

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aktivizující metody v hudební výchově na 2. stupni základní školy
Activating methods in music education at the lower secondary level of
primary school

Viktorie Mandovcová

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň základní školy a střední školy (N0114A300092)

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma Aktivizující metody v hudební výchově na 2. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2025

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Jiřině Jiříčkové, Ph.D. za její cenné rady a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat pedagogům, u nichž výzkum probíhal.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá využitím aktivizujících výukových metod v hodinách hudební výchovy na 2. stupni základní školy. Práce si klade za cíl zjistit, zda aktivizující metody přispívají k intenzivnějšímu zapojení žáků do výuky. Teoretická část představuje výukové metody nejdříve obecně, jejich koncept, vývoj a třídění. Následně detailněji popisuje aktivizující výukové metody. Ty jsou dále představeny také v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Další kapitoly pojednávají o důležitosti motivace, podrobněji je popsána psychologická a hudebně vývojová charakteristika žáků 2. stupně základní školy. Pro účely výzkumu v praktické části této diplomové práce byly vytvořeny modelové výukové hodiny, které byly ve vybraných školách realizovány a reflektovány. K získání potřebných informací byl využit kvalitativní výzkum založený na polostrukturovaném rozhovoru a pozorování pedagogů i žáků. Součástí výzkumu bylo také mapování využívání aktivizujících metod v hodinách hudební výchovy na malých vesnických školách prostřednictvím sdělení pedagogů včetně hodnocení konkrétních aktivizačních prvků pedagogy i samotnými žáky. Výstupy diplomové práce potvrzují pozitivní přínos aktivizačních metod pro zkvalitnění výuky hudební výchovy u žáků adolescentního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

výukové metody, aktivizující výukové metody, 2.stupeň základní školy, hudební výchova

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the use of activating methods in music classes at the lower secondary level of primary school. The aim of the work is to determine whether these methods contribute to the intensity of student engagement in classes. The theoretical section begins with an overview of general teaching methods and identifies various aspects of their origins, changes over time, and their systems of classification. It then provides a more detailed description of activating teaching methods, also presented in relation to the Framework Educational Program for Basic Education. Further chapters discuss the importance of motivation and provide a detailed description of the psychological and musical developmental characteristics of students at the lower secondary level of primary school. For the purposes of the research in the practical part of this thesis, model teaching lessons were created, implemented, and reflected upon in selected schools. To obtain the necessary data, qualitative research based on semi-structured interviews and observations of both teachers and students was used. The research also included mapping the use of activating methods in music education classes at small rural schools through teachers' reports, including evaluations of specific activating elements by both teachers and students. The findings of the thesis confirm the positive contribution of activating methods to improving the quality of music education for adolescent students.

KEYWORDS

teaching methods, activating methods, lower secondary level of primary school, music education

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VÝUKOVÉ METODY	10
1.1 POJEM VÝUKOVÁ METODA	10
1.2 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD	11
1.2.1 Klasifikace výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece	12
1.3 HISTORIE VÝUKOVÝCH METOD	14
2 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	18
2.1 KLASIFIKACE AKTIVIZUJÍCÍCH METOD	19
2.1.1 Diskusní metody	20
2.1.2 Heuristické metody	21
2.1.3 Situační metody	21
2.1.4 Inscenační metody	22
2.1.5 Didaktické hry	24
2.2 MOTIVACE	24
2.3 AKTIVIZUJÍCÍ METODY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ	26
2.4 AKTIVIZUJÍCÍ METODY A RVP ZV	26
3 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA NA 2. STUPNI ZŠ	29
3.1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	29
3.2 OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	31
4 HUDBA A ŽÁCI NA 2. STUPNI ZŠ	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 VÝZKUM	40
5.1 CÍL	40
5.1.1 Výzkumné otázky	40
5.2 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY	40

5.2.1 Polostrukturovaný rozhovor	41
5.2.2 Pozorování	42
5.3 ORGANIZACE VÝZKUMU A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	42
5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru	43
5.3.2 Charakteristika ŠVP	44
5.3.3 Průběh výzkumu	46
5.3.4 Etika.....	46
5.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	46
5.4.1 Výzkum realizovaný prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru	46
5.4.2 Realizace výukových hodin a pozorování	52
5.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	83
6 DISKUSE.....	85
ZÁVĚR	87
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

Úvod

Tématem této diplomové práce je využití aktivizujících metod v hudební výchově na 2. stupni základní školy. K výběru tohoto tématu mě v průběhu studia motivovaly oborové praxe. V rámci vyučovacích hodin, které jsem vedla, jsem se snažila žáky různými prostředky motivovat prostřednictvím různých aktivizujících prvků. Zjistila jsem, že aktivita žáků ve výuce přispívá nejen k jejich motivaci k učení se, ale i účinnější fixaci předkládaných znalostí a k většímu zájmu pro získávání dovedností. Aktivizující prvky přináší rovněž prožitkový rozměr, který je v hudební výchově žádoucím cílem.

Práce je zaměřena na žáky druhého stupně základní školy. Věkové rozpětí se v těchto třídách pohybuje od 10 do 16 let. Dle Thorové (2015) je toto období charakterizováno přechodem z období mladšího školního věku do období staršího školního věku. V této fázi lidského života probíhá mnoho fyzických, psychických a sociálních změn (Winnette, 2023). Ty ovlivňují chování a motivaci žáků. Pro vývoj žáků je důležité, aby se učili využívat kritické myšlení, spolupracovat ve skupině, dokázali se individuálně, ale s ohleduplností seberealizovat a sebereflektovat. To mohou ve značné míře právě aktivizující metody podpořit. Pokud si žák učivo „prožije“, je vyšší pravděpodobnost, že si jej lépe osvojí.

Teoretická část práce popisuje výukové metody, jejich klasifikaci a historii. Podrobněji se věnuje metodám aktivizujícím, jejich třídění a propojení s hudební výchovou v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále se teoretická část práce zabývá charakteristikou žáků na 2. stupni základních škol, a to z psychologického i hudebně-vývojového pohledu.

Cílem praktické části je zjistit, zda aktivizující metody přispívají k aktivitě žáků, a tím i efektivitě výuky v hudební výchově, a zda jsou v praxi na vybraných školách využívány. Záměrem je získat údaje o tom, jak se k aktivizujícím metodám a dílčím prvkům staví pedagogové. K tomu byl využit polostrukturovaný rozhovor. Podstatná část je věnována popisu vytvořených a realizovaných výukových hodin na dvou základních školách. Při nich byla analyzována aktivita žáků a monitorována atraktivita různých aktivizujících prvků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výukové metody

1.1 Pojem výuková metoda

Pojem metoda vznikl ze slova řeckého původu „meta hodos“, což v překladu znamená cesta směřující k cíli (Maňák, 1997).

V odborné literatuře existuje množství rozmanitých definic slova výuková metoda. Mojžíškova (1988, s. 17) definice vyučovací metody zní: *„Vyučovací metoda je aktivní specifický druh a způsob činností učitele a žáka, eventuálně pouze žáka, jestliže je schopen autodidakce, která usiluje buď o vytvoření, nebo úpravu zdroje poznání, nebo o fixaci tohoto poznání. Metoda je charakteristická svým průběhem, cílem i organizací. Metoda vyžaduje úpravu obsahu nebo zdroje poznání, dále jistou organizaci poznávací aktivity, úpravu postupu a použití technik.*

Maňák a Švec (2003, s. 7) definují výukovou metodu jako *„cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů“*. Dle nich je výuková metoda prostředek, který umožňuje naplnit vzdělávací cíl. Zdůrazňují fakt, že ne vždy výuková metoda funguje stejně. Během procesu na ni totiž působí různé vnější vlivy, které mohou výuku různě ovlivňovat. Aby si učitel mohl zvolit nejvhodnější metodu, tedy takovou, která podle něj bude při probírání konkrétního učiva nejefektivnější, je nutné se s principy jednotlivých metod nejprve dobře obeznámit. Poté může být pedagog schopen vyhodnotit, v jakých případech mu bude určitá metoda prospěšná a kdy ji může nebo musí změnit či obohatit o různorodé didaktické aspekty (Maňák, Švec, 2003).

Dle Dostála (1965 in Horák, 1991) jsou metody *„záměrným postupem nebo způsobem při uspořádání obsahu vyučování a učení jako činnosti učitele a žáků, které směřují k dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle, a to v soulase se zásadami organizace vyučování“*.

Skalková (2007, s. 181) popisuje metody jako *„způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“*.

Všechny výše uvedené definice se prolínají, doplňují a korespondují spolu. V Mojžíškově (1988) definici je navíc uvedeno, že za vyučovací metodu považuje i autodidakci, *“pokud je toho žák schopen“*. Dále Mojžíšek, stejně jako ostatní, určuje metodu jako způsob,

postup a cestu za účasti žáka i učitele, která směřuje ke konkrétnímu cíli a která je ovlivňována různými vnějšími faktory.

1.2 Klasifikace výukových metod

Klasifikace výukových metod má mnoho různých variant. Některé jsou si podobné více, jiné se od sebe výrazně odlišují. V této práci bude uvedena trojí kategorizace metod od různých autorů. Nejvíce bude věnován prostor tomu, jak tuto kategorizaci pojali autoři Maňák a Švec (2003). Ti ve své kategorizaci zmiňují přímo ústřední pojem této diplomové práce, a to pojem aktivizační metody.

Klasifikace dle L. Mojžíška

Mojžíšek (1988) dělí výukové metody dle toho, v jaké fázi výuky by jednotlivé výukové metody měly být použity. Třídí je na:

- Metody motivační: Těmito metodami se snaží pedagog žáka zaujmout, vzbudit jeho zápal.
- Metody expoziční: V rámci této metody se snaží pedagog přinést nové poznatky.
- Metody fixační: Pedagog se snaží, aby si žáci látku zapamatovali, a to nejčastěji prostřednictvím opakování.
- Metody diagnostické a klasifikační: Pedagog využívá tyto metody proto, aby získal zpětnou vazbu o rozsahu a hloubce naučených znalostí a dovedností.

Klasifikace dle J. I. Lernerera

Lerner (1986) třídí metody dle povahy poznávací činnosti žáka při osvojování klíčových kompetencí. Rozlišuje pět kategorií, přičemž první dvě kategorie označuje jakožto reproduktivní. To proto, že učitel je aktivnější než žák a následně se počítá s žákovou reprodukcí nových poznatků.

- Informačně receptivní metoda: Učitel předává žákům ucelené informace prostřednictvím výkladu či prací s učebnicí či jiným materiálem.
- Reproductivní metoda: Učitel vytváří žákům učební úlohy, které se žáci snaží naplnit.

- Metoda problémového výkladu: Učitel stanoví problém, jehož řešení postupně s žáky odkrývá a tím si společně nastiňují logiku možných řešení.
- Heuristická metoda: Žáci samostatně řeší určité fáze úlohy, učitel zde hraje roli provázejícího rádce.
- Výzkumná metoda: Žáci se na základě experimentu či pokusu snaží vyřešit zadané úkoly i pomocí samostudia, učitel sleduje průběh ověřování platnosti jejich hypotéz.

1.2.1 Klasifikace výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece

Tato práce vychází z původního rozdělení vyučovacích metod vytvořených Maňákem (2001). Ve své publikaci z roku 2021 využíval rozsáhlého dělení, dělil tak výukové metody do mnoha kategorií. Třídění původně pojal z hlediska mnoha různých aspektů, např. dle aspektu didaktického, psychologického či procesuálního. Ve své další publikaci z roku 2003 Maňák definuje již pouze tři základní kategorie, do kterých třídí výukové metody. Patří mezi ně klasické výukové metody, komplexní výukové metody a aktivizující výukové metody.

Klasické výukové metody

Klasickými výukovými metodami jsou označovány metody, které jsou ve školách běžně používány. Jsou to metody, které ve školství přetrvávají již řadu let. V průběhu vývoje se přesto jistým způsobem měnily a obohacovaly se o modernější pojetí. Princip klasické metody spočívá v tom, že učitel je hlavní iniciátor výuky. Přináší hotové znalosti a vědomosti žákům ve strukturovaném prostředí. Tyto vyučovací metody mohou být použity samostatně či v kombinaci s jinými metodami, záleží na cílech výuky a preferencích ze strany učitele i žáků.

Maňák a Švec (2003) radí do klasických vyučovacích metod následující:

- slovní metody: vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor,
- názorně demonstrační metody: pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností, statická a dynamická projekce, instruktáž,

- metody praktické: nácvik pohybových a pracovních dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, pracovní činnosti, výtvarné a grafické práce.

Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody se vyznačují jako přístupy k výuce, které kombinují různé prvky a techniky. Cílem je, aby žáci dosáhli komplexního učebního zážitku. „*Komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131).

Ke komplexním výukovým metodám patří:

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie a superlearning
- Hypnopedie

Aktivizující výukové metody

Slovo aktivita pochází z latinského slova „actio“, což v překladu znamená jednání, činnost, akce, praktická činnost. Aktivizující výukové metody jsou tedy založeny na

aktivitě, činnosti, kterou vykonává žák. Přebírá tak iniciativu učitele, který zde již nemá hlavní aktivizační úlohu.

Tato diplomová práce se soustředí na využití aktivizujících výukových metod, proto je toto téma podrobněji rozpracováno níže v samostatné kapitole.

1.3 Historie výukových metod

Vývoj vyučovacích metod byl dynamický proces, na jehož průběh působily různé vlivy. Na počátku lidstva, ještě před zrodem řeči, se jako hlavní metoda využívala nápodoba. A to právě proto, že nejpotřebnější bylo naučit se hlavně praktickým činnostem, díky kterým se o sebe dokázal člověk postarat (Šimoník, 2005).

Velkým milníkem, a to nejen pro výuku, se stal vznik řeči. Té postupně ustupují dosavadní metody jako již zmíněné praktické činnosti. Nejhojněji se využívalo učení v podobě vysvětlování a vyprávění. Zde se již objevuje nečinnost žáků (Šimoník, 2005).

V antice se setkáváme s formou vyučování, kdy se pedagog soustřeďoval pouze na jednoho žáka. Po čase se došlo k závěru, že tato metoda není zdaleka tak efektivní, jak se na první pohled zdálo (Zormanová, 2012).

S metodami přednášky a dialogu se setkáváme v antickém Řecku. Jako jedna z neznámějších metod se dochovala tzv. sokratovská metoda neboli sokratovský dialog. Ta stavěla na pomocných otázkách, které napomáhaly žákovi dobrat se správného výsledku. Využití této metody, jak ji popsal Platon, můžeme nalézt i v současném vyučování, na jejích základech se konstruují metody heuristické (Skalková, 2007).

V antice můžeme zachytit využití didaktické hry. Ta je v dnešní době metodou, jež spadá pod aktivizující výukové metody. Již Aristoteles a Platón vyzdvihovali přínos této metody spočívající v aktivizaci žáka (Zormanová, 2012).

Ve středověku se vše odvíjelo od náboženství, v Evropě především od křesťanského. Výuka probíhala skrze výukové metody slovní a cílem bylo, aby si žáci zafixovali velmi složité náboženské texty. Jelikož byl důraz kladen na paměť, nebylo potřebné využívat jakékoliv metody, které by žáky aktivovaly. Jako slovní výuková metoda se využívala i disputace neboli forma diskuze, která dílčím způsobem využívá aktivitu samotného žáka

(Zormanová, 2012). Disputace stavěla na principu vyvozování výsledku z protikladů (Skalková, 2007).

Období renesance posunulo výuku dopředu. Do této doby se písemnosti rozšiřovaly pouze ručním opisem. Johannes Gutenberg svým vynálezem knihtisku umožnil rozmach tištěných knih a tím i rozmach potřebných učebnic (Šimoník, 2005).

V 17. století vystoupil s tzv. přirozenou metodou vzdělávání Jan Amos Komenský. Jeho snahy, které vycházely z poznávání přírody, vedly k zavedení respektování přirozených tendencí a schopností dětí. Přispěl k rozkvětu výukových metod tím, že vytvořil metody analytické, syntetické a synkritické (Vališová, Kasíková, 2011).

Metoda analytická rozkládá problém na menší části a na základě toho se žák snaží přijít na souvislosti a vztahy. Metoda syntetická se zaměřuje na porozumění částí a jejich skládání do celku. Poslední, synkritická metoda, je založena na srovnávání, tudíž na zkoumání vzájemných vztahů a souvislostí částí, ale i celku jako takového (Zormanová, 2012).

V učení Jana Amose Komenského měla velké zastoupení názornost a bezprostřední zkušenost. Kládl důraz na využívání vlastních smyslů, na přímý styk s určitými jevy. Do pozadí ustupovalo cizí poučení. Pouze tak se může žák dobrat pravé podstaty věcí. Jeho výtky byly mířené proti školskému stereotypu založenému na memorování učiva bez toho, aniž by žáci čemukoliv porozuměli. Tvrdil, že metoda je jednou z věcí, která má rozproudit touhu po vědění. Učitel měl vyučování vést a přitom dbát na individuální potřeby žáka. Samotné učení měl provádět vždy žák (Kasper, Kasperová, 2008).

Johann Friedrich Herbart, německý filozof a pedagog žijící v 19. století, se svou čtyřstupňovou teorií podílel na vývoji pedagogického myšlení. „*Jeho schéma, známé také jako čtyřstupňová teorie takzvaných formálních stupňů (jasnost, asociace, systém, metoda), bylo zabsolutizováno v praxi následovníků Herbarta v období herbartismu. Didaktické postupy u něho byly založeny na analýze psychických procesů, které se realizují při osvojování učiva v jednotlivých předmětech. Aplikace formálních stupňů posílila verbalismus, formalismus, memorování a pasivitu žáků*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 192).

V Herbartově metodickém myšlení se prosadily především metody slovní. Na nedostatky herbartismu zareagovalo začátkem 20. století pedagogické hnutí, které chtělo ve vyučování upřednostnit jiné aspekty vzdělávání (Vališová, Kasíková, 2011).

Reformní hnutí se zasloužilo především o aktivizaci žáků, způsoby pasivního příjmu informací byly upozaděny. Dále se pozornost zaměřovala na emocionální i sociální rozvoj žáků. Americký pedagog John Dewey reagoval na herbartismus důrazem na zkušenost a aktivitu studentů. Respektoval individuální potřeby žáků a vedl je k samostatnosti. Tyto reakce se zasloužily o respektování různorodých potřeb žáků a komplexnější přístup ke vzdělávání (Skalková, 2007).

V souvislosti s tím se proměňoval i poměr využívaných metod. Mezi často provozované metody patřil rozhovor, problémová metoda, projektová metoda, diskuse a laboratorní práce (Zormanová, 2012).

Oblast výukových metod nebyla po druhé světové válce nijak zvlášť zkoumána a rozvíjena. Školství se vracelo k velkému množství abstraktních poznatků. Zájem byl soustředěn na reformy kurikula a na modernizaci vzdělávacích obsahů. Změna nastala v 70. letech, kdy se znovu rozvíjely a zdokonalovaly didaktické koncepce. Metodická kompetence vyučujícího a aktivita žáků byly dva základní pilíře těchto inovativních snah (Roth, 1971 in Skalková, 2007).

Na tomto základě se začaly vyvíjet i další metody, jako jsou například v dnešní době velmi rozvinuté metody alternativní. Ty podporují aktivní zapojení žáka do vzdělávacího procesu, a to i podílením se na plánování činností, cílů a aktivní účasti na svém hodnocení. Dále podporují jak kolektivní, tak i individuální učení. To vše by mělo vést k vlastní odpovědnosti žáků a sebekontrolě (Vališová, Kasíková, 2011).

V současné době se ve vyučování stále více prosazují snahy o co největší aktivní zapojení žáka. Můžeme říci, že se v určitém smyslu ožívují myšlenky J. A. Komenského. Jeho činnostní učení a vlastní aktivita žáka je důležitou metodou současného vzdělávání. Pro mnohé pedagogy to však znamená přehodnocování používaných metod a forem práce.

Při sčítání v roce 2019 působilo v České republice 150 600 učitelů v regionálním školství. Průměrný věk pedagogů byl tehdy přibližně 47 let. V tomto věku je již mnoho učitelů zaběhlých v určitém stylu výuky a inovace ve formě aktivizačních metod je pro ně náročná, protože již dlouhou dobu vedou výuku ve stylu tradičním. Aktivizační výukové

metody nejsou tolik rozšířené právě kvůli vysokému počtu učitelů, kteří v sobě mají za svou dlouhou praxi již zakořeněné klasické výukové metody. Aktivizační výukové metody jsou také mnohem náročnější na přípravu. To může být jedním z důvodů, proč jsou pedagogy odmítány.

2 Aktivizující výukové metody

„Aktivita prelína celý pedagogický proces a stáva sa popri dedičnosti, prostredí a objektivnom výchovnom snažení rozhodujúcim faktorom všestranného rozvoja osobnosti mladého človeka. Aktivitou prestáva byť žiak len objektom výchovy a stáva sa zároveň subjektívnym činiteľom pedagogického procesu, postupujúceho od objektivného snaženia na cestu sebevýchovy a sebazvedávania“ (Václavík, Stračár, 1962, s. 5).

Přídavné jméno „aktivizující“ odvozené od slova aktivita v kombinaci s podstatným jménem metoda udává jeden možný princip učení, který směřuje žáky k vlastní aktivitě a kreativitě. Nerozvíjí tedy pouze oblast kognitivní, ale rozšiřuje žákův rozhled o oblasti další. Aktivizující výukové metody vstupují do vyučování jako jedna z částí většího celku, ve kterém se musíme ohlížet mimo jiné na vzájemné působení mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Stejně důležité je prostředí výuky, využití vhodných didaktických prostředků, přiměřené stanovení cíle, vhodná volba obsahu výuky a forem práce (Selčanová, 2019).

Jankovcová, Průcha, Koudela (1988, in Maňák, Švec, 2003, s. 105) definují aktivizující výukové metody jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“.*

Mimo to, co bylo řečeno ve výše uvedených definicích, se aktivizující výukové metody podílejí také na růstu žákovy odpovědnosti, samostatnosti a kreativity. Jejich prostřednictvím je možné lépe přizpůsobit výuku a více se zaměřit na individuální zájmy i individuální vzdělávací potřeby. Jako další faktor, který ovlivňuje kvalitu výuky, je faktor zábavy a atraktivity pro žáka. Výuka, která žáky baví a zajímá, vede k lepší motivaci žáků a k jejich většímu aktivnímu zapojení. Posiluje se tím chuť a vůle pro další učení a také se skrze aktivizující metody daří lépe navodit celkovou spokojenost z dosažení vytyčených cílů (Maňák, Švec, 2003).

Aktivizační metody povzbuzují většinu žáků k zapojení do výuky. I z tohoto důvodu podporují participaci, lepší komunikaci a spolupráci ve skupině, což vede k budování nejen pozitivního školního klimatu, ale i vztahu mezi jednotlivými žáky i vztahu mezi žákem a učitelem (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

František Horák (1991) nahlíží na aktivizační metody jako na něco, co není jasně definovatelné a zřetelně odlišitelné od metod ostatních. Každá metoda je používána za určitých okolností a jakákoliv metoda může žáka aktivizovat, je-li použita ve správný čas na správné učivo. To se týká právě metod, které označujeme jako stereotypní. Do nich často patří slovní monologické metody. Horák uvádí, že i tyto metody mohou žáky aktivizovat, a neměli bychom je proto v učivu opomínat. To se následně odráží i na výsledcích žáků. Někdy si žák odnese z krátkého výkladu více, než by si odnesl ze dvou hodin konaných pouze prostřednictvím aktivizačních metod. Zároveň však zmiňuje, že při použití některých metod je zajištěna větší míra aktivizace působící na větší počet žáků.

