

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Orffovské nástroje jako zdroj aktivizace dětí ve výuce hudební výchovy
na 1. stupni ZŠ

Orff instruments as a source of active children's participation in music lessons at
elementary school

Petra Jiroušková

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Jiříčková, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Orffovské nástroje jako zdroj aktivizace dětí ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. 07. 2024

Ráda bych poděkovala PhDr. Jiřině Jiříčkové, PhD. za odborné vedení, praktické rady a podněty při vypracování této práce. Nemały dík patří také mé rodině a přátelům, kteří mi byli oporou při studiu. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala všem pedagogům, kteří ve mně za dlouhé roky studia hry na hudební nástroj vypěstovali lásku k tomuto umění a chuť předávat získané zkušenosti dalším žákům.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá využitím orffovských nástrojů ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Soustředí se na využití těchto nástrojů za účelem aktivizace žáků a jejich aktivního zapojení do výuky.

V praktické části diplomové práce je předloženo 5 modelových vyučovacích hodin, ve kterých je pracováno s vybranými písněmi. Písně jsou zpracovány jak po vokální, tak i po instrumentální stránce. Tyto modelové přípravy na hodiny byly ověřeny v praxi ve třech různých třídách a následně reflektovány.

Díky praktickému ověření těchto příprav se potvrdilo, že lze žáky ve velké míře aktivně zapojit do průběhu vyučovací hodiny. Žáci se stávají aktivními hudebníky, rozvíjí své hudební schopnosti a poznávají nové složky hudební tvorby.

KLÍČOVÁ SLOVA

Carl Orff, orffovské nástroje, hudební schopnosti, instrumentální doprovod písní, hudební výchova, aktivizace žáků, mladší školní věk

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the use of Orff instruments in music education at the elementary school. It focuses on using these instruments to activate pupils and their active involvement in the learning process.

In the practical part of the diploma thesis, 5 model lessons are presented, in which selected songs are worked on. These songs are processed both vocally and instrumentally. These model lessons will also be verified in practice in three different classes and then reflected.

Thanks to the practical verification of these model lessons, it was confirmed that pupils can be actively involved in a large part of the lesson. In this way, they become active musicians, develop their musical abilities, and learn new components of music creation.

KEYWORDS

Carl Orff, Orff instruments, musical abilities, instrumental accompaniment of songs, music lessons at primary school, activation of children, early school age

Obsah

Úvod.....	8
1. Carl Orff a jeho pedagogické dílo	9
1.1 Orffův Schulwerk.....	9
1.1.1 Počátky a rozvoj Orffova Schulwerku v Čechách	10
1.2 Orffovský instrumentář	12
1.2.1 Hra na tělo	13
1.2.2 Rytmické bicí nástroje.....	14
1.2.3 Melodické bicí nástroje	16
1.3 Orffův Schulwerk v praxi.....	17
1.3.1 Základní rytmičká a deklamační cvičení.....	18
1.3.2 Říkadlo	18
1.3.3 Pentatonika	19
1.3.4 Improvizační cvičení	19
2. Hudební schopnosti žáků mladšího školního věku a jejich rozvoj	22
3. Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku a její rozvoj	26
3.1 Motivace žáků	27
4. Hudební výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	28
4.1 Vzdělávací obsah oboru hudební výchova dle RVP ZV	28
5. Modelové příklady vyučovacích hodin	31
5.1 Příprava na hodinu č. 1 – „Žabička“	32
5.2 Příprava na hodinu č. 2 – „Včelka“	36
5.4 Příprava na hodinu č. 3 – „Udělám si písťaličku“	41
5.5 Příprava na hodinu č. 4 – „Kvočna“	47
5.6 Příprava na hodinu č. 5 – „Čmelák“	52
6. Ověření modelových vyučovacích hodin v praxi.....	58
6.1 Reflexe hodiny č. 1 – „Žabička“	59

6.2	Reflexe hodiny č. 2 – „ Včelka “	63
6.3	Reflexe hodiny č. 3 – „ Udělám si písť’alíčku “	67
6.4	Reflexe hodiny č. 4 – „ Kvočna “	71
6.5	Reflexe hodiny č. 5 – „ Čmelák “	74
	Závěr.....	78
	Seznam použitých informačních zdrojů	79

Úvod

Hudba je součástí života většiny z nás. Ať už jsme aktivními hudebníky či pouze pasivními posluchači. Vztah k ní a k hudebním činnostem si budujeme mnohdy ještě před nástupem do mateřské školy. Jak tvrdí Carl Orff, je jen velmi málo nehudebních dětí, které by nedokázaly vyniknout v jediné složce hudebního umění. (Jurkovič, 2012)

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část se zabývá pedagogickými myšlenkami Carla Orffa, které vedly k významnému posunu v oblasti hudební výchovy, k propojení hudby, slova a pohybu v jeden celek, který dělá z žáků aktivní účastníky namísto pasivních posluchačů. Dále nalezneme v teoretické části přehled orffovských elementárních nástrojů se stručným popisem vzhledu i jejich ovládnutí. Tyto nástroje jsou systematicky rozděleny do tří skupin – hra na tělo, rytmické nástroje a melodické nástroje a vybrané z nich posloužily ke konkrétním činnostem a ukázkám v praktické části této práce. Nejen hrou na tyto nástroje se pěstují a rozvíjí rozličné hudební schopnosti a dovednosti žáků, jak popisuje 2. a 3. kapitola této práce. V neposlední řadě se zabýváme samotným pohledem na současnou výuku hudební výchovy na 1. stupni ZŠ dle platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Praktickou část tvoří soubor příprav na hodiny hudební výchovy v první třídě a dvou čtvrtých třídách ZŠ. Přípravy, jež podrobně rozpracovány s důrazem na rytmický a v některých případech melodický doprovod vybraných písní, byly sjednoceny do tematického celku jaro.

U některých písní jsme pracovali taktéž s pohybovým doprovodem. Hlavním cílem těchto příprav bylo co možná největší aktivní zapojení žáků do výuky hudební výchovy. Veškeré prezentované přípravy byly ověřeny v praxi na ZŠ v Sezimově Ústí a následně podrobně reflektovány. Tyto přípravy mohou posloužit dalším pedagogům jako usnadnění jejich práce v hodinách hudební výchovy. Zároveň zde pedagogové mohou nalézt konkrétní případy, doporučení a tipy z realizace již zmiňovaných příprav.

1. Carl Orff a jeho pedagogické dílo

1.1 Orffův Schulwerk

Carl Orff (10. 7. 1895 – 29. 3. 1982) by mohl být velmi stručně popsán jako významný hudební skladatel, klavírista, kapelník, ale také jako hudební pedagog 20. století, z jehož práce a odkazu lze neustále čerpat. (Rösch, 2004) Jak uvádí Poš (1969, str. 24), „Orff nechápe hudbu jako naukový obor, nýbrž konečně ji elementarizuje, tj. přivádí ji opět na její prvky.“ Drgáčová (2014) k tomu doplňuje, že typickým znakem Orffovy hudební práce je neodmyslitelné propojení hudby, mluveného slova a také pohybových prvků. To vše propojené s tvořivou činností, improvizací a individuálním hudebním projevem dítěte. Karetová (2015) hovoří také o komplexnosti v podobě reprodukce, produkce a percepce, a tím tedy o celkovém hudebním rozvoji jedince. Cílem Orffovy školy je pomoci každému žákovi, aby našel cestu do svého vlastního niterného hudebního světa. (Váňová, 1989)

Ve spojení s Carlem Orffem se mnohým vybaví jeho největší pedagogické dílo shrnující již výše zmiňované principy a názory – Orffův Schulwerk. Váňová (1989) hovoří ve spojení se Schulwerkem jednak o Orffově výchovném systému a také ho popisuje jako kompromis mezi vyhraněnými pohledy tvořivého přístupu dítěte k hudbě. Karetová (2015) a Rösch (2004) doplňují k definici Schulwerku slova jako cesta, směr či návod. Základní myšlenky, principy či postupy rozpracovává Orffovo známé pětisvazkové dílo, které prvně vychází mezi lety 1930-1935. Sedlák (1983) podotýká, že Schulwerk není učebnicí a neposkytuje klasický metodický postup pro pedagogy. Lepším popisem pro Schulwerk je sborník – písní, říkadel, rytmicko-melodických cvičení, stejně jako instrumentálních skladbiček, které mají žáka vést k tvůrčí práci. Po druhé světové válce vychází znovu pod názvem Orff-Schulwerk (Musik für Kinder) von Carl Orff und Gunild Keetmann, a to mezi lety 1950-1954. Gunild Keetmanová, Orffova žákyně a posléze spolupracovnice, patřila mezi nejbližší spolupracovníky. Významně se podílela na vývoji hudebního instrumentáře i sestavení a vydání svazků Schulwerku, jak je již naznačeno výše.

Mezi další významné spolupráce, díky kterým mohl vzniknout Orffův Schulwerk v tak propracované a rozmanité podobě, řadí Salvat (2005), Poš (1969) i Sedlák (1983) spojení mezi Carlem Orffem a Dorotheou Güntherovou. Tato spolupráce přispěla a umožnila vznik a rozvoj Orffova Schulwerku. Roku 1924 spolu založili v Mnichově školu pro gymnastiku,

hudbu a tanec. Ta poskytla jedinečnou příležitost vybudovat spojení mezi hudební a pohybovou výchovou. (Orff, 1969)

Schulwerk vzbudil nemalou pozornost u širší pedagogické veřejnosti. Již roku 1931 bylo rozhodnuto o jeho zapojení do výuky hudební výchovy na obecných školách. Toto počáteční nadšení bylo již brzy zastaveno tehdejší politickou situací v Německu, nástupem fašismu. Zároveň vyhořela škola Dorothee Güntherové a Carla Orffa. Tím byla většina hudebního instrumentáře zničena. (Orff, 1969; Rösch, 2004)

Carl Orff (1969) uvádí, že se zcela odvrátil od pedagogické činnosti a čekal na impuls, který by mu opět pomohl vrátit se. K tomu došlo až po druhé světové válce, respektive po roce 1948, kdy byl osloven bavorským rozhlasem s nabídkou spolupráce ve formě tvorby hudby pro děti, kterou by mohly samy hrát. (Orff, 1969) Tato nabídka s sebou nesla nutnost velké změny – uzpůsobit Schulwerk pro využití žáky mladšího školního věku, dokonce i předškolního věku. Schulwerku scházelo plnohodnotné propojení hudby a mluveného slova. Jak Carl Orff (1969) dodává, zrodila se zde myšlenka zcela nového přístupu pojetí hudební výchovy. Základní změna musela proběhnout v přesměrování pozornosti od harmonie k základnímu prvku všeho – rytmu. Sedlák (1983, str. 235) doplňuje, že „Orff vychází z toho, co je zakotveno v nejhlubších vrstvách osobnosti dítěte, co je bezprostřední a odpovídá jeho hudebnímu cítění“ – rytmus slovní, hudební i rytmus těla. S tím souviselo zavádění rytmických nástrojů, které vhodně sloužily a slouží k aktivizaci žáků, jejich zapojování do hudebního procesu, postupnému improvizování a v nejvyšších stupních vytváření vlastní hudby. Tyto nástroje jsou blízké hře na lidské tělo, tím pádem snadno zvládnutelné pro široké spektrum žáků. Jsou laikovi svým hravým a tanečním charakterem snadno přístupné. (Orff, 1969) Prvotní rozhlasové pokusy probudily zájem v mnoha pedagozích, kteří se začali zajímat o získání vhodných nástrojů pro svou výuku. Jako jedny z prvních vyráběných nástrojů byly xylofony, které byly brzy následovány dalšími typy nástrojů. Zájem o práci s Orffovým Schulwerkem brzy přesáhl hranice Německa a Schulwerk se rozšiřoval nejen do evropských zemí, ale dokonce i do Ameriky a na Dálný východ. (Poš, 1965)

1.1.1 Počátky a rozvoj Orffova Schulwerku v Čechách

Reformní myšlenky Orffova Schulwerku se postupně dostaly i do českých zemí. Lišková ve svém článku (2019) uvádí rok 1964 jako průlomový v setkání předních českých hudebních pedagogů s prací Carla Orffa. V uvedeném roce se konala konference

International Society for Music Education v Budapešti, kde byly prezentovány konkrétní ukázky Orffových myšlenek v podání ředitele Orffova institutu v Salcburku Wilhelma Kellera. Poš (1969) dodává, že se jednalo o první hudební událost tohoto typu na půdě socialistického státu. Jevilo se zcela jasné, že díky politické i kulturní izolaci nedosahují myšlenky hudební výchovy v ČSSR světového průměru. Sedlák (1983) doplňuje, že Wilhelm Keller následně prezentoval Orffovu práci i přímo v Praze pro hudební pedagogy. Posléze se začalo pracovat na adaptaci Orffova Schulwerku pro české potřeby. Práci byl pověřen Ilja Hurník a Petr Eben, kteří do české verze zapracovali i metodické pokyny pro učitele. Mimo to bylo potřebné přepracovat původní německá říkadla i písně a nahradit je materiálem z našeho národního folklóru. (Drgáčová, 2014; Lišková, 2019)

Vydání České Orffovy školy bylo rozděleno do 4 svazků: I. – Začátky, II. – Pentatonika, III. Dur, harmonické moll, IV. – Modální skladby. Poš (1969) dále hovoří o uzavření spolupráce s ředitelem Supraphonu (tehdejšího Státního hudebního vydavatelství) a nic tedy nestálo v cestě další práci. Sedlák (1983) zdůrazňuje důležitost experimentální a výzkumné opory, kterou zajistila katedra hudební výchovy pedagogické fakulty UK v Brandýse nad Labem, která zorganizovala tříletý výzkum nové metody mezi lety 1966-1968. Poš (1969) také připomíná velkorysý dar v podobě kompletní sady bicích nástrojů, které se na našem území ještě nevyráběly a bez kterých by byl výzkum prakticky nerealizovatelný. Mezi závěry výzkumu zdůrazňuje Sedlák (1983) zejména následující prvky: instrumentální hra a pohyb zvyšují aktivní zapojení dítěte, umožňují zapojení všech členů kolektivu, kteří se při tradiční výuce ocitají mimo aktivní hudební projev a tím pádem nemají možnost pracovat odpovídajícím způsobem. Dále Sedlák (1983) shrnuje další benefity, mezi které řadí například přenos aktivity z učitele na žáka, vokální projev se opírá o hru na nástroje a vytváří tak sluchovou a motorickou oporu nebo také větší soustředěnost a ukázněnost žáků při výuce. Poš (1969), Sedlák (1983) i Lišková (2019) zdůrazňují důležitost dalších seminářů organizovaných profesorem Kellerem na území ČSSR, dále také spolupráci Československého rozhlasu, který zařazoval do svého vysílání jednak skladbičky přibližující Orffův styl práce a zároveň rozhovory na téma Orffova škola apod. Veškeré tyto spolupráce pomáhaly s šířením Orffových myšlenek mezi širokou hudebně pedagogickou veřejností. Poš (1969) označuje roky 1966 a 1967 za vyvrcholení prvotních prezentací Orffovy práce. Československá televize odvysílala první film na téma Orffova škola v ČSSR s názvem Zaostřeno na hudbu, vznikaly první znějící metalofony

a xylofony na našem území, vybrané školy začaly experimentálně zařazovat podněty Orffova Schulwerku do svých hodin hudební výchovy. (Lišková, 2019)

1.2 Orffovský instrumentář

Hra na Orffovy hudební nástroje je pro děti velmi atraktivní způsob aktivního zapojení do výuky a zároveň podpory vlastních snah o vokální projev. Poš (1965) připomíná, že základním předpokladem a východiskem elementární hudby je rytmus, rytmické cítění, které může být podporováno a udržováno jak hrou na tělo, tak na nástroje. Sedlák (1983) připomíná historický vývoj hudby, kde běžně nacházíme spojení instrumentální hry s pěveckým projevem. Stejně tak popisuje hudební vývoj dítěte, kde se spojuje zpěv s vyluzováním zvuků na dětské hudební hračky. Odkazuje na Komenského, který jako jeden z prvních pochopil funkci dětských nástrojů v rozvoji hudební tvořivosti i hudebních schopností dítěte. Zároveň ale Sedlák (1983) zdůrazňuje Orffův odmítavý přístup k nekvalitním dětským hudebním hračkám, které nemají přesné ladění a dle jeho slov kazí dětem hudební sluch a nepodpoří je při prvních pěveckých pokusech. Při hře na hudební nástroj dítě poznává nové barvy tónů, jejich vysoké i hluboké varianty, které není schopno vyjádřit zpěvem. Pro některé děti může být instrumentální hra snazší než zpěv a tím tedy nenahraditelný prostředník k hudbě. Tímto si dítě ověřuje vlastní představy o tónech a jejich výšce s konkrétním úderem paličky na nástroj, vytváří si představu o pohybu melodie. (Sedlák, 1983)

V počátcích Orffovy pedagogické činnosti bylo nutné vytvořit vhodný instrumentář, který by nezkušené muzikanty vhodně vedl, doprovázel a pomáhal jim zdokonalovat se. Jurkovič (1988) a Jenčková (2017b) dodávají, že široká nabídka elementárních nástrojů je pro žáky lákavá, čehož lze vhodně využít pro jejich aktivizaci, jinými slovy pro samostatné provozování hudby. Zároveň Jenčková (2017a) zdůrazňuje, že díky instrumentáři dochází ke zcela přirozené diferenciaci žáků podle toho, na jaký instrumentální úkol stačí. Žáci cítí stejnou odpovědnost ať už při hře na ozvučná dřívka či jeden z melodických nástrojů.

Mezi nástroje používané již na škole D. Güntherové patřily např. zobcové flétny, xylofony, metalofony, zvonkové hry, tympány, bubínky, gongy, činely, triangly, laděné zvony, dřívka a mnoho dalších. Jurkovič (2012) rozděluje Orffův instrumentář do dvou kategorií – nástroje rytmické bicí a nástroje melodické bicí. Zároveň mezi hru na nástroje řadí i hru na vlastní tělo, která předchází samotnému užívání nástrojů. Jurkovič (1988) také zdůrazňuje, že jedna z velmi důležitých fází práce s nástroji je jejich představení, předvedení jejich

potenciálu, způsobu využití a v neposlední řadě samotné držení a použití konkrétního nástroje před konkrétním použitím a hrou. Na druhou stranu Sedlák (1983) a Jenčková (2017b) vyzdvihují poměrně snadnou technickou ovladatelnost nástrojů, která umožňuje rychlé výsledky. Dítě nemusí procházet dlouhou řadou technických a často nepřilíš poutavých cvičení jako u klasického nástroje. Tím není utlumen prvotní zájem a motivace hudebníka.

1.2.1 Hra na tělo

Jurkovič (2012) i Jenčková (2017a) popisují, co všechno si lze představit pod pojmem hra na tělo. Ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že hra na tělo nevyžaduje žádná pravidla a přípravu, opak je pravdou. Mezi prvky, které řadí Orff do hry na vlastní tělo, jak uvádějí Jurkovič (2012), Lýsek (1972) a Jenčková (2017a), patří tleskání, pleskání, luskání a dupání. Zvládnutí těchto technik umožňuje poměrně pestrou rytmickou hru se zvuky. Keller (1969) zdůrazňuje důležitost různých stupňů dynamiky od *piana* až po *forte*, a tedy i aktivní využívání *crescenda* a *decrescenda*. Tělo, stejně jako řadu nástrojů, je potřeba před každou hrou správně vyladit. Jurkovič (2012) popisuje toto vyladění jako rovný sed se vzpřímenými zády, vztyčenou hlavou a uvolněnými rukama.

