

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj dětské hudební tvořivosti v pěveckém kroužku 1. stupni ZŠ

Development of children's musical creativity of the signing group at
elementary school

Blanka Kučerová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (7503T047)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj dětské hudební tvořivosti v pěveckém kroužku na 1. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. 12. 2018

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce, paní doc. PaedDr. Haně Váňové, CSc. za cenné rady, doporučení a inspiraci. Rovněž bych chtěla poděkovat panu Ing. Miroslavu Královi, řediteli Základní školy v Čerčanech, za příležitost otevřít pěvecký kroužek pro žáky 1. stupně. V neposlední řadě mé poděkování patří mé rodině – rodičům, dětem a partnerovi – za podporu po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá rozvojem hudební tvořivosti žáků pěveckého kroužku prvního stupně ZŠ. Věnuje se nejprve problematice obecné tvořivosti a jejímu významu a důležitosti pro život člověka. Dále podrobněji specifikuje téma tvořivého myšlení, od něhož odvozuje termín hudebně tvořivého myšlení. Neopomíjí nepostradatelnou roli učitele hudební výchovy, navrhuje systematický metodický postup a nabízí rovněž několik konkrétních typů cvičení vhodných k rozvoji hudební tvořivosti žáků. V rámci výzkumné části pak zkoumá a porovnává úroveň rozvoje tvořivých schopností žáků pěveckého kroužku prvního stupně ZŠ v Čerčanech (ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019) v souvislosti s osvojovanými písněmi (jejich obsahy a hudebně výrazovými prostředky). Cílem práce bylo především potvrzení skutečnosti, že výuka s využitím hudebně tvořivých prvků má zásadní vliv na rozvoj hudebních schopností žáků – včetně schopností tvořivých.

KLÍČOVÁ SLOVA

tvořivost, tvořivé myšlení, hudebně tvořivé myšlení, dětská hudební tvořivost, hudební schopnosti, hudebně tvořivé schopnosti, tvořivé vyučování

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the musical creativity development of the singing group children at primary school. At first it focuses on the term of the general creativity as well as its importance for the human life. It further defines in details the theme of the creative thinking from which it derives the term of the creative thinking in music. It does not forget the indispensable role of the music education teacher, it suggests the systematic methodical procedure and offers several particular types of exercises suitable for the children's musical creativity development. Within the research part the thesis examines and compares the level of creative skills development of the singing group children at primary school in Čerčany (in the school year 2017/2018 and 2018/2018) in connection with the adopted songs (their contents and musical means of expression). The main goal of the thesis was the confirmation of the fact that the education applying the musical creative elements has the essential impact on the musical skills development – including the creative skills.

KEYWORDS

Creativity, creative thinking, creative thinking in music, children's musical creativity, musical skills, creative skills in music, creative education

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	10
1.1 Tvořivost	10
1.1.1 Tvořivost – vymezení pojmu	10
1.2 Tvořivé myšlení	14
1.2.1 Jak podporovat kreativní myšlení?	17
1.3 Hudebně tvořivé myšlení	18
1.3.1 Proč podporovat a rozvíjet hudebně tvořivé myšlení?	18
1.3.2 Identifikace rysů hudebně tvořivého myšlení.....	19
1.4 Hudební tvořivost	23
1.4.1 Dětská hudební tvořivost.....	24
1.4.2 Dětská hudební kreativita a stav „flow“	28
1.5 Úloha tvořivého učitele hudební výchovy	30
1.5.1 Pedagogická tvořivost	32
1.5.2 Hudební tvořivost učitele	36
1.6 Metodický postup rozvoje tvořivosti	41
1.7 Typy cvičení k rozvoji hudební tvořivosti	45
2 Výzkumná část	48
2.1 Metodologická východiska	48
2.1.1 Předmět výzkumu	48
2.1.2 Cíle výzkumu.....	48
2.1.3 Výzkumné otázky	49
2.1.4 Pracovní hypotézy	49
2.2 Metodika výzkumu a jeho organizace	49

2.2.1	Charakteristika výzkumného vzorku	49
2.2.2	Výzkumné metody.....	50
2.3	Průběh výzkumu	51
2.3.1	Vstupní kolektivní prověrka hudebnosti	51
2.3.2	Vstupní prověrka tvořivých schopností.....	57
2.3.3	Základní schéma hodiny zájmového pěveckého kroužku	59
2.3.4	Experimentální vyučování (výběr tvořivých prvků začleněných do výuky zpěvu) 60	
2.4	Interpretace výsledků výzkumu	66
2.4.1	Výsledky vstupní prověrky hudebnosti	66
2.4.2	Výsledky vstupní prověrky tvořivých schopností	67
2.4.3	Výsledky vlastního experimentálního vyučování.....	70
2.4.4	Výsledky výstupní prověrky hudebnosti	94
2.4.5	Výsledky výstupní prověrky tvořivých schopností	95
2.4.6	Shrnutí	97
2.4.7	Odpovědi na výzkumné otázky	98
2.5	Závěry výzkumu, verifikace hypotéz.....	101
	Závěr.....	103
	Seznam použitých informačních zdrojů	105
	Seznam příloh.....	108

Úvod

„Učme lidi tak, aby o tom nevěděli.“ (Dale Carnegie)

Současnost na nás klade nebývale vysoké nároky – a to po všech stránkách. Nikdo z nás nemůže vědět, jak tomu bude v budoucnosti – v době, kdy budou za svět přebírat odpovědnost současné děti a posléze pak děti jejich dětí? Jak tedy můžeme – jako učitelé (i jako rodiče) – připravit děti co nejlépe na jejich budoucí povolání a na jejich životní role ve světě, o němž v podstatě v tuto chvíli vlastně vůbec nic nevíme?

Čeho si v současné společnosti ceníme nejvíce? Svobody? Demokracie? Máme-li tyto hodnoty uchovat i pro budoucí generace, je třeba dětem vytvářet takové podmínky, aby v sobě byly schopné odhalit své nadání, své vlohy a ty pak dále rozvíjet a využívat tím správným a produktivním způsobem. Jen takové děti budou do života vybaveny odpovídající dávkou sebedůvěry a úcty k sobě i k ostatním. Krokem správným směrem by měl být respekt k individualitě jednotlivých dětí, výchova k flexibilitě, k mnohostrannosti, podpora představivosti a schopnosti pružného myšlení a rozhodování v nestálých podmínkách a rychle se měnícím světě – jedním slovem, výchova k tvořivosti.

Jistě mnozí z nás zažili ještě tradiční způsob vzdělávání založený na předávání hotových informací, kdy pedagog představoval ten výhradní a jediný zdroj informací a veškerého vědění a od žáka se již předem předpokládalo, že bude tyto informace pouze pasivně přijímat (a posléze takřka totožnými slovy reprodukovat). Pevně věřím, že tento zastaralý a naprosto neúčinný způsob výuky je již dávno překonaný a že žáci dnešního dne dostávají mnohem více prostoru k tvořivým činnostem a k aktivnímu zapojení se do výuky.

Tvořivost jako takovou vnímám především jako určitý proces, v jehož průběhu dítě realizuje své nápady a vize tak, aby při tom prožívalo radost, uspokojení, a jehož výsledkem je určitý hmatatelný (pozorovatelný) produkt. Vzpomeňme na Maslowovu hierarchii potřeb, na jejímž vrcholu se nachází potřeba seberealizace. V tvořivé činnosti člověk nachází svůj smysl života, své štěstí a především právě seberealizaci. Tvořivá práce, je-li doprovázena smysluplností života, nadšením a radostí, může rovněž být účinnou prevencí řady civilizačních chorob, které mají svůj původ v pocitech úzkosti,

zbytečnosti, nedůležitosti a marnosti. Je zřejmé, že tvořiví lidé jsou odolnější vůči stresům a frustracím.

Vědci se shodují v tom, že každý z nás je do jisté míry tvořivý. Důležité však je tuto schopnost v sobě dále pěstovat, cvičit a rozvíjet. A seberealizovat se (tvořit) můžeme i v těch nejběžnějších každodenních činnostech. Proč bychom tedy uspokojení potřeby seberealizace nemohli dopřát žákům mimo jiné také v rámci předmětu hudební výchovy?

Mají-li si naši žáci vybudovat zdravou sebedůvěru, musí se naučit projevovat tvořivým způsobem. Naším úkolem (pedagogů i rodičů) je tedy tvorba odpovídajících podmínek, podnětného prostředí, úkolů i vhodná motivace. Tvořivý člověk získává uspokojení už ze samotného průběhu tvořivého procesu, hledání, experimentování a objevování – jeho štěstí a spokojenost tedy závisí jen na něm samotném. Pokud by totiž pocit našeho štěstí měl záviset pouze na názoru někoho jiného, mnohdy bychom se uspokojivého ocenění a ohodnocení své snahy vůbec nemuseli dočkat.

V době, kdy jsem si volila téma své diplomové práce, by mne ani v nejmenším nenapadlo, jak nádhernou a doslova průlomovou kapitolu svého života tím otvírám. Do té doby jsem možná měla trochu mlhavou představu o tvořivosti a o výchově k tvořivosti, nicméně teprve podrobnější studium odborné literatury s touto tematikou mi doslova otevřelo oči. Za přirozené vyústění mého teoretického studia považuji absolvování podzimního víkendového hudebně tvořivého kursu pořádaného Českou Orffovou společností, který byl naprosto fantastickým zážitkem. Jsem přesvědčená o tom, že kdyby tyto kurzy povinně absolvovali všichni učitelé hudební výchovy, těšil by se tento předmět ve školách nesrovnatelně větší oblibě, než je tomu nyní.

Vezmu-li to ze svého pohledu účastníka kursu České Orffovy společnosti. Já – jako začínající učitelka hudební výchovy – jsem se najednou ocitla ve společnosti více než devadesáti zkušených učitelů a učitelek s mnohaletou praxí. Měla jsem naprosto oprávněné obavy, zda vůbec budu schopná mezi nimi obstát. Můj strach se rozplynul hned se zahájením první hudebně tvořivé dílny pod vedením paní Lenky Pospíšilové. V některých aktivitách jsem si přirozeně byla jistější, v jiných zas méně – přesto jsem ani jedinkrát za celý víkend na sobě nezaznamenala pocit studu nebo trapnosti. Spíše naopak – když jsem v neděli z kursu odjížděla, měla jsem ze sebe pocit naprosto skvělý. A právě v tu chvíli mi

došlo, že totéž mohou prožívat také žáci. Jistě jsou ve školách mnohé předměty a rozličné aktivity, kterých se možná obávají, poněvadž mají už předem strach ze svého případného selhání. Proč jim tedy neumožníme takové aktivity, v nichž mohou (ve své úrovni) vyniknout, které si mohou patřičně užít a prožívat v nich radost?

„Česká Orffova společnost“ nabízí celou řadu seminářů, koncertů a pravidelných setkání určených nejen pedagogům, ale také široké veřejnosti – zkrátka všem, kteří mají nějaký vztah k hudbě. Je spojená se jménem Pavla Jurkoviče, který je pokládán za „*duchovního otce českého Schulwerku*“. Tento vynikající pedagog, skladatel, zpěvák a hudebník zdůrazňoval především humanistický přístup k dítěti, výuku v atmosféře důvěry a radosti, spojení řeči a vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových aktivit a v neposlední řadě také rozvoj sebevyjadřovacích schopností dětí (kreativních schopností).¹

Důraz na kreativitu, rozvoj tvořivosti a v první řadě zážitek z tvorby klade program „Slyšet jinak“, který vzniká v České republice v roce 2001 – v návaznosti na koncepci britsko-německého projektu „Response“ a rakouského „Klangnetze“.²

Tvořivost a tvořivé myšlení považuji za jednu z nejzásadnějších dovedností, jimiž můžeme jako učitelé (i jako rodiče) vybavit své žáky (a své děti) do života. Výchovou k tvořivosti jim umožníme získávat pocit uspokojení ze všeho, čím se budou zabývat. Lidská tvořivost představuje nevyčerpatelný zdroj radosti a uspokojení a velmi úzce s ní souvisí také vlastní sebeúcta. Pokud si totiž člověk váží sám sebe, prožívá uspokojení v podstatě ze všeho, čemu se věnuje a po většinu času se díky tomu cítí dobře.

¹ Česká Orffova společnost [online]. [cit. 2018-11-17]. Dostupné na: <http://www.orff.cz/>

² Slyšet jinak [online]. [cit. 2018-11-17]. Dostupné na: <http://www.slysetjinak.upol.cz/>

1 Teoretická část

1.1 Tvořivost

1.1.1 Tvořivost – vymezení pojmu

Tvořivost představuje „vrcholný projev lidské osobnosti, je vrozeným předpokladem člověka k sebeaktualizaci a seberealizaci. Velice úzce souvisí s potřebou svobody a samostatnosti člověka, jehož nezpochybnitelným právem je hledání a volba své vlastní životní cesty a objevování svého vlastního významu i způsobu života.“³

Člověk se může projevovat tvořivě v mnoha různých ohledech – v přístupu ke svému životu, v myšlení, v rozličných aktivitách. V současné době existuje celá řada definicí pojmu „tvořivost“ vycházejících z nejrůznějších vědeckých a teoretických koncepcí. Uvádím zde výběr několika příkladů, které umožňují vytvoření alespoň základní představy o náročnosti specifikace tohoto výrazu:

V Pedagogickém slovníku je tvořivost vymezena jako „duševní schopnost, jejímž zdrojem jsou poznávací i motivační procesy. Nezastupitelnou roli v nich hraje rovněž inspirace, fantazie, intuice. Projevem kreativity jsou taková řešení, která jsou správná, nová, nezvyklá a nečekaná.“⁴

J. Čáp specifikuje tvořivost jako „soubor vlastností osobnosti, které jsou nezbytným předpokladem pro kreativní činnost či pro tvůrčí řešení problémů. Její součástí jsou rovněž schopnosti, včetně intelektových schopností.“ Tvůrčí činnost je pak podle téhož autora „taková činnost, jejímž produktem je něco nového (ať už z hlediska společnosti nebo z pohledu jednotlivce). Tvůrčí činnost dále vymezuje jako způsob řešení problému, který je jednotlivci neznámý a dosud s ním nemá zkušenosti.“⁵

³ ROGERS, Carl Ransdom. *Ako byť sám sebou: pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6, s. 29.

⁴ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, sro, 1995, s. 235.

⁵ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3, 1997, s. 236-237.

M. Königová definuje kreativitu jako „*schopnost vytvářet nové hodnoty kulturního, technického, duchovního či materiálního charakteru – a to v různých oblastech lidské aktivity.*“ Podle ní tedy tvořivost představuje určitý druh činnosti přinášející nějaké nové (dosud neobjevené) a zároveň společensky cenné výtvořiny.⁶ Faktem je, že tvořivě můžeme přistupovat prakticky k řešení jakéhokoliv problému a potažmo i k celému svému vlastnímu životu.

Kreativita tedy představuje schopnost nalézat nová řešení či postupy. Podle Königové ji můžeme dělit z hlediska oborů na vědeckou, technickou, uměleckou, reprodukční a sociální. Může se týkat objektů vnějších (projevovaných navenek něčím konkrétním, hmatatelným), ale můžeme rovněž hovořit o tvořivosti zaměřené dovnitř (orientované na sebe sama – sebepoznání, osobní růst apod.).⁷

J. Hlavsa charakterizuje kreativitu jako „*kvalitativní změny v subjektoobjektovém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užité, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu.*“⁸ Uvedená charakteristika je tedy zaměřená na proces změny (na vývoj vztahu subjekt – objekt). Poukazuje na působení vnějších i vnitřních podnětů na tvůrčí subjekt i na vzájemné (obousměrné) kvalitativní zdokonalování subjektu i objektu. Je tedy zřejmé, že subjekt se prostřednictvím své tvůrčí aktivity vyvíjí, neboť vyhodnocuje produkty své činnosti (objekt) a na základě této reflexe svou tvůrčí činnost dále modifikuje, a tato kvalitativní změna se pak logicky odráží v jeho další tvorbě.

J. Hlavsa dále definuje pojem „*tvorba*“, kterou chápe jak uměleckou nebo vědeckou činnost, tak produkt (výsledek) této činnosti. Jako činnost poté tvorbou označuje například tvůrčí přístup k situaci (vedoucí k tvůrčímu procesu, během něhož se identifikuje problém, stanoví se metody a dospívá se ke kreativnímu produktu), návaznost několika tvůrčích

⁶ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7, s. 12.

⁷ Tamtéž, s. 130.

⁸ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Academia, 1985, s. 40.

procesů, apod. Řešení problému také považuje za nedílnou součást tvorby a dále jej člení na tři etapy: úvodní etapu hledání metody, prostředků, stanovení cíle, dále navazující etapu návržení způsobu, procesu, úkonů, jimiž lze dosáhnout stanoveného cíle a nakonec závěrečnou etapu zahrnující volbu vhodné varianty, alternativy z více možností, rozhodnutí, závěr úvahy, úsudek, logický závěr, sestavení optimální struktury. Výraz „tvorba“ lze podle jeho názoru nahradit pojmem „tvoření“ – a to v případě, že zdůrazňujeme vznik něčeho nového. „Tvoření“ totiž označuje tvůrčí proces, aktivitu, jejímž výsledkem je právě něco nového.⁹

Další specifikaci a bližšímu rozlišení pojmů „tvořivost“, „tvorba“ a „kreativita“ se ve své publikaci věnuje Fr. Sedlák: Pojem „tvořivost“ se podle jeho názoru používá v souvislosti s převažujícím významem vlastnosti (schopnosti) a činnosti člověka. Tvořivost v rámci hudby pak chápe jako charakteristickou vlastnost osobnosti, jež aktivně vnímá a prožívá hudbu a v umělecké interpretaci instrumentální či vokální usiluje o osobité ztvárnění hudebního díla. Hudební tvorbu prezentuje jako činnost – etapový proces – jejímž výsledkem jsou originální umělecká díla. Užití výrazu „tvorba“ převládá především v estetice a v uměnovědě a zdůrazňuje osobnost, důležitost činnosti a jejího produktu (uměleckého díla). Výraz „kreativita“ pak významově spojuje oba výše uvedené pojmy a zahrnuje jak složku činnostní, tak osobnostní.¹⁰

J. Maňák definuje tvořivost (kreativitu) jako „unikátní tvorbu, výtvar génia, ale také jako schopnost každého člověka objevovat něco nového, co dosud neexistovalo, něco přetvářet, hledat pro věci inovační naplnění, iniciativně zdolávat překážky, odvážně řešit obtížné problémy apod.“ Dále podotýká, že tvořivost se vztahuje rovněž na objevování a tvorbu produktů, které mohou mít hodnotu originality a novosti především z pohledu svého

⁹ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Academia, 1985, s. 14-15.

¹⁰SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 259.

tvůrce. Zde se jedná rovněž o případ tvořivosti žáků, kde je nutné brát v úvahu konkrétní a aktuální vývojovou úroveň daného dítěte.¹¹

Podle H. Váňové lze tvořivost považovat za činnost odkrývající a definující problémy. Tvořivý člověk poté hledá a nalézá originální řešení a přispívá tak něčím novým do vědy či umění. Tvořivost můžeme chápat jako rozdíl mezi „*výchozí zkušeností tvůrce a konečným výsledkem jeho činnosti.*“¹² Jedná se tedy o určitý způsob, jakým nahlížíme na danou skutečnost (situaci či problém), jakým objevujeme a vyhodnocujeme různé způsoby řešení a – v neposlední řadě – jakým pak následně to nejideálnější řešení realizujeme. Takové skutečnosti totiž lze řešit mechanicky (automaticky) tak, že zkrátka použijeme některý z osvědčených způsobů řešení, aniž bychom se nad ním hlouběji zamýšleli. Pokud však usilujeme o tvořivé řešení, pak je potřeba se nad situací zamýšlet z několika různých úhlů pohledu a vyvinout úsilí o nalezení více různých možností k řešení.

Základním rysem tvořivosti podle Fr. Sedláka je „*objevování, vynalézání a tvorba nového*“. Může se jednat o charakteristický přístup jedince k poznávání a jednání, rozdíl mezi tím, co přijal z okolního prostředí vnímáním, a produktem jeho činnosti.¹³ H. Váňová považuje za charakteristický rys tvořivosti „*princip novosti a originality.*“¹⁴

I. Lokšová a J. Lokša vymezují tvořivost jako „*generování nových, neobvyklých, ale přijatelných, užitečných myšlenek, řešení, nápadů*“. Přičemž poukazují na důležitý poznatek, že novost produktu žáka je jiného charakteru než novost produktu dospělého jedince. Jsou toho názoru, že „*u žáků se jako kritérium novosti všeobecně akceptuje*

¹¹ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6, 2001, s. 9.

¹²VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 8.

¹³ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Učebnice pro vysoké školy, s. 257.

¹⁴VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 9.

subjektivní, psychologicky zdůrazněná novost, která nemusí být novostí i z hlediska společenského.“¹⁵

Mně osobně nejvíce oslovila definice R. Beana, podle něhož je tvořivost „*proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o svém tvůrci něco sděluje ostatním.*“¹⁶ Právě tento autor totiž dává právě tvořivost do souvislosti s pocitem uspokojení, což je dle mého názoru nesmírně důležité.

Je zřejmé, že ve všech výše uvedených definicích tvořivosti často figurují především pojmy „novost“, „originalita“ a „užitečnost“. Všichni výše zmínění autoři se shodují v tom, že výsledkem tvořivé činnosti je něco nového (dosud neobjeveného), originálního a užitečného. Znovu je třeba zdůraznit, že tvořivost má subjektivní dosah – takže novost, originalitu a užitečnost tvůrčího produktu je nutno posoudit ve vztahu k jeho tvůrci.

1.2 Tvořivé myšlení

Tvořivé myšlení je nezbytným předpokladem jakékoliv tvořivé činnosti. Může se projevovat nejrůznějšími způsoby – v případech, kdy je potřeba objevovat nové způsoby řešení, originální pracovní postupy, vytvářet nové produkty nebo hledat pro předměty nová uplatnění, vyvíjet nové myšlenky apod. Je tedy zřejmé, že tvořivé myšlení může významnou měrou ovlivnit úspěšný průběh života jednotlivce – doma, v rodině, ve společnosti, v zaměstnání či při volnočasových aktivitách. Tvořivý přístup k životu se velice zásadně projeví ve zvládnání každodenních pracovních i soukromých situací. Dítě, které je záměrně a systematicky vedeno k tvořivému vnímání a přijímání světa i k řešení problémů, a u něhož je cíleně rozvíjena fantazie a představivost, se stává aktivnějším a motivovanějším účastníkem poznávacího i výchovně vzdělávacího procesu.

¹⁵ LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2, 2003, s. 14.

¹⁶ BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9. s. 15.

G. Petty je toho názoru, že kreativní myšlení a jednání patří mezi dovednosti potřebné pro všechny žáky bez rozdílu, bez ohledu na to, čím chtějí v životě být, ani na tom, co je zajímavá a jaké mají koníčky. Užívání a zlepšování jejich tvůrčího potenciálu může být zdrojem jejich velkého uspokojení. Tvůrčí procesy se pro ně mohou stát způsobem nalezení náplně plnohodnotného života a pocitu štěstí. „*Tvůrčí činnost patří k největším životním výzvám, a tím i k největším životním odměnám.*“¹⁷

M. Königová uvádí, že „*u tvořivého myšlení převažuje syntéza, tj. slučování, spojování. Představujeme si, co by mělo existovat, tedy kritika současného stavu, jak by měl vypadat další vývoj – nastínění budoucího stavu a co udělat, v jakém sledu a jakými prostředky, abychom dosáhli žádoucího stavu.*“ Dále dodává, že podstatou kreativního myšlení jsou následující myšlenkové operace – poznávání, paměť, vytváření nových informací a hodnocení. Informace přijímáme z okolního světa buď přímo (prostřednictvím vlastních smyslů), nebo nepřímo (prostřednictvím zkušeností jiných lidí). Díky paměti jsme schopní si získávané informace ukládat a uchovat pro případnou potřebu opětovného vyvolání. Ve vytváření nových informací se již mohou projevovat rysy vlastního tvořivého produktivního myšlení. V souvislosti s vybavováním obsahu paměti totiž můžeme objevovat nové poznatky a formulovat je v nových myšlenkách. V rámci hodnocení si pak dále ověřujeme správnost navrhovaného řešení.¹⁸

Podle J. Maňáka „*tvořivý člověk využívá svých předností a na jejich zapojení do tvorby přenáší těžiště svých schopností*“.¹⁹ Tvořivý člověk si bývá dobře vědom svých předností a má odpovídající míru sebevědomí. Neustále hlídá, monitoruje a kontroluje své myšlenkové procesy. Zároveň se pohotově přizpůsobuje potřebám situace a svá dříve učiněná rozhodnutí změní či modifikuje, pokud to okolnosti vyžadují. Je schopen učit se ze svých zkušeností, své chyby bere jako ponaučení a příležitost ke zlepšení či osobnímu růstu. Rád zkouší nové věci (prostředky, metody, postupy), ve svých aktivitách přiměřeně riskuje –

¹⁷ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 562 s. ISBN 978-80-262-427-0367-4, 2013, s. 320.

