testu hodnocení kvality rytmického cítění u pěti až šesti letých dětí před a po programu naznačují, že vytvořený program byl pro danou skupinu dětí přínosný, přiměřený a uskutečnitelný. I když se činnosti svojí náročností stupňovaly, většina dětí se zapojila a snažila se být úspěšná. Všechny děti reagovaly pozitivně. V závěru praktické části jsem dodala doporučení pro využití programu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Holas, M. (2001). *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Akademie múzických umění.
- Hostinský, O. (1906). *Česká světská píseň lidová*. František Šimáček.
- Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole*. Orlice.
- Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce*. Portál.
- Kodejška, M., & Váňová, H. (1989). *Hudební výchova dětí předškolního věku I*. SPN – pedagogické nakladatelství.
- Kodejška, M. (1991). *Hudební výchova dětí předškolního věku II*. Karolinum.
- Kolektiv autorů. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT.
- Lišková, M. (2005). *Zpíváme si s dětmi*. Grada.
- Lišková, M. (2006). *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Raabe.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Musil, R. (2015). *Pedagogika pro střední školy*. Informatorium.
- Nazajkinskij, V. J. (1980). *O psychologii hudobného vnímania*. Opus.
- Novotná, V., Doležalová, K., Černá, J., Fričová, M., Holá, I., Chrudimský, J., Kašparová, A., Kubaň, A., Mihule, J. (2020). *Programy gymnastiky a tance*. Karolinum.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Pecháček, S. (2013). *Lidová píseň a sborová tvorba*. Karolinum.
- Sedlák, F. (1974). *Hudební vývoj dítěte*. Supraphon.
- Sedlák, F. (1989). *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Editio Supraphon Comentium Musicum.
- Sedlák, F. & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
- Seidel, J. (1941). *Národ v písni*. L. Mazáč.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.

- Slavíková, M. (2011, 14. září). *Předškolní dítě a rytmické cítění*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/13431/predskolni-dite-a-rytmicke-citeni.html>
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdová, H., Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kopáčková, J., Šilhánová, K., Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Tichá, A. & Raková, M. (2007). *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Portál.
- Tichá, A. & Šimanovský, Z. (2016). *Lidové písničky a hry s nimi*. Portál.
- Tůmová, J. (2018). *Využití lidové písně k upevňování morálních hodnot* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Theses.cz.
<https://theses.cz/id/848u4q/>
- Tyllner, L., & Vejvoda, Z. (2019). *Česká lidová píseň*. Bärenreiter Praha.
- Váňová, H, Kubecová, M., Slavíková, M., Růžičková, V., Pehelová, M. (2017). *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Raabe.
- Votruba, A. (2022). *Lidová píseň v Čechách*. Národní muzeum.
- Výzkum – Dolgin, K. G. & Andelson, E. H. (1990). *Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally – presented melodies*. Psychology of Music, 1990.
- Zenkl, J. (1979). *Hudební nauka*. 1. část. Krajské kulturní středisko.
- Zezula, J., Janovská, O., Kurková, L., Budík, J. (1987). *Hudební výchova v mateřské škole*. Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.
- Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky, hospitační arch*. Národní ústav pro vzdělání.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Test hodnocení kvality rytmického cítění u pěti až šestiletých dětí + individuální záznamový arch + Motivace ke zjišťování rytmického cítění

Příloha č. 2 – Fotografie chrastítka + postup při vyrábění

Příloha č. 3 – Fotografie taktů z písně + hudební nástroje vybrané dětmi

Příloha č. 4 – Fotografie – výtvarného ztvárnění písně

Příloha č. 5 - Fotografie dívky hrající na sopránový metalofon

Příloha č. 6 – Fotografie – hudební doprovod na dětské nástroje

Příloha č. 7 – Fotografie – muzikogram

Příloha č. 8 – Fotografie – hudební nástroj oceán

Příloha č. 9 – Fotografie dětí při aktivitě hudební procházky

Příloha č. 10 - Fotografie – hra a zpěv písně podle smajlíku

Příloha č. 11 – Fotografie – řadový tanec ve dvojicích

Příloha č. 12 – Fotografie – skupina dětí při kooperativní aktivitě

Příloha č. 13 – Fotografie – skupiny dětí při hudebně pohybové činnosti

Příloha č. 1

Hodnocení kvality rytmického cítění u pěti až šestiletých dětí

Kvalitu rytmického cítění jsem hodnotila body podle hodnotící škály pětibodové stupnice 0–4 bodu.

