

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Ing. Martin Chmelař

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Hudební katedra

Hlasová výchova na prvním stupni základní školy

diplomová práce

Autor: Ing. Martin Chmelař
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Jiří Skopal, Ph.D.
Oponent práce: prof. PhDr. Jiří Skopal, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor: Ing. Martin Chmelař

Studium: P12655

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Hlasová výchova na prvním stupni základní školy**

Název diplomové práce AJ: Vocal Education at Primary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce bude popisovat správné pěvecké návyky a faktory ovlivňující hlasovou výchovu dětí mladšího školního věku. Bude obsahovat návrh, realizaci a vyhodnocení sluchově i hlasově výchovných aktivit směřujících k rozvoji hudebního sluchu, rytmického cítění a intonačních schopností ve vybraných třídách prvního stupně základní školy.

TICHÁ, Alena. Učíme děti zpívat. Praha: Portál, s. r. o., 2014. ISBN 978-80-262-0648-4. KULÍNSKÝ, Bohumil. Máte hudební sluch? Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p., 1964. 02-055-64. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Portál, s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-308-0. SEDLÁK, František. Naučíme zpívat všechny děti? Praha: Supraphon, n. p., 1967. 02-152-67.

Garantující pracoviště: Hudební katedra,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Skopal, Ph.D.

Oponent: prof. PhDr. Jiří Skopal, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 3.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

CHMELAŘ, Martin, 2020. *Hlasová výchova na prvním stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 113 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na hlasovou výchovu na prvním stupni základní školy s důrazem na žáky, kteří v daném okamžiku vykazují slabší pěvecké dovednosti. Hlavním cílem práce je sestavení a popis aktivit směřujících k co největšímu sjednocení hlasového rozsahu mezi hůře a lépe intonujícími žáky ve třídě. Realizace aktivit se provádí metodou experimentu na třech vybraných třídách 1. stupně základních škol. Součástí práce je vstupní a výstupní testování žáků pomocí kritéria hlasový rozsah, včetně závěrečných vyhodnocení.

Klíčová slova: hlasová výchova, zpěv, tvořivá intonace, hudební sluch, nezpěváci, hlasový rozsah, první stupeň ZŠ.

Annotation

CHMELAŘ, Martin, 2020. *Vocal Education at Primary School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 113 pp. Diploma Thesis.

This thesis focuses on vocal education at a primary school level with emphasis on pupils, who show worse singing skills at a particular time. The main aim of the work is formation and description of activities guiding to maximum equalization of the range of voice between better and worse intoning pupils in the class. Implementation of these activities is provided through a method of experiment on three chosen classes at primary schools. Part of this work is input and output testing on pupils via criteria range of voice, followed by a final evaluation.

Keywords: vocal education, singing, creative intonation, musical ear, non-singers, range of voice, primary school.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Rád bych poděkoval Mgr. Jirímu Skopalovi, Ph.D. za vedení této diplomové práce, za vstřícný přístup, cenné rady a zapůjčenou literaturu.

Obsah

1	Držení těla při zpěvu, hlasová výchova, hlasová hygiena, hudební schopnosti	13
1.1	Držení těla při zpěvu.....	13
1.2	Hlasová výchova.....	17
1.2.1	Dechové ústrojí.....	17
1.2.2	Fonační ústrojí.....	20
1.2.3	Artikulační ústrojí.....	24
1.3	Hlasová hygiena.....	27
1.4	Hudební schopnosti a vlohy.....	28
2	Hlasová výchova v rámci HV na 1. stupni ZŠ.....	36
2.1	Rámcový vzdělávací program pro HV 1. stupně ZŠ.....	36
2.2	Struktura hodiny HV na 1. stupni ZŠ.....	38
2.3	Nezpěvnost dětí a tvořivá intonace v HV na 1. stupni ZŠ.....	43
3	Testování pěveckých dovedností žáků.....	51
3.1	Popis testovacích kritérií.....	51
3.2	Popis průběhu testování.....	53
4	Aktivity zaměřené na pěvecký postoj, dech, artikulaci a sluchovou percepci .	56
4.1	Aktivity vedoucí ke správnému držení těla při zpěvu.....	56
4.1.1	Protažení a uvolnění těla.....	56
4.1.2	Pohybové činnosti k eliminaci hlavních chyb pěveckého postoje.....	57
4.1.3	Hra Na krále a královnu pěveckého postoje.....	58
4.1.4	Nácvik správného pěveckého sedu a kleku.....	59
4.2	Aktivity pro správný pěvecký dech.....	60
4.2.1	Aktivace bránice pomocí hry Na dýchacího psa.....	60
4.2.2	Nácvik žeberně bráničního dýchání vleže.....	61
4.2.3	Nácvik žeberně bráničního dýchání v postoji Opička a v pěveckém postoji.....	62
4.2.4	Hra Na učitele a zpěváky.....	63

4.3	Aktivity na uvolnění mluvních orgánů a artikulaci	65
4.3.1	Uvolnění jazyka, čelisti a rtů	65
4.3.2	Artikulační hra Na pantomimu se zvířátky	66
4.3.3	Čertí říkadlo Blekoťáci a Jekoťáci	67
4.3.4	Upevnění dlouhých a krátkých vokálů	69
4.4	Aktivity na sluchovou percepci, rozlišování síly, délky, barvy a výšky tónu ..	70
4.4.1	Rozlišování síly tónu	70
4.4.2	Rozlišování délky tónu	71
4.4.3	Rozlišování barvy tónu	72
4.4.4	Rozlišování výšky tónu	73
5	Aktivity zaměřené na tvořivou intonaci	76
5.1	Aktivity na aktivaci hlavového rejstříku – 1. část	76
5.1.1	Rozmlouvání kocoura a kočky	76
5.1.2	Meluzína	77
5.1.3	Hra Volání zvířátek	77
5.1.4	Posílání klubíčka – ku-tulululululululů	79
5.1.5	Hra Na zvony	80
5.1.6	Hra na Marťany	80
5.2	Aktivity na aktivaci hlavového rejstříku – 2. část	82
5.2.1	Hra Povídání kukaček	82
5.2.2	Opička letí do vesmíru	83
5.2.3	Měkký hlasový začátek	84
5.2.4	Gestikulace a ukazování s využitím písně V zahradě na hrušce	85
5.3	Intonační aktivity	88
5.3.1	Zpěv různých tónových motivů	88
5.3.2	Rozezpívání pomocí artikulační hry Na pantomimu se zvířátky	88
5.3.3	Zpívej jako já	89

5.3.4	Hra Koulovačka	90
5.3.5	Tónová improvizace a dolad'ování	91
5.4	Nácvik písně nápodobou s tvořivě intonační přípravou	92
5.4.1	Hlasová rozcvička.....	92
5.4.2	Rozezpívání s klavírem.....	92
5.4.3	Nácvik písně Šel tudy – nápodobou s oporou o grafický názor	93
6	Závěrečná vyhodnocení.....	96
6.1	Vyhodnocení testovacího kritéria Hlasový rozsah	96
6.2	Vyhodnocení ostatních aspektů hlasové výchovy	102

Úvod

O tématu této práce jsem začal přemýšlet na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové při výuce didaktiky hudební výchovy, zaměřené na práci s nezpěváky, tedy žáky, kteří také mohou čistě zpívat, ale často se s nimi nepracuje odpovídajícím způsobem. Zajímalo mě, jaké možné aktivity by tito nezpěváci měli absolvovat, aby začali správně intonovat. Od roku 2002 vedu soukromou hudební školu v Pardubicích, kde i vyučuji. Během této doby jsem zaznamenal, že klesá počet dětí, které správně zazpívají jednoduchou lidovou píseň. Měl jsem s některými možnost v tomto ohledu pracovat a pokusit se jejich nezpěvnost napravit a musím říci, že po delší době se to v individuální práci dařilo. Tento úspěch mě přivedl na další myšlenku, jestli je toho možné dosáhnout i ve větším kolektivu, jako je třída ve škole a jakých metodických prostředků lze k tomuto účelu efektivně využít.

Diplomovou práci jsem rozdělil na šest hlavních kapitol. První dvě jsou zaměřeny na podrobnější popis a sumarizaci teoretických poznatků souvisejících s hlasovou výchovou, ostatní kapitoly mají praktické zaměření v podobě vytvoření aktivit směřujících k nápravě nezpěvnosti včetně testování žáků a závěrečných vyhodnocení.

První kapitola popisuje či klasifikuje správné držení těla při zpěvu, s ním spojenou svalovou rovnováhu, podstatné složky hlasové výchovy, tedy dechové, fonační a artikulační ústrojí včetně hlasové hygieny, která s těmito složkami souvisí. Dále poukazuje na vztah mezi hudebními vlohami a schopnostmi, klasifikuje hudební schopnosti a podrobněji jejich sluchovou složku, tedy diferenciaci délky, síly, barvy a výšky tónu s důrazem na význam gestikulace v této oblasti. Druhá kapitola vymezuje hlasovou výchovu k ostatním činnostem hudební výchovy na 1. stupni ZŠ včetně teoretických principů práce s nezpěváky.

Třetí kapitola se věnuje popisu testování pěveckých dovedností žáků ve třech vybraných třídách 1. stupně ZŠ a popisu dvou kritérií. Hlavním kritériem je Hlasový rozsah žáků, doplňkovým kritériem je Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur.

Čtvrtá a pátá kapitola obsahují celkem osm bloků aktivit, které jsou uspořádány z hlediska efektivity a funkčnosti výuky v daném pořadí. Bloky čtvrté kapitoly se týkají pěveckého postoje, dýchání, artikulace a sluchové percepce, přičemž každá z nich obsahuje postupně více a více prvků tvořivé intonace. Bloky páté kapitoly jsou

zaměřeny přímo na tvořivou intonaci založenou na probouzení hlavového rejstříku žáků včetně nácviku závěrečné písně zohledňující předchozí tvořivé aktivity. Všechny aktivity uvedené ve čtvrté a páté kapitole jsem metodou experimentu aplikoval na třech vybraných třídách 1. stupně ZŠ.

Šestá kapitola obsahuje závěrečná vyhodnocení. Obsahuje grafická znázornění hlasového rozsahu všech žáků před a po realizaci daných aktivit. Součástí je také statistické vyhodnocení posunu hlasového rozsahu především těch žáků, kteří při vstupních testováních vykazovali slabé intonační výsledky, jedná se o slabší zpěváky a nezpěváky. Vyhodnocení se týká i pozorovaných nehudebních aspektů a didaktických či hudebních zásad při práci s nezpěváky během realizace.

Cílem diplomové práce je zaměřit se na co největší sjednocení hlasového rozsahu mezi hůře a lépe intonujícími žáky dané třídy, a to vytvořením, seřazením a realizací odpovídajících aktivit, které by byly rovněž k dispozici učitelům především na 1. stupni ZŠ v hodinách hudební výchovy včetně metodických poznámek a souhrnných reflexí.

K dosažení těchto cílů jsem využil svých dosavadních zkušeností s výukou, dále vědomostí získaných během studia na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, poznatků ze studia odborné literatury a rozhovorů s odborníky z této oblasti. Odbornou literaturu jsem vybíral převážně z oblastí, které se na danou problematiku soustředí podrobněji a komplexněji, dále z literatury současné, ale i z literatury pocházející ze šedesátých let dvacátého století, která se svými stěžejními myšlenkami v některých oblastech hlasové výchovy od té současné příliš neliší.

1 Držení těla při zpěvu, hlasová výchova, hlasová hygiena, hudební schopnosti

1.1 Držení těla při zpěvu

Správné držení těla

Správné držení těla je vlivem celospolečenských změn čím dál více skloňovaným problémem. Pasivní způsob života, čas trávený na počítači nebo s mobilním telefonem namísto přirozeného pohybu venku, přibývající stres, zvýšené pracovní zatížení, nevhodné sportovní návyky a spousta dalších faktorů způsobují svalovou nerovnováhu v lidském těle. Ta se projeví i v nesprávném pěveckém postoji, který má vliv na tvorbu i kvalitu zpívaného tónu.

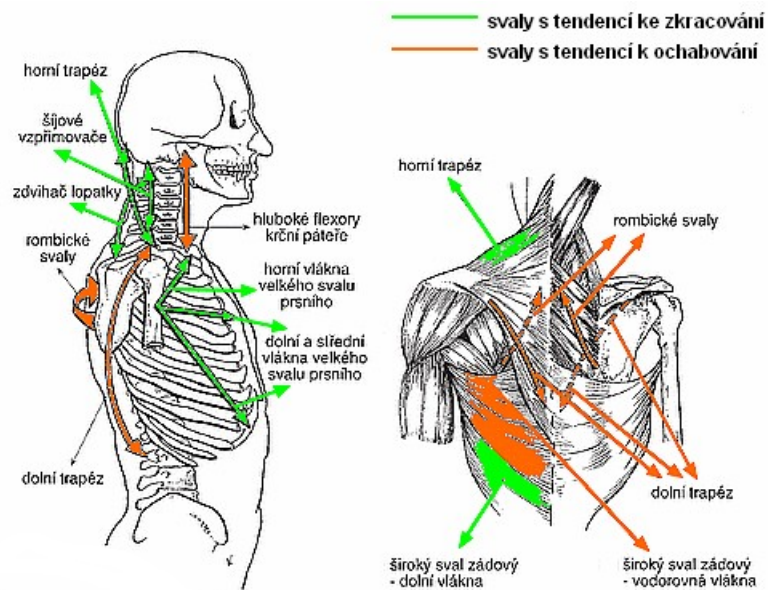
Držení těla je podstatně ovlivňováno dvěma svalovými skupinami, které z hlediska tendence k ochabování nebo zkracování dělíme na svaly posturální a fázické. (Machová a Kubátová, 2015, s. 43)

Posturální svaly neboli postojové svaly mají tendenci ke zkrácení a musíme je spíše protahovat. Naopak fázické svaly mají sklon k ochabování a měly by se spíše posilovat. Typickým příkladem nerovnováhy těchto dvou svalových skupin je tzv. horní nebo dolní zkřížený syndrom.

Horní a dolní zkřížený syndrom

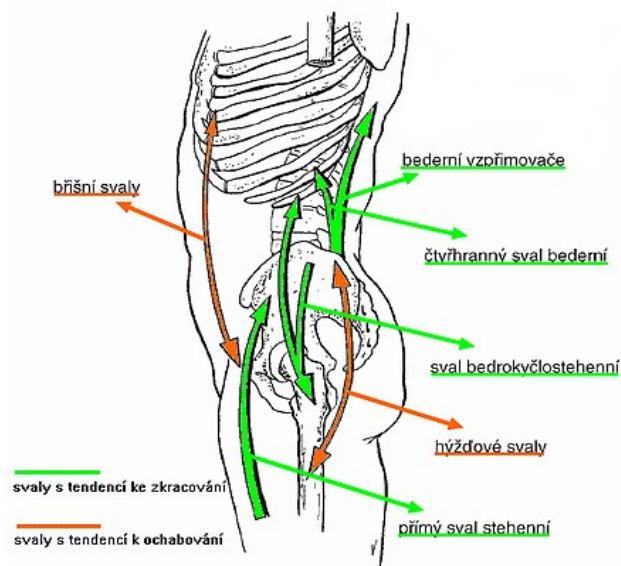
Horní zkřížený syndrom způsobený často zdlouhavým a nesprávným sezením je charakteristický ochabnutím hlubokých ohybačů (flexorů)¹ hlavy a krku, dále dolních fixátorů lopatek (střední a dolní část trapézového svalu) a rombických svalů – tyto svalové skupiny se řadí do skupiny fázických svalů. Ochabnutí bývá navíc podpořeno zkrácením posturálních svalů – velkého prsního svalu, horní části trapézového svalu a zdvihačů lopatek.

¹ Flexor je sval, který provádí ohnutí v daném kloubu.



Obrázek 1 – Horní zkřížený syndrom
(Votípka, 2010), upraveno autorem

Dolní zkřížený syndrom je charakteristický oslabenými břišními a hýždovými svaly (fázické svaly) a zkrácením čtyřhranného svalu bederního, bederních vzpřimovačů a bedrokvčlostehenního svalu (posturální svaly).



Obrázek 2 – Dolní zkřížený syndrom
(Votípka, 2010), upraveno autorem

Horní zkřížený syndrom se projevuje předsunutím hlavy a kulatými zády, dolní zkřížený syndrom vytrčením pánve dozadu a předsunutím břicha.

Rozlišit tyto svalové zákonitosti a umět s nimi pracovat i v hodinách hudební výchovy je důležité pro další tělesný i pěvecký vývoj žáků. Protahování s důrazem na posturální svalové skupiny formou statického strečinku by se mělo odehrávat na konci fyzické aktivity, po zahřátí svalstva a to vždy tak, abychom při protahování necítili nepříjemnou bolest, spíše jen přiměřený tah. Během protahování zvolna dýcháme a při každém výdechu se přirozeně a nenásilně posuneme dále v protahované pozici.² K tomu je potřeba důsledně a správně metodicky vést i děti. Fázické svaly bychom měli naopak vhodně posilovat.

Tuto problematiku je rovněž potřeba řešit v rámci jak vertikálních, tak horizontálních mezipředmětových vztahů.³ Velký prostor v tomto ohledu má tělesná výchova, ve které je rovněž důležité klást důraz na zpevňování hlubokého svalového stabilizačního systému a na zlepšení hrubé i jemné motoriky žáků. Mladší školní věk je z hlediska motoriky ideálním obdobím. V ostatních předmětech lze také zařazovat pohybové aktivity, dále uvolňovací i posilující cviky, které vždy zpestří výuku a fyzicky i psychicky uleví tělu i mysli.

Pěvecký postoj, sed a klek

Správný pěvecký postoj ovlivňuje kvalitu produkovaného hlasu zpěváka, a tak není vhodné ho při výuce podceňovat, má tyto základní atributy (Obešlová, rozhovor 2018b):

- Úzký stoj rozkročný, chodidla pevně spojená s podložkou.
- Váha je rozložena na obě nohy rovnoměrně.⁴
- Pánev mírně podsazená, zpevněná břišní stěna.
- Záda ani neohnutá vpřed ani nezakloněná, hrudník mírně vypnutý.
- Hlava v prodloužení zad a krku, nepředklání se ani nezaklání.
- Ramena nejsou vytahována vzhůru, jsou uvolněná a nesměřují dopředu ani dozadu.
- Ruce podél těla.
- Přirozený výraz v obličeji, radostné oči.

² Vhodná doba k protažení svalstva není přesně vymezena, liší se dle použitých metod provádění strečinku. Karasová (2018) uvádí, že statické protažení by mělo trvat minimálně 20 sec.

³ Horizontální mezipředmětové vztahy se týkají jednoho ročníku školy, vertikální více ročníků.

⁴ Obešlová (rozhovor 2018b) považuje za součást vhodného pěveckého postoje, když se jedna z nohou předsune mírně vpřed. Záměrně nevolím tuto variantu, protože při výuce skupiny, jako je třída, je při této variantě větší pravděpodobnost, že budou žáci přenášet váhu z jedné nohy na druhou.

Častou chybou při zpěvu ve školách je, že žáci zpívají v chybném sedu. Při jeho správném provedení sedíme na předním okraji židle, hlava i trup jsou vzpřímené, ramena uvolněná a nevysunutá ani vpředu, ani vzadu, dlaně volně položené na stehnech, pánev mírně podsazená, kolena mírně od sebe přičemž lýtka a stehna svírají úhel mírně větší než 90 stupňů., chodidla pevně spojena s podložkou.

V rámci hlasových cvičení je vhodný i pěvecký klek na patách. „Správné držení těla při něm podpoří mírně roztažená kolena. Jejich oddálení „zapojí“ svaly podbřišku. Zpevněné spodní břišní svaly vzpřímí záda. Zároveň dojde k uvolnění spodních žeber v oblasti žaludku – „otevře“ se cesta dechu k bránici.“ (Tichá, 2014, s. 78)

Aktivita směřující k uvolnění těla, nácvičku pěveckého postoje, sedu a kleku jsem zařadil do kapitoly 4.1.



Obrázek 3 – Pěvecký postoj – pohled zepředu a pohled z boku



Obrázek 4 – Pěvecký sed – pohled zepředu a pohled z boku



Obrázek 5 – Pěvecký klek – pohled zředu a pohled z boku

1.2 Hlasová výchova

Cílem hlasové výchovy (výcviku)⁵ je dle Daniela (1992, s. 13) dát žákům především základní pěvecké návyky a uchovat zdravě tvořený hlas. Toho docílíme správným dýcháním, vhodným tvořením tónu, odpovídající artikulací včetně rozšiřování a vyrovnávání hlasového rozsahu. Obešlová (2014, s. 19) dělí hlasovou výchovu na tři základní složky⁶ – dechová, fonační a artikulační. Vrchotová-Pátová (1990, s. 12–18) používá v souvislosti s hlasovou výchovou pojmy dechové, hlasové a artikulační ústrojí.

1.2.1 Dechové ústrojí

Dýchání při zpěvu je velmi důležitou komponentou ke zdravému a volně se tvořícímu tónu zpěváka. „Zpěv vyžaduje pečlivě připravený a dobře vedený dech, který by měl být přiměřeně dlouhý, plynulý, stejnoměrný a zvládnutý tak, aby zpěvák mohl během zpěvu plynule a bez unikání nadechnutého vzduchu přidávat či ubírat vzduch dle potřeb zvuku.“ (Obešlová, 2014, s. 20)

Dýchací funkci plní především plíce, které jsou pro zpěv důležité jako úložiště vzduchu. Zpěvu škodí přílišné množství vzduchu a také jeho koncentrace v horní části hrudníku. Tím vzniká fonační tlak v hrtanu a ten ovlivní možnost vytvoření tónu i jeho kvalitu, což může mít také i zdravotní následky, jako např. hlasové uzlíky, hlasivkový polyp atd.

⁵ Často užívaný termín *hlasová výchova* je dle Daniela (1992, s. 12) spojován spíše s výchovou profesionálních pěvců, má širší obsah než *hlasový výcvik*, který se používá pro vytváření dovedností žáků ve třídě, ve které učitelé chybí možnost neustále kontrolovat jednotlivé pěvecké projevy žáků.

⁶ Složkám hlasové výchovy odpovídá z anatomického hlediska i rozdělení hlasotvorného ústrojí, které se dle Dršaty (2011, s. 24–41) podílí na tvorbě hlasu a je tvořeno především *hrtanem* (supraglotická, glotická a subglotická část), dále *dolními cestami dýchacími* (průdušnice, průdušky a plíce) a *rezonančními a artikulačními prostory* (dutina nosní, ústní, hrtanová a hltanová).

V odborné literatuře jsem se setkal s různými klasifikacemi dýchání. Vrchotová-Pátová (in Obešlová, 2014, s. 20) prezentuje podle mého názoru komplexní přístup k této problematice a vymezuje čtyři typy dýchání. Jejich rozdělení zohledňuje místo koncentrace vzduchu v plicích, svaly, které se na tom podílejí, a směr vypnutí hrudního koše.

Typy dýchání

- *Ramenně klíční dýchání (klavikulární)* – při nádechu se vzduch nasaje do vrchní části plic, ramena se nadzvednou, ale hrudník se nevypne. Zvednutá ramena aktivují svaly krku a horní část zádových svalů.
- *Hrudní dýchání (kostální, žeberní, thorakální)* – je charakteristické koncentrací nasátého vzduchu do horní části plic, je přirozené v poloze vestoje či vsedě. Hrudník se roztáhne především do stran, vzduch se nedostane do spodní části plic nebo jen zčásti.
- *Brániční dýchání (břišní, abdominální)* – vzduch se nasaje do spodní části plic, tedy do spodního žeberního pásu, bránice se zploští a pohne směrem dolů, stlačí břišní prostory a tím se břišní stěna vyklene. Hrudník se rozšíří spíše ve vertikálním směru.
- *Žeberně brániční (kombinované) dýchání* – toto dýchání je kombinací hrudního a bráničního dýchání, vzduch se pomocí bránice koncentruje převážně v dolní části plic, hrudník se vypne jak ve vertikálním, tak v horizontálním směru.

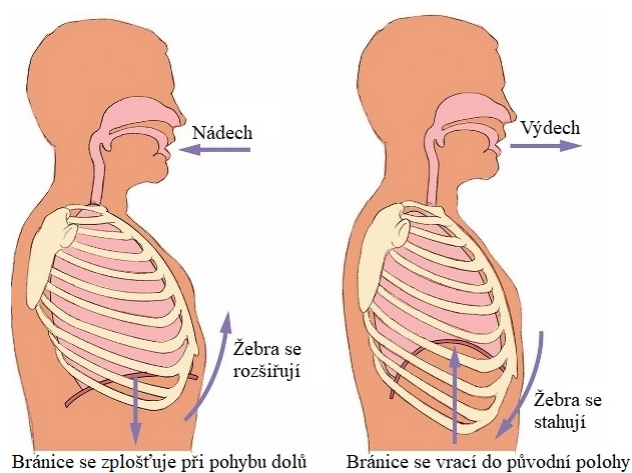
Pro zpěv, ale i ze zdravotního hlediska není vhodné ramenně klíční a hrudní dýchání. Optimální je žeberně brániční dýchání (kombinované), protože lze pomocí bránice kontrolovat plynulost výdechu. Množství nasátého vzduchu soustředěné do spodní části plic je dostatečné a zároveň se nevytváří tlak na hrtan. Současně se hrudník vypne v obou směrech.

„Mezi nádechy a výdechy můžeme zařadit tzv. zadržování (uklidnění) dechu. Někteří pedagogové jeho užívání zdůvodňují tím, že se během něho dech uklidní, že vzduch má čas proniknout až do plicních sklípků a po zadržování dechu snadněji dosáhneme rovnoměrného, plynulého a hospodárného výdechu. Jiní naopak zastávají názor, že zadržování dechu vytváří napětí, strnutí, působí proti nejdůležitější zásadě pěvecké výchovy – pocitu uvolněnosti. Navíc o časový okamžik jedné až tří sekund, během něhož zadržujeme dech, zkracujeme dobu výdechu.“ (Pecháček a Váňová, 2001, s. 57)

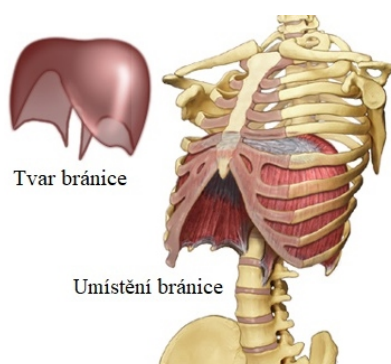
Podle Daniela (1992, s. 16) je z hlediska nádechu důležité, aby se vzduch dostal do spodních laloků plic, čehož dosáhneme následným zadržením dechu na 1–2 sekundy.

Důležitým prvkem dechových cvičení je i práce na prodlužování výdechu, na jehož plynulost a sílu proudění má vliv především bránice, která slouží jako tzv. dechová opora při zpěvu.

Bránice je tenký kosterní sval, který odděluje břišní a hrudní dutinu. Při nádechu se stáhne a zploští, což vytvoří vakuový efekt, pomocí kterého se natáhne vzduch do plic. Při výdechu se bránice uvolňuje a vytlačuje nasátý vzduch z plic směrem ven. (Longhurst-Santos, 2018)



Obrázek 6 – Pohyb bránice při nádechu a výdechu
(Carlson), upraveno autorem



Obrázek 7 – Tvar bránice a její umístění v těle člověka
(U. S. National Library of Medicine, 2019), upraveno autorem

Aktivity vedoucí k nácvičku žeberně bráničního dýchání jsou zařazeny do kapitoly 4.2.

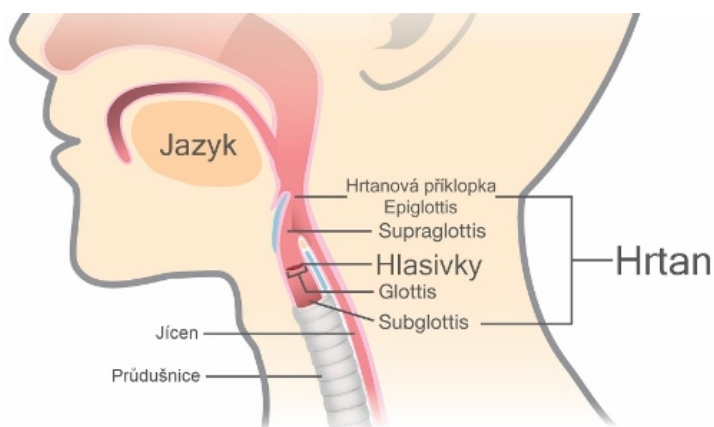
1.2.2 Fonační ústrojí

Hrtan a tvorba tónu

Pro zpěv je důležitým orgánem hrtan. Je to nepárový orgán, který se nachází v krku člověka mezi průdušnicí a hltanem.

Lohmann (1968, s. 120) popisuje správnou polohu hrtanu při zpěvu jako „*mírně nízké, nenucené, klidné postavení hrtanu, které činí hladce dosažitelným jak hrudní hlas s jeho hlubšími rezonancemi, tak také střední hlas s jeho rezonancemi vysokými.*“

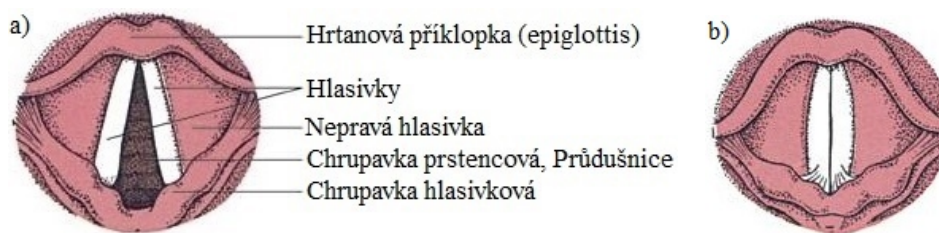
Hrtan tvoří tři části: horní (supraglotická) část, která má rezonanční, respirační a ochrannou⁷ funkci, prostřední (glotická) část, ve které se pomocí hlasivek tvoří fonace a spodní (subglotická) část, která slouží pouze k proudění vzduchu. Hlasivky jsou párový orgán a z hlediska hlasotvorby je lze v řezu rozdělit na tři části – sliznice (povrch), vaz (druhá vrstva) a sval hlasivky (třetí vrstva). (Dršata, 2011, s. 25–28)



Obrázek 8 – Hrtan a jeho části – supraglotická (supraglottis), glotická (glottis) a subglotická (subglottis), (Tóth, 2019), upraveno autorem

Hlasivky nervovým popudem se po nádechu semknou a zaujmou fonační polohu (viz obrázek 9b), pod uzavřenou hlasivkovou štěrbinou se nahromadí vzduch a jeho tlak na malý okamžik oddálí hlasivky od sebe. Část vzduchu unikne nad hlasivky, tlak pod nimi se o něco sníží a hlasivková štěrbinu se opět uzavře. Opakovaným otvíráním a zavíráním hlasivek vzniká periodické chvění, vzduch nad hlasivkami a pod hlasivkami se střídavě zhušťuje a zředňuje a tím vznikají zvukové vlny, tedy tón. (Vrchotová-Pátová, 1990, s. 14)

⁷ Ochrannou funkci v supraglottické části hrtanu zajišťuje hrtanová přiklopka (epiglottis), která se podílí na polykání a ochraňuje dýchací cesty před vdechnutím potravy či tekutin.



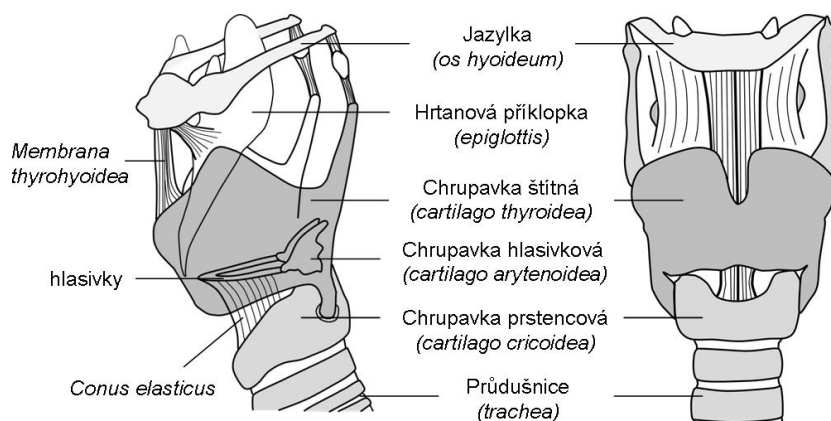
Obrázek 9 – Hrtan, endoskopický pohled

a) Dýchací poloha hlasivek b) Fonační poloha hlasivek

(HANZLOVÁ, 2013), upraveno autorem

„Napětí hlasivek ovlivňuje především výšku tónu, subglotický tlak vzduchu především hlasitost.“ (Dršata, 2011, s. 44)

Hrtan se skládá ze čtyř hlavních chrupavek – chrupavka přiklopky hrtanové (epiglottis), chrupavka štítná (tzv. Adamovo jablko), chrupavka hlasivková (arytenoidní chrupavka) a chrupavka prstencová. Svaly hrtanu jsou vnější a vnitřní. „Všechny vnitřní svaly hrtanu mají fonační, respektive fonačně-respirační funkci a jsou inervovány⁸ zvrtným nervem. Vnější svaly zastávají fixační funkci, tj. upevňují hrtan k ostatnímu skeletu a umožňují jeho celkový pohyb. Pouze m. cricothyreoideus (anticus) patří ke svalům fonačním a je inervován n. laryngem superior.“ (Dršata, 2011, s. 32)



Obrázek 10 – Hrtan, boční a přední pohled, jeho chrupavky a umístění hlasivek

(Lungová, 2012)

⁸ Inervovat znamená spojovat nervovými vlákny.

Důležitým obdobím z hlediska vývojových změn hlasu je mutace⁹. V tomto období se hrtan zvětšuje a je potřeba zacházet s hlasem opatrně. „*Zkušenost a výzkumy ukázaly, že rozumná, cílevědomá, odborná práce mutujícímu hlasu prospívá, neboť přeměňující a rozvíjející se hlas chrání, usměrňuje činnost hlasového ústrojí a ve formě opatrného hlasového cvičení svědčí prudce rostoucímu hrtanu jako svalová gymnastika.*“ (Vrchotová-Pátová, 1990, s. 22–24)

Hlasové rejstříky

S tvorbou tónu souvisí tzv. hlasové rejstříky. Tichá (2014, s. 15) uvádí, že „*v hlase se mohou projevit rejstříky (tj. odlišně znějící řady tónů), na jejichž rozhraní dochází k nápadným hlasovým zlomům.*“

Podle Obešlové (2014, 27–28) hlasové rejstříky úzce souvisí s hlasovým rozsahem, popisuje převzetí tohoto termínu z varhan, přičemž v daném rejstříku se jedná o skupinu tónů, které jsou tvořeny stejným způsobem. Zmiňuje rovněž nejednotný přístup ke klasifikaci rejstříků ze strany pedagogů i lékařů a v případě lidského hlasu uvádí nejčastější členění rejstříků na *hrudní*, při kterém kmitají hlasivky v celém svém objemu, *střední*, při kterém kmitá jen blanitá část hlasivek, a *hlavový*, při kterém kmitá přední polovina blanité části hlasivky. Tichá (2014, s. 15–17) popisuje hlasové rejstříky, mimo způsoby zapojení hlasivek, dalšími charakteristikami:

- *Hrudní rejstřík* – jedná se o nižší hlasovou polohu, v tomto rejstříku se ozývá mluvní hlas, rezonuje převážně v hrudi a jeho používáním neškolení zpěváci inklinují k tvrdým pěveckým začátkům.
- *Střední rejstřík* – jedná se o střední hlasovou polohu, zní ve střední a velké síle hlasu, rezonance se posouvá se stoupající výškou tónu směrem k rezonančním prostorům hlavy, jeho použití inklinuje k měkkým začátkům.
- *Hlavový rejstřík* – jedná se o vyšší hlasovou polohu, hlas je slabý a jemný, rezonuje převážně v rezonančních prostorech hlavy, je vhodný pro svou jemnost pro nácvik měkkých hlasových začátků, ke kterým přirozeně inklinuje.

Úkolem pedagogů je pracovat s dětským hlasem tak, aby se tón tvořil bez svalového a dechového přepětí v oblasti hrtanu a aby jednotlivé hlasové rejstříky byly v hlase zastoupeny vyváženě včetně vyrovnávání přechodů mezi nimi (tzv. *scelování rejstříků*).

