

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

## **Bakalářská práce**

# **Rozvoj hudebního citění u dětí (mladší školní věk) pomocí vybraných hudebních aktivit**

Vedoucí práce: Mgr. Karel Ochozka

Autor práce: Alice Kotalíková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2020

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 IS STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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.

Datum: 14. 4. 2020

.....  
Kotalíková Alice

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Karlu Ochozkovi za trpělivost,  
ochotu, cenné rady a odborné vedení práce.

Úvod.....	5
1. Specifika mladšího školního věku .....	6
1.1 Vývoj dítěte mladšího školního věku.....	7
2. Hudba a její působení .....	11
2.1 Vnímání hudby.....	12
2.2 Hudební vývoj dítěte .....	15
2.3 Dítě mladšího školního věku a hudebnost .....	16
2.3.1 Vnitřní determinanty hudebnosti .....	17
2.3.3 Hudební schopnosti.....	18
2.3.4 Cítění.....	21
2.3.5 Emocionální reakce na hudbu.....	22
2.3.6 Zručnost .....	23
2.3.7 Instrumentální činnosti .....	24
3. Hudebně pohybové činnosti.....	26
3.1 Elementární pohybové aktivity - hra na těle.....	27
3.2 Hudebně pohybové hry a hudebně pohybové hry se zpěvem.....	28
4. Vokální činnosti .....	29
5. Rytmické činnosti .....	31
6. Percepční činnosti - poslech hudby .....	32
7. Instrumentální činnosti .....	33
8. Hudebně dramatické činnosti.....	34
Závěr .....	36
Použitá literatura .....	37
Abstrakt.....	39
Abstract.....	40

## Úvod

Rozvoj hudebního cítění u dětí mladšího školního věku, jsem si jako téma pro mou bakalářskou práci vybrala na základě toho, že se sama hudbě od dětství věnuji, ale především proto, že si uvědomuji důležitost hudby v životě každého člověka. Je tedy nedílnou součástí rovněž života dětí. Hudební výchova u dětí v mladším školním věku, by dle mého názoru, měla rozvíjet hudebnost dítěte, tj. elementární hudební schopnosti, dovednosti a poznatky, které se stanou základem pro jejich další plnohodnotné vnímání a prožívání hudebního umění. Zároveň probouzí trvalý a pozitivní vztah k hudbě, umění a kulturním hodnotám.

V první části práce se zaměřuji na hudbu, jako takovou, na její působení a jaký vliv má na děti mladšího školního věku. Tento věk pak detailněji popisuji. Především jaká jsou jeho specifika, obecný vývoj dětí v tomto období, jejich hudební vývoj a hudebnost. Hudebnost dětí mladšího školního věku rovněž rozebírám podrobněji. Z velké části se věnuji konkrétním aspektům hudebnosti, hudebním schopnostem, cítění, zručnosti, emocionálním reakcím nebo instrumentálním činnostem.

Druhou část jsem zaměřila na hudební činnosti, které nám mohou pomoci s rozvojem hudebního cítění. Zmiňuji hudebně pohybové činnosti, vokální činnosti, rytmické činnosti, percepční, instrumentální a hudebně dramatické činnosti. S těmito hudebními činnostmi podrobněji seznamuji a uvádím několik příkladů pro lepší pochopení či inspiraci.

Cílem mé bakalářské práce je lépe seznámit pedagogy s hudbou jako takovou, s dítětem mladšího školního věku, a především teoreticky popsat hudebnost dětí v tomto věku. Ve druhé části seznamuji s jednotlivými hudebními činnostmi, které lze pro rozvoj využívat. Výsledkem práce by měla být příručka vhodná pro pedagogy, kteří pracují s dětmi mladšího školního věku a chtějí najít inspiraci pro začátky práce s hudbou a dětmi v tomto věku.

## 1. Specifika mladšího školního věku

Období mladšího školního věku můžeme u dětí pozorovat v rozmezí mezi 6. - 8. rokem v době nástupu do školy. *"Můžeme ho typicky považovat za přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka."* (Matějček, 1986)

Pro běžného pozorovatele zvenčí může být toto období považováno za období nezajímavé, kdy se jakoby s dítětem nic neděje.

Změny, které nastávají v tomto období nejsou až natolik výrazné jako v předchozích obdobích. *"Tento čas můžeme označit – časem latence"* (Krejčířová, Langmeier, 2006).

Opak je však pravdou a dítě právě v tomto období prochází postupnými psychickými změnami. Vývoj i nadále pokračuje plynule a dítě dosahuje ve všech směrech výrazných pokroků. Velké změny pozorujeme hlavně v oblasti myšlení, kdy dítě postupně opouští naplňování pouze vlastních přání, které jsou motivované uspokojováním jeho vlastních potřeb a začíná se reálně zajímat o okolní svět.

*"Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve vnímání, myšlení, ale i jednání velmi závislé na vlastních přáních a fantazii, je školák plně soustředěný na to, co je a jak to je. Ve vnímání času můžeme pozorovat pomalou a postupnou změnu ve smyslu postupného opouštění časového vnímání pouze v přítomnosti a slova jako brzy, později, zítra, daleko začínají nabývat na svém konkrétním významu. Dítěti ale stále zůstávají vzdálené abstraktní pojmy jako například, konečný, nekonečno - porozumění těchto slov se dostavuje až na začátku dospívání. Chce pochopit okolní svět a věci v něm podle skutečnosti "* (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Fakt, že dítě začíná vnímat svět jako odraz skutečnosti, a nejen své vlastní fantazie, se postupně promítá i v dalších stránkách dětského projevu.

Postupnou změnu vidíme v zájmu o co nejrealističtější ilustrace, zájem o čtení encyklopedií, získávání faktů. Také dětská kresba začíná čím dál častěji zobrazovat výjevy z běžných denních zkušeností, které dítě prožilo a vnímá jako realitu.

Dítě samo začíná být aktivní ve svém vztahu k okolí. Probouzí se u něj dychtivá touha učit se a získávat nové poznatky. Děti v tomto období mají v oblibě různé pokusy a zkoušení nových možností.

I přesto, že dochází k celkovému rozvoji osobnosti a kognitivních schopností, jsou stále děti mladšího školního věku hravé a jejich schopnost soustředit se na jednu věc trvá pouze poměrně krátkou dobu. *"Děti v tomto věku si stále rády hrají, mají rády pohádky a jsou do značné míry sugestibilní a ve svých hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mezi sebou mísí"* (Matějček, 1986).

## 1.1 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Vývoj dítěte můžeme pozorovat v různých rovinách, od tělesného růstu přes kognitivní zralost až k emoční, motivační a sociální zralosti.

Vývoj pohybových schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. V tomto období můžeme pozorovat poměrně plynulý růst na rozdíl od skokového růstu, který je charakteristický pro předškolní a pubertální období. Dítě nabírá na svalové síle, je rychlejší, a také pohyby celého těla jsou více koordinované.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že s přeměnou tělesné stavby úzce souvisí i změna v oblasti ovládnutí těla. Špatně koordinované a neekonomické pohyby malého dítěte se začínají kolem šestého roku zřetelně měnit. Dítě lépe šetří silami, je schopné i drobných a přesnějších pohybů, lépe koordinuje automatické i volné pohyby. Mimika se stává kontrolovanější. Významně se během celého období zlepšuje nejen hrubá, ale i jemná motorika. Postupně se pohyby soustřeďují přes ramenní a loketní kloub do zápěstí a prstů. Nesmírně důležitá a psychicky náročná může být senzomotorická souhra pohybů oko - ruka, která není důležitá pouze z hlediska naučit se psát, ale je důležitá i pro nácvik čtení (Vágnerová, 2005).

Kromě pohybových schopností se v tomto období rozvíjí také smyslové vnímání. Jak uvádějí ve své publikaci Langmeier a Krejčířová (2006), dítě je pozornější, vytrvalejší, vše důkladně zkoumá a ve svém vnímání je méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách jako mladší děti. Je proto poměrně dobrým a stále častěji i kritickým pozorovatelem. Vnímání se tak stává více cílevědomým aktem – pozorováním. Přechod k činnosti záměrného pozorování představuje velký krok ve vývoji dítěte.

Od této chvíle již dítě nevnímá věci pouze vcelku, ale přezkoumává je po částech do malých detailů. Takový posun myšlení má úzkou souvislost s odpoutáním se od vazby pouze na to, co právě dítě dělá a co v daném okamžiku vnímá.

Jeho svět se rozšiřuje v prostoru a čase. Představivost v tomto období dosahuje svého vrcholu a dítě si dokáže vybavit celé obrazce s množstvím detailů.

Matějček (1986) uvádí, že v období mezi 5. a 7. rokem dozrává sluchová percepce. Rozvoj sluchového vnímání ovlivňuje rozvoj řeči i abstraktního myšlení. Bezprostřední rozvoj, zejména fonémického sluchu, je podporován každodenní zkušeností. Šestileté děti už většinou dokážou rozlišit všechny fonémy.

Ve školním věku se rozvíjí nejen smyslové vnímání, zdokonaluje se rovněž řeč. Souvisí se zvýšenou pozorností poslechu, kterou dítě poslechu věnuje, protože potřebuje ostatním lidem ve svém okolí rozumět. Počet slov, kterým dítě pasivně rozumí nebo je aktivně používá, značně narůstá. Kromě toho, že si dítě osvojuje nová slova, poznává nové významy již známých slov, které nyní už dokáže použít s větším porozuměním a ve vhodnějších komunikačních situacích (Vágnerová, 2005).

Nemálo významný je u mnoha dětí i pokrok v artikulaci. Dyslálii, která je u mnoha dětí ještě často přítomna na začátku školní docházky, během prvního roku školní docházky nebo krátce po něm, často samovolně vymizí bez cílené logopedické péče (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zlepšuje se použití gramatických pravidel a celý řečový projev postupuje na vyšší úroveň. Spolu s řečí se rozvíjí i paměť, která se již v tomto období může čím dál více opírat o systém slovních výpovědí a není už tolik závislá na okamžitém afektu, jako je tomu v předškolním období. Ve škole dochází k bohatému osvojování nových znalostí, které se integrují k vědomostem již nabytým v předešlém období.

