Aktivity pro zjišťování hudebnosti dítěte předškolního věku

Ivona Brantálová

Bakalářská práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Ivona Brantálová**
Osobní číslo:	**H18725**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Aktivity pro zjišťování hudebnosti dítěte předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o hudebnosti dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na identifikaci hudebnosti dítěte v podmínkách mateřských škol.
Zpracování sady hudebních aktivit pro zjišťování hudebních předpokladů dítěte předškolního věku.
Ověření sady hudebních aktivit ve vybrané mateřské škole.
Evaluace sady, zpracování závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály in the kindergarten classroom: developing the creative brain in the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.

Kodejška, M., Kozinová, M., & Miššíková, M. (Eds.). (2007). *Everything depends on a good beginning (J.Á. Komenský): compendium of the 2005 EAS European Music Congress in Prague*. Praha: Charles University, Faculty of Education.

Kubecová, M., Pehelová, M., Slavíková, M., Růžičková, V., & Váňová, H. (2017). *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Praha: Raabe.

Lišková, M. (2006). *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

[redacted]

L.S.

[redacted]

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2021

[redacted]

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter, zabývá se aktivitami pro zjišťování hudebnosti dítěte předškolního věku. Cílem bakalářské práce je vytvořit aktivity k diagnostikování hudebnosti dětí předškolního věku. Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na popsání hudebních schopností dítěte předškolního věku. Dále na popsání teoretických východisek diagnostikování hudebnosti dětí předškolního věku. V praktické části jsou zpracovány aktivity, které jsou zaměřeny na diagnostikování hudebnosti dětí předškolního věku. Aktivity byly realizovány, ověřeny a evaluovány ve vybrané mateřské škole. Z evaluace byla následně zpracována doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: Hudebnost dítěte předškolního věku, diagnostikování hudebnosti, hudební schopnosti dětí předškolního věku

ABSTRACT

The bachelor's thesis has an application character, it deals with activities for determining the musicality of a preschool child. The aim of the bachelor thesis is to create activities to diagnose the musicality of preschool children. The theoretical part of the bachelor thesis is focused on the description of the musical abilities of a preschool child. Furthermore, to describe the theoretical basis for diagnosing the musicality of preschool children. The practical part deals with activities that are focused on diagnosing the musicality of preschool children. The activities were implemented, verified and evaluated in a selected kindergarten. Recommendations for the practice of kindergartens were subsequently prepared from the evaluation.

Keywords: Musicality of preschool children, diagnosis of musicality, musical abilities of preschool children

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D. za její odborné vedení, konzultace, cenné rady a podnětné připomínky, které mi ochotně poskytovala během zpracování bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 HUDEBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **12**
1.2 HUDEBNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 14
1.3 VZTAH K HUDBĚ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 16
2 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **17**
2.1 HUDEBNĚ SLUCHOVÉ SCHOPNOSTI 18
2.1.1 Citlivost pro hlasitost 18
2.1.2 Citlivost pro barvu tónu 19
2.1.3 Citlivost pro rozlišování výšky tónu 20
2.2 RYTMICKÉ CÍTĚNÍ 22
2.2.1 Citlivost pro metrum 23
2.2.2 Citlivost pro tempo 23
2.2.3 Citlivost pro rytmus 24
2.3 TONÁLNÍ CÍTĚNÍ 25
2.4 HUDEBNÍ PAMĚŤ 25
2.5 HUDEBNÍ PŘEDSTAVIVOST 27
2.6 EMOCIONÁLNÍ REAKCE NA HUDBU 28
3 DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI **29**
3.1 DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 29
II PRAKTICKÁ ČÁST **35**
4 AKTIVITY K DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI **36**
4.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ 36
4.2 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY 37
4.3 OBSAH AKTIVIT K DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI 37
4.4 ZAZNAMENÁVÁNÍ AKTIVIT 37
5 REALIZACE AKTIVIT K DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI **41**
5.1 AKTIVITA 1 41
5.2 AKTIVITA 2 43
5.3 AKTIVITA 3 45
5.4 AKTIVITA 4 48
5.5 AKTIVITA 5 50
5.6 AKTIVITA 6 53
5.7 AKTIVITA 7 56
5.8 AKTIVITA 8 58

5.9 AKTIVITA 9 61
6 EVALUACE 63
6.1 VLASTNÍ REFLEXE 63
6.2 HODNOCENÍ UČITELKY 63
6.3 SROVNÁNÍ VLASTNÍ REFLEXE A HODNOCENÍ UČITELKY 66
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 69
ZÁVĚR 70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 71
SEZNAM TABULEK 73

ÚVOD

Hudební výchova je významnou součástí rozvoje dítěte předškolního věku, mateřská škola by měla hudební schopnosti dětí podporovat a dále je rozvíjet. Hudebnost se nejvíce rozvíjí právě v předškolním věku dítěte. Děti přichází do mateřských škol z odlišného sociálního prostředí, jsou odlišně vychovávány, je proto důležité u dětí zjistit jaké jsou jejich hudební schopnosti a díky tomu poté pro děti vytvářet aktivity k jejich dalšímu rozvoji.

Téma bakalářské práce je mi blízké, protože mám kladný vztah k hudbě. Práce aplikačního charakteru mě zaujala proto, že se zaměřuje na praktické využití a mám při ní možnost získávat nové zkušenosti a poznatky.

Tato bakalářská práce se zabývá hudebností dítěte předškolního věku a diagnostikou hudebnosti. Cílem teoretické části je popsat hudební schopnosti dětí předškolního věku a popsat teoretická východiska diagnostikování hudebnosti dětí předškolního věku. Cílem praktické části je navrhnout aktivity k diagnostikování hudebnosti dítěte předškolního věku, realizovat aktivity ve vybrané mateřské škole, evaluovat aktivity k diagnostikování hudebnosti a následně zpracovat závěry a doporučení pro praxi mateřský škol.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje hudebnosti dítěte předškolního věku, hudebnímu vývoji dítěte předškolního věku a jeho vztahu k hudbě. Druhá kapitola se zaměřuje na hudební schopnosti dítěte předškolního věku a na jejich členění. Poslední kapitola se zabývá diagnostikováním hudebnosti dětí předškolního věku a vybranými metodami diagnostikování.

V praktické části jsou zpracovány aktivity sloužící k diagnostikování hudebnosti, které jsou zaměřeny na oblasti hudebnosti, které jsou popsány v části teoretické. Dále se v praktické části věnuji vlastní reflexi, hodnocení od učitelky a následnému porovnání. V závěru práce jsou zpracována doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HUDEBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se věnuji hudebnímu vývoji dítěte předškolního věku, následuje vztah k hudbě dětí předškolního věku, kde se zabývám vrozenými i získanými předpoklady. Dále se věnuji struktuře hudebnosti, ve které se zabývám hudebností a vším, co v sobě obsahuje.

1.1 Hudebnost a její struktura

Hudebnost považujeme za psychologickou kategorii, která se váže k osobnosti jedince a jeho hudebnímu vývoji. (Sedlák & Váňová, 2013)

Hudebnost lze definovat jako přirozený, spontánně se rozvíjející soubor vlastností založený a omezený našim kognitivním a biologickým systémem. Hudbu v celé její rozmanitosti lze definovat jako sociální a kulturní konstrukt založený právě na této hudebnosti. (Honing, Cate, Peretz & Trehub, 2015)

Hudebnost je struktura osobnosti, která zahrnuje hudební schopnosti, které tvoří základ umožňující každému jedinci hudební aktivity, porozumění hudbě a kladné vztahy k hudbě. U pojmu hudebnost se setkáváme s odlišnými názory na tento pojem, často bývá zaměňována či ztotožňována s pojmy jako jsou hudební nadání, talent, hudební schopnosti, čí zájem o hudbu. Hudebnost se mění spolu s historickým vývojem hudby, kdy vznikají nové výrazové prostředky, intonace i hudební systém. (Sedlák & Váňová, 2013)

Hudebnost bývá silně určována dědičností. Příkladem může být rodina Bachových, která čítala více než padesát známých hudebníků a skladatelů po několik generací. (Gingras, 2016) Děti se v souvislosti s hudebností a hudebními dovednostmi liší stejně jako se liší ve většině ostatních dovedností. Hudebnost je propojena s genetikou a hlubokými biologickými základy, roli zde hraje také rozvoj hudebnosti především v předškolním a mladším školním věku, v tomto období se dítě v hudebnosti nejvíce rozvíjí. (Honing, Cate, Peretz and Trehub 2015)

Struktura hudebnosti znamená soubor jejích jednotlivých složek, které zajišťují fungování hudebnosti. Řadíme sem složku předpokladovou, aktivační a sociální. Předpokladová neboli výkonová složka je soborem fyzických vlastností, základních hudebních schopností, dovedností, znalostí, které jsou nezbytné k realizaci hudebních činností. Jejich rozvojový stupeň předurčuje kvalitu hudebního výkonu. Přesná diagnostika hudebních schopností a dovedností je nápomocna při volbě vhodných a účinných didaktických prostředků, které mohou vést k hudebnímu rozvoji dětí. Aktivační neboli dynamizující složka je motivací

dítěte k hudebním činnostem, volním vlastnostem, hudebním zájmům, potřebám, hodnotové orientaci, postojům k hudbě a podobně. Předpokladová a aktivizační složka tvoří hudební jednotu. Čím je výraznější potenciál dítěte pro učení se hudbě, tím je obvykle silnější i jeho snaha po hudební seberealizaci. U dětí s menšími hudebními předpoklady je nutné udržovat pozitivní hladinu motivace pochvalou za každý zdařilý výkon. Sociální složka se zabývá vlivy sociokulturního okolí na formování hudebnosti spadá sem například vliv rodiny, školní i mimoškolní hudební činnosti, vrstevníci, masmédia a další. (Sedlák & Váňová, 2013)

Při rozvoji dětské hudebnosti je třeba brát v úvahu všechny tři složky. U každého jedince bude jejich zastoupení ve struktuře hudebnosti odlišné. Učitel může pomocí vhodné výchovy a motivace vyrovnávat rozdíly ve strukturách dětí. Hudební motivace je dynamický proces, který evokuje u jedince hudební aktivitu a reguluje ji tak, aby uspokojil hudební potřeby a dosáhl vytyčeného cíle. Základem motivace je motiv, který vyvolává hudební reakci, motivy dávají hudebním reakcím směr, obsahovou a hodnotovou náplň. Motivy jsou považovány za spouštění podnět. Motivy jsou spjaty s potřebami jedince, které mají různorodý charakter od fyziologických potřeb po psychické a sociální potřeby. Jeli potřeba vzbuzena, vzniká motiv, tedy důvod, proč má jedinec vykonávat danou hudební činnost. Motivace může vycházet z vnitřní i vnější pohnutky. Z pedagogického hlediska se motivace dá dělit na primární a sekundární. Primární motivace k hudebním činnostem vzniká z vnitřní pohnutky, bývá neuvědomělá, spontánní a impulsivní. Primární motivace je v psychice každého zdravého dítěte. Od raného věku děti tvoří vlastní hudební projevy, které jsou cenné pro rozvoj dětské hudebnosti. Primární motivace obsahuje základní rysy, kterými jsou sebevyjádření, spontaneita, hravost a emocionalita. Sebevyjádření je definováno jako naplnění všech schopností nebo možností jednice optimálním způsobem pro dané podmínky. Čím větší má dítě hudební předpoklady, tím větší motivační tlak vyvíjí jeho touha po hudebním sebevyjádření. Spontaneita je spojena s dětskou přirozeností a se svobodou hudebního projevu. Hrou dítě vyjadřuje svůj vztah k okolí. Hra je často považována za genetický základ umělecké tvořivosti. Emocionalita, hudební emoce vznikají bezprostředním prožíváním tonálně výškových i rytmických vztahů v hudebním díle. Do sekundární motivace zahrnujeme učitele, který se snaží aktivizovat žákovo hudební úsilí a orientuje ho určitým směrem. (Sedlák & Váňová, 2013)

1.2 Hudební vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk dítěte je společně s mladším školním věkem nejdynamičtějším obdobím v hudebním vývoji dítěte. Hudební vývoj lze podporovat a formovat v školních institucích i v domácím prostředí. Na hudební vývoj mají vliv také masmédia a okolí ve kterém se jedinec pohybuje. Hudební vývoj probíhá přirozeně v souladu s rozvojem ostatních funkcí jedince, dítěti je nutno dávat hudební podněty, aby se mohly rozvinout jeho vrozené hudební předpoklady. Hudební vývoj je podmíněn zráním nervových struktur, které jsou závislé na genetických faktorech, na učení a na prostředí. (Slavíková, 2012)

V době, kdy dítě nastoupí do mateřské školy se díky podnětnému prostřední začíná skutečný hudební rozvoj. Dítě se začíná aktivně setkávat s hudbou v oblasti zpěvu, poslechu, hudbou spojenou s pohybem a instrumentálních činností. Děti si běžně prozpěvují, doprovází svou hru, činnost různými zvuky a objevují své hlasové možnosti. V této fázi je důležité, aby dítě mělo okolo sebe hudbu, hudební vzor a mohlo se učit zacházet se svým hlasem. Ve 4 letech se u dětí rozvíjí sluchový analyzátor, zejména schopnost rozlišovat výšky tónu, a v průběhu dvou let se jeho výšková diferenciační schopnost zdvojnásobí. Díky rozvoji sluchového analyzátoru je možno rozvíjet sluchově fonační spoje, které jsou základem čistého zpěvu. Přitom dítěti pomáhá doprovod na strunný nebo klávesový hudební nástroj. Při dětském zpěvu je důležité dbát na to, že hrtanové svalstvo, dýchací svalstvo hlasivkové vazy a úpony se ještě vyvíjí. Dětský zpěv je slabý a lehký díky hlasivkám, které kmitají převážně na okraji hlasové štěrbiny. Je důležité hlas dítěte nepřepínat respektovat jeho přirozenou polohu a rozsah. Je doporučeno zpívat písně v tóninách D dur nebo d moll. Je dobré vést děti k uvědomování si vlastního hlasového projevu a neustále jej procvičovat. Hlasový rozsah u dítěte předškolního věku je podle tiché f1-e2. (Slavíková, 2012); (Tichá, 2014)

Děti ve věku 5-6 let dokážou mnohem soustředěněji naslouchat a chápat instrumentální hudbu, vnímají její rozpoložení a dokážou rozeznat, kdy se jedná o hudbu smutnou, veselou, rozhněvanou nebo klidnou. Dokážou přiřadit emoce k hudbě. (Sedlák & Váňová, 2013)

U některých dětí se může objevit dětská nezpěvnost, která znamená, že dítě odmítá zpívat před ostatními, protože má pocit, že zpívat neumí. Dětská nezpěvnost může souviset s foniatrickými nebo logopedickými problémy. Nezpěvnost lze řešit cvičením hlasu, nápodobou hlasů nebo zvuků. (Slavíková, 2012)

Při hudebním rozvoji se dbá také na rozvoj tělesné motoriky díky, které se zlepšuje koordinace tělesných pohybů s charakterem hudby. S růstem je také spojena možnost hry na

jednoduché hudební dětské nástroje. V Japonsku existuje metoda Suzuki, kdy se čtyřleté děti učí hrát na osminové housle, hravým způsobem bez not. (Slavíková, 2012)

Hudební aktivity v mateřské škole je možno rozdělit do tří skupin percepční, reprodukční a tvořivé činnosti. V oblasti percepční poslouchá dítě hudbu kolem sebe. Vnímá sílu, délku, barvu a výšku jednotlivých tónů nebo celkově vnímá harmonii hudby. V oblasti reprodukční dítě samo hudbu vytváří buď pomocí zpěvu, hrou na hudební nástroje nebo za pomocí rytmicko pohybových prvků. V oblasti tvořivé vytváří dítě hudební prvky pomocí své fantazie. Může jít o improvizaci v oblasti zpěvu, hry na hudební nástroj nebo hudebně pohybovou. (Kubecová, Pehelová, Slavíková, Růžičková & Váňová 2017)

