



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 pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Rozvoj hudební rytmičné tvořivosti dětí v mateřské škole

Vypracovala: Gabriela Plačková

Vedoucí práce: Paed.Dr. Alena Váchová

České Budějovice 2014

České Budějovice 2014

ANOTACE

Bakalářská práce si klade za cíl vytvořit nabídku různorodých aktivit postupně rozvíjejících hudební rytmickou tvořivost v mateřské škole u nejstarší věkové skupiny dětí. Teoretická část je věnována hudbě, rytmu a rytmickému cítění, dále je vymezen pojem dětská hudební tvořivost, rytmická tvořivost, rozvíjení rytmického cítění a tvořivosti v předškolním období a hodnocení vzdělávacích aktivit v mateřské škole. V praktické části je vytvořen program rozvoje rytmické tvořivosti pro nejstarší věkovou skupinu dětí, který je realizován ve třídě autorky práce a evaluován podle předem vytvořeného plánu

Klíčová slova: hudba, rytmus, rytmické cítění, tvořivost, rytmická tvořivost, mateřská škola

Annotation

Bachelor thesis aims to offer a range of various activities progressively evolving musical rhythmic creativity in kindergarten in the oldest age group. The theoretical part is dedicated to music, rhythm and rhythmic sensibilities, as defined includes the definition of the concept of children's musical creativity, rhythmic creativity, developing rhythmic feeling and creativity in the preschool period and the evaluation of educational activities in kindergarten. In the practical part is created development program of rhythmic creativity for the oldest age group of children, which is realized in the classroom of the author and evaluated according to pre-established plan.

Keywords: music, rhythm, rhythmic sensibility, creativity, rhythmic creativity, kindergarten

MOTTO:

***Hudba nejpřirozenější nám jest, jak se na svět dostáváme, hned písničku, pád
rajský připomínající, zpíváme: A, á, é! Kvílení, pravím, a pláč nejprvnější naše
muzika jest . . .“***

(Jan Amos Komenský, Informatorium školy mateřské)

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2014

Gabriela Plačková

Poděkování

Děkuji na tomto místě vedoucí své bakalářské práce PeadDr. Aleně Váchové za cenné a podnětné a rady, připomínky a metodické vedení práce. Za její lidský a chápající přístup.

Také bych zde chtěla poděkovat mému tatínkovi, který tu už není, a který mi ukázal krásu hudby a naučil mě ji mít rád.

OBSAH

ÚVOD	9
1. TEORETICKÁ ČÁST	
1.1 Hudba	10
1.1.1 Potřeba hudby v životě člověka	10
1.1.2 Hudba v životě předškolního dítěte	11
1.1.3 Carl Orff a hudba pro děti	12
1.1.4 Hud. vývoj dítěte založený na souvislosti hud. schopností a činností	12
1.1.4.1 Fáze „difúzní“	13
1.1.4.2 Fáze „srovnávací“ (komparativně diferenciační)	13
1.2 Rytmus	13
1.2.1 Rozvoj rytmického cítění v předškolním období	14
1.2.2 Základní metodická hlediska podle Carla Orffa	16
1.2.2.1 Práce s říkadly	16
1.2.2.2 Základní rytmická cvičení	17
1.2.2.3 Hudební hry v mateřské škole	17
1.3 Tvořivost	18
1.3.1 Podstata tvořivosti	18
1.3.2 Rysy hudebně tvořivého myšlení	20
1.3.3 Vymezení pojmu dětská hudební tvořivost	21
1.3.4 Podpora rozvoje tvořivosti dítěte	23
1.3.5 Didaktické zásady při rozvíjení rytmické tvořivosti	25
1.3.6 Kritéria a ukazatele pro hodnocení tvořivých činností pedagogem	26
2. PRAKTICKÁ ČÁST	
2.1 Cíl a metodika	27
2.2 Program pro rozvoj rytmické tvořivosti 5 - 6letých dětí	29
2.2.1 Dílčí cíle a očekávané kompetence	29
2.2.2 Plán evaluace	30
2.2.3 Program aktivit na rozvíjení hudebně rytmické tvořivosti	31
2.2.3.1 Rozvoj tvořivosti ve všech oblastech rozvoje dítěte	31
2.2.3.1.1 Dítě a jeho tělo	31
2.2.3.1.2 Dítě a jeho psychika	31

2.2.3.1.3	Dítě a ten druhý	32
2.2.3.1.4	Dítě a společnost	32
2.2.3.1.5	Dítě a svět	32
2.2.3.2	Tematicky propojené aktivity	33
2.2.4	Vyhodnocení programu na rozvoj hudebně rytmického cítění	38
2.2.4.1	Hodnocení pedagoga	38
2.2.4.2	Hodnocení vzdělávacích výsledků dětí	39
2.2.4.3	Hodnocené videonahrávky	43
2.2.5	Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi	44
Závěr		49
Seznam použitých zdrojů		
Seznam příloh		

ÚVOD

Nedílnou součástí života a rozvoje dítěte je hudba. Dítě poslouchá hudbu už v břiše matky, když si zpívá. Pro dítě jsou to libé zvuky, na které si snadno a rádo zvykne. Zpíváme dítěti, když ho chceme ukonejšit, uspat, potěšit, zabavit. Hudba je také nedílnou součástí estetického cítění, které je u dětí třeba už od dětského věku rozvíjet.

I mě provázela hudba od dětství. Můj tatínek měl hudbu moc rád. Pamatuji si, když mě vzal poprvé na koncert vážné hudby. Měla jsem nové modré šaty, seděla jsem v první řadě a nedosáhla jsem ze židle nohama na zem. Dívala jsem se, jak hudebníkům hbitě jezdí prsty po strunách houslí, ze kterých se linula nádherná hudba. A tehdy jsem si uvědomila, jak je hudba krásná a povznášející. Hleděla jsem přímo do strun hudebníkům Smetanova kvarteta, a když se na mě někdo z nich podíval, měla jsem pocit vlastní důležitosti. Na ten nádherný pocit se nedá zapomenout. A na tatínka také ne. Chtěla bych tímto svoji práci věnovat hlavně jemu s velkým díkem, že jsem ho mohla poznat a mít ho chvíli jako jednoho z nejbližších bytostí v mém životě.

Během své praxe jsem vždy zaměřovala pozornost na hudební výchovu dětí. Musela jsem a musím ale na sobě stále pracovat, získávat zkušenosti. Přesto jsem jen malou součástí hudebního vzdělávání dětí. Ale práce mě baví a i mě samotnou přivádí spolu s dětmi do kouzelného světa tónů.

Také jsem během své dlouhé pedagogické praxe nezažila dítě, které by nechtělo zpívat. Když začnu zpívat nebo hrát na piano, děti se vždy přidají a zpívají se mnou, tančí při hudbě nebo se alespoň pohybují v rytmu. A když vidím a slyším, co dětem hudba přináší, jsem potěšena, že má práce má svůj význam.

Mým tématem je rozvoj hudební tvořivosti a rytmického cítění dětí. Naučit děti uvědomit si rytmus, naučit se ho slyšet a dokázat ho ozdobit něčím ze své fantazie a své hudební tvořivosti. To je pro děti důležité a je to počátkem toho, aby se dítě naučilo hudbě rozumět a mít ji rád. K tvořivým aktivitám jsem přidala hru na dětské rytmické nástroje, či na věci kolem nás, které vybízejí k vytukávání rytmu a k tvořivé práci s ním. Spojila jsem rytmus s pohybem, neboť to je pro dítě přirozené. A právě z těchto základů jsem vycházela ve své práci k vytvoření jednoduchého návodu, jak s dětmi tvořivě začít poznávat hudbu.

Vytvořím několik modulů k rozvoji hudební tvořivosti a rytmického cítění. Popíšu jednotlivé aktivity a práci s písničkou a v závěru je zhodnotím z pohledu učitelky směrem ke splněným hudebně tvořivým činnostem a kompetencím dětí.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 HUDBA

Hudba je organizovaný systém zvuků. Výběr zvuků, jejich rytmické členění a jejich uspořádání určují kvalitu, funkci a estetické působení hudby. Toto estetické působení hudby se může uplatnit pouze v rámci historicky proměnných pravidel a dobového vkusu. Hudba byla velmi dlouho vázána na ritus a za samostatné umění byla uznána poměrně pozdě. Odborná disciplína, která zkoumá hudbu a vše, co je s ní spojené, se nazývá muzikologie nebo též hudební věda. Hudba (od slova *housti*, *hráti*) je termín, který označoval hru na strunný nástroj (odtud *hudebník*). Později se termín začal používat ve stejném kontextu jako *muzika* (odtud *muzikant*). (<http://cs.Hudba>)

Budík (1987, s. 41) se o hudbě vyjadřuje takto: „Hudba je umění, kterého se lze nejnázve zmocňovat vlastní aktivní činností.“ Poledňák (1984) říká, že hudba je disciplína založená na zvucích probíhajících v čase a je spjata s člověkem a lidskou společností. Vyvíjela se v těsné spojitosti s vývojem lidstva, a tak pro její pochopení musíme chápat i dějiny obecné. Poledňák (1984) se dále o hudbě vyjádřil tímto krásným a citlivým výkladem: „*Bez hudby by ztratilo lidství jeden svůj důležitý rozměr.*“

1.1.1 Potřeba hudby v životě člověka

Člověk je obklopen světem zvuků. Zřídka kdy natrefíme na naprosté ticho. Sluch se na rozdíl od zraku vyvíjí již v prenatálním stádiu, a tak slyšíme dříve, než vidíme. Když jdeme spát, sluch zůstává ze všech smyslů nejdéle aktivní.

Již od starověku je známo, že lidská psychika reaguje na hudbu. Přesto se psychologům, historikům ani hudebním teoretikům zatím nepodařilo objasnit původ hudby v lidském světě. Ve všech civilizacích a u všech lidí však nalézáme potřebu hudby (Poledňák, 1984).

U některých lidí je tato potřeba hlubší a hudba se jim může stát až profesí. Jiným slouží jako zvuková kulisa, jiný ji využívá k navození atmosféry, pro někoho je životní nutností. Může dokreslovat situaci ve společnosti, může doprovázet různé události nebo se na nich spolupodílet. Všechny typy hudby i úlohy, které v lidském světě hraje, lze jen těžko vyjmenovat. Je univerzální, a přesto je její vnímání velice individuální. (Šimanovský, 1998)

Dále Šimanovský (1998) uvádí, že klíčovou úlohu ve výběru určitého typu hudby hraje okolí člověka. Zásadním způsobem takto působí kulturní a sociální zvyklosti společnosti, ve které se jedinec pohybuje. V minulosti se někteří psychologové pokoušeli rozdělit a klasifikovat různé typy posluchačů. Tak například vznikl typ posluchače, který při poslechu hudby rád asociuje, hudba mu začne něco připomínat a spustí jeho fantazii. Jiný typ posluchače volí k hudbě spíš analytický přístup. Hudbě rozumí, racionálně rozebírá hudební formu nebo způsob provedení. Jinému člověku hudba poskytne emocionální zážitek. U většiny lidí se tyto různé přístupy k hudbě prolínají, mohou se střídat a mohou nastat i současně.

1.1.2 Hudba v životě předškolního dítěte

Hudba ve všech svých podobách je jedinečným vyjádřením lidské kreativity. Je přirozenou součástí psychosomatického chování malých dětí, je jejich životním projevem, který prožívají celým tělem.

Je známo, že na dítě působí samo prostředí rodiny, školy a nejbližšího okolí, vztahy s dospělými i vrstevníky, způsob našeho dorozumívání s ním, způsob, jakým ho napomínáme či chválíme, nikoli jen systematická výchova, byť sebelépe míněná, ale také naprosto náhodné impulzy. Právě nestřežené situace se někdy zapisují do vědomí dětí překvapivě výrazně. Zpívající maminku nebo učitelku přijímají jako příklad, a to nejčastěji tehdy, když si dospělí zpívají jen tak pro své potěšení, bez úmyslu učit či poučovat. (Jurkovič, 2012)

Hudba je pro děti nástrojem k učení a zároveň radosti. Děti mají hudbu rády a jsou schopny ji vnímat a učit se podle ní již v prenatálním období. Je tedy jen na dospělých, zda hudební rozvoj umožní, či nikoli.

Hudba by měla být chápána jako jeden z důležitých projevů lidské činnosti, který spolu s pěkným slovem, říkadlem, hrou, výtvarným projevem, tancem přispívá ke kultivaci dítěte jako lidské bytosti. To zdůrazňuje např. Jurkovič (2012), který připomíná, že by bylo dobře, aby hudební výchova v mateřské škole i v rodině nebyla jen jakousi disciplínou k rozvíjení hudebního sluchu, ale prostřednictvím všech vlastností, jimiž se vyznačuje, přispívala k rozvoji zdravé harmonické bytosti, v dávném, vlastně už antickém smyslu a přesvědčení, že krása a dobrota vytvářejí nerozlučnou dvojici. Podle něho není pochyb o tom, že hudba, především ta živě vytvářená, přináší do rodiny, do společenství ve třídě klid, pohodu, jistotu, cvičí paměť, fantazii a představivost.

Šímanovský (2006) dodává, že hudbu lze využít cíleně při terapii nejrůznějších problémů nebo poruch (Metody muzikoterapie a hry se zpěvem in Problémové dítě a hra, C 1.5, Raabe, 2006). S tímto záměrem vznikla dnes již velmi dobře známá léčebná metoda - muzikoterapie, která se užívá i u dětí.

