

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY A KULTURY

**POSLÁNÍ HUDBY V OSOBNOSTNÍM ROZVOJI DÍTĚTE NA  
ZAČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

MAGDALENA AUBRECHTOVÁ

*Specializace v pedagogice, obor Hudba se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

**Plzeň 2023**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2023

.....

vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych vyjádřila své poděkování vedoucímu bakalářské práce, panu doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc., za jeho cenné rady, připomínky a zejména za čas, který mi věnoval při zpracování bakalářské práce. Děkuji za jeho podporu a odborné vedení, které mi pomohly dosáhnout lepších výsledků.

## OBSAH

Úvod .....	2
1 VÝZNAM HUDBY U DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	4
1.1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK .....	6
1.2 HUDEBNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
1.3 ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	12
1.3.1 Charakteristika osobnosti.....	16
1.3.2 Osobnost z hlediska hudebního rozvoje.....	17
1.3.3 Osobnostní integrita podporovaná hudbou – integrativní pedagogika .....	20
1.4 ZÁKLADNÍ PSYCHICKÉ ZNAKY DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A CHARAKTER JEHO VNÍMÁNÍ.....	24
2 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ .....	29
3 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	32
3.1 PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU .....	32
3.2 PRACOVNÍ HYPOTÉZY.....	33
3.3 VÝZKUMNÉ METODY.....	33
3.3.1 Pedagogický experiment s jednou skupinou .....	33
3.3.2 Pozorování .....	38
3.3.3 Dotazník.....	41
3.4 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	41
3.4.1 1. experimentální lekce .....	43
3.4.2 2. experimentální lekce .....	45
3.4.3 3. experimentální lekce .....	47
3.5 VÝHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	49
ZÁVĚR.....	60
RESUMÉ.....	61
SEZNAM LITERATURY .....	62
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....	64
SEZNAM TABULEK .....	65
SEZNAM PŘÍLOH .....	66
SEZNAM GRAFŮ .....	67
TABULKY .....	I
PŘÍLOHY.....	IX

## Úvod

Každé dítě se rodí čisté, svojí přirozeností do tohoto světa a jako magnet čerpá vše dobré i zlé, co mu společenské prostředí nabízí. To se v něm kumuluje a stává se dlouhodobě součástí jeho života. Na začátku školní docházky se formuje nejen sebepojetí, sebedůvěra a sebeúcta dítěte, ale i jeho vztah k okolnímu světu. Nachází se v citlivém období, kdy výchovné pedagogické působení má výrazný vliv na utváření osobnosti dítěte. Výzkum této práce slouží k výchově etické kvality dítěte, k rozvoji jeho uměleckých schopností a harmonizaci životních hodnot. Tato práce se vymezuje proti určité filosofii individuálního neoliberalismu, který často sebestředně nahlíží na lidského jedince jako na individualitu a upřednostňuje osobní prospěch nad souručenstvím. Hodnoty jako je solidarita, vzájemná pomoc či empatie, by se však neměly upozadovat, jelikož podněcují rozvoj osobnosti dítěte.

S nárůstem komunikačních technologií a rozvojem internetu vznikl způsob, jak se k novým informacím co nejjednodušeji přiblížit. Omezuje však možnost poznání pouze na kognitivní zpracování. Nicméně je podstatné, aby nové informace byly získány nejen skrz kognitivní, ale i emocionální poznání. Jedině tak budou hluboce a celoživotně přijaty. Kontakt kognitivního poznání s emocemi zprostředkovává právě hudba ve spojení s výtvarným projevem, literárním slovem, hrou či dramatickou činností. Tyto umělecké projevy nesou potřebný emocionální prožitek, na základě něhož se tvoří postoje, jakožto relativně trvalé zaměření člověka k různým hodnotám.

Bakalářská práce se zabývá posláním hudby v životě dítěte. Zahrnuje polyestetičnost a integritu, která se kladně projevuje v osobnostním rozvoji. Pokud totiž znásobíme větší počet uměleckých aktivit, dojde k hlubšímu prožitku a jasnějšímu utváření postojů, které jsou základní součástí osobnosti. Hudbou má dítě možnost objevit smysl pro krásu a hodnoty přesahující náš čas, prostor a rozum, jako je dobro, cit, láska, pravda a přijmout je do svého života, jako své.

V teoretické části práce nejdříve přibližujeme význam hudby u dítěte v období mladšího školního věku. Zdůrazňujeme její vliv na emocionální prožívání, postoje a jednání. Následující subkapitoly se zaměřují na charakteristiku období mladšího školního věku, včetně vymezení základních psychických znaků dítěte. Detailněji se zaměřujeme na průběh hudebního vývoje u dítěte mladšího školního věku a rozvoj osobnosti. Na osobnost dítěte nahlížíme z hlediska obecné i hudební psychologie. V práci se také nachází subkapitola,

kteřá pojednává o osobnostní i pedagogické integrativě a problematice využívání polyestetičnosti ve výuce hudební výchovy. V poslední teoretické kapitole práce se věnujeme charakteristice základních hudebních schopností.

Ve výzkumné části představujeme způsob integrace hudby s ostatními uměleckými i mimohudebními aktivitami a využíváme k tomuto výchovnému záměru hudebních pohádek. Provedením experimentu s jednou skupinou ověřujeme, zda při této integraci dochází u dětí na počátku školní docházky k hlubšímu emocionálnějšímu prožitku a rovněž i k rozvoji etických postojů a uvědomění si vlastních životních hodnot. Výzkum vyhodnocujeme na základě čtyř bodových kvalitativních stupňů pozornosti a citového zájmu dětí o mimohudební etický význam vyplývající z příběhů ve formě uzlových okamžiků.

## 1 VÝZNAM HUDBY U DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Hudba hraje v životě každého člověka významnou roli. Obzvláště je však důležité, aby kvalitní hudba vstupovala do vědomí dětí co nejdříve, již po narození a průběhu celého předškolního období. V této práci se budeme zabývat velmi důležitým obdobím, kdy dítě vstupuje do základní školy. Představíme významné funkce hudby v rozvoji jeho psychiky a celkového zrání osobnosti. V české hudební pedagogice se tímto obdobím z hledisek pedagogicko-psychologických a sociálních zabývalo mnoho významných odborníků. Často se uvádí, že zakladatelem hudební psychologie jako vědy byl v sedmdesátých letech minulého století František Sedlák, vedoucí katedry hudební výchovy na pražské Univerzitě Karlově.

F. Sedlák mezi nejpodstatnější činitele funkce hudby zařazuje z hlediska pedagogické využitelnosti tyto<sup>1</sup>:

1. Estetická funkce – žák prožívá a hodnotí znějící hudbu na základě vnímání hudby jako uměleckého díla, poznání krásy a preference.
2. Výchovná funkce – umožňuje vést žáka k morálním a etickým hodnotám prostřednictvím emocionálního prožitku.
3. Léčivá funkce – vliv hudby na lidského jedince se zmiňuje již v bibli, kde se hovoří o léčebné funkci.<sup>2</sup> V tomto ohledu můžeme odkázat na muzikoterapeutické techniky. Hudební projevy se začleňují již běžně do léčení příznaků nemocí emočního charakteru v oblasti psychoterapie. Avšak zpěv, poslech živé hudby a hudební činnosti mohou vykonávat i preventivní funkci v ochraně lidské psychiky například uklidňovat, předcházet emoční deprivaci a navozovat duševní pohodu. F. Sedlák rovněž prokázal pozitivní vliv zpěvu na emoční rozpoložení dětí.<sup>3</sup> Hudební pedagog by měl tedy klást důraz na vhodný výběr hudebních aktivit podporující pozitivní vliv na psychický a tělesný vývoj žáků a být si vědom možností působení hudby na city žáka.

---

<sup>1</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 92.

<sup>2</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84, s. 321.

<sup>3</sup> SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon), str. 14.

4. Poznávací funkce – žák prostřednictvím hudby vnímá a poznává okolní svět.<sup>4</sup>

Součástí hudby a hudebního prožitku jsou především emoce. Ty jsou reakcí, které jsou v nás samovolně vyvolávány různými vnějšími i vnitřními podněty. V běžném životě nejčastěji prožíváme základní emoce, jako jsou například štěstí, strach, smutek, hněv nebo odpor. Stále není k dispozici dostatek informací o tom, do jaké míry jsou hudební emoce propojeny s každodenními emocemi, jelikož ve většině případech emocionální prožitek identifikujeme na základě výše zmíněných reakcí. Někteří hudební psychologové tzv. „*emocionalisté*“ se domnívají, že hudba v nás vyvolává emoce, které skutečně prožíváme. Na druhé straně jsou však tací hudební psychologové tzv. „*kognitivisté*“, kteří se naopak přiklánějí k tomu, že hudbu pouze hodnotíme dle jejího charakteru bez plnohodnotného prožití. V mozku tak vzniká představa o tom, jak bychom se měli v pozadí hudby v daný moment cítit, a proto se mohou vyvolat reálné emocionální i tělesné reakce, jako je zrychlení dechu, tzv. „*husí kůže*“ apod. Z jiného úhlu pohledu se na problematiku vzniku hudebních emocí dívá J. Sloboda, který upozorňuje na to, že hudba emoce nevytváří, ale zintenzivní již prožívající emoce, např. radostnou náladu hudba podpoří a jedinec daný pocit prožije silněji.<sup>5</sup>

D. Wiechellová specifikovala hudbu jako faktor ovlivňující postoje a jednání člověka. Vzhledem k tomu, že se sluch podílí na lidské komunikaci, jakékoliv informace přijímané tímto smyslem se uchycují hluboko v psychice a jeví se nám jako významné a naléhavé.<sup>6</sup> Pokud do poslechové činnosti žáků zařadíme takovou hudbu, která v dětech vyvolá veselou či jinak kladnou emoci, vzbudí se v nich altruistické chování vůči okolí. Naopak agresivní hudba zapříčiní opak.<sup>7</sup>

Hudba je také pevně spjata s pohybem. Zvuk v hudbě je sám o sobě vykonáván například pohybem hlasivek či strun. Tělesný pohyb souvisí s působením hudby v obdobné míře. Hudebně a tanečně pohybové aktivity jsou prostředkem sebevyjádření, socializace i uvolnění. Pohyb je tedy jednou ze složek, která hudební prožitek značně znásobuje. Hudba se čím dál více využívá v různých životních situacích a evokuje náladu s ní spojenou. To znamená, že prostřednictvím hudby jsme schopni vyjádřit myšlenky

<sup>4</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 92.

<sup>5</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 171–174.

<sup>6</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84, s. 322–323.

<sup>7</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 191.



či emoce, které v nás určitá situace vyvolává.<sup>8</sup> Můžeme tedy usoudit, že propojení hudby a tělesného pohybu může pomoci dětem mladšího školního věku vyjádřit své pocity a myšlenky.

Vykonávání hudby též ovlivňuje osobnost jedince a jeho chování ve společnosti (viz kapitola Osobnost z hlediska hudebního rozvoje).<sup>9</sup>

Osobně se domníváme i na základě nových poznání v oblastech neurofyziologie, že nemůžeme vliv hudby redukovat jen na kognitivní nebo jen emocionální. Dnešní argument, který slyšíme od našich předních pedagogů a psychologů i lékařů je ten, že hudba zprostředkovává poznání a kultivuje cit a smysly pro krásu a to integrovaně, najednou. Dnešní pedagogové argumentují s tím, že předmět hudební výchova je důležitý v osobnostním vývoji právě z toho důvodu, že v sobě integruje množství kognitivních a emocionálních faktorů. Je dnes prokázáno, že člověk se rozhoduje nikoli na základě kognitivních impulzů, ale kognitivně emocionálních. To umožňuje budovat mravní osobnostní základnu, a to jsou možnosti, které jiné předměty v takové míře nemají. V tomto smyslu je estetická neurofyziologie v hudebních činnostech stále více a více významná. I v České republice by se její poznatky měly dostat do diskuzí o další směřování hudebního vzdělávání ve všeobecném školství.

## 1.1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Mladší školní věk začíná příchodem na 1. stupeň základní školy, ke kterému dochází v šesti až sedmi letech věku dítěte a končí absolvováním pátého ročníku základní školy. Pohybujeme se tedy v rozmezí od šesti do jedenácti let věku dítěte. Tato doba je z hlediska bio-psychického a sociálního vývoje dítěte velmi důležitá.<sup>10</sup>

Dítě se poprvé stává žákem a začleňuje se do různých sociálních skupin. Tato sociální změna má zásadní vliv na rozvoj osobnosti. Během školního věku se dítě učí řídit se určitými pravidly skupiny a plnit povinnosti spojené s očekáváním společnosti.

Mladší školní věk lze dle Pugnerové dále rozdělit na: *ranný věk (od šesti let do osmi let) a střední věk (od osmi let do dvanácti let)*.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84, s. 322–325.

<sup>9</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 164.

<sup>10</sup> SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon), s. 364.

<sup>11</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8, s. 47.

Vývoj dítěte mladšího školního věku lze rozčlenit do oblastí, ve kterém dochází k rozvoji, následovně:

- Biologická periodizace – u dítěte dochází k anatomickým změnám, jako je například růst kapacity plic<sup>12</sup>, rozvoj zrakového a sluchového vnímání potřebné k čtení a psaní<sup>13</sup>, zrání CNS zapřičiňuje rozvoj motorických a senzomotorických schopností.<sup>14</sup>
- Sociální periodizace – dítě si osvojuje různé role například roli spolužáka či žáka. Učí si vytvářet přátelské i nepřátelské vztahy s vrstevníky stejně jako komunikovat se školními autoritami.<sup>15</sup> Je nutné, aby dítě rozlišovalo, jak je třeba se chovat v různých sociálních situacích. Z toho vyplývá, že důležitým aspektem školní zralosti dítěte je znalost norem chování a společenských pravidel.<sup>16</sup>
- Pedagogická periodizace – Při té jsou ve školské organizaci stanoveny pravidla chování v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.<sup>17</sup>
- Psychologická periodizace – zahrnujeme do ní psychické vlastnosti člověka, jako jsou kognitivní vlastnosti, seberealizace.<sup>18</sup> Vývojem CNS se zlepšuje schopnost ovládat své emoce, chování i pozornost k určité činnosti.<sup>19</sup>

Pro přijetí dítěte do školy je nutné, aby předem dosáhlo určité úrovně připravenosti zvládat požadavky základního vzdělávání. Dítě raného věku by mělo být schopno se mimo jiné adaptovat na průběh vyučování a soustředit se na vykonávané činnosti po požadovanou dobu, pomocí jemné motoriky kreslit a psát, vnímat smysl školních pravidel a povinností (hlásit se, ovládat nutkání pohybu, pozorně poslouchat) a dodržovat

<sup>12</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1, s. 69.

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 261.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 258.

<sup>15</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1, s. 69.

<sup>16</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 260.

<sup>17</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1, s. 69.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 69.

<sup>19</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 255.

je, snažit se využívat své schopnosti, být schopný komunikace a spolupráce se spolužáky, ovládat afektované emocionální projevy a přemýšlet logicky.<sup>20</sup>

## 1.2 HUDEBNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Hudebnímu vývoji dle Františka Sedláka a Hany Váňové lze rozumět jako *procesu utváření poměrně stálých a nevratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů.*<sup>21</sup>

Podobným způsobem hudební vývoj definoval A. Melicher v *Hudobné psychologii* jako *Proces osvojenia hudobného umenia a hudobných skúseností prostredníctvom mnohostranných hudobných činností, v ktorých sa rozvíjajú hudobné schopnosti a kvalitatívne ako aj kvantitatívne sa mení ľudské hudobné vedomie. Vývoj neobmedzujeme len na rozvoj sluchového a motorického analyzátoru, alebo len na rozvoj jednotlivých hudobných činností, ale chápeme ho ako nezastupiteľnú a neoddeliteľnú zložku všestranne sa rozvíjajúcej ľudskej osobnosti.*<sup>22</sup>

F. Sedlák rozděluje hudební vývoj jedince na období dle pedagogického působení. Je to proto, že školní instituce společně s rodinnou výchovou dítě velmi výrazně ovlivňuje. Prvním obdobím je předškolní věk, dále dělený na období nemluvněte a batolete (od příchodu jedince na svět do ukončení třetího věku). Druhým obdobím je mladší školní věk (od šesti let do počátku prvních známek pohlavního dospívání). Za třetí období je považován střední školní věk neboli období puberty (od dvanácti do patnácti let). Poslední fází pedagogické periodizace je starší školní věk (od patnácti do dvaceti až dvaceti dvou let).<sup>23</sup> V této práci se zaměříme na vývojovou etapu mladšího školního věku.

Po vstupu na základní školu žák již disponuje určitými hudebními schopnostmi a znalostmi, které získal převážně formou hry během předškolního období. Další hudební vývoj závisí nejen na vnitřních předpokladech dítěte, ale i na prostředí, ve kterém se pohybuje a na jeho výchově. Myslíme tím, do jaké míry se dítě setkávalo s hudbou

<sup>20</sup> HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 206.

<sup>21</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 355.

<sup>22</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 30.

<sup>23</sup> SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha, 1986. 1021–5098, s. 116.

a s aktivní hudební činností. Jako nejpodstatnější hudební činnost v mladším školním věku je považován zpěv žáka.<sup>24</sup>

Hudební výchova v mladším školním věku má zásadní význam pro následující hudební vývoj, a proto by se na její kvalitu měl ve škole klást zvlášť důraz.<sup>25</sup> Vlivem kvalitní hudební výchovy dochází nejen k hudebnímu, ale i k psychickému rozvoji dětí.<sup>26</sup> V první řadě je v rámci hudební výchovy nutné dosáhnout aktivizace žáků. Vyučování, ve kterém jsou žáci pasivními posluchači hudby, nepřináší důležitý emoční a estetický zážitek z uměleckého díla. Pedagog by měl žákům zajistit mnohostranné aktivity zařazením pěveckých, hudebně-pohybových, instrumentálních a poslechových činností. Zpěvem vést k etickým hodnotám, empatii a mravním citům. Prostřednictvím pěvecké intonace pomáhat odstraňovat případné problémy související s řečí a rozvíjet smysl pro tonálnost. Z psychologického ohledu zpěv pomáhá navyšovat vitální kapacitu plic, a tím zlepšovat okysličení krve v celém organismu, což pozitivně působí na činnost mozku. V instrumentální hudbě by se žáci měli soustředit zejména na poslech hry melodických hudebních nástrojů. To spěje k rozvoji schopnosti rozlišovat výšku a barvu tónů. Za užitečné považujeme také spojit hudební výchovu s ostatními mimoškolními aktivitami dítěte, využívat různé didaktické technologie, instruovat rodiče o přemíře poslechu reprodukováné hudby z masmédií a individuálně přistupovat k těm dětem, které hudebně více zaostávají než druzí a těm poskytnout účinnou pomoc. Pedagog by mimo jiné měl odhalit skrytý potenciál jednotlivce, poznat jeho hudební zájmy a individuálně je rozvíjet. K tomu se váže také motivační podpora žáka, kdy pedagog má zdůraznit překvapivé a zajímavé momenty během vyučování a zvýšit tak motivační účinek.<sup>27</sup>

Hudební vývoj včetně rozvoje hudebních schopností je podmíněný z velké míry právě motivací, přičemž pod motivaci řadíme vědomé i nevědomé stavy, jako je snaha něčeho dosáhnout, potřeba atd. Motivaci rozdělujeme na primární a sekundární. Primární motivace vzniká nevědomým procesem, spontánně přímo během dané činnosti, kdy jedinec pocítuje radost z vykonávání aktivity. Již dítě raného věku dává zpěvem či hudebními hry najevo svoji náladu a radost. Stejně tak i dítě mladšího školního věku se projevuje hravě a spontánně v hudebních aktivitách a vyjadřuje tak své vnitřní cíle, potřeby

<sup>24</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 36.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 36.

<sup>26</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 364.

<sup>27</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 33.

a seberealizaci.<sup>28</sup> Čím více je dítě od útlého věku podněcováno k hudebním projevům, tím větší motivaci má se hudebně vyjádřit.<sup>29</sup> Sekundární motivace se projevuje v souvislosti s očekáváním určitých výsledků, které jsou pro život jedince velmi důležité. Pedagog by měl ztvárňovat takové hudební prostředí, které děti podněcuje k jejich aktivnímu hudebnímu uplatnění. Kromě zařazení zábavných her, aktivit s dětskými hudebními nástroji a hudebně- pohybových činností by měl do výuky začlenit také společný zpěv třídy například ve formě sborového zpěvu. V rámci sborového zpěvu lze různými způsoby podpořit mravní a estetickou výchovu. Uplatňuje se stránka emocionální a citová, která vychází ze vztahu k hudbě, citových zážitků při reprodukci skladby, způsobuje radost z úspěchu. Stránka společenská se projevuje ve vzájemné komunikaci, navazování sociálních vztahů a pomáhá disciplíně. Sborový zpěv zastává samozřejmě vzdělávací složku, v rámci níž se u dětí rozvíjí hudební, pohybové schopnosti a utváří se estetický postoj. V neposlední řadě kolektivní zpěv pomáhá vštípit také etické postoje, které vychází z obsahové mravnosti skladby.<sup>30</sup>

F. Sedlák poukazuje, že je možné hudebně rozvinout všechny děti, které se narodily fyzicky a psychicky zdravé.<sup>31</sup> V tomto ohledu je na místě zdůraznit rozdíl mezi hudebností a hudebním nadáním, jelikož běžní lidé i někteří teoretici tyto pojmy zaměňují. Jedinci s hudebním nadáním se hudebně, mnohdy až profesionálně, projevují na základě spojení hudebních schopností s dědičnými předpoklady. Kdežto hudebnost je pravděpodobná u většiny lidí. Na jejím základě pociťují vztah k hudbě. Základním znakem hudebnosti je nejen sluchová citlivost k hudbě, ale i emocionální reakce na hudbu. Rozhodující úlohu zde nehrají vrozené faktory, ale individuální zkušenosti, míra motivace nebo kvalita výchovy, která ovlivňuje jedince. Pokud se setkáme u žáků s neochotou zpívat, nemůžeme je označit za nehudební. Je totiž třeba zohlednit také jejich reakce během poslouchání hudby, vztah a citlivost k samotné hudbě. Hudebnost se v průběhu vývoje mění společně s psychickými strukturami. V. Helfert upozornil na fakt, že nelze hudebnost soudit pouze dle aktivních reprodukčních hudebních projevů, jako je zpěv, hra na hudební nástroje.<sup>32</sup>

<sup>28</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 54.

<sup>29</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 89.

<sup>30</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 54–55.

<sup>31</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 355.

<sup>32</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 50.

Musíme brát v úvahu též schopnost hudbu vnímat, potřebu ji vyhledávat a mít k ní pozitivní vztah, přestože jedinec nezpívá ani nehraje na hudební nástroj. K tomu přispívá i skutečnost, že s hudbou přichází do kontaktu většina populace, byť jen v pasivní receptivní formě.<sup>33</sup>

Dítě v mladším školním věku již začíná úmyslně zaměřovat svoji pozornost. Postupně u něj vzniká schopnost sebereflexe svého jednání, schopnost být kritický ke svému výkonu a probíhá hodnocení ostatních. Příčinou sebekritičnosti je dle A. Melichera hudební zaostalost. Je proto důležité žáky dostatečně hudebně rozvinout, než u žáka začne sebehodnocení vznikat.<sup>34</sup>

Zejména před pohlavním dospíváním se u dítěte rozvíjí intelekt. Tvoří se city založené na estetickém vnímání, zkušenosti a zážitcích. Dítě začíná umělecké dílo, zejména píseň, prožívat. Hudebním zážitkem se rozvíjí osobnost dítěte a mezipředmětové vztahy, což je pro tuto práci jedna z podstatných informací.<sup>35</sup>

Dítě mladšího školního věku odlišuje text melodie a samotnou melodii. Díky rozvoji motoriky je schopné hrát na různé hudební nástroje. V oblasti vnímání melodie proběhlo několik výzkumů. V jednom z nich, prováděným L. Melkusem a uvedeným v jeho díle *Rozvoj dětské hudební představitivosti při nácviu písní*<sup>36</sup>, bylo zjištěno následujících pět fází vývoje představ melodie<sup>37</sup>:

1. Vnímání melodie je zatím omezeno na rozlišení základních dynamických a tempových změn, jako je hlasitě – slabě, pomalu – rychle.
2. Dítě si je vědomo jednoduchých rozdílů mezi barvami tónů. Hluboký tón vnímají jako temný naopak vysoký tón jako světlý.
3. V tomto období se u dítěte již vytváří představa o směru pohybu melodie. Je schopné vnímat výškové spojení tónů a rozčleňovat melodii na jednotlivé části. Začíná se vytvářet smysl pro tonálnost.

<sup>33</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84, s. 160.

<sup>34</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 36–37.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 36.

<sup>36</sup> MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představitivosti při nácviu písní*. Praha: Supraphon, 1970. Comenium musicum (Supraphon).

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 36.

4. V této fázi se už dítě zvládá udržet v dané tónině písni. Stále však dělá chyby v reprodukci intervalů. Uvědomuje si souvislosti mezi částmi melodie a dokáže v ní rozlišit výšková a témbrová specifika. Má již upevněné představy o směru pohybu melodie.

5. Dítě má již rozvinutý smysl pro tonálnost. Reprodukují písni intonačně čistě, s jistotou a přesně.<sup>38</sup>

Nemůžeme však určit věkové rozmezí jednotlivých vývojových fází, jelikož rychlost vývoje závisí na míře hudebního nadání, vloh, hudebnosti rodinného prostředí a kvalitě vzdělávacího procesu.<sup>39</sup>

### 1.3 ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vstup dítěte do školy je zásadní změnou, která výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Škola klade nároky na žáky ve smyslu přijímání odpovědnosti za své chování, disciplinovanosti. Učí je se začleňovat do sociálních skupin, rozvíjí psychické procesy. Teoretici zastávající behaviorální přístup se přiklánějí k tomu, že dítě se rodí pouze s biologickými vlastnostmi, a tudíž všechny individuální charakteristiky osobnosti jsou získané socializací a naučenými návyky.<sup>40</sup> Tuto teorii potvrzuje Z. Helus, který také dítě popsal jako osobu, která se vše musí teprve naučit působením výchovy a výuky druhých, na kterých je dítě stále závislé. Není-li o dítě dostatečně pečováno, jeho osobnost včetně morálních postojů nemůže být rozvinuta.<sup>41</sup>

Dětská identita představuje soubor myšlenek a pocitů, které se vztahují k tomu, jak dítě vidí samo sebe a jak si představuje, že ho vnímají druzí. Ve svém já si uvědomuje, jaké má schopnosti a nedostatky. Odráží se v něm jeho přístup k současnosti i budoucnosti a postoje, které má k sobě. Tyto postoje se projevují v sociální interakci, kdy jedinec reaguje určitým způsobem na vzniklou situaci.<sup>42</sup>

Sebehodnocení dítěte mladšího školního věku je stále ovlivněno zejména názory a postoji osob, které jsou důležité v jeho životě, např. rodiči či učiteli. Dítě nejčastěji samo sebe

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 36–37.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 37.

<sup>40</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno, s. 60.

<sup>41</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 91.

<sup>42</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno, s. 61.

vnímá na základě přesvědčení těchto autorit, které nekriticky přijímá.<sup>43</sup> Je důležité si uvědomit, že v prvním roce školní docházky děti začínají vzhlížet zejména k postojům učitele, který může sebepojetí dítěte výrazně změnit.<sup>44</sup> Tento vlastní obraz osobnosti předem stanovuje, kým se chce dítě stát, jakých cílů se bude snažit dosáhnout, jakou sociální pozici ve společnosti získá, předurčuje jeho sebedůvěru apod. Již v sedmi letech si totiž začíná uvědomovat, co si o něm myslí okolí. Všímá si nejen slovně vyjádřených názorů druhých, ale také chování odpovídající citovému vztahu k dítěti, jež posiluje jeho důvěru ve své schopnosti.<sup>45</sup> Právě vědomí o svých schopnostech je pro dítě důležité při utváření vlastního sebeobrazu.<sup>46</sup>

Pro utváření sebevědomí, sebeúcty a sebedůvěry dítěte mladšího školního věku je žádoucí ocenění výsledků jeho snahy. Cílem práce pro dítě není pouze úkol splnit, ale být úspěšný a dosáhnout pochvaly. V případě kritického hodnocení dítěte či jinak negativního chování bez podpory ze strany druhých, začne dítě mít sklony k pocitům méněcennosti a jeho motivace a směřování k cíli se tak může utlumit.<sup>47</sup> V horším případě se pocity neúspěchu a méněcennosti vstřípí trvale do osobnosti, což může spět k problémům v budoucnosti ve formě rezignace, preventivnímu sebepodceňování atd.<sup>48</sup> Tento osobnostní rys je nazýván syndrom neúspěšné osobnosti. Dítě se nepokouší uplatnit své schopnosti, jelikož věří, že danou aktivitu nezvládne. V porovnávání se spolužáky se bude považovat za bezpochyby horšího, než jsou druzí. To vede k tendencím se vyhýbat jakémukoliv kontaktu s novou činností, což způsobuje reálnou neúspěšnost.<sup>49</sup>

Postupem času dítě přichází do styku s dalšími lidmi různých sociálních skupin a vnímá, jak je jimi hodnocen.<sup>50</sup> Vstupem do školy u dítěte nabývá na významu přijetí a začlenění se do skupiny vrstevníků. Na základě srovnávání se spolužáky se již u osmiletého dítěte začíná rozvíjet, například sebekritičnost a rozlišování mezi obrazem reálného a ideálního

<sup>43</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 358.

<sup>44</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN ISBN:978-80-271-0532-8, s. 128.

<sup>45</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 358–360.

<sup>46</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno, s. 61.

<sup>47</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 358–360.

<sup>48</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 206–207.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 137.