Nově získané informace si snadněji pamatují díky propojení již s osvojenými znalostmi, a tak jsou i snadněji reprodukovatelné. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), množství nových informací, které dítě po vstupu do školy získává, ho nutí k vytvoření záměrných paměťových strategií. Kolem 6. - 7. roku už začínají děti používat strategii opakování a s postupujícím věkem si každé dítě individuálně podle potřeby vytváří další strategie, které se zdokonalují a zjemňují ještě i v dospělosti.

Toto vše umožňuje dítěti, aby jeho poznání světa pokročilo vpřed, dochází k rozvoji myšlení a schopností logických operací. Podle Piageta (1970) je dítě kolem sedmého roku schopné skutečných logických operací, tvoření úsudků odpovídajících zákonům logiky bez předchozí závislosti na viděné podobě. V tomto období už tedy dítě chápe vztahy mezi různými ději, a to znamená v jeho poznávání pokrok ve smyslu



schopnosti třídit prvky do tříd. Dochází ke vzniku tvůrčího myšlení, které přináší nové a rozmanité způsoby řešení problémů a situací.

Čas vstupu do školy není pro dítě pouze obdobím rozvoje myšlení, kognitivních a pohybových schopností. Je to i čas, kdy dochází k začlenění dítěte do lidské společnosti a tím k rozvoji emoční a sociální stránky osobnosti.

Dítě se učí, jak se stát jejím právoplatným a plnohodnotným členem. Významnými osobami, podle kterých se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už jen rodiče, ale stávají se jimi i učitelé a spolužáci (Vágnerová, 2005).

Reakce dítěte na druhé dítě má jiný ráz než reakce na dospělé. A právě proto se pouze ve skupině dětí může začít učit takovým důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost. Ve skupině vrstevníků ve školní třídě se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přání a potřeb jiných lidí, diferencuje se tedy stále více jeho schopnost sociálního porozumění (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Školou povinné dítě je ve školním prostředí vystavené často požadavkům odložit na určitou dobu bezprostředně činnost, kterou je zaujaté a uspokojuje ho, a věnovat se školní práci. Tato skutečnost u dítěte vede postupně ke vzniku sebeovládání. Tím, že dítě začne kontrolovat své emoce a emoční reakce, narůstá u něj odolnost vůči zátěži a celé působení vyústí k větší adaptabilitě. Dítě postupem času začne vnímat plnění nejen svých potřeb, ale stává se stále citlivějším vůči svému okolí. Začíná brát ohled na očekávání, požadavky a také postoje lidí kolem sebe. Tyto události vyvolávají v dítěti pocity a emoční reakce, na které v tomto věku a čase už začíná kompetentně reagovat. Důležitým faktem je uvědomění si vlastních pocitů a vědomí, že na vnější podněty je třeba adekvátně reagovat přiměřeným způsobem. To, s jakou úspěšností se dítě naučí kontrolovat své emoce, má následně vliv i na zvládnutí školních nároků, též i na sociální interakci a oblíbenost dítěte. Ve školním věku také začínají být děti schopné rozumět možnosti protichůdných prožitků a následně ke konci mladšího školního věku si uvědomují i možnost přítomnosti několika protichůdných emocí současně. Dítě, které nastoupí do základní školy, často přichází z mateřské školy, z níž si už nese osvojené alespoň nějaké základy normy sociálního chování a také základní hodnoty, ale až během školního věku se začínají sociální normy morálního jednání stabilizovat. Pochopení vlastních cílů a hodnot je dítě schopné až od okamžiku, kdy dojde k rozvoji logického myšlení. K dalšímu rozvoji pak dochází s rozšířením časové perspektivy, kdy je možné

pochopit určité věci a jevy. Takto postupně dochází u dítěte k rozvoji morálky. Rozvoj v této oblasti je tedy zcela závislý na vývoji kognitivním (Vágnerová, 2005).

Piaget (1970) již ve třicátých letech minulého století určil tři základní etapy vývoje morálky u dítěte, které odpovídají poznávání světa. Podle Piagetovy teorie je morálka předškolního dítěte **heteronomní**, to znamená, že je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých. Rychle po zahájení školního věku se však morálka dítěte stává **autonomní**, v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo od sebe bez ohledu na autoritu dospělého. Důsledkem tohoto posunu ve vnímání je následné jednání nezávislejší a často i kritičtější ve vnímání jednání dospělého.

Až později pronikne dítě do podstaty mravního hodnocení a v této fázi již nahlíží i na motiv jednání, uvědomuje si například, že za stejné jednání nemusí být vždy uložen stejný trest. Zatímco na začátku školní docházky je pro dítě určujícím modelem hodnocení a morálky učitelka, v dalších letech školního období stále více roste a převládá vliv dětské skupiny. Ta také zprostředkovává sociální normy a hodnoty, které nemusí nutně být souhlasné s normami a hodnotami dospělých (Langmeier, Krejčířová 2006).

Po nástupu do školy se rozvíjí i třetí složka socializačního procesu, a to osvojování sociálních rolí. U dítěte se začínají rozvíjet určité vzorce chování na základě přijetí nové role, a to role žáka. V této roli se učí novým způsobům chování, které jsou podněcovány tím, že dítě se dostává do nových vztahových situací, jako například do role spolužáka, kamaráda a žáka. Z tohoto postavení má možnost pozorovat chování učitele, se kterým se děti v této době často ztotožňují. Významným momentem ve formování osobnosti dítěte je upevňování sexuálních rolí, které mají zvlášť důležitý význam pro život v dospělosti. Ve školním věku totiž vrcholí socializace směrem k přebírání "*ženských a mužských dovedností*" - dívky v tomto věku inklinují k přebírání ženských domácích prací a jsou ještě spontánně motivovány k pomoci při těchto činnostech, podobně chlapci se nyní více než před tím zaměřují na pomoc otcům u tradičních mužských činností, častěji vykonávaných mimo interiér domácnosti (Langmeier, Krejčířová 2006).

S postupujícím sebeuvědoměním dochází u dítěte ke vzniku sebereflexe. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), dítě je v období kolem sedmi let na otázku "*Jak poznáš, že jsi veselý?*" schopné odpovědět, "*Protože se tak cítím.*" Ale ještě krátce po nástupu do školy dítě na stejnou otázku odpovědělo - "*Protože se směji*". Toto nové

uvědomění mu dovoluje skutečně se s druhými srovnávat a vytvořit si tak i stabilnější úroveň sebehodnocení.

Po vstupu do školy se do života dítěte, který byl do této chvíle z větší míry vyplněn pouze hrou, dostala i práce. Zpočátku dítě nemusí vnímat práci jako příjemnou, ale časem dokáže postupně stále delší dobu vykonávat danou činnost, která vyplývá z vnějších požadavků a nemusí bezprostředně uspokojovat jeho přání. Dítě, které začalo pracovat, si ale nepřestává hrát. Hra a práce stojí od této chvíle vedle sebe jako odlišné činnosti se zvláštním zaměřením. Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má vymezený čas na práci, kdy musí soustředit pozornost a vynaložit nezbytné úsilí bez hravého odbíhání (Vágnerová, 2000).

Pro přípravu do školy je proto vhodné vymezit kratší dobu nebo do této doby zařadit krátké přestávky. Na druhé straně má mít dítě volnost při hře, která by neměla být svázána žádnými jinými výchovnými nebo vzdělávacími účely. To ale neznamená, že by práce nemohla být stejně zajímavá a lákavá jako hra a že by hra nemohla být stejně vážná jako práce a nepřispívala k výchově. Pouze v tom smyslu může být "škola hrou" a "hra školou života" (Langmeier, Krejčířová 2006).

## **2. Hudba a její působení**

Pojem hudba v dnešním slova smyslu se začal u nás používat až koncem 18. a začátkem 19. století, kdy nahradil dříve používané slovo "muzika" nebo latinské "musica". Toto slovo pochází z původního řeckého slova μουσική (mousiki). Tímto pojmem se však označovala jednota zpěvu, tance, hry na nástroj i slova. Jak uvádí Poledňák, označení "musica" se v řadě kultur nevztahovalo pouze na specifické zvukové jevy a spojení hudby s dalšími estetickými aktivitami, ale jak tento autor předpokládá. *"..obecné označení mohlo znamenat i radost, nějaké božstvo, teoretickou spekulaci (v antice a středověku se slovy "mousiki" a "musica" chápaly i takové nezvukové jevy, jakými jsou "harmonie" číselných poměrů, vesmírný řád atp.)"* Poledňák (2006, s.140).

Počátky hudby však lze datovat do mnohem vzdálenější minulosti, jako byla doba vzniku a rozkvětu starověkého Řecka, které je považováno za již vyspělou evropskou kulturu. Archeologické vykopávky a jeskynní malby však dokazují, že hudba vznikla nejspíše už na hranici středního a mladého paleolitu. Je přítomna ve všech

kulturách od počátku jejich existence. Přestože se mnozí filozofové a umělci snažili po staletí definovat hudbu, žádný z nich nenašel vyčerpávající odpověď.

Ani moderní vědci, navzdory všem pokrokům v moderní akustice, psychologii, neurovědě a evoluční biologii, neupřesnili stávající představy a dostatečně se neodhalilo, co to vlastně hudba je. Hudbu, jako univerzální formu komunikace, posloucháme, žijeme s ní denně, ale na tuto otázku by věděl adekvátně odpovědět málokdo. Obtíže při jejím definování se netýkají pouze odborné terminologie, ale i běžné řeči. Je tedy sporné, zda je fenomén, který se označuje pojmem "hudba", vůbec definovatelný. Pokud máme nahlédnout do světa hudby a přispět k jejímu využití v oblasti pedagogiky, je nezbytné definovat základní pojmy a kategorie, z nichž chceme vycházet.

Výklad však komplikuje nevyhraněnost pojmů a současná terminologická difúze, vyplývající z více odborných přístupů k jejich vymezení, např. aspekty muzikologické, estetické, historické, psychologické, sociologické, pedagogické. Vysvětlení ztěžuje i hojnost a různorodost definic jednotlivých pojmů, které z těchto pohledů vycházejí. K hudbě tedy lze přistupovat z mnoha stránek, uvažovat o ní a zkoumat ji mnoha způsoby, avšak stále zůstává něčím, co přesahuje člověka a je jen těžko uchopitelné (Sedlák, Váňová, 2013). Proto nelze omezit chápání pojmu hudba na pohled či názor jednoho nebo několika odborníků.

