

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická

Diplomová práce

2014

Vladimíra Mandausová

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra hudební kultury

**HUDEBNÍ SCHOPNOSTI A MOŽNOSTI JEJICH
ROZVOJE U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vladimíra Mandausová

*Učitelství pro ZŠ
Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Slavíková Marie, CSc.

Plzeň, 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a jen s použitím literatury a zdrojů informací uvedených v seznamu.

V Plzni, dne

podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PaedDr. Marii Slavíkové, CSc. za obětavou pomoc, ochotu a cenné rady, které mi během práce poskytovala.

Obsah

ÚVOD	4
1 ZÁKLADNÍ HUDEBNĚ – PSYCHOLOGICKÉ KATEGORIE	5
1.1 Hudebnost a její struktura.....	5
1.2 Hudební vlohý	6
1.3 Hudební schopnosti	8
1.4 Hudební dovednosti	8
1.5 Hudební činnosti.....	11
2 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI	13
2.1 Klasifikace hudebních schopností.....	13
2.2 Vývoj hudebních schopností.....	15
2.2.1 Vliv prostředí na vývoj hudebních schopností	18
2.2.2 Vztah hudebních a obecných schopností.....	18
2.3 Vybrané hudební schopnosti a jejich charakteristika.....	21
2.3.1 Tonální cítění.....	21
2.3.2 Hudebně sluchové schopnosti	23
2.3.3 Rytmické cítění	24
2.3.4 Hudební paměť.....	25
3 VÝVOJ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ	27
3.1 Vývoj hudebních schopností v raných obdobích.....	27
3.1.1 Prenatální období	27
3.2 Předškolní věk.....	28

3.2.1	Období nemluvněte a batolete	28
3.2.2	Období navštěvování mateřské školy	29
3.3	Mladší školní věk	30
3.3.1	Metody rozvoje hudebních schopností v mladším školním věku 31	
3.3.1.1	Hlasová výchova	32
3.3.1.2	Intonace.....	32
3.3.1.3	Nácvik jednohlasé písně	33
3.3.1.4	Vícehlasý zpěv	33
3.3.1.5	Rytmus.....	34
3.3.2	Nedostatky v rozvoji hudebních schopností v mladším školním věku	35
4	MOŽNOSTI DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ	36
4.1	Zahraniční testy hudebnosti	36
4.2	Testování hudebních schopností u nás	37
5	VÝZKUM	38
5.1	Vymezení oblasti zkoumání a výzkumné otázky	38
5.2	Výzkumné metody	38
5.2.1	Test pro zjišťování hudebních schopností.....	39
6	PREZENTACE DAT	46
6.1	Výsledky testu hudebních schopností	46
6.2	Hudební prostředí v rodině – zpracované dotazníky	47
6.3	Analýza souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní vybraných hudebních schopností dětí	50
6.3.1	Hudební vzdělání rodiče.....	50

6.3.2 Poslech hudby	51
6.3.3 Aktivní hudební činnosti v rodině.....	52
6.3.4 Účast na školních hudebních programech	52
6.3.5 Rozvíjení hudebních schopností v ZUŠ	52
6.3.6 Celkové zhodnocení výsledků výzkumu.....	53
ZÁVĚR	54
RESUMÉ	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	56
Elektronické zdroje.....	57
PŘÍLOHY	58

ÚVOD

Psaní diplomové práce pod záštitou katedry hudební kultury bylo již od začátku studia mým cílem. Jelikož pocházím z hudební rodiny, hudba mne provázela každým dnem již od raného dětství. Hned s nástupem do základní školy jsem nastoupila také do základní umělecké školy, kde jsem se učila hře na klavír. Na druhém stupni ZŠ jsem se mimo hry na klavír začala věnovat také hře na kytaru. Celou základní školu jsem také působila v country tanečním souboru Klobouček, který slavil velké úspěchy na celostátních soutěžích. Díky své lásce nejen k hudební výchově, ale i tělesné a výtvarné, jsem si zvolila pro další studium Střední pedagogickou školu v Berouně. Tam jsem se dále věnovala hře na klavír, k němu jako povinný předmět přibyla i hra na zobcovou flétnu. Na základě získání plného počtu bodů v přijímací zkoušce z hudební výchovy, jsem byla přijata také do dívčího pěveckého sboru SPgŠ Beroun. S tímto sborem jsem měla možnost cestovat po Evropě a Velké Británii a nasbírat tak spousty nejen hudebních zkušeností. Nyní se stále věnuji aktivně hře na hudební nástroje a jsem taneční lektorkou.

Téma mé práce jsem si zvolila proto, že mne vždy velice zajímala možnost ovlivnění hudebního rozvoje dítěte. Tato touha významně stoupla s narozením mého prvního syna. Začala jsem se zamýšlet nad tím, jak mu pomoci najít lásku k hudbě, jak pozitivně mohu ovlivnit jeho hudební vývoj a jak mu co nejlépe umožnit poznat hodnoty, které se v hudbě nachází.

Hlavním cílem práce je tedy poznat, jaké jsou souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a hudebními schopnostmi dětí. Přesněji, nakolik je možné dítě v hudební výchově ovlivnit výchovným působením, pokud budeme brát v potaz i úlohu genetickou.

Práce se věnuje nejprve hudební psychologii z teoretického hlediska. Pomáhá utřídit a ujasnit jednotlivé základní pojmy a poté se již podrobněji věnuje hudebním schopnostem, přičemž je kladen důraz především na období mladšího školního věku. Ve výzkumné části se nejprve věnuji popisu realizovaného výzkumu (např. popis metod zkoumání hudebních schopností, charakteristice vyšetřovaných souborů), následně jsou prezentována získaná data a nakonec jsou výsledky analyzovány.

Doufám, že psaní této diplomové práce a závěrečný výzkum mne dovedou ke správné cestě, kterou bych se chtěla při práci se svými dětmi a ve výuce hudební výchovy vydat.

1 ZÁKLADNÍ HUDEBNĚ – PSYCHOLOGICKÉ KATEGORIE

V prvních kapitole mé práce se budu věnovat ujasnění a utřídění základních hudebně – psychologických pojmů, jež jsou základem pro celou práci. Jsou seřazeny tak, jak spolu souvisejí a navzájem se ovlivňují.

1.1 Hudebnost a její struktura

Termín hudebnost je od 30. let 20. století zásluhou Vladimíra Helferta¹ pojímán nejen ve smyslu hudebně psychologického chápání jako souhrn hudebních schopností, vloh a nadání, ale zahrnuta je v něm i hudebnost receptivní, tedy otázka hudebních preferencí a hudebního vkusu.

Otázce hudebnosti člověka se věnovala již řada autorů v prvních hudebně psychologických dílech. Bylo shromážděno spousty hodnotného materiálu, který však nebyl zpracován tak, aby bylo možno vytvořit přesnější definici hudebnosti. Velký rozptyl názorů je podle Sedláka² dán nejen různými hudebně psychologickými koncepcemi, ale také různými pohledy na vliv dědičnosti a možnosti vychovatelnosti hudebnosti.

V běžné řeči, ale také i v odborné literatuře bývá často zaměňována *hudebnost* za pojmy *muzikálnost*, *hudební nadání* či *talent*. Obě základní hudebně psychologické kategorie kdysi od sebe zřetelně a pochopitelně odlišil B.M. Těplov.³ Hudební nadání nadřazuje hudebnosti, která je jeho složkou a hudebnost považuje za nezbytný předpoklad ke všem hudebním činnostem. Z pedagogického hlediska chápeme hudebnost jako souhrn všech hudebních předpokladů (schopností a dovedností dítěte), zajišťujících jeho komunikaci s hudbou.

Strukturu hudebnosti můžeme charakterizovat integrací těchto tří složek (takto rozdělené je nacházíme u několika autorů, např. u *Sedláka*⁴ a *Dočkala*⁵):

Předpokladové – tvoří ji vlastnosti považované za podmínky úspěšnosti:

- tělesné vlastnosti: podílí se na všech druzích činností, zejména prakticko-manuálních, pohybových a uměleckých

¹ HELFERT, V. Základy hudební výchova na nehudebních školách : (otázka hudebnosti – nutnost školské hudební výchovy). Praha: Státní nakladatelství, 1930.

² SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

³ TĚPLOV, B. M. *Psychologie hudebních schopností*. Překlad z ruštiny. Praha 1968.

⁴ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 69.

⁵ DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J. *Psychológia nadania*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1987, s. 39.

- schopnosti senzorické: hlavně zrakové a sluchové, psychomotorické (pohybové) a intelektové (rozumové)
- dovednosti, návyky a vědomosti: nejsou předpoklady v pravém smyslu slova, ale vznikají jako výsledek uplatnění schopností v činnosti

Dynamizující (aktivační) – zodpovídá za to, že se jednotlivé části předpokladové složky uplatní v činnosti. Tvoří ji:

- aktivita a motivace (zabezpečují především energetizaci činnosti)
- volní vlastnosti (vytrvalost, houževnatost, cílevědomost)
- zaměření osobnosti (extroverze, introverze, hodnotové orientace, ideály)

Sociální – vlivy prostředí (rodina, škola, ale i sdělovací prostředky) na formování a rozvoj hudebnosti.

Aktivační faktory se však mohou stát i předpokladem úspěšné činnosti a naopak jednotlivé komponenty předpokladové složky fungovat jako aktivační činitelé (člověka s nadprůměrnými hudebními schopnostmi budou samy tyto vlastnosti podněcovat a motivovat k hudebním aktivitám). Tutéž činnost mohou stejně úspěšně vykonávat jednotlivci s různou strukturou hudebnosti, jednotlivé komponenty se totiž doplňují (vztah komplementární), případně i nahrazují (vztah kompenzace).

1.2 Hudební vlohy

*„Vloha je vrozený předpoklad pro úspěšné vykonávání nějaké mentální nebo senzomotorické činnosti.“*⁶ Můžeme o ní mluvit také jako o biologické výbavě či dispozicích. Pokud vlohy nabydou na výraznosti, mluvíme o nich jako o nadání, nebo o talentu.

Vloha, tak, jak je výše charakterizována slouží jako předpoklad pro vykonávání nějaké činnosti a podle Sedláka (1974) se obecně předpokládá, že pokud vlohy nejsou rozvíjeny, nebo se jedinec nachází v nepodněcujícím prostředí, mohou zakrňet.

Pokud budeme mluvit přímo o vlohách hudebních, tak ty *„vytvářejí základ pro emocionální citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový*

⁶ Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Vloha>

vztah k hudbě. *Tato potencialita se za příznivých vnějších podmínek může změnit v reálný předpoklad hudebního projevu, tj. v hudební schopnost.*⁷

„Hudební vlohy jsou zakotveny v anatomicko – fyziologických zvláštěnostech mozku a analyzátorů, zvláště sluchového.“⁸ Například dispozice pro pěvecký projev můžeme sledovat ve stavbě a funkci hlasového ústrojí, dýchacích svalů a jejich úponů. Individualita stavby hlasového ústrojí způsobuje zase odlišnou zvučnost, barvu a stavbu a celkovou kvalitu hlasu. Nároky na jemnou motoriku, neurosvalovou koordinaci atp. budeme jako podstatné považovat při hře na hudební nástroje. Hudební dispozice tedy nestojí izolovaně vedle sebe, ale tvoří spolu určitý systém.

Hudební vlohy se u jedinců projevují často již od raného dětství – často pak tedy používáme výraz „hudební nadání“. Zjistit ale kvalitu vloh, tedy míru hudebního nadání je velmi obtížné, nelze je přesně změřit. Potřebují vždy určitý vývojový stupeň, aby se projevíly. Slabší vlohy se samy nerealizují, pokud ale dojde ke spontánnímu zájmu jedince o jakoukoli hudbu, vloha se zde nachází. Pokud se jedinec zajímá o hudbu i přes jakékoli překážky a nepříznivé vlivy prostředí, můžeme mluvit o silné vloze. U žáka můžeme během hudebně výchovného procesu odhalit existenci individuálně různých hudebních vloh. Vycházíme přitom z předpokladu, že *„čím většího a intenzivnějšího výchovného působení a delšího cviku je u žáka třeba k dosažení hudební schopnosti a určitého stupně výkonu, tím je hudební vloha slabší, méně kvalitní.“*⁹

V praxi můžeme zjišťovat míru nadání u stejně starých dětí za stejných podmínek (např. u žáků stejné třídy). Můžeme vidět, že u žáků se silnějšími vlohami se příslušná hudební schopnost objeví dříve a kvalitněji. Toto srovnání je ale zase jen přibližné, jelikož musíme brát v úvahu celou dosavadní hudební historii posuzovaného žáka (hudební působení rodiny, dosavadní hudební zkušenosti apod.). Také *„srovnávací studie jednovaječných dvojčat s identickými vlohami vychovávaných v různém prostředí ukazují na významný vliv dědičnosti a výchovy v utváření vloh.“*¹⁰

Jak jsem již uvedla – vloha je vrozený předpoklad, ale tato informace bývá často (a hlavně pedagogy) často přeceňována. Spousta žáků je díky tomu nesprávně označena jako

⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013, str. 50.

⁸ SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974, str. 33.

⁹ SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974, str. 34.

¹⁰ Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Vloha>

„nehudební“, ačkoli hudebně - psychologické výzkumy¹¹ ukazují, že „každé duševně a tělesně zdravé dítě má alespoň minimální hudební vlohy k tomu, aby mohlo splnit požadavky všeobecné hudební výchovy.“¹² Z toho vyplývá, že cvičením lze hudební vlohy do jisté míry rozvíjet a tím z nich pěstovat hudební schopnosti.

1.3 Hudební schopnosti

Schopnosti, na rozdíl od vloh spadajících do kategorie vrozené (biologické), spadají do kategorie psychologicko – sociální. Jsou tedy získané v průběhu vývoje člověka. Ten se s nimi nerodí, je potřeba je utvrzovat a dále rozvíjet. Není-li vloha rozvíjena, její možnost přetvořit ji ve schopnost se ztrácí.

Hudební schopnosti zařazujeme do kategorie speciálních schopností (podobně jako schopnosti výtvarné, matematické atp.). Nemůžeme je zkoumat přímo, ale prostřednictvím nějakých činností, v nichž se projevují.

Hudební schopnosti ve vývoji jedince nejsou zcela neměnné. „Jejich kvalita i kvantita se mění v závislostech na vlohovém základu, na procesech zrání, na věku jedince, rozhodujícím způsobem pak na sociálních vlivech (prostředí a výchova).“¹³

Téma hudební schopností je obsáhlé a nadřazuje se více tématům, proto je více rozvinuto v druhé kapitole, kde se dále věnuji vlivu dědičnosti a výchovy na rozvoj hudebních schopností, klasifikaci hudebních schopností a jejich vzájemnému vztahu s obecnými schopnostmi.

1.4 Hudební dovednosti

„Dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání nějaké činnosti.“¹⁴ Hudební dovednosti charakterizují spolu s hudebními schopnostmi předpoklad pro hudebnost. Hudební schopnost je obecným předpokladem k vytvoření určité dovednosti a osvojováním hudebních dovedností se zase soustavně rozvíjejí hudební schopnosti.

¹¹ Rosamund P. G. Shutter, 1968, A. Bentley, 1969, F. Sedlák (Naučíme zpívat všechny děti?), 1966.

¹² SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 53.

¹³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 54.

¹⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, str. 121.

Hudební dovednost často chápeme např. jen jako jednotlivý výkon na hudebním nástroji (např. správný prstoklad, nový akord...), můžeme ji ale také chápat poněkud z větší šíře – při spojení s jinými vědomostmi, a to např. při instrumentaci nějaké skladby.