1.1.3 Carl Orff a hudba pro děti

Zabýváme-li se hudbou v životě předškolního dítěte, je nezbytné připomenout osobnost, která je s ní nerozlučně spojena. Německý skladatel a pedagog Carl Orff je známý po celém světě. V naší zemi existuje Česká Orffova společnost, která jeho metodu hudebního vzdělávání dál rozšiřuje a propaguje.

Carl Orff pojmenoval hudbu pro děti jako hudbu elementární. Elementární hudba není nikdy hudba samotná, nýbrž hudba ve spojení s pohybem, tancem, řečí - je to hudba, kterou musíme sami hrát, které se účastníme ne jako posluchači, ale jako spoluhráči. Elementární hudba je přirozená, snadná a každému srozumitelná.

Estetické vnímání a estetická tvořivost jsou pro děti něčím přirozeným. Dítě se vyskytuje v estetické oblasti, když si hraje, když rozmanitě uplatňuje svou fantazii, když naslouchá pohádkám, když objevuje kouzlo mnoha věcí. V umělecké výchově jde o navázání na tyto elementární dětské zážitky. Z dětské hry se má stát úsilí umělecké, třebaš v nejprostší formě, aniž by se z ní vytratilo hluboké citové zaujetí, nadšení, vynalézavost, napětí, okouzlení. Hra je nemyslitelná bez tvořivosti. Základní metodická zásada orffovské práce zní: umožnit dětem maximum aktivity a sebevyjádření. Dítě se učí, jak tvořit vlastní rytmy nebo melodie.

Ale i daná říkanka, píseň nebo skladba často provokují k rozmanitému dotváření. Je možno k nim přidat rytmický doprovod, vyjádřit je pohybem, objevit nové možnosti přednesu. Je důležité chápat tuto aktivitu jako plnohodnotný hudebně - pohybový projev dítěte. Hranice mezi reprodukcí a vlastním ztvárněním nejsou pevné. Alespoň ne v říši umění. Každé dítě je disponováno pro hudbu. Dítě je již v předškolním věku zcela připraveno pro hudební činnost. Hlasový orgán je plně funkční, sluchové dovednosti již značně rozvinuty.

(Hurník, Eben, 1969)

1.1.4 Hudební vývoj dítěte v předškolním věku

Pokud chceme popsat, jak vypadá hudební vývoj dítěte v předškolním věku, můžeme využít publikaci M. Holase (2004), ve které dává do souvislosti hudební schopnosti na jednotlivých

stupních vývoje s hudebními činnostmi. Jako první popisuje období ve zvukovém prostoru, upevňující se v prenatálním období a prvním roce života. Zde zdůrazňuje především základní rozvoj senzorické a emocionální citlivosti na zvukové podněty, pohybové reakce na ně i první vlastní „pěvecké“ projevy.

Pro období mateřské školy je charakteristická orientace v tónovém prostoru, kterou Holas (2004) dělí na dvě fáze, a uvádí v nich charakteristické hudební činnosti::

1.1.4.1 Fáze „difúzní“:

Věk: 1,5 - 4roky

- osvojování základních senzomotorických dovedností
- pokusy o samostatný řečový projev
- formování základů „tónové“ a „hudební“ paměti
- aktualizace vlohového základu pro rozvoj rytmického cítění
- spontánní opakování jednoduchých rytmicko – melodických modelů nebo písní
- počátky rytmické, později i intonační správné reprodukce jednoduchých písní

1.1.4.2 Fáze „srovnávací“ (komparativně diferenční)

Věk: 4-6 let

- postupné vydělování základních hudebně výrazových prostředků (vysoko x nízko, rychle x pomalu, potichu x nahlas)
- rozvoj elementárních receptivních a reprodukčních schopností umožňujících tvořivé osvojení základních zvukových kvalit
- upevňuje se rytmické cítění
- formují se základy tonálního cítění
- díky rozvoji hudební paměti a hudební představivosti, rytmického a tonálního cítění je dítě schopno samostatně rytmicky i intonačně správné pěvecké, případně nástrojové, reprodukce písní a melodických úryvků
- rozvíjí se schopnost adekvátní hudebně pohybové reakce na změny ve struktuře hudebně výrazových prostředků

1.2. RYTMUS

Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které jsou organizovány v časové posloupnosti. Není jen výsadou hudby a ostatních druhů umění. Existoval dávno před nimi jako

neoddělitelná vlastnost přírodních jevů, biologických pochodů a tělesných úkonů lidského organismu. Mluvíme o rytmické periodě dne a noci, ročního období, hodin, minut, vteřin, tlukotu srdce, dýchání. (Sedlák, 1989) Rytmus je opravdu všude kolem nás.

Rytmus tvoří různé délky not a pomlk, uspořádaných do taktů. (Raková, Tichá, Štíplová, 2012)

Rytmus, jak ho definují Zezula, Kurková a Budík, je sled tónů různých délek na pozadí metra (Zezula a kol., 1987) „*Rytmus vnáší do hudby pořádek.*“ (Raková, 2009, str.148)

Kolektiv autorek Raková, Tichá, Štíplová (2009,s. 149) se ve své knize zmiňují o souvislosti rytmu a tempa. Podle nich „...*tak hudba může plynout pomalým, klidným tempem, zrychlovat, zpomalovat, nebo se řídit divoce vpřed.*“

Rytmické cítění

Zezula (1987,s.29')říká toto: „Schopnost aktivně vnímat a reprodukovat časově pohybový průběh hudby, tj. rytmicko-metrické a tempové vztahy, nazýváme smyslem pro rytmus.“

Psychologická podstata hudebního rytmu a jeho prožívání, označující se jako rytmické cítění nebo smysl pro rytmus, je značně složitá a dosud neuspokojivě propracovaná. Rytmické cítění je zprostředkováno nejen hudebně sluchovými schopnostmi, ale i jinými, především motorickými. (Sedlák, 1989) Děti totiž mají velkou potřebu rytmických činností, protože při nich mohou nejlépe využít a realizovat svoji obrovskou zásobu energie (Dolinský, 1974).

Proto je pro hudebně pedagogickou práci důležité vědět, že smysl pro rytmus má - alespoň do určité míry - téměř každý člověk, avšak výchova rytmického cítění je obtížnější, než je tomu u jiných hudebních schopností. (Zezula a kol., 1987)

1.2.1 Rozvoj rytmického cítění v předškolním období

Rozvoj rytmického cítění vytváří jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšnosti hudebně tvořivých projevů. Lze dokonce říci, že je základem, z něhož dětská kreativita vyrůstá, neboť mezi první hudební projevy dítěte patří rytmická stránka provázená tělesnými reakcemi, nad pokusy o melodického vyjádření (Váňová 1989).

Provádění hudby, a to i v nejelementárnější podobě v předškolním období je spojeno s pohybovou aktivitou člověka. Je to způsobeno tím, že samotná hudba obsahuje určité kinetické (tj.pohybové) podněty, dané rytmicko-metrickým a časovým průběhem.

Dítě si osvojuje rytmicko-metrické vztahy ve všech hudebních činnostech, nejvíce pak v hudebně pohybových hrách, cvičeních s hudbou (chůze, běh, poskoky), při zpěvu s hrou na tělo nebo s doprovodem dětských hudebních nástrojů. (Zezula, 1987).

Raková a kol.(2009) nabízejí ve spojení rytmu a tempa tyto náměty:

- ° dlouhé tóny a pomalé tempo – unavený člověk, chůze kosmonauta
- ° rychlé tempo, krátké noty – běh koníčka, kapky prudkého deště
- ° dlouhý tón .- odpočnutí, číhání kočky na myš
- ° krátký úsečný tón – úlek, prudké zastavení
- ° zrychlování – zesilující déšť, rozjíždění vlaku
- ° zpomalování – motýlek usedá na kytičku, vlak přijíždí do zastávky

Rytmus a tempo tak může vyvolávat představy, mohou nám tak něco sdělovat.

Jiné činnosti k rozvoji rytmických činností uvádí Hurník, Eben (1969), kteří doporučují improvizální cvičení, hru na ozvěnu a rytmitizaci textu:

Improvizační cvičení

Dítě, které si na ulici vesele haleká, projevuje tím už zárodečné předpoklady hudební tvořivosti, improvizace. Je na hudební výchově, aby tyto možnosti dále rozvíjela. Improvizální cvičení proto do hodin zařazujeme od samého počátku. Jsou prvkem, který probouzí v dětech-jako nic jiného-zaujetí, temperament, elán.

Je třeba, aby si učitel předem dobře ujasnil okruh možností a prostředky, jimiž je povzbudí k tvořivé aktivitě.

Hra na ozvěnu

Tato hra, pozůstávající z předvádění a opakování rytmických motivů, je předstupněm improvizace. Učitel vytleskává motivy, které po něm děti opakují. Po procvičení „ozvěn“ pak následuje „ozvěna“ jednotlivých dětí.

Rytmitizace textu

Při těchto cvičeních nepůjde o to, aby děti prostě jen „uhodly“ nejprostší rytmickou podobu předložené říkanky, nýbrž o úkol mnohem náročnější, o rozvíjení rytmické fantazie: na daný text mají vymýšlet stále nové a nové rytmické varianty. To se může podařit, teprve když už mají

zásobu představ různých rytmických figur, tedy nikoli hned v prvních hodinách.

1.2.2 Základní metodická hlediska podle Carla Orffa

Carl Orff se inspiroval světem dětí, jejich přirozenými projevy, hrami a rozpočítadly, říkankami, které děti spojují s pohybem. Učitel, který takto pracuje s dětmi, by měl přizvat ke spolupráci také své „vnitřní já“, tedy tu složku osobnosti, která mu umožňuje spontánně a s radostí tvořit a podílet se na procesu hry (Šímanovský. 1998).

Carl Orff používal ve své práci jednoduché nástroje, které jsou zvladatelné pro všechny děti.

Hurník, a Eben (1969) uvádějí podle Orffa metodický postup pro rozvoj rytmického cítění a následně i základní cvičení.

1.2.2.1 Práce s říkadly

Přednes říkadla

Říkadlo je východiskem pro počáteční rozvoj rytmického cítění. Práce s říkadly bude tím účinnější, čím větší bude zaujetí. S ním je děti budou reprodukovat. Proto bude vhodné předem děti uvést do dějové situace krátkým rozhovorem, které je v říkadle naznačeno. Jde hlavně o navození nálady, o vyvolání účinných představ. Např. připomeneme dětem, jak sladká jsou jablka, jakou mají vůni, chuť. Po takovém úvodu budeme pracovat s říkadlem „Byla jedna babka... „.

Říkadlo s mluveným doprovodem

Dalším stupněm práce je vytvoření mluveného doprovodu k říkadlu. Z jeho textu vybereme některá rytmicky výrazná slova nebo skupiny slov. Učitelka slova předříkává a děti je po ní několikrát opakují a cvičí se tak v pravidelném a přesném opakování určité rytmické figury.

Říkadlo s nástrojovým doprovodem

Rytmické figury můžeme hned od začátku tleskat zároveň se slovním doprovodem. Velmi důležitým krokem v rytmické výchově je odloučení těchto figur od dosavadního slovního podkladu a jejich realizace pouhým pleskáním o stehna, dupáním.

Samozřejmě postupujeme od nejjednodušších figur k náročnějším. Bude tak docházet k barvitějším a zajímavějším instrumentaci.

1.2.2.2 Základní rytmičná cvičení

Rytmičná deklamace slov

Děti při ní objevují půvab i humornost rozličných slov a zároveň s jejich pomocí upevňují rytmičné dovednosti, získané vyťukáváním drobných rytmičných figur při rytmičném doprovodu říkadel. Učitelka zde má neomezenou možnost uplatnit svou fantazii a vyhledávat nová a nová vhodná slova. Nejprve několikrát opakujeme jedno slovo, pak jiné a zase jiné. Slova takto získaná nám usnadní realizaci různých rytmičných doprovodu: budou sloužit rychlému dorozumění o figuře, kterou je třeba provést. Přitom je třeba mít stále na paměti, že nejde jen o vyvození výsledného rytmu, ale o uměleckou práci, o zážitek slova.

Vymýšlení slov k danému rytmu

Učitel předtleskává rytmus a žáci děti k němu mají vymýšlet slova. Je třeba dbát, aby slovo odpovídalo rytmu. Vždy volíme slova k jednomu tématu. (Orff, 1969)

1.2.2.3 Hudební hry v mateřské škole

Raková (2012) popisuje některé hudební hry pro děti v mateřské škole. Podle mého názoru by mohly být vhodným základem pro tvořivé činnosti.

Hry na rozvoj rozlišení síly zvuku:

- hra „Na rádio“, uč. během společného zpěvu písničky imaginárním „knoflíkem“ zeslabuje nebo zesiluje zvuk
- plynulé zesilování a zeslabování zvuku – při rytmisaci známého podle pohybů rukou učitelky plynule zesilují a zeslabují - pohyb paží uč. nahoru a dolů
- poznávání intenzity hry učitelky na piano (potichu x nahlas) tiše – chodí po špičkách, silně – libovolný pohyb
- při pobytech venku naslouchání zvukům z okolí, co zní tiše x hlasitě (blízko x daleko)

Hry na rozvoj rytmičného cítění

- hra „Na pěnu“, uč. během společného zpěvu písničky položí na ústa dlaň (mlčí jako pěna), děti musejí píseň zpívat v duchu s dodržáním přesné rytmisace, když dá ruku pryč, děti ve zpěvu pokračují – hudební představitel včetně rytmičné, můžeš dát také do rozvíjení rytmičného cítění
- rytmičné hry „Na řetízek“, postupná plynulá deklamace a rytmisace daných slov nebo slovních

spojení (kapka - kapička, velká modrá kapička...)