## **2.1 Vnímání hudby**

Jedním z nejdůležitějších smyslů člověka vnímat a zpracovávat zvuky je sluch. Z fyzikálního hlediska je zvukem každé mechanické vlnění (kmitání), které vyvolává v sluchovém orgánu – lidském uchu, sluchový vjem. Zvukem od jeho vzniku přes šíření prostorem až po jeho vnímání člověkem se zabývá akustika.

Tato vědecká disciplína zahrnuje další subdisciplíny jako fyzikální akustika, hudební akustika, fyziologická a psychofyziologická akustika, a další. Lidské ucho dokáže vnímat zvukové podněty ve frekvenci asi od 15 - 20 Hz až do 16 - 20 000 Hz. Schopnost vnímat zvuky je individuální, rozdíly mezi lidmi se prohlubují s věkem.

Z pohledu vnímání člověka lze zvuky rozdělit na tóny – zvuky hudební, které vznikají při pravidelném kmitání těles a hluky – zvuky nehudební, vznikající při nepravidelném vlnění. Zvuk lze charakterizovat jeho výškou, barvou a hlasitostí.

Vlastnosti těchto parametrů zvuku lze vyjádřit fyzikálními veličinami. Výšku tónu určuje jeho frekvence. Tóny, jejichž frekvence je nízká, jsou vnímány jako hluboké a tóny s vysokou frekvencí se naopak vnímají jako vysoké. Barva tónu závisí na výši harmonických frekvencí, které zvuk obsahuje. Podle barvy zvuku lze sluchem rozlišit hlasy osob nebo rozličné hudební nástroje (Sedlák, Váňová, 2013).

Hladina zvuku závisí na jeho intenzitě, jejíž fyzikální jednotkou je bel – měří se v decibelech (desetina belu). Vnímání hladiny zvuku je individuální. Individuální rozdíly jsou i při vnímání barvy zvuku, která závisí na původu jejich vzniku. Schopnost rozeznat barvu tónu, zapamatovat si melodii, se nazývá hudební sluch. Schopnost určit přesnou výšku tónu, tedy vnímat kvalitativní rozdíly mezi jednotlivými tóny a rozlišit mezi nimi i drobné rozdíly, se označuje jako absolutní sluch (podle některých odhadů má absolutní sluch asi jeden z 10 000 lidí) (Šmidák, 2005).

Jak píše F. Sedlák, otázkám mechanismů doslechu a přeměny zvukových podnětů na nervové vzruchy se zabývají již od 19. století mnohé výzkumy a teorie, např. Helmholtzova rezonanční teorie doslechu, Ewaldova teorie zvukových obrazů, Magounova koncepce hudebního vnímání.

Problematikou hudebního vnímání se zabývala elementová (experimentální) a asociativní psychologie, která vycházela z pocitů, o kterých předpokládala, že tvoří základ hudebního vnímání (C. Stumpf, G. Fechner, W. Wund), celostní psychologie (W. Kohler, K. Kofka a jiní), která považovala za základní východisko hudebního vnímání melodii jako celek a kognitivní psychologie (U. Neisser), která vysvětluje vnímání hudby prostřednictvím percepčních schémat a kognitivních struktur (Sedlák, Váňová, 2013).

Vnímání hudby (percepce, hudební vnímání) se uskutečňuje prostřednictvím sluchového analyzátoru. Podle Šmidáka *"... poslech hudby znamená enormní výkon pro náš mozek, a to nejen na dekódování zvukových signálů, ale zvláště na její vyhodnocení, vnímání její struktury a přiřazování do jednotlivých obrazců"* (Šmidák, 2005, s.11). V posledních letech dospěli odborníci k mnoha novým poznatkům o zpracovávání hudby v mozku. Studie Daniela J. Levitina, *This is your brain on music*, uvádí zajímavé zjištění, že hudba neaktivuje v mozku jednu konkrétní oblast, jak se dosud předpokládalo, ale že akustické podněty jsou zpracovávány v několika oblastech mozkové kůry, kde jedna analyzuje jednotlivé tóny, další vyhodnocuje melodii, takt a

rytmus, některé funkce se dělí mezi pravou a levou hemisféru a že hudba aktivuje i mozeček a thalamus.

Oblasti mozku, které se aktivují při poslechu nebo hraní hudby, se mohou lišit v závislosti na minulé zkušenosti, hudebního pozadí nebo obecných poznatků o hudbě. Vnímání hudby není jen registrací akustických dat, není pasivní, je to tvůrčí akt, konfrontace toho, co člověk slyší, s vlastními zkušenostmi a zážitky, ať už ryze fyziologickými, kinestetické či psychologickými, citovými i myšlenkovými (Levitin, 2006).

F. Sedlák říká, že *"hudební vnímání považujeme za psychofyziologických proces, ve kterém dochází k aktivnímu, výběrovému a smysluplnému zpracování hudby a jejich informací v lidském vědomí prostřednictvím analyzátorů. Jde o psychickou tvůrčí aktivitu, o řetězec percepčních aktů (identifikace, rozlišování, doplňování apod.), které směřují k zajištění interakce vnímatele s hudebním dílem"* (Sedlák, Váňová 2013, s. 245).

Nejdůležitější (ale ne jediné) stránky hudby, které působí na člověka, jsou **rytmus, tón, harmonie a melodie**. Podle významného klavíristy, hudebního pedagoga, vědce, muzikoterapeuta a skladatele, "českého Mozarta" Arne Linky, lze, v souladu s některými mysticky založenými hudebníky, přirovnat rytmus k pudové, melodii k citové a harmonii k rozumové stránce lidské osobnosti (Linka, 1997).

F. Sedlák vymezuje **rytmus** jako *"... univerzální pojem označující druhy pohybu, které organizuje v časové následnosti. Není jen výsadou hudby a některých jiných umění. Existoval dávno před nimi jako nedílná vlastnost přírodních jevů, biologických pochodů a tělesných úkonů lidského organismu. "Hudební rytmus chápe tento autor jako" ... základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase. Způsob strukturování hudebního času záleží od jednotlivých složek rytmu, které jsou: puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo"* (Sedlák, Váňová, 2013, s.137). Rytmus je složkou doprovázející všechny děje v přírodě i v životě člověka. Dále Sedlák (2013) dodává, že za **tón** je považován každý zvuk se stálou frekvencí. Tón je základním stavebním kamenem vši hudby a tóny zaujímají v hudbě většinu prostoru.

**Melodie** je tvořena tóny, seřazenými za sebou v určitém sledu podle jejich vlastností – barvy, výšky, síly a délky tak, aby vyjadřovaly hudební myšlenku, příběhy obsahující určitou imaginaci, přitažlivost, hudebnost, kouzlo a vynalézavost.

*Harmonie* se zabývá stavbou akordů a všech jiných souzvuků. Doplnuje tak skvěle melodii a napomáhá nám určit její náladu.

## 2.2 Hudební vývoj dítěte

Pokud se chci zabývat rozvojem hudebního citění u dětí, je třeba, abych poznala zákonitosti hudebního vývoje dítěte – jeho hudební vnímání, poznávání a prožívání hudby.

Hudební vývoj člověka má etapový charakter. To znamená, že v každém vývojovém období má dítě potenciál pro rozvoj určitých hudebních schopností, který se projeví v konkrétní podobě jeho hudebních činností. Podmínky hudebního vývoje jsou založeny na genetických faktorech, ale také na prostředí a učení. Velkou roli zde sehrává i osobní motivace jedince, jeho zájmy a potřeby. Úkolem hudebních pedagogů, je proto podněcovat u dětí zájem o hudební činnosti a různými přitažlivými způsoby je motivovat k dalším hudebním výkonům.

Výchovné vlivy na člověka se projevují nejvýrazněji v období mládí (od narození zhruba do 22. roku), které představují v hudebním vývoji člověka nejdůležitější úsek. Hudební vývoj v tomto časovém úseku můžeme rozdělit na následující etapy:

- předškolní věk (od narození do 6 let). Toto období je ukončeno nástupem dítěte do školy a můžeme ho dále rozdělit na období novorozence, kojence a batolete (do 3. roku) a období návštěvy mateřské školy (od 4. do 6. roku)
- mladší školní věk (od 6. do 11. roku)
- střední školní věk (od 12. do 15. roku)
- starší školní věk (od 15. do 22. roku) (Sedlák, Váňová, 2013)

V období mladšího školního věku (první stupeň ZŠ), na které je zaměřena naše pozornost v této práci, můžeme vidět u dítěte schopnost rozlišovat tónovou výšku. Obrysově vnímání hudby se mění na analytické, což umožňuje dítěti pochopit vztah mezi částmi a celkem v hudbě. Zdokonaluje se také hudební paměť. Hudební výchova v tomto období podmiňuje hudební rozvoj, ale působí kladně i na celkový psychický vývoj dítěte (Lišková, 2005).

Úkolem hudební výchovy v tomto období je všestranný hudební rozvoj. To znamená vytvoření pěveckých návyků, vedení k soustředěnému poslechu hudby, rozvíjení motoriky při hře na hudební nástroje a schopnosti reagovat pohybem na hudbu. Úspěšnost hudební výchovy je ve velké míře závislá na zralosti dítěte, jejíž úroveň je v prvním ročníku základní školy individuální (Franěk, 2007).

Hudební vývoj je možný chápat jako důležitou složku harmonického rozvoje osobnosti dítěte. Během tohoto vývoje se u dítěte vytvářejí nejen senzomotorické schopnosti, ale i složky poznávací, rozumové a citové, fantazie, paměť, představy a kombinační schopnosti. Průběh hudebního vývoje dítěte je možné pomocí hudební výchovy urychlovat a měnit, a to pomocí hudebních činností, které zajišťují tvůrčí aktivitu dítěte. Prvořadým cílem v hudebně pedagogickém procesu by mělo být proto vzbuzení zájmu dětí o hudbu.

