

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY A KULTURY

**ROZVOJ HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOSTI PROSTŘEDNICTVÍM  
VÍCESMYSLOVÉ STIMULACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Michaela Predescu**

*Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

**Plzeň, 2024**

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne ..... 2024

-----  
Vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Chci touto cestou poděkovat mému vedoucímu práce Doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za milý a lidský přístup, cenné rady, pomoc a odborné vedení při psaní mé bakalářské práce. Dále chci poděkovat své rodině za podporu v průběhu psaní této práce. Mé poděkování patří také paní ředitelce Pavle Havlové, která mi umožnila realizovat výzkumné šetření ve své mateřské škole a též za pomoc a vedení při této realizaci. Děkuji také dětem, které se zúčastnily mého výzkumu, za spolupráci a nadšení při realizaci výzkumného šetření.

## OBSAH

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	7
1. Charakteristika dítěte předškolního věku.....	7
1.1 Základní znaky psychiky dítěte předškolního věku.....	8
1.2 Osobnostně pojatý rozvoj dítěte předškolního věku.....	9
2. Hudební schopnosti.....	12
2.1 Hudebně sluchové schopnosti.....	13
2.1.1 Citlivost pro hlasitost.....	13
2.1.2 Citlivost pro barvu tónu.....	13
2.1.3 Citlivost pro rozlišování výšky tónu.....	14
2.2 Auditivně motorické schopnosti.....	14
2.3 Rytmické cítění.....	16
2.3.1 Citlivost pro metrickou pulsaci.....	16
2.3.2 Citlivost pro tempo.....	16
2.3.3 Citlivost pro rytmičké časové členění tónů.....	17
2.4 Tonální cítění.....	17
2.5 Emocionální reakce na hudbu.....	17
2.6 Hudebně tvořivé schopnosti.....	18
2.7 Hudební myšlení.....	18
2.8 Hudební paměť.....	19
3. Hudební představivost, hudební představy.....	21
3.1 Klasifikace hudebních představ.....	21
3.2 Rozvoj hudební představivosti.....	22
4. Rozvoj hudebních představ pomocí vícesmyslové stimulace.....	24
4.1 Didaktické mýty výuky zpěvu.....	25
4.2 Metodické postupy rozvoje hudební představivosti.....	27

II. Praktická část.....	30
5. Předmět výzkumného šetření.....	30
5.1 Cíl šetření a výzkumné otázky.....	30
5.2 Metodologie výzkumu.....	31
5.2.1 Vstupní test hudebnosti (pretest).....	31
5.2.2 Hudební experiment.....	32
5.2.3 Výstupní test hudebnosti (retest).....	33
5.2.4 Rozhovor.....	33
5.3 Výběr výzkumného vzorku.....	33
5.4 Průběh šetření.....	34
6. Výsledky šetření.....	36
6.1 Vyhodnocení vstupního testu hudebnosti (pretestu).....	36
6.2 Vyhodnocení hudebního experimentu.....	39
6.3 Vyhodnocení výstupního testu hudebnosti (retestu).....	41
6.4 Vyhodnocení rozhovoru.....	44
7. Shrnutí výsledků, diskuse a limity práce.....	46
7.1 Shrnutí výsledků.....	46
7.2 Diskuse a limity práce.....	46
Závěr.....	48
Resumé.....	50
Seznam literatury.....	51
Seznam obrázků, tabulek, grafů a diagramů.....	53
Seznam příloh.....	I
Přílohy.....	II

## Úvod

Tématem této bakalářské práce je rozvíjení hudební představivosti u dětí předškolního věku prostřednictvím vícesmyslové stimulace. V teoretické části se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku, znaky jeho psychiky a rozvojem jeho osobnosti dle osobnostního pojetí výchovy a vzdělávání. V další kapitole rozebírá jednotlivé hudební schopnosti, které má každý z nás. V samostatné (třetí) kapitole je pak popsána hudební představivost, její charakteristika a metodické postupy jejího rozvoje z pohledu Kodejšky, Sedláka a Váňové. V následující kapitole se ke slovu dostává pan Ing. Jaromír Ehrenberger, což je pedagog hudební výchovy působící na Základní škole Špičák v České Lípě. Také zde řídí Českolipský pěvecký sbor. Na základě svých praktických zkušeností s výukou hudební výchovy na prvním stupni základní školy a s nezpěváky (s dětmi, které neumí zpívat) se věnuje vývoji didaktických pomůcek, které mají podpořit správný hudební vývoj dětí. Jeho didaktické pomůcky mají prostřednictvím využití a zapojení více smyslů při výuce zpěvu a hudební výchovy pomáhat s rozvojem hudebních schopností, které jsou u většiny dětí přicházejících na základní školu rozvinuté málo či dokonce vůbec. Kapitola se zabývá názory autora na tuto situaci a jeho návrhy didaktických postupů, jak tuto situaci změnit.

V praktické části se tato práce zabývá otestováním míry kvality vybraných hudebních schopností před a po experimentu a samotným hudebním experimentem, který obsahuje náměty na rozvoj testovaných hudebních schopností s důrazem na hudební představivost. Výzkum je zaměřen (jak je patrné z názvu bakalářské práce) na děti před nástupem do základní školy, tedy děti ve věku 5 – 6 let („předškoláky“). Experiment je složen z autorsky vytvořeného materiálu s motivačními úkoly, které mají podpořit rozvoj sledovaných hudebních schopností, zvláště hudební představivosti. Doplňkem tohoto výzkumu je rozhovor s učitelkou třídy, jejíž názory mají přinést zhodnocení výzkumu a reflexi užitých materiálů a autorsky vytvořených pomůcek.

Cílem této bakalářské práce je rozvoj hudebních schopností dítěte, zvláště hudební představivosti. Také ověření účinnosti způsobu vícesmyslové stimulace a s tím souvisejících autorsky vytvořených pomůcek, které mají tento rozvoj podpořit. Také zjistit, jestli při hudebním experimentu mohlo dojít k proměně hudební představivosti i dalších hudebních schopností, což bude zjištěno formou testu před a po experimentu.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„*Předškolní období trvá od tří do šesti až sedmi let*“ (Vágnerová, 2021, s. 177), tedy do nástupu dítěte do první třídy základní školy. V tomto období dochází k mnoha změnám v tělesné i psychické oblasti. Dětské tělo se protahuje do výšky, prodlužují se ruce i nohy (Říčan, 2014, s. 120), zvyšuje se tělesná váha dítěte, osifikují se mu kosti, dochází také ke zvýšení kapacity plic, dokončuje se vývoj jeho vnitřních orgánů a nervové soustavy. Také se zlepšuje koordinace svalové motoriky. Vyšší míra pohyblivosti dítěte je podmíněna nově vytvořenými svaly v oblasti hrudní a svaly kosterními a kloubními. Také probíhá vývoj menších svalů, které umožňují jemnou motoriku (Králová, Kodejška, Strenáčiková, Kolodziejski, 2016, s. 48).

Předškolní věk je obdobím, kdy dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu. Zde se utváří charakter dítěte a plně se rozvíjí a formuje jeho osobnost. Také zde dochází k dalšímu procesu významnému pro zdravý vývoj dítěte a tím je socializace. Dítě se musí osamostatnit, naučit se trávit čas mimo domov a bez rodičů. Ocitá se v novém prostředí, mezi lidmi, které nezná. Vyrůstá u něj potřeba sociálního kontaktu, která mu umožňuje budovat nové vztahy se svými vrstevníky. V mateřské škole také poznává novou autoritu – paní učitelku. Učí se zde chápat, respektovat a dodržovat pravidla.

„*Předškolní věk je klasickým obdobím hry*“ (Říčan, 2014, s. 127). Hra je v předškolním věku hlavní náplní času dítěte. Zpočátku si dítě hraje samo, postupně se hra mění, napřed si hraje s jedním kamarádem, pak se dvěma – hrají si tedy ve třech. V předškolním věku má být schopné zvládnout hrát kolektivní hru organizovanou vyspělejšími (Příhoda, 1983, s. 215). Hra je také prostředkem sebevýchovy dítěte (Příhoda, 1983, s. 244). Pomocí hry dochází u dítěte k rozvoji intelektu, a to zejména v takových hrách, ve kterých může imitovat projevy dospělých. Společenské rysy dítěte v předškolním věku se nejvíce projevují v takzvaných společenských hrách (Králová, Kodejška, Strenáčiková, Kolodziejski, 2016, s. 49). Typickým příkladem mohou být hry na maminku a na tatínka, na nakupování, na oběd v restauraci, na kavárnu. Hra může mít i psychoterapeutický účinek. Skrze hru si dítě může nezávazně a nenásilně prožít emoce a situace, které ho trápí a neví, jak se s nimi vypořádat, jak je zpracovat. Do hry dítě projektuje své dosavadní životní zkušenosti, ale i skryté touhy a přání. Ve hře se často snaží najít řešení svých problémů i

aktuálních situací. Prostřednictvím hry se dítě přirozeně učí nové poznatky, hodnoty a dovednosti nejen o sobě, ale i o svém okolí a o světě, který jej obklopuje. Učí se zde přirozeně využívat své dosavadní schopnosti.

Nejbližší příbuznou hry je pohádka, která je pro dítě stejně důležitá jako hra sama. Pohádka má velkou úlohu v rozvoji řeči, fantazie a intelektuálních schopností (Příhoda, 1983, s. 217 a 218). V pohádkách se často dějí situace, které se dějí i samotnému dítěti. Pohádka umožňuje dítěti ztotožnění s postavami, dítě nalézá shodu mezi tím, co prožívá postava, a tím, co prožívá ono samo. Pohádka mu pomáhá pojmenovat a identifikovat emoce, nabízí mu řešení situací, které jej trápí a se kterými si neví rady. Pohádka dítěti zprostředkovává vysvětlení určitých situací (smrt, rozvod, narození) způsobem a jazykem srozumitelným a přiměřeným jeho rozumovým schopnostem a dosavadním životním zkušenostem. „*Láska k pohádce a citlivost k jejímu působení v tomto věku – předškolním věku – vrcholí*“ (Říčan, 2014, s. 131). Dobře propracovaný a dějově postavený příběh umožňuje dítěti také rozvíjet obrazotvornost, představivost a fantazii, které lze podpořit správnou prací s textem – kladení otázek dětem ve vhodném úseku textu, dotazování se na jejich názor, nechat je vymyslet konec příběhu, malování částí příběhu, které děti zaujaly. Pohádky také dítěti přirozeně a nenásilně vštěpují hodnoty a postoje, na nichž je (nebo by měla být) postavena naše společnost. Je proto důležité vybírat takové příběhy, které podporují u dětí hodnoty jako upřímnost, pravdivost, respekt, ochota pomoci, spolupráce, čest, spravedlnost, úcta ke starším. Nedá se říci, že by tyto hodnoty snad v naší současné společnosti úplně chyběly, ale nelze si nevšimnout, že se pomalu vytrácejí. Proto je důležitost takových příběhů v dnešní době a v dnešní mateřské škole vyšší než dříve.

## 1.1 ZÁKLADNÍ ZNAKY PSYCHIKY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Základními znaky psychiky dítěte předškolního věku jsou konkretismus, eidetismus, prezentismus, topismus, egocentrismus, labilita chování, zosobňující dynamismus a synkretismus.

Konkretismus je typický pro období před nástupem do mateřské školy – tedy do tří let věku. Dítě ještě nedokáže odlišit vlastnosti části od celku – věc a myšlenka splývají v jedno. Eidetismus je velmi častý a může se stát někdy i trvalou vlastností. Způsobuje, že mezi zrakovou představou a původním vjemem nevzniká podstatný rozdíl. Jeho obdobu lze spatřit i ve sluchové oblasti, proto se hovoří i o sluchovém eidetismu – mezi sluchovou představou a původně slyšeným vjemem dítě nevnímá podstatný rozdíl. Prezentismus je psychickým



znakem znamenajícím, že dítě vnímá pouze přítomnost, tedy to, co se děje právě teď. To vnímá a to žije. Nemá vztah k minulosti ani k budoucnosti, význam těchto slov ještě nechápe. Pomocí záměrné výchovy začíná tento znak překonávat ve čtyřech letech. Na konci předškolního období již chápe pojmy vyjadřující časovou posloupnost, například „včera“ a „zítra“ a učí se znát dny v týdnu, měsíce a roční doby. Topismus lze vysvětlit jako uznání prostoru, ve kterém dítě vyrůstá a žije. Egocentrismus je psychický znak, kdy se dítě domnívá, že vše existuje a pracuje jen pro něj. Předškolák nepochopí, že druzí mají svůj vlastní názor. Není schopen pochopit, že na stejnou věc lze nahlížet z více úhlů pohledu. Očekává, že druzí mají stejný názor jako on a že jeho názor je jediný správný. Například při vyprávění předpokládá, že druzí vědí totéž, co on. Věří, že při hře uznávají druzí stejná pravidla jako on. Labilita chování se projevuje častým střídáním nálady, pláče a smíchu. Dítě na své zážitky velmi rychle zapomíná. Zosobňující dynamismus je snahou dítěte oživit všechno, co má okolo sebe, čím je obklopeno. Je schopné se naprosto ztotožnit s hračkou nebo se svou úlohou ve hře. Synkretismus je znakem, díky kterému dítě vnímá svět celkově, nerozčleněně. Dovednosti snáze rozvíjí v prostředí bohatém na sensorické podněty, které vycházejí z komplexního a pro dítě přirozeného prostředí. Dítě si postupně uvědomuje vzájemnou souvislost mezi jednotlivými aktivitami. Z toho vyplývá význam praktické činnosti pro rozrušování synkretismu, ale hlavně pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte (Kodejška, 2002, s. 8).

## 1.2 OSOBNOSTNĚ POJATÝ ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Sociálně psychologický pohled na osobnost dětí charakterizují čtyři znaky: odkázanost, otevřené prožívání, potenciality a vývojové směřování.

Odkázaností se nemyslí jen závislost dítěte jako předpoklad jeho přežití, ale především jeho způsobilost k oddání se druhému člověku, schopnost spolehnout se na něj s plnou důvěrou, zároveň pohotovost druhého člověka odpovídat dítěti láskyplnou péčí synchronizovanou s projevy jeho potřeb. Je rozlišována odkázanost objektová (podrobenost dítěte tomu, jak je jeho život organizován druhou osobou) a odkázanost subjektivní (dítě vyjadřuje své potřeby a touhy a učitel se vcítivou pozorností a se vši vážností bere tyto potřeby a touhy v úvahu a synchronizuje s nimi své odpovědi). Otevřené prožívání je prožívání dítěte pojící se s jeho zájmem o to, co se kolem něho děje; takové dítě je zvědavé, rádo experimentuje, protože objevy, které činí a nové zkušenosti, k nimž dospívá, mu dělají radost a obohacují jej. Posiluje jeho sebejistotu, že si dokáže poradit, že je zdatným

objevitelem, úspěšným experimentátorem, což se pozitivně promítá i do dalších životních fází. Potencialitami jsou myšleny potenciální kvality osobnosti jako je způsobilost být šťasten, procítat k sebevědomí aktivního subjektu, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie, být ohleduplný a radovat se z toho, že udělalo radost druhým a podobně. Tyto potenciality jsou označovány jako potenciality pozitivně růstové. Nebezpečí představují potenciality negativní, jako například tendence být agresivní, vynucovat si dotěrnost, pláčem nebo zlobením to, co dítě chce. Posilování těchto negativních potencialit má školní instituce předcházet posilováním tendencí dětí k potencialitám pozitivně růstovým. Při respektování výše uvedených znaků dítěte reflektujícím vychovatelem, projevuje dítě zájem o své směřování do budoucnosti; v konstruktivním duchu je perspektivně orientováno. Zejména ve vztahu k lidem, kterým důvěřuje, k úkolům, které jej baví zvládat (protože ví, že nikdy nezůstane bez pomoci a že jeho úspěch bude zaznamenán a udělá radost nejen jemu, ale i druhým) a k sobě samému (jelikož si je vědomo vlastního významu a vlastní hodnoty, chce tedy o sebe dbát, záleží mu na sobě podobně jako na něm záleží druhým blízkým osobám) (Helus, 2015, s. 21 – 23).

Je nesmírně důležité, obzvláště v dnešní době, podporovat u dětí předškolního věku utváření postojů vedoucích k relativně trvalému zaměření směrem k hodnotám, jako jsou upřímnost, čest, pravdivost, ohleduplnost, úcta, respekt a spolupráce. Vytvářením postojů vedoucích k těmto hodnotám zároveň dochází k vytváření postojů k životu, což se děje skrze poznávání sebe sama, obracení pozornosti k sobě samému a zájmu o sebe sama – dítě má k sobě samému vztah. Jádrem tohoto vztahu je, že dítě chce vědět, kým je a jaké je – jde mu o sebepojetí a chce dosahovat cílů, které dávají smysl jeho životu, chce být samo sebou – jde mu o seberealizaci (tedy o aktualizaci pravého já). Sebepojetí souvisí se sociálním začleněním osobnosti. Dítě se z reagování druhých lidí na to, jak se chová, jaké je a jaké by mělo být, učí být samo sobě objektem, tedy učí se přístupu k sobě samému obdobně tak, jak k němu přistupují druzí. Okolní svět tedy dítěti zprostředkovávají druzí lidé tím, že jej učí věci a události, které jej obklopují, chápat tak, jak mají být chápány – skrze interpretaci. Sociálně zprostředkováno je však i dítě samo sobě, protože prostřednictvím pohledu druhých lidí si ujasňuje, kým je, jaké je a co dokáže. Sebepojetí a od něho se odvozující sebeřízení patří mezi základní témata vztahu jedince k sobě samému. Skládá se ze sebepoznání, sebecitu, sebehodnocení a seberealizace. Sebeoznání se týká poznatků o vlastnostech, schopnostech a předpokladech k dosažení lepšího nebo horšího výkonu v určité situaci. Sebecit se týká pocitů, které má dítě ze sebe sama a citů, které k sobě samému chová. Velmi důležité jsou city sebedůvěry, sebejistoty a sebeúcty. Vztah jedince k sobě samému je vždy

více či méně citově angažovaný, tato angažovanost může působit aktivizačně i dezaktivizačně, či dokonce demoralizačně. Sebehodnocení se zabývá názory a soudy o sobě samém na pozadí ideálu. Jeho základem je porovnávání s druhými osobami nebo s určitou normou. Na této úrovni se ukazuje, že vztah osobnosti k sobě samé není jen konstatující a citově angažovaný, ale že může ústít v závěry a rozhodnutí, které vybízejí k práci na sobě a ke změně sebe sama.

Tím se lze dostat k seberealizaci, jejímž východiskem bývá hodnotící konstatování nesouladu mezi tím, jaký jsem a mezi tím, jaký bych chtěl být. Hodnotící konstatování tohoto nesouladu může vyústit v rozhodnutí přiblížit se ideálu – člověk vynakládá úsilí, aby se zlepšil, změnil. Pracuje na sobě, snaží se překonat sám sebe. Z úspěchů, kterých člověk dosahuje v tomto směru, se rodí jeho sebeúcta a sebejistota. Toto úsilí je velmi významným zdrojem sebeřízení osobnosti k jejímu rozvoji – je i vnitřní podmínkou učení (Helus, 2015, s. 84 – 87).

U dětí předškolního věku je proto důležité, aby se setkávaly s pozitivní zpětnou vazbou, měly možnost zažít úspěch, radost z toho, že se jim něco povedlo, že udělaly správnou věc. U osobnosti je důležité, aby rozvoj a kvalita činností byla vždy propojena s emocionálním prožitkem, který koresponduje s prožitými událostmi na stanovené úrovni tělesného a psychického vývoje dítěte. Jeho schopnosti se utvářejí kvalitněji, když je vazba mezi dovednostmi a citem silnější. Lze se domnívat, že tato relace přímo závisí také na úrovni mentálně etického založení dítěte v předškolním věku, což je výrazně ovlivňováno sociálním prostředím, u předškolních dětí především rodinou a mateřskou školou. Dá se tím konstatovat přesvědčení o tom, že pokud je dítě vedeno velmi pěkně k respektování společenských a osobnostních hodnot, tak výsledky a rozvojová kvalita schopností jsou rovněž vyšší. Tato práce se zabývá hudbou v dětském osobnostním rozvoji a bude se rovněž zajímat o charakteristiku a rozvoj vybraných základních hudebních schopností, které mají vliv na zvolený cíl bakalářské práce – totiž utvářet a rozvíjet hudební představitost jako významnou složku hudebnosti, ale rovněž osobnosti ve smyslu kreativního myšlení a tvořivosti.

Kreativní myšlení je podle psychologů velmi důležité rozvíjet od útlého dětství, protože zakládá vysoce cenný osobnostní rys. Má přímou spojitost s kreativitou, která v průběhu předškolního a mladšího školního věku prodělává kvalitativní proměny, když je správně identifikována a citlivě a účelně utvářena a zaměřena. Toto utváření je v oblasti kreativity jako osobnostní dimenze charakterizováno v řadě osobnostních konotací. Mezi znaky tvořivého myšlení v oblasti hudby patří například restrukturalizace, senzitivita,

fluence, integrativita, zaměřenost k cíli a jiné. Restrukturalizace je schopnost, která umožňuje měnit strukturu díla a jeho jednotlivé části, také umožňuje revizi konečné podoby. Senzitivita znamená zvýšenou vnímavost a citlivost k hudebním problémům a rozdílům v hudebních prožitcích, náladách i pocitech. Fluence je plynulost a je to schopnost závislá na zásobě předchozích hudebních zkušeností dítěte. Projevuje se jako dovednost vytvářet v rychlém časovém sledu mnohotvárné hudební útvary, změnu modelu po stránce rytmické, textové, melodické a výrazové. Integrativita umožňuje odstranit izolovanost jednotlivých hudebních zkušeností a vytváří nově strukturovaný hudební útvar. Zaměřenost k cíli se projevuje v usměrnění výkonu vzhledem ke stanovenému cíli (Kodejška, Váňová, 1989, s. 69 – 70).

## 2. HUDEBNÍ SCHOPNOSTI

Hudebnost jako základní kategorii vztahu člověka k hudbě je třeba považovat za specifickou vlastnost osobnosti, která představuje otevřený systém s hierarchickým uspořádáním jednotlivých elementů jeho struktury. Tento systém je podmíněn rozvojem klíčových hudebních schopností a projevuje se mnohostrannými vztahy k hudbě a nejrůznějšími formami hudební aktivity jedince. Hudebnost v sobě integruje jak schopnosti emocionálního prožitku při vnímání hudby (které stimulují rozvoj hudebních potřeb a zájmů jedince), tak i schopnosti samostatného učení a tvořivého osvojování hudby, jež mají vliv na formování jeho hudebního vkusu a podílejí se na rozvoji speciálních hudebních a hudebně tvořivých schopností. Hudební schopnost nelze považovat za něco absolutního či neměnného. Sice závisí na potencionálním (vlohovém) základě, ale i na čase, věku, sociálních a kulturních vlivech. Rozvoj hudebních schopností bývá umožněn i jejich vzájemnou kompenzací a při hudebních činnostech se aktivizují nejen hudební struktury, ale bývá zasažena celá osobnost (Holas, s. 10, 12, 13).