<sup>50</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno, s. 61.



já, kterým chce být.<sup>51</sup> V devíti letech se u dítěte sebekritičnost začíná projevovat tak, že odmítá zpívat či kreslit, protože se obává kritiky druhých.<sup>52</sup>

Seberealizaci, uznání, sebeúctu řadí A. Maslow na pozice nejvyšších základních lidských potřeb. Vzhledem k tomu, že dítě v mladším školním věku svou osobností nedosahuje plné zralosti, má podle Colemana a Fleminga potřeby tyto<sup>53</sup>:

1. Potřeba chápat svět z realistického pohledu a patřit do něj.
2. Potřeba být si jistý ve schopnosti řešit své nesnáze a problémy.
3. Potřeba poznávat a objevovat sebe a svět kolem něj. K tomu se váže také potřeba být úspěšný ve vykonávání činnosti.
4. Potřeba být přijímaný sociálními skupinami.
5. Potřeba mít vzájemný silný citový vztah s člověkem. Bez lásky dojde k narušení empatie, důvěry a schopnosti projevovat city.<sup>54</sup>

V průběhu mladšího školního věku se vlivem sociálního prostředí formuje svědomí, životní hodnoty, postoje a morálka.<sup>55</sup> Postoje vznikají učením od svého nejbližšího okolí a mohou se stát poměrně stabilními psychickými strukturami. Za postoje se nepovažuje pouze názor jedince na daný předmět, ale také prožívané emoce vůči němu a chování, které jím bylo vyvolané. Je třeba zmínit, že postoje k morálním hodnotám se začínají utvářet až v období mladšího školního věku. K nabytí morálních hodnot u dítěte dochází tehdy, má-li dítě vnitřně osvojené hodnocení chování, které společnost považuje za správné.<sup>56</sup>

Děti v tomto věku již rozumí tomu, že existují určitá pravidla společenských norem a morálního chování. Jsou si vědomy toho, že je třeba jejich dodržování.<sup>57</sup> Morálku u dětí od sedmi do deseti let Piaget označuje jako tzv. „heteronomní“. To znamená, že dítě své chování reguluje podle toho, zda je autoritou potrestáno či odměněno.<sup>58</sup> Děti v prvním

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 358–360.

<sup>52</sup> KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. Pedagogická praxe. ISBN nevedeno, s. 310.

<sup>53</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPIČIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN nevedeno, s. 62–63.

<sup>54</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 91.

<sup>55</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPIČIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN nevedeno, s. 59.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 66–67.

<sup>57</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 351.

<sup>58</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8, s. 53.

ročníku základní školy ještě spadají do kategorie předkonvenční morálky, kdy nerozlišují, zda tyto pravidla nastavená dospělými jsou správná či nikoliv.<sup>59</sup> Veškerá tvrzení autorit pokládají za morální povinnost.<sup>60</sup> Za rozhodující nepovažují záměr určitého jednání, nýbrž jeho výsledek. Jejich uvažování je zprvu egocentrické, zaměřené primárně na uspokojení svých potřeb. Přes znalost norem chování tedy nejsou zcela schopné upřednostnit povinnost před uspokojením své potřeby. Hlavním ukazatelem vnímavosti vůči nemorálnímu chování jsou emoce, které děti ovlivní v jejich jednání či posuzování chování ostatních. Ve středním školním věku mají děti již vštípené určité hodnoty a na základě negativních emocí jsou schopni přijmout následky za nemorálního chování. Od osmi let děti přechází do fáze konvenční morálky, kdy se jejich chování stále řídí podle toho, co vyžaduje autorita. Zaměřují se však primárně na pochvalu a ocenění, které mají potřebu správným chováním získat.<sup>61</sup> V osobnosti dítěte se začne vlivem pochval, potěšení z činnosti a úsilí projevovat cílevědomost a snaživost.<sup>62</sup> Od deseti let se v některých situacích dostávají do popředí normy školního kolektivu.<sup>63</sup>

Svědění ovlivňuje morální chování dítěte, jelikož určuje správné a špatné chování a motivuje ho normy dodržovat. Svědomí může ovlivnit psychickou odolnost vůči lákadlům ve formě uspokojení potřeb, pocit provinění a motivaci podněcující k uplatňování hodnot. Avšak je podstatné, aby svědomí nebylo příliš silné, protože by se dítě mohlo často cítit provinile i v nepřiměřených situacích, což by mu mohlo bránit v dosahování svých cílů. Naopak slabé svědomí může vést k jednání bez zábran, což může být škodlivé pro něj i jeho okolí. Emoce vůči nemorálnímu chování však dítě cítí i dle okolností. Jednání dítěte závisí také na reakcích dospělých. V případě, že si dítě není jisté, zda dané chování je správné, orientuje se podle toho, co vidí u druhých lidí. Pokud se neseťká s nesouhlasem, považuje ho za správné.<sup>64</sup>

---

<sup>59</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 351–358.

<sup>60</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno, s. 67.

<sup>61</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 351–358.

<sup>62</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 206.

<sup>63</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 351–358.

<sup>64</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno, s. 68.

### 1.3.1 CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI

Z. Helus považuje osobnost za *celistvou individualitu muže či ženy, která je zaměřena na realizaci svých životních cílů. Zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje. Vyjadřuje svou identitu a ovládá sama sebe.*<sup>65</sup> Na dítě se však nelze dívat jako na celistvou osobnost, nýbrž na osobnost ve stále probíhajícím vývoji.<sup>66</sup>

Milan Holas popisuje osobnost jako *strukturu vlastností člověka, jeho fyzických, psychických schopností a předpokladů, které jsou určovány konkrétními společenskými vztahy (společenské chování, preference hodnot, sebepojetí, motivace atd.)*<sup>67</sup>

P. Říčan vyložil pojem osobnost více způsoby. V první řadě ji lze hodnotit jako oslnivou, ohromující či jinak pozitivní vlastnost jedince. V psychologii však není příliš vhodné využívat kvalitativní hodnocení k definici osobnosti, neboť je třeba být objektivní. Druhý význam zahrnuje osobnost jako jedinečnost a výjimečnost jedince v porovnání s ostatními jedinci ve stejném věku. Psychologie osobnosti se tímto významem zabývá a popisuje individuální rozdíly mezi lidmi. Třetí význam osobnosti je chápán jako stavba celé psychiky, která je rozdělena na jednotlivé části s různými funkcemi, které vzájemně spolupracují. Tento pohled přirovnává osobnost k fungování orgánů v těle a jejich koordinaci.<sup>68</sup>

Někteří teoretici popisují osobnost podle jednotlivých rysů osobnosti, které ovlivňují prožívání a chování jedince. Nový přístup psychologů však dostává do popředí uvědomění jedince, jak sám sebe vnímá a zařazuje do společnosti, k jakým cílům směřuje, jakým způsobem se rozhoduje, kterým hodnotám věří a řídí se jimi apod. Osobnost dítěte lze popsat jeho projevy chování a prožívání, kterými reaguje na různé situace v životě. Jedná se o dítě například adaptivní, pasivní, aktivní, problémové či nejisté. Z hlediska temperamentu jsou to děti například vyrovnané, šťastné, pozitivně smýšlející, impulsivní, opatrné či smutné.<sup>69</sup>

<sup>65</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 85.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 86.

<sup>67</sup> HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-262-6, s. 10.

<sup>68</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9, s. 13–14.

<sup>69</sup> SMĚKAL, Vladimír, MACEK, Petr, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal – studio, s. r. o, 2002. ISBN 80-85947-83-8, s. 13–14.

### 1.3.2 OSOBNOST Z HLEDISKA HUDEBNÍHO ROZVOJE

S. Drvota rozlišuje různé vrstvy umělecké osobnosti a každý umělec se s některou z nich ztotožňuje. První vrstva je spojena s instinktivními funkcemi. Je založena primárně na hmatu a motorice. Druhá vrstva upřednostňuje fantazii a emoce. Třetí vrstva je zaměřena na zrakový vjem a využívá instrumentální motoriku. V poslední vrstvě převládá složka rozumová. Každá z vrstev se projevuje na základě pudů osobnosti jednotlivce a ovlivňuje jeho hodnoty a postoje.<sup>70</sup>

Psychický vývoj je výrazně ovlivněn vývojem mozku a hormonálním i nervovým systémem.<sup>71</sup> Při vykonávání hudebních činností dochází k ovlivňování různých oblastí mozku, což se poté odráží ve vývoji osobnosti. Pokud trvání hudebních aktivit působí dostatečně dlouhou dobu, v mozku se provedou trvalé změny.<sup>72</sup> Z toho vyplývá, že mozek jedinců, kteří dlouhodobě vykonávají hudbu, se odlišuje od jedinců, kteří se hudebním činnostem od dětství nevěnují.<sup>73</sup>

Je podstatné zmínit, že všechny důležité funkce nervové soustavy jsou ovládány mozkovou kůrou, která se skládá z několika oblastí specializovaných na různé činnosti, jako je například percepce sluchu, zraku, hmatu, čichu a chuti. Mezi těmito oblastmi se nachází i primární sluchová kůra. Vědci v současné době propojují hudební nadání s rozvojem sluchové oblasti.<sup>74</sup> Přitom je ale třeba konstatovat, že mozek má obrovskou plasticitu, takže jednotlivá centra odpovědná za určité činnosti nejsou vždy exaktně dána, mohou se vytvářet i jinde a v různých vrstvách mozkové hemisféry.

Rozdíly projevující se v částech mozku zvaných *Corpus callosum* a mozeček mezi nehudebními a hudebními jedinci vznikají v průběhu života při intenzivním vykonávání hudebních činností. *Corpus callosum* se během hudebního rozvoje zvětší a zkvalitní propojení nervových vláken levé a pravé mozkové hemisféry. Obvykle je třeba při hře na hudební nástroje vykonávat pohyb ruky či jednotlivých prstů nezávisle na sobě. *Corpus callosum* usnadňuje komunikaci mezi hemisférami a zlepšuje koordinaci těchto složitých

<sup>70</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84, s. 254.

<sup>71</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-736-7124-7, s.25–26.

<sup>72</sup> HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 2010, 28.3: 269–289.

<sup>73</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 116.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 116.

pohybů.<sup>75</sup> Potřebné vnímání času v hudbě a přesnost ve vykonávání rytmických činností zajišťuje mozeček.<sup>76</sup>

U dětí vykonávající dlouhodobě hudební aktivity lze očekávat rychlejší rozvoj v oblasti intelektu.<sup>77</sup> U úspěšných hudebníků je tedy pravděpodobná vysoká inteligence. Ta je důležitým aspektem v rozvoji hudebních schopností a motivaci dosáhnout úspěchu.<sup>78</sup> Kromě inteligence mají na hudební výkon vliv i osobnostní charakteristiky jedince, jako je charakter, vztah k hudbě, míra motivace, sebedůvěra, schopnost se na činnosti soustředit apod. Obecně lze říci, že kvalitní hudební výkony jsou výsledkem propojení více faktorů, nikoliv pouze hudebních schopností.<sup>79</sup>

Vykonávání hudby u dětí mladšího školního věku rozvíjí schopnosti i v jiných vyučovacích předmětech. Dochází k přenosu tzv. „specifickému“ a „obecnému.“<sup>80</sup> Změny v mozkové kůře zapříčiní transfer působící hudby skrz sluchovou oblast do jiných mimohudebních oblastí mozku jedince.<sup>81</sup> Specifický přenos způsobí vstřípení hudebních podnětů a naučených schopností do obdobných oblastí.<sup>82</sup> Zpěvem se obvykle zdokonaluje intonace či artikulace během projevu.<sup>83</sup> Intenzivní pěveckou výukou lze předejít poruchám řeči a pomáhá odstranit vzniklá onemocnění.<sup>84</sup> Díky jemné diferencované motorice dítěte se při hře na hudební nástroje zvyšuje kvalita jeho písemných a výtvarných schopností. Pěvecká intonace a hudební poslech vylepšují hudební sluch, paměť, pozornost a představitivost. Hudebně tvořivé činnosti rozvíjí kreativitu.<sup>85</sup> Pro tuto práci je podstatnější funkce obecného transferu. Ten ovlivňuje hudbou celý duševní vývoj jedince, včetně speciálních a obecných schopností. Působí na charakterové a morální vlastnosti jedince, stejně jako na intelektuální schopnosti. Tvořivými hudebními projevy a transferem hudebních schopností cílí na rozvoj abstraktního a hudební myšlení. Pravidelný zpěv

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 117–118.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 97.

<sup>77</sup> HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 2010, 28.3: 269–289.

<sup>78</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84, s. 255–256.

<sup>79</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 59.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 59–60.

<sup>81</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7., s. 165-168.

<sup>82</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 59–60.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 59.

<sup>84</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 53.

<sup>85</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 60.

má uklidňující účinky a působí kladně na psychické zdraví. Děti se cítí méně psychicky vyčerpané, a lépe se tak vyrovnávají se stresem z nadměry školních požadavků, a tím se projevují více optimisticky. Z toho vyplývá, že dochází k celkové stabilitě psychických a emočních procesů, což se později v pubescenci a adolescenci odráží, například v kvalitě schopnosti provádět důležité životní rozhodnutí.<sup>86</sup>

Kognitivní schopnosti dítěte se zkvalitňují, pokud se hudbě věnuje konzistentně. Prostorové chápání, které se mimo jiné ověřuje v testech inteligence, se u hudebních jedinců též projevuje podstatně více rozvinuté oproti nehudebním jedincům.<sup>87</sup> U osmiletých dětí, které se budou konzistentně účastnit hudební výchovy, se projeví zlepšení v oblasti jazykových schopností, například dojde ke zlepšení porozumění textu, k rozvoji slovní zásoby a čtenářských schopností.<sup>88</sup>

Hudební aktivity u dětí zvyšují pravděpodobnost nadprůměrné úrovně zvědavosti. Hudba podporuje rozvoj svědomitosti, pod kterou spadá sebekázeň a organizovanost. Tyto vlastnosti mohou zvyšovat pravděpodobnost, že děti budou nadále pokračovat v hudebním vzdělávání.<sup>89</sup>

Hudba u dětí nepřispívá pouze ke vzniku hudebních schopností a zájmu o hudbu, ale také k prohloubení rozvoje nehudebních dovedností.<sup>90</sup> Aktivní provozování hudby posiluje motivaci.<sup>91</sup> Z hlediska osobnosti formuje vytrvalost či produktivní myšlení.<sup>92</sup> Má pozitivní dopad na sebeúctu a sebevědomí, které se poté odráží například ve školních výsledcích v ostatních vyučovacích předmětech.<sup>93</sup>

Podle některých rodičů dochází u dětí hrajících na hudební nástroj ke zlepšení osobnostních vlastností, jako je disciplína, zodpovědnost, koncentrace, relaxace, způsob myšlení a chování. To poté vede ke zlepšení vztahů se spolužáky i s učiteli, jednodušší komunikaci, a díky tomu děti do školy chodí rádi.<sup>94</sup> Při začleňování skupinových

---

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 60–61.

<sup>87</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 159.

<sup>88</sup> HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 2010, 28.3: 269–289.

<sup>89</sup> CORRIGALL, Kathleen A.; SCHELLENBERG, E. Glenn; MISURA, Nicole M. *Music training, cognition, and personality*. *Frontiers in psychology*, 2013, 4: 222.

<sup>90</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 157.

<sup>91</sup> HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 2010, 28.3: 269–289.

<sup>92</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 58.

<sup>93</sup> HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 2010, 28.3: 269–289.

<sup>94</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7, s. 164.

hudebních činností do výuky se u dětí zlepšují sociální dovednosti, například se učí podporovat navzájem se spolužáky. Rozvíjí se u nich také pocit sounáležitosti.<sup>95</sup> Různé skupinové hudební cvičení mají pozitivní dopad na klima třídy.<sup>96</sup> Žáci prvního ročníku základní školy, které od raného dětství pravidelně hrají na hudební nástroj a vybavují si části skladby z paměti, mají rovněž lepší výsledky vizuálně-motorických dovedností než děti, které na hudební nástroj nehrají.<sup>97</sup>

### 1.3.3 OSOBNOSTNÍ INTEGRITA PODPOROVANÁ HUDBOU – INTEGRATIVNÍ PEDAGOGIKA

Podle W. Roschera je slovo integrace odvozeno od pojmu *intego*, neboli *zastřešovat* a znamená *znovuobjevení celku*.<sup>98</sup> I. Poledňák definoval integraci jako *neporušenost* či *nedotknutelnost*.<sup>99</sup>

Proces integrace spočívá v první řadě v poznání celistvosti lidské osobnosti.<sup>100</sup> Celistvost osobnosti znamená spojení jednotlivých osobnostních rysů do jednoho celku. Jedinec usiluje o tuto integraci a vědomí své výjimečnosti a individuality. Tento proces začíná v raném dětství a probíhá od chvíle, kdy má dítě sklony jednat v rozporu se svým já. Postupně se snaží tyto tendence kontrolovat, potlačovat a budovat způsoby, jak na ně reagovat, aby osobnostní integrity bylo dosaženo.<sup>101</sup>

Cílem výuky ve školách by neměl být pouze rozvoj intelektuální oblasti. Vzdělávání by mělo probíhat tvořivým a podnětným způsobem, aby přispívalo k celistvému rozvoji lidské osobnosti. Integrativní výuka zahrnuje podporu rozvoje kreativity, kritického myšlení, spolupráce, schopnosti se správně rozhodovat, řešit problémy či být schopný jim předejít.<sup>102</sup> Žáci mohou získat sociální dovednosti, životní hodnoty a znalost lidských

<sup>95</sup> HALLAM, Susan. *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International journal of music education, 2010, 28.3: 269–289.

<sup>96</sup> HOGENES, Michel, et al. *The impact of music on child functioning*. The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2014.

<sup>97</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7., s. 161.

<sup>98</sup> DRÁBEK, Václav. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. Studia paedagogica. ISSN 0862-4461, s. 107.

<sup>99</sup> DRÁBEK, Václav. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: [sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí]*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. Studia paedagogica. ISSN 0862-4461, s. 13.

<sup>100</sup> DRÁBEK, Václav. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: [sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí]*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. Studia paedagogica. ISSN 0862-4461, s. 11.

<sup>101</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0, s. 113–114.

<sup>102</sup> DRÁBEK, Václav. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: [sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí]*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. Studia paedagogica. ISSN 0862-4461, s. 42–43.

práv.<sup>103</sup> Balcárová tuto myšlenku potvrzuje a ve vztahu k hudební výchově uvádí: *Hudba ako esteticko-výchovný predmet v sebe skrýva obrovský potenciál, prostredníctvom ktorého môže vo významnej miere ovplyvňovať aj postoje žiaka, postupné formovanie jeho rebríčka hodnôt, ako aj upevňovať vzťahy v triednom kolektíve, ale aj v rodine.*<sup>104</sup>

Podstatou hudební výchovy je rozvoj hudebních schopností, které se přenáší estetickým prožíváním jedince, a tak formují jeho osobnost.<sup>105</sup> Integrovaná hudební pedagogika a polyestetická výchova směřují k tomu, aby vzdělávání žáků probíhalo všestranně, a v rámci toho se využívaly souvislosti mezi různými oblastmi, jako je například hudba a další umění.<sup>106</sup> Ve výuce na českých základních školách se v současné době již polyestetické propojení více uměleckých oblastí využívá.<sup>107</sup> Oproti klasické estetické výchově, která se omezuje na pasivní příjem umění, se polyestetická výchova zaměřuje na aktivní zapojení studentů do tvorby hudby a dalších kreativních činností, což umožňuje objevovat umění skrz vlastní zkušenost a hudební zážitky. V tomto novém přístupu vzdělávání se také pozornost zaměřuje na odstranění vnímání jiných kultur jako méněcenných a na uznávání a respektování kulturní rozmanitosti.<sup>108</sup>

Polyestetická výchova se zakládá na primární myšlence estetické výchovy, a to vychovávat jedince k různým projevům umění. Cílem estetické výchovy však není jen vychovat člověka k vnímání krásy, ale také ho motivovat k její tvorbě. Klíčovými prvky projevů v estetické výchově jsou<sup>109</sup>:

- touha po sebeuplatnění svých schopností, po projevu myšlenek a emocí.
- estetické vnímání, k němuž není potřeba znát teorii určitého umění, nýbrž pouze pocit, aby jedinec krásu mohl vnímat a prožívat. Samotné emoce hrají výraznou úlohu při vnímání uměleckého díla. Estetické vnímání a očekávání se může v průběhu života měnit spolu se získáváním uměleckých zkušeností.

<sup>103</sup> BALCÁROVÁ, Božena. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9, s. 38.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 60.

<sup>105</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Hudebně pedagogické invence: výběr ze studií a statí k hudební pedagogice a výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-929-6, s. 46–47.

<sup>106</sup> DRÁBEK, Václav. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. *Studia paedagogica*. ISSN 0862-4461, s. 96.

<sup>107</sup> *Hudební výchova v rámci oblasti Umění a kultura* [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatoras.eu/obsah.htm>.

<sup>108</sup> DRÁBEK, Václav. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. *Studia paedagogica*. ISSN 0862-4461, s. 96–97.

<sup>109</sup> BALCÁROVÁ, Božena. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9, s. 112–115.



- pozorování s uplatněním všech smyslů, které je důležité pro emocionální prožívání a rozvoj citů u dětí. Prožitek krásy z hudební oblasti umění pak inspiruje dítě k projevu v jiné oblasti například výtvarné či literární, a naopak.

F. Sedlák zdůrazňuje důležitost estetického prožívání jedince i v mimouměleckých předmětech. To umožňuje vnímat krásu, esteticky přemýšlet i v nehudebních situacích. Osobnost jedince se tak obohacuje a posilují se jeho vnitřní emoce, myšlení a chování.<sup>110</sup>

Podle W. Roschera z polyestetického hlediska vnímání více smysly prohlubuje poznání a podněcuje jedince k projevení hudebních zážitků. Za smyslové vnímání se nepovažuje pouze percepce základních smyslových orgánů, nýbrž i smysl pro čas či umění.<sup>111</sup> M. Kodejška uvádí, že *při uměleckém vnímání a prožívání dochází k prohlubování emocionálního prožitku, který se ještě násobí při zapojování většího počtu smyslů a v integraci s jinými múzickými nebo i dalšími mimouměleckými aktivitami.*<sup>112</sup> Podstatou je získat pohled na život založený na vnímání krásy a citu, což jedinci udává smysl vlastní existence, a tím se utváří životní hodnoty.<sup>113</sup>

Integrace v hudebním vzdělávání může být specializovaná na jeden určitý obor, jako je například integrace různých hudebních oblastí, žánrů, stylů, či technik do výuky hudby.<sup>114</sup> Může být však i polyestetická, propojená s dalšími uměleckými předměty (výtvarná výchova, literární výchova, dramatická výchova, tanec, poezie atd.)<sup>115</sup> V neposlední řadě může být interdisciplinární a spojovat mezipředmětovými vztahy umělecké prvky s dalšími oblastmi a vyučovacími předměty, jako jsou například přírodní

<sup>110</sup> SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 10.

<sup>111</sup> ROSCHER, W. *Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In: Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudobní spoločnosť, 1992, s. 12.

<sup>112</sup> *Zdůvodnění zavedení tzv. umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného vzdělávání v České republice* [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatorreas.eu/aktuality.htm>.

<sup>113</sup> Tamtéž.

<sup>114</sup> DRÁBEK, Václav. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: [sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí]*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. *Studia paedagogica*. ISSN 0862-4461, s. 107.

<sup>115</sup> BALCÁROVÁ, Božena. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9, s. 28–29.

a sociální vědy.<sup>116</sup> Použití mezipředmětových prvků je kontraproduktivní v případě, pokud to vede ke ztrátě celistvosti výuky.<sup>117</sup>

Je také třeba si zodpovědět otázky: proč, s čím a jak budu integraci ve vzdělávacím procesu provádět. Pro úspěšnou integraci a výběr správných vyučovacích metod je nutností brát v úvahu úroveň a způsob vnímání žáků například synkretické myšlení dětí na počátku školní docházky.<sup>118</sup> V obsahu hudební výchovy by měly být stále ponechány základní hudební činnosti. Mezi ně se řadí zpěv, hra na tělo a hudební nástroje, včetně improvizace, poslechových činností s aktivním zapojením žáků, hudebně-pohybových a dramatických činností.<sup>119</sup>

Jednou z nových koncepcí výuky formující osobnost může být projektové vyučování. V porovnání s tradičním vyučováním žákům umožňuje učit se primárně z praktických činností a s uplatněním vlastních zkušeností, a tím dává větší prostor k porozumění problematice, o které se žáci učí. Získávají tedy komplexnější vědomosti. Další předností projektového vyučování je, že poskytuje výraznější příležitosti k utváření schopností, názorů a postojů žáků. Působí na estetické a sociální citění.<sup>120</sup>

Příkladem vzdělávacího projektu v hudební výchově může být hudební pohádka. Fantazijní svět je totiž pro děti mladšího školního věku stále velmi blízký, zejména u dětí na počátku školní docházky, jelikož vzhledem k jejich věku, těmto představám stále věří a dokážou se snadno ztotožnit s postavami příběhu.<sup>121</sup> Je však třeba pohádku zrealizovat polyesteticky se znaky integrativní hudební pedagogiky, s kvalitním výchovným a vzdělávacím významem a propojením mezipředmětovými vztahy tak, aby si děti vstíply základní životní a morální hodnoty.<sup>122</sup> Lze ji využít jako doplňující část výuky či pohádkou pokrýt celou vyučovací hodinu. Podstatné je děti aktivně zapojit do průběhu či vzniku pohádky, aby se staly jejími tvůrci či aktivními účastníky děje, a tak u nich mohl proběhnout proces seberealizace. Žák by měl být dramatickým obsahem pohádky osobnostně obohacen ve smyslu rozšíření znalostí, rozvoje schopností a získáním emocionálního zážitku. Téma pohádky je vhodné zvolit podle vzdělávacího cíle, kterého

<sup>116</sup> DRÁBEK, Václav. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: [sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí]*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. *Studia paedagogica*. ISSN 0862-4461, s. 107.

<sup>117</sup> BALCÁROVÁ, Božena. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9, s. 10.

<sup>118</sup> Tamtéž, s. 99–100.

<sup>119</sup> Tamtéž, s. 105–108.

<sup>120</sup> Tamtéž, s. 37–39.

<sup>121</sup> Tamtéž, s. 149, 159.

<sup>122</sup> Tamtéž, s. 123.

chce pedagog dosáhnout, probíraného učiva či podle jiných faktorů, které by mohly být pro žáky podnětné v osobnostním růstu. Pedagogové mohou využít různých způsobů, jak edukační pohádku zrealizovat, např. převzít již existující pohádku a přetvořit ji do formy hudební pohádky či vytvořit pohádku zcela novou a originální, která však vyžaduje určitou míru kreativity. Nicméně je důležité, aby hudba v obsahu pohádky převažovala nad ostatními prvky, které slouží k integraci. Prospěšné je začlenění hudebních prvků, se kterými se žáci setkávají během školního roku. Kombinací předchozích hudebních zkušeností s novými získanými z hudebních aktivit v pohádce a stimulováním paměti, představivosti, pozornosti a myšlení dojde k tvořivým reakcím žáků. Literární děj pohádky by měl podněcovat žáky k hudebním projevům a plnit funkci estetickou i kognitivní.<sup>123</sup>

#### 1.4 ZÁKLADNÍ PSYCHICKÉ ZNAKY DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A CHARAKTER JEHO VNÍMÁNÍ

Myšlení dítěte mladšího školního věku se mění dle Piageta na konkrétní logické uvažování, kdy je schopno pracovat pouze s konkrétními předměty nikoliv hypotézami.<sup>124</sup> Probíhá do ukončení prvního stupně základní školy. Nicméně v průběhu školního věku, zejména na počátku školní docházky dítě může stále vykazovat známky předškolního jednoduchého egocentrického způsobu přemýšlení.<sup>125</sup>

V průběhu vývoje dítěte se postupně rozvíjí a mění jeho schopnost vnímat svět kolem sebe. Dítě přestává vnímat svět jako chaotickou a náhodnou skupinu jevů, ale soustředí se na poznávání jejich podstaty a vlastností. Tyto jevy díky tomu zařazuje do různých kategorií a porovnává je. Tím může odhalovat nové vztahy a souvislosti mezi nimi a rozvíjet všeobecnější vnímání. Kolem desátého roku má dítě již přesné vnímání, podobně jako dospělý. Nicméně se stále učí novým vědomostem a potřebuje pomoc a podporu dospělých při rozvoji svých myšlenkových schopností.<sup>126</sup> Čím dál více se dítě přestává zaměřovat pouze na přítomnost a začíná přemýšlet o blízké minulosti a budoucnosti. Teprve během školního věku rozlišuje časovou posloupnost nebo vzdálenost a začíná

<sup>123</sup> Tamtéž, s. 161–165.

<sup>124</sup> HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN nevedeno, s. 53.

<sup>125</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 267.

<sup>126</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8, s. 50.

chápat, co znamená dříve, později, zítra apod.<sup>127</sup> V osmi letech se vnímání času stává přesnější. Rozumí tomu, že se dny v týdnu střídají a čas nelze vrátit.<sup>128</sup>

V. Smékal nazývá děti ve věku mezi šestým až dvanáctým rokem střízlivými realisty, kdy se dítě fixuje na realitu. Snaží se porozumět světu, aktivně ho prozkoumat a pochopit, jak funguje. Je již schopno si představit určitou věc či situaci a přemýšlet nad ní, aniž by ji vidělo před sebou, a to díky vybavení si předešlé zkušenosti.<sup>129</sup> V některých případech své zkušenosti ještě nedokáže generalizovat nebo jednat podle nich i v jiných situacích.<sup>130</sup> Nejprve jsou děti naivní v chápání reality, jelikož se se nezamýšlí nad obsahem toho, co jim autorita v podobě dospělého tvrdí a informace dospělým sdělené nekriticky přijímají. Až časem se stávají více kritickými k dění kolem nich a informace vyhodnocují na základě svých zkušeností.<sup>131</sup> Oproti předškolnímu období se děti v mladším školním věku začínají odlišovat od ostatních a projevovat se dle svého uvážení. U dětí v prvním ročníku základní školy jsou však stále patrné známky sugestibility. Sugescie se odráží v jejich chování, které přejímají od svých vrstevníků.<sup>132</sup>

V mladším školním věku dominuje vysoká úroveň představivosti. Oproti předškolnímu období se mladší školák více soustředí na svět kolem sebe. To vede k omezení fantazie a lepšímu rozlišení skutečnosti. Avšak během hry svou fantazii obvykle ještě využívá. Rozvíjí se úmyslná představivost, což se děje zejména vlivem školní práce. Děti se přesouvají od nevědomého vytváření představ k záměrnému vyvolávání představ, což může být později užitečné například při relaxaci.<sup>133</sup>

Rozvoj pozornosti je pro dítě mladšího školního věku klíčové, jelikož ovlivňuje kvalitu jeho poznávacích procesů, a tedy i školní úspěšnost.<sup>134</sup> Na počátku školní docházky

<sup>127</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍROVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 121–122.