¹⁸ KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7, s. 45.

¹⁹ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6, 2001, s. 27.

neboť ten, kdo nikdy nenajde odvalu vystoupit ze své zóny komfortu, se nijak nevyvíjí. „Pro metodiku vedení žáků k tvořivosti z toho plyne, že ve výchovně-vzdělávací práci je nutno plně rozvíjet ty rysy činnosti, které charakterizují tvůrčí osobnosti.“²⁰

Za důležitý předpoklad tvořivosti se považuje **divergentní myšlení**, které představuje takový myšlenkový proces, v jehož průběhu hledáme a zvažujeme větší množství originálních řešení problému. Aplikujeme-li tento fakt na hudební tvorbu, například skladatel hudebního díla vyhledává nejrůznější hudební tvary a kombinace, s nimiž experimentuje, nově vzniklá řešení prověřuje, a jestliže konečný výsledek zcela neodpovídá jeho představám, hledá znovu nová řešení a nové kombinace.

Jistým protipólem divergentního myšlení, které tedy umožňuje větší variabilitu a bohatší možnosti, je pak **myšlení konvergentní**, které má tendenci uznávat pouze jeden jediný (mnohdy stereotypní) způsob řešení.

Vztah mezi divergentním a konvergentním myšlením však nelze jednoznačně chápat jako protiklad tvořivosti a nepřítomnosti tvořivosti, nýbrž jako skutečnost, že oba tyto typy myšlení mají svůj podíl na vzniku tvořivého produktu.

Rovněž I. Lokšová a J. Lokša upozorňují na skutečnost, že „*divergentní myšlení nemůže být synonymem tvořivosti.*“ Součástí tvořivého řešení problémů je totiž celá řada poznávacích procesů, které se vzájemně prolínají a doplňují. V různých stádiích je třeba uplatnit jak divergentní, tak konvergentní myšlenkové operace.²¹

M. Zelina a M. Zelinová upozorňují na zajímavý paradox, že v reálném životě převládají situace, kdy člověk využívá především myšlení divergentní – například při budování vztahů, trávení volného času, plánování jakéhokoliv druhu až po základní činnosti každodenního života (vaření, oblékání). Zatímco ve vzdělávacích systémech a ve školách

²⁰ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6, 2001, s. 27.

²¹ LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2, 2003, s. 27.

převažují spíše úlohy konvergentního charakteru (včetně memorování).²² M. Tóthová k tomu dodává, že je proto nesmírně důležité, „*aby tvořivé vyučování představovalo nejen důležitý prostředek rozvoje kreativity v rámci vzdělávacího procesu, ale rovněž významný činitel motivace žáků k učební činnosti.*“²³

1.2.1 Jak podporovat kreativní myšlení?

M. Königová formuluje ve své publikaci deset základních zásad, jimiž lze účinně stimulovat tvořivé myšlení:²⁴

- Vřelý a vstřícný kontakt s tvořivou osobností, upřímný zájem o její aktivity.
- Nátlak přizpůsobit cílům – tvořivý člověk sice musí mít prostor pracovat svým tempem, přesto mu určitý „pocit naléhavosti“ pomáhá v jeho úsilí.
- Zhodnocení úsilí – pochvala nebo pomoc věcnou kritikou.
- Ochrana tvořivé osobnosti – často bývá okolí vůči tvořivým lidem netolerantní, vytýká jim jejich chyby či nedostatky.
- Nechat tvořivého člověka v klidu, aby se mohla inspirace a nápady přesunout z jeho podvědomí do vědomí.
- Poskytnout tvůrčí osobnosti jistotu – okolí by mělo vzbuzovat pocity jistoty, klidu a pohody.
- Tolerovat neúspěchy – neboť strach z neúspěchu příliš svazuje.
- Tvůrčí ovzduší – pohodlné a vlídné prostředí, které danému člověku vyhovuje.
- Rychlé hodnocení tvůrčích myšlenek – dlouhodobé čekání na hodnocení odrazuje.
- Vyrvalost, houževnatost.

²² ZELINA, Ladislav a Milota ZELINOVÁ. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990. Pedagogická a psychologická literatura. ISBN 80-08-00442-8, s. 29.

²³ TÓTHOVÁ, Monika. *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. ISBN 80-8094-033-9, s. 29.

²⁴ KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7, s. 46-47.*

1.3 Hudebně tvořivé myšlení

P. Webster definuje hudebně tvořivé myšlení jako „*dynamický duševní proces, který využívá kombinaci divergentního a konvergentního myšlení, probíhá v několika etapách v průběhu času a jeho předpokladem je existence vnitřních hudebních schopností i vhodných vnějších podmínek Jeho výsledkem je pak konečný hudební produkt, který splňuje podmínku novosti a originalnosti pro svého tvůrce.*“²⁵

Finálním produktem hudebně tvořivých aktivit sice může být jak improvizace (okamžité ztvárnění hudební myšlenky), tak komponování (dlouhodobější realizace hudebního nápadu, zaznamenaného notopisem) – nicméně, hudebně tvořivé myšlení lze uplatnit rovněž v dalších činnostech využívaných v rámci hudební výchovy. Například v poslechu skladby nebo v interpretaci hudebního díla jiného autora.

1.3.1 Proč podporovat a rozvíjet hudebně tvořivé myšlení?

Výuka hudební výchovy podporující a rozvíjející principy tvořivosti přispívá k celkovému osobnostnímu rozvoji žáků. Využití tvořivých aktivit se pozitivně odráží v rozvoji základních hudebních schopností, interpretačních dovedností a návyků. Mimoto se rozšiřují a prohlubují jejich znalosti hudební teorie, formují rysy hudebně tvořivého myšlení, uplatňuje fantazie apod. H. Váňová podotýká, že hudební tvořivost není jen účinnou vyučovací metodou, nýbrž představuje dále jeden z nejdůležitějších způsobů, jak přivést dítě k hudbě. Hudební tvořivost umožňuje žákům proniknout do struktury uměleckých děl prostřednictvím vlastní objevitelské činnosti.²⁶

Hudební tvořivost žáků v rámci hodin hudební výchovy má bezpochyby navíc velice dobrý vliv na rozvoj mezilidských vztahů. Podle H. Váňové totiž plní funkci sblížení žáků při kolektivní improvizaci, působí na morální stránku jejich osobnosti, rozvíjí smysl pro disciplinovanost v kolektivu, pro zodpovědnost a radost ze společné práce. Neboť „*vědomí sounáležitosti k větší skupině dětí i mravní odpovědnost však nejenom prohlubuje*

²⁵ WEBSTER, Peter. Creative thinking in music. In: *Peter Richard Webster Personal Website* [online]. [cit. 2018-11-15]. Dostupné v PDF: <http://www.peterrwebster.com/Present/UFTalk.pdf>

²⁶ VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 113.

*mezilidské vztahy a zajišťuje vzájemnou spolupráci, ale umožňuje i sebeuvědomění a autoregulaci tvořícího žáka. Tyto faktory odstraňují mnohé psychické zábrany a jsou důležitým motivačním zdrojem jeho dalších tvořivých činností.*²⁷

Pokud bude žák schopen tvořivě reagovat na zadané úkoly v rámci hudební výchovy, je vysoce pravděpodobné, že bude mít snahu hledat, nalézat a hodnotit různé způsoby řešení i v jiných školních předmětech – a potažmo tak i v jiných oblastech a oborech, s nimiž se ve svém životě setká. Je jisté, že hudebně tvořivé dítě se bude tvořivě projevoval rovněž například ve výtvarné výchově (bohatá fantazie, výtvarné nápady), v matematice (kombinatorické schopnosti, logika), v českém i cizím jazyce – jeho kreativita se projeví při psaní slohových prací, jeho hudební sluch pak v recitaci, správné artikulaci, melodické i dynamické linii mluvené řeči apod.

1.3.2 Identifikace rysů hudebně tvořivého myšlení

Jaké charakteristické vlastnosti obvykle definují tvořivého jedince? Dacey a Lennonová zformulovali deset rysů, které se podle nich výrazně podílí na rozvoji tvořivé osobnosti. Kreativní jedinec je typický svou **tolerancí vůči dvojznačnosti**. Jinými slovy nevádí mu situace, v nichž chybí jasně daná pravidla, relevantní fakta a nejsou k dispozici správné postupy. Typická je pro něj **stimulační a funkční svoboda**, tedy schopnost „*osvobodit se od předpokladů v souvislosti s určitou situací a oprostit se od způsobu myšlení, které nás obklopuje*“. Tvořiví lidé se dále vyznačují vysokou mírou **flexibility** (otevřeností vůči světu, vůči změnám apod.), **ochotou riskovat** a podstoupit **prodlevu uspokojení**. **Preferují zmatek** (upřednostňují složitost a asymetrii), jsou schopní **oprostit se od stereotypu sexuální role**, jsou **vytrvalí** a nechybí jim **odvaha**.²⁸

Dacey a Lennonová dále doplňují výčet o další rysy tvořivé osobnosti – vnímavost vůči existenci problémů, větší sklony k emočním poruchám (zároveň větší schopnost sebeovládání), schopnost analytického a intuitivního myšlení, uvažování konvergentní i

²⁷ VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 114.

²⁸ DACEY, John S.; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9, s. 87-100.

divergentní, otevřenost vůči novým informacím a změnám, radost ze hry, nezávislost na mínění druhých, optimistický postoj vůči komplexním a složitým úkolům, originalnost (jejich myšlenky a nápady se kvalitativně odlišují od ostatních) aj. Kreativní lidé samozřejmě nedisponují všemi těmito charakteristikami, přesto se vyznačují jejich velkým počtem.²⁹

Současní autoři věnující se problematice analýzy tvůrčích schopností se převážně shodují v tom, že základem tvůrčího řešení problémů jsou divergentní rozumové operace. I. Lokšová a J. Lokša vymezují jednotlivé divergentní operace jako následující tvůrčí schopnosti:³⁰

- **Fluence** – schopnost produkovat množství nápadů v rychlém časovém sledu, odráží bohatost myšlenek a představ.
- **Flexibilita** – schopnost změny, přizpůsobivosti, nalézání různorodých řešení úloh, objevování rozmanitých přístupů k řešení situace.
- **Originalita** – schopnost produkovat nové nápady, rozmanitá řešení (neobvyklá, překvapivá).
- **Redefinice** – schopnost založená na změně významu nebo reorganizaci informace.
- **Elaborace** – schopnost dovést řešení až do zdárného konce, vypracovat zajímavé podrobnosti, pečlivě realizovat nápady apod.
- **Senzitivita** – schopnost citlivě reagovat na problémy, nedostatky, možnosti zlepšení, předvídat vývoj v daném směru.

Podobné pojetí příznačných rysů hudebně tvořivého myšlení uvádí H. Váňová:³¹

²⁹ DACEY, John S.; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9, s. 101-102.

³⁰ LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2, 2003, s. 25.

³¹ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2, s. 104-106.

- **Senzitivita** – schopnost citlivě vnímat podněty přicházející z okolního světa dítěte, schopnost dítěte vcítit se do rozmanitých lidských nálad, pocitů a emocí, na základě toho zvolit vhodné hudebně výrazové a formotvorné prostředky, schopnost zaznamenat detaily, zvláštnosti a nedostatky svých i cizích hudebních útvarů a v neposlední řadě i schopnost objektivně hodnotit výsledky hudebně tvořivé práce své i svých spolužáků.

- **Originalita** (původnost – v našem případě relativní) – souvisí s hledáním, vynalézáním a tvorbou něčeho nového, původního, dosud neobjeveného. Můžeme ji chápat jako schopnost vidět a přijímat hudební problémy po svém – nově, originálně.

Relativní originalita dětského tvoření vychází ze skutečnosti, že dítě převážně pracuje se známým hudebním materiálem (lidové písně, říkadla, rozpočítadla), který spontánně a libovolně přetváří a různě kombinuje tak, aby výsledek v závěru odpovídal jeho představám.

- **Fluence** (plynulost) – schopnost žáka pohotově si vybavovat hudební představy, zážitky a zkušenosti tak, aby mohl okamžitě reagovat na hudební podněty a plynule a v rychlém časovém sledu na ně navazovat tvorbou rozličných hudebních útvarů a jejich variací po stránce melodické, rytmické, textové, výrazové apod.

Tato schopnost je rozvinutá především u žáků s bohatou zásobou hudebních zkušeností a nápadů, z níž mohou vybírat a čerpat. Za tyto zkušenosti pak vděčí především podnětnému prostředí a výchově (vhodnému hudebně výchovnému působení).

- **Flexibilita** (pohyblivost hudebně tvořivého myšlení) – schopnost aktivně využívat získané hudební zkušenosti, měnit způsoby hudebního myšlení, adaptovat ho na nové situace a překonávat tak návyky a vžitě postupy (odstraňovat stereotypy a netvořivé přístupy k hudbě i k životu). Hudba je díky své bohatosti výrazových prostředků ideálním nástrojem v rozvoji dětského tvořivého myšlení.

Je obvyklé, že žáci se velice často rádi drží stereotypů – osvědčených postupů a ustálených schémat. Pokud mají za úkol například vymyslet na známou píseň novou melodii, nedokážou se obvykle odpoutat od původní melodické linky. Stejně tak bývají svazováni hudebními modely předvedenými učitelem, tudíž nejsou

schopni vytvořit vlastní hudební útvar a reprodukují pouze to, co chvíli předtím slyšeli.

- **Elaborace** (zpracování) – schopnost rozpracovat hudební nápad do jednotlivých dílčích kroků a dospět tím ke konečnému tvořivému výsledku. Nabízí se zde prostor pro experimentování s hudebním materiálem, pro hledání, zkoušení, ověřování a nalézání vhodných způsobů řešení. Žák musí být schopen vypracovat a ujasnit si určitý algoritmus (ustálený postup), jímž se bude následně řídit. U malých dětí lze elaborační schopnost v jistém smyslu dočasně nahradit metodickými pokyny učitele. Žák si je postupně osvojuje a posléze sám přebírá odpovědnost za organizaci své tvořivé práce.
- **Integrace** – schopnost odstraňovat neúplnost a izolovanost jednotlivých jednotlivých hudebních vjemů, dojmů, zkušeností apod. a zajistit tak jejich celistvost a vzájemnou návaznost. Předchází jí schopnost **syntézy**, která z jednotlivých analyzovaných prvků vytváří strukturovaný hudební útvar. Vyspělá integrační schopnost bývá specifikem umělecké tvorby. Dětské hudebně tvořivé myšlení k ní mnohdy pouze potenciálně směřuje.

Fr. Sedlák výše uvedené rysy tvořivé osobnosti doplňuje ještě o další:³²

- **koncentrace pozornosti** jako stav zvýšené duševní aktivity, která je předpokladem veškeré lidské komunikace s hudbou;
- **analýza**, která umožňuje identifikaci smysluplných hudebních částí a vzájemných vztahů mezi nimi;
- **syntéza**, umožňující spojování výstavbové části v hudebně logické celky;
- **restrukturace**, která se vztahuje ke konečné podobě hudebního díla i k možností úprav jeho části nebo využití jiných operací.

³² SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 120-121.

1.4 Hudební tvořivost

Fr. Sedlák definuje hudební tvořivost jako „proces, v jehož průběhu dochází k percepci hudebních podnětů, jejich registraci, přepracování a transformaci do nových útvarů. Zásadními předpoklady těchto myšlenkových procesů jsou především rozvinuté hudební schopnosti, dostatečná zásoba hudebních představ, dojmů a prožitků získávaných hudebním vnímáním.“³³

V rámci tvořivých projevů dochází k rozvoji tvořivého myšlení za účasti nevědomých procesů, jimiž jsou fantazie, imaginace, intuice a inspirace. Právě **fantazie** představuje neodmyslitelnou složku a hnací sílu tvůrčího myšlení. Umožňuje tvořivému jedinci odpoutat se od reality a objevit nové aspekty, vytvořit originální hudební produkty a ovlivnit i konečnou podobu hudebního díla. Hudebně tvořivé myšlení zase usměrňuje správnost, vhodnost a účelnost spontánně vznikajících hudebně fantazijních představ, reguluje je a omezuje jejich nahodilost. **Imaginaci** lze chápat jako přepracování představ a fantazijních obrazů umožňujících vytvořit dílo s novým obsahem. **Intuice** představuje nevědomou kombinatorickou aktivitu, která zprostředkovává „náhlé a neočekávané objevení hudebního nápadu a hudební myšlenky často již při zrodu hudebního díla. **Inspirace** je duševním stavem, který zvedá především motivační hladinu tvořivosti. Projevuje se jako silné vnitřní vzrušení, velké soustředění energie a neodolatelná touha hudebně tvořit.“³⁴

V řízené hudebně tvořivé činnosti se prolíná spontaneita se smyslově názornou složkou, s myšlenkovými operacemi, a tak proniká dítě do zákonitostí hudební výstavby. Její

³³ SIEBR, Rudolf a František SEDLÁK. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké škol, s. 122-123.

³⁴ SEDLÁK, F. *Tvořivé schopnosti v oblasti hudby*. In: LIPERTOVÁ, Pavla a Milan HOLAS. *Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice: sborník příspěvků z celostátní konference katedry hudební výchovy pedagogické fakulty UK Poděbrady 22.-24.9.1986*. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. Informační bulletin SVI. Supplementum, s. 76.

poznání mu pak umožňuje samostatné hudebně tvořivé pokusy, jichž se účastní jak složky fantazijní, tak rozumové.³⁵

1.4.1 Dětská hudební tvořivost

Dětská hudební tvořivost se podle Fr. Sedláka významně liší od hudební umělecké tvorby. Vyskytuje se spíše na elementární úrovni a realizuje se především jako jednoduchá improvizace pěvecká, instrumentální a hudebně pohybová. Je velice blízká dětské hře – určitému cílenému experimentování s tóny. U hudebně vyspělejších dětí pak můžeme hovořit o naivním dětském komponování. Vzniká nejprve jako pouhé variování známých písní, skladbiček a nalézání podob již dříve vnímané hudby. Postrádá možná sice uměleckou a společenskou hodnotu, ze subjektivního hlediska má však velkou výchovnou cenu pro dítě samotné.³⁶

H. Váňová charakterizuje dětskou hudební tvořivost jako „*elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu.*“ Jedná se tedy o takovou hudební činnost, která je charakterizovaná jednoduchostí, samostatností a relativní originalitou. Výsledkem této činnosti může být buď okamžitá zvuková realizace myšlenkové aktivity žáka, nebo její notový záznam.³⁷

Co se týče trvalosti výsledku hudebně tvořivé činnosti, H. Váňová v tomto případě hovoří o „*převedení z intrapsychické oblasti do objektivně existující skutečnosti*“ – dítě tedy svůj nápad nějakým způsobem nahlas (zvukově) realizuje, případně lze takový nápad zaznamenat graficky (prostřednictvím notopisu). Pouze v takové (hmatatelné) podobě lze

³⁵SIEBR, Rudolf a František SEDLÁK. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy, s. 122-123.

³⁶SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 287.

³⁷VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2, s. 50.

výsledek tvořivého procesu hodnotit a na základě jeho úrovně pak následně posoudit úroveň rozvoje žákových kreativních schopností.³⁸

H. Váňová dále dodává, že produkty dětské hudební tvořivosti nelze hodnotit podle objektivně vysoké kvality (umělecké či společenské hodnoty), nýbrž z hlediska výchovného a vzdělávacího významu pro tvořivé dítě. U elementárních dětských výtvorů je třeba stanovit kritéria tak, aby byly v souladu s jejich reálnými možnostmi. Zásadní roli zde hraje citlivý pedagogický přístup.³⁹

Od produktů dětských hudebně tvořivých činností nemůžeme očekávat výraznou míru originality. Základ elementární hudební tvořivosti žáků mladšího školního věku spočívá spíše v přetváření dětem dobře známého hudebního materiálu, v nalézání jeho nových podob a kombinací. V těchto tvůrčích produktech se odráží žákova vlastní zkušenost (ať už hudební nebo životní). Často si můžeme všimnout především u dětí v předškolním věku, jak efektivně využívají svých tvořivých schopností ve chvíli, kdy potřebují nahradit nebo doplnit chybějící znalost textu či melodie osvojované lidové písně. Napodobovanou píseň z tohoto důvodu různě melodicky, rytmicky nebo textově obměňují a upravují tak, aby nakonec odpovídala jejich představám (a pěveckým dovednostem). Výsledkem tvořivé aktivity dítěte pak sice může být elementární hudební útvar, nicméně pro dítě samotné představuje takový produkt z výchovně vzdělávacího hlediska hodnotu nevyčíslitelnou.

Velice důležitým aspektem hudebně tvořivého procesu v rámci výuky je podle M. Veselé bezpochyby radost a uspokojení z průběhu i výsledku tvořivé aktivity. Zásadním předpokladem výchovy žáka k tvořivosti je tedy příznivá atmosféra ve třídě. Žáci by měli mít dostatečný prostor pro svou zvědavost a experimentování, čas zkoušet svoje nápady a

³⁸VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 11.

³⁹VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2, s. 48-49.

záměry, příležitost hledat a objevovat. Zároveň by měli mít jistotu, že každá jejich snaha či pokus o tvořivý přístup bude oceněna.⁴⁰

Tvořivá práce dětí se neobejde bez systematického vedení učitelem – v opačném případě by docházelo pouze k hromadění nahodilých produktů a ke stagnaci rozvoje tvořivosti. Učitel musí cíleně zavádět a řídit vzájemně úzce související činnosti percepční, reprodukční a produkční. Tím, že žák tvoří na základě učitelových metodických pokynů, zároveň si osvojuje potřebné znalosti a dovednosti. Získává tak dostatečně bohaté hudebně výrazové fondy, které posléze dokáže pohotově a originálně tvořivě obměňovat. Pokud pedagog vede žáka k tvořivosti, vede ho tím zároveň k určité samostatnosti. Přičemž samostatnost zde chápeme jako pochopení jednotlivých principů, metod a postupů tvůrčí práce, jemuž předcházela dostatečná příprava a procvičování. Počáteční přímé vedení a spolupráce s pedagogem plynule přechází přes spolutvoření se spolužáky a vyúsťuje až v samostatném tvoření (viz kapitola Metodický postup rozvoje tvořivosti).

„V hudebně výchovném procesu usilujeme rozvojem tvořivých schopností v kreativních činnostech o hudební tvořivost žáků jako trvalou vlastnost jejich osobnosti.“⁴¹ Využijme tedy toho, že právě v hudební výchově lze uplatňovat princip tvořivosti zcela nenásilně. Ten totiž vyplývá z přirozené touhy žáků po sebevyjádření a seberealizaci, která je v nich zakořeněna již od nejtělejšího dětství.

Co je tedy hlavní podstatou hudebně tvořivé práce žáků? Podle H. Váňové je to především skutečnost, že *„díky ní mohou nejen zažívat opakovanou radost ze vzniku nového hudebního útvaru, ale zároveň navíc objevovat vlastní aktivitou principy hudební řeči.“⁴²*

⁴⁰ VESELÁ, Milena. *Otázky rozvoje hudebně tvořivého procesu*. In: LIPERTOVÁ, Pavla a Milan HOLAS. *Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice: sborník příspěvků z celostátní konference katedry hudební výchovy pedagogické fakulty UK Poděbrady 22.-24.9.1986*. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. Informační bulletin SVI. Supplementum, s. 79-84.

⁴¹ VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 12.

⁴² VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 112.

V rámci hudební kreativity žáků můžeme rozlišovat dvě základní skupiny – elementární dětskou improvizaci a elementární dětské improvizování.