⁹ Mutace nastává u dívek dříve, a to v průměru mezi 11–13 rokem, u chlapců přibližně mezi 13–15 rokem. (Vrchotová-Pátová, 1990, s. 22)

Rezonanční prostory

Barva hlasu je výrazně ovlivněna rezonančními prostory. Lidský tón, který vzniká při fonaci, je poměrně tenký a svou barvu získává až pomocí rezonančních prostor v našem těle, kterými prochází. Rezonanční prostory zahrnují oblast od lebečních dutin až po břišní dutinu a jsou dvojího typu. Nad hlasivkami (nadglotické) označované jako hlavová rezonance a pod hlasivkami (podglotické), kterými je označována rezonance hrudní (oblast hrudníku, průdušnice a plic). (Obešlová, 2014, s. 78)

Hlavová rezonance bývá ještě často rozdělována na tzv. masku a kopuli. Maska je rezonanční prostor v oblasti lící, nosu a čela, kopule má rezonanční prostory v zadním prostoru úst, nosohltanu a temeni hlavy. Masku rozeznáme na tzv. přední vokály (*i, e*), dále na konsonanty (*m, n, ň, d, v, j*). Kopuli rozeznáme pomocí konsonantů (*n [ŋ], g*), které uzavřou cestu tónu do úst a do čela, temene hlavy a hrudi. Vhodná slova jsou například bingo, mango apod. Maska má jasnější, ostřejší a svítivou barvu, která je typická pro děti na rozdíl od kopule, která má kulatou a měkkou barvu. Hrudní měkkou rezonanci rozeznáme uvolněním hrtanu, a to na vokál *a* nebo na dvojhlásku *ou*, případně lze také využít slabiky *da, va, jou, dou, hou* apod. (Tichá, 2014, s. 18–19)

„Pro výslednou rezonanci každé rezonanční dutiny je určující objem, tvar, hmotnost vzduchu obsaženého v rezonančním prostoru, rozměr vstupního a výstupního otvoru. Dutina nosní, vedlejší dutiny nosní a supraglotická část hrtanu se tvarově nemění, zatímco rezonanční dutiny v oblasti hltanu a dutiny ústní se mohou díky pohybům jazyka a dolní čelisti významně měnit. Rezonanční dutiny jsou funkčně důležité zejména pro artikulaci (dutina ústní, hltan), dále pro zabarvení hlasu a vyzařování akustické energie hlasu (zejména dutina ústní a nosní).“ (Dršata, 2011, s. 39)

Hlasový začátek

Vhodným, hlas kultivujícím prostředkem k probuzení tónů z hlavového i středního rejstříku žáků je nácvik správného typu hlasového nasazení – tzv. měkký začátek.

„Začátek samohlásky při zpěvu se nazývá nasazení. Podle způsobu, jak tento začátek provedeme, rozeznáváme nasazení měkké, tvrdé a dyšné.“ (Daniel, 1992, s. 18)

„Při tvrdém nasazení dojde k prudkému, explozivnímu nárazu výdechového proudu na hlasivky a k jejich násilnému rozevření. Při dyšném nasazení nejprve proudí vzduch hlasivkami a teprve po chvíli dojde k jejich rozezvučení. Tento nezužitkováný a slyšitelný vzduch uchází při znění tónu dál a způsobuje dyšné, šustivé znění hlasu.“

Jedině správné je nasazení měkké, při němž dojde k velmi rychlému, ale postupnému rozechvění hlasivek od jejich okrajů a veškerý procházející vzduch je využit k tvorbě tónu.“ (Pecháček, Váňová, 2001, s. 64)

Daniel (1992, s. 18) doporučuje nácvik měkkého nasazení pomocí představy konsonantu *h*, to uvolní a rozšíří hrdlo a nedojde při vyslovení k tzv. rázu¹⁰. Tichá (2014, s. 109) využívá k měkkému nasazení konsonantů (*h, j, m, n, ň, v*) s preferencí *j*, které podle ní (rozhovor 2018b) představuje vždy záruku úspěšného nácviku měkkého nasazení. Jiní pedagogové (Pecháček a Váňová, 2001, s. 64) tvrdí, že použitím představovaného *h* existuje riziko vzniku dyšného nasazení a upřednostňují konsonanty (*j, m, n, v*) či použití brumenda.

Žákům během nácviku je vhodné zařadit takové představy, pohyby (např. ruky) i písničky, které jim navodí jemný a pomalý pohyb a ten se přenesení do pozvolného rozechvění hlasivek. Během vlastní učební praxe se mi pro měkké nasazení tónu osvědčil konsonant *j*, který je zahrnut společně s konsonantem *h* do kapitoly 5.2.3 k nácviku měkkého nasazení tónu.

1.2.3 Artikulační ústrojí

Nesprávná artikulace doprovázená vadami řeči je stálým problémem v našich školách. Žáci v rámci nepolevující benevolence k jejich chování ve škole křičí, ale když mají něco při vyučování říci nebo zazpívat, aby jim bylo rozumět, tak to často nesvedou. Je třeba je vést nejen v hodinách hudební výchovy, ale i v jiných předmětech k tomu, aby využívali tzv. *konverzační melodiky*, o jejímž významu pojednává již např. Bohumil Kulínský (1964, s. 20–23). Využívání této melodiky při mluvení velmi napomáhá zdravému vývoji dětského hlasu, kvalitě mluvního projevu, ale i zpěvu. Budou-li žáci v hodinách vedeni k výrazné mluvní melodice s dodržením vhodného frázování, uvědomí si více, co říkají nebo čtou a ostatní jim budou přirozeněji naslouchat a lépe rozumět.

Z pohledu artikulace bývá nejčastějším problémem žáků neotvírání úst a jejich křečovitost. Jedním z hlavních činitelů tohoto problému je tzv. ztuhlá brada, kterou žáci neumí uvolnit. Při artikulačních cvičeních je třeba se věnovat uvolnění a rozcvičení rtů,

¹⁰ Ráz vzniká při tvrdém nasazení, hlasivky se nejprve sevrou (vznikne závěr) a pak jsou prudce rozrazeny tlakem vzduchu. Zvuk vzniklý nárazovým překonáním této překážky se nazývá ráz, ve fonetice se označuje [ʔ]. (Zeman, 2008, s. 73)

jazyka a spodní čelisti. Tím se uvolní brada, kořen jazyka a povolí se i svalstvo v okolí hrtanu. K tomuto uvolnění napomůžou četná cvičení, která jsou zapracována v kapitole 4.3.1, rovněž výraznější deklamace říkadel, mluvení na sebe přes sklo nebo s palcem mezi rty, vyslovování vhodných slabik slov nebo slovních spojení. Artikulace by měla být sice výrazná, ale ne přehnaná, aby nedošlo naopak k velkému a křečovitému otvírání úst, čímž by také vznikl tlak na hrtan, vokály by zněly nepřirozeně a žák by měl tendenci spíše deklamovat, než zpívat.

„Mluvený projev se realizuje jednorozměrně (časově lineárně) jako souvislý zvukový proud. Nejmenšími jednotkami, na něž lze tento proud rozložit z hlediska tvorby sdělení a jeho percepce (segmentální systém) jsou hlásky – artikulačně-akustické jednotky upravené pro potřeby jazykové komunikace v konkrétní lidské komunitě. Z hlediska artikulačního (postavení mluvidel) a akustického (zvuková stavba hlasu) dělíme hlásky na samohlásky a souhlásky.“ (Zeman, 2008, s. 26)

Klasifikace samohlásek (vokálů)

Spisovná čeština má deset samohlásek, které dělíme z kvantitativního hlediska na krátké (*a, e, i, o, u*) a dlouhé (*á, é, í, ó, ú*). Krátké samohlásky jsou otevřenější než dlouhé, s výjimkou samohlásky *a*. Samohlásky *u, o*, resp. *ú, ó* jsou zaokrouhlené a k jejich správné artikulaci při mluvě nebo zpěvu je vhodné „našpulit rty“, aby došlo k jejich správnému zaokrouhlení. *„Nositelem tónu je samohláska (vokál). Proto správná výslovnost samohlásek čili vokalizace je důležitou součástí výuky zpěvu, směřující ke srozumitelné a ortoepické¹¹ výslovnosti.“* (Daniel, 1992, s. 18)

Klasifikaci samohlásek jako jeden z prvních vymezil německý lékař Christoph Friedrich Hellwag již v roce 1781. Klasifikaci samohlásek ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1 – Klasifikace samohlásek (Zeman, 2008, s. 27), upraveno autorem

Směr pohybu jazyka:		Horizontální pohyb jazyka ↔			
		Přední	Střední	Zadní	
Vertikální pohyb jazyka ↑↓	Vysoké	[i], [í]		[u], [ú]	Zavřené (úzké) ↕ Otevřené (široké)
	Středové	[e], [é]		[o], [ó]	
	Nízké		[a], [á]		
Tvar retní štěrbin:		Nezaokrouhlená		Zaokrouhlená	

¹¹ Ortoepie je nauka o spisovné výslovnosti. V češtině se při tvorbě výslovnostních variant přihlíželo kromě výslovnosti mluvčích kulturního centra (Prahy) ještě k dalším kulturním centrům (především moravským). (Zeman, 2008, s. 16) Např. spojení *z okna* je českou variantou s rázem [s³okna] a moravskou variantou bez rázu [zokna]. (Zeman, 2008, s. 74) Liší se i moravská varianta samohlásek *o, e* – jsou zavřenější než v české variantě. (Daniel, 1992, s. 18)

Klasifikace souhlásek (konsonantů)

„Charakteristickým znakem souhlásek (konsonantů) je šum. Výdechový proud musí překonat překážku a přitom vzniká typický zvuk.“ (Zeman, 2008, s. 52)

Zeman (2008, s. 52–54) uvádí jako hlavní faktory klasifikace souhlásek tvar a místo překážky při překonávání výdechového proudu vzduchu při vyslovování s účastí hlasivek a dělí souhlásky následujícím způsobem:

Podle způsobu artikulace:

- Závěrové – nosovky (*m* [m], *n*, *ň*), ústní souhlásky (*p*, *b*, *t*, *d*, *t'*, *d'*, *k*, *g*).
- Polozávěrové – *c*, *č*, *dz*, *dž*.
- Úžinové – vlastní (*f*, *v*, *s*, *z*, *š*, *ž*, *j*, *ch*, *h*), kmitavé (*r*, *ř*), bokové (*l*).

Podle místa artikulace:

- Retné – retozubné (*f*, *v*, *m* [μ]¹²), obouretné (*p*, *b*, *m* [m]).
- Dásňové – předoalveolární (*t*, *d*, *n*, *s*, *z*, *c*, *dz*, *r*, *ř*, *l*), zadoalveolární (*š*, *ž*, *č*, *dž*).
- Patrové – tvrdopatrové (*t'*, *d'*, *ň*, *j*), měkkopatrové (*k*, *g*, *n* [ŋ], *ch*).
- Hrtanové – *h*.

Podle účasti hlasivek

- Znělé (hlasivky kmitají a zní přitom hlas) – *b*, *m*, *d*, *n*, *d'*, *ň*, *g*, *v*, *z*, *ž*, *j*, *h*, *r*, *ř*, *l*.
- Neznělé (hlasivky nekmitají, jsou oddáleny a nezní přitom hlas) – *p*, *t*, *t'*, *k*, *f*, *s*, *š*, *c*, *č*, *ř*¹³.

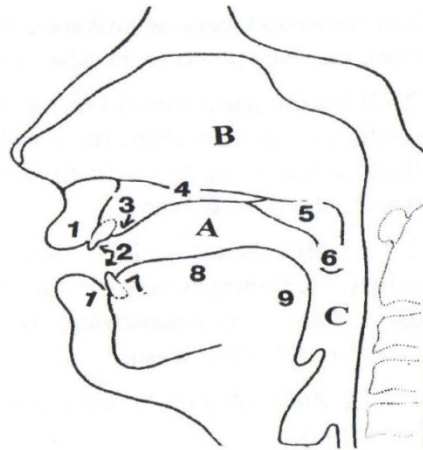
Správná artikulace je podstatná nejen pro srozumitelnost zpívaného textu, ale i pro uvolňování spodní čelisti, což lze např. navodit zívnutím a posunem dolní čelisti směrem dolů nebo našpulením rtů pomocí samohlásek *u* nebo *o*. Naopak roztahování koutků pusy při zpěvu vede k horší artikulaci, ztuhlosti brady a hrtanových svalů. Některé hlásky mají tendenci aktivovat bránici při jejich rychlém vyslovení (např. *s*, *č*, *š*, *b*), další podporují rezonanci v masce či kopuli (viz kapitola 1.2.2).

V hudební terminologii se ne vždy, ale často místo slova samohláska vyskytuje termín *vokál* a místo souhlásky *konsonant*. Těchto hudebních variant (kromě dvojhlásek) se budu držet v následujících kapitolách. Aktivity na nácvik odpovídající artikulace jsou v kapitole 4.3.

¹² Retozubnou souhlásku *m* [μ] vyslovíme např. ve slově tramvaj [traμvaj]. (Zeman, 2008, s. 58)

¹³ „Souhláska *ř* má dvě varianty – znělou [ř] a neznělou [ř^o].“ (Zeman, 2008, s. 55)

- A – dutina ústní
- B – dutina nosní
- C – dutina hrdelní
- 1 – rty
- 2 – zuby
- 3 – dásňový výstupek
- 4 – tvrdé patro
- 5 – měkké patro
- 6 – čípek
- 7 – špička jazyka
- 8 – hřbet jazyka
- 9 – kořen jazyka



Obrázek 11 – Artikulační ústrojí (Zeman, 2008, s. 10), upraveno autorem

1.3 Hlasová hygiena

Tvorbu a kvalitu hlasu výrazně ovlivňuje také hlasová hygiena, která souvisí se všemi složkami hlasové výchovy. Péče o hlas je důležitá nejen z důvodu jeho technického využití ke správnému zpěvu, ale i k prevenci případných hlasových poruch, což ovlivňuje nejen pěvecký potenciál, ale zasahuje do všech oblastí lidského života. Obešlová (2014, s. 225–228) uvádí v komplexním výčtu tři oblasti hlasové hygieny:

- a) **Dodržování správné pěvecké techniky** – správné držení těla, žeberně brániční dýchání, uvolněný krk, měkký hlasový začátek, propojení hrudní a hlavové rezonance, zvednutí měkkého patra při fonaci, vhodná mluvní poloha, pečlivá artikulace včetně pružných rtů a jazyka, vpředu na rtech posazený zvuk, přiměřená hlasová modulace z pohledu intonace, nenásilné tvoření tónů.
- b) **Schopnost sebereflexe vlastního hlasu** – pro dodržení hlasové hygieny je podstatná rovněž schopnost sledovat svůj hlasový vývoj včetně případných změn a v případě nejistoty včas vyhledat odbornou pomoc.
- c) **Péče o hlasový orgán** – vyhnout se hlasovým excesům (např. křik), omezit zlozvyky unavující hlas (např. pokašlávání), dodržování hlasového klidu při infekcích dýchacích cest, nemluvit v nevhodném prostředí (prašné, suché, horké, klimatizované), omezit prudké střídání teplot, dodržovat životosprávu včetně pitného režimu, zvládat stresové situace, informovat se o případném vlivu léků na kvalitu hlasu, rozcvičení hlasu před projevem a jeho následné zklidnění.

K dodržování hlasové hygieny je rovněž potřeba ve třídě dostatečně větrat, eliminovat zbytečná odkašlávání, křik či jiný nevhodný hlasový projev, v hodinách hudební výchovy střídat jednotlivé činnosti tak, aby nebyl přetěžován hlas žáků, vybírat písně ve vhodném hlasovém rozsahu a reflektovat aktuální zdravotní i hlasový stav žáků. V případě hlasové únavy se rovněž nedoporučuje šeptat, protože to zatěžuje hlasový orgán ještě více než běžná klidná mluva.

1.4 Hudební schopnosti a vlohy

V neoborné, ale i čas od času v odborné veřejnosti se objevují názory na některé žáky, že nemají hudební talent, a tedy ani hudební sluch. Dochází ke slučování dvou rozdílných pojmů, tedy hudebních schopností a vloh, které spolu souvisí, ale mají jiné vymezení.

K rozvoji hudebního sluchu jako jedné z podmínek rozvoje intonační schopnosti je potřeba rozvíjet hudebnost, kterou představují především hudební schopnosti žáků. V odborné literatuře se vyskytují dva pojmy zahrnující naopak výraznou nehudebnost – tzv. *amúzie* a *dysmúzie*. Pojem *dysmúzie* je součástí ostatních specifických poruch učení¹⁴, přičemž předpona *dys* znamená z hlediska vývoje člověka neúplně vyvinutou příslušnou schopnost, na rozdíl od předpony *a*, která znamená ztrátu již vyvinuté schopnosti. František Sedlák a Hana Váňová (2013, s. 225–229) nepojednávají o *dysmúzii*, ale pouze o *amúzii*. Podle nich není tento pojem jednotně vymezen a rozdělují *amúzii* na senzoricou (poruchu hudebního vnímání) a na motorickou (porucha funkce motorického centra spojená se zaspíváním či zahráním určité melodie).

Daniel (1992, s. 5) klade důraz na rozlišování mezi vlohami a schopnostmi. Vlohu charakterizuje obrazně jako program, v němž jsou dány hranice možného rozvoje každého jedince. Vlohu považuje za mnohoznačnou a plastickou, tedy např. umělecká vloha může u někoho rozvinout hudební schopnosti, u jiného člověka herecké schopnosti. Souhrn vloh v daném oboru nazývá nadáním, vyšší nadání talentem a nejvyšší genialitou. Žádný člověk za svůj život nedokáže rozvinout všechny schopnosti, které by mu vlohový základ umožňoval.

¹⁴ Specifické poruchy učení jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, *dysmúzie* a dyspraxie.

Sedlák (1990, s. 37–42) nepředpokládá při realizaci úkolů v hudební výchově na základní škole za nutné, aby žáci měli výrazný hudební vlohový základ. Považuje za chybné označovat hudebně nerozvinuté žáky za dispozičně nehudební. Dále popisuje, že otázka vloh jako hmotného základu schopností není stále vyřešena¹⁵, zdůrazňuje nejednotnost klasifikace hudebních schopností, zamýšlí se nad myšlenkou samotného členění a vzájemného propojení jednotlivých složek klasifikace, zmiňuje pojetí hudebních schopností (např. amerického hudebního psychologa z počátku 20. století Seashora¹⁶ či ruského psychologa z druhé poloviny 20. století Těplova¹⁷) a uvádí vlastní klasifikaci hudebních schopností:

- a) **Psychomotorické schopnosti** – týkají se časového členění hudby, jako je např. *metrum, rytmus a tempo* včetně schopnosti regulovat pohyby podle hudby.
- b) **Analyticko-syntetické schopnosti** – tvoří předpoklady pro identifikaci hudebně výrazových prostředků či hudebních tvarů a také předpoklady pro jejich syntetizaci ve strukturované celky a hudební útvary, jako jsou *hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost*.
- c) **Hudebně sluchové schopnosti** – jedná se o rozlišování kvality tónů, jako je *délka, síla, barva a výška* tónu včetně horizontálních (melodie) a vertikálních vztahů (harmonie, polyfonie).
- d) **Hudebně intelektové schopnosti** – jedná se o *hudební fantazii*, tedy o vytváření nových hudebních tvarů a forem z dříve získaných představ a prožitků, a dále o *hudební myšlení*, tedy myšlenkovou reflexi hudby, proniknutí do její struktury včetně abstrakce vjemové struktury. Jsou předpokladem pro činnosti percepční, interpretační (reprodukční) a hudebně tvořivé.

Podle míry hudebních vloh a rozvoje hudebních schopností rozeznává Tichá (2014, s. 26–30) dva typy nezpěváků. První skupinu tvoří *hudebně rozvinuté, avšak nerozpepřované děti*, které se projevují jako nezpěváci, ale míra jejich hudebních vloh je

¹⁵ Sedlák definuje hudební vlohy a hudební schopnosti následovně: „*Hudební vlohy spatřujeme v anatomických a psychofyziologických kvalitách mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů, zvláště pak sluchového a pohybového.*“ (Sedlák, 1990, s. 37) „*Hudební schopnosti (v souladu s teorií obecných schopností) považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich průměrnou úspěšnost.*“ (Sedlák, 1990, s. 35)

¹⁶ Carl Emil Seashore rozdělil hudební schopnosti do pěti skupin, senzomotorické, hudební činnosti, hudební paměť a fantazie, hudebně-intelektové činnosti, emocionální reakce na hudbu. (Seashore in Sedlák, 1990, s. 40)

¹⁷ Boris Michajlovič Těplov si vystačil se třemi kategoriemi hudebních schopností, smysl pro tonálnost, hudební představivost, smysl pro rytmus. (Těplov in Sedlák, 1990, s. 40–41)

poměrně vysoká a některé hudební schopnosti mají částečně rozvinuté. Druhou skupinu tvoří *hudebně nerozvinuté, a proto nerozpevané děti* (hanlivě označovány jako bručouni). Ti se z pohledu hudebních schopností projevují např. neschopností rozlišit výšku tónu, intonačně zopakovat zazpívaný tón případně část melodie či oslabením rytmického cítění.

K intonačnímu rozvoji nezpěváků je nutné využívat komplexního rozvoje hudebních schopností se zohledněním jejich vzájemných vazeb. V kapitolách 4 a 5 jsou proto v aktivitách v různé míře zohledněny všechny čtyři uvedené kategorie hudebních schopností s důrazem na tři z nich, které zde popíšeme podrobněji.

Psychomotorické schopnosti

Podle Daniela (1992, s. 6–7) se smysl pro rytmus rozvíjí nejdříve, příkladem jsou např. roční děti, které spontánně reagují pohybem na říkadla či rytmicky výrazný zpěv. Daniel dále rozlišuje smysl pro rytmus v širším a užším pojetí. Smysl pro rytmus v širším pojetí dělí na *smysl pro metrum* (správné odměřování délky dob a respektování střídání přízvučných a nepřízvučných dob v taktu), na *smysl pro tempo* (zapamatování a udržení stálého tempa), na *smysl pro hudební formu* (vytváření hudebních útvarů delších než jeden takt, dvojtaktí, věta apod.) a v užším pojetí (odměřování různých rytmických hodnot na základě dob metra – celkových, půlových, čtvrtových atd.).

Metrum, rytmus a tempo spolu navzájem souvisí a je potřeba je rozvíjet ve vzájemné interakci. Rozvoji smyslu pro rytmus výrazně napomáhá pohyb žáků a taktování učitele.

„Rytmické cítění umožňuje emocionálně prožívat rytmus (střídání dlouhých a krátkých hodnot), metrum (cítit přízvučnou, tj. první dobu v taktu) a pulzaci (vnímat pravidelné doby v taktu) a pohybem na ně reagovat (tj. vytleskat rytmus, přízvučnou dobu, chůzi a tleskáním vyjádřit pravidelnou pulzaci).“ (Tichá, 2014, s. 22)

Analyticko-syntetické schopnosti

Hudební paměť uchovává naše hudební zkušenosti, umožňuje si je znovu vybavit a případně reprodukovat pomocí hudebního nástroje či hlasu. Další analyticko-syntetickou schopností je harmonické cítění, které považuje Sedlák (1990, s. 105) za schopnost sluchově analyzovat akordy, rozlišovat konsonance a disonance, prožívat vazby akordů i polyfonní výstavbu hudebního útvaru.

„Hudební představy jsou vybavené obrazy tónových vjemů a hudebně výrazových prostředků vnímaných v minulosti. Jejich vyšší stupeň nazýváme obyčejně vnitřním sluchem, ten umožňuje vnitřně slyšet a představit si tóny, jejich tonální a rytmické vztahy a tím i známou melodii.“ (Sedlák, 1967, s. 75)

S hudební představou souvisí pojem tonální citění. Daniel (1990, s. 9) definuje tonální citění jako *„schopnost chápat vztah tónu k tónině“*. Tato definice je velmi stručná, ale ve srovnání s ostatními definicemi se mi jeví ve své jednoduchosti i výstižná. Rozvoj tonálního citění je podmíněn zásadně i kulturou dané oblasti. Tonálním citěním pro mladší školní věk můžeme rovněž rozumět vzájemné vztahy např. prvního, třetího a pátého stupně durového kvintakordu, jejich sluchovou identifikaci, a to ve vztahu k tónice (první stupeň stupnice) jako opory v celém tonálním spektru.

Hudebně-sluchové schopnosti

Pro rozlišování jednotlivých kvalit tónu (délka, síla, barva a výška) je potřebné si nejprve vymezit rozdíly i souvislosti mezi tónem a zvukem.

Zvuk, přenos zvuku do sluchového receptoru

Zvuk je mechanické vlnění v pružném prostředí, které vnímáme sluchem. V pevných látkách se zvuk může šířit podélným nebo příčným vlněním (případně jejich kombinací), v plynech a kapalinách pouze podélným vlněním. (Kaňka)

Člověk vnímá zvuk ve frekvenčním intervalu 16–20 000 Hz. Infrazvuk je pod slyšitelnou a ultrazvuk nad slyšitelnou hranicí pro člověka. Výška zvuku je dána jeho frekvencí a s rostoucí frekvencí roste i jeho výška. Zvuk se dělí na tóny (harmonický zvuk) a šumy (neharmonický zvuk). Hluk je charakterizován jako rušivý až sluch ohrožující zvuk. Čistý tón je sinusový¹⁸ tón o jediné frekvenci. Složený tón je periodický zvuk, který se sestává ze základního tónu (zvuk s nejvyšší amplitudou) a vyšších harmonických tónů (aliquotní tóny), což jsou celistvé násobky základního tónu s nižší intenzitou, jejich složení je charakteristické pro barvu tónu. Na vlastnosti zvuku má velký vliv i akustické prostředí, v případě člověka např. anatomické poměry celého těla. Síla (intenzita) zvuku je dána energií akustického tlaku na jednotku plochy za jednotku času, jednotkou je bel, často uváděný s předponou deci – decibel. Zvuk se u člověka dostává do sluchového receptoru, tzv. Cortiho orgánu ve vnitřním uchu v hlemýždi, jak kostmi lebky, tak především zvukovodem. V Cortiho orgánu vzniká

¹⁸ Sinusový tón lze generovat umělým způsobem, v přirozené formě se nevyskytuje. (Dršata, 2011, s. 42)

elektrický potenciál, který je veden sluchovou dráhou složenou ze čtyř až pěti neuronů do sluchových center mozku. (Dršata, 2015, s. 23–47)

Délka, síla, barva a výška tónu

Než začneme s výukou vnímání výšky tónů, je lépe dle Tiché (2014, s. 49) začít s lehčími a pro žáky přirozenějšími oblastmi hudebního sluchu, tedy nejprve rozlišením délky a síly, následně až barvy a výšky tónu (rozpracováno v aktivitách v kapitole 4.4). Žáci by měli umět rozlišit a zazpívat krátký i dlouhý tón, dlouhý zpočátku např. na čtyři doby, později délku tónu postupně prodlužovat. Na dlouhých a opakovaných krátkých tónech lze procvičovat prodloužení výdechu při zpěvu.

Rozpoznání síly tónu je podstatné k ovládnutí dynamiky zpěvu, k eliminaci křiku dětí během zpívání nebo naopak k hlasitějšímu zpěvu i mluvy bojácnějších typů.

Vnímání různých barev hlasu je další oblastí, kterou je potřeba u žáků rozvíjet. Barva hlasu je charakteristická pro každého jedince, označovaná také jako témbra. Ten vnímají z pohledu následné hlasové reprodukce žáci nejlépe. Čím je podobnější barva hlasu barvě hlasu dítěte, tím je pro něj zopakování tónu dle zpívaného vzoru snazší. V tomto mají výhodu ženy učitelky, protože jejich rozsah a barva hlasu přibližně odpovídá hlasu dětí v mladším školním věku. Muži učitelé by se měli držet pravidla, že pokud nemohou fyziologicky použít jako pěvecký vzor fistuli (pro některé to může být ve spodní poloze už např. tón *c'*), měli by zpívat o oktávu níže než žáci. *„Fistule a falzet – jedná se o název mužského hlavového tónu. „Fistule – nevyužívá plně dechovou, brániční oporu a svojí barvou se podobá dětskému hlasu. Oproti tomu falzet, je založen na využívání aktivní dechové opory a svojí barvou se znění hlasu podobá více přirozenému mužskému hlasu.“* (Špaček, rozhovor 2020)

Budou-li muži učitelé zpívat silně ve středním hlasovém rejstříku dětí, budou žáci přejímat intuitivně i styl zpěvu, tedy sílu hlasu i případné svalové přepětí během fonace a budou se snažit zazpívat vysoké tóny s převažující hrudní rezonancí. To povede k nevytvoření nebo k nezdravému vytváření vysokých tónů v hlase zpívajícího dítěte.

Gestikulace a ukazování jako prostředek k rozlišování výšky tónu

Smysl pro výšku tónu bývá obecně charakterizován jako hudební sluch¹⁹. Děti by měly umět rozpoznat vyšší a nižší tóny, později i příslušné tonální vztahy. Významným aspektem pro lepší sluchovou orientaci v tónovém spektru a přesnější intonaci je ukazování si výšky tónů pomocí gestikulace, případně na grafickém názoru. Velkým propagátorem znázorňování výšky tónu pomocí gesta ruky byl Zoltán Kodály²⁰, který se v této oblasti, se svými drobnými následnými modifikacemi nechal inspirovat Angličanem Johnem Curwenem a dnes je tento způsob ukazování pomocí gest na dané solmizační slabiky znám pod názvem fonogestika.²¹

Původ solmizačních slabik se přisuzuje Italovi jménem Guido d'Arrezzo²² do 11. století našeho letopočtu. V následujících stoletích se Guidovy principy rozvíjely v Evropě (např. Anglie, Francie, Španělsko, Portugalsko), vlivem kolonizace také i v latinské Americe (např. Argentina, Brazílie, Chile). Slabika *doh* byla nejprve spojována s tónikou v C dur a ostatní slabiky s následnými stupni²³, pro křížky a béčka se zaměnil vokál, např. pro slabiku *do(h)~c* na slabiku *da~cis*. Systém solmizačních slabik se stal komplexním a použitelným rovněž v různých tóninách. V roce 1870 Angličan John Curwen po rozsáhlém zkoumání v různých Evropských zemích se nechal inspirovat Sarah Glover²⁴. Bez povolení si „vypůjčil“ její solmizační žebříček, převzal solmizační názvy a vytvořil vlastní systém (tzv. *Tonic Sol-fa*), ve kterém na dané solmizační slabiky vytvořil daná gesta ruky pod názvem *Sol-fa Hand-signs*. Anglické názvy jednotlivých slabik následně nahradil francouzskými. (Stevens, 2010)

¹⁹ Hudební sluch se dělí na *absolutní sluch*, ten umožňuje člověku si vybavit danou výšku tónu kdykoli později, umět ho poznat nebo i hlasově reprodukovat a na *relativní sluch*, který umožňuje poznat klesavou a rostoucí melodii, vyšší a nižší tóny či vzájemné vztahy tónů – intervaly. (Daniel, 1992, s. 8)

²⁰ Zoltán Kodály ['zolta:n 'koda:j] (1882–1967) byl maďarský sbormistr, skladatel a pedagog, který svými metodickými i jinými hudebními prostředky rozvíjel kvalitu hudebního vzdělávání nejen učitelů, ale chtěl tuto kvalitu zpřístupnit všem dětem. (Organization of American Kodály Educators, 2020b)

²¹ Gesta ruky pro jednotlivé stupně jsou známa jako tzv. *The Solfège Hand Signs*. (Organization of American Kodály Educators, 2020a)

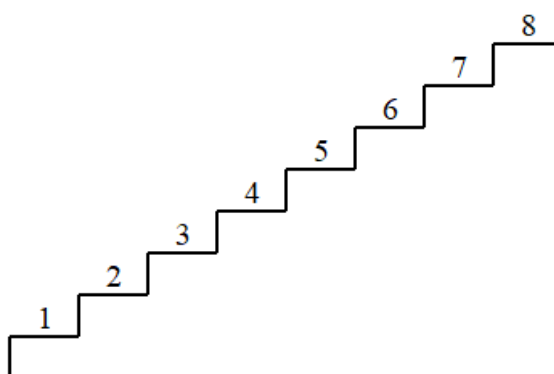
²² Guido d'Arrezzo (995–1050) byl Benediktýnský mnich z Arezza známý také jako Guido Monaco, který vytvořil tzv. *Guidonian Hand*, což je mnemotechnický systém, ve kterém názvy not jsou zobrazeny částí lidské ruky. (Stevens, 2010)

²³ Jednalo se o tzv. *Fixed Doh System* známý také jako *Solfège* nebo *Solfeggio*. (Stevens, 2010)

²⁴ Sarah Ann Glover (1785–1867) byla Angličanka z Norwiche, která v rámci svého učebního komplexu nazvaného *Norwich Sol-fa System* vytvořila pro žáky i učitele vlastní, zjednodušenou náhradní mnemotechnickou notaci (tzv. *Supplementary Notation*) a dále zhotovila pro názornější tónovou představu žáků s tím spojenou názornou pomůckou – solmizační žebříček (tzv. *Norwich Sol-fa Ladder*), na kterém jsou vertikálně seřazená počáteční písmena solmizačních slabik. (Stevens, 2010)

Solmizační žebříček a jednotlivá gesta ruky na dané solmizační slabiky jsou v přílohách A, B a C.

Z vlastní učební praxe se mi opakovaně potvrdilo, že když si žáci ukazují pomocí gest ruky výšku tónů, začínají je mnohem dříve tonálně rozpoznávat i lépe intonovat. Pro správnost ukazování a pro upevnění tonálního cítění je jako grafický názor vhodné použít notový zápis či intonační schody²⁵. Ukazování si výšky tónů na intonačních schodech sledávám pro žáky zpočátku jednodušším a využiji jich v rámci různých aktivit v kapitolách 4 a 5. Notového zápisu jako grafického názoru k ukazování si výšky tónu využiji až v kapitole 5.4.3 při nácviku písňe nápodobou.



Obrázek 12 – Intonační schody znázorňující osm stupňů durové stupnice

Vzhledem k časovým možnostem experimentu jsem nemohl využít fonogestiky, jejíž naučení a zautomatizování by trvalo žákům delší dobu. Na odborné přednášce²⁶ Hudební katedry Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové jsem se nechal inspirovat gestem ruky, které se tvoří rozvinutím prstů směrem dopředu a použil jsem toto *tonální gesto* (viz kapitola 4.4.2, obrázek 19) na ukazování výšky tónů v příslušných aktivitách této práce (kapitoly 4 a 5). *Tonální gesto* jsem dále přiřadil k daným tělesným partiím žáků, které vertikálně odpovídají stupňům durové stupnice a pojmenoval toto ukazování jako *tonální gestikulace* (viz příloha D)²⁷. Během realizace aktivit jsme využili pouze pěti stupňů, protože se šestým až osmým stupněm jsme z časových důvodů nepracovali.

²⁵ Intonační schody lze nakreslit na tabuli nebo vyrobit jako pomůcku. S využitím pohybu namísto ukazování je možné použít i skutečných schodů.

²⁶ Jednalo se o odbornou přednášku (7. 12. 2016) hlasové poradkyně a pedagožky Aleny Tiché z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze na téma: Práce s profesním hlasem učitele a Práce s hudebně a pěvecky zaostávajícími žáky.

²⁷ Příloha D obsahuje přiřazení tonálního gesta pro prvních šest stupňů durové stupnice k daným tělesným partiím, sedmý a osmý stupeň se rozlišují v pozici nad hlavou pokrčením nebo natažením paže.

Nácvik pěveckého postoje, sedu a kleku, ale i pěveckého dechu bývá u dětí často limitován jejich svalovou nerovnováhou. Jsem zastáncem názoru, že učitelé na 1. stupni ZŠ mají znát problematiku spojenou se zdravotní tělesnou výchovou a umět vhodně pracovat s těmi skupinami svalů, které mají tendenci k ochabování a těmi, které je třeba u dětí naopak posilovat. To významně podpoří nejen zdravý vývoj dětí, ale i jejich hlasové návyky. Neosvojí-li si žáci správnou polohu těla při zpěvu, žeberně brániční dech oproti svrchnímu dýchání, návyky správné hlasové hygieny a přirozeně výraznou artikulaci především jednotlivých vokálů, nebudou dosahovat odpovídajících pěveckých výkonů anebo jen nepatrných a za cenu možného poškození hlasu. Tyto další aspekty jsem zohlednil a zahrnul do svých úvah při sestavování prvních bloků aktivit v kapitole 4.

Úspěšný rozvoj dětského hlasu nesouvisí ani tak s hudebními vlohami, ale s komplexním rozvojem hudebnosti, tedy především hudebních schopností, jako např. schopnost rozlišovat jednotlivé kvality tónů, cítit metrum a rytmus, dále rozvíjet tonální a harmonické cítění, hudební paměť, fantazii a tvořivost. Jako protipól hudebnosti jsem se v odborné literatuře setkal s pojmy amúzie a dysmúzie, které z mého pohledu nemají jasné vymezení. Vzhledem k těmto nejasnostem a případnému neadekvátnímu rozvoji hudebních schopností žáků nelze dle mého názoru těmito termíny kohokoli jednoznačně označit.

Rozlišování kvality tónů je spojováno s hudebním sluchem, bez jehož procvičování se žáci velmi špatně orientují v tónovém spektru. Odborná literatura doporučuje začít rozlišováním nejprve délky a síly, poté až barvy a výšky tónu, které jsou pro žáky ze sluchově percepčního hlediska náročnější. Gestikulace, tedy ukazování si dané výšky tónu pomocí příslušných gest ruky, se historicky osvědčila a výrazně posiluje tonální cítění včetně intonace. Měla by být běžnou součástí výuky hudební výchovy, jakož i ukazování výšky tónů na grafickém názoru. V návaznosti na důležitost ukazování si výšky tónu při zpěvu jsem vytvořil vlastní tonální gestikulaci, která je součástí aktivit v kapitolách 4 a 5.

2 Hlasová výchova v rámci HV na 1. stupni ZŠ

2.1 Rámcový vzdělávací program pro HV 1. stupně ZŠ

Hudební výchova (HV) společně s výtvarnou výchovou spadá v rámci RVP ZV²⁸ do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, ověřitelné a pro 1. stupeň ZŠ jsou rozdělené na dvě období. První období se týká 1. až 3. ročníku a druhé období 4. až 5. ročníku ZŠ. Očekávané výstupy ve druhém období jsou závazné pro tvorbu výstupů v ŠVP.²⁹

Očekávané výstupy HV pro 1. období jsou stanoveny tak, že žák:

- Zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase.
- Rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem.
- Využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře.
- Reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie.
- Rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby.
- Rozpozná v proudu znějící hudby některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální.