<sup>128</sup> VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0, s. 288.

<sup>129</sup> SMÉKAL, Vladimír, MACEK, Petr, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal – studio, s. r. o, 2002. ISBN 80-85947-83-8, s. 77.

<sup>130</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 267.

<sup>131</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8, s. 47–48.

<sup>132</sup> KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. Pedagogická praxe. ISBN neuvedeno, s. 308–309.

<sup>133</sup> PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8, s. 50.

<sup>134</sup> Tamtéž, s. 51.

je pro žáky stále těžké se soustředit na jeden předmět déle než patnáct minut.<sup>135</sup> J. Langmeier vymezuje hranici pozornosti na pouhých deset minut, jelikož mladší školáci jsou stále hravé povahy a jejich pozornost se snadno rozptyluje.<sup>136</sup> Žáci prvního ročníku mají často tendence zaměřovat svoji pozornost na okolní podněty, které vzbudí jejich zájem. V pozdějších letech se schopnost pozorněji poslouchat výklad pedagoga zlepšuje, jelikož žáci dokážou lépe rozlišit, jaké podněty jejich pozornost rozptylují. Pedagog by si měl být vědom těchto omezení a učební látku žákům vštěpovat takovým způsobem, aby to pro ně bylo zajímavé a jejich soustředěnost neupadala. Postupem času si dítě již samo rozhoduje o tom, co je pro něj důležité vnímat a na to se záměrně soustředí.<sup>137</sup>

Mezi pátým a sedmým rokem se vyvíjí zrakové a sluchové vnímání, které je potřebné pro zvládnutí školních požadavků jako je čtení a psaní. Nicméně rozvoj částí mozkové kůry, kde probíhá zlepšení vizuálních drah, pokračuje až do jedenácti let. Jedná se o magnocelulární dráhu a parvocelulární dráhu. Magnocelulární dráha se stará o rychlé postřehy u čtení. Pomocí parvocelulární dráhy dítě rozlišuje kontrasty a detaily. Pro šestý rok života je charakteristický ostřejší zrak. Díky akomodaci čočky se zefektivňuje vidění na blízkou vzdálenost a tím i vnímání detailů. Rozlišování detailů závisí také na schopnosti rozdělit složitější obrazec na jednotlivé části a chápat vztahy mezi nimi, kterou má mladší školák již rozvinutou. Dítě v mladším školním věku v závislosti na svém očekávání a dosavadních zkušenostech dokáže rozpoznat určitý tvar v jakékoliv poloze a odhadnout písmeno ve slově, což pomáhá orientaci v textu a obrázcích. Dochází také k rozvoji sekvenčního vnímání, při kterém dítě správně specifikuje pořadí písmen a číslic za sebou.<sup>138</sup>

Fonologické povědomí, tedy rozlišování znění hlásek a slabik v mluvené řeči, se vyvíjí na počátku období mladšího školního věku. Podporuje u dítěte správnou výslovnost a vede k bezproblémovému čtení a psaní. Rozvinutá sluchová magnocelulární dráha hraje důležitou roli ve schopnosti zpracovávat rychlé posloupnosti zvuků.<sup>139</sup>

<sup>135</sup> KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. Pedagogická praxe. ISBN neuvedeno, s. 308.

<sup>136</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 119.

<sup>137</sup> KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. Pedagogická praxe. ISBN neuvedeno, s. 308–309.

<sup>138</sup> VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0, s. 275–277.

<sup>139</sup> Tamtéž, s. 278–279.

U mladších školáků se ve velké míře rozvíjí řečové schopnosti. Důležitý vliv na tento proces má osvojení čtení a psaní. Postupně se učí velké množství nových slov a různé významy, čímž se rozrůstá jejich slovní zásoba. Řeč ztrácí infantilní artikulaci. Školáci vzhledem k novým vědomostem gramatiky českého jazyka již neopakují slova po dospělých, ale rozumí vyšším stavbám řeči.<sup>140</sup>

Procesem učení a vývojem řeči se u dětí rozvíjí záměrná a logická paměť.<sup>141</sup> Na počátku školní docházky se začínají učit využívat různé úmyslné strategie zapamatování si informací, mezi které patří nejprve jen opakování. S přibývajícím věkem mezi strategie začleňují i například mnemotechnické pomůcky.<sup>142</sup>

Škola má v tomto věku dítěte významný vliv na jeho socializaci. Dítě začíná pozorovat chování učitelů a spolužáků a učí se reagovat podle nich. S vrstevníky, kteří jsou na stejné sociální pozici ve společnosti, jedná jinak než s dospělými. Těmito interakcemi získává různé sociální vlastnosti. V sociálních skupinách se učí, například pomáhat méně schopným, spolupracovat i soupeřit. Rozvíjí se u něj sociální citění a schopnost sebeovládání. Rostoucím věkem se dítě stává emočně stabilnější. Dokáže lépe a plánovaně ovládat své reakce vůči dráždivým podnětům, což pomáhá při začleňování do skupin či při činnostech vyžadující soustředění. Způsobuje psychickou odolnost a schopnost lépe se přizpůsobovat novým situacím. Dítě s rozvinutou schopností seberegulace je více přijímáno skupinou, jelikož je vnímáno jako osoba, která rozumí svým pocitům i emocím druhých. Mladší školák si oproti předškolnímu dítěti uvědomuje, že projev jeho chování nemusí být vždy odrazem vnitřního prožívání jedince, ale některé emoce lze před okolím skrývat, nikoliv však sám před sebou.<sup>143</sup>

Dítě do školy vstupuje již s některými vštípenými základními hodnotami a sociálními normami přejatými z názorů a postojů dospělých. Vnitřní sociální kontrola u mladšího školáka je však stále snadno narušitelná v některých situacích, kdy jsou například ohroženy potřeby dítěte. V prvních ročnících základní školy je tedy třeba stabilitu vnitřních kontrol u dítěte nadále podporovat. Díky rozvoji logického myšlení a schopnosti uvažovat v delším časovém horizontu děti začínají chápat obecné jevy jako trvalé hodnoty, které ovlivňují jeho jednání. Nicméně abstraktní hodnoty, jako je empatie, respekt či spravedlnost,

---

<sup>140</sup> KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. Pedagogická praxe. ISBN neuvedeno, s. 310–311.

<sup>141</sup> Tamtéž, s. 309.

<sup>142</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 123–124.

<sup>143</sup> Tamtéž, s. 130–132.

jsou pro dítě pochopitelné až v dalším stádiu vývoje, kdy hodnoty seřazuje do systému podle důležitosti.<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 132.

## 2 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ

Schopnosti se rozlišují na obecné a speciální. Obecné schopnosti jsou například smyslové či pohybové schopnosti. Mezi zvláštní schopnosti jsou zařazeny například schopnosti výtvarného umění či matematické.<sup>145</sup>

Hudební schopnosti začleňujeme do oblasti speciálních schopností. Musíme si však uvědomit, že rozvoj těchto schopností nesmí být izolován od obecných vlastností osobnosti, jako je například inteligence, která ovlivňuje projev hudebních schopností. Na hudební schopnosti tedy musí být nahlíženo v kontextu celé lidské osobnosti.<sup>146</sup>

Pojem hudební schopnosti definuje J. Sloboda jako *specifický druh získané kognitivní odbornosti, představující v podstatě způsobilost dávat během mentálních operací smysl hudebním sekvencím, ať již reálně znějícím nebo představovaným*. Alexander Grigorievič Kovalev vymezil pojem jako *soubor vlastností lidské osobnosti, který odpovídá požadavkům činnosti a zaručuje její značnou úspěšnost*.<sup>147</sup> Václav Drábek zjednodušuje tento pojem a popisuje hudební schopnosti jako zvláštní schopnosti, díky kterým lze vykonávat hudební činnost.<sup>148</sup> Hudební schopnosti tedy nelze měřit přímo, ale pouze skrz činnosti, ve kterých se tyto schopnosti projevují.<sup>149</sup>

Hudební schopnosti vznikají rozvojem příslušné vrozené vlohy. M. Holas je charakterizuje jako *vrozené anatomicko-fyziologické zvláštnosti organismu tvořící vnitřní podmínku pro utváření určité schopnosti*.<sup>150</sup> Schopnosti se mění podle toho, jakým způsobem na jedince v průběhu vývoje působí výchova či okolní prostředí. Změny jsou také podmíněné věkem jedince, jeho hudebním zráním či vlohami, kterými disponuje. Ke změnám dochází především při provádění určitých činností.<sup>151</sup> Z toho vyplývá, že vlohy, které dítě získalo narozením a jsou předpoklady pro vznik hudebních schopností, se mohou rozvíjet pouze v optimálně podnětném prostředí. Tudíž k tomu, aby potenciál vlohy byl maximálně

<sup>145</sup> DRÁBEK, Václav. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 62 s. ISBN 80-729-0161-3, s. 25.

<sup>146</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 53.

<sup>147</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 53–54.

<sup>148</sup> DRÁBEK, Václav. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 62 s. ISBN 80-729-0161-3, s. 25.

<sup>149</sup> MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2, s. 39.

<sup>150</sup> HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-262-6, s. 39.

<sup>151</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 54.



naplněný, je nutná praxe v dané činnosti. Vlohový potenciál je nutné začít aktivně rozvíjet kvalitními podněty již v útlém věku a maximálně do devíti let věku dítěte proto, aby se potenciál nezačal vytrácet a dokázal se rozvinout do hudebních schopností určité úrovně. Individuální vnitřní potenciál dítěte daný narozením však nelze přesáhnout jeho maximální naplnění zmíněnou praxí ani výchovou a jinými vlivy.<sup>152</sup> Příklady hudebních činností vhodných pro rozvoj hudebnosti u dětí mladšího školního věku jsme vybrali z publikace Boženy Balcárové a jsou to tyto<sup>153</sup>:

- pěvecká činnost jednohlasu i vícehlasu
- poslech a vlastní reprodukce hudby
- hra na hudební nástroje
- zapojení pohybové aktivity
- improvizace

Jakým způsobem rozřadit hudební schopnosti se autoři jednotně neshodují. Použili jsme pro tuto práci zjednodušené rozdělení na<sup>154</sup>:

- Hudebně sluchové schopnosti, které umožňují dítěti prostřednictvím sluchového analyzátoru poznat výšku, sílu, barvu a délku tónu na základě vnímání frekvence, intenzity, témburu a trvání tónů.
- Auditivně-motorické schopnosti, které zahrnují koordinaci pohybu s hudební činností a vnímání rytmu, tempa, střídání přízvučných a nepřízvučných dob a počet not vyskytujících se v taktu během hry na hudební nástroj, tanci či zpěvu.
- Rytmické cítění, díky němuž je pocíťováno rytmické a metrické členění skladby.
- Tonální cítění. Správným tonálním cítěním a prožíváním si jedinec uvědomuje tóny, které nepřísluší dané tónině, ukončenou či neukončenou melodii a další tonální

---

<sup>152</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1, s. 75–76.

<sup>153</sup> BALCÁROVÁ, Božena. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9, s. 89.

<sup>154</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1, s. 38.

vztahy. Na tuto schopnost navazuje harmonické cítění. To umožňuje orientovat se v harmonických vztazích, tedy rozebírat akordy či nalézt konsonance a disonance.<sup>155</sup>

- Emocionální reakce na hudbu, která přichází jako vnitřní prožitek jedince při spojení hudebních a nehudebních činností.
- Hudební paměť, jež funguje na principu vnímání melodie, následného zapamatování a znovu vybavení. Tato schopnost je důležitá pro reprodukování hudby a hlasovou intonaci.
- Hudebně tvořivé schopnosti, které podporují fantazii a originalitu hudebních myšlenek dítěte.
- Hudební představivost je založena na vybavování si představ, kterými mohou být tóny, hudební úseky skladeb a různé hudebně výrazové prostředky. Nejedná se ovšem pouze o vytváření představ, ale také o jejich úmyslném využití. Tomuto procesu se v hudební vědě říká tzv. „*vnitřní sluch*“. Znamená to, že lidská mysl si umí představit znění hudby pouze čtením z not.<sup>156</sup> Představivost vzniká na základě předchozí hudební zkušenosti, kdy jedinec přijme hudební podnět prostřednictvím sluchového i zrakového vnímání.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> DRÁBEK, Václav. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 62 s. ISBN 80-729-0161-3, s. 28.

<sup>156</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, s. 174.

<sup>157</sup> KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klima a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1, s. 38.

### 3 VÝZKUMNÁ ČÁST

V rámci výzkumné části jsme vytvořili tři nové hudební pohádky, které vedou k úspěšnému procesu osobnostní integrace a přispívají k vědomí vlastních životních hodnot a k jejich ztotožnění se s nimi. To poté může pomoci k uvědomění si dobra, zla, pravdy a lásky ve světě, stejně jako rozvinout smysl pro krásu. Rozhodli jsme se proto najít etické zřetele, které více sladí lidského jedince s přírodou a společností. Podporujeme hodnoty soudržnosti, jako je empatie či spolupráce.

Způsob předávání důležitých mravních hodnot dětem prostřednictvím hudebních pohádek jsme zvolili s ohledem na skutečnost, že děti na počátku školní docházky stále využívají hravost a fantazii k poznávání světa. Pohádkový svět je pro ně přirozeným prostředím, v němž se mohou ztotožnit s hlavními postavami a prožít s nimi emocionálně silné situace, které přispívají k formování etických postojů. Vzhledem k tomu, že děti mezi šestým až sedmým rokem života dosud nemají vyvinuté analyticko-syntetické myšlenkové operace, učí se efektivněji v případě propojení smyslových vjemů s různými druhy činností, a to aktivní tvořivou formou.

Problémem současné doby je přehlcení moderními digitálními technologiemi, které jsou běžně využívány dětmi již od raného věku. Tyto komunikační technologie jsou u dětí velmi vyhledávané, nicméně na ně působí pouze audiovizuálními podněty. Následkem toho, může být riziko zaostávání v oblasti představivosti, jelikož děti tuto schopnost při využívání digitálních technologií nepotřebují aktivovat. Naopak při vyprávění pohádky je pozornost dětí mobilizována a podněcována, což je klíčové pro rozvoj jejich tvořivých schopností. Tvořivost je základní dimenzí hodnoty člověka v jeho rozvoji. Jestliže rozvoj tvořivosti opomeneme, ohrožujeme hodnotu člověka ve své podstatě již na začátku jeho života.

#### 3.1 PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU

Předmětem výzkumu je objasnit význam hudby v osobnostním rozvoji dítěte na začátku školní docházky s využitím múzických a mimouměleckých aktivit. Jedná se o děti ve věku šesti až sedmi let.

Ze zmíněného předmětu výzkumu vyplývají dva následující hlavní cíle práce:

1. Představit prostřednictvím experimentu způsob integrace hudby s dalšími uměleckými aktivitami, které mají společný výchovný neboli etický námět.

2. Zaznamenat a vyhodnotit, jak hudba ve spojení s dalšími uměleckými a mimouměleckými aktivitami ovlivňuje etické postoje dětí mladšího školního věku.

### 3.2 PRACOVNÍ HYPOTÉZY

Na základě stanovených cílů vznikly dvě pracovní hypotézy.

1. Při zapojení většího počtu uměleckých činností pojednávajících o stejném dějovém obsahu dochází k prohloubenějšímu emocionálnějšímu prožitku, než když využijeme jen některé z nich.
2. Při zapojování většího počtu smyslů (zrak, sluch, hmat), například v pohybu, dochází k více prohloubenému poznání i emocionálnímu prožitku.

Pracujeme se stanoviskem, že samotné kognitivní poznání neovlivní podstatně rozvoj osobnosti, jestliže nedisponuje emocionálním nábojem. Ten roste podle toho, jakým množstvím esteticko-výchovných činností myšlenka poznání projde. Emocionálnější prožitek se tak akumuluje a ovlivňuje vznik postoje, který je základem osobnostního rozvoje.

### 3.3 VÝZKUMNÉ METODY

V rámci kvalitativního výzkumu byly zvoleny tři výzkumné metody z oblasti empirického způsobu výzkumu. První metodu, kterou si představíme, je experiment za pomoci techniky jedné skupiny. Druhou uplatněnou metodou výzkumu je pozorování. Na závěr každé experimentální lekce bude aplikován uzavřený dotazník polytomického typu s parametrickými otázkami.

#### 3.3.1 PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT S JEDNOU SKUPINOU

Experiment staví výzkum na teorii a ověřuje pravdivost či nepravdivost pracovních hypotéz výzkumu. Proto, aby mohl být experiment uskutečněn, je třeba znát, například výzkumnou situaci, definovat časový a myšlenkový plán experimentu či si zvolit subjekty experimentu. Mezi nejvíce využívané typy experimentu se řadí laboratorní, simulační, přirozený a didaktický, přičemž přirozené a didaktické typy se realizují v běžném prostředí.<sup>158</sup>

---

<sup>158</sup> VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4, s. 32–34.

Pro tento experiment budeme volit provedení techniky jedné skupiny, v našem případě školní třídy. Odlišuje se od techniky paralelních skupin tím, že nedochází ke srovnávání výsledků výzkumu s kontrolní skupinou, která se neúčastnila experimentálního průběhu.<sup>159</sup>

Prostřednictvím experimentu jedné skupiny představíme propojení hudby a dalších uměleckých a neuměleckých činností, abychom navodili emocionální prožitek z důležitých životních hodnot. Při konstrukci experimentu budeme využívat teoretických poznatků o integrativě a polyestetickém propojování činností, jelikož se domníváme, že se tímto způsobem prohlubuje emocionální prožitek.

- **Experimentální lekce – „O mraku, který neměl nikdo rád“**

Subjekt experimentu: první ročník základní školy, 14 žáků

V pohádce jsou obsaženy tyto životní hodnoty:

1. Lidé jsou si rovni po osobnostní stránce. Hodnota osobnosti je tedy stejná.
2. Je dobré si pomáhat proto, že máme rádi, když můžeme pomáhat druhému člověku, a to bez očekávání, že se nám štědrost vrátí z druhé strany. Pokud pomáháme dlouhodobě, zkrásníme svojí štědrostí uvnitř osobnosti. Dávání je tedy hodnotnější než dostávání.
3. Neměli bychom odsuzovat člověka na základě odlišnosti (např. vzhled). Nezáleží tedy na tom, jak člověk vypadá, nýbrž na jeho osobnosti.
4. Vše má svůj význam. Někdy tento význam nemůžeme pochopit ihned, ale vyjasní se nám později. Lidem je déšť sice nepříjemný, ale příroda ho potřebuje.
5. Rozvoj empatie (schopnost se na situaci podívat z jiného úhlu pohledu).

Odborné kompetence: do pohádky budou začleněny hudební aktivity, které podporují rozvoj těchto hudebních schopností:

- Rytmičké citění: hra na tělo, vytleskávání rytmických úseků/rytmický orchestr.
- Hudební tvořivost: improvizace ve způsobu napodobení deště pomocí hudby, improvizace během hry na tělo.
- Schopnost hudebně sluchová, konkrétně citlivost pro rozlišování délky a výšky tónu: zpěv.

<sup>159</sup> VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4, s. 35.

- Schopnost hudebně sluchová, konkrétně citlivost pro rozlišování síly tónu: procvičení dynamiky v hudbě.
- Tonální citění: rozlišení mollové melodie, během receptivní činnosti rozeznání změny charakteru hudby.
- Hudební představivost: charakterizování různých hudebních prvků ve skladbě Čtvero ročních dob od Antonia Vivaldiho (zpěv ptáků, zesilující vítr apod.)
- Hudební paměť: zapamatování textu krátkých písni, opakování rytmu.

Hudební výchova bude integrací propojena polyestetickými a mezipředmětovými vztahy s těmito vyučovacími předměty:

- Výtvarná výchova: kresba oblohy/počasí dle preferencí žáků.
- Přírodověda: funkce slunce, deště, mraků ve vztahu k přírodě, druhy ročních období a rozdíly mezi nimi, druhy ptáků (vlaštovka, stehlík, hrdlička), získání znalostí o životě zvířat.
- Literatura: hádanka, rytmická říkanka.

Kompetence v osobnostním rozvoji: rozvoj představivosti, pozornosti, prostřednictvím hry na tělo rozvoj koordinace pohybu končetin a těla během zpěvu a rytmické činnosti, rozvoj spolupráce, empatie a snahy pomáhat, vztahu k přírodě, ohleduplnost

Didaktické prostředky: reproduktor pro poslech hudby, klavír, Orffovy nástroje

- **Experimentální lekce – „Jak Petr a Anička navštívili kopec lesních tajemství“**  
Subjekt experimentu: první ročník základní školy, 14 žáků

Pohádka má pomoci děti nasměrovat k těmto životním hodnotám:

1. V případě, že budeme druhé lidi demotivovat od svých cílů a podceňovat jejich schopnosti, negativně ovlivníme jejich sebevědomí a důvěru sám k sobě. Pro zdravý rozvoj sebepojetí člověka je důležité mu věřit, poskytovat mu podporu a povzbuzovat ho v naplňování jeho snů.
2. Ohleduplnost k druhým a k životnímu prostředí je klíč k utvoření zdravé a harmonické společnosti postavené na vzájemném respektu a spolupráci.
3. V životě člověk narazí na mnoho překážek v různých podobách. Avšak pokud věří sám sobě, dokáže překonat své obavy a setrvat v dosahování svých představ,

umožní mu to přiblížit se k naplnění svého potenciálu, zlepšit schopnost řešit problémy a posílit své sebevědomí.

Odborné kompetence:

- Rytmické cítění: aktivita rozvíjející dovednost vnímat a reprodukovat určitý rytmický úsek, schopnost udržet se ve stanoveném tempu.
- Hudební tvořivost: hudební improvizace při využití běžných nástrojů (pastelky, plastový sáček).
- Schopnost hudebně sluchová, citlivost pro rozlišování síly tónu: zpěv a současná regulace dynamiky melodie podle předem daných pravidel hry.
- Schopnost hudebně sluchová, citlivost pro rozlišování výšky a délky tónů: zpěv závěrečné písně.
- Hudební paměť: zapamatování melodie písně a následná reprodukce.

Polyestetická a mezipředmětová integrace hudební výchovy s následujícími vyučovacími předměty:

- Výtvarná výchova: kresba, jak si jednotliví žáci představují postavu Vrzala a vrchol kopce na konci pohádky.
- Přírodověda: hlavní světové strany, zařízení pro určení hlavních světových stran a orientaci v lese (buzola, kompas), druhy jehličnatých stromů, správné chování v přírodě, vzhled sojky obecné.
- Literatura: hádanka hudebního nástroje.

Kompetence v osobnostním rozvoji: rozvoj vytrvalosti, vůle, sebedůvěry, sebejistoty, spolupráce, empatie, představivosti, pozornosti, tvořivosti, respektování pravidel.

Didaktické prostředky: míček využívaný při vyvolávání žáků k aktivnímu zapojení do výuky, umělé modré peří, klavír k doprovodu zpěvu, housle, Orffovy nástroje, plastový sáček, pastelky, obrázek sojky obecné, interaktivní tabule, metronom.

- **Experimentální lekce – „Kouzelné dveře“**

Hodnotová orientace:

1. Přijetím odpovědnosti za své jednání posilujeme svoji osobnostní integritu a schopnost žít v souladu s vlastními hodnotami. To nám umožňuje být upřímní k sobě i k ostatním, což přispívá k osobnímu růstu.

2. Bez upřímnosti k ostatním a k sobě se nelze poučit z vlastních chyb a osobnostně růst.
3. Pokud uděláme chybu, je správné ji přiznat a omluvit se za ní.

Odborné kompetence:

- Tonální citění: rozpoznání změny tónorodu v dětské písni, kterou děti velmi dobře znají a nedokončenou melodii písně, která vyžaduje pokračování.
- Hudební představivost, Hudební paměť: hra na raky (děti měly za úkol pozorně poslouchat obrácenou melodii známé dětské písně a poznat, o jakou se jedná).
- Hudební tvořivost: improvizace v oblasti hry na Orffovy nástroje a hry na tělo během zpěvu, vymýšlení vlastních hudebních prvků do písně.
- Hudebně sluchová schopnost, citlivost pro rozlišování délky tónu: rozpoznání změny tempa.
- Hudebně sluchová schopnost, citlivost pro rozlišování výšky a délky tónů: zpěv.

Polyestetická a mezipředmětová integrace hudební výchovy s následujícími vyučovacími předměty:

- Výtvarná výchova: kresba kouzelných dveří z pohádky. Tyto dveře mohou mít různou podobu.
- Přírodověda: vodní, vzdušní a suchozemští živočichové. Znalost barev semaforu, pravidel správného chování v silničním provozu, včetně bezpečného přecházení přes přechod pro chodce.
- Matematika: sčítání a odčítání.
- Pohybová kultura: pohybová hra (račí chůze pozpátku).

Kompetence v osobnostním rozvoji: rozvoj představivosti, tvořivosti, empatie, rozvoj pohybové koordinace, spolupráce, zlepšení jazykových schopností a rozvoj komunikace, fantazie, kreativity, logického myšlení.

Didaktické prostředky: míček využívaný při vyvolávání žáků k aktivnímu zapojení do výuky, kouzelná hůlka, bonbóny ke zvýšení motivace, klavír, Orffovy nástroje.



Na závěr každé pohádky bude zkomponována nová autorská píseň, která pojednává o příslušném pohádkovém ději. Nové poznání a prožitek z písně tak má možnost se propojit a vytvořit u dětí postoj.

### 3.3.2 POZOROVÁNÍ

Pozorování jako výzkumná metoda bývá *řízené, záměrné, cílevědomé a systematické*.<sup>160</sup> Před zahájením je třeba si definovat cíl pozorování, objekt i předmět, který budeme pozorovat. Dále je důležité mít stanovený proces a způsob zpracování výsledků výzkumu. Bude se jednat o přímé pozorování, v rámci něhož je pozorovatel součástí výzkumu a nepracuje pouze se záznamy výsledků druhých osob. Během pozorování se budeme zaměřovat na projevy verbálního i neverbálního chování u dětí.

Definujeme si čtyř bodové kvalitativní stupně, které budou určovat míru kvality pozornosti u jednotlivých dětí ve třídě. Bude se tedy jednat o pozorování vytipovaných okamžiků v průběhu jednotlivých lekcí. Nultý stupeň označuje okolnosti, pro které nebylo možné zapojení dítěte do výzkumu kvalitativně vyhodnotit v bodové stupnici jedna až čtyři. Jedná se o situace, kdy dítě prožívá například akutní psychický stres, trpí fyzickým onemocněním či ho ovlivňují jiné faktory, které zapříčiňují nemožnost poskytnout relevantní informace o jeho emocionálním zaujetí. První stupeň značí minimální zájem dítěte o sledovanou skutečnost. Dítě nedokázalo udržet pozornost ani po krátkou dobu. Při upozornění učitele se věnovalo jiným činnostem, které nebyly spojeny s daným výzkumem. Pro druhý stupeň je charakteristická přerušovaná pozornost dítěte a občasné odcházení od činnosti. Na upozornění učitele se k činnostem však navracelo. Jeho emocionální projevy byly pouze občasné. Ke třetímu stupni přiřadíme takové dítě, o kterém bylo v průběhu pozorování zaznamenáno, že projevovalo trvalou spolupráci po celou stanovenou dobu, promýšlelo souvislosti a byl na něm patrný emocionální prožitek. Čtvrtý stupeň signalizuje výrazné emocionální zapojení spojené se záměrnou pozorností. Dítě se projevovalo různými emocionálními afekty, jako je například úsměv, smutek či rozčilení. (viz tabulka č. 1)

Dále si v každé pohádce stanovíme několik klíčových situací, ve kterých budeme sledovat pozornost jednotlivých žáků, která značí výraz zájmu. Nepozornost odráží nezájem o dané téma. Pozornost tedy klademe do korelace se zájmem. Níže jsou uvedeny jednotlivé uzlové okamžiky v pohádkách.

<sup>160</sup> VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4, s. 25.

- **Pohádka č. 1 – „O mraku, který neměl nikdo rád“**

**Uzlový moment č. 1** – Vítr odvál mraky z oblohy v momentě, kdy si Petr s Aničkou stěžovali na déšť a rozzlobeně svým zpěvem odháněli mraky z oblohy pryč.

**Uzlový moment č. 2** – Mraky jsou již odehnané a lidé jsou šťastní. Slunce se proto začalo pyšnit a svítilo čím dál více. Myslelo si totiž, že je důležitější než mrak. Petr s Aničkou se mezitím vydali do lesa a po cestě potkávali zvířátka, která byla poznamenaná stále hřejícím sluníčkem. Vlaštovka hledala kvůli rozpálené střeše nový domov. Krtek plakal, protože kvůli suché půdě nemůže být nadále v podzemí. Rybkám chyběl kyslík ve vodě a byly slabé a nemocné. Mlokovi a žabkám ubývala voda v rybnících a potocích. Později si změn v přírodě začali všimnout i ostatní lidé žijící ve vesnici. Všichni začínali být nešťastní. Mrzelo je, že neměli mraky rádi a přáli si pouze svit slunce.

**Uzlový moment č. 3** – Na konci pohádky si slunce i lidé uvědomili, že jednali ošklivě vůči mrakům a přírodě. Petr s Aničkou se snažili mraky přesvědčit, aby se vrátily. Vítr nakonec přání vyslyšel a přivál mraky zpět. Začalo pršet a lidé se opět radovali. Od té doby měli všichni z pravidelného deště stejnou radost jako ze svítícího sluníčka.

- **Pohádka č. 2 – „Jak Petr a Anička navštívili Kopec lesních tajemství“**

**Uzlový moment č. 1** – Na začátku pohádky Petr s Aničkou při hře na schovávanou uslyšeli rozhovor mezi myškou a rejskem. Myška se rejskovi posmívala kvůli tomu, že nikdy nezvládne vylézt na vrchol kopce. Rejsek se nechal ovlivnit názorem myšky a začal o svých schopnostech také pochybovat. Aničce se nelíbilo, co myška rejskovi říkala, ale než stačila zareagovat, vyrušilo ji nařikání lasice, která bědovala v dutině lípy poblíž nich.

