

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rytmus jako muzický faktor ve výtvarném vyjádření v předškolním věku

Autor práce: Barbora Šváchová

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.
Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Rythmus jako muzický faktor ve výtvarném vyjádření* 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.

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za odborné vedené, ochotu a rady, které mi poskytovala během vypracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Mileně Kmentové, Ph.D., která mi byla oporou a dala cenné rady. Mé díky patří také pedagogům z mateřské školy, ve které jsem prováděla výzkum.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá celkovým pochopením a vizuální reprodukcí rytmu u dětí předškolního věku, který je všude kolem nás. Blíže se pak soustředí na změnu tempa a hybnosti v následné vizuální reprodukci a vývojem grafického znaku. Teoretická část pojednává o hudebním i výtvarném vývoji dítěte. Poté o rytmu a oblastech důležitých pro jeho celkové pochopení. Z výtvarného hlediska se zaměřuje na propojení hudby a výtvarného umění. V praktické části bakalářská práce zkoumá pomocí hudebně – výtvarných činností úspěšnost propojení hudební a výtvarné výchovy a udává sebereflexi dle reflexivního modelu Donalda Schöna.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rytmus, tempo, hybnost, dítě, výtvarné a hudební činnosti, mateřská škola

ABSTRACT (in English)

The bachelor thesis deals with the overall understanding and visual reproduction of rhythm in preschool children, which is all around us. It then focuses more closely on the change of tempo and momentum in subsequent visual reproduction and the development of graphic sign. The theoretical part discusses the child's musical and visual development. It then discusses rhythm and areas important to its overall understanding. From an artistic point of view, it focuses on the connection between music and visual art. In the practical part, the bachelor thesis investigates through music and art activities the success of the connection between music and art education and gives self-reflection according to Donald Schön's reflective model.

KEY WORDS

Rhythm, tempo, momentum, child, art and music activities, kindergarten

Obsah

Úvod.....	1
I. Teoretická část	2
1 RYTMUS A DÍTĚ	2
1.1 Rytmus	2
1.2 Rytmus jako múzický faktor	2
1.2.1 Puls.....	2
1.2.2 Metrum.....	2
1.2.3 Tempo.....	3
1.2.4 Hybnost	3
1.3 Hudební schopnosti.....	3
1.4 Rytmičké cíťení	4
1.4.1 Cíťlivost pro metričkou pulsaci	4
1.4.2 Cíťlivost pro tempo.....	4
1.4.3 Cíťlivost pro rytmus.....	5
1.5 Hudební vývoj dítěte	5
1.5.1 Prenatální období.....	5
1.5.2 Novorozenečké období.....	5
1.5.3 Kojenečké a batolečí období	5
1.5.4 Období předškolního věku	6
2 VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA.....	6
2.1 Vývoj dětské kresby v předškolním věku	6
2.1.1 Období skvrn (0-2 roky).....	6
2.1.2 Stádium „čmáranic“ (2-4 roky)	6
2.1.3 Stádium „hlavonožce“ (4-6 let).....	6
2.1.4 Shrnutí podobností výtvarného a hudebního vývoje.....	7
2.2 Korelace výtvarného umění a hudby.....	7
2.2.1 Tvar ve výtvarném umění a v hudbě.....	8
2.2.2 Prostor ve výtvarném umění a hudební čas.....	8
2.2.1 Barva ve výtvarném umění a hudbě.....	9
2.2.2 Pohyb ve výtvarném umění a v hudbě	9
2.3 Výtvarná a hudební výchova.....	9
2.4 Plánování hudebně- výtvarných činností	9
2.4.1 Didaktický model podle plánování výtvarných činností.....	10
2.4.1.1 Oborový kontext a jeho analýza.....	10
2.4.1.2 Výtvarná otázka a výtvarný úkol	11

2.4.1.3	Výtvarné činnosti	11
2.4.1.4	Kritéria hodnocení	11
2.4.2	Hudební činnosti	12
2.4.2.1	Pěvecké činnosti	12
2.4.2.2	Hudebně- pohybové činnosti.....	12
2.4.2.3	Instrumentální činnosti	12
2.4.2.4	Poslechové činnosti	12
2.5	Integrace v předškolním vzdělávání.....	13
2.5.1	Integrace hudební a výtvarné výchovy.....	13
2.6	Inspirace ve výtvarném umění	13
2.6.1	Olga Karlíková	14
2.6.2	Inge Kosková.....	15
2.6.1	František Kupka	16
2.6.2	Další umělci.....	16
II.	Praktická část.....	18
1	DIDAKTICKÁ ČÁST.....	18
1.1	Reflexivní koncept Donalda Schöna	18
1.2	Východiska hudebně- výtvarných činností	19
1.2.1	Činnost 1- Seznámení s rytmem.....	19
1.2.2	Činnost 2- Rytmus kolem nás	20
1.2.3	Činnost 3- Změna tempa a hybnosti.....	20
1.2.4	Činnost 4- Rozvoj grafického znaku	20
1.3	Reflexe hudebně- výtvarných činností	21
1.3.1	Činnost 1- Seznámení s rytmem.....	21
1.3.2	Činnost 2- Rytmus kolem nás	22
1.3.3	Činnost 3- Změna tempa a hybnosti.....	23
1.3.4	Činnost 4- Rozvoj grafického znaku	24
2	VÝZKUMNÁ ČÁST	26
2.1	Cíl výzkumu	26
2.2	Výzkumná otázka	26
2.3	Metody výzkumu.....	26
2.4	Výzkumný vzorek a podmínky výzkumu	26
2.5	Sběr dat.....	26
2.6	Etika výzkumu, anonymizace	26
2.7	Závěr a východiska výzkumu.....	27
	Závěr.....	28
	Zdroje	29

Úvod

Tato práce se pohybuje na interdisciplinární hranici výtvarné a hudební výchovy. Zabývá se rytmem jako hudebním a výtvarným problémem. Cílem této bakalářské práce je prozkoumat, zda je možné a jakým způsobem vizualizovat hudební rytmus u dítěte předškolního věku. V předloženém textu se pokusím ověřit kompatibilitu hudebních a výtvarných činností a zároveň reflektovat svoji práci a případně navrhnout postupy k jejímu zlepšení.

Jako budoucí pedagog v mateřské škole se chci zaměřit na rozvoj rytmického citění u dětí, které se dle mého dosavadního pozorování zdá být v mateřských školách nedostatečné. Také se pokusím poukázat na možnou integraci a propojení hudební a výtvarné výchovy.

V této bakalářské práci se tak zabývám jednou z nejdůležitějších složek hudby – rytmem. Aby dítě rytmus pochopilo, je důležité rozvíjet jeho hudební schopnosti, a to konkrétně rytmické citění, které *„zahrnuje prožívání časových aspektů hudby, jako jsou rytmus, metrum a pulzace.“* (Kodejška, 2002)

K výběru tématu mě přivedla vlastní vášeň k hudbě, která je mi inspirací ve všech zálibách a obecně v životě. Jednou z těchto zálib je výtvarné umění, které si bez hudby neumím představit. Vždy, když něco vytvářím, poslouchám hudbu tematicky spojenou s výtvarným dílem a nechám se jí inspirovat. Proto jsem se rozhodla poukázat na toto neobyčejné spojení a detailněji se jím zabývat.

Hudbu jako celek spojujeme s mnoha činnostmi v mateřských školách, ale z mých zkušeností je tou nejméně častou výtvarné umění. Dle mého názoru, by se tyto dvě výchovy mohly vzájemně skvěle doplňovat a podpořit. Proto se v první, teoretické části budu zaměřovat na výrazné podobnosti mezi těmito dvěma zdánlivě odlišnými světy. Spojení můžeme nalézt v podobě tvaru, prostoru a času, barvy na plátně či melodie a také pohybu. Do těchto dvou oblastí patří i jejich jednotlivý vývoj u dítěte předškolního věku. Vývoj jak hudební, tak výtvarný se v mnoha bodech prolíná a má několik společných mezníků, kterých dítě ve svém životě dosáhne.

Pro druhou, praktickou část bylo důležité zvolit vhodnou inspiraci ve výtvarném umění. Nejvíce mě zaujala a mou vizi nejlépe přiblížila Olga Karlíková se svými „Ptačími zpěvy“. Proto se při výzkumné části budu držet její představou o reprodukci rytmu. Sama jsem podle Olgy Karlíkové zkoušela vizualizovat rytmus, abych svou představu dětem v mateřské škole dokázala lépe objasnit.

Ve výzkumné části této práce se pokusím metodou zúčastněného pozorování dokázat, že i dítě předškolního věku je schopné vizuálně reprodukovat rytmus, pomocí správného vedení, které zhodnotím podle reflexivního modelu Donalda Schöna.

I. Teoretická část

Práce se v teoretické části zabývá rytmem v užším i širším slova smyslu. Pojednává o jeho složkách, rytmickém citění a jeho motorické podstatě a propojení s dítětem předškolního věku. K propojení také dochází mezi hudbou a výtvarným uměním. Teoretická část je důkazem, že rytmus se dá graficky znázornit a vizuálně reprodukovat. K celkovému pochopení tohoto spojení jsou příkladem uvedeny Olga Karlíková, Inge Kosková, František Kupka a další, kteří ve svých uměleckých dílech pracují s rytmem jako takovým.

1 RYTMUS A DÍTĚ

1.1 Rytmus

Rytmus můžeme obecně definovat jako pravidelné střídání, či opakování zvuku nebo částí nějakého děje. Má mnoho podob a je nedílnou součástí mnoha biologických pochodů, přírodních jevů a najdeme ho také v literatuře nebo v ekonomice. Pozorujeme ho tedy např. při srdeční činnosti a tepu, střídání ročních období, poezii nebo pracovním rozvrhu. Dokonce zvířecí zvuky (např. houkání sovy, holubí vrkání...) mají vlastní rytmus. Sedlák definuje rytmus jako univerzální pojem, označující „různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti.“ (Sedlák a Váňová, 2013, s. 137) Důležitou podkategorií pro tuto bakalářskou práci je také rytmus hudební, který je tvořen vzájemně propojenými složkami. Kodejška (2002) mezi ně řadí puls, metrum, tempo a časové členění tónů. Sedlák (2013) pak ještě doplňuje délky tónů a hybnost.

1.2 Rytmus jako múzický faktor

Hudební rytmus je základní složka hudby, která určuje časovou organizaci a strukturu zvuků v čase. Rytmus zde definujeme jako časovou složku hudby, střídání různých délek a těžkých (přízvučných) a lehkých (nepřízvučných) dob, které jsou uspořádány do určitých metrických jednotek nazývaných takty.

V mateřské škole dětem objasňujeme hudební rytmus jako střídání dlouhých a krátkých tónů nebo zvuků.

1.2.1 Puls

Puls je základní, pravidelně se opakující časová jednotka, která tvoří základ rytmu a metra. Puls je rytmická struktura, kterou cítí posluchači i hudebníci jako pravidelné údery nebo tikání metronomu, a pomáhá organizovat hudební čas. Pulsy mohou být rovnoměrně nebo nerovnoměrně rozdělené a jsou klíčové pro vnímání rytmické stability a pohybu v hudbě. Je to „sled stále se opakujících rovnocenných hudebních impulsů, které jsou shodně rozčleněny v čase.“ (Kodejška, 2002, s. 18)

1.2.2 Metrum

Metrum v hudbě je systém organizace rytmu do pravidelně se opakujících vzorců, které zahrnují silné a slabé údery. Tyto vzorce se nazývají takty nebo metrické jednotky. Metrum je základem pro strukturování hudebního času a pomáhá posluchačům rozpoznat a předvídat rytmické vzorce v hudbě.

Podle vnitřního uspořádání rozděluje metra sudá a lichá. Dále je pak dělíme na metrum *jednoduché* (každý takt lze rozdělit na dvě části), *složené* (každý takt lze rozdělit na tři části) a metrum *asymetrické* (nedá jednoduše rozdělit na rovnoměrné části).