Očekávané výstupy HV pro 2. období jsou stanoveny tak, že žák:

- Zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlasě v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti.
- Realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň zapsanou pomocí not.
- Využívá na základě svých hudebních schopností a dovedností jednoduché, popřípadě složitější hudební nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní.
- Rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby.

²⁸ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

²⁹ ŠVP – Školní vzdělávací program.

- Vytváří v rámci svých individuálních dispozic jednoduché přede hry, mezihry a dohry a provádí elementární hudební improvizace.
- Rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny.
- Ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace.

(RVP ZV, 2017, s. 84)

V souvislosti s mezipředmětovými vztahy je nutné si uvědomit, že hlasová výchova souvisí i s oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, ve které se v mluvním projevu klade důraz také na správný dech, dále na náležitou intonaci a výslovnost, přízvuk, pauzy, frázování a tempo. (RVP ZV, 2017, s. 18–23)

V RVP ZV (2017, s. 84) pro 1. stupeň ZŠ se vyskytuje jistá míra formulační neurčitosti očekávaných výstupů, a to, že žák zpívá intonačně čistě a rytmicky přesně *na základě svých dispozic* nebo realizuje zpěvem jednoduchou melodii či píseň zapsanou podle not *na základě svých individuálních schopností a dovedností*. Tato neurčitost vyplývá zřejmě ze snahy autorů o to, aby učitel při hodnocení zpěvu zohlednil míru vloh každého žáka, nicméně z mého pohledu to zároveň neznamená osvobození od požadavku zpívat intonačně čistě a rytmicky přesně. Je na učiteli, aby zvolil takové metody výuky, kterými by maximalizoval využití hudebního potenciálu každého žáka.

Učivo³⁰ HV 1. stupně ZŠ je v RVP ZV rozděleno na vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové činnosti³¹. *Vokální činnosti* zahrnují dýchání, výslovnost, nasazení a tvorbu tónu, hlasovou hygienu, rozšiřování hlasového rozsahu, intonaci vybraných volných nástupů či diatonických postupů, grafické vyjádření melodie apod. *Instrumentální činnosti* se týkají hry na hudební nástroje, dále rytmizace, melodizace, stylizace či improvizace (předeher, mezihry apod.) a záznamu instrumentální melodie. Mezi *hudebně pohybové činnosti* patří např. taktování a vyjádření hudby pohybem, *poslechové činnosti* zahrnují rozlišování kvality tónů, hudebně výrazové prostředky, hudební formy, styly a žánry apod. (RVP ZV, 2017, s. 85)

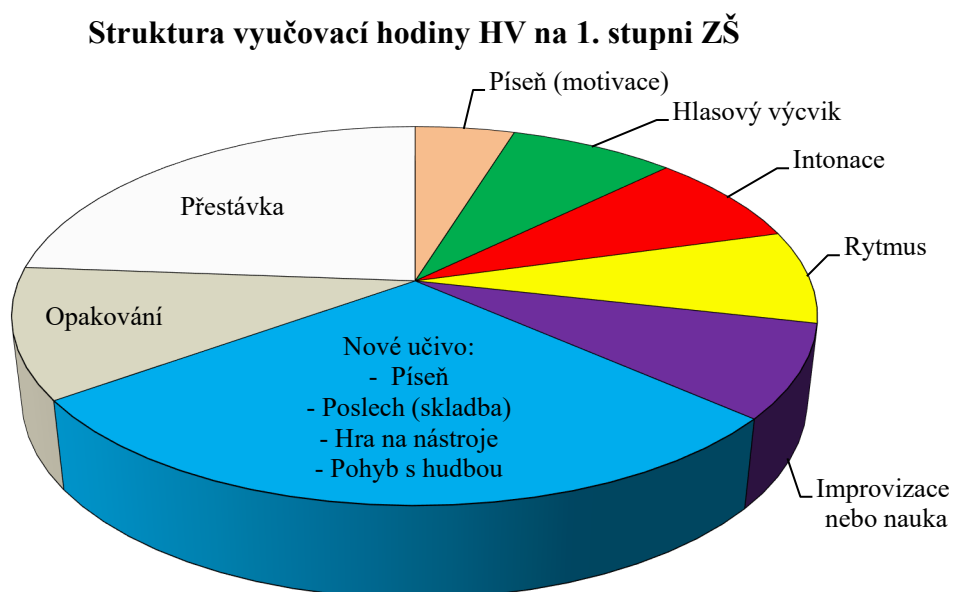
³⁰ „Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.“ (RVP ZV, 2017, s. 15)

³¹ Přesné vymezení učiva v podobě jednotlivých činností obsahuje příloha E.

2.2 Struktura hodiny HV na 1. stupni ZŠ

Hudební výchova na 1. stupni ZŠ má časovou dotaci jedné vyučovací hodiny za týden. Historicky³² byl vždy kladen velký důraz na výuku hudby, avšak tento trend začal výrazně ustupovat. Základem výuky by měl být zpěv, dále maximální rozvoj hudebních schopností, výchova žáků v kulturní posluchače různých žánrů a to vše vytvářením radosti z hudby. Ze své vyučovací praxe vím, že pokud žákům něco jde, dělají to s nadšením, které je nadále přirozeně motivuje k další činnosti. Bylo by tedy chybou se v hodinách HV vyhýbat zdánlivě obtížným hlasovým aktivitám, protože při jejich správném sestavení, seřazení či načasování lze žáky mnohému naučit, což platí i v daném okamžiku pro hůře intonující žáky.

Učitel by si měl stanovit plán výuky na daný rok, případně i na následující období. Součástí plánu by měla být i učitelova interní hudební diagnostika úspěšnosti žáků, která by zahrnovala písemné poznámky z oblasti týkající se hlasové výchovy, intonace, rytmu, nauky, písni, poslechu, hry na nástroje apod.



Obrázek 13 – Struktura vyučovací hodiny HV na 1. stupni ZŠ
(Daniel, 1992, s. 102), upraveno autorem

³² Např. Pýthagorás přibližně v 6. století př. n. l. založil pýthagorejskou školu v Krotónu (jižní Itálie), ve které se prosazovalo studium *kvadrivia* – geometrie, aritmetiky, astronomie a hudby. Studium kvadrivia vydrželo až do období založení prvních univerzit v Evropě, k němu se přidalo studium *trivia* – gramatiky, rétoriky a dialektiky, které společně tvořilo *sedm svobodných umění*. (Bečvář, 1994, s. 33–34)

Předmět hudební výchova se u nás ještě na konci 19. století jmenoval zpěv, protože žádnou jinou složku neobsahoval. Postupně se začala připojovat nauka, intonace a vlivem vývoje zvukově záznamových zařízení v druhé polovině 20. století i poslech. Přibližně v sedmdesátých letech přibyly tři další složky, a to improvizace, hra na hudební nástroje a pohyb s hudbou. (Daniel, 1992, s. 12)

Na základě tohoto historického vývoje navrhuje Daniel (1992, s. 102) rozdělení hudební výchovy na jednotlivé složky, jejichž zastoupení ve struktuře vyučovací hodiny znázorňuje obrázek 13. Složky hlasový výcvik, intonace, rytmus a improvizace³³ výrazně rozvíjí hudební schopnosti a měly by být dle Daniela zařazovány pokud možno v každé hodině hudební výchovy (každá z nich přibližně na 3–5 min.). Novému učivu je věnována hlavní část hodiny, časově odpovídá přibližně 20 min. Převažovat by měl nácvik nové písně, který Daniel zařazuje vždy na první hodinu v měsíci (celkem 10 písní za rok) a na druhou hodinu v měsíci poslech hudby (celkem 7 skladeb, 3 skladby se opakují z předchozího roku v září, lednu a červnu). Na třetí hodinu v měsíci pak hru na nástroje a pohyb s hudbou, přičemž vzhledem k náročnosti obou složek by se měly zvládnout 2–3 doprovody a 2–3 pohybové kreace za rok. Čtvrtou hodinu HV v měsíci je dle Daniela vhodné neplánovat dopředu a lze ji operativně využít k přípravě výchovných koncertů, vystoupení apod. Opakování látky v každé hodině odpovídá časovému rozmezí 5–10 min. Většina složek v hodině by se měla metodicky obměňovat, aby nevznikla jednotvárnost.

Podrobnější popis všech složek vyučovací hodiny je v příloze F.

Daniel (1992, s. 102) začíná hodinu HV na 1. stupni ZŠ písní. Podle Karnetové (rozhovor 2020) je úvod hodiny vhodné začít zavedeným třídním rituálem, což může být např. rytmická sestava ve formě hry na tělo, pěvecký pozdrav nebo oblíbená třídní píseň.³⁴

Někteří pedagogové užívají místo termínu složky HV pojem *hudební činnosti*³⁵, což odpovídá RVP ZV (viz kapitola 2.1). Např. Karnetová (rozhovor 2020) dělí hudební činnosti na hlavní a podpůrné. K hlavním činnostem patří činnosti vokální a poslechové.

³³ Improvizace se dle potřeb učitele střídá s hudební naukou, přičemž vždy jedna z těchto složek by měla být součástí každé hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. (Daniel, s. 102)

³⁴ Úvodní část hodiny má buď motivační funkci, nebo je předělem za předchozí výukou. (Karnetová, rozhovor 2020)

³⁵ Dle Daniela (1992, s. 12) by šlo nahradit termín *složky* HV pojmem *hudební činnosti*, kdyby již nebyly obsazeny jiným významem v hudební psychologii týkající se recepce, reprodukce a produkce hudby.

Podpůrné činnosti zahrnují instrumentální činnosti a hudebně pohybové činnosti. Hlavní a podpůrné činnosti mají být dle Karnetové součástí každé hodiny hudební výchovy.

Podle Tiché (rozhovor 2020) je základním faktorem hodiny HV na 1. stupni ZŠ dobře promyšlená hodina. Tichá vychází z jednotlivých hudebních činností dle RVP ZV, které se v hodině navzájem prolínají. Jedna činnost má být vždy dominantní, ostatní tři činnosti ji podněcují a jsou součástí dané hodiny včetně přípravných cvičení. V závěru hodiny by jako výsledek činností měla zaznít hudba.

Nácvik nové písně

Vzhledem k tomu, že zpěv by měl být podstatnou činností hudební výchovy, uvádím podrobněji dva možné způsoby nácviku písně:

a) Nácvik nové písně nápodobou³⁶ s oporou o grafický názor se skládá z těchto kroků:

- Motivace k písni.
- Předvedení písně učitelem – zpěv a hra na klavír s následným rozhovorem o písni (zda byla rychlá, pomalá, veselá, smutná včetně vysvětlení obsahu písně, neznámých slov, nářečí apod.).
- Přípravná cvičení na úryvcích písně (melodicky logických částech) – vybraný žák ukazuje noty na tabuli a ostatní žáci po předvedení učitelem nejprve zpívají na zvukomalebnou slabiku (*bom, bim, don, din* apod.), následně vytleskávají a nakonec se učí vyslovovat text vybraného úryvku písně.
- Vlastní nácvik písně – zpěv a rytmižace s textem na vybraný úryvek písně, poté propojení všech úryvků a zpěv celé písně.

b) Nácvik nové písně podle not s oporou o grafický názor (učitel či vybraný žák ukazuje noty na tabuli) se skládá z těchto kroků:

- Opakování stupnicových řad – zpěv jednotlivých stupňů, např. na slabiku *no*, či na název daného stupně (první, druhý apod.).
- Opakování volných nástupů pomocí opěrných písní.
- Intonace celé písně bez rytmu a na názvy daných stupňů (např. intonovat *pátý* pro kvintu, *první* pro primu, *druhý* pro sekundu atd. – podle not písně).
- Vytleskání rytmu písně.

³⁶ V kapitole 5.4.3 je popsán nácvik písně *Šel tudy* nápodobou a je zakončením všech aktivit z kapitol 4 a 5.

- Spojení melodie s rytmem (např. pro píseň ve dvoudobém taktu zpívají žáci v každém taktu *prv-ní, dru-há* a každá slabika odpovídá dané výšce tónu).
- Seznámení s písní – motivace.
- Propojení melodie, rytmu a textu celé písně včetně správné výslovnosti, nádechů, dynamiky apod.

Nácvik písně podle not se opírá o tzv. *tonální metodu písňovou*, která podle Daniela (1994, s. 3) vychází ze dvou principů. Prvním principem je to, že žák si je schopen pomoci písně, kterou již zná, vybavit ve své hudební představě výšku jejího úvodního tónu. Druhým principem je to, že se žák dokáže poměrně snadno naučit zpívat vzestupnou a sestupnou řadu po stupnici, včetně opakovaných tónů, tzv. *diatonický postup*³⁷.

S prvním principem souvisí pojem *volný nástup*, který je definován jako „*první tón melodie a uprostřed melodie každý tón po větším intervalu*“ (Daniel, 1990, s 32). Tato definice nespécifikuje, co je přesně „větší interval“. Volný nástup by mohl být definován jako první tón melodie a každý tón uprostřed či na konci melodie, který tvoří s předchozím tónem interval větší než sekunda.

Volný nástup se nacvičuje pomocí tzv. *opěrných písní*, jejichž úvodní tón odpovídá v prostředí 1. stupně ZŠ požadovanému stupni durové stupnice.

Daniel (1990, s. 53) shrnuje rozčlenění volných nástupů pro dané stupně do jednotlivých ročníků základní školy. Intonační přípravy se realizují již v první třídě, ale žáci se učí volný nástup na první a následně pátý stupeň až ve druhé třídě, na třetí stupeň ve třetí, na osmý ve čtvrté a na spodní pátý³⁸ stupeň v páté třídě. Volné nástupy na druhém stupni základní školy se týkají postupně druhého, šestého, čtvrtého a spodního sedmého³⁹ stupně v dur, druhého stupně a zvýšeného spodního sedmého stupně v moll.

Opěrné písně by měly být žákům vždy dobře známy a jejich příklady na jednotlivé stupně durové stupnice jsou uvedeny v příloze G.

³⁷ Diatonický postup odpovídající diatonickým stupnicím, které mají vzdálenost mezi sousedními tóny buď půltón nebo celý tón (např. durová stupnice, mollová aiolská a melodická).

³⁸ Spodním pátým stupněm se rozumí čistá kvinta od spodní oktávy, od vrchní oktávy se jedná o kvartu.

³⁹ Spodní sedmý stupeň se oproti vrchnímu vyučuje z důvodu větší četnosti v písních. (Daniel, 1992, s. 51)

Hudební nástroj jako doprovod ke zpěvu, způsoby rozezpívání

V historii dominovaly housle jako učitelův hudební nástroj k výuce hudební výchovy. V současnosti tuto štafetu přebírá klavír⁴⁰. Žáci při klavírním doprovodu mají možnost slyšet jak melodii, tak harmonii (akordy). Další výhodou klavíru je možnost hrát slaběji i silněji a dle svých zkušeností žáci poměrně dobře reagují na barvu tónu klavíru v podobě čistější intonace. Housle mohou oproti klavíru demonstrovat např. měkký začátek, ale lze na ně zahrát buď jen melodii, nebo doprovod (harmonicky v podobě dvojzvuků). Kytara je sice oblíbeným nástrojem mnoha dětí i učitelů, ale ze své praxe vím, že děti lépe intonačně reagují na tóny klavíru než na tóny kytary. Měkký začátek lze simulovat pomocí potenciometru pro hlasitost či prostřednictvím tzv. *volume pedálu*⁴¹. Rovněž hraní melodie a doprovodu je v případě kytary těžší a vyžaduje značné instrumentální dovednosti. Často se v hodinách HV stává, že vyučující hraje akordický doprovod na kytaru, hlasitě zpívá a do toho děti pouze křičí. Ideálním případem by bylo, kdyby vyučující ovládal více hudebních nástrojů a uměl je v rámci výuky i mimoškolních aktivit efektivně využívat.

Pojem *hlasová výchova* bývá někdy chybně zaměňován s pojmem *rozezpívání*, které je součástí hlasové výchovy. Rozezpívání žáků slouží k postupnému zahřátí a rozcvičení hlasivek, k navození hlavového rejstříku pomocí vhodného tónového motivu, ke zklidnění žáků a soustředění se na správný postoj, dech, artikulaci, dále ke sluchovému vnímání a čisté intonaci různých tónových variací. Vhodně prováděné rozezpívání přispívá k rozvoji hudebních schopností. Zapojením žáků do vytváření textově zajímavých popěveků posiluje jejich vnitřní motivaci a kreativitu.

Před rozezpíváním je vhodné si zazpívat vzestupné či sestupné glissando pro aktivaci hlavového rejstříku (Tichá, rozhovor 2018b). Transponovat do jiných tónin v případě nezpěváků je dle Fryščáka vhodné zpočátku ve skocích, např. z D dur do G dur, abychom u nich probouzeli hlavový rejstřík.

⁴⁰ Klavír a pianino patří do skupiny strunných nástrojů – podskupiny úderných chordofofů (Karnetová, 2015, s. 46–56), digitální keyboard a digitální pianino patří do skupiny elektrofonů – podskupiny elektronických nástrojů (Karnetová, 2015, s. 129–133). V diplomové práci používám z důvodu přehlednosti i celospolečenského užití společný termín *klavír* pro pianino, digitální keyboard a digitální pianino (kromě kapitoly 3, ve které bylo vzhledem k obsahu třeba zdůraznit jednotlivé názvy). Při hře na digitální keyboard a na digitální pianino jsem využíval v nastavení pouze zvuk klavíru.

⁴¹ Volume pedál musí být propojen s hudebním nástrojem (např. kytara) a kombem (zesilovač s reproduktorem). Při úplném sešlápnutí volume pedálu chodidlem (v oblasti paty) se zcela zeslabí hudební nástroj, plynulým pohybem chodidla zpět do výchozí polohy se tón postupně zesiluje.

Žáci by se měli postupně naučit vnímat postupnou klavírní transpozici, která se nejčastěji realizuje *po púltónech s přechodovým akordem* (viz příloha H). Lze využít i transpozici *po bílých klávesách*⁴² nebo *po púltónech bez přechodového akordu*⁴³. Každý učitel si musí vyzkoušet způsob transpozice, který jemu i žákům vyhovuje. Osobně preferuji transpozici po púltónech s přechodovým akordem.

2.3 Nezpěvnost dětí a tvořivá intonace v HV na 1. stupni ZŠ

Nezpěvnost dětí

Nezpěvnost dnešních dětí má různé důvody. Ubývá rodičů, kteří zpívají svým malým dětem doma, upřednostňuje se populární hudba oproti písňím vhodných pro děti, roste nesoustředěnost a hlasově extrémní projevy dětí, jako je křik, ubývají pohybové aktivity ovlivňující svalovou rovnováhu jako podstatný prvek správného zpěvu. Dalším aspektem je nepodchycení práce s nezpěváky v předškolním, případně v mladším školním věku a rovněž didaktická bezradnost učitelů, protože ti si často neumí poradit s velkou rozdílností ve sluchově percepčních či pěveckých dovednostech svých žáků, obzvláště ve větší skupině, jako je třída.

Ve své učební praxi jsem vyučoval již několik žáků, kteří i po poměrně dlouhou dobu jevíli známky minimálního hudebního sluchu a intonace. Když jsem s nimi v rámci intonace pracoval kreativněji (hlasovým napodobováním kočky, meluzíny apod.), výsledky se v čase dostavily a tito původně nezpěváci začali pomalu správně intonovat. Při studiu na fakultě⁴⁴ se mi začala utvrzovat prvotní úvaha, že zpívat může téměř každý z nás. Zde uvádím citace našich některých předních odborníků ohledně nezpěváků.

„Jestliže někdo dovede říci tutéž větu nebo jen slovo jako otázku a odpověď „Prší.“ a „Prší?“ nebo i jen této řeči rozumí, dokazuje, že vnímá melodii řeči, která má významovou platnost potřebnou k dorozumění se. Má tedy hudební sluch, a to dokonce jemnější, než je potřeba ke zpěvu. Ve zpěvu je nejmenší interval púltón, kdežto v melodii řeči se vyskytují intervaly mnohem menší. Tento důkaz je tak pádný, že ho nelze vyvrátit.“ (Daniel, 1992, s. 56)

⁴² Transpozice *po bílých klávesách* je postup, při kterém hrajeme vzestupně od každé následující a sestupně od každé předchozí bílé klávesy durový kvintakord v základním tvaru, vzestupně např. od akordu C dur postupně na D dur, E dur, F dur, G dur, A dur, H dur.

⁴³ Transpozice *po púltónech bez přechodového akordu* – transpoziční postup je v durových kvintakordech v základním tvaru po púltónech vzestupně i sestupně, tedy např. od C dur následuje postupně Cis dur, D dur, Es dur, E dur apod. a sestupně např. od E dur na Es dur, D dur, Des dur, C dur.

⁴⁴ Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové – předmět *Didaktika hudební výchovy*.

„Naprostá většina nezpěváků (bručounů) jsou pouze nerozvinutí zpěváci.“ (Fryščák)

„K aktivnímu zpěvu a účinné pomoci měli bychom hledat všechny prostředky. Vždyť „amuzikální“ sluch – jak výzkum dobře prokázal – u normálně slyšících lidí, kteří jsou schopni vytvářet konverzační melodiku a mají všechny předpoklady ke zkvalitnění hudebního sluchu, vlastně v plném slova smyslu neexistuje.“ (Kulínský, 1964, s. 44)

Lýsek (1976; in Slavíková, 2003, s. 19) odhaduje, že žáků, kteří nejsou neschopni zpěvních výkonů, je 0,01 % v populaci.

„U žáků, kteří nedovedou zpívat, nejde o vrozenou neschopnost a naprostý nedostatek hudebních vloh, ale o nerozvinutý hudební sluch a nevyvíčený hlasový aparát.“ (Sedlák, 1967, s. 22)

„Každý má však dar zpívat. Každý lidský hlas v sobě skrývá značné předpoklady. Aby se mohly plně prosadit, je třeba nebránit přirozenému hlasovému projevu, ale naopak procvičovat hlas v plném rozsahu a znění. S nápravou nezpěvnosti je třeba začít již v předškolním období, případně i v mladším školním věku.“ (Tichá, 2014, s. 11)

Jedním z hlavních okamžiků ovlivňujících nezpěvnost dětí je nástup řeči. Důsledkem tohoto nástupu přestávají děti používat hlas ve vyšší poloze. Hlasový rozsah dítěte se vlivem nepoužívání v celém svém rozsahu začíná snižovat. Náprava nezpěvnosti v pozdějším než raném školním věku má svá omezení daná vývojem člověka v rámci ontogeneze⁴⁵.

Školní věk se dělí na tři⁴⁶ období. Prvním obdobím je *raný školní věk* (od 6–7 let do 8–9 let), ve kterém jsou děti vázány stále na realitu a akceptují skutečnost jako danost. Druhým obdobím je *střední školní věk* (od 8–9 let do 11–12 let), ve kterém dochází ve vývoji dítěte k zásadním sociálním a biologickým změnám, což znamená již vyhraněný postoj ke škole, více neutrální vztah k učiteli a rozvoj vědomí vlastní identity včetně logického myšlení i sebehodnocení. Třetím školním obdobím je *starší školní věk* (přibližně od 12 do 15 let), označovaný jako pubescence (puberta), ve které dochází k výrazným tělesným změnám ovlivňujícím postoje dítěte, dále v důsledku

⁴⁵ Ontogeneze znamená vývoj jedince od oplození vajíčka až po dospělost, fylogeneze znamená vývoj daného druhu.

⁴⁶ Raný a střední školní věk bývají označovány termínem *mladší školní věk*.

hormonálních změn roste citová labilita, vztahovačnost, sebehodnocení, kritičnost či uzavřenost. Vágnerová (2000)

Z těchto charakteristik vyplývá, že vliv učitele na intonačně tvořivý pěvecký vývoj žáků ve středním školním věku nebude snadný a v období puberty bude probíhat již s výraznými těžkostmi.

Vhodným prostředkem k nápravě nezpěvnosti dětí je tvořivá intonace.

Tvořivá intonace v rámci HV na 1. stupni ZŠ – interjekce a další doporučení při práci s nezpěváky

Tvořivá intonace je definována jako hra s tóny ve vymezeném tónového prostoru⁴⁷, která výrazně rozvíjí hudební paměť a představivost. Průpravou k tvořivé intonaci je tzv. *elementární tvořivá intonace*, která spočívá v orientaci ve výškových vztazích tónů (vyšší a nižší tóny) a realizuje se především prostřednictvím interjekcí. Tichá (rozhovor 2018b)

Prvotní hlasová komunikace dětí po narození se odehrává právě pomocí interjekcí⁴⁸, které Slavíková popisuje jako „*emocionální projevy, přechod mezi zpěvním a mluvním hlasem (smích, juchnutí, zavýsknutí, houkání apod.), aktivizují vysoké a nízké polohy hlasu*“ (2003, s. 91).

K navození elementární tvořivé intonace (interjekcí) napomáhají některé zvuky přírody (glissando na bzučení čmeláka, vrčení psa, mňoukání kočky, let včelky apod.), dále různé životní situace (zvolání *hej, juch*, chichotání, kýchnutí, meluzína apod.). K procvičení tvořivé intonace slouží zpěv slabik *ku-ku* a *ku-tulululů* na malou klesavou tercii či napodobení zvonů pomocí zvukomalebných slabik *bim, bam, bom* především v tónovém prostoru durového kvintakordu. (Tichá, rozhovor 2018b)

V tomto ohledu doporučuje Sedlák (1967, s. 92–92) zařadit také napodobení hlasu malého ptáčka na slabiku *pik*, loutkového Hurvínka, houkání sovy, štěkání pejska a zvuku houkačky.

⁴⁷ Jedná se o tónový prostor vymezený částí dané písně např. *Rybička maličká* (5-3), *To je zlaté posvícení* (5-3-2-1), *V zahradě na hrušce* (5-3-1).

⁴⁸ Synonymem interjekcí jsou citoslovce.

Fryščák uvádí, že rozsah⁴⁹ interjekcí se postupně rozšiřuje a kolem tří let věku dítěte se pohybuje v rozmezí c^1-c^3 , a dále prezentuje tři opatření k rozvoji zpěvného hlasu žáků:

- a) Vyvážená činnost dechového ústrojí s důrazem na abdominální dýchání, což umožní navození funkčně správného napětí v hrtanu.
- b) Oživení činnosti hlavového rejstříku pomocí interjekcí (zvuků přírody a okolního světa) včetně propojení hlavového rejstříku s hrudním v jeden hlasový celek.
- c) Zařazení vhodných slabik pro nácvik přechodu k artikulovanému zpěvu. Nácvik doporučuje Fryščák v těchto krocích:⁵⁰
 - Zpěvem imitovat „cinkání zvonečků“ nejprve na slabiku *bom*, poté *bum-bam*⁵¹ a *bim-bam*.⁵² Slabiky se zpívají v jednoduchých melodických řadách. Nejprve diatonickou řadou v malém (terciovém) rozpětí v hlubší poloze po tón f^1 , abychom do ní vnesli prvek hlavového rejstříku. Dále s pomocí interjekcí a rozloženého durového kvintakordu až na hranice kvinty a oktávy. Lze zařadit i slabiky *no*, *mo* v sestupných diatonických řadách.
 - Propojení zpěvu zvonečků s „meluzínou“ (vzestupné a sestupné glissando) zařazením slabiky *ju* (*bim-bam-ju*).
 - Procvičení legata na dvojice slabik, zpočátku pomocí *ju-no*.
 - Zpěv jednoduchých slov (máma, mámo, máme, mami apod.).

Řadě učitelů může představa zařazení interjekcí do výuky způsobovat značné obavy, aby žáci jejich provedení vůbec zvládli, nestyděli se nebo naopak u toho výrazně nezlobili. Interjekce a prvky tvořivé intonace jsem zakomponoval do aktivit v kapitolách 4 a 5.

Daniel (1992, s. 16–17) považuje aktivaci hlavového tónu dětí za klíčovou oblast hlasového výcviku a doporučuje následující tři organizační opatření, která vedou

⁴⁹ Hlasový rozsah dětského hlasu ve vztahu k ženskému a mužskému hlasu je znázorněn v příloze I.

⁵⁰ Zařazení těchto kroků (případně jejich části) je vhodné i při nácviku nové písně. (Fryščák)

⁵¹ Na krátký a hbitý pohyb čelisti při vyslovení slabiky *bo* navazuje intenzivní proznění konsonantu *m* umocňující rezonanci v masce. *U* ve slabice *bum* je vokálem hlavového tónu. (Fryščák)

⁵² Zařazení těchto slabik posílí interjekcemi získaný tónový základ v hlavovém rejstříku žáků, umocní rezonanci v masce a uvolní dolní čelist. (Fryščák)

k odpoutání od mluvního hlasu žáků a podstatnou měrou zasáhnou do režimu hodin HV na 1. stupni ZŠ:

- a) Na určitou dobu zcela vysadit písně, které začínají nejhlubším tónem v rámci svého rozsahu, např. *Kočka leze dírou, Vyletěla holubička, Ovčáci, čtveráci*.
- b) Všechny písně transponovat přibližně o 2–3 tóny výše (např. do F dur či G dur) tak, aby žáci zpívali z počátku v intervalu e^1-d^2 , v hlasových cvičeních až po tón f^2 , později i výše.
- c) Před každou písní si navodit hlavové tvoření tónu, např. zahoukáním, zakukáním či prostřednictvím hlasového cvičení shora dolů.

Výsledkem po aplikaci těchto tří opatření bude dle Daniela nápadný kvalitativní skok v podobě typicky krásných dětských hlásků s podstatně větším hlasovým rozsahem a vylepšením intonace v hrudním rejstříku žáků.

Tichá (2014, s. 48–49) uvádí zásady pro práci s nezpěváky:

- Nedovolit dětem hlasitý zpěv a nepodporovat mluvo-zpěv.
- Probouzet v dětech prostřednictvím častých aktivit hlavový tón či hlavovou rezonanci a zvýšit hlasovou polohu písní tak, aby převážná část melodie zněla nad tónem f^1 .
- Dočasně vyloučit písně s převažujícími tóny vzestupné řady (*Vyletěla holubička ze skály* apod.) a s velmi malým hlasovým rozsahem v nízké poloze.
- Zpočátku zpívat písně, jejichž sestupná melodie umožní přenesení lehkého hlavového znění z vyšších tónů do nižších (*Pec nám spadla, Skákal pes, To je zlaté posvícení*), budou-li zpívané např. v D dur a Es dur.
- Upřednostňovat písně, ve kterých je melodická linka přehledně vystavena a opírá se o tóny tónického kvintakordu (1. 3. a 5. stupeň stupnice) sestupně (*Cib, cib, cibulka*) i vzestupně (*Náš kohoutek kokrhá*).
- Zařazovat vedle veselých i klidné legatové písně pro eliminaci mluvo-zpěvu (*Ej, padá, padá rosička; Spi, děťátko, spi*).
- Před zpěvem zařazovat zamňoukání či zahoukání pro navození zpěvního hlasu.
- Využívat říkadlové melodie ke zpřesnění čistoty zpěvu (*Hou, hou, krávy jdou*).
- Nahradit text písně zvukomalebnými slabikami.

- Nenechávat děti bez kontroly, neustále jim naslouchat, podporovat je svým čistým zpěvem, dopřát jim zpěv sólově, ve dvojicích i ve skupinkách.
- Hodnotit zpěv dětí sluchem (čistotu zpěvu, sílu a barvu) a také zrakem (sledovat případné nežádoucí napětí v těle, hrtanu či mluvidlech žáků, či naopak přílišnou pasivitu – povolenost).

Podle Tiché (2014, s. 135–136) je pro nápravu nezpěvnosti také důležité probudit dětské hudební citění, vyvolat u dětí zájem o zpěv, sledovat rytmus písně ve vztahu k melodii a využít části písně k hlasovým cvičením pomocí vhodných slabik, konsonantů a vokálů pro:

- Měkký hlasový začátek, hlavový tón a rezonanci v masce (s využitím slabik *mji*, *bje*, *vju*, *mňa*, *djo* apod.).
- Lepší artikulaci a posílení svalové pružnosti při dýchání (např. pomocí *p*, *t*, *k*, *f*, *v*, *s*, *z*, *ž*).
- Scelování hlasových rejstříků⁵³ především s vokály (*i*, *u*, *o*), ale i ostatními vokály v kombinaci s konsonanty vyslovovanými vpředu (*m*, *n*, *ň*, *v*, *f*, *z* apod.).

Příklady písní dle Tiché (2014, s. 136–143) uspořádaných podle dovednosti, kterou zprostředkovávají, jsou v příloze *J*.

⁵³ Aktivací hlavového rejstříku vzniká problém scelení hrudního a pro nezpěváky nového hlavového rejstříku. Tichá (2014, s. 44–45) doporučuje řízený tónový sestup shora dolů, dále zeslabení dynamiky, čímž se přenesou chybějící hlavové rezonance i do hrudního rejstříku a hlas se v přechodové i v této poloze uvolní a vyrovná.

Obsah výuky HV na 1. stupni ZŠ je dán RVP ZV a jeho očekávanými výstupy ve dvou stanovených obdobích. Současný rozvoj hudebních schopností žáků je z mého pohledu nedostačující, a to i z důvodu časové dotace jedné vyučovací hodiny za týden. Časová dotace by měla být navýšena. S hudebním rozvojem dětí souvisí i odpovídající struktura hodiny hudební výchovy, jejímiž složkami se také zabýval náš přední hudební pedagog Daniel. Současné pojetí je dáno jednotlivými činnostmi z RVP ZV a obsahově z velké části odpovídá Danielově klasifikaci. Učitel by měl mít jasně promyšlené hodiny HV a efektivním způsobem rozvíjet všechny požadované hudební činnosti zohledňující složky hlasové výchovy k naplnění očekávaných výstupů dle RVP ZV.

Z reakcí žáků ve své hudební praxi zaznamenávám stále častěji, že se učitelé ZŠ vyhýbají provádění některých činností ve výuce HV. Mohlo by to být i tím, že si neumí poradit s nezpěváky, kteří navíc při nevhodně vedených hodinách strhnou ke špatné intonaci i v danou chvíli lépe intonující zpěváky. Ve výuce nejde o samostatný hudební rozvoj nezpěváků, ale o vytvoření takových aktivit, ve kterých naopak využijeme lepší zpěváky k rozezpívání hůře intonujících dětí. Tichá, Daniel, Fryščák, Lýsek, Kulínský, Sedlák a další pedagogové významnou měrou přispěli či přispívají k rozvoji nerozezpívaných žáků. Společně zastávají názor, že může intonačně čistě zpívat téměř každý z nás, jen je k tomu třeba odpovídajícího hlasového i organizačního vedení včetně herního pojetí ve výuce. K tomuto názoru se rovněž přikláním.

Na rozvoji hudebních schopností je z biologického i psychologického hlediska potřeba pravidelně a komplexně pracovat již v předškolním a následně v mladším školním věku, protože nástupem puberty u dětí se efektivita práce v této oblasti značně snižuje. Jedním z podstatných principů pro rozezpívání nezpěváků je probouzení tónů z hlavového rejstříku, aby se žáci oprostili od dosavadní mluvní polohy. K navození tónů z hlavového rejstříku se doporučuje využít přirozených hlasových projevů z raného dětství prostřednictvím různých interjekcí. Ty jsou průpravou pro tvořivou intonaci, která by také měla být součástí hlasové výchovy na 1. stupni ZŠ, protože výrazně rozvíjí hudební schopnosti, především hudební paměť a hudební představivost, kultivuje dětský hlas a zásadně přispívá k nápravě nezpěvnosti. Mezi jednotlivými činnostmi HV nemá tvořivá intonace přesné začlenění. Zařazoval bych ji do všech hudebních činností tak, aby žák postupně získával a upevňoval odpovídající pěvecké návyky. Těmito a dalšími principy z kapitoly 2.3 jsem se nechal výrazně inspirovat a zohlednil je při tvorbě aktivit popsaných v kapitolách 4 a 5.

Kapitoly 3–6 jsou zaměřeny na realizaci experimentu aplikovaného ve třech vybraných třídách v Pardubicích – ve 2. třídě jedné základní školy a ve 2. a 3. třídě jiné základní školy. Experiment spočívá v tom, že žáci vybraných tří tříd absolvují v daném pořadí celkem osm bloků aktivit souvisejících s hlasovou výchovou, které jsou popsány v kapitolách 4 a 5. Součástí experimentu je vstupní a výstupní testování žáků (kapitola 3), které prostřednictvím daného kritéria ověří validitu sestavených aktivit na daném vzorku žáků. Kapitola 6 obsahuje vyhodnocení výsledků experimentu.

Vybrané třídy jsem pracovníčně pojmenoval *2.B*, *2.A* a *3.A*. Druhou a třetí třídu jsem si vybral proto, aby žáci všechny po sobě jdoucí aktivity zvládli, což jsem nepředpokládal u žáků prvních tříd. U žáků čtvrtých a pátých třídy jsem měl obavu, že se budou již stydět. Třída *2.B* měla klasické rozmístění lavic do řad, v zadní části byl po celé šíři učebny koberec a pianino. Výuka tříd *2.A* a *3.A* probíhala ve stejné (velmi prostorné) učebně, ve které byl koberec po celé ploše, židle bez lavic ve dvou řadách ve tvaru *U*, digitální keyboard a digitální pianino.

Před samotným testováním žáků jsem se musel dohodnout s vedením škol a příslušnými učitelkami, aby mně umožnili po dobu tří měsíců aplikovat tvořivě intonační aktivity v rámci hodin hudební výchovy. Žáci během mého působení měli tento předmět pouze se mnou a nebyli ovlivňováni hudební výukou ze strany základní školy.⁵⁴

⁵⁴ Jednou ze škol byla základní škola se statutem fakultního pracoviště Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

3 Testování pěveckých dovedností žáků

Testování pěveckých dovedností žáků mělo čtyři funkce – seznamovací, rozřazovací, kvantifikační a porovnávací. Seznamovací funkce sloužila ke vzájemnému poznání s žáky, rozřazovací k rozdělení žáků do skupin podle výsledků vstupních testovacích činností. Třetí a čtvrtá funkce se týkaly vstupního i výstupního testování. Třetí spočívala v kvantifikaci pěveckých dovedností (jaké tóny žák zaintonuje) a čtvrtá v porovnání pěveckých dovedností před a po realizaci aktivit.

