

**Katedra:** Katedra primárního vzdělávání

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**AMUZIKÁLNÍ DÍTĚ NA 1. STUPNI ZŠ A PRÁCE S NÍM**

**UNMUSICAL CHILD AT ELEMENTARY SCHOOL AND WORKING WITH HIM**

**Diplomová práce:** *11-FP-KPV-* 0023

**Autor:**

Kristýna KOŠÁTKOVÁ

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** MgA. Zuzana Bubeníčková

**Konzultant:** MgA. Jana Konvalinková Ph.D.

**Počet**

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 82    | 0     | 0       | 4       | 18      | 0      |

V Liberci dne: 20. 7. 2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna KOŠÁTKOVÁ**  
Osobní číslo: **P07000496**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Amuzikální dítě na 1. stupni ZŠ a práce s ním**  
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je zpracování problematiky amuzikálních dětí na 1. stupni ZŠ a její možnosti řešení.

V praktické části prozkoumat problematiku a praktické možnosti v rámci výuky.

Požadavky:

- 1, prostudovat adekvátní literaturu
- 2, využít souvislé praxe k pozorování problémů některých jedinců při výuce vedené vedoucí praxe
- 3, využít těchto možností i při vlastní výuce
- 4, v závěru DP zhodnotit výsledky realizované nápravy

Metody:

Pozorování a analýza.

Využití prostředků k nápravě.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**Sedlák,F.: PSYCHOLOGIE HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ. Praha, 1989**

**Sedlák,F.: HUDEBNÍ VÝVOJ DÍTĚTE. Praha, 1974**

**Sedlák,F.: DIDAKTIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY 1. Praha, 1988**

**Lýsek,F.: METODIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY. Praha, 1975**

**Váňová,H.: HUDEBNÍ TVOŘIVOST ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU. Praha, 1989**

**Franěk,M.: HUDEBNÍ PSYCHOLOGIE. Praha, 2006**

Vedoucí diplomové práce:

**MgA. Zuzana Bubeníčková**  
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **28. dubna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2011

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Amuzikální dítě na 1. stupni ZŠ a práce s ním  
**Jméno a příjmení autora:** Kristýna Košátková  
**Osobní číslo:** P07000496

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 20.07.2012

---

Kristýna Košátková

## **Poděkování**

Především děkuji MgA. Zuzaně Bubeníčkové za odborné vedení mé práce, cenné rady, informace a připomínky, které mi během psaní diplomové práce poskytla.

Dále také děkuji učitelce a vedení ze Základní školy Dobiášova v Liberci za jejich velikou ochotu, pomoc a vstřícný přístup při realizaci mého pozorování a výzkumu.

## **Téma: Amuzikální dítě na 1. stupni ZŠ a práce s ním**

### **Resumé**

V první části diplomové práce je uveden teoretický podklad, ze kterého jsem při tvorbě práce i při vlastním výzkumu čerpala a vycházela. Tato část poukazuje na důležitou roli hudební výchovy ve vzdělávacím procesu dítěte a dále také na příčiny amuzikality některých žáků na 1. stupni ZŠ, zda a do jaké míry se na zaostávání hudebního vývoje podílí výchovné prostředí rodiny a školy.

Praktická část je potom věnována vlastnímu pozorování v dané oblasti a závěrům, ke kterým jsem pomocí svého výzkumu došla. V závěru pak uvádím nástin možné, hudebně rytmické stimulace dětí v mladším školním věku zaměřený na rozvoj intonačních a rytmických dovedností žáků 4. ročníku ZŠ.

### **Klíčová slova**

hudebnost, amuzie, opožďování v hudebním vývoji, hudební zralost, hudební schopnosti a dovednosti

## **Theme: Unmusical child at elementary school and working with him**

### **Resume**

The first part of the dissertation includes a theoretical basis, which I used for work and my own research. This part refers to the role of music and its importance in an educational process of a child and also the causes of unmusicality of some pupils at elementary school, how is the retardation in musical progress affected by educational environment of family and school.

The practical part includes a personal observation of that situation and conclusions I made, based on my own research. In the conclusion I present an outline of some possible musical and rhythmical stimulation of pupils in that age, focused on progress of intonational and rhythmical abilities of pupils in 4. grade of elementary school.

### **Key words**

musicality, amusia, retardation in musical progress, musical maturity, musical abilities and skills

## Obsah

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod.....                                                        | 10 |
| 1 Teorie .....                                                   | 12 |
| 1.1 Hudba .....                                                  | 12 |
| 1.2 Druhy hudby.....                                             | 12 |
| 1.3 Periodizace dějin hudby .....                                | 13 |
| 1.4 Význam hudby pro harmonický rozvoj osobnosti .....           | 16 |
| 1.5 Psychoterapeutický vliv hudby .....                          | 17 |
| 2 Hudební výchova na prvním stupni .....                         | 18 |
| 2.1 Rámcový vzdělávací program.....                              | 18 |
| 2.2 Podmínky hudebně výchovné činnosti.....                      | 19 |
| 2.3 Hudebně výchovné a didaktické zásady .....                   | 20 |
| 3 Hudební schopnosti.....                                        | 21 |
| 3.1 Klasifikace hudebních schopností.....                        | 21 |
| 3.2 Hudebně sluchové schopnosti .....                            | 22 |
| 3.2.1 Tonální cítění .....                                       | 22 |
| 3.2.2 Harmonické cítění.....                                     | 22 |
| 4 Hudební vývoj.....                                             | 23 |
| 4.1 Zrání jako předpoklad hudebního vývoje .....                 | 23 |
| 4.1.1 Charakter hudebního vývoje.....                            | 24 |
| 4.2 Periodizace hudebního vývoje .....                           | 24 |
| 4.3 Motivace jako základní činitel hudebního vývoje .....        | 25 |
| 5 Hlavní příčiny opoždění v hudebním vývoji.....                 | 26 |
| 5.1 Vliv rodiny na utváření hudebnosti dítěte .....              | 26 |
| 5.2 Vliv reprodukované hudby na utváření hudebnosti dítěte ..... | 27 |
| 5.3 Vliv předškolních zařízení na hudební rozvoj dítěte.....     | 28 |
| 6 Hudební vývoj dítěte před vstupem do školy .....               | 29 |
| 6.1 Prenatální období .....                                      | 29 |
| 6.2 Novorozenecké a kojenecké období.....                        | 29 |
| 6.3 Období batolete .....                                        | 30 |
| 6.4 Předškolní věk.....                                          | 31 |
| 7 Hudební zralost dítěte při vstupu do školy .....               | 33 |

|        |                                                                  |    |
|--------|------------------------------------------------------------------|----|
| 8      | Amúzie – porucha hudebních schopností .....                      | 36 |
| 8.1    | Senzorická amúzie - impresivní .....                             | 36 |
| 8.2    | Motorická amúzie - expresivní .....                              | 37 |
| 8.3    | Příčiny amúzie .....                                             | 38 |
| 8.4    | Zjišťování hudebních schopností žáků .....                       | 39 |
| 9      | Rozvoj hudebních složek .....                                    | 42 |
| 9.1    | Hudebně pohybová výchova .....                                   | 42 |
| 9.2    | Rozvoj hudebně pohybových reakcí .....                           | 43 |
| 9.3    | Hra na dětské hudební nástroje jako zdroj hudební aktivity ..... | 44 |
| 10     | Praktická část - pedagogický průzkum .....                       | 45 |
| 10.1   | Stanovení hypotéz .....                                          | 45 |
| 10.2   | Metody výzkumné práce .....                                      | 46 |
| 11     | Průběh pedagogického výzkumu .....                               | 47 |
| 11.1   | Pozorování .....                                                 | 47 |
| 11.1.1 | Náslechové hodiny hudební výchovy ve 4. Třídě .....              | 47 |
| 11.1.2 | Konkrétní dokumentace pozorování jednotlivých objektů .....      | 48 |
| 11.2   | Didaktický experiment .....                                      | 53 |
| 11.2.1 | Zjišťování hudebních schopností žáků .....                       | 53 |
| 11.3   | Test hudebnosti .....                                            | 55 |
| 11.4   | Hodnocení didaktického experimentu .....                         | 56 |
| 11.5   | Hodnocení dílčích subtestů .....                                 | 57 |
| 11.5.1 | Dílčí subtest rytmické paměti .....                              | 57 |
| 11.5.2 | Dílčí subtest rozsahu zpěvního hlasu .....                       | 59 |
| 11.5.3 | Dílčí subtest paměti pro melodii .....                           | 60 |
| 11.5.4 | Dílčí subtest citlivosti k výšce tónů .....                      | 61 |
| 11.5.5 | Závěr experimentu .....                                          | 63 |
| 11.6   | Dotazníky .....                                                  | 64 |
| 11.6.1 | Dotazník pro žáky .....                                          | 65 |
| 11.6.2 | Výsledky dotazníku .....                                         | 66 |
| 11.6.3 | Závěr vyhodnocení dotazníku .....                                | 72 |
| 12     | Náprava .....                                                    | 73 |
| 12.1   | Rozvoj rytmického cítění .....                                   | 73 |
| 12.1.1 | Náměty pro rozvoj rytmického cítění .....                        | 74 |

|                              |                                                            |    |
|------------------------------|------------------------------------------------------------|----|
| 12.2                         | Rozvoj vokální reprodukce.....                             | 75 |
| 12.2.1                       | Prostředky rozvoje hlasových schopností a dovedností ..... | 76 |
| 12.3                         | Rozvoj sluchových dovedností a schopností.....             | 77 |
| 12.3.1                       | Rozvoj poslechových schopností.....                        | 77 |
| Závěr .....                  |                                                            | 79 |
| Seznam použitých zdrojů..... |                                                            | 81 |

## Úvod

Celé mé dětství bylo hudbou prostoupeno. Chodila jsem do sborů na základní škole, hrála na klavír v ZUŠ a docházela na sólový zpěv. Pod pojmem hudební výchova jsem si vždy představovala chvíle radosti a relaxace, kterých se nám dostávalo po jiných předmětech, kde jsme museli být velmi soustředění, pozorní a napnutí.

Na svých praxích, které jsem v průběhu studia absolvovala, jsem pomalu začala zjišťovat, že hudební výchova už není tím oblíbeným předmětem, ale spíše nuceným zlem. Tento fakt mě nezarazil u žáků 2. stupně, kde hraje velikou roli nastupující období puberty, ale spíše mě znepokojilo, že i žáci 1. stupně to cítí stejně. Vždyť zpěv, vyjádření emocí hlasem, je pro děti nezbytnou součástí projevu.

V mém dalším zjištění jsem dospěla k závěru, že mnoho učitelů hudební výchovu nerado učí. Je to samozřejmě dáno nesnadností tento předmět vyučovat. Tato nesnadnost je způsobena nejen vysokým počtem žáků ve třídě, ale i pouhou jednou vyučovací hodinou týdně předmětu hudební výchova. Jak mi paní učitelky potvrdily, jejich nechuť vyučovat tento předmět je dána nejen jejich neaprobací, malou kreativitou v tomto oboru nebo i tím, že neví jak tento předmět správně vyučovat, ale i negativním přístupem žáků. Je ovšem fakt, že pokud je postoj učitele k tomuto předmětu negativní nebo pozitivní, žáci to vycítí a pak jsou snadno ovlivnitelní, aby si tento postoj osvojili.

Bohužel tímto přístupem přichází jak žáci, tak učitelé o zajímavé činnosti a jedinečnou atmosféru, které tento předmět může přinést. Paní učitelky se také shodovaly v tom, že mnoho žáků je hudebně nevyspělých, nerozvinutých a bez talentu. Proto jsem se začala více zajímat o problematiku amuzikality dětí.

Ze školy jsem si odnesla názor, ve kterém nám neustále připomínali a dokazovali, jak je dítě v mladším školním věku tvárné. Že je tento věk nejlepším obdobím k rozvíjení schopností a dovedností.

Stále více jsem u učitelů z praxe slyšela názory, že žáci nemají talent na melodii, rytmus či další složky hudby a s tím se nedá nic dělat. Ale díky jedné nejmenované paní učitelce na praxi i mým přednášejícím z vysoké školy vím, že správným přístupem lze i s dětmi, které nemají talent pracovat, registrovat kladné výsledky a zlepšující se výkony v oblasti hudebního talentu. Při nejmenším můžeme alespoň pozitivně zapůsobit na vztah dětí k předmětu hudební výchova. To je také jedním z cílů mé diplomové práce. Zjistit příčiny amuzikality dětí na 1. stupni ZŠ. Jak se s nimi dá správně pracovat, aby

děti měly zdravé sebevědomí, nebály se zazpívat písničku a neodepsaly hudební výchovu v celém jejím rozsahu.

Z vlastního dětství také vím, jaký měl pro mě veliký vliv názor rodičů a jejich podpora ve všem co dělám. Proto mě dále zajímá, zda na hudební rozvoj žáků může mít vliv i výchova v rodině. Vždyť kdo je prvním dětským velikým vzorem, sami rodiče.

# 1 Teorie

## 1.1 Hudba

Svět kolem nás vnímáme pěti základními smysly. Zrakem, čichem, hmatem, chutí a sluchem. Ač jsou nejvýkonnějšími smysly zrak a hmat, nemůžeme zapomínat ani na sluch. Obecně je sluch schopnost vnímat zvuky kolem sebe. Díky této schopnosti máme možnost dorozumívat se mezi sebou pomocí zvuků, které vydáváme.

Je vícero teorií vzniku hudby. První z nich říká, že hudba mohla vzniknout napodobováním ptačího zpěvu. Další teorie zase poukazuje na to, že hudba mohla vzniknout spolu s řečí. Přestože pro žádnou z teorií neexistují nezvratné důkazy, navzájem se nevyklučují.

Už v době Právěku jsou zaznamenány kořeny hudby. Ze začátku to byly hlavně válečné tance, lovecké pokřiky a různé další druhy počáteční hudby. Postupným vývojem si lidé začali zpívat z radosti, při práci a tak vznikaly písně s různou tematikou.

Hudba prošla velkým a dlouhým vývojem. Dnes máme mnoho různých žánrů a oblastí hudby. Při poslechu můžeme relaxovat, tančit, zpívat si společně s interpretem. Vytvářet nové melodie. Hudba se stala nedílnou součástí života lidí.

Definovat hudbu nebylo nikdy snadné. Hudba je na rozdíl od ostatních umění uměním v čase, je nekonkrétní a nemateriální podstaty. Filozofové, hudebníci i vědci se dlouho dohadovali, jak tento pojem správně a jednoznačně určit. Definice hudby se ale mění jako hudba sama, od historie do současnosti, tudíž jediné a správné vysvětlení tohoto pojmu neexistuje. Navrátil (2003, s. 16) uvádí, že se snad dá ale obecně říci, že hudba je organizovaný systém zvuků.

Věda, která se zabývá zkoumáním hudby a s ní spojených jevů se nazývá Muzikologie. Její vznik řadíme do 19. století. Důležité je znát i různé druhy v hudbě.

## 1.2 Druhy hudby

Hudba se dělí do kategorií podle určitých kritérií. Podle vztahu k duchovnu, podle původu i dle záměru autora.

### Podle původu:

- LIDOVÁ – je zachovávána ústní tradicí. Tvůrci jsou anonymní. Je to spontánní projev lidové hudebnosti. Řadíme mezi ně i zvyky a obyčeje.
- UMĚLÁ – autor nebo autoři nejsou anonymní.

### **Podle duchovna:**

- DUCHOVNÍ – písně zpívající se při kázání v kostelech. Tato hudba se váže k duchovnu, k náboženství.
- SVĚTSKÁ – zahrnuje hudbu taneční, milostnou, oslavující nebo koncertní.

### **Podle záměru autora:**

- ARTIFICIÁLNÍ (umělecká) – vážná hudba. Hudební tradice a z ní odvozené hudební formy.
- NONARTIFICIÁLNÍ – oblast populární hudby.

## **1.3 Periodizace dějin hudby**

Zdrojem, díky kterému poznáváme hudební historii, jsou archeologické nálezy, vyobrazení hudebního života, hudební skladby a spisy. Na základě těchto informací podávají vědci pravděpodobný obraz hudebního dění minulých epoch.

### **Pohledy na dělení hudby:**

- a) všeobecně historické – společenské řády: pravěk, starověk, středověk, novověk
- b) podle uměleckých epoch – gotika, renesance, baroko
- c) podle vývoje hudebního myšlení: monodie, polyfonie, melodicko-harmonický princip

### **Nejobvyklejší dělení:**

#### **1) Pravěk**

- bez památek hudebních skladeb, řeč a zpěv splývají
- dominuje rytmus, hudba má magický ráz, rituální
- nálezy nástrojů: kostěné píšťaly, bubny hliněné, blánové, chrastítka
- 40 000 – 5 000 př. n. l.

#### **2) Starověk**

##### **a) Umění Blízkého a Středního východu**

- jednohlasý sloh orientální – skladby se nezachovaly
- dokumenty o hudbě z literatury a různých vyobrazení
- nástroje: harfy, píšťaly, bicí nástroje
- 5 000 – 500 př. n. l.

#### **b) Antika**

- jednohlasý sloh řecký a římský
- zachovány zlomky, fragmenty skladeb
- nástroje: kithary, lyry, aulosy
- 500 př. n. l. – 300 n. l.

### **3) Středověk**

#### **a) Křesťanská antika**

- počátky chorálního jednohlasu křesťanského v rámci Římské říše – skladby notovány neumovou notací
- 4. – 6. století n. l.

#### **b) Prerománský a románský sloh**

- gregoriánský chorál – zachován v propriích, misálech a antifonářích
- 6. – 11. stol. n. l.

#### **c) Gotika**

- jednohlasý sloh světský – potulní hudebníci, truvéři, trubadúři
- jednohlasá hudba instrumentální
- 11. – 15. století n. l.
- první rozvíjení mnohohlasu – ars antiqua a ars nova
- 13., 14. století n. l.

### **4) Novověk**

#### **a) Renesance**

- polymelodický styl – nizozemská škola (Lasso, Palestrina aj.)
- první rozvoj sólové instrumentální hudby
- 15. – 16. stol. n. l.

#### **b) Baroko**

- doprovázená monodie (melodicko – harmonický styl) – opera, oratorium, suita atd.
- florentská camerata, Monteverdi, Vivaldi, Bach, Händel
- 17. – pol. 18. století

#### **c) Předklasicismus**

- základy sonátové formy a klasického orchestru

- mannheimská škola, Bendové, Mysliveček
- 2. pol. 18. století

**d) Klasicismus**

- ustálení sonátové formy a klasického orchestru
- vyvážení všech hudebních složek
- Mozart, Haydn, Beethoven
- přelom 18. a 19. stol.

**e) Romantismus**

- raný – rozvíjení sonátové formy
- programní skladby
- Weber, Schubert, Schumann
- pol. 19. století
- novoromantismus – symfonické básně, hudební drama
- Berlioz, Liszt, Wagner; národní školy – česká, ruská, finská atd.
- pol. 19. století

**f) Hudba přelomu století**

- pozdní romantismus – rozpad romantického hudebního myšlení
- Straus, Mahler
- francouzský impresionismus
- Debussy
- přelom 19. a 20. Století

**5) Umění 20. století**

**a) hlavní proudy moderní hudby**

- expresionismus – Schönberg, Bartók aj.
- neoklasicismus – konstruktivní a civilizační tendence
- Stravinskij, Pařížská šestka, čtvrttónová hudba, základy dodekafonie
- pol. 20. století

**b) novodobé skladatelské systémy – seriální hudba, konkrétní hudba, elektronická, minimální hudba**

- vedle těchto příkladů tak zvané Nové hudby stojí tradičně chápáná hudba Šostakovičova, Prokofjevova, Brittenova aj.
- 2. pol. 20. stol.