V této práci budou uvedeny následující hudební schopnosti: hudebně sluchové schopnosti (citlivost pro hlasitost, citlivost pro barvu tónu, citlivost pro rozlišování výšky tónu), auditivně motorické schopnosti, rytmické cítění (citlivost pro metrickou pulzaci, citlivost pro tempo, citlivost pro rytmické časové členění tónů), tonální cítění, emocionální reakce na hudbu, hudebně tvořivé schopnosti, hudební myšlení a hudební paměť. Problematika hudební tvořivosti spojená s představami bude popsána v samostatné kapitole.

## 2.1 HUDEBNĚ SLUCHOVÉ SCHOPNOSTI

Podle Sedláka (1989, s. 65) umožňují hudebně sluchové schopnosti jedinci orientovat se v tónovém prostoru, který je vymezený hudbou, dovolují mu zpracovat a identifikovat akustické (fyzikální) veličiny hudby a také její vlastnosti.

Podle Kodejšky (2002, s. 11) tyto schopnosti dítěti umožňují vnímat a zpracovávat akustické vlastnosti hudby, mezi něž patří tónová intenzita, trvání a soubor alikvotních tónů a frekvence. V hudebně podnětném prostředí se ke jmenovaným akustickým vlastnostem vlivem dozrávání sluchového analyzátoru vytváří odpovídající citlivost pro hlasitost, délku, barvu a výšku tónu.

Ve vědomí subjektu se akustické vlastnosti tónů odrážejí jako hudební počítky a vjemy. Bylo však zjištěno, že odraz v psychice přesně neodpovídá akustické skladbě tónů, neboť ve sluchovém analyzátoru dojde k jejímu zkreslení a transformacím. K akustickým veličinám jsou proto přiřazovány paralelní psychofyziologické pojmy, vyjadřující odraz veličin v kůře mozkové. Intenzitě zvuku tak odpovídá pojem hlasitosti. Trvání podnětu odpovídá pojem délka tónu. Frekvenci odpovídá pojem výška tónu a skladbě alikvotních tónů odpovídá pojem barva tónu (Sedlák, Váňová, 2013 s. 114 – 115).

### 2.1.1 CITLIVOST PRO HLASITOST

Citlivost pro hlasitost je schopnost, která vzniká na základě odrazu intenzity zvuků v psychice dítěte a umožňuje mu vnímat dynamické změny v hudbě. Zvuky s větší fyzikální intenzitou vyvolávají hlasitější odezvu a naopak. Tato schopnost může být u dětí rozvíjena prostřednictvím sluchových her – například prostřednictvím diferenciací silných a slabých hudebních a nehudebních zvuků, vytvářením první asociace představy a jejím ztvárněním ve formě vlastních hudebních projevů (Kodejška, 2002, s. 12, 13). „*Hlasitost tónů je subjektivním odrazem intenzity zvuku v našem vědomí*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 126). Hlasitost tónu je pojem psychologický – naše ucho zpravidla rozlišuje zvuk s menší akustickou intenzitou jako tišší a naopak. Intenzita je pojem akustický – je závislá na rozkmitu zvukové vlny (Sedlák, Váňová, 2013, s. 126).

### 2.1.2 CITLIVOST PRO BARVU TÓNU

Podle Kodejšky (2002, s. 13) je tato schopnost uplatněna především při vnímání lidské řeči a je i podmínkou ovládnutí rodného jazyka. Barva tónu je odrazem kmitočtu základního tónu

a alikvotních tónů včetně jejich intenzity. Skladba těchto tónů souvisí s frekvencí – tóny s nižší frekvencí mají větší počet alikvotních tónů než tóny s vyšší frekvencí. Témbr umožňuje posluchači orientaci ve změti zvuků orchestrální skladby a umožňuje mu sledovat hlasy jednotlivých hudebních nástrojů. Témbr je kvalitativním jevem – to znamená, že nelze změřit vztah mezi akustickými hodnotami alikvotních tónů a odpovídající témbrovou kvalitou. Je možné říci, že tóny, které mají malý počet slyšitelných alikvotních tónů, zní měkce až dutě, zatímco tóny s vysokým počtem alikvotních tónů utváří tón ostrý a plný (Sedlák, Váňová, 2013, s. 124).

### 2.1.3 CITLIVOST PRO ROZLIŠOVÁNÍ VÝŠKY TÓNU

Je to schopnost postihnout malé změny frekvence tónu. Tříbí se v činnostech založených na reprodukci a kontrole melodií předzpívaných jinou osobou či předehraných hudebním nástrojem. Citlivost k výšce tónu se zlepšuje prostřednictvím zrakových či zvukových představ. Počitek výšky dítě označuje na základě nejrůznějších obrazových asociací vzestupného či sestupného charakteru a rovněž dle témbrových kvalit (Kodejška, 2002, s. 14 – 16). Kodejška a Váňová (1989, s. 27) uvádějí, že tento počitek se utváří již ve věku mladšího batolete, ale k jeho optimálnímu vývoji dochází až v mladším školním věku, méně často na konci předškolního období. Z psychologického hlediska je diferenciací a vnímání výšky tónu jevem složitým. Je psychickým odrazem frekvence ve formě akustické veličiny, je závislá na hlasitosti a úzce souvisí s témbrem. Dá se však přesně fixovat notovým zápisem a reprodukovat. Pro měření frekvence je základní jednotkou hertz (Hz) – označuje počet kmitů za sekundu. Jeho polohou ve frekvenčním pásmu je dána výška tónu, což se pohybuje přibližně v rozmezí 16 Hz – 20 000 Hz. Zvuk nad hranicí 20 000 Hz považujeme za neslyšitelný ultrazvuk vnímaný některými zvířaty, pod dolní hranicí 16 Hz je infrazvuk vnímaný jako chvění, dunění nebo akusticky oddělené rázy (Sedlák, Váňová, 2013, s. 115).

## 2.2 AUDITIVNĚ MOTORICKÉ SCHOPNOSTI

Rozvoj auditivně motorických schopností je nezbytný pro zjemňování a koordinaci pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových činností dětí. Utváření těchto schopností souvisí s dalšími hudebními schopnostmi - zejména se schopnostmi analyticko-syntetickými, hudební pamětí a představivostí. Ve spojení motorického a sluchového analyzátoru (nebo pod dojmem určité hudební představy) je dítěti umožněno si vybavovat

přírodné motorické reakce na hudební podněty. Významnou posilující funkci hraje zrakový analyzátor pomáhající utvářet odpovídající představy prostřednictvím grafického názoru. Prostřednictvím analyticko-syntetických schopností (umožňujících diferenciaci ve sluchové i pohybové oblasti) děti vnímají a postupně tělesně ztvárňují jednotlivé prvky, které tvoří časový průběh hudby – metrickou pulsaci, časově rytmický průběh tónů a tempo (Kodejška, 2002, s. 17). Tyto schopnosti zaznamenávají velký rozvoj v době docházky do mateřské školy. Jejich prostřednictvím se zkvalitňují základní hudební činnosti: poslechové, pěvecké, instrumentální a hudebně pohybové. Realizuje se to tak, že příslušné hudební schopnosti, které tvoří základ hudebnosti, se aktualizují v dovednosti. Dovednosti vycházejí ze schopností a rovněž jsou naplněny emocionalitou doprovázenou intelektovými informacemi. Dovednosti se realizují prostřednictvím činnostních technik, které jsou specifické pro každou hudební činnost. Obecné dovednosti ale mají společné jádro. Daná hudební činnost z něj vychází.

Poslechová činnost umožňuje vstup hudby do psychiky dítěte. Poslech hudby vybízí děti k různým činnostem, například vyjadřovat pocity z poslechu slovem, zpěvem nebo pohybem. Děti se seznamují s jednoduchými písňovými formami, instrumentálním doprovodem, charakteristikou orchestrální či sólové instrumentální skladby. V pěveckých činnostech se auditivně motorické schopnosti rozvíjí při rytmizaci slov, sousloví a říkadel. Rytmizace se spojuje s melodizací a s doprovodem na hudební nástroje z Orffova instrumentáře či hrou na tělo. Děti se učí vnímat a reagovat na pohyb melodie, na jeho rytmicko metrické členění, tempo, na vztahy dynamické, intervalové a podobně. Instrumentální činnost má za cíl systematický přechod od živelné hry k funkčnímu využívání nástrojů Orffova instrumentáře při poslechových činnostech, při doprovodech písní nebo hudebně pohybových projevech dětí. V hudebně pohybových činnostech jsou auditivně motorické schopnosti podmíněny rozvojem všech složek hudebně pohybové výchovy: tělesným cvičením s hudbou, dramatizací písní, taneční hrou, hrou se zpěvy a vlastními pohyby podle hudby.

Auditivně motorické schopnosti zkvalitňují všechny hudební činnosti v mateřské škole. Vnímání hudby spojené s vlastním hudebním pohybem, který je doprovázen hudebním prožitkem, plní jeden z důležitých úkolů všestranné výchovy dítěte (Kodejška, Váňová, 1989, s. 29 – 30).

## 2.3 RYTMICKÉ CÍTĚNÍ

„Rytmičké cítění není pouhým sluchovým odrazem časového členění hudby, ale je provázáno (zvláště v raných vývojových stadiích dítěte) pohybovými reakcemi – jeho základ je motorický“ (Sedlák, 1989, s. 102). Rytmičké cítění jako takové se nedotýká jen hudebního rytmu, ale též ostatních prostředků časového členění hudby, kterými jsou metrum, pulz, hybnost, tempo a jeho změny – tyto prostředky spolu souvisejí a podmiňují se navzájem (Sedlák, 1989, s. 96). Pulz je sledem stále se opakujících rovnocenných hudebních impulzů, které jsou shodně rozčleněny v čase. Metrum je systém organizování rytmičkého pohybu, založený na střídání přízvučných a nepřízvučných dob. Tempo je rychlost průběhu hudební interpretace projevující se střídáním základních metrických dob a absolutní délkou počítací doby v taktu. Rytmičké časové členění tónů je dáno střídáním tónů různých délek v rámci taktu (Kodejška 2002, s. 17 – 18).

### 2.3.1 CITLIVOST PRO METRICKOU PULSACI

Spojením pulzu s metrem vzniká neustále se opakující hudebně rytmičké tvar pravidelně střídající přízvučné a nepřízvučné doby. Toto spojení se nazývá metrická pulsace. Dítě se lépe orientuje v melodii metricky strukturované. Při utváření citlivosti pro metrickou pulsaci musí být dítě do taktu vtaženo prostřednictvím pohybové činnosti nebo pohybových představ (Kodejška, 2002, s. 18). Při stálém opakování metrické pulsace v průběhu skladby se metrická pulsace pro dítě stává relativně samostatným rytmičkým faktorem, což způsobuje, že se v jeho vnímání projevuje setrvačnost. Ta ovšem vyvolává metrické předvídání následnosti vývoje. V mateřských školách je často využívána při kolektivní hudební improvizaci (Kodejška, Váňová, 1989, s. 32 – 33).

### 2.3.2 CITLIVOST PRO TEMPO

Citlivost pro tempo je spojena s elementárními pohybovými projevy dítěte – pochodem, během, poskokem. Představy tempa se vytvářejí v pohybovém dialogu s hudbou na základě asociací prostřednictvím známých pohybových činností (batolení kačátek, pochod vojáků a tak dále). Děti poměrně dobře reagují na kontrastní změny tempa (Kodejška, 2002, s. 18 – 19). Hudební tempo bývá spojováno s fyziologickými úkony lidí – srdečním tepem nebo chůzí. Hudební psychologie postupně dochází k názoru, „že biologické rytmy určují poměrně přesně tempa těch hudebních žánrů, které jsou spojeny bezprostředně s lidským



*pohybem*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 140 – 141).

### 2.3.3 CITLIVOST PRO RYTMICKÉ ČASOVÉ ČLENĚNÍ TÓNŮ

Podle Kodejšky (2002, s. 19) dokáže dítě snadněji pohybově vyjádřit určitou časově rytmickou strukturu, pokud se může opřít o slovní rytmus. Citlivost pro časový rytmický průběh tónů může být soustavně rozvíjena od nejtútlejšího věku prostřednictvím lidových říkadel nebo popěvků s jednoduchými pohyby.

### 2.4 TONÁLNÍ CÍTĚNÍ

Tonální cítění je schopnost, která umožňuje vnímat, emocionálně prožívat a chápat tonalitu, tedy tonální vztahy a funkční závislosti tónů v melodii. Základem tohoto cítění je vjem hudební výšky, ne však izolovaného tónu, ale výškových vztahů. Emocionální prožívání vzniká z tonálního zbarvení daného vztahem jednotlivých tónů melodie k tonálnímu centru. Emocionální prožitek v sobě nese prvek estetického hodnocení – je typický pro první stadia hudebního rozvoje jedince. Později se k němu přidruží i racionální prvky (Sedlák, Váňová, 2013, s. 148 – 149). Tonální cítění se rozvíjí nejčastěji prostřednictvím zpěvu. Vývoj tonálního cítění má odlišnou dynamiku a kvalitu, samovolně se neutváří, musí být podněcován hudebním prostředím. Značný vliv má frekvence opakování a kvalita hudebně sluchových schopností - zejména citlivost pro výšku tónu a hudební paměť (Kodejška, 2002, s. 19, 21).

### 2.5 EMOCIONÁLNÍ REAKCE NA HUDBU

Emocionální reakce na hudbu vyvolávají mnohé změny ve strukturální, dynamické i charakterové sféře rodící se osobnosti. Podněcují aktivitu, pozornost, tvořivé schopnosti, ovlivňují racionální pochody a posilují oblast estetického cítění dítěte. Aktivní vnímání hudby je u dítěte spojeno se senzorio-motorickou činností, při níž dochází k emocionálnímu prožívání hudebního obsahu (Kodejška, 2002, s. 22, 23). Kodejška a Váňová (1989, s. 44) uvádějí, že v předškolním období dítě prožívá především krásu v přírodě, často se však uchyluje do světa fantazie. Hudební řeč dítě upoutá svými výrazovými prostředky, vyvolává v něm přiměřené pohybové reakce doprovázené citovým prožíváním. Na tyto podněty dítě reaguje především bezprostředně. Hudba v dítěti vyvolává různé reakce, určitý

stupeň nadšení a dokáže prohloubit určitou náladu a stává se zušlechťujícím citovým prostředkem.

## 2.6 HUDEBNĚ TVOŘIVÉ SCHOPNOSTI

Jedná se o vlastnosti hudebního vědomí, které zajišťují originalitu, novost a neopakovatelnost hudebních projevů. Prostředí má na vývoj tvořivých schopností formativní vliv. Každé duševně a tělesně normální dítě má za vhodných sociálních a výchovných podmínek různě odstupňované předpoklady pro rozvoj tvořivosti. Hudební tvořivost je třeba podněcovat a citlivě motivovat vhodným prostředím. Je důležité vycházet z dětské spontaneity, hravosti a potřeby experimentovat. Je dobré navodit tvořivé situace, například řešení problémů, operace s hudebními představami, volné asociování, imaginaci, podněty pro fantazii, rozvoj hudebního myšlení a citového života dítěte – tedy situace, v nichž se dítě tvořivě rozvíjí. Při tvořivých úkolech je zásadní, aby dítě pracovalo samostatně, necítilo se pod tlakem a nebylo omezováno příliš detailními pokyny. Průběžně lze hodnotit jeho výkony i tvořivé pokusy a chválíme jej i za zdařilé drobnosti (Sedlák, Váňová, 2013, s. 192, 197 - 198).

## 2.7 HUDEBNÍ MYŠLENÍ

Hudební myšlení souvisí s hudební představivostí. Myšlení ve vztahu k hudbě se uskutečňuje trojím způsobem:

1. Myšlením při hudbě – představy subjektu se neupírají na obsah slyšeného. Subjekt si vytváří zpravidla nehudební představy, které jsou poslechem ovlivněny.
2. Myšlením o hudbě – tvůrce zde uvažuje o hudebním námětu, jeho zpracování a formě. Je nutné pochopit záměr skladatele, hudební obsah, styl i výraz. Uskutečňuje se i v aktivním vnímání.
3. Myšlením hudbou – vlastní podstata hudebního myšlení, která umožňuje proniknout do struktury hudebního díla, a přitom bere zřetel na jeho výstavbu, charakter a tvůrčí originalitu. Jde zde o operace s hudebními představami, srovnání, identifikaci, analýzu na jednotlivé části, zpětnou syntézu a uvědomění si vztahů mezi použitými vyjadřovacími prostředky (Sedlák, Váňová, 2013, s. 186).

## 2.8 HUDEBNÍ PAMĚŤ

Hudební paměť je základní hudební schopností utvářející se spolu s vnímáním, hudebně analytickými schopnostmi, hudební představivostí a fantazií již v předškolním věku. Proces zapamatování ovlivňuje řada navzájem podmíněných činitelů: vnímající subjekt, výstavba a charakter hudebního díla, situace, v níž se zapamatování uskutečňuje a mechanismy zapamatování, případně zapominání.

Vnímání hudby je obvykle proces, který si nelze zcela uvědomit. Spojují se v něm tři časové hodnoty – minulost, přítomnost a budoucnost. Dítě vnímá a uskutečňuje hudební činnost na základě svých předcházejících hudebních zkušeností. Nevnímá aktivně veškerou hudbu, kterou je obklopeno, ale provádí její selekci. Lépe si zapamatuje tu, která vychází z jeho zájmů a potřeb, prostřednictvím níž si může představit konkrétní situace. Výstavba a charakter hudebního díla významně ovlivňují zapamatování. Hudebně výrazové prostředky vyvolávají u dítěte emocionální a poznávací reakce. Rozvoj hudební paměti začíná od jednoduchých a krátkých rytmicko-melodických motivů, písní a říkadel. K hudebnímu zapamatování dochází úmyslnou i neúmyslnou činností v nejrůznějších situacích. Při neorganizovaných hrách děti napodobují pěvecké a pohybové projevy, které vnímají zrakovým a sluchovým analyzátozem. Úmyslné hudební zapamatování se uskutečňuje v činnostech vhodně motivovaných především prostřednictvím hudebních her. Je důležité, aby se zapamatování zakládalo (kromě mechanické paměti) i na elementárním pochopení hudební výstavby jednoduchých poslechových skladeb a písní (ty zakládají paměť logickou). Úroveň zapamatování ovlivňuje výběr hudebních skladeb či písní. Dítě si obtížněji zapamatovává (a tedy snadněji zapomíná) takové skladby či písně, které jsou málo motivačně a emocionálně účinné, výrazově složité a často neodpovídající jeho mentální vyspělosti a potřebám. K zapamatování a znovu vybavení hudby zpravidla dochází prostřednictvím paměti krátkodobé, operativní či dlouhodobé.

Krátkodobá paměť umožňuje dítěti přijmout a osvojit si na krátkou dobu určitý hudební úryvek. Operativní paměť souvisí s rozvojem hudebního vnímání a rozumových procesů. Uskutečňuje se v souvislosti především s hudební představivostí. Jejím prostřednictvím postihuje dítě hudební řád a může provádět srovnávání podstatných úseků hudby. Dlouhodobá paměť se vytváří při zapojení sluchového, motorického a zrakového analyzátozu. Přenášejí se do ní hudební informace pro dítě významné a navazující na předcházející hudební zkušenosti a zážitky (Kodejška, 2002, s. 23 – 26).

Hudební paměť je považována za klíčovou hudební schopnost. Paměť, která se

uplatňuje ve sféře hudby a v hudebních činnostech, je nazývána jako hudební, přesněji však jde o paměť pro hudbu – o specifickou strukturu a komponentu obecné paměti. Hudební paměť je spojena s hudební představivostí, fantazií, hudebním vnímáním a také s hudebními dovednostmi, znalostmi a celým hudebním životem jedince. „*Hudební paměť je 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 prostředí*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 160 – 161).

Proces zapamatování evokuje paměť spontánní (bezděčnou, neúmyslnou) a záměrnou (úmyslnou). Spontánní zapamatování se děje bez zřejmého úmyslu, předem vytyčeného cíle a bez užití prostředků usnadňujících zapamatování. Uplatnění nalézá v běžných životních situacích, v mimoškolním prostředí, při setkání s hudbou v rodině. Tento způsob styku s hudbou je častý v raném věku. Neúmyslné zapamatování je vhodným předstupněm zapamatování úmyslného. Záměrná paměť se formuje při zájmu o hudební dílo a při úsilí jej uchovat ve vědomí. Člověk k tomu využívá mnoha prostředků – mobilizaci pozornosti, opakování skladby, interpretaci na hudební nástroj nebo analýzu. Většinou jde o realizaci v procesu učení založenou na principu opakování poznatků či úkonů nebo na základě uvědomělé analýzy.

Podle délky udržení informace v paměti rozeznáváme paměť krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť je úzce napojena na vlastní hudební vnímání a je základním předpokladem všech hudebních aktivit. Je také nezbytná pro všechny hudební činnosti, protože zajišťuje plynulou návaznost oddělené hudby s přítomností. Dlouhodobá paměť uchovává hudbu po delší dobu (někdy i celý život). Hudbu si tak můžeme uchovávat v paměti jak v průběhu jejího znění, tak po něm. Tato paměť z hudebních podnětů vybírá, propouští a trvale uchovává jen ty podněty, jež odpovídají mentalitě a hudebnosti vnímajícího subjektu. Jedná se především o hudební podněty a informace, které jedinec očekával, již dříve si je oblíbil a které odpovídají úrovni jeho hudebního myšlení a chápání, zájmům, vkusu a předchozí hudební zkušenosti (Sedlák, Váňová, 2013, s. 164 – 165).

### 3. HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOST, HUDEBNÍ PŘEDSTAVY

Kodejška (2002, s. 26) považuje hudební představivost za základní hudební schopnost, která umožňuje zaregistrovat, úmyslně vyvolat a přepracovat hudební zážitky v našem vědomí. Buduje se na základě hudební paměti, je rozvíjena ve všech hudebních činnostech. Je spojovacím článkem mezi smysly vnímanými podněty a myšlenkovými operacemi. Sedlák a Váňová (2013, s. 174) vnímají hudební představivost jako schopnost, díky které se v mysli vytváří hudební představy a která člověku umožňuje záměrně s těmito představami operovat, čímž se mu hudba jako struktura promítá do hudebního vědomí. Zjednodušeně bývá označována jako takzvaný vnitřní sluch. Z názvu je patrné, že je možné vnitřně slyšet dříve vnímanou hudbu, i když hudba není hrána na hudební nástroj, ani ji nikdo nahlas nezpívá. Je možné ji „slyšet“ i při sledování notového zápisu – vnímáme zápis tónů v notové osnově a jednotlivé tóny slyšíme „v duchu“.

