

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnostně sociální rozvoj žáka v hudební výchově na 1. stupni ZŠ  
Personal and social development of pupil in music education at primary school

Kateřina Wernerová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Selčanová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I.ST (7503T047)

Rok odevzdání 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Osobnostně sociální rozvoj žáka v hudební výchově na 1. stupni ZŠ 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.

V Praze dne 16.3.2021

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Zuzaně Selčanové, Ph.D., za její věcné připomínky, trpělivost a vedení při psaní. Rovněž bych chtěla moc poděkovat za vstřícnost, ochotu a podporu. Pravidelné konzultace mě vždy nasměrovaly správným směrem. Paní doktorko, patří Vám můj neskonale velký dík! Poděkování patří též Mgr. Zdeňku Šimanovskému, který mě v počátcích přemýšlení o diplomové práci nasměroval správným směrem a dal mi věcné rady. Též bych chtěla poděkovat mé kolegyni Kateřině Kryllové, která mi poskytla obrázkové karty na emoce, což byl můj veliký pomocník při jedné z částí mé praktické části. Velký dík patří též vedení Základní školy Dolní Břežany, které se mě ujalo a umožnilo mi praktickou část diplomové práce uskutečnit.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na téma osobnostně sociálního rozvoje žáků v hudebně výchovném procesu na 1. stupni základního vzdělávání. Přináší vybrané muzikoterapeutické techniky, které představují jeden z prostředků osobnostně sociální výchovy. Teoretická část práce se zabývá pojmem osobnostně sociální výchovy se stručnou historií dané problematiky. Představuje postavení osobnostně sociální výchovy v kurikulárních dokumentech.

Praktická část práce přináší pravidelnou výuku hodin hudební výchovy na základní škole Dolní Břežany. Součástí výzkumné části je rovněž činnost s emočními kartami. Diplomová práce nabízí možné propojení komunikačních karet s poslechem vybraných skladeb, za účelem stručné diagnostiky výzkumného vzorku. Zvolené muzikoterapeutické techniky jsou aplikovány na žácích 1. třídy, která představuje významný mezník v přechodu z mateřské školy na školu základní.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** Osobnostně sociální rozvoj, motivace, muzikoterapie, klima třídy, reflexe, sebereflexe, spolupráce

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the topic of personal and social development of pupils in the music education process at the 1st level of basic education. It brings forward selected music therapy techniques, which represent one of the means of personal and social education. The theoretical part of the thesis deals with the concept of personal and social education with a brief history of the issue. It represents the position of personal and social education in curricular documents.

The practical part of the work presents regular teaching of music lessons at the Dolní Břežany Elementary school. The research part also includes activities with emotional cards. The diploma thesis offers a possible connection of communication cards with listening to selected songs, in order to briefly diagnose the research sample. The chosen music therapy techniques are applied to the pupils of the 1st grade, which represents a significant milestone in the transition from kindergarten to primary school.

**KEYWORDS:** Personal and social education, motivation, music therapy, climate of class, reflection, self- reflection, cooperation

# OBSAH

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 Pojem osobnostně sociální výchova.....	9
1.2 Historie osobnostně sociální výchovy v České republice.....	10
1.3 Osobnostně sociální výchova jako průřezové téma RVP pro ZV.....	11
2 CÍLE OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY.....	12
2.1 Tematické okruhy osobnostně sociální výchovy.....	12
2.1.1 Rozvoj schopností poznávání.....	12
2.1.2 Sebepoznání a sebepojetí.....	13
2.1.3 Seberegulace a sebeorganizace.....	13
2.1.4 Psychohygiena.....	14
2.1.5 Kreativita.....	15
2.2 Sociální rozvoj.....	15
2.2.1 Poznávání lidí.....	16
2.2.2 Mezilidské vztahy.....	16
2.2.3 Komunikace.....	16
2.2.4 Kooperace a kompetice.....	17
2.3 Morální rozvoj.....	17
2.3.1 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti.....	17
2.3.2 Hodnoty, postoje, praktická etika.....	18
2.4 Didaktické principy osobnostně sociální výchovy.....	19
2.5 Klima ve třídě.....	19
2.6 Mladší školní věk.....	21
3 MUZIKOTERAPIE V OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVĚ.....	23
3.1 Zásady muzikoterapie ve vyučování.....	24
4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4.1 Charakteristika třídy.....	26
4.2 Karty Emoce.....	28
4.3 Výběr skladeb.....	28
4.4 Zadání dotazníku.....	29
4.5 Vyhodnocení dotazníku.....	32

5	MUZIKOTERAPEUTICKÉ TECHNIKY V HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY.....	36
5.1	Aktivity na úvod.....	36
5.2	Hry s rytmem.....	38
5.3	Improvizace pohybem na hudbu.....	40
5.4	Hry s předměty a nástroji.....	43
5.5	Hudebně-dramatické formy.....	45
5.6	Hry se zpěvem.....	47
5.7	Poslech, fantazie a relaxace.....	51
5.8	Hudba a výtvarné techniky.....	53
6	EVALUACE PROJEKTU.....	59
6.1	Verifikace hypotéz.....	62
	ZÁVĚR.....	64
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	66
	Seznam příloh.....	68

# ÚVOD

Osobnostně sociální výchova je nedílnou součástí výchově vzdělávacího procesu. Užití technik osobnostně sociální výchovy mě zaujalo již od prvního ročníku studia na vysoké škole. Sledovala jsem se zaujetím posun žáků a zlepšující se klima třídy, ve které byly konkrétní techniky užity. Jako učitel se zajímám rovněž o to, jak ve třídě zajistit pro žáky zcela bezpečné prostředí. Studuji specializaci hudební výchovy, tedy silně vnímám vliv hudby na lidskou psychiku. Uvedené mě přivedlo na myšlenku zprostředkovat témata osobnostně sociální výchovy skrze hudebně výchovný proces.

Diplomová práce se zabývá aplikací osobnostně sociální výchovy do výuky žáků mladšího školního věku na prvním stupni základní školy. Práce představuje možné návrhy, jak zapojovat vybrané muzikoterapeutické techniky do osobnostně sociálního vývoje žáků. Přináší celý soubor aktivit, které lze začlenit napříč vyučovaným předmětům.

V září roku 2020 jsem se stala třídní učitelkou v 1.A třídě na Základní škole Dolní Břežany. Již od začátku školního roku jsem se snažila ve třídě navodit příjemnou atmosféru a budovat takové klima, ve kterém se budou žáci cítit bezpečně, příjemně, nebudou se bát projevovat své emoce a s radostí se zapojovat do aktivit.

Z důvodu epidemiologické situace nebylo první pololetí pro žáky jednoduché. Často docházelo ke změně místa výuky, střídavě se učili ve škole formou prezenční výuky či z domova formou on-line výuky. Stejná situace nastala i v druhém pololetí. Pro tak malé žáky, kteří si teprve zvykají na daná pravidla, je to velmi obtížné. Rovněž pro učitele je příprava technik osobnostně sociální výchovy formou on-line výuky náročná. Z výše uvedených důvodů jsem se snažila co nejvíc využít prezenční výuku a zvýšit časovou dotaci hudební výchovy formou mezioborových průniků do předmětů, jako např. prvouka, český jazyk, matematika, výtvarná výchova a další.

Osobnostně sociální výchova umožňuje rozvoj komunikačních schopností, týmovou spolupráci, budování klimatu a nastavení pravidel ve třídě. Rovněž pomáhá k rozvoji tvořivosti. Značně podstatnou se zde stává i prevence šikany. Osobnostně sociální výchova napomáhá žákům lépe reflektovat své pocity a nálady. Žáci jsou vedeni k seberegulaci a vlastní organizaci (hospodaření s časem). Techniky používané v osobnostně sociálním rozvoji podporují schopnosti žáků při řešení různých situací, utvářejí jejich hodnoty a postoje. Věřím, že práce bude inspirací pro další stávající či budoucí učitele, kteří tak mohou sledovat vývoj svých žáků



a pěstovat jejich sebereflexi. Reflexe jednotlivých aktivit slouží k sledování přínosu pro žáky i učitele. Věřím, že tato práce otevře další možnosti, jak výuku hudební výchovy propojit s osobnostně sociální výchovou.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. 1 Pojem osobnostně sociální výchova

Osobnostně sociální výchova (Personal and Social Education) je disciplína zabývající se rozvojem klíčových kompetencí, které můžeme využít v každodenním životě. Dle Valenty ale nejde o kompetence, jak správně spočítat nákup (což patří do matematiky, či finanční gramotnosti), ale o to, jak se zachovat v situacích, kdy je nám například ukřivděno. Osobnostně sociální výchova učí žáky, jak co nejefektivněji pracovat s tím, když nás třeba někdo předběhne ve frontě na nákup, jak zareagovat, zachovat se asertivně vůči problému. (Valenta, 2006)

Učivem je sám žák, pracovní skupina (například žákovská třída) nebo i více či méně známé situace z každodenního života. Cílem je naleznout pro každého žáka svou vlastní cestu k životní spokojenosti, která je založena na dobrých vztazích k sobě samému, ostatním a světu. (Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017)

Osobnostně sociální výchova vede žáka ke zvládnutí situací, které mohou nastat. Klade též veliký důraz na osobnost učitele, který je jakýmsi průvodcem na cestě osobního rozvoje žáka. Dle Horké je: „*Standardem budoucího učitele 1. stupně základní školy autentická osobnost, která je schopná sebereflexe, je vstřícná, komunikativní, otevřená, empatická a hodnotově vyhraněná.*“ (Horká, 2002, s. 71)

Výuka této výchovy by v nejlepším případě měla probíhat po celou dobu studia na základní škole, měla by být velice individuální, cílená na každého žáka, u kterého se musí brát ohled na jeho možnosti a dispozice. (Horká, 2002)

Hodiny osobnostně sociální výchovy by se měly uskutečňovat pravidelně, mají mít stmelovací charakter, nejlépe se mají zaměřovat na nějaký problém, který je ve třídě zrovna řešen. Nejideálnější je týdenní interval, kvůli kontinuitě. Pro 1.–3. třídu je vhodná jedna vyučovací hodina (45 min), protože při delší výuce je velká pravděpodobnost, že žáci ztrácejí pozornost a výuka není příliš efektivní. Pro 4.–5. třídu jsou vhodné dvě vyučovací hodiny (90 min). Samozřejmě je důležité sledovat, jak dané téma na žáky působí a dle toho korigovat časový interval. (Skácelová a kol., 2012)

V *Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP pro ZV) se osobnostně sociální výchova prolíná několika oblastmi. Jelikož se osobnostně sociální výchova zaměřuje na každodenní verbální komunikaci, rozvíjí vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková*

*komunikace*, přičemž jazyk je nástrojem, jak oblast komunikace zvládat. Danou vzdělávací oblast tvoří i neverbální komunikace, která je stejně tak důležitá.

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* získává žák pojetí o sobě samém, jako je jeho seberegulace, zdravé sebepojetí, udržování psychického zdraví, např. psychohygiena, komunikace, nebo mezilidské vztahy.

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* ukazuje vztah k fyzické stránce člověka, sociální vztahy, komunikaci s řešením běžných, ale i naléhavých situací.

*Člověk, svět a práce* představují vzdělávací oblast, která buduje vztah mezi spolužáky. Rozvíjí komunikaci v týmu, ale i v rámci jiných pracovních situací.

Důležitou vzdělávací oblastí, která souvisí s osobnostně sociální výchovou, je *Umění a kultura*. Právě na tuto oblast se daná diplomová práce z hlediska využití osobnostně sociální výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu zaměřuje. Vzdělávací oblast *Umění a kultura* klade důraz na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání umění, jako prostředků komunikace a osvojování světa. Lze zde také využít dramatickou výchovu. (RVP pro ZV, 2017)

## **1. 2 Historie osobnostně sociální výchovy v České republice**

Pojem osobnostně sociální výchova se v evropské pedagogice začal vyskytovat na počátku 80. let 20. století. V České republice se s uvedeným pojmem setkáváme od 90. let minulého století. V této době se začaly objevovat problémy typu raného těhotenství, konzumerismu nebo drogové závislosti v poměrně raném věku člověka. Díky těmto faktorům bylo potřeba učit mladé lidi dovednostem pro nové situace. Jedním z důvodů bylo také posílit demokracii, jelikož mladí lidé nebyli zvyklí mít možnost vyjadřovat své vlastní názory.

Další důvod vzniku byl také založen na hledání cesty, jak posílit a udržet demokracii. V naší zemi bylo velice složité správně definovat pojem osobnostně sociální výchova, jelikož byl obsah vzdělávání tradičně orientován. Byl zde problém, že kromě tradiční výuky neexistovala výchova tzv. „celého člověka“, kde se zdokonaluje právě ve všech aspektech, na které se nyní osobnostně sociální výchova zaměřuje. (Valenta, 2013)

V roce 1999 vznikl projekt „Dokážu to?“, na kterém se pracovalo až do roku 2006. Autorem projektu je kladenská pedagogická vzdělávací agentura AISIS.<sup>1</sup> Díky tomuto projektu bylo nashromážděno spousta materiálů, které pomáhaly s realizací osobnostně sociální výchovy. Projekt realizoval rovněž množství analýz konkrétních vyučovacích hodin. (Valenta, 2011) V rámci projektu „Dokážu to?“ vzniklo několik kurzů, které pomáhaly vzdělávat učitele se zájmem o osobnostně sociální výchovu. (Valenta, 2006)

Díky tomuto projektu se za pomoci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, konkrétně Katedry pedagogiky, stala osobnostně sociální výchova základem průřezových témat *RVP pro ZV*. V rámci Výzkumného ústavu kurikulární témata zpracovával Josef Valenta. V jeho spolupráci byly zdokumentovány tzv. doporučené očekávané výstupy k osobnostně sociální výchově. (Valenta, 2011)

### **1. 3 Osobnostně sociální výchova jako průřezové téma RVP pro ZV**

Osobnostně sociální výchova je jedno z průřezových témat *RVP pro ZV*. Průřezová témata jsou okruhy problémů současného světa. Jsou tedy neodmyslitelnou součástí základního vzdělávání. Témata pomáhají rozvíjet osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot. Mají silný výchovný aspekt. Okruhy těchto témat jsou koncipovány skrze vzdělávací oblasti a umožňují jejich propojení. Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání – musí se tedy zařadit do výchovně vzdělávacího procesu. V jakém ročníku se jednotlivá témata objeví, není fixně dáno. Škola ale musí žákům nabídnout během školní docházky všechna průřezová témata a jejich jednotlivé okruhy, realizaci a způsob stanovuje školní vzdělávací program (ŠVP).

Kromě osobnostně sociální výchovy řadíme k průřezovým tématům *RVP pro ZV* dále: *výchovu demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu*. (RVP pro ZV, 2017)

---

<sup>1</sup> Více informací o projektech dané agentury na: <[http://www.aisis.cz/cz/homepage.html#section\\_1](http://www.aisis.cz/cz/homepage.html#section_1)>.

## 2. CÍLE OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

V rámci osobnostně sociální výchovy se obecné cíle označují jako *tzv. přínosy*. Tyto přínosy je potřeba mít na zřeteli během celého výchovně vzdělávacího procesu, který se v osobnostně sociální výchově odehrává. Fokus na jednotlivé přínosy pomáhá učiteli lépe sledovat osobnostně sociální rozvoj žáka.

Dle Valenty jsou přínosy rozděleny do dvou kategorií. V *oblasti vědomostí, dovedností a schopností* to jsou např. porozumění sobě samému či druhým. Uvedená oblast přínosů napomáhá také k zvládnutí vlastního chování. Vede k utváření mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, vytváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci.

Druhá oblast přínosů, *tzv. postoje a hodnot* pomáhá k vytvoření pozitivního postoje k sobě samému a druhým. Vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, učí uvědomovat si rozdílnost lidí, jejich názorů, přístupu k řešení problému. (Valenta, 2013)

### 2.1 Tematické okruhy osobnostně sociální výchovy

V *RVP pro ZV* je učivo osobnostně sociální výchovy rozděleno do tematických okruhů. Tematické okruhy osobnostně sociální výchovy se zabývají *osobnostním, sociálním či morálním rozvojem*. Následující text přináší stručný výčet těchto tematických okruhů a očekávané výstupy daných témat. (RVP pro ZV, 2017)

Jedním z hlavních témat osobnostně sociální výchovy je *osobnostní rozvoj*. Ten se zabývá osobností člověka. Osobností se člověk nerodí, nýbrž se osobností stává v průběhu času. Osobnostní rozvoj se rozděluje na několik částí, které je třeba rozvíjet. Následující podkapitoly uvádějí stručnou charakteristiku *rozvoje schopností poznávání, sebepoznání, sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygieny a kreativity*.

#### 2.1.1 Rozvoj schopností poznávání

Rozvoj schopností poznávání se zaměřuje na rozvoj všech našich smyslů a kinestetického vnímání. Též se zabývá pozorností, a to jak vnímáním, tak myšlením a pocity. Také se zabývá soustředěním, které je velice efektivní v případě, kdy žák spolupracuje a v sociální oblasti se věnuje druhému žákovi. Důležitou součástí tohoto rozvoje je i paměť. Paměť je základní stavební jednotkou osvojování, které souvisí s jakýmkoli učením. K poznávacím dovednostem patří řešení problémů, které je nedílnou součástí našeho života. Aby bylo řešení problémů efektivní,

je nutné do výchovně vzdělávacího procesu zapojovat více aktivity poznávací a řešící. Tato dovednost se hodí při řešení problémů v mezilidských vztazích a jiných závažných i méně závažných situacích v každodenním běžném životě.

Žák může v rámci svého rozvoje schopností poznávání též zlepšovat své dovednosti pro učení a studium. Hlavním cílem učitele je zjistit, jaký styl učení žákovi nejvíce vyhovuje, aby svůj studijní postup zdokonaloval. Jde hlavně o to, aby se žák naučil efektivnímu učení, tedy „učit se učit“.

Jedním z finálních výstupů této oblasti rozvoje je např. schopnost žáka reflektovat své aktuální prostředí, poznávat svůj cit pro cirkadiální rytmus a používat ho v interakčních situacích, které se týkají spolupráce a mezilidských vztahů. Žák také lépe poznává svou empatii. Využívá efektivní metody zapamatování a porozumění. (Valenta, 2011)

### **2.1.2 Sebepoznání a sebepojetí**

Téma sebepoznání a sebepojetí se opírá o skutečnost, že pokud chce člověk sám se sebou žít, nebo chce dobře fungovat s ostatními, musí mít reálný pohled sám na sebe. V praxi to tedy znamená, že se nepřeceňuje, ale ani nepodceňuje. Uvedená schopnost se velmi pozitivně projevuje v mezilidských vztazích.