## 1.4 Význam hudby pro harmonický rozvoj osobnosti

Ve výchově klademe důraz na všestranný rozvoj osobnosti. Do toho je samozřejmě zahrnutá i hudební výchova. Sedlák (1989c, s. 45) uvádí, že je dokázáno, že hudba působí na psychiku člověka a jeho celkový vývoj. Nejzřetelnější jsou fyziologické účinky. Prostředky hudby transformované v akustických podnětech, zasahují smyslové orgány a celou oblast psychiky. Jejich primární účinek je dynamogenní – hudba dovede otřást celým tělem. Zejména výrazný hudební rytmus podněcuje motorická centra, vyvolává pohybové reakce a nutí k tanečním pohybům. Výrazná melodie působí na afektivní oblast, orientace v harmonické výstavbě a formě hudebního díla, rozvíjí hudební myšlení.

Kromě dynamogenní a napodobovací stránky hudby dochází též k psychofyziologické relaxaci, k vnitřnímu uvolnění, rozpoložení, k náladě, k snění a imaginaci. V hudebním vnímání se uskutečňuje analýza, syntéza i orientace v čase a tónovém prostoru. Hudební prožitek je výsledkem účinné interakce mezi hudebním dílem a vnímajícím subjektem. Na dotváření hudby se podílí celá osobnost člověka. Rozvíjí se představivost, paměť, která umožňuje rekonstrukci a syntézu jednotlivých částí v hudební celky, uvolňuje se fantazie a vnitřní energie. Hudební výstavba svým průběhem, rytmickým, výškovým a dynamickým ztvárněním tvoří velmi často paralely s duševními procesy, s průběhem a silou emocí a citových vzrušení vyvolaných vnějšími podněty i vlastními zdroji psychiky. Tyto procesy je možno vyjádřit vlastní hudební aktivitou, zpěvním a instrumentálním projevem a hudební seberealizací. Tak dochází k uvolnění tvořivosti člověka. Primární emocionální funkce hudby je spojena s funkcí poznávací a s intelektuálními procesy.

Umělecká hudba, jako struktura esteticky spojených významů, konkretizuje v uměleckých dílech velmi často mravní ideály, morální hodnoty jedinců nebo celé společnosti. Hudební dílo je projektem lidských hodnot a životních poznávacích procesů, citových i mravních. Vnímající subjekt vytváří citové, představové a fantazijní reakce, hudba zasahuje jeho vědomí a myšlení.

Na jedince můžeme uplatňovat i psychoterapeutický vliv hudby. Tomu se budeme věnovat v další kapitole.

## 1.5 Psychoterapeutický vliv hudby

Lékařská věda poukazuje na to, že hudba a hudební aktivita jsou jedinečným prostředkem psychoterapie, v níž jde hlavně o léčení emočních symptomů a také nástrojem, kompenzujícím některé negativní civilizační vlivy. Hudební umění může působit jako preventivní ochrana lidské psychiky. Hudební tvořivost podněcuje svou impulzivní schopností životní energii a aktivitu a působí nejen výchovně, ale může plnit i důležitou psychoterapeutickou funkci. Hudba umožňuje do jisté míry únik před frustrujícími a konfliktními vlivy.

Lékařské výzkumy upozornily na funkci zpěvu a živé nereprodukované hudby jako prevence emoční deprivace. Hudba slouží jako prostředek k vyvolání aktivní radostné nálady malých dětí.

Na psychofyziologickém působení hudby je založena hudební terapie. U psychicky ohroženého jedince může hudba sloužit k navazování mezilidských kontaktů a pomáhá napravovat narušenou funkci nebo psychický proces.

Člověk, který má rád hudební umění, poznává sám sebe, může vytvořit i lepší vztahy k druhým. Díky prožitku z hudby, který je doprovázen emocemi, kultivuje životní pocity a vytváří vztah mezi vnímatelem, uměleckým dílem a okolním světem. Estetická citlivost vytrhuje člověka z každodenního ruchu a shonu, zajišťuje vnitřní rovnováhu a chrání nervovou soustavu.

Hudba dovede stimulovat všestranně lidskou osobnost. Hudební zážitek, se svou schopností integrovat psychické procesy, obnovuje tvůrčí síly, zbavuje vnitřního napětí a přináší pocity vnitřního uspokojení. Je prostředkem, kterým se mohou vyrovnávat vlivy civilizace.

Hudba mění naše vnímání prostoru a času. Zvyšuje výkonnost, posiluje paměť a schopnost učit se a zlepšuje kreativitu. Navozuje pocity bezpečí a pohody, zlepšuje výdrž.

Hudba ovlivňuje dýchání, srdeční frekvenci, tep a krevní tlak. Zmírňuje svalové napětí a zlepšuje pohyb a koordinaci těla. Také reguluje stresové hormony. Hudba podporuje trávení a uvolňuje bolest. Hudba a zvuk posilují imunitní systém.

## **2 Hudební výchova na prvním stupni**

Od 1. září 2007 se vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání. V něm jsou vytyčeny klíčové kompetence, které má žák za dobu svého studia zvládnout. Ovšem je na každé škole, jak bude učivo řadit do ročníků a jaké metody zvolí, aby k těmto výstupům došly. Každá škola si zpracuje svůj vlastní Školní vzdělávací plán.

Pak jsou tu další alternativní vzdělávací programy. Například program Montessori (děti jsou různého věku a samy si volí, co se chtějí učit), Walfdorská škola (výuka je rozdělena do epoch, každá epocha má 3 – 4 týdny), dále Daltonský plán (ten přebírá prvky Montessori, ale žáci si nemohou vybírat učivo).

Náplň těchto alternativních směrů se významně liší přístupem k žákům a organizací ve vyučování, v podstatě ale vychází z osnov pro základní školu.

### **2.1 Rámcový vzdělávací program**

RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávacího procesu. Kladou důraz na mezipředmětové vztahy. Zdůrazňují klíčové kompetence, kterých má každý žák dosáhnout po ukončení každé etapy. Je na škole, jakou formou přistoupí k výuce a v jakém pořadí zařadí jednotlivé tematické celky. Vše je zformulováno ve Školním vzdělávacím programu (dále ŠVP), který si vytváří každá škola sama. Podmínkou pro vytvoření ŠVP je dodržení závazných rámců vzdělávání, formulovaných v RVP.

Podle klíčových kompetencí uvedených v RVP má každý žák na konci prvního období, tzn. po ukončení 3. ročníku, zpívat intonačně čistě a rytmicky správně, samozřejmě s ohledem k jeho dispozicím. Má být schopen rytmizovat a melodizovat jednoduché texty a pomocí jednoduchých hudebních nástrojů doprovodit píseň či melodii. V proudu znějící hudby má umět rozpoznat hrající hudební nástroje a rozeznat hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální a reagovat na ni pohybem – vyjádřit metrum, tempo, dynamiku a směr pohybu melodie. (Metodický portál RVP 2012). K osvojeným dovednostem má také patřit rozpoznání výrazné tempové a dynamické změny. Mezi výstupní klíčové kompetence po ukončeném druhém období patří intonačně čistý a rytmicky přesný zpěv dle dispozic žáka v durových i mollových tóninách a schopnost zazpívat či zahrát píseň nebo melodii dle notového zápisu. Způsob realizace záleží zcela na individuálních schopnostech žáka.

Může se tedy jednat o realizaci vokální, instrumentální, pohybovou apod. K dalším výstupům také patří schopnost pomocí elementárních hudebních nástrojů vytvořit předeihu, mezihu a doihu a jednoduše doprovodit píseň či melodii. Mezi teoretické znalosti je zařazeno rozpoznání hudební formy písně či melodie nebo rozpoznání některých z užitých hudebních výrazových prostředků v proudu znějící hudby a schopnost upozornit na metrrytmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny. K dovednostem, týkajícím se pohybového ztvárnění hudby, patří také schopnost vyjádření melodie pomocí tanečních kroků a vytváření pohybové improvizace.

## **2.2 Podmínky hudebně výchovné činnosti**

Hudebnost je komplexní schopnost jedince integrovat jednotlivé hudební schopnosti. Je to jev, jehož strukturu tvoří schopnosti k hudebnímu vnímání, chápání a prožívání hudby, k hudební reprodukci. K těm se připojují ještě hudební sklony, potřeby a zájmy. Předpokládáme, že hudebnost jako vlastnost osobnosti, má v minimální míře každá zdravá osobnost. Primárně se projevuje v potřebě hudbu vnímat. I ve struktuře hudebnosti předpokládáme podíl vrozených vloh, i když není tak výrazný jako u hudebního nadání.

Váňová (1989, s. 36) uvádí, že kvalita hudebnosti je limitována vnitřními předpoklady, hudebním rozvojem a působením hudební výchovy v rámci všeobecného vzdělání ve škole i možnostmi kompenzace menších vloh zvýšeným pedagogickým úsilím.

Hudební výchova vysvětluje a udává činnost pedagogů, také odráží zákonitosti hudebně výchovných jevů. Zahrnuje v sobě teorii vyučování, tedy hudební didaktiku. Hudební didaktika je soubor myšlenkových operací, vědeckých poznatků a jejich výsledků.

Školní hudební výchova se opírá o hudebně výchovné prvky, které by děti měly získat už v předškolním věku. Do tohoto výčtu patří i mimoškolní hudební činnost. Učitel se při vyučování hudební výchovy opírá o poznatky z obecné pedagogiky a psychologie, estetiky a etiky, anatomie, biologie, fyziologie, sociologie a muzikologie.

Hudebně výchovná činnost je podřízena aktivitě žáka a jeho hudebními zájmy. Důležitá je také žákova schopnost vnímat hudbu, schopnost vypracovávat a zužitkovat hudební představy, vytvářet příslušné pojmy. To vše pomáhá, aby žáci získali hudebně-pěvecké vědomosti, dovednosti a návyky.

V předškolním věku se hudebně výchovné prvky aplikují metodou hry, v mladším školním věku se ke hře přidávají i jiné metody, jako je samostatná pěvecká činnost.

## 2.3 Hudebně výchovné a didaktické zásady

Každý vyučovací proces, je zároveň výchovný. Díky pedagogickým zkušenostem, se vytvořily určité body, zásady výchovně vyučovací činnosti.

Nezbytnou a první zásadou je **názornost**. Opírá se hlavně o smyslové vnímání hudebních předmětů a jevů. Další zásadou je **aktivita**. Zde velmi záleží na učitelově schopnosti žáky zaujmout, působivě vykládat a motivovat k zapojení se do výuky. Protože jak je známo, co nás baví a zajímá, se nám pak lépe vryje do paměti. Potom je zde zásada **přiměřenosti**. Důležité ve výchovném a vzdělávacím procesu je nezatěžovat a nepřeceňovat schopnosti žáků. Brát ohled na jejich věk i dovednosti a schopnosti. Učitelé by také měli žáka posuzovat jako jednotlivce. Další zásadou je tedy zásada **individuality**. Zásada **soustavnosti** nám určuje, abychom s žáky opakovali, upevňovali nabyté vědomosti a samozřejmě na ně navazovali dalšími. Tímto systematickým opakováním učiva, se rodí další zásada, zásada **trvalosti**.

Tyto zásady jsou platné ve všech vyučovacích předmětech. Musí se však přizpůsobit obsahu konkrétního předmětu, speciálnímu druhu hudební činnosti. Aby byl tento účel splněn, musí učitel znát schopnosti a povahu svých žáků.

### 3 Hudební schopnosti

Můžeme je definovat jako specifické psychické vlastnosti, které člověku umožňují hudbu vnímat, prožívat kontakty s hudbou a aktivní hudební projev.

Základem schopností jsou hudební dispozice a vlohy. Hudební vlohy jsou vrozené speciální anatomicko-fyziologické funkční vlastnosti nervové soustavy a mozku úsilí. Jejich existence je předpokladem pro utváření a rozvoj hudebních schopností, jež můžeme zkoumat pouze prostřednictvím činností, při kterých se projevují.

Předpokladem pro vznik hudebních schopností jsou právě hudební vlohy. Ty ovlivňují rychlost a úspěšnost hudebního vývoje. Většinou se projevují v raném věku.

Dalším prvkem ve struktuře hudebnosti jsou hudební dovednosti. Hudební dovednost je způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost. Tu získáváme cvikem a učením. Hudební dovednost má více specifický charakter. Váže se ke konkrétnímu úkonu (zpěv, hra na nástroj, improvizace, hudebně pohybový projev). Předpokladem vzniku hudební dovednosti, je hudební schopnost. Osvojováním a rozvíjením dovedností dochází zpětně k rozvoji schopností.

#### 3.1 Klasifikace hudebních schopností

V současnosti nedovede psychologie odpovědět na otázku, zda existuje více specifických schopností nebo je pouze jedna obecná hudební schopnost. Většina psychologů se přiklání k názoru, že hudebních schopností je více a že fungují ve složitých, navzájem propojených strukturách spjatých s obecnými schopnostmi a s ostatními složkami lidské psychiky. Většina pokusů o vymezení hudebních schopností, jsou značně složité. Pro běžnou školskou potřebu se můžeme řídit podle starší, avšak dosud vyhovující klasifikace **F. Lýska**. Lýsek (1977, s. 54) uvádí tyto schopnosti:

- hudební sluch
- smysl pro rytmus
- tonální cítění
- harmonické cítění
- hudební paměť
- hudební představivost
- hudební tvořivost
- emocionální vnímavost pro hudbu
- hudební myšlení

## **3.2 Hudebně sluchové schopnosti**

Umožňují, aby hudba vešla do psychiky jedince. Jsou to výchozí, základní schopnosti. Struktura a funkce sluchového analyzátoru přeměňuje akustické podněty v psychické. Při této přeměně dochází ve sluchovém analyzátoru ke zkreslení fyzikálních vlastností tónů do fyziologických kvalit. Proto se zavádí kategorie hlasitost, délka, barva a výška.

### **3.2.1 Tonální citění**

Pomocí této schopnosti prožíváme tonální vztahy a tonalitu. Tonalita je tonální tónová organizace. Váže se k hudbě určitého období (v 16. - 17. stol. upevňování dur-mollové tonality v evropské hudbě, ve 20. stol. – polytonalita, atonalita, dodekafonie atd.) a dále se váže k hudební kultuře určité oblasti (africká, evropská hudba, aj.). Hlavním rysem je dynamismus - napětí mezi statickými a kinetickými prvky melodie (citlivé tóny).

Tonální vztahy jsou vztahy mezi jednotlivými stupni v tónině. Děti si při kontaktech s hudbou zapamatovávají pocity napětí mezi hlavními a vedlejšími stupni. Rozvoj a výchova tonálního citění má sociální charakter – nezastupitelná funkce rodiny a předškolní hudební výchovy.

### **3.2.2 Harmonické citění**

Je to schopnost sluchově analyzovat vícehlas, akordy, harmonii, rozlišovat disonance a konsonance. Jejím předpokladem je sluchová analýza – při sluchovém vnímání vyčleňujeme jednotlivé tóny. Bez sluchové analýzy by akord byl vnímán celostně, jako jeden zvukově zabarvený tón.

Harmonické citění se jako schopnost rozvíjí nejpozději. Až po devátém roce. Do věku 9 let děti rozlišují konsonance – disonance jen výjimečně, nerozpoznávají ještě ani chybný harmonický doprovod. Nejúčinnější průpravou k rozvoji harmonického citění je provozování vícehlasu – vokálního i instrumentálního. Ten přináší i bohatší emocionální a estetický zážitek.

## 4 Hudební vývoj

Nezastupitelnou roli v psychogenezi i v celkovém harmonickém rozvoji osobnosti dítěte má bezpochyby hudební vývoj. Ten souvisí se vznikem a utvářením ostatních duševních schopností, sensoricko-motorických reakcí, rozumových a poznávacích procesů, s rozvojem paměti, fantazie a představ, s projevy temperamentu, vůle a s celkovou citovou sférou a senzibilitou. V průběhu hudebního vývoje se rozvíjejí schopnosti přiměřeně reagovat na hudební podněty, psychofyzilogicky je zpracovávat a emocionálně prožívat. Tím dochází k rozvoji motivace, hudební aktivity. Hudebního prožitku se účastní celá oblast psychiky. Hudebně tvořivá aktivita má mentálně hygienický vliv na psychiku.

### 4.1 Zrání jako předpoklad hudebního vývoje

Zrání je podmínkou hudebního vývoje. Umožňuje realizaci vloh pod vlivy prostředí. Zrání probíhá ve všech systémech organismu a je podmíněno převážně genetickými faktory. Ty však působí nezávisle na vnějších podmínkách jen při vzniku jedince a v prvních fázích jeho embryonálního života, později je také ovlivňováno exogenními vlivy. Zrání tvoří základ těch hudebních projevů, které vznikají jako následek anatomicko-fyziologického vývoje organismu a nervové soustavy. Je to například primární motorická reakce a elementární percepční orientace na hudbu. Aby proces zrání byl úspěšný, je nutné ho ovlivňovat výchovou a učením. Zrání se urychluje učením a získáváním zkušeností, proces hudební výchovy je úspěšný jen tehdy, pokud dítě dosáhlo potřebné zralosti.

Aby mohly vzniknout hudební schopnosti a činnosti, je nejdůležitější zrání struktury sluchového a motorického analyzátoru a hlasového orgánu. Podle Sedláka (1974b, s. 24-25) to postupuje tak, že se v každém věkovém období vytvářejí potenciální možnosti, strukturální a funkční předpoklady pro určitý vývojový stupeň vlastností a hudebních schopností. Nejprve se vyvíjejí elementární a auditivní motorické struktury (motorická reakce na hudbu, rozlišování výšky tónů), z nichž pak roste složitá hudební percepce, která umožňuje vokální reprodukci a intonaci, tvůrčí představivost a intuitivní hudební myšlení, které je předpokladem pro rekonstrukci hudebních útvarů a produkční hudební činnosti. Žádná hudební schopnost však nemůže vzniknout pouze procesem zrání, vždy je zapotřebí doplňující vliv výchovy a prostředí.

Každý člověk začíná svůj hudební vývoj s určitou individuální strukturou hudebních vloh, která se může postupně v ontogenezi realizovat. Hudební vlohy průběh hu-

debního vývoje neurčují, i když jsou jeho důležitou podmínkou. Nemůžeme proto omlouvat častý neúspěch dětí ve školní hudební výchově nedostatkem vrozené vlohové výbavy. Z tohoto důvodu není ani správné označovat hudebně nerozvinuté děti jako amuzikální, nezpěváky apod. Psychologické a lékařské výzkumy ukazují, že každé duševně a tělesně zdravé dítě je dispozičně vybaveno alespoň tak, aby se mohlo naučit zpívat jednoduché písně, prožívat a vnímat hudbu a plnit tak základní požadavky školní hudební výchovy. Jeho slabší hudební dispozice musí být kompenzovány kvalitním a efektivnějším vyučovacím procesem a individuální péčí učitele.

V hudebně vývojovém procesu vstupují do vzájemné interakce dědičné a vrozené předpoklady, vlivy prostředí a učení. Za výsledek ontogenetického vývoje považujeme hudební schopnosti.