1.2.3 Tempo

Tempo určuje vztah rytmu k fyzikálnímu času, tedy znamená rychlost, kterou se skladba hraje, často udávaná v úderech za minutu.

Tempo definoval Janeček jako „*rychlost průběhu hudební interpretace projevující se střídáním základních metrických dob a absolutní délkou (časovými odstupy) čítací doby v taktu, jež lze 18 přesně měřit Mälzlovým metronomem. Například měřená čtvrtěová nota = 80.*“ (Sedlák, 1989, s. 101)

Pro dítě předškolního věku by tempo nemělo být příliš pomalé. Za ideální tempo je považováno od 80 do 140 úderů za minutu.

„*Dětský projev v takovémto svižném tempu je rytmicky aktivnější, přesnější a v daleko větší míře rozvíjí smysl pro rytmus.*“ (Zezula a Janovská, 1987, s. 29)

1.2.4 Hybnost

Hybnost (někdy označovaná také jako hudební tok) je koncept, který se týká plynulosti, směru a energie, kterou hudba přenáší posluchači. Tento prvek hudby pomáhá vytvářet pocit pohybu a dynamiky a je důležitá pro vytváření emocionálního a estetického zážitku z hudby. Hybnost se může projevovat různými způsoby, v závislosti na stylu a charakteru hudby. Pomáhá udržovat posluchače zaujatého a umožňuje hudbě vyprávět příběh, který je nejen slyšitelný, ale i pocitově vnímatelný.

Hybnost z fyzikálního hlediska v hudbě nazýváme jako hustotu impulsů, která udává množství impulsů v jednotce času (minutě). Hybností vlastně označujeme tempo, avšak v širším rozměru, jako obecnější určení tempa hudebního proudu. Označení v notovém zápisu je stejně jako tempo nejčastěji v italštině, avšak jeho vymezení pro interpretaci je volnější, což je často možné registrovat jako rozdílné, a to u stejné skladby různých interpretů. (Tichý, 2002)

U hybnosti se mění počet impulsů, který může být *konstantní* a *proměnlivý*. Konstantní hybnost má své impulsy periodicky uspořádány, kdežto u proměnlivé hybnosti impulsy mohou pravidelně či nepravidelně kolísat a dále stoupat či klesat.

1.3 Hudební schopnosti

Hudební schopnosti můžeme definovat jako „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.*“ (SEDLÁK, a další, 2013 str. 54)

Kodejška definuje hudební schopnosti jako „*psychické struktury, které umožňují kontakt s hudbou a všestrannou hudební aktivitu.*“ (Kodejška, 2002)

Aby děti porozuměly hudbě a mohly vykonávat hudební činnosti, je třeba hudební schopnosti rozvíjet. Kvalita hudebních schopností není pouze vrozená, ale závisí také na výchově a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dle Sedláka a Váňové „*na základě prováděných experimentů lze vyvodit závěr; že vrozené vlohy umožní efektivnější rozvoj hudebních*

schopností, ale bez soustavné výchovy a vzdělávání se tyto schopnosti nerozvinou“ (Sedlák a Váňová, 2013).

Klasifikací hudebních schopností se zabývá mnoho autorů, kteří na ně mají různé úhly pohledů. Avšak smysl pro rytmus, který dominuje v činnostech uvedených v praktické části, se vyskytuje ve všech klasifikacích.

Klasifikace dle B. M. Těplova:

- Tonální citění
- Hudební představivost
- Smysl pro rytmus

Kodejška (2002, s.11) uvádí tyto schopnosti

- *„Hudebně sluchové schopnosti*
- *Auditivně motorické schopnosti*
- *Rytmické citění*
- *Tonální citění*
- *Emocionální reakce na hudbu*
- *Hudební paměť*
- *Hudební představivost*
- *Hudebně tvořivé schopnosti“*

1.4 Rytmické citění

Rytmické citění je schopnost vnímat, rozpoznávat, vytvářet a reprodukovat rytmy. *„Rytmické citění zahrnuje prožívání časových aspektů hudby, jako jsou rytmus, metrum a pulzace.“* (Kodejška, 2002)

Rytmické citění je propojeno se sluchovými vjemy a také s motorickými reakcemi organismu. Reakce našeho organismu může být vnitřní (např. pohyby hlasivek, hrtanu nebo bránice) a vnější (např. tleskání, dupání, pleskání, tanec), která pomáhá dítěti předškolního věku nejlépe pochopit rytmus a vše s ním spojené.

K rytmičkému citění patří:

- *„Citlivost pro metrickou pulsaci*
- *Citlivost pro tempo*
- *Citlivost pro rytmus“* (Kodejška, 1991, s. 17-9)

1.4.1 Citlivost pro metrickou pulsaci

Dítě reaguje na hudbu aniž by si to uvědomovalo. Díky zvolení vhodných písní a pohybových aktivit můžeme citlivost pro metrickou pulsaci dobře rozvíjet.

1.4.2 Citlivost pro tempo

Jak je uvedeno výše, citlivost pro tempo se také nejlépe získává skrz pohybové aktivity. Nejčastěji ji rozvíjíme u běhání, tance nebo poskoků. Pedagog tak vymýšlí přirovnání různým druhům tempa (např. pomalé tempo= lenochod, rychlé tempo= tygr). Dítě dokáže zareagovat na změnu tempa, pokud je výrazná a u menších dětí se doporučuje doprovázet tempo rytmičkým nástrojem (např. dřívka, bubínek).

1.4.3 Citlivost pro rytmus

Kodejška ho popisuje jako „*citlivost pro rytmické časové členění tónů*.“ (Kodejška, 2002, s. 19). Rozvíjíme ji od útlého věku ať už říkadly, krátkými písněmi, básněmi. Bakalářská práce ukazuje, že citlivost pro rytmus můžeme u starších dětí rozvíjet také pomocí výtvarných činností, pokud dítě s rytmem dostatečně seznámíme.

Rytmické cítění má výraznou motorickou podstatu. Veškeré složky rytmu nejlépe rozvíjíme pomocí pohybu, který dítěti předškolního věku usnadní porozumění rytmu jako takovému.

1.5 Hudební vývoj dítěte

Hudební vývoj dítěte je proces, během kterého dítě rozvíjí své hudební schopnosti a porozumění hudbě. Tento vývoj je ovlivněn genetickými predispozicemi, prostředím a vzdělávacími zkušenostmi.

Je zjištěno, že dítě projeví pohybovou reakci ještě před narozením, tím je připraveno na sluchové podněty již od narození. V raném dětství má hudba na dítě největší účinek. V průběhu dětství ho příznivě ovlivňuje po všech stránkách, ať už je to motorická reakce, fantazie nebo představitivost. Prvních 6 let života hudební cítění dítěti pomáhá s rozvojem hlasu, sluchu a s tvorbou zvukové stránky řeči.

1.5.1 Prenatální období

Rozvoj hudebnosti spadá již do období prenatálního. Sluch plodu je již čtyři měsíce před narozením plně vyvinutý a dítě tak může poslouchat zvuky vydávané matkou, jako je tep jejího srdce a také, i když ne tak intenzivně, zvuky okolí. Vnímá rovněž rytmické pohyby matčina těla, např. chůzi. Od devátého měsíce se objevuje schopnost si slyšené akustické podněty zapamatovat (Franěk, 2005).

1.5.2 Novorozenecké období

V novorozeneckém období se dítě projevuje křikem, který postupem času mění svou výšku. Po narození se dítěti vytvoří sluchová dominanta, při níž dítě reaguje na výraznější zvuky. Dítě v tomto období také preferuje zvuky, které zná z prenatálního období. Reaguje na ně výrazným ztišením hlasu a klidem.

1.5.3 Kojenecké a batolecí období

Kojenecké období je dle M. Kodejšky začátkem pohybových reakcí na zvukové podněty (otáčení hlavou atd.), kterými se snaží zachytit směr. Dítě si v tomto období vytváří elementární zvukové zkušenosti. Zpěv matky je nejúčinnějším hudebním podnětem. Rozvíjí hudební vnímání a schopnosti i celkovou psychickou rovnováhu. Okolo 6. měsíce přichází na řadu „broukání“, které je dáno dispozicemi a také vnějšími podněty (opakování hlásek, slabik atd.).

V mladším věku batolete dochází k řečovému a pěveckému rozvoji. Dítě v tomto období experimentuje a vytváří vlastní popěvky či písně postavené na osvojených slovech a vše propojuje s pohybem. Aby si dítě v tomto věku zapamatovalo melodii, je důležité ji propojit s určitým obrázkem, příběhem, hudební ukázkou atd.

Ve věku staršího batolete dítě dokáže relativně čistě a rytmicky zazpívat osvojenou píseň. Děti rády vymýšlí vlastní písně, které jsou spojeny s jejich náladou a představami. V tomto věku však děti často nedokáží pojmově rozlišit výškové difference, i když relativně čistě zpívají.

Tónový rozsah dětí se liší podle hudebního prostředí, ve kterém vyrůstají, např. práce s Orffovi nástroji, hra na tělo velice pomáhají. (Kodejška, 2002)

1.5.4 Období předškolního věku

Předškolní věk je z pohledu hudebního vývoje dítěte jedním z nejdůležitějších období, kdy jakékoliv zanedbání má negativní vliv na pozdější hudební rozvoj dítěte a jeho vztah k hudbě (Sedlák, 1989).

V předškolním období se dítě fyzicky vyvíjí. Zvětšuje se kapacita plic, výška, váha a roste hlasivkové svalstvo. Hlasový rozsah je velice individuální, ale záleží, jak s ním dítě bude pracovat a v jakém hudebním prostředí bude vyrůstat. Pokusy dětí o vlastní hudební vyjádření jsou zde stále spontánní – většinou jednoduché a durové, rozsahově nepřekročí kvartu.

Velkou motivací pro dítě je v tomto období hra, jelikož přináší dítěti řadu emocionálních prožitků a pozitivně je ovlivňuje. Také dochází k výraznému posunu a zkvalitnění u všech druhů vnímání. Do šesti let věku kvalita sluchových schopností pro rozlišení intenzity, frekvence a trvání tónů vzrůstá na dvojnásobek (Kodejška, 2002).

2 VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA

2.1 Vývoj dětské kresby v předškolním věku

Dětská kresba je sama o sobě velice fascinující oblastí studia, která nám může poskytnout důležité informace o mentálním, emocionálním a kognitivním vývoji dítěte. Celý vývoj je velice individuální a každému věku odpovídá specifický druh kresby.

„Kresba je pro dítě hra, při které nepotřebuje partnera, zaměstnává ruce i zrak, příjemně uvádí v pohyb vnitřní zkušenost dítěte. Dítě kreslí, aby se bavilo.“ (G.H.Luquet)

2.1.1 Období skvrn (0-2 roky)

Na začátku děti obvykle vytvářejí náhodné skvrny. Toto období naznačuje začátek koordinace mezi rukou a okem.