Kvalitativní stránku hudebních dovedností můžeme posuzovat podle těchto kritérií: ¹⁵

- správnost provedení hudebního úkonu a počet chyb
- rychlost a přesnost úkonu
- hudebně-estetická úroveň úkonu
- průběh provedení (např. únava při úkonu)

Dovednosti obecně dělíme na senzomotorické (pohybové) a intelektuální. V hudební praxi se dovednosti dělí obvykle podle hudebních činností, ve kterých se uplatňují.

Dovednosti hudební patří mezi senzomotorické dovednosti. V pojmu „senzomotorické“ jsou zastoupeny dvě komponenty - senzorická a motorická. Senzorická složka převažuje u dovedností sluchových, poslechových a rytmických, motorická složka dominuje u dovedností intonačních, pěveckých, pohybových, instrumentálních a tvořivých.

Pro správnou realizaci školní hudební výchovy jsou podstatné: ¹⁶

- **Sluchové dovednosti** – rozlišovat sluchem vlastnosti tónů, postihovat směr melodického pohybu, rozpoznat mimotonální tón v melodii, poznat ukončenost a neukončenost melodie, rozlišit počet tónů ve vícezvuku, rozlišit symetrii či asymetrii hudebních polovět, slyšet záměrné chyby ve známé písni, vědomě používat termíny pro dynamiku, tempo apod.
- **Rytmické dovednosti** – všimnout si souvislostí mezi rytmem slovním a hudebním, osvojit si rytmické slabiky, rozpoznat a reprodukovat pulzaci, metrum, reprodukovat rytmický zápis písni, vytvořit a reprodukovat rytmický vícehlas, reagovat pohybem na dvou a třídobé metrum (taktování, tance), poznat změny metra a tempa, najít rytmickou chybu, tvořivě se rytmicky projevat, znát základní pojmy z oblasti rytmu apod.
- **Pěvecké dovednosti** – správně sedět či stát při zpěvu, osvojit si zásady správného pěveckého dýchání a hudebního frázování, tvoření hlavového tónu a hlavové

¹⁵ VACHUDOVÁ, E. *Jak na to? Diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: PeF UK, 2012, str. 42

¹⁶ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 61-62

rezonance, měkkého hlasového začátku a správné výslovnosti, zpívat v celém hlasovém rozsahu, intonačně čistě reprodukovat jednohlas i vícehlas, zpívat s emocionálním zaujetím apod.

- **Intonační dovednost** – orientovat se v osvojovaném intonačním prostoru a v intonačních modelech, osvojit si základní intonační opory (opěrné písně, nápěvky apod.), analyzovat notový záznam písně z hlediska tóniny a výskytu intonačních pojmů, zazpívat píseň z not, spolu s intonačním učivem průběžně osvojovat základní naukové poznatky, získané intonační dovednosti zpětně využít při sluchové analýze, dovednosti z intonačního výcviku využívat v elementární tvořivosti apod.
- **Nástrojové dovednosti** – zvládat techniku hry na Orffův instrumentář, případně sopránovou zobcovou flétnu, reprodukovat či tvořit přede hry, mezihry, dohry k písním, experimentovat s barvou nástrojů, zvukomalbou vyjádřit mimohudební situaci, využít nástroje jako doprovod k pohybu, ověřovat si na nástroji hudebně teoretické poznatky, vyjádřit hrou na nástroj svůj tvořivý nápad apod.
- **Hudebně pohybové dovednosti** – spontánně reagovat pohybem na charakter hudby, pohybem reagovat na tempové a metrické změny v hudbě, průběžně si osvojovat inventář hudebně pohybových dovedností, ovládat úkony hry na tělo, motoricky reagovat na charakter hudebně vyjadřovacích prostředků, pamatovat si choreografii i sled pohybů v tancích a pohybových hrách apod.
- **Hudebně tvořivé dovednosti** – imitovat učitelem předváděné rytmické, melodické nebo pohybové modely, obměňovat zadané modely, pohotově tvořivě reagovat na učitelovy podněty, využívat známé v nových situacích, hledat nová řešení, tvořivě si osvojovat základní hudební zákonitosti apod.
- **Poslechové dovednosti** – využívat při poslechu zkušenosti z ostatních hudebních činností, orientovat se v hudebně výrazových a formotvorných prostředcích, vyčleňovat prvky z hudebního proudu, srovnávat, slovně charakterizovat, rozpoznávat emocionální typy hudby, orientovat se v základních hudebních žánrech, získané poslechové dovednosti využívat ve vlastní hudební tvořivosti apod.

Utváření senzomotorických dovedností prochází **několika fázemi:**¹⁷

- **kognitivní:** osvojení si hudebních vědomostí, seznámení se s technickou stránkou úkonu
- **fixační:** upevnění a zdokonalení dovednosti opakováním
- **automatizační:** zpřesnění, odstranění zbytečných pohybů – zvyšuje se odolnost vytvářející se dovednosti proti vnějším vlivům
- **kontrolní:** zpětnovazební, měla by se vytvářet souběžně s předchozími

1.5 Hudební činnosti

Jakákoli činnost, která je projevem člověka, má v současné psychologii zásadní význam, a to na utváření jeho osobnosti, na zásadních změnách uvnitř i vně lidského organismu.

Pokud se zaměříme na činnosti hudební, tak ta má podobně jako veškerý pohyb reflexní základ a je zprostředkována nervovou soustavou. „*V mechanismech její regulace mají důležitou úlohu emoce, hudební potřeby jedince a motivy, jež jsou spojeny s osobními či společensky významnými cíli.*“¹⁸

Sedlák¹⁹ za hudební činnost považuje přímou komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, produkční či reprodukční. Na druhou stranu za hudební činnost nemůžeme považovat aktivity, které jsou sice s hudbou spojeny, ale ve spojení s jedincem ji přímo nevytvářejí. Jsou to činnosti hlavně výrobně – technického charakteru, např. výroba hudebního nástroje, pořizování nahrávek, reprodukce z technického zařízení apod.)

Podle Sedláka (2013) se hudební činnosti obecně realizují ve dvou rovinách

- ve vnější, předmětné rovině – viditelné či slyšitelné podobě úkonu, interpretačních, improvizčních nebo kompozičních aktivit
- ve vnitřní, psychické – probíhající v mysli jedince

Dále můžeme hudební činnosti klasifikovat s přihlédnutím k tomu, v jaké sféře se o nich jedná – tedy ve sféře umělecké, nebo ve školní hudební výchově.

¹⁷SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 58

¹⁸SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 48.

¹⁹SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

Vzhledem k tématu práce nás více zajímá uspořádání hudebních aktivit ve školské hudební výchově.

Hudební činnosti jsou zde řazeny takto:²⁰

- pěvecké (vokální)
- poslechové
- instrumentální (nástrojové)
- hudebně pohybové

V činnostech pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových můžeme sledovat trojí přístup:

- percepční (získávání zkušeností na základě sledování)
- reprodukční (zvuková či pohybová realizace osvojeného učiva)
- produkční (tvořivé – dítě samo vymýšlí hudební modely a pohybový projev)

Často se setkáváme s tendencí měřit kvalitu jednotlivých hudebních činností – tedy s tendencí měřit tzv. výkon. Ten je silně ovlivněn motivací. Příliš slabá motivace způsobuje malou snahu o kvalitní hudební projev a příliš silná motivace může působit negativně, např. v případě nezvládnutí emocí a vzrušení. Negativně také působí na žáka příliš častý neúspěch nebo selhání během hudebního výkonu. Tyto faktory postupně vedou k určité averzi vůči hudební výchově, nebo dokonce vedou ke vzniku psychických bloků, které se v průběhu života jen těžko odstraňují.

Z toho by mělo plynout ponaučení pro pedagogy, kteří by měli volit pro žáky takové činnosti, ke kterým mají dostatek předpokladů a následnou místnou pochvalou za jejich výkon je motivovat k další práci.

²⁰ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 49.

2 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI

Tato kapitola se podrobněji věnuje hudebním schopnostem, o kterých je převážně celá práce. Jak jsem již uvedla, schopnosti spadají do kategorie psychologicko – sociální. Jsou tedy získané v průběhu vývoje člověka. Ten se s nimi nerodí, je potřeba je utvrzovat a dále rozvíjet.

Hudební schopnosti zařazujeme do kategorie speciálních schopností (podobně jako schopnosti výtvarné, matematické atp.). Nemůžeme je zkoumat přímo, ale prostřednictvím nějakých činností, v nichž se projevují.

Nyní se konkrétně zaměřím na klasifikaci hudebních schopností, vztah hudebních a obecných schopností, a na vliv výchovy vs. dědičnosti na vývoj hudebních schopností.

2.1 Klasifikace hudebních schopností

Již mnoho autorů, kteří se zabývají hudebními schopnostmi, se pokusilo vytvořit klasifikaci hudebních schopností. Mezi prvními je např. C. E. Seashore, dále jsou známí např. B. M. Těplov, P. Michel, P. Krbařa, M. Holas. Jedním z českých autorů, který takovou klasifikaci vytvořil, je Sedlák²¹. Ze Sedlákovy klasifikace (1990) jsem vycházela i při svém výzkumu. Pro mou práci budou důležité především ty schopnosti, které je možné zkoumat u dětí v mladším školním věku.

V Sedlákově klasifikaci (1990) se vychází ze skutečnosti, že hudební schopnost není možno postihnout přímo, ale pouze prostřednictvím té činnosti, k níž tvoří předpoklad a ve které se také projevuje. „*Proto je potřebné vycházet z jednoty činností percepčních, reprodukčních a produkčních, které tvoří hudební profil jedince. Je nutné vytvořit systém, v němž jsou schopnosti řazeny tak, jak se postupně rozvíjejí v hudební ontogenezi, tj. od elementárních až po schopnosti systémové (schopnosti vyššího řádu).*“²² Sedlák (1990) usiloval také o to, aby vyčleněná schopnost byla relativně jednoduchou strukturou. To však nebylo možno uplatnit důsledně, protože i jednoduchá činnost se realizuje velmi často vzájemně propojenými schopnostmi.

Nyní předkládám Sedlákovu klasifikaci hudebních schopností²³:

²¹ SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990, str. 41.

²² SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990, str. 41.

²³ SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990, str. 41-42.

1. Hudebně sluchové, zajišťující rozlišování vlastností tónů: výšky, barvy, délky, hlasitosti a jejich vztahů v rovině horizontální (melodie) a vertikální (harmonie, polyfonie).
2. Psychomotorické, umožňující postihovat časové členění hudby (rytmus, metrum, hybnost, tempo) a psychicky regulovat pohyby při vokálních a instrumentálních činnostech i při tělesných projevech podle hudby.
3. Analyticko-syntetické, tvořící předpoklady pro identifikaci hudebně výrazových prostředků, hudebních tvarů a pro jejich syntetizaci ve strukturované celky a hudební útvary. Na pozadí těchto schopností jako vedoucích se formují tyto specifické struktury:
 - Hudební paměť jako vlastnost nervové soustavy uchovat vnímanou hudbu s její informací a vybavovat si ji v původní podobě.
 - Tonální a harmonické cítění, umožňující orientaci v tonálních vztazích, v harmonii i polyfonii.
 - Rytmičké cítění umožňující chápat a prožívat faktory časového členění a artikulace hudby (rytmus, metrum, tempo, hybnost).
 - Hudební představivost jako předpoklad pro registraci, přetváření a záměrné operace s hudebními představami.
4. Hudebně intelektové schopnosti jako předpoklad pro operace a činnosti percepční, interpretační (reprodukční) a hudebně tvořivé.
 - Hudební fantazie, umožňující vytvářet nové hudební tvary a formy přepracováním dříve získaných představ a prožitků.
 - Hudební myšlení jako východisko pro myšlenkovou reflexi ve sféře hudby, průnik do její výstavby a abstrakci vjemové struktury.

Pro účely hudebně psychologické praxe uvádí Sedlák tuto zjednodušenou a upravenou klasifikaci hudebních schopností²⁴:

- hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově motorické);
- hudební cítění neboli smysly pro hudebně výrazové prostředky (zejména rytmické, tonální a harmonické cítění);

²⁴ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 53.

- hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení);
- hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, fluence, flexibilita, senzitivita, originalita, elaborace, integrace apod.).

I v tomto případě je potřeba zdůraznit, že tento výše uvedený výčet hudebních schopností a jejich utřídění v jednotlivé samostatné celky nesmí vést k domnění, že jsou tyto schopnosti izolované a že se navzájem nijak neovlivňují. V hudebních činnostech se všechny spojují, ovlivňují, a vzájemně na sebe působí. Pokud je snížena kvalita některé ze základních schopností, negativně to ovlivní i růst dalších schopností.

2.2 Vývoj hudebních schopností

Na otázkách vzniku a vývoje hudebních schopností se dlouhodobě vyvíjejí dvě skupiny různých názorů. Mluvíme o vztahu dědičných činitelů a činitelů získaných prostředím a výchovou. Na jedné straně stojí starší hudební psychologové (z nejznámějších C. Seashore, G. Révész), kteří jednoznačně přeceňují dědičnost, zatímco výchova a prostředí údajně působí jen na jejich „procitnutí“. Na druhé straně např. F. Bretano považuje hudební schopnosti pouze za produkt prostředí a výchovy. Novější autoři se obvykle však snaží najít jakýsi kompromis mezi těmito extrémními názory.

Většina psychologů je v nynější době ale také toho názoru, že u hudebních vloh, nadání a schopností vystupují dědičné faktory mnohem výrazněji. Obor genetiky je ale stále dostatečně neprobádán a výsledky zkoumání nejsou zatím uspokojující. Obecně se dědičností rozumí přenos anatomických a fyziologických zvláštností organismu z jedné generace na druhou. U potomstva se znovu objevují vlastnosti, které měli jeho rodiče a prarodiče, případně vzdálení předkové. *„Tyto vlastnosti se projevují někdy ve značné diskontinuitě; nevyskytují se v přímé posloupnosti, ale až u některé z dalších generací.“*²⁵ Nepřenášejí se hotové vlastnosti a znaky, ale spíše možnosti vzniku určitých vlastností. Dědičná informace je vždy poměrně stabilní a málokdy podléhá změnám. Má schopnost reagovat na vnější prostředí, ale pokud podlehne, tyto změny nejsou zásadní.

Souhrn vnitřních dědičných faktorů bývá v genetice nazýván genotyp. Ten je schopen pod vlivem vnějších vlivů vytvářet soubor zevních znaků, čili fenotyp. *„V tomto vzájemném*

²⁵ SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha, 1974, s. 39.

splynutí „dědičného a vrozeného“ s „vloženým“, biologického a společenského, se uskutečňuje jednota organismu a prostředí, řeší se základní vztah mezi dědičností a prostředím.“²⁶

Z našich hudebních psychologů je to například F. Sedlák²⁷. Ten se přiklání k názoru, že se na vzniku hudebních schopností podílejí oba aspekty. Podíl dědičného a výchovou získaného ale nebude možné nikdy přesně určit a oddělit. Již od prenatálního vývoje a po celou dobu ontogeneze se vnější a vnitřní činitele různě prolínají a ovlivňují. V průběhu vývoje se dokonce mění i jejich vzájemný vztah, kdy převažují dědičné vlivy nad sociálními (období po narození) a naopak. Podle Sedláka (2013) se hudební schopnosti nerozvinou bez přispění soustavné výchovy a dalších vlivů prostředí, ani při silném dědičném základu.

Gardner²⁸ navzdory tomu však uvádí případy dětí, které nevyrostaly v podnětném prostředí orientovaném na hudbu, a přesto se u nich nadání projevilo. Gardner (1999) tedy nesouhlasí s tím, že by se hudební nadání nemohlo rozvinout bez soustavné výchovy, ale i tak počítá s oběma vlivy, působící na uspokojivý vývoj hudebních schopností. Jako příklad silného působení prostředí na rozvoj hudebních schopností uvádí Suzukiho školu hudebních talentů, která díky účinnému programu dokáže naučit děti kvalitní hře na nástroj již ve velmi raném věku.

