

Akademie múzických umění v Praze

Divadelní fakulta

Dramatická umění

Výchovná dramatika

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj hudebnosti a vztahu k hudbě

prostřednictvím hry v roli

BcA. Silvie Mlynarczyková

Vedoucí práce: PhDr. Alena Tichá, PhD.

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, listopad 2023

**The Academy of Performing Arts in Prague
Theatre Faculty**

Dramatic Arts
Drama in education

MASTER'S THESIS

**The development of musicality and the relationship to
music through role play**

BcA. Silvie Mlynarczyková

Thesis supervisor: PhDr. Alena Tichá, PhD.

Academic title: MgA.

Prague, November 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci s názvem Rozvoj hudebnosti a vztahu k hudbě prostřednictvím hry v roli vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

Praha, dne

.....

BcA. Silvie Młynarczyková, podpis

Poděkování

Velmi děkuji své vedoucí práce PhDr. Aleně Tiché, PhD., která mi byla velkou oporou při tvoření výzkumu i teoretického základu práce. Děkuji svému partnerovi Tomášovi za podporu při studiu i psaní této práce. Moc děkuji také rodičům za veškerou podporu při mých studiích a aktivitách v Praze. Děkuji také Veronice, Janě, Dominikovi, Petře a Anně-Marii za korekturu a kontrolu práce po stylistické a jazykové stránce. V neposlední řadě děkuji skupině dětí ze sboru Coloretton, která byla ochotna se scházet nad rámec svého vyučování na ZUŠ ve svém volném čase.

Abstrakt

Cílem této práce je pomocí výzkumu ověřit, že prostřednictvím metody hry v roli lze podnítit zájem dětí o hudbu, posílit jejich hudební vnímání a rozvíjet jejich vztah k hudebnímu a hlasovému projevu. Výzkum kombinuje teoretické přístupy k hudební a pěvecké výchově s konkrétními hudebně-dramatickými aktivitami, které podporují interakci dětí s rytmem a hudbou v rámci aktivit, kde je použito hry v roli. Metodologie zahrnuje participativní pozorování, skupinové diskuze a zhodnocení výsledků pomocí individuálního předzpívání a reflexe samotných účastníků. Výsledky ukazují na pozitivní vliv hry v roli na rozvoj hudebnosti a vytváření pozitivního vztahu k hudbě u účastníků. Tato práce přispívá k hlubšímu porozumění možnostem, jakými může hra v roli obohacovat výuku sborového zpěvu či hudební výchovy a podporovat celkový hudební rozvoj dětí v mladším školním věku.

Abstract

The aim of this thesis is to verify through research that the role-play method can stimulate children's interest in music, strengthen their musical perception and develop their relationship to musical and vocal expression. The research combines theoretical approaches to music and vocal education with specific music-dramatic activities that promote children's interaction with rhythm and music in activities where role-play is used. The methodology involves participant observation, group discussion and evaluation of the results through individual pre-singing and reflection by the participants themselves. The results show the positive impact of role play on the development of musicality and the creation of a positive relationship with music in the participants. This work contributes to a deeper understanding of the ways in which role-playing can enrich the teaching of choral singing or music education and support the overall musical development of young school-age children.

OBSAH

Úvod.....	8
1. Vymezení základních pojmů.....	10
1.1. Hudebnost.....	10
1.2. Základní hudební schopnosti.....	11
1.3. Hudební činnosti a dovednosti.....	16
1.4. Tvořivost.....	17
1.5. Hudební výrazové prostředky.....	18
1.5.1. Rytmus.....	18
1.5.2. Melodie.....	21
1.5.3. Harmonie.....	21
1.5.4. Dynamika.....	22
1.5.5. Barva.....	22
1.6. Ticho.....	23
2. Hra v roli jako prostředek pro rozvoj hudebnosti.....	26
2.1. Dramatická výchova.....	26
2.2. Hra v roli.....	26
2.2.1. Simulace.....	27
2.2.2. Alterace.....	27
2.2.3. Charakterizace.....	27
2.3. Improvizace.....	27
2.4. Pohyb.....	28
2.4.1. Pohyb ve spojení s hudbou.....	29
2.4.2. Rytmická řeč těla.....	30
2.4.3. Pantomima.....	31
2.5. Hlasový projev.....	31
2.5.1. Řeč a zpěv.....	32
3. Rozvoj hudebnosti a vztahu k hudbě prostřednictvím hry v roli	
- praktická část.....	34
3.1. Předmět a cíl experimentální výuky, pracovní hypotézy.....	34
3.2. Organizace experimentální výuky.....	34
3.3. Charakteristika dětí a vstupní diagnostika:.....	35
3.4. Cíle setkávání.....	45
3.5. Plán setkávání.....	45
3.6. Obsah a průběh řízených setkávání.....	46
3.6.1. První setkání.....	48

3.6.2. Druhé setkání.....	53
3.6.3. Třetí setkání.....	58
3.6.4. Čtvrté setkání.....	64
3.6.5. Páté setkání.....	66
3.7. Výsledná diagnostika a závěrečné hodnocení.....	70
3.8. Verifikace hypotéz.....	76
Závěr.....	78
Seznam použitých zdrojů.....	79

Úvod

Jako sbormistryně se věnuji dětem od vstupu do školy přes dospívání až po jejich dospělost. Právě moje dlouholetá aktivní sborová praxe mě přivedla k problému, který ve své diplomové práci nastiňuji. Zejména v přípravných odděleních pociťuji neblahý vliv prostředí a způsobu současného stylu života na pěvecké dovednosti dětí. V dnešní době děti potřebu zpívat nemají. „Pasivní přijímání hudby a nesprávné pěvecké vzory vedou děti k tomu, že přestanou používat správně hlas.“¹ Dalším důvodem je, že dnešní maminky dětem nezpívají. Navíc se často stává, že unavení rodiče zpívající děti okřiknou, ať jsou potichu a nekřičí. „*Spontánní zpěv ve vyšší hlasové poloze je však pro dítě přirozeným projevem sebevyjádření.*“ Pokud hlas není ve vyšší poloze přirozeným výskáním ani zpěvem procvičován, jeho rozsah i poloha se snižují. Také melodičnost řeči a projevy mluvy během školní docházky často ztrácejí na své výrazové sdělnosti.

Je třeba přijít s novými nápady, jak děti zaujmout a vzbudit v nich zájem o zpívání a současně i rozkrýt rozmanitost řečového projevu, který dá dítěti prostor vyjádřit své názory a pocity.

Ve své diplomové práci se pokusím toto téma částečně řešit. Nabízím alternativu, která by mohla podpořit potřebu dětí znovu použít svůj hlas k vyjádření svých pocitů, sdělení potřeb, a v neposlední řadě i k zlepšení jejich pěveckého projevu. Hra v roli v propojení s hudebními činnostmi je pro děti novým, zajímavým prvkem.

V úvodních kapitolách se v teoretické rovině z pohledu hudební psychologie a částečně i pedagogiky věnuji hudebním schopnostem, činnostem a dovednostem - triádě vzájemně se podmiňujících komponent, bez nichž není možný jakýkoliv hudební projev. Následující charakteristika hudebně výrazových prostředků naznačuje, jakými cestami k nám může hudba promlouvat. Dítě se učí porozumět hudbě v průběhu hudebních činností, kdy si základní výrazové prostředky v elementární podobě „ohmatá“ manipulací s hudebním materiálem. V rámci praktických činností poslechových, pěveckých, pohybových (pohybová reakce na hudbu) a případně i instrumentálních (hra na snadno ovladatelné nástroje) se jich přímo dotýká, prožívá je, a dostane-li i následně od pedagoga vysvětlení, začne vnímat a uvědomovat si logiku hudební řeči, a tak lépe porozumí světu hudby. Právě

¹ TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4. (str. 13)

aktivní „ohmatání“ hudebního materiálu v činnostech probouzí v dětech bezprostřední zájem a potřebu se hudbou zabývat.

Obohatíme-li tyto podněty o rozměr z oblasti dramatické výchovy - v našem případě je to za použití motivace hry v roli -, celý proces poznání se ozvláštňuje a ještě více vtáhne dítě do nabízených aktivit, jejichž cílem je probudit v dítěti potřebu hledat a objevovat vlastní možnosti. Při tom se učí hravou formou rozvíjet své schopnosti a dovednosti jak v čistě hudebně-pohybové, tak v dramatické rovině.

Těžištěm práce je představení návrhu autorky, jak dílčími kroky naplnit zadané téma (Rozvoj hudebnosti a vztahu k hudbě prostřednictvím hry v roli), a formou experimentálního vyučování tento návrh ověřit v praxi. Nejedná se o rozsáhlý dlouhodobý výzkum naplněný daty, ale o kvalitativní zhodnocení jednotlivých sezení, v nichž si děti autorkou navržené činnosti vyzkoušely. Záměrem při jejich vymýšlení bylo, aby se děti do procesu těchto činností aktivně zapojily, a tak dále rozvíjely své hudební a dramatické dovednosti, aby svou kreativitu a fantazii uplatnily při hledání nových řešení, k nimž vybízí prožívaná situace. Závěrem pak autorka hodnotí, zda nastal (či nenastal) progres v rozvoji hudebnosti dětí, tj. vztahu k hudbě, zda došlo k aktivnímu zapojení a zájmu o hudební činnosti, a v neposlední řadě, zda se zlepšil hudební projev dětí. Kvalitativní posun úrovně dovedností zpětně posouvá na vyšší úroveň i rozvoj výchozích hudebních schopností.

1. Vymezení základních pojmů

1.1. Hudebnost

Termín hudebnost je jeden z pojmů, pro které neexistuje přesně daný popis nebo jasná definice. Tento termín bývá často spojován s obecným popisem hudebních schopností člověka, který má vztah k hudbě. Několik různých definic hudebnosti bychom mohli najít v odborné literatuře zabývající se hudební vědou, konkrétně muzikologií nebo hudební psychologií. Na hudebnost je možné nahlížet z hlediska obecné charakteristiky nebo také z pohledu rozvoje člověka. Z oblasti muzikologie z mého pohledu nejlépe vystihuje definici hudebnosti Ivan Poledňák ve Stručném slovníku hudební psychologie (1984).

„Kategorie vyjadřující vztah člověka k hudbě, přičemž tento vztah je nesen dvěma komponenty - za první stupeň integrace hudby do struktury osobnosti a za druhé úroveň hudebních schopností.“²

Ve své publikaci jasně vymezil tři základní koncepce hudebnosti. První koncepce je založena na obecných předpokladech člověka a jeho rozvoji. Druhá koncepce je individuální a nahlíží na muzikální schopnosti, které se u každého člověka projevují v určité míře a vedou k přirozené hudební aktivitě. Třetí koncepce se vymezuje na vztah člověka k hudbě a jeho potřeby, které nejsou závislé na hudební produkci. Ve své práci došel k závěru, že se u člověka zvyšuje zájem o hudbu a její začlenění do života, pakliže jsou rozvíjeny jeho hudební dovednosti a schopnosti.

I Václav Drábek (2004) uvádí trojí přístup, kterým vymezuje pojem hudebnost: „1. hudebnost či muzikálnost jako ekvivalent hudebního nadání, tedy oné zvláštní schopnosti, potřebné pro hudební výkon všech hudebních činností, 2. hudebnost jako jádro schopností pro hudbu, spočívající v tonálním cítění, v hudební představivosti a smyslu pro rytmus (Těplov) a konečně 3. hudebnost jako elementární schopnost většiny lidí reagovat na hudbu a mít z ní potěšení.“³

Podle Františka Lýska (1956), Františka Sedláka (1990) a dalších je hudebnost vlastností danou všem lidem, ovšem v kvalitativně různé míře. Projevuje se nejenom

²POLEDŇÁK, Ivan. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. 1. Praha: Supraphon, 1984. ISBN 02-008-84.(str 161)

³ DRÁBEK, Václav. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-161-3. (str. 30-31)

v rozličných hudebních činnostech, ale zejména pak v pozitivním vztahu k hudbě. Je potřebná pro hudební činnosti, ale je též spojená s emocionální sférou.

F. Sedlák kvalitativně i kvantitativně rozlišuje mezi pojmy hudebnost a hudební nadání. Za hudebnost považuje „*dílčí strukturu osobnosti, v níž se integrují hudební schopnosti, tvořící převážně střed variační šíře („průměrné hudební schopnosti“), a umožňující téměř každému jedinci hudební aktivity, porozumění hudbě a kladné vztahy k ní*“.⁴ Toto pojetí hudebnosti umožňuje „vtáhnout“ do hudebních aktivit každé dítě podle úrovně rozvoje jeho hudebních schopností a dovedností. Hudební nadání je potom oproti hudebnosti výsadou jen některých jedinců.

Podle Holase „*hudebnost v sobě integruje jak schopnosti emocionálního prožitku při vnímání hudby, které stimulují rozvoj hudebních zájmů a potřeb jedince, tak i schopnosti samostatného učení a tvořivého osvojování hudby, jež mají vliv na formování jeho hudebního vkusu a podílejí se na rozvoji speciálních (hudebních) a hudebně tvořivých schopností. Rozvoj těchto schopností realizovaných při jednotlivých hudebních činnostech pak účinně strukturuje i rozvoj hudebních zájmů a potřeb člověka.*“⁵

1.2. Základní hudební schopnosti

Hudební schopnosti jsou předpokladem k úspěšnému vykonávání hudebních činností. Jejich kvalitu poznáváme zprostředkovaně - z úrovně hudebních činností. Z hlediska současné školní praxe vyhovuje klasifikace hudebních schopností stanovená Františkem Sedlákem (Sedlák 1990, s.39-42).

Věnujme se hudebním schopnostem vztahujícím se k našemu tématu:

Hudebně sluchové schopnosti neboli **hudební sluch** umožní rozlišovat vlastnosti jednotlivých tónů, ale též jejich vzájemné vztahy (časové, dynamické, témbrové, výškové). Vnímání hudební výšky se často považuje za hlavní kritérium kvality hudebního sluchu. Ale to je to nejtěžší. Chceme-li rozezpívat většinu dětí, musí požadavku vyčlenění hudební výšky předcházet sluchová průprava, při které se děti

⁴ SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN isbn:9788024620602. (str. 141)

⁵ HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-25-3. (str. 26)

učí naslouchat, zbystřit sluchovou pozornost (ticho, zvuk a jejich kombinace). Prostřednictvím splnitelných úkolů získávají návyk sluchem analyzovat jednotlivé zvukové kvality tónu: sílu, délku, barvu a nakonec výšku. Zpočátku rozlišují nápadné, později jemnější rozdíly v síle a délce dvou a více tónů. Následně registrují barvu (nástroje, hlasy) a nakonec se učí rozlišovat výšku dvou kontrastních tónů. Z praxe víme, že se změnou výšky se mění i témbrová charakteristika. Vysoké tóny vnímáme jako světlejší, tenčí, nízké jako baňaté, temné. Libor Melkus⁶ hovoří o tzv. témbrovém sluchu, který se specificky uplatňuje při vnímání zvuků řeči, a o sluchu pro výšku tónů, který je základem hudebního sluchu a rozvíjí se v hudebních činnostech. Vlivem řeči a hudby si dítě témbrový sluch a sluch pro výšku osvojuje paralelně.

U tzv. nezpěváků často témbrový sluch kompenzuje nedostatečný rozvoj vnímání hudební výšky tónu. Proto začínáme porovnáváním výškově kontrastních tónů. Ve chvíli, kdy se porovnávané tóny k sobě přiblíží tak, že jejich témbrová charakteristika je téměř shodná, nedovedou některé děti určit, který z nich je vyšší a který nižší. Od témbrového slyšení je třeba se posunout k výchově sluchu pro výšku. Vnímání hudební výšky má motoricko-vokální základ. *„Lze říci, že s vnímáním výšky dochází současně k inervaci a aktivizaci fonačního aparátu, vznikají regulační pohyby hlasivkových svalů, které doprovázejí a zpřesňují sluchovou diferenciaci tónových výšek. Zpětnovazebními mechanismy, zpětnou aferencí, pak dochází i ke zpětnému toku propriocepčních impulsů, inervací, od svalů do pohybového centra v mozkové kůře, kde je informace zpracována kinestetickým analyzátozem.“*⁷ Efektivnost výcviku sluchu pro výšku zvýšíme zapojením pohybu a zraku (dítě ukazuje výšku nebo melodii rukou, její pohyb sleduje a přitom zpívá).

Hudební představivost je *„schopnost registrovat hudební představy jakožto vybavené obrazy dříve vnímaných tónů, tónových vztahů a hudebně vyjadřovacích prostředků, přetvářet tyto hudební představy nebo s nimi záměrně operovat.“*⁸ Jde o představy rytmické, výškové, tonální, dynamické, harmonické, tempové apod. Časté opakování hudebních impulsů přispívá k přesnějšímu zapamatování

⁶ MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představivosti při nácviu písní*. Praha: Supraphon, 1970. (str. 25)

⁷ SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6. (str. 35)

⁸ SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6. (str. 41)

jednotlivých představ. Pod pojmem hudební představivost pak rozumíme schopnost „slyšet“ a prožívat hudbu ve vědomí, aniž ji provádíme nebo reálně slyšíme.

Jak bylo výše popsáno, hudební sluchové představy se formují v těsné spojitosti s vokální motorikou.

Hudební paměť je schopnost přijímat, uchovat, znovupoznávat či vybavovat si minulé hudební zkušenosti. Druhy paměti lze dělit dle smyslových modalit (zraková, sluchová, motorická paměť), podle účasti myšlenkových operací (paměť mechanická či logická) a podle citové reakce při prožívání hudby (paměť emocionální). Při práci s dětmi se nejvýrazněji uplatňuje paměť sluchová, motorická a zraková. Pro správné zapamatování má zásadní význam funkce hudebního sluchu: *„Umožňuje srovnávat způsob vokálního projevu učitele nebo spolužáků s vlastním pěveckým výkonem jedince a na základě zpětné vazby tento výkon korigovat, hodnotit.“*⁹

Rytmické cítění bývá charakterizováno jako schopnost vnímat a emocionálně prožívat hudební rytmus, motoricky na něj reagovat, reprodukovat rytmické struktury a případně je vytvářet.

Rytmus je základní hudebně výrazový prostředek, který umožňuje časové členění hudby. Lze v něm vyčlenit několik složek:

- **pulz** (tj. základní půdorys časového průběhu hudby, pravidelné časové úseky mezi počítacími dobami). Frekvence pulzů za minutu určuje tempo skladby;
- **metrum**, tj. pulz obohacený o pravidelné střídání těžkých a lehkých dob (sudé a liché metrum);
- **rytmické hodnoty not** (délky tónů a pomlk, které jsou kvantitativním vyjádřením časového průběhu hudby).

Rytmu se budeme podrobněji věnovat při vymezení pojmů spadajících do hudebně výrazových prostředků.

Rytmické cítění je v podstatě rozvíjeno ve všech hudebních a hudebně pohybových aktivitách, při všech kontaktech dítěte s hudbou a řečí.

Tonální cítění bývá definováno jako schopnost emocionálně prožívat a vnímat tonalitu, tj. tonální vztahy v jednohlasé melodii. Každý tón v melodii má své umístění v tónovém prostoru (tj. výšku danou frekvencí), ale vzhledem k tónině zaujímá i tonálně funkční vztah, zjednodušeně řečeno: v jaké je pozici k tónům tónického

⁹ SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6. (str. 40)

kvintakordu, tj. k 1., 3. a 5. stupni v tónině. Boris Michajlovič Těplov¹⁰ je přesvědčen, že hudební sluch se rozvíjí ne na základě práce s jedním tónem, ale pouze na sledech tónů – tedy na melodiích. Smysl pro melodii (tzv. melodický sluch) považuje Těplov za jednu ze tří základních hudebních schopností. Tato schopnost umožňuje vznik tonálního cítění. Nedostatečný rozvoj tonálního cítění se projevuje nečistou intonací při zpěvu, dítě nedovede rozpoznat falešný tón, cítit ukončenost či neukončenost melodie, rozlišovat durovou a mollovou tóninu apod. Rozvoj tonálního cítění závisí na hudební zkušenosti dítěte, ale i na charakteru hudby (dur, moll, jiné tonality), s níž dítě přichází do styku, souvisí s kulturní oblastí (evropská, asijská, africká aj.), v níž žije a hudebně se rozvíjí.

Harmonické cítění je schopnost, která se projevuje vnímáním a prožíváním vícehlasé hudby, ať již homofonního či polyfonního charakteru. Je to vyšší vývojový stupeň tonálního cítění. Projevuje ve schopnosti rozlišovat konsonance a disonance, ve schopnosti emocionálně prožívat vazby akordů (tonální funkce akordů). „*Harmonické cítění je podmíněno alespoň určitou úrovní dovednosti sluchové analýzy, která umožňuje sluchem vydělovat a analyzovat dva nebo více tónů z jejich souzvuku. Nedojde-li k této analýze, je souzvuk vnímán celostně, jako jeden tón s určitým zabarvením.*“¹¹ Harmonické cítění se rozvíjí pouze v průběhu hudebních činností (zpěv, hra, poslech vícehlasých skladeb), tedy v okamžiku aktivního kontaktu dítěte s dvojhlasou či vícehlasou hudbou. Při sborovém zpěvu k němu dochází při lidovém dvojhlasu, při zpěvu vícehlasých úprav písní či v elementární podobě polyfonního vícehlasu – zpěvu ostinat, kánonu, prodlev apod.