### **2.3 Dítě mladšího školního věku a hudebnost**

Jak je popsáno výše, v mladším školním věku dítě silně ovlivňuje působení hudby, obrazu a slova. Hudba rozvíjí jeho smyslové vnímání – citlivost sluchovou, zrakovou, hmatovou, rozvíjí představivost, fantazii a obrazotvornost, podněcuje dítě k originalitě, tvořivosti a nezávislosti. Již v předškolním věku se utvářejí základy jeho orientace o vkusu, pozitivní vztah k umění, k národním kulturním hodnotám, zvyšuje se jeho emoční inteligence. Prvních šest let je pro hudební vývoj dítěte velmi důležitých, protože tehdy se vytvářejí základy jeho hudebnosti. Hudba je v tomto věku považována za nejučinnější druh umění, který má bezprostřední vliv na rozvoj nejen hudebnosti, ale hlavně emocionality i kognitivního rozvoje.

Hudebnost představuje *"integraci hudebních schopností umožňujících hudební činnosti a základní vztahy člověka k hudbě, je to souhrn anatomicko-fyziologických kvalit člověka, které jsou výsledkem dědičných dispozic, vlivů prostředí, jejichž prostřednictvím se jedinec projevuje v hudebních činnostech"* (Sedlák, 1985, s. 37).

Hudebnost dítěte ovlivňují determinanty: vnitřní – biologické vrozené a zděděné dispozice; vnější – jevy společensko-psychologické povahy.



### ***2.3.1 Vnitřní determinanty hudebnosti***

Vnitřní determinanty hudebnosti představují hmotný základ hudebních schopností, jde o vrozené anatomicko-fyziologické zvláštnosti organismu, zvláštnosti nervové soustavy, tzv. vlohy, které tvoří vnitřní podmínky na utváření určitých schopností. K vnitřní determinantě hudebnosti patří také **vlohy**, které jsou kategorií biologickou, představují jen potencialitu, předpoklady pro následné rozvinutí hudební schopnosti v hudební zručnost. Aktivují se vhodnými, kvalitními a promyšlenými hudebními činnostmi. Úroveň hudebního nadání podmiňují faktory biologické, fyziologické a psychické povahy a projevují se jako hudební nadání obecného a speciálního charakteru již u malých dětí sklonem k určitému druhu hudebních činností a dosahováním velmi dobré úrovně některého z hudebních projevů.

**Nadání** je potenciál, který jedince předurčuje ke kvalitním intelektuálním, uměleckým či sportovním výkonům. Hudební nadání tvoří složky, jako jsou fyzické vlastnosti jedince, obecné hudební schopnosti, hudební dovednosti, návyky a znalosti. Nezbytně nutné jsou rovněž volní vlastnosti, vnitřní motivace, profesní zaměření osobnosti (Sedlák, 1985).

### ***2.3.2 Vnější determinanty hudebnosti***

Jedná se o jevy společensko-psychologické povahy. Jde o působení širšího sociálního prostředí v podobě rodiny, školy, kulturních institucí, mediálního prostředí, které kladně nebo záporně působí na rozvoj hudebnosti, hudebních schopností, zájmů a potřeb lidí, kteří žijí v dané společnosti.

**Rodina** zná předpoklad dědičných dispozic, vytváří prostor pro první setkání s hudbou, eliminuje zábrany a poskytuje pozitivní emoce, lásku a náklonnost. Předpokládá se, že postřehne hudební vlohy, zabezpečí individuální práci s jejich hudebně nadaným dítětem prostřednictvím kroužkové činnosti či umělecké školy. Její působení je však ovlivněno i ekonomickými možnostmi, tradicí ve smyslu rodinné výchovy, vztahu rodičů k hudbě i celkovým klimatem v rodině (Lasevičová, 2004).

**Školní prostředí** systematicky a profesionálně zajišťuje rozvoj hudebnosti dětí, řídí se zákony vztahujícími se na školy určitého zaměření a realizuje hudební výchovu ve standardní podobě (MŠ, ZŠ), ale i ve specifické hudební přípravě (ZUŠ).

**Mediální prostředí** představují: rozhlas, televize, vydávání zvukových nosičů, noviny a časopisy, hudební pořady, hudba jako součást jiných uměleckých i publicistických žánrů a produkcí.

**Kulturní instituce** představují: divadlo, opera, kino, festivaly různého hudebního žánru, vystoupení různých vokálních, vokálně-instrumentálních skupin.

**Mediální činitelé** přinášejí hudební podněty různé povahy i rozdílné kvality, značně ovlivňují hudebnost i hudební vkus dětí v kladném i záporném smyslu slova. V případě kulturních institucí jde většinou o kvalitní hudební produkci, o nabídku různých hudebních a hudebně dramatických žánrů, které výrazně motivují děti, málo z nich je však adresovaných věkové skupině dětí předškolního věku (Sedlák, 1985).

### **2.3.3 Hudební schopnosti**

Hudební schopnost nemůžeme vystihnout přímo, ale lze to například prostřednictvím konkrétní činnosti, díky které se schopnost projevuje. Klasifikací hudebních schopností se zabývali mnozí odborníci: B. M. Teplem, G. Révész, E. C. Seaschore, F. Sedlák, M. Holas, H. Váňová, P. Krbařa, I. Poledňák, M. Franěk, M. Kodejška a další. Diagnostice hudebních schopností dětí mladšího školního věku se však věnovali v menší míře.

M. Kodejška (2002) vychází z klasifikace F. Sedláka (1986). Sám se problematice hudebních schopností dětí mladšího školního věku věnoval jako učitel střední pedagogické školy. Počátkem 80. let 20. století realizoval výzkumy a diagnostikoval především hudebnost dětí mladšího školního věku. Základní hudební schopnosti, které ovlivňují celkovou hudebnost dítěte mladšího školního věku, vymezuje následovně:

**Hudebně sluchové schopnosti**, které umožňují zpracovávat akustické vlastnosti hudby a zvukového světa kolem sebe.

- a) *Citlivost pro intenzitu* umožňuje vnímat dynamické změny v hudbě. Koncem prvního roku se pokoušejí o napodobení řeči, pokoušejí se reprodukovat počet slabik i její rytmický a intonační průběh, začínají si hrát s vlastním hlasem, využívají při tom různé slabiky. Citlivost pro intenzitu se rozvíjí prostřednictvím sluchových her, ve kterých poslouchají např. silné a slabé zvuky, kontrast mezi nimi musí být jasný a tento kontrast vhodně přenášíme do roviny představy, tj.

zpíváme slabě jako myška a silně jako pes, resp. našlapujeme slabě – snadno jako myška a silně jako pes. Děti jsou schopny rozeznat kontrasty f - p, ff - pp. Pěti – až šestileté děti mají dobře rozvinutou citlivost pro intenzitu – dynamiku (Sedlák, 1986).

- b) *Citlivost pro barvu tónu* se vytváří při vnímání lidské řeči. Je důležitá i pro správné zvládnutí rodného jazyka, který se dítě v tomto období učí. Citlivost pro barvu tónu rozvíjíme různými hrami: např. napodobují – imitují hlas hudebního nástroje, sluchovými hrami, kde poznávají hlas dítěte, dospělé osoby nebo poznávají podle barvy hlas svého kamaráda v mateřské škole, poznávají podle barvy znění hudební nástroje (Sedlák, 1986).
- c) *Citlivost pro výšku tónu* – její nedostatek se stává příčinou hudebního zaostávání jedince. Kojenec lépe vnímá nízké tóny, roční dítě dokáže relativně přesně tak poznamenat slova a slabiky, pokud se pohybují ve výšce, resp. v rozsahu jeho řečového projevu. Dvou - až tříleté děti neumí ještě určit vyšší a nižší tón, pokud jsou v rozsahu tercie čili malé vzdálenosti. Umí však určit porovnáním tóny ve větší vzdálenosti, pokud se k tomu přidává vhodná zrková či pohybová představa (tón na patře, tón ve sklepe, tón vyšší – zpívá ptáček, tón nízký – kachna). Není však zákonitostí, že děti, které sluchem rozpoznají tyto rozdíly, dokážou je i čistě vokálně interpretovat a naopak. Smysl pro intonačně čistou vokální reprodukci se nejvíce rozvíjí začátkem mladšího školního věku (Kodejška, 2002).

### **Sluchově motorické schopnosti**

Jde o schopnost motorické – pohybové reakce na hudební podnět. Reagovat na zvukový podnět mohou hlasivky, pohyby rukou a paží, pohyby rukou při hře na hudebních nástrojích, pohyby celého těla při pohybových činnostech. Už půlroční dítě spontánně reaguje na výrazný hudební podnět, na výrazně rytmizovanou píseň, na zvuky kolem sebe. Dvouleté dítě spojuje řeč, zpěv a pohyb do jednoho celku (Holas, 1994). Pro děti mladšího školního věku by to neměl být žádný problém.

### **Hudebně tvůrčí schopnosti**

Tvořivost je schopnost nacházet a vytvářet nové hudební vyjádření vlastních emocionálních představ. Dětská hudební tvořivost má v dětském období jen elementární

podobu. Zatímco dospělí v tvůrčím procesu vytvářejí vlastní, nová hudební díla, vlastní pojetí interpretace, dětská tvořivost je limitovaná psychickými procesy a elementární zkušeností s hudbou. Dítě mladšího školního věku ještě nedisponuje všemi schopnostmi na takové úrovni, aby je bylo možné plně diagnostikovat, definovat a potvrdit, neexistují však izolovaně, ale navzájem se podmiňují a ovlivňují. Podle Holase (1994) se hudební schopnosti vyvíjejí postupně v jednotlivých etapách hudebního vývoje:

**I. etapa** – je to období vytváření orientace ve zvukovém prostoru, když se dítě přizpůsobuje vnitřnímu zvukovému prostoru a rozvíjí se jeho smyslová a emocionální citlivost na vnitřní prostředí a akustické podněty, reaguje bezděčně a později záměrně na akustické zvukové a také hudební podněty, vyhledává zdroj zvuku a reaguje na něj zpravidla elementárním pohybem. Objevují se první pěvecké pokusy spojené s hledáním a experimentováním s vlastním hlasem, napodobováním poslech zvuků (Holás, 1994).

