Potenciál hudebních činností v procesu adaptace dítěte v mateřské škole

Milena Kmentová, Jan Chumchal

Abstrakt

Nástup do mateřské školy je pro každé dítě neopakovatelnou zkušeností. Cílem příspěvku je specifikovat podmínky, které umožňují využít potenciál hudebních činností v procesu adaptace dítěte v mateřské škole. Na základě tří výzkumů je popsána míra zapojení dětí do různých hudebních činností, charakterizovány efektivní hudební činnosti pro děti nastupující do předškolního vzdělávání ve věku 2–3 roky. Článek se dále zabývá personálním zabezpečením hudebních činností v mateřských školách.

Klíčová slova: adaptační období, preprimární vzdělávání, hudební činnosti, dítě v mateřské škole.

The Potential of Musical Activities in Supporting Children's Adaptation to Kindergarten

Abstract

Starting preschool is a unique experience for every child. The aim of this article is to identify the conditions that enable the use of musical activities to support children's adaptation to preschool. Based on three research studies, the level of children's engagement in various musical activities is described, and musical activities that are particularly effective for children entering preschool at the age of 2-3 years are identified. The article also addresses the personnel responsible for implementing musical activities in preschool settings.

Keywords: adaptation period, preprimary education, music activities, child in Kindergarten.

https://doi.org/10.5507/epd.2026.013

Vloženo: 5. 11. 2025 Revidováno: 16. 2. 2026 Přijato: 22. 7. 2026

Úvod

Institucionalizované předškolní vzdělávání je v euro-americké společnosti etablovaným stupněm vzdělávacích systémů. Nástup do mateřské školy (dále MŠ) je pro dítě zásadním obdobím, které může ohrozit jeho psychickou vyrovnanost a well-being, ve smyslu definice „wellbeing as the balance point between an individual's resource pool and the challenges faced" (Dodge at al., 2012, s. 230). Hudební činnosti mají vysoký potenciál podpořit hladkou adaptaci dítěte v MŠ i příjemné klima ve třídě. Efektivita hudebních činností v tomto období se zdá být podmíněna znalostí specifických potřeb dítěte, jeho reakcí na hudební podněty a hudebními kompetencemi učitelů v MŠ. V ČR patří získání hudebních schopností a hudebně-didaktických kompetencí k profesní kvalifikaci učitele v preprimárním vzdělávání. Cílem příspěvku je specifikovat podmínky, které umožňují využít potenciál hudebních činností v adaptačním období dítěte v MŠ.

1 Projevy a potřeby dětí v adaptačním období

Legislativní oporu předškolního vzdělávání v ČR tvoří *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV). Procesu adaptace dítěte v MŠ se dokument věnuje

pouze na dvou místech. „Mateřská škola ve spolupráci s rodinou vytváří podmínky pro adaptaci dítěte v souladu s jeho individuálními potřebami" (MŠMT NPI, 2025, s. 12). V oblasti „Dítě, ten druhý a společnost" figuruje na prvním místě podkapitola „Adaptace v novém prostředí a socializace ve společnosti" (MŠMT NPI, 2025, s. 38). I zde jsou ovšem výsledky učení formulované k období ukončení předškolního vzdělávání, nezabývají se tedy adaptací dítěte při vstupu do MŠ.

Adaptační období v MŠ nelze jednoznačně časově vymezit. Psychologové Renate Niesel a Wilfried Griebel (2000) vnímají samotné adaptační období jako součást širšího „konceptu přechodu" a věnují pozornost událostem předcházejícím nástupu do MŠ. Na základě svého výzkumu doporučují pravidelné reflexivní rozhovory o průběhu adaptace se samotnými dětmi. Niesel a Griebel svým výzkumem dokládají, že věk dítěte ovlivňuje průběh adaptace, ale nezkracuje její délku. Rozlišují tři stádia: orientování – snaha o začlenění – přivykání (Niesel & Griebel, 2000).

Simona Hoskovcová (2006) vnímá vstup do MŠ jako výrazný mezník v průběhu socializace dítěte. Zdůrazňuje vliv kvality primárního vztahu dítěte k matce nebo nejbližší pečující osobě na vytvářející se sebekontrolu a self-efficacy. Soňa Koťátková (2014) popisuje širokou škálu projevů dětí a průběhů jejich adaptace v MŠ. Konstatuje výhody skupin dětí s věkově heterogenním uspořádáním, kde se mísí nově příchozí děti s těmi, které již do MŠ docházely. Shodně s dalšími českými psychology uvádí tři stádia reakcí na odloučení od rodiny: stádium protestů – stádium zoufalství – stádium odpoutání od matky (Říčan, 1989; Vágnerová, 2005; Koťátková, 2014). Jan-Uwe Rogge (1999) popisuje pozitiva ritualizace (i) projevů aktuálního strachu a plačtivých reakcí při odloučení od rodiče jako prevenci vzniku trvalých úzkostných stavů.