Hudební činnosti v mateřské škole mají vliv na rozvoj osobnosti dítěte, včetně rozvoje hudebních složek rozvíjí také komunikaci, formují osobnost, zlepšují paměť, vedou ke spolupráci a podílí se také na budování sebedůvěry. Mohou být využívány jako aktivizační nebo relaxační prvek. Hudba rozvíjí dítě tedy fyzicky i psychicky, což se promítá také do vzdělávacích oblastí v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V oblasti dítě a jeho tělo je zařazen zpěv písní, návyk správného dýchání, správný postoj, držení těla při zpěvu, rozvoj používání artikulačního aparátu. Jsou zde také zařazeny hudebně pohybové činnosti jako jsou chůze, běh, poskoky, pohybové hry, hra na tělo, tanec a pohybová improvizace. Patří sem také oblast poslechová, ve které dítě rozpoznává zvuky, tóny, hudební hádanky. Spadají zde také relaxační činnosti, které vedou k vnitřnímu uvolnění a relaxaci. Oblast dítě a jeho psychika se zaměřuje na jazykové dovednosti a na řečové schopnosti. Spadají sem pěvecké činnosti a aktivity, které zpěvu předcházejí jako jsou básničky, hry se slovy. Patří sem také rytmické hry, vyjádření nálady za pomocí hudebních nástrojů, hry s melodií. V oblasti dítě a ten druhý mají hudební činnosti velmi důležitou pozici, dokážou působit na vztahy mezi dětmi. Hudební aktivity vedou ke spolupráci mezi dětmi, budují si schopnost spolupráce a respekt k sobě i druhým. Oblast dítě a společnost se orientuje na písně, které souvisí s vybranou kulturou. Specifikem této oblasti je přesah hudebních aktivit z třídy mateřské školy do divadla nebo na koncert. Také sem spadají hudební vystoupení dětí. V poslední oblastní dítě a svět lze hudební aktivity propojit s přírodou a prostředním kolem nás. Lze se také zabývat hudbou ve vzdálenějších zemích nebo hudbou u národnostních etnik. (Lišková, 2006)

1.3 Vztah k hudbě dítěte předškolního věku

Vztah k hudbě ovlivňuje řada faktorů například obliba hudebních žánrů, specifické rysy osobnosti, vnitřní motivace, emoční faktory, vrstevníci, rodina, školní prostřední, média. Vztah k hudbě souvisí s pojmy jako jsou hudební zájmy, hudební postoje, hudební vkus, hudební preference a podobně. Hudební zájmy vedou k uspokojování hudebních potřeb jedince. Hudební zájmy jedince se věkem mění nejen v zaměření na hudební žánry, skladby, interprety, skladatele, druh hudební činnosti, ale také se mění jejich kvalita. Při diagnostice hudebních zájmu, která probíhá většinou pomocí pozorování, rozhovorů nebo anamnestického dotazníku je potřeba brát v úvahu i okolí, které ovlivňuje vztah dítěte k hudbě. Hudební postoje se formují v průběhu života. Na formování hudebních postojů mají vliv osobnostní rysy dítěte, jeho zájmy, motivace a také sociální a vzdělávací kontexty. Pokud se změní hudební postoje u jedinců změní se také hudební chování. Tuto změnu můžeme docílit i pomocí motivace, která by zasahovala emoce dítěte. Postoje můžeme měřit kvantitativně za pomocí škál nebo analyzovat kvalitativně podle vztahu ke sledovaným hodnotám. Hudební vkus a preference fungují v závislosti na kvalitě hudebních postojů jsou považovány téměř za synonyma. Hudební vkus je utvářen vnitřním světem žáka, jeho charakterovými vlastnosti, temperamentem, předchozí hudební zkušeností, hudebně emočními zážitky, motivacemi, hudební a intelektovou vyspělostí, vzdělávacími vlivy, možnostmi volby a dalšími. V celostátním měřítku zle také využít statistické údaje. (Sedlák & Váňová, 2013)

2 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se věnuji složkám hudebnosti, které se následně diagnostikují. Jsou to hudebně sluchové schopnosti, které zahrnují citlivost pro hlasitost, citlivost pro barvu tónu a citlivost pro výšku tónu. Dále se zde zabývám rytmickému cítění, které obsahuje citlivost pro tempo, metrum a rytmus. Další složkou je tonální cítění, hudební paměť a hudební představivost. Poté se věnují emocionálním reakcím na hudbu.

Pojem hudební schopnost není jednoznačně definován. V anglosaské literatuře je povětšinou pojem hudební schopnost (musical ability) chápán ve vztahu k různým hudebním činnostem velice široce a obecně. často se ztotožňuje s pojmem hudebnost (musicality), vykládá se z pozice kognitivní psychologie jako obecnější faktor (případně řada faktorů), které stojí v základě úspěchu při komunikaci s hudbou. (Sedlák & Váňová, 2013)

Podle P. Juslina a J. Slobody jde o „specifický druh získané kognitivní odbornosti, představující v podstatě způsobilost dávat během mentálních operací smysl hudebním sekvencím, ať již reálně znějícím nebo představovaným (Juslin & Sloboda, 2010).

R. Shuterová pojímá hudební schopnost jako široký termín. Obvykle rozlišuje aptitude (vlohy, talent, nadání, pohotovost k činnosti) a achievement (výkon, hudební čin, skutek). Aptitude vystupuje jako potenciál pro učení se hudbě, uplatňuje se zvláště v rozvoji hudebních skills (zručnost, obratnost, pohotovost), s nimiž člověk rychle a úspěšně zvládá hudební činnost. Tato vazba je zřetelná zejména ve výkonnostních hudebních testech. Jejich výsledky jsou odrazem výchozího potenciálu, který jedinec vnáší do učební situace, nicméně úspěch závisí nejenom na vlohách, ale také na tom, co bylo získáno učením, na zájmu dítěte o hudbu a jeho vůli se jí učit. (Shuter - Dyson, 1999 et Sedlák & Váňová, 2013, s.54)

Váňová a Sedlák (2013) definují hudební schopnosti takto: „Jsou to vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností.“ také říkají, že: „Hudební schopnosti mohou tvořit jen takové psychické vlastnosti a struktury, které i když se vývojově mění, se projevují a přetrvávají po celý život.“

Kvalita a kvantita hudebních schopností se mění v závislostech na vlohovém základu, na procesech zrání, na věku jedince a také na sociálních vlivech (prostřední a výchova). Problematikou hudebních schopností se zabývalo mnoho autorů například C. Seashore, M. Schoen, G. Révész, V. Haecker, T. Ziehen, J. A. Mjon, B. M. Těplov, R. Shuterová, A. N. Leonťev z domácích autorů například F. Sedlák, J. Kulka, M. Holas, M. Kodejška, H. Váňová, I. Poledňák. (Sedlák & Váňová, 2013)

Pod hudební schopnosti patří hudebně sluchové schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť, hudební představivost, které se dále dělí.

Děti se rodí s potencionálními předpoklady hudebních schopností a k jejich dalšímu rozvoji. Všechny děti je možno hudebně rozvíjet a vychovávat. V předškolním věku se vlivem biologického zrání a výchovných podnětů rozvíjí sluchový analyzátor a jeho diferenciační schopnost, která od šesti let vzrůstá dvojnásobně. Utváří se také hlasový orgán a sílí hlasivkové svalstvo. Automatizuje se tvoření tónů což vede k upevňování pěveckých dovedností. Děti od čtyř let jsou schopny rozlišit v hudbě základní emoce (smutný, veselý). Vznikají také předpoklady pro hru na dětské nástroje, což potvrzuje slavná metoda Suzuki nebo u nás také práce učitelek Zdeny Janžurové a Milady Borové. Toto období umožňuje také intenzivní rozvoj pěveckých dovedností. (Sedlák & Váňová, 2013)

2.1 Hudebně sluchové schopnosti

Hudebně sluchové schopnosti umožňují jedinci orientaci v tónovém prostoru, dovolují mu také identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vzájemné vztahy. Jádrem hudebně sluchových schopností jsou sluchové percepční schopnosti, díky kterým můžeme vnímat hudbu, rozlišovat její výstavbové elementy, poznávat známé hudební útvary a klasifikovat přesnost jejich pěveckého či instrumentálního provedení. Hudební sluch je považován za komplexní schopnost vnímat hudbu. (Sedlák & Váňová, 2013)

Hudebně sluchové schopnosti obsahují citlivost pro hlasitost, citlivost pro barvu tónu a citlivost pro rozlišování výšky tónu.

2.1.1 Citlivost pro hlasitost

Hlasitost je odrazen akustického tlaku, kterým vlnění působí na sluchový orgán. Čím vyšší je intenzita zvuku, tím je zvuk hlasitější. Hlasitost má velmi široký rozsah od prahu, kdy slyšíme až po práh bolesti. Jednotkou hlasitosti je fón. Používá se také jednotka decibel, která má mnoho významů, vždy záleží na tom, v jakém kontextu je použita. (Kabátová & Profant 2012)

Sluch vnímá rozdíly intenzity hlasitosti různých tónů. Největší citlivost je u tónů středních. Citlivost směrem k tónům vysokým a nízkým poté postupně klesá. Citlivost k hlasitosti závisí také na délce daného tónu. U tónů stejné výšky a intenzity je u krátce znějících tónů

mnohem menší citlivost než u tónů, naopak u tónů, které znějí dlouze je citlivost větší. (Sedlák & Váňová, 2013)

Vliv na změnu intenzity hlasitosti zvuku při jeho přenosu mají i akustické podmínky prostředí. Například místnost, ve které zvuk absorbují zdi, podlaha, strop, nábytek nebo prázdná místnost ve které zní ozvěna. Mohou zde být také proměnné akustického prostředí kterými mohou být přítomnost či nepřítomnost publika v sále, rušící vnější zvuky, poloha zvukového zdroje a posluchače. U posluchače má vliv také audiogram, což jsou prahy slyšení pro jednotlivé frekvence. (Franěk, 2007)

Citlivost sluchového orgánu se mění v závislosti na frekvenční oblastní. Při změně frekvence se musí změní i hladina akustického tlaku tónu, aby mohl být zvuk vnímán jako stále stejně hlasitý. Skutečné vnímání hlasitosti tónu je možné sledovat za pomocí psychologických stupnic, kterých bylo navrženo hned několik, každá má, ale své chyby a nelze je používat za všech podmínek. Do psychologických stupnic řadíme sónovou a fónovou stupnici. (Franěk, 2007)

2.1.2 Citlivost pro barvu tónu

Barva tónu znamená, že pokud slyšíme dva tóny, které mají stejnou výšku a intenzitu a přesto vnímáme, že se od sebe něčím liší, touto odlišností je barva tónu. Při hře na hudební nástroj se mění jeho barva tónu, kterou ovlivňuje způsob, kterým na hudební nástroj hrajeme, můžeme vytvářet tóny, které budou znít měkčeji nebo naopak tvrději. Hlavním rysem barvy tónu je konstantnost. Konstantnost znamená, že určitý typ hudebního nástroje je spolehlivě rozeznán i při velkém množství jiných hudebních nástrojů, které zazní ve stejný čas. Barvu tónu nelze také nijak zapsat, hudební psychologové proto vytvořili systém nazvali jej multidimenzionální témbrový prostor, za pomocí tohoto systému je možno klasifikovat a popsat nejrůznější tónové barvy. V systému je konkrétní tónová barva popsána číselnými hodnotami současně v řadě škál. Tyto škály jsou definovány protiklady různých přídavných jmen, které charakterizují určitý aspekt tónové barvy. Používají se například škály světlý – tmavý, měkký – ostrý, znělý – přidušený. Každá dvojice představuje jednu škálu, slova představují krajní hodnoty mezi, kterými je určité množství stupňů. (Franěk, 2007)

Barva tónu je specifická vlastnost tónu, která je tvořena hudebním nástrojem, nebo hlasem. Barva tónu není závislá na výšce a síle hlasu či hudebního nástroje. Barva tónu neboli témbr je to, co odlišuje stejnou notu hranou na klavíru od stejné noty hrané na saxofon. Schopnost udržet si cit pro neměnnost barvy tónu je neobyčejně složitý proces ve sluchovém mozku. u

jedinců trpících amuzií byl vypozorován druh amuzie, který je nazván dystémbrie, znamená to, že jedinci nepoznávají žádnou změnu ve vnímání výšky a barvy tónu. Někteří jedinci popisují, že při poslechu hudby slyší pouze zvuk podobající se skřípajícímu kolu nebo autu. Může být jak vrozená, tak získaná po nějaké těžce prodělané nemoci, kterou je například mozková příhoda. Vědci se domnívají, že dystrémbrie může způsobovat, že řeč zní zcela jinak a může být proto pro ostatní nesrozumitelná. (Sacks, 2015) Z aktuálních anatomických, neurofyziologických výzkumů a případových studií lze vyvodit, že fonematický a témbrový sluch jsou dvě anatomicky oddělené funkce sluchu, které se vyvíjejí a fungují paralelně, ale vzájemně se ovlivňují. (Kmentová, 2015)

Tóny obsahují jeden tón základní a další spektrum tónů svrchních harmonických, které zaznívají společně s tónem základním. Podle hudebních psychologů Seashore, Stumpfa a Helmholtze je barva tónu, nazývaná též jako témbr, součástí hudebního vjemu, barva tónu je odrazem kmitočtu základního tónu a tónů alikvotních včetně jejich intenzity. Existenci alikvotních tónu potvrdila tak zvaná Fourierova poučka, která říká, že každý tón je možno rozložit na řadu harmonických neboli alikvotních tónů. (Sedlák & Váňová, 2013)

Vyšší tóny mohou symbolizovat hněv, strach, překvapení. Tóny nižší v nás mohou asociovat štěstí nebo smutek, radost nebo nudu. Neexistuje zatím žádný výzkum toho, jak zbarvení různých hudebních nástrojů ovlivňuje emocionální vyjádření. Ovšem Behrens a Green (1993) zjistili, že k vyjádření smutku je nejlepší využít samotný zpěv nebo housle, k vyjádření hněvu jsou vhodné tympány a k vyjádření strachu opět housle. (Juslin & Sloboda, 2010)

2.1.3 Citlivost pro rozlišování výšky tónu

Výšku tónu vyjadřujeme ve formě její frekvence. Základní jednotkou pro měření frekvence je hertz (Hz), počet hertzů označuje počet kmitů za sekundu. Výška tónu je dána polohou ve frekvenčním pásmu v rozmezí 16 Hz – 20 000 Hz. Nad horní hranicí je neslyšitelný ultrazvuk, který lidé nevnímají, ale zvířata ano. pod dolní hranicí je infrazvuk, který vnímáme jen mechanicky jako chvění, dunění. V hudební praxi se frekvenční pásmo zužuje a sahá pouze do 16 000 Hz. Rozsah hudebních nástrojů se pohybuje v ještě menším pásmu tedy od 16 Hz do 8000 Hz tedy do pětičárkové oktávy. Psychologická stupnice používá pojem tónová výška. (Franěk, 2007); (Sedlák & Váňová, 2013) Vysoký tón může vyjadřovat pocity jako jsou štěstí, vděčnost, klid, snění nebo vzrušení, překvapení, hněv strach. Hluboký tónu vyjadřuje smutek, vážnost, důstojnost, ráznost, znudění, vzrušení. (Juslin & Sloboda,

2010) Výška tónu je úzce spojena s barvou tónu, výška tónu závisí na hlasitosti, na rozdíl od barvy tónu a hlasitosti se dá výška tónu zapsat do notového zápisu a poté reprodukovat.