Hudební myšlení je schopnost vytvářet hudební pojmy a dovednost operovat s nimi. Pojmy, s nimiž děti operují, mohou být např. tón, řada tónů, opakování nebo střídání tónů, akord, předvětí, závětí, ostinato, rondo atd.. Při vytváření pojmu vycházíme vždy z konkrétní hudební zkušenosti dítěte (např. k vyvození pojmu tónický kvintakord si nejprve dítě osvojí píseň Ovčáci, čtveráci). Dítě si s hudebním materiálem hraje a při manipulaci s ním objevuje hudební zákonitosti, které jsou následně pojmenovány. Jakýkoliv teoretický poznatek, jeho slovní vyjádření by mělo v mysli dítěte být vždy podloženo názornou představou hudební kvality. Kognitivní

¹⁰TĚPLOV, Boris Michajlovič. *Psychologie hudebních schopností*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1965.

¹¹ SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6. (str. 38)

funkce hudebního myšlení hraje v hudebních aktivitách dítěte důležitou úlohu. Dítě se postupně začíná orientovat v hudebních zákonitostech a to mu umožňuje o hudbě hovořit, více jí porozumět, usnadňuje se tak i komunikace a dorozumívání zejména při poslechových a tvořivých činnostech.

Hudebně tvořivé schopnosti jsou základním předpokladem hudebně tvořivých projevů. Jednou z nejdůležitějších podmínek hudební tvořivosti jsou hudebně tvořivé myšlení a hudební fantazie. Hudebně tvořivé myšlení operuje s pojmy, hudební fantazie operuje s názornými představami. Pro fantazii je typická tzv. emancipační schopnost, tj. „odvaha“ odpoutat se od respektování hudebních zákonitostí a vytvářet nezávislé hudební novotvary.

K dalším tvořivým schopnostem patří **senzitivita** (tj. citlivost k volbě hudebně vyjadřovacích prostředků s ohledem na zadaný cíl), **fluence** (tj. myšlenková plynulost, pohotovost k vybavování interiorizovaných hudebních zkušeností - projevuje se dovedností vytvářet na tvořivý podnět velké množství rytmických, melodických či textových variant), **flexibilita** (tj. schopnost pružného myšlení, překonávání vžitých postupů, rozbourání stereotypů a hledání nových cest hudebního vyjádření). Za jeden z nejdůležitějších rysů hudebně tvořivého myšlení se považuje **originalita** (spočívá ve vynalézání nového, neběžného, netradičního). V dětském tvořivém projevu se hovoří o tzv. relativní originalitě, kdy výtvar je nový jen pro dítě či kolektiv třídy, protože povětšinou vzniká pouze obměnou původního tvaru nebo kombinací osvojených prvků. Schopnost **elaborace** (tj. schopnost řídit se v tvořivé činnosti systémem algoritmů a rozvinout hudební nápad do detailní podoby) se rozvíjí u dětí mladšího školního věku na základě metodických pokynů učitele, který řídí tvořivé činnosti žáků.¹²

Už první spontánní kontakty dítěte s hudbou navozují do jisté míry fantazijní procesy, které provází zvýšená emocionální citlivost a dětská bezprostřednost. Tyto projevy bývají autentické, odrážejí prožitek dítěte, jeho hravost a často originalitu plynoucí z „hudební pojmové nevědomosti“. Je-li dítě podněcováno, stále vědoměji proniká do zákonitostí jednotlivých hudebně vyjadřovacích prostředků (tempo, rytmus, dynamika, melodie, harmonie) a výstavbové struktury (předvěti, závěti, forma

¹² VÁŇOVÁ, Hana. *Váňová Hana, doc. PaedDr., CSc.* 2023. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/khv/profil-katedry/pracovnici-katedry/profily-vyucujicich/vanova-hana-doc-paeddr-csc/>. [cit. 2023-10-23].

dvoudílná, třídílná, ostinato, kánon atd). Jejich osvojení se pak stává materiálem pro hudebně tvořivé činnosti.

1.3. Hudební činnosti a dovednosti

Výše definované schopnosti jsou vnitřní psychické struktury, které jsou východiskem a předpokladem k hudebním činnostem. Jejich opakováním se vytváří dovednost. Úroveň rozvoje schopností usuzujeme z kvality konaných činností a dovedností. Dovednost se tak stává navenek projevenou hudební schopností uplatněnou v hudební činnosti. Dovednosti lze uspořádat podle jejich charakteru a zejména druhu učení, v jehož procesu se formují a upevňují.

V hudební praxi se dovednosti obvykle dělí podle hudebních činností, ve kterých se uplatňují (dovednosti poslechové, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně pohybové apod.). Vždy jde o komplex dílčích úkonů, které jsou zřetězeny a funkčně propojeny.

Základní dovednosti jsou:

Sluchové dovednosti – rozlišovat sluchem vlastnosti tónů, postihovat směr melodického pohybu, slyšet záměrné chyby ve známé písni, tzn. rozpoznat mimotonální tón v melodii, vědomě používat termíny pro dynamiku, tempo, poznat ukončenost a neukončenost melodie, rozlišit symetrii či asymetrii hudebních polovět (předvětí-závětí), vyposlouchat počet tónů ve vícezvuku apod.

Rytmické dovednosti – všimnout si souvislostí mezi rytmem slovním a hudebním, osvojit si rytmické slabiky, rozpoznat a reprodukovat pulzaci, metrum, opakovat slyšený rytmus, vytleskat rytmický zápis, reagovat pohybem na dvou a třídobé metrum (taktování, tance), poznat změny metra a tempa, najít rytmickou chybu, tvořivě se rytmicky projevovat, znát základní pojmy z oblasti rytmu, vytvořit a reprodukovat rytmický vícehlas.

Pěvecké dovednosti – správně sedět či stát při zpěvu, osvojit si zásady správného pěveckého dýchání a hudebního frázování, tvoření hlavového tónu a hlavové rezonance, měkkého hlasového začátku a správné výslovnosti, zpívat v celém hlasovém rozsahu, intonačně čistě reprodukovat jednohlas i vícehlas, zpívat s emocionálním zaujetím apod.

Hudebně pohybové dovednosti – spontánně reagovat pohybem na charakter hudby, na tempové a metrické změny v hudbě, průběžně si osvojovat zásobu hudebně pohybových dovedností, možnosti a variace hry na tělo, motoricky reagovat na charakter hudebně vyjadřovacích prostředků, pamatovat si choreografii i sled pohybů v tancích a pohybových hrách apod. Významné jsou hudebně tvořivé dovednosti: zpočátku dokázat imitovat učitelem předváděné rytmické, melodické nebo pohybové modely, následně zadané modely obměňovat, využívat známé zkušenosti v nových situacích, hledat nová řešení, tvořivě si osvojovat základní rytmické a hudební zákonitosti apod.

Nástrojové dovednosti – zvládat techniku hry na Orffův instrumentář, experimentovat s barvou nástrojů, zvukomalbou vyjádřit mimohudební situaci, využít nástroje jako doprovod k pohybu, případně reprodukovat či tvořit přede hry, mezihry, dohry k písním, vyjádřit hrou na nástroj svůj nápad apod..

Poslechové dovednosti – využívat při poslechu zkušenosti z ostatních hudebních činností, např. pohybu k vyjádření slyšeného tempa, dynamiky, gestem vyjádřit průběh melodie, choreografií formu slyšené skladby, písně atp.

Je tedy zřejmé, že funkčně propojená triáda: schopnost – dovednost – činnost jsou základem jakéhokoliv hudebního projevu.

1.4. Tvořivost

„Tvořivost neboli kreativita je schopnost a činnost, jako tvorba bývá označováno dílo a proces jeho vytváření.“¹³

Eva Machková (2017) dále zmiňuje, že určitou mírou tvořivosti je vybaven každý alespoň průměrně inteligentní jedinec. Uplatňuje se v umění i ve vědě, v technice, ve vztazích, může a má se tedy uplatňovat ve vybraných předmětech vyučování a oborech zájmových činností, ale i ve veškerém vzdělávání a učení.

„Hudební tvořivost dětí vyrůstá z jejich spontaneity. Projevuje se již při prvních pokusech dítěte o osvojování řeči, napodobování zvuků a experimentování s nimi.“¹⁴

Dítě nezná hudební zákonitosti, proto intuitivně svobodně tvoří. Pomocí hudebních

¹³ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. (str. 15)

¹⁴ RAKOVÁ, Milena; ŠTÍPLOVÁ, Ljuba a TICHÁ, Alena. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1. (str. 8)

her a tvořivých aktivit se svobodné a intuitivní tvoření začne formovat podle rytmických a melodických pravidel i do nejjednodušších hudebních forem, stále ale nepostrádá zmíněnou spontaneitu. Od napodobování modelů se dítě postupně odpoutá a je schopno přetvářet, kombinovat a samostatně improvizovat.

„Tvořit nelze ovšem z ničeho, ale jen na základě znalosti toho, co existuje či bylo už vytvořeno před tím.“¹⁵ Na začátku je důležité, co pedagog nabídne, tvořivost nezapůsobí automaticky sama od sebe.

Společně s vývojem dítěte bychom měli přihlížet také k náročnosti aktivit a cvičení, které hudebnost ve spojení s tvořivostí rozvíjí. Pro různé stupně vývoje dítěte jsou doporučeny i různé aktivity a cvičení, které postupně rozvíjí hudebnost dítěte včetně orientace v základech hudební výchovy, dějin hudby a teorie.

S dětmi můžeme pracovat na vhodných aktivitách, které mohou být prováděny jako hra na tělo, individuálně nebo ve větší skupině, ať už čistě vokálně, instrumentálně nebo v jejich kombinaci. S dětmi navštěvujícími mateřskou školu či s dětmi mladšího školního věku se osvědčil typ aktivity jako jednoduchá hra na ozvěnu. Zpočátku je lepší začít rytmickou složkou o délce jednoho taktu (např. dvojslabičná slova). S přibývajícím věkem a schopnostmi můžeme délku modelu, který mají děti opakovat, rozšířit. Postupně můžeme měnit a přidávat jiný rytmus, modely prodlužovat do vět a můžeme využívat melodickou část.

1.5. Hudební výrazové prostředky

„Hudební řeč je vystavěna ze šesti základních kamenů: z rytmu, tempa, dynamiky, melodie, harmonie a barvy. Tyto výrazové prostředky hudby se vzájemně podporují. Jeden z nich často přebírá rozhodující úlohu a napoví, co nám hudba chce sdělit. Například zda je veselá nebo smutná, žertovná, melancholická.“¹⁶ Vzájemný vztah a proměny hudebně výrazových prostředků probouzejí emoci a vyvolávají hudební zážitek.

¹⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. (str. 16)

¹⁶ RAKOVÁ, Milena; ŠTÍPLOVÁ, Ljuba a TICHÁ, Alena. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1081-8. (str. 147)

1.5.1. Rytmus

„Na počátku byl rytmus.“ Hans von Bülow

I v přírodě nacházíme jednu ze základních jistot: rytmus. Vnímáme pravidelné střídání dne a noci nebo ročních období, můžeme vnímat rytmy přírody jako zvuky koňských kopyt, zvuky padajících kapek vody do malé lesní tůňky, nebo pozorovat rytmy, které se přirozeně odehrávají v životě člověka, tedy tlukot srdce, dech nebo chůze. Každý z nás má jiný rytmus života nebo různorodý pracovní rytmus. Od toho se odvíjí také rytmy, které tvoří člověk: strojům jsou nastavovány ideálně pravidelné pracovní rytmy, podle nichž jsou organizovány např. výrobní linky, motory aut. Z pohledu literatury se s rytmem pracuje při střídání přízvučných a nepřízvučných dob, při stavbě vět, veršů.

V hudební mluvě používáme slovo rytmus v několika významových rovinách. Toto obecné označení můžeme rozšířit na vnímání tempa, metra i konkrétního rytmu či taktu.

Běžně slovem rytmus myslíme organizaci hudebního (nemelodického) materiálu, který se pravidelně či nepravidelně střídá a je seřazen v konkrétním časovém úseku. Tempem rozumíme údaj o rychlosti hudby, který nám předepisuje např. metronomické označení, tedy kolikrát za minutu se nám jeden impuls pravidelně nasčítá a zopakuje. „*Například začátek Beethovenovy ‚Páté symfonie‘ (Ta da da dááá) má rytmus tří krátkých not a jedné dlouhé na konci. Můžete ho zahrát pomalu nebo rychle, rytmus se nezmění - pořád bude jedna dlouhá po třech krátkých.*“¹⁷

Významově se však slyšený motiv promění. V pomalém tempu se původní úderný motiv mění v pocit rezignance, pro někoho v usmíření. Právě tempo velmi výrazně změní náladu. To, jak posluchač slyšenou skladbu prožívá, je individuální. Pokud se nejedná o programní hudbu, kde bývá výklad výrazových prostředků jednoznačný, je zcela běžné, že posluchači „vyposlouchá“ sice náladou obdobná, ale obsahově odlišná hudební sdělení. V tomto případě sdělení „filtruje přes své osobní zkušenosti“. Vnímání hudby ovlivní i momentální naladění a situace, v níž se posluchač právě nachází.

¹⁷ POWELL, John. *Jak funguje hudba: průvodce posluchače vědou a psychologii krásných zvuků*. Praha: Dokořán, 2012. Aliter (Dokořán). ISBN 978-80-7363-400-1. (str. 166-167)

Metrum v hudbě vychází z historických počátků literatury, kdy se již např. od starověkého Řecka rozlišovaly přízvuky v textu. Zohledňovala se důležitost některých dob před jinými (frázování a rytmické modely v přízvucích - jamb, trochej, daktyl, anapest, aj.).

Takt je krátký časový úsek ve skladbě, ve kterém se střídají doby přízvukné s nepřízvuknými. Počet dob v taktu bývá označen vždy na začátku skladby.

Rytmus je tedy jedním ze základních hudebně výrazových prostředků. Rozvíjí se již v období raného dětství. Je nezbytnou potřebou člověka, základní podmínkou harmonického rozvoje osobnosti pro dosažení pravidelného rytmu života. Děti se potřebují rytmicky vyjadřovat, jsou bytostmi, které se formují, mají velké množství energie. *„Bylo by krásné, kdyby jim k tomu mateřská a základní škola poskytovala příležitost pravidelně, ne jen výjimečně: kdyby například dvě hodiny týdně byly věnovány používání bicích nástrojů, rytmickým hrám, tanci nebo vhodným tělesným cvičením doprovázeným hudbou.“¹⁸*

Rytmické cítění může být rozvíjeno při každé hudební činnosti. Cíleně můžeme používat různá opakovací rytmická cvičení na hudební paměť, improvizací aktivity, při kterých rozvíjíme hudební představivost. Mezi nejčastější cvičení patří rytmizace říkadel, hra na tělo a hudební nástroje. Cítění rytmu se však může rozvíjet pouhým poslechem hudby, během kterého se neúmyslně pohupujeme v rytmu nebo poklepáváme nohou.

Rytmus má pro zpěváky velký význam. *„Rytmicky ochromené zpívání je většinou také zvukově matné (...) Z rytmicky inspirovaného zpívání vyzařuje přesvědčivá síla.“¹⁹*

Pěstování rytmického cítění je důležitá oblast rozvoje hudebnosti. K překonávání rytmických problémů pomohou hlavně slovní texty.²⁰ Jakmile si dítě rytmické cítění osvojí hned na počátku vytváření vztahu k hudbě (např. v předškolním či mladším školním věku), bude pro něj přirozenější a snazší porozumět dalším hudebním výrazovým prostředkům.

¹⁸ D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998.

¹⁹ MARTIENSSEN-LOHMANN, Franziska. *Vzdělaný pěvec: pěvecký lexikon v heslech*. [Pardubice]: Kora, [1994]. ISBN 80-85644-04-5. (str. 238)

²⁰ VLASÁKOVÁ, Alena. *Klavírní pedagogika: první kroky na cestě ke klavírnímu umění*. 2. přeprac. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2003. ISBN 80-7331-005-8.

1.5.2. Melodie

„Melodie ...tedy sled zvuků různé výšky - je základem každé písničky, nebo i velké a dlouhé skladby. (...) Nu a dokonce některé písničky a skladby nemusí tvořit jen taková jedna šňůrka plná zvuků, ale třeba hned několik řad najednou...“²¹

Melodie je obecný název pro organizaci několika po sobě jdoucích tónů různých výšek a délek. V oboru hudební teorie se používají termíny motiv a téma. Hudební teoretik Luděk Zenkl (2010) označuje motivy, témata, figury a pasáže jako nedílnou součást skladeb v obdobích od baroka až po současnou hudbu. Jejich užití charakterizuje příslušný hudební styl a mnohdy, i když neznáme autora ani název skladby, jsme schopni poznat období, kdy tato hudba vznikla a jaký styl představuje.²²

1.5.3. Harmonie

V hudební teorii zaujímá nauka o harmonii samostatnou vědní disciplínu. Od období baroka, kde se začaly formovat základní kadenční vztahy tóniky, subdominanty a dominanty, se hudebníci různých profesí zaobírají vztahy mezi jednotlivými akordy. Skladatelé pracují s napětím mezi akordy a s jeho uvolněním. S vývojem hudebních stylů se postupem času rozdělila nauka o harmonii na tři hlavní oddíly, které se zabývají diatonickým systémem, chromatickým systémem a moderní harmonií.²³

„Harmonie v pozadí dovede změnit náladu melodie stejně, jako dovede fotografické pozadí změnit náladu podobenky. Skladatelé filmové hudby si v celém filmu mnohdy vystačí se třemi, čtyřmi melodickými motivy, ale v každé scéně musejí dát melodii jinou náladu.“²⁴

²¹KLAUSOVÁ, Martina. CLASICPRAHA.CZ. *Jak se dělá hudba. Co je hudba, co je zvuk a co slyší pes?* [online] 2020 18.11.2020 [cit. 2023-09-18] Dostupné z:

<https://classicpraha.cz/poznejte-klasiku/hrava-klasika/jak-se-dela-hudba/>

²²**Motiv** označuje krátký výrazný hudební úryvek, nejčastěji o délce jednoho až dvou taktů.

Téma je podobné motivu, hlavní rozdíl je ve významu a délce. Téma je jasně ohraničené, bývá ucelenou hudební myšlenkou.

Figura je méně významný hudební útvar, pro který bývá typické mechanické opakování.

²³ **Akord** je souzvuk tří tónů sestavených z tercií. V durových a mollových tóninách tóniku označujeme jako akord na prvním stupni, subdominantu jako akord čtvrtého stupně a dominantu akord pátého stupně.

²⁴ POWELL, John. *Jak funguje hudba: průvodce posluchače vědou a psychologíí krásných zvuků*. Praha: Dokořán, 2012. Aliter (Dokořán). ISBN 978-80-7363-400-1. (str. 100)

V Riemannově hudebním slovníku je pojem harmonie definován jako nauka o výstavbě a významu akordů v dur-mollové hudbě.

Ve 20. století se do harmonie začínají prolínat nové úvahy o stavbě akordů, úvahy o systémech vztahů mezi tóny a akordy a vznikají nové „harmonické“ systémy.²⁵

Orient a třeba i maďarská lidová hudba, kde hraje významnou roli pentatonika, se tomuto systému vymyká. Také různé hudební žánry používají odlišné harmonické systémy. Jejich zvuková charakteristika má často nápadnou sdělnou funkci.

1.5.4. Dynamika

Dynamika patří k základním čtyřem vlastnostem tónu společně s výškou, délkou a barvou. „Podle toho jak silně tóny znějí, rozlišujeme jejich různou sílu a mluvíme o tónech slabých, silných velmi silných, slabších, apod.“²⁶

V hudbě používáme základní škálu symbolů dynamického označení v italštině od nejtisšího k nejhlasitějšímu **pp**, **p**, **mf**, **f**, **ff** (*pianissimo* - *fortissimo*).

Uvedená škála se může postupně prolínat postupným zesilováním či zeslabováním. Pro tyto jevy používáme označení *crescendo* (zesilovat) a *decrescendo* (zeslabovat). Dynamika je v hudbě velmi proměnlivá a u každého nástroje či u zpěvu je tato škála velmi subjektivní. Stejně tak je vnímání dynamiky subjektivní u posluchače. Stejně jako rytmus představuje dynamika výrazný hudebně výrazový prostředek, který zasáhne jak oblast emocionální, tak často i fyzický prožitek (svalové napětí, uvolnění, případně navodí i relaxaci a snivost, např. při měkkém přelévání tichých dynamických odstínů). Dynamické „vibrace“ mají velký potenciál fyzického i emočního působení.

1.5.5. Barva

Rozlišování barev zvuků je velmi individuální stejně jako vnímání viditelného spektra elektromagnetického záření, jehož různé odstíny základního barevného spektra dokážeme rozlišovat skrze naše zrakové ústrojí. Každá z barev má své fyzikální

²⁵ Impresionismus; 2. vídeňská škola - dodekafonie a punktualismus; skladatelé Pařížské šestky; Igor Stravinskij; L. Janáček a Bohuslav Martinů, Pierre Boulez, aj.)