**II. etapa** - orientace v tónovém prostoru je členěna do dvou fází:

- a) *fáze rozptýlení a prolínání se*, typická pro děti ve věku od 2. až 4. roku, která se projevuje v následujících hudebních činnostech dítěte:
- napodobování rytmické řeči - rytmizace slov, slovních spojení, říkadel
  - pokus o napodobování zpěvu
  - formování tonální hudební paměti
  - pohybové reakce na znějící hudbu
  - spontánním opakováním rytmicko-melodických motivů a částí písní
  - začátky rytmicky a intonačně zvládnutého zpěvu
  - první improvizální pokusy, které se projevují rytmizací i melodizací slov, slovních spojení, jednoduché obměňování prvotních motivů
  - rozvíjí se jejich hudební paměť a představivost, dítě pozná reprodukovanou část melodie a ví relativně správně zazpívat píseň

- b) *fáze komparativně diferenciacní* ve věku 4 - 6 let, projevující se v těchto hudebních činnostech:
- rozlišují kontrasty v hudbě: vysoko / nízko, pomalu / rychle apod.
  - rozvoj elementárních recepčních a reprodukčních schopností
  - orientace v základních hudebně-vyjadřovacích prostředcích
  - adekvátní pohybová elementární reakce na změny ve vyjadřovacích prostředcích
  - upevňuje se rytmické a tonální cítění
  - dítě je schopno na základě hudební paměti a představivosti reprodukovat intonačně čistě písňe a melodické úryvky (Holas, 1994).

### 2.3.4 Cítění

#### Rytmické cítění

Rytmus je časová posloupnost a členění hudby. Váže se ke všem hudebně-vyjadřovacím prostředkům, nejvýše však k melodii, s ní vytváří základní časově-prostorovou strukturu. Rytmické cítění – jde o fylogeneticky nejstarší hudební schopnost, čehož důkazem jsou i hudební projevy různých primitivních kmenů. I u dětí předškolního věku jde o nejrozvinutější hudební schopnost ve srovnání s jinými, která vychází z vrozeného pohybového instinktu a je výsledkem psychomotorických vlastností dítěte (Holas, 1994).

- a) *Citlivost pro metrickou pulsaci* se vytváří na základě pohybových představ a pohybového projevu, nelze ji ani diagnostikovat jinak než ve spojení s pohybem. Nejlépe se ověřuje při pochodu - 2/4 takt, přízvuk, vykročení levou, pěti - až šestileté děti mají úplný soulad, který však může být občas narušen, nejvíce během dvou taktů, následně se dítě přizpůsobí.
- b) *Citlivost pro tempo* je spojeno s elementárními pohyby – pochod, běh, poskok, později taneční pohyby a kreativní reakce na hudbu. Vhodně se rozvíjí i v kontrastním pohybovém dialogu, např. poskoky vrabců a pomalé posouvání se slimáka, pochod vojáků – uspávání děťátka. Děti dobře reagují na změnu tempa, na konci předškolního věku tyto pohybové změny realizují samostatně i bez pokynů.

- c) *Citlivost pro rytmus* – v předškolním věku nejprve cítí metrum, až později rytmus. Podmiňuje to jejich smysl pro pravidelnost. Rytmus vyjádří, pokud je spojen se slovem – výraznou deklamací (říkadla, popěvky) a nejjednodušším pohybem. Vokální rytmizace zvládají děti úspěšně (Kodejška, 2002).

### **Tonální citění**

Rozhodující postavení při jeho rozvoji má aktivní zpívání. Rozvíjí se prostřednictvím pěvecké imitace a improvizace. První hudební pozpěvování začíná již v 9. měsíci, roční dítě už vnímá rozdíl mezi zpívaným a mluveným slovem. 18 měsíců staré dítě začíná experimentovat s vlastním hlasem, vytváří krátké popěvky. Tato schopnost je vázána na hudební paměť a citlivost pro výšku, která podmiňuje i hudební představivost. Jestliže zpívá více dětí, zpěv je často v začátcích intonačně nejednotný, ale postupně se sjednocuje, nejprve rytmicky a potom i melodicky. Dvouleté děti mají mechanickou paměť, velmi snadno si zapamatují jednoduché melodizované říkanky, dvou a tříleté ještě úplně neurčí stoupání či klesání melodie, zapamatují si útržky – kousky z písní, a proto se přidávají v určitých úsecích k zpívajícímu. (Holas, 1994).

#### **2.3.5 Emocionální reakce na hudbu**

Dítě mladšího školního věku si zapamatuje takové situace, které jsou spojeny s emocionálním zážitkem – ať už byl negativní nebo pozitivní. Dítě jakékoliv objevování nepoznaného přijímá s výraznou emocionální reakcí. Je rádo součástí dění a má emocionální zážitek z hudby, pokud se stalo jejím aktivním interpretem – hráčem, zpěvákem, tanečníkem či aktivním posluchačem, když zvládlo tuto činnost a mělo z ní estetický zážitek. Dítě na hudební podnět reaguje velmi spontánně, neomezují ho konvence ani prostředí, kde hudební podnět přijímá. S emocionální reakcí úzce souvisí i hudební paměť. Je to z důvodu, že dítě si pamatuje hezké zážitky nebo věci, které ho baví (Holas, 1994).

**Hudební paměť** se vytváří spolu s jinými schopnostmi (představivost, fantazie) již v předškolním věku (Franěk, 2007). Jde o proces přijímání – osvojování si hudby, podržení v paměti a následného vybavení a reprodukce. Dítě nevnímá aktivně každou hudbu kolem sebe, dělá si takový vnitřní výběr. Lépe si zapamatuje tu, která byla

spojena s emocionálním zážitkem a byla pro něj zajímavá. Dítě vnímá hudbu globální, a tedy synkretickou (Sedlák, 1986). Snadněji si zapamatuje kratší melodicko-rytmické motivy, písně a melodizovaná říkadla, výrazné melodie (skoky a pohyblivé melodie). K zapamatování přichází záměrně i bezděky (Holas, 1994).

Šestileté dítě si pamatuje přiměřené hudební motivy, pamatuje si celé písně, reprodukuje neznámou melodii, umí si vybavit v minulosti poslouchané hudební útvary. Dítě samo o sobě má dobrou představivost. Tato představivost se dá použít také jako **hudební představivost**. Tato hudební schopnost je považována hudební psychologii za velmi důležitou, je poměrně závislá od hudební paměti a rozvíjí se ve všech hudebních činnostech. Sedlák (1990, s. 154 - 155) definuje dva pojmy: hudební představa a hudební představivost. Představu chápe jako vybavení si věcí vnímaných v minulosti a představivost jako *"jako schopnost vytvářet, přetvářet a záměrně operovat s hudebními představami vzniklými v hudebních činnostech"*. Představivost se tak stává základem hudební tvořivosti. Pro představivost má rozhodující význam smyslové vnímání, hlavně hudební sluch. V období předškolního věku je představivost závislá i od úrovně motorických schopností, které se rozvíjejí postupně. Pokud se do hudebních činností zapojuje více smyslů, např. při nácviu písně s využitím grafického názoru nebo pohybového vyjádření, je zapamatování písně kvalitnější a rychlejší.

### 2.3.6 Zručnost

Zručnost (též způsobilost, obratnost, rychlost, přesnost) je získaná pohotovost správně, co nejrychleji a s co nejmenší námahou vykonávat určitou činnost na základě osvojených znalostí a předchozí praktické činnosti. Fyziologickým základem utváření dovedností je vzájemné působení smyslových orgánů (hmat, zrak, sluch), centrální nervové soustavy a motorického aparátu. Základem hudebních dovedností je mechanismus podmíněných reflexů. Schopnosti jsou vnímány jako vnitřní psychické struktury a předpoklady, které se projevují prostřednictvím hudebních činností. Schopnost je postižitelná pouze prostřednictvím činnosti. Dovednost se tak stává navenek v činnosti projevenou schopností. Aby se však projevila zručnost, je nutná schopnost (Holas, 1994).

Základem hudebních projevů je triáda: schopnost – zručnost – činnost. Zatímco schopnost má obecnější charakter, zručnost je konkrétnější a váže se ke konkrétnímu hudebnímu výkonu. Rozlišujeme dovednosti: percepční, motorické, senzomotorické,

hudebně intelektové a sociální. Jejich formování probíhá ve fázích: kognitivní (prvotní informace o činnosti), fixační (kdy se opakováním upevňuje), automatizační (zručnost ve fázi návyku) a kontrolní (zpětná vazba, probíhá neustále) (Sedlák, Váňová, 2013).

**Sluchové dovednosti:** dítě rozlišuje sluchem jednotlivé vlastnosti tónu (síla, výška, barva, délka), postihne jeho výrazné stoupání a klesání, slyší, odkud přichází zvuk nebo tón, zachytí chybu ve znění známé písně.

**Rytmické dovednosti:** rytmitizuje řeč, reprodukuje metrum, reprodukuje rytmus písně, zachytí změnu metra (2/4 na 3/4 takt), projevuje se tvořivě v rytmických činnostech.

**Dovednosti v oblasti vokálních činností:** má správné pěvecké držení těla, správně nasadí a tvoří tón, navozuje hlavovou rezonanci, měkký hlasový začátek, vyrovnává barevnost vokálu, správně artikuluje a vyslovuje text, zpívá v celém hlasovém rozsahu, zpívá intonačně čistě, zpívá s emocionálním zaujetím.

**Percepční dovednosti:** dítě se začíná orientovat v základních vyjadřovacích prostředcích hudby, postřehne výrazné kontrasty v hudbě, verbálně charakterizuje emocionální rozdílné typy hudby, identifikuje znění hlavních klasických hudebních nástrojů, začíná rozeznávat základní hudební žánry (vokální, instrumentální).

**Instrumentální dovednosti:** zvládne techniku hry na orffovské hudební nástroje, reprodukuje předebru, mezihru a dohru k písni či říkance, experimentuje s barvou zvuku hudebního nástroje, využívá zvukovou malbu při ztvárnění mimohudebního obsahu (Franěk, 2007).

**Hudebně pohybové dovednosti:** dítě spontánně reaguje pohybem na charakter hudby, reaguje pohybem na změny tempa, metru, dynamiky, osvojuje si taneční prvky, imituje taneční pohyb, ovládá hru na těle, zapamatuje si sled pohybů v jednoduché choreografii, umí imitovat pohyb v hudebně pohyblivých hrách.