Člověk dokáže rozpoznat výškové rozdíly ovšem existuje diskriminační perceptuální práh, který znamená, že tóny musí překročit hodnotu akustického podnětu, aby byl posluchač schopen rozdíl mezi nimi zaznamenat. Nejmenší možná zaznamenaná změna se pohybuje v závislosti na frekvenční oblasti od 3 do 22 Hz, tato hodnota odpovídá velmi malé části půltónu. Perceptuálními prahy se zabývá psychofyzika. Při rozlišování výšky tónu závisí na frekvenční oblasti, délce tónu, intenzitě tónu a náhlosti frekvenční změny. Při rozlišování výšky tónu záleží také na vrozené akustické citlivosti a také na získané senzitivitě hudebních zkušeností. Seashore tvrdil, že na věku jedince i na stupni jeho rozumového vývoje závisí málo. Pouvažuje citlivost k hudební výšce za základní znak hudebního talentu. Seashore stanovil normy pro hudební výchovu, tyto normy byly prováděny testovými zkouškami, za které byl Seashore kritizován. Tyto zkoušky nebrali v potaz jakýkoliv vývoj této schopnosti. Oproti tomu Stumpf, Těplov, Zaporožec, Wellek a další pomocí svých experimentů potvrzují, že tato schopnost podléhá vývoji a postupně se zlepšuje za pomocí činností, které jí rozvíjí jako například zpěv, hra na hudební nástroj. (Franěk, 2007); (Sedlák & Váňová, 2013)

V diagnostických metodách především testových je rozeznávání jemných rozdílu ve výšce dvou po sobě jdoucích tónů jedním ze znaků hudebnosti. Většina testů obsahuje úkony, které zjišťují kvalitu hudebnosti. Bentley také potvrdil, že rozpoznávání tónů lze odpovídajícím cvičením rychle rozvíjet. vyskytují se ovšem také případy ve kterých zůstává citlivost pro výšku tónu nerozvinuta a cvičením se zlepšuje pouze omezeně. (Sedlák & Váňová, 2013)

Podle toho, jakým způsoben jedince rozlišuje výšku tónu rozdělujeme hudební sluch na absolutní a relevantní mezi nimiž jsou přechodové stupně sluch standartního tónu, regionální sluch. Absolutní sluch bývá také označován jako sluch pro absolutní výšku tónu je to schopnost určovat výšku tónu jako samostatnou kvalitu bez udání referenčního tónu, popřípadě reprodukovat výšky za pomocí zpěvu jednotlivých tónů. Absolutní sluch má dvě formy receptivní a reprodukční. Při receptivní formě jedince ihned pozná výšku tónu a pojmenuje ji, dokáže také určit tóninu, jméno akordu a názvy jeho jednotlivých tónů. Při formě reprodukční jedinec po zadání tónů dokáže tóny pěvecky reprodukovat. Formy absolutního sluchu se mohou vyskytovat současně nebo odděleně. Většina odborníků, mezi nimiž jsou Révesz, Seashore, Bachem se shodují, že absolutní sluch je vrozený. Vyskytuje se u jedinců, kteří mají aktivní vztah k hudbě, ale také u pouhých posluchačů hudby. U dětí,

které se rodí již s absolutním sluchem se potvrdilo, že jim absolutní sluch pomohl v osvojení si mateřského jazyka. Objevila se zde také teorie vzniklá pod vlivem behaviorismu, že absolutní sluch se lze v průběhu života naučit za pomocí zvýšené píle a tréninku. Absolutní sluch může být úplný, částečný, generální, speciální. pro hudebníky nemá hudební sluch pod Sackse velký význam. Někteří slavní hudebníci hudební sluch měli jiný nikoliv průběhu života může hudebník o absolutní sluch přijít a tuto ztrátu silně pociťuje. Vedle absolutního sluchu s objevuje sluch relativní. Relativní sluch se stejně jako sluch absolutní vyskytuje ve dvou podobách receptivní a reprodukční sluch. Při receptivní formě jde o rozlišení a pojmenování vnímaného tónu, intervalu a akordu. Při reprodukční formě jde opět o intonaci zadaného tónu, intervalu nebo akordu. Rozlišovací schopnost při relativním sluchu není stejná v celém tónovém rozsahu používaném v hudbě. Je nejsilnější ve středních polohách v jedno a dvoučárkované oktávě, ve které je umístěn i rozsah pěveckého hlasu. Relativní sluch je základem hudebnosti a hudebních činností u všech lidé. U všech lidí by měl být alespoň minimální dispoziční základ. V relativním sluchu jsou u jedinců značné rozdíly. (Sedlák & Váňová, 2013); (Sacks, 2015)

2.2 Rytmické cítění

V rytmickém cítění se včetně hudební složky, která je zprostředkována hudebně sluchovými schopnostmi uplatňují také jiné složky především motorické. Rytmické cítění vrozené bychom měli dokázat diagnostikovat, abychom zjistili, na jaké úrovni jedinec touto schopností disponuje, do jaké míry dokáže tuto schopnost rozvinout učením. Testováním rytmického cítění se zabývají odborníci v oblasti hudební psychologie, toto testování je spojeno se zkoumáním hudebních vloh a talentu v hudbě. Haber upozornil, že neexistuje přesné vymezení pojmu. Rytmické cítění se projevují prostřednictví činnosti a dovednosti percepční, reprodukční a produkční. Při testování těchto činností a dovedností musíme každou testovat zvlášť a nesmí při testech docházet k jejich prolínání. Percepční dovednosti a činnosti jsou založené na vnímání jedince a na jeho vnitřním zpracování situace. Reprodukční dovednosti a činnosti jsou založené a opakování již předvedeného. Produkční dovednosti a činnosti jsou založené na produkování rytmu či pohybu do rytmu podle zadání. Do rytmického cítění spadají pojmy citlivost pro metrum, citlivost pro tempo a citlivost pro rytmus. (Sedlák & Váňová, 2013); (Novotná, 2020)

Pedagogové často zjišťují, že se dítě nedovede rytmicky projevovat, nedokáže se rytmicky pohybovat v tempu, necítí přízvučné doby, zrychluje nebo zpomaluje tempo. U děti se

vyskytuje nedostatečně rozvinuté cítění metrických hodnot a zapojení pohybu do rytmické představy. Pomocí vhodných aktivit lze děti v této oblasti rozvíjet. u dvou a tří letých dětí je vhodné využívat rytmická říkadla, rozpočítadla, písně a doprovázet je hrou na tělo nebo jednoduchým rytmickým pohybem. Při říkadlech, rozpočítadle a písních je vhodně využívat rytmickou deklamaci neboli rytmizovanou řeč či výrazné vyslovování. U dětí tříletých a čtyřletých lze využívat Orffovi nástroje, nejlépe rytmické bicí nástroje. Můžeme s dětmi také využívat hudební pohybovou průpravu, která obsahuje základní taneční kroky nebo didaktické hry s rytmem, které cíleně rozvíjí hudební schopnosti, tyto hry mají terapeutické možnosti využití, kdy zapojujeme děti do skupiny. Důležité je při aktivitách dohlížet na přesnost prováděných rytmických aktivit. (Slavíková, 2021)

2.2.1 Citlivost pro metrum

Metrum navazuje na pulsaci, je tvořeno určitým počtem pulsů. Metrum je pravidelné střídání lehkých a těžkých dob. Metrická pulsace, která je základem metra je ovlivňována ostatními hudebními prvky tempem, délkami tónů, intenzitou, melodickou výstavbou, barvou tónů. (Sedlák & Váňová, 2013) Metrum představuje konkrétní počet úderů, které jsou hrány v určitém tempu. Metrum se dělí na jednoduché a složené. V jednoduchém metru je rytmus rozdělen na dvě noty a ve složeném metru je rytmus rozdělen na noty tři. Zápis poté může vypadat takto. V jednoduchém rytmu 2/2, 2/4, 3/2, 3/8, 4/4, 4/8 a ve složitém rytmus 6/8, 6/4, 9/8, 12/8 a dále. (Bron, 2020)

2.2.2 Citlivost pro tempo

Tempo je určitá rychlost hudební interpretace, která se projevuje střídáním metrických dob a absolutní délkou počítací doby v taktu. Tempo je rychlost přehrávání hudby. Tempo se značí BPM (beats per minute). Tempo se dá také značit pomocí italské hudební terminologie, kterou často vídáme u názvů vážné hudby, je tomu tak, protože italština bývala po staletí hudebním jazykem a v klasické hudbě dostávají hudebníci pokyny v italštině. Nejčastěji používaná italská tempa jsou largo, andante, allegro a přesto. Hudebníci různá tempa pojmenovávají neformálně například rychlé, pomalé, líné, uvolněné, mírné. Základním rysem tempa je frekvence metrické pulsace, vyjádřena počtem úderů za minutu. S tempem úzce souvisí hybnost, která je obecnějším určením tempa. Tempo bývá často spojováno s lidskými fyziologickými úkony klidná chůze nebo srdeční temp. Martenot vytvořil tak zvané střední tempo, které se mám těmto úkonům v oblasti tempa velmi podobat. Toto tempo se používá v dětských hrách a je pro děti nejvhodnější. Pokud mají děti nastaveno

tempo pomalejší nebo rychlejší nastává u nich únava nebo nechuť. (Sedlák & Váňová, 2013); (Zimmer, 2020)

2.2.3 Citlivost pro rytmus

Řecké slovo *rhythmos* znamená plynutí, je odvozeno od *rhois* jež znamená téci nebo plynout. Řecké označení lehké a těžké doby odkazuje na propojení s chůzí tancem. Rytmus úzce souvisí s rytmy vlastního těla jako srdeční pulz, pravidelné rytmy chůze, dechu. Lidé, kteří žijí pospolu postupně slaďují svůj rytmus. Rytmus je pro nás přirozený, některé rytmy mohou být ovšem lidem nebezpečné například rytmus hraný forte může být nebezpečným pro epileptiky. Je důležité si uvědomit, že náš život má určitý rytmus a řád v pravidelnosti, střídání aktivit, odpočinku, bdělosti, spánku, koncentrace, relaxace. Tento řád je důležitý při výchově dětí, které se díky tomu naučí chápat posloupnost činností, učí se přirozený rytmus dne, týdne, roku. Pro děti je objevení rytmu magické poprvé narazí na silný zvuk, který upoutá pozornost dítěte. Přirozený rytmus se může stát základem pro zkoumání, improvizaci, vokalizaci a kreativitu při hře na hudební nástroj. (Gerlichová, 2021); (Houlahan & Tacka 2015)

Pokusy o definování rytmu v hudbě přineslo mnoho neshod, protože byl rytmus častokrát definován s jednou nebo více jeho složkami, jako bylo metrum nebo tempo, nikdy však zcela samostatně. Rytmus je nepostradatelným prvkem veškeré hudby.

Hudební rytmus je základní výrazový prostředek organizující hudbu v čase. Rytmus je v úzkém spojení s pohybem, při vnímání nebo provozování hudby se začnou automaticky pohybovat skupiny svalů. Tyto pohyby jsou buď zjevné například vyťukávání rytmu pomocí prstů, klepání nohou, pohyb hlavy, trupu, očních víček. Nebo vnitřní, nedají se plně kontrolovat na rozdíl od zjevných, patří sem svalové stahy hrudního koše, bránice, pohyby hrtanu, napínačů, svěračů hlasivek, zrychlené dýchání. Zjevně pohyby při vnímání hudby jsou časté u dětí, které se pohupují ze strany na stranu, tleskají, naznačují taneční pohyby. Převod hudby do pohybu je umožněn za pomocí spojení mezi sluchovým a motorickým analyzátorem. Děti již v prenatálním období vnímají hudbu z okolí, doby, rychlost, frekvence většinou matčina srdce. V pozdějším věku se využívá rytmická výchova spojená s tělesným pohybem. Jak jsem již zmiňoval na začátku kapitoly využívají se říkadla písně a jiné spojené s pohybem. diagnostikovat rytmické cítění u dětí můžeme za pomocí speciálních cvičení, která obsahují například hru rytmického útvaru na klasické nebo dětské

hudební nástroje, poznání známé písně podle reprodukce jejího rytmu, poznávání shody a rozdílnosti v reprodukovaných rytmických modelech. (Sedlák & Váňová, 2013)

2.3 Tonální cítění

Tonální cítění je strukturovaným charakterem hudby, kterou jedinec vnímá a provozuje. Tonalita je neodmyslitelně spjata s melodií je považována za organizační přístup melodie za její strukturu, ve které se uplatňují vztahy a závislosti jednotlivých tónu. charakteristickým rysem tonality je dynamismus a narušování nehybnosti. Některé tóny jsou považovány za důležitější než jiné. V dur-moll tonalitě jsou považovány za hlavní první, třetí a pátý stupeň tóniny, ostatní tóny v tónině jsou považovány za vedlejší. Tonální cítění je schopnost vnímat, emocionálně prožívat a chápat tonalitu, tonální vztahy a funkční závislosti tónů v melodii. Tonální cítění se jako jedna ze základních hudebních schopností rozvíjí velmi brzy. Lýsek zjistil tonální cítění u jedné třetiny zkoumaných pětiletých dětí a na prvním stupni základní školy se toto číslo rychle zvyšuje. Nedostatečný rozvoj tonálního cítění se projevuje nečistou vokální intonací a malou účinností poslechový činností. Při snaze o rozvoj tonálního cítění je třeba myslet na těsné spojení s rozvojem hudebního sluchu. Při diagnostice tonálního cítění je po dítěti vyžadováno rozpoznat ukončenou či neukončenou melodii, identifikovat falešný tón v melodii, rozpoznat, zda je vnímaná melodie nebo akord v dur nebo moll tónině. Jednoznačným ukazatelem rozvinutého tonálního cítění je pak intonační čistota zpěvu. (Sedlák & Váňová, 2013)

2.4 Hudební paměť

Hudební paměť je schopnost pamatovat si informace související s hudbou její melodický obsah, výšku tónů. (Deutsch, 2013)

Hudební paměť je hudební schopnost, na které závisí hudební činnosti. Hudební paměť stojí v základech hudebních zkušeností. Hudební paměť je považována za klíčovou hudební schopnost, která je nepostradatelná pro všechny hudební operace a činnosti hudebního vědomí. Propojení s představivostí a fantazií umožnuje vytvářet hudební fondy, které určují hudebnost člověka a jeho vztah k hudbě. (Sedlák & Váňová, 2013)

Hudební paměť má tyto vlastnosti upadá během času, množství zapamatovaných informací je omezené, paměť je specializovaný systém, jehož prvky jsou ve vzájemné interakci. Hudební paměť dělíme na krátkodobou a dlouhodobou. V krátkodobé jsou uloženy informace, které byly zachyceny našimi smyslovými orgány, které jsou předmětem naší

aktuální pozornosti. Dlouhodobá paměť uchovává informace o událostech, jevech, které již opustily naše vědomí a stávají se tedy minulostí. Krátkodobá paměť v hudbě má důležitou roli při zpracovávání akustických informací. V dlouhodobé paměti můžou být informace uchovávaný po velmi dlouhou dobu dny, měsíce nebo také roky. V dlouhodobé paměti v hudbě dochází k vybavení si odpovídajících hudebních znalostí, ukládají se zde hudební systémy, stupnice, vztahy mezi tóny, souzvuky, barvy hudebních nástrojů, konkrétní lidské hlasy, hudebně teoretické znalosti, hudební díla nebo jejich úryvky. Hudební paměť je možno vytrénovat je k tomu potřeba praxe a zkušenosti, rozvíjení hudební paměti napomáhá neustálý kontakt s hudbou obecně nebo s konkrétními skladbami. (Franěk, 2007)

V procesu hudební paměti jsou tři fáze, které po sobě následují. První fází je vstup neboli příjem hudby a její vnitřní zpracování. Zapamatování si hudby závisí především na soustředěnosti hudebního vnímání. Druhou fází je zapamatování si hudby, v hudební paměti je funkce zvaná retence, která znamená podržení a uchování si informace v paměti. Poslední fáze je výstup a vybavení si prožité hudby ve formě reprodukce to znamená se si sestavíme zapamatované informace. (Sedlák & Váňová, 2013)

Různé hudební projevy se ukládají do rozdílných druhů hudební paměti. Záměrná paměť je formována zájmem o hudební dílo, které si chceme uchovat ve vědomí. Jedinec proto aktivuje svou pozornost, skladbu opakuje, interpretuje ji na hudební nástroj nebo ji analyzuje. Tato paměť je založena na principu opakování poznatků či úkonů. Spontánní zapamatování probíhá bez úmyslu nebo předem vytyčeného cíle. Spontánní zapamatování bývá časté v raném dětství. Často si zapamatujeme skladbu, když nás upoutá nějakým výrazovým prostředek nebo emocionální silou, podmanivou melodií nebo rytmem. Epizodická paměť neboli deklarativní uchovává konkrétní události, činnosti děje. Například, kterou píseň jsme zpívali minulou hodinu? Sémantická paměť obsahuje zobecněné poznatky o hudebních pravidlech, které jsou produktem učení, reprodukujeme je jako vědomosti. Procedurální paměť obsahuje uchování praktických dovedností. Většina hudebních aktivit vyžaduje epizodickou, sémantickou i procedurální paměť. Emocionální paměť v hudbě je výsledkem celkového zpracování hudby v psychice jedince, který si v mysli uchovává citový prožitek z hudby ať už slyšené nebo reprodukované, tento pocit se mu vrátí při opětovném setkání s hudbou nebo s konkrétní skladbou. Záleží také na to jakým způsobem si hudební poznatky zapamatováváme dělíme poté paměť na mechanickou a logickou. Mechanická paměť je založena na neustálém opakování hudebních částí velmi často bez pochopení vzájemných souvislostí a významů. Mechanická paměť se uplatňuje při hře

zpaměti. Logická paměť je oproti mechanické mnohem efektivnější a trvalejší, utváří se analýzou hudebního útvaru nebo skladby jako celku. V paměti pro hudbu se často zmiňuje paměť sluchová, zraková a motorická. Sluchová složka jedinec si všechno lépe pamatuje za pomocí slyšeného. Zraková složka zapamatuje si toho více pomocí čtení not z notového zápisu. Motorická složka je zajišťována hrou na hudební nástroje nebo zpěvem. (Sedlák & Váňová, 2013)