²⁶ ZENKL, Luděk. *ABC Hudební nauky*. 8. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2007. ISBN 80-86385-21-3. (str 10)

vlastnosti stejně jako barva zvuku. „Každý barvou odlišný zvuk má své osobité spektrum, naopak zvuky sobě barvou podobné mají podobná spektra.“²⁷

Stejně jako sílu, výšku a délku vnímáme barvu zvuku pouze v rámci oblasti sluchového pole, které dokáže lidské sluchové ústrojí zaznamenat. Své specifické barevné vlastnosti mají také zvuky, které jsou na obou hranicích prahu slyšitelnosti.

Již v prenatálním období dokážou děti vnímat zvukově barevné odlišnosti. Nemusí rozumět významu slov, avšak podle barvy zvuku či jeho intenzity v dynamice a výšce vnímají a rozpoznávají, co se kolem nich děje. Již malý kojeneček dokáže podle barvy hlasu rozlišit, zda k němu mluví jeho matka či cizí hlas, který nezná. Na matku otočí hlavu, cizí hlas ignoruje.

Vše, co vydává zvuky, má charakteristickou barvu a tyto zdroje dokážeme rozeznávat i bez vizuálního vjemu (např. klakson auta, skřípání dveří, bučení krav nebo klapání psacího stroje).

Barva hudebních nástrojů i lidského hlasu je velmi proměnlivá. U hudebních nástrojů můžeme rozlišovat barvu podle toho, jakým způsobem se na nich zvuk tvoří, z jakého materiálu jsou nástroje vyrobeny, nebo podle velikosti nástroje a jeho rezonančních vlastností. Velký vliv má osobní a kvalitativní přínos hráče, který nástroj používá. Nedílnou součástí vnímání barvy jsou akustické podmínky prostoru, ve kterém zvuk vnímáme.

U lidského hlasu je to obdobně - jeho barvu ovlivňují základní fyziologické rozdíly mezi mužem a ženou, nebo dítětem, dospělým a seniorem. Dále se na barvě hlasu podílí mnoho faktorů. Jinak zní, pokud je člověk po nemoci, jinak kontinuální práce a stylizace klasického zpěváka, specifické barevné odlišnosti rockového zpěváka, hrdelní zpěvy jiných kultur, tuzemské lidové zpěvy, případně pokud došlo k nějakému zranění hlasivek např. vlivem jejich dlouhodobého přetížení ap.

1.6. Ticho

Pokud chceme někoho seznamovat se zvuky, měl by se nejdříve spřátelit s tichem. Umíme být potichu? Ve městě nebo na ulici asi nenajdeme místo, kde žádné zvuky nejsou. V noci jsou také často slyšet kroky, hluk motorů, ptačí křik. Větší ticho lze

²⁷ ZENKL, Luděk. *ABC Hudební nauky*. 8. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2007. ISBN 80-86385-21-3. (str. 121)

najít v přírodě. V každodenním životě jsme zahlceni různými zvuky a hluky.²⁸

Určité množství hluku je přirozenou součástí našeho životního prostředí. Hluk z dopravy, houkání sirén, zvuk vrtaček a sbíječek, sekaček na trávu a jiné hluky vnímáme jako nepříjemnou zvukovou zátěž, chceme se před ní schovat. Jedná se o akustický smog. Často je člověk vystaven i hudebnímu smogu - například v restauracích, obchodech, na ulici -, tam všude se stáváme nedobrovolnými posluchači hudby.

„Každý z nás hledá místo, kde může v tichu přemýšlet, tvořit, odpočívat, případně nerušeně dřímat.“²⁹ Dítě také potřebuje takové místo pohody a klidu. Je třeba, aby mělo své prostorové i akustické soukromí, a to nejen když spí. Hrající televize nebo jakákoli podobná zvuková kulisa může dítě omezovat, ruší ho v jeho vlastním světě, omezuje ho v soustředění a prožívání sebe samého. Stále více dětí je více či méně hyperaktivních, je pro ně těžké se uvolnit, přepětí může vyústit v agresi, těžko zvládají své emoce. Nedovedou se soustředit na nějakou činnost.

V tichu člověk může být sám se sebou, se svými myšlenkami a pocity. Učí se sám sobě naslouchat a tím následně také naslouchat druhým.³⁰

Vytvořit si kolem sebe a v sobě ticho můžeme například tak, že se budeme soustředit na nejtišší zvuky. Tím nejpřirozenějším a nejbližším zvukem je pro nás vlastní dech. Následně můžeme srovnávat rychlost, barvu zvuku našeho vlastního dýchání - podle toho, jestli dýcháme ústy či nosem, rychle či pomalu, pravidelně nebo nepravidelně.³¹

O naslouchání zvukům přírody píše nejen Judit Dimény (1992), ale také autorky knihy *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími* (2008). Šumění lesa, bzucení hmyzu, zpěv ptáků - naslouchání této směsici zvuků je uklidňující, navozuje pocit vyrovnanosti a pohody. Pokud jsme vnímání otevřeni, lze pozorovat další zvukové nuance, kterých jsme si zpočátku nebyli schopni všimnout. Pokud soustředěně nasloucháme, ucho se naučí odhalit jemné zvukové frekvence, pronikneme hlouběji do zvukového spektra.

²⁸ DIMÉNY, Judit a Nadja JASANOVÁ. *Zvuk jako hra*. Praha: Panton, 1992. ISBN 80-7039-152-9. (str. 6)

²⁹ RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1080-1. (str. 12)

³⁰ RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1080-1. (str. 11-12)

³¹ DIMÉNY, Judit a Nadja JASANOVÁ. *Zvuk jako hra*. Praha: Panton, 1992. ISBN 80-7039-152-9. (str. 6)

V matematice se prostřednictvím množství dostaneme k nule, v hudbě musíme vyjít z hluku, abychom se dostali k tichu. Nula je pro děti velmi abstraktní - neumí si představit prázdný celek. Nemůžou se ho dotknout ani ho spočítat. Proto se celek prvně naplní a pak se vyprazdňuje: pak nula získá význam množství, které už tam není. Ticho je v hudbě tím, čím je nula v matematice. Nula je v matematice důležité číslo, ticho je zase důležitý zvuk v hudbě. Je její důležitou součástí. K tichu je ale třeba dospět.³²

³² D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998. (str. 19)

2. Hra v roli jako prostředek pro rozvoj hudebnosti

2.1. Dramatická výchova

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“³³ V rámci dramatické výchovy poznáváme a zkoumáme vztahy a situace reálné nebo vymyšlené. To vše se děje prostřednictvím hry v roli - ve fiktivní situaci. Jak zmiňuje Eva Machková, postupy dramatické výchovy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiných předmětů. Vede k sebepoznání a sebekontrolé, může také vést k posílení zdravého sebevědomí.³⁴

„Dramatické metody v estetickovýchovných předmětech, tedy ve výtvarné a hudební výchově, mohou dostat místo jednak při motivaci skrze aktivní zabývání se daným oborem, tj. při muzicírování a zpěvu nebo při kreslení a dalších výtvarných činnostech.“³⁵ Naopak ona umění (výtvarné či hudební) se můžou stát inspirací, námětem pro dramatickou práci. Ale jak píše Eva Machková (2017) s výtvarným uměním se tato cesta daří lépe než s hudebním. A to zřejmě proto, že většina hudby je abstraktní, neprezentuje konkrétní osoby, situace, ani děje. Převedení hudby do tak konkrétní podoby je hodně subjektivní záležitost, skupina se většinou neshodne na stejném výkladu.

Hudba ovšem může inspirovat hráče při cvičení dovedností jako je např. volná improvizace nebo pohybové aktivity. Hudba navozuje představy, které se dají ztvárnit pohybem. Z toho pak může vést cesta také k příběhu.

2.2. Hra v roli

„Vstup do role je jednání založené na mezilidských vztazích a charakterech.“³⁶ Hrou v roli se dramatická výchova odlišuje od jiných předmětů a oborů. Nejedná se o terapii, ani o umění, ale právě o výchovu. Prostřednictvím hry v roli má člověk možnost poznat různé charaktery, vztahy a situace „zevnitř“, nahlédnout na svět jinýma očima, pokusit se vcítit do někoho jiného. To vše vede nejen k poznání sebe

³³ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4. (str.32)

³⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4. (str. 32 – 54)

³⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. (str. 45)

³⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. (str. 11)

sama, ale i k pochopení druhých. Vstupem do role se stáváme někým jiným, ale ne doopravdy, stále máme určitý odstup.

Rozlišujeme několik stupňů hry v roli podle Josefa Valenty (2008)³⁷:

2.2.1. Simulace

Hráč v simulaci jedná sám za sebe, mění se pouze okolnosti. Vychází z toho, jaké postoje má a jak by dané situace řešil on sám.

2.2.2. Alterace

V alteraci má hráč nějakou schematickou roli. Ta je dána buďto povoláním nebo sociální pozicí. Zadání je obecné, bez konkrétnějšího popisu a charakterizace. Role nenese žádné osobní vlastnosti.

2.2.3. Charakterizace

Role je v charakterizaci vybavena individuálními vlastnostmi. Volba osobních charakteristik může být časem úmyslnější a promyšlenější - nezávisle na vlastnostech hráče.³⁸

2.3. Improvizace

Improvizace je jednání bez přípravy nebo textu. Spočívá v okamžité a přirozené reakci na situaci a partnera. V improvizaci pracujeme s fikcí a s rolí nebo jejími prvky. K jedné z nejjednodušších forem improvizace v dramatické výchově patří rytmický pohyb a pantomima činností (např. uklízečka, která vytírá podlahu, kuchař, který vaří apod.) Můžeme mluvit o rytmickém pohybu, když jde o úkony, které se opakují v sériích - například zmíněný příklad uklízečky: uklízečka vytírá podlahu, což je stále seopakující pohyb. Tuto šablonu ale postupně uvolňuje kupříkladu zadání jiného prostředí (vytírání schodů, výměna uklízací pomůcky na hadr, prachovku atd.) Při tomto druhu pantomimy je třeba zapojit celé tělo a nemusí dojít k dialogu ani ke komunikaci mezi účastníky aktivity, proto je vhodný v počátcích práce na improvizaci. Tento typ činnosti je možné provádět také skupinově, všichni dělají v jednu chvíli totéž (simultánní improvizace). Zbaví hráče ostychu a umožní

³⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. (str. 30)

³⁸ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

každému individuálně vyvolání vlastní představy bez okolního tlaku. I když učitel vidí, že pohyby jsou stereotypní a hráči se navzájem napodobují, aktivita musí proběhnout bez jakéhokoli hodnocení z jeho strany. Učitel pouze vede a nabízí další nové podněty, aby představy hráčů nebyly jednotvárné. Na podobném principu funguje **narativní pantomima** - učitel vypráví příběh a hráči hromadně pantomimicky předvádí to, co se v něm děje. K dalšímu rozvoji aktivit pomůžou **hromadné improvizace k rozvíjení zápletky** změnou okolností. Učitel zadá prostředí, kde se najednou může vyskytovat spousta lidí (tržiště, večírek, rodinná oslava v restauraci...) Improvizace se rozvíjí tak, jak se hráči rozhodnou. Jednají v rolích, které jim byly přiděleny nebo si je sami zvolili. Učitel může zadat, které role jsou pro situaci důležité (např. v restauraci číšník, členové rodiny na oslavě...) nebo skupinu rozdělit na dvě části (na tržišti třeba na kupující a prodávající). Následně vstoupí sám do role nebo dá jednomu z hráčů instrukce k jednání a do probíhajících činností se tímto vnese změna okolností. Očekává se bezprostřední reakce zúčastněných, která je v roli. Na závěr přichází nová změna, jakou může být třeba vyřešení nastalé situace. V další práci lze navázat náročnějšími typy etud, hrami v menších skupinách nebo trojicích, dvojicích či hrami sólovými. Tento druh práce je náročný na tvorbu postav, zápletek a jejich řešení.

V počátcích improvizace může vznikat zmatek. Hráči zkouší, tápou, jsou si velmi nejistí, hledají způsoby. Každý by ale měl být ubezpečen, že je možnost si všechno nejprve vyzkoušet tzv. nanečisto, najít si své řešení. Je velká pravděpodobnost, že se improvizace na první pokus nezdaří. K daným tématům a námětům je tedy potřeba se vracet a hlouběji poznávat, prozkoumávat, reflektovat, co se zdařilo a co naopak ne. Hlavně zpočátku dáváme pro improvizaci co nejkonkrétnější zadání.³⁹

2.4. Pohyb

Součástí dětského hudebního projevu je také projev pohybový. Ve spojení s básničkami, písničkami, hrou na nástroj nebo poslechem hudby. *„Pro děti (...) je jednou z nejučinnějších aktivit k navázání bezprostředního kontaktu s hudebním dílem pohyb. Důvodů k tomuto tvrzení je více. (...) Jednak je tělesný pohyb vývojově danou přirozenou potřebou dětí, kterou je doslova podmíněno jejich tělesné,*

³⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. (str. 72-75)

*intelektové a citové zrání. Tyto ontogenetické zákonitosti se logicky dotýkají také hudebního vývoje dětí, v němž se formativní vliv pohybu významně uplatňuje.*⁴⁰

Klíčem k rytmickému cítění je uvolněná aktivita celého těla, a to hlavně v aktivně drženém těžišti. Tato aktivita svalů umožní rytmus prožívat celým tělem. Pokud jsou však svaly ochablé, těžiště pokleslé, rytmus až tak dobře nejsme schopni vnímat.⁴¹ Vše vychází z energie, kterou máme ve středu těla, v takzvaném „motoru“. Kdybychom si představili své tělo bez rukou a nohou, pořád je možné žít. Představa rukou a nohou bez zbytku těla není slučitelná se životem, přišli bychom o veškeré důležité orgány pro život. Tato představa může pomoci k uvědomění, jak důležitý je střed našeho těla ve spojitosti se zpíváním, hraním na hudební nástroj nebo pohybem.⁴² Jenčková ve své knize zmiňuje důležitost správného držení těla a práci s ním. Normální postoj člověka vychází z antického ideálu tělesné krásy. Toto symetrické postavení by nemělo vytvářet jakékoliv extrémní svalové napětí ani přílišnou uvolněnost. Při dodržení několika základních pravidel správného držení těla (postavení hlavy, brady, ramenou, zad, břicha, kolenou a dolních končetin) můžeme pracovat v různých aktivitách a cvičeních s pomyslnou osou a uvědomovat si těžiště těla. To se při pohybu nebo při nošení zátěže mění a pro stabilitu a jistotu v pohybu je jednou z nejdůležitějších složek při správném normálním držení těla. *„K vědomému ovládnutí těchto bodů prospívá mladším dětem motivace s navozením představy, například pohybující se loutky na nitkách, urostlého stroměčku nebo některých zvířátek.*⁴³

2.4.1. Pohyb ve spojení s hudbou

Pohybový projev dětí přirozeně vyplývá z pěveckých, poslechových a instrumentálních aktivit (napomáhá při jejich rozvoji). Tato pohybová jednota či celistvost vychází z přirozeně vyšší pohyblivosti dětí mladšího školního věku a dá se využít v rozvoji hudebnosti. Podporuje výraz při hudebním projevu, hlavně při ztvárnění písní. *„Prostřednictvím individuálního či skupinového hudebně pohybového projevu se u dětí tříbí citlivost pro výrazové prostředky hudby a jejich změny, mimo to*

⁴⁰ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Druhé vydání. Hradec Králové: TANDEM. ISBN 80-903115-7-1. str. 9

⁴¹ ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Mluvní výchova dětí*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2016. ISBN 978-80-7068-305-7. (str. 14)

⁴² VAN PROOSDIJ, Panda. *Voice & physique*. Nizozemí: Panda van Proosdij, 2014., str. 6 (vlastní překlad)

⁴³ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Druhé vydání. Hradec Králové: TANDEM. ISBN 80-903115-7-1. str. 31

*pohyb usnadňuje dětem též poznávání a ověřování formové struktury hudebních děl či jejich žánrové charakteristiky (...). Z toho vyplývá, že vědomým vytvářením paralel mezi výrazovými prostředky hudby a pohybu dochází k přirozenému propojení dětských hudebních poznatků, hudebních aktivit a zážitků, otevírá se prostor k rozvíjení hudebně pohybové kreativity dětí.*⁴⁴

To, zda se pohyb ve spojení s hudbou zdárně využije, záleží na motivaci. Velmi účinně může zapůsobit například průběžná slovní motivace učitele. Může posouvat děj, propojovat části, ať už se jedná o přípravné pohybové etudy nebo hry s hudebně-pohybovými prvky, dětem se navozují představy přesněji. Čím je motivace přesnější, tím snadněji se dítě může do situace vcítit a vyjádřit ji pohybem. Pomohou přirovnání jako: číháme za stromem jako vlk, jdeme po lese jako obr, našlapujeme tiše jako kočka a podobně. „*Hudební faktory (melodie, tempo, akcent, pauzy) lidových i autorských písní mají podpořit plynulost a rytmizaci pohybů na úrovni hrubé a jemné motoriky (...). Realizace hudebních činností rozvíjí hudební schopnosti a dovednosti dítěte - rytmické cítění, tonální cítění, pěvecké, pohybové a instrumentální dovednosti.*“⁴⁵

2.4.2. Rytmická řeč těla

Pohyb těla se často používá k rozvoji rytmického cítění - využívají se pohyby, které se označují jako hra na tělo (tleskání, luskání, podupy,...). V různých kombinacích se tyto pohyby rytmické řeči těla používají s říkadly nebo písničkami, jsou složkou hudebně-pohybových her. Nejčastěji se z rytmicky znějícího pohybu paží používá tleskání. Pomocí jiného nastavení dlaní a odlišné síly tlesknutí můžeme vytvořit různou dynamiku a barvy, čehož můžeme využít například ve zvukomalbě. Možnosti využití různých druhů tleskání popisuje Eva Jenčková (2005). **Normální tleskání**, úder natažených prstů o dlaň druhé ruky, můžeme nahradit **tleskáním skluzem** (klouzavý pohyb dlaní svisle), **dutým tleskáním** (obě dlaně jsou ve tvaru misky) nebo tzv. **mušličky** (volně zaklesnuté prsty obou rukou do sebe), které se dají využít třeba pro napodobení zvuku dusotu koňských kopyt. Vedle tleskání se používá pleskání (do stehen z přední strany či ze stran, na hrud', a podobně). Ruce se

⁴⁴ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Druhé vydání. Hradec Králové: TANDEM, 2005. ISBN 80-903115-7-1. str. 10

⁴⁵ KMENTOVÁ, Milena. *Kreslíme lehce, zpíváme tence: rozvoj grafomotoriky s hudebními činnostmi*. Ilustroval Markéta KNOROVÁ, ilustroval Alžběta MORAVCOVÁ. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1894-4. str. 4

mohou rytmicky pohybovat buďto současně, nebo je možné kombinovat různé rytmy pro každou ruku, jedna ruka udržuje metrum, druhá ztvární rytmus nějaké písně. Do rytmické řeči těla řadíme také luskání prsty. U luskání může nastat problém v tom, že některé děti neumí luskat. V tomto případě je možné zvuk nahradit napodobujícím zvukem jazyka v ústech, ale přitom zachovat pohyb rukou. Řadí se sem také rytmické pohyby nohou - podupy.

2.4.3. Pantomima

Hlavní vyjadřovací prostředky pantomimy jsou pohyby těla, gesta a mimika tváře. Vychází ze všedních životních situací. „*Pantomima jako jevištní útvar, vyjadřující dramatický děj beze slov, je samostatným uměním s vlastní technikou a uměleckými zákonitostmi.*“⁴⁶

Ještě než dítě začne mluvit, pohyb celého těla jako i gesta a mimika jsou jeho prvními vyjadřovacími prostředky. Zůstávají však nadále důležitou součástí vyjádření i v dalších věkových stádiích. Pro děti v mladším školním věku je často snadnější komunikovat pomocí tělových pohybů a mimiky než pomocí řeči, protože jejich slovní zásoba zatím není dostatečně rozvinutá.

2.5. Hlasový projev

Podle Ivany Vostárkové je zpěv mnohem přirozenější než mluva. Vychází z projevů novorozence který v prvních měsících života mluvit neumí, ale hlasem projevuje své potřeby - ať už libé či nelibé. Nemusí se „učit hlas“, jeho projev je velmi emoční. Mentálně retardovaní lidé netrpí sebekontrolováním, proto je jejich hlas čistý. Důležitá je práce s imaginací. Představa totiž navozuje a ladí nástroj, kterým je celé tělo. Zásadní je jít právě za představou a prožitkem - dovolit si to, protože tělo si samo ví rady díky své paměti. Vědomě dovolit tělu, aby přirozeně proběhl proces v těle. Zpěv je emoční projev. V rozhovoru pro Kongres svobodného zpěvu Vostárková uvedla, že je důležité si ve zpěvu dovolit to, co si jinde nedovolíme. Děti se učí napodobováním, nejen vnějším, ale i vnitřním. Hlas je hmota, která nemůže jen zůstat v ústech, je třeba, aby se organizovaně dostala ven. Mluva je chudá sestřička zpěvu - už při mluvě poznáme, jak člověku funguje tělo, tedy jeho nástroj. Zaměřujeme se na tři aspekty: na to, jak je člověk stavěn, na psychiku (sebedůvěra,

⁴⁶ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Druhé vydání. Hradec Králové: TANDEM, 2005. ISBN 80-903115-7-1. str. 45

sebepojetí) a na sociální aspekt. Všechny tyto aspekty tvoří to, jak je nástroj-tělo-laděn. Nejdůležitější je pro Vostárkovou představa. Ta totiž přichází „před stavem“, navozuje stav. První a základní představa je situační představa (např.: Představte si, že jste na pláži, v poušti...). Pokud představa nefunguje, volí se další. Práce s hlasem není pro Vostárkovou „učení se něčeho“, ale odnaučování se toho, čeho jsme nabyli proti optimálním podmínkám, které jsou nám dány při narození.