2.1.2 Stádium „čmáranic“ (2-4 roky)

V tomto stádiu se jedná především o motorickou hru a pro dítě je tedy atraktivnější více samotná činnost, než výsledek. Pro dítě není důležitý prostor papíru, čmárá libovolně všemi směry často bez nadzvednutí tužky. Zpočátku nezobrazuje žádné konkrétní předměty a jedná se tak o *bezobsažnou* čmáranici. Držení psacího náčiní bývá často příčně dlaňové. Dítě později pojmenovává náhodně spojené linie a skvrny. Dále díky krouživým pohybům v zápěstí tvaruje kruhy a smyčky. Tomuto období se říká „*nezdařilý realismus*“ Pro dítě je velkým mezníkem snaha pojmenovat náhodný útvar, který vytvořilo a tím vzniká *obsažná* čmáranice. Kolem třetího roku se začíná objevovat držení tužky v prstech – špetkové držení – tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. (Hazuková, 2005, Babyrádová, 2014)

2.1.3 Stádium „hlavonožce“ (4-6 let)

Než dítě začíná více kreslit, popř. před zahájením záměrného cvičení zaměřeného na rozvoj grafomotoriky, je důležité znát lateralitu dítěte. Začíná se vyvíjet smysl pro přesnost. Obrázky

mají svoje názvy a kresba se stává obsahovou. Objevují se také geometrické objekty, které však nejsou ve vzájemných vztazích. V tomto věku dítě kreslí postavy „hlavonožce“, tedy vznik první podoby lidské figury. Postava bývá znázorněna kolečkem, které představuje hlavu i trup zepředu. Kolem „těla“ se nachází čárky, které znázorňují ruce a nohy. Takové figury bývají většinou pokřivené a některé části mohou být vynechány. S vývojem na postavě přibývá více detailů např. v podobě očí (dvou teček) a úst (čárky). Kolem 5. a 6. roku dítě začíná kreslit i trup a později celé tělo se všemi končetinami. (Hazuková, 2005, Babyrádová, 2014)

„Už jsme naznačili, že první obraz člověka, jakési tvarové embryo, se rodí z čáranic majících oválnou formu (krouživý pohyb). Řasovité a třásňovité čáry vznikají někdy z oválného ‚zárodku‘ a nemusí jich být zrovna tolik, kolik je lidských údů. Bývají přítomna ústa nebo i oči, málokdy se však tyto první skuteční hlavonožci svými proporcemi podobají svému zcela oproštěnému ‚vzoru‘ z učebnic psychologie. Chlubí se velmi často už od počátku řadou podrobností (např. vlasy nebo i čepicí apod.): Jsou mezi nimi i takoví, kteří jako by se procházeli v reálném prostoru (naznačená tráva na zemi apod.)“ Jaromír Uždil

Vývoj grafomotorických schopností a dovedností má určitou posloupnost a propojenost – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů a smyslového vnímání. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) zejména mezi okem a rukou, tj. vizuomotorické koordinace. (Bednářová, 2021)

2.1.4 Shrnutí podobností výtvarného a hudebního vývoje

Veškeré spojitosti mezi výtvarným a hudebním vývojem jsou založeny pouze na mém osobním studiu z výše předložených teoretických zdrojů.

Hudební cítění se celkově začíná mnohem dříve než dětská kresba. Dítě vnímá zvuky už v prenatálním období. Budeme tedy provádět komparaci od 2. roku života, kdy dítě začíná nahodilými skvrnami.

V mladším věku batolete dítě experimentuje v hudební oblasti. Vytváří si vlastní popěvky a začíná hudbu propojovat s pohybem. Jeho motorický rozvoj se tak projevuje i ve výtvarném vývoji. Dítě nevnímá papír a bezmyšlenkovitě čmárá (tedy experimentuje). V obou případech zkoumá vlastní možnosti.

Ve věku staršího batolete vlastní písničky dítěte začínají mít určitou podobu a stejně tak tomu je u výtvarného vývoje, kdy dítě pojmenovává své obrázky.

V období předškolního věku se dítě fyzicky vyvíjí, a proto se mu vyvíjí hlasivkové svalstvo a také zlepšuje motorika. Dítě by mělo mít vyhrazenou laterální a zdokonaluje se. Při dobré přípravě dokáže čistě zazpívat lehkou píseň a nakreslit postavu s drobnými detaily.

Díky této komparaci můžeme jasně vidět, že vše se vyvíjí ruku v ruce a je důležité nezapomínat na žádnou z těchto oblastí. Obě se navzájem prolínají a ovlivňují.

2.2 Korelace výtvarného umění a hudby

„Hudba umí v mezních případech znázornit grafické prvky bod, linii, křivku a to tónem, sledem tónů a figurací. Výtvarné umění může ztvárnit hudbu jako ‚text‘, protože nota je již grafickým symbolem a její novou podobou vzniká hudební grafika“ (Dytrtová, K., 2006, s. 60).

Zatímco hudba je přijímána sluchovým vjemem, výtvarné dílo vnímáme především zrakem či hmatem. Zrakové vnímání nám zprostředkovává mozek, který zpracovává námi viděný obraz. Náš mozek je tak schopen vnímat barvy a linii, která dává za vznik tvaru. Dle psychologa, odborníka hudebních věd a teorií umění Jiřího Kulky (2008) tvar vzniká ze vzájemného působení linií. Právě tak mohou vznikat i geometrické iluze. Dáme-li do vzájemných vztahů linie, barvy, tvar a plochu, vznikne nám tzv. kompozice. Ta ovlivňuje celkové vnímání daného jevu. Na rozdíl od obrazu je zvuk něco nehmotného. Zvuk zní v určitém čase a po odeznění zaniká. Výtvarné dílo naopak vnikne a je přítomné navždy. Zvuk, či hudbu vnímáme sluchem. Sluch vnímá zvuk, jehož vlastností je výška trvání, hlasitost a barva. (Milerská, 2019)

Vztah hudby a výtvarného umění je však užší než se na první pohled zdá. Spojují je vnější okolnosti jako např. čas tvoření a vnímání, doba vzniku, vyjadřovací a sdělovací prostředky, citace, stylizace apod. Dalšími společnými jevy jsou rytmus, barva, forma atd. vyskytující se v obou uměních, v jejich terminologii a projevující se v jednotlivých uměleckých směrech. Další předpoklady vztahů zmíněných umění jsou dané koexistencí hudebních a výtvarných projevů v rámci slohového a stylového (př. impresionismus, secese), skupinového (Der Blaue Reiter aj.) a osobnostním (Kandinskij, Klee atd.). (Krčmářová, 2011)

2.2.1 Tvar ve výtvarném umění a v hudbě

Tvar je první složkou, kterou lze nalézt v rámci výtvarného i hudebního díla. Tvar ve výtvarném umění dává zobrazovaným věcem formu. V hudbě má tvar podobu tématu, které je hlavním výrazovým prostředkem hudby. Obrysovou linií tématu je pak melodie. Ve výtvarném umění existuje několik druhů tvarů. Jeden z nich je *racionální*, který se stále přizpůsobuje nějakému řádu. Stejně tak je to s racionální hudbou, která má danou přesnou organizaci a opakující se periody.

Expresivní tvar z hlediska výtvarného umění vychází z citového přístupu či prožitku reality. Dochází k porušení řádu a vzniká deformace tvaru nebo např. kontrast barev. Hudba expresivního tvaru také čerpá z citového prožitku a díky tomu dochází k narušování pravidelnosti, deformaci a disharmonii.

Dekoratивní tvar je ve výtvarném umění daný schematismem či dekorativismem. Linie vyčnívá a barva obraz pouze doplňuje. V hudbě dekorativní tvar klade důraz na krásu či libozvučnost hudebního díla. (Dvořáková, 2007 in Bláha, 2006)

2.2.2 Prostor ve výtvarném umění a hudební čas

Prostor je další složkou, krou obsahuje výtvarné i hudební dílo. Prostor, se kterým máme vizuální zkušenost, lze vnímat v rámci výtvarného díla nejčastěji skrze určitou iluzi. Výtvarné dílo nám tedy ukazuje iluzivní prostor, jehož cílem je prezentovat realitu na dvojrozměrný obraz.

V rámci hudebního díla přirovnáváme prostor k času, který lze popsat jako organizaci hudebního proudu a střídání ticha a zvuků (tónů) v hudbě, na němž se podílí jednotlivé výrazové jednotky jako např. tempo, metrum, rytmus či agogika (náhlé změny tempa). Hudební čas tak vytváří iluzi prostoru v hudbě, protože každé dílo je v časoprostoru našeho světa ohraničeno určitým časem, který mu byl dán. Hudební čas pak sdružuje v jeden celek jednotlivá hudební témata, která však na sebe přesně nenasazují. Navíc je diferencován takovými hudebními výrazovými prostředky jako je např. dynamika, harmonie či zvuková barva. Hudební čas má

pak buď expoziční tvar, což představuje pravidelně vystavěnou hudbu, využívající opakování, nebo evoluční tvar, kdy se téma v rámci hudební skladby neustále mění, rytmicky či dynamicky. (Dvořáková, 2007 in Bláha, 2006)

2.2.1 Barva ve výtvarném umění a hudbě

Jako posledním příkladem složky obou typů uměleckých děl je barva, která je velice podstatnou složkou výtvarného díla, kdy jejími základními vlastnostmi je tón, sytost a světlost. Barva celkově ovlivňuje působení výtvarného díla na jeho vnímatele. Vyvolává emoce a další psychofyzické reakce. Může nás také informovat o zobrazovaných předmětech (např. hnědé jablko je shnilé), sloužit jako symbol nebo udávat řád.

Jaké barvy umělec při tvorbě zvolí, má vliv na celkový dojem výtvarného díla. Silně tak ovlivňuje atmosféru a náladu díla, kterou nazýváme *tonalita*. V hudbě rozeznáváme Témbr (barvu tónu), která je jednou z nejdůležitějších vlastností tónu. Barvu tónu ovlivňujeme jeho délkou, hlasitostí, použitím různých hudebních nástrojů .

Barevná tonalita v hudbě i ve výtvarném umění působí na emoce vnímatele a určuje celkový dojem a atmosféru z uměleckého díla. (Dvořáková, 2007 in Bláha, 2006)

2.2.2 Pohyb ve výtvarném umění a v hudbě

V následující kapitole sama uvažuji o této problematice. Důležitým propojením v těchto uměleckých světech je pohyb, který lze výborně vyjádřit jak hudebně, tak výtvarně.

Pokud se budeme věnovat pohybu v hudbě, tak jeho důležitým aspektem je zde samotný rytmus a jeho složky (např tempo a hybnost (výše uvedeno)), které udávají rychlost pohybu (např. při jednom výrazném tónu stojíme na místě a při rychlejší melodii běháme).

Ve výtvarném vyjádření sledujeme pohyb statický a dynamický (např. tanečnice na obraze sedí nebo tančí).

2.3 Výtvarná a hudební výchova

Existuje mnoho způsobů, jak tyto dvě výchovy můžeme spojit. Mylnou představou o tomto spojení je hudební ukázka s jasným obsahem. Zazpíváme-li dítěti píseň Kočka leze dírou, dítě v reakci na text písně začne pravděpodobně kreslit kočku. Tyto metody nijak hloubkově nepropojují hudební a výtvarnou výchovu a dostatečně nerozvíjí schopnosti, které dítě má. Chceme, aby se naučilo „slyšet“ hudbu a vnímat ji při své tvorbě. Stejně tak neprospívá pouhé puštění hudby do pozadí. Dítě tak hudbu dostatečně nevnímá a nestává se součástí tvorby.

Hudba je sama o sobě zdrojem emocí, které se dají výtvarně skvěle vyjádřit. Spojení těchto dvou výchov tak můžeme použít i jako terapii (muzikoterapie, arteterapie). Dítě dokáže vyjádřit své pocity bez použití slov např. výtvarným uměním a léčí ho to. Můžeme hudbu také zaznamenávat poslepu a používat zajímavé netradiční techniky. Hudba nám většinou pomáhá vytvářet abstraktní umění a rozvíjí u dítěte představivost. (Vladimír Gregor: Obraz a hudba (Didaktické využití skladeb s výtvarnou tematikou), In: Pečman, R.: Hudba a výtvarné umění)

2.4 Plánování hudebně – výtvarných činností

Abychom dosáhli správného vzdělávacího a výchovného působení u těchto činností, je důležité plánování. Kafková chápe plánování jako: „...*nástroj analýzy vlastního tvořivého uvažování*

studujících...“ (Kafková, 2019). Nejčastějšími chybami u výtvarných činností jsou dle Hazukové (2011) nahodilá zadání a izolovanost výtvarných úkolů. Pokud chceme propojit výtvarnou a hudební výchovu v jednotlivých činnostech, je důležité, aby dítě bylo dobře seznámeno s úkolem a chápalo společné znaky hudebního a výtvarného světa (v bakalářské práci se konkrétně jedná o rytmus, který lze zobrazit výtvarně).