Bentley prováděl testové zkoušky hudební paměti, aby zjistil, jak důležitá je hudební paměť a jaký je její význam v hudebnosti. Zkoumal paměť pro rytmus, pro oddělené tóny a melodie. Zjistil, že paměť pro rytmus je ve všech testovaných skupinách rozvinuta nejlépe. Pro děti by tedy měla být práce s rytmem strukturou pro rozvoj jejich hudebnosti. (Sedlák & Váňová, 2013)

2.5 Hudební představivost

Hudební představivost je schopnost záměrně operovat s hudebními představami, které jsme si vytvořili v mysli, čímž se hudba promítá do hudebního vědomí. V hudební praxi je hudební představivost často nazývána vnitřní sluch, čímž se myslí, že jedinec hudbu slyší vnitřně v duchu, aniž by probíhala její zvuková realizace za pomocí zpěvu nebo hudebních nástrojů. Výsledkem hudební představivosti jsou hudební představy tyto představy se nevytváří najednou v definitivní podobě, formují se za pomocí opakování vjemů a zkušenosti v průběhu všech hudebních činností. Představy jsou v úzkém spojení s pamětí a fantazií. Hudební představy lze klasifikovat podle několika různých atribut. Například klasifikace podle senzorické modality, ve které se uvádějí tři typy představ a o auditivní, vizuální a motorické. Dalším klasifikačním atributem může být stupeň konkrétnosti a abstraktnosti, fragmentárnosti a schematičnosti. Představy dále můžeme dělit na záměrné a bezděčné. Ve výzkumech hudebních představ Iljinová dospěla k poznatku, že děti na začátku školní docházky mají lépe vyvinutou představivost pro rytmické a dynamické struktury písně než pro melodické struktury písně. (Sedlák & Váňová, 2013)

U dětí předškolního věku je přítomnost hudební fantazie minimální, proto musíme dbát zvýšenou pozornost na hudební vnímání a získávání hudebních zkušeností, rozvoj představivosti, měli bychom dětem představit a seznámit je s hudební fantazií. (Petrenko, 2019) Rozvoj hudební představivosti může u jedince nastat při hudebně tvořivých činnostech při kterých je doporučeno využívat tvořivé intonace, které propojují rozvoj intonačních, sluchový a tvořivých dovedností. Nejčastější metodou je zpěv písní. Pro rozvoj hudebních

představ lze použít velké množství metodických variant. V oblasti pěvecké reprodukce a intonace to mohou být reprodukce úryvků známých písní, intonace různých tonální vztahu v dur a v moll tónině. V oblasti sluchové analýzy to mohou být rozlišování melodií a rytmů známých písní v hudebních hádankách, poznat známou píseň dle notového zápisu písně. V oblasti hudební tvořivosti můžeme pokračovat v započaté melodii zpěvem nebo hrou na hudební nástroj, improvizovat druhý hlas k hlasu prvnímu nebo také vytvořit samostatnou rytmizovanou melodii. (Sedlák & Váňová, 2013)

2.6 Emocionální reakce na hudbu

Emoce jsou komplexní jev, který má stránku zážitkovou, fyziologickou, behaviorální a výrazovou. Emoce nelze vyvolat úmyslně, jsou to spontánní reakce na podněty. Každá emoce má svůj protiklad. Emoce se vyvíjí a s věkem u jedince emoce přibývají. V předškolním věku jsou již emoce rozvážnější a ustálenější, převažují zde emoce kladné, často se, ale střídají smích a pláč. Emoce v hudbě dokážou děti identifikovat štěstí a smutek. Děti na skladbu reagují i výrazem v obličeji. Za pomocí emocí hodnotíme situaci, objekt můžeme ho hodnotit jako dobrý špatný nebo mít k němu neutrální vztah. Emoce mají důležitý význam při vnímání a hodnocení hudby. (Franěk, 2007); (Vágnerová, 2012); (Vidas,Dingle Nelson 2018) K emocím neodmyslitelně a neoddělitelně patří také city společně tvoří jednotu duševní činnosti. City již Vygotskij rozdělil na city obecně a city umělecké. Obecné city jsou individuální, jedinečné, provázejí životní události. Umělecké city jsou mnohem hlubší, vystupuje v nich často společensko historická zkušenost, etické problémy společnosti a podobně. (Sedlák & Váňová, 2013)

Podle kategoriálního přístupu existují základní emoce jako jsou štěstí, hněv, smutek, strach a odpor a od těchto základních emocí jsou odvozeny emoce ostatní. Dimenzionální přístup emoce dělí do dimenzí, ve kterých jsou další emoce. Jedná se o dimenze valence, potence a aktivity. (Franěk, 2007) Mezi hudebními psychology se objevují i ti, kteří hudební emoce zpochybňují a tvrdí, že hudební emoce neexistuje a posluchač prožívá emoci o které sám soudí, že mu ji vyvolala hudba. Sloboda provedl výzkum, který ukázal, že hudba nevytváří ani nemění emoce jenom umožňuje přístup k prožití emocí, které člověk již v nějakém malém procentu prožívá, ale není si toho zcela vědom. Pokud někdo prožívá radost může mu určitý typ hudby prožitek radosti ještě zvětšit. Výzkum ukazuje spíše na obecnější rysy působení hudby. (Franěk, 2007)

3 DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI

V této kapitole se věnuji klasifikaci diagnostických metod, které dělím dle Sedláka a Váňové. Dále se věnuji diagnostikování hudebnosti dětí předškolního věku. Poté se zabývám vybranými diagnostickými metodami hudebnosti a dále se věnuji testům hudebních schopností.

Diagnostikování hudebnosti zkoumá stav hudebních schopností a dovedností a také určuje odchylky od normy. Pokud je diagnostika podložena vědecky, může mít také funkci prognostickou, odhaluje a předurčuje, jak se bude hudebnost rozvíjet v budoucnu. Diagnostika hudebnosti úzce souvisí s psychologií osobnosti, především s diferenciální psychologií. (Sedlák & Váňová, 2013)

3.1 Diagnostikování hudebnosti dětí předškolního věku

Diagnostikování může být vstupní, průběžné nebo výstupní. V průběžném diagnostikování učitelka sleduje vývoj dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy, nejčastěji prostřednictvím analýzy nashromážděných artefaktů dětí, rozhovory s dětmi nebo pozorováním dětí. U pozorování je třeba sledovat zrání v oblasti tělesné, psychické a sociální, také je ovšem potřeba sledovat rozvoj jeho kompetencí, které se zaznamenávají bud podle existujících diagnostických nástrojů nebo podle diagnostických nástrojů vlastních. Průběžná diagnostika slouží k poznání dítěte a k možnosti poskytnout mu bohatou vzdělávací nabídku. Výstupní diagnostika se využívá ke zpracování informací na konci předškolního vzdělávání při vstupu dítěte na základní školu. Výstupní diagnostika zahrnuje informace o školní připravenosti, které mohou být dokumentovány pomocí portfolia, pracovních listů, fotodokumentace nebo videonahrávek. Tento materiál by měl obsahovat čtyři hlavní oblasti školní připravenosti kognitivní, sociálně emoční, práce schopnost. (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018)

Diagnostický proces má svá specifika, která musí splňovat. Jsou to plánování sběru dat, jejich analýza a interpretace výsledků, stanovení diagnózy, zavedení opatření a prognóza. V první etapě jde o plánování diagnostického procesu, proč, koho a jakým způsobem diagnostikovat. Plánování se váže na hypotézy předpokladu o nějakém problému, obtížích dítěte či skupiny. Při plánování učitelka řeší koho, kdy a jakým způsobem, v jakých situacích bude diagnostikovat. V druhé etapě učitelka řeší konkrétní diagnostickou činnost, zvolenou metodu, nástroje a průběh. Ve třetí etapě učitelka třídí a analyzuje zjištěné informace. Informace může porovnávat a následně vyhodnocovat. Vyhodnocení následně vede

k formování diagnostického nálezu a k diagnóze. Finální částí je návrh opatření, který směřuje k podpoře rozvoje dítěte. Tuto etapu mateřské školy často opomíjí, a přitom je to etapa nejdůležitější. Stanovenou prognózu učitelky probírají s rodiči dítěte, přičemž je zvyšuje možná participace s rodiči na rozvoji dítěte. Po této etapě následuje ověření zavedených opatření v případě, že nevedou k cílí je nutno hledat nové prostředky pro rozvoj žádaných dovedností dítěte. (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018)

V pedagogické diagnostice jsou zásady, které je třeba dodržovat. Jackulíková a Králiková (2013) popisují deset zásad. První zásadou je, aby učitelka znala a dokázala se orientovat ve vývojových úrovních dítěte. Druhou zásadou je znát vzdělávací standardy. Třetí zásadou je znát zdravotní stav dítěte. Čtvrtou zásadou je znát sociální prostředí dítěte, tyto informace by měla učitelka získat od rodičů pomocí rozhovorů nebo dotazníku. Pátou zásadou je pravidelnost diagnostické metody, díky pravidelnosti bude úspěšnější diagnóza a kompetence učitele v oblasti diagnostikování se bude pravidelností zkvalitňovat. Šestou zásadou je vhodný čas na diagnostikování, pokud je dítě unavené nepodávalo by přiměřený výkon. Sedmou zásadou je taktnost, tento bod vyžaduje od učitelky citlivý přístup k dítěti i k rodičům. Osmou zásadou je objektivnost pro hodnocení, učitelka by měla spravedlivě a přesně posuzovat hodnocení dítěte. Devátou zásadou je upřednostnit dlouhodobé diagnostikování, díky němuž máme možnost poznat dítě více do hloubky. Poslední desátou zásadou je zjišťování slabých, ale i silných stránek dítěte, a ze silných stránek těžit. Znamená to, že by se učitelka neměla orientovat pouze na chyb, ale také na podporu a rozvoj.

Děti do mateřské školy přichází již se zkušenostmi z rodiny, a také s osobitou genetickou výbavou. Při začátku docházení do mateřské školy učitelka potřebuje zjistit jaký byl dosavadní průběh vývoje dítěte. Při této vstupní diagnostice je cílem získat, co nejvíce informací o dítěti pro jeho spokojený čas v mateřské škole. Stejně tak můžeme postupovat v diagnostikování hudebnosti. Informace lze získat prostřednictvím rozhovoru s rodiči, využitím dotazníku. Pomocí těchto informací vytvoří učitelka program pro dítě v oblasti hudebnosti. (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018)

3.2 Charakteristika vybraných diagnostických metod

Klasifikace diagnostických metod je velmi nejednotná. Sedlák a Váňová dělí metody na observační,experimentální,explorační, projektivní, psychosémantické a psychofyziologické. Observační metody jsou založeny na pozorování povahy extrospektivní nebo introspektivní. Experimentální metody využívají experiment při výzkumu hudebního vnímání a kreativity. Pomocí exploračních metod sledujeme hudební výkony nebo zjišťujeme odpovědi. Tyto metody mají funkci diagnostickou i prognostickou. Projektivní metody rozebírají produkty hudebně tvořivých aktivit. Psychofyziologické metody jsou zaměřeny na získávání informací o fyziologických pochodech při komunikaci s hudbou. Tato metoda byla převzata z neurofyziologie a psychofyziologie. K těmto měřením jsou zapotřebí speciální přístroje, proto se tato metoda používá v psychologických laboratořích. (Sedlák & Váňová, 2013, s.201-202)

V diagnostice hudebnosti se používá několik výzkumných metod. Já jsem ve své práci popsala tyto metody pozorování, projektivní metoda, testování. V praktické části mé aktivity využívám prvky kolektivních testů a testů chápáni hudebně výstavbové struktury. Těmito testy jsem se inspirovala a upravila jsem je do takové formy, aby byly vhodné pro děti předškolního věku.

Pozorování

Pozorování má v hudební psychologii, hudební estetice svůj význam. Objasňuje schopnosti, které zajišťují hudební prožívání. (Sedlák & Váňová, 2013) Pozorování bývá považováno za řízené, záměrné, plánovité, cílevědomé a systematické. Pozorování vyžaduje smyslové vnímání a následné myšlenkové operace analýzy, syntézy, abstrakce, generalizace a srovnávání. Propojení smyslového a racionálního vnímání vede k vytváření teorií, které tyto jevy vysvětlují neboli víme, co se děje a také proč se to děje. Před pozorováním ve školách by si pozorovatel měl položit několik otázek: proč, koho a co budu pozorovat (cíl, objekt, předmět pozorování)? Jaký druh pozorování zvolí? Jak budu registrovat pozorované jevy? Jak zpracují a využiji získané poznatky? Při pozorování si pozorovatel může vytvořit pozorované kategorie v tak zvaném pozorovacím systému. Tyto kategorie obsahují jevy stejných vlastností u pozorovaných. Maršálová uvádí například kategorii pohybové znaky chování, v této kategorii se soustředí na mimiku, výraz tváře, gestikulaci, držení těla, rychlost chůze. Další kategorií je formální znaky verbálního chování, kam spadá intenzita

hlasu, intonace, rychlost mluvy, bohatství slovníku. Jako poslední příklad uvádím kategorii všeobecné znaky prostředí, kam Maršálová řadí vybavenost, atmosféru, estetičnost a podnětnost. Gavora spektrum pozorovatelných kategorií při výchově a vzdělávání člení na kategorie kognitivní, afektivní a psychomotorické. Tyto kategorie se uplatňují i v podmínkách hudebně výchovného procesu. (Váňová & Skopal 2017)

Projektivní metoda

Patří do metod, které získávají nepřímé údaje. Využíváme ji, pokud chceme poznat vnitřní podmínky chování, jeho nálady, zkušenosti, postoje, prožívání dané skutečnosti, úroveň schopností a dovedností. Metoda je realizuje za pomocí různých projekčních technik například testy slovních asociací, testy nedokončených útvarů, testy inkoustových skvrn, expresivní techniky. Projektivní metoda vyžaduje tvořivou činnost dítěte. Projektivní metoda se dá používat verbálně, písemně, výtvarně, pohybově, dramaticky, hudebně a podobně. Projektivní metoda vyžaduje tvořivou činnost dítěte, analyzuje výsledky těchto činností. Produkt může být bud duchovní kdy je výsledný obraz činnosti pouze v mysli jedince nebo materiální v němž jsou myšlenkové pochody přetvořeny do konkrétního výsledku. V hudebně výchovné oblasti je stále nevyřešeno, jak posuzovat výsledky hudebně tvořivé činnosti. Při posuzování dětských výtvorů je potřeba si kritéria stanovit na elementární úrovni. Při stanovování kritérií bychom měli dbát ohled na míru řízenosti, míru originality a míru samostatnosti. Projektivní metoda má vysokou motivační funkci, navozuje uvolněnější atmosféru, respondent si často neuvědomuje, že se podrobuje zkoumání. (Váňová & Skopal 2017)

Testování

Testy zjišťují výsledky výchovy a vyučování, především úroveň znalostí. Většina hudebních diagnostických měření byla uskutečněna metodou testování, které je správně konstruováno dává objektivnější a spolehlivější výsledky něž metody ostatní. Je možno srovnat výsledky s normami. Pozitivem testování je, že lze téměř vyloučit subjektivismus testovaného. Za pomocí testu jsme schopni poznávat a porovnávat psychické rozdíly schopnosti i chování osob v dané situaci. Z těchto rozdílů poté klasifikujeme schopnosti a vlastnosti osob v úrovni kvantitativní, která určuje stupeň úrovně jejich rozvoje nebo kvalitativně typologicky. Každý spolehlivý test hudebnosti by měl obsahovat validitu, reliabilitu, senzitivu,

objektivitu, použitelnost testu, počet zkoumaných osob, způsob formulování úloh, věk testovaných, výzkumný závěr a obsah. V diagnostice hudebnosti jsou nejdůležitější testy hudebních schopností a dovedností. (Sedlák & Váňová, 2013) V hudební diagnostice se testování používá ke zjišťování kvality hudebnosti jedince ke zjištění rozvoje jeho hudebních schopností a dovedností. (Váňová & Skopal 2017)

Testy hudebních schopností

Testů hudebních schopností je velké množství. První test hudebních schopností sestrojil Seashore nesl název Measures of musical talent. Tento test se po několika úpravách užívá dodnes. Před Seashorem se první pokusy o měření hudebních schopností pokoušel také Stumpf. (Váňová & Skopal 2017)

Seashoreův test autorem je Carl Seashore. Test je založen na souboru schopností k rozlišování základních vlastností tónů. Realizace testu trvá i se slovními instrukcemi hodinu. Seashoreův test má šest subtestů, které obsahují výšku tónu, rytmus, testy hlasitosti, metrum, tonální paměť, hudební zdatnosti. Test je vhodný pro skupiny i jednotlivce. Účastnici testování zapisují své odpovědi do záznamových archů, které jsou poté vyhodnocovány za pomocí speciálně upravené šablony. Testy dělíme na testy hudebnách znalostí, do kterých řadíme vědění o hudbě a o hudební výchově. Tyto testy vyžadují faktografické znalosti. Druhou skupinou je prověrka hudebnosti. Tato skupina je zaměřena na komunikaci s hudbou, má svá specifika. (Váňová & Skopal 2017); (Schellenberg & Weiss, 2013); (Sedlák & Váňová, 2013)

K-D test autory tohoto testu jsou Jacob Kwalwasser a Peter William Dykemy. Tento test je zaměřen na hudební paměť. (Sedlák & Váňová, 2013)

Test hudební inteligence autorem je Herbert Wing. Test obsahuje sedm subtestů. Těmito subtesty jsou analýza akordů, vnímání výškových rozdílů, hudební paměť, změna akcentů, úkoly na změnu harmonie, rozlišování síly a jejich změn, změny frázování. Wing uvádí, že pro dětí stačí první tři subtesty následující jsou pro ně již obtížné. Celkový test se všemi subtesty trvá 60-80 minut a je vypracován pro děti od 8-11 let.