Tleskání

Tleskání je možno provádět v různých variantách, čímž lze docílit různé dynamiky i barvy. Keller (1969) je popisuje jako tleskání „ploché“ a „duté“. První způsob přirovnává ke hře na bubínek. Keller (1969) a Lýsek (1972) dodávají, že u tohoto typu tleskání musí zůstat prsty natažené. Tento způsob produkuje jasný zvuk, přičemž užitím druhého způsobu se dosáhne utlumeného, nebo jak uvádí Keller (1969), „dutého“ zvuku. Pro tento způsob musí ruce tvořit tvar tzv. „boudičky“. Jenčková (2017a) nabízí poměrně zajímavý způsob tleskání, který lze provádět vzájemnými údery dlaněmi, přičemž ruce musí mít propletené prsty. Zvuk vycházející z tohoto typu tleskání přirovnává k dusotu koňských kopyt. Zdůrazňuje také možnost kooperativní tvorby – tleskání ve dvojicích či v kruhu.

Pleskání

Jurkovič (2012, str. 77) popisuje pleskání jednoduše jako „úder plochou dlaní o stehna“, přičemž lze „pleskat“ dlaněmi střídavě či naráz. Jenčková (2017a) rozšiřuje možnosti pleskání i na další části těla, např. hrudník, ramena, paže či boky. Jurkovič (2012) i Keller (1969) také zdůrazňují, že stejně jako u předešlého tleskání je důležité pracovat

s dynamikou, aby se docílilo požadovaného zvuku, respektive jeho síly. Lýsek (1972) doplňuje možnost pleskání jak ve stoje, tak i v sedě.

Luskání

Správnou techniku luskání popisuje Jurkovič (2012) jako sklouznutí prostředníčku po palci. Zároveň dodává, že se jedná o technicky složitější hru, ale s velmi zajímavou zvukovou barvou.

Dupání

Dupání dodává zvukovou zemitost, které lze docílit střídavým dopadáním obou nohou na zem na celá chodidla. (Jurkovič, 2012) Lýsek (1972) k tomu dodává, že i dupání lze provádět jinými způsoby, a to ve stoje i v sedě, a kromě celé nohy jen špičkou či patou, přičemž každé provedení vytvoří odlišný zvuk. Jenčková (2017a) přidává i možnost rytmického dupání spojeného s celkovým pohybem, např. při pohybovém doprovodu vybrané lidové písně.

1.2.2 Rytmické bicí nástroje

Rytmické bicí nástroje je vhodné zapojovat po zvládnutí základních rytmických modelů u hry na tělo a přenášet je tak na tyto nástroje. U rytmických bicích nástrojů nelze vybrat či měnit zvuk, který nástroj vydá. Každý z nich má svůj typický zvuk, který se ale nemění. (Jurkovič, 1977) I přesto však dokáží vytvářet příjemné zvukomalebné kombinace. Těchto nástrojů se využívá jak k vyjádření rytmu, tak i jako doprovodných nástrojů. Jsou oblíbeny i díky snadné ovladatelnosti. Nicméně i tak je zapotřebí dbát na základní pravidla hry na tyto nástroje, kterými jsou: držení nástroje, uvolněnost paží či způsob úderu. (Hurník a kol., 1969) Nevýhodou může být jejich poměrná hlučnost a je zapotřebí dbát, aby nepřehlušily dětský zpěv a nevedly tak žáky ke křiku. (Sedlák, 1983) Jenčková (2017b) naopak kladně vyzdvihuje možnost využití těchto nástrojů ke zdokonalování jemné motoriky žáků a prohlubování citu pro konkrétní využití hudebně výrazových prostředků.

Rámový (ruční) bubínek

Tento nástroj bývá často označován jako tamburína bez talířků. Rámový bubínek je často využíván a jeho úkolem bývá držení tempa, tedy rytmicky vyrovnaná hra. Nástroj se drží za rám levou rukou a prsty pravé ruky udeří na blánu bubínku. Po odskočení ruky se

rozechvěje blána bubínku a vydá tak zvuk. (Jurkovič, 1977) Keller (1969) i Hurník a kol. (1969) doplňují možnost hry na bubínek pomocí paličky, a to nejlépe měkkou plstěnou, aby se odlišil zvuk od hry prsty. Dobrá, rytmicky přesná hra na bubínek podporuje udržení stálého tempa a vyrovnanou souhru. (Jurkovič, 1988)

Tamburína

Tamburína je velmi podobná rámovému bubínku, ale v rámu jsou ještě navíc zasazené talířky, které produkují specifický chřestivý zvuk. Taktéž držení tohoto nástroje je obdobné jako u rámového bubínku. Karnetová (2015) nabízí též možnost držení vodorovného, kde dochází k přesnějšímu zvuku bez dozvuku chřestících talířků. Tamburínu je vhodné zapojit do veselejších, živějších skladeb, do tanečních i pochodových rytů. (Jurkovič, 1988)

Ozvučná dřívka

Jurkovič (1988) doplňuje další dva často užívané názvy – claves nebo hůlky. Držení tohoto nástroje vyžaduje pokrčení prstů do dlaně jedné ruky, na které následně hudebník položí jedno ozvučné dřívko. Dlaň by měla tvořit podobu duté misky, aby bylo při úderu docíleno co nejlepšího zvuku. (Hurník a kol., 1969) Toto dřívko se následně rozeznívá pomocí úderů vedených druhým dřívkem. Snažíme se dřívka držet za co nejmenší část, aby vydávala jasný a neutlumený zvuk. (Jurkovič, 1977)

Dřevěný blok

Dřevěný blok má podobu oblého hranolu s ozvučným otvorem jinými slovy šterbinou. Při hře se drží nástroj v jedné ruce, přičemž druhá ruka využívá dřevěné paličky k úderům do bloku. (Jurkovič, 1988) Karnetová (2015) doporučuje vést úderý těsně nad šterbinu kvůli nejlepší rezonanci nástroje.

Drhlo

Drhlo je dutý váleček, který má na svém povrchu vroubky. Jurkovič (1977) přirovnává tento nástroj k valše. Zároveň dodává, že přejížděním dřívka přes vroubky se tvoří specifický zvuk, který Karnetová (2015) popisuje jako škrábavý. Drhlo, stejně jako dřevěný blok, má na jedné straně ozvučný otvor, který při hře směřuje směrem vzhůru. Jenčková (2017b) vidí velký potenciál ve využití drhla pro zdůraznění těžkých dob v jednotlivých taktech.

Triangl

Triangl popisuje Keller (1969) i Hurník a kol. (1969) jako kovovou tyčku zahnutou do tvaru trojúhelníku, která je držena za strunu, nit či provázek. Naprosto podstatné je, aby byl triangl držen pouze za toto držadlo. Pokud by byl uchopen za jednu z jeho stran, naprosto by se utlumil jeho zvuk. Karnetová (2015) dodává, že přiložením prstů bychom mohli tlumit případný nežádoucí dozvuk trianglu, vyžadovala-li by to by to konkrétní skladba. Ke hře se využívá kovové tyčinky. Triangl je nástrojem s poměrně dlouhým zvukem, jinak řečeno jeho zvuk dlouho doznívá. Měl by být tedy využíván spíše pro vyjádření dlouhých not (hodnot) a zároveň by se neměl ve skladbě objevovat příliš často. Vhodný je například pro zdůraznění první taktové doby. (Jurkovič, 1977)

Prstové činely

Keller (1969) popisuje činely jako párový nástroj, tedy nástroj složený ze dvou kusů. Ty jsou tvořeny okrouhlými talířky, jejichž okraj se rozechvívá. Tyto talířky mají povětšinou vyboulený střed, který se nepodílí na tvorbě zvuku, a tak jsou v něm také upevněny řemínky pro uchopení nástroje při hře. Jedna z činel se upevní pomocí poutka na palec a druhá na ukazováček či prostředníček ruky. Poté se činely rozezvučí jejich vzájemným úderem s hbitým odskočením. Karnetová (2015) nabízí i možnost hry s navlečením činel na prostředníčky, kdy se údery vedou na celou plochu talířků. Jejich využití by mělo být také spíše ojedinělého charakteru.

1.2.3 Melodické bicí nástroje

Jak již nadpis napovídá, lze využít i řadu nástrojů s vyladěnými tóny – zvonkohry (využívá se dřevěných paliček), metalofony s kovovými destičkami (hraje se měkkými paličkami) či xylofony s dřevěnými destičkami (lze využít paličky s plstěným zakončením nebo dřevěné paličky). Jak Jurkovič (1977) dodává, tyto nástroje umožňují žákům hru melodie či doprovodného, melodického ostinata. Na tyto nástroje už je hra o poznání složitější. I zde je důležité, aby se při hře nenechávali dlouho položené paličky na kamenech. Utlumil by se tím jejich zvuk. Při elementární práci s těmito nástroji je vhodné držet paličky tak, aby hřbet ruky směřoval vzhůru. Paličku drží palec, ukazováček a prostředníček. (Hurník a kol., 1969) Stejně uchopení popisuje i Keller (1969), který dále zdůrazňuje, že se žáci musí v každém případě vyvarovat křečovitému, ztuhlému držení a nepružným úderům, kterými by dusili zvuk kamenů. Pro zjednodušení hry, zejména v počátcích

seznamování se s nástroji, lze nepotřebné kameny z nástrojů vyndat a ponechat pouze ty, které se při hře aktivně využijí. Sedlák (1983) popisuje také usnadnění improvizace vyjmutím kamenů, které tvoří se sousedním stupněm půltón, čímž se na nástroji docílí základu tzv. pentatonické řady. „Tyto vyměnitelné kameny, zkracující se směrem k vyšším tónům, usnadňují a konkretizují chápání výšky tónů i jejich vztahů. Ve vertikálním pohledu na nástroj vidí dítě vysoké tóny položeny nad nízkými a tím lépe pochopí jejich umístění v tónovém prostoru.“ (Sedlák, 1983, str. 228) V počátcích seznamování se s těmito nástroji je vhodné přizpůsobovat doprovody možnostem konkrétních žáků. Začíná se doprovodem tvořeným z jediného tónu, kde má žák dostatek prostoru věnovat se i samotné technice hry – úhozu. Později lze zapojovat více tónů, aby se docílilo bohatšího ostináttního doprovodu. Hurník a kol. (1969) i Keller (1969) zdůrazňují, že základní ladění těchto nástrojů, respektive jejich kamenů, je v C dur. Nicméně lze, díky vyměnitelnosti kamenů, docílit transpozice do jiných tónin.

Zvonkohra

Zvonkohra má velmi pronikavý, zvonivý zvuk. Jurkovič (1977) uvádí dva typy zvonkohry – sopránové či altové. Ke hře se užívají dřevěné, tvrdé paličky. Zvonkohra se dobře hodí pro kratší hodnoty, např. osminové noty, díky jejímu ostrému zvuku.

Metalofon

Jurkovič (1977) i Keller (1969) popisují tón metalofonu jako hebký, sametový a dlouho doznívající. Z toho vyplývá, že se využívá pro dlouhé hodnoty, např. půlové nebo také celé noty. K docílení nejkvalitnějšího zvuku je zapotřebí využít měkkých, plstěných paliček.

Xylofon

Jednotlivé kameny xylofonu jsou, na rozdíl od předešlých dvou nástrojů, vyrobeny z dřeva. Jak uvádí Jurkovič (1977), xylofon patří k nejoblíbenějším nástrojům Orffovského instrumentáře. Tón xylofonu popisuje jako velmi krátký, úsečný a hodí se tak pro kratší hodnoty.

1.3 Orffův Schulwerk v praxi

Jak už bylo zmíněno výše, Orffův přístup k hudební výchově zahrnuje jistá specifika práce, která pomáhají žákům s porozuměním a osvojením si elementární hudby. Přičemž všechny tyto složky mají společný cíl, a to schopnost improvizace a aktivního zapojení se do

hudebního procesu. Úkolem pedagoga je potom vést žáky správným způsobem k dosažení a osvojení si těchto principů práce. (Keller, 1969)

1.3.1 Základní rytmická a deklamační cvičení

V první řadě je potřeba opět připomenout neopomenutelný základní stavební kámen, kterým je všudypřítomný rytmus. Sedlák (1983) stejně jako Váňová (1989) připomíná, že kladením důrazu na práci s rytmem Orff navazuje na to, co je dítěti naprosto přirozené a od narození je jeho součástí, čímž ho propojuje s elementární hudbou. Na základní rytmická cvičení lze následně stavět čím dál propracovanější cvičení, do kterých se žáci zapojují nejen vokálně, ale také vlastní hrou, ať už na tělo či na nástroje. Sedlák (1983) i Hurník a kol. (1969) se shodují na významu práce s rytmem pomocí deklamačních cvičení – deklamace slov, slovních spojení a skupin. Keller (1969) popisuje deklamaci jako jeden ze základních kamenů hudební práce. Hovoří o zavedení mluvních cvičení, která se rytmicky fixují a jsou zachycena notovým písmem. Také zdůrazňuje, že deklamační cvičení neslouží pouze k rytmické, nýbrž i vokální výchově. Učitel při provádění deklamačních cvičení dbá na výraznou a správnou artikulaci žáků, využití rozličné síly, dynamiky hlasového projevu, stejně jako hlasových poloh. Hurník a kol. (1969) stejně jako Keller (1969) nabízí možnost spojení deklamačních cvičení s aktivní rytmickou hrou, např. s tleskáním či dupáním, které doprovází mluvené slovo a posléze samozřejmě obohacení o rytmické bicí nástroje. Hurník a kol. (1969) i Keller (1969) hovoří o možnosti zapojení žáků do samostatného hledání deklamovaných slov, kdy učitel vytleská požadovaný rytmus a žáci se snaží nalézt vhodná slova do předvedených rytmů. Nalezená slova či slovní spojení mohou dobře posloužit k usnadnění dorozumívání se s žáky a celkově zjednodušení celého procesu. Učitel jimi může stručně a rychle předat informace žákům o požadované hrané figuře, např. některé nástroje budou hrát pouze určitou slabiku z daného slova, jiné zase slabiky všechny. Neméně nápomocná bude deklamace při klasickém počítání dob – mechanické metrizaci, která díky deklamovaným slovům odpadá. (Keller, 1969)

1.3.2 Říkadlo

Základním stavebním kamenem, který dále napomáhá a vede děti nejen ke správné rytmizaci, ale také například artikulaci či dynamice, jsou říkadla a práce s nimi. Hurník a kol. (1969) i Keller (1969) zdůrazňují zapojování dětské představivosti, navození nálady při prvotní práci s říkadly. Následuje samotná práce s textem, kdy učitel předřikává

v daném rytmu část říkadla, tedy jednotlivé textové fráze a žáci ve stejném rytmu opakují. Další fází je vytváření vhodného doprovodu zvoleného říkadla. Lze vybírat vhodná slova z říkadla, popřípadě spojená s daným tématem, které vytvoří ostinátní figury a tím doprovod celého říkadla. Pokud jsou žáci schopni daný úkol provést, lze kombinovat několik takových figur se současným přednesem říkadla. Žáci tedy pracují rozdělení v různých skupinách. Dalším krokem je propojení říkadla s nástrojovým doprovodem, přičemž se začíná od propojení s hrou na tělo, přes rytmické nástroje až k těm melodickým. (Lýsek, 1972; Hurník a kol. 1969)

1.3.3 Pentatonika

Jedním z cílů výuky by měla být improvizální schopnost žáků, respektive jejich podpora v samostatné práci a objevování. Keller (1969) zdůrazňuje důležitý prostředek, který usnadní žákům práci – pentatoniku. Keller (1969), Hurník a kol. (1969) i Jurkovič (2012) shodně hovoří o prvotním zhudebňování na dvou a později třech tónech. Jak uvádí, lze čerpat i z normální řeči, která neprobíhá pouze na jednom tónu. Za ideální označují interval malé (tzv. kukačkové) tercie, ze kterého vycházejí i prvotní říkadla a dětem je poměrně blízký. Takto zvládnutá cvičení lze dále rozpracovávat, a to právě v již zmiňované pentatonice, tedy pětitónové, bezpůltónové soustavě – tedy např. v C dur bez tónů f a h. Jak doplňuje Sedlák (1983) pentatonika zamezuje disonancím, které v diatonice mohou vzniknout ze současně zahráných půltónů tvořených 3. a 4. stupněm a také 7. a 8. stupněm (respektive opakovaným základním 1. stupněm). V pentatonice se také snadněji provádí hromadná improvizace, díky stále ladícímu souzvuku. Kromě nástrojové hry usnadňuje pentatonika i počáteční vokální projev – zejména hudebně méně rozvinutým dětem. Všichni výše zmínění autoři zdůrazňují, že pentatonika je pouze startovním bodem či přestupní stanicí k diatonice v durové i mollové formě.

1.3.4 Improvizální cvičení

„Improvizace podle Orffovy školy znamená hru známými prostředky v jistém vymezeném prostoru elementárně hudebních možností.“ (Keller, 1969, str. 62) Jinými slovy improvizace umožňuje správně vedeným žákům, aby se volně a svobodně pohybovali v předem stanoveném rámci nebo jak uvádí Sedlák (1974) ve vymezeném pracovním prostoru. Nelze si pod tímto pojmem představit naprostou volnost a jakékoli jednání. Sedlák (1974, str. 146) k tomu dodává, že dětská improvizace by měla být svobodným projevem, který ale vyžaduje výchovu, usměrnění a systematický rozvoj. Jako výše

zmíněný rámec uvádí Keller (1969) a Jurkovič (2012) např. zvládnutá deklamační cvičení či ovládnání zvoleného nástroje včetně hlasu. Samotná improvizace se skládá z řady improvizčních cvičení.

Hra na ozvěnu

Hurník a kol. (1969) zde hovoří o předstupni improvizace. Jedná se o předvádění (např. učitelem) a následné opakování (např. žáky) rytmických celků v určitém tempu. Keller (1969) doplňuje, že opakování rytmu není pouhé napodobování, ale schopnost zachycení, a především udržení rytmické figury, aby bylo možné v ní nadále pokračovat. Když si začnou být žáci jistí, mohou přenášet rytmické figury na nástroje.

Rytmická doplňovací cvičení

Hurník a kol (1969) i Jurkovič (2012) zde hovoří o hře na rozhovor či hře na otázku a odpověď. Učitel představí žákům část rytmické figury, otázku a úkolem žáků je vytvářet vhodné odpovědi. Jurkovič (2012) doplňuje, že učitelova otázka by měla vyznít rytmicky neuzavřeně, přičemž žáci budou tvořit odpověď rytmicky uzavřenou.

Melodizace rytmů

Protipólem rytmizačních úkolů je melodická výstavba zvolených rytmů. Úkolem žáků tedy je vytvoření melodie ke konkrétnímu rytmickému celku, např. úryvku z říkadla. (Keller, 1969) a Hurník a kol. (1969) nedoporučují hned začínat s výstavbou melodie zpěvem z hlediska velké náročnosti, ale navrhují zapojit melodické nástroje. I zde doporučují pro usnadnění zmenšit tónový rozsah (zpočátku např. pouze na dva tóny) vyjmutím kamenů.

Melodická doplňovací cvičení

Tato cvičení provádí žáci na melodické nástroje, tedy např. zvonkohry, xylofony či metalofony. Jak uvádí Keller (1969) i Hurník a kol. (1969) úkol pro žáky je zde již značně komplikovanější, a to vytvořit rytmickou linku společně s tou melodickou. Opět se jedná o reakci na „položenou otázku“, Keller (1969) ji označuje jako předvětí. Žáci tvoří tedy odpověď, tzv. závětí. Zároveň opět připomíná možnost zjednodušení práce v podobě vyndání kamenů z nástrojů či určení prvního a posledního tónu závětí.

Rondo

Rytmické a melodické rondové hry považuje Keller (1969) i Hurník a kol. (1969) shodně za první, ale zároveň i poslední větší hudební formy v elementární hudbě. Jurkovič (2012) popisuje princip ronda jako střídání témat či refrénů a kupletů (meziher sólistů, které jsou vhodně improvizovány).