#### **4.1.1 Charakter hudebního vývoje**

V otázce charakteru hudebního vývoje nepadá mezi psychology shoda. My se v souladu se Sedlákem (1974b, s. 179) přikláníme k hodnocení hudebního vývoje jako procesu stupňovité povahy s kvalitativně odlišnými vývojovými obdobími. V každém věkovém období se tedy vytvářejí potenciální možnosti pro určitý vývojový stupeň.

#### **4.2 Periodizace hudebního vývoje**

Sedlák (1974a, s. 181) člení hudební vývoj jedince na tři kvalitativně odlišná období, která lze zaznamenat:

- **Na konci 3. roku**, kdy dochází ke vtiskování vnějších vlivů v psychice dítěte a výrazně se tedy uplatňuje působení hudby, které upevňuje vzájemnou citovou interakci mezi matkou a dítětem.
- **Kolem 6. – 7. roku**, v tomto období morfologicky značně vyzrává pohybový analyzátor, který se podstatně podílí na hudebním vývoji a kdy se zvyšuje citlivost pro výšku tónu až dvojnásobně.
- **Na konci mladšího školního věku mezi 11. – 12. rokem**, kdy se s nástupem puberty podstatně mění celý vztah jedince k hudbě; omezuje se sice do jisté míry vokální činnost, ale s růstem emocionální sféry se prohlubuje senzitivnost k hudbě.

Mezi těmito obdobími jsou fáze pozvolnějšího vývoje, v nichž se připravují další kvalitativní změny. Uvedená stádia nejsou ovšem zcela absolutní a mohou být podstatně ovlivňována učením. Jednotlivá stádia hudebního vývoje je možno učením a výchovou zkracovat, a tím vývoj urychlovat.

#### **4.3 Motivace jako základní činitel hudebního vývoje**

Úkolem učitele při výuce hudební výchovy, je probudit v dítěti motivaci a hudební aktivitu jako trvalý rys jeho osobnosti. Měl by vytvořit kontakty s hudbou a potřebu ji aktivně přijímat a provozovat. Učitel musí vycházet z primární motivace dítěte k hudbě, musí umět propojit hudbu s dětským životem. Měl by také respektovat osobní tempo a individuální možnosti hudebního vývoje jednotlivců.

Žák má být učitelem podněcován k objevování hudby, k pronikání do její výstavby a do procesů jejího vzniku. Hudebně pohybové a instrumentální činnosti doplňující tradiční zpěv, zesilují hudební prožitek a dovolují žákům úspěšně plnit dané úkoly i přes případné vývojové opoždění. Seběmenší úspěch zejména na počátku hudebního vývoje vytváří velmi pozitivní motivaci, posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti a zvyšuje žakovu aktivitu, díky níž lze sledovat jedinečnost a osobitost žakova hudebního projevu.

Z didaktického hlediska to znamená podněcovat zvědavost dětí, vytvářet momenty překvapení, využívat motivace obsažené ve hře a problémových situacích, v nichž si dítě uvědomuje svůj vztah k hudbě a k okolnímu světu. Takto navozované úkoly a podněty aktivují dětskou fantazii a představivost a vytvářejí touhy, které působí motivačně velmi silně. Dosažení každého cíle musí být ohodnoceno pochvalou, která je velmi důležitá u žáků, kteří jsou opoždění v hudebním vývoji.

## **5 Hlavní příčiny opoždění v hudebním vývoji**

### **5.1 Vliv rodiny na utváření hudebnosti dítěte**

Nejdůležitějším činitelem ve vývoji dítěte by měla být rodina. Ta by měla dítěti umožnit první kontakt s hudbou a utvářet jeho hudební představy. V poslední době však rodina prochází výraznými změnami a to jak ekonomickými, tak sociálními. Změnilo se postavení matky, která již není žena v domácnosti, ale spolupodílí se na živění rodiny. Matka tedy svůj čas dělí mezi výchovu dětí a práci.

Dochází k tomu, že péče matky o dítě již není takovou samozřejmostí jako dříve. Přitom je ale kontakt mezi matkou a dítětem velmi žádaný nejen z hlediska pevného spojení, ale i z hlediska rozvoje hudebního sluchu. Sedlák (1974b, s. 185) uvádí, že dítě od matky přijímá první auditivní podněty poslechem tónů a melodie její řeči při uspávání. Matčina mluva, hlavně její zpěv rozvíjí dítě nejen emocionálně, ale i hudebně a to tím, že motivuje dítě k prvním vlastním pěveckým pokusům.

Pokud se matka po příchodu z práce dostatečně věnuje dítěti a pokud jsou předškolní dětská zařízení, která ji zastupují, na dostatečné úrovni, neměla by se její zaměstnanost projevit negativně. Jestliže tomu tak není, tak podle Sedláka (1974b, s. 76) tento dlouhodobý nedostatek trvalých emočních kontaktů vede k poruchám duševního zdraví. Pokud nejsou po delší dobu uspokojovány citové potřeby dítěte, projevují se u dítěte příznaky psychické deprivace. Ta se vyznačuje především labilitou, citovou chudobou a plachostí v citových projevech a vede k pocitu prázdnoty, otupění, bezzájmovosti nebo naopak ke zvýšené agresivitě a zpomaluje také intelektuální rozvoj dítěte. U dětí, u nichž citové strádání trvá již od narození, se projevuje psychomotorická retardace. Jsou neklidné, náladové a špatně se soustředí.

Sedlák (1974b, s. 78) dále uvádí, že deprivací retardace, která se projevuje hlavně v emoční nezralosti a citové chudobě, oslabuje motivaci k pěveckým pokusům, které jsou nezbytné k hudebnímu rozvoji. Přirozená touha dítěte po emocionálním vyjádření a po zpěvu je utlumena a vztah k písni se nevytváří. Nedostatek matčina kontaktu způsobuje vážné mezery v citovém životě dítěte a tak brání vzniku pěveckého projevu, který se zpočátku uskutečňuje formou nápodoby.

Podobně jako při osvojování řeči, kdy si dítě slyšené tóny hlásek spojuje s artikulačními pohyby hovořící osoby, se pokouší i o imitaci tónů slyšené melodie. Podaří-li se mu některé tóny melodie zachytit a napodobit, projevují se tyto první imitační pokusy jako pobroukávání při konejšení a uspávání.

Aby první pěvecké pokusy dítěte byly úspěšné, musí být splněna základní podmínka, kterou jsou upevněné akusticko-fonační stereotypy jako výsledek koordinace mezi hlasem a sluchem. Pokud je však oslabena auditivní složka těchto stereotypů, vázne i tvorba pěveckého projevu. Dítě pak není schopné melodii správně napodobit, zpívá intonačně nečistě.

U deprivovaného dítěte se proto první pěvecké pokusy vyznačují chudší vokalizací a nevýraznou dikcí, ale můžeme se také setkat s oslabenými muzickými faktory řeči a často i opožděnou řečí.

Zpěv matky, který je podobný hlasu dítěte a navozuje láskyplnou atmosféru, je nejúčinnější motivací k prvním pěveckým pokusům dítěte, a proto i základem jeho hudebního vývoje. V současnosti je zpěv v rodinách však značně omezen, bývá nahrazen reprodukovanou hudbou.

## **5.2 Vliv reprodukované hudby na utváření hudebnosti dítěte**

Podle Sedláka (1974b, s. 190) nemůže být reprodukováná hudba hodnotnou náhradou matčina zpěvu ani rovnocenným motivačním činitelem pěveckého projevu.

Z hudebních přehrávačů slyšíme obvykle zpěv doprovázený instrumentálním doprovodem. Dítě ale vnímá tuto hudbu globálně a nedovede rozlišovat jednotlivé hudební elementy. Takový zpěv není pro malé dítě přirozený, bývá zkreslený, často zní příliš silně a nebývá v souladu s aktuálním psychickým stavem dítěte. Reprodukováná hudba tak může ohrožovat duševní rovnováhu dítěte i schopnost jeho prožitku a poškozovat senzitivnost rozvíjejícího se sluchového orgánu dítěte.

Dá se říci, že lidé již většinou přestali amatérsky pěstovat hudbu pro vlastní potěšení a stali se pouhými konzumenty. Reprodukováná hudba se stává zvukovým doprovodem k hovoru i práci. Pokud je dítě vystaveno příliš hlasité hudbě, vyvolají se psychofyziologické obranné mechanismy, které omezují pozornost a soustředěnost. Postupně dochází k deformaci hudebního vnímání – ztrácí se představa o struktuře a obsahu díla. Znehodnocování hudebních podnětů vede postupně k přesycení a vnitřní prázdnotě.

Stále častěji děti mladšího školního věku reprodukují písně zpívané oblíbenými zpěváky, kteří se pro ně stávají idoly. Napodobují nejen styl oblékání a celkovou image, ale i celkový pěvecký projev. Pohybový výraz i techniku tvoření tónů, což může být pro rozvíjející se hlasový orgán velmi nebezpečné a mohou být příčinou vážných funkčních hlasových poruch.

Častá přítomnost reprodukované hudby v rodině nerozvíjí úměrně hudebnost dítěte, ale také mu brání objevovat hudbu prostřednictvím matčina zpěvu, omezuje prostor pro osobní iniciativu a ničí dětskou fantazii. Při poslechu hudby z rádií převažuje taneční hudba, znemožňuje to dítěti objevovat emocionalitu, obsahovou a hudební přístupnost lidových písní, na nichž je budována hudební výchova ve škole.

### 5.3 Vliv předškolních zařízení na hudební rozvoj dítěte

Hudební výchova má v předškolním vzdělávání velmi důležitou roli nejen pro hudební, ale i pro všestranný rozvoj dítěte. Neměla by být proto omezována pouze na zpěv, ale i hra na nástroje a hudebně-pohybová výchova by měla být každodenní záležitostí.

Sedlák (1979a, s. 50) uvádí, že v mateřských školách by si děti měly osvojit základní pěvecké dovednosti a návyky, naučit se hudbu soustředěně poslouchat, získávat o ni zájem a pohybem vyjádřit obsah zpívané nebo poslouchané skladby. Předškolní vzdělávání by mělo zejména rozvíjet:

- a) **pěvecké dovednosti** – reprodukcí i tvořivé, zpěv má do života dítěte vnést radost a optimismus, mají být vytvořeny základní pěvecké dovednosti a návyky (správné dýchání, tvorba tónu atd.)
- b) **hudební percepci** – ta má rozvíjet základní citový vztah dítěte k hudbě, zpěv zastává učitelka, hra na nástroj
- c) **rytmické cítění** – reagovat na charakter skladeb, rozpoznávat je podle rytmu, koordinace pohybů
- d) **hudební tvořivost** – rozvoj hudebního myšlení, fantazie a představivosti
- e) **hudební paměť**

Pokud má být hudební proces ve škole úspěšný, měl by navazovat na hudební vývoj v předškolním věku. Překážky v návaznosti vidíme v odlišném způsobu rozvoje elementárních hudebních dovedností v jednotlivých mateřských školách. Z některých dětí do první třídy přicházejí rozezpívané a připravené, ale na dětech přicházejících z jiných předškolních zařízení je vidět, že jsou hudebně zanedbané. Také veliký počet dětí ve třídách znemožňuje individuální přístup a učitel základní školy pak musí u mnohých dětí vyrovnávat opožděný vývoj i kvalitu hudebnosti, aby vytvořil základní předpoklady pro další soustavnou hudebně výchovnou práci.

## **6 Hudební vývoj dítěte před vstupem do školy**

Pokud má být hudebně výchovný proces ve škole úspěšný, měl by bezprostředně navazovat na hudební výuku v předškolním věku.

### **6.1 Prenatální období**

Od 70. let 20. století se datuje systematický vědecký výzkum vlivu zvuku na děti v děloze. Marek (2007, s. 77) uvádí, že mnohé výzkumy potvrzují, že sluch je před narozením nejrozvinutějším smyslem. Děti již ve 4. měsíci těhotenství dokáže reagovat na hudbu, její hlasitost a rytmus. Pokud se zrychlí tempo skladby, zrychlí se i srdeční tep plodu. Dále je prokázáno, že plod se v děloze učí a pamatuje si rytmus matčina srdce, který je díky svému opakování a délce trvání pro plod jakousi první zvukovou kolébkou. Studie také poukazují na fakt, že přes všechny možné zvuky a hluky, vytvářené matčíným tělem, dítě velmi zřetelně slyší především hlas matky. Bez výraznějšího zkreslení je schopno rozeznávat výšku tónů, rytmus její řeči a dokonce i vnější hudbu. Hlas matky je tedy pro dítě nejdůležitějším zvukem vůbec, do dělohy je přenášen přímo a je silnější než ostatní vnější zvuky.

Matčín zpěv podporuje vzájemné přilnutí matky a dítěte. Prostřednictvím zpěvu komunikuje matka s dítětem. Ona mu poskytuje stimulaci a dítě reaguje pohybem. Děti obvykle reagují jemnými, opakovanými pohyby, které jsou sladěny s rytmem písničky.

Přestože je dítě v děloze odděleno od vnějšího světa několika bariérami, žije ve velmi stimulujícím světě zvuků, vibrací a pohybu.

Pro rozvoj plně a zdravě tělesně, emočně, intelektuálně a duchovně vyvinutého člověka, je zvuková stimulace dítěte velmi důležitá. Je tedy zřejmé, že náš smysl pro hudbu má své počátky už v pobytu v děloze.

### **6.2 Novorozenecké a kojenecké období**

Hlavní podmínkou hudebního vývoje dětí v tomto věku je správný vývoj sluchu. Již několik dní po narození začíná fungovat sluchový analyzátor, u novorozence je možné zaznamenat reakci oka na silnější zvukový podnět. Ve druhém týdnu života dítě živě reaguje na silnější zvukový podnět. Mezi 3. a 8. týdnem kojenec začíná reagovat na matčín hlas, tikot hodin a pronikavější zvuky. Koncem druhého měsíce začíná vnímat tóny hudebního nástroje a reaguje na matčín zpěv, ve 3. a 4. měsíci obrací hlavu směrem ke zdroji zvuku, který je schopno vyčlenit z ostatních. Jeho diferenciační schopnost se stále zjemňuje. Trpišovská (2004, s. 41) uvádí, že na zpřesňování sluchového vnímá-

ní nejvíce působí lidská řeč, a to i vlastní zvuky, které dítě vydává při svém experimentování s hlasem.

Funkce hlasového orgánu dítěte se projevuje hned po narození vrozeným nepodmíněným reflexem – křikem. Častou činností nemluvněte je vokalizace, tj. experimentování s hlasovými orgány – výskání, broukání, žvatlání.

Sedlák (1974b, s. 38) uvádí, že od 4. do 6. týdne se k broukání novorozence přidávají zvuky, které jsou téměř shodné u dětí všech národů. V době mezi 6. a 8. měsícem dítě opakuje stejnou slabiku a slova, zpočátku bez porozumění významu. Ačkoliv při napodobování dochází často k nepřesné artikulaci, dítě vždy napodobí správně přízvuk a melodii slova. Podle Sedláka (1974b, s. 42) je důvodem to, že rytmus a melodie jsou fylogeneticky nejstaršími prvky řeči. V napodobování řeči dospělých mají velký význam muzické faktory řeči, které jsou u dítěte tohoto věku mnohem výraznější než v řeči dospělého a tvoří základ pro první imitační pěvecké pokusy, ke kterým cíleně dochází později.

### **6.3 Období batolete**

Mezi 1. a 2. rokem dítě začíná vnímat výškové změny melodie řeči a odlišovat řeč od zpěvu. Od prvotních pokusů o pohrávání si s vlastním hlasem přechází dítě postupně k vědomým pěvecky intonačním pokusům, které se podle Sedláka (1974b, s. 44) objevují již před koncem druhého roku.

Nejprve dítě podle Sedláka (1974b, s. 44) volně přechází z mluvené řeči do melodie, jde o jakýsi „mluvozpěv“. Ve vlastních, spontánních mluvených projevech směřujících např. k oblíbené hračce, tvůrčím způsobem dítě přepracovává dosavadní hudební představy a zkušenosti, vyjadřuje své city, touhy nebo nálady. Vlastní pěvecká realizace dítěte, která je vyvolána dobrou náladou i poslech hudby bývají v tomto období spojeny se spontánními motorickými projevy – pobíháním, poskoky atd.

Vlastní melodie pak představuje nejvyšší stupeň hudební tvořivosti. Podnětem k této tvůrčí činnosti jsou písně, které dítě slyší ve svém okolí a jejich obliba ho pobízí k záměrné tvorbě vlastních skladeb. Ty se vyznačují jednoduchou melodickou výstavbou, jednoduchou rytmickou strukturou.

Rozsah zpěvního hlasu batolete se pohybuje nejčastěji v rozsahu velké tercie, zpravidla v rozpětí  $e^1 - g^1$ . Tyto pěvecké tóny, které dítě tvoří přirozeně a bez námahy, Sedlák (1974b, s. 48) je označuje jako tóny primární a předpokládá, že poloha primár-

ních tónů je ovlivňována anatomicko-morfologickou strukturou hlasového orgánu, pěveckou činností a hlasovou výchovou dítěte.

## 6.4 Předškolní věk

Předškolní věk je rozhodujícím obdobím pro hudební rozvoj dítěte. V tomto věku se současně s procesy zrání, tělesným vývojem rozvíjí velmi intenzivně i sluchový analyzátor. Výrazné pokroky v řeči jsou důkazem jemnější diferenciaci ve sluchovém vnímání. Dítě rozlišuje i hlásky zvukově si velmi blízké a samo je správně vyslovuje. Mění se **rozsah a intenzita sluchového vnímání**. Mezi třetím a čtvrtým rokem začíná dítě vnímat hudbu globálně, tzn. melodii i s textem, pohybem a mimikou. Zároveň analyzuje jednotlivé komponenty zvukových podnětů: sílu, výšku, délku a barvu.

Zlepšuje se také **funkce hlasového aparátu** a tím vzrůstá i kvalita vokální reprodukce dítěte. Hlasový rozsah dětí v předškolním věku se pohybuje obvykle od  $d^1$  po  $a^1$ . Ke konci předškolního věku se také definuje **poloha hlasu** dítěte (nižší, střední, vyšší). U dětí předškolního věku by měly být vytvářeny správné pěvecké návyky a dovednosti.

Kapacita **hudební paměti** se postupně zvětšuje s poznáváním nových písní a s jejich opakováním. Formují se základní hudební představy i schopnost vybavit si slyšenou melodii. V tvůrčích improvizčních pokusech se dítě stále více vzdaluje od známých melodií a ve větší míře uplatňuje vlastní hudební nápady.

Dokonalejší **sluchová diferenciaci** hudebně výrazových prostředků umožňuje dítěti pronikat do hudebně obsahové stránky skladby. Předškolní děti dovedou na základě své emocionality a fantazie vyjádřit hudební obsah, hudební náladu nebo charakter skladby příslušným tělesným pohybem. Pohyby se stále zdokonalují. Pohyby nohou, paží i celého těla dovede předškolní dítě koordinovat s hudebním rytmem.

V předškolním věku se rozvíjí hlavně jemná motorika, tedy pohyby vyžadující soustředěnou pozornost a velmi jemnou svalovou koordinaci, zejména souhrn svalstva prstů. Vznikají tak předpoklady pro hru na hudební nástroj. V tomto období zaznamenáváme vznik **harmonického cítění** i rozvoj a upevňování **tonálního cítění**, které se hrou na dětské hudební nástroje zpřesňuje.

Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřské školy, které v naší společnosti částečně přejímají výchovnou funkci rodiny. Sehrávají důležitou roli v péči o tělesný a duševní vývoj dětí, ale i o jejich vývoj hudební, neboť pečují o děti ve věku, ve kterém se vytvářejí sluchové a emocionální reakce na hudbu. Všeestranně hudebně vzdělané

učitelky doplňují, ojediněle dokonce zcela nahrazují funkci rodiny v hudebním rozvoji, jestliže rodiče nemají pro hudební výchovu předpoklady.

U dětí, které v předškolním věku nenavštěvují mateřskou školu, se hudebnost rozvíjí zpravidla živelně. Vhodné rodinné prostředí a péče o hudebnost v mateřské škole jsou nutnými podmínkami úspěšné práce v základní škole.

## **7 Hudební zralost dítěte při vstupu do školy**

Pokud chceme zjistit, jak je dítě při vstupu do školy zralé hudebně, zkoumáme úroveň jeho hudebních schopností. Sedlák (1989c, s. 45) rozdělil zkoumání hudebnosti na následující oblasti:

### **A. Oblasti hudebního sluchu**

1. Základní orientace v melodii se schopností zachytit její tonální a výškový pohyb. Zachytit melodii stoupající či klesající.
2. Schopnost soustředit se na vnímání výšky tónu. Koncentrovat pozornost a zaposlouchat se do dvojice výškově rozdílných tónů. Žák musí postihnout rozdíly v půltónech.
3. Rozvinuté tonální citění. To se projevuje schopností rozpoznat mimo tonální tón v pětistupňové durové řadě, případně v celé durové stupnici. Jde nejprve o tón porušující půltónový vztah mezi 3. a 4. stupněm a mezi 7. a 8. stupněm durové řady. Také by měly rozeznávat ukončení melodie nebo její nedokončení.
4. Existence základních hudebních představ, která se projevuje poznáváním a pojmenováním zahranych nebo zazpívaných úryvků známé písně. Žák by měl také upozornit na chybnou reprodukci a případně ji sám opravit.
5. Rozvinutá hudební paměť. Děti by měly být schopné zapamatovat si kratší melodický nebo rytmiický úryvek a správně ho zopakovat.

### **B. Oblasti rytmického citění a motoriky**

V této oblasti byla zkoumána schopnost reagovat na hudbu pohybově a měnit pohyby se změnou hudebního tempa. Děti by měly podle hudby správně vykročit, pochodovat a pokusit se o přibližnou synchronizaci kroků s tempem hudby. Měly by zareagovat na zrychlení či zpomalení tempa. Vytleskat základní taktové hodnoty dvoučtvrtečního a tříčtvrtečního tempa.

### **C. Oblast pěveckých dovedností**

Děti by měly pěvecky imitovat melodizované říkadlo. Transponovat si píseň do své individuální hlasové polohy. Také samostatně interpretovat známou píseň, kterou již umí. Měly by ji také umět zahrát na dětském hudebním nástroji (např. zvonkohra).

#### **D. Elementární tvůrčí projevy**

Pod tímto si představujeme, že jsou děti schopné samostatně melodizovat říkadlo, vytvořit vlastní melodickou variantu jednoduché známé písně. Mají melodizovat otázku a odpověď. Z rytmických spontánních projevů mají děti „hrou na tělo“ reagovat na různý charakter hudby.

#### **E. Předpoklady pro elementární instrumentální činnost**

Tyto schopnosti spočívají v uvolnění pohybů paží a rukou, ve schopnosti rytmických úderů na bicí hudební nástroje a v dovednosti rozdělit čtvrt'ovou dobu na dvě osminové.

Sedlák (1974b, s. 93) uvádí, že se ukázalo, že rozvoj hudebních schopností vykazuje v tomto věku velké individuální rozdíly, které jsou způsobeny nestejným genetickým základem a různými vlivy sociálního prostředí.

S tímto tvrzením, i když je z minulých let jde souhlasit v každé době. Samozřejmě jsou důležité dané genetické vlastnosti, se kterými se toho moc dělat nedá. Buď je dítě hudebně talentované, nebo naopak vůbec ne, ale s vlivem prostředí se určitě dá něco dělat.

Pokud je sociální prostředí v tomto směru nečinné, dítě nenaváže kladný vztah nejen k hudební výchově, ale hudbě jako takové. Nebude si zpívat s takovou radostí s ostatními, bude se cítit méněcenné a může tento předmět začít dokonce i nenávidět.

Naopak, když se dítěti v domácím prostředí zpívá, hraje, pouští písničky, rozvíjí se po všech stránkách. Bude mít k hudbě kladný vztah a hudební výchovu ve škole bude mít rád.

Samozřejmě při vstupu do školní docházky záleží i na vyučujícím daného předmětu. Na jeho přístupu, kladném či záporném. To vše pak působí na děti a jejich radost z hudební výchovy. Na to, jak se na tento předmět těší a připravují.

Právě díky systematické práci učitele roste i dynamičnost hudebního vývoje. Stírají se individuální rozdíly a tím se vytvářejí podmínky pro hudební vývoj u všech dětí. Hudební vývoj je v tomto věku možný i díky vysoké plastičnosti nervového aparátu, upevňujícími se akusticko-fonačními stereotypy a zvyšující se citlivostí ke změnám s výškou. Protože hlasový orgán ještě nedokončil svůj anatomicko-fyziologický vývoj, je poddajný, křehký a plastický. Hodnotící kritéria v tomto období u dětí nejsou ještě

dosud vytvořena, pěvecký projev bývá spontánní, a proto není pěvecká činnost omezo-  
vána psychickými zábranami a pocity nedokonalosti.

Sedlák (1974b, s. 94) dále také uvádí, že si učitel musí stále uvědomovat, že hu-  
debnost v tomto věku musí být stále podněcována a hudební vlohly aktualizovány vše-  
strannými hudebními činnostmi. Neměl by se proto ukvapovat s diagnózou hudebnosti  
hned po první prověrce a měl by si uvědomit, že se dítě ocitá vlastně na začátku sou-  
stavného hudebně vývojového procesu.

## 8 Amúzie – porucha hudebních schopností

Je nejvýraznější poruchou hudebních schopností. Pojem amúzie se nejdříve začal používat v klasické systematice neurologie, později se dostal do psychologie a hudebně pedagogické praxe.

Charakteristik amúzie je více. V lékařství je to vrozená nebo získaná neschopnost poznávat hudbu, rozumět jí nebo reprodukovat tóny a melodie. U jiných autorů je hlavním znakem nedostatek hudebního sluchu a hluchota pro melodii. V psychologii hudby je amúzie pojata z širšího hlediska. A. Wellek (1963) uvádí její znaky:

1. Výrazný nedostatek hudebního nadání a s ním související nezájem o hudbu.
2. Extrémní nehudebnost.
3. Patologické poruchy funkcí hudebního sluchu nebo motoriky a s nimi související neschopnost vnímat hudbu, pochopit hudební vztahy a pěvecky je reprodukovat. Tyto poruchy jsou průvodním jevem při poškození sluchového orgánu, aniž by došlo k všeobecné hluchotě.

Také G. Révész (1972) spatřuje vznik amúzie v získané poruše sluchového mozkového centra v levém spánkovém laloku, která způsobuje poruchy nebo ztrátu hudebního sluchu a neschopnost reprodukovat melodické tóny.

U většiny autorů jsou ale hlavními znaky amúzie neschopnost rozeznávat hudební výšku a tónové vztahy a s tím související nízká úroveň hudebního vnímání, reprodukce a snížený zájem o hudbu. Poruchy amúzie se váží buď k senzorické, nebo motorické oblasti.

### 8.1 Senzorická amúzie - impresivní

Projevuje se v poruchách hudebního vnímání, při němž nedochází ke ztrátě schopnosti slyšet, je však částečně nebo úplně omezena možnost vnímat výšku tónu a výškový pohyb melodie. Senzorická amúzie je velmi proměnlivá. Někdy jedinec rozlišuje výšku jednotlivých tónů, není však schopen celostně vnímat melodie, a proto nepoznává velmi známé melodie.

Někdy bývá porušeno vnímání jen některých tónů v určité tónové oblasti, jindy je porucha vážnější. Znemožňuje vnímat výškové vztahy a tím také tonalitu. U jedince pak znemožňuje vznik tonálního cítění.

Dalším projevem senzorické amúzie je parakusie, což je falešné slyšení. Při poškozené funkci jednoho ucha a normální funkci druhého dojde k jejich vzájemnému

„rozladění“. To znamená, že jedno ucho slyší tentýž tón výš nebo níž než druhé, nebo postižené ucho rozkládá zvukový podnět na dvě různé výšky.

W. Laux popisuje poruchy ve vnímání časového průběhu hudby, především ne-  
možnost vnímat metrickou nebo rytmickou stránku, jindy jednu z nich při neporušeném  
vnímání druhé složky. Tyto poruchy znemožňují tělesné pohyby synchronizované  
s hudbou (pochod, tanec, rytmickou gymnastiku).

Výskyt senzorické amúzie je velmi často spojen se senzorickou afázií (slovní hlu-  
chotou). Při afázii nedovede jedinec v důsledku poruchy sluchu pro řeč (fonematický  
sluch) vyčleňovat ze zvukových komplexů jednotlivé fonémy (prvky řeči umožňující  
diferencovat a měnit smysl slov) a nerozumí proto ani jejímu obsahu.

U dětí bývá senzorická amúzie spojená s poruchami ve výslovnosti řeči. Při sen-  
zorické patlavosti jsou vzniklé potíže ve výslovnosti způsobeny nerozvinutými sluchově  
diferenciačními schopnostmi, aniž by byly zjištěny ve sluchovém orgánu a motorických  
dráhách řeči chorobné organické změny. Dítě zpravidla nepřesně analyzuje zvukově  
podobné hlásky (např. hlásky h, t nebo sykavky) a špatně je vyslovuje.

## **8.2 Motorická amúzie - expresivní**

Je to porucha motorického centra. Při této poruše funguje hudební představivost,  
paměť i poznávání melodií, ale chybí výkonnostní stránka. A to schopnost zazpívat a  
zahrát motivy a melodie.

Tato porucha se v pěveckých projevech nazývá fonickou amúzií. Jedinci  
s motorickou amúzií si většinou nesprávnou reprodukci uvědomují, nedovedou ji však  
opravit, a proto neradi zpívají před kolektivem. Naproti tomu děti, které ještě nemají  
vytvořenou tónovou korekci, si chybnou reprodukci neuvědomují a zpívají bez zábran.

Motorická amúzie je také velmi proměnlivá. Někdy je jedinec schopen reprodu-  
kovat správně jednotlivé tóny, ale už je nedokáže správně svázat v jednu melodii. Jindy  
zpívá obstojně melodii, ale porušuje rytmickou stránku.

Selhávání výkonných a konstruktivních složek se projevuje nejen v pěveckých  
činnostech, ale i v činnostech instrumentálních. Instrumentální amúzie, jinak zvaná  
múziká apraxie se projevuje ve ztrátě schopnosti vykonávat potřebné pohyby při hře na  
hudební nástroj. I projevy múzické apraxie jsou různé. Někdy instrumentalista hraje  
některé tóny stupnice intonačně správně, ale ostatní nečistě, nebo mu některé pohyby  
při hře dělají potíže. Často instrumentalisté čistě hrají na své nástroje, ale už nejsou  
schopni čistě zpívat. To jsou potom projevy vokální motorické amúzie.

Motorická amúzie bývá také velmi často spojena s poruchami artikulace řeči, které se nazývají motorická afázie. Ta může být spojena s poruchami čtení, čtení not a s poruchami psaní.

### **8.3 Příčiny amúzie**

Neurologické výzkumy nám ukazují, že amúzie je způsobena vrozenými, dědičnými nebo v průběhu života získanými patologickými změnami, které vznikají po onemocnění centrálního nervového systému, zánětech mozku, po poškození vnitřního ucha nebo poškození míchy a hlavně po poškození kortikální oblasti v levém spánkovém laloku.

Příznaky amúzie se také mohou dostavit i při opožděném zrání hlasového orgánu nebo mozkových struktur.

Jelikož je proměnlivost amúzie téměř neomezená, je těžké postihnout všechny její příznaky. Podle Sedláka (1989c, s. 62) jsou nejzákladnější příčiny amúzie tyto:

#### **A. Příznaky senzorické amúzie**

- porucha nebo ztráta absolutního nebo relativního sluchu u osob, které jimi dříve disponovaly
- nesprávná sluchová diferenciací výšky jednotlivých tónů, výškových vztahů, intervalů, melodií a hudební formy
- ztráta smyslu pro tonalitu
- potíže při sluchové analýze harmonických intervalů a akordů
- neschopnost poznat odchylky nesprávné vokální nebo instrumentální reprodukce
- poruchy smyslu pro metrum a rytmus, pro změny tempa v hudební skladbě
- neschopnost číst noty
- neschopnost vnímat a esteticky hodnotit hudební skladby

#### **B. Příznaky motorické amúzie**

- chybná reprodukce rytmu melodie na bicím nástroji
- neschopnost vykonávat synchronizované pohyby s hudebním rytmem a tempem
- intonačně nepřesná vokální reprodukce, intonace známých i neznámých melodií
- neschopnost vyhledat a zahrát na klávesovém nebo dětském hudebním nástroji jednotlivé tóny nebo úryvky známých písní
- neschopnost psát noty

Zkoumat amúzii je velmi náročné. Zatím je výzkum prováděn pouze v lékařské vědě a to jen omezeně. Zejména v souvislostech s poruchami řeči (afáziemi). V hudební psychologii je opomíjen, což se negativně odráží v hudební pedagogice a didaktické praxi. Sedlák (1989c, s. 65) uvádí, že právě v praxi se učitelé často setkávají s lehčími formami motorické amúzie. Ta se projevuje dočasnou neschopností čistě zpívat. Je způsobena nevytvořenou souhrou mezi sluchovým vnímáním nebo představivostí a funkcí hlasového orgánu. Tuto poruchu můžeme soustavnou a efektivní pěveckou činností poměrně rychle odstranit, hlavně pokud se začne s nápravou hned při vstupu dítěte do školy.

Naproti tomu u případů senzorické amúzie je rekonstrukce hudebního vnímání více obtížná a úspěch učitele je značně podmíněn charakterem a výrazností poruchy. Učitelská praxe potvrzuje, že i zde je možné relativní vylepšení.

Diagnosticky je značně obtížné lépe vymezit a oddělit projevy senzorické amúzie od její motorické podoby. Oba typy se často kombinují a jsou si navzájem podmíněny. Senzorické poruchy, které se projevují jako neexistence hudebního sluchu, tonálního a rytmického cítění se zákonitě promítají do motorických úkonů a ohrožují nebo znemožňují vznik pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových činností.

Učitelé se občas dopouštějí vážných chyb, když hudebně nerozvinuté děti, kterých je ve školách velké množství a jež jsou schopny rozvoje v senzorických a motorických úkonech, nazývají amúzické. Hlavní příčinou těchto pedagogických omylů je málo rozvinutá diagnostika hudebních schopností, která by měla přinést i propracovanou metodu zjišťování poruch hudebních funkcí spolu s jejími didaktickými důsledky. A proto se v další kapitole budu věnovat právě zjišťování hudebních schopností žáků.

#### **8.4 Zjišťování hudebních schopností žáků**

Pokud má učitel dobře a úspěšně učit, musí navázat na žákovy hudební schopnosti. Sedlák (1989c, s. 69) uvádí, že zkoumání těchto schopností patří k nejtěžším a zároveň nevyhnutelným hudebně výchovným úkolům. Existenci i určitou míru hudebních schopností žáka prozrazuje:

1. zájem o hudbu a o hudební činnost
2. vztah mezi cvikem a výkonem (hudebně schopní žáci zareagují rychleji a přesněji)
3. spontánní hudební projev
4. překonávání překážek, láska k hudbě, nadšení pro hudební činnost

Uvedené znaky jsou na sobě navzájem závislé. Nejvýznamnější metodou zjišťování schopností dětí je přímé zkoumání vztahu mezi žákovým cvikem a získaným výsledkem. Hodnotí se žákova reakce a kvalita jeho hudebního výkonu. O výběru a náročnosti daného úkolu rozhoduje věk dětí a stupeň jeho dosavadní hudební výchovy. Projevili-li děti vyšší úroveň schopností, než se čekalo, zvýší se náročnost požadavků. Schopnosti, které se zjišťují:

### 1. Rytmické schopnosti žáka

Tyto schopnosti zjišťujeme nejdříve imitací slyšených rytmických prvků (poklepem, neutrální slabikou apod.). Hodnotíme rychlost žakovy reakce, přesnost imitace a jeho paměť. Náročnost úkolu se každým ročníkem stupňuje. Příklady: Žák rozhoduje, zda je v zahraničí či zazpívané písni chyba.

### 2. Pěvecké schopnosti

Při nich žák prozrazuje už některé znaky své řeči. Je z ní slyšet **hlasová poloha** (sopranová nebo altová). Díky modulaci řeči i ohebnost znaku, také jeho rozsah a smysl pro zpěvnost. Skutečný rozsah hlasu lze zjistit zpěvem známé písně, kterou budeme transponovat, až dojdeme k nejvyšší či nejnižší esteticky přijatelné mezi.

Smysl pro dynamiku a hlasitost zpěvu bude žák zkoušet tím, že píseň zazpívá potichu, nahlas, jako medvěd atd. **Zpěvnost** žák uplatní spontánním zatónováním svého jména nebo pozdravu.

### 3. Vokálně intonační schopnosti žáka

Tyto schopnosti se zkoumají ve spojení se schopnostmi hudebního sluchu. Žáci 1. a 2. třídy sledují zvuky, které jsou získány z předmětů denní potřeby. Pojem vysokého tónu může žákům zastupovat představa zpívající ptáčka a pro tón hluboký to může být mručení medvěda. Při hře vysokých tónů děti žáci ukazují rukou nahoře, pro vysoký tón a rukou dole, když učitel hraje nízký tón. Díky pohybu rukou můžeme pozorovat správnost jejich reakcí.

Žáci 3. až 5. třídy určují chyby zahraničí či zazpívané učitelem úmyslně v melodii písně, které znají. Také určují chybný tón ve stupnici C dur. Určují čistě a falešně zazpívané úryvky písní, samozřejmě známých. Žáci prozradí svou intonační schopnost prostřednictvím vlastního zpěvu písně a schopnosti pěvecky napodobovat předehrávané intervaly, akordy a jednoduché melodické úryvky.

#### **4. Hudební paměť a představivost**

To žák prokáže, jestliže si pamatuje daný tón a zazpívá ho přesně, i když odpoutáme jeho pozornost. Také pokud zazpívá daný tón, i když před tím slyší jiný tón a pokud si pamatuje tóny zahraného intervalu, akordu a pak melodie.

Díky zkoumání můžeme zjistit i učenlivost žáků. I když na první podněty žák reaguje chybně, může správně reagovat třeba až podruhé či potřetí. Rozhoduje přitom způsob, kterým učitel dává žakovy podněty. Celková psychologie učitelova jednání a skutečná schopnost žáka.