Problematikou vlivu dědičnosti versus hudební prostředí na dosaženou úroveň hudebních schopností se zabývá i Franěk²⁹, jehož postoj bychom mohli také zařadit k těm, které se snaží o kompromis. Podle Fraňka (2005) se každé dítě narodí s určitým potenciálem (vlohou), který určuje, jaké nejvyšší úrovně je člověk schopen dosáhnout, a který není možné překročit. Naopak však nemusí být tento potenciál automaticky naplněn, pokud prostředí není dostatečně podnětné. Na rozdíl od starších autorů, Franěk považuje za důležitý vliv hudebních podnětů v raných fázích lidského života, kdy se teprve dotvářejí funkce mozku. Podle Fraňka (2005) převládal do první poloviny 20. století "elitářský" pohled na hudební schopnosti, které se dávaly do souvislosti především s hudebním nadáním, kterým disponuje pouze malý počet jedinců.

²⁶ SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha, 1974, s. 40.

²⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 54.

²⁸ GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.

²⁹ FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.

Velmi významnou se v přístupu k teorii hudebních schopností stala Leont'jevova³⁰ psychologicko – sociologická koncepce podložená řadou experimentálních výzkumů hudebního sluchu. Jeho výzkum upozornil na skutečnost, že „v odpovídající činnosti je možno vytvořit novou lidskou schopnost, relativně nezávislou na zděděných předpokladech.“³¹ Tento pokus spočíval ve výběru jedinců tvrdících o sobě, že nemají hudební sluch. „Do pokusu včlenil funkci zraku, který měl zvýšit názornost vnímání a motoriku hlasivek, která svými výkonovými složkami výrazně urychluje rozlišování hudební výšky. Pokusné osoby měly rozlišované tóny nejprve zazpívat. Těm, kteří to nedovedli, byly různé vysoké tóny nejprve přeměněny v grafický názor na osciloskopu³². Účast motoriky hlasivek i zrakový názor podstatně zvýšili citlivost pro výšku tónu. Tyto pokusy byly poté rozšířeny tak, že byl vytvořen nový funkční mechanismus vnímání výšky tónů pomocí kožní vibrace. Tóny různé výšky byly převedeny nejprve ve vibraci, ta byl převeden na kůži a jejím prostřednictvím byly výškově uvědomovány. Sluchový orgán byl přitom úplně vyřazen a nahrazen citlivostí kůže.“^{33 34}

Leont'jev tedy svými pokusy potvrdil, že kromě historicko – společensky podmíněných činností vznikají i nové funkční mozkové mechanismy, tedy systém „reflexivně fungujících spojů a soustav, který se nedědí, ale vytváří během života.“³⁵ Díky tomuto systému můžeme dosáhnout nových schopností získaných vývojevou úrovní společnosti a výchovou. Ani zde, při výrazné převaze sociální podmíněnosti však nemůžeme úplně popřít vnitřní podmínky, které ovlivňují kvalitu výkonu a rychlost rozvoje schopností. Leont'jevovy pokusy přinášejí pro hudebně-pedagogickou praxi podstatné důkazy o možnosti využití kompenzace sluchového orgánu, který „nehudební“ jedinci mají slaběji rozvinutý než zrakový a motorický analyzátor. Jsou také důkazem toho, že při využití specifických postupů můžeme rozvíjet hudební schopnosti u každého duševně a tělesně zdravého člověka.

³⁰ A. N. Leont'jev (1903-1979) – významný ruský psycholog, profesor univerzity v Moskvě.

³¹ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 55.

³² Elektronický měřicí přístroj s obrazovkou vykreslující časový průběh měřeného napětového signálu.

³³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 55.

³⁴ Více o pokusu např. A. N. LEONT'JEV, *O vytváření schopností*. Čs psychologie, 1961, č. 1, s. 1-9.

³⁵ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 56.

2.2.1 Vliv prostředí na vývoj hudebních schopností

Prostředí, ve kterém dítě žije, se promítá do jeho prožívání a chování, ale také působí na hudební rozvoj dětí. Protože naprostá většina dětí navštěvuje základní školu, (a i já jsem svůj výzkum prováděla v základní škole), není možné opomenout její vliv na vývoj hudebních schopností. Přestože ale má základní škola velmi významnou úlohu ve vývoji hudebních schopností v mladším školním věku i nadále je pro dítě zásadní prostředí rodiny. Jak moc důležité je rodinné prostředí pro vývoj hudebních schopností předkládá i Wagner³⁶ ve své studii, ve které nás seznamuje s novými argumenty, týkající se života hudebního genia W. A. Mozarta. Podle Wagnera (1998) byl Mozartův talent výsledkem jedinečné situace, na které měl zásluhu především Mozartův otec, který *"byl pokládán za nejlepšího učitele své doby."*³⁷ Mozartovo vzdělání bylo zaměřené výhradně na hudbu, nenavštěvoval školu a byl vzděláván doma. Rodinné prostředí Mozarta bylo zcela prosycené hudbou a měl také možnost se setkávat s předními osobnostmi tehdejšího hudebního světa. Podle Wagnera (1998) byla tato hudební socializace dítěte v historii naprosto ojedinělá.

Sedlák³⁸ tvrdí, že současná podoba rodiny nevytváří nejlepší podmínky pro hudební rozvoj dětí. Je to podle něj hlavně tím, že se v rodině změnilo postavení ženy. Ta musí nyní svoji čas dělit na péči o dítě a čas strávený v povolání, na rozdíl od dob, kdy žena zůstávala v domácnosti. *„Zaměstnanost matky se nemusí ve výchově projevit zcela negativně, najde-li si matka alespoň omezený čas pro dítě a je-li funkce sociálních dětských zařízení, které ji zastupují, na patřičné výši.“*³⁹

Hudební psychologové se však shodují na tom, že pro to, aby dětský hudební vývoj probíhal optimálně, měl by se doma provádět například společný zpěv, uvědomělý poslech, hudební hry, společné muzicírování a další hudební činnosti.

2.2.2 Vztah hudebních a obecných schopností

Postihnout kladné vztahy mezi hudebními schopnostmi (zvláštními, nebo speciálními) a všeobecnými je značně složité. Jelikož zvláštní schopnosti jsou vázány k určitému druhu

³⁶ WAGNER, M. *Mozart: an anomaly in the history of music. High Ability Studies.* 1998. s. 115-124.

³⁷ WAGNER, M. *Mozart: an anomaly in the history of music. High Ability Studies.* 1998. s. 116.

³⁸ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy.* 2., upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 16.

³⁹ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte.* 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1974, s. 78.

činnosti, lze je ostřeji vymežit a snadněji měřit. Naproti tomu pojem *obecné schopnosti* má značný rozptyl a i přes mnohá úsilí spousty psychologů není pořád zcela vyjasněný.

*„Obecné a zvláštní schopnosti jsou součástí struktury lidské osobnosti, v níž se pojí s dalšími osobnostními složkami: volními, emocionálními, se sklony a zaměřením. Jen v jednotě lidské osobnosti mohou být schopnosti adekvátně zkoumány.“*⁴⁰ Svědčí o tom řada výzkumů, které přesvědčivě ukazují, že speciální schopnosti jsou propojeny s obecnými (inteligencí) a nelze je tedy chápat staticky jako izolované duševní složky. Rozvoj hudebních schopností tedy zvedá úroveň intelektu a naopak.

Výrazné kladné vztahy mezi vysoce rozvinutými hudebními schopnostmi a schopnostmi všeobecnými - tedy inteligencí, byly potvrzeny také psychologickými analýzami vynikajících skladatelů (Bach, Beethoven, Händel, Haydn, Mozart⁴¹), jež vedle výrazného hudebního talentu vykazovali i vysoký inteligenční kvocient (IQ). *„Pokud se objeví výrazné disproporce mezi obecnými a speciálními (např. hudebními schopnostmi), pak jde o výjimky, které se mohou vyskytnout v téměř nekonečné variabilitě osobní struktury, a nelze je proto zevšeobecňovat.“*⁴²

Vztahy hudebních schopností a obecné inteligence byly prověřeny na základních školách s rozšířenou hudební výchovou. Ty probíhaly především v Maďarsku, později i u nás a na Slovensku. Zmíněné výzkumy ukázaly, že děti, které se zaměstnávají hudbou intenzivně, prospívají lépe i v jiných předmětech. Tento transfer se potvrdil mnoha způsoby, z nichž zmíním ty nejdůležitější.

Jak uvádí Sedlák,⁴³ specifický transfer se projevil tím, že rozvoj pěveckých dovedností a hudebního sluchu kladně ovlivnili řečový projev. Experimentálně byl také znovu potvrzen v lingvistice již dříve známý kladný vliv rozvitého hudebního sluchu na osvojování cizího jazyka. Zjistilo se též, že jemně diferencovaná motorika, kterou děti získávají na těchto školách každodenním zpěvem, hrou na hudební nástroj a hudebně pohybovou výchovou, zlepšuje písemné a výtvarné projevy. Hudebně pohybová výchova upevňuje zase psychomotorické schopnosti dítěte a zajišťuje ladnost i pružnost tělesných pohybů. Výcvik ve čtení not, který se provádí v maďarských školách již od prvního ročníku, podporuje smysl pro

⁴⁰ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 43.

⁴¹ Tyto skladatele s vysokým IQ uvádí americký hudební psycholog a sociolog P.R. Farnsworth.

⁴² SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 44.

⁴³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.

prostorovou orientaci. Bylo dokázáno, že hudební diktáty a intonační cvičení rozvíjejí hudební sluch, paměť, představivost, posilují též pozornost, přesnost a rychlou reakci.

Výzkumy v maďarských školách potvrdily i existenci obecného transferu, který je spjat s celým psychickým vývojem jedince i s jednotou obecných a speciálních schopností. Hudba zde zasahuje do sféry rozumových schopností, mravního a charakterového profilu jedince.

Velmi pozitivní vliv intenzivního pěstování hudby na maďarských školách se projevil i v oblasti psychohygienické a terapeutické. Denní zpěv a múzické činnosti naplňují školní ovzduší optimismem a radostí z tvořivé práce. Hudbou se kompenzuje i duševní únava a časté přetěžování žáků velkými psychickými nároky v naukových předmětech. Racionální oblast psychiky se tak vyrovnává s vnímáním a cítěním dětí. Získaná duševní rovnováha má pak kladnou odezvu v dospívání a projevuje se v širších zájmech, vztazích k životu a dokonce i při volbě povolání.

Závěry výzkumů na maďarských školách jsou potvrzovány i novějšími psychologickými studii (u nás např. J. Kulky⁴⁴), které objasňují některé zákonitosti uplatňující se při vlivu hudby na kognitivní funkce člověka. Tyto studie nás tedy ujišťují, že *„vyšší kvalita hudebnosti ovlivňuje kladně i oblast obecné schopnosti člověka, jeho intelektuální a kognitivní rozvoj.“*⁴⁵

Pokud bychom řešili vztah hudebních a jiných speciálních schopností, bude se jednat o vazbu zejména k jiným uměleckým schopnostem (výtvarným či literárním), popřípadě ke schopnostem matematickým. O těchto vazbách bývá mezi psychology poměrně často diskutováno, ale průkazného materiálu, který by tuto problematiku blíže přiblížil, je zatím málo. Starší výzkumy (V. Haecker, T. Ziehen⁴⁶) zjistily zvláště u mužů vztahy mezi hudebními a výtvarnými schopnostmi a ještě výraznější vztahy našli tito autoři mezi hudebními a literárními schopnostmi.

⁴⁴ KULKA, J. Kognitivní vývoj dítěte a hudební komunikace. V *Psychologie v Československu*. K Mezinárodnímu roku dítěte 1973. Praha 1979, s. 261-266.

⁴⁵ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 46.

⁴⁶ HAECKER, V., ZIEHEN, Th. *Zur Vererbung und Entwicklung der musicalischen Begabung*. Liepzig 1922.

2.3 Vybrané hudební schopnosti a jejich charakteristika

Ve své práci jsem vycházela z již uvedené Sedlákovy klasifikace hudebních schopností⁴⁷, nyní ji předkládám ještě zkráceně:

1. Hudebně sluchové - tyto schopnosti zajišťují rozlišování tónů (např. výšky, hlasitosti, barvy atd.)
2. Psychomotorické - tyto schopnosti umožňují chápat časové členění hudby a projevovat to regulací pohybů při hudbě
3. Analyticko-syntetické - tyto schopnosti pomáhají identifikovat hudební útvary. Autor dále uvádí specifické struktury, které se vytvářejí na pozadí těchto schopností, jsou to: hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost.
4. Hudebně intelektové schopnosti - pod tyto schopnosti zařazuje hudební fantazii a hudební myšlení

Pro svůj výzkum jsem ze Sedlákovy klasifikace vybrala ty schopnosti, které lze dobře zkoumat a postihnout u dětí mladšího školního věku. Jsou to tedy

1. tonální a cítění (orientace v tonálních vztazích)
2. hudebně sluchové schopnosti (citlivost pro hlasitost a rozlišování výšky tónů)
3. rytmické cítění (citlivost pro rytmickou pulzaci)
4. hudební paměť (paměť pro melodii a rytmus)

2.3.1 Tonální cítění

„Tonalita je hudebně výrazový prostředek neodmyslitelně spjatý s melodií. Považujeme ji za organizační princip melodie, za strukturu, v níž se uplatňují vztahy a funkční závislosti jednotlivých tónů vzhledem k tónům tónického kvintakordu. Je to tedy organizující princip výškových vztahů a integrální složkou melodických útvarů.“⁴⁸

Rozvoj a výchova tonálního cítění je podmíněna vždy oblastí hudební kultury, v níž se jedinec nachází. V evropské dur-moll tonalitě se tóny dělí na hlavní (první, třetí a pátý stupeň tóniny) a vedlejší (ostatní stupně tóniny). Druhým znakem naší tonality je přesně vymezená

⁴⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 50-51.

⁴⁸ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 125.

nejmenší vzdálenost mezi tóny – půltóny. Některé jiné hudební kultury (např. africké) zase využívají často ve výstavbě melodie menších vzdáleností než půltóny (tzv. mikrointervaly). V našich podmínkách se ale s menšími intervaly setkáme jen v hudebních experimentech.

„Tonální citění je schopnost emocionálně prožívat a chápat tonalitu, tj. tonální vztahy a funkční závislosti tónů v melodii.“⁴⁹ Melodie ukončená na některém z tónů tónického kvintakordu (tj. na některém ze statických tónů) vyvolává pocit ukončenosti, naproti tomu melodie zakončená na některém z vedlejších stupňů projevuje tendenci pokračovat dále.

Za jako jediný spolehlivý prostředek pro rozvoj hudebnosti bývá považována hudebními psychology intonace. Vokální intonace (intonare – zaznívat) je transformace notového zápisu hudebního útvaru v jeho adekvátní zvukovou podobu zpěvem, bez předchozího zaznění dané melodie. Zpěv z not, bez přípravy. V hudebně výchovném procesu má intonační výcvik (společně s cvičením sluchovým, hlasovým a rytmickým) nezastupitelný význam pro rozvoj hudebnosti.

Stále ale však přetrvává názor, že žák musí znát nejprve noty, než začne intonovat. V počátcích intonace však nemusíme znát noty, a i přesto lze podle nich intonovat. Je to proto, že pro začínající adepty zpěvu podle not je výhodná některá z tonálních intonačních metod, kde nepotřebují žádné zvláštní znalosti hudební teorie. Opírají se totiž o tonální citění. A to je součást hudebnosti – hudební schopnost – kterou mají všichni, kdo hrají, zpívají či poslouchají tonální hudbu. V procesu hry, zpěvu či poslechu tato jejich hudební schopnost vznikla a v opakovaných hudebních činnostech se stačila na určité úrovni upevnit. A druhým důvodem, proč nemusíme v počátcích intonace nezbytně znát noty, je to, že první intonační úkoly, které žákům ordinujeme, je intonace stupnicových postupů, tedy tónových řad. Melodie, které žáci podle not zpívají, se skládají pouze ze sousedních tónů v řadě.

