

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe Evropského studentského fóra EAS z hlediska aktuálních potřeb
hudební výchovy

Reflection on the European Student Forum EAS in terms of up-to-date needs of Music
education

Bc. Lenka Halbrštátová

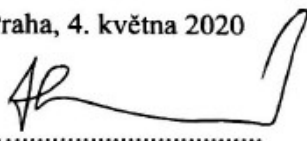
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy anglický jazyk — hudební výchova

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Reflexe Evropského studentského fóra EAS z hlediska aktuálních potřeb hudební výchovy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. května 2020

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'A' followed by a long horizontal stroke that curves upwards at the end. Below the signature is a dotted line.

podpis

Děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za možnost zúčastnit se studentského fóra 2018 v Lotyšské Jelgavě jako delegátka za Českou republiku a získat tak nezapomenutelné zkušenosti. Dále za výjimečnou vstřícnost, ochotu a trpělivost při konzultacích a především za jeho odborné rady při vedení této práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá reflexí Evropského studentského fóra 2018 a zjišťuje názorové spektrum delegátů vybraných evropských zemí týkající se přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Práce komparuje výsledné názory s vybranou skupinou studentů českých pedagogických fakult.

Teoretická část práce se zabývá činiteli hudebně vzdělávacího procesu, jimiž jsou učitelé a žáci. Dále vymezuje termín hudební pedagogika a její historický vývoj v evropském kontextu. Poslední díl teoretické části popisuje organizace, jejich cíle a poslání, zabývající se hudební výchovou. Více se zaměřuje na organizaci EAS a její studentská fóra.

Praktická část představuje zkoumání výsledků výzkumu, jež se zabývá názory budoucích učitelů hudby (delegátů studentského fóra a českých studentů). Dále mapuje zkušenosti studentů s přípravným vzděláváním a jejich postoje k neformálním vzdělávacím akcím. Závěrem jsou představeny metodické náměty do praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA

hudební výchova, neformální vzdělávání, hudební organizace, Evropská asociace pro školní hudební výchovu, přípravné vzdělávání učitelů

ABSTRACT

The thesis deals with a reflection on European Student Forum 2018 and ascertains selected delegates' viewpoints concerning pre-graduate teacher education. The thesis compares resulting ideas with attitudes of selected Czech candidates studying at different faculties of education.

The theoretical part describes music education factors such as teachers and students. It further models the notion of music education and its historical development in European context. The third part provides readers with some insights into music organizations, their goals and mission. The EAS organization and its Student forums have been emphasized.

The practical part constitutes of the result analysis based on future music teacher's ideas (Student Forum delegates as well as Czech students). The second part further establishes student's experience regarding their pre-graduate and informal teacher education.

KEYWORDS

music education, informal education, music organizations, European Association for Music in Schools, pre-graduate teacher education

Obsah

Obsah.....	6
ÚVOD.....	9
Teoretická část.....	11
1 Hudební výchova u dětí staršího školního věku a středoškolské mládeže.....	11
1.1 Učitel a žák jako osobnosti hudebně výchovného procesu.....	11
1.1.1 Učitel.....	11
1.1.2 Žák.....	12
1.2 Charakteristika vývojových období.....	13
1.2.1 Období pubescence.....	13
1.2.2 Období adolescence.....	14
1.2.3 Dospívající a význam rodiny.....	14
1.2.4 Role hudby a hudební výchova v životě dospívajícího.....	15
2 Hudební pedagogika, její charakteristika, historie a klima.....	15
2.1 Předmět hudební pedagogiky.....	15
2.2 Historie a současnost hudebního vzdělávání v ČR v kontextu se zahraničím.....	18
2.2.1. Historický kontext hudebního vzdělávání.....	18
2.2.2 Hlavní východiska současné evropské hudební pedagogiky.....	19
2.2.3 Hudební vzdělávání v českém historickém kontextu.....	21
2.2.4 Příprava budoucích učitelů hudby na vysokých školách.....	23
2.2.5 Příprava budoucích učitelů hudby na Pedagogické fakultě UK.....	24
2.3 Hudební činnosti ve škole a jejich řízení.....	26
2.3.1 Hudební diagnostika.....	26
2.3.2 Pěvecké činnosti.....	27
2.3.3 Instrumentální činnosti.....	29
2.3.4 Hudebně pohybové činnosti.....	32

2.3.5 Poslechové činnosti.....	33
2.4 Klima ve škole.....	33
2.4.1 Třídní klima.....	34
2.4.2 Klima školy.....	36
2.4.3 Klima ve vysokoškolském vzdělávání.....	38
2.4.4. Hudební klima ve všeobecném školství.....	38
3 Hudební pracovní skupiny a organizace.....	40
3.1 Organizace ISME, EMU, IVF, SHV.....	40
3.1.1 EAS a její historie a poslání.....	46
3.1.2 Studentská fóra 2017 a 2019.....	48
3.1.2. Studentské fórum 2018.....	49
Praktická část.....	53
4.1 Předmět a cíle výzkumu.....	53
4.1.1 Předměty výzkumu.....	53
4.1.2 Cíle výzkumu.....	53
4.2 Metody výzkumu a pracovní hypotézy.....	54
4.2.1. Dotazníkové šetření.....	54
4.2 Hypotézy.....	59
4.3. Organizace výzkumu.....	60
4.4. Výsledky výzkumu.....	61
4.4.1 Výsledky výzkumu – vyhodnocení dotazníků zadaných účastníkům studentského fóra 2018.....	61
4.4.2 Výsledky výzkumu – vyhodnocení dotazníků zadaných studentům českých vysokých škol.....	72
4.4.3 Shrnutí výsledků výzkumu.....	79
4.5 Metodické náměty pro inovaci systémů vzdělávání na učitelských fakultách.....	82
4.6 Diskuze.....	83

ZÁVĚR.....	84
Seznam použité literatury.....	85
Seznam použitých informačních zdrojů.....	88
Seznam příloh.....	91

ÚVOD

Tato diplomová práce mapuje názorové spektrum budoucích učitelů týkající se přípravného vzdělávání na pedagogických fakultách v různých evropských zemích. Základem pro vznik této práce se stala naše účast na Studentském fóru (2018) v lotyšské Jelgavě, kde jsme reprezentovali Českou republiku. Studentské fórum proběhlo v rámci konference Evropské asociace pro školní hudební výchovu. Nabídku účasti na této vzdělávací akci jsme přijali s nadšením, jelikož jsme se vždy zajímali o názory studentů z dalších zemí i o možnosti neformálního vzdělávání. Fórum jsme využili jako příležitost k získání nových zkušeností, setkání se zajímavými osobnostmi a seznámení se vzdělávacími systémy a způsoby edukace v jiných zemích. Zároveň jsme načerpali inspiraci do své budoucí hudebně – pedagogické praxe.

Práce by měla přispět převážně v hledání optimalizace vysokoškolského studia v současné době, dále k nalezení podnětů pro zlepšení hudební výchovy ve školském systému u dětí staršího školního věku a středoškolské mládeže. Výsledky výzkumu budou sloužit k potvrzení domněnek, které vychází z předpokladu, že účast na neformálních vzdělávacích akcích může být (nejen) pro začínající učitele velmi prospěšná.

Teoretická část práce se zabývá vymezením nejdůležitějších činitelů hudebně vzdělávacího procesu, jimiž jsou učitel a žáci. Následně je vymezen termín hudební pedagogika a zmapován vývoj této disciplíny v evropském kontextu. Dále popisuje hudební činnosti a klima ve škole. Poslední kapitulu teoretické části tvoří popis evropských organizací zabývajících se hudební výchovou, jejich historií a hlavními cíli. Důraz je kladen na organizaci EAS a její studentské fórum, jež se stalo východiskem pro tuto práci.

Praktická část je zaměřena na zkoumání výsledků výzkumu, který mapuje názory budoucích učitelů hudby - ostatních delegátů účastnících se studentského fóra 2018 a studentů českých vysokých škol. Názory respondentů jsou zjišťovány pomocí dotazníkového šetření a kolektivního rozhovoru. V závěru práce jsou představeny náměty pro praxi, jejichž záměrem je přispět ke zlepšení přípravy budoucích učitelů hudby a podpořit neformální vzdělávání.

Cílem práce je postihnout vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů hudby a zjistit postoj vybraných budoucích učitelů hudby k neformálním vzdělávacím aktivitám. Důraz je kladen na pohled studentských delegátů účastnících se studentského fóra a názor studentů pedagogických fakult českých vysokých škol.

Teoretická část

1 Hudební výchova u dětí staršího školního věku a středoškolské mládeže

1.1 Učitel a žák jako osobnosti hudebně výchovného procesu

1.1.1 Učitel

Učitele je možno považovat za prostředníka vykonávajícího vzdělávací proces v institucionálním prostředí. Ideální učitel by měl být schopen stanovit sobě i svým žákům přiměřené cíle. Cíle by měly být vyzývající, inspirující a motivační, podpořené pozitivním přístupem k životu a hodnotám. Hovoříme-li o profesní stránce, učitel by se měl podílet na vytváření stimulačního a pozitivního prostředí, které zajistí mimo jiné kvalitní organizaci a hlubokým porozuměním danému tématu. Dále by měl vytvářet a udržovat pozitivní vztahy s kolegy, být schopen poskytnout oporu ve správný čas a správným způsobem a nezapomínat na další profesní rozvoj v rámci sebevzdělávání. Od kvalitního učitele se očekává, že bude umět přijmout konstruktivní kritiku ze strany svých kolegů a využije ji ke svému následnému rozvoji.

1.1.1.1 Učitel hudební výchovy

Pro učitele hudební výchovy je zásadní vzdělání, jak všeobecné, tak odborné, včetně znalostí z oborů pedagogicko – psychologických. Neméně důležitou součástí jsou osobnostní vlastnosti a předpoklady pro výkon této profese. Především jde o „pedagogický takt, schopnost sociálního kontaktu se žáky... jednota vystupování před žáky... a jeho vystupování na veřejnosti“. Dále nesmíme zapomínat na dovednosti organizační, například „příprava učebních plánů, tvorba učebních osnov... i přípravu, dramaturgii... školních koncertů...vytipování nákupu odborné literatury“¹ a další.

¹HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004., s. 38-39

1.1.1.2 Učitel a význam dalšího vzdělávání

Starý, K. a kol.² formulují profesní rozvoj učitelů jako „soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků žáka“, čímž myslí „další vzdělávání... vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy“ a také „samostudium“. Také Holas, M.³ zdůrazňuje význam dalšího vzdělávání učitelů s cílem doplňovat či obnovovat vědomosti získané při studiích. Příkladem způsobu profesního rozvoje může být například samostudium či účast na kurzech nebo seminářích pořádaných různými centry pro další vzdělávání.

1.1.2 Žák

Žáka považujeme za „součást edukačního procesu... jehož osobnost je v průběhu záměrně rozvíjena“.⁴ Nemělo by se jednat o pasivního příjemce vzdělávacích aktivit, ale aktivního činitele, který se na edukačním procesu významně podílí.

1.1.2.1 Žák a hudební výchova

Význam hudby, hudební výchovy a umění obecně, je v souvislosti s vývojem žáka nezpochybnitelný. Jak uvádí Helus, Z., žákům je nutno poskytnout možnosti následujících prožitků⁵:

Prožitků dobra (které posilují nás i naší duši),

Prožitků krásy (tedy něčeho, co v nás vyvolá překvapivý úžas),

Prožitků pravdy (toho správného a co nás dělá lepšími),

²STARÝ, Karel a kol. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012., s.12

³HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004., s. 38-39

⁴KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky 1*. Olomouc: Hanex, 2008. , s. 221

⁵HELUS, Z. In Kodejška, M., *Visegrádské semináře Praha 2008*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s.5

Prožitků řádu (tedy že vše má svůj smysl a své místo),

Prožitků setkávání člověka s člověkem (díky čemuž můžeme zažít pocity vzájemnosti a sounáležitosti, zároveň v nich prosperují čtyři prožitky výše zmíněné)

Tyto prožitky je velmi přínosné zdůrazňovat a snažit se je poskytovat i prožívat nejen ve škole, ale všude okolo nás. Hudba a hudební výchova poskytuje učitelům, žákům a studentům výjimečně podnětné prostředí. Jak uvádí Helus, Z., má „v sobě moc, vytvářet rozpoložení, bytostnou náladu, v níž se oné vnímavosti obzvlášť daří“.⁶

Hovoříme-li o žácích a jejich zapojení v hudební výchově, je třeba zmínit vliv osobnosti v souvislosti s rozvojem hudebního nadání. Holas, M. uvádí několik faktorů. Zaprvé osobnostní strukturu, tedy úroveň žákova nadání s přihlédnutím k věku. Zadruhé popisuje význam výběru srozumitelných, hodnotných a pestrých materiálů. V neposlední řadě přihlíží k sociokulturním vlivům, jako například sociální skupina či mezilidské vztahy.⁷ Podle Sedláka F., a Váňové, H. je nutné myslet na propojení obecných schopností (například inteligence) se schopnostmi specifickými, v tomto konkrétním příkladu, hudebními.⁸

1.2 Charakteristika vývojových období

1.2.1 Období pubescence

Období pubescence se vyznačuje tělesným dozráváním, změnami ve způsobu myšlení, prožívání emocí, poklesem míry závislosti na dospělých a objevuje se nové navazování vztahů. Toto období je ukončeno absolvováním základní školy a trvá přibližně od 11. do 15. roku života.

⁶ HELUS, Z. In Kodejška, M., Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s.5

⁷ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004., s.40-43

⁸ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013, s. 53

1.2.2 Období adolescence

Období adolescence se odehrává přibližně mezi 15. a 20. rokem života. Vyznačuje se především „pohlavním dozráním...a ukončením profesní přípravy“.⁹ Adolescenti se tedy stávají více nezávislymi z finančního hlediska (po ukončení studia a nástupu do zaměstnání). Ze sociálního hlediska upevňují své pozice ve skupině. Vztahy, převážně partnerské, se stávají trvalejšími. Vztahy se členy rodiny jsou v porovnání s obdobím pubescence klidnější. Adolescence se dále vyznačuje aktivním hledáním vlastní identity a zároveň svobodou a menší zodpovědností než v samotné dospělosti.¹⁰

1.2.3 Dospívající a význam rodiny

V období dospívání se může rodina stát velmi citlivým tématem, často záleží na schopnostech přizpůsobení se nejbližších členů rodiny novým potřebám dospívajícího. Přirozená závislost dítěte se posouvá k vědomě vypracovanému vztahu, čemuž často předchází dříve nepoznané dramatické situace (hádky, nepochopení, atp.). Tyto situace mohou být způsobené nově objevenou touhou po svobodě, na druhé straně také potřebou zachování autority ze strany rodičů. Těmto situacím se lze vyhnout v případě, že dospívající má pocit, že je mu dána dostatečná svoboda volby a důvěra, což se dále projeví ve vyváženém vztahu k rodičům. Kritické momenty mohou nastat v situacích, kdy rodiče přisuzují dítěti stále více povinností, přičemž jeho práva zůstávají stejná. Na základě všech faktorů se mění názor dítěte na rodiče, jejich realističtější hodnocení i touha po autentickém projevu

Spencer, R.¹¹ uvádí, že čím více postupuje období dospívání, tím méně času tráví dospívající s rodiči, což může reflektovat novou potřebu nezávislosti a svobody. Se snižujícím vlivem rodičů narůstá vliv spolužáků a kamarádů, kteří se tak postupně stávají hlavními poskytovateli sociální interakce a emoční podpory.

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012., s. 370-371

¹⁰ Tamtéž

¹¹ SPENCER, Rathus A. Childhood and Adolescence: Voyages in Development. 4th Edition. Wadsworth: Cengage Learning, 2011, s. 418-419

1.2.4 Role hudby a hudební výchova v životě dospívajícího

Hudba, jež dospívající poslouchá, odpovídá jeho niternému vývoji, touze se odlišovat nebo být součástí určité skupiny. K hudebnímu vývoji dochází spolu s celkovým vývojem jedince. I k hudebnímu vývoji se vztahují specifické etapy. Období po 12. roce života, které je začátkem období dospívání, je charakteristické hlubší emocionalitou, následným vztahem dítěte k hudbě a zároveň rozvojem hudební tvořivosti a tendencí k seberealizaci. Hudební výchova má v rámci základního vzdělávání dva klíčové úkoly. Prvním z úkolů je výchova k hudbě, tedy hudebně – informativní vzdělávání, na jehož základě jsou žáci schopni porozumění hudebních děl. Tímto způsobem je u žáků rozvíjeno estetické vnímání. Druhým z úkolů je výchova hudbou - umožnění žákům prožívat krásu, pomocí hudebních děl podporovat výchovu k dobru, pracovat na zkvalitnění vztahů mezi žáky navzájem, a podpora formování hodnotové orientace žáků.

2 Hudební pedagogika, její charakteristika, historie a klima

2.1 Předmět hudební pedagogiky

V následující kapitole se budeme zabývat pojmem hudební pedagogika, který můžeme definovat jako „otevřený systém realizace dynamiky subjekt – objektových vztahů při přijímání, zpracování a interpretaci širokého spektra poznatků o základních faktorech determinujících efektivitu procesu formování hudebního vědomí jedince, jeho schopností, dovedností a postoj k hudební kultuře jako celku“.¹²

Pro přesnou charakteristiku pojmu hudební pedagogika je však nezbytné vymezení následujících pojmů *hudební pedagogika*, *didaktika hudební výchovy* a *hudební výchova*. Hudební pedagogika představuje reflexi hudebně výchovného procesu založenou na vědeckých poznatcích. Didaktika hudební výchovy je věda zabývající se vyučováním hudby. Věnuje se hudebně výchovnému působení ve škole a vzájemnému působení jejích třech základních složek: hudby, učitele a žáka. Úkolem didaktiky hudební výchovy je

¹² HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s.7

zprostředkování hudby ve vyučovacím procesu. Posledním z termínů je hudební výchova, jde o estetický proces hudebního rozvoje člověka díky umění. Hudební výchova má za úkol nejen hudební rozvoj, ale podílí se také na formování osobnosti a utváření postojů

Pro srovnání uvádíme vymezení struktury hudební pedagogiky podle F. Sedláka a následně i I. Poledňáka:

Rozdělení disciplín hudební pedagogiky podle F. Sedláka¹³

- 1. Teorie hudební pedagogiky*
- 2. Srovnávací hudební pedagogika*
- 3. Dějiny hudební pedagogiky*
- 4. Experimentální hudební pedagogika*
- 5. Psychologické základy hudební pedagogiky*
- 6. Hudební didaktika*
- 7. Mimoškolní hudební výchova*

Rozdělení disciplín hudební pedagogiky podle I. Poledňáka¹⁴:

- 1. Metodologické problémy hudební pedagogiky*
- 2. Srovnávací hudební pedagogika*
- 3. Experimentální hudební pedagogika*
- 4. Psychologické a hudebně-psychologické základy hudební pedagogiky*
- 5. Všeobecná hudební pedagogika*
- 6. Všeobecná hudební didaktika*
- 7. Speciální didaktika jednotlivých kategorií školní hudební výchovy*

¹³ SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy 2 na druhém stupni základní školy: Učebnice pro posluchače pedagogických fakult. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 9

¹⁴ MEDŇANSKÁ, Irena. Systematika hudobnej pedagogiky. Prešov: Prešovská univerzita, 2010

8. Teorie mimoškolní hudební výchovy

Obě rozdělení jsou velmi podobná, co se obsahu, úloh, cílů a výsledků týče. V rámci zpřesnění klasifikace navrhuje Medňanská, I.¹⁵ plošnější zařazení etnomuzikologie či vytvoření pedagogické koncepce. Ta by měla napomáhat zachování lidových tradic, v hudební výchově převážně koncepce lidové písně. Hudební pedagogika je tedy považována za disciplínu rozvíjející se na základě práce s novými poznatky, které zkoumají a reagují na aktuální výchovně vzdělávací praxi.

Pro porovnání uvádíme Holasovo rozdělení hudební pedagogiky.¹⁶

1. Teoretický základ

- dějiny, úkoly, nástroje a způsoby pedagogické činnosti
- výzkumy zabývající se pedagogicko – psychologickými záležitostmi
- didaktika hudební pedagogiky

2. Další disciplíny

- hudební psychologie
- filozofie
- teorie a dějiny umění
- další

Posláním hudební pedagogiky je předávání zkušeností a znalostí, zachování současných a vytváření nových hodnot, či zachování kontinuity a celistvosti hudebního vývoje. Pro srovnání uvádíme pohled Kantora, J., který za cíl hudební pedagogiky považuje převážně „rozvoj hudebních dovedností a znalostí o hudbě“.¹⁷

¹⁵ MEDŇANSKÁ, Irena. Systematika hudobnej pedagogiky. Prešov: Prešovská univerzita, 2010

¹⁶ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 8-12

¹⁷ KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. Základy muzikoterapie. Praha: Grada, 2009., s. 30

2.2 Historie a současnost hudebního vzdělávání v ČR v kontextu se zahraničím

2.2.1. Historický kontext hudebního vzdělávání

V následující kapitole je popsán vývoj hudebně – pedagogického myšlení ve vzdělávacím kontextu. Hudební výchova byla součástí vzdělávání již ve starověké Spartě, kdy měla spolu s tancem a zpěvem za úkol iniciovat a podporovat statečnost a kuráž svých bojovníků. V Athénách byla hudba součástí výchovy cílené k ideálu zvanému kalokagathia. Významné osobnosti starého Řecka, jako například Platón nebo Aristoteles zdůrazňovali důležitou roli hudby ve vztahu k vyrovnanému rozvoji osobnosti. Naopak na estetické disciplíny, mezi které řadíme například tanec a zpěv, byl kladen výrazně menší důraz u obyvatel starověkého Říma.