2.5.1. Řeč a zpěv

„Na vzniku představy hlásky se podílí mnoho faktorů (a pro většinu z nich je zpěv přirozenější než mluvená řeč):

- *sluchový vjem;*
- *sledování artikulace komunikačního partnera;*
- *vnímání vlastní artikulace (proprioreceptivní aferentace - vjemy ze svalů podílejících se na artikulaci a z hlasivek - informace o jejich postavení a napětí v nich);*
- *sledování vlastní artikulace - příležitostně před zrcadlem;*
- *setkání s písmeny.“⁴⁷*

Spojení jazykových her a hudebních aktivit velmi dobře funguje proto, že hudební složka motivuje ke sluchové pozornosti dětí a prodlužuje ji. Zároveň má celá hra tímto spojením rámeček, náboj a strukturu. Propojovat a motivovat průpravné činnosti k mluvě může také dramatická hra. Na jevišti i v jiných prostředích lze sice komunikovat i jinými prostředky než hlasovým projevem (např. pantomimicky), ale s použitím hlasu a řeči je hra úplnější a sdělnější. Řeč je komunikační nástroj mezi lidmi. *„Děti trpívají různými nedokonalostmi v řeči, ať už ve výslovnosti, intonaci vět či hlasové technice. (Introverti často kuňkají, temperamentnější extroverti zase forzírují hlas.)“⁴⁸* Je důležité si stále připomínat, že hlasová či mluvní výchova by neměla být samoučelná. Měla by sloužit tomu, aby děti sdílely a dorozuměly se - to znamená aby se naučily prosadit své sdělení, ale také pochopit postoj toho, kdo je poslouchá. Hlasový projev velmi souvisí také s držením těla. Pokud má člověk návyk stát vzpřímeně, vzorně držené těžiště má příznivý vliv na rytmické cítění, aktivitu,

⁴⁷ KMENTOVÁ, Milena. *Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1479-3.

⁴⁸ ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Mluvní výchova dětí*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2016. ISBN 978-80-7068-305-7.

chuť sdělovat, a je důležitý pro přirozeně znějící hlas. Jak v řeči, tak ve zpěvu je také klíčový pojmem měkký hlasový začátek. Ze zvukového i zdravotního hlediska se jedná o podstatný návyk, ke kterému je třeba děti vést. Hlasová výchova by měla být komplexní, proto zahrnuje nejen vyslovování všech hlásek, ale i rytmičnost a melodičnost řeči.

3. Rozvoj hudebnosti a vztahu k hudbě prostřednictvím hry v roli - praktická část

3.1. Předmět a cíl experimentální výuky, pracovní hypotézy

Předmětem a cílem experimentálního vyučování bylo zjistit, zda lze pomocí hry v roli rozvíjet hudebnost dětí, zda řešením zadaných didaktických aktivit lze zaujmout děti k pozitivnímu vztahu k hudbě.

Pracovní hypotézy:

1. Hra v roli určitým způsobem zvýšila zájem o hudební aktivity
2. V procesu experimentální výuky se postupně řeší obecně se vyskytující projevy: obavy projevit se před skupinou, přehnaný individualismus, problém se soustředěním.
3. V procesu experimentální výuky se děti spontánněji a svobodněji projevují v tvořivých aktivitách.

3.2. Organizace experimentální výuky

Pracovní skupina

Pracovní skupina byla složena ze členů Přípravného sboru Coloretton, který je druhým přípravným oddělením Sborového studia Coloretton při Základní umělecké škole Ilji Hurníka v Praze 2. V rámci výuky sborového zpěvu některé děti navštěvují hudební nauku, kde probírají základy hudební teorie a dějin hudby.

Děti byly vybrány podle vlastního zájmu účastnit se další volnočasové aktivity probíhající během dvou kalendářních měsíců - od začátku září 2023 do října téhož roku. Považuji za důležité zmínit, že skupina byla tvořena dívkami, které spolu tráví čas dobrovolně a nad rámec povinného setkávání se v rámci pravidelné výuky na základní umělecké škole.

Ve skupině se scházelo deset dívek ve věkovém rozmezí od 8 do 11 let.

Jednotlivá setkání probíhala v rozmezí od 6. září do 4. října 2023 vždy v čase od 16:30 do 17:45. Každé setkání trvalo 75 minut.

Vzhledem k mé pozici sbormistryně všech oddělení Sborového studia Coloretton jsem dívky znala velmi dobře. Všechny děti mají kladný vztah k hudbě a hudební výchově a propojuje je záliba ve sborovém zpěvu. S dramatickou výchovou nejsou

v kontaktu, nikdo z nich tento obor nenavštěvuje. V bližším kontaktu s dramatickou výchovou byly v rámci výuky v přípravných odděleních sborového studia.

Pro poznání stavu hudebního vývoje dětí byl vytvořen vstupní diagnostický test, který se skládal z několika aktivit. Zadání bylo pro všechny účastníky stejné. Jednotlivé aktivity byly slovně hodnoceny. Zkouška proběhla individuálně za přítomnosti korepetitorky (Evgenia Vorobyeva) a učitele (autorky práce).

Vstupní diagnostický test:

A: Zpěv lidové písně

- a. Dle výběru dětí, v různých tóninách podle rozsahu (prvně a capella, poté s doprovodem klavíru)

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

- a. Učitel zpívá ve stejné poloze jako dítě;
- b. přenesení tónu z vysokých a nízkých poloh hraných na klavír do zpěvní polohy dítěte.

C: Opakování jednoduchých rytmických modelů

- a. Elementární analýza a recepce ve 2/4 a 3/4 taktu (vytleskáváním nebo vyťukáváním).

D: Harmonické cítění

- a. Rozpoznání a základní sluchová analýza (jednoho - dvou - tří tónů zahranych na klavír);
- b. elementární sluchová analýza kvintakordu (durového - mollového);
- c. zpěv horního - středního - spodního tónu akordu;
- d. zpěv s učitelem - učitel zpívá druhý hlas lidové písně, nejdříve a cappella a poté s doprovodem klavíru

3.3. Charakteristika dětí a vstupní diagnostika:

Valentýna M. (8 let) chodí do sboru od svých pěti let - v přípravném sboru je první nová. Povahou je extrovertní, ráda se projevuje ve vedoucích pozicích v kolektivu. Příliš dlouho neudrží pozornost.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-d2.

A: Zpěv lidové písně: Ó, hřebíčku zahradnický

Píseň znala ze školy, při acapellovém zpěvu (bez doprovodu) zpívala dívka jistě, v druhé polovině písně nastala intonační nejistota, neudržela se v tónině. Nevnímala přesně pomlky a dlouhé noty v písni. S instrumentálním doprovodem v Es dur a poté ještě jednou v F dur nejistota vzrostla, neuměla se vyznat v harmonickém průběhu písně, ke konci přestala zpívat.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Dokázala zopakovat většinu tónů po učiteli. Ty, které byly výše posazené (c2-e2) nedointonovala. Z velké části dokázala přesně zazpívat tóny poté, co byly zahrány korepetitorkou na klavír. V hlubší poloze (malá oktáva) udělala více chyb než v horní poloze (dvoučárkovaná oktáva).

C: Opakování různých rytmických modelů

Veškerá zadaná jednotaktová cvičení ve 2/4 i 3/4 taktu dokázala zopakovat. Zvládla i dvoutaktové ukázky ve 3/4 taktu.

D: Harmonické cítění

Jednoznačně určila, jestli slyší jeden nebo více tónů. Nedokázala však rozlišit, jestli slyší tóny dva nebo tři, vědomě rozlišila jen obecný souzvuk.

Z hudební nauky si nepamatovala, co je to durový a mollový akord. Po vysvětlení učitelem (přirovnáním veselý či smutný) rozdíl slyšela, musela však nad vším velmi dlouho uvažovat. Z akordu dokázala zazpívat pouze horní tón, střední ani spodní nedokázala poznat ani zazpívat. Při společném zpěvu písně Šel tudy, měl dudy dokázala udržet svůj hlas, pokud učitel zpíval unisono s ní. V lidovém dvojhlase se neudržela.

Magdalena-Anna L. (8 let) navštěvuje sbor od svých čtyř let, její intonace je od příchodu do sboru přesná. Při zpěvu hodně křičí, snaží se v kolektivu být výrazná, zvukově nerespektuje zbytek skupiny. Hudební zázemí v domácnosti je velmi dobré, oba rodiče jsou profesionální hudebníci.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: h-e2.

A: Zpěv lidové písně: Komáři se ženili

Acapellový zpěv byl velmi dobrý, velmi zvučný, až ukřičený. Dívka zpívala velmi energicky. To se projevilo i v neklidném pohupování a nevyrovnaném postoji těla, což ji odvádělo od koncentrace. Píseň zpívala ve vyšší poloze, takže nezvládla

zazpívat oktávový skok ve druhé půlce písně, kde byl slyšitelný rejstříkový zlom. V průběhu těchto aktivit, měla tendenci zrychlovat.

S instrumentálním doprovodem v D dur se ale uklidnila a zazpívala píseň velmi jistě. Píseň s doprovodem zpívala ještě dvakrát, nejvýše v transpozici do F dur.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Dokázala zopakovat většinu tónů po učiteli. V nižších polohách si byla jistější než v těch vyšších. Tóny, zahrané na klavír v malé či dvoučárkované oktávě, přenesla do své polohy velmi dobře.

C: Opakování různých rytmických modelů

Rytmická cvičení ve dvoudobém metru cítila velmi dobře, ve třídobém metru nebyla úplně přesná.

D: Harmonické cítění

Žákyně se orientovala ve sluchové analýze souzvuků. Jednoznačně určila rozdíl mezi jedním, dvěma nebo třemi tóny, identifikovala i trojzvuky základního kvintakordu. Mollový souzvuk nejprve rozlišit nedokázala, popisovala jej jako "divný". Po metodické analýze s učitelem jej však později dokázala rozeznat také. Z akordů pak zvládla zazpívat horní i střední tón, spodní jí dělal potíže.

Při společném zpěvu písně Šel tudy, měl dudy svůj hlas udržela i v lidovém dvojhlase. Velmi aktivně si chtěla tuto činnost vyměnit s učitelem. Doma si údajně vymýšlí druhé hlasy k písničkám - dokázala improvizovaně zazpívat pěkný druhý hlas založený na lidových terciích.

Mariana K. (8 let) chodí do sboru prvním rokem, zatím nemá žádné pěvecké zkušenosti. Sborový kolektiv vnímá a snáší velmi dobře, rychle se do něj začlenila. Projevuje se jako extrovert, ráda se zapojuje do všech aktivit, je velmi kreativní a tvořivá. Je schopná soustředěně pracovat ve skupině a spolupracovat s ostatními.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: c1-b1.

A: Zpěv lidové písně: Maličká su

Acapellový zpěv odpovídal věku i zkušenostem. Žákyně zpívala jemně, zatím velmi tiše, prozatím ve střední poloze. Její mluvní hlas zněl mnohem výraznější a zněleji, než když se snažila zpívat. To působila velmi vystrašeně a nejistě.

Společně s korepeticí dokázala píseň zazpívat ve 3 tóninách - C dur - D dur - Es dur. Výše nezvládla, zrazoval ji hlas a stahovala se stále více a více.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Dívka dokázala po učiteli zopakovat pouze pár tónů v rozsahu od c1-g1. Přenesení tónů do své polohy z malé ani dvoučárkované oktávy nezvládla.

C: Opakování různých rytmických modelů

Rytmickou pravidelnost, pulzaci, si žákyně uvědomovala dobře, pravidelné údery v různém metru ani tempu jí nečinily problémy. Střídání čtvrtových a osminových not však již zvládala obtížně.

D: Harmonické cítění

Rozdíl mezi souzvukem a jedním tónem žákyně rozlišila, v případě souzvuku však nerozeznala dva od tří tónů. Žákyně se terminologicky neorientovala v pojmech dur a moll. Charakter skladby ("veselé a smutné") však rozeznala. Po metodickém vhledu učitele však tento rozdíl rozlišit i pojmenovat dokázala a docela pohotově reagovala na změny nálad a akordů.

Po tomto ošetření situace dokázala z durových a mollových akordů zazpívat pouze nejvyšší tón. Ostatní dokázala zazpívat, pouze pokud je slyšela izolovaně. Při společném zpěvu písně Šel tudy, měl dudy se ve svém hlase udržela. Při opakování písně s lidovým dvojhlasem si nebyla jistá, ale s několika drobnými chybami se udržela až do konce.

Antonie H. (9 let) je dva roky členkou sboru. Rok prožila v nejmladším oddělení Sborového studia a druhý v přípravném oddělení. Povahou je spíše introvert. V kolektivu má 3 bližší kamarády. Při práci ve skupině se spíše sama upozaduje, nepřeje si vést jakoukoliv kolektivní aktivitu, hru. Nerada se veřejně hlasově projevuje, i mluvní hlas je velmi tichý.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-a1.

A: Zpěv lidové písně: Prší prší

Píseň zpívala poměrně nízko, acapellový zpěv byl nepřesný, intonačně kolísal. Již druhá fráze "jen se leje" intonačně spadla, neudržela se v tónině. Měla potřebu se vracet k hornímu tónu, uvědomovala si během zpěvu, že něco není v pořádku.

Při zpěvu s klavírním doprovodem (v B dur a C dur) si byla poměrně jistá v rytmu, intonačně stále kolísala. V krajních polohách (kolem a1 nebo a) se jí zpěv nedařil, dostávala se do tenze. I při snaze učitele ji odblokovat uvolňovacími aktivitami, dechovými cvičeními se dívka nedokázala dostatečně uvolnit a měla problém spolupracovat.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Po učiteli dokázala zopakovat většinu tónů, které byly spíše v nižší poloze (c1-g1). Tóny zahrané klavírem nedokázala reprodukovat vůbec.

C: Opakování různých rytmických modelů

Rytmická cvičení zvládala dobře, při improvizaci hrou na tělo se žákyně lehce uvolnila. Při dalším opakování se pak cítila komfortněji a cvičení se dařila lépe.

D: Harmonické cítění

Žákyně bezpečně rozeznala jeden tón od souzvuku. Z hudební nauky věděla, co jsou intervaly, nedokázala je ale sluchem rozpoznat. Velmi se jí ale dařilo rozeznat rozdíl mezi durovým a mollovým akordem. Z akordu dokázala zazpívat pouze horní tón, někdy však místo něj chybně zopakovala tón spodní. Střední tón se jí nedařil. Při společném zpěvu písně Šel tudy měl dudy se ve svém hlase udržela, pouze pokud učitel zpíval unisono s ní. V lidovém dvojhlase se udržela pouze v acapellovém zpěvu, a to pouze s jemným doprovodem učitele. Pokud se přidal klavírní doprovod, dívka se v písni ztrácela a nedokázala svou pěveckou linku udržet..

Karolína T. (9 let) chodí do sboru tři roky. Rok strávila v nejmladším oddělení a dva roky tráví ve starším přípravném oddělení koncertního sboru. Je velmi ambiciózní, ráda veřejně vystupuje. Vše dělá s maximálním nasazením a energií a velmi jí záleží na výsledku. Je individualistická, ale práce v kolektivu ji velmi baví, ráda zastává organizační a vedoucí funkce nebo hlavní role v dětských hrách. Mnohdy ale nerespektuje ostatní a neumí se příliš přizpůsobovat skupině. Je to aktivní sportovkyně, je zvyklá pracovat velmi výkonově.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-fis2.

A: Zpěv lidové písně: Ach, není tu, není

Acapellový zpěv byl výborný. I přes začátek, který vyšel až napotřetí, než se uklidnila a uvolnila přebytečnou tenzi z toho, jak moc se snažila. Rytmicky byla přesná a intonačně jistá. Vždy se velmi přesně dokázala vrátit na první tón písně. Pro zjištění rozsahu jsme pracovali pouze s první frází písně a postupně ji transponovali. Tuto těžkou disciplínu zvládla bez problémů.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Po učiteli dokázala žákyně zopakovat a zazpívat všechny tóny přesně. Chybovost při přenášení tónů zadaných klavírem do své polohy byla velmi nízká. Navíc si všech chyb byla vědoma a sama měla potřebu je opravit.

C: Opakování různých rytmických modelů

Různé krátké rytmické modely ve 2/4 a 3/4 taktu zvládla precizně. Žákyně projevila velmi dobrou hudební paměť i představivost, zvládla bezchybně a samozřejmě opakovat i delší úseky - čtyřtaktí ve 2/4 taktu složené z půlových, čtvrtových a osminových not.

D: Harmonické cítění

Dívka prokázala širokou znalost lidových písní, ve škole v hodinách hudební výchovy často zpívají a písně aplikují i při výuce intervalů. Žákyně rozlišila interval primy, sekundy, tercie, kvarty i kvinty. Jednoznačně určila, jestli slyší jeden, dva nebo tři tóny. Bezpečně od sebe rozeznala trojzvuky durového a mollového kvintakordu. Analýza tónů z akordického souzvuku se jí rovněž dařila: snadno rozpoznala a zazpívala horní a spodní tón, střední zvládala také, avšak musela déle uvažovat. Když si akord zazpívala po tónech od spodního k nejvyššímu, zazpívala jej bezpečně.

Při společném zpěvu písně Šel tudy, měl dudy dokázala žákyně udržet svůj hlas i ve dvojhlase společně s instrumentálním doprovodem. K písni dokázala improvizovaně zazpívat pěkný druhý hlas založený na lidových terciích.

Melody E. (10 let) je členkou sboru pět let. Je cizinka, pochází z Balkánského poloostrova. Při mluvě i zpěvu hodně používá hrudní rejstřík. V kolektivu se velmi nahlas projevuje, ráda bývá středem pozornosti. Je velmi učenlivá, kreativní, ráda fantazíruje a pracuje s představami.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: h-d2.

A: Zpěv lidové písně: Já do lesa nepojedu

Acapellový zpěv byl poměrně jistý. Píseň zpívala ve střední poloze, hrudním rejstříkem s velkým tlakem v těle. U dívky se projevil slyšitelný hlasový zlom v nepropojeném hlavovém rejstříku při přechodu do vyšší polohy. Ve střední poloze byla intonace jistá, v horní poloze však bez kontroly. Pěvecký projev vycházel z melodické linky, pohyby hlavy kopírovaly intonační kroky a působily nepřírozně. Tempo písně kolísalo, nečekaně zpomalovalo či zrychlovalo.

S klavírním doprovodem píseň zazpívala ve 3 tóninách - H dur, C dur, D dur. Při zpěvu písně v D dur se nedařilo udržovat hrudní rezonanci a kolem c2 se tento rejstříkový zlom začal slyšitelně projevovat.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Dívka po učiteli zopakovala většinu tónů v nižší poloze (c1-a1). Z klavírního znění do své zpěvní polohy rovněž přenesla většinu tónů.

C: Opakování různých rytmických modelů

Jednoduché dvoutaktové rytmické modely dokázala opakovat pouze ve dvoudobém metru, třídobé jí dělalo větší problém. Pokud se přidalo hlasité počítání dob učitelem (prv-ní, dru-há) nedokázala se dívka nacítit na pulzaci metra a koordinovat pohyb rukou k rytmickému tleskání a opakování frázi. Tempo její rytmické ozvěny nepravidelně kolísalo, interakce s učitelem byla velmi nepřesná.

D: Harmonické cítění

Dívka rozeznala jeden tón od souzvuku. Rozdíl mezi durovým a mollovým akordem rovněž identifikovala. Z akordu bezpečně reprodukovala horní tón, spodní pouze v ojedinělých případech a střední se nedařil vůbec. Pokud zněl akord rozloženě, zvědomila si jednotlivé tóny a dokázala je i zazpívat.

Žákyně se s intervaly již setkala, ale sluchem je rozpoznat nedokázala.

Píseň Šel tudy měl dudy dívka neznala, na základě jejího výběru tato část zkoušky proběhla na písni Prší prší. V unisonu svůj hlas udržela, v lidovém dvojhlase s doprovodem klavíru rovněž.

Anna H. (10 let) zpívá ve sboru pátým rokem. **V** kolektivu se chová jako týmový hráč. Sbor je její nejdůležitější mimoškolní aktivita, mnohdy ji upřednostňuje před jinými kroužky. Vždy je ochotná podporovat ostatní sboristy a snaží se maximálně pracovat na dosažení společného cíle. Je tichá, klidná a rozvážná.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: e-d2.

A: Zpěv lidové písně: Ach, synku, synku

Přestože si přirozeně zvolila velmi nízkou interpretační polohu (nejpohodlněji mezi a malým a a1), byl její acapellový projev velmi dobrý, hlas zvučný.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Po učiteli dokázala žákyně zopakovat několik tónů. V nižší poloze reagovala okamžitě, převod z vyšší polohy několikrát chtěla vzdát, protože jí trvalo déle ho splnit správně.