- **Elementární dětská improvizace**

Fr. Sedlák definuje elementární dětskou improvizaci jako „*soustředěný akt, v němž se bezprostředně, velmi rychle a bez dlouhé přípravy a plánu asocijí hudební představy a nápady s motorickými interpretačními úkony (zpěvem nebo hrou na hudební nástroj) tak, že vzniká nový hudební útvar.*“⁴³ Dítě v podstatě okamžitě (bez předchozí přípravy) realizuje své hudební nápady. Improvizační činnost vyústí v okamžitou zvukovou (případně pohybovou) podobu žákova hudebního nápadu, která je časově pomíjivá. Zaznamenat ji můžeme pomocí nahrávací techniky (následně analyzovat a v případě potřeby zapsat do not). V případě improvizace tvůrce v tentýž okamžik představuje zároveň interpreta.

- **Elementární dětské komponování**

Elementární dětské komponování představuje podle Fr. Sedláka uvědomělý a dlouhodobý tvůrčí proces, který prochází určitými etapami, postupnými dílčími cíli a záměry spojenými s tvůrčím hledáním, studiem materiálu a korekcemi. „*Výsledkem tohoto úsilí, v němž se spojuje invence, inspirační soustředění a motivace se skladatelovými znalostmi, je pak hudební skladba.*“⁴⁴ Jedná se spíše o dlouhodobější (časově náročnější) tvůrčí činnost, v níž můžeme rozlišovat několik na sebe navazujících stádií (viz Etapy tvůrčího procesu). Dítě experimentuje se svými hudebními nápady a hledá ten nejvhodnější tvar, který pak v závěrečné fázi zaznamená prostřednictvím notopisu. Záměrem komponování je (trvalý) grafický záznam hudebních nápadů (notopisem). Ten pak lze kdykoliv později opětovně převést do zvukové podoby. Komponující skladatel se může, ale také nemusí, vždy shodovat s interpretem, který převádí notový záznam skladby do zvukové podoby.

⁴³ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 263.

⁴⁴ Tamtéž, s. 263.

Zásadní rozdílné znaky mezi improvizací a komponováním spočívají tedy nejen v průběhu hudebně tvořivých činností, ale také v produktu tvořivé činnosti a v neposlední řadě v osobě skladatele (tvůrce) a interpreta.

Tvořivá činnost dítěte na počátku školní docházky vychází především z improvizace. Podle Fr. Sedláka se totiž jedná nejen o důsledek toho, že dítě při vstupu do školy ještě nezná noty, ale navíc „jeho hudební představitivost není natolik rozvinutá, aby mu umožnila analyzovat jeho hudební projevy a zachytit je grafickým zápisem.“⁴⁵ H. Váňová k tomu dodává, že „s postupným osvojováním notového písma a s rozvojem sluchové analýzy je možné začlenit do hodin i prvky kompoziční práce.“⁴⁶

1.4.2 Dětská hudební kreativita a stav „flow“

„Mezi důležité rysy kreativity patří hluboká motivovanost tvořivého procesu a trvalost jeho výsledku. Tyto dva znaky spolu úzce souvisejí, neboť samozřejmost, s jakou dítě předvádí své hudební nápady z pouhých myšlenek do zvukové podoby, je přirozeným důsledkem silné vnitřní motivace a touhy po hudebním vyjádření.“⁴⁷ Je evidentní, že existuje jistá spojitost mezi touto hlubokou motivovaností a stavem „flow“. Mihaly Csikszentmihalyi zmiňuje, jak lidé popisují typické rysy tohoto prožitku: „Mají pocit, že jejich dovednosti dostačují k tomu, aby dokázali zdat dané úkoly pomocí určitých cílených aktivit, které se řídí určitými pravidly a poskytují jasná měřítka kvality podaného výkonu.“⁴⁸

Ve stavu „flow“ je soustředění žáka tak intenzivní, že najednou přestává věnovat pozornost okolnímu světu (svým starostem, problémům i jiným – v ten moment – nedůležitým myšlenkám). Přestane si v podstatě také uvědomovat sám sebe, přestane vnímat čas. Činnost, jež je zdrojem takového prožitku, je natolik uspokojující, že ji žáci chtějí provádět

⁴⁵ PECHÁČEK, Stanislav a Hana VÁŇOVÁ. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0365-9, s. 268.

⁴⁶ VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 13.

⁴⁷ Tamtéž, s. 10.

⁴⁸ CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8, s. 91.

pro ni samu. Tvořivá činnost představuje pro žáky již sama o sobě vysoce lákavou odměnu a tím tedy i účinnou motivaci. V tomto případě hovoříme o tzv. primární motivaci, která pramení z „*vnitřní stimulace, z neuvědomělého, spontánního a impulsivního stavu napětí, spojeného s vrozenou motivační dispozicí k pohybu a k orientačním reakcím, z potřeby hravé činnosti, z manipulace a experimentace, z afektivních podnětů a z přirozené touhy po pěveckém projevu.*“⁴⁹

Podle H. Váňové **primární hudební motivace** tvoří neoddělitelnou součást psychiky každého zdravého dítěte. Proto jsou malé děti vedeny přirozenou touhou k vlastním hudebně tvořivým pokusům. Jejich tvůrčí produkty jsou sice svým způsobem elementární (možná až primitivní), nicméně ze subjektivního hlediska velice cenné pro rozvoj jejich hudebnosti.⁵⁰

Od nejranějšího věku cítí dítě potřebu se svým způsobem tvořivě projevovat – specifickými hudebními prostředky dítě zcela spontánně vyjadřuje svůj vztah ke světu, který ho obklopuje, k osobám, s nimiž přichází do kontaktu a v neposlední řadě i k sobě samotnému. Malé děti se takto seberealizují prostřednictvím dětských her, které tak zásadním způsobem formují a rozvíjejí jejich tvořivé schopnosti. „*Dítě hledá ve hře svůj vztah ke světu i k sobě samému, hledá a objevuje souvislosti, ale i sama sebe – poznává svět.*“⁵¹ Dítě není nijak potřeba ke hře motivovat – dítě si hraje kvůli hře samotné a zážitkům či příjemným pocitům ze hry pramenícím (dítě při hraní a tvoření zažívá upřímnou a ničím nepotlačovanou radost). H. Váňová však podotýká, že „*i když mají vnitřní motivy významnou úlohu zvláště v raných tvořivých projevech, nemohou být v dalším vývoji jedinou dynamizující silou.*“⁵² V tu chvíli přichází na řadu hudebně

⁴⁹ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Supraphon, 1974, s. 63.

⁵⁰ VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 11.

⁵¹ SPOUSTA, Vladimír. *Hra jako prostředek rozvoje tvořivosti dítěte*. In *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996]*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0, s. 61.

⁵² VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 11.

výchovné působení pedagoga, který dětem vytváří podnětné prostředí a účinnými aktivitami zvyšuje jejich motivaci k hudebně tvořivým činnostem.

1.5 Úloha tvořivého učitele hudební výchovy

Vliv osobnosti učitele jako vzoru pro své žáky je velice významný. Každý pedagog by si měl být dobře vědom skutečnosti, že především děti mladšího školního věku jsou k napodobování svých vzorů nesmírně náchylní. Ch. Kyriacou upozorňuje ve své publikaci⁵³ na usilovnou snahu žáků o ztotožnění se svým učitelem. Přičemž tato tendence je výrazná především v počátečních letech školní docházky, nicméně není vyloučené, že se může projevit i v letech dalších.

Podle J. Vrchotové-Pátové je podněcování tvůrčích snah dítěte jednou z nejcitlivějších oblastí práce pedagoga. Měl by k němu přistupovat zdánlivě nezaujatě, pouze jako inspirující a motivující činitel, očekávající výsledek tvůrčí práce žáka a projevující pochopení pro tento tvůrčí produkt. Učitel sice má svá stanoviska a hodnotící měřítka, dokáže je však uplatnit citlivě, taktně a s ohledem na žákovu osobnost – žáka tedy účinně a systematicky vede, usměrňuje a učí. Pedagog by měl být maximálně opatrný při uplatňování své autority ať už prostřednictvím své vůle a moci nebo svých přání, neboť tím omezuje žákovy tvůrčí tendence. Učitel by si měl být vědom skutečnosti, že „*v žákově touze po seberealizaci nestojí na prvním místě ani talent, ani hravost či poslušnost nebo kázeň, ale všeobecně lidská snaha interpretovat sám sebe*“. A právě k tomuto základu rozvoje žákovy osobnosti musí učitel vytvářet a podporovat příznivou atmosféru.⁵⁴

Úlohu učitele ve výchovně vzdělávacím procesu dobře vystihuje M. Tóthová: „*Učitel svojí osobností, a především prací může napomáhat rozvoji tvořivé osobnosti, nebo naopak, může být i bariérou, která jeho rozvoj blokuje.*“ Ve své publikaci dále uvádí seznam základních předpokladů učitele, který usiluje o rozvoj tvořivosti svých žáků:⁵⁵

⁵³ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7, 1996, s. 86.

⁵⁴ VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila. *K osobnosti učitele hudební výchovy*. In: PLAVEC, Josef. *Sborník katedry hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. Sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty.

⁵⁵ TÓTHOVÁ, Marie. *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKF, 196 s. ISBN 80-8094-033-9, 2006, s. 70-74.

- Měl by mít o tvořivosti dostatek vědomostí (metody a metodika, základní činitelé, pedagogicko-psychologické základy tvořivého procesu apod.).
- Měl by respektovat tvořivé osobnosti svých žáků.
- Měl by mít skutečný zájem a motivaci rozvíjet kreativitu žáků (pedagogická tvořivost).

M. Tóthová dále formuluje zásady, které by měl tvořivý učitel ve své práci uplatňovat. Každý pedagog disponuje určitým souborem vědomostí a zkušeností, dále však musí být schopen využívat ve své profesi důvtip a improvizaci. Neměl by se obávat své intuice i následné konfrontace mezi racionálním a intuitivním myšlením. Tvořivost a tvořivé myšlení by měl uplatňovat i ve svém soukromém životě. Měl by být schopen rozpoznat charakteristické znaky tvořivého žáka i identifikovat úroveň rozvoje jeho kreativity – na základě toho by měl tvořivost tohoto žáka nejen respektovat, ale rovněž usměrňovat jeho následný vývoj žadaným směrem. Měl by si být vědom důležitosti divergentního myšlení a divergentního řešení problémů. Tvořivý učitel by měl upřednostňovat přirozenou autoritu – získanou respektem a láskou svých žáků. Neměl by se spokojit s pouhou průměrností své práce, ale ani s průměrností svých žáků. V rámci hodnocení žákovských produktů by neměl hodnotit pouze výsledek, ale zohlednit by měl i celý tvůrčí proces a ocenit žákovu úsilí. Měl by účinně využívat tvořivé učební styly a vyučování, upřednostňovat metody, přístupy a postupy podporující kreativitu žáků. Měl by se vyznačovat flexibilitou, podněcovat ve výuce aktivitu, zvědavost, experimentování a objevování, fantazii apod. a naopak eliminovat bariéry bránící rozvoji tvořivosti. Vůči žákům by měl uplatňovat zásadu individuálního přístupu a vytvářet co nejvíce možností a situací, v nichž mohou žáci zažívat opakovaný úspěch, který je základem motivace k další práci. V neposlední řadě by se měl pedagog vyznačovat schopností empatie a asertivity i dovedností vytvářet příznivé a bezpečné klima.⁵⁶

E. Baranová k tomu dodává, že „*pohotové a tvořivé invence učitele, jeho odborné vědomosti, pedagogické, psychologické a metodické schopnosti mají vliv nejen na činnost a myšlení žáků, ale i na celkový průběh a výsledný efekt vyučování*“. Určitá míra tvořivého

⁵⁶ TÓTHOVÁ, Marie. *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKF, 196 s. ISBN 80-8094-033-9, 2006, s. 70-74.

potenciálu musí být proto nezbytnou součástí osobnosti pedagoga. Tento potenciál se projevuje ve dvou směrech – učitel vede žáka k tvořivosti a zároveň sám tvořivě přistupuje k vyučování.⁵⁷

G. Petty uvádí čtyři hlavní důvody, proč je tvořivost (tvůrčí práce) pro učitele tolik zásadní:⁵⁸

- Rozvíjí schopnost tvořivě přemýšlet a řešit problémy.
- Naučí žáky využívat získané znalosti smysluplně a produktivně.
- Zvyšuje motivaci – tvořivá činnost přispívá k uspokojování lidské potřeby „něco vytvářet a být za to oceněn“ (potřebu seberealizace a potřebu uznání – podle A. Maslowa).
- Příležitost sebevyjádření umožňuje tvořivé osobnosti prozkoumat a ujasnit si své pocity, zároveň tím dochází k osvojování potřebných dovedností. Žáci tak dostávají prostor k procvičení imaginace a fantazie, k prozkoumání svých pocitů a představ. Svým zážitkům, vědomostem a zkušenostem dávají osobní význam a následně předávají ostatním.

1.5.1 Pedagogická tvořivost

Předpokládá se, že především tvořivý učitel představuje ten správný a inspirativní vzor pro své žáky. Takový pedagog, který dokáže úspěšně vést své žáky k tvořivosti, samostatnosti a aktivitě, přičemž bude klást důraz na to, aby z nich vyrůstaly tvořivé osobnosti. Prostřednictvím vlastní pedagogické tvořivosti může učitel významně rozvíjet tvořivost svých žáků. Tvořivost učitele se odráží ve volbě organizačních forem a metod práce, ve zpracování vzdělávacího materiálu, v jeho vystupování ve vyučování, v pohotových reakcích, ve způsobu řešení problémů apod.

Pedagogický slovník uvádí, že „*pedagogická tvořivost umožňuje na základě poznatků pedagogické teorie nacházet v práci nové cesty výchovy a vzdělání, kterými lze dosáhnout*

⁵⁷ BARANOVÁ, Eleonóra. Tvorivosť v integrovanom vyučovaní hudobnej výchovy. In DRÁBEK, Václav. *Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. Informační bulletin SVI. Supplementum. s. 87.

⁵⁸ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 562 s. ISBN 978-80-262-427-0367-4, 2013. s. 316.

jejího zlepšení, prohloubení a trvalejšího osvojování poznatků, zlepšení aktivního vztahu žáků k učení, k tvořivosti, k práci.“⁵⁹

L. Prokešová chápe pedagogickou tvořivost nejen jako tvořivou práci se vzdělávacím obsahem vyučovacích předmětů či jako tvořivou aplikaci znalostí z oboru, ale především jako individuální zaměřenost na žáka (funkce speciální sociální kvality učitele).⁶⁰

Jak uvádí A. Petrová, výchova k tvořivosti (v rámci výchovně vzdělávacího procesu školy) představuje činnost záměrnou, uskutečňovanou pomocí metod a prostředků, za současného budování takových podmínek, v nichž jsou tyto metody a prostředky účinné. Ve výchovně vzdělávacím procesu však působí celá řada činitelů, proto výchova k tvořivosti nemůže figurovat jako samostatný, izolovaný proces (bez zřetele k ostatním aspektům a podmínkám tohoto procesu). Syntézou a zároveň nadstavbou pedagogických vědomostí a pedagogického myšlení je podle Petrové tvořivost pedagogická, jejímž nositelem je právě učitel.⁶¹

R. Fisher uvádí ve své knize výčet několika základních úloh učitele, který chce pracovat se žáky tvořivým způsobem. Takový pedagog se především vyhýbá autoritativnímu výkladovému způsobu podávání nového učiva žákům, volí pro své vyučování aktivizující metody, více se žáky komunikuje a diskutuje, povzbuzuje žáky k vyslovování vlastních názorů, myšlenek a nápadů, na jejich názory a podněty reaguje tvůrčím způsobem, buduje divergentní myšlení žáků, nekritizuje neobvyklé nápady a se vším výše uvedeným souvisí v neposlední řadě podpora tvořivého a bezpečného třídního klima.⁶²

⁵⁹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, sro, 1995.

⁶⁰ PROKEŠOVÁ, Ludmila. *Několik poznámek k přípravě budoucích učitelů na tvořivou práci*. In: *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996]*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0, s. 37-39.

⁶¹ PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999*. ISBN 80-86226-05-0, s. 51.

⁶² FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. 2. vyd. Praha: Portál, 2004*. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6, s. 90.

Učitel, jehož klíčovým je především příprava žáka na budoucí profesní (i osobní) život, na jeho zařazení se do společnosti, plní funkci výchovnou i vzdělávací. V rámci vyučovacího procesu (chápaného jako vzájemná interakce mezi učitelem a žáky) vystupuje učitel nejen jako vedoucí činitel, ale rovněž jako osobnost a vzor pro žáky. Chce-li tedy rozvíjet tvořivost svých žáků, musí pro ně být vzorem tvořivé osobnosti. Pedagogická tvořivost se může projevit různými způsoby, závislými na osobě konkrétního učitele, na způsobu, jakým chápe vyučování, jakými vnímá své žáky i svou vlastní roli ve vyučovacím procesu.⁶³

Nelze zde opomíjet vzájemné působení obou základních činitelů vyučovacího procesu – zatímco učitel záměrně a cíleně působí na žáky, jejich vztah se vyvíjí obousměrně. Proto v souvislosti s rozvojem tvořivosti žáků se přirozeně rozvíjí také tvořivá činnost a osobnost učitele. Jinými slovy pedagog vede své žáky k tvořivosti a následně od nich vzápětí získává zpětnou vazbu o úspěšnosti (či neúspěšnosti) svého působení. Na jejím základě provede kritické sebehodnocení a pouvažuje o změně či vylepšení způsobu své práce (výukových metod a forem aj.). Neboť formování a rozvoj pedagogických dovedností je *„celoživotní proces, během něž by učitel měl tento systém dovedností neustále pozměňovat, rozvíjet, upravovat a přizpůsobovat situaci ve třídě, škole, společnosti.“*⁶⁴

J. Maňák je toho názoru, že pokud má učitel vést své žáky k tvořivosti, musí být sám tvořivou osobností. Měl by tedy být otevřený a citlivý k druhým, disponovat jistou mírou tolerance k odlišným názorům, ale zároveň by měl být náročný a vytrvalý při pozorování problémů a realizaci nápadů. Charakteristickými znaky tvořivého učitele by měla být zvědavost, samostatnost, silná motivovanost, ale rovněž odvaha, osvobození od egoismu,

63 PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0, s. 52.

⁶⁴ Tamtéž, s. 52.

od sporů a stresů. Od pedagoga se dále očekává, že se dokáže ztotožnit s objektem svého zájmu, že zvládne vést dialog a řídit skupinovou diskusi.⁶⁵

Tvořivost má podle J. Maňáka řadu podob a v pedagogické profesi se odráží ve všech stránkách učitelské osobnosti, ve stylu práce pedagoga i v jeho volbě vzdělávacích metod. Přičemž kreativní učitel se nespokojuje pouze s tradičními metodami, nýbrž aktivně vyhledává nové způsoby a cesty k dosažení stanovených cílů. Jeho úkolem je především tvorba podnětného prostředí, podpora žákovské iniciativy a hledání originálních řešení. Rozvíjí divergentní myšlení svých žáků, fantazii, flexibilitu, vede žáky k účinné sebereflexi a sebehodnocení apod. Mezi dovednosti tvořivého učitele patří v neposlední řadě rovněž dovednost klást podněcující otázky, řídit třídní diskusi, objektivně hodnotit úspěchy a nápady svých žáků, vytvářet příznivé a bezpečné třídní i školní klima.⁶⁶

Vhodné třídní klima má bezesporu kladný vliv na rozvoj tvořivosti žáků a mimo to přispívá k efektivnímu vyučování. Ch. Kyriacou uvádí výčet charakteristik učitele schopného toto klima podpořit. Takový učitel je podle jeho názoru sebejistější, vřelejší a přátelštější. Poskytuje žákům více podnětů, častěji navazuje oční kontakt, více užívá ve výuce humor, má dobře ukotvenou autoritu a jasně stanovená pravidla chování pro své hodiny, neobává se improvizace.⁶⁷

Hovoříme-li o tvorbě příznivého emocionálního ovzduší (například v rámci hudební výchovy), žák by neměl mít obavy hudebně se projevit jak před svým učitelem, tak před celým třídním kolektivem. Pouze v bezpečné atmosféře se totiž žák lépe zbavuje bázně, ostychu či trémy. V souvislosti s hodnocením (vyučujícího či svých spolužáků) pak dále získává větší jistotu a sebevědomí. Učitel by měl k hodnocení žáků přistupovat velmi citlivě a s jistou dávkou pedagogického taktu. Především žákům hudebně méně rozvinutým

⁶⁵ MAŇÁK, Josef. *Pedagogické otázky tvořivosti*. In *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996]*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0, s. 17-22.

⁶⁶ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6, 2001, s. 35.

⁶⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8, s. 152.

by měl zadávat takové úkoly, které odpovídají úrovni jejich hudebního vývoje, a případné chyby přijímat s pochopením a upozorňovat na ně s diplomacií. Zároveň je nezbytné nešetřit pochvalou za výkony vydařené a tím tak motivovat k další tvořivé činnosti.

1.5.2 Hudební tvořivost učitele

Co se týče hudebně tvořivých činností, H. Váňová upozorňuje, že k tvořivosti povede žáky pouze učitel, který sám přistupuje k hudbě tvůrčím způsobem. Je proto nezbytné, aby uměl vytvořit samostatný hudební útvar, jenž slouží žákům jako vzor, jako zdroj inspirace pro jejich vlastní tvořivou aktivitu. „*Učitel musí být schopen improvizovat v rámci jednoduchých hudebních forem a tvořivě přistupovat k dětským hudebním pokusům.*“ Přesto není nutné, aby učitelova hudební tvořivost splňovala vysoké umělecké a estetické požadavky. Ve vztahu k žákovi totiž plní především účel výchovně vzdělávací. Představuje bezpochyby důležitý motivační činitel v hudebně tvořivém rozvoji žáků, jako účinná stimulace však může fungovat teprve ve spojení s tvořivostí pedagogickou.⁶⁸

Učitel hudební výchovy by měl zastávat v první řadě roli průvodce žáků světem hudby a hudebně výrazových prostředků – měl by tedy žákům vysvětlit a popsat principy hudebně tvořivé činnosti a vytvářet pro ně motivující (tvořivé) situace, dále žáky v jejich činnosti vhodným způsobem směřovat a vést. Takovými tvořivými situacemi mohou být podle Fr. Sedláka například: „*řešení problémů, volné asociování, operace s hudebními představami, podněty pro fantazii, imaginaci, rozvoj hudebního myšlení, citového života dítěte apod.*“ Jako učitel hudební výchovy by samozřejmě měl zároveň dbát na soustavný rozvoj hudebních schopností svých žáků.⁶⁹

Klíčovou úlohou učitele v rámci hudebně tvořivých aktivit je bezpochyby dovednost plynule navázat na přirozenou dětskou spontaneitu a hravost či potřebu experimentovat. Nicméně hlavní iniciativa již dále zůstává na žácích – ať si spontánně tvoří, zkoušejí, pohrávají si s hudebními myšlenkami, ať sami hledají nejlepší řešení apod. Přílišné

⁶⁸VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2, s. 139-140.

⁶⁹SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 123.

svazování tvořivé aktivity detailními pokyny a instrukcemi je v tomto ohledu doslova kontraproduktivní. Celkové výkony a výsledky tvořivých pokusů žáků by měl pedagog hodnotit průběžně a především citlivě. Pochvala by měla následovat i po sebemenším zdařilém úkonu (a to platí mnohonásobně hlavně u hudebně méně vyspělých žáků) – tím totiž rovněž zvyšujeme motivaci a zájem žáka o další tvořivou činnost.

