

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

VYUŽITÍ PROGRAMU RWCT

V HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

**THE USE OF RWCT IN LESSONS OF MUSIC THROUGH
FIRST STAGE ON PRIMARY SCHOOL**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor práce: LENKA JANOVSÁ

Vedoucí práce: PhDr. ANNA TOMKOVÁ, Ph.D.

Studijní obor: UČITELSTVÍ PRO 1. ST ZŠ

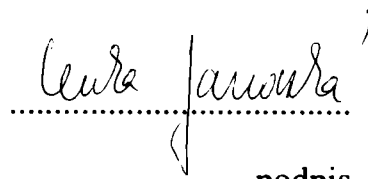
Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Anny Tomkové, Ph.D. K práci jsem použila literatury a pramenů uvedených v seznamu.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla k dispozici s tím, že veškeré informace budou řádně citovány.

V Praze dne 18. 3. 2010


.....
podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala. Především mé rodině, bez jejichž psychické podpory by se mé celkové podmínky ztížily a pracovní morálka snížila. Mým přátelům za jejich povzbudivá slova a především Luce a Klárce, jež korigovaly mé pisatelské vášně.

Dále musím vyslovit obrovský dík PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. která mne při psaní této práce trpělivě vedla a společně se mnou se dočkala jejího dokončení. A v neposlední řadě patří mé velké díky také kolegyním učitelkám. Nejen těm, které mi věnovaly svůj drahocenný čas k vyplnění dotazníku a následnému rozhovoru se mnou, ale také těm, které mi laskavě poskytly svou třídu a žáky.

Anotace

Tato diplomová práce osvětluje využívání postupů a metod programu RWCT v hodinách hudební výchovy na prvním stupni základní školy. Věnuje se trendům v oblasti základního vzdělávání, konkrétněji pak trendům ve výuce hudební výchovy. Zabývá se východisky a základní charakteristikou programu RWCT a v závěru shrnuje možnosti propojení obou těchto oblastí.

Praktická část zjišťuje, jestli učitelé praktikující RWCT využívají metody i v hudební výchově. Dále obsahuje mé vlastní hodiny hudební výchovy, ve kterých využívám postupy a metody RWCT.

Klíčová slova: hudební výchova, model Evokace - Uvědomění si významu – Reflexe, metody RWCT, výukový materiál

Abstract

This thesis explain the use of processes and methods of the RWCT program in lessons of music through first stage on primary school. It follows trends in the field of basic education specially trends in education in music lessons. It deals with bases and essential characteristics of RWCT program and in the conclusion it summarizes possibilities how to connect both these fields.

The practical part probes whether teachers who practise RWCT use methods also in music lessons. Further it contains my own music lessons in which I will use procedures and methods of RWCT.

Key words: music, model of the Evocation – Realization of meaning – Reflection, RWCT methods, tutorial materials

Obsah

Obsah	5
Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Trendy současného vzdělávání na 1.stupni základní školy.....	9
1.1. Rámcový vzdělávací program	9
1.2. Klíčové kompetence	10
1.3. Konkrétní změny v jednotlivých oblastech	12
2. Hudební výchova na 1. stupni základní školy	15
2.1. Hudební výchova v RVP ZV	15
2.2. Trendy ve vzdělávací oblasti hudební výchova	17
2.2.1. Komplexní pojetí hudební výchovy.....	17
2.2.2. Činnostní pojetí hudební výchovy a tvořivost.....	18
2.3. Činnosti v hudební výchově	20
2.4. Hodnocení v hudební výchově	22
3. Program RWCT	23
3.1. Vznik a původ programu	23
3.2. Teoretická východiska a cíle programu	24
3.3. Prostředí pro kritické myšlení.....	26
3.4. Učební model, metody a formy v programu RWCT	28
3.4.1. Třífázový model výuky E - U - R	28
3.4.1.1. Evokace.....	29
3.4.1.2. Uvědomění si významu	30
3.4.1.3. Reflexe.....	30
3.4.2. Metody RWCT.....	32
3.4.2.1. Metody pro fázi evokace.....	33
3.4.2.2. Metody pro fázi uvědomění si významu.....	34
3.4.2.3. Metody pro fázi reflexe.....	37
3.5. Hodnocení v programu RWCT	39
4. Hudební výchova v programu RWCT	41
4.1. Pojetí a cíle hudební výchovy v RWCT.....	41
4.2. Metody a činnosti v hudební výchově s RWCT	43
4.3. Hodnocení v hudební výchově s RWCT.....	45
5. Závěr teoretické části	46
PRAKTICKÁ ČÁST	48
6. Uvedení do výzkumného problému.....	48
6.1. Cíle výzkumu	49
6.2. Pracovní předpoklady	49
7. Metodika výzkumu	50
7.1. Dotazník.....	50
7.1.1. Konstrukce dotazníku	50
7.1.2. Typy otázek	51

7.2. Rozhovor.....	52
7.2.1. Typy rozhovoru.....	52
7.3. Pozorování.....	53
7.4. Akční výzkum.....	54
7.5. Charakteristika výzkumného vzorku.....	55
8. Realizace výzkumu a analýza výzkumných dat.....	56
8.1. Dotazování.....	56
8.2. Náslechy hodin.....	60
8.2.1. První náslech.....	60
8.2.2. Druhý náslech.....	64
8.2.3. Třetí náslech.....	67
8.2.4. Čtvrtý náslech.....	69
8.2.5. Pátý náslech.....	72
8.2.6. Celková reflexe náslechl.....	75
8.3. Hodiny HV s využitím postupů a metod RWCT.....	76
8.3.1. První hodina.....	76
8.3.2. Druhá hodina.....	79
8.3.3. Třetí hodina.....	83
8.3.4. Čtvrtá hodina.....	88
8.3.5. Pátá hodina.....	92
8.3.6. Celková reflexe hodin.....	95
9. Vyhodnocení výzkumu.....	97
10. Závěr.....	98
Bibliografie.....	100

Úvod

Dnešek je ve znamení změn a to snad ve všech oblastech, které nás napadnou. Významnou oblastí, kde změny probíhají, je i školství a pedagogika jako taková.

Je to oblast zásadní pro naši budoucnost. Je důležitá proto, aby se nám podařilo vychovávat nové generace mladých lidí, kteří budou tolerantní a samostatní, kteří budou zvládat různé problémové situace a budou tvořiví a otevření novým možnostem, zkrátka připraveni do života se vším, co nabízí.

Já cítím jako své poslání pokusit se dětem něco z toho předat a chtěla bych být tou, která postaví u žáků dobré základy nejen znalostí, návyků a dovedností, především však také základy kvalitní osobnosti.

Protože mne po celé dětství provázela hudba, vím, jak významně může ovlivnit celou osobnost člověka, se všemi postoji, názory a samozřejmě i zájmy a aktivitami s ní spojenými. Výuka hudební výchovy na prvním stupni měla vždy odlišné postavení vzhledem k ostatním předmětům. Byl to předmět, který byl mezi učiteli brán s rezervou, jako pouhá „výchova“ a i přístup dětí, hlavně na druhém stupni základní školy, je pak k hudební výchově jako k volnější hodině, kde musí jen zpívat.

Přesto se učitelé, především se specializací hudební výchova, snaží děti k hudbě přivést, rozvíjet u nich nejen pěvecké dovednosti, ale také rytmus, hru na dětské hudební nástroje a v neposlední řadě jim předat znalosti základních pojmů z oblasti hudební teorie.

Když jsem se v rámci praxe dostala na FZŠ Chlupova, kde praktikovali výuku podle programu RWCT, začal mne tento fenomén velice zajímat a hodně ročníkových prací, které jsem zpracovávala během celého mého studia na pedagogické fakultě, jsem věnovala právě problematice programu RWCT. Rozhodnutí věnovat se tomuto problému i v diplomové práci se pak jeví jako samozřejmé a logické.

Program RWCT je nejčastěji skloňován v souvislosti se čtením a psáním, případně s předmětem člověk a jeho svět nebo s matematikou. Ale svou podstatou se zdá velmi špatně využitelný ve „výchovách“. Vzhledem k mé specializaci, kterou je hudební výchova, jsem se přesto rozhodla pokusit spojit fungující postupy a metody programu RWCT s výukou hudební výchovy a vztahy mezi nimi více prozkoumat.

Stanovila jsem si tyto cíle práce:

Pro teoretickou část:

1. Vymezím trendy v cílech, obsahu, metodách a postupech ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ, konkrétněji pak ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, vzdělávacího oboru Hudební výchova.
2. Vymezím základní podstatu programu RWCT a jeho cílů a metod pro 1. stupeň ZŠ.
3. Porovnáím možnosti využití metod programu RWCT ve výuce HV vzhledem k cílům a obsahu tohoto předmětu.
4. Na závěr se pokusím shrnout využitelnost metod RWCT v hodinách HV na 1. stupni ZŠ.

Pro praktickou část:

1. Budu mapovat a analyzovat cíle, obsah a volbu vyučovacích postupů a metod v pozorovaných hodinách HV v závislosti na programu RWCT.
2. Sama naplánuji, zrealizuji a zreflektuji takové hodiny hudební výchovy, ve kterých se pokusím efektivně a smysluplně využít postupů a metod RWCT.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Trendy současného vzdělávání na 1.stupni základní školy

Vzdělávání na prvním stupni základní školy prošlo ve své historii mnoha změnami. Dnešek je ve znamení rámcového vzdělávacího programu, klíčových kompetencí, individuálního přístupu a formativního hodnocení. Je ve znamení školních vzdělávacích programů, díky kterým si každá škola může přizpůsobit učivo, cíle, metody a postupy podle svého, ve znamení zrovnoprávnění vztahu učitel - žák, škola - rodina apod. Zkrátka jde o snahu učinit pro děti školu institucí, do které chodí rády, ve které se budou cítit dobře, a která jim poskytne smysluplné činnosti, rozvine jejich dovednosti a zprostředkuje takové vědomosti a informace, které jednou uplatní ve svém životě.

1.1. Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (dále už jen RVP) je státní kurikulární dokument, který „rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.“ (RVP ZV, s 5) Spolu s Národním programem vzdělávání tvoří státní úroveň systému kurikulárních dokumentů.

Tento dokument je pak závazný při tvorbě dokumentů na školní úrovni, tzv. školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Každá škola si vytváří svůj ŠVP, který je přizpůsobený charakteru a potřebám školy. Musí však být v souladu s RVP, který je školním vzdělávacím programům nadřazen.

RVP i ŠVP se týkají vzdělávacích institucí od mateřských škol až po gymnázia a jsou veřejně přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (RVP ZV)

1.2. Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“
(http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf, s. 11)

Soubor klíčových kompetencí se tedy stává novým cílem vzdělávání a to nejen v rámci jeho prvního a druhého stupně, ale i v předškolním vzdělávání a na vyšších stupních. Smyslem tohoto nového zacílení je dosáhnout u žáků rozvoje kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a tím je připravit na další vzdělávání a uplatnění v životě.

Schopnosti a dovednosti se pak shrnují do šesti oblastí kompetencí:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Osvojování klíčových kompetencí je procesem dlouhodobým a celkem složitým. Tento proces začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Získané klíčové kompetence pak vytváří základ dovedností zásadních pro celoživotní učení a pro vstup žáka do pracovního i osobního života.

Klíčové kompetence nejsou izolované, naopak se různými způsoby prolínají, v jedné situaci mohou žáci rozvíjet více kompetencí najednou. Jednotlivé kompetence jsou využitelné a rozvojeschopné v jakémkoliv jednotlivém předmětu, přesto mají potom daleko širší působnost, nadpředmětovou. K jejich utváření a rozvíjení tedy musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Učivo je pak v RVP chápáno jako prostředek vedoucí k těmto očekávaným výstupům s klíčovými kompetencemi, jež v nich zaujímají zásadní místo.

1.3. Konkrétní změny v jednotlivých oblastech

Jak jsem již zmínila v úvodu kapitoly, změny se dotýkají všech složek vzdělávání a výchovy ve školách. Tedy pojetí, cílů, obsahu, metod a postupů práce a hodnocení žáků.

Pojetí a cíle

V pedagogice je pojetí výchovy a vzdělávání základem. Učitelovo pojetí (koncepte) vzdělávání má klíčový význam. Podle něj učitel volí cíle, obsah, určuje si metody a způsoby práce i způsob komunikace s žáky.

Pojem cíl znamená směřování k něčemu, vytyčení si něčeho a také předem stanovený výsledek naší činnosti. V pedagogice je cíl základním pojmem a bez stanovených cílů může být cesta k úspěchům ve výuce a výchově obtížnější.

Cíle vzdělávání souvisí velice úzce s pojetím vzdělávání. Na základě celkového pojetí si učitel stanovuje cíle, ať již dlouhodobé či krátkodobé. Cíle jsou v podstatě metou, ke které se snažíme ve vzdělávání dostat, pojetí je pak vlastně způsob jejich naplňování.

Nejčastěji skloňovaným pojmem pro dnešní výchovu a vzdělávání je v souvislosti s pojetím *tzv. konstruktivistické pojetí*. Jde o pojetí, ve kterém je při vyučovacím procesu kladen důraz na činnostní učení, individuální a variabilní metody práce, vytváření příznivého pracovního klimatu a prostoru pro vlastní aktivitu žáka.

Dnešní cíle jsou jistým způsobem inovované, jejich zaměření vyplývá z nových potřeb a přání společnosti. Novými cíli vzdělávání se tedy stává např. celoživotní vzdělávání, rozvoj klíčových kompetencí, individuální přístup, činnostní učení a učení pro život a kladení důrazu na příznivé klima třídy i školy apod. (SPILKOVÁ A KOL, 2005, TUPÝ, 2005)

Obsah

Obsah vzdělávání je v RVP rozčleněn na vzdělávací oblasti a jednotlivé vzdělávací obory. Rozdíl oproti dřívějšímu je v tom, že je zde dáván důraz na propojování jednotlivých oborů, tedy na mezipředmětové vztahy a průřezová témata. V RVP tvoří tyto oblasti obsahový rámec, který by měl být během školní docházky naplněn. Není již důležité velké množství znalostí a jejich pamětné osvojování, ale dovednosti vedoucí k vyhledávání informací a práce s nimi.

Metody a strategie

Metody a strategie můžeme v novém pojetí označit jako činnostní a zkušenostní. Snahou je žáky co nejvíce aktivizovat, aby na nové informace a souvislosti přicházeli sami, aby objevovali nové a netypické způsoby řešení a co nejvíce si zkusili na vlastní kůži.

Cílem je tedy vybírat takové metody a způsoby práce, ve kterých budou nastoleny určité problémové situace. Učitel pouze pomáhá a směřuje žáky ke správnému řešení. Žák potom na základě takových podmínek diskutuje, argumentuje, hledá nová řešení, zkoumá a objevuje, což velice výrazně aktivizuje myšlenkové pochody a posiluje porozumění a uložení nových informací v paměti. (SPILKOVÁ A KOL, 2005)

Hodnocení

Co se hodnocení týká, prošlo velice výraznou změnou. Už bychom se neměli zaměřovat na hodnocení objemu znalostí, ale na to, abychom hodnotili celek. Hodnoceno by mělo být nejen to, co se žák naučil, ale také jak se to naučil, jak mu to dlouho trvalo, brát v úvahu i podmínky, jež k tomu měl, ať vnitřní či vnější atp. (KOŠŤÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, 2008)

Sumativní hodnocení¹ (při kterém dochází k hodnocení učení) ustupuje tzv. formativnímu hodnocení², které mění jeho funkci (dělá z něj hodnocení pro učení.)

¹ Finální, shrnující

² Průběžné, korektivní a zpětnovazebné

Srovnávací funkci nahrazuje individuální přístup k výkonu každého jednotlivce, s důrazem na jeho pokrok. Posuzující jazyk je nahrazen popisným jazykem, který dává žákům kvalitní zpětnou vazbu.

Vedle známkování vstupují do popředí i další formy hodnocení. Slovní hodnocení, které je již ukotveno v zákoně jako rovnoprávné se známkováním, tou další relativně rozšířenou formou je portfolio (více viz kap.3.5).

2. Hudební výchova na 1. stupni základní školy

2.1. Hudební výchova v RVP ZV

V RVP ZV najdeme hudební výchovu ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, která u žáků rozvíjí jiné aspekty jejich osobnosti a snaží se předávat jiné zkušenosti, dovednosti a vědomosti, než jak je tomu v ostatních, racionálněji zaměřených oblastech. „Přispívá ke kultivaci osobnosti žáka tím, že dává prostor pro uplatnění jeho tvořivých schopností a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby. Naplňuje přirozenou potřebu projevit se.“ (RVP ZV, s. 50)

Tuto oblast zastupují dva vzdělávací obory a to Výtvarná výchova a právě Hudební výchova. Dále sem lze přiřadit jako rozšiřující vzdělávací oblast Dramatickou výchovu.

Na prvním stupni základní školy se žáci mají vzdělávat v základních vyjadřovacích prostředcích obou výchov, učí se je vnímat, tvořivě s nimi pracovat a jejich prostřednictvím se sebevyjadřovat a vymezovat.

„Hudební činnosti podporují u žáků rozvoj hudebních schopností a individuálních hudebních dovedností – sluchových, rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně tvořivých, poslechových a pohybových.“ (RVP ZV, s. 50)

Učivo hudební výchovy je pak členěno do obsahových domén, jež jsou vlastně reprezentovány jednotlivými hudebně výchovnými činnostmi. Tady je důležité zmínit jeden zajímavý fakt a totiž ten, že v souvislosti s hudební výchovou se v literatuře téměř nepíše o učivu. Pokud ano, tak velice zřídka. Učivo je totiž v hudební oblasti chápáno obecněji jako „hudební materiál“, tedy písně, říkadla a hudební skladby, případně hudební hry. (POLEDŇÁK, 2005)

Oproti dřívějším osnovám, ve kterých byl obsah učiva rozdělen podle jednotlivých činností, nejsou dnes očekávané výstupy nijak přiřazeny přímo k těmto

činnostem, jsou formulovány nad rámec, čímž je splněn požadavek komplexnosti učiva i výstupních dovedností.

„Jednotlivé činnosti od sebe nelze oddělovat, ale je nutné je realizovat (nabídnout) společně v rámci probíraného tématu. Jedná se v podstatě o oborovou integraci - tzv. integraci v rámci hudby, kdy je zapotřebí organicky propojit všechny složky hudební výchovy při zmočňování se určitého hudebního problému.“ (CHARALAMBIDIS, 2004)

2.2. Trendy ve vzdělávací oblasti hudební výchova

Výuka hudební výchovy na školách probíhala vždy se základním konfliktem a to konfliktem teorie a praxe. Odedávna se učitelé hudební výchovy dělili na dvě skupiny: na ty, kteří dávali při výuce důraz na teorii, a na ty, kteří se klonili k praktickému rázu výuky.

Teoretičtí učitelé usilovali o výuku, která by dala dětem perfektní hudební znalosti, opírala se o teoretické postupy, ať už to byly intonační metody nebo teorie hudební nauky, a samozřejmě trvali na stálých kontrolách znalostí této teorie.

Praktičtí učitelé naopak usilovali o to, aby se hudební výchova stala především předmětem, ve kterém děti budou „muzicírovat“. Tedy především zpívat, hrát na hudební nástroje a reagovat na hudbu pohybem. Ovšem bez jakékoliv teorie.

2.2.1. Komplexní pojetí hudební výchovy

Dnes je ve výuce hudební výchovy cílem tzv. komplexní hudební výchova. Tento cíl vychází jak z moderních trendů hudební pedagogiky, tak i z RVP.

Přesto by bylo mylné domnívat se, že myšlenka komplexnosti vznikla až dnes. Není tomu tak, v historii bylo několik pedagogů, kteří se o vytvoření komplexního pojetí hudební výchovy snažili. Nejznámějšími z nich byli německý pedagog Carl Orff a jeho „Schulwerk“ a maďarský pedagog Zoltán Kodály³.

Carl Orff vycházel z rytmu, na který dítě reaguje pro něj nejpřirozenějším způsobem, tedy pohybem. Do povědomí široké veřejnosti se dostal hlavně díky svým hudebním nástrojům, které sám navrhl a nechal vyrobit tak, aby byly technicky zvládnutelné hlavně pro děti. Orffův Schulwerk vyšel u nás jako adaptace pod názvem „Česká Orffova škola“. Autory jsou skladatelé Ilja Hurník a Petr Eben, kteří na této adaptaci spolupracovali s našimi předními hudebními pedagogy. Autoři dbali na to, aby zachovali původní ideu Carla Orffa, avšak hudebním materiálem se staly české lidové

³ Čtěte [Kodáj].

a umělé písně.

Zoltán Kodály vytvořil promyšlený systém od MŠ až po VŠ. Důkladně také propracoval metodický postup pěvecké intonace, protože zpěv považoval za základ hudebního rozvoje dítěte a lidský hlas za nástroj, který může zvládnout každé dítě. Jeho základním materiálem je také lidová píseň, které přisuzuje velkou výchovnou hodnotu. (SEDLÁK, 1985)

Dnešní komplexní pojetí hudební výchovy vychází také z faktu, že hudba je celou populací přijímána hlavně prostřednictvím médií, a proto je také u žáků potřeba, hudbu si vyzkoušet a samostatně produkovat, čím dál menší. Východiskem by proto mohla být právě široká škála činností, metod a forem práce, které budou pro žáky atraktivní a využijí jejich přirozené zvědavosti a touhy vše si vyzkoušet. Komplexní pojetí se pak zároveň stává prostředkem, jež pomůže odbourat přesvědčení, že hudební výchova = zpěv, což je bohužel stále dosti časté.