**Hudebně tvůrčí dovednosti:** tvořivě reaguje na učitelovy tvůrčí podněty, využívá známé – osvojené věci v nových situacích, vytváří melodické a rytmické hudební fragmenty, vytváří nové pohybové ztvárnění hudby.

### **2.3.7 Instrumentální činnosti**

Instrumentální činnosti jsou jednou z aktivních forem zmocňování se hudby. Hra na dětských hudebních nástrojích je významným prostředkem rozvoje hudebních



schopností a cítění u dětí mladšího školního věku. Je to zdroj zajímavých podnětů na vnímání rytmických a dynamických vztahů v hudbě či získávání zkušenosti o barvě hudby. Prostřednictvím instrumentálních činností hudební zkušenost získává praktickou podobu, protože hudební nástroje představují pro děti zhmotněný zvuk, zdroj tónu, konkrétnost v abstraktním zvukovém světě.

Tvoření tónu se spojuje s pohybem, který mají děti také velmi v oblibě. Dětské hudební nástroje značně poutají dětskou pozornost a snahu muzicírovat. Soubor dětských hudebních nástrojů, který je v současnosti používán nejen v mateřských školách a základních školách, vychází ze systému německého hudebního skladatele a pedagoga Carla Orffa. Tento skladatel velmi ovlivnil směřování hudební pedagogiky.

Vypracoval vlastní metodu hudebního vzdělávání dětí, kterou nazval Schulwerk – práce ve škole. Orff tvrdil, že: *"Elementární hudba není nikdy hudba sama: je spjata s pohybem, tancem a řečí, je to hudba, kterou každý musí tvořit sám, do ní je zapojen ne jako posluchač, ale jako spoluhráč"* (Hurník, Eben, 1982, s. 5).

Jeho metoda vychází z dětské hry a vlastního objevování hudby prostřednictvím dětské improvizace s využitím říkadél, písní, rytmicko-melodických cvičení a komplexního přístupu k hudbě. Východiskem orffovského přístupu k hudbě je rytmus, který dítě bezprostředně prožívá a pohybem na něj reaguje. Vychází z pentatoniky a z folklóru, protože právě on využívá elementární projev, spojuje hudbu, slovo a pohyb v malých a přehledných formách. Barva zvuku jeho nástrojů je jiná než zvuk českých lidových hudebních nástrojů, což však nevylučuje jejich současné používání v mladší školní edukaci. Aktivní přístup k hudbě, k hudební tvorbě se jeví jako velmi atraktivní pro děti, protože velmi přirozeným způsobem vzbuzuje zájem dětí o hudbu, značně rozvíjí jejich elementární hudební schopnosti: představivost, fantazii, paměť, a hlavně rytmické cítění.

Orffovo instrumentář tvoří tři skupiny hudebních nástrojů:

- rytmické hudební nástroje,
- melodické hudební nástroje,
- strunné hudební nástroje.

U dětí mladšího školního věku se využívají především rytmické, melodické nástroje a flétna ze skupiny dechových nástrojů. Uvedené hudební nástroje jsou zajímavé svým tvarem, zvukem, materiálem, ze kterého byly vyrobeny, a technikou hry.

Charakteristiky jednotlivých nástrojů je třeba znát a následně uplatnit při jejich výběru ke konkrétní hudebně-výchovné činnosti, k roli či cíli, kterou chce pedagog splnit.

Skupinu rytmických nástrojů tvoří nástroje s neurčitým laděním, vhodné především pro vytváření rytmických instrumentálních průvodů a různých zvukových efektů. Patří sem tyto nástroje: ozvučná dřívka (dřevěné paličky), dřevěný blok (wood block), bubínek, tamburína, pandeiro, triangel, činely, malé – prstové činely, zvoneček, rolničky, rumba koule, dětské tympány, dětské kastaněty.

Do skupiny melodických nástrojů patří metalofon, zvonkohra a xylofon. Jsou to nástroje, které mají určité ladění, hrají konkrétní výšku tónu, mají svůj tónový rozsah a jsou laděny diatonicky – mají jen základní tóny, nebo chromaticky – můžou hrát i v polotónové vzdálenosti, všech 12 půltónů oktávy. Podle výšky ladění tónů a jejich zabarvení mohou být nástroje sopránové, altové a basové. Tón vydává jejich znějící tělo – plotýnka. Metalofon a zvonkohra mají znějící tělo z kovu a xylofon má ploténky ze zvonivého dřeva. Destičky jsou umístěny v rezonanční bedýnce a dají se vybírat.

### 3. Hudebně pohybové činnosti

Hudebně pohybové činnosti vyjadřují charakter písní a hudby přirozeným pohybem.

Díky hudebně pohybovým činnostem zvládá dítě;

- uplatňovat kultivovaný pohyb
- vyjádřit pohybem obsah a charakter písně a říkadla
- využít taneční prvky v jednoduchých choreografiích
- zapamatovat si sled pohybů v jednoduché choreografii
- přísunové kroky do stran, pérování, vytáčení boků, podupávání a spojit hru na těle s tanečním prvkem (tleskání do chůze) (Holas, 2013).

**Oblast dětské zkušenosti** zdůrazňuje kultivování tělesného pohybu dětí a pohybovou imitaci. Imitace je východiskem hudebně pohybových činností, ať už v taneční podobě nebo v hudebně pohybových hrách. Je však žádoucí vytvořit prostor i pro tvůrčí pohybové vyjádření obsahu říkadel, písní a hudby dětmi, které by měl pedagog jen usměrňovat (Kodejška, 2002).

Evaluační pozorování je zaměřeno na správné taneční držení těla a pohybové reakce dítěte na hudební podnět. Zároveň je možné si všimnout, jak dítě imituje pohyb a

taneční prvek, kolik tanečních kroků dokáže spojit do tance a nakolik plynule kombinuje tyto prvky. Při hudebně pohybových hrách sledujeme, jakou podobu má vlastní tvůrčí pohybové vyjádření se dětí (Holas, 2013).

Pohyb ve spojení s hudbou je prostředkem poznávání a ověřování hudebních zákonitostí, u dětí se rozvíjí citlivost na poznání vyjadřovacích prostředků hudby, na poznání změn formy, žánru či struktury hudby. Děti hudbu aktivně prožívají a reagují na ni mimikou, gestem, reagují na její barvu, dynamiku, ale i tempo a melodii (vyjadřovací prostředky hudby) (Holas, 2004).

Estetický pohyb má své atributy a je zjevný. Jde tedy o správné držení těla při pohybové aktivitě i v klidu. Pohyb působí koordinovaně a plynule, ať už je prováděn v součinnosti s hudbou, nebo bez ní. Dítě se při pohybové aktivitě ovládá a kontroluje (Machková, 2007).

Východiskem při realizaci hudebně pohybových činností je jednota slova, hudby a pohybu. Základem je rytmus, který je vlastní hudbě, jakož i tělesnému pohybu a tanci. Přípravou na hudebně pohybové činnosti jsou všechny **rytmické činnosti**. Zatímco hudební rytmus vzniká uspořádáním hudebně vyjadřovacích prostředků v čase, pohybový rytmus je uspořádáním pohybových prvků v prostoru a čase.

- *Taneční chůze* má různé podoby, jejím základem je našlapování na špičky, chůze tzv. přes špičky, tělo se nekolísá, hlava je v jedné rovině. Samotné taneční kroky mohou mít vysoce zvedaná kolena, krátké, dlouhé kroky apod.
- *Taneční běh* je na špičkách, běh s pérováním v kotnících, horní část těla je vyrovnaná, a ne v předklonu, jako při sportovním běhu. Chodidla se přesouvají těsně nad zemí (Sedlák, Váňová, 2013).

### **3.1 Elementární pohybové aktivity - hra na těle**

Pod pojmem **hra na těle** chápeme elementární pohybové reakce tleskání, plácání dupání, které jsou jedním z prostředků rytmizace a jsou nedílnou součástí rytmického výcviku (Sedlák, 1985).

V hudebně pohybových činnostech se snažíme využít všechny nuance pohybových možností. Využíváme tleskání do dlaní před sebou, za sebou, nad hlavou i po stranách, tleskání pravou rukou o hřbet levé ruky, tleskání jen dvěma prsty o hřbet ruky, tleskání s jemně pokrčenými dlaněmi, tleskání s propletenými prsty, v různých

dynamických odstínech, vestoje, vsedě, během chůze. Pod pojmem **plácání** rozumíme údery dlaněmi o stehna před sebou, na bocích, o hýždě, o hrudník, překříženými rukama o ramena. Plácát můžeme jednou rukou, oběma současně i oběma rukama po sobě, vestoje, vsedě, o podlahu, vsedě na kolenou apod. Dupání můžeme realizovat jednou nohou i oběma, vsedě i vestoje, celým chodidlem, patou nebo špičkou. Hru na těle využíváme při různých rytmických hrách, při vytváření rytmického doprovodu k písni, při rytmické improvizaci k písni, při rytmicko-pohybovém doprovodu k říkance, při dotváření rytmické přede hry, mezihry a dohry, při hudebně dramatických činnostech a je vhodnou přípravou na instrumentální činnosti (Sedlák, 1985).

### ***Příklad využití – hra na těle***

„Když jsi kamarád“

Tato hra lze velmi dobře využít například na začátku hodiny s dětmi, nebo třeba naopak na konci. Jedná se o nápěv písně Chodím po Broadwayi, kterou děti zpívají a zároveň ji doprovází hrou na tělo. Samozřejmě tuto činnost můžeme spojit s jakoukoliv jinou melodií i textem.

1. *Když jsi kamarád, tak tleskej rukama (tlesk, tlesk)*

*Když jsi kamarád, tak tleskej rukama (tlesk tlesk)*

*R.: Když náladu máš, je ti dobře,*

*Když náladu máš, tleskej rukama (tlesk, tlesk)*

2. *Když jsi kamarád, tak dupej nohama (dup, dup)*

*Když jsi kamarád, tak dupej nohama (dup, dup)*

*R.: Když náladu máš, je ti dobře,*

*Když náladu máš, dupej nohama (dup, dup)*

Následovat může luskání (lusk, lusk), zdravení se (čau, čau) a jiné, dle vlastní fantazie pedagoga, ale i samotných dětí.