Tonální a harmonické citění je těsněji spjato s biologickými faktory než kognitivními psychickými vlastnostmi. H. Moog našel zárodky melodického tonálního citění již u dětí ve věku dvou až tří let.⁵⁰ Projevují se podle něj tím, že *„pokud dítě při zpěvu zaintonuje nesprávně, pokračuje pak jakoby v nové tónině v relaci k tomuto nepřesně zaintonovanému tónu. S touto praktikou, ovšem již chápanou nikoli jako projev počátku vývoje tonálního citění, ale spíše jako výraz jeho zanedbání, se lze setkat u některých dětí i dospělých, kteří nejsou tzv. rozezpívání, tzn. nefunguje u nich dostatečně ovládnutí hlasového orgánu, hudebně*

⁴⁹ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, str. 127.

⁵⁰ MOOG, H. *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege*, Bd. 17. Mainz: 1968.

*kognitivní schopnosti jako hudební paměť nebo hudební představivost. Zcela výjimečně se může jednat o celkovou hudební retardaci.*⁵¹

F. Sedlák zaznamenává v období 5 až 6 let vznik harmonického citění, které navazuje bezprostředně na rozvoj citění tonálního.⁵²

Ve své práci budu zkoumat v oboru tonálního citění to, jestli žáci dokážou poznat mimotonální tón v melodii a zda poznají zakončenost melodie.

2.3.2 Hudebně sluchové schopnosti

V klasifikaci hudebních schopností jsem uvedla schopnosti hudebně sluchové, které se nazývají také hudební sluch. „*Ten umožňuje člověku orientovat se v tónovém prostoru a dovoluje mu identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vzájemné vztahy: výškové, dynamické, časové a témbrové (barevné).*“⁵³ Těm, kteří laicky řečeno "hudební sluch nemají", se říká amutici a my jich můžeme rozlišit dva druhy – expresivní a impresivní. Expresivní amúzie neznamená ztrátu schopnosti analyzovat tón, ale neschopnost intonovat (zpívat přesně) melodii, a to přesto, že takový člověk "uvnitř" melodii slyší dobře a je schopen vnímat, že ji nezpívá správně. Expresivní amúzie se tedy týká spíše dovednosti čistě zpívat než samotného sluchu. Impresivní amúzie znamená neschopnost nejen správně melodii intonovat, ale i neschopnost si ji správně představit. Impresivní amutik neslyší, že zpívá falešně a neslyší, když falešně zpívají ti okolo. Expresivní amúzie je mnohem častější, než amúzie impresivní. „*Naopak absolutní sluch znamená schopnost nejen vnímat správně nejen relativní složku melodie (intervalu), ale i její absolutní tonální posazení.*“⁵⁴

Mezi hudebně sluchové schopnosti řadí Sedlák⁵⁵ rozlišování výšky, barvy, délky a hlasitosti tónů. Tyto schopnosti jsou odrazem akustických veličin v lidském vědomí, který však není přesný, protože dochází ke zkreslením a transformacím. K těmto psychofyziologickým pojmům můžeme přiřadit akustické veličiny: k hlasitosti intenzitu, k výšce tónu frekvenci, k délce tónu trvání podnětu a k barvě tónů skladbu alikvotních tónů.

⁵¹ Dostupné z [www: http://khv.upol.cz/dokumenty/.../7Vyvoj%20sluchu%20pro%20harmonii.doc](http://khv.upol.cz/dokumenty/.../7Vyvoj%20sluchu%20pro%20harmonii.doc)

⁵² Sedlák, F. Hudební vývoj dítěte. Praha: Supraphon, 1974, s. 89.

⁵³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 127.

⁵⁴ Dostupné z: <http://mojeskola.net/hudebni-a-absolutni-sluch>

⁵⁵ SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990.

Z hudebně sluchových schopností se budu ve svém výzkumu věnovat rozlišování výšky tónů a schopnosti orientovat se v tónovém prostoru. Vnímání a diferenciací výšky tónu je z psychologického hlediska složitý jev. Rozlišování výšky tónů znamená schopnost postihnout minimální změny ve frekvenci. Pro výšku tónů byla zavedena jednotka cent, přičemž většina lidí dokáže rozlišovat v rozmezí 6-40 centů.

Velmi úzce totiž souvisí i s dalšími hudebními schopnostmi jako je např. barva tónu (nebo-li tónu). U vyšších tónů se nám zvuk jeví jako tenčí, lehčí atd., zatímco nižší tóny cítíme jako tlustší, těžší atp. Dále také Sedlák (2013) uvádí, že nehudební lidé určují výšku především podle tónu, zatímco hudebníci, dokážou odlišit tón a výšku a správně určit výšku tónu, i když tón nemá obvyklý tón. Schopnost rozlišování výšky je autory většinou považována za velmi důležitou komponentu hudebnosti.

2.3.3 Rytmické cítění

Rytmus (latinsky *rythmos*) je pravidelné střídání, či opakování zvuku nebo částí nějakého děje. Nacházíme jej v přírodě, ve vesmíru, v našem těle atp. „*Hudební rytmus si můžeme pracovním vymezením jako základní hudebně výrazový prostředek, organizující hudbu v čase. Způsob strukturace hudebního času závisí na jednotlivých složkách rytmu, jimiž jsou: puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo. Tyto složky jsou vzájemně propojené a neoddělitelné, rovněž tak jako samotný rytmus ve smyslu časové organizace je neoddělitelný od zvukové stránky hudby.*“⁵⁶ Nás ale zajímá hudební podstata rytmu, zejména rytmické cítění (smysl pro rytmus), což je velice důležitá a nezbytná část hudebnosti.

„*Rytmické cítění považujeme za schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet.*“⁵⁷ Psychologická podstata rytmického cítění je složitá a v naší literatuře prozatím málo prozkoumaná. Uspokojivější situace je především v americké literatuře. Například Gardner⁵⁸ se sice klasifikací hudebních schopností příliš nezabývá, ale stanovuje pouze dva hlavní aspekty, které tvoří „jádro“ hudby. Tyto dva hlavní aspekty jsou melodie, a právě rytmus (za ně autor zařazuje ještě tón zvuku). Podle Gardnera (1999) se také v hudbě některých kultur uplatňuje více melodie (země Orientu) a v některých zemích zase rytmus (africké země).

⁵⁶ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 116.

⁵⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 120.

⁵⁸ GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.

Zvláštností rytmického cítění je, že sice je zprostředkováno hudebně sluchovými schopnostmi, ale také se zde významně uplatňují především motorické složky schopností. Podstatou rytmického cítění je vazba hudby na čas a to, že je hudba časově členěna. Podle Fraňka⁵⁹ je rytmus charakterizován dvěma základními vlastnostmi zvuků - jejich seskupováním a periodickým opakováním. Motorický základ u rytmického cítění zdůrazňuje i Těplov⁶⁰, který zmiňuje, že motorika není pouze výsledkem, ale i podmínkou rytmického cítění. Rytmus se tedy nedá oddělit od motorických pohybů, rytmus není jedincem pouze slyšen, ale také utvářen. Tyto rytmické pohyby mohou přitom být zcela neuvědomované jedincem (např. pohyby hlasového, dýchacího ústrojí). Rytmus však nelze redukovat pouze na motorickou složku.

Ve svém výzkumu se budu věnovat také rytmickému cítění – konkrétně paměti pro rytmus.

2.3.4 Hudební paměť

„Paměť je schopnost centrální nervové soustavy uchovávat a používat informace o předchozích zkušenostech.“⁶¹ Jde o proces vštěpování (kódování), uchovávání (retence) a vybavování (reprodukce) zkušenosti. Ve spojení s hudbou vzniká naprosto nezbytná hudební schopnost, bez které by nemohla existovat ani hudba, ani hudební činnosti. Hudební paměť stojí na základě vzniku hudební zkušenosti.

„Hudební paměť je schopnost nervové soustavy člověka přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat, tj. znovupoznávat, případně reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí.“⁶²

Sedlák⁶³ fáze v hudebně paměťovém procesu dále ještě konkrétně vyčleňuje, jsou to:

- vstup (příjem) hudby a její osvojení
- zapamatování hudby a její retence (podržení)
- výstup, tj. vybavení si vnímané a prožité hudby ve formě znovupoznání a reprodukce

⁵⁹ FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.

⁶⁰ TĚPLOV, B. M. *Psychologie hudebních schopností*. Praha: Státní hudební nakladatelství, 1965 .

⁶¹ KRÁLÍČEK, P. *Úvod do speciální neurofyziologie*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. s. 217.

⁶² SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 139.

⁶³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 139.

Sedlák (2013) také dále uvádí další činitele, které také ovlivňují hudební paměť, jsou jimi:

- vnímající subjekt - zde zdůrazňuje především dřívější hudební zkušenosti, které zásadně ovlivňují vnímání hudby a promítají se do paměti pomocí pamětních vzorců.
- výstavba a charakter hudebního díla - proces zapamatování je podle Sedláka (2013) určován též samotným hudebním dílem, jeho tektonikou, charakterem, emocionální a motivační účinností. Rozhodující je i technická přístupnost díla, jeho zpracování a logika hudební výstavby.
- Učení - Bylo pokusně zjištěno, že informace získané učením ovlivňují biochemickou strukturu mozku. Nejde však jen o pouhé opakování hudebního díla, ale především o jeho restrukturuaci a porozumění, které je předpokladem trvalého zapamatování. Nedojde-li k porozumění, zapamatování je ohroženo.

V mém výzkumu se věnuji hudební paměti ve větší míře, a to dvěma úkoly pro zjištění úrovně paměti pro rytmus a jedním úkolem na paměť pro melodii.

3 VÝVOJ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ

V této kapitole krátce představím hudební vývoj dítěte v raných obdobích, nejprve vývoj v prenatálním období a dále tak, jak je dělí Sedlák.⁶⁴ Tedy období předškolního věku (období nemluvněte a batolete a období návštěvy MŠ) a období mladšího školního věku, tedy prepubescence, o kterém pojednám podrobněji. Nejprve se zaměřím na obecnější vývoj (např. kognitivních schopností, paměti atd.), a potom již konkrétně na hudební vývoj. Nakonec se budu zabývat metodami rozvoje hudebních schopností v mladším školním věku a jejich nedostatky.

3.1 Vývoj hudebních schopností v raných obdobích

3.1.1 Prenatální období

To, zda je dítě ovlivňováno hudbou již v prenatálním stádiu, je velmi populárním a vyhledávaným tématem. Z našich psychologů se tímto zabývá například Franěk,⁶⁵ dle kterého je dítě ovlivňováno dvěma typy zvuků. Jsou to zvuky vytvářené tělem matky a zvuky z okolí. Zvuky vytvářené tělem matky jsou pro dítě mnohem intenzivnější, přesto však dokáže reagovat i na vnější zvuky. O schopnosti reakce na akustické podněty hovoří i Langmeier a Krejčířová⁶⁶. Podle ní tyto reakce přicházejí již v šestém měsíci prenatálního stadia. Franěk (2005) i Langmeier a Krejčířová (2006) shodně hovoří o paměti na hudbu či zvuky u dítěte v prenatálním období. Franěk (2005) pro důkaz existující paměti pro hudbu pojednává o výzkumech, kdy se dítě při opakovaném poslechu skladby projevovalo pohybem.

Franěk (2005) se také zamýšlí nad tím, zda mají prenatální hudební podněty pro dítě nějaký zvláštní význam, přičemž poznamenává problematičnost zkoumání této otázky. První možný význam nachází v tom, že mozková kůra dítěte v prenatálním stádiu není ještě rozvinutá, proto se musí paměťové stopy ukládat jiným, pravděpodobně lepším způsobem než v pozdějších obdobích. Druhý význam nachází v emocionálním působení hudby na dítě. Je

⁶⁴ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 322.

⁶⁵ FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.

⁶⁶ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

možné, že prenatální vnímání hudby může pomoci rozvíjet emocionální reakci dítěte na hudbu.

3.2 Předškolní věk

3.2.1 Období nemluvněte a batolete

V tomto období se hudební projevy těsně vážou na motoriku. Sluchový analyzátor začíná fungovat již několik dní po narození a může zpracovávat také hudební podněty. Mezi druhým až pátým měsícem reaguje kojeneček na hlas a zpěv matky dříve, než na zvuky hudebních nástrojů. Ve třetím až čtvrtém měsíci obrací hlavičku směrem ke zdroji zvuku. Po půl roce byl také zaznamenán jako jeden z prvních sociálních projevů úsměv dítěte na matčin zpěv.

Do šesti měsíců věku dítě reaguje při zpěvu, či poslechu melodie na větší intervaly (kvintu, tercii), ke konci prvního roku již na celý tón, dokonce i půltón. V období šesti měsíců se projevuje také velká radost dítěte ze zvuků. Vyžaduje jejich opakování a chce je také samo vyluzovat. *„Z vnímané hudby upoutává dítě nejprve rytmus i tempo hudby, náhlé dynamické změny, hudební přízvuk (akcent) a výrazné změny barvy (témbru). Teprve pak se rozvíjí citlivost k výšce tónů, a to nejprve k větším výškovým rozdílům.“*⁶⁷

Tělesné reakce na rytmické podněty se probouzejí u dítěte velmi brzy. Ostře rytmizovaná a výrazná melodie probudí zájem již u šesti měsíčního dítěte. V půldruhém roce reaguje většina dětí na hudbu tělesně (rukama, nohama, hlavou, trupem) velmi živě a tím vyjadřuje radost z hudby a pohybu.

Rozsah hlasu novorozence je malý. Jeho poloha je sice individuální, ale pohybuje se kolem a1. Podle výzkumů M. Kodejšky⁶⁸ děti ve věku jednoho a půl roku dokážou zpívat krátké rytmicko-melodické prvky v transpozici. *„Vjem hudební výšky se u nich postupně zkvalitňuje, když se naházejí ve stejných hlasových, pohybových i zrakových situacích*

⁶⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 325.

⁶⁸ KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, s.15.

v *podnětném rodinném prostředí*.⁶⁹ Do třetího roku se zdokonaluje řečový projev i přesnost pěvecké reprodukce. Rozsah pěveckého hlasu je u batolete individuální, ale většinou se pohybuje v rozsahu velké tercie (nejčastěji v rozpětí e1-g1). Pouze u pěvecky disponovanějších dětí až čisté kvinty. Asi v polovině třetího roku (kromě přesnějšího vnímání a reprodukce) můžeme u dítěte zaznamenat spontánní zpěv, který vyjadřuje jejich pocity a nálady, ale obsahuje i první operace s hudbou.

3.2.2 Období navštěvování mateřské školy

Období navštěvování mateřské školy je jednou z nejdůležitějších etap hudebního vývoje. V tomto období se uplatňují se vlivy kolektivní výchovy, jelikož naprostá většina dětí navštěvuje mateřskou školu. Je-li výchova v mateřské škole kvalitní, může zabezpečit i plynulý hudební rozvoj dětí. Někdy je i možné dokonce nahradit funkci rodiny (optimální podněty však dostává dítě tehdy, je-li kolektivní výchova ve školce skloubena s výchovným působením matky, s jejím citovým vztahem k dítěti a ke zpěvu).

V této době pokračuje rozvoj sluchového analyzátoru, obzvláště jeho výškově diferenciatní schopnost. Ta se projevuje se v pěveckých dovednostech i soustředěnějším poslechu hudby. Upevňuje se také tonální citění. Charakter tonálního citění je ovlivňován strukturou vnímané hudby, a proto zpěvem mollových písní je možno již v předškolním věku položit základy také tonálnímu citění mollovému. Bezprostředně na rozvoj tonálního citění navazuje rozvoj citění harmonického.

