

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Význam hudby v etickém rozvoji dítěte mladšího školního věku  
Significance of music in ethical aspects of child's development during the  
period of middle childhood

Zdislava Dudková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání - Hudební výchova  
se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Význam hudby v etickém rozvoji dítěte mladšího školního věku 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.

V Praze 23. července 2020

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské diplomové práce doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za uvedení do problematiky tématu, za podnětné rady i vstřícnou a trpělivou pomoc.

Velký dík patří také mému manželovi Michalu Dudkovi za láskyplnou a trpělivou podporu po celý čas, kdy jsem se věnovala studiu na vysoké škole a psaní bakalářské práce.

Děkuji rovněž své rodině za ochotu mi vždy poradit, vyslechnout mě a podpořit po celou dobu studia.

Zdislava Dudková

## **AUTORSKÝ ABSTRAKT**

Bakalářská práce s názvem „*Význam hudby v etickém rozvoji dítěte mladšího školního věku*“ se zabývá vlivem integrace dětských příběhů s etickými tématy a hudebních i mimohudebních činností v etickém a emocionálním prožívání dítěte mladšího věku. Teoretická část bakalářské práce pojednává o charakteristice hudebního vnímání a prožívání dítěte mladšího školního věku a o podpoře hudby do oblastí estetických a etických v osobnostním rozvoji. V tomto smyslu též přibližuje koncepci integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy. V praktické části je představena metodika výzkumu a je zde podrobněji popsána realizace předvýzkumu. Popsány jsou zde také autorské metodické scénáře pro experimentální výzkum. Cílem bakalářské práce je ověření účinnosti uměleckých i mimouměleckých činností v rozvoji kognitivních a emocionálních procesů u dítěte mladšího školního věku a tvorba metodických scénářů, které by byly svým obsahem užitečné pro esteticko-výchovné činnosti dětí na 1. stupni ZŠ.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Hudební vývoj dítěte mladšího školního věku, rozvoj osobnosti, integrativní hudební pedagogika, polyestetická výchova, metodické scénáře.

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis called „*Significance of music in ethical aspects of child's development during the period of middle childhood*“ discusses the influence of ethical topics in child stories and musical and non-musical activities on the ethical and emotional experience in children. The first part of the thesis deals with the characteristics of children's perception and experiencing of music and with the importance of music in the fields of aesthetics and ethics during child's personality development. In this context the thesis also outlines the concept of integrative music education and polyaesthetic education. In the second part research methods are laid out and the details of pre-research as well as used teaching methods for the experimental research are described. The aim of the thesis is to analyze the effectiveness of artistic and non-artistic activities in the development of cognitive and emotional processes in children of the elementary school age, and creation of methodical approaches to aid the aesthetical-pedagogical exercises for the elementary school children.

## **KEYWORDS**

The development of musicality in the children of middle childhood, personality development, integrative music education, polyaesthetic education, methodological scenarios.

## OBSAH

Úvod.....	9
1. Charakteristika hudebního vnímání a prožívání dítěte mladšího školního věku ...	11
1.1 Hudební vnímání .....	13
1.1.1 Specifika hudebního vnímání .....	14
1.1.2 Faktory ovlivňující hudební vnímání.....	14
1.2 Hudební ontogeneze .....	16
1.2.1 Hudební vlohý.....	16
1.2.2 Hudební schopnosti.....	17
1.2.3 Hudební dovednosti .....	18
1.2.4 Hudební vývoj dítěte mladšího školního věku.....	20
1.3 Základní typické znaky dítěte mladšího školního věku.....	23
1.3.1 Charakteristika základních znaků dítěte mladšího školního věku podle Z. Heluse .....	24
1.3.2 Charakteristika základních znaků dítěte mladšího školního věku podle M. Vágnerové .....	25
1.3.3 Charakteristika základních znaků dítěte mladšího školního věku podle V. Příhody .....	26
1.3.4 Shrnutí základních znaků dítěte mladšího školního věku.....	29
1.3.5 Poznávací procesy v mladším školním věku .....	30
2. Podpora integrace hudby do oblastí estetických a etických v osobnostním rozvoji..	32
2.1 Proces osobnostního zrání prostřednictvím hudebních podnětů .....	32
2.1.1 Osobnostní charakteristika.....	32
2.1.2 Hudba v osobnostním rozvoji .....	33
2.1.3 Hudební tvořivost jako prostředek osobnostního rozvoje .....	34

2.2	Význam integrativní hudební výchovy a polyestetické výchovy ve školním hudebním vzdělávání.....	37
2.2.1	Polyestetická výchova.....	37
2.2.2	Integrativní hudební výchova.....	39
2.3	Hra jako prostředek výchovy a vzdělávání.....	41
2.4	Hudební pohádka a příběh s dětským hrdinou jakožto prostředky integrace hudby do oblastí estetických a etických.....	42
2.4.1	Charakteristika pohádky .....	42
2.4.2	Charakteristika příběhu s dětským hrdinou .....	43
3.	Výzkumný záměr z oblasti účinnosti hudebního dětského příběhu.....	45
3.1	Předmět a cíle výzkumu .....	45
3.2	Pracovní hypotézy .....	46
3.2.1	Hlavní hypotéza .....	46
3.2.2	Dílčí hypotézy .....	46
3.3	Výzkumné metody.....	47
3.3.1	Experiment.....	47
3.3.2	Pozorování .....	47
3.3.3	Dotazník.....	48
3.3.4	Rozhovor.....	48
3.4	Organizace výzkumu .....	49
3.4.1	Etapy výzkumu .....	49
3.5	Autorský scénář experimentálního vyučování .....	50
3.5.1	Návrh scénáře 1. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	50
3.5.2	Návrh scénáře 2. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	54
3.5.3	Návrh scénáře 3. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	57
3.5.4	Návrh scénáře 4. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	61
3.5.5	Návrh scénáře 5. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	64

3.5.6	Návrh scénáře 6. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	67
3.5.7	Návrh scénáře 7. vyučovací hodiny hudební výchovy .....	72
3.6	Předvýzkum .....	75
3.6.1	Výstupy z předvýzkumu .....	76
3.6.2	Závěr z předvýzkumu.....	82
3.7	Výstupy z předpokládaného výzkumu .....	82
4.	Diskuze .....	83
	Závěr .....	84
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	86
	Seznam příloh .....	90



## Úvod

Hudba byla odpradáвна přirozenou součástí lidského života. Ještě dnes můžeme u přírodních národů pozorovat její důležité postavení v každodenním životě a rituálech. V porovnání s touto skutečností se zdá být hudba v evropské kultuře jaksí upozaděna a prostor pro aktivní věnování se hudbě je zdánlivě přenechán spíše umělcům a jedincům s hudebním nadáním.

Účast hudby v lidském životě je přitom tak důležitá. Pomáhá uvolňovat duševní i fyzické napětí, umožňuje jedincům se tvořivě vyjádřit, rozvíjí osobnost. Jaký pocit úlevy a radosti to člověku přinese, když si může svobodně a tzv. z plných plic zaspívat.

Pro osobnostní harmonii jsou kromě hudby podstatné i další umělecké činnosti, také ony dokážou přispět k duševní i fyzické relaxaci – ať už se jedná o činnosti výtvarné, literární, pohybové aj. Vyjadřovat své emoce pohybem je pro lidi naprosto přirozené. Kolikrát bychom si nejradši poskočili a zatančili, když máme velkou radost.

Důležité pro správný rozvoj osobnosti jsou také prožitky (dobra, krásy, pravdy, řádu a společenství) – pomáhají jedinci si osvojit etické postoje jakožto hodnoty v tradičním hodnotovém žebříčku.

S těmito myšlenkami jsem se snažila navrhnout metodické scénáře, které by propojovaly činnosti z hudební oblasti s činnostmi z jiných uměleckých i mimouměleckých oblastí. Vytvořila jsem příběhy s dětským hrdinou, které jsou svým žánrovým pojetím dětem mladšího školního věku blízké, a zařadila jsem do nich tři etická témata: *ohleduplnost k přírodě, přátelství a mezigenerační solidaritu*. Věřím, že náplň scénářů bude přispívat k prohloubení etického i emocionálního rozvoji dětí mladšího školního věku.

V teoretické části přibližuji charakteristiku vnímání a prožívání dítěte mladšího školního věku, popisuji hudební ontogenezi a základní znaky dítěte mladšího školního věku. Dále se zde věnuji otázce integrace hudby do oblastí estetických a etických a zmiňuji, jakým způsobem může hudba přispívat k osobnostnímu rozvoji. Přibližuji také znaky integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy.

V praktické části předkládám návrh výzkumu a uvádím své autorské metodické scénáře, které jsou určeny pro experimentální výzkum. Popisuji výstupy z předvýzkumu, který mi pomohl ověřit proveditelnost navržených metodických scénářů. Výstupy z předpokládaného experimentálního výzkumu v práci nemohou být popsány, protože vzhledem k vládním

opatření, která byla vydána v březnu 2020 v souvislosti s pandemií covid-19, nemohl být výzkumný návrh zrealizován. Věřím, že nový školní rok 2020/2021 s sebou přinese vhodnější podmínky pro realizaci navrženého výzkumu.

Práce na tématu mé bakalářské práce mi umožnila hlouběji proniknout do oblasti hudební výchovy i hudební ontogeneze a obohatila mě o cenné poznatky. Umožnila mi též znovu žasnout nad dětským světem.

# 1. Charakteristika hudebního vnímání a prožívání dítěte mladšího školního věku

V propojení hudební výchovy s ostatními esteticko-výchovnými předměty, pod záštitou etických výchovných námětů (vyrůstajících z klíčových kompetencí), je možné vhodně aktivovat a rozvíjet myšlení. Soudobé výzkumy totiž odhalují, že integrita osobnosti je projevem prostupování emocionální a kognitivní stimulace mozku. Ta ovlivňuje části mozku, které jsou odpovědné například za zrakové, hmatové, pohybové, sluchové a další představy. Při nich dochází k asociačnímu podmiňování různých projevů, které se po čase interiorizují. Tyto poznatky současné vědy souvisí s moderními zobrazovacími metodami výzkumu (L. Kesner, M. Spitzer, D. Levitin, O. Sacks, V. Příhoda, F. Koukolík, M. Vágnerová, Z. Helus, P. Řičan, M. Hejný, P. Šamšula, K. Cíkanová, V. Roesselová, M. Kodejška, A. Tichá, F. Sedlák, H. Váňová a další).

Hudba slouží dnešním dětem<sup>1</sup> převážně k tomu, aby jejím prostřednictvím zahnal nudu nebo aby nemusely zůstat samy v tichu. V rámci poslechu hudby pro ně není primárním cílem estetický prožitek. Zároveň se prožitky hudby stávají jejich určitým životním stylem. Děti poslouchají to, co poslouchají jejich kamarádi, tedy to, co je právě moderní poslouchat. V dnešní době není pro děti důležitá jen samotná hudba, ale také její interpret.

E. Králová, M. Kodejška a kol. (2016) uvádějí, že prostředí, ve kterém se dítě během dne, týdne, ale i měsíce nebo roku ocitá, může zkvalitňovat hudba, která pro to má zvláštní potenciál, je univerzálním jazykem.<sup>2</sup>

Hudba působí na limbický systém, který je zdrojem emocí<sup>3</sup>, a zároveň na základní procesní oblasti mozku. Tím vznikají silné emoce a vytváří se prostor pro následující projevy<sup>4</sup>:

- *„Společné muzicírování a zpěv umožňují sebevyjádření a poskytují dětem spoluúčast jako i pocit přináležitosti ke skupině.*

---

<sup>1</sup> Pojmem „dítě“ zde v souladu s Královou, E., Kodejškou, M. a kol. (2016) myslíme jedince, který patří do období od předškolního do ukončeného mladšího školního věku, tedy ve věkovém rozmezí od 3 do 10/11 let. V následujících kapitolách a podkapitolách se však vzhledem k zaměření naší práce důkladněji zaměříme na dítě v období mladšího školního věku, ve věkovém rozmezí přibližně od 6 do 11 let.

<sup>2</sup> KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016.

<sup>3</sup> POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

<sup>4</sup> KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016.

- *Skupinový zpěv umožňuje rozvoj skupinové identity. Jeho využívání v praxi s aktivitami řízenými pravidly podporuje u dětí socializaci. (...)*
- *Hudba je tvořená opakováním a variacemi, což může u jedince vyvolat kreativitu a umožnit mu vyjadřovat se jinak.*<sup>5</sup>

Hudba přináší dětem nové zážitky, umožňuje jim rozvíjet jejich fantazii a podporuje dětskou kreativitu. Pomáhá rozvíjet kognitivní schopnosti a všeobecnou inteligenci. Výše uvedená citace dokládá, že hudba je významným činitelem také v sociální oblasti, rozvíjí např. sociální komunikaci. Pomocí hudby se můžeme odreagovat a uvolnit své psychické či fyzické napětí.

To, zda je jedinec hudebně schopný, se projevuje v hudebních činnostech, kde se jeho hudební schopnosti navíc zdokonalují a utvářejí. Podle vývojové psychologie ovlivňují hudební dovednosti nejvíce dědičné a vrozené dispozice.<sup>6</sup>

F. Sedlák a H. Váňová (2013) uvádějí, že pokud nejsou žáci hudebně rozvinutí, není vhodné je považovat za dispozičně nehudební. Autoři se domnívají, že tento nedostatečný, zpomalený či pozastavený hudební vývoj je způsoben pouze tím, že jsou daní žáci méně biologicky vybavení. Důvodem bývá také málo podněcující hudební prostředí a neuspokojivě vedená hudební výchova. Aby dítě mohlo provádět požadované úkoly na hodinách všeobecné hudební výchovy na základní škole, není nutné, aby bylo obdařeno výrazným vlohovým základem.<sup>7</sup>

E. Králová, M. Kodejška a kol. (2016) předpokládají, že každé dítě disponuje určitou hudbení kapacitou, jež determinuje jeho kontakty s hudbou. Autoři vycházejí ze zkušeností získaných pozorováním. Hudební kapacitou můžeme rozumět „*komplex bio-psycho-socio-spirituálních struktur*“,<sup>8</sup> na něž se vážou hudební kontakty. Uspořádání těchto fenoménů závisí na konkrétním dítěti a konkrétní situaci. „*Hudební kapacita představuje aktuální stav v daném momentu, zároveň je otevřená perspektivnímu ovlivňování a rozvíjení. Je určitým dispozičním systémem.*“<sup>9</sup>

Autoři dále uvádějí, že se u dětí ve věkovém rozmezí od 6 do 10 let projevily při provozování hudebních aktivit tyto heterogenní prvky:

<sup>5</sup> KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, s. 7 - 8.

<sup>6</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>7</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>8</sup> KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, s. 71.

<sup>9</sup> Tamtéž.

- „kognitivně a emocionálně percepční dimenze,
- *intervence emocionální a všeobecné inteligence,*
- *míra zkušeností ve styku s hudbou – hudební vzdělanost,*
- *vlivy hudebního klimatu<sup>10</sup> v rodině,*
- *vztah k hudbě, hudební schopnosti a zručnosti,*
- *motivace,*
- *nálada,*
- *zdravotní stav,*
- *a v neposlední řadě osobnostní charakteristiky každého jedince jako kreativita, temperament, fantazie, představy či asociace.“<sup>11</sup>*

## 1.1 Hudební vnímání

Během bezprostředního kontaktu s hudbou se aktivizují duševní funkce. Jedná se o vnímání, fantazii, myšlení, pozornost a emoce.

F. Sedlák a H. Váňová (2013) uvádějí, že „*hudební vnímání se uskutečňuje hlavně prostřednictvím sluchového analyzátoru,*“<sup>12</sup> k němuž patří „*sluchový orgán (tzv. periferní část analyzátoru), sluchová nervová dráha a příslušná část mozkové kůry ve spánkovém laloku levé hemisféry.*“<sup>13</sup>

Je prokázáno, že hudba ovlivňuje vegetativní nervový systém – může mít například vliv na změny dechu, cévního napětí či na změny srdečního tepu. Kvalita a obsah hudebního vnímání však nejsou těmito vegetativními reakcemi a změnami zachycovány, stejně tak ani účast hudebního vědomí. Postup od neurofyziologických procesů k hudebnímu prožívání zatím nebyl prozkoumán.<sup>14</sup>

Hudební vnímání bývá provázáno s osvojováním jazyka – pokud má jedinec hudební sluch, snáze se mu například učí větná intonace daného jazyka.<sup>15</sup>

<sup>10</sup> Králová, E., Kodejška, M. a kol. (2016) definují hudební klima jako „*zabezpečení dostatečného množství kvalitních hudebních podnětů pro dítě ze strany rodiny a školy*“ (s. 16)

<sup>11</sup> KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, s. 71 - 72.

<sup>12</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 236.

<sup>13</sup> Tamtéž.

<sup>14</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>15</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

### 1.1.1 Specifika hudebního vnímání

Při plné, ničím nerušené pozornosti, jež je věnována vnímání hudby, dochází k těmto psychickým procesům: k recepci (přijetí) hudby, percepci (hudebnímu vnímání) a následně k hudební apercepci (hudebnímu zpracování a prožívání). Ta představuje „proces, v němž se zmocňujeme nejenom „smyslové podoby“ hudby, ale posléze v důsledcích pronikáme i do jejího obsahu; v završení toho se objevují určité odpovědi (responze) apercipienta v podobě úžasu, obdivu, přijetí, zapojení se.“<sup>16</sup> Na základě tohoto procesu nabývá apercepce podoby hudebního prožitku, jež může určitým způsobem ovlivňovat chování a jednání posluchače.<sup>17</sup>

Posluchačova pozornost však bývá při poslechu ovlivňována nejen výběrovými mechanismy a vnějším prostředím, ale především samotnou hudbou – ta může např. některými svými úseky s výraznější dynamikou upoutat bezděčnou pozornost, zatímco u jiných jejích míst se musí posluchač na poslech vědomě soustředit.<sup>18</sup>

### 1.1.2 Faktory ovlivňující hudební vnímání

Podle F. Sedláka a H. Váňové (2013) je proces hudebního vnímání ovlivňován převážně hudebním dílem, které je objektem vnímání, dále osobností vnímajícího jedince, jenž je subjektem vnímání, včetně jeho reakcí na hudbu a v neposlední řadě komunikativním procesem, tedy aktivním hudebním vnímáním.

Průběh a aktivita hudebního vnímání jsou výrazně ovlivňovány významem, obsahem, formou i odpovídající výstavbou hudebního díla. Na začátku jeho tvorby totiž stojí určitý skladatelův záměr, hudební dílo je možné považovat za realizaci tohoto záměru i uměleckého procesu, který skladatel sám řídí. Záleží na tom, jaký vztah ke společnosti tvůrce zaujímá. Tento postoj „souvisí s možnostmi hudebně obsahového sdělení a je prvotní záležitostí hudební estetiky, sémiotiky a sémantiky.“<sup>19</sup>

Při samotném aktu hudebního vnímání záleží na tom, jak je posluchač hudebně vybaven, jaký je jeho percepční styl, je důležitý také jeho temperament a charakterové vlastnosti, míra a způsob motivace, emoční a vnímatelská citlivost k hudbě atd. Vliv na hudební vnímání má rovněž posluchačova úroveň hudebního i všeobecného vzdělání, jeho

---

<sup>16</sup> POLEDNÁK, I. Stručný slovník hudební psychologie. Praha: Supraphon, 1984, s. 23.

<sup>17</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>18</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>19</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 246.

hudební zájmy, postoj k hudbě a hudební vkus. Posluchač slyší v přijímané hudbě zejména to, co sám dokáže vnímat a co očekává, co je zvyklý poslouchat.<sup>20</sup>

Jedinci, kteří nejsou příliš hudebně vzděláni, mnohdy pocíťují citovou neurčitost až apetenci k artificiální hudbě vůbec, nebo přinejmenším k těm současným hudebním skladatelům, jejichž hudba jim připadá jako zvukově neuspořádaný chaos. Kladný vztah naopak projevují k většině žánrů nonartificiální hudby.<sup>21</sup>

Hudební mysl s citovým a myšlenkovým světem vnímatele ovlivňuje umělecký prožitek, který je vyvolán vnímatelovou komunikací s hudební skladbou. Posluchačova dosavadní hudební zkušenost je aktivizována a aktivizují se i emocionální, myšlenkové a imaginativní procesy, estetická informace je postupně odkrývána a přijímána. Tento vliv v podobě estetické responze doznívá v posluchači i po skončení poslechu. Jeho prostřednictvím se dynamizuje motivační oblast, vyhraňují se posluchačovy postoje k percipované skladbě, často bývá též ovlivňováno percipientovo chování a jednání.<sup>22</sup>

V souvislosti s vlastním hudebním vnímáním zmiňují F. Sedlák a H. Váňová (2013) tři roviny, ve kterých je posluchačova mysl zaměstnána hudbou plynoucí v čase. Změna obsahu těchto rovin závisí na hudebním toku. Patří mezi ně:

- *„rovina momentální přítomnosti, tj. aktuální (právě probíhající) slyšení v sensorické rovině, zpracovávané vzápětí vyššími kognitivními procesy;*
- *rovina blízké budoucnosti, v níž se uplatňuje **anticipace** (předvídaní, předslyšení) (...);*
- *rovina bezprostřední minulosti, kdy zejména krátkodobá a operační paměť a myšlenkové operace zajišťují kontinuitu právě vnímaného s právě odezněným, komparaci a pochopení vztahů mezi výrazovými prostředky a formotvornými principy. Jde o jakési **zpětné slyšení**, tj. o konfrontaci již percipované části skladby s dosavadní hudební zkušeností vnímatele i s tím, co bylo očekáváno, neboť v plynoucím čase se anticipovaná budoucnost brzy stává minulostí.“<sup>23</sup>*

Hudební vnímání též vykazuje určité rysy „spoluautorství“. Jedinec nejenže při poslechu skladbu dešifruje, ale zároveň ve své mysli transformuje sdělované obsahy podle

---

<sup>20</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>21</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>22</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>23</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 264.

svého momentálního emočního naladění, seznamu zkušeností, percepčních dovedností a také zájmu, který daná skladba podnítila.<sup>24</sup>

Jedním z hlavních úkolů, na něž by se měl učitel při poslechových činnostech v hodinách hudební výchovy zaměřit, je zprostředkování a usnadňování žákům porozumění hudbě. Je třeba žáky naučit, aby během poslechu hudby soustředěně přijímali zvukové informace, duševně je zpracovávali a aby chápali hudbu jako zvláštní druh sdělení.<sup>25</sup>

## 1.2 Hudební ontogeneze

F. Sedlák a H. Váňová (2013) člení hudební ontogenezi na následující etapy: na předškolní věk (0 – 6 let), který dále rozdělují na období nemluvněte a batolete a období návštěvy mateřské školy, na mladší školní věk neboli prepubescenci (6 – 11 let), dále na střední školní věk nebo pubescenci (12 – 15 let) a na starší školní věk, tzv. postpubescenci, dospělost (15 – 20/22 let). Pro naši práci je důležitá etapa mladšího školního věku, v níž se nacházejí žáci ve věkovém období přibližně od 6 do 11 let.

### 1.2.1 Hudební vlohy

Základ pro způsob hudebního vnímání vytvářejí hudební vlohy, které jsou spatřovány „v anatomických a psychofyzilogických kvalitách mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů, zvláště pak sluchového a pohybového.“<sup>26</sup> F. Sedlák a H. Váňová (2013) je zařazují do kategorie biologické, vrozené.

Hudební vlohy představují určitý potenciál pro úspěšné vykonávání hudební činnosti. Na základě tohoto potenciálu se mohou rozvíjet hudební schopnosti.<sup>27</sup> Pokud chybí podmínky pro správné rozvíjení vloh, mohou postupně zakrnět.<sup>28</sup>

Synonymem pro výrazné hudební vlohy bývá pojem **hudební nadání**, které se u dítěte obvykle projevuje už v jeho raném dětství. Pokud se u jedince takové vlohy vyskytují, je u něj patrný kladný vztah k hudbě – nápadně se o ni zajímá a touží se v ní seberealizovat. V případě, že jsou hudební vlohy zvlášť silné, projevují se u jedince úsilím se v hudebních projevech i přes nepříznivé podmínky prostředí prosadit. Autoři F. Sedlák a H. Váňová (2013) hovoří o tzv. faktoru dědičnosti, který je rozhodujícím předpokladem pro úspěšné výkony v hudební oblasti.