**Uzlový moment č. 2** – Po cestě se Petr s Aničkou potýkali s několika překážkami, které jim ztěžovali cestu. Potkali lišku, která jim zadala úkol. Později potkali sojku, která jim slíbila, že jim umožní pokračovat cestou dál, když jí pomohou najít modré peříčko, které jí vypadlo z hnízda. Než se pro něj totiž stačila vrátit, jedna holčička, která v tu chvíli byla poblíž v lese na houbách, si ho odnesla domů, protože se jí barva peříčka moc líbila. Sojka dětem vysvětlovala, že své peří využívá k zateplování svého hnízda.

**Uzlový moment č. 3** – Sourozenci se po dlouhém šlapání cítili na pokraji svých sil. Bolely je nohy a byli velmi udýchaní. Anička se rozhodla, že již nechce pokračovat dál. Měla pocit, že to nedokáže. Přemluvila Petra, aby se vrátili domů. Jenže Petrovi to bylo líto. Nechtěl, aby jejich dosavadní snažení přišlo vniveč. Pomohl proto Aničce se na situaci

podívat z jiného úhlu pohledu a motivovat ji. Anička si nakonec uvědomila, že by ji později mrzelo, kdyby cestu vzdala, protože by se tak nikdy nedozvěděla pravdu o tom, kdo je Vrzal, a jestli na kopci opravdu žije.

**Uzlový moment č. 4** – Na vrcholu stál malý dřevěný domeček s krásnou zahrádkou. V něm se seznámili s dřevěným Vrzalem, který jim na své zahrádce ukázal dílničku, ve které vyrábí housle a poté na ně zkouší hrát. Sourozenci tak zjistili, že skřípavé a vrzavé zvuky způsobuje nejen chůze Vrzala, ale také jeho hra na housle.

- **Pohádka č. 3 – „Kouzelné dveře“**

**Uzlový moment č. 1** – Na výletě s paní učitelkou Poledňákovou si Honzík hrál se svou hračkou kosmonauta a nechtěl ji nikomu ze svých spolužáků půjčit. Petr si ji v nestřeženém okamžiku vypůjčil, ale při náhlém povelu k odchodu od paní učitelky si ji strčil do kapsy s úmyslem toho, že jí vrátí později. Jeho kapsa však byla děravá, a když chtěl Petr hračku vrátit, zjistil, že mu během cesty vypadla z kapsy a ztratil ji. Báł se přiznat pravdu, a proto zalhal, že o žádné hračce neví. Anička navíc podpořila Petra a svedla vinu na Štěpána.

**Uzlový moment č. 2** – Po stráveném dni v novém světě, vytvořeném čarodějem Trestálkem, si Petr s Aničkou začali uvědomovat, jak moc je jim nepříjemné, když jim druzí lžou. Tentokrát sami ani jednou nezalhalí, ale přesto jim ostatní nevěřili. Bylo těžké získávat kamarády. Když uběhla poslední hodina ve škole a Petr s Aničkou mířili ven po školním schodišti, narazili na skleslého chlapce. Ten jim vysvětlil, že žije ve zvláštním světě, kde všichni lidé lžou. On se však rozhodl být upřímný a mluvit pravdu, ale bylo mu smutno, že mu ostatní nevěří. Chtěl se stát lepším člověkem. Anička s Petrem mu poradili, ať se nevzdává a je nadále upřímný. Časem si třeba získá zpět důvěru svých kamarádů nebo může změnit i ostatní lidi v tomto světě.

**Uzlový moment č. 3** – Petr a Anička si uvědomili, že lhát už nikdy nechtějí. V novém světě měli problém získat kamarády a věřit ostatním. Vydali se do jeskyně za Trestálkem. Ten je pochválil za to, jak si v novém světě vedli. Vysvětlil jim, proč bychom neměli lhát a jaké důsledky toto chování má. Nakonec mávl proutkem a přičaroval je zpět do skutečného světa. Petr s Aničkou se ihned běželi omluvit Honzíkovi a Štěpánovi. Petr slíbil, že se svou chybu pokusí napravit. Honzík si upřímnosti cenil a ztracenou hračku Petrovi odpustil.

### 3.3.3 DOTAZNÍK

Dotazník je metoda, v rámci níž lze shromáždit informace od velkého počtu respondentů. Od testu se výrazně odlišuje funkcí. Nezjišťuje vědomosti a dovednosti, nýbrž je zaměřen na postoje či názory zkoumaných osob. Pro potřeby této práce byl vytvořen polytomický dotazník s parametrickými otázkami, tedy v něm *odpovědi tvoří kontinuum od jednoho pólu k druhému*.<sup>161</sup> Na závěr každé experimentální lekce bude dětem rozdán dotazník, který obsahuje obrázky zvířat. Přečteme dětem jednotlivé uzlové okamžiky z příslušné pohádky. Dětem tak navodíme myšlenkové a emocionální závěry z klíčové situace a vyzveme je, aby se rozhodly mezi třemi stupni výroku. Každý z nich zvolí charakteristiku, která odpovídá jeho zážitku. Pozitivní výrok znamená, že si dítě uvědomilo dané hodnoty, o které jsme se snažili, aby je přijaly jako své. Neutrální výrok vypovídá o nedostatečném zaujetí. Dítě je nejisté či mu nezáleží na výstupech vyplývajících z experimentální lekce. Záporný výrok odráží nepřijetí hodnot, kdy dítě s danou charakteristikou nesouhlasí či se s vyplývajících hodnotami neztotožňuje (viz příloha č. 1–3). Každý výrok odpovídá danému obrázku zvířete. Vzhledem k tomu, že experiment bude prováděn s dětmi na počátku školní docházky, byla vybrána citově neutrální zvířata, která by neměla vyvolat v dětech emocionální sympatii. (viz příloha č. 4–6)

### 3.4 ORGANIZACE VÝZKUMU

Výzkum se uskutečnil na 1. základní škole v Hořovicích, která má celkem patnáct tříd prvního stupně. Obsahem jsou dvě první třídy, tři druhé třídy, tři třetí třídy, čtyři čtvrté třídy a tři páté třídy. Celkově na prvním stupni vzdělávání studuje tři sta čtyřicet dětí. V této základní škole panovalo příjemné klima a všichni zaměstnanci byli přátelští, což mělo určitý pozitivní dopad na průběh výzkumu. V listopadu 2022 jsme oslovili třídní učitelku 1. A s žádostí o provedení experimentu v této třídě. S paní učitelkou jsme se dříve již znali, komunikace s ní tedy probíhala bez problémů a vyšla nám vstříc se všemi prosbami ohledně jednotlivých lekcí. Následně jsme se setkali s ředitelem školy a společně jsme projednali podrobnosti týkající se formálních záležitostí a průběhu experimentu. Výzkum probíhal za přítomnosti paní učitelky a paní asistentky, která byla k dispozici v případě potřeby. Ve třídě byl pouze jeden žák, který vyžadoval občasnou individuální spolupráci s paní asistentkou. Jednalo se o žáka ukrajinské národnosti, který se přesto

<sup>161</sup> VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4, s. 42.

aktivně účastnil výzkumu. Z osmnácti žáků třídy se výzkumu zúčastnilo patnáct, tři žáci nebyli přítomni. Výzkum byl rozdělen do tří experimentálních lekcí, přičemž každá lekce se věnovala jedné pohádce. Měli jsme možnost provést tyto lekce během tří po sobě jdoucích dnů, což bylo velmi nápomocné pro plynulou organizaci a celistvý zážitek z pohádek. Na každou pohádku byly vyčleněny dvě vyučovací hodiny, které byly odděleny přestávkou. Výzkum se konal v ranních hodinách, kdy děti nejsou ještě unavené. V průběhu lekcí byla místnost pravidelně větrána s cílem zlepšit soustředěnost dětí a zajistit dostatečné okysličení mozku.

Dne 23. 1. 2023, tj. den před uskutečněním první experimentální lekce, jsme navštívili děti v rámci hudební výchovy, v jejímž průběhu jsme se vzájemně seznámili a společně si zazpívali písně, které děti měly nejraději. Také jsme se naučili závěrečné písně hudebních pohádek, které jsou cílem výzkumu této práce. Setkání nám pomohlo zjistit přibližnou úroveň pěveckých dovedností a přispělo k získání sympatie ze strany dětí. Bylo patrné, že třída dětí je pravidelně vedená k hudbě. Žáci nám prozradily, že na začátku každé vyučovací hodiny se s paní učitelkou věnují pěveckým aktivitám. Během návštěvy jsme se rovněž seznámili s prostorem učebny, která byla vybavena klavírem, interaktivní tabulí, reproduktorem a Orffovými nástroji.

Před zahájením každé lekce jsme si připravili potřebné prostředky k realizaci výzkumu. Nejprve jsme zprovoznili interaktivní tabuli a reproduktory pro poslech hudby. Poté jsme přizpůsobili prostor třídy, aby byl vhodný pro jednotlivé aktivity v rámci lekcí. Připravili jsme si potřebné hudební nástroje, jako je klavír, housle či Orffovy nástroje, které jsme během lekce plánovali využít. Mimo jiné jsme si přichystali různé materiály a pomůcky k pohádkám, jako je umělé modré peří, plastové sáčky, kovové lžičky, bílé papíry pro výtvarnou činnost, sladkosti jako prostředek motivace, míček sloužící k vyvolávání žáků, barvy semaforu, kouzelnou hůlku.

Během výzkumu nám poskytla cennou podporu paní učitelka. Pomohla nám sledovat projevy jednotlivých dětí v klíčových okamžicích pohádky a zaznamenat je do předpřipravené tabulky v programu Microsoft Excel. Každému projevu jsme přiřadili číselný stupeň hodnotící kvalitu pozornosti a emocionálního zaujetí. Současně jsme si během lekce shromažďovali vlastní poznámky o projevech jednotlivých dětí a v přestávkách mezi vyučovacími hodinami jsme tyto poznámky přenesli též do tabulky.

### 3.4.1 1. EXPERIMENTÁLNÍ LEKCE

Téma: pohádka „O mraku, který neměl nikdo rád“ (viz příloha č. 7)

První lekce proběhla dne 24. 1. 2023 od 8:55 do 10:45. Po našem příchodu do třídy paní učitelka uvedla vyučovací hodinu. Jednalo se o druhou a třetí vyučovací hodinu, tudíž děti nebyly příliš unavené ani nesoustředěné. Seznámili jsme děti, které již byly usazené ve školních lavicích, s obsahem našeho setkání.

První diskuze se týkala funkce slunce. Vysvětlili jsme si, jaké úkoly má a proč příroda potřebuje světlo a teplo. Vzápětí jsme si přečetli první větu skladby Čtvero ročních dob od Antonia Vivaldiho s názvem „Jaro“, která ve třídě spolehlivě navodila atmosféru slunečného počasí, která panovala i v příběhu, a došlo tak k podnícení dětské představivosti. Zeptali jsme se dětí, zda hudbu vnímají jako veselou či ponurou, jaký z ní mají pocit, a zda v ní slyší zvuky připomínající přírodu. Několik dětí poznalo zpěv ptáků a většina z nich identifikovala hudbu jako radostnou.

Dále jsme navázali na rozhovor o tom, jaké roční období mají děti nejraději a jak se od sebe jednotlivá roční období odlišují. Poté, co v příběhu zahalily nebe černé mraky, následoval poslech třetí věty části „Léto“ skladby Čtvero ročních dob. Po přehrání jsme poskytli dětem přemýšlet, jak se tyto dvě věty od sebe odlišují ve znění hudby (změnil se tónorod a celkový charakter hudby související se stahujícími se mračny.) Když v pohádce začalo pršet, pobídli jsme děti k napodobení deště různými způsoby (např. klepaly prsty o desky stolu, využily dvě pastelky či ozvučná dřívka). Vyzkoušeli jsme si měnit dynamiku a námi vytvořený déšť zeslabovat či zesilovat. Děti v této části projevíly větší energii než dosud a porozuměly významu změny dynamiky.

Pokračovali jsme aktivitou zaměřenou na zpěv krátké písně s názvem „*Mraky, jděte pryč*“, kterou jsme doprovodili na klavír. Představuje rozčilený projev Petra a Aničky, kteří si přáli svět bez deště a mraků.

S dětmi jsme v tuto chvíli zahájili diskuzi nad důležitostí deště pro zem a pro živé tvory. Zamysleli jsme se nad tím, zda vítr udělal správnou věc, když mraky na přání hlavních postav pohádky z oblohy odvál. Položili jsme jim otázku, zda si slunce zaslouží lásku více než mrak. Většina dětí vyjádřila nesouhlas. Jeden chlapec správně vysvětlil rovnocennost mezi sluncem i mraky.

V příběhu Petr a Anička potkali vlaštovku, která hledala nový prostor pro hnízdo svých mlád'at kvůli slunci, které intenzivně zahřívalo střechy domů. Společně s dětmi

jsme se naučili říkanku pro vlaštovku, kterou jsme následně zhudebnili dodáním melodie a vytvořením rytmického doprovodu pomocí hry na tělo. Zaměřili jsme se na kvalitu pozornosti dětí a zeptali jsme se jich, zda si pamatují, kolik kroků od Petra a Aničky stojí opuštěná stodola vhodná pro vlaštovčí hnízdo. Některé děti si nevěděly rady se správnou odpovědí. Rozhodly se však pomoci vlaštovce najít zmíněnou stodolu. Děti proto dostaly za úkol postavit se a seřadit se do dvou skupin. Každá skupina se naučila vytleskat rytmický úsek a současně s tím počítat kroky. Tímto mírným pohybem a aktivizací dětí jsme dosáhli zvýšení jejich zájmu o zapojení se do děje pohádky.

V této chvíli jsme dětem umožnili využít poslední minuty do zahájení přestávky, a to ke kresbě jejich nejoblíbenějšího počasí a aktivit, které rády v tomto počasí vykonávají.

Po přestávce jsme si nejdříve společně připomněli, co se dosud událo v pohádce a poté jsme pokračovali s příběhem. Když Petr s Aničkou během cesty lesem narazili na krtka, který během zpěvu plakal z důvodu nedostatečně zavlažené půdy, plynule jsme navázali na zpěv této krátké písně s názvem „*Krtkův pláč*“. Dětem se píseň velmi líbila a podruhé ji již zpívaly semnou. Dali jsme prostor kreativě dětí a využili jsme gestikulaci a pohyb k tomu vyjádřit obsah textu písně. Dále děti navrhovaly, jak bychom mohli krtkovi s jeho trablemi pomoci.

Na konci pohádky jsme se dětí dotázali, jakým způsobem by si přáli, aby pohádka skončila. Většina dětí si přála přivolat mraky zpět. Vysvětlili jsme si, že není správné odsuzovat mraky za to, jaké jsou, protože každý z nás je jedinečný a všichni se navzájem potřebujeme. Petr s Aničkou si též uvědomili, že mraky jsou stejně důležité jako slunce. Začali si vážit deště a jeho prospěšnosti pro přírodu. Na závěr pohádky jsme využili Orffovy nástroje, pomocí kterých jsme se pokusili společně mraky přivolat zpět. Během této aktivity byly všechny děti aktivní a projevovaly zájem různými tvořivými způsoby dosáhnout cíle.

Na samém konci pohádky jsme si zazpívali autorskou píseň „*Prší*“, v jejímž textu se celá vesnice, včetně zvířat radovala z padajících kapek deště.

Poslední aktivitou bylo dokončení kresby počasí, které děti považují za nejoblíbenější (déšť, slunečno, bouřka, větrno) (viz příloha č. 10).

Následně jsme dětem rozdali dotazníky. Detailně jsme jim vysvětlili postup vyplňování a důkladně jsme se ujistili, zda všichni rozumí zadání. Každý uzlový moment jsme přečetli

dostatečně nahlas a vybídli děti k zakroužkování zvířete podle toho, s jakou charakteristikou výroku se ztotožňují.

V průběhu lekce jsme se soustředili na to, aby byly děti dostatečně zapojeny do děje pohádky, aby se ztotožnily s emocemi a poselstvím příběhu. V porovnání s následujícími lekcemi však děti působily mírně nesměle.

### **3.4.2 2. EXPERIMENTÁLNÍ LEKCE**

Téma: pohádka „Jak Petr a Anička navštívili Kopec lesních tajemství“ (viz příloha č. 8)

Lekce se konala dne 25. 1. 2023 od 8:55 do 10:45. Měla trvání dvou vyučovacími hodinami s přestávkou. Den před lekcí jsme požádali paní učitelku, aby si žáci vyrobili jmenovky, které si následně umístí na svá zasedací místa. Před zahájením vyučovací hodiny jsme aktivovali přenosný počítač s programem Microsoft Excel, který sloužil k zaznamenávání výsledků výzkumu. Přichystali jsme si patnáct plastových sáčků, prázdné papíry pro výtvarnou činnost, housle a dotazníky pro děti. Po ozvěně zvonku, který signalizoval zahájení vyučovací hodiny, jsme dětem sdělili, jaká bude náplň této lekce. Společně s dětmi jsme si připomněli děj předchozí pohádky a následně jsme pokračovali v dalším vyprávění.

V úvodní části pohádky jsme se setkali s klíčovým momentem, kdy se myška posmívala rejskovi kvůli jeho vzrůstu a tvrdila, že z důvodu jeho výšky nezvládne vylézt na vrchol zdejšího kopce. Rejsek začal věřit těmto slovům a ztratil tak sebevědomí. Společně jsme se s dětmi zamysleli nad správností myšičina jednání, a jak by se rejsek mohl cítit v této situaci. Diskutovali jsme také o vlastních zkušenostech s podobným chováním a zdůraznili jsme důležitost podpory a povzbuzování našich blízkých v jejich snech, namísto zpochybňování jejich schopností.

Při setkání Petra a Aničky s lasicí, která jim ukázala správný směr na kopec prostřednictvím písmene "S" vyrytého do země, jsme provedli výukovou aktivitu zaměřenou na orientaci v lese. Na tabuli jsme vytvořili směrovou růžici a společně s dětmi jsme doplnili první písmena hlavních světových stran. Následně proběhla diskuze o možných způsobech orientace v lese. Pro lepší ilustraci jsme využili fotografie buzoly a kompasu a vysvětlili jsme si, jak tyto orientační nástroje správně použít. V průběhu této aktivity jsme zaznamenali, že některé děti neměly ještě dostatečné znalosti daného tématu, a proto jsme jim poskytovali dodatečnou podporu při odpovídání.



Během výstupu na kopec se Petr a Anička potýkali s různými překážkami, které jim ztěžovaly cestu. S dětmi jsme se dohodli, že budeme spolupracovat a pomůžeme si navzájem překonávat tyto překážky. Jednou z nich bylo setkání s liškou. Ta nabídla sourozencům, že jim ukáže správnou cestu, pokud splní určitý úkol, kterým bylo identifikování jehličnatých stromů za využití hudby. Pro uskutečnění tohoto úkolu jsme si nejdříve vyjmenovali druhy jehličnatých stromů, poté jsme se rozdělili do tří skupin. První skupina vytleskávala slovo "smrk". Druhá skupina vytukávala dvěma pastelkami slabiky slova "jedle". Třetí skupině jsme poskytli plastové sáčky a měla za úkol třít rukama o sáček se slovy "borovice". Pro udržení správného tempa jsme využili internetovou aplikaci metronom. Během této aktivity však nastaly potíže. Bylo potřeba usměrnit chování dětí ve třetí skupině, jelikož nevhodně zacházely s plastovými sáčky. Okamžitě jsme tedy děti poučili o bezpečnosti a zdůraznili jsme potencionální rizika spojená s nesprávným chováním. Hudební aktivita rytmického cvičení proběhla bez výrazných problémů, děti se úspěšně udržely ve stanoveném tempu. Poté nastala přestávka.

Po přestávce jsme pokračovali ve vyprávění. Druhá překážka, se kterou se Petr a Anička setkali, spočívala v úkolu uloženém sojkou. Ta je požádala, aby našli ztracené modré peří, které jí vypadlo z hnízda. Vysvětlili jsme si, proč ptáci potřebují své peří při stavbě hnízda. Organizace této aktivity spočívala ve výběru jednoho žáka, který ztvárnil roli sojky. Ten odešel za dveře a čekal na pokyn se vrátit, zatímco ostatní děti umístily umělé modré peří na skryté místo ve třídě. Poté jsme děti naučili jednoduchou melodii a seřadili jsme se do řady. Když se sojka vrátila do třídy, začali jsme zpívat danou melodii a upravovat její dynamiku v závislosti na tom, zda se sojka přibližovala k místu, kde bylo peří ukryto či se od něj vzdalovala. Pokud se sojka vzdalovala, ostatní děti zeslabovaly zpěv se slovy „daleko“. Naopak, když se sojka přibližovala k místu, zesilovaly zpěv se slovy „přihořívá“, až sojka nakonec peří našla. V této chvíli byl zpěv nejhlasitější s textem „hoří“. Děti zvládly správně regulovat dynamiku. K této aktivitě jsme zaznamenali zvýšený zájem ze strany dětí. Zahrnutí pohybu do této činnosti se ukázalo jako velmi prospěšné pro děti v tomto věku.

Po dosažení vrcholu kopce se Petr a Anička seznámili s postavou zvanou Vrzal. Zjistili, že Vrzal není zlým lesním duchem, ale přátelským panáčkem vyrobeným ze dřeva. V jeho zahradě představil sourozencům svoji dílnu, ve které ručně vyrábí housle. Ukázal jim také místo, kde na tomto hudebním nástroji nejčastěji trénuje. V návaznosti na to dětem byla položena hádanka, která spočívala v odhalení hudebního nástroje Vrzala. Úkolem každého

dítěte, které se chtělo pokusit hádanku uhodnout, bylo postavit se a předvést pomocí gestikulace, jak se na daný nástroj hraje. Následně jsme dětem představili skutečné housle a společně jsme popsali jednotlivé části nástroje, jako je kobylka, pavouk, smyčec, koňské žíně atd.

Na závěr pohádky jsme společně s dětmi zazpívali autorskou píseň s názvem „*V lese na paloučku*“, přičemž jsme zpěv doprovodili na housle.

Na konci výukové hodiny jsme požádali děti, aby vytvořily kresbu zachycující jejich představu o postavě Vrzala a jeho zahrádce (viz příloha č. 11)

Před koncem vyučovací hodiny jsme dětem rozdali dotazníky. Průběh vyplňování je již zmíněn v popisu organizace předchozí experimentální lekce.

Během této výukové lekce jsme využívali malý míč jako prostředek k získání odpovědí od žáků. Využití pohybu se opět ukázalo jako efektivní způsob, jak zvýšit pozornost a aktivitu dětí, stejně jako v předchozí lekci.

### **3.4.3 3. EXPERIMENTÁLNÍ LEKCE**

Téma: pohádka „Kouzelné dveře“ (viz příloha č. 9)

Tato experimentální lekce probíhala 26. 1. 2023 v časovém rozmezí od 10:00 do 11:40. Před začátkem vyučovací hodiny jsme spustili program Microsoft Excel a otevřeli připravenou tabulku pro zaznamenávání projevů dětí. Pro účely výzkumu jsme připravili didaktické prostředky, jako je kouzelná hůlka, sladkosti pro podporu motivace dětí, karty s barvami semaforu, prázdné papíry a dotazníky. Pro aktivní zapojení dětí a vyvolávání jejich odpovědí jsme využívali metodu, při níž jsme házeli malý míč a děti ho chytaly. Tímto způsobem jsme podněcovali jejich reakce. V rámci výuky jsme využívali zvoneček jako signál k utišení dětí v případě hluku.

V příběhu dochází k zastavení děje v klíčovém okamžiku, kdy si Petr bez dovolení vypůjčí hračku Honzy a ztratí ji, avšak nepřizná pravdu. Anička, které se Petr svěřil, přenesla vinu na spolužáka Štěpána. V rámci této události jsme diskutovali s dětmi o tom, jak by se jednotlivé děti zachovaly v roli sourozenců a jak by se Štěpán mohl cítit, když je obviněn z něčeho, co nespáchal. V okamžiku, kdy do této situace zasáhl čaroděj Trestálek, se rozhodl ukázat dětem, jak by svět vypadal, pokud by všichni lidé na Zemi lhali. Při vyřčení kouzla jsme využili kouzelnou hůlku a děti improvizovaly hrou na tamburínu a ostatní rytmické nástroje pro zvýšení autentičnosti příběhu.

Poté, kdy se v příběhu objevily kouzelné dveře, jsme děti povzbudili k nakreslení unikátních kouzelných dveří, které mohou mít různé podoby (viz příloha č. 12). Petr a Anička prošli těmito dveřmi a ocitli se v paralelním světě, ve kterém bylo vše naopak. Lidé se zde navzájem klamali a lhali si.

Ve školním prostředí Petra a Aničky zaujal místo paní učitelky pan školník, který přednášel dětem neobvyklé informace, například informaci o tom, že ryby žijí na souši. S cílem rozvíjet znalosti z předmětu prvouka, jsme se zabývali otázkou, která zvířata obývají vodní prostředí, podzemí a která jsou schopna létat ve vzduchu.

V rámci hudební výchovy pan školník zahrál na klavír melodii písně „*Kočka leze dírou*“. Avšak tato interpretace zněla poněkud smutněji a pomaleji než verze, kterou Petr s Aničkou již znali. Dětem jsme demonstrovali novou melodii, při které jsme hráli rozložené akordy v levé ruce a v tónině c moll, bez použití textu písně. Pobídli jsme je, aby se pokusily identifikovat, k jaké písni tato melodie patří. Všichni, s výjimkou jednoho chlapce, píseň poznaly. Následně jsme se zaměřili na rozdíly mezi novou melodií a již známou písní. Některé děti dokázaly správně odpovědět okamžitě. Pro zbytek z nich jsme zahráli píseň „*Kočka leze dírou*“ v dur tónorodu a odpovídajícím tempu jako nápovědu. Po této podpoře děti změnu úspěšně identifikovaly. Podle jejich přání jsme si v posledních minutách výuky zazpívali celou píseň „*Kočka leze dírou*“.

Na začátku následující vyučovací hodiny jsme provedli rekapitulaci děje pohádky s cílem pevněji a živěji si utvořit obraz o tom, co se v příběhu dosud odehrálo. V matematice se pan školník pokusil vyřešit slovní úlohu týkající se počtu bonbónů, avšak provedl chybu. Pro lepší pochopení úlohy jsme dětem pomalu přečetli text úlohy a předvedli její ilustraci na školní tabuli. Následně jsme organizovali odpovědi tak, že ti, kteří věřili, že se jedná o správnou odpověď, zůstali sedět, zatímco ti, kteří se domnívali, že se jedná o chybnou odpověď, vstali a vyskočili. Ti, kteří měli pravdu, obdrželi bonbón jako odměnu a prostředek motivace.

V rámci výuky předmětu prvouka se Petr s Aničkou zapojili do výukové aktivity zaměřené na rozpoznávání barev semaforu. Dotázali jsme se na stejnou otázku i děti a ukázali jsme si příslušné barvy na kartách umělého semaforu, který sloužil jako vizuální podpora. Dále bylo Petrovi a Aničce sděleno panem školníkem, že v případě, kdy na semaforu pro chodce svítí zelená barva, je to signál, že přejít přechod přes silnici není povoleno a musí

se vyčkat, dokud se na semaforu neobjeví červená barva. Organizace odpovědí probíhala stejným způsobem jako při předchozí aktivitě.

Petr s Aničkou si začali všimnout, že ve světě, ve kterém se aktuálně nacházejí, se vše děje naopak. S panem školníkem se jim nedařilo zpívat žádnou píseň, neboť melodie, které hrál na klavír, zněly odlišně a dětem nebyly známé. Na základě toho byla uskutečněna hudební aktivita. Dětem byla položena otázka: „Víte o tom, že se rak pohybuje pozadu? A co kdyby také stejným způsobem zpíval?“. V tomto okamžiku jsme se přesunuli do zadního prostoru učebny, kde se nacházel koberec. Všichni jsme se vžili do role raků a vyzkoušeli si račí pohyb. Děti fyzikou aktivitu velmi ocenily. Poté jim byl dán úkol pozorně naslouchat a rozpoznat, jakou píseň rak zpívá. Zahráli jsme jim melodii písně *"Skákal pes přes oves"*. Několik dětí tuto píseň rozpoznalo. Pro ostatní jsme poté zahráli melodii tak, jak by měla správně znít.

Na konci příběhu se sourozenci rozhodli vrátit se na místo, kde objevili kouzelné dveře. Nicméně po dveřích nebyly ani památky. Pobídli jsme tedy žáky k nalezení řešení. Rozdali jsme si rytmické hudební nástroje a zavolali jsme na čaroděje Trestálka: „Trestálku, kde jsi?“. Podnítili jsme tak dětskou hudební tvořivost, neboť každý žák vytvořil vlastní rytmický úsek. V příběhu Petr s Aničkou uslyšeli hlasité ťukání datla během volání na Trestálka. V tento okamžik jsme zaťukali ozvučnými dřívky. Zazpívali jsme společně s hlavními postavami příběhu píseň se slovy: „Kdo to tluče do kmene? Pověz nám, kde Trestal je! Máme tuze velké přání, on je naše naděje.“ Datel dětem prozradil, kde se Trestálek ukrývá. Zeptali jsme se dětí, zda si pamatují, kde čaroděj bydlí? Děti otázku správně zodpověděly.

Na závěr experimentální lekce jsme si zazpívali autorskou píseň zvanou *„Trestálek“* a zpěv jsme doprovodili na klavír.

V posledních minutách vyučování jsme realizovali aktivitu, ve které každý žák představil svůj vlastní výkres kouzelných dveří a ostatní děti se snažily uhodnout, jaké druh dveří daný žák nakreslil (například ohnivě, ledové dveře atd.)