Pecina a Zormanová (2009) ve své publikaci rovněž zmiňují určitá rizika spjatá s využíváním aktivizujících metod. Tvrdí ve shodě s Horákem (1991), že aktivizující metody nemohou plně nahradit všechny ostatní metody. Jsou rovněž zastánci toho, že nejefektivnější je kombinace různých druhů metod. U žáků je tak aktivována a dlouhodoběji udržována tolik důležitá pozornost. Na druhou stranu přehlcení aktivizujícími metodami může vést k určité stereotypnosti a přehnaný důraz na aktivitu žáků je může určitým způsobem i demotivovat.

Aktivizující metody kladou také větší nároky na pedagogy. Nejen že s jejich využíváním se pojí větší požadavky na znalosti a dovednosti, ale je zde nutná i větší míra jejich kreativity, flexibility a odvahy „rozvolnit“ zaběhaný řád třídy (včetně prostorového uspořádání). Dále jsou přípravy na aktivizující metody v porovnání s metodami jinými časově i prostorově náročnější. Ne vždy je i škola schopna zajistit veškerý potřebný materiál k jejich realizaci.

2.1 Klasifikace aktivizujících metod

Maňák a Švec (2003) rozdělují aktivizující metody do pěti kategorií. Patří mezi ně:

- diskusní metody
- heuristické metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry

2.1.1 Diskusní metody

V každém stádiu svého života se člověk ocitne v pospolitosti s jinými lidmi, ať už je to v zaměstnání, v rodinných vztazích či v nějakém zájmovém kruhu. Umění komunikace je důležité proto, aby se člověk do jakéhokoli společenství zdárně zařadil. Komunikace nespočívá pouze v kvalitní diskusi a dovednosti stát si za svým názorem, ale také v tom, aby byl člověk otevřený jiným možnostem a myšlenkám, které pocházejí od jiných lidí (Kotrba, Lacina, 2011).

Maňák (2003, s. 108) vymezuje diskusi jako „*takovou formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty a tím společně nacházejí řešení daného problému*“.

Kromě rozvoje již výše uvedených sociálních dovedností (respektování názorů, naslouchání) mají diskusní metody vliv i na větší motivaci žáků k učení, s čímž souvisí hlubší přemýšlení nad daným tématem. Dále žákům umožňují prohloubit jejich schopnosti vyjadřování a argumentace (Zormanová, 2012).

Pokud žáci uceleně a věcně dokážou vyjádřit svou myšlenku či názor, je dost pravděpodobné, že tato schopnost přispěje i k jejich sebedůvěře. Někteří žáci se do výuky nezapojují z důvodu stydlivosti. Tato metoda jim dává možnost se „pootevřít“ a čelit nové výzvě.

Jak je již výše zmíněno, diskusní metody mohou fungovat jako velmi efektivní typ aktivizujícího učení. Vyžadují však specifické nároky na přípravu. Velmi důležité před začátkem diskuse je, aby učitel seznámil žáky s jejími pravidly. Dále by měl mít vytyčené téma, k němu připravené otázky a zformulované cíle. Zároveň musí být z důvodu nevypočitatelnosti průběhu samotné diskuse dostatečně flexibilní. Během diskuse se pak učitel formuje do role moderátora, který monitoruje diskusi. V případě odklonu od tématu ji může přesměrovat zpět, řídit ji. V závěru je velmi cenné a přínosné zopakovat závěry, ke kterým žáci dospěli (Kotrba, Lacina, 2011).

Diskusní metody jsou velmi početnou kategorií různých metod. Kotrba a Lacina (2001) ve své publikaci zmiňují např. brainstorming, panelová diskuse, brainwriting, řetězová diskuse, debata, diskuse v malých skupinách či snowballing.

2.1.2 Heuristické metody

Maňák (2003, s. 113) uvádí, že „*heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů*“.

Cílem, ke kterému tyto metody směřují, je, že žák je schopen sám, bez většího cizího zásahu, vyřešit problémový úkol. Aktivní přístup, tvořivé myšlení a samostatnost jsou hlavními kompetencemi, které se snaží problémové vyučování u žáka zkvalitňovat. Učitel v této metodě ustupuje do pozadí, nepředává žákům přesné informace. Pouze jim v určitých chvílích, kdy žák neví, jak postupovat dál, radí (Zormanová, 2012).

Aby žáci sami zvládli vyřešit zadaný problém a došlo tak k hlubšímu porozumění učiva, předchází tomu určité kroky. Všechny kroky realizuje žák samostatně. Prvotní fáze je založena na uvědomění si již nabytých vědomostí, seznámení se s novými pojmy a konkrétním problémem. Následuje teoretická fáze, ve které žáci vymýšlejí hypotézy, teoreticky hledají a určují postupy, kterými by se mohli při samotném řešení řídit. Poslední fází je fáze praktická, kdy uplatňují předchozí práci na konkrétní zadaný problém, např. vyřešení příkladu či praktickou činnost v laboratořích (Maňák, 1998).

Velmi důležitou složkou, která nesmí být při problémovém učení opomíjena, je chyba. Pokud žák uplatní na problémovou úlohu chybné řešení, je zapotřebí, aby se vrátil k fázím předchozím a zkusil přijít na postup jiný (Kotrba, Lacina, 2011).

Tyto metody jsou sice silně motivující pro další učení, ale podmínkou úspěšného učení tohoto typu je, aby žák ke každé jednotlivé úloze přistupoval již motivován. Úskalí heuristických metod spočívá například v možné demotivaci při opakovaném nalézání chybných řešení. Příčinou demotivace může být také neúměrnost schopnostem různých žáků. Někteří pracují rychleji a bez chyb, jiní pomaleji a s chybami. Nezanedbatelnou je také časová náročnost, kterou heuristické metody vyžadují (Maňák, Švec, 2003).

Kotrba a Lacina (2011) řadí do heuristických metod metodu černé skříňky, metodu konfrontace, paradoxy, práce s textem (řízené čtení, volné psaní, nedokončené věty...).

2.1.3 Situační metody

Situační metody jsou metody, které „*se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu*

vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119).

Maňák a Švec (2003) zdůrazňují, že ve školství se stále setkáváme s velmi častým pamětním fixováním informací bez jakéhokoliv propojení s reálným, praktickým životem. Tato metoda má odbourávat tyto zautomatizované postupy a zlepšit praktické dovednosti žáků. Děje se tak prostřednictvím simulace problémových situací, s nimiž se žáci mohou setkat v reálném životě.

Nejprve dochází k expozici nejednoznačné, dilematické či jiným způsobem problematické situace. Poté, co žáci navrhnou svá řešení, nastává diskuze, ve které se jsou jednotlivé návrhy rozebrány. Problémové úlohy většinou nemají pouze jedno řešení, naopak jsou koncipovány tak, aby variabilitu podporovaly (Kotrba, Lacina, 2011).

Dle slov Kotrby a Laciny (2011) nemají tyto metody dynamický charakter, tudíž žáci mají možnost porozumět problému v určitém okamžiku, nikoli tomu, jak se bude problém rozvíjet dál po nalezení jeho řešení.

Přínos situačních metod spočívá v aplikaci znalostí na reálné situace ze života, v rozvíjení kritického myšlení a schopnosti rozhodovat se a samozřejmě také v podpoře sociálních dovedností, jako je obhájení si svých názorů, porozumění různým perspektivám, empatie a komunikace. Existuje několik typů situačních metod. Mezi ty nejznámější patří metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace či metoda incidentu (Maňák, Švec, 2003).

2.1.4 Inscenační metody

S termínem inscenace se nejčastěji setkáváme v divadelním či filmovém kontextu. V tomto spojení klademe důraz na „kvalitní umění“, kdežto při přesunu termínu inscenace do školství a pedagogických metod přestává být aspekt umění tím podstatným.

„Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí a případném ztotožnění se s přidělenými rolemi. Vychází z přímé zkušenosti, tj. z pravidla, že se student naučí mnohem více, když si danou roli zahraje, než když mu je jako vnějšímu pozorovateli pasivně zprostředkována“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 147).

Kotrba a Lacina (2011, s. 147) ve své publikaci uvádějí myšlenky Maňáka (2003), konkrétně to, že v životě si každý člověk projde různými sociálními rolemi, které se

v průběhu života mění a tím je ovlivňována osobnost člověka. Tyto metody mají žáky nasměrovat ke správným postojům v určitých situacích.

Žák podstupující inscenaci v určité roli dosahuje věcně vzdělávacího cíle a k tomu ještě v samotném průběhu rozvíjí svou sociální i osobnostní stránku. Důležitým komponentem této metody je určitá míra volnosti. Tím je myšleno, že ač má žák za úkol vžít se do určité role a demonstrovat ji svým chováním i jednáním, je přínosné nechat mu otevřenou možnost se v roli v rozumné míře seberealizovat, vložit do ní něco ze sebe samého. Dalším důležitým komponentem, který je nezbytné zařadit, je závěrečná reflexe. Ta pomůže žákům uvědomit si výchovný obsah samotné situace (Valenta, 2008).

Na učení prostřednictvím inscenačních metod jsou kladeny různé nároky. Patří mezi ně příprava pedagoga, která obnáší přípravu scénáře a rolí. Nemusí to však vždy být pouze práce učitele, mohou se podílet i žáci. Většinou je však třeba počítat s větší časovou náročností. Doba trvání jedné inscenace by neměla překročit 30 minut (Kotrba, Lacina, 2011).

Ouroda 2000 (in Kotrba, Lacina, 2011, s. 148) zdůrazňuje, že by se inscenace měla držet skutečnosti, situací, do kterých se žák může dostat. Jako klíčový aspekt k funkční inscenaci uvádí dobré třídní klima. Žáci by před sebou neměli mít ostych a měli by být tolerantní. Pokud by tomu bylo jinak, inscenační metoda by mohla být spíše kontraproduktivní.

Horák (1991) hovoří o existenci několika typů inscenace, do nichž patří strukturovaná inscenace, nestrukturovaná inscenace a mnohostranná inscenace. Rozdělení závisí na míře poskytnutí vstupních informací a na počtu účinkujících. Do strukturované inscenace vstupují žáci obeznámeni s výchozí situací a s určitými znaky jejich role. V nestrukturované inscenaci žáci rozvíjí výchozí situaci dle vlastní iniciativy. Situaci lze i několikrát variovat. Poslední, mnohostranná inscenace, umožňuje zapojení všech žáků po menších skupinách. Ze skupiny se určí pozorovatelé, kteří mají posléze za úkol informovat o jejím průběhu.

Maňák a Švec (2003) vyzdvihují kromě přípravy a samotné realizace inscenační metody i její hodnocení. Samozřejmě nejde o hodnocení výkonů, jedná se o citlivou zpětnou vazbu. Díky ní by si žáci měli ujasnit své postoje a jejich postřehy by měly připravovat půdu pro další diskusi.

2.1.5 Didaktické hry

S hrou se každý jedinec setkává již od narození. Je přirozenou součástí vývoje dítěte, tudíž staví na něčem, co je žákovi známé. Pojem hra implikuje slovo zábava, která je její nedílnou součástí. Didaktická hra má však narozdíl od volnočasové hry stanovené určité výukové cíle.

„Didaktická hra patří do skupiny aktivizujících metod proto, že umožňuje žákům plnou seberealizaci. Jako soutěže a hry lze uspořádat v podstatě každé řešení problému, ovšem při dodržení určitých podmínek (pravidel). Při výběru problému, formulaci zadání a organizaci her (soutěží) může učitel spoléhat na mimořádně vysokou motivaci žáků“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989 in Horák, 1991, s. 53).

Maňák (2003, s. 127) uvádí, že didaktická hra je *„seberealizační aktivitou jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům“*.

U didaktických her existuje vícero způsobů klasifikace. Kotrba a Lacina (2011) rozlišují didaktické hry na základě jejich délky, prostoru, ve kterém se odehrávají, dle náplně a cílů a dle míry zapojení hráče do hry a procesu učení. V rámci interakce rozlišujeme hry interakční a neinterakční. Interakční hry umožňují žákům angažovat se v kolektivu, podporují komunikaci a spolupráci. Zde je nutné vyhodnocovat situaci a reagovat na kroky protihráčů. V neinterakčních hrách se žáci navzájem neovlivňují, každý hraje sám za sebe. Nejčastěji využívané jsou např. křížovky, kvízy, pexesa a deskové hry. Didaktické hry se často stávají dobrou motivací pro další učení. Nejhojněji se však využívají při procvičování a opakování již probrané látky.

2.2 Motivace

Pojem motivace pochází z latinského slova *movere*, což v překladu znamená hýbat, pohybovat. Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 16) definují motivaci jako *„souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Kladou důraz na plurál. Při uvědomění si množství motivací je možné pracovat s různými typy motivace a tím zaujmout více žáků. Čáp a Mareš (2001, s. 92) používají označení „hybné momenty“, kterým se míní jak podněcování, tak i útlum směrem k něčemu. Hagemann (1995) hovoří*

o motivaci jako o síle, která pramení zevnitř jedince a která ho žene tak, aby vykonávaná činnost poskytovala pocit spokojenosti. Čáp a Mareš (2001) vyzdvihují, že díky motivaci můžeme do našeho jednání a vnímání přirozeně vložit energii a vést ji tudy, kudy potřebujeme. Právě díky vynaložené energii je člověk aktivizován.

Pavelková (2002) uvádí dělení motivů neboli faktorů, které podněcují chování či ho určitým způsobem usměrňují. Motivy dělí na vnitřní (potřeby) a vnější (popudy) a konstatuje, že jsou spolu v těsné vazbě. Potřeby pramení ze zájmu vnitřního – osobního a je možné u nich vycházet z Maslowovy pyramidy potřeb. V té jsou vzdělávání, seberealizace a sociální potřeby zařazeny do potřeb sekundárních. Žáci, kteří jsou motivováni vnitřně, se při vzdělávání často angažují a projevuje se u nich snaha o samostatnost. Popudy naopak směřují potřeby jedince z hlediska dosažení konkrétních cílů. Jsou to tedy vnější motivy, které mohou být pozitivní (např. pochvala) či negativní (např. hrozba, trest). I když je ve školství hojně využívána motivace vnější, mělo by být cílem pedagogů posilovat motivaci vnitřní, která může žáka dovést k hlubšímu porozumění a trvajícimu zájmu o poznání.

Kotrba a Lacina (2011) zdůrazňují, že *„je nutné si uvědomit, že tentýž cíl může mít pro každého jedince odlišnou hodnotu. Jde o jeho subjektivní vnímání a chápání dosažení cíle.“*

Motivaci mohou ovlivnit emoce a typ prostředí. Pozitivní emoce, které můžeme při učení prožívat, posilují touhu a schopnost čelit dalším výzvam. Na druhou stranu emoce negativní, které přináší například strach z neúspěchu, mohou podstatně motivaci snížit. Učení probíhá efektivněji, pokud se odehrává v podnětném a podporujícím prostředí, ve kterém je možné svou motivaci využít naplno (Pavelková, 2002).

Aktivizující výukové metody využívají především motivaci vnitřní, jinak řečeno osobní pohnutky k učení, které vycházejí z přirozeného zájmu žáka o obsah učiva. Motivující je samotný obsah, proces řešení (Maňák, 1997).

Jak již bylo zmíněno výše, motivace souvisí s energií, jež člověka aktivizuje. Motivace je tudíž velmi důležitou složkou aktivizujících metod. Právě díky ní se o aktivizujících činnostech hovoří jako vysoce funkčních metodách pro zapojení žáků do výuky. Aby se však u nich vnitřní motivace mohla projevit, je potřeba, aby aktivizující úkoly navazovaly

spirálovitě na již osvojené poznatky a dovednosti žáků. Jen tak bude mít jejich užití pro ně uchopitelný smysl a budou schopni je akceptovat.

2.3 Aktivizující metody v hudební výchově

Ve předmětu hudební výchova je aktivita žáků z podstaty této vzdělávací oblasti předpokládána a vyžadována, neboť je založený především na činnostech, konkrétně činnostech vokálních, instrumentálních, poslechových a pohybových. Ani hudební výchova se však neobejde bez znalostí. Ty je možné budovat skrze propojení s činnostmi a obojí tak zprostředkovat žákům aktivizujícími metodami. To s sebou přináší také hlubší porozumění, vyšší atraktivitu učiva pro žáky, podporu spolupráce mezi žáky či rozvoj jejich myšlení a kreativity.

Aktivizující metody mohou být využity v jakékoliv části vyučovací hodiny: v motivační fázi, v expoziční fázi, ve fixační fázi, ale i v diagnostické a klasifikační fázi. K nejnázne a nejvíce využívaným aktivizujícím metodám v hudební výchově můžeme řadit didaktické hry.

2.4 Aktivizující metody a RVP ZV

Rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) stanovuje obecné zásady, které slouží jako základ pro tvorbu jednotlivých školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). RVP ZV nabízí prostor k tomu, aby si školy skrze svůj školní vzdělávací program definovaly své výukové a vzdělávací strategie, mezi kterými se aktivizující výukové metody včetně jejich konkrétního popisu a využití mohou objevit.

Tato diplomová práce byla psána v době, kdy bylo aktuální RVP ZV ve znění z roku 2023. Proto práce vychází z výstupů tohoto RVP ZV. Novému RVP ZV je však zde rovněž věnován prostor.

Hudební výchova spadá v aktuálně platném RVP ZV do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Cílem této oblasti je uvědomění si, že člověk má určitou sociální roli včetně uvědomění si širších společenských a kulturních souvislostí. Oblast poskytuje žákům poznávání světa jinak než racionálně, a to prostředky uměleckými, které představují

odlišný způsob poznání vnitřního i vnějšího světa. Hudební výchova rozvíjí hudební myšlení a hudební dovednosti, celkově se dá říci, že přispívá k formování osobnosti žáka. Toho dosahuje pomocí koordinace hudebních činností, mezi které se řadí činnosti vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové. Ty se uplatňují prostřednictvím modelů produkce, recepce a reflexe.¹

Několikrát je v popisu cílů vzdělávacího oboru v RVP ZV zmíněno adjektivum aktivní, což souvisí s využíváním aktivizujících metod. Jejich užití se významně podílí na dosahování dílčích vytyčených cílů, jako je „*uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; tvořivý přístup ke světu, aktivní překonávání životních stereotypů a obohacování emocionálního života*“. Dále přispívají k „*zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě*“.² Aktivizující výukové metody lze využít rovněž při teoretické výuce či při výuce dějin hudby.

Na základě dále zmíněných charakteristik mladšího i staršího školního věku lze nalézt funkční aktivizující prvky, které jsou vhodné pro určitý věk a obsah učiva. Vždy však záleží na konkrétním pedagogovi, jakým způsobem a jak často je do své výuky zařazuje. Toto jim školní vzdělávací program přímo neurčuje.

Ke dni 30. 12. 2024 byl schválen nový RVP ZV. Od školního roku 2025–2026 se mohou školy zapojit do pilotáže vytvořených modelových ŠVP, přičemž závazná podoba očekávaných výsledků učení bude výstupem i tohoto ověření ve školní praxi. Povinně bude nutné začít implementovat výstupy z RVP ZV od září 2027. Do té doby mohou být do nového RVP ZV zapracovány změny. Nové RVP ZV přináší změny i v oblasti Umění a kultura. Hudební výchova je rozšířena o prvky dramatické a taneční výchovy.

V novém RVP ZV jsou opět akcentovány aktivizující výukové metody, např. „*zapojuje se do tvůrčího procesu v různých rolích na základě svých schopností, osvojených dovedností a osobních preferencí*“, „*vědomě využívá své hudební schopnosti a dovednosti získané prostřednictvím vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových činností*“.

¹ Dostupné na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání: <https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

² Dostupné na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání: <https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

v individuálních i skupinových aktivitách“, či „využívá získané zkušenosti a znalosti k vlastnímu výkladu uměleckého díla a jeho základní analýze“.³

³ Dostupné na stránkách Národního pedagogického institutu České republiky:
<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak/htd>

3 Vývojová charakteristika žáka na 2. stupni ZŠ

Žáci prochází v době přechodu na druhý stupeň základní školy a v době následujících ročníků výraznými vývojovými změnami. Thorová (2015), stejně jako mnoho dalších autorů publikací týkajících se vývojové psychologie, označuje toto období za přelomové, a to i proto, že se zde mísí dvě vývojové etapy. Jedná se o mladší školní věk a období dospívání. V přechodu mezi těmito obdobími nastávají u dětí radikální změny, a to jak změny po stránce biologické, tak i po stránce emoční, sociální a kognitivní. Tato kapitola vymezuje charakteristiku zmíněných vývojových období a propojuje ji s vývojem hudebním.

3.1 Období mladšího školního věku

Thorová (2015) zahrnuje do období mladšího školního věku děti mezi 6. a 12. rokem. Na jedné straně je toto období orámováno školní zralostí, na straně druhé adolescencí. Pro mladší školní věk uvádí synonymum období středního dětství, které dále kategorizuje na období raného středního dětství, trvající do 9 let včetně, a na období pozdního středního dětství, označovaného také jako prepubescence, trvajícího do přelomu 11 a 12 let. V období středního dětství *„dítě musí zvládnout řadu vývojových úkolů. Formuje se sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví) a postoje ke vzdělávání“* (Thorová, 2015, s. 402).

Škola dítěti přináší jedny z prvních společenských povinností, které nejsou vždy jen příjemné. Dítě se učí novému postavení ve společnosti a mění se i přístup okolí k dítěti, které je v určitém prostředí považováno za žáka. V časně fázi tohoto období je u většiny žáků motivace učit se poměrně vysoká, jelikož dychtí po novém poznání a nových schopnostech. Žák v tomto věku dobře reaguje na motivaci vnější, navozenou vyučujícím a rozvíjí se i motivace vyvstávající přímo z něj samého. Nejvýznamnější obtíže pramení z nižší schopnosti dlouhodoběji udržet zaměřenou pozornost. Pro žáky je velmi obtížné se soustředit, jedná-li se o časově náročnější úkol nebo úkol pro ně subjektivně méně atraktivní, často zadávaný kolektivně (Čáp, Mareš, 2001).

V tomto věku si žáci také osvojují různé podoby sociální interakce a různé způsoby komunikace. Důležitou roli sehrávají jak autority, tak vrstevníci. Žáci si tvoří kamarády,

ale také se mezi sebou konfrontují ohledně určitých nedostatků a postupně se učí toleranci a součinnosti. Právě porovnávání žáků s ostatními začíná být v období mladšího školního věku velkým tématem. Ve vývoji hrají nadále velmi důležitou úlohu rodiče a další dospělé osoby. (Čáp, Mareš, 2001) S postupem času však roste vliv vrstevnické skupiny, která poskytuje dítěti pocit sounáležitosti, prestiže i jistoty.

„Kognitivní schopnosti se ve středním dětství opírají o konkrétní myšlenkové operace. Kognitivní schopnosti se v období středního dětství především tříbí, objevují se však již počátky metamyšlení, multiperspektivy, dítě myšlení používá pružněji a v širších kontextech“ (Thorová, 2015, s. 404). Žák se učí skrze konkrétní zkušenost, uvažuje hlavně o skutečnosti. Informace, které dítě vstřebává, musí odpovídat jeho zkušenostem o tom, jak by to mělo být. Nadále je dítě v tomto věku ještě schopno snadněji podléhat sugesci, i když racionální myšlení začíná převažovat.