0 bodu – výrazně podprůměrná úroveň rytmického cítění

1 bod – podprůměrná úroveň rytmického cítění

2 body – průměrná úroveň rytmického cítění

3 body – nadprůměrná úroveň rytmického cítění

4 body – výrazně nadprůměrná úroveň rytmického cítění

U rytmického cítění jsem zkoumala citlivost pro rytmickou pulzaci, metrum, pro časový rytmický průběh tónů a citlivost pro změnu tempa.

Rytmické cítění

A) Citlivost pro rytmickou pulzaci

0 bodů – dítě má naprostý pohybový nesoulad s rytmickou pulzací písně nebo odmítá spolupracovat

1 bod – dítě hrubě porušuje pohybové vyjádření rytmické pulzace téměř u celé písně, správně zvládne dva takty

2 body – dítě zvládne pohybově vyjádřit rytmickou pulzací písně kromě dvou taktů

3 body – dítě při pohybovém vyjádření rytmické pulzace poruší pouze jeden takt

4 body – dítě zcela bezchybně vyjadřuje rytmickou pulzaci

B) Citlivost pro metrum

0 bodů – dítě má naprostý pohybový nesoulad s metrem písně nebo nespolupracuje

1 bod – dítě hrubě porušuje pohybové vyjádření metra téměř u celé písně kromě dvou taktů

2 body – dítě zvládne pohybově vyjadřovat metrum písně, poruší pouze dva takty

3 body – dítě v souladu metra písně a jeho pohybovým vyjádřením poruší jeden takt

4 body – dítě bezchybně pohybově vyjadřuje metrum písně

C) Citlivost pro změnu tempa

0 bodů – dítě není schopné pohybově vyjadřovat změny tempa nebo odmítá spolupracovat

1 bod – dítě hrubě porušuje změny tempa v písni, správně zvládne pouze dva takty

2 body – dítě zvládne pohybově vyjádřit změny tempa v písni kromě dvou taktů

3 body – dítě zvládne pohybově vyjádřit změny tempa v písni kromě jednoho taktu

4 body – dítě zcela bezchybně pohybově vyjadřuje změny tempa v písni

D) Citlivost pro časový rytmický průběh tónů

0 bodů – dítě nedokáže vytleskávat se správným rytmem písně nebo nechce spolupracovat

1 bod – dítě hrubě porušuje rytmizaci (vytleskáváním) téměř u celé písně, správně zvládne udržet rytmus u dvou taktů

2 body – dítě zvládne vytleskávat rytmus celé písně kromě dvou taktů

3 body – dítě zvládne vytleskávat rytmus celé písně kromě jednoho taktu

4 body – dítě zcela bezchybně vytleskává rytmus písně

Individuální záznamový arch kvality rytmického cítění

Jméno a příjmení dítěte:

Věk dítěte (počet roků a měsíců):

| | Před | Po |
|--|-------|-------|
| a) Citlivost pro rytmickou pulsaci | | |
| b) Citlivost pro metrum | | |
| c) Citlivost pro změny tempa | | |
| d) Citlivost pro časový rytmický průběh tónů | | |
| Celkový počet bodů: | | |
| Poznámky: | | |

Motivace ke zjišťování rytmického cítění

Notové záznamy u motivačních podnětů jsou převzaty z publikace: Hudební výchova dětí předškolního věku II. od Kodejšky z roku 1991.

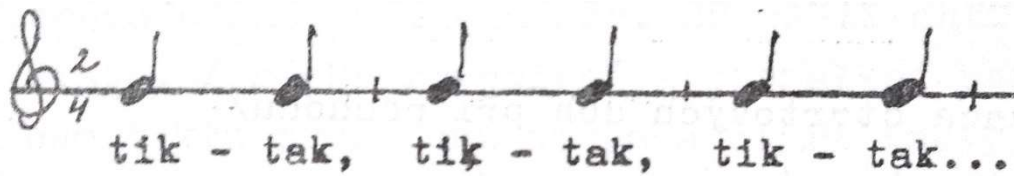
Byl jeden dům nedaleko Znojma, ve kterém bydlela rodina příjmením Slavičkovi. Měli dceru Terezku a syna Tomáška. Děti moc rády chodily do školky, kde měly veselou paní učitelku, která uměla krásně zpívat. Sourozenci spolu chodili do hudební třídy. Jeden den jim paní učitelka připravila nějaké zábavné úkoly, protože se rozhodla, že založí školní kapelu.