Za významný mezník je považován rozvoj křesťanství ve čtvrtém století našeho letopočtu a vznik prvních církevních škol. Těžištěm hudební výchovy byl převážně liturgický zpěv. Například Guidona z Arezza se zaměřoval na „rozvoj vokálně intonačních dovedností“, k čemuž využíval „systém slabik označujících vztah jednotlivých tónů k tónu základnímu“.¹⁸ Jednalo se o systém šesti slabik následně doplněný slabikami sedmou a osmou, v různých variantách využívaný dodnes. Mimo církevních škol vznikaly také školy městské. Aplikovala se taktéž rytířská výchova, která si kladla za cíl rozvoj sedmero dovedností včetně zpěvu a instrumentálních projevů.

Jako další významný historický moment je označováno dvanácté století. V tomto období vznikaly první univerzity a artistické fakulty, jejichž absolventi byli následně oprávněni vyučovat na partikulárních školách, kde byl příkládán důraz na výuku zpěvu. Od žáků bylo v první třídě vyžadováno „poznávat latinské, německé a české písně“, ve druhé a třetí třídě se zaměřovalo na „vokální intonaci a hudební teorii“ a ve čtvrté třídě se přidával „výcvik instrumentální hudby“.¹⁹ Následovalo období renesance a humanismu, které se vyznačovalo touhou po rozvoji „tvořivé osobnosti s širokým rozhledem i vzděláním“,²⁰ do čehož spadá i hudební výchova.

¹⁸ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 7

¹⁹ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 14

²⁰ Tamtéž, s.14

Šestnácté století je spojováno s prvními pokusy, které usilují „o teoretickou reflexi hudebně pedagogické praxe“.²¹ Jméno Jana Blahoslava je propojeno s první českou učebnicí zpěvu nazvané „Zprávy některé potřebné těm, kdož chtějí dobře zpívat“²² a následované dalšími díly zabývajícími se hlasovou hygienou, vokální intonací a rozvojem hudebního nadání.

Za nejvýraznější osobnost v oblasti pedagogiky je (nejen) v 17. století označován Jan Amos Komenský. Tento myslitel a pedagog přikládal velký význam právě hudebním činnostem. Tvrdil, že „nic tak nepovznáší jako zpěv“²³ a hudba je tedy podstata obecného vzdělání a významný protiklad vzdělání založeného na teoretických poznacích.

S 18. stoletím se ke slovu dostala osobnost Johna Locka a jeho skepticismus směrem k hudební výchově jako neúčinnému oboru. Jeho protipólem byl J. J. Rousseau, který kladl důraz na spontánní a aktivní projev. Hudební výchova podtrhovala složku „hlasovou, rytmickou a na rozvoj harmonického cítění, včetně systematického rozvoje dětské hudební tvořivosti“.²⁴

S postupujícím dvacátým stoletím se rozvíjely všemožné tendence a proudy kritizující tradiční pohled na vzdělávání. Vznikaly školy, které nesly společnou charakteristiku, a to nesouhlas s tzv. tradiční výchovou ve školách. Snažily se odstranit převážně pasivitu žáka či mechanické způsoby učení. Tyto trendy se následně odrazily i v hudební výchově (nejen formou pořádaných výstav, koncertů a dalších akcí).

2.2.2 Hlavní východiska současné evropské hudební pedagogiky

Abychom snáze porozuměli utváření hudební pedagogiky v Evropě, uvedeme několik významných osobností podílejících se na jejím vývoji. První významnou osobností je Max Battke, pedagog působící v Německu na počátcích 20. století. Zabýval se rozvojem intonačních a rytmických dovedností, znalostmi z nauky osvojených pomocí tvořivých

²¹ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 16

²² Tamtéž

²³ Tamtéž, s. 17

²⁴ Tamtéž, s. 18

činností nebo hudební paměti a představivosti rozvíjené za pomoci melodizace vět, slov či vizuálních pomůcek. Zaměřil se tedy na „komplexní rozvoj hudebního sluchu“.²⁵

Další osobností je E. J. Dalcroze známý ve spojení s hudebně pohybovou výchovou, metodou zvanou Eurytmika. Tato metoda se odvíjí především od rozvoje rytmického cítění v kombinaci s vyjadřováním hudby a z ní plynoucích prožitků pohybem, tedy uvedením „systému komplexní hudebně pohybové výchovy“.²⁶ Tanec a pohyb se spolu s rytmem stávají dominantní složkou.

Zoltán Kodály, maďarský pedagog, skladatel a představitel metody zahrnující „otevřený systém hudebně – výchovných disciplín, vycházejících z původně hudebního materiálu maďarských lidových písní“ a které jsou dále „sestaveny do metodické řady intonačních opor“ s využitím „solmizace a fonogestiky“.²⁷ Základem Kodályho metody je „pěvecká aktivita žáků využívající relativní solmizace, na jejímž základě je rozvíjena hudební paměť a hudební představivost“.²⁸ Kodályho metoda je zaměřena nejenom na žáky v nižších stupních vzdělávání, ale i na žáky středních a vysokých škol.

Za nejvýznamnější zahraniční osobnost, která ovlivnila českou hudební pedagogiku je považován Carl Orff a jeho dílo Schulwerk, „sborník říkadel, písní, rytmicko – melodických cvičení a instrumentálních skladbiček určený pro všestrannou hudební a hudebně pohybovou výchovu“.²⁹ Neotřelým způsobem rozvíjí a podporuje rytmické cítění, pěvecké dovednosti a představením elementárních instrumentálních úkonů rovněž tvořivé myšlení i dovednost improvizace. Kantor, J. dodává, že Orff hledal pro své žáky „takové hudební nástroje, které by byly jednoduché, rytmické, lidskému tělu blízké a snadno zvládnutelné“.³⁰

U nás existuje, v porovnání s C. Orffem, méně známý Schinichi Suzuki a metoda nazvaná podle svého zakladatele – Suzuki, jejímž základem je „rozvoj tvořivých schopností a obecné kulturní úrovně i průměrných dětí“.³¹ Metoda navrhuje vzdělávání dětí

²⁵ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 24

²⁶ Tamtéž, s. 24

²⁷ Tamtéž, s. 25

²⁸ Tamtéž, s. 25

²⁹ Tamtéž, s. 25-26

³⁰ KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. Základy muzikoterapie. Praha: Grada, 2009, s. 32

³¹ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 27

od tří let věku. Důležitou součástí metody je kooperace s ostatními žáky (hra unisono, soubory) a poslechy nahrávek profesionálů. Při aplikaci Suzukiho metody hrají žáci nejdříve z paměti a noty se učí později. Rodiče jsou důležitou součástí ve smyslu kooperace, přítomnosti v hodinách a společného učení se s dětmi.

Další ze systémů – Yamaha, založený Torakusu Yamahou, je uplatňován při výuce hry na klávesové nástroje za využití týmové spolupráce. Systém je charakteristický důrazem na tvořivost a využitím keyboardů v hudební výchově. Tím přispívá k budoucímu rozvoji „hudební paměti, rytmického cítění, tvořivého osvojování hudebních forem“, nácvikem improvizace a v neposlední řadě rozvíjením „slyšení a chápání hudby minulosti a současnosti“.³²

Přibližně od 90.let minulého století se rozvíjí „integrativní hudební pedagogika“, která je charakteristická snahou o „využití mezipředmětových vztahů mezi všeobecnými“ a „hudebními“ obory, jakož i mezi „teoretickými“ a „praktickými“³³ disciplínami v hudební výchově. Jako příklad uvádíme polyestetickou výchovu, rozvíjenou za přičinění W. Roschera. Cílem je „spojení umění s vědou a s kulturní politikou pro všechny sociální vrstvy a rozšířit komplexní pohled na tradici a budoucnost“. Polyestetická výchova propojuje vícero smyslů a uměleckých i mimouměleckých oblastí.

Spolu s postupujícím vývojem hudební pedagogiky se objevuje „potřeba existence mezinárodní platformy pro neformální a účinnou výměnu zkušeností z oblasti profesionální hudební výchovy“.³⁴ Vznikají organizace jako Mezinárodní společnost pro hudební vzdělávání a mnohé jiné. Této a dalším organizacím se budeme podrobně věnovat v následující kapitole.

2.2.3 Hudební vzdělávání v českém historickém kontextu

Nad problematikou hudebního vzdělávání v České republice se zamýšlel Miloš Kodejška v publikaci *Učení je skryté bohatství*³⁵, ve které stanovil čtyři pilíře vzdělávání.

³² HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 28

³³ Tamtéž

³⁴ Tamtéž, s. 29

³⁵ KODEJŠKA, Miloš. Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. In: Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta, 2008, s., 14-15

Prvním pilířem je „Učit se poznávat“, který reflektuje význam a pochopení celoživotního vzdělávání. Druhým pilířem je „Učit se jednat“, tedy rozvíjení mezilidských vztahů. Třetím pilířem je „Učit se žít společně“, čímž je myšlena role každého v rodině nebo kolektivu a vzájemné soužití jejich členů. Poslední pilíř je nazván „Učit se být“, tedy utváření názorů a postojů. Reakcí (nejenom) na danou publikaci byla potom tvorba Rámcově vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a Školský zákon, reflektující „současné pedagogické trendy, především personalismus, sociokonstruktivismus, integrativitu“ a „polyestetickou koncepci vzdělání a výchovy“.³⁶ Podle Kodejšky, M. cíle RVP pro základní vzdělávání, jako například „umožnit..osvojit si strategie učení..podněcovat..k tvořivému myšlení,..“ atd, obsahově souvisí s dříve zmíněnými čtyřmi pilíři vzdělávání a určují dva hlavní úkoly základnímu vzdělávání. Zaprvé „poskytnout žákům základ všeobecného vzdělávání, které by pokračovalo po celý jejich život v nejrůznějších podmínkách“ a zadruhé „rozvíjet u dětí tzv. klíčové kompetence, jež „představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“.³⁷ Dané kompetence jsou *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence pracovní*.³⁸ Podle Kodejšky, M. však jedna významná kompetence schází a to „kompetence estetického projevu“.³⁹ Tato kompetence má nezpochybnitelný význam pro pochopení „existence jevů, které převyšují rozumový potenciál“.⁴⁰ Převážně hudba, ale i umění obecně umožňuje obohacování osobnosti o „cit a smysl pro krásu celého životního spektra... v kterém člověk žije a pracuje“.⁴¹ Podle Kodejšky, M. by tak zavedení této klíčové kompetence pozitivně zapůsobilo na duševní rozvoj dítěte včetně prohloubení jeho etických hodnot. Jelikož ale tato kompetence není uvedena v realitu, nabízí se proto otázka, jak hudební výchova rozvíjí výše zmíněných šest kompetencí. Rámcově vzdělávací program nenabízí přesnou informaci, jak hudební výchova „rozvíjí klíčové kompetence, ale jak hudební výchova rozvíjí hlavně hudebnost“. Dochází ke „zmenšení autority předmětu hudební výchova ve všeobecném školství“.⁴² V této souvislosti zmiňuje Kodejška, M. nezpochybnitelný význam „hudebního

³⁶ KODEJŠKA, Miloš. Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. In: Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta, 2008, s., 14-15

³⁷ Tamtéž, s. 16

³⁸ MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf .

³⁹ KODEJŠKA, Miloš. Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. In: Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta, 2008, s., 16

⁴⁰ Tamtéž

⁴¹ Tamtéž, s. 17

⁴² Tamtéž

vzdělávání pro základní školství na vysokých školách“,⁴³ čemuž se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

Kodejška, M. dále upozorňuje na tranzitivní období v českém hudebním školství ve vztahu ke spokojenému člověku. Uvádí, že člověk je šťastný v případě rovnováhy „tělesných, psychických a duchovních zkušeností“⁴⁴ a zmiňuje převahu hmotných (tělesných) hodnot. Tento stav je podmíněn například reklamou nebo přehnanou oporou v moderních technologiích. Zamyslíme-li se nad předměty, které by v žákovi rozvíjely jak kognitivní, tak citovou stránku, hraje hudební výchova významnou roli. Zde je nutné zachování hudební výchovy jako samostatného předmětu, nikoliv hudební výchovy sdružené do jednoho předmětu spolu s dalšími (například výtvarnou výchovou). Jako příklad uvádíme Polsko, či Slovensko, kde se ve školním roce 2008/2009 začal vyučovat „nový umělecky integrovaný předmět Výchova uměním s dotací 0,5 hodin pro hudební, výtvarné a další oblasti“. Po pěti letech se na základě nesčetných připomínek od pedagogů i hudebních vědců proměnil zpět na původní koncept, tedy „výtvarná výchova do devátého ročníku a hudební výchova zatím do osmého ročníku“. Na základě těchto i dalších poznatků Kodejška, M. navrhuje „přestat zpochybňovat hudební výchovy ve všeobecných školách a stále prohlubovat prestiž učitel hudební výchovy... co nejlépe stanovit v revizích RVP ZV základní standardy pro kvalitu výuky ve všeobecné hudební výchově... odborně vymezit umělecko - estetické zřetele v klíčové Kompetenci kulturního povědomí a vyjádření vycházející z Evropského referenčního rámce...promýšlet nová akreditovaná studia na učitelských fakultách...zavázat školní inspekci k důkladnější kontrole...podporovat na každé škole dětské pěvecké nebo instrumentální soubory a spolupracovat s mezinárodními hudebními organizacemi“.⁴⁵

2.2.4 Příprava budoucích učitelů hudby na vysokých školách

Přípravu budoucích učitelů hudby na vysokých školách v České republice můžeme rozdělit do tří na sebe navazujících stupňů: programy bakalářské, magisterské a doktorské.

⁴³ KODEJŠKA, Miloš. Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. In: Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s., 18

⁴⁴ KODEJŠKA, Miloš. Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2019, s.30-31

⁴⁵ Tamtéž, s. 28-31

V souvislosti s vysokoškolským vzděláváním budoucích pedagogů upozorňuje Prechal, J. na nutnost pestré a atraktivní výuky hudební výchovy kompetentními pedagogy s odkazem na „instituce, které pedagogy pro jejich praxi připravují – tedy univerzitní pracoviště, příslušné katedry pedagogických fakult“.⁴⁶

Pro přípravné vzdělávání učitelů jsou v současnosti charakteristické faktory jako „pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravy“, dále rozšíření modelů a konceptů jako „reflektivní model (důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností...), koncept profesních a expertních znalostí“ či novou koncepci „strukturovaného studia učitelství“, tedy bakalářské a magisterské studium.⁴⁷ Naopak Grecmanová, H. charakterizuje současný stav vzdělávání učitelů změnami v profesionalizaci „učitelské profese a přípravy na ni“.⁴⁸

2.2.5 Příprava budoucích učitelů hudby na Pedagogické fakultě UK

Současný systém vzdělávání budoucích pedagogů hudební výchovy je na PedF UK je rozdělen do dvou programů, bakalářského a magisterského. „Platí pro studenty, kteří vstoupili do 1. ročníku v roce 2017/2018 nebo později.“⁴⁹ Studenti dále mohou pokračovat v doktorských programech, které však nejsou podmínkou pro splnění kvalifikace.

Bakalářské studium plní funkci přípravné fáze na studium magisterské, případně na realizaci v oblastech státní správy, vzdělávání dospělých, zájmového vzdělávání, v kulturní sféře, atp. Předměty bakalářského studia se skládají z disciplín hudebně teoretických (*Hudební formy, Dějiny hudby,..*), z disciplín zajišťujících rozvoj hudebních dovedností (*Nástrojová a Hlasová příprava,..*)⁵⁰ a z pedagogicko-psychologických disciplín

⁴⁶ PRCHAL, Jan. Společnost pro hudební výchovu ČR a současné výzvy pro hudební výchovu. In: *Teorie a praxe hudební výchovy 5: Sborník příspěvků z konference doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2017 v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 11

⁴⁷ SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: Výzkumný záměr úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 35

⁴⁸ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. , s. 17

⁴⁹ UNIVERZITA KARLOVA. PedF Karolínka – Studijní plány 2019/2020: Studijní program B7507: Specializace v pedagogice Studijní obor 7504R233: Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání [online]. 31.07.2019

⁵⁰ Tamtéž

zajišťujících teoretické obsáhnutí relevantní problematiky (*Úvod do pedagogiky, Úvod do psychologie,...*).⁵¹

Pro výkon učitelského povolání je však nezbytné absolvovat magisterský studijní program. Náplní tohoto programu jsou předměty kladoucí důraz na didaktickou a hudebně pedagogickou přípravu (*Didaktika hudební výchovy, Hudební psychologie, ...*),⁵² předměty společného základu, zajišťující povinné pedagogicko-psychologické disciplíny (*Obecná didaktika a školní pedagogika, Pedagogická a školní psychologie, Profesní etika, ...*) nebo povinně volitelné předměty (*Pedagogické ovlivňování volného času, Základy školského managementu,...*).⁵³

Signifikantní částí navazujícího magisterského programu je povinná účast studentů na praxích, jak náslechové, v prvním semestru, tak souvislých v semestru druhém a třetím. Náslechové praxe v prvním semestru připravují studenty na budoucí samostatnou praxi. Náplní jsou analýzy, rozborů hodnocení, diskuze, návrhy řešení, seznámení se s teoretickými podklady jako rámcově vzdělávací programy, školní vzdělávací programy atd. Souvislé praxe ve druhém semestru probíhají na základních školách, či v „nižších ročnících víceletých gymnázií“⁵⁴. Praxe ve třetím semestru se odehrávají ve vyšších ročnících víceletých gymnázií či středních školách, v hodinovém rozsahu doporučeném příslušnou katedrou. Na katedře hudební výchovy se jedná o dvě náslechové hodiny a následně deset hodin výuky studentem, který je v neustálém kontaktu se svým uvádějícím učitelem. Studenti si vyzkouší reálné pedagogické situace a seznámí se s teoretickými záležitostmi (rámcově vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, zápis do třídní knihy, komunikace s rodiči, atd.). Povinností studenta je vedení vlastního portfolia, kde zaznamenává všechny významné události, odučené hodiny a jejich reflexe na základě konzultace s uvádějícím učitelem. Portfolio obsahuje i hodnocení studenta vedoucím učitelem a následná doporučení po jeho další profesní rozvoj.⁵⁵

⁵¹ UNIVERZITA KARLOVA. Studijní program B7507: Specializace v pedagogice: Studijní obor : Společný základ pro obory se zaměřením na vzdělávání a pedagogiku [online]. Praha, 2018

⁵² UNIVERZITA KARLOVA. PedF Karolínka – Studijní plány 2017/2018: Studijní program N7504: Učitelství pro střední školy, Studijní obor 7504T219: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – hudební výchova [online]. 27.05.2018

⁵³ UNIVERZITA KARLOVA. Studijní program N7504: Učitelství pro střední školy: Studijní obor : Univerzitní základ a pedagogicko psychologická příprava pro obory učitelství [online]. Praha, 2018

⁵⁴ SELČANOVÁ, Zuzana. UNIVERZITA KARLOVA. Studijní informační systém, Předměty: Souvislá praxe na ZŠ s reflexí (hudební výchova) - OPNH2H107A [online]. Praha, 2019

⁵⁵ VOLAVÁ, Iva, Zuzana SELČANOVÁ a Olga KOZÁNKOVÁ. UNIVERZITA KARLOVA. Souvislá praxe na SŠ s reflexí (hudební výchova) - OPNH2H112A [online]. Praha, 2019

Oba studijní programy, jak bakalářský, tak magisterský, nabízejí studium učitelství hudební výchovy pouze v kombinaci s dalšími obory (*například Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, Hra na nástroj se zaměřením na vzdělávání, ...*).⁵⁶

2.3 Hudební činnosti ve škole a jejich řízení

2.3.1 Hudební diagnostika

Následující kapitoly se zabývají hudebními činnostmi a jejich uskutečňováním ve školní praxi. Pro správnou aplikaci a maximální efekt těchto činností je velmi záhodná hudební diagnostika. V rámci hudebních činností bychom „měli vycházet z psychofyziologických i sociálněpsychologických zvláštností struktury hudebního nadání žáků a přihlížet k dynamice vývoje potřeb současné hudební kultury“. Měli bychom zajistit „komplexní poznání struktury hudebního nadání žáků, se kterými pracujeme“⁵⁷. Způsobem jak tohoto poznání dosáhnout, je hudební diagnostika. Holas, M. rozlišuje šest klíčových okruhů:

- 1) *anamnézu dosavadního hudebního vývoje žáka,*
- 2) *výzkum úrovně a struktury jeho hudebních zájmů a potřeb,*
- 3) *vyšetření stupně rozvoje klíčových hudebních schopností a dovedností,*
- 4) *sledování procesu formování hudebních schopností,*
- 5) *sledování změn ve struktuře hudebních zájmů a potřeb,*
- 6) *výzkum utváření sociálně psychologických vztahů mezi žáky při jednotlivých hudebních činnostech* ⁵⁸.