Thorová (2015) zmiňuje, že je v tomto období u žáků zaznamenána preference skupinových her. Dítě lépe vstřebává poznatky předané podobou vizuální či činnostní, sluchové podněty jsou pro ně obtížnější, a to hlavně kvůli krátké trvanlivosti.

U žáků v období mladšího a středního školního věku dochází ke zkvalitnění smyslů a s tím souvisejícímu rozvoji koordinace hrubé i jemné motoriky. Důkazem toho je i oblíbenost her, ve kterých sehrává důležitou roli právě pohyb. Postupně se také žák propracovává ke vnímání, které je autentické a vychází z něj samotného (Langmeier, 2006).

Pro kvalitní výuku je důležitou složkou vztah mezi vyučujícím a žáky. To se následně odráží ve všech aspektech výuky. Langmeier (2006) přichází v souvislosti s tímto obdobím s termínem “střízlivý realismus“, který se značně odlišuje od fáze předchozí, fáze fantazie a snění. Pod uvedeným pojmem se skrývá i žákova potřeba řídit se tím, co mu poví někdo s větším vlivem, než má on sám (např. vyučující, rodina). Ve středním školním věku si však již začíná vytvářet určitý odstup od tohoto vidění a postupně se zapojuje kritičtější přístup. To, co říká vyučující, není nadále absolutní pravdou, nýbrž je v myšlení podrobno určitým zkouškám.

Společně s vývojem výše uvedených stránek žáka se vyvíjí i hudební schopnosti a dovednosti. Jedinec se s hudbou setkává již od narození, protože nás obklopuje, ať už se jedná o cílený poslech písniček, hudební podtext v obchodě či zvuky v přírodě. Hudební

výchova ve škole napomáhá žákům rozvíjet myšlenkové, emoční i kognitivní procesy a zároveň rozvíjí fantazii, představivost a paměť (Sedlák, 1988).

Sedlák (1988) uvádí, že na prvním stupni se vyvíjí hudební schopnosti a dovednosti společně s vývojem ostatních stránek dítěte. Kvalifikovaný učitel hudební výchovy by měl u žáka poznat, na jaké úrovni jeho hudební schopnosti a dovednosti jsou, a rozvíjet je případně i dalšími prostředky, které jsou v tomto věku již vyvinuté. Jak již bylo výše zmíněno, v tomto období se vyvíjí analyzátor pohybový, prostřednictvím kterého lze zkvalitňovat i dosud nerozvinuté schopnosti hudebního sluchu. Je klíčové, aby vyučující hudební výchovy respektoval vývoj a směřoval tak výuku od jednodušších hudebních úkonů, které postupem času žáci více prohlubují a analyzují.

„Podmínkou hudebního vývoje je všestranná aktivita subjektu. Jedinec musí rozvinout poznávací a praktickou hudební činnost a osvojit si dovednosti, které mu umožní hudbu vnímat, reprodukovat a samostatně tvořit. Základem hudebního vývoje je stavba a funkce sluchového analyzátoru, který umožňuje vstup hudby v psychiku člověka, provádí analýzu a diferenciaci akustických podnětů i orientaci ve výstavbě hudebního díla“ (Sedlák, 1988, s. 26).

3.2 Období staršího školního věku

Vývojové období, které prolíná a postupně navazuje na období mladšího školního věku, se nazývá období staršího školního věku. Z vývojového hlediska jde o období dospívání čili adolescence. Pro děti, které si prochází tuto důležitou, bouřlivou a náročnou fázi života, existuje několikero označení, jako například teenager, adolescent, „puberták“, mladistvý. Některé publikace přistupují k termínům puberta a adolescence s určitými rozdíly.

Například Langmeier (2006) nebo Čáp a Mareš (2001) uvádí jako nejčastější členění na období pubescence, které trvá přibližně mezi 11. až 15. rokem, a období adolescence, jež u většiny začíná v 15 letech a probíhá daleko nad věk plnoletosti, až do věku 22 let.

Jiný pohled přináší Thorová (2015) a Winnette (2023). Ty přistupují k pojmům puberta a adolescence jako k prolínajícím se termínům. Tato vývojová období nejsou brána synonymně, ale jako dvě souběžné vývojové fáze mladého jedince. Období adolescence

dle jejich pojetí probíhá od 11. do 19. roku života, období puberty probíhá pouze v rané fázi adolescence.

Věkové vymezení tohoto období se liší u různých autorů. Dle psychologického slovníku (Hartl et al., 2010) je tato hranice vágní. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se navíc prodlužuje období adolescence, a to na obou koncích věkového vymezení. Adolescentní věk nastupuje časněji a zároveň nástup plné dospělosti se posouvá do pozdějšího věku.

V této fázi života dochází k zásadním a v rámci lidského života poměrně rychlým změnám. V období puberty, tedy v časně adolescenci, dochází k viditelným tělesným změnám, ale i ke změnám v oblasti myšlení a emocí, které nejsou na první pohled viditelné, ale o to více ovlivňují prožívání jedince. Zásadní vliv mají aktivující se hormony, které významně ovlivňují fyzickou i psychickou stránku mladého člověka. Je to fyziologická zákonitost vývoje, která se projevuje i v sociálním kontextu, a to zejména prudkými změnami nálad a markantními posuny v chování. U jednotlivců můžeme zaznamenat různé časové rámce těchto proměn i různou sílu projevů. Je prokázáno, že časová ohraničenost pubertálních projevů je dědičná (Winnette, 2023).

Winnette (2023, s. 12) o adolescenci uvádí: „*Adolescence zahrnuje navíc velké a komplexní změny v chování, vnímání sama sebe a druhých, proměnu sociálních kontaktů, rozvíjející se tendenci k samostatnosti a odchodu od rodičů.*“

V dospívání roste i důraz na zevnějšek. Význam fyzické atraktivity pro žáky obou pohlaví v období školní docházky na 2. stupeň narůstá. Pokud pubescentovo vidění sama sebe nedosahuje takové obrazu, který by chtěl, může to vést k negativním pocitům, které připravují půdu k určitým obranným reakcím. Takový jedinec se tak může i méně zapojovat do aktivit, ve kterých používá své tělo nebo prezentuje své pohybové či rytmické schopnosti a dovednosti.

Oblast vnitřního vývoje je reprezentována určitými vyvíjejícími se strukturami mozku. Jedinec v tomto období je daleko více zaměřen na poznávání sám sebe. Cílem je naučit se regulovat svou emoční i kognitivní stránku. Je to však dlouhý a někdy i složitý proces (Thorová, 2015). Právě proto se žák na druhém stupni potýká s emoční nestabilitou, kterou charakterizují překotné obměny nálad, impulzivnost, nevyzpytatelnost jednání a nesoustředěnost (Langmeier, Krejčířová, 2006). Aby se stal jedinec emočně stabilním a kognitivně zdatným, potřebuje vyžralost a vzájemné působení přední mozkové kůry

společně s amygdalou. Dominantní úlohu při zvládnání emocí však přebírá přední mozková kůra až v období časně dospělosti, kolem 25 let (Winnette, 2023). A právě to je příčinnou nedostatečné schopnosti zvládat a kontrolovat své emoce v období staršího školního věku, čehož by si měli být pedagogové na druhém stupni vědomi.

Adolescenti mají větší sklony k psychickým problémům, což můžeme pozorovat stále častěji již i u žáků staršího školního věku. Je prokázáno, že k duševnímu onemocnění jsou náchylnější dívky. To se odráží i na stresu, který se v tomto období vyskytuje ve vyšší míře a stává se tak strůjcem úzkosti (Thorová, 2015). Na vývoji zvládnání a projevu emocí se podílí také nejbližší rodina, vrstevníci, pedagogové i všechny zážitky, a to zejména ty, které svou podstatou dokáží působit na emoce.

V rané fázi adolescence dochází rovněž k prudkému rozvoji intelektuálních schopností díky přechodu od konkrétního myšlení k myšlení abstraktnímu (Čáp, Mareš, 2001). Thorová (2015) ve své publikaci uvádí několik znaků rozvíjejících se kognitivních dovedností. Například multiperspektivnost, díky které dospívající dokážou nahlížet na jeden problém z více stran, více pohledy. Dospívající již nelpí na absolutní pravdě, ale dokáže přemýšlet relativisticky. Dokáže se lépe pohybovat v metakomunikaci. Rozvíjí se i metamyšlení. Tato schopnost umožňuje přemýšlet o vlastních myšlenkách a vlastních myšlenkových procesech, které lze zpětně vyhodnocovat a do budoucna lépe řídit.

Změny se promítají i do oblasti sociální. Je přirozené a dokonce nutné, aby se dospívající člověk postupně odpoutával od autority rodiny, i když je to v některých případech rodiči nechtěné. Je to však cesta, kterou si mladistvý musí projít, aby v budoucnu dosáhl plné autonomie a tím si připravil půdu pro svůj budoucí život. (Čáp, Mareš, 2001). Říčan (1990, s. 194) tyto projevy zahrnuje pod tzv. „pubescentní negativismus“, jehož popudem je vzpoura, nikoliv vzdor.

Rodič v domácím prostředí a učitel ve školním prostředí musí v tomto období odhadnout, kolik prostoru a svobody mohou a musí žákovi poskytnout, aby to bylo pro všechny vyhovující. Pro adolescentního člověka je důležité mít potřebnou oporu, ale i stanovené určité hranice, které principiálně každému živému tvoru dodávají pocit bezpečí (Thorová, 2015).

Macek (1999) uvádí, že období dospívání nabízí spoustu příležitostí začlenit se do různých sociálních skupin. Nálezení do určité sociální skupiny se následně odráží

v jedincově psychickém i společenském vývoji, včetně přisouzení určité hodnoty skrze hodnotu skupiny, ke které se hlásí. Vrstevníci jsou pro žáky staršího školního věku tou nejdůležitější skupinou, a to i z toho důvodu, že všichni si prochází stejným obdobím a řeší podobné problémy. Pro většinu žáků je klíčové zapadnout mezi ostatní, nevyčínat, cítit, že jeho hodnota je stejná jako hodnota ostatních (Čáp, Mareš, 2001).

Langmeier, Krejčířová (2006) hovoří o pěti stupních navazování vztahů u pubescentů. Nejdříve se dospívající kumulují kolem svého pohlaví, a to druhé razantně odmítají. Dalším krokem je výběr důvěrného kamaráda, se kterým je možné sdílet více než se skupinou. Ve třetím stupni se postupně začínají otvírat druhému pohlaví, avšak stále v menší míře. Čtvrtý stupeň ústí v první vztahy, které ještě nejsou nijak prohloubené. V posledním stupni se již objevují vztahy založené na hlubším souladu.

Stejně jako u dítěte spadajícího do mladšího školního věku se v období dospívání dále vyvíjí sebepojetí. Sebeпоjetí umožňuje nahlížet na sebe samotného a poznávat sám sebe. Sebeпоjetí reflektuje, jak o sobě člověk smýšlí a jak se hodnotí (Průcha, 2001). Žák na druhém stupni si prochází fází, ve které postupně hlouběji projevuje a formuje svou vlastní identitu. Osvojuje si nové dovednosti a zaujímá nové role, s nimiž se snaží ztotožnit. Pod sebeпоjetí spadá sebehodnocení, sebedůvěra a sebeúcta, sebevědomí, sebereflexe a jako poslední sebeláska. Dosažení určité úrovně u těchto aspektů formuje to, kým jedinec je. Sebeпоjetí se projevuje a sehrává důležitou roli i ve vzdělávání (Sedláčková, 2009).

Sebeпоjetí je souborem individuálních přesvědčení o svých attributech. V některých oblastech může být sebeпоjetí pozitivní, v některých negativní. Dospívající má vysoké sebeпоjetí v té oblasti, ve které již zaznamenal nějaké úspěchy (Hadley, 2008). Každý člověk se rodí s predispozicemi k jiným věcem. Ty jsou poté rozvíjeny či potlačovány v průběhu života. Pokud tedy žák není veden k hudbě a nenabere v průběhu života žádné úspěchy, jeho sebeпоjetí je v této oblasti nižší. Záleží na vyučujícím, zda mu svým přístupem a metodikou umožní něčeho dosáhnout a budovat v něm tak sebeпоjetí vyšší.

Adolescentní proměny tedy ovlivňují i změny, které mají spojitost s hudební výchovou. Každý se rodí s určitými vlohami. Vloha je dle Fraňka (2005, s. 142) „vrozená dispozice pro určitou činnost“. Umožňuje kvalitně vykonat určitou hudební činnost, jež je předpokladem pro rozvoj hudebních schopností. Hudební schopnost definuje Franěk

(2005, s. 142) jako: „*psychickou vlastnost, která umožňuje úspěšně vykonávat činnost, je vybudována prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností i celkovým vlivem prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje.*“ Do hudebních schopností se řadí hudební sluch, rytmické citění, tonální citění, harmonické citění, hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení a hudebně tvořivé schopnosti (Sedlák, Váňová, 2013).

Jak již bylo zmíněno, u pubescentů se dále vyvíjí kognitivní dovednosti včetně abstraktního myšlení. S tím souvisí i rozvoj dalších hudebních schopností. Například se zdokonaluje hudební paměť, hudební představivost a žáci jsou obecně schopni složitějšího hudebního myšlení. To vše je prekonceptem pro samotnou tvořivou práci (Sedlák, 1984).

Pro většinu pubescentů nejsou komfortní sólové vokální činnosti, a to hned z několika důvodů. Právě proto, že se vyvíjí vztahy mezi vrstevníky, se může před spolužáky jedinec stydět. Každému se nedostane hlasová příprava tak, aby přesně reflektovala jedincovy vlohy a dispozice, a to v kontextu jeho emočního stavu a úrovně sebepojetí. S tím souvisí i tréma, se kterou se pubescent těžko vypořádává. I toto je dovednost, se kterou by se měl žák naučit pracovat, avšak postupně. Dle Bohumila Duška (1971, s. 82) je tréma „*přechodným stavem nadnormální citlivosti nervové soustavy způsobený vědomím odpovědnosti nebo strachem z nezdaru.*“

Dalším důvodem je, že se v období adolescence převratným tempem vyvíjí hrtan a protahují se hlasivky. Díky tomu se žákům v tomto věku modifikují vlastnosti hlasu, jako je výška, barva a síla. Tento proces se nazývá hlasová mutace. Cílem tohoto procesu je přetvořit původní dětský hlas na hlas mužský či ženský. Výše bylo zmíněno, že období adolescence oproti předchozím generacím nastupuje u současných žáků dříve. A to s sebou nese i všechny odehrávající se změny včetně mutace. U dívek je tento nástup ještě přibližně o rok časnější než u chlapců. Dívkám se modifikují vlastnosti hlasu přibližně v 11 letech, chlapcům ve 12. Projevy jsou však u obou pohlaví jiné. U chlapců je mutace zřetelnější, nejvíce si však lze všimnout změny polohy hlasu (Sedlák, Váňová, 2013).

Sedlák a Váňová (2013, s. 366) zmiňují, že „*změny se výrazně projevují v hudebním vnímání i v hudebních zájmech a postojích. Zatímco nazírání a vnímání bylo v předcházejícím období často nepročleněné a difúzní, dochází nyní k jemnější diferenciaci a pronikavější analýze. Vnímání se prohlubuje, je aktivnější, obsahově*

bohatší. Vzrůstající analyticko-syntetická činnost a hlubší psychické zpracování hudby je i výsledkem určité míry hudební zkušenosti, která se utváří v hudebních činnostech a je součástí celkových životních zkušeností pubescenta.“

4 Hudba a žáci na 2. stupni ZŠ

Hudba je důležitá součást lidského života, jsme jí všichni od narození obklopeni, provází nás po celý život. Lidstvo je od začátku svého vývoje zvyklé na zvuky, ať už je to zvuk proudící vody, zpěv ptáků či šum lesa. Čím dál více se však ocitáme ve světě, kde hluk sílí a nabírá různé i nekomfortní formy (Franěk, 2005). Linka (1977) uvádí, že hudba může mít na jedince i negativní dopady, je to ale dáno spíše okolnostmi realizace než hudbou samotnou. Může jít o nekvalitní zpracování hudebního díla, špatný zdroj reprodukce či jiné stylové preference. Každý jedinec vnímá subjektivní prožitek hudby jinak.

V období školní docházky se u jedinců, kteří nehrají na žádný nástroj, považuje za nejčastěji realizovanou hudební činnost poslech. To přináší výhody i nevýhody. Člověk se může s hudbou setkat, kdy chce a kde chce. V dnešní době mobilů a sluchátek je přístup k hudbě snadný. Úskalí přináší právě styk s hudbou převážně formou poslechu, a to zejména hudby, která je nonartificiální. Dospívající si tak často oblíbí určitý vyhraněný styl hudby, ve kterém se „zacyklí“, a po nějakou dobu není otevřený poznávat jiné hudební styly či se pokusit porozumět hudbě artificiální (Sedlák, 1989). Adolescentům je však hudba schopna nabídnout rozptýlení ve formě zábavy, prožití různých nálad, ale také napomáhá k uvědomování si vlastní identity a k přehodnocení svého místa ve společnosti (Eva Balcárková, 2017). Preference hudby je ovlivněna rodinným hudebním prostředím a vrstevníky. Určitým rizikem je poslech velmi hlasité hudby, která ohrožuje kvalitu sluchu, a to často s „odloženým projevem obtíží“ v budoucnu.

Pro to, aby se žák pouštěl do hudební činnosti a snažil se hudbě porozumět, je důležitá motivace. Slabé úsilí o výkon může být důsledkem nekvalitní, špatně volené motivace, naopak motivace účinná žákův zájem zvyšuje (Sedlák, Váňová, 2013). U dospívajících bychom měli již ve větší míře než u mladšího školního věku spoléhat na motivaci vnitřní. Tato motivace v jedinci přetrvává, a tudíž bychom ji měli dále rozvíjet a posilovat.

Specifika sebepojetí, zmíněná výše, se odráží i v hudební výchově. Nejen že dle Franěka (2005, s. 163) hudební výchova působí kladně na „*chování a sociální vztahy*“, ale také může žákům pomáhat odkrývat, poznávat, ovlivňovat a modifikovat jejich aktuální prožívání. Dále uvádí, že hudba „*může vyjadřovat i velmi subtilní odstíny*“ pocitů a prožitků, na což jsou právě žáci v adolescentním věku zvýšeně citliví. Sedlák a Váňová

(2013, s. 49) předkládají fakt, že i v oblasti hudby lze zažít úspěch, „zážitek úspěchu posiluje jedincovo sebevědomí, aspirace a důvěru ve vlastní výkonnost a vede ho k opětovnému provozování hudebních činností“. Pokud se však žák opakovaně nerealizuje v hudební činnosti na takové úrovni, jakou by si představoval, může to vést k silné demotivaci až k odmítání takové činnosti. „Ve vztahu k hudebním činnostem pak vznikají psychické bloky živé strachem z nezdaru, které se v průběhu dalšího života jen obtížně odstraňují“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 49). Proto by měl vyučující klást důraz na výběr učiva a přizpůsobovat činnosti a metody schopnostem a možnostem žáků, kteří by v nich měli uplatňovat své prekoncepty.

V dnešní době, kdy nás obklopují nejrůznější technologie a fenomén rychlosti, je poměrně těžké upoutat pozornost žáků. Populární svět Tik Tok vyžaduje po žákovi pouze několikasekundovou pozornost, a pokud to, co na obrazovce vidí, pro něj není dostatečně atraktivní, stačí přejít prstem a rázem může mít podnět zajímavější. To se bohužel promítá i do školní výuky. Udržet koncentraci pozornosti je pro žáky čím dál náročnější a pro učitele je tak čím dál náročnější žáky vtáhnout do výuky. V tom se jeví aktivizující metody jako jedna z cest, kterou lze motivaci a koncentraci žáka povzbuzovat. Vzhledem k nutnosti podílení se na výuce je pro žáka v průběhu aktivizujících metod mnohem snazší svou pozornost udržet.

U každého jedince probíhá vývoj v oblasti fyzické, psychické i sociální individuálním tempem. Pro pedagogy, zejména pro ty, kteří vyučují na druhém stupni základní školy, je obtížné najít vhodnou motivaci a zvolit takové aktivizující metody, které by cílily na většinu žáků třídy. To platí zvláště pro ty předměty, které kromě znalostí akcentují i prožitek. Mezi takové předměty určitě patří i hudební výchova. To je výzva pro využívání aktivizujících výukových metod.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkum

5.1 Cíl

Praktická část diplomové práce vychází z realizace vlastních výukových hodin s využitím aktivizujících přístupů a z rozhovorů s vyučujícími hudební výchovy ze dvou vesnických škol. Cílem této práce je zjistit, zda aktivizující metody přispívají k zapojení žáků do vyučovacích hodin hudební výchovy a nakolik jsou aktivizační prvky v praxi využívány.

5.1.1 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených teoretických informací a stanoveného výzkumného cíle byly stanoveny dílčí výzkumné otázky:

O1: Jak vypadá typická výuka hudební výchovy na konkrétní škole?

O2: Jak často využívají pedagogové v hodinách hudební výchovy aktivizující prvky?

O3: Z jakých zdrojů čerpají pedagogové inspiraci pro vytváření výukových hodin s využitím aktivizujících prvků?

O4: Jaké přínosy a jaké nevýhody spatřují pedagogové ve využívání aktivizujících metod v hodinách hudební výchovy?

O5: Jak se liší subjektivní hodnocení míry zapojení do výuky u žáků a pedagogů v hodinách HV s převažujícím využitím aktivizujících prvků?

O6: Jaké aktivizační prvky v rámci realizovaných výukových hodin žáky nejvíce zaujaly?

5.2 Typ výzkumu a použité metody

Tato kapitola se zaměřuje na popis typu výzkumu a podrobněji se věnuje metodám, které byly k získání dat využity.

Vzhledem ke stanovenému cíli výzkumu byl vybrán kvalitativní výzkum. „*Kvalitativní přístup je zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za*

pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, vytvářejí a prožívají sociální realitu“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s.17).

5.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Jako metoda pro získání informací o podobě výuky hudební výchovy na vybraných školách byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími.

Rozhovor je jednou z nejvíce rozšířených metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Lze ho definovat jako dialog, který je vedený autorem výzkumu za určitým záměrem souvisejícím s cíli výzkumné práce. Rozhovory jsou děleny dle toho, do jaké míry jsou otázky organizovány. Obecně se člení se na rozhovor strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný (Miovský, 2006).

V polostrukturovaném rozhovoru je nutné mít připravený určitý rámec otázek, které budou pokládány. Tento rámec zahrnuje klíčová témata, ke kterým bude rozhovor směřován. Výhodou oproti rozhovoru strukturovanému je, že polostrukturovaný rozhovor poskytuje určitou míru flexibility. Pořadí otázek není závazné, je možné ho přizpůsobit tak, aby se získalo co nejvíce potřebných informací. Za další výhodu je považován prostor pro spontánní a přirozenou komunikaci, během níž je možné namotivovat dotazovaného a jeho zaujetí využít tam, kde je to potřeba. V neposlední řadě je výhodou klást dotazovanému doplňující otázky k již zodpovězeným otázkám a tím získat hodnotnější a konkrétnější odpovědi. Doplňující otázky však mohou být i nevýhodou, a to v případech, že tazatel tím ztratí kontrolu nad myšlenkou a naruší si soudržnost odpovědí. Doplňovací otázky mohou rovněž redukovat získávání nepodstatných informací, které nesouvisejí se záměrem výzkumu (Miovský, 2006).

