

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hra na tělo v rozvoji rytmických dovedností dětí mladšího školního  
věku

Body percussion in the development of rhythmic skills of children of  
early school age

Ema Podskalská

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7505)  
Studijní obor: B AJ-HV

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Hra na tělo v rozvoji rytmických dovedností dětí mladšího školního věku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Ratenicích dne 9.7. 2024

Tímto děkuji vedoucí práce PhDr. Jiřině Jiříčkové, Ph.D za odborné vedení práce, cenné rady velkou ochotu a vstřícnost při konzultacích. Dále děkuji paní učitelce ze Základní školy TG Masaryka, která s dětmi realizovala praktickou část a všem učitelům, kteří vyplnili dotazník. V neposlední řadě patří velké díky mé rodině a nejbližším za jejich podporu během psaní bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá hrou na tělo v rozvoji rytmických dovedností dětí mladšího školního věku. V teoretické části se práce věnuje charakteristice dětí mladšího školního věku, a to po stránce psychické, fyzické a hudební. Dále se zabývá problematikou rozvoje rytmických dovedností dětí v hodinách hudební výchovy. Vychází z principů Orff-Schulwerku a předkládá náměty rytmických aktivit základních způsobů hry na tělo spolu s doplněním o další možné způsoby, které jsou vhodné pro děti mladšího školního věku.

Praktická část si klade za cíl zjistit, jaký je aktuální stav zapojení hry na tělo v hodinách hudební výchovy. Pro sběr dat je využita metoda dotazníkového šetření učitelů hudební výchovy. Dle výsledků dotazníku budou následně navrženy konkrétní aktivity uplatňující hru na tělo, které budou ověřeny v praxi na základní škole. Poznatky získané realizací vybraných hudebních činností a dotazníkového šetření budou následně vyhodnoceny.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hra na tělo, mladší školní věk, rozvoj rytmických dovedností, Orff-Schulwerk, É. Jaques-Dalcroze

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is concerned with body percussion in the development of rhythmic skills of children of early school age. The theoretical part of the thesis is dedicated to the characteristics of children of early school age in terms of psychological, psychical and musical aspects. It also deals with issues of the development of the rhythmic skills of children in music education classes. It is based on the concept of Orff Schulwerk and presents ideas of the basic ways of body percussion rhythmic activities along with the addition of other possible ways that are suitable for children of early school age.

The aim of the practical part is to determine the current state of body percussion integration in music education classes. A questionnaire survey method is used to collect data from music teachers. Based on the results of the questionnaire, specific body percussion activities will be proposed and tested in practice at elementary school. The findings obtained from the implementation of the selected music activities and the questionnaire survey will be then evaluated.

## **KEYWORDS**

Body percussion, early school age, development of rhythmic skills, Orff Schulwerk, É. Jaques-Dalcroze

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 7  |
| 1 Charakteristika dětí mladšího školního věku a jejich hudební vývoj .....                      | 8  |
| 1.1 Psychický vývoj dětí mladšího školního věku .....   | 9  |
| 1.2 Fyzický vývoj dětí mladšího školního věku .....   | 11 |
| 1.3 Hudební charakteristika dětí mladšího školního věku.....                                    | 12 |
| 1.3.1 Hudební schopnosti .....  | 14 |
| 1.3.2 Hudební dovednosti.....   | 15 |
| 1.4 Hudební rytmus a rytmické cítění .....  | 16 |
| 2 Rozvoj rytmických dovedností .....  | 17 |
| 2.1 Podněty k rozvoji rytmických dovedností z Orff-Schulwerku .....                             | 17 |
| 2.2 Podněty k rozvoji rytmických dovedností É. Jaques-Dalcroze .....                            | 21 |
| 2.3 Podněty k rozvoji rytmických dovedností z českého prostředí .....                           | 23 |
| 3 Hra na tělo .....   | 25 |
| 3.1 Základní způsoby hry na tělo.....   | 25 |
| 3.2 Další možnosti hry na tělo .....  | 26 |
| 3.3 Hra na tělo a aktivní poslech .....   | 29 |
| 3.4 Hra na tělo a rytmizace písniček a říkadel.....   | 32 |
| 3.5 Hra na tělo jako doprovod písně.....  | 33 |
| 3.6 Hra na tělo ve spojení s dalšími hudebně pohybovými prostředky<br>(elementární tanec) ..... | 33 |
| 4 Výzkumná část .....   | 34 |
| 4.1 Cíle a metody výzkumu .....   | 34 |
| 4.2 Hypotézy výzkumného šetření .....   | 34 |
| 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a realizace výzkumu .....                                 | 34 |
| 4.4 Interpretace výsledků.....  | 35 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.5   | Shrnutí výsledků výzkumu a verifikace hypotéz.....  | 42 |
| 4.6   | Pedagogické ověření v praxi: Hra na tělo ve spojení s dalšími hudebně<br>pohybovými prostředky (elementární tanec)..... | 43 |
| 4.6.1 | Reflexe hudebních aktivit.....  | 52 |
|       | Závěr.....  | 55 |
|       | Seznam použitých informačních zdrojů .....  | 57 |
|       | Seznam příloh .....   | 61 |

## Úvod

Tématem bakalářské práce je *Hra na tělo v rozvoji rytmických dovedností dětí mladšího školního věku*. Samotnou inspirací k napsání této práce pro mě byla účast na workshopech v rámci projektu *Hudební mozaika aneb Kreativní interakce jako východisko rozvoje hudební kreativity v komplexu hudebních činností* na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Workshopy mi pomohly lépe proniknout do tvořivé hudební výchovy a získat inspiraci pro mojí vlastní pedagogickou praxi.

Hrát na tělo dokáže každé dítě. Nástrojem pro hru je naše tělo samotné a nabízí nám nemalé možnosti pro rozvoj našeho muzicírování. Hra na tělo může být efektivním prvkem v rozvíjení rytmických dovedností. Jejím základním stavebním kamenem je rytmus, hudebně výrazový prostředek, spojující hudbu a pohyb. Děti si hrou na tělo rozvíjejí nejen rytmické cítění a citlivost pro vnímání metra a pulzace, ale také si zlepšují pohybovou koordinaci. Navíc je to skvělý prostředek pro rozvíjení sociální interakce ve třídě. Využití hry na tělo v hudební výchově může být tedy velmi efektivním prvkem, a proto se nabízí otázka, jakým způsobem učitelé hudební výchovy hru na tělo využívají a jak často.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký je nynější stav zapojení hry na tělo v hudební výchově na 1. stupni základní školy. V teoretické části se práce věnuje charakteristice dětí mladšího školního věku z různých aspektů. Dále se zabývá rozvojem rytmických dovedností a představuje hudebně pedagogické systémy Carla Orffa a Émila Jaques-Dalcrozeho. Specifikuje základní způsoby hry na tělo spolu s dalšími možnými způsoby a uvádí hudební aktivity s hrou na tělo, které lze v hodinách hudební výchovy s dětmi využívat.

Praktická část bakalářské práce prezentuje pedagogický výzkum, ve kterém je zjišťováno formou dotazníkového šetření, jaký je nynější stav zapojení hry na tělo v hodinách hudební výchovy na základní škole. V návaznosti na výsledky z dotazníkového šetření jsou navrženy hudební aktivity s hrou na tělo ve spojení s tanečnými kroky, jakožto nejméně uplatňovaným typem v hodinách hudební výchovy. Tyto hudební aktivity jsou následně ověřeny ve výuce na základní škole s cílem zjistit, zdali hra na tělo pozitivně ovlivňuje rytmické dovednosti dětí. V závěru praktické části je věnován prostor pro reflexi vyučující, která s dětmi hudební aktivity ověřovala a děti, jež zhodnotily hudební aktivity.



## **1 Charakteristika dětí mladšího školního věku a jejich hudební vývoj**

Období mladšího školního věku dítěte začíná jeho nástupem do školy ve věku 6–7 let a určuje dobu celého jeho působení na prvním stupni tedy do věku 11–12 let (Langmajer & Krejčíková, 2006). Někteří autoři dávají přednost jinému dělení. Vágnerová (1999) ve shodě s Matějčkem (1994) člení období školního věku na tři fáze: raný školní věk (6–9 let), střední školní věk (od 9 do 11–12 let) a starší školní věk (12–15 let). Fáze raného školního věku je typická zvykáním si na novou životní etapu a adaptací na školní prostředí. Ve druhé fázi dochází dále k mnoha dalším změnám, které jsou vyvolány jak sociálním, tak biologickým vývojem. Třetí fázi, známou také jako puberta, představuje období druhého stupně základní školy.

Nástup do školy je významnou událostí v životě dítěte i jeho rodičů. Dítě dostává novou sociální roli a stává se školákem. Škola má zásadní vliv na jeho budoucí vývoj a způsob, jak prožije zbytek dětství. Jeho úspěch ve škole ovlivňuje nejen jeho vztah k sobě samému, ale má také dopad na jeho další působení (Vágnerová & Lisá, 2021). Život dítěte se změní v mnoha aspektech. Organizace času školáka začíná být více strukturovaná, jednotlivé aktivity mají pravidelný rytmus a do jeho života přichází první povinnosti (Kuric, 1986).

V souvislosti s nástupem do školy hovoříme tzv. o školní zralosti a školní připravenosti. Dítě je považováno za školsky připravené, pokud se dokáže začlenit do kolektivu, uznávat roli učitele ve vztahu k žákovi a aktivně přijímat nové podněty, jak z oblasti výuky, tak sociálního prostředí (Vágnerová & Lisá, 2021). Helus (2009) definuje školně zralé dítě jako takové, které je schopno delší koncentrace pozornosti, přizpůsobit se režimu vyučování, ovládat své senzomotorické funkce, logicky přemýšlet přiměřeně ke svému věku, schopno ovládat své emoce a vyrovnávat se se zátěžovými situacemi. Pro úspěšné nabytí těchto složek je důležitá zejména zodpovědná příprava v rodinném prostředí a v menší míře také mateřská škola (Vágnerová & Lisá, 2021).

## 1.1 Psychický vývoj dětí mladšího školního věku

Psychická charakteristika dítěte mladšího školního věku je nejvíce podmíněna rozvojem duševních funkcí. Dítě je schopné vykonávat školní povinnosti tedy přijmout úkol, pracovat na něm a úspěšně ho dokončit (Matějček & Pokorná, 1998). Také Kuric (1986) hovoří o tomto období jako o progresivním stádiu v oblasti osobnosti dítěte a rozvoji důležitých kognitivních procesů. Vnímání dítěte přestává být pouhým náhodným aktem, ale začíná mít záměrný cíl. Dítě je schopné věci analyzovat a rozlišovat jejich podstatu. Jejich kvalita poznávání se tak neustále zvyšuje (Šimíčková-Čížková, 2003).

V průběhu školní docházky se u dětí mění způsob myšlení. Zatímco u dítěte předškolního věku převládá svět fantazie a snů, dítě po vstupu do školy začíná být více kritické ve svém vnímání sebe a okolního světa. Přestává být tolik ovlivnitelné jako dítě předškolního věku a stále více se osamostatňuje a buduje si svou vlastní osobnost (Matějček & Pokorná, 1998).

Dle Kurice (1986) je dítě přibližně v prvních dvou letech školní docházky ve fázi konkrétně-pojmového myšlení. Ta se podobá myšlení dítěte předškolního, jelikož je látka zatím značně konkretizována a výklad učiva se zakládá na názorných předmětech a pomůckách. Děti tak látku lépe pochopí a snáze si ji zapamatují. Ve třetím ročníku schopnost myšlení žáků upouští od konkrétního a nastává druhá fáze, která už se mnohem více opírá o logické uvažování. Langmeier a Krejčíková (2006) se ve své knize zabývají teorií Jeana Piageta, ve které se dítě přibližně ve svých sedmi letech ocitá ve fázi konkrétních logických operací, kdy je dítě schopno logicky usuzovat bez předchozí viděné podoby.

S vývojem myšlení se rozvíjí také řeč. Na začátku školní docházky je dítě vybaveno praktickou znalostí gramatické struktury jazyka, avšak jeho slovní zásoba je velice chudá. V průběhu školního období se slovní zásoba obohacuje, zlepšuje se artikulace mluvidel a čtení (Kuric, 1986). Spolu s vývojem řeči dochází k rozvoji paměti, kdy se zlepšuje stabilita krátkodobé a zejména dlouhodobé paměti (Langmeier & Krejčíková, 2006).

Nástupem do školy se dítěti výrazně naruší jeho dosavadní sociální návyky. Dítě je vystaveno novým vjemům a osobnostem, na jejichž základě si formuje své vlastní způsoby chování. Prostředí nové skupiny dětí dává dítěti prostor pro naučení se nových sociálních reakcí, jako jsou pomoc slabšímu, spolupráce, ale také soupeřivost a rivalita. Dítě si osvojuje nové sociální role žáka a spolužáka a spolu s tím se učí vědomému sebepojetí a

sebehodnocení, které je velmi důležité pro jeho duševní zdraví. V průběhu období mladšího školního věku dítě mění své morálního chápání. Piaget definoval tři základní etapy vývoje morálky. V předškolním věku a na začátku školní docházky dochází k heteronomnímu chápání morálky. To znamená, že morální hodnoty a normy dítěte jsou určovány rodiči a později učiteli. Kolem 7–8 roku se morálka dítěte mění na autonomní a dítě si začíná samo vytvářet škálu pro správné a nesprávné jednání, bez ohledu na názor autority tedy dospělého. Později, okolo 11–12 roku, začíná dítě zohledňovat motivy jednání při morálním hodnocení. To znamená, že v konkrétní situaci zohledňuje vnější i vnitřní motivy, jenž ovlivňují následky daného jednání (Langmeier & Krejčíková, 2006).

## 1.2 Fyzický vývoj dětí mladšího školního věku

Tělesný růst je během období mladšího školního věku rovnoměrně plynulý, větší růstové zrychlení lze pozorovat před jeho začátkem a opět po jeho konci (Langmeier & Krejčíková, 2006). V období mladšího školního věku vyrostou chlapci v průměru ze 117 na 145 cm a jejich hmotnost se zvýší z 22 na 37 kg. Dívky bývají většinou jen o centimetr větší a o půl kilogramu těžší než chlapci. Dětem roste druhý chrup, což způsobuje změnu pozice čelistí a tvar spodní části obličeje. Mozek se v této fázi vývoje stále zvětšuje a jeho růst zpomalí až kolem 10 roku. Jeho funkce je v této chvíli téměř dovyvinuta (Říčan, 2004). I když dětská kostra roste rychle, kosti zůstávají elastické, protože mají menší množství minerálních látek. To vede k menší pevnosti a tvrdosti kostí. V důsledku toho zůstává dětská páteř v tomto stádiu pružná, jelikož vazivo a svalstvo není plně vyvinuto. Proto je důležité u dětí zajistit dostatek aktivního pohybu a minimalizovat riziko deformací páteře (Jenčková, 2002).

Spolu s dozráváním centrální mozkové soustavy se u žáků zlepšuje celková koordinace pohybu (Kuric, 1986). Motorický vývoj dětí je stabilizovanější a jejich hrubá a jemná motorika se zdokonaluje (Šimíčková-Čížková, 2003). Na začátku školní docházky jsou děti velmi aktivní a pohybují se téměř při každé činnosti. Učitelům to přináší často hodně práce naučit děti kontrolovat svůj pohyb. Neposednost je v této vývojové fázi běžná a vyplývá z jejich přirozené potřeby po pohybu a souvisí také s vývojem pozornosti. Jejich pozornost je zpočátku snadno rozptýlena a odvrací je od učení k různým vjemům kolem sebe. Zejména u prvňáčků může pozornost podléhat emocím a novým zajímavým podnětům. Postupem času se koncentrace zlepšuje a děti se dokážou uklidnit při určitých činnostech, jako je psaní, čtení, kreslení nebo montování. Neúčelné pohyby se mohou opět objevit, když jsou děti unavené, z nuděné nebo rozčilené (Jenčková, 2002). Je proto vhodné zařazovat pohyb denně do průběhu vyučování jako nástroj pro uvolnění psychiky dítěte a odreagování od jiných školních činností (Šimíčková-Čížková, 2003).