#### 3.1 KLASIFIKACE HUDEBNÍCH PŘEDSTAV

Sedlák (1989, s. 121) vymezuje dva základní pojmy: hudební představivost a hudební představy. Hudební představy chápe jako „*centrálně vybavené obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků, částí i celých hudebních skladeb vnímaných v minulosti*“ (Sedlák, 1989, s. 121). Hudební představy jsou podle něj produktem hudební představivosti. Podle způsobu vzniku lze rozlišit představy paměťové, fantazijní a anticipační. U paměťových představ je třeba zdůraznit, že mechanismy představ a paměti nejsou totožné. Představy jsou totiž výsledkem vnitřní aktivity psychického zpracování – při této aktivitě dochází k srovnávání, diferenciaci hudebních prvků i celků a k jejich zobecnění. Proto se plně neshodují ani s vjemem, ani s paměťovým obrazem. Fantazijní představy vznikají při procesu vnitřního přepracování, kdy se tvorba hudebních představ odehrává vědomě, občas bezděčně. Tyto představy zpracovávají paměťové obrazy tvořivě a velmi svobodně. Anticipační představy v hudebním vnímání předbíhají posloupnost hudebního proudu, v apercepci i interpretaci utvářejí celkový obraz uměleckého provedení. Jsou předpokladem fantazijních výtvorů, improvizacyjnych projevů a denního snění. V hudbě se tyto představy vztahují především k charakteru formotvorných a vyjadřovacích prostředků, k obsahu, výrazu, k zachycení hudební logiky.

Pro oblast hudby má velký význam klasifikace dle sensorické modality, ve které jsou rozlišovány tři typy představ: sluchové, zrakové a pohybové. Povaha hudebních činností i

hudby dává přednost sluchové představivosti a zvukově vybaveným obrazům. Sluchový analyzátor je nezbytným předpokladem pro hudební vnímání. Hudební představy se ovšem velice často pojí se zrakovými a motorickými funkcemi a procesy. Zrakový analyzátor umožňuje uskutečnit transfer notového zápisu do hudebních představ (názorně přibližuje základní výrazové prostředky). Motorický analyzátor vysílá nervové impulsy do svalů, čímž vyvolává žádoucí pohybové reakce. Dále se dají představy rozlišit podle toho, jak je jedinec ovládá a jak s nimi operuje, na záměrné a bezděčné. Klasifikačním hlediskem může být také stupeň abstraktnosti a konkrétnosti, schematičnosti a fragmentárnosti – ten postihuje věrnost představ ve vztahu k vnímané hudbě. Podle trvání představ lze rozlišovat představy krátkodobé (podmíněné funkcí krátkodobé paměti – tyto představy vystupují bezprostředně po ukončení činnosti) a dlouhodobé, které jsou založeny na pevně fixovaných představách v našem vědomí.

Asociačními zákony, které umožňují vybavování představ, jsou zákony současnosti, podobnosti, kontrastu a následnosti (Kodejška, 2002, s. 26, Sedlák, Váňová, 2013, s. 174 – 175). Tyto asociační zákony mohou ovlivňovat i asociační představivost, pokud není příliš narušena vizualizací u dnešních dětí. Ta se projevuje hlavně v tom, že děti od útlého dětství dostávají do vědomí informace přes zážitky (emoce) komplexně. Tedy je vidí, slyší, mají haptické počítky, vše v pohybu. Při dlouhodobém vnímání a prožívání se tak tento systém konstituuje a interiorizuje. Pokud pak přichází asociace z jiného prostředí než hudebního, je problém ve vědomí dítěte najít odpovídající frekvence souladu. Je to, podle názoru autorky této práce (ve shodě s Kodejškou), značný problém dnešního období. Autorka této práce si, ve shodě s Kodejškou, myslí, že utváření zdravé osobnosti se realizuje tak, že se dětem vytvoří dostatek prostoru pro asociační představy a představivost. Podníti to totiž i kreativní a problémové myšlení. Dostávat jen hotové celky bez názorových provokací je podle nich určitou degradací osobnostního vývoje dítěte.

### 3.2 ROZVOJ HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOSTI

Podle Kodejšky (2002, s. 26) dochází k dynamickému rozvoji hudební představivosti u dětí předškolního věku zejména v situacích, kdy je do hudební činnosti zapojeno více smyslových analyzátorů zároveň. *„Prostřednictvím integrace smyslových analyzátorů dochází u dětí předškolního věku ke vzniku bohatších a přesnějších hudebních představ“* (Kodejška, 2002, s. 28). U rozvoje této schopnosti je velmi důležité citové

založení dítěte předškolního věku. Funkce smyslových analyzátorů se totiž mohou navzájem ovlivňovat a mohou tak zprostředkovat tvorbu dalších asociačních představ (Kodejška, 2002, s. 27).

Sedlák a Váňová (2013, s. 179) považují za nejsnadněji dostupnou hudební činnost, při níž lze rozvíjet hudební představivost, zpěv písní. Dále zdůrazňují vokální či instrumentální intonaci – zpěv či hru podle notového zápisu. Děti předškolního věku však neumí noty, proto u nich lze využít pomůcek, které dobře znají. Patří sem například kamínek poskakující po hladině, letící ptáci, žába skákající z kamene na kámen, různá zvířátka, listy stromů a podobně. Správná motivace je u této činnosti nezbytností, protože pomáhá budovat základy konkrétní představy. Je dobré, když spolu s těmito aktivitami probíhá i sluchová analýza, která je kontrolou správnosti představ, které se vytvořily v elementárním intonačním procesu. Důležitou roli hrají i zrakový a motorický analyzátor. Jak je výše zmíněno, bohatší a kvalitnější hudební představy vznikají, když je zapojeno více smyslů zároveň.

Sedlák a Váňová (2013, s. 180) také uvedli tři oblasti s jednotlivými metodickými postupy, které vedou k tvorbě hudebních představ. Těmi oblastmi jsou: 1. pěvecká reprodukce a intonace, 2. sluchová analýza, 3. hudební tvořivost. V první oblasti uvádějí například pěveckou reprodukci úryvků písní, které děti znají či zpěv části písně a pokračování písně pouze v představě, vytvoření „živé“ klaviatury, kdy každé z dětí zastupuje jeden tón a zazpívá jej na pokyn, intonaci sestupných a vzestupných stupnicových chodů a jejich kombinací, terciových postupů, melodických skoků a podobně. V oblasti druhé uvádějí například hudební hádanky (rytmy a melodie dětem známých písní), rozlišování odlišností a shody v melodickém úryvku, záměrně hranou odchylku rytmickou či melodickou v dětem známé písni nebo klesající a stoupající pohyb melodie a podobně. Pro oblast třetí uvádějí například pokračování ve zpěvu či hře na nástroj v započaté melodii nebo improvizaci druhým hlasem k prvnímu (k učitelovu).

## 4. ROZVOJ HUDEBNÍCH PŘEDSTAV POMOCÍ VÍCESMYSLOVÉ STIMULACE

Ehrenberger (2020, s. 12 – 13) upozorňuje na fakt, že k čistému zpěvu je podmínkou existence vnitřních sluchových představ. Problémem podle něj je, že děti s hudebně rozvinutými dovednostmi ubývá. Uvádí, že je to způsobeno přerušáním vývoje hudebnosti v rodinách (dříve matky zpívaly svým dětem zcela intuitivně a děti tak přicházely do mateřské školy hudebně rozvinuté). Spouštěčem tohoto přerušení je podle něj vynález a veliké rozšíření techniky záznamu zvuku. To vedlo rovněž ke ztrátě autentických projevů hudebnosti dětí. Podle názoru autorky této práce (ve shodě s Kodejškou) to však není jen hudební prostředí v rodinách, je to širší společenský problém s jeho hodnotami. Ve svých článkách autor uvádí nejčastější překážky, které brání čistému zpěvu dětí i metodické postupy nápravy nezpěvnosti. Názory a metodickými postupy autora k nápravě nezpěvnosti se budeme podrobněji zabývat níže.

Podmínkou pro čistý zpěv dětí je existence vnitřních sluchových představ. Dříve bylo běžné, že malému dítěti matka doma zpívala. Nemyslela na to, zda je písnička v mollové nebo durové tónině, zda obsahuje pentatoniku, stupnicové chody, sestupný interval či cokoliv jiného. I přes tento intuitivní přístup matky a její určitou ne odbornost přicházely děti do mateřské školy z hudebně podnětného prostředí a uměly už čistě napodobovat tóny písně. Dnes lze bohužel zaznamenat úbytek domácího zpěvu, který má za následek ztrátu autentických projevů dětské hudebnosti. Problematika rozvoje hudebnosti dětí se tak přenáší na mateřské a základní školy (Ehrenberger, 2020, s. 12 – 13).

Existují určité didaktické stereotypy, podle kterých se děti učí zpěvu. Jak v mateřské, tak později na základní škole. Vzhledem k dnešnímu velkému nadužívání techniky záznamu zvuku, chytrých mobilních telefonů, tabletů a počítačů nedochází u dětí k optimálnímu vývoji hudebnosti a je tedy jasné, že do mateřské školy přicházejí hudebně nerozvinuté. Mnozí odborníci z oblasti neurofyziologie jsou přesvědčeni o tom, že když dítě dostává do svého vědomí početky z většího počtu smyslů, tak se ochuzuje představivost těch podnětů, které scházejí. Dnešní dítě si nedokáže tolik představit projevy, o kterých jenom slyší, ale nevidí je. Je to z toho důvodu, že od útlého věku se dívá na masmediální prostředky, ve kterých jsou všechny smysly spojené a neumí je následně diferencovat, představovat si je na základě vlastních prožitků. Tak se dětské vnímání ochuzuje. V průběhu jedné nebo dvou generací tak dochází k situaci, kdy dlouhá léta zavedené didaktické postupy a stereotypy výuky zpěvu a vytváření vnitřních sluchových představ nezabírají. Ehrenberger (2018, s. 18



– 19) je nazývá didaktickými mýty a uvádí příčiny, proč na tyto děti nefungují.

#### 4.1 DIDAKTICKÉ MÝTY VÝUKY ZPĚVU

Ehrenberger (2018, s. 18 – 19) uvádí následující didaktické mýty: mýtus zrakového názoru, mýtus intonace a mýtus zpěvu písní.

U mýtu zrakového názoru autor uvádí, že pro rozvoj vnitřních sluchových představ je používáno spojení pohybu se sluchovými a zrakovými podněty. Jedná se o znázornění průběhu melodie pohybem, zpravidla dle slovního návodu a předvedení tohoto průběhu. Toto znázorňování je podle Ehrenbergra srozumitelné a využitelné pouze u velkých výškových rozdílů – tedy u rozlišování nízkého, středního a vysokého tónu. Pokud chceme zjemnit citlivost sluchu pro rozlišování jednotlivých sousedních tónů, nastává velký problém. Pohyby rukou kopírující melodii se totiž stávají podle autora v prostoru neukotvenými, jsou méně výrazné. Když se dítě přestane podle melodie pohybovat, dojde k velké změně – zrakový vjem přestane být propojený se sluchovými informacemi a neplní tak podpůrnou funkci. Dítě nemá problém přijmout pro známou činnost nebo věc symbol, který ji zastupuje, ale operace s nimi je pro něj náročnější a je závislá na stupni kognitivního a dovednostního vývoje a také na vývojovém stupni jeho abstrakce. Tato abstrakce má řadu stupňů, které odpovídají individuálnímu rozvoji vědomí – od abstrakce konkrétních názorových konkrét až po symboly – nenázorná konkréta (například noty). Je důležité, aby dítě při poslechu a pozorování symbolů využívalo také podpory pohybové neboli kinestetické paměti. Pokud se totiž při poslechu tónů a pozorování symbolů přestane pohybovat, dojde tak k přerušení jejich poznávání. Dítě začne vnímat dvě oddělené informace – zrakovou a sluchovou. Určitě na prvním místě je důležité spojovat představu zrakovou s pohybovým projevem a později redukovat tento pohybový projev pouze do představy o něm (interiorizací) a může být doplněn nebo provázán pouze malými pohyby (mikropohyby). Aby dítě dokázalo zrakovou informaci využít, musí umět potlačit vnímání nositele (symbolu) a vyčlenit vlastnost, která je podstatná, tedy například výšku. Abstrakci této výšky je pak nutné podle autora propojit se sluchovou informací. Teprve pak dojde k poznání, že určitý tón se nachází v určité výšce. V praxi to znamená, že pouhé pozorování symbolického znázornění tónů (v různých výškách pověšená klubička, ukazování rukou ve vzduchu, intonační schody a podobně) neplní svou podpůrnou funkci tak, jak bychom chtěli. Děti totiž při spatření těchto symbolů nejsou plně schopné vnímat souvislost symbolů se zvukem, nevzniká u nich potřebně kvalitní představa o dovednosti, která by jim pomohla s

orientací mezi sluchovými vjemy. Souvislost výšky tónu a pohybu je třeba dostat do souladu, do zkušenosti a pak postupně rozrušovat synkretismus a zaměřovat pozornost na mimohudební zkušenosti a veškerou tuto činnost zvnitřňovat (interiorizovat). Nemůžeme tedy hovořit o vědomém a bezprostředním používání zrakové informace k identifikaci tónů – k tomuto vnímání je třeba děti nejdříve připravit. Cesta tohoto vnímání zvuků podle autora začíná – jako u všech jazyků – vnímáním podvědomým.

Za mýtus intonace autor uvádí tvrzení, „*že pomocí symbolů, které nejsou hlasovou zkušeností připojeny k výšce konkrétních tónů, může dojít k nápravě nezpěvnosti*“ (Ehrenberger, 2018, s. 19). Před padesáti lety se podle autora zrodilo učení tvrdící, že za pomoci klasických intonačních metod lze dojít k základnímu rozvoji sluchu. Autor však připomíná, že intonační metody vznikly za úplně jiným účelem a z principu již počítají se schopností zpěvu u dětí. Nemůžeme je tedy podle Ehrenbergra zařadit mezi imitační postupy, protože jejich technika nenahrazuje prvotní vjemy sluchové. Jsou totiž neprobuzené. Pokud dítě neumí obvykle zpívat, nelze jej klasickou intonací naučit vůbec nic. Samozřejmostí pro zpěv písní je dovednost potřebné tóny naladit hlasem. V průběhu posledních desetiletí se schopnost nápodoby slyšených tónů v populaci z uvedených důvodů velmi významně snížila. Podle Ehrenbergra to znamená především nepočítat u mnoha dětí s žádnou dovedností a začít je hudebně vzdělávat jinak, než bylo zvykem v dobách minulého století. Nejdříve je nutné dětem umožnit naposlouchání tónů do té doby, kdy jsou schopné je napodobit.

Podle Kodejšky z jeho seminářů je známo, že naposlouchání nestačí, že dítě musí daný tón hlasově vyhledávat, uvědomovat si, následně zapomínat a opět znovupoznávat, a tak si budovat postupně představy, které v jeho vědomí zapustí kořeny a bude si je umět vyvolat, nejdříve vědomě a později podvědomě. Pokud není paměť dítěte pro intervaly mezi tóny vůbec vycvičena, tak si dítě nemůže představovat tóny, tím pádem ani správně ovládat hlasivky, natož dobře zpívat. Proto je zpěv s připojeným textem pro dítě úkolem, který bývá nepřiměřený jeho stavu rozvoje příslušných schopností – dítě má zpívat ve správném pořadí tóny, které samo zatím neumí zazpívat. Při nerespektování tohoto faktu učitelem dítě řeší situaci po svém – použije to, co umí a na venek to působí jako „falešný zpěv“. Tedy bude například mluvit s použitím řečové intonace. Takové konání je nevhodné pro kultivaci, jejímž cílem je intonačně čistý zpěv. Děti jsou přesvědčeny o tom, že zpívají dobře, my je v tomto domnění falešně ponecháváme, ač k němu máme vnitřní výhrady. Pokud začneme děti opravovat, přestanou zpívat, protože netuší, jak s hlasem pracovat a zacházet. Východiskem z této situace je uvědomění, že tóny jsou esencí hudby a k rozvoji hudebního sluchu slov

není zapotřebí. Dá se dokonce říci, že podle Ehrenbergra slova překáží procesu rozvoje hudebního sluchu. Když odstraníme text, zabráníme tak operační paměti zpěváka vyhledávat slova, řadit je do správného pořadí a artikulovat. Autorka této práci si (ve shodě s Kodejšskou) nemyslí, že je možné na tuto problematiku pohlížet takto kategoricky. Dítě totiž nevnímá jednotlivosti, ale vnímá v komplexu, synkreticky, globálně. Slova patří k písničce stejně jako rytmus k melodii. Jaromír Ehrenberger se domnívá, že dětský zpěv písni ke sluchovému rozvoji neslouží dobře, děti ještě totiž nezpívají čisté tóny. Často taky nemají doma nebo v mateřských školách dobré pěvecké vzory. Na učitelské fakulty vstupují často studenti, kteří rovněž nezpívají intonačně čistě a nemůžou tak odpovědně napravovat nezpěvnost u svých svěřených dětí ve školách. Děti z nečistého poslechového vzoru nedokáží odvodit jednoznačný počitek, neboť se proměňuje a nestabilizuje. Na této pomyslné křižovatce sluchové výchovy se podle autora proto nemáme rozhodovat pro zpěv písni, ale pro jinou činnost, která bude přiměřená našim potřebám. Je tedy účelné nahradit úlohu vokální motoriky jiným způsobem modelace výškových vztahů (Ehrenberger, 2018, s. 19 – 20). K tomu lze dodat, že takovou možností je například instrumentální hra, ve které se děti učí hodnotit vazby mezi tóny, posuzovat, jestli melodie jsou vyšší nebo nižší.

#### 4.2 METODICKÉ POSTUPY ROZVOJE HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOSTI

Dodnes neexistuje osvědčený postup, který by dokázal přivést „*kolektiv dětí ke vnímání tónů jako vyjadřovacích prostředků hudby*“ (Ehrenberger, 2020, s. 13). V případě domácího zpěvu dítěti matkou dochází mnoho měsíců k nahrávání stimulujících hudebních podnětů do dětské sluchové paměti. Jelikož má hudba jednodušší zvukovou strukturu než řeč, stává se, že dříve než k nápodobě slov dochází k pokusům o nápodobu tónů. Cíleně je však předávána rytmizace zpěvu, další podstatný znak tónů (výška) zůstává zatím stranou. V raném období se od hudby především očekává vytvoření citové opory a pocitu bezpečí. K dosažení takového účinku však není třeba, aby matka ukazovala dítěti výškový průběh melodie rukou. Může se tak dojít k přesvědčení, že spojení sluchu s pohybovým vnímáním rytmu je hlavním smyslem pro porozumění řeči hudby.

Pro úspěch jakéhokoliv pedagogického působení je podmínkou jeho přizpůsobení dětem na základě znalosti vývojové psychologie. Ačkoliv řeč prostřednictvím slov se děti učí již od narození, řeči hudby je v dnešní době nikdo neučil. I když je fonemická stavba slov těžší, tak se nedaří využívat sluchové schopnosti dětí k rozpoznání zvukové struktury tónů.

Podle Ehrenbergra (2020, s. 14) jsou příčiny tohoto nezdaru dvě: nedostatek tónové komunikace v raném dětství a nedostatečné propracování úvodní části metodiky hudební výchovy na základní škole. Chybí zejména postupy, jak dětem „*zprostředkovat pochopení tónů jako zvukové informace nenázorné podstaty*“ (Ehrenberger, 2020, s. 14). V mateřské škole je tedy důležité především využívat pomůcky podporující pohybovou výškovou manipulaci, protože při odrazu výškové kvality tónů je zapojení a úloha motoriky jeho nezastupitelnou součástí. Hlavní úlohu při modelaci výškové kvality a výškových vztahů tónů má sluchový analyzátor. Ten má před nástupem dítěte do školy projít obdobím takzvaného nahrávání tónových intervalů. Pokud se tak nestane, je povinností pedagogů zajistit dítěti náhradní způsob, jak rozvinout jeho sluchový analyzátor. Ehrenberger (2020, s. 14) doporučuje formu vícesmyslové stimulace a následných tělesných reakcí. Při použití této formy dochází, kromě vývoje, který se běžně odehrává v raném dětství, také k sémantickému zpracování zvukové informace. Sluchový analyzátor nejdříve vnímá rozdílné frekvence tónů a paměťová stopa intervalu vzniká v příslušné oblasti mozku z jejich ustálenosti. V tomto období dochází v rozvoji sluchu k percepci podnětů. K aktivní sluchové aktivitě dochází s tím, jak přibývá upevňování výškových představ. Ty se na základě opakování stejných sekvencí paměťových stop upevňují, stabilizují a vytváří se podmínky k postupnému vytváření melodických skupin (hudebních slabik) – to jsou základy budoucích hudebních myšlenek. Vznikající počítky tónů jsou doprovázeny zrakovými, hmatovými a pohybovými vjemy. Ty při dětských reakcích podmiňují (procesují) vytváření a ukládání paměťové stopy změn výšky a jejich směru. Smysl změny je v souladu s dětskou zkušeností, která již existuje. Na tomto místě je důležité podotknout, že Ehrenberger myslel především na děti na počátku školní docházky, tedy v období, v němž dochází k důležitým změnám v charakteru vnímání a rovněž i psychické znaky se proměňují. Je to období přechodové (senzitivní), ve kterém přestává platit předcházející a ve kterém pomalu začíná vznikat nové.

Pokud tedy pedagog chce u dětí rozvíjet hudební schopnosti a dovednosti, je nutné postupovat tak jako při rozvíjení dovedností řečových – rozdělit hudební myšlenky na menší části a ty děti učit reprodukovat. Pro tyto menší části hudebních myšlenek existuje označení tónová slabika. Jedná se o malou skupinu tónů obsahující několik intervalů, které nejsou doprovázeny slovy. Slova totiž mohou poutat dětskou pozornost více než znějící tóny, což komplikuje jejich nápodobu, kterou děti slyší v poslechovém vzoru. Nácvik dovedností je prováděn nápodobou tónových slabik, přičemž pedagog využije postup volání-ozvěna. Tónové slabiky je lepší vytvořit improvizací. S dětmi je dobré začít procvičovat skupiny menších intervalů nejčastěji se vyskytujících, také se začíná procvičovat rozpoznávání

počátečních tónových slabik, které obsahují nejznámější dětské písničky. Cílem je vyvolat u dětí pocit přirozenosti a bezstarostnosti při tvoření a zpěvu melodií. Tyto hlasové pokusy o nápodobu jsou doprovázeny modelací tónových slabik, k čemuž jsou využívány způsoby vícesmyslové stimulace (Ehrenberger, 2020, s. 12 – 15).