Polostrukturovaný rozhovor byl realizován na začátku výzkumu. Byl veden se třemi vyučujícími, v jejichž třídách byly následně prováděny další části výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor byl prováděn ve škole v odpoledních hodinách a trval přibližně třičtvrtě hodiny.

K záznamu rozhovorů byl využit audiozáznam. Miovský (2006) vyzdvihuje, že díky němu je možné autenticky zachytit odpovědi tazatele, plně se na ně v průběhu samém soustředit, a tudíž neodvádět pozornost výzkumníka zápisem poznámek. Před započítím

samotného rozhovoru byl dle postupu Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) respondentům předložen záměr výzkumu a byl od nich explicitně vyžádán souhlas s nahráváním. Po realizaci rozhovorů byla provedena jejich transkripce.

5.2.2 Pozorování

Pro zjištění, zda se žáci zapojují do hodiny a v jaké části hodiny jsou více aktivní, byla zvolena metoda pozorování, a to jeho specifická podoba tzv. pedagogické pozorování. To definuje Průcha, Walterová a Mareš (2001) jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ Chráska (2016) uvádí, že v pedagogické praxi je tato metoda nejen jednou z nejrozšířenějších, ale také jednou z metod nejstarších.

Existuje několik typů pedagogického pozorování. V tomto výzkumu bylo prováděno jednak pozorování extrospektivní neboli pozorování jiných osob, ale také pozorování introspektivní neboli zúčastněné. Do pozorování se zapojila vyučující, provázející učitel i samotní žáci, z čehož vyplývá, že můžeme využité pozorování označit jako pozorování přímé, strukturované s předem definovanými jevy pozorování (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro finální záznam extrospektivního pozorování byla využita zpětnovazebná reflexe pedagoga a samotného výzkumníka. Pro finální záznam introspektivního pozorování byla využita zpětnovazebná reflexe žáků. V této reflexi je využita škála Likertova typu, ve které je možné vyjádřit intenzitu. Vzhledem k cílové skupině respondentů je Likertova škála vytvořena alternativně, a to pomocí značek rychlosti, které se využívají v silničním provozu. Slouží jako analogie k procentům. Ukazuje, nakolik se žáci do hodin zapojovali (sešlápli plyn). Tato škála byla sestavena s ohledem na školní prostředí, ve kterém by číselná škála mohla žákům asociovat známkování. Alternativa dopravních značek byla využita kvůli tomu, že byl výzkum prováděn i v 6. třídě, ve které žáci nejsou ještě s procenty seznámeni.

5.3 Organizace výzkumu a charakteristika výzkumného souboru

Tato kapitola seznamuje s východisky pro tvorbu výukových hodin a dále se zabývá představením výzkumného souboru.

V praktické části se využití aktivizující metody pro tvorbu výukových hodin inspirují publikací Hudební výchova v praxi (2019), jejímž autorem je Mgr. PhD. Zuzana Selčanová. Jako další inspirace sloužily oborové praxe, ve kterých se autorka této práce snažila pod vedením mentorů (vedoucích praxe a vyučujících pedagogů) aktivizující metody do výuky začleňovat. Využití aktivizující metody respektují RVP ZV.

Při tvorbě vyučovacích jednotek bylo využito dělení fází výuky dle L. Mojžíška (1988). Vyučovací jednotka tak obsahuje fázi motivační, ve které je hlavním cílem žáky ke konkrétní výuce namotivovat. Pokračuje fáze expoziční, kde jsou využívány aktivizující prvky, jejichž prostřednictvím dochází k představení nových poznatků. Ve fixační fázi se nabyté vědomosti či dovednosti zpevní a fáze diagnostická či klasifikační poskytuje zpětnou vazbu o tom, jak žáci danému tématu porozuměli (Mojžíšek, 1988).

V této diplomové práci byla pro výběr výzkumného souboru využita metoda záměrného výběru. Ta se uplatňuje, pokud je vyhledáván výzkumný soubor na základě instituce. Metoda je pro výzkumníka efektivní z časových i finančních důvodů (Miovský, 2006). Pro výzkumnou část této diplomové práce byly vybrány dvě školy.

5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován v ORP (obec s rozšířenou působností) Milevsko. Záměrem bylo vybrat vesnické školy. Během praxí na vysoké škole se autorka této diplomové práce setkala zejména s velkými pražskými školami, kde byly aktivizační prvky běžně do výuky zařazovány a zajímalo jí, jak je rozšířené využívání aktivizačních metod v malých školách na vesnici.

Bylo osloveno pět škol. S výzkumem souhlasily dvě školy. Hlavním důvodem nesouhlasu u tří škol byla časová náročnost potřebná pro realizaci výzkumného cíle.

K výzkumu byly zvoleny dvě třídy na druhém stupni s největším možným věkovým rozpětím. Jak bylo uvedeno v teoretické části, 6. ročník okrajově spadá pod mladší školní věk, kdežto 9. ročník věkově náleží do staršího školního věku. Zohlednit je nutno i vlivy určitého vývojového období a aktuálních vývojových faktorů.

Jedna ze škol (dále označována jako škola A) se nachází v obci, která k roku 2024 čítá přibližně 1500 obyvatel. Škola je spádová, jejími žáky jsou i děti z okolních vesnic.

K roku 2025 eviduje škola zhruba 130 žáků. Škola nabízí ve spojitosti s hudební výchovou zájmové kroužky hry na kytaru a na ukulele. Pěvecký sbor je organizován pouze na 1. stupni. Vybraní žáci se každoročně účastní pěveckých soutěží Jihočeský zvonek a Jihočeský zpěvák.

Tato škola disponuje místností zvanou hudebna, která byla zřízena v nedávných letech. Místnost pro hudební výchovu je odhlučněna a vybavena kobercem a dlouhými záclonami v béžové barvě. Je vybavena Orffovým instrumentářem, klavírem, boomwhackery, oceandrumy, šamanským bubnem a několika džembe bubny. K dispozici jsou zde také dva kvalitní reproduktory. Hudebna nemá interaktivní tabuli.

V této škole je v 6. ročníku 19 žáků, z toho je 14 dívek a 5 chlapců. V 9. ročníku je žáků 14, 7 dívek a 7 chlapců.

Druhá škola (dále označována jako škola B), na které byl výzkum prováděn, se nachází v obci, která k roku 2024 čítá přibližně 1400 obyvatel. I do této školy dochází děti z okolních vesnic. K roku 2025 eviduje škola zhruba 120 žáků. Tato škola nenabízí žádné kroužky spojené s hudbou. Škola má také zřízenou školní hudebnu, tu však využívá pouze první stupeň. Hodiny hudební výchovy na 2. stupni se odehrávají ve třídách. Na druhém stupni jsou k dispozici klávesy a několik nástrojů Orffova instrumentáře. Třídy jsou vybaveny interaktivními tabulemi, avšak jejich reproduktory nedisponují kvalitním zvukem.

V této škole je v 6. ročníku 11 žáků, 5 dívek a 6 chlapců. V 9. ročníku je 15 žáků, z toho 7 dívek a 8 chlapců.

5.3.2 Charakteristika ŠVP

Výstupy ve školních vzdělávacích programech se u obou škol liší. Ve vokálních činnostech v 6. ročníku je v obou školách kladen důraz na intonačně čistý a rytmicky přesný zpěv. Škola A oproti škole B jako výstup uvádí zpěv nejen v jednohlase, ale i ve vícehlase a klade důraz na uvědomění si hlasové hygieny. V 9. ročníku jsou výstupy také odlišné. Ve škole B uvádí jako výstup schopnost reflektovat vokální projevy, a to jak své, tak i ostatních žáků, a vyhledat nápravu hlasové nedostatečnosti. Jako další výstup je zde uvedena intonace melodií v dur i mol tóninách. Oproti tomu škola A neklade důraz na

reflexi vokálních projevů mezi žáky, ale na užití vokálního projevu při společných vokálně instrumentálních aktivitách. Podobně jako v 6. ročníku je po žácích požadován zpěv vícehlasu a důraz na hlasovou hygienu, především v době mutace.

V 6. ročníku škola B požaduje schopnost ovládat rytmický doprovod na Orffovy nástroje k jednoduché písni. Škola A navíc požaduje tvorbu jednoduchých předeher, meziher a doher k daným písním, a to nejen pomocí rytmických nástrojů Orffova instrumentáře, ale i nástrojů melodických. V 9. ročníku ve škole B jsou požadovány instrumentální dovednosti při doprovodu zpěvu a vyjadřování představ pomocí hudebního nástroje či hrou na tělo. Škola A obohacuje výstup z 6. ročníku o obměny předeher, meziher a doher, a to případně i na klasické hudební nástroje.

Na škole B jsou pohybové činnosti zaměřeny na vyjádření obsahu písně (pantomima) a rytmu známých lidových písní, a to pochodu, polky a valčíku. Škola A to má podobně, přidává k nim však pohybové vyjádření změn v proudu znějící hudby (uvádí např. dynamiku, tempo, kontrasty). Výstupem v 9. ročníku ve škole B je pohybové vyjádření různých tanečních rytmů, a to tanců lidových i moderních. Výstupem je rozpoznání tanců z různých stylových období. Ve škole A požadují rozvíjení a upevňování pohybové paměti, reprodukci pohybů při tanci a pohybové vyjádření hudebně vyjadřovacích prostředků.

Obě základní školy mají ve svých výstupech v 6. ročníku uvedeno, že žáci rozeznají hudebně dramatické formy a znají s nimi spojené termíny. Škola A navíc řadí mezi výstupy práci s hudebně výrazovými prostředky. Mezi společné výstupy 6. a 9. ročníku ve škole A patří také základní informace o hudebních skladatelích a jejich tvorbě spojené s jednotlivými stylovými obdobími. Uvádí i minimální počet skladeb k poslechu, osm.

Jelikož Jihočeský kraj bohatý na tradici folkloru, výstupem v 9. ročníku ve škole A je i povědomí o místním folkloru a jeho historii. Tím akcentuje funkci hudby vzhledem k životu jedince i společnosti, kulturním tradicím a zvykům. Dalším výstupem je práce s lidovými i umělými písněmi, seznámení s písněmi jiných národů, charakteristika světové hudby v daném období. Škola B požaduje orientaci v notovém zápise, znalost nejstarších českých hudebních památek s historickými souvislostmi a propojení hudby s dalšími uměleckými obory. Obě školy mají ve svých výstupech zanesené seznámení s žánry populární hudby.

5.3.3 Průběh výzkumu

Příprava na výzkum, která obnášela domluvu se školami a tvorbu výukových jednotek využívajících aktivizující prvky, se odehrávala v listopadu a prosinci roku 2024. Samotný výzkum byl započat začátkem ledna roku 2025. Polostrukturované rozhovory probíhaly v lednu a byly realizovány s respondenty, kterými byli pedagogové škol zaměřující se na výuku hudební výchovy. Rozhovor trval přibližně 45 minut. Následně na začátku ledna 2025 začala realizace připravených výukových jednotek. Výukové hodiny byly odučeny samotnou autorkou diplomové práce. Ve výuce byl přítomen i pedagog třídy, který zastával roli provázejícího učitele a pozorovatele. Výzkum probíhal vždy v pondělí a ve čtvrtek, ukončen byl na konci února.

5.3.4 Etika

Do výzkumu byly zapojeny dospělé osoby i nezletilí jedinci. Dospělí účastníci byli seznámeni s výzkumným záměrem, s jeho cílem a byli znovu ujištěni, že mají právo odmítnout účast ve výzkumu i v jeho průběhu. S nezletilými žáky škol bylo pracováno skupinově a nebyly zjišťovány jejich další osobní údaje kromě jména. Všechny osobní údaje objevující se v této práci byly anonymizovány. K zachování anonymity nejsou použity žádné lokalizující informace ani žádná jména osob.

5.4 Výsledky výzkumu

Kapitola obsahuje získané výsledky, které se vztahují k výzkumnému cíli prostřednictvím zodpovězení dílčích výzkumných otázek.

5.4.1 Výzkum realizovaný prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru

Odpovědi na první čtyři výzkumné otázky byly získány z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy. V interpretaci výsledků polostrukturovaného rozhovoru jsou využívány pro označení respondentů zkratky R1 (= učitelka hudební výchovy na škole A (6. a 9. třídy), R2 (učitelka hudební výchovy 6. třídy ve škole B) a R3 (= učitelka hudební výchovy 9. třídy ve škole B).

Charakteristika realizace výuky hudební výchovy

V hodinách hudební výchovy se dotazovaní pedagogové zaměřují více na výuku praktickou než teoretickou. Dodávají, že vše záleží na tématu hodiny. Ohledně struktury hodiny odpovídá R1: „*Převážná část hodin začíná nějakou hrou pro navození správné atmosféry*“. R2 hovoří o struktuře hodiny: „*Své hodiny nestavím na žádné organizaci, nemám to nijak systematicky, jak by to mělo být. Pouze aktuálně reaguji na potřeby žáků.*“ R3: „*Na začátku hodiny jim říkám, co se bude dít v hodině, jinak hodinu nijak nekouskují. Každou hodinu zpíváme alespoň jednu píseň, u které si v notovém zápise připomeneme hudební značky. Poté se vždy hodina ubírá jiným směrem.*“ Všichni pedagogové se ve svých odpovědích shodují v tom, že dějin hudby se dotýkají s žáky pouze okrajově a příležitostně.

Nejčastější metody v hudební výchově

Pedagogové se shodli na tom, že se snaží vyhýbat frontální výuce. R1 k tomu uvádí konkrétní důvody: „*Snažím se najít něco, co jim bude vyhovovat s ohledem na jejich osobnost a zároveň s ohledem na specifické vzdělávací potřeby, které má spousta žáků. Hodně hrajeme hry a dost prostoru věnuji i diskuzi o hudbě.*“ R2 uvádí: „*Žáky nechávám často pracovat ve skupinkách.*“

Nejčastější činnost v hudební výchově

Ve všech odpovědích se objevily činnosti vokální. R2 dodává: „*Žáci to mají velmi rádi. Buď je doprovázím na klavír já nebo nějaký žák. Ve výběru písni se střídáme. Já to беру tak, že na základce mají víceméně poslední možnost si zazpívat, pokud nejdou na gymnázium.*“ R1 uvádí kromě zpěvu také činnosti instrumentální. R3 dává ve svých hodinách velký prostor i poslechu.

Využití učebnic či pracovních sešitů

Někteří pedagogové s učebnicí ani pracovním sešitem nepracují. R1 odpovídá: „*Nic takového nevyužívám*“. R2 na otázku reaguje: „*Kdybych jim řekla, aby si otevřeli učebnici, tak bych akorát viděla znuděné obličejy. Ve škole máme k dispozici učebnice od nakladatelství SPN, ale v ní jsou písničky, které žáci zpívat nechtějí.*“ Tomuto se vymyká R3: „*Ano, jednou za čas ráda pracuji s učebnicí Hudební výchova pro 9. ročník základní*

školy od nakladatelství SPN. Pracovní sešit žáci nemají, ale zavedla jsem sešity notové, do kterých si zapisujeme nejdůležitější poznatky. “

Pasivita žáků ve výuce

Respondentky se shodují, že převážná část žáků během hodiny pasivní není. R1: *„Snažím se zapojit všechny, ale zde samozřejmě záleží na typu činnosti, která probíhá.“* R2 uvádí přibližně 5 % žáků, kteří se nad aktivitou „*ofrňují*“ a dodává: *„Nemůžu se vždy zavděčit všem.“*

Poskytování zpětné vazby od žáků

Dvě z respondentek uvádí, že zpětnou vazbu od žáků cíleně nevyžadují. Úspěšnost přípravy odvozují z reakcí a aktivity v hodině. R2 naopak odpověděla: *„Ano, to nechávám. Jejich názor mě vždy zajímá. Snažím se nyní i více zapojovat hodnocení formativní. Sami se slovně vyjadřují, pokud mi chtějí něco sdělit. Že by něco změnili nebo se jim to naopak líbilo. Diskutujeme o tom. Někdy také využívám hodnotící škálu.“*

Projekty školy spojené s hudební výchovou

Respondentky se vyjádřily, že v rámci školy probíhají projekty spojené s hudební výchovou. R1 uvádí: *„Každý rok chystáme vánoční vystoupení, kterého se účastní všichni žáci ve třídě, aby si každý zažil ten pocit, jaké to je vystupovat na veřejnosti a co obnáší takové vystoupení připravit, počínají samotným výběrem písňe, na kterém se žáci musí sami domluvit. Aktuálně dáváme dohromady ještě kapelu, která by mohla vystupovat v průběhu školního roku tam, kde by bylo třeba. Snažím se tak tmelit hudební talenty napříč ročníky.“* R2 uvádí jako příklad: *„Zapojujeme se při různých příležitostech se zpěvem. Už několikrát se nám podařilo poskládat sbor od těch nejmenších po nejstarší a vystoupit s ním.“* R3 dodává: *„Naše škola pravidelně spojuje předměty český jazyk a hudební výchova, a to hlavně v rámci výletů do divadel či na muzikály.“*

Četnost uplatňování aktivizujících prvků

R1 se k tomuto tématu vyjádřila následovně: *„Ano, zapojuji je do každé hodiny. Na prvním stupni však ve větší míře než ve vyšších třídách na druhém stupni. To proto, že mám často spojené dvě třídy a některé aktivity jsou dětem nepříjemné, protože se před sebou stydí.“* R2 má poněkud jiný náhled: *„Aktivizující metody využívám jen jednou za čas, nijak pravidelně. Já jsem pro to nadšená, ale myslím si, že to tolik neumím.“* R3 má

také jiný přístup: „*Pravidelně ne, ale občas jim věnuji třeba 5 minut ke konci hodiny, kdy už žákům utíká pozornost. Ze začátku hodiny je k tomu namotivuji, že uplatní to, co budeme dělat teď v závěru hodiny, aby věděli, že se jim to bude hodit.*“

Osvědčené aktivizující metody

R1 vyjmenovává konkrétní aktivizující metody: „*Nejvíce oblíbené je hudební pexeso, hudební přihořívá, rytmické cestičky, hudební rozcvička, losování otázek týkajících se osobního postoje k hudbě, práce s umělou inteligencí, kdy žáci sami tvoří text i melodii, Kahoot a Incredibox. Ten si myslím, že baví žáky na prvním i druhém stupni nejvíc.*“ R2 předkládá jako osvědčenou aktivizující metodu „*výrobu vlastních hudebních nástrojů, které následně využíváme pro doprovod písní*“. R3 v souvislosti s funkčností metod zmiňuje: „*Velmi záleží na složení třídy. Měla jsem třídy, které nebavilo nic a dlouho jsem nemohla vymyslet, jak je zapojit do hodiny. Takže ze své zkušenosti bych řekla, že nejvíce oblíbené jsou ty, které jsou provozovány ve skupinkách a tím pádem jsou aspoň trochu anonymní. Ráda využívám didaktické hry, jako jsou hudební puzzle nebo domino.*“

R1 a R2 uvádí, že nejvíce využívají aktivizující metody v motivační fázi, právě z důvodu jejich schopnosti žáky aktivovat a namotivovat na pro téma, které bude probíráno. R1 ještě dodává, že je někdy využívá i v průběhu hodiny. R3 jich na rozdíl od předchozích respondentek využívá primárně v závěru hodiny: „*Využívám je hlavně pro kontrolu, ověřuji si pomocí nich, nakolik žáci pochopili probírané téma.*“

Zdroj inspirace pro výuku

R1 zmiňuje: „*Nejčastěji z Učitelnice, z facebookových skupin, jako je Hudební výchova hravě, Hudební výchova inspirace pro učitele, hudební laboratoř, Nápadovník pro učitele, ale také samozřejmě od aprobovaných kolegů.*“ R2 má poněkud kratší seznam, zmiňuje: „*Hlavně ze své dlouholeté praxe, nebo taky od kolegů nebo z webových stránek DUMy. Ale jinak moc povědomí o tom, kde bych mohla najít něco zajímavého, nemám. Bylo by fajn, kdyby existovala nějaká stránka, kam by mohli učitelé hudebních výchov přidávat aktivity, které vymysleli a kategorizovat je třeba podle zaměření.*“ Poslední respondentka, R3, uvádí: „*Často ze školení, z Edu a s kolegy si také nějaké materiály vyměňujeme.*“

Znalost aplikací a účast na kurzech a konferencích

R1 pracuje s několika aplikacemi, R2 zmiňuje: „*Znám Kahoot a Wordwall, dále také Lyrics training, ve kterém propojují hudební výchovou s angličtinou.*“ R3 dodává, že nejvíc pracuje s Youtube. Všechny respondentky uvádí, že o platformě „*Jak na hudebku*“ ještě neslyšely. Ani jedna z respondentek se nikdy neúčastnila žádné konference ani kurzu.

Znalost pojmu aktivizující metody či aktivizující prvky v hudební výchově

Všechny tři respondentky ve svých odpovědích uvádí, že se s termínem v souvislosti s hudební výchovou setkaly. R2 a R3 dodávají, že je jim tento termín znám v souvislosti s jejich další aprobací.

Vysokoškolská či pozorovatelská průprava k aktivizujícím metodám

Ani jedna respondentka nevedla, že by ji škola poskytla alespoň základy pro aktivní učení. Jelikož R1 nemá vystudovanou hudební výchovu, otázka směřovala celkově na její aprobaci vysokoškolského studia. K tomu se vyjadřuje následovně: „*Vůbec ne. Vše jsem si musela po nástupu do práce vyhledat a vyzkoušet sama.*“ R2 shodně s R3 uvádí, že se při studiu zabývaly pouze teorií. Všechny tři také konstatují, že nikdy neviděly hodinu hudební výchovy, ve které by byly aktivizující metody použity.

Nevýhody a omezení aktivizujících metod

R1 má vzhledem k dalším respondentkám rozdílný názor: „*Nevýhody nespatřuji žádné. Děti dost baví.*“ R2 a R3 mají shodný názor ve dvou aspektech. Zajímavé je, že obě respondentky ve svých výpovědích použily slovo „*rozjet*“, a to v tom kontextu, že se žáci při aktivizujících metodách „*rozjíždí*“, tím narušují plynulý chod hodiny a poté se sčítá čas, kdy musí žáky utišovat a znovu převzít plnou pozornost na sebe.

Přínosy aktivizujících metod

Přínosy dle R1 tkví v tom, že „*Umožňují dosáhnout toho, co opravdu chci, což je vzbudit zájem o hudbu i u dětí, které zarytě tvrdí, že pro ně hudba v životě není až tak důležitá.*“ R2 vidí jejich hodnotu takto: „*Žáky pro ten předmět dokážou nadchnout a zároveň i odreagovat a uvolnit.*“ R3 spatřuje užitek aktivizujících metod v tom, že „*Žáci si učivo ohmatají a zažijí.*“ Ohledně přínosů pro porozumění látce se R1 vyjadřuje takto: „*Určitě v tom přínosy pozoruju. Například pokud děti tvoří písně v Incrediboxu, prohlubuje se u*

nich cit pro rytmus a celkovou kompozici. Záleží vždy na konkrétní metodě.“ R2 a R3 se k tomuto tématu staví podobně. R2 se k otázce vyjádřila následovně: „Vždycky si víc odnesou, pokud si tu hodinu prožijí, než když jsou pasivní.“

Souhrn zjištěných informací

Při tvorbě výukové jednotky na škole A (6. i 9. ročník) vyučující přihlíží ke složení třídy. Výuka obsahuje množství her s hudbou, ale také debat o ní. Převážná část žáků se do výuky aktivně zapojuje. Ve výuce se nepracuje ani s učebnicí ani s pracovním sešitem. Zpětná vazba na výukovou hodinu od žáků není verbalizována, vyučující ji získává právě prostřednictvím aktivity v hodině. Aktivizující prvky vyskytují v každé hodině. Vždy na začátku právě kvůli motivaci, ale často také během hodiny. Nejsou však zapojovány v takové míře, ve které by si vyučující přála. Důvodem jsou spojené třídy, které se před sebou vzájemně stydí. Nejčastěji využívané aktivizující prvky jsou hudební pexeso, hudební příhořívá, rytmické cestičky, hudební rozcvička, tvorba vlastní písně za pomoci umělé inteligence, Kahoot a Incredibox.