Jana Kropáčková a Hana Splavcová (2016) nevynechaly při charakteristice dítěte ve věku 2–3 let dětské hudební projevy: časté spontánní prozpěvování, potřebu násobného opakování říkanek a písní společně s dospělým, časté a dlouhotrvající zaujetí manipulací s předměty, které vydávají rozličné zvuky. Jednou z potřeb dítěte je potřeba stálosti, k jejímuž naplnění přispívá „jednotnost pravidel a stabilní tým zaměstnanců mateřské školy" (Kropáčková & Splavcová, 2016, s. 52). Přítomnost dalších, pro dítě neznámých, dospělých osob ve třídě může na děti působit jako další stresový faktor. Toto je hlavním argumentem pedagogů, kteří preferují jen krátkou nebo žádnou přítomnost rodičů v MŠ během adaptačního období (Kropáčková & Splavcová, 2016). Na druhou stranu, existují adaptační programy, v nichž až několikatýdenní přítomnost rodiče nebo jiné blízké osoby hraje hlavní roli v průběhu adaptace (Sokolovská & Pokorná, 2024).

Výše uvedení autoři různými slovy popisují **přechodné zábrany v komunikaci** dítěte v novém prostředí MŠ. Dítě zpočátku často nereaguje na verbální i neverbální podněty učitelů ani dětí, samo nikoho neoslovuje, a nevyjadřuje své potřeby. Pokud do MŠ přichází dítě s opožděným vývojem řeči, narušenou komunikační schopností, dítě z vícejazyčného prostředí nebo dítě s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ), je problematika adaptace dítěte širší a lze očekávat, že adaptační období zakonče-

né převažujícím stavem well-beingu bude delší než u dětí bez komunikačních bariér. Pro všechny děti po nástupu do MŠ platí, že se základní potřeba **stabilního prostředí a stabilních vztahů** rozšiřuje z rodinného prostředí do prostředí MŠ. Vhodné hudební činnosti citlivě vedené učiteli by tak mohly k naplnění těchto potřeb pomoci.

2 Hudba a hudební činnosti v MŠ

Samotná časová povaha hudby (Sokol, 2019) je faktorem, který způsobuje, že hudební činnosti přispívají k rozvoji vnímání plynutí času a orientace v něm. I deklamace krátkého říkadla nebo zpěv písně v délce osmi taktů „zhmotňuje" časový úsek, protože umožňuje zachytit jeho začátek, plynutí a konec, a tím vyvádí dítě po malých krůčcích z prezentismu. Silný prezentismus neumožňuje dítěti přijmout argument „maminka odpoledne přijde" a přestat na základě této informace po odloučení od rodiče plakat. Na druhou stranu je to právě prezentismus, který umožní přesun plné koncentrace na hudební činnost, pokud se učiteli podaří při projevech separační úzkosti získat sluchovou pozornost dítěte zajímavým hudebním podnětem – nejčastěji zvukem hudebního nástroje a zpěvem učitele.

Další příznivou vlastností hudby je opakování s variacemi – je přítomno ve velkých artificiálních dílech stejně jako v elementárních hudebních a hudebně-pohybových hrách. Proto jsou hudební činnosti s repetitivním charakterem přirozenou odpovědí na potřebu stability prostředí a predikovatelnosti jevů (faktor opakování), které ovšem nezůstávají stereotypní (faktor obměny-variace).

Aplikační rovinou tohoto jevu je přirozená role hudebních signálů v režimu dne, která vyústí v ritualizaci režimu dne. Ritualizace průběhu dne a ohraničení částí dne hudebními projevy a zvukovými signály je globální kulturní fenomén – pravidelný zpěv modliteb, zvonění zvonů i znělka hlavního televizního zpravodajství jsou vhodným příkladem. Uplatnění těchto principů v MŠ přispívá k rozvoji orientace v čase, čímž napomáhá adaptačnímu procesu. Pozitivní úlohu písní v ritualizovaných situacích v rodinném i školním prostředí popisuje např. Gertrud Kaufmannová-Huberová (1998).