#### **5. Tonální cítění**

Můžeme zkoumat takto:

1. Žák slyší zahraný durový kvintakord a určuje, jestli jsou další tóny zahrané o oktávu výš či níž. Zda jsou to tóny toho akordu nebo ne.
2. Zahraje se durová stupnice a žák určí, jestli jsou další hrané tóny, tóny té samé stupnice (hrajeme je o oktávu výš, níž, v té samé oktávě).
3. Žák zazpívá na základě udaných tónů začátek známé písně.

#### **6. Harmonické cítění**

Už žáci nižšího stupně ZŠ si osvojují hudebně výchovnou praxi. Svou schopnost harmonicky cítit dokazují reakcí na akordy durové a mollové, dominantní septakordy, klavírní doprovod písní.

Harmonické cítění žáků je závislé nejen na jejich hudebních schopnostech, ale i na jejich zkušenostech, na hudebním prostředí, díky kterému se vytváří určité prvky harmonické představivosti, harmonického cítění.

Při zjišťování hudebních schopností se uplatňuje menší výběr podnětů. Pouze v případech, kdy jde o znaky amúzie nebo talentu, se uplatní více podnětů.

## 9 Rozvoj hudebních složek

Hudebně vzdělávat a vychovávat se má každé dítě bez ohledu na jeho sociální postavení. V počáteční hudební výchově nelze rozlišovat děti podle vrozeného hudebního talentu. Hudebně vzdělávat je nutno i toho, kdo projevuje slabší hudební vlohy. Z elementární hudební výchovy nesmí být vyloučeno žádné dítě, neexistují děti, které by nebylo možno hudebně rozvíjet (Orff in Sedlák 1974, s. 171).

Tzn. nehudebnost dětí není dána naprostým nedostatkem vrozených předpokladů, ale je způsobena často sníženými schopnostmi. Je ale možné u těchto dětí docílit kladných výsledků v hudební výchově. Jednoduché hudební činnosti a aktivní poslech hudby zvyšují vnímavost vůči podnětům.

### 9.1 Hudebně pohybová výchova

Hudební vývoj dětí by měl být komplexní. Měly by se tam objevit činnosti a složky percepční, řečové, pěvecké a rytmicko-pohybové.

Hudba již při svém vzniku byla spojena s pohybem. Lidé spojovali hudbu a tanec před lovem nebo při oslavách.

Při vnímání hudby je u dítěte vyvolávána rytmická reakce, kdy se dítě hýbá do rytmu, tleská rukama, pohybuje nohama. Hudba a pohyb spočívají v lidské přirozenosti. U dětí by ze začátku měly být spojeny hlavně s lidovou slovesností.

Jednota hudby a pohybu je důležitým činitelem duševního vývoje dítěte, hlavně pak jeho psychomotorické vlastnosti. Hudební rytmika rozvíjí aktivitu dítěte, naplňuje jeho potřebu tělesného pohybu a dává mu možnost se samostatně hudebně projevit.

Pohyb podněcený hudbou zvyšuje aktivitu hudebního vnímání a zesiluje emocionální účinek hudby komplexnějšími hudebními představami. Rozvíjí rozumové a hudební schopnosti dítěte, jeho citovost, fantazii a pohybové schopnosti. Zlepšuje koordinaci tělesných pohybů, držení těla, učí se obratnosti, zajišťuje lehkost pohybů, které se stávají estetickými. Rozvojem pohybového aparátu a ústrojí se také urychlují procesy vyšší nervové činnosti. Dítě se přizpůsobuje svému okolí a díky získaným pohybovým dovednostem se přirozenou cestou připravuje na pracovní výkony.

Pohybovou výchovou se také mohou odstraňovat tělesné a duševní poruchy jako je neohrabanost, lenost, pomalé a nedokonalé reakce na podněty. V hudebně pohybové hře děti prožívají prostřednictvím uměleckých prvků společné pocity radosti a uspokojení. Rozvíjí se jejich sociální citění a adaptabilita, kázeň a vůle a upevňují se jejich mravní a charakterové vlastnosti.

Vznik a podstata rytmických reakcí na hudbu spočívá v komplexním vnímání a prožívání všech hudebně vyjadřovacích prostředků i v úsilí o jejich ztvárnění. Rytmické tělesné pohyby se prostřednictvím hudebního rytmu váží ke všem hudebně vyjadřovacím prostředkům. Jsou spojeny se všemi komponenty hudebního sluchu a s celkovou hudebností člověka.

Při vzniku pohybových reakcí se uplatňuje dynamická složka hudebního sluchu. Zachycuje změny síly hudebního proudu, pravidelnost metrických akcentů, ale také vnitřní energii hudebního útvaru, která vzniká z tonálního napětí a prožívání tonálních vztahů.

Podstatu hudebního rytmu a hudebně rytmického citění spatřujeme ve spojení metrrytmických složek s ostatními vyjadřovacími prostředky i ve schopnosti na ně pohybově reagovat.

Aby vzniklo rytmické citění, je nutná pohybová aktivita, a proto různé druhy vytukávání, tleskání a pouhého vypočítávání nelze pro jejich funkční omezenost považovat za skutečné projevy hudebně rytmického citění. Hudební rytmus má svůj původ už v životních funkcích a činnostech lidského těla (v dýchání, v chůzi, v srdečním tepu), a proto se může rozvíjet u všech dětí předškolního věku, i u těch, které ještě nejsou schopny čistě zpívat. Vyrůstá z široké, v dětském věku všeobecné dispozice a je dobrým základem hudebního rozvoje a elementární hudební výchovy. Kulminační křivka rytmického citění spadá do období intenzivního hudebního rozvoje, kterým je období mladšího školního věku. Rytmické citění se rozvíjí zcela přirozeným způsobem. Vokální motorika nemůže zajistit potřebný rozvoj rytmického citění. Proto je pohyb podle hudby základem rytmického citění a jednou z cest k chápání hudebního myšlení.

## **9.2 Rozvoj hudebně pohybových reakcí**

S rozvojem hudebního rytmu a hudebně pohybových schopností je dobré začít v předškolním věku, kdy je pohyb, hudba a slovo jednotné a přirozené. Hudba je zde spojena s lidovou poezií a neodlučuje se od slova. Proto nejúčinnější průpravou k hudebně rytmickým pohybům je výrazná rytmizace a deklamace slova. Zpočátku je prováděna na jednom nebo několika tónech a je doprovázena „hrou na tělo“. Děti by měly být podněcovány k vytváření pohybu podle charakteru hudby, k samostatné rytmické a pohybové improvizaci. Zpočátku jsou pohyby spontánní, později se mění na pohyby, které děti vědomě řídí. Důležité je dětem poskytnout rozdílné hudební žánry, aby se jejich pohyb nerozvíjel jednostranně.

Pohybová výchova by měla být zařazována do hodin hudební výchovy. Je její nedílnou součástí a důležitým prvkem v komplexním rozvoji hudebních schopností.

### **9.3 Hra na dětské hudební nástroje jako zdroj hudební aktivity**

Sedlák (1974b, s. 154) uvádí, že dětské nástroje přinášejí podstatné obohacení hudebních činností, motivují zájem o hudební hru a vytvářejí daleko lepší předpoklady pro hudební vnímání než pouhý zpěv a poslech.

Spontánní hudební projevy bývají umocněny použitím dětských hudebních nástrojů, převzatých většinou z Orffova instrumentáře. Hlavně to jsou jednoduché bicí nástroje, jejichž použití mohou ovládnout i děti předškolního věku. Zejména se používají tamburíny, kastaněty, činely, malé bubínky a pro melodickou hru se používají hlavně různé druhy xylofonů, metalofonů, zvonkoher a zobcových fléten. Pokud jsou tyto nástroje vyrobeny kvalitně, vyrovnají se čistotou ladění skutečným orchestrálním nástrojům.

Hra na jednoduché nástroje tvoří jednu ze složek hudebního vyučovacího procesu a vedle zpěvu a poslechu je důležitým prvkem v rozvoji hudebnosti a zdrojem hudební aktivity. Protože dětem poskytuje velmi atraktivní činnosti, tak v nich prohlubuje zájem o hudbu. Přináší specifické hudební zážitky a představy, které nelze získat pouze zpěvem nebo poslechem. Instrumentální hra rozvíjí rychlé hudební vnímání.

Zprostředkující význam instrumentální hry pro navození zpěvního projevu je důležitý zvláště u těch dětí, které vyrůstaly v rodinném prostředí, jež je málo podněcovalo k vlastním pěveckým pokusům. Většinou jsou tyto nástroje laděné v tónovém rozsahu o oktávu vyšším, než je poloha dětského hlasu. Tím podporují tvorbu vyšších tónů. Díky pomoci zvukové opory nástrojů se děti nemusí bát zpívat. Tím pádem pomáhají odstraňovat strach z nezdařených pěveckých pokusů.

Pro hudebně opožděné žáky je instrumentální hra specifickou cestou k hudbě a prostředníkem k pěvecké činnosti, protože je ze začátku snazší než zpěv.

Hra na dětské hudební nástroje se dá zjednodušeně popsat jako přirozená činnost, která navazuje na spontánní dětské bušení do různých předmětů, které spadají již do prvního roku dětského života.

## 10 Praktická část - pedagogický průzkum

### 10.1 Stanovení hypotéz

Hudební výchova jako pojem je v dnešní době dětmi znehodnocována a zesměšňována. Sami učitelé poukazují na to, že vyučovat tento předmět není vůbec jednoduché, jak by se mohlo zdát. Děti přicházejí do základních škol s představou, že hudba jsou hlavně písně z rádií a taneční hudba. Tedy hudba, kterou nemusí plně vnímat, která nemá přidanou hodnotu. Hudba, která je náplní předmětu ve školách, děti nepřitahuje, je pro ně nezajímavá. Samozřejmě se to takto nedá specifikovat na všechny, ale bývá to velmi často příčinou nechuti vůbec se hudební výchovu učit.

V období puberty se k tomu všemu přidává i pocit studu při hudebních aktivitách před ostatními. V tomto věku je dítě ovlivněno názorem a pohledem vrstevníků. Z vlastních zkušeností víme, že podávat hudební výkony považují za velmi trapné a nevhodné. Proto je velmi důležité již od vstupu do prvních tříd, dětem ukázat a přiblížit, že i hudební výchova může být zajímavá a zábavná.

Právě to by mělo být nedílnou součástí práce pedagogů na hodinách hudební výchovy. Děti v mladším školním věku jsou velmi tvárné, přístupné k nabírání nových zkušeností a poznatků. Při naší práci je velmi důležité právě toto období podchytit, podněcovat a vést děti správným směrem k harmonickému rozvoji jejich osobnosti.

I přesto, že je v určitých případech znát, že domácí prostředí, ze kterého děti pocházejí, pro ně není rozvíjející, je na práci a kreativitu pedagoga, aby dětem rozvíjející prostředí nastolil ve škole.

Zkušenosti učitelů, také foniatrické a psychologické výzkumy dokazují, že naprostá většina dětí má organické předpoklady a dostatečné vlohy k tomu, aby mohly aktivně provozovat hudbu a zpívat. Dlouholeté zkušenosti navíc dokazují, že vrozené poruchy sluchového či hlasového orgánu, které by mohly ztížit hlasový projev dítěte, jsou ojedinělým jevem a nemůžeme je tedy pokládat za příčinu toho, že tolik dětí není schopné projevovat o hudbu zájem a správně intonovat. Z tohoto pohledu také v praktické části své diplomové práce vycházím.

Zaměřili jsme se na pátrání po příčinách zaostávání v hudebním rozvoji dětí mladšího školního věku, k hledání metod, které jsou vhodné pro rozvoj rytmických, instrumentálních a intonačních dovedností dětí. A které jim pak mohou umožnit zažít úspěch v hudební výchově. Způsoby práce dokládáme pak na konkrétních výsledcích.

Znaky hudebně nerozvinutých dětí jsou velmi individuální, stejně tak i působení výchovného prostředí, které žáky ovlivňovalo před vstupem do základní školy. Budeme tedy vycházet z předpokladu, že zaostávání v hudebním rozvoji dětí souvisí s kvantitou i kvalitou hudebních podnětů, jež vycházejí z jejich výchovného prostředí.

Domníváme se také, že v případech, kde se nedostávalo kvalitních hudebních podnětů před vstupem do školní docházky, je úloha a práce učitele prvního stupně pro hudební rozvoj dítěte nenahraditelná.

Pokud tedy využijeme doby, kdy děti učiteli naslouchají, důvěřují mu, můžeme v rozvoji rytmických, instrumentálních i intonačních dovedností dosáhnout kladných výsledků.

Výzkum by proto měl podepřít nebo vyvrátit tyto hypotézy:

1. kvalifikovaný pedagogický pracovník na prvním stupni, může dosáhnout použitím vhodných metod zlepšení hudebního rozvoje amuzikálního žáka
2. vliv prostředí, které působí na dítě, ovlivňuje míru zaostávání v jeho hudebním rozvoji

## **10.2 Metody výzkumné práce**

Při zpracovávání praktické části jsme vycházeli zejména z dlouholetých zkušeností učitelů hudební výchovy na prvním stupni v Liberci. Výzkum vedoucí ke zjištění hudební úrovně žáků jsme provedli na ZŠ Dobiášova v Liberci. Pro výzkumný vzorek jsme si vybrali žáky čtvrté třídy.

Při našem výzkumu jsme použili metody observační (strukturované pozorování), explorační (rozhovory s učiteli a žáky, dotazníky) a metody experimentální (zařazení metodických prvků k rozvoji hudebních schopností a dovedností žáků do hodin hudební výchovy). Každou z metod jsme použili k dosažení našeho cíle:

Cílem pozorování bylo zachytit úroveň hudebních schopností žáků při hodinách hudební výchovy. Jejich vztah k tomuto druhu učiva a zároveň jejich reakci na nové metody práce v hodinách hudební výchovy, což bylo doprovázeno právě metodou experimentu.

Cílem další metody a to rozhovoru s žáky, bylo zjistit, jak hodnotné a rozvíjející je domácí výchovné prostředí ve směru k hudebnímu rozvoji, jaký vztah mají díky rodičům děti k hudbě. Toto mělo být podpořeno podáním dotazníku, který se zaměřoval právě na otázky související s rodinným prostředím. Pozorování probíhalo ve vybrané škole a třídě od září roku 2011 do června roku 2012.

## **11 Průběh pedagogického výzkumu**

### **11.1 Pozorování**

Cílem pozorování, jak jsme se již zmiňovali, bylo zjištění hudebních schopností žáků čtvrté třídy. Vytipovat si zaostávající žáky, sledovat, jak reagují na činnost učitele.

Objektem pozorování tedy byl učitel hudební výchovy a žáci, přičemž jsme se zaměřili na žáky, kteří byli výrazně neúspěšní v hudebních činnostech.

Předmětem našeho pozorování bylo prostředí vyučovací hodiny, kde se odehrávaly hudební aktivity, veškeré dění v hodině a reakce žáků na prováděné činnosti, jejich jednání a chování.

#### **11.1.1 Náslechové hodiny hudební výchovy ve 4. Třídě**

V září roku 2011 nám bylo umožněno zúčastnit se a pozorovat průběh hodin hudební výchovy, což jsme potom prováděli až do června 2012 ve 4. ročníku ZŠ. Do vyučování jsme nijak nezasahovali, nechali jsme mu volný a přirozený průběh, tak jako by se dělo bez naší přítomnosti. Pouze jsme shromažďovali fakta a postřehy. Pozorované jevy jsme písemně zaznamenávali v pořadí, jak se udály a to bez našeho subjektivního hlediska. Pouze jsme je shrnuli do čtyř obecných oblastí. Až později byly naše postřehy analyzovány.

Žáky jsme si zpočátku rozdělili do dvou skupin. Skupina A byli žáci, kteří vykazovali určité větší zaostání při hudebních činnostech, skupina B byli žáci hudebně úspěšní a talentovaní. Při svém dalším pozorování jsme se pak již zaměřovali hlavně na žáky skupiny A. Vytvořili jsme si ke každému žákovi vlastní dokumentaci, kde jsme si zaznamenávali pozorované jevy. A tuto dokumentaci zde použijeme při konkrétních příkladech pozorovaných jevů.

Ze čtvrté třídy jsme za pomoci kvalifikovaného učitele hudební výchovy vybrali 10 žáků, 5 chlapců a 5 dívek, kteří vykazovali zaostalost v rozvoji vokálně intonačních schopností a rytmického cítění.

### 11.1.2 Konkrétní dokumentace pozorování jednotlivých objektů

- Adam

|                        |                                                                                                                                                   |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | nedává pozor, zvedá ramena, po napomenutí se více soustředí na daný jev, a když ho učitel pochválí je vidět zlepšení se                           |
| <b>rozezpívání</b>     | místo zpěvu křičí, občas pouze otevírá pusu, aniž by vydal hlásek, opět napomenut pro nesoustředění se na vykonávanou aktivitu                    |
| <b>rytmické cítění</b> | zrychluje, pokud je vyvolán k samostatnému opakování rytmu, zadržává se, ale ve skupině dvou a více, dokáže udržet rytmus podle spolužáka         |
| <b>intonace a zpěv</b> | bez opěry nástroje zpívá falešně, pokud má klavírní doprovod, lépe udrží melodii, toto byla jediná činnost, kdy byla udržena pozornost delší dobu |

- David

|                        |                                                                                                                                         |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | soustředí se na aktivitu, ramena při nádechu nezvedá                                                                                    |
| <b>rozezpívání</b>     | pozorný, zpívá hlasitě, falešný ve vysokých okrajových tónech                                                                           |
| <b>rytmické cítění</b> | ve skupině dokáže imitovat rytmus poměrně přesně, při samostatném opakování, ale působí nejistota a zrychluje, aby měl cvičení za sebou |
| <b>intonace a zpěv</b> | melodii dokáže dobře udržet při opírání se o nástroj, bez něho je nejistý a občas zaintonuje nečistě                                    |

- **Dominik**

|                        |                                                                                                                                                      |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | trochu zvedá ramena, pokud se na danou aktivitu pozorně nesoustředí<br>soustředí se na učitele, přehnaně se snaží dýchat do břicha,                  |
| <b>rozezpívání</b>     | při vyšších tónech zpívá falešně, občas cvičení vynechá a kouká, kde co lítá nebo provokuje spolužáky, napomenut                                     |
| <b>rytmické cítění</b> | nesoustředěný, plete si takty, protože nedává pozor, hra na tělo, mu ale jde                                                                         |
| <b>intonace a zpěv</b> | při zpěvu bez nástrojové nebo reprodukční opory je schopen intonovat s malými nečistotami<br>pokud zpívá s nástrojovou oporou, melodii dokáže udržet |

- **Martin**

|                        |                                                                                                                                    |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | soustředí se na prováděnou aktivitu, po upozornění se snaží ramena při nádechu nezvedat, bez vyzvání si sám položil ruku na břicho |
| <b>rozezpívání</b>     | viditelně ho tato část hodiny nebaví, lehce se nechá strhnout k nesoustředěnosti,<br>po napomenutí se ale pozornost zlepšuje       |
| <b>rytmické cítění</b> | nemá větší problémy, občas zrychlí tempo, ale po vedení učitele se dokáže vrátit k původnímu                                       |
| <b>intonace a zpěv</b> | nedokáže udržet melodii ani s oporou nástroje, nerad zpívá v malé skupině, snaží se být při zpěvu neviditelný                      |