2.4.1 Didaktický model podle plánování výtvarných činností

Tímto modelem se zabývá Kafková (2019) ve své elektronické učebnici a rozvíjí zde pojetí didaktiky výtvarné výchovy didaktičky Heleny Hazukové. Kafková ve své publikaci nabízí jednodušší zpracování a přidává rovnu analýzy výtvarného úkolu. Vykládá dopodrobna své úvahy a vysvětluje vše krok po kroku.

2.4.1.1 Oborový kontext a jeho analýza

Celá plánování výtvarné činnosti by mělo vycházet z oborového kontextu, který váže činnost na výtvarný obor. Může se jednat o vazbu na design, výtvarné umění, architekturu, či populární kulturu. Oborový kontext by měl zahrnout širší souvislosti studované tvorby a je velmi vhodné, aby alespoň některá díla studující prostudovali v originále. Je chyba vystačit si při seznamování s dílem s jeho reprodukcí: konkrétní dílo a jeho reprodukce jsou dva vzájemně odlišné artefakty, které se liší svými vlastnostmi i podmínkami, které divák vnímá. (Kafková, 2019)

Co se týče předškolních dětí, v průběhu plnění úkolu můžeme dětem oborový kontext předložit, není však záměrem, aby tomu tak vždy bylo. Je východiskem především tomu, kdo činnost plánuje. (Kafková, 2019)

Pokud chceme pochopit určitá výtvarná díla, k jejich pochopení nám dle Kafkové pomohou múzy. Kafková jich uvádí devět a každá z nich má určité zastoupení, navzájem se propojují a „tančí“ spolu.

Kafková (2019) interpretuje několik múz, které uvádí právě Hésiodos: „*Jako první jmenuje Hésiodos Kleió. Toto jméno má etymologickou souvislost se slovy znamenajícími „být proslulý“ a „pověstný“, „oslavovaný“. Blízký význam jsou též „zprávy“ a „záznamy“. „Kleió“ znamená „učinit slavným“. Zajímavá je také významová souvislost jména múzy se „zaklapnutím závor tak, aby byly zajištěné dveře“. Jedna z múz je zobrazovaná se svítkem, je to patrně právě Kleió. Ve starém Řecku má tedy Kleió v péči zprávy, za kterými se už „dveře“ definitivně zavřely, záznamy minulosti, a také se stará o jejich proslavení... Polymnia je „hudba“, „píseň“. Praindoevropský kořen men- znamená „myslet“. Důležitá je zde souvislost s matematikou: „...hudba byla součástí matematiky pro filozofa Pythagora, který založil akustiku. V akustice Řekové objevili poměr mezi výškou noty a délkou struny.“ (Internetový zdroj č. 2). V souvislosti s touto múzou můžeme tedy mluvit o matematickém myšlení a také o proporcích.“ (Hine in Kafková, 2019, s. 154 - 156)*

Múzy neslouží pouze k pochopení uměleckých děl, ale také k lepšímu formulování výtvarných otázek.

V bakalářské práci pracuji hlavně s múzou Melpomené což znamená (sólová) „zpěvačka“, její jméno souvisí s oslavami, zpěvem a tancem. Sólisti ve starém Řecku zpívali písně zvané „nomoi“, písně o danostech, zákonech. Tato múza se tedy stará o zákony, kterými se řídí vše lidské. Může se jednat o zákony vyplývající ze „společenské smlouvy“, ale může se také jednat o zákony „přírodní“ (Kafková- elektronické učební materiály, 2023). Můžeme ji zde výborně

propojit s rytmem jako takovým. Každý rytmus (ať už hudební nebo přírodní) má určitá pravidla a najdeme v něm nespočet zákonů.

Další důležitou múzou je Polymnia „hudba“, „píseň“. Praindoevropský kořen men – znamená „myslet“. Důležitá je zde souvislost hudby s matematikou, toto pojetí řadíme k filosofovi Pythagorovi, který objevil akustiku, poměr mezi výškou noty a délkou struny. Tato múza má patronát nad proporcemi, stará se o harmonické vztahy, ať už se týkají prostorových proporcí, nebo barevných či světelných vztahů, případně všeho dalšího, co lze poměřovat a komponovat (Kafková – elektronické učební materiály, 2023). Dle mého názoru lze tedy harmonii použít v propojení hudebního a výtvarného světa.

2.4.1.2 Výtvarná otázka a výtvarný úkol

Výtvarná otázka je dalším bodem v postupu při plánování výtvarných činností. Její formulace by měla pomoci v dalších krocích plánování. Otázka se zabývá obsahem díla. Výklad jednotlivých kategorií modelu a jejím účinkem na diváka. Z toho vyplývá, že v každém díle se skrývá více otázek a je na subjektivním pohledu toho, kdo plánuje, jak artefakt pochopí. V tomto kroku je vhodné vycházet z analýzy múz. (Kafková, 2019)

Výtvarný úkol navazuje na výtvarnou otázku, vychází z ní, a jedná se o stěžejní část plánování. Formulace „úkolů“, nebo též „úloh“, je přímým zdáním těm, kdo je realizují. Formulován by měl být pomocí akčních sloves. (Kafková, 2019)

2.4.1.3 Výtvarné činnosti

Modernistický didaktický model (Hazuková, 2013) uvádí 4 výtvarné činnosti. V laických představách se výtvarná výchova odehrává často pouze jako tvorba. V poučenějším přístupu se setkáváme také s „vnímáním“; mnoho učitelek a učitelů (přinejmenším ti, kteří v uplynulých letech prošli specializovaným studiem) dnes využívá služeb lektorských oddělení galerií a muzeí, protože vnímání uměleckých děl chápou jako důležitou součást výtvarné výchovy. Další z nich souvisí se silným předpokladem modernistické didaktiky výtvarné výchovy, že každé výtvarné dílo je určitým „sdělením“, že o něčem „komunikuje“. Odtud činnost zvaná „komunikace“, která může znamenat verbální i obraznou komunikaci. Činností, která v daném didaktickém pojetí často předchází tvorbě, je imaginace neboli „představová a fantazijní činnost“, tedy činnost, která může a nemusí nabýt podobu výtvarné práce nebo verbální výpovědi. Odehrává se v představě žáka. Je patrné, že tato činnost nemusí používat vizuálně obrazné prostředky vázané na konkrétní média, může s nimi pracovat v jejich abstraktní podobě, žák si může například představit linii, která se postupně vykresluje jako vlnovka zleva doprava, zmnožuje se, mění se v určitý motiv, například moře s vlnami atd. Obohacování představ je pro referovaný model důležité, tvorba, která není založená na vlastních představách dítěte, je v něm chápána jako problematická (Hazuková, 2013).

Hazuková (2013) každou činnost propojuje slovesy, které popisují zadaný úkol.

2.4.1.4 Kritéria hodnocení

„Kritéria hodnocení“, případně kritéria zpětné vazby, přejímáme a chápeme ve smyslu analýzy možných způsobů řešení výtvarného úkolu a považujeme ji za velmi účinnou pro rychlé vyhodnocení všech podob splnění úkolu. Kritéria hodnocení by měly fungovat v kontextu výtvarné otázky, výtvarného úkolu. Ten, kdo plánuje, by se v kritériích měl zaměřit na možná provedení úkolu a brát v potaz různá řešení. Ideálním krokem je zkusit si výtvarný úkol sám

vyzkoušet a zjistit, jak na něj budou děti reagovat. Na základě toho pak specifikovat jednotlivá kritéria. (Kafková, 2019)

Absence kriteriálního hodnocení ve výtvarné výchově vede často k jeho nahrazení hodnocením čistě emocionálním, tedy hodnocením toho, co se komu líbí nebo nelíbí, a místo rozvoje myšlení a vyjadřování dochází k upevňování vkusové normy těch, kteří jsou v dané situaci nejvlivnější. (Kafková, 2019)

2.4.2 Hudební činnosti

Hudební schopnosti (např. rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť..) rozvíjíme hudebními činnostmi, které se mezi sebou navzájem propojují.

2.4.2.1 Pěvecké činnosti

U dětí předškolního věku nemůžeme hned očekávat čistý zpěv. Začínáme proto s různými rytmizacemi říkadel nebo opakováním po učiteli. Volíme lehké (většinou lidové) písně s třítónovým rozsahem a doprovázíme se hrou na tělo (tleskání, pleskání, dupání). Později jsou děti schopny zazpívat písně s větším rozsahem, nepotřebují takovou oporu v učiteli a udrží relativně intonačně správný zpěv. (Kodejška, 2002)

2.4.2.2 Hudebně – pohybové činnosti

Souvisí s motorickým vývojem dítěte a spočívá v jeho propojení s hudbou. Nejprve začínáme s chůzí, poskoky, během a různými pohyby paží a rytmus zvýrazňujeme dalšími hudebními nástroji (bubínek, dřívka). Nácvik rytmické pulzace je vhodný propojit s hrou na tělo. Později dítě zvládá lehké taneční kroky a dokáže je do hudby správně rytmicky zařadit. Dále dokáže reagovat na výrazné změny tempa a učí se vyjadřovat dlouhé a krátké doby graficky. Pedagog by měl děti vést k vyjádření pocitů prostřednictvím pohybové improvizace, se zapojením fantazie a prohlubujícím emocionálním prožíváním hudby. (Zezula a Janovská, 1987)

2.4.2.3 Instrumentální činnosti

Hra na hudební nástroje bývá pro děti velice zábavná a chvíli trvá, než hra na nástroj získá řád a podobu melodického celku. Instrumentální činnosti učí děti pracovat s rytmickým cítěním a zároveň ho rozvíjejí. Nejprve se opět začíná hrou na tělo, aby došlo k pochopení rytmu a později přidáváme nástroje. Děti se s nástroji ze začátku seznamují a zkoumají techniku hry na nástroj. Později mohou tvořit vlastní kapelu a doprovázet písně. (Zezula a Janovská, 1987)

2.4.2.4 Poslechové činnosti

Poslechové činnosti se nejvíce prolínají s ostatními hudebními činnostmi, jelikož pouhý poslech pro dítě není až tolik atraktivní a nedokáže udržet pozornost příliš dlouho.

V mateřských školách se setkáváme se dvěma formami poslechových činností. Jednou z nich je náslech živé hudby, který využíváme na trénování nových skladeb, hudebních hrách atd. Druhou formou je práce s poslechovou skladbou, kterou využívá praktická část bakalářské práce. Cílem je rozvoj hudební představivosti a fantazie.

2.5 Integrace v předškolním vzdělávání

Integrace je chápána jako součinnost a spolupráce, při které dochází k využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu do druhého, aniž by došlo k narušení obsahu prvního předmětu (srov. Podroužek 2002, Rakoušová, 2008, Kovalík, 1995).

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV) jsou nejvíce zdůrazňovány klíčové kompetence, které vychází z koncepce celoživotního vzdělávání. Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, občanské, pracovní sociální, personální a občanské jsou vystavěny tak, aby docházelo k provázání vzdělávacího obsahu, vědomostí, dovedností a praktického života žáků. Tento princip velmi souvisí s pojmem integrace.