Kolektivní testy autorem je Arnold Bentley. Hudebně pedagogická praxe dlouho postrádala testy pro děti mladšího školního věku. Právě v tomto věku je zjišťování hudebních schopností a dalšího jeho vývoje nejdůležitější. Na základě zjištěných výsledků je možno upravit následující hudební výchovu tak, aby byla účinnější a odstranila případné nežádoucí vlivy. Jde o nejpoužívanější test v diagnostice hudebnosti. Test je určen pro 7-14leté žáky. Testy není náročný, test trvá půl hodiny. Je zaměřený na zkoumání a rozlišování výšky tónů,

paměti pro melodii, analýzy akordů a paměti pro rytmus. Hudební schopnosti jsou zkoumány ve čtyřech samostatných subtestech. Tento test je velmi podobný testům Seashora a Winga. Test obsahuje čtyři subtesty rozlišování výšky tónu, měření paměti pro melodií, rytmus a sluchovou analýzu akordů. Révészová úkoly dělí na nižší stupeň hudebnosti do které zahrnuje zkoumání rytmu, hudebního sluchu, analýzy dvojzvuku, zpěvu melodie a na vyšší stupeň hudebnosti, do které spadá hudební a regionální sluchu, harmonické cítění, hraní známých melodií na klavír podle sluchu, dokončení započaté melodie. (Váňová & Skopal 2017); (Sedlák & Váňová, 2013)

Test chápáni hudebně výstavbové struktury autorem je Milan Holas, ve svých testech včetně základní percepčních dovedností se zaměřuje také na tonální cítění, smysl pro kontrast, symetrii hudební věty a smysl pro funkčnost hudebně výrazových prostředků. (Sedlák & Váňová, 2013)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 AKTIVITY K DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI

Tyto aktivity jsou navrženy pro děti ve věku od 5 do 7 let. Sada aktivit byla realizována po dobu 5 dnů v mateřské škole v obci v Jihomoravském kraji. Obec má 1000 obyvatel. Aktivity jsem realizovala v heterogenní třídě, která čítá 12 dětí, aktivity jsem realizovala s 10 dětmi z důvodů nepřítomnosti dvou dětí. Aktivity jsem realizovala v ranních i odpoledních hodinách. Průběh i s vysvětlováním trval 25–45 minut. Sada obsahuje 9 aktivit k diagnostikování hudebnosti tyto aktivity mají jeden až dva úkoly, ve kterých se stupňuje obtížnost od nejjednodušších úkolů po úkoly náročnější. Aktivity jsou zaměřeny na diagnostikování oblastí hudebnosti. Oblasti jsem rozdělila na hudební sluch, rytmické cítění, tonální cítění a hudební paměť tyto oblasti ukrývají ještě podoblasti, které jsem za pomocí aktivit u dětí diagnostikovala. Tyto aktivity jsem realizovala s dětmi individuálně a některé také skupinově.

Etapy aktivit k diagnostikování hudebnosti:

1. Plánování – aktivity jsem plánovala v listopadu 2020, následně jsem se domlouvala s mateřskou školou ohledně realizace aktivit, poté jsem komunikovala s učitelkou, se kterou jsem byla ve třídě při realizaci aktivit, společně jsme probírali vhodnost aktivit pro dané děti. Dále jsem si vytvořila tabulky pro zaznamenávání výsledků u dětí.

2. Realizace – realizace aktivit probíhala v únoru 2021 v týdnu 15.- 19.února. Výstupy probíhaly v ranních i odpoledních hodinách v rozmezí od 25–45 minut. Realizace probíhala v prostoru mateřské školy. V průběhu realizace jsem si zaznamenávala reakce dětí připravené tabulky, a psala jsem si poznámky k průběhu, u některých aktivit mi tabulky vypisovala paní učitelka, která vše pozorovala. Po realizaci jsem vždy dostala zpětnou vazbu od paní učitelky ve slovní formě.

3. Vyhodnocení – v této části jsem vyhodnocovala, porovnávala a analyzovala průběh aktivit. Následně jsem také vytvořila tabulku kladů a záparů průběhu aktivit, která je tvořena z vlastní reflexe a z hodnocení paní učitelky. Poté jsem vytvořila doporučení pro práci s aktivitami v praxi.

4.1 Charakteristika dětí

Aktivity byly vytvořeny pro diagnostiku děti předškolního věku od 5 do 7 let. Aktivity jsem realizovala v obecní mateřské škole v Jihomoravském kraji, obec má 1000 obyvatel. Třída, ve které jsem aktivita realizovala čítá celkem 12 dětí ve věku 5-7 let z nichž bylo 8 dívek a

4 chlapci. Dětí ve věku 5 let byly tři. Dětí 6letých bylo pět a 7 leté děti byly dvě. Aktivit se každý den účastnilo 10 dětí. Po celý týden chyběly dvě děti z důvodu nemoci a nařízené karantény. Při realizaci skupinových aktivit občas jeden chlapec se specifickými vzdělávacími potřebami aktivitu narušoval, svým chováním ovlivňoval ostatní děti, které svou pozornost přenesly na něj a občas se k němu také připojily. Někdy v průběhu aktivit odbíhal a hrál si v koutku nebo u stolečku. Většinou se, ale aktivně zapojoval s ostatními dětmi, což bylo velmi nečekané, protože mě paní učitelka upozornila na začátku týdne, že se chlapec zřejmě nebude chtít zapojovat. Děti se během týdne do aktivit zapojovaly, většina aktivit je dle jejich chování bavila, objevily se ovšem některé, které je tolik neoslovily. Úkolům rozuměly a plnily je dle vlastních schopností. Když něčemu neporozuměly pokládaly otázky, zapojovaly se také do rozhovorů, ve kterých vyjadřovaly své myšlenky a nápady. U jedné dívky jsem si všimla, že má velmi silný vztah k hudbě, což mi potvrdila i paní učitelka.

4.2 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola je vesnická a spadá pod školu základní, sídlí ovšem v budově samostatné. Nachází se zde dvě třídy, které jsou rozděleny na starší a mladší děti. Do mateřské školy dochází 37 dětí. Mateřská škola disponuje vlastním dětským hřištěm, které je stejně jako celá mateřská škola po renovaci.

4.3 Obsah aktivit k diagnostikování hudebnosti

Diagnostikování hudebnosti obsahuje 9 aktivit, které se skládají z jednoho nebo dvou úkolů, které postupně zvyšují obtížnost. Aktivity jsou rozděleny do čtyř oblastí hudebnosti hudební sluch, rytmické cítění, tonální cítění a hudební paměť, tyto oblasti ukrývají podoblasti, které jsem za pomocí aktivit u dětí diagnostikovala. V oblasti hudební sluch se nachází aktivity zaměřené na citlivost pro hlasitost, pro barvu tónu a pro rozlišování výšky tónu. V oblasti rytmické cítění se nachází aktivity zaměřené na citlivost pro metrum, tempo a rytmus. Aktivity jsou pro jednotlivce i pro skupiny.

4.4 Zaznamenávání aktivit

K zaznamenávání jsem volila předem vytvořené tabulky, do kterých jsem já nebo paní učitelka pomocí symbolů zaznamenávala výsledky u dětí. Paní učitelka si při pozorování dělala vlastní poznámky, které mi poté okomentovala. Při práci s jednotlivci občas nastávaly situace, kdy se paní učitelka musela věnovat zbylým dětem, někdy tedy nemohla plně

sledovat mou práci s dětmi. Při práci se všemi dětmi jsem si záznamy rozdělily na polovinu, abychom stíhaly zaznamenávat reakce všech dětí.

Tabulka 1 Obecná charakteristika aktivit k diagnostikování hudebnosti

Oblasti hudebnosti	**Podoblasti**	**Cíl**	**Prostředky /pomůcky**
Hudební sluch	Citlivost pro barvu tónu	-seznámit děti s hudebními nástroji	- Klavír - Dřívka - Kytara - Flétna - Triangl - Bubínek - Obrázky hudebních nástrojů (trubka, housle, harfa, dudy) -nahrávky hudebních nástrojů
Hudební sluch	Citlivost pro barvu tónu	-rozlišit hudební nástroje za pomocí sluchu - pojmenovat hudební nástroje	- Obrázky hudebních nástrojů (trubka, housle, harfa, dudy, klavír, dřívka, kytara, flétna, triangl, bubínek) - nahrávky hudebních nástrojů
Hudební sluch	Citlivost pro rozlišování výšky tónu	-sledovat pohybovou reakcí dětí na zahraný tón	-nahrávky akustických písní -klavír
Hudební sluch	Citlivost pro hlasitost	-sledovat reakce dětí na zvuk trianglu	-věnečky
Rytmické cítění	Citlivost pro rytmus	-sledovat rytmické cítění dětí pomocí vytleskávání	-nahrávky písní

Rytmické cítění	Citlivost pro metrum	-opakovat aktivity a slova v daném metru	-dřívka -metronom (popř nahrávky úderů)
Rytmické cítění	Citlivost pro tempo	-rozpoznat slyšené tempo -reagovat na slyšené tempo pomocí obrázků	-kartičky s obrázky -dřívka, kytara, bubínek
Hudební paměť	Hudebně pohybová reprodukce	-sledovat reakce dětí na slyšené úkony	-šátky
Tonální cítění	Tonalita	-sledovat reakce dětí na nahrávky písní pomocí smajlíku vyjadřujících emoce	-nahrávky písní -obrázky smajlíků

5 REALIZACE AKTIVIT K DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNOSTI

5.1 AKTIVITA 1

Oblast hudebnosti: Hudební sluch

Zaměření diagnostikování: Citlivost pro barvu tónu

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí všechny děti společně. Přichystám hudební nástroje a obrázky hudebních nástrojů kolem, kterých si s dětmi sedneme do kruhu. Dětí se zeptám, co jsou to za předměty. A jak se společně nazývají. Budu je chtít dovést ke slovnímu spojení hudební nástroje. Děti namotivuji tím, že kolem šli nejspíš nějací muzikanti, kteří své nástroje po cestě poztráceli. Poté si společně jednotlivé hudební nástroje představíme, pojmenujeme si je, podíváme se na ně, jak vypadají a jak se při hře na ně správně drží, také jak se na ně hraje a poslechneme si, jak znějí buď z nahrávky nebo na nástroje přítomné ve třídě zahraji. Poté dětem přítomné nástroje rozdělím a děti si na ně zkusí zahrát a poté nástroj pošlou dalšímu dítěti, aby si všechny děti vyzkoušely hrát na všechny hudební nástroje. Flétnu z hygienických důvodů děti nezkoušely. Při této aktivitě jde především o to, seznámit děti s hudebními nástroji se kterými budeme pracovat následující den a tato příprava den předem je nutná. Dětem řeknu, aby si nástroje dobře zapamatovaly, že se k nim zítra vrátíme.

Hudební nástroje:

- Přítomné v mateřské škole: klavír, dřívka, kytara, flétna, triangl, bubínek, housle
- Nástroje ve zvukové a obrázkové podobě: trubka, harfa, dudy

Reflexe:

Při úvodu v komunitním kruhu jsem se dětem představila a vysvětlila jsem jim, co spolu budeme pár dní dělat. Náš čas, který budeme trávit společně jsem dětem představila jako hudební chvilku. Děti se chovaly odlišně z důvodů nového člověka ve třídě, všechny chtěly najednou něco říct a povídat si. Proto jsem před začátkem aktivity zvolila seznamování v kruhu, ve kterém mi děti o sobě vždycky něco řekly.

Dětem jsem při sezení v kruhu zapomněla hned na začátek říct, aby se předmětů nedotýkaly a nesahaly na ně. Děti, které předměty samozřejmě zajímaly se tedy z kruhu přesunuly blíže k předmětům a mačkaly se na sebe, aby se na ně mohly podívat. Poté, co jsem dětem

vysvětlila určitá pravidla při práci s předměty již děti seděly v kruhu. Děti pojmenovaly všechny nástroje, neznaly pouze harfu a dudy, u trianglu si nedokázaly vybavit jeho název, ale nástroj jako takový znaly. Z pozorování jsem usoudila, že děti velmi nadchla možnost vyzkoušet si na hudební nástroje zahrát.

Diagnostikování:

V této aktivitě, která měla sloužit jako přípravná aktivita pro další práci s hudebními nástroji mohu zhodnotit znalost hudebních nástrojů, volila jsem hudební nástroje, které by děti měly znát. Při této skupinové aktivitě nešlo zcela pozorovat, zda všechny děti daný hudební nástroj znají. Pro diagnostikování by bylo vhodnější dělat tuto aktivitu s jednotlivci, což jsem v aktivitě číslo 3, která navazuje na aktivitu číslo 1 také provedla.

5.2 AKTIVITA 2

Oblast hudebnosti: Hudební paměť

Zaměření diagnostikování: Hudebně pohybová reprodukce

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí všechny děti. Dětem řeknu, aby si každé přineslo svoji židli a židle postavily do řady, následně, aby si na židle sedly a vyčkaly na ostatní, popřípadě ostatním pomohly. Já budu sedět na židli naproti dětem, aby na mě dobře viděly. Dále dětem řeknu, že si zkusíme takovou hru, kdy já něco předvedu a děti to zopakují. Takto si zkusíme tleskání, dupání, a pleskání o stehna. A následné kombinace tleskáním, dupáním a pleskáním. Potom dětem řeknu, že teď se z dětí stanou slepýši (popřípadě si vysvětlíme, co slepýš je za zvíře), kteří nic nevidí a musí se orientovat jenom podle toho, co slyší. Takže budou napodobovat to, co budou slyšet. Následně dětem rozdám šátky, které si děti nasadí na oči, popřípadě dětem pomůžu.

Poté dětem budu zadávat úkony:

1. tlesknutí

2. dupnutí

3.plesknutí

4. tlesknutí, dupnutí

5. dupnutí, plesknutí

6. tlesknutí, dupnutí, tlesknutí

7. plesknutí, plesknutí, dupnutí

8. tlesknutí, dupnutí, dupnutí, tlesknutí

Reflexe:

Při předvádění úkonů, kdy, již děti měly oči zavázané, jsem si všimla, že dětem přijde zvuk tleskání a pleskání o stehna velmi podobný, proto se v něm mýlily. Snažila jsem se tedy tleskání dělat důrazněji. Při posledních úkolech děti ztrácely pozornost a aktivita je přestala bavit. Jedno dítě se sundalo šátek a šlo si hrát, jednalo se o dítě se specifickými vzdělávacími potřebami.

Diagnostikování:

První dva úkoly se dařily všem dětem bez chyb, neměly se zopakováním pojmů problém. U úkolů 3 až 6 se začaly vyskytovat u některých dětí mírné potíže, kdy si plesknutí o stehna zaměňovaly s tlesknutím o ruce. Nevnímaly mírný rozdíl mezi těmato dvěma úkony. Některým dětem trvalo dlouho, než úkon zopakovaly. Problém byl dle mého v tom, že ruch ostatních děti je pletl, děti se do ruchu zaposlouchaly a zapomněly vnímat, co mají dělat ony. Úkoly 7 a 8 většina dětí nezvládla a některé přestaly odpovídat. Dětem úkony s více prvky přišly náročné a nedokázaly se přizpůsobit obtížnější úrovni. Pro příště bych s dětmi aktivitu dělala nejprve bez šátku po celou dobu i s přibývajícími úkony, dokud se děti nenaučí memorovat si více úkonů jdoucích za sebou. Na tuto aktivitu bych také volila různé obměny, aby měly děti možnost vyzkoušet si více druhů aktivit se stejným zaměřením. Hudební paměť dětí, které aktivity prováděly je potřeba procvičovat, aby se mohla dále rozvíjet. U dětí byla pozorovatelná očividná snaha porozumět úkonům. Dle mého by při častějším procvičování byly některé děti schopny zapamatovat si více než čtyři úkony jdoucí za sebou, které jim teď momentálně činily problém. Také by bylo vhodnější provádět aktivitu s dětmi samostatně, aby se navzájem nepletly a neovlivňovaly. Více chyb dělaly děti 5leté (3) než děti starší (7).

