

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

**Diplomová práce**

Radka Jirásková

Vokální hry v edukačním procesu na 1. stupni základních škol

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla v ní veškeré použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 13. 4. 2017

Radka Jirásková

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Lence Kružikové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Také bych ráda poděkovala výzkumné škole, která mi poskytla prostor pro realizaci praktické části diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce je zaměřena na využití vokálních her ve výchovně vzdělávacím procesu k rozvíjení hudebních schopností a dovedností žáků. Teoretická část popisuje význam hudby a hry v lidském životě, obecné zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu, vymezení hudební výchovy v rámci RVP ZV, vokální složku hudební výchovy a hlasovou výchovu, která tvoří základ praktické části. Cílem praktické části je sestavení zásobníku vokálních her pro 1. stupeň ZŠ, za účelem zefektivnění výuky hudební výchovy v českých Základních školách. Zásobník je rozdělen do sedmi částí vytvořených na základě souboru základních vokálních dovedností a schopností, které si má žák v rámci prvního stupně osvojit či rozvíjet (hry na správné dýchání, držení těla, tvoření tónu a zvuku, artikulační a rytmické hry a hry se zpěvem). Každá část obsahuje krátký úvod, který charakterizuje danou část a popisuje její význam v rozvoji hudebních dovedností, schopností či zdravých návyků, tři vybrané hry na jejich rozvoj a závěrečné shrnutí hodnotící míru dosažení stanovených cílů.

## **Klíčová slova**

edukační proces, hudební výchova, vokální činnosti, hra

## **Abstract**

This diploma thesis is focused on the usage of vocal games in order to develop musical abilities and skills of pupils in educational process. The theoretical part describes the significance of music and games in lives of people. Furthermore, it examines general rules of educational process and defines the subject of Music from the perspective of Framework Education Programme for Elementary Education. Finally, it describes the vocal component of Music and voice training which form the basis for practical part. The aim of the practical part of this diploma thesis is to create a reference book of vocal games for first school in order to increase the efficiency of Music lessons in Czech primary schools. The reference book is divided into seven parts. These are created on basis of a collection of basic vocal abilities and skills which pupils should gain and develop during their years at first school. For example, there are games which lay emphasis on correct breathing, postural habits or the creation of tones and sounds. Articulatory and rhythmical games and such which include singing can also be found in the reference book. Each part

of the reference book has a short introduction which defines it and describes its importance in development of musical abilities, skills and correct habits. Furthermore, three games for developing those habits, skills and abilities are included. Finally, the final conclusion evaluates to which point were the goals achieved.

## **Key words**

educational process, music, vocal activities, game

## Obsah

Úvod.....	5
<b>Teoretická část.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Význam hudby v harmonickém vývoji jedince .....</b>	<b>8</b>
1.1. Vliv hudby na biologický, psychický a sociální rozvoj jedince.....	8
1.2. Funkce hudby v životě jedince.....	10
1.3. Využití terapeutické funkce hudby ve školním prostředí.....	11
1.3.1. Muzikofiletika jako prostředek k řešení sociálních konfliktů .....	12
1.3.2. Muzikofiletika jako prostředek k rozvíjení empatie.....	13
1.3.3. Muzikofiletika jako prostředek k uvolnění .....	13
1.4. Shrnutí .....	14
<b>2. Hudební výchovně vzdělávací proces ve škole.....</b>	<b>15</b>
2.1. Činitelé edukačního procesu .....	16
2.2. Shrnutí .....	18
<b>3. Hudební výchova na 1. stupni ZŠ v rámci RVP ZV.....</b>	<b>19</b>
3.1. Vzdělávací oblast Umění a kultura .....	19
3.2. Vzdělávací obor Hudební výchova .....	21
3.3. Shrnutí .....	25
<b>4. Vokální činnosti v systému složek hudební výchovy.....</b>	<b>26</b>
4.1. Vokální složka.....	27
4.1.1. Hlasová výchova .....	27
4.1.2. Rytmický výcvik .....	27
4.1.3. Intonační a sluchový výcvik.....	28
4.1.4. Hudební teorie.....	29
4.2. Shrnutí .....	30
<b>5. Hlasová výchova .....</b>	<b>31</b>
5.1. Tvoření hlasu.....	32
5.1.1. Hlasové rejstříky .....	32
5.1.2. Hlasová rezonance.....	34
5.1.3. Metodika práce s hlasem.....	35
5.2. Hlasový rozsah dětského hlasu .....	36
5.3. Složky hlasové výchovy.....	37
5.3.1. Držení těla .....	37
5.3.2. Dýchání .....	39
5.3.3. Tvoření tónu .....	41

5.3.4.	Hlasová cvičení a rozšiřování hlasového rozsahu .....	43
5.3.5.	Nasazení tónu .....	43
5.3.6.	Výslovnost, uvolňování mluvidel a hudební deklamace .....	44
5.3.7.	Přednes písně .....	45
5.4.	Hlasová hygiena .....	45
5.5.	Shrnutí .....	46
<b>6.</b>	<b>Hra v životě dítěte .....</b>	<b>48</b>
6.1.	Historický vývoj hry jako výchovně vzdělávacího prostředku .....	48
6.2.	Volná hra .....	49
6.2.1.	Znaky volné hry .....	50
6.2.2.	Význam hry ve vývoji dítěte .....	51
6.3.	Hry s pravidly .....	52
6.3.1.	Didaktická hra .....	52
6.4.	Shrnutí .....	55
	<b>Praktická část .....</b>	<b>57</b>
<b>7.</b>	<b>Popis výzkumného šetření .....</b>	<b>58</b>
7.1.	Cíl výzkumu a výzkumný problém .....	58
7.1.1.	Formulace hypotéz .....	58
7.2.	Výzkumný vzorek .....	59
7.2.1.	Charakteristika školy .....	59
7.2.2.	Charakteristika třídního kolektivu .....	59
7.3.	Předmět šetření .....	61
7.4.	Realizace výzkumného šetření .....	61
<b>8.</b>	<b>Zásobník vokálních her .....</b>	<b>63</b>
8.1.	Dechová cvičení .....	64
8.1.1.	Vítr .....	64
8.1.2.	U maminky v kuchyni .....	66
8.1.3.	Na rybáře .....	68
8.1.4.	Shrnutí .....	70
8.2.	Hry na správné držení těla .....	71
8.2.1.	Strom ve větru .....	71
8.2.2.	Zpíváme si jako... ..	73
8.2.3.	Zpívající sochy .....	75
8.2.4.	Shrnutí .....	77
8.3.	Hry se zvuky .....	78
8.3.1.	Na zvířátka .....	78

8.3.2.	Babička hledá myš .....	80
8.3.3.	Jízda autem.....	81
8.3.4.	Shrnutí.....	82
8.4.	Hry s tóny.....	83
8.4.1.	Let čmeláka .....	83
8.4.2.	Koulovačka .....	85
8.4.3.	Naříkající meluzína .....	87
8.4.4.	Shrnutí.....	89
8.5.	Artikulační hry .....	90
8.5.1.	Zpěv na vokály.....	90
8.5.2.	Hry s jazykolamy a čtyři svišti.....	91
8.5.3.	Na tetřeva hlušce .....	93
8.5.4.	Shrnutí.....	94
8.6.	Rytmičké hry.....	95
8.6.1.	Vlaky.....	95
8.6.2.	Bubnování deště.....	97
8.6.3.	Stádo srn.....	98
8.6.4.	Shrnutí.....	99
8.7.	Pěvecké hry.....	100
8.7.1.	Plížená.....	100
8.7.2.	Hudební přihořívá .....	102
8.7.3.	Na babičku.....	104
8.7.4.	Shrnutí.....	106
<b>9.</b>	<b>Zhodnocení výzkumného šetření .....</b>	<b>107</b>
9.1.	Hodnocení třídní učitelky.....	107
9.2.	Sebereflexe.....	107
<b>Závěr</b> .....		<b>110</b>
<b>Resumé</b> .....		<b>111</b>
<b>Summary</b> .....		<b>111</b>
<b>Literatura a použité zdroje</b> .....		<b>112</b>



## Úvod

Vhledem k mé široce zaměřené aprobaci učitelství pro 1. stupeň se mi při výběru tématu diplomové práce naskytla velká škála možností, kterými bych se mohla zabývat. Vzhledem ke svému vztahu k hudbě, jsem se zaměřila na hudební výchovu.

Již od svých dětských let inklinuji k hudbě, která pro mě znamená prostředek k sebevyjádření, sebeprosazení a k relaxaci. Hudební výchova, stejně jako výchova výtvarná či dramatická jsou součástí tzv. estetické výchovy, jež je v dnešní době silně opomíjena. Obecná didaktika pojednává o cíli výchovně vzdělávacího procesu jako o formování všestranně rozvinutého jedince. Trendy v moderním pojetí výchovně vzdělávacího procesu však přikládají velkou váhu rozvoji např. kritického myšlení, které je samozřejmě nezanedbatelnou složkou ve vývoji myšlení, avšak rozvoj myšlení a paměti by neměly být jedinými rozvíjenými poznávacími procesy. Chceme-li vychovávat budoucí generace k účtě k vlastní kultuře, musíme u žáků kromě již zmiňovaných procesů pěstovat i estetické vnímání.

Většina elementárních učitelů, se kterými jsem se setkala, nebyli výuce hudební výchovy příliš nakloněni. Hudební výchovu buď učí pouze na základě zpěvu písní s doprovodem nějakého elektronického přehrávače, nebo do obsahu hudební výchovy zařazují resty z jiných předmětů. Žáci pak v hodině hudební výchovy dopisují slohová cvičení, nebo matematické příklady. Důvodem takového přístupu jsou prý nedostatečné hudební schopnosti a dovednosti, které u učitelů vytvářejí negativní postoje k tomuto předmětu. Důsledkem zanedbávání této výchovy vzniká generace lidí neschopných vnímat a ocenit umění.

Tento přístup mě vzhledem ke svým hudebním zážitkům z dětství, ke svému vztahu k hudbě a budoucí profesi znepokojil. Osobnost učitele, jakožto hlavního činitele výchovně vzdělávacího procesu, je velmi důležitá, proto se hlavní cíl mé praktické části zaměřuje právě na něj. Na základě těchto zkušeností jsem se rozhodla pro své téma diplomové práce, jejímž cílem je vypracování metodického materiálu, který by se mohl stát podpůrným materiálem k výuce hudební výchovy pro tento typ elementárních učitelů. Zásobník vokálních her je sestaven tak, aby se stal pro děti zábavnou a pro učitele nepříliš náročnou formou k rozvíjení těch nejzákladnějších hudebních dovedností, schopností a zdravých návyků,

které vymezuje vokální složka hudební výchovy. V rámci celého souboru těchto her se uplatňuje učivo pěveckého a mluveného projevu (správné pěvecké dýchání, držení těla, nasazení a tvorba tónu, artikulační dovednosti, práce s dynamikou hlasu) a učivo hudebního rytmu, které vymezuje RVP ZV, a které podle mého názoru tvoří úplný základ hudebních dovedností, na nichž mohou stavět další složitější hudební dovednosti, jako např. hudební intonace či improvizace. Dalším cílem v sestavení tohoto metodického materiálu je snaha o podpoření popřípadě obnovení přirozeného zájmu dětí o zpěv a hudbu obecně.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, ve které se zabývám významem hudby a hry v životě dítěte, obsahem školního předmětu Hudební výchova a složkami hudební výchovy, a na část praktickou, ve které se věnuji sestavení zásobníku vokálních her a jeho následnému ověření v praxi.

## **Teoretická část**

Tato kapitola diplomové práce zahrnuje teoretické informace vztahující se k danému tématu, které vycházejí z psychologických a pedagogických vědních oborů. Uvedené informace jsou rozpracovány do šesti částí.

První část je věnována významu hudby v životě dítěte, která stručně popisuje vliv hudby na biologický, psychický a sociální rozvoj jedince a využití terapeutické funkce hudby (muzikofiletiky) ve školním prostředí.

V druhé části je pak stručně popsán obecně výchovně vzdělávací proces (edukační proces) a konkrétně hudební výchovně vzdělávací proces a jeho činitelé, na jejichž základě se daná výchova realizuje.

Po vymezení edukačního procesu následuje kapitola „Hudební výchova v rámci RVP ZV“, která vymezuje pojetí hudební výchovy na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2016. V této kapitole je rozepsána vzdělávací oblast Umění a kultura, samotný vzdělávací obor Hudební výchova i konkrétní obsah vzdělávání.

Vokální složka hudební výchovy tvoří dominantu předposlední, tedy čtvrté části. Kapitola „Vokální činnosti v rámci složek hudební výchovy“ zasazuje pěvecké činnosti do systému složek hudební výchovy. Na úvod jsou vypsány charakteristiky a cíle všech složek. Převážná část kapitoly je však věnována vokální složce tvořící základ diplomové práce.

Vzhledem k zaměření praktické části převážně na hlasovou výchovu, je poslední část věnována právě hlasové výchově. Tato kapitola popisuje postavení hlasové výchovy v primárním vzdělávání a jednotlivé složky hlasové výchovy.

Poslední část se zabývá již samotnou hrou, která je spolu s hlasovou výchovou hlavní doménou diplomové práce. Kapitola „Hra v životě dítěte“ tedy definuje pojem hra, popisuje význam hry v životě dítěte a klasifikuje hry z pedagogického hlediska. Poslední podkapitola „Vokální hry v edukačním procesu“ teoreticky uvádí praktickou část diplomové práce.

# 1. Význam hudby v harmonickém vývoji jedince

*„Hudba velmi prospívá zdraví, když ji náležitě užíváme.“*

Pythagoras

Hudba provází lidstvo odnepaměti. Je neoddelitelnou součástí lidské existence. Již v období antického Řecka si lidé uvědomovali význam hudby v rozvoji osobnosti jedince. Řecký filozof Platón spojuje hudbu s lidskou přirozeností, která je hudbou zušlechťována a vedena k poznání krásy. Aristoteles pak tvrdí, že každý člověk má v sobě vrozený smysl pro rytmus a melodii, na jehož základě se hudba stává v životě člověka poznávacím a také terapeutickým prostředkem. Již v tomto období byla hudba využívána v oblasti psychoterapie, kdy poskytovala uvolnění a oprostění od nepříjemných a úzkostných psychických stavů.

V současné době se hudbou a jevy s ní spojenými, tedy i významem hudby v životě člověka, zabývá vědní obor tzv. muzikologie. Muzikologie prostřednictvím svých disciplín navazuje na myšlenky antických filozofů a potvrzuje, že hudba blahodárně působí na všestranný rozvoj jedince. Toto působení se nerealizuje pouze prostřednictvím samostatných zvukových podnětů, ale také hudebně významovou strukturou, která nám sděluje určitý obsah hudební výpovědi.<sup>1</sup>

## 1.1. Vliv hudby na biologický, psychický a sociální rozvoj jedince

Vědecké výzkumy uvádí, že hudba ovlivňuje kognitivní, sociální a emoční vývoj. Například vliv hudby na fyziologické reakce dokazuje výzkum Romana Mlejneka uvedený v elektronickém časopisu *E- psychologie*.<sup>2</sup> Z fyziologického hlediska hudba blahodárně působí na srdeční, hormonální a dechové funkce.

---

<sup>1</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), s. 7.

<sup>2</sup> MLEJNEK, Roman. Tělesně prožívané reakce při poslechu hudby: dotazníkové šetření na českém vzorku. *E- psychologie* [online]. 3(4), 14-25 [cit. 2017-04-11]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/mlejnek.pdf>>. ISSN 1802-8853.

Z hlediska psychologického hudba ovlivňuje zejména emocionální stránku člověka. Vliv hudby na emoce člověka popisuje ve své knize „Music and Emotion: Theory and Research“ Patrik N. Juslin a John Sloboda.<sup>3</sup> Hudba podněcuje fantazii a představivost, které vytváří nové asociace a vnitřní obrazy. Prostřednictvím hudby se v člověku rozvíjí tzv. estetické cítění – schopnost vnímat a hodnotit krásu umění a okolního světa. Hudební díla svými hudebně výrazovými prostředky (melodie, barva, rytmus, dynamika, gradace, kontrast, harmonie) aktivizují či zklidňují činnost člověka a podněcují a umocňují jeho duševní stavy. To, jakým způsobem dané hudební dílo vnímáme, záleží na momentální náladě, temperamentu, přístupnosti, prostředí, zkušenostech a asociacích. Prostřednictvím tohoto hudebního vnímání se kromě emocionální stránky rozvíjí i hudební sluch, který je významným činitelem ve vnímání, reprodukci či produkci hudebního díla. Sedlák uvádí, že psychologicky účinnou a pro jedince nejpřirozenější činností je zpěv. Z antropologického hlediska je zpěv jakožto primární lidská potřeba pevně spjat s celou existencí lidstva. Zpěv rozvíjí nejenom základní hudební schopnosti, mezi které patří hudební sluch, paměť, představivost, smysl pro rytmus a tonalitu, ale přináší také estetický prožitek a zlepšuje funkci hlasového ústrojí a řeči.

Mnoho lidí se prostřednictvím hudby realizuje. Hudba je prostředek k vyjadřování celé škály emocí – radost, láska, smutek atd. Každý člověk se rodí s určitými hudebními vlohami, které se prostřednictvím hudebních činností rozvíjí v hudební schopnosti a dovednosti. Člověk na základě svých hudebních schopností a dovedností rozvíjí hudební tvořivost a svou emocionální a intelektuální stránku osobnosti.<sup>4</sup>

Hudba má kromě fyziologického a psychologického významu v životě člověka i význam socializační. Prostřednictvím sociálních spolků (pěveckých sborů, instrumentálních souborů atd.) člověk posiluje sociální vztahy a zkušenosti a ztotožňuje se s cíli celého sociálního útvaru.

---

3JUSLIN, Patrik N., John A. SLOBODA a Michael M. JOHNS. Handbook of music and emotion: theory, research, and applications. Second edition. New York: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-923014-3.

4 Music and children: Rhythm Meets Child Development. More: LIFESTYLE [online]. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.more.com/lifestyle/music-and-children-rhythm-meets-child-development>

## 1.2. Funkce hudby v životě jedince

Častý styk lidí s hudbou dokazuje, že lidé hudbu ke svému životu bezesporu potřebují, protože uspokojuje jejich fyzické, psychické i sociální potřeby. S těmito potřebami uskutečněnými prostřednictvím hudby souvisí i její funkce. Sedlák rozlišuje tyto základní funkce hudby vzhledem k člověku:<sup>5</sup>

- **Estetická funkce**

Estetická funkce hudby v životě člověka umožňuje jedinci prožívat a vnímat krásu a prožít určitý hudebně estetický zážitek, který působí celistvě na jeho osobnost. Estetický prožitek bývá u hudebně připravených jedinců spojen s hlubokým prožitkem, který vnitřně přetváří a ovlivňuje jeho myšlenky a city k umění.

- **Etická (výchovná) funkce**

Výchovná funkce hudby formuje mravní profil člověka, jeho postoje a názory k hudbě.

- **Poznávací funkce**

Prostřednictvím hudby člověk specifickým způsobem poznává svět a toto poznání dále předává hudebními prostředky svému okolí. Hudbu proto můžeme vnímat jako způsob mezilidské komunikace.

- **Terapeutická (léčebná) funkce**

Hudba svou schopností podněcovat a uklidňovat poskytuje člověku vnitřní klid, rovnováhu, relaxaci a oprostění od problémových situací každodenního života. Jednotlivé výzkumy ukazují, že prostřednictvím hudby lze léčit některé lehčí psychické a neurologické poruchy. Psychofyzilogickým působením hudby na člověka se zabývá hudební terapie tzv. muzikoterapie, která si klade za cíl kromě cíle léčebného i osobní rozvoj jedince, zlepšení jeho životní kvality nebo jeho mezilidských vztahů.

---

<sup>5</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), s. 8.

### 1.3. Využití terapeutické funkce hudby ve školním prostředí

Jak je zmíněno v předchozí kapitole, vliv hudby na psychofyziologický vývoj člověka zkoumá hudebně terapeutická věda tzv. muzikoterapie. Nejdříve si definujeme pojem muzikoterapie, který je základním pojmem této kapitoly.

*„Muzikoterapie je profesionální použití hudby a jejích prvků jako intervence ve zdravotnictví, vzdělávání a každodenním prostředí s jedincem, skupinou, rodinou nebo komunitou, která usiluje o optimalizaci kvality jejich života a zlepšení jejich psychického, sociálního, komunikačního, emocionálního a duševního zdraví a pohody. Výzkum, praxe, vzdělání a školení v klinické muzikoterapii vycházejí z profesionálních standardů v souladu s kulturním, společenským a politickým kontextem.“<sup>6</sup>*

Obor muzikoterapie je v současné době pojímán dvojím způsobem, a to jako proces terapeutický a proces pedagogický.<sup>7</sup> V oblasti zdravotnictví se využívá muzikoterapeutických prostředků zejména k léčebným účelům. Jedná se o cílenou terapii, tedy o terapeutický proces, jehož cílem je zlepšení zdravotního stavu pacientů. Jestliže hovoříme o muzikoterapii aplikované ve školství, jedná se převážně o proces pedagogický, jehož hlavní účel není spatřován v terapii a diagnostice, nýbrž v psychickém a sociálním rozvoji osobnosti jedince. Touto oblastí využívající pouze prvky muzikoterapie se podrobněji zabývá umělecko-pedagogická disciplína, tzv. muzikofiletika.

*Drlíčková definuje muzikofiletiku jako „tvůrčivé, reflektivní a zážitkové pojetí expresivní výchovy založené na užití hudebních i jiných uměleckých výrazových prostředků k podpoře zdravého osobnostního rozvoje dětí, žáků či studentů. Muzikofiletika směřuje k rozvíjení kreativního potenciálu osobnosti, k získávání a rozvíjení psychosociálních kompetencí a k poznávání kulturních hodnot na základě vlastní tvorby spojené s reflexí.“<sup>8</sup>*

Muzikofiletických metod ve školství využíváme v oblasti prevence nejrůznějších krizových situací a k nápravě a odbourání již vzniklých problémů. Tyto problémy

---

<sup>6</sup> GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7, s. 15.

<sup>7</sup> GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7, s. 55.

<sup>8</sup> *O muzikofiletice*. Svatava Drlíčková: *Muzikoterapie - Muzikofiletika - Artefiletika* [online]. 2010 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://svatavadrlickova.cz/index.php/o-muzikofiletice/>

jsou nejčastěji spojovány se specifickými poruchami učení, speciálními potřebami, harmonickým rozvojem jedince či s mezilidskými vztahy.

### **1.3.1. Muzikofiletika jako prostředek k řešení sociálních konfliktů**

Každý člověk se rodí s určitými charakteristickými rysy osobnosti, které se projevují v chování a prožívání daného jedince. Lidé se od sebe liší nejen svým duševním životem, ale také reakcemi na dané podněty. Temperament člověka rozhoduje o dynamice jeho prožívání a chování. Rozličný temperament a charakterové vlastnosti lidí v sociální skupině vytváří různorodé vztahy. Lidé si prostřednictvím vzájemných interakcí v sociálních skupinách vytváří sympatie i antipatie. Silné antipatie často vedou až k sociálním konfliktům, které jsou přirozenou součástí lidského života.

Ve školním prostředí se setkáváme s nejrůznějšími typy konfliktů. Prostřednictvím muzikofiletických metod se snažíme tyto konflikty alespoň zmírnit, v nejlepším případě odstranit.

Konfliktní situace jsou spojeny s řadou nepříjemných aspektů a to nejen pro samotné účastníky hádky, ale také pro učitele, jehož úkolem je daný konflikt zažehnat. Řešení konfliktů prostřednictvím verbální komunikace bývá často obtížné. Muzikoterapie a hudba obecně, jak už je zmíněno výše, je založena na neverbální (mimoslovní) komunikaci, která se jeví v těchto situacích jako mnohem snazší. Žáci prostřednictvím hudebních činností vyjádří své emoce, při čemž se uvolní atmosféra ve třídě. Gerlichová ve své knize popisuje, že je dobré nejprve nechat žáky projevit bezpečnou formou (vydupání, bubnování) agresi vůči sobě, která je ovšem řízena určitými pravidly. Učitel určí signál, na který se žáci začnou projevovat, ale také na ten stejný signál i skončí. Následně je vhodné využít další emoce (smutek, někdy i radost), která navazuje na udobření vztahů v sociální skupině. Jako poslední se žáci pokouší znázornit pozitivní emoci, která je posouvá dál.<sup>9</sup>

Žáci se prostřednictvím muzikoterapeutických cvičení a technik učí zvládat konfliktní situace, učí se na ně přiměřeně reagovat a nevyhýbat se jim, protože každý vyřešený konflikt nás posouvá v životě dále.

---

<sup>9</sup> GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7, s. 59.



### **1.3.2. Muzikofiletika jako prostředek k rozvíjení empatie**

Schopnost vcítění se do druhého, pochopení jeho emocí a chování tzv. empatie je důležitou schopností člověka v navozování a udržování sociálních vztahů. Člověk se již s určitou mírou empatie rodí a je jen na každém z nás, jak s touto schopností nakládáme, a jak ji dále rozvíjíme.

Prostřednictvím neverbální komunikace v hudbě se žáci učí vnímat mimoslovní projevy (gesta, mimiku, držení těla atd.) lidí jako neverbální sdělení jejich emocionálních stavů, postojů a reakcí. Na základě nabytí této schopnosti člověk v klasické komunikační situaci rozklíčuje vysílané sdělení lidí a na základě toho volí vhodné metody jednání (tón hlasu, výraz atd.), aby danou situaci vyřešil co nejvhodnějším a neprospěšnějším způsobem jak pro sebe, tak i pro své okolí.

### **1.3.3. Muzikofiletika jako prostředek k uvolnění**

Školní vzdělávací proces klade na žáky velké nároky. Především první měsíce v primární škole jsou pro dítě opravdu náročné. Dítě najednou musí dodržovat určitá pravidla (musí sedět v lavici, poslouchat učitele, přemýšlet, pokud chce něco říct, musí se přihlásit atd.) a má povinnosti, které v předchozím vzdělávání nemělo (plnit domácí úkoly, nosit si různé pomůcky atd.). Tato zátěž dítě unavuje. Učitel by proto měl do vyučování zařazovat různé odpočinkové či relaxační cvičení. Prostřednictvím relaxačních a uvolňovacích cvičení (poslech hudby nebo přírodních zvuků přicházejících z otevřeného okna či vnímání vlastního dechu) dochází k uvolnění organismu od přebytečného stresu a nabytí nové energie k další práci.