L. Podroužek ve své publikaci uvádí: *"Sjednocujícím prostředkem je nejen téma, ale i cíl výuky. Integrované kurikulum je založeno především na multilaterálních vazbách v obsahu učiva, které umožňují poznání světa jako celku."*

2.5.1 Integrace hudební a výtvarné výchovy

Výtvarná i hudební výchova v sobě skrývají dvě významné složky, které různě ovlivňují utváření osobnosti žáka – složku vzdělávací (hudebně a výtvarně) a složku výchovnou. Ačkoli dnes považujeme oba pohledy za významné, oceňujeme přínos výchovné složky pro osobnostní a duchovní rozvoj žáka, a proto zdůrazňujeme její roli. (Ježil, 2009)

Vzdělávací složka výchovy dává dítěti do rukou základní vyjadřovací prostředky oboru. Učí ho zacházet s prvky hudebního a výtvarného jazyka jako jsou linie, barvy, tvary, formy, a poznávat jejich vlastnosti. Přivádí ho i k pochopení vzájemných vztahů jednotlivých prvků a pomáhá mu ocenit jejich výrazové a estetické účinky. Vzdělávací přístupy k látce hudební a výtvarné výchovy se vzájemně doplňují a jsou základem pro důležitou aktivitu – pro pěstování vztahu k výtvarné a hudební kultuře jako k jednomu z vrcholných projevů lidského ducha. Učitel zde překračuje hranice pouhého setkávání s hudební či výtvarnou kulturou a snaží se, aby jeho žáci navazovali hlubší kontakty s uměním prostřednictvím vlastních výtvarných a hudebních činností. (Ježil, 2009)

Výchova zprostředkovaná vlastním činnostním uměleckým projevem se obrací k jednotlivci a různými prostředky v něm podporuje schopnost sebeuvědomování, reflexe a sebevyjádření. Staví na jeho individuálním pojmání světa oproti pasivnímu přijímání pravd a proklamovaných hodnot. Vede žáky k vyjadřování pocitů a postojů, pro něž často chybí odpovídající mluvené slovo; využívá při tom smyslové a prožitkové podněty, empatii, vcítění a souznění, zvolna se rodící úvahu. (Ježil, 2009)

2.6 Inspirace ve výtvarném umění

Jako inspiraci pro vypracování praktické části jsem zvolila Olgu Karlíkovou a Inge Koksovou, které se obě věnovaly zobrazováním zvuků, hudby. Chtěly zachytit její tónovou výšku a sílu, melodii a nezkoumali pouze emocionální prožitky, které v nich hudba vyvolává. Dále také abstraktnímu umělci Františkovi Kupkovi, který se podílel na vzniku uměleckého směru „orfismus“.

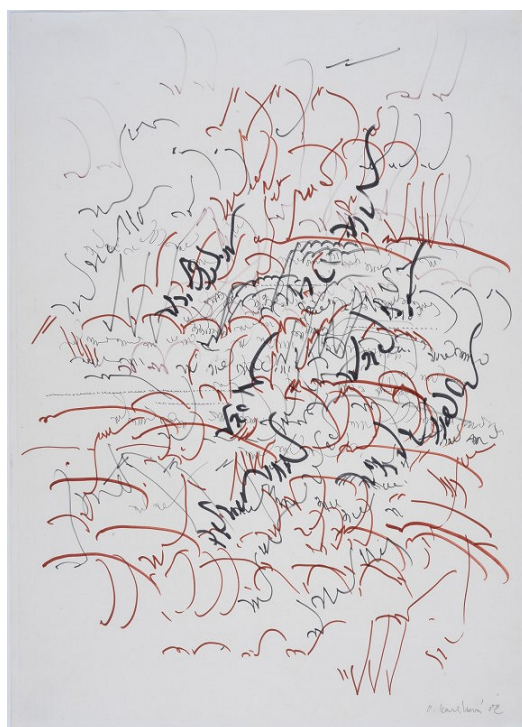
2.6.1 Olga Karlíková

Zdrojem obrazů pro ni byla příroda, ale také hudba a literatura. Její pojetí výtvarného umění se tak lišilo od autorů tehdejší doby. Pracovala s různými druhy materiálů, a hlavně s provázkem. Hlavním záměrem bylo zaznamenat subjektivní vnímání přírody. Snažila se symbioticky spojit spirituální a zároveň téměř vědecký přístup ke tvorbě (Zemánková, s. 23–24). Zkoumala přírodní procesy, jako třeba pohyb mořských vln, pronikání světla či let ptáků na obloze. Autorka se snažila vytvořit výtvarnou obdobu svébytného řádu, který nalézala v přírodě. A čím více se mu snažila přiblížit, tím více abstrahovala, a tehdy byla ve své snaze nejúspěšnější (Valoch 1990, s. 1–3).

Veškerá její výtvarná zkušenost vykristalizovala v médiu kresby. Kresba disponuje zvláštní intimností, v níž spočívá jak její specifická, tak její síla. Je osobní zповědí autora, podobně jako deníkový zápis nese ty nejnítěrnější záznamy, myšlenky a city. Karlíková kresbou začínala při každé své tvorbě, ať už to byly návrhy na textil, kde lze ještě pozorovat svázanost účelností, nebo jako předstupeň malbě, kdy se její kresebný styl začal uvolňovat (Hlaváčková 2011, s. 16–17).

Jejím vrcholným obdobím bylo zaznamenávání ptačích zpěvů. Dokázala dokonale propojit vizuální složku se zvukovou předlohou. Vytvořila tak soubor grafických znaků pro různé druhy ptáků a vytvořila jim zpěvník. Později tak zaznamenávala ptačí orchestry.

Tímto způsobem zaznamenávala celou řadu zvuků přírody (např. žáby) a později i hudební skladby.



KARLÍKOVÁ, Olga. *Ptačí zpěvy*. Online. In: WEB UMENIA. 1982. Dostupné z: https://www.webumenia.sk/cs/dielo/CZE:GMUHK.K_1854. [cit. 2024-07-04].

Múzické principy (viz. str. 10)

I když se na první pohled obraz může zdát chaotický, je v něm dobře viditelná múza Melpomené, která představuje určitý zákon a také pravidla. Na obraze je záznam ptačích zpěvů. Zákonem je, že každý ptačí zpěv má vlastní barvu a jeho záznam se pravidelně opakuje.

Jelikož se jedná o záznam ptačích zpěvů, objevuje se zde múza Polymnia, která sama reprezentuje souvislosti hudby s matematikou a stará se o harmonické vztahy. Na obraze je patrná harmonie grafických znaků, které představují hudební záznam.

2.6.2 Inge Kosková

Její vztah k hudbě se začal formovat v útlém věku. Sama několik let hrála na klavír. Ve svých obrazech se snaží zachytit rytmus, který je všude kolem nás. Většinou si vybírá skladby, které jsou jí blízké. Při poslechu hudby nevnímá její barvu, ale soustřeďuje se na rytmus, síly tónu a výšky melodií. Pokud ve skladbě zní více nástrojů, vždy si vybírá ten nejvýraznější. Autorka zobrazuje ve svých dílech subjektivní prožívání a její vlastní vnitřní pravdu.

Podle Valocha si můžeme práci autorky vyložit jako „*osobitou podobu konceptuální vazby mezi hudebním a výtvarným dílem*“ a jedná se tak o další dílo založené na synestetickém vnímání hudby a výtvarného umění (Valoch 2010a, nestr.)

Její snahou je vizualizovat – zhmotnit hudbu, jejími slovy: „zachytit ji v čase“ (Kosková 2023).

Výsledkem její práce je tak jedinečný koncept, který vytváří novou vazbu mezi hudbou a výtvarným uměním.



KOSKOVÁ, Inge. *Poslouchám Janáčka III*. Online. In: ARTLIST. 2009. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/posloucham-janacka-iii-112000/>. [cit. 2024-07-04].

Múzické principy (viz. str. 10)

Objevuje se zde múza Melpomené, která představuje určitý zákon a také pravidla. Na obraze můžeme najít pravidelně se opakující grafické znaky. Objevuje se zde zákon v podobě vizualizace rytmu, který je předem daný a výtvarným úkolem je ho dobře graficky znázornit.

Další múzou je Polymnia, která sama reprezentuje souvislosti hudby s matematikou a stará se o harmonické vztahy. Na obraze je patrná harmonie grafických znaků, které představují hudební záznam.

2.6.1 František Kupka

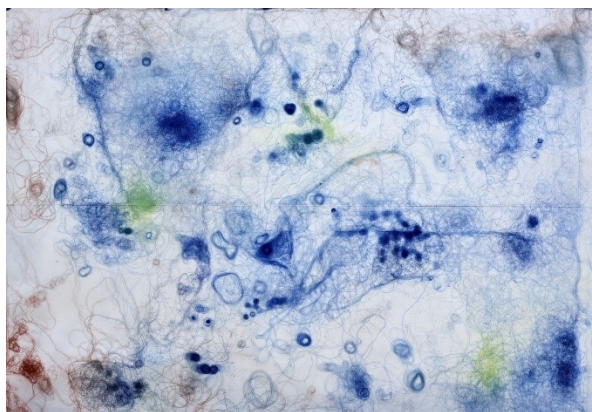
„Snílek, idealista, socialista, ateista a duchař, člověk, který žil v abstraktním světě“ a „umělec, který uměním a tvořením dýchal.“ (Pachovská, str. 11)

Je jedním ze zakladatelů abstraktivního malířství. Ve svém ateliéru rád poslouchal hru na klavír. Přitahoval ho stav proměňující hmoty před tím, než nabyla pevného tvaru. Jeho obraz *Dvoubarevné fuze* vyvolává myšlenky o morfologii Johanna Wolfganga Goetheho, které rozvíjel v roce 1807 v Jeně. Dal pojmy „bildung“ a „gestalt“ do protikladné souvislosti: první znamená vytváření, druhý – něco už vytvářené, zafixované ve skutečnosti. Podle Goetheho je morfologie nauka o tvaru, tvoření a transformaci a patří k přírodním vědám. (Srp, str. 64-65) Tento obraz nemohl být přiřazen k žádnému z hlavních světových směrů umění, nebyla to ani geometrická abstrakce ani secese. Ocítl se v ohnisku orfizmu, jednoho z nejkrátkodobějších směrů, který představoval novou uměleckou estetiku úplného protipólu a přibližoval malířství hudbě a poezii. Kupkův vztah k pojmu „orfizmus“, vymyšlenému francouzským básníkem, dramatikem a anarchistou polského původu Guillaumen Apollinaiem, byl dvojznačný. Původně tento název přijímal, potom svůj poměr přehodnotil, odmítl Apollinairovu etiketu orfizmu a protestoval proti tohoto pojmenování jako nepřesného a jednostranného. (Wittlich, s. 181) Nazýval svůj směr spíš čistým a absolutním malířstvím. Rovněž i Apollinaire definovat orfizmus jako čistou malbu. (Srp, s. 45)

2.6.2 Další umělci

Petr Nikl

Všestranný umělec realizující svou bohatou představivost formou obrazů, performancí, zpěvu, divadelních představení, grafiky a nejrůznějších kombinací tradičních uměleckých forem. (Hlaváček, 2007- Artlist- online)



NIKL, Petr. *Časoběry*. Online. In: GALERIE MĚSTA PLZEŇ. 2015. Dostupné z: <https://galerie-plzen.cz/vystavy/vystavy-2015/petr-nikl-casobery>. [cit. 2024-07-09].

Milan Grygar

Tvorbu Milana Grygara charakterizuje originální pojetí vztahu obrazu, zvuku a prostoru. V roce 1965 vytvořil první ze svých akustických kreseb, ve kterých propojit realizaci díla s fenoménem prostorovosti zvuku. (Hauser a Larvová, 2010- Artlist- online)

Vladimír Kokolia

Patří k nejsobitějším představitelům malířské generace nastupující v osmdesátých letech, jenž nejen v dobách otřesu malbou v devadesátých letech, ale nepřetržitě až do dnešních dní udržuje úroveň tohoto média nadále výsostně na výši.

V polovině osmdesátých let se rozhodně vrací k malbě, v níž využívá předchozího nemalířského období a znehodnocuje ornamentiku svých kreseb. Maluje slabou rozředěnou barvou a plochu obrazu, jenž často dělí do určitých ornamentálních rytmů, jejichž elementy takřka vždy vycházejí z předmětného světa. (Jakub Král, 2012- Artlist- online)



KOKOLIA, Vladimír. *Stěbla*. Online. In: ARTLIST. 1994. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/stebila-7284/>. [cit. 2024-07-09].