Říčan (2004) uvádí, že s rostoucím vývojem senzomotorických aktivit se zlepšuje smyslové vnímání. Zejména v oblasti sluchové a zrakové percepce pozorujeme velký rozvoj. Děti začínají být více pozorné, vytrvalé a pečlivé. Jednotlivé věci už nevnímají pouze jako celek, ale analyzují je na menší části. Mnohem více se dokáží soustředit na detaily méně výrazné a dávat na ně záměrně pozor. Tak se vnímání mění v poznávací činnost - „pozorování“ (Langmeier & Krejčíková, 2006).

### 1.3 Hudební charakteristika dětí mladšího školního věku

V této podkapitole se budeme zabývat hudebním vývojem, který blíže specifikujeme u dětí mladšího školního věku. Dále si vymezíme termíny hudební schopnost a hudební dovednost, které jsou nezbytnou součástí pro rozvoj rytmických dovedností.

Hudební vývoj člověka je „proces osvojování hudebního umění a hudebních zkušeností prostřednictvím mnohostranných hudebních činností, v nichž se rozvíjejí hudební schopnosti a kvalitativně i kvantitativně se mění lidské hudební vědomí“ (Sedlák & Siebr, 1988, s. 23). Dále Sedlák a Siebr (1988) uvádí, že dítě se narodí do světa bohatého na hudební podněty z informačních prostředků a již od raného dětství navazuje kontakty s hudbou a stává se tak součástí hudební kultury, která byla vytvořena v průběhu lidských dějin.<sup>1</sup>

Hudební vývoj probíhá v rámci celkového psychického vývoje člověka, a proto i zde můžeme pozorovat odlišnosti v různých vývojových etapách. První zlom nastává po 3. roce života, kdy se u dítěte začíná rozvíjet sluchový analyzátor, začíná mluvit a osvojovat si slovní zásobu. Během této doby se začíná pokoušet o napodobení zpěvu písní, které slyší kolem sebe a projevují se první známky tvořivosti a improvizace. Následuje klíčové období mezi 6–7 roky, kdy se sluchový a pohybový analyzátor dále rozvíjí a dítě začíná lépe rozlišovat tónovou výšku. Právě v tomto období dítě zahajuje povinnou školní docházku a hudební vývoj je tak systematicky podporován hudební výchovou. Kolem 11. a 12. roku přichází puberta, období, kdy se dětská emocionalita působením biologických a psychických změn více prohlubuje a celkově tak ovlivňuje jeho vztah k hudbě. Pro toto období je charakteristická vzrůstající hudební tvořivost a touha po seberealizaci (Sedlák & Váňová, 2013).

Hudební vývoj dětí mladšího školního věku vymezuje Sedlák a Váňová (2013) jako etapu mezi 6 a 11 lety, čímž se shoduje s obdobím 1. stupně základní školy. Zahájení školní docházky je pro dítě významným přelomem pro jeho tělesný, duševní a sociální vývoj a

---

<sup>1</sup> Výzkumy z posledních dvaceti let naznačují, že lidský mozek reaguje na hudbu již v prenatálním období. Plod vnímá zvuky či hudbu a novorozenec má posléze tendenci preferovat některé zvuky, které slyšel v prenatálním období. Nicméně je velmi složité vyhodnocovat zkušenosti nabyté v prenatálním období, jelikož dítě je hned po narození vystaveno mnoha dalším podnětům a vlivům. Též není známo, jak dlouho se například hudební motiv dokáže v paměti plodu uchovat. Odborníci se ovšem shodují, že prenatální podněty jsou vlivným faktorem pro rozvoj emocionality dítěte. Prenatální hudební zkušenost je tak s velkou pravděpodobností činitelem podílejícím se na formování naší emocionální reakce na hudbu (Franěk, 2005).

pravidelná hudební výchova ovlivňuje též i jeho hudební rozvoj. Kvalitní hudební výchova podporuje hudební rozvoj dítěte a má také pozitivní dopad na jeho psychický vývoj. Úkolem hudební výchovy je komplexní hudební rozvoj dítěte pomocí souboru hudebních činností. Zaměřuje se na rozvoj pěveckých dovedností, rozezpívání, aktivní poslech skladeb, ztvárnění hudby prostřednictvím pohybu a rozvíjením motoriky pro hru na hudební nástroje. K její úspěšnosti je ovšem nutné dosažení školní zralosti a připravenosti, o nichž jsme hovořili v kapitole charakteristika dětí mladšího školního věku (Sedlák & Váňová, 2013).

S ohledem na různou úroveň hudebních schopností u dětí na začátku jejich školní docházky je důležité, aby učitel navrhoval a uskutečňoval hudebně pohybové aktivity na základě postupného zvyšování nároků na zapojení dítěte dle jeho individuálních možností. Tento přístup, který klade důraz na aktivní účast jednotlivců, má zásadní vliv na hudební vývoj dětí, protože podporuje jejich poznávací a praktické hudební činnosti, včetně jejich hudebního vnímání, interpretaci a hudební tvořivosti (Jenčková, 2002).

V souvislosti s rozdílností úrovně hudebních dispozic u dětí mladšího školního věku hovoří Králová et al. (2016) o tzv. hudební kapacitě. Dle jejíž poznatků se zdá být nejlepším přístupem předpokládat, že každé dítě disponuje svou vlastní určitou *hudební kapacitou*, jež určuje jeho vztah k hudbě. Hodnocení a určování této hudební kapacity není jednoduchou úlohou, stejně jako její obecné charakterizování, neboť mnohé složky jsou v latentním stádiu a podněcují se až při kontaktu s hudbou. Hudební kapacita, je vnímána jako stávající stav v daném okamžiku, ale současně je otevřena pro budoucí vývoj a rozvíjení.

Na počátku školní docházky je pozornost dítěte ještě značně rozptýlena. Děti jsou hravé a živé, tudíž je vhodné v prvních dvou letech docházky hudební aktivity častěji střídat a kombinovat s pohybovými aktivitami, které podporují senzomotorický rozvoj dítěte a aktivizují co nejvíce smyslových orgánů (Jenčková, 2002). Sedlák s Váňovou (2013) dodávají, že se zvyšuje kapacita a funkce hudební paměti. Jako příklad uvádějí, že již šestileté dítě zvládne zopakovat neznámou melodii, zapamatovat si lehký nápěv a vybavit si hudební motiv, který už v minulosti slyšelo.

Celkově můžeme období mladšího školního věku označit jako ideální dobou pro rozvoj hudebního a pohybového vyjádření, které příznivě podporuje jejich seberealizaci a pozitivně ovlivňuje jejich rozvoj osobnosti (Jenčková, 2002).

### 1.3.1 Hudební schopnosti

Sedlák (1990, s. 35–36) definuje hudební schopnosti jako „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost*“. Dále dodává, že hudební schopnosti nejsou pevně danou strukturou, ale vyvíjí se v průběhu života člověka. Jejich kvalita i kvantita se proměňuje s ohledem na dědičné faktory, vlohy, procesy zrání, věk a především vlivem sociálního prostředí a výchovou (Sedlák, 1990).

Posuzování hudebních schopností nese celou řadu problémů. Proces rozvoje hudebních schopností lze zkoumat pouze z výsledků konkrétních hudebních činností, které ale bývají velmi rozmanité. Je komplikované zkoumat schopnosti jednotlivě, jelikož se vzájemně ovlivňují při realizaci různých hudebních činností, které pro svou realizaci vyžadují soubor různých schopností. Výsledky může zkreslovat také pozornost žáka, únava a pravidelnost cvičení (Holas, 1994).

V naší práci si uvedeme klasifikaci podle Sedláka (1990, s. 41), který hudební schopnosti dělí do několika základních kategorií:

- 1) *Schopnosti hudebně sluchové* – rozlišování tónů, jejich výšky, délky, barvy, hlasitosti a vztahů v horizontální (melodie) a vertikální rovině (harmonie, polyfonie).
- 2) *Schopnosti psychomotorické* – časové uspořádání hudby (rytmus, metrum, hybnost, tempo), propojení hudby s pohybem a koordinace hrubé motoriky v rámci vokálních a instrumentálních činností.
- 3) *Analyticko-syntetické* – vnímání hudby prostřednictvím hudebně výrazových prostředků a její analýza částí a vztahů v hudebním díle vedoucí k pochopení celku. Tyto procesy tvarují struktury jako je *hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění a hudební představivost*.
- 4) *Hudebně intelektové schopnosti* – základ pro složitější hudební operace a činnosti. Řadíme sem *hudební fantazii a hudební myšlení*.

Schopnost rytmického cítění je pro naši práci stěžejní, a proto se mu budeme podrobněji věnovat v samostatné kapitole.

### 1.3.2 Hudební dovednosti

Hartl (2000) definuje dovednost jako výsledek učení, kdy jedinec získává předpoklady k tomu provádět určitou činnost rychle, správně a efektivně. Hudební dovednost charakterizujeme jako výsledek úspěšně provedené konkrétní hudební činnosti na základě průběžného učení a cviku. Dovednost je nestálá a mění se podle konkrétního úkolu a vnějších podmínek. U lehčích hudebních činností se formuje zejména opakováním, ačkoliv to není zcela mechanický proces. Při složitějších hudebních úkonech se vyžaduje větší kreativita a variabilita jedná se např. o hru na hudební nástroj, zpěv nebo improvizaci (Sedlák, 1989). V rámci hudebních dovedností předpokládáme vzájemné ovlivňování hudebních schopností (Sedlák, 1979).

Mezi základní hudební dovednosti v rámci hudební výchovy dětí na 1. stupni základní školy řadíme podle Sedláka a Váňové (2013, s. 78–79): *sluchové dovednosti, rytmické dovednosti, pěvecké dovednosti, intonační dovednosti, nástrojové dovednosti, hudebně pohybové dovednosti, hudebně tvořivé dovednosti a poslechové dovednosti.*



## 1.4 Hudební rytmus a rytmické cítění

Rytmus představuje důležitý prvek v lidském životě a primární prvek v hudbě. Je součástí tělesných funkcí člověka jako je srdeční tep, dýchání, chůze apod. a stejně tak různých pracovních činností, např. práce s kladivem, chod hodin či motoru. Rytmus hrál významnou roli již v hudebním vyjádření primitivního člověka (Lýsek 1975). Tak je tomu i doposud v některých částech světa. Například pro obyvatele Afriky hraje rytmus klíčovou roli v jejich samotné existenci, neboť je součástí jejich náboženských rituálů. Jejich hudba je polyrytmická, což znamená, že dokážou vnímat a hrát více rytmů najednou. To je pro běžnou hudbu na západě velmi nezvyklé (Marek, 2000).

**Hudební rytmus** definují Sedlák a Váňová (2013, s. 137) jako „základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase“. Jeho strukturu tvoří další složky: *puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo* (Tamtéž, s. 137). Rytmus organizuje hodnoty (noty, pomlky) v čase a určuje, jak jsou tyto hodnoty uspořádány v rámci metra.

**Puls** je pravidelné opakování dob ve stejných časových intervalech. Jde o pravidelný tep, který určuje tempo a rytmus.

**Metrum** je pravidelné rozložení akcentovaných (těžkých) a neakcentovaných (lehkých) dob. Udává, jak je pulzace rozdělena do taktů.

**Tempo** je rychlost provedení skladby a určuje, jak rychlá je pulzace.

**Rytmické cítění** je schopnost člověka „*vnímat, emocionálně a esteticky prožívat metrum a rytmické vztahy v časově se odvíjejícím hudebním díle a pohybově na ně reagovat*“ (Sedlák & Siebr, 1988, s. 67).

Sedlák (1979) uvádí, že dílčí vědecké výzkumy shodně dokazují, že vnímání rytmu v hudbě není jen pasivním procesem, ale aktivně zapojuje pohyby lidského těla. To naznačuje, že vnímání hudebního rytmu má motorický základ. Podobně hovoří i Jenčková (2016), která mluví o rytmu jakožto o elementu spojující hudbu a pohyb a dítěti pomáhá vytvořit si vnitřní i vnější disciplínu. Od brzkého věku mají děti rády pravidelně opakující se rytmické struktury, na které dokáží pohybově reagovat. Rytmus pobízí dětskou imaginaci mnohem více než třeba melodie. Právě jedním z úkolů hudební výchovy je rytmické cítění u dětí vzbudit a rozvíjet (Lýsek, 1975).

## 2 Rozvoj rytmických dovedností

V této kapitole se budeme věnovat rytmickým dovednostem, jejich rozvoji a představíme si hudebně výchovné systémy Carla Orffa a É. Jaques-Dalcroze, jejichž didaktické impulzy ovlivnily hudební pedagogiku po celém světě. Dále nahlédneme do českého prostředí, kde zmíníme několik důležitých osobností, které se soustředí se na rytmickou složku v hudební výchově.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.3.2 Sedlák a Váňová (2013) řadí rytmické dovednosti mezi základní hudební dovednosti potřebné k realizaci hudebních činností v rámci hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Rytmické dovednosti popisují jako schopnost vnímání spojení mezi rytmem slovním a rytmem hudebním, osvojení rytmických slabik, identifikace a reprodukce pulzace a metra, porozumění rytmickému zápisu písně, tvorby a reprodukce rytmického vícehlasu, schopnost pohybově vyjádřit dvoudomé a třídobé metrum, rozlišit změny tempa a metra, odhalit rytmickou chybu, schopnost kreativní rytmické improvizace a znalost základních pojmů z oblasti rytmu. Základem rytmických dovedností je schopnost rytmického cítění. Pecháček a Váňová (2001) představují následující druhy rytmických cvičení, soustřeďující se na rozvoj rytmických dovedností:

- rytmizované slovo (rytmická deklamace)
- reprodukce na rytmické slabiky
- kultivovaný pěvecký projev na jednom tónu nebo ve spojení s melodií
- hra na tělo
- hra na dětské hudební nástroje
- další hudebně pohybové projevy (jako např. pochod, taktování, vyťukávání apod.)

### 2.1 Podněty k rozvoji rytmických dovedností z Orff-Schulwerku

Orff-Schulwerk je hudebně pedagogickým systémem, který vytvořil spolu se svými spolupracovníky německý skladatel, básník a hudební pedagog Carl Orff. Základ Orff-Schulwerku zaznamenaný písemně tvoří pět svazků. Orff vyvinul koncept tzv. elementární hudby, v níž se inspiroval uměním řeckých múz, které kombinovaly druhy umění jako jsou tón, tanec, poezie, malířství a herectví k vytvoření hudebního zážitku. Orffův koncept spočívá v pojetí hudby jako komplexního umění, jehož neodmyslitelnou součástí je pohyb, tanec a mluva (Sarrazin, 2016). Materiály Orff-Schulwerku proto obsahují různorodu

sbírku textů v podobě říkadel a písní, rytmicko-melodická cvičení, skladbičky pro nástroje a komplexní hudební výchovu, která spojuje prvek řeči, hudby a pohybu (Holas, 2001). Propojením hudby a pohybu Orff navázal na metodu É. Dalcroze, jak uvádí Poš (1969).