Tabulka 2 Hudebně pohybová reprodukce

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4	Úkol 5	Úkol 6	Úkol 7	Úkol 8
Dítě 1	✓	✓	X	✓	X	-	X	X
Dítě 2	✓	✓	✓	-	✓	X	✓	-
Dítě 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	X
Dítě 4	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X
Dítě 5	✓	✓	X	✓	✓	X	•	X
Dítě 6	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓
Dítě 7	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	-
Dítě 8	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X
Dítě 9	✓	✓	X	✓	X	X	-	•
Dítě 10	✓	✓	X	-	✓	✓	X	-

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.3 AKTIVITA 3

Oblast hudebnosti: Hudební sluch

Aktivita: Citlivost pro barvu tónu

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí děti zvlášť, po jednom. Každé dítě si vezmu zvlášť zeptám se, zda si pamatuje, co jsme dělaly včera s těmito hudebními nástroji, které budou rozprostřeny na koberci. Poté se dětí zeptám, jak se jednotlivé nástroje jmenují, a přitom si připomeneme i jak znějí. Dále řeknu dítěti, že se otočí ke mně zády, aby nevidělo, na který nástroj hraji, před dítě dám obrázky všech hudebních nástrojů, které jsme společně probíraly. Poté bude dítě hádat, který nástroj slyšelo, pojmenuje jej a ukáže na obrázku. Když si nebude moci vzpomenou na název ukáže jej na obrázku a název dítěti připomenu.

Zazní vždy pouze jeden hudební nástroj, a to vždy v tomto pořadí:

1.Klavír

2.Dřívka

3.Kytara

4.Flétna

5.Triangl

6.Bubínek

7.Trubka

8.Housle

9.Harfa

10.Dudy

Poté přejde do úkolu číslo dvě, kdy dítěti vysvětlím, že uslyší vždy tři hudební nástroje a jeho úkolem bude nástroje podle obrázků seřadit, jak šly za sebou, poté mi je dítě pojmenuje.

Pořadí hudebních nástrojů:

1. Klavír, dřívka, kytara
2. Flétna, triangl, bubínek
3. Dudy, trubka, housle
4. Bubínek, harfa, dudy

Reflexe:

Děti si při jednotlivých hudebních nástrojích velmi často pletly housle a kytaru a housle s harfou. Bubínek znaly všechny děti, protože jej učitelka velmi často používá jako pomůcku.

Při druhém úkolu bylo na dětech zjevné, že je to pro ně obtížnější varianta, ale také na nich byla vidět obrovská snaha. Jedno dítě v polovině druhého úkolu přestalo pracovat a pouze si hrálo s obrázky a nevnímalo zvuky hudebních nástrojů. Jedna dívka chtěla v aktivitě i nadále pokračovat a komentovala ji slovy, že ji velmi baví. Napadlo mě, že aktivita by mohla být prováděna také, že bude hrát jedno dítě na hudební nástroje a ostatní děti budou skládat obrázky a takto se mohou děti prostřídat. V této obměně by již nešlo o diagnostikování.

Diagnostikování:

Při pojmenovávání nástrojů se dětem dařilo. Občas se vyskytla neznalost názvu nástroje. Názvy nástrojů nebyly hlavním cílem diagnostikování. Děti si často zaměňovaly strunné nástroje bez ohledu na věk. Je to zřejmě způsobeno tím, že tyto nástroje nemají tak naposlouchány a nepracují s nimi. Jedno dítě poznalo všechny nástroje a dokázalo je i pojmenovat. Jedná se o dítě, které má silný vztah k hudbě, dítěti je šest let.

Pro děti byla tato aktivita nová, pro děti pětileté bylo náročnější poslouchat za sebou tři nástroje a seřazovat je. Děti starší se při této aktivitě zapojovaly a bavilo je hádat více nástrojů za sebou. Z výsledků vyplývá, že děti často chybovaly. Jednalo nejčastěji o chybu v jednom hudebním nástroji ze třech. Nejčastěji šlo opět o nástroje strunné, které se dětem pletly. Z obou aktivit vyplývá, že děti s hudebními nástroji nepracují často zejména s nástroji strunnými. Hudební nástroje znají zejména z obrázků, ale jejich zvuk často neznají nebo zaměňují.

Tabulka 3 Citlivost pro barvu tónu úkol 1

	Klavír	Dřívka	Kytara	Flétna	Triangl	Bubínek	Trubka	Housle	Harfa	Dudy
Dítě 1	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 2	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓
Dítě 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 4	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	X	X	-
Dítě 5	✓	-	X	✓	✓	✓	X	X	X	X
Dítě 6	X	✓	✓	-	✓	✓	X	✓	✓	✓
Dítě 7	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Dítě 8	-	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X
Dítě 9	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	-	✓
Dítě 10	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	X	X	✓

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

Tabulka 4 Citlivost pro barvu tónu úkol 2

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4
Dítě 1	✓	-	X	✓
Dítě 2	✓	✓	-	X
Dítě 3	✓	✓	✓	-
Dítě 4	-	X	✓	✓
Dítě 5	X	-	•	•
Dítě 6	✓	X	X	-
Dítě 7	✓	✓	✓	X
Dítě 8	X	✓	X	-
Dítě 9	✓	-	X	X
Dítě 10	-	X	✓	X

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.4 AKTIVITA 4

Oblast hudebnosti: Hudební sluch

Zaměření diagnostikování: Citlivost pro hlasitost

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí všechny děti společně. Dětem vysvětlím, aby si lehly do kruhu hlavami k sobě poté každému dítěti dám vlastní věneček. Řeknu dětem, aby zavřely oči a představovaly si, že poplují společně s věnečkem po vodě. A vždycky když uslyší zvuk trianglu zvednou věneček nahoru, když uslyší triangl znovu dají věneček dolů. Na triangl budu do skladby hrát já. Dětem při této aktivitě pustím skladbu od skladatele Bedřicha Smetany Vltavu. Pustím jim dvě minuty skladby, ve kterých uslyší triangl 10. u dětí budu zaznamenávat kolikrát triangl slyšely. Když uslyší triangl více než pětkrát dostanou znak pro splnil, pokud triangl uslyší méně, než pětkrát dostanou děti znak pro nesplnil.

Reflexe:

Na začátku se děti v kruhu vrtěly a nedokázaly ležet klidně, dupaly nohama, prohlížely si věnečky a navzájem si je komentovaly. Když jsem, ale zapnula skladbu děti se začaly postupně uklidňovat. Některé děti otevíraly oči a pozorovaly, kdy zahraji na triangl. Zeptala jsem se, proč otevírají oči a podvádějí tím, že se dívají. Řekla jsem jim, že jestli je to nebaví mohou si jít sednout a dívat se na ostatní. Poté děti přestaly podvádět. Příště bych volila pro děti i šátky. Děti mě ovšem včetně počátečního narušování velmi příjemně překvapily. Všechny děti slyšely triangl více než pětkrát. Po ukončení aktivity si některé hrály a snažily se svým způsobem předvádět danou aktivitu po svém.

Diagnostikování:

Děti dokázaly rozlišit triangl od ostatních zvuků a následně na něj reagovaly. Ve skladbě je triangl též, ale není tak výrazný, aby jej děti vždy zaslechly, proto jsem volila variantu, aby byl triangl výrazný tím, že na něj zahraji já. Je pravděpodobné, že záznam reakcí na triangl z nahrávky by byl odlišný a děti by jej neslyšely vždycky.

Tabulka 5 Citlivost pro hlasitost

Dítě 1	✓ 8
Dítě 2	✓ 7
Dítě 3	✓ 10
Dítě 4	✓ 7
Dítě 5	✓ 5
Dítě 6	✓8
Dítě 7	✓ 9
Dítě 8	✓ 6
Dítě 9	✓ 6
Dítě 10	✓ 7

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.5 AKTIVITA 5

Oblast hudebnosti: Rytmické cítění

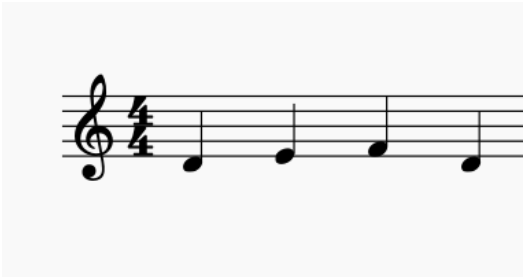
Zaměření diagnostikování: Citlivost pro rytmus

Průběh aktivity:

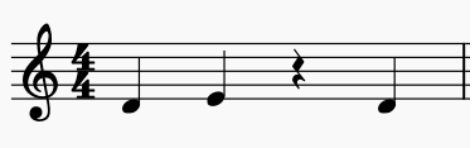
Aktivitu provádí děti zvlášť. Tato aktivita obsahuje dva úkoly. Při prvním úkolu každému dítěti vysvětlím, že já něco vytleskám a ono zopakuje to, co slyšelo. S dítětem budeme sedět naproti sobě. Při druhém úkolu pustím dítěti pro něj známou píseň, při které bude tleskat do rytmu.

1.úkol

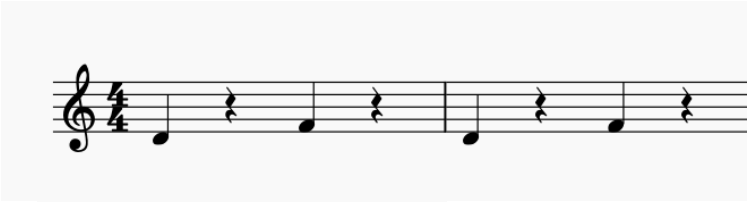
a)



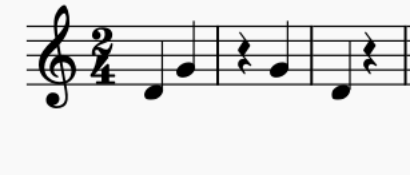
b)



c)



d)



2. úkol

a) skákal pes

b) běží liška k táboru

c) ó řebříčku zahradnický

Reflexe:

Děti aktivitu vytleskávání znaly, proto je moc nezaujala. Jeden chlapec během aktivity pořád různě odbíhal, nosil mi ukazovat hračky. Jelikož jsem u většiny dětí viděla nezájem, tak jsem první aktivitu zkrátila.

Druhá aktivita byla pro děti příjemnou obměnou. Do puštěné nahrávky si při tleskání písně některé děti také zpívaly. Dvě děti moc nepochopily, co jsem po nich chtěla, proto jsem první píseň tleskala s nimi a při druhé jsem je to nechala zkoušet samotné.

Diagnostikování:

Pro děti byl první úkol vytleskávání snadný a děti jej zvládaly s menšími chybami. Jak jsem již zmiňovala pro děti byla aktivita známá a nezajímavá tudíž je přestala bavit. Pro příště bych se snažila zvolit pro děti atraktivnější obměnu. Z pozorování, ale usuzuji, že většina děti je v oblasti rytmického cítění rozvíjena a tato oblast je učitelkami dané třídy využívaná často. Jedno dítě zde aktivitu neplnilo po prvním úkolu i přes pobízení a motivaci se nechtělo zapojit. Tohle dítě má specifické vzdělávací potřeby a dle paní učitelky se do této aktivity při provádění paní učitelkou někdy zapojuje a jde mu to bez problému a někdy na aktivitu rezignuje.

U druhého úkolu z dětí bylo cítit zaujetí, pro jim neznámou obměnu s vytleskáváním. Dvě děti na začátku nepochopily, co je jejich úkolem. Musela jsem tedy dětem pomáhat i tak se jim při dalších písních, které tleskaly samy nedařilo tleskat do rytmu písně. U těchto dětí bych pro začátek doporučila doprovázet nahrávku například ťukáním do dřívek, která může dítě sledovat a tleskat s nimi nebo také s dítětem tleskat společně. Při prvních dvou úkolech se u dětí nevyskytovaly potíže téměř všechny tleskaly do rytmu písně a některé si dopomáhaly zpěvem. U třetí písně mně překvapilo, že žádné dítě nevytleskalo píseň správně, pouze jednomu dítěti se dařilo píseň s malými problémy vytleskat. Tato píseň byla v 3/4 taktu, který je obtížnější na vytleskávání, ovšem paní učitelka mi tvrdila, že děti danou píseň často zpívají a znají ji velmi dobře. Ovšem i přes známost písně se jim ji nepodařilo vytleskat. Dle mého je v této oblasti důležité s dětmi procvičovat různé obměny vytleskávání a přidávat více složitějších rytmů, které by se s dětmi měly procvičovat častěji.

Tabulka 6 Citlivost pro rytmus úkol 1

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4
Dítě 1	✓	✓	-	X
Dítě 2	✓	✓	✓	X
Dítě 3	✓	✓	✓	✓
Dítě 4	✓	✓	X	X
Dítě 5	✓	•	•	•
Dítě 6	✓	✓	X	X
Dítě 7	✓	✓	✓	-
Dítě 8	✓	✓	✓	X
Dítě 9	✓	✓	X	X
Dítě 10	✓	✓	✓	X

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

Tabulka 7 Citlivost pro rytmus úkol 2

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3
Dítě 1	✓	✓	X
Dítě 2	✓	-	X
Dítě 3	✓	✓	-
Dítě 4	✓	✓	X
Dítě 5	-	X	X
Dítě 6	-	-	X
Dítě 7	✓	✓	X
Dítě 8	✓	X	X
Dítě 9	-	X	X
Dítě 10	✓	✓	X

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.6 AKTIVITA 6

Oblast hudebnosti: Rytmické cítění

Zaměření diagnostikování: Citlivost pro metrum

Průběh aktivity:

Aktivitu děti provádí zvlášť. Dítěti nejprve vysvětlím, že budu ťukat do dřívek a díky ťukání budou děti očarované a budou muset provádět aktivity, které jim řeknu. Budu sledovat, zda se děti při provádění činnosti trefují to udaného rytmu.

1. z dětí se stanou pekaři, kteří válí těsto po stole

2. z dětí se stanou kováři, kteří bouchají kladivem

3. z dětí se stanou malíři, kteří malují velký obraz, štětcem

Pří druhém úkolu řeknu dětem, že jim pustím přístroj, který se jmenuje metronom. Metronom si následně prohlédneme a vysvětlíme si, že po nastavení těžítka tiká pořád stejně. Dětem řeknu, že do tohoto tikání budou říkat pořád dokola nějaká slova nebo více slov, které se budou snažit do tikání metronomu opakovat.

1. 80 BPM – TIK – TAK

2. 100 BPM – MRA – VE – NEC

3. 60 BPM – JARO–LÉTO–PODZIM–ZIMA

Reflexe:

První úkol děti velmi bavil a do rytmu se také většina dětí trefovala správně. Dítě se specifickými potřebami bylo velmi nadšené, smálo se a do povolání se opravdu ponořilo. Děti, které se spletly poté velmi špatně na rytmus navazovaly, začala jsem proto dřívky ťukat rytmus od začátku. Také jsem přidala zrychlování rytmu u dětí, u kterých jsem předpokládala, že by zrychlení mohly zvládnout. Ty, které měly problémy s pomalým rytmem jsem zrychlováním nezatěžovala.

Při druhém úkolu jsem většině dětem musela dát čas, aby pochopily, co chci, aby dělaly. Některým jsem musela několikrát následně předvádět, co je jejich úkolem. Jednu holčičku aktivita bavila tak, že si po splnění vymýšlela vlastní slova, která do tikotu říkala.

Diagnostikování:

Při prvním úkolu se děti téměř bez chyb trefovaly do rytmu, který jsem jim udala a udržely tento rytmus po celou dobu. Pouze párkrát se stalo, že dítě se zapomnělo do ťuknutí dřívek o sebe pohnout do rytmu a poté už se nedokázalo znovu do rytmu dostat, proto jsem rytmus začala znovu a poté děti pokračovaly s rytmické aktivitě dále. Děti velmi bavilo zrychlování rytmu, které jsem prováděla u dětí starších, u kterých jsem si byla jistá, že tuto změnu zvládnou. Menším dětem a dvěma dětem starším jsem rytmus nezrychlovala z pozorování jsem usoudila, že by z toho byly zmatené a netušily by, co se děje a co mají dělat.