Dítě se pomocí muzikofiletických cvičení učí přirozeně střídát odpočinek a výkon, relaxaci a koncentraci. Efektivním hospodařením s energií a psychohygienou jsou nezbytným předpokladem pro psychickou stabilitu člověka v dnešním světě.

## 1.4. Shrnutí

Tato kapitola pojednává o významu hudby v harmonickém vývoji jedince. Úvodní část je věnována historickým poznámkám, které se zaměřují na myšlenky vybraných antických filozofů, kteří již ve své době spatřili význam hudby v rozvoji osobnosti. Kromě stručné historie úvod zahrnuje objasnění pojmu muzikologie.

V první podkapitole je shrnut vliv hudby a hudebních činností na biologickou, psychickou a sociální složku jedince. Cílem této kapitoly je konkrétně popsat, jak hudba působí na naše fyziologické i psychické procesy, a také jakou roli má hudba v socializaci člověka.

Jak už z názvu vyplývá, kapitola „Funkce hudby v životě jedince“ popisuje několik základních funkcí hudby v životě člověka. Na základě těchto funkcí hudby vyplývá, že člověk hudbu ke svému životu potřebuje k uspokojení jeho tělesných, duševních i sociálních potřeb. Proto je velice důležité obnovit význam estetické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu a zvednout tak její úroveň na pozici rovnocenného vyučovacího předmětu ve výchovně vzdělávacím systému.

Poslední kapitola se vzhledem k zaměření diplomové práce na primární školu věnuje využití prvků muzikoterapie (muzikofiletiky) ve školním prostředí. Tato podkapitola pojednává o tom, jakým způsobem můžeme využívat metod muzikofiletiky ve školním prostředí např. ke zlepšení třídního kolektivu, k řešení sociálních problémů, k rozvoji empatie či jako prostředku k uvolnění a relaxaci.

## 2. Hudební výchovně vzdělávací proces ve škole

*„Hudebně výchovný proces utváří mnohostranně hudební vědomí jedince, jeho hudební schopnosti, dovednosti, vědomosti a postoje k hudbě.“<sup>10</sup>*

Nežli se dostaneme k podstatě samotného hudebního výchovně vzdělávacího procesu, bylo by vhodné nejprve definovat pojem výchovně vzdělávací proces. Výchovně vzdělávací proces, také nazýván edukační proces, tvoří část tzv. výchovy v širším slova smyslu, která zahrnuje jak výchovu v užším slova smyslu tak i vzdělávání. Výchovou v širším slova smyslu rozumíme *„záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.“<sup>11</sup>* Oproti tomu výchova v užším slova smyslu se zabývá pouze mravním formováním jedince, tedy jeho postojů a hodnot. Vzdělávání je pak procesem směřujícím k rozvoji vědomostí, dovedností, návyků a schopností, na jehož základě jedinec dosahuje určitých vzdělávacích výsledků (vzdělanost, kvalifikace atd.).

Z definice vyplývá, že edukačním procesem rozumíme veškeré činnosti lidí, které směřují k učení a k osobnostním změnám edukantů. Záměrnost a cílevědomost výchovy jsou základními pojmy v edukačním procesu. Každá výchovně vzdělávací činnost musí mít cíl, ke kterému prostřednictvím výchovného působení směřujeme. Prostřednictvím vytyčení cílů si učitel stanoví, čeho chce pomocí své přímé interakce v edukačním procesu dosáhnout. Jestliže výchova nemá stanovený cíl, ztrácí svůj smysl. Všeestranným formováním jedince pak rozumíme rozvíjení jeho osobnosti jako celku, tzn. harmonické rozvíjení a formování jeho fyzické i psychické stránky osobnosti. Adaptační charakter výchovy přizpůsobuje výchovu potřebám jedince. Anticipační charakter výchovy pak předvídá kvality, které je nutné u jedince rozvíjet, aby se úspěšně socializoval a vytvořil si podmínky pro svůj úspěšný život. Permanentní charakter výchovy pak jasně definuje výchovu jako celoživotní, nepřetržité výchovné působení. Výchova jako specificky lidská činnost klade velké nároky

---

<sup>10</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), s. 80.

<sup>11</sup> KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0, s. 74.

na pedagoga, který je jedním z hlavních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Jeho celkový přístup ovlivňuje postoje jedince k jeho současnému i budoucímu vzdělávání, vzdělávacím institucím, pedagogickým pracovníkům i ke svému vlastnímu utváření.

Výchovný proces má své specifické rysy v rámci ontogenetického vývoje člověka. To znamená, že můžeme rozlišit výchovný proces v dětství, mládí, dospělosti, stáří atd. Výchovný proces se však neliší pouze v rámci vývojových změn jedince, ale také v rámci oblasti svého působení. Z tohoto pohledu pak výchovný proces rozlišujeme na výchovu v rodině, ve škole a v mimoškolních institucích.

Hudebně výchovný proces se nemusí nutně odehrávat ve škole. S hudební edukací se můžeme setkat i v mimoškolních výchovných institucích, avšak škola by měla být základní institucí, která se podílí na utváření hudebního povědomí jedince. *„Hudebně výchovný proces ve škole by měl být rozhodujícím činitelem v hudebním rozvoji dítěte. Uskutečňuje se v něm cílevědomé, plánovité a systematické osvojování hudby, hudebních činností a vědomostí pod pedagogickým vedením učitele.“<sup>12</sup>*

Na základě omezení hudební výchovy ve škole je však účinnost zmíněného procesu značně oslabena. Hudební povědomí dětí se pak utváří hlavně na základě mimoškolního působení, které zasahuje ve většině případů zejména jednostranný poslech nonartifiziální (populární) hudby zprostředkované masmédií.

Hudební výchovně vzdělávací proces by měl být všeobecný a diferenciovaný. To znamená, že by měl být přizpůsoben potřebám a úrovni žáků tak, aby rozvíjel jak žáky nadané, tak i žáky s menšími vlohami pro hudbu.

## **2.1. Činitelé edukačního procesu**

Mezi základní činitele, kteří ovlivňují výchovně vzdělávací proces, patří pedagog, žák a učivo. Tito základní činitelé na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. V rámci hudebního

---

<sup>12</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), s. 80.

edukačního procesu se uskutečňuje interakce mezi učitelem a žákem, učitelem a hudebním dílem a žákem a hudebním dílem.<sup>13</sup>

Přestože je hudební výchově věnován opravdu malý prostor v celkovém výchovně vzdělávacím procesu, jistá časová dotace jí přidělena byla, a proto je učitel hlavním činitelem, který ovlivňuje hudební povědomí svých žáků.

Důležitou činností učitele je vytyčení hlavních cílů výchovně vzdělávacího procesu. Jak už je zmíněno výše, vyučovací proces bez stanovených cílů je neefektivní a ztrácí smysl. Nejprve se jedná o obecné cíle, které směřují k cílům konkrétním. Na základě vytyčení cílů učitel vybírá vhodné metody, formy a prostředky, kterými učivo zprostředkovává svým žákům. Edukační cíl má kromě orientační a realizační funkce důležitou regulační funkci. Na základě této funkce učitel srovná prvotní představy o výsledku výchovného působení a aktuální výsledek, na jehož základě dále usměrňuje své další působení. Jasné stanovení cílů umožňuje učiteli objektivně diagnostikovat výsledky výchovně vzdělávacího procesu i své vlastní práce.

Učitel hudební výchovy by měl mít kromě odborných znalostí a dovedností i jisté charakterové rysy. Kromě obecných předpokladů k vykonávání této profese (zdraví, schopnost srozumitelného vyjadřování, empatie atd.) by měl být učitel hudební výchovy kreativní, měl by mít kladný vztah k hudbě, a také by měl disponovat hudebními znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. V neposlední řadě by měl být učitel hudební výchovy natolik odborně způsobilý, aby volil vhodné metody, formy a prostředky, kterými by dokázal žáky vhodně motivovat, tvořivě rozvíjet a byl jim vhodným vzorem formujícím jejich pozitivní vztah k hudbě a umění obecně.

Mezi učitelem a žákem probíhá vzájemná komunikace, tzv. pedagogická komunikace. Učitel poskytne žákovi nové informace, žák je přijme, nějakým způsobem zpracuje, vyhodnotí, uloží a reaguje zpět na učitele (poskytuje mu zpětnou vazbu). Učitel na základě reakcí žáka zjišťuje míru pochopení a osvojení nových informací a s tímto zjištěním dále pracuje za účelem dosažení výchovného cíle.

---

<sup>13</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), s. 80.

Významným činitelem výchovně vzdělávacího procesu je učivo, tedy obsah vzdělávání, bez kterého by se výchovně vzdělávací proces nedal zrealizovat. „*Obsah vzdělávání představuje didakticky zpracovaný a vybraný systém poznatků, činností a dalších kvalit, které si má člověk osvojit.*“<sup>14</sup> Obsah učiva v hudební výchově je rozpracován do soustavy hudebních činností, které rozvíjí tvořivý přístup žáků. V rámci těchto činností se zpěv propojuje s aktivním poslechem, s instrumentální tvorbou a s hudebně pohybovým projevem. V rámci tohoto široce pojatého obsahu vzdělávání se může každý žák, i ten s těmi nejnižšími hudebními předpoklady, realizovat. Obsah hudebního vzdělávání na 1. stupni ZŠ vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2016.

## **2.2. Shrnutí**

Kapitola nazvaná „Hudební výchovně vzdělávací proces ve škole“ se zabývá obecnou charakteristikou edukačního procesu, definicí hudebního výchovně vzdělávacího procesu a činiteli ovlivňujícími výchovně vzdělávací proces.

V úvodu této kapitoly je definován pojem výchovně vzdělávací proces v rámci teorie didaktiky. Přes obecnou definici edukačního procesu se dostáváme k objasnění hudebního edukačního procesu a k dnešním možnostem realizace hudebního výchovně vzdělávacího procesu.

Samostatná podkapitola je pak věnována činitelům výchovně vzdělávacího procesu, kteří ovlivňují kvalitu edukace. Vzhledem k důležitosti role primárního učitele v hudební výchově, jakožto základního činitele ovlivňujícího hudební povědomí žáka, je mu věnována největší část této podkapitoly.

---

<sup>14</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5, s. 14.

### 3. Hudební výchova na 1. stupni ZŠ v rámci RVP ZV

Rámcové vzdělávací programy spolu s Národním programem rozvoje vzdělávání tzv. Bílou knihou tvoří státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů ve školském vzdělávacím systému České Republiky. Národní program vymezuje vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy pak normativně stanovují „rámce“ pro jednotlivé úrovně vzdělávání a jsou závazným dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které tvoří školní úroveň kurikulárních dokumentů. Základní vzdělání je realizováno na základě upraveného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání platného od 1. 9. 2016.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezuje ve své části C pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, průřezová témata, rámcové učební plány, vzdělávací oblasti a vzdělávací obory, které tvoří koncepci základního vzdělávání. Na základě vzdělávacích oblastí je obsah vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti pak zastřešují jeden nebo více obsahově si blízkých vzdělávacích oborů.<sup>15</sup> Předmět Hudební výchova je realizován prostřednictvím oboru Hudební výchova, který je zastřešen spolu s Výtvarnou výchovou vzdělávací oblastí Umění a kultura.

#### 3.1. Vzdělávací oblast Umění a kultura

Vzdělávací obor Hudební výchova spolu s Výtvarnou výchovou tvoří vzdělávací oblast Umění a kultura. Tato oblast je charakteristická rozvíjením kreativity, specifického citění a estetického vnímání žáků vzhledem k umění. Žáci se prostřednictvím této oblasti seznamují s kulturním bohatstvím své země a na základě tvořivých činností se učí seberealizaci a sebeprosazení prostřednictvím tónu, dynamiky, linie, barev atd.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí, které představují soubor schopností, dovedností, vědomostí, hodnot a postojů, jež jsou

---

<sup>15</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 14.

důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.<sup>16</sup> Vzdělávání v dané oblasti vede žáka k pochopení umění jako způsobu poznání a prostředku komunikace. Žák na základě vzdělání v této oblasti chápe umění a kulturu jako neoddělitelnou součást lidské existence. Občanské a sociálně personální kompetence vedou žáka ke „*spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností.*“<sup>17</sup> Žák si prostřednictvím tvorby uvědomuje sebe samého. Na základě vlastní tvorby žák nalézá smysl v procesu tvoření jako způsobu vyjadřování osobních prožitků, postojů, vjemů, citů a vztahů. Vzdělávání v této oblasti ho vede k tvořivému přístupu a k obohacování emocionálního života.<sup>18</sup>

Tato vzdělávací oblast může být doplněna o vzdělávací obor Dramatická výchova, který je na školní úrovni realizován buďto jako samostatný vyučovací předmět, nebo ve formě projektu.

V období 1. stupně základního vzdělávání se žáci seznamují s uměleckými prostředky výtvarného a hudebního umění, popř. umění dramatického a literárního, poznávají zákonitosti tvorby a seznamují se s vybranými díly, jejichž umělecké výpovědi se učí na základě svých schopností porozumět.

Na 2. stupni je pak žákům umožněn širší kulturně historický náhled na umění. Žáci si prostřednictvím mezipředmětových vztahů spojují historické a společenské souvislosti, které zásadním způsobem ovlivnily české i světové umění a kulturu. Propojování souvislostí a vztahů mezi jednotlivými druhy umění zpřístupňují různé projekty, které poskytují optimální prostor pro osobité, originální sebevyjádření a hlubší pochopení uměleckého díla.

---

<sup>16</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 10.

<sup>17</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 82.

<sup>18</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 82.



## 3.2. Vzdělávací obor Hudební výchova

*„Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.“<sup>19</sup>*

Vzdělávací obor Hudební výchova je realizován na základě hudebních činností – Vokálních, Hudebně pohybových, Instrumentálních a Poslechových. Tyto hudební činnosti tvoří integrovaný komplex, který svým charakterem směřuje především k rozvoji hudebnosti přispívající k celkovému rozvoji osobnosti jedince. Hudební činnosti podněcují žáka k tvořivé činnosti, k rozvoji jeho hudebních schopností a dovedností, a to pěveckých, intonačních, rytmických, hudebně pohybových, instrumentálních a poslechových. Žák může uplatnit a prostřednictvím tohoto souboru hudebních činností také dále rozvíjet své individuální instrumentální, vokální, pohybové či improvizací dovednosti.

Prostřednictvím vokální činnosti si žák upevňuje správné pěvecké návyky a rozvíjí schopnost pracovat s hlasem jako prostředkem kultivovaného mluveného či pěveckého projevu. V rámci Instrumentálních činností se pak žák seznamuje s hrou na hudební nástroje, kterou využívá při hudební reprodukci i produkci. Na základě hudebně pohybových činností žák rozvíjí schopnost ztvárnění hudební předlohy prostřednictvím tance. Poslední složku Hudebních činností tvoří činnosti poslechové, které u žáků podporují aktivní vnímání hudby a poznávání různých hudebních žánrů.

### 3.2.1. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova pro 1. stupeň ZŠ je sestaven z očekávaných výstupů pro první (1. – 3. ročník) a druhé (4. – 5. ročník) období. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou úroveň osvojení učiva a jeho využití v praktických životních situacích. Pro podrobněji vymezený obsah očekávaných výstupů existují tzv. standardy, které byly vytvořeny jako podpůrný materiál pro školskou praxi k snazšímu dosahování vytyčených cílů.

---

<sup>19</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 68.

Očekávané výstupy jsou v aktuálně platné verzi RVP ZV z roku 2016 doplněny o možné úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Tyto upravené očekávané výstupy slouží ve Školním vzdělávacím programu pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

Výňatek z RVP ZV – očekávané výstupy pro 1. stupeň ZŠ ve vzdělávacím oboru hudební výchova:<sup>20</sup>

### Očekávané výstupy – 1. období

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*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- *zpívá jednoduché písně v rozsahu kvinty*
- *správně a hospodárně dýchá a zřetelně vyslovuje při rytmizaci říkadel i při zpěvu*
- *reaguje pohybem na tempové a rytmické změny*
- *rozliší sílu zvuku*
- *pozorně vnímá jednoduché skladby*

---

<sup>20</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 83 – 84.

## Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlas 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*
- *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*
- *ztvářňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- *zpívá písně v přiměřeném rozsahu k individuálním schopnostem*
- *vlastní pohyb propojí s hudbou*
- *doprovodí spolužáky na rytmické hudební nástroje*
- *odliší tóny podle výšky, síly a barvy*
- *pozorně vnímá znějící hudbu různých skladeb*
- *správně hospodáří s dechem při interpretaci písní – frázování*

Učivo vzdělávacího oboru Hudební výchova, jenž má zejména informativní a formativní funkci, je rozpracováno do tematických okruhů (hudebních činností) a v rámci obsahu vzdělávacího oboru je pojímáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.

Výňatek z RVP ZV – učivo pro 1. stupeň ZŠ ve vzdělávacím oboru Hudební výchova:<sup>21</sup>

### VOKÁLNÍ ČINNOSTI

- *pěvecký a mluvený 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 nástup 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, keyboardu apod.*
- *rytmizace, melodizace a stylizace, hudební improvizace – tvorba předeher, meziher a doher s využitím tónového materiálu písně, hudební doprovod (akcelerace těžké doby v rytmickém doprovodu, ostinato, prodleva), hudební hry (ozvěna, otázka-odpověď), jednoduchá písňová forma (a-b)*
- *záznam instrumentální melodie – čtení a zápis rytmického schématu jednoduchého motivu či tématu instrumentální skladby, využití notačních programů*

---

<sup>21</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>, s. 84.

## 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, poslechová, ukolébavka apod.*
- *hudební formy – malá písňová forma, velká písňová forma, rondo, variace*
- *interpretace hudby – slovní vyjádření (jaká je to hudba a proč je taková)*

### 3.3. Shrnutí

Kapitola Hudební výchova na 1. stupni ZŠ v rámci RVP ZV pojednává o kurikulárních dokumentech, které vymezují koncepci, cíle a vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura.

První podkapitola nazvaná „Vzdělávací oblast Umění a kultura“ zahrnuje obecnou charakteristiku vzdělávací oblasti a vzdělávacích oborů pro 1. i 2. stupeň ZŠ.

Kapitola „Vzdělávací obor Hudební výchova“ se zaměřuje podobněji na vzdělávací obor Hudební výchova, kde řeší obsah i cíle vzdělávání. Kapitola se soustředí na očekávané výstupy, které jsou nově od roku 2016 doplněny o minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných řešení, a na jednotlivé tematické okruhy tvořící učivo.

## 4. Vokální činnosti v systému složek hudební výchovy

Hudební výchova prošla v rámci svého historického vývoje mnoha změnami. Původně hudební výchova nesla název „Zpěv“, který jasně vymezoval vzdělávací obsah zaměřený čistě na vokální činnost.

S rozvojem hudební pedagogiky v 1. polovině 20. století se obsah tohoto předmětu rozšiřoval. Nejprve k samotné vokální činnosti přibyla intonace a základy hudební nauky, jejichž cílem bylo rozvíjení základní hudební gramotnosti žáků. Díky vynálezu prostředků na záznam a reprodukci hudby se v 2. polovině 20. století do obsahu hudební výchovy přidala i složka poslechová.

Zásadní změnou prošla hudební výchova v 70. letech 20. století, kdy postavila základy současnému obsahu vzdělávacího oboru Hudební výchova. K dosavadnímu obsahu se přidaly další tři složky – hra na hudební nástroje, improvizace a hudebně pohybová výchova. Obsah hudební výchovy se tak rozdělil do pěti složek – zpěv s intonací a hudební teorií, hra na hudební nástroje, improvizace, hudebně pohybová výchova a poslech hudby.

V dnešní době se k vymezení obsahu hudební výchovy v rámci RVP ZV využívá místo termínu složky hudební výchovy termín hudební činnosti, který má ovšem v hudební psychologii jiný význam. „*Hudební činnosti v hudební psychologii značí recepci, reprodukci a produkci hudby.*“<sup>22</sup> Proto je v této kapitole využíván již vžitý a jednoznačný termín - složky hudební výchovy.

Požadavky stanovené v RVP ZV i požadavky současného moderního pojetí výuky hudební výchovy položily základ komplexnímu výchovně vzdělávacímu systému. Jednotlivé složky však netvoří izolovaná odvětví, nýbrž integrovaný systém. K efektivnímu dosažení cílů je totiž zapotřebí propojení učiva jednotlivých složek. Výuka hudební výchovy, která staví pouze na zpěvu, není v dnešním pojetí hudební výchovy žádoucí. Vokální složka sice má dominantní postavení, ale nelze využívat pouze ji na úkor ostatních složek hudební výchovy.<sup>23</sup> Vzhledem k zaměření diplomové práce se dále věnuji pouze složce vokální.

---

<sup>22</sup> DANIEL, Ladislav. *Kapitoly z metodiky hudební výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1984, s. 19.

<sup>23</sup> CHARALAMBIDIS, Alexandros. Komplexnost hudební výchovy. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 09. 2004, [cit. 2017-04-03]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVGA/89/KOMPLEXNOST-HUDEBNI-VYCHOVY.html>>. ISSN 1802-4785.

## 4.1. Vokální složka

Prostřednictvím vokální složky si žák osvojuje základní dovednosti a zdravé návyky hlasové výchovy, získává základní znalosti z hudební teorie, které uplatňuje v rozvíjení dalších hudebních dovedností a schopností. Jedním z nejdůležitějších prostředků k rozvoji hudebních schopností je zpěv z not, tzn. intonace a rytmický výcvik.

### 4.1.1. Hlasová výchova

Hlasová výchova je základem, na kterém by měl každý učitel hudební výchovy stavět. Na základě osvojení základních hudebních dovedností a zdravých návyků si žák utváří předpoklad ke kvalitní vokální reprodukci popř. produkci. V rámci hlasové výchovy si žák osvojuje základní hudební dovednosti v oblasti držení těla, dýchání, tvoření a nasazení tónu, rozšiřování hlasového rozsahu, artikulace a přednesu písně. Osvojení dovedností těchto složek hlasové výchovy vede ke kultivovanému hlasovému projevu a vytvoření zdravých pěveckých návyků. Hlasová výchova jakožto hlavní bod praktické části diplomové práce je podrobněji rozpracována v následující kapitole.

### 4.1.2. Rytmický výcvik

V rámci této složky hudební výchovy žáci prochází také rytmickým výcvikem. Rytmus je jednou z prvních schopností, které si dítě vůbec osvojuje. Šimanovský ve své knize zmiňuje úlohu rytmu v lidském životě. Dá se říct, že všechny lidské činnosti, pohnutky i fyziologické funkce jsou řízeny rytmem (pravidelný rytmus srdce, dýchání, pravidelná látková výměna).<sup>24</sup>

Žák vstupující do první třídy ZŠ by měl být vybaven již celou řadou rytmických dovedností z předchozího preprimárního vzdělávání. Úroveň osvojení však bývá rozdílná. Úkolem primárního učitele je tuto úroveň rytmických dovedností sjednotit a dále rozvíjet. Žáci v rámci rytmického výcviku rozvíjí své rytmické cítění a seznamují se se základními pojmy - rytmus, metrum, takt a tempo.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 41.

<sup>25</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 20.

V rozvíjení rytmického cítění se uplatňuje imitace rytmu předváděného učitelem popřípadě žákem. Synek ve své publikaci zmiňuje nezastupitelnou úlohu „Hry na ozvěnu“, která tvoří základ všech cvičení podporujících rozvoj rytmického cítění.<sup>26</sup> Hrou na ozvěnu se rozumí imitace rytmického projevu učitele popř. žáka.

Rytmus lze vyjadřovat různými prostředky. Již od neútlejšího věku se děti seznamují s vyjadřováním rytmu pomocí deklamace (rytmizace dětských básní, říkadél). Velice oblíbeným prostředkem k vyjádření rytmu patří hra na vlastní tělo, tzn. využívání zvuků, které lze vytvořit pomocí hry na tělo (dupání, tleskání, pleskání, luskání). Dalším prostředkem, který tvoří samostatnou složku hudební výchovy, je hra na dětské hudební nástroje (Orffův instrumentář). Posledním možným prostředkem k vyjádření rytmu je pohyb, který je taktéž zahrnut v rámci samostatné složky hudební výchovy.<sup>27</sup>

Definice pojmů rytmus, metrum ani takt se v rámci primárního hudebního vzdělávání nezavádí. Důležité však je, aby si žáci tyto pojmy osvojili a je jen na každém učiteli, jak tyto pojmy žákům připodobní, aby jim porozuměli a lépe je tak pochopili.

### **4.1.3. Intonační a sluchový výcvik**

Jak je již zmíněno výše, zpěv z not (intonace) spolu s rytmickým výcvikem jsou hlavním prostředkem k rozvíjení hudebních schopností. Tichá definuje intonaci jako: „dovednost zazpívat tón na základě zrakového podnětu.“<sup>28</sup> Cílem intonačního výcviku však není dokonalé čtení not z papíru, ale optimální rozvoj hudebních schopností žáků, k němuž tyto činnosti přispívají. Pro intonační výcvik existuje několik metod. V současné době je však nejvíce užívanou metodou tzv. tonální písňová metoda neboli metoda opěrných písní od Ladislava Daniela. Daniel uvádí ještě třetí princip – terciové kroky, avšak tento princip není vhodný pro žáky prvního stupně.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 39.

<sup>27</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 38.

<sup>28</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 62.

<sup>29</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 32.



