

Diplomová práce

Počátky dětské hudební tvořivosti – prvky improvizace ve výuce Hudební výchovy na 1. stupni ZŠ

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

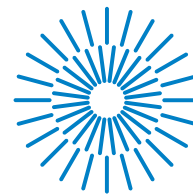
Autor práce:

Barbora Vaňková

Vedoucí práce:

prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D.
(PF UJEP)

Liberec 2026



Zadání diplomové práce

Počátky dětské hudební tvořivosti – prvky improvizace ve výuce Hudební výchovy na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení:

Barbora Vaňková

Osobní číslo:

P21000606

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Zadávací katedra:

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Akademický rok:

2024/2025

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je prozkoumat používané prvky improvizace ve výuce Hudební výchovy na 1. stupni ve vybraných školách, zhodnotit je a navrhnout další možnosti rozvoje improvizačních dovedností žáků na 1. stupni. Metody práce budou přizpůsobeny schopnostem žáků účastnících se praktické části mé práce. Pro zjištění některých používaných metod využiji náslechnů hodin Hudební výchovy ve třídách 1. stupně.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

[1] SEDLÁK, F., 1985. Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: Učebnice pro studenty pedagogických fakult, Praha: SPN.

[2] SEDLÁK, F., 1989. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, Praha: Editio Supraphon. ISBN 80-7058-073-9.

[3] VÁŇOVÁ, H., 2023. *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-411-2.

[4] VRÁNEK, T., 1996. *Anatomie improvizace: Příspěvek k výuce na katedře hudební výchovy*, České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 80-7040-167-2.

[5] YOUNG, S., 2024. *Music in early childhood: exploring the theories, philosophies and practices*, London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-032-36296-0. Začátek formuláře

Vedoucí práce:

prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D.
(PF UJEP)

Datum zadání práce:

21. listopadu 2024

Předpokládaný termín odevzdání: 21. listopadu 2025

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 21. listopadu 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

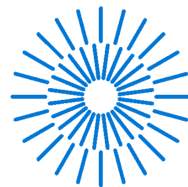
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitou v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.



PODĚKOVÁNÍ

Mou diplomovou práci bych nedokončila bez přítomnosti několika lidí, kterým na tomto místě patří mé velké díky.

Mému vedoucímu závěrečné práce, panu profesoru Holubcovi, děkuji za pomoc s rozpracováním tématu, jeho odborné rady, uklidnění ve správném směřování a za četné konzultace kdykoli jsem potřebovala.

Paním učitelkám Soukupové, Ottlové a Gambové ze ZŠ Jabloňová děkuji za možnost náslechu a vyzkoušení mých příprav v jejich hodinách HV a za jejich pochvaly i podněty k vylepšení.

Své rodině a svému příteli děkuji za nepřetržitou podporu a kávu nejen během psaní diplomové práce, ale i během celého studia.

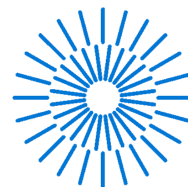


ANOTACE

Diplomová práce pojednává o dětské hudební tvořivosti žáků na 1. stupni. Teoretická část se věnuje osvětlení improvizace, tvořivosti a předpokladové složky rozvoje hudebnosti dítěte. Tato část také zahrnuje náhled do všech dosud vydaných variant RVP ZV a uvádí, v jaké formě se v nich vyskytuje hudební tvořivost a jak se její pozice v RVP ZV proměňovala. Praktická část nabízí seznam aktivit rozvíjejících dětskou hudební tvořivost a ukázkové hodiny HV s využitím některých aktivit ze seznamu, pomocí nichž je porovnáváno, zda jsou hudebně tvořivější mladší či starší žáci navštívených tříd 1. stupně ZŠ s běžnou výukou HV. Reflexí odučených hodin bylo zjištěno, že mladší i starší žáci 1. stupně navštívené ZŠ Jablonoňová mají podobný potenciál k hudební tvořivosti a jejich tvořivé projevy nemají spojitost jen s věkem, ale závisí na mnoha dalších faktorech popsaných ve zhodnocení a závěru. Vzhledem k malému množství odučených hodin není možné vyvozovat z této práce jakékoli obecné závěry.

KLÍČOVÁ SLOVA:

hudba, hudebnost, hudební pedagogika na 1. stupni ZŠ, dětská hudební tvořivost

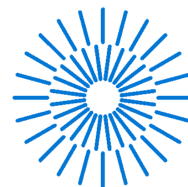


ANNOTATION

The thesis deals with children's musical creativity at primary school. The theoretical part provides an overview of aspects of improvisation, creativity, and the preconditions for the development of children's musicality. This part also includes a comparison of the position of musical creativity in all versions of published RVP ZV. The practical part provides a list of activities for developing children's musical creativity, examples of music lessons with the activities from the list, and teaching reflections. The activities for the development of musical creativity were used for a comparison of the potential for musical creativity of younger and older learners of primary school in the visited classes. Reflection of taught lessons detected that younger and older learners in the visited classes of primary school Jabloňová in Liberec have similar potential in musical creativity, and their expressions are not connected only with their age, but it is also affected by many other factors described at the end of this thesis. Due to a few classes visited, no objective outcomes were deduced.

KEY WORDS:

music, musicality, musical pedagogy at primary school, children's musical creativity



Obsah

1 Úvod	10
2 Hudba	11
3 Psychologické podklady hudebních dovedností a podmínek	13
3.1 Hudební vývoj dítěte (s ohledem na ontogenetický vývoj)	13
3.2 Rozvoj hudebnosti dítěte	20
3.2.1 Složka předpokladová - hudební vlohy	21
3.2.2 Složka předpokladová - hudební schopnosti	21
3.2.3 Složka předpokladová - hudební dovednosti a návyky	23
3.2.4 Složka předpokladová - hudební znalosti	24
4 Improvizace	25
4.1 Hudební improvizace	25
4.2 Tvořivost	26
4.3 Dětská hudební tvořivost	27
4.3.1 Hudebně tvořivý proces	28
4.3.2 Hudebně tvořivá osobnost	33
4.3.3 Prostředí pro hudební tvořivost	34
4.3.4 Hudebně-tvořivý produkt	35
5 Výchova k hudbě – hudební výchova a tvořivost v RVP	36
5.1 Výsledky PISA 2022 – oblast tvůrčí myšlení	38
6 Hypotéza k šetření ve školách	42
7 Aktivity rozvíjející dětskou hudební tvořivost	43
7.1 Zvuky	44
7.1.1 Zvuky neurčitelné výšky	44
7.1.2 Tóny	54
7.2 Rytmus	57
7.3 Melodie	61
8 Přípravy vyučovacích hodin k porovnání	64
9 Zhodnocení	84
10 Závěr	87
11 Seznam použitých zdrojů	90
12 Seznam příloh	94
13 Přílohy	95



Seznam použitých zkratk

ČŠI - Česká školní inspekce

EU - Evropská unie

HV - hudební výchova

KK - klíčová kompetence

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OVU - očekávaný výsledek učení

PISA - Programme for International Student Assessment, Program pro mezinárodní hodnocení žáků

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ - základní škola

ZUŠ - základní umělecká škola



1 Úvod

Diplomová práce se věnuje tématu dětské hudební tvořivosti na 1. stupni ZŠ. Téma jsem si vybrala, protože se v oblasti hudby pohybuji od raného dětství. Oba rodiče hrají na hudební nástroj a zpívají a i já jsem prošla vzděláním hry na příčnou flétnu v Základní umělecké škole (dále jen ZUŠ). Po ukončení ZUŠ jsem však bohužel na flétnu téměř nehrála, což přisuzuji faktům, že zaprvé kolem sebe nemám společenství pro hru a zadruhé především proto že bez not nejsem schopna ani doprovodit jednoduchou píseň. Zastávám názor, že člověk, který má chuť, by měl být schopen hrát si se zvuky, rytmem či melodií nebo si prozpěvovat neznámý popěvek dle nálady a to nehledě na jeho hudební vzdělání.

Tvořivost a hra jsou důležitými prvky lidského života. Hra se s námi pojí od narození a přináší nám radost a prostor vyzkoušet si nové situace. S dospíváním a stárnutím by nás neměla opouštět, i když po nás okolí chce rostoucí rozum a zodpovědnost. Tvořivost ve hře i v běžném dění nám dává možnost uvolnit své emoce, realizovat se a vytrhnout se z rutinních postupů. Přidává jiskru do všedních dní a zvyšuje energii a zájem. Vlastní tvorba je mimo jiné zakotvena i v RVP ZV 2025, ale v náslechové hodině na praxích jsem se s tvořivými aktivitami v hodinách Hudební výchovy setkala minimálně. Proto jsem se rozhodla, že prozkoumám dostupné aktivity, pokusím se je obohatit o vlastní nápady a některé i ozkouším s žáky, abych zjistila jejich realizovatelnost a primární schopnost žáků zapojit se do nich. Pokud práce obohatí alespoň mé budoucí hodiny Hudební výchovy, příp. hodiny mých blízkých kolegů a kolegyně, budu ji osobně považovat za úspěšnou a přínosnou.

Teoretická část práce se věnuje vysvětlení dětské hudební tvořivosti, hudebnímu vývoji dítěte a dílčím hudebním předpokladům, schopnostem, dovednostem a znalostem, které ovlivňují hudební počínání dětí, a o jejichž minimální úroveň se opírá jakákoli hudebně tvořivá činnost. V praktické části naleznete seznam vybraných hudebně tvořivých aktivit včetně jejich inspirativních zdrojů a následně i přípravy hodin, pomocí kterých jsem ověřovala svou hypotézu založenou na charakteristikách vývojových stádií dětí, že žáci na počátku 1. stupně ZŠ jsou stejně tvořiví jako žáci ke konci 1. stupně ZŠ nebo ještě tvořivější. Pod každou přípravou na hodinu naleznete i reflexi výuky a na konci také vyhodnocení porovnání tvořivé práce mladších a starších žáků 1. stupně ZŠ v navštívených třídách.



2 Hudba

Obrátíme-li se na slovotvorný původ slova *hudba*, u Poledňáka a Fukače zjistíme, že vzniklo ze slovesa „housti“ či podstatného jména „hudec“ a historicky (v 18.–19. stol.) označoval výraz *hudba* především projevy hierarchicky níže postavených hráčů, lidových hudebníků neboli hudců. Za širší byl chápán termín *musica*, který se poprvé objevil v 5. stol.př. n. l., vznikl z řeckého „mousiké“ neboli múzický, pocházející od múz a označoval jednotu zpěvu, nástrojové hry, slova (básnictví) a tance. Jednotné označení pro hudbu i poezii se zachovalo až do středověku. (Poledňák, Fukač 1995, s. 33)

V novodobém pojetí mají oba výše zmíněné termíny velmi podobné významy. Rozdíly můžeme najít jen v pocitovém vnímání – pod počestnějším termínem „muzika“ může být dnes vnímáno něco méně profesionálního a uměleckého, zatímco pojem „hudba“ označující zvukové struktury a umělecké produkce pocitově povýšil.

Poledňák a Fukač (1995) charakterizují hudbu jako výsledek hudební činnosti, který může posloužit i v rámci mezilidské komunikace. Zároveň je pro ně hudba jedním z charakteristických stavebních kamenů lidské společnosti. Poznávání světa a následné sdílení skrz ni je specifické pro lidskou společnost. (Poledňák, Fukač 1995, s. 29)

Hudba je podle nich také termínem, který zahrnuje tři její pojetí:

- a) Hudba chápána „jako lidský zvukový projev, jehož specifická spočívá ve svébytné souvislosti s estetickým vnímáním, cítěním, zaměřením na člověka.“ (Poledňák, Fukač 1995, s. 37)
- b) Hudba víceméně samozřejmě vřazená do systému umění.
- c) Hudba, o jejíž dějinách se uvažuje jako o nepřetržitým vývojovým procesem od prvotních jednoduchých hlasových a instrumentálních projevů až po nynější hudební umění objevující se v různých, stále nových souvislostech. Tento vývojový proces se může odlišovat vzhledem k místním a kulturním odlišnostem. (Poledňák, Fukač 1995, s. 37)



Poledňák a Fukač dodávají, že komunikace zprostředkovaná hudbou je založena na zvukových prostředcích a za hudbu lze považovat nejen jejich slyšitelné varianty, ale stejně tak i prostředky a projevy, které zůstávají pouze v myšlenkách. (Poledňák, Fukač 1995, s. 38) Dle Mukařovského však působení hudby ještě překračuje komunikační funkci díky rysům strukturnosti hudby, které všechny hudební zvukové objekty vydělují z okolí. I podle Fukače a Poledňáka jsou jimi:

- a) tendence k využívání tónovosti (využití všech kvalit tónu jako výška, síla, barva)
- b) metricko-rytmická artikulace času (Poledňák, Fukač 1995, s. 31)

Tyto rysy zároveň posilují estetizaci hudebního materiálu.



3 Psychologické podklady hudebních dovedností a podmínek

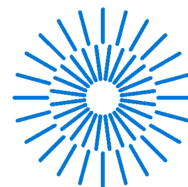
3.1 Hudební vývoj dítěte (s ohledem na ontogenetický vývoj)

V této kapitole se pokusíme stručně popsat hudební vývoj dítěte. Především se zaměříme na srovnání hudebního a ontogenetického vývoje v období dětství, neboť spolu úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Thorová (2015) jmenuje 8 procesů pozměňujících ontogenetický vývoj: fyziologický růst, zrání, učení (včetně sociálního učení), senzomotorické učení, stárnutí a involuce, situační vlivy s negativním i pozitivním působením, konstituční činitele a v neposlední řadě vztah zrání a učení. Neustálým vzájemným působením zrání a učení se uskutečňuje vývoj. Zmíněné procesy ovlivňují také hudební vývoj jedince. (Thorová 2015, s. 28)

Hudební vývoj popisují Sedlák a Váňová jako „proces utváření poměrně stálých a nevratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů.“ (Sedlák, Váňová 2013, s. 355) Hudební vývoj je podle nich neustálý proces. V souladu s didaktickými zásadami soustavnosti a přiměřenosti je i zde potřeba postupovat od jednoduchých úkolů k úkolům náročnějším nejen na produkci, ale také na vnímání, prožívání a zpracování hudby.

Uvádí také typické rysy hudebního vývoje jedince, které bychom shrnuli takto:

- Za předpokladu normálního anatomicko-fyziologického a duševního vývoje má jakékoli dítě potenciál předvádět a rozvíjet své hudební schopnosti. S tímto tvrzením souhlasí také Carl Orff, který postavil svůj směr hudební výchovy na aktivitách, do kterých se může zapojit každé dítě neohledně na své nadání. (Jurkovič 2012, s. 73)
- Hudební vývoj je podmíněn celkovým vývojem jedince, jeho vztahem k hudbě a pedagogickým působením, které je třeba propojovat s ostatními vlastnostmi člověka a upravovat s ohledem na žákův momentální, neustále se měnící, stav. Vzhledem k mnoha ovlivňujícím faktorům má hudební vývoj etapový charakter stejně jako např. biologický a kognitivní vývoj.



- Žáka je třeba v hudebním vývoji pozitivně motivovat a podněcovat, neboť neustálá aktivita vyžaduje velké volní úsilí, koncentraci duševních sil i vytrvalost v překonávání obtíží.

- Utváření hudebního vědomí dítěte i jeho hudební činnosti jsou ovlivňovány nejen školním, rodinným a jiným mimoškolním prostředím, ale také hudbou v médiích a v běžných životních situacích.

Dále bychom chtěli zdůraznit, že podle Sedláka (1974) hraje hudba a hudební vývoj významnou roli v celistvém, nejen psychickém, rozvoji osobnosti, neboť hudební činnosti jsou spojeny s rozvojem poznávacích procesů a představ, senzoricko-motorických reakcí, paměti, fantazie i s rozvojem citové oblasti člověka a jejími projevy. Sedlák (1974) se též domnívá, že hudební umění může být tzv. východiskem z krize moderního člověka a preventivně ochraňovat lidskou psychiku. Především nereprodukovaná hudba může být v našem rychlém, konzumním a možnostmi přeplněném světě prostorem pro zastavení, přemýšlení a urovnání vlastních hodnot. Vlastní zpěv dle Sedláka (1974) chrání před emoční deprivací a hudební tvořivost svou impulzivností dokonce zvyšuje energii a aktivitu. Důležitost hudby pro správnou stimulaci citového vývoje a případné ztráty nejen v hudebním, ale hlavně v duševním vývoji potvrzují i Langmeier a Matějček (1963) ve svých výzkumech v oblastech psychické deprivace a emočního strádání dětí. Vágnerová (2021) uvádí vývoj interakce a komunikace dítěte a jeho okolí skrz různé zvuky a vibrace už od prenatálního stadia. Zvukové podněty stimulují rozvoj smyslové i nervové soustavy dítěte. Zároveň dítě poznává hlas matky a intonaci mateřského jazyka, čímž si vytváří první vztah, a jeho vlastní experimentování s hlasem se už v novorozeneckém a kojeneckém období propojuje s kladnými emocemi. Pokud bychom chtěli ovlivnit hudební vývoj dítěte, můžeme využít již posledního trimestru těhotenství, neboť podle Vágnerové (2021) je dítě v tomto období již schopno rozlišit a zapamatovat si různé zvuky, hlasy i hudbu a po narození si je vybavit jako něco známého a tím pádem blízkého.



Sedlák a Váňová (2013) uvádějí tzv. pedagogické členění hudebního vývoje, u kterého ovšem upozorňují na jeho přibližnost, neboť individuální rozdíly žáků mohou být veliké.

1. předškolní věk (0–6 let): období nemluvněte a batolete, období mateřské školy
2. mladší školní věk (prepubescence, 6–11 let)
3. střední školní věk (pubescence, 12–15 let)
4. starší školní věk (postpubescence, 15–20/22 let)

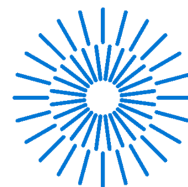
Členění Sedláka a Váňové (2013) můžeme porovnat s členěním psychického vývoje zmiňovaného Vágnerovou (2021), který je také proces s jasně danou posloupností vývojových fází a změn a obsahuje interakci somatické, psychické i sociální složky. Stejně jako hudební vývoj je i psychický vývoj nerovnoměrný a individuální. Periodizaci psychického vývoje z hlediska vývojové psychologie uvádí i Thorová (2015), ovšem liší se v konkrétním členění.

Periodizace psychického vývoje Vágnerové:

1. prenatální období
2. novorozenecké období (1. měsíc)
3. kojenecké období (2. měsíc–1 rok)
4. batolecí období (1–3 roky)
5. předškolní období (3–6 let)
6. školní věk (6–15 let): raný 6–9 let, střední 9–12 let, starší 12–15 let
7. dospívání (10–20 let)

Periodizace psychického vývoje Thorové:

1. prenatální vývoj
2. porod
3. novorozenec (4–6 týdnů)
4. kojeneček (1–12 měsíců)
5. batole (1–3 roky)
6. předškolní dítě (3–6 let)
7. mladší školní věk (období středního dětství, 6–12 let)
8. adolescence (období pozdního dětství, 12–19 let)
9. dospělost: mladá (20–35 let), střední (35–50 let), pozdní (50–70 let)
10. stáří a dlouhověkost (70 let +)
11. umírání a smrt



Jak můžeme vidět, na rozdíl od Vágnerové (2021) a Thorové (2015), Sedlák a Váňová (2013) vůbec nerozlišují fáze před nástupem do školy a nazývají je souhrnně “předškolním věkem”. Zato se shodují s Thorovou (2015) v jednotě mladšího školního věku (6–11 let) a rozcházejí se tak s Vágnerovou, která zmiňuje školní věk 6–15 let a navíc ho dělí na fáze.

Protože jsou pro hudební činnosti potřeba myšlenkové představy, tvoření symbolů a způsob myšlení a řešení úkolů, stručně zde porovnáváme pedagogické členění hudebního vývoje Sedláka a Váňové (2013) i se stádií teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta:

1. senzomotorické stadium (0–2 roky)
2. předoperační stadium (2–7 let)
 - a) substadium symbolických funkcí (2–4 roky)
 - b) substadium intuitivního myšlení (4–7 let)
3. stadium konkrétních operací (7–11 let)
4. stadium formálních operací (11–15/20 let)

Všimněme si, že se Piagetovo *stadium konkrétních operací* v podstatě kryje s *mladším školním věkem* Sedláka a Váňové (2013), i když i zde platí, že se jedinci mohou individuálně lišit. Další podobnost nalezneme v ukončení fází obou periodizací kolem věku 15–20 let. Konkrétní charakteristiky *mladšího školního věku* uvádíme níže. S ohledem na možné individuální rozdíly se zaměříme též na *předškolní* a *starší školní věk*.

K *předškolnímu věku* tu jen stručně uvedeme několik význačných bodů, které jsou důležité vzhledem k rozvoji hudební tvořivosti a obecnému vztahu k hudbě. Sedlák s Váňovou (2013) uvádí, že mezi 2. a 5. měsícem po narození již dítě reaguje na hlas i zpěv matky. V čemž se však neshodují s Vágnerovou (2021), která uvádí, že dítě reaguje na hlas matky již v posledním trimestru těhotenství, jak bylo uvedeno výše. V obou případech si tím však dítě nejen utváří s matkou jeho první sociální vztah, základ všech dalších vztahů, ale také se mu tak dostává nepostradatelných senzorických podnětů rozvíjejících jeho hudební vnímání. Takto stimulované dítě by mělo být do půl roku schopné rozlišit intervaly kvintu a tercii,



po roce dokonce celý tón a půltón. Ideální průběh ovšem závisí nejen na konzistenci podnětů z okolí, ale také biologickém zrání a podpoře hudebního vnímání motorickými a zrakovými složkami (pohyby rukou a prstů při hře, pohyb do hudby, odezírání...). Co se týče rytmického citění, už 1,5 roční dítě zaujme výrazný rytmus a pravděpodobně ho přiměje k pohybům do znějící hudby, z počátku nepřesným. Pohyby se rytmicky zpřesní až kolem třetího roku. Za počátky zpěvu je považováno broukání, při němž dítě kolem 6. měsíce vydává spektrum zvuků mnohem širší, než později používá při mluvení. Pro účely této práce se ptáme, proč se k těmto kořenům nevrátit při prvních hudebně tvořivých pokusech? Když mohly při objevování zvuků, melodií a slov posloužit jednou, proč by neposloužily znovu. Při nevědomém objevování svého hlasu a rozvoji svých pěveckých schopností se dítě kolem poloviny třetího roku projevuje tzv. spontánním zpěvem, kterým volně vyjadřuje své aktuální nálady. Jedná se o první hudební hry s tóny, hudební představy a první spontánní improvizace vycházející především z nálady dítěte, jeho motorických projevů, z přirozené intonace, rytmu a citového zabarvení řeči a z nepřesných pokusů o reprodukce slyšených písní, při nichž vznikají jejich variace. Lze předpokládat, že spontánní improvizovaný zpěv vychází z charakteristiky dítěte *předškolního období*, které Vágnerová (2021) pojmenovává jako *období iniciativy* a připisuje mu představivost, intuitivní prelogické uvažování (shodné s Piagetem), fantazii, zvědavost a tvořivost. Také roste objem šedé mozkové hmoty, čímž se rozvíjí nervová soustava a následně i pozornost. Za rysy dítěte *předškolního období*, které naopak považujeme za spíše rušící tvořivost jsou: absolutismus (jednoznačná platnost všeho) a ulpívání na jednom výrazném znaku. Thorová (2015) nazývá předškolní období *zlatým věkem dětské hry*, což značí, že hra je pro děti v tomto období prostředkem k učení. Může to být již hra s daným cílem, k jehož dosažení je potřeba trocha systematické, vytrvalé a ideálně pohybově aktivní práce. Dále uvádí, že děti ve věku mateřské školy již lépe zvládají frustraci a zároveň u nich roste schopnost vcítit se do druhých a vnímat jejich pocity a přání. Toho lze využít v hudební výchově např. při vysvětlování slyšené skladby a tvořivé hře založené na emocích. V období mateřské školy se za podmínky přítomnosti ideálních hudebních podnětů ve škole i v rodině dále rozvíjí a zdokonaluje sluchové vnímání a diferenciaci, tvoření tónů a zpěv a v neposlední řadě také porozumění výrazu hudební skladby skrz pojmenování emocí (veselý, smutný, strašidelný, ...). Celkově lze říci, že případné zanedbání hudebního vývoje



v předškolním období má významný vliv na celoživotní vztah dítěte k hudbě i na jeho další rozvoj.