2.2.2. Činnostní pojetí hudební výchovy a tvořivost

V souvislosti s dnešní hudební výchovou jsou také skloňovány další zásadní pojmy a to činnostní pojetí a tvořivost.

Činnostní pojetí je dnes v oblasti pedagogiky pojmem základním a také v hudební výchově je na něj kladen důraz. Souvisí s tím, co je uvedeno výše, tedy že „jedině činnostní pojetí v hudební výchově umožní žákovi nenásilně, a přitom poučeně "vstupovat do komunikace s hudbou" tak, aby byl schopen "okusit hudbu" ve všech jejích možných podobách a funkcích.“ (CHARALAMBIDIS, 2004)

A právě tato interakce žáka s hudbou je důležitá, nejen však pro rozvoj hudebnosti, ale především pro celkový osobnostní rozvoj žáků.

Tvořivost se v hudební výchově nepodařilo ještě úplně definovat. „Za její hlavní rys se považuje spontaneita, relativní novost a původnost. Spočívá v přetváření známého hudebního materiálu, v tvorbě variant dříve vnímané a prožité hudby a v pokusech i v hledání vlastního elementárního hudebního výrazu.“ (SEDLÁK, 1985,

s. 115) Z toho vyplývá, že je pro tvořivý přístup nutné mít již v dané oblasti nějaké vědomosti a dovednosti. Díky tomu žáci mohou efektivněji proniknout do zákonitostí forem a hudebních výrazových prostředků a lépe je pochopit. V takových hudebně tvořivých aktivitách potom rozvíjí všechny hudební schopnosti.

Na základní škole je pak projevem dětské tvořivosti v hudební výchově především „elementární improvizace“, která je dětem nejpřirozenější a je s ní snadnější práce než s „elementárním komponováním“. Komponování je dalším projevem tvořivosti, je však již na vyšší úrovni a předpokládá znalost not, neboť při něm žáci své nápady již zaznamenávají do not.

2.3. Činnosti v hudební výchově

Hudební výchova je spolu s ostatními „výchovami“ specifickým předmětem. Její podstatou by totiž měla být činnost žáka a základními výstupy žákova dovednost. V hudební výchově rozlišujeme několik základních hudebních činností – vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové.

Vokální činnosti jsou na prvním stupni základní školy nejčastější a také asi nejdůležitější činností v hodinách hudební výchovy. V každé hodině by děti měly zpívat. Do těchto činností patří nejen zpěv písní⁴, ale také hlasová výchova a hlasová hygiena. Učitelé využívají hru na ozvěnu, nácvik písní imitací, mnohdy také intonační metody, do nichž patří i solmizace či fonogestika. Zpěv u dětí rozvíjí nejen hudební schopnosti, ale velkou měrou také jejich osobnost, postoje a hodnoty.

Instrumentální činnosti jsou dalším zásadním projevem dětské hudebnosti. Hra na Orffovy hudební nástroje je dovedností, kterou by děti na prvním stupni základní školy měly zvládat. Hra na nástroje je úzce spjata s rytmickou výchovou. Proto jsou také nejčastějšími aktivitami spojenými s instrumentálními činnostmi hra na tělo, hra na rytmickou ozvěnu, spojování délky slabik s délkami not a pak samozřejmě hra na Orffovy nástroje. Většinou jde o různé ostinátní doprovody k písním. Důraz se klade nejen přesnost rytmu, ale také na správné držení nástrojů a způsob hry na ně, v neposlední řadě pak na volbu nástrojů k povahově různým písním.

Hudebně pohybové činnosti jsou dětem nejbližší. Je to nejpřirozenější reakce dětí na rytmus a na hudbu jako takovou. Od improvizovaného pohybu postupují přes chůzi a pochod do rytmu, k základním tanečním krokům, jako je polkový, valčíkový atd.

A nakonec **poslechové činnosti**, které jsou také velice výraznou složkou hudební výchovy. Jsou neprávem opomíjené a často nahrazované jinými hudebními činnostmi. Poslech by neměl probíhat odděleně od ostatních činností, ale zapadat tematicky

⁴ písní lidových i umělých a zpěv jednohlasý či sborový

do celku hodiny např. se zpěvem a pohybem. Správným výběrem skladeb a správnou prací s nimi je možné docílit toho, že se žáci naučí vnímat hudbu jako celek, její jednotlivé hudebně výrazové prostředky a tím hudbě porozumět. (SEDLÁK, 1985)

2.4. Hodnocení v hudební výchově

Hodnocení je, stejně jako v ostatních předmětech, komplikovanou záležitostí a názory na něj se liší. Rozhodně nemusí být vždy spojeno se známkou. V hudební výchově, a obecně ve výchovách jako takových, je obzvlášť těžké rozpoznat míru dovedností a vědomostí žáků. V těchto specifických předmětech je efektivnější jak pro žáky, tak pro rodiče slovní popis úrovně žáka (ať už v hudbě nebo v jiné umělecké oblasti).

Hudební výchova má, co se hodnocení týče, své zvláštnosti. Hodnotí:

- kvalitu hudebních činností
- hudebně naukové vědomosti
- celkový vztah dítěte k hudbě
- píli a úsilí dítěte
- zájem o hudbu i mimo školu

Jde tedy o souhrnný náhled na žákovo prožívání a jednání v oblasti hudební výchovy, s tím, že se klade důraz i na vědomosti z oblasti hudební teorie. Hudební pedagogové mají obecně za to, že nejhorší známkou z hudební výchovy by měla být trojka. Je důležité žáky k hudbě přitáhnout a ne je odradit špatnými známkami. (SEDLÁK, 1985)

V hudební výchově pak stejně jako v jiných předmětech, by mělo být hodnocení průběžné a postihovat všechny složky i veškeré hudební projevy dítěte.

3. Program RWCT

3.1. Vznik a původ programu

RWCT je zkratkou anglického „Reading and Writing for Critical Thinking“, což v překladu do češtiny znamená „*čtením a psaním ke kritickému myšlení*“. Program byl vyvinut Konsorciem pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy)⁵. Tento mezinárodní projekt je finančně zaštiťován Open Society Institute v New Yorku a nadací Open Society Fund ve střední a východní Evropě. (STEELOVÁ, MEREDITH, TEMPLE, WALTER, 1997; GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000)

V České republice proběhl první kurz kritického myšlení na podzim roku 1998. Z něho vzešli naši první lektori programu RWCT. Od roku 1999 kurzy organizačně a odborně zajišťovala PAU (Přátelé angažovaného učení). Dnes u nás funguje občanské sdružení Kritické myšlení v čele s doktorkou Hanou Košťálovou, které má své internetové stránky⁶, na kterých nabízí množství různých kurzů a mimo jiné také časopis Kritické listy, jehož články si zde lze přečíst.

Program byl původně zamýšlen pro 2. a 3. stupeň škol a pro vysokoškolské učitele. Učitelé 1.stupně ZŠ se zde objevují náhodou a paradoxně se stávají silnou linií, kde se program ujal. Program se začal zkoušet ve školním roce 1997/98 a zúčastnilo se ho celkem 26 učitelů.

RWCT si u nás získává pozici inovativního programu, což znamená, že je možné použít ho jako zdroj, nabídku strategií, pro školní vzdělávací program⁷.

⁵ jeho členy jsou Mezinárodní čtenářská asociace (International Reading Association - IRA), Hobart College, William Smith College a University of Northern Iowa

⁶ www.kritickemysleni.cz

⁷ Je to např. FZŠ Otokara Chlupa ve Fingerově ulici na Praze 13

3.2. Teoretická východiska a cíle programu

Program RWCT je postaven na výsledcích bádání, myšlenek a závěrů uznávaných filosofických, psychologických a pedagogických škol.

Kromě známých postupů a metod, jako je *kooperativní vyučování* nebo *projektové vyučování*, jsou to také kognitivní psychologické teorie. Jako příklad za všechny jmenujme alespoň dvě, podle mého úsudku nejzásadnější, teorie. Tou první je teorie Howarda Gardnera, podle níž má každý člověk nejméně *sedm typů inteligence*⁸, které jsou na sobě v podstatě nezávislé a každá z nich jde svým vlastním individuálním vývojem. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000).

Druhou je pak *Bloomova taxonomie kognitivních cílů*, kterou autoři programu doporučují k vymezení a klasifikaci výukových cílů. Je vodítkem, jež pomůže odpoutat se od tzv. myšlenkových operací nižšího řádu (zapamatovat si, porozumět a aplikovat) a začít rozvíjet tzv. myšlenkové operace vyššího řádu (analyzovat, hodnotit a tvořit). Mimo tuto dimenzi kognitivních procesů zároveň Bloom klasifikuje stejným způsobem i dimenzi poznatků. (TOMKOVÁ, 2007)

Dále tu jsou *konstruktivistické didaktické postupy* (J.Piaget, L.Vygotskij), které se promítly do projektu zásadním způsobem a to vznikem modelu E – U - R, tedy Evokace - Uvědomění si významu - Reflexe, jež se stal základním kamenem celého pojetí výuky podle programu RWCT (viz kap. 3.3.1.).

Dalším východiskem se stal projekt *metakognitivního učení* (autorkami jsou A. L. Brownová a I. Becková). Ten říká, že by učitel měl fungovat jako vzor učení a myšlení a ukázat žákovi cestu, jak se naučit učit a myslet. S tímto je spojena tzv. technika hlasitého učení⁹ a různé způsoby grafického znázornění (modely, schémata,

⁸ Logicko-matematická, jazyková (lingvistická), prostorová (zraková), tělesně pohybová (kinestetická), hudební, interpersonální a intrapersonální (metakognitivní)

⁹ Učitel přemýšlí nahlas, čímž žákům předvádí své myšlenkové pochody, pomocí kterých se dobral nějakého řešení a žáci pak mají nějaký model, jak je možné postupovat. Tím mají možnost se takové postupy sami naučit.

nákresy...), které uspokojí především vizuálně orientované žáky.

Program je zacílený především *rozvoj kompetencí*. Cíle programu jsou formulovány ve dvou rovinách, v rovině cílů pro žáky, ale také v rovině cílů pro učitele. Původně byl program zamýšlen pro učitele, aby postupně proměňovali své zvyky a svůj styl učení a to směrem ke konstruktivistickému učení, činnostnímu učení a směrem k tréninku kognitivních a sociálních dovedností učitele. Pro učitele si tedy program klade za cíl rozvíjet jejich kompetence a profesní dovednosti tak, aby byli způsobilější vzdělávat a vychovávat žáky, kteří budou schopni kriticky uvažovat, budou zodpovědní a motivovaní celoživotně se vzdělávat.

U žáků jde autorům programu především o kognitivní cíle. Základem je rozvoj kritického myšlení, jehož podstatou je především schopnost přijímat informace kriticky, tedy jejich správnost zkoumat a ověřovat. (TOMKOVÁ, 2007) Vzhledem k tomu, že primárními jsou metody založené na čtení a psaní, důležitým cílem je také rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Tento cíl zahrnuje především schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, a schopnost formulovat a obhajovat vlastní názory. Zásadním cílem je také vést žáky k pochopení mechanismů, pomocí kterých se učí, tedy k tzv. metakognitivnímu myšlení. Program RWCT si také klade za cíl vychovávat žáky, kteří dokáží spolupracovat a tolerovat ostatní ve smyslu jejich postojů, názorů nebo kulturní odlišnosti.

3.3. Prostředí pro kritické myšlení

Abychom mohli začít zavádět program RWCT, jeho metody a vůbec kritické myšlení do výuky, je nutné vytvořit základní podmínky. V první řadě lze kritické myšlení zavést tam, kde nefunguje pravidlo „jediné správné odpovědi“, a kde učitelé chápou, jaký význam má nešablonovité myšlení a střetávání různých názorů.

Učitel musí:

- poskytnout čas a příležitost, aby si žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet
- dovolit žákům volně domýšlet a spekulovat
- přijímat rozmanité myšlenky, nápady, názory
- podporovat aktivní zapojení studentů do učebního procesu
- zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou studenti vystaveni posměchu
- vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka
- oceňovat kritické myšlení

Je důležité, aby si žáci uvědomovali hodnotu svých názorů a nápadů a tím rozvíjeli své sebevědomí. Aby se aktivně zapojili do učebního procesu, s respektem naslouchali různým názorům a byli připraveni formulovat své úsudky či je pozměnit.

Praktické zavádění metod a strategií rozvoje kritického myšlení směřuje k tomu, že:

- bude zlepšena schopnost žáků řešit komplexně obtížné problémy a schopnost kritického hodnocení světa
- žáci budou schopni utvářet si vlastní nezávislé názory a obhajovat je
- zvýší se míra tolerance k názorům druhých
- zvýší se míra aktivity procesu učení
- zvýší se odpovědnost žáků za vlastní učení

- nově získané poznatky budou organizovaně začleněny do struktury dříve získaných poznatků
- proces učení bude uvědomělý, žáky subjektivně chápaný jako smysluplný

Lze pak předpokládat i kvalitnější změny klimatu školní třídy a interakce učitel - žák, žák - učitel nabude demokratického charakteru.

(GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000)

3.4. Učební model, metody a formy v programu RWCT

Metoda¹⁰ by neměla být pouze jedna osvědčená, ale je dobré metody různě kombinovat. Obecně je obrovské množství metod rozdělené podle různých hledisek, aby se orientace v nich alespoň částečně zjednodušila.

RWCT své metody dělí podle toho, co by měly rozvíjet¹¹ a nebo podle toho, ve které fázi se nejčastěji užívají¹². Tyto specifické postupy a metody můžeme označit za *kroskurikulární*, tedy uplatnitelné ve všech předmětech.

3.4.1. Třífázový model výuky E - U - R

Základem programu RWCT je tzv. třífázový model výuky E – U – R (Evokace, Uvědomění si významu a Reflexe). E – U – R „je modelem procesu učení, který napovídá, jak sestavit učební situaci (učební jednotku, periodu), aby učící se mozek dostal správné podněty ve vhodný čas a aby jednotlivé kroky učení na sebe logicky a přirozeně navazovaly.“ (KOŠTÁLOVÁ in RUTOVÁ, 2003, s. 25) Žákům tak připravíme dokonalé podmínky, díky kterým se budou učit efektivněji.

Tento model lze využít jednoduše, tedy v rámci jedné vyučovací hodiny projít postupně každou fází právě jednou. Reálně je to však také o něco složitějším způsobem a to tak, že se celý model během jedné hodiny objeví několikrát za sebou, cyklicky. Lze také třeba končit tak, že reflexi uděláme zároveň jako přípravu na téma další hodiny, tedy skončíme evokací.

¹⁰ považována za cestu nebo za způsob, kterým se dostaneme k vytyčenému cíli. Nebo také koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřený na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.

¹¹ Např. metody rozvíjející kooperaci, metody rozvíjející kritické myšlení, metody rozvíjející tvořivost atd.

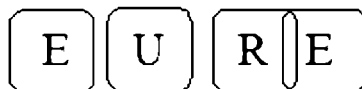
¹² Pro evokaci jsou to např. myšlenková mapa, brainstorming, volné psaní atd.

Tím vzniknou tři typy hodin s využitím modelu E - U - R:

- uzavřená učební perioda, lineární průběh E – U - R



- neuzavřená učební perioda, lineární průběh E-U-R



- cyklický průběh E-U-R v rámci jedné vyučovací hodiny



(KOŠŤÁLOVÁ in RUTOVÁ, 2003, s. 26)

3.4.1.1. Evokace

Evokace je úvodní fáze, ve které si žáci samostatně a *aktivně vybavují, co již vědí o tématu*. Je to velice důležité. Žák si v té chvíli jasně uvědomuje, na jaké úrovni téma zná. Ze svých znalostí, které již o tématu má, utvoří *vlastní vědomostní strukturu*, do které pak může včleňovat nové informace. Tím je zajištěno, že nové informace žák nedostane izolovaně a nahodile, ale již v kontextu. Díky tomu se vytváří předpoklad pro jejich hlubší pochopení, zvnitřnění a dlouhodobé uchování. Zároveň je tu pravděpodobnost, že si žáci uvědomí, že něčemu ještě úplně neporozuměli a tímto způsobem si to osvětlí nebo si poopraví svou mylnou domněnku nebo názor.

Aby bylo tohoto efektu dosaženo, musí se v průběhu této fáze učitel pokud možno co nejvíce zdržet vlastního projevu, klást zajímavé a podnětné otázky a nechat mluvit žáky. Jeho úkolem je žáky vést, povzbuzovat k myšlení a pozorně jim naslouchat. Je nutné, aby se během této fáze zaktivizovaly všechny kognitivní procesy. Cílem je také

vzbudit vnitřní zájem žáka o dané téma, aby v učení spatřovali smysl a osobní přínos. (TOMKOVÁ, 2007; KOŠŤÁLOVÁ, 2003; GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ; 2000)

3.4.1.2. Uvědomění si významu

V další fázi se žáci *setkávají s novými informacemi a myšlenkami*. Dochází v ní k ukládání nových poznatků do stávajících vědomostních struktur. Žáci se snaží porozumět novým informacím v kontextu těch starších. Přitom porovnávají, analyzují a také kladou nové otázky, které se jim k problému vynořují. Tím se struktury zdokonalují a upevňují.

Pro učitele je v této fázi základem motivovat žáka. Je nutné užít vhodné aktivizující prostředky a metody k udržení pozornosti a uvědomělému přijímání i analýze nových informací. Učitel zde může nejvíce ovlivnit to, co žáci budou zkoumat, řešit, jaké informace jim předloží. Učitel je tím hlavním, kdo vnáší zdroje informací v této části do výuky. Cílem je také podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Zda informaci rozumí a jak jí rozumí.

3.4.1.3. Reflexe

Reflexe je fází, ve které žáci zvažují, *co nového se dozvěděli a naučili*. Nové poznatky třídí, sjednocují a zařazují si je do své dosavadní struktury. Tu tím pozměňují a upravují. Informace jsou pak upevňovány ve známém kontextu. Výsledek procesu učení je potom trvalý.

Jedním z cílů je, aby se žáci naučili vyjádřit myšlenky a nově nabyté informace svými slovy, protože jen to, co dokážeme ostatním vlastními slovy vysvětlit, to dobře pochopíme a snadněji si to zapamatujeme. V této fázi je nutná diskuse mezi žáky, vidí pak jiné úhly pohledu na věc či situaci, slyší odlišné názory a jiná stanoviska. Tím se učí, že jejich struktury nejsou definitivní, a že mohou přijmout i názor druhých. Žáci jsou tímto způsobem vedeni k toleranci odlišných názorů a také se učí argumentovat.

Dalším z důležitých cílů této fáze je, že by si žáci měli uvědomit, jak nové učení změnilo jejich myšlení a hodnoty. Proto je fáze reflexe téměř nejzásadnějším okamžikem z celého třífázového modelu, přestože se na ní často zapomíná, nebo bývá omezená na shrnutí nových poznatků. Žáci by si měli zvykat přemýšlet nejen o svých nových poznacích, ale také o svém myšlení a nad tím, jak poznatek zapadá do toho, co už vědí, jaký to má vliv na jejich názory atd.

Velká váha je také přikládána *sebereflexi*, aby se žáci naučili zhodnotit svou práci nebo práci ve skupině, míru svého přispění, uvědomit si strategie, které zvolili k řešení úkolu, případně udat další možná řešení.

3.4.2. Metody RWCT

Program RWCT má metod značné množství¹³. Není mým cílem představit je zde všechny. Proto vyberu takové metody, které jsem zažila a viděla a nebo o kterých jsem četla či slyšela, že jsou velice dobré a podnětné. Přidržíím se rozdělení metod podle jejich využitelnosti v jednotlivých fázích hodiny.

Než však začnu přímo s RWCT metodami, věnuji pár vět často využívanému a zásadnímu postupu.

Kladení otázek

Aktivizace různých kognitivních procesů a myšlenkových operací se dosahuje správnou formulací otázek, vyžadujících různou úroveň myšlenkové aktivity. Tady RWCT vychází z **Bloomovy taxonomie kognitivních cílů**.

Otázky podle toho dělíme na dvě skupiny. První skupinou jsou otázky, jež ověřují vybavování znalostí (kontrolují učení a zjišťují porozumění). Podle Blooma vyžadují od dětí jednodušší myšlení, vedou tedy pouze k tzv. *myšlení nižšího řádu*. Druhou skupinou jsou otázky, které vedou děti k přemýšlení (vzbuzují zvědavost a zájem, zjišťují názory, pocity a zkušenosti), tedy k tzv. *myšlení vyššího řádu*. (FISHER, 1997)

Otázky nižšího řádu

1. Znalost – např. Co to je? Jak to vypadá? Kdy se to stalo?
2. Porozumění – např. Co znamená...? Vysvětli mi...
3. Aplikace – např. Jaké jsou další příklady...

Otázky vyššího řádu

4. Analýza – např. Jaké jsou části, znaky...? Jaké jsou důkazy pro...?
5. Syntéza – např. Jak bychom mohli vyřešit...? Co bys mohl navrhnout, aby...?

¹³ Metody nebyly vymyšleny přímo pro tento program. Jsou to metody, které již existovaly a autoři je pouze vyhledali a některé z nich přizpůsobili tak, aby naplňovaly cíle RWCT.

6. Hodnocení – např. Co si myslíte o...? Podle čeho hodnotíte...?

Cílem RWCT je pak zaměřovat se na pokrytí všech otázek, aby nebyly pokládány vesměs otázky nižšího řádu, ale především otázky vyššího řádu. Zároveň je zdůrazňováno, aby otázky nepokládal pouze učitel žákům, ale jde i o to, aby se žáci sami naučili klást otázky a dostávat se tak k podstatě problému a jeho řešení nebo otevírat problémy nové.