---

<sup>24</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>25</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>26</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 50.

<sup>27</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.

<sup>28</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.



Nejen dědičnost je však pro hudební vlohy důležitá. Jak jsme již zmínili výše, dalším vlivným faktorem je v hudební oblasti vrozenost. Ta „*zdůrazňuje přítomnost vlastností, které byly v organismu upevněny v embryonálním a fetálním nitroděložním vývoji; tyto vlastnosti mohou být odrazem způsobu života a chování matky v době těhotenství.*“<sup>29</sup>

### 1.2.2 Hudební schopnosti

Zatímco tedy hudební vlohy souvisí s biologickou, vrozenou výbavou jedince, hudební schopnosti a návyky se získávají až během hudebního vývoje jedince, patří do psychologicko-sociální kategorie. Pro oblast psychologie hudebních schopností jsou iniciativní poznatky psychologů C. Spearmana, C. Burta, P. E. Vernona, J. P. Guilforda a H. Gardnera.<sup>30</sup>

M. Franěk (2005) vymezuje hudební schopnost jako vyšší psychickou vlastnost, která je budována na základě hudební výchovy, zkušeností z hudební oblasti a vlivu sociálního a kulturního prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Kromě zmíněných vlivů může být rozvíjena také osobnostními rysy, vrozenými intelektovými faktory, vlastnostmi smyslových orgánů, motorikou, motivací, potřebami či zájmy.<sup>31</sup>

F. Sedlák a H. Váňová (2013) dále považují hudební schopnosti za psychické struktury a duševní vlastnosti jedince, které jsou vnitřními předpoklady k tomu, aby byly hudební činnosti úspěšně vykonávány.

Kvalita i kvantita hudebních schopností jsou ovlivňovány vnitřními (endogenními) faktory, mezi které patří např. vlohový základ, procesy zrání či věk jedince; zároveň na ně působí také sociální prostředí dítěte a jeho výchova. Z toho vyplývá, že hudební schopnosti se mohou rozličně kvalitativně a kvantitativně vyvíjet.<sup>32</sup>

F. Sedlák a H. Váňová (2013) hovoří o propojení a vzájemném ovlivňování hudebních schopností se schopnostmi obecnými, neboli rozumovými. Hudební schopnosti rozvíjejí intelektuální a emocionální osobnostní úroveň a opačně. Každá, byť jen základní hudební schopnost je v hudebních činnostech spojována s dalšími vlastnostmi osobnosti, mezi něž patří volní a emocionální osobnostní složky, sklony a zaměření. Speciální schopnosti jsou totiž (jak popsala H. Pešinová) provázány se schopnostmi obecnými (také rozumovými – souvisí tedy s inteligencí) a nelze je nazírat izolovaně. Tato korelace však bývá často

---

<sup>29</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 52.

<sup>30</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>31</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.

<sup>32</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

narušována ve výchově i v běžném životě, např. při zanedbávání nutného širšího vzdělání z důvodu zaměření se pouze na dílčí vyhraněnou činnost.<sup>33</sup>

Se vztahy hudebních a obecných schopností souvisí **transfer** (neboli přenos). Podle výzkumů na maďarských školách prospívají děti, které se pravidelně věnují hudbě, lépe i v dalších vyučovacích předmětech. To je z psychologického hlediska umožněno **kladným transferem**, který představuje základ učení a psychického vývoje. **Specifický transfer** probíhá tehdy, když se z jedné oblasti přenášejí vytvořené asociace a naučené formy do podobných situací (např. v případě pozitivního vlivu rozvoje hudebního sluchu a vokálních dovedností na řečový projev). O **obecný transfer** se jedná v případě, že dochází k širším souvislostem a k vnitřní spojitosti činností (i hudebních) s celým duševním vývojem osobnosti.<sup>34</sup> Umožňuje „rozvoj abstrahujících operací a hudebního myšlení, které se rozvíjejí při uvědomělém poslechu hudby a v tvořivých hudebních projevech.“<sup>35</sup>

#### Kategorizace hudebních schopností

F. Sedlák a H. Váňová (2013) ve své publikaci uvádějí tuto klasifikaci hudebních schopností:

- „*hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově-motorické);*
- *hudební citění neboli smysly pro hudebně výrazové prostředky (zejména rytmické, tonální a harmonické citění);*
- *hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení);*
- *hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, fluence, flexibilita, senzitivita, originalita, elaborace, integrace apod.).“<sup>36</sup>*

### **1.2.3 Hudební dovednosti**

Díky hudebním schopnostem mohou vznikat příslušné hudební dovednosti, jejichž osvojováním zase dochází k soustavnému rozvoji hudebních schopností.<sup>37</sup> F. Sedlák a H. Váňová (2013) vymezují hudební dovednost jako „*cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost.*“<sup>38</sup> V užším pojetí může být hudební dovednost chápána

---

<sup>33</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>34</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>35</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>36</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 68.

<sup>37</sup> SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

<sup>38</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 71.

jen jako dílčí hudební úkon, např. výměna polohy na smyčcovém nástroji; v širším pojetí bývá spojována také s určitými vědomostmi.<sup>39</sup>

Hudební dovednosti jedinci umožňují, aby vykonával myšlenkové operace a rychlé a plynulé pohyby, které daná hudební činnost vyžaduje. Umožňují mu rovněž předvídat posloupnost motorických úkonů a koncentrovat pozornost.<sup>40</sup>

#### Kategorizace hudebních dovedností

F. Sedlák a H. Váňová (2013) přihlíží z psychologického hlediska při třídění dovedností k charakteru a druhu jejich učení. Ty jsou potřeba k formování dovedností a k jejich upevňování. Autoři uvádí příklad rozlišení hudebních dovedností na dovednosti:

- **percepční** (zahrnují dovednost vnímat a rozlišovat tónové a hudební kvality),
- **motorické** (dovednost vykonat zručný a pohotový pohyb a ovládat motorické funkce během hraní na nástroj, při pohybu a zpěvu),
- **senzomotorické** (dovednosti, které zajišťují koordinaci sensorických receptorů, efektorů neboli výkonných orgánů a složek regulace při jednotlivých hudebních úkonech),
- **hudebně intelektové** (dovednost vědomě analyzovat hudební materiál a pracovat s hudebními pojmy při intonačních, poslechových, interpretačních, tvořivých aj. činnostech)
- a **sociální** (dovednost regulovat hudební chování a jednat při skupinovém provozování hudby).

#### Formování hudebních dovedností

Tento proces probíhá hned v několika fázích:

- ve fázi **kognitivní** (získávání informací o hudebním úkonu, osvojování potřebných hudebních vědomostí a seznámení s technickou stránkou daného úkonu),
- **fixační** (upevňování a zdokonalování hudební dovednosti prostřednictvím opakování),
- **automatizační** (odstraňování nadbytečných pohybů; racionalizace, zpřesňování a automatizace dovedností díky správnému svalovému napětí a seznámení s technickou stránkou hudebního úkonu),

---

<sup>39</sup> SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

<sup>40</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

- a **kontrolní** neboli zpětnovazebních (informování o průběhu úkonu, umožnění správného a bezchybného provedení dílčích úkonů, a to již od samého začátku).<sup>41</sup>

Kontrolní fáze by se měla utvářet už od samého počátku procesu zároveň s ostatními výše uvedenými fázemi. Její podstatou je právě zpětná vazba neboli aferentace, která má charakter **proprioceptivní** (analyzátory ve svalech informují o pozici nebo pohybu výkonného orgánu), **rezultativní** (porovnání dosažených výsledků s cílovou představou) a **verbálně rezultativní** (sem patří učitelovo slovní ohodnocení žákova výkonu).<sup>42</sup>

#### Hudební výchova dětí mladšího školního věku z pohledu utváření hudebních dovedností

Jaké hudební dovednosti by mělo ovládat dítě na 1. stupni základní školy?

Podle F. Sedláka a H. Váňové (2013) je k uskutečnění hudebních činností v hodině hudební výchovy potřeba, aby žák disponoval těmito dovednostmi: sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, nástrojovými, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými.

#### **1.2.4 Hudební vývoj dítěte mladšího školního věku**

Co se týče hudebního vývoje s jeho kvalitativně odlišnými etapami, u dítěte mladšího školního věku je odlišné stadium spatřováno mezi 6. a 7. rokem. V tomto věkovém období „*morfologicky vyžívá sluchový a pohybový analyzátor a zvyšuje se rozlišovací schopnost pro tónovou výšku.*“<sup>43</sup> Jedná se o období nástupu dítěte do školy, v níž je již hudební vývoj utvářen a rozvíjen hodinami hudební výchovy. Dítě v tomto „raném“ období mladšího školního věku chápe melodii jako komplexní celek, jsou mu bližší jednodušší skladby, které je schopno hluboce citově prožívat.<sup>44</sup>

Po osmém roce vnímá dítě hudbu analytičtěji, zároveň však s oslabeným citovým prožíváním. Jsou mu bližší skladby s melodií, která je jednoduchá, nebo příbuzná melodii lidové písně.<sup>45</sup>

Další výrazné stadium nastává mezi 11. a 12. rokem – v tomto období již začíná jedinec pohlavně dospívat. Prožívá biologické a psychické změny, jeho emocionalita i vztah k hudbě

<sup>41</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>42</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>43</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 357.

<sup>44</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>45</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

se prohlubují. Jedná se o období, v němž se rozvíjí hudební tvořivost a seberealizační tendence dítěte.<sup>46</sup>

Důležitým mezníkem v biopsychickém i sociálním vývoji dítěte je jeho vstup do školy. Díky soustavné hudební výchově, která na základní škole probíhá, se dítě rozvíjí i hudebně. Pokud je hudební výchova kvalitní, má pozitivní vliv na hudební rozvoj, který urychluje, i na celkový psychický vývoj dítěte. Je však potřeba, aby bylo dítě při vstupu do školy dostatečně zralé.<sup>47</sup> Urychleného zrání je možné dosáhnout právě vhodným učením, jež by nemělo vývoj pouze sledovat a snažit se mu přizpůsobovat, mělo by ho naopak předbíhat a podporovat.<sup>48</sup>

Dynamika a kvalita hudebního vývoje je urychlována také vrozenými hudebními dispozicemi, díky nimž dítě samo pociťuje touhu po hudbě, je schopné se déle soustředit na její poslech a má sklony k hudební seberealizaci. Vrozené dispozice však hudební vývoj pouze urychlují, nejsou přímo jeho hybnými silami.<sup>49</sup>

Díky rychlému tělesnému a duševnímu rozvoji dětí mladšího školního věku a velké plastičnosti jejich nervové soustavy je usnadněn proces realizace jejich všestranného hudebního rozvoje prostřednictvím hudebních aktivit. Korové části sluchového analyzátoru postupně zrají, což umožňuje rozvoj hudebního vnímání, upevňuje se koordinace mezi sluchem a hlasem. Sluchový analyzátor se rozvíjí souběžně s motorickým analyzátozem, jehož funkcí je vysílání nervových vzruchů k pěveckému orgánu, zajištění jemně diferencované motoriky prstů během hry na hudební nástroj a rovněž umožnění tělesného pohybu řízeného hudbou. Také zrakový orgán hraje během rozvoje hudebního sluchu významnou roli. Je důležitý pro hudební činnosti, které se opírají o notový zápis. Často je výraznou oporou pro vytváření představy tónových výšek v případě nerozvinutého hudebního sluchu.<sup>50</sup>

Obrysově vnímání postupně přechází ve vnímání analytické, jež pomáhá jedinci analyzovat hudebně výstavbové prostředky a chápat vztahy mezi jednotlivostmi a celkem. Z bezděčné pozornosti se stává pozornost úmyslná, díky níž je již dítě schopno poslechu náročnější hudby. Zvětšuje se kapacita hudební paměti a vzrůstá její funkce. Také dětský hlas se rozvíjí, systematická pěvecká výchova vede k rozšiřování jeho rozsahu.

---

<sup>46</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>47</sup> Podmínky školní zralosti uvádí např. Z. Helus ve svém díle *Osobnost a její vývoj* (2009), s. 84 – 85.

<sup>48</sup> SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

<sup>49</sup> SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

<sup>50</sup> SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

Dětská hudební tvořivost, která se objevuje už v období předškolního věku, může být dále rozvíjena v mladším školním věku. Je třeba se v průběhu vyučování vystříhat utlumování fantazie a imaginace, které se rozvíjejí, a snažit se ponechat dítěti dostatek prostoru pro seberealizaci.<sup>51</sup>

Duševní vývoj je kromě dědičných dispozic ovlivňován také obdobím tzv. kritických vývojových period, kdy se v nervovém systému jedince tvoří spolu s citovými stabilními mechanismy též emoce (jako např. strach či uspokojení). Tyto mechanismy vytvářejí základ struktury osobnosti, jsou průvodci v myšlenkových procesech a pomáhají jedinci se vypořádat s rozličnými situacemi, náročnými úkoly či stresy. Prostřednictvím citových mechanismů se jedinec stává citlivějším nejen v oblasti hudby, ale též v mezilidské komunikaci a společenském dění. Jsou základem hudebního i celkového psychického vývoje jedince.<sup>52</sup>

Období, v němž dochází k přechodu z jednoho sociálního prostředí do druhého, se v terminologii českých psychologických monografií a studií nazývá jako **tranzitivní**, používá se však také termín **senzitivní** či **kritické**<sup>53</sup>. E. Králová<sup>54</sup> hovoří o tzv. **edukačním tranzitivním období**, které vymezuje jako „*změnu v identitě a chování jedince v průběhu jeho procházení jednotlivými stupni vzdělávání.*“<sup>55</sup> Tím, že dítě změní sociální prostředí, začíná probíhat proces změny, který trvá až do doby, kdy se dítě sžije s novým prostředím. Tento proces je důležitý pro utváření osobnosti dítěte a pro rozvoj sociálních vztahů. Pokud jedinec jednotlivé tranzice v období dětství úspěšně překoná, je velmi pravděpodobné, že lépe zvládne změny v dalších vývojových obdobích.<sup>56</sup> Obvykle se jedná o období, v němž se intenzivně a zrychleně rozvíjejí požadavky, jež se sociálně usměřňují a regulují. Změny se mohou týkat vztahů ve třídě, odlišných stylů vyučování, zvětšeného prostoru, setkávání starších žáků, ale také kratšího času na přesun mezi jednotlivými třídami či budovami, nových zvuků a nových předmětů ve vyučování. To může vyvolávat pocit strachu, nepohodlí, úzkosti, až i zmatku. E. Králová se spolu s americkým psychologem W. Bridgesem domnívá, že kromě výše uvedených změn se v tomto období jedná zejména o **tranzice**, neboli „*psychické přeorientování se jedince na novou situaci.*“<sup>57</sup> Během tranzice procházejí jedinci třemi

---

<sup>51</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>52</sup> SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974.

<sup>53</sup> V slovenské literatuře se užívá termínu kritické období, či období přechodu.

<sup>54</sup> KRÁLOVÁ E. *Reprodukována hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [Online].

<sup>55</sup> KRÁLOVÁ E. *Reprodukována hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [Online], s. 365.

<sup>56</sup> KRÁLOVÁ E. *Reprodukována hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [Online].

<sup>57</sup> KRÁLOVÁ E. *Reprodukována hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [Online], s. 365 - 366.

obtížnými fázemi: ukončením, ztrátou a opuštěním, dále neutrální zónou (zkoumáním terénu) a v poslední fázi novým začátkem. Fáze nového začátku může vyvést jedince z rovnováhy, protože se od něj požaduje, aby konal novým způsobem. Tresty ani špatné známky tuto fázi neulehčují, proto někteří jedinci raději vyčkávají, jak se s ní vypořádají jejich spolužáci, a zdá se jim příliš riskantní, aby jí prošli sami.<sup>58</sup> Pro pedagoga tím vystává důležitý úkol, aby dětem vytvářel vhodné podmínky pro jejich vlastní objevování objektů, o něž jeví zájem, aby jim nabízel aktivity, které tomuto zájmu odpovídají, a tím je nepřímo vedl k naučení se potřebným dovednostem.<sup>59</sup>

V průběhu jednotlivých fází tranzitivního období přestávají platit staré zaseté vzorce chování, nové vzorce však ještě nejsou plně aktualizované. Vzniká určitá prázdnota, kterou je vhodné vyplnit hudbou<sup>60</sup> či jinými esteticko-výchovnými činnostmi. Pokud totiž není tranzitivní období plně využito, může v osobnosti dítěte vzniknout defekt (některá osobnostní složka může chybět, může být oslabena či deformována).<sup>61</sup>

Dítě mladšího školního věku prochází tranzitivním obdobím např. při nástupu do 1. ročníku ZŠ, tedy ve věku přibližně 6/7 let, a při přechodu z 1. stupně ZŠ na 2. stupeň.

Ke konci období mladšího školního věku se u některých jedinců, kteří jsou biologicky vyspělí, počínají objevovat „*příznaky puberty, spojené se všemi somatickými a psychickými důsledky.*“<sup>62</sup> Tím je připravován vstup do další vývojové etapy.

### 1.3 Základní typické znaky dítěte mladšího školního věku

Koho si máme představit pod pojmem dítě? Podle Heluse je dítětem „*jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí,*“<sup>63</sup> které autor označuje jako „*dětský věk či věk dětství.*“<sup>64</sup>

Podle E. Králové, M. Kodejšky a kol. (2016) je období mladšího školního věku důležitou fází ve vývinu lidského jedince. Typickým znakem pro tento věk je školní docházka a edukace. Fáze mladšího školního věku je otevřena vstupem dítěte do 1. ročníku základní

---

<sup>58</sup> KRÁLOVÁ E. *Reprodukována hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [Online].

<sup>59</sup> ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010.

<sup>60</sup> E. Králová (2012) se ve své studii zabývá možností využití umělecky a esteticky hodnotné reprodukována hudby u žáků, kteří procházejí tranzitivním obdobím. Reprodukována hudbu chápe jako prostředek pozitivního naladění, radosti a celkové duševní pohody těchto žáků. Věřící, že reprodukována hudba dokáže u žáků zmírnit napětí.

<sup>61</sup> ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010.

<sup>62</sup> SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 365.

<sup>63</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, s. 99.

<sup>64</sup> Tamtéž.

školy a uzavřena ukončením 4. ročníku na základní škole. Jedná se přibližně o období od 6/7 let do 10/11 let dítěte.

### 1.3.1 Charakteristika základních znaků dítěte mladšího školního věku podle Z. Heluse

Helus rozlišuje dětství jako pravé, krizové a doznívající (odeznívající). Období mladšího školního věku<sup>65</sup> podle tohoto rozlišení spadá pod pojem pravé dětství. Jedinci jsou v něm vysoce odkázáni na své okolí a velmi dobře se rozvíjejí. Zároveň však může toto období zasahovat i do dětství krizového, tedy do období puberty (v přibližném věkovém rozmezí 11 – 15 let). V období mladšího školního věku jedinci prodělávají početné fyzické i psychické změny (a s nimi související změny psychosomatické), které podle autora „pronikavě proměňují prožívání dítěte a jeho vztahy s druhými lidmi.“<sup>66</sup>

Autor dále uvádí, že jednotlivým fázím dětského věku odpovídají určité charakteristiky, a to:

- „charakteristiky biologické;
- usilování, potřeby a zájmy, cílové orientace včetně způsobů jejich projevení;
- zvláštnosti chování (včetně jeho repertoáru, složitosti) a prožívání;
- začleňování do mezilidských vztahů a institucí – proměňuje se vztah k rodičům a postavení v rodině, dítě vstupuje do mateřské školy, do základní školy, do školy střední, přechází z ročníku do ročníku a je vystaveno měnícím se požadavkům;
- poznání, vytváření mínění a názorů, stanovisek, způsobů argumentování, pojetí světa a místa v něm;
- vztahy s vrstevníky, vytváření kamarádských vztahů a part, kultura vrstevnického soužití; náhled na sebe sama a projektování vlastní budoucnosti; vyjadřování vztahů k opačnému pohlaví a sebevymezení v dívčích/chlapeckých rolích...“<sup>67</sup>

V souvislosti s nástupem do školy se u dítěte rodí potřeba obstát a ukázat se v tom nejlepším světle. Pokud je za svoji snahu a případný úspěch odměňováno pochvalou, stává se usilovným. Usilovnost je pro dítě základní cestou k tomu, aby si uspokojilo svoji potřebu vyniknout. Spolu s radostí z úspěchu, která s sebou přináší také uspokojení ze samotné činnosti, se v něm utvářejí cenné osobnostní vlastnosti – dítě se stává pilným, soustředěným,

---

<sup>65</sup> Z. Helus (2009) vysvětluje, že tento název je odvozen od sociálního zařazení dítěte – tedy od skutečnosti, že se z dítěte stal školák.

<sup>66</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, s. 100.

<sup>67</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, s. 101.



zdravě ctižádostivým a zodpovědným za výsledky své práce. Pokud není ve své pracovitosti náležitě povzbuzováno, jeho snaživá pracovitost je podlamována. To mnohdy v dítěti způsobuje růst pocitu méněcennosti, který může zaujímat velmi negativní postavení v oblasti řešení úkolů.<sup>68</sup>

V období mladšího školního věku děti touží po sebe prezentaci, díky níž na sebe mohou být hrdí a která u nich dokáže vzbudit zvýšený zájem. Někteří jedinci ovšem v centru pozornosti být nechtějí, protože se stydí a mají strach z případné ostudy. Tím, že postupně získávají zkušenosti, jsou však tyto pocity oslabovány.<sup>69</sup>

Pro žáky mladšího školního věku je velmi důležité, aby ve třídě panovala ve vhodné míře citlivá atmosféra, která by mohla pozitivně přispět k podpoře vyučování i samotnému učení žáků.<sup>70</sup>

### 1.3.2 Charakteristika základních znaků dítěte mladšího školního věku podle M.

#### Vágnerové

M. Vágnerová (2000) uvádí rozdělení školního věku na raný, střední a starší. Raný školní věk začíná nástupem do školy, trvá tedy od 6/7 let věku do 8/9 let. Je pro něj typická změna životní situace a také rozličné vývojové změny, projevující se zejména ve vztahu dítěte ke škole. Střední školní věk trvá až do doby přechodu z 1. stupně základní školy na 2. stupeň, zahrnuje tedy období přibližně od 8 do 12 let dítěte. Dochází v něm k mnoha sociálně i biologicky podmíněným změnám. Bývají chápány jako příprava na období dospívání. Na fázi středního školního věku navazuje starší školní věk, který se označuje pojmem pubescence. Trvá až do ukončení povinné školní docházky, tedy zhruba do 15 let.

Nástup do školy je pro dítě velkou změnou, která představuje nejen novou roli školáka, ale také zodpovědnost, fakt, že už nedělá dané věci pouze proto, že ho baví.<sup>71</sup>

M. Vágnerová (2000) pojednává o roli školáka, jejíž „hodnota závisí ve značné míře na názorech a postojích rodičů.“<sup>72</sup> Ti často dítěti školu „prezentují jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž, nebo dokonce potenciální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout,“<sup>73</sup> mnohdy se zaměřují na výkon dítěte.

---

<sup>68</sup> HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009.

<sup>69</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.

<sup>70</sup> HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

<sup>71</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

<sup>72</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 135.

<sup>73</sup> Tamtéž.