Česká hudební pedagogika tradičně rozlišuje čtyři druhy hudebních činností, ovšem odborníci je ve svých publikacích řadí různě. Například Miloš Kodejška (1991) uvádí pořadí: poslech hudby – pěvecká činnost – instrumentální činnost – hudebně-pohybová činnost. Marie Lišková (2006) uvádí toto pořadí: zpěv – hudebně-pohybová výchova – instrumentální hra – hudební poslech. Oba autoři, shodně s dalšími odborníky, zdůrazňují, že je vhodné a účinné všechny typy hudebních činností propojovat. Lišková (2006) tradičně považuje hru na tělo za přípravu pro následující instrumentální činnosti. Stejné pořadí činností ve vzdělávací nabídce předpokládá i Kodejška (Králová, Kodejška, Strenáčiková & Kołodziejski, 2016). Specifikům hudebních činností v adaptačním období se tito vlivní čeští hudební pedagogové nevěnují.

Předškolní hudební výchova nemá v RVP PV samostatnou kapitolu, ale z formulací výsledků učení i vzdělávací nabídky vyplývá, že hudební činnosti mohou prostupovat děním v MŠ a naplňovat hudební i mimohudební vzdělávací cíle. Dovednost vést přiměřené hudební činnosti se tradičně očekává od všech kvalifikovaných učitelů. Studenti preprimárního učitelství na úrovni vzdělání s maturitou i v bakalářském stupni jsou také za tím účelem vzděláváni.

Jana Kropáčková a Hana Splavcová apelují na připravenost učitelů reagovat hudebními podněty a činnostmi na potřeby 2–3letých dětí hned na začátku adaptačního období: „Základem přípravy učitelky pro toto období je zásoba jednoduchých říkadel, písniček, pohybových hříček. Ty používá k zabavení, uklidnění i spontánnímu učení dětí" (Kropáčková & Splavcová, 2016, s. 90). V metodické části své publikace autorky doporučují konkrétní říkadla a písně, ne vždy jsou ale respektována specifika dětí procházejících adaptačním obdobím – například se hned v září doporučuje dialogická pěvecká hra vyžadující od dítěte samostatnou zpívanou odpověď před ostatními dětmi (Kropáčková & Splavcová, 2016, s. 102).

K. E. Williams (2022) provedla metaanalýzu výzkumů, které sledovaly benefity hudebních aktivit na rozvoj seberegulace – zejména hudebně-pohybových aktivit zaměřených na synchronizaci pohybu a hudebního rytmu. Na základě svého teoretického výzkumu se jednoznačně staví za pravidelnou formální hudební výchovu už v raném dětství. V souladu s těmito závěry se vyjadřuje i Veronika Růžičková, která potvrzuje vliv kolektivních hudebních instrumentálních činností předškolních dětí na rozvoj sociálních dovedností (Kubecová, Pehelová, Slavíková, Růžičková & Váňová, 2017).

3 Realizace a výsledky vlastních výzkumů

Výsledky dvou vlastních výzkumů a výzkumu studentky, jejíž závěrečnou práci vedla autorka článku, upřesňují specifické podmínky využití hudebních činností ve prospěch hladkého průběhu adaptace dítěte v MŠ. Společně tyto výzkumy odpovídají na následující výzkumné otázky:

VO1: Existují specifické projevy a reakce dětí v adaptačním období v MŠ na nabídku hudebních činností?
VO2: Jakou podobu a frekvenci mají vhodné hudební činnosti v adaptačním období?
VO3: Jaký je názor pedagogů na personální zabezpečení hudebních činností v MŠ?

3.1 Výzkum 1: Hudební projevy dětí s atypickým vývojem řeči v průběhu školního roku v MŠ

První výzkum shromažďuje data k zodpovězení VO1 a VO2. Ve školním roce 2013/14 jsme prostřednictvím týmu pedagogů provedli sérii tří týdenních pozorování (říjen–leden–květen) 78 dětí ve věku 2–7 let s atypickým vývojem řeči (dále AVŘ: narušená komunikační schopnost, OMJ, bilingvismus, kombinace těchto jevů) v několika MŠ v Praze. Jednalo se o základní výzkum, kdy předmětem pozorování byla **míra zapojení dětí s AVŘ do různých hudebních činností**.