Cílem Orff-Schulwerku je rozvinout dětskou tvořivost a navodit prostředí povzbuzující kreativní myšlení v hudebních činnostech. Přístup Orff-Schulwerku klade důraz na učení se na základě vlastních zkušeností a prostřednictvím hry. Aplikuje formu skupinového tvoření hudby, kde mají děti odlišnou úroveň hudebních schopností a díky tomu se vzájemně učí, inspirují a motivují v hudebním procesu učení. Učitelé přizpůsobují vzdělávací proces individuálně dle možností konkrétní skupiny dětí, se kterou pracují. Vždy je kladen důraz na kulturní kořeny dané země a od toho se odvíjí výběr písní, říkadel, příběhů, tanců, lidových nástrojů a dětem tak přibližuje historii jejich rodné země. Nástroje, se kterými děti pracují, rozvíjejí pohybovou složku a podporují jak kolektivní hraní, tak individuální hudební vyjádření jedince. Důležitá je improvizace, kompozice a na základě aktivního poslechu a analýzy skladeb, tvoření vlastního hudebního materiálu (Perkiö, 2021).<sup>2</sup>

Důležitým prvkem Orff-Schulwerku je rytmus. Pro dítě je jeho vnímání zpočátku přirozenější než chápání hudební melodie, a proto slouží jako základní kámen pro další rozvíjení hudebních dovedností (Sedlák & Siebr, 1998). Prostřednictvím rytmu rozvíjíme u dětí rytmické cítění a v kombinaci s pohybem vytváříme rytmicko-pohybovou výchovu. Zpočátku pěstujeme rytmizaci slova formou slovní deklamace doplněnou elementárním pohybem hrou na tělo (Eben & Hurník, 1969).

Orffův proces učení vedoucí k rozvoji dětského hudebního projevu, je vystavěn na čtyřech pilířích: imitace, objevování, improvizace a kompozice. Podobnou paralelu můžeme vidět u Bloomovy taxonomie vzdělávání, jejíž fáze jsou zapamatování, pochopení, aplikace analýza a tvoření (Sarrazin, 2016). V procesu učení postupují žáci od nápodoby k vlastnímu provedení, od jednotlivých částí k celku, od jednoduchého ke složitému a od individuálního experimentování ke společným aktivitám ve skupině (Perkiö, 2021). Důraz se klade na kvalitu, nikoliv kvantitu probírané látky a děti se seznamují s teorií hudby skrze praktické

---

<sup>2</sup> Myšlenky Orffa navazují na ideál vzdělávání J. A. Komenského. Oba respektovali individualitu dítěte a brali v potaz lišící se schopnosti v závislosti na věku dětí. Zároveň přikládali váhu k emocionálnímu prožitku hudby, jenž dítěti napomáhá vstřebat hudební zkušenosti a dále je využít ve vlastním tvůrčím procesu. Snažili se vytvářet prostředí, kde se děti aktivně zapojují a mohou prakticky reflektovat své dovednosti. Orff stejně jako Komenský využíval lidový materiál pro prvotní hudební vzdělávání dětí (Jiříčková & Novotná, 2022).

hudební vzdělávání. Zásadní roli hraje učitel, který by měl být jednak skvělým hudebníkem, ale také dobrým pedagogem s kreativní a hravou duší, aby v dětech dokázal vzbudit zájem (Eben & Hurník, 1969).

Termín „elementární hudba“ označuje nikoliv hudbu, která je ve své podstatě elementární, nýbrž jde o vyvinutý koncept, který přizpůsobuje hudební materiál k improvizaci a komponování přiměřeně k žakovým schopnostem, hudebním zkušenostem, úrovni a věku. Náročnost improvizace a komponování se tedy liší u žáků nižšího a vyššího stupně škol. Zpočátku je hudební materiál například vystavěn na použití několika tónů a s využitím jen některých nástrojů, vhodných pro počáteční muzicírování a postupem času se míra komplexnosti zvyšuje. Během procesu je nezbytné reflektovat pocity, dojmy a zážitky žáků, což napomáhá zkvalitnit tvůrčí proces (Jiříčková et al., 2023).

Základní modely práce, které se s využitím Orffova instrumentáře v Orff-Schulwerku v rámci improvizace a kompozice aplikují shrnují Jiříčková a Taylor (2023, s. 36) následně:

- *„rytmické a melodické echo (hra na ozvěnu)*
- *princip zvolání a odpovědi*
- *rytmická deklamace slov a textů*
- *melodizace rytmů*
- *rytmické a melodické kánony*
- *doprovod využívající bordunové rytmy*
- *vrstvení ostinat při vytváření vokálního či instrumentálního doprovodu a kompozice*
- *variac*
- *hudební forma ronda (rytmická, melodická, pohybová)*
- *malá dvoudílná a třídílná písňová forma*
- *jednoduché formy polyfonní a další.“*

V další fázi improvizace se pak rozvíjí práce s motivem jeho obměny, imitace, augmentace, diminuace, kontrast apod.

Salvet (2008) uvádí, že Orffův instrumentář, navržený Orffem za účelem oživení jednoty řeči, hudby, pohybu a skupinového hraní, je souborem dětských hudebních nástrojů, které lze rozdělit na:

1. rytmické bicí nástroje: dřevěné (dřívka, templblok, chřestítka, drhlo), kovové (triangl, rolničky, činely, gong, zvonky), bubny (ruční bubínek, tamburína, conga, tympány),
2. melodické bicí nástroje: (xylofony, metalofony, zvonkohry),
3. flétny.

Hra na Orffovy nástroje je především velmi lákavá pro děti mladšího školního věku, protože podporuje jejich touhu po aktivní skupinové hře. Dá se též dobře spojit s hrou na klasické hudební nástroje (Salvet, 2008).

O českou adaptaci Orff-Schulwerku se u nás zasloužili skladatelé Ilja Hurník a Petr Eben publikací *České Orffovy školy*. Ve své adaptaci vycházejí ze základních principů Orff-Schulwerku, jinak se však v zásadě odlišují použitím materiálu z písní, textů a rytmů české lidové hudby (Eben & Hurník, 1969). Adaptace je unikátní svou rozměrnou čtyřdílnou verzí, jelikož žádná jiná země nemá dílo tak komplexně zpracované. Stěžejním atributem českého vydání je zahrnutí metodiky pro pedagogické využití, které v originálním vydání od Orffa není. Jednotlivé díly nesou po sobě název: *Začátky*, *Pentatonika*, *Dur-moll* a *Modální tóniny*. V přípravě byl i pátý svazek, který však dosud nebyl vydán. Vedle skladatelů Ebena a Hurníka spolupracovala na české adaptaci také Eva Kröschlová, která vytvořila rytmicko-pohybovou složku a Vladimír Poš, který zpracoval metodickou část. Na posledním svazku se podílel také Pavel Jurkovič (Lišková, 2019).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Velký vliv na vznik *České Orffovy školy* měla participace českých pedagogů na 6. kongresu Mezinárodní společnosti pro hudební výchovu, která se konala v Budapešti roku 1964. Účastnily se jí země z celého světa. Na tomto kongresu měli pedagogové příležitost seznámit se s hudebním uměním světového formátu. Z hudebně výchovných systémů je právě nejvíce zaujal Orff-Schulwerk. Pozornost českých pedagogů si získal Wilhelm Keller, který s Orffem spolupracoval a byl profesorem na Orffově Institutu v Salzburku. Jedním z členů delegace byl Vladimír Poš, který se následně zasadil o šíření Orffových myšlenek v České republice a pozval Wilhelma Kellera na návštěvu do Prahy. Byl si vědom, že k šířením Orffovských principů nebudou stačit pouhé semináře, ale je nutné vytvořit materiál, který bude zdrojem inspirace a opory pro učitele hudební výchovy. Proto zorganizoval setkání Kellera s Ebenem a Hurníkem, a ti se domluvili na realizaci české adaptace Orff-Schulwerku. V rámci přípravy českého Orff-Schulwerku pozval prof. Keller Ebena a Hurníka na Orffův Institut v Salzburku, aby mohli načerpat jasnou vizi o obsahu díla. Následně měli možnost institut navštívit i další čeští pedagogové a nasbírat zkušenosti o Orff-Schulwerku. Mezi nimi byl Vladimír Poš, Karel Alliger, Věra Alligerová, Eva Kröschlová a také Božena Viskupová. Načerpané znalosti poté šířili v naší zemi v podobě praktických seminářů. Viskupová s Pošem byli později pozváni na katedru hudební výchovy Pedagogické fakulty UK, aby své zkušenosti získané na Orffově institutu v Salzburku ověřili na jedné z fakultních škol v 1. třídě. Experiment probíhal v letech 1965–1968 a výsledky ukázaly, že instruktivní skladbičky do české Orffovy školy jsou pro malé děti příliš náročné ke hraní. Požádali proto autory Ebena a Hurníka o jejich zjednodušení. Finální verze byla následně publikovaná roku 1969 v nakladatelství Supraphon (Lišková, 2019).

Roku 1995 byla u nás založena Pavlem Jurkovičem Česká Orffova společnost, jejíž současnou předsedkyní je Lenka Pospíšilová. V průběhu let jejich působení společnost uspořádala množství kurzů, seminářů a letních aktivit pro učitele, sociální a výchovné pracovníky, terapeuty a rodiče, kde je seznamují s principy a tvořivými myšlenkami Orff-Schulwerku. Společnost udržuje kontakt s Orff fórem v Salzburku. Členové České Orffovy společnosti jsou převážně učitelé hudební výchovy, které mají z Orff-Schulwerkem zkušenosti. Jejich kurzy jsou otevřené dětem různého věku, studentům, handicapovaným i starším lidem. Zdůrazňují humanistický přístup ke vzdělávání, s jedinečností každé osobnosti bez ohledu na úroveň talentu, čímž navazují na pedagogický odkaz Komenského (Jiříčková, 2021).

## **2.2 Podněty k rozvoji rytmických dovedností É. Jaques-Dalcroze**

Émil Jaques-Dalcroze byl hudební pedagog a skladatel, narozen 6. července 1865 ve Vídni. Jeho otec pocházel ze Švýcarska a matka z Německa. V jeho 8 letech se přestěhovali do Ženevy, kde studoval konzervatoř. Následně ve svém hudebním vzdělání pokračoval na studiích v Paříži a ve Vídni. Do Švýcarska se poté vrátil a působil zde jako profesor harmonie na konzervatoři v Ženevě (Jaques-Dalcroze, 2007). Přinesl nové snahy o reformu v hudební výchově a ovlivnil tak další chápání hudební výchovy. Kladně byly jeho myšlenky přijaty zejména v Německu, kde nedaleko Drážďan ve městě Hellerau vybudoval roku 1911 moderně vybavený ústav a ovlivnil tak vznik dalších organizací v městech Londýn, Frankfurt, Berlín, Vídeň, Petrohrad a Moskva. Naše hudební pedagogy ovlivnil Jaques-Dalcroze svými přednáškami v Rudolfinu roku 1911 (Gregor & Sedlický, 1990).

Zatímco ostatní hudební teoretici v rámci tří elementů hudby – rytmus, melodie, harmonie, nevěnovali rytmu příliš velkou pozornost, Jaques-Dalcroze vyvinul systém rytmických cvičení s cílem rozvíjet u dětí rytmické cítění. Přišel s myšlenkou tzv. *rytmické gymnastiky*<sup>4</sup>, jejíž hlavní podstatou je vnímání lidského těla, jakožto nástroje k interpretaci hudebního rytmu (Findlay, 1971). Ve své metodě usiloval o snahu vytvořit napojení mezi tělem a mozkem prostřednictvím rytmu (Jaques-Dalcroze, 2007). Jeho koncept rytmické gymnastiky vychází z několika klíčových aspektů, které Findlay (1971) definuje následovně:

---

<sup>4</sup> V angličtině nese rytmická gymnastika název *eurythmics*

- 1) Zapojení celého těla a všech svalových skupin umožňuje silnější hudební prožitek, nežli zapojení jen některých částí těla jako je tleskání rukama nebo dupání nohama.
- 2) Rozvíjení rytmických dovedností v hodinách formuje dobrou fyzickou koordinaci a jedinec tak získává kontrolu nad svými pohyby, kterou dále uplatní např. v nástrojových dovednostech.
- 3) K pochopení složek rytmu hraje důležitou roli tělesný pohyb a jeho aktivní rytmická zkušenost.
- 4) Jedinec aktivní sluchovou percepcí při realizaci hudebních činností efektivně rozvíjí své sluchové dovednosti.
- 5) V rytmickém vyjádření dochází k vzájemnému propojení těla, mysli a emocí.
- 6) Svobodný projev je zásadní pro rozvoj kreativity v hudebních činnostech.
- 7) Radost z hudebního vzdělávání přichází tehdy, když se odvíjí z individuálních potřeb jedince a jeho pozitivních prožitků z hudby a tance.

Jeho metodu rytmické gymnastiky dělí podle Holase (2001) do tří složek:

1. Rytmická gymnastika
2. Sluchová a intonační výchova
3. Improvizace

Dalcrozova rytmická gymnastika spočívá ve dvou základních principech: čas je vyjadřován pohybem rukou a délku not signalizují pohyby těla a nohou. Na základě tohoto principu děti vyvíjí „*plastický kontrapunkt*“, kde rukama realizují téma a kopírují melodickou linku not a nohama vyjadřují kontrapunkt daný rytmickými hodnotami not. Systém pracuje se všemi různými tempy od 2/4 po 12/4, ale zahrnuje i méně běžné jako jsou 5/4, 7/4 a 9/4.

Děti zprvu začínají jednoduchým pochodováním do rytmu, kdy vnímají metrum těžkých a lehkých dob, jakmile pochopí rytmus přidají se ruce. Postupně se přechází na vnímání více rytmů najednou, kdy paže vyjadřují jeden rytmus a nohy jiný. Děti, které studovaly v ústavě v Hellerau, byly schopny vyjádřit rytmus na čtyři doby jednou rukou a zároveň třídobý rytmus rukou druhou. Pokročilejší žáci byli schopni zvládnout dokonce tři rytmy, přičemž jeden například zpívali.

Nejedná se o žádný mechanický proces, ale schopnost cítit více rytmů naráz a postupně je rozvíjet. Dalcrozova metoda se zakládá na vnímání rytmických inervací a

smyslem je propojení rytmického cítění s pohybovou odezvou těla. V kontextu Dalcrozovy metody jde o trénování nervového systému na rytmickou citlivost. Prostřednictvím rytmických pohybových cvičení si děti vyvíjí synchronizaci mezi vnímání rytmu a pohybovou reakcí těla.

Cílem je vyjádřit pohybem rytmickou strukturu, nad kterou dítě nemusí déle přemýšlet, jelikož je schopno si vytvořit vnitřní představu pohybu v mysli. Jedná se tedy o již zautomatizovaný pohyb, které tělo rozezná dříve, než mozek dostane jasný obraz pohybového vyjádření. Dalcroze připodobňuje jeho metodu k procesu učení se čtení a psaní (Jaques-Dalcroze, 2007).

#### **Čtyři typy cvičení rytmické gymnastiky:**

1. Následovat: V tomto cvičení studenti pohybově reagují na hudbu, kterou slyší. Například chodí do rytmu hraný na klavír a přizpůsobují svou chůzi tempovým a rytmickým změnám.
2. Pohotová reakce: Při tomto cvičení studenti trénují rychlou reakci pohybu na signály. Například zastaví svůj pohyb, když přestane hrát hudba nebo mění pohyb dle pokynů učitele.
3. Přerušovaný kánon: Slouží jako příprava na kánon a funguje na principu ozvěny. Děti opakují slyšený rytmus hrou na tělo.
4. Kánon: Studenti imitují rytmický vzorec o takt později a současně si musí zapamatovat nový rytmický vzor (Sarrazin, 2016).