3.1 Popis testovacích kritérií

Z hlediska pěveckých dovedností mě primárně zajímalo, jak hodně se realizací daných aktivit může změnit hlasový rozsah jednotlivých žáků a jak se může změnit jejich tonální citění prvního, třetího a pátého stupně durové stupnice.

V průběhu příprav jsem zvažoval testovat i jiná kritéria – artikulace, pěvecký postoj, uvolněnost hlasu apod. Tato kritéria se ukázala z hlediska přesné kvantifikace problematická. Např. u artikulace lze pohledem ověřit tvar úst na jednotlivé vokály, ale uvolněnost spodní čelisti lze pouze odhadovat. Rovněž se bude lišit žákova artikulace při zazpívání slabik *mů, mó, má, mé, mí* a při zazpívání písně, kde se více projeví dosavadní výslovnostní návyky žáka. Správnost pěveckého postoje lze odhadovat pouze vizuálně, protože nelze objektivně zjistit, jestli má žák váhu na obou nohou rozloženou rovnoměrně. Vzhledem k tomu, že nešlo zcela objektivně tato, původně zvažovaná sekundární kritéria, kvantifikovat, tak jsem od nich během zkušební testování upustil, avšak některá dílčí a verbální hodnocení jsem zahrnul do závěrečných shrnutí v rámci jednotlivých bloků aktivit.

Z výše uvedených důvodů jsem využil pouze dvě primární kritéria – hlavní kritérium *Hlasový rozsah* a doplňkové kritérium *Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur*.

Hlavní kritérium Hlasový rozsah

Kritérium *Hlasový rozsah* slouží pro kvantifikaci a následné porovnání změny hlasového rozsahu žáků před realizací a po realizaci aktivit v kapitolách 4 a 5.

Při testování tohoto kritéria zahraje vyučující žákovi na klavír tón d^1 a vyzve ho, aby tento tón zazpíval na slabiku *no*. Pakliže žák zahráný tón intonačně nezopakuje, vyučující mu tento tón zazpívá⁵⁵ na slabiku *no*. Bez ohledu na to, jestli po zazpívání tónu vyučujícím žák tón d^1 zaintonuje či ne, pokračuje vyučující hraním jednotlivých tónů nejprve vzestupně „po bílých klávesách“⁵⁶ až na hranici hlasového rozsahu žáka, následně stejným postupem od tónu d^1 , ale sestupně. Pro každý tón kromě d^1 platí, že se zahraje na klavír a žák ho vzápětí zazpívá na slabiku *no*. Zaznamenávají se tóny, které ve svém rozsahu žák zaintonoval v dané výšce bez ohledu na použitou pěveckou techniku.

Tón d^1 volím jako výchozí záměrně, a to ze tří důvodů. Prvním důvodem je, že je-li vyučujícím muž, může se mu tón c^1 zpívat fistulí obtížně a barva tohoto tónu bude z pohledu podobnosti k barvě tónů žáků nepřesvědčivá a ti ho podle učitelova předvedení intonačně spíše nezopakují. Druhým důvodem je předpoklad, že tón d^1 bude společným tónem pro maximum testovaných žáků, na rozdíl od tónů vyšších. Třetím důvodem je to, že jsem nechtěl žákům evokovat postup po durové stupnici, aby pokud možno neodhadovali následné tóny a nepřepínali svaly v oblasti hrtanu např. při dokončování oktávy při vzestupné melodii.

Doplňkové kritérium Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur

Doplňkové kritérium *Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur* není součástí závěrečných vyhodnocení (kapitola 6) a slouží společně s dalšími testovacími činnostmi k rozřazení žáků do skupin, dále k orientačnímu porovnání vstupních a výstupních výsledků v rámci tohoto kritéria včetně porovnání hlavního a doplňkového kritéria. Přehled výsledků obou kritérií pro jednotlivé žáky jsou v přílohách *K*, *L*, a *M*.

Při testování kritéria sdělí vyučující žákovi, že mu zahraje na klavír postupně tři tóny, ten si je nejprve poslechne a pak postupně zazpívá na slabiku *no*. Tóny hraje vyučující

⁵⁵ Pokud je vyučujícím muž, zazpívá tón d^1 fistulí, aby se zpívaným tónem co nejvíce přiblížil barvě hlasu žáka.

⁵⁶ Postup od tónu d^1 „po bílých klávesách“ odpovídá tzv. *dóorskému modu* – $d^1, e^1, f^1, g^1, a^1, h^1, c^1, d^2$.

vzestupně, tedy c^1 , e^1 , g^1 . Zaznamenávají se ty tóny, které žák zaintonoval v dané výšce bez ohledu na použitou pěveckou techniku.

Tóninu C dur jsem zvolil záměrně, protože jsem předpokládal, že interval c^1 – g^1 bude kompromisem mezi nejnižší a nejvyšší možným tónem, který v daný okamžik je schopno zazpívat největší množství žáků třídy. Zároveň jsem se chtěl vyhnout dalšímu opakování tónu d^1 , který by žáci pravděpodobně snáze zazpívali, než zbylé dva stupně v D dur, což by ovlivnilo objektivitu testování.

3.2 Popis průběhu testování

Před testováním jsem si vybral jednu zkušební třídu 2. ročníku, která nebyla součástí realizace aktivit, a na základě průběhu a výsledků zkušebního testování jsem zvolil výsledná testovací kritéria a upravil testovací činnosti.

Na obou zmiňovaných základních školách byly rozdílné podmínky pro testování žáků. V obou případech jsem musel testovat žáky během výuky. Na jedné ze škol to probíhalo vzadu v učebně u pianina a žáci měli od vyučující pokyn testování nerušit. Ve druhé ze škol probíhalo testování v kabinetě hudební výchovy, který přiléhá k učebně hudební výchovy, ale je oddělen zdí i dveřmi. V kabinetě byl k dispozici digitální keyboard. Žáky jsem se rozhodl volat k sobě po dvojicích z důvodu úspory času a z důvodu snížení četnosti vysvětlovaného. V jednotlivých testovacích činnostech se průběžně střídali.

Testovací činnosti žáků před a po realizaci aktivit⁵⁷

Žáci absolvovali během vstupního i výstupního testování tyto činnosti:

- Představení se – jméno a příjmení.
- Zazpívání vybrané písně žákem.
- Zazpívání slabik *mů, mó, má, mé, mí* na tón d^1 .
- Zazpívání vzestupné řady tónů na slabiku *no* „po bílých klávesách“ klavíru počínaje tónem d^1 a následně zazpívání sestupné řady tónů „po bílých klávesách“ opět počínaje d^1 (testovací kritérium *Hlasový rozsah*).
- Zazpívání na slabiku *no* prvního, třetího a pátého stupně v C dur melodicky (testovací kritérium *Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur*).

⁵⁷ Testovací činnosti jsem z hlediska objektivitu testovacího postupu zachoval pro vstupní a výstupní testování stejné, třebaže některé z nich plnily pouze funkci seznamovací a rozřazovací, obě potřebné pouze pro vstupní testování.

Na základě všech testovacích činností jsem žáky pracovně zařadil do jedné z těchto kategorií:

- a) **Zpěváci**, kteří zaintonovali většinu z předehrávaných tónů, měli uspokojivou artikulaci a úvodní píseň zaintonovali buď celou, nebo z její větší části.
- b) **Slabší zpěváci**, kteří zaintonovali alespoň několik předehrávaných tónů, měli částečně uspokojivou artikulaci a úvodní píseň zaintonovali alespoň z části.
- c) **Nezpěváci**, kteří zaintonovali minimum předehrávaných tónů, měli výrazně oslabenou artikulaci a úvodní píseň téměř celou nezaintonovali.

Předpokládal jsem, že tyto kategorie nejsou v čase neměnné. Většina aktivit z kapitol 4 a 5 zohledňuje pouze dvě kategorie zpěváků, některé zahrnují všechny tři výše uvedené. V případě dvou se slabší zpěváci rozdělí stejným poměrem do skupiny zpěváků či nezpěváků. S těmito názvy se pak pracuje v popisu dané aktivity. Vzhledem k možné proměnlivosti pěveckých dovedností žáků v čase lze v daném okamžiku pro příslušnou aktivitu vybrat např. slabšího zpěváka namísto nezpěváka či naopak. Záleží jak na jeho pěveckém vývoji, tak také na přístupu i chování.

Zkušební testování žáků mi výrazně pomohlo se stanovením testovacích kritérií i činností a z hlediska objektivity měření jsem upustil od všech původně zvažovaných sekundárních kritérií.

Úvodní představování sehrálo důležitou roli, protože se žáci částečně uklidnili a mohli se více soustředit na pěvecký výkon. Neměl jsem pocit, že by se při vstupním či výstupním testování výrazně styděli. Co se týká úvodní písně, velmi jsem zvažoval, zda nevybrat pro všechny žáky stejnou píseň, ale nakonec neexistovala taková, aby ji znali všichni. Vzhledem k tomu, že intonace písně nebyla testovacím kritériem, tak jsem žáky nechal si píseň zvolit. Při vstupních testech žáci často nevěděli, jakou píseň mají zpívat, mnozí neznali pořádně ani text písně, někteří ji spíše recitovali v hluboké poloze, ale celkově bylo zřejmé, kdo a jak intonuje. Zpěv slabik *mů*, *mó*, *má*, *mé*, *mi* na tón *d¹* byl u slabších zpěváků a nezpěváků artikulačně velmi nevýrazný, někteří také nevěděli, co znamená zazpívat stejný tón. Správnou artikulaci by šlo při výstupním testování alespoň částečně ověřit na daných slabikách, nikoli na textu vybrané písně, kde se projevovaly dlouhodobě zakořeněné artikulační návyky.

V případě hlasového rozsahu bylo podstatné žákům tón d^1 nejprve zahrát, a když ho nezopakovali, tak ho zazpívat barvou hlasu, která se podobala co nejvíce jejich tónu. Mnohým žákům by pouhé hraní tónu d^1 na klavír k jeho zaintonování nestačilo. Tóny na klavír jsem hrál pouze jednou, abych se vyhnul tomu, že jejich opakováním budu žáky hlasově vyučovat. Tomu se nešlo zcela vyhnout u tónu d^1 , protože ten slyšeli žáci opakovaně, a zřejmě i proto mají někteří z nich v konečném hodnocení zaznamenan právě tento tón. Zároveň po zazpívání d^1 měli žáci větší pravděpodobnost zazpívat i další předehrávané tóny, protože už zazpívali ten výchozí. Postup po „bílých klávesách“ téměř všichni žáci neanticipovali, což splnilo můj záměr. U zpěvu durového kvintakordu jsem musel žáky vždy předem upozornit, aby si nejprve poslechli všechny tři tóny a teprve potom je zazpívali.

Výběr a seřazení testovacích činností bych neměnil, zvážil bych pouze zařazení zpěvu tónu d^1 na slabiky *mů, mó, má, mé, mí*, který se podílel pouze na rozřazení žáků.

Aktivity v kapitole 4 a 5 jsou rozděleny na osm následujících bloků:

Aktivity zaměřené na pěvecký postoj, dech, artikulaci a sluchovou percepci:

1. Aktivity vedoucí ke správnému držení těla při zpěvu.
2. Aktivity pro správný pěvecký dech.
3. Aktivity na uvolnění mluvních orgánů a artikulaci.
4. Aktivity na sluchovou percepci, rozlišování síly, délky, barvy a výšky tónu.

Aktivity zaměřené na tvořivou intonaci:

5. Aktivity na aktivaci hlavového rejstříku – 1. část.
6. Aktivity na aktivaci hlavového rejstříku – 2. část.
7. Intonační aktivity.
8. Návčik písně nápodobou s tvořivě intonační průpravou.

Každá aktivita (případně soubor aktivit) obsahuje:

- Popis samotné aktivity.
- Popis toho, co aktivita v souvislosti s hlasovou výchovou rozvíjí.
- Metodické poznámky, které obsahují buď anticipované, nebo získané poznatky během realizace dané aktivity.

Každý z osmi bloků rovněž obsahuje závěrečné shrnutí, ve kterém jsou stručně shrnuty reakce žáků ve všech testovaných třídách.

4 Aktivity zaměřené na pěvecký postoj, dech, artikulaci a sluchovou percepci

4.1 Aktivity vedoucí ke správnému držení těla při zpěvu

4.1.1 Protahování a uvolnění těla

Aktivita je inspirována Tichou (2014, s. 79).

Žáci stojí pevně na zemi v úzkém stoji rozkročném a snaží se nejprve s nádechem a následným zadržením dechu utrhnout pomyslné jablko ze stromu. Střídavě a pomalu natahují paže vzhůru a vždy se za dlaní dívají. Učitel vše názorně předvede, poté dá pokyn žákům a ti pohyby opakují. Žáci se po každém natahování paží uvolní do hlubokého předklonu s výdechem na slabiku *fu*.

Po několika opakováních předvede učitel druhou variantu výdechu do předklonu. Na konci natahování paží vzhůru nasadí tón z hlavového rejstříku (např. a^1-d^2) a sjede hlasem pomocí dlouhého glissanda dolů do neurčité hlasové polohy na slabiku *fu*. Dále totéž a s pokyny učitele opakuje celá třída.

Aktivita je vhodná ke stabilizaci nohou pěveckého postoje, k protažení horní poloviny těla a jejích svalových skupin a pro uvolnění zádového a šíjového svalstva. Při natahování rukou se aktivují břišní svaly a bránice. Výdech na slabiku *fu* zapojí rty žáků, ty se přirozeně zaokrouhlí na vokál *u*. Nasazení tónu po uvolňující aktivitě přirozeně aktivuje hlavový rejstřík žáků a seznámí je tak bezděčně s glissandem.

Metodické poznámky: Žáci musí mít dostatečný prostor kolem sebe, není vhodné to provádět v lavicích, ale např. v uličce. Žáci často neuvolňují hlavu a vzniká svalová tenze v zátylku, která zamezí úplnému uvolnění. Učitel obchází žáky a jemným poklepáním svými prsty na hlavu žáka se slovy *uvolníme hlavu* zajistí její uvolnění. Před začátkem aktivity je vhodné, aby učitel vzorově předvedl čistým hlasem postupné a dostatečně dlouhé glissando.

4.1.2 Pohybové činnosti k eliminaci hlavních chyb pěveckého postoje

Správnému pěveckému postoji předchází tyto pohybové činnosti (učitel stojí před třídou a žáci v postojech v lavicích po něm opakují):

- Předsunutí hlavy (brady) horizontálně pomalu směrem vpřed a poté směrem vzad až do prodloužení zátylku a vzpřímených zad.
- Zvednutí ramen, jejich pohyb dozadu a pak dolů až do uvolnění, vše opakovaně.
- Předklon hlavy a mírný předklon horní poloviny těla (pracovní název postoje *Opička*) a zpět do vzpřímení⁵⁸, hlava v prodloužení krku.
- Rytmičné dupání z jedné nohy na druhou ve dvoudobém metru, žáci se na pokyn učitele pevně postaví s rovnoměrným rozložením váhy na obě nohy.



Obrázek 14 – Postoj *Opička*

Následně vyučující předvede ukázkový pěvecký postoj a komentuje jeho podstatné aspekty. Poté vždy předvede jednu z chyb v pěveckém postavení a žáci chybu pojmenovávají. Učitelem vybraný žák opakuje jeden správný i jeden chybný postoj. Učitel vybírá žáky, dokud jim vše není jasné. Nakonec dá učitel žákům pokyn: „*Udělejte pěvecký postoj!*“ a ti zadaný úkol provedou.

Pohybové činnosti pomohou žákům si uvědomit rozsah pohybu některých částí těla, jejich správnou polohu v pěveckém postoji, svalové napětí a uvolnění spojené s dechem. Při dupání si žáci uvědomí pevné spojení s podložkou a zároveň procvičí cítění dvoudobého metra.

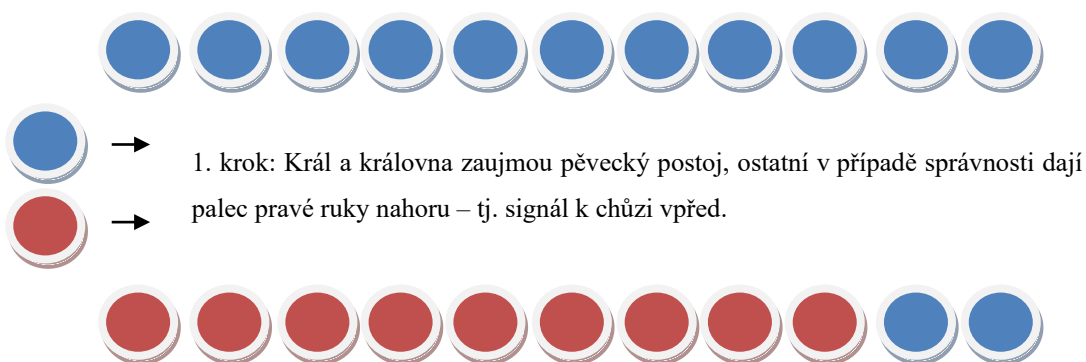
⁵⁸ Při napřimování zatlačí žáci do chodidel, což napomůže uvolnění zátylku. (Tichá, rozhovor 2018a) Nejprve se napřimují záda, potom až krk a hlava, obratel po obratli.

Metodické poznámky: Veškeré pohyby je potřeba provádět společně s žáky, pomalu a koordinovaně. Pohyby ukazuje učitel vždy tou částí těla, které se to týká, např. pohyb hlavy hlavou apod. Při postoji *Opička* je potřeba opět dbát na uvolněný zátylek. Rytmičné dupání je vhodné začít vždy na jednu stranu. Až se pohyb žáků vyrovná, s první přízvuknou dobou, může učitel žákům počítat ve dvoudobém metru. Mezi opakováními zastavíme vždy na druhé době a zaujmeme pevný postoj se stejným rozložením váhy na obě nohy. Při předvádění chybného postoje je potřeba zdůrazňovat vždy jen jednu chybu, protože si předvádějící žák lépe uvědomí správnost ostatních aspektů pěveckého postoje.

4.1.3 Hra Na krále a královnu pěveckého postoje

Inspirací pro tuto aktivitu je hra *Král přichází*. (Tichá, 2014, s. 86) Žáci vytvoří dvě stejně početné řady, první je složená pokud možno z děvčat, druhá z chlapců. Obě řady se postaví naproti sobě. Učitel názorně předvádí průběh hry. Stojí na okraji žáky vytvořené uličky. Žáci zvednou palec pravé ruky směrem vzhůru, pokud učitel zaujal správné pěvecké postavení a pokud ne, žáci nedělají nic. Palce nahoru všech žáků znamenají volný průchod učitele, tedy krále pěveckého postoje směrem na druhý konec uličky. Při procházení mu jedna řada vzdává hold údivem *óóó* (sestupné glissando) a zároveň druhá řada pokyne rukou směrem dolů, pohybově kopírující sestupné glissando 1. řady. V polovině hry si řady své role promění. Žáci prochází jako králové a královny uličkou ve dvojicích a zařazují se na konci uličky – královského průvodu.

2. krok: Chlapci při procházení krále a královny nejprve vzdávají hold údivem *óóó* (sestupné glissando), v polovině hry se role řad navzájem vymění.



2. krok: Dívky doplněné chlapci pokynou rukou ve směru sestupného glissanda, v polovině hry se role řad navzájem vymění.

Obrázek 15 – Hra Na krále a královnu pěveckého postoje

Aktivita slouží k prověření naučeného pěveckého postoje postupně u všech žáků.

Metodické poznámky: Všichni žáci jsou aktivní, protože každý musí vždy schválit správnost postoje. Aktivní jsou rovněž při procházení krále a královny uličkou, přičemž procvičují sestupné glissando a seznamují se pomocí pokynutí směrem dolů se směrem pohybu melodie. Větší skupina žáků je pro zpěv glissanda volena záměrně pro odbourání prvotního potenciálního studu některých žáků. Procházející král a královna si při chůzi užívají pozornost ostatních, což podpoří jejich sebevědomí. Učitel stojí za dvojicí, která se chystá k pěveckému postoji, kde má možnost v její blízkosti doladit správnost pěveckého postoje. Při samotném předvádění aktivity učitel předvede správnou chůzi, tedy přirozenou, protože někteří žáci mají tendenci jít s propnutými koleny a snaží se setrvat v pěveckém postavení i během chůze.

4.1.4 Nácvič správného pěveckého sedu a kleku

Učitel vybere dva žáky, kteří se posadí na židli před třídou. Ti se dle jeho pokynů posadí na její přední okraj, lýtka a stehna rozevřou pod úhlem mírně větším než 90 stupňů, chodidla mírně (rovnoměrnou silou) zatlačí do podlahy a uvolněné ruce položí do klína. Ostatní žáci jsou vyzváni učitelem, aby horní polovinu těla předvádějících žáků slovně zformovali sami dle již naučeného pěveckého postoje. Obdobnou aktivitu absolvují pro nácvič pěveckého kleku (klek na podlaze), přičemž dbáme na to, aby měli žáci kolena mírně od sebe.

Aktivita slouží k nácvič pěveckého sedu a kleku.

Metodická poznámka: Je lepší vystřídat více dvojic, protože někteří žáci nedávají často pozor a opakováním si správný pěvecký sed více zautomatizují.

Cílem aktivit 4.1 bylo to, aby si žáci řádně zafixovali správné návyky pro pěvecký postoj, sed i klek a začali se seznamovat s prvními intonačními prvky, jako např. sestupné glissando. Neustálým opakováním a vlivem herního pojetí výuky si většina žáků osvojila správnou polohu těla při zpěvu, někteří na ni museli být občas upozorňováni i v následných aktivitách, ale výhodou bylo, že už měli vše naučené a při daném pokynu rychle a správně potřebnou polohu zaujali. Seznámení s glissandem přijali žáci přirozeně, protože ho zkoušeli ve skupině a rovněž bylo zakomponováno do hry, což pomohlo eliminovat případný stud. Bylo jen potřeba dbát na to, aby jeho provedení spíše nepřeháněli.

4.2 Aktivity pro správný pěvecký dech

4.2.1 Aktivace bránice pomocí hry Na dýchacího psa

Žáci stojí v pěveckém postoji, vytáhnou výrazněji ramena směrem nahoru, nadechnou se krátce nosem, vypláznou a uvolní jazyk. Učitel počítá nahlas do čtyř a zároveň počítání ukazuje na prstech, žáci podle toho vydechují čtyřikrát krátce (jako pes). Výdechy odpovídají přibližně čtvrtovým notám. Žáci pak vydechnou zbytek vzduchu a vše se několikrát opakuje. Po zvládnutí této části žákům sdělíme, že při zpívání se ramena nezvedají a žáci si to celé vyzkouší bez zvedání ramen. (Tichá, rozhovor 2018a)

Aktivita slouží k aktivaci bránice a k uvědomění si jiného než svrchního dechu. Dále je vhodná jako kontrastní ukázka zvedání respektive nezvedání ramen při zpěvu.

Metodické poznámky: Zvednutím ramen před nádechem eliminujeme z velké části svrchní nádech, vyplazením jazyka a nepředsováním brady dopředu otevíráme cestu k bránici. Čtvrtové tempo výdechů volím ze dvou důvodů, prvním je, že všichni žáci vydechují stejně na ukazování učitele a nevzniká tedy dýchací chaos. Druhým důvodem je to, že rychlejší dech by mohl některým žákům působit potíže, aby ho vůbec technicky zvládli. Během opakování prochází učitel mezi žáky a zrakem či jemným dotykem prstů z boku ve spodní části žeber žáků kontroluje, jestli je bránice aktivní.

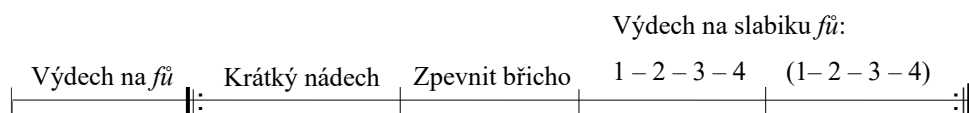


Obrázek 16 – hra Na dýchacího psa se zvednutými a uvolněnými rameny

4.2.2 Návnik žebně bráničního dýchání vleže

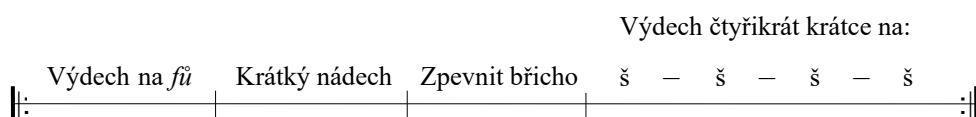
Žáci si lehnou na záda na zem⁵⁹ do řady s mírným odstupem (lze lehce pokrčít nohy), jednu ruku mají podél těla a druhou volně na břichu, dlaní nesmí tlačit proti břišní stěně.

- a) Žáci se uvolní, zavřou oči a dýchají si každý svým tempem. Během dýchání je učitel upozorní, aby se nadechovali nosem. Učitel pozoruje žáky, jestli se jim nadevává břicho⁶⁰, jestli se nenadechují příliš, nezvedají horní část hrudníku a ramena. Žáky po chvíli dýchání upozorní, jak se jim nadevává dlaň položená na břichu během nádechu.⁶¹
- b) Žáci dýchají společně a opakovaně na pokyny učitele v pořadí: Výdech na slabiku *fů* (krátké uklidnění dechu), nádech krátce nosem, jako by se přivonělo ke květině, zpevnění břicha (zadržení dechu⁶²), výdech na slabiku *fů* (učitel počítá do čtyř nebo osmi⁶³ dle situace).



Obrázek 17 – Fáze žebně bráničního návniku dýchání vleže, bez rytmického vydechování

- c) Žáci dýchají opakovaně na pokyny učitele v pořadí: Výdech na slabiku *fů* nebo konsonant *š* (krátké uklidnění dechu), nádech krátce nosem, jako by se přivonělo ke květině, zpevnění břicha, výdech čtyřikrát krátce na *š*.



Obrázek 18 – Fáze žebně bráničního návniku dýchání vleže, s rytmickým vydechováním

⁵⁹ V případě nedostatku místa v učebně je variantou šikmý leh na židli s opěrnými body – paty na zemi, hýždě na kraji židle a krk na hraně židle (krk lze podložit např. oblečením). (Obešlová, rozhovor 2018b)

⁶⁰ Pro žáky, kteří zvedají při nádechu ramena i v poloze vleže, je vhodná varianta s pokrčenými koleny, která zatlačením chodidel do podlahy lépe zapojí spodní žební pás do nádechu.

⁶¹ Do této fáze lze zařadit i zpevnění břišní stěny po nádechu.

⁶² Na zadržení dechu není potřeba upozorňovat, žáci to dělají po nádechu současně při zpevnění břišních svalů. Zadržení dechu a zpevnění břišní stěny by nemělo trvat moc dlouho, aby žákům neubíralo čas k následnému výdechu.

⁶³ Žáci se snaží postupně prodlužovat pěvecký dech.

4.2.3 Návnik žebně bráničního dýchání v postoji *Opička* a v pěveckém postoji

Žáci zaujmou postoj *Opička* (viz kapitola 4.1.2) a provádí identické cvičení v jako v kapitole 4.2.2.c, jen v tomto postoji.⁶⁴

Zvládnou-li žáci žebně bráničního dýchání vleže a v postoji *Opička*, přechází na identickou aktivitu jako v kapitole 4.2.2.c, ale v pěveckém postoji. Při výdechu na krátké *š* si pomáhají rytmickým a rychlým pokrčením předloktí směrem k tělu pro lepší aktivaci bránice.

Aktivity slouží k naučení žebně bráničního dýchání (správného pěveckého dechu) postupně ve třech polohách a dále jako dechová příprava na zpívání.

Metodické poznámky: Variantu hlubokého předklonu nevolím ze dvou důvodů. Prvním je velké prokrvení hlavy, které lze vykonávat pouze po krátkou dobu a v menším počtu opakování. Druhým důvodem je snížená možnost optické kontroly více žáků naráz, tedy jestli jim břišní stěna během krátkých rytmických dechů na *š-š-š-š* zapruží. Pro návnik žebně bráničního dýchání vleže, v předklonu a ve stoji je vhodné pustit relaxační hudbu jako zvukové pozadí. Během návniku učitel prochází mezi žáky a vizuálně (případně jemným dotykem z boku na spodní žební pás) kontroluje zapružení břišního svalstva při vyslovení krátkého *š*. Tuto kontrolu mohou provádět žáci sami na sobě rukou položenou na břichu. Nedaří-li se žákům zpevnit svaly břišní stěny, je vhodné je vybídnout k tomu, aby se zasmáli (zachichotali), a tím se svaly aktivizují a současně zachovávají svou pružnost. Nezvládnou-li žáci žebně bráničního dýchání v dané poloze těla, je vhodné se vrátit vždy o krok zpět. Dlouhé výdechy lze kombinovat s konsonantem „s“ nebo s neznělou verzí anglického *th*⁶⁵. Krátké výdechy lze kombinovat i s využitím (*ts*, *č*).

⁶⁴ Předklonem hlavy a mírným předkloněním trupu zabráníme výraznějšímu nasátí vzduchu do hrudní oblasti plic. Proto je dýchání v postoji *Opička* vhodným mezistupněm mezi dýcháním vleže a ve stoji.

⁶⁵ Neznělé *th* [θ] je spřežka (anglicky digraph), která dělá při výuce anglického jazyka učitelům potíže, o to více při jejím návniku ve větším počtu žáků. Vyvozuje se tak, že žáci vysunou hrot jazyka mezi přední řezáky, zuby na jazyk netlačí a žáci foukají dlouze směrem ven. Následně se fouká v kratších intervalech, až se *th* vysloví krátce a to je její správná fonetická podoba. Po jejím vyvození se pokračuje přes přední vokály, nejlépe *i* (*thi*), a následně první jednoslabičná slova, např. *thick* [θik], protože vokál *i* nevyžaduje zaokrouhlení rtů jako *o* nebo *u* či pohyb spodní čelisti směrem dolů jako *a*. Konsonant *k* nevyžaduje výraznější horizontální pohyb hrotu jazyka směrem do úst (po vyslovení *th*), jako například *n* [n]. Proto bude mít žák minimální tendenci z již vyvozeného *th* pohybem rtů, jazyka nebo čelisti „utíkat“. Naopak po vyslovení dlouhého *th* [θ] si můžou žáci nechat povolený hrot jazyka na spodním rtu a tím se učí uvolnit spodní čelist (viz kapitola 4.3.1.b). Zároveň je vhodné zařazovat zpočátku pouze taková slova, která z pohledu výslovnosti neobsahují další překážku.

Nádech nosem⁶⁶ je zpočátku vhodnější, může se při něm vyklenout měkké patro. Je-li ve třídě málo prostoru na nácvik, je vhodné rozdělit žáky na dvě skupiny a vytvořit dvě řady žáků s dostatečným prostorem vlevo i vpravo od ležícího žáka. Pro větší klid při nácviku je vhodné rozložit střídavě dívky a chlapce. Na nácvik dýchání v postoji *Opička* a ve stoji je vhodný půlkruh pro lepší kontrolu, kterou je vhodné provádět vždy u dvojice žáků, a to jemným přiložením prstů oběma žákům na spodní část žeber z boku.

4.2.4 Hra Na učitele a zpěváky

Učitel vybere tři⁶⁷ žáky, kteří budou zpívat (u tabule) zadaný tón, ostatní žáci jim budou z lavic v roli učitele sborově zadávat následující pokyny v tomto pořadí: „*Vydechni, nadechni, zpevni břicho a zazpívej!*“ Vybraní tři žáci zazpívají tón (např. *d'*)⁶⁸ na slabiku *jů*, který předem zazpívá nebo zahraje učitel na klavír. Učitel vybírá další tři žáky a ti zpívají s předchozími třemi. Zbytek žáků zadává pokyny jako v prvním případě. Takto hra pokračuje, až se všichni žáci postupně připojí ke zpěvu. Z role učitele se postupně všichni dostanou zase do role žáka.

Aktivita slouží k zautomatizování kroků pro správný průběh dýchání, dále k pěveckému uklidnění třídy, posílení odpovědnosti žáků změnou rolí, vzájemnému naslouchání, nalezení společného tónu a procvičení hudební paměti.

Metodické poznámky: Učitel prochází během zpěvu kolem žáků, zpívá jim podobným témbrem správný tón a soustředí se více na nezpěváky. Je vhodné, aby zpívající žáci zavřeli oči, vyřazením jednoho smyslu posílí smysl jiný (sluch). Zpěvem slabiky *jů* žáci budou přirozeně a dle vzoru učitele špulit rty a tím si připraví tvar úst na vokál *u* pro následující artikulační aktivity. Hůře intonující žáci si nejprve poslechnou lépe intonující žáky a pak se k nim zpěvem přidají. Horší zpěváci musí stát tak, aby dobře slyšeli své lépe intonující spolužáky. Žáci v roli učitele dávají pokyny k dýchání polohlasně, aby nebyl ve třídě křik a zpívající žáci měli možnost se dostatečně soustředit na zadané pokyny.

⁶⁶ Při samotném zpěvu je vhodné dýchat kombinovaně – nosem i pusou. Když je málo času při zpěvu na nádech, je vhodnější si udělat tzv. „přídech“ pusou. (Obešlová, rozhovor 2018d)

⁶⁷ Pro každou trojici žáků je potřeba vybírat vždy zpěváka, slabšího zpěváka a nezpěváka.

⁶⁸ Pro případnou aktivaci hlavového rejstříku žáků je vhodné vybrat vyšší tón, než *d'*, např. *f'*, *g'* nebo *a'*.

Cílem aktivit v kapitole 4.2 bylo naučit žáky žeberně bráničnímu dechu, a to v přesně daném pořadí nácviku. Žáci začínali vleže, relaxační hudba je naladila do klidové fáze a o to více vnímali mé pokyny, které jsem se snažil zadávat příjemným hlasem. Při nácviku vleže bylo na některých žácích patrné, že se neumí uvolnit a těm bylo potřeba věnovat pozornost. Převážná většina se uvolnila a dýchání se začalo odehrávat v žeberně brániční oblasti. Ve všech třech třídách se vyplatilo nechat žáky nejprve ležet a nechat je přirozeně dýchat. Poté pro ně bylo snadnější provádět následné aktivity, tedy dechově rytmizovat na zadané konsonanty, přičemž bylo vidět, jak se žákům pohybuje břišní stěna. Zachichotání přirozeně aktivovalo svaly břišní stěny a mohlo být vhodnou alternativou namísto prostých pokynů na zpevnění břicha. Postoj *Opička* byl náročný pouze na to, aby se žáci skutečně uvolnili v oblasti šíje, byl však velmi efektivním mezistupněm mezi dýcháním vleže a ve stoji, což jsem měl možnost u všech zkontrolovat. Z postoje *Opička* již plynule přešli k dýchání ve stoji, ramena při nádechu již nezvedali. Vhodným se rovněž ukázalo i zařazení hry *Na dýchacího psa*, které jsem se poměrně dost obával, ale velmi mě překvapila její účinnost i během následného nezvedání ramen. Doporučil bych ji zařadit jak před nácvikem dýchacích aktivit, tak kdykoli po nich i jako dechovou rozvíčku. Dověšením dýchacích aktivit bylo zařazení hry *Na učitele a zpěváky*, při které si žáci upevnili dýchací zásady a postupným zpíváním zadaného tónu se učili zazpívat daný tón a vzájemně se poslouchat. K tomu pozitivně přispělo rozdělení rolí na učitele a žáky.

4.3 Aktivity na uvolnění mluvních orgánů a artikulaci

4.3.1 Uvolnění jazyka, čelisti a rtů

Učitel stojí před třídou, předvádí postupně následující uvolňující cviky. Žáci na pokyn učitele nebo i na gestikulaci rukou po každém předvedení cvik zopakují.

a) Uvolnění jazyka:

- Vysouvání hrotu jazyka z pusy co nejvýše, nejnižší, co nejvíce doleva a doprava.
- Kroužení vysunutého jazyka po obvodu rtů doleva, doprava.
- Opakované polohlasné vyslovení konsonantu (*d, t, j*) a jeho postupné zrychlování a zpomalování.
- Čertovské *blll* – rychlé kmitání jazyka mezi rty na jednom libovolném tónu (střídání vysokých a nízkých tónů), případně na sestupné a vzestupné glissando.
- *Ku-tululululululũ* na malou sestupnou tercii s našpulenými rty, učitel nasadí první tón v intervalu g^1-a^1 .

b) Uvolnění čelisti:

- Výrazné žvýkání.
- Předvedení žabího kvákání na tři slabiky *kva-kva-kva*, na zadaný tón v intervalu g^1-d^2 (tvar úst na vokál *a*).
- Vysunutí hrotu jazyka volně mezi řezáky a dlouze foukat vzduch směrem ven. Ke konci při konečném výdechu nechat tzv. „spadnout“ spodní čelist do úplného uvolnění, přičemž jazyk zůstane ležet volně na spodním rtu.⁶⁹

c) Uvolnění rtů:

- Odfrknutí koně – *pfrrr* – tzv. retné *r*.
- Posílání polibku, učitel našpulí rty a na slabiku *ju* pošle na dálku polibek žákům (sestupné glissando s vrchním tónem mezi g^1-d^2), gestem ruky ukáže žákům a ti mu polibek vracejí (tvar úst na vokál *u*), pak totéž na vzestupné glissando (spodní tón v intervalu c^1-f^1).
- Rytmičné pískání, např. na tři čtvrt'ové noty.
- Dýchání na zamrzlé sklo (tvar úst na vokál *o*).