Oporu strukturovaného pozorování tvořily tyto položky a jejich bodování:

- dítě se nezapojuje a projevuje nezájem o hudební činnosti (-1);
- dítě se nezapojuje, ale sleduje se zájmem ostatní děti (0);
- dítě se zapojuje do hry na tělo nebo do instrumentálních činností (1);
- dítě se zapojuje do her s mluvidly (1);
- dítě se zapojuje do zpěvu melodií písní na neutrální slabiky a citoslovce (1);
- dítě se zapojuje do zpěvu písní (1);
- dítě se zapojuje do zpěvu písní se zjevným pozitivním emocionálním prožitkem (1);
- dítě samo nebo s ostatními dětmi mimo řízenou činnost zpívá písně nebo jejich útržky (1).

Na základě převládajících projevů v hudebních činnostech prováděných během jednoho týdne mohlo každé dítě získat minimálně -1 a maximálně +6 bodů. Následující tabulka uvádí počet dětí v každé věkové kategorii, průměrné skóre v každém pozorování a vývoj účasti na hudebních činnostech během roku. (Údaje o dvou velmi odlišných dvouletých dětech nejsou statisticky zpracovány.

Tabulka 1

Zapojení dětí do hudebních činností v průběhu roku

Věk	Počet dětí	Průměrný počet bodů (max. 6)			Procentuální zlepšení	
		říjen	leden	květen	říjen–leden	říjen–květen
2	2					
3	11	2,33	3,33	4,42	43,06%	89,56%
4	22	2,29	3,43	4,62	50,00%	102,08%
5	17	3,24	4,29	5,12	32,73%	58,18%
6	21	4,15	4,65	5,30	12,05%	27,71%
7	5	3,40	4,80	6,00	41,18%	76,47%

Údaje v tabulce potvrzují nárůst účasti v hudebních aktivitách ve všech věkových kategoriích. Zvláště zajímavý je výrazný progres u čtyřletých dětí a dosažení plného skóre u všech sedmiletých dětí ve výzkumném vzorku. Kromě věku měla na úroveň zapojení do hudebních aktivit významný vliv také hloubka narušení komunikace (nebo závažnost diagnózy, jejímž příznakem byla narušená komunikační schopnost). V rámci tohoto článku se následující srovnání pěveckých činností, instrumentálních činností a hry na tělo nezabývá rozdělením dětí do skupin podle věku.

Během celého roku se děti s AVŘ častěji zapojovaly do instrumentálních činností a hry na tělo než do zpěvu písní. Instrumentální činnost byla často prvním hudebním projevem, ke kterému se děti v MŠ nechaly motivovat, a to ještě v období, kdy komunikovaly jen sporadicky. Zapojení do zpěvu písní během školního roku postupně pogradovalo – v říjnu se do zpěvu písní s textem zapojovalo 47 % dětí s AVŘ, v květnu 87 %. Zpěvu písní předcházelo zapojení do zpěvu melodií na neutrální slabiky (la, ma) a citoslovce (mňau) – v lednu se do této činnosti zapojovalo již 84 % sledovaných dětí. Do pololetí spontánně zpívalo 28 % dětí, a tak byl zaznamenán jen mírný nárůst. Výraznější progrese nastala až v druhém pololetí – na konci školního roku spontánně zpívalo 51 % dětí s AVŘ. To na jedné straně odráží prodlouženou dobu adaptace dětí s AVŘ v MŠ a na druhé straně dokládá pozitivní dopady soustavné hudební výchovy během školního roku. I na konci školního roku ovšem zůstává pozoruhodný rozdíl mezi schopností zapojit se do řízené instrumentální činnosti nebo hry na tělo (95 %) a spontánním zpěvem (51 %). Během školního roku se zároveň zdvojnásobil počet dětí, které při společném zpěvu vyjadřovaly kladný emocionální prožitek (Kmentová, 2016).

I další pozorování a rozhovory potvrdily, že děti, které po nástupu do MŠ reagují omezením verbální komunikace, jakožto přirozeným adaptačním projevem, se často při hudebních činnostech nevyjadřují ani hrou na tělo (tleskáním, pleskáním), protože i tento způsob použití jejich těla k vyjádření zvuku je pro ně v té době příliš osobní. Většina těchto dětí ale neodolá a přijme nabízený hudební nástroj (např. bubínek, rolničky, zvonek) jako prostředek sebevyjádření. Obecně známý metodický postup – nejprve hra na tělo, následně hra na snadno-ovladatelné nástroje – tedy neodpovídá potřebám těchto dětí, a je vhodné jej z uvedených důvodů nerespektovat, tedy obrátit.