Dítě, které má jít do školy, se často velmi těší na změnu, kterou pro něj škola představuje. Nemusí si uvědomovat, že se nejedná pouze o krátkodobou záležitost.<sup>74</sup>

### 1.3.3 Charakteristika základních znaků dítěte mladšího školního věku podle V.

#### Příhody

V. Příhoda popisuje dítě v období mladšího školního věku z hlediska vývoje fyziologického i psychického poměrně detailně. Snažíme se však uvést pouze ty znaky, které vedou k pochopení dětské osobnosti včetně myšlení a prožívání, a proto by mohly být důležité pro naši případnou práci s dětmi v následujícím výzkumu.<sup>75</sup>

V období mladšího školního věku<sup>76</sup> dochází k mnoha fyziologickým změnám, jež V. Příhoda ve své publikaci (1967) popisuje. Uvedeme například vliv žláz s vnitřní sekrecí (mezi něž patří také šišinka a brzlík, které se přímo nazývají jako dětské žlázy), jež mají vliv nejen na formování těla, ale značně působí také na rozvoj psychiky. Pro psychofyzický vývoj je rovněž velmi důležité, aby správně fungoval přední lalok hypofýzy, který vylučuje pohlavní hormony. Korové buňky se diferencují přibližně do osmého roku. Dětský hlas má mdlou barvu, je vysoký a jasný, s absencí intenzity.<sup>77</sup>

Funkce analyzátorů už je značně rozvinuta. Jedinec je v tomto období schopný vnímat jednotlivé skutečnosti okem, sluchem, chutí i čichem. Není však snadné určit hranici, v níž končí vnímání a začíná percepce. Co se týče nazírání předmětů, do osmi let věku je pro děti typický synkretismus.<sup>78</sup>

Motorika se vyvíjí v závislosti na tom, jak funguje nervová soustava, na růstu kostí i jejich osifikaci. Kostí rostou ve stejném poměru s tělesným vývojem, svaly však sílí nerovnoměrně (a to až do dospělosti). To může u dětí mladšího školního věku působit pohybovou nepřesnost. V 1. ročníku základní školy není ještě dítě schopné provádět rukou nejjemnější úkony (což závisí na dosud obtížné koordinaci jemného svalstva z toho důvodu,

---

<sup>74</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

<sup>75</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>76</sup> V. Příhoda ve svém díle (1967) označuje období, kdy dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy (tedy přibližně od 6 do 11 let věku), pojmem **prepubescence** nebo **předpubescence**, my však zachováme označení mladší školní věk, kterého jsme doposud v této práci užívali.

<sup>77</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>78</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

že skupina nervových středisek řídících pohyby prstů není spojena se skupinou řídící pohyby palce).<sup>79</sup>

Podobně jako M. Vágnerová, také V. Příhoda zmiňuje, že vstup do školy zásadně mění život dítěte. V období předškolního věku je pro jedince hlavním zaměstnáním hra, jejíž místo vystřídá ve škole práce (v podobě plnění učebních úkolů a systematických cvičení), od hry výrazně odlišená. Dítě zde na vlastní kůži zakouší, co je to povinnost. Stává se jedním z mnoha žáků, učitel se nevěnuje pouze jemu, nýbrž všem ve třídě. Období fantastiky se mění na období dětského realismu. Hra však stále představuje důležitý prvek, který utváří psychiku dítěte. V. Příhoda uvádí, že pro období mladšího školního věku je charakteristická postupná racionalizace představitosti, vliv ve škole získaných poznatků o životě zvířat, o národní historii a hrdinech, vliv četby dobrodružné literatury a také následná socializace hry. Děti spadající věkově do období od 6 do 8 let užívají při hře hrubších instinktivních loveckých a bojových pohybových sérií, jelikož je pro tento věk ještě typické synkretické nazírání (jak už jsme zmínili výše) a méně vyvinuté jemné svalstvo. To se už ve věkovém období od 9 do 11 let více vyvíjí. V. Příhoda uvádí, že toto svalstvo představuje nástroj inteligence, proto mívá hra v tomto období konstruktivní charakter, bojové hry jsou plné dobrodružství a romantické fantastiky.<sup>80</sup>

Z hlediska pozornosti je pro období mladšího školního věku zcela specifické, že je poměrně hodně nezávislá na obsahovém zájmu. Činnost sama o sobě vzbudí pozornost dítěte, ačkoliv může připadat dospělým lidem fádni. Touto skutečností V. Příhoda vysvětluje, proč je dítě ochotné učit se techniky, které vyžadují časté opakování. Zájem o samotnou techniku ještě není dostatečně diferencován, proto se dítě stejně ochotně učí číst i psát, zpívat i tancovat.<sup>81</sup>

Co se týče paměti, u dětí ve věkovém rozmezí přibližně od 6 do 8 let se vyvíjí paměť grafická, dítě si dané informace zapamatovává prostřednictvím memorování. Zvláště v 1. ročníku ZŠ čte žák slova a fráze mnohdy jen například v doprovodu určitého obrázku, bez něžž daná slova či fráze nepozná. Čte je pouze v optické situaci, na kterou si navykl. Přibližně do osmi let věku rovněž děti chápou text a melodii jako nerozlučný celek, a takto si je také pamatují. Pokud by ze známé melodie slyšeli pouze kratičký úryvek, nebyli by schopni

---

<sup>79</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>80</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>81</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

ho k dané melodii přiřadit. Podobně je tomu u básní a říkanek – jestliže je dítě právě odříkává a my ho přerušíme, musí začít od začátku, protože není schopno v textu pokračovat. Stejně jako u synkretického období (do 8 let), pro něž je typické nazírání, ani zde, v období pamětního učení, ještě nepředstavuje analýza charakteristický znak. Velmi důležitým znakem paměti dítěte mladšího školního věku je konkretismus, při němž jsou myšlenky a představy vázány na předměty.<sup>82</sup> Dítě se též při zapamatování opírá o konkrétní zkušenosti a dojmy. V průběhu od 6 do 11 let nabývá jedinec schopnosti časové analýzy a syntézy. Ve věkovém období od 6 do 8 let jsou psychické operace ovlivňovány eidetismem, který podle V. Příhody ztotožňuje představu s dřívějším vjemem, jehož ucelenost zachovává. Proto je dítě schopno si např. živě představovat melodii.<sup>83</sup>

Přibližně po osmém roce se dítě začíná podřizovat objektivním názorům, v tomto období naivní objektivitě přejímá důvěřivě a s absencí kritiky informace o přírodě a společnosti. Zároveň se ocitá ve stadiu pojmové konkretizace, takže abstraktní pojmy, které se týkají např. sociálních vztahů a etických rysů, jsou pro něj obtížněji uchopitelné (pokud se dostatečně nezkonkretizují). V chápání vztahů mezi předměty se uplatňuje analýza i syntéza.<sup>84</sup>

Co se týče postoje k lidem a věcem, pro období mladšího školního věku je charakteristická extraverte<sup>85</sup>, což u dětí způsobuje neprohloubenou a povrchní citovost, tedy i oslabený soucit. Proto děti tak rády své okolí trápí a bez důkladnějšího rozmyšlení jeden na druhého žalují. Jsou také citově labilní, jejich nálady bývají proměnlivé. Pozitivní na extraverci je fakt, že jsou děti schopné se svých afektů snadno zbavit, aniž by je vytěsnily do podvědomí. Kolem 10. roku se dětský cit zjemňuje. Vztah k sobě samému i k okolí už není egocentrický, ale spíše individualistický. Jedinec si je vědom toho, že je relativně soběstačný, potřebuje však, aby mu autority pomohly v situacích, na něž zatím sám nestačí (např. v mravních oblastech); obsah toho, co zná, je zatím poměrně omezený.<sup>86</sup>

Dítě v mladším školním věku bývá velmi hovorné, přizpůsobivější a jeho chování je poměrně elastické, čímž je (nejen) dospělým usnadňován kontakt s dětmi a může se snadněji

---

<sup>82</sup> Měli jsme možnost tento fakt ověřit v našem předvýzkumu, když žáci malovali svoji emoci strachu. Každý z nich namaloval konkrétní jev, kterého se bojí (např. pavouka, ducha apod.). Nikdo sám od sebe nenamaloval strach abstraktně.

<sup>83</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>84</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>85</sup> V. Příhoda vymezuje extraverci jako „citově volní i společenské obrácení dítěte navenek, do předmětů, do vnějších činností“ (Příhoda, V., 1967, s. 316).

<sup>86</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

stát intimnějším. Díky čilosti v chování převládají v dětech kladné city, případné negativní city u nich odezní během mnohem kratší doby - v porovnání s dospělými.<sup>87</sup>

Nástup dítěte do školy přináší změny také v jeho etickém vývoji. Dítě se prostřednictvím učitele, který „vydává“ rozkazy a zákazy, trestá prohřešky a chválí, učí citlivěji rozlišovat mezi činy dobrými a špatnými. Toto uvědomění etického řádu se konsoliduje (ustaluje, upevňuje) po osmém roce. Zatím však není dítětem analyzováno, je pouze přijímáno zvenčí. Mravní realismus dítěte způsobuje, že je jeho svědomí objektivní, utvářené společenským prostředím. V. Příhoda ve svém díle (1967) zmiňuje, že by bylo potřeba, aby škola mravně utvářela žáky jim přiměřenou metodou – tedy např. prostřednictvím krátkých příběhů, které obsahují mravní konflikt, včetně jejich rozboru během hovoru se žáky (tuto myšlenku jsme zrealizovali v našem předvýzkumu, při němž jsme pracovali se třemi dětskými příběhy založenými na etických tématech - viz podkapitola 3.5 Autorský scénář experimentálního vyučování, s. 50). City jako sympatie, antipatie, empatie a přátelství se v průběhu období mladšího školního věku zjemňují a diferencují, stále však ještě nejsou dostatečně hluboké.<sup>88</sup>

### 1.3.4 Shrnutí základních znaků dítěte mladšího školního věku

V následujícím výčtu se pokusíme o syntézu základních znaků, které jsme zmínili výše a které charakterizují dítě mladšího školního věku, jenž je obdobím rozličných fyziologických i psychických vývojových změn:

- mladší školní věk se vymezuje věkovým rozmezím přibližně od 6 do 11 let. Toto období lze dále rozčlenit podle věkové kategorie na rané (přibližně 6 – 7/8 let) a střední (8/9 – 11 let);
- nástup dítěte do školy představuje pro dítě obrovskou změnu z hlediska sociálního i psychologického, důležitá pozice hry je vystřídána prací a povinnostmi (přítomnost hry je však ve vyučovacím procesu stále důležitá), nastává období dětského realismu;
- funkce smyslových analyzátorů je již poměrně rozvinutá;
- v oblasti nazírání předmětů je pro mladší školní věk (přibližně do 8 let věku) typický synkretismus;

---

<sup>87</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

<sup>88</sup> PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

- motorika – vzhledem k tělesnému vývoji a růstu kostí i svalů mohou být pohyby dětí ještě nepřesné, v 1. ročníku (tedy obvykle ve věku 6 – 7 let) zatím dítě není schopno provádět rukou obzvláště jemné pohyby;
- pozornost – vyvíjí se její intenzita, rozsah a stálost, vzbuzuje ji činnost sama o sobě (na obsahu zatím tolik nezáleží);
- paměť – grafická, optická, konkrétní (vázání myšlenek a představ na předměty, na určité představy a dojmy);
- psychické operace – v období raného mladšího školního věku jsou ovlivněny eidetismem (schopnost vizuálních představ), po 8. roce nastává stadium pojmové konkretizace, v porozumění vztahům mezi předměty dítě využívá analýzy a syntézy, myšlení je naivní a nekritické;
- postoj k lidem a věcem – citovost dětí je v mladším školním věku povrchní a soucit je oslabený (vliv extravertze, která je pro toto období charakteristická), přibližně od 9. roku jsou děti schopny empatie<sup>89</sup>, kolem 10. roku se cit stává jemnějším a vztah k okolí i k vlastní osobě se z egocentrického mění na individualistický;
- etický vývoj – mravní řád se v dítěti upevňuje po 8. roce, je však ovlivněn mravním realismem, tedy je dětské svědomí zatím objektivní.

### 1.3.5 Poznávací procesy v mladším školním věku

Co se způsobu myšlení týče, Vágnerová (2000) vychází z Piageta a společně s ním se domnívá, že pro mladší školní věk je typická fáze konkrétních logických operací.<sup>90</sup> Ta se projevuje „*respektováním základních zákonů logiky*“ a „*konkrétní reality*.“<sup>91</sup> V rámci výuky se žáci pod vedením učitele učí určitým způsobem přemýšlet, což přispívá k rozvoji logických operací.

Pomocí decentrace, jež „*znamená odpoutání z vázanosti na zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality*“,“<sup>92</sup> je dítě schopné nazírat skutečnost z více aspektů, přemýšlet o jejich spojitostech a tyto poznatky následně koordinovat. Z. Helus (2009) k této schopnosti uvádí příklad pojetí lišky, kterou děti zprvu považují za zlou, protože loví malé zajíčky; díky

<sup>89</sup> Králová, E. *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*. Trenčín: Trenčianská univerzita Alexandra Dubčeka, Fakulta zdravotníctva, 2014.

<sup>90</sup> Této fázi ještě do 7. - 8. roku předchází fáze „*názorového, předlogického myšlení*“ (Příhoda, V., 1967, s. 314).

<sup>91</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 148.

<sup>92</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 149.

decentraci si však děti posléze uvědomí, že tak zlá vlastně liška není, protože nemá jinou možnost obživy, a navíc tímto způsobem může nakrmit také svá mláďata.

Dalším pojmem, jež Vágnerová (2000) uvádí v souvislosti s konkrétními logickými operacemi, je tzv. konzervace. Znamená schopnost „*pochopit trvalost podstaty určitého objektu.*“<sup>93</sup>

Důležitou složkou logického myšlení je pochopení reverzibility neboli vratnosti různých proměn. Dítě mladšího školního věku si v případě přelití vody z široké baňky do úzké vysoké sklenice uvědomí, že lze zpětným přelitím vody provést opačnou operaci a tímto způsobem si ověřit, že vody je pořád stejné množství.<sup>94</sup> Příkladem reverzibility může být inverze či reciprocita.

Pomocí diferenciací (rozlišování) a klasifikace (třídění) osob, předmětů či jevů podle rozličných kritérií dokáže dítě např. roztrždit kostky do skupin podle barev a velikosti. Uvědomuje si, že jeho matka je zároveň tetou jeho bratrance či sestřenice a dcerou jeho babičky.<sup>95</sup>

V následující kapitole se budeme věnovat podpoře integrace hudby do oblastí estetických a etických.

---

<sup>93</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 150.

<sup>94</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.

<sup>95</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.

## **2. Podpora integrace hudby do oblastí estetických a etických v osobnostním rozvoji**

Estetické hodnoty spolu s prožitky ovlivňují duševní zdraví člověka, pozitivní vliv mají také na jeho pracovitost a snahu řešit zadané úkoly. Díky umění člověk poznává vyšší hodnoty bytí. Pokud mu jeho vlohový základ umožňuje sdílet polyestetický kontakt, ocitá se jeho osobnost v harmonii. Jestliže člověk tento kontakt nesdílí, může dojít k osobnostní disharmonii, která ovlivňuje jeho životní projevy. Je potřeba, aby bylo umění podněcováno v celém ontogenetickém vývoji člověka, který by je aktivně přijímal, učil by se porozumět uměleckým výrazovým i formotvorným prostředkům a byl by obeznámen také s jeho historickými souvislostmi. Díky činnostem v umělecké výchově je člověk podněcován také k vlastní tvorbě, přičemž rozvíjí svoji tvořivost, citovost i prožitky (umělecké, sociální, duševní i duchovní). Při umělecké percepci a apercepci se prohlubuje emocionální prožitek, který se zesiluje zapojováním většího počtu smyslových analyzátorů a zároveň se prohlubuje integrací s jinými uměleckými i mimouměleckými aktivitami. Tím jsou v osobnosti, jež v sobě integruje vše, co je pro člověka důležité, bezprostředně utvářeny postoje jakožto relativně trvalé hodnoty. Skrze umění je osobnost obohacována o cit a smysl pro krásu a duchovně rozvíjena.<sup>96</sup>

### **2.1 Proces osobnostního zrání prostřednictvím hudebních podnětů**

#### **2.1.1 Osobnostní charakteristika**

V ontogenetickém vývoji je velmi podstatný osobnostní rozvoj dítěte. Důležitým znakem v osobnostním rozvoji je skutečnost, že jedinec se sám podílí na vlastním seberozvoji skrze tvořivé hledání možností, jak sám sebe rozvíjet, a cest, které k němu vedou.<sup>97</sup>

Osobnost je integrací všeho, co má pro člověka smysl a co přispívá k tomu, aby se seberealizoval ve vztahu k vnějšímu prostředí i k sobě samému. Najít úctu sám k sobě, tedy sebehodnotu, je důležité pro porozumění druhému člověku, pro touhu mu pomoci a schopnost vcítit se do jeho radostí i strastí. Ono nalezení sebehodnoty je základem k pochopení sebe sama, druhého člověka i celého světa.<sup>98</sup>

Mezi faktory, které osobnost dítěte rozvíjejí, patří kultura a s ní spojený jazyk (řeč), který lze však širěji chápat také jako umělecké dílo apod. Efektivního rozvoje osobnosti lze

---

<sup>96</sup> KODEJŠKA, M. *K aktuálním problémům hudební výchovy* [Online].

<sup>97</sup> HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

<sup>98</sup> ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010.



docílit jedině tehdy, vedou-li zmíněné faktory dítě k činnostem (např. k reakcím na dané podněty, situace či úkoly). Dominující činností, která rozvíjí dítě mladšího školního věku, je učení.<sup>99</sup> Na základě prostudované literatury si troufáme konstatovat, že velmi podstatnou činností, která rovněž osobnost dítěte mladšího školního věku rozvíjí, je činnost tvořivá, která zároveň přispívá k osobnostní harmonii.

Kvalitu tvůrčího produktu určují v hudební oblasti kromě hudebních schopností, hudebních dovedností a rysů tvořivého myšlení také specifické rysy tvořivé osobnosti. P. Slavíková (2020) uvádí tyto rysy, které se nejčastěji objevují ve výzkumech týkajících se hudební tvořivosti: „*zvědavost, intuitivnost, sklon k dobrodružství, autonomie, nekonvenční myšlení, otevřenost vůči novým zkušenostem, flexibilita, tolerance nejednoznačnosti, představivost a hravost.*“<sup>100</sup>

### 2.1.2 Hudba v osobnostním rozvoji

Aby se osobnost dítěte správným způsobem rozvíjela, je třeba, aby byla obohacována o prožitky. Jedním z nich je prožitek dobra. Dítě si uvědomuje význam dobrého skutku, jehož hodnota nezaniká, ale posiluje jedince i jeho okolí, je uchována v jeho duši.

Hudba dokáže podnítit také prožitek krásy. Ten spočívá v tom, že si dítě uvědomí, že ačkoli se život zdá být občas všední, vždy také existuje něco, co dovede dítě nadchnout a podnítit v něm prožitky krásy a úžasu.

Hudba vytváří také prožitek pravdy, protože v ní je řád, který má svoji logiku, jež bychom mohli přirovnat k pravdě. Když ji dítě pozná, dovede ho napřímit a evokuje v něm ušlechtilé lidské hodnoty.

Hudba rovněž vytváří prožitek řádu, který představuje určitou jistotu chránící člověka před neblahými věcmi. Jak jsme naznačili výše, řád se nachází v hudbě - v její formě. Pokud jsou hudební forma a obsah v dialektické jednotě, mohou vyrovnávat psychosomatickou stránku jedince – právě skrze onen prožitek řádu.

Posledním, ne však méně důležitým než výše zmíněné prožitky, je prožitek setkávání člověka s člověkem. Hudba je vždy harmonií, jež není dána individualismem, nýbrž souvztažností, společným nasloucháním jeden druhému, anticipací následného vývoje hudební skutečnosti, ať už v pěveckých, či instrumentálních souborech. Zakoušení

---

<sup>99</sup> HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

<sup>100</sup> SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 26.

vzájemnosti je pro člověka velmi důležité, protože právě v ní se může utvářet dobro, krása, pravda a řád.<sup>101</sup> Podstata zdravého života spočívá ve spolupráci, dítě se tedy neučí jen pro sebe, ale i pro svého kamaráda, pro svoji třídu, školu i společnost.

Hudba je významným inspiračním zdrojem pro poskytnutí příležitosti k aktualizaci hodnot, jež jsou v každém dítěti připraveny k tomu, aby se rozvinuly – pokud ovšem podmínky vnějšího prostředí tento rozvoj umožňují.

### 2.1.3 Hudební tvořivost jako prostředek osobnostního rozvoje

Otázkou hudební tvořivosti se v zahraniční literatuře zabývali např. S. Feinberg, W. D. Gorder, H. Thomas, P. R. Webster či C. Byrne,<sup>102</sup> u nás v obecné i intonační rovině hudební tvořivosti postoupila nejdále H. Váňová, v oblasti instrumentální dětské tvořivosti P. Jurkovič. V oblasti pěvecké tvořivosti nejdále dospěla A. Tichá. Oblastí hudebně pohybové tvořivosti se zabývá E. Jenčková, L. Kurková nebo E. Kulhánková. Poslech jako tvořivou činnostní aktivitu nejdále propracoval J. Herden.

Co se týče terminologie, v českém hudebním prostředí se nejčastěji používá pojem „hudební tvořivost“ či „hudební kreativita“. Jinak je však termín pro hudební tvořivost poměrně nejednotný.<sup>103</sup>

Na konci 20. století definovali R. J. Sternberg a T. I. Lubart tvořivost jako schopnost „*produkovat práci, která je jednak nová (originální, neočekávaná) a jednak hodící se (užitečná, přizpůsobivá)*“<sup>104</sup> Tato definice platí i pro hudební tvořivost, která by měla být rovněž originální a užitečná (ať už v subjektivním, či společenském měřítku).<sup>105</sup>

Při hudebně tvořivých činnostech zaujímají velmi důležité postavení emoce, které spolu s hudebními prožitky a myšlením ovlivňují umělecké tvoření. Díky těmto citovým a racionálním složkám se nenásilně otevírá cesta také k přibližování etických hodnot. Hudební tvořivost formuje charakterové i etické osobnostní rysy, učí nahlížet na vlastní činy kriticky,

---

<sup>101</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009.

<sup>102</sup> SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020.

<sup>103</sup> V zahraniční literatuře se můžeme setkat také např. s pojmy „hudební divergentní myšlení“, „hudební řešení problémů“, „flow a hudební procesy“ či „představivost a hudební procesy“ (Slavíková, P., 2020, s. 22).

<sup>104</sup> STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In: SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020, s. 23.

<sup>105</sup> SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020.

rozvíjí schopnosti jedince. Tvořivými schopnostmi disponuje každé tělesně a duševně zdravé dítě.<sup>106</sup>

Dětská tvořivost vyrůstá z předešlé konkrétní zkušenosti. Dítě vnitřně zpracovává hudební podněty, které přijalo při percepci hudby, a v tvořivých činnostech je následně obdařuje novou podobou, významem a formou.<sup>107</sup> Při hudebním tvoření hraje důležitou roli tvořivé myšlení, jež představuje nejvyšší formu kognitivních procesů<sup>108</sup> a jež H. Váňová vymezuje jako „*dialektickou jednotu hudebního myšlení a fantazie*“<sup>109</sup>

Mezi rysy hudebně tvořivého myšlení patří **senzitivita, originalita** (jež je však u dítěte mladšího školního věku zatím relativní, protože dítě při hudebním tvoření převážně „pouze“ přetváří postupy, s nimiž se už dříve setkalo), **fluence, flexibilita, elaborace a integrace**.<sup>110</sup> Tyto znaky vedou k intelektovému i emocionálnímu rozvoji dětské osobnosti. V následujících odstavcích jednotlivé rysy hudebně tvořivého myšlení částečně přiblížíme.