- **Mikuláš**

|                        |                                                                                                                                             |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | soustředí se, při nádechu nezvedá ramena                                                                                                    |
| <b>rozezpívání</b>     | větší problému mu dělají tóny od a1, kdy místo zpěvu křičí<br>je pozorný                                                                    |
| <b>rytmické cítění</b> | ve dvojici nemá problém udržet rytmus,<br>pokud však imituje rytmus sám, dělá mu to problémy                                                |
| <b>intonace a zpěv</b> | tato aktivita žáka velmi baví, je soustředěný, snaží se udržet melodii, zpívá s nadšením,<br>pokud si není v melodii jistý, přestane zpívat |

- **Barbora**

|                        |                                                                                                                                                                                                |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | nesoustředěná, nedává pozor, pokud je napomenuta, dělá si z toho srandu, ale při dýchání nezvedá ramena                                                                                        |
| <b>rozezpívání</b>     | soustředěná, bez větších problémů, občas má pár tónů falešných                                                                                                                                 |
| <b>rytmické cítění</b> | rytmus udrží, při imitování rytmu ve dvojici se snaží vést spolužáka, občas zpomaluje                                                                                                          |
| <b>intonace a zpěv</b> | při těchto aktivitách neprojevuje nadšení, stydí se zpívat před ostatními, viditelná nejistota, přitom nemá větší problémy udržet melodii, ale nejistota a strach se projevuje na čistotě tónů |

- **Markéta**

|                        |                                                                                                                           |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | při nádechu zvedá ramena, po upozornění se jí stále moc nedaří nadechovat se bez zvedání ramen                            |
| <b>rozezpívání</b>     | zpívá velmi hlasitě, skoro až křičí, intonuje falešně, pokud je opravena, snaží se z toho udělat před spolužáky srandu    |
| <b>rytmické cítění</b> | v této oblasti nemá problémy, chodí tancovat, rytmus udrží dobře                                                          |
| <b>intonace a zpěv</b> | melodii nedokáže udržet ani při nástrojové či reprodukované opoře, svou nejistotu schovává za hlasitý zpěv, předvádění se |

- **Michaela**

|                        |                                                                                                          |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | velmi se snaží nezvedat při nádechu ramena a soustředěně pozoruje učitele                                |
| <b>rozezpívání</b>     | zpívá potichu a nejistě, když je vyzvána, aby přidala trochu na síle hlasu, objevují se falešné tóny     |
| <b>rytmické cítění</b> | správně dokáže reprodukovat rytmus, ale v pomalejším tempu, pokud je tempo rychlejšího rázu, zadržává se |
| <b>intonace a zpěv</b> | stejné problémy jako při rozezpívání                                                                     |

- **Sandra**

|                        |                                                                             |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | nesoustředěná, při nádechu zvedá ramena, po upozornění se tento jev nelepší |
| <b>rozezpívání</b>     | snaží se být nevidět a neslyšet, pouze otevírá ústa, nejistá                |
| <b>rytmické cítění</b> | je rytmicky mimo, nedokáže udržet rytmus ani ve dvojici či větší skupině    |
| <b>intonace a zpěv</b> | stejně problémy jako u rozezpívání                                          |

- **Zuzana**

|                        |                                                                                                                                      |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>rozdýchání</b>      | soustředěně pozoruje učitele, při nádechu nezvedá ramena                                                                             |
| <b>rozezpívání</b>     | mívá falešné tóny ve vyšších polohách,                                                                                               |
| <b>rytmické cítění</b> | v této oblasti nemá žádné problémy, chodí tancovat a rytmus udrží                                                                    |
| <b>intonace a zpěv</b> | melodii dokáže udržet, pokud zpívá s oporou nástroje, pokud zpívá bez opory, má falešné tóny,<br>nemá problémy zpívat před spolužáky |

## 11.2 Didaktický experiment

Ve spolupráci s učitelem hudební výchovy na ZŠ Dobiášova jsme didaktický experiment uskutečnili v průběhu ledna až května 2012. Zahrnoval vstupní a výstupní testování hudebních schopností a dovedností vybraných žáků po dobu 5 měsíců a vyučování mělo směřovat k rozvoji hudebnosti.

První etapa testování proběhla v týdnu od 9.1 do 13. 1. 2012 za pomoci učitele hudební výchovy. S žáky jsme pracovali v učebně hudební výchovy, kde byli podrobeni vstupnímu testu hudebních schopností, tzv. pretestu. Při tomto testování pracovali všichni žáci čtvrté třídy společně, my jsme se samozřejmě zaměřili hlavně na vybranou testovanou skupinu.

Druhá etapa proběhla v posledním květnovém týdnu. Naši vybranou skupinu jsme podrobili testování po pěti měsících didaktické práce, kdy jsme rozvíjeli hudební schopnosti a dovednosti žáků, výstupním testem, tzv. retestem. Výsledky obou zkoušek byly porovnány a vyhodnoceny.

### 11.2.1 Zjišťování hudebních schopností žáků

Pokud má být učitel úspěšný při rozvíjení žakových hudebních schopností, musí znát jejich dosavadní úroveň. Zkoumání těchto schopností je velmi složitý úkol, ale bez toho nemůžeme dále pokračovat ve své práci. F. Lýsek (1975, str. 14) doporučuje přímé zkoumání vztahu mezi žakovým cvikem a získaným výsledkem. K sledování tohoto vztahu musí žák provést konkrétní úkol, který nikdy předtím neprováděl, ale je v jeho možnostech ho vykonat. Učitel pak hodnotí žakovu rychlost reakce a kvalitu jeho hudebního výkonu. Výběr a náročnost úkolu je samozřejmě zvolena podle věku a dosavadních schopností žáka.

Sestavení takového testu je individuální, protože naše hudební pedagogika nemá dosud standardizované testy hudebnosti. My jsme se zaměřili na zkoumání tří oblastí hudebních schopností žáků.

- **Pěvecké schopnosti**

Ty jsou prozrazovány již při mluveném projevu. Můžeme například poznat sopránovou či altovou polohu hlasu, rozsah hlasu či smysl pro zpěvnost. Skutečný rozsah jsme zjišťovali při rozezpívání a to transponováním hudebního úryvku do nejnižší či nejvyšší polohy, kterou byly schopni pěvecko-esteticky přijatelně dosáhnout.

Smysl pro dynamiku a hlasitost pěveckého projevu žák prokázal tím, pokud dokázal svůj hlas zesílit a zeslabit.

- **Vokálně intonační schopnosti**

Žáci rozlišovali hluboké tóny od vysokých, poznávali úmyslné chyby v melodii známé písně a ve stupnici C Dur. Intonační schopnosti pak prokázali vlastním zpěvem písně a schopností imitovat předehrané tóny a snadné melodické úryvky.

- **Rytmické schopnosti**

Tyto schopnosti jsme zjišťovali pomocí hry na ozvěnu, tedy imitací slyšených rytmických úryvků. Hodnotili jsme hlavně rychlost žákovy reakce, přesnost imitace a tím i jeho paměť.

Měli bychom si ale uvědomit, že tato prověrka žákových schopností je závislá na mnoha okolnostech, jakým může být žákova indispozice, únava, nepochopení úkolu, stud, atd.

### 11.3 Test hudebnosti

- **Úkol č. 1: Hlasový rozsah – rozezpívání**

**Instrukce:**

Před samotným zpíváním, musíme začít správným dýcháním, nezvedáme ramena. Stojíme uvolněně. Nadechujeme se nosem a vydechujeme ústy na š – jako vláček. Dýcháme do břicha. Toto postavení a nádechy bez zvedání ramen, do břicha, budeme požadovat i při rozezpívání.

**Úkol:**

1. hlasové cvičení na jednom tónu – mňau, mňau, mňau
2. hlasové cvičení, rozsah tercie – ma, me, mi, mo, mu
3. hlasové cvičení rozložený kvintakord – la, la, la, la, la

**Hodnocení:**

Hodnotíme pěvecký rozsah žáků.

- **Úkol č. 2: Rytmická rozcvička – hra na ozvěnu**

**Instrukce:**

Víte, co je to ozvěna? My si na ní dneska zahrajeme. Já vám vymyslím krátký rytmický úsek, předvedu ho a vy ho potom zopakujete, tak jako byste byly ta ozvěna.

**Úkol:**

1. Vytleskám krátký jednoduchý úsek ve 2/4 taktu
2. Vytleskám rytmus ve 3/4 taktu

**Hodnocení:**

Přesnost rytmičné imitace.

- **Úkol č. 3: Rozpoznat chybnou melodii známých písní**

**Instrukce:**

Teď musíte nastražit uši a pozorně poslouchat. Zahrajeme vám písničky, které znáte a vy musíte rozpoznat, zda je hrajeme správně nebo v nich děláme chyby.

**Úkol:**

Zahrajeme lidovou píseň Travička zelená a žáci budou muset poznat naši chybu, kterou úmyslně uděláme. Další lidovou píseň, Vyletěla holubička, zahrajeme bez chyby. Což žáci také budou muset poznat.

**Hodnocení:**

Budeme hodnotit, zda děti správně rozpoznali píseň s chybou a tu bez chyby.

- **Úkol č. 4: Určit dur, moll a smysl pro výšku tónů**

**Instrukce:**

Nyní vám budeme hrát akordy, pak jednotlivé tóny z nich a vaším úkolem bude rozpoznat, zda se jednalo o 1., 3. nebo 5. tón. Číslici zapíšete na papír. Dále vám pak zahrajeme písničky, u kterých budete určovat, zda jsou durové nebo mollové.

**Hodnocení:**

Správnost žákovi reakce.

## 11.4 Hodnocení didaktického experimentu

Jak jsme se již zmínili, didaktického experimentu se zúčastnili vybraní hudebně zaostávající žáci 4. třídy. Do čtvrté třídy žáci přišli z jiných tříd, kde je učili neaprobovaní učitelé, po dobu experimentu nám pomáhala a vedla nás aprobovaná paní učitelka.

**Nezávisle proměnná:** hledali jsme a používali vhodné formy práce směřující k rozvoji rytmických a intonačních dovedností hudebně nerozvinutých žáků a stanovili jsme podmínky, které by umožnili úspěch žáků v hudební výchově. Např.

1. řízení žákova hudebního rozvoje
2. citlivé hodnocení žákových hudebně interpretačních projevů
3. učitelova profesionální vybavenost k hudebním činnostem
4. učitelova lidská a profesionální k pedagogické práci
5. vhodná volba úkolů podněcujících k hudebním činnostem
6. snaha učitele o průběžnou motivaci žáka k hudebním činnostem

- **Základní pracovní hypotéza:** kvalifikovaný učitel 1. stupně ZŠ je schopen za pomoci vhodných forem práce a motivace dětí zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žáků.
- **Délka experimentu:** 5 měsíců, to je cca. 15 vyučovacích hodin
- **Průběh didaktického experimentu:**

|                   |                                                  |                                     |                                                  |
|-------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Třída 4. C</b> | <b>Pretest</b> – vstupní<br>prověření hudebnosti | <b>Experimentální<br/>vyučování</b> | <b>Retest</b> – výstupní<br>prověření hudebnosti |
|-------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------|

- **Působení experimentálního faktoru:** k jednotlivým rozdílům jsme dospěli porovnáním výsledků pretestu a retestu.

## 11.5 Hodnocení dílčích subtestů

Zjišťovali jsme kvalitu rozvojového stupně hudebních schopností a dovedností žáků a kvality jejich interpretačních výkonů. Zaměřili jsme se hlavně na zkoumání rytmické paměti, paměti pro melodii, smysl pro tónovou výšku a hlasový rozsah.

### 11.5.1 Dílčí subtest rytmické paměti

- o Kritéria hodnocení:
  1. rytmicky zcela chybný projev
  2. výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat
  3. rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů
  4. rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti
  5. rytmicky jistý a dokonalý projev

**Tabulka 1 : Výsledky didaktického experimentu – rytmická paměť**

| <b>Jméno žáka</b> | <b>Pretest</b>                                                      | <b>Retest</b>                                                       |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Adam</b>       | výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat         | rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů |
| <b>David</b>      | rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů | rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti           |
| <b>Dominik</b>    | rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |
| <b>Martin</b>     | rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti           | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |
| <b>Mikuláš</b>    | rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |
| <b>Barbora</b>    | rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti           | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |
| <b>Markéta</b>    | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |
| <b>Michaela</b>   | rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti           | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |
| <b>Sandra</b>     | výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat         | rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti           |
| <b>Zuzana</b>     | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    | rytmicky jistý a dokonalý projev                                    |

V této oblasti hudebních dovedností jsme u všech žáků zaznamenali zlepšení. Jistě to bude i tím, že všichni chodí do sportovní třídy a i ve sportu je rytmus velmi důležitý, což jim usnadnilo i práci v hudebních činnostech v rytmické oblasti.

Nejmenšího zlepšení dosáhl Adam, žák, který má hyperaktivitu spojenou s poruchou pozornosti, v tom také spatřujeme jeho problémy s rytmickými schopnostmi.

### 11.5.2 Dílčí subtest rozsahu zpěvního hlasu

Kritéria hodnocení:

1. výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat
2. ojedinělé odchylky v intonaci i v dalším průběhu fráze
3. pěvecky intonačně uspokojivý projev, ale ve vrcholech frází nepatrné intonační nepřesnosti
4. pěvecký projev intonačně dokonalý v celém hlasovém projevu

Tabulka 2: Výsledky didaktického experimentu - rozsah hlasu

| Jméno žáka     | Pretest                                                                                    | Retest                                                                                          |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Adam</b>    | výrazná intonační nepřesnost, žák nemá snahu zpívat                                        | výrazná intonační nepřesnost, žák nemá snahu zpívat                                             |
| <b>David</b>   | žák má snahu zpívat, odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech                     | pěvecky intonačně uspokojivý projev, ojedinělé odchylky v intonaci                              |
| <b>Dominik</b> | pěvecky intonačně uspokojivý projev, ale ve vrcholech frází nepatrné intonační nepřesnosti | pěvecky intonačně uspokojivý projev, stále má ve vrcholech frází nepatrné intonační nepřesnosti |
| <b>Martin</b>  | žák nemá snahu zpívat, výrazná intonační nepřesnost                                        | žák má snahu zpívat, ojedinělé odchylky v intonaci                                              |
| <b>Mikuláš</b> | pěvecky intonačně uspokojivý projev, ale ve vrcholech frází nepatrné intonační nepřesnosti | pěvecky intonačně uspokojivý projev, ojedinělé odchylky v intonaci                              |
| <b>Barbora</b> | pěvecky intonačně uspokojivý projev, ojedinělé odchylky v intonaci                         | pěvecký projev intonačně dokonalý v celém hlasovém projevu                                      |
| <b>Markéta</b> | výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat                                      | pěvecky intonačně uspokojivý projev, ale ve vrcholech frází nepatrné intonační nepřesnosti      |

|                 |                                                                                                                |                                                                                 |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Michaela</b> | nejistý projev, pěvecky intonačně uspokojivý projev, pokud musí přidat na síle, objevují se intonační odchylky | pěvecky intonačně uspokojivý projev, žák má snahu zpívat, větší jistota projevu |
| <b>Sandra</b>   | výrazná intonační nepřesnost, žák má snahu zpívat                                                              | ojedinělé odchylky v intonaci při větších tónových skocích                      |
| <b>Zuzana</b>   | pěvecky uspokojivý projev, intonační nepřesnost v okrajových tónech                                            | pěvecký projev intonačně dokonalý v celém hlasovém projevu                      |

U 8/5 žáků výzkumného vzorku jsme dosáhli v retestech lepších výsledků na začátku experimentální výuky. U Dominika spatřujeme příčiny v nedostatku hudebního nadání, u Adama pak v nechuti zpívat. Dává přednost rytmickým dovednostem.

### 11.5.3 Dílčí subtest paměti pro melodii

Kritéria hodnocení:

1. nerozpozná chybnou melodii známých písní
2. chybnou a správnou melodii rozpozná

**Tabulka 3: Výsledky didaktického experimentu - paměť pro melodii**

| <b>Jméno žáka</b> | <b>Pretest</b>                                                                                 | <b>Retest</b>                                              |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Adam</b>       | nerozpozná chybnou od správné melodie                                                          | rozpozná chybnou melodii, pokud se výrazně liší od správné |
| <b>David</b>      | pokud se chybná melodie výrazně neliší od té správné, nerozpozná ji                            | dokáže rozpoznat správnou melodii od chybné                |
| <b>Dominik</b>    | má problémy si melodii zapamatovat na delší dobu, rozpoznávání chyb v melodii mu dělá problémy | rozpozná melodii, pokud se výrazně liší od té správné      |

|                |                                                                                                |                                                       |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Martin</b>  | rozpozná chybnou melodii                                                                       | rozpozná chybnou melodii                              |
| <b>Mikuláš</b> | pokud se chybná melodie výrazně neliší od té správné, nerozpozná ji                            | dokáže rozpoznat správnou melodii od chybné           |
| <b>Barbora</b> | má problémy si melodii zapamatovat na delší dobu, rozpoznávání chyb v melodii mu dělá problémy | rozpozná melodii, pokud se výrazně liší od té správné |
| <b>Markéta</b> | rozpozná chybnou melodii                                                                       | rozpozná chybnou melodii                              |
| <b>Michela</b> | pokud se chybná melodie výrazně neliší od té správné, nerozpozná ji                            | dokáže rozpoznat správnou melodii od chybné           |
| <b>Sandra</b>  | má problémy si melodii zapamatovat na delší dobu, rozpoznávání chyb v melodii mu dělá problémy | rozpozná chybnou melodii                              |
| <b>Zuzana</b>  | rozpozná chybnou melodii                                                                       | rozpozná chybnou melodii                              |

U všech žáků ze zkoumaného vzorku jsme dosáhli zlepšení v této oblasti hudebních schopností, díky pravidelnému procvičování paměti pro melodii v hodinách hudební výchovy.