Intonační nácvik probíhá v několika fázích. V první fázi se žáci seznamují s pojmy zvuk a tón a učí se rozlišovat tóny nízké a vysoké. V druhé fázi se diferenciací tónu rozšiřuje. V této etapě žáci rozlišují tóny nižší, vyšší a stejně vysoké. Třetí fáze se již neomezuje na několik málo tónů. Žáci v rámci tohoto kroku diferencují melodii písňe (stoupající, klesající či melodii držící se na jednom tónu, tedy stejnou melodii). Čtvrtou fází tvoří nácvik diatonických postupů (vzestupného a sestupného pohybu melodie v rámci stupnice). V této fázi je vhodné využívat tzv. intonačních schodů, které jsou propedeutickou pomůckou před samotným čtením notového zápisu. Poslední fází nácviku zpěvu z notového zápisu jsou volné nástupy. Metoda volných nástupů je postavena na tonálním cítění a dobře osvojených opěrných písňích žáků. Nácvik volných nástupů pak přechází od konkrétní fáze k abstraktní. Při prvotní fázi nácviku volných nástupů učitel udává tóninu a příslušný stupeň a žáci nasadí opěrnou písň. Z této konkrétní fáze se přechází postupně k abstraktní fázi, kdy si žák vybaví písň a tón zazpívá na neutrální slabiku. Poslední fází je abstraktní fáze, ve které si žák jednotlivé stupně vybaví bez představy opěrných písň.<sup>30</sup>

#### 4.1.4. Hudební teorie

Podíl hudební teorie v rámci celé vokální složky je minimální, jelikož cílem hudební výchovy není drilování hudební teorie, ale rozvíjení hudební schopnosti a dovednosti žáků. Žáci prvního stupně se seznamují pouze s nezákladnějšími poznatky z oblasti hudební teorie. Daniel definuje úlohu hudební teorie spíše jako prostředek k poslechu či vytváření hudby.

Hudební nauka na prvním stupni je kategorizována do dvou tříd. První třída se týká hudební gramotnosti (notová osnova, houslový klíč, hudební abeceda, notové písmo, délky not, takty atd.) a druhá poslechu (hudební dějiny, nauka o hudebních nástrojích, nauka o hudebních formách atd.)<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 16 -19.

<sup>31</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 58.

## 4.2. Shrnutí

Čtvrtá kapitola nazvaná „Vokální činnosti v systému složek hudební výchovy“ zasazuje vokální činnosti do systému složek hudební výchovy, které tvoří obsah hudebního vzdělávání. V úvodu je nastíněn stručný historický vývoj těchto složek a jejich komplexní charakter.

Obecný úvod se dále specifikuje a dále konkretizuje na jednotlivé obsahové kategorie vokální složky hudební výchovy, která je stěžejním bodem diplomové práce. Vokální složka je tvořena čtyřmi základními kategoriemi – hlasová výchova, rytmický výcvik, intonační a sluchový výcvik a hudební teorie. Každé kategorii je věnována samostatná podkapitola, ve které je stručně rozepsána její charakteristika a výchovně vzdělávací cíle. Jelikož následující kapitola je celá věnována hlasové výchově a složkám hlasové výchovy je této kategorii vokální složky věnována v poměru ostatních kategorií poměrně malá část.

## 5. Hlasová výchova

*„Hlasová výchova učí děti správným pěveckým návykům, a tak ve svém výsledku nejen rozvíjí dětský hlas, ale navíc ho i chrání před poškozením. Hlasová výchova má vliv na čistotu zpěvu, pomáhá při nápravě nezpěvnosti.“<sup>32</sup>*

Hlasová výchova spolu s pěveckými činnostmi tvoří základ hudební výchovy v období mladšího školního věku, na jehož základě si žáci osvojují základní pěvecké dovednosti a návyky. Ačkoli je termín „hlasová výchova“ často užívaný, pro účely hudební výchovy využíváme termín „hlasový výcvik“, jelikož s vytváření určitých dovedností či návyků se vždy pojí termín „výcvik“. Podle Daniela je hlasový výcvik hlavní disciplínou, která na základě správného provádění žáky hudebně utváří.<sup>33</sup>

*„Cílem hlasového výcviku na základní škole je dát žákům základní pěvecké dovednosti a návyky, odstranit případné závady ve zpěvu i v řeči a uchovat zdravě tvořený hlas pro celý život nebo pro případný pozdější další výcvik.“<sup>34</sup>* Abychom této definici plně porozuměli, měli bychom si ujasnit rozdíl mezi dovedností a návykem. Dovedností rozumíme výkon žáka, který provádí na daný pokyn. Jestliže si žák tuto dovednost zautomatizuje takovým způsobem, že jí provádí zcela přirozeně bez nutnosti vydání pokynu, není to již dovednost, nýbrž návyk.

Žáci si během hlasového výcviku osvojují elementární dovednosti. Většinu těchto činností tak žáci dokáží ihned po naší názorné ukázce napodobit. Náročným úkolem učitele hudební výchovy je opakovat a upevňovat dovednosti hlasového výcviku žáků pravidelně a důsledně tak, aby svým působením dosáhl přeměny elementárních dovedností svých žáků v trvalé návyky, které doživotně ovlivní kvalitu jejich zpěvu.

Podle Daniela by si žák měl v rámci výuky hudební výchovy na základní škole osvojit a zautomatizovat patnáct základních hlasových dovedností, které jsou rozdělené do čtyř základních složek - dýchání, artikulace, tvoření tónu a rozšiřování a vyrovnávání hlasového

---

<sup>32</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 73.

<sup>33</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 12.

<sup>34</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 12.

rozsahu.<sup>35</sup> Synek ve své publikaci doplňuje tyto čtyři složky o složky držení těla, nasazení tónu a přednes písňe.<sup>36</sup>

Vzhledem k náročnosti vytváření dovedností a především návyků žáků, by měl být hlasový výcvik zařazen do každé hodiny hudební výchovy. Učitel by měl v rámci pěti minut každé vyučovací hodiny hudební výchovy pokročit ve všech složkách hlasové výchovy.

## 5.1. Tvoření hlasu

Hlas je od narození člověka prvním komunikačním prostředkem realizujícím se v rámci tzv. interjekcí. Zmíněné interjekce zahrnují soubor zvuků vyjadřující pozitivní či negativní reakce na podněty přicházející z vnějšího světa (křik, pláč, smích, výskot, jekot atd.) Společným znakem těchto zvuků je tón, který se v průběhu prvních třech vývojových období rozšiřuje z původně malého rozsahu (kvinta) k rozsahu jedné až dvou oktáv. Přibližně v období tří let dítě začíná využívat jiného komunikačního prostředku, a to mluvy. Z pohledu akustiky dítě komunikující v rámci interjekcí využívá celého hlasového aparátu a udržuje rejstříkovou rovnováhu (rovnoměrné využívání jak vysokých, tak i nízkých tónů). To se však s osvojováním řeči mění. Řeč je totiž položena ve spodních polohách, tudíž vyšší polohy hlasu se příliš nevyužívají, proto dochází k narušení původní rejstříkové rovnováhy.<sup>37</sup>

### 5.1.1. Hlasové rejstříky

Hlas vzniká v tzv. hlasovém ústrojí, které představuje složitý vzájemně se ovlivňující systém. Hlasové ústrojí člověka sestává z dýchacího, fonačního, artikulačního ústrojí a rezonančních dutin. Pro účely této kapitoly je nutné uvést alespoň párový sval – hlasivky. Hlasivky uložené v hrtanu umožňují svými kmitavými pohyby vznik hlasu. Způsob, kterým hlasivky při zpěvu pracují, ovlivňuje tvořený tón.

Jestliže hlasivky pracují samy, celou svou hmotou, vytváří tzv. **hrudní rejstřík**, typický pro mluvní hlas. Hlasivky při tomto rejstříku kmitají v plné hmotě a jsou napínány

---

<sup>35</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 12.

<sup>36</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 7 - 13.

<sup>37</sup>FRYŠČÁK, Josef. *Naučíme naše děti zpívat?* [online]., 48 [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: [http://vita.kruzik.net/frvs/cz/texty/Hlas\\_vych\\_sbor.pdf](http://vita.kruzik.net/frvs/cz/texty/Hlas_vych_sbor.pdf).

tzv. vnitřním napínačem, který je omezený. V důsledku toho je omezená i výše tónu končící přibližně u tónu e<sup>1</sup>. Tyto tóny sice zní plně a barevně, ale celkový dojem z pěveckého projevu je poněkud nekultivovaný a drsný. Hrudní hlas rezonuje v hrudi a je spojen s tvrdými hlasovými začátky.<sup>38</sup>

Pracují-li hlasivky pouze svými okraji v důsledku jejich napínání vnějšími hrtanovými svaly, vznikají tóny tzv. **hlavového rejstříku**. Hlavový rejstřík je příznačný pro zpěvní hlas. Hlasivky jsou v rámci tohoto rejstříku napínány tzv. vnějším natahovačem a ostatními vnějšími hrtanovými svaly a kmitají pouze svými okraji, proto tón, který vzniká, je měkký a příjemný. K úspěšnému využívání hlavového rejstříku je zapotřebí uvolněného hrtanu, správného držení těla a dýchání. Hlavový tón rezonuje v lebce a spojuje se s měkkými hlasovými začátky.<sup>39</sup>

Třetím rejstříkem je tzv. **střední rejstřík**, který je typický pro střední až vysokou polohu hlasu. Tyto tóny zní jasně, průrazně a štíhle. V rámci tohoto rejstříku je nutná dechová opora, která zajišťuje měkké hlasové začátky. Hlas, který se vytváří tímto rejstříkem, rezonuje v tzv. masce (přední hlavové prostory).<sup>40</sup>

Cílem hlasové výchovy (výcviku) je propojení hlasových rejstříků, za účelem omezení namáhavého přetahování jednotlivých izolovaných rejstříků, které v některých případech může vést až k hlasovým poruchám. Toto propojení je charakteristické pro tzv. **smíšený hlas**, ve kterém lze využívat všech rejstříků bez nějakého hlasového zlomu či změny barvy. Smíšený hlas je zvukově vyrovnaný a zdravý. Smíšený tón tzv. voice mixte můžeme definovat jako tón zpívaný smíšenými rejstříky s převahou hlavového tónu.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 17.

<sup>39</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 17.

<sup>40</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 17.

<sup>41</sup> BENNINGER, Michael S., Thomas MURRY a Michael M. JOHNS. *The performer's voice. Second edition*. ISBN 15-975-6543-1, s. 435.

### 5.1.2. Hlasová rezonance

„Rezonance je souhrn akustických jevů, které u zpěvu spolupůsobí, zesilují primární hrtanový tón a tvoří z něj tón hudební.“<sup>42</sup>

Prostřednictvím hlasové rezonance získává hlas svou specifickou barvu a sílu. Dle místa chvění hlasu rozlišujeme rezonanci hrudní a hlavovou. Hlavová rezonance se realizuje prostřednictvím tzv. nadglotických rezonančních prostor (hltan, dutina ústní, dutina nosní, dutiny lebeční). Podglotické rezonanční prostory (hrtan, průdušnice, průdušky, hrudní koš) pak uskutečňují rezonanci hrudní.<sup>43</sup> Odlišnost těchto rezonancí je znatelná nejen pocitem vibrací v některé z částí těla, ale i sluchem. Při hlavové rezonanci zní hlas jasně a svítivě. Dotváření hlasu v hrudních rezonančních prostorech je charakteristické sytější a tmavší barvou. Místo rezonance hlasu závisí na způsobu tvoření hlasu, na poloze hlasu i postavení mluvidel při výslovnosti hlásek.

**Hlavová rezonance** je tvořena tzv. maskou, při níž zní tóny u kořene nosu, v čele a v lících, a kopulí, kdy tóny zní v zadním prostoru úst, nosohlтанu a v temeni. K probuzení předního jasného hlasu používáme vpředu vyslovované konsonanty *m, n, ň, d, v, j* a vokály *i, e*, které rozeznívají masku. Naopak při slovech obsahující hlásky *ng* (*bingo, gong* atd.) se nad měkkým patrem vytváří měkký, kulatý tón šířící se od temene hlavy, přes čelo až k hrudi, který rozeznívá kopuli. Pro dětský hlas je typické znění masky, proto je jejich hlas jasný a svítivý. Každý nasazený tón musí začínat hlavovou rezonancí.<sup>44</sup>

**Hrudní rezonance** zaznívá při zpěvu v nižší hlasové poloze či při mluvě. K probuzení měkké hrudní rezonance je využíváno vokálů (např. *a, ou*), slabik (např. *ja, jou*) či slov (např. *boule, trouba*) uvolňující hrtan. Hrudní rezonance nesmí být vytvářena tlakem vzduchu.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Hlasová rezonance a hlasové rejstříky: rezonance. *Pěvecká technika* [online]. 2013 [cit. 2017-04-06].

Dostupné z: <http://pevecka-technika.webnode.cz/hlasova-rezonance-a-hlasove-rejstriky/>

<sup>43</sup> Hlasová rezonance a hlasové rejstříky: rezonance. *Pěvecká technika* [online]. 2013 [cit. 2017-04-06].

Dostupné z: <http://pevecka-technika.webnode.cz/hlasova-rezonance-a-hlasove-rejstriky/>

<sup>44</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 18.

<sup>45</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 19.

Pro zvukově hodnotný a zdravý tón je podstatné využívat rovnoměrně všech rezonančních prostor. Při izolovaném znění předních prostor je tón příliš ostrý až ječivý, naopak prostřednictvím zadních hlavových rezonancí zní tón dutě. Ačkoli nám hrudní rezonance dává často pocit silného a barevně bohatého hlasu, ani jeho izolované užívání není optimální. Hrudní rezonance sice vytváří silný tón, ale jeho využití je značně rozsahově omezené. Proto je hlavní cíl spatřován v propojení hlasových rezonancí, na jehož základě se ozve měkký a současně plně znělý tón.

### 5.1.3. Metodika práce s hlasem

Metodické pokyny při práci s hlasem vycházejí z výše uvedených teoretických informací o hlasových rejstřících a rezonancí. Tichá ve své publikaci uvádí tyto základní zásady při práci s hlasem dítěte:<sup>46</sup>

- Pro zdravý vývoj hlasu je zásadní, aby byl tvořený v celém svém rozsahu za účasti hlavového tónu i hlavové rezonance. Pro tyto účely je vhodné zařazovat krátká cvičení na navození hlavového tónu do každé hlasové rozcvičky.
- K plnému rozvíjení hlasu je zapotřebí postupného procvičování všech hlasových poloh i dynamických odstínů. Na začátku je vhodné s dětmi zpívat lehce, tedy hlavovým tónem, aby nedocházelo k přepínání hlasu. V průběhu práce pak necháme děti hlas směrem nahoru přirozeně rozeznívat. Nikdy však nesmíme děti nutit tón vědomě zesilovat!
- Cílem hlasového výcviku není silný, ale barevně vyrovnaný hlas. Základním znakem vyrovnaného hlasu je jednotné barevné znění vokálů. Znění hlasu je sjednocováno pomocí sestupných a vzestupných melodií. Mezi nejdůležitější podmínky k vytvoření tohoto hlasu je volný hrtan, dechová opora a správná výslovnost.
- Hlas je barevně sjednocen, je-li využíváno hlavové rezonance i v nižších hlasových polohách. Toho docílíme zpěvem sestupných melodií, v nichž je každý tón podložen slabikou, která je složena jak z konsonantů a vokálu podporujících znění v masce. Při zpěvu nedovolujeme dětem silou zatěžovat spodní tóny (v poloze pod f<sup>l</sup>), které by v součinnosti s tlakem dechu a nápadným zesílením prosadil hrudní hlas.

---

<sup>46</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 20.

- Slyšitelné hlasové zlomy jsou odstraňovány, je-li zachován volný hrtan, znění tónu v masce a klidný dech.
- Pokud začíná melodie v nižší hlasové poloze, nedovolujeme dětem zpívat spodní tóny silně, jelikož by tuto sílu přenášely i do vyšších hlasových poloh. Přetahováním izolovaného hrudního hlasu do poloh, ve kterých už je žádoucí zpívat s příměsí hlavového tónu, vede k přepínání hlasového aparátu. Abychom tomuto předešli, je nutné první tón nasazovat vždy měkce, bez rázu. V průběhu stoupání melodie záměrně nezesilujeme, necháváme tóny pouze zaznít. Po dobu cvičení je důležité pamatovat na uvolněné hrdlo a čelist, které zpřístupňují cestu tónu do hrudi a hlavových rezonancí. Cvičení je vždy realizováno nápodobou. Děti by měly sluchem poznat správnost nasazení a znění tónu při zpěvu melodie.
- Nejdůležitějším krokem je odstranění křiklavého zpěvu, protože jen měkce tvořený tón nám zajistí zdraví a rozvoj hlasu.

## 5.2. Hlasový rozsah dětského hlasu

*„Rozsah dětského hlasu závisí na věku a rozezpívanosti (tj. pěvecké aktivitě) dítěte i na jeho individuálních hlasových, tělesných a psychických dispozicích.“<sup>47</sup>*

Hlasový rozsah žáků vyžaduje pozornost učitele hudební výchovy. Ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ se můžeme setkat jak s dětskými soprány, tak i alty. Dětský alt využívá svého hlasu v rozsahu od  $a$  po  $d^2$  v rámci hrudního a středního rejstříku. Dětský soprán naopak využívá středního a hlavového rejstříku v rozsahu od  $d^1$  po  $a^2$ . Pokud děti disponují menším rozsahem, je to většinou důsledkem malých pěveckých zkušeností. Děti, které vůbec nezpívají, mají velmi malý rozsah (např.  $a - e^1$ ), ve kterém dominuje hrudní rejstřík.

Důležitým úkolem učitele zamezujícím přepínání dětského hlasu je **diagnostika hlasového rozsahu** jednotlivých žáků, na jejímž základě jsou žáci rozděleni do dvou základních skupin – děti s nižším a vyšším hlasem. Neméně důležitá je volba hlasových cvičení a písní, která vždy podléhá možnostem dětí.

---

<sup>47</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 21.



Jak je uvedeno výše, s vývojem řeči dětský hlas postupně klesá do nižších hlasových poloh. Jestliže dítě málo zpívá, nebo využívá zejména hrudního rejstříku, hlavové tóny se takřka nevytvářejí a hlasový rozsah dítěte není rozvíjen, nýbrž omezován. Proto učitel volí písňe zejména ve vyšší hlasové poloze.

#### **Výčet typických znaků zdravého hlasu malého dítěte:<sup>48</sup>**

- *jasná a zvonivá barva hlasu*
- *hlas není silný, protože je tvořen s převahou hlavového rejstříku, je ale zvukově průrazný díky převládající hlavové rezonanci, která dává hlasu „špičku“ a nosnost*
- *hlas je schopný rozvoje, zůstane-li základem jeho tvoření hlavový rejstřík, hlavová rezonance a měkký hlasový začátek*
- *s věkem a tělesným růstem (zejména růstem rezonančních dutin a dechového aparátu) nabývá dětský hlas na síle a barevnosti*

### **5.3. Složky hlasové výchovy**

Počet složek hlasové výchovy není pevně stanoven. Co autor, to různý počet a různé zastoupení složek hlasové výchovy, ale vesměs všechny koncepce zahrnují soubor základních hudebních dovedností, které si má žák základní školy osvojit. Tyto složky tvoří integrovaný systém. To znamená, že konkrétní hlasová cvičení se smí různě prolínat jednotlivými složkami. Neznamená, že cvičení v rámci jedné složky nelze uplatnit v rámci složky druhé.

#### **5.3.1. Držení těla**

Správné držení těla je jednou ze základních dovedností hlasové výchovy. Na základě nabytí této dovednosti si pak žáci vytváří základní předpoklad pro rozvíjení dalších dovedností potřebných pro rozvoj zdravých pěveckých návyků. Správné držení těla je základním předpokladem efektivního dýchání a zdravého zpěvu.<sup>49</sup> Zde vidíme, že jednotlivé dovednosti jsou v úzkém vztahu. Vzájemně na sebe působí a ovlivňují se.

---

<sup>48</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 21.

<sup>49</sup> DAYME, Meribeth Bunch. *Dynamics of the singing voice*. 5th ed. New York: Springer, c2009. ISBN 978-3-211-88728-8, s. 56.

Držení těla a dýchání spolu proto neodmyslitelně souvisí. Kromě tohoto funkčního významu má držení těla neodmyslitelně i význam estetický.

Vhodné držení těla při zpěvu není nikterak obtížné. Vzpřímené a současně uvolněné tělo je základem úspěchu. Nejvhodnější forma držení těla při zpěvu je vzpřímený postoj, ale vhodný je i rovný sed na židli. Zpívat s žáky můžeme též při chůzi či mírném rytmickém pohybu, který napomáhá k uvolnění těla a odstranění napětí. Tělesné uvolnění blahodárně působí na psychický stav jedince i fyziologické funkce hlasového ústrojí.

Důležitou roli hraje i poloha hlavy při zpěvu, která ovlivňuje tvoření tónu. U dětských zpěváků můžeme pozorovat viditelné znaky špatného držení například při stoupající melodii, při níž děti předsouvají bradu vpřed a vzhůru. Většinu chyb v držení hlavy způsobuje svalové přepětí v oblasti ramen a šíje či možná psychická dysbalance. Správné držení hlavy by mělo být vedeno představou lehké opory v zátylku, jelikož právě svaly zadní části krku vyvažují optimální polohu hlavy uvolňující hrtan a dech.

- **Pěvecký postoj**

Správný pěvecký postoj je vzpřímený, přirozený a uvolněný. Postavení hlavy i trupu je vzpřímené bez jakéhokoli vyklenutí (krční, hrudní, bederní obratle). Paže jsou volně spuštěné podél těla, nohy mírně rozkročené, váha těla je rovnoměrně rozložena na obě chodidla. Chodidla jsou pevně zapřená do podložky. Pěveckého postoje využíváme zejména při rozezpívání či interpretaci již osvojených písní.

Pěvecký postoj můžeme obměňovat klekem na patách. Zejména v elementárních ročnících prvního stupně je hojně využíváno práce na koberci. V tomto případě se jeví klek na patách jako nejvhodnější forma držení těla při zpěvu. Správné držení při této formě podporují mírně roztažená kolena, která zapojují spodní břišní svaly vzpřimující záda a zároveň uvolňující spodní žebra. Uvolněná spodní žebra umožňují žákovi pracovat s bránicí, tedy hlavním nádechovým svalem.

- **Pěvecký sed**

Pěveckého sedu se využívá zejména při nácviu písně. Při zpěvu vsedě je vhodné sedět na kraji židle ve vzpřímeném, uvolněném držení. Obě chodidla jsou volně položena na podložce, podkolení svírá přibližně pravý úhel (chodidla jsou mírně předsunuta, nikoli natažená).

Po osvojení této dovednosti pak učitel pouze pokyne slovy „Postav se/ posad se ke zpěvu!“ bez zdlouhavého vysvětlování, jak to má vypadat.

### **5.3.2. Dýchání**

Předpokladem pro správné dýchání je pěvecké držení těla a správné dýchání ovlivňuje kvalitu tvořeného tónu. Zde opět vidíme, že zvládnutí jedné dovednosti otevírá brány k nabytí dovednosti druhé. Cílem této složky hlasové výchovy je naučit žáky ovládat a hospodárně využívat svůj dech. Daniel ve své publikaci rozeznává čtyři typy dýchání:<sup>50</sup>

- **Svrchní (klíčkové)**

Svrchní neboli klíčkové dýchání je typické pro malé děti, které při velké fyzické námaze zvedají ramena. Tento typ dýchání je zcela nevhodný pro zpěv, jelikož zcela zabraňuje vytvoření dechové opory. Svrchní dýchání je namáhavé a ke všemu i nevydatné, jelikož dýchání probíhá pouze ve vrchní části plic, tedy v opravdu malém prostoru.

- **Žeberní (kostální)**

Při žeberním dýchání je využíváno pouze funkcí horní části hrudníku. To znamená, dýcháme-li pomocí kostálního dýchání, viditelně se nám zvedá pouze hrudník. Toto dýchání je sice vydatné, ale příliš namáhavé. Využíváme ho hlavně při velké fyzické zátěži.

- **Bránicové (břišní)**

Bránicové dýchání je přirozeným, ne příliš vydatným typem dýchání. Tímto typem dýcháme po většinu dne i noci. Toto dýchání se projevuje vyklenutím dutiny břišní a nepřilíží velkou aktivitou hrudníku.

- **Žeberně brániční**

Posledním uměle vytvořeným typem dýchání je žeberně brániční typ, který spojuje výhody předchozích dvou typů. Sami o sobě se totiž jeví předchozí dva typy jako pro zpěv nevhodné, avšak spojením hlavních výhod vznikl tzv. pěvecký typ dýchání, který je jako jediný pro zpěv vhodný. V rámci žeberně bránicového dýchání se vyklene jak hrudník, tak i dutina břišní. Zpěvák, který využívá tohoto typu má permanentně

---

<sup>50</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 14.

rozšířený hrudník v nádechové poloze a dýchá prostřednictvím břišních svalů bránicí. Ačkoli je tento typ pro zpěv nejvhodnější, v rámci primárního vzdělání není dost dobře možné ho dokonale zvládnout. Pro účely primárního vzdělání postačí alespoň se přiblížit tomuto typu dýchání. To znamená odstranit naprosto nevhodné klíčkové dýchání, které je typické pro mladší školní věk a směřovat k dosažení žeberně bráničního dýchání.

Mezi základní dechové dovednosti, které si žák v rámci primárního vzdělávání osvojuje, patří fonační fáze dechu, a to nádech, zadržetí dechu a výdech.

## 1. Nádechová fáze

Pěvecký nádech musí být neslyšný a hluboký. Hloubka nádechu neznačí maximální načerpání vzduchu, ale rozsah nádechu. Cílem hlubokého nádechu je, aby vzduch doputoval až do spodních částí plic, které mají největší obsah. Maximální nádech ani není vhodný, jelikož výdechová fáze se stává špatně ovladatelnou a vede k nevhodnému výdechu. Na začátku skladby se vždy nadechujeme nosem. Tento nádech je intenzivní, neslyšný a hlavně nepozorovaný. Při nádechové fázi lze podle některých signálů (zvedání ramen) rozeznat i směr vdechu. V průběhu písně pak dýcháme ústy. Zejména u elementárních ročníků lze využít při osvojování nádechové fáze motivačního charakteru her (přivonění ke květině atd.), které zábavnou formou přirozeně rozvíjí tuto dovednost.