II. Praktická část

1 DIDAKTICKÁ ČÁST

Součástí didaktické části je propojení hudebního a výtvarného světa v činnostech určených dětem předškolního věku. Cílem je pochopení rytmu jako muzického faktoru a jeho převedení do výtvarné podoby. Schopnost umět výtvarně reagovat na různé rytmické útvary a později na změny tempa a hybnosti (viz. str. 3). Dalším cílem je pomocí rytmu rozvíjet grafomotoriku.

1.1 Reflexivní koncept Donalda Schöna

Pro vyhodnocení výtvarné řady bude využit modifikovaný koncept reflexivní praxe Donalda Schöna. Jedná se o model výzkumu založený na praxi (practise-based-research). Základem tohoto modelu je předpoklad, že každý dobrý učitel by měl umět reflektovat svoji práci.

Nepříliš komplikované pedagogické situace učitel zvládá na základě implicitního vědění v akci, často za pomoci rutinních postupů. Schön (1983, s. 49) k tomu píše: „*Naše znalosti jsou v normálním případě nevyslovené, implicitní ve vzorcích našeho jednání a v citu pro materiál, s nímž pracujeme.*“

Schön kritizuje takzvanou technickou racionalitu, přístup, který je založen na chybném oddělení teorie a praxe. Technická racionalita předpokládá, že profesionálové se nejprve seznamují s velkým množstvím teorie, která vychází z vědeckého poznání, a následně je poznání přenášejí do praxe. Toto dle Schöna vede k rozdělení profesí na akademiky, kteří učí, provádějí výzkum a působí na univerzitách, a na praktiky, techniky, kteří tyto poznatky v praxi aplikují. Toto nastavení však přehlíží roli prostředí, ve kterém nejsou přesně nastaveny hodnoty ani žádoucí výstupy (Řeháčková Pecharová, 2019 in Edwards, Thomas, 2010).

Donald A. Schön ve své knize *The Reflective Practitioner* popsal dva odlišné přístupy k reflexi, a to *reflection-in-action* a *reflection-on-action*, tedy reflexi při jednání a reflexi po jednání. Schön oceňuje především reflexi při jednání, která je zaměřená na kvalitu práce s klientem a odehrává se při jednání s ním, kdy pracovník současně při práci s klientem promýšlí své pocity, předsudky, známé teorie apod., které jednání ovlivňují. Reflexe při jednání je tvůrčí proces, který umožňuje sociálnímu pracovníkovi získat situační pohled, na jehož základě může jednat během vyvíjející se situace. (Řeháčková Pecharová, 2019 in Navrátil, 2014).

Pokud jde o vztah teorie a praxe, hovoří Schön o tom, že na teoretické poznatky je třeba se dívat jako na látku, ze které zkušený praktik připraví své profesionální řešení, které bude 31 odpovídat dané situaci. Profesionál je v takové pozici jako krejčí, který má materiál a znalosti šití, ale oblek musí padnout konkrétní postavě (Schön in Machulová, 2014).

Z výše uvedeného je patrné, že reflexe je zde chápána jako spojovník učitelových znalostí (vědění) a jeho jednání. Vstoupí-li do učitelova jednání reflexe (v podobě úvah vedených nad tímto jednáním), utváří se situační porozumění a lokální znalosti užitečné pro řešení problém v daném kontextu. Jejich přenositelnost do jiných kontextů je sice omezená, nicméně tyto znalosti mají povahu kazuistických znalostí, jež byly jednou využity pro řešení určitých problémů a aktuálně představují potenciál pro řešení problémů budoucích. (Řeháčková Pecharová, 2019 in Švec, 2005)

1.2 Východiska hudebně- výtvarných činností

Témata výtvarných činností: Rytmus jako muzický faktor

Výtvarný oborový kontext: Práce s výtvarnými díly Olgy Karlíkové a Inge Koskové

Postup tvorby: Vizuální přepis a parafráze rytmu

Jev: Rytmus

Účinek: Evokuje v divákovi rytmus jako muzický faktor prostřednictvím výtvarných děl.

Výtvarná otázka: Jak je možné vizuálně popsat rytmus (např. rytmus skladby, deště, srdečního tepu apod.) tak, aby obraz tento rytmus evokoval a ukazoval jeho vzorec?

Výukový kontext: Praktickou část bakalářské práce jsem realizovala s dětmi na konci roku, tudíž nebyla plně zařazena do žádného tematického celku. Ve školce, ve které jsem tento výzkum prováděla, jsem měla předtím dvoutýdenní praxi a zjistila jsem, že hudební výchova není zdaleka tak rozmanitá, jak bych si představovala. Seznamování dětí s rytmem bylo opravdu potřeba. Pro výzkum jsem zvolila sekvenci činností, které seznamují děti předškolního věku se složkami rytmu a jeho vizualizací. Realizace výtvarného úkolu se zúčastnilo 10 dětí od 5 do 6 let. Grafické zaznamenání rytmu mělo pomoci dětem pochopit rytmus a najít ho i tam, kde ho doteď neslyšely. Výtvarná výchova probíhala pomocí poslechových, hudebně – pohybových a výtvarných činností. I když tyto činnosti byly pro děti zcela nové, rychle pochopily zadání a vše probíhalo v naprostém soustředění. Realizace se uskutečnila v prostorách školky na koberci.

1.2.1 Činnost 1- Seznámení s rytmem

Na úvod bylo důležité seznámit děti s rytmem. Připomenout jim, že je to střídání dlouhých a krátkých tónů. Společně jsme rytmus vytleskávali a zkoušeli vymyslet, jak by se dal graficky znázornit.

Výtvarný úkol: Zatleskám nějaký rytmus. Dobře poslouchajte, které tlesknutí je kratší a které delší a pak ho zkuste nakreslit na papír.

Kritéria hodnocení: Vytleskávání rytmu dětem nedělá problém. Jsou soustředěné a dlouho přemýšlejí, jaký grafický znak by byl pro krátkou a dlouhou dobu nejvhodnější. Pokud je nic nenapadá, opíšou sousedovu techniku. Velmi pozorně poslouchají vytleskávání rytmu a několikrát podle něj kontrolují svůj grafický záznam.

Činnosti: Byly využity všechny výtvarné činnosti. Pro správné pochopení zadání a úspěšné splnění výtvarného úkolu byla potřeba komunikace a pečlivé vnímání rytmu. Imaginace poté pomohla s vizualizací rytmu (tvorbou).

Výtvarný jazyk: Linie pro použití grafického znaku

Média a vybavení: Voskovky, papír A0

Organizační formy: Individuální- polořízená, čas- 15 min

1.2.2 Činnost 2- Rytmus kolem nás

Děti znají pouze rytmus hudební. Bylo tedy potřeba jim rozšířit obzory a představit rytmus kolem nás jako např. tlukot srdce, ptačí zpěv, tikání hodin, kapání vody.

Výtvarný úkol: Pustím vám různé nahrávky (kapání vody/ ptačího zpěvu/ tlukotu srdce/ tikání hodin). U poslouchání zavřete oči a představte si, jak by se takový zvuk dal nakreslit. Můžete si zvuk zkusit i vytleskat, abyste věděli, jestli je nějaké bouchnutí/cáknutí atd. delší a nějaké kratší a možná taky hlasitější nebo tišší.

Kritéria hodnocení: Děti úspěšně provádí vytleskávání rytmu, ale jelikož je složitější, dlouho přemýšlí o vhodném výběru grafických znaků. Často je při činnosti mění a později je míchají dohromady. Některé děti nejprve zakreslují krátkou dobu jako křížek a později přecházejí pouze na tečky nebo kolečka. Dalo by se říci, že přechází na snazší variantu. Je také těžké poznat, jestli registrují intenzitu zvuku a délku intervalu, jelikož občas zakreslují všechny zvuky úplně stejným znakem.

Činnosti: Byly využity všechny výtvarné činnosti. Pro správné pochopení zadání a úspěšné splnění výtvarného úkolu byla potřeba komunikace a pečlivé vnímání rytmu. Imaginace poté pomohla s vizualizací rytmu (tvorbou).

Výtvarný jazyk: Grafické znaky

Média a vybavení: Voskovky, papír A0, reproduktor

Organizační formy: Individuální – polořízená, čas- 20 min

1.2.3 Činnost 3- Změna tempa a hybnosti

Výtvarný úkol: Zahraji na klavír písničku (a poté druhou). Společně si vytleskáme její rytmus a zkusíme ho nakreslit. Potom ji zahraji trochu jinak. Jsem zvědavá, jestli poznáte, co se změnilo a jestli se něco změní taky na vašich obrázcích.

Kritéria hodnocení: Děti bez problému poznávají změnu tempa (jednou pomalu, jednou rychle) a stejně tak změnu hybnosti, která v nich vyvolává ještě výraznější grafickou změnu než tempo. Při změně hybnosti ztrácí kontrolu nad svojí kresbou a bezhlavě čarají po celém papíře. Díky předchozím činnostem dětem nedělá problém rytmus najít a následně ho zobrazovat.

Činnosti: Byly využity všechny výtvarné činnosti. Pro správné pochopení zadání a úspěšné splnění výtvarného úkolu byla potřeba komunikace a pečlivé vnímání rytmu. Imaginace poté pomohla s vizualizací rytmu (tvorbou).

Výtvarný jazyk: Grafické znaky

Média a vybavení: Voskovky, papír A0, klavír

Organizační formy: Individuální- polořízená, čas- 15 min

1.2.4 Činnost 4- Rozvoj grafického znaku

Výtvarný úkol 1: Sednu si ke klavíru a než budu hrát, položte voskovku na papír, zavřete oči a začnete kreslit čáru (zobrazuje ticho). Když uslyšíte, že nějaký tón/zvuk, zkuste ho na čáře nějakým způsobem nakreslit a pak nechte čáru zase „rovnou“, dokud neuslyšíte další tón/zvuk.

Výtvarný úkol 2: Teď nebudou všechny tóny stejné. Některý budu hrát výš, níž, hlasitěji, tišeji. Zavřete oči, kreslete čáru a pozorně poslouchajte rozdíly v tónech a zkuste je opět zakreslit na čáru.

Kritéria hodnocení: Děti bez problému zakreslují jednotlivé tóny, později jednoduché rytmy na čáru. Někdo dělá smyčky, někdo obloučky a někdo dokonce špičky. Pozorně se soustředí a nemají potřebu opisovat od souseda. Když přichází změna hlasitosti/výšky tónů, děti přemýšlí, jak rytmické útvary zakreslit. Je zajímavé, že když se hlasitost i výška tónů zvedá, děti svou čáru kreslí výše, nebo smyčky/obloučky/špičky zvětšují. Když tóny zeslabují nebo výška tónů klesá, děti smyčky/obloučky/špičky zmenšují. Vnímají tedy hlasitost a výšku tónů jako jednu a tu samou věc.

Činnosti: Byly využity všechny výtvarné činnosti. Pro správné pochopení zadání a úspěšné splnění výtvarného úkolu byla potřeba komunikace a pečlivé vnímání rytmu. Imaginace poté pomohla s vizualizací rytmu (tvorbou).

Výtvarný jazyk: Grafické znaky

Média a vybavení: Voskovky, papír A0, klavír

Organizační formy: Individuální – polořízená, čas- 15 min

1.3 Reflexe hudebně- výtvarných činností

Pro vyhodnocení a reflexi této výtvarné řady bude použitý modifikovaný model reflexivní praxe Donalda Schöna (viz. str. 18) a to konkrétně reflexe bezprostředně následující po plnění úkolu v kontextu kritérií hodnocení zmíněných v plánech jednotlivých činností.

1.3.1 Činnost 1- Seznámení s rytmem

Reflexe

S dětmi jsem měla vytvořenou vazbu z předešlých dvou týdnů praxí, nebylo tedy těžké vzbudit jejich pozornost, dostat je do kroužku a přimět poslouchat.