### **2.3 Podněty k rozvoji rytmických dovedností z českého prostředí**

V českém prostředí se rozvoji rytmických dovedností věnovalo několik významných osobností, jejichž práce ovlivnila další vývoj podoby hudební výchovy. Vedle Petra Ebena a Ilji Hurníka, kteří připravili, jak již bylo uvedeno, českou verzi Orffova díla založenou na myšlence propojení hudby, pohybu a slova, má velký podíl na zprostředkování koncepce Orff-Schulwerku do českého prostředí Božena Viskupová (Berdychová, 1973). Ve svých metodických příručkách *Hudba a pohyb: hudebně pohybová výchova a Hudebně pohybová výchova a zpěv*, překládá náměty rytmických hudebně pohybových aktivit. Důraz klade na rytmickou stránku a vychází tak z myšlenek Jaques-Dalcroze směřující k rozvoji rytmického cítění. Další osobností je Eva Kulhánková, která ve svých publikacích *Hudebně pohybová výchova, Písničky a říkadla s tancem* a dalších, obohatila hudební výchovu o další nezměrné



množství hudebně tvořivé a hravé práce s dětmi. V neposlední řadě je významnou osobou Eva Jenčková, která ve své monografii *Hudba a pohyb ve škole* vymezuje následující spektrum pohybových prostředků (Jenčková, 2002):

1. Správné držení těla
2. Chůze a její proměny
3. Pohybová specifika řeči
4. Rytmická řeč těla
5. Pantomimické prostředky
6. Taneční prostředky

Těmito pohybovými prostředky ve svých monografiích přibližuje dětem hravou formou hudební výchovu. Nabízí nepřeborné množství práce s klasickou hudbou kreativním způsobem, kdy se děti seznámí se skladateli a jejich nejvýznamnějšími díly. Stejně tak pracuje s lidovými písněmi a pořekadly, které uvádí s instruovaným hudebně pohybovým projevem, skrze nějž si děti osvojují vnímání rytmu, metra a taktu. Příklady rytmicko-pohybových aktivit z literatur zmíněných autorů budou představeny v další kapitole.

### **3 Hra na tělo**

Hra na tělo je jedním z nástrojů pro rytmická cvičení, která vychází z hudebně výchovných systémů Orffa a Dalcroze. V anglicky mluvícím světě používáme termín *body percussion*, význam je stejný. Hlavním nástrojem je právě naše tělo. Hrou na tělo si žáci nejen rozvíjí své rytmické dovednosti a pohybovou koordinaci, ale slouží i jako efektivní podnět k rozvíjení sociální interakce mezi studenty a učitelem, jelikož se dá skvěle využít ke skupinovým hudebním aktivitám.

Hru na tělo řadíme mezi hudebně pohybové dovednosti, které mají za cíl rozvíjet u dětí schopnost pohybově vyjádřit hudbu. V rámci hudebně pohybové výchovy se děti učí spontánní reakce na hudbu pohybem, adaptovat se na změny rytmu a tempa a procvičují si paměť pohybovými choreografiemi (Sedlák & Váňová, 2013). Vedle hry na tělo, řadíme mezi další pohybové prvky chůzi, pérování, běh, poskok, pohyby rukou a paží a taneční kroky (Pecháček & Váňová, 2001).

Důležitým úkolem hudebně pohybové výchovy je podnítit u žáka smysl vnímat pravidelný puls a metrum. To lze dobře procvičovat právě prostřednictvím hry na tělo. Nejdříve začínáme s dětmi rytmickou deklamací slov, jejichž pravidelnou pulzaci posléze převedeme do hry na tělo (Viskupová, 1989). V rytmických cvičeních se děti seznamují s notovými hodnotami a druhy taktů: dvoučtvrt'ový, tříčtvrt'ový a čtyřčtvrt'ový. Hrou na tělo si žáci dobře procvičují nejen sluchovou percepci, ale také zrakovou, kdy musí vnímat hru na tělo, kterou jim učitel ukazuje (Viskupová, 1972). Jenčková (2002) uvádí, že u dětí mladšího školního věku se pro rozvíjení metrorytmického cítění osvědčila nejlépe právě hra na tělo a rytmická chůze.

#### **3.1 Základní způsoby hry na tělo**

Před každou aktivitou s hrou na tělo je vhodné tělo připravit a uvolnit pro pohybový projev. Cvičení zahrnuje uvolnění paží a nohou protřepáním, kroužení zápěstí, ramennou a lokty (Viskupová, 1989).

##### **Tleskání**

V rámci techniky tleskání rozlišujeme tři základní druhy tleskání (Viskupová, 1972, s. 62):

- 1) Tvrdé tleskání: prováděné silnými údery dlaní o sebe ve formě *staccata*

- 2) Měkké tleskání: paže se po úderu měkce odtáhnou od sebe ve formě legata
- 3) Skluz: dlaně po sobě sklouznou ve vertikálním směru

Dále rozlišujeme možnosti umístění, které uvádí Viskupová (1972, s. 62): „*před tělem, za tělem, nad hlavou, po straně vpravo – vlevo, s vedením paží do různých směrů, s natáčením trupu, do země, tlesknutím vyjet pažemi obloukem do vzpažení – upažení – připažení, tlesknutím pažemi dole před tělem střídavě odrazit jednu paži do upažení a svihem pažemi tlesknutím před tělem – za tělem*“.

Tleskání můžeme různě kombinovat, například tleskáním při chůzi, ve dvojici, s pérováním v kolenou nebo synkopickým tleskáním.

### **Pleskání**

Pleskáním se rozumí plácání do stehem. Důležité je mít uvolněné paže a lokty směřující ven. Nejlépe se podle Viskupové (1972) procvičuje v rovném sedu či zkříženém a posléze ve stoje s mírným podřepem.

Viskupová (1972) rozlišuje pleskání současně oběma rukama, střídáním pravé a levé a křížem. Dále uvádí možnost kombinovat pleskání s taktováním, kdy jednou rukou pleskáme a druhou taktujeme.

### **Dupání**

Dupání trénujeme nejdříve jednou nohou, poté druhou a následně můžeme nohy střídat. Základem je precizní dupání dle rytmu. Kombinovat ho můžeme s tleskáním i s pleskáním.

Rozlišujeme „*dupání jednou nohou, střídavě oběma nohama, na patu a na špičku a skluzem po zemi*“ (Pecháček & Váňová, 2001, s. 222).

### **Luskání**

Technika luskání spočívá v tření druhého či třetího prstu o palec, čímž vyloudíme zvuk lusknutí. Tvoří efektivní rytmický prvek, jenž můžeme kombinovat se všemi ostatními základními způsoby hry na tělo (Viskupová, 1972).

## **3.2 Další možnosti hry na tělo**

Vedle základních způsobů hry na tělo, můžeme vytvořit celou řadu dalších zvuků jinými způsoby, které jsou méně běžné, ale dobře oživí rytmické aktivity s hrou na tělo.

Představíme si několik takových způsobů, které uvádí Richard Filz (2014), rakouský hudebník, skladatel a učitel, věnující se hře na tělo.

### **Na hrud'**

Pleskání na hrudi nám vytvoří hlubší a tlumené zvuky. Pokud chceme vytvořit zvuk pouze jednou rukou, je lepší hrát pravou rukou na levou plec a obráceně. Pokud oběma hrajeme na „stejně straně“.

### **Na boky**

Při pleskání na boky necháme dlaň volně dopadnout na pánevní kost a vytvoříme tak tlumený zvuk.

### **Na tváře**

Bubnováním na tváře vzniká efektivní zvuk. Vytváříme ho přední stranou propnuté dlaně a hlavní kontaktní prsty s tváří jsou ukazováček, prostředníček a prsteníček. Výšku tónu ovlivňujeme mírou otevření pusy. Pro nižší tón ústa pootevřeme do tvaru písmene o a pro vyšší tón ústa otevřeme do větší šíře.

### **Plesknutí na ústa**

Jedná se o vizuálně zábavný prvek. Při kterém pleskneme prsty jedné ruky o ústa. Ústa jsou pootevřená a vytváříme tak tlumený zvuk.

### **Duté tleskání**

Duté tleskání vytvoříme sevřením dlaní do tvaru misky a následně tleskneme takto rukama o sebe. Docílíme tlumenějšího zvuku než při klasickém tleskání plochými dlaněmi.

### **Tleskání o hřbet druhé ruky**

Při této technice tleskání udeříme zadní stranou ruky o dlaň druhé ruky. Vytvoříme tak vysoký a ostrý zvuk.

### **Tleskání ve tvaru hvězdy**

Tento druh tleskání je speciální tím, že prsty na ruku roztáhneme od sebe, čímž vytvoříme tvar hvězdy a tleskáme o sebe. Tímto způsobem docílíme hlasitého tlesknutí.

### **Kyvadlový tlesk**

V tomto způsobu hry na tělo začínáme v pozici se zdviženýma rukama a tleskáme vždy prsty jedné dlaně o spodní část dlaně druhé ruky. Ruce přitom máme poměrně uvolněné a vytváříme kyvadlový pohyb tam a zpět.

### **Motýlí tlesk**

Při motýlím tleskání začínáme v pozici s rukama zdviženýma před tělem ohnutými v lokti a dlaně jsou položeny na protější kosti pažní. Následně dlaně zvedneme a udeříme hřbety dlaní o sebe a poté při pohybu směrem dolů pleskneme dlaněmi o paže. Jedná se tedy o kombinaci tleskání a pleskání a vizuálně efektní prvek hry na tělo.

### **Zvuky třením**

Zvuky třením můžeme provádět třením rukou o sebe ve vertikální nebo horizontální poloze. Dále lze vytvářet zvuky třením o stehno nebo o hrud'. Jde o tišší a jemnější zvuky než předchozí zmiňované způsoby, ale i tak je zapotřebí provádět je se značnou dávkou energie.

### **Klikání jazykem**

Klikání jazykem je oživujícím prvkem v rámci hry na tělo. Zvuk vytvoříme stisknutím jazyka na horní patro úst, čímž dojde ke snížení tlaku a následně jazyk uvolníme a vyloudíme hlasitý zvuk. Výšku tónu lze ovlivňovat změnou tvaru úst.

### **Klepání prsty o sebe**

Klepání prsty je efektivním prvkem, který nám vytvoří jemný zvuk.

### 3.3 Hra na tělo a aktivní poslech

V této podkapitole si představíme několik možností, jak pracovat s hrou na tělo. Lze ji využít v různých rytmických cvičeních a aktivitách.

#### Rytmická deklamace slov a textu

Nejdříve provádíme deklamaci slova samostatně bez hry na tělo a po osvojení textu a rytmu přidáváme hru na tělo. Viskupová (1989) uvádí, že nejlepší je začínat slovy na čtyři slabiky, aby si žáci dobře zapamatovali pohybový doprovod a vybírat dvojici slov. Díky tomu si žáci uvědomí nejmenší hudební formu – dvoutaktí. Učitel nejdříve rytmicky deklamuje slova a žáci po něm opakuji. K deklamaci můžeme využít např. názvy křesťných jmen, květin, měst, států či hudebních nástrojů. S využitím hry na tělo Viskupová (1989, s. 14) uvádí příklad cvičení, kdy vytleskávají rukama jedno jméno a pleskáním na stehna hrají jméno druhé:



Obr. 1 Rytmická deklamace. Grafický záznam: Ema Podskalská

#### Rytmická imitace

##### Hra na ozvěnu

Hra na ozvěnu funguje na principu opakování rytmických celků. Kulhánková (2010) používá hru na ozvěnu jako nejčastější způsob rytmické imitace a popisuje několik variant, jak lze hru na ozvěnu provádět.

1. Učitel předehraje rytmus jakýmkoli způsobem hry na tělo a děti opakují. V další fázi zaujme místo učitele žák, který vymyslí svůj rytmus a děti ho po něm opakují.
2. Učitel či žák vytleská daný rytmus a žáci ho opakují jiným vyjádřením hry na tělo.
3. Učitel přidá k tleskání melodii – žáci nejdříve opakují daný rytmicko-melodický motiv a poté každý postupně vymyslí svůj a ostatní nápad zopakují.
4. Děti vymýšlejí na vytleskaný rytmus slova.

## Řetěz

Viskupová (1989) představuje řetěz jako další způsob imitace, kdy žáci utvoří kruh a na daný rytmický model se postupně vystřídají každý s vlastní variací imitace rytmu hrou na tělo. Cílem je dokončit kruh bez přerušení a v jednotném rytmu.

## Otázka a odpověď

Rytmická aktivita, ve které děti vymýšlejí otázku a následně ji vytleskají např. Jak se jmenuješ? Co máš k obědu? Co ti říká maminka? Jaké máš rád zvíře? A druhé dítě mu vytleskáním odpoví. Později dítě vymyslí vlastní text i melodii k otázce a druhé dítě učiní totéž v odpovědi.

## Rytmický a pohybový kánon

Rytmické nebo pohybové kánony jsou vhodnými aktivitami pro rozvoj rytmu a také hudební paměti. S dětmi nejdříve procvičujeme rytmickou větu a stanovíme přesně určené způsoby hry na tělo, poté se děti rozdělí do skupin a nastupují vždy po jednom taktu.

## Rytmické doplňovací cvičení

Eben a Hurník (1969) předkládají improvizální cvičení, jejímž cílem je vytvořit malou dvoudílnou formu. Dětem můžeme formu vysvětlit na jednoduché dvoudílné lidové písni, kdy zazpíváme první díl a děti druhý díl dozpívají. Poté začínáme cvičení slovní rytmizovanou otázkou, kterou zakončíme neuzavřeně, tedy na lehkou dobu. Úkolem žáků je vymyslet rytmizovanou odpověď, která bude končit na dobu těžkou. Když si žáci cvičení osvojí, přecházíme na rytmizované otázky a odpovědi pouze vytleskávané bez slovní deklamace.

## Rytmické rondo

Rytmické rondo je díky své opakující se struktuře zábavnou rytmickou aktivitou s využitím hry na tělo. Nejmenší rondová forma má schéma *a-b-a-c-a*. Na téma *a* vystavíme rytmickou variaci a kuplety *b* a *c* necháme pro improvizaci. Formu tématu *a* můžeme podpořit rytmickou deklamací vhodného textu. Aktivitu lze dále variovat např. rozdělením dětí na skupinu hrající téma *a* a odpovídající skupinu hrající vedlejší témata *b* a *c* (Hurník & Eben 1969).

## Vnímání metrické pulzace

Knopová (2009) využívá hru na tělo k osvojování metrického cítění. Začínáme 2/4 taktem, kdy děti vnímají sudou a lichou dobu pomocí vyjádření hry na tělo: těžká doba (tlesknutí) a lehká doba (lusknutí). Procvičovat můžeme postavení v kruhu, kdy si děti jednotlivé doby „posílají“. Následně přecházíme do 3/4 taktu a taktu 4/4, kde s žáky procvičujeme vnímání vedlejšího přízvuku. Těžká doba (tlesk), lehká doba (lusk), vedlejší přízvuk na 3. dobu (plesk) a lehká doba (lusk).

## Vnímání změny taktů

Pro osvojení metrické pulzace můžeme začít s nácvikem taktů. Takt je základní jednotkou metra a označuje skupinu pulzací, které jsou v rámci metra seskupeny. Při nácviku taktů se nejdříve soustředíme na vnímání akcentů, na který děti reagují jakýmkoli způsobem hry na tělo – tlesknutím, dupnutím, lusknutím apod.

Posléze nacvičujeme střídání těžkých a lehkých dob v taktu 2/4, 3/4 a 4/4. Jednoduchým cvičením je střídání 2/4 a 3/4 taktu při hře na klavír a žáci vytleskávají první dobu v taktu.

Vhodné je spojit cvičení s chůzí, kdy žáci postupují třemi kroky dopředu na třídobý takt a pėrují na místě na takt dvoudobý (Viskupová, 1989).