V tomto tematickém okruhu vedeme žáky k dovednostem, jako je sebereflexe, korekce vlastního pohledu nebo sebepozorování. Žáci zjišťují, jak je ovlivňují druzí v postojích a chování. Učí se také mít vztah sami k sobě. (Valenta, 2006)

Doporučeným výstupem v této tematické oblasti je např. schopnost žáka charakterizovat své vlastnosti, využívat zpětnou vazbu od druhých. Zároveň se žák učí na svých vlastnostech pracovat a vyjadřovat se, jak vnímá sám sebe. (Valenta, 2011)

### **2.1.3 Seberegulace a sebeorganizace**

V oblasti seberegulace a sebeorganizace se žák učí, jak může ovlivnit a ovládat svůj život. Jedná se o jednu z klíčových dovedností v osobnostně sociální rovině. Žák se učí nepodléhat negativním emocím, aby ve vyhrocených situacích dokázal efektivně jednat. (Valenta, 2011)

Žák se také učí efektivně plánovat svůj čas. Zde se dotýkáme managementu. Žák musí pracovat se svou vůlí, která je nedílnou součástí tohoto tématu. Snaží se ovládnout své vnitřní procesy, jako je například trpělivost, emoční stavy nebo prožívání. Práce s osobními cíli je jistě motivační a dlouhodobá. (Valenta, 2006)

V oblasti seberegulace a sebeorganizace je očekávaným výstupem například to, že žák dokáže řešit situace s klidem, ve prospěch svůj i druhých. Dokáže si organizovat čas, plánuje studium, svou budoucnost a dává si své cíle, které umí pojmenovat. Má vůli k tomu, aby alespoň část svých cílů dosáhl. (Valenta, 2011)

#### **2.1.4 Psychohygienu**

V oblasti psychohygieny mluvíme o prevenci a situaci. V prevenci se zajímáme o to, jak se vyhnout nějakému následku (například závislosti; v oblasti učitelství též syndromu vyhoření). Snažíme se pracovat se stresem a problémy, které nastaly.

Situace je stav, kdy již nastal nějaký problém a musíme pracovat s určitou zátěží. Právě těmto stavům - situacím, je lepší předcházet pomocí prevence. Situace mohou mít hned několik spouštěčů, jako je například dlouhodobý stres, deprivace, frustrace. Rovněž se můžeme setkat i s vnějšími podněty, kterými jsou např. dlouhodobé vystavování hluku, vztahy mezi lidmi nebo vysoké nároky na pracovišti.

V rámci prevence můžeme pracovat s afirmacemi nebo pozitivními vizualizacemi. Důležité je si odpustit, pracovat se zdravým sebepojetím a sebeovládáním. Dobrou prevencí stresových zátěží je též organizace času, umění relaxace (uvolnění) nebo rozumové zpracování nastalého problému.

Při nastalých potížích je též dobré obrátit se na povolanejší osobu, v případě učitelů to může být psychoterapeut. V případě žáka, který řeší problém, to je jistě pedagog, metodik prevence nebo výchovný poradce. (Valenta, 2006)

Valenta nabízí několik preventivních opatření, které pomohou v každodenních situacích. Důležité je naslouchat svému tělu a jeho potřebám. Zde autor zmiňuje i stravu. Jako další preventivní opatření jsou jistě schopnost žáka pozitivně smýšlet, dokázat si problém probrat z více stran, zpříjemnit si život kreativní prací. V zátěžových situacích je důležité snažit

se těmto situacím předcházet, hledat vlastní strategie, dokázat regulovat své emoce. Často pomůže též i vědomí, že se má člověk, v případě nouze, na koho obrátit. (Valenta, 2006)

### 2.1.5 Kreativita

Kreativita představuje schopnost, která nám napomáhá vidět věci jinak, z jiné perspektivy. Důležitým aspektem kreativity je hledání nových řešení problémů. Kreativita je pro člověka velice důležitá, dala by se považovat za stejně důležitou, jako např. inteligence.<sup>2</sup> (Valenta, 2006)

Kreativita je do oblasti osobnostního rozvoje zařazena, jelikož je velice přínosná pro řešení běžných problémů. Učí nás, jak reagovat jinak na nastalé situace. V osobnostně sociální výchově nás zajímá zejména to, jak naučit žáky, aby se nebáli přijít s neotřelými nápady, hledali několik možných řešení, dívali se na věci a problémy i z jiného pohledu, dokázali jednat citlivě, ale zároveň dotahovali své nápady a návrhy do konce. Žáci se učí být v mezilidských vztazích tvořiví.

Očekávaným výstupem kreativity je například to, že žák poznává svůj typ kreativity, podporuje tvořivé nápady druhých, nebo se snaží dívat na všechny úskalí z více úhlů pohledu. (Valenta, 2011)

## 2.2 Sociální rozvoj

V oblasti *sociálního rozvoje* se klade důraz na poznávání lidí v pracovní skupině a jejich komunikační schopnosti. Jedná se o důležité téma, o to více by měl učitel věnovat snahu o jeho rozvoj. V následujících podkapitolách se stručně seznámíme s významnými okruhy pro rozvoj na sociální úrovni, např.: *poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice*.

---

<sup>2</sup> Dle Sternbergovy triarchické teorie inteligence existují tři typy inteligence: analytická, kreativní a praktická. Lidé, kteří mají rozvinutou kreativní inteligenci, mají výbornou představivost a lépe dokáží formulovat nové nápady a myšlenky.

STERNBERG, R. J. *Triarchic theory of intelligence* [online]. [Cit. 18.3.2021]. Dostupné z: <[https://psychology.wikia.org/wiki/Triarchic\\_theory\\_of\\_intelligence](https://psychology.wikia.org/wiki/Triarchic_theory_of_intelligence)>.



### 2.2.1 Poznávání lidí

Oblast poznávání lidí nás učí spolupracovat v pracovní skupině nebo třídě. Důležitým faktorem se zde stává samotné poznávání lidí, se kterými pracujeme. V případě, že se poznávání ostatních zanedbá, nelze příliš efektivně pracovat na dalších tématech. (Valenta, 2006)

Očekávaným výstupem v oblasti poznávání lidí je, že žák poznává své spolužáky ve třídě, dokáže vysvětlit určité chyby, které děláme při poznávání ostatních, všímá si různosti, ale také shody mezi druhými, pracuje s odlišnostmi a formuje si je ve prospěch pracovní skupiny. (Valenta, 2011)

### 2.2.2 Mezilidské vztahy

Dobré mezilidské vztahy podporuje ve třídě empatie, respekt, ale i vzájemná podpora a pomoc. Žáci potřebují mít ve třídě někoho, o koho se mohou v případě nouze opřít. Mají potřebu někoho, kdo jim pomůže, s kým se mohou podělit o své pocity. Nutno ale korigovat, zda daný mezilidský vztah nemá spíše negativní podtext. Žáky učíme, jak se chovat k druhým tak, aby nám vztah vydržel a vzájemně rostl (vyváženost vztahu). (Valenta, 2006)

Očekávaným výstupem v mezilidských vztazích je např. schopnost žáka pečovat o vztahy s druhými lidmi, jeho snaha dívat se na svět očima druhého, schopnost vysvětlit možné problémy ve vztazích, respektovat práva ostatních, ale také schopnost se za svá vlastní práva postavit. (Valenta, 2011)

### 2.2.3 Komunikace

Komunikace je základním stavebním kamenem všech již zmíněných oblastí osobnostně sociální výchovy. Díky komunikaci můžeme interagovat v pracovní skupině, třídě, rodině, a jinde.

Dle Hartla rozdělujeme sociální komunikaci na *přímou* a *nepřímou*. *Přímou sociální komunikaci* vnímáme jako komunikaci tváří v tvář; *nepřímou sociální komunikaci* pak jako komunikaci přes osobu třetí nebo skrze komunikační prostředky (v dnešní době velmi časté). (Hartl, 2000, s. 90) Také Vymětal upozorňuje na komunikaci verbální (pomocí slov) a neverbální (řeč těla, gestikulace, mimika, aj.). (Vymětal, 2008)

V rámci osobnostně sociální výchovy se zaměřujeme na dialog mezi žáky. Snažíme se, aby byl věcný, vyjadřoval respekt k druhým. U mladších žáků usilujeme, aby si neskákali do řeči. Korigujeme všechny tyto aspekty a snažíme se, aby žáci porozuměli všem pravidlům, která se ke správnému dialogu váží. (Valenta, 2006)

Očekávaným výstupem v oblasti komunikace je schopnost žáka poznat určité rysy řeči těla, řeči slov. Také sem řadíme schopnost korigovat své chování v průběhu komunikace, dodržovat pravidla efektivní diskuze, nebo vysílat informace dle svých pocitů. (Valenta, 2011)

## **2.2.4 Kooperace a kompetice**

K práci v pracovní skupině či třídě je velice důležitá kooperace a kompetice. Žák se v oblasti kooperace snaží o klidné řešení konfliktů, vyjasnění si cílů, organizaci práce a rolí ve skupině.

Valenta vysvětluje: „*Kompeticí míníme soutěž, tedy činnost, kdy pozitivní výsledek jedné strany je podmíněn negativním výsledkem strany druhé.*“ Usilujeme, aby žák zachoval sportovní chování a správně reagoval v případě neúspěchu. (Valenta, 2006, s. 34)

Doporučeným očekávaným výstupem kooperace a kompetice je žákova schopnost dokázat vysvětlit smysl spolupráce a soutěže. Žák se učí kriticky uvažovat, snaží se získat ke spolupráci pozitivní postoj, zvládat řešení konfliktů, nastalé problémy a organizovat svůj čas. (Valenta, 2011)

## **2.3 Morální rozvoj**

Morálka nám pomáhá rozhodovat se v důležitých životních chvílích a chovat se eticky. I když se dané téma tváří jako elementární vlastnost, je klíčové tuto dovednost rozvíjet. Morální rozvoj představují následující stěžejní okruhy: *řešení problémů a rozhodovací dovednosti*, hodnoty, *postoje a praktická etika*.

### **2.3.1 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**

V našich životech a životech žáků je nevyhnutelné řešit více či méně závažné problémy. V osobnostně sociální výchově je tato oblast klíčová. Petráčková vysvětluje: „*Problém je sporná, nerozřešená otázka nebo nesnadný úkol.*“ (Petráčková, 2000, s. 620) Řešením

problému se stává pak schopnost problém definovat, analyzovat. Dále schopnost produkovat a hledat alternativy řešení. Poté sledujeme, zda jsme vybrali správnou alternativu a celkově zhodnotíme, je-li dostatečně účinná. (Šuleř, 2003)

Při osobnostně sociální výchově je důležité si uvědomit, že s žáky není možno řešení intimních problémů před celou třídou. Učitel nevystupuje ve třídě jako terapeut, ale jako učitel. Často se stává, že problém nastane kvůli horší seberegulaci (ta má za následek pasivitu nebo naopak agresivní chování žáka). (Valenta, 2006)

Žák v očekávaných výstupech v rámci řešení problémů dokáže popsat, v čem vidí osobní nebo vztahový problém, dokáže vysvětlit, z čeho takový problém může vznikat, aplikuje efektivně strategie, kterými z daného problému vyjde, řeší problémy, které nastanou ve třídě. (Valenta, 2011)

### **2.3.2 Hodnoty, postoje, praktická etika**

Pokud mluvíme o hodnotách v rámci osobnostně sociální výchovy, máme na paměti, že hodnoty představují určité preference, které si člověk během celého života vytváří.

Rovněž postoje velmi ovlivňují chování žáka. Etika se dotýká témat, které s postoji žáka úzce souvisí: např. spolehlivost, odpovědnost nebo prosociálnost. S žáky vytváříme určité povědomí o kvalitách, jako je odpovědnost, spolehlivost, respektování druhých. Můžeme k nim přidat i toleranci, slušnost nebo pravdomluvnost. Ve výchovně vzdělávacím procesu pracujeme s pomáhajícím a prosociálním chováním. To znamená, že v momentě, kdy někomu pomůžeme, neočekáváme od něj na oplátku žádný čin.

V rámci osobnostně sociální výchovy se také dotýkáme etického rozhodování v problematických situacích. V reálné vyučovací praxi to je např. řešení podezření ze šikany, aj. Řešení situací, kdy se žák setkal s některými z těchto negativních jevů, by mohla být brána do prevence proti vandalismu, šikaně a v pozdějším věku také závislostem. (Valenta, 2006)

Očekávaným výstupem v oblasti hodnot, postojů a praktické etiky je žáková schopnost popsat svůj žebříček hodnot, rozpoznat mravní rozměr dané situace. Také sem řadíme jeho schopnost vysvětlit prvky mravního chování, dovednost pomoci druhým bez ohledu na odměnu nebo schopnost rozhodovat se dle mravního hlediska v důležitých životních situacích. (Valenta, 2011)

## 2.4 Didaktické principy osobnostně sociální výchovy

Významným faktorem osobnostně sociální výchovy jsou tzv. *didaktické principy*. Valenta shrnuje tři zásady, kterými by se měl učitel v hodinách řídit, aby dosáhl kýženého výsledku. Aby hodina byla osobnostně sociální, musí být praktická, zosobněná a provázející (je nedirektivní, pomáhá hledat žákům vlastní cesty). První výzkumy, které se týkaly experimentování s osobnostně sociální výchovou v praxi, zjistily, že i přes všechny snahy je výuka více verbální, neosobní, ale také direktivní (i když přívětivě). (Valenta, 2013)

*Didaktický princip praktických metod* pracuje s tématy, jako je sebepoznání, využití vůle či spolupráce. Žáci se s těmito tématy seznamují v praktických situacích. Sami v těchto situacích jednájí a prožívají je. Učitelé používají nejenom kognitivně-verbální postupy, ale i senzoricko-motorické, percepční, situační, zkušenostní nebo performačně-dramatické. Tato praktičnost má diagnostický potenciál, ukazuje nám, v čem má žák problém. Rovněž učitel dokáže lépe zachytit myšlenkové pochody, jimiž si žák vysvětluje některé situace (Valenta, 2013)

*Zosobněný princip* pracuje s konkrétním žákem či konkrétní pracovní skupinou a událostmi, které se danému žákovi či pracovní skupině objevují v životě. Témata, která s žáky učitelé řeší, nemají být pouze probírána, ale mají být vnesena do života žáka a učiva, jako „já (žák) a můj život“. Je velice důležitá žákova reflexe jeho osobní zkušenosti, kterou nabyt při aktivitě v rámci vyučování osobnostně sociální výchovy. (Valenta, 2013)

*Provázející a respektující učitel*, vytváří podmínky, aby žáci nabývali efektivně mravního chování. V tomto případě pomáhá osobnostně sociální výchova rozvíjet u žáka pozitivní rysy a hodnotné postoje. Výuka osobnostně sociální výchovy dle tohoto principu nemá být vedena direktivně (výjimku tvoří např. technický nácvik nových dovedností). Učitel vytváří podmínky k samostatnému učení žáka, snaží se ho motivovat, doprovází ho při hledání jeho cesty k nejvhodnějšímu prožívání a chování. (Valenta, 2013)

## 2.5 Klima ve třídě

V rámci osobnostně sociální výchovy považují za jeden z klíčových aspektů *klima ve třídě*. I když synonymem pojmu klima je pojem atmosféra, přesto musíme v rámci obou termínů vnímat nuance. Pojem atmosféra odkazuje na momentální stav, který panuje ve třídě, např. když učitel nebo žáci mluví o svých aktuálních pocitech. V rámci dlouhodobějšího hlediska ale volíme pojem klima třídy, na které působí více faktorů během delšího časového úseku.

K fyzikálním faktorům, které působí na žáky nebo pracovní skupinu, jsou např. osvětlení ve třídě, velikost třídy nebo barvy. Druhým ovlivňujícím faktorem je tzv. psychosociální faktor. Tohoto faktoru se dotýkají všechny vztahy v dané skupině. Pokud jde tedy o třídu, promítají se tam vztahy mezi žáky a učitelem, vztahy mezi dalšími učiteli či vztahy týkající se rodičů. Právě učitel může na vědomé úrovni zásadně ovlivňovat klima ve třídě. (Hrouzek, Marková a kol., 2012)

Ve třídě, ve které panuje dobré klima, se žákům i učitelům pracuje lépe, žáci se dobře soustředí. Dobré klima též může předcházet šikaně, která, když se ve třídě objeví, snáze se řeší. Následujících text se zabývá tvorbou klimatu ve třídě skrze osobnostně sociální výchovu. V rámci osobnostně sociální výchovy nabízí klima nespočet benefitů, které dál velkou měrou ovlivňují osobnostně sociální rozvoj žáků a rovněž rozvoj jejich klíčových kompetencí. Žáci se nebojí před sebou projevit, ve třídě se cítí bezpečně, učí se vzájemně tolerovat ostatní spolužáky.

V roce 2017 jsem na pražské ZŠ Lyčkovu náměstí v rámci ročníkové práce na Katedře pedagogiky, PedF UK provedla výzkum, kde jsem zjišťovala, jak na žáky osobnostně sociální výchova v rámci klimatu třídy působí.<sup>3</sup> Z otázek, které byly stěžejní, zmíním pro potřeby této diplomové práce pouze ty zásadní.

Zajímala jsem se, zda žáci rádi *poslouchají názory svých spolužáků*. Většina žáků odpověděla, že ano, jelikož se mohou obohatit o nový nápad či nové informace. Otázka, zda žáci rádi *říkají svůj názor před ostatními spolužáky*, se setkala s nejvíce rozporuplnými odpověďmi: ostatní spolužáci se mohou často druhým za jejich názory posmívat; bojí se své názory vyjádřit nebo se před spolužáky stydí, aj. V odpovědích, proč *rádi svůj názor ostatním sdělují*, se objevilo např., že se cítí chytře, když svůj názor mohou ostatním sdělit. Velmi důležitou otázkou, která napovídala mnohé o klimatu dotazované třídy, byla otázka o *pocitu bezpečí žáků ve třídě*. Odpovědi žáků byly vesměs kladné, a jako důvod uváděli, že mají ve třídě své kamarády, na které se mohou vždy obrátit. Pokud žáci odpověděli negativně (tedy že necítí ve třídě bezpečně) jako důvod označovali nejčastěji to, že jim je ve třídě ubližováno. V tomto případě je důležité na problém upozornit třídního učitele, který třídu dál pečlivě sleduje a pracuje v ní na vyrovnání mezilidských vztahů.

---

<sup>3</sup> Na dotazníkové setření odpovědělo 31 respondentů ze 3.–4. třídy. Dotazník obsahoval nejenom uzavřené otázky, ale také otázky otevřené, pro podrobnější zachycení názorů respondentů.

I tento stručný dotazník ročníkové práce posloužil pro ilustraci klíčových aspektů klimatu třídy. Je podstatné, aby se tyto aspekty rozvíjely v celé třídě a v dlouhodobém časovém úseku. Jde tedy hlavně o mezilidské vztahy, komunikaci, sebepojetí, řešení problémů nebo kooperaci.