Synek uvádí, že nácvik nádechu probíhá ve třech fázích:<sup>51</sup>

- **Nádech do břicha** – žáci pomocí položené dlaně na břicho kontrolují vyklenutí břišní dutiny. Učitel může tuto aktivitu motivovat slovy: „Představ si, že máš v bříšku balónek, který nafukuješ.“
- **Zvětšení dechové kapacity rozšířením dolní části hrudníku** – při této fázi nácviku hlubokého nádechu si žáci přesunou dlaň z břicha na ta nejspodnější žebra tak, aby se současně dotýkali jak břicha, tak i žeber. Na základě rozšiřování žeber do stran a nafukování bříška kontroluje správnost našeho počínání.
- **Prohloubení kapacity o nádech „do zad“** – tato fáze dále prohlubuje nádechovou fázi. Při této fázi se snažíme dosáhnout nadechnutí prostřednictvím celého našeho trupu. Žáky lze opět motivovat představou nafukování koupacího kruhu kolem břicha.

---

<sup>51</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 7 – 8.

Při této fázi lze využít i cvičení ve dvojici, při kterém se žáci navzájem dotýkají dlaněmi spolužákových beder a ten se je snaží nádechem odtlačit.

## **2. Fáze zadržetí dechu**

Vhodnějšími termíny pro tuto fázi se jeví spíše termíny zklidnění, prohloubení či koncentrace dechu. Pojem zadržetí dechu evokuje určitou křeč, která není ve zpěvu žádoucí. Při této fázi dochází k aktivaci bránice, která je základem vytvoření dechové opory, tedy vědomě zpomalovaného výdechu umožňujícího uvolněnou a vyváženou činnost dechových orgánů.

## **3. Výdechová fáze**

Výdech je vždy plynulý, dlouhý a rovnoměrný. Na těchto charakteristických vlastnostech se podílí funkce bránice. Důležitou dovedností je správné frázování, které zabraňuje úplnému vydání dechu a lapání po novém v důsledku dechového deficitu. Žáci by se nikdy neměli vydat z posledního dechu. V rámci osvojování správného frázování se žáci učí nadechovat vždy na konci věty nebo na místě, které je v notovém zápise označeno nádechovou značkou (').<sup>52</sup> Nadechování uprostřed věty, či dokonce uprostřed slova je nevhodné a učitel by jej měl usměrňovat a žáky vést ke správnému frázování.

### **5.3.3. Tvoření tónu**

Z fyziologického hlediska tón vzniká pravidelným chvěním vzdušného sloupce nad hlasivkami. Samotné chvění hlasivek však není jediným činitelem vzniku tónu. Lidský hlas, zejména pak jeho barva, se dotváří v rezonančních dutinách lidského těla. Těchto dutin má člověk nepřeberné množství. Na základě rezonancí v jednotlivých dutinách rozeznáváme dva typy rezonancí – hrudní a hlavovou.<sup>53</sup>

Jestliže se tón dotváří převážně v dutinách pod hlasivkami (hrtan, průdušnice, průdušky a hrudní koš), jedná se o rezonanci hrudní. Hrudní rezonance využíváme běžně v mluveném hlasu. Při zpěvu se jeví tento typ doznívání jako nevhodný. Tvořený tón je díky

---

<sup>52</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 8.

<sup>53</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 9.

celkovému chvění hlasivek sice silný, ale značně výškově omezený. V důsledku chvění hlasivek v celém svém objemu dochází k brzké únavě, což vede k intonačním chybám.

Rezonance hlavová se pak vytváří v dutinách nad hlasivkami (hltn, dutina ústní, nosní a lebeční). Oproti rezonanci hrudní vzniká hlavový tón pouze chvěním okrajů hlasivek, což vede k lehkému nasazení tónu, které neunavuje, ani nezatěžuje hlasivky. Hlavově nasazený tón má příjemnou barvu a neklesá na výšce, ale jeho síla je oproti hrudnímu tónu omezená.

Cílem profesionálního hlasového výcviku je dosáhnout třetího typu tvoření tónu, tzv. smíšeného tónu, který propojuje obě rezonance za účelem tvoření dostatečně silného, nosného, znělého a dynamicky tvárného tónu.

Cílem primárních učitelů je vést žáky k tvoření hlavového tónu, který je předpokladem pro rozšíření hlasového rozsahu a vytvoření znělého, čistého a nosného hlasového projevu.

Nácvik tvoření hlavového tónu probíhá v několika etapách. Prvním úkolem primárního učitele je odstranit u žáků nežádoucí křičení při zpěvu. Křičený tón je totiž tvořen pomocí hrudní rezonance. Odnaučí-li učitel žáka křičet při zpěvu, vytvoří základní předpoklad pro zpěv hlavovým tónem. K nácviku vytváření hlavového tónu je vhodné směřovat žáky ke zpěvu polohlasem. Synek (2004) ve své publikaci uvádí, že k navození hlavového tónu je dobré využívat různých zvuků ve vyšší než mluvené poloze (c2 – d2), které žáci umí napodobovat např. houkání, kukání atd. Další fází nácviku je upevňování hlavového tónu pomocí sestupných melodií na slabiky -mu, -ju, -nu. Poslední fází je pak nácvik lidových písní, které začínají sestupnou melodií.<sup>54</sup>

Daniel (1992) uvádí že: „*Velmi důležitou roli pro utvoření hlavového tónu má postavení dutiny ústní s vysoce vyklenutým měkkým patrem a oválným napětím rtů, které navodíme žákům jako nehlasné, ale důkladné zívnutí a následné pevné sešpulení rtů pro zakukání na tónech c<sub>2</sub>, a<sub>1</sub>.*“<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 9.

<sup>55</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 16.

Důležitým faktorem ovlivňujícím způsob tvoření tónu u žáků je vzor, tedy učitel. Proto je velice důležité, aby byl učitel hudební výchovy dobrým zpěvákem, který zpívá převážně hlavovým rejstříkem.

#### **5.3.4. Hlasová cvičení a rozšiřování hlasového rozsahu**

Rozšiřování hlasového rozsahu žáků má obrovský motivační charakter. Na základě pravidelného využívání hlasových cvičení učitel rozšiřuje hlasový rozsah svých žáků a s ním i repertoár písní. Pomocí hlasových cvičení tzv. rozezpívání učitel jednak kultivuje hlas žáků, a jednak připravuje hlasový orgán na náročnější pěvecký výkon. Hlasivky stejně jako ostatní svaly se potřebují před náročným výkonem rozehýbat, rozezpívání. Jestliže se svaly před vypětím nezahřejí, může dojít k jejich nenávratnému poškození.

Podle Synka se vždy hlasová cvičení začínají legátovým uvolněním na několika málo tónech. Ze začátku je nasazován tón lehce, polohlasně, v průběhu se pak dynamicky stupňuje a vzestupně i sestupně transponuje po půltónech. K uvolnění a rozezpívání je vhodné využívat tzv. brumenda (zpěvu se zavřenými ústy a povolenou spodní čelistí).<sup>56</sup>

Při rozezpívání do vyšších i nižších poloh se dostáváme postupně k mezním tónům, k tzv. hranicím hlasového rozsahu žáků, přes který by se nemělo přepínáním hlasivek přecházet.

#### **5.3.5. Nasazení tónu**

*„Začátek samohlásky při zpěvu se nazývá nasazení. Podle způsobu, jak tento začátek provedeme, rozeznáváme nasazení měkké, tvrdé a dyšné.“<sup>57</sup>*

Tvrdé nasazení vzniká předražením souhlásky tzv. hlasivkového rázu před počáteční samohlásku. Tato souhláska vzniká tehdy, jestliže přes sevřené hlasivky prorazíme proud výdechu. Tento způsob nasazení tónu není pro zpěv žádoucí, a to jak z estetického, tak i hygienického hlediska (vysoušení hlasivek).

---

<sup>56</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 9 – 10.

<sup>57</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 18.

Měkké nasazení vzniká bez zmíněného rázu. Tento způsob je z estetického i hygienického hlediska pro zpěv vhodný. Daniel uvádí způsob nácvičku měkkého nasazení, pomocí představy vyslovení hlásky *h*. Vyslovení této hlásky uvolní hrdlo a vyslovená hláska zazní bez hlasivkového rázu.<sup>58</sup> Synek ve své publikaci uvádí hlasová cvičení, která jsou založena na postupném zesilování izolovaných tónů opřených o dech.

Posledním způsobem nasazení tónu je tzv. dyšné nasazení, které je pro zpěv taktéž nežádoucí. V tomto případě uniká nespotřebovaný vzduch v důsledku nedovření hlasové štěrbiny.

### 5.3.6. Výslovnost, uvolňování mluvidel a hudební deklamace

Správná výslovnost neboli artikulace má kromě estetické hodnoty i hodnotu výpovědní. Správná výslovnost činí projev srozumitelným a umělecky hodnotným.

Předpokladem pro utváření artikulačních dovedností jsou uvolněná a dostatečně otevřená ústa. K nácvičce uvolněných mluvidel lze využít deklamace dětských říkadel či jazykolamů.

Vokál je nositelem tónu, proto patří výslovnost samohlásek (vokalizace) k základním dovednostem ovlivňujícím kvalitu vokálního projevu. Vokály, ač mají všechny své charakteristické rysy, musí znít barevně i zvukově vyrovnaně. Vlivem různorodosti českého nářečí se však setkáváme se značnými rozdíly v asimilaci a v kvalitě samohlásek. Nejvíce problematické se jeví samohlásky *o*, *e*. V Čechách jsou tyto samohlásky otevřené, kdyžto na Moravě uzavřené. V důsledku nářečí je tato otevřenost či uzavřenost přehnaná, což působí neesteticky v rámci celkového pěveckého projevu. U dětí všeobecně, bez ohledu na nářeční skupinu, bývá taktéž problematická samohláska *i*.

Neméně důležitou hlasovou dovedností ovlivňující kvalitu pěveckého projevu je výslovnost koncovek. Žáci jsou zvyklí z běžného mluveného hlasu, koncovky polykat. V důsledku polykání koncových hlásek se hlasový projev stává nesrozumitelným a esteticky méně hodnotným. Český jazyk je bohatý na shluky souhlásek ve slovech. Na těchto souhláskových shlucích jsou postaveny jazykolamy, kterých je možno využít v artikulačních cvičeních.

---

<sup>58</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 18.



Hudební deklamaci řadí Daniel jako poslední, patnáctou dovednost, kterou si má dítě v rámci základní školy osvojit. Deklamace je definována jako: „*shoda melodie a textu v přízvuku a délce.*“<sup>59</sup> Čeština má svůj slovní i hudební přízvuk na první slabice slova a většina dobrých autorů toto pravidlo respektuje. Poslední slabiky se vyslovují vždy měkce, ačkoli připadají první době. Zejména u malých dětí se setkáváme s vyražením poslední slabiky. Dělení slabik při zpěvu může být v rozporu s dělením slov podle pravidel českého pravopisu. Slabiky se v rámci zpěvu dělí tak, aby vznikaly otevřené slabiky, tzn. končící samohláskou. Jen poslední slabika může být uzavřená.

Důležitým činitelem ve formování artikulačních dovedností je opět učitel, který ovlivňuje a formuje svými dovednostmi dovednosti žáků.

### **5.3.7. Přednes písně**

Přednes písně je do značné míry ovlivněn pochopením obsahové stránky písně. Často se v písních setkáváme s různými druhy obrazného pojmenování, které žákům nemusí být obsahově jasné. Proto je důležité, aby učitel před samotným osvojováním písně pracoval s jejím textovým materiálem. Podstata je tedy v rozklíčování obsahu sdělení - o čem se v písni zpívá a jaké je emocionální ladění písně (píseň veselá, smutná). Správné pochopení významu sdělení a užití hudebních výrazových prostředků je základem pro emocionálně hodnotný přednes písně.

## **5.4. Hlasová hygiena**

Anatomicko-fyziologické, funkční a vývojové zvláštnosti hlasu dítěte vyžadují jeho ochranu a hygienu. Ve škole by měl o dětský hlas pečovat nejen učitel hudební výchovy, ale všichni vyučující. Jak je zmíněno výše, hlasu nejvíce škodí jeho přepínání v síle a nepřiměřené poloze. K přepínání hlasu ve školním prostředí dochází velice často, a to v důsledku překřikování. Dítě se neslyší, a proto se snaží překřičet ostatní spolužáky či hlasitý instrumentální doprovod učitele. Proto by učitel měl volit písně ve vyšší hlasové

---

<sup>59</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 19.

poloze přizpůsobené věkovým zvláštnostem dětí, jelikož zpěv s přirozenými nároky odstraňuje únavu a hlasu prospívá.<sup>60</sup>

Ke správnému zacházení s hlasem je nutné kromě zdravé životosprávy dodržovat základní zásady hlasové hygieny:<sup>61</sup>

- dětem vytvoříme pozitivní motivaci příjemné klima, zpíváme v duševní pohodě
- zpíváme v nepřetopené a větrané místnosti
- zpíváme-li po ránu, ještě důkladněji se rozezpíváme
- nepřetěžujeme hlas (mezi zpěv vkládáme přestávky)
- vyvarujeme se křiku
- nezpíváme v indispozici (nachlazení, únava, po nemoci hlas šetříme)
- výběr repertoáru podléhá věkovým zvláštnostem dětí a zásadám hlasové hygieny
- před hlasovým výkonem se vyhýbáme potravinám, které neprospívají hlasovým orgánům (oříšky, chipsy, sladké jídlo či pití, přesolená a kořeněná jídla)
- náprava hlasovým poruch není v kompetencích učitele, ale včasné upozornění je jeho povinností

## 5.5. Shrnutí

Tato kapitola je věnována hlasové výchově (hlasovému výcviku), která tvoří základ v utváření zdravých pěveckých návyků žáků. Úvod je věnován vymezení pojmu hlasová výchova a stanovení jejích cílů. Uvedená definice navazuje na objasnění základních hudebních pojmů, mezi které patří hudební dovednost a návyk.

V úvodu první podkapitoly jsou popsány vývojové změny ve tvoření hlasu od narození dítěte po rozvoj řeči. Samotná podkapitola je pak věnována hlasovým rejstříkům dětí mladšího školního věku, rezonancím a metodice práce s dětským hlasem. Další část zmiňuje hlasové rozsahy dětského hlasu a jejich specifika.

---

<sup>60</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), s. 151.

<sup>61</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 9 – 10.

Předposlední část je věnována jednotlivým složkám hlasové výchovy. Třídění složek hlasové výchovy není pevně stanoveno. Podle Daniela se hlasová výchova opírá o čtyři základní složky hlasové výchovy – dýchání, tvoření tónu, artikulace a rozšiřování a vyrovnávání hlasového rozsahu žáků.<sup>62</sup> Oproti tomu Synek třídí hlasové dovednosti do sedmi složek – držení těla, dýchání, tvoření tónu, hlasová cvičení a rozšiřování hlasového rozsahu, výslovnost a přednes písně.<sup>63</sup> Ve své podstatě obě koncepce zahrnují stejné hudebních dovedností, podílejících se na rozvoji kultivovaného a zdravého hudebního projevu.

Poslední kapitola nazvaná „Hlasová hygiena“ popisuje význam hlasové hygieny ve školním prostředí, úlohu učitele v této oblasti a její obecně stanovené zásady přispívající k rozvoji a kultivaci zdravého hlasu.

---

<sup>62</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 12.

<sup>63</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0, s. 7 – 13.

## 6. Hra v životě dítěte

Hra je v životě dítěte jednou z nejdůležitějších činností, na jejímž základě dítě poznává samo sebe i své okolí, kterému se učí porozumět. Ačkoli se s pojmem „hra“ v odborné literatuře setkáváme často, její význam není doposud jednoznačně vymezen. Existují různé teorie o výkladu a funkci hry. Sobotková a Dittrichová definují hru jako: „*činnost, která je motivována vnitřními potřebami dítěte, a která vzniká bez účelu daného zvenčí. Přináší dítěti radost a uspokojení, zároveň však má příznivé vývojové účinky na celý život dítěte.*“<sup>64</sup> Hry můžeme třídit v rámci jednotlivých vědních oborů. Z pedagogického hlediska existují hry volné (tvořivé) a hry s pravidly. K většině her je zapotřebí reálného předmětu, tzv. hračky. Hra s dobrou hračkou vytváří příznivé podmínky pro všestranný rozvoj jedince.

V průběhu ontogenetického vývoje dítěte se mění jak obsah, tak i forma her. Odlišnost her však není vázána pouze na vývojová období. V důsledku různých charakterových či vrozených rysů osobnosti, tzv. temperamentu, nacházíme rozdíly v obsahu i formě her u stejně starých dětí. Děti introvertního typu tak budou pravděpodobně upřednostňovat jiné typy her než děti extrovertní. Vývoj dětské hry je taktéž ovlivněn výchovou. Dobrá výchova může vývoj hry podpořit, nevhodná jej může narušit, či úplně zastavit.

### 6.1. Historický vývoj hry jako výchovně vzdělávacího prostředku

Hra je významným pedagogickým prostředkem. Je nezbytná pro všestranný harmonický rozvoj jedince, který je chápán jako jednota výchovy mravní, estetické, rozumové, pracovní a tělesné.<sup>65</sup>

Hra provází lidstvo již od prvopočátku, kdy tvořila nezastupitelnou roli nejen v životě dětí, ale v životech celé společnosti. Již v období antické společnosti nacházíme v dílech řeckých filozofů myšlenky o funkci hry jako o prostředku k výchově dětí a mládeže.

Jeden z nejvýznamnějších českých myslitelů a pedagogů, Jan Amos Komenský, považoval dětskou hru za stejně důležitou pro zdravý vývoj jako např. spánek a stravu.

---

<sup>64</sup> SOBOTKOVÁ, Daniela a Jaroslava DITTRICHOVÁ. *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Praha: Grada, 2006. Pro rodiče. ISBN 80-247-1137-0, s. 14.

<sup>65</sup> MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. 1.vyd. Praha: SPN, 1980, s. 31.

Hra podle Komenského sloužila jednak k pobavení a jednak k rozvoji myšlenkových procesů. Komenský ve svém díle *Schola ludus* (Škola hrou) vyzdvihuje již v tomto období hru jako didaktickou pomůcku vyučovacího procesu.

Rozvoj hry přineslo 18. století, v němž se utvářelo nové pojetí dětství. Do té doby bylo vývojové období dětství ukončeno sedmým rokem. Od sedmého roku bylo dítě považováno za dospělé bez ohledu k jeho zvláštním vývojovým potřebám. Velký důraz byl v tomto období kladen na využití hry v procesu učení jako prostředku pro udržení pozornosti a rozvoje schopností. Vedle funkce didaktické měla hra poskytovat žákům především zábavu.

Ve 20. století se v duchu myšlenek knihy E. Keyové rozvíjí nový pedagogický směr, tzv. pedocentrismus, který ještě zintenzívněl zájem o hru, jako prostředek výchovy a vzdělávání. Dvacáté století se stává „stoletím dítěte“, ve kterém se cíle výchovy i vzdělávání zcela podřizují individuálním potřebám a zájmům dítěte. S postupným rozvíjením konstruktivistického pojetí vyučování se rozvíjí i nové přístupy k vyučovacím metodám. Didaktická hra se stává součástí tzv. aktivizujících metod, které vyzdvihují samostatnost, tvořivost a především vlastní činnost žáka směřující k dosažení edukačních cílů.

Ačkoli hra ve svém historickém vývoji vždy nesla obraz své doby, byla a je lety ověřeným výchovným prostředkem, který zefektivňuje výuku a přispívá k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

## 6.2. Volná hra

*„Volnou hrou se rozumí taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.“<sup>66</sup>*

Z definice vyplývá, že hra u dítěte vzniká jako vnitřní potřeba. Dítě tuto činnost nevykonává vědomě za účelem dosažení nějakých vědomostí nebo znalostí, ale v důsledku zájmu, zvědavosti a potěšení. Dítě si oproti řízené činnosti (didaktické hře) volí samo cíle, prostředky, formy a metody k této činnosti. Volná hra je pro dítě do šesti let nezbytná

---

<sup>66</sup> KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3, s. 16 – 17.

k rozvoji jeho osobnosti. Bohužel v důsledku pedagogických invencí ztrácí volná hra smysl. Preprimární učitelé, vychovatelé a v některých případech i rodiče mají potřebu volnou hru nějakým způsobem vymezit, stanovit určitá pravidla a meze, aby hra byla bezpečná, dostatečně efektivní, z dospělého pohledu „smysluplná“. Pro dospělé je často tato volná dětská hra nepochopitelná, avšak s ohledem na vývoj dítěte je nezastupitelná. Prostřednictvím hraní se dítě seberealizuje a rozvíjí.

Volná hra, jak vyplývá z definice, je přirozenou činností dětí. Nedostatečně podnětné prostředí, nevhodné prostředí nebo porucha ve vývoji, může této činnosti zamezit. Dítě pak ke své hře potřebuje iniciativu dospělého. Hra pak v této podobě ztrácí význam. Dítěti, kterému je poskytnut prostor pro volné pojetí hry, dosahuje ve svém neuropsychickém vývoji i v míře sebepojetí a sebehodnocení takových výsledků, kterých by v řízené činnosti nemělo šanci dosáhnout.

### 6.2.1. Znaký volné hry

Mezi jeden z nejzákladnějších viditelných znaků volné hry patří **spontánnost**. Dítě si samo volí cíle, prostředky, formy a metody hry. Dalším znakem je pak jistá **míra zaujetí**. Zaujetí se často projevuje hlubokým vtažením do děje dané hry. Dítě přestává vnímat okolní svět a plně se věnuje své činnosti. Nereaguje na žádné podněty nesouvisející s hrou. Plné zaujetí často znemožňuje autoritě ukončit průběh hry. **Radost a uspokojení** jsou taktéž výraznými znaky dětské hry, které se projevují ve výrazu a gestech dítěte. Hra je v rámci tohoto znaku často doprovázena samomluvou tzv. egocentrickou řečí. Na základě této řeči dítě řídí své jednání. **Tvořivost** je v dnešní době velice oceňovanou schopností. V rámci volné hry se tato schopnost dítěte rozvíjí na základě vytváření nových situací a prostředků, jimiž se děti dostávají do děje hry. Děti si na základě tohoto znaku vymýšlí svůj svět, kde se nacházejí, svou sociální roli, své jazykové prostředky atd. **Fantazie** má ve hře nezastupitelnou roli, a to vytvoření určitých spojů v jejich dosavadních vágních poznacích, za účelem vytvoření určité koncepce k pochopení reality. **Opakování** je dominantou volné hry. Dítě se rádo vrací do již vyzkoušených situací, které mu přinášely radost a uspokojení. Opakovaně sestavují stejnou dějovou linii i stejné prostředky k dosažení cíle.

Posledním znakem je **přijetí role**. Na základě přijetí role si dítě zkouší samo sebe v různých životních situacích, které přetváří na základě svých zkušeností.<sup>67</sup>

### 6.2.2. Význam hry ve vývoji dítěte

Dětská hra významně ovlivňuje vývoj jedince, a to v rovině psychické, fyzické i v rovině sociální. Vytvoříme-li dítěti dostatečně podnětné prostředí pro volnou hru, poskytneme mu tak příznivé prostředí k jeho vývoji.

- **Kognitivní rozvoj**

Dítě na základě hravé činnosti získává nové zkušenosti, nové poznatky, které mu utváří ucelený obraz světa. Prostřednictvím hravé činnosti se rozvíjí základní poznávací procesy dítěte, mezi které patří paměť, pozornost, vnímání, představy a myšlení. Hraní je taktéž vhodným nástrojem k rozvoji tvořivosti a fantazie. Kromě poznávacích procesů dětská hra významně ovlivňuje intelektové schopnosti a dovednosti. Dítě na základě tvořivosti a přijetí rolí využívá získaných zkušeností k vyobrazení vlastní reality. Vzhledem k povaze volné hry, jako základu poznávání a učení, je u dětí vidět snaha o opakovanou aplikaci získaných zkušeností a poznatků v konkrétních herních situacích, jejich analýza i hodnocení.<sup>68</sup>

- **Sociální rozvoj**

Charakter hry se v průběhu dětského vývoje mění. Z egocentricky orientované hry se dítě postupně dostává k sociální hře, která poskytuje dítěti mnoho příležitostí k sociálnímu učení. Dětské hry obsahující vztahové znaky ovlivňují sociální chování dítěte. Dítě se na základě těchto her učí vnímat a respektovat druhé i samo sebe. Prostřednictvím reakcí ostatních členů skupiny se dítě setkává s hodnocením vlastní osoby, na jehož základě si utváří vlastní sebepojetí. Sociální zkušenosti, které si dítě osvojuje prostřednictvím sociální hry, dále uplatňuje v běžných životních situacích.

---

<sup>67</sup> KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3, s. 18 -19.

<sup>68</sup> KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3, s. 20 – 22.

V období předškolního věku převažuje, v důsledku orientace na své vidění reality, vnímání sebe sama v ideální podobě. V důsledku rozvoje sociální hry se k dítěti dostávají z venku informace o podobě svého „reálného já“, které se často značně liší od toho „ideálního“. Rozdíl mezi vnímáním sociální skupiny a vlastním vnímáním často dítě vede k nespokojenosti s vlastní osobou, která v přiměřeném měřítku může vyústit k pozitivním snahám o zlepšení vlastní osoby.<sup>69</sup>

- **Tělesný rozvoj**

Dítě, které prochází zdravým vývojem, potřebuje ke svému životu pohyb. Na základě manipulace s různými předměty (hračkami) dítě rozvíjí motorické schopnosti. Rozvoj hrubé i jemné motoriky jde ruku v ruce s rozvojem řeči tzv. motorikou mluvních orgánů. Děti s opožděným pohybovým vývojem, nebo děti neobratné tak mívají větší logopedické obtíže, nežli děti pohybově průměrné. Většina dětí předškolního a primárního vzdělávání jsou nakloněni hravé pohybové aktivitě, která přispívá k jejich tělesnému rozvoji.