- „Na opičky“ – učitelka vytleská rytmus slova, děti položí před sebe stelný počet kamínků, jako je slabik ve slově

- „Jak se jmenuješ“, hudební obdoba, uč. zazpívá a zároveň vytleská otázku, dítě odpoví stejným způsobem

- děti na těžkou dobu tlesknou, na lehkou dupnou – slova, říkadla, písničky (Raková, 2012)

1.3 TVOŘIVOST

Bean (1995) považuje tvořivost za proces, jehož prostřednictvím děti pomocí své imaginace demonstrují navenek určitou část toho, čím vlastně uvnitř jsou. Tvořivost je něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevat

Podle Beana tak musíme pojmout tvořivost jako proces, jímž děti mohou vyjadřovat své představy, pocity a nálady tak, aby jim to přinášelo uspokojení. Pojmout tvořivost jako pojítko mezi pružným myšlením a odpovědným chováním, podporovat v nich jejich individualitu.

A právě tyto děti budou v budoucím světě se svojí dávkou sebedůvěry, úcty k sobě i druhým, se schopností být flexibilní a tvořiví určitě ve výhodě. Tyto dispozice jim mohou pomoci vytvořit pedagogové, kterým je tvořivost vlastní, a kteří je také v duchu tvořivosti vychovávají a vzdělávají. (Bean, 1995)

Tvořivost je v dnešním světě jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě. Tvořivé myšlení vytváří základnu pro obratné přizpůsobení se novým podmínkám, zároveň umožňuje rozmanité a zábavné trávení času. A to je právě to, o co nám jde! Proto je dobré vést děti ke stále větší tvořivosti. Pokud tak činit nebudeme, budou mít naše děti problémy s plněním úkolů, které se jim postaví v životě do cesty.

Od tvůrčí činnosti dítěte nelze očekávat bezprostřední sociální přínos, má však velký význam pro rozvoj jeho poznávacích a rozumových schopností a mnohostranný vývoj osobnosti. (Lokšová, Lokša, 2003)

1.3.1 Podstata tvořivosti

Co je její podstatou?

Na tuto otázku neexistuje jednotná odpověď, ale mnoho odborníků se shoduje v tom, že je to

schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení. To je však velmi zjednodušená „definice“. Více autorů (např. Lokša, 2003, Fichnová, 2007) zdůrazňují, že míra tvořivosti není neměnná, tvořivost lze trénovat a rozvíjet cílenými úkoly. Pro děti předškolního věku mají takové úkoly zvláštní význam, protože osobnost dítěte se teprve utváří a při tom je třeba pomáhat.

Skutečná podstata spočívá v každodenních aktivitách dětí i dospělých. Žáků i učitelů. Sama tvořivost by ztratila svůj význam, kdybychom si mysleli, že je ve všech dětech stejná. Tvořivé děti si umí samy najít cestu. A proto, abychom mohli v dětech tvořivost rozvíjet, musíme být sami tvořiví.

Bean poukazuje ještě na několik postřehů, které se ve vztahu k tvořivosti naučil:

- tvořivost má více co činit s hrou než s prací.
- není rozhodně špatné prožít natolik uspokojivé dětství, že je člověk ani v dospělosti nechce opustit
- rozvíjení tvořivosti je jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, které mohou rodiče pro své děti udělat. Vlastní tvořivost je totiž studnicí, z níž člověk bude moci celý život čerpat uspokojení a útěchu (Bean, 1995)

K tvořivosti přikládá citát Issac Newton (Bakalář, 1986, s. 42):

„Nevím, co si o mně svět myslí: sám si však připadám jako chlapec, který si hraje na mořském pobřeží, baví mě to, neboť občas najdu hladší kámen nebo hezčí mušličku než jsou ostatní. A přede mnou se rozprostírá obrovský, neobjevený oceán pravdy.“

Tvořivost z psychologického hlediska :

- je nejvyšší projev lidského ducha umožňující aktivitu, která přináší dosud neznámé, originální a současně společensky hodnotné produkty – díla materiální i duchovní hodnoty (Hlavsa, 1986)
- je proces tvořivého myšlení, který se zaměřuje na cíl, způsob hledání produktu, který je nový, nekonvenční (Bakalář, 1986)
- je rozdílem mezi výchozí zkušeností tvůrce a konečným výsledkem jeho činnosti (Váňová, 1989)
- aktivizuje psychické funkce (vnímání, pozornost, paměť, představivost, myšlení) a funkce volní, intelektovou, emocionální a zážitkovou sféru psychiky (Holas, 1998)
- komplexně rozvíjí osobnost člověka (Holas, 1998)

Tvořivost jako proces :

- je objevování své podstaty, kdy děti navenek demonstrují určitou část toho, čím uvnitř jsou (Bean, 1995)
- se odehrává v člověku na základě interakce vnějších podnětů a vnitřních stavů, jehož výsledkem je produkt (Lokšová, Lokša, 1999)
- probíhá ve všech sférách tvořivé činnosti, který využívá nejrůznější aktivity, které se vzájemně podporují a zesilují (Lokša, Lokšová, 1999)

1.3.2 Rysy hudebně tvořivého myšlení

Holas uvádí, že mezi nejdůležitější rysy tvořivosti bývá obvykle v současné hudebně pedagogické teorii a praxi zařazována emocionální a problémová citlivost, fluence, flexibilita, originalita, elaborace a fantazie.

Emocionální problémová citlivost

Umožňuje nám být vnímavější k vnějším podnětům. Jedná se o schopnost koncentrovat pozornost na co možná nejvíce aspektů daného jevu. Usnadňuje nám lépe navazovat kontakty s hudbou a pomáhá do určité míry rozvíjet také naši fantazii. Získání zkušeností u hudebních činností pomáhá dítěti rozvíjet i jeho problémovou citlivost, kdy od zprvu spontánního objevování hudby postupně proniká do zákonitostí hudebně výrazových prostředků.

Fluence (plynulost)

Znamená schopnost vytvářet co nejvíce produktů na dané téma za určitou časovou jednotku. V raných fázích hudebního vývoje se projevuje tvorbou jednoduchých variací známých rytmických či melodických úryvků nebo písní. Připomeňme si např. tzv. dětský „mluvozpěv“, kdy dítě doplňuje vlastním textem melodii známého popěvku, či vytváří jeho rytmickou nebo melodickou variantu. Pokud jsou tyto prvotní improvizční pokusy vhodně podchyceny, mohou mít v dalším vývojovém stadiu charakter vyššího stupně fluence, kdy je dítě schopno vytvářet za určitý časový úsek i více od sebe se lišících variant (Holas, 2004).

Hudební flexibilita

Jde o pružnost myšlení, neboli schopnost vytvářet na základě dosavadních zkušeností co nejvíce řešení daného problému nebo problémové situace.

Originalita

Znamená jistou novost či původnost řešení úkolu.

Elaborace

Umožňuje nám vypracovat zajímavé detaily při řešení problému, dotáhnout úkol do konce a kompletovat jej jako celek. Dítěti pomáhá předcházet od pouhého napodobování a jednoduchých obměn výchozích úryvků k postupnému vytváření vlastních, relativně nových hudebních útvarů.

S formováním základních hudebních schopností (hudební paměti a hudební představivosti) a pěveckých či instrumentálních dovedností získává dítě celou řadu nových hudebních i mimohudebních zkušeností, vědomostí a návyků., které ovlivňují i rozvoj schopnosti detailnějšího propracování a rozvíjení hudebních nápadů. (Holas, 2004)

Imaginace a fantazie

Je dalším předpokladem pro hudební tvořivost. Proto je třeba rozvíjet nejen složky hudebního nadání, ale je třeba se zaměřit prostřednictvím motivace i na rozvoj motivačně charakterových vlastností osobnosti dítěte. V praxi to znamená odstranění rutinního a mechanického opakování nacvičovaných skladeb, často bránících rozvoji samostatného myšlení dítěte. Vývoj hudebně tvořivého myšlení je proto podmíněn nejen tvořivou aktivitou dítěte, ale i pedagoga. (Holas, 2004).

Podobně uvádí podle Guilforda přehled základních, měřitelných tvůrčích schopností Bakalář (1986). Jsou to plynulost (fluence), pružnost (flexibilita), původnost (originalita), propracování (elaborace), citlivost (senzitivita).

1.3.3 Vymezení pojmu dětská hudební tvořivost

Od dětské hudební tvořivosti nemůžeme očekávat, že by originálními produkty významně přispěla k obohacení kultury. Dítě předškolního věku není schopno tvořit umělecky, neboť nemá ještě potřebné životní zkušenosti, neosvojilo si ještě techniku uměleckého tvoření a cílem

jeho tvoření není vědomé úsilí o dosažení vytyčeného cíle. Často se také stává, že objevuje věci už dávno známé.

Zezula (1987) ve své knize definuje hudební tvořivost na základě elementární podoby takto:

Hudební tvořivost dítěte předškolního věku má pouze elementární podobu. Pramení ze spontánních reakcí na hudební podněty především pohybovou aktivitou. Má silný citový náboj a její původnost a samostatnost nepřesáhnou psychické možnosti dítěte. Tvořivý proces dítěte vzniká jako aktivní potřeba vytvářet hravým způsobem na základě dřívějších zkušeností podobné nebo jiné kombinace a výtvary.

Váňová(1989,s.47) v kapitole o základních psychologických problémech zdůrazňuje, že: *„V hudebně výchovném procesu usilujeme rozvojem tvořivých schopností v praktických hudebních činnostech o hudební tvořivost jako trvalou vlastnost osobnosti. Její výchova je však dlouhodobým úkolem a neomezuje se jen na všeobecné hudební učení, ale zasahuje i do hudebních zájmů dítěte, jeho aktivit a dalšího hudebního vzdělávání.“* Přitom bychom neměli zapomínat na všestranný rozvoj aktivity a tvořivých schopností v souladu s potřebami a možnostmi dítěte, neboť každé dítě je individualitou.

Základem hudební tvořivosti jsou sice spontánní projevy, ty však dle Váňové (1989) potřebují vést a usměrňovat. Podporovat dětskou aktivitu, originální nápady a nabízet stále nové podněty, aby nedošlo k utlumení dětské aktivity a tvořivosti. Pak mohou přinášet radost z úspěchu a prožitku, posilovat sebevědomí dítěte, uspokojení a rovnováhu. Nejdůležitější princip tvořivosti - požadavek novosti a originality - zde dostává relativní podobu, a to ve dvojnásobném významu :

- dětská hudební tvořivost nespočívá jen ve vytváření nového, originálního, ale i přetváření známého, v nalézání jeho nových podob, vlastností a vztahů, ve variantách na dříve vnímané a prožité podněty
- dětskou činnost považujeme za tvořivou i tehdy, je-li její výsledek „nový“ pouze pro dítě či dětský kolektiv, odhalí-li dítě svou tvořivou činností „něco nového pro sebe i okolí.

Produkty dětské hudební tvořivosti se tedy nehodnotí podle objektivně vysoké kvality (umělecké či společenské hodnoty), ale jejím měřítkem je především výchovný a vzdělávací význam pro samotné „tvůrce“. Rozhodující je pedagogický přístup k problému. (Váňová, 1989)

1.3.4 Podpora rozvoje tvořivosti dítěte

Cílený rozvoj tvořivosti u člověka je velmi důležitý pro další rozvíjení vědecké činnosti a dalšímu objevování (Zelina, Zelinová, 1980). Rodiče a učitelka v mateřské škole mohou dítě v tvořivé činnosti vhodně posilovat. Například pomocí vhodných námětů ke hře a vyprávěním či pohádkou.

Jak Michnová (2007) uvádí, k podpoře tvořivosti dítěte je potřeba dodržovat tyto zásady:

Nehodnotit

Ve smyslu „zkoušení“. Nepoužívat věty typu: „To jsi řekl udělal špatně.“, „Nemáš pravdu, to nejde.“, „To není dobře.“, „Neumíš nic vymyslet?“, ale povzbuzujeme, například slovy: „Vidím, že se snažíš“, „I tak by to mohlo být.“.

Dobrovolnost

Nečekat, že každé dítě odpoví na všechny otázky. Úkoly jsou hry, ne soutěž. Když chtějí být některé děti jen „pozorovateli“, má jim to být umožněno. Zkušenosti ukazují, že po čase (různě dlouhém) samy projeví zájem, ochotu a vůli zapojit se. Jestliže se cítí děti činností přesycené, hru ukončíme a pokračujeme jindy.

Humor

Humor je při řešení úloh také důležitý. Zasmějeme se s dětmi vtipným odpovědím, nikdy však nesmí dojít ke zesměšňování.

Bezpečí

Dopřejme dětem pocit bezpečí, nemají mít pocit, že jsou zkoušené (vždyť jde jen o hru). Když nechtějí vystoupit před skupinou samy, ale raději u kamarádem, umožněme jim to. Některé děti mají nepříjemné pocity, když nemohou přijít na žádné řešení. To můžeme odstranit nebo zmírnit tím, že jim dáme najevo, že není důležité, aby úkol splnil a povzbudíme ho pochvalou, povzbuzením, pochopením.