C: Opakování různých rytmických modelů

Rytmické hodnoty ve dvoudobém i třídobém taktu dokázala zopakovat dobře, problém byl v tempovém ukotvení. Přejaté rytmické modely reprodukovala ve vlastním tempu, které mnohdy kolísalo.

D: Harmonické cítění

Jako spíše teoretické než praktické se jevily znalosti nabyté v hudební nauce. Problematiku intervalů a stupnic dokázala pojmenovat v rámci notového zápisu, zazpívat konkrétní interval nebo stupnici se v podstatě nepodařilo. Dur-mollové cítění žákyně prokázala; stejně dobře rozeznávala i základní tvary durového kvintakordu.

Při společném zpěvu písně Šel tudy, měl dudy dokázala udržet svůj hlas i ve dvojhlasě s doprovodem. Problém nastal s tempem skladby, kdy se dívce nepodařilo vcítit do tempa a metra písně.

Anna Magdalena L. (11 let) - starší sestra od Magdaleny Anny L., je od svých 4 let členkou sboru. Je velmi zodpovědná, cílevědomá, velmi dobře se učí novým věcem. Na svůj věk působí vyspěle, dívá se na život s nadhledem. Je velmi empatická, usměvavá, energická, avšak v kolektivu dává velký prostor druhým a projevuje se spíše velmi opatrně: často se zdráhá více projevit, vyslovit své potřeby nebo sdílet zpětnou vazbu. Jako jediná z dětí hraje aktivně na hudební nástroje - příčnou flétnu a klavír.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-f2.

A: Zpěv lidové písně: Dobrú noc, má milá

Acapellový zpěv byl velmi jistý, intonačně a rytmicky stabilní, s přesvědčivým výrazem obličeje. Dívka předala nejen melodii a text, ale přesně vystihla význam a zejména charakter písně.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

V rámci svého pěveckého rozsahu dívka velmi dobře opakovala tóny po učiteli. Do své zpěvní polohy převedla (někdy s drobným zaváháním) všechny tóny hrané na klavír.

C: Opakování různých rytmických modelů

Rytmická cvičení nedělala žákyni žádný problém. I ve zkoušce z hudební paměti (např. opakování delších rytmických celků) byla přesvědčivá.

D: Harmonické cítění

Problematiku hudební nauky ovládla dívka výborně: základní intervaly do oktávy, problematika durových a mollových akordů ani obraty kvintakordu jí nečinily problémy. Sluchová analýza jednotlivých tónů akordického souzvuku byla v podstatě bezchybná. Ve společně zpívané písni Šel tudy, měl dudy kreativně tvořila druhý hlas založený na lidových terciích.

Cecílie H. (11 let) je tichá a zdrženlivá dívka. Projevuje se jako introvert. Ráda bývá i v kolektivu sama, práce ve skupině ji vyčerpává. Je velmi rozvážná, dlouho se rozmýšlí nad různými aktivitami, potřebuje více času na uspořádání si vlastní práce. Těžce nese změny, které v životě sboru přicházejí, potřebuje být na všechno s dostatečným předstihem připravená. Při práci je nezávislá a velmi kreativní, originální, a různá témata zpracovává do hloubky.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-e2.

A: Zpěv lidové písně: Ach, není tu, není

Píseň zpívala ve vyšší poloze, velmi jemně a tiše. Acapellový zpěv jistý, intonačně a rytmicky vyrovnaný. S klavírním doprovodem ani transpozicemi písně neměla problém.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Většinu tónů, které byly v jejím rozsahu, po učiteli bezpečně zopakovala. Do své zpěvní polohy převedla většinu tónů hraných klavírem, přičemž ve vyšší (dvoučárkované) poloze se jí analýza dařila lépe než v nižší (malé oktávě).

C: Opakování různých rytmických modelů

Rytmická cvičení dívka opakovala velmi soustředěně, rytmicky přesně. Delší úseky si nedokázala zapamatovat, ve složených taktech zvládla dobře první polovinu, u druhé si nebyla jistá. Jednodušší a krátké rytmické modely zvládla velmi dobře.

D: Harmonické cítění

Dívka velmi dobře rozpoznávala rozdíly mezi tónem, intervalem a akordem. Projevila výborně rozvinuté dur-mollové cítění, akordy v základním tvaru rozeznávala spolehlivě, základní intervaly popsala při melodickém rozkladu. Analýza harmonicky zahrnutých intervalů jí dělala problém.

Při akordické analýze bezpečně zazpívala horní a spodní tón, střední při melodickém rozkladu rozpoznala a zazpívala také.

Píseň Šel tudy, měl dudy dívka přednesla jistě. Bezpečně se udržela při zpěvu v lidovém dvojhlase s učitelem, jistě dokázala zazpívat svou melodickou hlavní linku. Druhý hlas si představit nedokázala, a to ani s pomocí různých návodných cvičení.

Eliška S. (10 let) chodí do sboru od svých osmi let. Povahou je spíše extrovert. Má ráda svůj prostor. Pokud se v prostředí nebo v různé situaci necítí bezpečně, nerada se projevuje. Ráda je součástí kolektivu, ale nedokáže vnímat ostatní. Vzdělává se v sólovém zpěvu. Trvá jí déle, než začne chápat a vnímat novou aktivitu, vše si potřebuje vizualizovat a převést do psané podoby, soustředí se po velmi krátkou dobu.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: b-c2.

A: Zpěv lidové písně: Ej, padá, padá rosička

Přestože první větu písně zazpívala žákyně velmi dobře, ve střední poloze, od další fráze intonace začala velmi kolísat. Ačkoliv je první a poslední fráze v písni melodicky stejná, dívka přešla do jiné polohy a ke konci již nedodržela ani intervalové poměry v písni.

Při společném zpěvu s klavírem se intonace trochu zlepšila. Dívka se nedokázala nacítit na klavírní doprovod, nevnímala rytmus doprovodu ani to, že je místy oproti doprovodu o dobu napřed.

B: Opakování tónů různých výšek podle učitele

Žákyně po učiteli zopakovala několik tónů, zejména ty ve střední poloze (d1-a1). Tóny zahrané na klavír se jí zachytit ani zazpívat nepodařilo, do zpěvní polohy je tak nepřeviedla.

C: Opakování různých rytmických modelů

Jednoduché rytmické modely ve dvoučtvrtovém taktu dokázala žákyně reprodukovat jistě. Tříčtvrtový se jí příliš nedařil, delší fráze nezvládala. Jednotaktové ukázky byly v pořádku a rytmicky přesně.

D: Harmonické cítění

Sluchová analýza rozdílu mezi jedním a více hranými tóny byla úspěšná. Dívka však nedokázala rozlišit souzvuk dvou nebo tří tónů. Rozdíl mezi dur a moll z hudební nauky neznala, po metodickém uvedení do situace ho dokázala rozlišit, musela však nad vším velmi dlouho uvažovat a ne vždy tonalitu analyzovala správně.

Z akordického souzvuku dokázala zazpívat pouze horní tón, ani ten však ne vždy správně. Spodní ani střední tóny si nedokázala vnímat, představit ani zazpívat.

Při společném zpěvu písně Šel tudy, měl dudy dokázala udržet svůj hlas, pokud pokud učitel zpíval unisono s ní. V lidovém dvojhlasu se neudržela.

3.4. Cíle setkávání

Jedním z hlavních cílů setkávání je v dětech vzbudit zájem o hudbu, zpívání, podpořit osobní růst a podpořit potřebu dětí použít svůj hlas k sebevyjádření svých pocitů, sdělení potřeb a v neposlední řadě i ke zlepšení jejich pěveckého i mluveného projevu. Dalším cílem je probudit v dítěti potřebu hledat a objevovat vlastní možnosti hudebního rozvoje.

Je důležité, aby děti měly během setkávání vytvořené bezpečné prostředí, aby se mohly bez pocitu strachu svobodně projevit.

K tomu jim pomáhá hra v roli spojená právě s hudebními činnostmi, což pro mnohé bude novým zajímavým prvkem.

Tuto praktickou část opírám o základy bohatého výběru odborné literatury s nepřehledným množstvím nápadů z oblasti dramatické výchovy či hudební výchovy, které používám a transformuji pro potřeby skupiny.

Vnímám jako podstatné, že se děti učí porozumět hudbě v průběhu hudebních činností, kdy si uvědomují a používají základní výrazové prostředky hudby v elementární podobě, vyzkouší si práci s hudebním materiálem. Děti si v průběhu lekcí vyzkouší praktické činnosti pěvecké, rytmické, pohybové, poslechové, aby mohl prožitek a aktivní hudební činnost probouzet zájem a potřebu se hudbou zabývat. To vše skrze zastřešující podněty z oblasti dramatické výchovy, aby celý proces poznání mohl dítě vtáhnout ještě více a hlouběji do nabízených aktivit.

3.5. Plán setkávání

Plán setkávání vytvářel základní kostru a směřoval ke konkrétním cílům společných setkání. V plánu jsou následně provedeny úpravy, které jsou aplikovány na jednotlivých setkáních v kapitole Průběh setkávání.

- 1) **RYTMUS (ostinato)**
- 2) **RYTMUS spojený s POHYBEM**
- 3) Postavy tvořeny hlasem
- 4) Ukáznění hlasu do intonace

5) Poslech hudby - Musíme hudbě nejprve porozumět

“Co neznáš, nemůžeš milovat, leda chudě.” Leonardo da Vinci

3.6. Obsah a průběh řízených setkávání

Jednotlivá setkání měla vždy velmi podobnou strukturu, aby děti měly pocit jistoty a bezpečného prostředí při společném setkávání:

- **úvod, uvědomění si skupiny**
 - přivítání
 - pravidelný rituál
 - *Aktivity v kruhu*
 - *Pohybové/rytmické/dechové/hlasové*
 - *Cílem je uvolnění skupiny a společné naladění*
- **opakování z minulé lekce - vybavení si toho, “co v nás zůstalo”**
- **prostor pro nové aktivity**
 - *témata: rytmus, pohyb, dech, hlas, zpěv, zvuky, intonace, poslech, percepce a recepce, improvizace, vnímání, svoboda, důvěra*
- **závěrečná reflexe a sdílení**
 - *bezpečný prostor pro sdílení pocitů z prožitého setkání*
- **závěr**
 - *uvědomění si skupiny*
 - *pravidelný rituál*

Společný úvod a závěr pro všechna setkání:

V úvodu každého setkání se opakovaly stejné aktivity. Ty sloužily jako rituál, který ohraničoval jednotlivá setkání od zbytku dne a jiných každodenních povinností:

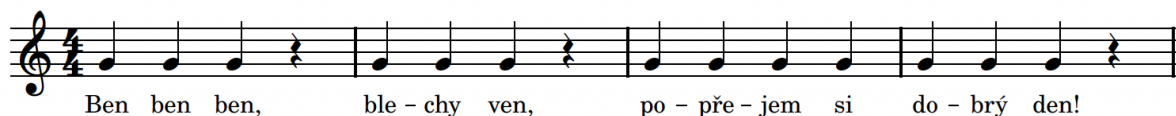
Rozehrání

Tato aktivita se uvede větou: “Nastartuju to!”. Děti jsou v kruhu společně s učitelem. Začnou rychle třít dlaněmi o sebe střídavě se třením dlaní o stehna, vytváří se teplo. Učitel by měl vnímat skupinu natolik, aby vycítil, kdy se “startování” vyčerpá a plynule navázat další aktivitou.

Popřejem' si dobrý den

Začneme společně v rytmu plácát do stehen ze stran. Děti dostanou instrukci, aby se vzájemně pokusily vnímat plácáme do stehen (můžeme použít slovo “tikat”)

všichni stejně. Měla by vzniknout pravidelná pulzace ve středním tempu do které společně říkáme: “Ben, ben, ben, blechy ven, popřejem si dobrý den!”



Na tuto aktivitu plynule navazuje:

Tak jsme se tu sešli

Aktivita slouží jako úvodní rituál, navozuje pocit vnímání přítomnosti zúčastněných osob v kolektivu tak, aby začaly vnímat jedna druhou. Zároveň si děti během úvodního rituálu zopakují jména všech přítomných.

Průběh aktivity v praxi: Děti se svolají do kruhu. S gesty mávání jako při pozdravu (střídavě každou rukou) zpívají píseň:



Po tomto popěvku se děti postupně v kruhu představují a říkají svá jména (*taky Silvi, taky Kája, taky Valentýna, taky Anička,...*) U toho ukazují na sebe oběma rukama. Tím podporujeme důležitost přítomnosti každého z nich. Poté se popěvek zpívá znovu.

Po prožití všech aktivit děti vždy v závěru setkání dostanou prostor na zpětnou vazbu, reflexi toho, co právě prožily. V dalších lekcích (2.-5.) mohou také samy reflektovat, jestli u sebe vnímají nějaký pokrok, nebo ne. Celou závěrečnou diskuzi moderuje učitel, používá návodné otázky jako: “Co si z dnešní hodiny odnášíte nového?” “Dokázala ses na tuto konkrétní aktivitu soustředit?” “Máš pocit, že Ti šlo vžití do role lépe než minule?”

Pro ukončení a ohraničení celého setkání slouží stejná aktivita jako v úvodu “Tak jsme se tu sešli”. Melodie popěvku zůstává stejná, mění se pouze závěrečná věta:

A-hoj! A-hoj! Tak jsmese tu se - šli. A-hoj! A-hoj! Tak jdeme vši-ehni dom!
na pizzu!
na tramvaj!
na zmrzlinu!

3.6.1. První setkání

Chůze nebo běh prostorem za doprovodu bubínku⁴⁹

Cílem této aktivity je zlepšit vnímání zvuků a schopnosti naladit se na skupinu. Děti se učí soustředit, naslouchat a reagovat na zvukový podnět.

Motivace

Představte si, že naše třída je vor. Pokud se všichni hrnou jen na jedno místo, vor se překlopí a potopí. Proto náš vor musíte zaplňovat chůzí rovnoměrně. Stále chodíte, nezastavujete se, nesmíte do sebe vrazit, abyste z voru nespádli.

Děti křížují prostor dle znějícího rytmu a měnícího se tempa úderů. Intenzitu pohybu přizpůsobují hlasitosti – síle zvuku. Pokud bubínek hraje pomalu, chůze je klidná, když hraje rychle, jejich chůze je svižnější. S tempem kombinujeme i sílu úderu. Pokud je úder tichý, kroky dětí jsou lehké. Jestliže je úder silný, jejich kroky se ztíží. Když na bubínek udeříme jedním úderem velmi silně, je to pro děti znamení, zastavit pohyb a zůstat v poloze, ve které byly, když zaslechly zvuk.

Průběh aktivity v praxi

Na začátku aktivity jsem dětem položila otázku “Co je to vor?” Mladší děti odpověď neznaly, ale Cecílie slovo ostatním vysvětlila a popsala, což považuji za pozitivum, protože se umí učit navzájem. Tudiž není třeba, aby byl zdrojem informací pouze učitel. Během aktivity byla potřeba instrukce dětem dávat postupně, aby si každé z nich stihlo uvědomit změnu podmínek. Nejdříve dostaly děti zadání s představou voru a instrukci, že když zní bubínek, chodí, když zazní silný úder a po něm následuje ticho, zastaví se. Už toto bylo pro některé mladší účastníky dost náročné, protože daná aktivita zahrnuje hlídání prostoru kolem sebe a navíc ještě zvuku. Dalším problémem, který během aktivity vyvstal, byl neklid energičtějších dětí. Ty je

⁴⁹ PAVELKOVÁ, Soňa a MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2019. ISBN 978-80-7068-326-2. (str. 26)

třeba motivovat navozením další situace a představy, aby měly důvod zůstat potichu a tedy zřetelně slyšely hraný rytmus. Pomohla motivace představou, že jsme na vodě, která je klidná, nesmíme ji rozbouřit svými řeči. Voda má svůj rytmus, nemá ráda křičení a povídání. Když se po pěti zastaveních dařilo dětem soustředění, hlídání prostoru i naslouchání rytmu, přidala se nová instrukce se změnami rychlostí úderů bubínku. Na to zareagovaly děti rychle - stačila dvě zastavení a zvládaly to všechny. Ztížila to až síla úderu. Mladší zpěvačky potřebovaly více času, než všechny instrukce spojily dohromady.

Rytmická ozvěna

Tvořit krátké rytmičky celky, které budou po dětech v následujících aktivitách vyžadovány, nelze bez zkušenosti. Průpravou k tomu je hra na ozvěnu (učitel zatleská krátký rytmický úsek, děti ho zopakují). Takto procvičované a v podstatě častým opakováním nacvičené rytmické útvary vytvářejí zásobárnu rytmických struktur, s nimiž poté děti mohou tvořivě pracovat.

Motivace

Položíme dětem otázku, kde můžeme slyšet ozvěnu. Jejich vlastní představy a nápady pak použijeme do naší konkrétní situace.

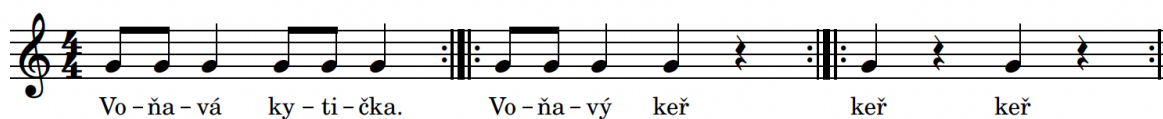
Jakmile děti zvládají opakovat tleskání, kombinujeme druhy tleskání (klasické, duté, pomocí zaklesnutých rukou, tleskání skluzem) s plácáním o stehna a hrud', luskáním či dupáním.

Důležitou součástí těchto krátkých rytmických celků (ostinat) je také pauza - ticho.



Příklad rytmických modelů, které lze použít na rytmickou ozvěnu.

Jakmile procvičíme pulzaci a rytmizaci, můžeme do hry zařadit také pomlky - pauzy.



Průběh aktivity v praxi

Podobné aktivity na ozvěny zapojujeme do hodin sborového zpěvu často, opakování tleskaného rytmu proto pro většinu nebylo ničím novým. Děti velmi pozitivně reagovaly na různé druhy tleskání a plácání, které běžné opakování rytmu posunuly dál - byla potřeba se více soustředit a sledovat, co se bude dít. Zvýšení soustředění a pozornosti bylo vidět i na jejich postoji těla, který se změnil oproti začátku, kde se pouze klasicky tleskalo. Některé děti ze začátku nechápaly, jak dlouhá pauza je. Pomohlo jim tedy na místě, kde má být ticho, zašeptat "pauza", nebo "nic". Vzápětí už to šlo mnohem lépe, některým dokonce i bez šeptání slov. Zatím na místě pomlky šeptání slov necháváme, kdykoliv se objeví, aby bylo všem jasné, kdy nastává ticho - tedy kdy se netleská.



Hra na štafetu⁵⁰

Motivace

Děti sedí v kruhu a předávají si "štafetu" pomocí slov "Já nic" na dvě doby. Na slovo *já* ukáží oběma rukama na sebe (směrem k hrudi) a na slovo *nic* ruce vyhodí před sebe do prostoru, přičemž hlavu otočí vpravo a tím předají signál dál.

Průběh aktivity v praxi

Tato aktivita dětem šla bez potíží, systém hned pochopily. Štafetu jsme otočili v kruhu oběma směry. Ve druhém kole jsme "nic" šeptali, abychom si zpřítomnili pomlku, pauzu. Potřetí jsme zkusili hru ve velmi rychlém tempu. To děti rozesmálo, protože se po chvíli začaly plést.

Pauzy

Cílem aktivity je pomocí říkadla děti lépe seznámit s pomlkami - a to nejen v zápise, tedy vizuálně, ale také sluchově.

Motivace

⁵⁰ RAKOVÁ, Milena; ŠTÍPLOVÁ, Ljuba a TICHÁ, Alena. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1. str. 17

Pro aktivitu je vybrán text ze skladby *Pauzy* od Miroslava Raichla z cyklu *Veselé teorie*. Toto je pouze přípravná fáze, která má sloužit k uvědomění si ticha (pomlka) ve skladbě. Rytmický zápis nesedí přesně s notovým zápisem skladatele, k přesnému zápisu se dostaneme v dalších fázích našich setkávání.

Když je v notách pauza

čili pomlka

tak nikdo nezpívá si,

ani nemuká.

Když je v no-tách pau-za či-li po-ml-ka, tak ni-kdo ne-zpí-vá si, a-ni ne-mu-ká.

Jakmile zvládneme rytmicky říkat text a problematiku pomlka (např. můžeme za druhý takt přidat ještě jeden, kde zašeptáme dvakrát “pomlka”, nebo vynechat text pomlka úplně, abychom nepřišli o pulzaci), můžeme postupně začít pracovat na vícehlase.

Rytmický vícehlas⁵¹

V přípravné fázi je třeba děti naučit rozdělení pozornosti. Měly by se soustředit na vlastní hru a zároveň vnímat společné tempo a pulzaci hudby. Je to velká výzva hlavně pro malé děti. Pomoci jim může například to, že zdůrazníme první dobu v taktu. Výrazná doba bude pro ně záchytným bodem a pomůže v orientaci. Aby byly děti připravené k souhře, musí společně cítit těžkou (první) dobu.

tleskání luskání

pleskání dupnutí

⁵¹ RAKOVÁ, Milena; ŠTÍPLOVÁ, Ljuba a TICHÁ, Alena. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.