### ***3.2 Hudebně pohybové hry a hudebně pohybové hry se zpěvem***

Hudebně pohybové hry jsou zaměřeny na rozvoj elementárních pohybových dovedností a sluchově motorických schopností (D'andrea, 1998).

Hudebně pohybové hry jsou jedním z prostředků vytváření pozitivního vztahu k pohybu, získávání základů pohybové kultury a rozvoje elementární pohybové improvizace (Grigová, 2017).

Taková hra by měla mít jasně stanovený cíl, měla by být promyšlená, zaměřená na rozvoj dovedností, schopností a návyků, měla by rozvíjet emocionální svět dítěte, jeho tvořivost a radost z poznávání hudby. Měla by být dobrovolná, dynamická, měla by obsahovat napětí, imaginárnost a v neposlední řadě by měla být prostředkem zábavy a radosti (Holas, 2004).

Hudebně pohybové hry se zpěvem jsou ty hry, jejichž pohybová část, pohybové kreaace nejsou možné bez konkrétní písně. Nejde při tom o hudebně dramatické ztvárnění písně, ale o pohybovou hru, která má svá pravidla, svou tradiční podobu a vychází z charakteru i obsahu písně (Tichá a kol., 2014).

#### ***Příklad využití hudebně pohybové hry***

„Dánská hra“

V této hře si děti mají možnost vymyslet vlastní názvy vesnic a zároveň je podle názvu i pohybově ztvární. Děti budou stát v kruhu, držet se za ruce a ti, které pedagog zvolí, vykřiknou název nové vesnice, který bude zapadat do textu jednoduché písničky, která se bude stále opakovat. Pouze se střídají děti a názvy vesnic, které pak všichni opakují zpěvem i pohybem.

*Chodíme si po světě,*

*Došli jsme až do vesnice,*

*Víte, jak se jmenuje?*

*Jmenuje se... Točkanice (Skákanice, Plácanice, Klekánice...)*

## **4. Vokální činnosti**

Hlasový rozsah v mladším školním věku je pouze orientačně stanoven na  $c^1 - f^2$ , protože jde o velmi individuální záležitost, podmíněnou genetickými dispozicemi, ale i sociálním prostředím, ze kterého dítě přichází a samozřejmě v neposlední řadě závisí na věku a rozezpívanosti, tzn. na pěvecké aktivitě. Má-li dítě hlasový rozsah menší, znamená to, že má příliš malé pěvecké zkušenosti (Tichá, 2005).

Pro správnou intonaci jsou nutné tyto předpoklady: **hudební sluch**, který umožňuje zachytit všechny vlastnosti tónu (výška, síla, barva, délka) a najít mezi nimi

vztahy; **hudební paměť**, která uchová v paměti předchozí hudební zkušenosti, které je možné si vybavit; **hudební představivost**; **rytmické cítění**, které umožní vnímat a prožívat (pohybem, zpěvem, slovem) rytmus, metrum a tempo; **tonální cítění**, které je schopností chápat tonality a umožňuje zpívat píseň, melodii čistě v různých tóninách (Tichá, 2005).

### ***Příklady využití vokálních činností***

#### **Hra s dechem**

„Řídíme auto“

Děti sedí na židlích, záda jsou opřena o opěradla, lokty mají zvednuty do stran, jako kdyby držely volant a ramena mají spuštěna volně dolů. Dětem řekneme, že jsou nyní řidiči, drží v ruce volant a vyrážejí na cestu. Dětem můžeme nějaké zvuky, které mohou auta vydávat ukázat, ale můžeme je nechat zkusit vymyslet své vlastní. „Brrrrm brrrrm“. Toto jednoduché a pro děti zábavné cvičení posílí bránici a zádové nádechové svaly (Tichá, 2005).

#### **Hra s hlasem**

„Když jsme všichni spolu“

Tato hra je zaměřena na svobodné užívání hlasu dítěte. Děti mají za úkol vytvořit nějaký zvuk. Každé dítě by mělo mít svůj zvuk (výkřik, hvizd, zvířecí zvuk.), který se bude lišit od zvuku ostatních. Děti mohou ke zvuku přidat i hru na své tělo. Pedagog začne zpívat, na svou vlastní melodii či melodii již existující písni, tato slova:

*Když jsme všichni spolu,*

*Když jsme všichni spolu*

*Když jsme všichni spolu,*

*Jana dělá „vrrr“ a všichni zopakují zvuk, který Jana vymyslela: „vrrrr“*

Písničku zpíváme stále dokola, postupně přichází na řadu všechny děti a jejich zvuky.

Jakmile se vystřídají všichni, na závěr zazpíváme:

*Když jsme všichni spolu...*

*Tak děláme zmatek!* (To znamená, že nyní vydávají děti své zvuky současně, každý ten svůj, který si na začátku zvolil.) (D'andrea, 1998).

## 5. Rytmické činnosti

Rytmické činnosti vycházejí z poznání, že děti nejpřirozeněji rytmus prožívají prostřednictvím rytmizovaného slova a následně ho přenášejí do podoby elementárního pohybu a hry na tělo (Grigová, 2017). Rytmické činnosti upevňují schopnost paralelního vnímání a prožívání rytmických a metrických vztahů v hudbě, což je nejzřejmější při rytmizaci textů, kterými jsou říkanky i písně. Děti získávají osobní zkušenost s rytmizací říkadla, slov a slovních spojení, realizací rytmických a tvůrčích her (Holas, 2004).

Evaluační pozorování je zaměřeno na sledování úrovně rytmického cítění. Jaká je podoba vokální rytmizace, nakolik děti dodržují rytmus a tempo vokální rytmizace, zda dokážou vyjádřit rytmus nebo metrum písně hrou na těle. Dále pak například to, jestli si zapamatují rytmické ostinato (stále opakování) a zda ho dokážou udržet jako rytmický doprovod k písni či říkance nebo zda dodrží plynulost v rytmickém doprovodu nebo rytmické hře. V neposlední řadě se pak samozřejmě zaměříme i na to, zda děti tato činnost baví.

### *Vokální rytmizace říkadla*

Říkanou mohou děti vokálně rytmizovat. Mohou ji přednášet jiným zabarvením hlasu: ustrašeně, posmutněle, vesele, šeptavě atd. Říkanou mohou rytmicky deklamovat v různé intenzitě, mohou měnit i její tempo. Až ji děti budou dobře umět, mohou přednášet i formou štafety, to znamená, že děti jsou rozděleny do skupin a říkají říkanou, jako jednotlivé skupiny, po sobě, po verších.

### **Rytmický doprovod k říkankám a písním**

Jde o rytmický doprovod v podobě vokální, pohybové (hra na tělo, elementární pohyby: chůze, běh, podupání) a instrumentální (hrou na hudebních nástrojích, (Orffův instrumentář, vlastnoručně vyrobené rytmické nástroje). Děti se učí rytmizovat v podobě rytmu říkanky (synchronní rytmizace), v podobě metra, rytmického ostinata nebo volně rytmicky dotvářejí doprovod. Je důležité dětem dávat jasné pokyny, usměrňovat je a učit je na jednotlivé nástroje hrát postupně, podle obtížnosti (D'andrea, 1998).

## 6. Percepční činnosti - poslech hudby

Děti by měly pozorně a úmyslně poslouchat skladbičky s tématem z dětského světa. Během toho mohou identifikovat základní vyjadřovací prostředky hudby (tempo, rytmus, dynamiku), základní klasické hudební nástroje ( housle, klavír, flétnu, akordeon, kytaru), nástrojové seskupení (sólo, orchestr, dva hudební nástroje), lidské hlasy (dětský, ženský, mužský), základní hudební žánry (vokální, instrumentální) (Grigová, 2017).

Percepční činnosti tvoří základ plnohodnotnému vnímání hudby, a proto v oblasti dětské zkušenosti je třeba zdůraznit, že vnímání chápeme jako vnitřní aktivitu a aktivní vnímání jako vnitřně zúčastněné, které je potřeba správně probudit, nasměrovat a udržovat (Holas, 1994).

Evaluační pozorování je zaměřeno na zájem dítěte o poslech hudby, jak dlouho dítě dokáže aktivně poslouchat, jaký žánr hudby se mu líbí nejvíce a které hudebně vyjadřovací prostředky dokáže identifikovat. Zároveň si všímáme, jakou podobu má jeho verbalizace pocitů, představ, zda reaguje pohybem na znějící hudební podnět, zda dokáže své emoce přetavit i do výtvarné podoby.

Poslech hudby pomáhá dětem uvědomit si zvukovost tohoto světa, identifikovat hudební a nehudební zvuky, naučit je poslouchat svět kolem sebe.

Percepční činnosti kladou základ plnohodnotnému vnímání hudby. Bez hudebního vnímání není možný rozvoj hudebních schopností (Holas, 2013).

Vnímání v tomto smyslu chápeme jako vnitřní aktivitu dítěte, jeho schopnost vcítit se do poslouchaného hudebního díla, do jeho obrazů a vyjadřovacích prostředků. Aktivní vnímání hudby je složitý psychický proces a vnitřní aktivita v tomto kontextu není věc samozřejmá (Lišková, 2006).

Schopnost poslouchat hudbu vychází ze zkušeností poslouchat hudební projev pedagoga, vlastní hudební produkci, hudební projevy dětí v kolektivu, ale i reprodukovanou hudbu v podobě audio nahrávek. Percepční činnosti mají mít činnostní charakter, to není jen vyprávění o kráse hudby, ale její aktivní vnímání, dotváření a prožívání (Holas, 2013).

Hudba se vyjadřuje vlastními hudebními prostředky. Dítě se s nimi seznamuje, objevuje je prostřednictvím aktivní hudební činnosti. Vnímá hudbu celostně, na pochopení hudebně vyjadřovacích prostředků je nezbytný rozvoj hudebního sluchu, a hlavně sluchově analytických schopností. Při výběru skladeb nezohledňujeme pouze



věk dětí, ale i vhodnou délku skladby a její obsah. Vybíráme skladby s výrazným rytmickým členěním, rychlé, veselé s dynamickými kontrasty, ale nesmí chybět ani skladby pomalé, které se taktéž podílí na emocionálním rozvoji dítěte, fantazii a estetické citění (Lišková, 2006).