Následujícím obdobím, které nás v této práci zajímá nejvíce, protože jeho průběh můžeme touto prací i jakoukoli prací ve škole ovlivnit, je *mladší školní věk (prepubescence, 1. stupeň ZŠ)*. Thorovou (2015) je toto období pojmenováno jako *zlatý věk motorického učení* či *první období tělesné zdatnosti a obratnosti*. U žáků *mladšího školního věku* se rozvíjí logické, i když stále intuitivní myšlení a zároveň začíná chápat reverzibilitu a je schopno decentrace a seriality, což ho řadí do Piagetova *stádia konkrétních operací*. Děti ve věku 6–12 let prochází už klidnějším, ale stále rychlým tělesným a duševním rozvojem a mají velmi plastickou nervovou soustavu, což podporuje spektrum možností nejen jejich hudebního rozvoje. Např. počátek jejich analytického vnímání (místo předchozího obrysového) jim časem umožňuje porozumění vztahu celku a částí a díky poslechovým činnostem podporujeme kvalitnější a úmyslnou pozornost dítěte. V rámci duševního rozvoje roste dle Sedláka a Váňové (2013) také kapacita hudební paměti – šestileté dítě by si mělo zapamatovat jednoduchý písňový motiv. Co se týče tělesného vývoje, můžeme pozorovat postupné zlepšování hrubé i jemné motoriky, což nám umožňuje přecházet ke složitějším rytmickým cvičením a hře na hudební nástroje. Všimněme si, že s rychlým motorickým a duševním rozvojem dětí jsou na ně kladeny také větší požadavky ve škole i doma. Nezapomeňme nabízet jim zajímavé podněty, které udrží jejich nestálou pozornost a dát jim i pravidelnou možnost odpočinku. Sedlák s Váňovou (2013) vyzývají, abychom ani v tomto období neopomenuli zahrnovat do výuky prostor pro rozvoj dětské hudební tvořivosti a využili tak potenciál, který naši žáci z charakteristiky své dětské spontánnosti a imaginace ještě mají. Zároveň mohou být hudebně tvořivé aktivity vhodným prostorem k uspokojení touhy po samostatnosti a vlastní odpovědnosti, kterou žáci především na konci *mladšího školního věku* mají (Thorová 2015). Jen bychom k takovým aktivitám měli nabídnout i bezpečné prostředí, neboť jak uvádí Thorová (2015), žáci *mladšího školního věku* se teprve učí přijímat vlastní nedostatky, velmi se porovnávají s vrstevníky a mohou mít strach ze selhání, který jim následně ubere motivaci k obtížnějším úkolům. Jak píše Vágnerová (2021), je potřeba žáky za jejich výkony pozitivně hodnotit a motivovat k další práci. Žáci 9–10 let



by již měli umět lépe pracovat s překážkami a soutěživost by se měla proměnit ve vzájemnou solidaritu.

Jak už jsme zmiňovali výše, vývoj jednotlivých dětí může probíhat velmi odlišně. Ač žáci 1. stupně spadají do *období mladšího školního věku*, pro případ některých rychleji se vyvíjejících jedinců tu vypíchneme i některé charakteristiky následujícího období hudebního vývoje, *středního školního věku (pubescence)*, zahrnující žáky ve věku 12–15 let. V periodizaci Thorové (2015) se toto období v začátku překrývá s *obdobím adolescence* (12–19 let), ve kterém pokračuje emoční, kognitivní i sociální vývoj. Na žáky jsou opět kladeny výraznější nároky, díky čemuž se však učí vlastní odpovědnosti, ale zároveň jsou pod větším stresem. Pro žáky středního školního věku jsou zásadní vztahy vrstevnické, které formují jejich osobnost, i vztahy k blízkým dospělým, ve kterých skrz vzpurné chování rozšiřují své sociální zkušenosti (Thorová 2015). V tomto období se výrazně diferencuje vývoj chlapců a dívek, u kterých bývá vývoj rychlejší. Sedlák a Váňová (2013) k tomu uvádí, že dle výzkumů dozrávají chlapci i dívky do období pubescence více než o rok dříve, než tomu bylo u předchozích generací. Nástup pubescence tak můžeme u dívek očekávat již v 10. roce, u chlapců pak v 11. roce., což přibližně odpovídá 4. a 5. ročníku ZŠ. Co se týče kognitivního vývoje dle Piageta, nachází se žáci *středního školního věku* ve *stádiu formálních operací*, takže by postupně měli být schopni logického a abstraktního myšlení, zvažování možností, systematického plánování a uvažování o vlastních pocitech a názorech. Také by již měli rozumět metaforám, multiperspektivě a relativnosti, což jim umožní dojít k diferencovanějším názorům a odstoupit od prvotních vzorů. Asi nejpozorovatelnější změnou v rámci hudebního vývoje v *období středního školního věku* je mutace, která zahrnuje změnu barvy a síly hlasu. Mutace probíhá u chlapců i u dívek, jen u chlapců je mnohem výraznější, protože se jim kromě síly a barvy mění i hlasová poloha. Tato velká a hlavně slyšitelná změna je spojena s citovým laděním, chováním i vztahem ke svému vlastnímu hlasu. Sbormistři však potvrzují, že soustavnou pěveckou výchovou můžeme toto období především chlapcům velmi usnadnit. V případě nouze lze ovšem v dnešní době lehce dostupných Orffových nástrojů a podpůrných videí v kritickém období jednoduše zmenšit pěvecké části hodiny a nahradit je ne méně důležitými rytmiickými, poslechovými a nástrojovými, nejlépe zároveň tvořivými, činnostmi. S *obdobím středního školního věku* je



také spojeno silné, často rozporuplné či proměnlivé, citové prožívání. Podle Thorové (2015) žákům stále velmi záleží na hodnocení okolí, podle kterého mění své chování a postoje, neboť chtějí uznání především svých vrstevníků. Thorová (2015) také píše, že žáci potřebují experimentovat a stavět se proti autoritám, aby našli svou cestu. Kvůli těmto častým změnám mohou být žáci středního školního věku vztahovační a zranitelní, zejména v kontextu odmítnutí. Sedlák s Váňovou (2013) uvádějí, že prožití různých situací a emocí skrz poslech hudby může usměrňovat pubescentovo psychické i citové zrání (např. i v oblasti erotického cítění a sebepoznání). Pokud k tomu byli žáci v předchozím výchově alespoň trochu vedeni, mohou pak své vlastní silné prožitky vyjadřovat a uvolňovat skrz hudební (příp. i literární či výtvarnou) tvořivost. Takové tvoření funguje nejen jako prostředek komunikace, ale i jako způsob zpracování silných emocí a relaxace.

3.2 Rozvoj hudebnosti dítěte

Dle Váňové (2025) je hudebnost „jako základní kategorie hudební psychologie a potažmo i hudební pedagogiky úzce spjata s osobností jedince a s jeho hudebním vývojem.“ Jedná se o charakteristiky osobnosti, které zahrnují hudební schopnosti a dovednosti. Díky nim mají téměř všichni možnost zapojit se do hudebních aktivit a vytvořit si kladný vztah k hudbě. (Váňová 2025, s. 11) S tímto vědomím ji považujeme za východisko pro realizaci všeobecné Hudební výchovy.

Hudebnost prvotně dělíme na:

- a) složku předpokladovou (výkonovou), do níž zahrnujeme fyzické dispozice, základní hudební schopnosti, dovednosti a znalosti, které jedinec potřebuje k uskutečnění různých hudebních činností a jejichž úroveň ovlivňuje kvalitu hudebního výkonu. (Váňová 2025, s. 15)
- b) složku aktivační (dynamizující), již Váňová definuje jako „všestrannou motivaci dítěte k hudebním činnostem, volní vlastnosti, hudební zájmy, potřeby, hodnotové orientace, postoje k hudbě“ (Váňová 2025, s. 88), na jejímž základě se tvoří sebepojetí a následně hudební aspirace.



3.2.1 Složka předpokladová - hudební vlohy

Hudební vlohy považujeme za biologický potenciál jedince, který může být přenesen jako dědičná informace v okamžiku početí nebo může být v organismu upevněn v embryonálním a fetálním stádiu nitroděložního vývoje. Tyto vrozené anatomické a psychofyzilogické kvality nervové soustavy, mozku a především sluchového a pohybového analyzátoru, stojí v základě rozvoje hudebních schopností. (Váňová 2025, s. 15) Příkladem, uvedeným také Váňovou (2025) a Jurkovičem (2012), může být rozvoj sluchu, který je u lidského plodu plně funkční již na přelomu 2. a 3. trimestru. Dítě tedy ještě před porodem vnímá a ukládá do paměti nejen zvuky z matčina těla, ale také z okolí, což následně ovlivňuje jeho zvukovou preferenci, vyjadřování a zájmy po narození.

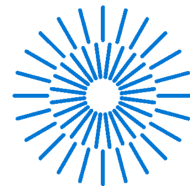
3.2.2 Složka předpokladová - hudební schopnosti

Hudební schopnosti, „*vnitřní psychické struktury, jež jsou předpokladem k úspěšnému vykonávání hudebních činností*“ (Váňová 2025, s. 16), klasifikuje Váňová na základě Sedláka takto:

- a) hudební sluch
 - a. sluchově percepční schopnosti (schopnosti vnímat základní vlastnosti tónů a hudebně výrazových prostředků, postihovat vztahy, poznávat známé hudební útvary a klasifikovat přesnost provedení)
 - b. sluchově motorické schopnosti (vedou k interpretačním a tvořivým činnostem)
 - i. sluchově motorický projev (motorická reakce na sluchový vjem)
 - ii. motoricko-sluchový projev (zpětná kontrola hudebního projevu z hlediska akustických kvalit sluchem – intonace, rytmus, barva, výraz)
- b) hudební cítění (smysl pro hudebně výrazové prostředky)
 - a. Rytmické cítění, na jehož základě jedinec zpracovává hudební rytmus, reaguje na něj pohybem, příp. ho dokáže napodobit či vytvořit. (Váňová 2025, s. 31) Podle M. Martenota je nejen pro děti nejpřirozenější tzv. střední hudební tempo, protože odpovídá srdečnímu pulsu či chůzi (čtvrtěová doba = 90).



- b. Tonální cítění se týká jednohlasé melodie, je spojeno s emocemi vznikajícími v souvislosti se slyšenou melodií, projevuje se pocitem (ne)libosti, uvolnění či napětí a rozvíjí se především v souvislosti se zpěvem písní. (Váňová 2025, s. 33)
 - c. Harmonické cítění souvisí s vícehlasou hudbou a prací s ní od vnímání po napodobení či dokonce vlastní tvorbu. (Váňová 2025, s. 34)
- c) hudebně intelektové schopnosti
- a. Hudební paměť stojí na začátku jakékoliv práce s hudbou a hudebně výrazovými prostředky. Sedlák s Váňovou ji charakterizují jako „*schopnost nervové soustavy člověka přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat, tj. znovupoznávat, případně reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí.*“ (Sedlák, Váňová 2025, s. 161) Také definují fáze pamětního procesu, které podle nich jsou: přijetí hudby do vědomí a její vnitřní zpracování, podržení a uchování informace v paměti na základě motivace a důležitosti pro subjekt a výsledné vybavení z paměti. Podle Bentleyho (1966) jsou mezi dětmi na začátku školní docházky velké rozdíly v rozvojovém stupni paměti, což může být zapříčiněno nedostatečně rozvinutými analytickými schopnostmi hudebního sluchu. Většina z nich má lépe rozvinutou rytmickou paměť než melodickou.
 - b. Hudební představivost je základem hudebnosti dítěte a tzv. vnitřním sluchem. Váňovou je definována jako „*schopnost vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat*“ (Váňová 2025, s. 39). Neboť je hudební představivost základem hudebnosti dítěte, nelze tu nezmínit, že Váňová také upozorňuje na neefektivnost imitační metody v rámci nácviku písní. Žák podle ní potřebuje min. 25 podnětů od učitele a 60 svých vlastních pěveckých pokusů, aby se píseň řádně naučil. Proto Váňová doporučuje podporovat rozvoj elementární vokální intonace a využívat metody tvořivé intonace, která propojuje zpěv a tvořivost dětí a učí čistě intonovat právě na základě výše zmíněné, rozvíjené hudební představivosti.
 - c. Hudební myšlení je myšlenkový proces umožňující různé hudební činnosti. (Váňová 2025, s. 41) Váňová rozlišuje myšlení při hudbě (tedy myšlení



ovlivňované slyšenou hudbou), myšlení (uvažování) o hudbě a myšlení hudbou (tedy větší zapojení myšlenkových operací k vnímání, pochopení a interpretování např. složitější skladby). Myšlenkovými operacemi myslíme analýzu, syntézu, diferenciaci, abstrakci a generalizaci.

- d) Hudebně tvořivé schopnosti jsou základem pro hudební improvizaci a komponování a souvisí též s tvořivým myšlením, které je podle Hyhlíka a Nakonečného (1973) „*souborem operací pohybujících se v dimenzích reality a imaginace. Myšlení jako takové se zde spojuje s fantazií v tvoření něčeho nového.*“ Jedinec disponující hudebně tvořivými schopnostmi je schopen vytvořit hudební motivy, které jsou nové, originální a neopakovatelné. (Hyhlík, Nakonečný 1973, s. 90)

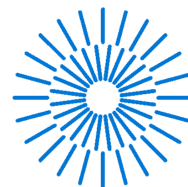
Kvalita hudebně tvořivých schopností podle Váňové (2025) závisí nejen na úrovni základních hudebních schopností a dovedností, ale také na vlastnostech tvůrce (např. jeho odvaze experimentovat, zvědavosti, motivovanosti, snaze vyniknout, atd.)

3.2.3 Složka předpokladová - hudební dovednosti a návyky

Na začátku je potřeba rozlišit pojmy schopnost, dovednost a návyk. Liší se v míře obecnosti. Schopnost má obecnější charakter a umožňuje realizaci většího počtu dovedností, které se projevují navenek. Návyk je pak zautomatizovaná dovednost, jejíž formování je ovlivněno aktuálním stavem zapojené osoby. Upevňování dovedností zpětně zlepšuje hudební schopnosti. (Váňová 2025, s. 16)

Dovednosti bychom mohli zhruba dělit dle psychologického hlediska (dle charakteru a druhu učení) a dle činností, ve kterých se uplatňují.

- a) dle psychologického hlediska:
- percepční (vnímání a rozlišování kvalit)
 - motorické (úroveň pohybové zdatnosti při instrumentálním, vokálním či motorickém projevu)



- c. senzomotorické (sladění smyslové, nervové a pohybové soustavy s regulačními mechanismy dílčích hudebních činností)
- d. hudebně intelektové („vědomá analýza hudebního materiálu a práce s hudebními pojmy při intonaci, poslechu, interpretaci, tvořivosti“ (Váňová 2025, s. 16)
- e. sociální (přizpůsobování realizace hudebních činností aktuálnímu sociálnímu prostředí)

b) podle hudebních činností, ve kterých se uplatňují:

- a. sluchové
- b. rytmické
- c. pěvecké
- d. intonační
- e. nástrojové
- f. hudebně pohybové
- g. hudebně tvořivé
- h. poslechové

3.2.4 Složka předpokladová - hudební znalosti

Hudební znalosti jsou podle Váňové „*strukturovaným celkem vzájemně souvisejících poznatků o hudbě a hudebních aktivitách*“ (Váňová 2025, s. 18), který se formuje v průběhu vývoje v závislosti na provozovaných činnostech a přispívá k plnějšímu chápání a prožívání hudby. Podle Komenského i čínského přísloví bychom měli znalosti vždy vyučovat zásadně ve spojitosti s určitou hudební dovedností a hudebním projevem.

Podle Komenského by škola měla být dílnou lidskosti. Měli bychom děti nechat zpívat, tleskat, pohybovat se, poznávat zvuky a prozkoumávat svět všemi smysly. (Komenský 17. stol.)

„Řekni mi to a zapomenu. Ukaž mi to a vzpomenu si. Zapoj mě do toho a pochopím to.“
(čínské přísloví často citované Orffem)



4 Improvizace

Internetová jazyková příručka uvádí, že slovo *improvizace* (přes francouzštinu) z latinského slova *improvisus* znamená projev či výkon utvořený bez přípravy. Nahlédneme-li do staršího zdroje, Ottova slovníku naučného (1897), zjistíme, že slovo *improvizace* pochází z latinského *ex improviso*, neboli spatra a označuje schopnost vytvořit relativně umělecké dílo téměř bez přípravy, která je jinak pro umělce zásadní. Výsledkem *improvizace* jsou díla jednodušší, méně rozsáhlá a typově podobná epigramům. Ottův slovník naučný také uvádí, že *improvizace* je ze své podstaty nejčastější u primitivnějších a jižních národů. (Otto 1897, s. 544)

Vránek zmiňuje, že *improvizace* je proces těsně provázaný s tvorbou a třebí smysl pro detail a formu. Domnívá se, že uvolněná, jen mimochodem tvořivá hra vede k rychlému a praktickému osvojování vztahů a zákonitostí hudby. (Vránek 1996, s. 1)

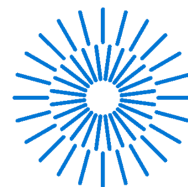
Právě Ottova myšlenka *improvizace* u primitivních národů, která nevyžaduje velké znalosti, a Vránkova zmínka o tvořivé hře vedoucí k rychlému osvojování zákonitostí hudby bude v této práci využita jako základ pro dětskou hudební tvořivost.

4.1 Hudební improvizace

Konkrétně hudební *improvizace* je podle Váňové specifická činnost obsahující část duchovní (tvořivou) a motorickou, které se v krátkém časovém úseku spojí a vznikne nový hudební útvar. Za daný útvar nepovažujeme nutně jen objektivně čistě původní melodie a rytmy, ale také obměněné či doplněné skladby již existující. (Váňová 2023, s. 13)

Improvizaci často považujeme za nižší stupeň komponování, pro něž je charakteristická větší propracovanost, možnost rozdílnosti skladatele a interpreta a opakovatelná interpretace v přesném znění. Na druhou stranu *improvizace*, podle Váňové (2023), i tak vyžaduje hluboké znalosti hudebních prvků a navíc velmi pohotové myšlení.

Vránek (1996) rozlišuje dva proudy užívání *improvizace* v hudební výchově. První je zaměřen na nástrojovou hru a výuku *improvizace* jako součást profesionálního hudebního



řemesla. Druhý si klade za cíl rozvíjet tvořivé schopnosti jedince. K tomu využívá improvizace v elementárních hudebních hrách, které nevyžadují hudební teoretický základ. (Vránek 1996, s. 29) Tato práce se bude držet druhého proudu.

4.2 Tvořivost

Pojem tvořivost v českém prostředí velmi splývá s pojmem kreativita, neboť byla obě slova vytvořena z latinského *creo* (tvořím). Medek (2003) tvrdí, že tzv. archetypální kreativitu má v sobě zakódovanou každý jedinec. Jde podle něj o nástroj k řešení každodenních situací, spojený s odvahou a chutí řešit situace navzdory lákavé vnější nabídce již hotových řešení. Domnívá se totiž, že vlivem médií byla archetypální kreativita v poslední době především u dospělých zatlačena do pozadí. (Zouhar, Medek, Synek 2003, s. 24)

Podle Váňové (2023) je tvořivost činnost na počátku improvizace i komponování a je charakteristická:

- a) principem novosti a originality,
- b) požadavkem společenské hodnoty,
- c) vysokou motivovaností,
- d) trvalostí výsledku,

což znamená, že výsledek tvořivého procesu je přenesen z vědomí tvořícího a objektivizován (zahrán, zaznamenán). (Váňová 2023, s. 12) Ovšem, jak připomínají Kopecký, Synek a Zouhar (2014), neměli bychom zapomínat, že ne každý jedinec má potřebu výrazně se vyjadřovat navenek, a přesto může situaci vnímat a pociťovat se vším všudy. (Kopecký, Synek, Zouhar 2014, s. 90) Vnitřní prožitek žáka považují za stejně hodnotný, ne-li hodnotnější, než nucené vnější prožívání, které je pravděpodobně stresové.

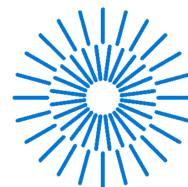


4.3 Dětská hudební tvořivost

„Hudební tvořivost žáků považujeme za elementární, samostatnou a vysoce motivovanou hudební činnost, která na základě předchozí hudební zkušenosti vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu, jejíž hodnota tkví především ve výchovném významu pro samotné ‚tvůrce‘.“ (Váňová 1984, s. 11)

Podle Kopeckého, Synka a Zouhara je elementární komponování výuková metoda, která využívá propojení výukových a kompozičních metod. Cílí na rozvoj nejen hudebních kompetencí žáka skrz improvizální hry se základními hudebně vyjadřovacími prostředky. Výsledkem hudebních činností žáků je skupinová skladba, která však není hlavním cílem metody. Mnohem zásadnější je aktivní zapojení žáků, jejich prožitek a učení se vlastní zkušeností, na kterou mohou stavět nové poznatky. (Kopecký, Synek, Zouhar 2014, s. 84) Kopecký, Synek a Zouhar sice mluví o komponování, ne improvizaci, ale v základní myšlence důležitosti procesu a prožitku žáka se shodují s Váňovou. Pohled Kopeckého, Synka, Zouhara i Váňové dokládají i slova italského umělce Bruna Munariho (1907–1998): *„Tvořivé dítě je šťastné dítě.“* (Bruno Munari, cit. dle D’Andrea 1998, s. 10)

Jak bylo výše řečeno, v kontextu dětské hudební tvořivosti se mluví o relativní originalitě. Hudební útvary, které dítě tvoří, jsou spíše variace na slyšené melodie a rytmy a jsou nové především pro dítě samotné a jeho dětský kolektiv. Co se týče společenské hodnoty, je počítáno spíše se vzdělávací a výchovnou hodnotou, kterou má tvořivý proces i jeho výsledek opět hlavně pro dítě samotné, než pro širší veřejnost. Pro učitele pak může mít tvořivý proces hodnotu diagnostickou – prostor k zjištění či ověření si vztahu dítěte a hudby a úrovně jeho hudebních dovedností. K dalším charakteristikám tvořivosti patří vysoká motivovanost a trvalost výsledku, které spolu v kontextu hudebního tvoření a přirozeného dětského nadšení souvisí. U dětí mluvíme především o primární motivaci, jež vzniká z emočních impulsů a z přirozené spontánní potřeby pohybu, hry, zpěvu a objevování. (Sedlák 1974, s. 63) Primární motivace však potřebuje být podporována a usměrňována výchovným a vzdělávacím působením učitele. V případě posledního požadavku, trvalosti výsledku, počítáme u dětí s přenesením hudební myšlenky ven z dětského vědomí formou zvukové realizace, příp. jednoduchého grafického zápisu dle schopností dítěte.



Podle Váňové (2004) mají projevy dětské hudební tvořivosti spontánní, improvizální a intuitivní charakter, doprovázejí hravé situace a v neposlední řadě jsou projevem „*touhy po svérázném hudebním sdělení*“ a snahy experimentovat. (Váňová 2004, s. 51)

Rhodes (1961) se zmiňuje o tzv. Four Ps model, tedy 4 základních aspektech pohledu na tvořivost. Jsou jimi:

- a) proces,
- b) osobnost,
- c) prostředí,
- d) produkt.

4.3.1 Hudebně tvořivý proces

Jak uvádí Kopecký, Synek a Zouhar, dítě potřebuje k řádnému pochopení názorný příklad, hru, a každý hudebně pedagogický proces by měl podle nich respektovat, že:

- a) hra je svobodná,
- b) hra má vlastní tendenci – stojí mimo obyčejný život a bezprostřední uspokojování primárních potřeb,
- c) hra je časově i místně uzavřená – „*má svůj průběh a smysl v sobě samé*“ (Huizinga 2000, s. 9–18, cit. dle Kopecký, Synek, Zouhar 2014, s. 15).