### **6.3. Hry s pravidly**

Hry s pravidly jsou druhou kategorií ve třídění her z pedagogického hlediska. Hra s pravidly oproti volné hře omezuje do jisté míry tvořivost a svéhlavost hravé činnosti. Dítě je sice vedeno k samostatnému objevování jistých zákonitostí, ale jak už z názvu vyplývá, v tomto typu her jsou učitelem jasně stanovená pravidla, obsah i postup hry. Zatímco je volná hra spontánní činností dítěte, ve které si volí metody, formy, prostředky podle svého vlastního uvážení, hra s pravidly je záměrnou organizovanou činností učitele, která vede k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Hry s pravidly pak můžeme třídit na pohybové hry a hry didaktické.

#### **6.3.1. Didaktická hra**

Didaktická hra patří v klasifikaci pedagogických her do kategorie her s pravidly, které jsou využívány v procesu učení za účelem rozvíjení rozumových schopností, myšlenkových procesů, smyslového vnímání a získávání, upevňování a prohlubování nabývaných vědomostí.

---

<sup>69</sup> ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6, s. 19 – 20.



Průcha uvádí definici didaktické hry jako: „*Analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje pro žáky ne vždy zjevným způsobem didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelových situacím reálného života.*“<sup>70</sup> Vališová ve své publikaci definuje didaktickou hru jako seberealizaci žáků, která je řízená určitými pravidly, a která vede k dosažení výchovně – vzdělávací cíle.<sup>71</sup>

Základním činitelem didaktické hry je kromě dítěte i samotný učitel, který organizuje a řídí didaktickou hru za účelem dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Učitel je hlavním aktérem, který vymezuje veškeré podmínky k realizaci didaktické hry. Hra musí být perfektně promyšlená a zorganizovaná. Učitel si musí před samostatnou realizací pevně stanovit cíl didaktické hry, od kterého se pak odvíjí didaktické metody, formy a prostředky. Hra, která nemá jasně stanovený cíl, ztrácí v edukačním procesu svůj význam a nemůže být klasifikována jako hra didaktická.

Při sestavení didaktické hry učitel vychází ze základních didaktických zásad. Je nutné dbát na věkové a individuální zvláštnosti žáků, tzn. obsah, forma, prostředky i metody musí být přiměřené. Nepřiměřeně volená hra je neefektivní a směřuje k demotivaci žáků a nenaplnění cíle. Dítě musí mít stále pocit, že si hraje, nikoli že se učí.

Dalším důležitým prvkem hry je stanovení pravidel. Pravidla totiž hře vymezují určitou strukturu, určují, co se ve hře může dělat a co ne. Dobré vysvětlení pravidel a zpětná reflexe míry pochopení je pro realizaci didaktické hry zásadní. Učitel musí pravidla hry vysvětlit jasně, stručně a přiměřeně věku žáků. Následně by se pak měl ujistit v tom, jestli žáci pravidla hry dostatečně pochopili. Pravidla mají také výchovnou funkci. Dítě se na základě dodržování pravidel učí sociálnímu chování.

---

<sup>70</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4, s. 48 – 49.

<sup>71</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 209.

V neposlední řadě je taktéž důležité vyhodnotit průběh a výsledek didaktické hry. Hodnocení má totiž pro žáky motivační funkci. Spravedlivé ohodnocení výkonu, pochvala, nějaká forma odměny aktivizují činnost žáků. Bez závěrečného zhodnocení by opět didaktická hra neměla smysl. V závěru hry je nutné věnovat alespoň nějaký čas zpětné reflexi, která je důležitá pro další výchovný postup. Zpětná vazba má nejen pro žáky, ale i pro učitele důležitý význam. Na základě sebereflexe se učiteli prostřednictvím úspěchů, ale i nezdarů rozšiřují pedagogické zkušenosti, které jej zásadně pedagogicky formují a ovlivňují tak výchovně vzdělávací proces.

Didaktickou hru lze zařadit v rámci všech předmětů primární školy a také v rámci celé výchovně vzdělávací jednotky. Didaktickou hru můžeme využít v úvodní části jako motivaci, v hlavní části při osvojování nového nebo upevňování již osvojeného učiva i ve fázi závěrečné jako relaxaci.

Didaktická hra však vždy nemusí být vždy pod přímým vedením učitele. Učitel stanoví cíl hry, poskytne žákům didaktický materiál a ponechá žáky, aby prostřednictvím svých individuálních dovedností, schopností a spolupráce vytyčeného cíle dosáhli sami.

Obě formy didaktické hry však mají za cíl prohloubení znalostí či vytvoření určité dovednosti nebo jejího základu např. v pohybových, výtvarných nebo hudebních hrách.<sup>72</sup>

Podle Vališové didaktické hry můžeme třídit z mnoha hledisek:<sup>73</sup>

- *podle doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé)*
- *podle místa, kde se odehrávají (ve třídě, mimo ni)*
- *podle druhu převládajících činností (osvojování vědomostí, intelektových či pohybových dovedností)*
- *podle toho, co se hodnotí (kvalita, kvantita nebo čas výkonu)*
- *podle toho, kdo je hodnotí (žákovská porota, učitel)*
- *podle toho, kdo je připravuje (žáci, učitel, jiné osoby) atd.*

---

<sup>72</sup> KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3, s. 54.

<sup>73</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 210.

### 6.3.1.1. Vokální hry v hudební výchově

Hudební výchova, stejně jako výchova výtvarná utváří estetický vztah ke společnosti, přírodě a umění.<sup>74</sup> Mezi uměním a hrou existuje úzký vztah. Umění i hra jsou specifickým druhem tvorby člověka, která obsahuje svůj smysl sama v sobě jako v určitém prožívání. Obě tyto činnosti jsou schopny člověku poskytnout silný prožitek, který mu přináší duševní rovnováhu.

Vokální hry v hudební výchově napomáhají k dosažení stanovených cílů hlasového výcviku, které rozvíjejí základní pěvecké dovednosti a formují zdravé pěvecké návyky. „Dovednosti nazýváme takový výkon žáka, který dovede provést na náš pokyn. Zmechanizuje-li se tak, že jej provede v příslušné situaci vždy i bez našeho pokynu, je to již návyk.“<sup>75</sup>

Většinu dovedností žáci dokáží hned po naší názorné ukázce či instrukci vykonat, avšak dosáhnout u dětí zautomatizovaných zdravých návyků při zpěvu je opravdu náročné. Učitel musí učivo neustále opakovat dokola, aby docílil zdravých pěveckých návyků. Hry v procesu učení mají obrovský motivační charakter. Žáci se tak na základě spontánní hravé činnosti učí základním pěveckým dovednostem a návykům. Mezi základní pěvecké dovednosti a návyky např. patří dýchání, pěvecký postoj, tvoření tónu, artikulace, rozšiřování hlasového rejstříku atd.

## 6.4. Shrnutí

Tato kapitola je věnována významu hry v životě dítěte. Úvod zahrnuje vybranou definici pojmu hra a třídění her z pedagogického hlediska. V první podkapitole se věnují historickému vývoji hry jako výchovně vzdělávacího prostředku. Dle doložených písemností měla hra své výchovné hledisko již v období starověkého Řecka. S postupným přechodem od tradičně orientované koncepce vyučování po konstruktivisticky založené vyučování se měnily i metody ve výchovně vzdělávacím procesu. Konstruktivisticky orientované snahy o změnu vyučovacího procesu s sebou přinesly mnoho nových metod, mezi které patří i v dnešní době prosazovaná didaktická hra.

---

<sup>74</sup> MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. 1.vyd. Praha: SPN, 1980, s. 41.

<sup>75</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2, s. 21.

Ve druhé podkapitole popisují první třídu her z pedagogického hlediska – volnou hru, jako spontánní činnost. V rámci této podkapitoly se věnují vymezení pojmu „volná hra“, významu hry pro kognitivní, sociální a tělesný rozvoj jedince a znakům volné hry.

Třetí část zahrnuje hry s pravidly. Tato třída her je silně využívána v edukačním procesu primární školy. Hry s pravidly jsou založeny na principu volné hry, avšak svým charakterem směřují k dosažení didaktického cíle. Kromě pohybových her do her s pravidly spadají tzv. didaktické hry, které jsou hojně využívány jako aktivizující metoda ve výchovně vzdělávacím procesu. Didaktické hry lze využít v každém vzdělávacím oboru vzdělávacího procesu na 1. stupni ZŠ. V rámci oboru hudební výchovy lze využít didaktickou hru ve všech hudebních složkách – vokální, instrumentální, hudebně pohybové i poslechové. Didaktické hry využívané ve vokální složce rozvíjí základních pěvecké dovednosti a upevňují zdravé pěvecké návyky, popřípadě zmírňují či odstraňují nežádoucí pěvecké návyky.

## Praktická část

Tato kapitola je zaměřena na sestavení zásobníku vokálních her určeného prvnímu ročníku 1. stupně základních škol a jeho následné ověření v praxi.

První část této kapitoly obsahuje popis výzkumného šetření zaměřený na cíle, hypotézy, výzkumný vzorek a v neposlední řadě také na předmět šetření, kterými jsou samotné vokální hry.

Druhá část zahrnuje zásobník her, který je tvořen sedmi kategoriemi v rámci základního učiva vokální složky výchovně vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Hudební výchova. V rámci celého souboru těchto her se uplatňuje učivo pěveckého a mluveného projevu a učivo hudebního rytmu, které tvoří úplný základ hudebních dovedností, na kterém teprve mohou stavět náročnější vokální činnosti. Hry jsou záměrně třízeny do těchto částí (hry na držení těla, dýchání, tvoření zvuku a tónu, artikulaci, rytmus a zpěv) za účelem maximálního využití didaktické hry jako aktivizující metody pro rozvíjení základních vokálních dovedností na 1. stupni základních škol. Každá kategorie zahrnuje tři přehledně zpracované hry. Každá hra obsahuje název, zaměření hry v rámci rozvíjení daných hudebních dovedností, cíl, materiální a didaktické prostředky, časovou dotaci, obsah a reflexi.

Ve třetí části je rozepsáno závěrečné zhodnocení výzkumného šetření. Ve zhodnocení je zahrnuta sebereflexe popisující chyby, úspěchy a postřehy z vyučovacích jednotek, a také zhodnocení průběhu vyučovacích hodin prostřednictvím třídní učitelky.

## **7. Popis výzkumného šetření**

Soubor vokálních her jsem ověřovala v 1. ročníku plnoorganizované školy v Olomouci v období od 7. října do 25. listopadu školního roku 2016/2017. Předmět hudební výchova s hodinovou týdenní dotací byl ve školním rozvrhu zařazen v pátek pátou vyučovací hodinu. Přípravy na hodiny a vedení hodiny byly zcela v mé kompetenci. Třídní učitelka mi umožnila převzít veškeré hodiny hudební výchovy v tomto období a přizpůsobit je potřebám praktické části diplomové práce. V průběhu vyučovací jednotky jsem spolupracovala s asistentem pedagoga, který byl přiřazen dítěti s ADHD. Třídní učitelka se účastnila většiny vyučovacích jednotek jako pozorovatel. Do hodin mi nezasahovala ani v případě narušení kázně. Po vyučování mi vždy poskytla zpětnou vazbu.

### **7.1. Cíl výzkumu a výzkumný problém**

Hlavním cílem mé praktické části diplomové práce je vytvoření zásobníku vokálních her určeného pro první ročník 1. stupně ZŠ a jeho následné ověření v praxi. Vedlejším cílem je přizpůsobení výuky hudební výchovy prostřednictvím vokálních her tak, aby se zachoval nebo obnovil přirozený zájem dětí o hudbu a zpěv obecně. V neposlední řadě je tento zásobník vytvořen jako metodický materiál pro elementární učitele bez ohledu na jejich hudební schopnosti, dovednosti a zkušenosti.

Výzkumným problémem je zjištění náročnosti, efektivnosti a vhodnosti jednotlivých her aplikovaných na výzkumném vzorku.

#### **7.1.1. Formulace hypotéz**

- Hry jako aktivizující metoda jsou vhodnou metodou pro zachování či obnovení přirozeného zájmu žáků o hudební výchovu.
- Hra jako přirozená činnost dětí je nejvhodnější metodou pro rozvoj zdravých hudebních návyků v tomto vývojovém období.
- Tematicky vytvořené hodiny vzbudí u žáků zájem, zvědavost a podpoří jejich aktivní zapojení a zaujetí.
- V rytmických hrách a hrách zaměřených na zpěv jsou žáci úspěšnější, než ve hrách zaměřených na správné dýchání, držení těla či tvoření tónu.

## **7.2. Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvoří první ročník plnoorganizované fakultní školy v Olomouci. Díky přátelskému charakteru ředitele školy i třídní učitelky se mi dostalo maximálního prostoru k provedení výzkumného šetření. Výzkumný vzorek je více rozpracován v následujících podkapitolách. Charakteristika třídního kolektivu je rozsáhleji zpracována v důsledku vlastní přímé zkušenosti s třídním kolektivem.

### **7.2.1. Charakteristika školy**

Výzkumná škola se řadí mezi školy fakultní. Škola je rozdělena do dvou budov. První budova zahrnuje čtyři oddělení školní družiny a první dva ročníky prvního stupně. Na druhé budově sídlí mateřská škola a zbylé ročníky prvního i druhého stupně.

Prostředky pro výuku Hudební výchovy na této škole nebyly podle mého názoru dostačující. Speciální třída pro výuku byla pouze v budově pro druhý stupeň ZŠ. V budově na které jsem působila, speciální třída pro výuku nebyla. Taktéž prostředky pro zefektivnění vyučovacího procesu byly omezené. Učitel má přístup ke kytarě a k malému keyboardu, který není standardních rozměrů.

### **7.2.2. Charakteristika třídního kolektivu**

Vzhledem k charakteru jednotlivých her a míře vlastních zkušeností s touto věkovou skupinou jsem se rozhodla aplikovat tyto hry na žáky prvního ročníku ZŠ. Výzkumná třída se skládá celkem z dvaceti žáků, devíti dívek a jedenácti chlapců. Ve třídě jsou dva žáci s řečovými poruchami a jedno dítě s ADHD, kterému je přiřazen asistent pedagoga. Ačkoli žáci této třídy patří na škole mezi nejmladší a ve škole jsou teprve pár měsíců, vydobyli si status nejproblematičtější třídy na prvním stupni. Problematičnost však nespočívá v prospěchu, nýbrž v kázní.

Problém s kázní bývá v tomto období brán jako přirozený jev s ohledem na věkové zvláštnosti dětí a přechod z MŠ do ZŠ. Se vstupem do školy se najednou zásadně mění jejich dosavadní způsob života. Z prostředí ve kterém hra byla hlavní náplní jejich práce, se žáci ocitají v prostředí, ve kterém hraje velkou roli sebeovládání a dodržování stanoveným pravidel.

Problém kázně bývá ve většině případů na prvním stupni spojován s chlapci. Dívky bývají většinou klidné a tiché. V této třídě měli problém s kázní jak chlapci, tak i dívky. Velkým ohniskem vzniku nekázně byl již zmiňovaný žák s ADHD, který průběh vyučovací jednotky často narušoval svými nekontrolovatelnými afektivními projevy. Již v této hodině jsem si uvědomila, že jakákoli hra s prvkem soutěživosti, bude přinášet určité riziko. Kombinace poruchy pozornosti a jeho povahových vlastností se mi z počátku zdála nezvladatelná. Při jakémkoli neúspěchu se žák se značnými agresivními projevy, záchvaty vzteku či pláče posadil do lavice a odmítal dále pracovat. V této situaci jsem se zarazila nad formou odměn a trestů asistenta pedagoga, který podle mého názoru žákovi nepomáhá ke zlepšení sebeovládání a k výchově jeho komplikované osobnosti, ba naopak ho pravděpodobně neúmyslně podporuje v jeho projevech nevhodnými formami odměn a trestů. V průběhu mého působení na této škole se interakce mezi mnou a tímto žákem zásadně měnila. Při aktivnějších, soutěživých hrách jako např. „Plížená“ měl tendence podvádět, žalovat na ostatní děti, jednoduše se snažil za každou cenu vyhrát. Naopak ve hře „Koulovačka“, ač jsem si myslela, že pro něj bude tato hra málo přitažlivá, byl soustředěný a klidný. Tato hra byla pro většinu dětí obtížná, pro něj však ne. Velice silným momentem pro nás pro oba byl jeho úspěch. Jeho hudební sluch a určitá míra nadání pro hudební výchovu mi ukázaly novou cestu k úspěšnější formě práce s tímto žákem. V závěru jsem se utvrdila v názoru, že neexistuje nezvladatelné dítě, pouze nevhodně volené metody, formy a prostředky výchovně vzdělávacího procesu.

Přestože poruchu chování měl diagnostikovanou pouze tento žák, problémových dětí ve třídě bylo mnohem víc. Proto mimo formování zdravých hudebních návyků prostřednictvím her jsme se kolektivně snažili zlepšit projevy nežádoucího chování této skupiny.

Kromě problémů s kázní mohu tuto třídu hodnotit v rámci hudební výchovy jako velice šikovnou. Smysl pro rytmus a znalost lidových písní měli žáci výborně zvládnuty prostřednictvím MŠ. Svrchní (klíčkové) dýchání a špatné držení těla při zpěvu bylo naopak zjevné. Při nadechování většina dětí zvedala ramena, což zcela vylučovalo možnost dechové opory. Prostřednictvím imaginace nafukování balónku v břicho a následné aplikaci her jsme rozvíjeli a upevňovali žeberně-brániční dýchání žáků při zpěvu. Pomocí vytvoření představy panáčka skákajícího na trampolíně v našem břicho jsem se u žáků snažila docílit úspěšné práce s bránicí. Vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí je jejich držení těla nestabilní. Cílem her



na upevnění správného držení těla při zpěvu bylo zábavnou formou žákům zprostředkovat kontrast správného i nesprávné držení těla.

Ve třídě bylo pouze jedno dítě, které navštěvuje od začátku školního roku 2016/2017 ZUŠ, zbytek třídy se věnuje pohybovým či výtvarným aktivitám.

### **7.3. Předmět šetření**

Předmětem šetření jsou vokální hry. Sestavený zásobník her je rozdělen do sedmi kategorií za účelem rozvíjení všech hudebních dovedností žáků v oblasti hlasového a mluvního projevu a rytmu stanoveného v rámci vokálních činností Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

### **7.4. Realizace výzkumného šetření**

Výzkumné šetření na výše zmiňovaném výzkumném vzorku bylo realizováno po dobu dvou měsíců. Zmíněnou fakultní školu jsem si vybrala na základě své povinné pedagogické praxe, kde jsem měla možnost učit hudební výchovu v jiném ročníku. Přátelský přístup ředitele školy, který prosazuje heslo „škola hrou“ mi otevřel dveře k realizaci výzkumu. Třída 1. A. mi byla přidělena náhodně.

Průběh vyučovací jednotky jsem měla přesně naplánovaný. Hodina hudební výchovy vždy začínala „otvírací“ písničkou a končila písní „zavírací“. Se zvoněním „hudebního“ zvonečku a se zpěvem textu „Co to zvoní? Co to cinká? Je to klíček houslový. Co nám děti napoví? Že nám právě začíná výchovička hudební.“ jsem otevřela hodinu. Hodiny jsem pak ukončila s pozměněným textem otvírací písně. „Co to zvoní? Co to cinká? Je to klíček houslový. Co nám asi napoví? Že nám děti končí právě výchovička hudební.“ Úplně první hodinu jsem vlastní zpěv doprovázela dramatizací, abych děti vtáhla do děje. V průběhu mého působení se žáci postupně přidávali ke zpěvu a v posledních hodinách už jsme tyto krátké písně zpívali všichni dohromady. Tato aktivita se stala příjemným rituálem, na který si děti zvykly a braly jej jako součást hodiny.

Po otevření hodiny vždy následovala reflexe předchozí hodiny a navození nového tématu. Abych jednotlivé hry provázala a děti dostatečně zaujala, zvolila jsem netradiční způsob sestavení hodiny a to zasazení obsahu vyučování do příběhu. Každá hodina tak měla své téma např. Cesta do Afriky, První sníh, Na chalupě u babičky a dědy aj.

Ačkoli je tento způsob sestavení hodiny časově náročný na přípravu, u dětí vzbudil zájem a nadšení.

Úvodní část vyučovací jednotky tak obsahovala „otvírací“ píseň, reflexi, motivační část, ve které jsem žáky uvedla do příběhu hodiny a nějaké živější hry na vzbuzení aktivity. Obvykle to byla nějaká rytmická hra, dechové cvičení nebo cvičení na správné držení těla.

V hlavní části pak byla zahrnuta vždy alespoň jedna hra ze zbývajících složek vokální činnosti. Občas jsem zařadila v rámci tématu zpěv písní, které nebyly obsahem hry se zpěvem. Např. v hodině „Cesta do Afriky“ píseň od P. Jurkoviče – Pět minut v Africe nebo melodii známé písně „The lion sleep tonight“, kterou děti znaly z animovaného příběhu „Lví král“.

Závěrečná část pak patřila relaxačním cvičením a „zavírací“ písni, která hodinu ukončila.

Při realizaci jednotlivých cvičení a her jsem dbala na jejich správné provádění. V případných nezdarech jsem se snažila v rámci mých i žakových schopností chyby v provádění eliminovat. Cvičení, která vyžadovala názornou ukázkou, jsem žákům předvedla, následně jsem s žáky cvičení prováděla a na závěr jsem díky pozorování zhodnotila správnost provádění cvičení. Žáci byli mnou hodnoceni pouze slovně. Třídní učitelka, která měla zaběhnutý razítkový systém, šikovným, snaživým žákům rozdávala razítko noty do notýsku. Žáci se každé nové hry účastnili s nadšením. V rámci úvodní reflexe žáci měli možnost zhodnotit přitažlivost jednotlivých her. V poslední hodině si pak ty nejoblíbenější hry mohli zahrát. Třídní učitelka mi po každé hodině poskytla zpětnou reflexi, se kterou jsem dále pracovala.

## 8. Zásobník vokálních her

Zásobník vokálních her je rozdělen do sedmi částí. Obsah celého souboru těchto her tvoří učivo pěveckého a mluvního projevu (správné pěvecké dýchání, držení těla, nasazení a tvorba tónu, artikulační dovednosti a práce s dynamikou hlasu) a učivo hudebního rytmu, které stanovuje RVP ZV. Hlasová výchova spolu s rytmickou přípravou tvoří podle mého názoru nenahraditelný základ, na kterém staví náročnější hudební dovednosti. Proto jsem si zvolila právě toto základní učivo pro účely sestavení tohoto zásobníku.

Každá složka obsahuje tři hry. Jednotlivé hry jsou přehledně rozpracovány v tabulce, ze které je možné vyčíst název aktivity, zařazení aktivity na základě rozvíjené složky hlasové výchovy, cíl, potřebné materiální a didaktické prostředky, časovou dotaci, obsah a mou zpětnou vazbu. Zpětná vazba obsahuje hodnocení procesu osvojování žáků a atmosféry třídního kolektivu, sebereflexi a případná rizika, se kterými jsem se v rámci vyučování setkala.

Motivace jako hnací motor činnosti žáků je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Už jenom samotná hra je dostatečným motivačním prvkem. Avšak s ohledem na vývojové zvláštnosti žáků mladšího školního věku, v němž stále přetrvává bujná fantazie a citově zabarvené představy, jsem zasadila jednotlivé hry do příběhu. Žáci se na jednu vyučovací jednotku oprostili role žáka a na malou chvíli se stali členy výpravy do daleké Afriky či se v myšlenkách přenesli do kuchyně maminky. Na základě těchto příběhů a imaginací se vyučovací jednotka stala pro žáky netradiční a zábavná.

V závěru mé praxe na této škole se mi dostalo zpětné vazby od třídní učitelky, která se touto formou inspirovala a bude i nadále pokračovat v upevňování zdravých hudebních návyků žáků prostřednictvím tohoto souboru vokálních her.

## 8.1. Dechová cvičení

Dechová cvičení jsou zaměřena na rozvoj dechových schopností a dovedností dětí, mezi které patří zklidnění, prohloubení a koncentrace dechu. Cílem her je naučit žáky zábavnou nenásilnou formou pracovat s dechem, který je základním prostředkem k tvoření tónu. Prostřednictvím her odbouráváme nevhodné typy dýchání a prohlubujeme žeberně-brániční dýchání, které je pro zpěv nejvhodnější typem.

### 8.1.1. Vítr

<b>Aktivita č.</b>	1
<b>Název:</b>	Vítr
<b>Zařazení:</b>	dech, dechová průprava
<b>Cíl:</b>	nácvik pozvolného výdechu, práce s bránicí
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Žáci stojí u lavice, učitel doprovází dechové cvičení dramatickým vyprávěním.</p> <p>„Na lesní palouk svítí sluníčko. Připravíme si dlaně okolo úst, jako bychom chtěli někomu něco pošeptat. S prvním mráčkem přichází jemný vánek, hluboce se nadechneme nosem, pozor, nezvedáme ramínka, nadechujeme se do břicha a <i>fiúú</i>“ (pozvolný výdech), „vánek se mění ve vítr (hluboký nádech nosem) <i>fu-u fu-u fu-u</i>“ (rytmické vydechování – práce s bránicí) „a vítr ve vichřici (opět hluboký nádech nosem) <i>fiúúúúúú</i>“ (plný výdech). Cvičení několikrát opakujeme.</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Tato aktivita byla pro žáky zábavná především dramatizací práce větru. Všichni se aktivně zapojovali a pomocí dramatizace doprovázeli mé vyprávění. U této hry jsem první hrála s dětmi a pozorovala, jak dýchají. Při opakování aktivity jsem navozovala představy obrazů, které jsou jim blízké k zefektivnění práce a dosažení vytyčeného cíle</p>

(nafukování balónku v bříšku, pozvolné upouštění balónku, skákání na trampolíně).

Při hlubokém nádechu docházelo u většiny dětí ke svrchnímu (klíčkovému) dýchání, které se projevovalo zvedáním ramen. Při opakování aktivity jsem se pokoušela toto dýchání proměnit v žeberně-brániční. S dětmi jsme si vytvořili představu nafukování balónku v bříšku. Pro kontrolu správného dýchání, jsme si přikládali ruce na břicho a zjišťovali jsme, zdali se nám ruka hýbe. Pohyb ruky na našem břiše signalizoval správný nádech.