Zaručení úspěšnosti a efektivity diagnostiky je podmíněno výběrem co nejvhodnější metody, které můžeme rozdělit na pět skupin metod: „přístrojové, testové, explorační“ a dále „pozorování... experiment“⁵⁹, které jsou dále děleny na následující

⁵⁶ UNIVERZITA KARLOVA. Hudební výchova: Možné kombinace prezenčního studia [online]. Praha, 2017

⁵⁷ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 119-120

⁵⁸ Tamtéž, s. 120

⁵⁹ Tamtéž, s. 120

podskupiny.⁶⁰ V hudebně pedagogické praxi se jako hojně používaná metoda objevuje anamnestický dotazník, zkoumající potřeby, zájmy a orientace žáka. Výhodou této metody je rychlost analýzy a zpracování, zjištění informací vztahujících se například k preferencím co se týče žánrů, práce pedagoga se žáky, atp. Nevýhodou se stává fakt, že neposkytuje kvalitativní informace, ale převážně údaje kvantitativní. Jako další způsoby při zjišťování informací jsou uvedeny „zvukový dotazník“ či velmi rozšířené „testy hudebních schopností“.⁶¹

Testy hudebních schopností se, při splnění základních podmínek, řadí mezi velmi využívané metody s kvalitními výsledky. Je nutné, aby byly validní, spolehlivé, senzitivní, objektivní a realizovatelné v praxi. Sedlák, F. A Váňová, H, uvádí příklady testů, z nichž pro ilustraci vybereme test Seashoreův a Bentleyho test.

Seashorův test byl prvním sestrojeným testem hudebních schopností. Dělí se na šest částí, jež měří schopnost rozlišovat „výšku, sílu, rytmus, délku (trvání), barvu tónů a schopnosti paměti pro melodie“.⁶² Účastníci testu zapisují odpovědi, jež jsou následně vyhodnoceny. Přestože se jedná o dodnes používanou formu testování, je kritizována pro fakt, že nezjišťuje „hudební talent jako soubor speciálních hudebních schopností vysoké úrovně“ ale pouze „izolované senzorické schopnosti“. Oblast, která zůstávala dlouho opomenuta, tedy děti mladšího školního věku, byla pokryta A. Bentleyem a jeho testy. Jedná se o kolektivní standardizované testy, které je možné využít u dětí od sedmi až do 17 let. Testy se dělí na čtyři podskupiny: „rozlišení výšky tónů, měření paměti pro melodii, rytmus a sluchovou analýzu akordů“.⁶³

2.3.2 Pěvecké činnosti

Ve srovnání s ostatními hudebními činnostmi jsou pěvecké činnosti považovány za nejvíce přirozené. Člověk je schopen pomocí zpěvu vyjádřit své emoce, touhy a pocity téměř kdekoliv, aniž by u sebe potřeboval mít nějaký hudební nástroj. Zde je naším nástrojem hlasový orgán. Mimo nezpochybnitelného významu pro hudební rozvoj jedince

⁶⁰ Viz příloha 1

⁶¹ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 125-126

⁶² SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013, s. 210

⁶³ Tamtéž, s. 213

uvádí Sedlák, F. se také vliv zpěvu na rozvoj a zlepšení intonace při řečovém projevu. Dále se pomocí zpěvu také posiluje a rozvíjí „tělesné a duševní zdraví“. „Pěvecká cvičení... zvyšují vitální kapacitu plic a pravidelnost dýchání... relaxaci svalstva... léčení dětské chraptivosti... duševní terapie... odstraňování citové deprivace, atd“.⁶⁴

Mezi primární projevy pěveckých činností zařazuje Sedlák, F.⁶⁵:

- 1) *imitaci* (činnost založená na vnímání podnětů a jejich nápodobě, je zapojen sluchový analyzátor),
- 2) *zpěv z představy* (tedy pozdější reprodukce),
- 3) *pěveckou tvořivost* (například variace nejasně zapamatované melodie),
- 4) *vokální intonaci* (přetvoření notového zápisu ve zpěv, na základě zrakových vjemů),
- 5) *tvořivou intonaci* (činnosti, kde jsou spojeny tvořivé a intonační aktivity).

Pro rozvoj (intonační) kvality zpěvu dětí je klíčový správný přístup rodičů i učitele. A. Tichá uvádí doporučení⁶⁶ pro rodiče, jak v dítěti rozvíjet sluchovou pozornost a hudební sluch (zpěv písniček, hra na nástroje) již od raného věku. Dítě nejprve naslouchá hudebním projevům rodičů, následně si pobrukuje, zkoumá své možnosti, následují úryvky melodií, tedy hudební paměť, představivost a zpěv pouze v představě, až formování tonálního cítění. Míra vhodných podnětů následně odpovídá míře a úrovni hlasových a sluchových zkušeností dítěte. Vzdělávacím institucím doporučuje „omezit hlučný doprovod klavíru a ztišit zpěv dětí“.⁶⁷ Děti by měly být vedeny k tomu, aby si vědomě naslouchaly, aby byly zvyklé zpívat v menších skupinkách a tím docházelo u jejich hlasového projevu k jeho

⁶⁴ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013, s. 278-279

⁶⁵ Tamtéž, s. 280-286

⁶⁶ TICHÁ, Alena. Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu. Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, s. 31-33

⁶⁷ Tamtéž

kultivaci. Pro ilustraci uvádíme přehled předpokladů, jejichž zajištění je nutné k čisté intonaci:⁶⁸

- 1) zajištění kvalitních hudebních podnětů a hlasové vzory přiměřené věku dítěte (zpočátku vyšší hlasové polohy),*
- 2) zajištění vhodných podmínek (je třeba, aby se dítě slyšelo),*
- 3) procvičování hlavového tónu a pohotovité artikulace (pomocí vhodných cvičení),*
- 4) vedení dítěte ke sluchové pozornosti a naslouchání vlastnímu hlasu (zpřesňování intonace),*
- 5) systematické budování hudební paměti a představivosti s oporou o tonální cítění (cítění tonálního centra, cvičení na ukončenou melodii, ...).*

Přes veškeré systematické vedení je však třeba dbát také na „emoční zážitek dítěte z vlastního zpěvu“.⁶⁹ Je třeba zajistit, aby se snaha o čistou intonaci nestala pouhým drilem, který se pro dítě stane nuceným a ne nijak příjemným zážitkem.

2.3.3 Instrumentální činnosti

Instrumentální činnosti můžeme v mnohých principech přirovnat k činnostem pěveckým. Co se však liší, je způsob jejich provedení. Tyto činnosti, kdy žák využívá hudební nástroj, vyžadují, mimo jiné, „řadu dílčích hudebních dovedností (především senzomotorických) ... a mnoho dalších složek intelektových, citových, fantazijních apod“⁷⁰. Zároveň žákovi poskytují možnost „rozvíjet tvořivou kreativitu, pěstovat vůli a uspokojovat vlastní hudební představy“.⁷¹

⁶⁸ TICHÁ, Alena. Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu. Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, s. 31-33

⁶⁹ Tamtéž

⁷⁰ SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy 2 na druhém stupni základní školy: Učebnice pro posluchače pedagogických fakult. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 289

⁷¹ Tamtéž

Dělení instrumentálních činností je podle Sedláka, F.⁷², následovné:

- 1) *instrumentální činnosti imitací (tedy nápodoba slyšených rytmů nebo melodií),*
- 2) *hra z představy hra zapamatovaného),*
- 3) *improvizace (tvořivá činnost),*
- 4) *hra podle not (tzv. reprodukce – ve škole)*

Nástrojovou hru na základních a středních školách ovlivnila především evropská hudební pedagogika, zejména osobnost K. Orffa. V porovnání s instrumentálními činnostmi, např. na ZUŠ, se (v prvním díle) jedná o elementární provedení, přesto však jde o aktivizující formu, která pomáhá probudit v žácích zájem o činnost. Instrumentální činnosti přináší podle Sedláka, F., „specifické hudební představy zážitky, které nelze získat jen zpěvem nebo poslechem hudby“.⁷³

Zcela unikátním projektem je Česká Orffova škola, dílo Petra Ebena, Ilji Hurníka, Evy Kroschlové (rytmicko - pohybová složka) a Vladimíra Poše (metodické části), iniciované v Československu především Vladimírem Pošem. Myšlenka „modernizace hudební výchovy“ pomocí „propojení slova, rytmu, hudby, pohybu a hry na nástroje Orffova Schulwerku“ vychází z původního díla C. Orffa, *Schulwerk*, a jeho systémů a aplikuje je na bohatství české kultury, jejich písní, říkadel nebo pranostik spolu s metodickými pokyny (na rozdíl od německé verze).⁷⁴

Dílo C. Orffa se k našim pedagogům rozšířilo po kongresu pořádaném Mezinárodní společností pro hudební výchovu (Budapešť, 1964), kde členy delegace nejvíce oslovil Wilhelm Keller, profesor Orffova institutu a jeho praktické ukázky Orffovy metody. Nejvýznamnější roli sehrál v tomto ohledu Vladimír Poš, který pozval prof. Kellera do Prahy. Na základě jeho zprostředkování se prof. Keller setkal s I. Hurníkem a P. Ebenem a proběhly diskuze ohledně budoucí spolupráce – adaptace Orffova díla

⁷² SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy 2 na druhém stupni základní školy: Učebnice pro posluchače pedagogických fakult. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 289

⁷³ Tamtéž, s. 301

⁷⁴ LIŠKOVÁ, Marie. 50leté výročí od prvního vydání "České Orffovy školy." *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, s.19-23

s ohledem na české prostředí, s využitím jednodušších skladbiček a poskytnutím metodických pokynů. V. Poš se spolu se svou manželkou, dále také s manželi Alligerovými, B. Viskupovou a později P. Jurkovičem zasadil o propagaci České Orffovy školy, pořádal praktické semináře či významně participoval na filmovém zpracování nazvaném „Zaostřeno na hudbu“.⁷⁵ V. Poš se také spolu s B. Viskupovou podílel na experimentálním ověření v praktické výuce, jehož výsledkem bylo zjištění přílišné náročnosti (pro první stupeň) a vznik sešitu 1 nazvaného „Začátky“.⁷⁶ Celé dílo se potom skládalo ze čtyřech svazků. První část se věnovala principům Orffova Schulwerku a radila, jak přistupovat ke hře na instrumentální nástroje. Dále se zabývala aktivitami jako rytmizace či melodizace říkadel, práci s písní, hrou na tělo či pohybovou hrou. Druhý díl se věnoval „tvořivé improvizaci dětí v pentatonice“.⁷⁷ Třetí díl představoval práci s Dur – moll a čtvrtý díl se zabýval modálními tóninami a jejich využitím při improvizaci či práci s písní.

Význam a myšlenky České Orffovy školy jsou patrné i v současném činnostním pojetí hudební výchovy.

Další osobností, která výrazně ovlivnila vývoj v oblasti instrumentální hry a zakládání školních instrumentálních souborů byl Pavel Jurkovič, jeden z propagátorů základních škol s prohloubenou hudební výchovou. Jeho skladby pro školní soubory jsou pokračováním předchozích orffovských snah o zkvalitnění hudební výchovy. V rámci společné hry na hudební nástroje se u žáků rozvíjí pozitivní a žádoucí vlastnosti, jelikož „hudba probouzí v člověku mimo jiné iniciativu, tvořivost, ale i žádoucí schopnost přirozeně komunikovat s ostatními, chuť přispět k práci ostatních“.⁷⁸ K rozvoji instrumentálních činností v rámci hudební výchovy dále výrazně přispěli J. Prchal a J. Holubec. Jako příklad uvádíme jejich publikaci *Nebojme se klasiky*, jež originálně seznamuje s díly hudebních velikánů.

⁷⁵ LIŠKOVÁ, Marie. 50leté výročí od prvního vydání "České Orffovy školy." Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, s.19-23

⁷⁶ Tamtéž

⁷⁷ Tamtéž, s. 19

⁷⁸ JURKOVIČ, Pavel. Instrumentální soubor: Na základní škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. , s. 7

2.3.4 Hudebně pohybové činnosti

Hudebně pohybová výchova vychází z přirozených reakcí na hudbu již od velmi raného věku dítěte. Podle Sedláka, F. „jde vlastně o transformaci sluchového vnímání ve spontánní pohyb“.⁷⁹ Nejvýrazněji se zde uplatňuje vnímání rytmu, avšak v kombinaci s vnímáním dynamických, melodických, tempových a také harmonických prvků. Také Viskupová, B. označuje rytmus za nejvýrazněji rozpoznatelného společného činitele při vnímání a vyjadřování pohybu a hudby. Jak uvádí Kulhánková, E., hudebně pohybová výchova „pomáhá k psychickému a fyzickému uvolnění, k získání elementárních hudebních a pohybových znalostí a dovedností“⁸⁰ či Viskupová, B., „nejedná se zde o nějaký pohybový dril nebo o mechanické procvičování pohybů při hudbě, která by byla jen kulisou, ale o přirozený estetický pohybový projev, vycházející z popud hudby“.⁸¹ Tím, že se jedná o přirozený projev, dochází ke skutečné radosti z pohybu, která podle Kurkové, L. „spočívá v procítění pohybu a spojení pohybu s představou“.⁸² Tyto projevy mohou být velmi elementární a přesto krásné a přínosné a často vycházející z lidových písní či říkadel jako *Čížečku, Čížečku*.

Dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti hudebně pohybové výchovy se v současnosti věnuje například E. Jenčková (jež účastníky svých kurzů či seminářů seznamuje s novými trendy či postupy v dané oblasti), či L. Pospíšilová (lektorka České Orffovy společnosti).

⁷⁹ SEDLÁK, František. Hudební vývoj dítěte: analytická studie. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum, s. 127

⁸⁰ KULHÁNKOVÁ, Eva. Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 11

⁸¹ VISKUPOVÁ, Božena. Hudebně pohybová výchova a zpěv: Metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.-8. ročníku základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 5-6

⁸² KURKOVÁ, Libuše. Dětská tvořivost v hudbě a pohybu: Didakticko-met. text pro 1. stupeň hudebních a tanečních oborů lid. škol umění. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981., s. 61

2.3.5 Poslechové činnosti

Poslechové činnosti, při nichž dítě přijímá hudební obsah, by měly být pedagogem připraveny tak, aby žákovi umožnily „soustředěně přijímat zvukové informace, psychicky je zpracovávat a chápat hudbu jako řeč svého druhu, hudební sdělení“.⁸³

Významnou osobností didaktiky poslechových činností je J. Herden, který se primárně zabýval poslechovými činnostmi ve škole a tedy „jak dítě pociťuje estetický a emocionální prožitek“.⁸⁴ Herden navrhl čtyři fáze poslechových činností, za účelem zajištění co největší efektivity:

- 1) *motivační (motivace k činnosti skrze vytváření, pro děti zajímavých, představ),*
- 2) *průpravná (první poslech a vyjádření prvních dojmů),*
- 3) *pracovní (hudebně výrazové prostředky a jejich analýza),*
- 4) *beseda (reflexe vědomostí a citových prožitků)*

2.4 Klima ve škole

Pod relativně komplexním pojmem klima ve škole si můžeme představit „vnímanie bezpečnosti, vzťahov v škole, cieľov, ktoré sa vzťahujú na učenie a vyučovanie a prostredie v ktorom prebieha vyučovanie.“⁸⁵ Klima ve škole, faktor ovlivňující ve značné míře školní úspěšnost, můžeme rozlišit na klima třídní a klima školní.

⁸³ SEDLÁK, František. Hudební vývoj dítěte: analytická studie. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum, s. 276

⁸⁴ KODEJŠKA, M. Music Entrance into the Consciousness of Pupils: Music listening in music school education in the works of prof. Jaroslav Herden – Czech Republic. Rostock. 2015, s. 4

⁸⁵ KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, s. 15

2.4.1 Třídní klima

Třídní klima označujeme jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti.“⁸⁶ Jak uvádí Kyriacou, „klima třídy... může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení“.⁸⁷

Nejdříve se zaměříme na první dva činitele, jež se velmi významně podílí na vytváření třídního klimatu, tedy na učitele a žáky. Učitel by měl být citlivý a pozorný vůdce, který je schopen odhalit, jak s třídou pracovat, kdy je pobízet k větší aktivitě a kdy naopak usměrňovat a tím pádem zamezovat překročení stanovených hranic. Specifická je role třídního učitele, pro něhož výše zmíněné platí ve zvýšené míře, jelikož se pro třídu stává významnou osobou, ochráncem a důvěrníkem.

Role žáka je popisována v závislosti na vývojovém období. Pro období pubescence je charakteristické snižování závislosti na dospělém, utváření vlastního názoru, potřeba partnerství a důraz na dodržování pravidel. Tyto faktory se bezpochyby promítají do utváření třídního klimatu, žáci si vytvářejí vlastní normy, ve třídě vznikají dvojice či větší skupiny. Mění se také postoj k učiteli, z původní absolutní akceptace učitele se začíná projevovat vlastní kritický náhled.

S dalším vývojem, tedy obdobím postpubescence a staršího školního věku, by se tato nastavení měla prohlubovat. Na základě rozvoje logického myšlení by žáci již měli být plně schopni kritického náhledu na učitele a jeho vztahu k nim, ale i k učiteli citově přilnout. Žáci na střední škole by měli klást důraz na morální nastavení a upevňování vztahů a pozic ve skupině, stejně jako vlastních názorů a postojů. Při objektivním pohledu je však třeba upozornit na to, že tyto cíle se podařilo naplnit jen částečně a jsou výzvou pro revize rámcově vzdělávacích plánů do roku 2030+.

Třetím faktorem podílejícím se na tvorbě třídního klimatu jsou bezesporu užité vyučovací metody a aktivity, které mají být „pro žáky zajímavé, užitečné a zábavné“.⁸⁸

⁸⁶ KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, s. 13

⁸⁷ KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, s. 79

⁸⁸ ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, s. 28

Metody, které disponují uvedenými charakteristikami se mimo vytváření pozitivního klimatu projevují i na celkové kázní ve třídě. Jedná se o aktivizační metody a také „princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením“.⁸⁹ Mezi dané metody patří také hry, bohužel běžně zařazovány pouze na nejnižších stupních a suportivní výukové metody, které jsou charakteristické svým pozitivním účinkem. Při využití suportivních metod je kladen důraz na aktivitu všech žáků, individuální přístup a nezávislost při hledání řešení a s tím související zaměřenost na žáka. Připomeňme také spolupráci s ostatními členy skupiny a praktickou orientaci na budoucí život. Suportivní vyučování může v praxi znamenat například projektové dny, atp. Závěrem těchto aktivit by měla být vhodná zpětná vazba.

Dalším, ačkoli nepřímým, činitelem ovlivňujícím třídní klima je rodič, který by měl mít funkci pozorovatele a podporovatele vzdělávacího procesu. V ideálním případě by se měl podílet na chodu školy, či vznášet konstruktivní připomínky týkající se vzdělávacího procesu.

Následujícím faktorem, souvisejícím s tvorbou třídního klimatu, je komunikace ve třídě, dělená na komunikaci odbornou a sociální. V odborné komunikaci je patrná dominance učitele (žák je často oprávněn pouze odpovídat na dotaz učitele) a strach z využití týmové práce. Třída se stává hlučnější, jelikož žáci komunikují, a může tak budit dojem nezvládnuté hodiny a nedodržování kázně. Důležitá je také podpora všech žáků, například při prezentování skupinového projektu a vytváření pozitivního a důvěrného prostředí, ale zároveň korigování a usměrňování komunikace.

Dalším z faktorů podílejících se na klimatu třídy je bezpochyby hodnocení. Slavík definuje hodnocení jako soubor obsahující činitele „porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava...“.⁹⁰ Při procesu hodnocení zdůrazňujeme význam individuální vztahové normy, tedy individuálního přístupu, přestože začátky mohou být při vysvětlování žákům i rodičům, komplikované. Patrná jsou i rizika klasifikace pomocí známek. Například nevědomost toho, co všechno je známkou hodnoceno, snaha o přílišnou spravedlnost, kdy známka je sice spravedlivá v porovnání s ostatními, ale už ne při zaměření se na onoho žáka, atp. V souvislosti s hodnocením výsledků žáků je nutné předem znát cíle hodnocení, například poskytnutí zpětné vazby o současných znalostech,

⁸⁹ HORKÁ, H. in ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, s. 31

⁹⁰ SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999, s. 15

pokroku, motivace, připravenost žáka pro další stupeň učení, či podklady pro oficiální záznamy.

Za další činitele považujeme kázeňské vedení a vztahy mezi žáky. Tyto vztahy mohou být pro žáky velmi motivační a je na pedagogovi, aby je pozoroval a využíval při plánování činností a metod. Kázeňské vedení zahrnuje především uzpůsobování či podporování chování žáků za použití odměny, tedy reakce která přináší žákovi pozitivní reakce, či trestu, který má sloužit k vyjádření nesouhlasu s jeho chováním a iniciovat jeho změnu. Při použití trestu je však třeba dbát na příčinu nevhodného chování, zda nebylo vyvoláno například nezázivností hodiny, nesrozumitelným výkladem, atp. U žáka je nutné vysvětlení a pochopení odměny či trestu.