**Senzitivita** se projevuje jako schopnost, díky níž dokáže být jedinec citlivý a vnímavý k hudebnímu problému. Zároveň se jedná o citlivost do jisté míry uměleckou (ovšem pouze do té míry, jíž je schopno dítě mladšího školního věku), která závisí na psychickém ladění žáka, na tom, jak na hudbu emociálně reaguje, a také na jeho otevřenosti k podnětům z vnějšího světa. Jak uvádí H. Váňová (1989), mezi znaky senzitivity patří **smysl pro podněty** z vnitřního i vnějšího světa dítěte, **empatie**, která se vyznačuje schopností jedince vcítit se do hudebních námětů, a **nuanční diference**, která dítěti umožňuje všimnout si drobných detailů, zvláštností i chyb ve vlastní i cizí produkci, ohodnotit použití výrazových prostředků a díky tomu se postupně učit formulovat vlastní estetické či rozumové soudy.<sup>111</sup>

Jedním z nejdůležitějších rysů hudebně tvořivého myšlení je **originalita**, která představuje předpoklad k tvořivé práci i její výsledek. Jedná se o schopnost, která jedinci umožňuje spatřovat hudební skutečnost a hudební problémy ve zcela novém světle. Jak jsme však již výše zmínili, v případě hudební tvořivosti dítěte mladšího školního věku se jedná o originalitu relativní, neboť děti ve svém tvoření hudebního „díla“ často používají úryvky z melodie známých písní či říkanek.<sup>112</sup>

---

<sup>106</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>107</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>108</sup> SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020.

<sup>109</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989, s. 86.

<sup>110</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989, s. 103 - 104.

<sup>111</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>112</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

Díky **fluenci** je jedinec schopen si pohotově vybavit zvnitřněné hudební představy, zkušenosti či zážitky a reagovat rozličnými způsoby na hudební impulsy<sup>113</sup>, je schopen v omezeném časovém úseku plynule vytvářet pestré hudební útvary<sup>114</sup>. Produkce hudebních myšlenek může být spontánní, nebo adaptivní. V prvním případě není jedinec během své tvorby svázán výraznými pravidly, ve druhém případě se těmito kritérii naopak řídí a přizpůsobuje se jim.<sup>115</sup>

**Flexibilita** umožňuje jedinci používat hudební zkušenosti, které si osvojil, pružně přizpůsobovat jeho myšlení novým situacím a vyvarovat se tak tvorbě hudebních stereotypů. Pravidla hudební výstavby nepřekáží svobodnému tvoření, ale naopak pomáhají usměrňovat náhodná řazení hudebních myšlenek. H. Váňová (1989) zmiňuje, že dětské myšlení je do určité míry konzervativní, zvláště pokud má jedinec oddělit text od původní melodie a vymyslet na něj melodii zcela novou.<sup>116</sup>

Se zaměřeností k cíli v případě dětského tvoření souvisí **elaborace**, díky níž je jedinec schopný propracovaně rozvést hudební nápad (a zároveň přitom respektovat hudební pravidla).<sup>117</sup>

**Integrace** propojuje oblast tvořivého myšlení s oblastmi hudebního vnímání a prožitků. Předchází jí schopnost vytvořit pomocí syntézy z analyzovaných prvků strukturovaný hudební celek. Integrace vnáší do umění harmonii v podobě vyváženosti formy apod.<sup>118</sup> Jak uvádí H. Váňová (1989), dětské hudebně tvořivé myšlení však ke schopnosti vyspělé integrace často zatím pouze směřuje.

Výše zmíněné rysy hudebně tvořivého myšlení se během řešení tvořivého úkolu různě prolínají a utvářejí tak produktivní myšlení. Podle charakteru úkolu však mohou některé z nich zastávat v různých etapách procesu tvoření dominantní pozici.<sup>119</sup>

Rozvoj tvořivosti v sobě zahrnuje potenciál vést dítě k samostatnosti a nezávislosti, přispívá k jeho schopnosti hodnotit vlastní výkon a působí jako motivace k hudební

---

<sup>113</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>114</sup> SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020.

<sup>115</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>116</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989, s. 105.

<sup>117</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>118</sup> VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989.

<sup>119</sup> SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020.

výchově.<sup>120</sup> Podílí se na rozvíjení schopnosti jedince obstat v problémových situacích a snaží se o harmonii mezi kognitivním poznáváním a rozvojem v oblasti emocí a fantazie.<sup>121</sup>

## 2.2 Význam integrativní hudební výchovy a polyestetické výchovy ve školním hudebním vzdělávání

Otázkou integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy se v evropském kontextu zabýval profesor Wolfgang Roscher<sup>122</sup> a jeho asistent Wolfgang Mastnak. Jejich myšlenky přeložil a pro podmínky českého školství sepsal Václav Drábek, inspiroval se jimi také např. Miloš Kodejška.<sup>123</sup>

### 2.2.1 Polyestetická výchova

Než začneme pojednávat o významu a pojetí polyestetické výchovy v evropské hudební pedagogice, rádi bychom přiblížili význam slova „polyestetický“. Základem je řecké slovo „aisthesis“, které znamená „vnímání“. Předpona „poly-“ nese význam „mnohost“ (ve smyslu kvantitativním), či „více“ (ve smyslu kvalitativním) ve vztahu mezi jednotlivými jevy. Slovo „polyaisthesis“ tedy značí jakési „multivnímání“ (polyvnímání), jež se, jak uvádí W. Roscher,<sup>124</sup> týká jednak multidimenzionálního smyslového vnímání, jednak myšlení pomocí smyslů. Z polyestetiky vznikla polyestetická výchova, která se otevírá rozličným druhům umění s jeho multimediálními formami, rozličným kulturám a tradicím a chápe umění jako součást sociální komunikace.<sup>125</sup>

Polyestetická výchova vstoupila do povědomí české hudební pedagogiky koncem 80. let 20. století a se svým mnohoaspektovým koncepčním zaměřením měla být alternativou tzv. estetické výchovy. Koncept polyestetické výchovy usiluje o propojení hudby s ostatními uměleckými oblastmi, ať už se jedná o divadlo, literaturu, či např. o tanec, čímž zároveň

---

<sup>120</sup> BOHONYOVÁ, M. Kreativita ako humanistická paradigma vyučovania hudobnej výchovy v základnej škole. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>121</sup> LANGSTEINOVÁ, E. Principy hudobnovýchovnej práce. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>122</sup> V 60. letech 20. století založil W. Roscher spolu se svými spolupracovníky na salzburském Mozarteu Institut pro integrativní hudební pedagogiku a polyestetickou výchovu.

<sup>123</sup> Myšlenky integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy lze sledovat např. v realizaci projektu Dětský domeček, jež je popsána v díle: KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. V projektu jsou akceptovány aspekty integrativní hudební pedagogiky, mezi něž patří: prostor, čas, společnost, věda a umění.

<sup>124</sup> ROSCHER, W. Polyaisthesis – polyestetika – polyestetická výchova. Příspěvek k hudební pedagogice 80. let. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>125</sup> DRÁBEK, I. Předmluva. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

dochází k vzájemnému propojení s uměleckým, etnickým a kulturním systémem. Tento typ výchovy tedy staví na širším kulturním zázemí, v němž se každý účastník prostřednictvím kolektivizovaných aktivit zapojuje ať už pěvecky, herecky, tanečně, či instrumentálně – podle svých možností. Může se také zapojit jako sólista nebo člen skupiny. Zmíněné kolektivizované aktivity mohou spočívat např. v předvádění rozličných témat, která vycházejí z mytických, historických, filozofických či antropologických námětů, mohou čerpat také z literárních předloh apod.<sup>126</sup>

Kromě vazeb mezi jednotlivými druhy umění může polyestetická výchova označovat také kontinuitu mezi oblastmi estetiky, filozofie či antropologie v hodnotovém systému integrativní hudební pedagogiky.<sup>127</sup>

W. Roscher se ve své koncepci polyestetické výchovy<sup>128</sup> obrací až k období antiky. Vychází z Aristotela a jeho teorie „společného smyslu“ („sensus comunis“), který lze chápat jako „orgán cítění“, jenž sbírá smyslové zkušenosti a uvnitř svého „srdce“ je vyhodnocuje. Jednotlivé smysly se tedy vážou k jednomu společnému smyslu a ten se zase váže na smyslově uchopitelné předměty v prostorovém světě. Právě v tomto Aristotelově pojetí společného smyslu a jeho prostorových i časových vztahů k posuzování, myšlení, poznávání a chápání je naznačeno ono polyvnímání.

Pod polyestetickou výchovou si tedy lze představit výchovu vícesmyslového vnímání (tedy integraci různých druhů vnímání), která přispívá k formování našeho vědomí pro důstojný a obyvatelný svět.<sup>129</sup> Ono vnímání se prolíná se zkušenostmi a ztvárňováním světa a je zprostředkováno prostřednictvím „*pocitů, postojů, hodnocení a soudů o umění, které jedince obklopuje v daném směru.*“<sup>130</sup>

V polyestetické výchově se obvykle pojednává o pěti momentech, mezi něž (nezávisle na pořadí) patří:

1. rozevření pohledu z hudby na všechny umělecké druhy,

---

<sup>126</sup> DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.

<sup>127</sup> DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.

<sup>128</sup> ROSCHER, W. Polyesthesia – polyestetika – polyestetická výchova. Příspěvek k hudební pedagogice 80. let. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>129</sup> ROSCHER, W. Polyesthesia – polyestetika – polyestetická výchova. Příspěvek k hudební pedagogice 80. let. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>130</sup> DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, s. 19.

2. prohloubení pohledu směrem do historie,
3. uplatnění interkulturálního pohledu,
4. nazírání umění jakožto součásti sociální komunikace
5. a začlenění nových, právě vznikajících a atraktivních multimediálních uměleckých projevů.<sup>131</sup>

V originálních polyestetických kreacích se integrují přístupy k vyučovací a edukační praxi hudební výchovy, jež se mohou realizovat např. v hudebně dramatických projektech, v nichž je jedna část struktury pevně stanovena a druhá část spočívá v improvizovaném charakteru činnosti.<sup>132</sup>

V závěru pojednání o polyestetické výchově bychom také rádi přiblížili pohled na vzájemné vztahy mezi psychologii estetiky a polyestetickým vzděláváním, jimiž se ve svém příspěvku<sup>133</sup> zabýval Christian G. Allesch: Estetika jako vědecká disciplína se zaměřuje spíše na prožívání a chování subjektů než na neživé objekty. Klíčovým problémem obecné psychologie a psychologie estetiky je jednota smyslů. Polyestetická výchova by měla lidem pomáhat znovu objevovat to, na co už dávno zapomněli: měla by být „*tykadlem, čidlem smyslu pro vnímání*.“<sup>134</sup> Vnímání není pouze mechanismem, který potřebujeme k tomu, abychom rozluštili izolovaná smyslová sdělení. Nevnímají za nás pouze naše orgány (jako např. oko či ucho), vnímáme my, lidé. Naše myšlení je myšlením smyslovým, činnost smyslů tedy naše myšlení mění a s ním i způsob samotné lidské existence.

### 2.2.2 Integrativní hudební výchova

S výše zmíněnou polyestetickou výchovou participuje integrativní hudební pedagogika, v níž zastává hudba dominantní pozici, ačkoliv je spojována s různými druhy umění.

Pojem „integrace“ nese podle hudebně-psychologického slovníku I. Poledňáka (1984) význam „scelení“, „sjednocení“ či „zapracování do celku“<sup>135</sup>, „integrita“ znamená

<sup>131</sup> POLEDŇÁK, I. Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>132</sup> DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.

<sup>133</sup> ALLESCH, Ch. G. Jednota smyslů: Vzájemné vztahy mezi psychologii estetiky a polyestetickým vzděláváním. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>134</sup> ALLESCH, Ch. G. Jednota smyslů: Vzájemné vztahy mezi psychologii estetiky a polyestetickým vzděláváním. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 37.

<sup>135</sup> POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 421.

„celistvost“, „neporušenost“<sup>136</sup>. Pro integraci je tedy podstatné spojování, hledání společných průsečíků, nalézání jednoty. K tomu je třeba využívat tvořivého přístupu, který rozvíjí představivost, dovednosti a schopnosti jedince vytvářet ve výuce zajímavá spojení, umožňuje žákům pružně a adaptabilně reagovat na prostředí, které se neustále mění, vyrovnávat se s novými situacemi.<sup>137</sup>

Integrace v sobě zároveň zahrnuje význam sounáležitosti ve smyslu společné práce, jež má společný cíl, a schopnosti být tolerantní k rozdílům v individuálním vyjadřování (a tyto rozdíly podporovat) – neboť mohou být také velmi důležitým obohacením. Cílem integrace by měla být snaha o rozvíjení vzájemného porozumění mezi lidmi.<sup>138</sup>

Podle I. Poledňáka se integrativní hudební pedagogika realizuje v několika oblastech, mezi něž patří „*sféra percepce a apercepce (...), sféra prezentace (tedy zvuková realizace hudby, hudební interpretace), sféra hudební imaginace (tedy improvizace, kompozice, „vynalézání hudby“), sféra komunikace (jinými slovy: uplatnění hudby jakožto dialogu, jakožto média sociální spolupráce), sféra hodnocení (tedy zařazování, zvažování, estetické hodnocení), sféra selekce (výběr z obrovské nabídky, začleňování do vlastního života).*“<sup>139</sup>

Jde tedy o neustálé hledání vztahů mezi hudebním myšlením a konáním, mezi jednotlivými prvky v hudbě a v jiných uměleckých oblastech, mezi uměním (estetickým) a lidským životem.<sup>140</sup> Jedním z cílů integrativní pedagogiky by měl být receptivní, kreativní a intelektuální rozvoj, díky němuž bude osobnost jedince vyvážená a připravená pro život.<sup>141</sup>

Při integraci předmětů z oblasti estetické výchovy jsou společnými východisky umělecké dílo a múzické činnosti. Díky tomu lze spojit hudbu např. s poezií, výtvarným dílem či pohybovým projevem žáků.<sup>142</sup> Může se tedy jednat o hudbu integrující do dramatického

---

<sup>136</sup> POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 421.

<sup>137</sup> STEPHENS, J. *Metamorfózy. Kreativní a integrované učební metody v rámci evropské hudební výchovy*. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>138</sup> STEPHENS, J. *Metamorfózy. Kreativní a integrované učební metody v rámci evropské hudební výchovy*. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>139</sup> POLEDŇÁK, I. *Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově*. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 20.

<sup>140</sup> POLEDŇÁK, I. *Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově*. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

<sup>141</sup> VEREŠ, J. *Hudba, společenská integrace, hudební výchova*. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>142</sup> JENČKOVÁ, E. *Integrace jako zdroj pedagogické aktivity*. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.



umění (např. tvoření hudby podle charakteru recitované básně), o hudbu integrující do výtvarného projevu (např. malování obrazů, které se nám tvoří před očima při poslechu určité skladby), o spojení hudby s pohybem.

Porovnávání děl z různých uměleckých oblastí, vzájemné dokreslování, demonstrování jednoho díla na druhém apod. tedy nejenže rozšiřují možnosti citového a etického působení, ale zároveň slouží jako efektivní nástroj k tomu, jak přiblížit žákům určité umělecké dílo a umožnit jim tak účinnější porozumění a prožívání.<sup>143</sup>

Náplní hudební výchovy by však měla být především hudební činnosti, aby nedošlo - vzhledem k nízké časové dotaci, jež je hudební výchově ve školním vyučování vymezena - k jejímu zanedbání. Integrace by mohla být uplatněna např. v případě aktivní spolupráce vyučujících jednotlivých uměleckých i neuměleckých předmětů.

Aby žákům připadala hudební výchova atraktivnější a aby byli více motivováni k zapojení se do hudebních činností, je třeba, aby se hudební výchova inovovala o ty formy práce, které by byly přístupné mentalitě dnešních dětí a které by zároveň odpovídaly jejich optimálnímu rozvoji (např. využití hry na jednoduché hudební nástroje). Při výběru hudebního materiálu je rovněž důležité brát na vědomí také zájem dětí, umělecká hodnota by však měla zůstat v každém případě zachována. Pokud je žák správným způsobem motivován a dokáže v optimální míře prožívat hudbu, být solidární, tolerantní a respektovat druhé lidi, dá se předpokládat, že se jeho osobnostní rozvoj ubírá tím správným směrem.<sup>144</sup>

### 2.3 Hra jako prostředek výchovy a vzdělávání

Jedním z nejpřirozenějších výchovných prostředků je hra. Již v první kapitole jsme při charakteristice základních znaků dítěte mladšího školního věku uvedli, že přestože po nástupu do školy je hra upozaděna prací a povinnostmi, zůstává stále důležitým prvkem, který má vliv na formování psychiky dítěte. Už J. A. Komenský chápal hru jako prostředek, který dokáže osvěžit a zpříjemnit školní práci, zároveň však má přispívat k rozvoji kulturního chování, sebejistoty, dovednosti ovládat vlastní tělo apod.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> JENČKOVÁ, E. Integrace jako zdroj pedagogické aktivity. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>144</sup> LANGSTEINOVÁ, E. Principy hudobnových práce. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>145</sup> FELIX, B. Tvorivá dramatika v školskej a mimoškolskej hudobnej výchove. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

Hra ve školní výchově by měla být didakticky promyšlená. Činnosti zahrnuté v koncepci hudební výchovy, mezi něž patří činnosti vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové, skýtají prostor právě pro ono využití hry, v níž lze integrovat také např. rétorický, herecký, pohybový, výtvarný či taneční projev.<sup>146</sup> Díky zapojení hry do vyučování mohou žáci uplatňovat své postoje, přicházet s vlastními postupy a způsoby řešení a realizovat své schopnosti<sup>147</sup> – tedy projevit celou škálu prvků své osobnosti.

Hudebně-tvořivé hry zkvalitňují psychické procesy žáků, jejich vnímání, paměť a pozornost a rozvíjejí jejich představivost, fantazii a myšlení, protože při nich žáci zapojují více smyslových analyzátorů (např. sluchový, zrakový a hmatový). Zároveň pozitivně přispívají k rozvoji pohotovosti, průbojnosti, odvahy či přizpůsobivosti a upevňují disciplínu.<sup>148</sup>

## **2.4 Hudební pohádka a příběh s dětským hrdinou jakožto prostředky integrace hudby do oblastí estetických a etických**

### **2.4.1 Charakteristika pohádky**

Pohádky zobrazují lidský život spolu s jeho neustálými konflikty mezi dobrem a zlem i mezi krásou a ošklivostí, které jsou naprosto přirozené.<sup>149</sup> Bohužel, v dnešní době jsou tyto pravdivé a pro etický rozvoj dítěte důležité symboly často nahrazovány virtuálním světem počítačových her, v němž je všechno možné a v němž se rozdíl mezi dobrem a zlem mnohdy stírá.

Pohádka hraje důležitou roli v psychickém vývoji dítěte, protože si jejím prostřednictvím uvědomuje rozdíly mezi dobrem a zlem. Zároveň přispívá k jeho zdravému etickému rozvoji skrze osvojování základních mravních hodnot.<sup>150</sup>

Jedná se o epický útvar s fantazijskými prvky, který vychází z lidové slovesnosti. Pohádka<sup>151</sup> byla původně určena dospělým posluchačům. Objevují se v ní nadpřirozené

---

<sup>146</sup> BARANOVÁ, E. Hudobno-tvorivé hry – prostriedok integrovaného vyučovania hudobnej výchovy a ich vplyv na rozvoj hudobnosti žiakov. In: *Kreativita a integratívni hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>147</sup> BARANOVÁ, E. Hudobno-tvorivé hry – prostriedok integrovaného vyučovania hudobnej výchovy a ich vplyv na rozvoj hudobnosti žiakov. In: *Kreativita a integratívni hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>148</sup> BARANOVÁ, E. Hudobno-tvorivé hry – prostriedok integrovaného vyučovania hudobnej výchovy a ich vplyv na rozvoj hudobnosti žiakov. In: *Kreativita a integratívni hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>149</sup> VEREŠ, J. Hudba, společenská integrace, hudební výchova. In: *Kreativita a integratívni hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

<sup>150</sup> BALČAROVÁ, B. *Aplikácia integratívnej hudobnej pedagogiky v predprimárnej a primárnej hudobnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.

bytosti, kouzelné předměty, je pro ni charakteristické výrazné rozlišení dobra a zla (často prostřednictvím kladných a záporných postav), jak jsme již zmínili výše, a specifické rozuzlení zápletky, v němž dobro vítězí nad zlem.

#### Charakteristika hudební pohádky

Hudební pohádka představuje integraci děje s hudbou a jinými druhy umění. Je důležité, aby slovo spolu s hudbou tvořilo nejen obsahovou a významovou jednotu, ale rovněž jednotu výchovnou a vzdělávací.<sup>152</sup>

Námět hudební pohádky může být převzatý z jiné lidové či autorské pohádky, nebo si ho může autor vytvořit sám pro potřeby vyučování v hodinách hudební výchovy. Je třeba, aby byly zachovány základní znaky pohádkového žánru, účastníky děje se však stávají samy děti.<sup>153</sup>

Tvorbou hudební pohádky se zabývali i někteří hudební skladatelé, např. N. Rimskij-Korsakov (opery s náměty ruských pohádek), S. Prokofjev (*Pěť a vlk*), E. Suchoň (súita *Maličká som* z cyklu *Obrázky zo Slovenska*) či I. Hurník (*Příběhy jedné kapely*).<sup>154</sup>

#### **2.4.2 Charakteristika příběhu s dětským hrdinou**

V našem návrhu experimentu jsme vzhledem k věkové kategorii žáků (žáci 3. ročníku ZŠ), pro něž jsou scénáře určeny, připravili příběhy s dětským hrdinou, v nichž se zrcadlí etická témata. V prvním příběhu jsme však využili pohádkových prvků v podobě nadpřirozených postav a kouzel.

Příběhová próza s dětským hrdinou je určena dětem prvního i druhého stupně ZŠ. Svým čtenářům je blízká nejen hlavními postavami, na jejichž prožitek se zaměřuje, ale rovněž líčením událostí, které jsou blízké událostem, jež děti reálně zažívají. Mladým čtenářům jsou předkládány základní modely mezilidských vztahů a situací, jež jim mají posloužit jako vodítko, jak se orientovat ve světě. Próza s dětským hrdinou též zachycuje kulturní specifika národa.<sup>155</sup>

---

<sup>151</sup> Rozuměj „lidová“ pohádka.

<sup>152</sup> BALCÁROVÁ, B. *Aplikácia integratívnej hudobnej pedagogiky v predprimárnej a primárnej hudobnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.

<sup>153</sup> BALCÁROVÁ, B. *Aplikácia integratívnej hudobnej pedagogiky v predprimárnej a primárnej hudobnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.

<sup>154</sup> BALCÁROVÁ, B. *Aplikácia integratívnej hudobnej pedagogiky v predprimárnej a primárnej hudobnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.

<sup>155</sup> KŘENKOVÁ, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017.

Prostřednictvím historicky, sociálně, esteticky a funkčně podmíněného celku tematických a formálních rysů je v díle prezentován určitý postoj k dané skutečnosti. Téma a motivy příběhové prózy s dětským hrdinou bývají spjaty se sebeuvědomováním dítěte, jeho hrdinstvím, překonáváním existenciálních problémů, začleňováním do kolektivu, hodnotami přátelství, s mezigeneračními vztahy apod.<sup>156</sup>

Pokud jsou záliby, pohled na svět i vnější okolí, motivace, potřeby a zájmy čtenáře a hlavní postavy příběhu velmi podobné, nebo se dokonce shodují, nachází mladý čtenář v dětském hrdinovi svoji spřízněnou duši. Hlavní postava se tak pro čtenáře stává přirozeným etickým vzorem a ten následně její „*cítění, myšlení, jednání, chování a postoje*“<sup>157</sup> napodobuje, hodnotí, srovnává se svými vlastními životními zkušenostmi a vnitřně se s nimi ztotožňuje.

Pozitivně může mladého čtenáře ovlivnit i záporný protagonista, neboť spolu se svými chybami působí daleko věrohodněji a výchovněji, dítě dostává prostor k tomu, aby samo vyvodilo, v čem nebylo jednání hlavní postavy správné.<sup>158</sup>

Stejně jako pohádka, i příběhová próza s dětským hrdinou tedy může na dítě působit eticky, utvářet jeho postoje v tradičním žebříčku hodnot a nabízet mu vhodná řešení modelových situací. Je však potřeba zvolit takový námět, který by si tyto skutečnosti kladl za cíl.

V praktické části naší bakalářské práce se zaměříme na uplatnění příběhů s dětským hrdinou, jež bude hudba figurovat jakožto inspirace, průvodní znak i důsledek. Součástí příběhů budou hudební i mimohudební činnosti.