3.2 Výzkum 2: Hudební činnosti pro 2–3leté děti v institucionální péči

Další výzkum se soustředil na zodpovězení VO2. Tereza Pechová v rámci bakalářské práce sledovala ve školním roce 2023/24 od září do března při hudebních činnostech 20 2–3letých dětí, které se adaptovaly na institucionální péči a výchovu. Pechová realizovala sérii šesti pozorování reakcí dětí na různé hudební podněty a míry zapojení do nabízených hudebních činností. Opakovaným strukturovaným pozorováním potvrdila tyto skutečnosti:

- zvuk hudebního nástroje dokáže **upoutat sluchovou pozornost dítěte a přerušit jeho pláč** po odloučení od rodiče;
- každodenně se opakující písně zpívané učitelkou slouží jako signál přechodu mezi činnostmi, tedy k **ritualizaci režimu dne**, děti se ke zpěvu těchto písní přidávají jen velmi postupně (mnohé se nepřidávaly ani na konci výzkumného období), ale rozumí jim a reagují na ně pozitivně;
- děti jsou schopné při hudebních činnostech **pochopit některé herní principy**, které účelně organizují opakování hry se střídáním hudebních nástrojů nebo střídání rolí v jednoduché cyklické taneční hře, ale osvojování textů písní frontální metodou naráží na aktuální úroveň komunikačních i kognitivních schopností a nejeví se přiměřené;
- je výrazně efektivní **zachytit a rozvinout podněty vycházející od dětí** a okamžitě realizovat hudební činnost individuálně nebo v malé skupince dětí (Pechová, 2024).

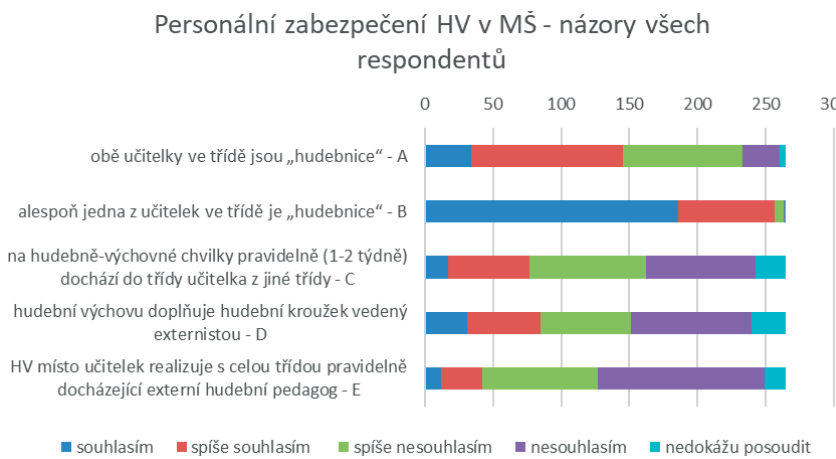
3.3 Výzkum 3: Názory pedagogů MŠ na personální zajištění hudební výchovy

Třetí výzkum hledá odpověď na VO3. Kvalifikovaní pedagogové dosahují různé míry hudebních kompetencí především z těchto dvou důvodů: 1) už na počátku studia učitelství mají odlišné hudební dovednosti a zkušenosti, 2) studenti učitelství se mohou po zvládnutí společného základu specializovat na hudební, výtvarnou, tělesnou nebo dramatickou výchovu. V kontaktním dotazníkovém šetření provedeném ve školním roce 2023/24 jsme se kromě jiného (Kmentová & Chumchal, 2024) ptali 265 stávajících pedagogů MŠ na jejich názory na personální zajištění hudebních činností ve třídách MŠ. Při podrobnější analýze jsme v souboru respondentů identifikovali 21 ředitelů a hodnotili jejich stanoviska zvlášť. Skupina ředitelů byla ovšem v našem vzorku respondentů malá, proto níže v grafu uvádíme podrobné souhrnné výsledky odpovědí všech respondentů (učitelů, asistentů pedagoga a ředitelů).

Respondenti vyjadřovali míru souhlasu s každým následujícím tvrzením na čtyřúrovňové škále (pátá možnost byla: nedokážu posoudit): Kvalitní rozvoj dětí v oblasti hudební výchovy může být naplněn, pokud:

- obě učitelky ve třídě jsou „hudebnice“ (A);
- alespoň jedna z učitelek ve třídě je „hudebnice“ (B);
- na hudebně-výchovné chvilky pravidelně (1–2 týdně) dochází do třídy učitelka z jiné třídy (C);
- hudební výchovu doplňuje hudební kroužek vedený externistou (D);
- hudební výchovu místo učitelek realizuje s celou třídou pravidelně docházející externí hudební pedagog (E).