Poslední dvě jednotky související s klimatem třídy jsou participace žáků a prostředí třídy. Participací žáků je myšlen jejich podíl na řízení a samosprávě, například při organizaci školního výletu, či vytváření společných pravidel třídy. Prostedí třídy by v ideálním případě mělo být vnímáno jako příjemné, z pohledu funkčnosti i estetiky.

Z výše popsaného je patrné, že na klimatu třídy se podílí velké množství faktorů, které jsou navzájem provázané.

2.4.2 Klima školy

V následující části se budeme zabývat klimatem školy. Termín, který je používáný jak odborníky z řad pedagogů, tak veřejností, však často vyvolává nejasnosti. Grecmanová uvádí, že „klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost)“.⁹¹ Školní klima je výsledek několika spolu souvisejících faktorů. Zaprvé reflektuje, jak se účastníci vyučovacího procesu (žáci a učitelé) ve škole cítí, ve smyslu podpory jejich nezávislosti, pozitivního přístupu, atp. Zadruhé je zohledněn způsob práce na dané škole, čili volby metod a vzdělávacích obsahů a následná práce s nimi a zatřetí umístění školy ve smyslu geografickém a sociálním.

Pro srovnání uvádíme pohled Čapka, který definuje klima školy jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané

⁹¹ GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008, s. 33

škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho vzájemná komunikace a sociální vztahy...prostředí, prožitky a emoce...sociální a psychické procesy...“.⁹²

Dále představíme jednotlivé faktory ovlivňující klima školy. V souvislosti s prvním činitelem, tedy učiteli, se objevuje otázka nedostatečného zasvěcování a seznamování učitelů s filozofií a směrem, kterým se má škola ubírat, problémy jako přílišná administrativa, nežádoucí změny, atd. Narážíme na problém odlišnosti názorů učitelů na přístup ke vzdělávání ve všech směrech (jako jsou metody, odměny a tresty, benevolence, samostatnost, atd.). Problém spatřujeme i ve výuce zaměřené pouze na krátkodobé cíle, tedy vysvědčení či přijímací zkoušky, bez komplexního přístupu. Tyto faktory žádným způsobem nepřispívají ke zlepšení klimatu školy. Klima školy naopak zlepšuje další vzdělávání učitelů, pečlivé seznamování učitelů se školní filozofií, teoretická podpora ve formě odborných, ale srozumitelných publikací, vzájemná spolupráce a otevřenost učitelů, atd.

Dalším činitelem výrazně ovlivňujícím klima školy je její ředitel. Role ředitele již byla částečně nastíněna v souvislosti s vytvářením koncepce školy, její filozofie a následném představování učitelům. Ředitel školy je posuzován z pohledu prostředníka mezi jednotlivými učiteli, ale také hodnotitele, co se finanční stránky a odměn týče. Rozdělováním odměn dává ředitel mimo jiné zpětnou vazbu, což se následně výrazně projeví na školním klimatu.

Třetím faktorem podílejícím se na klimatu školy jsou bezesporu žáci. Zde se objevuje paradox, na jedné straně výsadní postavení žáků, tedy že veškeré aktivity i účastníci vzdělávacího procesu jsou ve škole právě kvůli nim, na druhé straně však velmi častý postoj podporující jasnou dominanci učitele a uzavřenost vůči žákům.

Rodiče, jako čtvrtého činitele ovlivňujícího školní klima, můžeme rozdělit do několika skupin. Walterová, E. je rozlišuje na skupiny žádající vzdělávání zaměřené na „orientaci ve světě...vzdělání a sebedůvěru... slušnost a kázeň...všeobecnou úroveň“.⁹³ Nelze opomínat význam účasti rodičů na chodu školy a jiných akcích, například projektových dnech, zároveň je významná také otevřená komunikace s rodiči ze strany školy, jejich průběžné informování, atd.

⁹² ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, s. 134

⁹³ WALTEROVÁ, ČERNÝ in ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, s. 160

2.4.3 Klima ve vysokoškolském vzdělávání

Klima se na vysokých školách, v porovnání se školami středními či základními, částečně odráží v rozmanitějších a větších celcích, jako jsou katedry. Zčásti se však dá hovořit i o absenci třídního klimatu. Za příčiny absence označuje Čapek, R. signifikantní faktory jako „autonomie vysokých škol“ ve smyslu „žádná inspekce, žádná hospitace“, kdy vysokoškolský pedagog bývá především odborníkem ve svém oboru, bez většího důrazu na jeho pedagogické kvality. Další příčinou absence třídního klimatu ve smyslu základní či střední školy je velké množství skupin, ve kterých se studenti vysoké školy pohybují, čili přítomnost ve „výběrových skupinách“ a také v „kmenových třídách“.⁹⁴

Čapek se dále věnuje klimatu právě na pedagogických fakultách, které označuje za nepříliš příznivé, což přičítá rozporu mezi „pojetím vysokoškolské výuky studentů učitelství a moderními edukačními trendy“.⁹⁵

2.4.4. Hudební klima ve všeobecném školství

Hudební klima je podle Králové et al. možné definovat, na základě analýzy výzkumů z hudební psychologie, jako biologicko-psychologicko-sociálně-duševní jednotu zdůrazňující provázanost vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují hudební vývoj jedince. Tyto výzkumy ukazují, že každé tělesně a duševně běžně vyvinuté dítě, i takové, jehož šance na úspěšné hudební vzdělávání se zpočátku mohly zdát velmi malé až žádné, je možno hudebně rozvíjet. Zde je nutné zdůraznit individuální přístup a význam výběru aktivit, které jsou pro dítě v daném období nejvhodnější a ke kterým je aktuálně nejlépe rozvinuto.

Pro úspěšné vykonávání hudebních činností je podle Sedláka nezpochybnitelný význam hudebních schopností, za které považuje „psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.“⁹⁶ Za další nezanedbatelné faktory, v souvislosti s rozvojem hudebních

⁹⁴ WALTEROVÁ, ČERNÝ in ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, s. 191

⁹⁵ ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, s. 193

⁹⁶ Tamtéž

schopností, považují Sedlák, F. a Váňová, H. převážně „motivaci, zájmy, potřeby, charakterové a volní vlastnosti atp. a rovněž tak přímé vlivy sociokulturního okolí“.⁹⁷

⁹⁷ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013., s. 56

3 Hudební pracovní skupiny a organizace

3.1 Organizace ISME, EMU, IVF, SHV

Pro realizaci hudební výchovy je klíčová a nenahraditelná osobnost pedagoga. Výrazná míra pozornosti by však měla být věnována i dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků pomocí národních institucí a organizací, jako je například Společnost pro hudební výchovu ČR. Dále také organizacím, které se v mezinárodním měřítku zabývají problematikou vzdělávání a propracováním, vytvářením a sdílením efektivnějších strategií při vzdělávání. Těmito organizacemi jsou Mezinárodní společnost pro hudební výchovu (ISME), Evropská hudební rada (EMC), Evropská asociace pro školní hudební výchovu (EAS), Evropská hudební unie (EMU) a Společnost pro hudební výchovu ČR (SHV ČR). Dalšími odbornými organizacemi jsou například Česká Orffova společnost, Visegrádský hudební tým, apod.

Mezinárodní společnost pro hudební výchovu (ISME)

Mezinárodní společnost pro hudební výchovu byla založena roku 1953 v Bruselu, při shromáždění pořádaného organizací UNESCO. Společnost si klade za cíl stimulovat hudební vzdělávání, přestože nemůže řešit specifické otázky hudební výchovy v příslušných zemích v jednotlivých věkových stupních a oblastech. Jelikož vznikla v poválečném období, již od prvopočátku se profilovala touhou po posilování kladných vztahů, spojování, sdílení a reprezentaci různorodosti hudby a hudební výchovy v rámci jednotlivých národů. Od počátku také zdůrazňovala, že všechny národy, nezávisle na své velikosti nebo politické či ekonomické síle, mají v hudbě obrovské kulturní bohatství, což dokazuje i jejich historický vývoj. Nezapomíná na menší národy a klade důraz na respekt k jednotlivým kulturám. Společnost také podporuje pedagogy hudební výchovy, snaží se o zdůraznění nutnosti kvalifikovanosti pedagogů takovým způsobem, aby byli schopni poskytovat přístup k hudbě, informacím o hudbě i dostatek možností, jak rozvíjet hudební dovednosti.

Organizace ISME postupně rostla, během 90. let se projevil i snahy o rozšíření ideálů na území zemí třetího světa. Významným mezníkem se stalo 50leté výročí v roce 2003, kdy organizace čítala více než 70 členských zemí. V roce 2015 byly stanoveny nové ústavy a založen výbor, který se stará o to, aby organizace co nejlépe vyhodnocovala potřeby svých členů. V současné době se ke členství v ISME hlásí přes 80 zemí. Společnost vydává „International Journal of Music Education“, ⁹⁸oficiální čtvrtletník, který funguje jako primární nástroj sdílení a dialogu mezi členskými národy. Dále se zaměřuje na podporu hudebních projektů majících za cíl pozvednutí kvality hudebního vzdělávání na základě poskytovaných dotací (*African Music Education Project, Developing Connections in India and new regional conference...*).⁹⁹

Evropská hudební unie (EMU)

Evropská hudební unie spojuje, jako nevládní a nezisková organizace, nadnárodní platformu skládající se z mnoha evropských zemí. Za poslání organizace je považováno převážně: podporovat hudební vzdělávání, spolupracovat se členskými zeměmi prostřednictvím sdílení informací, podporovat výměnné pobyty studentů, pedagogů, pěveckých sborů a orchestrů, vytvořit a udržovat kontakt s dalšími organizacemi jako je UNESCO, atd. Organizace pořádá pravidelné kongresy a festivaly. Je vnímána jako „instituce, která dbá na rozvoj hudebních škol v Evropě, tedy institucí poskytujících základní odborné hudební vzdělání“.¹⁰⁰ Přestože pojem *hudební škola* je termín běžný téměř ve všech evropských zemích, neexistují závazné mezinárodní požadavky, jež by dané instituce musely splňovat. Roli Evropské hudební unie považujeme za důležitou, jelikož hudební školy jsou velmi významné, zvláště v současné době, kdy se společnost potýká s problémy jako užívání drog u dětí a mládeže, agresivita, nedostatečně vyvinuté morální hodnoty atp. Hudební školy často fungují jako kulturní střediska, zvláště potom v menších městech, která napomáhají ke zdravému a správnému rozvoji dětí a mládeže.

⁹⁸ ISME: International Society for Music Education [online]. 2016 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.isme.org/ijme>

⁹⁹ ISME: International Society for Music Education [online].2016 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.isme.org/our-work/development>

¹⁰⁰ KODEJŠKA, M., MEDŇANSKÁ, I. a FRIC, T. Některé současné trendy v naší a evropské hudební pedagogice. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 15

Evropská hudební unie usiluje o odpovídající výuku v hudebních školách, jako významných institucích, pro všechny věkové kategorie, za dostatku prostředků a za spolupráce se základními či středními školami.

Česká republika je považována za velmi bohatou z pohledu poskytování hudebního vzdělávání na základních uměleckých školách. Kodejška, M. však upozorňuje na problémy či otázky současnosti, jako „způsobilost absolventů konzervatoří pro kvalifikovaný výkon učitelského povolání“ či finanční problémy, jež zapříčiňují to, že je „obtížné zakládat pobočky..vybavovat školy novými hudebními nástroji a zařízením“. ¹⁰¹

Visegrádská čtyřka (V4)

Základy V4 byly položeny roku 1991 na základě setkání představitelů tehdejšího Československa (V. Havel), Polska (Lech Walesa) a Maďarska (József Antall). Po rozdělení Československa na Českou a Slovenskou republiku se počet členských států rozšířil na čtyři. Organizace se již od počátku vyznačovala touhou po kooperaci mezi členskými zeměmi podporující demokratickou a svobodnou společnost. Činnost V4 významně ovlivnil vstup členských zemí do Evropské unie v roce 2004, kdy se její aktivity rozšířily i do nečlenských zemí v rámci programu V4+ či tzv. regionálního partnerství (Rakousko, Slovinsko).

Visegrádský hudební tým

Spolupráce vysokých škol v rámci Visegrádské čtyřky a v oblasti hudebního vzdělávání funguje od roku 2002 v následujících oblastech:

- 1) Tvorba a produkce nových výukových materiálů včetně jejich prezentace a implementace do výuky*

¹⁰¹ KODEJŠKA, M., MEDŇANSKÁ, I. a FRIC, T. Některé současné trendy v naší a evropské hudební pedagogice. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 15-16

2) *Umělecké aktivity: soutěže, festivaly a koncerty*

3) *Média v hudební výchově*

4) *Analýza studijních programů v oblasti vzdělávání: bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy ve visegrádských zemích a jejich vzájemné srovnávání*.¹⁰²

Z významných počinů V4 představíme například první projekt nazvaný „Choral Masterpieces“, jež cílil na motivaci dětí a mladistvých k aktivnímu zapojení se v pěveckých sborech. Projekt zajišťoval kurzy a semináře pro budoucí pedagogy hudební výchovy v Praze a Prešově.

Další významnou událostí byla konference EAS v Praze roku 2005, nesoucí se v duchu motto J. A. Komenského: „Na dobrém počátku všechno záleží“. Funkce vedoucího koordinátora se ujal Miloš Kodejška, který následně v roce 2007 založil Visegrádský hudební tým. Konference cílila převážně na předškolní a mladší školní věk a zúčastnilo se jí mnoho pedagogů. Přes dvě stě participantů se podílelo a účastnilo prezentací a diskuzí o tématech jako jsou sociální význam hudby, hudební aktivity v předškolních zařízeních a na prvním stupni, rozvoj hudebního talentu, nápady v oblasti hudební pedagogiky a spolupráce mezi školou a rodinou, sdílení zajímavých zkušeností, atd. Konference se zaměřila na obrovský rozvoj hromadných sdělovacích prostředků, jejichž důsledkem byl značný pokles v oblasti kontaktu dětí s živou hudbou, rodinného muzicírování či velmi nízké časové dotace hodin hudební výchovy. Byla tvořena workshopy, aktivitami, představením hudebně-vzdělávacích publikací, učebních materiálů a pomůcek, či návštěvou pražských škol nebo kulturních památek.

Třetím z vybraných projektů V4 jsou doktorandské konference pořádané od roku 2009, na základě myšlenky J. Herdena. Cílem těchto konferencí je prostor pro prezentaci výsledků hudebně-pedagogického výzkumu studentů, které by byly přínosné pro hudebně pedagogickou praxi. V této myšlence dále pokračuje Miloš Kodejška, který jedenkrát za dva roky uskutečňuje se svým týmem visegrádskou vědeckou konferenci doktorandů s názvem Teorie a praxe hudební výchovy.

¹⁰² MEDŇANSKÁ, Irena. Visegrad Group in Music Education: Cooperation and Projects. In: European Perspectives on Music Education 5: International Cooperation. Innsbruck: Helbling, 2016, s. 175

Díky aktivitám visehradského hudebního týmu se daří prohlubovat spolupráci v hudební pedagogice jednotlivých visehradských zemí.

Společnost pro hudební výchovu ČR

Založení Společnosti pro hudební výchovu ČR v současné podobě předcházel sled událostí, které se podílely na jejím formování. Jako první byla založena Společnost pro hudební výchovu Praha roku 1934 a v jejím čele stanuly osobnosti jako Kamil Krofta, V. Talich, A. Hába, V. Helfert, Z. Nejedlý, atd. Organizačně byla rozdělena do čtyřech podskupin zajišťujících „mezinárodní styky .. hudební výchovu ve všech typech škol ČSR... povznesení hudebního života obecně“ a sekce „administrativní a organizační“.¹⁰³ Následně ustanovila pobočky v Brně a Bratislavě. Podílela se a realizovala Mezinárodní hudebně výchovné kongresy, první pořádaný roku 1936. V následujících letech byla společnost nucena přerušit svoje aktivity kvůli 2. světové válce. Po komplikovaných jednáních se roku 1967 ustanovila Československá společnost pro hudební výchovu, v čele s V. Holzknemtem, V. Fedorem, I. Hurníkem, I. Poledňákem, F. Sedlákem, J. Hanušem a dalšími. Jedenáct odborných komisí se zabývalo činnostmi v oblastech jako základní hudební výchova, příprava učitelů, hudebně pedagogická teorie a výzkum, česká Orffova škola atd. O dva roky později následovalo rozdělení na Českou společnost pro hudební výchovu (ČSHV), Slovenskou spoločnosť pre hudebnú výchovu (SSHV) a Československou společnost pro hudební výchovu (ČSSHV). Česká společnost pro hudební výchovu byla v následujících letech rozdělena na několik sekcí – komisí. Sekci pedagogickou tvořila rozdělení na „předškolní hudební výchovu..hudební výchovu na základních školách..lidové školy umění.. speciální hudební pedagogiku ... výchovné koncerty ... učební pomůcky a nástroje“.¹⁰⁴ Sekce hudební výchovy byla přejmenována na *Společnost pro HV v rámci ČHS*¹⁰⁵ a roku 1991 se předsedou stal J. Herden, jež se významně zasloužil o průběh konferencí reflektujících aktuální témata (technologie, keyboardy ve výuce, ...).

¹⁰³ PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015, s. 5

¹⁰⁴ PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015, s. 8

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 9

Od roku 2002 již společnost funguje pod vedením J. Prchala, od roku 2006 jako občanské sdružení *Společnost pro hudební výchovu ČR*. V čele společnosti stojí v současnosti mimo předsedy J. Prchala i místopředseda J. Holubec, dále E. Bendová, J. Fiedler, J. Jiříčková, J. Kurfířt a Š. Vejvodová. Dále, ať již jako čestní členové nebo členové kolegia, například A. Tichá, M. Grobár, R. Drgáčová, W. Masnak, B. Felix a další. Čestnými členy jsou významné osobnosti české hudební scény, například J. Hruša, J. Molavcová, J. Stivín a další.

Mezi pravidelné aktivity SHV ČR patří každoroční Letní dílny hudební výchovy, jež seznamují s „různými způsoby, jak atraktivně a účelně vyučovat hudební výchovu na všech typech škol“.¹⁰⁶ Historie LDHV sahá do 60. let minulého století. Jako lektoři se účastní významné osobnosti hudební pedagogiky. Dílny vycházejí z činnostního pojetí a účastníci si tedy vše aktivně zkouší. Významnou součástí je cena Jaroslava Herdena, jež je udělována „pedagogům a osobnostem umělecké sféry za dlouhodobou úspěšnou pedagogickou a uměleckou činnost v oblasti regionálního školství, za propagování a přínos předmětu hudební výchova po stránce odborné i společenské“.¹⁰⁷

SHV ČR se snaží velmi aktivně podílet na korigování procesů, zabývajících se hudební výchovou, je také vnímána jako „partner MŠMT ČR, se kterým spolupracuje na dokumentech strategického významu“.¹⁰⁸ Příkladem takovéto spolupráce mohou být *Standardy pro základní vzdělávání – hudební výchova*, tedy dokument vytvořený s respektem k RVP ZV, obsahující tři úrovně výstupů hudební výchovy, „minimální, optimální, excelentní“.¹⁰⁹ Jedná se o dokument vytvořený na základě následujících předpokladů:

- 1) *hudební výchovu vyučují aprobovaní učitelé*
- 2) *minimální úroveň je schopen splnit každý žák*

¹⁰⁶ PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015, s. 8

¹⁰⁷ SPOLEČNOST PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU ČESKÉ REPUBLIKY. Cena J. Herdena [online]. 2020 [cit. 2020-040]. Dostupné z: <http://www.shvcr.cz/cena-j-herdena/>

¹⁰⁸ PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015, s. 11

¹⁰⁹ PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015, s. 20

Dokument obsahuje úlohy vycházející z činnostního pojetí hudební výchovy, přesto neobsahuje „konkrétní metodické postupy“, naopak je otevřený „různým přístupům a metodám“, což se vztahuje i na výběr písní, úpravy skladeb atd.¹¹⁰

SHV ČR pomocí svých aktivit a pořádaných akcí reprezentuje „progressivní názory a metody výuky..výsledky českého a slovenského hudebního školství“, dále se snaží aby „kriticky reflektovala aktuální stav hudební výchovy v celém vzdělávacím spektru“ a také „vždy sdružovala aktivní a kreativní osobnosti z řad pedagogů, muzikologů, umělců i laické veřejnosti“.¹¹¹

3.1.1 EAS a její historie a poslání

Evropská asociace pro školní hudební výchovu je organizací spojující všechny se zájmem na sdílení a výměně znalostí a zkušeností v oblasti hudebního vzdělávání, za účelem zvyšování jeho kvality. Podporuje komunitu učitelů hudební výchovy, pomocí rozvoje a koordinace sítě aktivit, konferencí a dalších projektů, které poskytují hudebním pedagogům prostor a možnosti pro zlepšení hudebního vzdělávání. EAS přispívá, v souladu s principy UNESCO, ke zvýšení vzájemného porozumění mezi lidmi, jejich rozdílnými kulturami a práva každé kultury na její existenci. Zdůrazňuje význam hudebního vzdělávání ve všech stupních v naší společnosti a důležitost kulturního projevu jako jedné z klíčových kompetencí celoživotního vzdělávání.