V hudební výchově je motivace vůbec základním předpokladem rozvoje hudebních schopností i všestranného hudebního vývoje. E. Vachudová upozorňuje, že **primární** (fyziologická) **motivace** je již od nejtělejšího věku dítěte podněcována nejrůznějšími auditivními podněty (zpěv matky, reprodukováná hudba). Základním rysem dětského hudebního projevu v raném věku je spontaneita a přirozené nadšení ze zvukových a hudebně-pohybových pokusů, které mají sice elementární úroveň, přesto jsou nesmírně důležité pro rozvoj hudebnosti dítěte. Cenný zdroj primárních motivů představuje hudební dílo, výrazný motivační účinek má hudební rytmus, na který dítě reaguje svým tělesným pohybem (kolébá hračku, bouchá do předmětů apod.). Experimentováním s hudebním materiálem se postupně primární motivace stává zdrojem sekundárních (psychických) motivů a potřeb, mezi které řadíme například potřebu poznávat (dítě se chce naučit novou píseň), potřebu identifikace (žák napodobuje zpěv učitele), potřeba afiliace, pozitivních vztahů (snaha udělat učiteli radost), potřeba sociálního vlivu (žák diriguje zpěv třídy), výkonové potřeby (ocenění, pochvala). **Sekundární motivaci** pak pedagog podněcuje rozličnými hudebními aktivitami (hudební hrou, hrou na dětské hudební nástroje, společným zpěvem aj.).⁷⁰

K problematice primární a sekundární motivace se ve své publikaci věnuje také H. Váňová. **Primární motivaci** chápeme tu skutečnost, kdy učitel ve svém hudebně výchovném působení vychází zpočátku z vnitřní motivace svých žáků. Navazuje na spontánní dětskou hravost, na přirozenou dětskou touhu po objevování a zkoušení nových možností, experimentování (s hudebně výrazovými prostředky) – na zájem o vytváření něčeho nového, dosud neobjeveného, originálního. **Sekundární motivace** pak následně přichází ze strany učitele, který se snaží žáky aktivizovat a orientovat jejich tvořivé úsilí

⁷⁰ VACHUDOVÁ, Eva. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-586-7, s. 34-35.

určitým směrem. Výsledkem toho je proměna spontánních hudebních projevů dětí v projevy řízené, které vyúsťují v hudebně tvořivou práci. Toto pedagogické působení však musí být nanejvýš opatrné a nenásilné, aby nezničilo vnitřní motivaci. Učitel proto zpočátku organizuje učební činnost spíše jako řízenou hru, která je v souladu s přirozeností dítěte a uspokojuje jeho touhu po vlastním vyjádření.⁷¹

J. Petr primární motivací rozumí „stav napětí a zaměřenosti, v němž je individuum aktivní pro uspokojení životní potřeby nebo pro tuto aktivitu samotnou“. Sekundární motivaci pak definuje jako „aktivační stav vyvolaný tím, že jedinec je stimulován k činnosti proto, aby ji dosáhl to, co je – alespoň z počátku – s ní spojeno vnějšně, uměle“. V případě sekundární motivace již tedy není činnost sama o sobě cílem, nýbrž pouze prostředkem k dosažení jiného stanoveného cíle.⁷²

T. Feřtek ve své publikaci připomíná moudrý zlidovělý slogan: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“⁷³ Aplikujeme-li tento výrok na učitele hudební výchovy, pedagog by měl nejen žáky dobře seznámit se základy hudební teorie (historie hudby apod.), vysvětlit principy tvorby hudebních útvarů (využití hudebně výrazových prostředků apod.), demonstrovat vlastní hudební úryvek sloužící jako model pro další následnou improvizaci, v neposlední řadě však musí být schopen svým ryzím nadšením a zaujetím pro hudebně tvořivou činnost žáky inspirovat a motivovat. Učitel však rovněž musí žákům nabízet dostatečný prostor pro jejich vlastní samostatnou a tvořivou činnost. Jeho zásadní úloha spočívá především v plánování a navozování situací, podněcování, usměrňování, řízení a hodnocení hudebně tvořivých aktivit v rámci hudebně výchovného procesu. Aby mohl vyžadovat od žáků tvořivý přístup, musí být sám tvořivou osobností.

⁷¹ VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 26.

⁷² PETR, Jan. *K didaktickým problémům hudební výchovy*. In PLAVEC, Josef. *Sborník katedry hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. Sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty.

⁷³ FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. ISBN 978-80-906089-2-4. s. 27.

Vyučující by měl tedy bezesporu představovat pro své žáky ten správný a inspirující vzor. Pokud bude učitel k řešení určitých hudebních problémů – a potažmo pak i k celkové výuce a ke svému způsobu vyučování – přistupovat tvořivě a s odpovídající mírou zdravého nadšení, pak ho s velkou pravděpodobností budou jeho žáci v tomto směru ochotně následovat. Jakmile zadá nějaký hudební úkol či přednese nějaký hudební problém, musí být schopen sám pohotově vytvořit hudební útvar, který mohou žáci následně použít jako vzor – mohou jej opakovat, napodobovat, obměňovat, krátit, rozšiřovat apod. Měl by sám demonstrovat několik možných způsobů řešení a zároveň případně uvažovat nahlas a popisovat žákům své myšlenkové pochody a jednotlivé kroky daného postupu.

Fr. Sedlák upozorňuje alarmující skutečnost, že „*tvořivé projevy, související s dětskou spontánní hravostí, se obyčejně při vstupu do školy tlumí charakterem hudební výchovy, která nevytváří podněty a dostatečný prostor pro jejich pokračování a rozvoj.*“⁷⁴ Je to bezpochyby spojeno s mnohdy dosud převládajícím tradičním (frontálním) způsobem vyučování, transmisivním způsobem výuky a zastaralými výukovými metodami používanými v hodinách hudební výchovy. Svůj podíl na ztrátě zájmu žáků o tvořivé aktivity může mít rovněž striktně autoritativní přístup pedagoga – vyvíjející přílišný pedagogický tlak na žáky.

Co se týče otázky autority v rámci rozvoje tvořivosti dětí, H. Váňová doporučuje, aby učitel méně sděloval a učil, oprostil se od autoritativních postojů a spíše se zaměřoval na podněcování, navozování a usměrňování hudebně tvořivých činností svých žáků. Spíše by měl přijmout roli rádce, pomocníka, spolupracovníka. Učitelská autorita v rámci rozvoje tvořivosti žáků získává nové formy. Není třeba ji vynucovat příkazy, striktním dodržováním vyučovacích plánů, postupů a časových limitů, přísnou kázní, neboť tato autorita je přirozeným vyústěním nově vznikajícího vztahu mezi pedagogem a žáky. Neboť „*čím větší úctu, lásku a sympatie projeví učitel dětem, tím větší bude jeho autorita ve třídě*

⁷⁴ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 123.

a stoupne i naděje na úspěch tvořivého rozvoje, aniž by byla narušena vnitřní motivace dětských projevů.“⁷⁵

Podobný názor týkající se vnitřní motivace zastává T. Feřtek: „*Pokud jako pedagogové žádáme po žákovi, aby se naučil přijmout odpovědnost za vykonání úkolu, naším úkolem je nabízet mu podnětné situace, kdy nad ním zdánlivě nikdo nedohlíží, nikdo mu nedává přesné a direktivní instrukce. Žák by měl získat dostatek prostoru pro svůj úspěch i případné selhání, měl by mít příležitost udělat chybu, poučit se z ní a napravit ji. Právě to je totiž nesmírně důležité pro jeho budoucí osobní a profesní život.*“⁷⁶

Závěrem tedy vyplývá, že učitel by se měl oprostít od přílišných autoritativních postojů nebo striktního dožadování se splnění všech zadaných příkazů. Citlivě by měl vnímat aktuální vývoj situace ve třídě a brát ohled na případnou únavu či ztrátu zájmu dětí o aktivitu. Měl by odstranit možné stereotypy ve svých vyučovacích postupech, vyvarovat se nezáživné rutinní výuky a snažit se naopak nabízet žákům takové metody a formy práce, které jim umožní experimentovat s hudebním materiálem a hledat rozdílné způsoby řešení zadaných úloh. Takový způsob vyučování je bezpochyby velice náročný na přípravu pedagoga, který by v tomto směru měl být obdařen notnou dávkou improvizacího umu, aby byl schopen pohotově (a tvořivě) pedagogicky reagovat na neočekávané situace. Nicméně změna v přístupu k dítěti je zásadní, neboť – citujeme-li slova Fr. Sedláka – „*umožňuje učiteli vytvořit vzájemné setkání, kooperaci, v nichž se uplatňuje komunikace vychovávaného i vychovatele. Jejich vztah, prosycený i vzájemnou důvěrou, formuje osobnost dítěte, činí je šťastnějším a vede je i k pravé podstatě lidství.*“⁷⁷

⁷⁵VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2, s. 140-141.

⁷⁶FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. ISBN 978-80-906089-2-4, s. 34.

⁷⁷SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 219.

1.6 Metodický postup rozvoje tvořivosti

Podle G. Pettyho by žáci měli být seznámeni s tvůrčím procesem a měli by se jej naučit aktivně používat. Stejně tak si ovšem musí dobře osvojit danou techniku a práci s nástroji či materiálem. Tvořivost představuje určitou formu dovednosti, pro niž je podstatné vědět „jak na to“. G. Petty navrhuje metodický postup pod mnemotechnickou zkratkou VYUČOVaT:⁷⁸

VY-světlení

Žáci potřebují získat základní znalosti z teorie daného oboru.

Pokud tedy mají žáci aktivně tvořit v rámci hudebního oboru, je třeba, aby měli povědomí o hudebních formách, o hudebně výrazových prostředcích a jejich využití apod.

U-kázka

Společně se žáky lze studovat konkrétní ukázky zdařilých prací (odborníků či mistrů v daném oboru) a tím je vést k tomu, aby sami určili obecné aspekty dobré práce. Vydařené práce mohou žáky inspirovat, špatné práce jim mohou posloužit k tomu, aby se učili, co dělat nemají.

V hudební výchově tedy můžeme rozebírat díla slavných hudebních skladatelů a nechat se jimi inspirovat, jako ukázka však může posloužit i hudebně tvořivé dílo (úryvek) učitele či některého hudebně rozvinutějšího žáka.

Č-innost

Žáci přirozeně potřebují čas k experimentování a rozvoji svých představ.

Žáci by měli dostat prostor hudebně tvořivých činnostem také v rámci hudební výchovy. Pouze tak si mohou své teoretické znalosti ověřit, vyzkoušet a osvojit v praxi.

O-prava a kontrola

⁷⁸ PETTY, G. *Moderní vyučování. Praha: Portál. 562 s. ISBN 978-80-262-427-0367-4, 2013, s. 326.*

Pro tvůrčí práci je kritické hodnocení a opravování vlastní práce takřka stěžejní. Rovněž učitelova pomoc zde hraje významnou roli. Učitel i autor musí mít neustále na zřeteli stanovený cíl (to, čeho chtějí dosáhnout).

V-ybavovací pomůcky

Mnohdy pomáhají ujasnit techniky a principy.

T-estování

Je velice vhodné nechat žáky posuzovat vlastní i cizí práce – například v rámci třídní diskuze či diskuze s učitelem.

J. Maňák je toho názoru, že „*učební aktivitu žáků je nutno rozvíjet postupně s výhledem na přechod k samostatné práci a tvořivosti*“ a upřednostňuje tudíž metodickou řadu postupného stupňování náročnosti na výkony žáků v přímé úměrnosti k jejich zvyšující se samostatnosti (v posloupnosti aktivita – samostatnost – tvořivost).⁷⁹ Ve své publikaci⁸⁰ uvádí následující klasifikaci jednotlivých fází:

- **Aktivita**

Z hlediska postupného osamostatňování se jedince rozlišujeme tyto stupně (typy) žákovské aktivity:

- Aktivita vynucená – vzniká v situaci, kdy učitel donucuje žáky k určité činnosti.
- Aktivita navozená – bývá nejčastějším případem školní práce, kdy se žáci zapojují na pokyn vyučujícího (prostřednictvím vhodné motivace).
- Aktivita nezávislá – žák o činnost projevuje zájem a danou aktivitu vykonává sám, dobrovolně a bez nátlaku.

⁷⁹ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9, s. 26-32.

⁸⁰ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1, s. 27-81.

- Aktivita angažovaná – jejím předpokladem je již výrazná aktivizace žáků a plná uvědomělost (jejich připravenost a chuť řešit problémy relativně samostatně).

- **Samostatnost**

Z pohledu postupně zesilujících prvků originality lze stanovit tyto univerzální stupně samostatné práce žáků:

- Samostatnost napodobující – žák sice pracuje sám (je aktivní), ale stále ještě jde o činnost automatickou, bez významnějšího myšlenkového úsilí.
- Samostatnost reprodukcující – žák sice napodobuje nějaký vzor, ale objevují se zde již aspekty osobního přístupu, občasné momenty samostatného přístupu.
- Samostatnost produkující – žák něco vytváří, přetváří, tvoří produkt, který možná nemusí být nezbytně originální, avšak již vychází z vnitřních žákových zdrojů.
- Samostatnost přetvářející – žák mění podobu, tvar existujících věcí a jevů. Při přetváření vzniká něco zčásti nového, odrážejícího vnitřní rozpoložení, názory a postoje žáka.

- **Tvořivost**

Z hlediska postupu od jednoduchého ke složitějšímu lze rozlišit čtyři stupně (úrovně, stadia) tvořivosti:

- Tvořivost expresivní – zahrnuje spontánní projevy potřeby realizovat se tvorbou ve sféře, v níž je žák schopen se přirozeně vyjadřovat.
- Tvořivost inovativní – souvisí se záměrným úsilím něco netradičního realizovat.
- Tvořivost inventivní – tento stupeň tvořivosti již vyžaduje významnou míru určitého nadání spojeného s cílevědomým úsilím
- Tvořivost emergentní – nejčastěji se jedná o projev génia, jenž v běžně známých jevech nalézá nové vazby a významy.

H. Váňová je autorkou podrobného metodického postupu rozvoje hudební tvořivosti žáků. Upozorňuje, že hudebně tvořivou činnost žáků nelze ponechat v počáteční fázi primitivních, svobodných a spontánních dětských pokusů. Naopak, je potřeba na ni

částečně a především citlivě působit zvenčí – pedagogicky ji usměrňovat a směřovat tak k předem stanoveným cílům. Úkolem pedagoga je tedy seznámit žáky se základními principy hudebně výrazových prostředků. Tvořivá aktivita vycházející z dětské hry se tak nenásilně stává záměrným učením – uvědomělejší a cílevědomější manipulací s hudebním materiálem.⁸¹

Podstatou tvořivosti je pozvolný proces vedoucí od počátečního napodobování a obměňování hudebních modelů k prvním relativně originálním pokusům. Dítě musí ztratit obavy odpoutat se od přímé pomoci učitele nebo hudebně vyspělejších spolužáků a začít pracovat samostatně.

Metodický postup H. Váňové vychází ze tří základních hledisek – míry řízenosti originality a samostatnosti. V každém z nich ještě dále rozlišuje tři kvalitativně různé vývojové etapy. Pokud pracujeme se žáky mladšího školního věku, nejtypičtější by pro ně měla být vždy druhá z uvedených etap:⁸²

Míra řízenosti

- Spontánní hudební vyjádření dítěte bez znalosti logiky hudební řeči
- Orientace žáka v základních hudebních zákonitostech
- Uvědomělá volba hudebně výrazových a formotvorných prostředků

Míra originality

- Napodobování modelů
- Přetváření známého hudebního materiálu
- Relativně původní řešení hudebně tvořivých úkolů

Míra samostatnosti

⁸¹VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2, s. 146.

⁸²VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 49-112.

- Žákova opora o učitelovo vedení
- Kolektivní tvořivost (spolutvoření se spolužáky)
- Samostatná hudebně tvořivá práce dětí (individuální tvoření)

1.7 Typy cvičení k rozvoji hudební tvořivosti

Hudební tvořivost lze rozvíjet v rámci hudební výchovy na ZŠ ve čtyřech základních oblastech – hovoříme o rytmické (deklamační), pěvecké (vokální), instrumentální a hudebně-pohybové tvořivosti. Uvádím zde několik druhů činností (typů cvičení) vhodných k rozvoji hudební tvořivosti (od nejsnazších po nejnáročnější):

- **Rozlišovací a napodobovací cvičení**

Prostřednictvím těchto cvičení vedeme žáky k analýze zvuků přicházejících z okolního světa (mohou rozlišovat lidské hlasy, hlasy zvířat, zvuky hudebních nástrojů apod.) a následně k pokusům tyto zvuky napodobit (mluvit jako maminka/tatínek, zpívat jako skřivan, bručet jako medvěd, houkat jako siréna, napodobit hlasy pohádkových postav apod.). Žáci experimentují se změnami hlasové polohy (vysoký/hluboký hlas, vysoké/nízké tóny), rozlišují hlasovou dynamiku (mluvit nahlas/potichu), melodickou linku mluvené řeči znázorňují pohybem (melodie stoupá/klesá) atd.

Základní a oblíbenou hrou tohoto typu je tzv. hra „na ozvěnu“ (rytmickou či rytmicko-melodickou). Učitel (nebo některý z žáků) předvede nějaký rytmický model (pomocí vytleskávání nebo hrou na tělo) a žáci ho po něm opakují. Rovněž může učitel zazpívat nějaký melodicko-rytmický model a žáci ho po něm (jako ozvěna) doslovně opakují (reprodukují). Napodobovat lze rovněž instrumentální modely nebo tělesné pohyby. Přírozně je vhodné začínat modely snadnějšími a náročnost cvičení postupně zvyšovat.

- **Obměňovací cvičení**

Od napodobovacích cvičení lze plynule přejít ke cvičením obměňovacím. Zpočátku mohou žáci zadané rytmické a melodicko-rytmické modely obměňovat například z hlediska tempa (pomalu/rychle, zrychlova/zpomalovat) nebo dynamiky. Využít můžeme rozličných dynamických odstínů (pp, p, mf, f) i dynamických změn (crescendo, decrescendo).

Na systematický rozvoj hudebních schopností (např. rytmického cítění a tonálního cítění) lze dále navázat rozvojem rytmické a vokální tvořivosti, kde mohou žáci vytvářet obměny rytmické i rytmicko-melodické. K tomu je samozřejmě potřeba, aby se žáci dokázali bezpečně a vědomě pohybovat v daném tónovém prostoru. Začínají s nejjednodušším dvou-tónovým prostorem („kukačkový interval“ – malá sestupná tercie), poté se seznamují s tří-tónovým prostorem („kolovrátková melodie“ – rozpočítadla) a postupně tak tónový operační prostor rozšiřují o další tóny (v rámci rozvoje vokální intonace). Neboť *„dítě, které si intonačně osvojilo daný operačně tónový prostor, je schopno při improvizaci vědomě používat prvky tohoto prostoru, dříve osvojené intonačními modely, vytvářet jejich varianty, začleňovat je do nových souvislostí apod.“*⁸³

Vytvořené melodické obměny mohou žáci buď intonovat, nebo hrát na hudebních nástrojích.

- **Práce s textem**

Cvičení vychází z rytmické struktury lidské řeči a aktivně přispívá k rozvoji rytmického cítění. Žáci nejprve rytmizují samostatná slova (jeden takt), poté slovní spojení (dvojtaktí) a následně i celé větné celky. K vyjádření rytmu používají buď hru na tělo, nebo rytmické hudební nástroje. Zpočátku rytmizují jednohlasně, postupně však přecházejí k rytmizaci vícehlasé (kánon, ostinato, apod.).

Vytvořenou rytmickou strukturu žáci posléze nahrazují melodií, kterou reprodukuji vokálně nebo hrou na hudební nástroje. Jako v předchozím případě mohou začínat melodizací jednoho slova či slovního spojení (jeden takt či dvojtaktí) a postupným rozšiřováním základního motivu se dostávají až ke složitějším větným celkům. Žáci mohou rovněž pracovat s texty dětských říkadel, rozpočítadel a básniček, kdy vycházejí opět z rytmické deklamace a následně tyto texty melodizují. Vzniklou melodii pak mohou doplnit jednoduchými rytmickými doprovody (melodicko-rytmický dvojhlas)

⁸³ KOLÁŘ, Jiří, Hana VÁŇOVÁ a Oldřich DUZBABA. *Počátky tvořivé intonace: Diatonika dur I: Skripta pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-846-6, s. 2.

prostřednictvím hry na tělo nebo na rytmické hudební nástroje, čímž přecházíme k melodicko-rytmickému vícehlasu.

V rámci tohoto typu cvičení mohou ještě žáci například vymýšlet slova k zadanému rytmu (jeden takt, dvojtaktí, vícetaktí), vytvářet rytmus k zadané melodii (tedy v opačném pořadí než je uvedeno výše) apod.

- **Práce s písní**

Žáci vytvářejí elementární rytmické i melodické doprovody k písním. Využívají k tomu například ostinátní figury, dudáckou kvintu, základní harmonické funkce, pentatoniku apod. Osvojené písně mohou rovněž obohacovat o dvoutaktové až čtyřtaktové elementární přede hry, mezihry a dohry.

- **Doplňovací cvičení**

Podstatou těchto cvičení je naučit žáky plynule a logicky navázat na započatý hudební útvar, pohotově reagovat na zadané hudební podněty a respektovat při tom základní hudební zákonitosti. Žáci zpočátku doplňují pouze závěrečné tóny v zadaných melodicko-rytmických útvarech (např. zakončují tónikou tak, aby melodie dělala dojem ukončenosti). Postupně lze zvyšovat náročnost doplňovacích cvičení tak, že žáci doplňují celý takt či dvoutaktí.

Dalšími obměnami doplňovacích cvičení může být hra na „otázku a odpověď“ nebo hra „na štafetu“ (viz Rozvoj rytmické tvořivosti a Rozvoj melodické tvořivosti). Začínáme zpočátku na rytmicko-deklamační úrovni, kdy učitel (nebo některý hudebně nadaný žák) rytmicky deklamuje otázku za současného vytleskávání příslušného rytmu (např. „Co-je-ku-la-té?“) a žák obdobně rytmicky deklamuje odpověď (např. „Ku-la-tý-je-míč.“).

Při hře na „otázku na odpověď“ na vokální (pěvecké) úrovni už je nezbytné, aby měli žáci nejprve dobře osvojený určitý tónový operační prostor. Začínají kombinací dvou tónů (např. malá sestupná tercie – tzv. „kukačkový“ interval), které libovolně střídají, a postupně jim tónový prostor rozšiřujeme o další tóny.

Každá kapitola první úrovně (hlavní kapitoly) by měla vždy začínat na nové stránce. V této ukázce tomu tak z důvodu úspory místa není.

Hru na „otázku a odpověď“ lze dále provádět na instrumentální úrovni, kdy se žáci „ptají“ a „odpovídají“ prostřednictvím hry na Orffovy hudební nástroje. Hru lze v neposlední řadě rovněž převést do úrovně hudebně-pohybové, kdy se žáci „ptají“ a „odpovídají“ prostřednictvím pohybu (tance).

Takové hry představují velice důležitou přípravu k improvizaci závěti zadaného předvěti. Cílem doplňovacích cvičení je dospět k dotváření čtyřtaktového závěti k danému předvěti, přičemž žák musí respektovat základní zákonitosti formotvorné výstavby.

2 Výzkumná část

2.1 Metodologická východiska

2.1.1 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu byla experimentální výuka zpěvu a základů hudebnosti v pěveckém kroužku, vedená především s ohledem na rozvoj hudebně tvořivého myšlení žáků.

2.1.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění, do jaké míry využití hudebně tvořivých činností ovlivní rozvoj hudebních schopností žáků včetně schopností tvořivých.

Vymezení dílčích cílů:

- Naučit žáky uvažovat o hudebních úkolech z mnoha různých hledisek, snažit se o nalezení více možných způsobů řešení dané úlohy – jinými slovy – používat divergentní myšlení.
- Seznámit žáky se základními hudebními formotvornými prostředky (rytmus, melodie, dynamika, tempo, forma apod.).
- Seznámit žáky se základními projevy hudebně tvořivých činností (rytmická tvořivost, vokální tvořivost, tvořivá intonace, instrumentální tvořivost, hudebně-pohybová tvořivost apod.).

- Poskytnout žákům dostatečný prostor k tomu, aby projevili své hudebně tvořivé schopnosti a dovednosti (přenechat jim iniciativu v rámci hudebně tvořivých činností, nechat je experimentovat s hudebním materiálem).

2.1.3 Výzkumné otázky

- Jak probíhá organizace hudebně tvořivých aktivit v zájmovém kroužku zpívání?
- S jakými problémy jsem se setkala v souvislosti s využitím hudebně tvořivých činností v zájmovém kroužku zpívání?
- Jaké faktory (vnější či vnitřní) mohou příznivě (nebo příp. nepříznivě) ovlivnit užití hudebně tvořivých činností v zájmovém pěveckém kroužku?