Knopová (2009, s. 19) uvádí možnost práce s jednoduchým říkadlem, které lze rytmicky deklamovat ve 2/4 nebo 3/4 taktu:

*Myši chodí stále tiše,  
Mají tlapky jako z plyše.  
Tiše, myši, ší – ší – ší,  
ať vás kočky neslyší.*



Obr. 2 Rytmizace říkadla. Grafický záznam: Ema Podskalská

Využit lze též mateník, lidový tanec, který je charakteristický střídáním sudých a lichých taktů. Například v písni *Kuchmoch*, *kuchmoch* rozdělíme děti na dvě skupiny, z nichž jedna reaguje hrou na tělo na 2/4 takt a druhá na 3/4 takt. Posléze můžeme přidat



taneční prvek, kdy skupina na 2/4 takt chodí po kruhu a skupina na 3/4 takt se točí na místě (Knopová, 2009).

### 3.4 Hra na tělo a rytmizace písniček a říkadel

Od jednotlivých slov pokračujeme rytmizací písniček a říkadel. Jenčková (2016, s. 40) předkládá zrytmizované říkadlo *Hádanka* od autorky Jitky Novohradské ve 2/4 s doprovodem hry na tělo:

*Kopec mezi studánkami – kam se hneme, jde vždy s námi.*

*Každý malý kos – ví, že je to nos.*

*Kopec mezi:* 2x dutý tlesk

*studánkami:* 2x tlesk vlevo, 2x vpravo

*kam se hneme:* 4x střídavě pleskání o stehna

*jde vždy s námi:* 4x dupání

*Každý malý:* 2x tlesk o hřbet druhé ruky vlevo, 2x totéž vpravo

*kos:* 1x tlesk před tělem

*ví, že je to nos:* 3x dutý tlesk

Další ukázkou je zrytmizované říkadlo *Duben* od Jiřího Žáčka, taktéž v úpravě od Jenčkové (2002, s. 60):

*Chvilku vítr suší bláto,*

*Chvilku slunce sype zlato,*

*Chvilku liják bubnuje,*

*Takové to v dubnu je.*

Rytmizace říkadla je ve 2/4 taktu a žáci jsou rozděleni na tři skupiny. Jednotlivé skupiny nastupují po jednom verši, a tím narůstá dynamika. Poslední verš deklamují skupiny společně.

První verš: vyjádření metra pravidelným krouživým třením dlaní

Druhý verš: vyjádření rytmu jemným tleskáním prstů o hřbet ruky

Třetí verš: vyjádření rytmu dutým tleskáním

Čtvrtý verš: skupiny deklamují společně a každá zopakuje svůj pohyb

### 3.5 Hra na tělo jako doprovod písně

Pohybový doprovod k písním je dobrým podnětem pro rozvoj dětské představivosti. Využít můžeme jednak pantomimu, kterou děti dobře znají z různých her a lépe si tak text zapamatují a porozumí mu, tak hru na tělo, stylizovanou chůzi a různou kombinaci těchto pohybových prvků.

Rytmický doprovod hry na tělo spočívá podle Jenčkové (2008) ve vnímání těžkých dob v taktu, metrické pulzace, interpretace rytmu písně a jednoduchém ostinatu.

Příklad práce s písní s doprovodem hry na tělo uvádí Viskupová (1989) v písni *Andulko šafářova*. Jedná se o píseň v 3/4 taktu s třídlílnou formou *a–b–a*. Doprovod hry na tělo je tvořen ostinatem jednotaktového rytmického motivu. Takt 1–6 (*díl a*) je doprovázen rytmickou figurou – plesk a 2x tlesk. Takt 7–14 (*díl b*) je doprovázen podupem a 2x tlesknutím s obměnou vpravo a vlevo.

### 3.6 Hra na tělo ve spojení s dalšími hudebně pohybovými prostředky (elementární tanec)

Spojení hry na tělo s elementárním tancem může být účinným prostředkem k rozvoji rytmických dovedností dětí. Dle Viskupové (1972) řadíme k základním tanečním krokům – chůzi, běh, poskok, poskočnou chůzi, přísunný krok, cval, galopový poskok, přeměnný krok, polkový krok, třídobý krok, trojdupy a mazurkový krok. Jednotlivé taneční kroky lze kombinovat, například s chůzí s během či poskokem a choreografie dále doplnit o otáčky a obraty.

Všechny taneční kroky se dají různě kombinovat s hrou na tělo. Lze uplatňovat různé prostorové uspořádání jako je kruh, řada, diagonála, osma, zástup nebo průplet. Děti mohou tancovat v různém směru a uskupení jako jsou dvojice, trojice či ve skupině a využívat rozmanitá držení, například vedle sebe, za pas, za lokty, křížové držení vpředu či vzadu (Viskupová, 1972).

## 4 Výzkumná část

Praktická část bakalářské práce je věnována výzkumu, jehož předmětem bylo zjistit aktuální stav zařazení hry na tělo v rámci rozvoje rytmických dovedností dětí v hodinách hudební výchovy. Na základě výsledků dotazníkového šetření, byly navrženy hudební aktivity s hrou na tělo pro rozvoj rytmických dovedností, které respondenti výzkumného šetření používají nejméně. Hudební aktivity byly realizovány na základní škole.

### 4.1 Cíle a metody výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, současný stav využití hry na tělo v hodinách hudební výchovy. Výzkum zkoumá, jaké hudební aktivity s hrou na tělo v rámci rozvoje rytmických dovedností dětí učitelé zařazují nejčastěji, a naopak méně často. Dílčími cíli bylo dále zjistit, jaké způsoby hry na tělo učitelé zařazují. Rovněž bylo cílem získat představu o frekvenci využití hry na tělo v hodinách hudební výchovy. Dále se výzkum zaměřuje na reakci žáků na hudební aktivity s hrou na tělo a zjišťuje, jaké jsou nejčastější zdroje inspirace, které učitelé pro tvorbu hudebních aktivit s hrou na tělo využívají. Pro sběr dat kvantitativního výzkumu byla využita metoda dotazníku, která umožňuje oslovit velký počet respondentů a získat reprezentativní vzorek pro zkoumanou problematiku.

### 4.2 Hypotézy výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno, předmětem výzkumu je zjistit, aktuální stav zařazení hry na tělo v rámci rozvoje rytmických dovedností dětí v hodinách hudební výchovy. V rámci výzkumu byly vymezeny tyto hypotézy:

Hypotéza č. 1 - *Nejčastější využívanou hudební aktivitou ve spojení s hrou na tělo je hra na tělo v aktivním poslechu.*

Hypotéza č. 2 - *Nejméně využívanou hudební aktivitou ve spojení s hrou na tělo je hra na tělo ve spojení s tanečními kroky.*

Hypotéza č. 3 - *Učitelé zařazují hru na tělo do výuky nejčastěji jednou za měsíc.*

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a realizace výzkumu

Respondenty výzkumného vzorku byly učitelé hudební výchovy, kteří vyučují na prvním stupni základní školy. Bylo kontaktováno 54 škol. Všechny školy se řadí mezi fakultní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a nacházejí se v Praze, kromě dvou

škol, které jsou v Brandýse nad Labem. Dotazník byl adresován přímo na učitele hudební výchovy nebo na zástupce ředitele s žádostí o přeposlání dotazníku těmto učitelům. Pro jeho tvorbu jsem využila Google Forms a odkaz na dotazník byl distribuován formou e-mailu na začátku března 2024 s lhůtou vyplnění do 14 dnů.

Dotazník obsahoval celkem 12 otázek, z něhož 7 otázek bylo uzavřených 4 polootevřené a 1 otevřená. Po formální stránce byl dotazník rozdělen na tři části. Vstupní část dotazníku zahrnovalo osobní představení a seznámení respondenty s náplní dotazníku s ujištěním, že veškerá data budou využita výhradně pro účely bakalářské práce.

Následovaly první dvě otázky zjišťující základní demografické informace – věk a ročník, ve kterém učitelé vyučují. Ostatní otázky už byly směřovány k tématu hra na tělo. V závěru dotazníku byl poskytnut prostor pro jakékoli další komentáře a následné poděkování respondentům za spolupráci.

#### **4.4 Interpretace výsledků**

V této podkapitole jsou analyzována data získána dotazníkovým šetřením. Výsledky jsou zpracovány po jednotlivých otázkách a doplněny o grafické znázornění. Pro realizaci výzkumu bylo kontaktováno celkem 54 škol. Podařilo se získat odpovědi 76 učitelů, kteří vyučují hudební výchovu na prvním stupni.

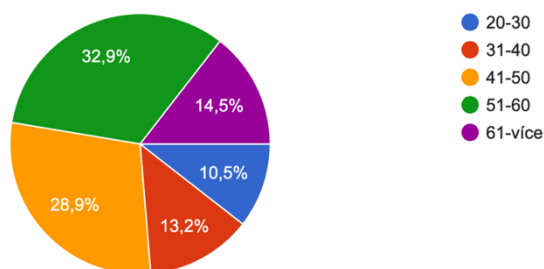
První dvě otázky zjišťují obecné informace o respondentech. Následující otázky se týkají hry na tělo a jejího využití v rozvoji rytmických dovedností.

##### **1. Otázka: věk**

Z grafu vyplývá, že nejpočetnější věkovou kategorií byli učitelé v rozmezí 51-60 let (32,9 %). Druhou nejhojnější skupinu tvořili respondenti v rozmezí 41-50 let (28,9 %). Dále učitelé ve věku 61- více let (14,5 %) a 31-40 let (13,2 %). Nejméně zastoupena byla skupina dotazovaných ve věku 20-30 let (10,5 %)

### 1. Váš věk

76 odpovědí

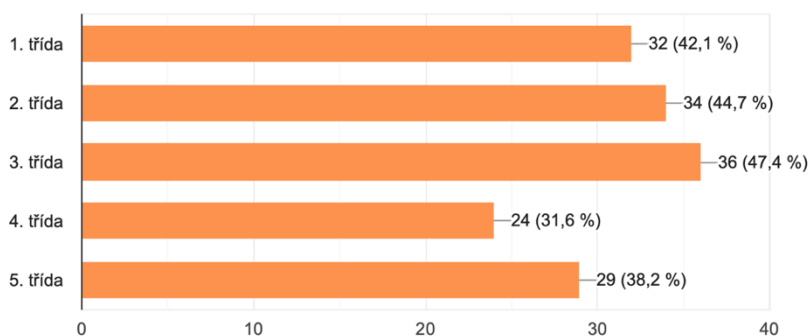


### 2. Otázka: V jaké třídě vyučujete hudební výchovu?

Co se týká zastoupení učitelů dle jednotlivých tříd, ve kterých vyučují, celkem 36 učitelů vyučuje 3. třídu, 34 učitelů 2. třídu, 32 učitelů 1. třídu, 29 učitelů 5. třídu a 24 učitelů 4. třídu.

### 2. V jaké třídě vyučujete hudební výchovu? (lze zaškrtnout více možností)

76 odpovědí

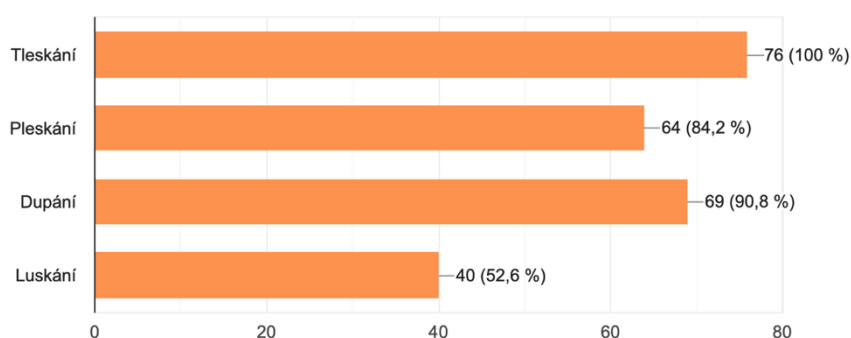


### 3. Otázka: Jaké základní způsoby hry na tělo používáte nejčastěji?

Tato otázka zjišťovala frekvenci využití základních způsobů hry na tělo. Z grafu vyplývá, že tleskání do výuky zařazují všichni dotazovaní. Co se týče dupání a pleskání dle výsledků je respondenti také hojně zařazují. Více než půlka dotazovaných využívá i luskání. Nižší frekvence využití tohoto způsobu může být dána faktem, že pro některé děti je luskání obtížné.

### 3. Jaké základní způsoby hry na tělo používáte nejčastěji? (Ize zaškrtnout více možností)

76 odpovědí

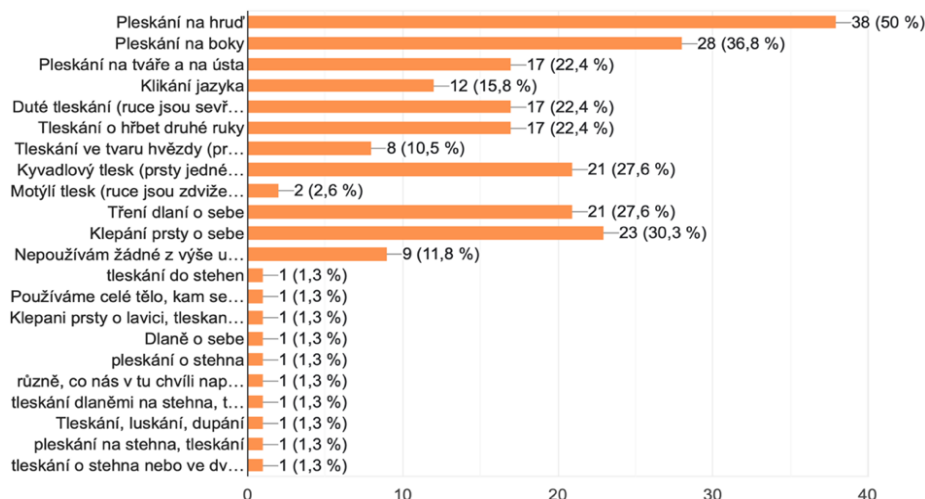


### 4. Otázka: Jaké další způsoby hry na tělo používáte?

Tato otázka si kladla za cíl zjistit, jaké další způsoby hry na tělo učitelé využívají. Otázka byla polootevřená a nechávala tak prostor pro vlastní komentář dotazovaných. Z výsledků vychází, že nejvíce volí učitelé způsob pleskání na hrud', kterou označila přesně polovina respondentů. Na druhém místě je pleskání na boky, jenž zařazuje 28 vyučujících. Dále z grafu vyplývá, že 23 učitelů používá klepání prsty o sebe a 21 učitelů kyvadlový tlesk a tření dlaněmi o sebe. Více než čtvrtina respondentů zahrnuje do výuky také pleskání na tváře a na ústa, duté tleskání a tleskání o hřbet druhé ruky. Méně často učitelé zařazují způsoby jako je klikání jazykem, tleskání ve tvaru hvězdy a motýlí tlesk. Celkem 9 učitelů uvedlo, že nepoužívají žádné z uvedených způsobů hry na tělo. V prostoru pro další komentář uvedli, že používají základní způsoby hry na tělo, používají celé tělo "kam se plesknout dá" a tleskání ve dvojicích.