U postupného výdechu byl zprvu problém s hyperaktivnějšími žáky, kteří výdech prováděli příliš rychle. Při imaginaci pozvolného opouštění balónku jsem u většiny dětí dosáhla vytyčeného cíle. Nejvíce poutavou a zábavnou aktivitou byla pro žáky práce s bránicí. Cvičení jsem dětem přiblížila představou skákajícího panáčka na trampolíně. Pomáhali jsme si opět položenou rukou na břiše, abychom kontrolovali, zda cvičení provádíme správně. Tato část cvičení byla nejrušnější díky smíchu a zapálení dětí do nácviku. U plného výdechu jsem pouze usměrňovala pár žáků, kteří cvičení prováděli příliš křečovitě.

### 8.1.2. U maminky v kuchyni

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	U maminky v kuchyni
<b>Zařazení:</b>	dech, dechová průprava
<b>Cíl:</b>	nácvik prohloubeného nádechu a pružného výdechu, práce s bránicí
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Žáci stojí u lavice. Učitel doprovází dechové cvičení krátkým vyprávěním, kterým navozuje příjemnou atmosféru.</p> <p>„Představme si děti, že jsme u maminky v kuchyni. Jé, toto krásně voní. Co to asi bude? Že by to bylo pod tou pokličkou? Tak nakoukneme pod pokličku a nasajeme vůni našeho oblíbeného jídla (hluboký nádech nosem). S výdechem na <i>jéééé</i> se usmějeme a pohladíme si břicho. Teď si představíme, že už tu dobrotu máme položenou přímo před sebou na talířku. Nabereme lžící, a protože je to horké tak musíme foukat, dvakrát foukneme (práce s bránicí) a lžící sníme. Po obědku si pohladíme břicho a oddychneme si z plných plic <i>fúúúúúúúúúú</i>, <i>to jsem se přejedl.</i>“</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Toto cvičení bylo pro děti příjemné především v imaginaci prostředí, které máme všichni rádi a také v dramatizaci děje. Již při první větě: „Představíme si děti, že jsme u maminky v kuchyni“, se žáci začali přirozeně usmívat a reagovat pozitivně. Na rozdíl od většiny aktivit, u kterých se najde minimálně jeden rušivý žák, který na sebe potřebuje upozorňovat, jsem u této hry nezaznamenala žádné větší problémy s kázní. Žáci pomocí dramatizace doprovázeli mé motivační vyprávění. Atmosféra byla opravdu skvělá. Ve srovnání s hrou „Vítr“, žáci pracovali lépe s dechem.</p> <p>U nádechu jsme si opět navodili představu nafukování balónku v břichu, abychom předešli</p>

svrchnímu dýchání. Žáci, kteří zvedali u nádechu ramena, se soustředili na pohyb ruky umístěné na břicho. Pozvolný výdech na *jééé* dětem nečinil žádné obtíže. Dokonce oproti hře „Vítr“, výdech nebyl křečovitý, ale naprosto uvolněný, přirozený.

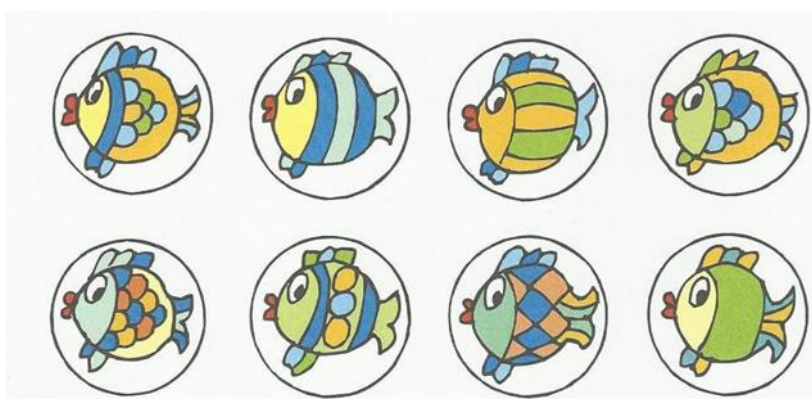
Při práci s bránicí jsme si opět pomáhali položenou rukou na bříšku, abychom se ujistili o správnosti provádění našeho cvičení.

### 8.1.3. Na rybáře

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Na rybáře
<b>Zařazení:</b>	dech, dechová průprava
<b>Cíl:</b>	rozvoj koncentrace dechu (zadržetí dechu)
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	obrázek rybníku, papírové rybičky, brčko
<b>Časová dotace:</b>	5 - 10 minut
<b>Obsah:</b> Žáci dostanou do lavice obrázek rybníku, 8 papírových rybiček (pro každého žáka 4 rybičky) a dvě brčka (pruty), pokud možno stejné barvy. Rybičky si umístí libovolně do rybníku. Jejich úkolem je nasát rybičku pomocí brčka a přemístit ji z rybníka ven. Aby žák prováděl cvičení správně, nesmí si pomáhat rukama.	
<b>Reflexe:</b> Tato hra sklídila u dětí obrovský úspěch. Příprava pomůcek pro realizaci této aktivity je sice časově náročnější, ale čas strávený nad kreslením rybníčků a stříhání rybiček opravdu nebyl promrhaný. Dětem se líbilo toto praktické cvičení, u kterého si mohli opravdu hrát na rybáře a lovit ryby z rybníka ven. Jediným menším problémem byla organizace. První jsem s žáky navodila potřebnou atmosféru a vysvětlila jim, co budeme dělat. U rozdávání materiálních pomůcek jsem ztratila docela dost času, proto jsem při sbírání zapojila žáky. Avšak proces sbírání byl v důsledku ještě pomalejší, než když jsem to dělala sama. Pouze rozdávání a sbírání nám tedy zabral něco kolem sedmi minut. Samotná realizace cvičení proběhla úspěšně. Až na jediného žáka, který měl zprvu problém rybičku nasát, se všem dětem dařilo rybičky přemístit z rybníka ven. S „neúspěšným“ žákem jsem díky charakteru hry (samostatná práce) mohla pracovat individuálně. Problém byl v tom, že žák místo nadechnutí pomocí brčka, brčkem vydechoval. Ačkoli jsme si vysvětlili, že se musím nadechnout, žák se vždy nadechl nosem a vydechl pusou skrz brčko. Až při navození představy pití brčkem z láhve se žák po několika pokusech stal úspěšným.	



**Přílohy:**



#### 8.1.4. Shrnutí

Hry uvedené v této kapitole jsou zaměřeny na dechovou průpravu. Cílem dechových cvičení je rozvíjení schopnosti práce s dechem (nádech, zadržení dechu, výdech) a žeberně-bráničního dýchání, které je předpokladem pro vytvoření dechové opory.

Při hraní těchto her jsem se setkala u většiny dětí se svrchním dýcháním, které se projevovalo zvedáním ramen. Tuto chybu spojenou s nádechem jsem se snažila odstranit prostřednictvím imaginace nafukování balónku v břiše. Všichni žáci nacvičovali žeberně-brániční dýchání pomocí položené ruky na břiše. Jakmile se břicho při nádechu nafukovalo, cvičení prováděli správně. V průběhu jsem dosáhla u většiny dětí hlubokého nádechu. Dalším problémem spojeným s nádechem bylo dýchání prostřednictvím úst. Tento problém jsem se pokusila přirozeně eliminovat na základě hry „U maminky v kuchyni“. V této hře se žáci přirozeně nadechují nosem, aby ucítili vůni oblíbeného jídla. V následujících cvičeních jsme si vždy připomněli hluboký nádech nosem.

Při pozvolném výdechu u některých aktivnějších žáků docházelo k prudkému trhanému výdechu. Práce s bránicí byla pro žáky nejzábavnější částí dechových cvičení. Představa panáčka skákajícího na trampolíně v našem břiše se zjevně ujala. Opět jsme si pomáhali položením ruky na břicho (nad pupek). Cvičení, ve kterém měli žáci krátce vydechovat za pomoci bránice (sfouknutí svíček), jim nečinilo žádné problémy. Práce s bránicí byla v tomto cvičení zjevná. Přišlo mi, že je to celkem přirozený mechanismus, avšak u dynamického vydechování už práce s bránicí zjevná nebyla. Žáci cvičení prováděli ledabyly. V tomto případě jsme si pomáhali pohybem ruky znázorňující pohyb skoku na trampolíně k dosažení lepšího výsledku.

Záměrné zadržení dechu činil problém jen jednomu chlapci. Ve hře „Na rybáře“ měli žáci za úkol nasát rybičku z rybníku (zadržet dech) a přenést ji z rybníku na souš. V této hře byli téměř všichni úspěšní. Chlapec, kterému tato hra činila velké problémy, se nedokázal brčkem nadechnout a zadržet dech přirozeně, neustále brčkem vyfukoval. Představa pití nějakého nápoje brčkem mu toto cvičení usnadnila.

## 8.2. Hry na správné držení těla

Cílem této skupiny her je fixování správného držení těla při zpěvu. Žáci na základě těchto her upevňují vzpřímené držení těla, získávají pocit vyváženého středu těla, odstraňují chyby v jeho držení při zpěvu a na základě kontrastu správného a nesprávného držení docházejí prostřednictvím vlastní zkušenosti k uvědomění správné formy držení těla při zpěvu.

### 8.2.1. Strom ve větru<sup>76</sup>

<b>Aktivita č.</b>	1
<b>Název:</b>	Strom ve větru
<b>Zařazení:</b>	správné držení těla
<b>Cíl:</b>	získání pocitu vyváženého středu (těžiště) těla, vzpřímené držení těla
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Děti stojí s mírně rozkročenýma nohama, celou plochou chodidel „vzrůstají“ do podlahy. Navodíme atmosféru. „Děti představme si, že jsme stromy a vítr s námi klátí dopředu – dozadu, ale my jsme tak dobře zakořeněny, že nespádneme. Vítr pozvolna ustává. Kmen je vzpřímený, klidný (nohy zůstávají pevně opřené do země), hýbou se pouze větve (trup, ruce a hlava). Postupně už jen lehký vánek ovívá vrchol koruny stromu (uvolněná hlava). Konečně se vše ztiší. Stojíme v klidu, pevně, jako bychom měli místo noh kořeny, které by byly hluboko vrostlé do země. Po předešlé bouři vysvitlo sluníčko (úsměv, veselé oči) a v koruně nám zpívají ptáci.“</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Tuto aktivitu jsem započala rozhovorem o stromech, jak takový strom vypadá a z čeho se skládá. Následně děti vyjmenovaly jednotlivé části stromu a já jsem je doplňovala krátkou charakteristikou:</p> <p>„Strom má...“</p>

<sup>76</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 84.

- „kořeny, které vrůstají do půdy a jsou tak pevné, že strom udrží v půdě i při velké vichřici“
- „kmen, takové tělíčko stromu, které je také pevné, vůbec se ve větru nehýbe“
- „větve, které se ohýbají pod silným větrem“
- „listy, které se třepetají i pod jemným vánkem“

„A my si teď zkusíme být na chvíli tím stromem.“ Následně jsem děti vtáhla do děje za pomoci vyprávění a pohybové aktivity.

„Představme si, že:“

- „naše chodidla jsou pevně zakořeněné kořeny“
- „naše nohy jsou kmen, který se také jako kořeny nehýbou“
- „naš trup a ruce jsou větve, které se ohýbají pod silným větrem“
- „naše prstíky jsou listy třepetající se pod jemným vánkem“

Pomocí této hry se děti učí hravou formou správné držení těla při zpěvu, aniž by je učitel učil klasickou striktní metodou: „Postav se, nohy mírně rozkročmo, záda rovná, uvolněná ramena“ atd. Většina dětí měla zpočátku obtíže v koncentraci. Zejména chlapci měli problém stát pevně, bez pohybu chodidel. Tyto obtíže jsem se snažila eliminovat.

Tato aktivita byla vzhledem ke svému pohybovému charakteru pro děti zábavná. Dokonce i obvykle rušící děti se soustředily a v tichosti reagovaly na změnu počasí, které vedlo ke změně pohybu. Po celodenním sezení v lavici se mohly protáhnout a uvolnit.

Při opakování této aktivity jsem vznesla pouze dotaz: „Děti, pamatujeme si, jak stojí strom v silném větru?“ Odpovědí mi byla názorná ukázka. Žáci si pamatovali, že chodidla a nohy jsou pevné a hýbe se pouze koruna stromů.

### 8.2.2. Zpíváme si jako...<sup>77</sup>

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	Zpíváme si jako...
<b>Zařazení:</b>	správné držení těla
<b>Cíl:</b>	znázornění kontrastu správného a nesprávného držení těla při zpěvu
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<b>Obsah:</b> <p>Pomocí tohoto cvičení si ukazujeme kontrast mezi správným a nesprávným držením těla u zpěvu. Vybereme si nějakou lidovou píseň, která je všem známá a vyzkoušíme si zpívat jako:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. stará shrbená babička (kulatá, shrbená záda)</li><li>2. Hurvínek (zvednutí ramen, předsunutí brady směrem vzhůru)</li><li>3. Pinokio (vychýlení krční páteře směrem vpřed)</li><li>4. zpěvák (nohy mírně od sebe, rovná záda, ramena uvolněná, ruce podél těla, vzpřímená hlava)</li></ol> <p>Na závěr s žáky můžeme hodnotit jednotlivá držení těla.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• v čem jsou špatná/dobrá a proč</li><li>• u kterého předvádění se nám zpívalo nejobtížněji/nejlépe</li></ul>	

<sup>77</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 86 – 87.

**Reflexe:**

Před samotným napodobením zpěvu jednotlivých osob jsem žáky vedla k vytvoření představy zpěvu dané osoby. Například u napodobování Pinokia jsme si vytvořili představu chlapce s dlouhým nosem, který kvůli svému dlouhému nosu zpívá s hlavou předsunutou vpřed. Díky dramatizaci se žáci ponořili do napodobení jednotlivých osob s radostí a zaujetím.

Před zpíváním v roli „zpěváka“ jsem s žáky vedla krátký rozhovor o jednotlivých formách držení těla.

Žákům se nejvíce líbilo zpívání na Hurvínka, protože jim to přišlo srandovní. Ptala jsem se dětí, jestli už někdy viděli nějakého zpěváka v televizi nebo v divadle zpívat jako „Hurvínka“ nebo jako „Pinokia“. Žáci se začali smát. Nikdo z nich neviděl žádného zpěváka v těchto formách držení těla. Ptala jsem se tedy dětí, jak stojí zpěvák, když zpívá. Jedna z dívek se přihlásila a názorně mi ukázala, jak stojí zpěvák. Dívka stála pevně v rovném držení s nohama u sebe. Ruce měla pevně nataženy podél těla a hlavu mírně předsunutou vpřed. Její držení těla jsem mírně upravila – nohy mírně od sebe, tělo uvolněné. Následně jsme si zazpívali všichni společně lidovou píseň *Na tý louce zelený* v roli zpěváka.

„Tak děti, nohy mírně od sebe, vzpomeneme si na ten strom, který drží pevně v zemi, záda rovná, ruce volně splývají kolem těla.“

Na závěr tohoto cvičení jsem se ptala dětí na kontrast mezi správným a nesprávným držení těla. V čem je odlišné zpívání „zpěváka“ od zpívání např. „Pinokia“, jaké držení těla je asi podle nich nejvhodnější pro zpívání a v jaké roli se jim zpívalo nejjednodušeji, bez nějakých obtíží. Jakmile jsme došli k závěru, že nejlépe, nejvolněji se zpívá v roli „zpěváka“ vysvětlili jsme si, proč to tak je.

Cvičení by se dalo ještě více upřesnit na kontrastu zpívání „zpěváka“ a zpívání například v „klubíčku“ (žáci dřepí na zemi, tělo položené na stehnech, hlava směřuje k zemi, ruce pevně stažené kolem skrčených nohou). V tomto případě se mi zdá ten kontrast nejznatelnější. V takto skrčeném těle nemůže vzduch proudit volně. Zpěvák v této poloze správně nedýchá, tudíž i tvoření tónu se potýká s obtížemi.

### 8.2.3. Zpívající sochy

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Zpívající sochy
<b>Zařazení:</b>	správné držení těla
<b>Cíl:</b>	Ověření vlivu správného a nesprávného držení těla na zpěv. Žáci si sami objeví, v jaké poloze se jim nejlépe zpívá.
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	hrací koberec
<b>Časová dotace:</b>	10 – 15 minut
<b>Obsah:</b> <p>Žáci se stávají sochami. Podle pokynů učitele zaujmají určité pózy, ve kterých pak hromadně zpívají krátkou lidovou píseň, která je všem známá, např. Holka modrooká.</p> <p>Pózy se mohou měnit, aby si žáci vyzkoušeli zpěv v různých pozicích.</p> <p><u>Pozice:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- leh na zádech</li><li>- leh na břicho</li><li>- leh na boku s přitaženými nohama skrčmo na hrudník</li><li>- v tureckém sedu s rovnými zády</li><li>- v tureckém sedu se svěšenými zády</li><li>- v dřepu</li><li>- stoj mírný rozkročný, ruce podél těla</li><li>- stoj mírný rozkročný, ruce se dotýkají podlahy</li></ul> <p>Jakmile si žáci vyzkouší alespoň jednu správnou a jednu nesprávnou formu držení těla při zpěvu, učitel zavede diskusi.</p> <p>„V jaké poloze se nám nejlépe zpívalo?“</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- v lehu na zádech</li><li>- v tureckém sedu s rovnými zády</li><li>- ve stoji s volnými pažemi podél trupu</li></ul>	

**Reflexe:**

Na začátku hry jsem žáky motivovala rozhovorem na téma sochy. Jak taková socha vypadá, co je její podstatou, kde ji můžeme vidět atd. Dojdeme k závěru, že hlavní podstatou soch je, že se nehýbou.

Ačkoli by se tato hra měla hrát tak, že si žák sám zvolí pozici, ve které bude zpívat, já jsem si hru upravila s ohledem na věkové zvláštnosti dětí v prvním ročníku ZŠ. V tichosti jsme se pohybovali po třídě, na tlesknutí žáci zaujali mnou zvolenou pozici a začali zpívat lidovou píseň Holka modrooká.

Vyzkoušeli jsme si čtyři pozice. Vleže, v dřepu s kulatými zády, v tureckém sedu s rovnými zády, ve předklonu.

Pro žáky byla tato hra díky svému pohybovému charakteru zábavná.

Na závěr jsme si s dětmi zhodnotili tuto aktivitu. V jaké pozici se nám nejlépe/nejhůře zpívalo a proč. Záměrně jsem zde nevymýšlela žádné speciální pozice (stoj na jedné noze), protože mám zkušenost, že čím netradičnější jsem volila pozici, tím byla pro děti zábavnější a při závěrečném hodnocení to byla právě tato pozice, ve které se jim zpívalo nejlépe. Prostě a jednoduše nejlépe se jim zpívá v pozici, při které se dobře baví.

Proto bych možná tuto hru spíše volila ve vyšších ročnících prvního i druhého stupně ZŠ.



#### 8.2.4. Shrnutí

Hry uvedené v této kapitole upevňují u žáků vhodné držení těla při zpěvu. Žáci si prostřednictvím uvolněné herní atmosféry osvojují a automatizují pěvecký postoj, který rozvíjí pěveckou techniku.

Pěvecký postoj žáků na první hodině byl nestabilní. Někteří žáci (zejména dívky) při nádechu zakláněli hlavu, chodidla měli téměř u sebe a jejich celkový postoj působil křečovitým dojmem. Chlapci se ke zpěvu stavěli ledabyly. Ačkoli jejich tělo bylo uvolněné, postoj na jedné noze nebo v zapření o lavici není pro zpěv ideální.

Na základě hry „Strom ve větru“ jsem odstraňovala u dívek křečovitě a u chlapců laxní držení těla. Zejména dívky při této hře dosáhly stanoveného cíle. Chlapci jsou přece jenom v tomto období živější, proto bylo formování správného držení těla u chlapců náročnější.

Hry zaměřené na kontrast správného a nesprávného držení těla byly pro žáky zábavnější. Žáci si vyzkoušeli jednotlivé pózy při zpěvu a na tomto základě měli dojít k závěru, jaká pozice je nejvhodnější pro zpěv. U hry „Zpíváme si jako...“ žáci na základě kontrastu zpěvu Pinokia a zpěváka hledali rozdíl v držení těla a argumentovali o jejich vhodnosti při zpěvu. Spolu jsme dospěli v rozhovoru k názoru, že nejvhodnější držení těla při zpěvu je ve stoje, tak jak stojí třeba zpěváci v divadle.

## 8.3. Hry se zvuky

Hry se zvuky jsou zaměřené zejména na rozvoj sluchové percepce a sebeprosazení. Žáci se prostřednictvím těchto her učí sluchové diferenciaci, sluchové analýze a syntéze a naslouchání. Uvědomují si zvuky ve svém okolí, které je bezprostředně obklopují a snaží se je napodobit.

### 8.3.1. Na zvířátka

<b>Aktivita č.</b>	1
<b>Název:</b>	Na zvířátka
<b>Zařazení:</b>	tvoření zvuku
<b>Cíl:</b>	rozvoj sluchové percepce, pozornosti, sebeprosazení
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	10 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Každému dítěti přidělíme zvíře, které bude hlasově ztvárňovat, tak aby ve třídě vznikly dvojice stejných zvířat. Důležité je, aby přidělení probíhalo takovou formou, aby žáci navzájem nevěděli, které zvíře kdo představuje.</p> <p>Žáci se rozmístí po třídě a na povel začnou hlasově ztvárňovat své zvíře. Úkolem každého žáka je, najít v širokém spektru zvuků svoji dvojici. Ta dvojice, která se najde jako první, zvedne ruce a vyhrává. Hra pokračuje dál, dokud se nesetká i poslední z dvojice.</p> <p>Na závěr si můžeme povídat, jak se dětem tato hra hrála, jestli se slyšeli mezi ostatními zvuky, jestli je ostatní zvuky nepletly, jestli hned slyšeli svou dvojici atd.</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Tato hra probíhala velice úspěšně. Zvířata jsem žákům pošeptala do ucha, abych předešla případnému předčasnému odhalení. Vzhledem k tomu, že jsme celou hodinu měli zasazenou do tématu Afrických zvířat, žáci byli netrpěliví, jaké zvířátko budou představovat. Proto seděli tiše v lavicích a čekali, až všichni dostanou své zvíře. Předchozí činností jsme si s žáky pomocí dechových cvičení vyzkoušeli jednotlivé zvuky, takže nevznikl žádný problém.</p> <p>V této hře šel krásně vidět temperament, schopnost sebeprosazení a soutěživost dětí. Někteří žáci se soustředili na co nejhlasitější projev, aby si je dvojička našla. Jiné děti se soustředily</p>

spíše na rozlišování jednotlivých zvuků a hledání toho svého.

Při komunikačním kroužku jsem se pak žáků ptala, jestli se slyšeli mezi ostatními zvuky, jestli je ostatní zvuky nepletly, jestli hned v tom shluku různých zvuků slyšeli ten svůj a co pro ně bylo nejtěžší.

Pro většinu žáků, kteří právě byli typem „hledáčů“ bylo nejtěžší právě rozpoznat svůj tón (zvuková analýza). Žáci, kteří naopak prosazovali zejména svůj projev, neshledali žádnou obtížnost.

Tato hra se dá hrát i se stíženými podmínkami, kdy se žáci hledají se zavázanýma očima. V této verzi se pak dítě orientuje pouze podle sluchu. Já jsem tuto verzi nezvolila kvůli malým prostorům třídy.

### 8.3.2. Babička hledá myš

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	Babička hledá myš
<b>Zařazení:</b>	tvoření zvuku
<b>Cíl:</b>	rozvoj sluchové percepce, sebedprosazení
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	10 – 15 minut
<b>Obsah:</b> <p>Obdoba hry na kukačku. Jeden z žáků je zvolen babičkou a jde za dveře. Všichni žáci leží na lavicích, hlavu si opírají o založené ruce. Učitel dotekem zvolí žáka, který bude myškou ve spížce.</p> <p>Babička otevře spížku (dveře) a zpívá: „Myšičko, myš, pojď ke mně blíž“.</p> <p>Myška odpoví zvukem: „Píííisk“</p> <p>Babička hledá myšku podle zvuku.</p> <p>Babička může vyzvat myšku pouze třikrát. Pokud žák uhodne, kdo je myška, zvolí novou babičku a hra se opakuje.</p>	
<b>Reflexe:</b> <p>Vzhledem k tomu, že je tato hra obdobou hry „Na kukačku“, která je žákům dobře známá již ze školky, sklidila velký úspěch. Žák, který znázorňoval „babičku“ zazpíval kousek známé básničky – „Myšičko, myš“ podle jednoduché mnou zvolené melodie (stoupající melodie po sobě jdoucích celých tónů ve střední poloze) a čekal na zdroj zvuku.</p> <p>U této hry šla krásně vidět úroveň rozvoje sluchové percepce žáků. Někteří žáci reagovali okamžitě. Jakmile uslyšeli zvuk, vydali se správným směrem, dokonce někteří na poprvé odhalili myšku, aniž by potřebovali další nápovědy. U některých žáků byl problém rozpoznat, kterým směrem se zvuk ozývá. Ale většina žáků do třetice zdroj zvuku našla. Ač jsou děti v této třídě hodně živé, tak u této hry dodržovali pravidla (všichni byli potichu, jen myška a babička se projevovají).</p> <p>Hra děti bavila. Největším problémem bylo hru utnout. Děti chtěly hrát neustále dokola.</p>	

### 8.3.3. Jízda autem

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Jízda autem
<b>Zařazení:</b>	tvoření zvuku / tvoření tónu
<b>Cíl:</b>	rozvoj sluchové paměti a práce s hlasem, imitace zvuků každodenní skutečnosti
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<p><b>Obsah:</b></p> <p>Žáci sedí v lavicích a pomocí dramatického vyprávění učitele představují jízdu v autě.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Nasedneme do auta“: (uvelebení se na židliče, zapneme pásy): <i>Cvak</i></li> <li>- „Tatínek nastartuje auto“: (pohyb rukou – klíč v zapalování) <i>brrrm, brrrm, brrrm</i></li> <li>- „A už si to šineme“: foukáme tón ve střední poloze přes uvolněné rty k rozvibrování mluvidel (pohyb rukou – točení volantem)</li> <li>- „Zastavíme na semaforu, svítí červená“ (pohyb nohou - šlápneme na brzdu)</li> <li>- „Po chvíli blikne zelená, ale auto před námi se nerozjíždí, paní za volantem je asi nepozorná, tak na ní trošku zatroubíme, aby si všimla, že už může jet.“ <i>Túúú!</i></li> <li>- „A už si to zase šineme dál“: opět rozvibrujeme mluvidla</li> <li>- „Tak a už vjíždíme za město. Na louce se pasou krávy“: <i>Búú!</i></li> <li>- „A právě odbila třetí hodina na věži kostela“: <i>Bim, bam, bim</i> – otevření a následné uzavření vokálu do brumenda</li> </ul>	
<p><b>Reflexe:</b></p> <p>Hra vzhledem ke svému pohybovému charakteru vzbudila zájem dětí. Žáci naslouchali pozorně mému vyprávění a pohotově reagovali na změny pohybu v rámci dramatizace děje. Některým dětem dělalo problém foukat vzduch přes uvolněné rty k rozvibrování mluvidel, při opakování jsme si pomohli dlaněmi přiloženými na tváře, které nám pomohly více uvolnit mluvidla. Toto cvičení u dětí vzbudilo smích, nakonec jsem však u většiny dětí dosáhla výsledku.</p> <p>Tato hra vzhledem ke svému charakteru může být použita i při rozvíjení práce s tónem. Cvičení se dá přizpůsobit a využít při rozezpívání.</p>	

### 8.3.4. Shrnutí

Hry zaměřené na tvoření zvuku, jejichž cílem je napodobování zvuků denní skutečnosti a rozvíjení sluchové percepce, by měly být pro žáky prvního ročníku snazší, než třeba hry zaměřené na dýchání. Dostatečně rozvinutá sluchová percepce je totiž jedno z kritérií posuzování školní zralosti, na jejichž základě je dítě buď přijato do 1. třídy Základní školy, nebo je mu umožněn odklad povinné školní docházky.