2. Hudební schopnosti žáků mladšího školního věku a jejich rozvoj

Každý člověk je od narození obdarován různými schopnostmi, mezi kterými lze nalézt i ty hudební. Je zapotřebí se jim věnovat, rozvíjet je, a to nejlépe prostřednictvím aktivního zapojení v hudbě. Jak uvádí Voborník (1983) i Daniel (2010) hudební vývoj každého jedince je respektive vývojem jeho hudebních schopností. Daniel (2010) k tomu dodává, že ačkoli je základem hudebních schopností vloha, tedy nadání, bez soustavného rozvíjení a zdokonalování nezmůže ani nejnadanější jedinec téměř nic, respektive jeho potencionální schopnosti zůstanou zakrnělé. Sedlák (1974, str. 49) shrnuje význam hudebních vlastností následujícím způsobem: „Hudební schopnost je vždy schopností k hudební činnosti, v níž se však i sama projevuje, utváří a přechází do vyššího vývojového stupně.“ Jak už bylo výše zmiňováno hudební schopnosti se nebudou zdokonalovat bez soustavné práce a jejich procvičování. Úkolem pedagogů hudební výchovy v případě žáků mladšího věku je rozvíjet tyto schopnosti v nejelementárnější podobě. I proto je tedy důležité, aby byli žáci aktivními participanty učebního procesu. Sedlák (1974), Voborník (1983), Váňová (1989) a Daniel (2010) dělí zmiňované hudební schopnosti následovně:

Rytmické cítění

Rytmus jako základní, nejsrozumitelnější prvek, biologicky spojen s člověkem (např. tlukot srdce, dýchání atd.) je každému jedinci poměrně blízký a vlastní. Daniel (2010) dodává, že s rytmem se setkáváme jako s úplně první hudební schopností. Pokládá rytmus za zcela odlišnou kategorii od ostatních, protože se jako jediný netýká tónů a jejich vlastností. Umožňuje strukturovat hudbu a členit ji. Rytmické cítění tedy dovoluje člověku vnímat a prožívat metrum, tempo, rytmičké vztahy a adekvátně na tyto hudební prvky reagovat. (Voborník, 1983; Sedlák, 1988)

Je potřeba si uvědomit rozdíl mezi zmiňovaným rytmem a metrem. Zatímco pravidelnost ve střídání přízvukných (těžkých) a nepřízvukných (lehkých) dob označuje Daniel (2010) za metrum, rytmus popisuje jako časové uspořádání hudby právě na základě metra. Za ideální trénink smyslu pro metrum pokládá hru na jednoduché hudební nástroje. Váňová (1989) zařazuje, stejně jako Daniel (2010), do této schopnosti i smysl pro tempo. To se projevuje schopností držet stálé tempo bez nežádoucího zpomalování či zrychlování, jinými slovy stejnoměrně rozložit rytmické hodnoty.

Hudební sluch

Hudební sluch je označován za schopnost vyskytující se u každého běžně slyšícího jedince. Zjednodušeně by se dalo říct, že díky hudebnímu sluchu jsme schopni rozlišit výšku jednotlivých tónů, tedy respektive konkrétně určit, který tón je vyšší nebo naopak nižší, rozlišit klesání či stoupání melodie a dle Daniela (2010) nám hudební sluch umožňuje zapamatovat si jednak výškové vzdálenosti dvou tónů, tedy intervaly a také vzájemnou propojenost tónů, tedy melodii. Kromě těchto percepčních schopností uvádí Váňová (1989) také schopnosti sluchově motorické potřebné pro reprodukční a produkční hudební schopnosti. Sedlák (1983) hovoří o dobré „vychovatelnosti“ hudebního sluchu. Je tedy možný jeho rozvoj a zdokonalování. Opět zde zmiňuje hru na nástroje, včetně těch elementárních, jako vhodný prostředek tohoto rozvoje. Díky této hře se konkretizuje a upřesňuje proces vnímání tónové výšky, ještě zesílený o motorickou podporu. Sedlák (1983) zajímavě poukazuje na fakt, kdy žákům povětšinou nedělá problém rozeznání síly či délky jednotlivých tónů, ale naopak rozpoznání jejich odlišné výšky bývá obtížné. Žákům může být nápomocné využití pohybů vlastního těla. Tedy při vysokých tónech se zvedá ruka vzhůru, žáci chodí po špičkách, při vnímání tónů hlubokých klesá ruka dolů, žáci dupou. Sedlák (1983) doporučuje spojení pohybových cvičení opět s hrou na nástroje. Konkrétně vyzdvihuje Orffovy melodické nástroje, kde se sluchový vjem spojí s vizuálním (velikost/délka jednotlivých kamenů). Nástroje mohou ulehčit i poznávání melodií, kdy učitel předehraje žákům známou melodii a žáci „kreslí“ rukou ve vzduchu její křivku. Poznávají tak a lépe si upevňují její klesající či stoupající charakter.

Tonální cítění

Voborník (1983) označuje tonální cítění za schopnost vnímání rozličné tónové výšky melodie. Sedlák (1988) upřesňuje, že se jedná o schopnost vnímat, chápat a prožívat tonalitu. Váňová (1989) a Daniel (2010) vysvětlují pojem tonality jako organizující princip či strukturu výškových vztahů jednotlivých tónů v určité melodii. Váňová (1989) zde hovoří o hierarchii tónových vztahů, tedy nadřazených či podřazených tónových funkcích. Z těchto vztahů je nejdůležitější schopnost vytvoření tónického kvintakordu, kdy užití jednoho z jeho tónů navozuje pocit ukončenosti melodie. Sedlák (1988) a Daniel (2010)

uvádějí příklady zkoušky tonálního cítění u žáků, kterými může být např. poznání mimotonálního tónu ve známé melodii, poznání ukončenosti melodie či vlastní dokončení melodie započaté. Sedlák (1983) zde zmiňuje i usnadnění v intonační práci – tonální písňovou metodu. Jedná se o práci s tzv. opěrnými písněmi, které žáci dobře znají a slouží jim tak ke snadnějšímu a jistějšímu vybavení počátečního tónu.

Harmonické cítění

Rozvoj tonálního cítění je předstupněm pro práci a rozvoj cítění harmonického. Zde odkazuje Voborník (1983) na vztahy k izolovaným souzvukům a také vícehlasým formám hudby. Sedlák (1988) udává klíč této schopnosti v rozlišování konsonancí (libozvuků) a disonancí (nelibozvuků) související i s barvou tónů. Jedinec zde přechází od zvládnuté sólové melodie k té polyfonní, ať už při hře na nástroj či vokálním cvičení. Jak uvádí Váňová (1988), harmonické cítění patří k těm složitějším, neboť je už závislé na propracování jiných schopností a rozvíjí se tak u žáků později.

Hudební představivost

Hudební představivost vede k již několikrát zmiňované improvizaci a schopnosti tvořit. Sedlák (1988) vidí hudební představivost jako klíčovou schopnost, která otvírá žákům dveře k ostatním hudebním činnostem. V momentě, kdy si žák umí abstraktně zformovat konkrétní hudební představy, usnadní se mu poté jejich realizace.

Hudební paměť

Hudební paměť slouží a napomáhá žákům, aby si zapamatovali, uchovávali, následně znovu vybavili a reprodukovali již poznané hudební zkušenosti. Váňová (1988) označuje hudební paměť za pokladnici, ve které jsou uchovávány dosud poznané hudební vjemy, stavební materiál, jež čekají na své opětovné uplatnění. Jak dodává Sedlák (1988) rozvoj hudební paměti je pro žáky zcela zásadní pro opakovanou reprodukci hudby, ať už za pomoci vlastního hlasu či hry na nástroj. Zároveň ji řadí k základním hudebním schopnostem, které ovlivňují celý hudební vývoj dítěte. Sedlák (1988) i Váňová (1988) rozdělují paměť do několika kategorií (viz níže), avšak zdůrazňují, že v praxi se málokdy projeví jeden čistý typ paměti. Jde spíše o jejich směs a konkrétní typ, který bude převažovat. Jednotlivé typy se rozlišují podle smyslového analyzátoru, který působí při osvojování si a zapamatování si konkrétních hudebních vjemů, následovně:

- Paměť sluchová či akustická: Jedná se o paměť fungující na základě sluchového vnímání tedy percepčních schopností, následné analýzy a orientace v tónovém prostoru. (Váňová, 1988)
- Paměť optická: Je výsledkem zrakového vnímání. Jedincům, u kterých dominuje tento typ paměti, napomáhá souběžné sledování notového záznamu s poslechem dané skladby, její melodie. (Váňová, 1988)
- Paměť motorická: Zde ovlivňuje rozvoj především schopnost pohybové analýzy. Umožňuje zapamatování pohybů spojených s hrou na nástroj a usnadňuje tak její technické zvládnutí. (Sedlák, 1988)
- Paměť citová: Sedlák (1988) ji spojuje s pocity, emocemi vyvolanými v průběhu percepčního vnímání hudby nebo samotné hudební tvorby.

Sedlák (1983) na závěr shrnuje fakt, že nelze brát hudební schopnosti jako jednotlivé izolované skupiny, nýbrž je potřeba brát v úvahu, že se vzájemně propojují, doplňují a podporují. I jednoduchá hudební činnost vyžaduje zapojení celého souboru hudebních schopností. „Spojovacím procesem pojícím veškeré výše uvedené činnosti i vnitřní duševní projevy je hudebně tvořivé myšlení, tedy dětská hudební tvořivost.“ (Sedlák, 1988, str. 123)

3. Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku a její rozvoj

Při pohledu na současnou školu lze říci, že snaha pedagogů směřuje k aktivnímu zapojování žáků do výchovně-vzdělávacího procesu, jejich objevování, bádání, tvoření. Žáci jsou aktivními partnery ve vzdělávání a výjimkou by neměly být ani hodiny hudební výchovy, kde by měla být pěstována a podporována hudební tvořivost žáků. Sedlák (1974) k tomu dodává, že učitel hudební výchovy by měl v žácích rozvíjet zejména svobodný projev, který provází radost z tvoření. Učitel by měl být schopen zajistit, aby se žáci podíleli na tvorbě vyučovacího procesu, čímž zvýší jeho efektivitu.

Váňová (1989) popisuje dětskou hudební tvořivost jako vlastní hudební produkci. Uvádí, že nelze od dětské hudební tvořivosti čekat zcela originální příspěvky, protože žák mladšího školního věku není ještě na takové psychofyzilogické úrovni rozvinut. Nejpodstatnějšími body tvořivosti jsou, podle Váňové (1989), například přetváření známého, hledání vzájemných vztahů, rozličných stránek apod. Sedlák (1974, str. 145) mluví o „samostatném, osobitěm produkčním projevu, který je podnícen dětskou fantazií, hudebními představami spojenými s momentálním citovým projevem“. Dle Váňové (1989) je hlavním měřítkem dětské hudební tvořivosti zejména výchovný a vzdělávací význam pro samotné žáky. Zde se opět setkáváme s elementární improvizací (viz výše). Váňová (1989, str. 50) totiž definuje dětskou hudební tvořivost mimo jiné jako „elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu“. Z pohledu Sedláka (1974) tato improvizace umožňuje žákovi prožívat radost z hudby, kterou samo našlo a produkovalo vlastní hrou. Zároveň také aktivuje dosavadní zkušenosti a znalosti, které již žák získal. Sedlák (1974, str. 146) vyzdvihuje aktivní tvoření žáků ve smyslu „přirozeného pronikání do struktury a výstavby skladeb, čímž žáci prohlubují schopnost porozumění elementární hudební práci a myšlení za současné účasti fantazie i rozumových procesů“. Pastorová (2019) dodává, že hudební tvorba zahrnuje složité kognitivní procesy, kdy žák musí zpracovávat množství náročných operací. Zároveň žák musí analyzovat, ať už vizuálně, motoricky či akusticky, zda jeho momentální činnost odpovídá stanoveným požadavkům, např. zda hraje rytmicky a melodicky správně na konkrétní hudební nástroj.

3.1 Motivace žáků

Předpokládá-li se aktivní zapojení a účast žáků na vyučovacím a poznávacím procesu, je nutno zajistit potřebné vnější i vnitřní podněty dodávající žákům zdroj čerpání hudební tvořivosti a tím žádanou aktivitu. Jinými slovy je zapotřebí zajistit či podpořit vnitřní (primární) i vnější (sekundární) hudební motivaci, jak uvádí Váňová (1989) i Sedlák (1974). „Motivace hudebně tvořivé činnosti je výslednicí celého souboru vnitřních i vnějších podnětů, jejichž motivační hodnota je dána nejenom kvalitou a mírou jejich zastoupení, ale i vzájemnými vztahy a poměrem k ostatním osobnostním charakteristikám tvořivého jedince.“ (Váňová, 1989, str. 55)

Oba výše zmiňovaní autoři zdůrazňují důležitost obou typů motivací. Na jedné straně stojí primární hudební motivace, která je živena z vnitřku, potřebou seberealizace. Na straně druhé potom sekundární motivace přicházející zvenčí. Sedlák (1974) zdůrazňuje, že základ primární hudební motivace se vytváří a rozvíjí již v útlém dětském věku ještě před osvojováním řeči. Za stěžejní rys považuje spontaneitu, stejně jako Váňová (1989), která ji označuje za vnitřní bohatství dítěte.

Na druhou stranu upozorňuje Váňová (1989) na nesetrvávání pouze u dětské spontaneity příliš dlouho. Voborník (1983) k tomu doplňuje, že ačkoli prvotní spontánní pokusy o provozování hudby přinesou žákům radost a pocit naplnění, netrvalí příliš dlouho. K rozvoji dětské hudební tvořivosti je zapotřebí mnohem více než pouze spontánní hra s tóny. Hovoří zde o přechodu k řízené spontaneitě, kde vstupují do procesu vnější motivační determinanty, které usměrňují, ale zároveň také oživují hudební tvořivost. Voborník (1983) dodává, že teprve tyto didakticky řízené podněty mohou naplnit žákovy potřeby a přinést potřebné pokroky a výsledky. V opačném případě lze očekávat vyhasínání primární motivace, tedy postupné opadání zájmu. Zde tedy vstupuje pedagog jako zásadní činitel vnější, tedy sekundární motivace, která vzniká z působení řízených aktivit neboli učení. Oba typy motivace spolu musejí navzájem koordinovat, aby ani jedna z nich nebyla potlačena, popřípadě úplně zničena. Váňová (1989) zdůrazňuje pojetí organizace hudební činnosti jako řízenou hru blízkou právě žákům mladšího školního věku.

4. Hudební výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Vzhledem k potřebě zajištění celoplošné učební strategie a učebního obsahu, potřebují pedagogičtí pracovníci jednotné učební osnovy, o které se mohou opřít a zároveň jim udávají poměrně jasné cíle, ke kterým směřovat. V případě České republiky hovoříme o kurikulárním dokumentu (v tomto případě pro základní školu) – Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, zkráceně RVP ZV. Tento dokument je platný na státní úrovni, nicméně každá škola si rozpracovává také svůj kurikulární dokument na základě RVP ZV, kde jednotlivé oblasti podrobněji rozpracovává a přizpůsobuje svému zaměření – Školní vzdělávací program (ŠVP). Oba tyto typy dokumentů jsou volně dohledatelné, tedy dostupné jak odborné pedagogické veřejnosti, tak i té nepedagogické.

Hudební, stejně jako výtvarná či dramatická, výchova spadají do společné vzdělávací oblasti – Umění a kultura. Tato oblast si klade za cíl rozvíjet v žácích umělecký, estetický pohled na svět, schopnost uměleckého sebevyjádření, pronikání do světa kultury a umění. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023)

4.1 Vzdělávací obsah oboru hudební výchova dle RVP ZV

Hudební výchova rozvíjí žáky a vede je k vytvoření či prohloubení vztahu k hudebnímu umění a hudbě samotné. Podněcuje je k aktivnímu působení v oblasti hudby a k vlastní tvorbě. Hudební výchova pracuje se žáky v několika směrech, jako jsou vokální, instrumentální, hudebně pohybové či poslechové činnosti. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023)

Jenčková (2017a) shrnuje současné pojetí, lépe řečeno směřování hudební výchovy jako tvorbu a péči o vztahy žáků k hudbě. K tomu dochází skrze hudební projev a vlastní hudební tvorbu.

Veškeré výše zmiňované činnosti mají tedy za úkol rozvíjet společnými silami žákovu osobnost, jeho hudební schopnosti a pomáhat mu zdokonalovat se v různých hudebních činnostech. Lišková (2019) odkazuje na Carla Orffa ve spojitosti s RVP ZV s tím, že do dnešních dob zůstala zachována myšlenka činnostního pojetí hudební výchovy s propojováním odlišných hudebních činností k hudebnímu rozvoji každého jedince.

RVP ZV rozděluje vzdělávací obsahy jednotlivých oborů do dvou vzdělávacích období, přičemž to první z nich je cíleno na žáky od 1. do 3. ročníku ZŠ, zatímco období druhé směřuje k žákům 4. a 5. ročníků ZŠ. Učitel tak tedy získává přehled, v jakém období předkládat žákům konkrétní učivo, potažmo na jaké úrovni by se měli žáci v daném oboru pohybovat. Šobáňová (2016-2017) zdůrazňuje klíčovost práce pedagogů právě v tomto zmiňovaném období, kdy pokládají základy žákům a teprve v nich začínají budovat celkový postoj a přístup nejen k hudební výchově, ale hudbě samotné. Z jejího výzkumu ale vyplývá, že až polovina pedagogů zcela nechápe obsah RVP ZV. Tímto nepochopením mohou vznikat problémy a nedorozumění v samotném tvoření náplně vyučovacích hodin.

1. období

Na konci 3. ročníku by měli být žáci, dle RVP ZV, schopni jednohlasého zpěvu, hrát na nástroje a vytvářet tak hudební doprovod. S tímto souvisí také rytmizace, popřípadě i melodizace jednoduchých textů (např. říkadel). Mezi očekávané výstupy se řadí také pohybové vyjádření hudby. Dále jsou zmiňovány i receptivní schopnosti žáků jako je schopnost diferenciací odlišné tónové výšky, dynamiky či tempa. Dále také schopnost rozpoznání hudby vokální, vokálně-instrumentální či pouze instrumentální, přičemž žák dokáže identifikovat i rozličné typy nástrojů. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023)

2. období

2. období, jinými slovy 4. a 5. třída ZŠ, nadále rozvíjí a prohlubuje již výše zmiňované hudební schopnosti a dovednosti. Kromě jednohlasého zpěvu by se měli žáci zdokonalovat i ve zpěvu dvojhlasém, a to jak v tónině dur, tak i moll. S využitím instrumentálních, vokálních či pohybových prvků žáci zvládají prakticky realizovat jednoduché melodie/písňe podle notového záznamu. S tím souvisí i vlastní tvorba předeher, meziher či doher spojená s elementární improvizací. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023)

Konkrétnější vymezení učiva, které by mělo být obsáhnuto a pokryto během absolvování pětiletého 1. stupně ZŠ, se člení do následujících oblastí – vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti a v neposlední řadě poslechové činnosti. Pro tuto práci je podstatná zejména oblast činností instrumentálních. Hlavními třemi body tvořícími instrumentální oblast je – hra na hudební nástroj, rytmizace, melodizace a hudební

improvizace a jako poslední, záznam instrumentální melodie. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023) Pastorová (2019) shrnuje výše zmíněné do společného cíle, kterým je vychovat žáka disponujícího základní hudební gramotností. Z té může nadále čerpat a rozvíjet svůj hudební vztah pro budoucí život.

5. Modelové příklady vyučovacích hodin

Praktická část se zaměřuje na aktivní využití metodických listů v hodinách hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Metodické listy obsahují písně zařazené do tematického celku JARO. Důraz je kladen na využití instrumentálních doprovodů písní prováděných žáky, čímž je zajištěna jejich aktivní účast ve výuce, jak si tato diplomová práce klade za cíl.

Vybrané písně s jejich notovým záznamem, instrumentálním doprovodem a dalšími aktivitami pojíci se s osvojením písně jsou zapracované v přípravách na hodiny hudební výchovy v různých ročnících ZŠ. Tyto přípravy jsou následně ověřené v praxi a reflektované.