### 4. Jaké další způsoby hry na tělo používáte? (Ize zaškrtnout více možností)

76 odpovědí

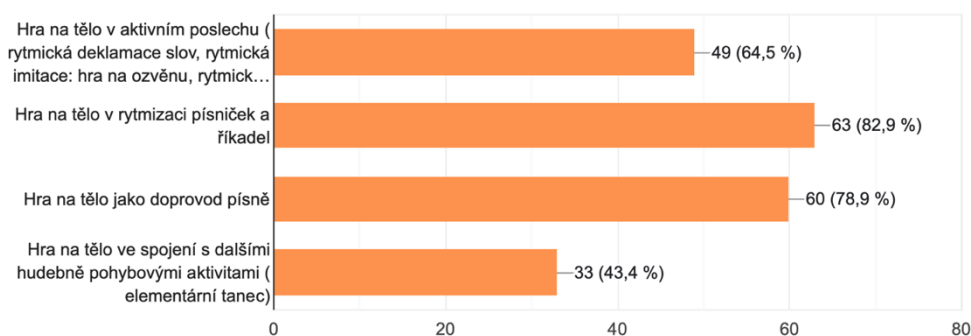


## 5. Otázka: Jakou z uvedených možností hudebních aktivit s hrou na tělo používáte nejčastěji?

Tato otázka zjišťovala, jaké hudební aktivity ve spojení s hrou na tělo volí učitelé nejčastěji. Výsledky nám ukazují, že nejvíce frekventovanou možností je hra na tělo v rytmizaci písniček a říkadel (82,9 %) a hra na tělo jako doprovod k písňím (78,9 %). Dále hra na tělo v aktivním poslechu (64,5 %) a nejmenší zastoupení má varianta hra na tělo ve spojení s elementárním tancem (43,4 %). Tuto možnost zvolila méně než polovina respondentů.

5. Jaké z uvedených možností hudebních aktivit s hrou na tělo používáte nejčastěji? (lze zaškrtnout více možností)

76 odpovědí



## 6. Otázka: Jakou z uvedených aktivit s hrou na tělo používáte nejméně?

Tento graf nám potvrzuje fakt, že nejméně využívanou možností hudebních aktivit je hra na tělo ve spojení s elementárním tancem. Vyjádřilo se tak 46 učitelů, což je oproti ostatním výsledkům v možnostech hudebních aktivit s hrou na tělo jednoznačný výsledek.

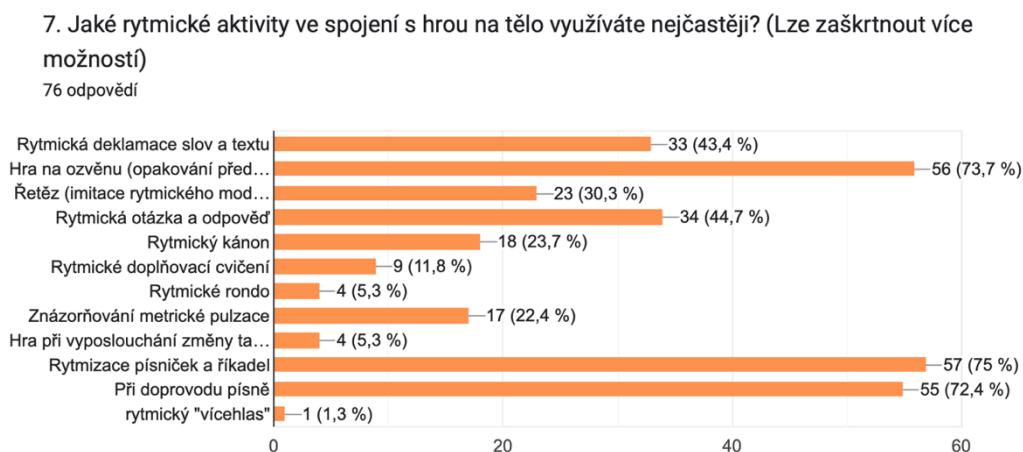
6. Jakou z uvedených aktivit s hrou na tělo používáte nejméně?

76 odpovědí



## 7. Otázka: Jaké rytmické aktivity ve spojení s hrou na tělo využíváte nejčastěji?

Tato otázka zjišťovala, jaké konkrétní rytmické aktivity s hrou na tělo učitelé zařazují v hodinách hudební výchovy nejvíce. Dle grafu je jednou z nejvíce používanou rytmickou aktivitou hra na ozvěnu (73,7 %). Dalšími značně aplikovanými aktivitami jsou rytmická otázka a odpověď (44,7 %) a rytmická deklamace slov a textu (43,4 %). Mezi méně uplatňované aktivity patří dle výsledků řetěz (30,3 %), rytmický kánon (23,7 %) a znázorňování metrické pulzace (22,4 %). Nejméně využívané aktivity jsou rytmické doplňovací cvičení (11,8 %), rytmické rondo (5,3 %) a hra při vyposlouchávání změny taktů (5,3 %): Jeden respondent doplnil, že zařazuje rytmický “vícehlas”.



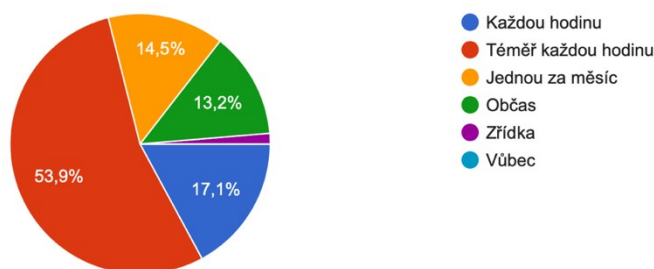
## 8. Otázka: Označte na škále, jak často používáte hru na tělo v hodinách hudební výchovy.

Tato otázka zkoumala jeden z dílčích cílů výzkumu, jak často zařazují učitelé hudební výchovy hru na tělo do svých hodin. Výsledky celkem zřetelně ukazují, že více než polovina respondentů (53,9 %) uplatňuje hru na tělo téměř každou hodinu. Dalších 17,1 % dotazovaných odpovědělo, že zařazuje hru na tělo každou hodinu. Podobné procento učitelů volilo možnost jednou za měsíc (14,5 %) a občas (13,2 %). Pouze jeden respondent uvedl zřídka. Žádný z dotazovaných ne zvolil možnost, že hru na tělo vůbec nevyužívá.



8. Označte na škále, jak často používáte hru na tělo v hodinách hudební výchovy:

76 odpovědí

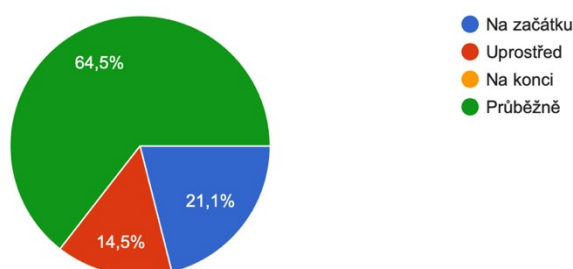


### 9. Otázka: V jaké části hodiny zařazujete hru na tělo nejčastěji?

Výsledky této otázky ukazují, že zhruba dvě třetiny učitelů, zařazují hru na tělo ve svých hodinách průběžně (64,5 %). Další třetina volí možnost na začátku (21,1 %) nebo uprostřed hodiny (14,5 %). Žádný z dotazovaných nevybral možnost na konci hodiny.

9. V jaké části hodiny zařazujete hru na tělo nejčastěji?

76 odpovědí

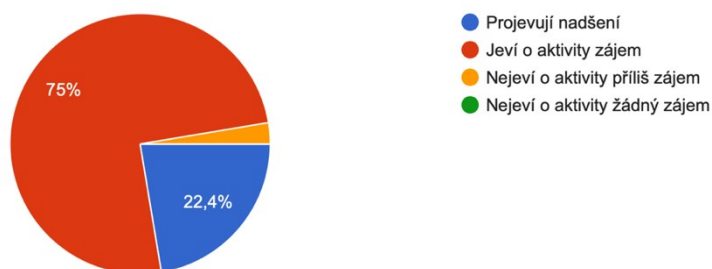


### 10. Otázka: Označte na škále, jak žáci na aktivity s hrou na tělo reagují?

Tato otázka opět mířila na jeden z dílčích cílů výzkumu a to zjistit, jak vnímají žáci aktivity s hrou na tělo. Výsledek vychází velmi pozitivně, jelikož 57 učitelů zodpovědělo, že žáci o aktivity jeví zájem. Dalších 17 označilo, že žáci projevují nadšení o aktivity s hrou na tělo. Pouze dva respondenti uvedli, že žáci o aktivity nejeví příliš zájem.

10. Označte na škále, jak žáci na aktivity s hrou na tělo reagují:

76 odpovědí

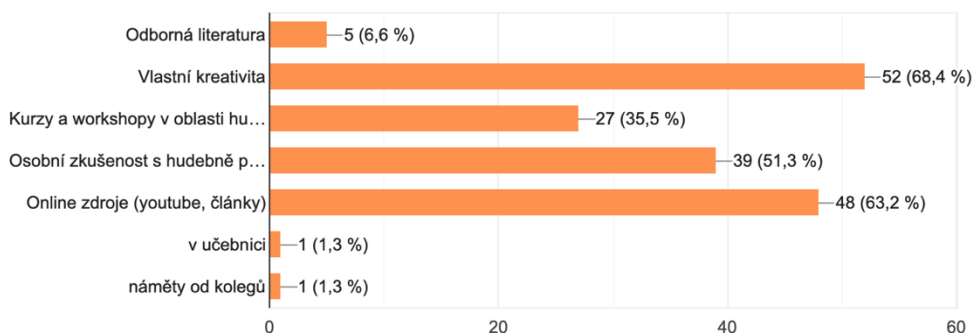


### 11. Otázka: Kde čerpáte inspiraci pro aktivity s hrou na tělo?

Tato otázka zjišťovala, z jakých zdrojů čerpají učitelé inspiraci pro aktivity s hrou na tělo. Dle výsledků z grafu, nejvíce učitelů využívá vlastní kreativitu (68,4 %) a online zdroje (63,2 %). Více než polovina respondentů čerpá z osobní zkušenosti s hudebně pohybovou výchovou (51,3 %). Menší procento učitelů (35,5 %) čerpá inspiraci prostřednictvím kurzů a workshopů a nejméně z nich z odborné literatury (6,6 %). V sekci pro vlastní komentáře doplnil jeden z učitelů, že čerpá náměty od svých kolegů.

11. Kde čerpáte inspiraci pro aktivity s hrou na tělo? (Lze zaškrtnout více možností)

76 odpovědí



### 12. Prostor, pokud máte další komentář.

Poslední otázka sloužila jako prostor pro další komentáře a poznatky. Příliš mnoho dotazujících tuto možnost nevyžilo. Jeden respondent se zde vyjádřil slovy: „*Hru na tělo považuji za důležitý didaktický prvek.*“ Druhý respondent doplnil: „*V páté třídě už tyto aktivity děti moc rády nemají... s nimi hlavně zpívám s kytarou všechny moderní a trampské písně. Také doprovázejí na klávesy a ukulele samy děti. To je moc baví.*“

## 4.5 Shrnutí výsledků výzkumu a verifikace hypotéz

Cílem výzkumu bylo zjistit současný stav využití hry na tělo v hodinách hudební výchovy. Výzkum zkoumal, v jakých hudebních aktivitách využívají učitelé hudební výchovy hru na tělo v rámci rozvoje rytmických dovedností dětí. Využita byla metoda dotazníku a respondenti výzkumu byli učitelé 1. stupně základní školy. Celkově bylo kontaktováno 54 fakultních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Co se týče návratnosti, podařilo se získat celkem 76 odpovědí, což lze hodnotit poměrně pozitivně.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že učitelé nejvíce využívají aktivity s hrou na tělo v rytmizaci písniček a říkadel, a naopak nejméně zařazují hru na tělo ve spojení s tanečními kroky. Co se týče způsobů hry na tělo, učitelé hojně využívají všechny způsoby základní hry na tělo s výjimkou luskání, které dle výsledků dotazníku využívá menší část vyučujících. Dle výpovědí zařazují učitelé hru na tělo „téměř každou hodinu“, „každou hodinu“, „občas“ či „jednou za měsíc“ a nejčastěji „v průběhu“ hodiny. Ze zkušenosti respondentů mají žáci o aktivity s hrou na tělo zájem a projevují nadšení. Primárním zdrojem inspirace pro náměty aktivit je dle učitelů jejich vlastní kreativita, online zdroje či osobní zkušenost s hudebně pohybovou výchovou.

Před zahájením dotazníkového šetření byly stanoveny následující tři hypotézy. První hypotéza „*Nejčastější využívanou hudební aktivitou ve spojení s hrou na tělo je hra na tělo v aktivním poslechu.*“ byla dle odpovědí z dotazníku **vyvrácena**. Z dotazníku vyplývá, že nejvíce učitelé zařazují do svých hodin hru na tělo v rytmizaci písniček a říkadel.

Druhá hypotéza „*Nejméně využívanou hudební aktivitou ve spojení s hrou na tělo je hra na tělo ve spojení s tanečními kroky.*“ byla dle odpovědí respondentů **potvrzena**. Celkem 60,5 % učitelů označilo tuto variantu za nejméně využívanou.

Poslední hypotéza „*Učitelé zařazují hru na tělo do výuky nejčastěji jednou za měsíc.*“ byla na základě odpovědí **vyvrácena**. Z grafu vyplynulo, že učitelé zařazují hru na tělo téměř každou hodinu, vyjádřilo se tak 53,9 % respondentů.

#### 4.6 Pedagogické ověření v praxi: Hra na tělo ve spojení s dalšími hudebně pohybovými prostředky (elementární tanec)

Jak již bylo předesláno na začátku této kapitoly, v návaznosti na výsledky dotazníkového šetření byly navrženy hudební aktivity s hrou na tělo konkrétně s hrou na tělo ve spojení s tanečními kroky, neboť tento typ hry na tělo podle dotazníku vychází je nejméně uplatňován v hodinách hudební výchovy. Aktivity byly následně ověřeny ve výuce na základní škole. Cílem bylo zjistit, zda hra na tělo ve spojení s tanečními kroky působí jako úspěšný nástroj pro rozvoj rytmických dovedností dětí.

Praktické výstupy byly realizovány na základní škole TG Masaryka v Poděbradech pod vedením paní učitelky, která je v průběhu dubna a května 2024 se svou 3. třídou ověřovala. Ve třídě bylo celkem 25 dětí. Časovou dotaci hudební výchovy mají 2x týdně.

Navrhuto bylo celkem 5 lidových písní, ke kterým byla vymyšlena choreografie s tanečními kroky, doplněná dvěma variantami s hrou na tělo – základními způsoby a rozšířenými způsoby. Následně vyučující poskytla reflexi o průběhu a výsledcích hudebních aktivit. Hodnocení hudebních aktivit doplňuje dále reflexe žáků, kteří byli po účasti na výuce požádáni o vyplnění krátkého dotazníku.

Jednalo se o lidové písně *Čtyři koně jdou*, *Komáři se ženili*, *Já mám koně*, *Okolo Frýdku cestička* a *Okolo Třeboně*. Písně byly vybrány na základě prostudování literatury *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole* od Evy Kulhánkové, kde popisuje, jaké taneční kroky jsou vhodné pro jednotlivé třídy. Dle toho jsem vytvořila následující choreografie. V rámci choreografií jsou použity zkratky: P = pravá a L = levá.

## 1) ČTYŘI KONĚ JDOU

### Čtyři koně jdou

lidová

Čty-ři ko-ně jdou tam-hle za vo-dou pro mou nej - mi - lej - ší,  
5 tam-hle za vo-dou čty - ři ko - ně jdou pro mou mi - lou.\_\_\_\_  
9 La la\_\_\_\_ la\_\_\_\_ la\_\_\_\_ la, La la\_\_\_\_ la\_\_\_\_ la\_\_\_\_ la\_\_\_\_ la,  
13 tam-hle za vo-dou čty - ři ko - ně jdou pro mou mi - lou.\_\_\_\_

Obr. 3 Čtyři koně jdou. Grafický záznam: Ema Podskalská

#### Taneční kroky: chůze

**Základní postavení:** dvě řady naproti sobě, děti stojí vedle sebe, ruce mají v bok

#### 1. varianta: základní způsoby hry na tělo

1.–2. takt: první řada krok P nohou vpřed a dva malé krůčky na místě, totéž opakujeme další takt, začínáme krokem L nohou vpřed.