### 3.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

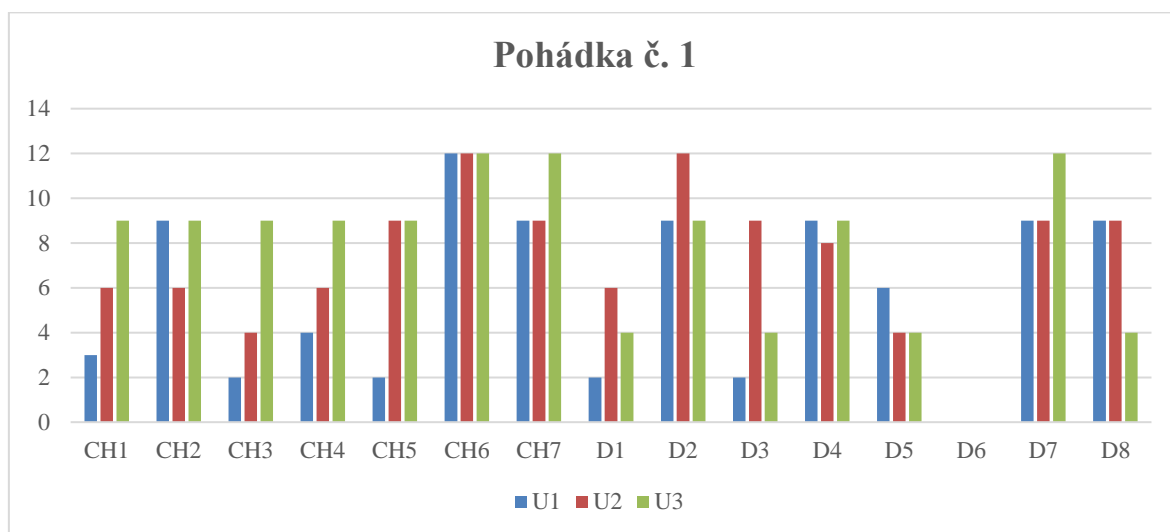
Výzkum probíhal na základě pozorování kvality dětské pozornosti a emocionálního zaujetí v jednotlivých uzlových okamžicích integrativních hudebních pohádek. Každé dítě jsme poté přiřadili k určitému stupni určující kvalitu pozornosti, tj. od 1. – 4. stupně.

Následně jsme získali informace o míře ztotožnění s etickými hodnotami vyplývajících z příběhů prostřednictvím dětmi vyplněných dotazníků.

Tyto komplexní údaje o jedincích jsme zachytili do tabulek. Každá tabulka odpovídá vyhodnocení jedné pohádky (viz tabulka č. 2–4) a je zaměřena na rozvoj osobnosti zkoumaných dětí. K jednotlivým dětem jsme do tabulky zapsali postřehy k jejich projevům zachycené v průběhu příslušné experimentální lekce. Pro splnění etických požadavků výzkumu byla zachována anonymita. Děti jsou v práci značeny například D1/CH1, tj. dívka č. 1 a chlapec č. 1. Pro vlastní potřeby jsme však pracovali s konkrétními jmény dětí, a to z důvodu zajištění přesnějšího a individuálního zachycení výsledků výzkumu.

Průběh utváření postojů dětí v každé pohádce ztvárňují příslušné grafy. K tomu, abychom porovnali vývoj emocionálního zaujetí v každém uzlovém okamžiku pohádky, utvořili jsme bodový systém (0–12 bodů), který jsme vypočítali znásobením míry pozornosti a emocionálních projevů dítěte s odpověďmi v dotazníku příslušné pohádky. Pozitivní výrok, tj. odpověď a), má hodnotu 3. Neutrální výrok, tj. odpověď b), má hodnotu 2. Negativní výrok, tj. odpověď c), má hodnotu 1. Vyšší bodové hodnoty odpovídají vyšší intenzitě prožívání obsahu pohádky a zároveň odrážejí přijatý hodnotový postoj dítěte. Rozhodli jsme se pro toto bodové ohodnocení, jelikož se osobně domníváme, že žádná z výzkumných metod, tedy odpovědi zachycené v dotazníku a projevy pozornosti i emocionálního zaujetí, by neměla disponovat přednostní vahou. Výsledkům z obou výzkumných metod tedy přiřazujeme stejnou důležitost. Odpovědi z dotazníku a projevy pozornosti a emocionálního zaujetí jsou vzájemně komplementární, tudíž použití bodového systému nám umožňuje zachytit průběh změn a vyjádřit rozdíly mezi vstupním a konečným stavem dítěte v průběhu jednotlivých uzlových okamžiků.

Jednotlivé grafy je složeny z těchto údajů: 0–12 (bodový systém), U1–(první uzlový okamžik), U2–(druhý uzlový okamžik), U3–(třetí uzlový okamžik), U4–(čtvrtý uzlový okamžik), CH1–CH7 (chlapec č. 1–7), D1–D8 (dívka č. 1–8).

**Graf č. 1: Vyhodnocení pohádky č. 1**

Z prvního grafu lze vypočítat postupný výrazný nárůst emocionálního zaujetí u chlapce č. 1, č. 3 a č. 4. Chlapec č. 1, který byl ukrajinské národnosti, projevoval během pohádky vysoký zájem o dané téma a aktivně se zapojoval. Jeho zaujetí a souvislosti, které si promýšlel, vedly k zařazení do třetího stupně pozornosti. V dotazníku se postupně přesouval od negativního ztotožnění se s výroky k pozitivnímu přijetí hodnot. Nicméně jeho emocionální prožitek směřující k přijetí hodnot mohl být ovlivněn jazykovou bariérou. Také zpočátku nerozuměl tomu, že v pohádce byly personifikovány postavy, jako je mrak, slunce a vítr. Tato nedůvěra v obsah pohádky se mohla rovněž promítnout do jeho výsledků.

Chlapec č. 2 ve druhém klíčovém okamžiku přijal neutrální postoj a nevěděl, jak se správně chovat v přírodě, aby neublížil zvířatům. V průběhu celé pohádky však aktivně spolupracoval ve třetím stupni pozornosti a byl na něm patrný emocionální prožitek.

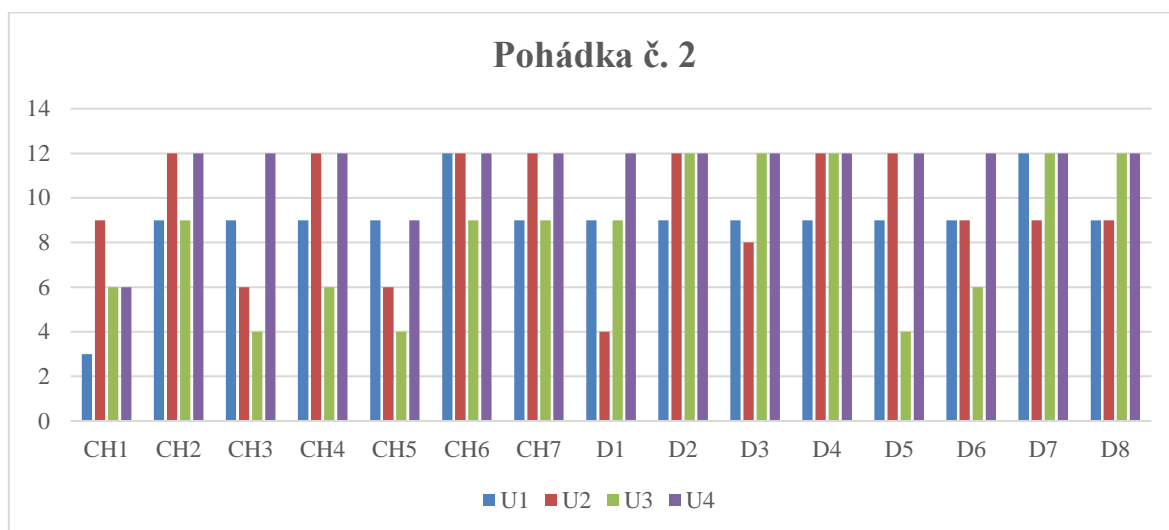
Chlapec č. 3 měl srovnatelné odpovědi v dotazníku směřující ke vstřípení hodnotového postoje s chlapcem č. 1. V průběhu pohádky však vykazoval nižší stupeň pozornosti. Chlapec č. 3 projevil v prvním a druhém uzlovém okamžiku neutrální postoj, avšak jeho pozornost v průběhu vyprávění rostla. Ve třetím okamžiku pohádky se již ztotožnil s pozitivním výrokiem.

Chlapec č. 4 měl obdobné výsledky v dotazníku jako chlapec č. 3. V druhém uzlovém okamžiku však projevoval větší zaujetí a emocionální ovlivnění obsahem pohádky.

Chlapec č. 5 v úvodu pohádky nesměřoval pozornost k jejímu ději. V prvním uzlovém okamžiku se ztotožnil s negativním výrokem v dotazníku. Po napomenutí pedagogem však začal být pozorný a aktivní, což se odrazilo na míře pozornosti i v jeho přijatých výstupních postojích v posledních dvou uzlových okamžicích pohádky.

Chlapec č. 6 vykazoval stejnou úroveň pozornosti po celou dobu trvání příběhu, což mělo vliv na utvoření pozitivních postojů v jejích uzlových okamžicích. Z grafu je evidentní, že tento chlapec vykazuje nejvyšší míru ztotožnění se s důležitými hodnotami na základě záměrné pozornosti ve srovnání se všemi dětmi. Chlapec č. 7 byl velmi aktivní s pozorností ve třetím stupni. Na závěr pohádky projevil radost úsměvem a přijal za své všechny důležité hodnoty.

Pozornost u dívek značně kolísala ve srovnání s chlapci. Vyrůstající emocionální zaujetí je patrné pouze u dívky č. 7. Dívky č. 2 a č. 4 vykazovaly průměrné výsledky. Z grafu lze pozorovat vyrůstající emocionální zaujetí pouze u dívky č. 7. Dívky č. 2 a č. 4 dosáhly průměrných výsledků. U dívky č. 1 a č. 3 je v grafu zachycen vzrůst emocionálního ovlivnění, když porovnáme stav v prvním klíčovém okamžiku s výstupním stavem ve třetím okamžiku. Naopak u dívek č. 5 a č. 8 postupně klesal zájem o děj v pohádce. Nejvýraznější změna se projevila u dívky č. 6, která nejprve spolupracovala v rámci pohádky, tudíž jí byl přiřazen třetí stupeň kvality pozornosti. Ve druhém okamžiku se od činnosti v pohádce distancovala a ve třetím klíčovém okamžiku již zcela odmítla spolupracovat z důvodu náhlého onemocnění. Její kvalita pozornosti byla hodnocena jako nulový stupeň. Dotazníkové výzkumné metody se tedy v této pohádce neúčastnila.

**Graf č. 2: Vyhodnocení pohádky č. 2**

Z grafu č. 2 lze vypočítat, že u chlapce č. 1 se celková míra zapojení do obsahu pohádky a pravděpodobnost přijetí životních hodnot ze vstupního stavu prvního okamžiku zvýšila. Během celé doby trvání pohádky projevoval zájem třetího stupně o dění v pohádce. Nicméně v prvním okamžiku vyjádřil negativní výrok. V druhém klíčovém okamžiku zaujal pozitivní postoj, avšak v posledních dvou klíčových situacích se ztotožnil s neutrální charakteristikou výroku. Je patrné, že dítě bylo celkově méně emocionálně ovlivněno obsahem pohádky a projevovalo nižší míru zájmu.

Chlapec č. 2 vykazoval emocionální projevy na úrovni třetího a čtvrtého stupně kvality pozornosti během celého průběhu pohádky. Ztotožnil se s pozitivními charakteristikami výroku a projevoval zvýšený zájem a emocionální angažovanost. Nicméně jeho zaujetí nebylo tak výrazné jako u některých dalších dětí.

U chlapce č. 3 lze pozorovat určitou proměnlivost ve svých postojích a míře pozornosti během pohádky. V prvním klíčovém okamžiku projevoval zvýšenou pozornost třetího stupně a vyjádřil pozitivní výrok. Stejná míra pozornosti byla patrná i v druhém klíčovém okamžiku, avšak zaujal neutrální postoj, se kterým souhlasil i ve třetím klíčovém okamžiku.

U chlapce č. 4 je ve druhém a čtvrtém uzlovém momentu patrný vzestup pozornosti do čtvrtého stupně. Ztotožnil se s pozitivními hodnotami kromě třetího okamžiku, kdy zvolil neutrální výrok.



U chlapce č. 5 bylo emocionální zaujetí a pozornost nižší než u ostatních dětí, s výraznějším poklesem ve třetím klíčovém okamžiku, ale s následným nárůstem.

Chlapec č. 6 vykazoval nejvyšší míru emocionálního zaujetí a pozornosti v průběhu pohádek, což korespondovalo se čtvrtým stupněm pozornosti. Současně se také ztotožňoval s pozitivními výroky.

Chlapec č. 7 se projevoval na stejné úrovni jako chlapec č. 2.

Dívka č. 1 odpovídala v prvním a třetím uzlovém okamžiku stupni tři. Ve druhém uzlovém okamžiku její pozornost klesla, proto byla přiřazena ke druhému stupni pozornosti. V posledním uzlovém okamžiku se však projevila emocionálním afektem, tedy úsměvem při závěru pohádky, tudíž byla hodnocena stupněm čtyři.

Dívka č. 2 vyjadřovala vysokou míru pozornosti a emocionálního zaujetí po celou dobu pohádky. Hodnocení kvality pozornosti se proto pohybovalo na úrovni třetího a čtvrtého stupně.

Dívka č. 3 projevovала určitou proměnlivost ve svých postojích a míře pozornosti v průběhu pohádky. V prvním uzlovém okamžiku vykazovala zvýšenou pozornost třetího stupně a zvolila pozitivní výrok. Ve druhém uzlovém okamžiku však zaujala neutrální postoj, nicméně projevovала známky výrazného emocionálního prožitku. Tento prožitek provázal dívku až do samého konce vyprávění.

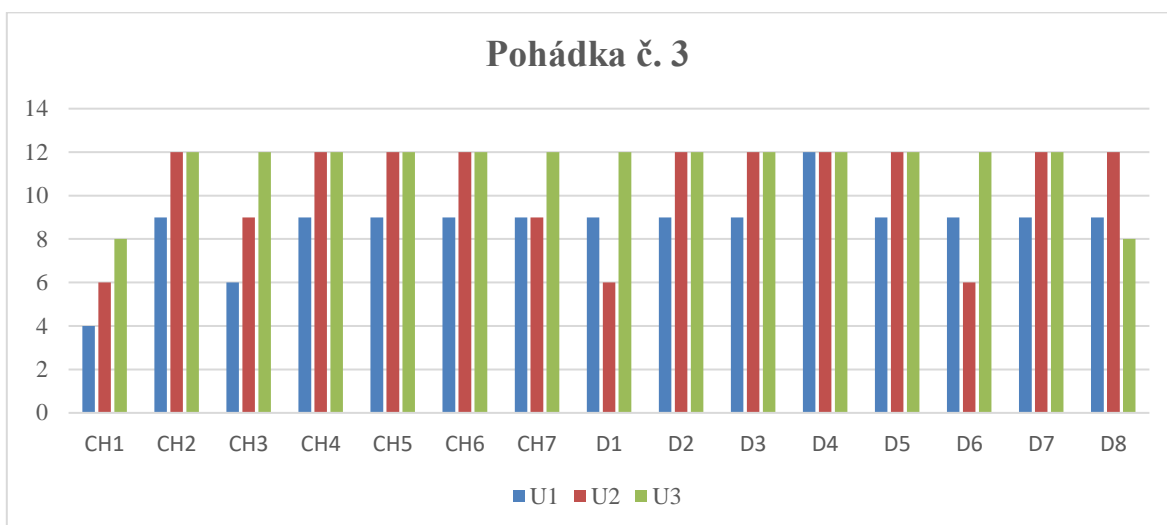
Z grafu vyplývá, že dívky č. 2, č. 4 a č. 7 byly na základě přijetí pozitivních hodnot a míře pozornosti nejvíce emocionálně ovlivněny obsahem pohádky, a to ze všech dívek. Dívka č. 4 projevovала pouze v druhém klíčovém okamžiku výrazný nárůst pozornosti, zatímco dívka č. 7 vykazovала nejvyšší stupeň záměrné pozornosti jak na začátku, tak v druhé polovině pohádky. Ve druhém uzlovém okamžiku však plně spolupracovала bez přerušeni pozornosti. Byla hodnocena třetím stupněm.

U dívky č. 5 došlo k výraznějšímu poklesu ve třetím uzlovém okamžiku, ale následně se míra pozornosti opět zvýšila.

Ovlivnění dívky č. 6 pohádkou ve třetím uzlovém momentu kleslo, ovšem pozornost se začala v průběhu třetího okamžiku opět zvyšovat, až dosáhla nejvyššího možného stupně, a to ve čtvrtém okamžiku.

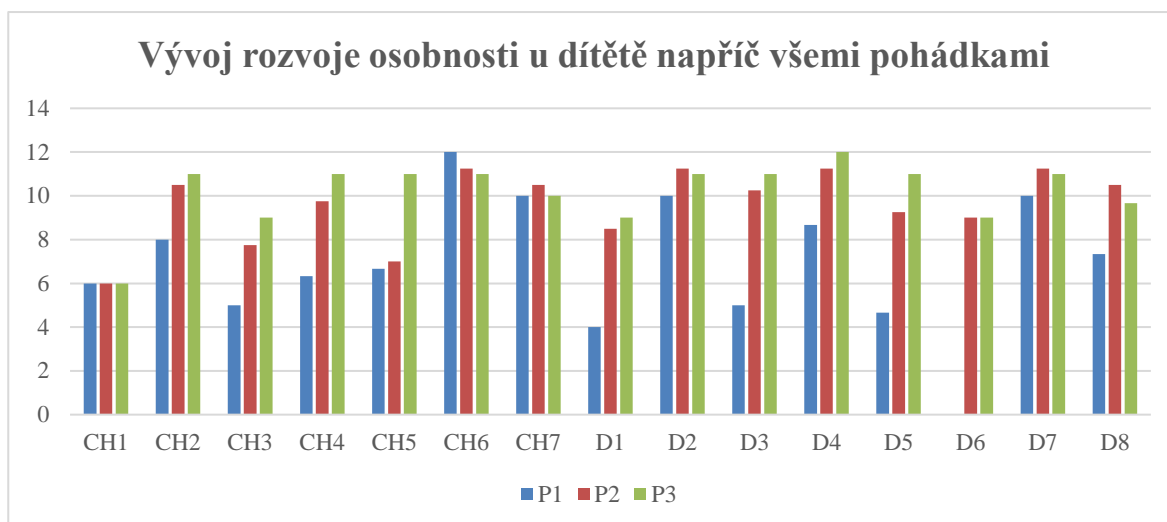
Dívka č. 8 projevovala vysokou míru emocionálního zaujetí a pozornosti. Byla hodnocena nejprve třetím, později čtvrtým stupněm pozornosti. Také se identifikovala se všemi pozitivními výroky dotazníku.

Z grafu vyplývá, že ve čtvrtém okamžiku pohádky všechny děti vyjádřily nejvyšší možnou intenzitu prožitku, s výjimkou chlapce č. 1 a chlapce č. 5, kteří vykazovali obecně nižší intenzitu prožitku než ostatní děti.

**Graf č. 3: Vyhodnocení pohádky č. 3**

V této pohádce chlapec č. 1 vykazuje postupný rovnoměrný vzrůst emocionálního ovlivnění obsahem. Chlapec č. 2 zvolil ve všech klíčových okamžicích kladnou charakteristiku výroků. Byl hodnocen třetím a čtvrtým stupněm pozornosti. U chlapce č. 3 se rovněž jeho emocionální prožívání společně s přijetím důležitých hodnot projevilo vzestupným směrem v průběhu všech pohádek. U chlapce č. 4 je zřejmý postup z nižšího stupně emocionálního zaujetí v první pohádce do nejvyššího možného ovlivnění výchovným obsahem pohádky. Chlapci č. 5 a č. 6 dosahují průměrně obdobného výsledku v rozvoji osobnosti jako chlapec č. 4. Chlapec č. 7 se ztotožnil s kladnými etickými výstupy a byl hodnocen třetím a čtvrtým stupněm pozornosti.

Dívka č. 1 nejprve byla plně koncentrována. Ve druhém uzlovém momentu však odvrátila pozornost k jiné činnosti. Po upozornění pedagožkou se dívka opět plně koncentrovala a projevila čtvrtý stupeň pozornosti. U dívek č. 2, č. 3 byl dosažený výsledek srovnatelný s dívkami č. 5 a č. 7. Dívka č. 4 v každém uzlovém okamžiku dosáhla maximálního výsledku, který se projevila nejvyšším možným ztotožněním s důležitými hodnotami. V každém z těchto okamžiků byla dívka hodnocena nejvyšším stupněm, tedy stupněm čtyři. Dívka č. 6 se projevovala na srovnatelné úrovni dívkou č. 1, avšak ve druhém okamžiku přerušila svou pozornost kvůli kresbě, která nebyla náplní pohádky. Z výsledků dívky č. 8 lze usoudit, že nejnižší míra ovlivnění obsahem pohádky nastala ve třetím okamžiku, kdy dívka zvolila neutrální výrok v dotazníku, tedy nedošlo k prohloubenějšímu zážitku z výchovné pointy pohádky.

**Graf č. 4: Porovnání výsledků napříč všemi pohádkami**

Graf č. 4 předkládá porovnání výsledků u dětí napříč všemi pohádkami. Lze v něm pozorovat vývoj osobnosti téměř u všech dětí. Výjimku tvoří chlapec č. 1 a dívka č. 6.

Z grafu je patrné, že chlapec č. 1 dosahoval stejných výsledků ve všech třech pohádkách a byl nejméně emocionálně ovlivněn obsahem pohádek ve srovnání s ostatními chlapci. Již jsme zmínili, že se jednalo o dítě ukrajinské národnosti, tudíž zde mohl být výsledek ovlivněn jazykovou bariérou.

U chlapců č. 2, č. 3, č. 4 a č. 5 byl zaznamenán nárůst zájmu a emocionálního zapojení s každou následující pohádkou.

U chlapce č. 6 došlo ve druhé a třetí pohádce k mírnému snížení vnějších projevů. Toto snížení se neprojevovalo ve výsledcích z dotazníků ani u přijetí důležitých hodnot.

U chlapce č. 7 byla ve všech pohádkách pozorována konzistentní úroveň pozornosti a emocionálního zaujetí, která se pohybovala mezi třetím a čtvrtým stupněm. Jeho odpovědi v dotazníku vykazovaly ztotožnění výhradně s pozitivními výroky.

U dívky č. 1 je ve druhé pohádce zřejmé výrazné zlepšení pozornosti a přijetí hodnot.

U dívky č. 2 výsledek naznačuje, že prožívala obsah pohádek s intenzitou a projevem emocí. V každé pohádce je u této dívky zaznamenáno střídání třetího a čtvrtého stupně pozornosti. Utvořené postoje odpovídají kladným hodnotám.

U dívky č. 3 lze celkově říci, že projevovala postupné zlepšení ve svém emocionálním zapojení a vykazovala vyšší míru zájmu a nadšení v průběhu každé následující pohádky. V první pohádce často odbíhala od úkolů. Ve druhé pohádce se více zapojovala a projevovala vyšší míru emocionální angažovanosti. Ve třetí pohádce se osobnost dívky dále vyvíjela kladným směrem.

Dívka č. 4 vyjádřila přijetí kladné hodnoty a kvalitu pozornosti mezi třetím a čtvrtým stupněm v první pohádce. Ve druhé pohádce se i nadále projevovala s mírou emocionálního zaujetí na stupni tři a čtyři a přijetím kladných hodnot. Ve třetí pohádce nadšení a zapojení do pohádky nadále rostlo, což dokazuje čtvrtý stupeň spolu s utvářením pozitivních postojů.

Dívka č. 5 zastávala spíše neutrální postoje v první pohádce. Ve druhé a třetí pohádce se osobnost dívky dále vyvíjela směrem k pozitivnímu postoji a emocionálnímu zaujetí.

Dívka č. 6 byla v průběhu první pohádky označena stupněm nula, tudíž nebyla v této lekci hodnocena. Ve druhé a třetí pohádce prožívala obsah vyprávění na stejné úrovni. Ztotožnila se také se všemi pozitivními hodnotami.

U dívky č. 7 se ve srovnání se všemi pohádkami zvýšily projevy emocionálního zaujetí a pozornosti pouze nepatrně, avšak v každé pohádce došlo ke vstřípení kladných hodnot.

U dívky č. 8 je zaznamenán vzrůst emocionálního zaujetí ve druhé pohádce, avšak mírný pokles ve třetí pohádce.

V průběhu všech pohádek byl zřejmý významný vliv pohybové aktivity na kvalitu pozornosti dětí. V první pohádce byla fyzická aktivita nejméně výrazná ve srovnání s ostatními pohádkami, což jsme mohli vidět na chování některých žáků, například chlapci č. 4 a č. 5 projevovali únavu během vyprávění pohádky. Chlapec č. 4 se často protahoval a chlapec č. 5 polehával na školním stole. V první pohádce byl téměř na všech dětech patrný nedostatek důvěry a nesmělost s výjimkou chlapce č. 6, který vynikal svou otevřeností v diskuzích a aktivním chováním. Každé následující setkání s dětmi přineslo vyšší míru důvěry a rozvíjel se vzájemný přátelský vztah, což mělo určitý dopad na zapojení dětí do výuky a jejich následné ztotožnění se s pozitivními výroky.

Ve druhé a třetí pohádce v porovnání s první pohádkou jsme pozorovali významný vývoj emocionálního projevu dětí a jejich přijetí hodnot prostřednictvím ztotožnění se s pozitivními výroky v dotazníku. Jejich emocionální projevy a přijetí hodnot se v průběhu pohádek výrazně zlepšily díky začlenění hudebních aktivit a mimohudebních

činností, které angažovaly všechny smysly, včetně chutě podnícenou bonbóny ve třetí pohádce.

Bylo patrné, že fyzická aktivita sehrála klíčovou roli. Tím jsme potvrdili následující hypotézu: *Při zapojování většího počtu smyslů (zrak, sluch, hmat), například v pohybu, dochází k více prohloubenému poznání i emocionálnímu prožitku* (viz podkapitola Pracovní hypotézy, s. 32).

Mnoho dětí se emocionálně projevovalo také mimo situace určené k pozorování těchto projevů, a to zejména v průběhu vykonávání hudebních a mimohudebních aktivit. Většina dětí aktivně odpovídala na otázky týkající se druhů zvířat. Dívka č. 6 byla během poznávání zvířat méně aktivní. Téměř všichni, s výjimkou chlapce č. 1 a chlapce č. 3, s nadšením zajásali při matematické aktivitě, která zahrnovala řešení slovní úlohy o bonbónech. Žákům bylo slíbeno, že za správnou odpověď dostanou jeden bonbón. Aktivita, při níž děti dostaly pokyn se postavit a vyskočit, odpovídaly-li správně, vyvolala u dětí velké nadšení. Nemalá část dětí zpozorněla, když byly představeny housle. Usmívaly se při doprovodu písně hrané na housle, což svědčilo o jejich čtvrtém stupni pozornosti. Všechny děti aktivně vykonávaly rytmické úkoly. Opakovaně vyžadovaly zpěv tematických písní. Z grafů je patrné, že míra přijetí kladných etických hodnot a emocionálního prožitku byla u většiny dětí nejvyšší v posledních uzlových okamžicích ve srovnání s prvními uzlovými momenty.

Dle grafu č. 4 lze tedy konstatovat, že téměř u všech dětí se rozvinula jejich osobnost směrem ke kladnému přijetí hodnot, které jednoznačně souvisely s mírou záměrné pozornosti a emocionálního prožitku nabytého v průběhu integrativních pohádek obsahujících různé druhy uměleckých aktivit (viz tabulky č. 2–4, grafy č. 1–4). Potvrdili jsme tímto též druhou pracovní hypotézu: *Při zapojení většího počtu uměleckých činností pojednávajících o stejném dějovém obsahu dochází k prohloubenějšímu emocionálnějším prožitku, než když využijeme jen některé z nich.* (viz podkapitola Pracovní hypotézy, s. 32).

Splnění cíle s následujícím zněním: *Zaznamenat a vyhodnotit, jak hudba ve spojení s dalšími uměleckými a mimouměleckými aktivitami ovlivňuje etické postoje dětí mladšího školního věku* (viz podkapitola Předmět a cíle výzkumu, s. 31) dokazují zaznamenané výsledky dětí nejen v průběhu jednotlivých pohádek, ale i napříč všemi pohádkami, kdy v poslední pohádce již všechny děti byly přesvědčené o správnosti pozitivních výroků vyplývajících z etického kontextu pohádky.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je zaměřena na vliv hudby v rozvoji osobnosti dítěte mladšího školního věku, zejména na počátku školní docházky. V práci jsme představili způsob, jakým integrace hudby s uměleckými i mimohudebními oblastmi posiluje a prohlubuje získané vědomosti a dovednosti, přičemž toto upevňování probíhá právě prostřednictvím vnitřního prožívání spojeného s emocemi. Z toho vyplývá, že poznávání, jehož součástí jsou emoce a určité etické zásady, přispívá k osobnostnímu rozvoji člověka, ovlivňuje formování postojů a přijímání významných životních hodnot. Práce poukazuje na důležitost propojování uměleckých oblastí s mimouměleckými zvláště tehdy, je-li hudba dominantní složkou.

V dnešní společnosti je možné pozorovat nedostatek schopnosti u dětí vnímat krásu a cit. Ony však nemají povědomí o této absenci. Hudba jim umožňuje smysl pro krásu objevit. Vytváří prostor pro prožívání emocí, které jsou klíčovým prostředkem pro prohloubenější ztotožnění se s životními hodnotami.

Při konstruování experimentu ve výzkumné části práce jsme se opírali o teoretické poznatky v oblasti integrativity a polyestetiky. V rámci výzkumu jsme vytvořili tři hudební pohádky s výchovnými etickými náměty. Tyto pohádky vybízí k hudebním aktivitám a současně propojují hudbu polyestetickými a mezipředmětovými vztahy s jinými oblastmi umění a vyučovacími předměty tak, aby v dětech navodily emocionální prožitek a ovlivnily vznik určitého postoje. Z výsledků výzkumu lze potvrdit pozitivní vliv účasti dětí mladšího školního věku v uměleckých, zejména hudebních a mimohudebních činnostech na vzrůst emocionálního zaujetí etického obsahu pohádek a následného utvoření kladného postoje. Porovnáním vývoje míry pozornosti spojené s projeveným zájmem o uzlové okamžiky v jednotlivých pohádkách je zřejmé, že u většiny dětí došlo k hlubšímu prožitku a přijetí pozitivních hodnot vyplývajících z jednotlivých příběhů prostřednictvím využití více smyslů, kterými nová informace projde, jako je sluch, zrak, hmat a chuť společně se zapojením pohybu.