Historie asociace EAS se počala psát roku 1990 s Evropským fórem *Perspectives of Music Education in a new Europe*, které bylo pořádáno v rámci 18. konference německé *Association of School Musicians*.¹¹² Vznikl dokument zvaný Charta EAS, který se stal výchozím dokumentem pro EAS v následujících téměř 20 letech. V roce 2009 byl nahrazen dokumentem *Mission Statement EAS*.¹¹³ Evropská asociace pro školní hudební výchovu fungovala v prvních letech jako neformální fórum prezentující se převážně na konferencích v různých evropských zemích. Roku 1996 získala status formální neziskové

¹¹⁰ PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015, s. 20

¹¹¹ Tamtéž, s. 11

¹¹² EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. History [online]. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <https://eas-music.org/history/>

¹¹³ Tamtéž

organizace, disponující pravidelnými setkáními, registrovanými členy či zvolenou komisí v čele s jejím prezidentem. Významnou událostí v životě této organizace byl evropský hudební kongres v Praze v roce 2005 s názvem „Na dobrém počátku všechno záleží – J. A. Komenský“, který se uskutečnil na Pedagogické fakultě UK v Praze pod organizačním vedením Miloše Kodejšky, v tehdejší době člena prezidia EAS. Jeho největším přínosem byl dokument Memorandum porozumění, který propojil evropskou EAS se světovou organizací ISME. Napříště se všechny další konference konaly ve vzájemné spolupráci těchto organizací.

Mezi pravidelné aktivity pořádané EAS patří, až na výjimky, každoroční konference EAS v některé ze členských zemí. Pro ilustraci uvádíme stručný popis třech posledních konferencí.

Konference EAS pro rok 2019 proběhla ve Švédském Malmö v termínu 15-18.5 2019. Tématem konference se stalo heslo *Škola, jakou bych chtěl - Hudební vzdělávání respektující potřeby dětí a mladistvých v dnešní době*. Součástí programu bylo mimo jiné 77 prezentací nebo 16 workshopů, jichž se účastnilo 360 delegátů. Účastníci diskutovali nad problematikou reflektující téma konference, tedy jak je vzdělávací prostředí hudební výchovy vnímáno jeho účastníky a jak by mělo být vnímáno a zažíváno v budoucnosti. Součástí konference byla návštěva škol (observace hodin hudební výchovy a následná diskuze s vyučujícími) nebo zahajovací či závěrečný slavnostní ceremoniál. Paralelně s konferencí bylo uspořádáno studentské a doktorské fórum, jichž se účastnilo celkem 39 studentů a doktorandů.

Místem konference se, pro rok 2018 v termínu 14-17.2., stalo Lotyšsko, Jelgava, s názvem *Kompetence v hudebním vzdělávání*. Konference proběhla za účasti téměř 250 delegátů z převážně evropských zemí, ochotných sdílet své zkušenosti a získávat nové. Za účelem posílení kvality hudebního vzdělávání bylo uskutečněno 21 praktických workshopů, 60 přednášek, 9 koncertů ve čtyřech dnech a mnoho dalšího. Součástí EAS konference bylo opět doktorské a studentské fórum s účastí mladých (budoucích) učitelů hudební výchovy. Studentským fórem 2018 se budeme podrobně zabývat v následující kapitole.

Poslední konferencí, kterou zmiňujeme v našem ilustračním přehledu byl rok 2017 a konference EAS odehrávající se v termínu 16.-22.4. v rakouském Salzburgu nesoucí téma *Sdílené hudební dobrodružství a vytváření kontaktů jako výzva učitelům hudby*.

V reakci na téma konference se objevily tři základní myšlenky a s nimi spojené projevy. Prvním bylo *Objevování Learning Lives přístupu* ke spojení a spolupráci v hudebním vzdělávání (Susan O'Neil). Druhou myšlenkou bylo U. Lesingerovo *Mezi učebnicí a praktickým učením: Způsoby vyučování kompozice v rodinách Bacha a Mozarta a jejich vlivy na výuku hudební výchovy ve 21.století*. Třetí z klíčových myšlenek této konference byly A. Lehmann-Wermserova *Sdílené akce a dobrodružství*.¹¹⁴ Opět proběhlo studentské fórum, čítající 27 delegátů ze 17 různých zemí, či doktorské fórum s jedenácti účastníky. Obě fóra poskytla svým účastníkům možnosti workshopů, diskuzí a prezentací, či tour po stopách hudby Salzburgu.

Z výše uvedených přehledů je patrné, že konference EAS, a k nim přidružená fóra, se drží jistých standardů, zároveň se zabývají aktuálními tématy za účasti odborníků z daných oblastí a velkého množství nadšených účastníků.

3.1.2 Studentská fóra 2017 a 2019

Jednou ze specializací EAS jsou budoucí učitelé hudební výchovy. Národní koordinátoři EAS vybírají jednoho až dva účastníky, kteří reprezentují svou zemi na každoročním studentském fóru odehrávajícím se jako součást EAS konference. Studentská fóra obsahují aktivity jako workshopy, diskuze a prezentace a výsledky jsou prezentovány v závěru EAS konference. Cílem studentských fór je poskytnout (budoucím) učitelům možnost sdílení zkušeností a pohledů na výuku hudební výchovy, včetně přípravy na učitelské povolání.

Pro ilustraci opět představíme poslední tři studentská fóra s důrazem na studentské fórum v roce 2018, jež se na základě účasti autorky, jako delegátky za Českou republiku, stalo výchozí iniciativou pro vznik této práce.

Studentské fórum roku 2017 se odehrálo v rakouském Salzburgu jako součást EAS konference v termínu 18.-21.4. Fóra se zúčastnilo celkem 27 delegátů, kteří byli přivítáni tradiční rakouskou písní v podání organizačního týmu a následně se účastnili večeře

¹¹⁴ EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. 2017 – Salzburg (AT): Report of the 25th EAS Conference / ISME European Regional Conference 2017 [online]. 2017 [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2017-salzburg-at/>

skládající se z tradičních pokrmů participujících se zemí. Program dalšího dne byl tvořen workshopem nazvaným Amadeus, který účastníky seznámil se životem a tvorbou hudebníka Falca. Následovala hudební tour po městě Salzburgu a účast na zahajovacím ceremoniálu. V následujících dnech se studenti účastnili diskuzí, workshopů a sdílení tradičních písní či zajímavých aktivit založených na tématu hlavní konference, jež bylo *Sdílené hudební dobrodružství a vytváření kontaktů jako výzva učitelům hudby*. Studentské fórum vyvrcholilo workshopem pro všechny účastníky konference.

Fórum roku 2018 je detailně popsáno v následující subkapitole.

Studentské fórum 2019 se konalo ve Švédském Malmö v termínu 14-17.5 s účastí 25 delegátů a pod téměř stejným vedením (s výjimkou studentského leadera – A. Palmgren). Zaměření studentského fóra jako každoročně tématicky korespondovalo s hlavní konferencí, tedy *Škola, jakou bych chtěl*. Součástí fóra byl mezinárodní večer, kde se studenští delegáti setkali s představiteli EAS a studenty doktorských programů evropských univerzit. Fórum pokračovalo praktickými hudebními aktivitami, diskuzemi týkající se tématického zaměření, účastí na workshopech a možností účasti na programu hlavní konference. Účastníci studentského fóra prezentovali závěry diskuzí a workshopů na hlavní konferenci v závěrečné části fóra.¹¹⁵

3.1.2. Studentské fórum 2018

Studentské fórum roku 2018 proběhlo 13.-17.3 v Lotyšské Jelgavě a hostilo 22 účastníků ze 14 evropských zemí. Bylo zajištěno vedením studentských delegátů z Lotyšska a Rakouska (M. Vaickovska a E. Gruneris) a hudebních pedagogů z Německa (B. Clausen) a Finska (H. Orenmaa). Hlavním tématem studentského fóra, stejně jako celé konference, byly Kompetence v hudebním vzdělávání. Přihlédneme-li k celému programu SF¹¹⁶, jeho tématická zaměření mohou být rozdělena do třech oblastí:

1. Systémy vzdělávání ve vybraných evropských zemích.

¹¹⁵ EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. 2019 – Malmö (SE): Report of the 27th EAS/7th ISME European Regional Conference 2019 [online]. 2019 [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2019-malmo-se/>

¹¹⁶ Kompletní program SF viz. příloha 2

2. *Kompetence v hudebním vzdělávání.*

3. *Praktické náměty k budoucímu využití v hudebně pedagogické praxi (warm up aktivity, lidové písně).*

Program studentského fóra byl zahájen informační schůzkou, kde byla delegátům představena organizace EAS, její cíle a vize. Následovaly skupinové činnosti, kde studenti sdíleli připravené warm-up aktivity. Veškeré aktivity připravené jednotlivými účastníky byly velmi obohacující a užitečné pro naši budoucí pedagogickou praxi. Pro ilustraci uvádíme popis jedné vybrané aktivity.

Vybraná aktivita:

Název: Don't clap this one back (Tohle netleskej)

Cíl: aktivizace studentů, rozvoj rytmického citění

Organizace: Pedagog stojí naproti žákům

Popis aktivity: Žáci jsou informováni, že mají opakovat rytmické struktury, vyjma zakázaného rytmického vzoru, v originále „Don't clap this one back“ (případně „Tohle netleskej“). Zde záleží na schopnostech a dovednostech žáků, je možno vytvářet velmi jednoduché vzorce k opakování, při pokročilosti žáků lze zařadit například synkopované rytmy, různě variovat pomocí hry na tělo, či využívat jednoduchých nástrojů. Jedinou podmínkou je dodržet čtyřdobou strukturu. Kdo pravidlo zkazí, tedy zopakuje zakázanou strukturu, vypadne ze hry. Jsou ale možné variace, žák například dostane jistou roli v hodině, speciální úkol atd.

První den byl zakončen společnou večeří, která sloužila k vzájemnému bližšímu poznání účastníků a jejich seznámení s představiteli EAS či participanty doktorského fóra.

Druhý den byl ve znamení workshopu vedeného finskou hudební pedagožkou H. Orenmaa. Workshop byl zaměřen na posílení čtyřech C (*competencies*), jmenovitě kritické myšlení a řešení problémů (*critical thinking and problem solving*), komunikace (*communication*), spolupráce (*cooperation*) a kreativita a inovační dovednosti (*creativity*)

and innovation skills).¹¹⁷ Aktivity prováděné během workshopu byly velmi prospěšné i pro využití v rámci mezipředmětových vztahů. Jako příklad uvádíme aktivity *Mapa Evropy* (na zemi je orientačně nakreslena mapa Evropy, každý účastník si najde své místo, odkud pochází a následně místo představí), *Otvírání hlasu pomocí role* (účastníci stojí v kruhu, je jim představena jednoduchá melodie, kterou opakují v rámci role – rozzlobená osoba, nadšená osoba, ...), či *Zvukový stroj*, kdy účastníci postupně sestavují stroj, první žák poskytuje rytmický základ, další se přidávají a dohromady tvoří kooperující celek. Následná analýza toho, jaký stroj jsme vytvořili poskytuje důležitou zpětnou vazbu.

Následovala skupinová práce, sdílení národních písní (případně pohybových doprovodů a diskuze zahrnující proběhlé aktivity z pohledu různých vyučovacích přístupů) a prezentací odvíjejících se od tématu konference – kompetence v hudebním vzdělávání. Večer proběhl zahajovací ceremoniál hlavní konference, kde se účastníci seznámili s tradičními písněmi Lotyšska v podání žáků a pedagogů jelgavské základní školy.

Třetí den byl zahájen účastí studentů na prezentaci D. Elliota *Zkoumání a rozšiřování hudebních kompetencí: jejich implikace v hudebním vzdělávání* a řízené diskuzi vedené B. Clausenem. Následovala příprava programu a prezentace studentského fóra na hlavní konferenci následující den. Po velmi produktivním odpoledni byla studentům nabídnuta účast na prohlídce hlavního města Rigy.

Studentské fórum vyvrcholilo prezentací celé skupiny v rámci hlavního programu konference. Účastníkům konference byly představeny aktivity, závěry diskuzí i podněty pro další zamyšlení.

¹¹⁷ Workshop Hanne Orrenmaa *Enhancing the 4Cs of a Good Teacher*

Obsah prezentace a výstupy studentského fóra 2018:

1. Srovnání přípravného vzdělávání učitelů hudební výchovy ve vybraných evropských zemích

Na základě diskuzí byly vybrány čtyři země, konkrétně Lotyšsko, Švédsko, Polsko a Irsko. Byly zohledněny aspekty jako přijímací řízení, dosažená kvalifikace, možné stupně výuky, obtížnost získání zaměstnání a klady a zápory daných vzdělávacích systémů.

2. Kompetence učitele hudební výchovy

V rámci skupinových aktivit byly vytvořeny čtyři plakáty prezentující kompetence učitele hudební výchovy. Názory jednotlivých skupin se lišily pouze v drobnostech, všichni účastníci se shodují na kvalitách jako dostatečné znalosti a dovednosti, schopnost sebereflexe, pochopení významu celoživotního vzdělávání, time management či empatie a nadšení.

Prezentace byla prokládána praktickými aktivitami, osvojenými a sdílenými v rámci skupinových aktivit, do nichž byli zahrnuti a přizváni všichni posluchači. Výstup delegátů byl zakončen písněmi pocházejícími z jednotlivých zemí.

Po oficiálním ukončení následovala krátká reflexe, jako poslední společná aktivita, a poté se většina účastníků studentského fóra připojila k hlavnímu programu konference, včetně slavnostní večeře a prezentace národních písní včetně pohybových doprovodů, až do jejího skončení následující den.

Praktická část

4.1 Předmět a cíle výzkumu

4.1.1 Předměty výzkumu

Mezi předměty výzkumu patří studium kvality hudebně vzdělávacích systémů ve vysokoškolském vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie s přihlédnutím k možnostem dalšího rozvoje budoucích učitelů.

4.1.2 Cíle výzkumu

Stanovili jsme si následující cíle:

1. Kvalitativně a kvantitativně postihnout předmětovou strukturu vzdělávání studentů hudby v oblasti jejího odborného a dovednostního spektra.
2. Představit charakter nástrojové výuky v systému vysokoškolského učitelského vzdělávání.
3. Představit reflexi teoretického a praktického vzdělávání ve vzdělávací praxi na základních a středních školách.
4. Zjistit význam neformálních iniciativ v rámci hudebního vzdělávání v jednotlivých zemích.
5. Zjistit pohled studentských delegátů jednotlivých zemí na význam a průběh studentského fóra 2018.

4.2 Metody výzkumu a pracovní hypotézy

V našem pedagogickém výzkumu uplatňujeme dvě metody, dotazníkové šetření a analýzu kolektivního rozhovoru.

4.2.1. Dotazníkové šetření

První použitou metodou je dotazníkové šetření, které se řadí mezi explorativní metody, spolu s rozhovorem a testy. Jedná se o písemnou verzi kladení otázek či uvádění krátkých tvrzení, na něž oslovený odpovídá či je komentuje a vyjadřuje tak své postoje, názory či uvádí konkrétní fakta.

Dotazníky jsme rozdělili na tři části. První „vstupní část“ (obsahující úvod, jméno autora, a vysvětlující účel dotazníku), dále „vlastní dotazník“ a třetí částí je „závěr“ (poděkování respondentům).¹¹⁸ Obsažené otázky jsou otevřené, za účelem poskytnutí většího prostoru pro odpovědi respondentů.

Dotazník jsme koncipovali z 8 otázek (7 otázek bylo směřováno studentům z České republiky), zaměřených na skutečnosti, které jsme uvedli v cílech našeho výzkumu a které společně vycházejí z našeho výzkumného předmětu. Validitu dotazníku jsme chtěli upevnit upevnit předběžným rozhovorem s vybranými účastníky studentského fóra (9) a poskytnutím stejného dotazníku (vyjma osmé otázky týkající se studentského fóra v Jelgavě) pěti studentům z českých vysokých škol. Oblasti dotazníku byly osobně projednávány na studentském fóru v Jelgavě 2017. Účastníci byli následně požádáni, aby svá stanoviska rozvedli dle tématického zaměření dotazníku. Pět z celkových devíti dotazovaných studentů poskytlo po skončení studentského fóra autorce kopie dotazníků, které od organizátorů obdrželi všichni účastníci. Dotazníky se týkaly právě dojmů a přínosu fóra a jsou v práci zohledněny. Po návratu ze SF byla stejná problematika předložena dalším 5 studentům z České republiky, konkrétně dvěma studentům z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, dvěma studentům z Pedagogické fakulty Jana Evangelisty Purkyně a jedné studentce z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

¹¹⁸ VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2017, s. 41-42

Obsahem dotazníku jsou následující oblasti:

1. Obsah a organizace hudebního vzdělávání a jeho eventuální integrace se zaměřením na účelnost jeho využití v praxi.

2. Časová náročnost v oblasti přípravy studentů v jednotlivých oblastech vzdělávání:

hlasová a intonační příprava

hra na nástroje

hudebně pohybové činnosti

reflexivní praxe

hudební nauka

dějiny hudby

další oblasti

3. Charakteristika praktické výuky hry na klavír a eventuálně další hudební nástroje z pohledu diferenciacce (skupinová či individuální výuka) a časové frekvence.

4. Charakteristika reflexivní praxe z kvantitativního a kvalitativního hlediska.

5. Možnosti získávání praktických dovedností a doplňkového vzdělávání prostřednictvím neformálních iniciativ (dílny, semináře, konference, studentská fóra, workshopy) pořádaných společenskými, kulturními, organizacemi apod.

6. Reflexe studentů účastnících se Evropského studentského fóra k významu mezinárodního sdružování studentů učitelských fakult v oblasti hudebního vzdělávání.

Tento dotazník obsahuje odpovědi osob, které jsme poznali v rámci studijního výjezdu na Evropské studentské fórum pořádané jako součást konference Evropské asociace v Lotyšské Jelgavě, v termínu 13-17.3. 2018. Dotázaní studenti pochází z 9 zemí. Dotazník dále obsahuje odpovědi 5 studentů vysokých škol z České republiky (3 studenti z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, dva studenti z Pedagogické fakulty Jana Evangelisty Purkyně a jedna studentka z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého).

Rozhovor

Druhou metodou, která obsahuje prvky analytické, pozorovací a rozhovoru jsou skupinové rozhovory Váňovou, H. označované jako „interview“ či „beseda“. ¹¹⁹ Rozhovory vedené s účastníky studentského fóra můžeme označit jako polo - strukturované, kdy „v úvodu motivačně použijeme volné otázky, pak pokračujeme podle připraveného plánu“ či rozhovory volné, tedy „dialog mezi... osobami na dané téma, mnohdy zde důležitou roli hrají asociace“. ¹²⁰ Z psychologického hlediska se jedná o rozhovory výzkumné, tedy zjišťující „objektivní fakta“. ¹²¹ Velikou výhodou rozhovoru (převážně v porovnání s dotazníkovou metodou) je osobní kontakt tazatele a dotazovaného, umožňuje také pokládat další otázky na základě asociací, často vede i k větší míře pravdivosti výpovědí. Naopak za nevýhody rozhovoru jsou považovány zpracování výsledků (velká variabilita odpovědí), či potíže se zaznamenáváním či zápisem odpovědí.

Účelem prováděných rozhovorů bylo hledání optimálního pohledu na inovaci hudebně vzdělávacího procesu v obecných podmínkách a v oblasti specifických otázek jednotlivých zemí Evropské unie. Rozhovor mapoval zkušenosti studentů účastnících se studentského fóra 2018 a týkal se oblastí vycházejících z tématu studentského fóra a EAS konference. Danými oblastmi byly kompetence ve vzdělávání, vzdělávací systémy v daných evropských zemích a zhodnocení celkového dojmu a přínosu studentského fóra.

¹¹⁹ VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2017, s. 47

¹²⁰ Tamtéž

¹²¹ Tamtéž

Kolektivní rozhovory byly částečně prováděny za účasti hudebních pedagogů z Německa (B. Clausen) a Finska (H. Orenmaa) a týkaly se následujících oblastí:

- 1) *Systémy vzdělávání ve vybraných evropských zemích*
- 2) *Kompetence v hudebním vzdělávání*
- 3) *Praktické náměty k budoucímu využití v hudebně pedagogické praxi (warm up aktivity, lidové písně).*

Stanovili jsme si obsah pojmu kompetence v pedagogickém pojetí, který je relativně nový a integruje v sobě několik položek, které přispívají k pedagogickým dovednostem. Pojem kompetence chápeme jako „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích“.¹²² Kompetence učitele se vztahují zejména k „profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství“ a zahrnují „kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující“.¹²³

Tato metoda poskytla obraz o současné situaci v oblasti hudebního vzdělávání v jednotlivých zemích. Dále bylo zaznamenáno názorové spektrum na možnosti tvůrčí spolupráce v hudební pedagogice v oblastech, které jsou společné (hudebně-psychologická studia, metodické postupy v rozvoji dovedností a podobně, informace o možnostech smysluplných výměn studentů učitelství hudby v rámci zemí Evropské unie nebo sdílení zajímavých aktivit a tradičních písní).

Tato metoda zjišťovala specifikace termínu pedagogické kompetence. Obě metody se vzájemně podporují, a tím přispívají k vyšší průkaznosti uvedených faktů.