3.–4. takt: děti si současně 6x tlesknout navzájem s kamarádem po pravé a levé straně

(děti v druhé řadě naproti, tvoří po celou dobu 4 taktů ostinátní figuru: střídavé pleskání do stehů po čtvrt'ových hodnotách)

5.–8. takt: děti se prohodí, druhá řada jako 1.–4. takt, první řada tvoří ostinátní figuru

9.–10. takt: první řada každý otočku vpravo ruce mají v bok, krokem se jednou zatočí o 360 stupňů, druhá řada 6x tlesk

11.–12: druhá řada jako takt 9.–10. a první řada 6x tlesk

13.–14. takt: obě řady ruce v bok, krok P nohou vzad a dva malé krůčky na místě, totéž opakujeme další takt, začínáme krokem L nohou vzad

15.– 16. takt: obě řady, současně 6x tlesk s kamarádem po pravé a levé straně

## 2. **varianta:** rozšířené způsoby hry na tělo

1.–2. takt: první řada krok P nohou vpřed a dva malé krůčky na místě, totéž opakujeme další takt, začínáme krokem L nohou vpřed

3.–4. takt: děti si současně 6x tlesknout navzájem s kamarádem po pravé a levé straně

(děti v druhé řadě naproti, tvoří po celou dobu 4 taktů ostinátní figuru: **Tleskání o hřbet druhé ruky po osminových hodnotách**)

5.–8. takt: děti se prohodí, druhá řada jako 1.–4. takt, první řada tvoří ostinátní figuru

9.–10. takt: první řada každý otočku vpravo ruce mají v bok, krokem se jednou zatočí o 360 stupňů, druhá řada 6x **střídavě plesk na hrud' po osminových hodnotách**

11.–12: druhá řada jako takt 9.–10. a první řada 6x **střídavě plesk na hrud' po osminových hodnotách**

13.–14. takt: obě řady ruce v bok, krok P nohou vzad a dva malé krůčky na místě, totéž opakujeme další takt, začínáme krokem L nohou vzad

15.– 16. takt: obě řady, současně 6x tlesk s kamarádem po pravé a levé straně

## 2) KOMÁŘI SE ŽENILI

### Komáři se ženili

lidová

Ko - má - ři se že - ni - li, bzum, bzum, že - ni - li,  
5 kap - ku ví - na ne - mě - li, bzum, bzum, ne - mě - li.  
9 Ko - má - ři se že - ni - li, že - ni - li,  
13 kap - ku ví - na ne - mě - li.

Obr. 4 Komáři se ženili. Grafický záznam: Ema Podskalská

**Taneční kroky:** polkový krok, chůze

**Základní postavení:** děti stojí v jedné řadě za sebou, každý je natočen tak, aby měl proti sobě partnera, ruce mají v bok

#### 1. varianta: základní způsoby hry na tělo

1.–2. takt: polkový krok, rozejdou se střídavě na levou a pravou stranu (skončí ve dvou řadách)

3. takt: všichni 2x tlesk

4. takt: střídavě 3x podupy L a P nohou, ruce zpátky v bok

5.–6. takt: vrátí se polkovým krokem do výchozího postavení

7. takt: 2x tlesk ve dvojici

8. takt: střídavě podupy L a P nohou, ruce zpátky v bok

9.–10 takt: dvojice se chytanou za ruce a krokem si vymění své místo (udělají otočku vlevo o 180 stupňů)

11.–12. takt: jako 4. takt

13.–14. takt: ve dvojici se chytanou za ruce a krokem si vymění místo za své původní

15. takt: tlesk na druhou dobu

## 2. **varianta:** rozšířené způsoby hry na tělo

1.–2. takt: polkový krok, rozejdou se střídavě na levou a pravou stranu (skončí ve dvou řadách)

3. takt: všichni **klikání jazykem**

4. takt: **kyvadlový tlesk**, ruce zpátky v bok

5.–6. takt: vrátí se polkovým krokem do výchozího postavení

7. takt: **klikání jazykem**

8. takt: **kyvadlový tlesk**, ruce zpátky v bok

9.–10 takt: dvojice se chytanou za ruce a krokem si vymění své místo (udělají otočku vlevo o 180 stupňů)

11.–12. takt: jako 4. takt

13.–14. takt: ve dvojici se chytanou za ruce a krokem si vymění místo za své původní

15. takt: tlesk na druhou dobu



### 3) JÁ MÁM KONĚ

## Já mám koně

lidová

F C F C B $\flat$  C F

Já mám ko - ně, vra - ný ko - ně, to jsou ko - ně mý.

5 F C<sup>7</sup> F C<sup>7</sup>

Když já jim dám ov - sa, o - ni ská - čou hop - sa,

9 F C F C B $\flat$  C F

já mám ko - ně vra - ný ko - ně to jsou ko - ně mý.

Obr. 5 Já mám koně. Grafický záznam: Ema Podskalská

**Taneční kroky:** poskočný krok – krok levou, poskok na levé, krok pravou, poskok na pravé

**Základní postavení:** děti stojí v páru vedle sebe po kruhu v křížovém držení – obě ruce jsou kříženy za zády nebo kříženy před sebou

#### 1. varianta: základní způsoby hry na tělo

1.–4. takt: poskočný krok v páru po kruhu po směru hodinových ručiček, v posledním taktu se otočí v držení na opačnou stranu

Repetice: poskočný krok v páru po kruhu na opačnou stranu

5. takt: dvojice se otočí naproti sobě, 2x tlesk střídavě křížem P a L rukou

6. takt: dvojice 2x tlesk oběma rukama současně

7.–8. takt: jako 5.–6. takt

9.–11. takt: děti na vnitřní straně kruhu stojí a samostatně 2x plesk do steh, 2x tlesk rukama, 2x plesk do steh, děti na vnější straně poskočný krok po kruhu, ruce v bok

12. takt: nové dvojice si 1x tlesknou

## 2. varianta: rozšířené způsoby hry na tělo

1.–4. takt: poskočný krok v páru po kruhu po směru hodinových ručiček, v posledním taktu se otočí v držení na opačnou stranu

Repetice: poskočný krok v páru po kruhu na opačnou stranu

5. takt: dvojice se otočí naproti sobě, **motýlí tlesk**

6. takt: dvojice 2x tlesk oběma rukama současně

7.–8. takt: jako 5.–6. takt

9.–11. takt: děti na vnitřní straně kruhu stojí a samostatně 2x plesk do stehen, 2x **duť tleskání**

a, 2x plesk do stehen, děti na vnější straně poskočný krok po kruhu, ruce v bok

12. takt: nové dvojice si 1x tlesknou

#### 4) OKOLO FRÝDKU CESTIČKA

### Okolo Frýdku cestička

lidová

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of two staves. The first staff contains the first eight measures of the melody, with lyrics 'O - ko-lo Frýd - ku ces - tič - ka, o - ko-lo Frýd - ku ces - tič - ka'. Chords D, A, A7, and D are indicated above the notes. The second staff starts at measure 9 and contains the final six measures, with lyrics 'a na ní se ze - le - ná, a na ní se ze - le - ná tra - vič - ka.' Chords Em, A7, D, A7, and D are indicated above the notes. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Obr. 6 Okolo Frýdku Cestička. Grafický záznam: Ema Podskalská

**Taneční kroky:** chůze

**Základní postavení:** dvojice dětí stojí naproti sobě v kruhu, rozpočítají se na sudé a liché

#### 1. varianta: základní způsoby hry na tělo

1.–8. takt: sudé děti se rozejdou po kruhu po směru hodinových ručiček a obcházejí liché děti

Liché děti mají ostinátní figuru: 1x plesk do stehů a 1x lusk

9.–14: děti si vymění pozice a opakují stejně jako takt 1.–8., sudé děti mají ostinátní figuru

Repetice: dvojice stojí naproti sobě 1x plesk do stehů a 1x tlesk rukama vzájemně

#### 2. varianta: rozšířené způsoby hry na tělo

1.–8. takt: sudé děti se rozejdou po kruhu po směru hodinových ručiček a obcházejí liché děti

Liché děti mají ostinátní figuru: **1x plesk na L bok 1x plesk na P bok, 1x lusk L rukou a 1x lusk P rukou**

9.–14: děti si vymění pozice a opakují stejně jako takt 1.–8., sudé děti mají ostinátní figuru

Repetice: dvojice stojí naproti sobě **1x plesk na boky** a 1x tlesk rukama vzájemně

## 5) OKOLO TŘEBONĚ

### Okolo Třeboně

lidová

O - ko - lo Tře - bo - ně,  
o - ko - lo Tře - bo - ně pa - sou se tam ko - ně,  
pa - sou se tam ko - ně.  
Dej ko-by-lám, to ti po-ví-dám, dej ko-by-lám ov - sa.

Obr. 7 Okolo Třeboně. Grafický záznam: Ema Podskalská

**Taneční kroky:** třídobý krok – první krok delší, druhý a třetí krok kratší, přísuný krok (krok – přísun)

**Základní postavení:** děti utvoří dva kruhy – vnější a vnitřní, děti z vnitřního kruhu koukají čelem na děti z vnějšího kruhu a naopak, ruce mají v bok

#### 1. varianta: základní způsoby hry na tělo

1.–3. takt: všechny děti se rozejdou třídobým krokem vpřed po svém kruhu

4.. takt: děti z vnějšího kruhu – 1x přísuný krok stranou (směrem od vnitřního kruhu) a na třetí dobu lusknout, děti z vnitřního kruhu totéž stejným směrem

5. takt: jako 4. takt

6.–7. takt: jako takt 4.–5., ale zpátky na druhou stranu

8.–10.takt: všechny děti se rozejdou se třídobým krokem pozpátku po svém kruhu, ruce mají v bok

11.–13. takt: otočí se čelem ke svému partnerovi z druhého kruhu a opakují 3x variaci na jeden takt: 1x tlesk ve dvojici a 3x podupy

14. takt: děti z vnitřního i vnějšího kruhu 1x krok stranou vlevo (změní se dvojice)

Repetice: jako 11.–13. takt, 14. takt: všichni 1x krok stranou vpravo

## **2. varianta:** rozšířené způsoby hry na tělo

1.–3. takt: všechny děti se rozejdou třídobým krokem vpřed po svém kruhu

4. takt: děti z vnějšího kruhu – 1x přísunný krok stranou (směrem od vnitřního kruhu) **a zároveň 3x klepání prsty o sebe**, děti z vnitřního kruhu totéž stejným směrem

5. takt: jako 4. takt

6.–7. takt: jako takt 4.–5., ale zpátky na druhou stranu

8.–10. takt: všechny děti se rozejdou se třídobým krokem pozpátku po svém kruhu, ruce mají v bok

11.–13. takt: otočí se čelem ke svému partnerovi z druhého kruhu a opakují 3x variaci na jeden takt: 1x tlesk ve dvojici a 3x **plesk na tváře**

14. takt: děti z vnitřního i vnějšího kruhu 1x krok stranou vlevo (změní se dvojice)

Repetice: jako 11.–13. takt, 14. takt: všichni 1x krok stranou vpravo

### **4.6.1 Reflexe hudebních aktivit**

Cílem navržených hudebních aktivit bylo prostřednictvím hry na tělo v kombinaci s tanečními kroky pozitivně ovlivnit rozvoj rytmických dovedností vybraného vzorku dětí ve třídě na základní škole. Choreografie kombinovaly různé taneční kroky doplněné rozmanitými způsoby hry na tělo.

#### **Hodnocení paní učitelky:**

*„S dětmi jsme procvičovali choreografie v průběhu dvou měsíců. Moje třída má dvě hodiny hudební výchovy týdně, což nám poskytlo dostatek času pro nacvičování choreografií. Co se týče průběhu nacvičování písní, první měsíc jsme zkoušeli první variantu lidových písní se základními způsoby na tělo a druhý měsíc jsme přidali druhou variantu s rozšířenými způsoby hry na tělo.*

*Začínali jsme písní „Čtyři koně jdou“. Při nácvičování této choreografie si děti vedly velmi dobře. Varianta se základními způsoby hry na tělo byla pro děti srozumitelná a sladění hry na tělo s rytmizovanou chůzí jim nedělalo problémy. Druhá varianta byla poněkud*

*náročnější s ohledem na změnu ostinát ní figury ze čtvrtových hodnot na hodnoty osminové. Pro některé děti bylo zprvu náročné zvyknout si na změnu rytmických hodnot a držet správný rytmus, ale po několika opakování si novou figuru dobře osvojily.*

*Pokračovali jsme písní „Komáři se ženili“. Opět jsme začínali základní variantou, kterou si většina dětí poměrně snadno osvojila. Některým dětem dělal zpočátku problém polkový krok. Druhá varianta s rozšířenými způsoby hry na tělo byla pro děti celkově atraktivnější.*

*Píseň „Já mám koně“ byla pro děti jednou z nejzábavnějších, protože je bavil nový způsob křížového držení, který jsem s nimi nikdy před tím nezkoušela. Samotná choreografie byla pro děti srozumitelná a naučily se ji za poměrně krátkou dobu. Dalším zajímavým prvkem byl pro děti nový způsob hry na tělo – motýlí tlesk.*

*Píseň „Okolo Frýdku cestička“ byla pro děti poněkud náročná stavbou choreografie. Dětem dělalo problémy vzájemné obcházení, proto jsme s nácvikem této písně strávili poměrně dost času. Možná bych zvolila pro tuto píseň trochu jiné postavení, které by bylo pro děti srozumitelnější. Nakonec jsme choreografii zvládli i s prvky hry na tělo.*

*U písně „Okolo Třeboně“ jsem dětem nejdříve vysvětlila třídobý krok a vyzkoušela ho s nimi v prostoru. Některým dětem dělal krok zpočátku problém a namísto něj dělaly běžnou chůzi. Choreografie k této písni byla pro děti opět trochu náročnější na pochopení, tudíž jsme strávili delší čas vysvětlováním výstavby choreografie. Nicméně když děti pochopily choreografii přidání prvku hry na tělo jim už nedělal problém.*

*Celkově hodnotím nácvik choreografií úspěšně. Děti si v průběhu dvou měsíců písničky dobře osvojily. S dětmi jsme se vždy nejdříve naučili lidové písně zpívat. „Komáři se ženili“ a „Čtyři koně jdou“ děti neznaly, a i s ohledem na fakt, že mám ve třídě několik dětí s odlišným mateřským jazykem zopakovali jsme si i zbylé lidové písně. Znalost textu dětem pomohla ke sladění tanečních kroků s rytmickou hrou na tělo. Co se týče vlivu aktivit na jejich rytmické dovednosti, myslím, že to určitě přispělo k jejich rozvoji a mělo to pozitivní vliv na jejich schopnost rytmického cítění. Dva měsíce byla dostatečně dlouhá doba na procvičení všech písní a děti si zažily kombinaci hry na tělo s tancováním. Zejména jsem vyzorovala pokrok u méně hudebně zdatnější dětí, kterým systematické nacvičování pomohlo k lepší reprodukci rytmu a vnímání metra v písních pomocí hry na tělo. Na konci druhého měsíce byly děti schopny synchronizovat taneční kroky s hrou na tělo. Aktivity byly*

pro děti zábavné a obohacující, protože spousta způsobů hry na tělo neznaly, a tak to bylo pro ně něco nového.