„Pokud chceš zjistit, jaké zábavné úkoly děti dostaly, tak se nemusíš bát, protože my si je také vyzkoušíme. Ať víme, jestli by nás paní učitelka do kapely vzala. Musíš dávat dobrý pozor na můj zpěv a hru na klavír.“

a) Motivační podněty ke zjišťování citlivosti pro rytmickou pulsaci

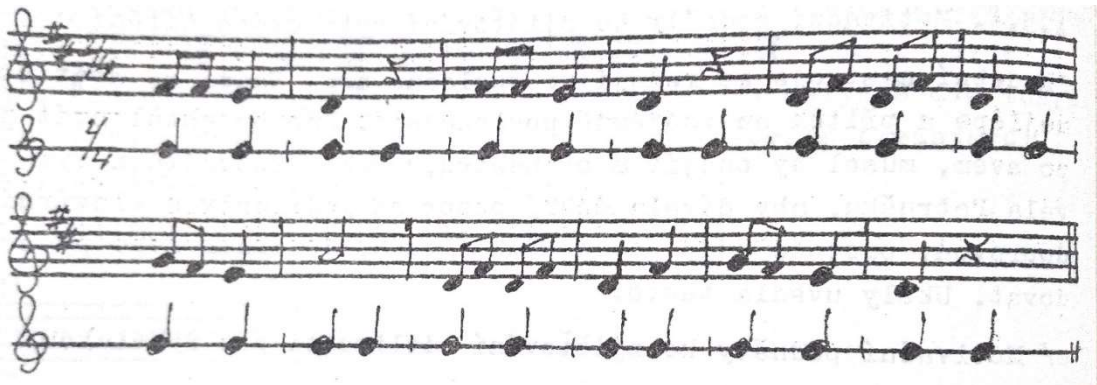
„Než založíme kapelu musíme se naučit hrát podle metronomu. Jsou to takové hudební hodiny. Mají kyvadélko, které se houpe ze strany na stranu. Měří tak každé písničky a skladbě čas.“ Učitelka dětem pustí metronom na ukázkou.

(obrázek č. 1 Ukázka rytmické pulsace čtvrtřových not)



„Zapívám ti píseň „Maličká su“ (v Ddur) a budu tleskat do dlaní podle toho, jak se metronom houpe. Zkusíš to se mnou?“

(obrázek č. 2 Ukázka metrické pulsace čtvrtřových not při zpěvu písně)

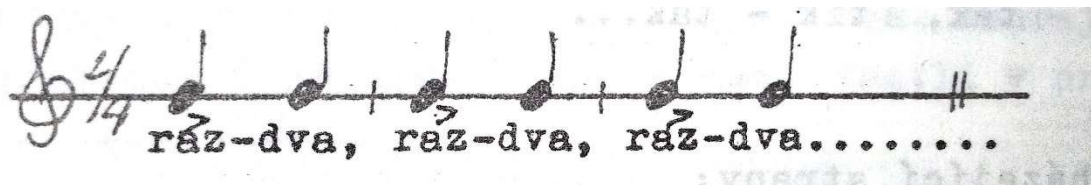


„Úkoly od paní učitelky si rozdělíme. Já budu zpívat a ty budeš tleskat, tak jak jsem ti ukázala.“

b) Motivační podněty ke zjišťování citlivosti pro metrum

„Existují některé hudební kapely, které hrají třeba na vesnici při posvícení a při hraní chodí. Vyzkoušíme si, jaké to je chodit do hudby jako vojáci.“

(obrázek č. 3 – Ukázka metrické pulsace čtvrtřových dob)



„Předvedu ti, jak se dá pochodovat na naši písničku Malička su. Zkusíš se mnou pochodovat na místě? Musíme pořádně zdůraznit nášlap na levou nohu, kterou začínáme pochodovat.“

(obrázek č.4 – ukázka pochodu se zdůrazněním přízvukné doby písně výraznějším pohybem levé nohy)