2.1.4 Pracovní hypotézy

1. Hudebně tvořivé činnosti podporují u žáků zájmového pěveckého kroužku celkový rozvoj hudebních schopností včetně rozvoje schopností tvořivých.
2. Každé dítě si rádo hraje – má tedy přirozené předpoklady k hudebně tvořivým činnostem.
3. Zajištění příznivých podmínek (bezpečného a podnětného prostředí) ze strany pedagoga evokuje motivaci dítěte k tvořivým aktivitám.
4. Každému dítěti lze poskytnout prostor a prostředky k hudebně tvořivým aktivitám.

2.2 Metodika výzkumu a jeho organizace

Výzkum probíhal v průběhu 2. pololetí školního roku 2017/2018 a poté navázal v 1. pololetí školního roku 2018/2019 na Základní škole Čerčany. Předmětem zkoumání byl zájmový kroužek „Zpíváme pro radost“.

2.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Zájmový kroužek zpívání tvořily ve 2. pololetí školního roku 2017/2018 dvě věkově i genderově heterogenní skupiny žáků (dohromady 24 žáků). Do první skupiny (12 žáků) docházelo 11 děvčat a 1 chlapec. Druhou skupinu (12 žáků) navštěvovalo 9 dívek a 3 chlapci. Složení skupiny z hlediska ročníků udává tabulka (Příloha 3).

Vzhledem k tomu, že se jednalo o smíšené skupiny žáků různého věku, bylo velice pravděpodobné, že rovněž jejich předchozí hudební zkušenosti (a v souvislosti s tím také úroveň hudebních schopností) budou různorodé. Z tohoto důvodu jsem provedla vstupní kolektivní prověrku hudebnosti.

Za účelem porovnání úrovně hudebních schopností žáků po realizaci experimentálního vyučování bylo nutné provést ještě výstupní kolektivní prověrku hudebnosti, kterou jsem zařadila na začátek následujícího školního roku – tj. 1. pololetí školního roku 2018/2019. V té době první skupinu navštěvovalo 12 dívek a do druhé skupiny docházelo 11 dívek a 1 chlapec.

2.2.2 Výzkumné metody

Vlastní výzkum byl prováděn na základě experimentálního vyučování, během kterého jsem využívala metody pozorování a srovnávání. Při přípravě na hodinu zpěvu jsem si vždy stanovila plán toho, co se žáci v dané hodině naučí (co si procvičí, co si osvojí) a jaké aktivity budou do výuky zařazeny (k dosažení tohoto cíle).

Mou hlavní výzkumnou metodou bylo především přímé, zúčastněné, nestrukturované pozorování. „Pozorování (observation) jako vědecko-výzkumná metoda je obvykle považováno za řízené, záměrné, plánovité, cílevědomé a systematické vnímání výchovných jevů a procesů, jehož cílem je odhalit pedagogické zákonitosti, souvislosti a vztahy mezi sledovanými jevy.“⁸⁴ Hudební schopnosti žáků však nelze pozorovat přímo, můžeme je sledovat pouze prostřednictvím navenek prováděných hudebních úkonů a činností. Teprve z úrovně těchto úkonů pak můžeme zpětně odvodit kvalitativní i kvantitativní úroveň hudebních schopností. Musíme dále přitom vzít v úvahu ještě další faktory, které se mohou v hudebních činnostech významně projevit – např. cvik, motivace, povaha a charakterové vlastnosti žáka apod.

⁸⁴ VÁŇOVÁ, H.; SKOPAL, J. Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 196 s. ISBN 80-246-0435-3.

„Má-li být pozorování efektivní, musí si pozorovatel uvědomit především cíle pozorování (co se od této metody očekává), objekt (koho budu pozorovat), předmět (co budu pozorovat) a vypracovat program pozorování s časovým postupem a technikou (jak budou získané údaje registrovány, analyzovány a hodnoceny).“⁸⁵ Cílem mého pozorování bylo porovnání úrovně základních hudebních schopností (kolektivní prověrka hudebnosti) i tvořivých schopností žáků na počátku (před uskutečněním experimentální výuky) a po uskutečnění experimentálního vyučování s využitím hudebně tvořivých prvků. Objektem mého pozorování byli žáci zájmového pěveckého kroužku. Předmětem tohoto pozorování byly reprodukční, interpretační i hudebně tvořivé pěvecké a instrumentální projevy žáků. Záznamy hudebně tvořivých činností jsem prováděla okamžitě (ještě v průběhu hodiny). Po skončení hodiny jsem do záznamu doplňovala dodatečné postřehy, záznam doplnila reflexí a zhodnocením výsledků.

2.3 Průběh výzkumu

Abych získala orientační přehled o úrovni hudebních schopností žáků navštěvujících zájmový pěvecký kroužek, provedla jsem se žáky kolektivní prověrku hudebnosti.

Na ni pak navázala experimentální výuka zpěvu s využitím četných hudebně tvořivých aktivit.

S odstupem několika měsíců jsem pak se žáky provedla ještě výstupní (kontrolní) kolektivní prověrku hudebnosti. Použila jsem obdobně koncipovaný test, aby bylo možné dosažené výsledky porovnat.

2.3.1 Vstupní kolektivní prověrka hudebnosti

Prostřednictvím vstupní kolektivní prověrky základních hudebních schopností jsem zjišťovala výchozí předpoklady žáků pěveckého kroužku k hudebně tvořivým činnostem. Neboť jistá úroveň hudebních schopností představuje velice důležitý předpoklad jak nástrojových či vokálních dovedností, tak úspěšných hudebně tvořivých aktivit.

⁸⁵SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 202.

Kolektivní prověrku hudebnosti (Příloha 1) jsem rozdělila do pěti oblastí – hudební sluch, tonální cítění, harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost. Každou tuto oblast jsem dále ještě rozčlenila do několika podkapitol, v nichž žáci plnili jednotlivé zadané úkoly.

Z časových důvodů, bohužel, nebylo možné zadat celou prověrku v jednom našem setkání, proto jsem ji rozdělila do několika fází. Testování jsem vkládala dle potřeby do našich lekcí zpívání – po dobu několika týdnů.

Žáci své odpovědi zaznamenávali vždy písemně do předem připravených pracovních listů (Příloha 2). Každý pracovní list obsahuje vždy název určité hudební schopnosti, již sleduje, stručné písemné zadání úkolu a způsob, jakým má žák označit svou odpověď. Žáci mají navíc k dispozici modelovou úlohu – tedy určitý vzor, o který se mohou opřít.

Každému testování vždy předcházelo určité pásmo průpravných cvičení, během kterých si žáci danou problematiku procvičili a zároveň si ujasnili přesnou terminologii vztahující se k probíranému tématu.

2.3.1.1 Hudební sluch

Výška tónu

První cvičení bylo zaměřené na rozpoznání výškového rozdílu mezi dvěma tóny. Kontrast mezi vysokými a nízkými tóny jsem žákům přiblížila představou zpěvu ptáků v korunách stromů (vysoké tóny) a v přímém protikladu k tomu představou bručení medvěda (nízké tóny). Aby si rozdíl mezi výškou tónů prožili fyzicky (a svou znalost tak dobře upevnili), vyzývám žáky, aby se volně pohybovali po učebně. Mezitím hraji jednoduchou melodii na klavír. Dokud znějí tóny vysoké, žáci našlapují zlehka a po špičkách (mohou poskakovat jako ptáčci, pohybem rukou mohou naznačit mávání křídlů apod.), jakmile však znějí tóny nízké, začnou našlapovat ze široka a ztěžka jako medvědi (výraz medvěda mohou zdůraznit i pozicí svých rukou). Je zřejmé, že při rozlišování výšek tónů žákům velice pomáhá zraková názornost (fonogestika, prstová osnova, znázornění výšky tónu rukou ve vzduchu).

Po krátkém procvičení jsme si přečetli zadání úlohy a společně vypracovali modelovou úlohu. Teprve poté, co jsem se ujistila, že všichni porozuměli, přistoupili žáci

k samostatnému řešení jednotlivých úkolů. Každou dvojici tónů jsem zahrála vždy dvakrát – a potřetí ještě na konci v rámci shrnutí celého cvičení (pro závěrečnou kontrolu).

Co se týče obtížnosti úkolů – ve třech případech jsem zadala melodický interval větší než oktáva, pouze v posledním případě se jednalo o melodický interval menší než oktáva.

Délka tónu

Druhé cvičení mělo prověřit schopnost rozpoznat rozdíly v délce dvou tónů. Při znázornění délky tónu si žáci opět pomáhali vizuálními pomůckami – buď vodorovným pohybem ruky (ruka je v pohybu po celou dobu znějícího tónu), nebo dlouhou či krátkou vodorovnou čarou na tabuli (na papíře).

Dynamika

Síla (hlasitost) tónů představuje subjektivní odraz intenzity zvuku v našem vědomí. Rovněž v tomto případě žáci reagovali v podstatě okamžitě a bezchybně na dynamické rozdíly dvou tónů (piano x forte) – bez jakékoliv potřeby předchozích průpravných cvičení.

Barva tónu

V rámci cvičení na rozpoznání barvy různých hudebních nástrojů jsem záměrně žádná průpravná cvičení se žáky neprováděla. Zajímala mne jejich aktuální úroveň znalostí hudebních nástrojů včetně schopnosti rozpoznání jejich specifické barvy.

Melodie

Výškový pohyb melodie jsem se žáky rovněž procvičovala prostřednictvím zrakové názornosti (pohybem ruky). Pokud melodie stoupá, naznačíme pozvolný stoupavý pohyb rukou zdola nahoru (a zleva doprava). Jestliže melodie klesá, rukou ukážeme pozvolný klesavý pohyb shora dolů (a zleva doprava). Melodii stejnou naznačíme vodorovným pohybem rukou zleva doprava. A nakonec melodie lomená může být buď lomená v nejvyšším tónu (zpočátku stoupá, poté klesá), nebo může být lomená v nejnižším tónu (zpočátku klesá, poté stoupá) – i tuto melodickou křivku lze dobře vykreslit pohybem ruky ve vzduchu (vždy ve směru zleva doprava).

Orientace v tónovém prostoru

Další cvičení prověřovalo orientaci žáků v tónovém prostoru. Zahrála jsem žákům dobře známou píseň „Sedí liška pod dubem“ v originální tónině D dur. Poté jsem ji zahrála ještě několikrát (čtyřikrát) – úkolem žáků bylo určit, zda zní píseň výš, níž nebo stejně vysoko jako v originální tónině.

2.3.1.2 Tonální cítění

Poznání ukončené a neukončené melodie

Průpravná cvičení k tomuto úkolu jsem pro žáky pravidelně zařazovala do fáze rozezpívání. Zahrála jsem některý z připravených melodicko-rytmických modelů – například vzestupně-sestupný – který jsem zakončila 2. stupněm (nebo případně 7. stupněm). Úkolem žáků byla přímá imitace zahraného modelu včetně dozpívání posledního tónu (1. stupně) tak, aby byla melodie ukončená:

Učitel předehraje Žáci zopakují a melodii zakončí 1. stupněm.



Učitel předehraje Žáci zopakují a melodii zakončí 1. stupněm.



Učitel předehraje Žáci zopakují a melodii zakončí 1. stupněm.



Učitel předehraje Žáci zopakují a melodii zakončí 1. stupněm.



Při plnění tohoto úkolu v rámci vstupní kolektivní prověrky hudebnosti slyšeli žáci postupně čtyři melodie – tři z nich byly zakončené (končící 1. stupněm) a jedna z nich nezakončená (končící 2. stupněm).

Poznání falešného tónu

Do úlohy pro rozpoznání falešného tónu jsem zahrнула žákům dobře známé a jednoduché lidové písně – „Kočka leze dírou“, „Pod naším okýnkem“, „Maličká su“ a „Rybička

maličká“. Každou píseň jsem zahrála dvakrát – jednou správně a jednou jsem vždy jeden z tónů nahradila tónem mimotonálním. V případě písně „Kočka leze dírou“ jsem místo tónu f (v tónině C dur) hrála fis, v písni „Pod naším okýnkem“ jsem tón a (v tónině C dur) nahradila tónem ais, v písni „Malička su“ měli žáci poznat místo správného tónu g (v tónině C dur) nesprávný tón gis a v písni „Rybička maličká“ pak místo správného tónu e (v tónině C dur) nesprávný tón es.

2.3.1.3 Harmonické cítění

Počet tónů v souzvuku

Tato úloha sleduje citlivost žáků pro rozpoznání počtu znějících tónů v souzvuku. Po přehrání modelové úlohy, během níž mohli žáci vnímat rozdíl mezi zvukem jednoho tónu (tón d) a souzvukem dvou tónů (d – fis) či tří tónů (d – fis – a), jsme okamžitě přistoupili k plnění úlohy. V prvním případě měli žáci poznat souzvuk dvou tónů (a – cis), ve druhém případě šlo o zvuk jediného tónu (f), ve třetím případě žáci slyšeli souzvuk tří tónů (c – e – g) a v posledním případě souzvuk dvou tónů (g – h).

Harmonický doprovod

Úlohu na prověření citlivosti žáků pro rozpoznání správného harmonického doprovodu považuji za nejobtížnější z celé prověrky hudebnosti. V rámci modelové úlohy jsem žákům zahrála dvakrát úryvek písně „Pod naším okýnkem“ – jednou se správným a jednou s nesprávným harmonickým doprovodem – aby slyšeli zřetelný rozdíl. Poté jsem hrála úryvek písně „Spievanky, spievanky“, kde jsem ve třetím taktu použila nesprávný akord D dur (namísto C dur). Úryvky dalších dvou písni („Spadla mi šablíčka“ a „Spi, děťátko, spi“) jsem zahrála se správným harmonickým doprovodem. V úryvku písně „Už ty pilky dořezaly“ jsem v posledním taktu nahradila správný akord D dur nesprávným akordem G dur.

2.3.1.4 Rytmické cítění

Žáci nejprve absolvovali celou řadu průpravných rytmičných cvičení. Začali jsme hrou na „ozvěnu“, v níž žáci zatím pouze doslovně opakují (imitují) jednotlivé rytmičné úryvky po učiteli (později může roli vyučujícího převzít některý z hudebně nadanějších žáků). Poté

jsme navázali hrou na „otázku a odpověď“. V tomto případě vyučující pokládá otázku (předvětí), na niž některý ze žáků reaguje odpovědí (závětím). I tuto hru lze různým způsobem obměňovat – například některý z žáků položí otázku jinému žákovi, ten na ni odpoví a následně položí otázku dalšímu (tzv. hra „na štafetu“). Teprve poté jsme přistoupili k plnění následujících úloh kolektivní prověrky hudebnosti.

Poznání shody nebo rozdílu v rytmickém úryvku

Tato úloha prověřila především rytmickou paměť a rytmické cítění žáků. Úkolem žáků bylo rozpoznání shody či rozdílu dvou vytleskaných rytmických úryvků. Nejprve jsem žákům předvedla dvě dvojice modelových úryvků, abychom jsme si společně demonstrovali a vysvětlili shody či rozdíly. V úryvcích, v nichž měli žáci už samostatně rozpoznat shodné nebo rozdílné dvojice, jsem použila čtvrtových a osminových hodnot not (včetně čtvrtové pomlky v posledním úkolu).

Poznání písně podle rytmu

Podle vytleskaného rytmického úryvku měli žáci poznat známou lidovou píseň, z níž byl tento úryvek vyjmut. Pro usnadnění úkolu měli žáci v pracovních listech vždy na výběr mezi dvěma možnostmi, z nichž pouze jedna byla správná. V modelové úloze zazněl rytmický úryvek z písně „Ach, synku, synku“, v následujících úlohách pak měli žáci rozpoznat písně „Cib, cib, cibulenka“, „Šla Nanyňka do zelí“, „Hajha, husy“ a „Já jsem z Kutné Hory“.

Poznávání metra

Tuto úlohu bychom mohli svým způsobem považovat za opakování všech předešlých rytmických úloh a cvičení, která byla založena na rytmizaci textu. V tomto případě žáci k zadanému notovému zápisu doplňují vhodná slova (na základě shody slovního a hudebního rytmu). Pro případ, že by si žáci vůbec nevěděli s danými úkoly rady, mají k dispozici nápovědu v podobě obrázků.

2.3.1.5 Hudební představivost

Poslední dvě úlohy prověřují především hudební paměť a hudební představivost žáků.

Poznávání shody nebo rozdílu v melodickém úryvku

Žáci pozorně poslouchají vždy dva dvoutaktové melodické úryvky a jejich úkolem je poznat, zda jsou úryvky shodné či nikoliv. Každou dvojici melodických úryvků jsem zahrála na klavír vždy dvakrát – a poté ještě potřetí, pro závěrečnou kontrolu.

Poznání známé písně podle úryvku melodie

Podobná cvičení se žáky provádím často – například poznávají danou píseň podle přede hry, případně vyberu melodický úryvek ze závěru (či z jakéhokoliv jiného místa) písně. V rámci modelové úlohy zazněl úryvek z písně „Jede, jede poštovský panáček“, dále pak měli žáci poznat následující známé lidové písně – „Jedna, dvě, tři, čtyři, pět“, „Když jsem husy pásala“, „Na tom pražském mostě“ a „Pec nám spadla“.

2.3.2 Vstupní prověrka tvořivých schopností

Prostřednictvím prověrky tvořivých schopností jsem si vypracovala přehled o žácích pěveckého kroužku z hlediska aspektů hudebně tvořivého myšlení. Takové myšlení je totiž *„charakterizováno specifickými rysy, jež ho odlišují od myšlení v ostatních hudebních činnostech (senzitivitou, originalitou, flexibilitou, fluencí, elaborací, integrací apod.).“*⁸⁶

Žáci tedy plnili zadané úkoly v rámci čtyř vybraných oblastí – fluence, flexibility, originality a elaborace.

Prověrku jsem rovněž rozdělila do několika fází a testování jsem prováděla vždy v průběhu našich lekcí zpívání – po dobu několika týdnů. Vedla jsem si záznamy o výsledcích těchto tvořivých činností – a zpětně pak prováděla vyhodnocení.

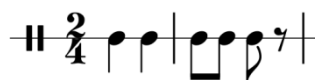
Každému testování vždy předcházelo určité pásmo průpravných cvičení, během nichž si žáci danou problematiku procvičili a zároveň si ujasnili přesnou terminologii vztahující se k probíranému tématu.

⁸⁶SIEBR, Rudolf a František SEDLÁK. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy.s. 124-125.

2.3.2.1 Fluence

Hledání slov k danému rytmu

Úkolem žáků bylo plynulé vytváření co největšího množství nejrozličnějších slovních spojení odpovídajících zadanému rytmickému úryvku. Zpočátku jsem navíc ještě kladla důraz na shodu slovního a hudebního rytmu (tzn. nota čtvrt'ová = dlouhá slabika, nota osminová = krátká slabika). Ukázalo se, že v takovém případě bylo cvičení pro mnohé žáky příliš obtížné, proto jsem posléze od této podmínky ustoupila. Základním pravidlem nakonec zůstala shoda počtu not s počtem slabik.



Vzor: bílá kočička

Melodické obměny písně

V rámci průpravného cvičení k této úloze jsme nejprve společně vytvářeli melodické obměny známého říkadla „Prašná brána“. Následně měli žáci za úkol vytvářet v plynulé návaznosti co nejvíce melodických obměn prvního čtyřtaktí (předvětí) písně „Prší, prší“.

2.3.2.2 Flexibilita

Rytmické obměny písně

Společně se žáky jsme si nejprve vysvětlili pojem „rytmická struktura“ a hned poté žáci rytmicky deklamovali text a současně vytleskávali rytmus písně „Běžela ovečka“. Jejich úkolem bylo oprostít se od notoricky známé rytmické struktury této písně – libovolným způsobem ji upravovat a vytvářet co nejvíce rozmanitých obměn.

Obměny výchozí melodie

Na prvním dvojtaktí písně „Adámku náš“ jsem žákům názorně předvedla, že lze mnoha různými způsoby obměňovat melodii založenou na pouhých dvou tónech (5. a 3. stupeň). Následně měli žáci za úkol podobným způsobem obměňovat první dvojtaktí písně „Plavala husička“.

2.3.2.3 Originalita

Rytmizace dětského říkadla (básně)

V tomto cvičení měli žáci rytmizovat vybranou báseň. Text básně obsahuje pravidelné, rytmické verše – složené převážně z dvouslabičných slov. Pokud tedy máme v tomto případě hodnotit originalitu, bude důležité, jaká neobvyklá (nekonvenční) řešení této úlohy jsou žáci schopní vymyslet.

Melodizace dětského říkadla (básně)

V návaznosti na předešlé rytmické cvičení, během kterého žáci vytvářeli základní rytmický půdorys básně, nyní měli za úkol zrytmizovanou báseň navíc ještě zmelodizovat.

Vícehlasá instrumentální melodizace (doprovod) dětského říkadla (básně)

Posledním úkolem v rámci posuzování originality tvořivých schopností byla vícehlasá instrumentální melodizace (instrumentální doprovod) básně, kterou žáci v předchozích úlohách nejprve rytmizovali a poté melodizovali.

2.3.2.4 Elaborace

Řešení hudebně problémové situace

Poslední úkol měl prověřit schopnost žáků rozvinout hudební nápad do zdárného konce, včetně vypracování zajímavých detailů. Žáci měli vytvořit vlastní krátkou píseň na jakémkoliv – jim blízké – téma. Museli tedy samostatně vymyslet vlastní text (nejlépe veršovaný), následně ho vhodně zrytmizovat a zmelodizovat (případně doplnit druhý hlas, instrumentální doprovod apod.).

2.3.3 Základní schéma hodiny zájmového pěveckého kroužku

- Rytmická cvičení (hra „na ozvěnu“, hra na „otázku a odpověď“, „štafeta“, „rondo“).
 - Rytmizace říkadel, rozpočítadel, básniček apod.
 - Hledání slov k zadanému rytmu.

- V rámci rytmických cvičení je možné rovněž dobře využít rytmický půdorys písní, s nímž pak žáci následně pracují (obměňují, doplňují, hledají jiný vhodný text apod.).
- Hlasová cvičení (hra „na ozvěnu“, hra na „otázku a odpověď“, „štafeta“, „rondo“).
 - V rámci rozezpívání (a navození hlavové rezonance) lze také uplatit melodické úryvky písní, prostřednictvím kterých si žáci postupně osvojují a upevňují různé tónové vazby (např. malá sestupná tercie, kolovrátková melodie, tónický kvintakord apod.). Žáci je zpočátku opakují, posléze obměňují, doplňují (např. vytvářejí závěti k danému předvětí) apod.
- Nácvik nové písně (kombinací imitační a intonační metody).
- Procvičování osvojených písní – s osvojenými písněmi pracujeme tak, aby se příliš neomrzely – žáci vymýšlejí vícehlasý rytmický doprovod (kánon, ostinato apod.) prostřednictvím hry na tělo nebo na hudební nástroje, později přichází na řadu rovněž jednoduchý instrumentální doprovod (zvonkohra), můžeme tvořit rytmickou i melodickou zkratku a dále ji tvořivě využívat, apod.
- Aktivita na přání – na závěr hodiny si žáci sami volí aktivitu, která je jim nejbližší (oblíbená píseň, rytmizace či melodizace zvoleného textu apod.).
- Závěrečné shrnutí a reflexe jednotlivých prožitých aktivit.

2.3.4 Experimentální vyučování (výběr tvořivých prvků začleněných do výuky zpěvu)

Uvádím zde několik vybraných činností zaměřených na rozvoj hudební tvořivosti, které jsem využila v zájmovém kroužku zpívání.

Píseň jako inspirační zdroj pro tvořivost (hudebně-výrazové prostředky, forma, obsah)

Jednoduchá lidová píseň představuje bezpochyby velice důležitý úvod do seznámení žáků mladšího školního věku se světem hudby. Prostřednictvím písní, které žáci dobře znají, se postupně setkávají nejen s melodicko-rytmickými principy a hudebně-výrazovými prostředky, ale také se základy vokální intonace či písňové formy. Vycházíme tedy z písní, které jsou dětem velice blízké – ať už po pěvecké stránce nebo po významové stránce –

kteřé znají buď z domova (od rodičů, prarodičů, sourozenců), nebo z předškolní vzdělávací instituce.