Průběh aktivity v praxi

Skupina, která vytleskávala první řádek, neměla problém se zapamatováním ani s udržením své rytmické linky. Zatímco druhá skupina, která začínala delší notou, měla tendenci se přidávat k rytmu první skupiny. Situace se vyřešila tím, že druhá skupina musela dvakrát za sebou zopakovat a ujistit se ve své lince, až poté se k nim plynule přidala skupina první.

Hra s tichem a hlukem⁵²

Pomocí této aktivity se děti učí naslouchání druhým, trpělivosti a klidného vyčkávání, než na ně přijde řada. Osvojují si také zvukovou orientaci v prostoru.

Motivace

Učitel je v roli černokněžníka, který všechny princezny zakleje do soch. Jedno dítě je uprostřed místnosti se zavázanýma očima - jako rytíř, který chce zachránit jednu princeznu. Zbytek je rozdělen do čtyř skupin, každá jde do jiného rohu místnosti a domluví se na jednotném zvuku (pomocí rytmické řeči těla), který budou vydávat, budou-li vybráni černokněžníkem. Jakmile je rytíř na svém místě, každá ze skupin vydává jakýkoliv zvuk spojený s hrou na tělo (cokoliv, co bylo použito v předchozích aktivitách) tak, aby byl hluk co největší. Na černokněžníkův výrok *Kámen, kámen, kámen*, přičemž s každým slovem "kámen" učitel ukáže na jednu ze čtyř skupinek, zkamení dané shromáždění princezen v pozici, ve které se zrovna nachází. Tyto tři skupiny již nesmí vydávat žádný zvuk. Výrok pokračuje: *...je s princeznou amen?*, načež ukáže na poslední, zbývající skupinu. Z rohu se tedy najednou ozývá např. tleskání, plácání do stehů, tření dlaní o sebe, luskání, dupání, atd. Dítě, které je uprostřed se zavázanýma očima, jde za zvukem. Ostatní skupiny by měly být v naprosté tichosti a ve "štronzu" (jsou sochy), aby hráč, který má zavázané oči, nebyl zmatený. Do středu jde dítě, jehož se hledající dotkl jako prvního ze znějící skupiny. Hra trvá, než se všechny skupiny vystřídají.

Průběh aktivity v praxi

Velkou výzvou hlavně pro mladší účastníky bylo zůstat v tichu. Představa soch dětem opravdu zafungovala. Pomohla jim v tom, aby nemluvily, a ani se nehýbaly. Vysvobozená skupina princezen měla v některých případech tendence hádat se o to, která z nich se v příštím kole stane rytířem. Pokud se děti v tu chvíli nedomluvily, měl

⁵² D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998. (str. 20)

vždy rozhodující slovo černokněžník, který rytíře určil sám. Hra děti velmi bavila. Nejoblíbenější fází bylo vydávání co největšího hluku na začátku každého kola a konkrétní mnohdy krkolomné pozice, ve kterých musely zůstat.

3.6.2. Druhé setkání

Rytmický kruh

Cílem rytmického kruhu je vzájemné vnímání a přijetí nápadů druhých. Navíc si děti stále upevňují rytmické cítění a procvičují rytmická ostinata.

Motivace

Učitel navozuje atmosféru pravěkých lidí, kteří se připravují na rituál kolem ohně. Děti stojí v kruhu a společně si podupávají (houpavý pohyb s přisunováním nohy střídavě na pravou a levou stranu) ve dvoudobém taktu (prv - ní, dru - há). Každé dítě, když na něj přijde řada, má k dispozici jedno dvoudobé dvoutaktí, ve kterém může vytvořit nějaký ostinátní rytmus, načež ho v dalším dvoutaktí celá skupina zopakuje. Postupuje se v kruhu od dítěte k dítěti ve směru, na kterém se učitel se skupinou domluví, než dojdeme zpět na začátek kruhu.

Složitější varianta:

Vybere se jedno snadné ostinato, které se stane refrénem. Tím všichni začnou a následně se střídají při vymýšlení vlastních ostinát, které vždy odděluje společný refrén.

Průběh aktivity v praxi

Důležité v našem případě bylo hlavně zvolit adekvátní tempo - začít pozvolna. Nejdříve jsme začali jen s pohyby nohama. Dětem jsem pak předvedla jednoduché ostinato pomocí tleskání, které všechny děti zopakovaly. Motivace pravěkými lidmi zafungovala, když dětem bylo sděleno, že pravěcí lidé nepoužívali ke vzájemné komunikaci slova, ale pohyby a zvuky - my teď budeme používat pouze pohyby. V praxi se ale příliš neosvědčilo pravidelné střídání dětí po kruhu stylem attacca. Zkusila jsem dvě varianty, které byly pro děti proveditelnější. Jako první jsme vyzkoušeli variantu s přidáním volného dvoutaktí, aby měl každý více času na promyšlení svého rytmu. Většina dětí to takto již zvládla. Stejně rytmy se opakovaly pouze zřídka. Druhá varianta byla ještě rozvolněnější. Při zachování stejného tempa přisunu nohou (rytmické chůze) se mohlo kterékoliv dítě přihlásit v libovolnou dobu -

mohlo se tedy nechat více volných dvoutaktů než pouze jedno - a předvést svůj rytmický model. Tato varianta se ukázala jako nejméně stresující, rytmické modely dětí byly nápaditější.

Rytmický pohyb a pantomima činností

Pomocí této aktivity děti zapojí do pohybu celé tělo s představou konkrétní situace, která jim je známá z běžného života (první část) a na další pohádkovou část bude potřeba, aby zapojily také svou fantazii (např. každá princezna vítá své hosty jinak).

Motivace

Jedná se o hromadnou improvizaci, kdy všichni v jednu chvíli dělají totéž podle instrukcí učitele. V této aktivitě vystřídáme role klasických (obecně známých) činností různých povolání, ale poté se pro nás stanou hlavními nadpřirozené, nebo pohádkové bytosti a zvířata, se kterými budeme pracovat i dále. Nejedná se o etudu, nýbrž o pouhou činnost s jedním či dvěma opakujícími se rytmickými pohyby.

Začínáme jednoduchými pohybovými činnostmi:

- Kuchař vaří obrovský hrnec polévky.
- Uklízečka vytírá chodbu.
- Kovář tluče kladivem do kovadliny.
- Zahradník okopává záhon.
- Švadlena zašívá knoflík.

Nadpřirozené, pohádkové bytosti a zvířata:

- Čaroděj vaří lektvary.
- Obr jde lesem.
- Princezna vítá hosty na svém zámku.
- Vodník počítá své hrníčky a těší se na další dušičku.
- Myška se schovává před kočkou (nebo obrem).
- Kočka se sluní na římse.
- Medvěd se probouzí.

Průběh aktivity v praxi

Tato aktivita je přípravnou fází pro narativní pantomimu. V praxi je tedy hodně postavena na důkladném bočním vedení učitele, který popisem činností dětí inspiruje k pohybu v situaci.

Stydlivější děti často koukaly kolem sebe a napodobovaly své spolužáky. To je v pořádku, jelikož nápodoba v dané aktivitě ničemu nevádí. I přesto jsem se snažila slovně a intonací hlasu motivovat představy dětí tak, aby se jim postavy lépe ztvárňovaly. Zadání postav se střídalo v kontrastním pořadí. Například když zahradník okopával záhon, některé děti začaly bez energie jen nepatrně pantomimicky držet v ruce nářadí a k činnosti se ani nepředklonily. Byla tedy potřeba použít návodnější zadání jako “Zahradníkovi nejde vykopat plevel, takže našťvaně odhazuje motyku a ručně (stále v emoci našťvání) vytrhává postupně všechny plevel v hlíně.”

Námořník - narativní pantomima

Cílem aktivity je rozvoj kreativity a expresivity žáků. Tato forma vyjádření umožňuje projevit svou představivost a rozvíjet dovednost vyprávění příběhu pomocí těla, gest a mimiky.

Motivace

Každý si najde své místo v prostoru. Učitel vypráví souvislý příběh, děti se stávají postavou z vyprávění a každé z nich hraje samo za sebe ve svém vlastním prostoru vyprávění příběh. Není cílem, aby všichni dělali totéž. Důležité je vnímat příběh a zkoušet jednat za postavu - pracovat s kontrastem, změnami emocí a činnostmi.

Námořník stojí na lodi, která pluje na moři. Protože se loď na vlnách hodně houpá, chvíli hledá správný postoj tak, aby mohl bezpečně stát a rozhlédnout se kolem sebe. Rád se kouká na moře, na něm je šťastný. Rád si sedne na příď lodi a jenom zasněně kouká na obzor, zatímco loď se houpe a on s ní. Najedou ale začal foukat vítr, námořník se začal klepat zimou a i přes všechnu tu radost z výhledu musel po schodech do podpalubí. Dostal hlad, a tak hledal všude možně, co by si mohl dát. Otevřel jeden šuplík, nic. Otevřel pod ním druhý šuplík, nic. Pak další, další a další - ale nikde nic nenašel. Rozhodl se prohledat skříňky nahoře. Otvíral je jednu po druhé čím dál rychleji, ale ani tam nic nenašel. U té poslední se ale zarazil - našel zvláštní krabičku. Vzal ji do ruky, opatrně otevřel a v ní byla mapa. Námořník nevěděl, jestli je to mapa k pokladu nebo k něčemu jinému, ale miloval dobrodružství, a tak radostně vyskočil a začal si plánovat celou cestu. Na hlad úplně zapomněl. Šel ke kormidlu a otočil s ním i s celou lodí doleva, aby změnil směr. Jenže se přihnala obrovská bouřka. Námořníkovi vítr šlehal přímo do obličeje i se silným deštěm, on se ale pevně držel kormidla. Najednou bouře ustává a námořník

vidí v dálce ostrov, zaraduje se. Dopluje k němu, vyskočí z lodi a podle mapy hledá cíl. Dojde k vyznačenému místu a zjistí, že bude muset kopat. Naštěstí je připraven, vezme náčiní a kope do země. Narazí na něco pevného, přestane kopat a podívá se, co to je. Je to truhla! Vezme ji do rukou, ale je moc těžká. Zapojí všechny své svaly a vůli, aby ji unesl a nese si ji na loď.

Průběh aktivity v praxi

Před začátkem aktivity jsem položila dětem otázku jestli by mi někdo dokázal vysvětlit, co je to pantomima. Když jsme se ujistili, že všichni víme, co to znamená, motivovala jsem děti, aby se snažily se do postavy, kterou budou představovat, opravdu vžít. Nejsou teď na jevišti sami za sebe, ale za námořníka, který má rád svůj život na lodi. Poprosila jsem je, aby zkusily během aktivity nekoukat po ostatních, a hrát si ve svém prostoru sami pro sebe. Nikdo je nebude hodnotit. Může se také stát, že se jejich prostory protnou - například když půjdou po schodech, každý si je bude představovat jiným směrem. Někdo bude mít kuchyň na něčím moři, ale to je vše v pořádku.

Aktivita nakonec proběhla hladce. Všechny děti se zapojily a snažily se z role „nevypadávat“. Karolína a Antonie stále koukaly na mé reakce, jestli jim dám nějak najevo, že to, co dělají, je „správně“. Na tuto situaci jsem nereagovala a v reflexi jsem dětem vysvětlila důvod: nic v této aktivitě není špatně.

Hádanky

Cílem aktivity je rozvoj kreativního myšlení, spolupráce, napojení na skupinu, rozvoj rytmického cítění a zažití rytmu.

Přípravná fáze

Děti budou hledat výrazový prvek pro déšť, pro hory a jízdu na koni. Necháme je samotné přemýšlet, jak by prostředí ztvárnily. Můžou ho ztvárnit jako živý obraz, obraz na chvíli rozehrát, můžou použít pohyb.

Motivace

Jakmile si děti vyzkouší tvořit zadaná prostředí, rozdělí se do tří skupin. Každá skupina dostane na papíře zadanou pohádkovou postavu a její činnost. Jedna předvede *vílu tančící v dešti*, druhá *obra, který překračuje hory*, a třetí *rytíře jedoucího na koni*. Úkolem je rytmicky - ve spojení s pohybem - vykreslit a předvést situaci (např. déšť) a do ní jednotlivci stejnými prostředky ztvární postavu tak, aby ostatní skupiny při předvádění dokázaly poznat, o jakou postavu jde. K dispozici mají

prvky rytmické řeči těla, které znají z předchozích aktivit (různé druhy tleskání, dupání, luskání, tření dlaní o sebe, atd.). Během předvádění, pokud se nedaří porozumět situaci ostatním skupinám, učitel pokládá návodné otázky, např.: Co se děje v dešti? Co se odehrává v horách? Kdo jede na koni?

Průběh aktivity v praxi

Hra byla uvedena otázkou, jak by děti zvukově ztvárnily déšť. Nastalo ticho. Pobídla jsem je, aby se nebály něco zkusit. Starší dívky se osmělily a Cecílie začala luskat střídavě oběma rukama rychlejší hodnoty, Anna-Magdalena zase pomalejší vytleskávala dvěma prsty jedné ruky do dlaně ruky druhé. Do toho jsem gestem vyzvala i ostatní, ať se zkusí přidat. Mladší účastnice začaly lehkým plácáním do stehů. Eliška pak měla pohotovostní nápad vyskočit a tím oběma nohama silně dupnout. Ostatní okamžitě zareagovali, zesílili a zrychlili svou hru na tělo. Tím vznikla v představách všech bouřka a k ní silný déšť. Když už se bouřka nikam dál zvukově nevyvíjela, použila jsem dirigentské gesto pro ztišení (obě ruce zvednuté do výše ramen, pohybem od sebe směrem ke středu hrudníku). Toto gesto děti znají ze zkušenosti se sborovým zpíváním, proto pochopily, že mají zvuky uklidnit a ztišit. Nakonec se na sebe navzájem podívaly a samy ukončily déšť tichem.

I když zatím nemají příliš velkou zkušenost s pojmem *živý obraz*, dokázaly zareagovat na zadání přesně. Bylo jim řečeno, že v tomto našem prostoru nyní vznikne obraz, který se bude jmenovat "Hory". Tento obraz ale musí ztvárnit oni sami svými těly. Mladší děti pokládaly na začátku velmi konkrétní otázky, kdy udělaly nějakou pózu a zeptaly se: "Můžeme udělat třeba tohle?" Snažila jsem se odpovídat co nejneutrálněji, proto jsem opakovala větu "Nic není špatně." Někteří jedinci přišli s nápadem udělat nad sebou stříšku rukama, někteří udělali pozici střechy z jógy.⁵³

Obra ztvárnila Magdalena-Anna, která hory tvořené těly dětí spíše přeskakovala, a protože je menšího vzrůstu a dostatečně nezatížila a nezpomalila svou chůzi, její výraz byl nadšený, protože ji aktivita velmi bavila a ostatní děti nepoznaly, co za postavu měla skupina zadanou. Proto jsem vyzvala členy z její skupiny, jestli by měly nápad, jak obra ztvárnit tak, aby to ostatní poznali. Nakonec se vystřídali všichni ze skupiny - kdo zrovna nebyl obr, ztvárňovat hory. Nakonec byla hádanka úspěšně uhodnuta. Rytíře na koni předvedla další skupina kreativně tak, že jedna z dívek představovala postavu s odvážným výrazem a pantomimicky naznačila, že má meč

⁵³ Adhó Mukha Švanásana = Pozice psa s obličejem dolů

v ruce, kterým občas mávla do prostoru. ostatní ze skupiny pomocí zaklesnutých rukou do sebe ("mušličky") každá trochu jinak tleskala tak, aby vznikl zvuk koňských kopyt. Skupina se zadáním víly v dešti využila toho, že má mezi sebou Antonii, která kromě sborového zpěvu navštěvuje na ZUŠ také taneční obor, a pomocí skvělých baletních základů se jí podařilo předvést vílu, zatímco ostatní dívky zvukově tvořily déšť.

Hledání dvojic v prostoru

Cílem aktivity je motivovat děti ke kreativité, zbavení ostychu a ohleduplnějšímu chování.

Motivace

Každé z dětí si vylosuje jednu z těchto postav: princezna, obr, trpaslík, čarodějnice, rytíř. Nikomu vylosovanou postavu neprozrazují. Každá z postav je však vylosována dvakrát. Úkolem dětí je v prostoru postavu ztvárnit pohybově i s nějakým rytmickým provedením (například v chůzi), kde může vzniknout jejich vlastní rytmické ostinato. K tomu navíc ale sledují dění kolem sebe a hledají podle pohybu či rytmu chůze svou možnou dvojici. Pokud se dvojice najde, pohybuje se pak prostorem společně s představou situace, že se potkali jako staří známí a doprovází se navzájem na zastávku MHD.

Průběh aktivity v praxi

Hned po vysvětlení průběhu a pravidel hry děti velmi nadšeně přijaly hlavně závěr, kdy jim přišlo velmi legrační, že pohádkové postavy půjdou společně na zastávku MHD. V úvodu však vyvstala spousta dotazů. Nejobávanější věcí byl případ, kdy dvě stejné postavy nepůjdou totožně, ani nevymyslí stejný rytmus. Dětem bylo vysvětleno, že to je právě principem hry. Jedna postava se dá předvést různými způsoby. Při provádění se opravdu stalo, že každá čarodějnice šla prostorem odlišným způsobem. Jedna čarodějnice šla příkrčená s velkými gesty a dlouhými pomalými kroky, obličejem zamračeným, očima přivřenýma a druhá z nich "letěla na koštěti". Poznaly se ovšem bezpečně, jen čarodějnice letící na koštěti musela při situaci doprovázení kolegyně zpomalit svůj let.

3.6.3. Třetí setkání

Pejscí

Cílem je aktivovat bránici, uvědomění si kontrastu rytmu dýchání, ale i zvuku a intenzity dechu.

Motivace

Nejprve se zeptáme dětí, jestli mají doma psa, nebo jestli aspoň znají nějaké psí rasy. Jakmile některé rasy vyjmenují, můžeme začít s navozením představy: Jsme uprostřed léta, je velké teplo - psi v horku mají jazyk venku a zhluboka dýchají. Představ si, že jsi malá čivava. Jak by vypadala taková čivava v létě? Následně vyměníme představu malé čivavy za velkého bernardýna, či bernského salašnického psa. Změní se něco? Nebo to vypadá stejně? Na začátku je třeba použít velký kontrast dvou naprosto odlišných psů (velikostně i povahově), pak už je možné dětem zadávat další rasy.

Průběh aktivity v praxi

Na představu pejska v létě děti hned znaly odpověď a přispěly při vysvětlování zadání i svými vlastními poznatky a zážitky, jak který pes leží, jak moc dýchá, nebo nedýchá. Po prvních dvou kontrastech v dýchání (čivava a bernardýn) jsem jejich vyprávění vzala do hry, nechala je postupně tyto dva pejsky předvést nejen pomocí dýchání, ale i pomocí postoje a pohybu svého těla. Bez jakéhokoli dalšího zadání děti samy od sebe, při ztělesnění čivavy byly udýchané, ale záda měly velmi narovnaná, ramena mířila směrem dolů a rychle a nervózně otáčely hlavou do stran. Když se vžily do role bernardýna, okamžitě si lehly na zem, pohled mířil na jedno místo a oddychovaly těžce. V této fázi jsem přidala ještě rasu pudla. Není to totiž úplně prvoplánová představa a děti chvíli musely přemýšlet, jak pudla ztvární. Nakonec se téměř shodly na podání role ve formě namyšleného psa, který si vykračuje prostorem s bradou a nosem nahoru, vydechuje středně rychlým tempem a na nikoho se neohlíží. Záda a šíje byly v rovině. Do této části aktivity se nezapojila Antonie, která měla problém vymyslet chůzi a dýchání pudla. Reflektovala, že nechtěla kopírovat ostatní, ale žádné jiné provedení než to, které viděla u ostatních, ji nenapadlo. Karolína hned reagovala, že se taky inspirovala u starších účastnic, ptala se, jestli je to špatně. Proběhla debata o tom, že je v pořádku se inspirovat. Jedná se o náš experiment na nás samých, je tedy v pořádku zkoušet. Proto je možné, že nás někdy překvapí výsledek, nebo třeba naše reakce. I když jsem to původně v plánu vůbec neměla, zareagovala jsem na tuto situaci aktivitou "Kopírka".

Kopírka

Cílem hry je děti aktivizovat, přijmout nápad druhého, ale také uvolnit se a tvořit podle svého vlastního uvážení a citění.

Motivace

Už název hry nám napovídá, že budeme něco kopírovat. Pustím Vám hudbu a Vy se můžete volně pohybovat po prostoru. Pokud se Vám pohyb některého z nás zalíbí, půjdete za ním a začnete dělat tytéž pohyby (neboli ho “kopírovat”). Až vás kopírování omrzí, můžete se pohybovat podle toho, jak chcete sami. Možná se vám zalíbí pohyby někoho dalšího, a takto můžete přeskakovat a kopírovat, jak jen chcete. Pokud ovšem nechcete, samozřejmě nemusíte kopírovat vůbec.

Průběh aktivity v praxi

Antonie s Valentýnou se ze začátku zdráhaly trochu více se pohnout, a tak jenom po prostoru chodily. Cecílie, Anna-Magdalena, Melody i Anna experimentovaly s pohybem a kopírovaly se navzájem - v jednu chvíli vytvořily řadu, která se pohybovala úplně stejně, vzápětí se však rozpustila a každá z nich si šla v odlišném pohybu vlastní cestou. To inspirovalo právě Antonii s Valentýnou a začaly se přidávat ke skupinám i k jednotlivcům, občas se dokonce odvážily i samy nějaký pohyb v prostoru udělat. Aktivitu děti hodnotily velmi kladně, cíl aktivizace hra naprosto splnila. Posloužila ale i k odblokování zábran a proudění fantazie mladších účastnic.