---

<sup>156</sup> ČEŇKOVÁ, J. Proměny prózy s dětským hrdinou na přelomu 20. století. In: Křenková, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017.

<sup>157</sup> TOMAN, J. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. In: Křenková, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017, s. 9.

<sup>158</sup> KŘENKOVÁ, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017.

### 3. Výzkumný záměr z oblasti účinnosti hudebního dětského příběhu

V současné době jsme svědky obrovského vlivu informačních technologií na lidský i společenský život. Expanze techniky má mnohé výhody a nabízí určitá zjednodušení (např. v domácnosti), zároveň však s sebou přináší i některá negativa v oblasti rozvoje osobnosti a sociálních vztahů. Stále častěji se můžeme setkávat už s malými batolaty, kterým jejich rodiče radši vloží do ruky mobilní telefon, než aby se jim věnovali. Mnohé děti (nejen) mladšího školního věku spatřují smysl života v hraní počítačových her, v nichž je prostřednictvím virtuální reality v podstatě všechno možné. Troufáme si však konstatovat, že právě počítačové hry (pokud si jejich hráč není schopen jasně uvědomit rozdíly mezi světem skutečným a virtuálním) jsou jedním z nástrojů destrukce výchovy a vzdělávání i sociálních vztahů.

Zároveň se naše společnost ocitá v období antropocénu<sup>159</sup>. Přírodní zdroje však nejsou nevyčerpatelné, tedy např. ani pitná voda, tolik potřebná k životu.

Tyto a mnohé další důvody nás přiměly zařadit do scénáře našeho experimentu tato etická témata: *ohleduplnost k přírodě, přátelství a mezigenerační solidaritu* (třetí téma jsme rozdělili ještě na dvě podtémata: *úcta k rodičům a úcta k prarodičům*). Věříme, že propojení příběhů založených na uvedených etických tématech s hudbou a dalšími uměleckými i mimouměleckými oblastmi v žácích zanechá hluboké zážitky a alespoň částečně přispěje k harmonickému rozvoji jejich osobnosti.

Při tvoření scénářů jsme se opírali o teoretické poznatky, které jsme uvedli v 1. a 2. kapitole teoretické části naší bakalářské práce.

#### 3.1 Předmět a cíle výzkumu

**Předmětem** našeho výzkumu je odhalit význam hudby v etickém a emocionálním rozvoji dítěte mladšího školního věku prostřednictvím integrace příběhů s dětským hrdinou založených na etických tématech a hudebních i mimohudebních činnostech.

Stanovili jsme si tyto **cíle** výzkumu:

---

<sup>159</sup> Název období, v němž je stav zemského povrchu, hydrosféry i atmosféry značně ovlivňován člověkem.

- Ověřit účinnost uměleckých i mimouměleckých činností v rozvoji kognitivních a emocionálních procesů u dítěte mladšího školního věku.
- Vytvořit motivační model, který by byl svým obsahem užitečný pro esteticko-výchovné činnosti dětí na 1. stupni ZŠ.

Na základě zmíněných cílů výzkumu jsme stanovili tyto dílčí cíle:

1. Na základě teoretických poznatků z příslušné odborné literatury navrhnout metodický scénář, v němž budou uvedeny konkrétní náměty, písně a skladby. Kromě hudebních činností budou ve scénáři zahrnuty také činnosti z jiných uměleckých oblastí a příběhy s etickými tématy.
2. Vytvořit vstupní dotazník pro rodiče žáků, který bude informovat o věkové kategorii jednotlivých žáků a o jejich vztahu k hudbě a uměleckým činnostem.
3. Vytvořit výstupní dotazník pro rodiče žáků, který bude informovat o případných zjevných změnách v chování žáků během realizace výzkumu a o jejich případných reakcích na výzkum.
4. Vytvořit tabulku s bodovou škálou pro záznam pozornosti žáků.
5. Navržený metodický scénář aplikovat ve 3. ročníku ZŠ a na základě jeho realizace zhodnotit efektivitu propojení hudebních a mimohudebních činností v oblasti etického a emocionálního prožívání žáků.
6. Ověřit, zda při propojení hudebních činností s činnostmi mimohudebními a při zapojení většího počtu smyslových analyzátorů dochází k prohloubenému emocionálnímu rozvoji.
7. Na základě realizace výzkumu a získaných poznatků vytvořit metodický scénář, který by byl svým obsahem užitečný pro esteticko-výchovné činnosti na 1. stupni ZŠ.

## **3.2 Pracovní hypotézy**

### **3.2.1 Hlavní hypotéza**

- Při propojení hudebních a mimohudebních činností a při zapojení většího počtu smyslových analyzátorů dochází k prohloubenému emocionálnímu rozvoji.

### **3.2.2 Dílčí hypotézy**

- Jestliže se stejná myšlenka objeví v různých uměleckých oblastech, dojde k emocionálnímu prohloubení.

- Postoje k hodnotám se vytvářejí na základě emocionálního prožitku.
- Jedinec, který je vtažen do činnosti celé skupiny a nachází v ní svoji roli, je prospěšný celé skupině a zároveň posiluje své sebehodnocení.

### 3.3 Výzkumné metody

Vzhledem k předmětu, cílům a hypotézám výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup s empirickými metodami experimentu, pozorování, dotazníku a rozhovoru.

#### 3.3.1 Experiment

Jako hlavní metodu, která nám pomůže ověřit naše hypotézy, si volíme didaktický experiment s technikou jedné skupiny.

H. Váňová a J. Skopal (2007) ji definují jako typ nejjednoduššího experimentálního projektu, „*kdy efektivnost nových metodických prvků ve výuce hudební skupiny je testována v rámci jedné experimentální skupiny (třídy)*“. <sup>160</sup>

Náš experiment bude probíhat formou experimentálních vyučovacích hodin hudební výchovy, které budou obsahovat pěvecká a dechová cvičení, předčítání příběhů s dětským hrdinou založených na etických tématech a hudební a mimohudební činnosti. Jednotícím a zároveň motivačním prvkem všech vyučovaných hodin hudební výchovy budou protagonisté Pěťa a Zuzka a píseň s názvem „*Pěťa, Zuzka spolu s námi*“, v jejímž textu jsou obsažena etická témata, jež budou v jednotlivých hodinách probírána.

Experimentální skupinu budou tvořit žáci 3. ročníku ZŠ.

#### 3.3.2 Pozorování

Podle H. Váňové a J. Skopala (2007) je pozorování ve smyslu vědecko-výzkumné metody vnímáním určitých výchovných jevů a procesů a mělo by být:

- „*řízené,*
- *záměrné,*
- *plánovité,*
- *cílevědomé,*
- *systematické.*“ <sup>161</sup>

<sup>160</sup> VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007, s. 44.

<sup>161</sup> VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007, s. 30.

Cílem této výzkumné metody je „odhalit pedagogické zákonitosti, souvislosti a vztahy mezi sledovanými jevy. Jde o sledování **přirozeného průběhu** těchto procesů, pozorovatel do nich nevnáší žádné podněty ani je záměrně neovlivňuje a snaží se o jejich objektivní posouzení (i když určitou míru subjektivity nelze vyloučit).“<sup>162</sup>

Během našeho pozorování se zaměříme na sledování pozornosti žáků při různých hudebních i mimohudebních činnostech. Pozorovat budeme též míru aktivity a zaujetí během daných činností.

Pozorovací jevy, mezi něž patří míra pozornosti, aktivity a zájmu žáků, budeme zaznamenávat pomocí do tabulek s bodovou škálou.

### 3.3.3 Dotazník

Dotazník je explorativní metodou, která získává „informace z výpovědí respondentů.“<sup>163</sup> Spočívá v „souboru otázek či krátkých tvrzení, k nimž zkoumaná osoba uvádí konkrétní fakta, okolnosti, názory, postoje, stanoviska apod.“<sup>164</sup> a je „určen pro hromadné získávání údajů.“<sup>165</sup>

Pomocí **vstupního** dotazníku<sup>166</sup> chceme zjistit, zda se ve výzkumném vzorku vyskytují žáci, kteří se věnují hudebním či jiným uměleckým činnostem, a jaký mají vztah k hudbě.

Výsledky **výstupního** dotazníku<sup>167</sup> nám pomůžou odhalit, zda rodiče žáků pozorovali u svých ratolestí v období průběhu výzkumu konkrétní změny (např. v chování), zda žáky obsah experimentálních hodin hudební výchovy zaujal, tedy o něm doma vyprávěli, a zda si žáci doma prozpěvovali alespoň některou z písní či melodií skladeb, jež budou součástí obsahu experimentálního vyučování.

### 3.3.4 Rozhovor

Rozhovor je založen na „*přímém dotazování, tj. na verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“<sup>168</sup>

---

<sup>162</sup> VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007, s. 30.

<sup>163</sup> VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007, s. 52.

<sup>164</sup> Tamtéž.

<sup>165</sup> Tamtéž.

<sup>166</sup> Viz příloha č. 3 - Vstupní dotazník.

<sup>167</sup> Viz příloha č. 4 - Výstupní dotazník.

<sup>168</sup> SKALKOVÁ, J. aj. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. In: VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007, s. 59.



Prostřednictvím individuálního rozhovoru s třídní učitelkou experimentální skupiny a s vyučující, která v dané skupině vyučuje hudební výchovu, chceme ověřit, zda si všimly v průběhu období, v němž bude výzkum uskutečňován, nějakých konkrétních změn v chování a postojích žáků či v třídním klimatu.

### **3.4 Organizace výzkumu**

Výzkum se uskuteční ve 3. ročníku ZŠ v hodině hudební výchovy. Prováděn bude bakalantkou za přítomnosti vyučující hudební výchovy, která bude s metodikou i obsahem výzkumu obeznámena.

Osloveni budou také rodiče, kteří budou s výzkumem rovněž obeznámeni. Budou požádáni o souhlas se zpracováním osobních údajů a zvukovým záznamem žáků. Dále budou vyzváni k vyplnění vstupního a výstupního dotazníku.

Výzkum bude probíhat v rozsahu 7 vyučovacích hodin hudební výchovy, časově bude tedy odpovídat přibližně 2 měsícům.

Součástí výzkumu bude předvýzkum, v němž ověříme proveditelnost navrženého metodického scénáře výzkumu.

#### **3.4.1 Etapy výzkumu**

1. fáze výzkumu:

- shromáždění pramenů odborné literatury,
- zpracování teoretické části výzkumu.

2. fáze výzkumu:

- výběr etických témat,
- promyšlení a tvorba příběhů s dětským hrdinou,
- výběr hudebního materiálu a vlastní komponování některých písní,
- vytvoření návrhu metodického scénáře.

3. fáze výzkumu:

- zahájení realizace předvýzkumu v únoru 2020,
- vyhodnocení předvýzkumu, ověření navržené metodiky výzkumu.

4. fáze výzkumu:

- zahájení realizace experimentálního vyučování ve 3. ročníku ZŠ v březnu 2020,

- zpracování materiálů výzkumu, klasifikace získaných výsledků a jejich interpretace.

### 3.5 Autorský scénář experimentálního vyučování

Scénář experimentálního vyučování je orientován do 7 vyučovacích hodin hudební výchovy, v nichž budou probírána celkem 3 etická témata. Obsahem vyučovacích hodin je motivace žáků, pohybová aktivizace, dechové a pěvecké cvičení, zpěv písně „Péťa, Zuzka spolu s námi“, představení příběhu, etické zamyšlení a hudební a mimohudební činnosti (výtvarné, dramatické a pohybové činnosti), u nichž předpokládáme, že jejich propojení povede k prohloubenému emocionálnímu rozvoji.

#### 3.5.1 Návrh scénáře 1. vyučovací hodiny hudební výchovy

**Téma:** Seznámení s experimentem

**Cíle:** Seznámit žáky s projektem, probudit v nich zájem o hudbu (pomocí zpěvu oblíbené písně) i o příběh protagonistů Péti a Zuzky, naučit je správnému dýchání a postoji při zpívání, zjistit zájem žáků o hudbu a další umělecké aktivity.

**Pomůcky:** hudební nástroje Orffova instrumentáře, klavír, případně keyboard či kytara

Privítání se žáky na začátku hodiny

Motivace žáků

Seznámení s projektem

F = facilitátorka

**F:** Milé děti, jsem tu proto, abych si s vámi připravila jeden zábavný výzkum. Bude trvat přibližně sedm hodin hudební výchovy a budeme při něm malovat obrázky, zpívat a hrát na hudební nástroje, budeme při něm dokonce i tančit. Tak co, půjdete do toho se mnou?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

Pohybová aktivace žáků

**F:** Než si ale o projektu povíme něco víc, pojdme se nejdříve trochu protáhnout. Jistě jste už celí přesezení a rádi byste na chvilku vstali ze svých židliček.

*Žáci se postaví a probíhá cvičení nazvané „Na diskotéce“<sup>169</sup>: Mírně rozkročíme nohy, lehce pokrčíme kolena a měkce skáčeeme, snažíme se vyklepat veškeré napětí z našeho těla.*

---

<sup>169</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 19.

*Máme volné paže i hlavu, budou se nám hýbat sem a tam. Bederní oblast i boky jsou rovněž uvolněné, čelist necháme volně klesnout, jazyk nám bezvládně leží v ústech a jeho přední špička se lehce dotýká dolního rtu. Vydechneme a necháme přitom v libovolné poloze lehoulince rozeznít hlas nejdříve na „jee“, následně na „jaa“ a poté na „joo“. Zvuk vychází až z bránice, spokojeně mu nasloucháme.*

#### Představení projektu a zapojení do jeho realizace

**F:** Tak, a teď vám povím něco víc k našemu projektu, jak jsem slíbila. Po celou dobu nás budou provázet sourozenci Pěťa a Zuzka. Pěťa chodí do třetí třídy stejně jako vy, je mu 9 let. Co myslíte, jaké by mohl mít koníčky?

*Žáci vymýšlejí, co by Pěťu mohlo bavit, jaké volnočasové aktivity by mohl navštěvovat apod. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: rád hraje fotbal, rád hraje hry na počítači, rád hraje na klavír, rád staví z lega apod.*

**F:** Vy jste toho vymysleli! Tak víte co? Něco si z toho vybereme. Pěťa rád... (*podle odpovědí žáků*). Souhlasíte?

*Prostor pro odpovědi žáků. Pokud někdo z žáků nesouhlasí, můžou se spolu s facilitátorkou pobavit o tom, proč, a pokusí se najít záliby, s nimiž budou souhlasit všichni žáci.*

**F:** Jak už jsem vám řekla, Pěťa má ještě sestru Zuzku. Ta je o chloupek mladší než starší bratr, je jí 8 let a chodí do druhé třídy. Má ráda... Co by tak mohla mít ráda?

*Žáci opět vymýšlejí, jaké záliby by mohla Zuzka mít a jaké volnočasové aktivity by mohla navštěvovat. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: ráda tančí, maluje, ráda hraje na flétnu, zpívá, ráda si hraje s panenkami apod.*

**F:** To jsou ale skvělé nápady! Tak z nich zase něco vybereme. Zuzka si ráda... (*opět improvizujeme podle odpovědí žáků*). Jste pro?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

#### Dechové cvičení, rozezpívání a zpěv

**F:** Výborně, tak to bychom měli. Během příštích hodin budeme moct na vlastní kůži prožívat příběhy, které prožili Pěťa se Zuzkou. Představte si ale, že naši milí průvodci Pěťa a Zuzka ve škole zpívají podobné písničky jako vy. Jakou písničku zpíváte s paní učitelkou nejraději?

*Žáci společně vyberou písničku.*

**F:** Pojd'me si ji zazpívat! Nejdřív si ale zkusíme provést krátké cvičení, aby se nám lépe dýchalo.

*Žáci si stoupnou (pokud je ve třídě dostatek místa, mohou přistoupit k facilitátorce a utvořit kroužek). Probíhá cvičení „Sjíždíme z kopce“<sup>170</sup>: Stoupneme si tak, jako bychom stáli na lyžích a sjížděli na nich z kopečka dolů. Kolena máme pokrčená, jak to má při lyžování správně být, zlehýnka se odpícháme hůlkami a sjíždíme dolů. Přitom s výdechem tiše vyslovíme „chalalammm“, případně „chelelemmm“. Zvedneme hůlky, abychom se mohli znovu odpíchnout (přitom dojde k bezděčnému nádechu na bránici). Odrazíme se jimi, tentokrát tiše vydechujeme s „cholololo“. Celý cyklus opakujeme. Vše provádíme uvolněně, ale rytmicky.*

**F:** Ještě se rozezpíváme.

*Žáci se spolu s facilitátorkou rozezpívají.*

**F:** Tak, jsme připraveni a můžeme si zazpívat.

*Žáci zpívají písničku, kterou předtím s facilitátorkou vybrali.*

**F:** Vám to ale krásně šlo! Pojd'me si zkusit písničku doprovodit na hudební nástroje.

*Facilitátorka rozdá dětem nástroje Orffova instrumentáře – podle vybavení školy - a společně písničku hrou na hudební nástroje doprovodí.*

**F:** A na oplátku vás teď zase já naučím jednu pěknou písničku. Je to písnička, která nás také bude celým projektem provázet, budeme ji zpívat na začátku každé hodiny.

*Facilitátorka dětem zazpívá písničku<sup>171</sup> (buď a capella, nebo s doprovodem klavíru či kytary) a poté se ji s žáky naučí.*

#### Hra s dětmi odhalující vztah k hudebním, pohybovým a výtvarným aktivitám

**F:** Výborně, to nám to ale hezky šlo! Na konci hodiny si písničku zase zazpíváme, abychom ji do příště nezapomněli. Teď si ale zahrajeme jednu hru, co říkáte?

*Všichni si sednou na zem do kroužku a hrají hru „Vymění se ten, kdo...“. Facilitátorka žákům zadává kritéria, podle nichž si společně vyměňují místa ti žáci, jichž se daná kritéria týkají. Místa si vyměňují žáci, kteří:*

<sup>170</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 23.

<sup>171</sup> Viz příloha č. 1 – „Pěťa, Zuzka spolu s námi“.

1. rádi zpívají.
2. chodí na zpěv (sólový či sborový), např. do ZUŠ.
3. si doma rádi zatančí.
4. chodí na nějaký taneční kroužek.
5. hrají na nějaký hudební nástroj.
6. rádi kreslí.
7. chodí na výtvarný kroužek.

*Cílem hry je získat přehled o tom, kdo se jak hudbě věnuje a jaký k ní má vztah, zda jsou mezi dětmi žáci, kteří navštěvují hudební, výtvarné či taneční kroužky, např. v ZUŠ.*

**F:** Děti, to jsme se ale pořádně protáhli, vidíte? Povězte mi, jak že se jmenují sourozenci, kteří nás budou projektem provázet?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: Pěťa a Zuzka.*

**F:** A jaké že mají záliby?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Teď se postavíme a rozloučíme se naší písničkou, kterou jsme se dnes naučili. Nejdřív si ale opět zahrajeme na lyžaře.

*Žáci spolu s facilitátorkou znovu provedou dechové cvičení „Sjíždíme z kopce“<sup>[172]</sup>. Poté si společně zazpívají písničku „Pěťa, Zuzka spolu s námi“.*

Rozloučení a nástin programu příští hodiny

---

<sup>[172]</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 23.

### 3.5.2 Návrh scénáře 2. vyučovací hodiny hudební výchovy

**Téma:** Ohleduplnost k přírodě

**Cíle:** Probudit v dětech zájem o přírodu, podnítit jejich vědomí spoluodpovědnosti při ochraně přírody. Naučit děti správnému postoji a dýchání při zpěvu, umožnit jim, aby se mohly tvořivě vyjádřit při kreslení domečků pro skřítky i během pohybové improvizace, podpořit rozvoj jejich představivosti.

**Pomůcky:** CD přehrávač (či počítač s reproduktory), CD (či flash disk) s nahranými skladbami a zvuky lesa, papíry na kreslení, klavír, případně keyboard či kytara

Privítání se žáky na začátku hodiny

Motivace žáků

Připomenutí hlavních postav příběhu

F = facilitátorka

**F:** Kdo z vás si vzpomene, jak se jmenují sourozenci, kteří nás budou provázet naším výzkumem?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: Pěta a Zuzka.*

Pohybová aktivace žáků, dechové cvičení, rozezpívání a zpěv úvodní písně

**F:** Vzpomenete si také na naši písničku, kterou jsme se spolu minule naučili? Postavte se, nejdříve se trochu protáhneme.

*Žáci spolu s facilitátorkou provedou cvičení „Na diskotéce“<sup>173</sup> a „Sjíždíme z kopce“<sup>174</sup>, které se naučili minulou hodinu. Rozezpívají se. Poté si společně zazpívají úvodní písničku.*

Představení příběhu

*Facilitátorka začne dětem vyprávět příběh 1. dějství.*

**F:** Bylo, nebylo v jedné zemi jedno městečko, které se jmenovalo... Jak by se asi mohlo jmenovat, děti?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

---

<sup>173</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 19.

<sup>174</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 23.

*Facilitátorka pokračuje s vyprávěním a ve chvíli, kdy vypráví o nedávné kráse městečka a přírody, pustí skladbu Classical Romance - Dan Gibson's Solitudes.<sup>175</sup>*

**F:** Dobře, jmenovalo se tedy... *(podle odpovědí žáků)*. V tom městečku žila rodina se dvěma dětmi – devítiletým Pét'ou a jeho o rok mladší sestrou Zuzkou – o nich už jsme si něco pověděli minulou hodinu. Městečko bylo ještě donedávna krásné, bylo zde čisto a turisté ho rádi navštěvovali, také proto, že ho obklopovala nádherná příroda s jezírky, potůčky, loukami a lesy.

*Facilitátorka pustí další skladbu, tentokrát Fantasii pro klavír a orchestr Op. 8 od Aloise Háby a s mírně dramatickým zabarvením hlasu pokračuje.*

**F:** Poslední měsíce však obyvatelé města přestali dbát o pořádek a všude na ulicích se povalovaly odpadky – buď kvůli tomu, že kontejnery a popelnice už byly plné, takže z nich obsah přetékal ven a vítr ho rozfoukal, a nebo proto, že lidé byli líní, a než aby se namáhali dojít k odpadkovému koši, tak jednoduše odhodili odpadek na zem.

*Na chvíli se odmlčí a vypne hudbu.*

#### Etické zamyšlení

**F:** Děti, je vám hezky v místě, kde se na zemi povalují odpadky?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** A myslíte si, že odpadky do přírody patří?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** A proč do přírody nepatří?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Přesně tak. Nevypadá to hezky a také to může ublížit zvířátkům. A představte si, že třeba jeden igelitový pytlík leží v přírodě i sto let, než se úplně rozloží – pokud ho někdo do té doby nenajde a nevyhodí do odpadkového koše. To je potom na světě déle než třeba naše babičky a dědečkové. A co my můžeme udělat pro to, aby bylo v přírodě nebo ve městě méně odpadků?

*Žáci vymýšlejí různá řešení. Spolu s facilitátorkou si o nich povídají.*

---

<sup>175</sup> GIBSON, D. *Solitudes: Exploring nature with music*. In: Youtube [Online]. 2014-06-20 [cit. 2020-01-18]. Dostupné online z: <https://www.youtube.com/watch?v=s6OYsT8ZW84&t=38s>

## Percepce hudby

F: Ale teď už zpátky k příběhu. Pětá se Zuzkou měli kamarády Kubu, Jirku, Jůlinku a Markétku, s nimiž si hráli a chodili spolu ven. Jednou odpoledne se rozhodli, že si spolu půjdou hrát do... Schválně, jestli poznáte, kam si chtěli jít hrát.

*Facilitátorka pustí dětem zvuky lesa.<sup>176</sup>*

F: Přesně tak, do lesa. Poslouchejte dál, jestli uslyšíte, co dělali po cestě.