S těmito písněmi pak žáci tvořivě pracují – s ohledem na rozvoj hudebních schopností (včetně schopností tvořivých) – několika možnými způsoby. Zaměříme-li se na hudebně-výrazové prostředky, píseň lze tvořivě obměňovat po stránce melodické, rytmické (melodicko-rytmické), dynamické, harmonické apod. U krátkých písní mohou žáci provádět navíc ještě změny tempové (zpívají v rychlejším/pomalejším tempu, ve svižném tempu, v pozvolném tempu, v pochodovém tempu), změny dynamické (zpívají hlasitěji/slaběji, zpěv zesilují/zeslabují), změny výrazové (zpěv unavený, výhružný, našťvaný, něžný, laskavý, zamilovaný, smutný, veselý aj.) či změny v tónině (dur a moll).

Co se týče formy, v lidových písních se setkáváme s několika druhy malé písňové formy – jednodílná, dvoudílná (s kontrastem nebo s náznakem reprízy – malým návratem) a třídílná (s reprízou). Také v tomto směru lze s písněmi tvořivě pracovat.

A v neposlední řadě lze tvořivě obměňovat rovněž obsah písně – žáci vymýšlejí pro píseň nový text, nové obsahové sdělení.

2.3.4.1 Rozvoj rytmické tvořivosti

Na začátku školní docházky disponují žáci lépe rozvinutou schopností vnímat rytmus než tonálně výškové vztahy v melodii. Rozvoj hudebnosti žáků proto budujeme právě na jejich rytmické aktivitě. Prostřednictvím rytmu lidské řeči si žáci osvojují pravidelnou rytmickou pulsaci a základní rytmické hodnoty. Deklamují texty jednoduchých dětských říkadel a rozpočítadel, přísloví, básní a následně se učí znázornit rytmickou strukturu deklamovaného textu nejen pohybem (hrou na tělo), ale také graficky.

2.3.4.1.1 Hra na otázku a odpověď

Hra na otázku a odpověď může probíhat na bázi rytmicko-deklamační, vokální (pěvecké), instrumentální i hudebně pohybové. Jejím základním principem je „rozhovor“ mezi učitelem (nebo vybraným žákem) a žáky. Učitel pokládá otázku (text může deklamovat za současného vytleskávání rytmu, může jej zpívat, může jej hrát na rytmický/melodický nástroj apod.) a žáci na ni postupně odpovídají. Zpočátku se mohou žáci držet modelu

demonstrovaného učitelem, postupně se však od něj odpoutávají a vymýšlejí své vlastní varianty rytmické, melodické apod.

2.3.4.1.2 Rytmické rondo

Rytmické rondo vychází z principu hry na „otázku a odpověď“. Žáci (včetně vyučujícího) stojí v kruhu – všichni společně zřetelně deklamují a k tomu vytleskávají rytmus otázky: „Jak se jmenuješ?“ Jako první odpovídá učitel: „Jmenuji se Blanka.“, následuje znovu otázka (všichni): „Jak se jmenuješ?“, dále odpovídá žák stojící po učitelově levici, a tak pokračujeme, dokud se všichni žáci ostatním nepředstaví.

Prostřednictvím rytmického ronda můžeme procvičovat rytmizaci prakticky čehokoliv (vlastnosti – barvy, tvary; lidé; zvířata; květiny, apod.) – zpočátku jsem témata navrhovala já, postupně začínali iniciativu přebírat žáci.

2.3.4.1.3 Rytmická štafeta

Vzhledem k tomu, že žáci měli nápadů na otázky čím dál tím více, přešli jsme od rytmického ronda k tzv. rytmické štafetě, která je založena na podobném principu – tedy na otázce a následné odpovědi. Jeden z žáků položí otázku, např. „Co je strakaté?“ a další žák (ve směru, který předem určíme) odpovídá: „Strakaté je koťátko.“

V případě, že máme ve skupině žáků více – a trvá dlouho, než se na každého dostane řada, lze jednotlivé štafetové otázky a odpovědi prokládat ještě skupinovou deklamací, kdy všichni společně opakujeme fráze po jednotlivcích. Tím účinně zamezíme tomu, aby se nám například nudili žáci, kteří zrovna v tu chvíli nejsou na řadě.

Prostřednictvím všech výše zmíněných cvičení se žáci zcela přirozenou a nenásilnou formou seznámili s notou čtvrt'ovou a osminovou. To, do jaké míry porozuměli rytmickým hodnotám těchto not, jsem si ověřila následujícími rytmickými cvičeními.

2.3.4.1.4 Hledání slov k zadanému rytmu

Všechna dosud prováděná rytmická cvičení byla založena na rytmizaci textu. V tomto případě se jedná o postup opačný – k předem zadanému rytmu mají žáci za úkol vymýšlet

slova na dané téma. Zadáme tedy slovo nadřazené, např.: květiny, zvířata, oblečení, barvy, vlastnosti apod. – a žáci k němu hledají co nejvíce slov podřazených, která odpovídají stanovenému rytmu.

2.3.4.1.5 Píseň jako inspirační zdroj pro rytmickou tvořivost

V pěveckém kroužku představují písně základní a bezesporu nejdůležitější hudební materiál, s nímž žáci pracují. Je zřejmé, že i k hotovým písním se dá přistupovat tvořivě a výuku hudební výchovy tak lze zajímavě obohatit a oživit. Níže uvádím jen výběr některých oblíbených cvičení tohoto druhu.

- Rytmické obměny písně

Existuje několik různých způsobů, jakými můžeme pracovat s rytmem zvolené písně. Můžeme vyjmout rytmickou strukturu písně a při zachování textu ji libovolně obměňovat. Rytmizovat můžeme ve dvoučtvrtovém, tříčtvrtovém taktu apod. Lze rovněž vytvořit rytmickou zkratku nebo vybrat krátký rytmický úsek, který pak dále využíváme k další tvořivé práci.

- Textové obměny písně

V tomto případě zachováme rytmickou strukturu písně a budeme k ní hledat nový text. Text můžeme vymýšlet i ke krátkému rytmickému úseku nebo k rytmické zkratce.

2.3.4.1.6 Práce s říkadly (rozpočítadly, básněmi apod.)

Práce s říkadly je bezesporu dětem velice blízká. Od nejranějšího věku deklamují různá dětská rozpočítadla a říkadla, která tak plní svou nezastupitelnou roli v rámci spontánních dětských her.

- Rytmizace jednoduchého dětského říkadla

Text vybraného dětského říkadla žáci deklamují a pomocí hry na tělo (vytleskávání) tak tvoří jeho rytmus. Ten můžeme zaznamenávat prostřednictvím not (případně pomocí svislých čar vyjadřujících základní rytmické hodnoty not).

- Vícehlasá rytmiizace dětského říkadla

Jakmile jsou žáci schopní zrytmizovat text jednoduchého dětského říkadla jednohlasně, mohou se začít zamýšlet rovněž nad vícehlasou rytmizací tohoto říkadla. Zpočátku jsme k tomu využívali především rytmická ostinata. Vybrali jsme přímo z textu několik slov s odlišnou rytmickou strukturou, která pak sloužila jako pravidelně se opakující – ostinátní rytmický doprovod.

2.3.4.2 Rozvoj melodické tvořivosti

Co se týče rozvoje dětské melodické tvořivosti, jako velice účinné se jeví spojení improvizčních projevů s vokální intonací a sluchovou analýzou. Dítě tvoří v tónovém prostoru, které si dříve osvojilo uvědomělou intonací, a naopak intonuje tóny, které již dobře zná ze své experimentální činnosti.

2.3.4.2.1 Melodické rondo

Žáci (včetně vyučujícího) stojí v kruhu – všichni společně intonují (v rámci zadaného intonačního prostoru) a k tomu vytleskávají rytmus otázky: „Jak se jmenuješ?“ Jako první (jako vzor) odpovídá učitel: „Jmenuji se Blanka.“, následuje znovu otázka (všichni): „Jak se jmenuješ?“, dále odpovídá žák stojící po učitelově pravici, a tak pokračujeme, dokud se všichni žáci ostatním nepředstaví.

2.3.4.2.2 Melodická štafeta

V melodické štafetě pracují se žáky prakticky obdobným způsobem jako v rondo – pouze s tím rozdílem, že nyní se žáci postupně střídají v kladení otázek. Žák položí otázku spolužákovi po své pravici, ten na ni odpoví a následně pokládá otázku dalšímu, tak postupujeme v kruhu, dokud se všichni nevystřídají.

V obou uvedených cvičeních rozvoje melodické tvořivosti (rondo i štafeta) je samozřejmě nutné žákům zpočátku jasně vymezit tónový operační prostor. Postupovali jsme systematicky – od nejjednoduššího „kukačkového intervalu“ (5. a 3. stupeň), přes „kolovrátkovou melodii“ dětských říkadla (5., 6., 5., 3. stupeň). Přidáním 1. stupně si žáci osvojili tónický kvintakord (5., 6., 5., 3., 1. stupeň) a pracovali jsme na procvičování všech jeho možných obměn. Přidáním 2. stupně jsme se dopracovali až k pentatonice. Se svými žáky pěveckého kroužku jsem po necelých 5 měsících společné práce na rytmické a

melodické improvizaci (a v souvislosti s tím na rozvoji intonačních dovedností) skončila právě v této fázi.

2.3.4.2.3 Píseň jako inspirační zdroj pro melodickou tvořivost

Opět vycházíme z hudebního materiálu známých lidových písní. Můžeme například libovolně obměňovat melodii písně při zachování původní rytmické struktury i textu. Dále můžeme žákům nechat zmelodizovat text písně, kterou dosud neznají. Nebo mohou vytvářet melodicko-rytmické variace písní – v tomto případě zůstává zachován pouze text, zatímco melodicko-rytmická struktura písně se mění.

2.3.4.2.4 Práce s říkadly (rozpočítadly, básněmi apod.)

- Melodizace jednoduchého dětského říkadla

Navázali jsme na jednoduché dětské říkadlo, které žáci již zrytmizovali. Nyní měli za úkol toto říkadlo zmelodizovat. Při této příležitosti jsme si společně vysvětlili princip tvorby malé písňové formy (jednodílné, dvoudílné s kontrastem, dvoudílné s reprízou a třídílné).

- Vícehlasá (instrumentální) melodizace dětského říkadla

Poté, co žáci nejprve zadané říkadlo zmelodizovali jednohlasně, přistoupili jsme k tvorbě vícehlasého instrumentálního doprovodu (ve formě ostinata). Vzhledem k tomu, že melodie písně se pohybuje v rámci pentatoniky (zadaný tónový operační prostor), máme v podstatě nepřeberné množství možností, jakými lze píseň doprovodit.

2.3.4.2.5 Rozvoj intonačních dovedností

Cvičení na rozvoj vokální tvořivosti jsem obvykle zařazovala do fáze rozezpívání. Vždy jsem si předem vytyčila tónový operační prostor, který si měli žáci postupně osvojit a v jehož rozmezí se měli naučit pohybovat. Dále jsem vybrala několik vhodných písní (nebo případně úryvků z písní), které tomuto operačnímu prostoru odpovídaly a s nimiž tedy bylo možné za tímto účelem pracovat.

I v tomto případě je vhodné postupovat systematicky – začínali jsme tedy nejsnazším „kukačkovým intervalem“ (5.-3. stupeň – píseň „Adámku náš“, „Plavala husička po

Dunaji“), přes „kolovrátkovou melodii“ (5.-6.-5.-3. stupeň – rozpočítadlo „Zlatá brána“, „Vyjdi, vyjdi, sluníčko“, píseň „Pec nám spadla“), 5.-6. stupeň (píseň „Prší, prší“), 3.-5.-6.-5. stupeň (píseň „Pod naším okýnkem“), 1.-3.-5.-6.-5. stupeň (píseň „Spadla mi šablíčka“), tónický kvintakord a jeho obměny (1.-3.-5. stupeň – píseň „Ovčáci, čtveráci“, „Stála basa u primasa“), 3.-2.-1. stupeň (píseň „Halí, belí“), 5.-3.-2.-1. stupeň (píseň „To je zlaté posvícení“, „Už je to uděláno“, „Cib, cib, cibulěnka“, „Běží liška k Táboru“ – „Když jsem husy pásala“) a mohli bychom tak pokračovat k dalším možným variacím a jim odpovídajícím písním.

2.4 Interpretace výsledků výzkumu

2.4.1 Výsledky vstupní prověrky hudebnosti

2.4.1.1 Hudební sluch

V této oblasti prověrky hudebnosti se žákům nejvíce dařilo v úlohách prověřujících schopnost žáků porovnávat délku dvou tónů a rozpoznat dynamické rozdíly dvou znějících tónů (forte x piano). Zde získali všichni žáci z obou skupin plný počet bodů. O něco méně pak byli žáci úspěšní v úlohách zaměřených na identifikaci hudebních nástrojů a porovnávání výškového rozdílu mezi dvěma tóny. Nejhorší výsledky z oblasti hudebního sluchu udává výsledková tabulka (Příloha 3) u cvičení cílených na rozpoznání výškového pohybu melodie a orientaci v tónovém prostoru. Tato cvičení byla pro žáky pravděpodobně nejnáročnější.

2.4.1.2 Tonální cítění

V úloze zaměřené na rozpoznání ukončené a neukončené melodie nebyli žáci příliš úspěšní – navzdory skutečnosti, že se s ukončenou a neukončenou melodií setkávají pravidelně (v rámci cvičení „na otázku a odpověď“). Mnohem lépe se jim podle výsledkové tabulky (Příloha 3) dařilo odhalit falešný tón ve známých lidových písních.

2.4.1.3 Harmonické cítění

I přes celkovou náročnost úloh – věnovaných jak schopnostem rozpoznat počet tónů znějících současně, tak schopnostem odhalit správný harmonický doprovod – výsledková

tabulka (Příloha 3) dokládá, že se žákům obou skupin dařilo poměrně dobře. Ve výhodě byli bezpochyby žáci navštěvující ZUŠ, kteří měli s harmonií více zkušeností než ostatní.

2.4.1.4 Rytmické cítění

Bylo zřejmé, že úlohy zaměřené na rytmičné cítění byly žákům velice blízké a mezi žáky se těšily největší oblibě. O úspěšnosti žáků při plnění těchto úloh vypovídají výsledkové tabulky (Příloha 3). Nejvíce bodů žáci obdrželi v úloze zaměřené na poznávání metra, o něco méně bodů pak získali ve cvičení prověřujícím schopnost rozpoznat rozdílné a shodné vytleskávané rytmičné úryvky a nejméně se žákům v této oblasti dařilo poznávat písně podle rytmu. Nižší úspěšnost při plnění tohoto úkolu lze zdůvodnit zčásti nejen nedostatečnou znalostí žáků (především prvních ročníků) některých lidových písní, ale rovněž faktem, že se s tímto typem úkolu žáci doposud neseťkali a neumí si k danému rytmičnému půdorysu tedy představit odpovídající melodii.

2.4.1.5 Hudební představivost

V porovnání s předešlými úkoly kolektivní prověrky hudebnosti byly úlohy prověřující rozpoznání shodných a rozdílných melodických úryvků či identifikaci známých písní podle úryvků melodií pro žáky bezpochyby nejsnazší, čehož dokladem jsou výsledkové tabulky (Příloha 3). Nutno podotknout, že ve druhé skupině mám tři žačky (sestry), které nejsou českého původu, a proto (i přes veškerou jejich snahu) dosud nebylo v jejich silách osvojit si některé české lidové písně.

2.4.2 Výsledky vstupní prověrky tvořivých schopností

2.4.2.1 Fluence

Hledání slov k danému rytmu

S podobnou úlohou se žáci setkali již dříve – v kolektivní prověrce hudebnosti. V tomto případě však bylo hodnoceno množství a plynulost různých vyprodukovaných řešení (tedy více slovních spojení k zadanému dvojtakti). Některá žáky navrhovaná slovní spojení si byla tematicky velice blízká.

Textové obměny: hnědé štěňátko, bílé housátko, žluté kachňátko, žluté kuřátko, černé hříbátko, krásná pohádka, krásná princezna, spící Růženka, hodná Karkulka, stará babička,

modrá fiala, bílá lilie, žlutý petrklíč, malá kytička, bílá bambule, modrá čepice, dlouhé kalhoty, dlouhá tkanička, modrá botička, velká krabice, hnědá lavice, šedá podlaha, černá tabule, sladký koláček, horká polévka, apod.

Melodické obměny písně

Zdánlivá jednoduchost úlohy – spočívající v kombinaci pouhých 2 tónů (5. a 6. stupeň) – se nakonec ukázala být pro žáky velice záludnou. Když už se totiž mnozí žáci byli schopní odpoutat od zažité melodie, někteří z nich pak měli tendenci vkládat do improvizované melodie tóny mimo vytyčený tónový operační prostor.

Kritéria hodnocení:⁸⁷

- | | |
|--------|---|
| 0 bodů | Žák není schopen na zadaný úkol tvořivě reagovat. |
| 1 bod | Žák při druhém improvizacním pokusu opakuje totéž jako při své první reakci. |
| 2 body | Žák se snaží o novou variantu, ta je však jen nepatrnou obměnou té předchozí. |
| 3 body | Žák je schopen v rychlém časovém sledu vymyslet několik různých variant. |

2.4.2.2 Flexibilita

Rytmické obměny písně

Podstatou tohoto úkolu bylo prověření schopnosti měnit zažitý způsob myšlení, překonávat zažitý postup (v tomto případě zažitou rytmickou strukturu písně) a produkovat co nejrozmanitější nápady. V obou skupinách se našli žáci, kteří naprosto nebyli schopní odpoutat se od naučeného rytmu.

Obměny výchozí melodie

V této úloze již byla celková úspěšnost žáků ještě menší, přičemž někteří žáci si s řešením úlohy vůbec nedokázali poradit.

Kritéria hodnocení:⁸⁸

- | | |
|--------|---|
| 0 bodů | Žák se nedokáže odpoutat od výchozího modelu. |
| 1 bod | Žák se snaží o novou variantu modelu, ale v průběhu improvizace se často vrací k jeho původní podobě, event. pozmění jen frázování. |

⁸⁷ PECHÁČEK, Stanislav a Hana VÁŇOVÁ. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0365-9, s. 19.

⁸⁸ Tamtéž, s. 19.

- 2 body Žák se odpoutá od výchozího modelu, je však stále zřejmá vazba k původní zkušenosti.
3 body Žák vytvoří samostatně novou variantu, odlišnou od výchozího modelu.

2.4.2.3 Originalita

Rytmizace dětského říkadla (básně)

Vzhledem k tomu, že báseň obsahuje pravidelné, rytmické verše – složené převážně z dvouslabičných slov – žáci sice neměli s rytmizací velký problém, nicméně všichni zvolili 2/4 takt a rytmizovali poměrně stereotypně – pouze v osminových notách. Z hlediska originality byly tedy výsledky této tvořivé činnosti žáků velmi jednotvárné.

Melodizace dětského říkadla (básně)

Ve většině případů žáci využívali k melodizaci tónický kvintakord doplněný o 6. stupeň. K vyvolání dojmu neukončené melodie žáci většinou předvětí zakončovali 2. stupněm. Žáci sice v improvizacích nevyužívali doslovných úryvků známých písní, přesto mnoha tvořivým nápadům lze vytknout použití známého hudebního materiálu s drobnými obměnami a dále pak tvorbu příliš monotónní (jednotvárné) melodie (s absencí melodických vrcholů).

Vícehlasá instrumentální melodizace (doprovod) dětského říkadla (básně)

Co se týče improvizace nástrojového doprovodu dříve zrytmizované a zmelodizované básně, jednalo se bezpochyby (podle žáků i podle výsledků v tabulce) o nejnáročnější úkol. Je to především důsledek toho, že harmonickému doprovodu písní jsme se v rámci pěveckého kroužku zatím prakticky vůbec nevěnovali (malá zmínka o harmonii tvořila pouze součást kolektivní prověrky hudebnosti). S odkazem na průpravná rytmická cvičení (a předešlé improvizace rytmických vícehlasů dětských říkadel) byli někteří žáci schopní vytvořit alespoň rytmický vícehlasý doprovod prostřednictvím ostinata. S vícehlasým instrumentálním (ostinatním) doprovodem si pak alespoň částečně dokázala poradit pouze žákyně 5. ročníku.

Kritéria hodnocení:⁸⁹

⁸⁹ PECHÁČEK, Stanislav a Hana VÁŇOVÁ. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0365-9, s. 20.

- 0 bodů Žák nedokáže samostatně improvizovat, případně ve svých improvizacích využívá úryvků známých písní (nezměněných melodických, rytmických i slovních obrátů).
- 1 bod Žák využívá známého hudebního materiálu, pouze v obměněné podobě.
- 2 body Žák vytvoří vlastní hudební i textovou strukturu, projev však není nápaditý (monotónní melodie, malá rytmická pohyblivost apod.).
- 3 body Žák uplatňuje své vlastní, relativně původní, hudebně i textově nové a zajímavé nápady.

2.4.2.4 Elaborace

Řešení hudebně problémové situace

Poslední úkol – zaměřený na schopnost žáků rozvinout hudební nápad do detailní podoby – hodnotím lehce podprůměrně. Pouze jedna žákyně (5. ročníku) byla schopná úkol rozpracovat do detailu naprosto samostatně. Tři žáci z první skupiny a stejný počet žáků z druhé skupiny dokázali poměrně samostatně pracovat poté, co jsme si ujasnili pořadí a principy jednotlivých úkonů. A zbývající žáci (osm žáků z první skupiny a devět žáků z druhé skupiny) pak pracovali na základě mých průběžných metodických pokynů. Každý úkon jsme si popsali a vysvětlili a na základě několika příkladných modelů už pak žáci dokázali tvořit sami.

Kritéria hodnocení:⁹⁰

- 0 bodů Žák si s tvořivým úkolem neví rady, není schopen ho splnit ani za pomoci učitele.
- 1 bod Žák řeší problém na základě průběžných metodických pokynů učitele a přímých modelů.
- 2 body Žák tvoří samostatně po předchozím kolektivním ujasnění cíle tvořivé činnosti a jednotlivých algoritmů, neumí však propracovat detaily.
- 3 body Žák je schopen samostatně reagovat na tvořivý podnět, určit si pořadí úkonů a nápad propracovat do detailní podoby (notopis, dynamika, tempo, celkový výraz apod.).

2.4.3 Výsledky vlastního experimentálního vyučování

2.4.3.1 Rozvoj rytmické tvořivosti

2.4.3.1.1 Hra na otázku a odpověď, rytmické rondo a rytmická štafeta

Všechny tyto hry zaměřené na rozvoj rytmické tvořivosti jsou si v zásadě hodně podobné. Jejich základem je rozhovor (učitel se ptá a vybraný žák odpovídá nebo všichni společně se

⁹⁰ tamtéž

ptají a vybraný žák odpovídá či varianta, kdy jeden žák pokládá otázku svému spolužákovi – ten odpovídá a následně se ptá dalšího spolužáka). Princip hry si žáci osvojili velice rychle a po počáteční nejistotě začali poměrně rychle přebírat iniciativu – postupně se střídali v kladení otázek, ve vymýšlení nejrůznějších témat a tematických okruhů, která bylo možné ve hře uplatnit.



„Jak se jmenuješ?“



„Jmenuji se Blanka.“



„Jmenuji se Nikolka.“



„Co je strakaté?“, „Co je zelené?“, „Co je kulaté?“, apod.



„Strakaté je koťátko.“, „Zelená je travička.“, „Kulaté je sluníčko.“, apod.

Ve všech těchto cvičeních bylo třeba dbát na to, aby žáci dodržovali pravidelnou pulsaci – aby jednotlivé odpovědi vždy plynule navazovaly na položenou otázku. S tím měli žáci zpočátku problémy, a tak mezi jednotlivými rytmickými útvary vznikaly nežádoucí prodlevy.

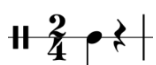
2.4.3.1.2 Hledání slov k zadanému rytmu

Prostřednictvím předešlých rytmických cvičení se žáci zcela přirozeně a nenásilně seznámili se základními složkami rytmu (pulsace, metrum, tempo) a s rytmickými hodnotami not (začali jsme přirozeně těmi nejsnazšími – notami a pomlčkami čtvrt'ovými a

osminovými). Úroveň osvojení těchto znalostí se projevila v úlohách zaměřených na hledání slov k zadanému rytmu. Mimo to jsme si vysvětlili (připomněli) význam slov nadřazených, podřazených a souřadných.



Zvířata: „jelen“, „liška“, „koza“, „ovce“, „tele“, „prase“, „daněk“, „kočka“, „husa“, „kachna“, „lama“, „velbloud“, apod.