Výzkumy mnoha autorů prokázaly, že dítě dokáže rozlišit výraz skladby a proniká postupně k jejímu obsahu. Již děti ve věku čtyř let jsou schopny rozlišit ve vnímané hudbě základní emoce (veselý, smutný, rozzlobený, polekaný) a ukázat citový výraz na příslušném obrázku lidské tváře.

V této době se zlepšuje koordinace tělesných pohybů a tak vznikají předpoklady pro hru na dětské nástroje. V tomto věku je již podle pedagogických výzkumů (u nás to dokazuje zejména práce učitelek ZUŠ Z. Janžurové a M. Borové⁷⁰) možné začít s výukou na klasické hudební nástroje.

⁶⁹ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 326.

⁷⁰ JANŽUROVÁ, Z.; BOROVIČKOVÁ, M. *Klavírní školička pro děti 4-7 leté*. Praha: Panton, 1978.

V předškolním věku nejsou ještě všechny hrtanové svaly v plné funkci, což způsobuje tzv. falzetové tvoření hlasu, při němž hlasivky nekmitají celou hmotou, ale převážně na okrajích hlasové štěrbiny. Dětský hlas nesnáší v tomto věku dlouhé zatížení, fyziologická hranice jeho výškového rozsahu nesmí být překračována. Hlasový rozsah dětí v tomto věku se pohybuje okolo d1-b1. I když se výsledky výzkumů liší, autoři se shodují, že individuální rozdíly jsou větší při horní hranici hlasového rozsahu než při dolní. Rozsah se zvětšuje úměrně s věkem a pěveckou aktivitou.

Sedlák⁷¹ uvádí, že výzkumy ukazují, že zatímco rytmus bývá zachycen věrně, asi jen 5 % čtyřletých a pětiletých dětí zazpívá píseň intonačně přesně, asi 60 % se přibližuje více či méně k jejímu melodickému obrysu, zbytek dětí reprodukuje tzv. monotonii.⁷²

3.3 Mladší školní věk

Toto období se ve většině civilizovaných zemí kryje s povinnou školní docházkou. U nás konkrétně na 1. stupni základní školy. „*Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem jeho biopsychickém a sociálním vývoji a vlivem soustavné hudební výchovy i v jeho rozvoji hudebním.*“⁷³ Kvalitní hudební výchova působí kladně i v celkovém psychickém vývoji dětí, může však být úspěšná jen tehdy, dosáhne-li dítě před vstupem do školy školní zralosti. Kvalitní hudební výchova má vliv na rozvoj všech analyzátorů. „*Hudební vnímání se rozvíjí zráním korových částí sluchového analyzátoru, sluchovými cvičeními a upevňující se koordinací mezi sluchem a hlasem.*“⁷⁴ Obrysové vnímání hudby uplatňující se ještě na počátku školní docházky přechází v analytické vnímání hudby. To umožní dítěti vniknout do hudby a pochopit vztahy mezi částí a celkem.

Poslechovými činnostmi vzrůstá také pozornost dítěte. Původní bezděčná pozornost přechází v pozornost úmyslnou, která umožní dítěti aktivně vnímat už i náročnější hudbu. Požadavek uvědomělé vokální intonace je již na začátku školní docházky je tedy plně oprávněný.

⁷¹ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 328.

⁷² Název pro vokální reprodukci nerespektující výškový pohyb melodie a pohybující se na jednom až dvou tónech.

⁷³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 329.

⁷⁴ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 329.

Hudebně psychologické výzkumy, které uskutečnil např. A. Bentley, ukazují, že roste i kapacita a funkce hudební paměti. Již šestileté dítě si je schopno vybavit v minulosti slyšený hudební útvar, je schopno reprodukovat neznámou melodii a zapamatovat si jednoduchý zpěv. Pokračuje také rozvoj motoriky. Toto období bývá nejčastěji voleno jako období vhodné pro začátek navštěvování základní umělecké školy. Biologickým zráním se také u dětí projevuje citové napětí při vnímání hudby. Vznikají hudební zážitky, které se uchovávají po celý život.

V tomto období prochází velkým vývojem dětský hlas, proto je velmi důležitý správný přístup a hlasová hygiena. Bylo prokázáno, že systematická pěvecká výchova vede ke značnému zvětšování hlasového rozsahu; „*omezený hlasový rozsah je především výsledkem malých pěveckých zkušeností dětí.*“⁷⁵ J. Skopal zase během výzkumu hlasových rozsahů⁷⁶ zjistil značné rozdíly u věkových skupin. „*Podle jeho výzkumných výsledků byl např. hlasový rozsah žáků první třídy v rozptylu $b - a^1$ až $b - d^2$, u dívek $a - a^1$ až $a - e^2$, u žáků 4. ročníku pak $a - h^1$ až $ges - gis^2$, u děvčat $g - h^1$ až $g - gis^2$ v závislosti na kvalitě pěvecké výchovy na různých školách.*“⁷⁷ F. Lýsek⁷⁸ dokonce uvádí, že někteří z jeho žáků sboristů mají i tříoktávový rozsah e-e3. V tomto věku je třeba rozvíjet dětskou hudební tvořivost, která se již objevila v předškolním věku a bez rozvoje by mohla zakrnět.

3.3.1 Metody rozvoje hudebních schopností v mladším školním věku

Kvalitní hudební výchova podporuje nejen hudební rozvoj, ale působí pozitivně i na celkovou psychiku dětí. Hudební výchova ale bude úspěšná pouze tehdy, dosáhne-li dítě před vstupem do školy školní zralosti, aby pak mohlo být schopno reagovat na požadavky vyučování. Pravidelná, a hlavně kvalitní výchova má kladný vliv na rozvoj všech analyzátorů.

Kvalita hudební výchovy dětí mladšího školního věku je nesmírně důležitá. Jejím úkolem je všestranně hudebně rozvinout dítě prostřednictvím různorodého souboru činností. Podstatné je především vytvoření pěveckých návyků u dětí, vytvořit schopnost soustředěného poslechu skladeb přiměřených věku, kultivovat pohybové vyjádření na hudbu a rozvíjet

⁷⁵ TICHÁ, A. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti žáků*. Praha : PedFUK, 2007, s. 28.

⁷⁶ SKOPAL, J. *Zákonitosti vývoje hlasového rozsahu a jejich souvislost s hudebně výchovným procesem na školách 1. – 3. stupně*. Disertační práce. Praha : PedFUK, 2005.

⁷⁷ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 330.

⁷⁸ LÝSEK, F. *Vox liberorum*. Brno: Blok, 1976, s. 46.

motoriku, která je potřebná ke hře na hudební nástroje. Tyto požadavky sice vypadají náročné, ale za předpokladu, že předškolní hudební výchova probíhala také kvalitně, není těžké jich dosáhnout.

3.3.1.1 Hlasová výchova

Podstatné zastoupení mají v didaktice hudební výchovy mladšího školního věku hlasová výchova a pěvecké činnosti. Žák by se měl naučit správnému postoji, posedu a držení těla při zpěvu. Podstatné pro správné tvoření tónu je hlavně dýchání. Soustředíme se na to, abychom žáky naučili takzvanému žeberně – bráničnímu dýchání, kdy využíváme celou kapacitu plic. Proto zařazujeme do výuky také dechová cvičení. V tomto věku také položíme základ navozování hlavového tónu a cvičíme a rozšiřujeme hlasový rozsah. Nezbytné je také položení základu přednesu písně, kdy by měli žáci pochopit, jak správným přednesem mohou ovlivnit povahu písně. Rozvíjet a kultivovat ale můžeme jen zdravý hlas, proto je nedílnou součástí hudební výchovy také hlasová hygiena. Celý proces hlasové výchovy vedeme v pozitivní a pohodové atmosféře, protože jen tak můžeme dosáhnout patřičného prožitku z vlastního zpěvu.

3.3.1.2 Intonace

Součástí učiva na 1. Stupni ZŠ je také intonační výcvik, ačkoli se s ním zde setkáváme jen výjimečně. V současné době je nejpoužívanější intonační metodou tonální písňová metoda Ladislava Daniela. Opírá se o tonální cítění a uplatňují se v ní dva principy – diatonické postupy a volné nástupy. Podmínkou zahájení výcviku je zdravý hlas a schopnost věrně a čistě reprodukovat tóny, úryvky a písničky. Sérii kroků začínáme rozlišováním výšky tónů, pohybu melodie a nácvikem diatonických postupů. Volné nástupy si děti vybavují pomocí opěrných písní – písní začínajících požadovaným stupněm. Součástí intonace je i sluchová analýza.

3.3.1.3 Nácviik jednohlasé písne

Nácviik jednohlasé písne patří k nejčastějším činnostem učitele HV. V nejnižších ročnících jej provádíme vokálně imitační metodou, kdy podstata nácviku spočívá v napodobování učitele žáky. Jednotlivé kroky následují v pořadí:

- motivace
- předvedení písne učitelem
- beseda o písni
- nácvik písne
- opakování a práce s písni.

V návaznosti na získání základních intonačních a rytmických dovedností zařazujeme i nácvik vokálně intonační metodou. Učitel tu vystupuje jako metodický průvodce – píseň si žáci „přečtou“ sami bez jeho ukázky (obtížné či dosud nepoznané intonační a rytmické prvky nacvičíme imitací – smíšený postup). Postup vokálně intonační metody je:

- analýza notového záznamu pomocí tóninového klíče
- intonace melodické linky
- samotný rytmus prostřednictvím rytmických slabik
- spojení melodie a rytmu a nahrazení rytmických slabik textem písne
- doplnění výrazových prostředků a následujících sloky písne.

Předpokladem úspěšného zvládnutí jsou nejen učitelovy pěvecké, intonační, rytmické a instrumentální dovednosti, ale i dovednosti metodické – schopnost děti správně vést, usměrňovat a vhodně motivovat.

3.3.1.4 Vícehlasý zpěv

Vícehlasý zpěv má v rozvoji hudebních schopností nezastupitelné místo. Rozvíjí smysl pro harmonii, polyfonii a intonační čistotu. Protože je podstatně složitější, začínáme s ním teprve po intonačně zvládnutém jednohlasu. K nácviku dvojhlasu můžeme přistoupit teprve po sezpívání třídy na jednohlasých písniích. Správnou přípravou dosáhneme vědomé interpretace vícehlasu, kdy žáci vnímají jednotlivé hlasy jako součást souzvuku, a vyvarujeme se tak pouze současně znějícímu zpěvu „izolovaných jednohlasů.“ Ten vede k intonační nečistotě, vzájemnému překřikování jednotlivých hlasů a tím i k neblahému estetickému

zážitku. Toto nebezpečí hrozí zejména, když nácvik dvojhlasu začínáme polyfonními vícehlasy.

Rozlišujeme totiž vokální vícehlas homofonní (z hlediska vnímání souzvuků vhodnější pro počátky nácviku) a vokální vícehlas polyfonní. Přípravnou fází tvoří rytmický vícehlas a kánon, sluchová analýza souzvuků, tzv. štafetový zpěv a zpěv prvního hlasu písničky žáky při současném vnímání druhého hlasu interpretovaného učitelem. V další fázi pracujeme s cvičeními a písněmi s prodlevou, s jednoduchými dvojhlasými popěvkami a s písněmi, jejichž druhý hlas je založen na střídání tóniky a dominanty. Největší důraz je kladen na cvičení a písničky v lidovém dvojhlasu včetně metodických pokynů jeho nácviku. Polyfonní vícehlas je zastoupen kánony a quodlibet.

3.3.1.5 Rytmus

Smysl pro rytmus je možné u dětí rozvíjet jako první z hudebních schopností, což ve svém díle zdůrazňovali mnozí významní hudební pedagogové minulého století. Zejména Carl Orff na rozvoji rytmických schopností postavil základ svých moderních hudebně didaktických metod a bohatosti rytmů využíval i ve svém díle kompozičním. Jestliže již v nejtětlejším věku je dítě schopno velmi intenzivně reagovat na rytmické podněty, věrně je imitovat, kreativním způsobem přetvářet a vyjadřovat pohybem, pak je více než logické hned v počátcích (v MŠ a v nižších ročnících ZŠ) rytmické cítění podněcovat a ve spojení s pohybem upevňovat.

Na 1.stupni základní školy vycházíme z rytmu řeči, drobných slovesných útvarů (dětská říkadla, rozpočítadla, krátké básně) a dětských písní. Významnou roli tu hraje tzv. hra na ozvěnu. Postupně se snažíme obsáhnout základní rytmické prvky – rytmus v užším slova smyslu, metrum, takty a ostinátní rytmy, které využíváme i v rytmických doprovodech písní či říkadel, v rytmickém vícehlasu, kánonu i v elementární improvizaci. Jako prostředek k vyjádření rytmu nám slouží deklamace, hra na tělo, rytmická hra na hudební nástroje a pohyb. Znalost rytmických délek not dětem umožní realizovat obtížnější, ale zato atraktivnější rytmické útvary a doprovody. Nacvičujeme ji pomocí rytmických slabik a fonogestiky.

3.3.2 Nedostatky v rozvoji hudebních schopností v mladším školním věku

Kvalita hudební výchovy dětí mladšího školního věku je velice důležitá a měli bychom v ní být svědky zvládnutí všech výše uvedených hudebních dovedností – samozřejmě v takové míře, které je žák schopen dosáhnout individuálně. Bohužel se v základních školách u nás vyskytuje v hudební výchově spousta nedostatků a málokdy najdeme v jedné hodině hudební výchovy nedostatek jen jeden.

Zásadní problém vychází z hudební nevzdělanosti a nepřipravenosti některých učitelů 1. stupně ZŠ. Často se stává, že hudební výchovu učí učitel/ka, která k hudební výchově nemá žádný vztah, nebo neměla možnost ji blíže a kvalitně poznat. To, že nehraje na žádný hudební nástroj nebo že „neumí zpívat“ nahrazuje monotónními činnostmi v hodinách hudební výchovy a to tak, že buď děti pouze poslouchají hudební skladby, nebo bez jakýchkoli didaktických zásad celou hodinu zpívají za doprovodu CD přehrávače, v lepším případě učitel hraje na nějaký nástroj a tímto stylem si „odbude“ celou hodinu například country nebo umělými písněmi. V téměř každé hodině hudební výchovy jedna z důležitých komponent chybí a jednou z těchto variant se setkal téměř každý z nás.

Kvalitní hudební výchova by ale měla být všestranně zaměřená. Podstatné je především vytvoření pěveckých návyků u dětí, vytvořit schopnost soustředěného poslechu skladeb přiměřených věku, kultivovat pohybové vyjádření na hudbu a rozvíjet motoriku, která je potřebná ke hře na hudební nástroje. Tyto požadavky sice vypadají náročné, ale za předpokladu, že předškolní hudební výchova probíhala také kvalitně, není těžké jich dosáhnout.

Opravdu univerzálních učitelů, kteří zvládají výuku všech výchov na 1. stupni ZŠ bez problémů je bohužel málo. V ideálním případě si učitelé alespoň vyjdou vstříc a na základě vzájemné domluvy si hodiny vymění podle toho, pro kterou výchovu mají příslušné kompetence, v méně ideálním případě dochází učit hudební výchovu aprobovaný učitel z 2. stupně ZŠ. Ten ale zase není dostatečně didakticky připraven na mladší žáky. Proto zastávám názor, že by měli být studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připravováni specializovaně - tedy měli by si k obecnému studiu zvolit jednu z výchov, tedy hudební, výtvarnou, nebo tělesnou výchovu.