Díky tomuto metodickému postupu je pak u žáků rozvíjena nejen dovednost odpovídat na otázky, ale také otázky pokládat, což není dovednost snadná a je třeba ji trénovat. Dochází tím také k rozvoji myšlení, především kritického.

3.4.2.1. Metody pro fázi evokace

Volné psaní je metoda, při níž mají žáci za úkol ve stanoveném čase (zpravidla 5 minut) napsat k tématu vše, co je napadne. Mohou psát v celých větách, nemusí dbát na stylistickou nebo gramatickou správnost a kromě analýzy tématu se v textu může objevit i mapa myšlenkového procesu. Tedy např. konstatování, že byl ve třídě hluk.

Tato metoda nejen žákům pomáhá utřídit si myšlenky, učí je také písemně se vyjadřovat a soustředit se.

Brainstorming může být samostatná, párová, nebo skupinová činnost. Nejčastěji však při ní postupujeme od jednotlivce ke skupině. Žáci mají za úkol napsat ve vymezeném čase heslovitě co nejvíce věcí, jež je napadnou k danému tématu. Sepisovat mohou také asociace. Nápady se nekritizují. Po vyčerpání nápadů, či po vypršení časového limitu, se teprve vytřídí to, co se považuje za nevhodné. Z myšlenek, které zůstanou, se zformuluje odpověď.

Cílem této metody je ponoření se do tématu. Co již o něm vím a třeba i co mi není úplně jasné. Nahlížet na věci ze všech možných stran je také důležitá dovednost a žákům v tom pomáhá párové a skupinové sdílení, ve kterém vidí myšlenky někoho jiného. Tím se zároveň učí respektovat a přijímat názory a myšlenky druhých.

Myšlenková mapa je metodou, při níž se v úvodu napíše do středu tabule či papíru slovo, pojem, teze. Potom se žáci vyzvou, aby v prostoru kolem slova psali heslovitě všechno, co je ústřednímu slovu napadne. Pak se hesla okolo také zakroužkují a spojí se slovem uprostřed. Pokud spolu nějak souvisí slova okolo, také se mohou spojit, čímž se naznačují vztahy mezi nimi.

Tím se žáci učí hledat souvislosti mezi jednotlivými pojmy, uvědomovat si propojenost a provázanost věcí a jevů, které by normálně přehlédli a také se učí třídit informace.

Vím, chci vědět, dozvěděl jsem se je strukturovanější metoda než výše zmíněné metody. Jde o tabulku, jejíž první dva sloupce, tedy „vím“ a „chci se dozvědět“ žáci vyplňují na začátku hodiny nebo činnosti, zatímco poslední sloupec, tedy „dozvěděl jsem se“ bývá na konci součástí reflexe, při shrnutí toho, co se dozvěděli nového.

Tady už se žáci učí své myšlenky nějakým způsobem třídit a přiřazovat do nějaké struktury. V neposlední řadě se také učí klást otázky a k nim pak přiřazovat odpovědi.

(GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000; TOMKOVÁ, 2007)

3.4.2.2. Metody pro fázi uvědomění si významu

I.N.S.E.R.T. - žáci dostanou text, který si musí pozorně a s uvědoměním přečíst. V průběhu čtení si k textu dělají poznámky (značky).

„✓“ - známé myšlenky

„+“ - nové informace

„-“ - informace s nimiž nesouhlasí

„?“ - informace, které nerozumí, které potřebují dovysvětlit

Po analýze mohou vyhotovit tabulku, do které vpisují informace. Velmi vhodná je následná diskuse třeba k tomu, čemu žáci nerozuměli. Pro začátek je dobré vybrat nejprve dvě značky, třeba známé myšlenky a myšlenky, kterým nerozumí a značky

vyvěsit na dobře viditelném místě ve třídě. Žáci jsou tak vedeni k uvědomění si změny ve svém dosavadním poznání. Metoda jim umožňuje rozvíjet čtení s porozuměním a práci s textem a s informacemi.

Skládkové učení je skupinová metoda, při které žáci utvoří tzv. domovské skupiny (např. A, B, C, D). Počet žáků ve skupině by měl odpovídat počtu skupin. Je dáno téma a každý člen domovské skupiny dostane svůj dílčí úkol k tématu. Všichni pracují na svém úkolu po nějaký čas samostatně a pak se přemísťují do nových skupin, tzv. expertních skupin. V tu chvíli platí co skupina, to tentýž úkol. Zde si žáci ujasní veškeré informace, doplní, co jim chybělo a navrací se do svých domovských skupin. Následuje vzájemné učení v rámci domovských skupin, každý expert vypovídá ostatním, co dělal a co se naučil ve své expertní skupině. Na závěr učitel shrnuje látku celé třídě. Každý se stává učitelem.

Skládkové učení rozvíjí především komunikativní a sociální dovednosti. Žáci se učí srozumitelně formulovat získané informace tak, aby jim porozuměl každý člen skupiny. V expertní skupině se musí společně dohodnout, jaké informace budou prezentovat ostatním a zkoušejí si tím i roli učitele.

Kostka je velice zajímavá metoda. Vyrobí se kostka, na jejíchž jednotlivých stranách jsou uvedeny pokyny:

- popiš
- porovnej
- asociuj
- analyzuj
- aplikuj
- argumentuj

Učitel stanoví téma, o kterém se bude z těchto hledisek na kostce přemýšlet. Pak se hodí kostkou a úkolem žáků je volným psaním se vyjádřit k tématu takovým

způsobem, jaký zrovna padl na kostce. Až padnou všechny pokyny a žáci ukončí své psaní, vyzve je učitel, aby se o své zápisky podělili s ostatními. Většinou ale nejprve dojde k diskusi ve dvojicích. Vyrobená kostka není podmínkou, učitel může hlediska postupně zadávat podle obtížnosti, jak je výše uvedeno.

Tato metoda je velice často využívána v dílně psaní, protože pomáhá žákům podívat na věc či téma z různých úhlů pohledu. A protože vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, rozvíjí také kritické myšlení.

Učíme se navzájem vychází z osobní zkušenosti mnoha z nás a to té, že se nejvíce věcí naučíme, když je vysvětlujeme ostatním. Tato metoda je založená na práci dvojice nebo skupiny, kdy si společně procházejí text a střídají se v roli učitele. Žák - učitel vždy ostatním shrne obsah odstavce a položí ostatním doplňující otázky, včetně předvídání, jak text bude pokračovat.

Metoda potom rozvíjí čtení s porozuměním, formulování informací z textu i otázek k němu. Je založená na spolupráci, čímž jsou rozvíjeny i sociální dovednosti.

Diskusní pavučina do horní části papíru si žáci napíší otázku, jež mají jako třída vyřešit. Pod otázkou si papír svislou čarou rozdělí na půlku. Do levé části budou shromažďovat argumenty pro, v pravé části argumenty proti. Každý žák vymyslí dva argumenty pro, dva proti a zdůvodní je. Názory si vymění se sousedem. Zajímavé si opíší na svůj papír. Pak žáci tvoří čtveřice, ve kterých si objasňují názory, případně si myšlenky doplňují k sobě. Dochází na vyhodnocení ve skupině. Žáci se rozdělí na dvě skupiny s tím, že jedna skupina bude za argumenty pro, druhá za argumenty proti. Vymyslí ještě další argumenty na podporu svého stanoviska, které sepisují. Poté je postupně obě skupiny přečtou a následuje jejich obhajoba pod tlakem argumentů a připomínek druhé skupiny. Nakonec nastává výzva pro ty, kteří změnili názor, aby se přesunuli. Teprve potom si žáci zapisují, jaké stanovisko nakonec zaujali a proč, s tím, že berou na vědomí názor druhých. Diskusní pavučina je zacílená na dovednost diskutovat podle pravidel správné diskuse a na argumentaci, což jsou dovednosti široce využitelné i v jiných předmětech.

3.4.2.3. Metody pro fázi reflexe

Pětilístek je velice oblíbená metoda, využitelná nejen v reflexi, ale i v evokaci. Žáci vytvoří „báseň“ podle následujících pokynů:

1. název tématu
2. dvě přídavná jména vystihující základní popis tématu, otázka „Jaký/á/é je?“
3. tři slovesa zachycující dění v tématu, otázka „Co dělá?“ „Co se s ním děje?“
4. věta o čtyřech slovech vyjadřuje pocit žáka, vcítění se do tématu
5. jedno slovo či slovní spojení vyjadřující podstatu tématu

Př.:

RWCT
inspirující smysluplné
rozvíjí motivuje aktivizuje
RWCT mě velice ovlivnilo.
Kritické myšlení

Žáci se učí shrnout to podstatné, co se k tématu, dozvěděli. Mají možnost reflektovat nejen nové informace, ale také své pocity nebo postoje k tématu. Nevědomky si procvičují slovní druhy a rozšiřují si slovní zásobu. I u této metody je dobré, pokud žáci mohou sdílet své pětilístky se sousedem, porovnat je, vyjádřit se k myšlenkám druhého, případně sestavit nový pětilístek tím, že vyberou z obou to nejvýstižnější. Tímto způsobem se lze dopracovat k jednomu třídnímu pětilístku. Metodicky je možné začít prvními třemi řádky.

Diamant je metoda podobná pětilístku. Rozdíl je v tom, že u diamantu žáci mají prostor hledat na věci i negativa. Dochází opět k rozvíjení formulací, přemýšlení o konkrétní věci z více pohledů a v této speciálně hledání pozitiv i negativ.

Má celkem sedm řádků a díky tomu vypadá jako diamant:

1. název tématu
2. dvě pozitivně zabarvená přídavná jména
3. tři pozitivně zabarvená slovesa
4. věta o čtyřech slovech vystihující pocity k tématu
5. tři negativně zabarvená slovesa
6. dvě negativně zabarvená přídavná jména
7. výraz, který vyjádří opak tématu

Př.:

Snih
bilý třpytivý
padá taje odráží
krásný je na horách
bředne studí namrzá
špinavý studený
léto

Dvojité zápisky je metoda nejvyužívanější v českém jazyce a literatuře. Žáci si rozdělí svislou čarou stránku papíru (sešitu, deníku) na dvě části. Do levé poloviny píší získané informace (od učitele, z knihy, videonahrávky...), do pravé si pak k informacím zaznamenávají své poznámky, ve kterých vyjadřují svůj údiv, nesouhlas, připomínku, otázku atd.

Tato metoda podporuje opět čtení s porozuměním a přemýšlení nad obsahem textu. Zároveň rozvíjí schopnost reflexe.

3.5. Hodnocení v programu RWCT

Program RWCT klade důraz na hodnocení zaměřené na žáka. Mělo by být „procesem, který má sloužit žákovi a jeho učení a přispívat k příznivé atmosféře při učení. Žáci se v procesu hodnocení učí, co se cení (tradičně se cení často být lepší než ostatní, zapamatování si řady letopočtů, správná odpověď je pouze jedna a tu sdělil učitel. V programu RWCT se cení hlavně porozumění, vlastní názor, originalita, pokrok).“ (TOMKOVÁ, 2007, s. 59 - 60)

Hodnocení by mělo být *průběžné* a mělo by brát v úvahu všechny aktivity a projevy žáka. Podporovat ty stránky, ve kterých žák vyniká a pomáhat tam, kde má rezervy.

Dále hodnocení *popisné*, ne posuzující. Žákům dáme zpětnou vazbu lépe, pokud jim jednoduše popíšeme, co se povedlo či nepovedlo, jak si myslíme, že by se to mohlo zlepšit atd. Důraz se vždy dává na pozitiva, na to, co je na práci či výkonu dobré a ocnitelné. Teprve pak lze přistoupit k doporučení, co opravit a na co si dát pozor. Chyby se nehodnotí jako špatné, ale naopak jako výzva k diskusi, k lepšímu pochopení problematiky a ke zlepšování.

K tomu také velice pomáhá tzv. *kritériální* hodnocení. Stanovení kritérií, která popisují, jak má vypadat dobře odvedená práce. Pokud se žáci podílejí na formulaci kritérií, je pro ně tím závaznější kritéria splnit a rozvíjí u toho také řadu kompetencí.

Dalším způsobem hodnocení je *portfolio*, celkem nový způsob hodnocení žáků a studentů. Portfolio je soubor prací žáka, které mají vypovídat o jeho pokroku, informacích, které získal a vůbec o celém průběhu jeho učení. Je podkladem nejen pro žákovo hodnocení, ale i sebehodnocení. Můžeme rozlišit několik druhů portfolií, podle toho, k čemu slouží¹⁴. Stěžejním však není samotné portfolio jako práce s ním, při níž žák třídí, vybírá, vyhodnocuje, komentuje, prezentuje atd.

¹⁴ např. ukázkové, pracovní, dokumentační atd.

V programu RWCT je kromě různých způsobů hodnocení kladen velký důraz na *sebehodnocení* žáka. Aby se žáci naučili hodnotit svou práci, své výkony a v neposlední řadě i své chování. Sebehodnocení je pak úzce spjata jak s portfoliem, tak s kritérii hodnocení.

4. Hudební výchova v programu RWCT

V této kapitole se pokusím shrnout teoretická východiska, která jsem doposud popisovala zvlášť, a vytvořit souhrnné oblasti pro výuku hudební výchovy v duchu programu RWCT.

Vše jsem se rozhodla shrnout ve třech oblastech:

- pojetí a cíle
- metody a činnosti
- hodnocení

4.1. Pojetí a cíle hudební výchovy v RWCT

Základem pojetí výuky hudební výchovy je požadavek její komplexnosti. To znamená, že je žádoucí, aby se v hodině prošlo nejlépe všemi hudebními činnostmi spojenými samozřejmě jediným tématem. A dále je to činnostní přístup a co nejširší využití tvořivého přístupu. To jsou myšlenky, které najdeme i v programu RWCT. Ten je ve svém pojetí konstruktivistický, což se v souvislosti s hudební výchovou myslím nevylučuje. Mnohé v hudební výchově můžeme žákům předložit jako problém a zajistit tak, že budou objevovat různá a zajímavá řešení stejně dobře, jako v matematice nebo v českém jazyce. I hudba má své zákonitosti a přesně ty můžeme dětem k objevování nabídnout.

V RWCT je pak mezi hlavními cíli také rozvoj klíčových kompetencí. Hudební výchova klíčové kompetence rozvíjí také, především prostřednictvím hudebních činností. Díky nim u žáků rozvíjíme nejen dovednosti potřebné k vnímání a chápání hudby, ale také jejich osobnost. A protože existuje podle Howarda Gardnera také hudební inteligence, pak společným cílem hudební výchovy a RWCT nemůže být nic menšího, než rozvoj hudební inteligence a celkové hudebnosti žáků.

Takže stejně jako RWCT má, kromě jiného, za cíl rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost, ve spojení s hudební výchovou je tento cíl nutné přetřansformovat na rozvoj hudební gramotnosti.

4.2. Metody a činnosti v hudební výchově s RWCT

Hudební výchova, jak už bylo několikrát řečeno, je ve své podstatě předmětem založeným na činnostech žáků. A jako takový je proto velmi specifický na využívání jiných aktivit a metod, než těch specificky hudebních.

V hodinách hudební výchovy je žádoucí, aby děti zpívaly, hrály na hudební nástroje, poslouchaly hudbu, reagovaly na ni pohybem, a proto by tyto činnosti měly být činnostmi hlavními. Vědomosti, pojmy a hudební termíny jsou žákům sdělovány v kontextu všech činností, které jsou v hodině tematicky provázány.

RWCT řadí mezi své základní postupy a metody třífázový model výuky, kladení otázek podle taxonomie B. Blooma a potom následuje řada specifických metod, jež jsou postaveny převážně na práci s textem či na metodách psaní.

Na první pohled by člověk řekl, že jsou to věci neslučitelné, ale není tomu tak. Model E-U-R je vlastně propracovanější a důmyslnější způsob rozdělení hodiny na úvodní, hlavní a závěrečnou část. Je to model využitelný díky své podstatě ve všech předmětech, tedy proč ne v hudební výchově.

Kladení otázek v hudební výchově není žádnou novinkou. Při poslechu skladby nebo při nácviu nových písní předchází i následují otázky směřující k charakteristice skladby, k výrazovým prostředkům atd. Využití celé škály Bloomovy taxonomie by proto mohlo být pro učitele hudební výchovy výzvou, a pro ně i pro žáky velkým přínosem. Protože, ať budeme klást otázky vyššího řádu v jakémkoliv předmětu, u žáků tím budeme rozvíjet jejich myšlení a klíčové kompetence.

A konečně specifické metody RWCT. Teoreticky není důvod, proč by se nedaly v hodinách hudební výchovy využít. Je však důležité jejich využití zvážit a dobře promyslet vzhledem k cílům a povaze hudební výchovy.

Mezi dobře využitelné metody bych v hudební výchově zařadila především evokační metody, konkrétně brainstorming a myšlenkovou mapu, popř. volné psaní.

Jsou to metody méně náročné na čas, přípravu i organizaci. Mnohé z hudební výchovy je důležité opakovat a upřesňovat, včetně dovedností. Může to být písnička z minulé hodiny, kterou si žáci zopakují a právě ta píseň může být evokací k nové, tematicky nebo charakterem podobné.

Metody, kde se pracuje jakýmkoliv způsobem s textem, budou dobře využitelné např. při nácvičku písničky, která má složitější nebo dlouhý text. Když s ním žáci budou pracovat, začne jim dávat větší smysl a tím jim pomůže lépe si ho zapamatovat. Z těchto metod vidím jako použitelné zpřeházené věty, různá doplňování textu, metodu klíčových slov a domýšlení příběhu (např. u písniček, kde je hodně slok, které vypráví nějaký příběh nebo u děje opery). K těmto metodám potom lze dobře využít skupinovou práci. V případě již zmiňovaného děje opery by se daly použít i metody typu I.N.S.E.R.T. nebo učíme se navzájem.

Nakonec považuji za důležité zahrnout sem i projekty. Projektové vyučování se mi jeví jako přímá spojnice hudební výchovy a programu RWCT. Hudební výchova skýtá mnoho témat k vytvoření projektu, ať už tematicky v rámci jiných předmětů, nebo ryze hudebního.

Propojení metod a činností hudební výchovy a RWCT se tedy zdá být teoreticky možné.

4.3. Hodnocení v hudební výchově s RWCT

Způsob hodnocení v RWCT se shoduje s trendy hodnocení v primární škole. S hodnocením v hudební výchově by tedy mělo souhlasit také.

Konkrétně se dá, v souladu s programem RWCT, využívat zpětné vazby. Ta je, zvláště v hudební výchově, velice důležitá pro to, abychom žáky, kteří nejsou hudebně nadaní, motivovali, a hledali společně s nimi činnosti, ve kterých budou vynikat. Dále pak je samozřejmostí, jako v každém jiném předmětu, průběžné hodnocení a hodnocení všech stránek a faktorů, ovlivňujících žákův výkon.

Co se týče kritériálního hodnocení, to se zde moc dobře neuplatní. Hudební výchova ve své specifčnosti nenabízí tolik možností pro stanovování kritérií. Narozdíl od ostatních předmětů se v těchto hodinách hlavně zpívá, hraje a hýbe, což se špatně formuluje do kritérií, respektive kritéria by se velmi špatně posuzovala. Podobné je to i s portfoliem. Na hodnotící portfolio není v hudební výchově dostatek prostoru, v tom smyslu, že zde žáci nemají mnoho materiálů, které by se daly hodnotit.

5. Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se zabývala trendy v oblasti základního vzdělávání na prvním stupni. Konkrétněji jsem se pak zaměřila na problematiku hudební výchovy na prvním stupni základní školy. Dále jsem prošla elementární charakteristiky programu RWCT a jeho postupů a metod. V závěru této části jsem zformulovala teoretické možnosti propojení obou oblastí, především pak využití metod RWCT v hodinách hudební výchovy na prvním stupni základní školy.

Program RWCT je specifický svým zacílením především na rozvoj kognitivních oblastí a na rozvoj klíčových kompetencí. Pro hudební výchovu pak platí naprosto odlišná specifika. Je v ní důležitý rozvoj celkové hudebnosti a hudebních dovedností, velice záleží na zájmu o hudbu a vztahu k ní a nemalou roli hraje také tvořivý přístup.

Pokud bych měla své závěry shrnout, teoreticky najdeme dost možností, jak využít RWCT i v hodinách hudební výchovy.

RWCT může do hodin hudební výchovy přinést model aktivního učení E - U - R, protože tento model je svou výstavbou smysluplně využitelný ve všech předmětech. Dalším obohacením by byla efektivnější práce s informacemi, a to za pomoci některých konkrétních metod RWCT, především metod pro fázi evokace. Zařazení kooperativní výuky je další spojnici hudební výchovy a RWCT, hudební výchova k tomu svým založením přímo vybízí. Velikým přínosem pro hudební výchovu by mohly být podněty z formativního hodnocení, které by se v ní mohly velice efektivně využívat jak ve prospěch žáků, tak pro lepší informovanosti rodičů.

Když opustíme využití metod, spojení hudební výchovy s programem RWCT vidím především ve vytváření bezpečného pracovního prostředí. Zvláště v hudební výchově jsou rozdíly mezi žáky zřetelné a bezpečným prostředím zajistíme, že žáci nebudou mít strach ze zpívání a z aktivního projevu před ostatními.