Na úvod jsem zvolila představení rytmu pomocí výzkumných otázek a bylo pro mě příjemným zjištěním, že děti toho věděly dost. Jejich nejčastější odpovědi byly: „*Ten je u klavíru.... To je když tleskáme... Když hraje písnička... Když hrajeme na nástroje.*“

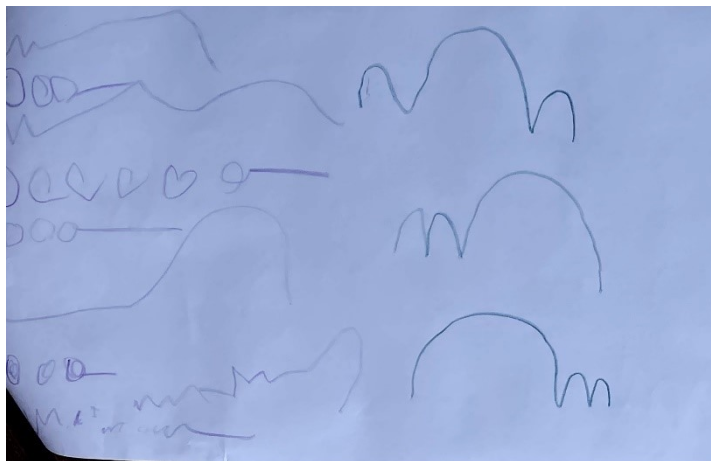
Rytmus jsem jim tedy rychle definovala větou „*Je to střídání dlouhých a krátkých tónů*“. Tím jsem mohla navázat vytleskáváním rytmu. Děti opakovaly a samy rozpoznávaly, které tlesknutí bylo delší a které kratší.

Poté jsem dětem rozdala velké papíry (ke každému se vešly 3 děti) a zeptala jsem se, jestli je možné rytmus také nějak výtvarně znázornit a jak. Odpovědi byly následující: „*Asi jo, ale nevím jak... Krátká by mohla být tečka a dlouhá čára... Šlo by to vlnovkama...* „. Byla jsem v šoku, protože jsem myslela, že děti budu muset více navádět, aby pochopily, co přesně po nich chci.

Začala jsem vytleskávat rytmus a nechala tedy děti zakreslovat, co slyší. Nejprve jen tak koukaly a dlouho se rozhodovaly, co budou kreslit. Někteří hned věděli a okamžitě začali kreslit, ale pár dětí bylo zmatených a proto opisovaly od ostatních. Pro příště bych tedy dala

větší důraz na případné ukázky, jak by rytmus na papíře mohl vypadat. Děti by se tak mohly inspirovat.

Vytkla bych si použití více papírů, jelikož příprava a jejich rozdávání (rozmotávání) bylo zdlouhavé a během kreslení se jim papíry trochu rolovaly a mačkaly.



(Vlastní fotodokumentace z výzkumu)

Na obrázku je vizualizováno vytleskávání rytmu. Můžeme dobře rozlišit, která doba je krátká (menší oblouček/tečka) a která dlouhá (velký oblouček/čárka). Pokud bychom tedy viděli pouze tento grafický záznam, lze podle něj rytmus znovu vytleskat.

Není pochyb, že na fotografii se objevují opět múzy Melpomené a Polymnia (viz. str. 10).

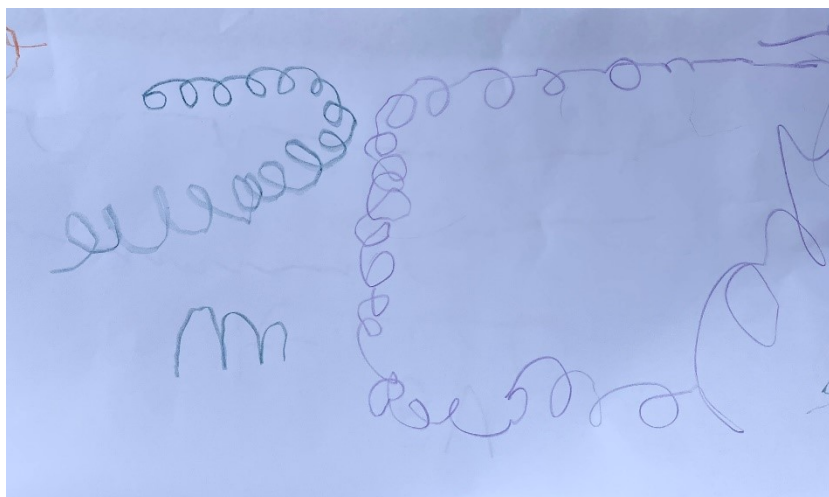
1.3.2 Činnost 2- Rytmus kolem nás

Reflexe

Začala jsem opakováním předešlé činnosti a poté jsem dětem rozšířila pojem „hudební rytmus“ na rytmus, který je všude kolem nás a můžeme ho najít ve všem, co vydává zvuk. Děti byly překvapené, ale poté mi samy dávaly další příklady z okolního světa, kde se rytmus vyskytuje.

Vytáhla jsem reproduktor a nechtěně vyvolala v dětech naději, že budeme tancovat, jelikož mají reproduktor spojený s tanečními hrami. Takže když jsem je informovala, že budeme pozorně poslouchat, co uslyšíme, byly trochu zklamané. Poučila jsem se z předešlé činnosti, kdy děti opisovaly a dala jsem jim pár ukázek, jak by rytmus na papíře vypadal podle mě. Když slyšely první zvuk „tlukot srdce“, nastražily uši a snažily se okamžitě najít rytmus, který se v něm skrývá a bez mých instrukcí tep zkoušely vytleskávat a následně zakreslovat. Někdo zavřel oči a poslouchal déle než ostatní. Následovala nahrávka „tikající hodiny“, „kapání vody“ a jako poslední jsem pustila „ptačí zpěv“ a nestačila jsem se divit vlastním očím. Pár z dětí zvolilo podobné grafické znázornění, jaké má ve svých uměleckých dílech výše zmiňovaná Olga Karlíková. Myslela jsem, že ptačí zpěv pro ně bude nejsložitější, ale opak byl pravdou.

Neměla jsem úplně vhodné nahrávky, jelikož jsem je pouštěla z YouTube a občas mi tam skočila reklama. To děti zbytečně rušilo a tím pádem neměla činnost tak plynulý průběh. Chtěla jsem do činnosti zařadit více nahrávek, ale děti chtěly ptačí zpěv a kapky pouštět vícrát. Hádám, že tyto dvě nahrávky nejvíce zaujaly a přišly jim rytmicky odlišné.



(Vlastní fotodokumentace z výzkumu)

Na obrázku můžeme vidět vizualizaci ptačího zpěvu. Linie je celistvá a je v ní značně viditelné ptačí cvrlikání. Když bylo cvrlikání hlasitější a silnější, smyčky se zvětšovaly. Některé děti pro ptačí zpěv používaly obloučky, které se výrazně podobají záznamům ptačího zpěvu od Olgy Karlíkové.

Na fotografii se objevují opět múzy Melpomené a Polymnia (viz. str. 10).

1.3.3 Činnost 3- Změna tempa a hybnosti

Reflexe

Do této chvíle děti zkoušely dalo by se říct „jednoduché“ rytmy, které obsahovaly pouze jednu zvukovou stopu. Zajímalo mě tedy, jestli jsem jim rytmus předešlými činnostmi vysvětlila natolik, aby našly rytmus i v lidové písni zahrané na klavír s doprovodem.

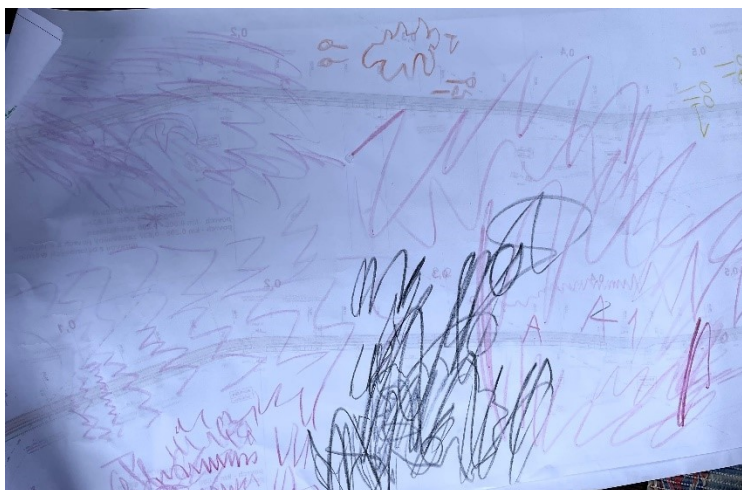
Sedla jsem si ke klavíru, začala hrát píseň „Běží liška“ a nechala děti ji poznat. Společně jsme si ji zazpívali a poté jsem se zeptala, jestli má tato píseň rytmus. Odpověď byla jednoznačná: „ANO“. Nechala jsem děti píseň párkrát poslechnout a poté zakreslit.

Následně přišla změna tempa písně. Nic jsem neřekla a zahrála jsem ji 2x rychleji než předtím. Děti zpozorněly a hned křičely, že jí hraju hrozně rychle. Než jsem stihla něco říct, začaly rychlé tempo opět zakreslovat.

Zajímalo mě, jestli když nechám stejné tempo, ale změním styl doprovodu (tedy hybnost), bude reakce též takto razantní. A byla. Děti si myslely, že jsem opět změnila tempo a že jsem píseň tentokrát zahrála ještě rychleji. Zaznamenala jsem, že pro ně změna hybnosti byla nejvýraznější také na papíře. Děti se rozdováděly a začaly na papír agresivně čárat každou zahranou notu ve výrazně rychlejším doprovodu (nikoli tempu).

Ve stejném stylu (tedy 4x jinak) jsem zahrála i druhou píseň. A reakce byla téměř totožná. Největší „výbuch“ byl u změny hybnosti.

Po předešlých chybách jsem na činnost zvolila jeden velký papír a bylo to mnohem praktičtější a pro všechny pohodlnější.



(Vlastní fotodokumentace z výzkumu)

Na obrázku je vizualizovaná změna hybnosti, která děti vyvedla ze soustředění. Nejprve jsem hrála doprovod jednoduchý a klidný, ale když jsem ho zrychlila, děti začaly čárat přes celý papír.

1.3.4 Činnost 4- Rozvoj grafického znaku

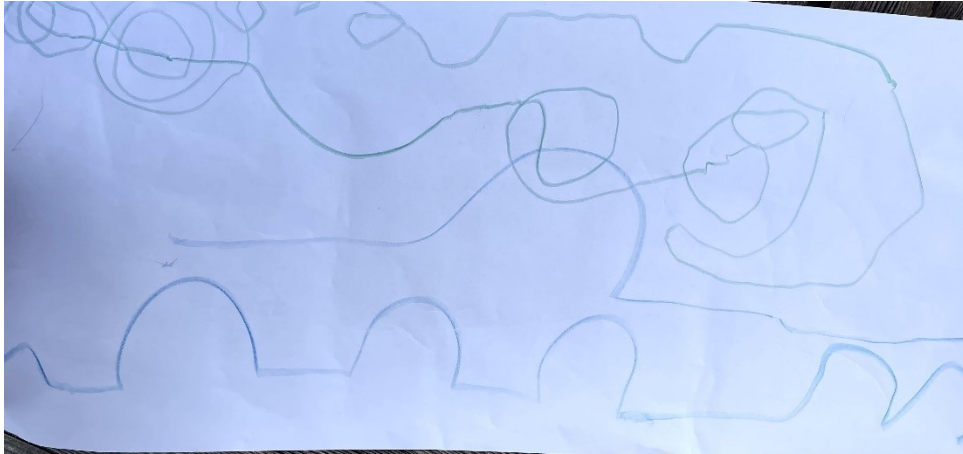
Reflexe

Původně jsem chtěla celou činnost udělat úplně jinak, ale zjistila jsem, že mé požadavky na děti jsou možná příliš složité. Chtěla jsem začít hrát jeden tón a postupně přidávat další a utvořit tak rytmický útvar. Nakonec jsem je však seznámila se zápisem „ticha“, pro které jsem zvolila linii (čáru). Změna zápisu grafického znaku (zakreslovaly vše v jedné linii a nedělaly mezery) se jim líbila více, než předešlý zápis (zaznamenávání každého tónu zvlášť). Byla pro ně dle mého názoru mnohem snazší.