Zakladatel České Orffovy společnosti Jurkovič považuje hru za velmi silný prožitek vyžadující společenství, za původ řeči, prostředek porozumění těžko pochopitelnému a také za prostředek rozvoje kreativity a pochopení svobody s pravidly. (Jurkovič 2012, s. 71)

Nyman (1999) dodává, že sama „*[...]hudba je tvůrčí proces, na němž se můžeme podílet všichni.*“ Hudba nám podle něj umožňuje překlenout sociální bubliny, které nás oddělují a navrátit se k principu hudby jako univerzálnímu jazyku, který nás sblíží. (Kopecký, Synek, Zouhar 2014, s. 130) Příkladem rozšíření hudebně tvůrčího procesu do široké veřejnosti je skladba Free soup: “We are all creators” od amerického skladatele Frederica Rzewskiho



z roku 1968. Skladba boří hranici mezi hudebníky a posluchači, neboť se Rzewski domníval, že tvořit může každý bez ohledu na jeho hudební znalosti a dovednosti.

Hudebně tvořivý proces má být k tomu ještě chaotický, ale zároveň cyklický, probíhající v etapách s účastí hudebně tvořivého myšlení a nevědomých či podvědomých procesů. (Slavíková, P., 2020). Podle Guilforda (1967) je hudebně tvořivé myšlení, na němž hudebně tvořivý proces stojí, ta nejvyšší forma poznávacích procesů a neustále inklinuje a hledá vhodný poměr mezi realitou a imaginací, rozumem a fantazií, divergentním a konvergentním myšlením.

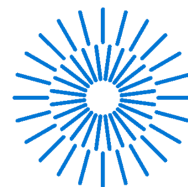
Rysy hudebně tvořivého procesu se u jednotlivých autorů odlišují. Podle Guilforda a Hoepfnera (1971) jsou jimi:

- a) flexibilita,
- b) fluence,
- c) originalita,
- d) elaborace.

Sedlák a Váňová (2013) výše zmíněné rysy rozšiřují takto:

- a) senzitivita,
- b) fluence (neboli plynulost tvořivého myšlení),
- c) flexibilita (neboli pružnost hudebně tvořivého myšlení),
- d) originalita,
- e) elaborace (neboli rozvinutí nápadu do detailní podoby),
- f) integrace,
- g) restrukturace,

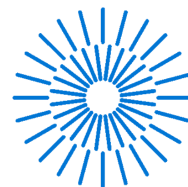
přičemž zmiňují, že se jednotlivé rysy v hudebně tvořivém procesu různě spojují a dominantní úlohu vždy přebírají některé, dle povahy hudebně tvořivé úlohy. Váňová (2025, s. 61–62) též uvádí své návrhy hodnotící škály k některým rysům hudební tvořivosti:



návrh hodnotící škály pro fluenci	
body	charakteristika tvořivého projevu dítěte
3	je schopno v rychlém časovém sledu vymyslet více odlišných variant
2	snaží se o novou variantu, ale ta je jen nepatrnou obměnou předchozí
1	při druhém improvizacním pokusu předvádí totéž jako při první reakci
0	není schopno na zadaný úkol tvořivě reagovat

návrh hodnotící škály pro flexibilitu	
body	charakteristika tvořivého projevu dítěte
3	vymyslí samostatně novou variantu, odlišnou od dříve zafixovaného modelu
2	dokáže se odpoutat od výchozího modelu, je však patrná vazba k původní zkušenosti
1	snaží se o novou variantu modelu, avšak záhy sklouzne k jeho původní podobě
0	nedokáže se odpoutat od vžitého výchozího modelu, reprodukuje ho v původní podobě

návrh hodnotící škály pro originalitu	
body	charakteristika tvořivého projevu dítěte
3	uplatňuje své vlastní, relativně původní, hudebně i textově nové a zajímavé nápady
2	vytvoří vlastní hudební i textovou strukturu, projev však není nápaditý (motónní melodie, malá rytmická pohyblivost, nezajímavý text apod.)
1	využívá známého hudebního materiálu, avšak v obměněné podobě a v nových souvislostech
0	používá dříve osvojené nezměněné úryvky známých písní, melodických, rytmických i slovních obrátů



návrh hodnoticí škály pro elaboraci	
body	charakteristika tvořivého projevu dítěte
3	je schopno samostatně reagovat na tvořivý podnět, určit si pořadí úkonů a svůj nápad propracovat do detailní podoby (tvorba textu, jeho rytmičtější, melodizace, zápis do not, dynamika, tempo, celkový výraz apod.)
2	tvoří samostatně po předchozím kolektivním ujasnění cíle tvořivé činnosti a jednotlivých algoritmů, nezvládá však ještě propracovat detaily výtvaru
1	řeší problém na základě průběžných metodických pokynů učitele a přímých modelů
0	s tvořivým úkolem si neví rady, není schopno ho splnit ani za pomoci učitele

Od rysů hudebně tvořivého procesu přejdeme k iniciaci tvořivého procesu a jeho fázím. V těch se různí autoři zas tolik nerozcházejí, jen používají jiná pojmenování. Kopecký, Synek a Zouhar (2014) uvádějí fáze, které podle nich tvořivému procesu ještě předcházejí.

a) 1. fáze *iniciačních startérů*, jež podle zmíněných autorů uvádějí do tvůrčí atmosféry projektu, zbavují prvotního ostychu a nastavují psychosomatické uvolnění, inspiraci a humor ve spojení s pohybem

b) 2. fáze *koncentračních startérů*, kterými je dětská pozornost vedena k soustředěnému naslouchání různým kvalitám zvuků, jejich proměnám, kombinacím a následně k jejich výběru a záměrnému uspořádávání do organizovaných zvukových ploch

c) 3. fáze *komunikačních startérů*, obsahující komunikaci hudební, verbální a sociální a učí vnímat zvukový prostor, vědomě do něj vstupovat a reagovat na něj vlastním hudebním projevem realizovaným v rámci skupinové práce. Zároveň by měly komunikační startéry děti naučit dát prostor druhým a ve vhodnou chvíli si najít a adekvátně využít svůj vlastní prostor. (Kopecký, Synek, Zouhar 2014, s. 86)

Níže najdeme jednotlivé fáze hudebně tvořivého procesu, které mohou mít v závislosti na tvůrci různé délky a různý počet opakování. (Slavíková 2020, s. 25)



	Wallas (1926)	Parnes (1967)	obsah
1.	preparace	fact-finding	identifikace problému, získávání vědomostí a dovedností, rozvoj schopností, vědomá fáze
2.	inkubace	problem-finding	nevědomé přemítání, asociativní myšlení
3.	intimace	idea-finding	propojení úsudků se znalostmi a asociacemi, v podvědomí
4.	iluminace	solution-finding	náhly vhled, vědomé objevení řešení
5.	verifikace	acceptance-finding	vědomé doplňování, reorganizace

Váňová (2004) hovoří o obdobích, které podle ní ještě předchází vědomému tvořivému procesu. Buď je dělí dle postupu od nápodoby učitelových modelů k samostatné variační práci žáka na

- 1) období závislosti na učitelově vedení (nutné příklady a instrukce),
- 2) období projevů kolektivní tvořivosti,
- 3) období samostatné hudebně tvořivé práce.

Nebo se přiklání spíše k úrovni osvojovaných hudebních zákonitostí a období pojmenovává takto:

- 1) etapa spontánního, intuitivního hudebního vyjádření dítěte
- 2) etapa postupného osvojování hudebních zákonitostí
- 3) etapa záměrného a uvědomělého využívání

Do období dle prvního i druhého způsobu dělení se podle Váňové (2004) zařazuje podle hledisek rozvoje hudebně tvořivých projevů, kterými jsou:

- a) *princip řízenosti* tvořivých projevů, který se projevuje ve všech třech etapách dle osvojených hudebních zákonitostí,



b) *míra originality* hudebních projevů, jenž také můžeme najít ve všech třech obdobích (dle míry nápodoby modelů),

c) *samostatnost*, která je projevem rozvinuté elaborace a nejvyšším stupněm rozvoje hudebně tvořivých projevů.

Do hudebně tvořivého postupu neodmyslitelně patří možnosti přetváření již existujících skladeb, např. dle Osbornovy typologie tvořivých postupů (rozšířené Drábkem):

- změna – variační princip
- adaptace – opakování, imitace, sekvence, rozvíjení, repríza
- modifikace – střídání instrumentace, zvuková transpozice, změna polohy
- zvětšování – augmentace, repetice, dynamické zesílení, zdvojení
- zmenšování – diminuce, krácení, dělení
- substituce – tematické, motivické, zvukové kontrasty, záměna parametrů
- nová organizace – přemístění motivů, varianty formy, změny zvuku

4.3.2 Hudebně tvořivá osobnost

Druhou důležitou složkou je podle Rhodese (1961) osobnost tvůrce. V podtrhávání důležitých vlastností se autoři rozcházejí, neboť je široké spektrum, ze kterého lze vybírat, a jak můžeme vidět níže, i samotní autoři časem mění svůj pohled. (Slavíková 2020, s. 26)

Rogers 1954	tolerance nejednoznačnosti		
Torrance 1974	zvědavost	intuitivnost	sklon k dobrodružství
Amabile 1983	představivost	hravost	



Rothenberg 1990	impulzivita, emoční labilita, úzkost, citlivost, sklony k psychickým onemocněním	
Hammond, Edelmann 1991	autonomie	nekonvenční myšlení
Feist 1998	flexibilita	otevřenost vůči novým zkušenostem
Feist 1999	autonomie	nekonvenční myšlení
Policastro, Gardner 1999	představivost	hravost
Runco 2007	autonomie	nekonvenční myšlení

D'Andrea (1998) dodává, že nejtěžší pro dětskou osobnost je situační kontrast žádaného chování. V hodinách Hudební výchovy je chceme pobízet k tvořivému prožívání, ale o přestávkách vyžadujeme prožívání velmi korigované - při svačině sedí v klidu a povídají si potichu. Podle D'Andrea (2014) je tedy efektivnější vychovávat nejen hudební osobnost dítěte, ale jeho celou osobnost k rytmice a harmonii. Měli bychom děti skrz hry zaměřené na soustředění a pohyb vést ke koordinaci dýchání a gest, dýchání a vydávání zvuků, pohybu a vydávání zvuků. (D'Andrea 1998, s. 10)

4.3.3 Prostředí pro hudební tvořivost

Třetím Rhodesovým aspektem hudební tvořivosti je prostředí, ve kterém tvoření probíhá. Takové prostředí je zásadně určujícím faktorem. Je potřeba, aby tvůrce cítil vzájemný respekt a úctu. Také by měly být nastavena jasná neautoritativní pravidla, za kterých probíhá nejlépe samostatné experimentování.

Z proběhlých testů vyplývá, že jsou tvořivější děti z rodin s náročným prostředím a z rodin s více dětmi, děti prvorozené a děti mající sourozence blízkého věkem. (Slavíková 2020, s. 26,27)



Medek (2003) sdílí svou zkušenost, že především starší děti a dospělí jsou tvořivější, pokud ke hře používají neobvyklých nástrojů, u kterých není možné srovnání s dokonalostí hry často prezentovanou v médiích. (Zouhar, Medek, Synek 2003, s. 26) Vhodnost zvuku pak hráč posuzuje zkoušením a pouze podle vlastního pocitu libosti či nelibosti a ne srovnáním s již existujícím.

4.3.4 Hudebně-tvořivý produkt

Výsledkem hudebně tvořivého procesu je hudebně tvořivý produkt, který by se měl vyznačovat novostí a vhodností (neboli užitečností) a může mít dvě podoby. Produktem improvizace je zvuková realizaci, příp. audiozáznam. Za produkt komponování považujeme grafický zápis.



5 Výchova k hudbě – hudební výchova a tvořivost v RVP

V rámci hudební pedagogiky (Poledňák, Fukač 1995, s. 83), disciplíny na hranici mezi muzikologií a pedagogikou zabývající se zákonitostmi hudební výchovy, rozlišujeme výchovu funkcionální a intencionální. Za funkcionální výchovu Poledňák a Fukač označují nezáměrné učení, především přejímání vzorů. Funkcionální výchova se podle nich děje samotnou přítomností hudby ve společnosti. Odlišují od ní intencionální výchovu, která je záměrná, odehrává se ve výchovně vzdělávacích systémech (školách) a je zaštitěna kurikulem.

Školní intencionální hudební výchovu směřuje kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní školy (dále jen RVP ZV), který v České republice existuje od roku 2005. RVP ZV se od původního znění v mnohém změnilo. Je kladen větší důraz na novou čtenářskou a matematickou gramotnost a na klíčové kompetence (dále jen KK), kterých je v roce 2025 už osm, včetně KK digitální, kulturní a KK k občanství a udržitelnosti. Také přibyla průřezová témata, ke kterým nyní patří i téma wellbeingu, klimatu školy a občanské odpovědnosti. V neposlední řadě z RVP ZV zmizelo pevné rozdělení učiva jednotlivých ročníků a přibyla možnost větší integrace různých předmětů.

Přes stručně popsané změny v celkovém pojetí RVP ZV se v oblasti Hudební výchovy od roku 2005 až do RVP 2023 moc nezměnilo. Hudební výchova patřila společně s Výtvarnou výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura a měla vlastní očekávané výstupy učení. V RVP bylo také konkrétně jmenováno učivo náležející 1.–3. a 4.–5. třídě. Vzhledem k tématu této práce, dětská hudební tvořivost, zde zmíníme pouze očekávané výstupy pro 1. stupeň (3. a 5. ročník) obsahující téma tvořivosti, jimiž jsou v nezměněné formulaci od roku 2005:

„HV-3-1-02 rytmitizuje a melodizuje jednoduché texty

HV-5-1-05 vytváří jednoduché přehry, mezihry a dohry a provádí elementární hudební improvizace



HV-5-1-07 ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace“ (MŠMT 2023, s. 83)

Předmět Hudební výchovy dnes stále patří do vzdělávací oblasti Umění kultura, který ale momentálně kromě výtvarné výchovy zahrnuje také filmovou, taneční a dramatickou výchovu. Přičemž je nutné zmínit, že hudební, taneční a dramatická výchova mají společné očekávané výsledky učení (OVU), což by v budoucnu mohlo vést k eliminaci výuky Hudební výchovy, jak ji známe. Očekávané výsledky zmíněných výchov jsou rozděleny do 3 kategorií:

- a) Interpretace, vlastní tvorba a sdílení;
- b) Recepce a reflexe uměleckého díla;
- c) Kulturní povědomí a jednání.

Vzhledem k tématu této práce, zde budeme opět pracovat zejména s OVU pro 1. stupeň, 5. ročník z kategorie a):

„UAK-HTD-001-ZV5-001: Zapojuje se aktivně do her, cvičení a tvořivých činností, v nichž získává, upevňuje a rozvíjí základní reprodukční, interpretační i tvůrčí dovednosti.

UAK-HTD-001-ZV5-002: Využívá jednoduché postupy a prostředky vycházející z hudby, tance, divadla při samostatných i společných interpretačních a tvůrčích činnostech.

UAK-HTD-001-ZV5-003: Zapojuje se do reflexe reprodukčních, tvůrčích a interpretačních činností s porozuměním základním oborovým pojmům.“ (MŠMT 2025, s. 116)

Jak bylo výše řečeno, v přípravě výuky hrají momentálně velkou roli i KK, zmíníme tu tedy některé, které podporují nebo doplňují OVU:

„KKK-VYJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje se prostřednictvím zvládnutých výrazových prostředků, které volí podle svých možností vzhledem ke komunikačnímu záměru, partnerovi a situaci.

KPP-NAP-000-ZV5-001: Je otevřený nápadům, příležitostem a výzvam.

KKT-SVJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje své myšlenky a pocity prostředky různých druhů umění.“ (MŠMT 2025, s. 40, 49, 54)



Můžeme si všimnout, že stejně jako celé RVP ZV 2025, i OVU Hudební výchovy se posunuly od celkem konkrétních formulací žádoucích činností k formulacím podporujícím hlavně aktivní zapojení každého žáka do reprodukčních, interpretačních a tvůrčích činností blíže neurčených. Na druhou stranu se nám díky této změně otevřely možnosti hudební tvořivosti a v této práci tak můžeme pracovat i s hudebními hrami se zvuky s neurčitelnou výškou.

5.1 Výsledky PISA 2022 – oblast tvůrčí myšlení

PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní šetření zaštiťované vzdělávacím direktorátem OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Cílem šetření je průběžně zjišťovat úroveň čtenářských, matematických a přírodovědných kompetencí patnáctiletých žáků v různých zemích a hodnotit tak efektivitu vzdělávacích systémů zúčastněných zemí. Šetření u nás organizuje a vyhodnocuje Česká školní inspekce.

Pro tuto práci je zajímavý ročník 2022, v němž se PISA navíc zaměřila i na hodnocení finanční gramotnosti a tvůrčího myšlení žáků. Šetření se v roce 2022 zúčastnilo 81 zemí a ekonomických regionů, oblast tvůrčího myšlení z nich testovalo 64 zemí. (ČŠI 2026) Cílem šetření bylo zjistit úroveň schopnosti „*uplatňovat postupy tvůrčího myšlení v různých typech činností a v různých oblastech či oborech*“ (ČŠI 2023, s. 8) a odpovědět tak na otázku „*Kteří žáci jsou lépe připraveni vymýšlet jedno unikátní a originální řešení a kteří dokážou lépe přemýšlet o více různých způsobech řešení téhož problému?*“ (ČŠI 2023, s. 8)

Jedním z pravděpodobných důvodů zapojení oblasti tvůrčího myšlení jsou aktuální cíle základního vzdělání. V České republice nalezneme cíle základního vzdělávání hned v několika dokumentech. Ve Školském zákoně (561/2004 Sb.) je hned v § 2 (2) a) zmíněn „*rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“. Ve Strategii 2030+ nalezneme cíl vzdělávání formulovaný jako „*základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj*



potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti“ (MŠMT 2020, s. 16). RVP ZV 2025 nám zároveň ukládá, že „žáci musí umět reagovat na potřeby současného světa a na výzvy budoucnosti“ (MŠMT 2025, s. 10), což zahrnuje mimo jiné i dílčí cíl „učit se tvořivě myslet a řešit přiměřené teoretické i praktické problémy“. (MŠMT 2025, s. 11)

Společným jmenovatelem výše zmíněných cílů je schopnost našich žáků uplatnit se v neustále se měnícím světě co nejdéle to půjde. K tomu jim může pomoci nejen chuť neustále se učit a vůle překonávat překážky, ale i schopnost tvořivě řešit problémy, které před ně budou kladeny.

Šetření PISA 2022 vychází z definice tvůrčího myšlení formulované jako „*schopnost aktivně vytvářet, posuzovat a vylepšovat návrhy, které mohou vést k originálním a efektivním řešením, k vytváření nových poznatků a k působivým projevům představitosti.*“ (ČŠI 2023, s. 8). Zároveň byla použita teorie rozlišení tvůrčího myšlení Kaufmana a Beghetti (2009) na tzv. Kreativitu (*Big-C creativity*), která vyžaduje mistrovství v oblasti vědy či umění, a na „každodenní kreativitu“ (*little-c creativity*), která souvisí s běžnými denními činnostmi (např. vařením či organizací dne). Úlohy v šetření se zaměřují na druhý typ, *little-c creativity*.

Zkoumání modelu tvůrčího myšlení bylo vyhodnoceno z pohledu 3 myšlenkových procesů:

- vytváření různých návrhů
- vytváření 1 kreativního návrhu
- posuzování a vylepšování návrhů,

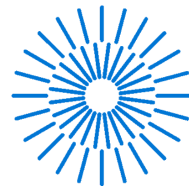
Zmíněné myšlenkové procesy byly zkoumány ve 4 kontextových oblastech – písemném projevu, grafickém projevu, řešení vědeckých problémů a řešení společenských problémů. Zde je potřeba dodat, že pro naprosto správnou odpověď nemuseli mít žáci kompletní znalosti v kontextu vědy a společnosti. Pro co nejpřesnější vyhodnocení výsledků byla stanovena šesti úroňová škála tvůrčího myšlení, přičemž byla určena úroveň 3 jako základní a pro život nezbytná.



Česká republika dosáhla průměrného výsledku 32,6 b. z 60 možných. Pro porovnání, průměr OECD byl 32,7 b. a průměr zemí EU 31,4 b. Zajímavé je, že většina zemí s nadprůměrným výsledkem v oblasti matematické gramotnosti měla také žáky s nadprůměrným výsledkem v oblasti tvůrčího myšlení, ale Česká republika mezi nimi nebyla. U nás dosáhlo 80 % žáků minimálně úrovně 3. Úrovně 5 a 6 dosáhlo 25 % zúčastněných českých žáků. Průměrně byli žáci nejuspěšnější v úlohách cílených na vymýšlení kreativních návrhů a v kontextu písemného a grafického projevu. Nejhorší si vedli při úlohách s vylepšováním návrhů (tedy i se zapojením kritického myšlení a analýzy) a v kontextu vědeckých problémů.

Česká školní inspekce rozebírá ve své Národní zprávě PISA 2022 Tvůrčí myšlení i vlastnosti žáků a jejich názory na povahu tvořivosti, které jsou spojeny s tvůrčím myšlením a mohou ho tedy i ovlivňovat. Řešenými vlastnostmi jsou sebedůvěra v kreativitu, otevřenost vůči kreativitě, zvědavost, houževnatost. U všech zmíněných vlastností uvedli čeští žáci jedny z nejnižších hodnot ze všech 64 zúčastněných zemí. V případě sebedůvěry při kreativním řešení školních situací šlo o pouhých 46 % žáků, ale 60 % žáků uvedlo vysokou sebedůvěru v kreativitu v každodenních situacích. Česká školní inspekce udává, že otevřenost vůči kreativitě je východiskem pro sebedůvěru v kreativitu i pro tvořivé myšlení. Co se týče zvědavosti, uvedli naši žáci druhou nejnižší míru z členských zemí OECD a EU. Naproti tomu 99 % zapojených českých žáků navštěvuje školy, jejichž ředitel věří, že existují různé způsoby kreativity a 91 % žáků vyjadřuje názor, že můžeme být kreativní téměř v každé oblasti. Zároveň má 87 % českých žáků ředitele školy, který zastává *růstové myšlení* vzhledem k tvořivosti, tzn. že se ji lze učit. Výsledky PISA 2022 dokazují, že tento postoj k tvůrčímu myšlení umožňuje žákům dosahovat lepších výsledků.

Na závěr této kapitoly bychom shrnuli výsledky PISA 2022 z pohledu České republiky a zmínili některá doporučení České školní inspekce. Výsledky našich patnáctiletých žáků jsou v oblasti tvůrčího myšlení průměrné, ale většina z nich dosahuje na řečenou nezbytnou úroveň. Ačkoli většina dotázaných ředitelů zastává ve vztahu k tvořivosti *růstové myšlení* a také většina žáků se domnívá, že můžeme být tvořiví v mnoha různých situacích, jejich vlastní otevřenost, zvědavost, sebedůvěra ani houževnatost vůči kreativitě s tímto názorem nekoresponduje. Zdá se tedy, že by naši žáci potřebovali více bezpečného a zajímavého



prostoru, ve kterém by se mohli postupně otevírat, nabírat sebedůvěru a tvořivě růst. Česká školní inspekce dále doporučuje:

- zdůrazňovat nejen učitelům uměleckých předmětů důležitost tvořivosti pro běžný život,
- podporovat růstové myšlení žáků i učitelů,
- vytvářet bezpečný prostor a vybízet žáky v hodinách k více myšlenkám či řešením,
- více zařazovat badatelsky orientovanou výuku.

Doporučení České školní inspekce podporuje i Vincent-Lancrin (zpráva OECD, 2019), který pro rozvoj tvůrčího myšlení doporučuje skupinovou práci, brainstorming, debaty, čas na samostatné zkoumání či psaní deníků.