Ehrenberger (2020, s. 15 – 18) je přesvědčen, že vytváření tónových představ s využitím vícesmyslové stimulace kromě sluchu umožňuje využití zrakového analyzátoru a jeho propojení s pohybem. Většina jím navrhovaných postupů však spadá do hudební výchovy u dětí v mladším školním věku. Pro účely této bakalářské práce autorka využije postup modelování tónových představ prostřednictvím propojování více smyslů – zejména sluchu, zraku a pohybu.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. PŘEDMĚT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V praktické části autorka této práce nejprve zjišťovala, jaká je aktuální úroveň vybraných hudebních schopností u dětí předškolního věku formou vstupního nestandardizovaného testu hudebnosti (pretest). Následovalo uskutečnění hudebního experimentu formou autorské pohádky s hudebními činnostmi, které měly rozvíjet hudebnost dětí předškolního věku, hlavně hudební představivost. Po hudebním experimentu následoval výstupní nestandardizovaný test hudebnosti (retest), který měl zjistit, zda došlo k proměně a rozvoji sledovaných hudebních schopností, zvláště hudební představivosti.

Nakonec autorka iniciovala rozhovor s paní učitelkou, jejíž třída se zúčastnila výzkumného šetření a paní učitelka touto formou zodpověděla autorkou položené otázky a vyhodnotila celé výzkumné šetření.

#### 5.1 CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cíle šetření v souladu s předmětem jsou:

1. Zjistit, jaká je úroveň hudební představivosti u dětí předškolního věku před uskutečněním hudebního experimentu.
2. Zjistit, jestli může způsob vícesmyslové stimulace podpořit rozvoj hudební představivosti i dalších hudebních schopností u dětí předškolního věku.
3. Zjistit, jestli, jak a v čem je tento způsob rozvoje hudební představivosti pro děti předškolního věku přínosný.
4. Zjistit, jestli a jak tento způsob rozvinul u dětí hudební představivost a další hudební schopnosti po uskutečnění hudebního experimentu.

V souladu s cíli výzkumného šetření autorka stanovila následující výzkumné otázky:

1. Na jaké úrovni je hudební představivost a další hudební schopnosti u dětí předškolního věku před uskutečněním hudebního experimentu?
2. Jak může způsob vícesmyslové stimulace podpořit rozvoj hudební představivosti u dětí předškolního věku?
3. V čem, jak a jestli je tento způsob rozvoje hudební představivosti pro děti

předškolního věku přínosný?

4. Jak tento způsob rozvinul u dětí hudební představivost po uskutečnění hudebního experimentu?

## 5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl proveden smíšeným přístupem, tedy využitím kvantitativního i kvalitativního přístupu. Jako výzkumné nástroje byly využity vstupní a výstupní testování (kvantitativní přístup), hudební experiment a rozhovor (kvalitativní přístup). Váňová a Skopal (2002, s. 159) jmenují tři základní fáze výzkumného šetření při užití experimentu: 1. pretest, při němž dochází k „*poznání výzkumného vzorku z hlediska kvality hudebnosti ... Jde v podstatě o zmapování výchozího stavu sledovaného jevu ve zkoumaném kolektivu žáků (vstupní šetření)*“ (Váňová, Skopal, 2002, s. 159), 2. vlastní výzkum, který lze považovat z hlediska času za nejnáročnější část výzkumného šetření; bývá realizován prostřednictvím různých experimentálních technik, 3. retest, neboli závěrečná část výzkumu, která má za cíl zjištění míry efektivity postupů užitých při experimentu formou „*výstupního měření zkoumaných jevů a jejich porovnání s výchozím stavem (pretestem)*“ (Váňová, Skopal, 2002, s. 159).

Celé výzkumné šetření bylo doplněno rozhovorem s učitelkou třídy. Jednalo se o rozhovor individuální, skládající se z pěti strukturovaných otázek – paní učitelka odpovídala na předem promyšlené a připravené otázky (Váňová, Skopal, 2002, s. 59 – 60). Výhoda rozhovoru spočívá v osobním kontaktu respondentky a tazatelky. Ze začátku bylo důležité se navzájem představit, vysvětlit respondentce záměr rozhovoru a vzbudit v ní důvěru. Následovalo pokládání otázek tazatelkou a záznam odpovědí respondentky. Jelikož se rozhovor uskutečnil s jednou paní učitelkou, její odpovědi byly zaznamenány ručně na papír. Po zodpovězení otázek tazatelka respondentce poděkovala za spolupráci a rozhovor ukončila v přátelské atmosféře (Váňová, Skopal, 2002, s. 60 – 61).

### 5.2.1 VSTUPNÍ TEST HUDEBNOSTI (PRETEST)

Vstupní testování mělo za cíl zjištění aktuální úrovně hudebních schopností dětí před konáním hudebního experimentu (Příloha č. 3). Nebyla testována jen hudební představivost, neboť hudební schopnosti spolu souvisí a navzájem se rozvíjejí a doplňují. Není proto možné je testovat a rozvíjet zvlášť, ale pouze s didaktickým aspektem (důrazem) na určitý znak hudebnosti. Konkrétně byly testovány tyto hudební schopnosti: tonální citění, rytmické

cítění, hudební paměť rytmická a melodická a hudební představivost. Každá testovaná hudební schopnost obsahovala 4 dílčí úkoly, za jejichž správné splnění dítě mohlo získat jeden bod, nebo nula bodů za nesprávné splnění úkolu nebo neochotu spolupracovat. Celkem tak za každou hudební schopnost dítě mohlo získat 4 body. Celkový počet bodů celého vstupního testu hudebnosti byl 20 bodů. Po provedení testu byly výsledky zapsány do individuálního záznamového archu dítěte (Příloha č. 1) a také do skupinového protokolu (Tabulka č. 1), kde je kromě získaných bodů v jednotlivých hudebních schopnostech uveden také celkový průměr dítěte, procentuální výsledek a slovně vyjádřené rozdělení dětí do předem stanovených skupin (Tabulka č. 2).

### 5.2.2 HUDEBNÍ EXPERIMENT

Hlavní částí výzkumného šetření byl hudební experiment, k němuž byla vytvořena autorská pohádka „*Emilka a ztracená písnička*“ (Příloha č. 4). Pohádka obsahuje úkoly na rozvoj testovaných hudebních schopností s důrazem na hudební představivost. Jako nezávisle proměnné zde vystupují nové metodické prvky a autorsky navržené didaktické pomůcky použité v pohádce (Příloha č. 5, č. 6 a č. 7). Pro hudební experiment byla zvolena technika jedné skupiny, kdy jsou nové metodické prvky a experimentální postupy testovány v jedné experimentální skupině – v předškolním věku zpravidla v jedné třídě (Váňová, Skopal, 2002, s. 44).

Pohádka obsahuje devět hudebních úkolů, které jsou vždy uvedeny krátkou motivací. Ta má také navazující charakter pro pokračování děje. Každý úkol obsahuje dílčí části, za jejichž správné splnění bylo možné získat jeden bod, nebo nula bodů za nesprávné plnění či za nespolečnost. Počet dílčích částí se lišil pouze u úkolu č. 3, který obsahoval tři dílčí části. Za tento úkol mohly děti získat tři body. V ostatních osmi úkolech byly obsaženy čtyři dílčí části. Za tyto úkoly děti mohly získat čtyři body. Celkový počet bodů, který děti mohly za plnění úkolů v pohádce získat, byl 35 bodů. Výsledky dětí byly zapsány do individuálního záznamového archu dítěte (Příloha č. 2) a do skupinového protokolu (Tabulka č. 3), kde je kromě získaného počtu bodů za jednotlivé úkoly uveden také celkový počet bodů, které dítě získalo, celkový průměr dítěte, procentuální výsledek a slovně vyjádřené rozdělení dětí do předem stanovených skupin (Tabulka č. 4).



### 5.2.3 VÝSTUPNÍ TEST HUDEBNOSTI (RETEST)

Výstupní test hudebnosti měl za cíl zjistit, zda po uskutečnění hudebního experimentu došlo ke změně úrovně rozvoje hudebních schopností testovaných v pretestu a vyskytujících se v hudební pohádce, zvláště zda-li došlo k rozvoji hudební představivosti (Příloha č. 8). Testovány byly stejné hudební schopnosti jako v pretestu, tedy tonální cítění, rytmické cítění, hudební paměť rytmická a melodická a hudební představivost. Každá schopnost obsahovala čtyři dílčí části, za každou z nich bylo možné získat jeden bod v případě správného provedení, nebo nula bodů za nesprávné provedení či nespolehlivost. Za každou hudební schopnost tak dítě mohlo získat čtyři body, celkový počet bodů, kterého mohlo dítě ve výstupním testu hudebnosti dosáhnout, byl 20 bodů. Výsledky byly zaznamenány do individuálního záznamového archu dítěte (Příloha č. 1) a do skupinového protokolu (Tabulka č. 5), kde je uvedeno, kolik bodů děti získaly v jednotlivých hudebních schopnostech, součet těchto bodů, celkový průměr dítěte, procentuální výsledek a slovně vyjádřené rozdělení dětí do předem stanovených skupin (Tabulka č. 6).

### 5.2.4 ROZHOVOR

Metoda rozhovoru v tomto výzkumném šetření sloužila jako jeho doplněk. Autorka této práce připravila pět strukturovaných otázek, které pokládala paní učitelce, jejíž třída se účastnila výzkumu a která byla po dobu výzkumu přítomná ve třídě. Cílem rozhovoru byla reflexe výzkumu z pohledu paní učitelky a zhodnocení jeho průběhu. Autorku zajímalo, jestli děti bavily nabízené hudební činnosti, jaké činnosti je podle ní zaujaly a jaké je naopak nebavily, jestli měl výzkum pro děti nějaký přínos a jestli má nějaké výtky a připomínky k tomuto výzkumnému šetření.

## 5.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole v Praze. S výběrem mateřské školy autorce pomohl vedoucí práce Miloš Kodejška, protože mateřské školy v Praze neznala a v místě jejího bydliště žádná mateřská škola s konáním výzkumu nesouhlasila. Seznámil ji osobně s paní ředitelkou a jejím týmem, prostorami mateřské školy a konkrétní třídou. Třída, která se výzkumného šetření zúčastnila, se skládala z 15 dětí ve věku 5 – 6 let (jednomu chlapci bylo 7 let), jednalo se tedy o třídu homogenního složení. Paní učitelky s dětmi velmi často zpívaly písně, používaly různé doprovodné nástroje, zařazovaly do programu hudebně pohybové

činnosti a celkově se velmi věnovaly rozvoji hudebnosti dětí. Všechny 15 dětí se zúčastnilo vstupního testu hudebnosti (v počtu 9 dívek a 6 chlapců), hudebního experimentu se zúčastnilo 14 dětí (8 dívek a 6 chlapců, jedna dívka onemocněla), ale výstupního testu se zúčastnilo jen 10 dětí (v počtu 5 dívek a 5 chlapců). Stalo se tak proto, že pět dětí onemocnělo a odsunutí výstupního testu u těchto dětí by prodloužilo dobu od konání hudebního experimentu a výsledky by tak nemusely ukázat posun v rozvoji sledovaných hudebních schopností (pokud by k němu při experimentu došlo). Z těchto důvodů a rovněž z menšího počtu zkoumaných dětí nelze níže uvedené výsledky tohoto výzkumného šetření zobecňovat.

#### 5.4 PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření trvalo 3 týdny, do mateřské školy autorka po domluvě s paní ředitelkou docházela v pondělí, ve středu a v pátek, při vstupním (v prvním týdnu) a výstupním testu (ve třetím týdnu) v době od 7:30 do 9:00 hodin, při experimentu (ve druhém týdnu) v době od 8:30 do 9:15 hodin.

V prvním týdnu (22., 24. a 26. 1. 2024) proběhl vstupní test hudebnosti, při němž autorka s každým dítětem pracovala individuálně. Dítě si vzala do vedlejší třídy, kde se nacházel i klavír, aby ona i dítě měli na úkoly v testu klid. Testu hudebnosti přihlížela vždy paní učitelka, která v případě, že dítě mělo problém zadání pochopit, poskytla dítěti pomocné vysvětlení. Pokud dítě po této formě pomoci provedlo úkol správně, autorka to zohlednila ve svém hodnocení.

Experiment proběhl s celou třídou hromadnou formou, tedy všechny děti vykonávaly stejný úkol současně. Hromadná forma byla zvolena proto, že vzhledem k časové délce pohádky i úkolů a malému počtu dětí ve třídě přišla autorce nejvhodnější. Experiment byl rozdělen na dvě části, které se uskutečnily ve druhém týdnu v pondělí a ve středu. Experiment byl rozložen do dvou dní proto, aby děti měly dostatek času na porozumění úkolům, či aby bylo možné jim případně zadání vysvětlit znovu a také jednotlivé úkoly s dětmi byly pro upevnění sledovaných hudebních schopností připomenuty. První část se konala v pondělí 29. 1. 2024 v čase od 8:30 do 9:15 hodin. V té se uskutečnilo prvních pět úkolů. Druhá část se konala ve středu 31. 1. 2024 v čase od 8:30 do 9:00 hodin, obsahovala poslední čtyři úkoly a byla tedy kratší. Pohádka děti vtáhla do děje, úkoly pomáhaly hlavním hrdinům plnit s nadšením a ochotou, jen by bylo pro příště lepší rozdělit pohádku do více dní, protože na ně byla příliš dlouhá a ke konci už děti ztrácely pozornost. Při obou částech

experimentu byla přítomna paní učitelka, která v případě potřeby poskytla dětem pomocné vysvětlení. Pokud děti po této pomoci pochopily, co mají dělat a úkol tak splnily, bylo to v hodnocení zohledněno.

Ve třetím týdnu (5. a 7. 2. 2024) proběhl výstupní test hudebnosti, při kterém autorka s dítětem stejně jako při vstupním testu hudebnosti pracovala individuálně, dítě si odvedla do vedlejší třídy, aby autorka i dítě měli na plnění testu klid. Průběhu testu přihlížela paní učitelka, která podobně jako při vstupním testu v případě nepochopení zadání poskytla dítěti pomocné vysvětlení. Nicméně děti si při tomto testu byly jistější, již věděly, co je čeká a celková délka testu se tak výrazně zkrátila. Bylo tedy možné za jedno dopoledne otestovat více dětí než při vstupním testu hudebnosti.

Rozhovor s paní učitelkou proběhl poslední den konání výzkumného šetření, poté co bylo dokončeno testování dětí. Již v průběhu výzkumu udělila paní učitelka autorce spoustu cenných rad do praxe a ty zopakovala i při zodpovídání otázek rozhovoru. Paní učitelce autorka položila pět strukturovaných otázek, její odpovědi jí poskytly zpětnou vazbu a reflexi celého výzkumného šetření.

Bylo připraveno těchto pět strukturovaných otázek:

1. Myslíte, že děti hudební činnosti bavily?
2. Co je nejvíce zaujalo?
3. Co je naopak nebavilo?
4. Myslíte, že byl pro děti tento výzkum přínosný?
5. Vytkla byste něco mému výzkumu?

## 6. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

### 6.1 VYHODNOCENÍ VSTUPNÍHO TESTU HUDEBNOSTI (PRETESTU)

Vstupního testu hudebnosti se zúčastnilo všech patnáct dětí v počtu devíti dívek a šesti chlapců. Způsob hodnocení byl popsán v kapitole 5.2.1, průběh byl popsán v kapitole 5.4. V tabulce č. 1 jsou uvedeny iniciály dítěte (z důvodu zachování anonymity), věk v podobě roku, pohlaví dítěte, testované hudební schopnosti s výsledky jednotlivých dětí v jednotlivých hudebních schopnostech (u hudební paměti je uveden dvojnásobek bodů proto, že byla testována hudební paměť rytmická a melodická – v tabulce č. 1 je uveden součet bodů obou pamětí), výsledek formou součtu získaných bodů, celkový průměr dítěte v rámci třídy, slovní hodnocení a procentuální vyjádření úspěšnosti. V tabulce č. 2 je uvedeno odstupňování slovního hodnocení podle počtu získaných bodů.

Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Tonální cítění	Rytmické cítění	Hudební paměť	Hudební představitivost	Celkový průměr	Součet bodů	Výsledek	Procenta
K. Č., 6	♫		3	2	6	4	3,75	15	Nadprůměr	75,00%
A. M., 6	♫		4	3	6	3	4	16	Nadprůměr	80,00%
L. D., 6	♫		4	4	7	1	4	16	Nadprůměr	80,00%
K. H., 6		♫	4	4	8	2	4,5	18	Výrazný nadprůměr	90,00%
L. Č., 6	♫		3	2	7	3	3,75	15	Nadprůměr	75,00%
M. K., 6		♫	4	4	6	1	3,75	15	Nadprůměr	75,00%
D. G., 6	♫		2	4	8	3	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
E. M., 5	♫		3	2	4	4	3,25	13	Průměr	65,00%
G. P., 7		♫	4	4	8	2	4,5	18	Výrazný nadprůměr	90,00%
L. P., 6	♫		4	4	3	3	3,5	14	Nadprůměr	70,00%
D. B., 5		♫	4	1	6	4	3,75	15	Nadprůměr	75,00%
K. V., 5		♫	3	4	6	4	4,25	17	Nadprůměr	85,00%

M. K., 5		♪	3	4	6	3	4	16	Nadprůměr	80,00%
E. E., 5	♪		3	4	7	3	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
E. V., 5	♪		4	3	8	4	4,75	19	Výrazný nadprůměr	95,00%

*Tabulka č. 1 - Skupinový protokol s výsledky vstupního testu hudebnosti*

Výrazný nadprůměr	20	18
Nadprůměr	17	14
Průměr	13	7
Podprůměr	6	0

*Tabulka č. 2 - Škála slovního rozdělení dětí podle získaných bodů*

- Tonální cítění

Tonální cítění je u těchto dětí na velmi vysoké úrovni. Osm dětí dokázalo přesně určit správnost či nesprávnost melodického úryvku u všech ukázek a získat tak plný počet bodů za tuto hudební schopnost. Šest dětí udělalo při určování správnosti jednu chybu – u jedné ukázky špatně určily, zda je melodie hraná správně nebo s chybami. Pouze jedna dívka udělala dvě chyby – u dvou ukázek špatně určila správnost či nesprávnost melodického úryvku. Tato dívka byla cizinka, tudíž u ní mohlo dojít k nepochopení zadání a příčinou chyb mohla být i neznalost melodického úryvku. Chtěla jsem, aby u tohoto testu děti určily i místa chybných tónů, které byly obsažené v nesprávných ukázkách, což se nepovedlo, a ke splnění tak dětem stačilo, když poznaly, zda byla ukázka zahráná správně či špatně. Myslím si, že to bylo způsobeno nepochopením zadání i přes pomocné vysvětlení paní učitelkou. Ustoupila jsem tedy od tohoto požadavku a dětem jsem zapsala body, pokud poznaly, že byla melodie zahráná správně (podle vzoru) nebo špatně. Celkem často se také stalo, že jsem dětem musela úryvek zahrát znovu, protože si nedokázaly zapamatovat, jak zněla správná ukázka melodického úryvku. I přes to žádné dítě nedostalo jeden bod.

- Rytmické cítění

U rytmického cítění již byla situace horší. Devíti dětem se podařilo po mně vytleskaný rytmus zopakovat bez chyb a získaly tak plný počet bodů. Dvěma dětem se nepodařilo po mně zopakovat jeden rytmus, získaly tedy tři body. Tři děti získaly dva body – nezvládly zopakovat dvě rytmičky. Jeden chlapec má za tuto hudební schopnost jen jeden bod

– zvládl po mně zopakovat pouze jednu rytmickou ukázkou. Na jeho výsledek mohlo mít vliv to, že mě neznal a také jsem mu musela zadání úkolů znovu vysvětlit. To všechno mohlo mít na jeho nízký výsledek u této hudební schopnosti vliv. Nižší výsledky dětí mohly být také způsobeny tím, že rytmus měly vytleskávat – nebyl zde zapojený jiný pohyb (rytmus šlo vydupat, vypochoďovat, či vytleskat na jiné části těla). Celkově ovšem mají děti rytmické cítění na velmi dobré úrovni.

- Hudební paměť (rytmická a melodická)

Při testu hudební paměti měly děti za úkol rozeznat stejnost či nestejnost dvou ukázek. U hudební paměti rytmické se jednalo o poznání dvou rytmických (mnou vytleskávaných) ukázek. Většinou děti dělaly problém poznat, zda jsou dvě vytleskané ukázky stejné nebo jiné. Často jsem jim musela ukázky vytleskat podruhé. Nicméně když poté správně určily, zda jsou ukázky stejné či ne, zohlednila jsem to a dítěti body zapsala. Horší výsledky u této hudební paměti mohly být způsobeny i tím, že v den, kdy jsem některé děti na tuto hudební schopnost testovala, jsme ve třídě nebyli sami a některé testované děti tak neměly klid a měly tím ztíženou možnost se soustředit. Je to také tím, že se jedná o úkol založený na analýze dvou poslechových subjektů a k této úrovni ještě některé z dětí nedorostly. U hudební paměti melodické byla situace lepší, děti neměly problém poznat stejnost či nestejnost dvou melodických ukázek zahráných na klavír. Pouze jedno dítě mělo z testování této schopnosti v součtu čtyři body a jedno dítě dokonce tři body – v obou pamětech tak udělaly dvě až tři chyby. To mohlo být způsobeno tím, že jsme v den, kdy jsem tyto děti testovala, nebyly ve třídě sami (jak jsem psala výše) a také tím, že mě dívky neznaly a byly ze mně nejspíš i nervózní. Ostatním dětem se podařilo získat alespoň šest bodů, dvě děti dokázaly poznat stejnost a nestejnost ukázek v obou pamětech a získaly tak plný počet bodů. Hudební paměť je u dětí na dobré úrovni.