U druhé aktivity si děti po vysvětlení a následné ukázce vedly při prvním úkolu dobře, obtížnější pro ně byl úkol druhý, ve kterém měly dělit slovo mravenec stále dokola, při pomalejším BPM by zde takový problém zřejmě nebyl. Je zřejmé, že citlivost pro metrum je pro děti přirozenější provádět pohybově než slovně. Dle mého názoru je potřeba provádět i slovní úkony, které přispějí k plynulé mluvě stejně jako rytmické básničky a písničky.

Tabulka 8 Citlivost pro metrum úkol 1

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3
Dítě 1	✓	✓	✓
Dítě 2	✓	✓	✓
Dítě 3	✓	✓	✓
Dítě 4	✓	✓	✓
Dítě 5	✓	✓	✓
Dítě 6	✓	-	✓
Dítě 7	✓	✓	✓
Dítě 8	✓	✓	-
Dítě 9	✓	✓	-
Dítě 10	✓	✓	✓

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

Tabulka 9 Citlivost pro metrum úkol 2

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3
Dítě 1	✓	-	✓
Dítě 2	✓	✓	✓
Dítě 3	✓	✓	✓
Dítě 4	✓	-	✓
Dítě 5	✓	-	-
Dítě 6	✓	-	-
Dítě 7	✓	✓	✓
Dítě 8	-	-	-
Dítě 9	✓	-	✓
Dítě 10	✓	✓	-

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.7 AKTIVITA 7

Oblast hudebnosti: Rytmické cítění

Zaměření diagnostikování: Citlivost pro tempo

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí všechny děti. Dětem řeknu, aby si přinesly židličky a poskládaly je do řady, poté, co budou všechny děti sedět na židlích dám každému dítěti dva obrázky, do každé ruky jeden. Aby se paní učitelce prováděl záznam jednodušeji dám všem dětem do pravé ruky obrázek se zajícem a do ruky levé obrázek se želvou. Poté se dětí zeptám, co je na obrázcích, zda zvířata znají. A jestli by mohly zvednout ruku s tím zvířetem, které je rychlé a poté, aby zvedly tu ruku, ve které mají zvíře, které je pomalé. Dětem potom vysvětlím, že za jejich zády budu hrát na hudební nástroje a děti budou zvedat obrázky podle toho, zda jsem hrála podle nich rychle nebo pomalu na hudební nástroj. Poté si vyzkoušíme aktivitu nanečisto, abych se ujistila, zda děti pochopily, co po nich budu chtít. Poté už začnu hrát na hudební nástroje, které jsem si vybrala budou to dřívka, bubínek a kytara. A paní učitelka mi bude zaznamenávat reakce dětí.

1. pomalu – dřívka

2.rychle – dřívka

3. pomalu – bubínek

4. rychle – bubínek

5.rychle – kytara

6. pomalu – kytara

Reflexe:

Při vysvětlování jsem dětem zapomněla říct, že nástroje budu obměňovat, proto, když jsem z dřívek přešla na bubínek byly trochu překvapené. Úkol ovšem plnily velmi dobře. Možná na ně byl úkol příliš jednoduchý, ale všechny děti dokázaly u všech hudebních nástrojů rozeznat, kdy zněly pomalu a kdy rychle. Děti také své rozhodnutí komentovaly, což mohlo ovlivnit, ty děti, které se ještě nerozhodly.

Diagnostikování:

Dětem se podařilo úkol splnit bez problémů, příště bych aktivitu volila pro jednotlivce, a ne pro celou skupinu, je možné, že se svými komentáři navzájem ve svých volbách ovlivňovaly. Děti dokázaly rozpoznat rozdíl mezi rychlýma pomalým tempem bez problému či zaváhání.

Tabulka 10 Citlivost pro tempo

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4	Úkol 5	Úkol 6
Dítě 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.8 AKTIVITA 8

Oblast hudebnosti: Hudební sluch

Zaměření diagnostikování: Citlivost pro rozlišování výšky tónu

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí děti zvlášť. V této aktivitě jsou dva pod úkoly při prvním úkolu dítěti řeknu, že se z něj stane slunce, které stojí rovně, když uslyší ovšem hluboký tón dřepne si jako by slunce zapadlo, když uslyší tón vysoký stoupne si na špičky, slunce opět vyšlo. Tóny budu hrát na klavír. V pořadí:

1. hluboký tón

2. hluboký tón

3. vysoký tón

4. hluboký tón

5. vysoký tón

6. vysoký tón

Ve druhém úkolu si s dítětem sednu a vysvětlím mu, že mu pustím, písničkou, kterou zná, ale v té písničce se nebude zpívat a mě by hrozně zajímalo, jestli tu písničku pozná. Může ji buď zazpívat nebo pojmenovat.

1. Kalamajka

2. Hlava, ramena, kolena, palce

3.Cib Cib Cibulenka

4. Měla babka

5. Koulelo se Koulelo

Reflexe:

Při prvním úkolu se dětem stejně jako v předcházejícím rytmu velmi dařilo rozpoznat tón vysoký a hluboký. Většina dětí plnila úkoly bezchybně, občas se ovšem objevilo malé zaváhání, ale, že by se vyloženě děti spletly to se nestalo. Děti také komentovaly, co zrovna

dělaly. Například: „Sluníčko se schovává.“ nebo „Sluníčko vychází podívejte, jaké má dlouhé paprsky a jak je vysoko.“ Některé děti znázorňovaly paprsky svýma rukama.

Při druhém úkolu jsem byla trochu smutná z toho, že se některé děti styděly zpívat a pozorovala jsem na nich nervozitu a strach, že by měly zpívat samy. Navrhla jsem jim tedy, že nemusí zpívat, ale mohou mi říct, co se v té písničce zpívá. Některé na tuto variantu přistoupily, jiné chtěly zpívat pouze s kamarádem nebo vůbec. Byly zde, ale také děti, které se zpívat nestyděly a které bavilo poznávat písně. Děti, které se styděly jsem nechtěla zbytečně více stresovat a trápit. Hned druhé dítě, které jsem si na aktivitu vzala byla jedno z těch, co zpívat nechtělo a odmítalo i slova odříkat. Měla jsem obavy, že taková bude většina z dětí, naštěstí jsem se mýlila. Volila jsem písně, které jsem probrala s paní učitelkou, abych věděla, že písně děti opravdu znají.

Diagnostikování:

V prvním úkolu všechny děti bez větších potíží zvládaly zadané úkony. V ojedinělých případech se u 6 dětí stalo, že jim trvalo déle úkon provést. Rozlišování vysokého a hlubokého tónu děti zvládají. Pro podporu rozvoje v této oblasti je možné hrát tóny, které jsou na klaviatuře k sobě blíže, pro menší rozdíly mezi nimi, je ale potřeba dbát na to, že se jedná o děti v mateřské škole a nelze hrát tóny téměř totožné.

Ve druhém úkolu měly děti problém v oblasti zpěvu, kdy se styděly zpívat. Zde by se mohlo jednat o nezpěvnost, kdy se děti stydí zpívat samy a myslí si, že zpívat neumí. Podstatou úkolu bylo, ale poznat o jakou píseň se jedná, dvě děti tedy bez zpěvu píseň poznalo, a dvě děti se aktivity účastnit nechtělo. Nedokážu říct úplně proč tomu tak bylo. Zda děti písně neznaly nebo se jen styděly. Obecně děti neměly s poznáváním písní větší problém. Děti, kterým nevadilo zpívat se zapojovaly. Z diagnostického hlediska by bylo potřeba se dětem, které se nezapojovaly více věnovat a dojít k tomu proč se zapojovat nechtějí a zjistit důvody.

Tabulka 11 Citlivost pro rozlišování výšky tónu úkol 1

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4	Úkol 5	Úkol 6
Dítě 1	✓	✓	✓	✓	-	✓
Dítě 2	✓	✓	✓	✓	✓	-
Dítě 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 4	✓	-	✓	✓	✓	✓
Dítě 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 7	✓	-	✓	✓	✓	✓
Dítě 8	✓	-	✓	-	✓	✓
Dítě 9	✓	✓	-	✓	✓	✓
Dítě 10	✓,	✓	✓	✓	✓	✓

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

Tabulka 12 Citlivost pro rozlišování výšky tónu úkol 2

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4	Úkol 5
Dítě 1	✓	✓	✓	✓	-
Dítě 2	•	•	•	•	•
Dítě 3	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 4	X	✓	-	✓	✓
Dítě 5	✓	✓	✓	-	✓
Dítě 6	•	•	•	•	•
Dítě 7	✓	✓	✓	✓	X
Dítě 8	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 9	-	✓	✓	-	✓
Dítě 10	✓	-	✓	✓	✓

✓ splnil; X nesplnil; -potíže; • neodpověděl

5.9 AKTIVITA 9

Oblast hudebnosti: Tonální cítění

Zaměření diagnostikování: Tonalita

Průběh aktivity:

Aktivitu provádí všechny děti. Děti s sednou na židle do řady. Rozdám jim každému dva obrázky. Opět se budu snažit pro snazší záznam dát každému dítěti do pravé ruky smajlíka veselého a do ruky levé smajlíka smutného. Počítám s tím, že si děti obrázky přehodí a budu na to připravená. Dětí se zeptám, co na obrázcích vidí. Poté se jich zeptám, zda by mohly zvednout smajlíka, který je podle nich veselý a poté smajlíka, který je smutný. Dále dětem vysvětlím, že jim teď pustím několik ukázek písní a děti podle toho, zda jim ukázka přijde smutná nebo veselá zvednou daného smajlíka.

1. Veselá – Holka modrooká

2. Smutná – Ach synku synku

3. Veselá - Mozart - The Piano Sonata No 16 in C major

4. Smutná - Wolfgang Amadeus Mozart - K.397, Fantasia in D minor

5. Veselá - Dáda Patrasová - Strašidýlko Emílek

6. Smutná - Frozen – Let it go

Reflexe:

Děti tato aktivita velmi bavila, protože zahrnovala poslechy písní, pří prvních dvou lidových si děti písně i sborově prozpěvovaly. A ihned poznaly, o jaký druh písně se jedná. Při klasické hudbě děti docela dlouho poslouchaly, než zvedly smajlíka, vypadalo to, jako by čekaly až někdo začne zpívat. Při posledních dvou písních začaly znovu prozpěvovat. Při písni z ledového království se děti překřikovaly a všechny chtěly ukázat, že ví, z jakého filmu tato píseň je, mezi dětmi se strhly rozhovory o tom, kdo je kdo z daného filmu, a jaký je děj filmu. Děti úplně zapomněly sedět na židlích a ukazovat smajlíky a sběhly se do hloučku, ve kterém vášnivě debatovaly, zpívaly a tančily. Při pokusu dostat děti zpět na židle jsem uznala, že už nenavážu, tak jsem děti nechala chvíli o pohádce mluvit, mezitím jsem píseň vypnula, sedla jsem si na zem a čekala jsem. Některé děti se ke mně začaly připojovat. Když se pomocí ostatních děti i ostatní přidaly do kruhu. S dětmi jsem se rozloučila, poděkovala jsem jim, zeptala jsem se jich, co je nejvíce bavilo, co si pamatují, že jsem spolu

dělaly. Poté jsem každému dítěti dala sladkost a něco ve stylu diplomu nebo památečního listu. A s dětmi jsem se rozloučila.

Diagnostikování:

Stejně jako u aktivity číslo 7 bych i zde volila variantu pro jednotlivce, děti se zde ovlivňovaly a rušily. Některé se vyrušit nenechaly a pokračovaly v aktivitě. Na dětech bylo znát, že vážná hudba je pro ně neznámá a slýchají ji málo nebo vůbec. děti občas chybovaly, především při úkolu číslo tři, který byl první skladbou z vážné hudby. Dětem bych pouštěla častěji vážnou hudbu, aby dokázaly i v nezpívané hudbě rozpoznat, zda je veselá nebo smutná.

Tabulka 13 Tonalita

	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	Úkol 4	Úkol 5	Úkol 6
Dítě 1	✓	✓	✓	✓	✓	•
Dítě 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 3	✓	✓	X	✓	✓	•
Dítě 4	X	✓	✓	✓	✓	•
Dítě 5	✓	✓	•	•	✓	•
Dítě 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dítě 7	✓	✓	X	X	✓	•
Dítě 8	✓	✓	✓	✓	✓	•
Dítě 9	✓	✓	✓	✓	✓	•
Dítě 10	X	✓	X	✓	✓	•

✓ splnil; X nesplnil; • neodpověděl

6 EVALUACE

Evaluace sady aktivit byla prováděna dvěma způsoby. Prvním způsobem je vlastní reflexe jednotlivých aktivit, zaměřila jsem se na vhodnost zvolených aktivit a na svou pedagogickou činnost. Během výstupů jsem u dětí sledovala zájem, zapojení do činností a také jejich hudební schopnosti a dovednosti. Druhou část tvoří evaluace od paní učitelky, která byla přítomna u všech mých činností a pozorovala je. Tato evaluace je zaměřena na moji práci s dětmi a na práci s navrženými aktivitami.

6.1 Vlastní reflexe

První dva dny se děti chovaly jinak, skrze příchod nového člověka do třídy. Nepřekvapilo mě to a počítala jsem s tím, že tato situace může nastat. Další dny již nadšení z dětí opadalo a chovaly si více tak jako při běžných dnech v mateřské škole. Velmi mě potěšilo, že se děti po celou dobu zapojovaly a komunikovaly se mnou i když jsem s nimi aktivity realizovala v době, kdy běžně mají volnou hru. Někdy na některé děti byly aktivity příliš dlouhé. Velmi mě potěšilo, že se zapojoval chlapec se specifickými vzdělávacími potřebami, kterému dělá problém zvykat si na nové lidi a nové autority.

U aktivit jsem vždy volila úkoly, u kterých jsem stupňovala obtížnost pro zjištění hudebních schopností a dovedností dětí. Každý den jsme s dětmi dělaly 2 aktivity. Před zahájením aktivit jsem děti motivovala. V závěru týdně jsem si aktivity shrnuly. Ptala jsem se dětí, co jsme spolu za aktivity dělaly, které je bavily, nebavily a proč. Některé dny bylo na dětech znát, že jsou na ně klidové aktivity příliš dlouhé a, že by bylo potřeba je prokládat aktivitami pohybovými. Poté jsem si na další dny začala mezi dvě klidové aktivity připravovat klasické pohybové hry nebo cvičení při kterých děti vybijí svoji energii. U některých aktivit, které zahrnovaly poslechy písní nebo hru na hudební nástroj. Se děti kolem mě shlukovaly, když jsem pracovala s jednotlivci. Je dost možné, že to nějaké výsledky ovlivňovalo a dítě ztrácelo pozornost. Některé aktivity děti nebavily, protože na ně byly příliš jednoduché nebo byly dětem známé tím, že je dělaly často s paní učitelkou. Líbilo se mi, že většina aktivit byla pro děti nová, a děti dávaly najevo, že je aktivity baví, dávaly také najevo, kdy je už aktivita nebaví a je pro ně příliš dlouhá.

6.2 Hodnocení učitelky

Evaluaci prováděla učitelka pozorováním. Učitelku jsem zvolila z důvodů její odbornosti, délky pedagogické praxe, znalosti prostředí, a především znalosti dětí. Učitelka byla

přítomna u všech výstupů, které pozorovala a dělala si k pozorování poznámky, které mi poté předala. Poznámky mi poté slovně okomentovala, následně na to jsem vytvořila přepis jejich poznámek.

Citlivost pro barvu tónu

Děti pojmenovávání a poznávání hudebních nástrojů velmi bavilo, především je velmi zaujalo, že si mohly na hudební nástroje také zahrát. Měla jsem obavy, že děti budou velmi hlučné a Ivona bude mít problém je uklidnit. Stalo se to pouze jednou, kdy Ivona dětem připomněla pravidla, poté jí děti opět věnovaly pozornost a pečlivě naslouchaly tomu, co jim Ivona říkala. Děti se velmi aktivně zapojovaly a komunikovaly.

Hudebně pohybová reprodukce

Líbila se mi Ivony reakce na to, když si všimla, že dítě XY moc dobře nerozumí, co se po něm chce, řekla tedy dítěti, které dle jejího pozorování aktivitu pochopilo, aby vysvětlilo dítěti XY, co se bude dít. Díky dětské řeči dítě aktivitu pochopilo snadněji.

Při posledních úkolech jsem na dětech pozorovala, že ztrácí pozornost a aktivita je přestává bavit, protože jim už nepředávala nic nového, co by je bavilo. Byla vyčerpána, proto dle mého názoru děti poslední úkoly děti pletly.

Také se děti vzájemně vyrušovaly tím, že úkony provádělo každé v jinou dobu. Některé teprve začaly tleskat a do toho slyšely, jak jiné děti dupou, což je mohlo také vyrušit a mohly také skrze to chybovat.