¹²² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7. Praha: Portál, 2013, s. 129-130

¹²³ Tamtéž, s. 130

4.2 Hypotézy

Na základě stanovených cílů jsme formulovali následující hypotézy:

1. V rámci oblasti obsahové struktury vzdělávání studenti postrádají více předmětů zaměřených na rozvoj dovedností a předměty odborné povahy málo reflektují potřeby hudebně pedagogické praxe.

2. Nejvíce času je ve vysokoškolském studiu věnováno předmětům zaměřeným na hudebně teoretické disciplíny a podstatně méně času je věnováno rozvoji hlasové, nástrojové a hudebně pohybové přípravy a reflexivní praxi.

3. Ve vysokoškolské výuce hudebních nástrojů převažuje kolektivní způsob výuky nad individuálním.

4. Většina studentů charakterizuje reflexivní praxi jako nedostatečnou z hledisek její frekvence a kvalitního obsahového zaměření v souladu s vyučovanou didaktikou hudební výchovy.

5. Neformální vzdělávací aktivity jsou organizovány, avšak studenti vysokých škol se jich málo zúčastňují.

6. Většina studentů velmi pozitivně hodnotí procesy mezinárodní spolupráce v oblasti přípravy na povolání učitele hudby prostřednictvím evropského studentského fóra.

4.3. Organizace výzkumu

Autorka byla oslovena s možností výjezdu na studentské fórum, což s nadšením přijala. Účasti předcházely konzultace s bývalým a současným koordinátorem EAS pro Českou republiku doc. M. Kodejškou a doc. M. Sedláčkem (elektronicky). Na základě těchto konzultací a instrukcí obdržných od organizátorů se autorka připravovala od ledna 2018. Na Studentském fóru představila prezentaci týkající se kompetencí učitele. V rámci skupinových aktivit demonstrovala warm-up aktivitu a lidovou píseň *Měla babka* včetně pohybového doprovodu. Tato píseň byla následně prezentována všemi účastníky v rámci hlavního programu konference. Studentského fóra 2018 se zúčastnilo celkem 22 studentů ze 14 evropských zemí. SF proběhlo ve čtyřech dnech, téměř souběžně s konferencí EAS nesoucí stejné téma – Kompetence ve vzdělávání. V rámci těchto dnů jsme ve volných chvílích oslovili účastníky ochotné podílet se na budoucím výzkumu a vedli s nimi rozhovory ohledně vzdělávacích systémů a jejich názorů a zkušeností. Tyto rozhovory byly následně zpřesněny v písemné formě dotazníků, u pěti z devíti účastníků se kandidátů i písemnými záznamy zohledňující dojmy ze studentského fóra a konference, které byly využity pro ještě přesnější interpretaci výpovědí z dotazníků. Autorka rozeslala celkem 15 dotazníků přeložených do anglického jazyka, z nichž se jí navrátilo 9. V rámci zjišťování názorů českých studentů se autorce podařilo získat 5 respondentů. Výpovědi všech dotázaných účastníků byly dále zpřesňovány prostřednictvím online komunikace. Vyhodnocování dotazníků a k nim se vztahujících materiálů proběhlo v období prosinec 2019 – duben 2020.

4.4. Výsledky výzkumu

Data byla následně zpracována pomocí dvou typů analýzy. U jevů, které není možno „měřit ani číselně vyjádřit“¹²⁴ byla využita analýza kvalitativní, jež hodnotí „jednotlivé kategorie, jedinečnost různorodých jevů apod“.¹²⁵ Dále byla využita analýza kvantitativní a to u jevů, u kterých bylo možné porovnávání či číselné vyjádření a tedy „odhaluje průkazné zákonitosti, pravděpodobnostní řešení, hlubší poznání obecnějších tendencí, četnost stejnorodých prvků apod“.¹²⁶ V práci je nejdříve analyzováno názorové spektrum účastníků studentského fóra 2018 (kap. 4.4.1), v následující kapitole se zabýváme analýzou odpovědí studentů českých vysokých škol (kap. 4.4.2).

4.4.1 Výsledky výzkumu – vyhodnocení dotazníků zadaných účastníkům studentského fóra 2018

4.4.1.1 Otázka č. 1

a) Jak se předměty na fakultě vzájemně prolínají?

Tabulka č.1: Charakteristika předmětů.

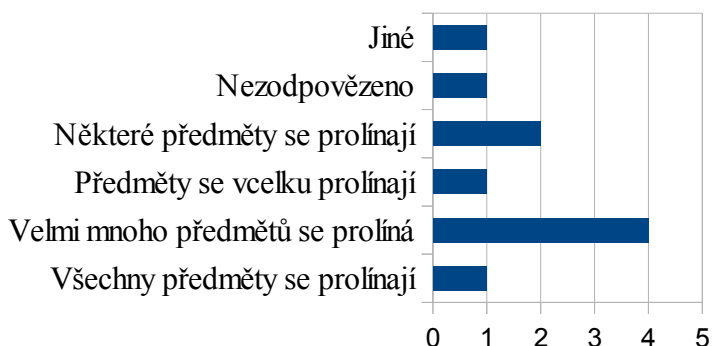
Charakteristika	Počet respondentů
Všechny předměty se prolínají	1
Velmi mnoho předmětů se prolíná	4
Předměty se vcelku prolínají	1
Některé předměty se prolínají	2
Nezodpovězeno	1
Jiné	1

¹²⁴VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2017, s. 133

¹²⁵Tamtéž

¹²⁶VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2017, s. 133

Graf č. 1: Charakteristika předmětů.

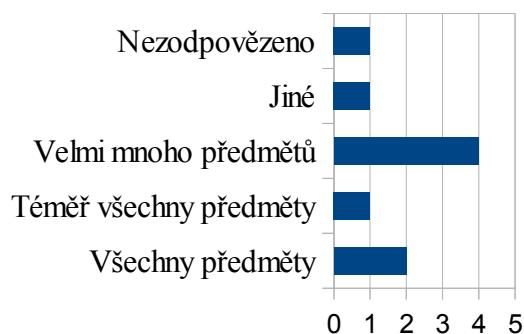


b) Jak moc se předměty zaměřují na praxi?

Tabulka č.2: Zaměření na Praxi.

Charakteristika	Počet respondentů
Všechny předměty	2
Téměř všechny předměty	1
Velmi mnoho předmětů	4
Jiné	1
Nezodpovězeno	1

Graf č.2: Zaměření na praxi.



Na otázku, zda se předměty na fakultě vzájemně prolínají odpověděla téměř polovina participantů (4) *velmi mnoho*, dva participantů pociťují, že se *některé* předměty prolínají a s každým z bodů *všechny předměty a vcelku se prolínají* se identifikoval jeden participant. Otázka zůstala nezodpovězena pouze jednou. Bod *jiné* vysvětlujeme tak, že dotazovaný uvedl popis kritérií a nutného vzdělání k vykonávání učitelské profese ve své zemi (bakalářské studium a následný roční program zaměřený pouze na praxi). Žádný z respondentů neodpověděl negativně, pouze jsme zaznamenali přání, aby docházelo k větší komunikaci mezi vysokoškolskými pedagogy při plánování předmětů. Jeden

respondent záměrně udal rozdíl v provázanosti předmětů v bakalářském (velmi provázané) a magisterském studiu (pouze některé), proto součet odpovídá číslu 10.

Propojení předmětů s praxí charakterizují oslovení studenti nejvíce jako *velmi mnoho* (4), pouze dva respondenti považují *všechny předměty* za propojené s praxí. Jeden respondent označil *téměř všechny předměty* za propojené. Otázka zůstala jednou bez odpovědi. Položka jiné se vztahuje ke specifickému ročnímu programu, který navazuje na pregraduální přípravu, tudíž se studenti zabývají pouze praxí a následnou reflexí.

4.4.1.2 Otázka číslo 2

Procentuálně zhodnoťte čas věnovaný ve vysokoškolském studiu:

- hlasové a intonační přípravě
- hře na nástroje
- hudebně pohybovým činnostem
- reflexivní praxi
- hudební nauce (teorii hudby - stupnice, harmonie)
- dějinám hudby v příkladech
- didaktice hudební výchovy (práce s didaktickou technikou, Orffovy nástroje, hudební etnologie)
- další (co je podle vás důležité pro práci na základní škole)

Tabulka č.3: Předměty vysokoškolského studia.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Hlasová příprava	10	-	20	30	5	10	15	10	4
Hra na nástroj	10	-	10	20	10	20	10	10	25
Hudebně – pohyb. činnosti	5	-	5	5	-	5	7	3	-
Reflexivní praxe	5	70	10	5	45	15	25	10	25

Hudební nauka	5	-	20	10	5	10	10	5	15
Dějiny hudby	15	-	10	15	25	5	8	2	15
Didaktika HV	20	20	20	15	10	15	25	30	15
Další	30	10	5	-	0	20	-	-	-

Druhá otázka se zabývala procentuálním rozložením jednotlivých forem přípravy v rámci vysokoškolského studia učitelství hudební výchovy. Otázku zodpovědělo všech 9 respondentů. Participant č.2 zahrnul pouze tři faktory, vzhledem k tomu, že se jeho odpovědi týkaly ročního postgraduálního programu (který je nutný k získání učitelské kvalifikace). Vysokoškolské studium obsahuje u všech participantů nejméně hodin hudebně pohybové výchovy, nejvíce potom reflexivní praxe (4), didaktiky hudební výchovy (3), či nástrojové přípravy (3).

4.4.1.3 Otázka č. 3

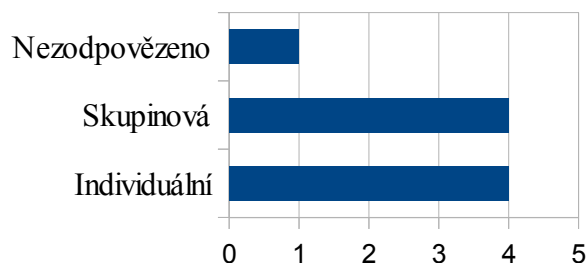
Charakterizujte praktickou výuku hry na hudební nástroje (uved'te které).

a) Jedná se o individuální nebo skupinovou výuku?

Tabulka č.4: Výuka na hudební nástroje.

Typ výuky	Počet respondentů
Individuální	4
Skupinová	4
Nezodpovězeno	1

Graf č.3: Výuka na hudební nástroje.

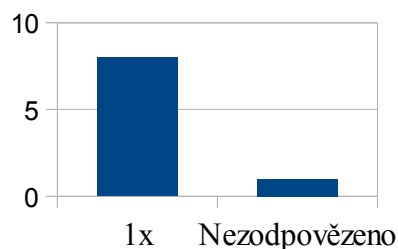


b) Jaká je její frekvence?

Tabulka č. 5: Frekvence výuky.

Frekvence (týdně)	Počet respondentů
1x	8
Nezodpovězeno	1

Graf č. 4: Frekvence výuky.

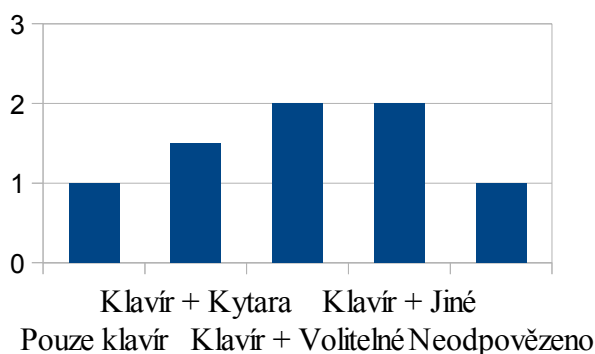


c) Probíhá jen ve hře na klavír, nebo i další nástroje (které)?

Tabulka č.6: Možnosti výuky.

Typ nástroje	Počet respondentů
Pouze klavír	1
Klavír + Kytara	1,5
Klavír + Volitelné	2
Klavír + Jiné	2
Neodpovězeno	1

Graf č.5: Možnosti výuky.



Na otázku č. 3 odpovědělo 8 respondentů, jedenkrát zůstala nezodpovězena. Všech 8 respondentů udalo, že praktická výuka probíhá individuální i skupinovou formou (každému náležel jeden bod, který byl rozdělen v případě vícero odpovědí). Všech 8 respondentů sdělilo, že výuka probíhá jedenkrát týdně, jednou se objevila možnost podílet se na určení frekvence s tím, že studenti téměř vždy volí frekvenci jednou týdně. V jednom případě jsme zaznamenali pouze hru na klavír v rámci vysokoškolské přípravy, častěji se vyskytla možnost hry na kytaru (3), vybrat si jakýkoliv nástroj (za podmínky, že je na dané fakultě kompetentní pedagog) (2) a vícekrát se ukázaly možnosti jiných nástrojů jako kytara, akordeon, kokle, varhany, housle či bicí nástroje (4). Každému z respondentů náležel jeden bod, který byl rozdělen v případě vícero odpovědí.

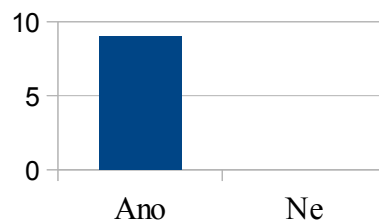
4.4.1.4 Otázka č. 4

a) Je ve vzdělávacím plánu uvedena reflexivní praxe?

Tabulka č.7: Reflexivní praxe.

Reflexivní praxe	Počet respondentů
Ano	9
Ne	0

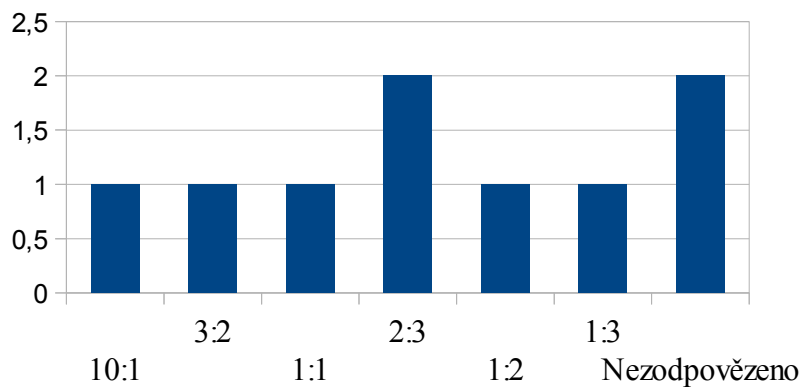
Graf č.6: Reflexivní praxe.



b) Jaká je frekvence hospitací a praktické výuky studentů?

Tabulka č. 8: Hospitace a praktická výuka.

Poměr hospitace: praktická výuka	Počet respondentů
10:1	1
3:2	1
1:1	1
2:3	2
1:2	1
1:3	1
Nezodpovězeno	2



Graf č.7: Hospitace a praktická výuka.

Z dotázaných (9) respondentů odpověděli všichni kladně na otázku, zda je reflexivní praxe uvedena ve vzdělávacím plánu. Participanti se shodli na stupňování výuky od teoretických základů včetně základů didaktiky, k simulacím, hospitacím a v poslední řadě samotné výuce žáků. Co se týče poměru hospitací a vlastní výuky, u třech respondentů převažuje počet hospitací nad počtem odučených hodin, u dalších čtyřech respondentů naopak. Dva respondenti se k otázce poměru nevyjádřili. Praktická výuka je ve všech případech následována reflexí ze strany mentora.

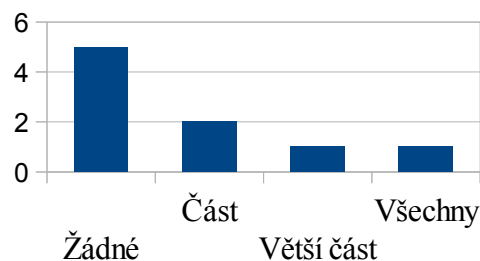
4.4.1.5 Otázka č. 5

Kolik hodin je vám na praxi umožněno odučit bez účasti metodika (vedoucího učitele)?

Tabulka č.9: Výuka na praxi.

Hodiny bez metodika	Počet respondentů
Žádné	5
Část	2
Větší část	1
Všechny	1

Graf č.8 : Výuka na praxi.



K otázce č. 5, týkající se počtu hodin vyučovaných bez přítomnosti metodika na pedagogických praxích, se vyjádřili všichni respondenti (9). Výzkum ukázal, že u více než poloviny (5) probíhají všechny hodiny za účasti metodika, další respondenti (2) uvedli, že pouze část hodin probíhá bez přítomnosti metodika a pouze jeden účastník sdělil, že se jedná o větší část vyučovaných hodin. Všichni respondenti se shodli na skutečnosti, že po hospitacích metodika následují rozbory a reflexe. Jeden respondent zapsal, že vzhledem k nedostatku vyučujících hudební výchovy mohou studenti posledních ročníků hudební výchovu vyučovat (bez přítomnosti metodika) a výuka se jim následně započítává

do vysokoškolského studia jako pedagogická praxe. Z tohoto důvodu se v tabulce objevuje položka „všechny“. Pokud však studenti v dané zemi plní běžnou pedagogickou praxi, jsou její součástí hospitace metodika.

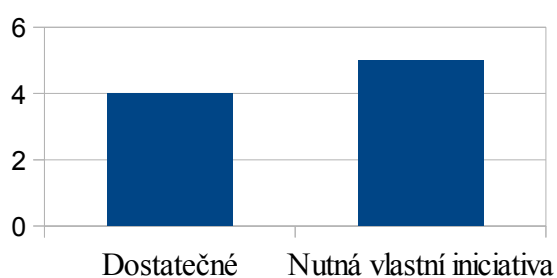
4.4.1.6 Otázka č. 6

Jsou vzdělání a praxe získaná na vysoké škole dostatečná, nebo je třeba získávat další vzdělávání vlastní iniciativou (např. účastí na akcích pořádaných různými organizacemi - EAS konference, studentské fórum, národní semináře, atd.)?

Tabulka č.10: Vzdělání a praxe.

Vzdělání a praxe	Počet respondentů
Dostatečné	4
Nutná vlastní iniciativa	5

Graf č.9: Vzdělání a praxe.



V otázce č. 6 považuje větší počet respondentů (5) praxi a vzdělání získané na fakultě za kvalitní, přesto ale cítí nutnost i po dokončení studia pokračovat v dalším vzdělávání. Respondenti, kteří uvedli, že považují praxi a vzdělání získané na fakultě za dostatečné se ale shodli na pozitivních efektech dalšího vzdělávání a jeho přínos do pedagogické praxe či navrhovali různé způsoby „reedukace“ po určité době zařazení do praxe, kdy by začínající učitel lépe věděl, na jaké faktory se zaměřit.

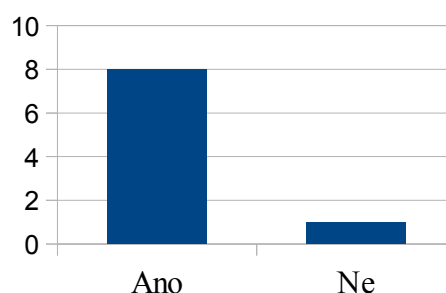
4.4.1.7 Otázka č. 7

Zúčastnil/a jsi se některé z dobrovolných vzdělávacích akcí?

Tabulka č.11: Neformální vzdělávací akce.

Účast na jiné akci	Počet respondentů
Ano	8
Ne	1

Graf č.10: Neformální vzdělávací akce.



Na otázku, zda se respondenti zúčastnili jiných vzdělávacích akcí v rámci neformálního vzdělávání, se většina (8) vyjádřila, že ano. Převážně se jednalo o letní dílny, hudební konference, či fóra a mezinárodní vzdělávací programy. Respondenti se shodli na pozitivním přínosu těchto akcí v oblastech získávání nových informací, zkušeností (jak organizovat podobné akce, jak řešit specifické vzdělávací situace), či setkávání se špičkovými profesionály. Pouze jeden respondent sdělil, že se jiné vzdělávací akce než studentského fóra v rámci konference EAS nezúčastnil.

4.4.1.8 Otázka č. 8

Zhodnoťte přínos a průběh studentského fóra 2018 v rámci konference EAS v Lotyšsku.