- Hudební představivost

U hudební představivosti mi situace připadala nejhorší. Test obsahoval jednoduché dětské písničky zpívané pouze se slabikou a děti měly poznat, co to je za píseň. Děti již s paní učitelkou zpívaly náročnější písně a tyto si moc nepamatovaly. Některým dětem jsem musela píseň zahrát dvakrát a po prvním dni testování jsem ustoupila od toho, aby děti věděly název písně – pro získání bodů mi stačilo, když si vzpomněly na určitá slova či část písně, ne na název. Pokud to dítěti nepomohlo nebo nevědělo, napověděla jsem mu, o čem se v písni zpívá – některé děti si pak na píseň vzpomněly (věděly, že ji slyšely, ale nemohly si vzpomenout na

název) – takové děti však body nezískaly. Z tabulky vyplývá, že dvě děti získaly jen jeden bod – i po nápovědě byly schopné poznat jen jednu ze čtyř zahranych a zazpívaných písní. Dvě děti získaly dva body – poznaly dvě písně ze čtyř, šest dětí poznalo tři písně a získaly tak tři body. Pěti dětem se podařilo získat plný počet bodů – poznaly všechny čtyři písně (některé hned napoprvé, některým bylo třeba zahrát píseň podruhé). Hudební představitost je tedy oproti ostatním hudebním schopnostem u dětí na nižší úrovni.

## 6.2 VYHODNOCENÍ HUDEBNÍHO EXPERIMENTU

Tabulka č. 3 obsahuje iniciály dítěte (z důvodu zachování anonymity), věk v podobě roku a pohlaví dítěte, získané body v jednotlivých úkolech pohádky, součet získaných bodů, celkový průměr dítěte v rámci třídy, slovní výsledek a procentuální vyjádření úspěšnosti. Tabulka č. 4 obsahuje odstupňování slovního hodnocení podle počtu získaných bodů.

Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Úkoly									Celkový průměr	Sou- čet bodů	Pro- centa	Výsledek
			1	2	3	4	5	6	7	8	9				
K. Č., 6	♫		3	4	3	4	4	3	3	4	4	3,56	32	91,00 %	Výrazný nadprůměr
A. M., 6	♫		3	3	3	4	4	4	3	4	4	3,56	32	91,00 %	Výrazný nadprůměr
L. D., 6	♫		2	4	3	4	3	3	3	4	4	3,33	30	86,00 %	Výrazný nadprůměr
K. H., 6		♫	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3,44	31	89,00 %	Výrazný nadprůměr
L. Č., 6	♫		2	4	3	4	4	4	3	4	3	3,44	31	89,00 %	Výrazný nadprůměr
M. K., 6		♫	2	3	3	4	4	4	3	4	3	3,33	30	86,00 %	Výrazný nadprůměr
E. M., 5	♫		2	3	3	4	3	4	3	4	3	3,22	29	83,00 %	Nadprůměr
G. P., 7		♫	3	4	3	4	2	4	3	4	4	3,44	31	89,00 %	Výrazný nadprůměr
L. P., 6	♫		4	4	3	4	3	4	3	4	4	3,66	33	94,00 %	Výrazný nadprůměr
D. B., 5		♫	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3,44	31	89,00 %	Výrazný nadprůměr
K. V., 5		♫	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3,44	31	89,00 %	Výrazný nadprůměr
M. K., 5		♫	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3,44	31	89,00 %	Výrazný nadprůměr
E. E., 5	♫		3	4	3	4	3	3	3	4	4	3,44	31	89,00	Výrazný

														%	nadprůměr
E. V., 5	♪		4	4	3	4	4	4	3	4	4	3,78	34	97,00 %	Výrazný nadprůměr

*Tabulka č. 3 - Skupinový protokol s výsledky hudebního experimentu*

Výrazný nadprůměr	35	30
Nadprůměr	29	20
Průměr	19	7
Podprůměr	6	0

*Tabulka č. 4 - Škála slovního rozdělení dětí podle získaných bodů*

U tohoto experimentu žádné dítě nezískalo nula bodů, tedy žádné dítě neodmítlo spolupracovat, experimentu se zúčastnilo čtrnáct dětí (jedna dívka onemocněla, a tak se nemohla zúčastnit). Děti zde za splnění úkolů mohly získat 35 bodů. Podle tabulky č. 4 se třináct dětí nachází ve výrazně nadprůměrné úrovni, jedno dítě v nadprůměrné úrovni. Příčinou takto vysokých výsledků může být rozvinutá hudebnost dětí díky paní učitelce (která s nimi velmi ráda zpívala a dělala i jiné hudební činnosti – viz. kapitola 5.3). Experiment probíhal s celou skupinou hromadně ve dvou dnech. K některým úkolům jsem sama vymyslela a vyrobila pomůcky na rozvoj hudební představivosti, které jsem s těmito dětmi použila. Dětem se pomůcky velmi líbily, některé se mě zeptaly, jestli si je mohou nechat. I paní učitelka chválila, jak jsou tyto pomůcky dobře připravené.

Průběh první části byl hladký, děti byly pohádkou velmi zaujaté a namotivované k hudebním činnostem v pohádce obsažených. Z mé strany došlo u prvního úkolu k nedostatečnému vysvětlení toho, co se po nich chce (dětem tak k pochopení zadání pomohla paní učitelka, která byla přítomna). Po tomto pomocném vysvětlení se dětem podařilo pohybovat čmelákem podle melodie písně a zpívat k tomu. U druhého úkolu jsem dětem dala hádat, kam jde melodie – správně určily, jestli jde nahoru nebo dolů a podle toho pak pohybovaly listem na stromě. U ukázky č. 3 jsem jim musela říkat, na jakou větev list dopadne. Jinak tento úkol zvládly. Při plnění úkolu č. 3 některé děti neznaly píseň, tudíž jsem si ji zazpívala s těmi, kdo ji znaly (ty, co neznaly, ji poslouchaly). Při určování chybných tónů jsem tyto tóny musela zdůraznit (nehrát doprovod, více tlaku na klávesu), pak chybné tóny správně označily. Čtvrtý úkol se povedl všem napoprvé – zopakovat po mně rytmus na dřívka nebylo pro ně nic těžkého. Při pátém úkolu poznala jen jedna dívka ukázku č. 2 (Maličká su), ostatní tuto píseň neznaly. Všechny další tři písně většina dětí bez problémů



poznala. Nicméně mi po chvíli začaly ztrácet pozornost – bylo to proto, že jsem do pohádky nezařadila pohyb, což jsem se při druhé části experimentu pokusila napravit.

Při realizaci druhé části experimentu (poslední 4 úkoly) jsme si nejprve připomněli, o čem je pohádka, kterou jsme začali v pondělí, jaké tam jsou hlavní postavy, jaký je děj, co jsme dělali za úkoly. Pak jsme v pohádce pokračovali dále. Při šestém úkolu děti naprosto bezchybně poznaly, které dvojice ukázek jsou stejné či jiné. Rytmus jsem vyťukávala dřívky. Snažila jsem se o zařazení pohybu – zde se děti prolétly po třídě jako draci. U sedmého úkolu jsem rytmus znázorněný kamínky chtěla vytleskávat postupně s nimi, ale děti hned, jak dostaly papír s vyobrazenými kamínky do ruky, začaly samy vytleskávat rytmus a ne úplně přesně podle znázornění – příště je musím zkrotit a tleskat rytmus postupně s nimi. Proto jsem jim snížila bodové hodnocení o jeden bod. Při osmém úkolu opět bezchybně určily stejnost či rozdílnost dvou melodických ukázek zahráných na klavír. Při devátém (posledním) úkolu jsme o závěrečné písničky hlasovali mezi Kočka leze dírou a Prší, prší. Vyhrávala Kočka leze dírou, ale navrhla jsem, že si zazpíváme obě písničky – to děti uvítaly. Tak jsme si zazpívali obě. Pak už jsem jim přečetla závěr a experiment byl hotov.

Paní učitelka mi zde vytkla nedostatečné propojení s pohybem a přílišnou pedagogizaci textu pohádky – chybělo jí tam citové zabarvení. Radila mi, jak příště činnosti ozvláštnit a dotáhnout do detailu – nicméně je to záležitost praxe. Celkově velmi oceňuji zaujetí a šikovnost dětí, úkoly se snažily plnit, jak nejlépe dovedly. Celý hudební experiment je velmi bavil, po první části samy přemýšlely, jak bude pohádka pokračovat a jak asi dopadne. Po skončení experimentu jsem se jich zeptala, jestli se jim pohádka líbila a jestli je úkoly bavily. Všechny děti mi řekly, že jsou z pohádky nadšené a že jsou rády, že všechno dobře dopadlo.

### 6.3 VÝHODNOCENÍ VÝSTUPNÍHO TESTU HUDEBNOSTI (RETESTU)

Výstupní test hudebnosti byl realizován s odstupem čtyř dnů od ukončení hudebního experimentu. Zúčastnilo se jej pouze 10 dětí (v počtu 5 dívek a 5 chlapců) z důvodu uvedeného v kapitole 5.3. Výstupní test obsahoval stejné úkoly jako vstupní test, jen v nich byly zařazeny jiné melodie, rytmy a písňe. Průběh výstupního testu hudebnosti jsem popsala v kapitole 5.4, hodnocení jsem popsala v kapitole 5.2.3. V tabulce č. 5 jsou uvedeny iniciály dítěte (kvůli zachování jeho anonymity), věk formou roku a pohlaví dítěte, dále testované hudební schopnosti s výsledky jednotlivých dětí v jednotlivých hudebních schopnostech (u hudební paměti je uveden dvojnásobek bodů proto, že byla testována hudební paměť

rytmická a melodická – v tabulce č. 1 je uveden součet bodů obou pamětí), výsledek formou součtu získaných bodů, celkový průměr dítěte v rámci třídy, slovní hodnocení a procentuální vyjádření úspěšnosti. V tabulce č. 6 je uvedeno odstupňování slovního hodnocení podle součtu získaných bodů.

Iniciály, věk	Dívka	Chlapec	Tonální cítění	Rytmické cítění	Hudební paměť	Hudební představitivost	Celkový průměr	Součet bodů	Výsledek	Procenta
K. Č., 6	♫		4	1	7	4	4	16	Nadprůměr	80,00%
A. M., 6	♫		3	4	6	4	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
L. D., 6	♫		4	4	7	4	4,75	19	Výrazný nadprůměr	95,00%
L. Č., 6	♫		4	2	7	4	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
M. K., 6		♫	4	4	6	3	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
G. P., 7		♫	4	4	8	4	5	20	Výrazný nadprůměr	100,00%
D. B., 5		♫	4	2	7	4	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
K. V., 5		♫	4	4	7	4	4,75	19	Výrazný nadprůměr	95,00%
M. K., 5		♫	4	2	7	4	4,25	17	Nadprůměr	85,00%
E. E., 5	♫		4	4	5	4	4,25	17	Nadprůměr	85,00%

Tabulka č. 5 - Skupinový protokol s výsledky výstupního testu hudebnosti

Výrazný nadprůměr	20	18
Nadprůměr	17	14
Průměr	13	7
Podprůměr	6	0

Tabulka č. 6 - Škála slovního rozdělení dětí podle získaných bodů

- Tonální cítění

Tato schopnost dopadla u dětí v porovnání s pretestem lépe. Pouze jedna dívka získala tři body – její nižší výsledek mohl být způsoben tím, že ze mne nejspíš byla trochu nervózní, i když mě již znala a také tím, že jsem zvolila pro rozpoznávání chybné melodie jinou píseň než v pretestu. Ostatní děti získaly plný počet bodů – poznaly tedy u všech čtyř ukázek, zda je melodie zahraná správně či špatně – obsahuje chybné tóny. Stalo se (stejně jako u pretestu), že jsem některým dětem musela zahrát melodickou ukázkou dvakrát – pokud však poté dítě správně určilo správnost či nesprávnost melodie, zohlednila jsem to v přiděleném počtu bodů. Dá se tudíž říci, že se tonální cítění po experimentu u dětí zlepšilo.

- Rytmické cítění

U této hudební schopnosti byla situace nepatrně horší. Opět jsem zvolila jiné rytmy než v pretestu a bylo to na výsledcích dětí znát. Jedna dívka dostala pouze jeden bod – správně po mně zopakovala jen jednu rytmickou ukázkou. V pretestu tato dívka získala dva body – zhoršení oproti pretestu může být způsobeno volbou jiných rytmů anebo mělo na dívku špatný vliv to, že při experimentu probíhaly rytmické úkoly hromadně – dívka by nejspíš potřebovala více času a klidu na pochopení a provedení úkolů. Jedna dívka a dva chlapci získaly dva body – u dívky nedošlo oproti pretestu ke zhoršení ani ke zlepšení (stejně jako v pretestu po mně správně zopakovala dvě rytmické ukázky ze čtyř), u jednoho z chlapců došlo ke zlepšení (v pretestu zvládl zopakovat správně jednu ukázkou, nyní zvládl dvě ukázky), u druhého došlo ke zhoršení (v pretestu zvládl správně zopakovat všechny čtyři ukázky, nyní zvládl jen dvě ukázky). Jeho zhoršení může být způsobeno stejnými faktory jako u dívky, která získala jeden bod. U všech ostatních dětí došlo ke zlepšení (pokud ovšem již v pretestu neměly plný počet bodů). Rytmické cítění je tedy u těchto dětí po experimentu na velmi vysoké úrovni.

- Hudební paměť (rytmická a melodická)

U hudební paměti byla situace oproti pretestu lepší. Pouze jedna dívka získala v součtu obou hudebních pamětí pět bodů. Všechny děti měly větší problémy s hudební pamětí rytmickou – poznáním stejnosti či nestejnosti dvou vytleskaných ukázek. Často jsem jim musela rytmické ukázky vytleskat dvakrát – příště by bylo lepší jim rytmus vytleskat na dřívka či jej s nimi zkusit pochodovat. Dvě děti získaly šest bodů, šest dětí získalo sedm bodů. Jeden chlapec dokázal poznat stejnost či nestejnost ukázek u obou pamětí přesně a získal tak plný počet bodů. Hudební paměť melodická byla stejně jako v pretestu oproti rytmické hudební paměti lepší. Děti snáze poznaly stejnost či nestejnost dvou melodických ukázek hraných na

klavír. Celkově tedy došlo u hudební paměti ke zlepšení.

- Hudební představivost

U této schopnosti došlo k velkému zlepšení skoro u všech testovaných dětí. Jen jeden chlapec měl stejný počet bodů jako v pretestu – tři body. U tohoto chlapce jsem u jedné ukázky musela přistoupit k pomocnému vysvětlení – napověděla jsem mu, o čem píseň je, aby si vzpomněl na název. Za tuto jednu ukázkou tudíž bod nezískal. Všechny ostatní děti dosáhly plného počtu bodů. Neměly problém poznat píseň – stačilo, když si vzpomněly na část písně, nemusely mi říct její název. Což byl případ většiny testovaných dětí. Celkově lze říci, že u dětí došlo v této schopnosti k velmi výraznému zlepšení, což bylo účelem hudebního experimentu a celé této bakalářské práce.

#### 6.4 VYHODNOCENÍ ROZHOVORU

Průběh rozhovoru s paní učitelkou byl popsán v kapitole 5.4. Paní učitelce autorka položila těchto pět strukturovaných otázek:

1. Myslíte, že děti hudební činnosti bavily?
2. Co je nejvíce zaujalo?
3. Co je naopak nebavilo?
4. Myslíte, že byl pro děti tento výzkum přínosný?
5. Vytkla byste něco mému výzkumu?

Odpovědi paní učitelky:

1. Myslím si, že ano, že je bavily, ale bylo by potřeba do činností vložit více pohybu – např. rytmus místo vytleskávání hrát na tělo či jej vychodit. Děti si totiž nejlépe zapamatují to, u čeho se mohou nějak hýbat.
2. Podle mě je zaujala pohádka a práce s ní, měly v ní totiž manipulaci s pomůckami.
3. Myslím si, že poznávání písniček. Bylo by lepší činnosti střídát (jedno vytleskání, pak poznat jednu písničku, pak vytleskávat atd.) a také ozvláštnit činnosti pohybem nebo při poznání písně si děti mohly píseň zkusit zaspívat právě s tou slabikou.
4. Pro děti je přínosné vše, tedy určitě i tento výzkum. Třeba v uvědomění toho, že píseň se nemusí zpívat se slovy, ale přínosné byly všechny činnosti. Tyto děti si také uvědomují, co jim nejde nebo co je i baví, ale to jste sama viděla. Co je baví, to si pamatují. Je třeba připravit činnosti tak, aby děti bavily.

5. Jak už jsem několikrát řekla, je to nedostatek pohybu. Také při vysvětlování zadání by bylo dobré se ujistit, že děti opravdu rozumí tomu, co po nich chcete. Mohla jste před pohádkou vybrat všechna slova, o nichž se domníváte, že jim děti nebudou rozumět, a vysvětlit si je s nimi.

Paní učitelka byla velice ochotná zodpovědět tyto otázky. Do průběhu experimentu zasáhla jen v případě, kdy viděla, že děti nepochopily, co mají dělat. V podstatě autorce řekla to, co jí říkala i po jednotlivých dnech, kdy výzkum v mateřské škole prováděla. Autorka této práce si uvědomuje, že by příště bylo opravdu lepší do činností zařadit hodně pohybu – děti se totiž po chvíli začaly nudit, válet se po zemi a bylo to pro ně dlouhé. Souhlasí s ní v tom, že je třeba zlepšit vysvětlení zadání – děti často nepochopily, co po nich chce, a musela volit jiné znění zadání a úkoly opakovat, aby je dokázaly splnit. Celkově se shodli na tom, že u dětí došlo ke zlepšení testovaných hudebních schopností a také na tom, že v jiné třídě by děti nemusely dosáhnout tak vysokých výsledků.

## 7. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ, DISKUSE A LIMITY PRÁCE

### 7.1 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ

Testované hudební schopnosti jsou u dětí z výzkumného vzorku na nadprůměrné až výrazně nadprůměrné úrovni. Již v pretestu dosáhlo 11 dětí nadprůměrné úrovně, jedno dítě průměrné úrovně a tři děti výrazně nadprůměrné úrovně, tedy nejvyšší úrovně, jaké mohly v pretestu dosáhnout. Důvody, proč tyto děti dosahovaly tak vysokých výsledků, jsou popsány v kapitole 5.3. Na dětech bylo vidět, že se snaží splnit úkoly tak, jak nejlépe dovedou, opravdu se snažily a byly velice šikovné a pozorné.

I při hudebním experimentu dosahovaly děti velmi vysokých výsledků. Jen jedno dítě se dostalo do nadprůměrné úrovně, ostatních třináct dětí dosáhlo výrazně nadprůměrné úrovně, tedy nejvyšší možné dosažitelné úrovně. Na výši těchto výsledků mohlo podle autorky mít vliv i užití hromadné formy, která (jak psala v kapitole 5.4) mohla podpořit vývoj u méně šikovných dětí tím, že tyto děti napodobovaly ty šikovnější.

Autorka byla velmi zvědavá, jak dopadnou děti v retestu. Šest dětí dosáhlo nadprůměrné úrovně, čtyři děti dosáhly výrazně nadprůměrné úrovně, což je výsledek, který se (vzhledem k vysokým výsledkům dětí v pretestu) dal předpokládat. U dětí tak rozhodně došlo k rozvoji testovaných hudebních schopností, obzvláště došlo k rozvoji hudební představivosti. Všechny podruhé testované děti v ní dosáhly plného počtu bodů, což je velmi potěšující. Ke zlepšení došlo i v hudební paměti, všechny děti určily správně více než polovinu z celkového součtu bodového hodnocení úkolů. Stejně tak je potěšující zlepšení výsledků v tonálním cítění, kde žádné dítě nezískalo méně než tři body – to je oproti pretestu lepší výsledek. U rytmického cítění došlo u dvou dětí k nepatrnému zhoršení (jeho důvody byly popsány v kapitole 6.3), všechny ostatní děti se zlepšily.

### 7.2 DISKUSE A LIMITY PRÁCE

Výsledky výzkumného šetření této bakalářské práce nelze zobecňovat. Mezi důvody (a limity této práce), proč nelze tyto výsledky zobecnit, patří nižší počet dětí, které se účastnily retestu. Stalo se tak proto, že pět dětí onemocnělo a (jak je napsáno v kapitole 5.3) posunutí retestu by u těchto dětí nemuselo prokázat, zda u nich došlo k rozvoji testovaných hudebních schopností. Jako další důvod lze uvést, že paní učitelky s dětmi velice často zpívaly písně a

velmi dbaly na rozvoj jejich hudebnosti. Děti tak byly více hudebně rozvinuté než jejich vrstevníci v jiných mateřských školách, což se projevilo na výsledcích tohoto výzkumného šetření – děti dosahovaly nadprůměrných až výrazně nadprůměrných výsledků. U dětí, které nejsou takto hudebně rozvinuté, by výsledky testů nemusely být tak vysoké jako u výzkumného vzorku.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem hudební představivosti jako důležité součásti hudebnosti dětí předškolního věku prostřednictvím užití metody vícesmyslové stimulace. V teoretické části je nejdříve charakterizováno dítě předškolního věku, základní znaky jeho psychiky a rozvíjení jeho osobnosti z osobnostně pojatého hlediska výchovy. Převážnou část teoretické části tvoří hudební schopnosti, jejich rozdělení a charakteristika. Tato práce se dále samostatně zabývá hudební představivostí, její charakteristikou a metodami rozvoje dle odborníků z oblasti hudební výchovy dětí předškolního věku, kteří působí na pedagogických fakultách vysokých škol, zabývají se výzkumem hudebnosti dětí předškolního věku a kteří se věnují přípravě budoucích učitelů hudební výchovy v mateřských a na základních školách. V poslední kapitole teoretické části je představena zkušenost a názory pana Ing. Jaromíra Ehrenbergra a jeho metodické postupy s užitím způsobu vícesmyslové stimulace k rozvoji hudební představivosti.

V praktické části je nejdříve zkoumána míra kvality vybraných hudebních schopností včetně hudební představivosti formou vstupního nestandardizovaného testu (pretestu). Umožnil zjistit aktuální úroveň hudebnosti zkoumaných dětí. Následoval hudební experiment, který měl za cíl rozvinout hudebnost dětí s důrazem na hudební představivost. Byl realizován ve formě pohádky, která měla motivační charakter k jednotlivým hudebním úkolům v pohádce obsaženým. K několika úkolům byly autorsky vytvořeny pomůcky, které měly rozvoj hudebnosti podpořit. Úkoly tvořily takové činnosti, u nichž se dalo předpokládat, že je děti bez problémů zvládají. Rozvoj hudební představivosti byl zkoumán na základě asociačních představ z mimohudebního prostředí do prostředí hudebního. Proměnu v rozvoji hudebních schopností a zvláště hudební představivosti lze zaznamenat ve výstupním nestandardizovaném testu (retestu), který proběhl po hudebním experimentu. Bylo v něm zkoumáno, jestli došlo k rozvoji sledovaných hudebních schopností a tento test potvrdil, že došlo. Obzvlášť u hudební představivosti došlo u dětí k výraznému zlepšení a autorka této práce se domnívá, že hudební experiment na to měl značný vliv.