Nakonec nemohu nezmínit využívání projektů. Nejen využití hudebních prvků v projektech z jiných oblastí (kupříkladu v projektu „Voda“ poslech Vltavy, nebo nácvik písní o vodě), ale hlavně čistě hudební projekty, které naopak čerpají informace z jiných předmětů. S projektovou výukou úzce souvisí i mezipředmětové vztahy, které jsou v hudební výchově také zásadní. Mnoho učitelů má témata hodin hudební výchovy závislá na aktuálním ročním období, svátcích a zvycích, v neposlední řadě i na látce jiných předmětů (např. českého jazyka nebo prvouky).

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Uvedení do výzkumného problému

Ve své praktické části bych se ráda zaměřila na prozkoumání reality výuky hudební výchovy na prvním stupni základní školy a zároveň se pokusila o spojení hudební výchovy s programem RWCT v praxi.

K získání potřebných informací jsem zvolila dotazník. Není to však dotazník běžného typu, který má pomoci nasbírat hodně dat, jež lze nějakým způsobem kvantifikovat. Já jsem ve svém dotazníku záměrně volila především otevřené otázky, které nelze tak jednoznačně vyhodnotit, jak je u dotazníku zvykem. Mým cílem je získání obsáhlejších odpovědí na konkrétní problém a to od malého množství pečlivě a cíleně vybraných respondentů. (znění dotazníku viz příloha č. 1)

Předmětem následného je pak konkretizace odpovědí z dotazníku, případně zajímavostí, nápadů či postřehů k tématu. Tím chci docílit prohloubení odpovědí a získat tak co nejpřesnější argumenty pro své pracovní předpoklady.

V další fázi praktické části práce uvádím shlédnuté hodiny hudební výchovy, ve kterých budu sledovat především cíle, obsah, metody a činnosti. Předmětem mého zájmu pak budou také postupy či metody RWCT, popřípadě možnost jejich využití.

Praktická část bude zakončena mými hodinami hudební výchovy, které připravím podle modelu E - U - R, a pokusím se v nich smysluplně využít metody nebo postupy programu RWCT. Hodiny zrealizuji, a v souvislosti s předpoklady výzkumu a jeho cíli, je pak zhodnotím.

6.1. Cíle výzkumu

Pro praktickou část jsem si zformulovala následující cíle:

- Budu mapovat a analyzovat cíle, obsah a volbu vyučovacích postupů a metod v hodinách HV v závislosti na programu RWCT.
- Sama naplánuji, zrealizuji a zreflektuji takové hodiny hudební výchovy, ve kterých se pokusím efektivně a smysluplně využít postupů a metod RWCT.

6.2. Pracovní předpoklady

Předpokládám, že:

1. Paní učitelky RWCT, které oslovím dotazníkem, nebudou metody RWCT v hudební výchově využívat, budou je však plánovat podle modelu E - U - R.
2. Předpokládám, že jednotlivé vybrané metody RWCT lze do výuky hudební výchovy smysluplně zařadit a využívat je.

7. Metodika výzkumu

V této části představuji metody, které jsem pro svůj výzkum zvolila, abych si ověřila své stanovené předpoklady.

7.1. Dotazník

„Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníku.“(PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 49)

Dotazník patří spolu s rozhovorem a testy do metod, které získávají od respondentů nějaké informace, tedy do tzv. explorativních metod¹⁵. (VÁŇOVÁ, SKOPAL, 2007) Je určený pro hromadné získávání údajů a to díky tomu, že je, jak je již uvedeno výše, založen na písemném kladení otázek. Respondent v nich vypovídá o konkrétních faktech, okolnostech, názorech, postojích apod., čímž se dotazník liší od testu, kterým zjišťujeme pouze vědomosti a dovednosti respondentů.

7.1.1. Konstrukce dotazníku

Formální stránka dotazníku, který jsem připravila, obsahuje doporučené tři části:

Vstupní část, která obsahuje hlavičku a oslovení respondenta.

Vlastní znění dotazníku, tedy určitým způsobem řazené jednotlivé položky dotazníku¹⁶.

Závěr, ve kterém děkuji za spolupráci a vyplnění dotazníku.

¹⁵ z lat. explorare, což znamená vyléžovat

¹⁶ T položky můžeme řadit tematicky, podle obtížnosti otázek a podle typu otázek.

7.1.2. Typy otázek

V terminologii se běžně setkáváme s tím, že se prvky, obsažené v dotazníku, nazývají otázky. Přesto je hojně využíván i jiný termín – položka. Má obecnější charakter a je skloňován hlavně v souvislosti s výroky, jež mají oznamovací či rozkazovací formu.

Já jsem nevytvořila dotazník běžného typu. Mým záměrem bylo získat konkrétnější a obsáhlejší odpovědi, proto v něm typově převažují otevřené otázky. Jako další typ jsem využila i polouzavřenou otázku, ve které jsem nabízela odpověď ano / ne, ale požadovala jsem zároveň i vysvětlení, proč byla daná možnost zvolena. V jednom případě se jedná dokonce o polytomickou neparametrickou otázku.¹⁷

Co se týká sledu otázek, moje verze dotazníku se nejvíce blíží k tzv. technice trychtýře, kdy otázky směřují k jednomu námětu, přičemž se začíná od obecnějších a postupuje se ke konkrétnějším. (VÁŇOVÁ, SKOPAL, 2007)

Způsob zpracování otázek pak závisí na jejich typu. Některé otázky mají informativní charakter, jiné pak je možné kvantifikovat, popřípadě je lze zpracovávat pomocí statistických postupů (s průměrnými hodnotami jevů apod.).

¹⁷ Typ otázky uzavřené, strukturované, kdy jsou výpovědi tříděné na stejnou úroveň

7.2. Rozhovor

„Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 204.)

Rozhovor je často používaným termínem spolu s interview. Nejčastěji jsou tyto dva termíny dávány na úroveň synonym, přesto však někteří autoři mezi nimi cítí rozdíl. Rozhovor jako volnější formu komunikace, interview jako více strukturovanější a připravenou formu.

7.2.1. Typy rozhovoru

Rozhovor můžeme, stejně jako v případě dotazníkových otázek, členit podle několika hledisek (více viz VÁŇOVÁ, SKOPAL, 2007, s. 59 - 60).

Vzhledem k tomu, že jsem rozhovoru využila k rozšíření odpovědí z dotazníku, byly všechny mé rozhovory z hlediska počtu osob individuální, s každou paní učitelkou jsem hovořila zvlášť.

Z hlediska struktury to pak byly rozhovory polostrukturované, kdy jsem si po pročetí odpovědí z dotazníku některé otázky připravila, mnohé další otázky mě však napadaly až v průběhu rozhovoru v souvislosti s odpověďmi.

7.3. Pozorování

Pozorování je vědecko – výzkumná metoda, která se od běžného spontánního pozorování liší několika znaky. Metoda pozorování je *řízené, záměrné, plánovité, cílevědomé a systematické* vnímání jevů (především chování osob, průběhu dějů atp.). (VÁŇOVÁ, SKOPAL, 2007, PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001)

Předmětem, nebo také objektem, pozorování může být kdokoliv a cokoliv. Vyjmenovat všechno, co můžeme pozorovat, je prakticky nemožné. Proto vznikají různé kategorizace, které umožňují snadnější orientaci v pozorovatelných jevech¹⁸.

Mé pozorování proběhlo v pěti různých ročnících prvního stupně základní školy na dvou různých školách. Provedla jsem tzv. extrospekci, tedy pozorování ostatních, a pozorovala jsem přímo, mnohdy i zúčastněně.

Záznamy pozorování záleží na cíli pozorování i na druhu pozorování. Mohou to být krátké heslovité záznamy, podrobné záznamy jevů tak, jak se udály, či tzv. terénní zápisy, kde jsou i poznámky, postřehy a komentáře pozorovatele. Častým záznamem je také tzv. pozorovací arch, ve kterém jsou pozorované kategorie zaznamenávány v závislosti na jejich výskytu a trvání.

Typ, který jsem využila já, je výše zmíněný terénní zápis. Zaznamenávala jsem průběh hodiny, vše, co mne zaujalo a čeho jsem si všimla, a rovnou jsem si k tomu všemu vpisovala své poznámky a postřehy.

¹⁸ Více viz VÁŇOVÁ, SKOPAL, 2007, s. 31 – 33.

7.4. Akční výzkum

„Akční výzkum nabízí všem pedagogickým pracovníkům příležitosti pro personální a profesionální růst, pro zdokonalování školy a zvyšování kvality školy. Akční výzkum reflektuje pedagogickou praxi a umožňuje řízení změn, které jsou důležité pro neustálé zdokonalování školy. Učitelé, kteří se účastní akčního výzkumu, shromažďují data se záměrem zkvalitnit učení a vyučování (Calhoun, 1993)“ (NEZVALOVÁ, 2002/2003) Získávají informace o dění ve své třídě s cílem zlepšit současnou praxi a své zkušenosti, poznatky a výsledky mohou sdílet s ostatními učiteli.

Akční výzkum je formou sebereflexe v pedagogické situaci, která umožňuje zkvalitnění výuky. Každý z autorů prezentuje akční výzkum odlišně, ale v zásadě se shodují v základních prvcích, jimiž jsou akce, reflexe a revize. Podstatou akčního výzkumu je aktivita, činnost a jeho cílem pak zkvalitnění praxe a zlepšování profesionality učitelů. (NEZVALOVÁ, 2002/2003)

Akční výzkum se dá realizovat ve třech podobách: jako pro – aktivní akční výzkum, jako reaktivní akční výzkum a jako kooperativní akční výzkum. Já jsem využila typ pro – aktivního výzkumu.

V něm akce předchází sběru a analýze dat, což znamená, že učitelé nejprve vyvinou aktivitu, z níž potom vyvozují závěry. Tento typ výzkumu inspiruje učitele, aby se pokusili zavádět do své výuky nové přístupy a mohou vycházet jak z vlastních předchozích zkušeností, tak ze zkušeností svých kolegů či studentů.

7.5. Charakteristika výzkumného vzorku

Můj výzkumný vzorek byl, vzhledem k průběhu praktické části, velice pestrý. Pro dotazník jsem si vybrala celkem čtyři paní učitelky, které jsem volila především tak, aby byly všechny odbornicemi na problematiku programu RWCT a zároveň hudebnicemi. Přesto i mezi nimi byly rozdíly, hlavně v rozdílných přístupech k teorii a praxi. Některé paní učitelky byly zběhlejší v teoretických východiscích RWCT, jiné naopak vše aplikovaly prakticky, ale již s nižším vědomím teorie. Odlišné byly také jejich postoje k výuce hudební výchovy, respektive k míře hudební teorie, která by se měla po žácích vyžadovat.

Co se týká náslechnů hodin hudební výchovy, zvolila jsem záměrně třídy ze dvou odlišných škol. Jednou školou byla škola s rozšířenou výukou hudební výchovy, tou druhou pak škola pracující podle programu RWCT. Mé cíle pozorování jsem paní učitelkám nesdělila a to z toho důvodu, aby si hodinu záměrně nepřipravily přímo pro mé potřeby. Chtěla jsem vidět hodiny, tak jak nejběžněji probíhají. Každá hodina zobrazovala osobitý styl výuky konkrétní paní učitelky a částečně odkrývala i její priority z oblasti cílů a obsahu v hudební výchově.

Pro své vlastní hodiny jsem si vybrala dva druhé ročníky ze školy s programem RWCT. Přesto jsem měla třídu, ve které paní učitelka s dětmi metod programu RWCT nevyužívala. Paní učitelky o mých cílech hodin věděly a mnohdy mi i poradily lepší postup nebo předpověděly reakci dětí. Potom se mnou samozřejmě hodinu probraly a řekly mi k ní svoje doplnění a připomínky.

8. Realizace výzkumu a analýza výzkumných dat

8.1. Dotazování

Tato fáze měla za cíl zmapovat a analyzovat cíle, obsah a volbu vyučovacích postupů a metod v hodinách hudební v závislosti na RWCT. A také najít argumenty pro potvrzení (či vyvrácení) mého předpokladu, že dotyčné paní učitelky metod programu RWCT nevyužívají, ale hodiny plánují podle programu RWCT. (otázky i celkové znění odpovědí viz přílohy č. 2 – 5)

Mou první otázkou jsem zjišťovala, jaký **smysl a cíl vidí paní učitelky v hudební výchově**. Jejich odpovědi byly formulované různým způsobem, přesto se všechny paní učitelky vlastně shodly na tom, že cílem hudební výchovy by měl být celkový rozvoj hudebnosti žáků, přitáhnout je k hudbě, pomoci jim hudbě porozumět. Už méně se shodují na míře hudební teorie, která by v hodinách měla být. Objevil se tam názor, že hudební výchova je součástí všeobecného vzdělání, tzn. že základní povědomí o skladatelích i hudebních pojmech by mělo být samozřejmostí. Proti tomu pak stojí názor, že by žáci měli hudbu především prožít a tam že místo pro teorii téměř není. Přesto úplné odmítání teorie nezaznělo, takže rozdíly jsou skutečně pouze v míře jejího vyžadování.

Druhá otázka také směřovala ke **smyslu a cílům, tentokrát však v souvislosti s programem RWCT** na prvním stupni základní školy. Z této otázky bylo patrné, jak moc velkým teoretikem daná paní učitelka je a také jaký aspekt programu vnímá nejvíce. V této otázce se tedy ani nemohly shodnout. Každá odpověď je originální a zaměřuje se na něco trochu jiného. Cílem programu je tedy nastartovat u dětí jinou vlnu myšlení (logického a kritického). Dále pak pomáhat žákům dostat se na celkově vyšší úroveň, na individuální maximum. Smyslem je ulehčit učiteli práci a umožnit mu stát se pozorovatelem a usměrňovatelem pokroků žáků. Prostřednictvím tohoto programu žáky baví učení, více si toho odnesou a hlavně se daleko zásadněji do procesu

výuky zapojují. Pro učitele to znamená nechat mnoho věcí na nich.

Třetí otázka vedla ihned k zamyšlení se nad **možnostmi využití metod RWCT v hodinách hudební výchovy**. V této otázce se paní učitelky relativně shodly. Odpovědi bylo nejčastěji prohlášení, že možnosti jsou celkem velké, velmi však záleží na tématu hodiny a také na konkrétní metodě. Mnohé metody jsou prý časově dosti náročné a možnosti jejich využití jsou tedy, vzhledem k povaze hudební výchovy, která by měla být o aktivním prožívání a provozování hudby, využitelné spíše teoreticky, než prakticky. Myslím si, že tato otázka byla položena příliš brzy, čímž se stalo, že odpovědi nevyzněly tak konkrétně, jak bych si představovala. Přesto však částečně vyplynou z odpovědí na další otázky.

Další otázka zapátrala po **využívání modelu E – U – R v hodinách hudební výchovy**. Kromě jedné paní učitelky, která momentálně neučí, tak ho samozřejmě nevyužívá, plánují hudební výchovu podle modelu E – U - R všechny. Jsou přesvědčené o jeho smysluplnosti a využitelnosti ve všech předmětech, nevidí proto jediný důvod, proč by v hudební výchově neměla být potřeba evokace nebo závěrečná reflexe stejná, jako v ostatních předmětech. Důraz kladou hlavně na úvodní fázi. Na evokaci, aby zjistily, co již žáci o tématu vědí a co si o něm myslí, a potom především na motivaci, aby je k tématu přitáhly, zaujaly je. Tím se tedy potvrzuje můj předpoklad, který zněl, že model E.-U -.R budou tyto paní učitelky v hodinách využívat.

Pátá otázka byla již zacílená na **konkrétní RWCT metody**. Tady došlo k jediné shodě. Totiž k využití brainstormingu, jakožto evokační metody. Tu shodně uvádějí všechny paní učitelky jako dobře využitelnou i v hudební výchově a zároveň také jako nejčastěji využívanou. Potom párové sdílení a skupinová práce, jako postupy práce, které RWCT hodně využívá. Dále už pak bylo užívání metod rozličné. Zazněla myšlenková mapa (např. pro téma hudebních nástrojů nebo pěveckých hlasů), klíčová slova, pětílístek, písničky s předvídaním (jako modifikace metody čtení

s předvídáním)¹⁹, srovnávací tabulka²⁰, záznam z poslechu a záznam z učení, kmeny a kořeny a dokonce diskusní pavučina, skládankové učení a I.N.S.E.R.T. (speciálně u vyšších ročníků nebo pro teoretičtější hodinu). Když se na to podíváme, využití metod je poměrně široké. Každá z nich je však většinou vázána ke konkrétním tématům nebo činnostem. A i u této otázky paní učitelky zdůrazňovaly, že nelze takovéto metody upřednostnit před hudebními prožitky. Přesto jsem předpokládala opak, tedy že metody RWCT v hodinách hudební výchovy užívat nebudou. Tyto odpovědi tímto můj předpoklad vyvracejí.

Předposlední otázka, která zjišťovala volbu materiálů k výuce hudební výchovy na prvním stupni, měla opět shodné odpovědi. Nejčastěji využívaným materiálem jsou lidové a umělé písně, přednostně obsažené v různých zpěvnících. Zpěvníky paní učitelky různě kombinují, hlavně v závislosti na tématu hodiny, které souhlasí s ročním obdobím, svátky apod. Shoda nastává také v otázce učebních textů, které nepoužívá žádná z paní učitelek. Pouze jedna má jako základní materiál vlastní pracovní listy, které sladuje s výběrem písní i klasické hudby (vzhledem k různým obdobím či tématům.) Většina využívá audio i video materiály, internet pouze k jejich vyhledávání a stahování. Co se týká využívání dějin hudby a teorie hudby, všechny paní učitelky do teoretických oblastí sáhnou, ale opět pouze jen pro nezbytné základy, které si mohou žáci aktivně vyzkoušet nebo prožít. Takže co se týká materiálů, většinou je paní učitelky kombinují a vybírají do tematických celků, Snaží se využívat celé jejich spektrum, aby byly hodiny co nejpestřejší.

Poslední otázka měla shrnující či doplňující charakter. Možnost říci ještě **cokoliv k tématu využití RWCT v hudební výchově**. Tady jsem nepředpokládala žádnou shodnou odpověď a také nebyla. Co paní učitelka, co jiná zajímavá odpověď. Myslím, že stojí za to je všechny ocitovat:

¹⁹ Využitelné u písniček, které mají nějaký děj, např. Čížečku čižečku, u které děti mohou předvídat, co se dál bude dít s mákem.

²⁰ Např. srovnávání vlastností hudebních nástrojů, skladeb, písniček atd.

„Už snad raději nic. (smích) Ale ano, jen bych vše shrnula do konstatování, že nevidím jediný důvod, proč by se nedalo RWCT propojit s hudební výchovou. Nejdůležitější je ale radost ze zpěvu, z „muzicírování“, ať už sáhneme do jakéhokoli „šuplíčku“ metod.“

„Že hudební výchovy je na prvním stupni tak málo, že mi připadá jako „hřích“ plýtvat s ní.“

„Chtěla bych vzkázat všem učitelům, kteří uvažují o využití programu RWCT i v hudební výchově, aby se nenechali odradit počáteční náročností příprav na hodiny. Je to využitelné a stojí to potom za to.“

„Chtěla bych ještě poznamenat, že pokud by se zvýšila časová dotace hudební výchovy z jedné hodiny týdně na dvě, pak by byl prostor pro využívání těchto metod větší. S jednohodinovou dotací však podle mého názoru končí využití RWCT u modelu E-U-R.“

8.2. Náslechy hodin

Mým dalším úkolem bylo pozorování průběhu hodin hudební výchovy. V něm jsem se zaměřila především na cíle hodiny, její obsah a na volbu metod, případně na volbu forem práce.

Každá hodina je popsána zvlášť, občas jsou v průběhu vysvětlující poznámky, které jsou psané kurzivou,

8.2.1. První náslech

Škola: ZŠ Na výsluní s rozšířenou výukou hudební výchovy

Vyučující: L. V.

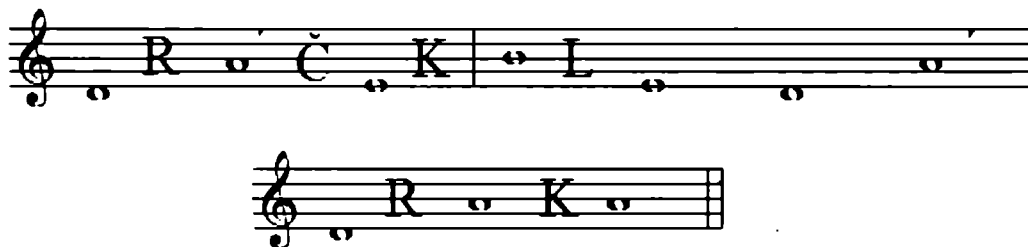
Ročník: druhý

Úvod hodiny:

Paní učitelka si s dětmi povídala o výletě, na kterém děti byly, potom s dětmi pozdravily návštěvu - zpívání s fonogestikou - dobrý den (1.-.3.-.5, 1.-.7.-.1)

Učitelka jim vždy vše předvedla jako první, děti po ní opakovaly. Moment opakování je důležitý, protože žáci stále dostávají příklad, jak to má správně vypadat.

Vzkaz na tabuli:



Děti měly samozřejmě za úkol vzkaz vyluštit, analyzovaly noty a postupně chodily zapisovat pod danou notu její jméno.

Tímto došlo k uvedení tématu hodiny – draci a zároveň motivaci k němu. Dráček hledá kamaráda, děti se musely připlížit ke sluji.

Otázka:

Na jakou hudbu se můžeme plížit? Jak se řekne cizím slovem v hudbě potichu?

Na to paní učitelka hrála na piano chvíli forte, pak zase piano a děti se plížily ke sluji (na koberec) jen ve chvílích, kdy klavír hrál potichu.