6 Hypotéza k šetření ve školách

V této práci vycházíme z předpokladu, že přes odlišnosti v hudebních vlohách, schopnostech a dovednostech, jsou všechny děti schopny určité míry hudební tvořivosti, ke které kolikrát ani nepotřebují čistou hlasovou intonaci nebo zvládnutou hru na hudební nástroj. Pokud žákům nabídneme otevřený, přátelský a bezpečný prostor, měli by být schopni se také otevřít a projevit své hudebně tvořivé schopnosti – ať už hrou se zvukem, rytmem, tónem či dokonce melodií. Dokonce pro tuto práci předpokládáme, že žáci vstupující do školního vzdělávání na 1. stupni ZŠ (1. a 2. ročník) budou obecně stejně tvořiví nebo ještě tvořivější než žáci, jenž už za sebou mají určité teoretické hudební vzdělání a jsou více sžiti s uniformitou a schematičností školního vzdělávání (4. a 5. třída). Ke zmíněné hypotéze dodáváme, že vzhledem ke studovanému oboru Učitelství 1. stupně ZŠ, přemýšlíme v této práci převážně o vstupu, průběhu a výstupu vzdělávání žáků mladšího školního věku, na něž budeme mít v budoucnu vliv, a víceméně dáváme stranou možný rozvoj v dalším vzdělávání žáka.

Hypotézu se pokusíme doložit či vyvrátit pomocí porovnávacích hodin s totožnými cíli a velmi podobným průběhem pro 1. a 4. třídu na téma „Hudební tvořivost – zvuk“ a pro 2. a 5. třídu na téma „Hudební tvořivost – melodie“. Třídy byly seskupeny k přípravám tak, aby porovnávaná dvojice vždy obsahovala třídu blíže k předškolnímu období i ke střednímu školnímu věku a zároveň měly mezi sebou dvojice tříd přibližně stejné rozdíly. Aby bylo možné třídy porovnávat, byla z porovnávání vynechána 3. třída, která se nachází uprostřed Piagetova stádia konkrétních operací, ve středu období mladšího školního věku zmiňovaného Sedlákem a Vánovou (2013) i Thorovou (2015) a na pomezí raného a středního školního věku v periodizaci Vágnerové (2021) a je tím pádem neporovnatelná. Práci žáků jednotlivých tříd budeme posuzovat dle faktorů vypsanych níže.

- a) poměr aktivně zapojených žáků ve třídě v závěrečné aktivitě,
- b) rozsah hudebně vyjadřovacích prostředků použitých žáky v závěrečné aktivitě,
- c) relativně nový prvek některého žáka v závěrečné aktivitě,
- d) fluence dle Vánové (vymyslí více variant k jednomu podnětu)



7 Aktivita rozvíjející dětskou hudební tvořivost

Při následujících hodinách jsme se s tvořivými aktivitami v rámci hodin Hudební výchovy setkali jen málo. Většinou se učitelé věnují rytmickým cvičením, zpěvu, hře na Orffovy hudební nástroje dle zadání, příp. poslechu s vysvětlením významu skladby. Drobnou tvořivou aktivitou byly hry *Živé pexeso* a *Mambo Jambo*, které budou popsány níže, a nebo zadání jednomu žákovi, aby si vymyslel vlastní solo na velký činel nebo bicí soupravu, zatímco ostatní doprovází na Orffovy nástroje dle jasných instrukcí.

Následující seznam obsahuje aktivity rozvíjející dětskou hudební tvořivost a zahrnuje nejen hudební hry doporučené literaturou, které byly většinou upraveny či domyšleny pro účely této práce, ale také hry relativně nové, vymyšlené autorkou bez podkladu literatury. Nabízíme tak obohacení hodin Hudební výchovy. Jednotlivé aktivity jsou rozřazeny do 4 kategorií podle cíle hudební tvorby. Za nejjednodušší považujeme hudební hry rozvíjející tvořivost se zvuky vznikající hrou na tělo i na primárně nehudební předměty v okolí. Hry s tóny a hry s rytmickými strukturami už počítáme do lehce složitějších, neboť vyžadují určitý stupeň rytmického cítění a následně dokonce hudební představy dynamiky, výšky tónů či tempa. V neposlední řadě jsou tu hry rozvíjející tvoření melodických motivů, které jsou obtížnější vrchol této práce, neboť vyžadují dovednosti dříve zmíněné, ale i dovednost kombinovat tóny s cílem vyjádřit situaci. Hry jsou v každé kategorii opět seřazeny podle předpokládané obtížnosti. Protože je většina žáků mladšího školního věku schopna bez předchozího tréninku vytvořit zvuk bez použití hudebních nástrojů, jsou v této práci „Zvuky neurčitelné výšky“ nejobsáhlejší kategorií.

Některé níže popsány hry budou následně použity do příprav porovnávacích vyučovacích hodin a bude skrz ně v závěru posuzována hypotéza. Nutno však dodat, že aktivity byly složeny do vyučovacích hodin převážně z důvodu efektivnosti a nejsou myšleny jako obsah, kterému bychom se měli věnovat celou hodinu, odděleně od ostatních hudebních aktivit. Dle zkušeností mých provázejících učitelek z praxe je lepší kombinovat v každé vyučovací hodině zpěv, rytmické hry, hru na hudební nástroje, poslech a příp. i níže popsány hudební tvoření.



7.1 Zvuky

Ačkoli se zvuky obvykle dělí z hlediska fyzikálního i hudebního na zvuky:

- a) neperiodické – nehudební, hluky, šumy – např. dup, tlesk, š-š-š-š, brum brum, glo glo,
- b) periodické (hudební, tóny),

v této práci souhlasíme s profesorem Holubcem v myšlence, že všechny zvuky použité pro tvoření hudebních motivů jsou svým způsobem hudební. Proto použijeme i pro rozdělení aktivit dělení na zvuky neurčitelné výšky (hluky) a zvuky určitelné výšky (tóny). (Mahelka 2018, s. 4) (Brabec 2026)

7.1.1 Zvuky neurčitelné výšky

1. Běž za zvukem

zdroj: Mgr. Lenka Knopová, Ph.D. (TUL)

rozvíjené oblasti: hudební představivost, hudební paměť, identifikace zdroje zvuku, sluchově motorický projev

cíl: Žák identifikuje zdroj zvuku a dojde k němu jen podle sluchu. Žák vydá zvuk nebo sekvenci zvuků a následně se několikrát přesně zopakuje.

průběh: Jednomu žákovi zavážeme oči. (Menší či velmi bojácné děti si mohou jen zavřít oči, aby je mohli v případě nejistoty pohybu kdykoli otevřít.) Ostatním žákům rozdáme čísla (u menších můžeme rozdat kartičky s čísly) a necháme je rozmístit se po volném prostoru bez překážek. Když se žáci rozmisťují, každý si vymyslí svůj zvuk nebo sekvenci zvuků (např. hůůů-hůůů, ssssss, čimčarara čim čim čim, dup dup, tlesk,...). Jakmile jsou žáci rozmístěni, ozve se žák se zvukem č. 1 a opakuje ho, dokud k němu slepý žák nedojde. Jakmile slepý žák dosáhne zdroje zvuku, ozve se žák se zvukem č. 2, atd.



Pro větší zapojení žáků a vícero opakování aktivity, rozdělte žáky do menších skupin (např. 3 skupiny po 8). Je však potřeba, aby měla každá skupina svůj prostor, aby se vzájemně nerušily.

Žáci nevydrží potichu, ale aktivitu lze využít právě pro učení klidu. Můžeme aktivitu motivovat např. tajnými agenty, kteří se smí prozradit až v ten správný čas, nebo zvířátka v lese, kteří se odhalí až tomu, kdo se kamarádí s předchozím zvířátkem.

Pokud si žáci pravděpodobně nezapamatují pořadí, využijme kartičky s čísly, ty by měly fungovat vždy. Můžeme je ještě doplnit o ukazování právě znějícího čísla. V případě, že chceme, aby si žáci čísla zapamatovali, napíšme si seznam a v nutnosti ukažme na příslušného žáka.

2. Hledej!

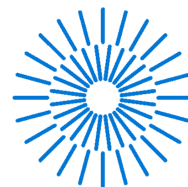
zdroj: Dimény 1992, s. 10

rozvíjené oblasti: sluchově percepční schopnosti (vnímání základních vlastností tónů), motoricko-sluchový projev, hudební představivost, diferenciac

cíl: Žák najde předmět vydávající zvuk podle zadání. Žák zahraje na nalezené netradiční nástroje zvukovou sekvenci vyjadřující zadané téma.

průběh: Žáci po třídě hledají předměty, které vydávají zvuk či tón dle zadání. Vždy mají najít poklepáním, foukáním, plácnutím, atd. 2–3 zástupce, poznamenat si je (nakreslit či napsat) a vrátit se do kruhu na koberec. Zadáním může být: „Najdi krátce/dlouze znějící předměty.“ nebo „Najdi předměty se zvukem vysokým jako ptáček /se zvukem hlubokým jako medvěd.“ Po každém kole si s žáky zkontrolujeme, co našli.

Po všech čtyřech kolech si můžeme pomocí tabulky 2x2 se zaznamenanými zvuky říct, zda mají některé najité zvuky více vlastností (např. jsou krátké a vysoké zároveň), příp. se pokusit srovnat předměty podle délky či výšky tónu.



V druhé fázi aktivity si každý žák vybere předmět, na který chce hrát. Se všemi žáky najednou zkoušíme hrát jako když se plíží myška či naopak padá kamení, jako když se lenochodovi či želvě nechce vstávat či jako když děti běží ze školy na prázdniny. Dále můžeme děti rozdělit na 2 skupiny a zkusit:

- Zblázněné počasí (dlouze a krátce znějící předměty, „ted’ prší, ted’ fouká“)
- Rozhovor mušky a želvy (vysoké a nízké tóny)
- plížení–úlek (potichu–nahlas)

Důležité je, že chceme po žácích simultánní hru. Každý hraje podle sebe, nehledě na ostatní, jen dodržuje pomlky požadované učitelem.

3. Když jsme všichni spolu

zdroj: D’Andrea 1998, s. 28

rozvíjené oblasti: svobodné užívání hlasu, rytmické cítění, tonální cítění

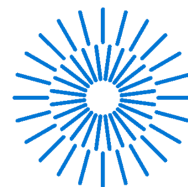
cíl: Žák si vymyslí svůj zvuk, který je schopen vydat ústy (citoslovce, slovo, hluk) a v daný moment ho zapojí do písničky.

průběh: Každý žák si vymyslí svůj zvuk a předvede ho před třídou. Následně učitel začne zpívat slova níže na jednoduchou melodii. Prostřídáme všechny žáky a na konci chvílku vydávají svůj zvuk všichni najednou. Poté si zatleskáme, u čehož už jsou žáci potichu, aby byl potlesk slyšet.

„Když jsme všichni spolu,

když jsme všichni spolu,

(když jsme všichni spolu,) – Pro zkrácení ubereme v této práci jeden verš.



Kamil dělá: brrrrr -> (všichni opakují brrrrr“, příp. Kamil dělá: brrrrr).

na konci: „Když jsme všichni spolu [...] tak děláme zmatek!“

4. Co se děje kolem krmítka?

rozvíjené oblasti: hudebně výrazové prostředky, hudební představivost, hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák vyjádří zvukem a pohybem živočicha dle zadání.

průběh: Tuto aktivitu lze použít jako motivační k celému tématu ptáčků v zimě nebo ji pro zpestření vložit mezi náročnější části hodiny. Zeptáme se žáků, jak podle nich vypadá krmítko v zimě. Jak vypadá samotné krmítko? Koho na něm najdeme? Co se na něm děje? Následně si na takové obsazené krmítko s žáky zahrajeme. Buď můžeme dát žákům úplně volné pole působnosti nebo je rozdělit na 3 skupiny – dupáčky, pípáčky a létavice, tzn. žáky, kteří vytvoří zvuk ptačího dupání a přešlapování nebo zpívání nebo přilétání a odlétání. Společně se snažíme vymodelovat všechny ptačí zvuky kolem krmítka. Můžeme žáky vyzvat k zavření očí, abychom se všichni opravdu soustředili jen na zvuky a krmítko si představili, nebo můžeme zvuky doplnit i příslušnou pantomimou.

Je dobré skupiny protočit, aby si žáci vyzkoušeli co nejvíce různých zvuků. Pro změnu můžeme ve 2. a 3. kole pojmenovat ptáčka, který na krmítko přiletěl. Bude se lišit projev vrány a sýkorky?

5. Ptačí koncert

zdroj: Kulhánková 2000, s. 72

rozvíjené oblasti: hudební představivost, hudebně tvořivé schopnosti, sluchově motorický projev (motoricko-sluchový projev), sluchově percepční schopnosti



cíl: Žák si vymyslí zvukový projev ptáčka dle svého výběru. Žák mění zvukový projev dle zadání.

průběh: Původní aktivita popsaná Kulhánkovou (2000) je zaměřena spíše na pohybovou tvořivost a pracuje se v ní s písničkou Pavla Jurkoviče *Ptačí koncert*. Každá skupinka žáků představuje jednoho ptáčka a na svou část písně si připraví jednoduchý pohybový motiv. V písni jdou vždy 3 ptáčci za sebou, následuje společná část, kdy zpívají a pohybují se všichni předešlí ptáčci najednou, a poté se všichni pohybují na refrén v jednom velkém kruhu. Stejným způsobem se přidávají další skupinky ptáčků.

Já bych se aktivitou nechala spíše inspirovat. Použila bych motiv ptáčků a jejich zvuků a také dramatickou metodu simultánní improvizace. Každý žák by si vybral ptáčka, kterého chce představovat a vymyslel si jeho zvukový projev. Pro ty, kteří by opravdu nevěděli, můžeme mít připravený seznam k výběru (vrabec: Čim-čarara-čim-čim-čim, holub: Vrkůů, kukačka: Ku-ku ku-ku, sova: Hůůů hůůů, vrána: Krá-krá, sýkora: Tví-tit tví-tit, kuře: Píp píp píp, husa: Gá-gá, kohout: Kykyryký). Na pokyn se žáci začnou pohybovat po prostoru a zpívat jako jejich ptáček. Mohou se ptáčkovsky pozdravit s každým, koho potkají, nebo se jen proplétat mezi ostatními.

Učitel na sebe může vzít roli orla nebo králíčka obecného (ornitologického krále ptáků) a jeho zvukem vstupovat do aktivity žáků. Z královské pozice může např. určit, kteří ptáčci si letěli odpočinout na krmítko nebo jaká nálada mezi ptáčky zavládla. Nálada může být: zvědavá (ptáčci se seznamují), napjatá (ptáčci se bojí), rozčilená (ptáčkům někdo rozbil hnízdo), radostná (ptáčci oslavují nová ptáčátka a ukazují si je).

Po celou dobu Ptačího koncertu se žáci vyjadřují pouze jako jejich ptáček. Učitel také může posadit všechny ptáčky do kruhu a vyzvat je, aby nám po jednom zazpívali svůj ptačí pozdrav. Ostatní ptáčkové hádají, jakého ptáčka žák představuje.

Pokud nám téma ptáčků vzhledem ke složení třídy nevyhovuje, můžeme stejným způsobem zpracovat téma ZOO, Olympijských her (zvukové vyjádření sportů), povolání, příp. běžných denních situací.



6. Jakým hlasem? - Řeč pračlověka

zdroj: Dimény 1992, s. 50-54, MgA. Jana Konvalinková, Ph.D. (TUL)

rozvíjené oblasti: hudební představivost, rytmické cítění, tonální cítění, sluchově motorické schopnosti, sluchově percepční schopnosti

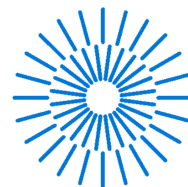
cíl: Žák vyjádří různé situace a nálady změnou barvy hlasu.

průběh: V následující aktivitě bylo pořadí dílčích aktivit oproti zdroji pro účely výuky žáků mladšího školního věku upraveno.

Ze žáků se stanou pralidi a ty rozdělíme do dvojic. Jejich úkolem je popovídat si, ale jen jazykem pralidí (tzn. nesmí používat slova, nýbrž jen zvuky, brumlání, skřeky, plácání, apod.). Témata k hovorům žákům rozdáme na kartičkách (např. hádka o mamuta, rozhovor mistra plamene a jeho obdivovatele, maminka varuje dítě před jedovatým kořínkem, stavba chýše, příprava mužů na lov, tanec u ohně, ...). Později se přesuneme k lidem v daleké budoucnosti, do kterých se žáci přetělí. Jejich úkolem je opět dialog pouze pomocí zvuků, ne slov. Učitel při rozhovorech prochází mezi žáky a může hádat, o čem si zrovna dvojice „povídá“. Na závěr aktivity s žáky rychle zreflektujeme: Liší se zvuky pralidí a lidí v budoucnosti? Jak? Liší se u všech dvojic stejně?

V další fázi si zvolíme naši oblíbenou lidovou písničku, kterou se pokusíme zazpívat v co nejvíce variacích - bručivě, procítěně jako operní pěvkyně, pravěcí lidé, přísně, slabě a plačtivě, příp. s ucpaným nosem, s plácáním dlaní na rty, atd. Začneme tím, že žákům varianty nabídneme, ale následně zkoušíme jejich nápady, jak změnit barvu a tak i náladu či kontext písně.

Na závěr se vrátíme zdánlivě o krok zpět. Dáme žákům na výběr z několika neutrálních vět: „To jsi neměl(a) dělat.“ „Co teď budeme dělat?“ „Tohle se mi vůbec nelíbí.“ „Myslel jsem, že to bude jednodušší.“, které mají stejně jako píseň výše říkat ve dvojici jako: dědeček, nesmělý žák, rázný učitel tělocviku, tatínek se špatnou náladou, hladový vlk s medovým hlasem, když si chceš prosadit svou, zasněná dívka, rozvázný a moudrý muž, vojevůdce,



lakomý člověk,... V ideálním případě pokračují jakoukoli další větou, která se jim hodí, a mohou na sebe se spolužákem navazovat. Jak budou žáci přidávat věty, vzniknou jim situace či rozhovory, které si následně zkusí zazpívat (řekněme jako v opeře).

Aby se žákům melodie lépe pamatovala a byli si jistější v tónech, rozdáme žákům xylofony s pentatonickými tóny (c,d,e,g,a), na které mají buď převést nebo na nich nově znázornit jednoduché melodie vyjadřující jejich situaci. Ostatní dvojice žáků hádají, jak na ně zahráná melodie působí a co by mohla vyjadřovat.

(Méně zkušeným žákům můžeme na xylofonu ponechat jen tritoniku – g, c, d.)

7. Simultánní improvizace zvuků pohádkové postavy

rozvíjené oblasti: hudebně výrazové prostředky, hudební představivost, hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák zvukem vyjádří pocit.

průběh: Pro nejmladší žáky využijeme jako motivaci pohádkové postavičky, které moc nemluví, ale vyjadřují se jen zvuky (např. Teletubbies, Hello Kitty nebo Krteček). Pro žáky tak bude jednodušší si představit vyjadřování beze slov. Starším žákům vybereme jakoukoli pohádkovou či filmovou postavu, která je zrovna lákavá.

Se zvuky už jsme si hráli v *Řeči pračlověka*. V této aktivitě se více zaměříme na vyjadřování pocitů pouze skrz citoslovce, ideálně bez podpory gest a mimiky, ale pro začátek je můžeme žákům také povolit. Začneme simultánní improvizací zvuků. Žáci se mohou pohybovat po volném prostoru a učitel říká: „Lálá má radost, Lálá se bojí, Lálá je smutná,...“, na což žáci reagují brbláním, žvatláním, výskáním, apod. vyjadřujícím daný pocit.

Navázat můžeme aktivitou „Přál by sis?“, ve které žáci ve dvojicích až trojicích hádají, co by si ten druhý přál. Jeden vždy navrhne věc či činnost, druhý na ni reaguje zvukem podle vylosované kartičky pocitu (naštvaní, nechuť, radost, překvapení,...), což se navrhuje žák



pokusí pojmenovat. Žáci se střídají po 3 vylosovaných kartičkách. Pro urychlení vymýšlení přání můžeme dát žákům k dispozici psané či kreslené kartičky s návrhy (kočka, kytara, květina, kniha,...).

8. Jsme stroj

rozvíjené oblasti: ruchy, sluchově motorické schopnosti, rytmické cítění, hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák vyjádří zvukem a pohybem neživou věc.

průběh: Aktivita *Jsme stroj* je založená na simultánní improvizaci žáků, jejichž úkolem je společnými silami znázornit nějaký stroj (i vymyšlený), přičemž jednotliví žáci představují jednu součástku nejen pohybem, ale hlavně jejím zvukem. Na začátku se žáků zeptáme, na co všechno může být stroj, a nápady si napíšeme nebo nakreslíme na tabuli, ať je máme po ruce. Dále se s žáky přesuneme do volného prostoru a vybereme první stroj, který budeme tvořit, např. stroj na zmrzlinu. Učitel jde příkladem a ukáže první součástku – např. bednu stroje na zmrzlinu, tzn. rozkročí se, roztáhne ruce do šíře a začne bručet, šumět a pohupovat se. Jakmile nějakého žáka napadne další součástka, volně se přidá. Stejně tak další žáci. Počet součástek jednoho stroje můžeme buď pevně stanovit (např. na 5) nebo nechat žáky tvořit a k dalšímu stroji se přesunout, když dojdou nápady.

Je dobré mít v záloze více strojů, abychom je mohli častěji střídat. Je možné, že hlavně na začátku nebudou mít žáci tolik nápadů na součástky. Také je dobré začínat reálnými stroji, které si žáci mohou představit a budou se jim pravděpodobně lépe znázorňovat, než vymyšlené stroje (na duhu, na mraky,...). Pro udržení pozornosti nejrychlejších žáků můžeme stroj čas od času uvádět do nečekaných situací, kterým se již zapojení žáci musí přizpůsobit, např. stroj zrychluje, vybuchne, zpomaluje, zasekává se, ...

A na závěr nutno dodat, že není potřeba, aby se všichni žáci rovnoměrně zapojili. V této aktivitě se vždy na chvíli upírá pozornost přímo na jednoho žáka, což může být pro některé náročná situace. Nebo někteří nehýří tak pohotově tolika nápady. Nenuťme na sílu k zapojení.



V případě problémů můžeme pomoci vymyslet součástku, povolit znázornění ve dvojici nebo rozdělit třídu na menší skupinky.

9. Doprovod pohádky

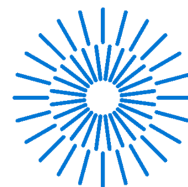
zdroj: Kulhánková 2000, s. 27

rozvíjené oblasti: barva tónu, hudebně vyjadřovací prostředky, hudební tvořivost

cíl: Žák dokreslí děj pohádky hrou na Orffovy nástroje.

průběh: Posadíme žáky do kruhu a doprostřed položíme různé Orffovy nástroje – triangel, dřívka, činelky, rumba-koule, tamburínu, drhlo, zvoneček, rolničky, buben, cabasu,... Můžeme přiložit i takové, které žáci neznají. Jen bychom si měli dát pozor na počet nástrojů dle počtu žáků a jejich hlučnost a nabídnout více tišších (tamburínu a buben jen jednou). Učitel začne vyprávět nebo číst pohádku a úkolem žáků je doplnit čtení o zvukové vyjádření situace. Kulhánková (2000) uvádí např. „Byla jedna vysoká hora, která se blyštěla ve slunci.“ -> Jakým nástrojem vyjádříme horu blýskající se ve slunci? Vybraný nástroj/e si vezmou 1–2 žáci a zahrají na něj. Poté pokračujeme ve vyprávění. Když dojdeme na konec pohádky a všichni žáci drží svůj nástroj, vyprávíme pohádku ještě jednou a žáci už plynule hrají na své nástroje, když je to třeba. Na závěr žáci jistě ocení společný hlasitý hudební závěr, po kterém už ale bude úplné ticho (aby byl slyšet potlesk).

V případě, že už máme za sebou aktivitu č. 15, *Simultánní improvizace zvuků pohádkové postavy*, můžeme pohádku doprovodit i zvuky vyjadřujícími aktuální emoce a celou hru si nahrát.



10. Doprovod písně na netradiční hudební nástroje

rozvíjené oblasti: poslechové dovednosti, sluchová diferenciacie, rytmické cítění

cíl: Žák napodobí doprovod známé písně na netradiční hudební nástroje.

průběh: S žáky si zvolíme naši oblíbenou píseň, která má v originální verzi doprovod. Píseň si několikrát poslechneme, načež se žáci rozejdou po třídě. Najdou si předmět, se kterým se zapojí do společného doprovodu písně jako s hudebním nástrojem.