4 MOŽNOSTI DIAGNOSTIKOVÁNÍ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ

Diagnózu hudebních schopností můžeme uskutečnit dvěma způsoby, a to projektivní (označované někdy jako netestovou) metodou a nebo metodou testovou. Každá z nich má své pro a proti. Sedlák⁷⁹ uvádí, že metody netestové usnadňují individuální přístup k žákům, poskytují nám výhodu přihlednutí k jejich momentálnímu psychickému stavu, ale jejich vadou je zase malá objektivita, kterou může způsobit subjektivní hodnocení zkoušejícího. Mnohem přesnější a objektivnější jsou testové metody.

Za dobu, kdy se hudební psychologové pokoušeli o diagnostikování hudebních schopností, vznikla dlouhá řada testů, ať už standardizovaných nebo ne. Z našich autorů se věnovali výčtu a charakteristice zahraničních i tuzemských testů zejména F. Sedlák⁸⁰ a I. Poledňák.⁸¹

4.1 Zahraniční testy hudebnosti

První pokusy o měření hudebních schopností pomocí testu spadají do 19. Století. Prvenství v tomto připadá Němci Carlu Stumpfovi. Na počátku 20. století vytvořil první sérii standardizovaných testů s názvem testy „talentu hudebního“ C. E. Seashore, který měl sice nějaké nedostatky, ale i přesto se stal východiskem pro další autory testového měření, například Winga a Bentleyho.

Anglický psycholog Herbert D. Wing vytvořil test, který si získal popularitu. „*Je určen dětem od 10 let a skládá se ze dvou částí – měření základních percepčních schopností a hudebního vkusu.*“⁸² Podobné měření jako Wing propracoval dále E. Gordon. „*Autor usiloval o to, aby testy postihovaly celistvost hudebního prožitku, na němž se podílí několik vrstev psychiky, a to včetně podvědomí a instinktivní roviny.*“⁸³

Arnold Bentley jako jediný z uvedených autorů zkonstruoval hudební testy vhodné již pro děti ve věku sedmi let. Tyto testy jsou jednoduché (děti lze testovat v běžných školních

⁷⁹ SEDLÁK, František. Účinný nástroj diagnostiky hudebních schopností: Diagnostika hudebnosti. *Hudební výchova*. 1998, roč. 6, č. 2, s. 19-21.

⁸⁰ SEDLÁK, F. K diagnostice hudebních schopností. *Estetická výchova*, 1976 / 77, roč. 17, č. 1–3.

⁸¹ POLEDŇÁK, I. Testování jako jedna z metod hudební diagnostiky. *Estetická výchova*, 1980, roč. 21, č. 2, s. 35–37, 49.

⁸² VACHUDOVÁ, Eva. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 9.

⁸³ VACHUDOVÁ, Eva. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 10.

podmínkách) a stručné (zaberou pouze 30 min.) a vzbudily asi největší pozornost, protože hudebně pedagogická praxe dlouho postrádala testy vhodné pro děti mladšího školního věku. Skládají se ze 4 částí – rozlišování výšky tónu, paměti pro melodii, paměti pro rytmus a analýzy akordů. Více se o Bentleyho testech můžeme dozvědět z článku F. Sedláka.⁸⁴

4.2 Testování hudebních schopností u nás

Ze starších podnětů pro tvorbu empirických testů hudebnosti můžeme jmenovat práce F. Sedláka⁸⁵. Ten se soustředil zejména na diagnostiku v kritickém období dítěte pro ontogenezi hudebních schopností. Mezi dalšími například H. Váňová⁸⁶ se od 80. let věnuje problematice tvořivosti dětí mladšího školního věku. Testování předškolních dětí se věnoval M. Kodejška a z novějších můžeme jmenovat i práci E. Vachudové, která zkonstruovala testy hudebnosti pro žáky 1. 4. a 6. ročníku s využitím audiovizuální techniky.

Z našich autorů se v testování hudebních schopností významněji prosadil M. Holas⁸⁷, „který kromě základních percepčních schopností zkoumá i tonální citění, smysl pro kontrast, symetrii hudební věty, smysl pro funkčnost hudebně výrazových prostředků. M. Holas se dlouhodobě věnoval i problematice konstrukce kolektivní i individuální části prověrky hudebnosti a anamnestického dotazníku pro zkoumání podnětnosti rodinného prostředí a zájmů dítěte.“⁸⁸

Holas jako podstatné při výzkumu hudebnosti dítěte pokládá:⁸⁹

- 1) „*Dosavadní hudební vývoj žáka, jeho zájmy, orientace, potřeby a hudební prostředí v jeho rodině.*
- 2) *Stupeň rozvoje jednotlivých hudebních schopností žáka*
- 3) *Projevy žáka ve vyučovacím procesu a při mimoškolních hudebních činnostech a aktivitách.*“

Z Holasova testování hudebních schopností jsem vycházela ve svém výzkumu.

⁸⁴ SEDLÁK, František. Účinný nástroj diagnostiky hudebních schopností: Diagnostika hudebnosti. *Hudební výchova*. 1998, roč. 6, č. 2, s. 19-21.

⁸⁵ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. 2., upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 53-59.

⁸⁶ VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989, 196 s. Comenium musicum.

⁸⁷ HOLAS, M. *Úvod do hudební diagnostiky*. Praha : SPN 1985.

⁸⁸ VACHUDOVA, Eva. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 13.

⁸⁹ HOLAS, M. *Úvod do hudební diagnostiky*. Praha : SPN 1985. s. 10.

5 VÝZKUM

5.1 Vymezení oblasti zkoumání a výzkumné otázky

Ve svém výzkumu se budu zabývat stavem hudebních schopností v mladším školním věku. Budu zkoumat podnětnost hudebního prostředí v rodině, které na tyto děti působí. Zajímá mě zejména souvislost mezi hudebním prostředím v rodině a vývojem hudebních schopností u těchto dětí. Z výsledků bych ráda vysledovala jisté korelace mezi těmito dvěma faktory, avšak na základě prostudované literatury se domnívám, že podnětnost rodinného prostředí bude hrát průměrnou roli.

Výzkum byl prováděn v Základní škole Kozojedy a zúčastní se ho 4. a 5. třída této školy. Jedná se o normální základní školu, která není specializována na hudební výchovu. Celkem se výzkumu zúčastnilo 26 dětí ve věkovém rozmezí 9,25 – 11,5 roku, mezi nimi je 10 chlapců a 16 dívek. Žádné z těchto dětí nemá žádnou lékařsky potvrzenou sluchovou vadu. Všechny děti projdou hudebním testem, který je popsán níže.

Dále se výzkumu zúčastní rodiče dětí, kteří vyplní dotazník (viz příloha) ohledně hudebního prostředí v rodině. Rodičů se celkem zúčastní 25 - v souboru dětí, které se zúčastnily výzkumu je jeden pár sourozenců, kteří sdílí rodinné hudební prostředí).

Výzkumnou otázku můžeme tedy formulovat takto:

Můžeme identifikovat nějaké souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní hudebních schopností dítěte?

5.2 Výzkumné metody

Ve svém výzkumu jsem použila tyto metody:

- a) test pro zjišťování hudebních schopností
- b) dotazník pro rodiče mapující hudební prostředí v rodině

5.2.1 Test pro zjišťování hudebních schopností

Ve svém výzkumu jsem vycházela z Holasových testů z 80. let⁹⁰. Vybrala jsem kolektivní test hudebně sluchových schopností. Pro své potřeby jsem omezila rozsah testu a celkově ho upravila tak, aby byl vodný pro 4. a 5. třídu ZŠ. Vhodnost testu pro tuto věkovou kategorii žáků jsem ověřila pretestem, kterého se zúčastnili dva žáci stejných tříd z jiné ZŠ. Žák, který se hudebně vzdělává v ZUŠ získal v testu 32 bodů z možných 34, druhý žák získal 26 bodů z možných 34. Bodová hodnocení jsou přejata také od Holase (1985).

Tento test obsahuje osm subtestů, kterými můžeme zkoumat orientaci v tónovém prostoru, výškově rozlišovací schopnost, tonální citění, melodickou a rytmickou hudební paměť a analyzovat počet tónů ve vícezvuku.

Tento test uvedu motivačně jako soutěž a zadám ho žákům hromadně. Žáci si nejprve pozorně vyslechnou čtené instrukce ke každému subtestu, poté se ujistím, že jsou připraveni a nakonec se ujistím, že všichni úkol dokončili a jsou připraveni přejít k dalšímu. Za každou správnou odpověď udělím jeden bod, za nesprávnou 0 bodů.

5.2.1.1 Subtest I.A – Orientace v tónovém prostoru

V subtestu IA zkoumám schopnost žáků určit vyšší nebo nižší polohu jedné a té samé melodie v intervalu od sekundy po oktávu. V příkladech jsem použila úryvky lidových písní.

Příklad č.1 - stejné

Piano



Příklad č. 2 - vyšší

Piano



⁹⁰ HOLAS, M. Úvod do hudební diagnostiky. Praha : SPN 1985.

Příklad č. 3 – nižší

Piano



Příklad č. 4- stejné

Piano



Příklad č. 5 – vyšší

Piano

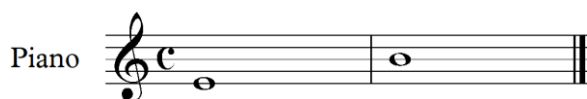


5.2.1.2 Subtest I.B – výškově rozlišovací schopnosti

V subtestu IB zjišťuji, zda žáci dokáží odlišit od stálého tónu vyšší nebo nižší tón.

Příklad č. 1 – vyšší

Piano

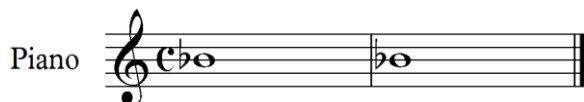


Příklad č. 2 - nižší



Příklad č. 3 – stejný

Piano

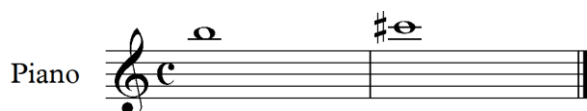


Příklad č. 4 – nižší



Příklad č. 5 – vyšší

Piano



5.2.1.3 Subtest II.A – Tonální cítění (zakončenost melodie)

V subtestu IIA zkoumám schopnost žáků správně poznat zakončenost melodie. Ze tří možností vyberou tu, kterou pokládají za správnou.

Příklad č. 1 – zakončená první melodie

Piano



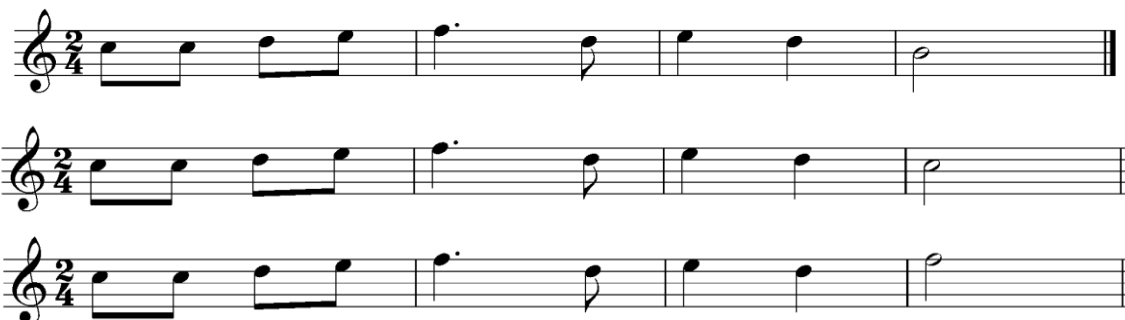
Příklad č. 2 – zakončená druhá melodie

Piano



Příklad č. 3 – ukončená druhá melodie

Piano



5.2.1.4 Subtest II.B – Tonální cítění – mimotonální tón

Další subtest IIB zjišťuje, zda jsou žáci schopni poznat mimotonální tón v jednoduché melodii. Za mimotonální považují tón, který nepatří do dané tóniny. Hudební představě a tonálnímu cítění žáka napomáhá, že úryvky jsou vzaty z nápěvů lidových písní.

Příklad č. 1 – správně



Příklad č. 2 – nesprávně



Příklad č. 3 – nesprávně



Příklad č. 4 – správně



Příklad č. 5 – nesprávně



5.2.1.5 Subtest III.A – hudební paměť (paměť pro melodii)

V subtestu IIIA zjišťují, zda žáci dokáží postřehnout změnu v melodii, kterou již před tím slyšeli. Modely jsou čtyřtaktové, v dvoudobém nebo třídobém taktu.

Příklad č.1 – jiná melodie



Příklad č. 2. – jiná melodie



Příklad č. 3 – stejná melodie

Piano



Příklad č. 4 – jiná melodie

Piano



Příklad č. 5 – stejná melodie

Piano



5.2.1.6 Subtest III.B – hudební paměť (paměť pro rytmus)

Podobně postupuji také v subtestu III.B , kdy zkoumám schopnost žáků postřehnout rytmickou změnu v melodii. Obměna probíhá v rámci čtvrt'ových a osminových hodnot.

Příklad č. 1 – jiný rytmus

Piano



Příklad č. 2 – stejný rytmus

Piano



Příklad č. 3 - jiný rytmus

Piano



The musical notation consists of two staves in 2/4 time. The melody is written in a single voice. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. There are sharps on the first two notes (G and A) and a flat on the third note (B).

5.2.1.7 Subtest III.C – hudební paměť (paměť pro rytmus)

V dalším subtestu zkoumám schopnost žáků postřehnout změnu v rytmickém úryvku.

Příklad č. 1 – stejný rytmus

Piano



The musical notation consists of two staves in 3/4 time. The melody is written in a single voice. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. All notes are quarter notes.

Příklad č. 2 – jiný rytmus

Piano



The musical notation consists of two staves in 2/4 time. The melody is written in a single voice. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The first six notes are quarter notes, and the last five notes are half notes.

Příklad č. 3 – jiný rytmus

Piano



The musical notation consists of two staves in common time (C). The melody is written in a single voice. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The first six notes are quarter notes, and the last five notes are half notes.

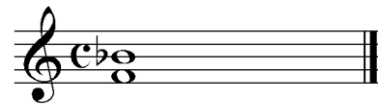
5.2.1.8 Subtest IV.A – analýza vícezvuku

V posledním subtestu mají žáci za úkol určit počet tónů v zahraném vícezvuku (dva, tři, nebo čtyři tóny)

Příklad č. 1 – tři tóny



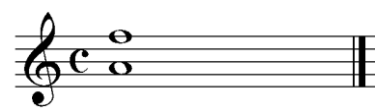
Příklad č. 2 – dva tóny



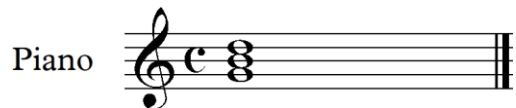
Příklad č. 3 – čtyři tóny



Příklad č. 4 – dva tóny



Příklad č. 5 – tři tóny



6 PREZENTACE DAT

6.1 Výsledky testu hudebních schopností

Následující tabulka obsahuje výsledky bodového hodnocení dětí v jednotlivě zkoumaných hudebních schopnostech. Dětem bylo přiděleno číslo podle výsledku v testu hudebních schopností.