Aktivita:

Drak na barevném papíře, jeden z žáků měl zavázané oči a hledal draka, ostatní mu napovídali pleskáním do stehů, když se blížil - piano, když byl mimo - forte.

Žák musí analyzovat zvuky, které slyší a uvědomit si, co to znamená. Dochází k porozumění pojmu. Pak si žák musí rychle srovnat, že jestli má či nemá změnit směr a následně to učinit. Je to tedy aktivita, která rozvíjí i jiné dovednosti a schopnosti, než jen ty sluchově percepční. (kupříkladu postřeh nebo koordinaci pohybů)

Rozcvičení:

Máme dva draky a o nich je jedna písnička. Je však nutné se na draka rozcvičit, nemůžeme jít na něho jen tak. Následovala dechová a hlasová cvičení motivována představou, že jsou děti draci (odtušila jsem školu paní Aleny Tiché²¹).

Př.: vyfukování síry, kuku, pum, pam... i protažení těla (vše jim paní učitelka opět předvedla, děti po ní opakovaly)

Úkol:

Děti dostaly do skupinek obrázky a jejich úkolem bylo poskládat je správně podle písničky o sedmihlavém drakovi (podle toho, co která hlava chce.) Paní učitelka zpívala jednotlivé sloky a děti u toho rychle skládaly obrázky.

²¹ Tichá, A. *Učíme děti zpívat*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2.

- První hlava chce číst knihy (obrázek knihy)
- druhá spěchá na dostihy (obrázek koně)
- třetí zpívá tra la la la (obrázek not)
- čtvrtá by zas ráda spala (obrázek postele)
- pátá už se vidí v kině (obrázek kamery)
- šestá snívá o zmrzlině (obrázek zmrzlinového komoutu)
- sedmá hlava z toho chřadne (obrázek teploměru)
- dohodnou se nebo snad ne?

Potom proběhla kontrola, kdy paní učitelka zpívala píseň znovu, tentokrát ale pomalu, aby si děti mohly kontrolovat, případně obrázky přesouvat.

Každému pak rozdala čísla 1 - 7, čímž se děti rozdělily do jiných skupin a každá skupina pak zpívala svou sloku (*dochází k dalšímu upevňování slov písničky*).

Řadu obrázků potom paní učitelka dala na tabuli a celá třída zpívala kompletní píseň podle obrázků. Podruhé již relativně naučenou písničku zpívali jako řádní zpěváci. Paní učitelka již nabádala ke správnému sezení, dýchání a pěknému zpěvu.

Na závěr za odměnu zpívali Dračí rock'n'roll.

Reflexe náslechu

Hodina měla spád, střídající se činnosti měly návaznost a celá hodina s veškerými činnostmi byla tematicky sladěná. Teorie byla vždy podložena praktickou činností, takže žáci téměř nevěděli, že se učí teorii. Díky tomu, že se činnosti celkem rychle střídaly, byli žáci soustředění po celou dobu práce. Je to příklad toho, jak lze teorii účinně spojit s praxí.

Cílem bylo zopakování některých hudebních pojmů formou sluchové analýzy a nácvik nové písně s dračí tematikou. Z klíčových kompetencí byly rozvíjeny především sociální kompetence a to prostřednictvím práce ve skupině. Hodina

obsahovala většinu hudebních činností, které byly tematicky provázané. Nehudební činností bylo skládání obrázků, které však záviselo na poslechu.

Když bych v této hodině chtěla hledat nějaké prvky z RWCT, bylo by to právě využití skupinové práce. V této hodině dokonce žáci pracovaly ve dvou různých skupinách. Mohly bychom tam najít i model E-U-R, protože na začátku hodiny byla motivace na téma draci a opakování hudebního pojmu z předešlé hodiny (tedy evokace). Jako uvědomění potom celá část hodiny věnovaná práci s novou písničkou. Reflexe v pravém slova smyslu chyběla, dalo by se však za ni považovat závěrečné provedení nové písně.

Hodina byla ukázkou toho, jakým způsobem naplňovat cíle hudební výchovy. (viz kap. 2.)

8.2.2. Druhý náslech

Škola: ZŠ Na výsluní s rozšířenou výukou hudební výchovy

Vyučující: D. V.

Ročník: třetí

Rozezpívání:

V úvodu hodiny hned proběhlo rozezpívání, paní učitelka hrála na klavír a děti už cvičení znaly, takže bez problémů zpívaly samy.

mo mo mo mo mo

ny ne ny ne ny ne ny ne ny

ju ku ku ju ku ku ju

Flétny:

Všichni si vzali flétny a zopakovali předebru k písničce. Hráli nejprve „na hluch²²“, pak vytleskávali rytmus přede hry (opakovali novější rytmický prvek „táj-ty“). Její součástí byla také melodie na metalofon, bubínek a pendejro, které také zopakovali.

²² tzn., že přiloží flétnu k bradě, zkouší si hmaty a říkají nahlas jména tónů

Po nácvičku všech sólistů předvedli celou píseň se vším všudy.

Nová látka:

Nové podzimní podtéma „houby“.

Žáci se přesunuli na koberec a každý dostal vystříženou houbu, na které byl napsán její název. (holubinka, hříbek, kuřátka atd.) Jejich úkolem bylo správně se přiřadit k lístečkům, na kterých byla různá rytmická schémata. Následovala kontrola, aby všichni byli u toho lístečku, kam patří.

Potom každá skupina svůj rytmus pro ostatní vytleskala, aby se v rámci skupinky sehráli. Následovala houbová míchanice²³.

Tady byla důležitým momentem shoda ve skupině. Někde měli problém tleskat dohromady. Bylo nutné, aby se domluvili, nebo si nějak naznačili tempo. Některé skupiny to vyřešily tak, že jeden z nich začal a ostatní se přidali.

Tanec:

Na konec hodiny udělaly dvojice, vždy chlapci a dívky. Chlapci tvořili vnitřní kruh, děvčata vnější a opakovali mazurku, ke které se učili nový prvek. Zároveň opakovali píseň „Hádaly se houby²⁴“, která má typický mazurkový rytmus.

Závěr:

Na úplný závěr všichni zavřeli oči a paní učitelka poslala pytlík s kaštany, každý si jeden vzal a musel podle hmatu poznat, co to je. Když měl každý, paní učitelka se jich zeptala, co to je, odpočítala na tři a všichni vykřikli kaštany. A o těch příští hodinu.

Dobrý příklad závěru hodiny, který je zároveň motivací na další hodinu (viz kap. 3.4.1.)

²³ paní učitelka udávala rytmus a na kterou skupinu ukázala, ta začala se svým rytmem, až nakonec tleskaly všechny skupiny dohromady

²⁴ JENČKOVÁ, E. *Hudba v současné škole : Podzimní zpívání 1.díl*, výběrová řada. Hradec Králové : Tandem, 2004. ISBN 80-903115-8-X

Reflexe náslechu

Toto byl další náslech na škole s rozšířenou výukou hudební výchovy. Opět je vidět velká promyšlenost a pestrost činností. Logicky na sebe navazovaly a všechny se vztahovaly k tématu hodiny. Byla to relativně teoretická hodina, zaměřená hlavně na práci s rytmem, přesto paní učitelka velice dobře využila práci se slovy, respektive shodu slovního rytmu s hudebním.

Cílem bylo dotáhnout do konečné podoby píseň, ke které měli sólisté naučený doprovod, nácvik nového prvku tance a rozvoj rytmických dovedností. V hodině opět převládaly hudební činnosti. Nehudební činnosti bylo v této hodině přiřazování kartiček s názvy hub ke kartičkám s rytmem.

Z RWCT zde můžeme najít opět neúplný model E-U-R, protože tady byla jasná evokace, kdy si vzorově přednesli písničku z předešlé hodiny a navázali na další tematicky odpovídající píseň. Uvědoměním byla celá část, kdy pracovali na novém tématu. Reflexe v pravém slova smyslu opět chyběla, byla tu však motivace na další hodinu. Pak tu byla práce ve skupině. Jiné postupy či metody jsem nezaznamenala, snad jen práci s kartičkami byla vlastně práce s textem, kdy si žáci dávali do souvislosti slovní a hudební rytmus.

8.2.3. Třetí náslech

Škola: FZŠ O.Chlupa

Vyučující: H. P.

Ročník: první

Přivítání:

Pozdravení na začátku další vyučovací hodiny, paní učitelka představila návštěvu.

Otázka:

Kdo si myslíte, že to je (ta návštěva)?

Nějaká paní, nějaká slečna, studentka

Aha a kdo to je ten student?

Učí se, jak zacházet s dětmi, bydlí na kolejích (jeden hoch), několik dětí se zasmálo a podívalo i na mě i na paní učitelku. Paní učitelka ho však chválí a ostatním dětem vysvětlí, že když studenti bydlí daleko od školy, existují domy, kterým se říká koleje a na nich oni opravdu bydlí.

Jaké vy znáte koleje? Jak vypadají?

Mají takové ty čárky přes sebe...

Aha a jak se těm čárkám říká?

Pražce. Vy máte taky pražce..na kytáře.

No ano, správně, jsou i na kytáře. (vysvětluje, proč se jim tak říká)

A jak se stane, že nám ta kytara zní? A jak zní flétna? Čím to je?

Písnička:

Nejprve motivace k písničce „Když jsem já sloužil“, paní učitelka dětem pověděla, jak se dříve sloužilo. Rytmicky si říkali, pleskali k tomu do stehů. K prvnímu

zpívání jsem hrála na kytaru.

Potom si vzala kytaru paní učitelka a já jsem se přidala k dětem, které byly v kroužku, chodily dokola do rytmu a u každé sloky napodobovaly zvíře, které se tam vyskytlo.

Začala vyvolávat sólisty, přičemž třída zpívala a sólista předvedl své zvíře. Zároveň kolovala dřívka, takže tři děti vždy ještě hrály rytmické ostinato, které jim paní učitelka předem určila.

Byla to základní rytmická schémata dvoudobého rytmu, paní učitelka stačila sledovat třídu, sólisty i hráče na dřívka, jejichž hru vždy zhodnotila.

Na poslední sloku pak předváděli všichni všechno. Všechny děti všechna zvířata.

Reflexe náslechu

Děti v první třídě tvoří velmi specifickou skupinu. Ještě nemají zažitá pravidla a je nutné často jim je připomínat. Hodina se proto mohla zdát trochu chaotická. Přístup paní učitelky byl vlídný, přesto však důsledně vyžadovala pravidla, na nichž byli dohodnutí a připomínala jejich důvody.

Cílem hodiny byl nácvik písňe a zopakování některých znalostí o fungování nástrojů. V hodině se kromě hudebních činností objevil také řízený rozhovor, kde se paní učitelka ptala a žáci odpovídali.

Jelikož je tento náslech ze školy, kde se učí podle programu RWCT, znaky z něho v hodině najdeme. Velice výrazným prvkem zde byly otázky, které paní učitelka nepokládala pouze na zjišťování vědomostí či znalostí dětí, ale také jimi podněcovala děti k přemýšlení nad tím, o čem si zrovna povídali. Využívala otázky vyššího řádu (viz kap. 3.4.). Bylo tam také zřetelně znát, že paní učitelka již od začátku budovala bezpečné prostředí. Děti se nebály odpovídat, ačkoliv si třeba odpovědi nebyly jistí, čímž vznikl prostor pro další otázky a pro větší možnost pochopení a uvědomění. Je to jedna ze základních podmínek pro vytvoření podnětného prostředí pro kritické myšlení. (viz kap. 3.3.)

8.2.4. Čtvrtý náslech

Škola: FZŠ O.Chlupa

Vyučující: V. M.

Ročník: druhý

Uvítání:

Hra na ozvěnu (děti opakovaly po paní učitelce, dobrý den, pěkně Vás tu vítáme).

Děti si přitom osvojují tónové prostory. (1.-.3.-.5 a potom byl přidáný 6.)

Otázka:

Kdo je Antonín Dvořák? Ví to někdo?

Myslím, že něco skládá. Asi je slavný.

Co třeba složil?

Opakování písniček:

Děti si mohou říct, kterou písničku si chtějí zazpívat. (vyberou si písničky Ufoni, Jimba, Pásla husy pode dvorem)

Poslech:

Každý dostal dvě kartičky, na které si nakreslil bubínek a zvoneček. Instrukce zněla kreslit rychle a výrazně, nejlépe zvoneček žlutou nebo oranžovou barvou, bubínek pak hnědou nebo černou. Před poslechem ještě zopakovali dvě písničky o čertech. Pak už samotný poslech, nejprve pouze poslouchají (A. Dvořák: Čert a Káča).

Otázka:

Kdo slyšel ve skladbě někde nějaké rozdíly? *Chvilka na přemýšlení.*

Úkol:

Znovu pustím, když uslyšíš nějaký rozdíl, zvedni kartičku se zvonečkem nebo

s bubínkem, jak se ti to zdá nejlepší.

Otázka:

Kdo má pocit, že by potřeboval ještě třetí kartičku?

To je moment, kdy paní učitelka dala žákům prostor k samostatnému rozhodnutí a promyšlení toho, co slyší. Nenutila jim třetí kartičku. Pouze se zeptala, jestli někdo takový není, a tím vlastně na tu možnost upozornila ostatní.

Opět poslech, děti se třemi kartičkami zvedaly i třetí proužek, kde jim nesesedl ani zvoneček, ani bubínek.

Koberec:

Udělali kroužek, paní učitelka dala doprostřed rolničky, bubínek a šátek. Děti poslouchaly a paní učitelka ukazovala na věci tak, jak to ona cítila ve skladbě. Potom skladba zazněla znovu, tentokrát na věci ukazovali všichni.

Cítili to rozdílně, přesto to paní učitelka brala správně všechno a zdůraznila, že každý cítíme hudbu jinak.

Speciálek:

Tzv. speciální úkol. Zjistit, jak by se skladba mohla jmenovat, z čeho by mohla být atd. Mohou se poradit s rodiči, prarodiči apod.

Pohyb:

Představte si, že jste v pekle a jste čerti. Jelikož máme tři takové části v té skladbě, budeme mít také tři druhy čertů. Divoké čerty, líné čerty a taneční čertice.

Každý si vybral, jakým čertem bude. Po puštění ukázky každý tancoval jen na svou část. (Divocí čerti = bubínek, líní čerti = zvoneček, tanečnice = šátek.)

Nástroje:

Na závěr ještě došla řada na nástroje, děti dostaly bubínky a různé nástroje, které vydávaly nějaký zvonivý zvuk (rolničky, talířky, pendejra). Na koho se nedostalo, měl

tančit.

Tentokrát však byla paní učitelka Lucifer - dirigent a nástroje musely hrát v průběhu celé skladby jen když na ně ukázala.

Reflexe:

V úplném závěru paní učitelka shrnula celou hodinu. Chválila děti za dobrou pozornost a za výbornou práci v hodině. Ptala se, jak je to bavilo a některé děti říkaly, že je nebavilo zvedání kartiček. Žádala pak mne, abych jim něco pověděla a nějak je zhodnotila.

Jelikož jsem před nimi byla svědkem hodiny páté třídy, jejíž žáci byli nesoustředění a narušovali hodinu, musela jsem zvlášť ocenit jejich soustředěnou práci a dodržování pravidel.

Reflexe náslechu

Tato hodina byla zajímavá už jenom proto, že poslech s nimi paní učitelka ještě nezkoušela, a tak jsem byla já i ona překvapená, že to proběhlo tak úspěšně. Děti pracovaly zaujatě. Činnosti na sebe plynule navazovaly, dostalo se na pohyb i na hudební nástroje. Splnila tím požadavek komplexnosti v hodinách hudební výchovy. (viz kap. 2.2.1.)

Cílem této hodiny byl především rozvoj sluchové analýzy a představení hudebně výrazových prostředků prostřednictvím skladby. Mimo jiné byl pravděpodobně cílem i rozvoj klíčových kompetencí, konkrétně sociálních a personálních.

Z RWCT je tu patrný model E-U-R, tentokrát i s reflexí. Dále je to strategie nechat žáky přicházet na řešení a nevyžadovat jen jedno jediné správné. To je také jeden z kamenů programu RWCT zajišťující kvalitní prostředí pro rozvoj kritického myšlení (viz kap. 3.2. a 3.3.). Proto ani toto v hodině nechybělo. A v neposlední řadě tu byl jasný záměr poukázat na to, že máme různé názory, a že i hudbu cítíme různě a je třeba to respektovat.

8.2.5. Pátý náslech

Škola: FZŠ O. Chlupa

Vyučující: H. T.

Ročník: pátý (vyrovňovací třída)

Rozezpívání:

Bim bam, pavadavadava (na jednom tónu), kukuku (terciový postup dolů)

Pějme píseň dokola:

Proběhla přímo ta hra, jeden při písničce rozpočítával, na koho to padlo, vybral, co se bude zpívat. (U panského dvora, Kdyby byl Bavorov, Avignon)

Tomuto útvaru se říká rondo, znamená to „něco dokola“, v hudbě se pak něco pořád opakuje.

Otázka:

Co se nám tady opakuje? *Ta písnička...*

A která písnička? *Pějme píseň dokola...*

Krabičkové rondo:

Vy znáte rondo krabičkové, kdo mi zopakuje pravidla²⁵?

Otázky:

Společně vymýšlejí otázky. Každý nějakou navrhne a paní učitelka je zapíše na lísteček.

- Kolik linek a mezer má notová osnova?
- Druhy not a pomlk a na kolik dob jsou (vždy jedna na lístečku)

²⁵ V krabičce jsou otázky. Hraje hudba a během ní krabička putuje. Když hudba dohraje, krabička se u někoho zastaví. Dotyčný si vylosuje otázku a musí odpovědět. Pokud odpoví dobře, dostane „+“, pokud špatně, dostane „-“. Když je otázka zodpovězená správně, lísteček si nechá, pokud není dobře, vrací se lísteček zpátky do krabičky.

- Co to je smyčcové kvarteto a jaké nástroje v něm jsou?
- Co znamená :|| ? Co znamená || ?

U každé otázky si ještě pověděli správnou odpověď, než hra začala.

Potom paní učitelka začala hrát a děti si začaly posílat krabičku. U otázky na pomlky jedna žačka nevěděla, která pomlka leží a která visí (půlová nebo celá). A paní učitelka ji odkázala na pohádku o pomlkách. A ona ihned věděla, která pomlka je která. Pohádku jsem neznala, tak jsem si ji nechala převyprávět.

Pohádka o pomlkách

To vám byly jednou tři pomlky a ty pomlky se kamarádily. Hrozně rády se všechny houpaly, celá, půlová i čtvrt'ová. Nejdůležitější, největší a nejdelší pomlka, celá pomlka, jednoho dne povídá: „Já bych tak vyrazila na procházku, půjde někdo se mnou?“ A půlová pomlka řekne: „Ale pročpak by ne?“

Jenže! Celá pomlka vyrazila na procházku dřív a půlová pomlka si toho nevšimla. A celá pomlka šla a šla až došla k velikému stromu a nenapadlo ji nic jiného, než na ten strom vylézt a začít se houpat.

Mezitím si půlová pomlka všimla, že šla celá pomlka bez ní. Rychle se vydala za ní až došla k velikému stromu. Uviděla celou pomlku, jak se na něm houpe, strašlivě se vyděsila, co by se její kamarádce všechno mohlo stát a ... omdlela z toho. A od té doby celá pomlka visí a půlová leží.

Potom dohrály krabičkové rondo a byl v podstatě konec hodiny.

Reflexe náslechu

Hodina byla velmi zajímavá a přínosná. Průběh hodiny nebyl plynulý, protože žáci byli velmi nepozorní a nesoustředění a paní učitelka se stále zdržovala jejich napomínáním a přesazováním, aby mohla pokračovat. Bylo to však dáno i tím, že to byla vyrovnávací třída.

Cíl hodiny byl pravděpodobně vysvětlit pojem rondo a ukázat si, jak vypadá a zopakování základních hudebních pojmů z předešlých hodin.

Co se RWCT týká, paní učitelku kurz RWCT teprve čeká. V hodině jsem tedy žádné postupy či metody RWCT nezaznamenala. Ale model E – U – R byl se hodil i do této hodiny. Z jiných postupů a metod by se dalo dál pracovat s pohádkou o pomlčkách, přínosná by byla jistě i práce ve skupinách nebo párové sdílení. Dokážu si v této hodině představit i pracovní list.

8.2.6. Celková reflexe náslechnů

Všechny náslechny, které jsem absolvovala, měly odpovědět na otázku, co a jak se v dnešních hodinách hudební výchovy učí.

Když shmu cíle hodin, kterých jsem se zúčastnila, byly to většinou cíle zaměřené na rozvoj hudebních schopností a dovedností a rozvoj klíčových kompetencí. Ojediněle to byly i jiné cíle, např. rozvoj kritického myšlení. Z hodin bylo patrné, že praktická stránka předmětu je pro vyučující paní učitelky zásadní.

Metody a postupy práce byly, vzhledem k zacílení hodin, všechny zaměřené na hudební činnosti a aktivity s nimi spojené. Byly propojené tématem hodiny. Objevovala se i jakási práce s textem, většinou založená na shodě slovního a hudebního rytmu. Z nejčastějších metod to byl nácvik písní imitací a s ním spojená rytmická a hlasová cvičení, hra na dětské hudební nástroje, fonogestika, pohybové činnosti atd.

Z těch nehudebních metod a postupů pak paní učitelky nejvíce využívaly práci ve dvojicích nebo ve skupinách, rozhovory o písních či skladbách, často založené na kladení otázek a také model E - U - R. Ten jsem totiž, s trochou shovívavosti, našla ve všech hodinách. Výše řečené nehudební metody lze zároveň zařadit i mezi metody RWCT, které jsem se snažila v hodinách identifikovat.