*Facilitátorka pustí část skladby Obrázky z výstavy – Hrající si děti od M. Mussorgského.*

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: děti si zpívaly, honily se, smály se apod.*

F: Ano, děti cestou skotačily a hrály si na babu. Když přišly do lesa, postavily domečky pro skřítky. Kdo z vás už někdy zkoušel stavět v lese domečky?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

## Rozvoj představivosti, výtvarné aktivity s hudebním podkresem

F: A z čeho všeho myslíte, že se dají takové malé domečky postavit?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: z šišek, z klacíků apod.*

F: Přesně tak, ze dřeva, které v lese popadalo ze stromů, nebo ze šišek. Zkuste se teď zamyslet, jak by mohl takový domeček pro skřítky vypadat, a nakreslete mi ho.

*Facilitátorka rozdá dětem papíry a ty kreslí svoje představy domečku. (Obrázky se posléze můžou při případném hudebně-dramatickém zpracování použít jako kulisa během 2. obrazu v 1. dějství.) Přitom zní skladba Slovácká suita od Vítězslava Nováka.*

## Hudebně pohybové aktivity

F: To jsou ale krásné domečky! Kdybych byla skřítkem, tak bych z nich měla obrovskou radost! Pojd'te, zkusíme si zahrát na skřítky. Položíme domečky na zem a budeme kolem nich radostně tancovat jako skřítkové, kteří neměli kde bydlet a teď pro sebe našli překrásné obydlí. Nezáleží na tom, jak budeme tančit. Hlavní je, že se nám to bude líbit a budeme mít z domečků i z tance radost.

---

<sup>176</sup> *Reálne okolité zvuky a zvuky lesa a prírody.* In: Youtube [Online]. 2019-10-22 [cit. 2020-01-18]. Dostupné online z: <https://www.youtube.com/watch?v=3rQlbekaUXc&t=96s>



*Facilitátorka pustí skladbu Tanec skřítků od Antonína Dvořáka a společně se žáky tančí kolem domečků.*

### Rozloučení s dětmi, nástin programu příští hodiny

#### **3.5.3 Návrh scénáře 3. vyučovací hodiny hudební výchovy**

**Téma:** Ohleduplnost k přírodě

**Cíle:** Vést žáky k vědomí spoluúčasti na zachování čisté přírody, naučit je správnému postoji a dýchání při zpěvu, umožnit jim, aby se mohly tvořivě vyjádřit při kreslení domečků pro skřítky i během pohybové improvizace. Vést žáky k percepci umělé hudby.

**Pomůcky:** CD přehrávač (či počítač s reproduktory), CD (či flash disk) s nahranými skladbami a zvuky lesa, klavír, případně keyboard či kytara, Orffovy nástroje

#### Privítání se žáky na začátku hodiny

#### Motivace žáků

Připomenutí příběhu z předchozí hodiny

F = facilitátorka

**F:** Vzpomenete si, co jsme si minulou hodinu pověděli o městečku, v němž Pěť a se Zuzkou bydlí, a o tom, co sourozenci spolu s kamarády podnikli?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: v městečku, kde sourozenci žijí, házejí lidé venku na zem odpadky, Pěť a se Zuzkou a kamarády šli do lesa stavět domečky pro skřítky.*

#### Pohybová aktivace žáků, dechové cvičení, rozezpívání a zpěv úvodní písně

**F:** Výborně, děti. Jsem zvědavá, jestli si vzpomenete na naši písničku, kterou jsme se spolu minule naučili. Postavte se, nejdříve se trochu protáhneme.

*Žáci spolu s facilitátorkou nejdříve se zíváním protáhnou celé tělo (jako když se protahují ráno po probuzení) a poté provedou cvičení „Zahod' ruku“<sup>177</sup>: Pravé rameno zvedneme tak, aby se dotýkalo uší, a po chvíli ho necháme volně klesnout dolů. Stejně postupujeme u levého ramene, poté provedeme to samé s oběma rameny.*

---

<sup>177</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 19.

Po cvičení Zahod' ruku provedou žáci s facilitátorkou cvičení „Udýchaný a trochu „otrávený“ pes“<sup>178</sup>: Vzprímeně se postavíme. Zvedneme ramena k uším, položíme širokou špičku jazyka na dolní ret a rychle se nadechujeme a vydechujeme otevřenými ústy, jako když je psovi velké horko a potřebuje se ochladit. Poté ramena uvolníme a „otráveně“ vyslovíme „ách, jóóó“, přičemž prudce zatáhneme břicho dovnitř, spustíme ruce a celé tělo necháme spadnout do volného předklonu – také hlava visí volně. Jakmile si na polohu zvykneme a bude se nám v ní dobře dýchat, zaštekáme „haf-haf“, nebo prudce vyslovíme „hop-hop“. Prostřednictvím břicha, které „péruje“ a pak povolí, můžeme vnímat pružnost bránice. Opřeme se chodidly do země a pomalu a plynule narovnááme své tělo, pokračujeme až do mírného záklonu, ruce nám volně visí za zády. Vyzkoušíme si, jestli máme volnou čelist, tím, že si zažvýkáme. V zakloněné pozici zakroužíme co největším obloukem rameny, poté paže uvolníme. Vzprímíme hlavu a uvědomíme si, jak se nám pěkně stojí a že máme uvolněná ramena a zátylek.

*Žáci spolu s facilitátorkou se rozezpívají.*

**F:** Jsme krásně připravení, můžeme si zazpívat naši písničku.

*Žáci spolu s facilitátorkou si zazpívají úvodní píseň a zároveň se mohou doprovodit na hudební nástroje.*

#### Představení další fáze příběhu

**F:** Vzpomínáte si, že jsem vám na konci hodiny slíbila, že vám povím, co děti v lese natropily? Svůj slib také dodržím. Pohodlně se usadíte a poslouchajte.

*Facilitátorka pustí zvuky lesa<sup>179</sup> a příjemným hlasem vypráví.*

**F:** Poté, co děti v lese postavily domečky, dostaly hlad. Péťa měl s sebou sušenky a s kamarády se rozdělil. Když snědli svačinu, uvědomili si, že nemají kam vyhodit obal od sušenek, protože v lese nejsou žádné koše.

#### Etické zamyšlení

**F:** Děti, co byste udělaly vy, kdybyste byli na místě Péti, Zuzky a jejich kamarádů?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

---

<sup>178</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A., STAŇKOVÁ, T. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 2009, s. 23.

<sup>179</sup> *Reálné okolité zvuky a zvuky lesa a přírody*. In: Youtube [Online]. 2019-10-22 [cit. 2020-01-18]. Dostupné online z: <https://www.youtube.com/watch?v=3rQlbekaUXc&t=96s>

**F:** Děti stejně jako vy věděly, že by měly vzít obal zpátky domů a tam ho vyhodit do koše, protože v lese se přece odpadky nevyhazují. Jenže se jim do toho vůbec nechtělo. Když se tak rozmýšlely, přiletěl jim někdo na pomoc. Schválně poslouchejte, jestli poznáte kdo.

### Percepce hudby

*Facilitátorka pustí skladbu Let čmeláka od Rimského-Korsakova a žáci poslouchají. Po doznění skladby dá žákům prostor, aby sdělili, co ve skladbě slyšeli.*

**F:** Skladba znázorňuje čmeláka, dokonce se podle něj jmenuje – Let čmeláka. Za dětmi do lesa přiletěli čmeláci hned dva.

### Hudebně pohybové aktivity – taneční improvizace na skladbu Let čmeláka

**F:** Pojdme zkusit předvést, jak čmeláci k dětem přiletěli. My sami se teď staneme čmeláky a budeme létat a tančit, jak nám hudba napoví.

*Facilitátorka opět pustí skladbu Let čmeláka a všichni společně „létají“ a tančí po místnosti.*

**F:** Když čmeláci přiletěli, snažili se dětem poradit, co by s odpadkem mohly udělat, ale copak někdo z lidí rozumí čmeláčí řeči? Děti slyšely jen: „Bzz, bzum, bzum.“ Co myslíte, že se jim čmeláci snažili říct?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: chtěli jim říct, aby si strčili odpadky do kapsy a doma je vyhodili do odpadkového koše apod.*

### Pokračování v příběhu a zpěv

**F:** Přesně tak. Jenže děti neslyšely a přišlo jim zatěžko vzít jediný kousek obalu domů, kde by ho mohly vyhodit do koše. Nakonec v lese odhodily obal na zem a odešly domů. Od tohoto dne pokaždé, když si přišly hrát do lesa, vzaly si s sebou také nějakou dobrotu a odpadky poté odhodily na zem. Les byl stále více špinavý. Jednoho večera se v něm procházela malá srnka, která hledala nějakou potravu. Povšimla si obalu od sušenek, a protože takovou věc nikdy předtím neviděla, pomyslela si, že to asi bude něco k snědku, a obal snědla. Jenže to neměla dělat. V tu ránu ji začalo hrozně bolet a tlačit břicho, až se bolestí svíjela a z očí jí tekly slzy. Většina zvířat už se uložila k spánku, a tak byla srnka v lese se svou bolestí dočista sama. Začala proto zpívat smutnou píseň a doufala, že ji někdo uslyší a přispěchá jí na pomoc. My si tu srnčinu píseň teď také zazpíváme.

*Žáci spolu s facilitátorkou zazpívají Píseň srnky.<sup>180</sup>*

**F:** Jak tak srnka zpívala svou písničku, začala k ní rozespale přilézat lesní zvířátka. Jaká zvířata žijí v lese?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: srnka, sova, jelen, medvěd, vlk, liška, jezevec apod.*

**F:** Výborně, děti. Zvířátka nevěděla, co tak špatného srnka mohla sníst, že je jí teď tuze špatně. Naštěstí přiletěli... Však vy už víte kdo.

### Percepce hudby

*Facilitátorka opět pustí dětem krátký úryvek ze skladby Let čmeláka od Rinského-Korsakova.*

**F:** Naštěstí tedy přiletěli čmeláci a ti zvířátkům prozradili, že v lese si hrály děti, které v něm zanechaly mnoho odpadků, a jeden z nich právě ubohá srnka snědla. Jenže zvířata přece nechodí do školy a medicínu nestudují, proto žádné ze zvířátek nevědělo, jak by mohlo srnce pomoci. Už, už se báli, že jim snad srnka umře, když v tom je něco napadlo – jsem přesvědčená, že přijdete na to, koho zavolali. Zkuste si vzpomenout, jak to srnka zpívala v té svojí písničce.

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: víly.*

**F:** Přesně tak! Zvířátka zavolala víly! Pojdme je zkusit také zavolat, ale jen jemně, abychom je nevyplašili.

*Facilitátorka se žáky tiše a jemně volá: „Víly, víly!“*

### Hudebně pohybové aktivity – taneční improvizace na skladbu Tanec skřítků

**F:** A opravdu, za malý okamžik víly přicupitaly ke zvířátkům. Jak si myslíte, že víly tančí? Pojdte, děvčata, představíme si teď, že jsme víly, a budeme tančit. Chlapci kolem nás můžou lehce chodit do rytmu.

*Facilitátorka pustí část skladby Tanec skřítků od Antonína Dvořáka a s dívkami předvádí vilí tanec.*

---

<sup>180</sup> Viz příloha č. 2 - „Píseň srnky“

### Pokračování v příběhu - rozuzlení

**F:** Víly se jemně dotkly srnčina břicha – a představte si, že se v tu ránu udělalo srnce mnohem lépe! Vyskočila a odběhla pryč. Víly ještě svým kouzlem způsobily, že se Pétovi, Zuzce i každému z jejich kamarádů zdál sen o tom, co se v lese přihodilo. Ráno se děti sešly a tento podivný sen si vyprávěly. Byly velmi překvapené, když zjistily, že stejný sen měl úplně každý z nich. Uvědomily si, jakou neplechu způsobily, a vydaly se do lesa uklidit ten velký nepořádek, který tam zanechaly. Rozhodly se také, že vezmou velké pytle a uklidí odpadky i ve městě. Doufaly, že jestli je někdo potká, přidá se k nim. A já věřím, že se takových lidí nakonec sešla velká spousta.

*Facilitátorka se na chvíli odmlčí.*

### Etické poselství a zpěv

**F:** Děti, díky tomuto příběhu teď víme, jak je důležité se k přírodě chovat hezky. Ale nejen kvůli zvířatům, i kvůli nám samotným. Vždyť díky stromům a rostlinám můžeme dýchat, díky čisté vodě můžeme pít – a žít. Zkuste se někdy, až budete v přírodě, na chvíli zastavit, rozhlédněte se kolem sebe a zaposlouchejte se do zvuků přírody – jistě vám v tu chvíli bude velmi krásně. Na závěr naší hodiny zazpíváme naší Zemi a přírodě, která ji obklopuje, písničku – protože si ji jistě zaslouží!

*Žáci si vezmou hudební nástroje a všichni zazpívají píseň Chválím tě, země má od J. Uhlíře a Z. Svěráka. Poté se s nimi facilitátorka rozloučí.*

### Rozloučení se žáky, nástin programu příští hodiny

#### **3.5.4 Návrh scénáře 4. vyučovací hodiny hudební výchovy**

**Téma:** Přátelství – upevnění vztahů mezi spolužáky a ochota pomoci jedinci, který je sám

**Cíle:** Vést žáky k empatii, k racionálnímu řešení konfliktu, k uvědomění si toho, jak je důležité mít kamarády a ujmout se toho, kdo je sám. Naučit žáky správnému postoji a dýchání při zpěvu, umožnit jim tvořivě se vyjádřit při výtvarné aktivitě.

**Pomůcky:** hudební nástroje Orffova instrumentáře, klavír, případně keyboard či kytara

### Privítání se žáky na začátku hodiny

#### Motivace žáků

Přiblížení 2. tématu

F = facilitátorka

F: V minulých hodinách jsme přišli na to, proč není dobré se k přírodě chovat nepěkně a znečišťovat ji. Dnes si povíme část dalšího příběhu, který Pěťa se Zuzkou prožili. Je to příběh o kamarádství a o tom, jaké to je, když přijde do třídy nový žák, který vůbec nikoho nezná. Pojd'te, zazpíváme si naši písničku. Nejdřív se ale opět rozdýcháme a rozezpíváme.

#### Dechové cvičení, rozezpívání a zpěv úvodní písně

*Žáci spolu s facilitátorkou provedou cvičení „Zahod' ruku“<sup>181</sup> a „Sjíždíme z kopce“<sup>182</sup>. Poté se rozezpívají a zazpívají si úvodní písničku. Mohou se doprovodit na hudební nástroje.*

#### Vyprávění příběhu a etické zamyšlení

F: Teď se můžete pohodlně usadit a poslouchat. Blížil se konec letních prázdnin a Pěťa se Zuzkou se těšili, až začne škola. Chyběli jim už jejich spolužáci, a navíc byli zvědaví, jaké to bude, být zase ve třídě o rok výš. Když začalo září a nastal první školní den, vydali se se svými batohy do školy. Tam už na ně čekali jejich kamarádi. Pěťa šel za svými spolužáky a Zuzka do učebny, kde sídlili letošní třetíáci. Když vstoupila do třídy, všimla si, že u okna sedí nějaký cizí kluk. Holky se k ní hned seběhly a říkaly, že to bude nejspíš jejich nový spolužák. Děti, stalo se vám někdy, že jste přestoupily do úplně nové třídy, kde už byl „zajetý“ kolektiv, nebo že do vaší třídy přišel někdo nový?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

F: A jak si myslíte, že se nový spolužák cítí? Mohla by pro něj být změna prostředí těžká?

*Prostor pro odpovědi žáků. Případné odpovědi by mohly obsahovat: mohl by se stydět, mohlo by se mu stýskat po jeho kamarádech, mohl by mít strach, jaký bude nový kolektiv apod.*

F: Myslím si, že změna třídy a spolužáků musí být pro nového žáka velmi náročná. Také Zuzčin nový spolužák vypadal, že mu to vůbec není příjemné. Když ho paní učitelka třídě představovala, klopal oči a červenal se. O přestávce stále seděl na svém místečku a díval se ven z okna. Zuzce a jejím spolužákům připadal zvláštní. Co myslíte, jak se mohli zachovat, aby bylo novému klukovi ve třídě lépe?

---

<sup>181</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 19.

<sup>182</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 23.

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: mohli za ním jít a představit se mu, mohli si s ním začít povídat, zeptat se ho, odkud přišel apod.*

#### Rozvoj představivosti, výtvarné aktivity s hudebním podkresem

**F:** Zkusme se teď vžít do role nového chlapce, který má strach, a na papír si nakreslíme, jak by asi takový strach mohl vypadat, jaké by mohl mít barvy apod. Poslouchat při tom budeme skladbu Bouře od skladatele Ludvíka van Beethovena.

*Facilitátorka pustí dětem skladbu Bouře (z Pastorální symfonie č. 6) od Ludwiga van Beethovena a žáci při ní malují svoji představu strachu.*

#### Vzájemné sdílení výkresů, povídání o emoci strachu a zpěv

*Když žáci domalují obrázky, spolu s facilitátorkou si obrázky ukáží a povídají si o strachu.*

**F:** Pamatujete si, z čeho jste měli někdy v poslední době velký strach? Jak se projevoval? Co vám pomohlo, abyste svůj strach překonali?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Písnička, kterou si teď zazpíváme, se také týká situace, v níž přišel nový kluk do třídy. Popisuje, co děti udělaly, aby mu mezi nimi bylo lépe.

*Žáci si spolu s facilitátorkou zazpívají píseň Slzičky<sup>183</sup> od Marie Kružikové.*

#### Pokračování v příběhu a etické zamyšlení

**F:** Děti v písničce se zachovaly moc pěkně. Jenže Zuzka ani její spolužáci nevěděli, jak se mají k novému chlapci chovat, a tak se dál bavili jen spolu a jeho si nevěšili. Jak si myslíte, že se asi chlapec cítil?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Myslíte si, že přátelství je pro člověka důležité?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

---

<sup>183</sup> V písničce jsme mírně pozměnili text, který byl původně určen dětem v mateřské škole, aby byl obsahově vhodnější pro žáky 3. ročníku ZŠ.

### Rozloučení se žáky, nástin programu příští hodiny

#### **3.5.5 Návrh scénáře 5. vyučovací hodiny hudební výchovy**

**Téma:** Přátelství – upevnění vztahů mezi spolužáky a ochota pomoci jedinci, který je sám

**Cíle:** Vést žáky k empatii, k racionálnímu řešení konfliktu, k uvědomění si toho, jak je důležité mít kamarády a ujmout se toho, kdo je sám, prostřednictvím metody „aleje“ u žáků probudit soucit. Naučit žáky správnému postoji a dýchání při zpěvu.

**Pomůcky:** CD přehrávač (či počítač s reproduktory), CD (či flash disk) s nahranými skladbami, hudební nástroje Orffova instrumentáře, klavír, případně keyboard či kytara

#### Privítání se žáky na začátku hodiny

#### Motivace žáků

Pokračování v příběhu z minulé hodiny, nastínění další části příběhu

F = facilitátorka

**F:** Vzpomenete si, o čem jsem vám minulou hodinu vyprávěla?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: o tom, že do Zuzčiny třídy přišel nový kluk, který byl úplně sám, bál se, styděl se, nikdo se s ním nebavil apod.*

**F:** Dnes si povíme, co s chlapcem samota ve třídě udělala. Nejdřív se ale opět rozdýcháme a rozezpíváme a poté si zazpíváme naši písničku.

#### Pohybová aktivace žáků, dechové cvičení, rozezpívání a zpěv úvodní písně

*Žáci si spolu s facilitátorkou nejdříve se zívnutím protáhnou celé tělo a provedou cvičení „Udýchaný a trochu „otrávený“ pes“<sup>184</sup>. Poté se rozezpívají a následně si zazpívají úvodní píseň, kterou mohou doprovodit na hudební nástroje.*

#### Zpěv písně a hra na tělo

**F:** Protože se náš příběh týká přátelství a toho, jak důležité je mít kamarády, zazpíváme si teď písničku s názvem Když jsi kamarád<sup>185</sup>. Budeme při ní tleskat, dupat, luskat a zdravit se.

---

<sup>184</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A., STAŇKOVÁ, T. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 2009, s. 23.

<sup>185</sup> Píseň s jednoduchým textem, který se zpívá na melodii písně Chodím po Broadwayi. Její součástí je hra na tělo, která vychází z obsahu textu. Při zpěvu této písně se tleská, dupe a luská prsty.



*Žáci spolu s facilitátorkou utvoří kroužek (pokud to prostorové uspořádání třídy dovoli) a zpívají, při tom hrají na své tělo.*

*Text písně:<sup>186</sup>*

1. *Když jsi kamarád, tak tleskej rukama,  
když jsi kamarád tak tleskej rukama.  
Ref.: Když jsi kamarád, je ti dobře,  
když jsi kamarád, tak tleskej rukama.*
2. *Když jsi kamarád, tak dupej nohama,  
když jsi kamarád, tak dupej nohama.  
Ref.: Když jsi kamarád, je ti dobře,  
když jsi kamarád, tak dupej nohama.*
3. *Když jsi kamarád, tak luskej prstama,  
když jsi kamarád, tak luskej prstama.  
Ref.: Když jsi kamarád, je ti dobře,  
když jsi kamarád, tak luskej prstama.*
4. *Když jsi kamarád, tak pozdrav nás: „Ahoj!“  
Když jsi kamarád, tak pozdrav nás: „Ahoj!“  
Ref.: Když jsi kamarád, je ti dobře,  
když jsi kamarád, tak pozdrav nás: „Ahoj!“*
5. *Když jsi kamarád, tak dělej to naráz,  
když jsi kamarád, tak dělej to naráz.  
Ref.: Když jsi kamarád, je ti dobře,  
když jsi kamarád, tak dělej to naráz.*

#### Pokračování v příběhu a etické zamyšlení

**F:** Teď se pohodlně usad'te, děti, a poslouchejte, co se s naším chlapcem stalo. Chlapec nějakou chvíli mlčel a jen tak tiše seděl v lavici, ale po pár dnech samoty mu začalo být velmi líto, že si stále nemá s kým povídat, a dokonce dostal na spolužáky velký vztek a záviděl jim, že můžou trávit přestávky spolu. Vztek vzrůstal a vzrůstal, až už to chlapec nevydržel a z ničeho nic vzal sešit spolužákovi, který seděl za ním, vytrhl z něj list papíru a hodil ho na zem. Potom přišel ke stolu spolužačky, která seděla před ním, a vysypal celý její penál

---

<sup>186</sup> Přijato a upraveno z: PACHLOVÁ, J. *Píseň s pohybem - Když jsi kamarád...* [Online]. [Cit. 2020-01-20]. Dostupné online z: [https://wiki.rvp.cz/Sborovna/7.SKZC/Karneval/P%C3%ADse%C5%88\\_s\\_pohybem\\_-\\_Kdy%C5%BE\\_jsi\\_kamar%C3%A1d...](https://wiki.rvp.cz/Sborovna/7.SKZC/Karneval/P%C3%ADse%C5%88_s_pohybem_-_Kdy%C5%BE_jsi_kamar%C3%A1d...)

na stůl. Děti na tu spoušť chvíli koukaly jako opařené, žádné podobné chování nikdy předtím neviděly. Ale pak se na chlapce obořily, co to dělá, co si o sobě myslí a jestli se dočista zbláznil. Jenže to už zvonilo na hodinu a všichni si museli sednout na svá místa. Líbilo by se vám takové chování některého vašeho spolužáka?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** A co myslíte, žalovaly děti paní učitelce na spolužáka, nebo nežalovaly?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Děti nejdříve chtěly na spolužáka žalovat, ale pak si to rozmyslely. Pomyslely si, že se to zatím stalo jen jednou a že se to už třeba nebude opakovat. Když skončilo vyučování a děti odcházely ze školy, ucítila Zuzka znenadání velkou bolest. Chlapec ji kopl do nohy. Bolelo to tak moc, že stěží potlačila slzy. To Zuzku a její kamarády rozzlobilo ještě více a znovu spustili na chlapce, proč to dělá. Vypadali tak rozzlobeně, že chlapec couvl a chtělo se mu plakat. Byl tu sám a všichni kolem něj se na něj zlobili. Vyzkoušíme si teď, jak se asi chlapec cítil.