Vzdělávání ve školství nelze omezit pouze na rozvoj kognitivního poznání. Věříme v potřebu součinnosti učitelů při tvorbě vzdělávacích plánů, které propojují oborová témata a zaměřují se nejen na získávání vědomostí a dovedností, nýbrž i na emoční a etický rozvoj. K tomu dochází právě při tvořivé pedagogické spolupráci s dětmi.

**RESUMÉ**

This bachelor thesis examines the influence of music on the personality of young school-age children, especially at the beginning of their schooling. The thesis concludes that the integration of music with artistic and extra-musical areas strengthens and deepens acquired knowledge and skills, while this integration contributes to personal development through inner experience linked to emotions. Music enables children to perceive beauty, developing their sense of beauty and emotion. It also promotes the experience of emotions, which are important for the formation of attitudes and values in life. Research confirms the positive impact of children's participation in musical and non-artistic activities on their emotional engagement and the formation of positive attitudes towards ethical values in fairy tales.



## SEZNAM LITERATURY

BALCÁROVÁ, Božena. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9.

CORRIGALL, Kathleen A.; SCHELLENBERG, E. Glenn; MISURA, Nicole M. *Music training, cognition, and personality*. *Frontiers in psychology*, 2013, 4: 222.

DRÁBEK, Václav. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: [sborník studií a referátů z domácích a zahraničních konferencí]*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. *Studia paedagogica*. ISSN 0862-4461.

DRÁBEK, Václav. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. *Studia paedagogica*. ISSN 0862-4461.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 2010, 28.3: 269–289.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-717-8888-0.

HOGENES, Michel, et al. *The impact of music on child functioning*. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2014.

HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-262-6.

HOMOLA, Miloslav a Vadim ŠČEPICHIN. *K vývoji osobnosti dítěte: (vybrané kapitoly z vývojové psychologie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN neuvedeno.

KOCH, Jaroslav a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: SZdN, 1960. *Pedagogická praxe*. ISBN neuvedeno.

KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-1284-0.

MELICHER, Alexander. *Hudobná psychológia: úvod*. Banská Bystrica: Pedagog. fak. Katedra hudobnej výchovy, 1991. ISBN 80-851-6220-2.

MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představivosti při nácviu písní*. Praha: Supraphon, 1970. *Comenium musicum (Supraphon)*.

- POLEDŇÁK, Ivan. *Hudebně pedagogické invence: výběr ze studií a statí k hudební pedagogice a výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-929-6.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84.
- ROSCHER, W. *Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In: Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudební společnost, 1992
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. Vyd. 2.* Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-736-7124-7.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6. rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2.* Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon).
- SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha, 1986. 1021–5098.
- SMĚKAL, Vladimír, MACEK, Petr, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal – studio, s. r. o, 2002. ISBN 80-85947-83-8.
- VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice. 3., aktualizované vydání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN ISBN:978-80-271-0532-8.

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

*Hudební výchova v rámci oblasti Umění a kultura* [online]. Dostupné z:  
<https://www.czechcoordinatoreas.eu/obsah.htm>.

Úžasné obrázky zdarma. *Pixabay* [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z:  
<https://pixabay.com/cs/>.

*Zdůvodnění zavedení tzv umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného  
vzdělávání v České republice* [online]. Dostupné z:  
<https://www.czechcoordinatoreas.eu/aktuality.htm>.

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: Čtyř bodové kvalitativní stupně pozornosti a emocionálního zaujetí. ....	I
Tabulka č. 2: Výsledky výzkumu u pohádky č. 1 .....	II
Tabulka č. 3: Výsledky výzkumu u pohádky č. 2 .....	IV
Tabulka č. 4: Výsledky výzkumu u pohádky č. 3 .....	VII

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Výroky k pohádce č. 1 .....	IX
Příloha č. 2: Výroky k pohádce č. 2 .....	XI
Příloha č. 3: Výroky k pohádce č. 3 .....	XIII
Příloha č. 4: Dotazník pro děti k pohádce č. 1.....	XV
Příloha č. 5: Dotazník pro děti k pohádce č. 2.....	XVI
Příloha č. 6: Dotazník pro děti k pohádce č. 3.....	XVII
Příloha č. 7: Pohádka č. 1 – „O mraku, který neměl nikdo rád“ .....	XVIII
Příloha č. 8: Pohádka č. 2 – „Jak Petr a Anička navštívili Kopec lesních tajemství“ .....	XXVIII
Příloha č. 9: Pohádka č. 3 – „Kouzelné dveře“ .....	XXXVI
Příloha č. 10: Výsledky výtvarné činnosti v pohádce č. 1 „Oblíbené počasí“ .....	XLIII
Příloha č. 11: Výsledky výtvarné činnosti v pohádce č. 2: „Vrzal a jeho zahrádka“ .....	XLIV
Příloha č. 12: Výsledky výtvarné činnosti v pohádce č. 3: „Kouzelné dveře“ .....	XLV

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Vyhodnocení pohádky č. 1 .....	51
Graf č. 2: Vyhodnocení pohádky č. 2 .....	53
Graf č. 3: Vyhodnocení pohádky č. 3 .....	56
Graf č. 4: Porovnání výsledků napříč všemi pohádkami.....	57

## TABULKY

**Tabulka č. 1: Čtyř bodové kvalitativní stupně pozornosti a emocionálního zaujetí.**

0	Označení okolností, pro které nebylo možné dítě kvalitativně vyhodnotit v bodové stupnici (1-4), např. týká se dětí, které prožívaly akutní psychický stres, bolela je hlava z onemocnění atd.
1	Dítě se o skutečnost nezajímalo. Neudrželo ani v krátkém čase pozornost. Zabývalo se přes upozornění učitele jinou činností, která s obsahem výzkumu nesouvisela.
2	Dítě řešilo úkoly s přerušovanou pozorností. Občas odcházelo od činnosti, ale na upozornění učitele se k ní navracelo a plnilo některé úkoly stanovené uzlovým okamžikem. Jeho emocionální projevy byly jen občasné.
3	Dítě spolupracovalo po celou stanovenou dobu. Promýšlelo souvislosti. Byl na něm patrný emocionální prožitek.
4	Dítě, které projevovalo výrazný emocionální prožitek spojený se záměrnou pozorností. Dítě se projevovalo emocionálně např. různými emočními afekty (úsměv, rozčílení, lítost, veselí)

Tabulka č. 2: Výsledky výzkumu u pohádky č. 1

Děti	Pohádka č. 1						Poznámky
	U1	S1	U2	S2	U3	S3	
CH1	c	3	b	3	a	3	Spolupracoval po celou stanovenou dobu, odpovídal však někdy mimo položenou otázku.
CH2	a	3	b	3	a	3	Spolupracoval. Zapojoval se do děje. Vymýšlel řešení problémů.
CH3	c	2	b	2	a	3	Při rytmickém cvičení se příliš hemžil, nedával pozor. Po napomenutí přestal.
CH4	b	2	b	3	a	3	Protahoval se. Přestal sám bez upozornění učitele.
CH5	c	2	a	3	a	3	Vymalovával si v sešitě. Polehával po školním stole.
CH6	a	4	a	4	a	4	Prožíval dění pohádky (byl smutný, radoval se při šťastném konci). Byl velmi aktivní při rozhovorech.
CH7	a	3	a	3	a	4	Spolupracoval po stanovenou dobu. Na závěr se usmál.
D1	c	2	a	2	b	2	Hrála si s mazací gumou. Po chvíli přestala sama. Prohlížela si obrázek, který nakreslila. Přerušovaná pozornost.
D2	a	3	a	4	a	3	Reagovala nadšeně ze zpěvu a aktivně se zapojovala do činností pomáhající zvířatům.
D3	c	2	a	3	b	2	Vymalovávala si v sešitě. Povíдалa si se spolužačkou.



D4	a	3	b	4	a	3	Projevila se sklesle, když zvířata trpěla nedostatkem vody.
D5	b	3	b	2	b	2	Na počátku se aktivně zapojovala do aktivit. Postupně pozornost směřovala k činnostem, které nebyly náplní pohádky.
D6	-	3	-	2	-	0	Během rytmického cvičení již nespolupracovala. V průběhu výzkumu byla indisponována onemocněním, výzkum nedokončila.
D7	a	3	a	3	a	4	Během hry na orffovy nástroje, přičemž hudba měla přivolat mraky zpět, se usmívala.
D8	a	3	a	3	b	2	Hrála si s penálem. Povídala si se spolužačkou.

U1–4 odpovídá uzlovému okamžiku 1–4

S1–4 odpovídá stupni kvality pozornosti dítěte při daném uzlovém okamžiku.

CH1–7 odpovídá chlapcům

D1–8 odpovídá dívkám

Tabulka č. 3: Výsledky výzkumu u pohádky č. 2

Děti	Pohádka č. 2								Poznámky
	U1	S1	U2	S2	U3	S3	U4	S4	
CH1	c	3	a	3	b	3	b	3	Zapojoval se do aktivit. V průběhu pohádky se zdálo, že ne vždy zcela rozumí obsahu příběhu.
CH2	a	3	a	4	a	3	a	4	Smál se při ukázce skřípavého zvuku na housle. Projevil nadšení při aktivitě hledání modrého peří sojky.
CH3	a	3	b	3	b	2	a	4	Povídal si se spolužákem, po napomenutí přestal. Zpozorněl, když sourozenci vyšli kopec a zjistili, kdo je Vrzal.
CH4	a	3	a	4	b	3	a	4	Smál se při aktivitě hledání modrého peří. Bavilo ho tvořit rytmičtý orchestr.
CH5	a	3	a	2	b	2	a	3	Při rytmičtém úkolu si hrál a nevěnoval se aktivitě, po upozornění přestal. Hrál si s hračkou, po upozornění začal pozorně poslouchat. Později si opět hrál, ale při hře na housle zpozorněl sám.
CH6	a	4	a	4	a	3	a	4	Aktivně se zapojoval do diskuzí. Promýšlel význam aktivit.
CH7	a	3	a	4	a	3	a	4	Radoval se při aktivitě ukrývání modrého peří.

									Projevoval se vesele. Usmál se, když sourozenci vyšli na vrchol a zjistili, že Vrzal není lesní duch.
D1	a	3	b	2	a	3	a	4	Hrála si s penálem, po upozornění přestala. Kreslila si. Líbila se jí ukázka houslí. Opět si kreslila, ale při hře na housle sama přestala a usmívala se.
D2	a	3	a	4	a	4	a	4	Usmívala se při čtení pohádky. Smála se při ukázce houslí.
D3	a	3	b	4	a	4	a	4	Zaradovala se, když měla sourozencům pomoci s úkolem. Usmála se, když zjistila, že sourozenci nevzdají cestu na vrchol.
D4	a	3	a	4	a	3	a	4	Projevovala se nedočkavě, zda Anička cestu vzdá či bude pokračovat v cestě. Vykřikla přání, aby Anička se nevzdala.
D5	a	3	a	4	b	2	a	4	Smála se při hledání ztraceného peří. Povídala si se spolužačkou. Tleskala a usmívala se při hře na housle.
D6	a	3	a	3	a	2	a	4	Kreslila si, po upozornění začala poslouchat a zapojovat se do aktivit. Tleskala při zpěvu a hře na housle.

D7	a	4	a	3	a	4	a	4	Byla smutná, když Anička nechtěla pokračovat v cestě na vrchol. Tleskala při zpěvu a hře na housle.
D8	a	3	a	3	a	4	a	4	Tleskala si do rytmu písničky.

U1–4 odpovídá uzlovému momentu 1–4

S1–4 odpovídá stupni kvality pozornosti dítěte při daném uzlovém okamžiku

CH1–7 odpovídá chlapcům

D1–8 odpovídá dívkám

Tabulka č. 4: Výsledky výzkumu u pohádky č. 3

Děti	Pohádka č. 3						Poznámky
	U1	S1	U2	S2	U3	S3	
CH1	b	2	b	3	b	2	Hrál si s psacími potřebami, po upozornění přestal.
CH2	a	3	a	4	a	4	Projevoval nadšení při kolektivní pohybové aktivitě.
CH3	a	2	a	3	a	4	V úvodu pohádky stříhal do papíru nůžkami, po upozornění přestal.
CH4	a	3	a	4	a	4	Vyjádřil výrazný prožitek při pohybu.
CH5	a	3	a	4	a	3	Afektovaně/nedočkávě se hlásil, aby mohl odpovídat na otázky během matematické aktivity a diskuze ohledně zvířat.
CH6	a	3	a	4	a	4	Aktivně odpovídal na otázky.
CH7	a	3	a	3	a	4	Zatvářil se smutně, když Petr s Aničkou nemohli nalézt kouzelné dveře k návratu do svého světa.
D1	a	3	a	2	a	4	Zpívala si mimo aktivitu zaměřenou na zpěv, sama přestala, když sourozenci potkali poplákávajícího chlapce.
D2	a	3	a	4	a	4	Měla radost při vykonávání „račího“ pohybu.
D3	a	3	a	4	a	4	Spolupracovala. Aktivněji se hlásila oproti předchozí lekci.
D4	a	4	a	4	a	4	Zatvářila se smutně, když se dozvěděla, že Petr ztratil hračku.

							Při aktivitě vykřikovala se zaujetím druhy zvířat.
D5	a	3	a	3	a	4	Vykřikla s úsměvem, když získala sladkost za správnou odpověď.
D6	a	3	a	2	a	3	Opakovaně si kreslila, po upozornění přestala.
D7	a	3	a	4	a	4	Smála se, při hudebních aktivitách.
D8	a	3	a	4	b	3	Usmála se, když věděla správnou odpověď.

U1–4 odpovídá uzlovému okamžiku 1–4

S1–4 odpovídá stupni kvality pozornosti dítěte při daném uzlovém okamžiku.

CH1–7 odpovídá chlapcům

D1–8 odpovídá dívkám

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Výroky k pohádce č. 1

1. Uzlový moment – Vítr odvál mraky z oblohy v momentě, kdy si Petr s Aničkou stěžovali na déšť a rozzlobeně svým zpěvem odháněli mraky z oblohy pryč.  
 Výroky:
  - + Nejsm rád/a, že Petr s Aničkou odehnali mraky z oblohy, protože si myslím, že déšť je stejně důležitý jako slunce.
  - + – Nevím, nejsem si jistý/á, jestli to bylo správné nebo špatné rozhodnutí.
  - Jsem moc rád/a, že vítr rozzlobeně odháněl mraky a vysvitlo znovu slunce, protože hřející sluníčko je mi příjemnější než studený déšť.
  
2. Uzlový moment – Mraky jsou již odehnány a lidé jsou šťastní. Slunce se proto začalo pyšnit a svítilo čím dál více. Myslelo si totiž, že je důležitější než mrak. Petr s Aničkou se mezitím vydali do lesa a po cestě potkávali zvířátka, která byla poznamenaná stále hřejícím sluníčkem. Vlaštovka hledala kvůli rozpálené střeše nový domov. Krtek plakal, že kvůli suché půdě nemůže být nadále v podzemí. Rybkám chyběl kyslík ve vodě a byly slabé a nemocné. Mlokovi a žabkám ubývala voda v rybnících a potocích. Později si změn v přírodě začali všimnout i ostatní lidé žijící ve vesnici. Všichni začali být nešťastní. Mrzelo je, že neměli mraky rádi a přáli si pouze svít slunce.
  - + Záleží mi na tom, jestli se zvířátkům na zemi žije dobře. Snažím se být ohleduplný k prostředí, ve kterém žijí (např. nezahazuji odpadky na zem, nekopu do hub atd.)
  - + – Ještě nevím, jak se mám správně chovat v přírodě. Nevím tedy, jestli mé chování zvířátkům ubližuje.
  - Zním pravidla správného chování v přírodě, ale obvykle je nedodržuji. (např. trhám květiny nebo jiné neježdé plody z keřů, jsem v lese hlučný, dělám nepořádek atd.)
  
3. Uzlový moment – Na konci pohádky si slunce i lidé uvědomili, že jednali ošklivě vůči mrakům a přírodě. Petr s Aničkou se snažili mraky přesvědčit, aby se vrátily. Vítr nakonec přání vyslyšel a přivál mraky zpět. Začalo pršet a lidé se opět radovali. Od té doby měli všichni z pravidelného deště stejnou radost jako ze svítícího sluníčka.

- + Jsem rád/a, že se lidem povedlo přivolat mraky zpět a déšť se začal znovu střídát se sluncem. Chtěl/la bych, aby mraky existovaly. Navíc to, že černé mraky vypadají ošklivě, neznamená, že nejsou uvnitř hodné a důležité pro život na zemi.
- + – Nezáleží na tom, jestli prší nebo ne. Když neprší, tak se nic špatného neděje.
- Bylo by lepší, kdyby se mraky vůbec nevrátily. Nelíbí se mi. Mám raději sluníčko.



## Příloha č. 2: Výroky k pohádce č. 2

1. Uzlový moment – Na začátku pohádky Petr s Aničkou při hře na schovávanou uslyšeli rozhovor mezi myškou a rejskem. Myška se rejskovi posmívala, že nikdy nezvládne vylézt na vrchol kopce. Rejsek se nechal ovlivnit názorem myšky a začal o svých schopnostech také pochybovat. Aniče se nelíbilo, co myška rejskovi říkala, ale než stačila zareagovat, vyrušilo ji nařikání lasice, která bědovala v dutině lípy poblíž nich.
  - + Rejska bych se zastal/a a vysvětlila myšce, že od ní není hezké se rejskovi posmívat a shazovat jeho schopnosti.
  - + – Rozhovor s rejskem bych tiše pozoroval/a a poslouchal/a anebo bych se o něj nezajímal/a.
  - Souhlasím s myškou a přidal/a bych se k ní. Také si nemyslím, že by byl malý rejsek schopný vyšplhat na tak vysoký kopec.
2. Uzlový moment – Po cestě se Petr s Aničkou potýkali s několika překážkami, které jim ztěžovali cestu. Potkali sojku, která jim slíbila, že jim umožní pokračovat cestou dál, když jí pomohou najít modré peříčko, které jí vypadlo z hnízda. Než se pro něj totiž stačila vrátit, jedna holčička, která v tu chvíli byla poblíž v lese na houbách, si ho odnesla domů, protože se jí barva peříčka moc líbila. Sojka dětem vysvětlovala, že svoje peří využívá k zateplování svého hnízda.
  - + Moc rád/a bych pomohla sojce najít modré peříčko, abych jí ho vrátila.
  - + – Kdybych našel/našla sojky modré peříčko, nechal/a bych ho ležet tam, kde bylo. Sojka si ho jistě najde sama.
  - Kdybych našel/našla sojky peříčko, vzal/a bych si ho domů. Když ho sojka ztratila a já ho našel/našla na zemi, už jí nepatří a mohu si ho vzít já. Navíc takové zářivě modré peříčko rozhodně nikdo z kamarádů ještě nemá.
3. Uzlový moment – Sourozenci se po dlouhém šlapání cítili na pokraji svých sil. Bolely je nohy a byli velmi udýchaní. Anička se rozhodla, že již nechce pokračovat dál. Měla pocit, že to nedokáže. Přemluvila Petra, aby se vrátili domů. Jenže Petrovi to bylo líto. Nechtěl, aby jejich dosavadní snažení přišlo vniveč. Pomohl proto Aniče se na situaci podívat z jiného úhlu pohledu a motivovat ji. Anička si nakonec uvědomila, že by jí později mrzelo, kdyby cestu vzdala, protože by se tak nikdy nedozvěděla pravdu o tom, kdo je Vrzal a jestli na kopci opravdu žije.

- 
- + Jsem rád/a, že Anička s Petrem pokračovali v cestě a nevzdali se těsně před dosažením cíle. Navíc mě zajímá, co se skrývá za vrzavými zvuky.
  - + – V momentě, kdy Aničku bolely nohy a měla strach z Vrzala, by bylo lepší, aby si s Petrem udělali přestávku, načerpali síly a dohodli se, jestli budou dále pokračovat nebo půjdou domů.
  - Raději měli jít domů, protože cesta nahoru byla příliš obtížná. Museli se potýkat s mnoha překážkami. Na závěr byl kopec tak prudký, že oba sotva popadali dech. Kdyby se byli rozhodli, že na vrchol nepůjdou, ušetřili by si mnoho námahy. Navíc se lesem linuly hlasité vrzavé zvuky, což je příliš strašidelné.
4. Uzlový moment – Na vrcholu stál malý dřevěný domeček s krásnou zahrádkou. V něm se seznámili s dřevěným Vrzalem, který jim na své zahrádce ukázal dílničku, ve které vyrábí housle a poté na ně zkouší hrát. Sourozenci tak zjistili, že skřípavé a vrzavé zvuky způsobuje nejen chůze Vrzala, ale také jeho hra na housle.
- + To, že sourozenci zdolali kopec, překonali překážky a cestu nevzdali jim pomohlo více věřit sami sobě. Naučili se vytrvat a nadále se snažit, dokud se jim nepovede cíle dosáhnout. Anička a Petr se navíc díky překonání strachu z Vrzala stali odvážnější a uvědomili si, že je správné někoho nejdříve poznat, než si o něm začnou myslet něco špatného.
  - + – Nevím, jestli jejich dobrodružství bylo pro Petra s Aničkou užitečné.
  - Myslím si, že během tohoto dobrodružství se Petr a Anička nic nového nenaučili. Celá jejich cesta byla zbytečná a ničemu nepomohla.

### Příloha č. 3: Výroky k pohádce č. 3

1. Uzlový moment – Na výletě s paní učitelkou Poledňákovou si Honzík hrál se svojí hračkou kosmonauta a nechtěl ji nikomu ze svých spolužáků půjčit. Petr si ji v nestřeženém okamžiku vypůjčil, ale při náhlém povelu k odchodu od paní učitelky si ji strčil do kapsy s úmyslem toho, že jí vrátí později. Jeho kapsa však byla děravá a když chtěl Petr hračku vrátit, zjistil, že mu během cesty vypadla z kapsy a ztratil ji. Báł se přiznat pravdu a proto zalhal, že o žádné hračce neví. Anička navíc podpořila Petra a svedla vinu na Štěpána.
  - + V této situaci bych ihned přiznal/a chybu, i kdyby to bylo těžké. Omluvil bych se Honzíkovi, že jsem hračku omylem ztratil. Bylo by nespravedlivé, aby vinu místo mě nesl Štěpán.
  - + – Nevěděl/a bych, co dělat. Nezalhal/a bych, ani bych neřekl/a pravdu. Báł/a bych se reakce Honzíka a paní učitelky a doufal/a bych, že na ztracenou hračku Honzík brzy zapomene.
  - Nechtěl/a bych přiznat pravdu a být potrestán. Vymyslel/a bych si proto rychle nějakou výmluvu. Byl/a bych velmi rád/a, že Anička shodila vinu na Štěpána a teď nikdo nebude podezřívát mě.
2. Uzlový moment – Po stráveném dni v novém světě vytvořeným čarodějem Trestálkem si Petr s Aničkou začali uvědomovat, jak moc je jim nepříjemné, když jim druzí lžou. Tentokrát sami ani jednou nezalhali, ale přesto jim ostatní nevěřili. Bylo těžké získávat kamarády. Když uběhla poslední hodina ve škole a Petr s Aničkou mířili ven po školním schodišti, narazili na skleslého chlapce Vaška. Ten jim vysvětlil, že žije ve zvláštním světě, kde všichni lidé lžou. On se však rozhodl být upřímný a mluvit pravdu, ale bylo mu smutno, že mu ostatní nevěří. Chtěl se stát lepším člověkem. Anička s Petrem mu poradili, ať se nevzdává a je nadále upřímný. Časem si třeba získá zpět důvěru svých kamarádů nebo může změnit i ostatní v tomto světě.
  - + Je dobře, že si Vašek uvědomil, že je lepší mluvit pravdu a být upřímný, i přesto, že se odlišuje od ostatních ve světě. To ukazuje, že chce být lepším kamarádem a chovat se správně, a to je skvělé.
  - + – Nemůžu se rozhodnout, jestli se Vašek rozhodl správně nebo špatně.
  - Myslím si, že by se neměl měnit. Ve světě vytvořeným Trestálkem si přece vymýšlí každý.

3. Uzlový moment – Petr a Anička si uvědomili, že lhát už nikdy nechtějí. V novém světě měli problém získat kamarády a věřit ostatním. Vydali se do jeskyně za Trestálkem. Ten je pochválil za to, jak si v novém světě vedli. Vysvětlil jim, proč bychom neměli lhát a jaké důsledky toto chování má. Nakonec mávl proutkem a přičaroval je zpět do skutečného světa. Petr s Aničkou se ihned běželi omluvit Honzíkovi a Štěpánovi. Petr slíbil, že svou chybu se pokusí napravit. Honzík si upřímnosti cenil a ztracenou hračku Petrovi odpustil.

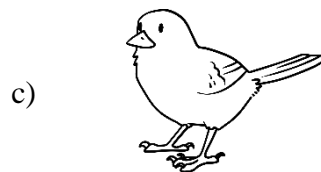
+ Ve světě, kde si každý vymýšlí bych rozhodně nechtěl/a žít, protože by mě mrzelo, kdyby mi nikdo nevěřil.

+ – Nevím, jestli bych v takovém světě chtěl/a žít nebo ne.

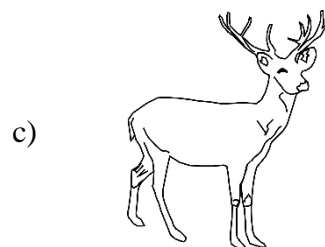
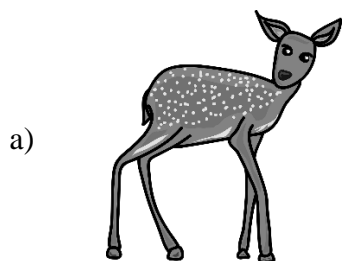
– Ve světě vytvořeném čarodějem Trestálkem bych chtěl/a žít, protože by nikomu nevadilo, kdybych lhal/a. Nebyl/a bych proto potrestán/a, kdybych si vymýšlel/a.

**Příloha č. 4: Dotazník pro děti k pohádce č. 1<sup>162</sup>**

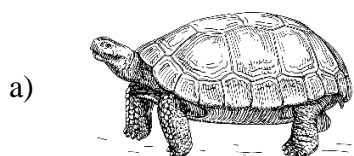
## 1. Uzlový moment



## 2. Uzlový moment



## 3. Uzlový moment



<sup>162</sup> Úžasné obrázky zdarma. Pixabay [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>.

Příloha č. 5: Dotazník pro děti k pohádce č. 2<sup>163</sup>

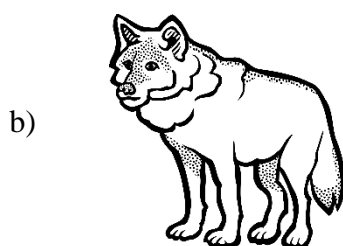
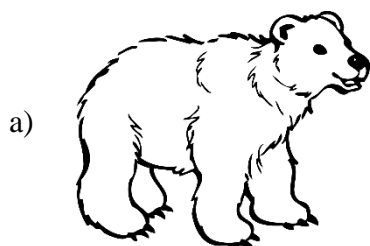
## 1. Uzlový moment



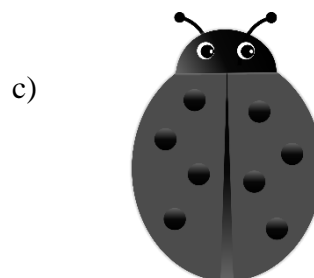
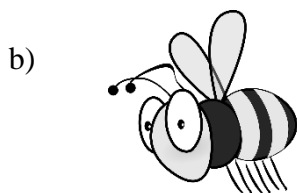
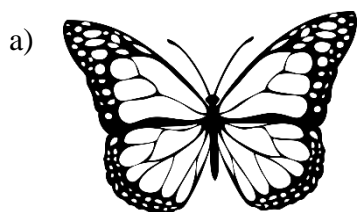
## 2. Uzlový moment



## 3. Uzlový moment



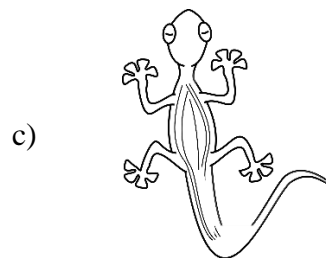
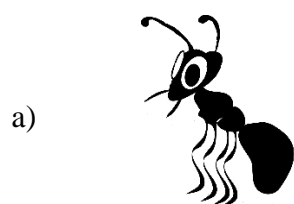
## 4. Uzlový moment



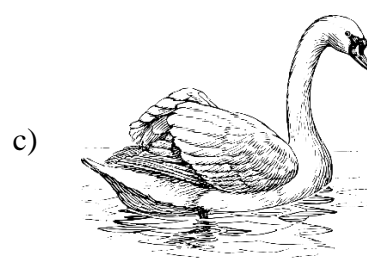
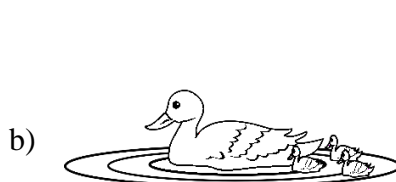
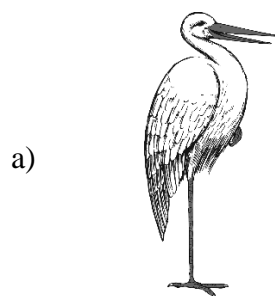
<sup>163</sup> Úžasné obrázky zdarma. Pixabay [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>.