Výsledky tohoto výzkumu prokazují, že děti si mnohem snáze zapamatují a naučí se to, co je učíme hravou a nenásilnou formou – nemají tak pocit, že se učí, ale že si hrají. Z výsledků také vyplývá, že si děti informace lépe zapamatují, pokud jsou doplněny pohybem – činností pro děti nejpřirozenější. Také ukazují důležitost a význam hudebních činností v mateřských školách pro další osobnostní rozvoj dětí – hudba u dětí podporuje soustředění, kreativitu, tvořivé myšlení, ale i morálně etické hodnoty, které se z dnešní společnosti



pomalu vytrácejí.

Celá tato bakalářská práce byla pro autorku velikým přínosem. Chtěla v ní poukázat na vliv hudby na rozvoj dítěte a důležitost realizace hudebních činností v mateřské škole. Chce, aby poznatky, zkušenosti a výsledky této práce sloužili jako inspirace pro ty, kteří se hudebních činností v mateřské škole z jakéhokoliv důvodu obávají, i těm, kterým jde o kvalitní rozvoj hudebnosti dětí a aby byly zúročeny pro co největší budoucí prospěch všech dalších dětských generací.

## RESUMÉ

Tato práce se zabývá problematikou rozvoje hudební představivosti u dětí předškolního věku jako důležité součásti rozvoje hudebnosti. Teoretická část se věnuje charakteristice dítěte předškolního věku, rozboru hudebních schopností, charakteristice hudební představivosti, metodami jejího rozvoje a poznatky a metodickými postupy Jaromíra Ehrenbergra. V praktické části byl proveden vstupní test hudebnosti ke zjištění aktuální úrovně vybraných hudebních schopností, hudební experiment s úkoly na rozvoj hudební představivosti, výstupní test hudebnosti ke zjištění úrovně hudebních schopností dětí předškolního věku po hudebním experimentu a rozhovor ke zjištění názoru učitelky třídy a reflexi výzkumného šetření.

**Klíčová slova:** dítě předškolního věku, hudební schopnosti, hudebnost, hudební představivost, vícesmyslová stimulace

## Summary

This work deals with the issue of the development of musical imagination in children of preschool age as an important part of the development of musicality. The theoretical part is devoted to the characteristics of a child of preschool age, analysis of musical abilities, characteristics of musical imagination, methods of its development and knowledge and methodological procedures of Jaromír Ehrenberger. In the practical part, an entrance test of musicality was performed to determine the current level of selected musical abilities, a musical experiment with tasks to develop musical imagination, an exit test of musicality to determine the level of musical abilities of preschool children after the musical experiment, and an interview to determine the opinion of the class teacher and reflection of the research investigation.

**Keywords:** preschool child, musical abilities, musicality, musical imagination, multisensory stimulation

## SEZNAM LITERATURY

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

EHRENBERGER, Jaromír. Problémy rozvoje hudebního sluchu. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Roč. 26 (2018), č. 3-4, s. 18 - 22. ISBN 1210-3683.

EHRENBERGER, Jaromír. Rozvoj hudebních představ pomocí vícesmyslové stimulace. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Roč. 28 (2020), č. 3, s. 12 - 20. ISBN 1210-3683.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

HOLAS, Milan. *Úvod do hudební diagnostiky: určeno pro učitele hudební výchovy, učitele hudební nauky na LŠU, učitele HV na SPgŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

KODEJŠKA, Miloš a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-035-X.

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Karolinum, 1991.

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

KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. ABC (Supraphon). Praha: Supraphon, 1984.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. Učebnice vysokých škol (SPN).

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

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

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

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4.

VENGER, Leonid Abramovič. *Vnímání a učení v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. Knižnice psychologické literatury.

## **SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

### Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Skupinový protokol s výsledky vstupního testu hudebnosti

Tabulka č. 2 – Škála slovního rozdělení dětí podle získaných bodů

Tabulka č. 3 – Skupinový protokol s výsledky hudebního experimentu

Tabulka č. 4 – Škála slovního rozdělení dětí podle získaných bodů

Tabulka č. 5 – Skupinový protokol s výsledky výstupního testu hudebnosti

Tabulka č. 6 – Škála slovního rozdělení dětí podle získaných bodů

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Individuální záznamový arch vstupního a výstupního testu hudebnosti

Příloha č. 2 – Individuální záznamový arch hudebního experimentu

Příloha č. 3 – Vstupní test hudebnosti

Příloha č. 4 – Pohádka k hudebnímu experimentu

Příloha č. 5 – Pomůcka k hudebnímu experimentu, úkol č. 1

Příloha č. 6. - Pomůcka k hudebnímu experimentu, úkol č. 2

Příloha č. 7 – Pomůcka k hudebnímu experimentu, úkol č. 7

Příloha č. 8 – Výstupní test hudebnosti

## PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Individuální záznamový arch vstupního a výstupního testu hudebnosti

Individuální záznamový arch – test hudebnosti					
Jméno:					
Věk (rok):					
Datum testování:					
Dílčí část testu	Tonální cítění	Rytmické cítění	Hudební paměť rytmická	Hudební paměť melodická	Hudební představivost
a)					
b)					
c)					
d)					
Celkem					

Příloha č. 2 - Individuální záznamový arch hudebního experimentu

Individuální záznamový arch – úkoly v pohádce		
Jméno:		
Věk (rok a měsíc):		
Datum testování:		
Pořadí úkolů	Počet bodů	Poznámky
1. úkol		
2. úkol		
3. úkol		
4. úkol		
5. úkol		
6. úkol		
7. úkol		
8. úkol		
9. úkol		



### Vstupní test hudebnosti

#### **Tonální cítění – poznávání nedoškálných tónů v melodii písně**

Zahraji melodii písně správně a špatně pro ukázkou, pak dětem zahraji čtyři ukázky. Děti mají za úkol poznat, jestli je melodie zahraná správně nebo špatně (dvakrát v C dur, dvakrát v D dur).

**Zadání dítěti:** *Znáš písničku Kočka leze dírou? Mám pro tebe připravenou roli detektiva. Stává se totiž, že se do písničky vloudí chybné tóny. Detektivové musí tyto chybné tóny objevit a označit je slovem TEĎ, aby se na jejich místo mohly vrátit správné tóny a písnička dobře zněla. Chybné tóny se vloudily i do této písničky. Napřed ti ji zahraji správně (ukázka správného znění melodie zahraná na klavír). Pak se ale do písničky zapletly chybné tóny. Hned jak je uslyším, vykřiknu TEĎ (ukázka melodie s chybnými tóny a jejich rozlišením). Ted' ty. Uslyšíš melodii písně Kočka leze dírou celkem čtyřikrát. Tvým úkolem je poznat, jestli byla zahraná správně nebo zda se do ní vloudily chybné tóny a určit je slovem TEĎ.*

1. TONÁLNÍ CÍTĚNÍ  
Kočka leze dírou ukázka správně

ukázka špatně

a) správně                      b) špatně

c) špatně                        d) správně

The image shows a handwritten musical score on a piece of paper. At the top, it is titled '1. TONÁLNÍ CÍTĚNÍ' and 'Kočka leze dírou'. Below the title, there are two staves of music. The first staff is labeled 'ukázka správně' and shows a melody in 2/4 time with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second staff is labeled 'ukázka špatně' and shows the same melody but with a sharp sign on the B4 note. Below these are four more staves, each with a label: 'a) správně' (identical to the first staff), 'b) špatně' (identical to the second staff), 'c) špatně' (identical to the second staff), and 'd) správně' (identical to the first staff). The notes in the 'špatně' examples are highlighted with a blue marker.

**Rytmické cítění – reprodukce vytleskaného rytmu na základě rytmické hudební paměti**  
Dětem budu vytleskávat čtyři různé rytmy doprovázené slabikami. Vždy vytleskám jeden,

pak dám dětem pokyn naznačený kývnutím hlavou a děti po mně budou vytleskaný rytmus spolu se slabikami opakovat.

**Zadání dítěti:** Slova se dají rozdělit na několik částí a dá se u toho i tleskat. Umí to každý hudebník. Já ti ukážu příklad a až kývnu hlavou, zkusíš to udělat stejně jako já.

2. RYTMICKÉ ČITĚNÍ - vysleškáváme rytmus na slabikách

a)  $\# \frac{2}{4}$  Pej- sek, pej- sek.

b)  $\# \frac{2}{4}$  Tu- li- páň, tu- li- páň.

c)  $\# \frac{2}{4}$  Ko- pre- ti- na, pou- pě.

d)  $\# \frac{2}{4}$  Hon- zí- ček, Hon- zí- ček.

### Hudební paměť rytmická – rozlišení čtyř vytleskaných ukázek (stejně x jiné)

Celkem děti uslyší čtyři dvojice ukázek. Každá ukázka obsahuje dva čtyřčtvrteční takty, mezi nimi je stejně dlouhá pomlka. Ukázky budu vytleskávat a děti mají poznat, jestli jsou rytmy stejné nebo jiné.

**Zadání dítěti:** Každý správný hudebník se neobejde bez dobré paměti. Zahrajeme si teď na hudebníky, kteří hledají chyby v rytmu a zjišťují, zda jsou dvě rytmické ukázky stejné nebo se liší a jsou tedy jiné. Poslechni si teď příklad dvou stejných rytmických ukázek (ukázka dvou stejných rytmů vytleskáním). A teď si poslechni příklad dvou lišících se rytmických ukázek (ukázka dvou rozdílných rytmů vytleskáním). A teď ty. Vytleskám ti vždy dvě rytmické ukázky a tvým úkolem je poznat, jestli jsou stejné nebo se liší, tedy jsou jiné.

3. HUDEBNÍ PAMĚŤ RYTMICKÁ - rozlišení stejnosti a nestejnosti dvou ukázek

ukázka stejné

ukázka nestejné

a)  $\frac{4}{4}$  —————  $\frac{4}{4}$  stejné

b)  $\frac{2}{4}$  —————  $\frac{2}{4}$  jiné

c)  $\frac{2}{4}$  —————  $\frac{2}{4}$  stejné

d)  $\frac{4}{4}$  —————  $\frac{4}{4}$  jiné

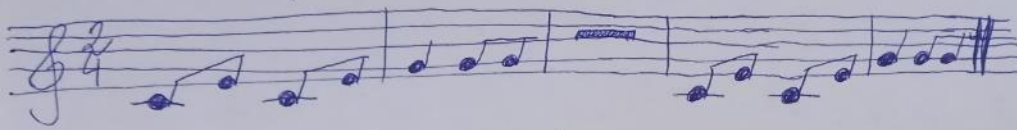
**Hudební paměť melodická – rozlišení čtyř ukázek hraných na klavír (stejně x jiné)**

Koncipováno stejně jako hudební paměť rytmická, s rozdílem, že místo rytmu uslyší melodie hrané na klavír. Mají poznat, jestli jsou ukázky stejné nebo jiné.

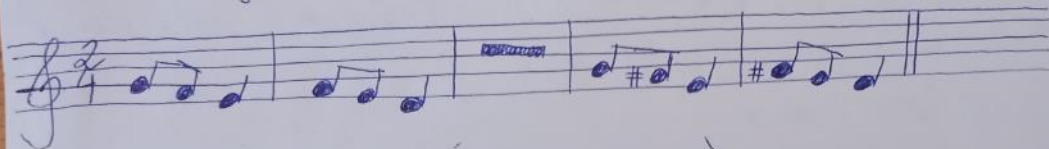
*Zadání dítěti:* Hudebníci ovšem také poznají, jestli jsou dvě skladbičky stejné nebo se liší, tedy jsou jiné. Zahraji ti teď dvě stejné hudební ukázky (ukázka dvou stejných melodických úryvků zahraná na klavír). A nyní ti zahraji dvě jiné hudební ukázky (ukázka dvou různých melodických úryvků zahraná na klavír). Teď uslyšíš pokaždé dvě melodické ukázky. Tvým úkolem je poznat, jestli jsou stejné nebo se liší, tedy jsou jiné.

#### 4. HUDEBNÍ PAMĚŤ MELODICKÁ

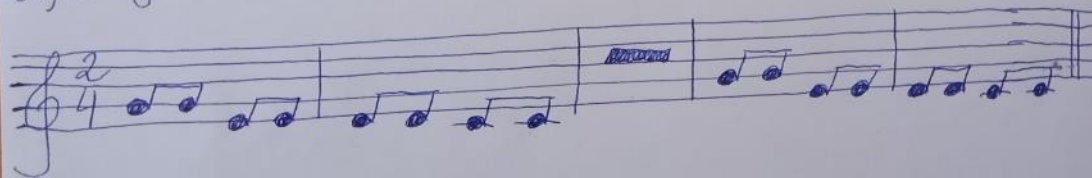
ukázka stejné (Běží liška)



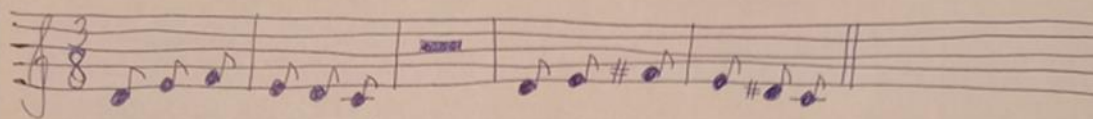
ukázka jiné (Listopad)



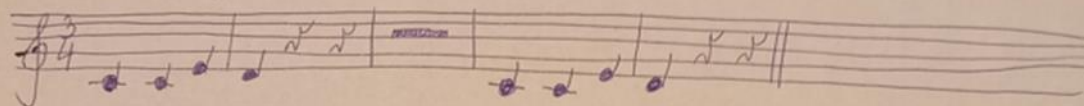
a) stejné (To je sladé povíčky)



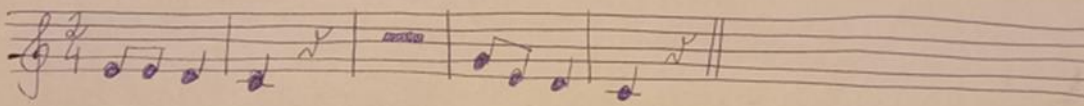
b) jiné (Glepičko má)



c) stejné (Myjičko, myš)



d) jiné (Malička'su)



#### Hudební představivost

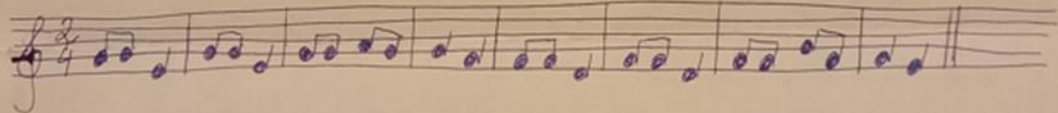
Mám připravené čtyři písně, u nichž předpokládám, že je děti 100 % znají. Budu hrát melodii na klavír a zpívat ji ne na slova, ale na různé slabiky (la, mo, mi, ma). Úkolem dětí je poznat píseň podle melodie.

**Zadání dítěti:** *Teď si opět zahrajeme na hudební detektivy. Občas se stane, že písnička ztratí svá slova a zpívá se v ní pouze jedna jediná slabika. Já ti teď budu hrát písničku*

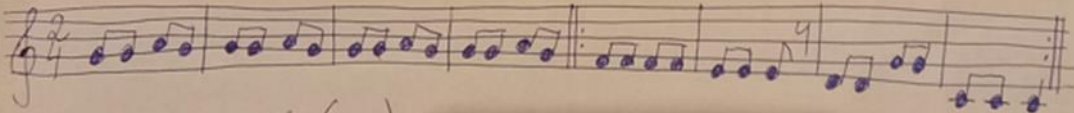
doprovázenou zpěvem jednou slabikou. Ty máš za úkol poznat, jaká písnička to je.

5. HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOST - poznání písni podle melodie (zpíváno různými slabikami)


a) Škaikal pes (la)




b) Prší, prší (mi)



c) Pec nám spadla (ma)



d) Běží liška (mo)



### Emilka a ztracená písnička

V domečku na kraji města žila holčička Emilka. Každé ráno, když vstávala, se pokaždé na chvilku zastavila v okně a pozorovala zahradu. Změnilo se od včerejšího dne něco? Bylo jaro a příroda se měnila každým okamžikem. Emilka ze všeho nejraději trávila svůj čas venku na zahradě a pomáhala rodičům s péčí o ni. Ráda také chodila do lesa, který se nacházel kousek od jejich domu. Zde mohla přírodu zkoumat nejlépe. Někdy ji rodiče pustili do lesa samotnou, ale musela jim slíbit, že nepůjde dále než ke starému smrku, na který bylo z domu vidět. Emilka byla hodná holčička a hrála si na kraji lesa, kam na ni rodiče dobře viděli.

Jednoho krásného jarního dne se Emilka zeptala rodičů, zda si může jít hrát do lesa. „Můžeš, Emilko, ale pamatuj, že nesmíš jít dál než ke starému smrku. Bojíme se o tebe a nechceme, aby jsi se v lese ztratila.“ Emilka slíbila rodičům, že si bude zase hrát na kraji lesa jako vždy, a vyběhla z domu. Na kraji lesa, když si tam hrála naposledy, začala stavět domeček pro lesní skřítky. Věřila v jejich existenci a chtěla, aby lesní skřítkci měli po zimě nový a krásný domov. Z něj pak mohli odcházet a pečovat o les. Emilka pokračovala ve stavbě domečku, když vtom zaslechla podivný zvuk. Co to bylo? Rozhlédla se kolem sebe, ale nic neviděla. Pokračovala tedy ve stavbě dál. Po chvilce se ten zvuk ozval zase, blíž než předtím. Emilka se opět rozhlédla kolem sebe, ale nic neviděla. Chtěla pokračovat, ale najednou si všimla, že jeden z listů, který chtěla použít na postýlku, se hýbe. List od ní odcházel dál do lesa, směrem ke starému smrku. Emilka neváhala a vydala se za tím listem. U starého smrku list došla a zvedla jej ze země. A uviděla cosi opravdu podivného.

Pod listem se nacházel malý skřítek. Měl na sobě hnědou košili, červené kalhoty, v pase připevněné páskem s houslovým klíčem, zelené botky a na hlavě měl čepici s basovým klíčem. Díval se na Emilku velkýma očima a tvářil se vylekaně. Emilka se dívala na něj, také se trochu bála. „Kdo jsi a co tady děláš?“, zeptala se Emilka malého skřítky. „Já jsem skřítek Hudebníček z Hudebního království. Mám za úkol starat se o to, aby všechny písničky byly na svém místě a žádná se neztratila. Jenže před pár dny se naším královstvím prohnala zlá paní Vichřice a zjistil jsem, že nám jednu písničku odfoukla neznámo kam. Vydal jsem se ji tedy hledat. Cestou naším královstvím jsem potkal červenku a ta mi řekla, že paní Vichřice písničku odfoukla do svého království. Na cestu mi připravila mnoho úkolů, které musím splnit, abych došel až do jejího království a písničku dostal zpátky. Také mi prozradila, že cestou potkám ve světě lidí jednu holčičku, která mi pomůže s úkoly a hledáním. Prošel jsem skrze smrk v lese a ocitl jsem se tady. Cesta dál povede právě přes tento starý smrk a já nevím, jestli na tu cestu a úkoly paní Vichřice sám stačím.“

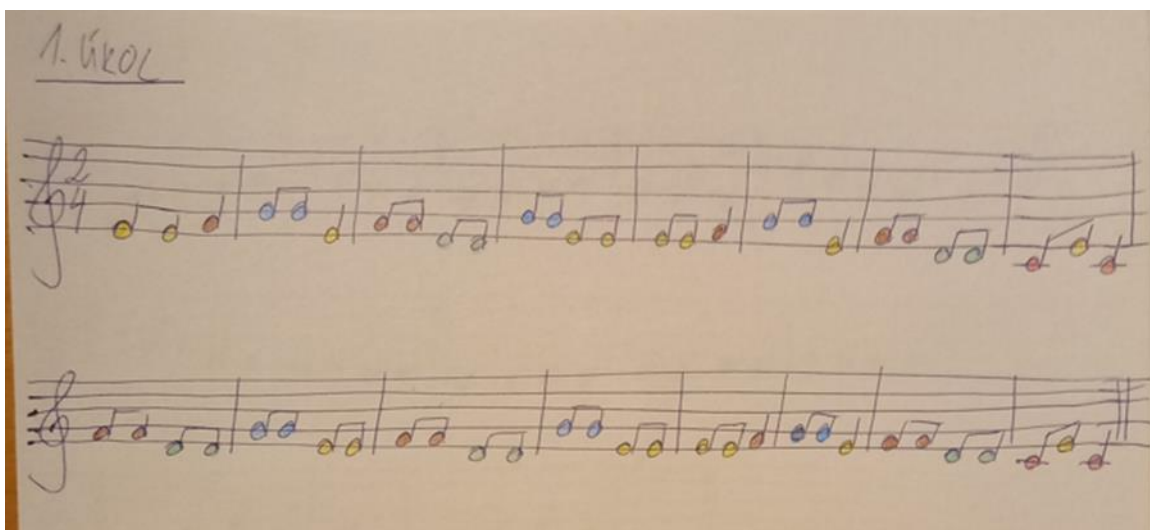
Skřítkovi se v očích zaleskly slzy. Emilce bylo skřítky líto. „Víš co, tak já ti pomůžu. Vydám se s tebou na cestu do království paní Vichřice a spolu získáme ztracenou písničku zpátky. Souhlasíš?“ Skřítek se na ni překvapeně podíval. „Ty mi opravdu pomůžeš písničku najít? Varuji tě, čeká nás těžká a dlouhá cesta a na ní spousta úkolů.“ Emilka skřítkovi otřela slzy. „Samozřejmě, že ti pomůžu, vidím, jak moc ti na té písničce záleží a chceš ji donést zpátky do Hudebního království. Vyrazíme tedy?“ Hudebníček se usmál, utřel si slzy a pohladil Emilku po tváři. Emilka se na sebe podívala a s překvapením zjistila, že už na sobě nemá šaty, které si oblékla ráno, ale pohodlné boty, kalhoty a tričko. Vzala Hudebníčka za ruku a spolu se vydali ke starému smrku. Hudebníček k místu, kde se potkává kmen se zemí, přiložil

houslový klíč, který měl na opasku, a najednou už nebyli u starého smrku v lese. Ocitli se na kraji palouku, stále ruku v ruce. A jak Emilka skřítkovi slíbila, tak se stalo. Vyrázili na cestu. Vydáš se s nimi na cestu i ty?