V této oblasti měl problém jen jeden žák, který například ve hře „Babička hledá myš“ nedokázal určit směr šíření zvuku. Pro většinu dětí byla tato hra snadná. Jakmile uslyšely zvuk, otočily se ke zdroji a při zopakování zvuku se pouze zdrojem ujistily. Tento žák stál uprostřed třídy a nedokázal rozlišit, jestli se zvuk ozývá zleva, zprava, zezadu nebo zepředu.

Při hraní hry „Na zvířátka“ šla vidět úroveň sluchové percepce žáků i jejich charakterové vlastnosti jako např. schopnost sebeprosazení. U této hry se žáci rozdělili do dvou skupin. První skupina byli ti, kteří rozlišovali figuru a pozadí. V tom shluku různých zvuků analyzovali podobný zvuk tomu svému. Ve druhé skupině byli ti, kteří stáli na místě, silně se projevovali a čekali, až si je ten druhý ze dvojice najde.

Napodobování zvuků denní skutečnosti nečiní žákům žádné problémy. Tyto hry se dají kombinovat s dechovými cviky a se cviky na tvoření tónu.

## 8.4. Hry s tóny

Hlavním cílem her s tóny je propojení hlasových rejstříků, rozvoj sluchové percepce, měkké nasazení tónů a rozšiřování pěveckého rozsahu žáků, které slouží ke správnému tvoření tónů jako jednoho z prostředků sebevyjádření v hudební výchově.

### 8.4.1. Let čmeláka

Aktivita č.	1
Název:	Let čmeláka
Zařazení:	tvoření tónu
Cíl:	propojení hlasových rejstříků, rozezpívání
Materiální a didaktické prostředky:	žádné
Časová dotace:	5 minut
<b>Obsah:</b> Žáky uvádíme do děje větou: „Čmelák spadl do kaluže a snaží se vylézt.“ Nasazený zvuk vedeme z nejnižších tónů až po ty nejvyšší. Hlasové cvičení je doprovázeno pohybem prstu, který kreslí dráhu letu čmeláka, a také pohybem celého těla. Z předklonu vedeme nejnižší tón na „Bzzzz“ do rovného postavení k tónu nejvyššímu. Cvičení provádíme pomocí tzv. glissu (jedná se o klouzavé vyplnění vzdálenosti mezi tóny).	
<b>Reflexe:</b> Jako motivaci jsem zvolila vyprávění o malém čmelákově, který spadl do louže a snaží se vylézt. Bohužel má tak mokrá křídélka, že vždy vylétí jen kousek nad kaluž, a pak spadne zpět do louže. U tohoto cvičení jsem nezaznamenala žádné větší problémy. Díky vedení tónů na „Bzzzz“ žáci neměli příležitost v tomto cvičení křičet. Ačkoli zvuk s postupným narovnáváním zesilovali, díky povaze cvičení nemohlo dojít k nezdravému zpěvu. Opět byla aktivita volena s pohybovým doprovodem, což je s ohledem na věkové zvláštnosti dětí zapotřebí. Jednak proto, že pro děti je pohybová hra více přitažlivá a také proto, že tělo zpěváka je pak více uvolněné a tón se pak tvoří lépe. Nejprve jsem žákům cvičení předvedla sama, následně jsme jej vyzkoušeli společně. V předklonu jsme se hluboce nadechli, nasadili ten nejnižší tón a postupovali glissem až po tón nejvyšší.	

Jakmile jsme si vyzkoušeli společnými silami let čmeláka, stala jsem se pouhou vypravěčkou příběhu a žáci samostatně hudebně doprovodili příběh.



## 8.4.2. Koulovačka <sup>78</sup>

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	Koulovačka
<b>Zařazení:</b>	tvorba tónu
<b>Cíl:</b>	rozvoj sluchové percepce, hudebního sluchu (dovednosti nápodoby tónu na základně bezprostřední reakce dítěte)
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	plyšový míček
<b>Časová dotace:</b>	10 – 15 minut
<b>Obsah:</b>	<p>S žáky vytvoříme kruh. Učitel hodí sněhovou kouli (míček) některému z žáků a současně zazpívá na „bom“ některý tón vyšší než <math>f_1</math>. Dítě kouli chytne, hází ji zpět a přitom zpívá „chycený“ tón na „bom“. Žáci tzv. nezpěváci většinou zpočátku nedokáží výšku „hozeného“ tónu hned zopakovat. Pokud žák vrací kouli s jinou výškou tónu, učitel převezme vrácenou výšku tónu na „bom“ a hodí ji zpět žákovi. Učitel se snaží docílit toho, aby žák vrátil stejný tón.</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Při přípravě této hry jsem měla trochu obavu z její realizace, ale nakonec mě děti příjemně překvapily. Ačkoli je hra uskutečňována v kruhu na koberci, což je oblíbenou organizační formou pro rušivé děti, žáci byli až překvapivě klidní. Dokonce i ty nejrušivější děti dávaly pozor a poslouchaly své spolužáky.</p> <p>Z kraje hry jsem házela sněhovou kouli s krátkým tónem na „bom“. Při krátkém zaznění tónů bylo jen minimum žáků schopno tento tón zopakovat. Někdy ani napotřetí žák nezvládl tón zopakovat. Až když jsem tón zkusila prodloužit zhruba na trvání půlové noty, úspěšnost žáků se zlepšila. Žáci měli dostatek času chytit se mého hlasu a tón mi vrátit. Až na jednu dívku, která byla po usilovném snažení schopna opakovat jen pár nízkých tónů, byli všichni žáci úspěšní. S touto dívkou jsem se snažila pracovat více individuálně. Nasadila jsem svůj tón a držela ho tak dlouho, než byla žákyně připravená mi tón vrátit. Technikou připojení lehkého brumenda k mému tónu jsme se snažili dosáhnout úspěšného provedení. Jakmile si žákyně byla jistá tónem, kývla, já přestala zpívat a ona mi tón vrátila. Zprvu ani</p>

<sup>78</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 56.

tato metoda nebyla úspěšná, jelikož jsem v rámci jejího pěveckého rozsahu zpívala vysoké tóny ( $g_1 - h_1$ ). Jakmile jsem vyzkoušela nízký tón ( $c_1$ ), žákyně se chytla.

Dobré bylo pozorovat atmosféru kolektivu. Jakmile jsem pochválila jednoho rušivějšího chlapce, který zvládl zopakovat tón i ve *staccatu*, ostatní chlapci se začali snažit, aby i oni byli pochváleni, nebo aby byli lepší než ostatní chlapci. Jakmile žák zopakoval můj tón, s napětím čekal na mé hodnocení.

Bylo opravdu příjemné vidět tu radost dětí z vlastního úspěchu.

### 8.4.3. Naříkající meluzína<sup>79</sup>

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Naříkající meluzína
<b>Zařazení:</b>	tvorba tónu
<b>Cíl:</b>	měkké rozeznění hlasu za pomoci pohybu, propojení hlasových rejstříků
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<b>Obsah:</b> <p>Tato hra je obdobou hry na čmeláka. V předklonu nasadíme v poloze mezi tóny <math>a_1 - c_1</math> vokál „u“. S postupným narovnáváním se vokál „u“ mění v „uoááá“. Ve stoji pak zní čistý vokál „a“. Po té se tělo úplně uvolní zpět do předklonu a hlas sjede glissem na „juch“ o oktávu níž. Děti se v předklonu uvolní, hluboce prodýchají a hra se opakuje.</p>	
<b>Reflexe:</b> <p>Tuto techniku jsem motivovala povídáním o meluzíně – jestli už někdo slyšel takovou meluzínu, jaký vydává zvuk atd.</p> <p>Na začátku jsem dětem cvičení předvedla sama a následně jsme začali s nácvikem společnými silami. Vysvětlili jsme si, že abychom byli dobrá meluzína, musíme se správně nadechnout. Připomenuli jsme si cvičení na správné dýchání (představa nafukování balónku v bříšku).</p> <p>Po předklonění jsme se zhluboka nadechli, já jsem udala dlouhý tón ve střední poloze na vokál „u“ a žáci se postupně začali přidávat. Jakmile jsme hromadně drželi jeden tón, s pozvolným narovnáváním a změnou vokálu „u“ na „uoááá“ jsme se snažili dosáhnout těch nejvyšších tónů. Tuto hru jsme si více přiblížili imaginací letu meluzíny z komína ven. Z důvodu aplikace této hry na žáky první třídy jsem opět hlasové cvičení spojila se cvičením pohybovým.</p> <p>Při prvních pokusech žáci neměnili pouze vokál ale i dynamiku. Vysoké tóny pak nebyly zpívány, ale křičeny. V takovém případě jsem hru zastavila, předvedla cvičení znovu a ptala jsem se dětí na rozdíl v mém a jejich provedení.</p>	

<sup>79</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4, s. 80.

Motivačně jsem zvolila opět příklad meluzíny, která kdyby takto křičela, tak by si zcela jistě svůj hlas vykřičela a až bychom ji nikdy nemohli slyšet.

#### 8.4.4. Shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala hrami, u kterých je zapotřebí správné držení těla a dechová opora. Hry na tvoření tónu rozšiřují hlasový rozsah, formují měkké nasazení tónu a propojují hlasové rejstříky.

Tato skupina her byla pro žáky nejnáročnější. Většina z nich nedokázala nasadit měkký jemný tón. Při hře „Meluzína“ většina žáků se stoupající melodií měnila i dynamiku, což by nevadilo, kdyby se nasazený tón neměnil v křik. U těchto her bylo obtížné koordinovat některé žáky. Hru jsem musela několikrát zastavovat a opakovat, než žáci cvičení provedli úspěšně. Lepších výsledků jsem dosáhla ve hře „Čmelák“. Tato hra vzhledem k charakteru zpívaného „Bzzz“ neumožňoval nežádoucí křik. Žáci tak toto cvičení prováděli jemně, což vedlo k dosažení stanoveného cíle.

Nejlepších výsledků jsem docílila při hraní „Koulovačky“. Ačkoli jsem se této hře nejvíce bála, byla nejefektivnější. Individuální forma práce s žáky mi zajistila úspěšnost hry. Všichni žáci měli možnost projevit se, nesvezli se s davem, ale snažili se sami za sebe dosáhnout úspěchu. Zpívané tóny byly v rozmezí jednočárkované oktávy. Většina žáků měla zprvu problém chytit mnou zazpívaný tón a reprodukovat jej, jelikož byl příliš krátký. Jakmile jsem trvání znějícího „bom“ prodloužila zhruba na trvání půlové noty, situace se změnila. U této hry jsem byla překvapena nadáním zmiňovaného chlapce s ADHD, který jako jediný cvičení úspěšně zvládl i v původní verzi.

## 8.5. Artikulační hry

Hry uvedené v této podkapitole rozvíjí prostřednictvím rytmických říkadel, jazykolamů a vokálních cvičení artikulační dovednosti žáků za účelem formování kultivovaného projevu jak ve vokální, tak i v mluvené podobě. V rámci artikulačních her se uplatňují uvolňovací cviky mluvidel a cviky procvičující mimiku.

### 8.5.1. Zpěv na vokály

<b>Aktivita č.</b>	1
<b>Název:</b>	Zpěv písní na vokály
<b>Zařazení:</b>	artikulace / zpěv
<b>Cíl:</b>	rozvoj artikulačních dovedností v rámci kultivovaného projevu
<b>Materiální a didaktické pomůcky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	10 - 15 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Pro realizaci této hry si zvolíme lidové písně, které žáci dobře znají již z MŠ. Píseň si první zazpíváme klasicky se všemi vokály. Následně volíme vždy jeden z vokálů (A-E-I-O-U), který v písni upřednostňujeme.</p> <p>Tato technika se běžně používá v lidové písni Holka modrooká, ale dá se použít na všechny písně.</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Tato artikulační hra byla pro žáky opravdu zábavná. První jsme si zazpívali píseň „Holka modrooká“, u které je tato technika známá. Mezi další písničky jsme zařadili „Běží liška k Táboru“, „Na tý louce zelený“, „Měla babka čtyři jabka“ a jako poslední pak píseň „Kočka leze dírou, pes oknem“.</p> <p>U písničky: Holka modrooká artikulační cvičení žákům nečinilo takové problémy, protože na tuto verzi byli zvyklí, už ji znali. U ostatních písní se museli hodně soustředit, aby opravdu všechny samohlásky zaměnili za tu momentální jednu. Výslovnost žáci vzali opravdu zodpovědně. Toto artikulační cvičení doprovázené smíchem a radostí dětí, bych hodnotila jako jednu z nejzábavnějších metod k rozvíjení artikulačních dovedností.</p>

## 8.5.2. Hry s jazykolamy a čtyři svišti<sup>80</sup>

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	Hry s jazykolamy a čtyři svišti
<b>Zařazení:</b>	artikulace
<b>Cíl:</b>	rozvoj artikulačních dovedností, rytmu a spolupráce
<b>Materiální a didaktické pomůcky:</b>	podklad pro zpěv (notový zápis písně Strč prst skrz krk)
<b>Časová dotace:</b>	10 minut

### Obsah:

Tato artikulační hra je zaměřená na hru s jazykolamy, které se zpívají na libovolný nápěv nebo podle následující melodie.

*Strč prst skrz krk*

Rychleji Americká

Strč prst skrz krk, zře - tel - ně nám pře - ří - kej,  
strč prst skrz krk, zře - tel - ně nám pře - ří - kej,  
strč prst skrz krk, zře - tel - ně nám pře - ří - kej,  
bu - deš jed - nou zpě - vák ve - li - kej. Ba, jo!

### Další jazykolamy:

- Na cvičišti čtyři svišti piští, těším se na lekci příští, ach jo.
- Od poklopu ku poklopu Kyklop koulí kouli, až mám z toho na jazyku bouli, ach jo.

<sup>80</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*.

Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 148

**Reflexe:**

U této hry jsem z důvodu nízkého ročníku vybrala pouze jednu sloku, kterou jsme opakovali dokola a pomalu zrychlovali. Kdybych třídu učila po celý rok, samozřejmě bych zařadila i další sloky.

Na začátku hodiny jsme si promasírovali a rozpohybovali mluvidla a navzájem se obohatili o jazykolamy, které jsou nám známé. Hodně žáků znalo jazykolam „Strč prst skrz krk“. Takže jsme se k tomu doučili pouze druhou větu a písničku jsme mohli zpívat.

První jsme si slova několikrát řekli dokola, abychom si potrénovali text, a pak jsme začali zpívat. Nakonec jsme zkoušeli zrychlovat tempo.

U této sloky jsou problematické konsonanty „r“ a „ř“. Toto činilo značné problémy dvěma žákům s poruchou řeči. Ač to bylo pro tyto žáky náročnější, cvičení prováděli s velkým osobním nasazením a zaujetím.



### 8.5.3. Na tetřeva hlušce<sup>81</sup>

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Na tetřeva hlušce
<b>Zařazení:</b>	artikulace
<b>Cíl:</b>	rozvoj artikulačních dovedností, sluchové představitivosti a neverbální komunikace
<b>Materiální a didaktické pomůcky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	10 -15 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Jeden žák ve dvojici si zacpe uši prsty. Druhý žák před ním nehlasně zpívá a zároveň se mu snaží neverbálně, pomocí pantomimy sdělit obsah písně. Jakmile dozpívá jednu sloku, první žák si uši uvolní a řekne název písničky, kterou podle něj žák zpíval.</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Toto hru podle Z. Šimanovského jsem si upravila na míru třídy. Vzhledem k věkovým zvláštěnostem dětí jsem změnila organizaci. Vybraný žák, který nehlasně zpívá a pantomimou znázorňuje jednu z lidových písní, kterou si vylosoval, stojí před tabulí, aby na něj všichni žáci dobře viděli. Jakmile dozpívá sloku, žák, který ví, kterou písničku znázorňoval jeho spolužák, zvedne ruku, aby ho přivolal ke kontrole. Žák kontroluje první tři. Pak děti hromadně odpovídají.</p> <p>U některých žáků vznikl problém v tom, že nedokázali samostatně artikulovat bez zpěvu, tím pádem odezírající děti měli ztížené podmínky. Aby hra byla úspěšná, dovolila jsem žákům slova písně šeptat.</p> <p>Ačkoli autor hru doporučuje od pěti let, po realizaci této aktivity v 1. třídě, jsem došla k názoru, že je tato hra vhodnější spíše pro starší děti.</p>

<sup>81</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 139.

#### 8.5.4. Shrnutí

Hry uvedené výše uvolňují mluvidla a rozvíjí čistou výslovnost, která ovlivňuje srozumitelnost textu a celkový pěvecký dojem.

V prvních dvou uvedených hrách jsem nezaznamenala žádné větší problémy. Kromě dvou žáků, kteří mají poruchu řeči, se všem žákům dařilo přesně a srozumitelně vyslovovat jednotlivé texty. V první hře jsme si pouze ujasnili rozdíl mezi zpíváním vokálu i/y. Vokál „y“ jsme od „i“ odlišili tím, že jsme jej zpívali temněji, hruběji. Změna vokálu v písni „Holka modrooká“ byla pro žáky známá, proto jim nečinila žádné problémy. V ostatních písničkách jsme zprvu zpomalovali tempo. Jakmile si žáci byli jistí textem, píseň jsme dali do tempa.

Zhudebnění jazykolamů bylo pro děti náročnější. Nejprve jsme si uvolnili mluvidla, následně jsme si společně vyzkoušeli několik známých jazykolamů a ten pro děti nejnámější jsme následně zhudebnili. Tato hra činila problémy zejména dětem s poruchou řeči. V uvedeném jazykolamu se totiž vyskytují hlásky „r“ a „ř“, které jsou pro děti s poruchou řeči krizové. Ačkoli tento jazykolam byl pro tyto děti náročný, neztrácely motivaci a cvičení prováděly s velkým osobním nasazením.

Třetí hra, ač se zdála být snadnou, byla pro žáky nejnáročnější. Minimum dětí dokázalo artikulovat text písničky bez hlasového projevu. Žáci se v textu ztráceli, nebo vyslovovali naprosto jiný text, než vyslovovat měli. V důsledku toho jsem žákům povolila text co nejtíšeji šeptat. Z tohoto důvodu bych tuto hru volila spíše ve vyšších ročnících 1. stupně.

## 8.6. Rytmické hry

Tato kategorie her rozvíjí u žáků rytmické cítění, které je v tomto období nepostradatelnou mezipředmětovou složkou. Rozvoj rytmického cítění totiž ovlivňuje kromě hudebních schopností i úspěšnost prvopočátečního čtení a psaní, které je základním učivem tohoto období.

### 8.6.1. Vlaky<sup>82</sup>

<b>Aktivita č.</b>	1
<b>Název:</b>	Vlaky
<b>Zařazení:</b>	rytmus
<b>Cíl:</b>	rozvoj rytmického cítění, přizpůsobení se změně rytmu
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	papírová plácačka výpravčího
<b>Časová dotace:</b>	5 - 10 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Děti jsou rozděleny do skupin po třech a čtyřech členech. Skupinky představují vlak. Vepředu máme lokomotivu, která vláček řídí. Vláčky jezdí různě po třídě a skandují. Lokomotiva zakouká „Huůů!“ A vlak se rozjíždí. „Už to jede, už to jede...“ Následně vlaky zrychlují: „To si to sypeme, to si to sypeme“. A nakonec se z osobního vlaku stane rychlík: „to to fičí, to to fičí.“</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Tuto hru jsem zařadila na úvodní i závěrečnou část hodiny z důvodu tematicky orientované edukační jednotky. V úvodní části jsem pozměnila organizaci hry. S žáky jsem stála u lavice a hromadně jsme zkoušeli rozjíždění a následné zrychlování vlaku. Žáci vyjadřovali rytmus nejen pomocí vět ale také pomocí rytmického pochodování a pohybu rukou.</p> <p>Tato hra jakožto pohybová byla pro žáky přitažlivá. Ze začátku jsem skandovala věty sama, postupně se žáci přidávali a nakonec jsme skandovali s radostí všichni. Žáci měli zprvu problém zkombinovat deklamaci textu s pohybovým doprovodem. Většina dětí spíše upřednostňovala pohybový doprovod před deklamací, ale nakonec se všem dětem podařilo</p>

<sup>82</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*.

Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 77.

zkombinovat řeč s pohybem.

V závěrečné části jsme vytvořili společně jeden vlak tzv. „hada“ a toto rytmické cvičení jsme si ještě jednou zopakovali.

## 8.6.2. Bubnování deště

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	Bubnování deště
<b>Zařazení:</b>	rytmus
<b>Cíl:</b>	rozvoj rytmického cítění, přizpůsobení se změně rytmu, práce s dynamikou
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 - 10 minut
<b>Obsah:</b>	
<p>Žáci sedí v lavicích a pomocí prstů klepajících do lavic znázorňují dešť. „Děti představíme si, že začíná pršet. První jenom kape <i>kap, kap, kap, kap</i>“ při slabice žáci rytmicky uhodí prsty do lavic. „Občasné kapání se mění na poprchávání: <i>kape, kape, kape, kape</i>. A už prší! <i>Prší, prší, prší, prší</i>.“ Se zvyšující se intenzitou deště stoupá i dynamika. Začínáme piano, gradujeme přes mezzoforte až k forte.</p> <p>„Mraky se již trhají. Dešť ustává, už jen poprchává: <i>kape, kape, kape, kap</i>. Obloha se nám rozjasnila, spadne posledních pár kapek: <i>kap, kap, kap, kap</i>. A je po dešti děti.“</p>	
<b>Reflexe:</b>	
<p>U této hry bylo náročné udržet pozornost a kázeň dětí. Zejména ve chvíli největší gradace byli někteří žáci k nezastavení. Ač měli udávat rytmus pomocí úderu ukazováku a prostředníku do lavice, popadli první pastelky a s hlasitým „prší, prší“ uhodili do lavice. Bylo poměrně náročné dosáhnout toho, aby všichni žáci pomocí gesta reagovali na změnu rytmu i dynamiky v rámci kultivovaného projevu.</p> <p>Jakmile se mi podařilo dosáhnout toho, že žáci reagovali současně změnou rytmu a dynamiky na třífázové gesto (upažení – kape, předpažení – poprchává, vzpažení – prší), pokoušeli jsme se i o opačný postup, tedy od nejsilnějšího deště k tomu nejslabšímu. Tento úkol byl pro děti docela velkým oříškem. Postupné zesilování nebylo takovým problémem, jako postupné zeslabování. Jakmile žáci byli ve forte, velice obtížně reagovali na mé gesto zeslabení a změny rytmu. Když bych to převedla na procenta, tak 100% dětí zvládlo stoupající dynamiku a změnu rytmu, ale už jen 50% dětí reagovalo na změnu opačným směrem.</p> <p>Tuto hru jsem aplikovala na jiné, ale stejně staré děti a výsledek byl výborný. U této skupiny dětí by tato hra byla po soustavném zařazování do edukační jednotky taktéž úspěšná.</p>	

### 8.6.3. Stádo srn

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Stádo srn
<b>Zařazení:</b>	rytmus, sluchová paměť
<b>Cíl:</b>	rozvoj rytmického cítění
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	5 minut
<b>Obsah:</b> <p>Žáci stojí u lavic a střídavým pleskáním pravou a levou rukou o stehna vyjadřují běh srny, který je doprovázen změnou pohybu znázorňující překážky. Učitel rytmický běh srn doprovází dramatickým vyprávěním.</p> <p>„Srnka se pomalu rozchází - pravá, levá, prvá, levá.“ <i>Plesknutí na první slabiku.</i></p> <p>„Z chůze přechází v klus – pravá, levá, pravá, levá.“ <i>Plesknutí na obě slabiky.</i></p> <p>„A už běží!“ <i>Co nejrychlejší pleskání.</i></p> <p><u>Překážky:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- potok, hop! (všichni zvedají ruce vzhůru a poskočí na místě)</li><li>- člověk (všichni drží ruce v obranném postoji před sebou)</li><li>- myslivec (všichni ukazují míření puškou s doprovodem zvuku střelby „TUF“)</li><li>- malé děti (děti si přiloží jednu ruku na tvář a druhou ukazují prstem s doprovodem „Áááá, srnkááá“)</li><li>- hnízdo lesních vos (všichni ukazují prstem let vosy s doprovodem „Bzzz“ a na „Pích“ se jemně píchnou prstem do zadku a nadskočí)</li></ul>	
<b>Reflexe:</b> <p>Tato hra je obdobou hry „Koňské dostihy“. Děti všeobecně mají rády pohybové hry, u kterých se mohou „vyřadit“, proto se stala i tato hra velmi oblíbenou. Všechny děti se aktivně zapojovali do hry se zaujetím a nasazením. U této aktivity žáci tzv. „upustí páru“.</p> <p>První kolo hry žáci imitovali mé pohyby. V druhém kole si již všichni pamatovali jednotlivé signály a pohyby s nimi spojené. S počátečním rytmizováním neměli žáci sebemenší problém. Udávané tempo synchronně dodržovali a na přicházející signály pohotově reagovali.</p>	

#### 8.6.4. Shrnutí

Kapitola rytmických her je zaměřena na rozvoj rytmického cítění žáků, které je u dětí rozvíjeno již od útlého věku. Už v období preprimárního vzdělávání se děti setkávají s deklamací různých textů, s hudebním doprovodem pomocí Orffova instrumentáře či hry na tělo a s imitací jednoduchých rytmicko-pohybových figur. Primární škola by pak měla na předchozí vzdělávání navazovat a toto rytmické cítění u žáků dále rozvíjet a podporovat.