Aktivitu můžeme rozdělit do dvou fází. V první zkusíme píseň doprovodit bez důkladného poslechu, ale tak, jak se žákům líbí. Ve druhé fázi si už píseň více naposloucháme a opravdu se pokusíme napodobit co nejvíce zvuků a tónů doprovodu písně pomocí předmětů ve třídě (dveře, knížka, tužky, víčko od lepidla, nůžky, okno, šprušle na lavici, rukávy mikiny, ...). Společný doprovod můžeme zkusit ve více variantách, v ideálním případě vše nahrajeme, abychom si mohli jednotlivé verze s žáky následně poslechnout a porovnat.

Variantou je tzv. *A cappella doprovod*, neboli zpěv bez doprovodu hudebních nástrojů. Doprovod vytvoří žáci jen s pomocí svého těla. Obtížnější nejspíš pro žáky bude absence nabídky možností (předmětů, na které budou hrát). Pokud za sebou žáci mají předešlé aktivity kategorie „Zvuk“ a dáme si s nimi drobnou zvukovou rozcvičku, nemělo by jim dělat problém si vymyslet rytmické bručení, bouchání, pískání,..., kterým píseň doprovodí. V případě problému samozřejmě můžeme pomoci buď přiřazením role v doprovodu („Napodob pravidelné nízké tóny.“) nebo žákovi poradit zvuk (např. „brum“), ale nechat ho zjistit, co se zvukem udělá. Prosím nekombinujme obě varianty, neboť by aktivita ztratila hudebně tvořivý aspekt.



7.1.2 Tóny

11. Říkejme si - Hra s básničkou

zdroj: Dimény 1992, s. 13-25

rozvíjené oblasti: rytmické citění, motoricko-sluchový projev, hudební představivost, hudební myšlení (diferenciace, analýza)

cíl: Žák obmění výraz textu pomocí změny začátku, tempa či výšky. Žák udrží vlastní projev („hlas“) navzdory odlišným projevům ostatním.

průběh: Tato aktivita je založená na čtení, příp. recitaci textu. Nejprve popíšeme jednodušší variantu aktivity, následně varianty pro čtenářsky i hudebně zdatnější žáky. Ty nabízí mnoho možností projevu, ale zároveň vyžadují velkou koncentraci na jeho udržení navzdory projevům ostatních.

S mladšími žáky si vybereme oblíbenou známou báseň, s jejímž textem budeme pracovat. Nejprve ho začnou číst všichni žáci najednou a stejně rychle, poté můžeme vyzkoušet kánon (všichni čtou stejným tempem, ale začínají postupně v pravidelných intervalech), dále opět držíme stejný rytmus, ale žáci se mohou přidat kdykoli chtějí. Na závěr vyzveme žáky k aplikování vlastního začátku i tempa jako je tomu v hymně Bradavic. Čtení ukončuje dirigent, takže rychlí žáci čtou báseň i několikrát. Kdyby nám tyto varianty nestačili a chtěli bychom čtení ozvláštnit i o výšku tónu, nabízí se rozdělit žáky do skupin po cca 4. Ve skupině si žáci určí pořadí, ve kterém budou po jednotlivých verších číst. Nejprve všichni drží na začátku dané tempo, ale mohou si zvolit výšku svého projevu. Podruhé mohou volit i tempo, ale stále se střídají po jednom verši. Potřetí mohou číst, kdy chtějí, svým tempem a jakoukoli výškou tónu, ale nesmí vynechat žádný verš. Pomlky mezi verši jsou povoleny. Nejtěžší pro žáky pravděpodobně bude sledovat text, proto jim vyberme nějaký opravdu známý, u kterého budou mít vytištěný text jen pro jistotu.

Pro starší žáky zvolíme následující obtížnější variantu. Každý si vybere jiný text, se kterým bude po celou dobu pracovat – ať už básně nebo encyklopedie. Pro aktivnější zapojení všech žáků je rozdělíme do skupin, ve které čte každý sice jiný text, ale pokyny dostávají totožné.



V každé skupině můžeme určit 1. hlas, který v případě potřeby jednotí projev členů skupiny. Pro lepší orientaci žáků i učitele, přiřadíme každé skupině výšku hlasu (medvědi, kočky, mušky), ale je dobré skupiny prostřídat, aby si žáci přílišným vysokým či hlubokým projevem neunavili.

Dimény (1992) doporučuje začít vyzkoušením různých nástupů jednotlivých hlasů: všichni najednou na pokyn, postupné přidávání hlasů v pravidelných intervalech, libovolné přidávání nebo začne sólista, ke kterému se později na pokyn přidají ostatní. Žáci se mohou zamyslet, zda by se našla ještě i jiná varianta nástupu. Zadruhé si můžeme hrát s dynamikou jednotlivých hlasů: střídat slabě–silně na pokyn, pozvolna zesilovat či zeslabovat opět na pokyn, libovolné zesilování či zeslabování hlasu nezávisle na sobě.

Následně spojíme všechny žáky v jednu skupinu a pohrajeme si s výškou tónů a tempem. Zpočátku budou číst všichni žáci podobně rychle a začnou hlubokým hlasem, který budou zvyšovat. Po společném vyzkoušení výšek a tempa povolíme žákům libovolný projev – někdo bude číst pomalu, jiný rychle, někdo bude tóny postupně jen zvyšovat, jiný bude neustále měnit výšku tónu. Zvolme spíše více kratších úseků takového projevu a vyzvěme žáky k udržení jednoho způsobu. Mohou ho změnit v dalším krátkém úseku.

Pokud žákům zadáme pro změnu monotónní projev podobnou rychlostí, můžeme v případě odvážnějších a zkušenějších žáků občas vyvolat sólistu, který se postaví a čte svou aktuální pasáž zvýšeným a výrazným hlasem, dokud ho dirigent (učitel či žák) opět neutlumí. V reflexi se žáků zeptáme, zda je více zaujalo, když všichni měnili tóny najednou nebo když každý četl dle sebe.

12. Orchester citoslovcí (Skákavá a plynulá)

zdroj: Dimény 1992, kap. 14 Skákavá a plynulá

rozvíjené oblasti: sluchově percepční schopnosti (vnímání základních vlastností tónů), tónické cítění, vyjádření nálady melodií



cíl: Žák rozliší výšku slyšeného tónu a reaguje na něj tónem pro podpoření kolektivně vyjadřované nálady. Žák rozliší skákavou a plynulou melodii.

průběh: Žáci si sednou do kroužku, aby na sebe všichni i s učitelem viděli. Učitel rozdává samohlásky (a, e, i, o, u) buď konkrétním žákům nebo skupinkám. Následně učitel určí, zda se třída pokouší o skákavou či plynulou melodii. Zadáání může doplnit přirovnáním, představou či jednoduchou příběhovou linkou, které žákům pomohou v představě dané melodie. Následně se učitel již stává dirigentem a určuje, který žák zpívá tón a jak dlouho. V případě skákavé melodie se žáci vždy snaží o co nejvzdálenější tón od předešlého žáka (po hlubokém tónu následuje vysoký nebo výrazně hlubší a obráceně). Pro plynulou melodii platí menší vzdálenost tónů a častější dodržování toku melodie.

Když žáci zvládají tvorbu tónu na samohláskách, můžeme jim přidat ještě souhlásky (sss, rrr, fff, zzz, tk-tk-tk, pss-pss). V této verzi si žáci vždy mohou vybrat, zda po pokynu zazpívají tón na samohlásku nebo vyloudí souhláskový zvuk.

Pro počáteční lepší přehlednost a možnost přípravy žáků můžeme žáky vyvolávat po kroužku, až později náhodně.

Aktivita bude efektivnější v menší skupině. V opačném případě neprijdou žáci na řadu dostatečně často nebo jim tóny v samohláskové skupině nebudou ladit. Aktivita je pro žáky 1. stupně dost náročná, neboť většina z nich ještě nemá dostatečně rozvinuté tónové představy. Pro zjednodušení a upevnění tónových představ lze využít podporu jednoduchých ladících nástrojů (zvonkoher, xylofonů, metalofonů, příp. boomwhackerů).



7.2 Rytmus

13. Hra na otázku a odpověď

zdroj: MgA. Jana Konvalinková, Ph.D. (TUL)

rozvíjené oblasti: rytmické cítění, hudební paměť

cíl: Žák rytmicky doprovodí svou odpověď na otázku.

průběh: Učitel si připraví otázku, která nabízí mnoho možných odpovědí a rytmicky ji formuluje a doprovodí tleskáním na 4 doby (s využitím čtvrtových a osminových dob). Danou otázku i s tleskáním několikrát vyzkoušíme s žáky, aby si ji upevnili.

Např. U: Jaké znáš květiny? II I II I □ U+Ž: Jaké znáš květiny? II I II I

Následně žákům ukážeme princip odpovědi skrz náš názorný příklad.

V tomto případě: U: Já znám tulipán. I I II I (Po „Já znám...“ řekne každý žák květinu, kterou zná on/a.)

Když žáky naučíme princip Hry na otázku, můžeme se pustit do plného znění.

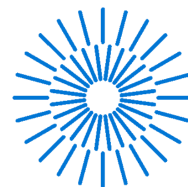
všichni: Jaké znáš květiny? II I II I □ dítě: Já znám růži. I I I I

všichni: Jaké znáš květiny? II I II I □ dítě: Já znám kopretinu. I I II II

všichni: Jaké znáš květiny? II I II I □ dítě: Já znám pomněnku. I I II I

všichni: Jaké znáš květiny? II I II I □ dítě: Já znám pupavu. I I I II.

Výše je popsán základní model Hry na otázku a odpověď (ABACAD). Dále můžeme využít modelu Štafeta (ABCDEAF), Vlášek – různě dlouhé vagónky (ABCADAEFGA) nebo Domino (ABCDE...). Tyto 3 modely se od základního modelu liší způsobem odpovědi. Zatímco v základním modelu odpovídáme celou větou (př. Já znám kopretinu.), ve Štafetě, Vlášku i Dominu žáci odpovídají 1 slovem, které celá třída ihned zopakuje. (viz Příloha 1, 2,



3, str. 95) Na závěr každého modelu si s dětmi řekneme a zatleskáme oslavný pokřik (viz Příloha 4, str. 96)

14. Improvizace rytmické struktury do pulsace - Mambo Jambo

zdroj: Váňová 2025, s. 31, Mgr. Miroslava Myslivcová (ZŠ Ostašov – Machnín)

rozvíjené oblasti: hudební představivost, rytmické cítění, hudební paměť, motoricko-sluchový projev, hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák vymyslí a předvede rytmicky správně pohyb na 4 doby. Žák zopakuje rytmicky správně spolužákův pohyb na 4 doby.

průběh: Žáci i učitel stojí v kruhu. Učitel začne odříkávat „Mambo Jambo“ a dupat, přičemž každá slabika a každé dupnutí je na jednu dobu (I I I I). Žáci se k učiteli přidají, a když se všichni sladí, učitel vyše první rytmický pohyb na čtyři doby, u kterého stále stejně rychle říká „Mambo Jambo“. Následně po něm třída pohyb rytmicky zopakuje a další pohyb předvádí žák vedle učitele. Tímto způsobem předvede svůj pohyb celá třída. Kdo zrovna nepředvádí pohyb, dupe do slabik „Mambo Jambo“. Žáci mohou dupat, tleskat, pleskat, ale i skákat, otáčet se, mávat.

- např.

žák 1	Mam-bo Jam-bo Tlesk- T T - T	Mam-bo Jam-bo Tlesk- T T - T
třída	Mam-bo Jam-bo Dup - D D - D	Mam-bo Jam-bo Tlesk- T T - T
žák 2	Mam-bo Jam-bo výskok výskok	Mam-bo Jam-bo výskok výskok
třída	Mam-bo Jam-bo Dup - D D - D	Mam-bo Jam-bo výskok výskok



Ne všichni žáci budou schopni rychle vymyslet a předvést pohyb. Můžeme dát na začátku chvilku na rozmyšlenou nebo vložit mezi každé dva žáky „mezihru“ na 4 doby s dupáním.

15. Zvukové pexeso

zdroj: Mgr. Věra Soukupová (ZŠ a ZUŠ Jabloňová)

rozvíjené oblasti: hudebně tvořivé schopnosti, sluchová diferenciaci, sluchová paměť

cíl: Žák vymyslí rytmickou sekvenci, zahraje ji na tělo a několikrát přesně zopakuje. Žák sluchem rozpozná stejné rytmické sekvence.

průběh: Dva žáci hádají, dvojice si vymyslí rytmickou sekvenci a pravidelně se rozmístí po prostoru (ideálně na předem označená místa symbolizující průsečíky čtvercové sítě. Hra probíhá dle stejných pravidel jako desková hra Pexeso.

Hudebně tvořivé schopnosti rozvíjí většina třídy až na hádající, ale jinak jsou po většinu aktivity zapojeni převážně hádající. „Kartičky“ čekají, až jsou vyvolány nebo čekají na konec aktivity. Jedná se spíše o aktivitu na zpestření hodiny nebo na závěr, když zbyde čas.

16. Žabí koncert

zdroj: Herden 1994, s. 22, 24

rozvíjené oblasti: rytmické cítění, vícehlas, aleatorika

cíl: Žák se vyjadřuje rytmicky přesně. Žák drží svůj hlas ve znějícím vícehlasu.

průběh: Herden (1994) popisuje aktivitu propojující vícehlas a rytmická citoslovce, příp. i recitaci. V této práci bychom ji však chtěli propojit i s principem aleatoriky, kompoziční hudební technikou využívající náhodu.



S žáky se nejprve rozcvičíme skrz zvuky spojené s žábami (tedy i šumy kolem rybníka) a jejich různé rytmy. Jako oporu můžeme použít žabí takty připravené pro aleatorické cvičení (viz Příloha 5, str. 96), ale můžeme i nechat žáky potřebné zvuky vymyslet (Jak se dorozumívají žáby? Liší se ropucha a skokan? Jaké další zvuky slyšíte kolem rybníka nebo řeky?).

Pro další fázi rozdělíme žáky do několika skupin. Raději začneme méně skupinami, neboť se vzájemně nebudou tolik rušit. Postupně je můžeme dělit na menší a tím tvořit další hlasy. Samotná aktivita je v zásadě jednoduchá. Skupina si vždy pro sebe vylosuje typ taktu a společně krátce vyzkoušíme, jak spolu jednotlivé skupiny zní. Následně si skupiny vylosují jiný takt a nové takty opět vyzkoušíme. Postupně můžeme buď přidávat hlasy nebo nechat skupinu vylosovat více taktů. Na začátku by měl učitel vždy udat tempo, které bude platit po celou dobu. Také by měl dát pokyn k začátku „zpěvu“ nejprve jedné skupině (ideálně té, která má čtvrté doby) a až po 1–2 taktech k ní přidat další skupinu. První skupině tak umožní se sladit a skupina se hned nerozpadne.

Na závěr nalosujeme každé skupině více taktů, které pro podporu pověsíme na tabuli. Vznikne nám jednoduchá, aleatoricky vzniklá, skladbička. (viz Příloha 6, 7, str. 97)

říkadlo: ze Žabího koncertu (Herden 1994)

Žáby skáčou do vzduchu,
líbí se jim na suchu.
Žáby skáčou do rybníka,
líbí se jim jak to stříká.



7.3 Melodie

17. Krabička s gumičkou

zdroj: D'Andrea 1998, s. 54

rozvíjené oblasti: poslechové dovednosti (diferenciace), hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák vysvětlí vztah chvění a rezonátoru. Žák zahraje na vytvořený hudební nástroj jednoduchou melodii.

průběh: Žáci pracují ve dvojicích – jeden z nich drží gumičku různě napnutou mezi prsty, druhý ji drnkáním prsty rozechvívá a zkouší zahrát různé zvuky. (Jak moc jsou zahrané zvuky hlasité?) Následně žáci dostanou plechovou, papírovou či umělohmotnou krabičku. Jejich úkolem je najít, co nejhlasitější nebo poté i nejzajímavější zvuk. Když žáci objeví akustickou sílu krabičky, mohou na ni natáhnout více různých gumiček a zahrát vlastní jednoduchou melodii.

18. Rozšiřování výchozího modelu

zdroj: Váňová 2025, s. 38

rozvíjené oblasti: rytmické cítění, hudební paměť, hudební představivost, tonální cítění, hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák rozšíří jednoduchou melodii o další noty dle svého výběru. Žák si pamatuje delší melodický úsek.

průběh: Váňová (2025) zmiňuje pouze možnost rozvoje hudební paměti skrz rozšiřování výchozího modelu, ale už neuvádí, jak přesně by měla daná aktivita probíhat. V této práci budeme pro aktivitu vycházet z modelu *Hry na otázku a odpověď*, ale položíme v ní větší důraz na nejen rytmickou, ale i jednoduchou tonální hudební paměť.



Posadíme se s žáky do kroužku a učitel začne jakoukoli zmelodizovanou otázkou (např. „Co si představíš, když se řekne les?“), kterou hned na začátku naučí žáky. Následně se naučíme melodii začátku odpovědi („Představím si“), která bude společně s otázkou náš refrén, výchozí model (viz Příloha 9, str. 98). Pro příklad doplníme první slovo do odpovědi (např. strom). Otázku zpíváme jen na začátku úseku, jehož počet pamatovaných odpovědí určíme s ohledem na konkrétní třídu. Začátek odpovědi („Představím si...“) zpíváme vždy a žáci zpívají dohromady vše kromě nově přidaného slova. To zmelodizuje žák, který je na řadě. Jednotlivé odpovědi neustále opakujeme a řetězíme, dokud nedojdeme k cílenému množství.

Pokud bychom potřebovali podpořit zapamatování jednotlivých přidaných slov, můžeme s žáky rukou ukazovat melodicko-rytmický děj (tzn. sekat rukou při krátkých tónech a zdvihat ji či snižovat pro znázornění vysokých či nízkých tónů). Tímto znázorněním zároveň upevňujeme hudební představy o výškách tónů.

19. Melodie v omezeném rozsahu

zdroj: Váňová 2025, s. 40

rozvíjené oblasti: hudební představivost, hudební paměť, tonální citění, rytmické citění, hudebně tvořivé schopnosti

cíl: Žák vyjádří děj vlastním hudebním motivem.

průběh: Pro tuto aktivitu budeme potřebovat pentatonické xylofony do dvojic, příp. pentatonické flétny (pokud na ně žáci umí). Na začátku se s žáky rozcvičíme skrz melodické vyjadřování pohybů různých zvířat (myška, medvěd, laňka, želva, lev, křeček, páv). Pro starší můžeme zvolit typické příběhové postavy (kapitán Amerika, Voldemort, Wednesday, Popelka, Hulk, víla kmotřička,...). Všechny xylofony hrají najednou. Žáci se u nich ve dvojici střídají. Kdo zrovna nehraje, poslouchá, zda mu zvuk připomíná danou postavu.

Dále si žáci po skupinách rozdělí role (např. 4 skupiny – myška, medvěd, želva, lev). Jeden žák bude určen za dirigenta, který „moderuje“. Tím pádem určuje, která skupina zrovna



hraje. V ideálním případě by měl skupiny střídat spíše po kratších úsecích a nepravidelně, aby se žáci nezačali nudit. Dirigenta můžeme i několikrát vystřídat.

Na závěr si žáci ve dvojici vymyslí setkání dvou zvířat /postav. Každý z dvojice vyjadřuje jednu postavu. Ostatní žáci mohou následně hádat, koho dvojice představovala.

Jako motivaci můžeme využít i měnící se počasí, historické osobnosti, o kterých se žáci zrovna učí, nebo například pohybující se geometrické obrazce a tělesa. (Jaký zvuk vydává „kutálející“ se trojúhelník?)



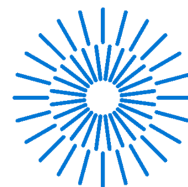
8 Přípravy vyučovacích hodin k porovnání

PŘÍPRAVA VYUČOVACÍ HODINY

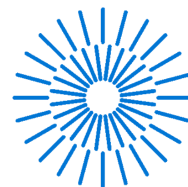
Datum	úterý 28. 4. 2026 (2. hodina, 45 min.)
Třída	1.
Předmět	HV
Téma	hudební tvořivost – zvuk
Vzdělávací cíle dané hodiny	-> Žák vyjádří situace a pocity zvukem vytvořeným svým tělem nebo nehudebními předměty v okolí. -> Žák přizpůsobuje zvuk různým situacím pomocí změny hudebně výrazových prostředků.
Očekávané výstupy	<i>UAK-HTD-001-ZV5-001: Zapojuje se aktivně do her, cvičení a tvořivých činností, v nichž získává, upevňuje a rozvíjí základní reprodukční, interpretační i tvůrčí dovednosti.</i> <i>UAK-HTD-001-ZV5-002: Využívá jednoduché postupy a prostředky vycházející z hudby, tance, divadla při samostatných i společných interpretačních a tvůrčích činnostech.</i>
Klíčové kompetence	<i>KKK-VYJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje se prostřednictvím zvládnutých výrazových prostředků, které volí podle svých možností vzhledem ke komunikačnímu záměru, partnerovi a situaci.</i> <i>KPP-NAP-000-ZV5-001: Je otevřený nápadům, příležitostem a výzvam.</i> <i>KKT-SVJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje své myšlenky a pocity prostředky různých druhů umění.</i>
Mezipředmětové vztahy	Přírodověda (ptáci)



Pomůcky	tabulka pro Hledej!, tužky, kartičky pocitů, reproduktor + YT (příběh O malé vlaštovce + Orffovy nástroje na počet žáků)
Tabule	--
Zkoušení a hodnocení	doprovod písně/pohádky na konci hodiny
Prostředí	běžná třída
Postup ve vyučovací hodině	<u>motivace</u>: skladatelé, písničkáři (váš oblíbený zpěvák? Znáte skladatele? -> Dneska si vyzkoušíme, jak můžou skládat své písničky a skladby.) 1. rozezpívání: Když jsme všichni spolu (10) a) rozcvičení: různé <u>zvuky s pohybem</u> (brum brum, bzzz bzzz, s-s-s-s, gloglo, íá íá) – žáci opakují (3) b) píseň <u>Když jsme všichni spolu</u>: jednoduchá melodie dle učitele, žáci se připojí, když píseň pochytl, učitel vždy ukáže na jednoho žáka (ne po kruhu, aby byli žáci ve střehu) (5-7) „Když jsme všichni spolu, když jsme všichni spolu, Kamil dělá: brrrrr -> (všichni opakují brrrrr“, příp. Kamil dělá: brrrrr).“ - na konci: „Když jsme všichni spolu [...] tak děláme zmatek!“ 2. Hledej (15) a) <u>hledání předmětů po třídě</u> vydávajících zvuk dle zadání – zakreslení do tabulky (viz Příloha 10, str. 98), vybrat si 1 předmět a přinést ho do kruhu (5+5) - Jaké předměty jste našli? Je zvuk některého předmětu zařaditelný do více políček? - Jaké předměty jste si přinesli? Zahrají mi krátké kapkové, dlouhé vyjící, hluboké medvědí, vysoké ptačí. b) <u>hra na předměty</u> (5) - jako když... se plíží myška, padá kamení, se lenochodovi či želvě nechce



	vstávat, děti běží ze školy na prázdniny - rozdělit na 2 skupiny a zahrát: Zblázněné počasí - dlouhé vs krátké – „teď prší, teď fouká“; rozhovor mušky a želvy (vysoké vs nízké); plížení – úlek (potichu vs nahlas) 3. Krmítko (Co se děje na krmítku v zimě?) (cca 15) a) skupiny: <u>dupácci, pípácci, létavice</u> (spojeno s pantomimou, pohyb po prostoru) – protočit role (3-5) b) <u>v kruhu – vlastní výběr zvuku, zavřené oči</u> – Co ptáčci na krmítku dělali? (Podupávali, zpívali nebo zrovna přilétali?) (3) c) <u>přidání rolí</u> (sýkorka, vrabec, vrána, holub,...) (po prostoru, jen zvuk) – Našli jste ptáčka sourozence? Jaké ptáčky jste potkali? (3) d) v kruhu – <u>4 žáci spolu – zvuková situace na krmítku</u>, ostatní hádají (5-7) 4. Doprovod písně na netradiční nástroje (12) - použita píseň Krávy, krávy ZDE (varianty: Svěrák, Uhlíř – Datel ZDE, Princezna ze mlejna – Vodník ZDE) - najít předmět k doprovodu při poslechu písničky (3) a) <u>doprovod dle libosti</u> (s předměty) (3) – učitel zpívá (možno s klavírem), žáci mohou také (měli by píseň znát, ale mohou se plně soustředit na doprovod) b) <u>napodobení zvuků z originálního doprovodu (s předměty)</u> (5-7) – několik poslechů, zastavování zajímavých pasáží a hledání vhodného zvuku (c) volitelné rozšíření: <u>a cappella</u> – stejný postup jako v b)) (5-7) -> nahrát verze reflexe pomocí zvuků – Jaký zvuk objevený v hodině vás zaujal? Jakým zvukem byste vyjádřili, jak jste se během hodiny cítili? varianty:
--	--