## **2.6 Mladší školní věk**

Mladší školní věk je pro děti průlomovým obdobím. Z dítěte, které do této chvíle chodilo do školky, se stává školák s náležitou zodpovědností. Díky osobnostně sociální výchově můžeme začínajícím školákům tento vstup do nového prostředí podstatně usnadnit. Jelikož jde o průlomové období, bylo klíčové pro volbu výzkumného vzorku diplomové práce. Praktickou část diplomové práce cílí na žáky, kteří v září roku 2020 započali školní docházku. Jedná se tedy o žáky, kterým je 6–7 let.

To, že se dítě stává školákem, si samo nevybírání. Hlavním ukazatelem se stává dosažený věk a vývojová úroveň. Před samotným vstupem do školy si dítě musí projít dvěma rituály. Prvním se stává zápis, kde učitelé zjistí, zda je dítě na správné cestě ve vývoji. Druhým a velice důležitým rituálem se stává první školní den, čímž dítě dostává novou roli, a to školáka či žáka.

Pro školáka je toto období velkou změnou nejenom v rámci životního stylu, ale též se na něj zvýší nároky s větším důrazem na jejich následné plnění. Dítě tuto změnu chápe jako změnu identity. Už jen to, že si vezme na záda tašku a poté s ní do školy jde, je pro něj velká změna.

Škola rozvíjí dítě i v oblasti socializace. Je velice častým jevem, že žák, ač má dobré výsledky, má problémy se svými spolužáky. Vznikají zde komunikační problémy, horší schopnost kooperace, často i nízká schopnost empatie. (Vágnerová, 2000)

V rámci hudební výchovy by měli žáci prvního ročníku mít základy z mateřské školy. Jedná se především o pěvecké dovednosti, jejichž posilování je stěžejním tématem. Rovněž někteří žáci začínají hrát na hudební nástroj.

V prvním ročníku se pěvecké dovednosti stále upevňují a buduje se rozezpívání v rámci kolektivu. Také se klade důraz na poslech hudby, která je přiměřená pro žáky prvního ročníku. Aktivní poslech hudby u žáků zlepšuje pozornost. V neposlední řadě rozvíjíme koordinované

pohyby a jemnou motoriku, kterou žáci poté využívají také i při hraní na hudební nástroj. Žáci tímto získávají své první zkušenosti s hudbou.

Šestileté dítě má schopnost zapamatování si jednoduchého nápěvku či reprodukce neznámé melodie. V této chvíli se zaměřujeme na aktivní styk s hudbou, čímž u dítěte vznikají hudební zážitky.

Důležité je od začátku školní docházky rozvíjet dětskou hudební tvořivost. Významným faktorem je též ponechat žákům seberealizaci a neutlumit jejich rozvíjející se fantazii a imaginaci. (Sedlák, Váňová, 2013)

### 3.MUZIKOTERAPIE V OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVĚ

Muzikoterapie je jeden z hlavních prostředků, jak pracovat s dětmi na osobnostně sociální rovině. Při muzikoterapii je používána hudba nebo hudební výraziva, např. rytmus, melodie, harmonie či jiné hudební zvuky. S výše uvedeným pracuje muzikoterapeut, a to v rámci skupiny či jednotlivce. Hlavním cílem muzikoterapie je zlepšit komunikaci, vztahy, sebereflexi, učení, aj. To vše jsou potřeby, které v osobnostně sociální výchově potřebujeme rozvíjet. (Lipský, 2009)

Muzikoterapie může fungovat jako prevence, ale i léčba - tedy v rámci žákovské skupiny. Je též podmíněna kulturně, jelikož se v každé zemi používají rozmanité techniky. (Kantor, 2009) Dle Zeleiové je umění průvodcem člověka. Zde můžeme vnímat určitou paralelu mezi učitelem - průvodcem ve výchovně vzdělávacím procesu a uměním - průvodcem v každodenním životě člověka. V nejrůznějších podobách ukazuje lidské myšlení, logiku nebo intuici. Umění je speciální projev, jak lidé určité aspekty vnímají. Můžeme v něm vidět například „zhmatatelně“ snů či nálad. (Zeleiová, 2002)

Muzikoterapie rozvíjí všechny části osobnostně sociální výchovy. Prostřednictvím vhodných muzikoterapeutických technik můžeme rozvíjet koncentraci, kooperaci, sebereflexi, empatii, sebeprosazení, komunikaci, pozornost, práci ve skupině, kompetici, kreativitu, fantazii, a další oblasti osobnostně sociální výchovy. (Šímanovský, 2011)

Hudba jako motivační nástroj, může být taktéž použita pro potřeby relaxační a uklidňující. Aktivity v muzikoterapii jsou vymyšleny tak, aby každý žák ve skupině zažil úspěch. Žáky zvolená aktivita zaujme nejvíce v tom případě, že zažijí radost ze hry. Terapie dokáže dítěti pomoci ve vypořádání se se stresovými situacemi, ale i s rozvojem motoriky. Jelikož hudba propojuje obě hemisféry, lze ji tedy použít i k nápravě řečových nebo jazykových problémů. (Americká asociace pro muzikoterapii, 2006)

Aniž bychom byli vyškolení muzikoterapeuti, jako učitelé můžeme některé techniky muzikoterapie ve vyučování použít. Zároveň se ale nesmíme pouštět do psychoanalýz, pokud nemáme dostatečné vzdělání a výcvik. Snažíme se, aby práce s hudbou byla pro žáky co nejvíce efektivní. Muzikoterapeutická cvičení mohou být velice přínosným zpestřením hodiny hudební výchovy. Můžeme jimi začínat den (např. ranní kruh), zazpívat si jen tak



při hodině (pokud není zakázáno kvůli hygienickým opatřením zpívat), vytleskávat rytmus, hrát různé hry, a další. (Šimanovský, 2011)

Beníčková zdůrazňuje, že každý člověk má svou vlastní osobnost, tzn. může prožívat věci odlišně, má své postoje, hodnoty. Není možné, aby jim ostatní vnucovali svůj názor nebo vlastní cestu. Ke všemu si má člověk dojít sám. Ve škole jde především o tzv. skupinovou muzikoterapii. Řeší se při ní problematika, která je pro danou skupinu společná. (Beníčková, 2011, s. 17)

Při přípravě vyučovací jednotky vycházíme vždy z prostředí, ve kterém aktivity chystáme. Také zohledňujeme záměr, se kterým aktivity plánujeme. Neméně důležitá je nálada dané skupiny. Z hlediska osobnostně sociální výchovy můžeme volit hry na rozvoj osobnosti, získání dovedností či schopností. Aktivity začínají tzv. rozehřívací částí - pozdravem nebo rytmickými hrami či hrou dynamickou. Následuje uvolnění a koncentrace na další činnosti. U hlavní a stěžejní činnosti je důležité, aby spolu všechny předchozí aktivity souvisely a vzájemně na sebe navazovaly. Závěrem se stává reflexe. Zde se debatuje o proběhlých cvičeních, dojmech žáků a jejich zážitcích ze hry. Celou vyučovací jednotku uzavírá krátké shrnutí. (Šimanovský, 2011)

### **3.1 Zásady muzikoterapie ve vyučování**

Další řádky diplomové práce stručně představují několik zásad, kterými by se měl pedagog v rámci muzikoterapie řídit.

Je potřeba dostatečně zvážit probírání citlivých témat, někdy mohou být pro jednotlivce příliš těžká a můžeme se setkat s prudkým odmítnutím. Jednotlivá témata lze zaobalit do různých příběhů či metafor. Aspoň tak můžeme zmírnit ostré hrany citlivých témat.

Důležité je nenutit žáka do žádné z aktivit. Dokonce žák nemusí svůj postoj nijak zdůvodňovat. Na učiteli pak je, aby všichni ostatní ve třídě či pracovní skupině rozhodnutí žáka respektovali.

Dále se snažíme nastolit takovou atmosféru, ve které „něco nevědět“ neznamená nic negativního. To, že se žáci nebojí přiznat svou neznalost, naznačuje jejich otevřenost pro poznávání a nový pohled na věc.

Hru bereme jako svobodu, kde má každý své právo svobodně se projevovat, a to jakoukoliv formou, která není omezující pro ostatní účastníky.

Ve chvíli, kdy se snažíme o nějaké dramatické ztvárnění situace, musíme žákům zdůraznit, že nejde o pravou situaci k řešení konfliktů. Zdůrazňujeme, že jde pouze o hru a nejedná se o skutečnost. Může se totiž stát, že se žáci natolik vžijí do své role, že všechny své negativní emoce převedou do skutečnosti. Pokud takový stav nastane, je důležité zbavit žáka oné „masky“, ukončit hru a vrátit ho zpátky do reality. Pokud spojujeme ve třídě/pracovní skupině více než dvacet žáků, musíme počítat s tím, že budou vznikat malé či velké konflikty. Jako učitelé se ale snažíme tyto konflikty včas řešit, nejlépe preventivně.

Na žáky působí též příznivě aktivity, kde není nic dobře ani špatně. Je to otevřený dialog. Při práci se zdržujeme jakéhokoli hodnocení, jak už kladného, tak kritického. Přispějeme tak k lepšímu klimatu a pocitu bezpečí ve skupině. Věnujeme se monitorování, jak ve skupině ostatní pracují. Ve chvíli, kdy se jednotlivec snaží druhého shodit, zasáhneme asertivně. Opět je důležité zdůraznit, že se v duchu osobnostně sociální výchovy snažíme nebýt příliš direktivní.

Existují překážky, které mohou způsobit, že se naše práce nepovede. Příčinou vnějších překážek může být např. nesprávně zvolená technika, nedostatek volného prostoru nebo příliš hlasitá hra, která ruší ostatní. S těmito překážkami se dá za jistých okolností pracovat a lze se jim vyhnout. Vnitřní překážky jsou ty, které souvisí přímo s osobností pedagoga. Je jasné, že s žáky můžeme pracovat jen za těch okolností, že si dokážeme v určitých věcech a problémech poradit sami. Jako učitelé musíme být dostatečně otevřeni na rovině osobnostně sociální, abychom mohli s touto rovinou pracovat i s žáky. Nelze s nimi např. řešit téma, které sami nedokážeme vyřešit, v té chvíli to není přínosné ani pro jednu stranu. My jsme ti, kteří předávají informace, vedeme žáky k určitému prožitku, ale musíme se pohybovat na rovině, kde si jsme jisti, že nikomu neublížíme. (Šimanovský, 2011)

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce byla realizována na ZŠ Dolní Břežany. Výběr školy byl podmíněn tím, že jsem na dané škole začala v září roku 2020 pracovat jako třídní učitelka v prvním ročníku. Tato škola podněcuje mou aktivitu. Podporuje všechny své zaměstnance v rozvoji, její filozofie a vize jsou motivující.

Pro výzkum v praktické části byli vybráni žáci 1. ročníku na prvním stupni dané školy. Uvedený věk je klíčový pro výzkum, jelikož představuje průlomové období přechodu ze školky do školy. Dalším důvodem ke zvolenému věku je též určitá neposednost žáků, se kterou je důležité pracovat již od začátku školní docházky.

Praktická část diplomové práce v úvodu stručně charakterizuje výzkumný vzorek. Následně popisuje práci s tzv. emočními kartami, které představují jeden z možných diagnostických prostředků. Komunikační karty byly propojeny s krátkými kontrastními hudebními ukázkami. Toto propojení umožnilo zjistit, jak jednotliví žáci vnímají hudbu, což značně usnadnilo další práci s vybranými muzikoterapeutickými technikami.

Druhá část diplomové práce popisuje pravidelnou výuku hudební výchovy, a to s využitím vytyčených muzikoterapeutických metod, hudebních her a technik osobnostně sociální výchovy. Techniky byly vybrány dle klimatu dané třídy. Praktickou část uzavírá celková reflexe výzkumu.

Na základě krátkého předvýzkumu byly vytyčeny následující hypotézy:

- 1. Využití technik osobnostně sociální výchovy zlepšuje komunikaci ve třídě.**
- 2. Užitím technik osobnostně sociální výchovy zlepšuje kooperaci mezi žáky.**
- 3. Užití technik osobnostně sociální výchovy navozuje ve třídě bezpečné klima.**

### 4.1 Charakteristika třídy

V následující podkapitole popisuji třídu, kterou jsem si vybrala pro realizaci praktické části. Jedná se o první ročník ze ZŠ Dolní Břežany.

1.A je třída, obsahuje 23 žáků, z toho 12 chlapců a 11 dívek. Třída je velice živá. Co se týče výsledků žáků, je celkem vyrovnaná.

Od začátku školního roku si třída již vyzkoušela několik možností výuky. To vše bylo způsobeno koronavirovou krizí, která uzavřela všechny školy. Nejdříve (na začátku školního

roku) měsíc a půl chodili žáci do školy prezenčně. Poté se na další měsíc z důvodu zhoršující se epidemiologické situace přesunuli na on-line platformu. V polovině listopadu se žáci opět vrátili do školy. Na začátku února museli žáci do preventivní karantény kvůli výskytu koronaviru ve vedlejší třídě, což znamenalo další týden na on-line výuce. Tyto celkem radikální změny se též zrcadlily v komunikaci, živosti a chování celé třídy.

Vzhledem k tomu, že jde o první třídu, stěžejním tématem celého prvního ročníku je upevňování nastavených pravidel. Po měsíci a půl výuky se začínali žáci aklimatizovat. V té chvíli přišla změna a všichni se přesunuli k on-line výuce. Při návratu do školních lavic bylo pro žáky velice složité respektovat zaběhlá pravidla. Často se tedy stávalo, že se řešily kázeňské problémy či problémy s nadměrným hlukem ve třídě.

Této situaci také moc nepříspěly zákaz zpěvu a zákaz tělocviku,<sup>4</sup> což jsou pro žáky nejoblíbenější vyučovací hodiny. Na začátku školního roku jsme prokládali každou hodinu zpěvem alespoň jedné písně. Ač místo tělocviku chodíme ven, samotnou tělesnou výchovu to nenahradí. Průběh výuky rovněž znatelně narušují tři děti, které mají poruchu pozornosti.

Se třídou se ale přes výše uvedené překážky pracovalo velmi dobře. Žákům svědčí častý pohyb, proto ho lze zařadit do každé vyučovací hodiny. Žáky též nechávám pracovat ve skupině, což je pro některé těžké, např. když mají směřovat ke vzájemné domluvě nebo vzájemnému naslouchání si. Toto je ale u první třídy celkem obvyklý jev. Jsou to vlastnosti, které se častějším zařazováním aktivit na kooperaci v delším časovém horizontu zlepšují.

Co se týče hudební výchovy, byly z důvodu nařízení vlády voleny spíše hry s rytmem, poslechem hudby a pohybovou výchovou. Ve třídě lze pozorovat, že hry s rytmem žáky baví. To ukazuje i naše společné pravidlo tleskání. Abychom upoutali naplno pozornost žáků, lze vymyslet rytmický model, který žáci opakují, a to do té doby, než slyšet pouze tleskání a nikdo se ve třídě nebaví a nevyrušuje.

---

4 Více o epidemiologických nařízeních vlády na: <https://koronavirus.edu.cz/faq-hlavni-temata-koronaviru-a-skolstvi>.

## 4.2 Karty Emoce

Jedním z možných prostředků diagnostiky zjištění míry empatie ve třídě jsou karty Emoce od Moniky Bückel-Schaal.<sup>5</sup> Na třiceti barevných kartách lze vidět postavičky a situace, které jsou vhodnou pomůckou při práci s emocemi ostatních.

Ve třídě tyto karty používáme, když potřebuji, aby si žáci dokázali uvědomit a vcítit se do skutečnosti, že to, co dělají ostatním, by se jim nemuselo líbit.

Pro výzkum jsem z těchto karet vytvořila stručný dotazník. K jednotlivým kartám byly přiřazeny kontrastní hudební ukázky. Úkolem žáků bylo přiřadit hudební ukázkou k určité emoci. Dotazník sloužil jako jednoduchý diagnostický nástroj výzkumného vzorku. Celkem bylo použito šest emocí: strach, vztek, radost, nechuť, údiv, smutek. Každá tato emoce je označena jinou barvou. Strach modře, vztek červeně, radost žlutě, nechuť zeleně, údiv růžově a smutek fialově. Na žácích bylo, aby skladbu poslouchali a poté pouze zakroužkovali, jaké emoce v nich vyvolává.

## 4.3 Výběr skladeb

Při výběru skladeb bylo stěžejní vybírat ty hudební ukázky, které jsou pro žáky 1. ročníku vhodné. Je proto potřebné se zajímat o hudebně výrazové prostředky, které žáci vnímají. Jde o rytmus, harmonii, melodii, tempo a dynamiku. (Váňová, 2020)

Záměrně byly voleny skladby hodně odlišné, s velkým kontrastem, aby bylo zřejmé, jaké emoce daná skladba vyvolává. Je důležité zmínit, že to, jak skladba na žáka působí, je čistě individuální. Šesti vybraným kartám odpovídalo šest hudebních ukázek, přičemž pro potřeby diplomové práce je jejich popis velmi stručný, neslouží jako komplexní analýza uvedených děl. Jedná se pouze o mé pocity, které ve mně hudebně vyjadřující prostředky konkrétních skladeb vyvolávají. Žáci mohou mít při poslechu úplně jiné reakce.

První vybranou skladbou byl *Karneval zvířat* Camilla Saint-Saëns, ze kterého jsem zvolila poslední 14. část, *Finále*. Skladba má jednoduchý rytmus, tempo je rychlejší a celkově jeví tato skladba dojem radosti.

---

<sup>5</sup> Dostupné v nakladatelství Pasparta: <<http://www.pasparta.cz/>>.

Druhou skladbou byla *Baba Jaga aneb Domek na kuří nožce* (z cyklu *Obrázky z výstavy*) od Modesta Petroviče Musorgského. Z této skladby vyzařuje neklid, v určitých chvílích až strach.

Třetí skladbou byla předehra *Figarovy svatby* Wolfganga Amadea Mozarta. Rychlejší tempo a durová tónina vzbuzují radost.

Čtvrtou skladbou je *Čtvero ročních období* od Antonia Vivaldiho. Pro potřeby praktické části byla vybrána část *Léto*, a to konkrétně věta *Bouřka*. Jedná se o velmi dynamickou skladbu, přináší neklid a hněv.