Procházeli paloukem. Vtom zahlédli čmeláka, jak létá z květiny na květinu. Květiny byly různě vysoké a každá měla jinou barvu. Hudebníček čmeláka chvíli pozoroval a povídá Emilce: „Emilko, podívej se na toho čmeláka. Nepřijde ti na jeho letu něco divného?“ Emilka se pozorně zadívala na čmeláka. „Létá od květiny ke květině a po chvíli se vrátí a létá znovu.“ Přišli tedy ke čmelákovi a ptali se ho, proč létá tak zvláště a nepokračuje dál. „Víte, mně ty květiny připomněly moji oblíbenou písničku „*Travička zelená*“, tak tu létám a zpívám si ji. Zaspíváte si ji se mnou? Při zpěvu se můžete zkusit přesouvat z květiny na květinu. Já poletím první.“

### Úkol:

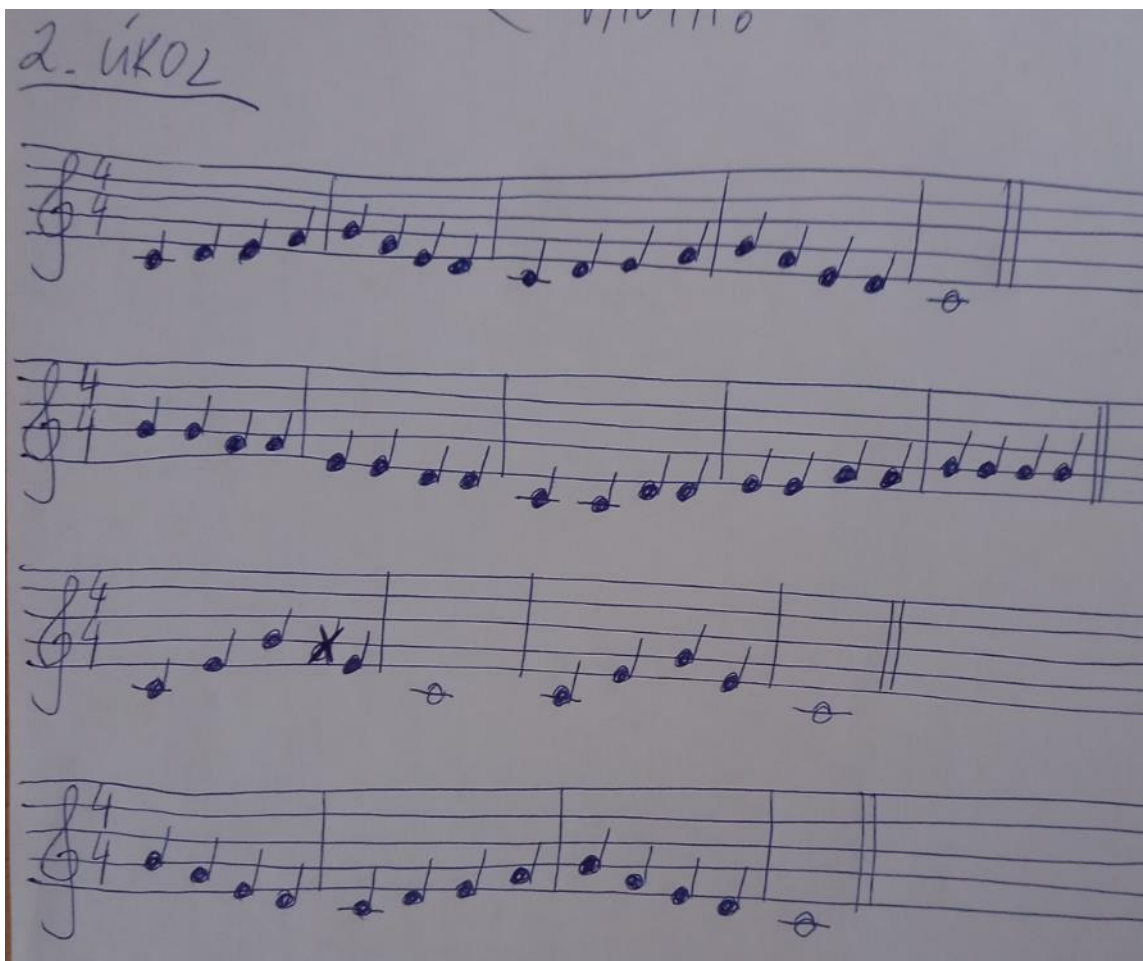
Děti před sebe dostanou řadu květin různé výšky i barvy, jejichž pomocí je značen zápis písně „*Travička zelená*“. Jednotlivé takty písně jsou oddělené trsy trávy. K tomu dostanou čmeláka na špejli. Se čmelákem pohybují a zpívají tak, jak létá po jednotlivých květinách. Upevňují si tím představu délky a výšky tónů (rytmicko-melodická představivost). Je nutné dětem předvést, co po nich chceme.



„Děkuji vám, že jste si píseň zaspívali se mnou. Kam vlastně máte namířeno?“ Emilka s Hudebníčkem čmelákovi prozradili, kam jdou. Čmelák si je vyslechl a povídá: „Pokračujte támhle tím lesem. Království paní Vichřice se nachází někde za ním. Já jsem dál než na kraji lesa nikdy nebyl, a tak vám další cestu neporadím.“ Poděkovali čmelákovi a vydali se k lesu. Brzy došli na jeho okraj. Před nimi se vinula cesta, kterou na kraji lesa lemovali dva duby. Foukal vítr a hrál si s listy. Jeden z listů se oddělil od větve a vítr si s ním začal hrát. Hudebníček s Emilkou pozorovali, jak si vítr hraje s listem. List se pohyboval nahoru a dolů. Listí na stromech šumělo a vydávalo krásnou melodii. „Emilko, slyšíš tu melodii, kterou zpívají koruny dubů ve větru? A podívej na ten poletující list. Zkusíme zpívat to, co zpívají koruny stromů s tím létajícím listem, třeba nám poradí další cestu.“

## Úkol:

Intonace sestupných i vzestupných chodů, durového kvintakordu a stejných tónů s pomocí zrkového analyzátoru. Dítě sleduje lísteček, jak se pohybuje ve větru podle větví stromů. Duby mají 5 větví značících notovou osnovu od  $c^1$  do  $g^1$ . Dětem předvedeme, co po nich chceme. Děti si budou prostřednictvím zrkového a sluchového analyzátoru upevňovat představy melodie. Po vyzkoušení si děti mohou vzít lísteček do ruky a zkusit s ním manipulovat tak, jak samy zpívají.



Jen co dozpívali, foukající vítr se jim opřel do zad a postrčil je na lesní cestu. Hudebníček s Emilkou se tak ocitli v lese obklopeni stromy, keři, malými skalkami. Pokračovali dál do hlubin lesa. Najednou uviděli na kraji cesty lišku s xylofonem. „Dobrý den, paní liško.“, pozdravili Emilka s Hudebníčkem. „Dobrý, dobrý.“, odvětila smutně liška. Emilka se lišky zeptala, co ji trápí. „Ale, chtěla jsem svá liščata naučit písničku o nás, liškách, ale nehraji ji správně a nejsem schopna přijít na to, kde dělám chybu.“ „Jestli chceš, pomůžeme ti. Hned, jak uslyšíme špatný tón, tě na něj upozorníme a ty se opravíš.“, navrhl lišce Hudebníček. „To byste pro mě udělali?“, zeptala se překvapená liška. „Samozřejmě, rádi ti pomůžeme. Nejdříve si písničku zazpíváme pro připomenutí melodie.“, odvětil Hudebníček a dali se do toho.



### Úkol:

Nejdříve si zazpíváme celou píseň (Sedí liška pod dubem). Následně dětem předvedeme správné a špatné provedení písničky, přičemž v té špatné se děti snaží identifikovat špatně zahrané tóny. Hned, jak je uslyší, nás upozorní tlesknutím. Nemusí se nám podařit napravit intonaci hned, ke správnému tónu se můžeme dostat postupně. Důležité však je začít vždy od začátku, aby se děti do melodie „dostaly“. (tonální citění)

3. ÚKOL Sedí liška pod dubem

ukázka správně

ukázka špatně

a) špatně

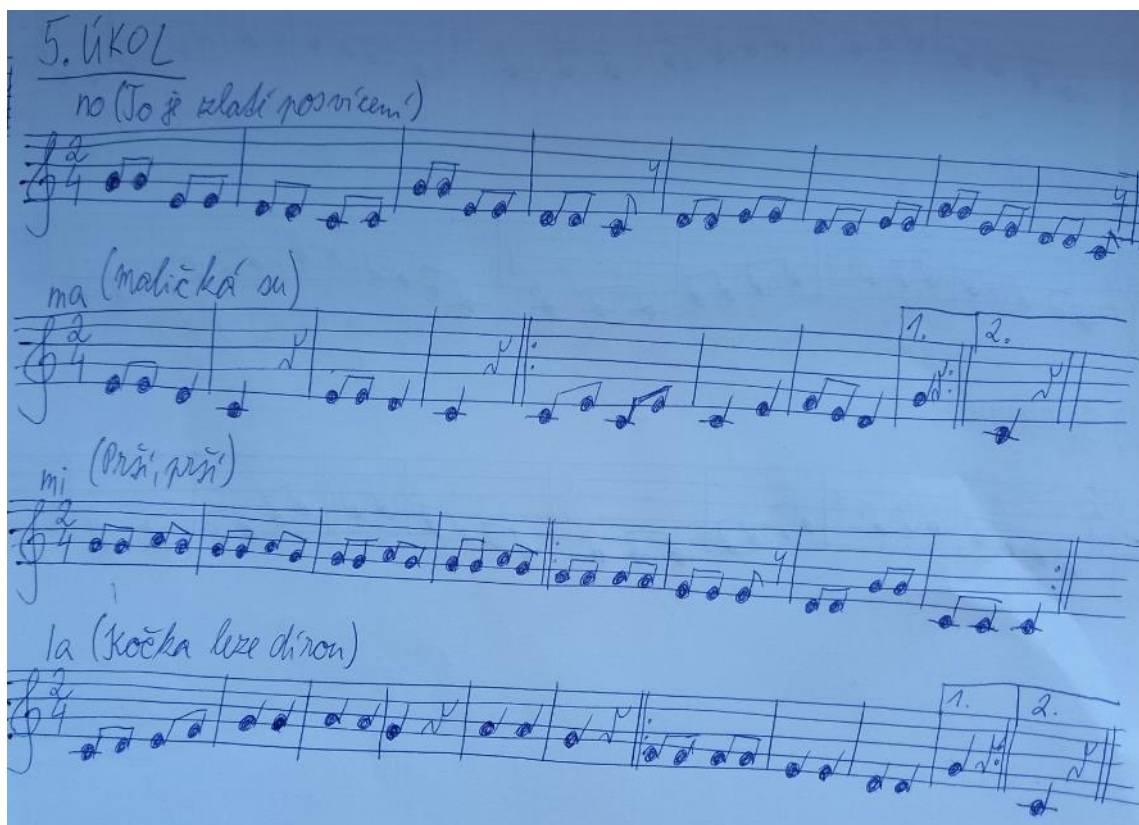
b) špatně

c) správně

The image shows a handwritten musical score on a piece of paper. At the top, it is titled '3. ÚKOL Sedí liška pod dubem'. Below the title, there are five staves of music, each representing a different performance of the song. The first staff is labeled 'ukázka správně' (correct example) and shows a melody in G major, 2/4 time. The second staff is labeled 'ukázka špatně' (incorrect example) and shows the same melody but with several notes that are not in the key of G major. The third staff is labeled 'a) špatně' and shows another incorrect performance with different chromatic alterations. The fourth staff is labeled 'b) špatně' and shows a third incorrect performance. The fifth staff is labeled 'c) správně' and shows a fourth correct performance, identical to the first. Each staff begins with a treble clef and a 2/4 time signature.

„Děkuji vám, že jste mě naučili hrát písničku. Teď ji můžu naučit svá malá liščata. Tak šťastnou cestu!“, volala liška za Emilkou a Hudebníčkem, kteří již pokračovali po lesní cestě dál. Slunce jim svítilo na cestu, a ačkoliv šli stínem stromů, bylo velké teplo. Emilka dostala žízeň. Hudebníček zaslechl vzdálené šumění. „Emilko, vydrž, slyším šumění vody. Pojď ještě kousek, pak se napiješ.“ A skutečně, o pár zatáček dál se nacházel potůček. Vinul se a

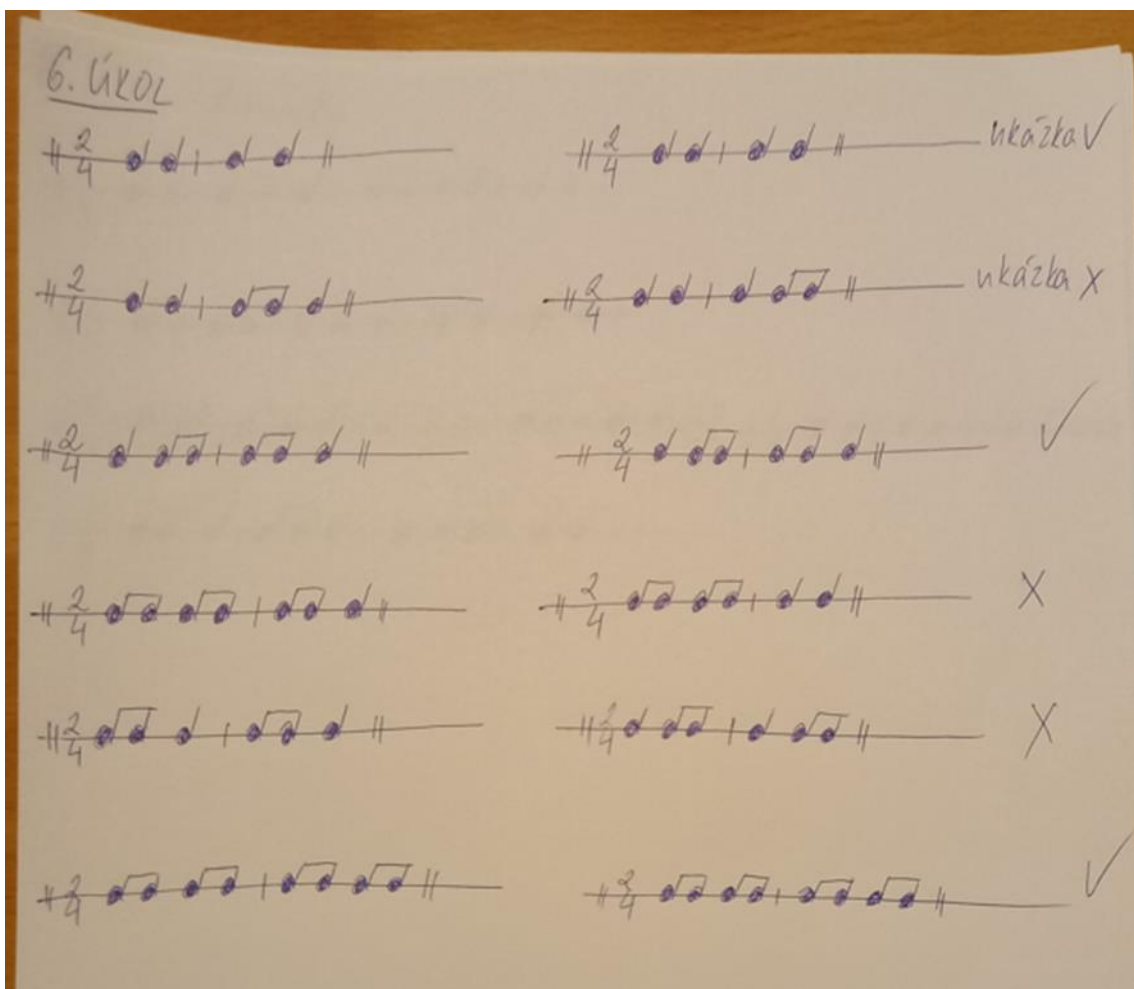




Najednou stáli před skalami. Přemýšleli, jak projít skrz ně. Pak se jim nad hlavou ozval hlas: „Kdo jste a co tady děláte?“ Hudebníček s Emilkou se podívali vzhůru a nevěřili svým očím. Na skále přímo nad nimi seděl drak a prohlížel si je. „Já jsem skřítek Hudebníček z Hudebního království a tohle je Emilka. My se potřebujeme dostat do království paní Vichřice. Odfoukla tam z Hudebního království jednu písničku a my ji musíme odnést zpátky.“ vysvětloval mu Hudebníček. „Jo tak do království paní Vichřice chcete. Dobrá, dobrá, mohu vás tam přes skály přenést na svém hřbetě, ale nejdřív si ověřím, že jste to opravdu vy, o kom mi paní Vichřice říkala. Budu vám hrát rytmické ukázky. Uslyšíte vždy dvě a musíte poznat, jestli jsou stejné nebo se liší, a proto jsou různé. Napřed vám zahraji příklad dvou stejných a dvou jiných ukázek. Pak uslyšíte vždy dvě ukázky a povíte mi, jestli jsou stejné nebo jiné.“

#### Úkol:

Děti uslyší čtyři dvojice rytmických ukázek. Po poslechu každé z nich musí určit, jestli byly ukázky stejné nebo se lišily, tedy byly jiné. (hudební paměť rytmická)

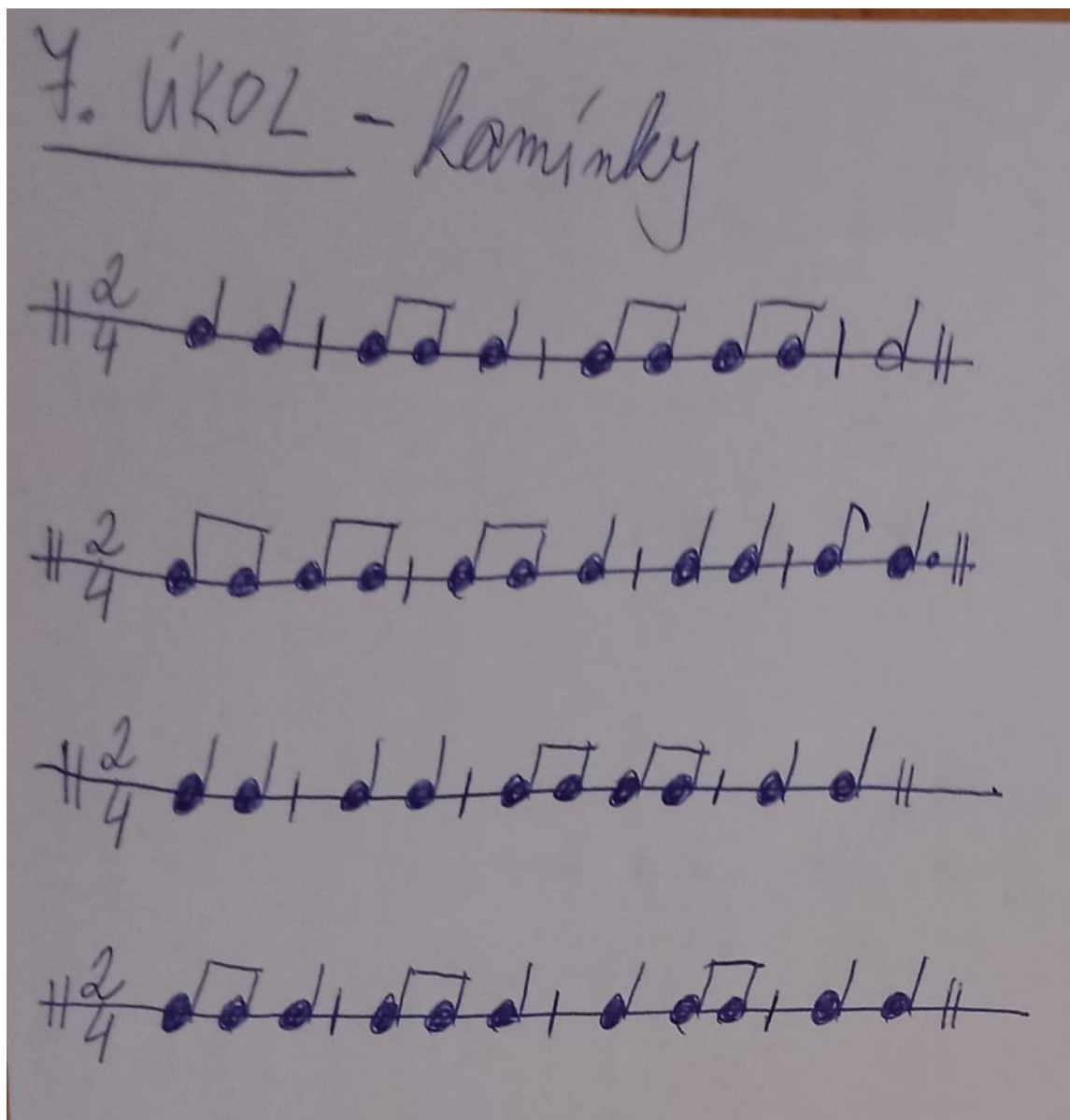


„Překvapili jste mě, dokázali jste to. Budete to opravdu vy. Nasedněte na můj hřbet a já vás zanesu přímo k zámku paní Vichřice.“ řekl drak. Emilka s Hudebníčkem nasedli na jeho hřbet a najednou se ocitli v oblacích. Okolo nich fičel vítr a bylo trochu chladno, ale to jim nevadilo. To vám byl zážitek. Jak se blížili k zámku, vítr zesilovat a foukal z různých směrů. Hudebníček s Emilkou se museli pevně držet hřbetu draka, aby je vítr nesfoukl dolů. Pak začali postupně klesat. Oblaka se rozestoupila a skřítek s dívkou se podívali dolů. Pod nimi se nacházel zámek paní Vichřice. Tyčil se na skále uprostřed ničeho. Ze všech stran jej obklopovaly skály. Drak s nimi přistál pod zámkem přímo před schody, které vedly nahoru k němu. Skřítek s dívkou poděkovali drakovi a vydali se po schodech nahoru k zámku. Čím více se blížili, tím vítr ustával. Sotva stanuli před zámeckou branou, zjevil se před nimi další skřítek. „Já jsem skřítek Větrníček. Paní Vichřice mě posílá, abych vás k ní dovedl. Abyste se však dostali do zámku, musíte nejprve otevřít zámeckou bránu. Před branou se nacházejí kamínky oddělené trsy trávy. Vaším úkolem bude vytleskat rytmus podle těchto kamínků. Krátké kamínky vytleskáte krátce, větší kamínky vytleskáte dlouze.“

#### Úkol:

Vytleskání tónů různých délek v rámci jednotlivých taktů. Tóny zastupují malé a velké kamínky – malé kamínky vytleskávají děti krátce, velké kamínky vytleskávají dlouze.

Oddělení jednotlivých taktů symbolizují trsy trávy vyrůstající mezi kamínky. Upevňují si tak představu rytmu. Dětem předvedeme, co po nich chceme.