#### Metoda „aleje“ s hudebním podkresem

*Žáci si pod vedením facilitátorky vyzkouší metodu „aleje“<sup>187</sup>: Vytvoří dvě řady a otočí se čelem k sobě. Mezi oběma řadami by měl být dostatek prostoru pro to, aby mezi nimi mohla procházet určená osoba. Žáci, stojící v řadách, se na ni v průběhu jejího procházení uličkou zlobí a spílají jí. Projít uličkou si postupně vyzkouší všechny děti (pokud o to mají zájem). Facilitátorka při tom znovu pustí skladbu Bouře od Ludwiga van Beethovena, která zněla v předešlé hodině při malování strachu.*

*Po tom, co se všichni vystřídají, si s facilitátorkou promluví o tom, jak se cítili.*

**F:** Jak jste se cítily, děti, když jste procházely uličkou a ostatní vám říkali nepěkné věci?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

#### Etické zamyšlení a racionální řešení konfliktu

**F:** Podobně se jistě cítil i náš chlapec. Byl velmi nešťastný a nedokázal si pomoci ničím jiným než tím, že byl na děti ošklivý a dělal jim naschvály. Když tak na něj děti dorážely

---

<sup>187</sup> SCHNEIDEROVÁ, P. *Využitie prostriedkov tvorivej dramatiky v receptívnych činnostiach na I. stupni základnej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012., s. 54.

a ptaly se ho, proč to udělal, nevydržel to a vykřikl, že to bylo jen proto, že si ho vůbec nevšimaly a on byl úplně sám. Co myslíte, jak mohly děti zareagovat, když to uslyšely?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Zastyděly se, protože si uvědomily, že to, jak se chlapec choval, způsobily z velké části samy. Jistě, že neměl svým spolužákům provádět takové nepěkné věci; to všichni už dávno víme, že se nedělá. Ale byl ve třídě sám a potřeboval, aby mu někdo pomohl. První, kdo mu přišel podat ruku a omluvil se mu, byla Zuzka, které přitom způsobil nejvíc bolesti. Řekla mu, že ji mrzí, že se o něj se spolužáky nepostarala, a že se omlouvá. Chlapce to dojalo. Usmál se a pak se také omluvil – nejen Zuzce, ale všem, kterým ten den ublížil. Od této chvíle se se svými spolužáky spřátelil a už nikdy nebyl sám. Děti, je pro vás důležité mít kamarády?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

#### Etické poselství a zpěv

**F:** Na závěr si ještě zazpíváme jednu písničku o přátelství. Ukazuje nám, že přátelství je velmi důležité, ale záleží jen na nás, jakými budeme kamarády a jestli budeme o přátelství usilovat a pečovat o něj.

*Žáci si spolu s facilitátorkou zazpívají píseň Přátelství je jako zlatá brána, ještě před tím si vysvětlí, co text písně znamená. Mohou si zkusit zazpívat píseň v kánonu.*

**F:** Naše hodina je u konce, přeji vám, ať nikdy nejste sami, a pokud byste si přece jen občas připadali osamělí, tak abyste to dokázali vyřešit jinak než tím, že budete ostatním ubližovat. A nezapomeňte – pokud k vám do třídy přijde někdo nový, ujměte se ho a pomozte mu, ať mu je mezi vámi dobře. A navíc – každý spolužák je součástí vaší třídy – a když ho něco trápí, je to vlastně i vaše bolest. Na rozloučenou si ještě zazpíváme písničku Kdo jsi kamarád. Má stejnou melodii jako píseň Když jsi kamarád, ale text je jiný.

*Žáci s facilitátorkou si zazpívají píseň Kdo jsi kamarád. Po dozpívání písně vždy některý ze žáků předvede nějaký cvik či taneční prvek, může říct také nějakou říkanku či zarecitovat úryvek nějaké básně. Ostatní to po něm zopakují a píseň se zpívá zase od začátku.*

#### Rozloučení se žáky, nástin programu příští hodiny

### **3.5.6 Návrh scénáře 6. vyučovací hodiny hudební výchovy**

**Téma:** Mezigenerační solidarita – úcta k rodičům, ochota jim pomoci

**Cíle:** Vést žáky k úctě k rodičům, k empatii a pochopení skutečnosti, že mají rodiče hodně práce a občas potřebují pomoci. Naučit žáky správnému postojí a dýchání při zpěvu, umožnit jim tvořivě se vyjádřit při výtvarné aktivitě.

**Pomůcky:** CD přehrávač (či počítač s reproduktory), CD (či flash disk) s nahranými skladbami papíry na kreslení, klavír, případně keyboard či kytara

#### Privítání se žáky na začátku hodiny

#### Motivace žáků

Zopakování příběhu z minulých dvou hodin a přiblížení 3. etického tématu

F = facilitátorka

**F:** Vzpomenete si, co se stalo v Zuzčině třídě?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: přišel tam nový kluk, byl sám, měl strach, ostatní se s ním nebavili, tak jim začal ubližovat, nakonec se usmířili a sprátelili se apod.*

**F:** Dnes si povíme příběh o tom, jak je důležité se chovat k našim rodičům hezky a pomáhat jim. Nejdřív si ale opět zazpíváme písničku... Jakou že písničku si každou hodinu zpíváme?

#### Pohybová aktivace žáků, dechové cvičení, rozezpívání a zpěv úvodní písně

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: Pěťa, Zuzka spolu s námi, o Pěťovi a Zuzce apod.*

**F:** Přesně tak, je to písnička o Pěťovi a Zuzce a o tom, co jsme se z jednotlivých příběhů naučili – a co se ještě naučíme. Tak se zase nejdřív hezky protáhneme, rozdýcháme, rozezpíváme a pak si zazpíváme naši písničku.

*Facilitátorka provede se žáky cvičení „Zahod' ruku“<sup>188</sup> a „Sjíždíme z kopce“<sup>189</sup>. Poté se rozezpívají a zazpívají si úvodní písničku, kterou mohou doprovodit na hudební nástroje.*

#### Vyprávění příběhu a etické zamyšlení

**F:** Poslouchejte, děti, co se Pěťovi a Zuzce přihodilo tentokrát. Jednou o víkendu, bylo to v sobotu ráno, si zavolala maminka svoje děti Pěťu a Zuzku a řekla jim, že v neděli všichni

<sup>188</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 19.

<sup>189</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 23.

pojedu k babičce a dědovi. Potom se zeptala, jestli by jí mohly děti pomoci s úklidem bytu, protože má moc práce a chce ještě babičce a dědovi upéct koláč. To se ale Pět'ovi ani Zuzce vůbec nelíbilo. Chtěli si celý den hrát, Pět'a si měl v plánu stavět z lega a Zuzka si chtěla vyzkoušet nový účes na česací panně. Odpoledne si měli jít hrát ven s kamarády. Děti, pomáháte také doma mamince s úklidem?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** A chce se vám mamince pomáhat, nebo jste z toho většinou otrávení – tak jako Pět'a a Zuzka?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Poslouchejte, co se dělo dál. „Tak kdo vyluxuje v obývacím pokoji?“ zeptala se maminka. „Já ne, ať to udělá Pět'a!“ řekla rychle Zuzka. „V žádném případě, vysávat bude Zuzka, já jsem vysával minule!“ ohradil se Pět'a. „Tak se mi tak zdá, že si budete muset stříhnout,“ pravila maminka. Jenže Pět'a si stříhnout nechtěl a neměla o to zájem ani Zuzka, protože se oba báli, že by prohráli. „Kdo nebude vysávat, může vynést odpadkový koš a utřít prach,“ dodala ještě maminka. Tak to se dětem už vůbec nechtělo. Naštvaně odešly do pokoje a přemýšlely nad tím, jak je hrozné, že doma musí pomáhat, a že jejich maminka je zlá, protože po nich chce, aby pracovaly. Co myslíte, děti, je v pořádku, abyste doma pomáhaly s úklidem domácnosti?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** A myslíte si, že po vás chce maminka pomoci proto, protože jí dělá dobře, když vás vidí pracovat, nebo proto, že je už po celém týdnu unavená a potřebuje, aby jí někdo pomohl?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Maminka Zuzky a Péti byla opravdu moc unavená, celý týden vstávala brzy ráno, aby stihla dětem přichystat snídani, poté odjela do práce, z níž se vrátila až k večeru a hned chystala celé rodině večeři. Chodila spát velmi pozdě. Jenže to si děti neuvědomovaly. Jim se zdálo normální, že se o ně jejich maminka stará, a v životě by je nenapadlo, že by taky mohla být někdy unavená. Zato tatínek, ten pořádně pracoval! Sekal dříví, stále něco kutil v dílně, a když bylo potřeba doma něco opravit, hned přispěchal na pomoc. Po obědě si chodíval lehnout, a to děti věděly, že musí být potichoučku, protože je tatínek unavený a potřebuje si

odpočinout. Zazpíváme si teď jednu lidovou písničku, která ukazuje, jak se o nás rodiče pěkně starají a že jim za to máme být vděční.

### Zpěv

*Žáci si zazpívají píseň „Táta náš, tatínek“<sup>190</sup>.*

### Pokračování v příběhu a etické zamyšlení

**F:** Budeme pokračovat v našem příběhu. „Tak, děti, kdepak jste? V obývacím pokoji je stále spousta prachu!“ ozvala se maminka. „My uklízet nebudeme, chceme si hrát! To je tvoje práce!“ odpověděly děti a zabouchly za sebou dveře od svého pokoje. Maminka zůstala stát jako opařená. Co myslíte, zachovaly se k ní děti hezky? Je správné takto mluvit s rodiči?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Když nastal čas oběda, Pěťa se Zuzkou dostali hlad a šli se zeptat maminky, kdy bude hotové jídlo. Velmi se ale podivili, když viděli maminku, jak sedí v křesle a čte si. Žádný oběd v kuchyni nevoněl. Když se zeptali maminky, kde je uvařené jídlo, odpověděla jim, že když jim se nechtělo uklízet, řekla si, že jí se zase nechce vařit oběd, a šla si číst. „Jestli máte hlad, vezměte si suchý chleba, nebo si sami něco uvařte,“ řekla dětem. Děti byly velmi překvapené, byly zvyklé, že maminka jim vždycky všechno přichystala. Zanedlouho přišel tatínek a ptal se, copak se přihodilo, že oběd ještě není hotový. Maminka mu všechno vysvětlila a vypadala velmi smutně, když tatínkovi prozradila, jak se k ní děti zachovaly. Tatínek šel potom za dětmi a vysvětlil jim, že je maminka velmi unavená, protože od rána do večera jenom pracuje. Řekl jim, že on jí rád pomáhá, ale že má také spoustu práce, a tak domácí práce zbývají většinou na maminku. Že oba s maminkou velmi potřebují, aby jim Pěťa a Zuzka občas pomohli, navíc už jsou přece docela velcí, takže zvládnou alespoň vyluxovat, vynést odpadky a utřít prach. A také jim prozradil, že maminku moc mrzelo, jak se k ní zachovali. Co myslíte, jak by mohl příběh skončit? Jak děti mohly napravit své chování?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: mohly by se jít mamince omluvit a pomoci jí s úklidem apod.*

**F:** Děti se mamince omluvily a slíbily jí, že své nevhodné chování napraví. Bez řeči šly potom vysát obývací pokoj, utřely prach a vynesly odpadky. Od té doby pomáhaly každou

---

<sup>190</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A., STAŇKOVÁ, T. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 2009, s. 121.

sobotu mamince s úklidem a odměnou jim bylo to, že maminka se více usmívala a měla na své děti víc času. Všem maminkám teď zazpíváme písničku Valčík pro maminku<sup>191</sup>, protože si ji zaslouží za to, jak se o nás starají.

### Zpěv

*Žáci zazpívají píseň Valčík pro maminku od Patrika Erlebacha a Lenky Jakešové.*

### Výtvarné aktivity s hudebním podkresem

**F:** Děti, zkuste se teď každý zamyslet, jaké byly vaše nejlepší prázdniny s rodiči, a nakreslete je. Při kreslení nám bude znít skladba Čtvero ročních dob od Antonia Vivaldiho.

*Žáci za zvuku skladby Čtvero ročních dob od Antonia Vivaldiho kreslí své nejlepší prázdniny s rodiči.<sup>192</sup>*

### Etické poselství

**F:** Tak, děti, naše hodina je u konce. Věřím, že si budete pamatovat, že k rodičům bychom se měli chovat hezky, protože se o nás starají a snaží se, abychom neměli hlad a bylo nám dobře. Bez nich by nám bylo hodně těžko.

### Rozloučení se žáky, nástin programu příští hodiny

---

<sup>191</sup> Hudba: Patrik Erlebach, text: Lenka Jakešová.

<sup>192</sup> Místo kreslení mohou žáci pantomimicky ztvárnit nejlepší dovolenou s rodiči. Mohou si vybrat, zda budou ztvárňovat místo, kde dovolenou trávili, či činnost s rodiči.

### 3.5.7 Návrh scénáře 7. vyučovací hodiny hudební výchovy

**Téma:** Mezigenerační solidarita – úcta k prarodičům, ochota jim pomoci

**Cíle:** Vést žáky k úctě k prarodičům a starším lidem, k empatii, k ochotě chovat se ke starším lidem ohleduplně. Umožnit žákům tvořivě se vyjádřit při pohybové aktivitě.

**Pomůcky:** CD přehrávač (či počítač s reproduktory), CD (či flash disk) s nahranými skladbami, hudební nástroje Orffova instrumentáře, klavír, případně keyboard či kytara, papíry pro závěrečné ohodnocení výzkumu (kreslení emotikonů)

Privítání se žáky na začátku hodiny

Motivace žáků

Zopakování 1. části 3. tématu a přiblížení jeho 2. části

F = facilitátorka

**F:** Vzpomínáte si, o čem jsme si povídali minulou hodinu?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: o tom, že rodičům máme pomáhat a máme se k nim chovat hezky, protože pracují a starají se o nás apod.*

**F:** Dnes si budeme vyprávět o babičkách a dědečcích. Pojd'te se ale nejdřív trošku protáhnout a rozdýchat, abychom si mohli zazpívat naši úvodní písničku.

Pohybová aktivace žáků, pěvecké cvičení, zpěv úvodní písně

*Žáci se zívnutím protáhnou celé tělo a poté provedou cvičení „Na diskotéce“<sup>193</sup>. Následně se rozezpívají a zazpívají si úvodní písničku, kterou můžou doprovodit na hudební nástroje.*

Rozhovor se žáky

**F:** Děti, máte rády svoje babičky a dědečky?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** A bydlí vaši prarodiče ve stejném městě jako vy, nebo za nimi musíte jezdit někam daleko?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

---

<sup>193</sup> ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012, s. 19.



**F:** A jezdíte k nim rádi na návštěvu, nebo se vám někdy nechce?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

### Vyprávění příběhu

**F:** Pěťa se Zuzkou měli také babičku a dědu moc rádi a rádi za nimi jezdili, ale jednou v neděli, když za nimi měli jet s rodiči na návštěvu, se jim nějak vůbec nechtělo. Rodiče jim slibovali, že se jim určitě bude návštěva líbit, ale děti si chtěly hrát doma, a tak rodiče odjeli na návštěvu sami. Když se večer vrátili, Pěťa se Zuzkou se jich ptali, jaká byla návštěva u babičky a dědy. „Pěkná,“ odpověděli rodiče. „Ale babičce a dědečkovi bylo moc líto, že jste je nepřijeli navštívit. Říkali, že jsou už staří a rádi by si vás ještě užili.“ Pěťovi a Zuzce bylo babičky a dědy trochu líto, vzpomněli si, že děda už nemůže moc dobře jíst, protože má náhradní zuby, a babičku že bolí nohy, takže často kulhá. Zaspíváme si teď písničku Dědečku, neskuhrej<sup>194</sup>.

### Zpěv

*Žáci zazpívají píseň Dědečku, neskuhrej od Z. Svěráka a J. Uhlíře. Chlapci mohou zpěvem znázorňovat dědečka a dívky vnučata.*

### Pokračování příběhu a etické zamyšlení

**F:** Děti ale zároveň myslely na to, že si moc užily, že mohly být sami doma a celý den si hrály. Když jely další den autobusem do školy, všimly si, že na zastávce stojí nějaký starý pán. Autobus přijel a děti se hrnuly dovnitř, div, že starého pána neporazily. Jak se chováte vy, když někam cestujete a vidíte, že s vámi nastupují do dopravních prostředků také staří lidé?

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Poslouchejte, co se dělo dál. Pěťovi ani Zuzce se takové chování nelíbilo, doma se učili, že se mají ke starým lidem chovat hezky, mají je vždy pouštět do dveří jako první a taky že jim mají uvolnit místo k sezení, protože staré lidi často bolí nohy. Starý pán se dobelhal ke dveřím autobusu a chtěl nastoupit, jenže jeho nohy byly slabé a bolavé, takže nedokázal zvednout nohu dostatečně vysoko, aby zvládl vyšlapat schody k panu řidiči. Viděli jste už někdy něco podobného? Jak jste se v podobné situaci zachovali?

---

<sup>194</sup> Hudba: Jaroslav Uhlíř, text: Zdeněk Svěrák.

*Prostor pro odpovědi žáků.*

**F:** Pét'ovi a Zuzce bylo starého pána líto. Přistoupili k němu a zeptali se ho, jestli chce pomoci. Starému pánovi se rozzářily oči a odpověděl, že by za to byl moc rád. Zuzka ho vzala jemně za paži, Pét'a mu zezadu pomáhal a nakonec se jim podařilo, že se přece jen dostal dědeček nahoru k panu řidiči. „Víte, děti,“ řekl dědeček rozklepaným hlasem, „na takové chování nejsem moc zvyklý, spousta lidí se k nám, starým lidem, nechová moc ohleduplně. Ale udělaly jste mi ohromnou radost. Mám také taková vnoučata, jako jste vy, ale moc je teď nevidám, protože radši doma hrají hry na počítači, než aby za mnou jezdila. Je mi z toho moc smutno, většinou trávím celé dny o samotě.“ Pét'a se Zuzkou si vzpomněli na to, jak včera místo návštěvy babičky a dědy zůstali doma, a velmi se zastyděli. Když se příští neděli rodiče opět chystali na návštěvu, děti už byly nachystané a těšily se, jak udělají babičce a dědovi radost. A taky že udělaly. Když přijely k prarodičům, zazpívaly jim tuto písničku.

#### Zpěv

*Žáci si zazpívají píseň Babičko, dědečku od Marie Kružíkové.*

#### Percepce hudby

**F:** Jaká asi může být chůze našich babiček a dědečků? Rychlá a lehká, nebo pomalá a těžkopádná?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: pomalá a těžkopádná.*

**F:** Pustím vám teď dvě různé skladby a vaším úkolem je poznat, která skladba se více hodí k chůzi našich babiček a dědečků.

*Facilitátorka pustí žákům skladbu Turecký pochod od W. A. Mozarta a skladbu Slon ze suity Karneval zvířat od C. Saint-Saënsa.*

#### Pohybové aktivity

**F:** Pojďte, zkusíme teď předvést chůzi babiček a dědečků.

*Žáci předvedou pomalou a rozklepanou chůzi babiček a dědečků.*

**F:** Děti, znáte nějakou pohádku, v níž se objevuje babička a dědeček?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi žáků by mohly obsahovat: O veliké řepě, O Budulínkovi, O Červené Karkulce apod.*

**F:** A znáte taky nějakou písničku, v níž se objevuje babička a dědeček a dá se na ni tancovat?

*Prostor pro odpovědi žáků. Předpokládané odpovědi by mohly obsahovat: Měla babka čtyři jabka.*

**F:** Zatančíme si teď na píseň Měla babka čtyři jabka tanec, který se jmenuje mazurka.

*Facilitátorka rozdělí žáky do dvojic a společně si zatančí mazurku.*

Rekapitulace všech příběhů s etickými tématy

Zhodnocení výzkumu žáky

**F:** Nakreslete mi teď prosím každý z vás „smajlík“<sup>195</sup>, který bude ukazovat, jak se vám naše hodiny hudební výchovy líbily. Rozesmátý „smajlík“ znamená, že se vám líbily, „smajlík“ s rovným úsměvem znázorňuje, že nevíte, jak hodiny hodnotit, a „mračoun“ znamená, že se vám náš program nelíbil a nebavil vás.

*Žáci ohodnotí celý obsah výzkumu prostřednictvím emotikonů.*

Rozloučení se žáky

### **3.6 Předvýzkum**

Z důvodu ověření proveditelnosti navrženého metodického scénáře pro experimentální výzkum jsem se rozhodla oslovit rodiče několika dětí v místě svého rodiště, v Teplicích nad Metují, a zrealizovat předvýzkum, který byl proveden v únoru 2020. Tvořilo jej celkem 7 setkání, v každém z nich byl vždy ověřován jeden ze scénářů.

Experimentální výuka probíhala každý všední den od 14:00 do 14:45 hod ve společenské místnosti na faře v Teplicích nad Metují. Výzkumný vzorek tvořilo 5 dětí, z nichž 2 byli chlapeci. Věkové rozmezí účastníků se pohybovalo od 8 do 9 let (3. ročník ZŠ).

---

<sup>195</sup> „Smajlík“ je český hovorový výraz pro emotikon. Je odvozen z anglického slova „smile“ (úsměv).

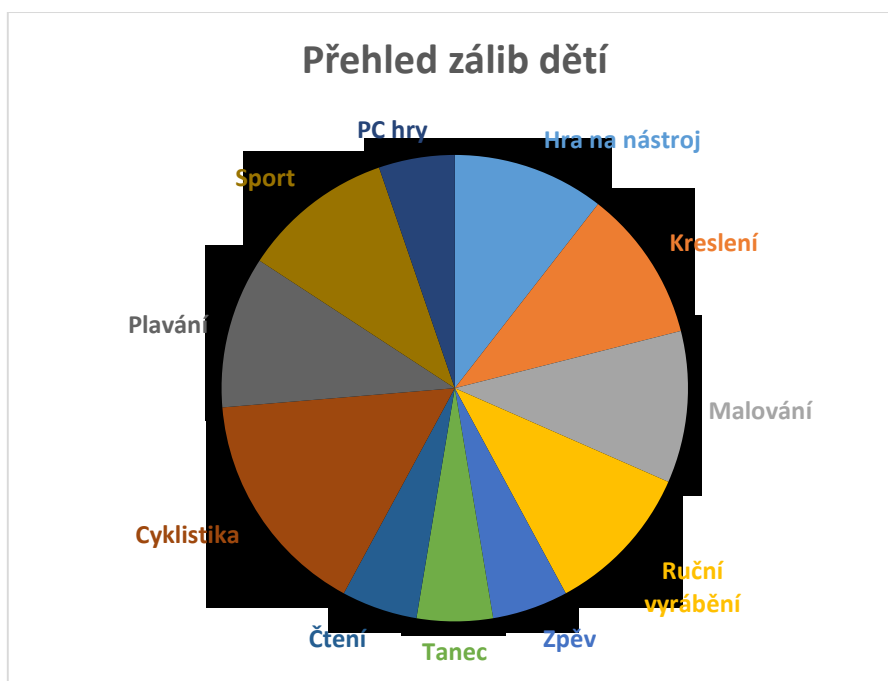
### 3.6.1 Výstupy z předvýzkumu

Výstupy z předvýzkumu tvoří vstupní a výstupní dotazník pro rodiče žáků, audiozáznamy z jednotlivých setkání, arch s tabulkami pro zaznamenání míry pozornosti, aktivity a zájmu a osobní poznámky s vlastními postřehy.

#### Vstupní dotazník

Vstupní dotazník informuje o věku dětí a vztahu dětí k hudbě a dalším uměleckým činnostem.

Následující graf č. 1 představuje přehled zálib dětí, které tvořily výzkumný vzorek. Z uvedeného grafu vyplývá, že přibližně polovinu zálib tvoří umělecké činnosti.