Uvedené hry jsou založené zejména na rytmické deklamaci a hře na tělo, na jejichž základě si žáci posléze osvojují složitější rytmické činnosti.

Vzhledem k mezipředmětovému charakteru této složky byly rytmické hry poměrně úspěšně zvládnuty. Jediný problém nastal ve hře „Bubnování deště“. Tuto hru jsem již několikrát aplikovala na stejnou věkovou skupinu dětí a vždy byl výsledek uspokojivý. V tomto kolektivu byla tato hra velmi těžce realizovatelná. Když jsem přemýšlela o důvodu neúspěchu, napadalo mě hodně ovlivňujících determinantů, mezi které patří zejména umístění hudební výchovy ve školním rozvrhu.

Při hře „Vlak“ a „Stádo srn“ bylo cíle dosaženo celkem snadno. Děti se po chvíli přidávaly k udávanému rytmu a pohotově reagovaly na každou změnu. V případě hry „Stádo srn“ byli žáci zvyklí na její obměnu (hru „Dostihy“), a tak po prvním kole reagovali pohotově na jednotlivé signály znamenající změnu pohybu.

U již zmiňované hry „Bubnování deště“ беру jako obrovský úspěch dosažení pozitivní žákovské reakce na povely (gesta), které měnily rytmus i dynamiku hry. Vzestupná změna byla úspěšná, až na nedodržení některých pravidel určených zkraje hry (úder ukazováku, nikoli pastelkou), ale postupného zeslabování jsem dosahovala obtížně. Žáci v největší gradaci přestali deklamovat text a z plných sil udávali každý svůj rytmus. Hru jsem v tomto momentu musela zastavit a o úspěšnost jsem se pokoušela ještě jednou.

## 8.7. Pěvecké hry

Hlavním cílem pěveckých her je zachování nebo obnovení pozitivnímu vztahu ke zpěvu jako k přirozené lidské činnosti přinášející radost, uspokojení a odpočinek. Vedlejším cílem je eliminování tradičních metod sólového zkoušení žáků, které na žáky negativně působí a ovlivňuje tak jejich vztah ke zpěvu a k hudební výchově celkově. Pomocí vokálních her žáci nevnímají svůj sólový zpěv jako stresující faktor, ale jako součást hry, která je baví.

### 8.7.1. Plížená<sup>83</sup>

<b>Aktivita č.</b>	1
<b>Název:</b>	Plížená
<b>Zařazení:</b>	práce s písní
<b>Cíl:</b>	rozvoj přirozeného hudebního projevu bez pocitu studu
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	žádné
<b>Časová dotace:</b>	10 minut
<b>Obsah:</b>	<p>Vybraný hráč stojí na čáře otočený zády k ostatním. Ostatní žáci jsou připraveni deset kroků za ním na startovní čáře. Jakmile vybraný žák začne zpívat některou známou lidovou píseň, ostatní žáci se pokoušejí dostat k němu. Žáci se smí pohybovat pouze, když vybraný žák zpívá. V okamžiku, kdy žák zmlkne a otočí se k nim, strnou. Ten, koho vybraný hráč přistihne při pohybu, musí jít zpět na startovní čáru. Kdo se dostane nepozorovaně až k němu a dotkne se ho, vyhrává a přebírá po něm funkci.</p>
<b>Reflexe:</b>	<p>Tato hra je výborná v tom, že se všichni žáci chtějí dostat na přední místo, aby mohli zpívat. Najednou i pro děti, které se v sólovém projevu necítí dobře, stydí se, nebo jednoduše z nějakého důvodu nechtějí zpívat, je zpívání přirozeným projevem bez nějakého ostychu. Tedy aniž bychom děti stresovali sólovým zpěvem, podporujeme u nich přirozený hudební</p>

<sup>83</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 147.



projev, rozvíjíme pozitivní vztah ke zpěvu a hudbě jako k činnosti, která nám přináší radost, uvolnění a uspokojení.

Hru jsem měla trochu upravenou na momentální téma zvířat. Na jedné straně stojí lev, král zvířat, který má spoustu zásob jídla, které si dobře střeží. Na druhé straně v lese pobývají ostatní hladová zvířátka, která se snaží dostat ke lvu, aby ukořistila trochu jídla pro svůj druh. Jediný problém, který nastal, byl v tom, že „lev“ zpíval píseň velice krátce. Nechtěl, aby byl vystřídán, tudíž z písně zazpíval jednu slabiku a otočil se. V návaznosti na tento problém jsme si s dětmi stanovili pravidlo, že „lev“ musí zazpívat minimálně dvě slova z písně, a pak se teprve smí otočit. Tím, že má hra živější charakter sklidila u dětí obrovský úspěch, stejně tak jako například hra Hudební přihořívá. Ačkoli bylo některé dítě vráceno na startovní čáru, neztrácelo motivaci dostat se za lvem.

### 8.7.2. Hudební přihořívá<sup>84</sup>

<b>Aktivita č.</b>	2
<b>Název:</b>	Hudební přihořívá
<b>Zařazení:</b>	práce s písní
<b>Cíl:</b>	rozvoj spolupráce, práce s hlasem a dynamikou, rozvoj pozitivního vztahu ke zpěvu
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	poklad (zvoneček)
<b>Časová dotace:</b>	10 - 15 minut
<p><b>Obsah:</b></p> <p>S dětmi si na úvod zopakujeme, jaká jsou pravidla klasického „přihořívá“, které by měla většina děti znát již z MŠ. Následně si vysvětlíme, v čem je jiné hudební „přihořívá“.</p> <p>Stejně jak v klasickém „přihořívá“ je určen jeden hledač, který hledá schovaný poklad. Na rozdíl od klasického „přihořívá“, ve kterém se hledači radí pomocí slov: <i>přihořívá, hoří, samá voda, mrzne atd.</i>, v „hudebním přihořívá“ třída radí pomocí zpěvu písně, které se mění dynamika, tempo nebo nálada. Záleží, jakou formu si zvolíme. Důležité je hned na začátku zvolit píseň, která je všem dětem známá a také poklad, který se bude schovávat vždy na viditelné místo. Nakonec se zvolí forma hry a vybere se dobrovolník. Dobrovolník jde za dveře, třída schová poklad. Jakmile se hledač vrátí do třídy, žáci začnou zpívat píseň podle zvolené formy a hráč hledá a orientuje se na základě zpěvu třídy.</p> <p><u>Forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Čím více se hledač blíží k pokladu, tím zpívá třída hlasitěji, a naopak čím víc se vzdaluje, tím zpívají tišeji.</li> <li>- Čím se hledač více blíží, tím zpívá třída rychleji, a naopak čím více se vzdaluje, tím zpívají pomaleji.</li> <li>- Čím se hledač více blíží, tím zpívají radostněji, čím se vzdaluje, tím zpívají smutněji.</li> </ul>	
<p><b>Reflexe:</b></p> <p>Tato hra vzbudila u dětí obrovský zájem. Společně jsme si zvolili píseň „<i>Holka modrooká</i>“ a formu „<i>čím více se hledač blíží, tím zpíváme hlasitěji, a čím více se vzdaluje, tím zpíváme</i>“</p>	

<sup>84</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*.

Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 154.

*tišeji“.*

Při prvním pokusu jsme si s žáky ujasnili způsob hry, jelikož první žák, který byl zvolen jako hledač, nechápal význam změny dynamiky. Po chvíli pozorování reakcí dívky jsem pochopila, že dívka nechápe, jak se hra hraje. Pravidla jsme si znovu vysvětlili i názorně předvedli a hra pokračovala dál. Žáci pomocí této hry dokázali pracovat s dynamikou tak, aby hledače navedli k pokladu, ale práce s hlasem nebyla správná. Zesilování z „piana“ do „mezzoforte“ bylo vcelku plynulé, avšak jakmile se žák blížil k pokladu, ostatní žáci místo hlasitého zpěvu křičeli. Hru jsem proto zastavila a vysvětlila znovu, jak máme pracovat s hlasem.

Děti si hru tak oblíbily, že se stala aktivitou za odměnu při zbylém čase. Za dva měsíce mého působení na této škole jsem tuto hru s dětmi hrála zhruba pětkrát. Poslední pokusy už byly znatelně lepší, než ty první. Myslím si, že kdyby se tato hra v hudební výchově využívala delší dobu, stanoveného cíle by se dosáhlo stoprocentně.

### 8.7.3. Na babičku<sup>85</sup>

<b>Aktivita č.</b>	3
<b>Název:</b>	Na babičku
<b>Zařazení:</b>	práce s písni
<b>Cíl:</b>	rozvoj sluchové percepce, odbourání ostychu při zpěvu
<b>Materiální a didaktické prostředky:</b>	šátek
<b>Časová dotace:</b>	15 minut
<b>Obsah:</b>  Jednomu hráči (vnuk/vnučka) zavážeme oči. Ostatní sedí v kruhu v tichosti. Žáka třikrát zatočím dokola uprostřed kruhu. Po zatočení se žák v kruhu někoho dotkne a požádá ho: „Babičko, zazpívej mi!“ Babička tak zazpívá začátek ukolébavky „Halí, belí“. Když skončí, zkouší hráč uhodnout, kdo je babičkou. Má jen jednu možnost. Pokud neuhodne, sundá si šátek a zjistí, kdo byl babičkou.	
<b>Reflexe:</b>  Hru jsem motivovala povídáním o rodině. „Už vám maminka nebo babička někdy zpívali ukolébavku, aby se vám lépe usínalo?“ „Jakou ukolébavku vám zpívala?“ „A vy jste už někdy zpívali ukolébavku některému členu rodiny nebo třeba kamarádovi?“  Jako první „vnučka“ byla zvolená dívka, která zpívává ukolébavku svému novorozenému bratříčku. Žáci byli napnutí, co se bude dít, a tak pozorně pozorovali. Se slovy říkanky „ <i>Kolotoč, kolotoč, jen mi hlavu nezatoč. Cinkylinky jedeme, do kola se vedeme.</i> “ jsem dívku třikrát zatočila a ona zvolila první babičku.  V dalších kolech se ke mně žáci postupně přidávali, v posledních kolech jsme již text říkanky deklamovali společně. Žáci se občas pokoušeli svůj hlas změnit, aby „vnučku/vnuka“ zmátli,	

<sup>85</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*.

Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1, s. 157

ale ve většině případů se děti znaly natolik dobře, že svého spolužáka odhalily. Dalšího žáka, který se stane „vnučkou“ si volila vnučka sama. Vzhledem k počtu žáků se všichni vystřídali alespoň v jedné roli.

Tato hra, ač byla spíše klidnějšího charakteru, vzbudila u žáků obrovský zájem a nadšení.

#### 8.7.4. Shrnutí

Hry uvedené v této kapitole jsou založeny zejména na upevňování pozitivního vztahu žáků ke zpěvu bez pochybností o vlastních pěveckých dovednostech a na práci s hlasem.

Tyto pěvecké hry jsou pro žáky díky svému aktivnímu charakteru velice atraktivní. Ačkoli se zprvu zdálo, že někteří žáci neradi zpívají, u těchto her zpívali všichni žáci dobrovolně, s nadšením, bez jakéhokoli naléhání z mé strany. Ani u jedné hry jsem nezaznamenala nějaké negativní žakovské pocity (stud, odpor ke zpěvu), které by znesnadňovaly naplnění předem stanoveného cíle.

Hra „Plížená“, jakožto hudební obměna hry „Cukr, káva, limonáda“ byla žákům známá, proto jsem se v této hře nepotýkala s nějakými většími problémy. Jediný problém nastal v prvním kole hry, kdy zpěvák zazpíval jen velmi krátký úsek písně, aby nebyl hned v prvním kole vystřídán někým jiným. Vzhledem k malým prostorům třídy jsem postupně upravila pravidla hry. Žáci, kteří se snaží dostat ke „lvu“ musí chodit jako ptáček (kolena u sebe, velice malé krůčky), tím se prodloužil zpívajícímu „lvu“ čas na zpěv.

Ve hře „Hudební příhořivá“ jsem zaznamenala největší progres. Při prvním hrání, ač žáci znali obdobu hry „Příhořivá“, výsledek nebyl úspěšný. Žákyně, která hledala „poklad“ vůbec nepochopila, že ostatní žáci změnou dynamiky reagují na její vzdálenost od „pokladu“. Po chvíli, kdy dívka hledala stále na stejném místě, ačkoli žáci zpívali pořád tiše, jsem jí zopakovala pravidla. Zřejmě byla při vysvětlování pravidel nepozorná, jelikož po zopakování už na měnící se dynamiku reagovala. Zbytek třídy se zhostil svého úkolu celkem zodpovědně. Stoupající dynamika nečinila žákům problémy, dokonce samotný přechod byl vcelku plynulý. S přibývajícím gradací se však zpěv žáků měnil v křik. Proto jsem musela hru několikrát zastavit, abych zabránila nežádoucímu provádění tohoto cvičení. Tato hra vzbudila u žáků velký zájem, proto jsem ji zařazovala do vyučovací jednotky v rámci zbylého času. Díky tomu jsem tuto hru aplikovala na tento kolektiv celkem pětkrát. Při posledních pokusech byli žáci mnohonásobně úspěšnější v ovládní dynamiky, než v pokusech prvotních.

Hra „Na babičku“ byla pro žáky snadná. Tato hra měla rozvíjet sluchovou percepci a potlačit přirozený hudební projev bez pocitu studu. Tento cíl byl splněn.

## 9. Zhodnocení výzkumného šetření

Tato kapitola je zaměřena na celkové zhodnocení výzkumného šetření z mého pohledu a z pohledu třídního učitele, který se účastnil většiny vyučovacích jednotek jako pozorovatel.

### 9.1. Hodnocení třídní učitelky

Zpětnou vazbu pro zpracování diplomové práce a evaluaci hudebně výchovného procesu zpracovala třídní učitelka výzkumné třídy, která ve svém hodnocení uvádí: *„Studentka Radka Jirásková do hodin hudební výchovy v 1. ročníku vdechla velmi příjemnou hudební náladu, vystupovala aktivně a přirozeně. Komunikovala s dětmi hlasitě, srozumitelně a přiměřeně věku. Hodiny vedla správně didakticky, pro děti vždy poutavou a zábavnou formou. Její didaktický materiál Hv je dobře promyšlený, propracovaný a hlavně velmi nápaditý. Děti vždy vtáhli do děje a prožívaly skutečný příběh plný emocí. Díky tomu velice dobře spolupracovaly a aktivně se zapojovaly v jednotlivých částech hodiny.*

*Radku jako budoucí paní učitelku hodnotím velmi kladně a materiál, který zpracovala za velmi kvalitní a přínosný. Ve škole již tento didaktický materiál využíváme a tímto Radce děkujeme.“*

### 9.2. Sebereflexe

Cílem mého působení na výše uvedené základní škole bylo ověření vytvořeného zásobníku vokálních her v praxi a posouzení přiměřenosti, efektivnosti a poutavosti jednotlivých her vzhledem k uvedenému výzkumnému vzorku.

Všechny hry uvedené v zásobníku jsou přiměřené věku dětí, efektivní i poutavé. Vzhledem ke kázeňským problémům a zařazení hudební výchovy ve školním rozvrhu na poslední páteční hodinu bylo u některých her obtížně dosahováno vytyčených cílů, avšak prostřednictvím nově zvolených postupů vytvořených v konkrétních situacích, jsem v rámci svých možností i možností žáků stanovených cílů dosáhla.

Po absolvování náslechové hodiny jsem usoudila, že práce s touto skupinou nebude jednoduchá. Do vyučovací jednotky jsem plně zařadila motivaci prostřednictvím již uváděných tematických hodin. Každá vyučovací jednotka měla obsah zasazený

do nějakého atraktivního příběhu, který žáky vtáhl do děje a zasadil se tak o jejich aktivnost a pozornost.

Můj postoj k tomuto třídnímu kolektivu se během výzkumného šetření měnil. Na první hodinu jsem byla natěšená. Vzhledem ke svému dlouhodobějšímu působení v hudebních kroužcích pro děti mladšího školního věku, ke svým dosavadním zkušenostem a využívání některých zmíněných her v praxi, jsem očekávala hladký průběh výzkumného šetření.

První ročník ZŠ jsem si vybrala záměrně, jelikož s touto věkovou skupinou mám největší zkušenosti, a také většina těchto her, zejména pak hry na rozvoj správného dýchání a držení těla jsou určeny spíše prvnímu období 1. stupně (1. – 3. ročník). Má dosavadní pedagogická praxe mi vytvořila v hlavě ucelenou představu jakýchsi typických znaků třídního kolektivu prvních ročníků, avšak tato třída byla naprosto odlišná od ostatních tříd, se kterými jsem se setkala. Nejen že žáci nectili autoritu třídního učitele, ale ani k sobě se nechovali slušně a přátelsky. Neustálé spory mezi chlapci i dívkami, naschvály a žalování provázely většinu vyučovacích hodin. Z konverzace s třídní učitelkou jsem pochopila, že se takto žáci chovají ve všech předmětech, ale že v pátek je pochopitelně nekázeň nejmarkantnější. Zřejmě se v této třídě sešla většina opravdu temperamentních dětí.

Po první hodině hudební výchovy, která byla zcela v mé kompetenci, jsem cítila zklamání a vlastní neúspěch. Na hodinu jsem se důkladně připravovala. Děti jsem sice zaujala zasazením hodiny do příběhu, ve kterém celá třída cestuje do Afriky, ale chování žáků vůči sobě samým narušovalo plynulost vyučování. Hodinu jsem musela několikrát zastavovat a řešit kázeňské problémy. V průběhu mého působení se tato situace nijak neměnila. S žáky jsem sice cíle s vynaložením maximálního úsilí dosáhla, ale uspokojení z vlastního úspěchu, na které jsem byla zvyklá, jsem necítila. S žáky jsem si v průběhu praxe vytvořila hezký vztah. I k žákovi s ADHD, se kterým byla práce někdy opravdu náročná, jsem si našla cestu, prostřednictvím vyzdvihování jeho úspěchů. Na hodiny se žáci zjevně těšili, protože mě vždycky s radostí vítali u dveří a i třídní učitelka říkala, že se na páteční zpívání vždycky žáci těší, ale i přes to se vždycky našla nějaká konfliktní situace, která mi znesnadnila průběh vyučování.

V případě ověřování her jsem se občas ocitla v situacích, kdy jsem musela na místě improvizovat a přizpůsobovat pravidla her danému kolektivu. Myslím si, že dosahování



stanovených cílů spojených s rozvojem hudebních dovedností žáků mi nečinilo takové problémy, jako udržení kázně.

Ve své budoucí pedagogické praxi budu určitě didaktické hry v hudební výchově využívat, jelikož si myslím, že je to jedna z nejlepších pedagogických metod pro udržení pozornosti a rozvoje dovedností žáků. V neposlední řadě jsou tyto hry díky svému nenásilnému a pro žáky přirozenému charakteru skvělou metodou pro pedagogickou evaluaci. Také si myslím, že kdyby elementární učitelé do svých příprav zařazovali hudební hry, hudební výchova by se tak pro žáky stala mnohem zábavnějším předmětem, který by tak u žáků vzbudil zájem a upevnil by tak pozitivní postoj k hudbě a naší kultuře.

## Závěr

V rámci mé diplomové práce jsem se zaměřila na využití vokálních her v edukačním procesu k zefektivnění výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. V úvodu diplomové práce shrnuji význam hudby v harmonickém vývoji jedince, za účelem vyzdvihnutí opomíjené funkce hudební výchovy. Jak je již uvedeno v úvodu, význam hudební výchovy totiž na českých základních školách upadá. Ačkoli bývala hudební výchova brána jako důležitý předmět, v dnešní době ustupuje do pozadí v důsledku přikládání většího významu jiným než estetickým předmětům. Již delší dobu jsem si pokládala otázku, čím je tato situace zapříčiněna, jelikož ještě v době mého působení na základní škole byl význam hudební výchovy zachován. Jak je již uvedeno, hlavním činitelem ovlivňujícím význam a kvalitu hudební výchovy je učitel, proto byl hlavní cíl směřován právě k němu.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření metodického materiálu pro elementární učitele bez ohledu na jejich přílišné hudební schopnosti a dovednosti. Tímto metodickým materiálem se rozumí zásobník vokálních her, který je konstruován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Zásobník vokálních her je vytvořen tak, aby nekladl velké odborné nároky na elementární učitele, kteří nemusí disponovat až takovými schopnostmi a dovednosti jako učitelé aprobovaní přímo na hudební výchovu. Sestavený zásobník obsahuje učivo rozvíjející pěvecké dovednosti a rytmus. Metodický materiál byl aplikován v praxi za účelem ověření jeho náročnosti, efektivnosti a atraktivnosti. Na základě tohoto ověření se jeví vytvořený zásobník vokálních her jako efektivní a přiměřený věkovým zvláštěnostem žáků 1. stupně. Hry obsažené v zásobníku splňují požadavky na rozvoj hudebních dovedností a podněcují zájem žáků o hudební výchovu. Nenásilná forma osvojování těchto dovedností podporuje přirozený hudební projev žáků. Věřím, že tento metodický materiál poskytne učitelům jiný než negativní pohled na výuku hudební výchovy a poslouží jim v jejich pedagogické praxi.

Závěrem bych chtěla podotknout, že zpracování diplomové práce mi přineslo nemalé množství nových zkušeností a poznatků, které budu dále využívat ve své pedagogické praxi.

## **Resumé**

Hlavním cílem této diplomové práce bylo vytvoření vhodného metodického materiálu pro elementární učitele ve výuce vokálních činností hudební výchovy na 1. stupni ZŠ a jeho následné ověření v praxi. Metodický materiál byl aplikován v praxi za účelem ověření jeho náročnosti, efektivnosti a atraktivnosti. Na základě tohoto ověření se jeví vytvořený zásobník vokálních her jako efektivní a přiměřený věkovým zvláštnostem žáků 1. stupně. Hry obsažené v zásobníku splňují požadavky na rozvoj hudebních dovedností a podněcují zájem žáků o hudební výchovu. Nenásilná forma osvojování těchto dovedností podporuje jejich přirozený hudební projev.

## **Summary**

The main of this diploma thesis was to create a convenient methodical reference book for primary school teachers who deal with vocal activities during the educational process at first school. The next step was to verify it in practice. The methodical reference book was used in practice in order to verify its difficulties, effectiveness and attractiveness. On the basis of such verification this reference book of vocal games appears to be effective and appropriate for pupils at primary school. The games included in the reference book comply with demands on development of musical abilities. On top of that, it encourages pupils to have more interest in the subject of Music at school. Such form of unforced education helps pupils to acquire important musical skills and it also encourages their natural musical expression.

## Literatura a použité zdroje

### Literatura

BENNINGER, Michael S., Thomas MURRY a Michael M. JOHNS. *The performer's voice*. Second edition. ISBN 15-975-6543-1.

ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. 2.vyd. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2.

DAYME, Meribeth Bunch. *Dynamics of the singing voice*. 5th ed. New York: Springer, c2009. ISBN 978-3-211-88728-8.

DEIBLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitelky a rodiče*. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-010-3.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3.

JUSLIN, Patrik N. a John A. SLOBODA, ed. *Music and emotion: theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 2001. Series in affective science. ISBN 0-19-263188-8.

JUSLIN, Patrik N., John A. SLOBODA a Michael M. JOHNS. *Handbook of music and emotion: theory, research, and applications*. Second edition. New York: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-923014-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. 1.vyd. Praha: SPN, 1980.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Kurikulum předškolní výchovy: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9.

PECHA, Libor. *Obecné základy pedagogiky a kapitoly z dějin pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1978.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. Comenium musicum (Supraphon). ISBN 80-7058-073-9.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

## Internetové zdroje

FRYŠČÁK, Josef. *Naučíme naše děti zpívat?* [online]., 48 [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: [http://vita.kruzik.net/frvs/cz/texty/Hlas\\_vych\\_sbor.pdf](http://vita.kruzik.net/frvs/cz/texty/Hlas_vych_sbor.pdf).

Hlasová rezonance a hlasové rejstříky: rezonance. *Pěvecká technika* [online]. 2013 [cit. 2017-04-06]. Dostupné z: <http://pevecka-technika.webnode.cz/hlasova-rezonance-a-hlasove-rejstriky/>

CHARALAMBIDIS, Alexandros. Komplexnost hudební výchovy. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 09. 2004, [cit. 2017-04-03]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVGA/89/KOMPLEXNOST-HUDEBNI-VYCHOVY.html>>. ISSN 1802-4785.

MLEJNEK, Roman. Tělesně prožívané reakce při poslechu hudby: dotazníkové šetření na českém vzorku. *E-psychologie* [online]. 3(4), 14-25 [cit. 2017-04-11]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/mlejnek.pdf>>. ISSN 1802-8853.

Music and children: Rhythm Meets Child Development. *More: LIFESTYLE* [online]. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.more.com/lifestyle/music-and-children-rhythm-meets-child-development>

Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>

*O muzikofiletice. Svatava Drlíčková: Muzikoterapie - Muzikofiletika - Artefiletika* [online]. 2010 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://svatavadrlickova.cz/index.php/o-muzikofiletice/>