Na škole B v 6. třídě nejsou hodiny hudební výchovy strukturovány. Vyučující reaguje na aktuální potřeby žáků. Tím dosahuje toho, že žáci nejsou v hodinách pasivní. Nejčastěji využívanou hudební činností je činnost vokální. Vyučující často zapojuje do svých hodin práci ve skupinkách. Učebnice ani pracovní sešity ve výuce nevyužívají. Zpětnou vazbu na výukovou hodinu vyučující požaduje, protože ji zajímá, názor žáků. Zpětná vazba probíhá slovně či škálováním. Aktivizující prvky jsou zařazovány spíše sporadicky, a to na začátek hodiny s cílem žáky namotivovat. Nejčastěji je využívána výroba vlastních hudebních nástrojů a jejich následné využití k hudebním doprovodu písní. Dále je často využíváno Lyrics training.

Vyučující ve stejné škole v 9. třídě má zavedenou určitou strukturu hodiny. Nejvíce jsou zde využívány činnosti vokální a činnosti poslechové. Občas využívá učebnice a žáci si zapisují své poznámky do notového sešitu. Zpětnou vazbu vyučující odvozuje od aktivity žáků. Hudební výchovu často mezipředmětově propojuje se českým jazykem. Aktivizující prvky nejsou zařazovány pravidelně. Nejčastěji jsou využívány ke konci hodiny. Jsou stavěny na skupinové práci. Nejčastěji jsou v hodinách zařazeny hudební puzzle či domino.

5.4.2 Realizace výukových hodin a pozorování

Pro naplnění výzkumného cíle bylo v další části autorkou této práce vytvořeno 16 výukových hodin, a to konkrétně jedna hodina společná pro všechny ročníky, tři hodiny pro 6. ročník a tři hodiny pro 9. ročník. Následující podkapitola předkládá koncepty odučených hodin, jejich hodnocení a stručné shrnutí průběhu výuky. V závěru jsou získané výsledky z hodnocení shrnuty.

Jelikož hodiny realizovala samotná autorka této práce, dále je označována jako vyučující. Pedagog třídy je uváděn jako provázející učitel. Ve výukových hodinách bylo uskutečněno pozorování extrospektivní a introspektivní. Jak bylo výše zmíněno, pozorování probíhalo ve čtyřech třídách, ve dvou šestých a dvou devátých třídách ve dvou různých školách.

Pro záznam intenzity zapojení žáků v procentech byl využit záznam do tabulky. Tabulky vychází ze škálování ve smyslu: 0 % = žádné, 25 % = středně slabé, 50 % = střední, 75 % = středně silné, 100 % = maximální zapojení žáků ve smyslu aktivního přístupu.

V grafech jsou zachyceny použité aktivizující prvky z konkrétní vyučovací hodiny dle preferencí žáků.

Hodina č. 1

Téma: Tajemství základních hudebních pojmů

Úvodní výuková hodina byla stejná ve všech třídách. Byla koncipována s cílem vzájemného seznámení mezi provázejícím učitelem, vyučující a třídními kolektivy a zároveň sloužila k mapování úrovně znalostí základních dovedností a pojmů, se kterými se pracovalo v následujících výukových hodinách.

Cíl hodiny: Žák vyjádří pulzaci, rytmus, melodii a dynamiku určené písně.

Pomůcky: kartičky se symboly pro hru na tělo, reproduktor, pexeso

Motivační fáze: V této fázi bylo uskutečněno rychlé seznámení s žáky, které již mělo za úkol představit žákům pojem dynamika. Žáci seděli v kruhu a vyučující bez jakéhokoliv vysvětlování začala opakovat své jméno. Postupně „zapínala“ všechny žáky, kteří

pochopili, co mají dělat. Při vzniklém šumu z různých jmen vyučující svým tělem naznačovala zesilování a zeslabování, kterým se žáci řídili. Po této aktivitě následovalo vyvození toho, co je to dynamika.

Druhá aktivita v této části byla zaměřena na pulzaci. Vyučující začala tleskat, žáci se k ní postupně přidali. Poté se za pomoci kartiček se symboly prožívala pulzace na různé části těla. Po rozboru toho, co jsme vytvářeli, hledali žáci za malé nápovědy název – pulzace.

Expoziční fáze: Fáze byla započata hrou na tělo, která se stále nesla v duchu pulzace. Po několikerém opakování jednotlivých částí si žáci vyzkoušeli pulzaci do hudby na skladbu „Rock around the clock“. Následně vyučující společně se žáky vytvářela dupáním a tleskáním rytmus z písně „We will rock you“. Žáci sami přicházeli na to, čím se to, co dělali, lišilo od pulzace. Společně poté přidali k rytmu melodii z refrénu.

Po rozdělení do skupinek dostali zadání, aby vytvořili vlastní týmový pokřik na stejnou melodii a do stejného rytmu, který předtím realizovali. Následovala prezentace před ostatními.

Fixační fáze: Pro upevnění si poznatků dostali žáci do dvojic pexeso. Skládali k sobě dvojice – pojem a jeho vysvětlení.

Diagnostická a klasifikační fáze: Tato fáze sloužila k ověření, zda žáci dokáží to, co se dnes naučili, sami aplikovat. Na píseň „We will rock you“ skupinově měnili to, co jim bylo zadáno. Plynule přecházeli z pulzace na rytmus refrénu, přidávali melodii, kombinovali melodii s pulzací skladby, zesilovali, zeslabovali nebo zpívali pouze melodii.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

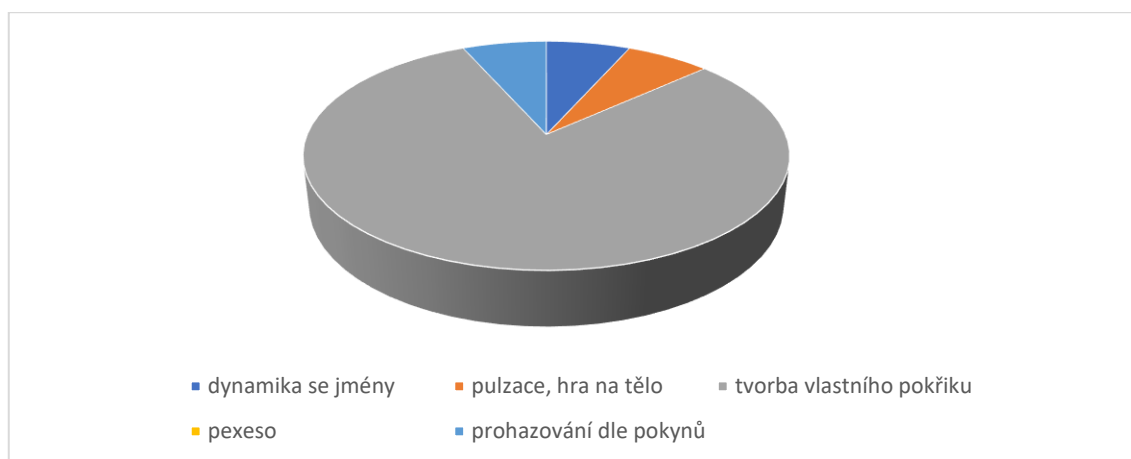
Škola A, 6. třída

Tabulka 1: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	2	10	3

Tabulka č. 2: Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující				Y	



Graf 1: Nejzajímavější aktivita

Z tabulek lze vyčíst, že většina žáků hodnotila své zapojení do výuky jako středně silné, stejně jako vyučující. Intenzita zapojení žáků byla dle provázejícího učitele v této hodině vnímána jako maximální. Z grafu je patrné, že v této vyučovací hodině žáky nejvíce zaujala tvorba vlastního pokřiku do zadaného rytmu, a to ve většině případů.

Reflexe hodiny

Hodina se vydařila. Třída byla ve srovnání s jinými třídami poměrně náročná ve zvládnutí kázně, a to i z důvodu přítomnosti několika žáků s různými neurovývojovými poruchami. K zapojení i těchto žáků do výuky napomohly aktivizující činnosti. K udržení pozornosti přispělo střídání aktivit a použití vizuálních pomůcek. U aktivity vytváření pokřiku bylo zřejmé, že žáci byli aktivní a motivovaní pro spolupráci.

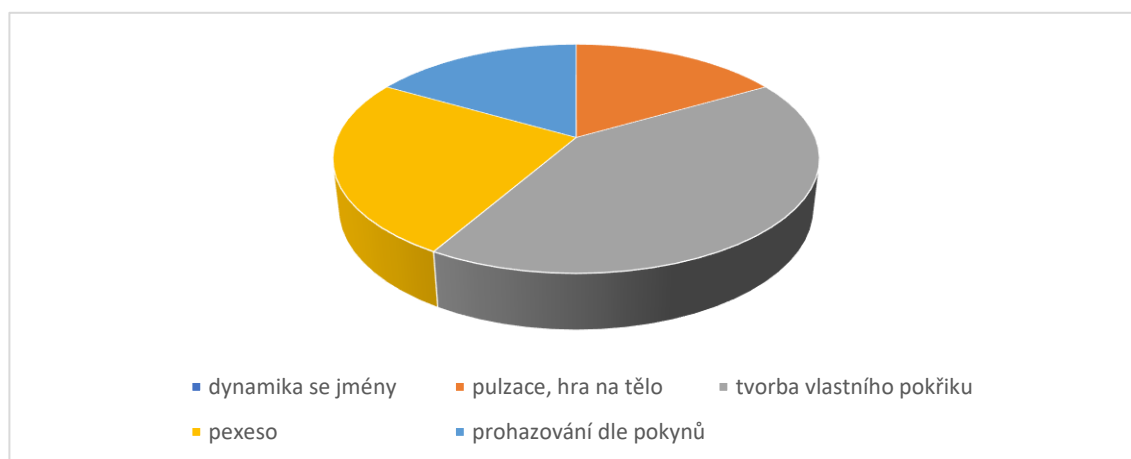
Škola A, 9. třída

Tabulka 3: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	1	6	5

Tabulka 4: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující				Y	



Graf 2: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek 3 a 4 je zřejmé, že v této vyučovací hodině bylo introspektivně žáky vnímáno zapojení do vyučovací hodiny jako středně silné až maximální. Vyučující hodnotila zapojení žáků jako středně silné, provázející učitel jako maximální. Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že žáky nejvíce zaujala tvorba vlastního pokřiku. I ostatní realizované aktivity, kromě aktivity „prohazování dle pokynů“, hodnotili žáci jako zajímavé a aktivizující.

Reflexe hodiny

Formace do kruhu a počáteční aktivity (hlavně hra na tělo) většinu žáků zaujaly a motivovaly pro aktivní účast. Výslednou podobu hry na tělo do hudby si chtěli žáci zopakovat několikrát. Tvorba vlastního pokřiku ukázala, že žáci dokáží skvěle spolupracovat a jejich výtvoři byly originální. Hodinu vyučující označila jako vydařenou.

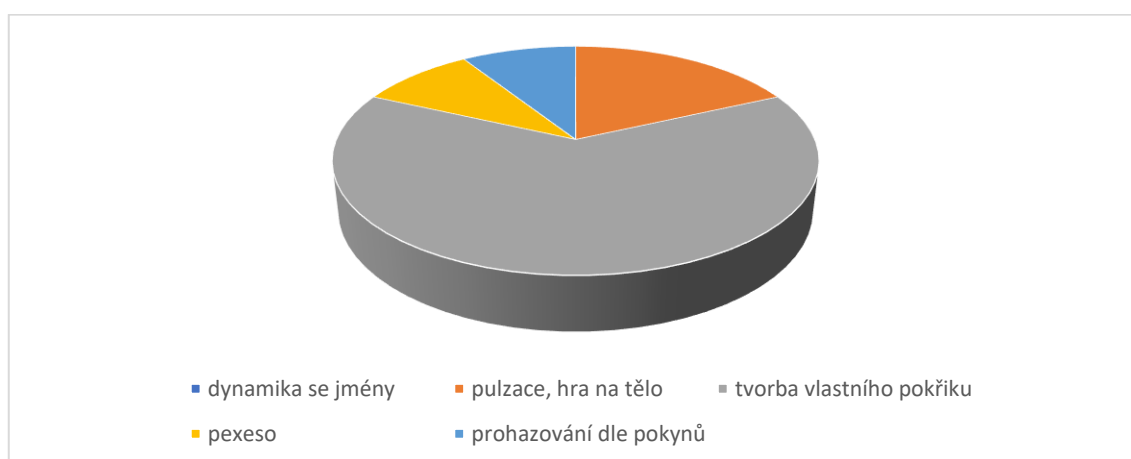
Škola B, 6. třída

Tabulka 5: Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	1	2	8

Tabulka 6: Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující					Y



Graf 3: Nejzajímavější aktivita

Jak můžeme z výše uvedených tabulek 5 a 6 vyčíst, většina žáků ve shodě s provázejícím učitelem a vyučující hodnotili intenzitu svého zapojení jako maximální a jako nejzajímavější aktivitu vyhodnotila většina žáků tvorbu vlastního pokříku.

Reflexe hodiny

Žáci se od začátku hodiny do aktivit naplno zapojovali. Pojmy si žáci prostřednictvím aktivit rychle zažili, a tak byla v pexesu i v praktické aplikaci na zadanou píseň nulová chybovost. Při náhodném rozdělování do skupinek výzkumníci projevili někteří žáci nelibost a negativní emoce, které se skrze další aktivity podařilo eliminovat. Provázející učitel po hodině konstatoval, že ještě neviděl žáky této třídy tak intenzivně spolupracovat, jako tomu bylo při tvorbě pokříku.

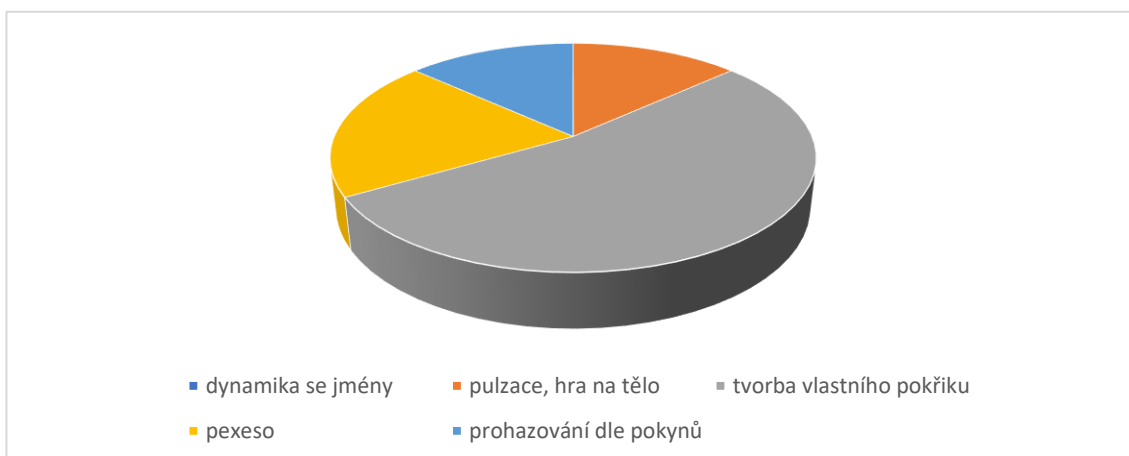
Škola B, 9. třída

Tabulka 7: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	0	10	5

Tabulka 8: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel				X	
Vyučující				Y	



Graf 4: *Nejzajímavější aktivita*

V této vyučovací hodině většina žáků hodnotila své zapojení do výuky jako středně silné stejně jako provázející učitel a vyučující. Z grafu vidíme, že žáky v nadpoloviční většině nejvíce zaujala aktivita, ve které vytvářeli vlastní pokřik.

Reflexe hodiny

Aktivnější byli žáci ve druhé polovině hodiny. Vyučující to přisuzuje tomu, že si žáci museli zvyknout na vedení hodiny jinou osobou a mírně odlišný způsob práce. Na začátku hodiny se je tudíž nepodařilo plně zaktivizovat. Pro žáky byla připravena i aktivita s rytmickými slabikami. Po zjištění, že žáci přesně nevědí, co je to rytmus, byla tato aktivita vyřazena. Žáci si tento a další pojmy osvojili prostřednictvím následných aktivit.

Hodina č. 2

Téma: Hudební ztvárnění zvířat

Tato hodina byla odučena v šestých třídách.

Cíl hodiny: Žák na základě hudební paměti přiřadí melodie v klavírním podání k originálnímu znění. Žák pozná, jaké zvíře hudba ztvárňuje. Žák ztvární konkrétní zvíře hrou na Orffovy nástroje.

Pomůcky: Orffovy nástroje, papír, reproduktor, prezentace s obrázky

Motivační fáze: V této fázi žáci hádali téma dnešní hodiny, a to prostřednictvím hudební ukázky klavírního zpracování zpěvu červenky od francouzského hudebního skladatele Oliviera Messiaena.

Expoziční fáze: Po pojmenování ptáků na obrázcích přiřazovali žáci opravdový zpěv ptáků k určitému klavírnímu zpracování. Poslechy byly opakované. Při prvním poslechu si žáci vyzkoušeli zvukové ukázky přiřadit pomocí paměti. Při opakovaném poslechu měli k dispozici papír a tužku, které sloužily k záznamu stoupání a klesání melodie, a tak své domněnky mohli ještě poupravit. Následovala společná kontrola a odhalení využitého hudebního nástroje.

Fixační fáze: V dalším poslechu byla použita hudba od francouzského skladatele Camille Saint-Saense, který také ztvárnil konkrétní ptáky. Tuto aktivitu žáci prováděli bez jakékoliv nápovědy. Následně vymysleli tři přídavná jména pro labuť a zhodnotili, zda by jimi opsali i hudební ukázku ztvárňující labuť. Mezi několika možnostmi vybrali nástroj, který byl v hudebním úryvku využit. Žáci poté společně rozdělili Orffovy nástroje na melodické a rytmické. Proběhla ukázka správné hry na nástroje.

Diagnostická a klasifikační fáze: Žáci byli rozděleni do skupinek a prostřednictvím hry na Orffovy nástroje ztvárnili vylosované zvíře. V nabídce byl slon, myš, žába a lev. Jejich zpracování byla prezentována před ostatními. Ti hádali, o jaké zvíře se jedná.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

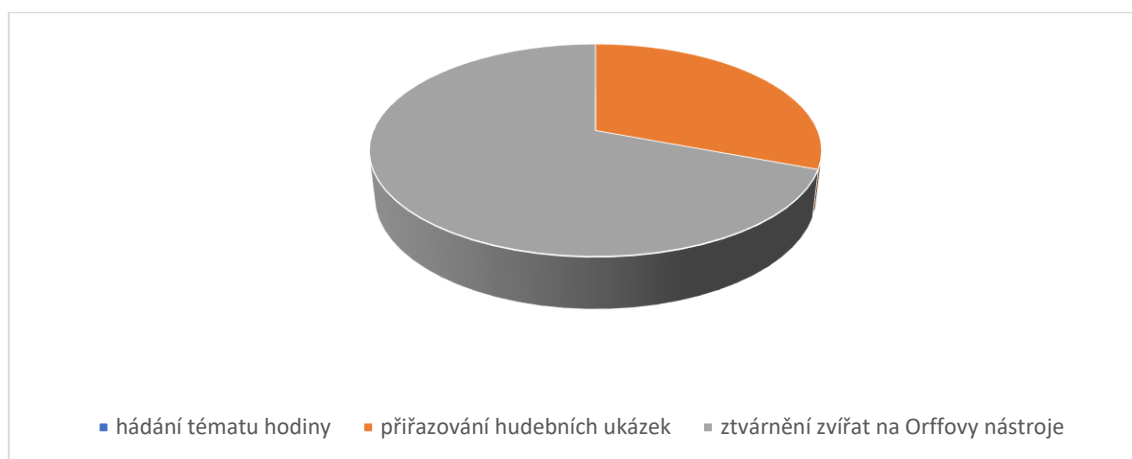
Škola A, 6. třída

Tabulka 9: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	4	7	2

Tabulka 10: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel				X	
Vyučující				Y	



Graf 5: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek 9 a 10 lze vyčíst, že většina žáků hodnotila své zapojení do výuky jako středně silné stejně jako provázející učitel a vyučující. Graf ukazuje, že v této vyučovací hodině žáci v nadpoloviční většině nejvíce zaujalo ztvárnění zvířat na Orffovy nástroje.

Reflexe hodiny

Žáci v této vyučovací hodině až na výjimky neměli problém se soustředěním na poslech. S využitím pomůcek správně přiřazovali melodii ke konkrétním ptákům. Při ztvárnění zvířat na Orffovy nástroje byli žáci nadšení a plní nápadů. Trvalo však dlouho, než se na nápadu ve skupině shodli a pokusili se tento nápad realizovat. Nezbylo tak moc času na nácvik a jedna ze skupinek nezvládla předvést svůj výkon tak, jak si ho naplánovala. Napodruhé zkusili již více improvizovat, což přispělo ke zefektivnění realizace.

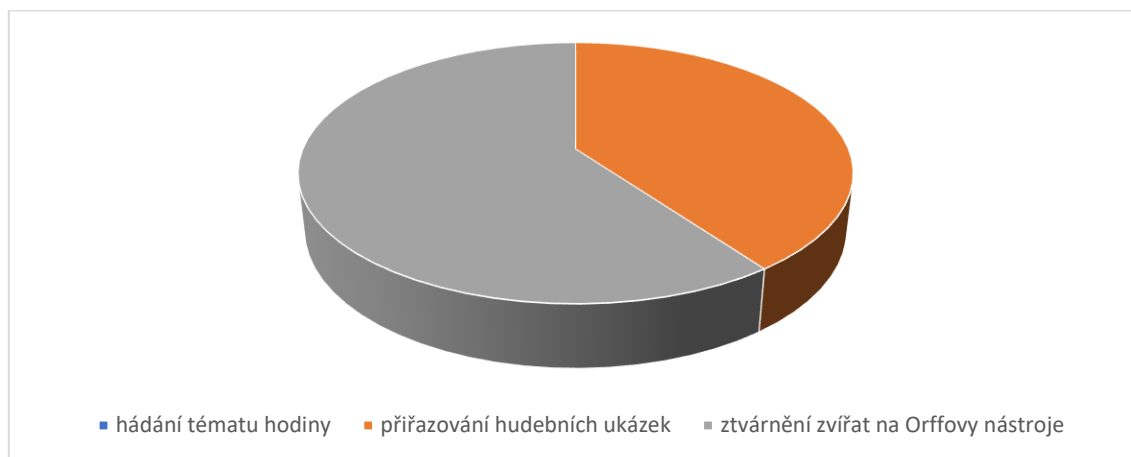
Škola B, 6. třída

Tabulka 11: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	1	2	6	1

Tabulka č. 12: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel				X	
Vyučující			Y		



Graf 6: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek 11 a 12 lze vyčíst, že většina žáků hodnotila své zapojení do výuky jako středně silné, a to ve shodě s provázejícím učitelem. Vyučující hodnotila zapojení žáků jako intenzitu střední. Z grafu můžeme vidět, že žáky nejvíce zaujala aktivita, ve které ztvárňovali zvířata prostřednictvím Orffových nástrojů.