Graf 1
Názory pedagogů na personální zabezpečení hudebních činností v MŠ



Většina respondentů (97 %) považuje za optimální nebo dobré řešení, když je alespoň jeden z pedagogů hudebník (B – dobře zpívá, hraje na hudební nástroje, má metodické dovednosti k vedení hudebních činností). V názorech na docházení učitele z jiné třídy, na existenci hudebního kroužku a na nahrazení třídního pedagoga externím hudebním učitelem se mírně liší názory třídních pedagogů a ředitelů. Docházení učitele z jiné třídy (C) by kvalitní hudební výchovu zajistilo podle 29 % třídních pedagogů, ale jen podle 14 % ředitelů (19 % ředitelů nedokázalo tuto variantu posoudit). Třetina třídních pedagogů (33 %) by přivítala, aby jejich hudební výchovu doplňoval i hudební kroužek vedený externistou (D), a tuto variantu podporuje jen 24 % ředitelů (opět 19 % ředitelů nedokázalo tuto variantu posoudit). 80 % třídních pedagogů se domnívá, že hudební výchovu celého třídního kolektivu nelze přenechat docházejícímu externistovi (E), postoj ředitelů tak jednoznačný není: 34 % procent ředitelů s touto variantou souhlasí.

3.4 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Existují specifické projevy a reakce dětí v adaptačním období v MŠ na nabídku hudebních činností? Ano, hudební podnět – nejčastěji hudební projev učitelky a zajímavý zvuk hudebního nástroje – dokáže zaujmout pozornost dítěte, a to tak silně, že pomůže dítě uklidnit ve chvílích, kdy pláčem reaguje na odloučení od rodiče. V období adaptace řada dětí setrvává v roli pozorovatele hudebních projevů učitelky a ostatních dětí. U dětí ve věku 2–3 roky a u starších dětí s AVŘ může období pozorování a naslouchání trvat téměř celý školní rok. Prostředkem hudební komunikace se často stává nabízený hudební nástroj, kterému neodolají ani děti dosud v MŠ mlčící. V průběhu prvního pololetí děti dobře reagují na zpěv melodií bez textu, pouze na slabiky nebo citoslovce – postupně se do této činnosti zapojují i děti s AVŘ. Děti brzy rozumí hudebním signálům, které tvoří klíčové momenty v režimu dne a přispívají k jeho ritualizaci.

Přiměřené jsou dětem i hudebně-pohybové aktivity a hry, ovšem i tyto hry řada dětí určitou dobu „pouze" sleduje a nezapojuje se aktivně.

VO2: Jakou podobu a frekvenci mají vhodné hudební činnosti v adaptačním období? Podobu a frekvenci hudebních činností ovlivňují projevy a potřeby dětí. Vzhledem k potřebě stálosti se osvědčují repetitivní hry propojující zpěv a pohyb nebo zpěv a použití snadno-ovladatelných hudebních nástrojů. Činnosti je vhodné často opakovat s drobnými variacemi. Pokud se při hře sdílí hudební nástroje nebo se realizuje hra se střídáním rolí, tak optimální počet dětí ve skupině umožňuje jejich spravedlivé vystřídání.

VO3: Jaký je názor pedagogů na personální zabezpečení hudebních činností v MŠ? Většina respondentů (97 %) považuje za optimální nebo dobré řešení, když je alespoň jeden z pedagogů hudebník. Třetina třídních pedagogů by přivítala, aby jejich hudební výchovu doplňoval i hudební kroužek vedený externistou. 80 % třídních pedagogů se domnívá, že hudební výchovu celého třídního kolektivu nelze přenechat docházejícímu externistovi.

Doporučení do praxe

K odpovědi na VO1 připojujeme tato doporučení pro praxi. Nejen děti, ale i učitelé by měli být v adaptačním období bedlivými pozorovateli. Zejména spontánní pěvecké a hudebně-pohybové projevy dětí by neměly učiteli uniknout: zaprvé spolehlivě vypovídají o well-beingu dítěte, zadruhé umožňují základní diagnostiku hudebních schopností (smyslu pro rytmus, smyslu pro tonalitu, hudební paměti a představivosti), za třetí slouží učiteli jako výchozí bod k motivaci pro další skupinové hudební činnosti. Úkolem učitele je vytvářet nenucený prostor pro spontánní hudební projevy dětí. Brzdou spontánního pěveckého projevu může totiž být i vysoká hladina hluku ve třídě, kde je společně velké množství dětí – dítě zde nezpívá, protože se neslyší.