5.1 Příprava na hodinu č. 1 – „Žabička“

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Téma: Jarní píseň / rytmický doprovod – hra na tělo, hra na vybrané rytmické nástroje

Cíl:

- Žák zazpívá píseň
- Žák doprovodí rytmicky říkadlo
- Žák doprovodí píseň rytmickou hrou na vybrané nástroje
- Žák hraje rytmicky přesně

Pomůcky: nahrávka žabího kvákání, vybrané rytmické nástroje, klavír

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE (5–10 minut)

Učitel s žáky hovoří o probouzení přírody na jaře. Kromě květin se probouzí i zvířata. Žáci jmenují, jaká zvířata se po zimě opět objevují v přírodě, s jakými se mohou setkat nebo jaká už letošní jaro případně sami potkali. Následně pustí učitel žákům nahrávku žabího kvákání. Žáci se snaží uhádnout, jaké zvíře se pod tímto zvukem skrývá. Po úspěšném odhalení předřiká učitel žákům říkadlo.

Text říkadla:

„Za šera a za rosy,

sedí žaby v rákosí.

Jedna hraje, druhá zpívá,

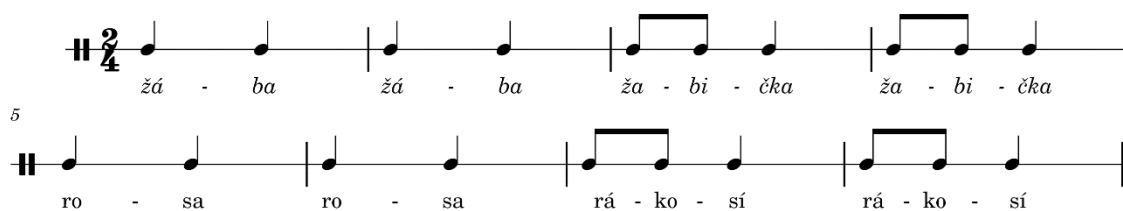
třetí do noty se kývá.“

Zdroj: převzato z praxe

RYTMICKÝ DOPROVOD ŘÍKADLA (10 minut)

Následuje rytmická hra na ozvěnu pod vedením učitele. Ten vybere z říkadla několik slov, která deklamuje společně s rytmickou hrou na tělo žákům a ti po něm opakují. Učitel může vystřídat různé styly hry na tělo – tleskání, pleskání, dupání a pokud jsou žáci zdatní, mohou zkusit i luskání prsty.

Obr. 1 Rytmická hra na ozvěnu

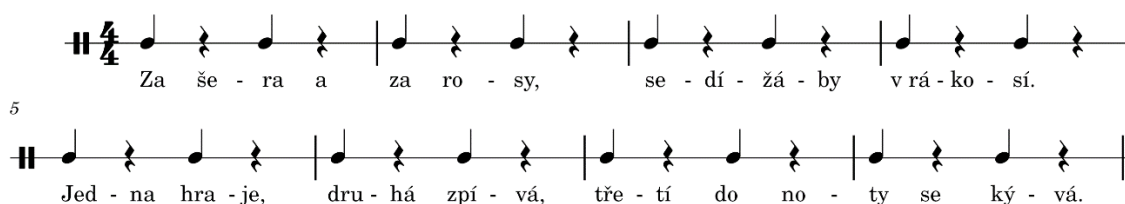


Zdroj: vlastní

Následně učitel zrytmizuje s žáky celé říkadlo, opět pomocí hry na tělo – nejprve tleskání. Učitel rozdělí říkadlo na 4 fráze, které postupně deklamuje – 1. „Za šera a za rosy“, 2. „sedí žáby v rákosí.“, 3. „Jedna hraje, druhá zpívá,“, 4. „třetí do noty se kývá.“

Po osvojení rytmického doprovodu rozdělí učitel žáky do dvojic. Učitel deklamuje říkadlo, žáci ho doprovází hrou na tělo ve dvojicích – 1. a 3. frázi pleskají žáci o svá stehna, 2. a 4. frázi tleskají o spolužákovi ruce.

Obr. 2 Rytmický doprovod říkadla



Zdroj: vlastní

„O čem si asi mohou takové žáby zpívat a hrát? Možná nám to prozradí následující písnička.“

NÁCVIK PÍSNĚ (30 minut)

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ (10 minut)

Učitel předzpívá žákům celou 1. sloku písně. Následně s žáky rozebere text písně, zda se v něm nachází slova, kterým žáci nerozumí. Samotné textové osvojení písně proběhne opět po jednotlivých frázích – 1. „Žabička zelená, z jara celá blažená, žabička zelená, z jara celá blažená.“, 2. „Vypere si košiličku, usuší ji na sluníčku“, 3. „kvaky kvak, kvaky kvak, je to žabka je to tak.“ Učitel s žáky spojuje všechny fráze k sobě, až jsou žáci schopni zazpívat celou 1. sloku v celku. Stejným způsobem pokračuje učitel s žáky i ve druhé sloce.

Obr. 3 Notový zápis písně *Žabička zelená*

Žabička zelená



Ža - bič - ka ze - le - ná z ja - ra ce - lá bla - že - ná, ža - bič - ka
Ža - bič - ka ze - le - ná z ja - ra ce - lá bla - že - ná, ža - bič - ka

6
ze - le - ná z ja - ra ce - lá bla - že - ná. Vy - pe - re si ko - ši - lič - ku, u - su - ší ji
ze - le - ná z ja - ra ce - lá bla - že - ná. No - žič - ky si pro - ta - hu - je, na slu - níč - ku

12
na slu - níč - ku, kva - ky kvak, kva - ky kvak, je to žab - ka je to tak.
po - ska - ku - je, kva - ky kvak, kva - ky kvak, je to žab - ka je to tak.

Zdroj: Jaglová, 2011, str. 5

RYTMICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ (15 minut)

Po vokálním osvojení následuje nácvik rytmického doprovodu písně. Žáci budou rozděleni do 3 skupin (dvě skupiny po 6 žácích a jedna po 5 žácích). Každá ze skupin dostane jiný rytmický nástroj – dřívka, rumba koule a tamburínu. Ti žáci, na které se případně nástroj v prvním kole nedostane, mohou hrát rytmicky na prsty. Na každé ruce si připraví ukazováček a prostředníček a udeří do rytmu o prsty druhé ruky.

Učitel představí žákům pomocná slova, kterými jsou „žabička“ a „žába“.

Obr. 4 Rytmický doprovod písně *Žabička zelená*



Zdroj: vlastní

Slova i s požadovaným rytmem jim několikrát předvede. Následně se žáci připojí k učiteli s pouhým vytleskáváním a při dostatečném osvojení přidají hru na nástroje. Učitel dbá na spravedlivé prostřídání nástrojů mezi jednotlivými žáky a zároveň na prostřídání celých skupin u jednotlivých nástrojů. Závěrem hraje učitel na klavír a zpívá píseň. Žáci ho rytmicky doprovází na své nástroje. Z žáků, kteří momentálně nemají žádný nástroj, je možno udělat skupinu zpěváků, kteří budou zpívat píseň spolu s učitelem.

5.2 Příprava na hodinu č. 2 – „Včelka“

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Téma: Jarní píseň / rytmický doprovod – hra na vybrané rytmické nástroje / melodický doprovod – hra na vybrané melodické nástroje

Cíl:

- Žák zazpívá píseň
- Žák doprovodí píseň hrou na rytmické nástroje
- Žák doprovodí píseň hrou na melodické nástroje
- Žák hraje rytmicky přesně

Pomůcky: obrázky k řazení, vybrané rytmické a melodické nástroje, klavír

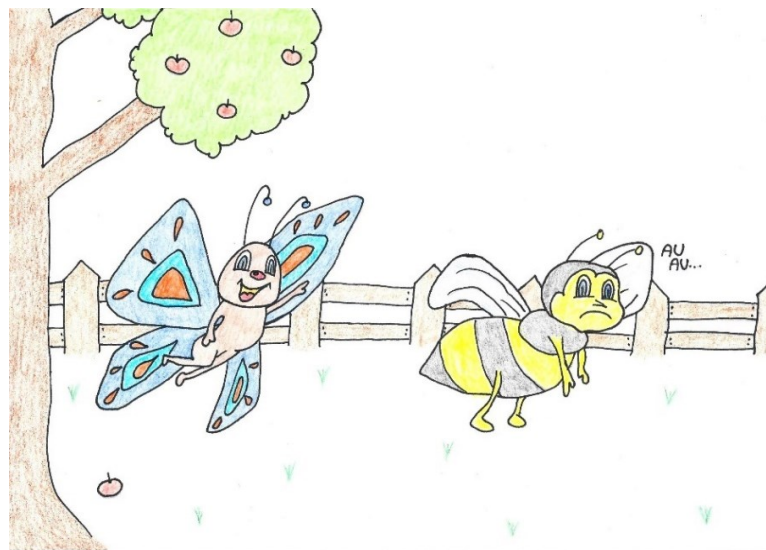
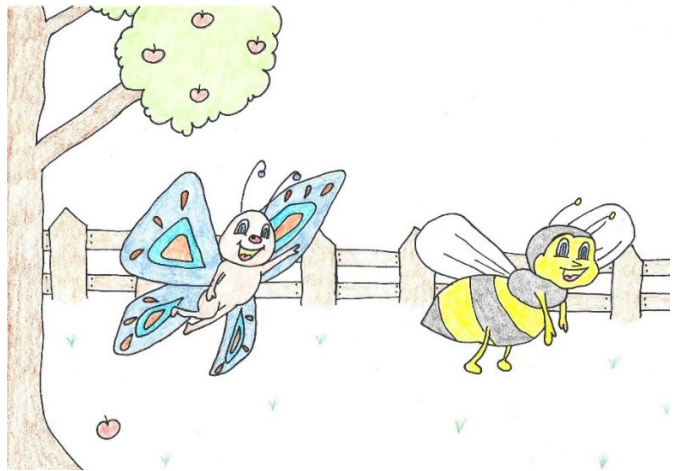
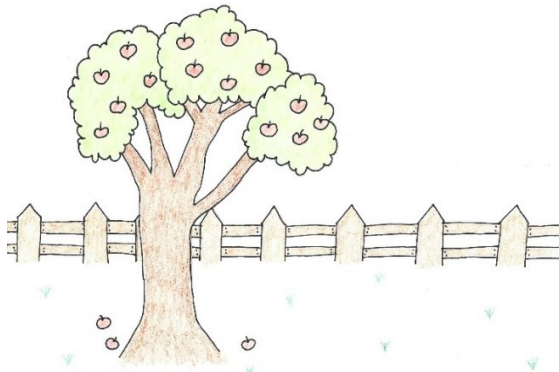
Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE (15 minut)

ŘAZENÍ OBRÁZKŮ (8 minut)

Žáci budou rozděleni do třech skupin (dvě skupiny po 6 žácích a jedna po 5 žácích). Každá skupina dostane 5 obrázků (viz níže). Učitel hraje žákům píseň a doprovází ji zpěvem. Úkolem žáků je řadit obrázky popořadě tak, jak se o nich v písni zpívá. Učitel může píseň několikrát opakovat, podle potřeby žáků. Ještě předtím by ale bylo vhodné zařadit předvídání. Žáci si prohlédnou jednotlivé obrázky a předvídají, co se mohlo stát, jak se jednotlivé postavy cítí, co mohou prožívat atd. Tím se seznámí s obrázky i tématem a budou se tak lépe soustředit na text písně.

Obr. 5 Obrázky k úvodní motivaci písně *Včelka*



Zdroj: vlastní

POHYBOVÉ ZTVÁRNĚNÍ PÍSNĚ (7 minut)

Učitel se ptá žáků – rozhovor.

„Viděli jste už všichni venku v přírodě motýla i včelu?“

„Je nějaký rozdíl v jejich chování? A co jejich létání, myslíte, že létají stejným způsobem?“

Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny – motýli a včely.

Motýli létají pomalu, přesedají si z květiny na květinu, odpočívají. Včelky rychle kmitají křídly, přelétají z jedné květiny na druhou, sbírají rychle med a pokračují dál. Každá skupina si nanečisto vyzkouší ztvárnění svého živočicha. Následně učitel opět hraje a zpívá píseň. Žáci se pohybují po „třídni louce“ a předvádí motýla či včelu.

NÁCVIK PÍSNĚ (30 minut)

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ (10 minut)

U této písně zvolíme osvojení nápodobou, vzhledem k tomu, že ji už žáci mnohokrát slyšeli v předcházejících aktivitách. Zároveň mají také k dispozici obrázky z úvodní aktivity, které jim mohou sloužit jako opora, aby si text lépe vybavili. Učitel začne zpívat první sloku s doprovodem klavíru. Žáci, kteří si troufnou, zpívají s ním. Stejným způsobem postupují i u druhé sloky. Nakonec spojí obě sloky dohromady. Jednotlivé sloky se mohou několikrát opakovat, podle potřeby žáků – text si osvojí všichni žáci.

Obr. 6 Notový zápis písně *Včelka*

Včelka

Na za - hrád - ce pod jab - lo - ní mo - tý - lek tam včel - ku ho - ní.
Vče - lič - ka se na něj zlo - bí, že ji kři - děl - ka už bo - lí.

5
Hned, hned, hned, dej mi, včel - ko, med! Hned, hned, hned, dej mi, včel - ko, med!
Hned, hned, hned, pryč, mo - tyl - ku, leť! Hned, hned, hned, pryč, mo - tyl - ku, leť!

Zdroj: Janovská, 1986, str. 60

RYTMICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ (10 minut)

Učitel žáky opět rozdělí na skupinu motýlů a skupinu včel jako v předcházející aktivitě. Ptá se žáků na chování motýlka v písni. Lze očekávat, že žáci budou zmiňovat, že se nechová k včelce hezky, nepoprosil o med apod. Podle situace se lze s žáky bavit o nápravě tohoto chování. Žáci vyberou z textu písně, jakými slovy se motýl dožaduje medu. S učitelem tento výběr následně zredukují na frázi „*Dej mi med!*“, která následně poslouží k jednomu z rytmických doprovodů – pro skupinu motýlů. Učitel tedy deklamuje požadovaný rytmus s vybranou frází. Skupina motýlů po něm opakuje. Skupina včel s učitelem zpívá první sloku písně, skupina motýlů doprovází hrou na dřívka. Podle potřeby může učitel sloku několikrát opakovat.

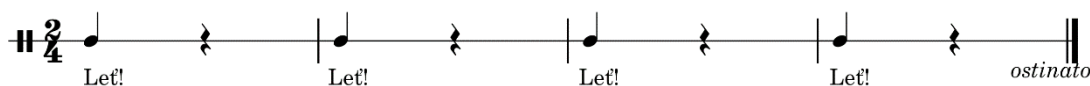
Obr.7 Rytmičká doprovod 1 písně *Včelka*



Zdroj: vlastní

Podobným způsobem pracuje učitel s druhou skupinou žáků. Nejprve je vybídne, aby komentovali, jakým způsobem včelka reaguje na motýlkovo chování a co mu odpovídá. Vybranou odpověď společně zredukují pouze na zvolání „*Leť!*“, které bude podstatou druhého rytmického doprovodu. Učitel opět deklamuje rytmus s vybraným slovem a žáci opakuje. Skupina motýlů zpívá s učitelem druhou sloku písně a skupina včel doprovází na drhla. Sloku je možné opět několikrát opakovat. To poslouží i k prostřídání nástrojů mezi jednotlivými žáky, pokud jich nebude dostatek.

Obr. 8 Rytmičká doprovod 2 písně *Včelka*



Zdroj: vlastní

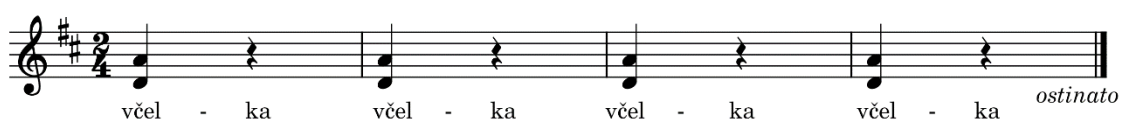
Závěrem spojí žáci s učitelem obě sloky i s osvojenými rytmy dohromady.

MELODICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ (10 minut)

Žáci sedí s učitelem v kruhu na koberci.

Melodický doprovod bude zajištěn hrou na melodické zvonky, z kterých učitel vybere pouze tóny D a A. Nejprve žákům ukáže způsob, jakým se na zvonky hraje a následně nechá oba zvonky kolovat po kruhu, aby si hru mohli vyzkoušet všichni žáci. Opět zvolíme tematické slovo z písně, např. včelka. Učitel vysvětlí, že na zvonky se hraje pouze na první slabiku slova. Oba zvonky hrají vždy současně. Učitel následně deklamuje hru na zvonky spolu s vybraným slovem. Vysvětlí, že každý z žáků zahraje deklamovaný rytmus dvakrát (tedy dva takty, dvakrát přednese slovo „včelka“) a pošle zvoneček svému sousedovi v kruhu. Poté předá jeden zvonek žákovi po pravé ruce a druhý žákovi po levé ruce. Žáci budou zvonky dále předávat v učitelem zvoleném směru (putují po kruhu proti sobě).

Obr. 9 Melodický doprovod písně *Včelka*



Zdroj: vlastní

Nácvik se může několikrát opakovat, tzn. několikrát necháme žáky „obejít“ kruh. Následně učitel hraje obě sloky písně na klavír a zpívá. Žáci doprovází učitele hrou na zvonky v kruhu.

Učitel nyní může vydělit dvě skupiny žáků, kteří budou zpracovávat osvojené rytmické doprovody a skupinu, která zajišťuje doprovod na melodické zvonky. Závěrem hodiny tedy spojí žáci s učitelem nacvičené způsoby doprovodu a následně mohou přidat i zpěv. Učitel doprovází žáky hrou na klavír.

5.4 Příprava na hodinu č. 3 – „Udělám si píšťaličku“

Časová dotace: 90 minut (2 spojené vyučovací hodiny)

Téma: Jarní / velikonoční píseň / rytmický doprovod – hra na tělo, hra na vybrané rytmické nástroje / pohybový doprovod

Cíl:

- Žák rytmicky doprovodí říkadlo hrou na vlastní tělo
- Žák zazpívá píseň
- Žák rytmicky doprovodí píseň hrou na vybrané rytmické nástroje
- Žák hraje rytmicky přesně

Pomůcky: odlišné typy fléten (zobcové flétny – sopránová, altová, tenorová, příčná flétna, Panova flétna, irská flétna), píšťalka vyřezaná z proutí, rytmické nástroje, klavír

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE (15 minut)

Učitel s žáky sedí v kruhu, uprostřed něhož jsou vyskládané různé flétny (viz foto).

Obr. 10 Ukázka fléten k úvodní motivaci písně *Udělám si píšťaličku*



Zdroj: vlastní

Učitel se zeptá žáků, zda poznají, o jaké nástroje se jedná. Popřípadě zda znají přesný název alespoň u některé z fléten. Předpokládáme, že několik žáků hraje na sopránovou zobcovou flétnu a poznají tedy minimálně tu. Zbylé druhy fléten představí žákům učitel, včetně zvukové ukázky (k tomu může využít píseň nebo její části, která bude náplní této hodiny – „Udělám si píšťaličku“). Na závěr si žáci prohlédnou i poslechnou píšťalku vyřezanou z vrbového proutku. Ukázku zajišťuje opět učitel. V případě většího množství těchto vyřezávaných píšťalek (vlastní výroba) je může poskytnout žákům.

NÁCVIK ŘÍKADLA/PÍSNĚ (70 minut)

NÁCVIK ŘÍKADLA S RYTMICKÝM DOPROVODEM (15 minut)

Učitel přednese žákům říkadlo o píšťalce a následně zapojí do přednesu i žáky. Za stálého udržování metra deklamuje žákům vždy jednu větu z říkadla a hned poté ji s nimi opakuje. Takto postupuje až do konce.

Text říkadla:

*„Vstávej, vstávej píšťaličko,
spala jsi už dost,
koho potkáš na tom světě,
hrej mu pro radost,“*

Zdroj: Kožíšek, 1967, str. 66

Po textovém zvládnutí říkadla následuje nácvik doprovodu. Učitel se ptá žáků, o čem naše říkadlo vypráví – vyvozené slovo „*píšťalička*“ a zároveň žáci určí, co taková píšťalička dělá – vyvozené slovo „*píská*“.