### ***Příklad využití***

„Kuřátko a slon“ (Václav Trojan)

Se skladbou můžeme pracovat různě. Nejprve, když si děti skladbu poslechnou, by měly určit, o kom skladba byla. Když zvířátka správně určí, zaměříme se na vysoké a nízké tóny. Děti poslouchají skladbičku, když zazní motiv slona, naznačují pohybem slona (např. těžkopádnými kroky, zkříženýma rukama před sebou znázorňují chobot slona). Když zazní motiv kuřátka, našlapují lehounce na špičky, dělají malé krůčky, ruce mohou mít za sebou jako křídélka kuřátek. Když hrají vysoké tóny, jedná se o kuřátko, jakmile hrají tóny v nižších polohách, jedná se o slona. Dále si s dětmi můžeme o skladbě povídat a zjišťovat, zda je melodie veselá nebo vážná, jaký byl rytmus a podobně.

## **7. Instrumentální činnosti**

Instrumentální činnosti vycházejí z jednoty slova, hudby a pohybu. Východiskem, pomůckou a oporou je slovo - rytmizovaný text, který následně děti vyjádří hrou na těle a text vyslovují v slabší intenzitě, tzv. "*Šeptem pro sebe*" (Grigová, 2017). Tento způsob podpory se využívá hlavně při hře ostinátních rytmů. Při hře si děti pomáhají představou chůze, opakující se osminové hodnoty -běh. Účinnou pomůckou je dirigentské gesto pedagoga, který usměrňuje hru, udává tempo a pohybem naznačí změnu nástroje. Výběr hudebních nástrojů je závislý na charakteru písně, hudby či činnosti, kterou budou dotvářet. Rytmické nástroje se hodí k hudbě výrazně rytmické, k pochodu, k tanci, méně se hodí k písním pomalým (ukolébavky) či lyrickým (Kubecová a kol., 2017).

Pro jednotlivé činnosti je třeba vybírat přiměřený počet hudebních nástrojů. Dbáme na vhodný počet nástrojů, jako takových, ale i na počet druhů nástrojů. Přiměřený znamená tolik, abychom mohli usměrnit hru dětí na nástroje, aby odpovídaly celkovému charakteru skladby, aby byly vhodným doplněním zpěvu, rytmizace,

hudebně dramatické činnosti, a ne naopak na jejich úkor. Vybíráme takové nástroje, se kterými děti nemají při manipulaci problém. Musíme zvažovat technické možnosti hry a manuální dovednosti dětí.

Před použitím a hrou děti s nástrojem seznámíme. Neznamena to, že ho pouze pojmenujeme, pro dítě je důležité si ho vzít do ruky a ohmatat si ho, aby seznamování neprobíhalo až během hry. Dětem ukážeme, jak se na daných hudebních nástrojích hraje a jaká je technika hry. Při samotné praktické realizaci je však důležité nepovýšit správnou techniku hry nad hudební momenty, tj. správnou rytmickou interpretaci, radost z hraní či tvůrčí improvizace (Kubecová a kol., 2017).

### ***Příklad instrumentální činnosti***

Charakter písně lze vyjádřit výběrem vhodných hudebních nástrojů. Můžeme dětem zaspívat, zahrát nebo pustit například nějakou písničku o zvířátkách a úkolem dětí bude, aby vybraly nástroj, který může vyjádřit např. koně, medvěda či nějakého ptáka. Výběr necháváme na dětech a následně si můžeme o zvolených nástrojích povídat. Každý nástroj nyní představuje konkrétní zvíře z písničky, a tak hraje jen v té části, v níž se o něm mluví, pokud se v písni zvířátka objeví společně, hrají všechny nástroje dohromady.

## **8. Hudebně dramatické činnosti**

**Hudebně dramatické činnosti** integrují všechny hudební projevy se slovními, výtvarnými a pohybovými projevy prostřednictvím tvůrčí dramatiky a zážitkového učení. Hudební činnost je nyní součástí dramatického příběhu, ve kterém hrají děti své role, vstupují do vztahu s jinými dětmi, a tak se včleňují do společenství. (Grigová, 2017).

**Hudebně dramatické činnosti** se realizují v různých formách: v tvůrčích pěveckých činnostech, v rytmické improvizaci, pohybové improvizaci či v instrumentálních činnostech v určitém dramatickém rámci (Holas, 2004).

Využíváme dramatické hry, ve kterých se kombinuje a spojuje mluvené slovo, pohyb, zpěv skupiny i sólistů, hudební dialog (Grigová, 2017).

### ***Příklad využití hudebně dramatické činnosti***

„Když se budí louka“

Úkolem dětí je ztvárnit probouzející se louku. Nejprve si povídáme o probouzení, které znají z vlastního života. Poté o louce, co se tam může ráno dít, probouzet, co tam můžeme vidět, koho potkat, jaké zvuky můžeme slyšet. My jim můžeme v jejich představivosti pomoci. Představy, které děti vyjádří, se snažíme zakomponovat do nějakého obrazu nebo příběhu. Využijeme pro děti dostupné vyjadřovací prostředky: hudební nástroje zachycující zvukovost obrazu (např. louka - zvonkohra, květiny zvonek, rosa - triangl. Zvukovost můžeme vyjádřit i vlastním hlasem a dechem. Pohybem vyjádříme pohyb na louce: zvedáme vysoko nohy, abychom se nenamočili od rosy, chodíme na špičkách, abychom neublížili květinám. Květy se pomalu otevírají, otáčejí k slunci nebo sledujeme například včelky a vyjádříme jejich let pohybem a zvukovým vyjádřením. Vítr zase může roztancovat celou louku, a tak přichází zpěv a tanec (D'andrea, 1998).

Důležité je, aby obraz a příběh vytvářely děti, my jen usměřňujeme jejich činnost, volbu hudebních prostředků (které nástroje, jaká píseň) necháváme na dětech. Následně vzniklý obraz můžeme vyjádřit výtvarnými prostředky, použitím rekvizit apod.

## Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na rozvoj hudebního cítění u dětí mladšího školního věku. Práce v první části představila teoretické poznatky o hudbě a mladším školním věku, včetně jeho specifik, obecného vývoje nebo vývoje hudebnosti. Ve druhé části byla zaměřena na činnosti vhodné pro rozvoj hudebního cítění. Jedná se o hudebně pohybové činnosti, vokální, rytmické, percepční, instrumentální nebo hudebně dramatické činnosti. Uvedla jsem také několik příkladů konkrétních her a cvičení, která lze při edukaci využít. Myslím si, že správné využití již zmiňovaných aktivit, velmi dobře pomáhá k rozvoji hudebního cítění a k vybudování kladného vztahu k hudbě. Jenž je bezpochyby vhodné budovat již v útlém věku.

Práce dle mého názoru shrnula základní informace pro práci s hudbou u dětí mladšího školního věku. Teorii týkající se hudby jako takové, mladšího školního věku a hudebnosti dětí v tomto období. Shrnula rovněž možnosti využití vybraných hudebních aktivit, a právě to bylo mým cílem, jenž jsem zmiňovala v úvodu práce. Domnívám se totiž, že je velmi důležité znát již zmiňovanou teorii. To abychom později mohli správně vybírat hudební činnosti, konkrétní hry a cvičení.

Tato práce by mohla být nápomocnou, elementární příručkou pro všechny pedagogy, kteří by chtěli do edukačního procesu zařadit hudbu právě pomocí vybraných aktivit.

## Použitá literatura

D'ANDREA, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-232-7.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: UK Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0965-2.

GRIGOVÁ, V. *Všeobecná hudební nauka*. Nový Jičín: Martin Vozar, 2017. ISBN 978-80-906766-0-2.

HOLAS, M. *Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 1994. ISBN 80-85883-007.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-018-X.

HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-262-6.

HURNÍK I.; EBEN P. *Česká Orffova škola I*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1982.

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

KUBECOVÁ, M.; PEHELOVÁ, M.; SLAVÍKOVÁ, M. a kol. *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Praha: Raabe, 2017. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-332-2.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LASEVIČOVÁ, J. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7368-007-6

LEVITIN, D. J. *This is your brain on music: the science of a human obsession*. New York, N.Y.: Dutton, 2006. ISBN 0525949690.

LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1.

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

LIŠKOVÁ, M. *Zpíváme si s dětmi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0855-8.

- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 11., upravené vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-7
- MATĚJČEK, Z. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986. Pyramida (Panorama).
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Přeložil JIRÁNEK F. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury.
- POLEDŇÁK, I. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.
- SEDLÁK F. *Úvod do psychologie hudby: Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- SEDLÁK F. *Základy hudební psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20587-9.
- SEDLÁK, F.; SIEBR R. *Didaktika hudební výchovy I. na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- SEDLÁK, F.; VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- ŠMIDÁK, M. *Absolutní sluch*. Praha, 2005. Magisterská práce. Akademie múzických umění v Praze. Hudební fakulta. Katedra klávesových nástrojů. Vedoucí práce Emil Lechner.
- TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.
- TICHÁ, A.; RAKOVÁ, M. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími: od narození do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0629-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

## **Abstrakt**

KOTALÍKOVÁ, A. *Rozvoj hudebního citění u dětí (mladší školní věk) pomocí vybraných hudebních aktivit*. České Budějovice 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Karel Ochozka.

**Klíčová slova:** mladší školní věk, hudební činnosti, rozvoj hudebního citění

Práce se zabývá rozvojem hudebního citění u dětí mladšího školního věku pomocí vybraných hudebních aktivit. Tato bakalářská práce obsahuje základy z teorie hudby, seznamuje nás s dítětem mladšího školního věku, jeho vývojem, jeho hudebností a nabízí možnosti využití vhodných hudebních činností pro děti v tomto věku. Jsou zde popsány vybrané hudební činnosti, včetně konkrétních příkladů her a cvičení, které lze při edukaci použít.

## **Abstract**

Developing musical feelings in children (of younger school age) using selected musical activities.

**Key words:** younger school age, musical activities, developing musical feelings

This bachelor thesis focuses on the musical development of children of younger school age by using selected musical activities. It contains basics of the musical theory, it introduces us to the abilities of children of younger school age, to their development and their musicality. Finally, this thesis also offers examples of suitable musical activities for children of this age. Musical exercises, including specific examples, are described as well.