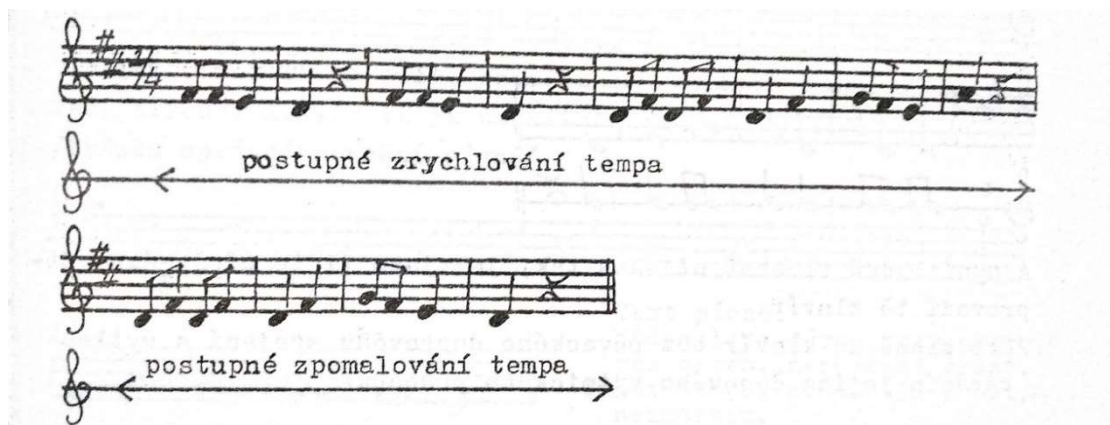


„Skvělé, zkusíš teď pochodovat beze mě jen s klavírním doprovodem?“

c) Metodické podněty ke zjišťování citlivosti pro změny tempa

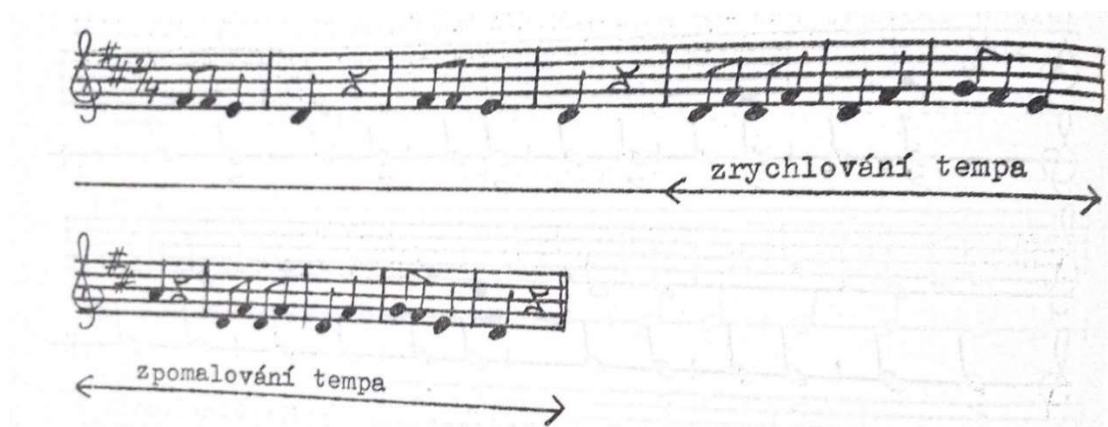
„Kapela na posvícení hraje různé písně a musí zvládnout chodit podle hudby rychle i pomalu. Chodí podle toho, jak hrají a tím se zpomaluje nebo zrychluje i jejich zpěv. Tak si to vyzkoušíme. Zahraju ti ukázkou, jak to zní. Pokud chceš můžeš pochodovat na místě.“

(obrázek č. 5 – ukázka zrychlení a zpomalení pochodu při písni Malička su)



„A nyní můžeš pochodovat sám, budu tě doprovázet na klavír.“

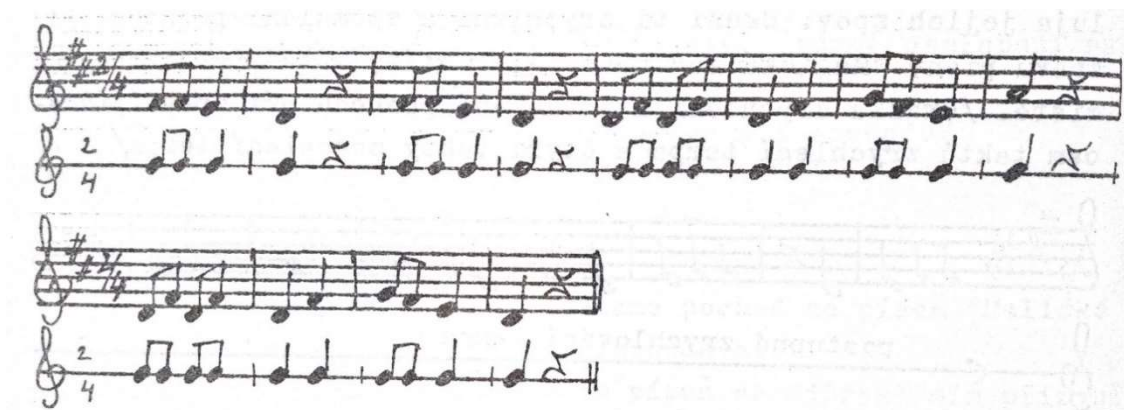
(obrázek č.6 – ukázka klavírního doprovodu písně – od 5.-8. taktu zrychlení, od 9.-12. taktu zpomalení tempa)