Učitel rozdělí žáky na dvě skupiny, které na sebe budou v rytmickém doprovodu plynule navazovat. Každá skupina dostane jedno z vybraných slov a k nim přidělený rytmus a způsob doprovodu – tleskání a pleskání. Po individuálním zvládnutí konkrétního rytmu, začneme jednotlivé rytmické figury spojovat a následně se učitel přidá i s přednesem samotného říkadla. Zároveň může žáky podporovat v rytmickém doprovodu. Pokud se budou žáci cítit jistě, mohou s učitelem přednášet i text říkadla. Skupiny se mohou po osvojení svého doprovodu prohodit.

Obr. 11 Rytmický doprovod říkadla *Vstávej, vstávej, píšťaličko*

Zdroj: vlastní

NÁCVIK PÍSNĚ S RYTMICKÝM DOPROVODEM (20 minut)

Následuje nácvik písně „Udělám si píšťaličku“. Píseň je nacvičována imitační metodou. Učitel hraje píseň na klavír. Žákům ji nejprve předzpívá celou. Společně s žáky vybere složitá nebo neobvyklá slova či slovní spojení, která by mohla bránit porozumění textu písně. Následně ji rozdělí na kratší fráze, které vždy předzpívá a následně opakuje s žáky (v této písni 1 řádek = 1 fráze) – 1. fráze „Udělám si píšťaličku z vrbového proutí.“, 2. fráze „Zapískám si na kukačku, na vlaštovku v černém fráčku,“, 3. fráze „aby se už navrátily z předaleké pouti.“

Obr. 12 Notový zápis písně *Udělám si píšťaličku*

Udělám si píšťaličku

Zdroj: Poláček, 2009, str. 25

Po vokálním osvojení písně přichází na řadu rytmický doprovod s využitím předem vybraných rytmických nástrojů – ozvučná dřívka, prstové činely a triangel.

Obr. 13 Rytmický doprovod písně *Udělám si pišťaličku*

The musical score for rhythmic accompaniment is written in 3/4 time. It consists of three staves: Triangel, Prstové činely, and Dřívka. The Triangel part has a steady rhythm of quarter notes. The Prstové činely part has a pattern of quarter notes in the first and third measures, and rests in the second and fourth. The Dřívka part has a pattern of quarter notes in the first and third measures, and rests in the second and fourth. The piece ends with a double bar line and the word 'ostinato' below it.

Zdroj: vlastní

Učitel si vybere jeden nástroj z výše zmiňovaných a předvede žákům rytmus, který daný nástroj zpracovává. Následným úkolem žáků je najít v písni vhodné slovo, které by sloužilo jako podpora pro představený rytmus (stejně jako tomu bylo v případě říkadla). Pokud by s tímto úkolem měli žáci potíže, může učitel nabídnout svá, předem připravená, slova – např. „Písk!“ pro triangel, „kukačka“ pro prstové činely a „pišťalička“ pro ozvučná dřívka. Učitel rozdělí žáky na tři skupiny podle vybraných nástrojů (a jejich dostupnosti/počtu). S žáky projde individuálně každý rytmus. Doprovod je stavěn podobně jako u předešlého říkadla, tzn. jednotlivé skupiny se v doprovodu po taktu střídají a plynule na sebe navazují. Výjimku zde tvoří triangel, který doprovází celou píseň, přičemž vybraní žáci vždy hrají na první dobu taktu. Následně zpívá učitel píseň a žáci ho rytmicky doprovází. Učitel může být opět nápomocný v rytmickém doprovodu, pokud je potřeba. V případě, že není dostatek nástrojů, mohou zbylí žáci zpívat s učitelem text písně. Všechny skupiny by si měli vyzkoušet všechny typy doprovodů. Ve třídě, pro kterou je příprava plánována hraje několik žáků na flétnu. Po předchozí domluvě by bylo možné, aby spolu s učitelem doprovodili učitele a své spolužáky při rytmickém doprovodu.

POHYBOVÝ DOPROVOD K PÍSNĚ (20 minut)

Jelikož je píseň v třídobém taktu, lze zde využít kroků mazurky. Žáci mezi sebou vytvoří dvojice. Můžeme zde ponechat libovolný výběr partnera, losovat nebo popřípadě učitel předem rozmyslí vytvoření párů. Žáci si v utvořených dvojicích stoupnou za sebe. Partner, který stojí vzadu, chytí partnera před sebou za zvednuté ruce. Základní postavení v páru i připravenou choreografii předvede učitel s některým z žáků.

Návrh choreografie:

1. – 2. takt: 2 úkroky pravou nohou vpravo
3. – 4. takt: 2 úkroky levou nohou vlevo
5. takt: žák vpředu se otočí na svého partnera vytvořeným „okýnkem“ z rukou směrem vpravo
6. takt: žák vpředu se otočí na svého partnera vytvořeným „okýnkem“ z rukou směrem vlevo
7. – 8. takt: žák vzadu otáčí svého partnera kolem jeho osy
9. – 10. takt: 2 úkroky pravou nohou vpravo
11. – 12. takt: 2 úkroky levou nohou vlevo

Učitel zpívá píseň a zároveň pohybově doprovází píseň spolu s žáky, dokud si všichni žáci dostatečně neosvojí všechny potřebné kroky. Následně může učitel doprovázet žáky nejen zpěvem, ale případně i hrou na klavír či na některou z fléten. V případě, že učitel hraje na flétnu, mohou ho ve zpěvu zastoupit žáci, kteří zvládnou zkoordinovat jak pohyb, tak i zpěv. Žáci se ve svých rolích také prostrídají, aby si oba partneři ve dvojici vyzkoušeli obě role.

PROPOJENÍ PÍSNĚ A ŘÍKADLA (20 min)

Závěrem by mělo dojít ke spojení všech výše uvedených činností, tedy přednesu říkadla s rytmickou hrou na tělo, zpěvu písně s rytmickým nástrojovým doprovodem a také pohybového doprovodu. Učitel zde rozdělí žáky na dvě skupiny – hudebníky, kteří zajišťují doprovod písně (rytmické nástroje a případně flétny) a tanečníky, kteří píseň doprovází pohybem. Dle potřeby může učitel s každou skupinou zopakovat konkrétní

činnosti a následně celou píseň. Učitel zpívá a hraje na klavír, popřípadě pomáhá konkrétním žákům se zvládnutím činnosti. Skupina tanečníků dostane, kromě pohybového doprovodu, na starost také přednes říkadla s hrou na tělo. Výsledek by měl vypadat tak, že obě skupiny nejprve prezentují píseň, skupina tanečníků navazuje zpracováním říkadla a následuje opět píseň. Po zvládnutí si obě skupiny prohodí své činnosti. Potřebné rytmické doprovody apod. jsou k nalezení v přípravě (viz výše).

5.5 Příprava na hodinu č. 4 – „Kvočna“

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Téma: jarní píseň / rytmický doprovod – hra na předem vybrané rytmické nástroje / melodický doprovod – hra na předem vybrané melodické nástroje

Cíl:

- Žák zazpívá píseň
- Žák doprovodí píseň hrou na rytmické nástroje
- Žák doprovodí píseň hrou na melodické nástroje
- Žák hraje rytmicky správně

Pomůcky: Rozstříhaný obrázek kvočny s textem na druhé straně (pohádka O Kohoutkovi a slepičce), předem vybrané rytmické nástroje, předem vybrané melodické nástroje, klavír

Průběh hodiny:

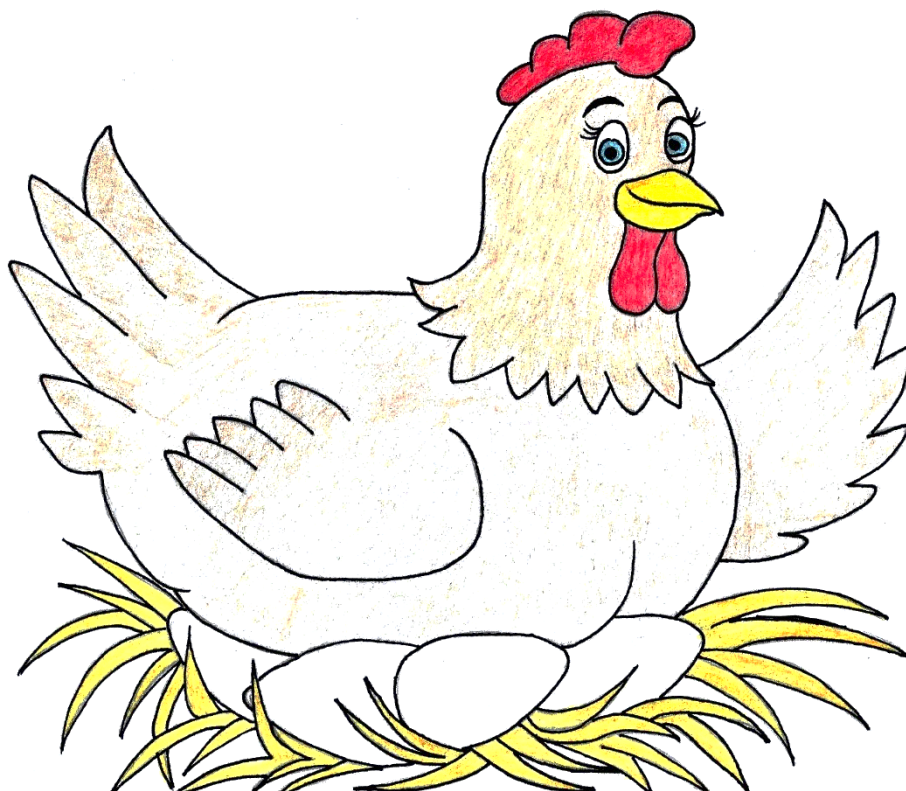
ÚVOD/MOTIVACE (10 minut)

Skládání obrázku s textem na druhé straně a sestavování tajenky – pohádka O kohoutkovi a slepičce

Použitý text:

Kohoutek a slepička žili jako spokojený pár. Hledali jádérka z koříšků a vždy se o ně spolu dělili. Dnes jako první našla jádérko slepička a rozdělila se s kohoutkem. Když byla ale slepička vo kus dál, našel další jádérko i kohoutek. Napadlo ho, že se tentokrát dělit nebude a celé ho spolkl. Jádérko mu ale uvízlo v kroku a začal se dusit. Z posledních sil zavolal slepičku. Vyděšená slepička běžela ke studánce proč vodu, ta ale chtěla za poskytnutou vodu šátek od švadleny. Ta zase střevíčky od ševce, který si slepičce řekl o štetiny z vepře. Vepř poslal slepičku pro mláto od sladovníka na ten zase pro smetanu od krávy. Kravičce se zachtělo čerstvé trávy z louky a louce čerstvé rosy. Slepička nakonec žádala nebe, aby seslalo déšť. Jediné nebe se nad slepičkou a lakomým kohoutkem slitovalo. Slepička získala vodu pro kohoutka a zachránila ho. Kohoutek se velmi styděla a slepičku již nikdy neošidil. (Šedivá, 2020)

Obr. 14 Obrázek kvočny k úvodní motivaci písně *Kvočna*



Zdroj: vlastní

Žáci budou rozděleni do 4 skupin po 6 žácích. Každá skupina dostane rozstříhaný obrázek slepice, který má z rubové strany napsaný text – pohádka o Kohoutkovi a slepičce. Text obsahuje 6 zatoulaných písmen, která do něj nepatří, jsou navíc. Tato písmena budou dohromady tvořit slovo kvočna, které je zároveň názvem písně. Úkolem žáků je tedy sestavit obrázek, přečíst text a vyluštit z něho zmiňovaná písmena, aby vypátrali název písně pro tuto hodinu.

NÁCVIK PÍSNĚ (30 minut)

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ (10 minut)

Učitel hraje na klavír a předzpívá žákům celou první i druhou sloku písně (vzhledem k tomu, že jsou sloky velmi krátké). Následně deklamuje text obou slok žákům za udržování stálého metra (úderý o lavici, luskání apod.). Text rozdělí do několika frází, které využije i při následném vokálním osvojení písně s doprovodem klavíru. Text bude rozfázován následovně: 1. fráze „*Ko, ko, ko, černá slepička, snáší vajíčka.*“, 2. fráze „*Ko, ko, ko, dej nám, slepičko, bílé vajíčko.*“, 3. fráze „*Ko, ko, ko, dát je nemohu, chci mít zakrátko,*“, 4. fráze „*ko, ko, ko, z vejce bílého žluté kuřátko.*“ Po osvojení jednotlivých frází je začne učitel s žáky spojovat dohromady. Jednotlivé pospojované fráze se mohou několikrát opakovat, dle potřeby žáků tak, aby si všichni žáci osvojili obě sloky písně. Následuje předvídání, kdy se učitel ptá žáků, jak asi celý příběh mohl pokračovat. Žáci sdílí své tipy na konec příběhu. Poté jim učitel představí skutečný konec příběhu a naučí se i třetí, závěrečnou sloku. Postupují obdobným způsobem jako u těch předešlých. Fráze v této sloce vypadají takto – 1. fráze „*Pí, pí, pí, žlutý zobáček už se klube ven,*“, 2. fráze „*pí, pí, pí, z peří chomáček přeje dobrý den.*“

Obr. 15 Notový zápis písně *Kvočna*

Kvočna



Ko - ko - ko, čer - ná sle - pič - ka sná - ší va - jíč - ka.
Ko - ko - ko, dát je ne - mo - hu, chci mít za - krát - ko,
Pí - pí - pí, žlu - tý zo - bá - ček už se klu - be - ven,
Ko - ko - ko dej nám, sle - pič - ko, bí - lé va - jíč - ko.
ko - ko - ko, z vej - ce bí - lé - ho žlu - té ku - řát - ko.
pí - pí - pí, z pe - ří cho - má - ček pře - je dob - rý den.

Zdroj: Jaglová, 2022, str. 53

RYTMICKÝ A MELODICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ (20 minut)

Obr. 16 Rytmičký a melodický doprovod písně *Kvočna*

Xylofon

Rámový buben

Dřevěné bloky

ostinato

Zdroj: vlastní

Učitel ponechá žáky rozdělené do skupin, pro které budou připravena dvě melodická stanoviště a 2 rytmičká stanoviště.

Melodická stanoviště se skládají ze hry na xylofony a hry na boomwhackers. Oba nástroje hrají stejnou melodickou linku, tedy tóny D, E, D. Po rozdělení si žáci volně vyzkouší, co daný nástroj umí. Následně učitel připomene správnou techniku hry na určitý nástroj, např. držení paliček při hře na xylofon. Zároveň také vyndá nepotřebné kameny z xylofonů pro ulehčení orientace při hře. Učitel žákům několikrát předvede doprovod, který budou hrát. Žáci mezitím přemýšlí nad vhodným pomocným slovem či slovním spojením, např. „*ko, ko, ko*“ či „*slepička*“. Následně si doprovod několikrát vyzkouší žáci.

Rytmičká stanoviště se skládají ze hry na rámový bubínek a dřevěné bloky. Oby typy nástrojů hrají stejnou rytmičkou linku. Učitel žákům opět předvádí požadovaný rytmus a následně zapojuje i žáky. S pomocnými slovy a slovními spojeními může žákům pomoci učitel, např. „*ko, ko, ko, zobe zrní, zobe zrní*“. Zde je potřeba žákům zdůraznit, jak se rytmičké celky opakují – nejprve 3 čtvrt'ové noty, čtvrt'ová pomlka a poté ve dvou taktech dvě osminové noty, dvě čtvrt'ové noty a čtvrt'ová pomlka.

V další fázi se střídá melodický doprovod, kdy žáci zahrají dva takty na melodické nástroje a plynule na ně navazují žáci s rytmičkými nástroji. Takto lze práci několikrát opakovat. V dalším cvičení mohou začínat rytmičké nástroje a melodické na ně navazovat. Po individuálním osvojení se spojí oba typy doprovodů dohromady.

Na závěr hodiny spojí učitel se žáky zpěv písně a hru na klavír s nacvičenými doprovody. Učitel dbá o rovnoměrné prostřídání ve hře na různé nástroje. Žáci, kteří jsou dostatečně sebejistí, mohou zpívat píseň společně s učitelem.

5.6 Příprava na hodinu č. 5 – „Čmelák“

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Téma: Jarní píseň / melodický doprovod – hra na předem vybrané melodické nástroje / pohybový doprovod

Cíl:

- Žák zazpívá píseň
- Žák doprovodí píseň hrou na melodické nástroje
- Žák hraje rytmicky správně
- Žák pohybově doprovodí píseň

Pomůcky: obrázky hmyzu, nahrávka skladby *Let čmeláka*, předem vybrané melodické nástroje (melodické zvonky, boomwhackers, xylofony), klavír

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE (15 minut)

Obr. 17 Obrázky hmyzu k poslechu skladby *Let čmeláka*



Zdroj: Eisenreich, 2019

Poslech skladby Let čmeláka (Nikolaj Andrejevič Rimskij – Korsakov) (10 minut)

Učitel pustí žákům výše zmíněnou skladbu. Úkolem žáků bude vybrat jednoho zástupce z představeného hmyzu, kterého by skladba mohla charakterizovat. Skladbu si žáci poslechnou celou bez přerušování a následně diskutují s učitelem své tipy a důvody výběru. Učitel může klíčová slova zapisovat na tabuli. Závěrem učitel představí skladbu žákům. Může využít i videa a zopakovat si názvy jednotlivých hudebních nástrojů využitých ve skladbě.

Skladbu pustí učitel žákům ještě jednou. Nyní bude jejich úkolem ztvárnit čmelákův let vlastním způsobem. Žáci se volně pohybují po třídě za doprovodu skladby.

NÁCVIK PÍSNĚ (35 minut)

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ (10 minut)

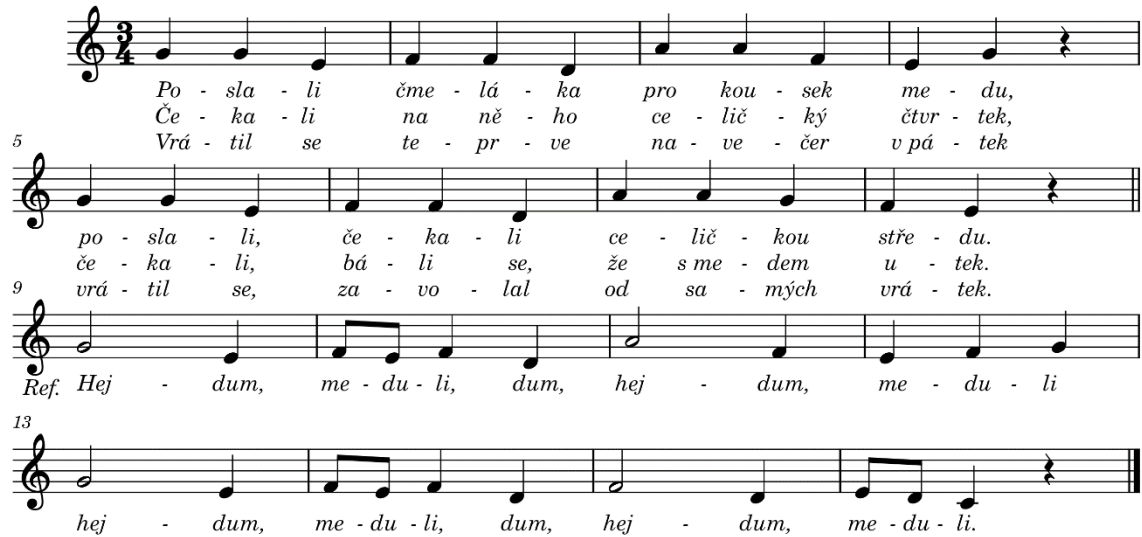
Učitel hraje na klavír a předzpívá žákům celou první sloku písně. Následně deklamuje text první sloky žákům za udržování stálého metra (údery o lavici, luskání apod.). Text rozdělí do několika frází, které využije i při následném vokálním osvojení s doprovodem klavíru. Text je nacvičován po těchto frázích: 1. fráze „*Poslali čmeláka pro kousek medu,*“, 2. fráze „*poslali, čekali celičkou středu.*“, 3. fráze „*Hej dum, meduli, dum,*“, 4. fráze „*hej dum, meduli,*“, 5. fráze „*hej dum, meduli, dum,*“, 6. fráze „*hej dum, meduli.*“

Stejným způsobem pokračuje učitel i s následujícími slokami. Zde je už možné vynechat deklamování textu bez klavírního doprovodu.