Zvířata: „čáp“, „kos“, „pes“, „drozd“, „pštros“, apod.



Zvířata: „slepice“, „srneček“, „koloušek“, „kravička“, „ovečka“, „strakapoud“, apod.

Noty čtvrté a osminové můžeme libovolně kombinovat:



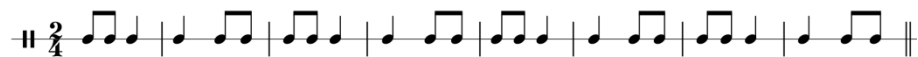
Zvířata: „krokodýl“, apod.

2.4.3.1.3 Píseň jako inspirační zdroj pro rytmickou tvořivost

- **Rytmické obměny písně**

Při vytváření rytmických obměn písně si žáci pomáhali vytleskáváním zvoleného rytmu. Grafický zápis not do notové osnovy jsem prováděla já.

Píseň „Běžela ovečka“ a různé variace jejího rytmického půdorysu:



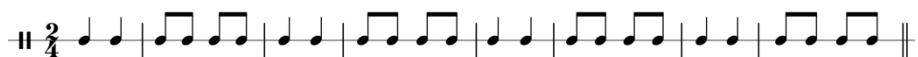
Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.

(originál)



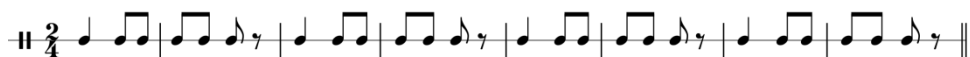
Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.

(M. K.)



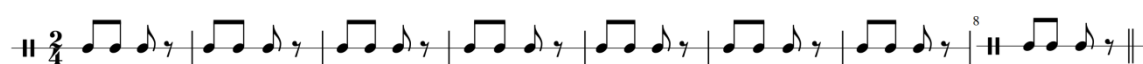
Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek za lo vat na zá mek.

(V. G.)



Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.

(L. H.)



Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be ná nek ža lo vat na zá mek.

(K.K.)



Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.

(K. K.)

• Textové obměny písně

Při pokusech o tvorbu nového textu k melodii známé písně byli žáci zpočátku hodně svazováni originálním textem – měli proto tendenci psát pořád o ovečce a beránkovi, později přišla na řadu jiná zvířátka a teprve po chvíli otevřela žákyně 5. ročníku s tématy odlišná.

Běžela ovečka hore do kopečka a za ní beránek žalovat na zámek. (originál)

Běžela myšička do svého domečka, aby se schovala, v klidu odpočala. (V. G.)

Ovečka se pase na zelené louce, beránek je tam s ní, vždyť myslí jen na ní. (M. K.)

Běhání je zdravé, jen trochu únavné, když běháš dokola, točí se ti hlava. (K. K.)

Až přijdeme domů, sníme si svačinu, vyvenčíme pejska, je přece hezky dneska. (K. K.)

2.4.3.1.4 Práce s říkadly (rozpočítadly, básněmi, apod.)

Práce s říkadly a jednoduchými dětskými básněmi byla od samého počátku mezi žáky velice oblíbenou hudebně tvořivou aktivitou. Žáci si postupem času sami aktivně vybírali a přinášeli s sebou do hodin texty, které pak s nadšením rytmizovali a posléze rovněž melodizovali.

- **Rytmizace jednoduchého dětského říkadla**

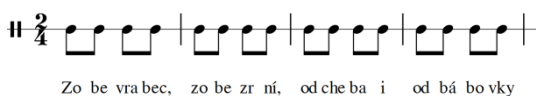
Jedná se v tomto případě o říkadlo s poměrně pravidelným (jednotvárným) slovním rytmem, většina žáků se shodla na jeho rytmizaci prostřednictvím samých osminových not. Vzhledem k tomu, že šlo o vůbec první zkušenost žáků s tímto druhem tvořivé aktivity, netrvala jsem na více způsobech. Pouze jsem žáky vyzvala, aby o dalších možnostech řešení zkusili popřemýšlet doma.

Zobe vrabec, zobe zrní,

až ho z toho zobák brní.

Zobe vrabec, zobe drobky,

od chleba i od bábovky.⁹¹



- **Vícehlasá rytmizace dětského říkadla**

S vícehlasou rytmizací dětských říkadel měli žáci již částečné zkušenosti z předešlých hodin. Tuto aktivitu jsme si cvičně zkoušeli na známých říkadlech „Byla jedna babka“ a „Byl jeden domeček“, na nichž jsme si demonstrovali princip rytmického ostinata. V tomto

91 ČERNÁ, Petra. *Putování se sluníčkem*. Kroměříž: Příkrylová Milada Plus s.r.o., 2014. ISBN 978-80-87165-56-0, s. 13.

případě už tedy žáci dobře věděli, že musí z textu vybrat několik slov s odlišným rytmickým půdorysem. Zvolený rytmus (s oporou daného slova) pak pravidelně (ostinálně) hráli buď na rytmické nástroje, nebo na tělo.

Sluníčko je kulaté, špičatá je střecha,

takhle skáče vrabeček, takhle malá blecha.

Vysoký je panelák, nízký malý domek,

takhle cinká zvoneček, takhle malý zvonek.⁹²

Claves $\text{H} \frac{2}{4}$ Slu ní čko je ku la té, špi ča tá je stře cha, tak hle ská če vra be ček,

Malý buben $\text{H} \frac{2}{4}$ Cin ká Cin ká Cin ká Cin ká Cin ká Cin ká

Triangl $\text{H} \frac{2}{4}$ Zvon Zvon Zvon Zvon Zvon Zvon

Clv. $\text{H} \frac{2}{4}$ tak hle ma lá ble cha. Vy so ký je pa ne lák, ní zký ma lý do mek,

M. bub. $\text{H} \frac{2}{4}$ Cin ká Cin ká Cin ká Cin ká Cin ká Cin ká

Trgl. $\text{H} \frac{2}{4}$ Zvon Zvon Zvon Zvon Zvon Zvon

92 ČERNÁ, Petra. *Putování se sluníčkem*. Kroměříž: Příkrylová Milada Plus s.r.o., 2014. ISBN 978-80-87165-56-0, s. 12.

13

Clv. tak hle ci nká zvo ne ček, tak hle ma lý zvo nek.

M. bub. Cín ká Cín ká Cín ká Cín ká

Trgl. Zvon Zvon Zvon Zvon

2.4.3.2 Rozvoj melodické tvořivosti

2.4.3.2.1 Hra na otázku a odpověď, melodické rondo, melodická štafeta

Stejná cvičení jako pro rozvoj rytmické tvořivosti jsem využívala i pro potřeby melodické tvořivosti žáků. V případě melodické improvizace jsem však již žákům musela od počátku jasně vymezovat tónový operační prostor.

- Začínali jsme na dvou tónech – tzv. **kukačkový interval (5. a 3. stupeň)**:



„Jak se jmenuješ?“



„Jmenuji se Blanka.“



„Jmenuji se Nikolka.“

Postupem času žáci sami přicházejí na to, že možností, jak mohou řadit za sebou, střídat a kombinovat pouhé dva tóny, je skutečně mnoho:

Jme nu ji se Bá ra. Jme nu ji se Pe tr. Jme nu ji se A ni čka.



- Při dalších improvizčních pokusech jsem žákům rozšířila tónový operační prostor o 6. stupeň – tzv. **kolovrátková melodie (melodie dětských říkadel)**. Typickým zástupcem tohoto typu melodie je známé dětské říkadlo „Zlatá brána“:



Následně jsem vyzvala žáky, aby říkadlo zmelodizovali odlišně – za použití stejných tří tónů (tj. 3., 5. a 6. stupně):



Takto vymezený a osvojený tónový operační prostor jsme procvičovali například prostřednictvím melodického ronda:



„Jak se jmenuješ?“



„Jmenuji se Blanka.“



„Jmenuji se Nikolka.“

Žáci sice mohli opakovat stejný vzor, času od času se však objevil někdo, kdo se rád od stereotypního modelu odpoutal a představil se ostatním svou vlastní (improvizovanou) melodií. Postupně takových žáků přibývalo, což bylo z pohledu tvořivosti velice žádané:



- Způsobů, jak obměňovat původní melodii ztelně přibývalo, pokud jsem dále rozšířila tónový operační prostor ještě o 1. stupeň (v tuto chvíli totiž měli žáci již k dispozici 4 tóny – 1., 3., 5. a 6. stupeň):



„Jak se jmenuješ?“



„Jmenuji se Nikolka.“



„Jmenuji se Nikolka.“

- V případě, že jsem obohatila tento tónový operační prostor ještě o 2. stupeň, žáci již mohli pracovat s **pentatonickou řadou**. V této fázi jsem se svými žáky pěveckého kroužku po 5 měsících soustavné práce skončila.

2.4.3.2.2 Píseň jako inspirační zdroj pro melodickou tvořivost

- Melodické obměny písně „Běžela ovečka“

Úkolem žáků bylo libovolným způsobem obměňovat melodii písně „Běžela ovečka“, přičemž měli zachovat stejný tónový operační prostor jako v originále – tj. všechny tóny od 1. do 4. stupně.

Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.
(originál)

Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.
(L. H.)

Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.
(V. G.)

Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.
(D. Š.)

Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.
(M. K.)

Bě že la o ve čka ho re do ko pe čka a za ní be rá nek ža lo vat na zá mek.
(J. F.)

- Melodické obměny písně „Sedí liška pod dubem“

V případě písně „Sedí liška pod dubem“ měli žáci k dispozici o něco rozsáhlejší tónový operační prostor – tj. všechny tóny od 1. do 5. stupně (stejně jako originální melodie).

Se dí li ška pod du bem, má pí šťal ku a bu ben, na pí šťal ku pí ská a na bu ben

tří ská. (originál)

Se dí li ška pod du bem, má pí šťal ku a bu ben, na pí šťal ku pí ská a na bu ben

tří ská. (D. Š.)

Se dí li ška pod du bem, má pí šťal ku a bu ben, na pí šťal ku pí ská a na bu ben

tří ská. (L. H.)

Se dí li ška pod du bem, má pí šťal ku a bu ben, na pí šťal ku pí ská a na bu ben

tří ská. (V. G.)

Se dí li ška pod du bem, má pí šťal ku a bu ben, na pí šťal ku pí ská a na bu ben

tří ská. (M. K.)



tří ská. (M. K.)



ká a na bu ben tří ská. (K. K.)



ká a na bu ben tří ská. (K. K.)

- Melodizace textu dětem neznámé písni „Náš kohoutek kokrhá“

Jakmile dostali žáci za úkol zmelodizovat text písni, kterou neznali, byli najednou daleko tvořivější a otevřenější novým nápadům, než kdyby je svazovala (omezovala) znalost této melodie.



os pa lá, ně co se jí zdá lo. (M. K.)



Náš ko hou tek ko kr há, ko kr há, br zy bu de rá no. Na še Man ča os pa lá,



os pa lá, ně co se jí zdá lo. (D. Š.)



Náš ko hou tek ko kr há, ko kr há, br zy bu de rá no. Na še Man ča os pa lá,



os pa lá, ně co se jí zdá lo. (J. F.)



Náš ko hou tek ko kr há, ko kr há, br zy bu de rá no. Na še Man ča os pa lá,



os pa lá, ně co se jí zdá lo. (L. H.)



Náš ko hou tek ko kr há, ko kr há, br zy bu de rá no. Na še Man ča os pa lá,



os pa lá, ně co se jí zdá lo. (V. G.)



Náš kohou tek ko kr há, ko kr há, br zy bu de rá no. Na še Man ča os pa lá,



os pa lá, ně co se jí zdá lo. (K. K.)

- Melodicko-rytmické variace písně „Skákal pes“

Úkolem žáků byly variace melodicko-rytmického půdorysu písně „Skákal pes“. Veškeré obměny se měly týkat pouze melodie a rytmu – při zachování originálního textu. Někteří žáci sice stále trochu inklinovali k návratu k originálu (ať už po rytmické nebo melodické stránce), jiní si však s úlohou velice dobře poradili. V jednom případě jsem dokonce zaznamenala tečkovaný rytmus a v několika případech se zkušenější žáci odpoutali od původního dvoučtvrtečního taktu a rytmovali v taktu tříčtvrtečním.

Ská kal pes, přes o ves, přes ze le nou lou ku. Šel za ním my sli vec, pé ro na klo

bou ku. (originál)

Ská kal pes přes o ves, přes ze le nou lou ku. Šel za ním my sli vec, pé ro na klo

bou ku. (L. H.)

Ská kal pes přes o ves, přes ze le nou lou ku. Šel za ním my sli vec, pé rona klo

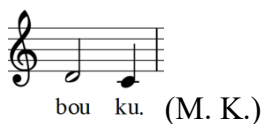
bou ku. (K. K.)

Ská kal pes přes o ves, přes ze le nou lou ku, šel za ním my sli vec pé ro na klo

bou ku. (D. Š.)



Ská kal pes přes o ves, přes ze le nou lou ku, šel za ním my slivec, pé ro naklo



bou ku. (M. K.)



Ská kal pes přes o ves, přes ze le nou lou ku, šel za ním my slivec pé ro naklo



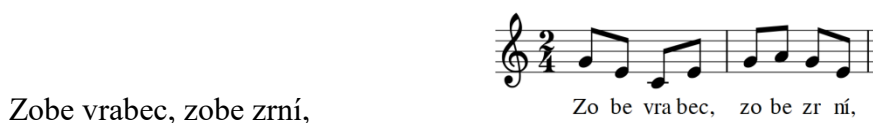
bou ku. (K. K.)

2.4.3.2.3 Práce s říkadly (rozpočítadly, básněmi apod.)

- **Melodizace jednoduchého dětského říkadla**

Text vybraného říkadla žáci melodizovali v pentatonice. Tímto rozsahem tónového operačního prostoru jsem totiž intonační výcvik svých žáků pěveckého kroužku ukončila v závěru školního roku 2017/2018. Navážeme na něj počátkem školního roku následujícího (2018/2019).


- Malá jednodílná písňová forma – a (předvěti a, závěti a)



Zobe vrabec, zobe zrní, Zo be vra bec, zo be zr ní,



až ho z toho zobák brní. až ho zto ho zo bák br ní.



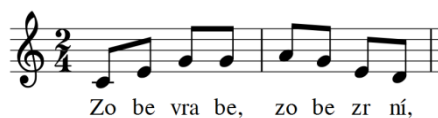
Zobe vrabec, zobe drobky, Zo be vra bec, zo be drob ky,

od chleba i od bábovky.

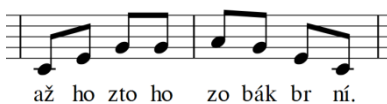


- Malá dvoudílná písňová forma s kontrastem – a (předvěti a + závěti a) b (předvěti b + závěti b)

Zobe vrabec, zobe zrní,



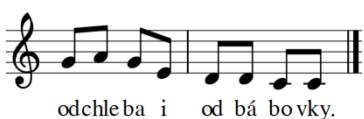
až ho z toho zobák brní.



Zobe vrabec, zobe drobky,

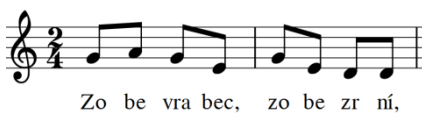


od chleba i od bábovky.

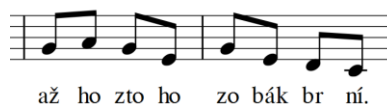


- Malá dvoudílná písňová forma s náznakem reprízy (s malým návratem) – a (předvěti a + závěti a) b (předvěti b + závěti a)

Zobe vrabec, zobe zrní,



až ho z toho zobák brní.



Zobe vrabec, zobe drobky,



od chleba i od bábovky.



od chle ba i od bá bo vky.

- Malá třídlílná písňová forma s reprízou (s velkým návratem) – a (předvětí a + závětí a) b (předvětí b + závětí b) a (předvětí a + závětí a)

Zobe vrabec, zobe zrní,



Zo be vra bec, zo be zr ní,

až ho z toho zobák brní.



až ho zto ho zo bák br ní.

Zobe vrabec, zobe drobky,



Zo be vra bec, zo be dro bky,

od chleba i od bábovky.



od chle ba i od bá bo vky.

Zobe vrabec, zobe zrní,



Zo be vra bec, zo be zr ní,

až ho z toho zobák brní.



až ho zto ho zo bák br ní.

- **Vícehlasá (instrumentální) melodizace dětského říkadla**

Žáci nejprve vytvořili jednohlasou melodii textu zadaného říkadla. To, jakou zvolí písňovou formu, jsem nyní zcela ponechala na jejich volbě. V tomto případě (viz níže) se jedná o malou dvoudílnou písňovou formu s náznakem reprízy (s malým návratem). Teprve poté následovala tvorba vícehlasého instrumentálního (ostináttního) doprovodu.

Vzhledem k tomu, že píseň byla zmelodizována v pentatonice, tvorba instrumentálního doprovodu nebyla příliš náročná.

Alt
Slu ní čko je ku la té, špi ča tá je stře cha, ta khle ská če vra be ček,

Zvonkohra

Zvonkohra

7
A.
ta khle za se ble cha. Vy so ký je pa ne lák, ní zký ma lý do mek, ta khle ci nká

Zvh.

Zvh.

14
A.
zvo ne ček, ta khle ve lký zvo nek.

Zvh.

Zvh.

2.4.3.2.4 Rozvoj intonačních dovedností

- **5.-3. stupeň – kukačkový interval (malá sestupná tercie)**

První čtyřtaktí písně „Adámku náš“ a jeho možné variace:



A dám ku náš, co pak dě láš? (výchozí model)



A dám ku náš, co pak dě láš? A dám ku náš, co pak dě láš?



A dám ku náš, co pak dě láš? A dám ku náš, co pak dě láš?

První čtyřtaktí písně „Plavala husička po Dunaji“ a jeho možné variace:



Plavala husička po Dunaji. (výchozí model)



Plavala husička po Dunaji. (D. Š.)



Plavala husička po Dunaji. (K. K.)



Plavala husička po Dunaji. (V. V.)



Plavala husička po Dunaji. (J. F.)

• 5.-6.-5.-3. stupeň – kolovrátková melodie

Rozpočítadlo „Zlatá brána“ a jeho možná variace:



Zlatá brána o te všena, zlatým klíčem o dem čena. Kdo do ní vejde,



to muhla va se jde, ať je to ten neboten, praští me ho koštětem. (originál)

Zla tá brá na o te vše na, zla tým klí čem o dem če na. Kdo do ní ve jde,

11

to mu hla va se jde, ať je to ten ne bo ten, pra ští me ho ko ště tem. (M. K.)

Rozpočítadlo „Vyjdi, vyjdi, sluníčko“ a jeho možná variace:

Vy jdi, vy jdi, slu ní čko, na ma ko vé zr ní čko, vy jdi, vy jdi na ko pe ček,

7

u vi díš tam pět o ve ček a še sté ho be ra na, se zla tý ma ro ha ma. (originál)

Vy jdi, vy jdi, slu ní čko, na ma ko vé zr ní čko, vy jdi, vy jdi na ko pe ček,

7

u vi díš tam pět o ve ček a še sté ho be ra na, se zla tý ma ro ha ma. (K. K.)

První čtyřtaktí písně „Pec nám spadla“ a její možné variace:

Pozn. toto čtyřtaktí končí v původní verzi 4. stupněm – melodii jsem proto pro naše potřeby ukončila 3. stupněm.

Pec nám spa dla, pec nám spa dla, kdo pak nám ji po sta ví, (výchozí model)

Pec nám spa dla, pec nám spa dla, kdo pak nám ji po sta ví, (V. G.)

Pec nám spa dla, pec nám spa dla, kdo pak nám ji po sta ví, (D. Š.)



Pec nám spa dla, pec nám spa dla, kdopak nám ji po sta ví, (M. K.)

• 5.-6. stupeň

První čtyřtaktí písně „Prší, prší“ a jeho možné variace:



Pr ší, pr ší, jen se le je, kam ko ní čky po je de me? (výchozí model)



Pr ší, pr ší, jen se le je, kam ko ní čky po je de me? (K. K.)



Pr ší, pr ší, jen se le je, kam ko ní čky po je de me? (K. K.)



Pr ší, pr ší, jen se le je, kam ko ní čky po je de me? (M. K.)

• 3.-5.-6.-5. stupeň

První dvojtaktí písně „Pod naším okýnkem“ a jeho možné variace:



Podnaším o kýnkem, (výchozí model)



Podnaším o kýnkem, Podnaším o kýnkem, Podnaším o kýnkem,

(K.K.)

• 1.-3.-5.-6.-5. stupeň

První dvojtaktí písně „Spadla mi šablíčka“ a jeho možné variace:



Spadla mi ša blička (výchozí model)

Spadla mi ša blička (D. Š.)

Spadla mi ša blička (K.)

Spadla mi ša blička (K.)

• 1.-3.-5. stupeň (tónický kvintakord a jeho obměny)

První čtyřtaktí písně „Ovčáci, čtveráci“ a jeho možné variace:

O včá ci čtve rá ci, (výchozí model)

O včá ci čtve rá ci, (D. Š.)

O včá ci čtve rá ci,

O včá ci čtve rá ci, (K. K.)

Pozn. Na jednotlivých obměnách tónického kvintakordu lze žákům dobře demonstrovat rozdíl mezi melodií stoupající, melodií klesající a melodií lomenou.

První dvojtaktí písně „Stála basa u primasa“ a jeho možné variace:

Stála ba sa u pri ma sa, (výchozí model)

Stála ba sa u pri ma sa, Stála ba sa u pri ma sa, Stála ba sa u pri ma sa,

(K. K.)

Stála ba sa u pri ma sa, Stála ba sa u pri ma sa, Stála ba sa u pri ma sa,

(D. Š.)

- **3.-2.-1. stupeň**

Píseň „Halí, belí“ a její možné variace:

Ha lí, be lí, ko ně ve lí a hří bá tka vpe tr že li. (originál)

Ha lí, be lí, ko ně ve lí a hří bá tka vpe tr že li. (V. G.)

Ha lí, be lí, ko ně ve lí a hří bá tka vpe tr že li. (J. F.)

Ha lí, be lí, ko ně ve lí a hří bá tka vpe tr že li. (M. K.)

- **5.-3.-2.-1. stupeň**

Píseň „To je zlaté posvícení“ a její možná variace:

To je zla té po sví ce ní, to je zla tá ne dě le. Má me ma so a zas ma so,

7
kto mu kou sek pe če ně. (originál)

To je zla té po svě ce ní, to je zla tá ne dě le. Má me ma so a zas ma so,

7

kto mu kou sek pe če ně. (K. K.)

Píseň „Už je to uděláno“ a její možná variace:

Už je to u dě lá no, už je to ho to vo. Pár va jí ček na ren dlí ček, kou sek má sla

8

do to ho. (originál)

Už je to u dě lá no, už je to ho to vo. Pár va jí ček na ren dlí ček, kou sek má sla

8

do to ho. (D. Š.)

Píseň „Cib, cib, cibulenka“ a její možná variace:

Cib, cib, ci bu le nka, mak, mak, ma ku le nka, když jsem by la ma li čeká,

7

cho va la mě ma ti čka. A teď už jsem ve li ká, mu sím cho vat Je ní ka. (originál)

Cib, cib, ci bu le nka, mak, mak, ma ku le nka, když jsem by la ma li čeká,

7

cho va la mě ma ti čka. A teď už jsem ve li ká, mu sím cho vat Je ní ka. (M. K.)

Píseň „Běží liška k Táboru“ („Když jsem husy pásala“) a její možná variace:



2.4.4 Výsledky výstupní prověrky hudebnosti

2.4.4.1 Hudební sluch

Ve všech úlohách této oblasti prověrky hudebních schopností došlo ke zlepšení celkových výsledků žáků. Stoprocentně správně žáci opět rozlišovali délku dvou tónů a dynamické rozdílů dvou tónů. Velice dobře se jim dařilo rovněž v úloze prověřující schopnost porovnávat výškový rozdíl dvou tónů (žáci z druhé skupiny zde získali plný počet bodů) i v identifikaci hudebních nástrojů podle zvukových ukázek. Co se týče hudebního sluchu, nejméně úspěšní byli žáci ve cvičení zaměřeném na orientaci v tónovém prostoru. Někteří žáci mají pravděpodobně stále problémy určit, zda píseň zní ve vyšší (či nižší) poloze v porovnání s polohou výchozí. Výsledková tabulka (Příloha 3) rovněž podává informaci o zlepšení individuálních výkonů některých žáků v jednotlivých úlohách.