Citlivost pro barvu tónu

Ivona volila aktivita, která pro děti byla nová a zajímavá. Děti se aktivně zapojovaly i ty, které se ve skupinových činnostech zapojují minimálně se při této aktivitě velmi zapojovaly, protože Ivona s dětmi pracovala individuálně. Děti se tedy mohly vyjadřovat a cítily, že Ivonina pozornost se soustředí pouze na ně. Ivona vhodně volila pořadí hudebních nástrojů, aby za sebou nešly podobně znějící nástroje.

Citlivost pro hlasitost

Děti na počátku byly neklidné a nevěnovaly Ivoně pozornost. Po první aktivitě již chtěly dělat nějakou aktivitu ve které je pohyb a ve které by se mohly vybít. Ovšem Ivona si poradila a děti zklidnila. Aktivita naštěstí nebyla příliš dlouhá a děti u ní vydržely. Líbila se mi motivace Ivony, kdy si děti představovaly, že plují na vodě. Aktivitu bych volila po

nějaké intenzivní hře, po které by se děti pomocí této aktivity hezky uklidnily a odpočinuly si.

Citlivost pro rytmus

Ivona s dětmi začala před klidovými aktivitami dělat různé známé hry nebo rozcvičky, aby děti při svých aktivitách udržela, což považuji za velmi dobrý nápad.

Děti první variantu vytleskávání znaly, protože ji s nimi často provádíme. Druhá varianta se mi velmi líbila. Pro děti to byla obměna klasického vytleskávání. Z reakcí dětí bylo znát, že se jim tato nová varianta velmi líbila. Děti si při tleskání písně i zpívaly společně s nahrávkou. Ostatní děti se chtěly připojovat zpěvem v čemž jim Ivona nezabránila. Dle mého to hodnocení dítěte nijak nenarušovalo.

Citlivost pro metrum

Z pozorování prvního úkolu snad všechny děti byly nadšené z toho, že se z nich stali kováři, pekaři a malíři. Velmi horlivě prováděly svoji profesi. Činnosti dělaly do rytmu bezmyšlenkovitě, jako by si na něj nedávaly vůbec pozor, a přitom jej dodržovaly. Bylo také velmi hezké pozorovat, jak reagují na změny rychlosti rytmu a jak se skvěle baví, když prováděly aktivity velmi zrychleně.

Druhý úkol byl pro některé děti obtížný. Když Ivona viděla, že některé děti nezvládají ani první variantu netrápila je dál. Ivona velmi trpělivě dětem, které nechápaly, co mají dělat vysvětlovala a názorně ukazovala, co je jejich úkolem. Je zajímavé pozorovat, jak je dětem při pohybu a činnostech rytmus přirozený, ale při samotném mluvení do rytmu nikoliv.

Citlivost pro tempo

Děti měly při této aktivitě velmi dobrou náladu. Ivona je v průběhu motivovala, aby pozorně poslouchaly a děti napínaly uši a závodily v tom, kdo jako první pozná, zda šlo a obrázek zajíce nebo želvy. Nadšeně své odpovědi říkaly nahlas a otáčely se na Ivonu, aby zjistily, jestli jejich odpověď byla správná. Poté, co Ivona aktivitu dokončila všechny děti pochválila, že všechny ukazovaly správné obrázky a, že mají dobré uši, když to všechno tak dobře slyšely. Potom dětem zatleskala a děti se k ní připojily.

Citlivost pro rozlišování výšky tónu

Při hře na sluníčko děti komentovaly, co se zrovna děje, když slunce vychází nebo zachází. Dělaly si vlastní příběhy. U některých slunce zacházelo u některých se schovávalo za mraky, někde byla dokonce bouřka. Když slunce vycházelo snad všechny děti se začaly usmívat a

stoupat si na špičky a představovaly veselé sluníčko. Děti si velmi hezky přiřadily k určitým tónům si dané emoce. V této aktivitě mohly děti dát prostor své představivosti. Některé děti aktivita ovšem tak nenadchla a nenašly v ní zalíbení tak jenom dělaly zadané úkony. Některé děti nebo spíše většina se do toho ovšem vžila. Jistě na tom měla zásluhu i Ivonina motivace a nadšený způsob při kterém použila dramatické vystupování a děti do aktivity vtáhla.

Při poznávání písní se některé stydlivější děti odmítaly zapojovat. Ivona se snažila jim dát možnosti, jak pro ně udělat úkol přijatelnější, ale děti se zatvrdily a odmítaly jakoukoliv spolupráci. Děti, co se zapojovaly s radostí zpívaly známé písně. Nikomu z nich netrvalo dlouho, aby píseň poznal. Někteří si jenom nedokázaly vzpomenou na slova, ale vzápětí se chytly. I při této aktivitě se ostatní děti chtěly zapojovat. Vložila jsem se do jejich přemlouvání osobně a řekla jsem jim, že paní učitelka si je zavolá až s nimi bude chtít pracovat a každý si to vyzkouší.

Tonalita

Děti se při této aktivitě velmi bavily, písně si zpívaly společně s nahrávkami. Při písni z ledového království se především dívky pustily do vášnivé debaty, která přerušila aktivitu. Děti až na poslední píseň odpovídaly většinou správnými smajlíky. Z výrazu jsem pochopila, že je trochu překvapila vážná hudba, u které někteří nejistě zvedaly ruce se smajlíky. Při závěrečném shrnutí děti a Ivona vyjmenovávaly aktivity, které spolu během týdně dělaly. Vzpomněly si na hodně aktivit. Ivona na závěr dětem předala drobnou sladkost a památeční list.

6.3 Srovnání vlastní reflexe a hodnocení učitelky

Pro srovnání jsem vytvořila tabulku, ve které se zaměřuji na klady a zápory jednotlivých aktivit, které vychází z mé vlastní reflexe a také z hodnocení učitelky. Ze srovnání a evaluací ze strany učitelky hodnotím sadu aktivit jako úspěšnou. Obě jsme nalezly na aktivitách více kladných než záporných stránek.

Tabulka 14 Srovnání vlastní reflexe a hodnocení učitelky

Podoblast	**Vlastní reflexe**		**Hodnocení učitelky**	
	+	-	+	-
Citlivost pro barvu tónu	Seznámení s hudebními nástroji pomocí vlastní hry.		Možnost osahat si hudební nástroje.	
Hudebně pohybová reprodukce	Reakce na podobnost tlesknutí a plesknutí	Obtížné rozlišení tleskání a pleskání.	Reakce na neporozumění aktivity.	Aktivita pro děti dlouhá a stereotypní. Vzájemné vyrušování a ovlivňování.
Citlivost pro barvu tónu	Aktivní zapojení. Práce s jednotlivci.		Nová zajímavá aktivita. Vhodně voleno pořadí nástrojů.	
Citlivost pro hlasitost	Pokračování v aktivitě dětí z vlastní iniciativy.		Hezká motivace, příjemná odpočinková aktivita.	Příliš klidových aktivit za sebou.
Citlivost pro rytmus	Zapojení se vlastním zpěvem.	Známost a neatraktivnost prvního úkolu.	Obměna vytleskávání společně s písničkou.	
Citlivost pro metrum	Vymyšlena a vyzkoušena obměna zrychlování rytmu.		Sledování dětí a odhadování jejich schopností.	

Citlivost pro tempo	Bezchybné porozumění rozdílu mezi rychlým a pomalým tempem	Hlasité komentování své volby, možné ovlivňování ostatních	Radost dětí při aktivitě.	
Citlivost pro barvu tónu	Radost a komentování prováděných úkonů.	Stydlivost a rezignace dětí.	Rozvoj představivosti dětí, vtáhnutí do aktivity.	
Tonalita	Radost a doprovod nahrávek společným zpěvem	Debata a přerušení aktivity kvůli písni z pohádky	Zhodnocení celého týdně s dětmi, předání upomínkových listů	

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Diagnostika hudebnosti je v předškolním věku velmi důležitá. Je důležité zjisti, v jaké oblasti hudebnosti je dítě silné a v jaké by potřebovalo podpořit za pomocí aktivit. Největší rozvoj hudebnosti je právě v předškolním období a neměl by se opomíjet.

Aktivity k diagnostikování hudebnosti jsou navrženy pro děti předškolního věku ve věku od 5 do 7 let. Dle mého názoru je možno aktivity modifikovat i pro děti mladší. Aktivity slouží k diagnostikování hudebnosti v oblastech, kterými jsou citlivost pro barvu tónu, citlivost pro rozlišování výšky tónu, citlivost pro hlasitost, citlivost pro rytmus, metrum, tempo, hudebně pohybová reprodukce a tonalita. Hudba a hudební činnosti jsou pro děti velmi atraktivním tématem je proto dobré je podporovat a dále rozvíjet.

Při diagnostikování doporučuji pracovat s jednotlivci než s celou skupinou, děti se mohou vzájemné ovlivňovat a výsledky diagnostikování poté nemusí být adekvátní. Práce s jednotlivci vede k tomu, že se děti více soustředí na zadaný úkol a na jeho následné splnění, dítě také ví, že má Vaši plnou pozornost. Aktivity není vhodné provádět během jednoho dne, jedná se především o aktivity klidné, děti by mohly postupně ztrácet pozornost. Já osobně jsem aktivity volila dvě na každý den a po zkušenosti jsem mezi dvě klidové aktivity vložila jednu pohybovou, díky tomu se děti i při druhé aktivitě dokázaly soustředit a pracovat na úkolech. Aktivity lze modifikovat a upravovat tak, aby odpovídaly tematickým blokům.

Při realizaci je vhodné pozorovat, co dětem jde a co by bylo potřeba zlepšit. Aktivity lze pro děti zjednodušit a postupně jim zvyšovat obtížnost podle potřeby. Dle mého názoru je dobré také pozorovat, jak jsou na tom děti při aktivitách se zpěvem před ostatními, zda se zpívat stydí či nikoli. Nezpěvnost u děti je potřeba zjistit a pracovat s ní, pokud se tak nestane děti mohou mít problémy se zpěvem i na základních školách.

Při realizování aktivit je vhodné, aby byla přítomna další učitelka, která bude sledovat projevy dětí a bude je zapisovat. Při realizaci aktivit s dětmi je obtížné sledovat projevy děti a soustředit se i na vedení aktivit. Myslím si, že díky přítomnosti druhé učitelky budou mít dvě učitelky možnost porovnat mezi sebou navzájem dva různé pohledy a názory při diagnostikování dětí, které mohou být velmi užitečné pro další práci s dětmi.

Aktivity slouží ke zjištění a následné přípravě na další postup práce s dítětem v oblasti hudební výchovy. Aktivity je možné provádět jako vstupní, průběžnou nebo výstupní diagnostiku hudebnosti.

ZÁVĚR

Ze svých zkušeností s hudbou v mateřské škole si pamatuji pouze nácvik písní, nepamatuji si, že bychom někdy zkoušely vytleskávat rytmus písně nebo, že bychom poslouchaly nahrávky písní a dělily je na smutné nebo veselé, také nás paní učitelky nikdy neseznámily s vážnou hudbou.

Mým záměrem v této bakalářské práci bylo vytvořit aktivity, které budou vhodné k diagnostikování hudebnosti a následně tyto aktivity ověřit v mateřské škole. Tyto aktivity mohou sloužit jako vstupní, průběžná nebo výstupní diagnostika hudebnosti.

V teoretické části práce jsem popsala hudebnost dítěte předškolního věku, hudební vývoj dítěte předškolního věku a jeho vztah k hudbě. Dále jsem se věnovala hudebním schopnostem dětí předškolního věku, schopnosti jsem zde rozdělila a popsala, takto rozdělené schopnosti jsem následně využila při tvorbě aktivit v praktické části. Dále jsem se v teoretické části věnovala diagnostikování hudebnosti u dětí předškolního věku a vybranými metodami diagnostikování.

V praktické části jsou zpracovány aktivity, které slouží k diagnostikování hudebnosti, zvolila jsem devět aktivity, které jsem realizovala v rámci jednoho týdně. Každá aktivita je zaměřena na diagnostikování jedné oblasti hudebnosti, tyto oblasti jsem popisovala v teoretické části v kapitole hudební schopnosti dětí předškolního věku. Při realizaci je vhodná přítomnost dvou učitelek, jedna, která bude aktivity realizovat a druhá, která bude realizaci pozorovat a zapisovat si poznámky. Aktivity zle modifikovat na různá témata, která budou zrovna v mateřské škole probíhat. Děti se do aktivit zapojovaly a vyzkoušely si pro ně známé, ale především úplně neznámé aktivity. Ze srovnání kladů a záporů realizace aktivit vyplývá, že je potřeba aktivity přizpůsobit dané třídě dětí, z převažujících kladů a reakcí dětí soudím, že aktivity byly úspěšné. Také z pohledu diagnostiky zde vyvstaly výsledky, které zle použít pro další práci s dětmi v oblasti hudebnosti dané mateřské školy.

Podle mého názoru je toto téma přínosné a bylo by vhodné, aby se diagnostika hudebnosti dostala do povědomí učitelek v mateřských školách, které by ji následně zařazovaly do diagnostikování dětí předškolního věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bron, (2020) Rhythm basics: beat, measure, meter, time, signature, tempo. *Soundbrenner.* [cit. 2020-09-07].

Crosseley – Holland, P. Rhythm. *Encyclopedie Britannica*. [cit. 2020-11-12].

Deutsch, D. (Ed.). (2013). *The psychology of music* (3rd ed.). Elsevier Academic Press

Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie.* Karolinum. Praha

Gerlichová, M. (2021). *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada Publishing. Praha

Gingras, B. (2016) Musicality, *Serious science.* [cit. 2016-10-11].

Hans, Z. (2020) Music 101: What Is Tempo? How Is Tempo Used in Music? *Masterclass. Masterclass.* [cit. 2020-01-22].

Honing,H., Cate, ten C., Peretz, I. and Trehub E., S. (2015) Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality. *PubMed Central.* [cit. 2015-03-19].

Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály in the kindergarten classroom: developing the creative brain in the 21st century*. Oxford University Press.

Jackulíková, J., & Králiková, J. (2013). *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy.* Praha: Raabe

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Eds.). (2010). *Series in affective science.Handbook of music and emotion: Theory, research, applications.* Oxford University Press.

Kabátová, Z., & Profant, M. (2012). *Audiológia*. Grada. Bratislava.

Kmentová, M. (2015). Funkční ovlivňování témbrového a fonematického sluchu předškolních dětí. *Hudební výchova* (2), 23-25.

Kubecová, M., Pehelová, M., Slavíková, M., Růžičková, V., & Váňová, H. (2017). *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Raabe. Praha

Lišková, M. (c2006). *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Raabe. Praha

Novotná, V. (2020). *Programy gymnastiky a tance*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. Praha

Petrenko, S. (2019). Pre-school musical imagination. *Cadernos CEDES.* [cit. 2019-05-30]

Sacks, O. (2015). *Musicophilia: Tales of Music and the Brain.* Knopf.

Sedlák, F. & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum. Praha

Schellenberg, E. & Weiss, M. (2013). Music and cognitive abilities. *Research gate.* [cit. 2013-12-31].

Slavíková, M. (2012). Hudební vývoj dítěte v předškolním věku. *Metodický portál články RVP*. [cit. 2012-03-13].

Slavíková, M. (2021) Předškolní dítě a rytmické cítění. *Metodický portál články RVP*. [cit. 2021-03-21].

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál. Praha

Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let* (Vyd. 3). Portál. Praha

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Karolinum. Praha

Váňová, H., & Skopal, J. (2017). *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice* (3., aktualizované vydání). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. Praha

Vidas, D., Dingle G. A., Nelson N. L. (2018) Children's recognition of emotion in music and speech. *Sage Journals.* [cit. 2018-03-12].

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Obecná charakteristika aktivit k diagnostikování hudebnosti 39
Tabulka 2 Hudebně pohybová reprodukce 44
Tabulka 3 Citlivost pro barvu tónu úkol 1 47
Tabulka 4 Citlivost pro barvu tónu úkol 2 47
Tabulka 5 Citlivost pro hlasitost 49
Tabulka 6 Citlivost pro rytmus úkol 1 52
Tabulka 7 Citlivost pro rytmus úkol 2 52
Tabulka 8 Citlivost pro metrum úkol 1 54
Tabulka 9 Citlivost pro metrum úkol 2 55
Tabulka 10 Citlivost pro tempo 57
Tabulka 11 Citlivost pro rozlišování výšky tónu úkol 1 60
Tabulka 12 Citlivost pro rozlišování výšky tónu úkol 2 60
Tabulka 13 Tonalita 62
Tabulka 14 Srovnání vlastní reflexe a hodnocení učitelky 67