Příloha č. 6: Dotazník pro děti k pohádce č. 3<sup>164</sup>

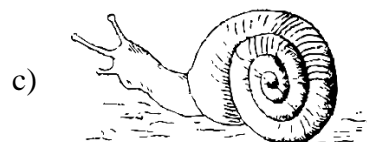
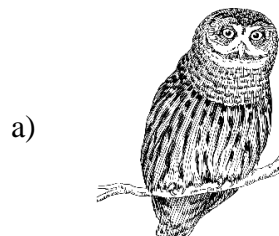
## 1. Uzlový moment



## 2. Uzlový moment



## 3. Uzlový moment



<sup>164</sup> Úžasné obrázky zdarma. Pixabay [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>.

**Příloha č. 7: Pohádka č. 1 – „O mraku, který neměl nikdo rád“****O mraku, který neměl nikdo rád**

Jak všichni víme, sluníčko bydlí vysoko v oblacích. Každý den začíná tím, že se probudí. Jako když nám, lidem, zazvoní budík, tak sluníčko má také uvnitř sebe takový budík, který mu přesně oznámí, kdy je čas vyběhnout na obzor a začít plnit své úkoly.

*„K čemu na světě slouží sluníčko, děti? Jaké úkoly má?“ – rozhovor jako rozvoj znalostí z prvouky*

*„Díky slunci máme světlo, teplo, rostliny, které jíme, dokonce i déšť, protože slunce ohřívá vodu na zemi, voda se vypaří a na nebi vytvoří mrak a z těch mraků pak prší voda zpátky na zem, takže bez slunce by nebyl žádný život. Rostliny totiž potřebují slunce, aby mohly růst, kvést a vytvářet plody. Rostliny potřebují také ke svému životu živiny z půdy, vodu, světlo a vzduch.“*

Jednoho dne v malé vesničce poblíž lesa svítilo opět krásně sluníčko. Svými paprsky se dotýkalo květin, vodních hladin, zvířata vylézala ze svých nor, kočky a psi se vyhřívali na trávě v zahradách domů, ptáčkové zvesela poletovali a zpívali si a děti se radovaly, že si mohou hrát venku a nemusí být teple oblečené.

*Přečtete první větu části Jaro skladby Čtvero ročních dob od Antonia Vivaldiho.*

*„Po širém okolí se rozléhala tato hudba. Je to skladba, která dostala jméno Jaro a složil ji skladatel jménem Antonio Vivaldi. Zdá se vám hudba veselá nebo smutná? Mně připadá velmi radostná a připomíná mi právě svítící sluníčko. Když se pozorně zaposloucháme, uslyšíme cvrlikání a zpívání ptáčků.“*

*Během hudby pokračujeme s příběhem.*

Sluníčko bylo moc rádo, že ho všichni na zemi potřebují. Rostliny díky němu šťastně vykřikují: „Jéé konečně můžeme být zase o něco delší a krásnější, pokud bude sluníčko svítit dál, brzo vytvoříme plody.“ Slunce dále slyší babičku dívající se z okna: „To jsem ráda, že vysvitlo slunko, uschne mi prádlo pověšené na mé zahrádce.“ Několik dalších obyvatel vesnice se sešlo na návsi a jeden z nich říká: „Mám veselou náladu jen když svítí sluníčko, vše kolem nás je tak živé a barevné,“ načež druhý odpovídá: „Já mám nejraději to teploučko, láká mě trávit čas venku, a také se můžu koupat v bazénu nebo v rybníce a díky slunci mi není zima a rychle uschnu.“



*„Jaké je vaše nejoblíbenější roční období? Pomůžete mi je vyjmenovat? Máme Jaro, Léto, Podzim a Zimu. Kdo mi poví, jaké roční období máte nejraději? Jak se tyto roční období od sebe odlišují?“ – rozhovor jako rozvoj znalostí z prvouky*

*„Na jaře se celá příroda probouzí k životu (kvetou stromy, tráva se začíná zelenat, ptáčci se vrací z teplých krajín), zvířátka se probouzí ze zimního spánku, slavíme také Velikonoce (takže malujeme vajíčka, chodíme koledovat s pomlázkou).“*

*„Co patří k létu? V létě svítí nejčastěji sluníčko, koupeme se v bazénu, máme ve škole dva měsíce letních prázdnin, sbíráme ovoce (jako jsou jahody, borůvky, maliny, ale i broskve, jablka, třešně, rybíz). Co nejčastěji děláte, když je léto? v přírodě vidáme létat motýly, včely a vosy, komáry.“*

*„Na podzim často prší a fouká vítr, rostliny odkvétají a ze stromů opadává listí. Chodíme pouštět draky, do lesa sbírat houby a po letních prázdninách začínáme zase chodit do školy.“*

*„V zimě je nejchladněji v roce, padá sníh, mrzne, stromy jsou holé bez listí, stavíme sněhuláky, jezdíme lyžovat, sáňkovat, chodíme bruslit a slavíme Vánoce.“*

*Přečtete třetí větu části Léto skladby Čtvero ročních dob od Antonia Vivaldiho. (zaměřit se na mimohudební program skladby.)*

*„Najednou uslyšíme hudbu. Připadá vám tato hudba pořád stejně veselá jako ta předtím? Co se mohlo stát? Jaký z ní máte pocit? mně už nezní tak radostně. Je velmi zběsilá. Začalo totiž foukat.“ – rozvoj tonálního citění (změna z durového tónorodu na mollový), rozvoj senzitivity*

Najednou se totiž slunce schovalo, okolí přestalo být veselé a rozzářené a vítr přivál mraky. Ty zahalily oblohu do tmavě šedé barvy. Ten nejmohutnější a nejčernější mrak se nemohl dočkat, až bude lidmi milován stejně jako je milováno sluníčko. Říkal si: „Přišel můj čas, teď všem ukážu, co umím já. Beze mě by na zemi přece nebyla vůbec žádná voda.“ A spokojeně začal plnit svojí práci. Pršelo a přšelo. Lidem se to ale vůbec nelíbilo, svět pro ně najednou byl jiný a ošklivější. Museli chodit s deštníky nebo pláštěnkami a někteří i zmokli. Kdo byl venku, tak pospíchal domů se ukrýt. Atmosféra celé vesničky byla zkrátka chmurná a otrávená. Maminky postupně svolaly děti domů: „Ančo, Petře, rozlučte se s kamarády, schyluje se k bouři, hrát si venku už by nebylo bezpečné.“ I některá zvířata se musela jít před deštěm schovat. Honzík se zrovna chystal jít s babičkou

trhat borůvky k lesní cestě, protože se už nemohl dočkat, až spolu upečou borůvkový koláč, ale musel zůstat doma.

### **Stopnout hudbu**

„Jen to ne, nemůže teď začít pršet, to se stalo snad schválně,“ rozčilil se Honzík. Anička a Petr byli sourozenci a vůbec nebyli rádi, když byla zima a přšelo. Ven se jim nechťelo a doma nevěděli, jak se zabavit. Seděli tedy za oknem a poslouchali déšť bijící do oken.

*„Napadá někoho z vás, jakým způsobem bychom mohli předvést déšť? Nejdříve začneme potichoučku (pianissimo) a budeme postupně zesilovat stejně jako déšť do (forte).“ – rozvoj tvořivých schopností, improvizace, imaginace*

Povzdychli si: „To je nuda, kéž by svítilo sluníčko každý den a žádné mraky neexistovaly, akorát jsou nám všem na obtíž. Nikdo se přece neraduje a netancuje v kalužích mezi kapkami vody. Všichni stejně vždy čekáme, až déšť přejde a vysvitne sluníčko.“

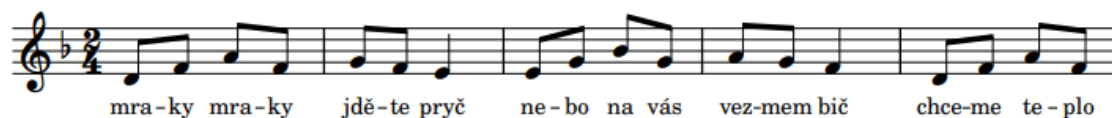
*„Kdo souhlasí s tím, že nikdo nemá rád déšť? Někteří lidé si mohou déšť také užívat stejně jako sluníčko, např. rádi poslouchají zvuk kapající vody nebo si rádi hrají venku v kalužích. Jiní si ale naopak užívají jen sluníčko. Pojd'me vymyslet, kdo z deště a vody může mít na zemi radost? Jaká zvířátka ho potřebují?“*

*„Rostliny, květiny a stromy jsou velmi vděčné za déšť, protože jim dodává potřebnou vodu a živiny pro to, aby mohli dále růst. Také některá zvířata si užívají deště (např. žabky, které poté plavou v kalužích a loví si v nich hmyz. Hlemýždi a plzáci také vylézají š'astní do deště, protože příliš mnoho sluníčka by je mohlo vysušit. Stejně jako některým želvám déšť pomáhá udržet své tělo mokré a zdravé. Déšť potřebují všechna zvířátka, která se živí rostlinami. Zvířata jako kozy, krávy nebo ovce, kteří se živí trávou, potřebují dostatek deště, aby tráva mohla růst a zvířata měla co jíst. Také vodní živočichové, jako jsou ryby, potřebují plné řeky a jezera.“ – rozhovor jako rozvoj znalostí z prvouky*

Petr a Anička na všechny ty zvířátka a květiny však vůbec nepomysleli a začali zpívat urputně písničku: (1. UZLOVÝ MOMENT)

# Mraky, jděte pryč!

Magdalena Aubrechtová



– píseň v mollové tónině, aby si děti spojily znění mollového tónorodu s náladou situace a obsahem písně (rozvoj tonálního cítění), rozvoj empatie

Hned jak dořekli poslední slovo, zabouchly se dveře od pokoje a uslyšeli odpověď. Nikdo však další s nimi v místnosti nebyl.

**„Kdo si myslíte, že Petrovi a Aničce odpověděl? Uhodnete hádanku?“ hádanka: „Rád běhá, nohy však nemá. Bez křídel létá po světě, nikdo neví, kde jeho domov je. V létě vřele po vlasech hladí, v bouřce pak větve ze stromů shodí. O kom je řeč?“**

– mezipředmětový vztah s literaturou

Byl to vítr. Ten lítá všude mezi námi. Uslyšel tyto nářky a řekl: „Když si tolik přejete svět bez mraků, já vám tedy vaše přání splním.“ Vítr začal nejdříve pofukovat, a nakonec se rozfoukal víc a víc, vyletěl oknem a odvál mraky pryč.

**„Myslíte si, že vítr udělal správnou věc, když mraky odvanul? Co se stane, když mraky nebudou existovat? K čemu mraky potřebujeme?“ – rozhovor jako rozvoj znalostí z prvouky Myslíte si, že sluníčko si zaslouží lásku více než mrak?“ – etická otázka: rovnocennost mezi lidmi po osobnostní stránce-slunce je stejně důležité jako mrak, neodsuzovat ostatní na základě odlišnosti (např. ošklivý vzhled)**

**„Kdyby neexistovaly mraky, bylo by na zemi stále teplo, protože by se sluníčko nemohlo schovat a odpočinout si. Mraky nám utváří stín a udržují vlhkost v ovzduší. Stín potřebujeme k tomu, aby sluneční paprsky nepálily příliš silně a tráva i rostliny nemohly uschnout. Kdyby neexistovaly mraky, tak už jsme si řekli, že by nemohl být ani déšť. Bez deště by na zemi ubývala voda a lidé ani zvířátka by neměla co pít. Déšť nám pomáhá**

*i s čistotou vzduchu, protože zachytává a odvádí z něj různé nečistoty a prach. Proto se nám po dešti lépe dýchá.“*

*„Zaslouží si sluníčko lásku více než mrak? Mrak vypadá sice zamračeně. Někdy je tmavý, až dokonce černý, a když mu praskne břicho, leje z něj jako z konve. Někdy, když si chce hrát, pošťuchuje se s ostatními mraky, a tím se ozývají hromy, vidíme blesky a začne bouřka, kterou moc dobře známe. Už jsme si ale vysvětlili, proč je déšť pro zemi důležitý. Samotný mrak přece nemůže za to, jak vypadá. Ve skutečnosti je moc rád, když může ukázat, co mu jde nejlépe. Snaží se deštěm a stínem pomáhat lidem i zvířátkům, aby se jim na zemi žilo dobře.“*

Když mraky odešly a slunce se znovu šťastně rozzářilo, lidé začali vylézat ze svých domovů. První dny byli všichni ve vesnici spokojení. Prázdné koupaliště se zaplnilo dětmi a jejich rodiči. V parku si parta kamarádů pochutnávala na pikniku. Na dětském hřišti chlapeci hráli fotbal. Les byl plný houbařů s plnými košíky hub a zahrádkáři ocesávali čerstvě dozrálé jahody.

Slunce svítilo dokonce i další týdny. Slunce si totiž myslelo, že je důležitější než mrak, stejně jako si to mysleli i ti lidé sedící zamračeně za zamlženými okny. Vědělo, že kdyby neexistovalo, na zemi by byla stále tma a panovala by obrovská zima. Příroda by utonula a lidé a zvířata by neměla z čeho žít. „Kvůli mrakům je zem celá promočená, všude jsou louže, bahno a prochládlá zvířata se krčí v brlozích. Teď musím celou neplechu vysušit,“ řeklo si sluníčko. Nechalo se přesvědčit, že mraky nejsou potřebné. Svojí pýchou začalo hrát víc. Jenomže příroda na takový nápor sucha není vůbec zvyklá.

Jednoho dne se Anička s Petrem vydali do lesa pro dříví na večerní opékání buřtů. Po cestě uslyšeli veverku, která seděla na větvi mohutného stromu, a ptá se zmateně poletující vlaštovky: „Ahoj vlaštovko, hledáš něco?“ „Ach, veverko, musela jsem odletět ze svého hnízda, které jsem měla pod střechou jednoho domečku. Střecha byla tolik rozpálená, že tam již nešlo zůstat, teď musím najít nový domov pro má mláďata,“ povídá vlaštovka. „To je mi líto, já se schovávám ve stínu pod rozkvetlou větví stromu, ale i z něj již padají usušené listy. Nebude trvat dlouho, a i já přijdu o svůj domov,“ říká veverka. Děti věděly, že pět kroků daleko od nich stojí opuštěná stodola, kde by mohla mít vlaštovka s mláďaty nové hnízdo. Nejdříve zavolali do koruny stromu:

*„Naučíme se říkanku pro vlaštovku? Tak opakujte po mně“:*

„Vlaštovičko přileť blíž, šupity šup, ukážem ti novou skrýš, šupity šup. Zchladíš si kabátek ve stodole, pojď s námi, uvidíš támhle to je.“ – začlenění říkanky jako propojení s literaturou

Zdálo se, že veverka s vlaštovkou jsou však příliš vysoko a vůbec nic neslyší.

*Co kdybychom jim společně zazpívali a doprovodili nás zpěv pomocí hry na tělo, aby nás lépe slyšeli? Nejdříve naučit děti naší verzi doprovodu na tělo, poté dát prostor tvořivým schopnostem dětí. – rozvoj hudební tvořivosti, rytmického citění, rozvoj hudebně sluchové*

## Vlaštovičko, přileť blíž!

Magdalena Aubrechtová

\* - tlesk rukama o hrud'  
 ||P - tlesk o stehna pravou rukou  
 ||L - tlesk o stehna levou rukou  
 X - tlesknutí rukama

1

Vla-što - vi - čko při-leť blíž šu - pi - ty - šup u - ká - žem - ti no - vou skrýš

změna- hra oběma rukama!

7

šu - pi - ty šup Zchla-díš si ka - bá - tek ve sto-do-le pojď s u - vi - díš ná - mi

12

tám - hle to je

*schopnosti (citlivost pro rozlišování výšky a délky tónů), hudební paměti*

„Pamatujete si děti, jak daleko je stodola od stromu?“ – pět kroků

„Pojďme jí pomoci počítat kroky.“

*Rozdělíme třídu na dvě poloviny. První polovina bude tleskat půlovou hodnotu noty a druhá polovina bude tleskat druhý rytmus. Udá se tempo tak, že se zat'ukají čtyři*

hlavní doby. Poté počítáme do pěti a děti na doby tleskají. Utvoříme tímto způsobem rytmický orchestr. Kdyby byla potřeba, lze tleskat se všemi dětmi pouze spodní rytmus, protože jsou zde slabiky, které podporují schopnost udržet se v rytmu.

## Rytmické cvičení

Magdalena Aubrechtová

pr - vní krok    dru - hý krok    tře - tí krok    čtvr - tý krok    pá - tý krok

U stodoly vlaštovka poděkovala, zamávala křídly a odlétla. Petr s Aničkou pokračovali v cestě. Za kopcem potkali krtka, který právě vylezl ze své nory a pláče.

## Krtkův pláč

Magdalena Aubrechtová

Ach - ou - vej    ach - ou - vej    ne - mám kde    spát    Za - vo - lej    na mra - ky  
pů - da je    su - chá už    ne - jde být    tam

7

ať pr - ší    nám    za - vla - ží    zem a    po - mů - žou    nám    ach - ou - vej    ach - ou - vej

15

a - chych - ou - vej

Dětem bylo krtka velmi líto a přemýšleli, jak mu mohou pomoci.

*„Jak byste krtkovi pomohly vy?“ – etická otázka (pomáhat si, bez očekávání, že se nám štědrost vrátí z druhé strany)*

Rozhodli se, že najdou studánku a přinesou krtkovi vodu. Nedaleko krtčí nory byl rybník. „To je nápad, nabereme vodu z rybníka,“ zaradovali se. „Ne prosím, neberte nám vodu,“ zažadonila jedna z ryb, „naš rybník vysychá a voda je natolik teplá, že nám v ní ubývá kyslík a mnoho mých přátel jsou již slabí a nemocní. Studánku najdete nedaleko.“ Během cesty však namísto studánky narazili na jamku a v ní kaluž. U ní seděl smutný mlok. „Býval tu potůček,“ povídá utrápeně, „na smočení těla si musím vystačit pouze s tímto zbytkem vody.“ Anička s Petrem byli bezradní, nevěděli, jak všem těm zvířátkům pomoci. A protože se již stmívalo, vydali se zpátky domů a celou cestu přemýšleli, co budou dělat.

*„Co byste dělaly na jejich místě vy?“ – etická otázka (rozvoj empatie, spolupráce, pomáhání si).*

Mezitím si změn přírody všimli i ostatní lidé. Zelená hebká tráva se změnila na žlutou a suchou. Přehřátí ptáci zcela přestali zpívat a poletovat kolem stromů. Zahrádkáři byli nešťastní ze zvadlých květin a z nízké úrody ovoce a obilovin. Lidé také začali být z vysokých teplot slunečního záření unavení a začali se opět skrývat před nepříznivým počasím ve svých domovech. Někteří z nich si venku vyrobili různé přístřešky, vytvořili tak stín a usedali pod nimi. Ti, co šli na procházku, koukali na louky bez létajících motýlů a na popadané, uschlé listy ze stromů. U pěších cest hladově poletovali čmeláci, včely a ostatní hmyz a hledali čerstvé květiny. Všichni byli velmi smutní. Svět už se nezdál být tak veselý a barevný jako dřív. Barva se z přírody téměř vytratila.

## (2. UZLOVÝ MOMENT)

Nikdo se už na umírající přírodu nemohl koukat. Celé obyvatelstvo se tedy sešlo na nejvyšším kopci vesnice a rozhodli se mraky přivolat zpět. Jeden z nich pronesl: „My k životu potřebujeme přírodu a příroda potřebuje déšť.“ Jiný vykřikl: „Bez zpívajících ptáků, poletujících barevných motýlů či krásné zeleně stejně přestal být svět se sluníčkem tak živý.“ Všichni litovali, že si přáli svět bez deště a mraků. Místní hajný došel jako poslední, stoupl si před dav lidí a rozrušeně začal přešlapovat ze strany na stranu. „To je katastrofa. Jémine, to je katastrofa. Pokud dál budeme bez deště, uschneme nebo uhyneme žízní, zvířata a rostliny to již déle nevydrží.“ Anička s Petrem se rozhodli, že zkusí mraky přivolat zpět. Vytáhli bubínek a začali bubnovat a volat do azurového nebe:

„Mraky, kde se skrýváte? Prosím, už se nehněvejte, dešť a vodu nám dopřejte, my se vám odvděčíme!“

Slunce volání zaslechlo, shlédlo dolů na tu spoušť a samo vidělo, že dešť je opravdu potřeba. Došlo mu, že dešť je stejně důležitý jako sluneční svit. Požádalo tak vítr, aby přinesl mraky zpět. Vítr věděl, že lidé i slunce si uvědomili správnou věc a to, že nemohou odsuzovat mraky za to, jací jsou. Každý je nějaký a umí něco jiného a navzájem se všichni potřebují. Vítr se rozfoukal kolem dokola a mraky přivál zpět. Slunce se mrakům omluvilo: „Odpusť nám, Matka příroda moc dobře věděla, že někdy musím já svítit a vyhřívat zem a ty zase potom pršet a zavlažovat půdu. Navzájem se doplňujeme a zachováváme tak správnou přírodní rovnováhu.“ Mraky omluvu přijaly, nabraly do sebe, co nejvíce vody z potoků a jezer a spustily liják. Lidé štěstím tančili a radovali se a zpívali si. Od té doby měli všichni z pravidelného deště stejnou radost jako ze svítícího sluníčka.

### (3. UZLOVÝ MOMENT)

*„Nesmíme se dívat na to, jestli je situace právě teď dobrá či užitečná pro nás, například nemáme deštník nebo pláštěnku, tak zmokneme, a proto je to špatné. Už jsme si ukázali, čemu všemu pomůže, když prší. Nestojí nám to za to, že trochu zmokneme? Vždyť oblečení si můžeme převléct, hlavičky si vysušit ručníkem.“*

*„Nyní se naučíme písničku. Jmenuje se „Prší“*

*Výtvarná aktivita: „Připravíme si prázdné papíry a pastelky. Pokuste se nakreslit, jaké počasí máte nejraději. U každého z vás může obloha vypadat jinak. Může se tam nacházet například sluníčko, mraky, bouřka, květiny, louže atd.“*



## Prší

Magdalena Aubrechtová



1. Kap kap kap kap ka-py ka-py kap, to je déšť hra -  
 2. Kr tek le - ze zpá-tky do no-ry. Tam si ko - pe  
 3. Už je li - ják, nám to ne-va-dí. Pláš - těn - ka si



jí - cí na o - kap. Za - li - je nám kvě - ti - ny, po - le, lou - ky, ma - li - ny,  
 dal - ší ko - mo - ry. Ra - du - je se ží - ža - la, zpí - vá si tra la la la,  
 hra - vě po - ra - dí. Gu - má - ky do lo - u že, jen ať to ne klo - u že,



z bří - ška mra - ku le - tí k nám, všu - de kam - se po - dí - vám.  
 do hlí - ny se scho - va - la a pil - ně v ní vr - ta - la.  
 mra - ky s tro - chou slu - ní - čka, kou - zlí z du - hy sr - díč - ka



R. Hu - rá je to ta - dy, pr - ší na ja - ho - dy, žá - dné do - ha - dy a  
 Kdo to dě - lá řa - pky? To jsou pře - ce ža - bky. Kdo se do - ma nu - dí



1. pojd ská - kat v kap - kách vo - dy

2.



14 pojd - te ven

## Příloha č. 8: Pohádka č. 2 – „Jak Petr a Anička navštívili Kopec lesních tajemství“

**Jak Petr a Anička navštívili Kopec lesních tajemství.**

Dnes si povíme o tom, co dalšího se přihodilo Petrovi a Aničce. Oba velmi rádi trávili letní prázdniny u babičky. Vždy se na léto těšili a koncem školního roku již byli velmi nedočkaví, až začne dlouhé letní volno. Babičky chaloupka stála o samotě daleko za nejbližší vesnicí, na kraji hlubokého lesa. To možná někomu z vás může připadat strašidelné, ale sourozenci se nebáli. Přírodu milovali a věděli, že když se budou chovat tak, jak se správně má, nic se jim nestane.

Jednoho dopoledne si hráli na schovávanou mezi stromy a najednou uslyšeli, jak někdo říká pisklavým smějícím se hláskem: „Ty a zdolat náš nejvyšší kopec? Vylézt až na Kopec lesních tajemství? Ty jsi se dočista zbláznil. Vždyť jsi maličký. To není ve tvých silách.“  
„Asi máš pravdu. Jsem opravdu moc malý.“ Petr i Anička vykoukli zpoza stromu a zjistili, že si myška povídá s rejsekem. (1. UZLOVÝ MOMENT)

*„Myslíte si, že bylo od myšky správné posmívat se rejskovi, že je moc malý, a kvůli tomu nedokáže vyjít kopec a splnit si tak sen? I přesto, že si myška myslí, že je rejsek moc malý na to vyšplhat kopec, nebylo od ní moc hezké to rejskovi říkat, protože jak se potom mohl cítit? Mrzelo ho to a najednou o sobě začal pochybovat a myslet si, že to nezvládne, vidíte?“*

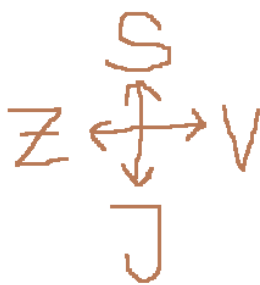
*„Proto, když se nám náš kamarád svěří s tím, že se chce naučit něco těžkého, například hrát na nějaký hudební nástroj nebo se naučit stojku či mluvit cizím jazykem, měli bychom ho spíše podpořit a věřit mu, že to dokáže.“*

*„Může myška vědět, jaké má rejsek skutečné schopnosti? Nemusí být pravda, že to rejsek nedokáže. To, že je drobnější, než myška přece nevypovídá o tom, že zvládne méně věcí než myška. Kdyby se opravdu snažil, proč by to nemohl také dokázat?“ – etická myšlenka (není správné druhé zrazovat od svých cílů a říkat mu, že cíle nedokáže dosáhnout. Může to ovlivnit jeho sebevědomí a sebedůvěru.)*

Aničce se nelíbilo, co myška rejskovi řekla a už se ho chystala zastat. V tom ji vyrušilo naříkání, které uslyšela vycházet z dutiny staré lípy. Anička zavolala na Petra a společně došli ke stromu, kde lasička z plna hrdla bědovala: „Nikdy si nedokážu splnit svůj sen. Tak ráda bych se chtěla podívat na zdejší kopec. Je nejvyšší ze všech, ale moc se bojím. Víte, poslední dobou jsou slyšet v lese zvláštní hlasité, skřípavé zvuky a nikdo z nás

zvířátek nemá ponětí, kdo tyto neznámé zvuky vydává. Kolují řeči, že se lesem prohání lesní duch, který je za ně zodpovědný. Dali jsme mu jméno Vrzal. Někteří říkají, že je porostlý mechem a kapradím. Jiný zase, že jeho kůže vypadá jako kůra stromu.“ Sourozenci se od lasice dozvěděli, že se vrzavé zvuky nejvíce ozývají z vrcholu kopce.

Anička s Petrem se ze zvědavosti rozhodli na kopec vydat. Toužili zjistit, kdo je ta bytost a hlavně, zda jsou skřípavé zvuky opravdu způsobené Vrzalem. Zeptali se proto lasice,



jakým směrem se ke kopci dostanou. Ta jim do hlíny vyryla čtyři písmena:

*Nakreslíme šipky na tabuli a zeptáme se:*

*„Tento obrázek (říká se mu směrová růžice) však není úplný. Zvládl byste někdo doplnit k šipkám první písmenka hlavních světových stran?“ Čtyři děti mohou jít k tabuli doplnit písmeno.*

*„Víte, co tyto písmena znamenají? Jedná se o hlavní světové strany (sever, jih, východ, západ). Pomocí jakých zařízení můžeme určit světové strany? (podle kompasu nebo buzoly.) Ukážu vám, jak takový kompas vypadá. Je to taková plastová krabička s magnetickou střílkou uvnitř, která je umístěna na ose a kolem ní se střílka otáčí. Jak poznáme, že kompas ukazuje na sever? Poznáme to podlé té magnetické střílky, u které víme, že míří vždy na sever.“ – rozvoj znalostí z prvouky*

Když jim Lasice nakreslila tuto směrovou růžici, vysvětlila jim, že se musí vydat právě na Sever a ukázala správný směr packou. „Ale varuji vás! Cesta rozhodně nebude jednoduchá, každý to nakonec vzdal,“ zdůraznila dětem. Anička s Petrem poděkovali a vyrazili na cestu. Brzy si však uvědomili, že lasice měla pravdu. Čekalo je mnoho překážek.

*„S jakými překážkami se mohli Petr s Aničkou setkat?“*

Narazili například na kluzké kameny ve chvíli, kdy byli nuceni přeskočit potůček, který jim překážel v cestě. Museli se vyhybat močálu nebo jim chůzi komplikovalo husté roští. Později je dokonce zastihl vítr a déšť. Přesto se sourozenci nevzdali a pokračovali dál.

Na rozcestí potkali lišku, která si pro sebe drnkala na kytaru vyrobenou z dutého dřeva a stébel trávy. Ta slíbila, že jim poradí správnou cestu ke kopci, když splní úkol. Tím je vyjmenovat jehličnaté stromy, které stojí kolem nich. Musí však při tom využít hudbu, kterou má liška tolik ráda. Petr s Aničkou byli bezradní. Nemohli si vybavit názvy stromů a hudební nástroj s sebou také neměli. V batůžku ale objevili dvě tužky a plastový sáček.