Pochvala

I když děti nebudou mít příliš originální nápady, pochvalme je. Je třeba ocenit jejich snahu.

Hra

Všechny aktivity by se měly provádět formou hry. Není to učební látka. Nepřepínejme dětské síly

Potěšení ze hry

Činnosti mají přinášet potěšení ze hry, z hledání a objevování řešení. Proces je stejně důležitý jako výsledek. (Fichnová, 2007)

I Lokša, Lokšová se zmiňují v své knize o pravidlech tvořivého vyučování. Při tvořivém učení ještě více než jindy je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti dětí a vycházet z jejich možností. Rozvoj psychických procesů neprobíhá u všech jedinců stejně a týmž tempem. U různých jedinců mohou proto mobilizovat tvořivou aktivitu a schopnosti různé podněty. (Lokšová, Lokša, 1999, str. 109)

Dále uvádějí podle Kováče:

1. nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativního řešení
2. nepředpokládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a dovedností
3. nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě
4. ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměrňovat tok myšlenek

(Lokšová, Lokša, 1999, str.109-110)

Bean (1995) ve své knize uvádí: . . . důležité je pomáhat dítěti při rozvoji jeho schopností a stimulaci vnitřní motivace vhodným způsobem. Není účelné ani dobré dítě do aktivit, které by mu měly přinášet radost, nutit. Mohlo by dojít k tomu, že si k ní vytvoří averzi nebo ji bude dělat z povinnosti, čímž se veškerá radost vytratí.

Také slibování odměny za vykonanou činnost není dobrou motivací.

Dítě pak může dělat různé činnosti s vidinou odměny za vykonanou práci, ale ztrácí se opět veškerý pozitivní prožitek při konání. Je také třeba, aby děti měly neustále k dispozici materiál k tvorbě, přičemž nezávisí ani tak na jeho kvalitě, nýbrž na způsobu, jakým bude využíván samotným dítětem. Vhodné jsou materiály jako staré nádobí, hrnce, látky, obalový materiál, všechny druhy papíru, vše, co má kola, časopisy. Děti mají tu vlastnost, že jsou schopny si najít

hračky a materiál úplně všude. Rodiče by proto měli dbát na jejich bezpečnost a z jejich dosahu odstranit skleněné věci, toxické, ostré předměty.

Tvořivost je ve své podstatě osobní záležitostí, je proto vhodné, aby rodiče umožnili občas dítěti, aby trávilo čas o samotě. Při posuzování produktů, které nám dítě ukazuje, bychom měli být velmi obezřetní. Škodí přílišná chvála i kritika, na kterou jsou děti velmi citlivé a nevhodně zvolená slova je mohou od další činnosti úplně odradit. Na druhou stranu přílišná chvála může zase uškodit v tom případě, že dítě bude zklamáno a nebude chápat, až se jednou například paní učitelka ve školce vyjádří k jeho výtvaru kriticky. Nejlépe je výtvar dítěte neposuzovat, ale spíše se jej zeptat na jeho vlastní názor. Díky tomu zabráníme, aby dítě bylo závislé na našem názoru.

Dalším velkým problémem při hodnocení je srovnávání výtvarů dítěte s druhými. To jej může také od dalšího snažení odradit. Vhodné je ale ukázat, že si dítěte a toho, co vytvořilo, vážíme. Například tím, že jeho obrázek dáme doma na viditelné místo nebo zarámujeme a pověsíme na stěnu. Tím upevníme jeho sebevědomí a pocit vlastní důležitosti (Bean, 1995)

1.3.5 Didaktické zásady při rozvíjení rytmické tvořivosti

Didaktické zásady mají důležitou roli v pedagogické praxi. Výjimkou není ani oblast hudebních tvořivých činností, ve které můžeme využít zásady zformulované J. Dostálem (2008).

Zásada aktivity

- usnadňuje formovat tvůrčí estetický postoj k hudbě a rozvíjet tvořivost ve všech hudebních činnostech. Tato zásada pomáhá při samostatné činnosti dětí a rozvíjí jejich poznávací, citové i volní procesy při aktivním pozorování a přetváření umělecké reality. Pomáhá i rozvoji sebehodnocení a sebekontroly výsledků práce. Aktivitu dětí bychom měli spojovat s konkrétními činnostmi, s motivací i s volnými a charakterovými vlastnostmi dítěte.

Zásada názornosti

Tu bychom měli uplatňovat nejen při bezprostředním kontaktu dítěte s uměleckým dílem, ale i při jeho seznamování se s obsahem hudebního díla. Můžeme využít názoru motorického, sluchového i zrakového.

Zásada posloupnosti

- znamená pro učitele postupovat od nejjednodušších k náročnějším hudebním činnostem.

V této souvislosti je třeba připomenout známou zkušenost, že pouze tvořivý učitel může mít tvořivého žáka a pouze tvořivý žák může dosáhnout úspěchu. Proto je třeba, aby se pedagog oprostil od jednotvárnosti a šablonovitosti.

Zásada přiměřenosti

- spočívá v pedagogově tvořivé aplikaci metod a zásad vzhledem k všeobecné intelektové i hudební vyspělosti dítěte nebo kolektivu, se kterým učitel pracuje. Tato zásada vyžaduje individuální přístup k dítěti a srozumitelnost i kulturu vyjadřování učitele

Zásada trvalosti

- bývá v pedagogické praxi nejčastěji dávána do souvislosti s opakováním, procvičováním naučeného. Zde se nám nabízí uplatnit učitelovu i žakovu tvořivost. K tomu je třeba využít všech předešlých zásad. (Dostál, 2008)

1.3.6 Kritéria a ukazatele pro hodnocení tvořivých činností pedagogem

V RVP PV se hovoří mj. o Poznávacích schopnostech a funkcích, kam patří představivost a fantazie, myšlenkové operace a rozvoj tvořivosti (*tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření*). Jako očekávané výstupy, je uvedeno: *„řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“, nalézat nová řešení nebo jejich alternativy, vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (včetně hudebních) i ve slovních výpovědích k nim*

Tvořivost, vynalézavost, fantazie

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

Vyjadřuje svou představivost a fantazii v činnostech

V materiálu, který je metodickou pomocí pro předškolní pedagogy, je upřesněn vývoj tohoto výstup:

- *v činnostech se projevuje tak, že pouze napodobuje, bez vlastní představivosti a fantazie*
- *charakter jeho aktivit je stále převážně napodobivý, v činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí*
- *zkouší projevovat tvořivost a uplatňovat fantazii, do činností vkládat svou vlastní představu i fantazii*

- *v činnostech se snaží uplatňovat svou osobitou představu i fantazii*
- *je tvořivé a nápadité, projevuje svou fantazii, stále něco vymýšlí, je iniciativní, k tvořivým činnostem vybízí ostatní*

Pedagog si má u dítěte všimnout:

- *zda projevuje zvláštní zájem o tvořivé aktivity*
- *zda se nebojí uplatňovat svou představivost a fantazii např. z obav ze selhání*
- *jak bohatou má fantazii, do jaké míry jsou jeho nápady originální*
- *zda se nebojí uplatňovat svou fantazii (nekopíruje vzor, neopisuje, je samostatné, nepotřebuje pomoc či impuls*

(Pg hodnocení v pojetí RVP PV , 2007,s.29)

Hlavním smyslem a cílem pedagogického hodnocení tedy není jen zachycovat a popisovat rozvojový stav dítěte, popř. vyhodnocovat či registrovat jeho určité individuální rozvojové problémy či odlišnosti. Poznat dokonaleji osobnost dítěte a zhodnotit spolehlivěji jeho vzdělávací pokroky by nemělo smyslu, pokud by zůstalo jen u tohoto zjišťování. Důležitým krokem je dle tohoto zjištění určit aktuální vzdělávací potřeby dítěte a podle těchto potřeb pak plánovat pedagogickou práci s ním. Znamená to, že volíme co nejvhodnější metody a postupy, vytváříme odpovídající vzdělávací nabídku a měníme prostředí dítěte tak, abychom vyvolali žádoucí výchovné a vzdělávací efekty. Protože pedagog v mateřské škole pracuje s celou skupinou dětí, popř. s celou třídou, platí to také z hlediska celé třídy. Znamená to, že pedagog promítne to, co zjistí o jednotlivých dětech, do přípravy svého třídního vzdělávacího programu: plánuje pedagogickou práci s dětmi, hledá co nejvhodnější metody a postupy, vytváří odpovídající vzdělávací nabídku a mění prostředí dětí tak, aby vyvolal vzdělávací efekty. Nepostupuje však tak, že by svá zjištění průměroval a vytvářel jednotnou vzdělávací nabídku. Zachycené rozdíly mezi dětmi jej vedou k tomu, aby si uvědomil širší spektra celé třídy a vytvářel různou a pestrou vzdělávací nabídku. (Smolíková a kol., 2007, str.44)

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍL A METODIKA

Cílem praktické části je:

1. vytvořit nabídku aktivit rozvíjejících hudební rytmickou tvořivost u nejstarší věkové skupiny

dětí v mateřské

2. realizovat aktivity s dětmi ve třídě
- 3 .provést evaluaci vzdělávací nabídky
4. zformulovat doporučení pro využití aktivit a rozvíjení hudební rytmické tvořivosti dětí v mateřské škole.

Výzkumné šetření proběhlo v šestitřídní mateřské škole v Českých Budějovicích ve které již několik let pracuji, v období od listopadu 2013 do února 2014. Pokud jsou použita v práci jména dětí, jsou smyšlená.

Charakteristika třídy, ve které výzkumné šetření proběhlo

Třída je věkově homogenní, jsou v ní děti převážně 5-6leté, 3 děti jsou s odkladem školní docházky, tzn. 6-7 leté. Celkem je ve třídě 28 dětí - 16 chlapců a 12 dívek. Zřejmě díky převaze chlapců se jedná o živější třídu, ve které je třeba děti stále zaměstnávat. Jeden chlapec je z problematického rodinného prostředí a často činnosti ve třídě narušuje, ubližuje dětem a vytrhuje je z činností.

Dětem nabízíme účast ve čtyřech integrovaných blocích rozvíjejících jejich schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Vycházejí z částečného zaměření celé filozofie naší mateřské školy. Využíváme prvků waldorfské pedagogiky. Bloky jsou vymezeny v ŠVP a zcela přirozeně kopírují roční období.

Cílem výchovy dítěte v předškolním věku je všestranný rozvoj duševní i tělesný.

Chceme proto, aby dítě mělo:

1. zdravé tělo
 2. bystré a vycvičené smysly, živou představivost, tvořivou činnost, probuzený zájem o okolí, správnou výslovnost, schopnost pozornosti
 3. základy pro život ve společnosti, pro soběstačnost, pro pochopení krásy, přírody a umění.
- Každý tematický celek obsahuje motivaci, charakteristiku, jednotlivá témata a očekávané kompetence.

Metodika

Bude použita metoda zúčastněného pozorování a analýzy videonahrávek.

2.2 Program pro rozvoj rytmické tvořivosti 5-6 letých dětí

2.2.1 Dílčí cíle a očekávané kompetence

Jaké cíle si zvolím, abych vytvořila dětem podnětné prostředí a dostatek plnohodnotných aktivit s cílem rozvíjet jejich rytmickou tvořivost, přiblížit jim co nejvíce hudbu, nalézt smysl a potěšení i v té nejelementárnější podobě?

Ke kterým kompetencím chci děti dovést?

Zvolím takové cíle a kompetence, abych v dětech upevňovala cit pro rytmus, protože ten je základním předpokladem rytmických tvořivých projevů. Dále budu rozvíjet jejich samostatnost a tvořivost. Budu dbát na to, abych respektovala jejich individualitu, dala jim pocit bezpečí a děti mohly pocítit, že k nim přistupuji s respektem a nemusí mít strach se projevit.

Budu využívat co nejvíce možných metod, forem a činností tak, abych respektovala jejich schopnosti a dovednosti dané jejich věkovými zvláštnostmi a individuálním vývojem, a přitom jim poskytla dostatek podnětů k rozvoji jejich hudební tvořivosti.

Cíle: Rozvoj hudební tvořivosti a rytmického cítění dětí	
Dílčí cíle	Očekávané výstupy
Vést děti nebát se vyjádřit vlastní nápady.	Nebojí se přijít se svými nápady a uplatnit je ve skupině.
Dovést děti ke sladění rytmu a pohybu.	Dokáže sladit pohyb a hudbu na základě svých schopností a dovedností.
Naučit děti, aby dokázaly samostatně vymyslet slovo k jeho grafickému zápisu.	Vymyslí slovo ke grafickému zobrazení jeho rytmu.
Učit děti graficky znázornit rytmus daného slova.	Vyjádří graficky rytmus slova.
Dovést děti k rytmické improvizaci.	Doprovodí říkadlo vlastním rytmem. Improvizuje samostatně rytmický úryvek. Improvizuje rytmickou hru na daný námět. Improvizuje odpověď hrou na tělo nebo rytmický nástroj.
Učit děti rytmické paměti, deklamaci a představivosti.	Deklamuje slovo, spojení dvou a více slov, větu.
Učit děti novým hudebním dovednostem a využívat jich při hudebně rytmických aktivitách.	Zesiluje a zeslabuje hlas, zvuk při hudebně rytmických aktivitách.