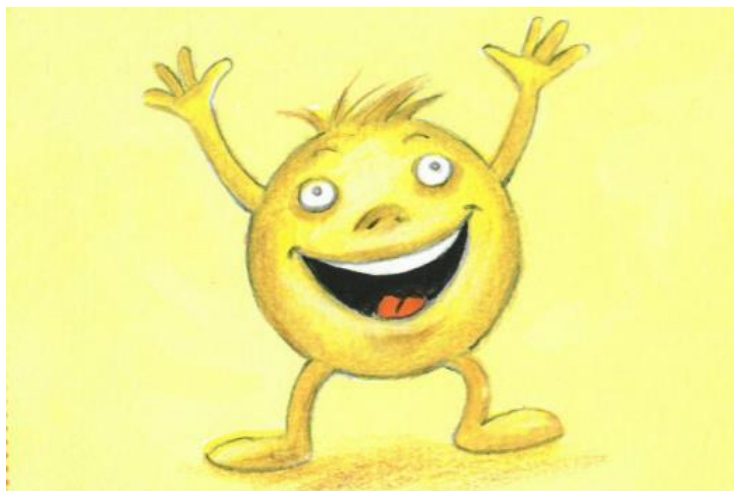
Pátou ukázkou, kterou jsem žákům pustila, byla klavírní skladba *Clair de Lune* od Clauda Debussy. Jedná se o melancholickou skladbu, ve které impresionistická harmonie navozuje klid.

Šestou, poslední skladbu jsem volila *Scaramouche* od Daria Milhauda, část *Brazileira*. Tato část navozuje pocit radost, optimismu a veselosti.

#### 4.4 Zadání dotazníku

Dotazník (příloha 1–10) byl zadán dne 11. ledna 2020 čtvrtou vyučovací hodinu. Celkem se ho účastnilo 22 žáků. Žáci byli ve čtvrtou vyučovací hodinu již méně koncentrováni. Proto jsem před samotným zadáním úkolu motivovala žáky rozhovorem o emocích. Rozhovor probíhal v doprovodu promítáním karet s postavičkami emocí na interaktivní tabuli. Uvedený text slouží pro ilustraci, jak motivačním rozhovorem lze žáky pro dotazník nadchnout a zaujmout jejich pozornost.

U: „Podívejte se na tuto postavičku. Co Vám chce asi sdělit?“ (Obr. 1)



Obr. 1. Postavička vyjadřující radost.

Ž1: „Že je šťastná!“

U: „A jak poznáme, že je šťastná?“

Ž2: „Zvedá ruce a usmívá se.“

U: „Ukažte mi, jak se tváříte a co děláte vy, když jste šťastní.“

V této chvíli se žáci zvedli ze židlí a začali se nahlas smát, usmívat se na své kamarády.

U: „Podíváme se na další kartu, co mi řeknete o této postavičce?“ (Obr. 2)



*Obr. 2. Postavička vyjadřující vztek.*

Ž4: „Ta je naštvaná!“

Ž5: „Jak máchá rukama, ta je ale vzteklá. Podívejte se, jak je červená.“

U: „Už se Vám někdy stalo, že jste byli takhle vzteklí?“

Většina žáků se hlásí a vykřikují, že dost často.

U: „Co dělá tato postavička?“ (Obr. 3)



Obr. 3. Postavička vyjadřující strach.

Ž6: „Ta se ale celá třese.“

Ž7: „Ta se asi bojí.“

V tomto duchu se nesl rozhovor u všech emočních karet.

Děti díky danému rozhovoru dokázaly popsat konkrétní emoce z uvedených karet a pojmenovat je.

U: „A věděli jste, že takové emoce prožívá člověk i při poslechu hudby? Stalo se Vám to někdy? Že jste poslouchali nějakou hudbu a měli jste z toho třeba dobrou náladu?“

Ž10: „Jo, já vždycky, když se mi nějaká písnička líbí, začnu poskakovat.“

Ž11: „Já ráda na písničky tancuji.“

Žáci se začali soustředit na práci a celkově to byl pro mě i pro ně podnětný rozhovor, který je připravil na dotazník. Po tomto motivačním rozhovoru byly rozdány dotazníkové listy. Žákům byl vysvětlen další postup. Soustředili se na poslech konkrétních hudebních ukázek. Několikrát jsem zmínila, že zde není žádná správná či špatná odpověď. Je pouze na nich, jak budou odpovídat.

Bylo zajímavé při poslechu hudby žáky pozorovat. Někteří, když byla veselá skladba, se začali zvedat a v rámci své lavice tančit. Jakmile zazněla hudební ukázka, která byla melancholičtější, začali se pomalu pohupovat v metru. Ve chvíli, kdy jsem pustila *Babu Jagu*, začali žáci po třídě poskakovat a dělat pohyby ilustrující ježibabu.

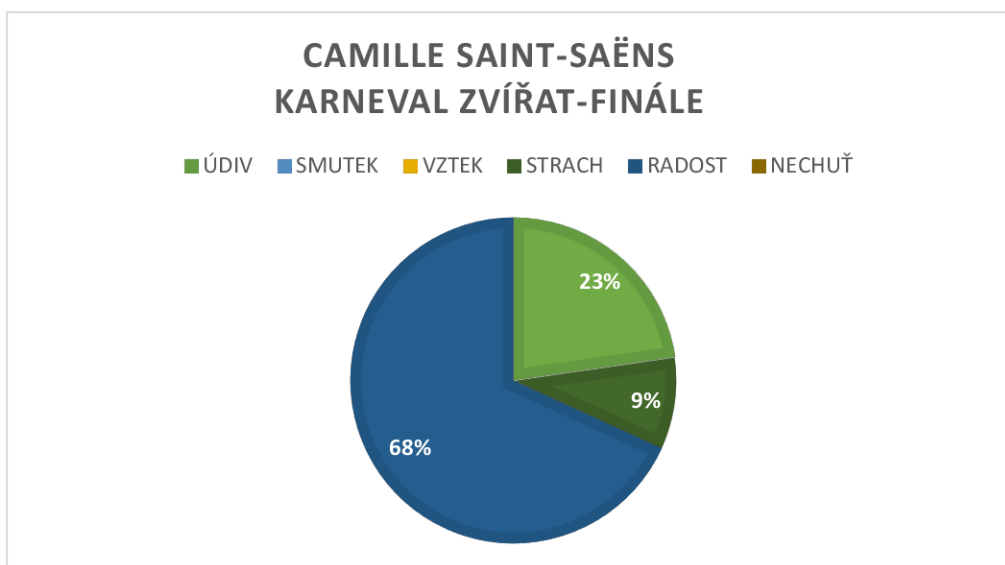


Po skončení aktivního poslechu a přiřazování vybraných emocí k hudebním ukázkám nastala krátká reflexe hudebního dotazníku. Žáci hodnotili, co se jim v rámci dotazování zdálo náročné. Někteří říkali, že to bylo jednoduché, protože nemuseli nic vymýšlet. Některým se aktivita jevila těžká z toho důvodu, že k jedné hudební ukázce měli potřebu vybrat více než jednu konkrétní emoci.

#### 4.5 Vyhodnocení dotazníku

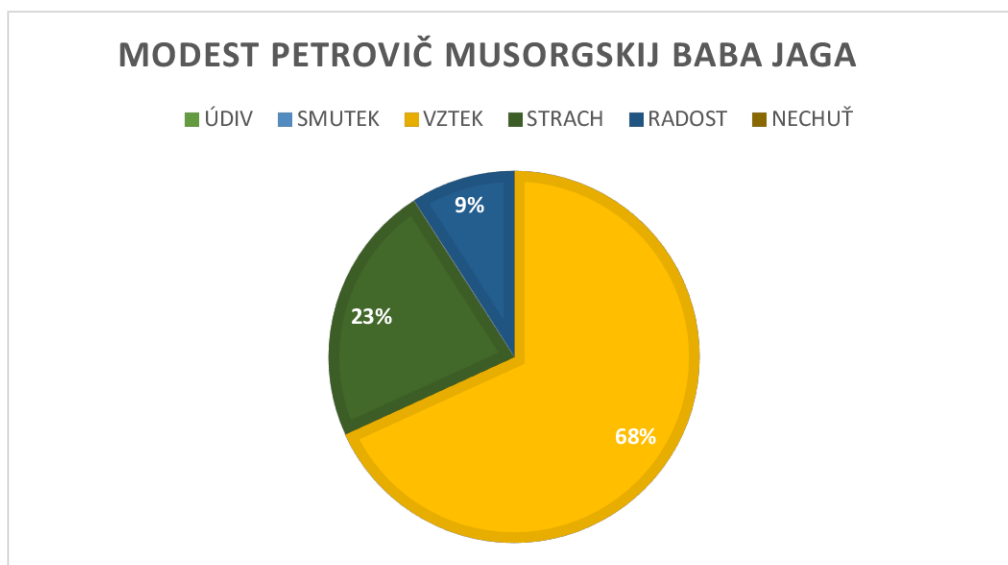
Následující text nabízí výsečové grafy nejčastějších odpovědí žáků. Práce s emočními kartami představovala jeden z diagnostických nástrojů v rámci výzkumu této práce.

##### Camille Saint-Saëns *Karneval zvířat – Finále*



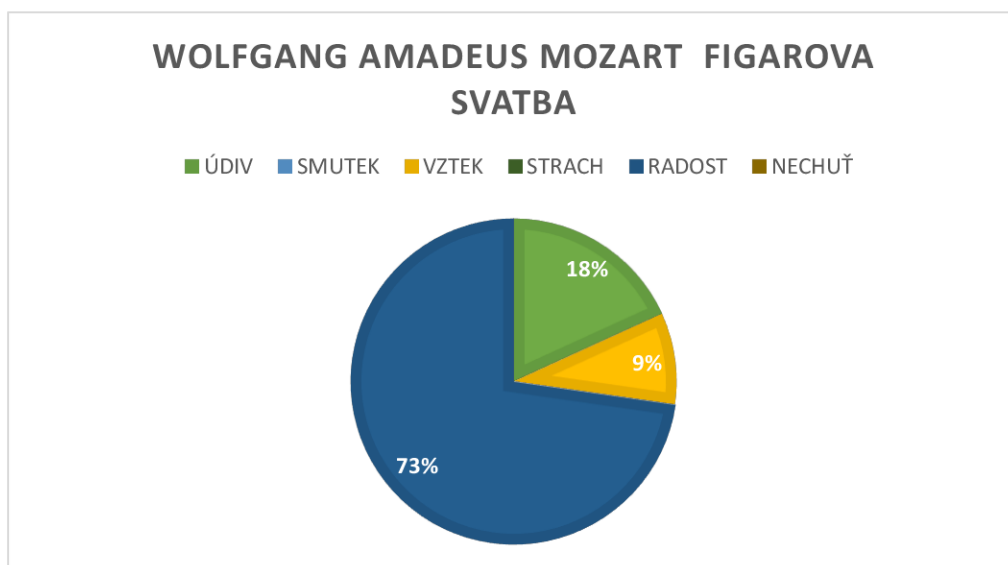
Z nadpoloviční většiny všech 22 respondentů je zřejmé, že ze skladby cítili radost. V několika málo případech (9%) zde byl zakroužkován též strach.

### Modest Petrovič Musorgskij–*Baba Jaga aneb Domek na kuří nožce*



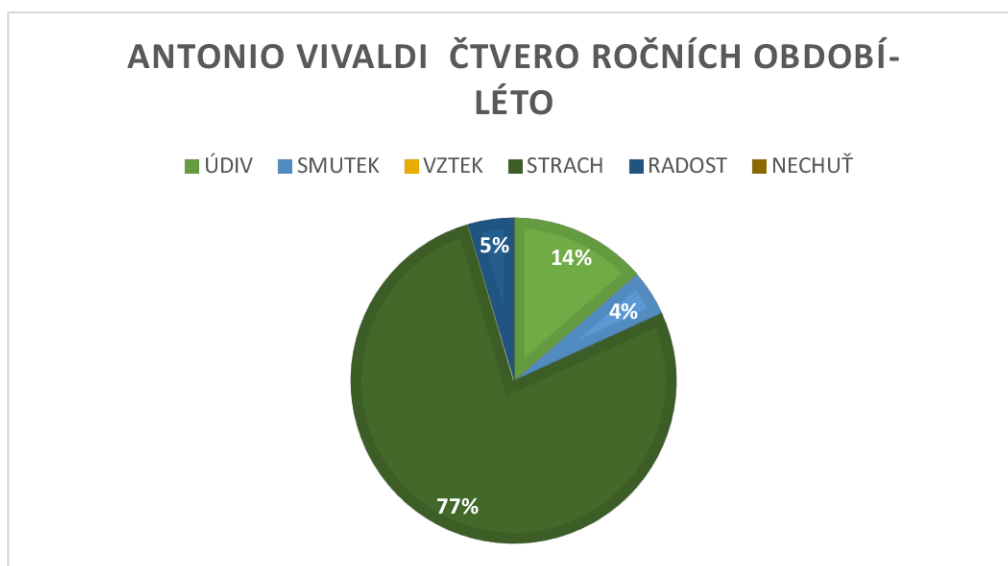
Zde se z nadpoloviční většiny (68%) objevuje vztek, který žáci při aktivním poslechu také vyjadřovali pohybem. Dalších 23% dotázaných spojovali hudební ukázkou se strachem.

### Wolfgang Amadeus Mozart–*Figarova svatba předehra*



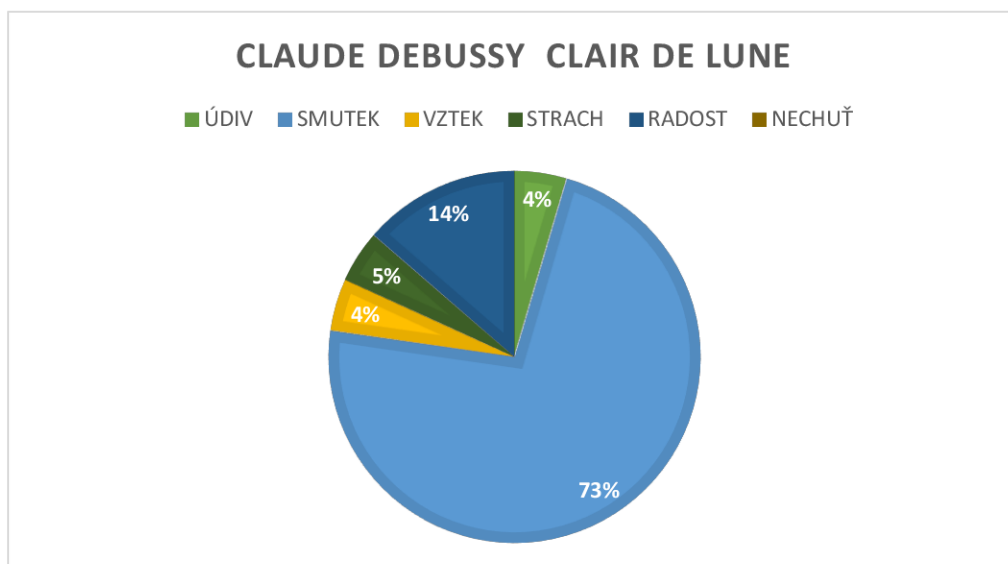
Až 73 % žáků přiřadila k hudební ukázkou emoční kartu vyjadřující radost.

**Antonio Vivaldi–Čtvero ročních období, část Léto, věta Bouřka**



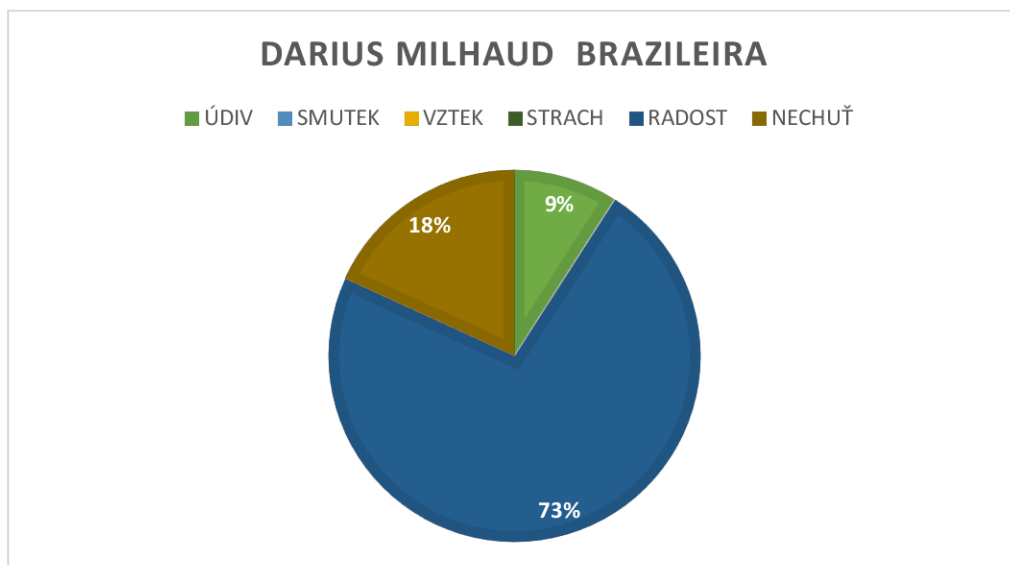
Na tomto grafu lze vidět, že nejvýraznější emocií, kterou vzbuzovala tato skladba, byl strach.

**Claude Debussy–Clair de Lune**



Žáci u této skladby nejvíce volili emoční kartu vyjadřující smutek.

## Darius Milhaud–*Brazileira*



Z této skladby žáci nejvíce cítili radost (73% dotazovaných).

Z uvedených grafů vyplývá, že většina žáků vnímala vybrané hudební ukázky podobně. Žáci z většiny vybírali stejnou emoci. 68–77% dotázaných, kteří volili stejnou emoční kartu, naznačuje, že hudební ukázky byly vybrány vhodně a většině žáků se spojila konkrétní emoce s konkrétní hudební ukázkou.

## 5 MUZIKOTERAPEUTICKÉ TECHNIKY V HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY

V rámci celého prvního pololetí jsem zařazovala do hodin hudební výchovy muzikoterapeutické techniky. Ze začátku jsem se řídila obecnými radami, jak hodinu vést. Postupem času jsem (vzhledem k vyučované třídě) koncipovala vyučovací hodiny spíše podle celkové atmosféry. Aktivity jsem vybírala mimo jiné dle věku žáků. Vybírala jsem ale i dle toho, co daná aktivita rozvíjí. Nejvíce jsem volila aktivity pro rozvoj komunikace, empatie, soustředění, tvořivosti či rytmu.

Nejčastěji jsem aktivity pro praktickou část diplomové práce vybírala z knihy *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie* od Zdeňka Šimanovského. Často jsem se v hrách inspirovala a tvořila je dle aktuální nálady ve třídě. V následujících podkapitolách uvedu několik aktivit, které byly do hodin zařazeny. Uvedené aktivity jsou členěny do oblastí podle toho, jaká činnost v aktivitách dominuje.

### 5.1 Aktivity na úvod

Uvedené aktivity se hodí k realizaci v úvodu vyučovací jednotky nebo jiné formy vyučování. Jsou vhodné pro navození bezpečné atmosféry ve třídě a žáky připraví pro následující kooperaci.