Závěrem spojí žáci s učitelem všechny tři sloky dohromady.

Obr. 18 Notový zápis písně *Hej, meduli*

Hej, meduli



Po - sla - li čme - lá - ka pro kou - sek me - du,
Če - ka - li na ně - ho ce - lič - ký čtvr - tek,
Vrá - til se te - pr - ve na - ve - čer v pá - tek.

5

po - sla - li, če - ka - li ce - lič - kou stře - du.
če - ka - li, bá - li se, že s me - dem u - tek.
9 vrá - til se, za - vo - lal od sa - mých vrá - tek.

Ref. Hej - dum, me - du - li, dum, hej - dum, me - du - li

13

hej - dum, me - du - li, dum, hej - dum, me - du - li.

Zdroj: Bařinková, 2019, str. 93

MELODICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ (15 minut)

Učitel připraví pro žáky 3 stanoviště – melodické zvonky, boomwhackers a xylofony.

Obr. 19 Melodický doprovod písně *Hej, meduli*



Xylofon

Boomwhackers

Melodické zvonky

ostinato

ostinato

ostinato

Zdroj: vlastní

Učitel rozdělí žáky podle dostupnosti nástrojů. Žáci, na které se v prvním kole nástroj nedostane, budou zpívat s učitelem. Po tomto rozdělení si mohou žáci vyzkoušet, jaké nástroje obdrželi a co daný nástroj umí. Následně učitel připomene správnou techniku hry u každého nástroje, např. držení paliček při hře na xylofon. Zároveň bude také třeba vyndat nepotřebné kameny z xylofonů, aby se žákům usnadnila orientace při hře. Učitel žákům několikrát předvede doprovod, který budou hrát. Žáci mezitím přemýšlí nad vhodným pomocným slovem, např. „čmeláček“, „meduli“ či slovní spojení „poslali čmeláka“. Tato slova může nabídnout učitel, pokud by se žákům nedařilo. Následně si doprovod několikrát vyzkouší, aby si ho co možná nejvíce osvojili. Stejným způsobem pokračuje učitel s doprovodem pro hráče na boomwhackers. Zde mají žáci k dispozici pouze tóny D, E a G. Žáci sedí v kruhu na koberci a hrají pomocí úderů o zem. Bylo by vhodné nástroje rozdělit tak, aby seděli v pořadí, v kterém budou hrát. Po kruhu tedy bude sedět hráč s tónem E, poté G a opět E. Stejně to bude i v druhém případě, tedy D, poté G a opět D. Doprostřed kruhu může učitel umístit barevně vyznačený doprovod pro boomwhackers (viz níže) pro lepší orientaci. Opět s žáky několikrát doprovod vyzkouší i s vybranými pomocnými slovy. Následně spojí svůj doprovod s hráči na xylofon. Hráči na zvonky mohou postupovat dvěma způsoby. V prvním z nich využijeme pouze tři žáky, kdy každý z nich bude mít jeden zvonek. Hráč s tónem G bude hrát celou dobu a k němu se současně přidává hráč s tónem E či D. Druhou možností je, že učitel určí pouze hráče, který bude mít na starost tón G. Zbylí žáci si stoupnou do dvou zástupů (případně se posadí do kruhu), kdy v čele jednoho stojí hráč s tónem D a v druhém s tónem E. Po odehrání předají zvonek dalšímu žákovi a takto postupují až do konce písně. I zde mohou žáci s učitelem vybrat pomocné slovo, např. med. Důležité je zde žákům připomenout pomlky, které je zapotřebí dodržet. Opět si doprovod vyzkouší tato skupina a následně se spojí všechny tři.

Závěrem spojí nacvičené doprovody s učitelovou hrou na klavír a následně i zpěvem. Žáci, kteří nemají nástroj nebo si troufnou i s hrou na nástroj, zpívají s učitelem.

Učitel dbá o rovnoměrné prostrídání žáků a skupin, aby si každý vyzkoušel odlišné nástroje.

POHYBOVÉ ZTVÁRNĚNÍ PÍSNĚ (10 minut)

Žáci stojí v kruhu, utvoří dvojice a zaklesnou si vzájemně ruce. Učitel s dobrovolníkem předvádí pohybový doprovod nejprve s instrukcemi a následně za zpěvu písně. K prvotním pokusům může využít předem připravenou nahrávku písně. Toto se několikrát opakuje do té doby, než si žáci potřebné kroky osvojí.

Učitel hraje na klavír a zpívá první sloku písně.

Návrh choreografie:

1. takt: vykročení pravou nohou vpřed na první dobu taktu, levá noha se přisouvá na druhou dobu taktu, pravá noha dupne na třetí taktovou dobu
2. takt: krok zpět levou nohou na první dobu taktu, pravá noha se přisouvá na druhou dobu taktu, levá noha dupne na třetí taktovou dobu
3. takt: vykročení pravou nohou vpravo na první dobu taktu, levá noha se přisouvá na druhou dobu taktu, pravá noha dupne na třetí taktovou dobu
4. takt: vykročení levou nohou vlevo na první dobu taktu, pravá noha se přisouvá na druhou dobu taktu, levá noha dupne na třetí taktovou dobu
5. takt: vykročení pravou nohou vpřed na první dobu taktu, levá noha se přisouvá na druhou dobu taktu, pravá noha dupne na třetí taktovou dobu
6. takt: krok zpět levou nohou na první dobu taktu, pravá noha se přisouvá na druhou dobu taktu, levá noha dupne na třetí taktovou dobu
7. takt – 8. takt: jeden z dvojice zatočí svého spolužáka/spolužačku, v druhém taktu se spolu prohodí
9. takt: ve dvojicích si žáci stoupnou naproti sobě, 2x si vzájemně tlesknou na první dvě doby (půlová nota) a poté plesknou o svá stehna na třetí dobu
10. takt: na první dobu žáci lusknou, na druhou dobu si vzájemně plesknou a na dobu třetí opět lusknou
11. takt: 2x si vzájemně tlesknou na první dvě doby (půlová nota) a poté plesknou o svá stehna na třetí dobu

12. takt: první dvě doby znázorní žáci dupnutím (2x) a na třetí dobu dupnou oběma nohama (výskok)

13. takt: 2x si vzájemně tlesknou na první dvě doby (půlová nota) a poté plesknou o svá stehna na třetí dobu

14. takt: na první dobu žáci lusknou, na druhou dobu si vzájemně plesknou a na dobu třetí opět lusknou

15. takt: 2x si vzájemně tlesknou na první dvě doby (půlová nota) a poté plesknou o svá stehna na třetí dobu

16. takt: první dvě doby znázorní žáci dupnutím (2x) a na třetí dobu dupnou oběma nohama (výskok)

6. Ověření modelových vyučovacích hodin v praxi

Výše uvedené modelové návrhy vyučovacích hodin byly ověřovány na Základní škole v Sezimově Ústí II. Základní škola se skládá z 1. stupně (11 tříd) a 2. stupně (10 tříd). Škola disponuje plně vybavenou hudebnou s množstvím rytmických i melodických hudebních nástrojů, několika typy zpěvníků a dvěma klavíry. Přičemž žáci od 3. ročníku mají k dispozici učebnice hudební výchovy od nakladatelství Nová škola. Na základní škole také působí dlouhá léta dětský folklórní soubor Dubínek a pěvecký sbor Sezimáček.

Zpracované písně byly v praxi ověřované ve třech různých třídách – 1. A (17 žáků), 4. A (24 žáků) a 4. B (26 žáků).

6.1 Reflexe hodiny č. 1 – „Žabička“

Škola: ZŠ Sezimovo Ústí

Třída: 1. A

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Počet žáků: 17

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE

V úvodní části hodiny jsme s žáky navázali na učivo probírané v prvouce – tedy jaro a zvířata kolem nás. Posadili jsme se na zem do kruhu na polštáře. Většinou tak třída lépe pracuje, jedná-li se o aktivity, kde je zapotřebí naslouchat druhým. Žáci hovořili o tom, co je na jaře pro zvířata typické, tedy probouzí se ze zimního spánku, přivádí na svět mláďata. Obdobně někteří zmiňovali obecně změny v přírodě. Ptala jsem se žáků, zda letos už v přírodě potkali nějakého živočicha, kterého si přes zimu běžně neprohlédnou. Padaly příklady jako např. had, užovka, komáři, včely a mimo jiné právě i žáby. Dále jsem nechtěla rozhovor příliš rozvádět, protože třída nebyla po předešlé hodině tělesné výchovy příliš soustředěná a někteří žáci drželi špatně pozornost. Aby došlo ke zklidnění, požádala jsem žáky, aby zavřeli oči a zaposlouchali se do zvuků zvířete, které už v životě určitě mnohokrát potkali. Připomněla jsem, že pokud zvíře poznají, nevykřikují, aby poskytli dostatek prostoru i ostatním spolužákům. Nejprve žáci tipovali různé zástupce ptactva, včetně exotických papoušků. Navedla jsem je tedy zpět k české přírodě a v tu chvíli se jeden z žáků nesměle otázel, zda by to nemohla být žába, jelikož podobné zvuky slychává na chalupě. Některé žáky toto tvrzení překvapilo, a tak jsme si pustili kousek nahrávky i s obrazovým doprovodem. Nahrávku jsem hodně zeslabila a prvně přednesla žákům říkadlo, s kterým jsme nadále pracovali.

„Za šera a za rosy,

sedí žáby v rákosí.

Jedna hraje, druhá zpívá,

Třetí do noty se kývá.“

Zdroj: převzato z praxe

Jeden z žáků namítl, že žáby přeci nemohou hrát ani zpívat. Načež mu jedna z dívek odpověděla, že žabímu kvákání se přeci někdy říká „žabí koncert“, takže mohou hrát i zpívat. Na to jsem navázala já, že by bylo pěkné, abychom si také zkusili něco zahrát a nenechávali v tom tak žáby osamocené.

RYTMICKÝ DOPROVOD ŘÍKADLA

Zůstali jsme s žáky sedět na zemi v kroužku. V této třídě se nachází několik žáků s diagnostikovanými poruchami chování. Posadila jsem si tedy tyto dva chlapce vedle sebe, aby nerozptylovali své spolužáky. Začali jsme hrou na ozvěnu, kdy jsem žákům předvedla určitý rytmus s doprovodným slovem a žáci po mě opakovali (viz obrázek č.1). Nejprve jsme pracovali odděleně pouze s tleskáním a pleskáním. Vzhledem k tomu, že žáci jsou na tyto rytmické aktivity zvyklí a nečiní jim problém, rozdělila jsem kruh na dvě poloviny. Jedna polovina opakovala tleskáním a ta druhá dupáním. Na tuto část si polovina kruhu musela stoupnout. Po dokončení jsme se opět všichni posadili, protože máme vyzkoušené, že v sedě udrží více pozornosti.

Zeptala jsem se žáků, zda si někdo pamatuje kousek říkadla, které jsem jim v úvodu přednesla. Velmi mě překvapila jedna žákyně, která říkadlo zvládla přednést celé. Následně se ukázalo, že si ho pamatuje ze školky. Pro následnou práci to bylo velmi přínosné, protože byla jistou oporou pro své spolužáky. Říkadlo jsem rozdělila do 4 frází (viz příprava na hodinu). Nejprve po mě opakovali žáci první frází, poté druhou a následně jsme obě spojili dohromady. Stejně jsme postupovali i se třetí a čtvrtou frází. Při spojení celého říkadla jsem si všimla, že několik žáků nemá stále osvojený text. Proto jsme říkadlo opět rozdělili na dvě a dvě fráze, několikrát zopakovali a spojili opět dohromady, aby si text osvojili všichni žáci. Nyní jsme mohli postupně přidat rytmický doprovod hrou na tělo. Původně byla mým záměrem práce ve dvojicích, ale vzhledem k jejich momentální soustředěnosti jsem ponechala práci samostatnou. Cílem bylo dosáhnout rytmického doprovodu (viz obrázek č. 2) střídáním pleskání o stehna a tleskáním. Žákům jsem předvedla požadovaný rytmus. Někteří se mnou začali spontánně vytleskávat. Zdůraznila jsem, že na jednu dobu hrajeme, ale druhá je tichá, tedy pomlka. Nyní se ke mně přidali již i žáci. Zhruba polovina z nich pochopila zadaný doprovod, ale někteří žáci pouze tleskali či pleskali. Někteří zase rytmizovali každou dobu v taktu. Vynechali jsme tedy text říkadla a několikrát jsme vyzkoušeli doprovod pouze na rytmické slabiky „*tá – nic, tá – nic*“. Při následném pokusu s říkadlem už zvládli rytmus zahrát všichni žáci. Někteří se soustředili

pouze na hru, bylo zjevné, že je pro ně těžké udržet požadovaný rytmus. Někteří naopak působili velmi sebejistě a zvládli při hře také přednášet zmiňované říkadlo.

Příště bych říkadlem zaplnila celou hodinu, protože žáci zaujatě pracovali a následujícím přechodem k písni jsem je musela vytrhnout z, pro ně zajímavé, aktivity. S říkadlem bych příště pracovala například za použití více odlišných rytmů, využití elementárních nástrojů a mohli bychom ho s žáky i zmelodizovat. Vnímám, že by se z práce s říkadlem dalo vytěžit mnohem víc.

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ

K představení písně pro tuto vyučovací hodinu jsme se dostali přes mou otázku.

„Děti, mě by stejně zajímalo, o čem si mohou takové žáby zpívat. Chtěli byste to zjistit také?“ Žáci dle předpokladů souhlasili a byli už velmi natěšeni na zpěv, který je celkově zajímá a prokládáme s ním i další předměty, pokud je vhodná příležitost. Žáci se postavili do půlkruhu kolem klavíru. Nejprve jsem žákům zazpívala celou první sloku písně. Následně jsem navázala dotazem, zda zjistili, že nějakému slovu v textu nerozumí. Několik žáků zmiňovalo slovo „*blažená*“. Vysvětlila jsem žákům, že blažený člověk, je šťastný a spokojený. Následně jsem se jich zeptala, proč si myslí, že je blažená naše žabička. Žáci mluvili o tom, že je šťastná, protože svítí slunce, a to zvedá náladu i jim, že může jít na jaře konečně ven po dlouhé zimě a hrát si s kamarády atd. První sloku jsme plánovaně rozdělili do několika frází (viz příprava). Fráze jsme opět dávali postupně dohromady. Zpěv jsem po celou dobu doprovázela hrou na klavír. Když jsme sloku opakovali potřetí, někteří žáci začali zpěv spontánně doprovázet tleskáním, přičemž vytleskávali každou dobu.

Vzhledem k tomu, že nás začínal trochu tlačit čas, rozhodla jsem se zůstat pouze u první sloky, druhou vynechat a přejít k rytmickému doprovodu písně. Zároveň jsem chtěla využít momentálního zájmu žáků, kteří začali píseň samovolně doprovázet.

RYTMICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ

Pro rytmický doprovod jsem potřebovala žáky rozdělit do tří skupin. Vzhledem k tomu, že čtyři žáci chyběli, vyšly nám dvě skupiny po čtyřech žácích a jedna pětičlenná skupina. Nejpočetnější skupina obdržela rumba koule, kterých máme k dispozici velké množství. Zbylým dvěma skupinám byla rozdělena dřívka a tamburíny. Žáci jsou zvyklí, že si mohou

na začátku s nástrojem vyzkoušet libovolnou hru. Vždy jim odpočítám 10 vteřin a poté je ticho a čeká se na rozdělení dalších úkolů. Několik žáků je většinou třeba upozornit, že volná hra již skončila a jinak tomu nebylo ani tentokrát. Představila jsem žákům slova, za jejichž pomoci budeme píseň doprovázet, tedy „žabička“ a „žába“. Několikrát jsem jim požadovaný rytmus i se slovy předvedla a žáci po mě opakovali. Když se zdálo, že mají rytmus dostatečně upevněný, začala jsem hrát na klavír a zpívat první sloku písně. Žáci se ke mně začali automaticky přidávat. V ten moment se nám ale rozpadl rytmický doprovod, protože pro většinu žáků to znamenalo moc vjemů, které je potřeba sledovat současně. Vysvětlili jsme si, že nejprve musíme zvládnout hru na nástroje a zpívat budu tedy jen já. Žáci si začali šeptat vybraná podpurná slova a tímto způsobem jsme již zvládli první sloku zahrát. Následně došlo ke střídání skupin, aby si žáci vyzkoušeli různé druhy nástrojů. Při posledním střídání za mnou přišli tři chlapci, že nechtějí hrát. Zeptala jsem se, jestli mají návrh toho, co budou dělat místo hraní. Nabídli se, že budou se mnou zpívat, a tak jsem souhlasila.

Při třetím střídání nám zazvonilo na konec hodiny. Stihli jsme projít celou prací s písní tak, jak byla naplánována, avšak pouze s první slokou písně.

Doporučení pro příště:

Pro příští využití této přípravy bych doporučila rozdělit práci do dvou hodin. V té první se věnovat čistě práci s říkadlem a hlouběji ho rozpracovat, jak je již zmiňováno výše. V tom případě by zbylo více času i na práci s písní, kde bychom zvládli zpracovat obě sloky.

6.2 Reflexe hodiny č. 2 – „Včelka“

Škola: ZŠ Sezimovo Ústí

Třída: 1. A

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Počet žáků: 17

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE

Před začátkem hodiny jsem přestavěla lavice z klasického rozmístění do hnízd – dvě lavice spojené proti sobě. Potřebovala jsem žáky rozdělit na úvodní část hodiny do třech skupin. Vzhledem k tomu, že při dobrovolném rozdělování skupin ztrácíme s touto třídou mnoho času, rozdělila jsem je předem podle obrázků, které byly rozloženy na lavice (každý prvňák má od začátku roku přidělenou svou „značku“). Snažila jsem se skupiny vytvořit rovnoměrně – rozdělit slabší žáky do všech skupin.

Po začátku hodiny se žáci rozdělili do skupin dle obrázků, jak jsou zvyklí z ostatních předmětů. V hnízdech na ně již čekali připravené obrázky k písni (viz obrázek č. 5). Žáci se o nich začali spontánně bavit. Příště bych obrázky rozdávala skupinám až po zadání úkolu nebo bych je alespoň umístila na lavice rubovou stranou nahoru, aby žáci neztráceli potřebnou pozornost. Takto jsme zbytečně ztráceli čas a musela jsem je vytrhávat z rozprauděné debaty. Představila jsem žákům obrázky s tím, že popisují děj písně, kterou se dnes naučíme. Obrázky se ale pomíchaly a musí být vráceny do správného pořadí. Požádala jsem žáky, aby si obrázky dobře prohlédli a ve skupině připravili krátké shrnutí celé situace. Dvě skupiny poměrně zdařile stručně popsaly děj, který se dle obrázků odehrává. Třetí skupina začala popisovat každý obrázek zvlášť, proto jsem je upozornila, aby pouze shrnuli, co se celkově odehrává. Začala jsem hrát a zpívat obě sloky písně (viz obrázek č. 6). Jedna skupina zvládla seřadit obrázky hned napoprvé, pro další skupiny jsem sloky ještě dvakrát opakovala. Někteří žáci se při třetím opakování začali přidávat se zpěvem.

Následující aktivita pohybového ztvárnění písně byla ze dvou důvodů vynechána. Prvním důvodem byl čas, protože řazením obrázků jsme strávili více času, než bylo předpokládáno a bylo zjevné, že v dané chvíli není pohybová aktivita příliš přínosná. Zároveň jsem se

obávala, že žáci ztratí svou koncentraci a bude problematické je následně uklidnit a připravit na soustředěnou část při vokálním osvojování písně. Vzhledem k tomu, že s třídou pravidelně pracuji, vím, že při podobných aktivitách k tomu mají sklony.