Kromě hlavního cíle - rozvoje hudební tvořivosti a rytmického citění - budu sledovat při aktivitách programu i tyto cíle:	
Dílčí cíle	Očekávané výstupy
Podporovat v dětech chuť aktivně se zapojovat do hudebních činností.	Zapojuje se do společných činností, aktivně v nich pracuje.
Rozvíjet sluchové vnímání dětí.	Vnímá slyšené a reaguje na ně.
Podpořit schopnost dětí se vyjadřovat, slovní zásobu.	Umí se vyjadřovat a používat nová slova.
Na základě zkušeností, dovedností a znalostí vést děti k vzájemné souhře ve dvojici.	Dokáže se sehrát s kamarádem při rytimizaci a deklamaci slov.
Posilovat prosociální citění ve vztahu k druhým, uvědomovat si své pocity.	Dokáže se vcítit do druhých a respektovat tak pocity kamaráda.
Pohotově reagovat v nastalé situaci při společných aktivitách.	Pohotově reaguje na vzniklou situaci.
Vést děti k pozornosti a soustředění při samostatné práci i při práci ve skupině.	Dokáže se soustředit na práci a společné aktivity.
Učit děti zapamatovat si krátký text, viděné, slyšené.	Zapamatuje si krátký text, i to, co vidělo a slyšelo.

2.2.2 Plán evaluace

Indikátory rozvíjení rytmické tvořivosti

Vždy po realizaci aktivity s dětmi si zaznamenám jejich reakce, které se vztahují k plánovaným očekávaným výstupům. K těm jsou stanoveny indikátory jejich dosažení. Kromě očekávaných výstupů budu u dětí sledovat následující projevy:

1. jaký zájem projevují o tvořivé aktivity,
2. jak odvážně uplatňují svou představivost a fantazii (nemají např. obavy ze selhání),
3. jak bohatou mají fantazii, do jaké míry jsou jejich nápady originální,
4. jak uplatňují svou vlastní fantazii (nekopírují jen vzor, neopisují, jsou samostatné, potřebují pomoc učitelky).

Záznamy využiji v závěrečném hodnocení celého programu aktivit

Hodnocení pedagoga

Kromě posouzení vzdělávacích výsledků dětí bude provedeno také hodnocení pedagoga. V tom zohledním metodická hlediska rozvíjení tvořivosti a odpovím na tyto otázky:

Zvolila si učitelka odpovídající činnosti na rozvoj rytmické tvořivosti?

Jak děti motivovala pro danou činnost a pro udržení pozornosti v jejím průběhu?

Jak velký prostor měly děti pro tvořivé činnosti?

Jakým způsobem učitelka poskytla dětem prostor pro to, aby mohly do tvořivosti dát „kousek sebe?“

Jaký měly děti prostor pro samostatnost a tvořivost?

Jak hodnotila tvoření dětí?

Jaké tvořivé rytmické aktivity mohla učitelka ještě nabídnout v rámci aktivit programu?

2.2.3 Program aktivit na rozvíjení hudebně rytmické tvořivosti)

2.2.3.1 Rozvoj tvořivostí ve všech oblastech rozvoje dítěte

Následující aktivity jsou vytvořené autorkou práce s využitím RVP PV (2005) a Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (2007) .

2.2.3.1.1 *Dítě a jeho tělo*

Cílem je další rozvoj v oblasti koordinace pohybů, orientace v prostoru, upevňování základních pohybových i manipulačních dovedností, podporovat jeho fyzickou pohodu, sladění pohybu s rytmem, dokázat pohybem vyjádřit hudbu, její řeč , zacházet s jednoduchými hudebními nástroji (RVP PV, s.16)

- Doprovod' písničku hrou na tělo tak, jak to cítíš.
- Pokus se zapamatovat hru kamaráda a opakuj ji.
- Pohybuj se v prostoru adekvátně hrajícímu hudebnímu nástroji.
- Pokus se rozeznat zvuky z přírody a hudební nástroj poslechem.
- Hraj na nástroj různou dynamiku zvuku dle sebe, dle pokynů učitelky (domluvená a známá znamení).
- Jaký pohyb v tobě vyvolává tento rytmus, melodie?

2.2.3.1.2 *Dítě a jeho psychika*

Rozvíjet slovní zásobu o nová slova a pojmy, nebát se vyjádřit své pocity, podporovat duševní

pohodu, jeho city a vůli, správně artikulovat, vyjádřit své myšlenky verbálně i neverbálně. Umět záměrně se soustředit. (RVP PV, s. 18)

- Abys nebyl smutný, jaký hudební nástroj by tě rozveselil?
- Každý bývá někdy smutný, stýská se mu. Jaké písničky bys chtěl poslouchat, aby ti bylo veseleji a od koho bys je slyšel nejraději? Proč?
- Vzpomněl by sis na veselou (smutnou, sváteční...) písničku?

2.2.3.1.3 Dítě a ten druhý

Rozvíjet empatie, spolupráci, posilovat a kultivovat vzájemnou komunikaci, respektovat druhého, být partnerem druhému. (RVP PV, s. 24)

- Každý z nás je jiný, jinak se i chová, zkus vyjádřit hrou na hudební nástroj jejich povahu, náladu.
- Jak by ses přivítal s kamarádem? A jakým hudebním nástrojem by se ti líbilo nejvíce?
- Dokázal bys hrou na hudební nástroj znázornit členy tvé rodiny?
- Jakými hudebními nástroji bys znázornil třídu, rodinu, lidi v nemocnici...?
- Uměl bys vyjádřit nesouhlas, že se zlobíš?

2.2.3.1.4 Dítě a společnost

Uvědomovat si své postavení ve skupině, zaujmout v ní své místo, přizpůsobovat se pravidlům, soužití, seznamovat děti s e světem lidí, kulturou a uměním. (RVP PV, s. 26)

- Kdyby hudební nástroj za tebe musel mluvit, jak bys např. pozdravil, zavolaal, řekl hudební řečí, že je ti smutno...
- Jaký hudební nástroj by sis vybral za kamaráda? Ke komu bys nástroj přiřadil a proč?
- I na ulici potkáváš lidi. Pokus se spojit hudební nástroj a např. babičku, plačící miminko,...

2.2.3.1.5 Dítě a svět

Vytvářet elementární poznatky o světě lidí a kultury, orientovat se v nových situacích. (RVP PV, s. 29)

- Na světě se střídají roční doby? Jakými hudebními nástroji bys je znázornil?
- I počasí má svoji „hudební „barvu. Jakým hudebním nástrojem a hrou na něj bys ho vybarvil?
- Pustím vám hudbu a vy mi zkuste říci, co vystihuje nebo vám připomíná.
- Na co jiného než na hudební nástroje by se dalo hrát? Kde byste je mohly najít?
- Jaký zvuk na světě ti připomíná hudbu? (moře, les, zpěv ptáků...)?

- Sešly jsme se pospolu, každý z jiné části světa, zkuste přiřadit odpovídající národnosti hudební nástroj
- Dokážeš být jimi a zahrát nám, jak asi oni hrají?

2.2.3.2 Tematicky propojené aktivity

Aktivity vycházejí vždy z tématu jedné písně (říkadla).

1. Práce s říkadlem Kapi kapi kapi kap

Tvořivost

Prostorová organizace: na koberci

Pomůcky: plastové lahve

1. Děti běhají po koberci jako dešťové kapičky, učitelka říká říkanku a do plastové lahve vyťukává rytmus - pomalu x rychle. „Než déšť přestane, schováme se a budeme poslouchat, jak dešťové kapičky zpívají.“
2. Každý se posadí do kruhu, vezmou si plastovou láhev a dají si ji mezi kolena. Každý zkusí vyťukávat déšť prsty do plastové lahve.
- 3 Děti se rozdělí na dvě skupiny. Jedna skupina hraje na plastové lahve a říká říkanku Déšť, druhá běhá po špičkách na koberci do rytmu jako kapky deště. Za chvíli se skupiny vymění.
- 4..Děti sedí v kruhu s učitelkou a odpovídají na její hru – ťukání do lahve - hra „Na ozvěnu“. Když se děti s tímto seznámí, převezmou jednotlivě roli učitelky.

Dodržování pomlky a skupinová souhra

Prostorová organizace: na koberci v herně

Pomůcky: žádné

- 1 . Děti stojí ve dvou řadách proti sobě. Říkají říkanku Déšť a rytmizují – vytleskávají 1.,3.5. a 7. verš, na ostatní verše – pomlka.
2. Obměněna– vydupávají 2., 4. a 6. verš, ostatní – pomlka.
3. Další obměnou je rytmizace dvou skupin – jedna skupina vytleskává 1.,3.,5., a 7. verš, druhá skupina vydupává 2., 4. a 6. verš.

2. „ Proč kopřiva pálí“

Rytmizace a dodržování pomlky

Pomůcky: Orffovy nástroje

Prostorová organizace: v herně

1. Děti hrají pouze na první těžkou dobu, na druhou dají ruce od sebe, aby lépe vycítily pomlku.
2. Na refrén se využijí všechny rytmické nástroje – děti volně improvizují.

Deklamace

Časová dotace: 5 minut

Počet dětí: neomezen

Pomůcky: žádné

Prostorová organizace: v herně

1. Jedno dítě se ptá: „Proč kopřiva pálí, proč se lenoch válí?“
Děti odpovídají: „Proč, proč, proč? Pro slepičí kvoč!“
3. Stejná aktivita, ale s tleskáním, pleskáním.

Tvořivé aktivity

Pomůcky: Orfeovy nástroje

Prostorová organizace: školní třída, přírodní prostředí, zahrada MŠ

1. Kdo vymyslí, ptá se dětí: „ Proč . . .?“ Děti odpovídají: „Proč, proč, proč? Pro slepičí kvoč!“ Každý se doprovází na jaký chce hudební nástroj.
2. Děti jsou schoulené na polštářcích, učitelka hraje písničku. Když začne hrát Proč.....?, děti se „probudí“ a zazpívají odpověď: . . . „Pro slepičí kv č.“
3. Obměna – děti si vyberou hudební nástroj a dají si ho k sobě. Při odpovědi na něj zahrají a zpívají.
4. Obměna – Děti odpovídají pouze hrou na hudební nástroj.
5. Děti se postaví po obvodu kruhu. Dítě, které chce začít, vstoupí do kruhu a začne vytleskávat nějaký rytmus hrou na tělo. Ostatní děti se pak snaží tento rytmus zopakovat. Poté jej vystřídá další dítě.
6. Jako alternativu lze zvolit místo vytleskávání rytmu zvolit nějaký pohyb, buď jen pantomimický nebo doprovázený hlasem zvířete.

3. „Když jsem já sloužil...“

Vyprávíme si s dětmi, jak mládenec pracoval v hospodářství, nejprve za malou odměnu, později si za poctivou práci vysloužil třeba to prasátko.

Zahrajeme si na zvířátka a při tom se procvičíme. Jsme kuřátka a poskakujeme, koníci a běháme...

Rytmizace a dodržování pomlky

Pomůcky: Orffovy nástroje

Prostorová organizace: v herně

1. Štafeta: Refrén zpívají všechny děti, na první část sloky se střídají děti postupně vždy 1.- 4. takt, další dítě 5.- 8. takt. Další sloky se opakují stejným způsobem, dítě, které sedí vedle přebírá štafetu.
2. Kdo si vzpomene, řekne a vytleská zvířátko z písničky a jeho zdobnělinu (tele-telátko...)
3. V návaznosti na předešlou aktivitu první slovo řekneme nahlas a vytleskáme, druhé jen vytleskáme (ku-ře x - - -).

Tvořivé aktivity

Prostorová organizace: školní třída, přírodní prostředí, zahrada MŠ

1. Pohybem předvede jedno ze zvířátek, které se v písni objevilo. Kdo uhádne, bude předvádět jiné.
2. K názvu zvířátka děti tvoří zdobnělinu a slovo vytleskají (kuře - kuřátko atp.).
3. Děti ve dvojicích vymýšlejí různé způsoby hry na tělo (tleskají proti sobě dlaněmi, hřbety rukou, sevřenými pěstmi, střídají tleskání s plesky do svých stehů, překříženými rukama se dotýkají ramen atp.). Dvojice svou pohybovou hru předvedou
4. Rytmizace hudební věty: nejprve podle obrázků vyjmenujeme „řadu zvířátek“, které pedagog sestaví tak, aby tvořily hudební větu, pak řadu obrázků zahrajeme:
 - a) kuře – slepice – kráva - kůň
 - b) kapka – kapička – vločka - sníh
 - c) husa – telátko – kačka – kůň

Rytmizace

Pomůcky: piano, dřívka, bubínek, xylofon

1. Děti vytvoří dvojice, první z ní se postaví do kruhu a bude tleskat i pleskat do rytmu

„Jaká byla Nanyňka?“

„Jaký byl Pepíček?“

„Proč asi Nanyňce košíček rozšlapal?“

„Co měl spíše Pepíček udělat?“

„Co byste řekli kamarádovi, který by vám nějak ublížil?“

„Je něco, co vás rozveselí, když jste smutní?“

Tvořivé aktivity a skupinová souhra:

Prostorová organizace: v herně

Pomůcky: dětské Orffovy nástroje, zástěrka, čepice

Písničku si společně zazpíváme za doprovodu piana.

Pantomimické ztvárnění písničky – dvě děti (Nanyňka a Pepíček) předstoupí a pokusí se ztvárnit obě postavy. Ostatní děti si vyberou hudební nástroj a podle toho, jak to cítí, je doprovodí na nástroje při zpěvu písničky. Využijí „hru v roli“ – děvčata si obléknou zástěrku, chlapci čepici.