Nechala jsem je všechny zavřít oči a nejprve vnímat ticho, aby se uklidnily a soustředily. Měla jsem radost, že každé dítě volilo svoji techniku grafického znaku a neměly potřebu se dívat ke kamarádovi. Vymýšlely dokonce znaky, o kterých jsem sama nepřemýšlela jako např. obloučky směrem dolů, různá kolečka nebo „šmodrchanice“.

Bohužel mi na tuto část došel jeden velký papír, takže jsem jim musela rozdat menší papíry do trojic. Bylo to trochu nepraktické, ale na druhou stranu se děti navzájem tolik nerozptylovaly.

Dětem se aktivita líbila a to beru jako osobní úspěch, jelikož u první činnosti byly zmatené a nevěděly, co je čeká. Když však pochopily rytmus a jak funguje jeho vizuální reprodukce, zajímala je každá aktivita čím dál více.



(Vlastní fotodokumentace z výzkumu)

Na obrázku je dobře vidět každý zahraný tón. Když jsem nehrála, děti pokračovaly v čáře a když se ozval tón, dokázaly ho dobře zakreslit.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jestli je dítě předškolního věku schopno graficky zaznamenat rytmus pomocí grafického zápisu. Rozvinout jeho rytmické cítění a uplatnit ho ve výtvarném umění.

2.2 Výzkumná otázka

Jaké postupy (úkoly, otázky, výtvarné a hudební činnosti) vedou k propojení grafomotorické činnosti a rytmu u dítěte předškolního věku a to tak že:

- Dítě dokáže vhodně graficky znázornit a vystihnout daný rytmický útvar
- Dítě vnímá u hudební skladby změnu rytmu – tempa a hybnosti, která se projeví ve výtvarném projevu
- Dítě vnímá rytmické rozdíly a dává jim výstižnou výtvarnou podobu.

2.3 Metody výzkumu

Jako metoda výzkumu byl zvolen kvalitativní metodologie a reflexivní metoda. Kvantitativní typ výzkumu je zaměřený na pochopení lidského chování, názorů, motivací a zkušeností. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který se soustředí na sběr a analýzu číselných dat, kvalitativní výzkum se zaměřuje na nečíselné údaje a snaží se získat hlubší porozumění danému jevu. Často zahrnuje subjektivní pohledy a interpretace výzkumníka. Výzkumník se aktivně účastní sběru dat a interpretace výsledků. Design kvalitativního výzkumu je často flexibilní a může se měnit v průběhu výzkumu podle potřeb a nových zjištění. Používá metody (např. pozorování, hloubkové rozhovory), které umožňují získat detailní informace. Kvalitativní výzkum se snaží porozumět fenoménům v jejich přirozeném kontextu. Výzkumník se snaží pochopit, jak lidé vnímají a interpretují svou situaci a prostředí.

Pro sběr dat je v této práci použita metoda zúčastněného pozorování. Zúčastněné pozorování je metodou sběru dat, kdy se výzkumník stává součástí zkoumané situace a předpokládá, že: „...sociální svět je spoluvytvářen subjektivními významy a zkušeností konstruovanou účastníky sociální interakce.“ (Hendl, 2005)

2.4 Výzkumný vzorek a podmínky výzkumu

Sběr dat probíhal v mateřské škole, která se nachází v malém městě Nové Strašecí. Výzkumu se účastnilo 10 dětí ve věku od 5 do 6 let. Jednalo se tedy o děti předškolního věku. Data byla sbírána po dobu čtyř dní. Každá činnost probíhala zhruba 15 minut.

2.5 Sběr dat

Sběr dat proběhl při jednotlivých hudebně- výtvarných činnostech. K jednotlivým činnostem je pořízena fotodokumentace. Zúčastněné pozorování probíhalo v průběhu realizace výtvarné řady.

2.6 Etika výzkumu, anonymizace

Veškerý výzkum byl proveden po domluvě s ředitelkou MŠ (mateřské školy) a se souhlasem rodičů. Jelikož jsem v MŠ plnila praxe ke studiu, nebyla jsem pro ně cizí osobou a výzkum

nebyl problémem. Fotografie výtvarných děl dětí byly pořízeny bez jejich přítomnosti, jelikož v MŠ jsou nastavena přísná pravidla a nikdo kromě zaměstnanců školy nesmí žádné fotografie dětí pořizovat. Veškerá sesbíraná data o dětech jsou použita pouze pro účely bakalářské práce a žádné z dětí není jmenováno a blíže specifikováno.

2.7 Závěr a východiska výzkumu

Každé dítě je jiné a má vlastní potřeby. Chceme-li, aby dítě bylo schopné graficky znázornit a vystihnout daný rytmický útvar, je potřeba správné pochopení rytmu pomocí rozvoje rytmického citění. Docílíme toho různými hudebními činnostmi (viz. str. 12). Poté je možné se přesunout na vizuální reprodukci.

Je dobré dítěti na začátek uvést pár příkladů, jak je možné rytmus graficky znázornit, začít s jednoduchými rytmickými útvary (pomocí vyteskávání) a později zadávat těžší (kapky vody, tlukot srdce, ptačí zpěvy, tikající hodiny).

Necháme dítě daný rytmický útvar poslechnou víckrát, nabídneme mu, aby zavřelo oči a pozorně poslouchalo každý tón. Dítě se do hudby musí vcítit a nechat se jí unášet. Nesmí působit jako pouhé pozadí. Nejlépe funguje věta: „*Polož voskovku na papír, zavři oči a potom kresli, co slyšíš.*“.

Aby dítě bylo schopné vnímat změny tempa a hybnosti, je důležité, aby změny byly výrazné. Pokud zahrají dvě téměř stejně rychlé skladby, dítě nepozná rozdíl. Musím hrát velmi pomalu, nebo velmi rychle. To samé platí o hybnosti (viz. str. 3). Styl doprovodu se musí pokaždé výrazně lišit.

Víme, že vizuální reprodukce je možná (viz. Olga Karlíková, Inge Kosková a další, str. 14) a nyní víme, že je možná i u dítěte předškolního věku.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jestli je pro děti předškolního věku možné vizuálně reprodukovat rytmus a také reflektovat svoji práci dle reflexivního modelu Donalda Schöna.

V teoretické části jsem se zabývala rytmem a pojmy, které s ním souvisí. Dále pak hudebními schopnostmi a detailněji rytmickým cítěním. Práce se zaměřuje na děti předškolního věku, do této části tak byl zařazen hudební vývoj dítěte. Spojení „vizuální reprodukce“ naznačuje, že teoretická část obsahovala také výtvarný vývoj dítěte. Jelikož jsme vizuálně reprodukovali „rytmus“, dále jsem se věnovala spojením výtvarného umění a hudby, kde jsem prokázala velké množství společných znaků a vzájemnou kompatibilitu. K výzkumné části jsem sbírala inspiraci od výtvarných umělců zabývajících se podobnou problematikou, kterou řešila tato práce. Nejlépe mou představu vystihla Olga Karlíková a Inge Kosková, v poslední řadě pak František Kupka jeho alternativním pohledem na výtvarné umění.

Psaní této práce pro mě bylo velkým přínosem pro profesní i osobní rozvoj. Díky hlubšímu řešení této problematiky jsem získala mnoho cenných poznatků, které uplatním v budoucí práci s dětmi. Veškeré informace získané v průběhu psaní bakalářské práce mě obohatily o nové nápady a činnosti, nad kterými jsem dosud nepřemýšlela.

Ve výzkumné části jsem se snažila potvrdit či vyvrátit hypotézu, že dítě předškolního věku dokáže při správném vedení vizuálně reprodukovat rytmus. Zároveň je integrace těchto dvou výchov velkým přínosem pro jeho celkový rozvoj. Dále jsem zkoumala a reflektovala svou práci a snažila se najít veškerá úskalí a přednosti ve svých výstupech.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že přípravě pro tyto hudebně – výtvarné činnosti je potřeba věnovat hodně času, aby dítě dokázalo rytmus správně vizuálně reprodukovat. Je důležitá komunikace a velmi pečlivý přístup. Dokázala jsem ale potvrdit svou hypotézu, že spojení těchto výchov je dítěti velkým přínosem a vizuální reprodukce rytmu u dítěte předškolního věku je možná. Z hlediska reflexe jsem poznala, že ne všechno, co si pedagog naplánuje, je reálné. Pedagog musí umět rychle reagovat a improvizovat, když vidí, že zvolená činnost je pro děti příliš náročná. Důležitý je také výběr pomůcek pro výtvarné činnosti. Mým úskalím byl papír. Zvolila jsem nejprve menší typ papíru pro děti po třech a později přešla na jeden velký pro všechny, který mi uprostřed činnosti došel, a to беру jako nedostatečnou připravenost. Jsem si také vědoma svých kvalit ohledně hudební stránky činností. Dětem jsem rytmus dokázala dostatečně přiblížit a rozšířit jejich obzory.

Zdroje

SEZNAM LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta a ŠMARDA, Richard. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání (dotisk 2. vydání v r. 2021). Brno: Edika ve společnosti Albatros Media, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba. I, Tvar, prostor a čas*. Praha: Togga, 2013. ISBN 978-80-87258-69-9.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 9788024609632.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. ISBN 978-80-85051-17-9.
- KODEJŠKA, Miloš, 1991. *Hudební výchova dětí předškolního věku II*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-488-6.
- KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku: Skripta pro posl. pedagog. fak.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6488-6.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002, 96 s. ISBN 80-7238-157-1.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.
- SEDLÁK, František a H. VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4620-602.
- SEDLÁK, František, 1974. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon.
- SEDLÁK, František, 1989. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-073-9.
- SRP, Karel. *Geometrie myšlenek*. Řevnice: GHMP a Arbor Vitea, 2012. ISBN 978-80-7010-894-9.
- TICHÝ, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky: (k systematické hudebního rytmu, metra a tempa)*. 2. vyd. Praha: Hudební fakulta AMU, 2002. ISBN 8073318970.

ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., V Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. (dotisk).
Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-86385-21-3.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA. *Artlist*. Online. 2006.

Dostupné z: <https://www.artlist.cz/>. [cit. 2024-07-04].

DVOŘÁKOVÁ, Karolína. *Hudba jako inspirační zdroj výtvarného díla*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/12375/120106045.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

JANÍK, Tomáš, Jan SLAVÍK, Michaela PÍŠOVÁ a Eva MINAŘÍKOVÁ. Učitel jako reflektivní praktik. In *Janík, T., Minaříková, E. a kol. Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, s. 13-23, 10 s.

Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 21. ISBN 978-80-7315-213-0.

Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/ped/jaro2021/IPPk08/111285915/reflektivni-praktik-kapitola-z-video.pdf>

JEŽIL, Petr: *Integrace hudební a výtvarné výchovy, Teoretické reflexe hudební výchovy 5* (2009), č. 1.

Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/recepce/jezil.htm>

KAFKOVÁ, Helena. *Plánování výtvarných činností* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-140-1.

Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/planovani-vytvarnych-cinnosti/>

MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021 [cit. 2024-07-03].

Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

ŘEHÁČKOVÁ PECHAROVÁ, Jitka. *Podmínky pro reflexivní praxi pracovníků oddělení sociálně právní ochrany dětí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2019.

Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/110431/120337907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>