#### Úvodní kolečko

Uvedená aktivita byla realizována v rámci této diplomové práce denně. Jedná se o tzv. *ranní kruh*. Každé ráno se chytáme společně za ruce a mlčky si posíláme energii, která nám má pomoci pracovat, nezlobit, dávat pozor a naučit se něco nového. Energie je posílána přes celý kruh, až se dostane zpět k učiteli, čímž se kruh uzavře. Energii si posíláme stiskem ruky. Učitel vždy udá, kolik stisků udělat. Poté je vhodné zachovat ve třídě ticho, aby nikdo nikoho nevyrušoval. Posíláme si energii přes celý kruh, aby se dostala zpět k učiteli. Žáci si na tuto ranní aktivitu zvykli velice brzy a vždy jsou v ranním kruhu připraveni blízko u sebe, aby si mohli podat ruku. Poté si společně popřejeme, aby se nám vše domluvené splnilo.

## Náladoměr

Vhodným pomocníkem, jak zjistit náladu ve skupině, je *Náladoměr*. Žáci si před sebou představí vertikální stupnici s číselnými hodnotami od nuly do deseti. Nula představuje nejhorší náladu a hodnota deset odpovídá náladě nejlepší. Potom žáci i učitel zavrou oči a palcem naznačí svou náladu na pomyslné stupnici. Jakmile se jejich palec ustálí, otevrou všichni oči a podívají se, jaká je ve skupině nálada. (Šimanovský, 2011)

Aktivitu zkusíme velice často. Je zde poznat, že když zkusíme *Náladoměr* na začátku dne, je většinou v dolní hranici. Nejnižší se nálada ocitne vždy v pondělí. Žáci jsou z víkendu unavení, většinou se jim nechce do školy. Postupně, když zkusíme *Náladoměr* na konci dne, hranice se zvyšuje a nálada ve třídě začíná být lepší.

## Dostihy

Hra *Dostihy* je velice účelnou aktivitou na začátek hodiny. Žáci, kteří se podíleli na praktické části diplomové práce jsou hodně živí a rozechřívací hry mají většinou spíše opačný účinek. Výhodou této hry je, že žáci zůstávají sedět na židli.

Daná hra začíná motivačním rozhovorem o dostizích. Po rozhovoru si sednou obkročmo na židle a převtělí se do jezdců na Velké pardubické. Učitel započne hru, žáci pleskají do stehů v rytmu. Poté učitel instruuje jezdce, že je před nimi velká zatáčka. Všichni se tedy musí naklonit na stranu, kterou učitel řekne. Najednou se před žáky objeví příkop. Úkolem žáků je daný příkop přeskocit, zrychlí pleskání do stehů a udělají pohyb, který naznačuje skok jezdce a koně. Po přeskočení pleskání do stehů zpomalí. Učitel vymýšlí několik možných překážek, které mohou jezdce po cestě potkat. Ke konci žáci zvyšují tempo a blíží se rychle k cíli. (Šimanovský, 2011)

Hra je ve třídě velmi oblíbená. S žáky jsem zkusila hru i vestoje, což nebyla příliš vhodná volba. Stáli jsme v kruhu a po začátku aktivity žáci začali běhat po třídě. Po ukončení hry byli tak čilí, že s nimi nebylo možno pokračovat v připravené vyučovací jednotce. Každopádně jsme v příštích hodinách vyzkoušeli hru na židlích. Hra měla očekávaný rozechřívací charakter.

## 5.2 Hry s rytmem

### Tleskání rytmu

Uvedenou rytmickou činnost využívám k získání pozornosti žáků. Již od prvního dne ve škole jsme s žáky domluveni, že když vytleskávám krátké rytmické modely, mají je po mně opakovat. Opakuji je klidně i několikrát za sebou, dokud se na vytleskávání nesoustředí všichni. Mým cílem je, aby se všichni již koukali na mě a mohli jsme pokračovat v jiných aktivitách. Často se stává, že musím toto znamení během hodiny použít hned několikrát, jelikož při dalším zvukovém upozornění (zvonečku) vůbec nereagují.

Uvedený způsob se mi velice osvědčil. Často rytmické signály měním, aby si žáci nezvykli jen na jeden hlavní a koncentrovali se na daný rytmus. Využívám celkově hru na tělo.

### Hudební molekuly

Hra *Hudební molekuly* se mi jevila v rámci začátku školního roku jako nejlepší řešení, jak se žáci mezi sebou seznámí. Proto jsem uvedenou hru zvolila jako jednu z prvních aktivit.

V této hře učitel pomocí ozvučných dřivek vytukává určitý rytmus v plynoucím metru. Dané metrum se může v průběhu cvičení měnit. Žáci se dle toho pohybují po třídě. Jakmile učitel přestane vytukávat, řekne číslo, do kterého se mají žáci seskupit (vytvářejí tak ve skupinkách obrazec molekuly). Následně se mají během jedné minuty domluvit na něčem, co mají ve své skupině společného. Společným jmenovatelem může být cokoli, např. vlastnost, oblečení, oblíbený předmět aj. Cílem této aktivity je upevnit pracovní skupiny, pracovat ve skupině, poznávat lidi či komunikovat. (Šimanovský, 2011)

Hru *Hudební molekuly* jsem v rámci své praktické části diplomové práce zařadila na začátek jako rozehřívací část. Žáci se první hru snažili pohybovat dle daného rytmu, ale později vznikl veliký hluk, díky němuž již rytmus neslyšeli. Na mně bylo, abych žáky neustále uklidňovala, aby se ztišili. Při samotném vymýšlení společného jmenovatele se často žáci nedokázali domluvit, často dominovalo několik nápadů. Každý z žáků chtěl, aby byl jeho nápad slyšet. V tu chvíli jsem sledovala, že se někteří rozpočítávali; hráli kámen, nůžky, papír; nebo hlasovali o daném tématu.

Přemýšlela jsem, proč se tak stalo a hra se nepovedla tak, jako se povedla vždy, když jsem ji hrála s ostatními dětmi (v rámci mé pedagogické praxe při studiu). Zjistila jsem, že žáci ze třídy, kteří se podíleli na praktické části diplomové práce, nemohou hrát na začátku

vyučovacího bloku rozehřívací hry. Je to z toho důvodu, že jsou žáci dost živí, mají mnoho energie a uvedená hra nesplní v tomto stadiu svůj záměr. V příští hodině jsem se tedy rozhodla zařadit tyto specifické hry až na konec hodiny. Žáky mají za úkol spíše uvolnit, přičemž jsem získanou pedagogickou zkušenost aplikovala i do hodin dalších vyučovacích předmětů.

### **Africká cvičení v kruhu**

Tato hra je založena na spolupráci a pozornosti žáků ve skupině. Žáci jsou v kruhu, uprostřed kterého je věc, jenž symbolizuje oheň. Před samotnou aktivitou si s žáky povídáme o Africe a tanci kolem ohně. Povídáme si též o tom, co je to rituál a k čemu slouží.

Poté vytleskám rytmický model nechám žáky, aby stejný model opakovali. Pokračuje žák vedle mě a postupně se takto vystřídají všichni žáci v kruhu. Při hře lze využít hru na tělo, není to limitováno. (Šimanovský, 2011)

Tuto hru jsme s žáky zkoušeli již několikrát. Nejdříve jsme vyzkoušeli, jak jít po sobě, aniž bychom se zastavovali. Při další hře jsme si vymysleli společné přání, přičemž každý žák ho pomocí hry na tělo ztvárnil. Žáci byli při hře velice pozorní. Snažili se soustředit na daného žáka, který svou hru na tělo vymýšlel. Často se při takových hrách stává, že ostatní vyrušují hned potom, co „odehrají“ svou část. Vzhledem k tomu, že zde bylo důležité dávat pozor po celou dobu, bylo vidět, že se do hry vložili.

### **Mambo-Džambo**

Uvedená hra je podobná hře *Africké cvičení v kruhu*. Učitel má rytmický nástroj, na který udává metrum (bubínek, rumba koule). Žáci postupně v rámci metra udělají pohyb, který vymyslí a řeknou u toho „Mambo Džambo“. Ostatní pohyb se zvoláním „Mambo Džambo“ zopakují. Postupně se takto vymění celý kruh. Tato hra rozvíjí spolupráci a pozornost žáků ve skupině. (Šimanovský, 2011) U této hry trvalo déle, než jsme s žáky dokázali dělat pohyby dle rytmu, navíc do toho koordinovat řeč.

### **Na dirigenty**

V této hře si pustíme velice dynamickou skladbu a jeden z žáků dělá ve třídě dirigenta. Ostatní si vyberou (v mysli) nějaký nástroj a na ten dle dirigenta hrají. Této hře předchází motivace, kdo je dirigent, co dělá a proč je na velkých koncertech důležitý. Hra rozvíjí vztah k hudbě a rytmický pohyb, což je velice důležitá část, kterou je potřeba u žáků 1. ročníku rozvíjet. (Šimanovský, 2011)



Ve hře *Na dirigenty* jsme si pustili *Symfonii č. 5* od Ludwiga Van Beethovena. Aktivitě předchází první poslech, který je nepřerušován. Po prvním poslechu následoval motivační dialog, o tom, jak ukázat hru hlasitě, potichu, rychle nebo pomalu. Poté jsme vždy po minutě určili hlavního dirigenta, který vedl ostatní žáky. Bylo zajímavé sledovat, jak dlouho žákům trvalo, než se na danou dynamiku asimilovali. Většinou to bylo v rádech vteřin, ale někteří si změny příliš neuvědomovali a hráli stále stejně. Tuto hru bych chtěla zařazovat častěji. Je důležité, aby žáci sledovali dynamické změny a uměli na ně zareagovat.

### **Rytmus slov i vět**

Daná hra rozvíjí u žáků komunikaci a rytmus řeči. Učitel ukazuje na věci ve třídě a žáci mají za úkol danou věc vytleskat a deklamovat. Např. Dve-ře (dvě tlesknutí), se-ši-ty (tři tlesknutí). (Šimanovský, 2011)

Hru *Rytmus slov i vět* hrajeme ve třídě často, používáme ji jako rozcvičku. Vždy hru tematizujeme, např. vymýšlíme květiny, členy rodiny, hospodářská zvířata. Daná technika je vhodná pro krátké zopakování hodin prvouky. Žákům nejprve déle trvalo, než dali dohromady slova a tlesknutí, ale po čase jim to šlo velice dobře.<sup>6</sup>

Hru jsme zkoušeli v prvním týdnu začátku školního roku, aby se žáci seznámili. Hráli jsme hru na otázky a odpovědi. Nejdřív jsem začala já tleskáním a u toho jsem říkala: „Jak se jmenuješ?“ a dala slovo žákovi vedle mě. Ten tleskáním odpověděl: „Jmenuji se...“.

## **5.3 Improvizace pohybem na hudbu**

### **Hry se šátkem**

Uvedená hra rozvíjí empatii a pohyb. Učitel drží v ruce jeden cíp hedvábného šátku, aby na něj všichni viděli. Na reprodukovanou hudbu dělá se šátkem volné pohyby. Úkolem žáků je, aby napodobovali pohyby šátku, jako by to bylo jejich tělo. Vcítí se do role tohoto vlajícího šátku. Kývají se ze strany na stranu, dopředu a dozadu. (Šimanovský, 2011)

Ke hře byla puštěna skladba *Clair de Lune* od Clauda Debussy. Žáci se nejdříve smáli, hodně danou aktivitu komentovali, ale jakmile se trochu zaposlouchali do hudby, zklidnili se.

---

<sup>6</sup> Propedeutiku uvedených rytmických cvičení měli žáci již v mateřské škole, jelikož na uvedené aktivity většinou navazuje analyticko-syntetická metoda čtení. V analyticko-syntetické metodě se používá deklamace a pracuje se s rytmem slabik. Třída, která se podílela na praktické části mé diplomové práce, má metodu genetickou, která pracuje s hláskováním slov.

Začali dělat uvolněnější pohyby, na chvíli ve třídě zavládl klid. Žáci se napojili na šátek a opravdu se snažili dělat stejné pohyby, které jsem jim naznačovala. Tuto aktivitu určitě ještě párkrát do hodiny zařadím, byla velice přínosná. Je vidět, jak jsou někteří žáci ztuhlí.

Hru lze realizovat i jinými způsoby, např. žáci se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice si vezme šátek a dělá s ním volné pohyby. Druhý z dvojice napodobuje pohyby. Pokud bychom hru zařadili tímto způsobem, jednalo by se mimo jiné i o rozvoj mimoslovní komunikace či spolupráce.

### **Chůze různých typů**

Hra *Chůze různých typů* je skvělým prostředkem na rozvoj empatie a pohybové tvořivosti. Žáci chodí do kruhu a učitel jim dává instrukce, jaký typ chůze mají zvolit. Objevuje se např. stará babička, paní s dětmi, upjatá slečna, unavený žebrák, zvířata, paní s těžkým nákupem aj. (Šimanovský, 2011)

K uvedené hře byl určen jako hudební podklad úvodní pochod ze suity *Louskáček* od Petra Iljiče Čajkovského. Pro žáky byla tato hra velice vhodným osvěžením hodiny, bavilo je ztvárnění jednotlivých charakterů. Často chůzi doplňovali mluvou daného charakteru. V závěru žáci vymýšleli své vlastní typy chůze. Nejvíce vytvářeli zvířata. Museli jsme si vysvětlit, co to znamená, když je člověk upjatý a roztržitý (roztržitý profesor). Do budoucna aktivitu využiji jako vhodnou motivaci pro přídavná jména.

### **Opičí rozcvička s hudbou**

V této hře jdou žáci v řadě za jedním zvoleným „hlavním opičákem“. Žáci za ním stále chodí a „opičí“ se po něm. Napodobují jeho pohyby, ale jen do té chvíle, kdy je „hlavní opičák“ zády k ostatním. Jakmile se otočí, všichni se na něj zatváří udiveně a řeknou mu: „Co je?“. Hra rozvíjí empatii, komediálnost a pohybové uvolnění. (Šimanovský, 2011)

Uvedenou hru jsme zkoušeli hned několikrát, jelikož se chtěli vystřídat skoro všichni. První hru jsem žákům předvedla já jako učitel, jelikož jsem chtěla, aby chápali, že se mohou pohybovat celým tělem a nemusí zůstat jen u rychlejší chůze. Myslím si, že to žákům napomohlo k lepšímu uchopení hry. Poté se chtěl každý z nich stát „hlavním opičákem“. Ke hře jsme si pustili *Šaškův cake-walk* od Clauda Debussy. Vzhledem k živosti třídy jsme danou aktivitu hráli až v závěru hodiny. Občas žákům dělalo problém stát za „hlavním opičákem“ tak, aby je neviděl. Jinak se žáci snažili „opičit“ po svém spolužákovi a bylo vidět, že je hra uvolnila.

## **Na zvířátka**

Hra *Na zvířátka* pracuje přímo s *Karnevalem zvířat* od Camille Saint-Saënsa. V těchto krátkých skladbách jsou hudebně znázorněna různá zvířata. Úkolem žáků je napodobovat pohyby zvířat. Najednou jsou ve třídě sloni, labuť, kukačky aj. Danou aktivitou rozvíjíme fantazii a pohyb. (Šimanovský, 2011)

Samotnou hru předcházeli poslech Saint-Saënsova díla bez znázorňování konkrétních zvířat. Žáci měli prostřednictvím hudebně výrazových prostředků, které skladatel použil, hádat zvířecí charakter. Motivačním rozhovorem lze žáky navést k hudebnímu výrazivu, prostřednictvím kterého skladatel ilustroval daná zvířata.

Při druhém poslechu díla se již žáci rozmístili po třídě a pohybem ztvárňovali jednotlivé charaktery. Při této hře vznikala častý hluk, na který jsem jako učitel musela upozorňovat. Bylo zajímavé sledovat, jak se někteří žáci inspirovali od ostatních spolužáků a nebyli ještě připraveni na vymyšlení vlastních pohybů. Stávalo se, že se část žáků rozhodla dělat úplně jiné pohyby a spíše vyrušovat, což velmi často narušovalo aktivitu. Díky tomuto jsme si poté v kruhu povídali o důležitosti nerušení ostatních, když se soustředí. Je to ve třídě velice časté téma.

## **Znějící sochy**

Daná hra rozvíjí koncentraci žáků, orientaci v prostoru, rozlišování zvuků a reakci na podněty. Několik žáků má zavřené oči (nebo zavázané) a přecházejí z jedné strany místnosti na druhou. Po jejich cestě stojí několik soch, které „zní“, vydávají zvuky. Úkolem žáka je dostat se na druhou stranu místnosti a orientovat se, aby do dané sochy nenarazil. Sochy mohou využít jakýkoli zvuk, aby se jim žáci vyhnuli. Jediné omezení je, že během hry nesmí nikdo mluvit. Jakmile si danou aktivitu vyzkoušíme, je možno ji ztížit tím, že do daného prostoru přibereme „rušičky“, které budou pobíhat po třídě a rušit chodce. (Beníčková, 2017)

Hra probíhala v jiném prostředí než ve třídě, jelikož jsem se bála, aby si žáci v menším prostoru neublížili. Díky tomu, že byl zvolen větší prostor, mohli být v roli soch a chodců všichni žáci ve třídě. Žáci, kteří byli sochy se snažili nemluvit, což je pro některé žáky velice obtížné. Často se stávalo, že i když sochy vydávaly dost jasné zvuky, chodci do nich narazili. Díky této aktivitě se žáci koncentrovali, snažili se ostatní nevyrušovat. Aktivitu jsme po pár zkouškách i ztížili tím, že jsme přidali pár „rušiček“, které rozptylovaly chodce. Důležité bylo, aby „rušičky“ nemluvíly, ale pouze pobíhaly a vyluzovaly zvuky.

## Míč

Hra *Míč* rozvíjí hrubou motoriku, audiomotoriku a spolupráci. Žáci si sednou do kruhu a učitel jim reprodukuje několik skladeb. U skladeb je důležité, aby každá měla odlišné tempo. Žáci si posílají mezi sebou míč s důrazem na tempo: při pomalé skladbě si posílají míč velice pomalu. Jakmile je skladba rychlá, posílají si ho velmi rychle. V kruhu může být několik míčů mnoha velikostí (tenisový míček, míč na volejbal, hopík). (Beníčková, 2017)

K dané hře jsem připravila několik skladeb v různém tempu. Volila jsem část předehry *Sen noci svatojánské* Felixe Mendelssohna-Bartholdy, *Turecký pochod* v interpretaci Evy Pilarové, jazzový standart *Take the a Train* Duka Ellingtona a úryvek symfonické básně *Vltava* Bedřicha Smetany.

Volila jsem tři míčky různých velikostí, které jsem žákům rozdala. Sledovala jsem, jak žáci pozorně naslouchají hudbě a snaží se udat správné tempo znějící skladby. U rychlých písní se snažili předat si míčky co nejrychleji a často se stávalo, že míček spadl. Po pár změnách si žáci předávali míč nad hlavou. Byla zde vidět spíše koncentrace na objekt než na hudbu. U některých žáků jsem zpozorovala, že se opravdu snažili předat míč v určitém tempu.