Tímto si myslím, že se potvrzuje můj předpoklad využitelnosti modelu E - U - R i v hodinách hudební výchovy a zároveň i druhá část předpokladu, totiž že konkrétní metody RWCT využívané nebudou.

8.3. Hodiny HV s využitím postupů a metod RWCT

Dalším mým krokem pak bylo připravit si, odučit a následně pak zhodnotit pět vyučovacích hodin hudební výchovy, které jsem plánovala podle modelu E – U - R, a v nichž jsem se pokusila smysluplně využít postupů či metod programu RWCT.

Hodiny jsem učila ve dvou druhých ročnících na FZŠ O. Chlupa.

8.3.1. První hodina

Škola: FZŠ O. Chlupa

Ročník: druhý

Cíl pro žáky:

Žáci se naučí novou vánoční koledu a účinně spolupracují ve skupině.

Můj cíl:

Naučit žáky novou koledu, využít modelu E - U - R, skupinové práce a metodu zpřeházených vět.

EVOKACE:

Úvod:

Přivítání se s dětmi v předvánočním čase.

Co nás čeká už přesně za týden? Kdo už pomáhal mamince s předvánočním úklidem? A už máte upečené cukroví? Kdo zpíváte u stromečku koledy?

Tak to jistě mnoho koled už znáte. Dám vám několik hádanek Kdo uhádne, počká, až ji dohraji a určitě nikdo nevykřikuje, aby měli všichni stejnou šanci na to přijít.

Děti seděly v lavicích a měly hlavy položené na loktech, já hrála postupně všechny hádanky, které jsme pak společně celé zpívali.

- Jak si krásné neviňátko (4 sloky)

- Nesem vám noviny (2 sloky)
- Na nebesích hvězdička (2 sloky)
- Půjdem spolu do Betléma (5 slok)
- Přišlo jsi k nám Jezulátko

Bylo to nejen zopakování koled, které znají, zároveň to ale také plnilo účel rozezpívání. A novou koledu jsem do hádanek začlenila proto, abych zjistila, jestli ji náhodou někdo nezná.

UVĚDOMĚNÍ:

Nácvik nové koledy:

Koleda „Přišlo jsi k nám, Jezulátko“ (viz příloha č. 6). Rozdělení do čtyř skupin, děti udělaly kroužky na koberci a dostaly rozstříhaný text koledy. Měly za úkol pokusit se ho správně srovnat.

Metodu jsem zvolila proto, aby se žáci lépe seznámili s obtížnějším textem koledy. Jelikož se jednotlivé řádky rýmovaly, předpokládala jsem, že to zvládnou srovnat. Přesto to bylo dost obtížné, pomáhaly jsme proto s paní učitelkou radami typu: „Zkuste se podívat na konce řádků“. Všechny skupiny zaujatě skládaly, ale bohužel se nám krátil čas. To je dle mého názoru jeden argument proti využívání metod RWCT tohoto typu v hodinách hudební výchovy. Takové metody ukrájí drahocenný čas, který by žáci měli strávit zpíváním a hraním.

Je však nutné říci, že to nemuselo být tak dlouhé, pokud bych jim dala na skládání pouze jednu sloku. Přecenila jsem jejich síly a dala jim obě dvě.

Po práci ve skupinách každý dostal již hotový text, ten jsme vydeklamovaly. Já jim to vždy předvedla a děti zopakovaly. Přidali jsme hru na tělo. (dvakrát plesk do steh, dvakrát tlesk)

U všech slov a slovních spojení, která by jim nemusela být jasná, co znamenají, jsme se zastavili a vysvětlili jsme si je.

Potom jsem již předzpívala kus písničky i s melodií a děti ji po mě opakovaly. Následoval klavírní doprovod, kdy už měli žáci koledu víceméně zvládnutou.

REFLEXE:

Reflexe byla vzhledem k pokročilému času velice rychlá. Ocenila jsem jejich soustředěnou práci v hodině, příkladnou práci ve skupinách a konstatovala jsem, že se celkem obtížnou koledu opravdu naučili a poděkovala jim za jejich spolupráci.

Nakonec jsem řekla, ať zvedne ruku ten, komu se koleda líbila a kdo se dneska při hodině nenudil. *Ruce zvedli v obou případech téměř všichni.*

Reflexe hodiny

V plánu jsem měla ještě dirigovat jim, aby zkoušeli reagovat na má gesta a pak také nechat zájemce, aby si dirigování vyzkoušeli. Hodilo se to i vzhledem k tomu, že měla koleda dvě rytmicky odlišné části. Bohužel jsem to již nestihla, jelikož, jak už jsem uvedla výše, jsem přecenila jejich možnosti ohledně skládání textu.

Celkově se mi podařilo využít modelu E – U – R, jak jsem chtěla. Není problém naplánovat podle něj ani hodinu hudební výchovy. Metoda, kterou jsem pak pro práci s novou koledou zvolila, se mi jeví jako smysluplná. Text byl celkem obtížný a dětem se proto díky práci s ním lépe učil. A jelikož jsme si mnohá slova ještě během nácviku vysvětlili, myslím, že pak již s jeho zpíváním neměly problémy.

8.3.2. Druhá hodina

Škola: FZŠ O. Chlupa

Ročník: druhý

Téma hodiny: Šípková Růženka

Cíl pro žáky:

Žáci se naučí novou písničku, sluchově analyzují výšku tónů a dur a moll melodii.

Můj cíl:

Přípravit hodinu podobnou hodinám na škole s rozšířenou výukou hudební výchovy, avšak podle modelu E - U - R a s využitím kladení otázek vyššího řádu.

Úvod:

Privítání se s dětmi zpíváním, hra na ozvěnu, vše opakují po mě.

Dobrý den (1 - 3 - 5, 5 - 6 - 5, 5 - 3 - 5) a dobrý dobrý den (5 - 6 - 5 - 3 - 5, 5 - 4 - 3 - 2 - 1).

EVOKACE

Hra na operku:

Zpívané otázky a odpovědi, děti hru znají, přesto upozornuji, aby při svých odpovědích klesaly hlasem.

Co budeme dneska dělat? Já vám to teď prozradím. Koukneme se do pohádky. Kdo může být v pohádce?

A v pohádce bývají také hrady a zámky. A po některých se prohánějí zámecká strašidla. Hrají ráda na honěnou a já mám teď pro vás takový úkol.

Úkol:

Poznat, kde se strašidla zrovna prohánějí. Může to být:

- ve věži – to bude znít hodně vysoko (zahraji ukázkou) a vy si pak stoupnete na špičky
- v komnatách – bude to znít normálně vysoko (ukázkou), sednete si na židle
- ve sklepeních – to bude znít hluboko (ukázkou), dřepnete si na bobek

Hraji postupně na klavír v různých polohách a děti reagují tak, jak bylo řečeno výše.

A na zámcích bývají také dvořané a ti mají různé nálady. Někdy je jim smutno (to zní asi takhle) a jindy zase veselo (to zní takhle). Všichni prosím k tabuli a až začnu hrát, půjdete na koberec, ale pozor, jenom když uslyšíte, že jsou dvořané veselí.

Já opět hraji, tentokrát durové a mollové rozklady, děti se podle toho přesouvají na koberec.

Dechová a hlasová cvičení (s motivací k pohádce):

Růženka se prochází po zahradě až dojde do puštěného kouta zahrady, kde najednou uvidí keř růží. A hrozně se diví, protože je ještě nikdy neviděla. (A proč je nikdy neviděla?)

Júúú (přezpívám dětem sirénu i s pohybem ruky a děti opakují)

Růže nádherně voní. Růženka jednu utrhne a přivoní k ní.

Nádech a do výdechu Áaaach, ta voní..(zopakujeme asi 3x)

Vtom se píchne do prstu.

JAU (pouze vyrazíme), JAUVA (1-2-3-2-1), JAU (5-4-3-2-1-), (vždy předzpívám, děti opakují).

Prst jí bolí a tak pofňukává (popotahování, na bránici).

A co se stalo potom, když se Růženka píchla? Hned přišel princ? Ne? A co se tedy stalo? Ano, usnula. Takže taky začnete usínat a já vám k tomu usínání zahraji.(písničku „O šípkových růžích“).

UVĚDOMĚNÍ:

Princ ale Růženku najde a políbí ji a celé království se probudí a my s ním. A naučíme se písničku „O šípkových růžích“, někdo z vás ji možná zná z pohádky „Jak se budí princezny.“ (viz příloha č. 7)

Následně jsme v kruhu na koberci deklamovali text písničky, formou ozvěny a s hrou na tělo (plesk, tlesk, tlesk). Zároveň jsme během toho vysvětlili některá slova (např. sýpka, podťal apod.).

V tomto okamžiku jsem se snažila využít kladení otázek. Aby si děti nenechaly jednoduše vysvětlit, co slovo znamená, ale vhodnými otázkami je donutit o tom přemýšlet. (sýpka od slovesa sypat atd.)

Potom jsme již nacvičovali melodii (spolu s textem písničky).

Doprovod:

Když už to umíte, tak vás doprovodím na klavír, ještě bych však potřebovala nějaké šikovné hudebníky (bubínek na těžké doby, dřívka na lehké doby).

Pohyb:

Nakonec jsme se naučily tanec princezen a princů s doprovodem CD.

- děti utvoří dvě řady kluci a proti nim holky (kde to vyjde) a vytvoří se tím páry
- chytanou se pravými rukama a na první dobu udělají krok k sobě, na další těžkou od sebe po celou sloku (celkem tedy 4x tam a zpátky), na refrén si dají ruce dlaněmi k sobě (stále pravé) a začnou se obcházet dokola, vždy na těžkou dobu jeden krok, nakonec se ukloní
- na hudbu jsme tančili nejprve v řadě, potom jako na opravdovém plese v kruhu (kluci byli uvnitř a holky vně)

REFLEXE:

Na koberci jsem se zeptala, co jsme všechno dělali (vzpomněli si na všechny činnosti). Potom se vrací do lavic, ale opět jen pokud uslyší dur.

Úplným závěrem hodnocení hodiny:

- hodně se mi líbila – stojí na špičkách (jako ve věži)
- tak normálně se mi líbila – sedí na židlích (jako v komnatách)
- nelíbila se mi – sedí na bobku (jako ve sklepeních)

Reflexe hodiny

Z této hodiny mám dobrý pocit. Nikde nenastalo žádné hluché místo, děti byly soustředěné a nikdo hodinu nenarušoval, což znamená, že se ani nikdo nenudil.

Jsem ráda, že se mi podařilo využít model E-U-R, zároveň že se mi však povedla hodina hudební výchovy, ve které jsme s dětmi zvládli projít všechny hudební činnosti, i když poslech nebyl poslechem v pravém slova smyslu. Také jsme zvládli sluchovou analýzu, která je pro rozvoj hudebnosti u dětí velmi důležitá a je dobré občas jí nějaký čas v hodině věnovat.

Do takovéto hodiny je nutné využití metod RWCT dobře promyslet a to jak ve smyslu smysluplosti, tak ohledně časových možností. Ideální je v tomto případě propojit tematicky třeba všechny hodiny toho dne. Udělat v hodině čtení pohádku o Šípkové Růžence, vymyslet takto motivované slovní úlohy do matematiky a ve výtvarné výchově nakreslit nějaký výjev z pohádky.

8.3.3. Třetí hodina

Škola: FZŠ O. Chlupa

Ročník: třetí

Téma hodiny: Snih

Cíl pro žáky:

Žáci se naučí novou zimní písničku a vyzkouší si nové metody práce.

Můj cíl:

Naučit děti novou píseň a využít postupy a metody RWCT (model E - U - R, brainstorming, párové sdílení, skupinovou práci, zpřeházené věty).

Úvod:

Privítání se s dětmi a zdavení se, jako to dělají hudebníci - dobrý den.

(1 - 3 - 5, 5 - 6 - 5, 5 - 3 - 1, 5 - 6 - 5 - 6 - 5 - 6 - 5.)

EVOKACE:

Brainstorming:

Co všechno vás napadne, když se řekne snih? Jak vypadá a k čemu je?

Pro děti očividně celkem nová činnost, na začátku se pořád na něco ptaly. Na nepodstatné věci jako kam to mají psát, když před sebou měly rozdané papíry a jestli mají psát věty nebo jen slova atd. Takže než někteří začali psát, uběhlo dost času.

Párové sdílení:

Ve dvojicích dali dohromady, co je o sněhu napadlo.

Společně jsme si to řekli tak, aby se žádné odpovědi neopakovaly.

Kladu důraz na to, aby se vzájemně poslouchali, právě kvůli opakování odpovědí. Zaznívají velmi zajímavé nápady (viz příloha č. 8), dokonce zazněla i písnička o sněhu

a o zimě. Mohla jsem na to hned navázat a tak jsme se snažili na takové písničky přijít.

Rozcvička:

Přesun do prostoru, rozcvičení, rozdýchání, rozezpívání

- padání sněhu (prsty napodobujeme padající sníh)
- jsme zadýchání z bobování a běhání ve sněhu, jako pejsci (na bránici)
- posílání vločky (foukáme do vločky na dlani, co nejdelší výdech)
- koulovačka (udělám si kouli a s tónem ji po dětech hodím, musí mi ji vrátit se stejným tónem, bom, pom,)
- stavění sněhuláka (sně-hu-sně-hu-lák = 1 – 3 – 5 – 3 - 1, uhlazují přitom jednotlivé koule sněhuláka, vždy výš a výš jako ve cvičení)

Cílem tohoto způsobu rozezpívání byla aktivizace dětí. Aby neseseděly pasivně v lavicích, ale aby vnímaly bránici a svůj dech a při zpívání nahoru dělali nějaký pohyb směrem nahoru, který pomáhá upevňovat představu konkrétního tónu vzhledem k ostatním. Jak na takové činnosti nejsou zvyklí, nebyly soustředění a měly sklon k narušování činnosti.

Převzala jsem od jejich paní učitelky dobrou metodu, jak je utišit. Jednoduchá rytmická ozvěna. Ve chvíli, kdy zatleskám rytmus, jsou děti zvyklé ho ihned zopakovat, čímž dají najevo, že mě opět vnímají. Velice hodnotná metoda, která zároveň žákům upevňuje rytmická schémata.

UVĚDOMĚNÍ:

Skupinová práce:

Potom jsem je nechala přejít zpět do lavic, rozdělila do skupin po třech a někde do dvojic (tak, jak sedí v lavici).

Každá skupina dostala jednu sloku písničky (celkem čtyři sloky), která byla rozstříhaná na věty.

Úkol:

Složte text správně, já budu zpívat a vy podle toho skládejte. (viz příloha č. 9)

Bylo to vymyšlené tak, aby na každou sloku vyšly dvě skupiny, pak zpívalo více dětí. Aktivita byla velmi užitečná. Mnozí měli text složený ještě předtím, než jsem ho začala zpívat, což je pouze známka toho, že je to zaujalo natolik, že už nechtěly čekat. A díky tomu již u prvního hraní si některé děti zkoušely zpívat se mnou.

Zeptala jsem se, které skupinky mají kterou sloku, řekla jim pro jistotu, kolikátou sloku mají, aby věděli, kdy zpívat. Zahrála jsem píseň znovu, tentokrát se mnou zpívaly postupně všechny skupinky podle toho, jakou sloku skládaly.

Problémová situace:

V první sloce se zpívá „Nech se Honzo překvapit“. Může být překvapený i někdo jiný?

Jaká jména se tam tedy dají použít? Na čem závisí, jaké jméno tam půjde? Můžeme říci nějaké pravidlo, které pro ta jména platí?

U tohoto problému jsme se nezdržely dlouho. Nechala jsem si navrhnout pár jmen, kterými jsem nahradila v daném kousku písně Honzu a již čtvrté jméno do melodie nesesedělo. Hned děti přišly na to, že jméno bude záviset na rytmu písně. A s odpovědí na otázku ohledně pravidla také dlouho neotálely.

Moc se mi líbilo, jak děti reagovaly. Byly soustředěné a zaujaté otázkami, které jsem jim pokládala. Tento způsob kladení otázek, aby žáky podněcoval k hlubšímu zamýšlení se, se dá takhle jednoduše využít i v hudební výchově. Nemělo by to však zabrat moc času a mělo by se to týkat takto nastavených problémových situací.

Nahrávka:

Děti šly opět do prostoru určenému ke zpívání. Celý text jsem vyvěsila na piano, aby se všichni mohli dívat i na ostatní sloky, které neskládali. Mají za úkol zpívat již sami, já měla jen funkci klavírního doprovodu.

Pak jsem jim pustila nahrávku a děti zpívaly s ní. Ke druhému poslechu a zpívání

jsme přidaly nástroje (triangl na pulzaci v první části, ve druhé části na pulsaci drhlo a dřívka na rytmus po celou dobu písničky).

REFLEXE:

Co jsme dnes všechno dělali?

Děti si vzpomněly na všechny činnosti, velice zajímavě je nazývaly, např. stavěli jsme hudebního sněhuláka z jednotlivých tónů nebo skládali jsme písničku z papírků.

Jak jste pracovali po celou hodinu? *Z mé strany apel na větší kázeň.*

Reflexe hodiny

S průběhem hodiny jsem celkem spokojená. Třída je velice živá a paní učitelka mě varovala, abych se moc netěšila na bezproblémovou práci. A skutečně je mezi žáky pár jedinců, kteří hodinu dost narušují. Přesto mám po zralé úvaze o hodině pocit, že třída pracovala přijatelně vzhledem k faktu, že mnohé z toho, co jsme dělali, bylo pro ně nové. Při uklidňování žáků mi pomohla již zmiňovaná rytmická ozvěna.

Jako evokační metodu jsem zvolila brainstorming a to k uvedení do tématu, kterým jsme procházeli celou hodinu. Byla jsem zvědavá, jak se s tím žáci poperou a výsledek byl velice povedený. U mnohých bylo vidět, že se skutečně zamysleli a vznikly proto zajímavé nápady. (viz příloha č. 8)

Skupinová práce pro ně novinkou nebyla. Jeden z chlapců musel být ve skupince se dvěma děvčaty a začal se velice rozčilovat, že ony jsou dvě a tak ho nechtějí nechat skupinu řídit. Takže se domnívám, že se s prací ve skupinách setkali. Všimla jsem si, že některé skupiny si text poskládaly předem a to mě potěšilo, protože je vidět, že je aktivita zaujala. V neposlední řadě to také znamená, že nepotřebovaly nápovědu.

Takovou malou odměnou je pro mne skutečnost, že se mi podařilo nastolit v této hodině hudební výchovy problémovou situaci. Byla to totiž má náhlá

inspirace při zpívání skupin. Když se nad tím zamyslím, hudební výchova nabízí dost podnětů pro situace tohoto typu, při kterých žáky nutíme zamyslet se nad problémem, popřípadě najít nějaké řešení. To je totiž ten moment, kdy rozvíjíme u žáků kritické myšlení. (viz kap. 3.3.)

8.3.4. Čtvrtá hodina

Škola: FZŠ O.Chlupa

Ročník: druhý

Téma hodiny: Slon na Karnevalu zvířat

Cíl pro žáky:

Žáci se seznámí s Karnevalem zvířat od C. Saint-Saënsa a v ukázkách rozeznají hudebně výrazové prostředky. Účinně pracují ve skupině a na základě zkušeností s výrazovými prostředky improvizují.

Můj cíl:

Využití postupů a metod RWCT (práce ve skupině, brainstorming, otázky vyššího řádu). Představit dětem zábavnou formou Karneval zvířat a ukázat na něm výrazové prostředky v hudbě.

Úvod:

Privítání se s dětmi, dobrý den, tentokrát říkání s rytmickou ozvěnou.

EVOKACE:

Pantomima:

Na lístečcích bylo napsané vždy jedno zvíře (celkem 24 lístečků, tedy 6 skupin po 4).

Úkol:

Najít si k sobě kamarády do skupiny, ale bez jediného slova nebo zvuku.

Skupinová práce: brainstorming

Co všechno vás napadne, když se řekne slon?

Představte si, že jste hudební skladatelé a chcete napsat skladbu o slonovi. Jaké tři nástroje byste použili, abyste jimi zahráli slona? Proč právě tyto nástroje?

Následovala společná kontrola toho, co vymysleli. Dbali jsme přitom na to, abychom se v odpovědích neopakovali.

Skupiny daly dohromady běžné charakteristiky (příklad viz příloha č. 10) Jen jedna skupina přišla i na trubení. Je zajímavé, že to, vzhledem k tomu, že byla hudební výchova, napadlo jen jednu skupinu. Nástroje také vymyslely běžné, opět pouze jediná z nich uvedla basovou flétnu s odůvodněním, že také zní hluboko.

Poslech:

Teď vám pustím jedno dílo, je od francouzského skladatele, pana Camilla Saint Saëns²⁶. Schválně vám k tomu nic neřeknu, jen pozorně poslouchejte.

Otázky:

Tak co té skladbě říkáte? Jaká se vám zdála? *Byl tam klavír a basa.*

A jestlipak víte, jak se správně říká base?

O čem to asi bylo?

Napověděla jsem jim, že celé to dílo se jmenuje Karneval zvířat, tak o čem by mohla být tahle část, co jsme si pustili?

Podle čeho to poznali, že je to o slonovi?

Tvrdili, že proto, že to bylo takové hluboké a pomalejší. Doufám však, či spíše předpokládám, že většině došla souvislost s brainstormingem, ať už vědomě nebo nevědomky. Je to důkaz toho, že brainstorming splnil jednu svou funkci, tedy že žáky naladil na slony.

Další poslech:

Zkuste přijít na to, jestli má skladba nějaké členění, nějaké části.