Tabulka č. 1

ČÍSLO	JMÉNO	třída	I.A	I.B	II.A	II.B	III.A	III.B	III.C	IV.A	SOUČET
1	Petr K.	4 .	4	4	3	5	4	2	3	5	31 b.
2	Hana J.	4.	5	5	2	5	3	3	3	4	30b.
3	Jana S.	5 .	5	5	2	5	3	2	3	5	30 b.
4	Věra J.	5.	5	4	2	5	3	3	3	4	29 b.
5	Martin Š.	4 .	4	5	2	5	3	2	3	4	28 b.
6	Václav B.	5.	5	5	1	4	4	3	2	2	26 b.
7	Matěj M.	4.	4	5	2	5	3	2	1	4	26 b.
8	Jaroslav B.	4.	4	3	3	5	4	1	2	3	25 b.
9	Kateřina U.	4.	5	5	1	4	4	2	2	2	25 b.
10	Terezie H.	4.	5	5	0	5	5	0	2	3	24 b.
11	Dagmar J.	5.	5	5	2	4	3	2	1	2	24 b.
12	Tereza V.	5.	3	4	2	4	4	3	1	3	24 b.
13	Marek Ch.	4.	4	5	1	4	3	1	2	2	22 b.
14	Viktorie L.	4.	4	5	3	4	3	1	0	1	22 b.
15	Tomáš P.	5.	4	5	1	3	3	1	2	3	22 b.
16	Denisa K.	4.	1	3	1	4	4	0	3	5	21 b.
17	Lenka Ř.	5.	4	5	1	5	5	1	0	0	21 b.
18	Ilona B.	5.	4	5	2	3	2	0	3	1	20 b.
19	Hedvika K.	5.	4	5	2	3	3	2	3	1	20 b.
20	Adam N.	4.	5	2	1	3	4	1	3	1	20 b.
21	Jakub F.	5.	5	1	2	5	3	2	1	5	19 b.
22	Michaela F.	5.	4	3	2	4	2	2	0	2	19 b.
23	Vanessa K.	4.	2	1	3	4	4	0	2	2	18 b.
24	Tereza P.	4.	2	2	0	4	3	2	1	4	18 b.
25	Žaneta S.	5.	3	3	0	4	4	1	2	1	18 b.
26	Lukáš F.	4.	2	3	1	2	2	1	2	4	17 b.

6.2 Hudební prostředí v rodině – zpracované dotazníky

Konkrétní odpovědi na jednotlivé otázky z dotazníků uvedu v přehledové tabulce. V prvním sloupci této tabulky jsou pořadová čísla dětí a ve druhém sloupci odpovědi jejich rodičů. Ve třetím sloupci vytvořím stručnější kategorizaci odpovědí, podle které budou děti rozděleny na 2-3 skupiny podle různých kritérií a podle níž bude provedena statistická analýza. V posledním sloupci bude pro rychlejší porovnání uveden počet bodů, kterého dítě dosáhlo.

- **Otázka č. 1**

Máte Vy nebo někdo z Vaší rodiny hudební vzdělání (ZUŠ, konzervatoř)? Pokud ano, napište prosím, kdo (vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, babička, děda...) a na jaké úrovni.

Tabulka č. 2

ČÍSLO DÍTĚTE	ODPOVĚĎ	KATEGORIE	POČET BODŮ
1	Matka ZUŠ	Rodič má	31 b.
2	Matka 5 let ZUŠ, babička hrála na klavír	Rodič má	30 b.
3	Matka klavír ZUŠ, otec hraje v kapele na klávesy	Rodič má	30 b.
4	Matka 5 let ZUŠ, babička hrála na klavír	Rodič má	29 b.
5	Matka 7 let ZUŠ, děda hrál celý život na bicí	Rodič má	28 b.
7	Matka 8 let ZUŠ, tety a strýcové ZUŠ, sestra nyní 9 let ZUŠ, sestřenice 14 let ZUŠ	Rodič má	26 b.
9	Matka, děda, babička ZUŠ	Rodič má	25 b.
11	Otec ZUŠ, tety z otcovy strany ZUŠ, sestřenice z otcovy strany ZUŠ a konzervatoř	Rodič má	24 b.
13	Prarodiče hráli na nástroje, pradědeček byl hudební skladatel	Rodič nemá (prarodič má)	22 b.
18	Babička pěvecký sbor	Rodič nemá (prarodič má)	20 b.
19	Babička hrála na klavír	Rodič nemá (prarodič má)	20 b.
6, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26	Ne	Rodič nemá	26, 25, 24, 22, 22, 21, 21, 20, 19, 19, 18, 18, 17 b.
10	Teta z otcovy strany ZUŠ	Rodič nemá	24 b.
25	Strýc ZUŠ	Rodič nemá	18 b.

- **Otázka č. 2**

Posloucháte doma hudbu? (například poslech rádia, CD, návštěva koncertů...)

Pokud ano, napište prosím, jak často a jakým způsobem.

Tabulka č. 3

ČÍSLO DÍTĚTE	ODPOVĚĎ	KATEGORIE	POČET BODŮ
8, 11, 12, 20, 21, 24, 25	Poslech rádia a CD denně	ANO denně	25, 24, 24, 20, 19, 18, 18 b.
5, 6	Pasivním způsobem každý den	ANO denně	28, 26 b.
3, 9	Denně rádio i CD, občas návštěva koncertů	ANO denně	30, 25 b.
1, 18, 26	Denně poslech rádia	ANO denně	31, 20, 17 b.
17	Denně při vaření a úklidu	ANO denně	21 b.
2, 4, 13	Ano, denně	ANO denně	30, 29, 22 b.
19	Poslech CD a jiných... Denně. Návštěva divadel	ANO denně	20 b.
7	CD a rádio denně, koncerty vážné hudby i rockové, Plzeňská filharmonie, divadlo	ANO denně	26 b.
16	Poslouchám rádio nebo CD, různé žánry, několikrát týdně	NE denně	21 b.
15	Rádio občas	NE denně	22 b.
10	Téměř každý den . pasivní poslech – nejčastěji internet, máme CD uložená v počítači – 2 x týdně	NE denně	24 b.
14	Poslech hudby online, nebo TV - 5x týdně	NE denně	22 b.
22	Ne, jenom občas taneční hudbu	NE denně	19 b.
23	Poslech rádia skoro každý den	NE denně	18 b.

- **Otázka č. 3**

Zabýváte se doma hudbou aktivním způsobem? (Například hrajete na hudební nástroj, zpíváte...) Pokud ano, napište prosím, kdo z rodiny (opět vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, sourozenec, prarodiče...), jak často a konkrétně jakým způsobem.

Tabulka č. 4

ČÍSLO DÍTĚTE	ODPOVĚĎ	KATEGORIE	POČET BODŮ
1	Matka hraje na piáno, hra na kytaru	Probíhá	31 b.
2, 4	Zpíváme i hrajeme na nástroje několikrát týdně	Probíhá	30, 29 b.
3	Nácvik hry na klavír do ZUŠ, občas zpěv	Probíhá	30 b.
7	Rádi si zpíváme	Probíhá	26 b.
8	Při rádiu zpíváme všichni	Probíhá	25 b.
9	Matka, sestra i Katka hra na hud. nástroj, prarodiče zpěv i	Probíhá	25 b.

	hra na hudební nástroj		
10	1 x týdně zpěv – dcery s matkou, 4 x týdně si mladší sestra prozpěvuje písně z školky a pohádek	Probíhá	24 b.
11	Dcera hraje na klavír a otec na housle, také při oslavách.	Probíhá	24 b.
14	Zpěv s matkou 3x týdně	Probíhá	22b.
17	Hra na flétnu a klarinet	Probíhá	21 b.
19	Občas zpíváme	Probíhá	20 b.
20	Zpěv s prarodiči	Probíhá	20 b.
25	Zpěv	Probíhá	18 b.
16	Děda hraje na harmoniku a housle	Probíhá	21 b.
5, 6, 12, 15, 21, 22, 23, 24, 26	Ne	Neprobíhá	28, 26, 24, 22, 19, 19, 18, 18, 17
13	Ne, jen na Vánoce zpíváme koledy	Neprobíhá	22
18	Už ne.	Neprobíhá	20

• **Otázka č. 4**

Navštěvuje Vaše dítě nějaké školní hudební aktivity (pěvecký sbor, taneční kroužek...)? Pokud ano, které?

Tabulka č. 5

ČÍSLO DÍTĚTE	ODPOVĚĎ	KATEGORIE	POČET BODŮ
1	Taneční skupina Slůňata Kozojedy	Navštěvuje	31 b.
2, 4, 5, 19	Pěvecký sbor při ZŠ	Navštěvuje	30, 29, 28, 20
3, 12, 14, 18, 22	Zumba	Navštěvuje	30, 24, 22, 20, 19 b.
6	Navštěvoval dříve pěvecký kroužek	Nenavštěvuje	26 b.
7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26	Ne	Nenavštěvuje	26, 25, 25, 24, 22, 22, 21, 20, 19, 18, 18, 18, 18, 17
10	Tři roky navštěvovala taneční kroužek, nyní ne	Nenavštěvuje	24

- **Otázka č. 5**

Navštěvuje Vaše dítě ZUŠ? Pokud ano, v kterém oboru se zde vzdělává?

Tabulka č. 6

ČÍSLO DÍTĚTE	ODPOVĚĎ	KATEGORIE	POČET BODŮ
1, 5, 18	Hra na kytaru - ZUŠ	Navštěvuje	31, 28, 20 b.
2, 4	ZUŠ 2. rok hra na klavír	Navštěvuje	30, 29 b.
3	ZUŠ 5. rok hra na klavír	Navštěvuje	30 b.
7	Smyčcové oddělení ZUŠ - housle	Navštěvuje	26 b.
9, 11	ZUŠ – hra na klavír	Navštěvuje	25, 24 b.
17	Flétna 3 roky + 1 rok příprava, klarinet 1 rok	Navštěvuje	21 b.
19	Navštěvovala 1 rok flétnu	Nenavštěvuje	20 b.
10	Má podanou přihlášku na výtvarný obor	Nenavštěvuje	24 b.
6, 8 12, 13, 14, 15, 16	Ne	Nenavštěvuje	26, 25, 24, 22, 22, 22, 21 b.
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Ne	Nenavštěvuje	20, 19, 19, 18, 18, 18, 17 b.

6.3 Analýza souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní vybraných hudebních schopností dětí

Hudební prostředí v rodině jsem zjišťovala pomocí dotazníků pro rodiče (viz příloha). Odpovědi jsem dále úžeji kategorizovala a nyní porovnám průměry celkových výsledků hudebního testu podle různých kritérií (viz níže).

6.3.1 Hudební vzdělání rodiče

Dle mého výzkumu se ukázalo, že hudební vzdělání rodiče má na hudební schopnosti dítěte poměrně velký vliv. Průměr dětí, jejichž rodič nemá hudební vzdělání, je 19,5 bodů, zatímco průměr dětí, jejichž rodič má hudební vzdělání je 27,9 bodů. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je opravdu velký a takový závěr můžeme snadno předpokládat. Pokud se zamyslíme nad tradičním sporem v psychologii - vliv dědičnosti vs. vliv prostředí (viz teoretická část, str. 18), zjistíme, že na děti, jejichž rodič má hudební vzdělání, působí oba tyto činitele. Rodič má pravděpodobně určité hudební předpoklady, které mohl geneticky předat

dítěti, a zároveň mu pravděpodobně vytváří i lepší hudební prostředí. V rodině tak spíše může docházet ke společnému zpívání, muzicírování, rodiče také mají pravděpodobněji doma hudební nástroje a mohou se více zajímat o hudební vzdělání svých dětí.

Pokud se podíváme na podrobnější kategorizaci (viz výše, str. 47), zjistíme, že pokud měl vzdělání pouze prarodič či praprarodič, tak to na výsledky v hudebním testu nemělo téměř žádný vliv. Průměr vzrostl pouze o 1,2 bodu – z 19,5 na 20,7. Tento výsledek koresponduje se Sedlákovým názorem (Sedlák 1990), že bez soustavné hudební výchovy se hudební schopnosti nerozvinou ani při silném dědičném základu (jedno z dětí mělo např. pradědečka hudebního skladatele). Je samozřejmě také možné, že děti zrovna hudební nadání vůbec nezdědily.

6.3.2 Poslech hudby

Při zkoumání hudebního prostředí v rodině jsem dále zjišťovala, zda v rodině dochází k poslechu hudby a jak často. Porovnávala jsem výsledky hudebního testu dětí, v jejichž rodině dochází k poslechu hudby denně a druhou skupinu dětí, v jejichž rodině nedochází k poslechu hudby denně. Výsledky ukázaly jen malý rozdíl mezi těmito dvěma skupinami. Děti z rodin, které poslouchají hudbu denně, dosáhly bodového průměru 22, 4 a děti z rodin, které neposlouchají hudbu denně průměru 21 bodů. Svou roli ale mohla hrát skutečnost, že několik rodičů sice neuvádělo dennodenní poslech, ale uváděli, že poslouchají také často (např. 3x -4x týdně). Svou roli bude hrát jistě také to, jakou hudbu děti poslouchají. Podle Kodejšky⁹¹: *"Aby měla hudba pozitivní vliv i v rozvoji hudebního vědomí dítěte, musí být umělecky hodnotná."* Samozřejmě je otázkou, co je míněno termínem "umělecky hodnotná hudba". Myslím tedy, že na výsledku mého zkoumání se mohla podepsat skutečnost, že hudba linoucí se z rádia či TV je obvykle podávána bez výběru a nemusí být adekvátní pro dítě, zatímco při poslechu CD si jedinec může vybírat např. písně, které děti zaujmou. Děti tak mohou mít své oblíbené písně, které poslouchají a naučí se je, čímž rozvíjí své hudební schopnosti. Rodiny, ve kterých zní neustále rádio či hudba z TV, pak mohou věnovat méně času soustředěnému poslechu vybraných písní na CD vhodných pro děti.

⁹¹ KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, s. 31.

6.3.3 Aktivní hudební činnosti v rodině

Pojmem aktivní hudební činnost v rodině míním situaci, kdy členové rodiny hudbu sami nějakým způsobem vytváří (např. zpívají, či hrají na hudební nástroj). Dle odpovědí rodičů jsem rozdělila děti na dvě skupiny: 1. v rodině hudební činnosti probíhají, 2. v rodině hudební činnosti neprobíhají. Při vypočtení průměrů těchto skupin jsem došla k těmto výsledkům: 1. skupina měla průměrně 24, 4 bodů a 2. skupina měla průměrně 21, 2 bodů. Rozdíl není zanedbatelný a výsledky tedy můžeme interpretovat tak, že na vývoj hudebních schopností má vliv aktivní hudební činnost v rodině, přičemž nezáleží na tom, zda se do těchto činností zapojují. Tento výsledek se shoduje s informacemi v literatuře.

6.3.4 Účast na školních hudebních programech

V další otázce dotazníku jsem se zajímala, zda děti navštěvují nějaké školní hudební programy. V ZŠ, kde jsem prováděla výzkum, probíhá několik takových programů. Žáci si mohou vybrat mezi pěveckým sborem, country tanečním souborem a Zumbou. Tyto programy vedou externí lektorky.

Při vyhodnocení výsledků jsem porovnávala průměr dětí, které navštěvují nějaké hudební kroužky, oproti průměru dětí, které žádné hudební kroužky nenavštěvují. Při porovnání se opět překvapivě ukázal celkem významný rozdíl. 1. skupina dětí, které navštěvují nějaký školní hudební program, dosáhla bodového průměru 25,3 a 2. skupina oproti nim dosáhla průměru pouze 21, 3 bodu. Jelikož tyto hudební programy jsou přístupné všem, tento rozdíl si vysvětluji tím, že děti projevující větší náklonnost k hudbě si častěji vybírají také školní hudební programy. Ostatní děti navštěvují například programy výtvarné, nebo jiné.

6.3.5 Rozvíjení hudebních schopností v ZUŠ

Pokud se podíváme na odpovědi rodičů, zjistíme, že se poměrně velká část dětí hudebně vzdělává také mimo ZŠ, konkrétně v ZUŠ. Tyto děti většinou dosahovaly o dost vyšších výsledků, než jejich spolužáci, konkrétně s rozdílem v průměru 26,4:20,9. U dětí, které se vzdělávají v ZUŠ, tedy můžeme předpokládat, že jejich rodiče se více zajímají o hudební

vzdělání svých dětí, možná je považují i za hudebně talentované a chtějí jejich potenciál dále rozvíjet. Dále jako příčinu tak velkého rozdílu mezi dětmi považují to, že při zájmu o vzdělávání v ZUŠ projdou děti přijímacím řízením a často se stane, že se rodiče sami na základě výsledků rozhodnou dítě v hudebním oboru více nevzdělávat.