Když jsme všichni spolu⁵⁴

Cílem aktivity je svobodné užívání hlasu, zbavení se studu hlasově se projevit, uvědomění si své individuality.

Motivace

Vyzveme děti, aby si vymyslely svůj zvuk. Nabízí se různé hlásky, zvířecí zvuky, jakékoliv citoslovce, nebo třeba jen hvízdání, případně mohou spojit zvuk s rytmickou řečí těla - v zadání však padne, že to musí být jejich vlastní zvuk, který je vystihuje. Zpíváme písničku *Když jsme všichni spolu...*

Klidně F C Dmi C/E F B \flat C F

Když jsme vši-chni spo - lu Když jsme vši-chni spo - lu (jmé-no) dě - lá (zvuk)

⁵⁴ D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998.

Mezi každým jménem vždy dvakrát zazní melodie *Když jsme všichni spolu...* Na začátku písničku a jméno zpívá jen učitel, dítě, jehož jméno zazpívá, předvede svůj zvuk.

Průběh aktivity v praxi

Protože už děti měly zkušenost s kruhovými aktivitami, netrvalo příliš dlouho jejich pochopení systému hry. Hra také nezačala učením písničky, zazpívala jsem písničku na své jméno: Silvi dělá blééé (vyplázla jsem na všechny jazyk a udělala vtipnou grimasu).

Vědomě jsem spojila hlasový projev s grimasou (vyplazený jazyk, svaštělé čelo) a s hrou na tělo, aby děti viděly, že nemusí být vážné. Jde o zábavu, nemusí se tedy bát se projevit v jejich očích „bláznivěji“. Systém pochopily i nejmladší zpěvačky a hned se zapojily. Protože se nejedná o složitou melodii k textu *Když jsme všichni spolu*, po třetím jméně už melodii uměli všichni. V projevených zvucích se osmělily i děti, které na začátku byly velmi stydlivé a příliš se neprojevovaly.

V lese⁵⁵

Svobodný hlasový projev rozvíjíme také touto aktivitou, navíc děti procvičí pozornost i sluch, když opakují zvuky v přibližné zapsané výšce.

Setkání začne diskuzí o tom, co všechno lze najít v lese, na chvíli se totiž do lesa přeneseme písničkou *Poslouchejme, dívejme se, co se děje v našem lese*.



Aktivita probíhá formou ozvěny, kdy učitel v druhé části předvede 2 takty, děti je po něm zopakují. Zatím nezáleží na intonaci, noty jsou v přibližné výšce, ve které zvuk zazní.

⁵⁵ KMENTOVÁ, Milena. *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!: hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.



Zařadíme také nápady dětí, které zazněly v úvodní diskuzi. Abychom lépe procvičili rytmus a děti respektovaly pomlky (jako jsou právě u kukačky), zapojíme jednoduché dětské nástroje (např. ozvučná dřívka) a vždy s pomlkou ťukneme. Dřívka nejdříve používá učitel, potom si děti vyzkouší pauzu hrou na tělo v tom místě, kde učitel hrál na dřívka. Následně se všichni ve hře na dřívka vystřídají.

Kombinací těchto aktivit můžeme připravit vícehlas s kombinacemi různých ostinát, které na sebe navazují - situace zvířata na dvorku.

V pohádce

Děti už mají zkušenost s pohádkovými postavami, které ztvárnily pohybově v předchozích aktivitách. Proto použijeme pohádkové postavy, nadpřirozené bytosti a zvířata z minulého setkání a zkusíme navazovat zvuky opět pomocí naší předchozí písničky, jen trochu pozměníme text *Poslouchejme, dívejme se, co pohádka nám přinese*. Úvodní melodii zpíváme vždy po každé postavě.



Stejným způsobem jako v předchozí variantě "v lese" učitel dva takty předvede, následující dva takty patří dětem. Zvuky spojujeme s pohybem, gesty a mimikou. Děti by měly poznat, o jakou postavu jde nejen podle zvuku, ale s pomocí postoje a pohybu celého těla.

Na trhu

Cílem aktivity je přimět děti zůstat v roli po celou dobu trvání - tedy z role nevystoupit. Rozvíjí se jejich soustředění a koncentrace. Stále se zde objevují rytmická ostináta, čímž si děti upevňují rytmické cítění.

Motivace

Děti se rozdělí do dvojic či trojic. Každá z nich dostane zadané jedno z vybraných ostinát. Představíme si, že jsme vesničani na vsi (poddaní) a vykládáme si na trhu o tom, co všechno jsme viděli. Je nyní na dvojici, aby si vymyslela, jakým způsobem ostinato budou říkat (nahlas či potichu, potutelně, našťvaně, se strachem, atd.) a jaký pohyb k tomu budou dělat.



Průběh aktivity v praxi

Každá skupinka dostala vytištěný jeden takt z výše vyobrazených a pět minut na domluvu. Skupinky si tvořily děti samy, nijak jsem do výběru nezasahovala. Byla potřeba pouze ohlídat, že nikdo nezůstane sám. Své ostinato mají zopakovat alespoň čtyřikrát. I když se píše v zadání, že provedení je čistě na dětech, u některých skupin jsem viděla malé zádrhly, které byly potřeba komunikovat a řešit. Slečny se rozdělily do dvojic přibližně podle stejného věku - tam nastaly potíže ve chvíli, kdy se mladší dvojice nedokázaly dohodnout na provedení. Proto jsem musela do procesu zasáhnout a jejich domluvu mírně korigovat.

3.6.4. Čtvrté setkání

Chyt' a hod'

Cílem hudební aktivity je pohotové zachycení jednoho nebo několika tónů, práce s hudební představou, pamětí a samotná pěvecká reprodukce.

Motivace

Děti stojí v kruhu, učitel uprostřed a má v ruce imaginární kuličku, kterou se zpěvem jednoho tónu na citoslovce "pim" cvrkná vzduchem dítěti. To kuličku chytí a s citoslovcem "pim" ve stejné intonaci kuličku cvrkně zpět učiteli.

Pokud tato aktivita proběhne bez větších problémů, může učitel cvrknout dětem dva tóny “pim-pam” nebo tři “pim-pam-pom”. Děti mu pak ve stejné intonaci vrací imaginární kuličky zpět.

Průběh aktivity v praxi

System hned na začátku pochopily všechny zpěvačky a ihned se bez ostychu do aktivity zapojily. Protože má většina zkušenost se sborovým zpěvem, jeden tón jim nedělal žádné větší potíže. I se dvěma “kuličkami” si děti poradily bez problému. Až při zapojení třetího tónu a použití složitějších intervalů jsem musela některou trojici intervalů zopakovat. Dětem se však vždy nakonec podařilo melodii správně zaintonovat.

Mikrofon

Cílem aktivity je procvičování hudební paměti a představivosti, práce s intonací, naslouchání skupině a vnímání kolektivu.

Motivace

Děti jsou v kruhu a učitel jim vybere a zadá lidovou píseň, kterou si společně zazpívají. Mohou ji doplnit pohybem. Uvedeme situaci, že se nacházíme na pódiu kde jsme jen my a jeden mikrofon. Poté učitel vezme “mikrofon” (dřívko, fix) a pošle jej po kruhu. Děti si mikrofon předávají a zpívají část písně. Zpívá pouze ten, kdo má mikrofon. Píseň by se neměla přerušit.

Průběh aktivity v praxi

Děti zpívaly lidovou píseň *Na tom bošileckém mostku*. Několikrát jsme si nejprve píseň zazpívali. Po vysvětlení, jak funguje hra s mikrofonem, jsme mikrofon začali posílat po kruhu. Některé děti dokázaly intonovat přesněji, jiné se na skupinu nedokázaly nacítit. Pohotovou reakcí učitele a korepetitorky, která píseň doprovázela, jsme se vždy víceméně udrželi v tónině. Některé děti nebyly schopné ze začátku respektovat, že mikrofon mají mít jen chvíli a poté jej mají poslat dál. (Karolína T. a Magdalena Anna L. měly potřebu zpívat celou sloku samy a až poté předaly mikrofon). Situaci jsme si společně vysvětlili a vyřešili. Při dalších pokusech se již neopakovala.

Písnička na říkadlo z minulého setkání

Cílem aktivity je propojit rytmické aktivity říkadel z minulého setkání se snahou ukázat hlasový projev do intonace.

F C/E Gmi C C7 F Ami Dmi Gmi C7 F

Za le-sem je zá - mek, na něm zla - tá báň, v zám - ku Zla - to - vlá - ska, hlí - dá ji zlá saň.

C Dmi C/E F F Ami Dmi Gmi C7 F

Hon - za zlou saň za - bil, prin - ce - znu si vzal, a tak se stal z Hon - zy v zla - tém zám - ku král.

3.6.5. Páté setkání

Poslech a hudební improvizace

Cílem aktivity je umožnit instinktivní poznání hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře, vést k práci s nástroji a naučit děti vnímat hluk a ticho, udržet rytmickou pulzaci, pracovat s barvou a dynamikou. Postupně vedeme děti k rozpoznání rytmických úseků a k rytmicky přesné reprodukci nebo svobodné improvizaci.

Motivace

Je důležité, aby učitel vedl děti k citlivému zacházení s nástroji. Děti si vyberou nástroje z Orffova instrumentáře a dostanou půl minuty na to, aby intuitivně zjistily, jak se používají. Postupně začneme dětem předvádět pravidelnou pulzaci a snažíme se vytvářet pravidelně tepající orchestr. Rytmickou představivost podpoříme použitím rytmizace slov. Pro tuto aktivitu navážeme na minulou lekci a budeme pracovat s písní o Zlatovlásce z předchozího setkání. Dětem postupně vyslovíme jednotlivé části verše a zároveň vytleskáme rytmus. Ten po malých částech děti opakují a hrají zároveň na nástroje. Danou aktivitu můžeme různě proměňovat. Po uvědomění si pulzace můžeme hrát společně pouze první těžké doby v písni. Učitel má připravená čtyři rytmická ostináta. Vychází z rytmické partitury "Na trhu" ze třetího setkání. Děti se rozdělí do skupin, každá skupina dostane jeden rytmický model, kterým bude doprovázet písničku. Nástroje, které více přeznívají (triangly, činely) dostanou

rytmické modely s menší pulzací. Společně si píseň zazpíváme podle potřeby několikrát po sobě v různých podobách:

- zpěv s klavírním doprovodem,
- zpěv s klavírním doprovodem a doprovodem Orffových nástrojů podle ostinata nebo těžkých dob (opakujeme vícekrát),
- klavírní doprovod hraje melodii písně, Orffovy nástroje hrají určený rytmický model (opakujeme vícekrát),
- zpěv s klavírním doprovodem a rytmickým modelem Orffových nástrojů.

Průběh aktivity v praxi

I přes ošetření situace se děti vrhly na nástroje a velmi rychle je rozebraly, každý chtěl ten “nejzvonivější” nástroj, nebo nejhlasitější buben. Hned na ně začaly hrát. Utvořili jsme kruh, kde jsme si představili jednotlivé nástroje (některé nástroje děti znaly - triangel, tamburína, buben). Společně jsme začali pulzovat v jednom tempu. Když se tato aktivita dětem dařila, začali jsme po částech přidávat verše z říkadla. Každá část byla doprovázená hrou na nástroj, jenž děti reprodukovaly ozvěnou. Znamením ruky věděly, kdy mají být potichu a kdy mohou hrát. Poté jsme zazpívali celou písničku na říkadlo jen s klavírem, následně i s doprovodem nástrojů. Rozdělili jsme se do čtyř skupin. Každá skupina dostala připravené rytmické ostinato, kterým doprovázela písničku. Nejméně se tato aktivita dařila skupince, která měla hrát na dřívka a dřevěné bloky rytmus “Honza Honzíček”. V závěru aktivity jsme píseň s klavírním doprovodem zpívali několikrát v různých obměnách a vytvořili orchestr. Před posledním opakováním si každý mohl vybrat, co bude hrát, a děti dostaly možnost si nástroje vyměnit a citlivě doprovodit písničku.

Poslech a pohybové ztvárnění zvířat

Cílem aktivity je rozvoj dětské fantazie, koncentrace, soustředění, uvědomění kontrastu v hudbě a schopnost elementárně popsat, v čem se liší.

Motivace

Dětem uvedeme aktivitu: Pustím vám tři sklady ze suity Karneval zvířat. Napsal ji pan skladatel Camille Saint-Saens. Zavřete si oči a poslouchajte. Jakmile si děti zavřou oči, jako první pustíme větu s názvem *Slon*. Po skončení ukázky motivujeme děti k reflexi toho, co slyšely. Návodné otázky mohou být například: Byla skladba rychlá nebo pomalá? Zněla smutně nebo vesele? Jaké jste mohli slyšet nástroje? Suita se jmenuje Karneval zvířat - napadá vás, jaké zvíře by tato skladba mohla

představovat? Jakmile dojdeme k názvu věty, děti vstanou, ukázka se pustí ještě jednou a pokusí se ztvárnit slony rytmickým pohybem v prostoru. Stejný postup opakujeme s větou s názvem *Labuť* a poté *Slepice a kohouti*. Na konec aktivity, po analýze, poslechu a pohybovém ztvárnění, dětem pouštíme střídavě ukázky všech tří vět, načež děti ztvárňují pohybem zvířata, která právě slyší.

Průběh aktivity v praxi

Zpočátku měly děti problém udržet v klidu zavřené oči. Museli jsme chvíli pracovat s dechem, aby se dokázaly zklidnit, zavřít oči, zkoncentrovat a začít vnímat hudbu. Během písně již několik dětí nedočkavě vykřiklo, že to bude určitě medvěd nebo obr. Skrze návodné otázky děti poznaly, že šlo o slona. Reflektovaly, že píseň byla veselá, ale ne příliš rychlá a že nástroj - basa (kontrabas) hrál hluboko. Na této ukázce jsme si vysvětlili, jak by vypadal i smutný slon (paní klavíristka zahrála variaci na téma slona v mollové tónině). V pohybovém ztvárnění byly velmi kreativní - nejčastěji se objevovala póza slona, kdy si děti překřížily ruce, chytily si nos a předváděly slona s dlouhým chobotem a u toho těžce podupávaly v prostoru. Stejně proběhly náslechy na labuť (jen část skladby). Pohybem se děti ladně nadnášely, rukama naznačovaly ladný pohyb křídel, nebo "bruslily v prostoru", jakože plují po vodě. Při konečném pouštění kratších ukázek z těchto tří skladeb jsme velmi často střídali charakter a tempa.

Poslech a pohybová improvizace

Cílem aktivity je vlastní pohybové vyjádření inspirované hudbou, schopnost pohotově reagovat na podnět, přijmout nápad druhého, ohleduplnost, vnímání kolektivu a nacítění na skupinu.

Motivace

Každé dítě si vybere jedno zvíře, které se se jde předvést na Karneval zvířat. Zvíře to může být jakékoliv, nemusí se držet obsahu suity *Karneval zvířat*, ale je třeba děti upozornit na to, že pomocí předváděných tanečních pohybů by mělo jít poznat, o jaké zvíře jde (například zebra se z čistě pohybového provedení poznat nedá). Každý vymyslí pět stylizovaných tanečních pohybů pro své vybrané zvíře. Tyto pohyby by se měly opakovat tak, ať dají dohromady malou "choreografii" (např. jeden pohyb = zvednutí nohy s poskokem). Každý dostane prostor 5 minut na rozmyšlení svých pěti pohybů za zvíře. Jako zadání na jeviště dostanou pouze to, že nejdříve se představí každé zvíře sólově svými pěti pohyby zopakovanými třikrát za

sebou, poté jdou na scénu všechna zvířata, své pohyby tancují společně a s posledním akordem skončí ve velké závěrečné hromadné póze. Celou dobu se musí tvářit, že je to nacvičené vystoupení a hudbu znají dokonale (i když ji děti nikdy předtím neslyšely). Dětem je puštěna věta *Finale* ze suity *Karneval zvířat*.

Průběh aktivity v praxi

Výběr zvířat byl velice rozmanitý. Objevila se tam opice, slon (dvakrát), had, žába, pavouk, slepice, myš, surikata, klokan, kočka. Anně-Magdaleně (had) a Marianě (surikata) se nepodařilo vymyslet všech pět pohybů. Procesu to ale nevadilo, opakovaly pouze tři pohyby. Ve třídě při předvádění panovalo absolutní soustředění na hudbu i pohyby a společný tanec si děti velmi užily. Podařilo se jim uhodnout 9 z 10 zvířat, neuhádly jen myšku. Tuto aktivitu hodnotily zatím jako nejzábavnější ze všech.

Poslech a pohybové ztvárnění prostředí

Cílem je děti vést k představivosti; prožít hudbu a rozvíjet schopnost jejího vnímání a vyjádření abstraktní hudby pohybem. Hudba je sice abstraktnější, každý může mít představu odlišnou - tím jsou ale možnosti více neomezené.

Motivace

Děti si zavrou oči a zaposlouchají se do klavírní skladby Clauda Debussyho z cyklu *Obrazy*, část *Zlaté rybky*. Po chvíli se snažíme děti přivést k představě nějakého prostředí pomocí návodných otázek: Jaké prostředí se vám vybavuje? Existuje? Co je kolem? Je tam nějaká živá bytost? Jaké prvky vám navozují zrovna tu představu, kterou máte? Hraje nástroj nahoře nebo dole? Dlouhé nebo krátké tóny? Co by to mohlo představovat? Po skončení ukázky zopakujeme návodné otázky a necháme děti sdílet své představy, případně na sebe reagovat, asociovat. Vyjadřování by mělo být co nejkonkrétnější. Když dojdeme k odpovědi, která se přiblíží vodnímu světu, pracujeme dále s představou tohoto prostředí. Zařadíme improvizální aktivitu "stroj".⁵⁷ Tvorba prostředí: Zadání je podvodní svět - domluvíme se s dětmi, jestli jsme pod mořem, nebo se nacházíme ve sladkovodním světě. Podle toho děti postupně chodí na jeviště, vždy řeknou, co představují (např.: Jsem řasa). V tu chvíli ale je už dítě v roli mořské řasy a mělo by podle toho uzpůsobit postoj a pohyb. Takto jdou na jeviště všechny děti. V zadání by také mělo zaznít, že by na sebe

57 MACHALÍKOVÁ, Jana a MUSIL, Roman. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

jednotlivé prvky vodního světa měly navazovat (například když první dítě je řasa, druhé by mělo jít k řase a říct “Jsem malý mořský živočich, co v řasách bydlí.”). Jakmile je prostředí vytvořené, pustíme hudbu dětem ještě jednou a ony zkusí volně improvizovat, jak by to v jejich vodním světě mohlo vypadat, co by se tam mohlo stát. Po této improvizaci se zamyslí nad situací, která by mohla (podle hudby) vzniknout.

Průběh aktivity v praxi

Po poslechu ukázky, kdy děti měly sdílet své představy o prostředí, zazněly návrhy jako: les, sen, kouzla, magie a několikrát i voda, na které jsme se nakonec společně všichni shodli. Děti si vybraly mořský svět. V jednotlivých rolích při tvorbě prostředí se objevily rybky, vlnky, bublinky, chaluhy. Nízké tóny ve skladbě jim nejvíce evokovaly žraloka, který pod hladinou loví malé rybky. Tento příběh nakonec ztvárňovaly při druhém poslechu celé skladby. Vzhledem k tomu, že šlo o improvizaci, nebyl předem dán konec - ten vyplynul z aktuální situace. Žralok všechny rybky snědl a spokojeně odplul.

3.7. Výsledná diagnostika a závěrečné hodnocení

Průběžné i závěrečné hodnocení vychází ze společného sdílení ve skupině a z individuální závěrečné diagnostiky, která proběhla po oficiálním ukončení lekce, kdy děti dělaly stejné aktivity jako při vstupní diagnostice.

Závěrečná reflexe žáka - Valentýna M.:

Dívka sama hodnotí, že ji hodiny velmi bavily. Ráda dělala všechny aktivity a těšila se na další lekce, které jsi užívala. Vyzkoušela si hodně nových aktivit, jejichž principy si osvojila. Sama vnímá, že při zpěvu je více uvolněná a zpívá se jí lépe.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte po lekcích: a-e2.

Závěrečné hodnocení učitele: Valentýna se lekcí účastnila aktivně a nadšeně, ráda se projevovala individuálně. Ve skupině dokázala pracovat velmi dobře, podporovala ostatní, motivovala k činnosti, aktivitám. Byla kreativní při utváření situací a aktivit. Největší posun udělala ve vnímání hudby - nyní citlivě dokáže vnímat proud hudby, dokázala si zapamatovat různé popěvky a témata, která se v průběhu lekcí objevila. Její zpěv se zlepšil, uvolnil, rozšířil v horním rozsahu a je si jistější v intonaci. Rytmické aktivity ji nedělaly problém, dokázala vnímat chyby, snažila se je opravit.