d) Metodické podněty ke zjišťování citlivosti pro časový rytmický průběh hudby

„Myslím, že se nám daří. Tak si představ, že jsme dva hudebníci v kapele. Budu zpívat naši píseň a ty budeš tleskat do dlaní její rytmus. Ukážu ti to, můžeš se přidat.“

(obrázek č. 7 – ukázka zpěvu a vytleskávání písně podle rytmu)



„Nastal tvůj čas, abys to vytleskal sám s klavírním doprovodem bez zpěvu.“

Motivační ukončení testu

„Nyní si dokončil všechny úkoly, jako měli plnit sourozenci. A myslím si, že by tě paní učitelka do kapely určitě vzala. Na jaký nástroj by si chtěl hrát? A jaké bys dal kapele jméno? Já ti řeknu, jak to dopadlo se sourozenci.“

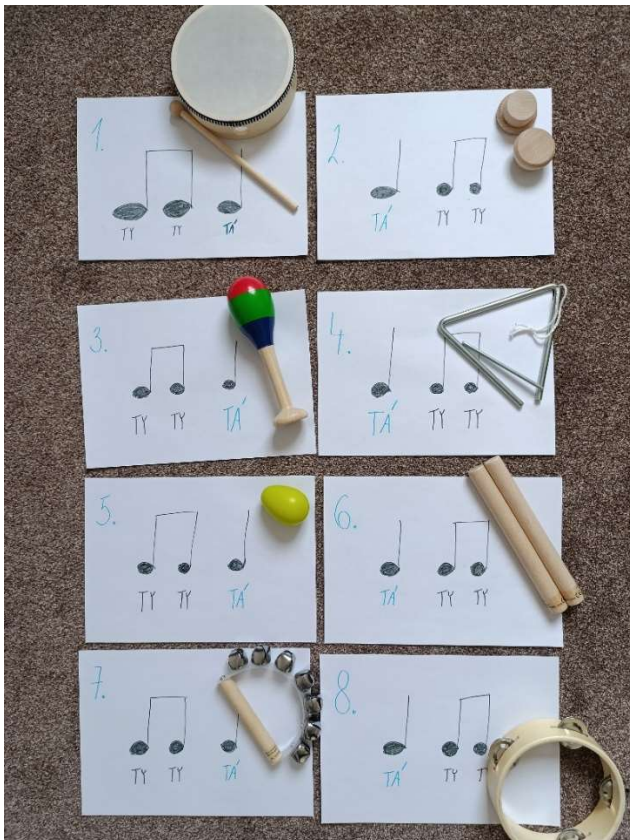
Jakmile sourozenci dokončili všechny úkoly, paní učitelka vyndala ze skříně velkou plastovou bednu, ve které byly dětské hudební nástroje. Děti dostaly velkou pochvalu a každý si mohl vybrat na jaký nástroj chce v naší školní kapele hrát. Jejich jméno bylo Šikulové.

Příloha č. 2

Postup při výrobě: Děti si vyberou výplň ruličky a natrou ruličku barvou, která k ní patří (hrách – zelená, rýže – bílá, fazole – žlutá). Až bude výrobek suchý, paní učitelka sešíváčkou sešije jeden konec, dovnitř si dítě nasype výplň a učitelka sešije opačně i druhý konec.