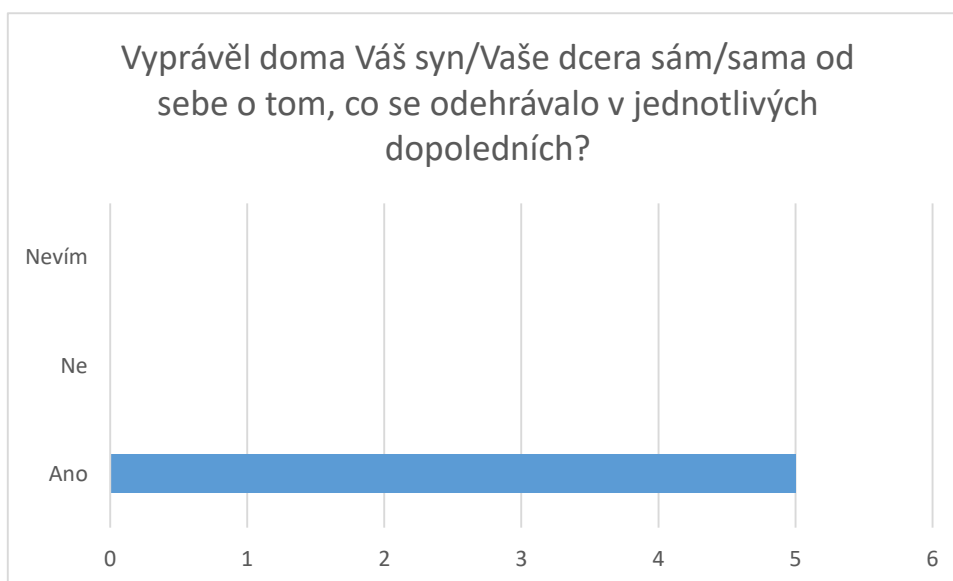
Graf 1 - Přehled zálib dětí.

Z odpovědí týkajících se vztahu dětí k hudbě jsem zjistila, že všechny děti poslouchají hudbu. Tři děti si doma prozpěvují, tři děti hrají na hudební nástroj a dvě děti se věnují sborovému zpěvu. Uvedené výsledky jsou patrné v následujícím grafu č. 2.

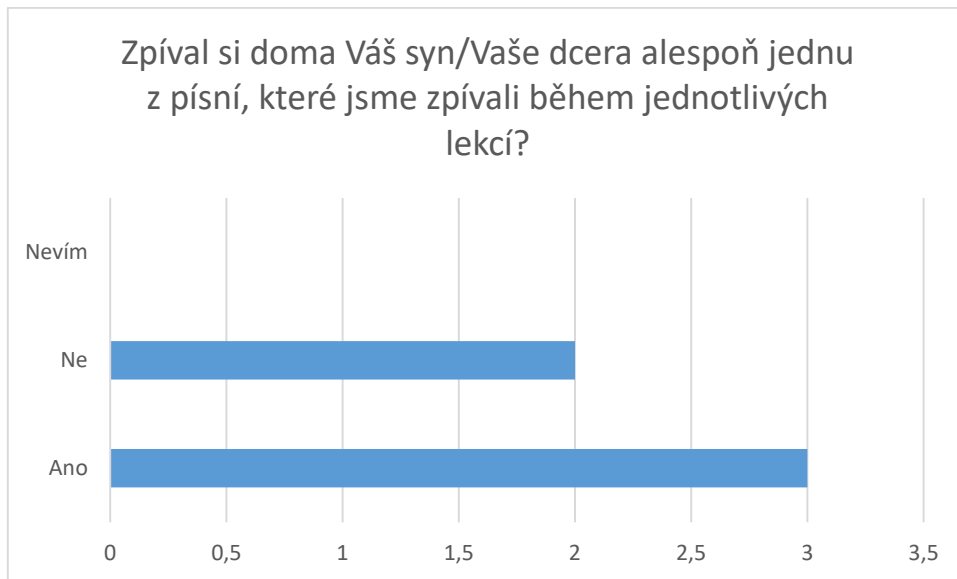


Graf 2 - Vztah dětí k hudbě

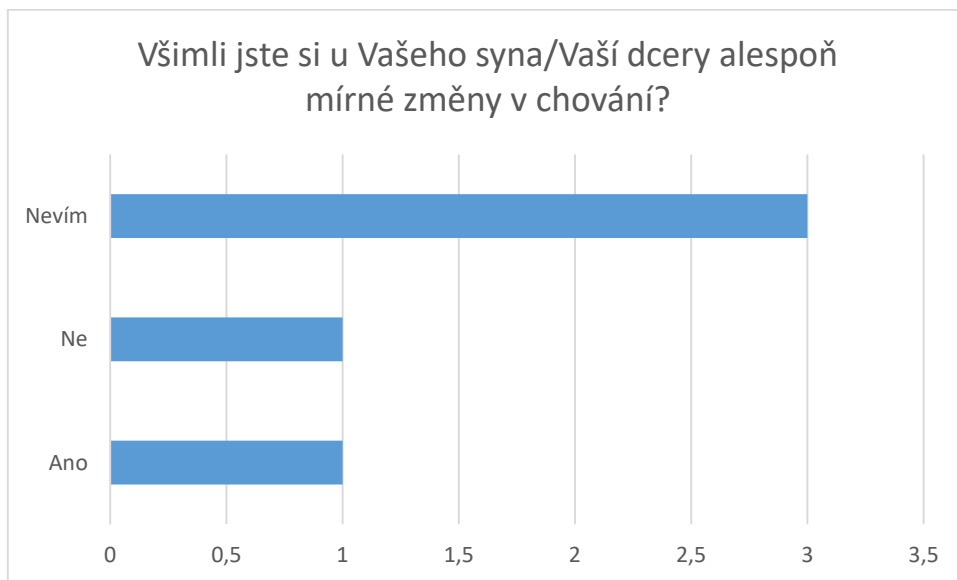
### Výstupní dotazník



Graf 3 - Otázka č. 1 výstupního dotazníku

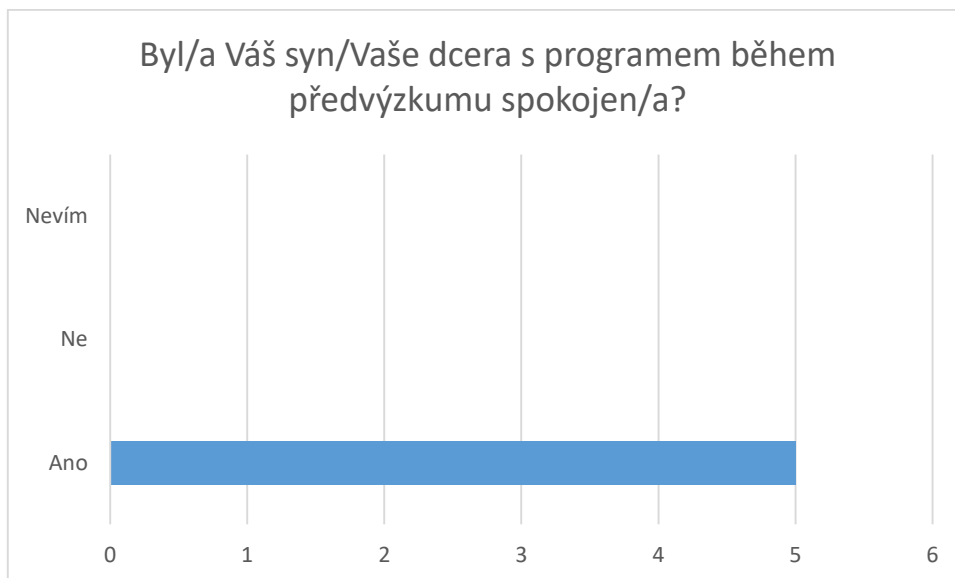


Graf 4 - Otázka č. 2 výstupního dotazníku



Graf 5 - Otázka č. 3 výstupního dotazníku

Na výše uvedenou otázku odpověděla kladně matka dítěte, které je označeno jako výzkumný vzorek č. 3. Matka odpověď rozvedla takto: „Po příchodu domů si broukala melodií a byla veselá. Ptala se, kdy půjde na setkání zase.“ Podle uvedené odpovědi lze předpokládat, že setkání zanechalo v dítěti emocionální zážitek.



*Graf 6 - Otázka č. 4 výstupního dotazníku*

### Záznam míry pozornosti, aktivity a zájmu

Pro záznam **míry pozornosti** jsem vytvořila tabulku s bodovou škálou od 0 do 4.

V následujícím seznamu je pro přehled doplněn význam jednotlivých stupňů:

- 4 - Výrazně nadměrná úroveň pozornosti, jež je podněcována výrazným prožitkem a nadšením (vzhledem k danému cíli).
- 3 - Poměrně vysoká pozornost, avšak bez prožitku a nadšení, žák poskytuje relevantní odpovědi na otázky.
- 2 - Pozornost je zřejmá, avšak evidujeme její občasný odklon (žák často odbíhá od tématu, neodpovídá přesně apod.).
- 1 - Projev nezájmu až odporu k danému cíli, jenž může být do jisté míry narušením klimatu ve skupině.
- 0 - Nehodnotíme, neboť se vyskytly jiné důvody, vzhledem k nimž dítě nebylo schopno spolupracovat a vykonávat danou činnost, nebo žák nebyl přítomen..

Podobnou tabulku jsem rovněž vytvořila pro záznam **míry aktivity a zájmu** žáků.

Významy jednotlivých stupňů opět popisují v následujícím seznamu:

- 4 - Výrazně nadměrná míra aktivity a zájmu, žák se v daných činnostech ochotně zapojuje, je patrný nadšený výraz v jeho tváři.
- 3 - Poměrně vysoká míra aktivity a zájmu, avšak bez výrazně znatelného nadšení, žák se ochotně zapojuje do daných aktivit.

- 2 - Aktivita je zřejmá, avšak bez zájmu, žák se zapojuje do daných aktivit bez projevů nadšení.
- 1 - Projev nezájmu až odporu k danému cíli, jenž může být do jisté míry narušením klimatu ve skupině.
- 0 - Nehodnotíme, neboť se vyskytly jiné důvody, vzhledem k nimž dítě nebylo schopno spolupracovat a vykonávat danou činnost, nebo žák nebyl přítomen.

	1. setkání	2. setkání	3. setkání	4. setkání	5. setkání	6. setkání	7. setkání
Výzkumný vzorek č. 1							
Bodové ohodnocení pozornosti	3	3	2	3	3	3	3
Bodové ohodnocení aktivity a zájmu	3	3	2	3	3	3	3
Výzkumný vzorek č. 2							
Bodové ohodnocení pozornosti	3	3	0	3	3	3	3
Bodové ohodnocení aktivity a zájmu	4	4	0	4	4	4	4
Výzkumný vzorek č. 3							
Bodové ohodnocení pozornosti	4	4	0	3	4	4	4
Bodové ohodnocení aktivity a zájmu	4	4	0	4	4	4	4
Výzkumný vzorek č. 4							
Bodové ohodnocení pozornosti	0	3	4	3	3	3	3
Bodové ohodnocení aktivity a zájmu	0	2	3	3	2	3	2
Výzkumný vzorek č. 5							
Bodové ohodnocení pozornosti	3	3	4	3	3	3	3
Bodové ohodnocení aktivity a zájmu	2	2	3	3	2	3	2

Tabulka 1 - Bodové ohodnocení pozornosti, aktivity a zájmu dětí

### Vlastní postřehy z předvýzkumu

Během našich setkávání ve společenské místnosti na faře v Teplicích nad Metují jsem nechala ležet Orffovy nástroje v policové skříni, aby byly dětem volně přístupné. Při našem 1. setkání jsem děti vyzvala, aby si vybraly libovolný hudební nástroj a doprovodily píseň, kterou jsme si nejdříve zazpívali, v dalších setkáních už děti samy od sebe přistupovaly k hudebním nástrojům vždy, když jsme zpívali nějakou písničku.



Děti velmi bavila hra „Vymění se ten, kdo...“ Když jsem vyčerpala otázky, jež jsem měla předem připravené, navrhla jsem jim, aby vymýšlely svá vlastní kritéria pro výměnu míst. Kromě běžných kritérií typu „Vymění se ten, kdo má rád žlutou barvu/rád hraje tu a tu počítačovou hru,...“ padly i některé otázky duchovního typu, např. „Vymění se ten, kdo se někdy modlí.“ Po vyřčení otázky se děti samy začaly svěřovat s tím, v jakých situacích se občas pomodlí.

Bavily je také výtvarné aktivity a během kreslení domečků pro skřítky většina dětí komentovala, co právě kreslí. U malování emoce strachu jsem jim proto řekla, aby zkusily být během tvoření co nejvíce potichu a slíbila jsem jim, že svá díla potom budou moci v kroužku představit.

Při realizaci „aleje“ si vyzkoušely projít mezi dvěma řadami téměř všechny děti (až na výzkumný vzorek č. 4). Uvědomila jsem si však, že v takto malém počtu (každou řadu tvořily vždy jen dvě osoby) není metoda tolik efektivní, protože projít „alejí“ trvá příliš krátkou dobu.

Co se týče odpovědí na otázky týkající se příběhu a etických témat ve scénáři, u společného vymýšlení zálib protagonisty Pěti jsme se domluvili takto: Pět'a rád hraje videohry, skáče na kole, hraje fotbal a hraje na hudební nástroj.

U protagonistky Zuzky jsme se domluvili na těchto zálibách: ráda plave, hraje si s panenkami, tancuje, ráda se maluje a lakuje si nehty (je zajímavé, že poslední dvě uvedené záliby vymysleli chlapci).

Při našem 3. setkání, jehož etickým tématem byla ohleduplnost k přírodě a v němž měly děti během poslouchání příběhu vymyslet název městečka, ve kterém bydlí protagonisté Pět'a a Zuzka, jsem měla možnost ověřit si teoretické poznatky z ontogenetického vývoje dětí mladšího školního věku týkající se konkrétního myšlení (spojování skutečností s již známými pojmy) – děti rozhodly, že městečko se bude jmenovat Teplice nad Metují.

Během etických zamyšlení mi bylo umožněno poznávat, že děti dokázaly anticipovat, co protagonisté v příběhu způsobí a jaké to bude mít důsledky, dokázaly také rozhodnout, jak by se měli lidé v daných situacích správně zachovat. Skrze toto poznání jsem si mohla ověřit další fakt, že po 8. roce se v dítěti mladšího školního věku upevňuje mravní řád, jenž je však stále ovlivněn mravním realismem.

Nejvíce kladný postoj k hudebním činnostem zaujímaly děti označené jako výzkumný vzorek č. 2 a č. 3, které se aktivně zabývají hudbou (prostřednictvím hry na hudební nástroj či zpěvu v pěveckém sboru). Tyto děti byly v hudebních činnostech nejvíce aktivní.

### **3.6.2 Závěr z předvýzkumu**

Z kvantitativní analýzy výstupního dotazníku vyplývá, že v dětech zůstal emocionální zážitek, protože doma z vlastní iniciativy o programu jednotlivých setkání hovořili a prozpěvovali si melodie písní a skladeb, které na setkáních zazněly.

Na základě nezávazného rozhovoru s některými rodiči účastníků jsem byla rovněž ujistěna, že děti byly „nadšené“, „spokojené“.

Lze tedy předpokládat, že navržený metodický scénář je proveditelný a může být použit při experimentálním výzkumu.

### **3.7 Výstupy z předpokládaného výzkumu**

Vzhledem k vládním opatřením, která byla vydána v březnu 2020 v souvislosti s pandemií covid-19, nebylo možné přistoupit k realizaci výzkumného záměru konkrétně. V tomto smyslu jsme se rozhodla, že předmět a cíle výzkumu budu plnit v novém školním roce 2020/2021.

## 4. Diskuze

V této kapitole bychom rádi zhodnotili pozitivní i negativní okolnosti provedeného předvýzkumu.

Uvědomuji si, že jelikož předvýzkum neprobíhal ve školním prostředí, ale byl uskutečněn ve volném čase po skončení vyučování, mohla tato skutečnost pozitivně ovlivňovat aktivitu i zájem dětí. Ty se několikrát ptaly, zda jsou setkávání zájmovým kroužkem, a předpokládám, že i přes moji zápornou odpověď na jejich otázku k předvýzkumu po celou dobu přistupovaly jako k zájmovému kroužku. Domnívám se, že školní prostředí může do jisté míry negativně zasahovat do reakcí žáků na dané aktivity. Výše zmíněná skutečnost mi značně ulehčovala práci.

Vzhledem k malému počtu dětí tvořících výzkumný vzorek vládla během jednotlivých setkání velmi přátelská a uvolněná atmosféra. Tato okolnost rovněž pozitivně přispívala k plnění hudebních i mimohudebních činností a mohla mít kladný vliv i na prožívání žáků. V předpokládané realizaci experimentálního výzkumu s početnějším výzkumným vzorkem by však tento individuální přístup nebyl možný.

I s přihlédnutím ke zmíněným negativním okolnostem jsem však vyhodnotila, že jsou navržené metodické scénáře vhodné pro experimentální výzkum, jak jsem ostatně již zmínila v podkapitole 3.6.2 Závěr z předvýzkumu (s. 82). Důležitá je především náplň scénářů, která byla založena na integrativitě hudebních a mimohudebních činností s příběhy s dětským hrdinou, které obsahovaly etická témata, a nepředpokládám, že by školní prostředí zcela změnilo reakce žáků na obsah výzkumu.

## Závěr

První kapitola bakalářské práce v rámci charakteristiky vnímání a prožívání dítěte mladšího školního věku přibližuje specifika hudebního vnímání a faktory, které ho ovlivňují. Základ pro hudební vnímání představují hudební vlohy, díky nimž může jedinec při poslechu hudebního díla prožívat emoce a vytvářet si celkový vztah k hudbě. Důležitou roli hraje v této oblasti dědičnost a vrozenost. Hudební schopnosti umožňující vznik hudebních dovedností jsou naopak získávány až během hudebního vývoje, pro jejich kvalitu jsou podstatné vrozené a biologické faktory.

V další části první kapitoly je přiblížen také hudební vývoj dítěte mladšího školního věku a jsou zde uvedeny základní znaky, které jsou typické pro tělesnou i duševní oblast dítěte v tomto období. Období mladšího školního věku je obdobím rozličných kvalitativních i změn a důležitým faktorem, který ovlivňuje dětské myšlení, vnímání i prožívání je (kromě vývojových změn biologických) škola se svým systematickým vyučovacím procesem.

Druhá kapitola informuje o podpoře hudby do oblastí estetických a etických a zmiňuje důležité postavení hudby v osobnostním rozvoji. V tomto smyslu přibližuje osobnostní charakteristiku a dětskou hudební tvořivost, která je též prostředkem osobnostního rozvoje.

Ve druhé kapitole jsou dále popsány znaky polyestetické výchovy a integrativní hudební pedagogiky. Je zde přiblížena hra jako prostředek výchovy a vzdělávání a charakterizovány základní prvky hudební pohádky a příběhu s dětským hrdinou jakožto prostředků integrace hudby do oblastí estetických a etických.

Cílem praktické části bylo odhalit význam hudby v etickém a emocionálním rozvoji dítěte mladšího školního věku. K prohloubenému emocionálnímu rozvoji měla přispět integrace příběhů s dětským hrdinou založených na etických tématech a hudebních i mimohudebních činnostech.

Pomocí předvýzkumu byla v únoru 2020 ověřována proveditelnost navržených metodických scénářů. Práce s výzkumným vzorkem, který tvořilo celkem 5 dětí, ukázala, že scénáře je vhodné použít též v experimentálním výzkumu. Ten však vzhledem k vládním opatřením v souvislosti s pandemií covid-19 nemohl být zrealizován, proto se nepodařilo verifikovat základní pracovní hypotézu, tedy že „*Při propojení hudebních a mimohudebních činností a při zapojení většího počtu smyslových analyzátorů dochází k prohloubenému emocionálnímu rozvoji.*“ Na základě provedeného předvýzkumu lze – vzhledem k nízkému

počtu zúčastněných, tvořících výzkumný vzorek – platnost hypotézy stále pouze předpokládat.

Sběr dat o tématech v teoretické části, spojený se získáváním nových poznatků, i realizace předvýzkumu mě velmi obohatily o cenné zkušenosti. Tvorba metodických scénářů mi umožnila spojit kreativitu se získanými poznatky a zároveň se seberealizovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ALLESCH, Ch. G. Jednota smyslů: Vzájemné vztahy mezi psychologií estetiky a polyestetickým vzděláváním. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

BALCÁROVÁ, B. *Aplikácia integratívnej hudobnej pedagogiky v predprimárnej a primárnej hudobnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.

BARANOVÁ, E. Hudobno-tvorivé hry – prostriedok integrovaného vyučovania hudobnej výchovy a ich vplyv na rozvoj hudobnosti žiakov. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

BOHONYOVÁ, M. Kreativita ako humanistická paradigma vyučovania hudobnej výchovy v základnej škole. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

ČEŇKOVÁ, J. Proměny prózy s dětským hrdinou na přelomu 20. století. In: Křenková, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017.

DRÁBEK, I. Předmluva. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. ISBN 80-7290-165-6.

FELIX, B. Tvorivá dramatika v školskej a mimoškolskej hudobnej výchove. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0965-2.

FULKOVÁ, M. Když se řekne... vizuální gramotnost. In: *Výtvarná výchova*, 2002, č. 4, s. 12 - 14. ISSN 1210-3691.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85-827-56-5.

CHLUP, O. *Život a dílo Otokara Chlupa*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

JENČKOVÁ, E. Integrace jako zdroj pedagogické aktivity. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

KODEJŠKA, M. *K aktuálním problémům hudební výchovy* [Online]. Cit. 2020-06-25. Dostupné online z: <http://www.czechcoordinatoras.eu/aktuality.htm>

KODEJŠKA, M. Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. In: *Višegradské semináře*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-382-5.

KRÁLOVÁ E. *Reprodukovaná hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [Online]. Cit. 2020-06-15. Dostupné online z: [https://www.researchgate.net/publication/293795089\\_Reprodukovana\\_hudba\\_ako\\_prostriedok\\_k\\_zmiernenia\\_tranzitivneho\\_obdobia](https://www.researchgate.net/publication/293795089_Reprodukovana_hudba_ako_prostriedok_k_zmiernenia_tranzitivneho_obdobia)

KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

KŘENKOVÁ, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017.

LANGSTEINOVÁ, E. Princípy hudobnovýchovnej práce. In: *Kreativita a integratívni hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

PACHLOVÁ, J. *Píseň s pohybem - Když jsi kamarád...* [Online]. [Cit. 2020-01-20].  
Dostupné online z:  
[https://wiki.rvp.cz/Sborovna/7.SKZC/Karneval/P%C3%ADse%C5%88\\_s\\_pohybem\\_-\\_Kdy%C5%BE\\_jsi\\_kamar%C3%A1d...](https://wiki.rvp.cz/Sborovna/7.SKZC/Karneval/P%C3%ADse%C5%88_s_pohybem_-_Kdy%C5%BE_jsi_kamar%C3%A1d...)

POLEDŇÁK, I. Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově. In: *Integratívni hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

ROSCHER, W. Polyaisthesis – polyestetika – polyestetická výchova. Příspěvek k hudební pedagogice 80. let. In: *Integratívni hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. ISSN 0862-4461.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974.

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

SCHNEIDEROVÁ, P. *Využitie prostriedkov tvorivej dramatiky v receptívnych činnostiach na 1. stupni základnej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012.

SKALKOVÁ, J. aj. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. In: VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007, s. 59.



SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-124-1.

STEPHENS, J. *Metamorfózy. Kreativní a integrované učební metody v rámci evropské hudební výchovy*. In: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.

STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In: SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-124-1.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-339-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-097-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A., STAŇKOVÁ, T. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 2009. ISBN 987-80-262-1368-0.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. In: Křenková, K. *Didaktické využití vybraných textů současné příběhové prózy s dětským hrdinou*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1367-3.

VEREŠ, J. *Hudba, společenská integrace, hudební výchova*. In: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Úvodní píseň „Pěťa, Zuzka spolu s námi“

Příloha č. 2 - Píseň „Píseň srnky“

Příloha č. 3 - Vstupní dotazník

Příloha č. 4 - Výstupní dotazník

Příloha č. 5 - Tabulka pro záznam pozornosti dětí

Příloha č. 6 - Tabulka pro záznam aktivity a zájmu dětí