*„Pomůžeme společně Petrovi a Aničce a vymyslíme, jak tyto věci můžeme využít v hudbě? Napadá vás, jak bychom mohli vytvořit hudbu z dvou pastelek, plastového sáčku a pomocí našeho těla?“*

*„Jaké známe jehličnaté stromy? (borovice, smrk, jedle, modřín)*

*„Abychom splnili úkol, který nám liška zadala, tak si stoupneme a připravíme si ruce na tleskání. Já vám vysvětlím, co budeme dělat. Pustíme metronom s hodnotou 50. Metronom je počítací pomůcka, která se využívá v hudbě v případě, kdy hrajeme na nějaký hudební nástroj. Metronom nám pomůže se udržet ve správném rytmu a tempu. Bude nám tímto způsobem t'ukat.“*

*Zastavíme metronom.*

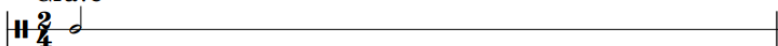
*„V první skupině vždy tleskneme pouze na první t'uknutí metronomem a řekneme „Smrk“, na druhé t'uknutí si můžeme potichoučku pro sebe říct „nic“, což znamená, že tlesknutí vynecháme. Ukážu vám to.“*

*„Ve druhé skupině vezmeme do rukou dvě pastelky nebo tužky. Pustíme metronom a budeme t'ukat pastelkami přesně podle metronomu a říkat „Jedle“. Předvedu vám to.“*

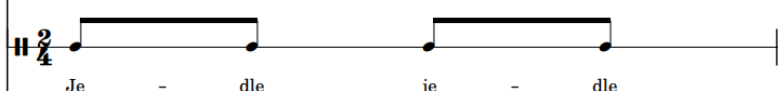
*„Ve třetí skupině si každý připraví jeden sáček a budeme jím třít o své ruce podle slova „Borovice“. Tato aktivita zároveň rozvíjí vědomosti z prvouky a hudební schopnost rytmického citění*

## Rytmický úkol

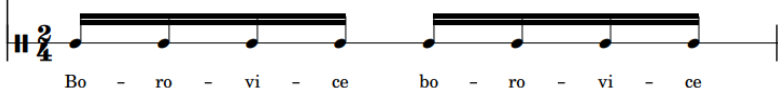
**Grave**

Tlesknutí 1 

Smrk

Úder do dřívce 

Je - dle je - dle

Šustění o sáček 

Bo - ro - vi - ce bo - ro - vi - ce

Liška tedy splnila svůj slib a ukázala jim, na jakou stranu je nutné jít.

Zanedlouho je však nohy začaly bolet tak moc, že jim nezbylo nic jiného, než si udělat malou přestávku na kraji lesní mýtiny. Anižce se po chvíli zdálo, že něco slyší: „Petře, poslouchej, jako kdyby tu někdo zpíval.“ Zvedli oči a spatřili sojku, která si na nejbližším smrku prozpěvovala. Po odpočinku se vydali pěšinou, která vedla přímo na vrchol kopce. Sojka se však najednou vylekala, slétla ze stromu a začala kroužit kolem jejich hlav. Sourozenci si všimli, že míří přímo k jejímu hnízdišti. „Nedovolím vám jít dál, vyrušíte mi ze spánku má mlád’ata. Jděte jinudy,“ naléhala na děti sojka.

Petr s Aničkou se sojce snažili vysvětlit, kam mají namířeno. Rádi by totiž této záhadě přišli na kloub. Jinou cestu však neznají a neradi by zabloudili.

Sojka nakonec povídá: „Dobře, pustím vás dál, když mi pomůžete najít jedno moje modré períčko. Vypadlo mi z hnízda a než jsem se pro něj stačila vrátit, bylo pryč. Zalíbilo se totiž jedné holčičce, která byla v tu chvíli poblíž s rodiči na houbách a strčila si ho k sobě do košíku. Jenomže mě mrzí, že jsem ho ztratila. Svá peří používám ke stavbě hnízda, abych ho zateplila a mlád’atům v něm bylo pohodlně.“ (2. UZLOVÝ MOMENT)

„Víte děti, jak vypadá sojka?“

*Ukážeme dětem obrázek sojky na projektoru.*

*„Sojku poznáme podle modrého peří s černými proužky na křídlech a hnědého tělíčka. Myslíte si, že bylo správné, když holčička sebrala períčko a odnesla si ho s sebou domů? Pokud bychom našli períčko pod hnízdem, bylo by správné nechat ho tam, kde jsme ho našli. I přesto, že by bylo krásné a barevné, v přírodě má jistě nějaký účel,*

*například peřím ptáci zateplují a staví svá hnízda, aby se mohli starat o svá mlád'ata.“*

*– rozvoj znalostí z prvouky, etická hodnota – ohleduplnost k druhým*

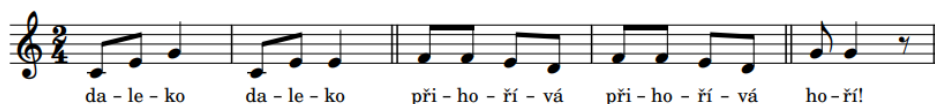
*„Chtěli byste pomoci sojce najít její peříčko? Já jsem jedno modré peříčko přinesla. Je krásně modré. Zahrajeme si hru. Jeden z vás, který bude představovat sojku, půjde na chvíli za dveře. My ostatní schováme modré peříčko na nějaké místo ve třídě. Poté zavoláme sojku do třídy, která začne hledat ztracené peříčko a my ostatní ji budeme navigovat pomocí zpěvu určité melodie a slov (daleko, přihořívá, hoří).“*

*„Nejdříve se tedy naučíme jednoduché melodie pro každý pokyn. Když bude sojka hledat příliš daleko od ukrytého peříčka, budeme zpívat daleko úplně potichoučku. Když se bude přibližovat k místu, kde je peříčko ukryté, budeme zpívat přihořívá o něco hlasitěji. Když sojka dojde na místo, kde je peříčko už velmi blízko, tak zazpíváme hoří, co nejhlasitěji“* – rozvoj hudebně sluchové schopnosti (schopnost rozlišovat sílu tónů), uvědomění si změn dynamiky

*„Stoupneme si a nyní musíte dávat pozor. Až vám dám pokyn, tak ten z vás, který vykřikne nejrychleji, jak se jmenují hlavní postavy v naší pohádce, tak se stane sojkou, která půjde za dveře.“*

*Až zavoláme sojku zpět do třídy, ostatní se přesuneme na koberec si stoupnout, abychom uvolnili prostor ve třídě.*

## Daleko, přihořívá, hoří



Sojka byla moc ráda, že ji sourozenci pomohli najít peříčko. Poděkovala a dovolila jim projít. Po chvíli se lesní pěšina začínala prudce zvedat. Na závěr byla tak prudká, že museli lézt po čtyřech a oba sotva popadali dech. Aničku už natolik bolely nohy, že se musela zastavit a sednout si na velký kámen. „Pé'ó, já na ten vrchol nezvládnou vyšlapat. Jdeme

už několik hodin. Kus cesty ještě zbývá a já už nemůžu. Vezmi mě domů prosím.“ Petr se na kopec těšil, ale jako její bráška chtěl Aničku chránit a nemohl jí dovolit, aby šla domů sama. Mohlo by se jí něco stát. Chvilí přemýšlel. Nakonec tedy souhlasil a vyrazili z kopce zpět domů. Petr byl však z jejich rozhodnutí zklamaný. Po několika metrech se zastavil a říká Aničce: „Já jsem Aničko také udýchaný a bolí mě nohy, ale přece to nevzdáme, když už jsme došli tak daleko. Vzpomeň si na to, proč jsme se rozhodli na kopec jít. Chceme zjistit, jaké tajemství vrchol skrývá. Kdybychom teď cestu vzdali, později bychom litovali. Měli bychom pokračovat, i když jsme unavení. Věřím, že společně to zvládneme.“

***„Kdo z vás by chtěl, aby Petr s Aničkou pokračovali dál? A je tu někdo, kdo by Petrovi a Aničce poradil, aby šli domů?“***

Anička si nakonec uvědomila, že má bráška pravdu, a to jí dodalo chuť a sílu pokračovat. Pár metrů před sebou totiž spatřili vrchol kopce a cesta šla najednou o dost snáz. Petrovi i Aničce ale zároveň došlo, že se už za okamžik přiblíží k místu, kde údajně straší již zmíněný Vrzal. Najednou se v nich přece jen začal ozývat strach.  
(3. UZLOVÝ MOMENT)

Když došli nahoru, rozhlédli se kolem sebe a okamžitě přestali litovat vynaložené námahy. Uviděli krásnou zahrádku plnou barevných květin, lítajících motýlů a jezírko plné ryb. U stromu zahlédli malý dřevěný domeček. Nesměle k němu došli a zakleпали na dveře. Otevřel jim panáček, který měl tělo rovněž celé ze dřeva. Během jeho chůze se lesem linuly hlasité vrzavé zvuky. „Jémine, opravdu se jedná o Vrzala.“ Ten se usmíval od ucha k uchu. Petr a Anička mu vysvětlili, co se o něm v lese říká, a že kvůli jeho vrzavým a skřípavým zvukům se zvířátka okolí kopce vyhýbají. Vrzal si smutně povzdychl: „Je mi líto, že se mě zvířátka bojí. Víím jistě, že nejsem zlý a zvířátkům bych rád pomáhal.“ Poté nabídl dětem, že je provede po své zahrádce. Vyprávěl o svém životě a děti se ho jeden přes druhého vyptávaly na všechno možné. Nejvíce je zaujala dřevěná dílnička, která stála na kraji zahrádky. Byla celá pomalovaná různými barevnými obrázky. Vysvětlil jim, že v ní vyrábí jeho nejoblíbenější hudební nástroj a dal dětem hádanku, o jaký nástroj se jedná:

***Tak dobře poslouvejte: „Co je to za zvláštní nástroj? Má malou hlavu, dlouhý krk a nahoře sedí šnek. Jeho čtyři nohy jsou podepřeny dřevěnou kobyolkou a na zádech má pavouka, kterého si pokládáme na rameno. Na celý nástroj hrajeme pomocí proutku, kde***

*je posazena žabka a je potažený žíněmi z koňského ocasu.” – mezipředmětový vztah s literaturou*

**„Ten, kdo tuší, co je to za nástroj, tak si stoupne a předvede, jak se něj hraje.“**

Ano, jsou to housle.

**„Já tady zrovna jedny housle s sebou mám.“**

Vrzal jim Prozradil, že často odpočívá na houpačce, která visí mezi dvěma stromy a trénuje na housle. Teprve se však učí a příliš mu to zatím nejde. Dětem to najednou bylo vše jasné. Strašidelné vrzavé zvuky byly způsobeny tím, jak Vrzal chodil po lese. Navíc při hře na housle na smyčec tolik tlačil, že se ozýval skřípavý zvuk, který se rozléhal do širokého okolí. **Zahrajeme na housle skřípavý zvuk.**

Pro zvířátka to bylo něco neobvyklého a nového, a proto měla strach.

Petr s Aničkou byli unavení ale velmi šťastní a pyšní, že se jim podařilo to, co měli v úmyslu. Přestože je bolely nohy a chvílemi měli pocit, že nezvládnou vyjít prudký sráz a překonat překážky, bylo to pro ně velké dobrodružství. Uvědomili si, že když budou sami sobě věřit, vydrží a nevzdají se svých představ, mohou dosáhnout i těch nejtěžších cílů. Pochopili také, že i když se někdy bojíme, je důležité zkusit strach překonat a tím můžeme dokázat cokoli budeme chtít, například se naučit nebo zažít něco nového. Hlavně však byli šťastní za to, že poznali nového kamaráda Vrzala. – rozvoj vytrvalosti, sebevěvery, sebejistoty, odvahy.

Po návratu domů vyprávěli babičce, jaké dobrodružství zažili. A když večer ulehali ke spánku, nemohli se dočkat, až druhý den řeknou zvířátkům, že se Vrzala nemusí vůbec bát, a že když si budou věřit, dokážou to samé, co oni. Celé následující dny si zpívali písničku o tom, co všechno v tento výjimečný den zažili. (4. UZLOVÝ MOMENT)

**„Chtěli byste slyšet, jak jejich písnička zní?“**

**Zaspíváme si závěrečnou píseň „V lese na paloučku.“**

**Výtvarná aktivita: „Nakreslete mi prosím, jak si představujete Vrzala na konci pohádky a vrchol kopce. Vrzal měl totiž zahrádku plnou všelijakých věcí. Každý si tedy může představit něco jiného.“**



# V lese na paloučku

Magdalena Aubrechtová



V le - se na pa - lou - čku, jsou zví - řá - tka v hlou - čku.  
Na kop - ci ve sru - bu, ži - je skří - tek z du - bu.



Sly - ší zvu - ky vr - za - jí - cí, buď - te po - ti - chou - čku.  
Ve - čer skří - pe na hou - sli - čky, ne - za - ží - vá nu - du.



Sly - ší zvu - ky vr - za - jí - cí, buď - te po - ti - chou - čku.  
Ve - čer skří - pe na hou - sli - čky, ne - za - ží - vá nu - du.



A tak se stal Vr - zal ka - ma - rá - dem dě - tí.



Žá - dný zlý duch v le - se ne - ní, mě - jte na pa - mě - ti. Žá - dný zlý duch v le - se ne - ní,



mě - jte na pa - mě - ti.

**Příloha č. 9: Pohádka č. 3 – „Kouzelné dveře“****Kouzelné dveře**

Letní prázdniny už skončily a začal nový školní rok. Petr a Anička patřili mezi členy kroužku, který se jmenoval „Pojď ven!“ Paní učitelka Poledňáková si pro děti každý týden připravovala plno zábavných her a výletů. Třeba děti moc rády navštěvovaly psí útulek, který se nacházel poblíž vesnice. Rozveselovaly pejsky procházkou nebo se s nimi mazlily a hrály. Ve středu pravidelně chodily s paní učitelkou na různé zajímavé výlety do přírody. Na jednom z nich se sourozencům stalo něco nečekaného, tak pozorně poslouchejte.

V polovině cesty paní učitelka udělala přestávku u jeskyně. Během této pauzy začala dětem vyprávět o mocném čarodějovi Trestálkovi, který v této chladné skále kdysi dávno žil. Na kamenné stěně měl pověšené kouzelné zrcadlo, ve kterém mohl sledovat situace, v nichž se nějaký člověk nezachoval správně. Takové lidi se poté rozhodl začarovat takovým kouzlem, aby jim ukázal důvod, proč je jejich chování špatné. Děti tomuto příběhu nevěnovaly pozornost, protože na vyprávování podobných příběhů byly od paní učitelky zvyklé. Navíc se Petr právě soustředil na to, jak si Honzík hraje se svojí hračkou kosmonauta. Honzík ji ale nechtěl nikomu půjčit. Ve chvíli, kdy ji odložil vedle sebe, Petra napadlo, že by si ji mohl půjčit. Vzal ji do ruky, aby si ji pořádně prohlédl. „Půjčím si ji jen na chvíli, a pak ji hned vrátím. Honza si toho ani nevšimne,“ ujišťoval Petr Aničku. V tom paní učitelka dala povel k odchodu a Petr si kosmonauta rychle strčil do kapsy.

Po nějaké době šlapání si Honzík vzpomněl na svého kosmonauta a začal pátrat, kde ho má. Zeptal se všech spolužáků včetně Petra a Aničky, ale nikdo o něm nevěděl. Petr chtěl hračku vrátit, ale když sáhl do kapsy, nahmatal jen velkou díru a prázdnou kapsu, proto zpanikařil a nepřiznal se. Mrzelo ho, že hračku ztratil. Báł se ale Honzíkovo reakce a nechtěl mít problém u paní učitelky. Jediný, komu se Petr svěřil byla Anička, jenomže ta se rozhodla brášku podpořit a raději zalhala, než aby řekla pravdu. Navíc dodala, že hračku má určitě Štěpán. Honzík si tedy myslel, že hračku má Štěpán, ale nebyla to pravda.

**(1. UZLOVÝ MOMENT)**

***„Co si děti myslíte o této situaci? Jak byste se zachovali v jejich situaci vy? Řekli byste pravdu, nebo byste se také báli a vyřešili byste to jiným způsobem? Jak si myslíte, že se cítil Štěpán, když byl obviněn z něčeho, co nespáchal? Cítil se možná provinile,***

*smutně či nevěděl, jak to napravit, když to nebyla pravda.“ – etická myšlenka (rozvoj schopnosti nést odpovědnost za své chování)*

Co se však nestalo! Celou situaci, kdy Petr a Anička neřekli pravdu z povzdálí sledoval čaroděj Trestálek, o kterém mluvila paní učitelka. Rozhodl se, že jim ukáže, jak by vypadal svět, kdyby každý na zemi lhal. A pronesl kouzlo:

***Využít tamburínu nebo bubínek + kouzelnou hůlku.***

„Já Trestálek pro vás mám, překvapení jako trám.

Jednou nohou překroč práh, pouč se z chyb, neměj strach.“

Sourozenci před sebou vzápětí spatřili zajímavé, dřevěné, malované dveře a nenapadlo je nic jiného, než jimi projít. Nebyly to však ledajaké dveře. Byly kouzelné.

***Výtvarná aktivita: „Nakreslíte mi, jak si každý z vás představuje takové kouzelné dveře? Tyto dveře vyčarované Trestálkem mohou mít různé podoby například ohnivé dveře, barevné dveře, ledové dveře, dveře urostlé z květin apod.“***

Ve chvíli, kdy jimi prošli si žádné změny nevšimli a poklidně se vrátili se skupinou domů. Ve skutečnosti se ale ocitli ve světě, který vypadal sice úplně stejně jako ten, ve kterém žijí, ale tento byl vytvořený čarodějem Trestálkem. Byl to svět, ve kterém je všechno naopak, a hlavně nikdo nemluví pravdu.

Druhý den ve škole to celé začalo. Když přišli děti do školy, nevěřili vlastním očím. Místo paní učitelky děti ve třídě přivítal pan školník Pepa, kterého děti měly velmi rády. A že je bude učit místo paní učitelky. Ale při prvouce je učil samé podivné věci, že třeba na souši žijí ryby a pod zemí místo myši žijí psi.

***„Žijí ryby na souši?“***

***„Jaká známe zvířata, která žijí třeba ve vodě? vodní ptáci – např. labuť, kachna divoká, ryby, vodní hmyz – larvy vážek, komárů, koryš – rak říční, vodní hadi – užovka obojková***

***„Která zvířátka žijí pod zemí (např. krtek, žížala, myši – mají nory v zemi, ale pohybují se venku)“***

***„Jaká zvířátka létají ve vzduchu? Jaké známe ptáčky? (např. sýkora, vlaštovka, sova).“***

*– mezipředmětový vztah s prvoukou*

„To se přece ví, že ryby rozhodně nežijí na souši a potřebují ke svému životu být ve vodě. Náš pes Bertík také nemůže žít pod zemí. Často do půdy vyhrabává díru, ale spinká moc rád v pelíšku,“ povídá Anička. „Nebo u nás v posteli,“ smál se Petr.

V některých případech si ale už nebyli jistí, zda pan školník jako jejich nový učitel říká pravdu nebo ne.

V matematice vysvětloval, že pokud by měla Sofi jeden bonbón a Maty by jí dal další tři bonbóny, tak by měla Sofi dohromady deset bonbónů.

***„Kdo si myslí, že 1 bonbón plus tři bonbóny je deset bonbónů, tak zůstane sedět. Kdo si myslí, že to je špatný výsledek, protože jeden bonbón plus další tři bonbóny jsou čtyři bonbóny, stoupne si a vyskočí.“ – mezipředmětový vztah s matematikou***

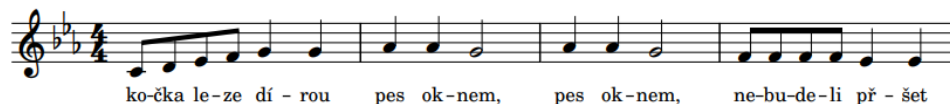
***Využijeme balíček bonbónů. Kdo měl pravdu, dostane bonbón.***

Při další hodině se děti učily, jaké barvy ukazuje semafor, který potkáváme venku na ulicích. „***Věděly byste? Pro auta ukazuje semafor tři barvy-červenou, oranžovou, zelenou.***“

Pan školník byl přesvědčený, že když na semaforu pro chodce svítí zelená barva, znamená to, že nesmíme přechod přejít a musíme počkat, až se na semaforu ukáže červená barva.

***„Kdo si myslí, že to je takto správně. Zelená barva nám značí, abychom se zastavili a počkali, zůstane sedět. Pokud si myslíte, že když na semaforu svítí červená barva, tak to znamená, že si musíme dát pozor a zastavit, než bude svítit zelená, tak se postavte a vyskočte.“ – mezipředmětový vztah s prvoukou***

## Kočka leze dírou



Při hudební výchově školník Pepa dětem zahrál melodii známé písničky.

*„Zahrajeme dětem pouze melodii s rozloženými akordy v levé ruce. Znáte děti tuto písničku? Pokud by si nevěděly rady, zahrají ji znovu, tentokrát i se zpěvem. Všimli, jste si nějaké změny? Já vám dám nápovědu. Ted' zahrají písničku tak, jak ji všichni známe. Píseň se změnila z veselé melodie na smutnou.“* – rozvoj tonálního cítění, rozvoj hudebně sluchových schopností (citlivost pro délku tónu)

Petr s Aničkou se podívovali, proč se tak veselá písnička zpívá smutně a pomaleji. Měli pocit, že se ocitli snad v úplně jiném světě. Vše bylo naopak. Stejně tak tomu bylo u další hudební aktivity. Pan školník dětem hrál různé písničky, ale melodie zněly zvláště. Petr s Aničkou ani nepoznali, o jakou písničku jde.

*„Víte děti, že raci chodí pozadu? Kdo chce ukázat, jak chodí rak? Co když navíc čtou a zpívají také pozadu? Poznáte „rači řečí“ jakou písničku rak zpívá?“*

## Skákal pes - račím postupem



*„Ne? Tak já vám jí zahrají správně. Jak se písnička jmenuje?“*

Petr s Aničkou si však nejvíce všímali změn v chování svých kamarádů.

Během další vyučovací hodiny se paní učitelka zeptala dětí, co dělali o prázdninách a děti se jeden přes druhého překřikovaly. Když došla řada na Aničku, začala vyprávět o tom, jak se s Petrem skamarádili s dřevěným Vrzalem a sami dokázali vyjít až na nejvyšší kopec, který se tyčí nad okolím babičky chaloupky. Terezka, její nejlepší kamarádka, se na ní však požívala a nevěřicně zakroutila hlavou „Tomu nevěřím.“ Anička byla zklamaná, že jí Terezka nevěří. Vždyť se to opravdu stalo.

***„Pamatujete si děti na příběh, kdy Petr s Aničkou pomohli zvířátkům zjistit, kdo způsobuje Vrzavé zvuky a na kopci se seznámili s hodným Vrzalem?“***

Aničku mrzelo, že jí Terezka nevěří, protože byla její nejlepší kamarádka a vždycky si říkali pravdu. Terka jí začala vysvětlovat „Viš, tady si každý pořád jen vymýšlí. A pro mě je pak těžké odhadnout, kdo doopravdy říká pravdu a kdo si vymýšlí.“

Sourozenci si čím dál více uvědomovali, že v tomto světě je těžké si najít kamarády. Když si povídali s nějakým svým kamarádem, zdálo se jim, že se na ně dívá podivně a nevěří jim. Trápilo je to a cítili se kvůli tomu velmi osamoceně.

Když ten den odcházeli ze školy, zahlédli chlapce, který vypadal smutně. Se skleslým výrazem v obličejí seděl v rohu školního schodiště. „Ahoj, jak se jmenuješ? děje se něco? Můžeme ti nějak pomoci?“ zeptala se Anička. „Ahoj, jmenuju se Vašek. Mrzí mě, že mi nikdo nevěří. Dříve jsem také lhal, ale nakonec jsem se rozhodl chovat správně a být už jenom upřímný. Uvědomil jsem si, že to ode mě vůbec není hezké vůči druhým. Jenomže ostatní si pořád myslí, že si vymýšlím, i když už mluvím jenom pravdu“ poplakával chlapec. „Myslím si, že pokud budeš nadále mluvit pravdu a budou se na tebe moci kamarádi spolehnout, časem ti znovu začnou věřit, neboj se“ radila Anička. Chvilí ještě s chlapcem pobýli a vyprávěli mu celý jejich příběh. „Čaroděj Trestálek vás přičaroval do tohoto světa, abyste si mohli vyzkoušet na vlastní kůži, jak se cítíte, když se k vám někdo zachová stejně jako jste se zachovali k němu vy. Trestálek však není zlý, díky němu jsem se začal chovat správně a polepšil jsem se,“ usmál se chlapec. „Pojď tedy s námi, společně požádáme Trestálka, aby nám pomohl se vrátit zpět domů.“ „Moc rád bych šel, ale nemůžu. Bohužel nejsem skutečný. Trestálek nás všechny v tomto světě vytvořil, aby pomáhal skutečným lidem, jako jste vy, se zlepšit. Jen běžte a přeji hodně štěstí.“ Petr s Aničkou poděkovali a rozloučili se s ním. Bylo jim Vaška líto, ale věděli, že má naději časem změnit i ostatní v jeho světě.

Rozhodli se tedy vrátit do lesa na místo, kde objevili dřevěné dveře. Rádi by se vrátili do svého světa, za svými opravdovými kamarády a rodiči. Jenomže když dorazili na lesní mýtinu, po dveřích nebyly žádné stopy. (2. UZLOVÝ MOMENT)

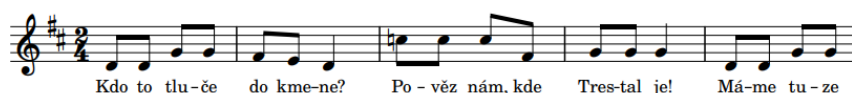
*„Zavoláme na Trestálka? Vezmeme si tady nástroje a zachrastíme a zazpíváme: „Trestálku, kde jsi? Trestálku, kde jsi?“*

Sourozenci se už chystali hledat jinde, když uslyšeli hlasité ťukání.

*Zaťukáme ozvučnými dřívky.*

Nad jejich hlavami tloukl do stromu datel, aby vytvořil dutinu pro své hnízdo. Sourozenci neváhali a začali zpívat směrem k němu.

## Přání



*Zazpíváme společně:*

Datel přestal s ťukáním a poradil dětem, kde se čaroděj Trestálek ukrývá.

*„Pamatujete si děti, kde Trestálek bydlí? V jeskyni, která je nedaleko od nich.“*

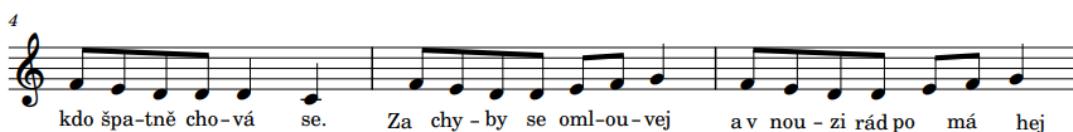
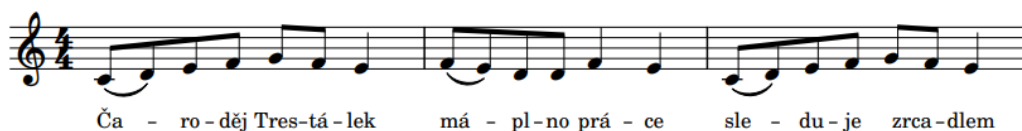
Když dorazili do jeskyně, našli čaroděje spokojeně ležít své zázračné zrcadlo. Trestálek se na ně usmál a pronesl: „Celou dobu jsem vás sledoval a jsem pyšný, že jste si uvědomili správnou věc. Lhát je špatné, protože když lžeme třeba nějakému kamarádovi, tak ho můžeme ranit. Bude si myslet, že mu říkáme pravdu a může se na nás spolehnout. Ale když se ukáže, že jsme lhali, možná už nám příště věřit nebude. Jenže kdyby si na světě nikdo nevěřil, cítili bychom se všichni osaměle a smutně, protože bychom neměli žádného blízkého kamaráda, kterému bychom se mohli svěřit se svými starostmi nebo krásnými zážitky. Proto je lepší říkat pravdu, i když to je někdy obtížné. „Co když ale pravda někomu může také ublížit?“ zarazila se Anička. „To je pravda. Někdy přeci nemůžeme říct

všechno, co si myslíme proto, aby druhý nebyl smutný, “ přidal se Petr. „Je hezké, že myslíte také na city druhého člověka. Můžeme se pokusit říct pravdu takovým způsobem, abychom druhého neranili. Myslím, že jste připraveni vrátit se zpět,“ usmál se Trestálek a mávl proutkem do vzduchu. Objevily se již známé malované dveře. Čaroděj dětem naposledy na rozloučenou s úsměvem zamával a nechal je projít.

Petr s Aničkou ihned běželi domů. Byli za tento zážitek přece jen rádi a slíbili si, že od této chvíle nebudou nikdy lhát. Uvědomili si, že se nezachovali správně, když řekli, že ztracenou hračku zavinil Štěpán. Proto se při první příležitosti Petr omluvil Honzíkovi a přiznal, že hračku ztratil on. Anička se omluvila Štěpánovi, že vinu svedla neprávem na něj. Honzíkovi vše vysvětlili a ten jim přece jen odpustil, protože si vážil toho, že si nakonec uvědomili svoji chybu a snažili se ji napravit. (3. UZLOVÝ MOMENT) – *etická myšlenka (je správné nést odpovědnost za své chování, říkat pravdu, přiznat svoji chybu a omluvit se za ní.)*

## Trestálek

Magdalena Aubrechtová





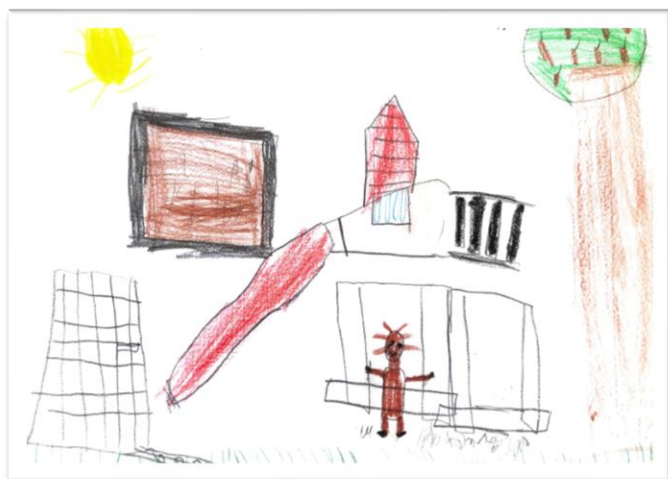
## Příloha č. 10: Výsledky výtvarné činnosti v pohádce č. 1 „Oblíbené počasí“



Příloha č. 11: Výsledky výtvarné činnosti v pohádce č. 2: „Vrzal a jeho zahrádka“



Modré peří sojky



Příloha č. 12: Výsledky výtvarné činnosti v pohádce č. 3: „Kouzelné dveře“



Kouzelná hůlka