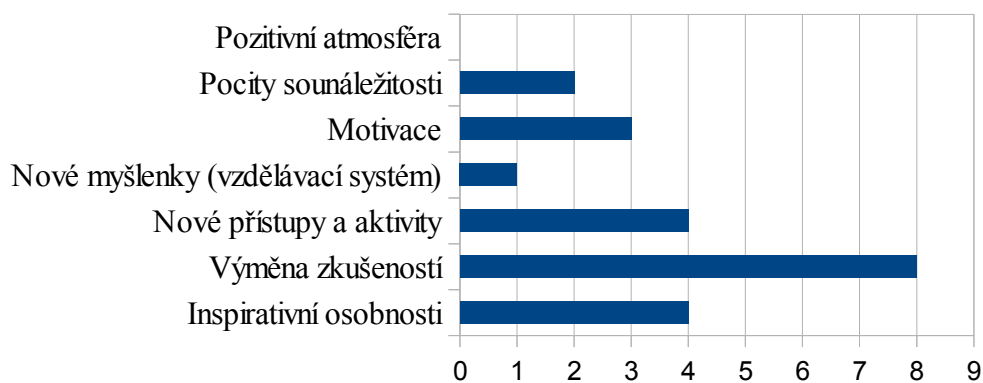
a) Pozitivní faktory

Tabulka č.12: Pozitivní faktory

Pozitivní faktory	Četnost výskytu
Inspirativní osobnosti	4
Výměna zkušeností	8

Nové přístupy a aktivity	4
Nové myšlenky (vzdělávací systém)	1
Motivace	3
Pocity sounáležitosti	2
Pozitivní atmosféra	8

Graf č.11: Pozitivní faktory

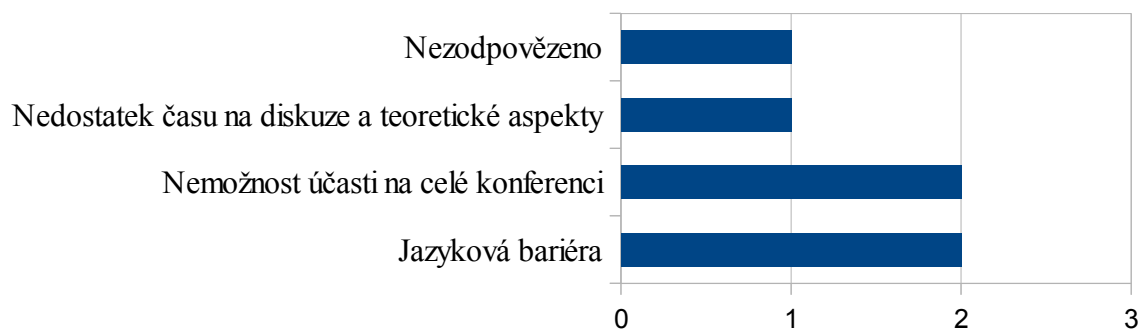


b) Negativní faktory

Tabulka č.13: Negativní faktory

Negativní faktory	Četnost výskytu
Jazyková bariéra	2
Nemožnost účasti na celé konferenci	2
Nedostatek času na diskuze a teoretické aspekty	1
Nezodpovězeno	1

Graf č.12: Negativní faktory



V odpovědích na otázku č. 8 jsme zaznamenali šestkrát více pozitivních faktorů (30) než faktorů negativních (5). Nejčastěji byla hodnocena velmi pozitivní a vřelá atmosféra, jež zdůraznili téměř všichni respondenti (8). Oceňovali především fakt, že celá skupina funguje jako tým, neobjevuje se zde nezdravá soutěživost a cítí od ostatních participantů velkou podporu. Vzájemnou výměnu zkušeností jsme zaznamenali stejně často (8). Participanté považovali za zajímavou možnost setkat se s profesionály a špičkovými odborníky v oblasti hudebního vzdělávání (8), či seznámení s novými přístupy a nejnovějšími poznatky (4). Několik respondentů (3) označilo za pozitivní faktor motivaci pro jejich budoucí hudebně – pedagogickou praxi. Participanté dále uvedli faktory jako pocity sounáležitosti a vzájemné spolupráce (2), či nové myšlenky týkající se vzdělávacích systémů, jež by bylo možné uplatnit v jejich zemi (1).

Za negativní faktory označili respondenti (2) jazykovou nevybavenost co se odborné terminologie týče, či nemožnost účasti na celém programu konference (2). Jeden respondent považuje za negativní faktor nedostatek prostoru pro zhodnocení teoretických aspektů vztahujících se k tématu konference (Kompetence ve vzdělávání). Otázka zůstala nezodpovězena pouze jednou.

4.4.2 Výsledky výzkumu – vyhodnocení dotazníků zadaných studentům českých vysokých škol

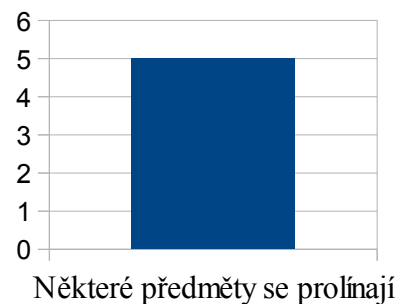
4.4.2.1 Otázka č. 1

a) Jak se předměty na fakultě vzájemně prolínají?

Tabulka č.14: Charakteristika předmětů

Charakteristika	Počet respondentů
Některé předměty se prolínají	5

Graf č.13: Charakteristika předmětů

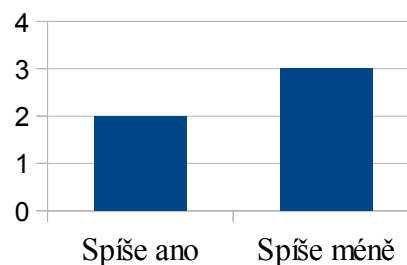


b) Jak moc se předměty zaměřují na praxi?

Tabulka č.15: Zaměření na praxi

Zaměření na praxi	Počet respondentů
Spíše ano	2
Spíše méně	3

Graf č.14: Zaměření na praxi



Na otázku č.1 odpověděli všichni respondenti, že považují *některé předměty* za vzájemně se prolínající a spolu související. Větší část respondentů (3) považuje

vyučované předměty v rámci přípravy na učitelské povolání za *spíše méně* zaměřené na praxi, dva participanti předměty označili za *spíše se vztahující* k praxi.

4.4.2.2 Otázka č.2

Procentuálně zhodnoťte čas věnovaný ve vysokoškolském studiu:

- hlasové a intonační přípravě
- hře na nástroje
- hudebně pohybovým činnostem
- reflexivní praxi
- hudební nauce (teorii hudby- stupnice, harmonie)
- dějinám hudby v příkladech
- didaktice hudební výchovy (práce s didaktickou technikou, Orffovy nástroje, hudební etnologie)
- další (co je podle vás důležité pro práci na základní škole)

Tabulka č.16: Předměty vysokoškolského studia

	P1	P2	P3	P4	P5
Hlasová příprava	40	15	20	20	10
Hra na nástroj	10	5	25	20	15
Hudebně – pohyb. činnosti	5	10	10	10	10
Reflexivní praxe	10	5	10	10	10
Hudební nauka	15	20	10	-	20
Dějiny hudby	10	30	10	20	20
Didaktika HV	10	15	15	10	15
Další	-	-	-	-	-

Na otázku č.2 odpověděli všichni účastníci (5). V součtu nad ostatními disciplínami mírně převyšuje hlasová příprava, dále následuje didaktika hudební výchovy. Nejméně času při vysokoškolském studiu učitelství účastníci tráví studiem hudebně – pohybových činností či reflexivní praxí.

4.4.1.3 Otázka č. 3

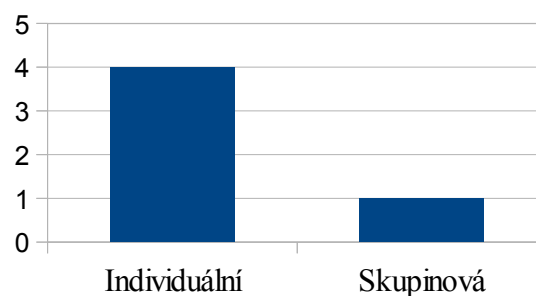
Charakterizujte praktickou výuku hry na hudební nástroje (uved'te které).

a) Jedná se o individuální nebo skupinovou výuku?

Tabulka č.17: Výuka na hudební nástroje

Typ výuky	Počet respondentů
Individuální	4
Skupinová	1

Graf č.15: Výuka na hudební nástroje

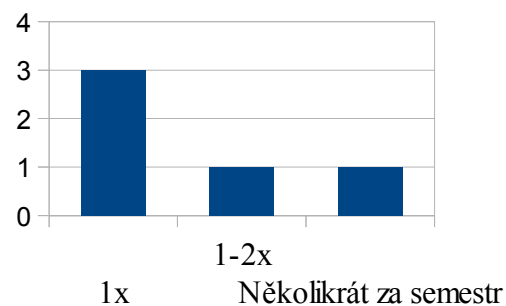


b) Jaká je její frekvence?

Tabulka č.18: Frekvence výuky

Frekvence (týdně)	Počet respondentů
1x	3
1-2x	1
Několikrát za semestr	1

Graf č.16: Frekvence výuky

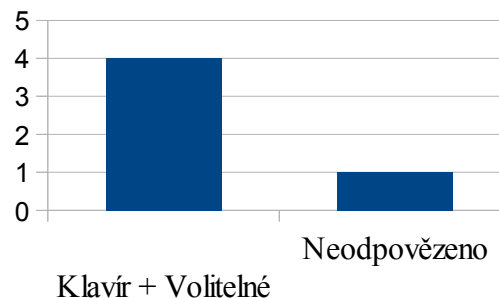


c) Probíhá jen ve hře na klavír, nebo i další nástroje (které)?

Tabulka č.19: Možnosti výuky

Typ nástroje	Počet respondentů
Klavír + Volitelné	4
Neodpovězeno	1

Graf č.17: Možnosti výuky



Na otázku č.3 odpovědělo všech pět respondentů, poslední podotázka týkající se výuky na další nástroje zůstala 1x bez odpovědi. Všichni respondenti (4) sdělili, že kromě výuky na klavír mají možnost studia dalšího nástroje. Výuka na klavír probíhá, kromě skupinové improvizace či doprovodu písní, individuálně (4). Jeden respondent uvedl výuku skupinovou. Frekvence výuky je převážně 1x týdně (3), jeden respondent udal frekvenci 1-2x a jednou se objevila odpověď *několik hodin za semestr*.

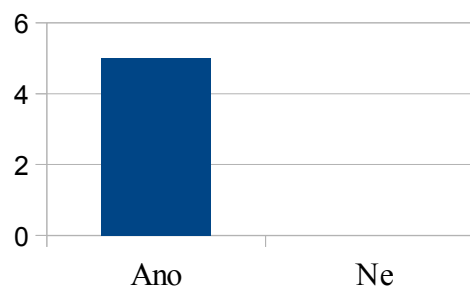
4.4.2.4 Otázka č. 4

Je ve vzdělávacím plánu uvedena reflexivní praxe?

Tabulka č.20: Reflexivní praxe

Reflexivní praxe	Počet respondentů
Ano	5
Ne	0

Graf č.18: Reflexivní praxe

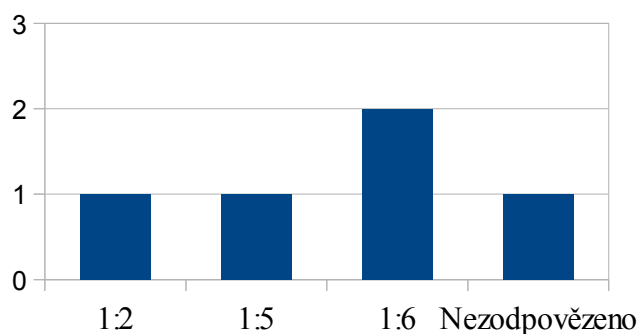


Jaká je frekvence hospitací a praktické výuky studentů?

Tabulka č.21: Hospitace a praktická výuka

Poměr hospitace: praktická výuka	Počet respondentů
1:2	1
1:5	1
1:6	2
Nezodpovězeno	1

Graf č.19: Hospitace a praktická výuka



Z dotázaných (5) respondentů odpověděli všichni kladně na otázku, zda je reflexivní praxe zahrnuta ve vzdělávacím plánu. Nejdříve jsou absolvovány teoretické předměty, poté následuje pozorování a až poté vlastní praxe. Co se týče poměru hospitací a praktické výuky, u většiny respondentů (4) převažuje praktická výuka nad hospitacemi, jeden respondent se k otázce poměru nevyjádřil. Vlastní výuka studentů je následována reflexí ze strany mentora.

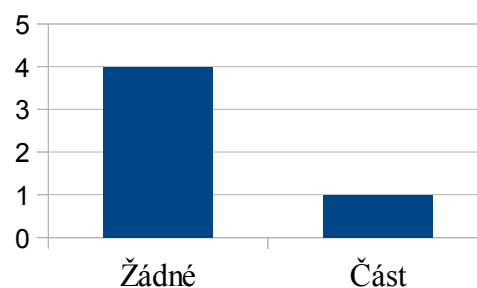
4.4.2.5 Otázka č. 5

Kolik hodin je vám na praxi umožněno odučit bez účasti metodika (vedoucího učitele)?

Tabulka č.22: Výuka na praxi

Hodiny bez metodika	Počet respondentů
Žádné	4
Část	1

Graf č.20: Výuka na praxi



K otázce č. 5 uvedla většina respondentů (4), že všechny vyučované hodiny probíhaly za účasti metodika dané školy (vedoucího učitele). Jeden participant sdělil, že za účasti metodika probíhaly téměř všechny hodiny, některé potom bylo možno na základě domluvy učit samostatně.

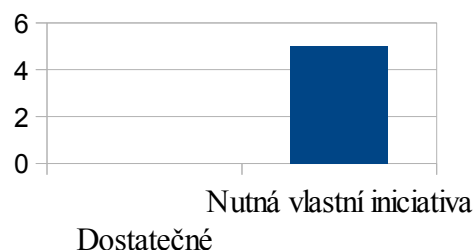
4.4.2.6 Otázka č. 6

Jsou vzdělání a praxe získaná na vysoké škole dostatečná, nebo je třeba získávat další vzdělávání vlastní iniciativou (např. účastí na akcích pořádaných různými organizacemi - EAS konference, studentské fórum, letní dílny, národní semináře,..)?

Tabulka č.23: Vzdělání a praxe

Vzdělání a praxe	Počet respondentů
Dostatečné	0
Nutná vlastní iniciativa	5

Graf č.21: Vzdělání a praxe



K otázce č. 6 sdělili všichni respondenti (5), že považují vzdělání a praxi získanou během studia za nedostatečnou a že další vzdělávání považují za klíčové. Participantů považují další vzdělávání za nutné nejen z pohledu získávání dalších vědomostí, ale jako podporu v kreativitě, motivaci, atd. Byly zaznamenány názory, že náslechové i průběžné praxe často probíhají na školách s velmi dobrou úrovní vyučované hudební výchovy (hudební třídy) a nepřipraví studenty na realitu v praxi.

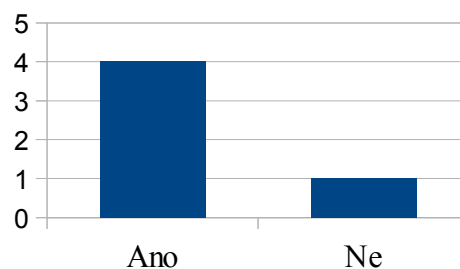
4.4.2.7 Otázka č. 7

7. Zúčastnil/a jsi se některé z dobrovolných vzdělávacích akcí?

Tabulka č.24: Neformální vzdělávací akce

Účast na jiné akci	Počet respondentů
Ano	4
Ne	1

Graf č.22: Neformální vzdělávací akce



Na otázku, zda se respondenti zúčastnili jiných vzdělávacích akcí v rámci neformálního vzdělávání odpověděla většina (4), že ano. Jednalo se například o vzdělávací akce České filharmonie či muzikoterapeutické semináře. Pouze jeden respondent se žádné vzdělávací akce zatím nezúčastnil.

4.4.3 Shrnutí výsledků výzkumu

V rámci diplomové práce jsme si stanovili šest hypotéz, které zhodnotíme v následující kapitole.

H1. V rámci oblasti obsahové struktury vzdělávání studenti postrádají větší provázanost předmětů a předměty odborné povahy málo reflektují potřeby hudebně pedagogické praxe.

Z vyhodnocení výsledků šetření vyplývá, že budoucí učitelé hudební výchovy vidí mezi jednotlivými předměty souvislosti, přesto by uvítali propojení větší. Potřebu, aby předměty více reflektovaly potřeby hudebně pedagogické praxe cítí spíše studenti českých vysokých škol, účastníci studentského fóra považují reflektování potřeb praxe ve svých zemích převážně za dostatečné. Hypotéza se spíše potvrdila.

H2. Nejvíce času je ve vysokoškolském studiu věnováno předmětům zaměřeným na hudebně teoretické disciplíny a podstatně méně času je věnováno rozvoji hlasové, nástrojové a hudebně pohybové přípravy a reflexivní praxi.

V1: U participantů studentského fóra (výzkumný vzorek 1) obsahuje vysokoškolské studium nejméně hodin hudebně pohybové výchovy, nejvíce potom reflexivní praxe, didaktiky hudební výchovy, či nástrojové přípravy. Hypotéza se spíše nepotvrdila.

V2: Co se týče studentů českých vysokých škol (výzkumný vzorek 2), v součtu nad ostatními disciplínami mírně převyšuje hlasová příprava, dále následuje didaktika hudební výchovy. Nejméně času při vysokoškolském studiu učitelství participantů tráví studiem hudebně – pohybových činností či reflexivní praxe. Hypotéza se tedy potvrdila částečně.

H3. Ve vysokoškolské výuce na hudební nástroje převažuje kolektivní způsob výuky nad individuálním.

V1: Praktická výuka probíhá individuální i skupinovou formou. Individuální formou probíhá nejčastěji výuka hry na klavír, skupinovou pak jiné hudební nástroje. Hypotéza se zde nepotvrdila.

V2: U druhé skupiny výrazně převažuje individuální výuka nad skupinovou. Opět se jedná převážně o výuku hry na klavír. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

H4. Většina studentů charakterizuje reflexivní praxi jako nedostatečnou z hledisek její frekvence a kvalitního obsahového zaměření v souladu s vyučovanou didaktikou hudební výchovy.

V1: Respondenti shodně uvedli, že výuka se odvíjí nejprve od teoretických základů včetně základů didaktiky, k simulacím, hospitacím a v poslední řadě samotné výuce žáků. Hypotéza se nepotvrdila.

V2: Respondenti považují vzdělání a praxi získanou během studia za nedostatečnou. Náslechové i průběžné praxe často probíhají na školách s velmi dobrou úrovní vyučované hudební výchovy (hudební třídy) a nepřipraví studenty na realitu v praxi. Hypotéza se zde potvrdila.

H5. Neformální vzdělávací aktivity jsou organizovány, avšak studenti vysokých škol se jich málo zúčastňují.

V1: Téměř všichni respondenti se zúčastnili jiných vzdělávacích akcí v rámci neformálního vzdělávání. Převážně se jednalo o letní dílny, hudební konference či fóra či mezinárodní vzdělávací programy. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

V2: Vzdělávacích akcí v rámci neformálního vzdělávání se zúčastnila většina respondentů. Jednalo se například o vzdělávací akce České filharmonie či muzikoterapeutické semináře. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

H6. Většina studentů velmi pozitivně hodnotí procesy mezinárodní spolupráce v oblasti přípravy na povolání učitele hudby prostřednictvím Evropského studentského fóra.

Při hodnocení procesů mezinárodní spolupráce výrazně převažují pozitivní faktory nad negativními. Nejčastěji bylo zaznamenáno zhodnocení velmi otevřené a vřelé atmosféry a vzájemné výměna zkušeností se projevila stejně často. Tyto faktory zdůraznili téměř všichni respondenti. Hypotéza se potvrdila.

Jako překvapivé zjištění se jeví fakt, že většina účastníků studentského fóra (tedy studenti studující jinde než v České republice), považuje pedagogickou praxi za dostatečnou, na rozdíl od českých studentů, jež praxi za dostatečnou nepovažují. Všichni respondenti z obou výzkumných vzorků zdůraznili nutnost a pozitivní přínos neformálních vzdělávacích akcí v oblastech motivace, inspirace, setkávání se zajímavými osobnostmi, atp. Obě skupiny respondentů tráví nejméně času studiem hudebně pohybové výchovy.

4.5 Metodické náměty pro inovaci systémů vzdělávání na učitelských fakultách

Tato práce si kladla za úkol postihnout názorové spektrum budoucích učitelů hudby týkající se jak vysokoškolské přípravy, tak neformálních vzdělávacích akcí.

Co se týče vysokoškolského vzdělávání, opakovaně jsme zaznamenali poznámky týkající se praxí. Tyto komentáře obsahovaly touhu po větším propojení didaktických předmětů a praxe, či se zabývaly délkou praxe, která se většinou odehrává maximálně v řádu několika týdnů a budoucí učitelé nemají šanci dlouhodobě sledovat efekty svého působení.

Vezmeme-li v úvahu neformální vzdělávací akce, tak významný faktor, na kterém se shodli bez výjimky všichni dotázaní, byla velmi pozitivní atmosféra. Ať již studenti, či učitelé účastníci se akcí jako studentské fórum, Letní dílny hudební výchovy, či jiné vzdělávací semináře se na těchto akcích cítí vždy vítaní, v bezpečí a jako součást týmu. Tento faktor považujeme za velmi významný a jako něco, co by se měli snažit zajistit ve svých třídách všichni učitelé hudební výchovy. Učitel se podílí nejen svojí osobností, ale také elánem a snahou, či čerpá z účasti na podobných akcích, které jsou obrovským přínosem, co se týče motivace, inspirace a nových poznatků, které je třeba následně ve třídách aplikovat a tím pomoci k pocitu sounáležitosti a bezpečí mezi spolužáky. Pokud se žáci budou ve třídě cítit bezpečně a mít důvěru ke spolužákům i vyučujícímu, dokážou věci, kterých by se předtím neodvážili. Také je třeba přistupovat s rozmyslem k zadávaným úkolům či cvičením, aby nedocházelo k situacím, že žák vynaloží velké úsilí na přípravu, která následně zůstane „zapomenuta“ či jen s velmi malou odezvou.