⁶⁹ Jedná o mezipředmětový vztah, a to vyvození anglické sprežky *th* a uvolnění čelisti pro zpěv.

Aktivity slouží primárně k uvolnění jazyka, rtů a čelisti. Některé slouží jako příprava na následující artikulační aktivity, konkrétně pro vokály *a, u, o*.

Metodické poznámky: Uvolňovací činnosti směřují od jednodušších a snáze kontrolovatelných ke složitějším. Ty, které jsou spojené s nějakým intonačním prvkem, je lépe začít s jednotlivci, v pořadí nejprve zpěváci, pak slabší zpěváci a nezpěváci, až poté všichni naráz. Žáky je lépe postavit do půlkruhu, střídavě chlapec a dívka. Všechny činnosti se dějí rytmicky a v zadaném tempu, aby žáci vše stihli a udrželi pozornost s často se měnícími činnostmi.

4.3.2 Artikulační hra Na pantomimu se zvířátky

Učitel předvede před třídou postupně mluvu pěti zvířátek, nejprve ukázkově nahlas, pak neslyšně a přitom žáci hádají, o jaké zvířátko se jedná:

- Žába: *kva-kva-kva*.
- Prase: *chro-chro-chro*.
- Kráva: *bú-bú-bú*.
- Koza: *mé-mé-mé*.
- Pták: *pi-pi-pi*.

V dalším kroku předvádí vybraný žák pouze ústy pantomimicky, jak dělá jím vybrané zvířátko. Ostatní žáci nejprve hádají, o jaké zvíře se jedná, pak ho nahlas opakují (vždy na tři slabiky).

Aktivita slouží k vyvození správného a uvolněného tvaru úst na jednotlivé vokály (*a, e, i, o, u*).

Metodické poznámky: Pro nácvik odpovídající artikulace se využijí známé projevy zvířat, které povětšinou žáci již znají a navozením správné představy mluvu zvířátek interpretují. Tato představa je může zbavit i případného studu. Tři slabiky volím záměrně, mají podobu čtvrtových not, aby zbyla jedna doba na signál učitele k opakování celé třídy po předvádějícím žákovi. Při krátkém opakování slabik žáci artikulují mnohem lépe než při dlouhém nastavování úst. Neslyšný vzor je také záměr, protože musí být zcela jasné, které z pěti zvířátek žák napodobuje, a to ho přirozeně vede k výraznější a správné artikulaci. Ostatní žáci mají pouze zrakový vjem a o to více musí dávat všichni bedlivý pozor. Je vhodné mít připravenou pomůcku s obrázky všech pěti zvířátek s tříslabičným nadpisem jejich řeči, pro žáky, kteří mluvu předvádějí.

Učitel pomáhá žákům s otevřením úst na vokál *o* tak, že v přiměřené vzdálenosti před ústy žáka rozevívá pomalu a vertikálně ukazováček s palcem ruky. Toto rozevívání kopíruje žák svými ústy.

4.3.3 Čertí říkadlo Blekoťáci a Jekoťáci

Pro text říkadla jsem se nechal inspirovat *Čertovskou písničkou* od Pavla Nováka⁷⁰.
(In Jenčková, 2010, 38–44)

Ble-ko-ble-ko-ble-ko-ta (osminové noty – staccato)

Je-ko-je-ko-je-ko-ta (osminové noty – staccato)

Blé-kó-ťá-cí blé-kó-tá-jí (osminové noty – tenuto)

Jé-kó-ťá-cí jé-kó-tá-jí (osminové noty – tenuto)

Jů-vá-jů-blll (*jů, vá, jů* – čtvrt'ové noty – tenuto, *blll* – koruna)

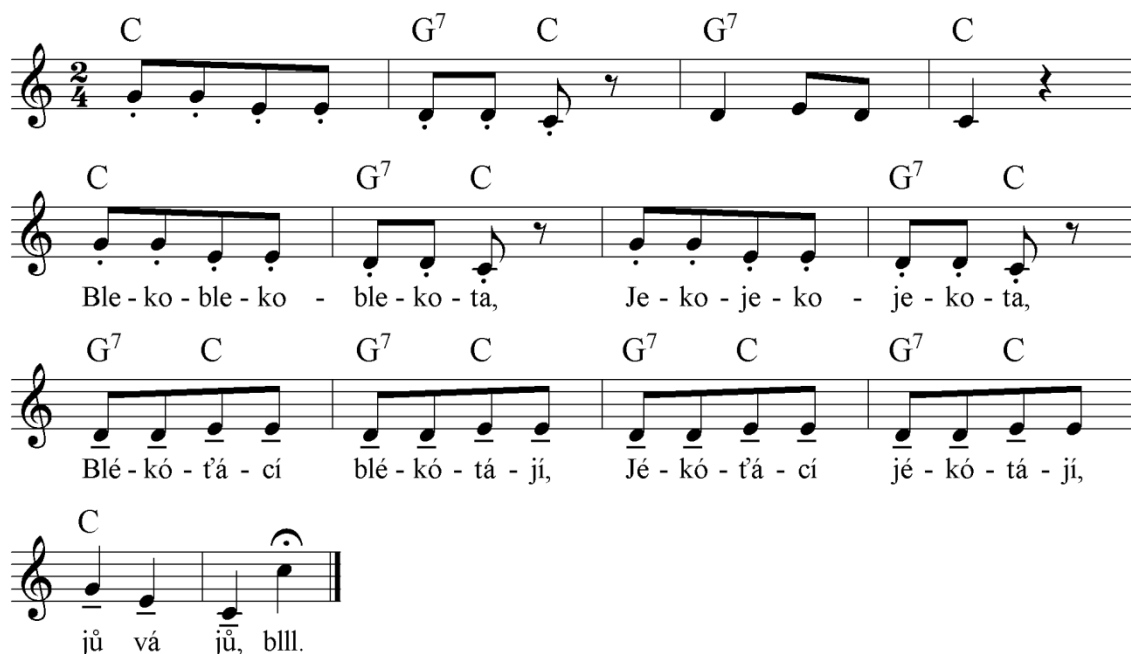
a) Artikulace a rytmizace říkadla:

- Učitel říkadlo přednese.
- Učitel přednese nejprve liché fráze (*ble, jů*, apod.), žáci doplňují sudé (*ko, vá, blll*, apod.), poté si role otočí.
- Učitel přednese celé říkadlo s žáky, poté žáci samostatně.
- Žáci přednesou říkadlo celkem na pět nádechů, poté na tři nádechy.

b) *Melodizace říkadla* – na melodii písně *To je zlaté posvícení* zazpívá učitel říkadlo s klavírním doprovodem, následně s žáky, nakonec žáci samostatně.

⁷⁰ Pavel Novák (1944–2009) byl český zpěvák a skladatel populární hudby.

Blekoťáci a Jekoťáci



Ble - ko - ble - ko - ble - ko - tá, Je - ko - je - ko - je - ko - tá,
Blé - kó - řá - cí blé - kó - tá - jí, Jé - kó - řá - cí jé - kó - tá - jí,
jü vá jü, blll.

Notová ukázka 1 – Píseň Blekoťáci a Jekoťáci s předehrou

Prvotní deklamace říkadla slouží k procvičení a rytmizaci téměř všech krátkých i dlouhých vokálů a také na procvičení délky dechu. Následná melodizace slouží k zazpívání říkadla na melodii písně *To je zlaté posvícení*⁷¹.

Metodické poznámky: Nezpěvákům pomůže odpoutat se ze spodní mluvní polohy sestupná melodie písně a následná transpozice postupně do D dur, E dur a F dur. Závěrečné *blll* lze intonovat na daný tón nebo nechat žáky zazpívat libovolný tón nad c^2 , aby se odpoutali od mluvní polohy ještě o něco více. Poslední notu třetího řádku (slabika *ji* z notové ukázky 1) žáci buď zazpívají krátce a po jejím zazpívání si udělají příděch, nebo dlouze, ale učitel zpomalí tempo, aby byl čas na nádech před dvěma závěrečnými takty. Žáci stojí čelem ke klavíru ve dvou řadách, zadní je složená ze zpěváků, přední řada z nezpěváků (výrazně vysocí nezpěváci z přední řady zpívají v pěveckém kleku).

⁷¹ Píseň *To je zlaté posvícení* je opěrnou písní na volný nástup 5. stupně.

4.3.4 Upevnění dlouhých a krátkých vokálů

Učitel stojí před žáky a nejprve správně deklamuje nahlas, pomalu a krátce slabiky: *mu, mo, ma, me, mi*. Poté vysloví první slabiku *mu* a žáci to po něm zopakují. To samé se provede na ostatní slabiky. Následně učitel předvádí zpěv na jednom tónu (např. *d¹*) postupně na *mů, mó, má, mé, mí*, žáci rovněž po každém vokálu opakují.

Aktivita slouží k sumarizaci návyků z předchozích artikulačních činností a k uvědomění si správné artikulace na jednotlivé vokály.

Metodické poznámky: Při vyslovení krátkých vokálů je vhodné, aby žáci po jejich vyslovení udrželi (bez hlasu) tvar úst na daný vokál. Učitel má tak vizuální kontrolu u více žáků naráz. Nedaří-li se dosáhnout tvaru úst na jednotlivé vokály, pomůže zařadit staccato na každou slabiku ve třech přibližně osminových notách, např. *mu, mu, mu*. Rovněž lze upozornit na to, že neroztahujeme koutky pusy především na vokály *i (í), e (é), a (á)*.

Aktivita (kapitola 4.3) na uvolnění jazyka, čelisti a rtů žáky velmi bavily a musel jsem spíše korigovat jejich nadšení než je k činnostem vybízet. Sloužily nejen k opakování některých prvků tvořivé intonace, ale i naučení nových, jako např. klesající malá tercie. K uvolnění čelisti výrazně napomohla anglická spřežka *th*, při jejímž dlouhém vyslovení, následném výdechu a „spadnutí“ jazyka na spodní ret bylo vidět markantní povolení čelisti u všech žáků. Artikulační hra *Na pantomimu se zvířátka* byla pro žáky nejen velmi zábavná, ale ve většině je vedla k odpovídající artikulaci vokálů, a kdykoli potom bylo potřeba upozornit na lepší artikulaci, stačilo už jen zmínit příslušné zvířátko. Všiml jsem si, že žáci pomocí představy daného zvířátka mají tendenci nejen výrazněji artikulovat, ale nastaví mluvidla tak, že jsou pro daný vokál přirozená a uvolněná. Čertí říkadlo *Blekoťáci a Jekoťáci* pomohlo ještě ke zřetelnější práci mluvních orgánů a rovněž i následná melodizace říkadla k poměrně čistému jednohlasu u všech tří testovaných tříd. To bylo ovlivněno zřejmě i vhodným seřazením žáků při zpěvu.

4.4 Aktivity na sluchovou percepci, rozlišování síly, délky, barvy a výšky tónu

4.4.1 Rozlišování síly tónu

a) Rozlišování síly hraného nebo zpívaného tónu:

- Učitel zpívá nebo hraje na klavír slabé, středně silné a silné tóny, žáci se zavřenýma očima podle síly tónu naznačují prsty obou rukou, že drží před svým tělem míč. Pro slabý tón naznačují držení malého míčku, pro silnější tóny držení větších míčů. Aktivita je inspirována Tichou (2014, s. 50).
- Žáci mají zavřené oči, učitel zpívá jeden tón (z intervalu c^1-g^1)⁷² na slabiky *jou-jou-da-va-da-va-jou-jou-jou* střídavě ve střední, slabé a silné dynamice (*jou* jsou čtvrtové noty, *da* a *va* jsou osminové noty) a žáci držením různě velikého míče naznačují sílu zpívaného tónu. Učitel vybere jednoho žáka, pošeptá mu danou dynamiku a žák ji na stejné slabiky a sebou zvolený tón zazpívá. Ostatní žáci opět naznačují sílu tónu. Vybere se nejprve zpěvák a potom nezpěvák. Lze je podle potřeby střídat.

b) Hra Na co nejdelší řetěz tónů

Žáci stojí v kruhu, jeden zazpívá sebou zvolený tón středně silně a rytmicky *jou-jou-da-va-da-va-jou-jou-jou* (*jou* jsou čtvrtové noty, *da* a *va* jsou osminové noty). Učitel ukáže na dalšího žáka, který ještě nezpíval, ten pokračuje zpěvem na tón ve své poloze a pokračuje dál v pěveckém řetězu. Poté, co se všichni žáci vystřídají, pokračují ve zpěvu v jiné, učitelem zadané dynamice (slabě a nakonec silně). Před zpěvem naučíme žáky slabiky polohlasně deklamovat a dbáme přitom na výraznější artikulaci. Na závěr zpívají všichni žáci naráz po učitelem předvedené dynamice.

Obě aktivity slouží k tomu, aby žáci byli schopni vnímat, ukázat i zazpívat různou sílu tónu. Aktivitou 4.4.1.b (v případě zpěvu i 4.4.1.a) uvolňují hrudní hlasový rejstřík. Zpěvem jednoho tónu procvičují hudební paměť.

Metodické poznámky: Ukazování velikosti míče je subjektivní, nejmenší míč, odpovídající nejslabší dynamice, by měl být přibližně velikosti tenisového míčku. Největší míč, odpovídající nejsilnější dynamice, by měl být na šíři ramen, aby se žáci

⁷² Je-li vyučujícím muž, zpívá vybraný tón o oktávu níže ($c-g$), aby mohl zesílit tón se stejnou pěveckou kvalitou.

nerozmáchovali rukama příliš do stran a neohrožovali tím ostatní spolužáky. Při zpívání si žáci tón intuitivně volí, ale dbají na dynamiku zpěvu. Kdo dynamiku zpěvu výrazně poruší (aktivita 4.4.1.b), roztrhne tím řetěz tónů a začíná nový řetěz v dané dynamice od toho žáka, který řetěz tónů přerušil. Variantou pro výběr žáků je, že na dalšího žáka ukáže vždy ten, který právě dozpíval, a jím vybraný žák pokračuje. Je vhodné skončit slabší dynamikou, aby se žáci trochu uklidnili. Není vhodné začínat slabou nebo naopak silnou dynamikou, protože slabou dynamiku nebudou umět žáci zpočátku rozlišit (nesmí šeptat), u silné budou mít tendenci křičet. Na křik musí učitel předem upozornit. K odbourání studu lze vybírat i více žáků naráz stojících v kruhu, na které se ukáže, a ti na pokyn začnou v dané dynamice a rytmu zpívat. Zpívající žáci mají často přirozenou tendenci zpívat stejný tón zpívaný učitelem či žákem.

4.4.2 Rozlišování délky tónu

Žáci se nejprve naučí tonální gesto, které následně využijí v mnoha následujících aktivitách. Dají si ruku, kterou píšou, volně v pěst a do úrovně hrudníku. Pomalu a krátkým pohybem vpřed rozbalí prsty vybrané ruky do horizontální polohy a pomalým pohybem zase do výchozí polohy. Učitel k rozbalení prstů přidá zpěv vybraného tónu na slabiku *ju*. Když učitel zazpívá, žáci dlaň rozbalí a podle délky tónu ji nechávají rozbalenou. Po dozpívání sbalí prsty zpět do pěsti. Učitel následně zpívá a rytmitizuje krátké a dlouhé tóny, ostatní žáci podle délky zpěvu společně rozbalují a sbalují prsty. Po učiteli pokračují vybraní nezpěváci, tón si sami volí.

Nerovinné tonální gesto



Rozvinuté tonální gesto



Obrázek 19 – Rozbalení prstů tonálního gesta

Aktivita seznámí žáky s tonální gestikulací, prozatím jen na délku tónu. Učí se koncentrovaně používat toto gesto, aby při těžších aktivitách měli pohyby již zafixované. Žáci se touto aktivitou učí také vnímat případně zpívat pouze jeden tón.

Metodické poznámky: Vybírání by měli být nezpěváci, protože mají možnost si před třídou zazpívat a třída přesně reaguje na jejich zpěv a rytmizaci zpívaného tónu. To posílí jejich pěvecké sebevědomí. Učitel může podle situace navodit svým hlasem nezpěvákům některý tón z hlavového rejstříku, např. *g¹* nebo *a¹*.

4.4.3 Rozlišování barvy tónu

Žáci tiše sedí, vždy před začátkem zavřou oči a pozorně naslouchají na následující aktivitu.

a) Zvuky třídy

Vytváření zvuků ve třídě, které dělá učitel. Ten vytvoří nějaký zvuk a žáci hádají, o jaký zvuk se jedná, zvuky jsou např.: poklepání na okno, otevírání dveří, šustění papíru, dupání, mlaskání, smrkání, dýchání, cvakání zuby, pískání, kýčání, zahrání na hudební nástroj – klavír, kytara, zvuk dřívce, rytmického vejce apod.

b) Rozpoznání svého spolužáka podle jeho barvy hlasu

Učitel vybere dva žáky, ti stojí v pěveckém postoji před třídou, jeden po druhém zazpívají libovolně zvolený tón (délkou odpovídající čtvrtové až půlové notě) na slabiku *ju* a ostatní hádají, který z nich zpíval jako první.

Aktivita slouží k rozpoznání barvy tónů a uvědomění si, co barva tónu nebo hlasu znamená. Aktivita 4.4.3.b slouží také ke hledání společného tónu dvou spolužáků a posílení jejich hudební paměti.

Metodické poznámky: Zavření očí posílí sluchovou percepci, žáci se uklidní a budou dávat více pozor. U aktivity 4.4.3.b určuje pořadí učitel poklepáním na rameno žáka, který bude zpívat jako první. Učitel má zároveň čas kontrolovat již dříve naučené dovednosti vybraných žáků, pěvecký postoj a pěvecký dech. Vybíráme nejprve chlapce a dívku, poté žáky stejného pohlaví a řekneme jim, aby se snažili zazpívat tóny co nejpodobněji jeden druhému, aby je ostatní nepoznali. Do dvojice vybíráme také zpěváka s nezpěvákem. V takovém případě začíná zpěvák, protože jeho barvě, ale i výšce hlasu se bude nezpěvák přirozeně snažit přizpůsobovat, aby je ostatní žáci nerozeznali.

4.4.4 Rozlišování výšky tónu

a) Rozlišování výškových kontrastů tónů pomocí tonální gestikulace

Žáci se nejprve naučí rozlišovat velké kontrasty mezi nízkými a vysokými tóny. Učitel hraje na klavír kontrastně nízké a vysoké tóny, žáci ve stoje a se zavřenými očima ukazují pomocí naučeného tonálního gesta v úrovni boků nízké tóny, v úrovni očí vysoké tóny. Učitel plynule přejde k hraní pouze prvního a pátého stupně v různých durových tóninách a žáci ukazují pomocí tonálního gesta stejně jako v předchozím případě. Následně zahráné tóny zpívá vybraný žák na slabiku *ju*, ostatní žáci stále ukazují. K vybranému žákovi na zpěv se postupně přidávají další žáci a nakonec zpívají a ukazují první a pátý stupeň na slabiku *ju* všichni žáci třídy.

Aktivita slouží k rozpoznání vysokých a nízkých tónů, k tonálnímu cítění prvního a pátého stupně durové stupnice, dále k zafixování správné polohy tonálního gesta vůči tělu pro první (úroveň boků) a pátý (úroveň očí) stupeň durové stupnice.

Metodické poznámky: Při hraní tónů a následném ukazování výšky tónů je vhodné vybrat dva pomocníky z řad žáků, kteří kontrolují správnou polohu tonálního gesta svých spolužáků, a také, zda nezvedají rameno aktivní paže. Při zavřených očích žáci vše lépe vnímají a to vede i k většímu klidu ve třídě. Při zpěvu slabiky *ju* vybereme nejprve zpěváka, aby ostatním navodil správný tón i barvu hlasu.

b) Rozlišení tónů durového kvintakordu pomocí tonální gestikulace⁷³

Učitel a případně vybraný žák zpívají na slabiku *ju* dané stupně durové stupnice, další žák vše ukazuje na intonačních schodech, ostatní žáci pomocí tonálního gesta ve správné poloze vůči svému tělu ukazují zpívané tóny a mají:

- Nejprve otevřené, poté zavřené oči, učitel jim zpívá střídavě pátý a první stupeň.
- Zavřené oči, vybraný žák zpívá společně s učitelem střídavě pátý a první stupeň (žák se doladuje k učiteli).
- Nejprve otevřené, poté zavřené oči, učitel zpívá sestupně pátý, třetí a první stupeň, pak vzestupně.
- Zavřené oči, vybraný žák zpívá společně s učitelem sestupně pátý, třetí a první stupeň (žák se doladuje k učiteli), pak zpívají vzestupně.

⁷³ Těto aktivitě předchází zopakování dosud naučených tří tonálních pozic vůči vlastnímu tělu. Pro první stupeň v úrovni boků, pro třetí stupeň u hrudníku (viz kapitola 4.4.2) a pro pátý stupeň v úrovni očí. Je vhodné využít intonačních schodů s ukazováním příslušných stupňů.

c) Rozlišení vzestupné (sestupné) melodie, rozlišení prvních pěti stupňů durové stupnice pomocí tonální gestikulace

Rozlišení vzestupné a sestupné melodie pomocí pohybu ruky

Učitel zpívá melodii na slabiku *ju* (*no*) střídavě vzestupně a sestupně, žáci mají zavřené oči a současně se zpěvem učitele naznačují plynulým a vertikálním pohybem ruky, zda se jedná o vzestupnou nebo sestupnou melodii.

Rozlišení prvních pěti tónů durové stupnice pomocí tonální gestikulace

- Učitel nejprve ukazuje na intonačních schodech⁷⁴, pak i současně zpívá na slabiku *ju* sestupně a vzestupně prvních pět stupňů durové stupnice, žáci pomocí tonální gestikulace s otevřenými očima reagují na pohyb po stupnici.
- Učitel (případně s vybraným žákem) zpívá na slabiku *ju* sestupně a pak vzestupně prvních pět stupňů durové stupnice, první polovina žáků tvoří řadu, mají zavřené oči a pomocí tonální gestikulace ukazují podle zpěvu pohyb po stupnici, druhá polovina žáků stojí naproti nim (tvoří dvojice) a s otevřenými očima je kontrolují, pak se role otočí.

Aktivity 4.4.4. slouží postupně k rozpoznání výraznějších tónově výškových kontrastů, přes rozpoznání prvního a pátého stupně, následně prvního, třetího a pátého stupně a nakonec prvního, druhého, třetího, čtvrtého a pátého stupně durové stupnice včetně rozlišení klesající a rostoucí melodie. Slouží rovněž k tonálnímu ukotvení daných stupňů vůči vlastnímu tělu pomocí tonálního gesta.

Metodické poznámky: Tóniny v aktivitách kapitoly 4.4.4 volí učitel s ohledem na pěvecké reakce žáků, pro začátek je vhodná D dur, případně nepatrně nižší (Des dur a C dur) či vyšší (Es dur a E dur). Místo slabiky *ju* lze dle situace zvolit názvy jednotlivých stupňů. Žáci mají oči otevřené proto, aby měli vizuální kontrolu s učitelem (žákem), který ukazuje na intonačních schodech. Zavřené oči mají z důvodu posílení sluchové percepce. Zpěv začínáme nejprve sestupně, abychom odpoutali žáka od mluvní polohy. Vybraným žákem je zpěvák, a pokud si ostatní žáci spontánně začnou (intonačně čistě) zpívat s ním, necháme je zpívat. Zpívají-li mimo správnou intonaci, vedeme je nejprve k tomu, aby zpěv poslouchali a správně tóny ukazovali.

⁷⁴ Pro aktivitu 4.4.4.c nakreslí učitel intonační schody předem na tabuli, vedle nich polovinu lidského těla a vyznačí, ve které části těla ukazujeme daný stupeň. První je v úrovni boků, druhý v úrovni pasu, třetí v úrovni hrudníku, čtvrtý v úrovni krku a pátý v úrovni očí.

Rozlišování síly tónu bylo pro žáky z percepčního hlediska snadnou záležitostí. Těžší bylo zadanou dynamiku hlasově interpretovat, ale tím, že se vytvořil řetěz tónů a žáci museli na sebe navazovat, danou dynamiku nejen dodržovali, ale přebírali si od sebe i výšku tónu. Rozlišování délky tónu bylo velmi vhodným prostředkem k nácvičení rozvinutí tonálního gesta a zároveň jedním z prvních momentů, kdy se nezpěváci mohli samostatně pěvecky projevit před třídou, což dělali velmi ochotně. Barvu tónu v podobě zvuků jednotlivých předmětů a nástrojů rozlišovali žáci snadno. Dokonce bezpečně rozpoznávali vždy dva spolužáky podle zazpívaného jednoho tónu na slabiku *ju*, byť téměř každý žák zazpíval stejný tón s velmi podobnou barvou. Výška tónu dělala problém některým žákům pouze na počátku. Sluchové rozlišování prvních pěti stupňů durové stupnice nebylo náročné ani tak percepčně, jako na to, aby žáci prováděli pohyb tonálního gesta správně a ve správném místě oproti svému tělu. Vhodně k tomu posloužily intonační schody, protože žáci měli názornou kontrolu, o jaký stupeň se jedná. Eliminací zrakového vjemu už byli žáci odkázáni pouze na sluch, ale i v tomto případě ukazovali převážně správně.

5 Aktivity zaměřené na tvořivou intonaci

5.1 Aktivity na aktivaci hlavového rejstříku – 1. část

5.1.1 Rozmlouvání kocoura a kočky

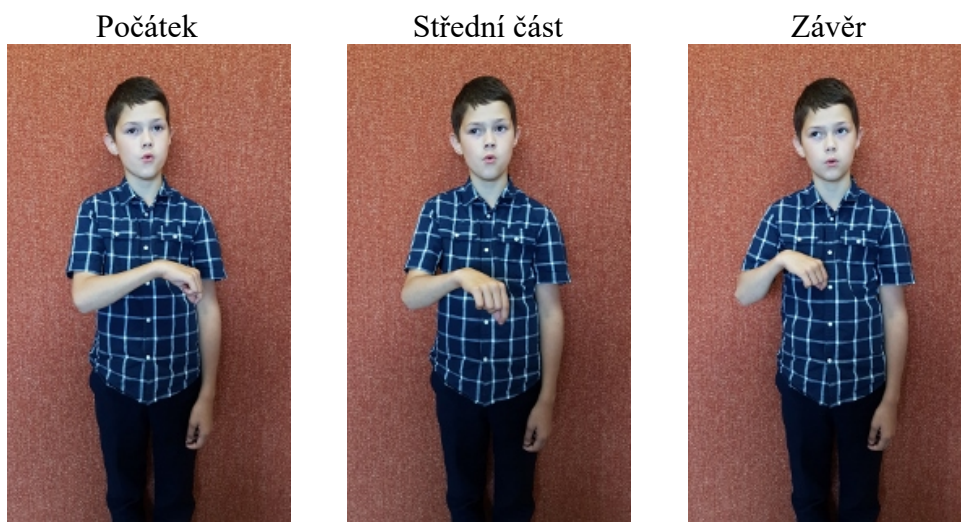
- a) Učitel předvede žákům glissando na *mnijau* vzestupně na mňoukání kocoura a sestupně na mňoukání kočky. Žáci to na povel učitele střídavě opakují a pak se rozdělí na kocoury a kočky (např. chlapci jako kocouři a dívky jako kočky) a pomocí *mnijau* si povídají, poté si role vymění.
- b) Žáci vytvoří dvě řady stojící naproti sobě, jedna je složena ze zpěváků, druhá z nezpěváků. Řada zpěváků udělá naráz vzestupné glissando na *mnijau*, řada nezpěváků naváže na jejich vysoké tóny a udělá *mnijau* na sestupné glissando, a to vše v několika opakováních.
- c) Žáci stojí ve dvou řadách naproti sobě. Řada složená ze zpěváků začíná jeden po druhém zpívat *mnijau*, první zpívá vzestupné glissando, vedle stojící žák naváže sestupným glissandem, tak to postupuje až na konec řady. Druhá řada, složená z nezpěváků, znázorňuje pohyb melodie jednou rukou směrem nahoru a dolů, a to se zavřenýma očima. Když dojde zpěv na konec první řady, obě řady si role prohodí.

Aktivity slouží k navození hlavového tónu pomocí glissanda a ke scelování hlasových rejstříků. Mňoukání pomůže žákům více se oprostit od mluvní polohy hlasu, protože se budou snažit napodobit co nejvěrněji mňoukání kočky nebo kocoura.

Metodické poznámky: Začíná se zpívat nejprve společně, abychom předešli případnému studu. Střídá se vzestupné i sestupné glissando, pro nezpěváky je vhodné začít se sestupným glissandem. Zpívají-li žáci a zároveň ukazují průběh melodie, je lépe ho ukazovat v horizontálním směru, jako by malovali před sebou do písku, přičemž vrchní tóny odpovídají pozici prstů nejdále od těla, spodní tóny nejbliže k tělu.

Ukazováním⁷⁵ v horizontálním směru eliminujeme při zpěvu tendenci dětí naklánět hlavu směrem nahoru či dolů. (Tichá, rozhovor 2018b)

⁷⁵ Ve sluchově percepčních činnostech lze ukazovat průběh glissanda i ve vertikálním směru. Zpočátku napomáhá učitel s vertikálním či horizontálním ukazováním, které je nutno provádět koordinovaně s průběhem melodie.



Obrázek 20 - Průběh horizontálního ukazování – počátek, střední část, závěr

5.1.2 Meluzína

Učitel předvede meluzínu na slabiku *ju* okolo jednoho tónu (např. *g¹*), pak ve větším tónovém rozsahu a dále na zvuk čmeláka *bzzz*. Všichni žáci se zavřenýma očima znázorňují vertikálně rukou pohyby stoupavé a klesavé melodie. Vybraný žák převezme roli učitele, předvádí meluzínu na zvuk čmeláka *bzzz* a ostatní žáci opět znázorňují pohyb melodie. Nakonec si zkusí zvuk čmeláka všichni naráz podle pohybu učitelovy ruky.

Aktivita slouží k jemnějšímu sluchovému rozlišení výšky tónu s využitím aktivace hlavového rejstříku žáků.

Metodické poznámky: Během aktivity je vhodné vybrat nezpěváka, který intuitivně napodobuje výšku tónu učitele. Lze také upozornit na přední rezonanci v masce tím, že si žáci chytí při bzučení lehce nos a tím ucítí brnění, tedy přední rezonanci.

5.1.3 Hra Volání zvířátek

Žáci se rozdělí na čtyři pokud možno stejně početné skupiny, v každé budou zastoupeni zpěváci i nezpěváci:

- První skupina zavolá: „*Héj! Juch! Kdo jste?*“ (*héj a kdo* jsou vždy nízké tóny, *juch a jste* jsou vždy vysoké tóny z hlavového rejstříku).

- Druhá skupina odpoví na sestupné glissando *mnijau* a na malou klesavou tercii *ko-čky*.
- První skupina zavolá znovu: „*Héj! Juch! Kdo jste?*“.
- Třetí skupina odpoví meluzínou na *bzzz* (melodie klesá, pak roste) a následně na malou klesavou tercii *čme-lá-ci*.
- První skupina naposledy zavolá: „*Héj! Juch! Kdo jste?*“.
- Čtvrtá skupina odpoví na dvě malé klesavé tercie *čim-ča-ra-ra-čim-čim-čim* a na malou klesavou tercii *vrab-čá-ci*.

Hra pokračuje do vystřídání všech žáků ve všech čtyřech skupinách.

The image shows three staves of musical notation in 2/4 time, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notation is divided into four sections:

- Section 1:** Labeled "1. skupina žáků volá na druhou skupinu" and "2. skupina žáků odpovídá jako kočky". The first part has notes for "Hej!", "Juch!", and "Kdo jste?". The second part has a glissando for "Mnijau," and a descending triad for "koč - ky."
- Section 2:** Labeled "1. skupina žáků volá na třetí skupinu" and "3. skupina žáků odpovídá jako čmeláci". The first part has notes for "Hej!", "Juch!", and "Kdo jste?". The second part has a melisma for "Bzzz," and a descending triad for "čme - lá - ci."
- Section 3:** Labeled "1. skupina žáků volá na čtvrtou skupinu" and "4. skupina žáků odpovídá jako vrabčáci". The first part has notes for "Hej!", "Juch!", and "Kdo jste?". The second part has a descending triad for "Čim-ča - ra - ra - čim-čim-čim," and a descending triad for "vrab-čá - ci."

Notová ukázka 2 – Hra Volání zvířátek

V této aktivitě si žáci procvičí naučené glissando na *mnijau* a na meluzínu *bzzz*. Zvoláním *juch* a *jste* se dostanou hlasem přirozeně do hlavového rejstříku. Formou hry si rovněž v hlavové poloze tonálně upevňují klesavou malou tercii.

Metodické poznámky: Na slabiky *hej*, *juch*, *kdo* a *jste* není důležité, jaký žáci zapívají tón. Podmínkou je pouze to, aby na slabiky *juch* a *jste* zapívali jakýkoli tón nad f^1 . Učitel zpívá nebo hraje na klavír vždy dva tóny sestupné malé tercie v místech, kde ji žáci zpívají, ti se k ní intuitivně doladují. Vhodné intervaly jsou a^1-fis^1 nebo g^1-e^1 .

5.1.5 Hra Na zvony

Vybraní žáci zpívají (postupně v D dur, E dur, F dur) pátý a třetí stupeň (čtvrt'ové noty), následně pátý, čtvrtý, třetí, druhý a první stupeň (osminové noty) na vybranou slabiku, např: *bom, bum-bam, bim-bam, din, din-don, jou, hou, nou, no* apod. Učitel zadává akordem předem tóninu, vybraní žáci zpívají i ukazují, ostatní pouze ukazují zpívané stupně pomocí tonální gestikulace. Postupně se ostatní žáci připojují ke zpěvu.

Hra slouží k posílení tonálního cítění nejprve pátého a třetího stupně a následně prvních pěti tónů durové stupnice včetně tónického ukotvení. Využitím sestupné melodie aktivizujeme hlavový rejstřík žáků a vyrovnáváme rejstříkové přechody.

Metodické poznámky: Ke zpěvu vybíráme postupně zpěváky s nezpěváky, kteří se dolad'ují ke zpěvákům. Na konci zpívají a ukazují všichni žáci. Učitel dodržuje rytmičnost hry, zadává příslušnou tóninu zahráním durového kvintakordu (akord v základním tvaru a harmonicky), zpívá a předřikává včas zpívané slabiky.

5.1.6 Hra na Mart'any

Hra je inspirována Pánkovou a kol. (2016, s. 19).

Učitel zazpívá žákům tón g^1 nebo a^1 staccato na slabiky *ju-pu-pu-pu-pu-pu-pu-pu*, zároveň si dá si na hlavu pěst jedné ruky a vztyčí ukazovák jako anténu. Najednou odskočí tónově ještě výše a dělá meluzínu na čertovské *blll*. Poté si zase dá ruku zpět na hlavu jako anténu a začne zpívat opět stejný tón na *ju-pu-pu-pu-pu-pu-pu-pu* jako předtím. Slabiky odpovídají přibližně osminovým notám. Žáci následně opakují vše společně s učitelem.

Aktivita slouží k nalezení společného tónu žáků a posiluje hudební paměť. Čertovské *blll* ještě více aktivuje hlavový rejstřík a uvolní jazyk i čelist. Vytvoření antény z ukazováčku na hlavě umocní hlavovou rezonanci žáků. (Tichá, rozhovor 2018b)

Metodické poznámky: Žáky je vhodné vést pouze gesty. Pokud si dá učitel ruku z hlavy pryč, odskočí žáci hlasově na *blll*, dá-li si pěst se vztyčeným ukazovákem zpět na hlavu, vrátí se žáci k původnímu tónu na *ju-pu-pu-pu-pu-pu-pu-pu*. Žáci si učitele před aktivitou nejprve poslechnou, až poté začnou zpívat. Pěst nesmí svírat křečovitě. Aktivitu je vhodné vykonávat pro lepší přehled v kruhu a každý ze žáků je v pěveckém kleku. Žákům lze říci, že jako Mart'ani vysíláme do vesmíru stejný tón, aby nám tam

5.2 Aktivity na aktivaci hlavového rejstříku – 2. část

5.2.1 Hra Povídání kukaček

Před touto aktivitou žáci nejprve slabikují polohlasně a s uvolněnou bradou *bre-ke-ke-ke* a *ky-ky-ry-ky*, aby si opakovaně vyzkoušeli výslovnost konsonantu *k* v přední části měkkého patra a nezastrkovali hřbet jazyka do zadní části měkkého patra. Slabiky odpovídají přibližně osminovým notám. (Tichá, rozhovor 2018b)

Žáci jsou rozděleni do tří skupin, v každé jsou zpěváci i nezpěváci. Skupiny reprezentují kukačky, které si spolu povídají. První skupina zazpívá *ku-ku* na malou klesavou tercii zadanou učitelem v D dur (*a¹-fis¹*) a přidají první rytmický prvek *tlesk-tlesk*, vše ve čtvrtových notách a v dvoudobém metru. Druhá skupina naváže rytmicky na první skupinu a udělá to samé. Třetí skupina naváže rytmicky na druhou skupinu a zpívá *ku-ku-ku-ku-ku-ku* na stejnou klesající malou tercii včetně rytmického prvku *tlesk-tlesk*, vše ve čtvrtových notách a v dvoudobém metru. Žáci pokračují v povídání si kukaček s obměnou rytmických prvků: *plesk-plesk* (o stehna nebo boky), *dup-dup* (střídavě levou a pravou nohou), *lusk-lusk* (prsty ruky) a učitel přitom taktuje. Při zpěvu slabik *ku-ku* udělají žáci horizontální rytmický pohyb odpovídající čtvrtovým notám, střídavě pravou a levou rukou směrem k břichu, jako by si něco utrhli z keře.