Reflexe hodiny

Hodina probíhala v příjemné atmosféře, ale aktivita žáků nebyla dle vyučující nijak velká. Část žáků měla problém s rozpoznáváním melodie na začátku hodiny. U přiřazování

zpěvu ptáků k jejich klavírnímu zpracování mělo problém více žáků. U některých pomohla pomůcka znázorňování si melodie na papír. Naopak při práci s hudbou Camille Saint-Saense se žákům velmi dařilo. Při hře na Orffovy nástroje projevovali žáci značnou kreativitu.

Hodina č. 3

Téma: Kánon

Výuka byla realizována v 6. třídách.

Cíl hodiny: Žák aplikuje princip kánonu při vokální a taneční tvorbě.

Pomůcky: noty písně „Červená se line záře“, kartičky s pojmy pravda a lež

Motivační fáze: Z hudební ukázky kánonu na píseň „Dů Valaši dů“ žáci přicházeli na princip kánonu. Následně ho popsali a z výběru několika pojmenování vybrali pro příslušnou hudební formu název kánon.

Expoziční fáze: Po krátkém rozezpívání následovala píseň „Červená se line záře“, ve které si žáci sami dohodli, kdy je nejvhodnější nastupovat. Po několikerém zaznění kánonu byla žákům puštěna hudba, na kterou se tančí ptačí tanec. Žáci si zopakovali pohyby a rozdělili se na dvě části. Naproti sobě ve dvou řadách tančili ptačí tanec jako kánon.

Fixační fáze: Žáci si po skupinkách zahráli na soudce. Vyučující stanula před soudem a říkal různé informace. Žáci se museli ve skupině shodnout, zda je výrok pravda či lež a na vyzvání ukázat svou odpověď. Výroky se týkaly kánonu, jeho melodie, hlasů, principu a harmonie.

Diagnostická a klasifikační fáze: V této fázi se pracovalo s dětskými písněmi „Prší, prší“, „Skákal pes“, a „Jede, jede poštovský panáček. Každá skupinka dostala jednu píseň, tu nacvičila jako kánon a následně ho prezentovala před ostatními.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

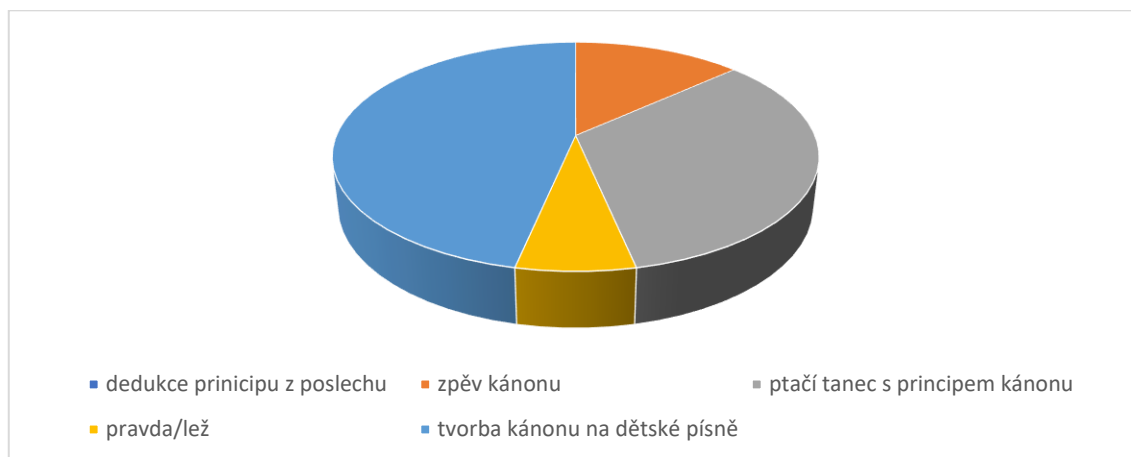
Škola A, 6. třída

Tabulka 13: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	0	2	13

Tabulka 14: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující					Y



Graf 7: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek č. 13 a 14 lze vyčíst, že většina žáků hodnotila své zapojení do výuky jako maximální stejně jako provázející pedagog a vyučující. Z grafu je patrné, že v této vyučovací hodině žáky nejvíce zaujala tvorba kánonu, ale významné pro žáky byl i aktivizující prvek využívající ptačí tanec s principem kánonu.

Reflexe hodiny

Hodina měla spád a žáky evidentně velmi bavila. Žáci byli aktivní celou vyučovací hodinu. Na dedukci principu kánonu z hudební ukázky se podíleli všichni. Nakonec byli

schopni prezentovat korektní definici. Nácvik kánonu byl poměrně krátký, protože třída hned napoprvé kánon zazpívala skvěle. Nacvičit pohybový kánon trvalo trochu déle, přestože žáci „ptačí tanec“ znali. Aktivitu ztížila formace žáků ve dvou řadách stojících naproti sobě. Každý žák měl za úkol tančit jiný pohyb než žák stojící naproti němu. U této aktivity se žáci velmi nasmáli. V této aktivitě se projevilo příznivé třídní klima, žáci před sebou neměli žádný ostych. Při aktivitě pravda nebo lež nikdo ani jednou nechyboval. Tvorbu a zpěv kánonu po skupinách zvládli všichni správně napoprvé.

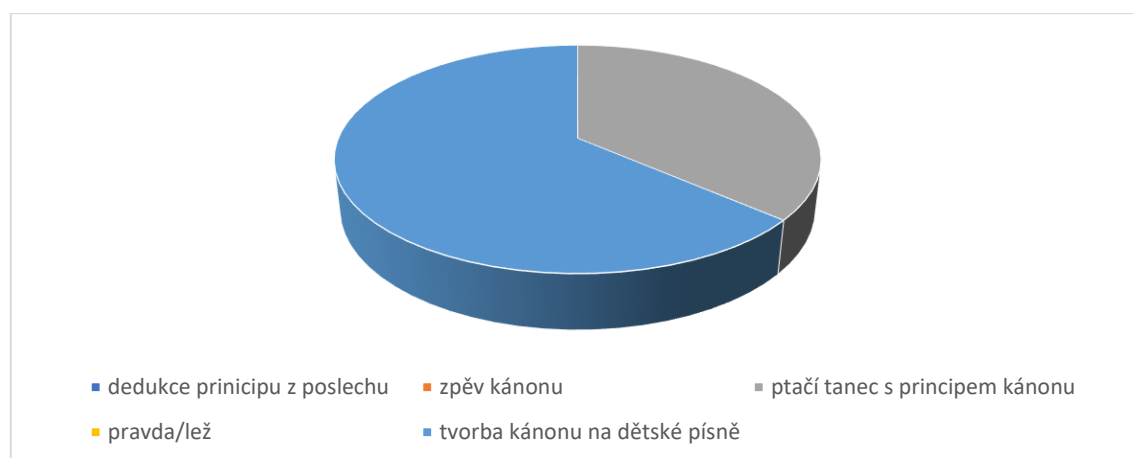
Škola B, 6. třída

Tabulka 15: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	2	6	3

Tabulka 16: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel				X	
Vyučující				Y	



Graf 8: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek lze vyčíst, že zapojení žáků převažovalo v intenzitě středně silné, a to jak z pohledu žáků samotných, tak i ze shodného pohledu vyučujícího a provázejícího učitele. Graf ukazuje, že žáky nejvíce zaujala aktivita, ve které sami vytvářeli kánon na známé lidové písni.

Reflexe hodiny

Žáci se zapojovali do většiny aktivit. Výjimkou byla aktivita na dedukci principu. Jelikož žáci rádi zpívají, nácvik kánonu nebyl problém. Jeden ze žáků se podílel i na koordinování hlasů, chtěl si vyzkoušet řízení sboru hlasů. Při pohybovém kánonu se ukázalo, že ne všichni žáci znali tzv. „ptačí tanec“. Někteří žáci si ho tedy nejprve museli opakovaně nacvičit, než byli schopni ho zatančit jako kánon. Při aktivitě „pravda nebo lež“ nikdo ani jednou nechyboval. Na tvorbu a zpěv kánonu měli méně času, než by potřebovali. Jedna skupinka nestihla svou píseň odprezentovat před koncem hodiny. Sami žáci však navrhli, že kánon odprezentují o přestávce. Provázející učitel byl mile překvapen iniciativou žáků.

Hodina č. 4

Téma: Emoce

Tato hodina byla realizována v šestých třídách.

Cíl hodiny: Žák realizuje emoce výtvarným uměním, hudebním uměním i slovně.

Pomůcky: reproduktor, emoční karty, papír, pastelky, karimatky, Orffovy nástroje

Motivační fáze: Žákům byla na samém počátku hodiny puštěna metalová hudba. Zpozorněli, zavřeli oči a následně měli vytvořit svou pózu neboli sochu, která měla vyjadřovat stejnou emoci, jako hudba.

Expoziční fáze: Podle emoji žáci hádali základní emoce.

Následoval intuitivní poslech skladby Nářek Ariadny Claudia Monteverdiho. Žáci za pomoci barev jakýmkoliv způsobem ztvárnili emoci, kterou hudba vyjadřovala. Při druhém poslechu očima vybírali emoční kartu z cyklu obrázků „Moře emocí“. Po poslechu byli žáci vyzváni, aby si kartu vzali k sobě (mohlo však být i více žáků na jednu

kartu). Následovala diskuze nad zvolenými kartami, žáci hledali spojitost vybrané karty a svého výtvarného sdělení.

Fixační fáze: Následně žáci dostali do skupin čtyři krátké rozstříhané části textu, které skládali na motivy dané hudby tak, aby na sebe části navazovaly. Tak se dozvěděli o bájí „O Ariadně“. Poté za jednotlivé skupinky vybraní žáci prezentovali, do jakého momentu příběhu by hudbu zasadili. Ve skupinkách dále vymýšleli originální název pro skladbu, kterou slyšeli.

Diagnostická a klasifikační fáze: V poslední fázi hodiny probíhala „Štafeta s emocemi“. Žáci pomocí Orffových nástrojů vyjadřovali určitou emoci – jednalo se o jednoduchou hudební improvizaci. Vždy následující žák v kruhu hádal, o jakou emoci se jednalo, a následně hudebně ztvárnil další emoci.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

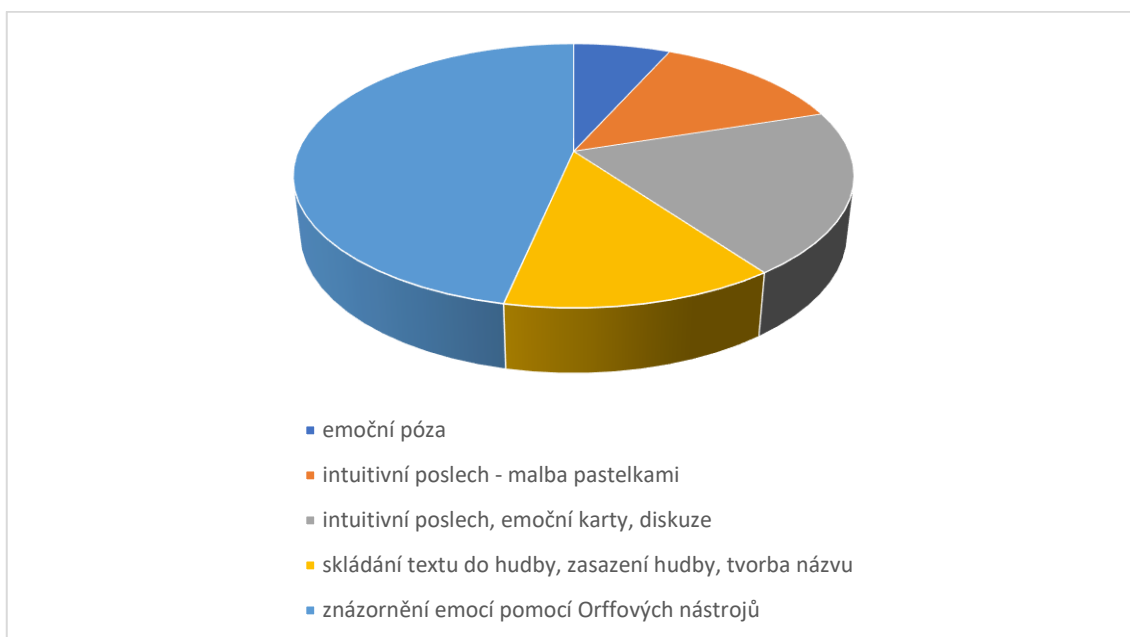
Škola A, 6. třída

Tabulka 17: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	1	4	9	1

Tabulka 18: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel				X	
Vyučující				Y	



Graf 9: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek 17 a 18 můžeme vyčíst, že většina žáků hodnotila svou aktivitu ve výuce jako středně silnou, což korespondovalo s pozorováním provázejícího učitele i vyučující. V grafu je zřejmé, že každá z aktivit oslovila určité žáky. Jako nejzajímavější však byla většinou žáků určena aktivita, ve které žáci prováděli jednoduchou hudební improvizaci, při které hrou na Orffovy hudební nástroje vyjadřovali určitou emoci.

Reflexe hodiny

Hodina probíhala v pozitivní atmosféře. Motivace prostřednictvím metalové hudby žáky vtáhla do hodiny. Některé metalové pózy byly velmi kreativní. Při poslechu „Nářku Ariadny“ se žáci zklidnili a se zaujetím malovali. Někteří potřebovali na dokončení své malby více času, který jim již nemohl být poskytnut. Žáky evidentně velmi zaujala aktivita s „emočními kartami“. Některé z emočních karet si vybralo více žáků. Zajímavý byl průběh diskuze, ve které se ukázalo, že si karty většinou žáci nevybrali ze stejného důvodu. Hra na Orffovy nástroje žáky aktivizovala a většině se skrze nástroj podařilo dobře vyjádřit vybranou emoci.

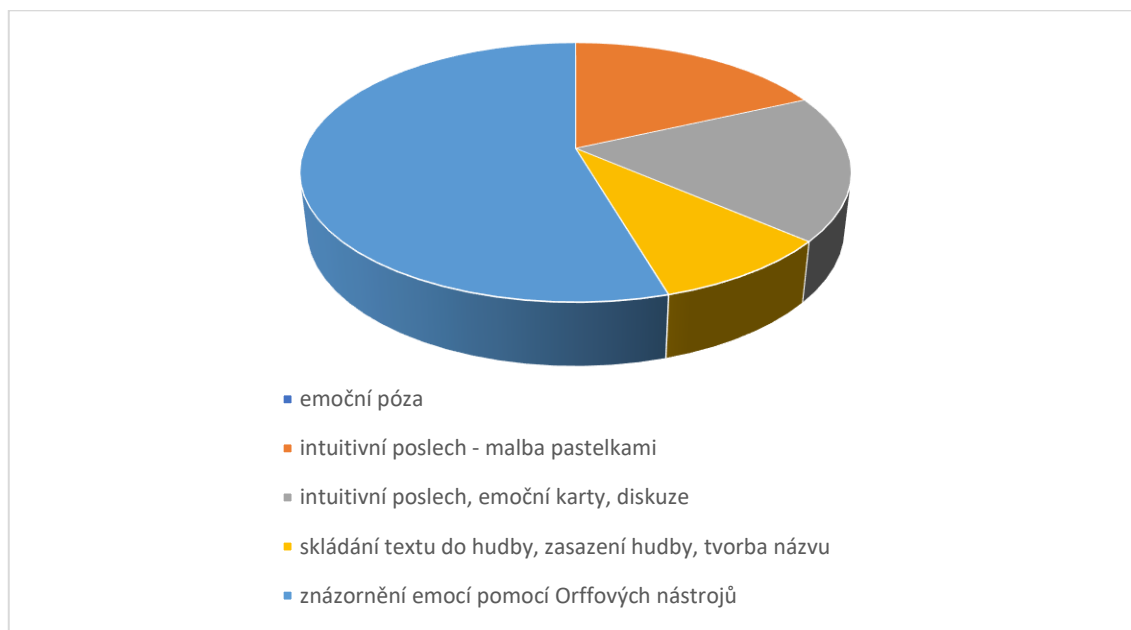
Škola B, 6. třída

Tabulka 19: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	3	6	2

Tabulka 20: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující				Y	



Graf 10: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulek 19 a 20 je patrné, že žáci vnímali většinou své zapojení jako středně silné. Intenzitu zapojení vnímal provázející učitel silněji než vyučující i než většina žáků. Z grafu je zřejmé, že jako nejzajímavější aktivitu z této vyučovací hodiny hodnotili žáci znázorňování emocí pomocí Orffových nástrojů.

Reflexe hodiny

Bylo vidět, že se při vytváření metalových póz cítili někteří žáci značně nejistí. Zadání bylo tudíž lehce pozměněno. Žáci prováděli metalové pózy směrem ven z kruhu tak, aby na sebe vzájemně neviděli. Do malování při poslechu hudby se aktivně zapojili všichni. Výběr emočních karet byl rozmanitý. Diskuze nad emoční kartou se ze začátku odvíjela pomalu, ale postupně se zapojovali i ostatní žáci. Aktivita, na které bylo vidět, že jsou žáci plně soustředěni a aktivizováni, byla štafeta s emocemi.

Hodina č. 5

Téma: Variace

Tato hodina byla odučena v 9. třídách.

Cíl: Žák vytvoří vlastní rytmickou variaci.

Pomůcky: forma na bábovku

Motivační fáze: Z kolektivu se přihlásil jeden dobrovolník, který měl za úkol za zády poznat, co mu bylo vloženo do rukou. Šlo o formu na bábovku. Následně popsal celé třídě funkci tohoto předmětu a zbytek třídy hádal, o co se jedná. Po uhádnutí předmětu byla funkce formy na pečení připodobněna k formě hudební.

Expoziční fáze: Každý žák obdržel lísteček, na kterém bylo napsáno něco ze dvou uměleckých směrů (baroko a klasicismus). Za doprovodu hudby a s možností se vzájemně domlouvat se žáci rozdělili na dvě skupinky dle toho, zda drželi lísteček s výrokem patřícím k baroku či s výrokem patřícím ke klasicismu. Následovala kontrola a ujasnění si klasicistních znaků.

Na tabuli namaloval vyučující pečené kuře. Žáci vymýšleli, na jaké další způsoby lze kuře jíst. Následoval první metodicky vedený poslech na skladbu Wolfganga Amadea Mozarta Variace C dur, ve kterém měli žáci přijít na princip variací, a to tak, že se snažili propojit princip napsaný na tabuli s hudbou.

Fixační fáze: Následoval další metodicky vedený poslech. Žáci zavřeli oči a znovu jim byla puštěna stejná skladba. Na každou novou variaci žáci zvedali ruce, vyučující hlasem

korigoval, zda určují nové variace správně. Poté se shrnulo, v čem se jednotlivé variace lišily.

Diagnostická a klasifikační fáze: Ve skupinách žáci vytvořili jednu vlastní rytmickou variaci na lidovou píseň „Skákal pes“. Tu následně skupina předvedla před zbytkem třídy.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

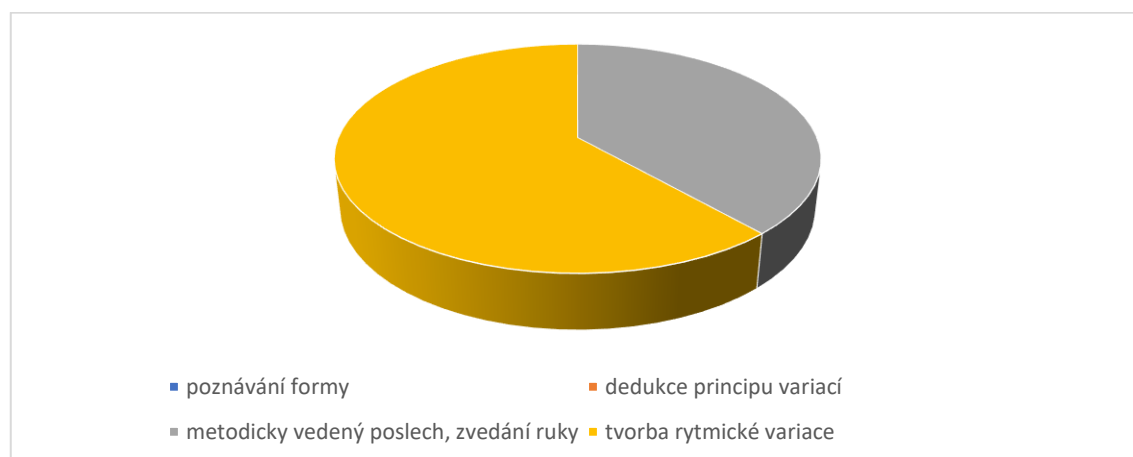
Škola A, 9. třída

Tabulka 21: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	1	4	8

Tabulka 22: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující					Y



Graf 11: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulky 21 a 22 je patrné, že většina žáků hodnotila své zapojení do výuky jako maximální. Stejné hodnocení intenzity zapojení žáků do výuky vnímal i provázející učitel a vyučující. Graf ukazuje, že jako neoblíbenější aktivizační prvek byla v této výukové hodině vyhodnocena tvorba rytmické variace.

Reflexe hodiny

V motivační fázi se nepodařilo dobře využít popisu bábovkové formy a její funkce k původně zamýšlenému cíli – požadavek byl pro žáka neuchopitelný. Funkce formy tak byla explicitně dodána výzkumníci. V třídění lístečků s barokními a klasicistními pojmy mezi sebou žáci skvěle komunikovali, vzniklé chyby byly následně vysvětleny. Odhalení principu variací se povedlo hned při prvním poslechu. Žáci byli schopni popsat změny ve třech variacích. Tvorba vlastních rytmických variací na dětskou lidovou píseň se velmi vydařila. Každá skupina odprezentovala kreativní a originální variaci.

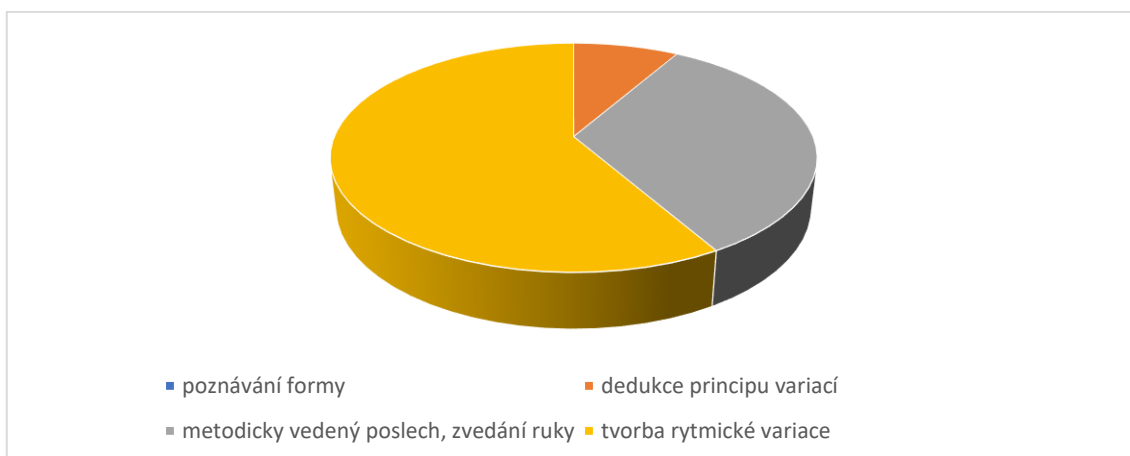
Škola B, 9. třída

Tabulka 23: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	3	7	2

Tabulka 24: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující					Y



Graf 12: Nejzajímavější aktivita

Z tabulky 23 a 24 je patrné, že většina žáků vnímala zapojení v této výukové hodině jako středně silné na rozdíl od provázejícího učitele a vyučující, kteří hodnotili zapojení žáků jako maximální. Jako nejzajímavější aktivitu z této výukové hodiny žáci dle grafu 12 zvolili tvorbu rytmické variace.