#### 11.5.4 Dílčí subtest citlivosti k výšce tónů

Kritéria hodnocení:

1. žák nerozezná vyšší od nižších tónů, výrazné problémy při určování nejnižšího, středního a nejvyššího tónu v kvintakordu
2. rozezná nižší od vyšších tónů, problémy při určování tónů v kvintakordu
3. rozpoznávání tónů v kvintakordu je dokonalé

**Tabulka 4: Výsledky didaktického experimentu - výška tónů**

| <b>Jméno žáka</b> | <b>Pretest</b>                                                                                                                    | <b>Retest</b>                                                                                                                  |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Adam</b>       | nerozpozná nižší od vyšších tónů, výrazné problémy v určování tónů v kvintakordu                                                  | rozezná vyšší od nižších tónů, problémy stále přetrvávají při určování výšky tónů v kvintakordu                                |
| <b>David</b>      | rozezná vyšší tóny od nižších i nejnižší tón v kvintakordu, problémy jsou v rozpoznání středního od nejvyššího tónu v kvintakordu | rozpoznání tónů v kvintakordu je dokonalé                                                                                      |
| <b>Dominik</b>    | nerozpozná nižší od vyšších tónů, výrazné problémy v určování tónů v kvintakordu                                                  | rozezná vyšší tóny od nižších i nejnižší tón v kvintakordu, problémy jsou v rozpoznání středního od vyššího tónu v kvintakordu |
| <b>Martin</b>     | rozezná vyšší tóny od nižších i nejnižší tón v kvintakordu, problémy jsou v rozpoznávání středního tónu od nejvyššího             | občas mu trvá delší dobu, než určí správnost výšky tónů v kvintakordu, ale určení tónů je správné                              |
| <b>Mikuláš</b>    | rozezná vyšší od nižších tónů, rozpoznávání výšky tónů v kvintakordu mu dělá problémy                                             | rozeznávání tónů v kvintakordu je dokonalé                                                                                     |
| <b>Barbora</b>    | rozpoznávání výšky tónů v kvintakordu jí dělá velké problémy                                                                      | rozpoznává tóny v kvintakordu s menšími chybami způsobené nepozorností                                                         |
| <b>Markéta</b>    | problémy při rozpoznávání tónů v kvintakordu jí dělají střední a nejvyšší tóny                                                    | rozeznávání tónů v kvintakordu je dokonalé                                                                                     |
| <b>Michaela</b>   | problémy při rozpoznávání tónů v kvintakordu jí dělají střední a nejvyšší                                                         | rozeznávání tónů v kvintakordu je dokonalé                                                                                     |

|               |                                                                                  |                                                                                                                                   |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sandra</b> | nerozpozná nižší od vyšších tónů, výrazné problémy v určování tónů v kvintakordu | rozezná vyšší tóny od nižších i nejnižší tón<br>v kvintakordu, problémy jsou v rozpoznání středního od vyššího tónu v kvintakordu |
| <b>Zuzana</b> | problémy při rozpoznávání tónů v kvintakordu jí dělají střední a vyšší tóny      | rozeznávání tónů v kvintakordu je dokonalé                                                                                        |

Identifikace nejnižšího, středního a nejvyššího tónu v kvintakordu byl pro žáky nelehký úkol. Největší problémy žáci měli při určování středního tónu. Úspěchu dosahovali zejména při určování nejnižšího tónu. V experimentální výuce se proto paní učitelka zaměřila zejména na budování představy 3. a 5. stupně kvintakordu.

#### 11.5.5 Závěr experimentu

Sledovali jsme rozvoj hudebních schopností a dovedností žáků průzkumného vzorku ze 4. třídy. Po dobu pěti měsíců se hudebně kvalifikovaná paní učitelka snažila o průběžné motivování žáků k hudební činnosti, vhodnou volbou hudebně podnětných úkolů řídily hudební rozvoj žáků.

Experimentálním vyučováním jsme se pokusili dokázat, že učitel kvalifikovaný k hudebním činnostem, je schopen urychlit hudební rozvoj a zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žáků.

## 11.6 Dotazníky

Pro získání informací o výchovném vlivu prostředí dětí, vlivu rodičů, sourozenců i technických sdělovacích prostředků na hudební rozvoj dětí jsme využili metodu dotazníků.

- **Dotazník pro děti**

Museli jsme otázky přizpůsobit věkovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku. U strukturovaných otázek tvořili nabízené odpovědi přechod od jednoho pólu k druhému, otevřené otázky umožnily žákům vyjádřit vlastní názory a postoje.

Dotazovaní žáci vyplňovali dotazníky sami písemnou formou za přítomnosti diplomanta. Respondenti měli možnost kdykoliv vznést dotaz, pokud by jim některá z otázek činila jakékoliv problémy. Dotazy žáků byly ihned zodpovězeny a případné nejasnosti vysvětleny. U otázek otevřených, u nichž respondenti nevěděli jak odpovědět, jsme jim nabídli určité možnosti odpovědí ústně. Jednu z nabízených možností si žáci zpravidla vybrali.

Díky dotazníku jsme získali představu o jejich vztahu a motivaci k hudební výchově a o vlivu mimoškolního prostředí na rozvoj jejich hudebnosti, to znamená o hudebních aktivitách členů rodiny, stimulační funkci rodičů v hudebním rozvoji dítěte, sociálně integračním stylu výchovy v rodině a podílu sdělovacích prostředků na stimulaci žákovy hudebnosti. Dotazníkové otázky nám zodpovědělo písemně 26 žáků.

### 11.6.1 Dotazník pro žáky

#### Dotazník

#### Podpis

1. Baví tě hudební výchova? *Hodně – spíš ano – spíš ne – vůbec*
2. Kdybys mohl(a) zrušit nějaký předmět, byla by to hudební výchova?  
*Určitě ano – spíš ano – spíš ne – určitě ne*
3. Baví tě zpívat? *Hodně – spíš ano – spíš ne – vůbec*
4. Které hudební aktivity tě v HV baví dělat?  
.....
5. Je podle tebe HV důležitý předmět?  
*Velmi důležitý – spíš důležitý – málo důležitý – nedůležitý*
6. Dovede tvoje maminka zpívat? *Velmi dobře – spíš dobře – trochu – vůbec*
7. Zpívá si maminka doma při práci? *Často – občas – málokdy – vůbec*
8. Zpívají si rodiče s tebou doma? *Často – občas – málokdy – vůbec*
9. Zajímají se o tvé pokroky v hudební výchově? *Ano – spíš ano – spíš ne – ne*
10. Zpíváš písně, které ses naučil ve škole i doma? *Často – občas – málokdy - vůbec*
11. Hraješ na nějaký hudební nástroj? *Ne – už ne - ano*
12. Přejí si rodiče, abys hrál(a) na hudební nástroj?  
*Hodně - spíš ano – spíš ne - vůbec*
13. Chodíte s rodiči na koncerty? *Často – občas – málokdy - vůbec*
14. Jsou rodiče rádi, když si doma zpíváš nebo tancuješ?  
*Hodně – spíš ano – spíš ne - vůbec*
15. Navštěvuješ sólový zpěv, pěvecký sbor nebo taneční kroužek? *Ne – už ne - ano*
16. Posloucháš reprodukovanou hudbu? *Často – občas – málokdy – vůbec*
17. Máš svého oblíbeného zpěváka či kapelu? *Ano – ne*
18. Posloucháte doma často hudbu? *Často – občas – málokdy – vůbec*
19. Co děláš, když hudbu posloucháš?  
.....
20. Kdy tě poslech hudby obtěžuje?  
.....

### 11.6.2 Výsledky dotazníku

Otázky jsme zaměřili na vztah dětí k předmětu hudební výchova. Aby mohl žák rozvíjet své vlohy, dovednosti a schopnosti by měl mít k předmětu kladný vztah. Neopomněli jsme ani otázky se zaměřením na vliv rodičů, prostředí na vztah žáků k hudbě a hudební výchově.

#### 1. Baví tě hudební výchova?

|               | <b>hodně</b> | <b>spíš ano</b> | <b>spíš ne</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 17           | 5               | 4              | –            |
| <b>%</b>      | <b>65,4</b>  | <b>19,2</b>     | <b>15,4</b>    | <b>0</b>     |

#### 2. Kdybys mohl(a) zrušit nějaký předmět, byla by to hudební výchova?

|               | <b>určitě ano</b> | <b>spíš ano</b> | <b>spíš ne</b> | <b>určitě ne</b> |
|---------------|-------------------|-----------------|----------------|------------------|
| <b>celkem</b> | –                 | –               | 4              | 22               |
| <b>%</b>      | <b>0</b>          | <b>0</b>        | <b>15,4</b>    | <b>84,6</b>      |

Žáci na prvních dvou otázkách jasně ukázali na svůj kladný vztah k předmětu. Shodovali se, že by zrušili jiný předmět než je hudební výchova, který je spíše pro radost a relaxaci.

#### 3. Baví tě zpívat?

|               | <b>hodně</b> | <b>spíš ano</b> | <b>spíš ne</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 15           | 10              | –              | 1            |
| <b>%</b>      | <b>57,7</b>  | <b>38,5</b>     | <b>0</b>       | <b>3,8</b>   |

Předpokládali jsme, že zpěv je činnost, která děti při hodinách zpravidla baví, což nám potvrzuje i výsledky této otázky. A pokud se navíc spojí zpěv s pohybem, provádě-

jí děti tuto činnost s velikou radostí. Zvláště děti ze sportovní třídy, pro které je pohyb hlavní součástí jejich každodenní činnosti. Velmi důležitým prvkem, který by měl být na prvním stupni ZŠ zastoupen, je zpěv lidových písní spojený s pohybem, který uvádí žáky do hudební a taneční kultury našeho národa a rozvíjí jejich estetické cítění.

#### ***4. Které hudební aktivity tě v HV baví dělat?***

Protože jsme testovali žáky ze sportovní třídy, nepřekvapil nás výsledek poukazující na fakt, že 17 žáků, tj. 65,4% uvedlo, že je nejvíce baví rytmické aktivity, hra na tělo a zpěv spojený s pohybem. Instrumentální činnost má v oblibě 5 žáků tj. 19,2% . 3 žáky tj. 11,5% žáků uvedlo, že je baví skupinové práce na různá témata. Ať je to poslech skladeb či hledání zajímavostí ze života hudebních skladatelů. Zbývající hudební aktivity – hudební hry, hudební hádanky, učení se nových písní, označili za oblíbené činnosti 4 žáci, tj. 15,4%.

#### ***5. Je podle tebe HV důležitý předmět?***

|               | <b>velmi důležitý</b> | <b>spíš důležitý</b> | <b>málo důležitý</b> | <b>nedůležitý</b> |
|---------------|-----------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| <b>celkem</b> | 5                     | 8                    | 10                   | 3                 |
| <b>%</b>      | <b>19,2</b>           | <b>30,8</b>          | <b>38,5</b>          | <b>11,5</b>       |

#### ***6. Dovede tvoje maminka zpívat?***

|               | <b>velmi dobře</b> | <b>spíš dobře</b> | <b>trochu</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------------|-------------------|---------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 10                 | 5                 | 6             | 5            |
| <b>%</b>      | <b>38,5</b>        | <b>19,2</b>       | <b>23,1</b>   | <b>19,2</b>  |

#### ***7. Zpívá si maminka doma při práci?***

|               | <b>často</b> | <b>občas</b> | <b>málokdy</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 9            | 5            | 8              | 4            |
| <b>%</b>      | <b>34,6</b>  | <b>19,2</b>  | <b>30,8</b>    | <b>15,4</b>  |

Velmi důležitým výchovným faktorem, je vliv matky na hudební rozvoj dítěte. Musíme samozřejmě pominout subjektivní hodnocení žáků, při hodnocení matčina zpěvu. Z výsledků dotazníku je zřejmé, že doma zpívá 15 matek tj. 57,7 % a 53,8% maminek si při práci zpívá. Po přeptání se dětí jsme zjistili, že 10 z 14 maminek si zpívá bez reprodukováné hudby, což je velmi důležité pro hudební rozvoj dětí.

#### **8. Zpívají si rodiče s tebou doma?**

|               | <b>často</b> | <b>občas</b> | <b>málokdy</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 12           | 7            | 4              | 3            |
| <b>%</b>      | <b>46,2</b>  | <b>26,9</b>  | <b>15,4</b>    | <b>11,5</b>  |

I v dnešní hektické době je velmi důležité podnětné prostředí pro hudební rozvoj dítěte. Nejčastější hudební aktivitou doma, bývá základní složka hudebnosti – zpěv. Zjistili jsme, že s celkem 19 žáky tj. 73,1% si doma rodiče zpívají.

#### **9. Zajímají se o tvé pokroky v hudební výchově?**

|               | <b>ano</b>  | <b>spíš ano</b> | <b>spíš ne</b> | <b>ne</b> |
|---------------|-------------|-----------------|----------------|-----------|
| <b>celkem</b> | 11          | 10              | 5              | –         |
| <b>%</b>      | <b>42,3</b> | <b>38,5</b>     | <b>19,2</b>    | <b>0</b>  |

Zájem rodičů o pokroky dětí je důležitý ve všech předmětech, tedy i v hudební výchově. Pro děti to bývá zdrojem největší motivace k zlepšení činnosti. Je velmi pozitivním výsledkem, že pouze 5 dětí tj. 19,2% odpovědělo, že se rodiče o jejich pokroky spíše nezajímají.

**10. Zpíváš písně, které ses naučil ve škole i doma?**

|               | <b>často</b> | <b>občas</b> | <b>málokdy</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 15           | 9            | –              | 2            |
| <b>%</b>      | <b>57,7</b>  | <b>34,6</b>  | <b>0</b>       | <b>7,7</b>   |

Pro děti je velmi důležité, aby rodiče sdíleli jejich radost z nově nabytých dovedností. Chtějí doma předvést, co jim jak je, co se ve škole naučili. To platí i na hudební učivo. Pokud tomu tak není, jejich motivace k učení se novým věcem klesá. Nám výsledek ukazuje, že doma zpívá 15 dětí tj. 57,7% a 2 děti tj. 7,7% vůbec nezpívají.

**11. Hraješ na nějaký hudební nástroj?**

|               | <b>ne</b>   | <b>už ne</b> | <b>ano</b> |
|---------------|-------------|--------------|------------|
| <b>celkem</b> | 23          | 3            | –          |
| <b>%</b>      | <b>88,5</b> | <b>11,5</b>  | <b>0</b>   |

**12. Přejí si rodiče, abys hrál(a) na hudební nástroj?**

|               | <b>hodně</b> | <b>spíš ano</b> | <b>spíš ne</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | –            | 2               | 4              | 20           |
| <b>%</b>      | <b>0</b>     | <b>7,7</b>      | <b>15,4</b>    | <b>76,9</b>  |

Výsledky nám ukázali, že žáci mají jiné volnočasové aktivity než hudební. Jelikož jsou všichni ze sportovní třídy, jsou to aktivity zaměřené sportovně. Zjistili jsme, že ani jedno dítě a ani jeden rodič nestojí o to chodit někam hrát na hudební nástroj.

### ***13. Chodíte s rodiči na koncerty?***

|               | <b>často</b> | <b>občas</b> | <b>málokdy</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 3            | –            | 5              | 18           |
| <b>%</b>      | <b>11,5</b>  | <b>0</b>     | <b>19,2</b>    | <b>69,2</b>  |

Ve společnosti, která je orientovaná převážně na výkon nebo konzumní způsob života jsou společné kulturně -estetické prožitky členů rodiny ojedinělé. Dalším dotazováním jsme zjistili, že pokud rodina navštíví koncert, jde z velké části o populární hudbu.

### ***14. Jsou rodiče rádi, když si doma zpíváš nebo tancuješ?***

|               | <b>hodně</b> | <b>spíš ano</b> | <b>spíš ne</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 9            | 9               | 3              | 5            |
| <b>%</b>      | <b>34,6</b>  | <b>34,6</b>     | <b>11,5</b>    | <b>19,2</b>  |

Každý rodič by měl podporovat hudební pokusy svého dítěte. Z výsledků jsme zjistili, že 69,2% dětem rodiče nezakazují a nevadí jim, když si děti doma zpívají nebo tancují. Za to u 30,7% žáků si rodiče nepřejí provozovat hudební aktivitu. Dotazováním jsme zjistili, že důvodem je práce rodičů, po níž si přejí mít doma klid.

### ***15. Navštěvuješ sólový zpěv, pěvecký sbor nebo taneční kroužek?***

|               | <b>ne</b> | <b>už ne</b> | <b>ano</b>  |
|---------------|-----------|--------------|-------------|
| <b>celkem</b> | –         | 9            | 17          |
| <b>%</b>      | <b>0</b>  | <b>34,6</b>  | <b>65,4</b> |

Zjistili jsme, že 17 žáků tj. 65,4% navštěvuje taneční kroužek. Jedná se o Takt, A-styl nebo Zumbu. 9 žáků kroužky tohoto zaměření přestalo navštěvovat po přechodu do sportovní třídy, jelikož začali docházet na sportovní kroužky školy – vybíjená, atletika atd.

**16. Posloucháš reprodukovanou hudbu?**

|               | <b>často</b> | <b>občas</b> | <b>málokdy</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 26           | –            | –              | –            |
| <b>%</b>      | <b>100</b>   |              |                |              |

**17. Máš svého oblíbeného zpěváka či kapelu?**

|               | <b>ano</b> | <b>ne</b> |
|---------------|------------|-----------|
| <b>celkem</b> | 26         | –         |
| <b>%</b>      | <b>100</b> | <b>0</b>  |

Z otázky č. 16 a 17 jsme zjistili, že všech 26 žáků tj. 100% dotazovaných, hudbu poslouchá a mají i svého oblíbeného zpěváka či kapelu. Takový výsledek jsme předpokládali, odpovědi respondentů nám ho prokázali. Dalšími otázkami jsme zjistili, že žáci poslouchají komerční hudbu a to zejména interprety jako je Lady Gaga, Kabáti, Kate Pery, Xindl X atd. Vážnou hudbu poslouchají pouze při hodinách hudební výchovy.

**18. Posloucháte doma často hudbu?**

|               | <b>často</b> | <b>občas</b> | <b>málokdy</b> | <b>vůbec</b> |
|---------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| <b>celkem</b> | 16           | 10           |                | –            |
| <b>%</b>      | <b>61,5</b>  | <b>38,5</b>  |                | <b>0</b>     |

**19. Co děláš, když hudbu posloucháš?**

Důkazem degradace hudby, která se využívá, jako kulisa při práci jsou tyto uvedené odpovědi žáků: při poslechu reprodukované hudby děti nejčastěji píší domácí úkoly nebo se učí (12), dělají domácí práce (5), relaxují – hrají si, kreslí (4), usínají (1). Zbylí 4 žáci uvedli, že nemají s poslechem spojenou jednu specifickou činnost, ale dělají „všechno možné“. Překvapila nás tolerance rodičů, při poslechu hudby u učení se a psaní domácích úkolů. Při těchto činnostech je důležitá soustředěnost a pozornost, což u

poslechu reprodukované není možné. Bylo dokázáno, že poslech hudby omezuje právě onu tolik důležitou pozornost a soustředěnost, protože hudbu nelze neslyšet ani vytěsnit. Mimovolným poslechem hudby je tedy školní úspěšnost žáků ohrožena. Tím i rozvoj sebevědomí, jenž je důležité pro celkový rozvoj osobnosti dítěte. Velké množství zvukových podnětů vyčerpává nervovou soustavu, může vyvolat psychofyziologické obranné mechanismy (agresivitu, útlum) a způsobit závažné problémy.

### ***20. Kdy tě poslech hudby obtěžuje?***

Fakt, že poslech hudby může být dětem nepříjemný a nemusí korespondovat s dětskou psychikou, nám dokazují odpovědi žáků.

Z nich jsme zjistili, že nejvíce děti ruší hudba poslouchaná sourozenci či rodiči při učení a psaní úkolů (10), při čtení (8), když se snaží usnout (8). Také jim vadí, pokud je hudba poslouchaná z více reproduktorů najednou a žánry se mísí a prolínají.

Nejhorším výsledkem těchto odpovědí je fakt, že výchovné prostředí domova, které by mělo rozvoj dětí rozvíjet, ho spíše zanedbává.

### **11.6.3 Závěr vyhodnocení dotazníku**

Touto metodou jsme chtěli zjistit příčiny hlasových a sluchových nedostatků žáků. Jaký vliv má výchovné prostředí doma na rozvoj a motivaci hudebnosti dětí. Výsledky dotazníkového šetření prováděného u průzkumného vzorku žáků ZŠ Dobiášova, nám potvrdilo pravdivost hypotézy, že za sníženou úroveň hudebních schopností a dovedností žáků mohou do značné míry chybějící vhodné hudební podněty a výchovné podmínky rodinného prostředí. Domníváme se, že za tento stav je do jisté míry zodpovědná nedostačující informovanost a znalost této problematiky ze strany rodičů.