1. skupina žáků 2. skupina žáků 3. skupina žáků

Ku - ku. *Tlesk - tlesk.* Ku - ku. *Tlesk - tlesk.* Ku - ku, ku - ku, ku - ku. *Tlesk - tlesk.*
Plesk - plesk. *Plesk - plesk.*
Dup - dup. *Dup - dup.*
Lusk - lusk. *Lusk - lusk.* *Lusk - lusk.*

Notová ukázka 5 – Hra Povídání kukaček

Aktivitou si žáci procvičují a upevňují tonální citění pátého a třetího stupně, vyšší tóny jim umožní oprostění se od nízké mluvní polohy. Rytmizace napomůže k citění dvoudobého metra, střídavý pohyb pravé a levé ruky při zpěvu aktivuje více bránici.

Metodické poznámky: Žáci špulí pusu při zpěvu *ku-ku*⁷⁶. Učitel hraje nebo zpívá tóny vždy se zpěvem žáků, aby správně intonovali malou sestupnou tercii. Povídání kukaček

⁷⁶ Ke správné intonaci na slabiky *ku-ku* je potřeba opory bránice – žákům řekneme, aby si kukačky dobře rozuměly, žáci se pak snaží zpívat *ku-ku* měkce, s našpulenými rty, což vede k aktivaci bránice a čistější intonaci. (Tichá, rozhovor 2018b)

lze variovat např. tím, že každá skupinka bude mít jiný rytmický prvek a skupinky se můžou různě střídat.

5.2.2 Opička letí do vesmíru

Aktivita je inspirována Tichou (rozhovor 2018b).

- a) Žáci tvoří dvě řady, první řada je zády ke druhé a žáci z obou řad tvoří dvojice. Nejprve si žáci z první řady zadupou a zaujmou postoj *Opička*, potom se na pokyn učitele pomalu napřimují obratel po obratli a žáci druhé řady jim ve vytvořených dvojicích během napřimování poklepávají prstem lehce na vrchní část zad (vrchní část trapézového svalu). Teprve pak žáci pomalu napřímí hlavu. Druhá řada kontroluje plynulost a správnost napřimování. Role řad se prohodí a provede se několik opakování.



Obrázek 22 – Poklepávání prstem na vrchní část zad při postoji *Opička*

- b) Jakmile žáci zvládnou koncentrované a uvolněné napřimění, přidají zpěv vzestupného glissanda na slabiku *fu* až do místa, kdy se začíná napřimovat hlava, v tom okamžiku přejdou na sestupné glissando. Druhá řada jim přitom opět lehce poklepává prsty na horní části zad a kontroluje průběh napřimování. Role řad se pak prohodí. Dětem řekneme, že takto může *Opička* do vesmíru.
- c) Žáci tvoří kruh, střídavě dívka a chlapec, první žák již bez poklepání na záda provede vzlet *Opičky* do vesmíru (analogie k 5.2.2.b), lehce jednou klepne souseda do zad, ten „spadne“ do postoje *Opička* a opět provede vzlet *Opičky* do vesmíru. Takto se vystřídají všichni žáci v kruhu.

Aktivita slouží k odstranění dechového tlaku v hrtanu a uvolnění hrtanového svalstva při zpěvu, ke scelování hlavového a hrudního rejstříku pomocí glissanda.

Metodické poznámky: Aktivitu je vhodné nejprve bez glissanda, poté s glissandem předvést, a to v pořadí učitel, potom vybraný zpěvák. Lehké poklepávání na vrchní část trapézového svalu vede žáky k plynulejšímu napřimování, a to v pořadí nejprve záda a pak až hlava. Učitel prochází před první řadou (u aktivit 5.2.2.a, 5.2.2.b), pomáhá žákům z druhé řady se správným poklepáváním, žákům první řady s uvolněním hlavy a ramen, případně s plynulostí napřimování.

5.2.3 Měkký hlasový začátek

a) Navození měkkého hlasového nasazení pomocí konsonantu *j*

V úvodu učitel nejprve předvede tři typy hlasového začátku na vokál *ú* (vybraným tónem z hlavového rejstříku, např. *g^l* nebo *a^l*) a žáci hádají, zda se jedná o nasazení tvrdé, měkké nebo dyšné. Dále učitel předvádí už jen měkké nasazení pomocí slabiky *ju* a přitom udělá pomalý pohyb dlaní směrem k obličeji, jako by zval domů návštěvu. Vybraný žák pak měkké nasazení na *ju* s vítacím gestem provádí před třídou a ostatní žáci mu na jeho zpěv (vítání návštěvy) odpovídají zpěvem stejného měkce nasazeného tónu. Každý žák si to průběžně před třídou samostatně vyzkouší.

b) Navození měkkého hlasového nasazení pomocí konsonantu *h*

Učitel měkce zazpívá slova *hauto* a *hokno* na tón *g^l* nebo *a^l*, poté řekne žákům, že si konsonant *h* už jen představí a měkce zazpívá *auto* a *okno*. Vybraný žák vše opakuje po učiteli a ostatní žáci mu odpovídají stejným zpěvem, žáci se všichni prostřídají. Inspiraci je hra *Hach i Mach* od Tiché (2014, s. 110–111).

c) Měkké hlasové nasazení pátého, třetího a prvního stupně durové stupnice

Učitel předvede zpěv na slabiku *ju* pátého, třetího a prvního stupně a současně ukazuje jednotlivé stupně na intonačních schodech. Žáci po něm zpívají a zároveň si ukazují pomocí tonální gestikulace (postupně v D dur, E dur, F dur). Vybraný žák převezme roli učitele a ostatní žáci po něm opakuji.

Aktivity slouží k rozpoznání jednotlivých druhů pěveckého začátku, k aktivaci hlavového rejstříku a k naučení a následnému melodickému začlenění měkkého nasazení, nejprve pomocí konsonantu *j*, poté *h*.

Metodické poznámky: Pomalý pohyb dlaní směrem k obličeji započneme vždy dříve, než nasadíme daný tón. Tím si lépe navodíme měkké nasazení a zároveň pohybem ruky

aktivujeme více bránici potřebnou k měkkému začátku. Pro lepší soustředěnost a kontrolu žáků si měkký začátek zkouší žáci jednotlivě a ostatní mohou hodnotit, jestli se vybraným žákům měkký začátek povedl, případně o jaký pěvecký začátek se jednalo. Začíná vždy zpěvák, pak nezpěvák a takto se střídají. Později lze střídat všechny vokály a kombinovat s některými konsonanty např. *m, n, ň, v*.

5.2.4 Gestikulace a ukazování s využitím písně *V zahradě na hrušce*

Aktivité předchází naučit se v pořadí ukazovat jednotlivé stupně z písně *V zahradě na hrušce*⁷⁷ (jedná se o tónový postup: *5-3-1, 5-3-1, 2-3-4-5, 5-3-1, 5-3-1, 4-3-2-1*)⁷⁸. Učitel zpívá po řadě dané stupně (pomocí základních či řadových číslovek) a zároveň je ukazuje na intonačních schodech, ostatní žáci si je ukazují pomocí tonální gestikulace.

a) Zpěv slabiky *bom (jou)* a ukazování si stupňů písně *V zahradě na hrušce*

Učitel zpívá melodii písně *V zahradě na hrušce* v D dur na slabiku *bom* nebo *jou*, dva vybraní žáci znázorňují průběh zpívané melodie, jeden z nich ji ukazuje na intonačních schodech, druhý ji znázorňuje pomocí tonální gestikulace. Ostatní žáci ukazují průběh melodie pomocí tonální gestikulace a průběžně se střídají u tabule s vybranou dvojicí. Učitel transponuje píseň (např. do E dur a F dur) a žáci se postupně připojují i zpěvem.

b) Návčik textu písně

- Nejprve celý text přednese učitel.
- Učitel přednese liché fráze (např. *V zahradě na hrušce*) a žáci doplní sudé fráze (*sedává kos*).
- Žáci deklamují liché fráze, učitel doplňuje sudé fráze.
- Všichni žáci deklamují naráz celý text s učitelem, pak bez něj.

c) Zpěv písně *V zahradě na hrušce* – s tonální gestikulací

Učitel vybere dva žáky, jeden ukazuje průběh melodie písně na intonačních schodech, druhý žák společně s ostatními žáky ukazují průběh melodie tónovou gestikulací a zpívají píseň na text v D dur (poté lze transponovat do E dur a F dur), učitel doprovází zpěv žáků na klavír.

⁷⁷ *V zahradě na hrušce* je píseň, kterou by žáci měli umět z prvního ročníku ZŠ.

⁷⁸ Číslice uvádí daný stupeň v durové stupnici.

V zahradě na hrušce

Anna Dubská

1. V za - hra - dě na hruš - ce se - dá - vá kos.
2. Na na - šem ko - mí - ně se - dá - vá čáp,
Má čer - ný ka - bá - tek a žlu - tý nos.
kla - pe si zo - bá - kem klap klap klap klap.

Notová ukázka 6 – Píseň V zahradě na hrušce s předehtou a dohtou

(LIŠKOVÁ, 2005), upraveno autorem

Aktivita slouží k upevnění tonální gestikulace a ukazování si na intonačních schodech s využitím známé písně. Žáci si ukazováním na písni začnou uvědomovat praktickou využitelnost intonačních schodů a naučené tonální gestikulace. Píseň začíná pátým stupněm, čímž aktivujeme hlavový rejstřík a zvolené slabiky napomůžou k uvolnění hrudního rejstříku. Zároveň je tato píseň z pohledu gestikulace přípravou k nácvičce závěrečné písně v posledním bloku aktivit.

Metodické poznámky: Pořadí jednotlivých stupňů je vhodné naučit žáky předem, aby se při zpěvu písně nesoustředili na dvě věci současně – na text a na ukazování daných stupňů. Aktivitu lze při zpěvu později doplnit pantomimou, děti ukazují: obrys koruny stromu (na text *na hrušce*), mávání křídel (na text *kos*), obrys kabátu (na text *kabátek*), sobě na nos (na text *nos*), únik kouře (na text *komíně*), spojení předpažených rukou (na text *čáp*), klapnutí předpažených rukou (na text *klap, klap, klap, klap*). Učitel, případně vybraný žák, může později ukazovat průběh melodie i v notovém zápisu na tabuli.

Pokračování v aktivitách na probouzení hlavového rejstříku v kapitole 5.2 bylo po absolvování prvního bloku v kapitole 5.1 pro žáky již snazší. Při hře *Povídání kukaček* intonovali již správně, konsonant „k“ vyslovovali správně a netlačili tím na hrtan, což jim usnadnilo cestu ke správné intonaci. Při aktivitě *Opička letí do vesmíru* bylo nejtěžší dosáhnout uvolnění všech žáků v oblasti šíje. Neuvolněnost může pramenit ze svalové ztuhlosti, z nesprávného a málo častého protahování svalů, z nevhodného životního stylu, jako např. dlouhodobé sezení atd. Tuto aktivitu je potřeba k jejímu ideálnímu provedení vykonávat opakovaně, a to i vzhledem k náročnosti nalezení bodu při napřimování zad a hlavy, při kterém se mění vzestupné glissando na sestupné. Výsledek nácviku měkkého nasazení byl pro žáky překvapením, protože pomocí vítacího gesta a konsonantů *j, h* dokázali poměrně brzy nadsadit tón měkce. Ostatní žáci dovedli jednotlivá hlasová nasazení snadno rozpoznat, a o to více se zpívající žáci snažili. Dyšné nasazení po konsonantu *h* jsem u žáků nepozoroval, což mohlo být ovlivněno i tím, že nejprve začínali nácvik měkkého začátku s konsonantem *j*. K upevnění tonální gestikulace a ukazování si na intonačních schodech vhodně posloužila píseň *V zahradě na hrušce*. Někteří žáci si melodii písně z první třídy pamatovali, většina však neuměla text, ale po dodatečném nácviku žáci píseň intonovali v relativně čistém jednohlase a tonální gestikulace byla až na výjimky odpovídající.

5.3 Intonační aktivity

5.3.1 Zpěv různých tónových motivů

Nejprve si žáci navodí hlavový tón pomocí vzestupného a sestupného glissanda na *mnijau* nebo na slabiku *ju* a dělají při tom pohyb jednou dlaní horizontálně od sebe a k sobě, jako by kreslili do písku (viz kapitola 5.1.1, obrázek 20).

Žáci stojí v půlkruhu nebo v kruhu, střídavě zpěvák a nezpěvák, a zpívají učitelem zadaný tón nebo tónový motiv v tónině D dur (C dur) na slabiku *bom*, postupně např. tyto stupně: 5, 5-5-3, 5-5-3-3-1-1-1, 5-4-3-2-1-1-1, 5-4-3-2-1-5-1. Učitel vybírá žáky náhodně, ale při novém zadání začíná zpívat vždy zpěvák. Ostatní žáci ukazují pomocí tonální gestikulace zpívané stupně současně se zpěvem vybraných žáků.

Aktivita slouží k samostatnějšímu pěveckému projevu, k tonálnímu ukotvení pátého, třetího a prvního stupně durové stupnice a jako přípravné cvičení na následující aktivitu. Pětitónové motivy napomůžou scelování hlasových rejstříků.

Metodické poznámky: Nezapívá-li některý z žáků zadané tóny, učitel ukáže na něj i na vedle stojícího spolužáka (spolužáky) a vybraní žáci to zapívají společně. Pak se pokračuje dál. Nedaří-li se nezpěvákovi i nadále zapívat zadané tóny, zapívá si vzestupné i sestupné glissando s horizontálním pomyslným kreslením a pokusí se to zapívat znovu (případně opět s pomocí zpěváků stojících vedle něj). Vše se odehrává v rytmu a stejném tempu, učitel prochází okolo žáků, ukazuje pomocí tonální gestikulace a pomáhá se zpěvem. Vybraný žák může převzít roli učitele, ale musí to být zpočátku zpěvák, aby intonačně udržel zadaný tónový motiv.

5.3.2 Rozezpívání pomocí artikulační hry Na pantomimu se zvířátky

Žáci stojí v půlkruhu nebo kruhu, střídavě zpěvák a nezpěvák, zpívají a ukazují stupně buď 5-4-3-2-1-1-1, nebo 5-4-3-2-1-5-1. Učitel hraje dané stupně na klavír, a to nejprve v C dur (následně v Cis dur a D dur), žáci stupně zpívají na následující text (ten žáci znají z artikulační hry *Na pantomimu se zvířátky* z kapitoly 4.3.2):

- Kráva dělá *bú-bú-bú*.
- Prase dělá *chro-chro-chro*.
- Žába dělá *kva-kva-kva*.
- Koza dělá *mé-mé-mé*.
- Ptáček dělá *pi-pi-pi*.

Transpozice
do (Cis a D) dur

Krá - va dě - lá bú bú bú.
Pra - se dě - lá chro chro chro.
Žá - ba dě - lá kva kva kva.
Ko - za dě - lá mé mé mé.
Ptá - ček dě - lá pí pí pí.

Notová ukázka 7 – Rozezpívání pomocí artikulační hry na stupně 5-4-3-2-1-1-1

Transpozice
do (Cis a D) dur

Krá - va dě - lá bú bú bú.
Pra - se dě - lá chró chró chró.
Žá - ba dě - lá kvá kvá kvá.
Ko - za dě - lá mé mé mé.
Ptá - ček dě - lá pí pí pí.

Notová ukázka 8 – Rozezpívání pomocí artikulační hry na stupně 5-4-3-2-1-5-1

Aktivita slouží k prvnímu rozezpívání s částečnou půltónovou transpozicí (bez přechodového akordu), k zopakování správné artikulace a k tonálnímu upevnění prvních pěti stupňů durové stupnice.

Metodické poznámky: Tónový motiv 5-5-3-3-1-1-1 je na svém konci z pohledu artikulace snazší, zároveň si jím žáci upevňují tonální cit vzhledem k tónice. V tónovém motivu 5-4-3-2-1-5-1 je posledním intervalem kvinta, která může dělat žákům potíže při její intonaci. V takovém případě klademe důraz na to, aby se žáci více poslouchali. Dále můžeme hlasově na pátém stupni zastavit a na zpívaném prodlouženém tónu se žáci lépe doladí. Reagují-li žáci intonačně čistě, lze pokračovat s transpozicí dál do výše jejich hlasových možností. Ujasnit bychom jim měli tonální gestikulaci. Lze přidat i jiný vhodný text, který můžou navrhnout samotní žáci.

5.3.3 Zpívej jako já

Aktivita je inspirována *Hledáním společného tónu* od Tiché (2014, s 57).

Učitel (později vybraný žák) chodí po třídě a zpívá staccatově tón f^1 , g^1 nebo a^1 v přibližně osminových notách a na slabiky *ju-pu-pu-pu-pu* nebo *ji-pi-pi-pi-pi*. Na koho ze spolužáků ukáže, ten se k němu zpěvem stejných slabik doladí.

Aktivita slouží k navození společného tónu a dává zároveň prostor každému žákovi se samostatně pěvecky projevit (žáci si již vyzkoušeli podobnou činnost, ale skupinově ve hře na *Martány* v kapitole 5.1.6).

Metodické poznámky: Začínáme vždy zpěvákem, aby intonačně udržel zpívaný tón, který musí zadávat opakovaně vybraným spolužákům. V případě, že vybraný žák nezopakuje stejný tón, zazpívají si ho se zadávajícím žákem společně. Náhodným výběrem žáků zvýšíme pozornost ostatních. Počet slabik *pu* nebo *pi* není podstatný (např. 4–8 slabik), žák je zpívá dle svých dechových dispozic, pak se nadechne a opakuje frázi znovu. Zvládnou-li žáci staccato, lze vyzkoušet zpěv dlouhého tónu, např. na slabiku *jű*.

5.3.4 Hra Koulovačka

Učitel si vybírá vždy jednoho žáka (začne zpěvákem, následně pokračuje s nezpěváky) a hraje s ním tónovou koulovačku. Stojí se žákem naproti sobě (přibližně 1–2 metry), učitel naznačí hození pomyslné sněhové koule po žákovi a zároveň zazpívá krátce, ale zněle jeden tón na slabiku *bom* (zpívaný tón odpovídá přibližně čtvrt'ové notě, výška tónu se pohybuje okolo f^1 , g^1 či a^1). Žák předvádí hození koule zpět učiteli se zazpíváním stejné slabiky i výšky tónu. Nezazpívá-li žák stejný tón jako učitel, převezme učitel výšku tónu, kterou zazpíval žák, zazpívá mu tento nový tón a odhodí ho s imaginární koulí zase zpět. Nezopakuje-li žák opět učitelův tón, převezme učitel novou výšku žákova tónu a zazpívá ji s odhodem další koule. Takto si házejí tóny, dokud žák tón nezopakuje po učiteli poprvé správně. (Tichá, 2014, s. 56–57) Ostatní žáci sedí, mají zavřené oči a v případě, že žák zopakuje stejný tón po učiteli, zvednou ruku.

Hra slouží k napodobení tónu žákem s využitím jeho bezprostředních reakcí a rozvíjí také hudební paměť. Házení imaginární koule aktivuje bránici a navodí žákovi pocit hry, nikoli nuceného opakování tónu.

Metodické poznámky: Variantou je, že učitel sedí a žák stojí, aby měli hlavy přibližně ve stejné úrovni. Tím se předejde zaklánění hlavy ze strany žáka. Učitel zpívá tóny co nejpodobněji k barvě hlasu žáků. Nemůže-li žák delší dobu tón zopakovat, zkusí si vzestupné a sestupné glissando na slabiku *jű* a hra pokračuje. V rámci zvýšení atraktivnosti hry můžeme žákům říci, že pomyslnou koulí trefí učitele tehdy, když zazpívají stejný tón jako učitel. Později mohou hrát *Koulovačku* dva žáci mezi sebou.

5.3.5 Tónová improvizace a dolad'ování

Učitel vybere tři žáky, první je zpěvák, druhý slabší zpěvák a třetí nezpěvák. Zpívá se na tři kola a v různém pořadí těchto tří vybraných žáků. V každém kole si první žák zazpívá vzestupné a sestupné glissando na slabiku *ju* a následně si vybere libovolný tón, který zazpívá na slabiku *ju* (délka tónu odpovídá přibližně půlové notě). Tento vybraný tón po něm zopakuje nejprve druhý žák, následně třetí žák a pak ho zazpívají všichni naráz. Pořadí zpěvu žáků je následující:

- Nezpěvák, slabší zpěvák a zpěvák (1. kolo).
- Slabší zpěvák, zpěvák a nezpěvák (2. kolo).
- Zpěvák, slabší zpěvák a nezpěvák (3. kolo).

Po dokončení všech tří kol vybere učitel další tři žáky a tónová improvizace pokračuje. Ostatní žáci mají během zpěvu vybraných spolužáků zavřené oči a v případě zopakování stejného tónu všemi žáky naráz (i jednotlivě) zvednou ruku.

Aktivita dává jednotlivým žákům možnost pěvecké improvizace, mají možnost si vybrat jakýkoli tón a ostatní žáci ve trojici hledají společný tón. Dále vede každého žáka k tomu, aby uměl z velkého spektra tónů sám odlišit, vybrat a zazpívat libovolný, ale jeden konkrétní tón.

Metodické poznámky: Neumí-li si žák vybrat jeden tón ze zpívaného glissanda, učitel mu napoprvé tón zadá, vhodné je buď *f^l*, *g^l* nebo *a^l*, abychom aktivovali hlavový rejstřík. Na podruhé si ho vybere žák sám. Vybírají-li žáci příliš hluboké tóny, necháme jim předem zazpívat pouze vzestupné glissando a řekneme jim, aby si vybrali některý z vyšších tónů. Záměrně začíná nezpěvák, aby si jako první mohl tón vybrat a opakovat ho až později. Na zopakování tónu má potom nezpěvák dva pěvecké vzory, a to v každém z prvních dvou kol v podobě lépe intonujících spolužáků. Rozdělení žáků do skupinek je lépe udělat předem v rámci příprav na hodinu.

V kapitole 5.3 bylo pro *Zpěv různých tónových motivů* podstatné rozmístit střídavě zpěváky a nezpěváky do kruhu, protože když daný motiv nezpěvák nezaintonoval, tak to velmi rychle napravil s dopomocí vedle něj stojících zpěváků. Podstatným aspektem bylo rovněž správné tempo celé aktivity a nahodilý výběr žáků, aby žáci neměli příliš času přemýšlet, jestli to zvládnou apod. První rozezpívání s půltónovým postupem

bez přechodového akordu na již známou artikulační hru *Na pantomimu se zvířátky* šlo žákům dobře. Uměli se již navzájem poslouchat, poslouchali i klavír a půltónovou transpozici zvládali již s relativně čistým jednohlasem. Aktivita *Zpívej jako já* žáky bavila a dokonce se předháněli v tom, kdo bude svým spolužákům daný tón zadávat. Ostatní žáci museli dávat pozor, protože nevěděli, koho daný žák vybere. Musel jsem však dbát na to, aby zadávající zpíval stále stejný tón. Většinou vybraní žáci tón zopakovali a k tomu se osvědčilo staccato, protože během prvních tónů se žáci vždy doladili. Hra *Koulovačka* byla velmi účinným intonačním nástrojem. Jediný problém nastával v tom, když žák slyšel, že učitel zpívá oproti němu stále vyšší tón, tak se snažil zpívat také ještě výše. Stejně tak reagovali někteří žáci ve směru dolů. Zde se vyplatilo dané tóny úplně opustit a začít zpívat slabiku *bom* v úplně jiné poloze, např. o kvartu výše, popřípadě níže. *Tónová improvizace a dolad'ování* velmi aktivovala i žáky, kteří jen poslouchali, a ti se pak snažili velmi striktním komentováním dané zadání dodržovat. Zvolené pořadí žákům vyhovovalo a vymyšlené tóny samostatně i společně intonovali převážně správně.

5.4 Nácvič písňe nápodobou s tvořivě intonační průpravou

5.4.1 Hlasová rozcvička

Žáci se hlasově „rozcvičí“ pomocí dříve naučených aktivit:

- Hra *Na dýchacího psa* (viz kapitola 4.2.1).
- Aktivita *Meluzína* s horizontálním kreslením (viz kapitola 5.1.2).
- Aktivita *Opička letí do vesmíru* (viz kapitola 5.2.2).
- Navození společného tónu g^1 pomocí hry na *Mart'any* (viz kapitola 5.1.6).

Aktivita slouží k zaujmutí pěveckého postoje, aktivaci bránice, uvolnění čelisti, k probuzení hlavového rejstříku, k odstranění dechového tlaku v hrtanu včetně uvolnění hrtanového svalstva a k nalezení společného tónu pro následné rozezpívání.

Metodická poznámka: Záměrně volím tón g^1 , protože jím začíná následná aktivita 5.4.2.

5.4.2 Rozezpívání s klavírem

Žáci se rozezpívají na úryvku písňe „*Šel tudy*“ na stupních 5-3-4-5 a na slabiky *bom*, *bim*, *don*, *din*. Rozezpívání je po půltónech s přechodovým akordem vzestupně z C dur

dle hlasových dispozic až např. do E dur nebo F dur a pak sestupně zpět do C dur. Učitel zadává pro každou tóninu postupně všechny čtyři slabiky, žáci je postupně zpívají a ukazují pomocí tonální gestikulace zpívané stupně.

Nádech a zpevnění břicha.	Nádech a zpevnění břicha.	Nádech a zpevnění břicha.
C	A ^b 5 ⁶	D ^b
A 5 ⁶	D	simile

Bom bom bom bom.	Bom bom bom bom.	Bom bom bom bom.
Bim bim bim bim.	Bim bim bim bim.	Bim bim bim bim.
Don don don don.	Don don don don.	Don don don don.
Din din din din.	Din din din din.	Din din din din.

Notová ukázka 9 – Rozezpívání s klavírem pomocí zvukomalebných slabik

Rozezpívání připraví žáky na zpěv následné písně, rozcvičí hlasivky, aktivizuje hlavový rejstřík, připraví tonálně na úvodní motiv písně a naučí žáky postupně reagovat na půltónový postup mezi jednotlivými tóninami s přechodovým akordem.

Metodické poznámky: Žáci jsou čelem ke klavíru, v první řadě v pěveckém kleku nebo ve stoji nezpěváci, ve druhé řadě v pěveckém stoji zpěváci. Žáci mají vždy dvě doby na dechovou a brániční přípravu. Na první z těchto dob se nadechnou, ve druhé zpevní břišní stěnu. Zpočátku je vhodné, aby na tuto dechovou přípravu žáků učitel během rozezpívání při transpozici vždy o něco zpomalil a sděloval žákům, co mají dělat.

5.4.3 Návčik písně Šel tudy – nápodobou s oporou o grafický názor

a) *Motivace k písni* – žáci si zavřou oči a představí si, že potkají někoho s nějakým hudebním nástrojem na cestě v přírodě, a vymyslí si, co se při tom setkání stalo. Vybraní žáci se o svou představu podělí s ostatními.

b) *Předvedení písně a rozhovor o písni* – učitel zazpívá a zahráje píseň na klavír a následně vede rozhovor s žáky, jestli jim připadá píseň veselá, smutná, pomalá či rychlá, co znamená např. slovo *rarášek* a co jsou *dudy*.

c) *Přípravná cvičení pro první a druhou část písně*

- Znázornění první části písně učitelem či vybraným žákem na intonačních schodech (notovém zápisu), ostatní žáci si přitom ukazují jednotlivé stupně pomocí tonální gestikulace a zpívají je na slabiku *bom*.

Bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom.

Notová ukázka 10 – první řádek písně *Šel tudy* na slabiku *bom*

- Znázornění druhé části písně učitelem či vybraným žákem na intonačních schodech (notovém zápisu), ostatní žáci si přitom ukazují jednotlivé stupně pomocí tonální gestikulace a zpívají je na slabiku *bom*.

Bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom.

Notová ukázka 11 – Druhý řádek písně *Šel tudy* na slabiku *bom*

- d) *Nácvik zpěvu obou částí písně na slabiku bom* – učitel ukazuje stupně na intonačních schodech (notovém zápisu), ostatní žáci zpívají a ukazují pomocí tonální gestikulace.
- e) *Vytleskání rytmu písně* – učitel rytmicky vytleská píseň, žáci sledují rytmus v notách na tabuli. Poté učitel ukazuje⁷⁹ v rytmu písně noty na tabuli a žáci to podle not a ukazování vytleskávají. Nejprve první část písně, pak druhou a nakonec obě části naráz.
- f) *Nácvik textu písně* – nejprve učitel deklamuje první část textu, žáci opakují, pak druhou část a následně obě naráz.⁸⁰ Dbá na správnou artikulaci.
- g) *Vlastní nácvik písně* – žáci jsou v pěveckém stoju (kleku) u klavíru (první řada nezpěváci, druhá řada zpěváci), opakovaně zpívají první část písně na text, poté druhou část a nakonec celou píseň, učitel hraje na klavír včetně přede hry a dohry v tónině D dur (případně taktuje).

⁷⁹ Při ukazování not stojí učitel bokem k tabuli a v daný okamžik ukáže těsně pod notou, aby bylo jasné, o kterou notu se jedná a aby žáci vše dobře viděli.

⁸⁰ Lze postupovat nejprve tak, že učitel deklamuje liché fráze, žáci doplňují sudé, pak obráceně, následně celý text s učitelem a nakonec bez učitele.

Šel tudy

Lidová píseň z Čech

D A⁷ D

D A⁷ D

A⁷ D

A⁷ D

Šel tu - dy, měl du - dy, a - ni ne - za - pís - kal,
bo - dežž mu ty du - dy ra - rá - šek roz - tříš - kal.

Notová ukázka 12 – Píseň Šel tudy – s předehrou a dohrou

Aktivita slouží k nácvičení písně *Šel tudy* nápodobou v chronologicky řazených krocích využívajících ukazování si výšky tónů pomocí tonální gestikulace a grafického názoru.

Metodická poznámka: Pro ztvárnění jednotlivých částí textu mohou vymyslet pantomimu samotní žáci ve spolupráci s učitelem.

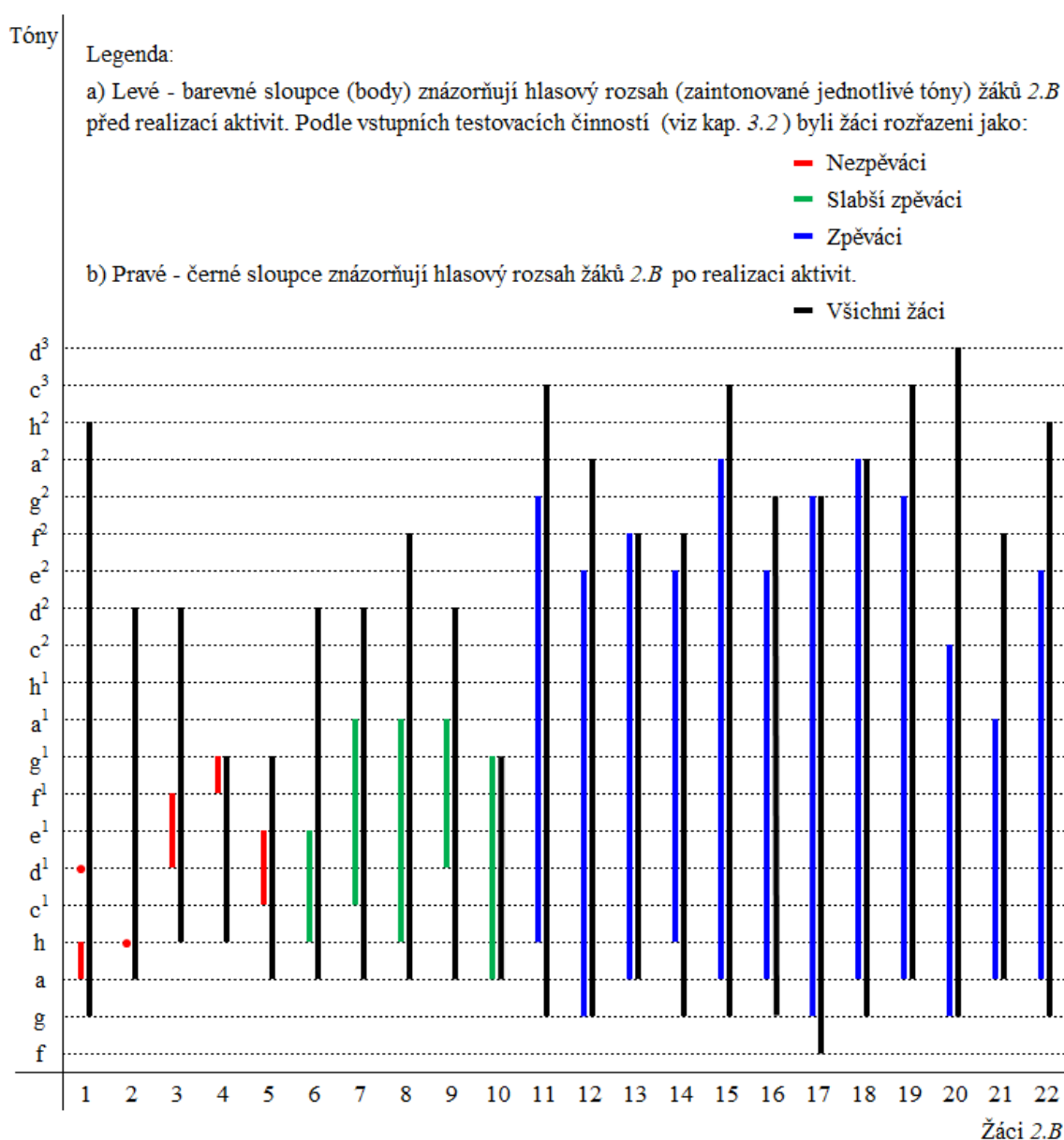
Cílem nácvičení nové písně v kapitole 5.4 bylo ověřit, zda aktivity ze všech předchozích bloků směřovaly k tomu, aby žáci dané třídy sborově zaintonovali vybranou píseň a uměli intonačně reagovat na rozezpívání u klavíru s půltónovou transpozicí. Obojí se ve všech třech třídách podařilo. Důležitým aspektem bylo počáteční zařazení již naučených aktivit, jako je zaujmutí pěveckého postoje, aktivizace bránice, zpěv vzestupného a sestupného glissanda pro probuzení hlavového rejstříku žáků, odstranění fonačního tlaku v hrtanu a nalezení společného tónu. Napomohl i vhodný výběr písně začínající sestupnou melodií k oproštění se od mluvní polohy hlasu. Při nácvičení písně bylo rovněž důležité dodržet daný postup nácvičení.

6 Závěrečná vyhodnocení

6.1 Vyhodnocení testovacího kritéria Hlasový rozsah

Hlasový rozsah žáků třídy 2.B před a po realizaci aktivit

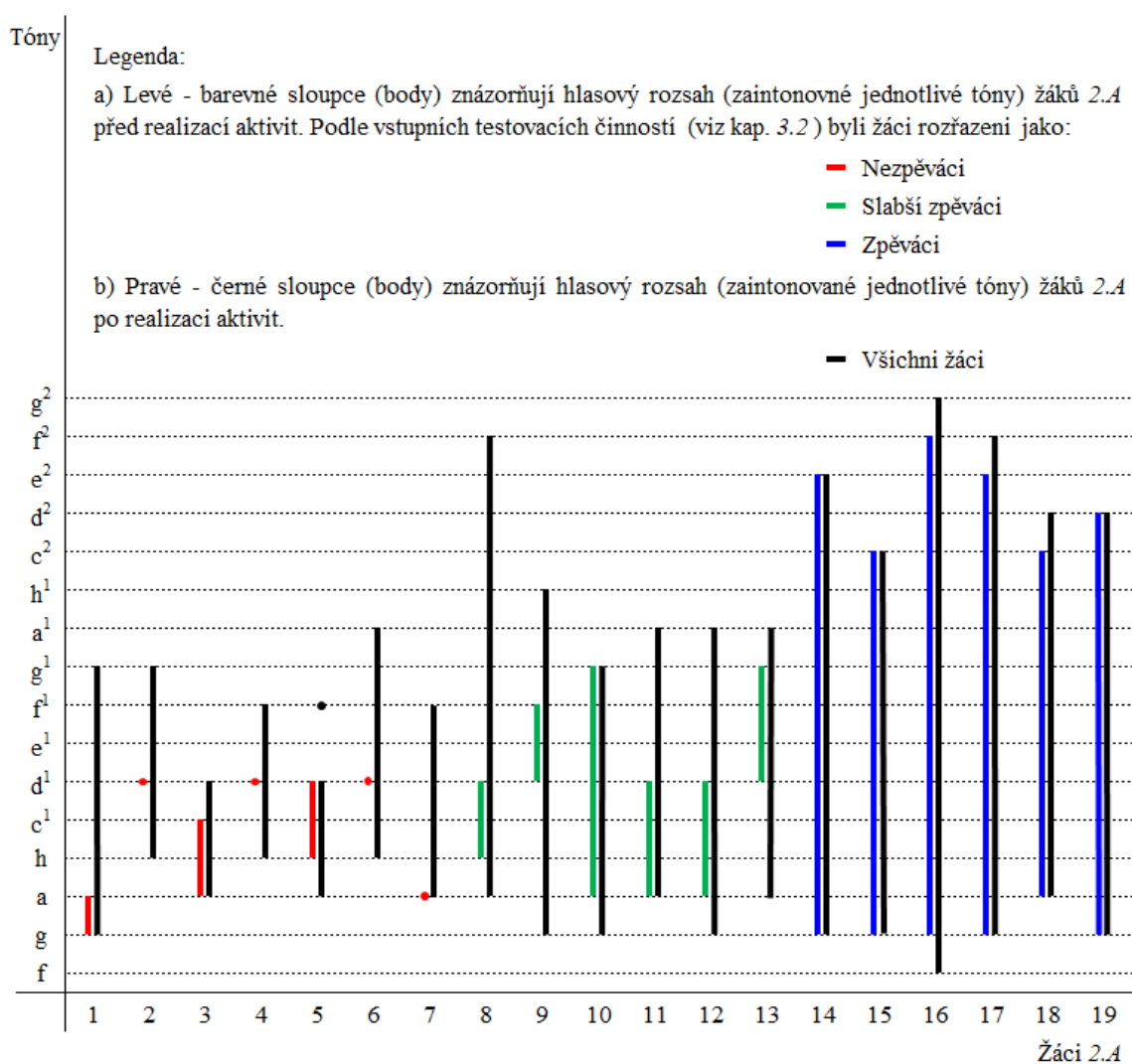
Pozornostní návyky a chování některých žáků 2.B byly problematické, ale se třídou se pracovalo poměrně dobře. Jejich vyučující mi na počátku sdělila, že má ve třídě pět žáků, které se jí nedaří jakkoli intonačně rozezpívat. Tito žáci byli následně dle testovacích činností zařazeni do skupiny nezpěváků. Společný hlasový rozsah všech žáků třídy byl před realizací aktivit 0 tónů, po realizaci aktivit 6 tónů ($h-g^1$). Posun hlasového rozsahu jednotlivých žáků je znázorněn v grafu 1.