²⁶ AŠENBRENEROVÁ, I. *Camille Saint - Saëns, Karneval zvířat (analýza a didaktické využití)*. Ústí nad Labem : Albis, 2006. ISBN 80-85030-11-X

Překvapilo mě, jak děti umí zvláštním způsobem, a přitom však zcela správně, popsat, co se v hudbě děje, a že to skutečně hned slyší a vnímají.

Pohyb:

A teď si na ty slony zahrajeme. Tato skladba „Slon“ je z díla, které se jmenuje Karneval zvířat a pan Saint-Saëns ho složil tady u nás v Praze u příležitosti Masopustu.

A teď si představte, že na ten Karneval zvířat se šel podívat i ten náš slon. Moc velký tanečník to není, ale přece jen si řekl, že by si na jeden tanec mohl také zatančit. A tak celá první část popisuje, jak se náš slon vydává na parket. Kráčí pomalu, došlápne vždy na těžkou dobu a klátí přitom chobotem (předvedu to).

Ve druhé části se roztančí houpavým valčíkem, otáčí se dokola a chobotem mává na ostatní. Podle si hudby si občas i poskočí na jedné i na druhé noze (improvizují do rytmu).

Ale už je celý zadýchaný a tak je rád, když uslyší známé tóny, které zazněly už na začátku a na ně se zase stejně pomalu odebere na své místo si odpočinout.

V této části si žáci užili pohybu. Částečně podle instrukcí a částečně improvizovaného.

Další poslech:

Pustila jsem jim na porovnání Labuť, tentokrát rovnou s úkolem pozorně poslouchat, jaké jsou mezi slonem a tou skladbou, kterou jim pustím, rozdíly.

Nástroje:

Improvizace na nástroje ve skupinách, stejných, jako na začátku k pantomimě.

Ve skupině se museli dohodnout na jednom zvířeti a potom také jakým způsobem a pomocí jakých nástrojů, které budou mít k dispozici, ho vyjádří a zahrají. Postupně zahrály všechny skupiny své zvíře a ostatní hádali, jaké zvíře by to mohlo být.

V tomto úkolu bylo velmi důležité, jak se žáci ve skupinách dohodnou. Bylo podstatné vybrat zvíře tak, aby byli schopní ho dobře zahrát, a to se většinou skupin podařilo. Dalším kamenem úrazu se pak mohlo stát rozdělování nástrojů mezi jednotlivé členy skupiny. Ale žádný konflikt tohoto druhu jsem tam nezaznamenala, je to důkaz, že jsou vedeni k tomu, aby se uměli dohodnout.

REFLEXE:

Po improvizaci jsme se vrátili do kruhu, kde jsem položila závěrečné otázky.

Jak se vám pracovalo ve skupině? Dohodli jste se hned, nebo to bylo těžké?

Většina dětí se shodla, že to nebylo jednoduché shodnout se na jednom zvířeti, a že se nejčastěji stalo, že alespoň jeden člen skupiny musel ustoupit.

Reflexe hodiny

S hodinou jsem relativně spokojená. Bohužel je potřeba, abych příště více promyslela hodiny s poslechem. Přestože poslech byl krátký, žáci u toho nebyli tak soustředění, jak bych si představovala. Je těžké rozlišit hranici, kdy děti udržet při poslechu v klidu a kdy je už nechat, aby si poslech prožívaly více po svém. (tedy např. si k tomu broukaly nebo reagovaly pohybem).

O modelu E – U – R již nepochybuji. Evokace a navozování tématu hodiny se osvědčilo i v této hodině. Ve fázi uvědomění žáci získali nové zkušenosti s hudebně výrazovými prostředky, které následně dokázali použít v improvizaci. V reflexi žáci dokázali správně popsat, jak je pro ně ještě obtížné dohodnout se ve skupině. Na tom je vidět, že s reflexemi pracují a že jsou tudíž zvyklí nad těmito věcmi uvažovat.

Evokační metody se mi zatím osvědčují jako smysluplné. Brainstorming dokonale splnil svůj účel. Upnul pozornost dětí na slona a ony ho i díky tomu identifikovaly v poslechové skladbě. Další věcí je pak práce ve skupinách, která se dá do hodin hudební výchovy také velice dobře a efektivně zakomponovat.

8.3.5. Pátá hodina

Škola: FZŠ O. Chlupa

Ročník: druhý

Cíl pro žáky:

Žáci si zopakují a dokončí písničku z minulé hodiny a naučí se novou. Účinně spolupracují ve skupině s textem.

Můj cíl:

Zopakovat a dokončit písničku z minula a naučit je novou. Využít postupy RWCT (E-U-R, práce s textem, skupinové práce).

Úvod:

Přivítání se s dětmi rytmickou ozvěnou (pak i slova – dobrý den)

EVOKACE:

Zahrála jsem předehtu k písničce, kterou jsme se učili minulou hodinu, zeptala jsem se, jestli si ji pamatují a schválně jsem s nimi vůbec nezpívala. Ale písnička je pravděpodobně zaujala, protože si většina z nich pamatovala všechny sloky a zpívali i ti, kteří minulou hodinu vyrušovali. Potom jsme si zazpívali zase i s CD.

UVĚDOMĚNÍ:

Pohyb:

K písničce jsme se naučili pohyby, podporující text i rytmus písně:

První sloka:

- rukou před sebou opiší půl oblouk tam a zpátky
- gesto „tak tak všelijak“, 4 kroky dopředu a 4 kroky zpátky

Druhá sloka:

- vlnky a pak gesto běhu
- s rukama v bok se kroutí boky do rytmu, totéž v dřepu

Třetí sloka:

- gesto padání sněhu
- stavění sněhuláka

Čtvrtá sloka:

- gesto protahování, pohladit tváře, pohladit břicha
- stát jako sněhulák, bát se sluníčka

Společně jsme si ukázali, děti se přidaly a opakovaly po mě. U posledního zpívání písničky s doprovodem CD jsme přidaly i nový pohyb.

Nová píseň:

Rozdělila jsem je do skupin tak, jak sedí (cca na 7 skupin po 4). Každá skupina dostala text nové písničky s vynechanými slovy. (viz příloha č. 12)

Jejich úkolem bylo zkusit doplnit slova tak, aby se rýmovala a dávala smysl. Během jejich práce jsem hrála písničku beze slov a udělala z ní časový měřič. Dokud jsem hrála, skupiny mohly pracovat. (viz příloha č. 11)

Kontrola proběhla tak, že jsem píseň pomalu přezpívala a snažila jsem se dát důraz na slovo, které měly doplnit. Žáci měly poslouchat a dopisovat správná slova.

Bylo to pro ně hodně těžké. Nestíhaly si kontrolovat slova ani při mém pomalém zpěvu. Největším problémem asi bylo, že se v tom textu celkem brzo ztratily, jelikož nezvládaly ještě tak dobře a rychle číst.

Píseň jsme si po doplnění slov společně zazpívali a jelikož už končila hodina, rychle jsem jim ještě pustila na CD doprovod k písničce.²⁷

REFLEXE:

Jak vám šlo to vyplňování textu, bylo to těžké? V čem?

Líbily se vám písničky? Mám je tady paní učitelce nechat, abyste si je mohli ještě zazpívat?

Reflexe hodiny

Hodina s touto třídou mi dala vždy hodně nových zkušeností. Jsou to děti živelné, je proto důležité je zaujmout, jinak se stane, že budou jistí žáci hodinu narušovat.

V hodině jsem opět využila modelu E-U-R. Dále pak znovu práci s textem nové písně, tentokrát jsem však práci postavila na domýšlení slov, která tam chyběla. Využila jsem k tomu práci ve skupinách. Tito žáci určitě práci ve skupinách dělají, přesto s tím mají někteří jedinci problém.

Konkrétně v této třídě by bylo zajímavé sledovat, kam by je posunula práce podle programu RWCT. Postupy programu zlepšují nejen pracovní morálku, které je tu hodně zapotřebí, ale i vztahy mezi dětmi. Nejsou ještě zvyklé na mnoho věcí (např. spolupracovat ve skupině s kýmkoliv ze třídy).

²⁷ Od pana J. Herdena, který je autorem této písně.

8.3.6. Celková reflexe hodin

Hodiny hudební výchovy jsem úspěšně připravila podle modelu E – U - R. Dokázala jsem, že není důvod, proč by se nedal model E – U - R aplikovat i na tak specifické hodiny, jakými je hudební výchova. Také je to předmět, ve kterém se dá dobře stavět na předchozích znalostech, zkušenostech a dovednostech dětí. Zde je stejně důležité, jako v ostatních předmětech, na konci hodiny shrnout vše, co v hodině proběhlo, jakým způsobem žáci pracovali, co jim dělalo problémy a co se jim naopak dařilo.

Mým dalším cílem bylo vedle modelu E - U - R také vymyslet takové hodiny, ve kterých bych smysluplně využila nějakých metod či postupů RWCT. Musím říct, že to pro mě nebylo úplně snadné. Také jsem přesvědčená o tom, že hudební výchova by měla být především o aktivním provozování a prožívání hudby. Zároveň jsem ale úplně stejně přesvědčená o smysluplnosti metod RWCT.

Pro fázi evokace jsem zvolila metodu je brainstorming (viz kap. 3.4.2.1.) a mohu konstatovat, že se ukázala jako velice dobře využitelná. Žáky vtáhne do tématu hodiny a já jako učitel ještě ve velice krátkém čase zjistím, co žáci o tématu vědí. V neposlední řadě je jeho výhodou možnost obměňování²⁸. Vzhledem k časovému nedostatku by byla nejlepší variantou v hudební výchově ústní forma brainstormingu.

Ve fázi uvědomění významu jsem se zaměřila vzhledem ke svým cílům na metody, díky nimž se žáci hlouběji seznámí s textem písně, kterou se budou učit. Díky těmto aktivitám textu lépe porozuměli a o to rychleji se jim pak učil. Konkrétně to byla metoda zpřeházených vět a doplňování chybějících slov (přestože to nejsou metody původně určené pro fázi uvědomění). Jednou doplňovali na základě poslechu zpívání písně, podruhé se nejprve žáci pokusili slova doplnit sami. Osvědčilo se mi také kladení otázek, které je v hudební výchově velmi užitečné. Učitel se v ní může hodně ptát, především na hudebně výrazové prostředky nebo na základní teoretické pojmy. Je však

²⁸ Písemná nebo ústní forma, individuální, párový nebo skupinový

důležité, aby učitel dbal na to, aby kladl takové otázky, které budou nutit k zamyšlení, nebo aby položil otázku vedoucí k problémové situaci.

V závěru hodiny jsem nevyužila žádnou reflektivní metodu typu pětilístku. V reflexích jsem, většinou z nedostatku času, položila otázku k průběhu hodiny²⁹, jejich práci nebo jsem se zeptala na jejich pocity z hodiny. Nechala jsem to žáky ukázat (viz kap. 8.3.2.), nebo jednoduše zodpovědět. Jak už bylo tolikrát řečeno, je důležité s časem v hodinách hudební výchovy hospodařit uvážlivě, aby se neztratily hlavní cíle jen kvůli potřebě využívat nutně jakékoli metody.

Tyto hodiny jsou důkazem, že můj předpoklad byl správný. Konkrétní metody lze v hodinách hudební výchovy využívat. Je však nutné je uvážlivě vybírat vzhledem k cílům jednotlivých hodin i k cílům, jaké si stanovujeme pro celý vzdělávací obor Hudební výchova. Metody mohou být efektivní a učiteli dokáží ulehčit práci, nesmí ale probíhat na úkor „muzicírování“ žáků.

²⁹ Žáci často odchází z hodiny a téměř neví, co dělali. Je proto mnohdy smysluplné s nimi na konci projít činnosti, které v hodině proběhly, aby si je žáci osvěžili.

9. Vyhodnocení výzkumu

Ve svém výzkumu jsem si stanovila tyto dva předpoklady:

1. Paní učitelky RWCT, které oslovím dotazníkem, nebudou metod RWCT v hudební výchově využívat, budou však plánovat hodiny podle modelu E - U - R.
2. Předpokládám, že jednotlivé vybrané metody RWCT lze do výuky hudební výchovy smysluplně zařadit a využívat je.

Pro první svůj předpoklad jsem hledala odpovědi především v dotazníku a následném rozhovoru. Byl správný jen částečně. Potvrdilo se mi mé tvrzení, že paní učitelky budou využívat modelu E – U – R, můj předpoklad, že nebudou metody RWCT využívat byl však mylný. Jednotlivé metody paní učitelky využívají a jsou většinou vázané ke konkrétním tématům či látce hodiny. Bylo to pro mne trochu překvapivé, kolik metod to v celkovém shrnutí je.

Druhý předpoklad se vztahoval částečně k dotazníku, větší mírou jsem ho však chtěla podpořit svým praktickým ověřením. V hodinách, které jsem si připravila a s dětmi uskutečnila, jsem potvrdila svůj předpoklad využitelnosti vybraných metod RWCT i to, že mohou být smysluplné a využívané. Odpovědi z dotazníku mi to jen potvrzují tím, že i zkušené paní učitelky metody využívají.

10. Závěr

Napsání této práce mě stálo hodně času, úsilí a především hodně vůle. Práci takového rozsahu jsem ještě nedělala a je to pro mne cenná zkušenost. Během ní jsem se mnohému naučila, načerpala nové zkušenosti a nápady. Nahlédla jsem zase o něco hlouběji do prostředí, které se po studiích stane mým druhým domovem. Objevila jsem nové pohledy a názory na věc a k nim patřící osobnosti, s nimiž jsem navázala obohacující kontakt. Zanechali ve mně pocit, že se mezi kantory najdou ještě tak přemýšliví a moderní lidé, kterým leží na srdci především blaho žáků.

Celkově mám ze své práce dobrý pocit. Její zpracování pro mě bylo něčím novým. Troufám si říci, že to, co jsem si předsevzala zjistit a vyzkoumat, jsem zjistila a vyzkoumala. Problematika programu RWCT je sama o sobě zajímavým a širokým tématem. Jeho spojení s hudební výchovou je výzva pro všechny hudebníky a příznivce aktivního učení a kritického myšlení, tedy i pro mě. Má práce potvrdila, že ty možnosti tu jsou. Já se jen ještě necítím kompetentní, vzhledem k mým nevelkým zkušenostem s běžnou výukou, natož pak s výukou podle programu RWCT, říkat, zda to lze či nelze. Pouze jsem se pokusila nashromážděné teoretické možnosti ověřit prakticky a hodlám se o to i nadále pokoušet ve své výuce.

V průběhu práce jsem dostávala možnosti přemýšlet nad tím, co od své profese vlastně očekávám. Byla jsem konfrontována s různými názory a s různými možnostmi, které mě postupem času začaly utvrzovat v tom, že už opravdu vím, jak to chci dělat já. Program RWCT se svými metodami i modelem E – U – R je rozhodně součástí mé představy o dobrých hodinách a dobré výuce. Příprava takových hodin není snadná, je nutné je hodně promýšlet a mít stále na paměti cíle i časové možnosti. Velikým přínosem jsou mezipředmětové vztahy, hudební výchova nabízí mnoho témat, která můžeme propojit s dalšími předměty od českého jazyka až po výtvarnou výchovu. A jako další velkou výzvu mám projekty, které vidím jako prostředek k tematickému propojování učiva a zároveň jako nástroj pro zařazení hudební výchovy mezi ně.

Má vize je odvážná a cesta k ní bude ještě hodně dlouhá. Ale motivací, a někdy v budoucnu možná i odměnou, mi budiž spokojení a bystří žáci, kteří mají rádi svou paní učitelku a hudební výchova pro ně není pouze volnou hodinou, ale předmětem, na který se těší a v němž s chutí „muzicírují“.

Bibliografie

Tištěné dokumenty

DUZBABA, O. Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy. Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-165-6.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HAVELKOVÁ, K.; CHLÁDKOVÁ, B. *Didaktika hudební výchovy I*. Brno : Pedf MU, 1994. ISBN

HERDEN, J.; JENČKOVÁ, E.; KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-522-X.

JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové : Orlice, 2002. ISBN 80-903115-7-1.

KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů, se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

POLEDŇÁK, I. K problematice učiva v předmětu hudební výchova. In *Hudebně pedagogické invence*. Praha : Pedf UK, 2005. ISBN 80-7290-229-6.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktual. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktual. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RUTOVÁ, N. a kol. *Učím s radostí*. Praha : o.s. Kritické myšlení a Step by Step ČR v Agentuře STROM, 2003. ISBN 80-86106-09-8.

SEDLÁK, F.; SIEBR, R. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha : SPN, 1985. 16-08-12/1

SEDLÁK, F.; HERDEN, J.; KOLÁŘ, J. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha : SPN, 1977. 63-0-228.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STEELOVÁ, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE CH.; WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka I.-VIII.*, 1997. ISBN

TICHÁ, A.; RAKOVÁ, M. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-100-6

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha : PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁŇOVÁ, H.; SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 2. přeprac. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1367-3.

MŠMT ČR. *Učební osnovy základní školy : Hudební výchova 1-4.ročník*. Praha : Fortuna, 1991.

Internetové zdroje

BÍLKOVÁ, J.; SOUDSKÁ, D. *Pravidla pro bibliografické citace* Praha: PedF UK, 2008. Dostupné na WWW: <<http://web.pedf.cuni.cz/storage/1738/bibliografieWeb.htm>>

CHARALAMBIDIS, A. Metodický portál, Články: „Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska“ [online].03. 08. 2004. [cit.1. 02. 2010.]. ISSN 1802-4785.Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>>.

CHARALAMBIDIS, A. Metodický portál, Články: „Komplexnost hudební výchovy“ [online].07. 09. 2004. [cit.24. 01. 2010.]. ISSN 1802-4785.Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/89/KOMPLEXNOST-HUDEBNI-VYCHOVY.html>>.

KOŠŤÁLOVÁ, V. Metodický portál, Články: „Proměna hudební výchovy v RVP PV“ [online].21. 03. 2006. [cit.18. 01. 2010.]. ISSN 1802-4785.Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/468/PROMENA-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-PV.html>>.

KRITICKÉ MYŠLENÍ o.s. Dostupné na <www.kritickemysleni.cz>

NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum. *Učitel'ské listy*. 2002/2003, č. 5, s. 16 – 17.

TUPÝ, Jan. Metodický portál, Články: „Pojetí a cíle základního vzdělávání“ [online].19. 10. 2005. [cit.20. 01. 2010.]. ISSN 1802-4785.Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZK/340/POJETI-A-CILE-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI.html>>.

RVP ZV, Praha 2005. Dostupné na WWW: <<http://old.vuppraha.cz/soubory/rvpzv-lmp.pdf>>

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník

Vážené paní učitelky,

jmenuji se Lenka Janovská a Vy máte nyní v ruce dotazník o výuce hudební výchovy a o metodách RWCT, který mi má pomoci ve vypracování diplomové práce.

Tímto Vás moc prosím o jeho vyplnění. Informace, které mi prostřednictvím tohoto dotazníku poskytnete, využiji pouze do diplomové práce.

1. **Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má hudební výchova na 1. ST ZŠ?**

2. **Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má RWCT na 1. ST ZŠ?**

3. **Jaké jsou podle Vás možnosti využití RWCT v hodinách hudební výchovy na 1. ST ZŠ?**

4. **Využíváte model E-U-R v hodinách hudební výchovy? Ano / ne.**
Proč a no, proč ne?

5. **Jaké metody RWCT využíváte v hodinách hudební výchovy? (Myšlenková mapa, klíčová slova atd.) Proč?**

6. **Jaké materiály v hodinách hudební výchovy využíváte?**
 - Lidové a umělé písně
 - Učebnice

- Zpěvníky pro děti
- Klasická hudba
- Učební texty
- Pracovní listy
- Video materiály
- Audio materiály
- Internet
- Hudební teorie
- Dějiny hudby
- Jiné _____

7. Co ještě byste chtěla říct k využití RWCT v HV na 1. ST ZŠ?

Děkuji Vám za čas, který jste věnovala vyplnění tohoto dotazníku a zároveň jeho rychlé vrácení či poslání zpět.

Lenka Janovská

Dotazník a rozhovor č. 1 (V. M.)

1. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má hudební výchova na 1. ST ZŠ.*

Pro mne je to především celkový rozvoj hudebnosti dítěte. Žáci by se měli naučit chápat hudbu jako prostředek komunikace a vyjádření pocitů a dojmů. A v neposlední řadě je podle mého názoru hudební výchova součástí všeobecného vzdělání, proto by žáci měli mít povědomí o základních hudebních pojmech a vědět o existenci hudebních období a jejich představitelů. To vše však samozřejmě v širším kontextu ostatních předmětů a také v kontextu tradic a zvyků (masopust, Vánoce atd.).

2. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má RWCT na 1. ST ZŠ.*

RWCT na 1. stupni má smysl velký. Prostřednictvím něj žáci více baví to, co se učí, daleko více si toho odnesou a především se aktivně do procesu zapojují. Mnohdy jdou dál, než se po nich žádá. Pro mne to znamená, že se snažím stavět na tom, co již žáci znají, dodávat jim nové informace a podněty, Znamená to také nechat co nejvíce práce na nich samotných, aby sami objevovali a přicházeli věcem na kloub.