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ

Pro tuto píseň bylo v plánu využít osvojení textu nápodobou. Při prvním pokusu se mnou zpívala zhruba polovina žáků, avšak pouze první sloku. U druhé už se většinou v textu ztráceli, což jsem měla předpokládat. Vrátili jsme se tedy pouze k první sloce. Žáky jsem rozestavila kolem seřazených obrázků a text jsme si zkusili společně vybavit podle nich. Zde už pracovala většina třídy. Toto jsme opakovali ještě jednou, přičemž jsem udávala metrum tichými údery o lavici. Následně jsme sloku zazpívali za doprovodu klavíru. S druhou slokou jsme pracovali obdobně. Opět jsme si text předříkali (tentokrát dvakrát) podle obrázků, třetí opakování bylo za udávání metra a následoval zpěv s klavírem. Ve finále jsme spojily obě sloky dohromady za doprovodu klavíru. Někteří žáci při zpěvu stále sledovali obrázky jako oporu.

RYTMICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ

K rytmickému doprovodu bylo potřebné rozdělit žáky do skupin – včelky a motýli. Toto rozdělení mělo být hotové z úvodní aktivity, avšak byla vynechána. Žáky jsem tedy rozdělila pouze pomocí rozpočítávání „první, druhý“, protože jsem nechtěla zbytečně ztrácet čas. Toto by bylo vhodné také důkladněji připravit. Rozhodla jsem se částečně pracovat s oběma skupinami najednou, aby byli do práce zapojeni všichni žáci. Obě skupiny měly za úkol popsat, jak se jejich představitel v písni chová a zkusit si vybavit, jakým způsobem spolu vzájemně hovoří. Žáci přišli s tím, že motýl se nechová k včelce vůbec hezky a neumí ani poprosit. Dokonce zaznělo, že i žáci se k sobě někdy chovají podobným způsobem. Chvíli jsme se zdrželi u debaty nad tím, jak se chovat k druhým, proč je vhodné prosit a děkovat. Následně jsme se zaměřili na chování včely. Některým žákům se nelíbila ani její reakce, i když se k ní motýl nezachoval pěkně. Několik z nich dokonce zmiňovalo, že na jednom z obrázků na motýlka vystrčila žihadlo, a to není správné. Přirovnávali to k tomu, když se chlapci ve třídě perou kvůli hračkám apod. Tuto debatu jsem ukončila, i když bychom v ní zvládli setrvat déle.

Skupině motýlů jsem přidělila větu „*Dej mi med!*“ a skupině včel zvolání „*Leť!*“. Skupině motýlů jsem následně rozdala dřívka, několikrát jsme hrou na ozvěnu procvičili rytmus,

kterým budou doprovázet první sloku písně. Žáci si při hře šeptali přidělenou větu. Skupina včel se postavila ke klavíru a společně se mnou zazpívali první sloku písně. Následně jsem s žáky rytmus několikrát zopakovala, protože někteří se v průběhu ztráceli. Postup jsme ještě dvakrát opakovali. Posléze se skupiny vyměnily a opakoval se stejný postup. U skupiny včel bylo potřebné zdůraznit pomlku na druhou dobu taktu. Připomněli jsme si to pomocí rytmických slabik „*tá – nic*“. Žáci si poté šeptali „*Let! – nic*“. Vzhledem k tomu, že tato skupina doprovázela hrou na drhla, se kterými jsme ještě moc nepracovali, připomněla jsem správné držení nástroje a žáci měli chvíli na vyzkoušení. Závěrem jsme spojili oba procvičené doprovody dohromady a připojili i zpěv písně. Vždy zpívala skupina, která nehrála na nástroj.

MELODICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ

Po nácviku rytmického doprovodu nám zbývalo už pouze 5 minut do zvonění. Navrhla jsem tedy žákům, že můžeme pokračovat přes přestávku (následovala velká, 20minutová přestávka). Většina se zaujetím souhlasila, když jsem jim přislíbila hru na melodické zvonky, které mají velmi v oblibě. Nechala jsem žáky připravit polštáře a utvořit kruh na zemi.

Připravila jsem dva melodické zvonky – s tónem D a A. Vzhledem k tomu, že třída je se zvonky zvyklá pracovat, nenechávala jsem je zkušebně kolovat po kruhu. Rovnou jsem žákům deklamovala způsob doprovodu za užití slova „*včel – ka*“ (viz obrázek č. 9). Předala jsem zvonečky žákům a vysvětlila způsob předávání. Opakovala jsem požadované slovo, přičemž se žáci snažili zvonit správně do rytmu. Problém nastal, když se nám v polovině kruhu sešly dva zvonky u jednoho žáka, který si ale poradil s celou situací a ve správném rytmu předal zvonek dál. V dalším kole jsme na to již byli připraveni. Po dvou opakováních již byli žáci poměrně sebejistí. Odešla jsem proto ke klavíru a ve vhodný okamžik začala hrát píseň. Nezpívala jsem, pouze jsem s žáky opakovala slovo „*včel – ka*“. Další opakování již zvládli žáci samostatně i za mého doprovodu. Zde jsme hodinu museli ukončit.

Doporučení pro příště:

Při příštím využití této přípravy bych doporučovala vyměnit úvodní aktivity. Nejprve zařadit pohybové ztvárnění písně a teprve poté řazení obrázků. Při pohybové aktivitě by se žáci lépe seznámili s písní a bylo by pro ně jednodušší následně řadit obrázky. Zároveň by

se „vybouřili“ hned po přestávce na začátku hodiny a obrázky by pak posloužily jako vhodná aktivita před vokálním nácvikem písně.

Bylo by vhodné lépe promyslet vokální osvojení písně. Například rovnou pracovat s oběma slokami zvlášť, protože bylo zjevné, že jsou na žáky kladené příliš velké nároky.

Při rozdělování do skupin by šlo využít dvou obrázků – včely a motýla. Tyto obrázky by měli žáci připravené na lavicích před začátkem hodiny spolu s dalšími věcmi. Případně by si je mohli i vylosovat nebo by pod těmito dvěma obrázky mohl být jmenný seznam žáků, kam kdo patří.

K důkladnějšímu promyšlení bych doporučila i minutáž celé hodiny, případně rozdělit hodinu do dvou. V první hodině projít úvodní aktivity s vokálním osvojením písně a v té druhé se věnovat doprovodům, které by tím pádem nemusely být uspěchané. Zároveň by šlo přemýšlet nad propojením rytmického a melodického doprovodu.

6.3 Reflexe hodiny č. 3 – „Udělám si píšťaličku“

Škola: ZŠ Sezimovo Ústí

Třída: 1. A

Časová dotace: 90 minut (2 spojené vyučovací hodiny)

Počet žáků: 17

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE

Žáci se posadili na zem do kruhu, uprostřed něhož byly vyskládané různé typy fléten (viz obrázek č. 10). Dříve než jsem stihla výuku uvést, prohlásila jedna dívka: „*Paní učitelko, kde jste vzala tolik fléten?*“ Nemusela jsem tedy vznést otázku týkající se předložených hudebních nástrojů. Další žáci se začali přidávat s tím, že na zobcovou sopránovou flétu hrají. Požádala jsem je, aby ji ukázali. Jeden z žáků rozpoznal i zobcovou altovou a tenorovou flétu, protože na ně hraje paní učitelka v ZUŠ. Nakonec si vybavili i příčnou flétu, která jim byla představena na školní akci s táborským orchestrem. Zbývala tedy flétna irská a Panova. U všech fléten jsem po jejich rozpoznání či pojmenování předvedla žákům jejich zvuk. Vždy jsem k tomu využila několik taktů z písně, která následně byla náplní této hodiny. Vrbových píšťalek se nám sešlo několik, a tak měli žáci možnost, vyzkoušet si jejich zvuk samostatně. Někteří si všimli, že je zde velký rozdíl, protože tato píšťalka neumí měnit zvuk jako ostatní flétny. Respektive nejdou na ni hrát odlišné tóny. Plynule jsme od fléten přešli k říkadlu. Vyprávěla jsem žákům, jak se tyto píšťalky vyrábí a u toho se říkají či zpívají různá říkadla a písně, třeba jako právě to naše.

NÁCVIK ŘÍKADLA S RYTMICKÝM DOPROVODEM

Nejprve jsem žákům přednesla říkadlo celé.

„Vstávej, vstávej píšťaličko,

spala jsi už dost,

koho potkáš na tom světě,

hrej mu pro radost,“

Zdroj: Kožíšek, 1967, str. 66

Následně jsme říkadlo rozebrali po jednotlivých řádcích, které jsem vždy žákům předříkala za udržování metra. Žáci po mě opakovali. Následně jsme jednotlivé části pospojovali dohromady.

Zeptala jsem se žáků znovu, o jakém nástroji hovoří naše říkadlo a co ten nástroj dělá. Mimo jiné zaznělo o flétně, o píšťale, fouká, hraje, píská. Upravila jsem vybrané slovo na „*píšťalička*“ a dále jsem vybrala slovo „*píská*“. Rozdělila jsem žáky na dvě skupiny, přičemž každá dostala jedno slovo s konkrétním doprovodem, který jsme nejprve procvičovali hrou na ozvěnu (viz obrázek č. 11). Po osvojení na sebe začaly skupiny plynule navazovat. Když se mi zdálo, že jsou žáci sebejistí, začala jsem přednášet říkadlo, což některé žáky zmátlo a přestali si opakovat své pomocné slovo. Opět jsem jim tedy pomohla vrátit se do rytmu a začala znovu s říkadlem. Tentokrát jsem ale zpočátku vytleskávala rytmus s žáky. Někteří se ke mně začali přidávat i s přednesem říkadla.

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ

Žákům jsem zahrála na klavír a zazpívala první sloku písně. Ještě předtím jsem je upozornila, že zde možná budou slova, která nebudou znát a jejich úkolem je tato slova v písni najít. Celkem žáci našli tři slova – proutí, fráčku a poutí. Všechna slova jsme si společně vysvětlili. Líbilo se mi vysvětlení fráčku od jednoho žáka. Popsal tento kus oblečení jako to, co nosí Spejbl v pohádkách o Hurvínkovi. Následovala deklamace textu, metrum bylo udržováno klepáním nohou. Text jsme rozdělili na několik frází, které po mě žáci několikrát opakovali a následně jsme je spojili dohromady. Vyzkoušeli jsme i variantu, kdy jednu frázi zpívala pouze děvčata, další chlapci a závěrečnou fázi všichni společně.

RYTMICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ

Pro žáky jsem měla připravená tři stanoviště s rytmickými nástroji. Na stanovištích byli podle obrázků rozděleni i jednotliví žáci. Se skupinou hráčů na prstové činely a dřívka jsem prošla zvolené doprovody a přidělila jim pomocná slova – „*kukačka*“ pro prstové činely a „*píšťalička*“ pro dřívka. Po individuálním zvládnutí jsme doprovod začali střídat, plynule na sebe vázat. Žákům dané cvičení nedělalo žádné potíže, přešla jsem tedy ke skupině trianglů, které měli podkreslovat další doprovody. Několikrát jsem žákům předvedla, co se od nich žádá a zdůraznila pomlky, které musí dodržovat. Samostatně se doprovod jevil jako jednoduchý a ze strany žáků bezproblémový. To se ovšem změnilo

v momentě, kdy jsme začali všechny doprovody spojovat dohromady. Triangly se ztrácely a žáci po chvíli nebyli schopni nalézt svůj rytmus. Opět jsem s nimi prošla doprovody zvlášť a rozhodli jsme se pro další pokus. Tentokrát se nám práce dařila lépe, ale na žácích bylo znatelné, že si práci neužívají a křečovitě se soustředí na úder do svého nástroje ve správném okamžiku. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vyřadit skupinu trianglů. Tito žáci se přesunuli ke klavíru a zpívali se mnou text písně. Tentokrát se nám již podařilo doprovod udržet i s hrou na klavír a zpěvem. Jedna z žákyň navrhla, že bychom mohli píseň zahrát na flétnu. Půjčila jsem jí sopránovou flétnu a já jsem si vzala flétnu příčnou. Dvě skupiny doprovázely na rytmické nástroje, jedna skupina zpívala a my doprovázely ostatní hrou na flétny. Zde už bylo znatelné, že si žáci práci užívají. Takto jsme píseň zopakovali třikrát, aby si všechny skupiny mohly vyzkoušet různé činnosti.

POHYBOVÝ DOPROVOD K PÍSNĚ

K mému nemalému překvapení jsem při představení pohybového doprovodu zjistila, že žáci se učili kroky mazurky již ve školce jako doprovod písně Měla babka čtyři jabka. Kroky bylo nutné některým žákům připomenout, ale základ měli osvojený. Při prvním pokusu o celistvý doprovod mnoho žáků zmátla změna doprovodné písně. Někteří dokonce tvrdili, že na tuhle písničku se naše choreografie tančit nedá. Upustila jsem tedy od doprovodu na klavír a vzala si jednoho z žáků jako předvádějícího tanečníka. Jednou jsme žákům předvedli choreografii za doprovodu mého zpěvu. Následně se přidali i ostatní dvojice. Zde už jsem píseň hrála na klavír a při dalších opakováních jsem využila různé typy fléten. Překvapilo mě, že žáci udrželi pozornost. Dokonce i tací, u kterých je dlouhodobější soustředěná práce většinou problém. Někteří žáci se k mému flétnovému doprovodu přidávali i se zpěvem, což mě mile potěšilo.

PROPOJENÍ PÍSNĚ A ŘÍKADLA

Vzhledem k tomu, že jsme si mezi některými aktivitami dávali krátké přestávky, aby žáci udrželi pozornost, zjistila jsem, že nemáme dostatek času na celkové dokončení naplánované práce. Rozhodla jsem se tedy, že vyzkoušíme pouze první část z plánovaného závěru. Tedy rozdělení na hudebníky a tanečníky. Žáky jsem rozdělila pomocí losovátek. Hudebníci si rozdělili mezi sebe prstové činely a dřívka a v rychlosti jsme si připomněli jejich doprovody. Jedna z žákyň se nabídla, že může opět hrát na flétnu. Já jsem její nabídky využila a zkusila jsem do rytmického doprovodu zapojit triangel, který jsme museli

vynechat. Vzhledem k tomu, že skupina tanečníků zvládla píseň při tanci i zpívat, mohla jsem se plně věnovat podpoře žáků, kteří zajišťovali rytmický doprovod. Myslím si, že jsme celou práci obstojně zvládli. I když se zpočátku zdáli žáci nejistí, popasovali se se všemi úkoly statečně. Závěrečné ztvárnění jsme několikrát zopakovali, mimo jiné proto, aby se mohli skupiny vystřídat.

Doporučení pro příště:

Příště bych lépe zvážila rozložení rytmických doprovodů. Zpětně jsem si uvědomila, že jsem žáky přecenila, což se mi potvrdilo odstraněním jednoho z doprovodů. Najednou se změnil charakter celé práce a bylo znát, že žáci opět nachází motivaci k práci po předchozím neúspěchu.

Přemýšlela bych o rozdělení práce do dvou hodin, které na sebe nebudou navazovat. Ke konci druhé hodiny už bylo znát, že žáci nejsou tolik soustředění a někteří působili unaveně.

6.4 Reflexe hodiny č. 4 – „Kvočna“

Škola: ZŠ Sezimovo Ústí

Třída: 4. B

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Počet žáků: 26

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE

S touto třídou jsem neměla mnoho zkušeností a konkrétně s hudební výchovou to bylo naše první setkání, proto jsem neměla od první hodiny příliš velká očekávání.

Žáci se rozdělili do čtyř skupin po pěti žácích (šest žáků chybělo kvůli atletické olympiádě). Utvoření skupin jsem tentokrát ponechala na jejich preferencích. Každá ze skupin dostala rozstříhaný obrázek s textem a fólii, na kterou obrázek skládali, aby se snadno mohli podívat na obě strany (text i obrázek). Cílem bylo rozstříhané kusy poskládat a z vytvořeného textu vybrat šest „šotků“, tedy písmen, která do textu nepatří, jsou tam navíc. Žáky úkol poměrně zaujal, soudě podle jejich pracovního nasazení a spolupráce ve skupinách. Ze čtyř skupin příliš nepracovala pouze jedna, kde se část členů pouze „vezla“. Nechtěla jsem narušovat práci ostatních skupin, proto jsem tyto členy pouze slovně upozornila, aby se začali podílet na chodu své skupiny. Jedna ze skupin byla výrazně rychlejší a vyluštěné slovo vykřikla. Tím sebrali motivaci ostatním skupinám k dokončení úkolu.

Já jsem jim tedy pouze výsledek potvrdila a sdělila jsem jim, že vyluštěné slovo je zároveň názvem naší dnešní písničky. Nicméně text mohou žáci ještě využít při projektovém dni, kdy 4. a 5. třídy zpracovávají krátké pohádky formou textů s obrázky a následně je předávají prvňákům při čtenářské slavnosti.

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ

Žáky jsem rozmístila do půlkruhu kolem klavíru, zahrála a zazpívala jsem obě sloky písně. Následně jsem začala vytleskávat požadované metrum a deklamovat text písně po předem určených frázích. Tímto způsobem jsme prošli obě sloky písně. Následně jsem začala hrát a zpívat jednotlivé fráze, přičemž žáci po mě opakovali. Na konci první sloky bylo

potřebné udělat menší pauzu, protože několik chlapců v zadní řadě záměrně nezpívalo a jejich doprovodné chování rušilo ostatní. Pokračovali jsme s druhou slokou a poté jsme obě spojili dohromady. Následovalo předvídání před třetí slokou. Žáci tipovali, jak náš příběh o kvočně dopadne. Někteří, zejména chlapecká část kolektivu, předvídala tragický konec např. vajíčko slepici ukradnou a udělají si z něho snídani, vajíčko slepice rozklová, vajíčko se rozbije a kuře uhynie apod. Dívčí část kolektivu byla podstatně blíže skutečnému rozuzlení příběhu, který jsem jim následně opět zahrála a předzpívala. Nebylo divu, že mužská část třídy byla poněkud zklamaná a konec se jim zdál být nudný. Tuto sloku jsem již nedeklamovala za vytleskávání metra, ale rovnou ji po mě žáci opakovali zpěvem. Závěrem jsme spojili všechny tři sloky dohromady. Několik žáků začalo spontánně doprovázet zpěv dupáním v prvním a čtvrtém taktu písně (viz obrázek č. 15). Žákům jsem nijak nebránila, do písně se takovýto doprovod poměrně dobře hodil a byla jsem ráda, že si našli způsob, jakým se do tvorby aktivně zapojit.

RYTMICKÝ A MELODICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ

V jedné části třídy jsem připravila před začátkem hodiny 2 melodická stanoviště, skládající se z boomwhackers a xylofonů. V druhé části třídy 2 rytmická stanoviště z rámových bubínků a dřevěných bloků. Žáci se rozdělili na stanoviště podle skupin, ve kterých pracovali v úvodu hodiny. V hudebně jsou čtyři xylofony a dvě sady boomwhackers, na obě skupiny tím pádem zbyl nástroj a nemusely čekat na střídání. Hra na oba nástroje byla pro žáky nová, předtím se s nimi osobně nesetkali. Přizvala jsem tedy i zbylé skupiny, aby se šly podívat. Ukázala jsem žákům správné držení paliček, vyndala nepotřebné kameny z xylofonů, předvedla hru na boomwhackers. Nechala jsem žáky, aby si vyzkoušeli, co daný nástroj umí. Vysvětlila jsem žákům, že jejich doprovod se skládá ze střídání tónů D, E, D. Zdůraznila jsem, že po těchto třech tónech následuje pomlka. Předvedla jsem požadovaný doprovod na xylofon za přednesu slova „*sle – pi – ce*“ a vysvětlila, že předříkávané slovo jim pomůže, aby udrželi rytmus. Nejprve si doprovod vyzkoušeli hráči na xylofon, následně skupina boomwhackers, a nakonec doprovod spojili. Jeden z chlapců měl obtíže v dodržování pomlky na čtvrtou dobu, a tak posléze začal zvedat paličky od xylofonu k ramenům, aby si pomlku připomněl a nepřeskočil ji. Vzhledem k tomu, že jinak hrál rytmicky přesně, nebránila jsem mu. Postupně tento způsob odkoukali i ostatní z jeho skupiny. Druhá skupina zase nahradila pomlku hromadným zašeptáním „*pšt*“. Zároveň se tato skupina sesedla do kroužku, ve kterém se

střídali hráči s tónem D a E. Přišlo mi to jako dobrý nápad a určitě bych ho doporučila pro další využití.