I k odpovědi na VO2 připojujeme drobná doporučení. Jakmile děti projeví chuť připojit se ke zpěvu pedagoga, měla by se poloha/tónina a tempo zpěvu co nejvíce přizpůsobit dětem: přirozená hlasová poloha dětí okolo tónu g[1] a volné tempo respektující neobratnost mluvidel. Protože část dětí bude během adaptačního období mlčet, není vhodné spoléhat na dialogické vokální hry typu: „Jak se jmenuješ?" „Jmenuji se Alice." Řešením je zpěv pedagoga s možností echa „Dneska přišla Alice. Dneska přišla Alice.", kdy text popisuje situaci a nenutí dítě vyjádřit se samostatně hlasitě před skupinou. Pokud se učitelé rozhodnou používat hudební signály pro orientaci v režimu dne, musí je v adaptačním období používat naprosto pravidelně (denně).

S oporou o odpověďna VO3 předkládáme tato doporučení. Zejména v adaptačním období by měly být hudební činnosti v mateřské škole „stále k dispozici". Tuto potřebu naplní jedině přítomný a pružně reagující třídní učitel. Nelze delegovat všechny hudební činnosti na pravidelně docházejícího pedagoga z paralelní třídy stejné MŠ nebo dokonce na externistu, který má jen omezené možnosti poznat projevy a potřeby jednotlivých

dětí. Zejména v období adaptace je klíčové, aby byl kolektiv osob pečujících o dítě stálý a přehledný, tedy malý. Repertoár hudebních aktivit, které dokáže učitel účelně použít, nemusí být v adaptačním období široký, důležitější je trpělivost a pravidelnost. Za optimální považujeme situaci, když spontánní hudební projev vychází i z vnitřní potřeby samotného pedagoga, ať už tím dává najevo vlastní stav well-beingu, nebo vědomě používá hudební projev (např. zpěv doprovázený mírným pohybem) i v rámci své psychohygieny.

Závěr

Autoři textu zde pracovali pouze s vybranými teoretickými zdroji, na kterých však ilustrovali, že období adaptace dítěte v MŠ představuje reálné ohrožení subjektivního well-beingu dítěte, když v novém neznámém prostředí nejsou v rovnováze možnosti a schopnosti dítěte vzhledem aktuálním výzvám (Dodge et al., 2012). Adaptační období lze rozdělit do různých etap (Niesel & Griebel, 2000; Koťátková, 2014), které doprovází různá míra stresové reakce (Sokolovská & Pokorná, 2024). I když se strategie zvládnutí adaptačního období v jednotlivých MŠ mohou výrazně lišit (Sokolovská & Pokorná, 2024; Kropáčková & Splavcová, 2016), realizaci hudebních činností s benefitem v oblasti úspěšné adaptace by to nemělo ovlivnit. Úspěšné ukončení adaptace dítěte v MŠ se projeví právě obnovením well-beingu ve smyslu funkčního používání dovedností získaných v dosavadním vývoji, tedy i spontánními hudebními projevy a zapojováním se do hudebních činností.

S cílem popsat podmínky uplatnění hudebních činností v adaptačním období dítěte v MŠ jsme zde představili výsledky tří výzkumů, které navazují na starší pedagogické výzkumy a převážně se shodují s tvrzeními výše jmenovaných autorů. Časový faktor a repetitivní charakter hudby, společně s univerzální kulturní zkušeností ritualizace průběhu dne hudebními projevy podtrhují potenciál hudebních činností ve prospěch hladkého průběhu adaptace dětí v MŠ. Za nový a originální závěr považujeme výzkumem podložený důraz na včasnou nabídku instrumentálních činností v době, kdy dítě verbálně nekomunikuje a převážně se nezapojuje do nabízených činností. Tento postup totiž neodpovídá tradičnímu pořadí uváděnému v hudebně-metodických publikacích: 1) hra na tělo, 2) instrumentální činnosti se snadnoovladatelnými hudebními nástroji (např. Lišková, 2006; Králová, Kodejška, Strenáčiková & Kołodziejski, 2016). Náš nový přístup – upřednostnění instrumentálních činností – jsme zde jasně argumentovali. S ohledem na popsané projevy a zapojování dětí v adaptačním období do hudebních činností bychom pro potřeby didaktiky preprimární hudební výchovy řadili hudební činnosti takto: poslechové činnosti – instrumentální činnosti – hudebně-pohybové činnosti – pěvecké činnosti.