Reflexe hodiny

Motivační fáze se vydařila, vybraný dobrovolník funkčně opsal formu na bábovku, a tak žáci byli schopni přenést analogii na hudební formu. V expoziční fázi dělalo žákům problém rozdělit pojmy na baroko a klasicismus. Měli více chyb než správných odpovědí. Bylo zjištěno, že žáci mají s uměleckými směry problém obecně, nejen v hudbě. Odhalení principu variací bylo naopak poměrně rychlé. Většina žáků byla schopná v poslechu identifikovat jednotlivé variace. Tvorba vlastních rytmických variací se skupinkám kromě jedné vydařila. Ta si svůj výkon vylepšila při třetím pokusu.

Hodina č. 6

Téma: Potopená katedrála

Tato hodina byla odučena v 9. třídách.

Cíl: Žák na základě poslechu a jeho porozumění přiřadí text k tomu, co se ve skladbě Potopená katedrála odehrává.

Pomůcky: pracovní list, klávesy, reproduktor

Motivační fáze: Žáci za proudu znějící hudby skládali části legendy, která byla rozdělena do čtyř dílů.

Expoziční fáze: Žákům byl následně puštěn úryvek ze skladby, promítnut obraz „Parlament v Londýně“ od Clauda Moneta a nadepsáno slovo impresionismus. Žáci měli ve skupinách vydedukovat, co je základním pilířem tohoto uměleckého směru. Následovalo rozezpívání. Na tvorbě materiálu k rozezpívání se podíleli i žáci. Dostali zadání, kterým se museli řídit, ale zpracování již bylo na nich. Vymýšleli si různé spirálovité tvary, dle kterých následně vybraný žák řídil hlasy celé třídy. Dále také svými hlasy znázorňovali vzdalování zvonů. Po rozezpívání se žáci imitací naučili zpívat starověký chorál. Vzápětí za znění chorálu dostali do skupinek puzzle, ve kterých byl zpracován kaligram. Po jeho složení žáci vydedukovali jeho princip. Následně odhalovali kaligramy v notách ve skladbě „Potopená katedrála“.

Následoval metodicky vedený poslech s grafickým organizérem. Tentokrát byla skladba zpracována Isao Tomtiou, který vytvářel tzv. space music. Žáci v grafickém organizéru vybírali začátek skladby. Následně rozebírali, v čem bylo zpracování jiné.

Fixační fáze: Následoval další metodicky vedený poslech, k němuž žáci dostali několik vět, které vystihovaly to, co se ve skladbě děje. Žáci během poslechu očíslovali části podle toho, jak jdou ve skladbě za sebou.

Diagnostická a klasifikační fáze: Na závěr žáci na tabuli provedli clustering na téma „Potopená katedrála“.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

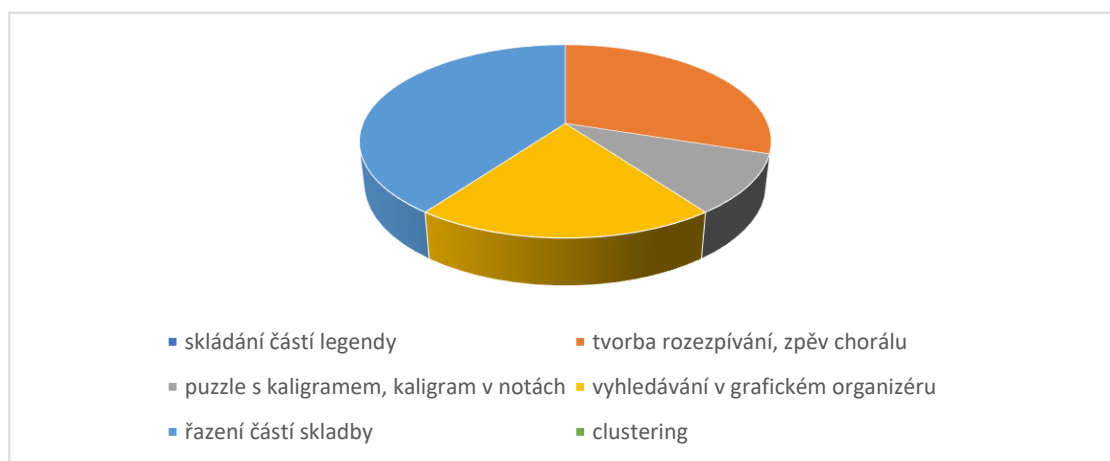
Škola A, 9. třída

Tabulka 25: Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	1	0	5	4

Tabulka 26: Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující					Y



Graf 13: Nejzajímavější aktivita

V tabulce 25 a 26 je patrné, že žáci hodnotili své zapojení jako středně silné až maximální. Provázející učitel i vyučující vnímaly zapojení žáku jako maximální. Z grafu je zřejmé, že jako nejatraktivnější činnostní prvek této hodiny byla vyhodnocena aktivita „skládání legendy“.

Reflexe hodiny

V motivační fázi se nedařilo několika žákům složení legendy, což byla příležitost k následné vrstevnické kooperaci. V další části žáci rychle přišli díky hudbě, obrazu a pojmu na charakteristiky impresionismu. Následné rozezpívání stejně jako zpěv starověkého chorálu byl všemi žáky akceptován. Do skládání puzzle za doprovodu hudby se všichni aktivně zapojovali, déle jim však trvalo, než přišli na princip kaligramů. K lepšímu pochopení jim vyučující ukázala kaligramů více. Dařilo se přiřazování částí skladby k tomu, co se v hudbě odehrává. V clusteringu žáci uvedli velké množství informací o „Potopené katedrále“.

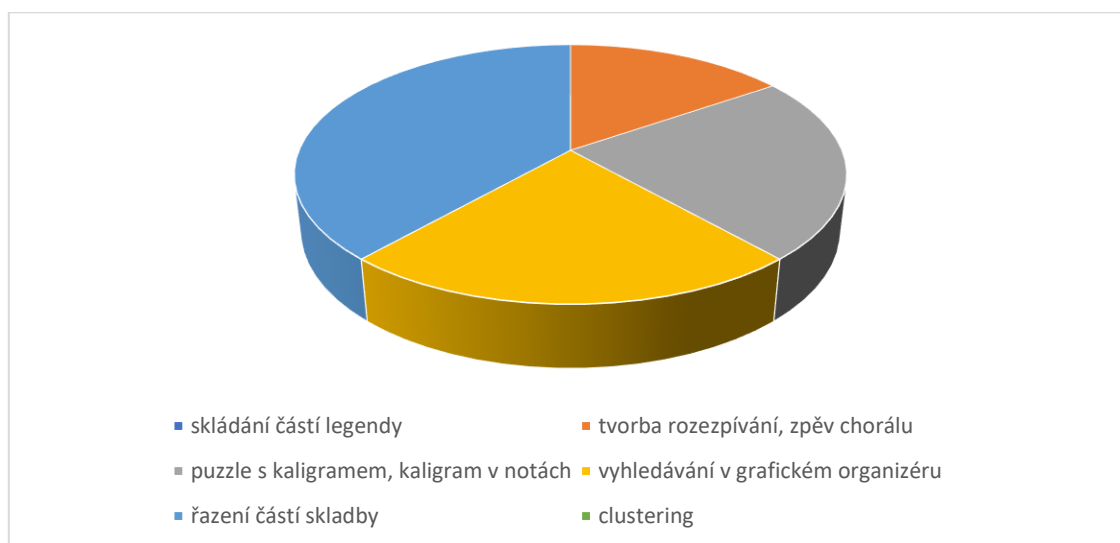
Škola B, 9. třída

Tabulka 27: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	2	7	4

Tabulka 28: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující				Y	



Graf 14: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulky 27 a 28 můžeme vyčíst, že intenzita zapojení žáků do výuky skrze sebereflexi byla převážně středně silná. Stejnou intenzitu zapojení vnímala i vyučující, provázející učitel hodnotil zapojení žáků jako maximální. Jako nejzajímavější aktivita byla vybrána aktivita „skládání částí legendy“, ale i další aktivity „vyhledávání v grafickém organizéru“ či „puzzle s kaligramem“ byly vnímány žáky jako atraktivní.

Reflexe hodiny

Skládání částí legendy do hudby se ukázala jako efektivní motivace. Žáci byli po této aktivitě pozitivně naladěni. Impresionismus byl pro žáky zcela novým pojmem. Z hudby, obrazu a termínu žáci vytvořili různé definice tohoto směru. Nejčastěji se objevila ta, která měla ke správné definici blízko. Na rozezpívání a samotném zpěvu chorálu bylo vidět, že žáky tento zpěv baví. Po skládání puzzle do hudby byla většina žáků schopna odvodit princip kaligramů a následně ho úspěšně odhalila i v notách. Hledání začátku skladby v grafickém organizéru označili žáci i provázející učitel za zábavnou, ale zároveň za těžkou aktivitu. Z celé třídy měli správný výsledek pouze čtyři žáci. Číslování částí hudby podle toho, co se v ní odehrává, se až na pár chyb vydařilo. Při clusteringu se žákům povedlo dát dohromady velké množství informací o hudebním díle „Potopená katedrála“.

Hodina č. 7

Téma: Programní hudba

Tato hodina byla odučena v 9. třídách.

Cíl: Žák otextuje vybraný hudební úryvek. Žák ztvární sloku z Erbenovy „Kytice“ na Orffovy nástroje. Žák popíše, co je to programní hudba.

Pomůcky: tabule, lístečky se slovy, notový záznam, reproduktor, Orffovy nástroje

Motivační fáze: V této fázi proběhl clustering na téma programní hudba. Na tabuli sepsali vše, co si pod tímto pojmem představují.

Expoziční fáze: Každý žák obdržel lísteček se slovem, které mělo zpřeházená písmena. Celkem byla v oběhu čtyři slova (matka, dcera, vodník, vypravěč). Za doprovodu hudby, formou houpavého pohybu ztvárněného krokem a přísunem nohy, hledali spolužáky se stejnými slovy. Po sestavení skupin žáci vyluštili ukryté slovo a po sdílení s ostatními přišli na téma hodiny. Zmíněn byl i autor této balady.

Do každé skupiny byly žákům rozdány tři sloky balady. Na zemi byly rozložené emoční karty. Žáci popsali sloku přídavnými jmény, a to tak, že vystihli pocity sloky a popsali,

jak by dle nich měla vypadat hudba, která by konkrétní sloku ztvárňovala. Žáci se často inspirovali emočními kartami. Následoval poslech, při kterém žáci přiřazovali úryvek skladby ke konkrétní sloce. Nakonec žáci zhodnotili, zda hudba korespondovala s jejich navrženými pocity.

Dále žáci do skupinek obdrželi notový záznam části skladby, který nejdříve společně zrytmizovali, a nakonec ho ve skupinách tematicky otextovali. Jejich návrhy předvedli před ostatními skupinami. Odhalen byl také autorův záměr.

Fixační fáze: Každá skupina následně dostala jednu jinou sloku básně, kterou poté celá skupina ztvárnila na Orffovy nástroje. Ostatní skupiny hádaly, o jakou sloku se jedná.

Diagnostická a klasifikační fáze: Žáci upravili výchozí clustering dle toho, co se o programní hudbě naučili.

Následovalo shrnutí a reflexe hodiny.

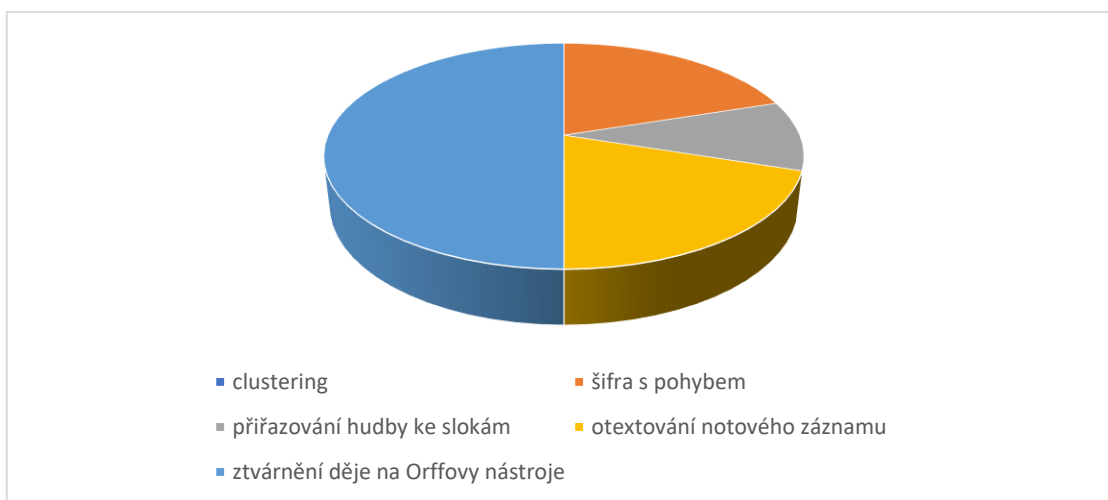
Škola A, 9. třída

Tabulka 29: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	2	5	7

Tabulka 30: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel					X
Vyučující					Y



Graf 15: *Nejzajímavější aktivita*

V tabulce 29 a 30 převažuje vnímání intenzity zapojení jako maximální, a to jak u žáků samotných, tak i u provázejícího učitele a vyučující. Jako nejoblíbenější aktivita z této hodiny byla žáky zvolena aktivita „ztvárnění děje na Orffovy nástroje“.

Reflexe hodiny

Při clusteringu na téma programní hudba se žáci svými nápady točili spíše kolem „programované“ hudby, hudby, která se tvoří v určitém programu. Bylo vidět, že aktivita, ve které žáci „tanečním krokem“ beze slov hledali spolužáky se stejnými lístečky, žáky velmi bavila, byla vhodně zvolena. Vyluštění ukrytých slov trvalo poměrně dlouho. Až po zapojení ostatních skupin do skládání posledního nevyluštěného slova, se žáci dobrali správného řešení. V další části žáci uvedli, že jim při pojmenování pocitů pomohlo sloku spojit s konkrétní hudbou. Rytmický úryvek se jim povedlo správně zrytmizovat až napotřetí, otextování rytmu bylo značně kreativní. Někteří se dokonce přiblížili autorovu záměru. Pokus o tvorbu programní hudby na Orffovy nástroje na zadané sloky balady bylo úspěšné. Žáci neměli problém odhalit, o jakou sloku se jedná.

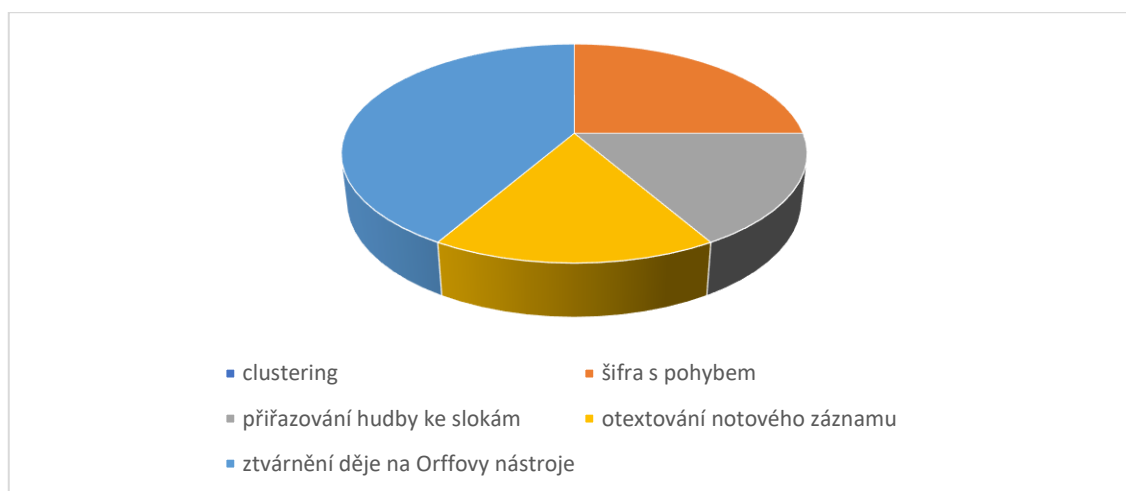
Škola B, 9. třída

Tabulka 31: *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Počet žáků	0	0	1	8	3

Tabulka 32: *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení	0	25	50	75	100
Provázející učitel				X	
Vyučující				Y	



Graf 16: *Nejzajímavější aktivita*

Z tabulky 31 a 32 je patrné, že intenzitu svého zapojení v této vyučovací hodině hodnotí většina žáků jako středně silné. Stejně hodnocení intenzity měl i provázející učitel a vyučující. Jako nejoblíbenější aktivitu hodnotili žáci „ztvárnění děje na Orffovy nástroje“, ale zaujaly je i další aktivizační prvky využití v této hodině jako „šifra s pohybem“, „otextování notového záznamu“ nebo „přiřazování hudby ke slokám“.

Reflexe hodiny

Úvodní clustering dopadl podobně jako v paralelní třídě. Nápady ohledně významu směřovaly k hudbě tvořené v nějakém programu. Aktivitu párování dvojic se stejným lístečkem „tanečním“ krokem zvládli žáci skvěle. Stejně tak rychle vyluštili slova na lístečcích. Několika žákům dělalo problém vymyslet přídavná jména zachycující atmosféru sloky. Poté však již téměř bez problému zvládli přiřadit ke slokám vhodnou hudbu. Po dopomoci vytleskání rytmického úryvku se všichni žáci aktivně podíleli na tvorbě tematického textu a jeho předvedení před ostatními. Při tvorbě vlastní programní

hudby na určené sloky balady nebyla jedna skupina schopná se na výsledné podobě dohodnout. Tudíž jeden výstup dopadl neúspěšně. Při tvorbě hudby se však podíleli aktivně všichni. Výchozí clustering poté žáci správně upravili.

Souhrn získaných výsledků

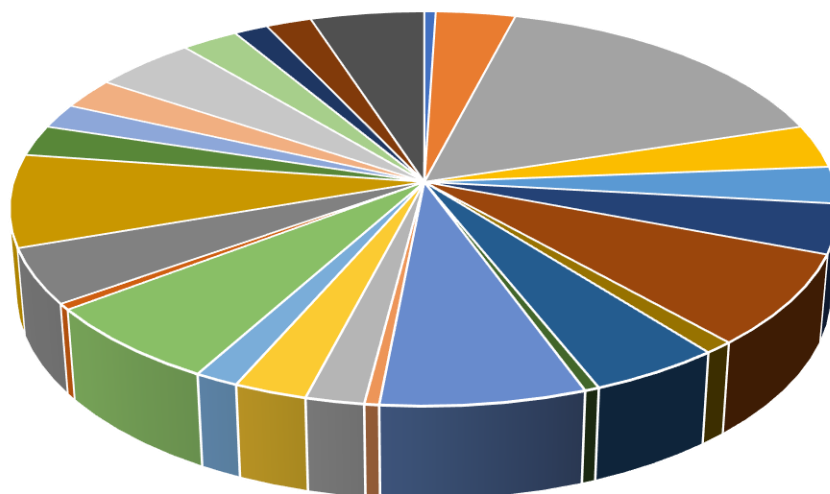
Tabulka 33: *Souhrn introspektivního a extrospektivního pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Intenzita zapojení			0	25	50	75	100
Výuková hodina č. 1	Škola A	6. ročník	0	0	2	10/Y	3/X
	Škola B	6. ročník	0	0	1	2	8/X/Y
	Škola A	9. ročník	0	0	1	6/Y	5/X
	Škola B	9. ročník	0	0	0	10/X/Y	5
Výuková hodina č. 2	Škola A	6. ročník	0	0	4	7/X/Y	2
	Škola B	6. ročník	0	1	2/Y	6/X	1
Výuková hodina č. 3	Škola A	6. ročník	0	0	0	2	13/X/Y
	Škola B	6. ročník	0	0	2	6/X/Y	3
Výuková hodina č. 4	Škola A	6. ročník	0	1	4	9/X/Y	1
	Škola B	6. ročník	0	0	3	6/Y	2/X
Výuková hodina č. 5	Škola A	9. ročník	0	0	1	4	8/X/Y
	Škola B	9. ročník	0	0	3	7	2/X/Y
Výuková hodina č. 6	Škola A	9. ročník	0	1	0	5	4/X/Y
	Škola B	9. ročník	0	0	2	7/Y	4/X
Výuková hodina č. 7	Škola A	9. ročník	0	0	2	5	7/X/X
	Škola B	9. ročník	0	0	1	8/X/Y	3

Z odpovědí žáků lze vysledovat, že aktivizující prvky zesilují zapojení žáků do hodiny. Nejčastěji hodnotili žáci intenzitu svého zapojení na 75 %, tj, jako středně silně intenzivní. Druhou nejčastější odpovědí bylo zapojení maximální, tedy na 100 %.

Z výsledků introspektivního a extrospektivního pozorování, zaznamenaného výše v tabulkách, lze vyčíst, že ne vždy vnímala vyučující zapojení žáků stejně jako žáci. V devíti vyučovaných hodinách se provázející učitel, vyučující a žáci shodli na míře zapojení. V pěti hodinách se vyučující nebo provázející učitel lišili od hodnocení žáků. Ve dvou hodinách se svými hodnotami lišili od žáků oba. Lze tedy říci, že se vyučující, provázející učitel a žáci shodovali ve svých pozorováních přibližně v 72 %. Ve zbylých 28 % byly výsledky odlišné. Nejčastěji provázející učitel vnímal zapojení žáků jako intenzivnější než samotní žáci. Ve dvou případech se tak stalo i u vyučující. V jednom případě vyučující pozoroval na žácích menší zapojení, než vyhodnotili samotní žáci. Na základě uvedených výsledků lze říci, že pedagogové vnímají zapojení žáků o něco intenzivnější, než jak jej vnímají samotní žáci.

Jak můžeme vidět z níže uvedeného souhrnného grafu číslo 17, žáci vyzdvihovali aktivity, ve kterých se mohli kreativně a tvořivě projevit. Jednalo se o tvorbu vlastního pokřiku do zadaného rytmu, ztvárnění zadaného tématu hrou na Orffovy nástroje, vymýšlení rytmické variace hrou na tělo či tvorbu a zpěv kánonu na zadanou dětskou lidovou píseň. Všechny tyto aktivity byly realizovány ve skupinách, což samo o sobě mohlo zesilovat účinek aktivizačních prvků. Práce ve skupině přispívala efektivně k rozvoji spolupráce mezi žáky, žáci se zároveň učili společně přicházet na řešení úkolu a podílet se na společném výsledku. Dalším vnímaným pozitivem práce ve skupinách je to, že díky skupinové anonymitě se zvyšovala motivace žáků k aktivní práci včetně ochoty prezentovat výsledky své práce.