Obávala jsem se, aby zbylé dvě skupiny nerušily naši práci, ale ukázalo se, že je melodické nástroje také oslovily a se zaujetím sledovaly naši práci. I zde jsem žákům připomněla způsob hry na bubínek i dřevěné bloky, protože se s nimi údajně dlouho nesetkali. Nechala jsem jim prostor na vyzkoušení. Poté jsem jim představila požadovaný rytmus s doprovodným slovním spojením, respektive větou – „*Ko, ko, ko, zobe zrní, zobe zrní.*“. Nejprve vypadali žáci trochu zmateně, ale po několika opakováních si začali doprovod spontánně zkoušet společně se mnou. Nechala jsem je, ať si doprovod několikrát vyzkouší podle potřeby. Když už většina vypadala sebejistě, rozhodla jsem se zkusit propojit oba typy doprovodů. Nejprve formou střídání. Melodické nástroje zahrály tři takty a plynule navázaly nástroje rytmické. Překvapilo mě, že žákům toto cvičení nedělalo žádné problémy a svůj doprovod bez problémů zvládli.

Doporučení pro příště:

Na skryté slovo v úvodní aktivitě bych doporučila připravit místo pro zapsání, aby se neopakovala situace z této hodiny. Žáci by tak mohli slovo donést napsané učiteli a všechny skupiny by mohly pracovat bez předčasného odhalení tohoto slova.

Líbila se mi práce skupiny, která hrála na boomwhackers a pro lepší komunikaci a hru utvořili na zemi kruh. Tento způsob rozhodně mohu doporučit. Žáci tak na sebe krásně viděli a měli přehled o tom, jak kdo hraje a zda všichni plní práci podle zadání. Zároveň to také usnadnilo jejich komunikaci.

6.5 Reflexe hodiny č. 5 – „Čmelák“

Škola: ZŠ Sezimovo Ústí

Třída: 4. A

Časová dotace: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Počet žáků: 24

Průběh hodiny:

ÚVOD/MOTIVACE

Před hodinou jsem žákům připravila obrázky hmyzu do třech skupin po osmi žácích. Zároveň jsem předem rozdělila žáky pomocí losovátek, protože v této třídě nemám dobré zkušenosti se samostatným tvořením skupin.

Nejprve jsem žáky nechala, aby se o obrázcích libovolně, samostatně pobavili. Následně jsem jim sdělila, že jeden zástupce z představeného hmyzu je vyobrazen v následující skladbě a jejich úkolem je poznat, který z nich to je. Pustila jsem nahrávku skladby Let čmeláka. Bylo zajímavé v průběhu sledovat, jak žáci přesouvají obrázky podle momentálního výběru a diskutují nad svou prací. Ve všech třech skupinách zůstaly zhruba v polovině skladby jen dvě možnosti – čmelák a chrobák lesní. Ve dvou z nich nakonec zvítězil čmelák a v jedné skupině chrobák. Na závěrečnou diskuzi jsem si vzala žáky na zem do kruhu. Nejprve mě zajímalo, proč vyřadili slunéčko sedmítečné s otakárkem fenyklovým. Žáci odpovídali, že na tyto živočichy jim přišla skladba příliš hlučná, tvrdá, dokonce zbrklá a zmatená. Zároveň mluvili o nástrojích, protože by si pro takové živočichy představovali jemnější a tišší nástroje. Zajímalo mě jaké. Žáci uváděli např. příčné flétny, harfu a klavír. Následně žáci, kteří vybrali chrobáka, komentovali svůj výběr s tím, že jim hudba přišla pro čmeláka příliš těžkopádná. Naopak zbylé skupiny odporovaly s tím, že skladba připomínala právě čmelákovu bzúčení a představovali si ho, jak létá z květiny na květinu. Chrobák jim přišel na podobný styl hudby nemotorný. Po této diskuzi jsem žákům prozradila skutečný název skladby a její část jsme si pustili znovu i s obrazovým doprovodem. Zároveň jsem žákům oznámila, že o čmelákově bude i naše dnešní píseň.

Překvapilo mě, jak žáci zvládli nad svými výběry diskutovat, vzájemně se nepřekřikovali a naslouchali si.

Pohybové ztvárnění jsem záměrně vynechala. Jednak mi přišlo, že by v dané chvíli spíše narušilo hodinu, byla jsem radši, že žáci v klidu shlédli a poslechli si ukázkovou skladbu. Zároveň podobné aktivity přijdou, zejména chlapcům, poslední dobou trapné, a tak jsem je nechtěla odradit od další práce.

VOKÁLNÍ OSVOJENÍ PÍSNĚ

Vzhledem k tomu, že s touto třídou pravidelně pracuji, neočekávala jsem velké problémy s osvojením textu a melodie. V čemž mě následná práce utvrdila.

Žákům jsem přečetla a přezpívala první sloku písně. Následovala deklamace textu bez hraní. Dodržování metra bylo zajištěno luskáním prstů. Text byl rozdělen podle předem připravených frází. Po zvládnutí první sloky jsme přešli k její vokalizaci. Jednotlivé fráze jsem zahrála a zazpívala. Žáci po mně opakovali. Tímto způsobem jsme následně jednotlivé fráze spojovali dohromady až po osvojení celé první sloky. Vzhledem k tomu, že žáci byli písní poměrně zaujatí, rozhodla jsem zpracovat všechny tři sloky. Děvčata během práce vytvořila k refrénu drobný taneček. Jednotlivé sloky jsme několikrát opakovali. Největší problém nastal při třetí z nich, kterou jsme museli vícekrát opakovat, aby si všichni žáci osvojili text. Příště bych zvolila pouze dvě sloky, protože na některé žáky to bylo moc textu naráz.

MELODICKÝ DOPROVOD PÍSNĚ

Melodický doprovod je zajišťován hrou na xylofony, boomwhackers a melodické zvonky, které doprovází píseň odlišným rytmem (viz obrázek č. 19). K dispozici jsme měli čtyři xylofony, ze kterých jsem před hodinou vyndala nepotřebné kameny, abych žákům usnadnila orientaci při hře. Dále jsme využili dvou sad boomwhackers. Vzhledem k tomu, že žáci jsou zvyklí s těmito nástroji pracovat, nemusela jsem připomínat jejich správné užívání. Žáci s boomwhackers utvořili na zemi v sedě kruh. Vedle sebe seděli hráči s tónem E, následně G a v druhé části kruhu s tónem D. Nejprve jsem předvedla požadovaný doprovod hráčům na xylofony, vzhledem k tomu, že jsem pojmenovávala tóny, které hrají, začali se přidávat i hráči na boomwhackers. Paličky jsem předala žákům a doprovod jsme několikrát vyzkoušeli s oběma skupinami. Žáci jsou zvyklí vyhledávat pomocná slova, proto jeden z chlapců začal předříkávat „*čme – lá – ka*“ a ostatní se k němu přidali. Pro jistotu jsme si připomněli, že nejprve hrajeme tóny E, G, E a následně dva takty s tóny D, G, D.

Hráči na zvonky seděli v kruhu, uprostřed něhož seděl jeden žák se zvonkem tónu G. Vybrala jsem dívku, která chodí do ZUŠ a má velmi dobře vybudovaný cit pro rytmus i melodii. Ostatním žákům byla nápovědou, dalo by se říct „záchytným bodem“. Po jedné straně kruhu si žáci posílali zvonek s tónem E a po druhé s tónem D, který putoval po kruhu rychleji, vzhledem k tomu, že odehrál vždy dva takty za sebou. Vždy tedy hrál společně tón G a E a následně dvakrát tón G a D. Pro urychlení práce jsem žákům zvolila pomocné slovo „med“ a zdůraznila jsem pomlku, kterou je třeba dodržovat. Vzhledem k tomu, že žákům sloužila pro předávání zvonku sousedovi, nečinilo jim její dodržování problém. Následně svůj doprovod na střídačku vyzkoušely všechny tři skupiny a zkoušeli jsme tyto dva typy doprovodů spojit. Máme vyzkoušeno, že je lepší, aby odlišné rytmické doprovody sídlily v opačných prostorách třídy. Vzájemně se tak méně ruší a lépe soustředí. Zároveň se ale dokáží vnímat navzájem. Když se mi zdálo, že skupiny jsou poměrně sebejisté, začala jsem zpívat první sloku písně. Při prvním pokusu jsme nezvládli projít sloku celou, ale v dalších pokusech už vypadala práce nadějněji. Vzhledem k nedostatku času jsem se rozhodla ponechat další sloky a propojení s klavírem na další hodinu hudební výchovy.

POHYBOVÉ ZTVÁRNĚNÍ PÍSNĚ

Po této hodině měli žáci dvě hodiny výtvarné výchovy. Domluvila jsem se tedy s kolegyní, že nám část hodiny přenechá. Žáci totiž po zmínce o „tanečku“ (pohybovém doprovodu) chtěli v hodině ještě pokračovat.

Rozhodla jsem se rozdělit pohybovou část do dvou fází. První z nich se zabývá 1. – 9. taktem, kdy žáci tančí samostatně v kruhu. S žáky jsme se postavili do kruhu. Vždy jsem přezpívala a předvedla dva takty z připravené choreografie. Žáci následně opakovali za doprovodu mého zpěvu. Tímto způsobem jsme pokračovali až do konce 8. taktu. Předpokládala jsem, že nebude těžké jednotlivé kroky spojit následně do společného celku, ale některým žákům to dělalo poměrně velké potíže. Promíchala jsem žáky v kruhu, aby ti zdatnější stáli vedle těch pomalejších. Při tomto pokusu se nám dařilo již výrazně lépe. Následně jsem žákům pustila předem připravenou nahrávku písničky. Uvědomila jsem si, že zde se musí snažit dodržovat metrum. Naopak při mém zpěvu jsme zpomalovali a zrychlovali podle aktuální situace. Myslím si, že při prvotních pokusech to nemusí být na škodu, žáci si tak lépe upevní jednotlivé kroky. Na druhou stranu jsem nechtěla, aby se z naší práce vytratil nacvičený rytmický pohyb z předchozích aktivit.

Takty 9–16 se pro nás staly z počátku velkým oříškem. Jedna z žákyň se dobrovolně přihlásila na ukázkové předvedení. Zde se nám pohybový doprovod mění, respektive prolíná, s hrou na tělo ve dvojicích. Po prvním předvedení padaly reakce typu „to se nikdy nenaučím“. Snažila jsem se žáky namotivovat tím, že polovinu doprovodu mají již za sebou. Při společném třetím opakování si uvědomil jeden z žáků, že tato část doprovodu se po 4 taktech opakuje a hned byli žáci motivovanější k práci. Celkem nám zabralo pět opakování, než byli žáci schopni tuto část doprovodu zvládnout. Závěrem jsem žákům zahrála a zazpívala celou první sloku a oni mě doprovázeli osvojenou choreografií. Bylo znatelné, že by zhruba polovina žáků potřebovala více času na úplné ovládnutí pohybového doprovodu a mám v plánu se k této písni vrátit v příští hodině. Chvilí jsem si i myslela, že jsem doprovod zvolila příliš složitý. Nicméně mě žáci mile překvapili, když si píseň i s choreografií zkoušeli o další přestávce na chodbě. Dle toho soudím, že je práce s písní zaujala.

Doporučení pro příště:

Podle konkrétní třídy předem zvážit množství textu, které obsahují všechny sloky a zda ho zvládnou žáci najednou obsáhnout.

Vzhledem k tomu, že tato třída je zvyklá pracovat s výše uvedenými nástroji, dovolila jsem si zrychlit osvojování doprovodů a neřešit vše do detailu. Každopádně, kdybych pracovala s třídou, kterou neznám, doprovody bych probírala s každou skupinou jednotlivě a pravděpodobně je i zjednodušila.

Jednoznačně bych vyhradila více času pro melodický a pohybový doprovod. I když jsme si hodinu o nějaký čas protáhli, bylo znát, že pracujeme uchvátaně a pod tlakem. Přestože to žáci poměrně zdařile zvládli, byla bych ráda, aby měli možnost více se položit do práce a tvořit v klidu. Příště bych rozdělila píseň do dvou hodin. V té první bych se věnovala úvodním aktivitám a vokálnímu osvojení. V hodině následující instrumentálnímu a pohybovému doprovodu.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo poukázat na možnosti aktivního zapojení žáků do vzdělávacího procesu v hodinách hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Tato aktivizace byla zaměřena zejména na praktické využití elementárních nástrojů, ať už rytmických (včetně hry na tělo) či melodických. Tyto nástroje byly využity při tvorbě doprovodů, ať už k říkadlům či vybraným písním, jak je doloženo v uvedených modelových přípravách.

Teoretická část mimo jiné popisuje výše zmiňované nástroje, rozděluje je do několika skupin a uvádí možnosti jejich praktického využití. Zároveň osvětluje specifika hudební práce s žáky mladšího školního věku. Uvádí možnosti, kterými mohou zlepšovat a prohlubovat své hudební schopnosti a dovednosti. V neposlední řadě poskytuje pohled na současné cíle a očekávané výstupy výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.

Praktická část nabízí zpracované modelové přípravy na hodiny. Tyto přípravy se soustředí na využití vybraných písní v hodinách hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Všechny vybrané písně byly zpracované nejen po stránce vokální, ale také instrumentální a některé byly doplněny i o pohybový doprovod. Písně byly vybírány tak, aby dohromady vytvořily celek či soubor, který lze shrnout pod téma JARO a mohly tak být využity pro ucelené období školního roku. Všechny tyto modelové přípravy byly následně ověřené v praxi v první a dvou čtvrtých třídách na ZŠ v Sezimově Ústí. Z tohoto praktického ověření byly zapsané podrobné zprávy o průběhu a reflexe. Díky těmto praktickým hodinám bylo ověřeno aktivní zapojení žáků do výuky a pozorováno prohlubování jejich stávajících hudebních dovedností. Zároveň bylo zajímavé sledovat počínání žáků, kteří jsou na tento styl práce zvyklí a těch, kteří se s takovou formou výuky setkali dost možná poprvé. Mimo jiné je v nich uvedeno doporučení pro další využití, což může případným dalším zájemcům usnadnit práci s předloženými materiály. Kromě výše zmíněného bylo velmi přínosné a potěšující sledovat neobvyklý zájem a motivaci žáků v hudebních aktivitách.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAŘINKOVÁ, Jitka a MÁLKOVÁ, Jitka. *Hudební výchova 2: učebnice pro 2. ročník základní školy: vzdělávací obor: hudební výchova*. Brno: Nová škola – Duha, [2019]. ISBN 978-80-88285-12-0.

DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010. ISBN 978-80-7225-329-6.

DRGÁČOVÁ, Rafaela. Kreativní přístup k hudební výchově. *Aura Musica* [online], 2014. 6, [cit. 2024-05-31]. ISSN 1805-4056. Dostupné z: <https://aura.ujep.cz/contents/aum/2014/02.pdf>

EBEN, Petr, Ilja HURNÍK, Eva KRÖSCHLOVÁ, Wilhelm KELLER, Jan DOSTAL a Vladimír POŠ. *Česká Orffova škola. 1, Začátky*. Praha: Supraphon, 1969.

EISENREICH, Wilhelm a EISENREICHOVÁ, Dorothee. *Rodinný průvodce přírodou*. 3. vydání. Praha: REBO International CZ, 2019. ISBN 978-80-255-0837-4.

JAGLOVÁ, Jindřiška. *Hudební výchova pro 1. ročník: metodický průvodce, zpěvník*. 2. vydání. Brno: Nová škola, [2011]. ISBN 978-80-7289-359-1.

JAGLOVÁ, Jindřiška. *Hudební výchova 4: učebnice pro 4. ročník základní školy*. Šesté vydání. Brno: Nová škola, 2022. ISBN 978-80-7600-309-5.

JANOVSKÁ, Olga. *Malým zpěváčkům: zpěvník pro mateřské školy*. Odborné příručky pro žákyně středních pedagogických škol a pro učitelky mateřských škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

JENČKOVÁ, Eva. Formativní vliv hudebně pohybových paralel v hudebním a osobnostním rozvoji žáků - 1. část. *Hudební výchova* [online], 2017a. 25(2) [cit. 2024-07-26]. ISSN 1210-3683. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2018/02/HV_2017_2.pdf

JENČKOVÁ, Eva. Formativní vliv hudebně pohybových paralel v hudebním a osobnostním rozvoji žáků - 2. část. *Hudební výchova* [online], 2017b. 25(3) [cit. 2024-07-26]. ISSN 1210-3683. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2018/02/HV_2017_3.pdf

- JURKOVIČ, Pavel. *Hudební nástroj ve škole*. Praha: Muzikservis, [1997].
- JURKOVIČ, Pavel. *Instrumentální soubor na základní škole: Notový materiál a metodická příručka pro nepovinný předmět Hra na hudební nástroj v 5.- 8.ročníku základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (váz.).
- JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3.
- KARNETOVÁ, Helena. *Hudební nástroje v souvislostech*. Vydání druhé – aktualizované a rozšířené. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-619-3.
- KELLER, Wilhelm. *Orffovská praxe v hudební výchově*. Praha: Česká společnost pro hudební výchovu, 1969. ISBN (Brož.).
- KELLER, Wilhelm. O improvizování s dětmi. In: POŠ, Vladimír (ed.). *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově: sborník studií*. Praha: Supraphon, 1969. ISBN (Brož.).
- KOŽÍŠEK, Josef. *Ráno*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1967.
- LIŠKOVÁ, Marie. 50leté výročí od prvního vydání "České Orffovy školy." *Hudební výchova*. 27(3), 19-23. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – vydavatelství, 2019.
- LÝSEK, František. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZDŠ [základní devítiletá škola]: Učebnice pro pedagog. fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- ORFF, Carl. Schulwerk – Pohled do minulosti a do budoucnosti. In: POŠ, Vladimír (ed.). *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově: sborník studií*. Praha: Supraphon, 1969. ISBN (Brož.).
- PASTOROVÁ, Markéta. *Hudební výchova: podkladová studie* [PDF], 2019.
- POLÁČEK, Mojmír a PAVONIČOVÁ, Marie. *Zelenej se doubečku*. 7. vydání. Collegium pro arte antiqua, 2009.
- POŠ, Vladimír. *Orffova Hudba pro děti*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [1965]. ISBN (Brož.).
- POŠ, Vladimír (ed.). *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově: sborník studií*. Praha: Supraphon, 1969. ISBN (Brož.).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

RÖSCH, Thomas. Carl Orff – Biography: Orff, Carl, real name Karl Heinrich Maria. Orff Zentrum München: Sttatsinstitut für Forschung und Dokumentation [online]. 2004 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.orff-zentrum.de/orff/biografie/index.html>

SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Comenium musicum, Sv. 12. Praha: Supraphon, 1974. ISBN (brož.).

SEDLÁK, František. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN (váz.).

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I: na prvním stupni základní školy*. Druhé, upravené vydání. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

SALVET, Václav. *Carl Orff – Česká Orffova společnost* [online]. [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>

ŠEDIVÁ, Michaela. O kohoutkovi a slepičce. *Šikulka*. Praha: RF Hobby s.r.o., 2020, č. 4, s. 22.

ŠOBÁŇOVÁ, Barbora. *Hudební výchova na I. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (GAUK č. 156216). Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2016-2017.

VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Comenium musicum, 19. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.

VOBORNÍK, Bohumil a SCHNIERER, Miloš. *Didaktika hudební výchovy na I. stupni základní školy*. Vydání druhé, rozšířené. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1983.