Bez problémů nyní vnímá rozdíly v dur-mollovém cítění. Udrží se ve dvojhlasém zpěvu prvního i druhého hlasu v lidových terciích. Nebojí se improvizovat nové melodie nebo spontánně doprovázet písně hrou na tělo.

Závěrečná reflexe žáka - Magdalena-Anna L.:

Dívka v reflexi popsala, že se na společné hodiny vždy velmi těšila, a mrzelo ji, když kvůli nemoci musela hodinu vynechat. Nejvíce ji bavily aktivity, kdy se zpívalo. Největší posun u sebe vnímá v rytmické stránce. Daří se jí držet tempo a tleskat do rytmu písničky. V domácím prostředí je z vlastní iniciativy zapálená pro zjišťování písní a tanců ve třídobém taktu.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-e2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Magdalena-Anna na všech lekcích velmi aktivně pracovala, byla motivovaná do všech aktivit. Projevil se u ní výrazný pokrok ve vnímání skupiny jako celku, kdy je každý důležitý. Dokázala vnímat své spolužáky a pracovat s nimi. Ve zpěvu se více uvolnila. Pokud se dostane pod větší emoční vypětí, hlavně při radostných situacích, stále při zpěvu křičí. Její rozsah se rozšířil spíše v dolní poloze, lehce prohloubil. Dívka v rámci aktivit projevuje větší cit pro třídobé metrum. Ukázala během aktivit velkou chuť učit se a zdokonalovat se. Její harmonické cítění se posunulo, dokáže již bezpečně analyzovat durové a mollové akordy v základním tvaru. Zkouší zpívat ve vícehlase, improvizuje druhý hlas v rámci lidových tercií a zkouší i jiné variace - např. drží jeden tón nad melodií, nebo zpívá podle doprovodu klavíru hluboké tóny. Ve všech aktivitách se výrazně zlepšila a projevovala se jako velmi nadaný zpěvák.

Závěrečná reflexe žáka - Mariana K.:

V hodnocení uvádí, že na hodiny chodila ráda a bavily ji. Nejraději zpívala a dělala rytmické aktivity. Popisuje, že ji velmi bavilo, když si mohla hrát "na něco". Ráda se ve hře přeměňovala na zvířata. Dle vlastních slov se nejraději proměňovala na různé ptáčky, protože se o nich učí ve škole. Vnímá velký posun v tom, že na začátku měla strach zpívat nebo dělat aktivity před ostatními, který podle jejích slov "zmizel".

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: c1-e2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Mariana velmi aktivně pracovala na všech lekcích. Zpočátku se opatrně zapojovala do připravených aktivit, postupem času její stud opadl a začala se výrazněji

projevovat. Přestože nejprve nerada zpívala před ostatními, ke konci společných lekcí před nimi neměla problém se projevit. Její pěvecký rozsah se rozšířil do vyšší polohy, zní v ní nyní zvučněji. Dokáže skrze hru napodobovat zvuky, melodie, různé rytmy a snaží se o jejich reprodukci. Ta se dívce daří i přesto, že musí některou aktivitu vícekrát zopakovat.

V rytmu projevila také výrazné zlepšení, pravidelným opakováním a trénováním se ujistila ve dvoudobém metru a této pulzaci. Reaguje dobře na změny rychlosti tempa. Dokáže opakovat jednoduché rytmické modely, vnímá pomlky v pulzaci. Nerada tato cvičení vymýšlela a nechtěla je improvizovat. Celkově lze říci, že Mariana udělala značný pokrok ve většině oblastí vstupního testu. Jako největší přínos vnímám její posun ve vnímání skupiny jako bezpečného prostředí, kde se nebojí otevřít před ostatními.

Závěrečná reflexe žáka - Antonie H.:

V závěrečném hodnocení byla Antonie velmi stručná, uvedla, že se na lekce těšila. Sdílela, že si ráda hrála, ráda zpívala.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-d2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Dívka projevila zlepšení a výrazný pokrok ve svém hudebním vývoji. Mnohdy pro ni pěvecké a rytmické aktivity představovaly velkou výzvu, kterou se snažila překonat, a ve většině případů velmi úspěšně. Výrazně se jí zvětšil rozsah směrem nahoru, zlepšila intonace. V kolektivním acapellovém projevu zpočátku pronikala hlasitým zpěvem mimo tóninu, nedokázala se intonačně sladit s ostatními zpěváky a vnímat harmonický průběh písně. V tom se postupem času zlepšila, je si v intonaci jistější, naučila se poslouchat a vnímat kolektiv a začlenit se do něj. Dívka dosáhla pokroku ve svém hudebním projevu, ve vnímání hudby i v souhře v kolektivu. Je ochotná pracovat na svém hudebním rozvoji, rozšiřovat své znalosti a prohlubovat své schopnosti.

Závěrečná reflexe žáka - Karolína T.:

Karolína ve skupině sdílela, že ji společné hodiny bavily ze všech jejích kroužků nejvíce. Ráda zpívala a myslela si, že na konci všech společných lekcí stihneme nacvičit koncert pro publikum. Bavilo ji, když mohla vymýšlet různé aktivity, které po ní ostatní opakovali.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-fis2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Dívka velmi energicky a aktivně spolupracovala na všech aktivitách. Mnohdy vyčnívala z davu svým výrazným chováním a reakcemi na situace. Dařilo se jí vnímat kolektiv, avšak vždy chtěla být první, která zkusí nové věci, přála si být vždy ta, která má být vybrána pro ukázkou různých aktivit. V chování se u ní projevoval strach z chyb, které by mohla udělat.

Při zpěvu se více uvolnila, ujistila se v intonaci.

Rytmické aktivity zvládala velmi dobře. Udržela se výborně v rytmických i melodických vícehlasech.

Byla oporou a jistotou, na kterou se ve skupině dalo spolehnout.

Její posun hudební nebyl proti ostatním členům skupiny příliš výrazný, ale ve vnímání skupiny jako celku a v její snaze spolupracovat s ostatními je pokrok nepřehlédnutelný.

Závěrečná reflexe žáka - Melody E.:

Melody v reflexi uvedla, že se na hodinách cítila dobře a že jí dělalo radost, že mohla skupinu navštěvovat. Ráda se učila nové písně a setkávala se kamarády. Sdílela, že se jí dobře zpívá i "nahore" a že jí zpěv v takové poloze už nebolí.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-g2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Melody byla velmi vnímavá a kreativní. Jazyková bariéra jí občas bránila dostatečně vyjádřit své potřeby a pocity, které prožívala. Při různých aktivitách chápala kontext, mnohdy hledala správná slova pro popis svých myšlenek. Komunikace s ní probíhala dobře, někdy jsme museli komunikovat a hledat správné výrazy v anglickém jazyce.

V hlasové výchově udělala největší pokrok, začala aktivně používat i hlavovou rezonanci - hlavový tón a snažila se jej propojovat. Tuto aktivitu začala při plynulé práci na lekcích používat sama od sebe, bez předchozího upozornění. Rozsah se jí tímto rozšířil o několik tónů do dvoučárkované oktávy.

V rytmických aktivitách byla velmi bystrá, pozorná, dobře reagovala a její snažení a reprodukce těchto aktivit měly vzrůstající tendence. Dokázala udržet tempo v písních i v rytmických aktivitách.

Dokázala se nacítit na skupinu, byla empatická vůči ostatním a snažila se pohotově reagovat na všechny společné aktivity, které ve skupině vznikaly. Přestala čnit v hromadném zpěvu a navazovala na svou zkušenost. Při lekcích jsme se nesnažili poukazovat na rozdílnost, ale stavět na základě její originality hrudního pěveckého rejstříku a rozvíjet jej a propojovat s hlavovým rejstříkem. Při společném zpěvu nebo vícehlasých aktivitách se na ni dalo spolehnout a tvořila pevnou oporu ostatním.

Závěrečná reflexe žáka - Anna H.:

V souhrnném hodnocení Anna sdílela, že byla na lekcích spokojená a chodila do nich ráda. Bavila ji práce v kolektivu. Sdílela, že jí připadalo trapné a nebavilo ji, když ze sebe musela udělat něco jiného, například zvíře nebo obra. Nevěděla údajně jak, tak kopírovala a opakovala to, co dělali ostatní. Sdílela, že zpívala ráda a že rytmické aktivity ji bavily.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: e-e2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Anna byla na hodinách velmi soustředěná a aktivně spolupracovala. Z kolektivu nijak nevyčnívala. Vždy se snažila zapojit do připravených aktivit, ne vždy se jí toto zapojení dařilo napoprvé. Dlouze se rozmýšlela, jak kterou aktivitu provede.

Pěvecké a nebo rytmické aktivity zvládala velmi dobře, měla osobní problém se vcítit do jiné role. Vnímám jako velký posun to, že tyto aktivity nebojkotovala a snažila se přidat do nich zapojit.

Pěvecký rozsah se jí příliš nerozšířil do výšky. Po společné práci si nepřipadá hlasově unavená a nedělá jí problém zpívat déle ve vyšší poloze. Její rytmické cítění se výrazně zlepšilo, udržela tempo písní, ke konci lekcí dokázala vnímat rytmický puls aktivit a tyto zkušenosti upevnila.

Závěrečná reflexe žáka Anna Magdalena L.:

V závěrečné reflexi Anna shrnula velmi obecně, že se ve skupině cítila dobře, práce jí dělala radost a bavila ji většina aktivit. Uvedla, že by ocenila i těžší úkoly, které by pro ni byly větší výzvou. Sdílela, že když jí nějaká aktivita šla, ráda pomáhala ostatním třeba i mimo stanovené lekce. Refletovala, že se jí lépe zpívalo nebo soustředilo na aktivitu, když se mohla vcítit do pozice někoho jiného.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-f2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Anna byla na hodinách velmi aktivní, společenská a vnímavá. Ráda se zapojovala do všech druhů aktivit. Velmi dobře se jí pracovalo s představami a pomáhalo jí, pokud se mohla stát někým jiným. Tyto představy jí nekladly překážky a rozvolňovaly návyky nebo obavy, které má naučené a vžitě.

Ve složení skupiny byla Anna nejstarší. Většinu aktivit zvládala bez problémů a chtěla pomáhat ostatním.

Její chování bylo důkazem, že by zvládla (i ocenila) i složitější aktivity, než které byly připraveny.

Závěrečná reflexe žáka - Cecílie H.:

Cecílie dala velmi stručnou zpětnou vazbu, kterou nechtěla více rozvíjet. Sdělila, že ji hodiny bavily a chodila do nich ráda.

I přes vedení učitele a snahu o rozšíření reflexe nedokázala popsat a sdílet, jestli se v něčem zlepšila nebo ne.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: a-f2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Cecílie se projevovala velmi nenápadně. Zpočátku byla ve svém projevu velmi nejistá, bála se prosadit více. Chovala se velmi klidně a její reakce na různé situace nebyly zcela čitelné. Nedávala přespříliš najevo vlastní emoce.

Vždy se všech aktivit zúčastnila a kreativně je zpracovávala. Když jí to prostředí ve skupině dovolilo, ráda přidala vlastní názor na aktivitu.

Její pěvecký projev se příliš nezměnil, je stále jemný a tichý. Intonuje čistě a zřetelně. Rytmické aktivity zpracovávala velmi dobře, nerada veřejně improvizovala např. hrou na tělo.

Dívka vždy působila pozorně a vnímavě, dokázala pohotově, ale klidně reagovat na vzniklé situace. Při společném zpěvu se odvážila zpívat i zvučněji a dokázala zřetelně pracovat na dynamických rozdílech. Neměla problém měnit charakter hudební reprodukce. Pomáhalo jí, pokud mohla vstoupit do role někoho jiného a hrát si na nějakou postavu. Toto uvědomění jí dovolilo projevit se v kolektivu výrazněji, než kdyby konkrétní aktivity měla dělat "sama za sebe".

Závěrečná reflexe žáka - Eliška S.:

Eliška sdílela, že do skupiny chodila ráda a že se vždy těšila. Užívala si různorodost aktivit. Popisovala, že se jí daří lépe zpívat, že se cítí jistější, když zpívá někdo s ní. Reflektovala, že má problém, když začne zpívat jiný hlas jinou melodii a rytmus, že si stále není tolik jistá a plete se jí, co má zpívat.

Zjištěný pěvecký rozsah dítěte: g-e2.

Závěrečné hodnocení učitele:

Eliška se velmi motivovaně zapojovala do všech aktivit. Ve skupině si vytvořila bezpečné prostředí, a díky tomu se mohla extrovertně projevovat. Užívala si, když různé aktivity v průběhu lekcí předváděla jako první, nebo když mohla vymýšlet různé nápady na konkrétní situace zadané učitelem.

Velký posun vnímám v jejím vývoji v práci ve skupině. Dokázala se postupem času nacítit na skupinu a začala vnímat kolektiv jako celek.

Po celou dobu projevovala velkou chuť na sobě pracovat. Její intonace se postupně stabilizovala a skrze aktivity, hru v roli a práci s představou dokázala otevřít nové hlasové polohy. Její pěvecký rozsah se rozšířil ve spodní i horní poloze. Při kolektivních činnostech začala naslouchat a dokázala se přizpůsobit tempu, rytmu i intonaci ve skupině. Během posledních lekcí již hudbu velmi dobře vnímala a udržela se ve dvou a tříhlasých rytmicko-melodických strukturách.

3.8. Verifikace hypotéz

1. Hra v roli určitým způsobem zvýšila zájem o hudební aktivity

Hry v roli, které v sobě obsahovaly průpravná cvičení rozvíjející jednotlivé hudební dovednosti, měly velmi dobrý dopad na poslechové činnosti a vztah k hudbě. Díky průpravným cvičením se děti dokázaly orientovat v hudbě a konkrétně zadaný úkol (představy postav v hudbě) přivedly i malé děti Valentýnu, Magdalenu-Annu, Marianu, Antonii a Karolínu k soustředěnému vnímání hudebních výrazových prvků (Claude Debussy: *Obrazy - Zlaté rybky*, Camille Saint-Saens: *Karneval zvířat - Slon, Labuť, Slepice a kohouti*). I ostatní děti se v průběhu hudebních aktivit s nadšením zúčastňovaly. V postupném zdokonalení celkové hudebnosti bylo zřejmé, že posun se

odehrál na základě spontánních a radostných reakcí dětí. Je evidentní, že motivace vnitřním zájmem, je pro rozvoj dítěte a jeho vztahu k hudbě zásadní.

2. V procesu experimentální výuky se postupně řeší obecně se vyskytující projevy: obavy projevit se před skupinou, přehnaný individualismus, problém se soustředěním.

Experimentální vyučování mělo pozitivní výsledky u těchto žáků: Magdalena-Anna, která se dosud vždy prosazovala křičením a hlasitým zpěvem, díky hře v roli si uvědomila, že je součástí celku, a začala více vnímat své okolí. Její projev se kultivoval a vědomě se přizpůsobovala společnému cíli skupiny. Karolína je velmi sebestředná osobnost se silným sebevědomím. Při hrách v roli jí dělalo problém ustoupit někdy do pozadí. To, že se musela podřídit společnému cíli, ji donutilo korigovat své ambice a vyslechnout a respektovat i názor někoho jiného. Naopak Antonie, která je málo sebevědomá, dostala při hře v roli v odvalu projevit se před skupinou. A protože se jí výsledky dařily, její sebevědomí ve skupině narůstalo. Zatímco většina dětí pracovala v mezích možnosti koncentrovaně a se zájmem, problém byl motivovat Valentýnu, aby se na práci soustředila. Platilo na ni, aby dostala takový skupinový úkol, při němž se cítila plně uplatněna. V tu chvíli pracovala se zájmem a s dobrými výsledky.

3. V procesu experimentální výuky se děti spontánněji a svobodněji projevují v tvořivých aktivitách.

Tato hypotéza se potvrdila. Tvořivě a originálně se projevila Anna-Magdalena tím, že při motivaci Karnevalu zvířat nepředstavovala běžné zvíře, ale odlišila se svou pozicí v leže na zemi, kdy představovala hada. Nedemonstrovala svou výjimečnost, ale cítila, že chce najít jiné řešení, než ke kterému dospěly ostatní děti. Postavy zvířat, které děti představovaly, byly opakováním situací dříve již procvičených. Anna-Magdalena však chtěla tento stereotyp narušit, v čemž lze spatřovat princip tvořivosti.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se snažila přiblížit aktuální problémy spojené s omezeným rozvojem hudebních dovedností u dětí, zejména v prostředí přípravných oddělení. Zjistila jsem, že nedostatek spontánního zpěvu a omezený kontakt s hudebními projevy může negativně ovlivnit nejen pěvecké schopnosti, ale i celkový rozvoj řeči a výrazových projevů. Toto je všeobecně známý jev, se kterým se v praxi setkáváme. Skupina, kterou jsem zvolila pro experimentální výuku, se v tomto směru vymykala. Děti se mnou spolupracují v rámci Přípravného sboru Coloretton, tudíž mají za sebou elementární zkušenosti kontaktu s hudbou. Přesto jsem cítila, že jejich rozvoj je specifickým způsobem práce možné urychlit.

Mým cílem bylo přinést alternativní přístup, který by dětem umožnil prožívat radost a smysl pro hudbu a zpěv. S ohledem na svoji dlouholetou sborovou praxi a znalost problematiky jsem navrhla využití hry v roli v kombinaci s hudebními činnostmi jako nový a atraktivní způsob oslovování dětí.

Teoretická část mé práce se zabývá hudební psychologí a pedagogikou, zkoumá vztah mezi hudebními schopnostmi a hudebním projevem. Dále popisuje různé hudebně výrazové prostředky a způsoby, jakými hudba komunikuje s lidskou psychikou. V praxi jsem poté ověřila svůj návrh prostřednictvím různých aktivit – poslechoových, pěveckých, pohybových i instrumentálních.

Výsledky experimentálního vyučování naznačují, že kombinace hry v roli s hudebními činnostmi má pozitivní vliv a ovlivňuje zájem dětí o hudební vzdělávání, zpěv a hudební projev. Děti se staly aktivními účastníky, kteří nejen vnímají hudbu, ale také si ji osvojují a využívají k vyjádření svých emocí a myšlenek.

I přesto, že se jednalo o kvalitativní zhodnocení jednotlivých setkání a nikoli o rozsáhlý výzkum s kvantitativními daty, lze konstatovat, že nový přístup může být účinným prostředkem k rozvoji hudebnosti a vztahu k hudbě u dětí. Výzkum byl podpořen vstupní a výstupní hudební diagnostikou a osobními reflexemi účastníků, což poskytuje pevný základ pro další rozvoj této problematiky v pedagogické praxi.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

- D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998.
- DIMÉNY, Judit a Nadja JASANOVÁ. *Zvuk jako hra*. Praha: Panton, 1992. ISBN 80-7039-152-9.
- DRÁBEK, Václav. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-161-3.
- HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-25-3.
- JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Druhé vydání. Hradec Králové: TANDEM, 2005. ISBN 80-903115-7-1
- KMENTOVÁ, Milena. *Kreslíme lehce, zpíváme tence: rozvoj grafomotoriky s hudebními činnostmi*. Ilustroval Markéta KNOROVÁ, ilustroval Alžběta MORAVCOVÁ. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1894-4.
- KMENTOVÁ, Milena. *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!: hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.
- KMENTOVÁ, Milena. *Třída zpívá ÍÍÍ: hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1479-3.
- MACHALÍKOVÁ, Jana a MUSIL, Roman. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MARTIENSSEN-LOHMANN, Franziska. *Vzdělaný pěvec: pěvecký lexikon v heslech*. [Pardubice]: Kora, [1994]. ISBN 80-85644-04-5.
- MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představivosti při nácviu písní*. Praha: Supraphon, 1970.

- PAVELKOVÁ, Soňa a MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2019. ISBN 978-80-7068-326-2.
- POLEDŇÁK, Ivan. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. 1. Praha: Supraphon, 1984. ISBN 02-008-84.
- POWELL, John. *Jak funguje hudba: průvodce posluchače vědou a psychologii krásných zvuků*. Praha: Dokořán, 2012. Aliter (Dokořán). ISBN 978-80-7363-400-1.
- RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1080-1.
- RAKOVÁ, Milena; ŠTÍPLOVÁ, Ljuba a TICHÁ, Alena. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.
- SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN isbn:9788024620602.
- SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6.
- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Mluvní výchova dětí*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2016. ISBN 978-80-7068-305-7.
- TĚPLOV, Boris Michajlovič. *Psychologie hudebních schopností*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1965.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VAN PROOSDIJ, Panda. *Voice & physique*. Nizozemí: Panda van Proosdij, 2014
- VLASÁKOVÁ, Alena. *Klavírní pedagogika: první kroky na cestě ke klavírnímu umění*. 2. přeprac. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2003. ISBN 80-7331-005-8.
- ZENKL, Luděk. *ABC Hudební nauky*. 8. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2007. ISBN 80-86385-21-3

Elektronické zdroje

- Logopedická říkadla. *Šikovný cvrček* [online]. [cit. 2023-09-06]. Dostupné z:
<http://www.sikovny-cvrcek.cz/logopedicka-rikadla>
- KLAUSOVÁ, Martina. CLASSICPRAHA.CZ. *Jak se dělá hudba. Co je hudba, co je zvuk a co slyší pes?* [online] 2020 18.11.2020 [cit. 2023-09-18]
Dostupné z:
<https://classicpraha.cz/poznejte-klasiku/hrava-klasika/jak-se-dela-hudba/>