Graf 1– Hlasový rozsah žáků 2.B při vstupních a výstupních testech

Hlasový rozsah žáků třídy 2.A před a po realizaci aktivit

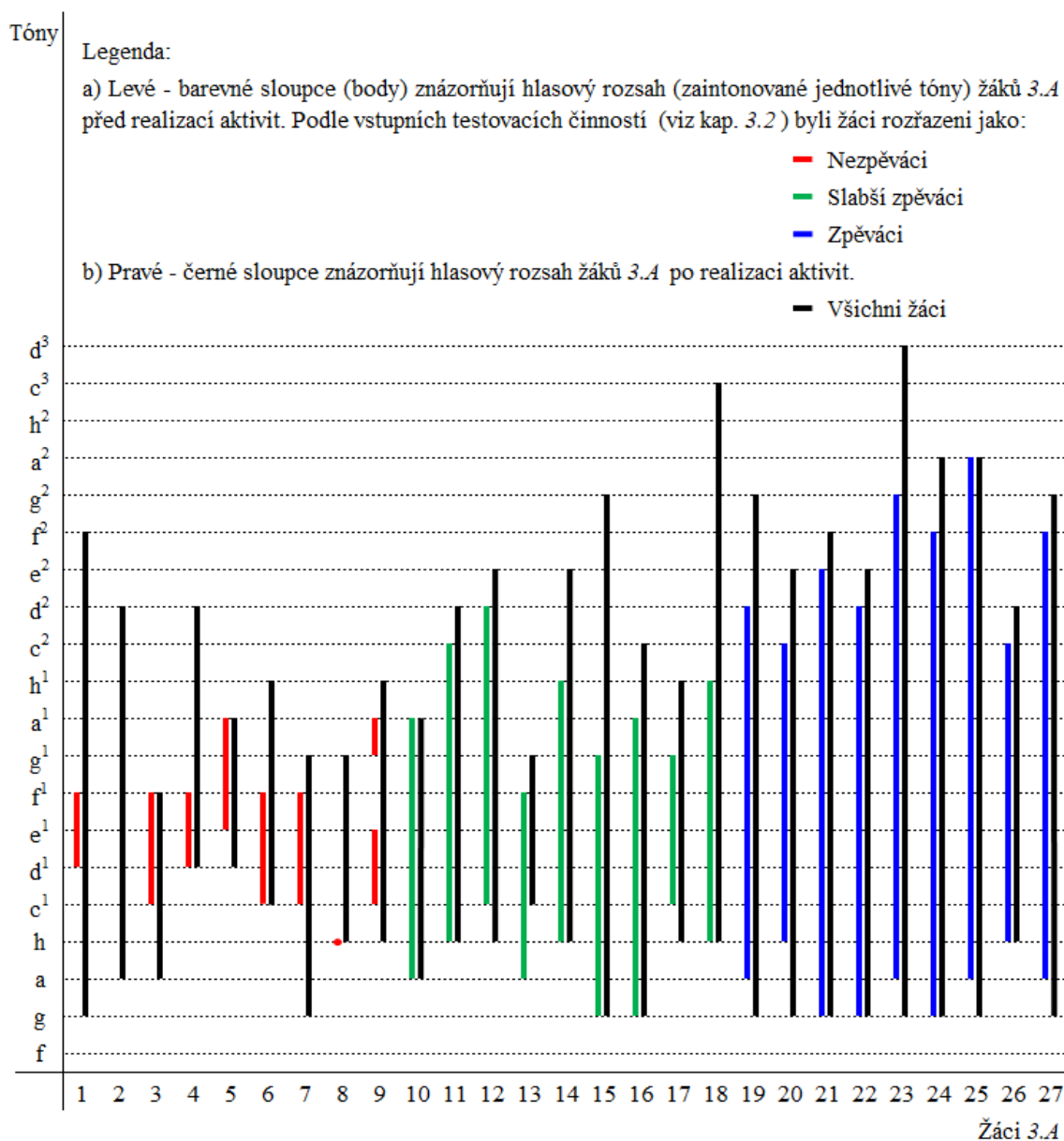
Jednalo se o třídu, ve které bylo více žáků s problémovým chováním a nedostačujícími pozornostními návyky. Práce zde byla velmi náročná. Žáci, kteří měli větší ochotu spolupracovat, dosáhli v tomto kritériu na konci výraznějšího zlepšení. Naopak žáci s nevhodným chováním se zlepšili pouze nepatrně. Společný hlasový rozsah všech žáků třídy byl před realizací aktivit 0 tónů, po realizaci aktivit 3 tóny ($h-d^1$). Posun hlasového rozsahu jednotlivých žáků je znázorněn v grafu 2.



Graf 2 – Hlasový rozsah žáků 2.A při vstupních a výstupních testech

Hlasový rozsah žáků třídy 3.A před a po realizaci aktivit

Třída 3.A velmi dobře spolupracovala a to i přesto, že v ní bylo nejvíce žáků. V této třídě vykazoval jen jeden žák při výstupních testech zhoršení hlasového rozsahu směrem dolů oproti vstupnímu měření, směrem nahoru se zlepšil o jeden tón. Společný hlasový rozsah všech žáků třídy byl před realizací aktivit 0 tónů, po realizaci aktivit 3 tóny (d^1-f^1). Posun hlasového rozsahu jednotlivých žáků je znázorněn v grafu 3.⁸¹



Graf 3 – Hlasový rozsah žáků 3.A při vstupních a výstupních testech

⁸¹ Žákovi pod číslicí 4 při vstupních testech výrazně chraptěl hlas a tvrdil, že má laryngitidu. Při výstupních testech byl hlas již znatelně čistější a žák dle svých slov už laryngitidu neměl. Pod číslicí 9 je žák jiné národnosti, který byl výrazněji starší než jeho spolužáci, byl integrován a vše zpíval o oktávu níže, než je uvedeno v grafu 3. Do společného hlasového rozsahu třídy byl v jeho případě zahrnut interval ($d-f$). Na klavír mu byly při testech hrány tóny o oktávu níže.

Průměrný nárůst hlasového rozsahu žáka v dané kategorii (zpěváků, slabších zpěváků a nezpěváků)

Pro kvantifikaci změny hlasového rozsahu jednotlivých žáků využívám veličiny x , kterou definuji jako *absolutní nárůst hlasového rozsahu žáka*. Vypočítá se jako rozdíl: $T_2 - T_1$, kde:

- T_1 je počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při vstupním testování.
- T_2 je počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při výstupním testování.

K výpočtu veličiny x využívám dvou statistických ukazatelů – aritmetický průměr a medián (viz tabulka 2), přičemž výpočty jednotlivých hodnot jsou v přílohách N , O , P .

Tabulka 2 – Průměrné hodnoty nárůstů hlasových rozsahů žáků dané kategorie

	Rozdělení žáků podle vstupních testovacích činností na kategorie (viz kapitola 3.2)		
	Zpěváci (27 žáků)	Slabší zpěváci (20 žáků)	Nezpěváci (21 žáků)
\bar{x} [počet tónů – nezaokrouhlených]	2,41	4	5,38
Median (x) [počet tónů]	2	4	5

Legenda:

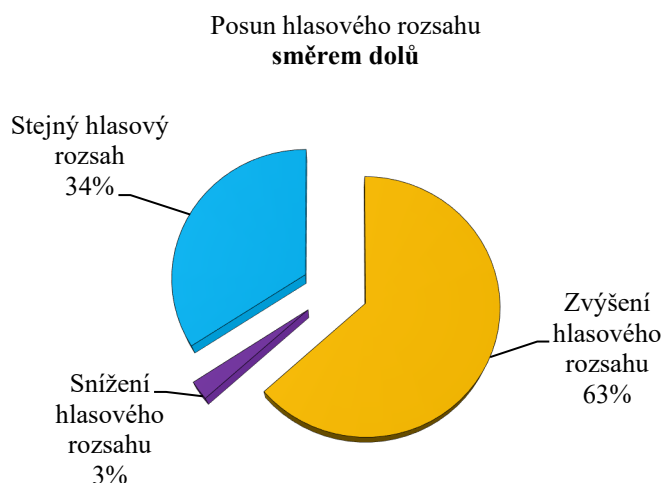
\bar{x} – aritmetický průměr veličiny x

Z tabulky 2 vyplývá, že ve všech třech testovaných třídách byl průměrný absolutní nárůst hlasového rozsahu na jednoho žáka největší v kategorii nezpěváků (o 5 tónů), nepatrně menší u slabších zpěváků (o 4 tóny) a nejmenší u zpěváků (o 2 tóny). Někteří slabší zpěváci a nezpěváci dosáhli velmi výrazného zlepšení až na úroveň zpěváků, někteří se posunuli pouze o jeden tón, což byl pro některé z nich také nemalý úspěch. Tyto výrazné výkyvy snižují validitu aritmetického průměru, ale v tomto případě se jeho hodnoty po zaokrouhlení rovnají i hodnotám mediánu, který je z hlediska extrémních hodnot statisticky stabilnějším ukazatelem.

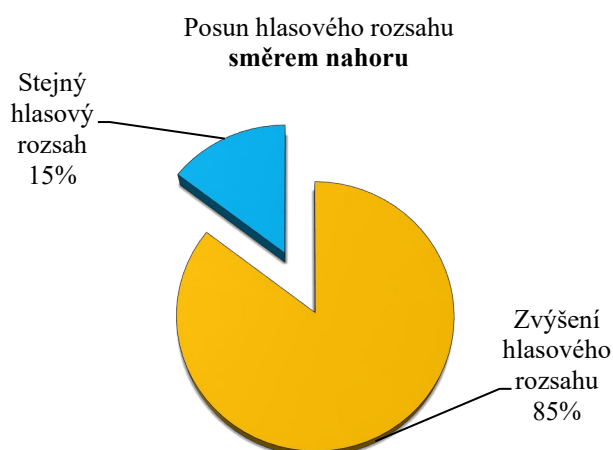
V případě nepatrného či žádného posunu hlasového rozsahu se jednalo zejména o ty žáky, kteří z hlediska pozornosti a chování spolupracovali ne vždy odpovídajícím způsobem. Nejmenšího zlepšení dosáhli zpěváci, protože někteří z nich se již při vstupním testování pohybovali na hranici svých hlasových možností.

Posun hlasového rozsahu v kategorii slabších zpěváků a nezpěváků

Z hlediska cíle práce je statisticky zajímavým ukazatelem posun hlasového rozsahu směrem dolů, nahoru či alespoň v jednom směru u kategorií slabších zpěváků a nezpěváků.⁸² Tento posun znázorňují grafy 4, 5 a 6. Posun hlasového rozsahu všech 68 testovaných žáků je z hlediska cíle práce méně významným ukazatelem a jeho grafické znázornění je obsaženo v příloze Q.

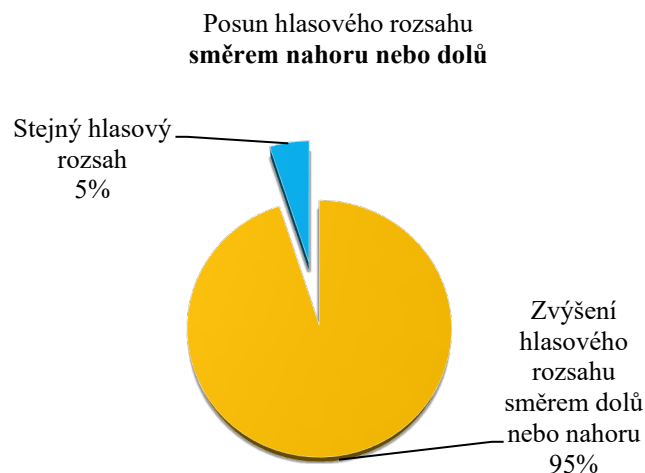


Graf 4 – Posun hlasového rozsahu 41 žáků (slabší zpěváci a nezpěváci) směrem dolů



Graf 5 – Posun hlasového rozsahu 41 žáků (slabší zpěváci a nezpěváci) směrem nahoru

⁸² Žáci byli dle vstupních testovacích činností rozděleni na tři kategorie – nezpěváci, slabší zpěváci a zpěváci (viz. kapitola 3.2).



Graf 6 – Posun hlasového rozsahu 41 žáků (slabší zpěváci a nezpěváci) směrem dolů nebo nahoru

Z grafů 4, 5 a 6 je patrné, že u slabších zpěváků a nezpěváků se zvýšil hlasový rozsah směrem dolů u 63 %, nahoru u 85 % a alespoň v jednom ze směrů u 95 % z nich. Zvýšení hlasového rozsahu směrem nahoru považují za důležitější ukazatel, protože na to byly aktivity převážně zaměřeny. Z grafů 4, 5 a 6 nelze poznat, o kolik tónů se vybraným skupinám žáků hlasový rozsah posunul, ale jakému procentu z nich se hlasový rozsah pouze zvýšil, snížil nebo zůstal stejný.

O kolik tónů se každému žákovi hlasový rozsah změnil lze vyčíst z grafů 1, 2 a 3 včetně společného hlasového rozsahu každé třídy před a po realizaci aktivit.

Tabulka 2 zobrazuje, o kolik se v průměru na žáka zvýšil hlasový rozsah kategorie nezpěváků, slabších zpěváků a zpěváků.

6.2 Vyhodnocení ostatních aspektů hlasové výchovy

Vyhodnocení nehudebních aspektů

Během realizace aktivit jsem zaznamenával výraznější změny i v oblasti odpovědnostní, pozornostní, komunikační či sociální, přičemž tyto změny se ve třídách projevovaly následovně:

- Žáci měli zpočátku výhrady ke spolupráci, např. ve dvojici s daným spolužákem či spolužačkou, přičemž tyto výhrady postupně ustupovaly.
- Žáci, kteří během realizace aktivit v úvodních blocích měli slabé pozornostní návyky, začali dávat více pozor a na dané pokyny reagovali mnohem dříve.
- Žáci měli rostoucí zájem předvádět aktivity před ostatními spolužáky, nemusel jsem je k ničemu přemlouvat, natož nutit.
- Vybráním jednotlivců k předvedení aktivity před třídou nebo ke kontrole spolužáků vždy výrazně vzrostla pozornost ostatních žáků ve třídě.
- Žáci šli ve svých projevech často za hranici obvyklého přístupu ve školním vyučování, a když zjistili, že se jim daří i za touto hranicí, rostla jim ochota se ještě více realizovat.

Tyto změny se postupně projevovaly ve zlepšování se nejen v hudební oblasti, ale také v rychlejší organizaci výuky, dále v nárůstu podílu vnitřní motivace žáků, která se projevovala přirozeným a zároveň rostoucím zájmem žáků o vykonávání daných činností.

Vyhodnocení didaktických a hudebních zásad pro práci s nezpěváky ve třídě

Následující zásady jsem částečně získal studiem teoretických poznatků, během odborných konzultací, vlastní praxí a během realizace aktivit v kapitolách 4 a 5:

- Nové žáky na počátku dočasně rozdělíme do pěveckých kategorií dle vhodně zvolených testovacích kritérií, zároveň jim nedáváme najevo, zda jsou v danou chvíli lepšími nebo horšími zpěváky a často je chválíme i za drobná zlepšení.
- V aktivitách postupujeme od skupinové práce k práci v menších skupinkách až k jednotlivcům, zároveň dle potřeby tyto tři přístupy různě kombinujeme a dbáme na to, abychom žáky od práce neodradili.
- Začínáme aktivitami, které jsou splnitelné všemi žáky, postupujeme velmi pozvolna ke složitějším, a to v takových krocích, aby je splnili co nejdříve i nezpěváci včetně poskytování prostoru pro kreativitu žáků.
- Máme-li provádět aktivitu, o které víme, že v ní budou nezpěváci úspěšní, umožníme jim touto aktivitou začít a tím posílíme jejich pěvecké sebevědomí.
- Žákům dáváme i kontrolní role, což posílí sluchovou perцепci, odpovědnost za zadaný úkol a tedy i jejich sebevědomí. Dbáme na to, aby si kontrolní roli plnili svědomitě a poctivě. Učiteli tak zbývá více prostoru k organizaci výuky. Kontrolní činnost je návyk a je ho potřeba žáky učit, ti pak při správně nastavených podmínkách mají sklon se více mezi sebou respektovat a zadané úkoly vykonávat ochotněji i svědomitěji.
- Formu výuky volíme vždy s ohledem na maximální efektivitu nácvičku a snadnou vizuální i sluchovou kontrolu z pohledu učitele či vybraných žáků.
- Zapojujeme do výuky pokud možno co největší počet žáků ve třídě, zpívají-li pouze vybraní žáci, ostatní mohou ukazovat podle sluchu výšku tónu nebo např. zvedat ruku na výraz souhlasu, že zpívající žáci splnili dílčí úkol.
- Využíváme všech smyslů, zrak často oslabujeme z důvodu posílení sluchové perцепce. Pro znázornění melodie zapojujeme tonální gestikulaci a ukazování si na grafickém názoru. Zařazujeme pohyb k rozvoji především rytmického cítění.
- Dbáme na dodržování pěveckého postoje (sedu, kleku), žeberně bráničního dechu a odpovídající artikulace jako složek nutných ke správnému tvoření tónů.

- Využíváme podobnosti barvy hlasu nejen učitele, ale i lepších zpěváků k rozezpívání nezpěváků. Zpěváci by měli být vodítkem pro hůře intonující žáky nejen výškou, ale i barvou svého hlasu. Vybraní žáci slouží jako přirozený vzor také z psychologického hlediska. Nezpěváky při zpěvu stavíme buď vedle zpěváků, nebo před ně. Tím si i zpěváci zpřesňují své hlasové návyky.
- Žáci nesmí při zpěvu křičet, dáváme jim často prostor naslouchat a zpívat ve vhodné dynamice, protože i tu žáci bezprostředně přejímají. V případě, že je vyučujícím muž, zpívá tóny buď fistulí, nebo o oktávu níže v hrudním rejstříku, vše s ohledem na danou situaci.
- Při hře na klavír nebo jiný hudební nástroj dbáme na vhodnou dynamiku. Musíme tedy v případě potřeby zesílit nebo zeslabit melodii či akordický doprovod, aby žáci při zpěvu slyšeli sebe i ostatní spolužáky.
- K navození společného tónu často využíváme opakovaného staccata.
- Snažíme se o aktivaci hlavového rejstříku žáků. Před samotným zpěvem je vhodné si zazpívat vzestupné a sestupné glissando na *ju*, případně využít dalších prvků tvořivé intonace, abychom oprostili nezpěváky od mluvní polohy hlasu.
- Při zpěvu využíváme namísto textu nejprve zvukomalebných slabik s využitím konsonantů aktivujících bránici a posilujících rezonanci v tzv. masce či kopuli.
- Snažíme se zpočátku vyhnout tónovému postupu od tóniky, naopak využíváme jako výchozí tón dominantu, dále využíváme malou klesavou tercii, klesavou melodii po tónech durového kvintakordu či po jednotlivých stupních s různými tónovými variacemi v hlavovém rejstříku žáků.
- Vzbuzujeme v žácích přirozený zájem o zpěv, což posiluje i efektivitu nácviku.
- Velmi zvažujeme výběr písní s ohledem na dovednost, kterou v dané situaci chceme u žáků rozvíjet.
- Do výuky zapojujeme namísto zdlouhavého mluvení různá gesta, která učiteli šetří hlasivky, usnadní a urychlí komunikaci s žáky. Ti si na ně postupně zvykají reagovat, což je přiměje i udržet být aktivní.
- Komunikujeme s žáky tak, že namísto pokynů, co mají udělat, se jim snažíme navodit různými způsoby odpovídající představu či pocit, následně se s tím žáci ztotožní a lépe i se zájmem provedou.
- Pozorujeme-li, že nějaká činnost žákům tolik nejde, nevzdáváme to, případně ji odložíme a zkusíme v některé z příštích hodin trpělivě znovu.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření a seřazení takových aktivit, jejichž realizací by se co nejvíce sjednotil hlasový rozsah mezi zpěváky a nezpěváky ve vybraných třídách 1. stupně ZŠ.

K dosažení hlavního cíle bylo nutné, aby se žáci tvořivě intonačními aktivitami zpočátku neodradili. Z tohoto důvodu jsem zařazoval tvořivě intonační prvky pozvolna a také nejprve skupinovou a následně až individuální formou. Těmito dvěma faktory a častým herním pojetím aktivit se podařilo žáky nejen neodradit, ale zároveň si stačili významnou měrou osvojit správné držení těla při zpěvu, pěvecký dech, artikulaci a sluchově percepční dovednosti. V následných blocích zaměřených více na tvořivou intonaci byli žáci již psychicky i hudebně připraveni na zvládnutí náročnějších intonačních činností.

Většina žáků reagovala na dané aktivity poměrně dobře, zlepšovali se jak v hudebních, tak i ostatních aspektech, jako je pozornost, komunikace či spolupráce. Postupně se ukazovalo, že se s tímto, pro ně odlišným, stylem výuky sžívají a jejich zájem rostl pravděpodobně i z důvodu opakovaných úspěchů, které zažívali. Jen velmi málo žáků občas nereagovalo odpovídajícím způsobem, což bylo pravděpodobně způsobeno náročností celé realizace. Z časových důvodů museli žáci absolvovat aktivitu za aktivitou, ale jinou možnost neměli, protože na základní škole neučím a nebylo možné si vyjednat např. roční spolupráci, při které bych vyučoval sám a žáci by zároveň nebyli hudebně ovlivňováni jiným učitelem.

Jedním z mých dílčích cílů bylo připravit žáky vybraných tříd hlasově tak, aby v závěrečném bloku aktivit uměli intonačně sborově reagovat na transpoziční rozezpívání s klavírem a aby se naučili a zazpívali novou píseň v relativně čistém jednohlase, což se u všech tří tříd podařilo.

Dalším dílčím cílem bylo sestavit aktivity tak, aby je mohl aplikovat téměř každý učitel s aprobační pro 1. stupeň ZŠ. Důležitými faktory pro jejich úspěšnou realizaci jsou z mého pohledu pedagogický cit, tvořivost, důslednost a chuť zkusit nové postupy. Nutností je počáteční rozdělení žáků dané třídy na dvě, případně tři kategorie zpěváků dle zvolených testovacích činností.

Pěvecké dovednosti žáků byly testovány prostřednictvím hlavního kritéria Hlasový rozsah. V závěrečných hodnoceních práce jsem sestavil grafy, ze kterých je patrné, jak se každému žákovi před a po realizaci všech aktivit hlasový rozsah změnil. Celkem 41 z 68 žáků bylo podle předem zvolených testovacích činností zařazeno buď do skupiny slabších zpěváků nebo nezpěváků. Někteří z nich dosahovali v závěru výrazných rozdílů v podobě zvýšení hlasového rozsahu, někteří méně výrazných, což mohlo být ovlivněno i jejich přístupem k výuce a již naučeným stylem chování. V případě slabších zpěváků bylo zlepšení v průměru o 4 tóny, u nezpěváků o 5 tónů na žáka. Z hlediska koncepce práce je zajímavým statistickým ukazatelem zvýšení hlasového rozsahu směrem nahoru, a to se u skupiny slabších zpěváků a nezpěváků podařilo u 85 % z nich. Společný hlasový rozsah žáků každé ze tří testovaných tříd se zvýšil z původních 0 na 6 tónů v intervalu $h-g^1$ u jedné třídy, na 3 tóny u dvou zbývajících tříd, $h-d^1$ a d^1-f^1 .

Z didaktického hlediska jsem sestavil aktivity tak, aby bylo vždy zapojeno co největší množství žáků a aby lépe intonující žáci byli pěveckým vodítkem pro nezpěváky.

Aktivity doporučuji zařadit do výuky na 1. stupni ZŠ. S implementací by se z mého pohledu mohlo začít pozvolna již v průběhu prvního ročníku ZŠ, nejpozději ve třetím ročníku, a to s ohledem na konkrétní situaci, chování a pozornostní návyky žáků. Pořadí aktivit nedoporučuji měnit, protože na sebe metodicky navazují. Některé aktivity mohou využít i hudební školy, avšak s odpovídajícími modifikacemi z hlediska oboru výuky, počtu a věku žáků. Za podstatné považuji rozdělit si jednotlivé aktivity do delšího období a provádět je i opakovaně z důvodu lepšího zafixování. Nelze stanovit přesnou dobu trvání v rámci hodiny. Zařazoval bych je nejčastěji na počátek každé hodiny hudební výchovy za úvodní motivaci na přibližně pět až deset minut, dle typu aktivity a aktuální potřeby i v průběhu hodiny. S přibývajícím zkušenostmi na straně učitele a podle reakcí žáků je možné vytvářet i vlastní modifikace aktivit, avšak s ohledem na dodržování zásad práce s nezpěváky. Velmi důležitým prvkem v uvažování je nenechat se odradit od případného prvotního neúspěchu a vytrvat v přesvědčení, že zpívat může téměř každý z nás.

Byl bych rád, kdyby tomuto tématu byla v budoucnu věnována náležitá pozornost, např. vypracováním dalších tvořivě intonačních aktivit včetně jejich ověření ve školní praxi. Stálo by za úvahu vytvořit i takové aktivity týkající se nápravy nezpěvnosti, které by šly aplikovat i na 2. stupni ZŠ.

Seznam literatury

BEČVÁŘ, Jindřich, 1994. Hrdinský věk řecké matematiky. In: BEČVÁŘ, Jindřich, FUCHS, Eduard., eds. *Historie matematiky I: sborník z 1. semináře pro vyučující na středních školách*. Brno: Komise pro vzdělávání učitelů JČMF, 20–108 s. ISSN 1210-9037.

BERÁNKOVÁ, Lenka, GRMELA, Roman a kol., 2011. Svalové dysbalance. In: *Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity* [online]. [cit. 20.04.2018]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/fsp/e-learning/ztv/pages/05-oslabeni-pohyb-text.html>

BIERNÁTOVÁ, Olga a SKŮPA, Jan a kol., 2011. Bibliografické odkazy a citace dokumentů dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011. In: *Citace.com* [online]. [cit. 19.03.2020]. Dostupné z: <https://www.citace.com/CSN-ISO-690.pdf>

CARLSON, Dave. Life Science Illustration and More. In: *Carlson Stock Art* [online]. [cit. 14.11.2019]. Dostupné z: <https://www.carlsonstockart.com/photo/breathing-lungs-diaphragm-ribcage-illustration/>

CMÍRAL, Adolf, 1965. *Základní pojmy hudební*. Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p. 275 s. 02-111-65.

DANIEL, Ladislav, 1992. *Metodika hudební výchovy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. 105 s. ISBN 80-7067-098-3.

DANIEL, Ladislav, 1994. *Intonace a sluchová analýza I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. 95 s. ISBN 80-7067-351-6.

DRŠATA, Jakub a kol., 2011. *Foniatric – hlas*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 321 s. ISBN 978-80-7311-116-8.

DRŠATA, Jakub a kol., 2015. *Foniatric – sluch*. Havlíčkův Brod: 374 s. Tobiáš. ISBN 978-80-7311-159-5.

FIRSTOVÁ, Zdeňka, 2011a. Citace mimo normu – rozhovory. In: *iso690.zcu.cz* [cit. 29.10.2019]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/novaiso690/co-normam-neresi/rozhovory-ap>

FIRSTOVÁ, Zdeňka, 2011b. Odkazy v textu – metody citování. In: *iso690.zcu.cz* [cit. 25.05.2018]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/novaiso690/metody-citovani>

FIRSTOVÁ, Zdeňka, 2011c. Příklady, jak citovat různé druhy dokumentů. In: *sites.google.com* [cit. 25.05.2018]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/novaiso690/schema-a-priklady>

FRYŠČÁK, Josef. Naučíme naše děti zpívat? In: *Vita.kruzik.net* [online]. [cit. 28.03.2018] Dostupné z: http://vita.kruzik.net/frvs/cz/texty/Hlas_vych_sbor.pdf

HANZLOVÁ, Jitka a HEMZA, Jan, 2013. Základy anatomie – soustavy dýchací, srdečně cévní, lymfatického systému, kůže a jejich derivátů. In: *Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity* [online]. [cit. 14.11.2019]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fsps/e-learning/zaklady_anatomie/zakl_anatomieIII/pages/dychaci_soustava.html

JENČKOVÁ, Eva, 2010. *Čertovské dovádění*. Hradec Králové: Tandem. 52 s. ISBN 80-86901-04-1.

KAŇKA, Jan. Fyzikální podstata zvuku – vlnová rovnice. In: *Odborný portál pro stavebnictví a technická zařízení budov* [online]. [cit. 20.03.2020]. Dostupné z: <https://stavba.tzb-info.cz/akustika-staveb/212-fyzikalni-podstata-zvuku-vlnova-rovnice>

KARASOVÁ, Martina. Strečink – kdy a jak se správně protahovat? In: *Vimcojim.cz* [online]. [cit. 08.04.2020]. Dostupné z: https://www.vimcojim.cz/magazin/clanky/o-pohybu/Strecink----kdy-a-jak-se-spravne-protahovat__s10011x11052.html

KARNETOVÁ, Helena, 2015. *Hudební nástroje v souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. 210 s. ISBN 978-80-7435-619-3.

KNOTKOVÁ, Simona, 2017. Hrtan. In: *Symptomy.cz* [online]. [cit. 13.11.2019]. Dostupné z: <https://www.symptomy.cz/anatomie/hrtan>

KUBIK, Suzana, 2018. The Kodály Method, a Singing Technique for All. In: *France musique.fr* [online]. [cit. 01.10.2019]. Dostupné z: <https://www.francemusique.com/practical-knowledge/kodaly-method-singing-technique-all-15731>

KULÍNSKÝ, Bohumil, 1964. *Máte hudební sluch?* Praha: Státní hudební vydavatelství, n. p. 81 s. 02-055-64.

LIŠKOVÁ, Marie a HURNÍK, Lukáš, 2008. *Hudební výchova pro 2. ročník základní školy*. Praha: SPN, a. s. 103 s. ISBN 80-7235-312-8.

LIŠKOVÁ, Marie, 2005. *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, a. s. 95 s. ISBN 80-7235-294-6.

LOHMANN, Paul, 1968. *Chyby hlasové techniky*. Překlad Jelena Holečková-Dolanská a Betta Frankenbergerová. Bratislava: Supraphon, n. p. 138 s. 02-271-68.

LONGHURST-SANTOS, Adrienne, 2018. Diaphragm Overview. In: *Healthline.com* [online]. [cit. 24.02.2020]. Dostupné z: <https://www.healthline.com/human-body-maps/diaphragm>

LUNGOVÁ, Vlasta, 2012. Stavba a funkce hlasového ústrojí. In: *E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. [cit. 04.10.2019]. Dostupné z: pfyziolmysl.upol.cz/?p=2661

MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagmar a kol., 2015. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing. 312 s. ISBN 978-80-247-5351-5.

OBEŠLOVÁ, Miluše, 2014. *Význam hlasové výchovy při nápravě mluvního hlasu*. Hradec Králové: Tandem ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové. 254 s. ISBN 978-80-86901-28-2.

Organization of American Kodály Educators, 2020a. The Kodály Concept. In: *Oake.org* [online]. [cit. 06.03.2020]. Dostupné z: <https://www.oake.org/about-us/the-kodaly-concept/>

Organization of American Kodály Educators, 2020b. Who Was Kodály. In: *Oake.org* [online]. [cit. 06.03.2020]. Dostupné z: <https://www.oake.org/about-us/who-was-kodaly/>

PÁNKOVÁ, Jarmila a kol., 2016. *Hudební výchova 1 – pro 1. ročník základní školy – příručka učitele*. Plzeň: Fraus. 116 s. ISBN 978-80-7489-251-6.

PECHÁČEK, Stanislav, VÁŇOVÁ, Hana a kol., 2001. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum. 282 s. ISBN 80-246-0365-9.

RAKOVÁ, Milena, ŠTÍPLOVÁ, Ljuba, TICHÁ, Alena, 2012. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika. 144 s. ISBN 978-80-266-0067-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 04.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

RICH, Joshua, 2014. The Kodaly Method. In: *MusicStaff.com* [online]. [cit. 01.10.2019]. Dostupné z: <https://musicstaff.com/teaching-methods-kodaly-method/>

Rozhovor (2018a) s odb. as. PhDr. Miluší OBEŠLOVOU, Ph.D., Hudební katedra PdF UHK (29. 3. 2018), hlasovou terapeutkou, na téma: Testovací kritéria v rámci hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Pardubice [osobní konzultace].

Rozhovor (2018a) s odb. as. Paedr. Alenou TICHOU, Ph.D. PedF UK Praha (8. 5. 2018), hlasovou poradkyní, na téma: Pěvecký dech, postoj, artikulace a gestikulace při zpívání. Pardubice [skype].

Rozhovor (2018b) s odb. as. PhDr. Miluší OBEŠLOVOU, Ph.D., Hudební katedra PdF UHK (5. 4. 2018), hlasovou terapeutkou, na téma: Pěvecký postoj, dech a artikulace. Pardubice [osobní konzultace].

Rozhovor (2018b) s odb. as. Paedr. Alenou TICHOU, Ph.D. PedF UK Praha (13. 5. 2018), hlasovou poradkyní, na téma: Tvořivá intonace pro nezpěváky s důrazem na aktivaci hlavového rejstříku. Pardubice [skype].

Rozhovor (2018c) s odb. as. PhDr. Miluší OBEŠLOVOU, Ph.D., Hudební katedra PdF UHK (11. 4. 2018), hlasovou terapeutkou, na téma: Kvantifikace vybraných testovacích kritérií v rámci hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Pardubice [osobní konzultace].

Rozhovor (2018c) s odb. as. Paedr. Alenou TICHOU, Ph.D. PedF UK Praha (27. 5. 2018), hlasovou poradkyní, na téma: Tvořivá intonace pro nezpěváky. Pardubice [skype].

Rozhovor (2018d) s odb. as. PhDr. Miluší OBEŠLOVOU, Ph.D., Hudební katedra PdF UHK (23. 5. 2018), hlasovou terapeutkou, na téma: Hlasová hygiena, hlasová reedukace a hlasotvorné ústrojí. Pardubice [osobní konzultace].

Rozhovor (2020) s odb. as. MgA. Petrem ŠPAČKEM, Ph.D., Hudební katedra PdF UHK (7. 4. 2020) na téma: Typy mužského hlasu. Pardubice [telefonní hovor].

Rozhovor (2020) s odb. as. PhDr. Helenou KARNETOVOU, Hudební katedra PdF UHK (19. 3. 2020) na téma: Složky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Pardubice [telefonní hovor].

Rozhovor (2020) s odb. as. Paedr. Alenou TICHOU, Ph.D. PedF UK Praha (12. 4. 2020), hlasovou poradkyní, na téma: Struktura hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Pardubice [telefonní hovor].

SEDLÁK, František, 1967. *Naučíme zpívat všechny děti?* Praha: Supraphon, n. p. 134 s. 02-152-67.

SEDLÁK, František, 1990. *Základy hudební psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 319 s. ISBN 80-04-20587-9.

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

SLAVÍKOVÁ, Marie, 2003. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 105 s. ISBN 80-7043-261-6.

STEVENS, Robin, 2010. The Origins and Foundations of the Kodály Approach to Music Education. In: *Australian Kodály Journal* [online]. [cit. 07.03.2020]. Dostupné z: http://music-ed.net/curwenbicentenary/index_htm_files/Stevens_2010.pdf

STEVENS, Robin, 2017. John Curwen and Tonic Sol-fa. In: *Music-ed.net*. [online]. [cit. 06.03.2020]. Dostupné z: <http://music-ed.net/Curwen/history.htm>

SYNEK, Jaromír, 2004. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 68 s. ISBN 80-244-0972-0.