Podle našeho názoru by učitelé základních škol měli rodiče více informovat o důležitosti předmětu hudební výchova pro harmonický rozvoj dětí. Cílem práce učitelů by pak měla být výchova dětí lásce k hudbě, poukázání na důležitost hudby v životě člověka a ke zpěvu lidových písní jako tradici české hudebnosti.

## 12 Náprava

V tomto bodě je učitel hudební výchovy postaven před nelehký úkol. Při jedné hodině týdně a velkém počtu dětí, se má snažit o individuální přístup k žákům. Pomoci jim zažít úspěch v hudebních činnostech. Používat takové formy práce, které dětem pomůžou rozvíjet jejich hudební schopnosti a dovednosti, ale i sebevědomí v hodinách hudební výchovy.

S těmito formami práce by se mělo začít již po příchodu dětí z mateřských škol do škol základních. V této době jsou žáci nejlépe tvární a přizpůsobiví.

My jsme využily pomoci paní učitelky, která v pozorované třídě vyučuje hudební výchovu. Společně jsme v průběhu didaktického experimentu vybrali takové formy výuky, které pomáhají v rozvoji hudebních schopností a dovedností žáků.

### 12.1 Rozvoj rytmického cítění

Jednou ze základních potřeb dítěte je pohyb. V každém pohybu je rytmus. S rytmem se žák setkává při každém kontaktu s hudbou, pokaždé dochází k rozvoji rytmického cítění. Při instrumentální hře, při zpěvu, při poslechu i při hudebně pohybových reakcích.

Je vhodné občas rytmickou složku vyčlenit a věnovat se rozvoji rytmického cítění u žáků pomocí rytmických cvičení. To můžeme rozvíjet například těmito způsoby: hrou na tělo, rytmickou deklamací, hudebně pohybovými projevy (vytřukávání, vytleskávání, pochod aj.). Při nácviku písni proto vyčleňujeme obtížné rytmické útvary, které potom mohou plnit funkci rytmických cvičení.

Jako velmi úspěšná cesta pro rozvoj rytmického cítění je opora o rytmus lidské řeči. V řeči také najdeme základní složky rytmu – slovní přízvuky, krátké a dlouhé slabiky. Díky rytmické deklamaci říkadel, hádanek i jednotlivých slov dítě poznává pravidelnou pulzaci textu, shodu slovního a hudebního rytmu v přízvucích a délce a základní rytmické hodnoty not.

### 12.1.1 Náměty pro rozvoj rytmického citění

- **Upevnění metrického citění – dvoudobý rytmus**

Pravidelné střídání přízvučné a nepřízvučné doby v 2/4 taktu můžeme konkretizovat říkadlem, např.:

Žába skáče po blátě,  
koupíme jí na gatě,  
na jaký, na jaký,  
na zelený strakatý.

Vhodné je říkadlo ještě doplnit vytleskáváním rytmu nebo pravidelným střídáním levé a pravé nohy při chůzi. Zatímco žáci doprovází recitaci některým z uvedených pohybů, my je usměrňujeme tlesknutím nebo úderem do bubínku na každou těžkou dobu, či taktováním.

Pravidelnou pulsaci je také vhodné doplnit i graficky, např. takto:

Žába skáče po blátě,    - - / - - / - - / -o /  
koupíme jí na gatě,       - - / - - / - - / -o /  
na jaký, na jaký,           - - / ● / - - / ● /  
na zelený strakatý.       - - / - - / - - / ● /

Pokud obohatíme recitaci textu o důrazy, které se váží na slovní přízvuk, a graficky je znázorníme, žáci pochopí umístění akcentů a funkci taktové čáry.

Žába skáče po blátě,    >       >       >       >  
                                 - - / - - / - - / - o /  
  
koupíme jí na gatě,       >       >       >       >  
                                 - - / - - / - - / - o /  
  
na jaký, na jaký,           >       >       >       >  
                                 - - / ● / - - / ● /  
  
na zelený strakatý.       >       >       >       >  
                                 - - / - - / - - / ● /

- **Upevnění metrického cítění – třídobý rytmus**

Dvoudobý takt je pro děti cítit jednodušší. Mohou ho spojit s pochodem je pro ně přirozenější. Pochopit třídobý takt je pro děti těžší. Proto se u třídobého taktu snažíme zdůraznit taneční charakter. Také ho intenzivně procvičujeme hrou na tělo i pohybem.

Stejně jako dvoudobý takt i třídobý upevňujeme vizualizací a recitací vhodných textů, např.

Dej mouky na vdolky,      >                      >  
                                  -   -   -   /   -   -   -   /

pro naše pacholky.      >                      >  
                                  -   -   -   /   -   -   -   /

Říkadlo také můžeme propojit se základním valčíkovým pohybem, což můžeme provádět se všemi žáky v kruhu nebo se můžeme na těžkou dobu zhoupnout v kolenou.

## 12.2 Rozvoj vokální reprodukce

Máme-li ve třídě „nezpěváky“ musíme jim v průběhu vyučování věnovat zvýšenou pozornost, nejlépe s nimi individuálně pracovat.

Pro žáky s opožděným hudebním vývojem samozřejmě budeme připravovat přiměřený nejen pěvecký, ale i další hudební činnosti. Nemůžeme ponechat nezpívající žáky samovolnému vývoji nebo je dokonce vyřadit z pěveckých aktivit. Žáci se mohou naučit zpívat pouze zpíváním, opakovanými a kontrolovanými pokusy.

Abychom mohli správně rozvíjet vokální reprodukci žáků, musíme nejprve zjistit příčiny chyb. Ze všeho nejdříve musíme vyloučit získané vady sluchového analyzátoru a hlasového orgánu dítěte. Učitel by je měl bezpečně poznat a v případě nutnosti navázat spolupráci s odborným lékařem. Chybná vokální intonace může být způsobena malou pěveckou zkušeností, může také být i projevem žákovy nesmělosti. Dalším faktorem, který narušuje normální pěveckou funkci, může být i nesprávný postoj při zpěvu. Někteří žáci zpívají nečistě také proto, že je pro ně píseň v příliš vysoké poloze nebo převyšuje jejich rozsahové možnosti. Občas stačí, když transponujeme píseň do nižší polohy a intonace se zpravidla zlepší. Budeme také volit písně s menším rozsahem a se stupnicovými schody, bez větších melodických skoků. U těchto žáků bychom měli často upevňovat dechovou funkci, která bývá nerozvinutá a způsobuje intonačně kolísavý tón. Měli bychom i procvičovat artikulační ústrojí např. výraznou recitací textu.

Z tónového vnímání při pěveckých hrách můžeme zjistit příčiny špatné intonace. Jestliže žák sluchem správně rozlišuje známé zdroje zvuků, ale nedokáže zazpívat tón, jedná se o hlasový nedostatek

### 12.2.1 Prostředky rozvoje hlasových schopností a dovedností

- **Tónové a pěvecké cvičení a hry**

Nejjednodušší pěvecká cvičení se podobají intonací k mluvené řeči. Vhodné jsou nápěvy říkadlového charakteru, které vychází z malé tercie, my jí běžně na někoho voláme. První melodická cvičení jsme proto založili na tzv. „kukačkové“ nebo: volací“ tercii. Zpočátku ji můžeme procvičovat formou ozvěny – echa nebo formou nepřetržitých řetězů, kdy každý úryvek několikrát po sobě zopakujeme. V intervalu malé tercie nejprve zpíváme různá jména nebo slabiky, které děti opakují. Později v tom samém intervalu zpíváme jednoduchá lidová říkadla.

V hudebně – výchovné praxi jsme si dokázali, že nápěvy zpívané v intervalu malé tercie, jsou dětem opravdu blízké a zazpívá je i většina dětí, které jinak nejsou schopné zvládnout ani nejjednodušší písničku.

Od intervalu malá tercie, postupujeme k obratu  $g^1 - f^1 - e^1 - f^1$ . Na jeho intonaci jsou založeny lidové hry, jako Chodí pešek okolo, Kolo, kolo mlýnský nebo Zlatá brána. Tento rytmický celek můžeme procvičovat v různých obměnách a na různých slovech či slabikách. Po procvičení krátkých melodických úseků bychom měli zařadit některou ze jmenovaných her, jelikož děti jsou schopny nápěv zpravidla dobře zazpívat.

V melodice českých lidových písní najdeme charakteristický prvek, jím jsou obraty tónického kvintakordu. S dětmi je zpíváme jednoduše rytmizované, na slova nebo slabiky. Používáme ho také při průpravných cvičeních před nácvikem lidových písní, které jsou na obratech tónického kvintakordu založené, např. Když sem husy pásala, Ovčáci čtveráci.

Zvládnutí elementární písňové a říkadlové melodické prvky je pro další rozvoj muzikálních schopností dětí nutné.

- **Tónová opora o hudební nástroj**

Pěveckou intonaci velmi usnadňuje nástrojový doprovod klavíru. Lýsek (1975, s. 68) se zmiňuje, že žák je veden instinktem nápodoby oporou o nepodmíněný orientační reflex, pokud slyší nástrojovou oporu. Výšku slyšených tónů imituje podobně, jako pomocí fonematického sluchu napodobuje slyšené hlásky a slova řeči.

Pro melodická a intonační cvičení je dobré, když využijeme orffovské melodické bicí nástroje, které dočasně nezpívajícím žákům umožňují vyhledávat známé melodie a vytvářet tóny, které se následně pokoušejí opakovat hlasem. Tato aktivní hra na dětské hudební nástroje pro žáky nejen velmi zajímavá, ale hlavně velmi účinná. Hudební představy vytváří zrakový, sluchový a motorický vjem, který se při hře na nástroje spojuje a zároveň urychluje pěveckou činnost.

- **Tónová opora o zpěv spolužáků**

Velmi se nám osvědčilo, pokud jsme posadili chybně intonující žáky střídavě se správně intonujícími spolužáky co nejbližší ke klavíru do předních lavic. Mohli jsme takto kontrolovat jejich zpěv a více se jim věnovat. Nebo můžeme při práci žáky rozdělit do dvou skupin a to tak, že k pěvecky zatím nevyspělým žákům, kteří mají ve většině případů nízko položený hlas, přiřadíme žáky spolehlivě intonující s nižší hlasovou polohou. Této skupině také transponujeme písně do nižších tónin nebo žáci této skupiny budou zpívat hlavně nízko položené části písně.

Vhodnou formou je i hra na ozvěnu. Skupina dobře zpívajících žáků zazpívá část melodie, ostatní žáci ozvěnou – slabě zopakují stejný úryvek.

- **Upevňování dechové funkce**

O zlepšení kultury a intonace řeči žáka, usilujeme recitací textů písní a říkadel na různých tónech. Společně s maximální artikulací, která aktivizuje fonační svalstvo, upevňujeme správnou dechovou funkci, jež směřuje k prodlouženému, netlačenému a rovnoměrnému výdechu.

## **12.3 Rozvoj sluchových dovedností a schopností**

Předpokladem k rozvoji hudebního vnímání je výcvik k citlivosti výšky tónů, která by se měla opírat o výškovou komparaci – určování tónu stejně vysokého, nižšího a vyššího. Zpočátku je nutné tuto činnost podepřít zrakovým názorem srovnávaných tónů, který působí jako aferentní posila nerozvinutého hudebního sluchu. K vnímání hudební výšky je potřeba pracovat s melodií a jejími různými typy výškového pohybu, tj. s klesajícími, stoupajícími i kombinovanými obraty melodie, melodickými skoky atd.

### **12.3.1 Rozvoj poslechových schopností**

Je možné u žáků vypěstovat uvědomělý a soustředěný poslech hudby. Musíme ho proto do výuky zařazovat co nejčastěji, hledat vhodné formy a příležitosti realizace a

zadávat žákům při poslechu konkrétní úkoly. K rozvoji poslechových schopností u žáků přispívá i poslech vlastních hudebních aktivit, natočených na video nebo audio nosiče.

Výchovou k uvědomělému poslechu ukazujeme žákům možnost pestrého a různorodého citového zaujetí.

Důležitým úkolem je vést žáky k tolik potřebné a důležité schopnosti tichého soustředění se. Proto hudbu necháváme hrát jen za úplného ticha. Toto si žáci osvojí a nebudou pak rušit při výuce ani při výchovných koncertech. Právě v dnešní době, kdy nás obklopuje přemíra hluku, je potřeba žáky naučit naslouchat tichu, v němž bude znít jen cenná hudba. Pozorný poslech a pochopení skladby vyžaduje značné soustředění.

Po každém poslechu skladby je důležité, abychom si s žáky o předchozím prožitku popovídali a zhodnotili ho. Zjistit jejich dojmy a postřehy. Tematiku poslechových skladeb můžeme také propojit i do jiných předmětů – vlastivědy, českého jazyka, výtvarné výchovy aj.

Často se dnes mluví o tom, že citový život naší mládeže je chudý a smysl pro vnímání krásy jak v umění, tak i v přírodě úzký. Pokud tento fakt chceme odstranit, musíme hledat příčiny tohoto jevu. Pokud budeme děti vést soustavně k chápání krásy v nejrozmanitějších formách, budeme na ně soustavně působit, můžeme tento fakt postupně odstranit.

Při vytváření vztahu žáků k hudbě však kromě osobnosti vyučujícího hraje důležitou roli i to, jaký mají vztah k hudbě ostatní lidé, působící výchovně na dítě.

- **Náměty pro rozvoj poslechových dovedností:**

Rozdáme žákům papíry a pastelky. Budou mít za úkol poslouchat Smetanovu Vltavu a malovat výjevy, které se jim při poslechu tohoto díla zobrazují v mysli. Tímto úkolem propojíme hudební výchovu s výtvarnou a zároveň žáky vedeme k hlubšímu prožívání hudební skladby a přemýšlení o něm.

## **Závěr**

V této diplomové práci jsme se zabývali výzkumem zaměřeným na prozkoumávání problematiky amuzikality dětí na 1. stupni ZŠ a její praktické možnosti rámci výuky.

V teoretické části jsme nastínili problematiku zaostalosti některých žáků 1. stupně ZŠ v hudebním rozvoji. Dále jsme vyslovili možné cíle, ke kterým se diplomová práce měla ubírat a hypotézy, jež nám měla vyvrátit či potvrdit.

V průběhu výzkumu jsme se museli vypořádat s vlivy ovlivňujícími naše pozorování. Pro dítě je ale velmi důležité někam patřit, být úspěšné a oceňované nejen rodiči, učiteli, ale hlavně i vrstevníky. Ze zkušeností víme, že neúspěšným žákům se kolektiv těch nadaných vysmívá a mnohdy je i vyčleňuje na okraj třídy. Avšak při dobře promyšlené práci učitele a zadávání zvládnutelných úkolů pro dítě, je možné, aby se stalo úspěšným i dítě hudebně zaostalé.

Dalším velmi důležitým vlivem na stupeň hudebnosti žáků se stala únava při vyučování hudby. Paní učitelka nám vyprávěla, že dříve byla hodina hudební výchovy řazena do posledních vyučovacích hodin, jelikož si vedení mylně myslelo, že je to odpočinkový předmět, na který se dítě nemusí moc soustředit, avšak děti prokazovaly horší výsledky než ty, které měly hodinu ve vyučování zařazenou dříve. Proto ji letos měli pozorovaní žáci třetí hodinu, což je považujeme za správný tah, protože dítě se velmi dobře soustředí a učí mezi 10-11 hodinou a po velké přestávce je i vybitý pohybově. Únava tedy může mít, dle našeho názoru, vliv na úspěšnost a rychlost jejich hudebního rozvoje.

Vlastní výzkum byl postaven na dvou pracovních hypotézách:

- Kvalifikovaný učitel 1. stupně ZŠ je schopen za pomoci vhodné motivace dětí a při použití vhodných metod práce zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žáků.
- Míra zaostávání dětí v hudebním rozvoji souvisí s jejich výchovným prostředím.

První pracovní hypotéze jsme se zabývali tím, proč je na prvním stupni ZŠ tolik žáků, o kterých učitelé prohlašují, že jsou amuzikální, neumí zpívat, jsou hudebně málo rozvinutí. Dospěli jsme k závěru, že problém bude v tom, čím je prostor vyučovací hodiny vyplněn. Vyučovat hudební výchovu by proto měly učitelky, které jsou kvalifikované k výuce tohoto předmětu a za pomoci vhodné motivace a metod výuky by měli

dětem poskytovat dostatek vhodných a kvalitních podnětů směřujících k jejich hudebnímu rozvoji.

Druhá pracovní hypotéza předpokládala souvislost mezi podnětností výchovného prostředí a zaostávání v hudebním vývoji. Jsme si vědomi toho, že malý výzkumný vzorek nám nedovoluje vytvářet zobecnění, přesto se domníváme, že v dotazníkovém šetření, je zřejmá nízká úroveň i míra hudebních podnětů, které směřují k rozvoji všestranně hudebně nadaného dítěte. Jelikož žáci, kteří nevyrůstají v hudebně podnětném prostředí, jsou více hudebně zaostalí než jejich spolužáci, je pro nás důkazem, že správný a podnětný výchovný vliv prostředí dítěte urychluje jeho hudební rozvoj.

## Seznam použitých zdrojů

1. KALINA, P., 2004. Amúzie, amuzikální děti a smysl hudební výchovy. *Česká škola*, roč. 2004, č. 1, s. 1-6. ISSN 1213-6018.
2. KOFRONĚ, J., 1985. *Učebnice intonace a rytmu*. 5. vyd. Praha: Supraphon. ISBN 80-86385-03-5.
3. KOŠTÁLOVÁ, M., BEDNAŘÍK, J., MECHL, M., 2006. Amúzie jako heterogenní syndrom odrážející modulární strukturu muzického systému. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, roč. 69/102, č. 5, s. 381-388. ISSN 1210-7859.
4. KULHÁNKOVÁ, E., 2002. *Písničky a říkadla s tancem*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-655-1.
5. KURKOVÁ, L., 1970. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. 1. vyd. Praha: Česká společnost pro hudební výchovu.
6. LÝSEK, F., a kol., 1975. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZŠ: učebnice pro pedagogické fakulty*. 2. vyd. Praha: SPN.
7. MAREK, V., 2007. *Každá maminka je Mozart*. 1. vyd. Praha: Stehlík ISBN 978-80-86913-02-5
8. MIŠUROVÁ, V., 1987. *Hry se zpěvem*. 6. vyd. Praha: SPN.
9. NAVRÁTIL, M., 2003. *Dějiny hudby*. 2. vyd. Olomouc: Votobia s.r.o. ISBN 80-7220-143-3
10. PECHÁČEK, S., VAŇOVÁ, H., 1990. Rozvoj rytmického citění u žáků základních škol. *Estetická výchova*, roč. 31, č. 3, s. 75-77. Praha: SPN.
11. POLEDNÁK, I. 1984. *Stručný slovník hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Supraphon.
12. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-07-15]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
13. SEDLÁK, F., a kol., 1979a. *Didaktika hudební výchovy 2*. 1. vyd. Praha: SPN
14. SEDLÁK, F., 1974b. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon
15. SEDLÁK, F., 1898c. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-073-9
16. ŠÍP, L., 1985. *Řeč tónů (Umění vnímat umění)*. 1. vyd. Praha: Horizont

17. TRPIŠOVSKÁ, D., 2004. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-207-7
18. VÁŇOVÁ, H., 1989. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-149-2