- dynamika se jmény
- pulzace, hra na tělo
- tvorba vlastního pokřiku
- pexeso
- prohazování dle pokynů
- hádání tématu hodiny
- přiřazování hudebních ukázek
- ztvárnění zvířat na Orffovy nástroje
- dedukce principu z poslechu
- zpěv kánonu
- ptačí tanec s principem kánonu
- pravda/lež
- tvorba kánonu na dětské písně
- emoční póza
- intuitivní poslech, malba pastelkami
- intuitivní poslech, emoční karty, diskuze
- skládání textu do hudby, zasazení hudby, tvorba názvu
- znázornění emocí pomocí Orffových nástrojů
- poznávání formy
- dedukce principu variací
- metodicky vedený poslech, zvedání ruky
- tvorba rytmické variace
- skládání částí legendy
- tvorba rozezpívání, zpěv chorálu
- puzzle s kaligramem, kaligram v notách
- vyhledávání v grafickém organizéru
- řazení části skladby
- clustering
- clustering
- šifra s pohybem
- přiřazování hudby ke slokám

Graf 17: Souhrn nejzajímavějších aktivit

5.5 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu ukazují, že aktivizující metody jsou na vybraných školách využívány a pedagogové mají povědomí o výhodách a nevýhodách jejich uplatňování. Ukazuje se, že ne všichni pedagogové je do svých hodin zapojují pravidelně. Na základě výsledných zjištění lze konstatovat, že aktivizující prvky v hudební výchově napomáhají k zapojení žáků do hodin hudební výchovy.

O1: Ve výzkumné otázce číslo jedna, která se zabývala podobou typické hodiny hudební výchovy, jsme zjistili, že hudební výchova na obou zapojených školách má společné to, že vyučující se snaží minimalizovat frontální výuku a teoretický přístup, a naopak kladou důraz na zapojení a prožívání žáků. V obou školách se pedagogové při sestavování hodin řídí složením třídy. Nejčastěji využívané činnosti jsou činnosti vokální a instrumentální.

O2: Ve výzkumné otázce číslo dvě, která se zaměřovala na frekvenci využívání aktivizujících prvků v hodinách hudební výchovy, jsme zaznamenali, že jeden ze tří pedagogů je využívá v každé hodině vždy na jejím začátku. Dva pedagogové nevyužívají aktivizující prvky pravidelně. Mezi důvody jejich nevyužívání patří nezkušenost s jejich realizací a vyšší míra hluku, která aktivizující prvky doprovází.

O3: Ve výzkumné otázce číslo tři, zabývající se tím, odkud pedagogové čerpají inspiraci, bylo zjištěno, že všichni pedagogové získávají podklady od svých kolegů. Jako další zdroj pro čerpání inspirace uváděli pedagogové platformy jako Učitelnice, Edu a různé facebookové skupiny (Hudební výchova hravě, Hudební výchova inspirace pro učitele, Nápadovník pro učitele, Hudební laboratoř).

O4: Ve výzkumné otázce číslo čtyři, jež se zaměřovala na pedagogy zaznamenané přínosy a nevýhody aktivizujících metod v hodinách hudební výchovy, byla pedagogy vyzdvihnuta schopnost aktivizačních prvků motivovat a zároveň nabídnout odreagování a možnost prožitku. Jeden z pedagogů nevidí na aktivizujících prvcích nevýhody žádné. Další dva pedagogové jako nevýhodu uvádí nával energie žáků, kterou je následně těžké dostat zpět pod kontrolu.

O5: Ve výzkumné otázce číslo pět, která cílila na porovnání míry zapojení žáků do výuky pedagogy a samotnými žáky, bylo zjištěno, že žáci a pedagogové často vnímají zapojení

stejně, pedagogové v některých případech vnímají aktivizaci žáků o něco intenzivněji než žáci samotní.

O6: Ve výzkumné otázce číslo šest, která se zaměřila na preferenci konkrétních aktivizujících prvků, se ukázalo, že žáky nejvíce zaujaly aktivity, při kterých se mohli kreativně a tvořivě projevit, pracovat ve skupinách a hrát si na Orffovy nástroje.

6 Diskuse

Uskutečněný výzkum přinesl mnohá zajímavá zjištění. Současně je třeba zmínit, že výzkum byl také limitován výběrem výzkumného vzorku i jeho velikostí. Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum byl realizován pouze na dvou školách, nelze výsledky generalizovat. Výsledky výzkumu jsou rovněž pod výrazným vlivem subjektivity autorky této práce, která výuku výše prezentovaných výukových hodin realizovala.

Na základě výzkumu lze konstatovat, že aktivizující prvky v hudební výchově napomáhají k aktivnímu zapojení žáků do hodin hudební výchovy. Ve výzkumu většina žáků své zapojení hodnotí jako středně silné, což je z pohledu výuky žádoucí míra zapojení. Hodnocení zapojení žáků pedagogy kolísalo mezi středně silným zapojením a zapojením v maximální možné míře.

K zamyšlení je rovněž otázka prostoru, kde se hodiny hudební výchovy odehrávají. Jako přínosnou vnímáme možnost mít k dispozici místnost určenou přímo pro realizaci hudebních a pohybových aktivit včetně jejího vybavení různými hudebními nástroji. Tyto prostory by měly být svou lokalizací přizpůsobeny i vyšší míře hluku, která různorodé aktivity provází. Dle našeho názoru zařízená místnost hudebny přispívá ke zkvalitnění výuky a druhotně k zapojení žáků do výuky.

Výsledná zjištění ukazují, že pedagogové při svém studiu a následné praxi nebyli cíleně seznamováni s aktivizujícími metodami pro hudební výchovu. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že někteří z pedagogů by uvítali online sdílený prostor, kde by mohli najít inspiraci pro různé aktivizující prvky včetně jejich zacílení na různé tematické oblasti z hudební výchovy.

Zpětná vazba od žáků ukázala, že je nejvíce zaujaly aktivity, při kterých pracovali ve skupinách, a dále aktivity, ve kterých se mohli tvořivě projevit. Práce ve skupinách poskytuje žákům pocit „bezpečí“ a výsledky jejich práce pak jsou dílčím způsobem anonymní. Zároveň z pedagogického pohledu je vítaným cílem to, že žáci se učí ve skupině spolupracovat, domlouvat a řešit různé úkolové situace, které velmi často nemají přesně daný postup. Žáci tak v bezpečí skupiny mohou rozvíjet kreativní složku své osobnosti. Oblíbeným aktivizujícím prvkem byly tvořivé aktivity využívající nástroje z Orffova instrumentáře. Z pohledu vyučující i provázejícího učitele žáci preferovali nástroje se silnějším a hlasitějším zvukem. To lze částečně vysvětlit tím, že možnost

intenzivního zvuku včetně pohybu umožňuje žákům ventilaci nahromaděné energie. I v tomto je možné vnímat přínos pro žáky, po nichž je většinou po celý den vyžadována klidná a soustředěná práce. Rovněž je běžné, že ve školách probíhá hodina hudební výchovy většinou v posledních, často odpoledních vyučovacích hodinách. Aktivizující prvky tak významně přispívají ke vtažení žáků do výuky i přes jejich dílčí únavu z předchozích vyučovacích hodin. V souladu s publikací *Hudební výchova v praxi* (Selčanová, 2019) tak souhlasíme s tím, že hodiny hudební výchovy jsou efektivní, pokud žáci nezůstanou pasivními příjemci a aktivně se na výuce podílí.

V dalším výzkumu by bylo vhodné se zaměřit i na porovnání vnímání aktivity žáků v hodinách s převahou frontální výuky, ve kterých je minimum aktivizujících prvků, s hodinami, ve kterých jsou aktivizující prvky využity v různých fázích vyučovací hodiny. Zajímavé by rovněž bylo porovnat využívání aktivizujících prvků a zapojení žáků do výuky ve vesnických a městských školách.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat aktivizující metody podporující aktivitu žáků v hodinách hudební výchovy a zjistit, jak často jsou aktivizující metody na vybraných školách využívány.

Teoretická část se zabývala výukovými metodami. Vymezovala pojem výuková metoda, metody klasifikovala a popsala jejich vývoj. Poté se zaměřila na aktivizující výukové metody jako celek a následně byly detailněji popsány i jejich jednotlivé typy. Na aktivizující výukové metody bylo nahlíženo ve spojení s hudební výchovou a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Následně byl charakterizován mladší a starší školní věk, a to konkrétně změny, které se v tomto období vývoje dětí projevují. Poslední kapitola teoretické části se dotkla tématu hudby a dětí staršího školního věku.

Praktická část byla zaměřena na zjištění aktuální situace ohledně zapojování aktivizujících výukových metod do výuky hudební výchovy na základních školách. Následně se věnovala aplikaci aktivizujících prvků do hodin hudební výchovy na základní škole. Výzkum byl uskutečněn na dvou vesnických základních školách v 6. a 9. ročnících. V každé třídě byly realizovány čtyři vyučovací hodiny, obsahující aktivizující prvky. Výukové hodiny sestavené a realizované v rámci praktické části této diplomové práce byly koncipovány tak, aby v nich byl výrazný podíl aktivizačních prvků.

Z výsledků lze konstatovat, že aktivizující výukové metody pedagogové v hodinách hudební výchovy využívají, ne však pravidelně. Na základě pozorování a introspekce z výzkumu vyplynulo, že se skrze aktivizující výukové metody žáci zapojují do učebního procesu středně silně. Zároveň pedagogové v několika případech vnímali aktivitu žáků výrazněji než samotní žáci. Výzkum dále ukázal, že nejzajímavější aktivity pro žáky byly ty, při kterých mohli využívat nástroje z Orffova instrumentáře a při kterých se mohli tvořivě projevit.

Závěrem je nutné poukázat, že vzhledem k úzkému výběru škol nelze výsledky níže předkládaného výzkumu považovat za obecně platné. Současně ovšem výsledná zjištění naznačují, jak aktivizující metody mohou ovlivňovat zapojení žáků do výuky a efektivitu výuky. Výsledky výzkumu mohlo ovlivnit množství faktorů, například naladění všech subjektů v různých dnech, neznalost určitých aktivit pro žáky, či osobnost a přístup autorky této práce v roli vyučujícího.

Výsledky nicméně přinesly vhled do problematiky aktivizujících metod v hudební výchově na 2. stupni základní školy. Struktura a obsah uplatněných vyučovacích hodin mohou dále sloužit pedagogům jako inspirace zapojení aktivizujících prvků do výuky.

Seznam použitých informačních zdrojů

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DUŠEK, Bohumil. *Úvod do hudební psychologie*. Učební texty vysokých škol. Plzeň: Pedagogická fakulta v Plzni, 1972.

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

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva, Petr Novotný. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

Hadley, A. M., Hair, E., & Moore, K. A. (2008). *Assessing what kids think about themselves: A guide to adolescent self-concept for out-of-school time program practitioners*. Child trends 32.

HAGEMANN, Gisela. *Motivace*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-13-0.

HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Vyd. 1. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1991. ISBN 80-7067-003-7

HRABAL, Vladimír; MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Vyd. 2. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

- LINKA, A. Kapitoly z muzikoterapie. Rosice, Brno: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Vyd. 1. Brno: 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6235-7.
- SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Comenium musicum. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
- SEDLÁK, František a SIEBR, Rudolf. *Didaktika hudební výchovy 1 na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogické fakulty, studijní obor učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 2., upr. vyd. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SHYMON, Magda. *Moře emocí*. Brno: b-creative, 2013.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

STRAČÁR, Emil a VÁCLAVÍK, Vladimír. *Aktivita vo výchově a vyučování*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1962.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. (el.) Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-6975-2

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. díl, Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609568.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Seznam použitých online zdrojů

SELČANOVÁ, Zuzana. *Hudební výchova v praxi*. Online eBook Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 970-80-7603-137-1. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/11-hudebni-vychova-v-praxi/?/obalka/>. [cit. 9. 3. 2024].

Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství. Online. Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>. [cit. 9. 3. 2024].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2023.

Dostupné z:

https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2. 12. 2024].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2025.

Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak/htd> [cit. 20. 1. 2025].

Časopisy:

BALCÁRKOVÁ, Eva. Hudební preference žáků druhého stupně základních škol. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* 2017. Online. Str. 4-7. ISBN 1210-3683. Dostupné z: https://www.email.cz/download/k/ADLc1YQKR23gBX25wxnCea5GNBcYehnobIzvwn2SIUmLj6JlrUELHtZFG_E_i0STb310wZ8s/HV_2017_3.pdf?u=35699684 [cit. 18. 12. 2024].

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Umělá inteligence nebyla při tvorbě diplomové práce využita.

Seznam příloh

Příloha 1 - *Ukázka transkripce polostrukturovaného rozhovoru*

Příloha 2 - *Příklad aktivity – Pexeso*

Příloha 3 – *Příklad aktivity – Emoční karta*

Příloha 4 – *Příklad aktivity – Předurčování hudby a její přiřazování ke slokám*

Příloha 5 - *Ukázka vyplněné zpětné vazby žáků*

Seznam tabulek

- Tabulka 1:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 2:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 3:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 4:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 5:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 6:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 7:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 8:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 9:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 10:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 11:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 12:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 13:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 14:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 15:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 16:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 17:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 18:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 19:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 20:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 21:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 22:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 23:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

- Tabulka 24:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 25:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 26:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 27:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 28:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 29:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 30:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 31:** *Introspektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 32:** *Extrospektivní pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*
- Tabulka 33:** *Souhrn introspektivního a extrospektivního pozorování zapojení žáků do hodiny (v procentech)*

Seznam grafů

Graf 1: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 2: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 3: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 4: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 5: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 6: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 7: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 8: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 9: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 10: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 11: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 12: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 13: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 14: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 15: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 16: *Nejzajímavější aktivita*

Graf 17: *Souhrn nejzajímavějších aktivit*

Příloha 1: Ukázka transkripce polostrukturovaného rozhovoru

Jste aprobovaný učitel hudební výchovy?

„Nejsem aprobovaný učitel. Mám vystudované učitelství pro první stupeň, ale za nás ještě byla možnost volba výchov. Já si zvolila hudební výchovu.“

Jak u Vás probíhá běžná hodina hudební výchovy?

„To je různé, záleží tématu, jak je tematicky zaměřená. Své hodiny nestavím na žádné striktní organizaci. Nemám to systematicky, tak, jak by to mělo být. Pouze aktuálně reaguji na potřeby žáků. Mohu říct, že se převážně zabýváme praktickou výukou. Nijak zvlášť nevěnuji pozornost teorii ani dějinám, snažím se, aby měli pouze základní povědomí. V hodinách hodně zpíváme. To nám doporučila i inspekce. Nechávám je také vypracovávat referáty. Buď jim zadám něco já, něco z dějin, nebo si oni sami vyberou něco, co nám chtějí ukázat, pustit. Z toho si hodně odnáším i já, doplňuje mi to přehled toho, co poslouchají a leccos se přiučím. Chci po nich i prezentace, ukazují jim, jak to má vypadat.“

Jaké metody nejčastěji používáte?

„Snažím se vyhýbat frontální výuce. Žáky nechávám často pracovat ve skupinkách. Dalo by se říct, že využívám metody praktické, hlavně při zpěvu různých písní. Využívám žáky, kteří hrají na hudební nástroj.“

Jaké hudební činnosti ve Vašich hodinách převažují?

„Nejvíce využíváme činnosti vokální. Žáci to mají velmi rádi. Buď je doprovázím na klavír já nebo nějaký žák. Ve výběru písní se střídáme. Někdy přijdou s něčím oni, někdy zas přinesu píseň já. V mých hodinách nikdy nezpívají po jednom. Já to беру tak, že na základce mají víceméně poslední možnost si zazpívat, pokud nejdou na gymnázium. Zpíváme i ze zpěvníku Já, písnička nebo Do re mi.“

Využíváte ve svých hodinách nějakou učebnici či pracovní sešit?

„Nic takového nevyužíváme. Kdybych jim řekla, aby si otevřeli učebnici, tak bych akorát viděla znuděné obličej. Ve škole máme k dispozici učebnice od nakladatelství SPN, ale v ní jsou písničky, které žáci zpívat nechtějí.“

Odhadněte, kolik procent žáků je v hodinách hudební výchovy většinou pasivní.

„Neřekla bych, že jsou pasivní, ale nemůžu se vždy zavděčit všem. Vždy se najdou nějakí žáci, kteří se budou nad aktivitou ofrňují. Je to ale minimu žáků, asi tak 5 % z třídy.“

Necháváte své hodiny hodnotit žáky? Získáváte od nich zpětnou vazbu?

„Ano, to nechávám. Jejich názor mě vždy zajímá. Snažím se nyní i více zapojovat hodnocení formativní. Sami se slovně vyjadřují, pokud mi chtějí něco sdělit. Že by něco změnili nebo se jim to naopak líbilo. Diskutujeme o tom. Někdy využívám hodnotící škálu.“

Pracuje se v rámci hudební výchovy i na nějakých projektech školy?

„Ano. Zapojujeme se při různých příležitostech se zpěvem. Už několikrát se nám podařilo poskládat sbor od těch nejmenších po nejstarší a vystoupit s ním.“

Jak dlouho vám zabere příprava na jednu hodinu hudební výchovy?

„Mně, coby důchodkyni, už moc ne. Už mám určité zaseté postupy. Není to tak, že bych se vůbec nesnažila přizpůsobit, ale už jsem dost zkušená na to, že dokážu rychle zaimprovizovat či sáhnout do své zásobárny, kterou jsem tvořila celý život. Před každou hodinou si promyslím, co chci s žáky dělat.“

Poskytuje škola dostatek vybavení pro Vaše hodiny hudební výchovy?

„Ano. Já jsem skromná, zas tolik toho nepotřebuji. Důležité jsou pro nás klávesy, pokud se jim něco stane, do druhého dne jsou opraveny. Zázemí máme dobré. Kdybych však vymyslela něco, co bych chtěla kvůli hudební výchově pořídit, vedení by mi určitě vyšlo vstříc.“

- **Kdybyste měla možnost vyučovat své hodiny v místnosti, která by byla uzpůsobená a přímo vybavená pro hudební výchovu, využívala byste ji?**

„Ne, není to pro mě.“

Je pro Vás časová dotace hudební výchovy dostačující?

„Pro nadšence to dostačující určitě není, ale mně to stačí a já si myslím, že to stačí i dětem.“

Jak se stavíte k novému RVP v oblasti Umění a kultura?

„Mně od začátku přijde jako nesmyslné, ráda vzpomínám na osnovy. Neříkám, aby školy dostaly úplně volnou ruku, ale aby si každá škola v podstatě nastavovala to, co by chtěla žákům předat.“

Nápad se mi zprvu líbil, od každého něco zkusit, ale měla jsem trochu jinou představu, jak to zrealizovat. Myslela jsem, že si budou moci žáci vybírat, co by chtěli dělat. Ale po řádném prozkoumání jsem zklamaná. Nevěděla jsem, že se bude taneční výchova týkat výrazového tance. Také jsem myslela, že rozšíří časovou dotaci a že to bude na volbě dětí. Navíc když si vezmu 6. třídu, tak oni nechtějí tancovat vyjma pár holek.“

Setkala jste se přímo s termínem aktivizující metody v souvislosti s hudební výchovou?

„S termínem jsem se setkala. Ale spíš se s ním setkávám ve svém druhém předmětu, v angličtině.“

Vybavila vás škola teoretickými či praktickými dovednostmi pro využívání aktivizujících metod?

„Škola mě ničím takovým nevybavila. Pro praxi nás na fakultě nevybavili ničím. Brali jsme jen teorii.“

Viděla jste v rámci svého studia (v rámci praxe) nějakou hodinu, ve které byly cíleně používány aktivizující metody?

„Neviděla.“

Zapojujete aktivizující metody do svých hodin pravidelně?

„Aktivizující metody využívám jen jednou za čas. Já jsem pro to nadšená, ale myslím si, že to tolik neumím.“

Co se Vám pro aktivizaci žáků osvědčilo a která z nich podle Vás žáky baví?

„Výroba vlastních hudebních nástrojů, které následně využíváme pro doprovod písní.“

V čem spatřujete nevýhody využívání aktivizujících metod? Je něco, co jejich užívání omezuje?

„Já osobně spatřuji. Protože já mám ráda v hodinách ticho, i když v hudební výchově svoje limity posouvám. Tam mi to tolik nevádí, ale stejně. Stává se mi, že se žáci rozjedou a nějakou chvíli mi trvá, než je zklidním.“

K čemu podle Vás přispívají aktivizující metody?

„Myslím si, že dokážou žáky pro ten předmět nadchnout a zároveň i odreagovat a uvolnit.“

Ve které části hodiny nejčastěji využíváte aktivizující metody?

„Nejčastěji na začátku, potřebuji je namotivovat a nabudit pro téma, které chci probírat.“

Přispívají podle Vás aktivizující metody k prohloubení porozumění žáků dané látce? A jak?

„Vždycky si více odnesou, pokud si tu hodinu prožijí, než když jsou pasivní. Takže ano.“

Odkud čerpáte nápady na aktivizující prvky do hodin hudební výchovy?

„Hlavně ze své dlouholeté praxe, nebo taky od kolegů nebo z webových stránek DUMy. Ale jinak moc povědomí o tom, kde bych mohla najít něco zajímavého, nemám. Bylo by fajn, kdyby existovala nějaká stránka, kam by mohli učitelé hudebních výchov přidávat aktivity, které vymysleli a kategorizovat je třeba podle zaměření.“

Znáte platformu Jak na hudebku?

„S touto platformou jsem se ještě nesešla.“

Využíváte nějaké jiné platformy?

„Znám Kahoot a Wardwall, dále také Lyrics training, ve kterém propojují hudební výchovu s angličtinou. Žáci si navolí, jakou chtějí písničku a dají si určitou úroveň a například doplňují slova při poslechu písně (jelikož mám druhou aprobaci anglický jazyk, trénujeme to v angličtině).“

Absolvovala jste nějaké kurzy či konference?

„Z hudební výchovy žádné.“

(zdroj: vlastní)

Příloha 2: Příklad aktivity – Pexeso

Dynamika	= síla zvuku
Rytmus	= střídání různých délek a těžkých a lehkých dob
Melodie	= řada za sebou uspořádaných tónů
Pulzace	= sled stále se opakujících rovnocenných hudebních impulzů, které jsou shodně rozčleněny v čase

(zdroj: vlastní)

Příloha 2: Příklad aktivity – Emoční karta



(zdroj: Moře emocí)

Příloha 4: Příklad aktivity – Předurčování hudby a její přiřazování ke slokám

TAJEMNÁ, RADOSTNÁ, ŽIVÁ

1) Na topole nad jezerem
seděl vodník pod večerem:
„Sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije niť.

2) SMUTNÁ, HUŠITÁ, POMALÁ
„Ach nechoď, nechoď na jezero,
zůstaň dnes doma, moje dcero!
Já měla zlý té noci sen:
nechoď, dceruško, k vodě ven.

3) ŠTASTNÁ, PŘÍJEMNÁ, KLIDNÁ
Ráno, raničko panna vstala,
prádlo si v uzel zavázala:
„Půjdu, matičko, k jezeru,
šátečky sobě vyperu.“

B

Šiju, šiju si botičky
do sucha i do vodičky:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije niť.

A

C

(zdroj: vlastní)

Příloha 5: Ukázka vyplněné zpětné vazby žáků

ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮ

Zapojoval/a jsem se do činností v hodině

0

*0 = vůbec

25

*25 = trochu

50

*50 = tak napůl

75

*75 = docela dost

100

*100 = opravdu hodně

Raději bych chtěl/a sedět a poslouchat výklad. ANO

NE

Přál/a bych si zapojit ještě více aktivit.

ANO

NE

Nejvíce mě zaujala aktivita *vyprávění svého pokřtu*

(zdroj: vlastní)