Děti vytvoří dvojice. Nejprve si ukážeme, jak spolu mohou rytmus vytleskávat – tleskat dlaněmi proti sobě, pleskat si do stehů, vydupávat. Nechám dětem volnost a sleduji, zda se dokážou „sehrát“. Doprovázím děti na piano a děti zpívají.

Rytmizace a metrum:

Prostorová organizace: v herně

Pomůcky: rytmické nástroje

1. Děti stojí v kruhu a přeřikávají písničku. Na první těžkou dobu dupnou, na druhou tlesknou – 1 – 4. takt, na 5. – 8. takt vytleskávají slova 5. a 6. taktu. 7.-8.- takt opět zdůrazňují těžkou dobu.
2. Sedíme v kruhu a děti mají za úkol vymyslet, co může ještě mít nebo co může dělat Nanyňka nebo Pepíček – např. Nanyňka má sukýnku, Pepíček jde do lesa...
3. Když se vystřídáme, kdo bude chtít začít, předstoupí a svoji myšlenku se pokusí rytmizovat hrou na tělo, na hudební nástroj nebo předvést pantomimou.

2.2.4 Vyhodnocení programu na rozvoj hudebně rytmické tvořivosti

2.2.4.1 Hodnocení pedagoga

OTÁZKY	ODPOVĚDI
Jak hodnotila tvoření dětí?	Uč. ocenila jejich snahu a nápady, často je dál využila se všemi dětmi.
Jaké tvořivé rytmické aktivity mohla učitelka ještě nabídnout v rámci aktivit programu?	Např. využít sáčků, kostek, aj. pomůcek, ale vzhledem k činnosti volila způsob, který by byl pro děti zdrojem zřetelného rytmu
Jak děti motivovala pro danou činnost a udržení pozornosti v jejím průběhu?	Učitelka volila aktivity tak, aby v dětech vyvolala touhu a potřebu po tvoření. V každé skupině dětí, jsou děti, které pozornost dlouho neudrží. Tehdy děti nenutila a vyčkala, až se opět zapojí samy.
Dokáže sladit pohyb s hudbou na základě svých schopností a dovedností?	Hudba děti k pohybu podněcuje a jim nezáleží, zda se s rytmem sladí či ne. Tak to bylo i nyní.
Nebojí se přijít s novými nápady a uplatnit je ve skupině?	Některým dětem to nedělá problémy, jiné dokážou za podpory učitelky. Jiné vůbec.
Zvolila si učitelka odpovídající činnosti na rozvoj rytmické tvořivosti?	Učitelka volila aktivity, kde děti rytmizovaly slova a slovní spojení, známé písničky, za využití hry na tělo a rytmických nástrojů a pomůcek.
Jaký měly děti prostor pro samostatnost a tvořivost?	Neopravovala a nekritizovala jejich výkony. Děti měly dostatek potřebného prostoru proto, aby se mohly zapojit do společných aktivit přijít se svým nápadem. Byl respektován.
Jakým způsobem učitelka poskytla dětem prostor pro to, aby mohly do tvořivosti dát „kousek sebe?“	Neustále během aktivit děti měly možnost projevit se tak, jak se cítily, co jim bylo blízké a jak se cítily jisté. Mohly kdykoli vkládat něco ze sebe a ukázat to celé skupině.

Další možné aktivity, které učitelka mohla dětem nabídnout:

- do středu kruhu položit další pomůcky pro práci s kapkami – sáčky (šustí jako déšť, kostky z různých materiálů – dřevěné, plastové, předměty něčím napěněné – chrastí

jako déšť

- volit i jiné hudební nástroje – bubínky, dřevěná vajíčka, chřestidla – těchto nástrojů volit omezené množství a děti prostřídát
- nechat děti zvolit jakýkoli předmět ve třídě, ale domluvit se spolu, jak na ně hrát (hluk, slyšet zvuk, jaký vydávají)

Jiné tvořivé rytmické aktivity, které mohla učitelka dětem dále nabídnout:

- využít hru“ Hlava, ramena...” na slova: /:deštík – deštíček – liják – louže:/

/: kapka – kapička – duha – hrom:/

- rozdělit děti do 4 skupin a každá by postupně rytmižovala hrou na jiné nástroje slova

- stejná, aby děti slyšely rozdíl
- různá slova – kapka, duha,
- učitelka by ťukla např. dvakrát, děti by hledaly předmět o stejném počtu slabik
- každé dítě by si našlo předmět a vyjádřily by ho pouze rytmižací počtu slabik a děti by kontrolovaly, zda to bylo správně

Všechny činnosti z programu nebylo možné z objektivních důvodů realizovat, při hodnocení vycházím z aktivity na téma říkadla“ Kapi, kapi, kapi, kap“ a písničky, kterou děti dobře znají „Šla Nanyňka do zelí“.

2.2.4.2 Hodnocení vzdělávacích výsledků dětí

Program je vyhodnocen s využitím upřesněných výstupů - viz tabulka Cílů a kompetencí na str. 30.

Určení indikátorů na základě vytyčených očekávaných výstupů

Deklamuje a rytmitizuje slovo, spojení 2 či více slov, větu

Činnosti	Indikátory
Kap - ka	Děti volily slova, která souvisí s deštěm - duha, blesk, hrom.
Ba - rev - ná du - ha ° ° ° °	Děti rytmicky improvizovaly při hře "Řetízek"
Ka - ka ka - pič - ka ° ° °	Děti samostatně vymýšlely dvojice slov na dané téma a rytmitizovaly samostatně před skupinou dětí.
Mok - rá ka - pič - ka ° ° °	
Zlo - bi - vá ka - pič - ka ° ° ° ° °	Děti vytukávaly rytmus do plastové lahve

Když jsem děti namotivovala, začaly jsme pracovat se slovy a rytmem. Pokud jsme rytmitizovaly společně, děti rytmus udržely snadno. Když děti rytmitizovaly samy, úkol byl pro ně složitější, ale opakováním byly děti jistější a samostatnější. Pokud rytmitizovaly na plastovou láhev, dokázaly vytvořit různé variace a způsob hry.

Pokud jde o obměňování rytmu slov a sousloví, pro některé děti byla činnost snadná a tím i více zábavná. Jiné se projevovaly velmi málo a jistě si byly spíše při společné aktivitě.

Doprovodí říkadla vlastním rytmem

Činnosti	Indikátory
Ka - pi - ka - pi - ka - pi kap	Děti vytukávaly rytmus do plastové lahve
Pr - ší pr - ší kam půj - de - me	Většina dětí přesně vytukávala rytmus říkadla.
Ka - pi - ka - pi - ka - pi kap	Děti si samostatně volily způsob rytm. doprovodu.
Vdeš - ti - zůs - tat - ne - mů - že - me	
Ka - pi - ka - pi - ka - pi kap	Děti si samostatně volily způsob rytm. doprovodu hrou na tělo s vlastní improvizací při střídání lichého a sudého verše.
Scho - vá - me - se - pod - o - kap	

V úvodu činností jsem musela dynamičtěji vyjadřovat rytmus slov, aby jej děti lépe zachytily.

Postupně se jejich práce spolu s vnímáním rytmu zdokonalovala. Jistější si děti byly pokud pracovaly společně, některé i tak potřebovaly malou podporu učitelky.

Složitější už byla práce ve dvou skupinách naproti sobě, kdy jedna skupina deklamovala citoslovce, druhá slova říkadla.

Děti se nenásilnou formou seznámily i s pomlčkou střídáním skupin při deklamaci slov.

Improvizuje odpověď hrou na tělo nebo rytmický nástroj

Činnosti	Indikátory
Otázka učitelky: Ja - ká - je - ka - pič - ka?	Děti vymýšlení přídavné jméno ke slovu "kapka", "kapička", rytmezují slovní spojení.
Odpověď dětí: Ka - pič - ka - je - mod - rá	Při odpovědích rytmezují různými způsoby: hrou na tělo, do plastových lahví
Ka - pič - ka - je - stu - de - ná	Na základě průběžné motivace dětí vymýšlely další možné variace.
Ka - pič - ka - je - ve - li - ká	Samostatně vymýšlely nová sousloví. Některá byla velmi zajímavá např. zlobivá..., jindy volily slova - duha, hrom ...

Společně jsme nejprve slova vytleskávaly, ukazovaly si počet slabik a pak pokládaly kamínky na koberec. Poté již děti pracovaly samostatně. Práce s obrázkem byla pro děti o něco snazší.

Graficky vyjadřují rytmus slova

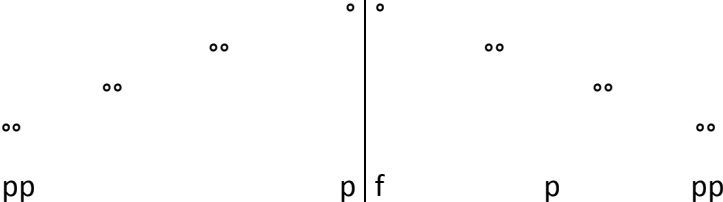
Děti podle slovní předlohy učitelky pokládaly kamínky před sebe tak, aby správně vystihly rytmus slova. Každé dítě si vybralo obrázky a ke každému poskládaly kamínky podle jeho rytmu.

Činnosti	Indikátory
dům vo - da ry - bič - ka ° ° ° ° °	
ží - ža - la dům tu - li - pán ° ° ° ° °	Děti skládaly kamínky tak, jak cítily rytmus.
ry - ba - žá - ba - čáp ° ° ° °	Děti pracovaly i se spojením více slov

Krátká slabika = malý kamínek

Dlouhá slabika = velký kamínek

Tato aktivita byla pro děti o něco náročnější. Především proto, že pracovaly samostatně, neměly kontrolu s ostatními dětmi. Tu jsme prováděly následovně, kdy jsme společně vytleskávaly rytmus obrázků.

Činnosti	Indikátory
Vyťukávání deště prsty o koberec. Postupné zesilování a zpětné zeslabování zvuku – z deštíku se stává liják a naopak.	Děti určily podle poslechu deštíků a lijáka postupně zesilují a zeslabují podle pohybu ruky.
	
Tutéž aktivitu děti opakovaly s obměnou – dynamikou hlasu. Učitelka jim pohybem ruky naznačovala sílu hlasu.	Děti vyjádřily dynamiku hlasově podle ukazování učitelky.
ka – pi – ka – pi – ka – pi – ka – pi p f p	Na základě spojení hlasového a zvukového vyjádření samy určily sílu zvuku.
Spojení hlasové a zvukové dynamiky – prsty a hlas.	

Novou dovednost si děti upevnily na dalších příkladech. Samy měly vymyslet, co může vydávat hlas, který mění intenzitu zvuku – vlak přijíždějící do stanice, vzdalující se auto, . . . Vyzkoušet si aktivitu mohly i na zvucích zvířat. Kdo chtěl, mohl určovat sílu zvuku sám. K tomu bylo zapotřebí fantazie, nebát se selhání ani samostatného vystupování.

Improvizace rytmické hry na zadaný námět

Činnosti	Indikátory
Děti rytmižovaly společně písničku ve dvojici úkolem dětí bylo, aby si ve dvojici samy si volily způsob rytmické hry.	Některým dětem rytmižace nešla zcela správně, proto jsem zvolila hru "Na zrcadlo".
Cílem bylo dovést děti k samostatné rytmižaci známé písničky "Šla Nanyňka do zelí".	Pro rytmižaci písničky volily tleskání pleskání.
1.sk. -☺- -☺- -☺- -☺- -☺- 2.sk. -☺- -☺- -☺- -☺- -☺-	Děti si samy vybíraly kamarády.

Společná souhra dětí ve dvojici je pro děti náročnou činností. Přesto jsem ji mezi tvořivě rytmizační činnosti zařadila. Chtěla jsem, aby si vyzkoušely spolupracovat, respektovat, dohodnout se na rolích, které musely při aktivitě zaujmout. Děti se k činnosti postavily statečně a s chutí. Spíše se ostýchaly převzít náročnější roli, kdy musely vést kamaráda a rychle tak reagovat na nastalou situaci společně s improvizací na daný námět. Důležité proto bylo pracovat se známou písní kterou děti dobře znají.

2.2.4.3 Hodnocení videonahrávky, která je součástí mé bakalářské práce na rozvoj hudební tvořivosti

Úvod

Rozvoj rytmického cítění jsem začala od nejjednodušších činností jako je rytmizace slov, sousloví a říkadel.

Volila jsem říkadla a písničky, které děti dobře znají, rády je zpívají a mohou v nich dobře cítit rytmus. Lidové písničky jsou snadno zapamatovatelné, melodické a především se v současné době velice málo zpívají.

Začaly jsme s dětmi deklamací slov, která se objevila v následující říkance. Vše jsem motivovala kapkami deště. Nejprve jsem rytmizovala slova já a děti po mě opakovaly, pak volily slova děti jednotlivě a my je opakovaly spolu s jejich rytmizováním. Nechala jsem děti, aby zapojily svou fantazii a hudební tvořivost při vyjadřování rytmu spolu s tvořením nových slov.

Zapojily se všechny děti, každý přišel s novým slovíčkem, někdo vytvořil i slova s deštěm spojenými jinak, jako například „duha, blesk, hrom, louže.“ I na taková slova jsem reagovala a pracovaly jsme s nimi. I to bylo součástí rozvoje našeho hudebního tvoření.