	Krmítko nebo Pohádková postava (10) a) simultánní improvizace zvuků volně po prostoru (Lálá má radost, Lálá se bojí, Lálá je smutná,...) (5) b) Přál by sis? – dvojice, hádání přání, reakce zvukem podle vylosované kartičky, pojmenování pocitů podle zvuků, střídání po 3 reakcích (5) Doprovod písničky nebo Doprovod pohádky – O malé vlaštovce (text viz Příloha 11, str. 99) - žáci v kruhu, Orffovy nástroje uprostřed (počet = počet Ž), dokreslení nálady příběhu a) první čtení – pomalu, vybírání nástrojů, kontrola chtěného zvuku b) druhé čtení – plynulé, s doprovodem
Reflexe	S počtem tvořivých aktivit se stupňovala rozjařenost a nekázeň žáků. Vymyslela jsem si, že zkusím jejich pozornost mezi aktivitami zaujmout melodickým motivem, kterému mají přisoudit asociaci. Tento nápad vůbec nefungoval. Polovina ho v rozjaření vůbec nezaznamenala a druhá polovina začala diskutovat nad asociacemi a tipovat názvy reálných písniček, příp. zpívat “bla bla bla”. Paní učitelka mi poradila, abych zrychlila návaznost aktivit, ale když už mi žáci začnou povídat, mám je v takové chvíli zaujmout sekvencí pohybů, na které se musí soustředit, takže se ztiší. Při písni <i>Když jsme všichni spolu</i> nacházeli žáci pěkné zvuky hrou na tělo, oblečení i podlahu - chlamst chlamst, fúúú, mňau, pong (prstem o pusou), pfrrr, au au (vysoko), haf (3 žáci), plácání o korzet, tlesk (2 doby) (4 žáci), tlesk 3 doby, prrr (prd pusou), „Já nic neumím“, lusk (2 doby), štěněčí oui oui, vysoké ú, nízké uuu, upca upca. Jedna žákyně dokonce pozitivně využila své dočasné indispozice a zaťukala na plastový korzet. Asi třetina žáků spíše využívala obvyklých zvuků nebo přímo po někom opakovala (tleskání, haf) a trvalo jim delší dobu vymyslet svůj zvuk. Po závěrečných společných zvucích bylo těžké žáky zklidnit a zaujmout je pro další aktivitu. Aktivita <i>Hledej</i> byla celkem tichá. S hledáním zvuků žákům pomohly obrázky reprezentantů skupin, ale měli problém se způsobem zakreslení zvuku. Podle paní učitelky je pro ně zvuk moc abstraktní a potřebovali by zdůraznit, že kreslí předměty, který daný zvuk vydávají. Pomohly by také obrázky symbolů, které by žákům ukázaly detailnější způsob záznamu a zároveň by je mohli jednoduše překreslit - ruka nad stolem (plácání o stůl), tužky křížem (ťukání tužkami o sebe), ruka na rukávu mikiny se šipkami (šustění rukou o rukáv),... I přes tuto obtíž však každý zakreslil správně min. 1 zvuk ke každé skupině a dohromady žáci 1. třídy našli nemalé množství zvuků. Dešťové kapky vytvořili žáci plácáním o tvář nebo stehna, prstovými



	dřívky, vysokým “kap kap”, pong (prstem o pusou), go ga (jazykem o patro s pusou na “A” nebo “O”). Ptáčka napodobili pískáním či různým kníkáním, medvěda citoslovci “brum brum” a zvyšujícím se “brrrm” a vlka vytím. Mezi dalšími objevenými zvuky bylo ťukání tužkami o sebe, bouchání penálem nebo dlaněmi o lavici, stříhání nůžkami, strouhání tužky ořezávkem, ťukání tužkou o lavici, pískání, ťukání o okno, „píp“, ťukání tužkou o šprušle zesponu lavice, „grrr“, „klok“, „pok“ (prstem o ret), dupání / bouchání bačkarami o podlahu, „auuu auu“, „fuuuuu“, „psssss sss“ a vysoké „hũũũ“ (jako meluzína). U následné hry s nalezenými předměty žáci nepochopili vybrání jednoho “nástroje”, na který budou hrát. Hráli všichni všechno. Když neměli hrací předmět, připojili se k pískajícím, dupajícím,..., což ale nevadilo. Alespoň byli všichni zapojeni. Vítr žáci vytvářeli zvuky “všššš šššš”, “ssss sss”, případně jekotem, zvuk deště vytvářeli citoslovci ve výškách “kap kap”, ťukáním tužkami o sebe, prstovými dřívky nebo klepání tužkou o papír. V případě kontrastu zvířat žáci využívali jekotu, kníkotu, “bzzz” a vysokých tónů pro vyjádření mušky a “uh uh”, dupání a bouchání bačkarami o podlahu pro vyjádření želvy. U aktivity <i>Krmítko</i> vytvářeli žáci spíše pazvuky ptáků a těžko se tišili. Když měli znázornit vrabce, užívali stejné, převážně pištivé, zvuky jako u obecných ptáčků. Jen jeden žák se snažil citoslovci “kvab kvab” vyjádřit skákavý pohyb vrabce. Většina žáků u této aktivity velmi ztratila koncentraci a rozjařila se. Mohla za to pravděpodobně volnější koncepce hodiny z důvodu vytvoření tvořivého prostoru, ale také moje organizace aktivit, které mohly mít větší spád a mohly vyžadovat větší koncentraci. Jednotlivé sekvence aktivity jsem měla rychleji střídát, celou aktivitu zkrátit a na konci razantněji přejít k další aktivitě. Poslední aktivitou byl <i>Doprovod písně Krávy, krávy</i>, který však absolutně selhal a s žáky jsme si jenom zazpívali píseň s jejími původními citoslovci (haf, mňau, s-s-s) a s doprovodem klavíru. Důvodů selhání aktivity se nabízí více. Na konci hodiny jsem byla v časové tísní, a tak je možné, že jsem žákům dostatečně nevysvětlila, že mají píseň doprovázet zvuky. Mohla jsem jim např. rozdělit role - skupina 1 by zpívala, skupina 2 zvukově doprovázela. Je také možné, že už byli žáci příliš nekoncentrovaní a unavení. Nebo byla písnička <i>Krávy, krávy</i> pro žáky 1. třídy tak zajímavá a návodná svými citoslovci, že žáci neměli potřebu vymýšlet vlastní. Do aktivit se zapojilo 19 žáků z 20. Žáka s PAS hodina nezaujala a paní učitelka ho nenutila se účastnit. V <i>reflexivní otázce</i> na objevený zvuk, který žáky zaujal se objevilo: “piúú piúú”, dupání v bačkorách, “pfrrr” (prdění pusou), „ha-fi-ňa“ (nízko-výš-níž), “rrat rrat”, “húú”, “upca upca” (pusou), kníkot, “píc píc” (vysoko). Většinou se jednalo o citoslovce ve vyšších polohách.
--	--

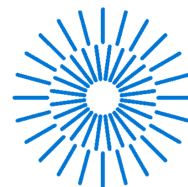


PŘÍPRAVA VYUČOVACÍ HODINY

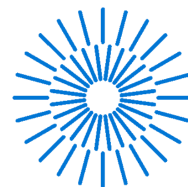
Datum	6. 5. 2026 (5. hodina, 40 min.)
Třída	4.
Předmět	HV
Téma	hudební tvořivost – zvuk
Vzdělávací cíle dané hodiny	-> Žák vyjádří situace a pocity zvukem vytvořeným svým tělem nebo nehudebními předměty v okolí. -> Žák přizpůsobuje zvuk různým situacím pomocí změny hudebně výrazových prostředků.
Očekávané výstupy	UAK-HTD-001-ZV5-001: Zapojuje se aktivně do her, cvičení a tvořivých činností, v nichž získává, upevňuje a rozvíjí základní reprodukční, interpretační i tvůrčí dovednosti. UAK-HTD-001-ZV5-002: Využívá jednoduché postupy a prostředky vycházející z hudby, tance, divadla při samostatných i společných interpretačních a tvůrčích činnostech.
Klíčové kompetence	KKK-VYJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje se prostřednictvím zvládnutých výrazových prostředků, které volí podle svých možností vzhledem ke komunikačnímu záměru, partnerovi a situaci. KPP-NAP-000-ZV5-001: Je otevřený nápadům, příležitostem a výzvam. KKT-SVJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje své myšlenky a pocity prostředky různých druhů umění.
Mezipředmětové vztahy	Vlastivěda (komunikace v pravěku)
Pomůcky	kartičky témat rozhovorů a rolí, text písničky, tabulka pro Hledej! (viz Příloha



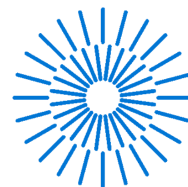
	10, str. 98), tužky, reproduktor + YT
Tabule	během hodiny – nápady na stroje, neutrální věty k rozhovorům
Zkoušení a hodnocení	doprovod písně na konci hodiny
Prostředí	běžná třída
Postup ve vyučovací hodině	motivace: skladatelé 1. Jakým hlasem? - Řeč pračlověka (15) a) rozhovor pralidí a lidí z budoucnosti (3-5) - témata na kartičkách (hádky o mamuta, rozhovor mistra plamene a jeho obdivovatele, maminka varuje dítě před jedovatým kořínkem, stavba chýše, příprava mužů na lov, tanec u ohně, ...) (viz Příloha 12, str. 100) - dvojice, jen zvuky, učitel může hádat, rozdíl rozhovorů? b) variace lidové písně – Citrónky? Okoř? (3-5) - bručivě, procítěně jako operní pěvkyně, pravěcí lidé, přísně, slabě a plačtivě, příp. s ucpaným nosem, s plácáním dlaní na rty,... dle Ž c) zhudebnění rozhovoru (5-7) - neutrální věty: „To jsi neměl(a) dělat.“ „Co teď budeme dělat?“ „Tohle se mi vůbec nelíbí.“ „Myslel jsem, že to bude jednodušší.“ - měnit hlas (dědeček, nesmělý žák, rázný učitel tělocviku, tatínek se špatnou náladou, hladový vlk s medovým hlasem, když si chceš prosadit svou, zasněná dívka, moudrý muž, vojevůdce, lakomec,... na kartičkách viz Příloha 13, str. 100) - dvojice, rozšíření o vlastní věty a kontext - rozhovor možné zpívat jako v opeře (v roli) ve dvojici / sám 2. Jsme stroj (5-7) - simultánní improvizace, každý žák = součástka (pohyb + zvuk) - nápady na stroje na začátku napsat na tabuli - přizpůsobení situacím (stroj zrychluje, vybuchne, zpomaluje, zasekává



	se,...) - možnosti: rozdělit na více skupin, součástka = 2 žáci 3. Hledej (15) a) hledání předmětů po třídě vydávajících zvuk dle zadání – zakreslení do tabulky (viz Příloha 10, str. 98), vybrat si 1 předmět a přinést ho do kruhu (5+5) - Jaké předměty jste našli? Je zvuk některého předmětu zařaditelný do více políček? - Jaké předměty jste si přinesli? Zahrají mi krátké kapkové, dlouhé vyjící, hluboké medvědí, vysoké ptačí. b) hra na předměty (5) - jako když... se plíží myška, padá kamení, se lenochodovi či želvě nechce vstávat, děti běží ze školy na prázdniny - rozdělit na 2 skupiny a zahrát: Zblázněné počasí - dlouhé vs krátké – „ted’ prší, ted’ fouká“; rozhovor mušky a želvy (vysoké vs nízké); plížení – úlek (potichu vs nahlas) 4. Doprovod písně na netradiční nástroje (12) - použita píseň Mulan Tak buď muž ZDE (varianty: Já svůj sen mám ZDE, Buchet je spousta ZDE) - najít předmět k doprovodu při poslechu písničky (3) a) doprovod dle libosti (s předměty) (3) –učitel zpívá (možno s klavírem), žáci mohou také (měli by píseň znát, ale mohou se plně soustředit na doprovod) b) napodobení zvuků z originálního doprovodu (s předměty) (5-7) – několik poslechů, zastavování zajímavých pasáží a hledání vhodného zvuku (c) volitelné rozšíření: a cappella – stejný postup jako v b)) (5-7) -> nahrát verze
--	---



	reflexe pomocí zvuků (3) – Jaký objevený zvuk vás zaujal? Jakým zvukem byste vyjádřili, jak jste se během hodiny cítili?
Reflexe	Tato hodina probíhala celkově dobře. Oproti žákům 1. třídy se žáci 4. třídy lépe klidnili mezi aktivitami a neztráceli koncentraci. Ve větší či menší míře se zapojila většina žáků. Jedna trojice dívek byla z možnosti tvoření velmi nadšená a v každé aktivitě se projevovaly naplno. Nevýhoda byla, že svým expresivním tvořením trochu zastiňovaly a rušily ostatní. První aktivita, <i>Jakým hlasem?</i>, nejvíce aktivizovala výše zmíněnou trojici, kvůli které byla aktivita velice hlučná. Ostatní dvojice potřebovaly s pravěkou komunikací trochu pomoci a se zhudebněním a domyšlením rozhovoru si nevěděli rady vůbec. Žáci si <i>Řeč pravěkých lidí</i> představovali především pod citoslovci: hááá, hůůů, hau hau, hrrr, které používali velmi důrazně a nahlas. Trojice nejaktivnějších dívek později doplnila své citoslovce o pantomimu, což bezpochybně povzbuzovalo jejich aktivitu, ale pohyby těla a předmětů zvyšovaly hluk ve třídě, takže bych příště apelovala na pouze zvukovou komunikaci vydávanou ústy. U <i>zpívání Citrónků v různých rolích</i> se aktivně zapojilo více žáků, ale tím, že se žáci snažili o dramatické ztvárnění, jejich zpěv neladil. V medvědí podání zazpívala třída Citrónky bručivě, v případě role generála žáci zvýrazňovali konce veršů, vílí Citrónky byly jemné a melodie lehce ujížděla vzhůru. Poslední roli, operní zpěvačku, bych příště vynechala. Zaprvé si pod ní žáci nic nepředstaví a zadruhé zpívali vysoko a opravdu neposlouchatelně falešně. <i>Rozhovor</i>, jehož dynamiku, náladu a tempo měli žáci přizpůsobovat různým losovaným rolím, jim musím příště detailněji napsat nebo využít nějaký neznámý a neutrální z literatury. Zároveň jsme si měli vyzkoušet věty dle rolí hromadně, aby žáci lépe rozuměli zadání a v případě potřeby se mohli držet společného vzoru. Většina žáků se styděla a pravděpodobně se dostatečně nevžila do role a tudíž nebyla schopna rozhovor prodloužit o další kontextové věty. Žáci by mohli využít např. rozhovoru níže. “Ale já mám kamarádku. Katku přece.”



“No jo, Katku. A jak se má?”

“Nevím.”

“Tak ji někdy pozvi k nám, nechceš?”

“Tak jo, tak já jí to řeknu, až ji uvidím.”

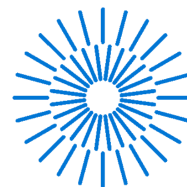
“A nechceš ji pozvat rovnou dneska? Koupila jsem nějaký koláčky a taky vám můžu udělat zmrzlinový poháry.”

(zdroj: Soukupová 2019, ISBN: 978-80-275-0129-8, s. 34)

Překvapilo mě, že žáci neznali slova vojevůdce, nesmělý a rázný, takže bylo potřeba je vysvětlit.

V aktivitě *Jsme stroj* začali žáci strojem na zmrzlinu. Většina se seskupila do dvojic a celkem rychle se zapojila s nápadem. Jen jsem musela připomínat, že mají součástku předvést nejen pohybově, ale hlavně zvukově. Pro příště bych z počátku nechala žáky připojovat se individuálně. Možná by to trvalo trochu déle, ale neměli by důvod začít diskutovat a pro mě by bylo jednodušší je na začátku aktivity klidnit, příp. dovysvětlit. Také by bylo lepší žáky vyzývat, aby pojmenovali svou součástku, abychom neměli stejné. Jako druhý stroj vymysleli žáci stroj hudební, který vyšel mnohem lépe než stroj na zmrzlinu, ač jsem si myslela, že bude dostatečně konkrétní a představitelný. V hudebním stroji žáci předváděli součástku s bubny (“bum bum”), klávesami (“tdt tdt”) a kytarou (“pm pm”). Už v předešlé aktivitě Jakým hlasem jsem si všimla, že když žáci zrychlují a zesilují hlas, pravděpodobně nevědomky svůj hlas i zvyšují, což je dost nepříjemné. Pasáž, kdy měli žáci upravit svůj zvuk a pohyb zrychlení celého stroje jsem se tedy snažila povolit jen krátce.

Při aktivitě *Hledej!* objevili žáci zvuky: dupání (medvěd), bouchání o lavici a o skříň, ťukání o skříň, klo kla (pusou), pong (rty), prstem o vnitřek tváře, luskání, vrků vrků, hůůů, mávání papírem, pískání, vysoký jekot, „mrskání ocasem ptáčka“ (což považuji za velmi originální a tvořivé), aůůů (vlk), jemné dupání (plížení vlka). Žáci našli nejvíce předmětů hrajících jako déšť. Dala jsem si pozor, abych hned na začátku zdůraznila zápis zvuků buď slovem (lusk, tlesk) nebo obrázkem předmětů, z kterých daný zvuk vychází. Zdálo se,

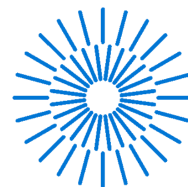


	že mě žáci pochopili. Oproti ostatním byla tato aktivita příjemně tichá a zaujala i tišší žáky, takže chtěli hledat více odpovídajících zvuků. Ve hře na <i>Zblázněné počasí</i> se žákům povedlo velmi dobře napodobit zvuky deště a větru, i v různých intenzitách. Pro vítr využili foukání “fůůů”, bouchání, tření ruky o blánu bubnu a pískání. Pro zvuky různé dynamiky doporučuji neopakovat zadání “plížení-úlek”. Plížení se žákům povedlo, i když bylo trochu hlasitější a někdo začal broukat melodii z Růžového pantera, ale na úlek vybuchl neskutečný řev, který šlo těžko uklidnit a uvést žáky zpět do koncentrace. Co se týče aktivita <i>Doprovod písně</i>, nedoporučuji ptát se žáků, zda znají píseň. Zdá se to jako motivační prostředek, ale otázka vyvolá jen diskuzi a zbytečné komentáře, které zdržují a odvádí pozornost. Žákům trvalo jen chvíli, než si podle znějící písně našli předmět, kterým se mohou zapojit do doprovodu a zapojili se všichni až na jednoho, který nepochopil zadání. Píseň jsem vybrala i kvůli její pohybové pestrosti na videu, takže žáci možná více doprovázeli pohyb postav než samotnou píseň, ale stále využívali vlastního zvukového doprovodu. Představit si zvuky k němému videu bylo prý obtížnější, ale za mě žáci doprovod i tak velmi dobře rytmicky i tvořivě zvládli. (Příloha 8, str. 97) V reflexi se mezi objevenými zvuky objevily: písk (stoupající), pong pong a chrastění paličkami.
--	--

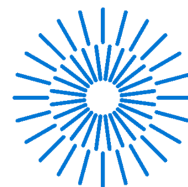


PŘÍPRAVA VYUČOVACÍ HODINY

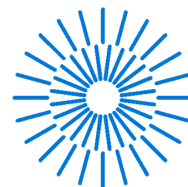
Datum	středa 6. 5. 2026 (6. hodina, 45 min.)
Třída	5. (16 žáků, nehmudební)
Předmět	HV
Téma	hudební tvořivost – melodie
Vzdělávací cíle dané hodiny	-> Žák vytvoří jednoduchý melodický motiv. -> Žák zahraje variaci vlastního motivu inspirovanou danou situací.
Očekávané výstupy	<i>UAK-HTD-001-ZV5-001: Zapojuje se aktivně do her, cvičení a tvořivých činností, v nichž získává, upevňuje a rozvíjí základní reprodukční, interpretační i tvůrčí dovednosti.</i> <i>UAK-HTD-001-ZV5-002: Využívá jednoduché postupy a prostředky vycházející z hudby, tance, divadla při samostatných i společných interpretačních a tvůrčích činnostech.</i>
Klíčové kompetence	<i>KKK-VYJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje se prostřednictvím zvládnutých výrazových prostředků, které volí podle svých možností vzhledem ke komunikačnímu záměru, partnerovi a situaci.</i> <i>KPP-NAP-000-ZV5-001: Je otevřený nápadům, příležitostem a výzvám.</i> <i>KKT-SVJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje své myšlenky a pocity prostředky různých druhů umění.</i>
Mezipředmětové vztahy	Přírodověda (téma lesa, chvění a rezonátor), Český jazyk (básnička)
Pomůcky	krabičky do dvojic (15 ks), různé gumičky (50 ks), xylofony do dvojic (15 ks)
Tabule	--



Zkoušení a hodnocení	setkání dvou postav (xylofony)
Prostředí	běžná třída
Postup ve vyučovací hodině	motivace: hledání tónů gumičky (Jaké najdeme? hlasité, vysoké, krátké?) 1. Krabíčka s gumičkou (10, lavice) - dvojice, gumičky - gumičky různě napnuté mezi prsty, druhý ji rozechvívá (hlasitost?) -> rozechvívání gumičky na krabíčce (nejhlasitější, nejzajímavější zvuk?) - natáhnout více různých gumiček, zahrát vlastní melodický motiv 2. Hra s básničkou (10, na kruhu) - jednoduchá známá básnička, zapamatovat -> možnost pohybu k projevu <u>D. Biderman – Alternativní tchoří medicína</u> Vždy když tchoř ochoří, zavřeno maj doktoři – zajímají je prý jen ti voňavější pacienti. - všechny modely nejprve vyzkoušet např. na větu „Už jdu.“ a) <u>všichni společně</u> (ujasnění básničky) b) <u>stejně tempo, vlastní výška recitace</u> (Kde začínají mušky? medvědi?...) - ruce do výšky /hloubky c) <u>stejně tempo, vlastní dynamika</u> - ruce k sobě /do „siláka“ d) <u>vlastní tempo i výška recitace</u> e) vlastní tempo i začátek (opakovat, dirigent ukončí) f) <u>libovolný projev jednotlivců</u> (tempo, dynamika, výška) – více kratších úseků, udržet jeden způsob projevu 3. Rozšiřování výchozího modelu (5-7, v kruhu) - naučit zmelodizovanou otázku učitele a začátek odpovědi (např. „Co si představíš, když se řekne les? Představím si“ (viz Příloha 9, str. 98)