## 5.4 Hry s předměty a nástroji

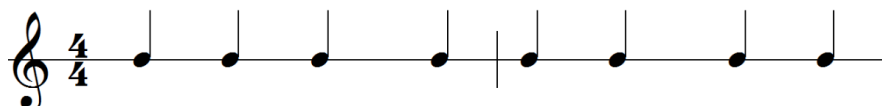
### Na dva majáky

Ve hře *Na dva majáky* jsou dva hráči, každý na jedné straně prostoru, hrající tón různé výšky na xylofon. Ostatní žáci chodí po třídě se zavázanýma očima pomalu a mlčky k tomu, kdo hraje vyšší tón. Tato hra rozvíjí empatii, komunikaci a cit pro výšku tónu. (Šímanovský, 2011)

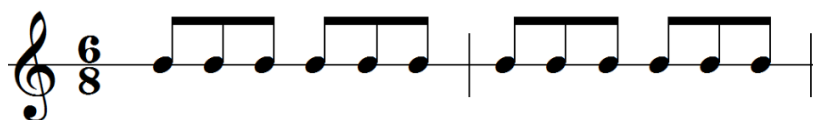
Před hrou jsme zkoušeli společně rozpoznat výšku tónu. Vždy jsem zahrála na klavír dva tóny po sobě a žáci hlasovali, který tón je vyšší. Jelikož tuto dovednost cvičíme již delší dobu, chybovost je už menší. První příklady obsahovaly tóny, které jsou vzdálené o poměrně větší interval. Postupně se tato vzdálenost mezi dvěma tóny může zkracovat. Hru jsem zařadila radši v jiném prostoru než ve třídě. Bála jsem se, aby si žáci neublížili, nezakopli o lavici apod. Hráčům na xylofon jsem vždy zadala, jaký tón mají hrát. Pro žáky, kteří hledali majáky bylo celkem náročné dojít k tónu, který je vyšší. Nejenom hrálo roli, že měli zavázané oči, ale i to, že nedokázali přímo rozpoznat, kde vyšší tón je.

## Dialogy nástrojů

Hra rozvíjí schopnosti neverbální komunikace, empatii a sebeprosazení. Každý z žáků si vybere rytmický nástroj, který se mu líbí a následně vytvoří dvojici.<sup>7</sup> Žáci vedou ve dvojicích rozhovory, při kterých se dorozumívají pouze rytmem a zvukem rytmických nástrojů. Povídají si spolu klidným rytmem (Obr. 4), nebo se hádají živějším rytmickým modelem (Obr. 5).



Obr. 4. Klidný rozhovor rytmických nástrojů.



Obr. 5. Příklad hádky s rytmickými nástroji.

Poté, až si komunikaci skrze rytmické nástroje žáci mezi sebou vyzkouší, zadáváme žákům do dvojic úkoly. Např. jeden z dvojice je smutný a druhý ho má povzbudit, či jeden je na druhého našťvaný a snaží se udobřit. (Šimanovský, 2011)

Rytmické nástroje v hodinách využíváme celkem často, jelikož se snažíme postupně všichni „sehrát“. Jakmile si žáci vzali nástroje a utvořili dvojice, rozléhal se po třídě obrovský hluk. Žáci se ve dvojicích totiž ze začátku „hádali“. Postupně se tento hluk uklidňoval a žáci si „povídali“ v klidu.

Jakmile měl jeden z dvojice žáků představovat smutek, odpovídala dané emoci jeho mimika. V této hře spolu žáci výborně spolupracovali. Hra je velice zaujala. Je zde velice nezvyklé pravidlo, a to nemluvit, pouze se nástroji dorozumívat. Toto pravidlo je sice jedním z hlavních pravidel ve třídě, ale stává se zároveň nejhůře proveditelným.

<sup>7</sup> Zvoleny byly nástroje z Orffova instrumentáře, např. dřívka, maracas či tamburína s blánou.

## **Kam patřím?**

Hra *Kam patřím?* rozvíjí komunikaci, spolupráci, rozlišování zvuků, orientaci v prostoru a koncentraci. Žáci se rozdělí do několika skupin, minimálně po třech. Každá skupina si vybere jeden nástroj, na který bude hrát. Zavřou oči a učitel je rozmístí po třídě. Jejich úkolem bude za zvuků jejich nástrojů dát dohromady poslepu celou skupinu. Při hře se nesmí mluvit, žáci se dorozumívají pouze hrou na dané nástroje. (Beníčková, 2017)

Při této aktivitě trvalo žákům delší dobu, než se rozdělili do skupin a domluvili se na společném nástroji. Většinou se rozpočítávali a vznikaly konflikty o nástroje. Žáky jsem v této chvíli nenapomínala, učí se tím spolupracovat a komunikovat mezi sebou. Na začátku hry jsem žákům zdůraznila, aby se snažili mít opravdu celou dobu zavřené oči. Často se ale během hraní hry stalo, že opravdu oči otevřeli. Každopádně to neberu jako nic špatného, věřím, že chození po třídě, aniž by něco viděli může být pro některé velice nepříjemné. Pro příští hru bych jistě volila šátky, aby to žáky nelákalo. Žáci hráli ze začátku velmi hlasitě a snažili se hledat žáky ve své skupině. Během pár minut se skoro všichni setkali. Byli zde ale i žáci, kteří se báli pohnout a vůbec se ke své skupině nepřiblížili. Opětovně se stávalo, že jakmile se celá skupina sešla, začali se všichni bavit, což rušilo hru ostatních. V této chvíli jsem musela zasahovat.

## **5.5 Hudebně-dramatické formy**

### **Příběh z krejčovské dílny**

O této hře jsem se dozvěděla díky kurzu *Ve víru Orffovských virů*, který pořádala Česká Orffova společnost<sup>8</sup>. Kurz probíhal on-line v listopadu 2020. Hru uvedla Karolína Řepová, původně obsahovala též její píseň *Klubko nití*, kterou jsem bohužel musela vyřadit kvůli zákazu zpěvu ve škole (Obr. 6).

---

<sup>8</sup> Čerpané materiály z workshopu *Ve víru Orffovských virů* vedený Mgr. Karolínou Řepovou on-line.

# Klubko nití

Hudba i text  
Karolína Řepová

1. 2. 3. 4.

Vlák - no za ru - ku dru - hé chy - tí, u - pře - dou spo - leč - ně klub - ko ni - tí.

5.

Ne - pá - rat se, pev - ný stisk mít, nav - lík - nout, pro - pích - nout, pak už jen šít.

Obr. 6. Ukázka písně ze šicí dílny.

Hra *Příběh z krejčovské dílny* rozvíjí komunikaci, empatii, spontánnost a imaginaci. Učitel vypráví příběh, podle kterého se mají žáci řídit. V krejčovské dílně je paní krejčová (učitel) a zaměstnanci (žáci). Zaměstnanci „šijí“ a paní krejčová dohlíží. Jakmile se paní krejčová vzdálí, začnou si žáci šuškat s ostatními spolužáky. V tu chvíli se najednou vrátí a žáci se zase musí vrátit k práci. Paní krejčová je ale unavená, tak si zajde na kávu, v tu chvíli se zaměstnanci začnou hlasitě smát a dívat se na „práci“ ostatních. Najednou se ale paní krejčová vrátí a začne lamentovat: „No copak, copak, šijeme!“, žáci se zase musí vrátit k šití. Paní krejčová nutí zaměstnance, aby šili rychleji, pomaleji, víc se usmívali při práci apod. A jelikož už zaměstnanci nebaví práce s paní krejčovou, podají si grant a koupí si šicí stroje.

Následuje ostinato, kdy se žáci rozdělí na 4 části, každý dělá jiný zvuk, který může v šicí dílně slyšet (Obr. 7).

9

C - k - c - k - c - k ššš, c - k - c - k - c - k ššš. Šmik, šmik, šmik! šmik, šmik, šmik!

13

Nav - lík - nu, pro - pích - nu, u - ši - ju. AU! U - pře - du si klub - ko, u - pře - du si klub - ko.

Obr. 7. Ostinato pro 4 skupiny

K danému ostinatu je puštěna *Jazzová suita č.2* Dmitrije Šostakoviče. Poté žáci chodí po třídě, opakují svou část tak, aby je ostatní nepřerušili. Najednou se ale stane, že se všechny šicí stroje

rozbijí (žáci popadají na zem). Úkolem žáků je nakreslit součástky, díky kterým se šicí stroje opraví. (Řepová, 2020)

Hra žáky zaujala hned na začátku, dokázali se vcítit do své „profese“ a snažili se reagovat na vyprávění příběhu. Hru jsme díky jejímu úspěchu v rámci měsíce zkoušeli několikrát a vždy to bylo pro žáky zábavné. Ostinato, které se naučili, si občas říkají i o přestávkách.

### **Vlastní pohádka**

Aktivita *Vlastní pohádka* se z epidemiologického důvodu nestihla v rámci výzkumu realizovat. V budoucnu ji plánuji zařadit. Žáci se dohodnou na pohádce, kterou chtějí ztvárnit. Sepíší si hlavní postavy a společně vymyslí, jaký zvuk by mohl danou postavu charakterizovat. Vymyslí ji tzv. příznačný motiv,<sup>9</sup> vyberou vhodné nástroje. Žáci poté zvolí vypravěče, postavy a hráče. Musí též myslet na to, že v pohádce vznikají dialogy, které postavy mezi sebou vedou. Pohádka musí obsahovat přímou řeč, vyprávění a hudební doprovod. Vhodnou pohádkou může být například *O veliké řepě* (větší počet postav), *Červená Karkulka* (lze příznačnými motivy vhodně oddělit všechny postavy) nebo *Péťa a vlk* (každé z postav odpovídá konkrétní nástroj s příznačným motivem).

Daná aktivita rozvíjí hudebnost žáků a jejich fantazii. Pohádku lze variovat do hry s loutkami. (Šimanovský, 2011)

## **5.6 Hry se zpěvem**

Aktivita se zpěvem byly ve třídě zařazovány prvních pár týdnů začátku školní docházky, tedy září 2020. Následně byl z epidemiologických důvodů ve škole zakázán zpěv, což znesnadnilo další práci. Žáci, kteří se podíleli na praktické části diplomové práce si zvykli na častý zpěv i mimo hudební výchovu. Vždy jsem měla po ruce kytaru a hráli jsme různé lidové i umělé písně. Poté, když byl zakázán zpěv, častěji docházelo k tomu, že byli žáci více nesoustředění, ve třídě vznikalo více konfliktů apod.

---

<sup>9</sup> Příznačný motiv (leitmotiv)-hudební prvek, který se opakuje a připomíná určitou postavu. V hudbě se objevuje v tzv. programní hudbě, která započala v romantismu v 19. století.

Příznačný motiv [online]: [Cit. 2.1.2020] Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/P%C5%99%C3%ADzna%C4%8Dn%C3%BD\\_motiv](https://cs.wikipedia.org/wiki/P%C5%99%C3%ADzna%C4%8Dn%C3%BD_motiv)



## **Hlava, ramena, kolena, palce**

Uvedenou hru využívám velice často ke konci hodiny či dne, když vidím, že žáci nejsou dostatečně koncentrovaní na vyučovací hodinu. Hodí se ke správné koordinaci těla a mluvy. Hra též rozvíjí rytmus a napomáhá pohybové paměti. Žáci v rytmu a v souladu s textem chytají oběma rukama části těla, které jmenujeme. Text zní následovně:

*Hlava, ramena, kolena, palce,*

*kolena, palce, kolena, palce.*

*Hlava, ramena, kolena, palce,*

*oči, uši, pusa, nos.*

Daný text zpíváme/říkáme opakovaně, postupně zrychlujeme tempo. (Šimanovský, 2011)

Díky hře *Hlava, ramena, kolena, palce* mohu žáky pozorovat, sledovat jejich koordinaci těla a mluvy. Ve třídě jsou celkem velké rozdíly. Jsou zde děti, které nestíhají ani nejpomalejší tempo, u těchto dětí si všímám, že mají i větší problémy s hrubou motorikou. Hra je vhodná i na hodiny angličtiny (samozřejmě v anglickém jazyce) či do hodin prvouky při výuce částí těla.

## **Hudební přihořívá**

Daná hra je velmi vhodná pro žáky, kteří se stydí zpívat. Žáci se soustředí na spolužáka, který hledá danou hračku a nesoustředí se na svůj zpěv (zpívají uvolněněji). Na začátku hry vybereme společně hračku, kterou budou ostatní hledat. Jeden ze žáků jde na chvíli za dveře a mezitím s ostatními žáky hračku schováme. Jakmile se žák vrátí, zpíváme píseň, na které se dohodneme. Hlasitost písně uzpůsobujeme dle toho, jestli je žák blízko hledanému předmětu či ne. Velmi hlasitě zpíváme, když je blízko. Potichu, když se vzdaluje. Klíčové je korigovat hlasitý zpěv z důvodu hlasové hygieny. Ve chvíli, kdy žák předmět najde, vymění se s dalšími a hra se může opakovat. Hra rozvíjí spolupráci. (Šimanovský, 2011)

Hru *Hudební přihovívá* jsem zařadila na začátek hodiny hudební výchovy již v září 2020. S žáky jsme se domluvili, že hračka, kterou budeme hledat, bude náš třídní maskot.<sup>10</sup>

Posadili jsme se společně do kruhu a poslali jsme jednoho žáka za dveře. S ostatními jsme se domluvili, kam maskota dáme. Poté jsme zavolali zpět žáka, který stál za dveřmi a začali zpívat s doprovodem učitelovy hry na kytaru. Následně jsme zpívali hlasitě a potichu podle toho, jak se žák přibližoval a oddaloval. Bylo vidět, že si vybraný žák nejprve hlasitosti písničky nevšimá a chodil kolem dokola. Jakmile ale zjistil, že opravdu musí poslouchat, kdy je hra hlasitá, během chvíle maskota našel. Žáci, kteří zpívali, zpočátku volili pouze velké dynamické kontrasty, zpívali velmi hlasitě nebo velmi potichu. Až po instrukci učitele postupně používali i další dynamické odstíny, pracovali s crescendem či decrescendem. Po pár hrách se to podařilo tak, že zpěv žáků byl ve snižování a zvyšování hlasitosti plynulejší.

### **Hravé zpívání**

Uvedená hra rozvíjí spolupráci, rytmus a spontánní vyjádření. Nejprve si žáci vyberou píseň, kterou budou společně zpívat. Danou píseň zazpívají. Poté učitel zadává úkoly, které musí při zpěvu plnit. Např. zpívat píseň co nejpomaleji, co nejrychleji, co nejfalešněji apod. (Šimanovský, 2011)

*Hravé zpívání* jsem doprovázela na kytaru. Domluva písničky byla zpočátku celkem složitá, ale nakonec jsme hlasováním vybrali *Když jsem husy pásala*. Při zpěvu co nejpomaleji nám chvíli trvalo, než jsme všichni zpívali stejně pomalu. U rychlé verze jsme měli podobný problém, protože se někteří žáci snažili zpívat co nejrychleji, až vůbec nebylo poznat, jestli daný text písničky vůbec zpívají. Povídali jsme si tedy o tom, že píseň sice musí být zazpívána rychle, ale stále musí být poznat, co to je za píseň. Žáky bavilo zpívat falešně. V okamžiku, kdy jsme měli zpívat našťavaně, někteří žáci se zvedli ze židlí a podupávali našťavaně vedle lavice. Dále žáci zkoušeli zpívat líně (leželi na lavici), snaživě (snažili se dodržovat rytmus). Následně jsme to aplikovali na více lidových písní.

---

<sup>10</sup> Třídního maskota si žáci vždy berou na víkend domů a poté dopisují do deníčku, co spolu o víkendu zažili.

## **Melodické hádanky**

Aktivita *Melodické hádanky* rozvíjí auditivní představivost žáka či komunikaci. Učitel si brouká melodii lidové písně. Úkolem žáků je uhodnout název písně. Kdo uhodne jako první, zadává ostatním svou melodickou hádanku. (Šimanovský, 2011)

Danou aktivitu jsme zkoušeli na začátku školního roku 2020. Zajímalo mě nejenom, jaké lidové písně žáci znají a umí, ale i to, jaké mají auditivní schopnosti. Nejdříve jsem broukala 4 lidové písně já a poté jsme se přesunuli na další žáky. Většina žáků byla až překvapivě rychlá v uhodnutí písně. Jakmile si měli pobrukovat žáci, často to vázlo na melodii. Stávalo se, že píseň nešlo poznat, jelikož jsou žáci často zvyklí zpívat se zpěvem učitele či ostatních. Na druhou stranu se žáci před sebou nestyděli a nevadilo jim zadávat hádanky. Vzhledem k tomu, že se žáci teprve seznamovali, bylo to velice přínosné.

## **Na rebela**

Hra rozvíjí cit pro rytmus a harmonii. Jeden ze žáků jde za dveře a ostatní se domluví na písni a též, kdo je „rebel“. „Rebelem“ se stává ten, který jen otevírá pusku a nezpívá s ostatními. Úlohou hráče, který byl za dveřmi je, aby našel „rebela“. Pokud ho nenajde během určeného času, jde znovu za dveře. Naopak, ten, který „rebela“ najde, vyhrává a v hledání se střídá s odhaleným „rebelem“. (Šimanovský, 2011)

Hra se zdála zpočátku náročná, jelikož mají žáci problém se dohodnout. Ale postupně se rozpočítávali, až vybrali jednoho, kdo bude „rebel“. Ve třídě se snažíme tuto velice důležitou dovednost budovat. Pro žáky by vždy bylo jednodušší, abych jednoho z nich vybrala (či losovala). Pro dynamiku skupiny je ale přínosnější, když se aktéři vzájemně dohodnou. Hru jsme několikrát opakovali, a kdyby nebylo zákazu zpěvu či povinnosti nošení roušek (z epidemiologických důvodů), díky kterým se nedá poznat, kdo mluví či zpívá, byla by tato hra do vyučování zařazena mnohem častěji.

## **Na playback**

Uvedená hra vede k rozvoji empatie, spolupráci a rytmického cítění. Žáci se rozdělí do dvojic a domluví se na písni, kterou společně znají. Poté jeden z dvojice začne nehlasně zpívat. Druhý stojí u něj, sleduje, jak nehlasně zpívá, kopíruje pohyby jeho úst a skutečně zpívá. (Šimanovský, 2011)

## **Na toulavé noty**

Daná aktivita rozvíjí hravost žáků a navozuje pohybové uvolnění. Všem žákům jsou zavázány oči. Učitel určí jednoho, který je klíč, ten si může šátek sundat. Postaví se mlčky do rohu místnosti. Ostatní jsou noty, které hledají klíč. Na znamení učitele se noty rozpohybují. Chodí po třídě a broukají si melodii, kterou chtějí. Klíč najdou tak, že jako jediný mlčí, zato ostatní noty si stále pobrukují. Když nota najde klíč, sundá si šátek a mlčky u něj stojí. Následně se ke klíči dopraví všechny noty.