Vytváření sousloví bylo o něco náročnější, ale děti spolupracovaly a tvořily nová a nová. S rytmizací jsme si trochu pohrály a na jedno sousloví vytvořily i jinou variantu rytmu – viz video.

Hudební tvořivost při práci ve dvojici

Pokud jde o tvořivost a rytmus ve dvojicích, musela jsem zaimprovizovat a volit hru „Na ozvěnu“. Děti se nedokázaly ve dvojici sjednotit, aktivita byla pro ně náročná. Při hře už tvořily snadněji. Některé děti zapojily i pohyb těla.

U piana jsem využila okamžik, kdy děti napadlo hrát ozvučnými dřívky ťukáním o koberec. I tak

se dá hudební rytmy vystihnout děšť a dětem se hra velice líbila.

Rytmická tvořivost

Vyzvala jsem děti, zda někdo z nich dokáže zaimprovizovat a vytvořit rytmus a slova vztahující se k písničce sám. Netvořily všechny děti. Ty, co přišly s novým nápadem, zapojily do rytmického tvoření i dupání. I to do rytmyzace patří.

Rytmus a písnička

Při zpěvu písničky děti už rytmyzovaly s využitím ozvučných dřívěk. Nechala jsem dětem dostatek prostoru pro samostatnost, hudební tvoření, rozvoj fantazie. Některé děti zapojily i hru na tělo, některé děti pohyb.

Zároveň jsem se snažila, aby rytmické tvořivé činnosti přinesly i estetický zážitek :

- mít při práci příjemné prostředí (uklizené hračky, vyvětráno, připravené pomůcky na určitém místě
- mluvit na sebe a nekřičet, vhodná slova a používat výrazy týkající se cíle
- při hře na nástroje či tělo nekřičet, hrát přiměřeně
- dávat dětem prostor vlastního prožitku – nespěchat na děti
- prokládat činnosti hrou na piano, vkládat do nich poslech hudby osvědčených autorů (pohybová chvilka, uvolnění...)

Estetické prožívání, pokud jde o hudební projevy, je jejich nedílnou součástí.

2.2.5 Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi

Vést děti k hudební tvořivosti znamená pro učitelku být sama tvořivá, mít schopnost přijímat nové moderní metody výchovy a vzdělání. Odhodit stereotyp, vyhnout se rutině, umět experimentovat a mít spoustu nových a tvořivých nápadů a námětů. Pokud jde o hudební tvořivost a rozvoj rytmického cítění, musí učitelka dobře znát svoji skupinu dětí, mít promyšlené činnosti, vědět, co vše chce děti naučit a odkud vycházet. Musí postupovat od nejjednodušších činností až po ty náročnější.

Začala jsem s dětmi rytmyzací slov, které jsem zrytmizovala a děti opakovaly po mně. Důležité pro děti bylo vycítit rytmus slova a umět ho vyjádřit. Teprve pak jsem postoupila k další činnosti – samostatně vystihnout rytmus vlastního slova a předvést jej ostatním dětem.

Důležité při vlastní tvořivosti dětí je přístup učitelky k dětem a jejich výkonům. Proto jsem děti

nijak neopravovala a nekritizovala, ale naopak respektovala jejich snahu a nápady, které jsme vždy společně zpracovaly. Děti tak měly pocit, že jejich práce není zbytečná a učitelka i ostatní ji dokážou ocenit už jen tím, že s jejich nápadem pracují.

Jak říká Váňová (1989,s. 140): „ Úloha učitele v hudebně tvořivém rozvoji žáků je mnohostranná. Jde o zvláštní druh pedagogické aktivity, která kromě funkce řídící a hodnotící uplatňuje zvláště aspekt motivační a usměrňující. Učitel proto méně sděluje a učí a více podněcuje, usměrňuje, stává se pro dítě i rádcem, pomocníkem, spolupracovníkem“.

Podle tohoto vyjádření Váňové jsem se snažila pracovat. A nejen nyní, ale i v celém výchovně vzdělávacím procesu ve třídě.

Náročnější pro děti byla souhra ve dvojici, kdy měly děti samostatně vytvářet nové způsoby vyjádření rytmu. Proto jsem zvolila hru Na zrcadlo, kdy jeden tvořil a druhý jej napodoboval. Tehdy už byla souhra dětí znát. Mým cílem byla souhra a tvořivost. Pokud děti činnost baví, zdokonalení jejich dovedností je rychlejší a přesnější. Důležitý je přístup učitelky, její motivace a volba přiměřených činností.

Zajímavá je pro děti činnost s kamínky, kdy rytmus slova a sousloví znázorňovaly kamínky, které kladly k obrázků, a tak jak rytmus cítily, ho vyjádřily počtem kamínků. Až se děti v této aktivitě zdokonalí, mohou vystihnout i krátké a dlouhé rytmy (kamínek – krátká doba, tyčka – dlouhá doba).

Ráda s dětmi vymýšlím nová řešení, tvořivě je rozvíjíme a dále s nimi pracujeme. Když pak děti přišly s nápadem ťukat dřívky o koberec, ráda jsem tento nápad přivítala a nechala děti, aby s ním dále pracovaly.

Je důležité upustit od svých obvyklých postupů a metod a nechat se unést nápady a neotřelým řešením. Vzniknou tak nápadité výtvary, které mnohdy kladně překvapí.

Během své praxe jsem se už mnohokrát přesvědčila, jak nápadité děti dokážou být, co dokážou vymyslet, jak barvitě pracovat a s jakým zapálením. Tehdy se snažím situace, nápadu co nejvíce využít a je už jen na mě samotné, jak k nápadu přistoupím a dokážu s ním s dětmi pracovat.

Důležité proto je, abych v dětech vyvolala pocit bezpečí, jistoty, vědomí, že i na jejich práci mi záleží. Ale nejen to. Musím dětem klást takové úkoly a přicházet s takovými požadavky, které děti dokážou splnit.

Základem rozvoje rytmického cítění je postupovat od nejjednodušších dovedností a základních

znalostí, od toho, s čím se již dříve seznámily.

Volit takové množství různorodých aktivit, při kterých by děti došly k očekávaným výstupům.

Nepostupovat dál, dokud si děti danou rytmickou dovednost dostatečně neosvojí.

Dávat dětem jednoduché úkoly, spojit slovo s pohybem, dát dětem prostor pro samostatnost, volnost pohybu, pocit jistoty, respektu a zájmu učitelky. Vzbuzovat v nich zájem, dávat prostor rozvoj fantazie, využití svých znalostí a dále je rozšiřovat. Vytvořit tak bezpečné prostředí pro práci dětí.

I při zpěvu písničky záleží na tom, jak děti písničku rozumí, jaká je melodie i slova písně. Pokud něco z těchto stránek děti nezaujme, je to na jejich práci a zaujetí znát. I proto jsem volila lidové písničky. Jsou dětem blízké, jsou rytmické a děti jim rozumí. To bylo také znát při rytmickém doprovodu, který si děti volily samy, během písničky ho mohly obměňovat tak, jak je v dané chvíli napadlo. Proto přidaly k rytmicizaci pohyb, hru na tělo, dupání.

Tvořivost je dětem přirozená, ale bez základních hudebních znalostí ji nelze v dětech dále rozvíjet. Proto je důležité, aby děti získaly základní dovednosti, které s hudební tvořivostí a rytmickým cítěním souvisí a na jejichž základě je možné v dětech hudební tvořivost rozvíjet.

1. Jaký zájem projevují děti o tvořivé aktivity? Jak napomohla motivace?

Děti jsou přístupné všem novým aktivitám, rády se seznamují s novými poznatky, činnostmi a aktivitami. Pro získání zájmu dětí je přesto velice důležitá motivace. Díky ní se děti ocitnou uprostřed dění, dozví se, co je čeká, a především v nich vzbudí zájem a touhu po novém, po neznámém. Děti jsou zvědavé a aktivní, proto potřebují neustále nové podněty.

Hudba, písničky, rytmické činnosti děti baví, dokážou děti vtáhnout do děje, pohlit je.

A pokud jsou voleny vhodné a zajímavé činnosti, na které děti stačí, které vychází z jejich věkových zvláštností, záleží už jen na učitelce, jak dokáže děti pro aktivity získat.

Při práci učitelky se často naskytnou nečekané situace, se kterými učitelka nepočítala, neuvědomila si, že i k takovým situacím může dojít. Tehdy záleží na zkušenostech, profesionálním přístupu, citu pro práci s dětmi a na umění improvizovat.

Pokud se dítě dostane do nesnází, musí učitelka okamžitě a adekvátně reagovat na nastalou situaci. Právě nyní musí umět, využít své profesionální zkušenosti a svým citlivým přístupem vyřešit situaci tak, aby dítě, které má momentální problém, nepocítilo žádné negativní reakce a mohlo se tak bez obav zapojit opět do společných aktivit.

Např. Natálka často odstupuje ze společných aktivit, zejména když cítí, že hlavní pozornost učitelka nezaměřuje na ní. V kolektivních činnostech se ale musím věnovat všem dětem. Proto jsem nechala holčičku chvíli jen sledovat, co se děje, a pak ji opět nabídla, zda se chce mezi nás vrátit. Tento problém s ní řeším neustále během celého dne.

Ze své praxe vím, že pozornost dětí udržím i tím, když přijdu s obměnou činnosti, začnu tajemně, trochu pozměním náplň činnosti, ale to vždy propojím mluveným slovem, aby děti neztratila souvislost.

2. Jak odvážně děti uplatňují svou představivost a fantazii (nemají např. obavy ze selhání)?

Aby dítě mohlo plně tvořivě pracovat, využít své fantazie, využít všech svých dovedností a zkušeností, musí mít především pocit jistoty a bezpečí. Musí vědět, že ač se mu něco nepodaří, nebude za to trestán, zesměšňován, vyřazen ze společných aktivit. Tehdy je schopno pracovat tvořivě, s fantazií, nasazením.

Učitelka by měla děti podporovat, povzbuzovat, poskytnout dětem dostatek prostoru, pomůcek, času a aktivit, při kterých může dítě aktivně pracovat a rozvíjet svoji fantazii, představivost a tvořivé myšlení.

Hudební činnosti nabízejí spoustu takových možností spojených s objevováním nového a zajímavého. Děti v nich dostanou možnost rozvíjet tak přímým kontaktem s hudbou estetické vnímání, poznatky o hudbě a objeví mnoho možností, jak s hudbou pracovat.

Jsou děti, kterým zpěv moc nejde, zato jsou dobří v něčem jiném. Toto plně respektuji a přijímám dětské výtvary tak, jak je děti dokážou vytvořit. Proto si velice cením jejich snahy a odhodlání nebát se aktivně zapojit i do aktivit a tvořit a učit se novému. Takovou práci a přístup na dětech velice oceňuji a vím, že tyto děti se v životě jistě dokážou poprat s mnohými překážkami. Např. Přemek je při společné práci ostýchavý, dokázal i tak předstoupit před děti a zaimprovizovat při hře na ozvučná dřívka.

Často registruji to, jak děti používají nových znalostí onoho či předešlého dne při hře. Např. zpívají neustále novou písničku, dramatizují pohádku aj. Určitě záleží na tom, jak moc je daná činnost tehdy zaujala. Pokud toto vidím, mám radost, že má práce má smysl, že dětem něco přinesla.

Když vidím snahu dítěte, pomohu mu radou nebo mu pomohu začít se zadaným úkolem a při

tom ho povzbudím. Takto jsem pomohla např. Kristýnce, která zaváhala při improvizaci při rytimizaci u piana.

3. Jak bohatou mají fantazii, do jaké míry jsou jejich nápady originální – opakují se?

Každé dítě je jedinečné a neopakovatelné. Proto i míra fantazie a tvořivosti je u každého jiná. Učitelka by měla volit takové činnosti a klást si takové cíle, které jsou schopny plnit všechny děti daného kolektivu.

Pokud učitelka své děti dobře zná, ví, jak s kterým dítětem pracovat, komu věnovat větší pozornost, jak si aktivity zorganizovat a naplnit je.

I tehdy ale mohou děti překvapit, ať kladně či naopak. Některé dítě se v dané činnosti „najde“, jinému je naopak činnost „cizí“. I tady je nutné, aby učitelka uplatnila co nejvíce své profesionality a dokázala získat pro činnost co nejvíce dětí.

Když jsme s dětmi rytmižovaly, často přicházel s nápady Vašek. Naopak Kristýnka, která je jinak velice činorodá a často přejímá úkoly od své sestry dvojčete, byla tentokrát neobvykle spíše v povzdálí. Olda, který je velice šikovný školák, se při společné práci zapojoval málo. Pracuje raději samostatně, třebaže při hře dokáže být mezi dětmi aktivní.

4. Jak uplatňují svou vlastní fantazii (nekopírují jen vzor, neopisují, jsou samostatné, potřebují pomoc)?

Děti mají tendenci napodobovat své kamarády, hlavně tehdy, když si sami neví rady, nemají nápady, bojí se uplatnit v samostatném projevu - necítí se při něm bezpečně. To se při realizaci činností také projevilo. Děti byly zejména zpočátku rozpačité, chvíli trvalo, než se přihlásily nebo než začaly tvořit.

Tvořivá učitelka tak dokáže pružně reagovat na stejný motiv a originálně a barvitě s ním pracovat. Poskytne dětem mnoho možností na dané téma a děti si díky tomu rozšíří své dovednosti, které mu mohou pomoci v dalších činnostech.