3. *Jaké jsou podle Vás možnosti využití RWCT v hodinách hudební výchovy na 1. ST ZŠ?*

Možnosti využití jsou velké. Záleží na tématu hodiny a pak i na konkrétní metodě. A jde to oběma směry. Buď si mohu ke zvolenému tématu vybrat vhodnou metodu nebo si ke konkrétní metodě najdu vhodnou látku či téma. Některé metody jsou náročnější na čas, který pak schází k hudebním činnostem. Ty by měly být v hodinách HV ty nejdůležitější. Vzhledem k povaze předmětu si myslím, že některé metody psaní „kradou“ drahocenný čas. V tomto případě se nabízí jejich obměny. (brainstorming ústně). Tak jako u všeho, i tady platí „všeho s mírou“. Proto si myslím, že i tyto metody by měl vyučující zařazovat s rozmyslem a nechat žákům prostor pro odpočinek od kritického myšlení, argumentování atp.

4. *Využíváte model E-U-R v hodinách hudební výchovy? Ano / ne. Proč ano, proč ne?*

Ano, využívám. Snažím se děti vtáhnout do práce. Ne vždy je to přímo evokace,

ale motivující začátek v práci je hodně důležitý. Díky tomu jsou pak více aktivní a mají do práce větší chuť. Za nesmírně důležitou pak považují reflexi. I kdyby jsme už měli být dávno na odchodu do jiné učebny, alespoň v podobě triviální otázky „hodina se mi líbila /nelíbila a nějak přitom stanovisko ukázat“ by měla reflexe proběhnout. Přiznám se, že v hodinách HV časově opravdu reflexi „šidím“.

5. Jaké metody RWCT využíváte v hodinách hudební výchovy?

Využívám párové i skupinové sdílení, brainstorming, pětílístek, klíčová slova, diskusní pavučinu (např. k otázce „Jít nebo nejít na koncert“), u vyšších ročníků skládkové učení, i metodu I.N.S.E.R.T.. Chystám se na využití podvojného deníku u zpěvníčků dětí.

Netradiční činnosti k hudební teorii - pexeso, ve kterém žáci hledají dvojici jména noty a jejího označení v notách, hra „větší bere“ s délkami not.

6. Jaké materiály v hodinách hudební výchovy využíváte?

Využívám všechny uvedené materiály kromě videa a učebních textů. Učebnice různě kombinuji a vybírám z nich, co se mi hodí, žáci s nimi nepracují vůbec. Ti mají své vlastní zpěvníky, kopíruji jim texty písniček, které se učíme. Stejně tak zpěvníky, mám klasické „Já písničky“, Svěráka a Uhlíře, Písničky z pohádek a dětských filmů atd. atd. Hlavním zdrojem jsou samozřejmě písně. Snažím se střídat lidové a umělé, u vyšších ročníků pak mnohdy sáhnou i do populární hudby. Klasickou hudbu s chutí využívám, hlavně v rámci nějakého tématu, např. k muzikálu o čertech se dobře hodilo „Peklo“ z Čerta a Káči od A. Dvořáka, nebo „Šavlový tanec“ od Chačaturjana, kdy jsme s dětmi představovali čerty za volantem. Pracovní listy nevyužívám tak často, opět je to závislé na tématu hodiny.

7. Co ještě byste chtěla říct k využití RWCT v HV na 1. ST ZŠ?

Už snad raději nic. (smích) Ale ano, jen bych vše shrnula do konstatování, že nevidím jediný důvod, proč by se nedalo RWCT propojit s hudební výchovou. Nejdůležitější je ale radost ze zpěvu, z „muzicírování“, ať už sáhneme do jakéhokoli „šuplíčku“ metod.

Dotazník a rozhovor č. 2 (K. K.)

1. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má hudební výchova na 1. ST ZŠ.*

Děti by měly často zpívat, doprovázet se na hudební nástroje, učit se hrát na zobcovou flétnu, využívat hry na tělo pro rytmické doprovody písní, skladeb atd. V pracovní výchově nebo v družině si některé hudební nástroje vyrobit a pak je užívat.

Smyslem hudební výchovy je podle mě ukázat dětem, jaké příjemné pocity můžeme zažívat pod vlivem hudby a zprostředkovat jim osobní zkušenost s hudbou. Nemyslím tím ale jen poslech a návštěvu „výchovného koncertu“ (dle mého velmi nevydařené označení), ale zpíváním, hrou na Orffovy nástroje, hrou na zobcovou flétnu metodou Pierra van Hauweho, rytmickými hrami. Hledat s nimi cesty, aby dokázali hudbě porozumět.

3. *Jaké jsou podle Vás možnosti využití RWCT v hodinách hudební výchovy na 1. ST ZŠ?*

Podle mě by se výuka HV na 1.st.měla opírat o co nejčastější "kontakt" dětí s hudbou. Znamená to, že by děti měly co nejvíce zpívat, broukat, tančit, hrát na nástroje, zkoušet rytmická cvičení na nástroje či při hře na tělo. Princip E-U-R je jistě možné dodržet. Používání metod, které se především opírají o texty, by neměly převažovat nad praktickým muzicírováním. Určitě bych je užívala spíše ve vyšších ročnících, v hodinách, kdy by se probírala hudební teorie nebo při poslechu.

4. *Využíváte model E-U-R v hodinách hudební výchovy? Ano / ne. Proč ano, proč ne?*

V současné době ne, protože nemám svou třídu.

5. *Jaké metody RWCT využíváte v hodinách hudební výchovy?*

V době, kdy jsem ještě učila, a už jsem začala užívat aktivních metod z programu RWCT, jsem využívala u poslechu klíčových slov a reflexní aktivit (záznam z poslechu, záznam z učení). Brainstorming či myšlenkovou mapu jsem užívala málo, pokud si vzpomínám, v jiných naukových předmětech hojněji. Proč ne? Protože jsem tehdy z užíváním metod začínala. Byla jsem čerstvou absolventkou kurzu RWCT, hledala

jsem teprve cesty a možnosti pro zavádění metod a principů RWCT do své praxe. Sbírala jsem čerstvé zkušenosti.

Když jsem pak byla zkušenější a proškolenější v metodách, které nabízí program RWCT, už jsem HV bohužel neučila. Přesto si stále myslím, že by v hodinách hudební výchovy měly převažovat metody aktivizující hudebnost dětí, jako nácvik písně imitací, rytmická ozvěna, fonogestika či improvizace.

6. *Jaké materiály v hodinách hudební výchovy využíváte?*

Z nabízených materiálů jsem na 1. stupni využila všechno, co je možné prakticky využít. Takže určitě lidové a umělé písně a klasickou hudbu. Z dějin hudby a hudební teorie využívám pouze ty, které si žáci mohou přímo vyzkoušet aktivním provozováním hudby. Ne, že se o hudbě učí, ale že se hudbou něčemu učí. Používala jsem také hodně materiály, které jsem získala na seminářích Orffovy společnosti. Šlo o písně, rytmické skladby a drobné skladby pro rytmické a melodické orffovy nástroje. Používala jsem své pracovní listy, které jsem si vytvářela. Některé byly mými vlastními, pro jiné jsem nacházela inspiraci ve vydaných publikacích.

7. *Co ještě byste chtěla říct k využití RWCT v HV na 1. ST ZŠ?*

Že hudební výchovy je na prvním stupni tak málo, že mi připadá jako „hřích“ plýtvat s ní.

Dotazník a rozhovor č. 3 (L. M.)

1. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má hudební výchova na 1. ST ZŠ.*

Cílem hudební výchovy na prvním stupni základní školy je podle mého názoru hlavně nabídnout dětem prožitková setkání a to ve všech hudebních činnostech (pěveckých, rytmických, instrumentačních...). Protože čím více si děti emociálně prožijí, tím hlubší stopu to v nich zanechá a samozřejmě si toho také více zapamatují.

No a smyslem hudební výchovy je pro mne přitáhnout dítě k hudbě a neodradit ho od ní, i když třeba nemá moc hudebních vloh a předpokladů. Ukázat, co všechno jim hudba může dát.

2. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má RWCT na 1. ST ZŠ.*

Hlavní cíl programu RWCT vidím tom, že program pomáhá dětem dostávat se na vyšší úroveň a to s ohledem na individuální stav a možnosti dětí. Program žáky cíleně posouvá na jejich osobní maxima.

A jeho smyslem je, že učiteli ulehčí práci, protože žákům dopřává individuální svobodu. Učitel se stává pozorovatelem a usměřovatelem a u žáků sleduje pokroky a pomáhá ukazovat cestu k dalšímu zlepšování.

3. *Jaké jsou podle Vás možnosti využití RWCT v hodinách hudební výchovy na 1. ST ZŠ?*

Možnosti využití určitě jsou. Ale hudební výchova je natolik specifická, že není dobré striktně chtít využívat celé spektrum metod RWCT. Využitelný je i v hudební výchově především model E-U-R, který je podle mého názoru aplikovatelný na všechny předměty. Metody RWCT pak jsou využitelné částečně, pouze některé a to v určitých případech.

4. *Využíváte model E-U-R v hodinách hudební výchovy? Ano / ne. Proč ano, proč ne?*

Ano, využívám. Protože i v hudební výchově mi model E-U-R ulehčí práci. Při evokaci velice rychle zjistím, kolik toho žáci o tématu vědí, co si o tom myslí

a na základě toho je do toho vtáhnout a motivovat k tomu dozvědět se něco dalšího. Z evokace se snažím vytěžit maximum pro uvědomění, ve kterém by podle mě neměla být práce s textem, ale hlavně prožitkové věci.

5. Jaké metody RWCT využíváte v hodinách hudební výchovy?

Tak nejzákladnější metodou je pro mě brainstorming, ať už v písemné podobě, nebo v ústní, individuální, párový či skupinový. Pak je to také občas myšlenková mapa (ideální jsou témata typu hudebních nástrojů, pěveckých hlasů apod.). Využívám i srovnávací tabulku nebo metodu kmeny a kořeny¹.

6. Jaké materiály v hodinách hudební výchovy využíváte?

Z materiálů využívám zpěvníky pro děti a to jak můj zdroj pro výběr písní a učiva, tak potom pro starší žáky, kteří z nich zpívají. Nejčastěji pak v hodinách pracuji s vlastními pracovními listy, které si připravuji tematicky (masopust, téma lásky ke dni sv. Valentýna či na prvního máje), které pak díky tomu mohou využít i ve více ročnících.

Hodně také využívám audio a video materiálů, opět tematicky spojené s pracovními listy. Má zkušenost je ukázkou prokládat diskusemi, vyplňováním pracovních listů apod., protože poslech je náročný na pozornost dětí.

Internet využívám pro sběr materiálů, především audio a video. Teorii a dějiny hudby jen velice okrajově, pro mne je zásadní ten prožitek.

7. Co ještě byste chtěla říct k využití RWCT v HV na 1. ST ZŠ?

Chtěla bych vzkázat všem učitelům, kteří uvažují o využití programu RWCT i v hudební výchově, aby se nenechali odradit počáteční náročností příprav na hodiny. Je to využitelné a stojí to potom za to.

¹ Podstatou jsou skupiny, ve kterých je jeden člen kmenem, který je na místě a zapisuje. Ostatní členové jsou kořeny a ti mají za úkol nosit kmeni odpovědi na danou otázku / y. Otázku si přečtou a musí si ji zapamatovat. Chodí po třídě a s kořeny ostatních skupin dávají odpovědi dohromady. V poměrně krátkém čase zmapujeme, co žáci o tématu a vědí a co si o něm myslí.

Dotazník a rozhovor č. 4 (D. H.)

1. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má hudební výchova na 1. ST ZŠ.*

Hlavním cílem hudební výchovy je podle mne prvotně rozvíjet v dětech estetično. Dílčích cílů je pak celá řada, např. vést děti k lásce ke zpěvu, ke klasické hudbě atd.

A smysl? Dotváření člověka v harmonickou bytost, protože bez hudby v člověku něco chybí.

2. *Objasněte, jaké cíle a jaký smysl má RWCT na 1. ST ZŠ.*

Cílem programu RWCT je nastartovat u dětí jinou vlnu myšlení, tedy logického a především kritického. A to prostřednictvím dialogu, svobody vyjadřování apod. Tento cíl je podle mě velice dobrým a ozdravným trendem v oblasti vzdělávání.

3. *Jaké jsou podle Vás možnosti využití RWCT v hodinách hudební výchovy na 1. ST ZŠ?*

Můj názor je takový, že metody jsou tak časově náročné, že potřeba jejich důsledného využití byla na úkor jiných věcí (hudebních činností). Teoreticky tedy možnosti jsou, prakticky spíše ne.

4. *Využíváte model E-U-R v hodinách hudební výchovy? Ano / ne. Proč ano, proč ne?*

Samozřejmě. Využívám ho. Protože je ten model logický, i v hudební výchově. Je nutné třídu navnadit na to, co je čeká. Přijít s něčím svým, co do toho dát, abych je přesvědčila, že to skutečně stojí za pozornost.

5. *Jaké metody RWCT využíváte v hodinách hudební výchovy?*

Momentálně asi nejčastěji využívám písničky s předvídáním. Děti předvídají, jak se bude dál písnička odvíjet, je to využitelné nejvíc v prvních a druhých ročnících a jsou k tomu potřeba hlavně lidové písničky, kde je nějaký děj.

Dále pak brainstorming, skupinovou práci i párové sdílení, k tomu hudební výchova přímo vybízí.

6. Jaké materiály v hodinách hudební výchovy využíváte?

Nejčastěji pracuji se zpěvníky pro děti, kterým mám celou řadu a pak s audio a video materiály, které mám tematicky rozdělené a sladěné. Klasickou hudbu také dětem pouštím, ovšem opět vždy v tematickém kontextu. Na internetu dohledávám informace, s většími dětmi s internetem i pracujeme. Učební texty nevyužívám, pracovní listy jen výjimečně. Co se týče hudební teorie a dějin hudby, myslím si, že by děti měly znát významné hudební osobnosti, na jejich hlubší poznání je však lákat zajímavostmi (např. hluchota B. Smetany, vyzkoušet si, jaké to je být hluchý...). Z teorie úplně základy jako poznat a rozlišit hudební nástroje, vědět jak vypadá notová osnova, houslový klíč apod.

Chystám se také na práci s interaktivní tabulí, až ji ve třídě budu mít.

7. Co ještě byste chtěla říct k využití RWCT v HV na 1. ST ZŠ?

Chtěla bych ještě poznamenat, že pokud by se zvýšila časová dotace hudební výchovy z jedné hodiny týdně na dvě, pak by byl prostor pro využívání těchto metod větší. S jednohodinovou dotací však podle mého názoru končí využití RWCT u modelu E-U-R.

Přišlo jsi k nám, Jezulátku

Zvoina. Rychleji.



1. Přišlo jsi k nám, Je-zu-látku, ty roz-mi-lé pa-cho-lát-ko, by-chom jak ty
2. Rač zr-cad-lem nám vždy bý-ti, díe Trýchctností dá-le ži-ti, ať jsou či-stí

resc.



ži-vi by-li, z-pra-vé ce-sty ne-zblov-di-li! Při-šlo jsi k nám, Je-zu-lát-ko!
na-ši dno-vé, ať ži-jem co an-dě-lo-vé! Rač zr-cad-lem nám vždy bý-ti!

O šipkových růžích



 Na sed-mém lá - nu u sed-mé syp - ky



 svi - tl jak svi - ce rů - žo-vý keř však



 ně-kdo tam k rá - nu pod-tál ty ši - pky



 ne-vze-jdou vi - ce ne-vě ři věř o šip-ko-vých rů-žích



 ře-ka ti - še zpi - va ko-né ne-sou v hři-vách tu



 pi - seň tam v dál o šip-ko-vých rů žích



 po nichž se mi stvs - ká i ten vi - tr v břiz - kách tam



 zpi - val a hrál

sáňkuje se, kouluje se,
bobuje se, staví se
sněhuláci, bruslí se,
padají bílé vločky,
letá se anděl ve sněhu.

MařUŠKa

Chlebeč Ková

2. b. 2. B.

sňhava, koulování, sankování
zimní olympijské hry, v sněhu
padá sníh

Flája

miliónkrát, voda.
poznámka:
mraz, kopeč
a mrazliny.

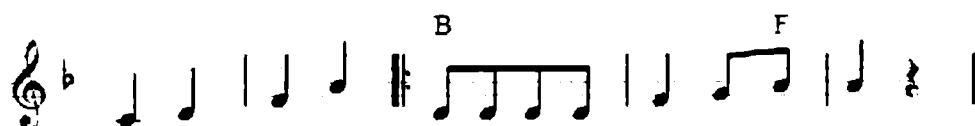
kouleme
střední
studni
sankování
hrají
sněhulák
i 9 ti
č. 10000
10000

9

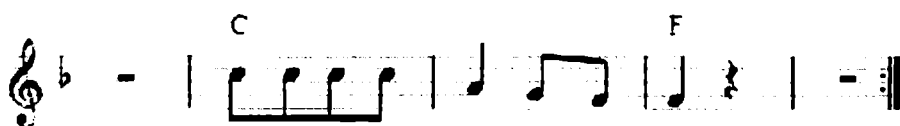
Zima



1. Po - di - vej se na ob - lo - hu, ně - co bi - lé
 2. Mo - žná je to bi - lé pe - ři, kdo ne - vě - ři
 3. Chu - me - li - lo ve dne v no - ci, ra - du - jí se
 4. A když dě - ti rá - no vsta - ly, u - mv - ly se



- pa - dá do - lu. Co to a - si mů - že být?
 ať tam bě - ži. Ba ne to je pře - ce snih. ___
 vši - chni klu - ci. Po - sta - vi - me za bu - kem ___
 po - sni - da - ly. Sně - hu - lák tam stál a stál ___



- Nech se Ho - nzo pře - kva - pit ___
 po - je - de - me na sa - nich. ___
 sně - hu - lá - ka s klo - bou - kem. ___
 stu - ni - čka se hro - zně bál ___

SLOVA

• MA VELKÝ CHOBOT

• JE JEDY.

• MA VELKÉ UŠI.

• JE VELKÝ.

• MA VELKÉ PRSTY

• UMI PLAVAT

HUDEBNÍ NÁSTROJE, KROMU

• BUBEN, BENŽOP, ČINEL!

VLAK, ZVÍŘETROUBENÍ, KUŽE, VELKEUŠI, CHOBOT, VELKÍ
VELKEUŠI

KITARA, KLÁVESY, BUBNY, TRUMPETA, BASOVÁ FLETNA

Julie - děvčátko
Dětská sborová píseň

Hudba a slova: Jaroslav Herdén

1. kuzně
Jo 04

Sbor
Sbor
Sbor
Sbor

1. kuzně
Jo 04

ma-je
dív-čát-ka,
vše-chny
jen tak na brát-ka,
v prstěch zářejí dr-ží láhve, sama sobě věří ne-choce
To jsem já
v tom
zr-ka-dí-či?

Po-veš, můj
smut-ný o. brá-če, tu,
co-že-ž já
mucha myslit, na líb-ka?

crac
Sama tu-ka, sa-má no-cha, v ba-při dá-mě
pro-šim to-ka: Spí-ť má přídě-ť ale-špo-ň v tom
zr-ka-dí-či,
crac

1. kuzně
Jo 04

Spí-ť má přídě-ť ale-špo-ň v tom
zr-ka-dí-či?
Zní to-ka lá-šy má-mi

Dvo-řák-ek v-ře-ď a po-čem upl-šy
le-ču no-ču bez obr-čí-ky,
v 4.
on zá-ko-uz-ka se-uz-á-ň

2.
tak se brá-ňi-ť an-ď - vi.
pak se obr-az roz-ply - vi.

Dal se al Fine
(18 taktů bez zpěvu)

JULIE, MALÉ DĚVČÁTKO

Julie, malé děvčátko
s vlasy jen tak na _____.
V prstech závoj drží lehce
sama sobě věřit _____
to jsem já, v tom _____.

Pověz můj smutný obrázku,
copak já mohu myslet na _____.
Samá ruka samá noha
v kapli denně prosím _____
splň mé přání alespoň v tom _____.

Zní sloka lásky mámivá,
on zblizounka se _____.
Dvojkrok vpřed a potom zpátky
levou nohou bez _____.
Tak se bránil tančívá.
Dvojkrok vpřed a potom _____
levou nohou bez _____
pak se obraz _____.

JULIE, MALÉ DĚVČÁTKO

Julie, malé děvčátko

s vlasy jen tak na em. nakrátko

V prstech závoj drží lehce

sama sobě věřit nechá nechce

to jsem já, v tom paláci zrcadle

Pověz můj smutný obrázku,

copak já mohu myslet na Juliji. lásku

Samá ruka samá noha

v kapli denně prosím vrátce Božia

splň mé přání alespoň v tom nebi. zrcadle

Zní sloka lásky mámivá,

on zblizounka se podívej. ~~o~~ ~~smívá~~

Dvojkrok vpřed a potom zpátky

levou nohou bez ruká. obrátki

Tak se bránil tančívá.

Dvojkrok vpřed a potom spěť spátki

levou nohou bez ruká. odrátki

pak se obraz ukáže. rozplívá

~~Julie, malé děvčátko~~

JULIE, MALÉ DĚVČÁTKO

Julie, malé děvčátko

s vlasy jen tak na ~~ponožku~~ krátko

V prstech závoj drží lehce

sama sobě věřit nechtě

to jsem já, v tom ~~lehce~~ pele
zraďdlo

Pověz můj smutný obrázku,

copak já mohu myslet na lásku.

Samá ruka samá noha

v kapli denně prosím Boha

splň mé přání alespoň v tom mežku
zraďdlo

Zní sloka lásky mámivá,

on zblizounka se přiblížit usmívá

Dvojkrok vpřed a potom zpátky

levou nohou bez přestání obrátky

Tak se bránil tančívá.

Dvojkrok vpřed a potom zaspívá spátky

levou nohou bez přestání obrátky

pak se obraz vrátí.

rosplívá
obrátky ←