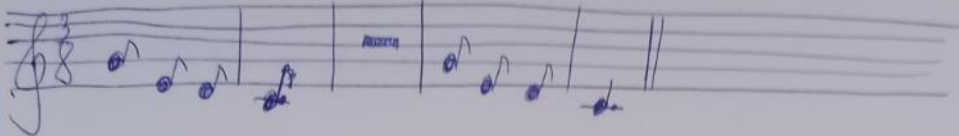
Brána se otevřela dokořán. Emilka a Hudebníček následovali Větrníčka do hlubin zámku. Procházeli mnoha chodbami, stoupali po schodištích do dalších pater. Až se ocitli přede dveřmi do trůnního sálu. V dveřích do této místnosti se nacházel klavír. Větrníček se otočil na Hudebníčka s Emilkou. „Zde na vás čeká další úkol. Aby se dveře do trůnního sálu otevřely, zahraje vám teď klavír několik melodických ukázek. Vaším úkolem bude poznat, jestli jsou ukázky stejné nebo se něčím liší, tedy jsou jiné. Napřed vám zahraje ukázkou dvou stejných melodií a dvou jiných melodií. Pak uslyšíte čtyři dvojice ukázek a sami musíte určit, jestli jsou stejné nebo jiné.“

Úkol:

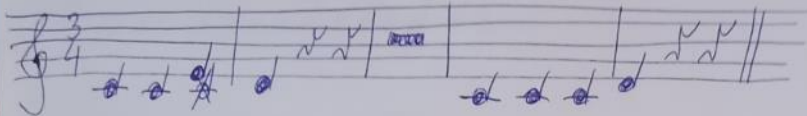
Děti uslyší čtyři dvojice melodických úryvků ze známých písní. Jejich úkolem je poznat, jestli jsou dvě zahrané melodie stejné nebo jiné. (hudební paměť melodická)

8. úkol

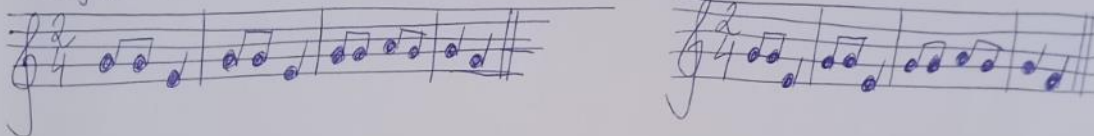
ukázka stejné (Glepíčko má)



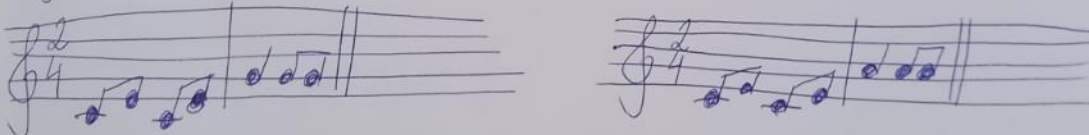
ukázka jiné (Myšičko myš)




stejně (Kokákal pes)



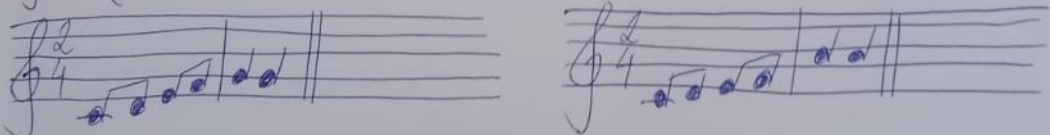
jiné (Běžá liška)



stejně (Pec nám spadla)



jiné (Kočka leze dírou)



Dokázali to! Dveře trůnního sálu se otevřely dokořán a Hudebníček s Emilkou následovali Větrníčka dovnitř. Místnost měla velká okna a uprostřed ní, přímo naproti dveřím, stál trůn. Na něm seděla paní Vichřice. Ještě větší překvapení však sedělo vedle ní. Byl to drak, který Emilku a Hudebníčka přenesl přes skály před zámek. Paní Vichřice poděkovala Větrníčkovi,

že přivedl Hudebníčka s Emilkou, a následně promluvila na ně: „Milý Hudebníčku a odvážná lidská dívka! Nečekala jsem, že se dostanete až sem ke mně. Jsem velmi mile překvapená. Drak mi pověděl, že jste splnili všechny úkoly, které jsem si na vás připravila. Písničku jsem do svého království odnesla proto, abych si ověřila, jestli vám v Hudebním království opravdu záleží na všech písničkách. To jsi, Hudebníčku, dokázal. Abych vám ztracenou písničku vydala, mám pro vás poslední úkol. Vyberte si jednu písničku, kterou jste si zpívali, když jste šli přes pole, a zazpívejte ji společně i se slovy.“

#### Úkol:

Posledním úkolem dětí je vybrat jednu ze čtyř písní, které poznávaly podle melodie (připomeneme si je) a zazpívat ji i se slovy.

*(dle volby dětí)*

Konečně. Paní Vichřice vydala Hudebníčkovi a Emilce odfouknutou písničku a požádala draka, aby je zanesl na palouk ke starému smrku, kterým se sem dostali z lidského světa.

Emilka i Hudebníček byli moc šťastní. Zamávali drakovi na rozloučenou. Otočili se ke starému smrku. Hudebníček vzal houslový klíč, který měl na opasku, a přiložil jej k místu, kde se kmen smrku potkával se zemí. Vzápětí se ocitli na kraji lesa, odkud bylo vidět na dům, kde bydlela Emilka s rodiči. Emilka se otočila na skřítku a posmutněla: „Hudebníčku, uvidím tě ještě někdy?“ zeptala se skřítky. „Emilko, já se ukrývám v každé písničce, kterou uslyšíš nebo si ji budeš zpívat. Až uslyšíš nějakou písničku nebo ji budeš zpívat či hrát na hudební nástroj, ucítíš po těle příjemný uvolňující pocit. Víš proč? Protože hudba je lék na všechny starosti a trápení. Moc ti, Emilko, děkuji, že jsi mi pomohla získat ztracenou písničku zpět. Díky tvé odvaze mohu písničku vrátit tam, kam patří – do Hudebního království.“ Pohládl Emilku po tváři.

Dívka se na sebe podívala a zjistila, že má na sobě opět své šaty, které na sobě měla předtím, než se s Hudebníčkem vydala na dobrodružnou cestu. Zvedla hlavu, aby se se skřítkem rozloučila, ale zjistila, že skřítek mezitím zmizel. Pomalu šla domů.

Druhý den ráno, když ležela v posteli, slyšela z venku, že fouká slabý vánek a pohrává si s listy v korunách stromů. Emilka se zaposlouchala do šumění a ucítla, jak se jí tělem šíří příjemný pocit uvolnění. „Tak se mi to naše dobrodružství přece jen nezdálo.“

Příloha č. 5 – Pomůcka k hudebnímu experimentu, úkol č. 1

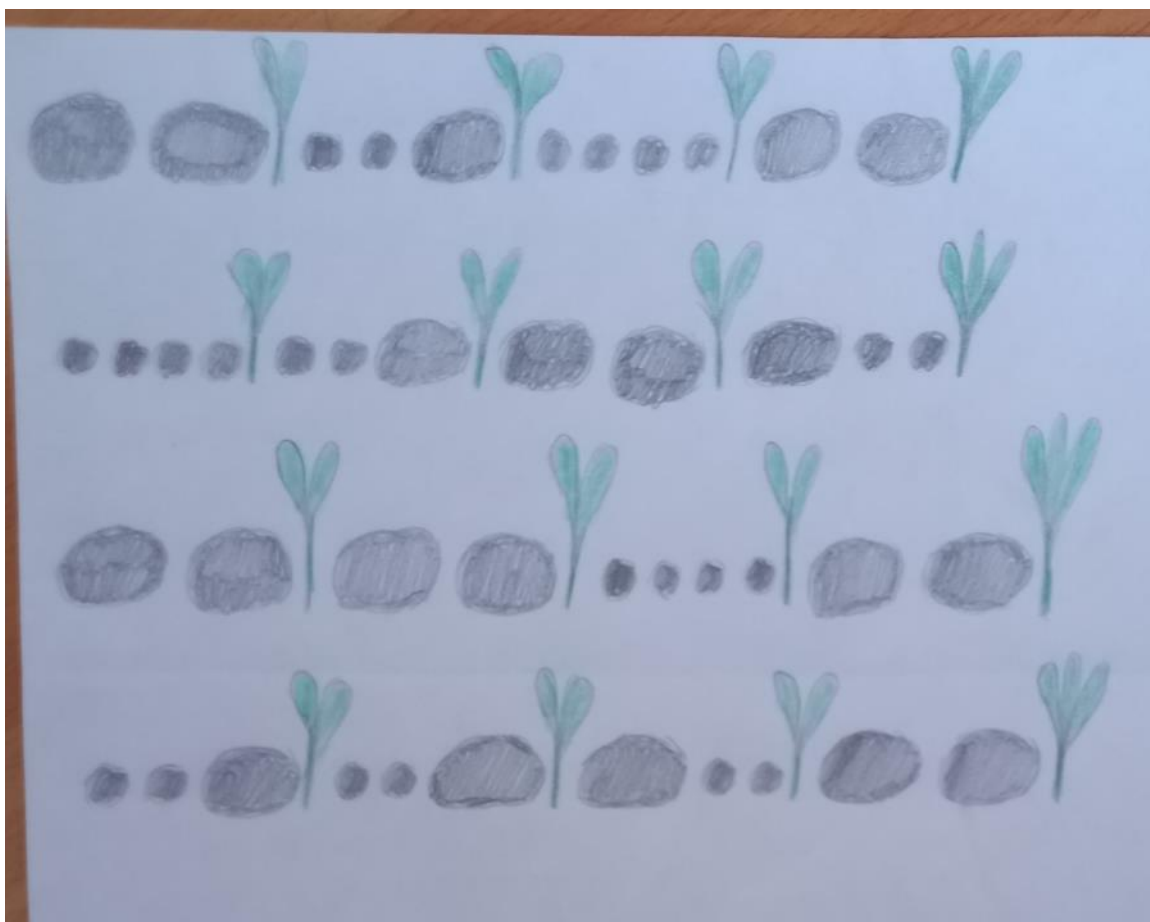




Příloha č. 6 – Pomůcka k hudebnímu experimentu, úkol č. 2



Příloha č. 7 – Pomůcka k hudebnímu experimentu, úkol č. 7



### Výstupní test hudebnosti

#### **Tonální cítění – poznávání nedoškálných tónů v melodii písně**

Zahraji melodii písně správně a špatně pro ukázkou, pak dětem zahraji čtyři ukázky. Děti mají za úkol poznat, jestli je melodie zahraná správně nebo špatně (všechny ukázky v C dur).

**Zadání dítěti:** *Znáš písničku To je zlaté posvícení? Mám pro tebe připravenou roli detektiva. Stává se totiž, že se do písničky vloudí chybné tóny. Detektivové musí tyto chybné tóny objevit a označit je slovem TEĎ, aby se na jejich místo mohly vrátit správné tóny a písnička dobře zněla. Chybné tóny se vloudily i do této písničky. Napřed ti ji zahraji správně (ukázka správného znění melodie zahraná na klavír). Pak se ale do písničky zapletly chybné tóny. Hned jak je uslyším, vykřiknu TEĎ (ukázka melodie s chybnými tóny a jejich rozlišením). Ted' ty. Uslyšíš melodii písně To je zlaté posvícení celkem čtyřikrát. Tvým úkolem je poznat, jestli byla zahraná správně nebo zda se do ní vloudily chybné tóny a určit je slovem TEĎ.*

The image shows a handwritten musical score on a piece of paper. At the top left, it is titled "1. TONÁLNÍ CÍTĚNÍ" and "To je zlaté posvícení". The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of two main parts: a correct melody and a melody with incorrect notes. The correct melody is shown twice: once as a reference ("ukázka správně") and once as a test ("ukázka špatně"). The test melody has several notes that are not in the key of C major. Below the reference melody, there are four examples labeled a) through d), each showing a different variation of the melody with incorrect notes. Labels a) and c) are marked "správně" (correct), while b) and d) are marked "špatně" (incorrect).

#### **Rytmické cítění – reprodukce vytleskaného rytmu na základě rytmičné hudební paměti**

Dětem budu vytleskávat čtyři různé rytmy. Vždy vytleskám jeden, pak dám dětem pokyn naznačený kývnutím hlavou a děti po mně budou vytleskaný rytmus opakovat.

**Zadání dítěti:** *Slova se dají rozdělit na několik částí a dá se u toho i tleskat. Umí to každý hudebník. Já ti ukážu příklad a až kývnu hlavou, zkusíš to udělat stejně jako já.*

2. RYTMICKÉ CÍTĚNÍ - vytleskávatým rytmu na slabikách (v pauze dítě opakuje)

a)  $\frac{2}{4}$    
Kra-va a kra-vi-ka.

b)  $\frac{2}{4}$    
Ko-hou-tek i Sle-pi-ka.

c)  $\frac{2}{4}$    
Her-má-tek, hře-bí-ček.

d)  $\frac{2}{4}$    
Pou-pě, tu-li-pán.

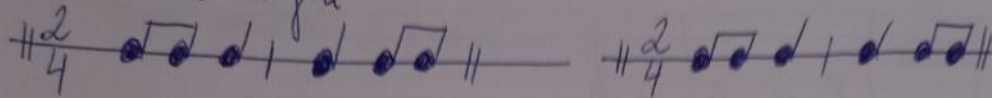
### Hudební paměť rytmická – rozlišení čtyř vytleskaných ukázek (stejně x jiné)

Celkem děti uslyší čtyři dvojice ukázek. Každá ukázka obsahuje dva čtyřčtvrteční takty, mezi nimi je stejně dlouhá pomlka. Ukázky budu vytleskávat a děti mají poznat, jestli jsou rytmy stejné nebo jiné.

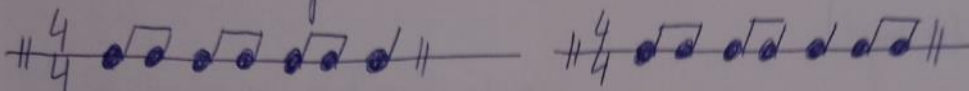
**Zadání dítěti:** Každý správný hudebník se neobejde bez dobré paměti. Zahrajeme si teď na hudebníky, kteří hledají chyby v rytmu a zjišťují, zda jsou dvě rytmické ukázky stejné nebo se liší a jsou tedy jiné. Poslechni si teď příklad dvou stejných rytmických ukázek (ukázka dvou stejných rytmů vytleskáním). A teď si poslechni příklad dvou lišících se rytmických ukázek (ukázka dvou rozdílných rytmů vytleskáním). A teď ty. Vytleskám ti vždy dvě rytmické ukázky a tvým úkolem je poznat, jestli jsou stejné nebo se liší, tedy jsou jiné.

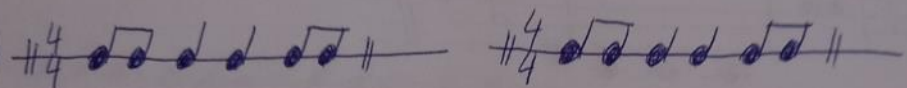
### 3. HUDEBNÍ PAMĚŤ RYTMICKÁ

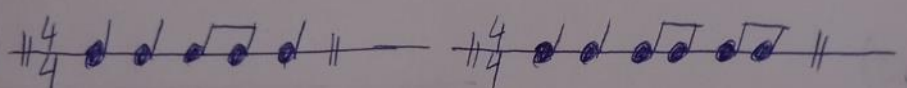
ukázka stejné

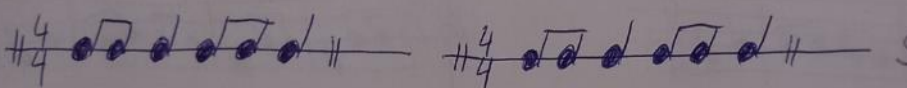


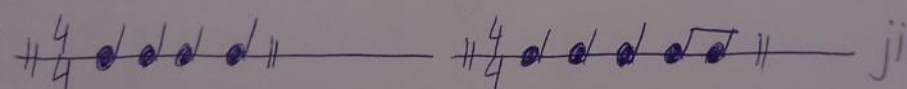
ukázka nerovné



a)  stejné

b)  jiné

c)  stejné

d)  jiné

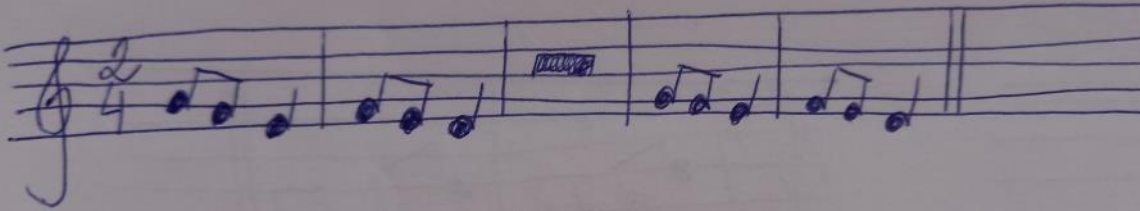
#### Hudební paměť melodická – rozlišení čtyř ukávek hraných na klavír (stejně x jiné)

Koncipováno stejně jako hudební paměť rytmická, s rozdílem, že místo rytmu uslyší melodie hrané na klavír. V ukávkách se střídá dvoučtvrtěový a čtyřčtvrtěový takt. Mají poznat, jestli jsou ukázky stejné nebo jiné.

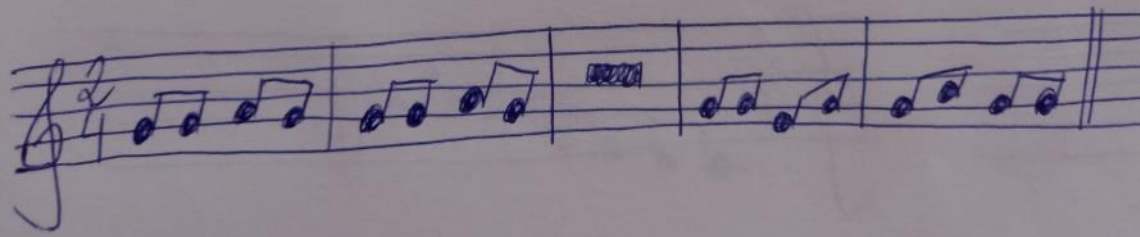
**Zadání dítěti:** Hudebníci ovšem také poznají, jestli jsou dvě skladbičky stejné nebo se liší, tedy jsou jiné. Zahraji ti teď dvě stejné hudební ukázky. (ukázka dvou stejných melodických úryvků zahraná na klavír). A nyní ti zahraji dvě jiné hudební ukázky (ukázka dvou různých melodických úryvků zahraná na klavír). Teď uslyšíš pokaždé dvě melodické ukázky. Tvým úkolem je poznat, jestli jsou stejné nebo se liší, tedy jsou jiné.

# 4. HUDEBNÍ PAMĚŤ MELODICKÁ

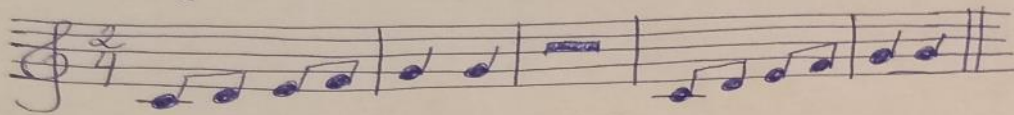
ukáзка stejné (Listopad)



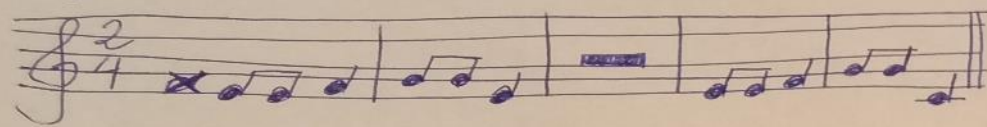
ukáзка nestejné (Prší, prší)



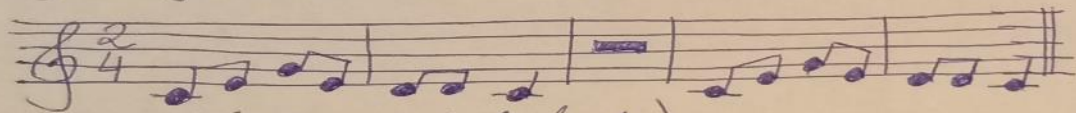
a) stejné (kočka leze dírou)



b) jiné (Travička zelená)



c) stejné (Běží liška)



d) jiné (lib, cib, libalenka)



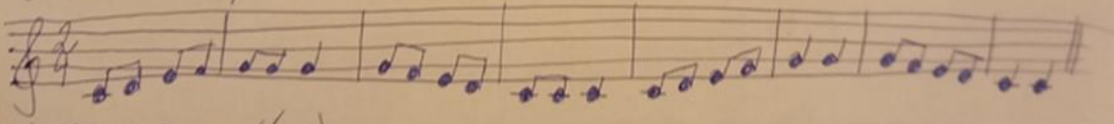
## Hudební představivost

Mám připravené čtyři písně, u nichž předpokládám, že je děti 100 % znají. Budu hrát melodii na klavír a zpívat ji ne na slova, ale na různé slabiky (la, mo, mi, ma). Úkolem dětí je poznat píseň podle melodie.

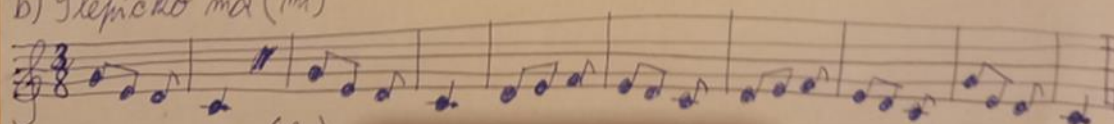
**Zadání dítěti:** *Ted' si opět zahrajeme na hudební detektivy. Občas se stane, že písnička ztratí svá slova a zpívá se v ní pouze jedna jediná slabika. Já ti ted' budu hrát písničku doprovázenou zpěvem jednou slabikou. Ty máš za úkol poznat, jaká písnička to je.*

5. HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOST - poznám písně podle melodie (zpívám různými slabikami)

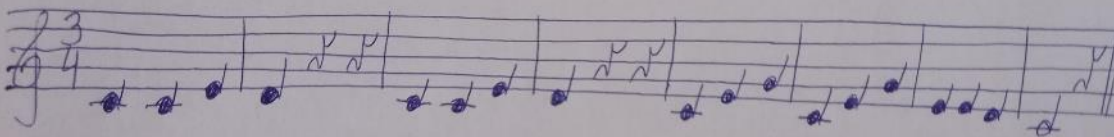
a) Sedí liška pod dubem (ma)



b) Glepíčko má (mi)



c) Myšičko, myš (la)



d) Matička su (mo)