Aktivitu jsem bohužel nestihla realizovat. Zařadila bych ji na začátek hodiny, jako rozehřívací část.

## **5. 7 Poslech, fantazie a relaxace**

### **Relaxační hudba**

Po návratu k prezenční výuce po měsíční distanční on-line výuce v půlce listopadu 2020 jsme ve třídě měli více kázeňských problémů a žáci byli „nevypovídání“. Jistě byl přechod zpět do školy pro žáky velkou změnou. Ve třídě vznikala stále větší hluk, který se často nedařilo řešit ani tleskáním krátkých rytmických modelů (viz kapitola 5. *1 Hry s rytmem - Tleskání v rytmu*). Jelikož to již často přecházelo určitou mez, snažila jsem se hledat techniky, které by pomohly. Nejvíce vznikala křik a často i velká nesoustředěnost při hodině výtvarné výchovy a pracovních činností. Chápu, že tyto hodiny jsou již spíše uvolněnějšího charakteru, ale žáci měli problémy skoro slyšet svoje vlastní slova přes hluk, který panoval.

Řešením této situace se stal poslech relaxační hudby při daných hodinách. Ve chvíli, kdy jsem hudbu relaxačního charakteru pustila, aniž bych žáky na reprodukovanou hudbu upozorňovala, bylo ve třídě po chvíli tišeji. Žáci poslouchali hudbu. Většinou jsem volila relaxační skladby, ve kterých dominoval klavír, pomalé tempo, žádné prudké změny. Velice se mi tento typ v hodinách osvědčil. Žáci byli na konci hodin výtvarné výchovy a pracovních činností klidnější.

### **Na vlajky**

Aktivita napomáhá uvolnění v pohybu. Žáci jsou vlajky (nebo hadroví panáci). Poskakují po místnosti po jedné noze, tu druhou si vytřepávají. A postupně takto vytřepávají celé své „zhdrovatělé“ tělo (obě ruce, nohy, hlavu). (Šimanovský, 2011)

Hra se hodí pro neposedné žáky mající problémy se sezením na židli po delší dobu. Žáci ze třídy, kteří se podíleli na praktické části diplomové práce, jsou hodně živí. Proto byla tato aktivita jistě vhodnou volbou.

Dané hře předcházela rozhovor o hadrovém panáku. Povídali jsme si o tom, jak se hadrový panák může pohybovat, jak vypadá apod. Též jsme si museli sdělit, jak vytřepávat tělo, aniž bychom si ublížili. K uvedené hře byl určen jako hudební podklad *Humoreska* Antonína Dvořáka. Žáci byli řízeni, jakou nohu a ruku mají zrovna vytřepávat. Často zde vznikaly chvíle, kdy někteří žáci nedělali to, co mají a vyrušovali ostatní, kteří se chtěli soustředit. Je to ve třídě časté téma, které se snažím řešit v tichosti, aby to ostatní při této relaxaci nerušilo.

### **Poslech a představy**

Daná aktivita je vhodná k rozvoji sebereflexe, představivosti a porozumění druhým. Důležitou součástí aktivity je co největší ticho, žáci nesmí být při relaxaci ničím a nikým rušeni.

Žáci si lehnou na zem. Chvíli leží jen tak uvolněně na zemi a soustředí se na nadcházející aktivitu. Následně je jim reprodukována orchestrální skladba (např. *Slovanské tance*, část *Sousedská* od Antonína Dvořáka). Žáci jsou instruováni k tomu, aby zavřeli oči a mysleli na to, co se jim vyjeví na mysl, když danou skladbu poslouchají. Mohou to být i jejich vzpomínky, na které si při poslechu dané skladby vzpomenou. Lze též žáky instruovat, aby se ve svých myšlenkách přesunuli tam, kde se cítí bezpečně. Po poslechu dané skladby žáci ještě pár minut potichu leží nebo sedí. Následuje rozhovor o pocitech, které při poslechu měli. Je důležité, aby byly všechny pocity řečeny. (Šimanovský, 2011)

### **Jak šumí les**

Aktivita rozvíjí kreativitu, představivost, sluchovou perцепci či spolupráci. Aktivita je rozdělena na tři části. V první části je zaveden motivační rozhovor na téma les. Dané motivaci může předcházet i procházka lesem. Následně si žáci představí, co lze na procházce lesem slyšet. Přesunou se do kruhu a individuálně hlasem vyjádří, co můžeme v lese slyšet. Daný zvuk si zapamatujeme.

Jakmile se vystřídá celý kruh, začíná druhá část. Žáci začnou svými zapamatovanými zvuky napodobovat atmosféru lesa. Zvuk může žák zopakovat pouze jednou. Část se ukončuje ve chvíli, kdy se vystřídají všichni žáci.

Úkolem ve třetí části je, aby se část druhá opakovala úplně stejně, jako předtím. Žáci se mají v přesnou dobu zapojovat stejně, jako předtím. U mladších žáků, jako je první ročník ZŠ,

na danou třetí část upozorníme již na začátku aktivity. Aktivitu lze variovat. Místo hlasu jde použít hudební nástroje, které si žáci z přírodních materiálů vytvoří, např. tření dvou kamenů o sebe, dva kusy dřeva. (Beníčková, 2017)

### **Krátké relaxace**

*Krátké relaxace* jsou vhodným prostředkem k uklidnění žáků po celém dni vyučování. Žáci se při nich osvěží a uvolní. Žáci se soustředí na uvolnění dechu. Těž povolují celé tělo, prochází si v myšlenkách jednotlivými částmi těla. Celá relaxace může probíhat klidně v sedě, ale i v pohybu či vestoje. (Šimanovský, 2011)

## **5. 8 Hudba a výtvarné techniky**

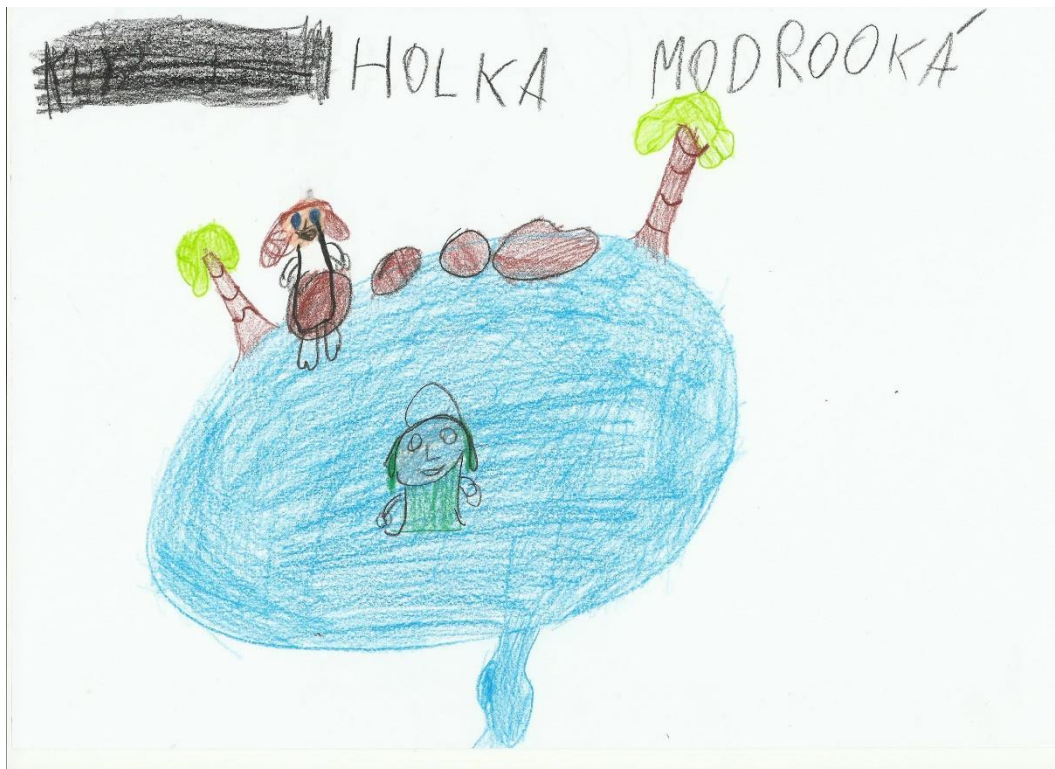
### **Malované písničky**

Aktivita *Malované písničky* spočívá nejdříve ve zpěvu lidové písně. Následuje rozhovor o písničce, kde zmiňujeme, jakou má písnička náladu, o kom vypráví apod. Poté začnou žáci malovat situaci, která se v dané písničce odehrává. Aktivita rozvíjí představivost a sebevyjádření. (Šimanovský, 2011)

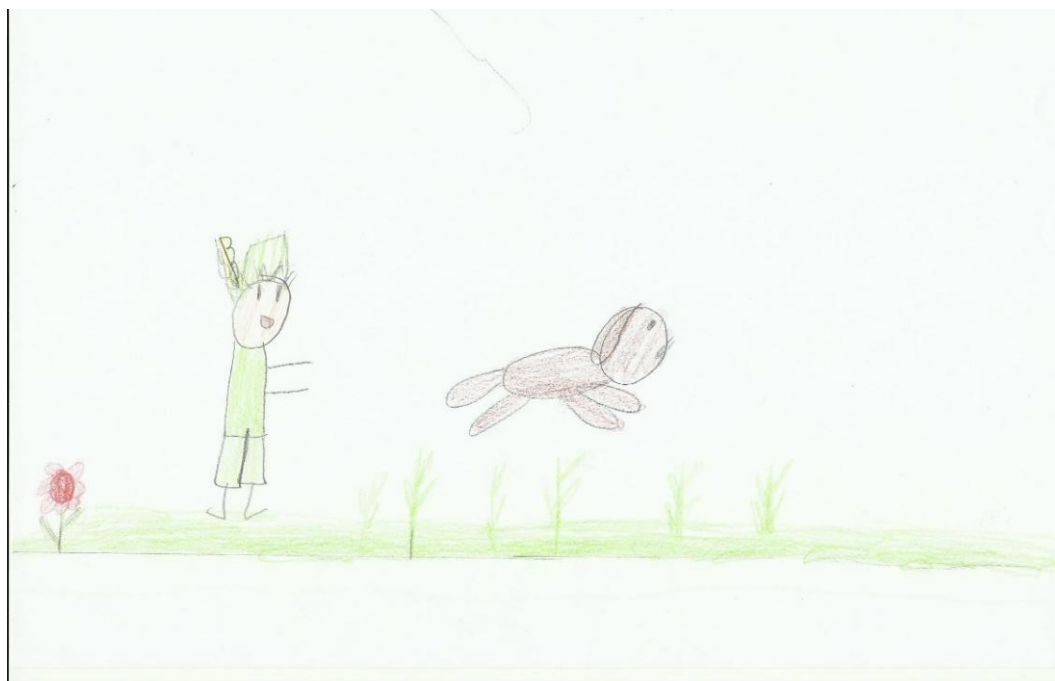
Danou aktivitu jsme ve třídě zkoušeli hned několikrát, protože se jedná o velice efektivní propojení výtvarné výchovy s hudební výchovou. Vždy jsme si nejdříve společně vybrali píseň, kterou si zazpíváme nebo zrytmizujeme (při zákazu zpěvu). Snažila jsem se volit lidové písně, které žáci znají a dokáží si vše z textu představit. Malovali jsme již písně *Holka modrooká* (Obr. 8), *Skákal pes přes oves* (Obr. 9), *Měla babka čtyři jabka* (Obr. 10), *Když jsem husy pásala* (Obr. 11), *Běží liška k Táboru* (Obr. 12, 13) či *Kočka leze dírou* (Obr. 14, 15). U poslední zmiňované písničky se děti snažily oddělit části písně, za jakých podmínek zmoknou a za jakých ne („*Nebude-li pršet, nezmoknem. A když bude pršet zmokneme*“). Někteří žáci použili uměleckou formu komiksu k vyjádření celého děje.

Rozhovor o písních byl pro žáky zajímavý a dle obrázků je zřejmé, že dané tématice rozumí. Žáci byli instruováni, aby nakreslili obrázek tak, abychom dokázali pochopit, o jakou píseň jde. Jednou jsem žáky rozdělila na dvě poloviny, obě poloviny se domluvily na jedné písni, aniž by to ostatní tušili. Po nakreslení obrázků se žáci navzájem zkoušeli, zda jde píseň poznat. Tato práce bohužel nesplnila má očekávání. Jelikož větší část hodiny trvalo, než se žáci domluvili na dané písni. Vznikaly též časté hádky o to, který z žáků má zrovna kreslit. Pro příště

by bylo jistě vhodné rozdělit žáky do více skupin, např. po 3–4 žácích. Jejich následná kooperace bude jistě snadnější.



Obr. 8. Holka modrooká.



Obr. 9. Skákal pes přes oves.



Obr. 10. Měla babka čtyři jabka.



Obr. 11. Když jsem husy pásala





Obr. 12. Běží liška k Táboru.



Obr. 13. Běží liška k Táboru.



Obr. 14. Kočka leze dírou.



Obr. 15. Kočka leze dírou.

## Malování při hudbě

Aktivita *Malování při hudbě* svou významností při rozvoji představivosti a sebevyjádření patří mezi důležité techniky osobnostně sociální výchovy.

Žáci při této aktivitě poslouchají reprodukovanou hudbu a malují při tom vodovými barvami jakoukoli abstraktní malbu. Žáci malbou vyjadřují aktuální pocity. Dle Šimanovského budou malby vypadat jinak, než kdyby byly namalovány bez hudby. Budou více barevné či tvarově vyváženější. Lze si všimnout většího citového zaujetí či prožitku z hudby. Vhodnými skladbami k reprodukování uvádí autor např. C. Saint-Saëns–*Labuť* (súita *Karneval zvířat*) či F. Mendelssohn-Bartholdy–*Sen noci svatojánské*. (Šimanovský, 2011, s. 118)

## Čárání při hudbě

Uvedená aktivita nám může ukázat spontánní emotivitu dítěte. Rovněž rozvíjí rytmus. V neposlední řadě uvolňuje napětí žáka.

K aktivitě *Čárání při hudbě* je nutno připravit si velký balicí papír, barvy a štětce. Následně se žáci zaposlouchají do hudby a libovolnými tahy kreslí, čarají v rytmu hudby. Tahy nevyjadřují žádné tvary. Jde o spontánní kreslení. Žáci splynou s hudbou. Toto kreslení má uklidňující účinky. Nakonec aktivity se věnujeme reflexi.

Vhodnými skladbami jsou např. Aram Chačaturjan–*Šavlový tanec* nebo Nikolaj Rimskij-Korsakov–*Let čmeláka*. (Šimanovský, 2011)

## 6 EVALUACE PROJEKTU

Následující text přináší harmonogram výzkumu a jeho evaluaci popsanou po měsíčních intervalech. V daném textu se soustředím na klíčové aktivity výzkumu. V následující tabulce nastiňuji aktivity, které jsem v rámci celého projektu zařazovala (Obr. 16).

ZÁŘÍ 2020	ŘÍJEN 2020	LISTOPAD 2020	PROSINEC 2020	LEDEN 2021	ÚNOR 2021
NASTAVENÍ PRAVIDEL	RYTMICKÉ HRY	NÁVRAT K PREZENČNÍ VÝUCE	IMPROVIZACE POHYBEM NA HUDBU	DOTAZNÍK EMOCE	HRY S PŘEDMĚTY A NÁSTROJI
RANNÍ KRUH	DISTANČNÍ VÝUKA	ZNOVUNASTAVENÍ PRAVIDEL	RYTMICKÉ ZTVÁRNĚNÍ KOLED	TVORBA VLASTNÍCH PRAVIDEL A JEJICH VÝTVARNÉ ZTVÁRNĚNÍ	HUDBA A VÝTVARNÉ TECHNIKY
ZAŘAZENÍ TECHNIK OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVY A MUZIKOTERAPIE	ON-LINE ZPĚV S DOPROVODEM HUDEBNÍHO NÁSTROJE	TECHNIKY PRO ROZVOJ EMPATIE A KOOPERACE	NÁSTROJOVÉ ZTVÁRNĚNÍ KOLED	HUDEBNĚ-DRAMATICKÉ FORMY	DISTANČNÍ VÝUKA
KRÁTKÉ RYTMICKÉ MODELY	ON-LINE „RANNÍ KRUH“	POSLECH HUDBY			ON-LINE RANNÍ KRUH
ZPĚV PŘI KAŽDÉ VYUČOVACÍ HODINĚ		RELAXAČNÍ HUDBA PŘI HODINÁCH VV A ČP			
RYTMUS SLOV I VĚT					

Obr. 16. Rozpis aktivit v rámci celého projektu.

Projekt započal v září roku 2020. Cílem bylo během školního roku nastolit klima, které bude podněcovat práci žáků, nebudou se bát vyjadřovat své názory a s radostí se zapojovat do práce.

Je nutné zmínit, že z důvodu epidemiologické situace měli žáci, kteří se podíleli na projektu, velice krátkou přípravu v předškolním vzdělávání. Místo půl roku příprav (jaro 2020) na školu byli většinu času zavřeni doma.

V září roku 2020 bylo do hodin zařazeno několik seznamovacích her, ale také hry na rozvoj komunikace, kooperace, koncentrace aj. V prvním ročníku základní školy bylo mým cílem společně se žáky nastolit určitá pravidla, která hodiny zpříjemní pro všechny ostatní. Snahou bylo nenastavovat příliš mnoho pravidel, jejich velké množství by mohlo být pro žáky obtížně pochopitelné. Mezi nastavenými pravidly tedy byly: hlásit se, neběhat po třídě ani po chodbě, jíst na lavici a o přestávce, nevykřikovat. Daná pravidla jsme se snažili společně dodržovat, i když se ve třídě objevovali tací, kteří je soustavně porušovali. Jednalo se většinou o žáky s poruchou koncentrace.

Byly též zařazeny i krátké rytmické modely ve chvíli, kdy začínal ve třídě ruch. Dané rytmické modely byly opakovány a obměňovány. Ukončeny byly vždy, když se opakování zúčastnili všichni žáci a již si mezi sebou nepovídali.

Od začátku projektu byly hodiny hudební výchovy propojeny s osobnostně sociálním rozvojem a muzikoterapií. Díky hrám jsem zjišťovala, jak se žáci chovají, jak na sebe reagují. Postupně jsem i sama zjistila, jaké hry jsou pro žáky vhodné a v jakou dobu hry zadávat, jelikož se často stávalo, že místo fáze uklidnění spíše nastával ve třídě hluk.

Též jsem do každé hodiny zařazovala hru na kytaru a zpěv alespoň jedné písně. Na žáky tento zpěv působil velice dobře, dokázali se koncentrovat a navázat na další práci.

Každé pondělí jsme měli speciální ranní kruh, ve kterém jsme si povídali, co jsme zažili o víkendu.