Učitelka by měla volit takové činnosti, které vybízejí k tvořivosti, samostatnosti, dávají dětem dostatek prostoru. Měla by neustále přicházet s novými nápady, aby dětem poskytla podnětné prostředí a činnosti k jejich rozvoji.

Pokud děti přišly s nápadem jak i jinak tvořit, přijala jsem nápad dětí a nabídla dětem variantu - děti napadla slova duha, hrom, vysvětlila jsem dětem souvislost s kapkou a zařadila jsem slovo

do rytmického cvičení

- při rytmizaci Nanyňky ve dvojicích jsem obměnila činnost, když dětem souhra takto nešla, volila jsem hru Na zrcadlo.

ZÁVĚR

„Elementární hudba není nikdy hudba samotná nýbrž hudba ve spojení s pohybem, tancem a řečí, je to hudba, kterou musíme sami hrát. Elementární hudbě předchází? složitá poučení, nezná velké formy a architekturu. Elementární hudba je zemitá, přirozená, snadná a každému srozumitelná. Odpovídá povaze dítěte. Zkušenost mi ukázala, že jen velmi zřídka se vyskytuje naprosto nemuzikální dítě, že skoro každé v některém směru reaguje a je schopné vývoje.“

(Carl Orff)

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila rozvoj hudební tvořivosti a rytmického cítění dětí.

A to proto, že mě hudební činnosti s dětmi baví, ráda s nimi zpívám a hudbu se snažím zařadit do všech činností dne. Tvořivost je v hudbě důležitá. Dává dětem volnost, rozvíjí v nich cit pro hudbu, přináší nové zážitky a učí je mít hudbu rád.

Během vytváření a realizace programu aktivit k rozvoji hudební tvořivosti jsem zjistila, jak je důležité sama umět tvořivě myslet a přistupovat ke své práci s volností, zahodit sepijatost a oprostít od navykých metod a způsobů. Děti potřebují prostor pro svoji tvořivost. A je na učitelce, jak dokáže tento dětský potenciál využít.

Děti mají k hudbě blízko. Nezáleží na tom, jak dokonale umí s hudbou pracovat. Důležité je mít hudbu rád a nebát se nových věcí.

Mým cílem bylo při práci se skupinou dětí vytvářet nová řešení při rozvoji rytmického cítění.

V tom, jak děti k danému úkolu přistupují, je důležitý přístup učitelky. Pokud děti cítí jistotu a volnost pro svoji práci, vědomí, že nápady budou přijaty, dokážou pracovat uvolněně a s chutí.

Nezáleží na tom, jak dokonale úkol zvládnou, důležité je, jaký prožitek si odnesou. Já jsem ale také přesvědčená, že záleží i na tom, jaké nové dovednosti při hudebně tvořivých činnostech získají. Obojí se nedá od sebe oddělit.

Společně s dětmi jsme objevily mnoho nových možností řešení i u základních rytmických aktivit, jako je hra s dynamikou, záleželo jen na naší fantazii a tvořivosti, abychom si mohly s hudbou hrát a lépe ji poznávat. Proto jsem ve své práci hodně využívala své zkušenosti ze své mnohaleté praxe.

Seznam použitých zdrojů

Bakalář, E., Erazím, P. *Kapitoly z psychologie tvořivosti I.*, Kovoslužba Praha – Dům techniky ČSVTS Plzeň. 1986

Bean, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-035-9

Dolinský A. *Hudební nauka I*, Praha, Edition Supraphon, 1974. ISBN 02-145-74

DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc, Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5

Michnová, K., Szobiová, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, Praha, Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9

Hlavsa, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, Praha, SPN, 1986. ISBN 14-526-86

Holas, M. *Hudební pedagogika*, Praha, Nakladatelství AMU, 2004. ISBN 80-7331-018

Holas, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*, Praha, Nakladatelství AMU, 1998. ISBN 80-85883-27-9

Hurník, I., Eben, P. *Česká Orffova škola*, Praha-Bratislava, Editio Supraphon, 1969. ISBN 02-263-69

Jurkovič, P. *Od výkřiku k písničce*, Praha, Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3

Lokšová, I.: Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X

Lokšová, I.: Lokša, J.: *Tvořivé vyučování*, Praha, Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2

Poledňák, I. *Stručný slovník hudební psychologie*, Praha, Supraphon, 1984. ISBN 02-008-84

Raková, M.: Štíplová L., Tichá, A. *Zpíváme a nasloucháme s nejmenšími*, Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-543-1

Raková, M., Štíplová L., Tichá, A. *Zpíváme a tvoříme s malými*, Brno, Edika, 2001. ISBN 978-80-266-0067-1

Sedlák F. *Hudební vývoj dítěte*, Praha, Supraphon, 1974, ISBN. 02-289-74

Sedlák F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, Praha, Supraphon, 198., ISBN 80-7058-073-9

Svobodová, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

Šímanovský, Z.: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*, Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-264-5

Šímanovský Z.: *Tichá . Lidové písničky a hry s nimi*, Praha, Portál, 200., ISBN 978-80-7367-264-5

Šímanovský, Z. *Metody muzikoterapie a hry se zpěvem in Problémové dítě a hra*, C 1.5 , Praha, Raabe, 2006.

Váňová, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*, Praha, Supraphon, 1989. ISBN 02-199-89

Váňová H. *Pěvecká tvořivost na základní škole*, Praha, SPN, 1984. ISBN 17-398-8

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, Praha, VÚP, 2007. ISB 978-80-87000-10-6

Zezula, J., Kurková, L., Budík, J. *Hudební výchova v mateřské škole.*, Praha, 1987, s.392

Učebnice pro střední školy

(<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hudba>)(online) (cit.2014-03-03)

Příloha č.: 1

Videonahrávka - ukázka z uskutečněné hudebně rytmické tvořivosti dětí

Příloha č.: 2

Práce s říkadlem „Kapi kapi kapi kap“ (viz výše s. 33)

Říkadlo Kapi, kapi, kapi, kap,

Kapi, kapi, kapi, kap

Prší, prší, kam půjdeme.

Kapi, kapi, kapi, kap

V dešti zůstat nemůžeme.

Kapi, kapi, kapi, kap

Schováme se pod okap.

Kapi, kapi, kapi, kap.

Tvořivost

Prostorová organizace: na koberci

Pomůcky: plastové lahve

1. Děti běhají po koberci jako dešťové kapičky, učitelka říká říkanku a do plastové lahve vyťukává rytmus - pomalu x rychle. „Než déšť přestane, schováme se a budeme poslouchat, jak dešťové kapičky zpívají.“
2. Každý se posadí do kruhu, vezmou si plastovou láhev a dají si ji mezi kolena. Každý zkusí vyťukávat déšť prsty do plastové lahve.
3. Děti se rozdělí na dvě skupiny. Jedna skupina hraje na plastové lahve a říká říkanku Déšť, druhá běhá po špičkách na koberci do rytmu jako kapky deště. Za chvíli se skupiny vymění.
4. Děti sedí v kruhu s učitelkou a odpovídají na její hru – ťukání do lahve - hra „Na ozvěnu“. Když se děti s tímto seznámí, převezmou jednotlivě roli učitelky.

Dodržování pomlky a skupinová souhra

Prostorová organizace: na koberci v herně

Pomůcky: žádné

1. Děti stojí ve dvou řadách proti sobě. Říkají říkanku Déšť a rytmizují – vytleskávají 1., 3., 5. a 7. verš, na ostatní verše – pomlka.
2. Obměněna – vydupávají 2., 4. a 6. verš, ostatní – pomlka.
3. Další obměnou je rytmizace dvou skupin – jedna skupina vytleskává 1., 3., 5., a 7. verš, druhá skupina vydupává 2., 4. a 6. verš.

Práce s písničkou „Šla Nanyňka do zelí“

Motivace:

- Učitelka navodila atmosféru po dešti, proto už můžeme vyjít ven.
- Po dešti vyrazila na pole i Nanyňka.
„Myslím, že už neprší“, uč. natáhne ruku a „zkouší“, zda ještě prší, či ne.
Řeknu Nanynce, aby došla na pole pro zelí. „Nanyňkóó!“, „Děti, pomozte mi, prosím, zavolat na Nanyňku, asi mě neslyší Musí vařit oběd a potřebuji zelí..“Všichni volají: „Nanyňkóóó !“

Postup učitelky:

- O kom písnička je?
- Společně si ji zazpíváme.
- Kam šla Nanyňka?, Kdo za ní přišel?, Co se stalo?
- Proč to Pepíček asi udělal?
- Vyzve děti k improvizaci a ztvárnění Nanyňky a Pepíčka. Volí „hru v roli“.
- Při výběru Nanyňky a Pepíčka volí vybírá děti pomocí aley – náhody, taháním barevných kostek.
- Rytmizace s použitím ozvučných dřívěk.

Aktivity dětí: Jaké cíle učitelka s dětmi plnila

- Děti si na koberci povídaly s učitelkou o písničce. Měly prostor pro samostatnost, vyhodnocování situací, vyjádření vlastního názoru.
- Kdo chtěl a měl dostatek odvahy, mohl ztvárnit Nanyňku a Pepíčka, dostal prostor pro improvizaci a hudební tvořivost.
- Ve dvojicích hrály na tělo při zpěvu písničky. Rytmus vyjádřily hrou na tělo.

- Obměnily činnost tak, že si zahrály hru „Na zrcadlo“ napodobovaly hru na tělo podle kamaráda, poté se vyměnily.
- Za doprovodu učitelčiny hry na piano rytmizovaly píseň hrou na ozvučná dřívka.
- Na závěr se pokusily rytmizovat píseň bez zpěvu, jen při poslechu piana.

Když jsem já sloužil

Prostorová organizace: v herně na koberci

Pomůcky: obrázky zvířat

Rytmizace slov

- s dětmi jsme si písničku společně zazpívaly
- při rytmizaci si děti předávaly „štafetu“ a postupně rytmizovaly vždy dva takty refrénu písničky („a ta kačka bláto tlačka, a ta husa chodí bosa . . .“)
- dokud se všechny děti nevystřídaly, samy si také volily způsob hry (tleskání, pleskání o stehna, ťukání o koberec)

Tvořivost

- děti vymýšlely zvířátka a k nim mládě a samostatně je rytmizovaly, ostatní děti opakovaly
 - kdo měl odvalu, předvedl zvířátko a děti hádaly jaké to je, pak jsme ho společně rytmizovaly
 - děti si vytvořily dvojice, společně se domluvily na zvířátku a způsobu jeho rytmizace, pak nám ukázaly, co vytvořily
 - zkusily jsme přiřadit ke konkrétnímu zvířátku hudební nástroj, který by zvířátko vystihovalo
- Dětem jsem nejprve musela pomáhat, při opakování činnosti (hra Na řetízek) už rytmizovaly samostatně, v závěru jsme spojily rytmizaci se zpěvem a děti postupně rytmizovaly opět dva takty. Úkol splnily velice dobře a zapojily se všechny děti.

Při práci ve dvojici se dokázaly velice dobře domluvit a vznikla tak povedená souhra dvojic, která dětem ladila. I na dětech bylo vidět, že výsledek práce se jim líbil.

Když jsme přiřazovaly ke konkrétnímu zvířátku hudební nástroj, děti ukázaly obrovskou představivost, a tak zvířátka a hudební nástroje spolu ladily: koník – bubínek na udání rytmu běhu, dřívka, Lucinka vymyslela vystižení jazykem opírající se o horní patro, kuřátko – flétna, píšťalka, triangel).

Jen když měly děti předvést zvířátko a ostatní hádat, které to je, se některé ostýchaly. Přesto se našly děti, které se role zhostily velmi dobře.

Příloha č.: 3

Já mám koně, vraný koně

Nejhezčí písničky pro nejmenší dětičky

Já mám ko - ně, vra - ný ko - ně, to jsou ko - ně mí.

Já mám ko - ně, vra - ný ko - ně, to jsou ko - ně mí.

Když já jim dám o - vsa, o - ni ská - čou ho - psa.

Já mám ko - ně, vra - ný ko - ně, to jsou ko - ně mí.

Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí. Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí. Když já jim dám ovsa, oní skácou hopsa. Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí.	Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí. Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí. Když já jim dám obroku, oní skácou do skoku. Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí.
--	---

Já mám koně, vraný koně,
 to jsou koně mí.
 Já mám koně, vraný koně,
 to jsou koně mí.
 Když já jim dám jetele,
 oní skácou vesele.
 Já mám koně, vraný koně,
 to jsou koně mí.

Šla Nanyňka do zelí

Nejhezčí písničky pro nejmenší dětičky



Šla Na - nyn - ka do ze - lí, do ze - lí, do ze - lí,



na - tr - ha - la lu - pe - ní, lu - pe - níč - ka.



Při - šel za ní Pe - pí - ček, roz - šla - pal jí ko - ší - ček.



Ty, ty, ty, ty, ty, ty to bu - deš pla - ti - ti.

Šla Nanyňka do zelí, do zelí, do zelí,
natrhala lupení, lupeníčka.
Přišel za ní Pepíček,
rozšlapal jí košíček.
Ty, ty, ty, ty, ty, ty,
ty to budeš platiti!

Já to platit nebudu, nebudu, nebudu,
radši se dám na vojnu, na vojničku.
Na vojnu se nedávej,
truc rodičům nedělej!
Udělám, udělám,
na vojnu se přece dám!