2.4.4.2 Tonální citění

V oblasti tonálního citění rovněž došlo k výraznému zlepšení celkových i individuálních výsledků oproti vstupní prověrce hudebních schopností. V úloze zacílené na odhalení falešného tónu ve známých lidových písních si žáci vedli o něco lépe než v úlohu prověřující schopnost identifikace ukončené a neukončené melodie, kde jsem však zaznamenala zlepšení individuálních výsledků u osmi žáků z první skupiny a osmi žáků z druhé skupiny.

2.4.4.3 Harmonické cítění

Také v rámci harmonického cítění si můžeme díky tabulce (Příloha 3) všimnout jistého zlepšení celkových i individuálních výsledků. Žákům se nyní poměrně dobře dařilo nejen rozpoznat počet tónů v souzvuku, ale také poznat správný harmonický doprovod. Právě zde si vysvětlují znatelný pokrok především tím, že žáci mají písně už více „naposlouchané“ s harmonickým (klavírním) doprovodem.

2.4.4.4 Rytmičné cítění

Rytmičné cvičení zůstávají stále mezi žáky poměrně velice oblíbená. Poměrně vysokého počtu bodů získali žáci v úlohách zaměřených na poznávání metra i na rozpoznání shodných nebo rozdílných rytmičných (vytleskávaných) úryvků. Rozpoznat píseň podle rytmu je pro žáky pořád poměrně náročným cvičením – přesto právě zde devět žáků z první skupiny a pět žáků z druhé skupiny dokázalo zlepšit své individuální výsledky.

2.4.4.5 Hudební představivost

K jistému zlepšení došlo u žáků i z hlediska hudební představivosti. Všichni žáci z obou skupin dokázali zcela správně identifikovat známé písně podle melodických úryvků. Podobné hádanky zařazují občas do výuky zpěvu pro zpestření. V úloze zaměřené na rozpoznání shodných a rozdílných melodických úryvků byli všichni žáci první skupiny stoprocentně úspěšní, z druhé skupiny pouze jedna žákyně jedenkrát chybovala.

2.4.5 Výsledky výstupní prověrky tvořivých schopností

2.4.5.1 Fluence

Hledání slov k danému rytmu

V úloze zaměřené na plynulost a návaznost tvorby slovních spojení odpovídajících zadanému rytmu došlo ke zlepšení celkových i individuálních výsledků jednotlivých žáků v obou skupinách. V porovnání se vstupní prověrkou nyní žáci reagovali pohotověji a o poznání rychleji. Vysvětlují si to jako důsledek pravidelných rytmičných cvičení, které se žáky provádím a které zařazují vždy na začátek našich lekcí zpívání.

Textové obměny: milá babička, hodný dědeček, moje tetička, hnědá lavička, malá ručička, mokrá houpačka, malý kolíček, černá tužička, těžká taštička, malé miminko, krásná

panenka, suchý lísteček, zdravý stromeček, její domeček, teplá čepička, chytrá hlavička, velká kostička, smutná písnička, vtipná básnička, pestrá sukýnka, modré tepláky, malé košťátko, naše zvířátko, hebký plyšáček, nové autíčko, apod.

Melodické obměny písně

V rámci tohoto cvičení dostali žáci za úkol vytvořit několik rozličných melodických variací písně „V zahradě na hrušce“. Také zde jsem zaznamenala jisté zlepšení – u čtyř žáků z první skupiny a šesti žáků z druhé skupiny.

2.4.5.2 Flexibilita

Rytmické obměny písně

Co se týče schopnosti žáků pružně měnit zažitý způsob myšlení a překonávat zažitý postup (v tomto případě zažitou rytmičnou strukturu písně „Já do lesa nepojedu“), v obou skupinách si někteří žáci výrazně zlepšili své výsledky (pět žáků z první skupiny a 4 žáci z druhé skupiny). Přesto se ještě našly žákyně, které nebyly schopné dokázat se odpoutat od naučeného rytmu (dvě žákyně z první skupiny a jedna žákyně z druhé skupiny).

Obměny výchozí melodie

I zde tabulka (Příloha 3) dokládá zlepšení individuálního výkonu některých žáků (pět žáků z první skupiny a pět žáků z druhé skupiny dosáhlo lepšího výsledku než v předešlém testu). Nicméně, dvě žákyně z první skupiny a jedna žákyně z druhé skupiny si s řešením úlohy vůbec nedokázaly poradit.

2.4.5.3 Originalita

Rytmizace dětského říkadla (básně)

K tomuto účelu jsem znovu záměrně zvolila báseň, která obsahuje pravidelné, rytmičné verše – složené převážně z dvouslabičných slov – a která svádí k jednotvárné (monotónní) rytmizaci pomocí osminových not v 2/4 taktu. Z hlediska originality (která je v tomto případě stěžejním aspektem hodnocení) je zajímavé sledovat, které žákyně (dvě žákyně z první skupiny a čtyři žákyně z druhé skupiny) jsou schopné najít různé neobvyklé způsoby rytmizace.

Melodizace dětského říkadla (básně)

Za významné zlepšení v tomto cvičení považují skutečnost, že někteří žáci se už dokázali odvážně oprostít od známého hudebního materiálu (melodie známých lidových písní) a vytvořit svou vlastní melodii (byť možná mnohdy postrádající melodické vrcholy zvyšující napětí písně) – čtyři žákyně z první skupiny a čtyři žákyně z druhé skupiny. Dvěma žákům z druhé skupiny se (ve vzájemné spolupráci) podařilo vytvořit originální a zajímavou melodii.

Vícehlasá instrumentální melodizace (doprovod) dětského říkadla (básně)

Improvizace nástrojového doprovodu dříve zrytmizované a zmelodizované básně nyní znovu potvrdila své prvenství, co se týče nejobtížnějšího úkolu. Žáci si už nyní bezpochyby umí poradit s vícehlasým rytmickým ostinátním doprovodem, nicméně na procvičování tvorby harmonického doprovodu písní nám v rámci pěveckého kroužku moc času nezbyvá. Tři žáci z první skupiny a čtyři žáci z druhé skupiny vytvořili vícehlasý rytmický ostinátní doprovod (1 bod), pouze jeden žák z druhé skupiny byl schopen si poradit s ostinátním melodickým doprovodem (2 body).

2.4.5.4. Elaborace

Řešení hudebně problémové situace

Poslední úkol prověřuje schopnost žáků rozvinout hudební nápad do detailní podoby. Provedený test potvrdil, že sedm žáků z každé skupiny je schopno tvořivě pracovat na základě mých průběžných metodických pokynů a demonstrovaných příkladů. Zbývajících pět žáků z každé skupiny dokázalo nyní pracovat zcela samostatně (po předchozím stanovení cíle tvořivé práce). V tomto směru došlo ke zlepšení individuálního výkonu u třech žáků z první skupiny a čtyř žáků z druhé skupiny.

2.4.6 Shrnutí

Žákům z první skupiny se ve vstupní prověrce hudebních schopností nejlépe dařilo v úlohách zaměřených na porovnávání délky a dynamiky dvou tónů a v odhalení známé písně podle melodického úryvku. Naopak nejmenšího počtu bodů dosáhli v úlohách prověřujících orientaci v tónovém prostoru a poznání správného harmonického doprovodu. Tabulka zaznamenávající výsledky výstupní prověrky hudebnosti hovoří o zlepšení

individuálních výsledků všech žáků. Největší bodový vzestup jsem zaznamenala u žákyně L.Š. (o 17 bodů oproti prvnímu testování).

Žáci z druhé skupiny získali ve vstupní prověrce hudebních schopností maximálního počtu bodů rovněž v úlohách prověřujících porovnávání délky a dynamiky dvou tónů, velice dobře se jim dařilo také v úloze zaměřené na poznávání metra. Výrazně nižšího počtu bodů dosáhli ve cvičení cíleném na identifikaci ukončené a neukončené melodie. Také zde došlo ke zlepšení individuálních výsledků žáků – od prvního testování si nejvíce polepšila žákyně N.V. (o 14 bodů).

2.4.7 Odpovědi na výzkumné otázky

2.4.7.1 Organizace hudebně tvořivých aktivit v zájmovém pěveckém kroužku

Se členy zájmového pěveckého kroužku se setkávám jedenkrát týdně – vždy ve středu odpoledne od 14. do 15. hodin (první skupina) a od 15. do 16. hodin (druhá skupina). Žáky jsem si rozdělila do dvou skupin záměrně, abych tak mohla s dvanácti žáky v každé skupině lépe pracovat individuálně.

Každou hodinu zahajuji vždy krátkým rytmickým cvičením. Začínáme „rytmickou ozvěnou“ (hra na tělo s deklamací textu nebo bez deklamace), přecházíme ke hře na „otázku a odpověď“ (viz kapitola „Rozvoj rytmické tvořivosti“), můžeme navázat hrou na „štafetu“ (žáci pokládají otázky svým kamarádům) apod. Rytmické „rozcvičky“ věnuji vždy maximálně 5-7 minut.

K rozezpívání mám připravené jednoduché a krátké otextované melodické útvary (text obměňuji podle aktuální situace – když mne například zaujme nějaký výrok v předešlém rytmickém cvičení). Začínáme melodií sestupnou – pro snazší navození hlavového tónu. Žáci se mohou dále rozezpívat prostřednictvím vhodných melodických úryvků písní, které mohou buď opakovat (přímá imitace – hra na „ozvěnu“) nebo je mohou různým způsobem obměňovat (viz kapitola „Rozvoj intonačních dovedností“). Tímto způsobem jsme začali od nejjednodušších modelů rozšiřovat tónový operační prostor v rámci tvořivé intonace. Těmto aktivitám nechávám obvykle maximálně 10 minut.

Poté následují činnosti spojené s nově osvojovanou písní – krátká motivace a předzpívání písně, rozhovor o písni (jak na nás působí melodie, text, o čem se v ní zpívá, kdo ji zpívá,

objasníme si případně některá neobvyklá slova apod.). Po krátkých úsecích (pokud je píseň dlouhá) pak už zpívají žáci společně se mnou. Pokud jsou v písni nějaké obtížné části (z hlediska melodie, rytmu či textu), vracíme se k nim častěji. Než píseň „odložíme“, zazpíváme si ji vcelku alespoň jednou s klavírním doprovodem. S novou písní pracujeme většinou maximálně 15-20 minut.

Po zbytek hodiny procvičujeme písně, které už mají žáci osvojené, a společně k nim tvoříme instrumentální doprovod. K oživení či zpestření hodiny (na probuzení unavených žáků) dávám třeba hudební hádanky melodické („Poznej píseň podle úryvku melodie“) nebo rytmické („Poznej píseň podle rytmu“). Případně výběr oblíbené aktivity na závěr přenechávám na volbě žáků.

2.4.7.2 Problémy při využití hudebně tvořivých činností v zájmovém pěveckém kroužku

Nedostatek času vnímám jako zásadní problém. Stanovení časového limitu na hudebně tvořivé aktivity rozhodně nepůsobí příznivě. Pocit nedostatku času na řešení problémových úloh totiž vede ke zbytečnému stresu, následkem kterého se blokuje hudebně tvořivé myšlení a veškerá tvůrčí činnost žáků. Určitá časová rezerva je zde proto takřka nezbytností, vezmeme-li v úvahu, že samotné soustředění a přípravná činnost vyžaduje dostatek času.

Dalším negativním faktorem je **nedostatečné vybavení učebny**. Zpíváme v běžné školní třídě, jejíž velkou výhodou je pouze pianino. Žáci sedí na dřevěných židličkách, které si vždy na začátku hodiny sestavíme do půlkruhu kolem piana. Postupně se mi podařilo pořídit alespoň základní sadu rytmických nástrojů a pro potřeby melodické (či vokální) improvizace s sebou vozím ještě dvě zvonkohry.

Nepozornost, roztěkanost, únava žáků jsou dalšími významnými jevy, které negativně ovlivňují využití hudebně tvořivých činností v pěveckém kroužku. S první skupinou začínám ve 14. hodin, kdy jsou žáci po dopoledním vyučování (4 – 5 vyučovacích hodinách) a po obědě již znatelně unavení a obtížně v sobě hledají energii na tvořivá řešení hudebně problémových úloh.

Zábrany, ostych, nízká sebedůvěra (nedůvěra ve své schopnosti), strach ze selhání (z chyby) nelze v tomto směru rozhodně podceňovat. Dále bych sem řadila také přehnaný **perfekcionismus, nedostatek odvahy riskovat, experimentovat či chybějící snahu překonávat problémy**. Do dnešního dne mám ve skupině žáky, kteří se mi sami svěřili, že se ani tolik neostýchají zpívat před svými spolužáky – jako přede mnou. Sama sobě si kladu otázku, z čeho plyne tato jejich nejistota? Je-li tvůrčí žák vnitřně nejistý, ztrácí svou odvalu experimentovat a mnohé své nápady odmítá realizovat – musí proto cítit jistotu, že ho jeho okolí podpoří.

Snaha o konformismus (neodlišovat se příliš od průměru) může možná částečně souviset s předchozím bodem – s nízkým sebevědomím, kdy jedinec natolik nedůvěřuje svým schopnostem, že se je snad bojí „předvést“. Stále více však začínám nabývat dojmu, že tento „trend“ je pouze důsledkem tradičního (zastaralého) školního výchovně vzdělávacího působení.

2.4.7.3 Faktory ovlivňující užití hudebně tvořivých činností v zájmovém pěveckém kroužku

Časová dotace

Se žáky pěveckého kroužku se setkávám jedenkrát týdně na dobu jedné vyučovací hodiny, což je skutečně zoufale málo – vzhledem k tomu, že v tomto čase je nutné zvládnout rovněž nácvik na besídky či jiná veřejná vystoupení. Času pro užití hudebně tvořivých činností v pěveckém kroužku nám již tedy příliš mnoho nezbyvá. Jedna hodina týdně rozhodně není dostačující na to, aby mohli žáci bez obav a vědomí časové tísně v klidu tvořit zajímavější hudební útvary. Proto do našich setkání volím spíše aktivity jednodušší a komplikovanější úlohy zadávám žákům k dobrovolnému vypracování na doma.

Prostředí – škola, učebna, počet žáků, motivace

Pan ředitel ZŠ v Čerčanech byl velice nakloněn myšlence zřídit v rámci školy pěvecký kroužek a za jeho maximální podporu jsem mu velmi vděčná. Nicméně vybavení učebny, kterou máme k dispozici, není v tomto směru příliš ideální. Nemáme mnoho možností, jak učebnu uspořádat – vzhledem ke standardnímu rozestavení lavic zde není ani moc prostoru pro tvořivé aktivity.

Co však považuji za nesmírné pozitivum je nejen celkový počet žáků ve skupině (12 žáků), ale také skutečnost, že pracuji pouze se žáky, které zpívání (a potažmo veškeré hudební činnosti) baví. V tomto ohledu mám tedy obrovskou výhodu, poněvadž mi žáci přicházejí do výuky do jisté míry vnitřně motivovaní (především ke zpěvu) – tudíž nemusím řešit závažné kázeňské problémy a mým úkolem je pouze vhodné nasměrování, vedení a podpora jejich motivace. Přesto je třeba mít stále na paměti, že pokud zvolené hudebně tvořivé aktivity nebudou pro žáky dostatečně přitažlivé a zajímavé, je vysoce pravděpodobné, že v nich nebudou vyvíjet ani příliš velkou iniciativu.

Celkové klima a vztahy ve skupině

Využívám především toho, že se jedná o zájmový kroužek, který sdružuje žáky stejného zaměření. Předpokládám tedy, že děti zpívat baví a tudíž by sem měly chodit rády a s nadšením. A právě zdravé nadšení je nezbytným předpokladem tvůrčího prostředí. Takže dobré vztahy, humor a pohoda jsou zde prioritní. Je přirozené, že takové klima bude mít pozitivní vliv na rozvoj hudebních schopností žáků (včetně schopností hudebně tvořivých).

Obě skupiny jsou věkově a genderově heterogenní – mám zde žáky od první do páté třídy, které se snažím vést ke vzájemné pomoci a spolupráci, protože je zřejmé, že věkově starší žáci budou mít i více hudebních zkušeností než jejich mladší spolužáci. Vzhledem k tomu také probíhá většina hudebně tvořivých aktivit v malých skupinách (po třech až čtyřech žácích).

2.5 Závěry výzkumu, verifikace hypotéz

1. Hudebně tvořivé činnosti podporují u žáků zájmového pěveckého kroužku celkový rozvoj hudebních schopností včetně rozvoje schopností tvořivých.

Hypotéza byla ověřena a verifikována. Porovnáme-li úroveň hudebních schopností žáků pěveckého kroužku před zahájením experimentálního vyučování s využitím hudebně tvořivých prvků (vstupní prověrka hudebních a tvořivých schopností) a poté s odstupem několika měsíců (výstupní prověrka hudebních a tvořivých schopností), je zřejmé, že u mnohých žáků došlo ke zlepšení výsledků.

2. Každé dítě si rádo hraje – má tedy přirozené předpoklady k hudebně tvořivým činnostem.

Tato hypotéza byla rovněž ověřena a verifikována. Tvořivost má ke hře bezesporu velmi blízko a právě hra je základním východiskem dětského sebevyjádření. Z tohoto důvodu jsem hudebně tvořivé aktivity zařazovala do výuky prostřednictvím nejrůznějších didaktických her. A vzhledem k tomu, že děti mladšího školního věku si stále ještě rády hrají, všechny se jich s nadšením účastnily.

3. Zajištění příznivých podmínek (bezpečného a podnětného prostředí) ze strany pedagoga evokuje motivaci dítěte k tvořivým aktivitám.

Tato hypotéza byla také ověřena a verifikována. Každá tvořivá činnost s sebou přirozeně přináší spoustu chyb, překážek, nevhodných řešení i sebekritiky. Od začátku se snažím budovat v hodinách pěveckého kroužku příznivé a motivační ovzduší a pracuji s dětmi na tom, aby se neobávaly svých případných pochybení a považovaly je spíše za možnosti ke zlepšení (příležitosti k růstu). Pokud by totiž vnímaly své chyby za cosi nepřipustného, bály by se experimentovat a jejich tvořivé úsilí by tak bylo blokováno. Naproti tomu v bezpečné atmosféře (bez kritiky, odsuzování a trestů), v níž nechybí ani humor a smích, mohou děti bez obav vyjadřovat své pocity, demonstrovat své nápady a být při tom zcela samy sebou.

4. Každému dítěti lze poskytnout prostor a prostředky k hudebně tvořivým aktivitám.

Také tato hypotéza byla ověřena a verifikována. Každé dítě si dokáže hrát v prostředí, v němž se právě nachází – a v podstatě s každým předmětem, které má v tu danou chvíli k dispozici. A tvořivé aktivity mají svůj původ v dětských hrách.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje hudební tvořivosti a tvořivého myšlení žáků mladšího školního věku (1. stupně ZŠ) v rámci zájmového pěveckého kroužku.

Teoretickou část práce jsem rozčlenila do sedmi základních kapitol. První kapitola je věnována bližšímu vymezení pojmu tvořivost. Ve druhé kapitole pak podrobněji rozpracovávám tvořivé myšlení a jeho nepostradatelný význam pro život člověka. Třetí kapitola pojednává o hudebně tvořivém myšlení včetně identifikace jeho zásadních rysů. Na ni navazuje kapitola o hudební tvořivosti, v níž zmiňuji rovněž dětskou hudební tvořivost a tu následně dávám do spojitosti se stavem „flow“. Dále představuji roli tvořivého učitele hudební výchovy v rozvoji tvořivosti žáků. Zaobírám se rovněž metodickým postupem rozvoje tvořivosti. Poslední kapitola teoretické části uvádí konkrétní typy cvičení určené k rozvoji hudební tvořivosti.

Ve výzkumné části diplomové práce jsem představila svůj výzkum, který jsem uskutečnila na ZŠ Čerčany v rámci zájmového pěveckého kroužku ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019. Zkoumala jsem vliv využití hudebně tvořivých prvků ve výuce zpěvu na rozvoj hudebních schopností žáků. Na počátku výzkumu jsem provedla vstupní prověrku hudebnosti, na konci výzkumu pak výstupní prověrku hudebnosti. Porovnáním výsledků těchto dvou prověrek jsem si pak ověřila pravdivost formulovaných hypotéz.

Stěžejním zdrojem informací ke studiu a zpracování kapitol o obecné tvořivosti mi byla publikace Reynolda Beana – *Jak rozvíjet tvořivost dítěte* a knihy Josefa Maňáka – *Nárys didaktiky; Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků* a *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Dále jsem čerpala převážně z titulů *Tvořivé vyučování* (Irena Lokšová, Jozef Lokša) a *Tvořivost: techniky a cvičení* (Marie Königová).

Co se týče kapitol o hudební tvořivosti, velice cenným zdrojem informací mi byly knihy Hany Váňové – *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku* a *Pěvecká tvořivost na základní škole* a Františka Sedláka – *Didaktika hudební výchovy 1* a *Didaktika hudební výchovy 2*.

Psaním této diplomové práce jsem si rozšířila okruh vědomostí a dovedností týkajících se právě (nejen hudební) tvořivosti a možností jejího rozvoje. Poznala jsem a vyzkoušela v praxi nový směr, způsoby a inspirativní metody výuky zpěvu (a hudební výchovy). Pochopila jsem, že tento předmět lze pojmout zábavnou a přitažlivou formou tak, aby ubylo žáků, kteří budou mít z hudební výchovy obavy, a naopak přibylo žáků, kteří budou s nadšením vzájemně sdílet své hudební zážitky a zkušenosti.

„Tvořivost dává životu smysl. Tvořivost odlišuje člověka od zvířete a stroje. Tvořivost léčí člověka z chorob moderní civilizace. Tvořivost je způsobem seberealizace. Tvořivost je největší hodnotou pro společnost. Tvořit znamená žít.“⁹³

⁹³ ZELINA, Miron; JAŠŠOVÁ, Eva. *Tvorivost'-piata dimenzia*. Smena, 1984.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3, 1997.

ČERNÁ, Petra. *Putování se sluníčkem*. Kroměříž: Přikrylová Milada Plus s.r.o., 2014. ISBN 978-80-87165-56-0.

DACEY, John S.; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

FERTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. ISBN 978-80-906089-2-4.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Academia, 1985.

KOLÁŘ, Jiří, Hana VÁŇOVÁ a Oldřich DUZBABA. *Počátky tvořivé intonace: Diatonika dur I: Skripta pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-846-6.

KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

- PECHÁČEK, Stanislav a Hana VÁŇOVÁ. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0365-9.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-427-0367-4.
- PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, sro, 1995.
- ROGERS, Carl Ransdom. *Ako byť sám sebou: pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.
- SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Učebnice pro vysoké školy.
- SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SIEBR, Rudolf a František SEDLÁK. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy.
- TÓTHOVÁ, Monika. *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. ISBN 80-8094-033-9.
- VACHUDOVÁ, Eva. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-586-7.
- VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2.
- VÁŇOVÁ, Hana. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- VÁŇOVÁ, H.; SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 196 s. ISBN 80-246-0435-3.

ZELINA, Ladislav a Milota ZELINOVÁ. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogická a psychologická literatura. ISBN 80-08-00442-8.

ZELINA, Miron; JAŠŠOVÁ, Eva. *Tvorivost'-piata dimenzia*. Smena, 1984.

Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996]. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.

Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice: sborník příspěvků z celostátní konference katedry hudební výchovy pedagogické fakulty UK Poděbrady 22.-24.9.1986. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. Informační bulletin SVI. Supplementum.

PLAVEC, Josef. *Sborník katedry hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. Sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty.

Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. Informační bulletin SVI. Supplementum.

Internetové zdroje:

<http://www.orff.cz/>

<http://www.peterrwebster.com/>

<http://www.slysetjinak.upol.cz/>

Seznam příloh

- Příloha 1 Kolektivní prověrka hudebnosti (zadání pro učitele)
- Příloha 2 Kolektivní prověrka hudebnosti (pracovní listy pro žáky)
- Příloha 3 Tabulky (Složení žáků pěveckého kroužku – podle ročníků, Výsledky kolektivní prověrky hudebních schopností, Výsledky prověrky hudebně tvořivých schopností)
- Příloha 4 Kazuistika žáků zájmového pěveckého kroužku