Je také velmi záhodné podporovat a propagovat (nejen) evropské hudební organizace (EAS, ISME, SHV), které se zabývají hudební výchovou (a snaží se o její udržení jako samostatného vyučovacího předmětu). I díky těmto organizacím můžeme podpořit snahu nevnímat hudební výchovu pouze jako odpočinkový či okrajový předmět, ale jako předmět, kterým můžeme výrazně přispět k rozvoji žáka. Tímto myslíme nejen rozvoj jeho schopností a dovedností, ale také rozvoj vnitřních kvalit jako jsou postoje a hodnoty, estetického vnímání, a celkového dobra. Organizace pořádající akce na mezinárodní úrovni také velmi přispívají ke zkvalitnění vztahů mezi jednotlivými národy.

4.6 Diskuze

Při zpracování dotazníkového šetření jsme ocenili fakt, že jsme na studentské fórum odjeli již s připravenými otázkami, které sice nebylo možné účastníkům předat na místě, ale bylo možné s nimi jednotlivé oblasti prokonzultovat a následně je dotazníkovým šetřením doplnit. Za velkou výhodu při zadávání dotazníkového šetření považujeme fakt, že jsme osobně znali všechny respondenty (z první skupiny, tedy účastníky SF), získání odpovědí bylo tedy výrazně jednodušší. Dotazovaní respondenti byli také velmi ochotní při zodpovídání doplňujících otázek, či poskytování materiálů (prezentací) či poznámek ze studentského fóra. Co se týče druhé skupiny dotazovaných (čeští studenti), zde jsme znali pouze část dotazovaných, dotazníky se zde navrátily pouze od osob, které jsme osobně znali.

Za nedostatek považujeme velké množství otevřených otázek, které byly vytvořeny jako otevřené záměrně, za účelem poskytnutí většího prostoru pro odpovědi a vyhnutí se sugesci. Dotazník byl však respondenty považován za těžký a časově náročný. Proto bychom zařadili více uzavřených odpovědí, čímž by se snížila (nejen) časová náročnost dotazníků a pravděpodobně zvýšila jeho návratnost.

Jako překvapivé zjištění se jeví fakt, že většina účastníků studentského fóra (tedy studenti studující jinde než v České republice), považuje pedagogickou praxi za dostatečnou, na rozdíl od českých studentů, jež praxi za dostatečnou nepovažuje.

Za velmi optimistické zjištění je naopak považován postoj všech dotazovaných k neformálnímu vzdělávání a vzdělávacím aktivitám, jež se jeví jako velmi pozitivní, dotazovaní vidí v těchto akcích jejich přínos a kvality.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat přípravné vzdělávání učitelů hudby a jejich postoje k neformálnímu vzdělávání. Na základě vytvořených cílů jsme provedli výzkum (pomocí kolektivních rozhovorů zpřesněných dotazníky, u druhé skupiny pouze pomocí dotazníků), který může pomoci i dnešní hudební výchově a jejím zprostředkovatelům.

V teoretické části jsme se zabývali vymezením pojmů učitel a žáci (včetně charakteristiky vývojových období), či hudební pedagogika, včetně zasazení do evropského historického kontextu. Ve třetí kapitole teoretické části jsme se zabývali evropskými hudebními organizacemi, jejich historií, cíli a významem. Zde byl kladen důraz na organizaci EAS a její studentské fórum, jež přispělo ke vzniku této práce.

V praktické části byl představen výzkum zabývající se názory budoucích učitelů hudby (z evropských zemí i České republiky) na vysokoškolskou přípravu na jejich budoucí povolání. Tato část se dále zabývala názorovým spektrem respondentů na neformální vzdělávací aktivity poskytované (budoucím) učitelům hudební výchovy. Na závěr byly představeny náměty, které by měly být přispěním ke zlepšení hudebně – pedagogické praxe.

Závěrem práce chceme vyzdvihnout hudební výchovu, nejen jako předmět, který předává zajímavé a hodnotné znalosti, ale převážně jako předmět, který rozdává radost. Hudba v sobě má obrovské a hodnotné poselství a moc spojovat rozdílné národy, kultury, skupiny lidí, bojovat proti konfliktům a nepříjemným vztahům.

Seznam použité literatury

- 1. CASTLE, Paul a Scott BUCKLER.** Psychology for Teachers. 2nd Edition. London: Sage Publications, 2018. ISBN 978-1-5264-1354-3.
- 2. ČAPEK, Robert.** Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- 3. DANIELOVÁ, Lenka, a kol., ed.** Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015. ISBN 978-80-7509-256-4.
- 4. GRECMANOVÁ, Helena.** Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- 5. HELUS, Z.** In Kodejška, M., Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-7290-382-5
- 6. HOLAS, Milan.** Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004. ISBN 80-7331-018-X.
- 7. JURKOVIČ, Pavel a .** Instrumentální soubor: Na základní škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.
- 8. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER.** Základy muzikoterapie. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.
- 9. KANTOROVÁ, Jana a kol.** Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky 1. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- 10. KODEJŠKA, Miloš.** Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2019, **27(3)**, 28-31.
- 11. KODEJŠKA, Miloš.** Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. In: Visegrádské semináře Praha 2008. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta, 2008, s. 14-18. ISBN 978-80-7290-382-5.
- 12. KODEJŠKA, M.** Music Entrance into the Consciousness of Pupils: Music listening in music school education in the works of prof. Jaroslav Herden – Czech Republic. Rostock. 2015

- 13.** KODEJŠKA, M., MEDŇANSKÁ, I. a FRIC, T. Některé současné trendy v naší a evropské hudební pedagogice. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. Vnitřní grant Progres, kompendium pro pracovníky Konzervatoře J. Deyla v Praze
- 14.** KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.
- 15.** KURKOVÁ, Libuše. Dětská tvořivost v hudbě a pohybu: Didakticko-met. text pro 1. stupeň hudebních a tanečních oborů lid. škol umění. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- 16.** KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- 17.** LIŠKOVÁ, Marie. 50leté výročí od prvního vydání "České Orffovy školy." Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, 27(3), 19-23. ISBN 1210-3683.
- 18.** LOJDOVÁ, Jaroslava. Komparace systémů hudebního vzdělávání a výchovy ve vybraných zemích Evropy. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.
- 19.** MEDŇANSKÁ, Irena. Visegrad Group in Music Education: Cooperation and Projects. In: European Perspectives on Music Education 5: International Cooperation. Innsbruck: Helbling, 2016, s. 173-175. ISBN 978-3-99035-382-0.
- 20.** MEDŇANSKÁ, Irena. Systematika hudobnej pedagogiky. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. ISBN 978-80555-0149-9.
- 21.** PRCHAL, Jan. Společnost pro hudební výchovu ČR a současné výzvy pro hudební výchovu. In: Teorie a praxe hudební výchovy 5: Sborník příspěvků z konference doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2017 v Praze. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 9-15. ISBN 978-80-7290-978-0.
- 22.** PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- 23.** PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-22-0403-9.

24. SEDLÁK, František. Hudební vývoj dítěte: analytická studie. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum (Supraphon).
25. SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy 2 na druhém stupni základní školy: Učebnice pro posluchače pedagogických fakult. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
26. SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
27. SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-99.
28. SPENCER, Rathus A. Childhood and Adolescence: Voyages in Development. 4th Edition. Wadsworth: Cengage Learning, 2011. ISBN 978-0-495-90438-0.
29. SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: Výzkumný záměr úvodní teoreticko-metodologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 987-80-7290-384-9.
30. STARÝ, Karel a kol. Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
31. STEINBERG, Laurence a Jay BELSKY. Infancy, Childhood, Adolescence: Development in Context. New Baskerville: McGraw-Hill, 1991. ISBN 0-07-557109-9.
32. TICHÁ, Alena. Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu. Hudební výchova. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, 27(4), 31-33.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
34. VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4.
35. VISKUPOVÁ, Božena. Hudebně pohybová výchova a zpěv: Metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.-8. ročníku základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-19284-X.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. UNIVERZITA KARLOVA. Přijímací řízení, Detail programu/oboru: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání — Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání (7507R036 / 7504R233) - dvouoborové studium [online]. 2020-04-08 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=22308
2. UNIVERZITA KARLOVA. PedF Karolínka – Studijní plány 2019/2020: Studijní program B7507: Specializace v pedagogice Studijní obor 7504R233: Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání [online]. Praha, 2019. 31.07.2019 [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2019/OB2HV17.html>
3. UNIVERZITA KARLOVA. Studijní informační systém, Předměty: Náslechová praxe v oboru Hudební výchova - OPNH2H105A [online]. Praha, 2019. 2019-11-01 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2019&kod=OPNH2H105A>
4. SELČANOVÁ, Zuzana. UNIVERZITA KARLOVA. Studijní informační systém, Předměty: Souvislá praxe na ZŠ s reflexí (hudební výchova) - OPNH2H107A [online]. Praha, 2019. 2019-11-01 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2019&kod=OPNH2H105A>
5. SELČANOVÁ, Zuzana. UNIVERZITA KARLOVA. Studijní informační systém, Předměty: Souvislá praxe na ZŠ s reflexí (hudební výchova) - OPNH2H107A [online]. 2019-10-29 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=0e6ce8ddfb30308fc172a0ae8aae5f28&tid=&do=predmet&kod=OPNH2H112A&skr=2018>
6. VOLAVÁ, Iva, Zuzana SELČANOVÁ a Olga KOZÁNKOVÁ. UNIVERZITA KARLOVA. Souvislá praxe na SŠ s reflexí (hudební výchova) - OPNH2H112A [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=09feef6a6a3fe93b1cf7b3cb94d81815&tid=&do=predmet&kod=OPNH2H112A&skr=2018>
7. UNIVERZITA KARLOVA. Studijní program B7507: Specializace v pedagogice: Studijní obor : Společný základ pro obory se zaměřením na vzdělávání a

pedagogiku [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2017/OBUZ17.html>

8. UNIVERZITA KARLOVA. Studijní program N7504: Učitelství pro střední školy: Studijní obor : Univerzitní základ a pedagogicko psychologická příprava pro obory učitelství [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2017/ONUZ17.html>

9. ISME: International Society for Music Education [online]. 2019-10-29 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.isme.org/>

10. ISME: International Society for Music Education [online].2016 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.isme.org/our-work/development>

11. ISME: International Society for Music Education [online]. 2016 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.isme.org/ijme>

12. Visegrad Group: Historie V4 [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <http://www.visegradgroup.eu/historie>

13. PRCHAL, Jan. 80 let Společnosti pro hudební výchovu a reflexe současného stavu hudebního vzdělávání u nás [online]. 2015 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.chr-cmc.org/download/Studie_Prchal.pdf

14. EAS: European Association for Music in Schools [online]. 2019-10-29 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://eas-music.org/over/>

15. EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. History [online]. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <https://eas-music.org/history/>

16. EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. 2019 – Malmö (SE): Report of the 27th EAS/7th ISME European Regional Conference 2019 [online]. 2019 [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2019-malmo-se/>

17. EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. 2018 – Jelgava (LV): Report of the 26th EAS Conference 2018 [online]. 2018 [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2018-jelgava-lv/>

- 18.** EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. 2017 – Salzburg (AT): Report of the 25th EAS Conference / ISME European Regional Conference 2017 [online]. 2017 [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2017-salzburg-at/>
- 19.** EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS. 2017 – Salzburg / AT: The 2017 Student Forum (Salzburg) [online]. 2017 [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://eas-music.org/student-forum/reports-of-previous-student-fora/2017-salzburg-at/>
- 20.** SPOLEČNOST PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU ČESKÉ REPUBLIKY. Letní dílny [online]. 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <http://www.shvcr.cz/letni-dilny/>
- 21.** SPOLEČNOST PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU ČESKÉ REPUBLIKY. Cena J. Herdena [online]. 2020 [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.shvcr.cz/cena-j-herdena/>
- 22.** MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.
- 23.** UNIVERZITA KARLOVA. PedF Karolínka – Studijní plány 2017/2018: Studijní program N7504: Učitelství pro střední školy, Studijní obor 7504T219: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – hudební výchova [online]. 27.05.2018 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2017/ON2HV17.html>
- 24.** UNIVERZITA KARLOVA. Hudební výchova: Možné kombinace prezenčního studia [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1160.html>

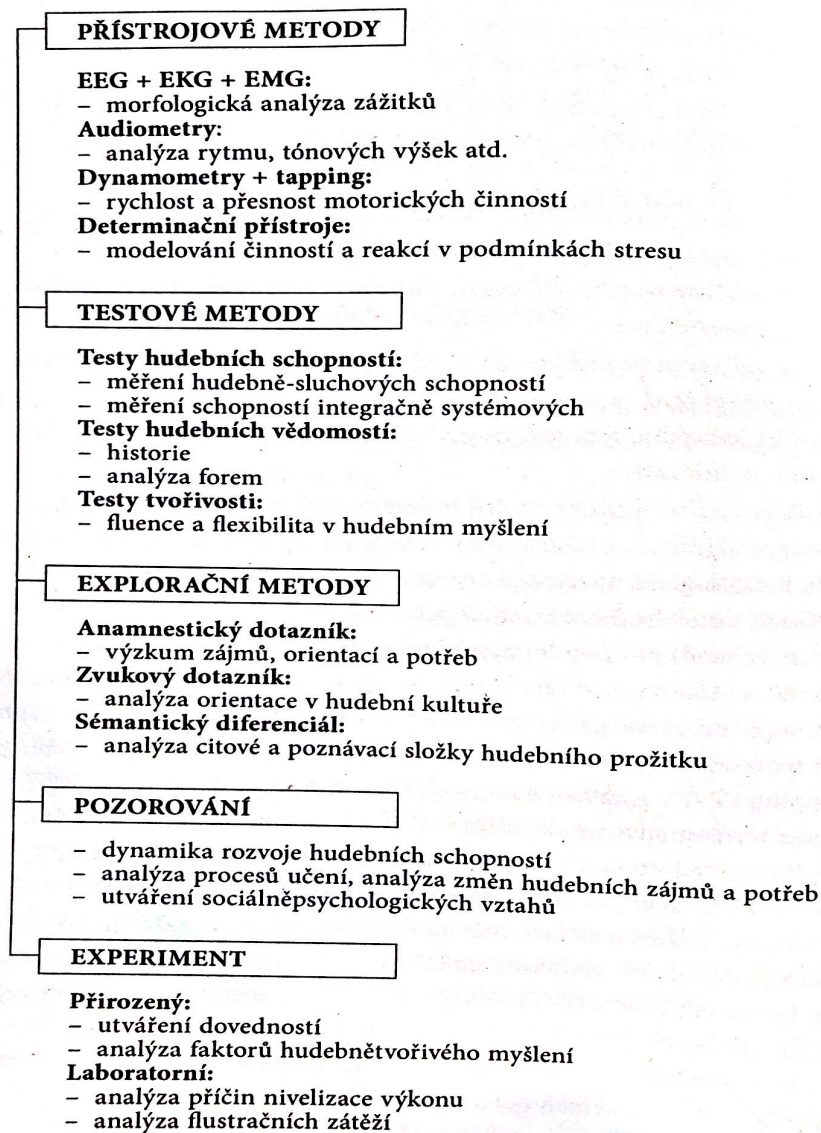
Seznam příloh

Příloha č. 1 - Metody hudebněpsychologické diagnostiky

Příloha č. 2 - Program studentského fóra

Příloha č. 3 - Dotazník

Obr. č. 6: Metody hudebněpsychologické diagnostiky



¹²⁷ HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, Katedra teorie a dějin hudby, 2004, s. 120

Příloha č. 2 Program SF



Schedule – 16th EAS Student Forum Jelgava, Latvia 2018

Tuesday – March, 13 th 2018	
Early afternoon	Students arrive in Jelgava
17.00 – 19.00	<p>Welcome and Introduction</p> <p>Plenary</p> <p>Musical welcome by the students from hosting country</p> <p>Welcome and presentation of the SF team</p> <p>What is EAS and SF?</p> <p>Past SF short report</p> <p>Get-to-Know participants (each other and SF Team)</p> <p>Warm-up/Name games/Group building game</p> <p>Group work (Warm-up)</p> <p>Teach each other the warm up activity (ca. 4 groups, 6 persons)</p> <p>Maybe: choose 2 best activities to teach in plenary session</p> <p>Plenary</p> <p>If time: 2 activities of each group</p> <p>Notes and reflections</p>
19.30 – open ended	International Buffet

Wednesday – March, 14 th 2017	
09.00 – 10.30 10.30 - 11.00 11.00 – 13.00	<p>Practical Music Workshop: Hanne Orrenmaa – „Imagine“</p> <p>Break</p> <p>Group work (Traditional Song)</p> <p>Teaching each other in the group the traditional song; choose two songs from the group to present and to teach in the plenary</p> <p>Plenary</p> <p>Maybe: discussion about the variations / different possibilities of approaching the above activities from the perspective of learning and teaching (In what other ways can students learn?)</p>
13.00 – 14.00	Lunch
14.00 – 15.30	<p>Group Work: Competences in Teacher Training 2018</p> <p>A digital presentation on the competencies expected of students training to be music teachers in your own country. The presentation can be created in Word, Powerpoint, Keynote or Prezi; it should be no more than 3-4 slides which should include graphics as well as words; and it should last for no more than 5 minutes. (You will be presenting this to others, mainly in small groups).</p> <p>(Notes and reflections today should be carried out in your own time and not in this afternoon session)</p>
15.30 – 17.30 <i>City of Jelgava</i>	Musical Walk with main conference delegates
18.00 – 19.30	Opening Ceremony of the main EAS Conference
19.30 - 20.30	Wine reception

Thursday – March, 15th 2017

9.00 – 9.50	Keynote at the EAS Conference: David Elliot
11.00 – 12.30	Discussion about the Keynote Input session (Bernd Clausen)
12.30 – 13.30	Lunch
13.00 – 17.30	Preparing for the SF Workshop at the main Conference Developing ideas for the workshop Preparing the workshop plan of activities Notes and reflections
17.30 – 19.30	Trip to Riga: sight-seeing / spending the evening
19.30 – 20.30	(Main Conference Concert)

Friday – March 16th 2017

09.00 – 11.05	Final Rehearsal for the Workshop
11.05 – 11.25	Coffee Break
11.25 – 12:30	Title to be decided EAS Student Forum workshop at the EAS conference Chair: Hanne Orrenma, Bernd Clausen Workshop presenters: 25 music education students from all over Europe Including: Presenting some warm-up activities and songs, Present some ideas arising from the SF in relation to Musical Competences
12.30 – 13.30	Final SF Feedback Meeting Notes and reflections
13.30	Student leave or join the main conference

Příloha č. 3 Dotazník

Milí studenti,

velmi vám děkuji za čas strávený s vyplňováním tohoto dotazníku, který se zabývá průběhem vašeho vysokoškolského studia, praxí a vaším postojem k neformálním vzdělávacím aktivitám a průběhu studentského fóra 2018 v Jelgavě (*pouze účastníci SF*). Odpovědi budou zpracovány do výzkumu, vytvořeného za účelem vzniku diplomové práce nazvané Reflexe evropského studentského fóra EAS z hlediska aktuálních potřeb HV.

1. Jak se předměty na fakultě prolínají?

- Jak moc se předměty zaměřují na praxi?

2. Procentuálně zhodnoťte čas věnovaný ve vysokoškolském studiu:

- hlasové a intonační přípravě
- hře na nástroje
- hudebně pohybovým činnostem
- reflexivní praxi
- hudební nauce (teorii hudby- stupnice, harmonie)
- dějinám hudby v příkladech
- didaktice hudební výchovy (práce s didaktickou technikou, Orffovy nástroje, hudební etnologie)
- další (co je podle vás důležité pro práci na základní škole)

3. Charakterizujte praktickou výuku hry na hudební nástroje (uved'te které).

- Jedná se o individuální nebo skupinovou výuku?
- Jaká je její frekvence?
- Probíhá ve hře na klavír, nebo i další nástroje (které)?

4. Je ve vzdělávacím plánu uvedena reflexivní praxe?

- Jak je organizovaná?
- Jedná se pouze o hospitace, nebo i pedagogické rozbory?
- Jaká je frekvence hospitací a praktické výuky studentů?

5. Kolik hodin je vám na praxi umožněno odučit bez účasti metodika (vedoucího učitele)?

6. Jsou vzdělání a praxe získaná na vysoké škole dostatečná, nebo je třeba získávat další vzdělávání vlastní iniciativou? (např. účasti na akcích pořádaných různými organizacemi- EAS konference, studentské fórum, Letní dílny hudební výchovy, národní semináře,..).

7. Zúčastnil/a jsi se některé z dobrovolných vzdělávacích akcí? (Letní dílny hudební výchovy, jiné..?)

- Pokud ano: Jmenuj akci a popiš, co Ti účast na akci/akcích přinesla? (Motivace, inspirace,..)
- Objevily se nějaké negativní faktory po příjezdu z akce?

PRO ÚČASTNÍKY SF 2018

8. Zhodnoťte přínos a průběh studentského fóra 2018 v rámci konference EAS v Lotyšsku.

- Pozitivní faktory
- Negativní faktory

Děkuji vám za čas strávený při vyplňování dotazníku a za ochotu přispět ke zkvalitňování přípravného vzdělávání na hudebně – vzdělávací praxi.

Lenka Halbrštátová