Příloha č. 3



Příloha č. 4



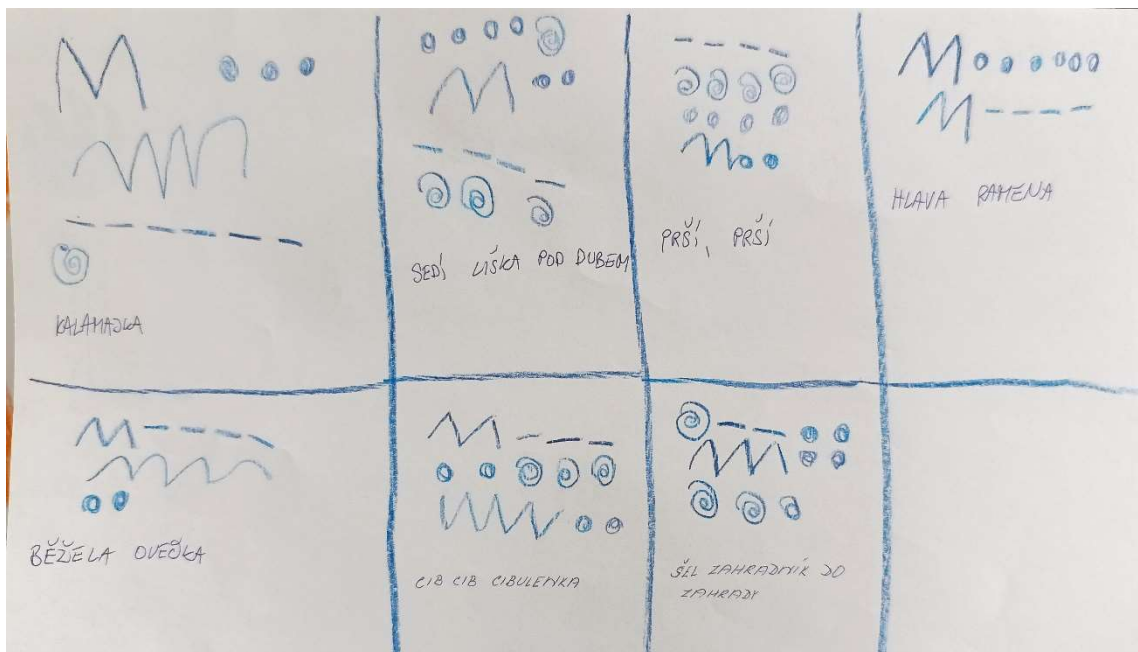
Příloha č. 5



Příloha č. 6



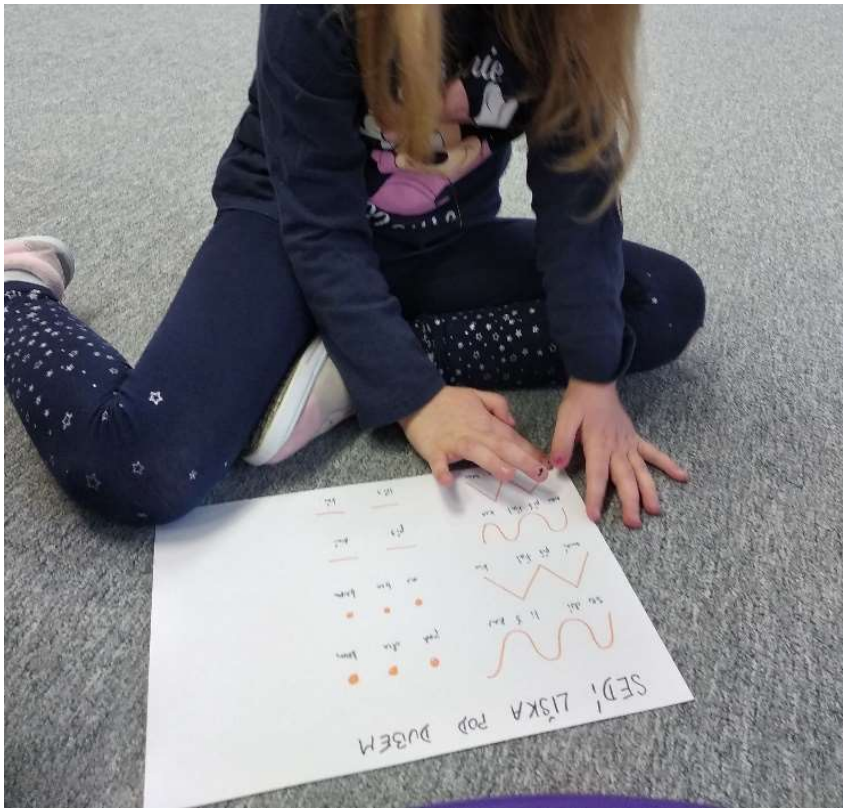
Příloha č. 7



Příloha č. 8



Příloha č. 9



Příloha č. 10



Příloha č. 11



Příloha č. 12



Příloha č. 13