Základní podmínkou kontinuální nabídky vhodných hudebních činností je personální zabezpečení, tedy pravidelná, nejlépe každodenní, přítomnost kvalifikovaného a hudebně kompetentního pedagoga ve třídě v MŠ. Těší nás, že si stávající pedagogové v MŠ tuto svou jedinečnou roli při realizaci hudebních činností, nejen v adaptačním období, uvědomují. Hudební činnosti v adaptačním období by měly mít s ohledem na možnosti a potřeby dětí specifické vlastnosti. Mohou se zdát jednotvárné nebo obsahově omezené, mají v sobě ale velký potenciál pro hladký průběh adaptace dětí i navození příjemného třídního klimatu. V českých metodických publikacích jim není věnována dostatečná pozornost, podobně by bylo vhodné rozšířit v tomto tématu nabídku kurzů celoživotního vzdělávání.

Literatura

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. et al. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.

Kaufmannová-Huberová, G. (1998). *Děti potřebují rituály*. Portál.

Kmentová, M. (2016). Zapojení dětí s atypickým vývojem řeči do hudebních činností v mateřských školách. Králová E., Krajčovičová Z., Meluš V. *Hudba a hudobné aktivity na podporu rozvoja osobnosti a kreativity u detí.* (4-17) Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne.

Kmentová, M., & Chumchal, J. Učitelské hudební dovednosti pohledem učitelek mateřských škol – obrysy výzkumného šetření. Kodejška, M. et al. (2024). *Teorie a praxe hudební výchovy VIII. Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2023 v Praze*. (187-192) Pedagogická fakulta UK.

Kodejška, M. (1991). *Hudební výchova dětí předškolního věku. Sv. 2, Hudební prostředí v rodině a mateřské škole.* Karolinum.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.

Králová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M., & Kołodziejski, M. (2016). *Hudební klima a dítě = Hudobná klíma a dieťa.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Kubecová, M., Pehelová, M., Slavíková, M., Růžičková, V., & Váňová, H. (2017). *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Raabe.

Lišková, M. (2006). Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání: včetně notových záznamů na CD. Raabe.

MŠMT Národní pedagogický institut ČR. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.*

Niesel, R., & Griebel, W. (2000). *Start in der Kindergarten*. Don Bosco Verlag.

Pechová, T. (2024). Hudební činnosti s dvouletými a tříletými dětmi. Bakalářská práce, ved. M. Kmentová (Bc.)-Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. http://hdl.handle.net/20.500.11956/189322

Rogge, J.-U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Portál.

Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Panorama.

Sokol, J. (2019). *Čas a rytmus.* OIKOYMENH.

Sokolová, H., & Pokorná, A. (2024). *Adaptace dítěte v mateřské škole, aneb, Budování emočního bezpečí dítěte: příručka pro učitele a rodiče*. Raabe.
Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. Karolinum.
Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, *50*(1), 85–100.

Výzkum byl podpořen programem Cooperatio (program základní institucionální podpory vědy a výzkumu na Univerzitě Karlově).

Kontakt:
Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.
Katedra hudební výchovy PedF UK
Magdalény Rettigové 4, Praha 1
E-mail: milena.kmentova@pedf.cuni.cz
ORCID: 0000-0002-8615-0792

PhDr. Jan Chumchal, Ph.D.
Katedra hudební výchovy PdF OU
Fráni Šrámka 3, Ostrava
E-mail: jan.chumchal@osu.cz

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D. absolvovala v roce 2000 Speciální pedagogiku – učitelství na speciálních školách se specializací HV. Od roku 2004 spolupracuje s CMŠ Laura. V roce 2017 absolvovala doktorandské studium na katedře hudební výchovy PedF UK, kde v současnosti vyučuje. Zaměřuje se na propojení rozvoje hudebnosti a komunikačních schopností. Lektorsky spolupracuje s nakladatelstvím Portál, s NPI, s Českou obcí sokolskou a organizací META.

PhDr. Jan Chumchal, Ph.D. absolvoval obor Hudební výchova a Občanská výchova na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Doktorské studium absolvoval v roce 2021 na katedře hudební výchovy téže univerzity, na které od roku 2018 působí jako externista. V současnosti vyučuje na SPgŠ-SZŠ Krnov, kde je také sbormistrem a organizačním vedoucím dívčího pěveckého sboru Ars voce. Ve své vědecké činnosti se zaměřuje na problematiku didaktiky hudební výchovy a kulturně-společenského vývoje Valašska.