	- určit počet řetězených odpovědí Ž, všichni zpívají vše kromě nového slova, postup po kruhu /náhodně - ukazovat rukou melodicko-rytmický děj /doprovodit rytmikou 4. Melodie v omezeném rozsahu (10-15, lavice) - pentatonické xylofony do dvojic a) <u>melodické vyjadřování</u> pohybu příběhové postavy (kapitán Amerika, Voldemort, Wednesday, Popelka, Hulk, víla kmotřička) b) skupiny s dirigentem (Voldemort, Wednesday, Popelka, Hulk) - dirigent střídá projevy skupiny nepravidelně po kratších úsecích c) <u>setkání dvou postav</u> (vymyšlení melodického ztvárnění) (5) - každý z dvojice = jedna postava, třída následně hádá postavy reflexe: viz setkání dvou zvířat
Reflexe	V aktivitě <i>Krabička s gumičkou</i> žáci nepochopili, že mají tvořit melodii z dílčích tónů a ne natáhnout 3 gumičky a zahrát na všechny najednou. Příště bych měla lépe specifikovat, co mají žáci hledat a hrát. Žáky jsem si obešla a jednotlivě poslechla jejich tvorbu. Z důvodu tichosti hry na krabičky by se navzájem asi ani neslyšeli. Gumičky jsem žákům nabídla ve třech délkách (4 cm, 6,5 cm, 10,5 cm v natažené přepůlené podobě), ale pro příště by bylo lepší vzít spíše ty delší nebo jen gumičky 10,5 cm, aby byli žáci nuceni je krátit a měli možnost získat různé tóny. Pozor na vystřelování gumiček a možný úraz. V aktivitě <i>Hra s básničkou</i> jsem chtěla dát žákům možnost výběru druhu projevu, ale většina žáků si vybírala hlasitý projev ve výškách, což bylo neposlouchatelné. Pro příště bych jednotlivé druhy projevu rozdělila mezi skupinky žáků a projevem se vždy snažila něco vyjádřit, aby všichni žáci najednou bezdůvodně nekřičeli, ale více cíleně užívali svůj hlas pro konkrétní situace a hledali rozdíly projevů. Dělení na hlasy jsem chtěla využít ve <i>variantě s dirigentem</i>, ale žáci vybrané dirigenty neposlouchali



	nebo se styděli. Ukazování změny tónové výšky by bylo potřeba konkrétněji vysvětlit a vyzkoušet, aby žáci lépe věděli, co který pokyn znamená. I pokyny dirigentů by však chtělo propojit s cíleným vyjadřováním. Kvůli chtěným volným projevům žáků se stupňovala rozjařenost a hlasitost žáků. Vypadá to, že tvořivé aktivity se hodí spíše v menším rozsahu na konce hodin, ale když už jsem jim z důvodu efektivity věnovala celé hodiny, měla jsem přechody mezi jednotlivými aktivitami výrazně zrychlit a neustále žáky zaměstnávat a měnit zaměření její pozornosti, aby byli stále ve střehu. V <i>Rozšiřování výchozího modelu</i> žáci hezky zpívali výchozí motiv, ale bylo pro ně těžké zmelodizovat slova. Postupování po kruhu moc nefungovalo, protože ne všichni žáci měli hned nápad, co a jak zhudebnit. Lepší se ukázalo vybírat žáky, kteří se hlásí. Žáci, kteří vymysleli odpověď více využívali rytmické modely než melodické nebo se drželi jednoho tónu. Snažila jsem se zaznamenat některé melodicko-rytmické odpovědi žáků. Spojovník (-) značí střední hlasovou polohu, uvozovka (‘) značí vyšší tón a čárka (,) značí nižší tón. Zdvojené znaky bez mezery mezi nimi značí prodloužené držení samohlásky. Nejširší, nejlépe zmelodizované a zarepované, i když bohužel pubertálně zabarvené, byli melodické motivy: “stromček domeček, babka šlapka” (‘ ‘ ‘ ‘ ‘ - ‘ - ‘) a “shnilej kozáček” (- - , ‘ ,). Dále žáci vymysleli: “slimák” (- -), “pravěk” (, ,), “jelen” (‘ ‘), “lišť” (, ,), “stromček” (‘ ‘ ‘), “strom” (‘), “houba” (‘ ‘ ‘). Pro lepší udržení pozornosti žáků doporučuji nechat výchozí motiv mezi jednotlivými odpověďmi a udržet stálé tempo. Výchozí motiv lze po několika opakováních i měnit, aby žáky nenudila stereotypnost a abychom šli žákům příkladem v melodizování textu. Pro závěrečnou aktivitu, <i>Melodie v omezeném rozsahu</i>, doporučuji najít pěkně znějící zvonkohry předem, abychom předešli zbytečnému zvuku při zkoušení v hodině a ztrátě pozornosti žáků hned na začátku. Také doporučuji na začátku i v průběhu aktivity kontrolovat, jestli mají všichni
--	---



	vyndané nepotřebné kovové destičky. V mé hodině měli žáci tendenci je bezdůvodně vracet zpátky a tóny mimo pentatoniku rušily. Paní učitelka mi doporučovala nechat i jen akord C dur, ale to záleží na každé třídě. Když žáci nemají hrát, vyzvěte je, aby odložili paličky a trvejte na tom. Jinak si s nimi pořád hrají. Myslím, že žáci ještě nemají úplně představu o přenesení postavy do melodie, takže se <i>melodické vyjádření</i> postav moc nelišilo, ale hlavně že žáci hráli. Věřím, že příště už by zase přišli na více možností vyjádření. Kdyby měli žáci větší výškový a hloubkový rozsah (např. zvonkohry či xylofony ve 3 oktávách), melodické ztvárnění postav by se jim možná rozlišovalo jednodušeji. Při následném <i>setkání dvou postav</i> byl opravdu nepříjemný hluk, neboť se žáci do hraní opřeli mnohem více než na začátku při zkoušení jednotlivých postav a zároveň někteří hráli i tóny H a F. Jak umenšit hluk, ale ponechat volné tvořivé hraní na zvonkohry? Většina dvojic využívala pouze rytmického vyjádření postav víceméně na jednom tónu a před třídou chtěly zahrát jen 3 dvojice. Dvojice 1 zahrála překvapivě bohatou melodií v kontrastu s rytmikou jednoho vysokého tónu (Hulk a Popelka), dvojice 2 zahrála jemnější jednoduchou melodií a hlasité rázné tóny (Ronaldo a Popelka) a dvojice 3 jen střídala hlasité a jemnější rychlé tóny kolem 1 tónu (Voldemort a Popelka). Vzhledem k času na konci hodiny jsem s žáky zkusila ještě <i>improvizovaný doprovod ztlumeného videa z Mulan</i>, na což ale žáci podle mého zpětného úsudku nebyli připravení. Na první pokus hráli jen rychle, výrazně a z melodického doprovodu nebylo možné rozlišovat jednotlivé scény. Při druhém pokusu už drobně využívali i různou dynamiku a pomlky. Po zkušenosti z hodiny hodnotím melodické tvoření jako velmi obtížné i pro žáky 5. třídy. Otázka, zda je obtížnost dána věkem nebo charakteristikou této dané třídy. Každopádně pro žáky 2. třídy aktivity drobně změním.
--	--



PŘÍPRAVA VYUČOVACÍ HODINY

Datum	15. 5. 2026 (11:55-12:30, 35 min.)
Třída	2. (18 žáků, nehudební)
Předmět	HV
Téma	hudební tvořivost – melodie
Vzdělávací cíle dané hodiny	-> Žák vytvoří jednoduchý melodický motiv. -> Žák zahraje variaci vlastního motivu inspirovanou danou situací.
Očekávané výstupy	<i>UAK-HTD-001-ZV5-001: Zapojuje se aktivně do her, cvičení a tvořivých činností, v nichž získává, upevňuje a rozvíjí základní reprodukční, interpretační i tvůrčí dovednosti.</i> <i>UAK-HTD-001-ZV5-002: Využívá jednoduché postupy a prostředky vycházející z hudby, tance, divadla při samostatných i společných interpretačních a tvůrčích činnostech.</i>
Klíčové kompetence	<i>KKK-VYJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje se prostřednictvím zvládnutých výrazových prostředků, které volí podle svých možností vzhledem ke komunikačnímu záměru, partnerovi a situaci.</i> <i>KPP-NAP-000-ZV5-001: Je otevřený nápadům, příležitostem a výzvám.</i> <i>KKT-SVJ-000-ZV5-001: Vyjadřuje své myšlenky a pocity prostředky různých druhů umění.</i>
Mezipředmětové vztahy	Přírodověda (téma lesa, chvění a rezonátor), Český jazyk (básnička)
Pomůcky	krabičky do dvojic (15 ks), různé gumičky (50 ks), xylofony do dvojic (15 ks), tabulka s textem básničky (15 ks+), kartičky s tóny pentatoniky
Tabule	--

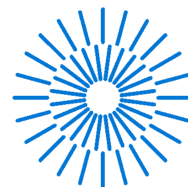


Zkoušení a hodnocení	setkání dvou zvířat (xylofony)
Prostředí	běžná třída
Postup ve vyučovací hodině	motivace: hledání tónů gumičky (Jaké najdeme? hlasité, vysoké, krátké?) 1. Krabíčka s gumičkou (10) - dvojice, gumičky, plastové kelímky, papírové krabíčky, kovová víčka - gumičky různě napnuté mezi prsty, druhý ji rozechvívá (hlasitost?) -> rozechvívání gumičky na krabíčce (nejhlasitější, nejzajímavější zvuk?) - natáhnout více různých gumiček, zahrát vlastní melodický motiv 2. Hra s básničkou (max. 10) - jednoduchá známá básnička – <u>Bedla</u> Stojí, stojí bedla, ráda by si sedla. (ruce do Y, dřep) A vzala si pletení, noha už jí dřevění.¹ (motat rukama, do pozoru) a) <u>všichni společně</u> (ujasnění básničky) - naučit s pohybem b) <u>vlastní tempo</u> c) <u>stejně tempo, vlastní výška recitace</u> (Kde jsou mušky? medvědi?...) d) stejné tempo, vlastní začátek e) vlastní tempo i začátek (číst stále dokola, dirigent ukončí) f) volba nástupu, tempa i výšky - pohyby k básničce provádíme pořád, uzpůsobujeme je (zrychlujeme /zpomalujeme, provádíme jen nad hlavou /v podřepu) 3. Melodie v omezeném rozsahu (10-15) - zvonkohry do dvojic (hráč, posluchač kontrolór), jen pentatonika nebo akord C dur a) <u>aleatorický doprovod básničky Bedla</u> - losování -> zápis (viz Příloha 14, 15, str. 100) - zahrání ostatním se zpěvem - navázání řádku 1 a řádku 2 od někoho

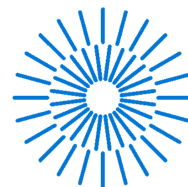
¹ <http://pohyb-detem.cz/basnicky>



	jiného b) <u>melodické vyjadřování</u> pohybu zvířat, všichni najednou (myška, medvěd, laňka, želva, lev, křeček, páv) c) skupiny s dirigentem (4 skupiny – myška, medvěd, želva, lev) - dirigent střídá projevy skupiny nepravidelně po kratších úsecích d) <u>setkání dvou zvířat</u> (vymyšlení melodického ztvárnění) (5) - každý z dvojice = jedna postava, třída následně hádá zvířata reflexe: melodické vyjadřování zvířat
Reflexe	Žáci se mnou při hodině spolupracovali a vypadali i zaujatě, tudíž hodnotím hodinu kladně. Při první aktivitě <i>Krabička s gumičkou</i> stejně jako v 5. třídě ne všichni žáci pochopili, co mají s gumičkami a krabičkami dělat. Gumičky nenavlékali přes otvor krabiček a s mezerami, hráli na všechny gumičky najednou a nevyužívali možnosti zkrácení gumiček k získání více tónů. Na tento problém jsem narazila i v 5. třídě, tudíž je problém pravděpodobně v mém vysvětlení přípravy “nástroje” a hry na něj. Žáci by potřebovali obojí ukázat, u čehož narážím na hranici jasného vysvětlení a návodné ukázky, která naruší možnosti vlastního tvoření žáků. Vzhledem k cílenému melodickému motivu je však potřeba dát žákům přesný návod se všemi možnostmi, tzn. ukázat natažení gumiček, hru na ně i jejich možnost zkrácení, aby se žáci k tvoření melodie vůbec dostali. Žáci, kteří aktivitu pochopili měli z vlastní krátké melodie radost a dokonce chtěli více gumiček nebo vyzkoušet jiné krabičky. Nejlépe zněly plastové kelímky od jogurtů či cottage sýrů nebo papírové kelímky na cappuccino. Skleničky a papírové krabičky od čajů nebyly v šumu třídy pořádně slyšet. Druhá aktivita, <i>Hra s básničkou</i>, žáky díky pohybu k básničce aktivizovala, ale jasné místo na kruhu a daný pohyb usměrnil energii žáků, takže jsem kvůli tvoření neztratila jejich pozornost. Po zkušenosti z 5. třídy, kde při možnosti vlastní výšky recitace všichni pištěli, jsme



	zkoušeli nejprve vlastní tempo. Žákům pomohlo, že tempo recitace podpořili i tempem pohybů, a mně se lépe sledovali jednotlivci. Vlastní začátek básně moc nefungoval. Přihlásili se mi sice žáci, kteří chtěli začít, ale ostatní se k nim nepřipojili. Někteří se očividně ostýchali, pro jiné bylo pravděpodobně těžké začít básničku do již znějící. Pobízela jsem žáky ke zkoušení různých variant, ale zdálo se mi, že se většina držela prvotního vymyšleného modelu (např. vyšší polohy a rychlého tempa). Střední poloha a střední tempo nikoho nezaujalo. Asi 5 žáků (převážně kluků) se při finální možnosti vlastního nástupu, tempa i výšky vůbec nezapojilo. Kdybych třídu lépe znala, nejspíš bych takovým žákům nabídla, aby se s recitací básničky a pohybem přidali ke mně nebo bych využila <i>skandovací activity</i>, při které se žáci pohybují po prostoru a buď se projevují dle sebe nebo se vždy na chvíli přidají k projevu některého spolužáka (PhDr. Jakub Kacar, DiS., Ph.D., workshop). Aktivitu <i>Melodie v omezeném rozsahu</i> jsem po zkušenosti z 5. třídy nakonec uvedla <i>aleatorickým doprovodem</i> básně. Příště bych rozhodně lépe vysvětlila a hlavně ukázala losování a zápis melodie a průběžně zdůrazňovala, že zapisujeme jen tóny pentatoniky 1. oktávy a že vydané kovové destičky nedáváme zpátky. Nenapadlo mě, že žáci budou náhodně přeskakovat i do 2. oktávy. Melodický model byl pak moc náročný a nedal se zazpívat. I tak jsme našli 2-3 melodické modely, které jsme si s žáky zazpívali, a každá dvojice sestavila svůj melodický motiv (viz Příloha 16, str. 101), což bylo cílem activity. Vyjadřování různých zvířat skrz zvonkohry zvládali žáci mnohem různoroději než žáci 5. třídy, kteří se většinou omezili na různá tempa úderů na jednom tónu. <i>Setkání dvou zvířat</i> jsme kvůli časové tísní vyzkoušeli hromadně, kdy se žáci pokusili tóny pentatoniky vyjádřit zvíře, které jsem řekla a ukázala. Medvěd byl trochu matoucí, ale myšku jsem rozpoznala.
--	--



9 Zhodnocení

Pro zhodnocení stanovené hypotézy bylo zvoleno porovnávání 1. a 4. třídy a 2. a 5. třídy na základě totožných cílů hodin, 2–3 stejných aktivit pro dané dvojice tříd a s pomocí předem definovaných hodnotících faktorů:

- a) poměr aktivně zapojených žáků ve třídě v závěrečné aktivitě,
- b) rozsah hudebně vyjadřovacích prostředků použitých žáky v závěrečné aktivitě,
- c) relativně nový prvek některého žáka v závěrečné aktivitě,
- d) více vymyšlených variant k jednomu podnětu (fluence dle Váňové).

V 1. a 4. třídě, jejichž porovnávanou oblastí byl doprovod písně pomocí zvuků neurčitelné výšky, byly stejnými aktivitami *Hledej* a *Doprovod písně*. V aktivitě *Hledej* byli žáci 1. a 4. třídy celkem srovnatelní. V 1. třídě měli k dispozici své penály, a tak mnoho zvuků vytvářeli předměty z nich (ťukání tužek o sebe, stříhání nůžkami, ořezávání tužky, šustění či klepání penálem,...). Žáci 4. třídy byli v tomto ohledu omezenější, neboť si penály automaticky nenosí. Objevili však více zvuků hrou na své tělo (prstem o tvář, rty, ťukání rukama na různé části těla, ...), hrou na skříň a podlahu. V obou třídách našli nejvíce zvuků, kterými by šlo napodobit déšť (vyšší krátké zvuky). Méně našli zvuků napodobujících ptáčka (vyšší dlouhé zvuky). V počtu objevených zvuků napodobujících vlka a medvěda se třídy rozcházely. V 1. třídě našli žáci 2-3 zvuky k medvědovi (hlubší krátké zvuky - bručení, dupání) a k vlkovi (hlubší dlouhé zvuky) pouze jeden zvuk - vytí. Ve 4. třídě našli žáci 2 zvuky vystihující vlka (vytí a jemné dupání "plížení") a 1 zvuk k medvědovi (dupání). Zde je však nutné poznamenat, že plížení vlka sice vystihuje vlka jako takového, ale neodpovídá charakteristice zvuku, kterou vlk zastával - hlubší dlouhé zvuky.

Rozebereme-li druhou porovnávací aktivitu, *Doprovod písně*, je tu z hudebně tvořivého hlediska jasná převaha 4. třídy, i když není zcela jasný důvod. Jak už jsme psali výše, je možné, že jsem z časové tísně dostatečně nevysvětlila podstatu aktivity nebo byla píseň Krávy, krávy pro žáky 1. třídy zajímavá a návodná svými vlastními citoslovci zvířat, takže žáci neměli důvod vymýšlet nové doprovodné. Také je možné, že už byli žáci na konci



hodiny unavení a bylo pro ně jednodušší jen zpívat naučená slova a nebo žáci na počátku školní docházky zkrátka nejsou schopni vymyslet a udržet vlastní rytmický doprovod k písni. Žáci 4. třídy se zapojili více či méně všichni až na jednoho žáka, který aktivitu nepochopil. Každý žák si našel předmět, na který píseň zvukově doprovázel, ale nikdo předmět na druhý pokus nezměnil, spíše vylepšili načasování hry k písni. Rozsah hudebně vyjadřovacích prostředků byl tedy pestrý ku počtu žáků, ale žáci neprokázali fluenci (schopnost zahrát více variant k jednomu podnětu). Kromě očekávaného ťukání, dupání, bouchání a pískání se objevil jeden relativně nový prvek - zvuk sypaní dřevěných paliček ke zvonkohrám a xylofonům. Vzhledem ke zvukovému doprovodu závěrečné písně hodnotíme žáky navštívené 4. třídy jako tvořivější v oblasti zvuků s neurčitelnou výškou.

V 2. a 5. třídě jsme se zaměřili na porovnání tvoření melodického motivu. Aktivitami relativně shodnými pro obě třídy byly *Krabička s gumičkou*, *Hra s básničkou* a *Melodie v omezeném rozsahu*. S aktivitou *Krabička s gumičkou* si ani jedna třída úplně neporadila. Většina žáků nenatáhla gumičky přes otvor krabičky a drnkala na všechny najednou, tzn. nevytvářela melodický motiv. Žádný žák nevyužil možnost změny tónu gumiček jejich zkrácením, a to ani po ukázání řečené možnosti. 4 žáci ve 2. i 5. třídě objevili samostatně nebo ve dvojici alespoň třítónový melodický motiv. Ve 2. třídě vypadali z vlastního tvoření nadšeně a chtěli i další gumičky, aby mohli motiv rozšířit. V 5. třídě o možnost rozšíření motivu nestáli.

V aktivitě *Hra s básničkou* se žáci 2. třídy aktivizovali díky doprovodnému pohybu, díky němuž jsem i lépe rozeznávala tempa a výšky jednotlivých žáků. Žáci se celkem pravidelně rozdělili mezi vysoké a hlubší tóny i rychlé a pomalé tempo. Většina však zůstala u jedné varianty a jinou ani po pobídce nezkoušela. Z variant “vlastní tempo”, “vlastní výška” a “vlastní začátek” byl pro žáky 2. třídy nejtěžší vlastní začátek. Přihlásilo se 5 žáků, kteří chtěli začít, ale ostatní se k nim buď ostýchali nebo nedokázali začít s druhým, zpožděným, hlasem. Proto jsem vynechala variantu vlastního tempa i začátku a v závěrečné kombinaci jsem nechala pouze vlastní tempo a výšku. I tak se asi 5 kluků vůbec nezapojilo. V 5. třídě si většina žáků vybrala vyšší polohu a co nejsilnější dynamiku, takže se výsledek nedal poslouchat. Po vybidnutí ke změně se ozvalo pár hlubších hlasů, ale síla a neposlušnost



zůstala stejná. Překvapilo mě, že se i žáci v 5. třídě ostýchali samostatně projevovat. Ve variantě s žákem dirigentem se nepodařilo žáky přimět k aktivitě, neboť se vždy projevovala jen třetina, takže byli jednotlivci lépe slyšet. Proto jsem dirigenty v 2. třídě už nepoužila.

V závěrečné porovnávací aktivitě *Melodie v omezeném rozsahu* byl největší problém, aby žáci nechali vyndané kovové destičky F a H ze zvonkoher. Ač jsem to na začátku oběma třídám řekla a zkontrolovala, v každé třídě si je někdo v průběhu aktivity bezdůvodně vrátil. Většina žáků 5. třídy využívala pouze rytmickou strukturu na jednom tónu a vyjadřované postavy se mezi sebou moc nelišily. Mohlo to však být zapříčiněno i nedostatečným výškovým a hloubkovým rozsahem zvonkoher (2 oktávy). Při nácviku *setkání dvou postav* byl velmi nepříjemný hluk, neboť se žáci do hraní více opřeli a bezdůvodně užívali i destiček F a H. Otázka, jak umenšit hluk, ale zároveň ponechat tvořivé melodické hraní co nejvíce žáků najednou nebyla vyřešena. Na závěr si žáci poslechli “*setkání postav*” 3 dvojic, které jako jediné chtěly zahrát před třídou. Dvojice 1 zahrála relativně bohatou a novou melodií a rytmičkou na jednom vysokém tónu, čímž znázornila Hulka a Popelku. Dvojice 2 využila jemnější jednoduché melodie a různých tónů k vyjádření Ronalda a Popelky. Dvojice 3 měla melodicky nejméně tvořivou hru. Využila kontrastu hlasitého a tiššího rychlého tónu pro zhudebnění Voldemorta a Popelky. Více variant melodizování dané postavy jednotlivci nepoužili. V 5. třídě jsem si všimla, že je pro žáky melodické ztvárnění postavy velmi náročné, takže jsem ve 2. třídě vyzkoušela *aleatorický doprovod básničky*, což bylo pro žáky mnohem jednodušší a zároveň si poslechli mnoho různých melodických variant, z nichž jsme si některé i zazpívali. Při melodickém vyjadřování zvířat využívali žáci 2. třídy mnohem více melodických motivů než žáci 5. třídy, neomezili se jen na rytmické struktury na jednom tónu. *Setkání dvou zvířat* jsme z časové tísně omezili na hromadné střídání melodie medvěda a myšky na pokyn. Ztvárnění zvířat se rozhodně lišilo, myšku bych poznala i samostatně, medvěd byl trochu matoucí. Při střídání se žáci jen vraceli k prvotnímu modelu “medvěd”/ “myška”, neobjevila se žádná druhá variace.

S ohledem na využívání širšího spektra tónů (hluboké–vysoké, pomalé–rychlé, tiché–silné) hodnotíme žáky navštívené 2. třídy jako melodicky tvořivější a do tvoření nadšenější.



10 Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu dětské hudební tvořivosti a měla za cíl prozkoumat používané prvky improvizace ve výuce HV, zhodnotit je a navrhnout další možnosti rozvoje improvizačních dovedností žáků na 1. stupni. V praktické části byla porovnávána hudební tvořivost žáků 1. a 2. třídy s hudební tvořivostí žáků 4. a 5. třídy na navštívené ZŠ za pomoci předem stanovených hodnotících faktorů. V hypotéze práce bylo stanoveno, že mladší žáci 1. stupně ZŠ budou stejně tvořiví nebo dokonce tvořivější než starší žáci 1. stupně ZŠ. Porovnávací hodiny byly odučeny na ZŠ Jabloňová s možností rozšířené výuky HV, ale byly vybrány třídy s běžnou dotací hodin HV (1 hodina týdně), aby výsledky nebyly ovlivněny nadstandartním tréninkem.

Obecně bylo zjištěno, že vyzkoušené aktivity pro zvukové tvoření jsou ve třídách 1. stupně realizovatelné a většinou i materiálně nenáročné. Aktivity pro melodické tvoření ještě vyžadují didaktické i nástrojové úpravy, ale po doladění a při postupu po malých krůčcích by žáci mohli být schopni i melodického tvoření. Většina žáků byla ochotna zapojit se do hudebně tvořivých aktivit a většina zapojených projevila i určité nadšení z vlastního tvoření. Nejméně nadšených bylo zpozorováno v 5. třídě, což může být zapříčiněno nastupujícím obdobím puberty, obecným vágnějším postojem ke škole, mnou jakožto cizí osobou ve třídě nebo pocitem, že hry jsou pro žáky moc dětské. Už méně žáků bylo schopno využít celého nabídnutého spektra možností projevu, natož vymyslet svůj relativně nový hudební prvek. Jednalo se o průměrně 2 žáky na třídu. Žáci všech navštívených tříd nebyli schopni vymyslet více patrně odlišných variant k jednomu zadání.