- ŠERÁKOVÁ, Hana a NOVÁKOVÁ, Lucie, 2016. Polohy celého těla. In: *Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. [cit. 18.02.2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps16/pruprava_tv/web/pages/03-01.html
- TICHÁ, Alena, 2014. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, s. r. o. 148 s. ISBN 978-80-262-0648-4.
- TÓTH, Lukáš, 2019. Rakovina hrtana. In: *Zdravotéka.sk* [online]. [cit. 15.11.2019]. Dostupné z: <https://zdravoteka.sk/choroby/rakovina-hrtana/>
- U. S. National Library of Medicine, 2019. Diaphragm. In: *MedlinePlus* [online]. [cit. 14.11.2019]. Dostupné z: <https://medlineplus.gov/ency/imagepages/19072.htm>
- Ústav pro jazyk český, 2019. Pomlčka. In: *Internetová jazyková příručka* [online]. [cit. 06.11.2019]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?ref=164&id=165>
- Ústav pro jazyk český, 2019. Spojovník. In: *Internetová jazyková příručka* [online]. [cit. 06.11.2019]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?ref=165&id=164>
- Ústav pro jazyk český, 2019. Uvozovky. In: *Internetová jazyková příručka* [online]. [cit. 15.11.2019]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=162>
- Ústav pro jazyk český, 2020. Uvozovky. In: *Internetová jazyková příručka* [online]. [cit. 08.04.2020]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=162>
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s. r. o. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VOTÍPKA, Radek, 2010. Kompenzační cvičení. In: *Zelené stránky fotbalového tréninku* [online]. [cit. 20.04.2018]. Dostupné z: http://www.fotbal-trenink.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=173:ukoly-kompenzaniho-cvieni&catid=28:kompenzani-cvieni&Itemid=104
- VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila, 1990. *Didaktika sólového zpěvu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 158 s. 17-162-90.
- ZEMAN, Jiří, 2015. *Základy české ortopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus. 186 s. ISBN 978-80-7041-778-2.

Seznam příloh

Příloha A – Sarah Ann Glover a její solmizační žebříček – Norwich Sol-fa Ladder

Příloha B – Porovnání gest ruky Johna Curwena a Zoltána Kodályho s původními solmizačními slabikami

Příloha C – Gesta ruky podle Zoltána Kodályho na jednotlivé stupně durové stupnice se současnými solmizačními slabikami – The Solfège Hand Signs

Příloha D – Tonální gestikulace – tonální gesto přiřazené k jednotlivým částem těla pro prvních pět stupňů durové stupnice s možným rozšířením na šestý, sedmý a osmý stupeň

Příloha E – Přehled učiva z RVP ZV pro HV 1. stupně ZŠ

Příloha F – Jednotlivé složky tvořící strukturu hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ a jejich příklady

Příloha G – Příklady opěrných písní na jednotlivé stupně durové stupnice

Příloha H – Rozezpívání s klavírem – ukázka transpozice po půltónech vzestupně a sestupně s přechodovým akordem

Příloha I – Hlasový rozsah dětského, ženského a mužského hlasu

Příloha J – Příklady písní podle dovednosti, kterou zprostředkovávají

Příloha K – Přehled výsledků vstupního a výstupního testování žáků 2.B pro dané testovací kritérium

Příloha L – Přehled výsledků vstupního a výstupního testování žáků 2.A pro dané testovací kritérium

Příloha M – Přehled výsledků vstupního a výstupního testování žáků 3.A pro dané testovací kritérium

Příloha N – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů zpěváků

Příloha O – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů slabších zpěváků

Příloha P – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů nezpěváků

Příloha Q – Grafické znázornění posunu hlasového rozsahu všech 68 žáků po realizaci aktivit

















Příloha R – Článek ve školním časopisu po realizaci aktivit

Příloha A – Sarah Ann Glover a její solmizační žebříček – Norwich Sol-fa Ladder



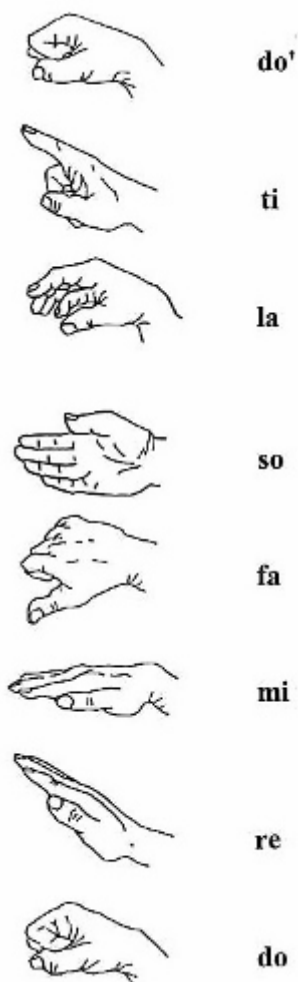
Obrázek 23 – Sarah Ann Glover a její solmizační žebříček – názorná pomůcka pro zpěv pomocí vertikálně seřazených počátečních písmen solmizačních slabik (Stevens, 2010)

Příloha B – Porovnání gest ruky Johna Curwena a Zoltána Kodályho s původními solmizačními slabikami

CURWEN'S ORIGINAL	KODALY'S VERSION
 TE	 TE
 LAH	 LAH
 SOH	 SOH
 FAH	 FAH
 ME	 ME
 RAY	 RAY
 DOH	 DOH
 TA SE FE	 TA SE FE

Obrázek 24 – Porovnání gest ruky Curwena a Kodályho
 Původní gesta (John Curwen) a modifikovaná gesta (Zoltán Kodály)
 (Stevens, 2010)

Příloha C – Gesta ruky podle Zoltána Kodályho na jednotlivé stupně durové stupnice se současnými solmizačními slabikami – The Solfège Hand Signs



Obrázek 25 – Gesta ruky (fonogestika) – modifikace podle Zoltána Kodályho
(Organization of American Kodály Educators, 2020a)

Příloha D – Tonální gestikulace – tonální gesto přiřazené k jednotlivým částem těla pro prvních pět stupňů durové stupnice s možným rozšířením na šestý, sedmý a osmý stupeň

1. Stupeň – boky



2. Stupeň – pas



3. Stupeň – hrudník



4. Stupeň – krk



5. Stupeň – oči



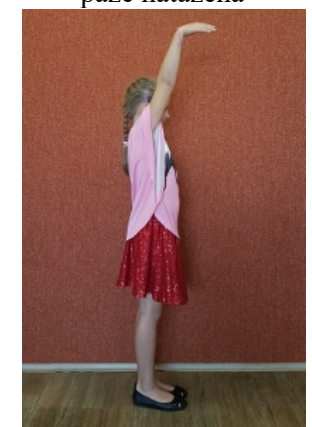
6. Stupeň – temeno hlavy



7. Stupeň – nad hlavou, paže pokrčená



8. Stupeň – nad hlavou, paže natažená



Obrázek 26 – Tonální gestikulace pro první až osmý stupeň durové stupnice

Příloha E – Přehled učiva z RVP ZV pro HV 1. stupně ZŠ

VOKÁLNÍ ČINNOSTI

- Pěvecký a mluvní projev – pěvecké dovednosti (dýchání, výslovnost, nasazení a tvorba tónu, dynamicky odlišený zpěv), hlasová hygiena, rozšiřování hlasového rozsahu.
- Hudební rytmus – realizace písní ve 2/4, 3/4 a 4/4 taktu.
- Dvojhlas a vícehlas – prodleva, kánon, lidový dvojhlas apod.
- Intonace, vokální improvizace – diatonické postupy v durových a mollových tóninách (V., III. a I. stupeň, volné nástupy VIII. a spodního V. stupně apod.), hudební hry (ozvěna, otázka – odpověď apod.).
- Záznam vokální hudby – zachycení melodie písně pomocí jednoduchého grafického vyjádření (např. linky), nota jako grafický znak pro tón, zápis rytmu jednoduché písně, notový zápis jako opora při realizaci písně.

INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- Hra na hudební nástroje – reprodukce motivů, témat, jednoduchých skladbiček pomocí jednoduchých hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře, zobcových fléten, keyboardů apod.
- Rytmizace, melodizace a stylizace, hudební improvizace – tvorba předeher, meziher a doher s využitím tónového materiálu písně, hudební doprovod (akcentace těžké doby v rytmickém doprovodu, ostinato, prodleva), hudební hry (ozvěna, otázka–odpověď), jednodílná písňová forma (a–b).
- Záznam instrumentální melodie – čtení a zápis rytmického schématu jednoduchého motivku či tématu instrumentální skladby, využití notačních programů.

HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- Taktování, pohybový doprovod znějící hudby – dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt, taneční hry se zpěvem, jednoduché lidové tance.
- Pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudu znějící hudby – pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků.
- Orientace v prostoru – utváření pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách.

POSLECHOVÉ ČINNOSTI

- Kvality tónů – délka, síla, barva, výška.
- Vztahy mezi tóny – souzvuk, akord.
- Hudební výrazové prostředky a hudební prvky s výrazným sémantickým nábojem – rytmus, melodie, harmonie, barva, kontrast a gradace, pohyb melodie (melodie vzestupná a sestupná), zvukomalba, metrické, rytmické, dynamické, harmonické změny v hudebním proudu.
- Hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas a hudební nástroj.
- Hudební styly a žánry – hudba taneční, pochodová, ukolébavka apod.
- Hudební formy – malá písňová forma, velká písňová forma, rondo, variace.
- Interpretace hudby – slovní vyjádření (jaká je to hudba a proč je taková).

Příloha F – Jednotlivé složky tvořící strukturu hodiny hudební výchovy na 1. stupni ZŠ a jejich příklady

Tabulka 3 – Popis složek hodiny HV na 1. stupni ZŠ (Daniel, 1992), upraveno autorem

Složky HV	Příklady činností dané složky vyučovací hodiny HV na 1. stupni ZŠ
Píseň (motivace) (upraveno autorem)	Zavedený třídní rituál (např. rytmická sestava ve formě hry na tělo, pěvecký pozdrav nebo oblíbená třídní píseň). (Karnetová, rozhovor 2020)
Hlasový výcvik	Dýchání – rovně sedět, žeberně brániční dech, nádech, prodlužování výdechu, přídech. Tvoření tónu – utvrzování hlavového tónu, dynamika (nekričet), měkké nasazení, vokalizace (správná výslovnost samohlásek), vázání tónů. Artikulace – otvírání úst, výslovnost koncovek, frázování, souhláskové shluky, jazykolamy, dělení slov, deklamace. Rozšiřování hlasového rozsahu – stupnicové a akordické postupy.
Intonace	Volné nástupy, diatonické postupy.
Rytmus	Z mateřské školy mají žáci umět vytleskat rytmus písně, první dobu v taktu, cítit dvoudobé a třídobé metrum, na ZŠ - reprodukce rytmu podle čtvrtových not (pomocí slabiky <i>tá</i>) a pomlky (na slabiku <i>nic</i>), následně podle osminových not (střídavě na slabiky <i>ta-te</i>) a pomlky (na slabiku <i>es</i>) a nakonec podle půlových a celých not (pomlky) včetně triol a synkop, dále poznávání písni podle rytmu, zapisování rytmu.
Improvizace	Hra na ozvěnu včetně kánonu , (návyk, aby zpěv, tleskání, hra byly v metru), hra na otázku a odpověď (jednodílná forma písňová), dvoudílná forma písňová, rondo, improvizace na základě dané harmonie či vyjádření textu hudbou – vše tvořivě s využitím zpěvu, pohybu, tleskání, hry na tělo, hry na rytmické a melodické nástroje, recitace, hry na jednom tónu zobcové flétny.
Nauka	První část nauky se týká zpěvu - hudební abeceda (tóny <i>c, d, e, f, g, a, h, c</i>) – vzestupně, sestupně, takt (2/4, 3/4, 4/4), klíč (houslový), názvy not podle délky (v pořadí čtvrtová, osminová, půlová, celá), nácvik psaní not, označení tempa, dynamiky, Druhá část zahrnuje pojmy týkající se poslechu.
Píseň	Nácvik nové písně – nápodobou nebo podle not.
Poslech (skladba)	Poslech skladeb včetně pojmů z oblasti hudebních nástrojů, forem a dějin hudby (tři kroky poslechu – motivace a první poslech, rozbor skladby a druhý poslech, shrnutí poslechu i pojmů a třetí komentovaný poslech).
Hra na nástroje	Hra na nástroje dle Orffova instrumentáře se dělí na 3 skupiny: rytmické nástroje (např. hůlky, triangel, bubínek, tamburína), melodické nástroje (zvonkohra, metalofon, xylofon, flétna), basové nástroje (bordunové) – (např. dětské tympány – bonga).
Pohyb s hudbou (upraveno autorem)	Tanec, pohybová hra, hra se zpěvy, pohybová improvizace a pantomima. (Karnetová, rozhovor 2020)

Příloha G – Příklady opěrných písní na jednotlivé stupně durové stupnice

- 1. stupeň – Ovčáci, čtveráci (Kočka leze dírou, Má maměnka cosi má)**
 2. stupeň – Dívča, dívča, laštovička
 - 3. stupeň – Maličká su (Halí, belí)**
 4. stupeň – Oči, černé oči
 - 5. stupeň – To je zlaté posvícení (Skákal pes)**
 6. stupeň – Ach, není tu, není
 7. stupeň – Pasla som ja husku v lese
 - 8. stupeň – Ráda, ráda (Zajíček běží po silnici)**
-
- 5. stupeň (spodní) – Bude zima, bude mráz (Jedna, dvě, tři, čtyři, pět)**
 7. stupeň (spodní) – Dobře je ti, Janku

Tučně zvýrazněné stupně by měly být dle Daniela (1992, s. 53) součástí výuky na 1. stupni ZŠ v rámci nácviku volných nástupů.

Příloha H – Rozezpívání s klavírem – ukázka transpozice po půltónech vzestupně a sestupně s přechodovým akordem

Tabulka 4 – Ukázka transpozice po půltónech s přechodovým akordem vzestupně

Předchozí durový kvintakord v základním tvaru	Přechodový akord = 2. obrat dominantního septakordu k následujícímu durového kvintakordu		Následující durový kvintakord v základním tvaru
	Dominantní septakord	2. obrat dominantního septakordu = kvintsextakord	
C dur	As ⁷	As ⁵ ⁶	Des dur
Des dur	A ⁷	A ⁵ ⁶	D dur
D dur	B ⁷	B ⁵ ⁶	Es dur
Es dur	H ⁷	H ⁵ ⁶	E dur

Tabulka 5 – Ukázka transpozice po půltónech s přechodovým akordem sestupně

Předchozí durový kvintakord v základním tvaru	Přechodový akord = 2. obrat dominantního septakordu k následujícímu durového kvintakordu		Následující durový kvintakord v základním tvaru
	Dominantní septakord	2. obrat dominantního septakordu = kvintsextakord	
E dur	B ⁷	B ⁵ ⁶	Es dur
Es dur	A ⁷	A ⁵ ⁶	D dur
D dur	As ⁷	As ⁵ ⁶	Des dur
Des dur	G ⁷	G ⁵ ⁶	C dur

Příloha I – Hlasový rozsah dětského, ženského a mužského hlasu



Obrázek 27 – Hlasový rozsah dětského, ženského a mužského hlasu dle způsobu užití

(Dršata, 2011, s 52)

Legenda:

Tučnou čarou je vyznačen rozsah konverzačního hlasu

Polotučně běžný rozsah zpěvního hlasu

Tenkou čarou je vyznačen maximální rozsah školeného hlasu

Příloha J – Příkladů písní podle dovednosti, kterou zprostředkovávají

Písně pro měkké nasazení v rezonanci

Běžel tudy zajíček – Bude zima – Jede, jede poštovský panáček – Je-li pak to pravda nebo ne – Na tý louce zelený – Maličká su

Písně pro lepší artikulaci

Cib, cib, cibulěnka – Já jsem z Kutné Hory – Jedna, dvě, tři, čtyři, pět – Beskyde, Beskyde – Na tom pražským mostě – Pekla vdolky – Stojí vrba košatá – Travička zelená – Žádný neví jako já – Já mám doma trnku – Prší, prší – Kudy, kudy, kudy cestička – Pějme píseň dokola – Proto jsem si kanafasku koupila – To je zlaté posvícení – Vdávalo se motovidlo

Písně pro vyrovnání hlasových poloh a rozšiřování hlasového rozsahu

Písně začínající shora: Jetelíčku náš – Halí, belí – Marjánko, Marjánko – Šel tudy – Já ne, já ne, to ty, to ty – Kalamajka – Rybička maličká – Už je to uděláno

Písně začínající ze středu: Škubejte, kravičky – Adámku náš – Já mám koně – Ej, padá, padá rosička – Když jsem já ty koně pásal – Když jsem plela len – Ó, řebíčku zahradnický – Okolo Třeboně

Písně začínající zdola: Nestarej se, ženo má – Ach, synku, synku – Běžel tudy zajíček – Dostal jsem koníčka sivovraného – Bude zima – My tři králové jdeme k vám – Šel zahradník do zahrady

Písně pro zpěv legata a vyrovnávání vokálů

Lítala si lašťověnka – Až já pojedu – Haj, husičky, haj – Je-li pak to pravda – Kdes, holubičko – Spi dřátko, spi – Ej, padá, padá rosička – Halí, belí – Kačena divoká – Když jsem jel do Prahy

Písně pro pohyblivost hlasu a rozšiřování hlasového rozsahu

Kalamajka – Až já budu velká – Já mám koně – Šla Nanynka do zelí – Žežuličko, kde jsi byla – Už ty pilky dořezaly – Hrály dudy – Nepudu domů – Žádný neví jako já – Utíkej, Káčo

Písně pro podporu čisté intonace

Mysliveček skoro vstává – Běží liška k Táboru – Jede, jede poštovský panáček – My tři králové – Na Bílé hoře – Ovčáci – Vyjdi, vyjdi, sluníčko – Já do lesa nepojedu – Když jsem jel do Prahy – Náš kohoutek kokrhá – Okolo Frýdku cestička – Už se ten Tálínskej rybník nahání

Písně pro zpěv s výrazem

Kdes, holubičko, lítala – Dyž naši mlátili – Jedna, dvě, tři, čtyři, pět – Stojí vrba košatá – Já mám v levé noze – Kačena divoká

Písně, které se pěkně zpívají

Černé oči – Štědrej večer nastal – Když naši mlátili – Rožnovské hodiny – Ó, řebíčku zahradnický – Červený šátečku – Horo, horo, vysoká jsi – Když jsem k vám chodíval

(Tichá, 2014, 136–143)

Příloha K – Přehled výsledků vstupního a výstupního testování žáků 2.B pro dané testovací kritérium

Tabulka 6 – Přehled zazpívaných tónů žáky 2.B pro dané testovací kritérium před realizací a po realizaci jednotlivých aktivit

Žáci 2.B	Testovací kritérium			
	Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur		Hlasový rozsah	
	Stav před realizací aktivit	Stav po realizaci aktivit	Stav před realizací aktivit	Stav po realizaci aktivit
1	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	a – h, d ¹	g – h ²
2	N ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	h	a – d ²
3	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	d ¹ – f ¹	h – d ²
4	N ... N ... N	1 ... N ... 5	f ¹ – g ¹	h – g ¹
5	N ... N ... N	1 ... N ... 5	c ¹ – e ¹	a – g ¹
6	1 ... N ... 5	1 ... 3 ... 5	h – e ¹	a – d ²
7	1 ... 3 ... N	1 ... 3 ... N	c ¹ – a ¹	a – d ²
8	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	h – a ¹	a – f ²
9	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	d ¹ – a ¹	a – d ²
10	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	a – g ¹	a – g ¹
11	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	h – g ²	g – c ³
12	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	g – e ²	g – a ²
13	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – f ²	a – f ²
14	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	h – e ²	g – f ²
15	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – a ²	g – c ³
16	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – e ²	g – g ²
17	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	g – g ²	f – g ²
18	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – a ²	g – a ²
19	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – g ²	a – c ³
20	N ... 3 ... N	1 ... 3 ... 5	g – c ²	g – d ³
21	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – a ¹	a – f ²
22	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	a – e ²	g – h ²

Legenda:

1 – žák zaintonoval 1. stupeň v C dur 5 – žák zaintonoval 5. stupeň v C dur

3 – žák zaintonoval 3. stupeň v C dur N – žák daný stupeň nezaintonoval

Barvy označují rozdělení žáků dle vstupních testovacích činností na: *nezpěváky* (červená barva), na *slabší zpěváky* (zelená barva) a na *zpěváky* (modrá barva).

Příloha L – Přehled výsledků vstupního a výstupního testování žáků 2.A pro dané testovací kritérium

Tabulka 7 – Přehled zazpívaných tónů žáky 2.A pro dané testovací kritérium před realizací a po realizaci jednotlivých aktivit

Žáci 2.A	Testovací kritérium			
	Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur		Hlasový rozsah	
	Stav před realizací aktivit	Stav po realizaci aktivit	Stav před realizací aktivit	Stav po realizaci aktivit
1	N ... N ... N	1 ... N ... 5	g – a	g – g ¹
2	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	d ¹	h – g ¹
3	N ... N ... N	N ... N ... N	a – c ¹	a – d ¹
4	1 ... N ... N	1 ... N ... N	d ¹	h – f ¹
5	N ... N ... N	N ... N ... 5	h – d ¹	a – d ¹ , f ¹
6	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	d ¹	h – a ¹
7	N ... N ... N	1 ... N ... N	a	a – f ¹
8	1 ... N ... 5	1 ... 3 ... 5	h – d ¹	a – f ²
9	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	d ¹ – f ¹	g – h ¹
10	N ... N ... N	N ... 3 ... 5	a – g ¹	g – g ¹
11	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	a – d ¹	a – a ¹
12	N ... N ... 5	N ... 3 ... N	a – d ¹	g – a ¹
13	N ... N ... N	N ... N ... N	d ¹ – g ¹	a – a ¹
14	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	g – e ²	g – e ²
15	N ... N ... 5	1 ... N ... 5	g – c ²	g – c ²
16	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	g – f ²	f – g ²
17	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	g – e ²	g – f ²
18	1 ... 3 ... N	1 ... 3 ... 5	a – c ²	a – d ²
19	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	g – d ²	g – d ²

Legenda:

1 – žák zaintonoval 1. stupeň v C dur 5 – žák zaintonoval 5. stupeň v C dur

3 – žák zaintonoval 3. stupeň v C dur N – žák daný stupeň nezaintonoval

Barvy označují rozdělení žáků dle vstupních testovacích činností na: *nezpěváky* (červená barva), na *slabší zpěváky* (zelená barva) a na *zpěváky* (modrá barva).

Příloha M – Přehled výsledků vstupního a výstupního testování žáků 3.A pro dané testovací kritérium

Tabulka 8 – Přehled zazpívaných tónů žáky 3.A pro dané testovací kritérium před realizací a po realizaci jednotlivých aktivit

Žáci 3.A	Testovací kritérium			
	Intonace prvního, třetího a pátého stupně v C dur		Hlasový rozsah	
	Stav před realizací aktivit	Stav po realizaci aktivit	Stav před realizací aktivit	Stav po realizaci aktivit
1	N ... N ... 5	1 ... N ... 5	$d^1 - f^1$	$g - f^2$
2	N ... N ... N	1 ... N ... N	N	$a - d^2$
3	1 ... N ... N	1 ... 3 ... N	$c^1 - f^1$	$a - f^1$
4	1 ... N ... N	N ... 3 ... 5	$d^1 - f^1$	$d^1 - d^2$
5	N ... N ... N	1 ... 3 ... 5	$e^1 - a^1$	$d^1 - a^1$
6	1 ... N ... N	1 ... 3 ... 5	$c^1 - f^1$	$c^1 - h^1$
7	1 ... N ... 5	1 ... N ... 5	$c^1 - f^1$	$g - g^1$
8	N ... N ... N	N ... 3 ... 5	h	$h - g^1$
9	1 ... N ... N	1 ... 3 ... 5	$c^1 - e^1, g^1 - a^1$	$h - h^1$
10	N ... N ... N	N ... 3 ... 5	$a - a^1$	$a - a^1$
11	N ... N ... N	1 ... N ... 5	$h - c^2$	$h - d^2$
12	1 ... N ... N	1 ... 3 ... 5	$c^1 - d^2$	$h - e^2$
13	N ... N ... 5	1 ... 3 ... 5	$a - f^1$	$c^1 - g^1$
14	N ... 3 ... N	1 ... 3 ... 5	$h - h^1$	$h - e^2$
15	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$g - g^1$	$g - g^2$
16	N ... 3 ... N	N ... 3 ... 5	$g - a^1$	$g - c^2$
17	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$c^1 - g^1$	$h - h^1$
18	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$h - h^1$	$h - c^3$
19	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$a - d^2$	$g - g^2$
20	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$h - c^2$	$g - e^2$
21	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$g - e^2$	$g - f^2$
22	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$g - d^2$	$g - e^2$
23	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$a - g^2$	$g - d^3$
24	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$g - f^2$	$g - a^2$
25	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$a - a^2$	$g - a^2$
26	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$h - c^2$	$h - d^2$
27	1 ... 3 ... 5	1 ... 3 ... 5	$a - f^2$	$g - g^2$

Legenda: 1 – žák zaintonoval 1. stupeň v C dur 5 – žák zaintonoval 5. stupeň v C dur

3 – žák zaintonoval 3. stupeň v C dur N – žák daný stupeň nezaintonoval

Barvy označují rozdělení žáků dle vstupních testovacích činností na: *nezpěváky* (červená barva), na *slabší zpěváky* (zelená barva) a na *zpěváky* (modrá barva).

Žákovi pod číslicí 4 při vstupních testech výrazně chraptěl hlas a tvrdil, že má laryngitidu. Při výstupních testech byl hlas již znatelně čistější a žák dle svých slov už laryngitidu neměl. Pod číslicí 9 je žák jiné národnosti, který byl výrazněji starší než jeho spolužáci, byl integrován a vše zpíval o oktávu níže, než je uvedeno v příloze M. Na klavír mu byly při testech hrány tóny o oktávu níže.

Příloha N – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů zpěváků

Tabulka 9 – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů zpěváků – aritmetický průměr a medián

Třída	Zpěváci	T ₁	T ₂	T ₂ - T ₁	AP _{223-Z}	AP _Z	M _{223-Z}	M _Z
2.B	žák 1	13	18	5	3,33	2,41	3,00	2
	žák 2	13	16	3				
	žák 3	13	13	0				
	žák 4	11	14	3				
	žák 5	15	18	3				
	žák 6	12	15	3				
	žák 7	15	16	1				
	žák 8	15	16	1				
	žák 9	14	17	3				
	žák 10	11	19	8				
	žák 11	8	13	5				
	žák 12	12	17	5				
2.A	žák 13	13	13	0	0,67	2,41	0,50	2
	žák 14	11	11	0				
	žák 15	14	16	2				
	žák 16	13	14	1				
	žák 17	10	11	1				
	žák 18	12	12	0				
3.A	žák 19	11	15	4	2,33	2,41	2,00	2
	žák 20	9	13	4				
	žák 21	13	14	1				
	žák 22	12	13	1				
	žák 23	14	19	5				
	žák 24	14	16	2				
	žák 25	15	16	1				
	žák 26	9	10	1				
	žák 27	13	15	2				

Legenda:

Zpěváci: 27 žáků, kteří byli do této kategorie zařazeni dle vstupních testovacích činností (viz kapitola 3.2)

T₁: Počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při vstupním testování

T₂: Počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při výstupním testování

T₂ - T₁: Absolutní nárůst hlasového rozsahu žáka

AP_{223-Z}: Aritmetický průměr absolutního nárůstu hlasového rozsahu zpěváků v jednotlivých třídách (2.B, 2.A, 3.A)

AP_Z: Aritmetický průměr absolutního nárůstu hlasového rozsahu zpěváků všech tříd (2.B, 2.A, 3.A)

M_{223-Z}: Medián absolutního nárůstu hlasového rozsahu zpěváků jednotlivých tříd (2.B, 2.A, 3.A)

M_Z: Medián absolutního nárůstu hlasového rozsahu zpěváků všech tříd (2.B, 2.A, 3.A)

Příloha O – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů slabších zpěváků

Tabulka 10 – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů slabších zpěváků – aritmetický průměr a medián

Třída	Slabší zpěváci	T ₁	T ₂	T ₂ - T ₁	AP _{223-SZ}	AP _{SZ}	M _{223-SZ}	M _{SZ}
2.B	žák 1	4	11	7	4,8	4	6,00	4
	žák 2	6	11	5				
	žák 3	7	13	6				
	žák 4	5	11	6				
	žák 5	7	7	0				
2.A	žák 6	3	13	10	5,17			
	žák 7	3	10	7				
	žák 8	7	8	1				
	žák 9	4	8	4				
	žák 10	4	9	5				
	žák 11	4	8	4				
3.A	žák 12	8	8	0	2,78			
	žák 13	9	10	1				
	žák 14	9	11	2				
	žák 15	6	5	-1				
	žák 16	8	11	3				
	žák 17	8	15	7				
	žák 18	9	11	2				
	žák 19	5	8	3				
	žák 20	8	16	8				

Legenda:

Slabší zpěváci: 20 žáků, kteří byli do této kategorie zařazeni dle vstupních testovacích činností (viz kapitola 3.2)

T₁: Počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při vstupním testování

T₂: Počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při výstupním testování

T₂ - T₁: Absolutní nárůst hlasového rozsahu žáka

AP_{223-SZ}: Aritmetický průměr absolutního nárůstu hlasového rozsahu slabších zpěváků v jednotlivých třídách (2.B, 2.A, 3.A)

AP_{SZ}: Aritmetický průměr absolutního nárůstu hlasového rozsahu slabších zpěváků všech tříd (2.B, 2.A, 3.A)

M_{223-SZ}: Medián absolutního nárůstu hlasového rozsahu slabších zpěváků jednotlivých tříd (2.B, 2.A, 3.A)

M_{SZ}: Medián absolutního nárůstu hlasového rozsahu slabších zpěváků všech tříd (2.B, 2.A, 3.A)

Příloha P – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů nezpěváků

Tabulka 11 – Výpočty průměrných hodnot nárůstů hlasových rozsahů nezpěváků – aritmetický průměr a medián

Třída	Nezpěváci	T ₁	T ₂	T ₂ - T ₁	AP _{223-N}	AP _N	M _{223-N}	M _N
2.B	žák 1	3	17	14	7,8	5,38	7	5
	žák 2	1	11	10				
	žák 3	3	10	7				
	žák 4	2	6	4				
	žák 5	3	7	4				
2.A	žák 6	2	8	6	4,14			
	žák 7	1	6	5				
	žák 8	3	4	1				
	žák 9	1	5	4				
	žák 10	3	5	2				
	žák 11	1	7	6				
	žák 12	1	6	5				
3.A	žák 13	3	14	11	5,00			
	žák 14	0	11	11				
	žák 15	4	6	2				
	žák 16	3	8	5				
	žák 17	4	5	1				
	žák 18	4	7	3				
	žák 19	4	8	4				
	žák 20	1	6	5				
	žák 21	5	8	3				

Legenda:

Nezpěváci: 21 žáků, kteří byli do této kategorie zařazeni dle vstupních testovacích činností (viz kapitola 3.2)

T₁: Počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při vstupním testování

T₂: Počet zainonovaných tónů žákem v rámci kritéria hlasový rozsah při výstupním testování

T₂ - T₁: Absolutní nárůst hlasového rozsahu žáka

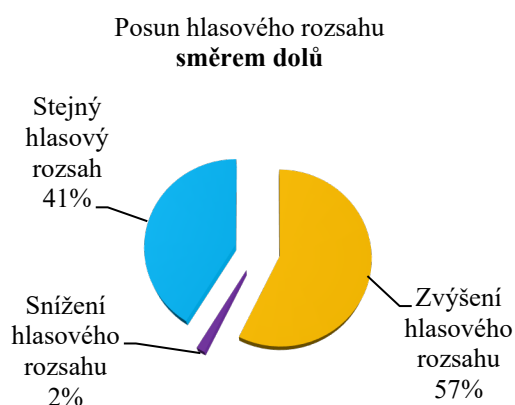
AP_{223-N}: Aritmetický průměr absolutního nárůstu hlasového rozsahu nezpěváků v jednotlivých třídách (2.B, 2.A, 3.A)

AP_N: Aritmetický průměr absolutního nárůstu hlasového rozsahu nezpěváků všech tříd (2.B, 2.A, 3.A)

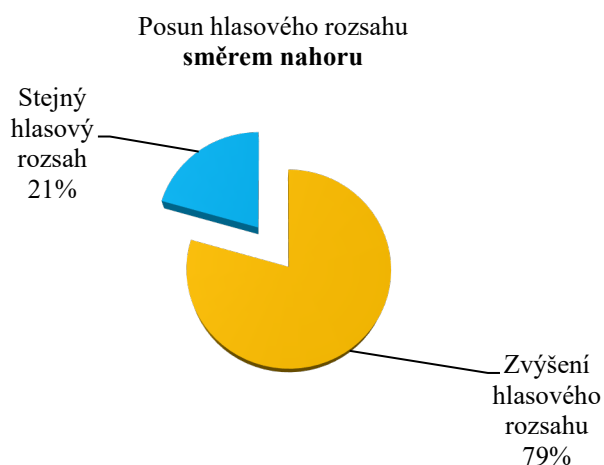
M_{223-N}: Medián absolutního nárůstu hlasového rozsahu nezpěváků jednotlivých tříd (2.B, 2.A, 3.A)

M_N: Medián absolutního nárůstu hlasového rozsahu nezpěváků všech tříd (2.B, 2.A, 3.A)

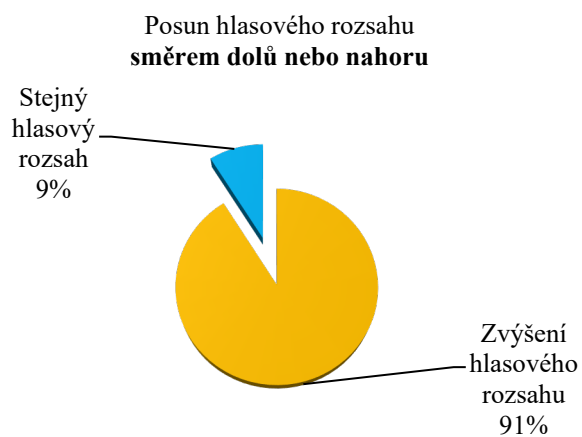
Příloha Q – Grafické znázornění posunu hlasového rozsahu všech 68 žáků po realizaci aktivit



Graf 7 – Posun hlasového rozsahu všech 68 žáků směrem dolů



Graf 8 – Posun hlasového rozsahu všech 68 žáků směrem nahoru



Graf 9 – Posun hlasového rozsahu všech 68 žáků směrem dolů nebo nahoru

Příloha R – Článek ve školním časopisu po realizaci aktivit

DPVE: Jak rozezpívat nezpěváky



Nezpěváci se tedy začali stávat postupně zpěváky.

Je vidět, že při správném vedení může obstojně zpívat téměř každý z nás. Nejde o to rovnou vyhrát Superstar, ale když nám to zpívání jenom trochu jde, a dokonce i jako zpívání opravdu zní, hned je na světě o něco veseleji.

No a co že jsme to vlastně dělali? Tak třeba jsme se na chvíli stali králi pěveckého postroje, jako martani jsme letěli do vesmíru, nebo si dokonce takhle na jaře zaházeli sněhovou koulí. Jako pedagog musím děti pochválit a vyzdvihnout, že po celou dobu nikdo neměl pocit, že by byl lepším či horším zpěvákem. Za realizaci těchto aktivit jsem velmi vděčná a věřím, že vzbudí i širší, nejen pedagogický zájem.

Poslech třídy, ve které většina žáků již lépe a správně zpívá, byl pro nás oba i děti velkou odměnou. Správný způsob zpěvu si s sebou žáci ponесou celý život. A budou mít třeba také jednou co předat svým vlastním dětem. Tím budou dělat radost nejen sobě, ale i svému okolí.

- tnd -

DPVE: Návštěva letiště



Při přípravě aktivit čerpal pan Chmelař inspiraci z výuky v hudební škole, z poznatků z fakulty, ale například i z konzultací s Dr. Tichou, která u nás v této oblasti patří k uznávaným odborníkům. Nabízené téma mě osobně velmi zaujalo, protože se mu celou svou pedagogicko-hudební kariéru snažím věnovat.

Domluvili jsme se, že to vyzkoušíme, což posvětilo i vedení školy. Aktivity probíhaly v měsících od dubna do června 2018 v hodinách hudební výchovy. Jednalo se celkem o 8 vyučovacích bloků, přičemž každý blok obsahoval přibližně 5 aktivit. Žáci se učili správnému pěveckému postoji a dýchání při zpěvu, výslovnosti, rozvíjeli sluchové vnímání, trénovali intonaci nebo nacvičovali nové písně. Aktivity byly však zároveň velmi zábavné a motivační. Probíhaly převážně hravou formou a i žáci, kteří mají občasné problémy s pozorností, se bez větších obtíží zapojovali a koncentrovali. Během realizace jsem také pozorovala rostoucí zájem žáků o zpěv a přibližně od pátého bloku již znatelné posuny ve zpěvu právě i u nezpěváků.

Dne 1. června 2018 se třídy 6. A a 6. B zúčastnily sportovního a vzdělávacího programu na pardubickém letišti.

K vidění byla vojenská technika, letadla a tanky, které jsme si mohli zblízka prohlédnout i prolézt. Vojáci a policisté zde měli přichystaný výběrný program.

Na stanovištích jsme si mohli zkusit vystřelit ze vzduchové pistole, vyzkoušet si protichemický oblek, podívat se, jak vojenští psi hledají drogy a pomáhají při zatýkání pachatele, zkusit ukrást zpod alarmu bombón, vyfotit se do policejní kartotéky, odhalit padělané peníze nebo si sami projít „vojenským výcvikem“.

Nejvíce se nám líbila část, kde

- 3 -

Obrázek 28 – Článek ve školním časopisu jedné ze základních škol, ve které probíhala realizace aktivit z kapitol 4 a 5 včetně vstupních a výstupních testů z kapitoly 3