### Hodnocení hudebních aktivit žáky:

Žáci na základě krátkého dotazníku zhodnotili hudební aktivity. Z celkových 25 žáků dotazník vyplnilo 23 dětí. Jejich odpovědi byly zaznamenány do níže uvedené tabulky.

| Otázka   | Možnosti  | Počet odpovědí |
|--|---|----------------|
| 1) Máš rád hudební aktivity s hrou na tělo?                      |    | 15             |
|  |    | 6              |
|  |    | 2              |
| 2) Jaká písnička s hrou na tělo se ti nejvíce líbila?            | Čtyři koně jdou   | 5              |
|  | Komáři se ženili  | 7              |
|  | Já mám koně   | 6              |
|  | Okolo Frýdku cestička   | 3              |
|  | Okolo Třeboně   | 2              |
| 3) Bavilo tě spojení tanečních kroků s hrou na tělo?             |  | 16             |
|  |  | 5              |
|  |  | 2              |
| 4) Zdálo se ti obtížné kombinovat hru na tělo s tanečními kroky? |  | 14             |
|  |  | 7              |
|  |  | 2              |
| 5) Bavilo tě zapojení méně obvyklých způsobů hry na tělo?        |  | 17             |
|  |  | 5              |
|  |  | 1              |
| 6) Pomáhá ti hra na tělo k procvičování rytmu?                   |  | 17             |
|  |  | 6              |
|  |  |                |

Tab. 1 Hodnocení hudebních aktivit žáky. Zdroj: vlastní zpracování

## Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, jak se v současné době využívá hra na tělo v rámci rozvoje rytmických dovedností u dětí mladšího školního věku. Dílčí cíle zjišťovaly, jak často učitelé hudební výchovy hru na tělo zařazují, jaké způsoby volí nejčastěji, kde čerpají inspiraci pro tvorbu hudebních aktivit s hrou na tělo a jak na hudební aktivity nahlíží samotní žáci.

Teoretická část bakalářské práce se zabývala problematikou rozvoje rytmických dovedností prostřednictvím hry na tělo. Představila nám hudebně pedagogické impulzy Carla Orffa a Émila Jaques-Dalcrozeho, kteří kladli důraz na rytmickou stránku v rozvoji hudebních dovedností dětí, a seznámila nás také s důležitými osobnostmi z českého prostředí, včetně jejich stěžejní literatury. Byly prezentovány možnosti, jak lze hru na tělo využít v různých rytmických cvičeních. Práce se dále věnovala vývoji dětí mladšího školního věku z perspektivy psychické, fyzické a hudební. Ze zjištěných poznatků vyplývá, že pro děti mladšího školního věku je zpočátku přirozenější vnímat rytmickou složku hudby více než melodickou. Hra na tělo se řadí do hudebně pohybové výchovy a zařazování pohybových prvků do výuky dětí mladšího školního věku je ideální v souvislosti s jejich přirozenou potřebou po pohybu.

Praktická část práce byla věnována výzkumu, kde prostřednictvím dotazníkového šetření byl zjišťován pohled na problematiku zapojení hry na tělo v hudební výchově z pohledu učitelů hudební výchovy. Dotazník byl rozeslán učitelům působícím na základních školách v Praze. První hypotéza *„Nejčastější využívanou hudební aktivitou ve spojení s hrou na tělo je hra na tělo v aktivním poslechu.“* byla vyvrácena. Z dotazníku vyplynulo, že nejfrekventovaněji užívají učitelé hru na tělo v rytmizaci písniček a říkadel. Naopak byla ověřena hypotéza *„Nejméně využívanou hudební aktivitou ve spojení s hrou na tělo je hra na tělo ve spojení s tanečními prvky.“* Třetí hypotéza *„Učitelé zařazují hru na tělo do výuky nejčastěji jednou za měsíc.“* byla vyvrácena. Dle výpovědí učitelů vyplynulo, že zařazují hru na tělo téměř každou hodinu a jejich hlavním zdrojem inspirace je jejich vlastní kreativita.

V návaznosti na výsledky dotazníku byly navrženy hudební aktivity s hrou na tělo ve spojení s tanečními prvky, jakožto nejméně zařazovaným typem v hodinách hudební výchovy. Následně byly hudební aktivity ověřeny na základní škole. Z hodnocení vyučující, která s dětmi hudební aktivity realizovala po dobu dvou měsíců vyplývá, že systematické



procvičování rytmických dovedností vedlo k lepší reprodukci rytmu a vnímání metra v písních, zejména u dětí, které jsou méně hudebně zdatné. Celkově byly pro děti aktivity zábavné a pozitivní ohlasy měly také netradiční způsoby hry na tělo, se kterými se děti předtím nesetkaly. Hudební aktivity byly zhodnoceny rovněž žáky, i z jejich pohledu byly hudební aktivity vnímány pozitivně.

Závěrem lze říci, že cíle bakalářské práce byly naplněny. Výsledky se shodují s poznatky z teoretické části. Hra na tělo je vnímána jako úspěšný prvek pro rozvoj dětí na 1. stupni základní školy.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BERDYCHOVÁ, Jana, 1973. *Rytmická gymnastika a tanec pro děti*. Praha: Olympia.
- EBEN, Petr a HURNÍK, Ilja, 1969. *Česká Orffova škola I: Začátky*. Praha: Supraphon.
- FILZ, Richard, 2014. *Body Percussion: Sounds and Rhythms*. Germany: Alfred Music Publishing. ISBN 978-3-933136-11-4.
- FINDLAY, Elsa, 1971. *Rhythm and Movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics*. Online. Place of publication not identified: Summy Birchard Co. Dostupné z: EBSCOhost Ebook,  
[https://dcu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/353DCU\\_INST/jrp0g3/alma991005577564807206](https://dcu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/353DCU_INST/jrp0g3/alma991005577564807206). [cit. 2024-02-14].
- FRANĚK, Marek, 2005. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0965-2.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HELPERT, Vladimír, 1956. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HELUS, Zdeněk, 2009. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-396-2.
- HOLAS, Milan, 1994. *Hudební nadání aneb otázky hudebně psychologické diagnostiky*. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta. ISBN 80-85883-007.
- HOLAS, Milan, 2001. *Malý slovník základních pojmů hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-85883-79-1.
- JAQUES-DALCROZE, Émile, 2007. *Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Online. Place of publication not identified: Perlego. ISBN 9700000021653. Dostupné z: Project Gutenberg Ebook,  
[https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/permalink/420CKIS\\_INST/1ustijj/alma9925388273006986](https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/permalink/420CKIS_INST/1ustijj/alma9925388273006986). [cit. 2024-03-28].
- JENČKOVÁ, Eva, 2002. *Hudba v současné škole. Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem. ISBN 80-903115-7-1.

JENČKOVÁ, Eva, 2008. *Hudba v současné škole. Hudba a pohyb*. 2. vyd. Hradec Králové: Tandem. ISBN 978-80-86901-4-X.

JENČKOVÁ, Eva, 2016. *Hudba v současné škole. Lidské tělo v pohybu s hudbou*. Hradec Králové: Tandem. ISBN 978-80-86901-37-4.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina a NOVOTNÁ, Hana, 2022. *On the Road With Orff and Comenius*. Online. The Orff Echo. vol. 54, no. 3, s. 50–55. Dostupné z: <https://aosa.org/publications/the-orff-echo/>. [cit. 2024-03-09].

JIŘIČKOVÁ, Jiřina, 2021. The Czech Orff\_Schulwerk. In: STEWART, Carolee. *Orff Schulwerk in Diverse Cultures: An Idea That Went Round the World*. Pentatonic Press, s. 159–167. ISBN 9780977371273.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina; KUŘÍKOVÁ, Michaela; NOVOTNÁ, Magdalena; KOZÁNKOVÁ, Olga a ŘEPOVÁ, Karolína, 2023. *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-421-1.

KNOPOVÁ, Blanka, 2009. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ: (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3911-7.

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

KULHÁNKOVÁ, Eva, 2010. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. 3. vyd. Ilustroval KOUBSKÁ, Patricie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-730-5.

KURIC, Jozef, 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

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

LIŠKOVÁ, Marie, 2019. 50leté výročí od prvního vydání „České Orffovy školy“. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 27, č. 3, s. 19–23. ISSN 1210-3683.

LÝSEK, František, 1975. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZDŠ: učebnice pro pedagogické fakulty*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- MAREK, Vlastimil, 2000. *Tajné dějiny hudby: zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: Eminent. ISBN 80-242-0442-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-006-5.
- MATEJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- PECHÁČEK, Stanislav a VÁŇOVÁ, Hana, 2001. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0365-9.
- PERKIÖ, Soili, 2021. *Orff-Schulwerk, an approach to music and movement education*. Online. In: The International Mentorship Programme. Dostupné z: <https://mentorship5.webnode.fi/orff-schulwerk/>. [cit. 2024-03-09].
- POŠ, Vladimír, 1969. *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově: sborník studií*. Praha: Supraphon.
- ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- SALVET, Václav, 2008. *Orffův Schulwerk v české hudební výchově. Možnosti využití principů Orffova Schulwerku jako prostředku rozvoje hudebnosti školních dětí*. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- SARRAZIN, Natalie, 2016. *Music and the Child*. Online. Open SUNY Textbooks. ISBN 978-1-942341-70-3. Dostupné z: [https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/permalink/420CKIS\\_INST/1ustijj/alma9925931599106986](https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/permalink/420CKIS_INST/1ustijj/alma9925931599106986). [cit. 2024-03-28].
- SEDLÁK, František a SIEBR, Rudolf, 1988. *Didaktika hudební výchovy I: na prvním stupni základní školy*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEDLÁK, František, 1979. *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SEDLÁK, František, 1989. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-073-9.

SEDLÁK, František, 1990. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20587-9.

SEDLICKÝ, Tibor a GREGOR, Vladimír, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. dopl. vyd. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-131-X.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2022. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. přeprac. a dopln. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5024-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0015-3.

VISKUPOVÁ, Božena a Heda ŠIMONEKOVÁ, 1989. *Hudebně pohybová výchova a zpěv; metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.-8. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-19284-X.

VISKUPOVÁ, Božena, 1972. *Hudba a pohyb: hudebně pohybová výchova*. Praha: Supraphon.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Dotazník

Příloha 2 Dotazník pro děti

## Seznam obrázků

|   |    |
|---|----|
| Obr. 1 Rytmiická deklamace. Grafický záznam: Ema Podskalská .....   | 29 |
| Obr. 2 Rytimizace říkadla. Grafický záznam: Ema Podskalská .....    | 31 |
| Obr. 3 Čtyři koně jdou. Grafický záznam: Ema Podskalská .....       | 44 |
| Obr. 4 Komáři se ženili. Grafický záznam: Ema Podskalská .....      | 46 |
| Obr. 5 Já mám koně. Grafický záznam: Ema Podskalská .....           | 48 |
| Obr. 6 Okolo Frýdku Cestička. Grafický záznam: Ema Podskalská ..... | 50 |
| Obr. 7 Okolo Třeboně. Grafický záznam: Ema Podskalská .....         | 51 |

## Seznam tabulek

|  |    |
|--|----|
| Tab. 1 Hodnocení hudebních aktivit žáky. Zdroj: vlastní zpracování ..... | 54 |
|--|----|

## **Příloha 1 Dotazník**

Vážený učitelé,

jmenuji se Ema Podskalská a jsem studentkou oboru Hudební výchova na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který mi poslouží ke zpracování praktické části mé bakalářské práce. Zabývám se v ní tématem hry na tělo v rozvoji rytmických dovedností u dětí mladšího školního věku. **Dotazník je určen pro učitele hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.**

Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 10 minut. Vámi vyplněný dotazník bude sloužit pouze pro cíle bakalářské práce. Pokud budete mít zájem, ráda Vám zašlu zpracované výsledky dotazníku.

Prosím o vyplnění do 17.3. 2024

Děkuji Vám za ochotu a vstřícnost!

Ema Podskalská

### **1. Váš věk**

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 a více let

### **2. V jaké třídě vyučujete hudební výchovu? (lze zaškrtnout více možností)**

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- 4. třída
- 5. třída

### **3. Jaké základní způsoby hry na tělo používáte nejčastěji? (lze zaškrtnout více možností)**

- Tleskání



- Pleskání
- Dupání
- Luskání

**4. Jaké další způsoby hry na tělo používáte? (lze zaškrtnout více možností)**

- Pleskání na hrud'
- Pleskání na boky
- Pleskání na tváře a na ústa
- Klikání jazykem
- Duté tleskání (ruce jsou sevřené ve tvaru misky)
- Tleskání o hřbet druhé ruky
- Tleskání ve tvaru hvězdy (prsty jsou roztáhnuté od sebe)
- Kyvadlový tlesk (prsty jedné ruky tleskáme o dlaň ruky druhé a naopak)
- Motýlí tlesk (ruce jsou zdvižené před sebe ohnuté v lokti a kombinujeme tleskání hřbetů dlaní o sebe a pleskání dlaněmi o paže)
- Tření dlaní o sebe
- Klepání prsty o sebe
- Jiné (prosím specifikujte):
- Nepoužívám žádné z výše uvedených

**5. Jakou z uvedených možností hudebních aktivit s hrou na tělo používáte nejčastěji?**

- Hra na tělo v aktivním poslechu (rytmická deklamace slov, rytmická imitace: hra na ozvěnu, rytmický kánon apod.)
- Hra na tělo v rytmičtaci písniček a říkadel
- Hra na tělo jako doprovod písňe
- Hra na tělo ve spojení s dalšími hudebně-pohybovými aktivitami (elementární tanec)

**6. Jakou z uvedených aktivit s hrou na tělo používáte nejméně?**

- Hra na tělo v aktivním poslechu (rytmická deklamace slov, rytmická imitace: hra na ozvěnu, rytmický kánon apod.)
- Hra na tělo v rytmičtaci slovních písniček a říkadel
- Hra na tělo jako doprovod písňe

- Hra na tělo ve spojení s dalšími hudebně pohybovými aktivitami (elementární tanec)

**7. Jaké rytmické aktivity ve spojení s hrou na tělo využíváte nejčastěji?** (lze zaškrtnout více možností)

- Rytmická deklamace slov a textu
- Hra na ozvěnu (opakování předebraného rytmu hrou na tělo)
- Řetěz (imitace rytmického modelu s vlastní variací hry na tělo kruhu)
- Rytmická otázka a odpověď
- Rytmický kánon
- Rytmické doplňovací cvičení
- Rytmické rondo
- Znázorňování metrické pulzace
- Hra při vyposlouchání změny taktů
- Rytmizace písniček a říkadel
- Při doprovodu písně
- Jiné (prosím specifikujte):

**8. Označte na škále, jak často používáte hru na tělo v hodinách hudební výchovy:**

Každou hodinu   téměř každou hodinu   jednou za měsíc   občas   zřídka   vůbec

**9. V jaké části hodiny zařazujete hru na tělo nejčastěji?**

- Na začátku
- Uprostřed
- Na konci
- Průběžně
- Jiné:
- Uveďte důvod výběru:

**10. Označte na škále, jak žáci na aktivity s hrou na tělo reagují**

- Projevují nadšení
- Jeví o aktivity zájem
- Nejeví o aktivity příliš zájem

- Nejeví o aktivity žádný zájem

**11. Kde čerpáte inspiraci pro aktivity s hrou na tělo? (Lze zaškrtnout více možností)**

- Odborná literatura
- Vlastní kreativita
- Kurzy a workshopy v oblasti hudebně pohybové výchovy
- Osobní zkušenost s hudebně pohybovou výchovou
- Online zdroje (youtube, články)
- Jiné (prosím specifikujte):

**12. Prostor, pokud máte další komentář.**

Děkuji Vám za čas věnovaný vyplněním dotazníku.

## Dotazník

1) Máš rád hudební aktivity s hrou na tělo?



*Čtyři koně jdou*

2) Jaká písnička s hrou na tělo se ti nejvíce líbila?

*Komáři se ženili*

*Já mám koně*

*Okolo Frýdku cestička*

*Okolo Třeboně*

3) Bavilo tě spojení tanečních kroků s hrou na tělo?



4) Zdálo se ti obtížné kombinovat hru na tělo s tanečními kroky?



5) Bavilo tě zapojení méně obvyklých způsobů hry na tělo?



6) Pomáhá ti hra na tělo k procvičování rytmu?