Co se týče tvořivějšího hudebního vyjadřování žáků, tato práce nedospěla k jednoznačnému závěru. V porovnávané oblasti tvořivosti se zvukem byli tvořivější žáci 4. třídy než 1. třídy, ale v oblasti tvořivosti s melodickými motivy byli tvořivější žáci 2. třídy než 5. třídy, což značí že míra hudební tvořivosti pravděpodobně není ovlivněna jen věkem. Avšak v rozsáhlejší vzorku porovnávaných tříd by výsledky mohly být úplně jiné, a tudíž z této práce nelze vyvozovat objektivní závěry. Výsledky mohou být také ovlivněny obtížností úkolů. Pro žáky 1. třídy bylo viditelně těžké soustředit se při závěrečném zvukovém doprovodu písni zároveň na píseň i vymýšlení doprovodu a odprostit se od zvuků v písni.



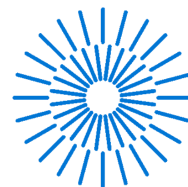
Také jsem mohla špatně vysvětlit princip aktivity nebo již žáci mohli být unavení. Tvoření melodických motivů bylo pro 2. i 5. třídu složitější. Především žáci 5. třídy se omezili převážně na hlasité rytmické struktury kolem jednoho, spíše vyššího, tónu, což bylo často neposlouchatelné. Proto pro příště doporučujeme volit pro tvorbu tišší ladící nástroje a nabídnout jen tónový rozsah omezený podle konkrétní třídy (akord C dur, pentatonika, pentatonika ve více oktávách). Melodickému tvoření by také pomohlo, aby bylo pokaždé ukotvené k vyjadřování konkrétní situace a žáci aktivně pracovali s významem užití každého hudebně vyjadřovacího prostředku. Žákům oběma tříd by prospěla delší příprava na melodické tvoření. Společné hledání konkrétních možností vyjádření a následné sdílení působení zvolených hudebně vyjadřovacích prostředků na posluchače by žákům mohlo pomoci ve vytvoření hudebně tvořivých představ a v různorodějším ztvárnění odlišných situací a postav.

Zkušenost z porovnávacích hodin odučených pro účely této práce potvrzuje sdělení Váňové (2025), že míra hudební tvořivosti závisí na osvojených základních hudebních schopnostech a dovednostech a na vlastnostech daného jedince. Žáci s nižší schopností rytmického cítění či hudebního sluchu mohli mít relativně originální nápady, ale byly často těžko rozluštitelné, opakovatelné či poslouchatelné. Na první pohled tišší žáci se do tvořivých her zapojovali podstatně méně nebo méně výrazně než žáci expresivnější. Zároveň bylo zjištěno, že tvořivé hry jsou náročnější na jasné, názorné, ale nenávodné vysvětlení a jsou v zásadním rozporu s kázní v hodině. Je těžké po žácích chtít volnost a tvořivost a zároveň sebeovládání a dodržování třídních pravidel. Proto doporučujeme zařazovat tvořivé hry pouze jako části hodin, které doplní a podpoří všestranný hudební rozvoj (rytmickou, pěveckou, nástrojovou a poslechovou výuku), ale nenaruší průběh a kázeň celého vyučování.

V budoucnu by mohlo být porovnáno více škol s běžným rozsahem výuky HV, příp. i porovnány třídy s běžnou výukou s třídami s rozšířenou výukou HV. Také by mohlo být prozkoumáno, zda dlouhodobé vedení žáků k hudebně tvořivému myšlení ovlivňuje jejich vlastní hudební i jiné vyjadřování. Takové porovnání by mohlo být provedeno skrz počáteční aktivitu ve dvou 1. třídách, následnou výuku dvou pedagogů, z nichž jeden by se zaměřoval na hudebně tvořivý rozvoj, a závěrečnou aktivitu po 3–5 letech v totožných dvou třídách.

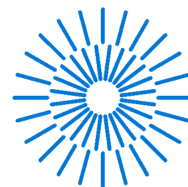


Na závěr bych chtěla říct, že přes jisté didaktické obtíže si stojím za tím, že hra a tvořivost jsou důležitou součástí našich životů. Pomáhají nám udržet si nadhled, vyzkoušet si různé situace, dívat se na věci z jiné perspektivy a řešit problémy běžného života. V hudební výchově navíc tvořivé hry nabízí aktivní využívání hudebně vyjadřovacích prostředků, a tím pádem i lepší porozumění jim v teoretické rovině. Dítě, které je hudebně tvořivé, není odkázáno na notový zápis nebo konkrétní nástroj, ale mělo by být schopno najít v případě potřeby náhradní možnost hraní a nevypadnout tak z hrající společnosti. S neustále se měnícím světem bude tvořivých lidí snad stále potřeba. Stejně jako hudba, i tvořivost je jednou ze základních charakteristik lidské společnosti, kterou bychom v budoucnu neměli opouštět nehledě na požadavek rychlejšího tempa a efektivnější práci.

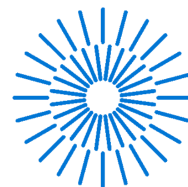


11 Seznam použitých zdrojů

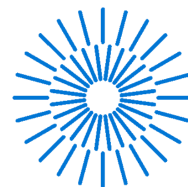
- [1] BRABEC, P., 2026. Mechanické kmitání a vlnění: Základní pojmy a rozdělení zvuků. In: Fyzika 007 [online]. [vid. 27. 5. 2026]. Dostupné z: <https://www.fyzika007.cz/mechanick%C3%A9-kmit%C3%A1n%C3%AD-avln%C4%9Bn%C3%AD/z%C3%A1kladn%C3%AD-pojmy-rozd%C4%9Blen%C3%AD-zvuk%C5%AF>
- [2] COUFALOVÁ, G., MEDEK, I., SYNEK, J., 2013. *Hudební nástroje jinak : netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: JAMU. ISBN: 978-80-7460-037-1.
- [3] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2026. O šetření PISA. In: Česká školní inspekce ČR [online]. [vid. 27. 5. 2026]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>
- [4] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2023. *Národní zpráva PISA 2022 Tvůrčí myšlení*. [online]. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88492-80-1.
- [5] D'ANDREA, F., 1998. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 let do 10 let*. Portál. ISBN 80-7178-232-7.
- [6] DIMÉNY, J., BLAŽKOVÁ, D., MARTÍNKOVÁ, A., 1992. *Zvuk jako hra* (JASANOVÁ, N. (překladatel), VOGELOVÁ, E. (ilustrátor). Panton. ISBN 80-7039-152-9.
- [7] HUIZINGA, J., 2000. *Homo ludens*. Vyd. 2., v edici Studie 1. Studie. Praha: Dauphin. ISBN 80-727-2020-1.
- [8] HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M., 1973. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Sign.: I 216365.
- [9] JURKOVÍČ, P., 2012. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-750-3.
- [10] KOPECKÝ, J., SYNEK, J., ZOUHAR, V., 2014. *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU. ISBN 978-80-7460-066-1.



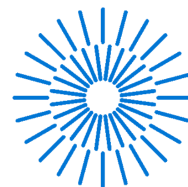
- [11] KULHÁNKOVÁ, E., 2000. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Portál. ISBN 80-7178-437-0.
- [12] MAHELKA, V., 2018. Přehled učiva hudební nauky - 1. část: Hudební teorie. In: ZUŠ Praha Zbraslav [online]. Dostupné z: <https://www.zuszbreslav.cz/hudebni-nauka/>
- [13] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Revize. Praha: MŠMT [vid. 14. 5. 2026]. Dostupné z: www.msmt.gov.cz
- [14] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Revize. Praha: MŠMT [vid. 14. 5. 2026]. Dostupné z: www.msmt.gov.cz
- [15] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Revize. Praha: MŠMT [vid. 14. 5. 2026]. Dostupné z: www.msmt.gov.cz
- [16] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Revize. Praha: MŠMT [cit. 2026-05-14]. Dostupné z: www.msmt.gov.cz
- [17] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1.
- [18] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Revize. Praha: MŠMT [vid. 14. 5. 2026]. Dostupné z: www.msmt.gov.cz
- [19] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Revize. Praha: MŠMT [vid. 14. 5. 2026]. Dostupné z: www.msmt.gov.cz



- [20] NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR, 2025. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Revize.* Praha: MŠMT [vid. 14. 5. 2026]. Dostupné z: www.prohlednout.rvp.cz
- [21] OTTO, J., , 1888-1909. *Ottův slovník naučný: illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí.* V Praze.
- [22] PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 2010. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-ditete-3219/>. ISBN 978-80-7367-798-5.
- [23] POLEDŇÁK, I., FUKAČ, J., 1995. *Úvod do studia hudební vědy.* Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-496-2.
- [24] SEDLÁK, F., 1974. *Hudební vývoj dítěte: Analytická studie.* Praha: Supraphon.
- [25] SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., 2013. *Hudební psychologie pro učitele* Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- [26] SLAVÍKOVÁ, P., 2020. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání.* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-124-1.
- [27] THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [28] VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [29] VÁŇOVÁ, H., 1984. *Pěvecká tvořivost na základní škole.* Praha: SPN.
- [30] VÁŇOVÁ, H., 2004. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací.* Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7290-155-9.



- [31] VÁŇOVÁ, H., 2020. *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ (1., Práce s písní)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-156-2.
- [32] VÁŇOVÁ, H., 2023. *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ (2., Rozvoj dětské hudební tvořivosti)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-411-2.
- [33] VÁŇOVÁ, H., 2025. *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ (3., Hudebnost dítěte a její diagnostika)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-618-5.
- [34] VINCENT-LANCRIN, S. a kol., 2019. *Podpora kreativity a kritického myšlení studentů: Co to znamená ve škole*. Pedagogický výzkum a inovace. Paříž: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- [35] VRÁNEK, T., 1996. *Anatomie improvizace: Příspěvek k výuce na katedře hudební výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 80-7040-167-2.
- [36] VYGOTSKIJ, L. S., 1976. *Myšlení a řeč* (Vyd. 2, PRŮCHA, J. (překladatel). Praha: SPN. Sign. 2-0671.969-76.
- [37] VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8943-7.
- [38] Zákon č. 561/2004 Sb.. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS [cit. 2026-05-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [39] ZOUHAR, V., MEDEK, I., SYNEK, J., 2004. *Slyšet jinak '03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách. Medek, I. – Několik poznámek k hudební kreativě – reflexe semináře Slyšet jinak – Olomouc, 18.–20.11. 2003*. Brno: HF JAMU, Olomouc: PdF UP. ISBN 80-85429-94-2.



12 Seznam příloh

- Příloha 1:** *Hra na otázku a odpověď* - Štafeta (str. 95)
- Příloha 2:** *Hra na otázku a odpověď* - Vlášek (str. 95)
- Příloha 3:** *Hra na otázku a odpověď* - Domino (str. 95)
- Příloha 4:** *Hra na otázku a odpověď* - pokřík (str. 96)
- Příloha 5:** *Žabí koncert* - rytmický podklad (str. 96)
- Příloha 6:** *Žabí koncert* (Jaroslav Herden) (str. 97)
- Příloha 7:** *Žabí koncert* - recitace (Jaroslav Herden) (str. 97)
- Příloha 8:** Doprovod písně - multimediální obsah (4. třída) (str. 97)
- Příloha 9:** *Rozšiřování výchozího modelu* - notový zápis výchozího modelu (5. třída) (str. 98)
- Příloha 10:** tabulka k aktivitě *Hledej* (1. a 4. třída) (str. 98)
- Příloha 11:** text k aktivitě *Doprovod pohádky* (1. třída) (str. 99)
- Příloha 12:** *Jakým hlasem?* - kartičky situací (4. třída) (str. 100)
- Příloha 13:** *Jakým hlasem?* - kartičky postav (4. třída) (str. 100)
- Příloha 14:** *Melodie v omezeném rozsahu* - tabulka k zápisu aleatorické melodie (2. třída) (str. 100)
- Příloha 15:** *Melodie v omezeném rozsahu* - kartičky tónů k losování (2. třída) (str. 100)
- Příloha 16:** *Melodie v omezeném rozsahu* - aleatoricky sestavené melodie žáků (2. třída) (str. 101)



13 Přílohy

Příloha 1: *Hra na otázku a odpověď* - Štafeta

Tvrdé í po el.	II	I	I	I
lyže, lyže	I	I	I	I
lýko, lýko	I	I	I	I
lysina, lysina	II	I	II	I
mlýn, mlýn	I	-	I	-
Tvrdé í po el.	II	I	I	I

Příloha 2: *Hra na otázku a odpověď* - Vláček

Tvrdé í po em.	II	I	I	I
myšlenka, myšlenka	II	I	II	I
myš, myš	I	-	I	-
hlemýžď, hlemýžď	I	I	I	I
Tvrdé í po em.	II	I	I	I
umyvadlo, umyvadlo	II	II	II	II
Litomyšl, Litomyšl	II	II	II	II
Tvrdé í po em.	II	I	I	I

Příloha 3: *Hra na otázku a odpověď* - Domino

Tvrdé i po vé.		II	II	I	-
vysoký	vysoký	II	I	II	I
výt	výt	I	-	I	-
vymyslet	vymyslet	II	I	II	I
vydra	vydra	I	I	I	I
vykopnout	vykopnout	II	I	II	I
povyk	povyk	I	I	I	I



Příloha 4: Hra na otázku a odpověď' - pokřik

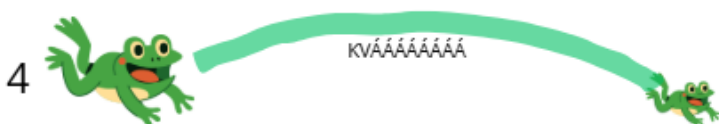
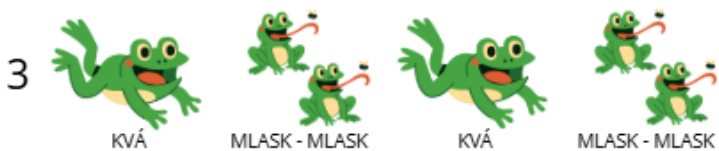
Spolu jsme vše krásně zvládli,

jen trochu se zadýchali.

Co dalšího zjistíme,

za chvíli se dozvíme.

Příloha 5: Žabí koncert - rytmický podklad





Příloha 6: *Žabí koncert* (Jaroslav Herden)

Příloha 7: *Žabí koncert* - recitace (Jaroslav Herden)

Příloha 8: Doprovod písně - multimediální obsah (4. třída)

4. třída - Mulan 1. část: <https://youtu.be/HfSV0WA46Wk>

4. třída - Mulan 2. část (nástrojovější): <https://youtu.be/28Je1acjK38>



Příloha 9: Rozšiřování výchozího modelu - notový zápis výchozího modelu (5. třída)

všichni
žák

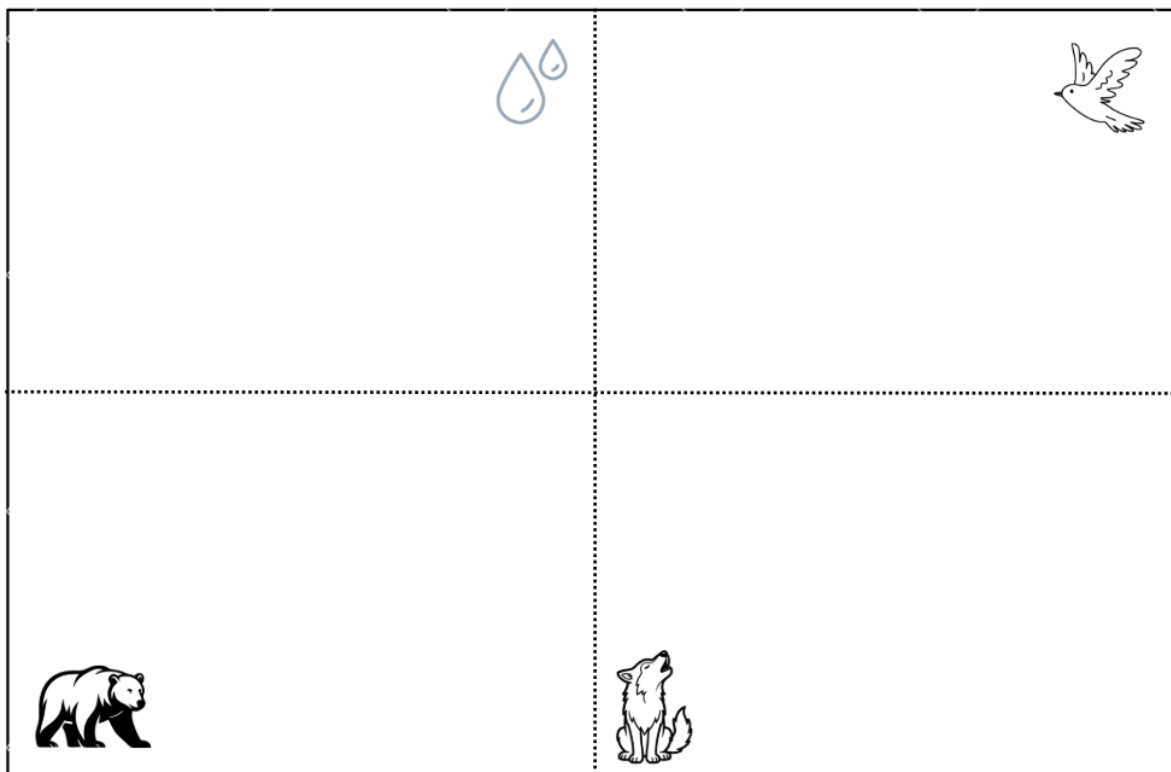
Co si před-sta-víš když se řek-ne les? Před-sta-vím si...

Před-sta-vím si strom.

Před-sta-vím si strom. Před-sta-vím si ve-ver- ku.

Před-sta-vím si strom. Před-sta-vím si ve-ver- ku. Před-sta-vím si mech.

Příloha 10: tabulka k aktivitě *Hledej* (1. a 4. třída)





Příloha 11: text k aktivitě *Doprovod pohádky* (1. třída)

O malé vlaštovce (Pohádkozem - Dominika J.)



Jak všichni víme, vlaštovky jsou stěhovaví ptáci. To znamená, že když se u nás začíná venku ochlazovat, vlaštovky roztáhnou svá křídla a odletí se zahřát do teplých krajín. Když je však u nás znovu teplejší počasí a hřejivé sluníčko, opět se k nám vesele vrátí. A takto před zimou se chystala jedna malá vlaštovka do teplých krajín spolu se svou rodinou.

Malá vlaštovka Moly se velmi těšila na svůj první výlet. Když sluníčko vycházelo na oblohu a vzduch pomalu chladl, celé hejno vlaštovek i s malou Moly vzlétlo k obloze. Hnízda měly vlaštovky vysoko ve stromech v lese u malého městečka. Vítr začínal pomalu chladnout a ony věděly, že teď je ta správná chvíle na stěhování. Jak tak letěly po obloze, letěly ještě dost nízko na to, aby malá Moly viděla co se děje na velkém poli pod ní. Najednou si všimla, jak malý šedý zajíček utíká před nějakým velkým dravým ptákem, který se ho snaží chytit svými drápy. Malá vlaštovka neváhala, rychle se odpojila od svého hejna a rozhodla se, že zajíčkovi pomůže. Je přece důležité pomáhat tomu, kdo to potřebuje, jak její máma vždycky říkala. Malá Moly vůbec necítila strach, byla odhodlána pomoci bezbrannému malému zajíčkovi, vždyť co kdyby se to stalo jí, také by chtěla, aby jí někdo pomohl.

Vlaštovka letěla k zajíčkovi a zakřičela na něj, ať se někde schová, když vtom si malé Moly všiml ten velký dravý pták. Byl to orel. A letěl nad poli přímo k Moly. Králík se stihl ukrýt v suché kupce slámy. Malá vlaštovka se však nebála, rozhodla se, že odláká pozornost od zajíčka na sebe, a letěla rychle k blízkému lesu. Jak tak letěla mezi korunami stromů, orel ji rychle pronásledoval.

„Já tě chytím!“ křičel za ní nelítostně orel. Malá Moly letěla mezi větvě a skryla se v hustém stromě mezi listy. Cítila však, že orel je blízko a určitě ji hledá. Než si uvědomila, jsme nebezpečí ji hrozí, zlý orel byl přímo před ní. Moly začala cítit strach, roztáhla však svá křídla a vzlétla rychle nahoru, a když už do ní chtěl orel zabořit své drápy, objevilo se před ním celé hejno vlaštovek.

Její rodina vlaštovek ji přišla zachránit! Orel se jich lekl. Všichni odehnali orla a zachránili malou vlaštovku. Vlaštovka byla ráda, že se její rodina pro ni vrátila. Moly pak ještě našla zajíčka a ten jí byl velmi vděčný za to, že mu zachránila život.

Naše malá vlaštovka Moly byla statečná a neváhala pomoci druhému. Zachránila malému zajíčkovi život před velkým orlem. A protože každá rodina drží pohromadě, tak i rodina malé vlaštovky se pro ni vrátila a odehnala pryč zlého orla.

Moly se rozloučila se zajíčkem a se svou rodinou se vydala zpátky na svou cestu do teplé Afriky. Ale se zajíčkem zůstali nerozluční přátelé. Vždy když se vrátila na léto do Česka, hrávali si spolu na louce.



Příloha 12: *Jakým hlasem?* - kartičky situací (4. třída)

HÁDKA O MAMUTA	MISTR PLAMENE A JEHO OBDIVOVATEL	STAVBA CHÝŠE
PŘÍPRAVA MUŽŮ NA LOV	TANEC U OHNĚ	MAMINKA VARUJE PŘED JEDOVATÝM KOŘÍNKEM

Příloha 13: *Jakým hlasem?* - kartičky postav (4. třída)

MOUDRÝ DĚDEČEK	NESMĚLÝ ŽÁK	RÁZNÝ UČITEL TĚLOCVIKU
TATÍNEK SE ŠPATNOU NÁLADOU	HLADOVÝ VLK S MEDOVÝM HLASEM	CHCEŠ SI PROSADIT SVOU
ZASNĚNÁ DÍVKÁ	VOJEVŮDCE	LAKOMEC

Příloha 14: *Melodie v omezeném rozsahu* - tabulka k zápisu aleatorické melodie (2. třída)

STOJÍ,	STOJÍ	BED-	-LA,	RÁDA	BY SI	SED-	-LA.
A VZA-	-LA SI	PLETE-	-NÍ,	NOHA	UŽ JÍ	DŘEVĚ-	-NÍ.



Příloha 15: *Melodie v omezeném rozsahu* - kartičky tónů k losování (2. třída)

C	D	E	G	A	???
---	---	---	---	---	-----



Příloha 16: *Melodie v omezeném rozsahu* - aleatoricky sestavené melodie žáků (2. třída)

2	D	E	A	C	E	G	D	C	
	A VZA-	-LA SI	PLETE-	-NÍ,	NOHA	UŽ JÍ	DŘEVĚ-	-NÍ.	

1								E	
	STOJÍ,	STOJÍ	BED-	-LA,	RÁDA	BY SI	SED-	-LA.	

2		G	G	F	B	D	A	C	
	A VZA-	-LA SI	PLETE-	-NÍ,	NOHA	UŽ JÍ	DŘEVĚ-	-NÍ.	

2	A	G	D	G	D	E	E	E	
	A VZA-	-LA SI	PLETE-	-NÍ,	NOHA	UŽ JÍ	DŘEVĚ-	-NÍ.	

2	E	A	F	D	E	C	H		
	A VZA-	-LA SI	PLETE-	-NÍ,	NOHA	UŽ JÍ	DŘEVĚ-	-NÍ.	

1	C	G	D	C	D	D	E	A	
	STOJÍ,	STOJÍ	BED-	-LA,	RÁDA	BY SI	SED-	-LA.	

1	D	A	C	E	G	D	G	A	
	STOJÍ,	STOJÍ	BED-	-LA,	RÁDA	BY SI	SED-	-LA.	