Ve třídě jsem si všímala problémů s komunikací a kooperací. Žáci nebyli schopni spolupracovat, naslouchat si. Též se často stávalo, že odmítali pomoci ostatním spolužákům. Častým jevem bylo, že žáci udělali něco, co by dělat neměli a nedokázali se přiznat. Raději to svedli na někoho jiného.

V říjnu 2020 se začala daná pravidla ujímat a žáci se vcelku uklidnili. V této chvíli nastávala menší omezení a to, že žáci musí začít nosit roušky ve společných prostorech a zakázal se plošně zpěv. Vzhledem k tomu, že jsme zpívali na každé hodině, nebyla tato nařízení pro třídu, ve které probíhal výzkum, pozitivní změnou. Postupem času jsem si všímala, že jsou žáci nesoustředění, i přes zapojování rytmických her.

V polovině října 2020 se díky epidemiologické situaci zavřely všechny školy. Následoval měsíc distanční výuky on-line formou. Žáci byli rozděleni na dvě poloviny. Díky rozdělení jsme s žáky stihli více aktivit. Mohla jsem se věnovat žákům více individuálně. S žáky jsme vždy na on-line výuce začali den tím, že jsme si zazpívali písničku, na jaké jsme se domluvili. Bohužel to nešlo jinak než, že jsem hrála na hudební nástroj a žáci s vypnutými mikrofony zpívali. Zakládala jsem též místnosti v on-line prostoru, aby žáci neztratili s ostatními spolužáky kontakt. Nadále jsme pokračovali v pondělních ranních kruzích.

V druhé polovině listopadu 2020 se žáci navrátili do školy k prezenční výuce. Návrat byl pro žáky těžký. Nejenom kvůli tomu, že se navrátili z distanční výuky po měsíci, ale také od této chvíle museli žáci ve třídách nosit roušky. Byl zakázán i tělocvik, takže jsme dané hodiny s žáky využívali k procházkám na čerstvém vzduchu.

Pro žáky bylo těžké dodržovat již nastavená pravidla. Často vznikaly velké konflikty, žáci na sebe byli agresivní. Musela jsem do hodin zařadit aktivity, rozvíjející empatii a komunikaci.

V hodinách výtvarné výchovy a člověk a práce bylo často hlučno, až se ostatní skoro vůbec neslyšeli. Začala jsem tedy žákům pouštět relaxační hudbu. Díky poslechu této hudby se žáci v hodinách zklidnili, začali si povídat tišeji.

Často byly hodiny hudební výchovy věnovány poslechu hudby, fokus na hudebně výrazové prostředky.

V prosinci 2020 jsme se s žáky věnovali rytmickým nástrojům. Žáci hráli na rytmické nástroje z Orffova instrumentáře koledy, které bychom jinak zpívali. Též jsme se učili několik rytmických ostinat. Žáci se též snažili vymýšlet svůj vlastní rytmus ve skupinách, což vedlo k rozvoji kooperace a komunikace.

Dále byly použity techniky na improvizaci pohybem na hudbu. Aktivity jsem volila po zkušenostech až na konec vyučování, aby to nemělo spíše obrácený efekt.

Jelikož je prosinec období Vánoc, na žácích se projevoval jistý neklid. V danou chvíli jsme upustili od klasického vyučování a častěji zařazovali hry, při kterých se žáci hýbají. Dané hry zároveň splňovaly rozvoj komunikace, kooperace, kompetice či koncentrace.

V lednu 2021 se žáci prvního a druhého ročníku základních škol vrátili do lavic. Žáci vyšších ročníků měli distanční on-line výuku. Jelikož to byl návrat po delším časovém úseku, žáci si dlouho zvykali na již daná pravidla. Rozhodla jsem se s nimi tedy o pravidlech promluvit, tak aby pochopili, proč jsou tak důležitá. Důraz byl kladen na to, aby pravidla nebyla řečena v negaci. Následně ve skupinách vytvořili výtvarně pravidla, na kterých jsme se s žáky společně domluvili. Poté byla namalovaná pravidla rozvěšena po třídě. Žáci tak měli stále na očích, jaká pravidla by měli dodržovat.

Stěžejní aktivitou měsíce ledna se stal dotazník na emoce. Žáci poslouchali hudbu a kroužkovali postavičku s emocí, kterou jim daná skladba nejvíce připomíná. Díky této aktivitě jsem zjistila, jak žáci vnímají hudbu. Bylo to pro mě velice přínosné. S většinou žáků bych na dané skladby odpovídala stejně.

Následně jsme s žáky zkoušeli několik možností hudebně-dramatických forem, což bylo pro žáky velice zajímavé. Dokázali se do dané skutečnosti ihned vžít.

Důležitou částí měsíce ledna bylo také první vysvědčení žáků. Vysvědčení bylo vzhledem k celkem dlouhé distanční výuce doprovázeno formativním hodnocením.

Únor 2021 byl pro žáky velice nepravidelný. V druhém týdnu jsme se přesunuli díky karanténě na týdenní distanční výuku. Oproti listopadové on-line výuce byla veliká změna, že už žáci umí číst a psát. Často to ztěžovalo hodinu, když si žáci začali mezi sebou něco posílat. Velikou nevýhodou on-line výuky je fakt, že to, co žáci doma dělají, učitelé nevidí. Stále jsme zachovávali pondělní ranní kruh.

Po návratu do školy nebyl problém s žáky pokračovat v nastavené práci a pravidlech. Hlavním důvodem byl celkem rychlý návrat do školy.

Při prezenční výuce jsme s žáky využívali hudby a výtvarných technik. Žáci se snažili ztvárňovat různé situace z písniček. Danou aktivitu jsme zkoušeli i ve dvojicích, skupinách.

Do vyučovacích hodin byly často zařazeny hry s předměty a nástroji, nejvíce rytmické nástroje Orffova instrumentáře.

## **6.1 Verifikace hypotéz**

Projekt byl, vzhledem k epidemiologické situaci, ukončen na konci února 2021. Žáci se k 1. březnu 2021 museli navrátit k distanční výuce. Projekt celkově trval 6 měsíců, během kterých byla realizována většina aktivit, jež byly naplánovány. Na základě metody pozorování reakcí výzkumného vzorku byl vyvozen další postup. Výzkum vytvořil pevný základ pro práci s dalšími technikami, které jistě do své další praxe zařadím. Žáci zažili dost neobvyklý rok v rámci školní docházky. Oproti normální situaci (pouze prezenční výuka) je jasné, že je pro žáky náročné potýkat se s tak velkými změnami.

V rámci výzkumu došlo k verifikaci těchto hypotéz:

### **Ad. 1: Využití technik osobnostně sociální výchovy zlepšuje komunikaci ve třídě.**

Za uvedený půl rok jsem sledovala změny u několika žáků, kteří měli ze začátku větší problémy se začleněním. U všech žáků během stanovené doby proběhla změna v chování. U více sledovaných žáků, kteří měli problémy se začleněním, jsem po pár měsících od začátku projektu viděla zlepšení v komunikaci s druhými.

### **Ad. 2: Užití technik osobnostně sociální výchovy zlepšuje kooperaci mezi žáky.**

Častým jevem ve třídě bylo, že žáci na začátku projektu nedokázali efektivně spolupracovat. Déle jim trvalo domlouvání se na pozicích ve skupině, méně času jim zbývalo na práci. Při opakovaném zkoušení si různých rolí ve skupině se čas potřebný k domlouvání zkracoval. Rovněž platilo: čím více žáků ve skupině, tím hůře se mezi sebou domlouvají. Na základě této zkušenosti jsem začala tedy tvořit více skupin s menším počtem žáků. Výše uvedené vedlo postupně k efektivitě při kooperaci žáků.

### **Ad. 3: Užití technik osobnostně sociální výchovy navozuje ve třídě bezpečné klima.**

Co se týče podávání pomocné ruky, žáci se začali ujímat vysvětlování spolužákům, kteří danou látku nechápou. Rádi se sami nabídnou, když ví, jak na dané téma či problém přijít. Zde vidím velikou změnu, která je ve třídě značně podstatná.

Žáci, až na některé, začali dodržovat pravidla, která jsme si opakovaně připomínali. Tento jev je klíčový, jelikož by se ve třídě těžko vyučovalo a pracovalo, kdyby nebyla pravidla dodržována. Co se týče svádění viny na druhého, začali se žáci přiznávat a přijímat následky za své činy.

Předem vytyčené hypotézy byly splněny. Celý projekt zlepšil komunikaci a kooperaci ve třídě. Rovněž lze ve třídě sledovat bezpečné a přátelské klima. Žáci se nebojí vyslovit problém. Dokáží více komunikovat než si ubližovat. Po on-line vyučování si rádi společně zavolají a povídají si, co daný den prožili.

Daný projekt byl pro mě velice důležitý. Díky následnému sepsání postřehů z vybraných aktivit se mohu kdykoli k práci vrátit a čerpat z ní. Za velice hodnotné považuji fakt, že se žáci během půl roku pod vlivem daných aktivit změnili. Je před námi samozřejmě ještě velký kus práce. Ale i díky těmto technikám nesla distanční výuka benefity v rámci komunikace, kooperace a rozvoje dalších kompetencí žáků.

Klíčovým pro správný vývoj žáka, jsou všechna průřezová témata daná *RVP pro ZV*. Když vezmeme v potaz hodinové dotace na ostatní předměty, které jsou jistě podstatné pro rozvoj žáků, měli bychom daná průřezová témata včleňovat do vyučovacích hodin co nejčastěji.



## ZÁVĚR

Téma osobnostně sociální výchovy je jedno z témat, na které se často v hodinách zapomíná. Hraje důležitou roli pro celkový vývoj žáka. Žák díky tomuto průřezovému tématu získá hned několik benefitů. Mezi jinými lze jmenovat např. spolupráci s ostatními, komunikaci, empatii, či se zde stává významnou i sebereflexe. Důležité je rovněž zařazovat osobnostně sociální výchovu s pravidelným vkládáním technik rozvoje co nejdříve je to možné. Jelikož jde dané průřezové téma modulovat do jakéhokoli vyučovacího předmětu, zvolila jsem sobě nejbližší hudební výchovu.

První kapitola teoretické části diplomové práce definuje pojem osobnostně sociální výchova. Nastihuje, pro koho je vhodná, jak je její časté zařazení do hodin klíčové. Dále se práce věnuje historii osobnostně sociální výchovy v České republice, odůvodňuje její důležitost po revolučním roce 1989. Též se věnuje jejímu zařazení do průřezových témat *RVP pro ZV*.

Druhá kapitola vysvětluje cíle osobnostně sociální výchovy. Uvádí tematické okruhy, což jsou osobnostní, sociální a morální rozvoj. Každý z těchto jmenovaných okruhů obsahuje stručnou charakteristiku jednotlivých oblastí. V každé z těchto oblastí jsou též očekávané výstupy, které by měli žáci po ukončení školní docházky vykazovat. Následuje důležitost osobnostně sociální výchovy z hlediska klimatu třídy. Ukazuje též dotazníkové šetření z roku 2017 na Základní škole Lyčkovo náměstí, které se týkalo bezpečnosti žáků ve třídě. Kapitulu ukončuje krátký popis mladšího školního věku, který byl zvolen pro výzkumný vzorek.

Třetí kapitola vysvětluje pojem muzikoterapie a spojuje její podobnosti s osobnostně sociální výchovou. Dále uvádí zásady, na které by měl každý pedagog či terapeut při vykonávání muzikoterapeutické činnosti dbát. Též nastihuje překážky, které mohou při používání muzikoterapeutických technik nastávat.

Praktická část diplomové práce zdůvodňuje výběr školy, na které byl projekt realizován. Stručně nastihuje hypotézy praktické části. Následuje stručná charakteristika vybrané třídy, která se podílela na výzkumu. Stěžejním tématem této části je práce s obrázkovými emočními kartami jako jednoho z diagnostického nástroje. Charakterizuje též první předvýzkum ve třídě na téma emoce. Stručně popisuje skladby, které byly pro daný výzkum použity. Poté nastihuje zadání dotazníku ve třídě a motivační rozhovor na téma emoce. Kapitulu ukončuje vyhodnocení dotazníku. Na základě výšečových grafů jsou ilustrovány převládající emoce, které při poslechu žáci prvního ročníku základní školy cítili.

Diplomová práce z hlediska praktického užití představuje aplikaci technik osobnostně sociální výchovy za použití muzikoterapie. Projekt byl včleněn do šesti měsíců (září 2020–únor 2021).

Pátá kapitola uvedené práce ukazuje možnosti využití technik nejenom v hodinách hudební výchovy. Je přehledně rozdělena podle toho, jaká činnost v nich dominuje (rytmické, pohybové, instrumentální, aj.). Dané techniky jsou doplněny o krátkou reflexi, jak fungovala realizace daných činností ve vyučovací jednotce.

Celou praktickou část zakončuje evaluace projektu, která reflektuje celý průběh. Po měsících popisuje zařazování technik. Přináší poučení pro mě, jako autorce celého projektu.

Cílem diplomové práce bylo navodit bezpečné klima ve třídě, která se na praktické části diplomové práce podílela. S žáky prvního ročníku jsem pracovala na zlepšení a dalším rozvoji komunikace, kooperace, empatie aj. Do výuky jsem integrovala pohybovou výchovu. Také jsem ale čerpala z oboru hudebního, výtvarného či dramatického. Snažila jsem se zařazovat aktivity osobnostně sociální výchovy co nejčastěji to šlo.

Jsem moc ráda, že jsem si téma osobnostně sociálního rozvoje v rámci hudební výchovy vybrala. Práce mi velice pomohla při pravidelných aktivitách. Věřím, že tato diplomová práce pomůže i dalším stávajícím či budoucím pedagogům.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Horká, H. *Osobnostní a sociální výchova studentů učitelství 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace 2002, č. 3 ISSN 1211-4669
- VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, J. a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Osobnostně sociální výchova*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 78 s. ISBN 978-80-87000-76-2
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, c2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-x.
- SKÁCELOVÁ, L., FERDOVÁ, J., ZÁRUBOVÁ, L., AUJEZKÁ, A. *Metodika práce s dětmi na 1.stupni ZŠ*. Praha: Kladno, 2012. 58 s. ISBN 978-80-7476-007-5.
- VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.
- ŠULEŘ, O. *Manažerské techniky II*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2003. 212 s. ISBN 80-85839-87-3.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. 834 s. ISBN 80-200-0982-5.
- VÁŇOVÁ, H. *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 82 s. ISBN 978-80-7603-156-2.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. 408 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-x.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 536 s. ISBN 8071783080.
- ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapia - dialóg s chvením: východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*. Ústav hudobnej vedy SAV. 309 s. ISBN 80-968279-6-0.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-928-6.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9.
- BÜCKEN-SCHAAL, M. *Emoce-Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Praha: Pasparta, 2018. 16 s. ISBN 978-80-88290-10-0.
- BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. 248 s. ISBN 978-80-247-4238-0.
- BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7.

## Seznam použitých online zdrojů

AMERICKÁ ASOCIACE PRO MUZIKOTERAPII. Music therapy and young children [online]. [cit.10.3.2021]. Dostupné z: [https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT\\_Young\\_Children\\_2006.pdf](https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Young_Children_2006.pdf)

LIPSKÝ, M. *Muzikoterapie a psychoterapie* [online]. [cit. 10.3.2021]. Dostupné z: <http://www.muzikoterapie.cz/clanky/lipsky-m-2009-muzikoterapie-a-psychoterapie>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit.10.3.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

# **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1 Vyplněné dotazníky na téma Emoce**

# Příloha 1

## Vyplněné dotazníky na téma Emoce

POSLECHNI SI SKLADBU A ZAKROUŽKUJ, KTERÁ POSTAVIČKA TI JE NEJBLIŽŠÍ

1) 

2) 

3) 

POSLECHNI SI SKLADBU A ZAKROUŽKUJ, KTERÁ POSTAVIČKA TI JE NEJBLIŽŠÍ

1) 

2) 

3) 

V<sub>o</sub>

POSLECHNI SI SKLADBU A ZAKROUŽKUJ, KTERÁ POSTAVIČKA TI JE NEJBLIŽŠÍ

1)      

2)      

3)      

POSLECHNI SI SKLADBU A ZAKROUŽKUJ, KTERÁ POSTAVIČKA TI JE NEJBLIŽŠÍ

1)      

2)      

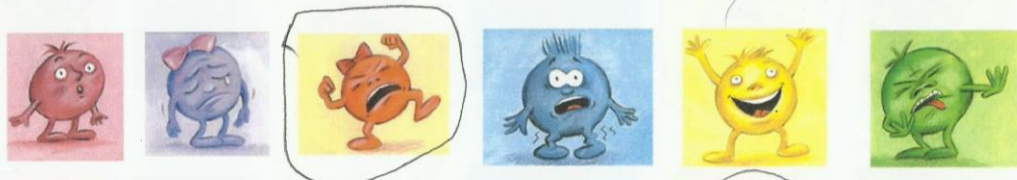
3)      

POSLECHNI SI SKLADBU A ZAKROUŽKUJ, KTERÁ POSTAVIČKA TI JE NEJBLIŽŠÍ

1)



2)



3)



POSLECHNI SI SKLADBU A ZAKROUŽKUJ, KTERÁ POSTAVIČKA TI JE NEJBLIŽŠÍ

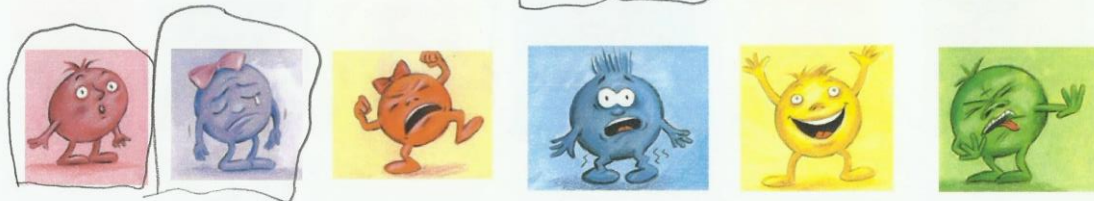
1)



2)



3)





4)



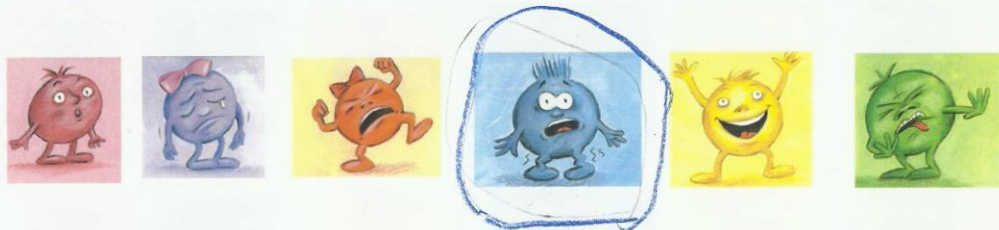
5)



6)



4)



5)



6)