6.3.6 Celkové zhodnocení výsledků výzkumu

Nejvlivnějším faktorem na úroveň hudebních schopností dětí se v mém výzkumu ukázalo hudební vzdělání rodiče. Na dítě mohou působit hned dva faktory. Jak genetické (zdědí po rodičích hudební schopnosti), tak i faktory prostředí pro hudební vývoj. Hudebně vzdělaní rodiče tedy pravděpodobně budou poskytovat daleko více hudebních podnětů.

Nejmenší vliv na vývoj dítěte má zase podle mého výzkumu frekvence pasivního poslechu hudby – tedy poslechu rádia či CD, případně z jiných zdrojů. Při rozsáhlejších výzkumu by se výsledky jistě ukázaly větší na základě toho, jakou hudbu dítě poslouchá a či se zúčastňuje také jiných hudebně-kulturních akcí.

Jako důležité pro vývoj hudebních schopností se ukázaly aktivní hudební činnosti prováděné doma. Lepších výsledků dosáhly ty děti, v jejichž rodinách se realizovaly hudební činnosti a nezáleželo na tom, zda se děti těchto činností účastnily.

Jako velmi podnětný pro rozvoj hudebních schopností se ukázal cílený rozvoj ve školních hudebních programech, a ještě více v ZUŠ.

Díky těmto výsledkům testu hudebních schopností se potvrzuje má domněnka, že hudební schopnosti dětí mohou ovlivnit jak genetické dispozice, tak rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Tvrdí to ve svých publikacích i většina moderních autorů zabývajících se hudební psychologií. Překvapila mě jen trochu velká míra rozdílu mezi zkoumanými subjekty. Výzkum jsem však prováděla jen na malém vzorku dětí. Jsem si jista, že pokud by byl prováděn ve větším měřítku a podrobněji, výsledky by se ještě jistě upřesnily.

Souvislosti mezi hudebním prostředím v rodině a vývojovou úrovní hudebních schopností dítěte můžeme tedy kladně identifikovat.

Proto je podstatné dítě soustavně hudebně rozvíjet, vytvářet v něm kladný vztah k hudbě a ve školství hudební výchovu nezanedbávat. V ideálním případě se můžeme snažit dětem zajistit příjemné hudební prostředí jak doma, tak i ve škole.

ZÁVĚR

Hudba představuje nehmotné, duchovní bohatství, které je nedílnou součástí lidské kultury a identity. Je naším úkolem a snad i povinností tyto hodnoty zachovávat a předávat je našim dětem či žákům.

Tato práce se zabývá hudebními schopnostmi a možnostmi jejich rozvoje u žáků 1. stupně ZŠ. První část nám přibližuje hudebně psychologickou problematiku teoreticky, posléze se věnuje blíže hudebním schopnostem a jejich vývoji v jednotlivých věkových stádiích. Další část práce se zabývá možností výzkumu rozvoje hudebních schopností a z této problematiky vyplývá i následující část, kde zjišťuji stupeň rozvoje hudebních schopností u žáků 4. a 5. třídy ZŠ. Zároveň jsem také zkoumala podnětnost hudebního prostředí v rodině, ve které tyto děti vyrůstají, a to prostřednictvím anamnestického dotazníku. Výsledky těchto dvou částí jsem porovнала a vyvodila závěr.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda na hudební vývoj dítěte působí vnější i vnitřní činitele zároveň. Výsledky potvrdily hypotézu, že na vývoj hudebních schopností u dítěte má vliv jak dědičnost a genetické dispozice, tak podnětné hudební prostředí v rodině.

Výsledky výzkumu budou zaslány rodičům zúčastněných dětí, kteří tímto získají přínosné informace o hudebních schopnostech svých dětí. Na základě tohoto se domnívám, že některé ze zúčastněných dětí za příznivých podmínek mohou najít cestu k hudbě, či cílenějšímu hudebnímu vzdělávání. Uvědomuji si však, že tato informace představuje pouze malé střípky z mozaiky, k jejímuž složení je potřeba ještě mnoho příznivých faktorů.

RESUMÉ

Music represents the intangible, intellectual wealth which is an integral part of human culture and identity. Our task, and perhaps even duty, is to preserve such values and to pass them on to our children and students.

This thesis is focused on the topic of music skills and the possibilities of their development in primary school students. The first part of the thesis explains the theoretical issues of music psychology, while also dealing in detail with music skills and their evolution in individual development stages. The following part is devoted to the possibilities of music skills development research. This leads to the subsequent part, in which the level of music skills development in fourth and fifth grade primary school students is assessed. At the same time, the stimulating effects of music influences in the family environment the students live in are examined via the anamnestic questionnaire. The results of both of these sections are compared and conclusions are drawn.

The main objective of the thesis is to determine whether the students' music development is influenced by internal and external factors at the same time. The results of the research confirmed this hypothesis, demonstrating that both genetic and hereditary dispositions as well as a stimulating family music environment influence the development of music skills in children.

The research results are to be delivered to the parents of student participants, who thus can obtain beneficial information regarding the music skills of their children. Consequently, I would argue that some of the students involved in the research could find a liking to music or more focused music education, given the adequate conditions. However, I am aware that this information is merely a fragment of a more complex issue that requires a number of important elements.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- BOROVÁ, Milada a Zdena JANŽUROVÁ. *Klavírní školička*. Praha: Schott music Panton, 1976. 216 s. ISMN M-2050-0648-8
- DANIEL, Ladislav. *Intonace a sluchová analýza II*. 3., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002, 83 s. ISBN 80-244-0480-X.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-46-0965-7.
- GARDNER, Howard a Helena HARTLOVÁ. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.
- HELPERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách : (otázka hudebnosti - nutnost školské hudební výchovy)*. V Praze: Státní nakladatelství, 1930. 78 s.
- HOLAS, M. *Úvod do hudební diagnostiky*. Praha : SPN 1985. ISBN 17-213-85.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, 76 s.
- KRÁLÍČEK, Petr. *Úvod do speciální neurofyzologie*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Galén, c2011, x, 235 s. ISBN 978-807-2626-182.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LÝSEK, František. *Vox liberorum: Dětský hlas, výskum jeho znaků a vývoje*. Brno: Blok, 1976, 126 s.
- MOOG, H. *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege*, Bd. 17. Mainz: 1968.
- SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Editio Supraphon, 1974. 200 s.
- SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 319 s. ISBN 80-04-20587-9.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013, 406 s. ISBN 978-802-4620-602.
- SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. 2., upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-440-88.
- SKOPAL, J. *Zákonitosti vývoje hlasového rozsahu a jejich souvislost s hudebně výchovným procesem na školách 1. – 3. stupně*. Disertační práce. Praha : PedFUK, 2005.
- SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 68 s. ISBN 80-244-0972-0.
- TĚPLOV, B. M. *Psychologie hudebních schopností*. Překlad z ruštiny. Praha : Státní

nakladatelství, 1965.

TICHÁ, Alena. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 110 s. ISBN 978-80-7290-318-4.

VACHUDOVÁ, Eva. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 151 s. ISBN 978-80-7290-586-7.

VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989, 196 s. Comenium musicum. ISBN 80-705-8149-2.

POLEDŇÁK, I. Testování jako jedna z metod hudební diagnostiky. *Estetická výchova*, 1980, roč. 21, č. 2, s. 35–37, 49. ISSN 1210-3691.

SEDLÁK, F. K diagnostice hudebních schopností. *Estetická výchova*, 1976 / 77, roč. 17, č. 1–3. ISSN 1210-3691.

SEDLÁK, František. Účinný nástroj diagnostiky hudebních schopností: Diagnostika hudebnosti. *Hudební výchova*. 1998, roč. 6, č. 2, s. 19-21.

Elektronické zdroje

Hudební a absolutní sluch. *Moje škola* [online]. [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://mojeskola.net/hudebni-a-absolutni-sluch>

Vývoj sluchu pro harmonii. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://khv.upol.cz/dokumenty/.../7Vyvoj%20sluchu%20pro%20harmonii.doc>

Wikipedia. Wikipedia [online]. [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Vloha>

PŘÍLOHY

Příloha 1: Anamnestický dotazník pro rodiče

Příloha 2: Test hudebních schopností

Příloha 3: Záznamový arch testu hudebních schopností

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Jméno:

Jméno žáka:

Datum:

- 1) **Máte Vy nebo někdo z Vaší rodiny hudební vzdělání (ZUŠ, konzervatoř)? Pokud ano, napište prosím, kdo (vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, babička, děda...) a na jaké úrovni.**

- 2) **Posloucháte doma hudbu? (například poslech rádia, CD, návštěva koncertů...) Pokud ano, napište prosím, jak často a jakým způsobem.**

- 3) **Zabýváte se doma hudbou aktivním způsobem? (Například hrajete na hudební nástroj, zpíváte...) Pokud ano, napište prosím, kdo z rodiny (opět vztah k Vašemu dítěti – matka, otec, sourozenec, prarodiče...), jak často a konkrétně jakým způsobem.**

- 4) **Navštěvuje Vaše dítě nějaké školní hudební aktivity (pěvecký sbor, taneční kroužek...)? Pokud ano, které?**

- 5) **Navštěvuje Vaše dítě ZUŠ? Pokud ano, v kterém oboru se zde vzdělává?**

I.A – Orientace v tónovém prostoru

Příklad č. 1 - stejné

Piano

Two staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. Both staves contain an identical sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The first staff starts on a middle C4, and the second staff starts on a G4. Both end with a double bar line.

Příklad č. 2 - vyšší

Piano

Two staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains an ascending eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second staff contains an identical pattern shifted higher: G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5. Both end with a double bar line.

Příklad č. 3 – nižší

Piano

Two staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains a descending eighth-note pattern: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3. The second staff contains an identical pattern shifted lower: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2. Both end with a double bar line.

Příklad č. 4- stejné

Piano

Two staves of music in G major (three sharps) and 3/4 time. Both staves contain an identical sequence of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The first staff starts on a middle C4, and the second staff starts on a G4. Both end with a double bar line.

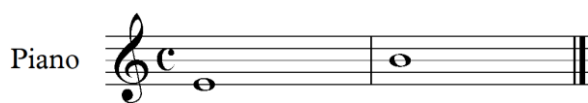
Příklad č. 5 – vyšší

Piano

Two staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains an ascending eighth-note pattern: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second staff contains an identical pattern shifted higher: G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5. Both end with a double bar line.

I.B – výškově rozlišovací schopnosti

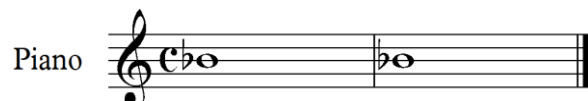
Příklad č. 1 – vyšší



Příklad č. 2 - nižší



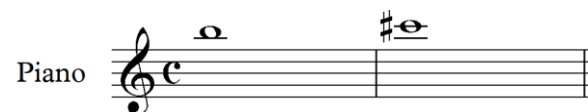
Příklad č. 3 – stejný



Příklad č. 4 – nižší



Příklad č. 5 – vyšší



II.A – Tonální cítění (zakončenost melodie)

Příklad č. 1 – zakončená první melodie



Příklad č. 2 – zakončená druhá melodie



Příklad č. 3 – ukončená druhá melodie

Piano



II.B – Tonální citění – mimotonální tón

Příklad č. 1 – správně

Piano



Příklad č. 2 – nesprávně

Piano



Příklad č. 3 – nesprávně

Piano



Příklad č. 4 – správně

Piano



Příklad č. 5 – nesprávně

Piano



III.A – hudební paměť (paměť pro melodii)

Příklad č. 1 – jiná melodie

Piano



Příklad č. 2. – jiná melodie

Piano



Příklad č. 3 – stejná melodie

Piano



Příklad č. 4 – jiná melodie

Piano



Příklad č. 5 – stejná melodie

Piano



III.B – hudební paměť (paměť pro rytmus)

Příklad č. 1 – jiný rytmus

Piano



Příklad č. 2 – stejný rytmus

Piano



Příklad č. 3 - jiný rytmus


Piano



III.C – hudební paměť (paměť pro rytmus)

Příklad č. 1 – stejný rytmus

Piano



Příklad č. 2 – jiný rytmus

Piano



Příklad č. 3 – jiný rytmus

Piano



The image shows two staves of musical notation for piano accompaniment. The top staff begins with a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one sharp (F#). The melody consists of a sequence of eighth and quarter notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The bottom staff is a similar accompaniment, likely in the right hand, with the same rhythmic pattern.

IV.A – analýza vícezvuku

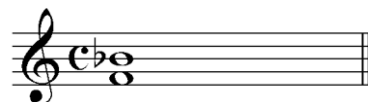
Příklad č. 1 – tři tóny

Piano



The image shows a single staff of musical notation for piano accompaniment. It features a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one sharp (F#). The chord consists of three notes: C4, E4, and G4.

Příklad č. 2 – dva tóny



The image shows a single staff of musical notation for piano accompaniment. It features a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one flat (Bb). The chord consists of two notes: C4 and Bb4.

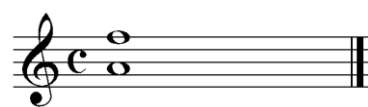
Příklad č. 3 – čtyři tóny

Piano



The image shows a single staff of musical notation for piano accompaniment. It features a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one sharp (F#). The chord consists of four notes: C4, E4, G4, and Bb4.

Příklad č. 4 – dva tóny



The image shows a single staff of musical notation for piano accompaniment. It features a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one flat (Bb). The chord consists of two notes: C4 and Bb4.

Příklad č. 5 – tři tóny

Piano



The image shows a single staff of musical notation for piano accompaniment. It features a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one flat (Bb). The chord consists of three notes: C4, Bb4, and G4.

TEST HUDEBNĚ SLUCHOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Jméno:

Třída:

Škola:

Datum:

I.A Orientace v tónovém prostoru

Příklad č.1	S	V	N
Příklad č.2	S	V	N
Příklad č.3	S	V	N
Příklad č.4	S	V	N
Příklad č.5	S	V	N

II.B Tonální citění – mimotonální tón

Příklad č.1	S	N
Příklad č.2	S	N
Příklad č.3	S	N
Příklad č.4	S	N
Příklad č.5	S	N

I.B Výškově rozlišovací schopnosti

Příklad č.1	S	V	N
Příklad č.2	S	V	N
Příklad č.3	S	V	N
Příklad č.4	S	V	N
Příklad č.5	S	V	N

III.A Hudební paměť – paměť pro melodii

Příklad č.1	S	J
Příklad č.2	S	J
Příklad č.3	S	J
Příklad č.4	S	J
Příklad č.5	S	J

II.A Tonální citění – zakončenost melodie

Příklad č. 1	melodie č.1
	melodie č.2
	melodie č.3

III.B Hudební paměť – paměť pro rytmus

Příklad č.1	S	J
Příklad č.2	S	J
Příklad č.3	S	J

Příklad č. 2	melodie č.1
	melodie č.2
	melodie č.3

III.C Hudební paměť – paměť pro rytmus

Příklad č.1	S	J
Příklad č.2	S	J
Příklad č.3	S	J

Příklad č. 3	melodie č.1
	melodie č.2
	melodie č.3

IV.A Analýza vícezvuků

Příklad č.1:	2	3	4
Příklad č.2:	2	3	4
Příklad č.3:	2	3	4
Příklad č.4:	2	3	4
Příklad č.5:	2	3	4

Datum realizace testu:

Celkem správných odpovědí: