

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Anežka Vlasatá

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj dětské hudební tvořivosti na 1. stupni ZŠ ve třídách s programem
Začít spolu

Development of Children's Musical Creativity in Primary School in
Classrooms with the Step by Step Program

Anežka Vlasatá

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (M7504)

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy německý jazyk — hudební výchova (NJ-HV)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Rozvoj dětské hudební tvořivosti na 1. stupni ZŠ ve třídách s programem Začít spolu* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce, paní doc. PaedDr. Haně Váňové, CSc., která mi věnovala svůj čas a poskytla odborné rady a cenné připomínky. Dále bych ráda poděkovala svému manželovi a rodině za podporu ve studiu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje hudební tvořivosti u žáků prvního stupně ZŠ v souvislosti s alternativním vzděláváním, konkrétně vzdělávacím programem Začít spolu. Práce se snaží nastítnit aktuální otázky alternativního vzdělávání a představuje hlavní myšlenky vzdělávacího programu Začít spolu. Dále pak zpracovává téma o tvořivosti obecně a v rámci něho se zaměřuje na specifickou problematiku hudební tvořivosti a jejího rozvoje. Cílem této práce je analyzovat a srovnat zkušenosti s užitím hudebně tvořivých činností ve výuce hudební výchovy v běžných třídách a ve třídách s programem Začít spolu.

KLÍČOVÁ SLOVA

tvořivost, hudební tvořivost, tvořivé vyučování, kreativní myšlení, inovace ve vzdělávání, program Začít spolu

ABSTRACT

This diploma thesis deals with a children's musical creativity development at primary school with the Step-by-step program. The thesis introduces an overview of the current topics in alternative education, reveals main ideas of the Step by step program and describes a creativity in general with focus on the area of musical creativity and its development. The main goal of this thesis was to analyze usage of activities stimulating musical creativity development in normal classes at primary school and compare the results with the classes where the Step by step program is in use.

KEYWORDS

creativity, musical creativity, teaching music in primary schools, innovations in education, creative thinking, Step by step program

Obsah

Úvod	10
1 Současné tendence ve vzdělávání	12
2 Alternativní školy a inovativní přístupy	19
2.1 Vymezení pojmů	19
2.2 Charakteristické znaky alternativních pedagogických přístupů	21
2.3 Základní přehled alternativních pedagogických směrů u nás	24
3 Vzdělávací program Začít spolu	29
3.1 Základní informace	29
3.2 Obecná východiska a strategie programu Začít spolu	31
3.2.1 Obecná východiska	31
3.2.2 Kurikulární strategie	35
3.2.3 Organizační strategie	36
3.2.4 Metodické strategie	40
3.2.5 Sociálně-vztahové strategie	40
3.2.6 Diagnostické a hodnotící strategie	41
3.3 Silné stránky a úskalí programu Začít spolu	43
4 Dětská hudební tvořivost a její specifika	46
4.1 Tvořivost – vymezení pojmu	46
4.2 Tvořivé myšlení	47
4.3 Fáze tvořivého procesu	50
4.4 Faktory ovlivňující tvůrčí schopnosti	52
4.5 Dětská hudební tvořivost	55
4.6 Psychické předpoklady dětské hudební tvořivosti	58
5 Proč a jak podporovat žáka v hudební tvořivosti	62

5.1	Proč rozvíjet tvořivé myšlení	62
5.2	Přehled výukových metod rozvíjejících tvořivé myšlení	63
5.3	Jak rozvíjet hudební tvořivost u žáků mladšího školního věku	65
5.3.1	Úloha učitele.....	65
5.3.2	Metodický postup v rozvoji dětských hudebně tvořivých projevů	67
6	Akční výzkum ve škole: Užití hudebně tvořivých činností ve výuce.....	73
6.1	Metodologická východiska	73
6.1.1	Předmět výzkumu	73
6.1.2	Cíle výzkumu.....	74
6.1.3	Výzkumné otázky	74
6.1.4	Formulace hypotézy	74
6.2	Metodika výzkumu a jeho organizace	75
6.2.1	Výzkumné metody.....	75
6.2.2	Výzkumný vzorek a organizace výzkumu	75
6.2.3	Experimentální vyučování (se začleňováním tvořivých prvků do výuky)	77
6.3	Interpretace výsledků.....	85
6.3.1	Organizace předmětu hv v rámci programu Začít spolu	85
6.3.2	Problémy při užití hudebně tvořivých činností ve výuce	86
6.3.3	Faktory ovlivňující úspěšnost užití tvořivých činností ve výuce	87
6.3.4	Užití hudebně tvořivých činností v běžných třídách	89
6.3.5	Užití hudebně tvořivých činností ve třídách s programem Začít spolu.....	91
6.4	Závěry výzkumu, verifikace hypotézy.....	93
	Závěr	97
	Seznam informačních zdrojů.....	98
	Seznam příloh	101

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje hudební tvořivosti u žáků mladšího školního věku v souvislosti s alternativním vzděláváním. Konkrétně se věnuje rozvoji tvořivých projevů u dětí ve třídách se vzdělávacím programem Začít spolu.

Impulzem pro výběr tohoto tématu pro mě byl osobní styk s dnešní realitou na školách. Uvědomila jsem si, že se (současně s rychle měnící se společností) mění potřeby ve vzdělávání a je nutné na tyto změny reagovat, konfrontovat je se současným stavem, přehodnocovat vzdělávací cíle a hledat způsoby, jak je naplnit. Rozhodla jsem se zaměřit na aspekt tvořivých schopností žáka, jakožto na jeden z důležitých požadavků současné společnosti na člověka. Dospěla jsem k názoru, že tvořivé myšlení je žádoucí rozvíjet a uplatňovat v jakémkoliv předmětu ve škole, ať se jedná o přírodní vědy, dějepis, český jazyk nebo třeba právě hudební výchovu. Spíše náhodou jsem se dozvěděla o existenci vzdělávacího programu Začít spolu, který se mi na základě prvotních informací jevil jako dobré řešení současného stavu na školách.

Když jsem si téma mé diplomové práce zadávala, věděla jsem o programu Začít spolu pouze základní informace. Z hlavních myšlenek programu mě zaujala snaha o integraci jednotlivých předmětů, konstruktivistické pojetí výuky, kladený důraz na žákovu aktivitu ve vyučování a vedení k tvořivosti. Zároveň jsem věděla, že budu mít možnost učit hudební výchovu na prvním stupni ve dvou třídách s tímto programem. Zajímalo mě, jestli bude výuka (konkrétně hudební výchovy) v těchto třídách rozdílná a zdali bude platný můj předpoklad, že program Začít spolu by mohl podporovat rozvoj hudební tvořivosti. Abych se o programu více dozvěděla, absolvovala jsem letní kurz Začít spolu pro učitele na ZŠ v Kadani a během školního roku využila možnosti strávit den ve třídě s programem Začít spolu, kterou společnost Step by Step ČR zájemcům o program pravidelně nabízí.

První kapitola této diplomové práce nastiňuje současné tendence ve vzdělávání. Zabývá se otázkou, proč a jak se vzdělávání v dnešní době mění a kam by mělo směřovat. Druhá kapitola je zaměřena na problematiku alternativního vzdělávání. Ptám se, proč alternativní školy vůbec vznikají a čím se vyznačují. Třetí kapitola je věnována vzdělávacímu programu Začít spolu. Představuje jeho obecná východiska a strategie. Následují dvě kapitoly o tvořivosti, v nichž se nejprve zabývám tvořivostí obecně a poté specifickou podoblastí dětské

hudební tvořivosti a jejím rozvojem. Práce je zakončena akčním výzkumem, v kterém formou reflexe zpracovávám vlastní zkušenosti s užitím hudebně tvořivých činností ve výuce hudební výchovy v běžných třídách a ve třídách s programem Začít spolu.

Stěžejním zdrojem informací pro zpracování této diplomové práce se staly publikace Tomáše Feřteka *Co je nového ve vzdělávání*, Jana Průchy *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, dále pak publikace *Kreativita: souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů* od J. S. Dacey a K. H. Lennonové, *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole* od Josefa Maňáka a publikace *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku* Hany Váňové. Kapitulu o vzdělávacím programu Začít spolu jsem vypracovala na základě aktualizovaného vydání metodického průvodce programu Začít spolu pro 1. stupeň ZŠ od Věry Krejčové a Jany Kargerové.

Cílem této práce je nastudovat a smysluplně zpracovat problematiku tvořivosti, která je současnými (nejen alternativními) pedagogickými směry stále více akcentována, a jako začínající učitelka hudební výchovy se v praxi zaměřit na uplatňování hudebně tvořivých činností ve výuce. Dalším cílem je seznámit se se vzdělávacím programem Začít spolu, zjistit, jak je v rámci tohoto programu organizován předmět hudební výchova a porovnat zkušenosti s užitím hudebně tvořivých činností v běžných třídách a ve třídách s programem Začít spolu.

1 Současné tendence ve vzdělávání

V úvodní kapitole se pokusíme najít odpověď na otázku, proč a jak se školství a vzdělávání mění. Dále se zaměříme na problematické jevy ve školách, které jsou (minimálně v posledních letech) nejčastěji předmětem kritiky a na současné tendence a změny ve vzdělávání, po kterých volá dnešní společnost.

V roce 2015 vyšla čtivá publikace Tomáše Feřteka s názvem *Co je nového ve vzdělávání*, která se snaží reflektovat dnešní situaci v českém školství. Feřtek konstatuje, že vzdělávání se mění (respektive že dnešní svět a společnost se mění, a tudíž i potřeby ve vzdělávání) a formuluje tři hlavní příčiny. Jako první impulz ke změnám uvádí nové objevy z oblasti aplikované psychologie a neurologie, „které změnily představy o tom, jak a v jakém prostředí se nejlépe učíme a co nás k učení motivuje.“¹ Dále pak zmiňuje nástup nových technologií a internetu, které zásadním způsobem proměňují přístup k informacím. Třetí příčinou transformace vzdělávání jsou dle Feřteka změny ve společnosti, které narušily funkci školství jako sociálního zdviže. Již neplatí, že čím vzdělanější člověk je, tím vyšší má společenský status.

Průcha se na začátku své knihy *Alternativní směry a inovace ve vzdělávání* také zabývá otázkou, proč a jak se v současnosti školství a vzdělávání mění. Zde uvádí, že „dosud asi nikdy v historii lidské civilizace nedocházelo k tak významným změnám ve školství a vzdělávání, jež se realizují nebo plánují nyní, v období elektronické komunikace a informační exploze, globální ekonomiky aj.“² Dále pak dodává, že právě (v dnešní době poměrně hojně zastoupené) alternativní směry ve vzdělávání, jsou součástí těchto změn a snaží se na ně reagovat. Zabývá se změnami ve struktuře vzdělávacích systémů, změnami vyvolanými vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání a v neposlední řadě také změnami společenské a pedagogické povahy.

Z výše uvedeného vyplývá, že na otázku, k jakým změnám prokazatelně ve školách v posledních letech došlo a stále dochází, není snadné stručně odpovědět. Je zde mnoho vlivů a jejich přesná analýza by vydala na další diplomovou práci. Jednoduše však můžeme říci,

¹ FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. s. 20.

² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. s. 9.

že se do určité míry změnil obsah a chápání cílů ve vzdělávání. Výchovné cíle se mění v závislosti na aktuálních společenských zájmech. Zároveň však výchova spoluutváří společenský vývoj. Při tvorbě výchovně-vzdělávacích cílů se vždy ptáme na základní otázku, k čemu má vzdělávání a výchova sloužit. Cíle vzdělávání jsou v jednotlivých zemích definovány různě, nicméně skoro ve všech případech jsou v současnosti uváděny jako zásadní kompetence jedince sebevědomí, sebeřízení, tvořivost, angažovanost a informovanost nebo třeba také schopnost vyhodnotit, kde je úkol, vymyslet jeho řešení a obhájit ho před druhými.³ Jde o tzv. měkké dovednosti (soft skills), ke kterým se v posledních letech upíná předmět zájmu. Důvod je zřejmý – společnost se v současné době mění tak rychle, že poznatky, které dnes platí, za chvíli platit nemusí nebo budou zastaralé. Kromě toho jsou díky technologiím velice snadno dostupné. Neznamená to, že bychom měli ve školách rezignovat na předávání poznatků, ale je nutné si uvědomit, že v současnosti pouhé předávání poznatků nestačí. Je důležité na jejich základech všestranně rozvíjet různorodé a v reálném životě využitelné dovednosti.

Feřtek ve své publikaci odkazuje na dokument *Manifesto 15*⁴, který v roce 2015 publikovala mezinárodně propojená skupina intelektuálů. Jako důvod k sepsání tohoto dokumentu ji přiměl pocit, „že i když je dlouhodobě jasné, že současný vzdělávací model založený na výchově k poslušnosti není udržitelný, téměř nic se neděje.“⁵ Ve 12 bodech pak navrhuji obraz nutné radikální přeměny. Jedno z klíčových hesel a tvrzení dokumentu *Manifesta 15* je, že škola generace 1.0 nemůže vyučovat děti generace 3.0. Jinak řečeno, že „škola nastavená na požadavky společnosti 18. a 19. století není schopná připravit děti na život ve 21. století.“⁶ S tímto výrokem by se samozřejmě dalo polemizovat. Je jasné, že např. základní gramotnost a určité morální hodnoty předávané z generace na generaci zůstávají. Ty však autoři *Manifestu 15* zřejmě nemají na mysli. Podle nich „bude budoucnost patřit nerdům, podivínům, tvůrcům, snilkům a knowmádům. Tedy těm, kteří i své životy přizpůsobí společnosti poznání, kde je všechno proměnlivé a propojené do sítí. Ti budou schopní udržet

³ FEŘTEK, s. 32.

⁴ [online]. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: www.manifesto15.org

⁵ FEŘTEK, s. 19.

⁶ Tamtéž, s. 19.

tempo s měnícím se světem, ostatní budou znevýhodněni, neschopní sledovat, kam se jejich životy vyvíjejí.“⁷

I přes pocit autorů Manifesta 15, že se ve školství „nic neděje“, můžeme mnoho změn a tendencí ve vzdělávání zaregistrovat. K jejich realizaci však dochází možná pomaleji, než by bylo (s ohledem na rychlost měnícího se světa kolem nás) potřeba a to pravděpodobně z toho důvodu, že školství je státní a po staletí přirozeně spíše konzervativní instituce, ve které lze jakékoliv změny prosazovat pozvolna.

Podívejme se nyní na problematické jevy, které se v českém školství vyskytují a jsou nejčastěji předmětem kritiky. Následující výčet je převzat z publikace *Proměny primárního vzdělávání v ČR* a doplněn o trefné citace z již zmiňované Ferťekovy publikace. Oba autoři uvádí jako problematické tyto jevy:

- **Normativní a uniformní charakter školy**, nerespektování individuality dítěte, jeho potřeb, zájmů, rozdílů ve schopnostech, stylech učení, tempu práce, netolerance k „nestandardním“ žákům, ke všemu, co vybočuje z normy, blokování potencialit rozvoje dětí.
- **Direktivní a centralistické řízení celého školského systému.**
- **Detailně a normativně vymezený obsah vzdělávání, předdimenzovanost obsahu.**
„Dítě je zahlceno informacemi, často nepodstatnými a izolovanými, mnohdy navíc příliš abstraktními a nepropojenými s konkrétními představami, „neprožitými a nezvnitřněnými“.“⁸
- **Encyklopedický charakter vzdělávání**, atomizace vědění, dítě nechápe souvislosti, celek (učení bez pochopení), přeceňování vědomostí – zahlcování fakty na úkor jiných důležitých stránek.
*„Z cílových kategorií školy vymizely takové hodnoty jako svědomí, odpovědnost, tolerance, soucítění, tvořivost, fantazie, kritické a samostatné myšlení apod.“*⁹
- **Jednostranné zdůrazňování intelektuálního rozvoje.**

⁷ FERŤEK, s. 20.

⁸ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 28.

⁹ FERŤEK, s.12.

např. na úkor rozvoje sociálního, emocionálního, morálního, volního.

„Vyučování, které je postavené z velké části na individuálním výkonu v intelektuálních disciplínách, navíc izolovaných školními předměty a jejich pedagogickým pojetím, oslovuje tak deset, patnáct procent třídy. Tedy přinejlepším tři, pět žáků. Obvykle to bývají právě ti, kteří v českých školách odcházejí na víceletá gymnázia. A ti zbylí? Ti, jejichž hlavní dovednost spočívá třeba ve schopnosti sociální komunikace? Ti, kteří jsou dobří v řešení praktických problémů? Třeba umí něco zorganizovat a působit na ostatní jako authority? Nebo Ti, kteří by uměli vyniknout v manuální zručnosti? Příležitost zažít úspěch mají tito žáci ve škole spíše výjimečně. Není to zvláštní, když i v reálném osobním a pracovním životě o úspěchu zcela jistě nerozhoduje jen izolovaný a specializovaný intelekt?“¹⁰

- **Jednostrannost učebních metod, stereotypní činnosti.**

„Škola pasivní, s dominancí verbálních metod a frontální organizací výuky, v níž je málo vlastní činnosti, zkušenosti, prožitků dítěte, v níž chybí proces objevování a vlastního konstruování poznatků... - chybí činnostní metody, prožitkové učení, hravé činnosti, skupinová práce, řešení problémových úkolů apod.“¹¹

- **Vztah mezi učitelem a žákem, direktivní, autoritativní chápání role učitele.**

„Zpochybněna byla „božská“ pozice učitele. Už nemá být autoritou, jež sděluje své „vím“ dětskému „nevím“, ale především inspirujícím průvodcem, jenž hodně naslouchá a stále se sám učí.“¹²

„Dnes už mezi reformními pedagogy zlidovělý slogan říká: Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje. Praktické zkušenosti tzv. svobodných škol dokládají, že čím méně se dospělí přímo účastní výuky, tím lépe. Děti se nejlépe učí spoluprací a diskusí v různověké skupině, do jejíhož chodu dospělí jen minimálně zasahují.“¹³

¹⁰ FERTEK, s. 31.

¹¹ Tamtéž, s. 42.

¹² Tamtéž, s. 57.

¹³ Tamtéž, s. 27.

- **Deformovaný přístup k chybě žáka**, absence pozitivního elementu v procesu učení.
„Výzkumy potvrzují, že příliš časté opravování chyb a trestání za ně vede k blokování rozvoje kreativity žáka a k neúměrné úzkostnosti ...“¹⁴
„Bezpečí a vědomí, že mohu udělat chybu bez následků, jsou základním předpokladem pro to, něco si osvojit dlouhodobě.“¹⁵
- **Způsob hodnocení žáků**, absolutizace známek, strach ze školy.
„V moderní pedagogické literatuře jsou pochvaly a odměny považovány za stejně problematické jako kárání a tresty.“¹⁶
„Jestliže se dnes vyžaduje mnohem větší míra kreativity, metoda odměn a trestů je kontraproduktivní a je třeba hledat způsoby, jak v sobě mohou lidé objevit vnitřní motivaci k práci a učení.“¹⁷
- **Škola izolovaná vůči okolí** uzavřená sama do sebe, nekomunikující a nespolupracující s okolím, s rodiči.
- **Pojetí učitele jako úředníka a vykonavatele předpisů.**
- **Vzdělávání budoucích učitelů a kvalita učitelské přípravy**, preferování vědomostí („co“ učit) namísto didaktických dovedností, činností („jak“ učit) a postojů, hodnot.
- **Neosobní architektura a vybavení škol.**
- **Feminizace**, nedostatek nadhledu, humoru, tolerance.

Většina výše zmíněných kritizovaných bodů je pozůstatkem psychodidaktických principů tzv. *herbartovského* (tradičního, slovně názorného) *pojetí vyučování*¹⁸, jež je synonymem pro principy školy 19. století.

¹⁴ SPILKOVÁ, s. 29.

¹⁵ FEŘTEK, s. 26.

¹⁶ Tamtéž, s. 26.

¹⁷ Tamtéž, s. 27.

¹⁸ **J. F. Herbart** (1776-1841), německý filozof, pedagog a psycholog, se stal duchovním otcem pedagogické školy (tzv. herbartismu), která byla však ve svém pojetí vzdělávání ještě konzervativnější než její zakladatel. Stavěla na představě, že dítě je prázdná nádoba, do níž lze za pomoci trestů a odměn nalít prakticky cokoli. Žáci v jejím pojetí byly zaměnitelné jednotky, pasivní objekty pedagogického úsilí dospělých, kteří „ohýbají

Již na počátku 20. století bylo toto pojetí kritizováno např. J. Deweyem¹⁹ jako „nedemokratický a nehumánní jednostranně intelektuální výcvik, při němž si žáci osvojují hotové vědomosti, jež nejsou výsledkem jejich vlastní činnosti a jsou vzdáleny jejich zkušenostem.“²⁰ Žáci jsou podle něj „pasivním předmětem didaktických snah učitele a získávají jednostranně slovní a knižní vědomosti“²¹. Dále Dewey kritizuje také např. přetěžování žáků učivem, užívání drilových cvičení, přehlížení individuálních zájmů a potřeb žáků, formalismus učebních postupů atd.²² V mnohém je tak jeho kritika stále aktuální i dnes na prahu 21. století, kdy je tradiční, herbartovské pojetí vyučování považováno sice za historicky překonané a pro vzdělávání člověka na počátku 21. století nedostačující, nicméně stále na současných školách reálně existuje. U nás je pak vývoj ve školství nepochybně ovlivněn i čtyřicetiletou vládou komunistického režimu, která toto tradiční pojetí výuky neměla potřebu příliš měnit.

Následující citace však velice trefně vyjadřuje a shrnuje, v čem je tradiční, herbartovské pojetí výuky z pohledu dnešní doby problematické: „Předávání hotových produktů – poznatků – jako „pravd k věření“ na autoritářské a dogmatické bázi vede k nekritickému přijímání a reproduktivnímu myšlení, k absenci vlastních názorů, úsudků a přístupů. Přináší nebezpečí snadné ovlivnitelnosti a manipulovatelnosti autoritami různého druhu. Pro rozvoj demokratické společnosti je důležité, aby právě škola respektovala a podporovala pluralitu poznání a vědění s vědomím, že mnoho pravd (donedávna považovaných za zcela nezpochybnitelné) je relativních vzhledem k různosti kontextů, že každá vědecká teorie je jen jedním z hledisek, které musí znovu vstupovat do dialogu.“²³

stromek, dokud je mladý“. Tento vzdělávací přístup byl charakteristický pro 19. století, nicméně některé jeho tendence přetrvávají ve školách do dnes.

¹⁹ **John Dewey** (1859-1952), Američan, přímý odpůrce herbartismu. Obrátil pozornost k dítěti a způsobu, jak si osvojuje svět, co prospívá jemu a jeho vzdělávání. Žáci jsou podle Deweye schopni samoučení i vzájemného učení. Smyslem vzdělávání podle jeho názoru je připravit žáky na život v demokraticky řízené společnosti.

²⁰ SPILKOVÁ, s. 32.

²¹ SPILKOVÁ, s. 32.

²² DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904.

²³ SPILKOVÁ, s. 31.

Nutno je však dále podotknout, že historicky patří Česká republika (spolu s Německem, Francií, Rakouskem a dalšími) k zemím, kde tradičně převažuje ve stylu výchovy větší přísnost a disciplína, žák je chápán spíše jako „objekt“ výchovy. Liberalizační tendence (zaměřenost na potřeby a zájmy dítěte, otevřenost, partnerské vztahy mezi učiteli a žáky atd.) se k nám dostávají z anglosaských zemí, pro které je tento model výchovy charakteristický. Na obou přístupech můžeme přirozeně najít pozitivní i negativní stránky. Liberalizační tendence můžeme však označit za jeden z trendů současného vzdělávání.

V každé zemi je také jiný způsob financování škol a do školství je investována rozdílná suma finančních prostředků, což ne nepodstatným způsobem ovlivňuje možnosti škol, jejich výslednou podobu a kvalitu. U nás je dlouhodobě školství podfinancováno ve srovnání s ostatními zeměmi EU, z čehož samozřejmě pramení řada problémů.

Na závěr jmenujme některé obecné současné tendence ve vzdělávání, které můžeme vysledovat u nás i v jiných zemích EU a které vyplývají z výše zmíněného:

- snaha o dostupnost vzdělání každému bez rozdílu;
- potřeba neustále přehodnocovat vzdělávací obsahy vzhledem k potřebám společnosti a pokroku;
- těsný vztah vzdělávání a pracovního trhu;
- požadavek efektivnosti výdajů na vzdělávání, srovnatelnosti systémů, statistik pro vzdělávací politiku;
- evropská dimenze ve vzdělávání na všech úrovních, internacionalizace;
- v oblasti financování snaha zapojit více soukromý sektor – podniky, sociální partnery apod.;
- snaha o efektivní vzdělávání a akontabilitu škol;
- podpora celoživotního vzdělávání.²⁴

²⁴ VLČKOVÁ, Kateřina. *Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích Evropské unie*. Portál, Brno: MU, 2006, roč. 1, č. 1, s. 52-55.

2 Alternativní školy a inovativní přístupy

Cílem této kapitoly je vysvětlit pojem „alternativní škola“, čím se taková škola vyznačuje a proč vůbec alternativní směry ve vzdělávání vznikají. Na závěr bude uveden stručný přehled alternativních škol a pedagogických přístupů, které jsou realizovány u nás v České republice.

2.1 Vymezení pojmů

V jakékoliv publikaci zabývající se problematikou alternativního vzdělávání autoři definují, co se v ní pojmem „alternativní“ přesně myslí, protože u nás ani ve světě nepanuje v této problematice terminologická shoda. Často se v souvislosti s pojmy „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ užívají synonymické ekvivalenty jako volná škola, svobodná škola, netradiční škola, otevřená škola či soukromá škola, což podle Průchy²⁵ pramení z odlišného chápání tohoto pojmu v jednotlivých zemích, ale i např. v jednotlivých pedagogických teoriích.

V německém Pedagogickém slovníku od Zenkeho a Schaub²⁶ nalezneme tuto definici: *„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“²⁷*

V povědomí veřejnosti u nás i v dalších zemích Evropy často přetrvává dojem, že alternativní školy jsou školy soukromé (jak to vyplývá i z poslední věty uvedené definice), což tak být může, ale také nemusí. Průcha např. uvádí, že v USA jsou pod pojmem „alternativní škola“ (alternative school) myšleny v podstatě jakékoliv inovace realizované jak na veřejných, tak

²⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. s. 21.

²⁶ SCHAUB, Horst a Karl ZENKE. *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. s. 28.

²⁷ PRŮCHA, s. 22.

i v soukromých školách. Konstatuje, že se s nejednotností chápání tohoto pojmu musíme smířit a snažit se hledat nějaké vlastní vyhovující ujasnění. Domnívá se, že je nutné rozlišovat tři významové roviny pojmu „alternativní škola“ a to školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt a pedagogický a didaktický aspekt.²⁸

Školsko-politický aspekt se zabývá právě problematikou státních a nestátních škol. Z tohoto školsko-politického hlediska můžeme chápat jako „alternativní“ všechny školy, které fungují mimo sektor veřejných/státních škol, ale souběžně s nimi. To jsou u nás školy, které mají jiného zřizovatele, než je ministerstvo, kraj či obec. Jde tedy např. o církevní školy, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, sdružením učitelů, rodičů aj.

Ekonomický aspekt řeší problematiku financování škol. Z ekonomického hlediska charakterizuje Průcha alternativní školy jako ty, v nichž jejich klienti (žáci, studenti, resp. jejich rodiče) obvykle platí nějaké školné. *„Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů.“*²⁹ Průcha však dále poukazuje na problematičnost tohoto vymezení, jelikož z pohledu pedagogického a didaktického mohou být jako „alternativní“ chápány jak školy soukromé, kde žáci platí školné, tak ale i školy veřejné. Kromě toho existují i soukromé školy, kde se školné platit nemusí. Proto dle Průchy nelze ekonomickému aspektu při vymezení alternativnosti přikládat rozhodující význam.

Jako nejvíce relevantní vnímá Průcha právě pedagogický a didaktický aspekt. Z tohoto hlediska můžeme za alternativní považovat všechny školy, *„které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí.“*³⁰

Problém v nejednotném vymezení pojmu „alternativní škola“ spočívá podle Průchy tedy v tom, že se jednotlivé výše zmíněné aspekty úzce prolínají a dochází tak často (mezi veřejností, ale i např. v médiích apod.) k nepřesnému významovému splývání termínů

²⁸ PRŮCHA, s. 23.

²⁹ Tamtéž, s. 24.

³⁰ Tamtéž, s. 24.

„alternativní škola“, „soukromá škola“, „inovativní škola“, „svobodná škola“ a další. Je proto nutné pochopit tuto problematiku ze všech tří rovin a rozlišovat je, přičemž Průcha považuje za rozhodující v posuzování alternativnosti škol aspekt pedagogický a didaktický.

Vnímá tak pojem „alternativní škola“ v širším pojetí. To znamená, že se nejedná pouze o školy soukromé nebo o tzv. reformní školy (viz níže), které se za alternativní přímo označují, ale o všechny školy, které vykazují nějakou pedagogickou specifičnost, jež je odlišuje od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Mezi tyto odlišnosti může patřit např. způsob organizace výuky nebo života dětí ve škole, změny v obsahu nebo cílech vzdělávání, v parametrech edukačního prostředí, ve způsobech hodnocení žáků nebo ve vztazích mezi školou a rodiči aj.³¹

2.2 Charakteristické znaky alternativních pedagogických přístupů

Alternativních přístupů ve vzdělávání existuje celá řada. Každý z nich je něčím specifický, a proto není snadné jednoznačně charakterizovat tyto přístupy jako celek. I tak lze vysledovat některé znaky, které mají obvykle společné. Jak bylo řečeno výše, alternativní školy často vznikají z kritiky vznášené vůči veřejné škole, která obvykle uplatňuje nějaké tradiční, běžné vzorce výuky. Co je dnes nejčastěji vytýkáno tzv. tradičním školám, jsme uváděli již v předchozí kapitole. Alternativní školy se snaží vůči těmto kritizovaným jevům vymezit a eliminovat je. Na základě nich můžeme definovat jejich obecné charakteristické znaky:

- **Pedocentrismus** (zaměřenost na dítě, jeho potřeby, individualitu).
- **Snaha o komplexní rozvoj žáka** (nejen intelektuální složka, ale i emoční, volní, sociální aj.).
- **Upřednostňování kvality žákových vědomostí před kvantitou** (chápání v souvislostech, dlouhodobě, důraz na praktické využití atd.).
- **Škola chápána jako „společenství“** (na vzdělávání se podílejí stejnou měrou a ve spolupráci žáci, učitelé i rodiče, navození partnerského vztahu mezi učitelem a žákem).

³¹ PRŮCHA, s. 25.

- **Aktivní škola** (uplatňování aktivizačních forem a činnostních metod ve výuce, nechce pasivní žáky, důraz na rozvoj kreativity).

Pro jasnější představu uveďme ještě základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním, které zformuloval ve své publikaci Karel Rýdl³² :

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětní učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Průcha se k Rýdlově charakteristice vyjadřuje a poukazuje na to, že rozdíly jsou formulovány vyhroceně a dosti neobjektivně a podávají idealizovaný obraz o alternativních školách, který nekorresponduje s realitou³³. Je proto důležité zdůraznit, že tato Rýdlova charakteristika na základě rozdílů mezi alternativními a tradičními školami slouží pouze k znázornění a chápeme ji tedy spíše jako pomůcku k základnímu pochopení dané problematiky, která je často užívána, nicméně je zjednodušující.

V čem vlastně tkví smysl existence alternativních škol? Tuto otázku si klade Průcha dále a zdůrazňuje, že je nutné charakterizovat alternativní školy nejen z hlediska jejich vlastností,

³² RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe, 1999. s. 28.

³³ PRŮCHA, s. 40.

ale také z hlediska jejich funkcí a produktů. Následně pak formuluje tři hlavní funkce, a to funkci kompenzační (alternativní školy se snaží kompenzovat určité nedostatky vyskytující se v rámci standardního vzdělávání), diverzifikační (snaží se zajišťovat nezbytnou pluralitu ve vzdělávání) a inovační (snaží se vytvářet prostor k experimentování a zavádění různých inovací do vzdělávání). Z pohledu pedagogického je inovační funkce alternativního vzdělávání velmi důležitá a v dnešní době hodně diskutovaná. Pojem „pedagogická inovace“ se pokouší definovat Skalková, která ji chápe jako „rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitnění tohoto systému. Inovační snahy, které sledují změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovačních úsilí je spjato určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jeho obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje.“³⁴

Pokud alternativní vzdělávání má naplňovat také funkci inovační, je možné tvrdit, že alternativní školy jsou zároveň v určitém ohledu také školami inovativními (nebo alespoň v té době, ve které vznikly, je za inovativní můžeme považovat). Zastánci alternativního vzdělávání často vyzdvihují, že tyto inovace mohou být přenášeny i do standardního proudu vzdělávání a zapříčiňují tak pokrok v celkovém systému škol, což lze považovat za žádoucí. Průcha se však na problematiku snaží dívat objektivně a poukazuje na to, že možnost transferu inovací z alternativních do běžných škol je omezená (v některých případech nemožná) a vyjmenovává konkrétní důvody i příklady.³⁵ Připomíná nutnost uvědomění si, že problematika alternativního vzdělávání je složitá a generuje jak pozitivní, tak negativní jevy: „Práce popisující různé alternativní školy. resp. někdy přímo agitující pro tyto školy, se snaží často vytvářet dojem, že alternativní školy se vyznačují pouze pozitivními vlastnostmi a plní pouze pozitivní funkce. Avšak to je nesprávná představa. Celá záležitost

³⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Nakl. ISV, 1999. s. 73.

³⁵ PRŮCHA, s. 42-44.

alternativního školství je – jako mnohé jiné fenomény světa vzdělávání – naplněna i určitými rozporuplnými nebo diskutabilními rysy.“³⁶

2.3 Základní přehled alternativních pedagogických směrů u nás

Alternativních pedagogických směrů existuje ve světě nepřeberné množství. My se v této práci zaměříme pouze na ty nejznámější, s nimiž se můžeme setkat u nás v České republice a pokusíme se je stručně charakterizovat.

Alternativní školy, o kterých bude řeč, se často dělí do dvou základních skupin. Do první skupiny řadíme tzv. klasické reformní školy, které vznikly ve světě v 1. polovině 20. století. Jedná se např. o Waldorfskou školu, Montessori školu, Daltonskou školu a Jenskou školu. Druhá skupina zahrnuje tzv. moderní alternativní školy a směry, které vznikly nebo vznikají v posledních desetiletích a často staví na zkušenostech reformních škol a na nových vědeckých poznatcích z psychologie, pedagogiky apod. Zde uvedme dva u nás nejznámější vzdělávací programy Zdravá škola a Začít spolu, dále pak např. lesní/přírodní školu, školu da Vinci, Livingstone, Scioškolu. Do této skupiny se také řadí možnost domácího vzdělávání a mnoho dalších alternativních vzdělávacích směrů (škola hrou, integrované vyučování, projektové vyučování atd.)

Základní přehled a charakteristika tzv. klasických reformních škol³⁷:

Název	Zakladatel	Základní charakteristika
Montessori škola	Marie Montessoriová (italská lékařka a pedagožka)	<ul style="list-style-type: none"> - V ČR realizováno v MŠ a na 1. stupni ZŠ - Motto: „<i>Pomoz mi, abych to udělal sám.</i>“ - Výchova má zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte - Důraz kladen na prostředí, výběr didaktického materiálu, tvůrčích činnosti

³⁶ PRŮCHA, s. 42.

³⁷ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.

		<ul style="list-style-type: none"> - Dítě si volí činnost, pracuje vlastním tempem a podle svých představ, činnost je individualizovaná - Učitel se stará o přípravu vhodných podmínek, sleduje a případně stimuluje činnost žáka
Waldorfská škola	Rudolf Steiner (německý filosof a pedagog)	<ul style="list-style-type: none"> - V ČR realizováno v MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ - Snaha o maximální rozvoj aktivity žáků - Důraz je kladen na esteticko-výchovné předměty, jazykovou a pracovní výchovu - Výuka neprobíhá v tradičních vyučovacích hodinách, ale v časových blocích - tzv. „epochách“ - Neexistují klasické učební osnovy, o obsahu učiva rozhoduje učitel spolu se svými žáky - Známkování je nahrazeno „charakteristikami žáků“ s doporučením pro další rozvoj - Důraz na pozitivní atmosféru a osobnost učitele
Daltonský plán	Helen Parkhurstová (USA)	<ul style="list-style-type: none"> - V ČR realizováno v MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ - Daltonský učební plán je založený na samostatném učení žáků - Tradiční rozdělení do tříd podle věku je zrušeno - Látka je rozdělena na měsíční úkoly, které si podle vlastního programu plní žák vlastním tempem (žák sepisuje s učitelem měsíční smlouvu o zvládnutí učiva) - K dispozici má žák odborné pracovny, vybavené laboratoře, knihovnu atd. - Důraz na samostatnost, svobodu a zodpovědnost
Jenský plán	Peter Petersen (německý pedagog)	<ul style="list-style-type: none"> - V ČR realizováno na 1. stupni ZŠ - Je proti formálnímu rozdělení žáků do tříd, učební skupina je vytvořena na základě dobrovolného a svobodného sdružování žáků - Výuka probíhá v povinných i volitelných kurzech

		<ul style="list-style-type: none"> - Hodnocení žáků je prováděno formou „charakteristiky“ žáka - Prostředí má vždy odpovídat charakteru činností - Důraz kladen na humanistickou a tvůrčí osobnost učitele, ten má vytvářet vhodné podmínky, organizovat a motivovat činnost žáků
--	--	--

Základní přehled a charakteristika některých moderních alternativních škol a směrů:

Název	Základní charakteristika
Program Zdravá škola	<ul style="list-style-type: none"> - Realizováno na MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ, SŠ - Základní snahou projektu je vytvořit na školách zdravé a příjemné prostředí, podpora zdravého stravování, sportovních aktivit, důraz je kladen na výchovu ke zdraví, upevňování zdravých životních návyků, zdravé učení (smysluplnost, přiměřenost, spolupráce, motivující hodnocení...) - Zdraví je vnímáno jako hodnota, která má vliv na rovinu tělesnou, duševní i sociální
Program Začít spolu	<ul style="list-style-type: none"> - Charakteristika je detailně zpracována v následující kapitole
Integrovaná tematická výuka Projektové vyučování	<ul style="list-style-type: none"> - Výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách - Snaha o spojování a propojování poznatků a informací, integrace učiva, provázanost teorie z praxí - U nás realizováno pouze na církevní ZŠ a MŠ Archa v Benešově - Mnohé školy však využívají při výuce alespoň tzv. projektové vyučování, jehož kritéria dle J. Valenty³⁸ jsou: <ul style="list-style-type: none"> o Má jasné cíle, je promyšlené a organizované

³⁸ [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/integrovana-tematicka-vyuuka/>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Má složku teoretickou i praktickou, směřuje k upotřebení v životě, umožňuje dětem vidět smysluplnost učení ○ Vyhovuje potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele ○ Je koncentrována kolem základní ideje, základního tématu ○ Vyžaduje od žáka převzetí odpovědnosti za vlastní učení, pedagog vystupuje především v roli konzultanta, partnera ○ Nabízí celistvé poznání, zkoumá problém z různých úhlů pohledu ○ Je založena na spolupráci dětí ○ Propojuje život školy se životem obce, širší společnosti
Lesní/přírodní škola	<ul style="list-style-type: none"> - U nás vzniklo v posledních letech několik lesních školek - Důraz kladen na sepětí dětí s přírodou - V Praze existuje soukromé reálné gymnázium Přírodní škola, kterou založil v roce 1993 František Tichý³⁹
Škola Livingstone	<ul style="list-style-type: none"> - Soukromá ZŠ Livingstone v Praze Čakovících - „Škola tu není od toho, aby se dítě bálo před učitelem udělat chybu. Ale aby se cítilo bezpečně tam, kde se učí poznávat svět kolem sebe.“⁴⁰ - Snaha o podporu vnitřní motivace, rozvoj talentu dětí, vytváření důvěrného prostředí - Dítě je rovnocenný partner, neautoritativní režim - Důraz kladen na angličtinu (vyučují rodilí mluvčí), nabízí češtinu pro cizince
Scioškola	<ul style="list-style-type: none"> - Soukromé ZŠ v Praze, Brně, Olomouci, od září 2017 v Jihlavě - Orientace na budoucnost, vnitřní motivaci, možnost volby, osobní vztahy, bezpečné a srozumitelné prostředí - Snaha o propojení výuky se světem, rozvíjení metakognice, studijní autonomie a soft skills

³⁹ Více informací o Přírodní škole na <http://www.prirodniskola.cz>

⁴⁰ Více informací o škole Livingston na <http://zslivingston.cz>

	<ul style="list-style-type: none">- Heterogenní třídy- Spolupráce s rodiči
--	---

Kapitolu o problematice alternativního vzdělávání zakončíme shrnující citací z publikace *Alternativní školy* od Svobodové a Jůvy: „A tak můžeme po staletí sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce. Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.“⁴¹

⁴¹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 5.

3 Vzdělávací program Začít spolu

V této kapitole se pokusíme stručně charakterizovat program Začít spolu, představit jeho hlavní myšlenky, obecná východiska a strategie. Kromě silných stránek se zaměříme na některá úskalí, jež mohou nastávat při zavádění tohoto programu do našich „běžných“ základních škol.

3.1 Základní informace

Prvotní kořeny programu nalezneme v Americe v 60. a 70. letech, kdy vzniká jako reakce na komplikovanou situaci ve vzdělávání menšin. Je všeobecně známo, že USA se v té době musely vypořádávat s otázkou, jak efektivně vzdělávat původní obyvatelstvo, imigranty i děti ze sociálně slabých skupin žijících například ve slumech.

Dnes je vzdělávací program Začít spolu realizován učiteli ve více než 30 zemích světa, zejména pak ve střední, jihovýchodní a východní Evropě, pod mezinárodním označením Step by Step. Hlavní snahou programu je *„podpořit v těchto zemích rozvoj pluralitních společností fungujících na základě demokratických principů; dále umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání, které by byly v souladu s demokratickými principy, respektovaly jejich osobnost, vedly je ke kritickému myšlení a zodpovědnému jednání.“*⁴²

Finanční a metodickou podporu (při zavádění programu Začít spolu do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí) poskytla síť Sorosových nadací (Open Society Funds) spolu s neziskovou organizací Children's Resources International. Jednalo se především o finanční prostředky na vybavení škol, školení učitelů a tak podobně. Tato podpora trvala podle plánu do roku 1999 a nyní již školy hledají jiné zdroje – např. obce, magistrát, rodiče.

Program Začít spolu je u nás v České republice realizován se souhlasem MŠMT od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 na 1. stupni základních škol. Na druhém stupni ZŠ se s tímto programem v současné době nesetkáme, ale jsou zaznamenány snahy a diskuze

⁴² KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 12.

o jeho implementaci i ve třídách se žáky staršího školního věku. Do programu je v ČR dnes zapojeno přes 100 mateřských a 80 základních škol.⁴³

Držitel práv a licence je v Česku nevládní nezisková organizace Step by Step ČR o. s.⁴⁴, která je součástí mezinárodní organizace ISSA (International Step by Step Association)⁴⁵.

Na úvod je podstatné zmínit, že jde o otevřený vzdělávací systém, který umožňuje každé škole i jednotlivým učitelům přizpůsobit jeho konkrétní podobu tradicím, zvykům, kultuře a vzdělávacímu systému dané země a individuálním potřebám konkrétních dětí. V metodickém průvodci programu Začít spolu je uvedeno, že se jedná o pedagogický přístup, který v sobě zahrnuje nejnovější poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie a využívá osvědčené vzdělávací postupy, k nimž se evropská pedagogika především v průběhu 20. století dopracovala. Těmito vzdělávacími postupy jsou zde myšleny například praktické zkušenosti a myšlenky reformní pedagogiky, učení Marie Montessoriové či J. A. Komenského. V neposlední řadě využívá také nejnovější poznatky o fungování mozku, procesech učení a efektivitě učení.

Za důležitý lze na pozadí dnešní doby považovat fakt, že program Začít spolu chce reflektovat neustálý vývoj, a proto upozorňuje na to, že východiska a strategie programu, kterými se budeme podrobněji zabývat níže, by neměly být chápány jako neměnné, jediné možné ani jako navždy nejlepší, ale měly by reagovat na situaci a potřeby ve společnosti, nové vědní poznatky atd.

Jak již bylo řečeno, program Začít spolu se u nás začal postupně uplatňovat v 90. letech 20. století. V té době nebyl logicky ještě platný nový školský zákon z ledna 2005, který zavedl do škol tvorbu rámcového vzdělávacího programu a posílil tak autonomii škol. Ten umožnil uplatňovat školám samostatnou iniciativu ve vytváření vlastního školního vzdělávacího programu, což podpořilo (a dá se říci, že i usnadnilo) zavádění Programu Začít spolu do škol.

⁴³ [online]. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/o-nas/program-zacit-spolu>

⁴⁴ [online]. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz>

⁴⁵ ISSA je nevládní organizace, která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (3-11 let).

Může však vyvstat základní otázka, zdali tento program koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které udávají oficiální dokumenty vydané MŠMT. K ozřejmění zde uveďme tuto citaci: „*Program Začít spolu svými východisky a metodickými postupy naprosto koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou obsaženy v oficiálních dokumentech zpracovaných na národní úrovni (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha). Je zcela v souladu s požadavky formulovaný v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání a v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jeho metodika je v těchto oficiálních školských dokumentech doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů. Program Začít spolu představuje komplexní vzdělávací systém, který učitelům a jejich žákům nabízí efektivní cesty k osvojování klíčových kompetencí.*“^{46 47}

Z výše uvedeného lze tedy konstatovat, že program Začít spolu nejenže splňuje současné požadavky na výchovu a vzdělávání formulované ve jmenovaných dokumentech, ale může být chápán i jako inspirační zdroj, který nabízí efektivní možnosti výuky.

3.2 Obecná východiska a strategie programu Začít spolu

3.2.1 Obecná východiska

Vzdělávací program Začít spolu se snaží reagovat na potřeby dnešní doby. Stejně jako mnoho dalších alternativních škol či inovativních přístupů si uvědomuje změny, kterými dnešní společnost prochází, a považuje ve vzdělání za důležité cíleně rozvíjet takové schopnosti žáka, které mu umožní se vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Jde např. o schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, schopnost kriticky myslet, umět si vybírat a nést za svou volbu zodpovědnost nebo schopnost rozpoznávat problémy a řešit

⁴⁶ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 14.

⁴⁷ Klíčové kompetence definované v RVP pro základní vzdělávání jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

je. Za podstatné se také považuje rozvíjet u žáků zájem a odpovědnost vůči okolnímu prostředí a v neposlední řadě rozvíjet jejich představivost a kreativitu.⁴⁸

Jedná se o pedagogický přístup zaměřený na dítě (child-centred education), což znamená, že dominantní roli v procesu vzdělávání by měl sehrávat žák a ne učitel. Nechápejme tento přístup však dogmaticky, samozřejmě mohou ve třídách s programem Začít spolu nastávat situace, kdy je učitel ústřední postavou ve vyučování. Je však nutné podporovat iniciativu a participaci žáků na vyučování ve zvýšené míře, než je tomu často v třídách tradičních, a v procesu vzdělávání zastávat pedocentrický přístup, tzn. přístup orientovaný na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte. Učitel by měl v tomto procesu plnit spíše funkci průvodce a facilitátora.

Tendence k humanistickému a demokratickému přístupu ve vzdělávání jsou u nás patrné a můžeme říci, že představují stěžejní pilíř soudobého českého školství. Program Začít spolu je řadí mezi svá základní východiska. „*Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Humanismus svou vírou ve schopnosti dítěte a možnosti jeho zdokonalování a sebezdokonalování představují optimisticky výchovnou pozici. Namísto školy direktivní, manipulativní a autoritativní, založené na drilu, vnější kontrole a donucování, prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci.*“⁴⁹

Dalším důležitým východiskem, o který se program opírá, je pedagogický konstruktivismus a další soudobé teorie o vývoji a učení dítěte. Konstruktivismus vychází z předpokladu, že žák není při probírání jakéhokoli tématu „nepopsaná tabule“, ale že disponuje vždy nějakými poznatky, zkušenostmi nebo alespoň představami souvisejícími s daným tématem. Na základě nich si v souladu s konstruktivistickou pedagogikou žák aktivně utváří další konstrukty (informace, názory, poznatky) a prohlubuje, obohacuje či případně reviduje svoje znalosti předchozí, přičemž tento proces učení by měl probíhat vědomě a neměla by chybět následná reflexe. Cílem konstruktivismu je, aby se každé dítě aktivně podílelo na výstavbě

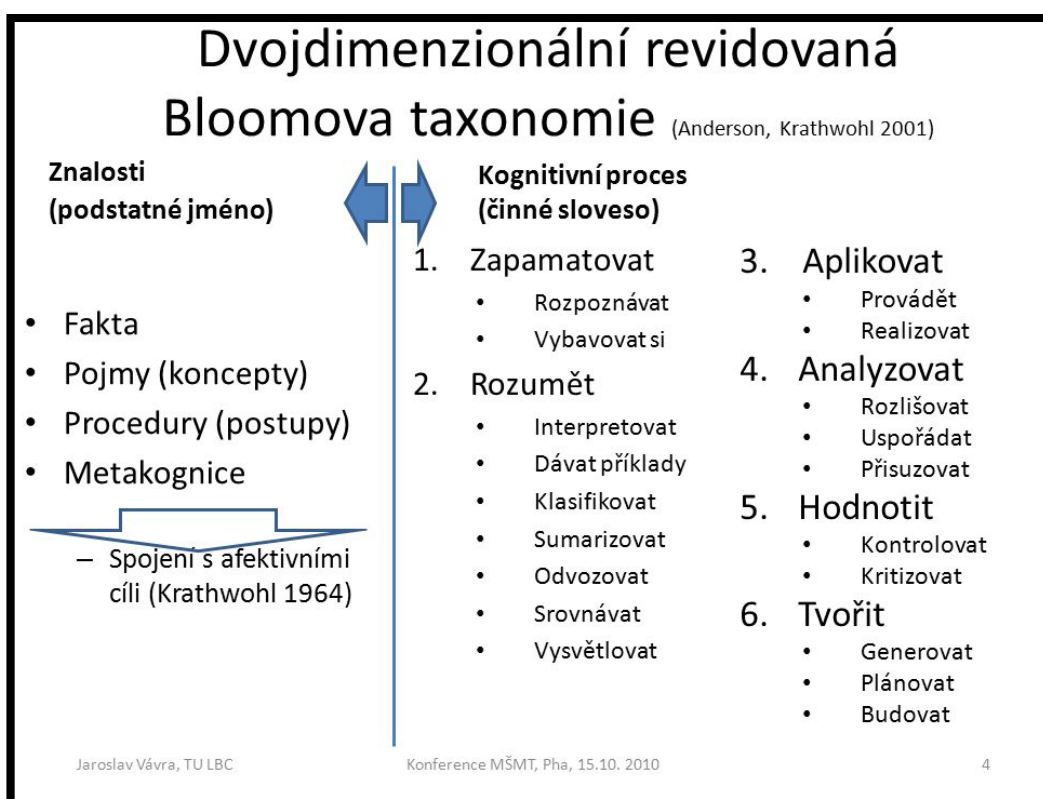
⁴⁸ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 296.

⁴⁹ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 17.

svého vlastního poznání a nebylo jen pasivním příjemcem izolovaných informací.⁵⁰ Při uplatňování konstruktivistické pedagogiky se často vychází z tzv. třífázového modelu učení „E-U-R“.⁵¹

Program Začít spolu se snaží při procesu učení žáka o komplexnost a kvalitu nabytých dovedností a informací. Kvalitu se snaží zajišťovat kromě uplatňování výše zmíněného konstruktivistického pojetí také např. respektováním známé Bloomovy teorie o vzdělávacích cílech, přičemž se snaží nezůstávat v procesu učení žáků pouze na spodních úrovních Bloomovy taxonomie, ale podporovat rozvoj také úrovní vyšších, což se často na tradičních školách neděje a je jim to vyčítáno.

Obrázek 1: Dvojdímenzionální revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů⁵²



⁵⁰ Tamtéž, s. 44.

⁵¹ **Třífázový model učení** vytvořila konstruktivistická pedagogika, skládá se ze tří fází učebního procesu – evokace, uvědomění si významu nových informací a reflexe (tzv. model „E-U-R“). Jedná se o specifický produkt odborníků, kteří se podílejí na programu RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

⁵² Zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

V souvislosti s hlavní otázkou této diplomové práce, jak rozvíjet tvořivost žáků, je důležité zde poukázat na fakt, že schopnost syntetizace informací, navrhování řešení a vlastní tvorby je až úplně na samém vrcholu Bloomovy pyramidy. To znamená, že pokud má žák být schopen tvořit a navrhovat vlastní řešení, musí ovládat všechny nižší úrovně obtížnosti. Musí tedy nejen znát informace, ale i jim rozumět, umět je využít v praxi, analyzovat a hodnotit. Až poté je schopen vlastní tvorby. Učitelé, kteří vyučují podle programu Začít spolu jsou školeni k tomu, aby u žáků cíleně rozvíjeli všechny tyto úrovně.

Geoffrey Petty ve své obsáhlé knize *Moderní vyučování* tyto dva přístupy také zmiňuje. Uvádí několik zásad tzv. kognitivní a konstruktivistické školy:

Některé zásady učení podle kognitivní školy:

- učitelé musí stanovovat zadání vyššího řádu (analýza, syntéza, hodnocení);
- dovednosti vyššího řádu nejsou „Božímu darem“ (dají se naučit);
- je nutné určit i pořadí jednotlivých zadání (je výhodné postupovat v zadáních „po žebříčku“ Bloomovy taxonomie nebo také od jednoduchého a konkrétního k obtížnějšímu a abstraktnějšímu).

Některé zásady konstruktivní školy:

- používejte takové vyučovací postupy, které po každém žákovi požadují, aby vytvořili vlastní konstrukt;
- učení je proces, jež má charakter pokusu a omylu, je proto nutné ověřovat správnost jednotlivých úkonů a opravovat případné chyby;
- co dělá žák (jeho proces učení) je důležitější než to, co dělá učitel;
- dělejte z učení zábavu;
- učíme se činností.⁵³

Program Začít spolu zdůrazňuje ve svém metodickém průvodci a při školení učitelů také nutnost komplexního rozvoje každého žáka. Klade důraz na to, aby při činnostech ve výuce, které učitel vymýšlí, musel žák uplatňovat nejen inteligenci matematicko-logickou nebo případně verbální (jež jsou někdy na školách výrazně upřednostňovány), ale také další druhy

⁵³ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. s. 24.

inteligence jako např. prostorovou, interpersonální, intrapersonální, hudební, tělesně-kinetickou apod. A to nejen z toho důvodu, že je nesporně výhodné rozvíjet žáka všestranně, ale také proto, že každý člověk má jiné předpoklady a jiné silné a slabé stránky. Pokud zadávané úkoly ve vyučování jsou různorodé a odpovídají poznatkům o mnohočetné inteligenci člověka, umožňují tak zažít úspěch (v určité míře) téměř všem, což odpovídá požadavku individualizovaného přístupu ve výchově a vzdělávání, který se snaží program Začít spolu podporovat.

3.2.2 Kurikulární strategie

Tvorba tematických plánů na základě RVP vydaným MŠMT je základem pro práci ve třídách s programem Začít spolu. Při tvorbě tematického plánu se učitel snaží naplnit cíle a obsahy rámcového kurikula v souladu s filozofií programu Začít spolu. Hledí při tom také na jedinečné schopnosti, zájmy a předpoklady své třídy. Pro program Začít spolu jsou charakteristické tzv. kroskurikulární přístupy. Jde především o tematickou integraci jednotlivých předmětů, nejčastěji ze společenskovední a přírodovědné oblasti, propojenou s dalšími předmětovými oblastmi (českého jazyka, psaní, matematiky, výtvarné, pracovní a hudební výchovy atd.).

Učitelé často při tvorbě tematických plánů pro jednotlivé předměty vycházejí z obsahu učebnic pro daný ročník, což v programu Začít spolu není příliš žádoucí, jelikož učebnice jsou obvykle tvořeny nezávisle na ostatních předmětech. Avšak cílem programu je propojovat mezipředmětové vztahy, naučit žáky vnímat v souvislostech, rozvíjet jejich globální myšlení a v neposlední řadě klást důraz na využití naučeného v reálném životě. Pro program Začít spolu je charakteristické projektové a tematické vyučování. Předpokladem pro tuto formu výuky je mimo jiné právě promyšlený tematický plán. Uvedme jednoduchý příklad pro základní představu:

Učitel má naplánováno v jednom měsíci probrat ve vlastivědě např. 18. století, panovníky Marii Terezií a Josefa II. Do hudební výchovy pak logicky zařadí život a dílo W. A. Mozarta a Ludwiga van Beethovena. V matematice se na příklad zase hodí probírat převody jednotek, protože v Evropě se v té době osvícenští panovníci snažili v rámci svých reforem zavádět jednotné míry a váhy. Ve výtvarné výchově bude věnována hodina výrobě paruky nebo divadelním loutkám, které budou „respektovat“ módu a životní styl 18. století. V češtině pak

pro ně žáci vymyslí příběh (scénář, jehož děj bude zasazen do období 18. století), v přírodovědě bude např. (v souvislosti se zrušením nevolnictví) zařazena kapitola Práce na poli a tak dále.

Je jasné, že není úplně snadné zkombinovat vše, co je nutné probrat v prvních pěti ročnících ZŠ do integrovaných tematických celků a zároveň při výběru témat zohledňovat i preference dětí. Nicméně tam, kde to jde, je záhodno toho využít.

V 1. a 2. třídě je prostor pro volbu témat na základě zájmů dětí velký, ve 3.-5. třídě přibývá závazných témat a učitelé se tak více musí vypořádávat s otázkou, „*jak zajistit, abychom dětem umožnili zvládnout předepsané učivo a zároveň jim stále nabízeli vzdělávání, které pro ně bude vnitřně motivující?*“⁵⁴ Jedná se o nelehký úkol. V metodickém průvodci je například doporučováno, aby se na tvorbě tematických plánů podíleli také samotní žáci, což je samozřejmě myšlenka velice hezká, ale otázka je, do jaké míry je reálně možné ji realizovat.

3.2.3 Organizační strategie

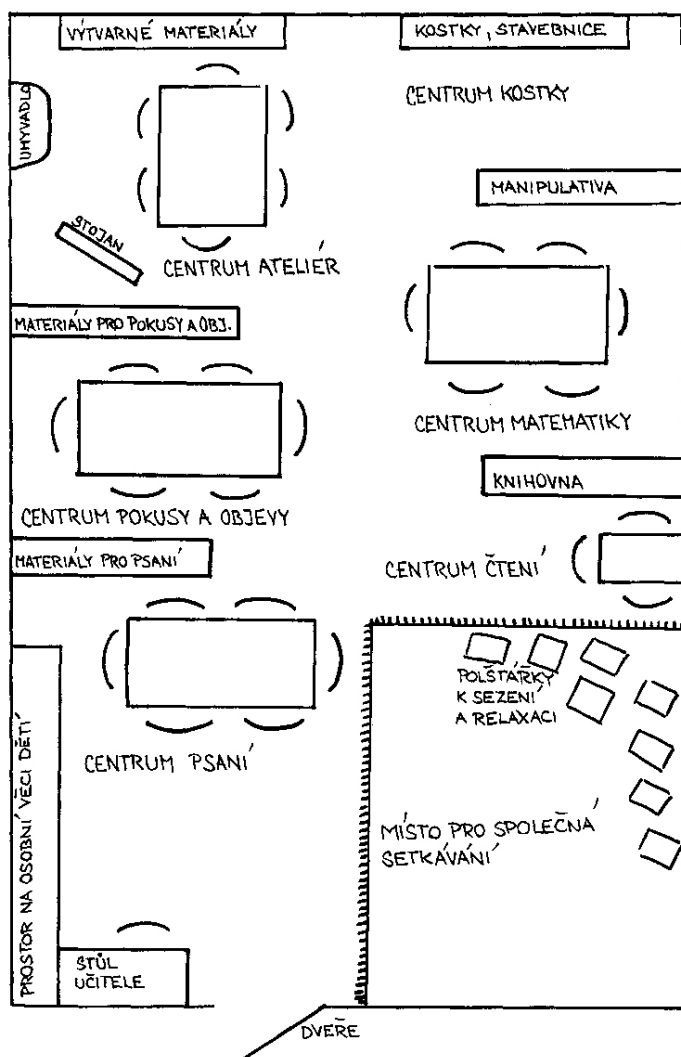
Ve třídách, kde se žáci učí v duchu programu Začít spolu, je kladen velký důraz na vytvoření podnětného prostředí. Při vstupu do třídy nás může překvapit uspořádání lavic a nábytku. Místnost je rozdělena do menších učebních koutků (tzv. center aktivit), které jsou různě tematicky zaměřené a podle toho vybavené. Na ZŠ se jedná nejčastěji o centrum čtený a psaní, centrum matematiky a manipulativ (kostek), centrum pokusů a objevů a centrum nazývané jako ateliér (pro jakoukoli formu tvoření). Záleží samozřejmě vždy na rozměrech místnosti a finančních možnostech školy. Pokud to prostor dovolí, může se ve třídě nacházet i např. relaxační koutek nebo koutek s počítačem, tiskárnou či další elektronikou využitelnou ve vyučování. Ve třídě by však neměl chybět prostor pro společná setkávání v kruhu na začátku i na konci každého dne a pro realizování společných aktivit.

Jednotlivá centra jsou oddělena ideálně nízkými policemi či organizéry, které jsou vybaveny školními pomůckami, knihami, encyklopediemi a různými materiály „ze života“

⁵⁴ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 77.

souvisejícími se zaměřením daného centra. Vybavení zajišťuje do jisté míry škola, ale i samotní rodiče žáků, kteří se často snaží podle svých možností poskytovat nebo půjčovat různé pomůcky, knihy nebo také např. využitelný odpadový materiál a podobně. Zdi třídy a zdi chodeb nejsou holé, ale jsou maximálně využívány k prezentaci prací žáků. Takto uspořádaná třída umožňuje individuální, skupinové ale i frontální formy vzdělávání.

Obrázek 2: Možné uspořádání třídy s programem Začít spolu



Den ve třídě Začít spolu (Příloha 1)

Strukturu dne ve třídách s programem Začít spolu si přizpůsobuje učitel podle svých preferencí, podle preferencí a potřeb dětí nebo také podle probírané látky či typu činností atd. Nejedná se o jeden předem daný model, který nelze měnit a přizpůsobovat. Je tedy

obtížné popsat strukturu dne na jediném příkladu, nicméně lze uvést 4 základní organizační části, které jsou ve třídách s tímto programem v různém časovém rozvržení uplatňovány.

Den obvykle začíná ranním kruhem (asi 20-30 minut). Zde se sejde celá třída, žáci se přivítají s vyučujícím, dozví se, co je na dnešní den naplánováno, jaké aktivity děti čekají. Tyto informace mohou být zprostředkovány formou tzv. ranních zpráv. Ranní kruh slouží k podporování dobrého klimatu ve třídě a má motivovat k tomu, chtít se o probíraném tématu něco dozvědět, případně k zjišťování informací, které už žáci o tématu vědí nebo by se chtěli dozvědět. Může být zařazena také hra, zpěv písně nebo jiná společná aktivita.

Po ranním kruhu obvykle následuje společná práce. Tuto část si lze jednoduše představit jako běžné vyučovací hodiny, kdy celá třída pracuje na společném zadání. Tato část je věnována nejčastěji matematice, českému jazyku a cizímu jazyku nebo také tělesné výchově, nicméně záleží na učiteli, jak si naplánuje jednotlivé hodiny (příklad rozvrhu v jedné třídě s programem *Začít spolu* viz níže).

Po přestávce následuje práce dětí v centrech aktivit. Tato část je charakteristická pro program *Začít spolu* a můžeme říci, že se jedná o hlavní prvek, kterým se odlišuje od organizace dne v tradičních třídách. Jde o projektovou výuku, pro kterou je příznačné jedno sjednocující téma, které vychází nejčastěji z vlastivědy nebo přírodovědy, ale i z jakéhokoliv jiného předmětu.

Žáci jsou rozděleni do skupin a pracují v jednotlivých centrech aktivit na zadaných úkolech, díky nimž se žáci seznamují s centrálním tématem v různých činnostech z mnoha úhlů pohledu, aktivně a více do hloubky. V jednu chvíli tedy dochází k tomu, že ve třídě probíhá několik různých činností současně.

Během týdne se skupinky vystřídají ve všech centrech aktivit. Nutno uvést, že práce dětí v centrech (projektová nebo tematická výuka integrující jedno téma v různých oblastech) nemusí být zařazena každý týden, ale třeba každý druhý týden nebo i pouze jednou za měsíc. Opět záleží na učiteli, na jeho preferencích a také zkušenostech, schopnostech a časových možnostech, protože je jasné, že příprava takovýchto menších projektů vyžaduje čas.

Na konci vyučování se všichni opět sejdou v kruhu a nastává hodnotící fáze, kdy žáci prezentují a reflektují svoji práci, hodnotí, co se jim povedlo nebo nepovedlo, případně se

podělují s ostatními o svoje zkušenosti získané při práci, vyjadřují, co je bavilo nebo naopak nebavilo, co se jim dařilo nebo nedařilo. Pokud zadání úkolu vyžadovalo spolupráci ve skupině, hodnotí také, jak jim šlo v týmu společně pracovat. Tato fáze je důležitou součástí dne, vede žáky k sebehodnocení, poskytuje zpětnou vazbu i ocenění ostatních.

Zde je ukázka rozvrhu 5.C z jazykové školy Horáčkova v Praze 4 (školní rok 2016-2017). Vyučující je paní učitelka Jana Sadilová, která vede třídu podle programu Začít spolu. Lichý týden se třída učí podle „standardního“ rozvrhu, v sudém týdnu jsou každý den zařazena centra aktivit (obvykle 2 vyučovací hodiny, v pátek 3 hodiny).

Rozvrh hodin – lichý týden

	1.hodina	2.hodina	3.hodina	4.hodina	5.hodina	6.hodina	7.hodina
Pondělí	Čj	Tv	M	Aj	Vl	Čj	
Úterý	Aj	Čj	Př	M		Vv	Pč
Středa	M	Čj	Vl	Tv	Nj/Šj	Nj/Šj	
Čtvrtek	Čj	M	Př	Čj	Aj	Inf	
Pátek	M	Čj	Hv	Aj	Nj/Šj		

Rozvrh hodin – sudý týden

	1.hodina	2.hodina	3.hodina	4.hodina	5.hodina	6.hodina	7.hodina
Pondělí	Čj	Tv	M	Aj	Ce	Ce	
Úterý	Aj	Čj	Př	M		Ce	Ce
Středa	M	Ce	Ce	Tv	Nj/Šj	Nj/Šj	
Čtvrtek	Čj	M	Ce	Ce	Aj	Inf	
Pátek	Ce	Ce	Ce	Aj	Nj/Šj		

3.2.4 Metodické strategie

Z výše uvedeného je zřejmé, že základní metody, které se snaží učitelé ve třídách s programem Začít spolu uplatňovat, jsou kooperativních učení, prožitkové učení hrou a činnostmi, projektové vyučování nebo integrovaná tematická výuka.⁵⁵ To však samozřejmě neznamená, že by se ve třídách s programem Začít spolu vyučovalo výhradně pomocí těchto metod. Ve výuce se můžeme běžně setkat s tradičními metodami, např. s frontálním vyučováním, které je časově velice efektivní. Jeho předností je, že v poměrně krátkém čase se touto výukovou formou dá předat velké množství informací. Z výše uvedeného je však jasné, že v programu Začít spolu nejde tolik o množství informací a definic, ale především o jejich kvalitu, uchopení v širším kontextu a uplatnitelnost v praxi. Úkolem učitele je tak vhodně vybírat výukové metody, využívat pozitiva jednotlivých metod a uvědomovat si a kompenzovat jejich případná negativa.

3.2.5 Sociálně-vztahové strategie

Mluvíme-li o sociálně-vztahových strategiích, které jsou charakteristické pro program Začít spolu, je nutné zmínit dvě základní roviny. První z nich je podpora participace dětí na vlastním vzdělávání, druhá rovina se týká spolupráce s rodiči žáků a jejich podílení se na chodu školy.

Ve třídách s programem Začít spolu je žádoucí, aby se žáci vyjadřovali k tomu, co a jak se chtějí učit. Žákům by mělo být umožněno (samozřejmě do určité míry) podílet se na tvorbě obsahu a formách vzdělávání. Všechny jejich nápady a připomínky jsou žádoucí. Žáci jsou v tomto ohledu chápáni obvykle více než v tradičních třídách jako rovnocenní partneři. Samozřejmě nejde vždy vyhovět všem, nicméně tento přístup podporuje vzájemnou komunikaci ve třídě a je jednou z důležitých předpokladů efektivního učení.

Typickým příkladem je tvorba tzv. třídní úmluvy na začátku školního roku, kdy se celá třída v součinnosti s učitelem domluví na třídních pravidlech, která si navrhnou, odhlasují a každý se podpisem zaváže k jejich plnění. Prakticky to může vypadat tak, že každý žák napíše např. 5 pravidel, která považuje za důležitá, aby se ve třídě dodržovala. Poté se diskutuje a

⁵⁵ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 301.

následně demokraticky odhlasuje 5 až 10 závazných pravidel. Je jasné, že takto stanovená pravidla třída přijme lépe, cítí se za jejich dodržování odpovědnější a žáci jsou více motivováni k jejich plnění, než k „daným nařízením ze shora“.

Dále program Začít spolu (podobně jako další alternativní vzdělávací směry) silně akcentuje spolupráci s rodiči žáků (a také s dalšími členy rodiny). „*Spolupráce s rodiči je v programu Začít spolu chápána jako nezbytný předpoklad efektivního vzdělávání dítěte. Rodiče jsou pro učitele důležitými partnery při hledání vhodných vzdělávacích strategií, a proto se podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího programu pro svoje dítě; mohou být přítomni ve výuce jako pozorovatelé nebo ve třídách pracují jako asistenti učitele. Konzultace o pokrocích v učení dítěte se odehrávají formou individuálních konzultací v přítomnosti všech tří stran (učitele, rodiče i dítěte).*“⁵⁶ V metodickém průvodci je uvedeno několik konkrétních námětů ke spolupráci mezi rodinou a školou.⁵⁷

3.2.6 Diagnostické a hodnotící strategie

Otázka, jak hodnotit práci žáků, je v procesu učení velice důležitá. Způsobů je samozřejmě mnoho. Než však zodpovíme otázku, jaké konkrétní způsoby hodnocení učitelé ve třídách s programem Začít spolu používají, položme si otázku, k čemu má hodnocení ve výuce sloužit, co je jeho hlavním cílem a smyslem?

V tradiční škole je někdy hodnocení (pomocí známek) užíváno jako donucovací prostředek k tomu, aby se dítě něčemu naučilo. Nebo můžeme na základě hodnocení určit, kdo je premiantem třídy či naopak, kdo má ve třídě slabé výsledky. Tyto dva příklady byly uvedeny záměrně, protože jich se chce program Začít spolu spíše vyvarovat. Hodnocení chápe především jako:

- **zpětnou vazbu**, která dává dítěti i jeho rodičům informaci o kvalitě jeho práce a koriguje tak následné činnosti a chování dítěte;
- **motivaci** pro další práci a významný faktor ovlivňující vztah dítěte ke škole a vzdělání jako takovému (proto se zaměřujeme na poskytování pozitivní zpětné

⁵⁶ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 302.

⁵⁷ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 149-171.

vazby každému dítěti – každé dítě je možné pozitivně ocenit za konkrétní výsledky, jeho práci, snahu, chování apod.);

- **proces shromažďování informací o dítěti**, na jejichž základě upravujete vzdělávací postupy tak, aby dítě mělo příležitost dále se rozvíjet a učit;
- **dovednost (kompetenci) učitele**;
- **dovednost dětí samých** (sebehodnocení), která podporuje jejich samostatnost a nezávislost na osobnosti učitele a dospělých obecně a bude jim sloužit po celý jejich další život.⁵⁸

V programu Začít spolu je využíváno zejména hodnocení založené na individuální normě. Žák není porovnáván s ostatními spolužáky ve třídě, ale spíše se sebou samým. Zajímá nás, jakých pokroků on sám v procesu učení dosáhl, co se mu podařilo zlepšit, na co je potřeba se zaměřit, co vylepšit. K tomu, aby mohl učitel takto individualizované hodnocení realizovat, užívá různých metod hodnocení a sběru dat o dítěti. Jde především o pozorování žáka v hodinách, z něhož si vyučující zpracovává písemné záznamy. Jako podklad k hodnocení mu slouží samozřejmě také různé písemné testy. Dále pak je pro program Začít spolu charakteristická tvorba portfolia. Jde o sbírku žákových prací, jež jsou vždy opatřeny datem vzniku a lze z nich vysledovat pokroky dítěte. Velmi důležitou součástí hodnocení je žákovo vlastní sebehodnocení. Nejedná se o žádnou novinku ve vzdělávání, nicméně často bývá v tradičních školách okrajovou záležitostí. Ve třídách s programem Začít spolu je dáván dětem velký prostor k hodnocení jejich činnosti, k reflexi, k ocenění práce ostatních, k diskusi. Učí se formulovat názory, obhajovat svoji práci, snést případnou kritiku.

Forma hodnocení má tak často slovní podobu, užívá se však i hodnocení pomocí známek nebo pomocí procentuálního vyjádření úspěšnosti. Učitelé nezřídka (např. každé čtvrtletí) poskytují žákům a jejich rodičům zpětnou vazbu v podobě písemného hodnocení.

Do diagnostických a vzdělávacích strategií programu Začít spolu je řazena také analýza a evaluace vlastní práce učitele, což je považováno za velice důležitou součást práce vyučujícího. „*Využívání strategií programu Začít spolu při vyučování vede učitele k potřebě*

⁵⁸ Přejato z: KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 111.

větší reflexe toho, co se v jednotlivých třídách i ve škole jako celku odehrává. Tím, že opouští tradiční postupy a metody, dostává se mnohem častěji do situace, kdy je třeba se ujistit, zda je jeho práce efektivní.⁵⁹ Přirozeně také rodiče a veřejnost zajímají výsledky programu Začít spolu a objektivní informace o něm. Tyto informace může poskytnout Česká školní inspekce, která však provádí evaluační šetření spíše nárazově. Program Začít spolu však využívá různé vnitřní evaluační nástroje a techniky, jako např. standardy programu a standardy učitele Začít spolu nebo také testy Kalibro a Scio, SWOT analýzu, dotazníky a ankety pro rodiče a žáky, sebehodnotící archy pro učitele apod.⁶⁰

3.3 Silné stránky a úskalí programu Začít spolu

Jednou ze silných stránek programu jsou vlastní zpracované nástroje pro systematické zajišťování a řízení vzdělávacího procesu. Jedná se např. o tzv. Standardy učitele a Standardy programu. V publikaci *Proměny primárního vzdělávání v ČR z roku 2005*, v které je program Začít spolu hodnocen, je uvedeno, že jde o „první kvalitativní standardy implementované do české vzdělávací soustavy, které jsou i v souladu s trendy v českém školství a s požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích Evropské unie.“⁶¹ Nutno dodat, že MŠMT se tvorbou vzdělávacích standardů již delší dobu také zabývá. Na podzim roku 2010 vyzval ministr Dobeš veřejnost k široké diskusi o vzdělávacích standardech. Dnes jsou žáci testováni na základě vytvořených standardů MŠMT v 5. a 9. třídách. Testy jsou vytvořeny pro minimální úroveň toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku znát a umět z oblasti matematiky, českého a cizího jazyka a slouží především jako zpětná vazba pro školu.⁶²

Standardy programu Začít spolu se však profilují jinak. Formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. Standardy učitele např. zahrnují a zkoumají oblasti týkající se individualizace ve vzdělávání, učebního prostředí, zapojení rodiny do procesu vzdělávání, výukových metod, plánování, evaluace a profesního

⁵⁹ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 303.

⁶⁰ Tamtéž, s. 304.

⁶¹ Tamtéž, s. 306.

⁶² [online]. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/standardy-pro-zakladni-vzdelavani-1>

rozvojem učitele. Standardy programu se věnují např. interakci mezi učitelem a žákem, technikami smysluplného učení, učebním prostředím, zdravím a bezpečností žáka atd.⁶³ Lze tedy říci, že program Začít spolu klade velký důraz na evaluaci „svých“ škol a zkoumání jejich kvality.

Dalším příkladem, který to dokládá, může být možnost pro učitele získat mezinárodní certifikát ocenění kvality své pedagogické práce. Držitelem výhradních práv k této certifikaci je organizace Step by Step ČR. Mohou ji získat i učitelé, kteří oficiálně v programu Začít spolu nepracují, ale jejich práce odpovídá principům na dítě orientovaného vzdělávání. *„Certifikační proces není kontrolou ani hledáním chyb. Naopak, jedná se o celoroční péči o kvalitu práce učitele. Kritéria a požadavky k získání certifikátu jsou vysoká a náročná, stejně jako prestiž, kterou toto mezinárodní ocenění má.“*⁶⁴

Za silnou stránku můžeme považovat také existenci kvalitní metodické podpory při zavádění programu Začít spolu do škol. Kromě toho, že byl vydán poměrně obsáhlý metodický průvodce programu Začít spolu, organizuje organizace Step by Step ČR velké množství seminářů, jednorázových prezentací nebo také cyklické vzdělávání či letní školy pro učitele. Poskytuje poradenství školám, jež chtějí program začít realizovat. Pro představu zde uvedme jednu z výpovědí učitelů-účastníků kurzů:

„Vzdělávání probíhalo prožitkovou formou. Vše jsme si sami na sobě vyzkoušeli a zažili – jak z pozice učitele, tak i z pozice dítěte. Znalosti jsme tedy získávali skloubením teoretické a praktické roviny. Zpočátku mi vadilo, že nám většinou nikdo neřekl: „Takhle to má být. Takto je to správně.“ Namísto toho byla jen otevírána další a další témata a problémy. K závěrům jsme docházeli vlastní zkušeností a v diskusích s ostatními. Později jsem ale pochopil, že toto je právě smysl vzdělávání a jedno z východisek programu Začít spolu vůbec. Přestalo mi to vadit a začalo mi to naopak vyhovovat.

*(Michal Č., ZŠ Praha-Klánovice)*⁶⁵

⁶³ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. s. 196.

⁶⁴ Tamtéž, s. 197.

⁶⁵ Tamtéž, s. 225.

Na závěr této kapitoly můžeme konstatovat, že největším úskalím programu Začít spolu je fakt, že jeho úspěšná aplikace ve výuce je závislá na kvalitě práce učitele, jeho osobnostních předpokladech a pedagogických schopnostech. Je nutná skutečná vnitřní transformace a ztotožnění se s myšlenkami programu, což „klade velké nároky na práci učitele a jeho profesní rozvoj. Vyžaduje to od učitele osvojení si řady nových vědomostí a dovedností, ale také postojů. To znamená, že je nutný dostatek prostoru a času na další vzdělávání, přemýšlení, začleňování nových poznatků do práce ve vlastní třídě/škole, jejich vyhodnocování, ujasňování nově vznikajících otázek a problémů.“⁶⁶

V publikaci Proměny primárního vzdělávání v ČR je také poukazováno na to, že učitel v programu Začít spolu by měl přijmout „novou učitelskou roli“ facilitátora a kouče, což není úplně samozřejmé. Klade si otázku, jestli je pro nás přijatelná myšlenka, „že ono, jiné‘ pojetí vyučování vyžaduje učitele, který má pro tuto práci určité osobní předpoklady“⁶⁷? Na tuto otázku si musí odpovědět každý sám. Nicméně je jasné, že „přestavění nábytku ve třídě, vytvoření center aktivit a začleňování sebelepších vyučovacích metod a forem práce nepřinese očekávaný efekt, pokud není propojeno s osobní investicí učitele a s hlubším porozuměním filozofickým východiskům programu.“⁶⁸

⁶⁶ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 307.

⁶⁷ Tamtéž, s. 307.

⁶⁸ Tamtéž s. 308.

4 Dětská hudební tvořivost a její specifika

Tato kapitola bude věnována problematice tvořivosti obecně a dětské hudební tvořivosti konkrétně. V souvislosti s tímto tématem se pokusíme odpovědět na základní otázky – co to je tvořivost, jaké vlastnosti mívá tvořivý jedinec, co to je tvořivé myšlení, jaké faktory ovlivňují schopnost člověka být kreativní nebo čím je specifická dětská hudební tvořivost.

4.1 Tvořivost – vymezení pojmu

Tvořivost nebo také kreativita (z latinského slova „*creare*“ – tvořit, vytvořit) je podle Königové „*schopnost vytvářet nové kulturní, technické, duchovní i materiální hodnoty ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvoř.*“⁶⁹ Dacey a Lennonová definuje tvořivost jako „*generování nových, neobvyklých, ale také přijatelných, užitečných myšlenek, řešení, nápadů.*“⁷⁰ Drábek mluví o kreativité jako o souboru schopností, v němž hlavní roli sehrává produkční aktivita, schopnost najít netradiční, originální řešení, které je společensky hodnotné.⁷¹

Existuje celá řada dalších vymezení pojmu tvořivost. Obvykle mají společné dva základní charakteristické prvky – originalitu a užitečnost. Originalitou se myslí novost, původnost, schopnost nacházet nové a neobvyklé způsoby řešení problémů. Jde o originalitu ve smyslu vnímání, myšlení a konání. Každé nově vytvořené dílo nebo produkt má pak určitou hodnotu, je užitečné. Důležité je však uvést, že myšlení není považováno za kreativní pouze pokud jeho výsledek lze označit jako kulturně nebo společensky hodnotný, ale i pokud má význam pro jedince samotného. Váňová mluví o tzv. subjektivní hodnotě výsledku tvořivosti, kdy za cenné a užitečné můžeme považovat to, že se tvůrce při vlastní tvorbě něčemu naučil a sebe obohatil.⁷² To koresponduje s myšlenkami současné moderní pedagogiky, která vnímá tvořivost jako významný zdroj rozvoje osobnostního potenciálu

⁶⁹ KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 12.

⁷⁰ DACEY, J. S., LENNON K. H. *Kreativita: souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 7.

⁷¹ DRÁBEK, Václav. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově: [Studia paedagogica 23]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. s. 47.

⁷² VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. s. 48.

žáka. Vše výše zmíněné můžeme shrnout v komplexní Urbanově definici tvořivosti, který ji chápe jako „*projev jistého systému kognitivních schopností, osobnostních vlastností a motivačních proměnných, jehož výsledkem je nový, užitečný a společensky akceptovatelný produkt, ať už pro jedince či referenční skupinu anebo pro společnost.*“⁷³

Kromě dvou hlavních prvků charakterizujících tvořivost – originality a užitečnosti, můžeme z jednotlivých definic kreativity vysledovat vztah k základní triádě: schopnost – procesuální fáze (činnost) – produkt. Schopnost je zde chápána jako „*nezbytný předpoklad procesuální fáze, jejímž výsledkem je určitý produkt.*“⁷⁴ Váňová k tomu uvádí, že pokud definujeme schopnost jako „*psychickou vlastnost osobnosti, jež je podmínkou k úspěšnému vykonávání nějaké činnosti, pak musíme zdůraznit, že produktivní schopnosti nejen umožňují tvořivou činnost, ale samy se v jejím průběhu utvářejí, zdokonalují, a přecházejí tak k vyššímu vývojovému stupni.*“⁷⁵ Proto je zařazování kreativních činností do výuky tolik diskutované a žádoucí, umožňuje totiž mimo jiné rozvoj tvořivých (i jiných) schopností.

4.2 Tvořivé myšlení

V tvůrčím procesu se uplatňuje tvořivé myšlení. Jde o dominantní schopnost ve struktuře kreativní osobnosti. Tvořivé myšlení je charakteristické tím, že kromě rozumové složky zde hrají důležitou roli také složky synkretické, účast fantazie a intuitivní procesy.⁷⁶ „*Do produktivního myšlení se kromě intencionálního (záměrného, plánovitého) zaměření, promítají i momenty spontánní aktivity a náhodných variací, které souvisejí s počáteční nejistotou v hledání výrazu. Náhodné variace nejsou přímo závislé na podmínkách prostředí a tvůrce nezná podněty, které je uvádí do pohybu. Současná psychologie tvořivosti usiluje o postižení nevědomých procesů, které do tvořivého myšlení vnášejí momenty nečekaných a*

⁷³ URBAN, K. K. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) – příručka*. Brno: Psychodiagnostika, 2003. s. 56.

⁷⁴ SYNEK, Jaromír. *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Olomouc, 2008. Disertační práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy. s. 8.

⁷⁵ VÁŇOVÁ, s. 46.

⁷⁶ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. s. 192.

rizikových situací a obohacují o emocionální a fantazijní prvky.“⁷⁷ Fantazie tak umožňuje v myšlení vytvářet prostor pro ono originální, neotřelé, nové, co definuje tvořivost.

Myšlení přináší do tvořivého procesu logiku, racionalitu a řád, fantazie pak spontaneitu a emocionalitu. Obě složky v něm musí být v určitém poměru zastoupené. Samotná fantazie bez usměrňování rozumové složky vede k neorganizovanému chaosu.

V souvislosti s tvořivostí je často zmiňováno myšlení označované jako divergentní. Divergentní myšlení užíváme při řešení takových úloh, které nemají pouze jediný správný způsob řešení, ale jejichž cílem naopak je dojít k několika odlišným řešením. Jde o tvoření alternativ, originální produkci různých možností. Opakem je myšlení konvergentní (logicko-deduktivní), které je užíváno k řešení problémů, jež si svou povahou vyžadují právě jedno jediné správné řešení.

Vědci se již delší dobu zabývají domněnkou, že konvergentní myšlení je v první řadě funkcí levé hemisféry mozku a divergentní myšlení především pravé hemisféry mozku a že každý jedinec má jednu nebo druhou stranu mozku dominantní (preferuje do určité míry jeden nebo druhý způsob myšlení).⁷⁸ Divergentní myšlení je často označováno jako myšlení tvořivé, a tedy jedinci s dominancí pravé hemisféry (v mnoha případech se jedná o leváky) by tak měli mít dobré předpoklady pro tvořivost. Divergentní myšlenkové operace jsou často vymezovány jako následující tvůrčí schopnosti:

- **fluence** – schopnost rychlé (plynulé) produkce množství nápadů, kořatost představ a myšlenek;
- **flexibilita** – pružnost v myšlení, schopnost vymanit se z vžitých představ, využívat rozmanité postupy při řešení problému;
- **originalita** – schopnost produkce netradičních způsobů řešení, nových a odlišných nápadů, které jsou neobvyklé a často překvapivé;
- **senzitivita** – schopnost vnímat problémy (stejně tak i možnosti zlepšení, schopnost předvídat).

⁷⁷ Tamtéž, s. 193.

⁷⁸ DACEY, s. 176-178.

- **redefinice** – schopnost využít výsledek v nových souvislostech, transformace související se změnou významu nebo reorganizací informace;
- **elaborace** – schopnost elegantního řešení (do zajímavých podrobností).⁷⁹

„U kreativně uvažujících lidí často dochází k přesunu těžiště z logického, lineárního stylu levé hemisféry na holističtější styl pravé hemisféry, v níž hraje větší roli intuitivní myšlení. Z anatomického hlediska je pravá hemisféra jedinečně uzpůsobena pro kreativitu, protože má větší objem „asociační kůry“, v níž se na nejsložitější úrovni odehrává zpracování informací a integrace.“⁸⁰

Dacey a Lennonová však varují před zjednodušováním daného problému. Mozek vždy pracuje jako celek a tvrzení, že tvořivost je v první řadě záležitostí pravé hemisféry je zjednodušující a vede k chybným generalizacím. Problematika je ve skutečnosti daleko složitější a je stále předmětem zkoumání mnoha vědců. Nicméně pokud se podíváme na jednotlivé fáze tvořivého procesu (viz níže), bude nám jasné, že k úspěšnému tvoření je zapotřebí obou druhů myšlení, stejně tak jako je v tomto procesu zapotřebí jak intuitivní a fantazijní složky, tak složky rozumové. K zamyšlení zde uvedme charakteristiku levé a pravé hemisféry na základě dichotomických adjektiv:

Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Verbální	Neverbální, vizuálně-prostorová
Číslicová	Analogová
Logická, analytická	Gestaltická, syntetická
Racionální	Intuitivní, metaforická
Intelektuální	Intuitivní, smyslová, emoční
Konvergentní	Divergentní
Induktivní	Deduktivní
Horizontální	Vertikální
Nespojitá	Souvislá

⁷⁹ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. s. 25.

⁸⁰ DACEY, s. 176-178.

Konkrétní	Abstraktní
Realistická	Fantazijní
Usměrněná	Volná
Diferenciální	Existenciální
Sekvenční	Variovaná
Historická	Nadčasová
Explicitní	Implicitní, nevyslovená
Objektivní	Subjektivní
Postupná	Souběžná ⁸¹

4.3 Fáze tvořivého procesu

V tvořivém procesu můžeme zaznamenat několik stádií. Nejčastěji je v odborné literatuře uváděn tvořivý proces skládající se ze čtyř fází. První fáze se nazývá přípravná (preparační). Jde o prvotní seznámení s problémem, jeho bližší identifikaci, uvědomění si informací, které o daném problému známe a o snahu pochopit souvislosti. Druhá fáze je tzv. fáze inkubační (latentní), v níž tvořící jedinec přemýšlí o problému (často na podvědomé úrovni), ke slovu se dostávají asociační myšlení a tvorba různých kombinací možností řešení problému a jejich konfrontace s již známými informacemi. Ve třetí fázi, jež je nazývána iluminační (nebo také inspirační), se již vynořuje možné řešení. Uplatňuje se zde fantazie, intuice a imaginace. V poslední ověřovací fázi (verifikační) se prověřuje správnost a vhodnost řešení. Nápady se mohou také ověřovat realizací v praxi. Jednotlivé fáze tvoří ucelený proces (nejsou izolované) a vzájemně se podmiňují a prolínají. Takto rozčlenil tvořivý proces sociální psycholog a ekonom Graham Wallas v roce 1926 a jeho model tvůrčího procesu při řešení problémů se užívá dodnes.⁸²

⁸¹ DACEY, s. 177.

⁸² LOKŠOVÁ, LOKŠA, s. 16-17.

Autoři Basadur, Grean a Geen rozlišují pouze dvě fáze tvořivého procesu, tzv. „ideaci a hodnocení“. Ve fázi „ideace“ se generují možné nápady a myšlenky řešení problému (bez hodnocení – racionální a konvergentní myšlení je potlačeno ve prospěch nehodnotícího, fantazijního, divergentního myšlení) a ve druhé fázi se tato řešení hodnotí na základě různých kritérií jako je užitečnost, praktičnost, novost a další (užití analýzy, racionalizace, konvergentního myšlení).⁸³

Dále je poměrně často užívané dělení, jež uvádí ve své knize *Moderní vyučování* Geoffrey Petty, který rozdělil tvůrčí přístup žáka při tvořivé činnosti do 5 stádií:

- **inspirace** (stádium nezaujatého hledání podnětů, nápadů, charakterizované spontánností, experimentováním, nespoutanou představivostí, intuicí, improvizací, účelem je produkovat co nejvíce nápadů);
- **klarifikace** (smyslem tohoto stádia je vyjasnit si cíle a účel práce);
- **destilace** (myšlenky, které vznikly v průběhu inspirace, se pozorně zkoumají a hodnotí, nejlepší a nejvhodnější z nich jsou vybrány k dalšímu rozpracování);
- **inkubace** (fáze zdánlivé nečinnosti, odložení problému, žák má možnost získat od svého řešení určitý odstup, aby mohl řešení znovu a lépe posoudit);
- **usilovná fáze** (žák je definitivně rozhodnut pro určité řešení, zpracovává ho a upravuje, dokud produkt tvořivé činnosti není hotový);
- **evaluace** (hodnocení, kritický pohled na své dílo, zaměření se na případné nedostatky a možná vylepšení).⁸⁴

Na závěr této podkapitoly o fázích tvořivého procesu uvedme pro zajímavost pohled kanadského endokrinologa a autora teorie stresu Hanse Seylea, který přirovnal tvůrčí proces k jednotlivým stádiím procesu rozmnožování. Analogicky rozdělil proces tvorby na sedm etap:

1. **láska** nebo **touha** (první podmínka tvoření je vášnivé zaujetí);
2. **oplození** (poznání konkrétních fakt);

⁸³ Tamtéž, s. 17.

⁸⁴ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. s. 317-319.

3. těhotenství (zrání myšlenky);

4. bolestivé předporodní křeče (tvůrce se cítí nesvůj, má pocit "blízkosti řešení");

5. porod (přináší radost a uspokojení z vyřešení problému, nikoliv bolest);

6. kontrola a vyšetření (novorozenec, se prověřuje, zda je životaschopný a bez anomálií).⁸⁵

Z výše uvedeného vyplývá, že ať už vezmeme v potaz jakékoliv zmíněné dělení tvořivého procesu, je v určitých fázích zastoupené myšlení charakteristické buď spíše pro pravou nebo pro levou mozkovou hemisféru. V tvůrčím procesu můžeme tak nacházet jistou dynamiku, snahu o vyrovnávání jednotlivých sil. Rozbíhavé (divergentní) myšlení je jakoby vždy usměřňováno myšlením sbíhavým (konvergentním). Divergentní myšlení tak samo o sobě nemůže být synonymem tvořivosti. „*Sám tvůrčí akt může být buď akcentován intuicí nebo diskurzivním myšlením, v žádném případě však není pouze racionální či jenom iracionální.*“⁸⁶ To vyplývá z výše uvedeného i z dále uvedeného. Podívejme se nyní na další faktory ovlivňující tvůrčí schopnosti.

4.4 Faktory ovlivňující tvůrčí schopnosti

Podle Drábka nelze tvořivost naučit, můžeme ji ale rozvíjet a podporovat. Vystává tedy otázka, jaké faktory ovlivňují schopnost člověka kreativně myslet a tvořit. Jestli se jedná o schopnost čistě vrozenou nebo utvářenou především výchovou a okolním prostředím jedince. Dnes už se většina psychologů shoduje na tom, že prakticky na všech lidských schopnostech se podílejí ve vzájemné součinnosti tři faktory – biologický (úloha našich genů při vývoji, zdraví v dospělosti, preference užívání levé a pravé hemisféry, temperament atd.), psychologický (osobnost člověka, zpracování informací, řešení problémů, motivace, rozvoj vnímání atd.) a sociální (vliv rodiny, školy, pedagoga, vrstevníků atd.).⁸⁷ Dacey a Lennonová vypracovali model kreativního procesu, jenž zdůrazňuje pět zdrojů tvořivých schopností od nejmenšího prostředí (mozková buňka) až po největší (celosvětová atmosféra). Uvádějí tyto zdroje:

⁸⁵ KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. s. 128.

⁸⁶ DRÁBEK, s. 49.

⁸⁷ DACEY, s. 15-16.

- **biologické znaky** (mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami);
- **rysy osobnosti** (např. ochota riskovat, tolerance vůči dvojznačnosti);
- **poznávací rysy** (např. způsob myšlení, zpracování informací);
- **mikrospolečenské okolnosti** (např. vztahy s rodinou, finanční situace rodiny);
- **makrospolečenské podmínky** (vzdělávací, náboženské, etnické, ekonomické, politické prostředí).⁸⁸

Výše zmíněné faktory na sebe vzájemně působí obousměrně (postup od největšího k nejmenšímu neurčuje hierarchii významu jednotlivých faktorů). Nejde však o pouhé vzájemné ovlivňování, ale o jedinečnou provázanost těchto pěti veličin v každém jednotlivci.⁸⁹ „Žádnou z nich nelze pochopit, aniž bychom ji uvedli do souvislosti s ostatními.“⁹⁰

Jednotlivé determinanty ovlivňující tvořivost člověka byly a stále jsou předmětem zkoumání mnoha vědců. Nejčastější otázky v souvislosti se schopností kreativně myslet jsou např.: Jak závisí tvořivost na hodnotě IQ? Lze říci, že leváci s dominancí pravé mozkové hemisféry mají rozvinutější tvořivé schopnosti? Jaké měly slavné osobnosti z řad umělců a vědců dětství a jak to ovlivnilo jejich tvorbu? Jakými charakteristickými rysy se obvykle vyznačuje tvořivý jedinec? A mnoho dalších.

Zkusme zde najít stručnou odpověď aspoň na poslední z této řady otázek, tedy jaké vlastnosti či rysy obvykle mívá tvořivý jedinec. Dacey a Lennoxová zformulovali deset rysů, jež podle nich přispívají k tvořivé osobnosti. Kreativní jedinec se často vyznačuje tolerancí vůči dvojznačnosti. To znamená, že se necítí nesvůj, ocitne-li se v nové situaci, kde jsou nejasná pravidla, chybějí relevantní fakta a nejsou k dispozici správné postupy. Dále je obvykle ochotný riskovat, preferuje zmatek (dává přednost složitosti a asymetrii před jednoduchostí a symetrií), je schopen oprostít se od stereotypu své sexuální role, je vytrvalý, odvážný a

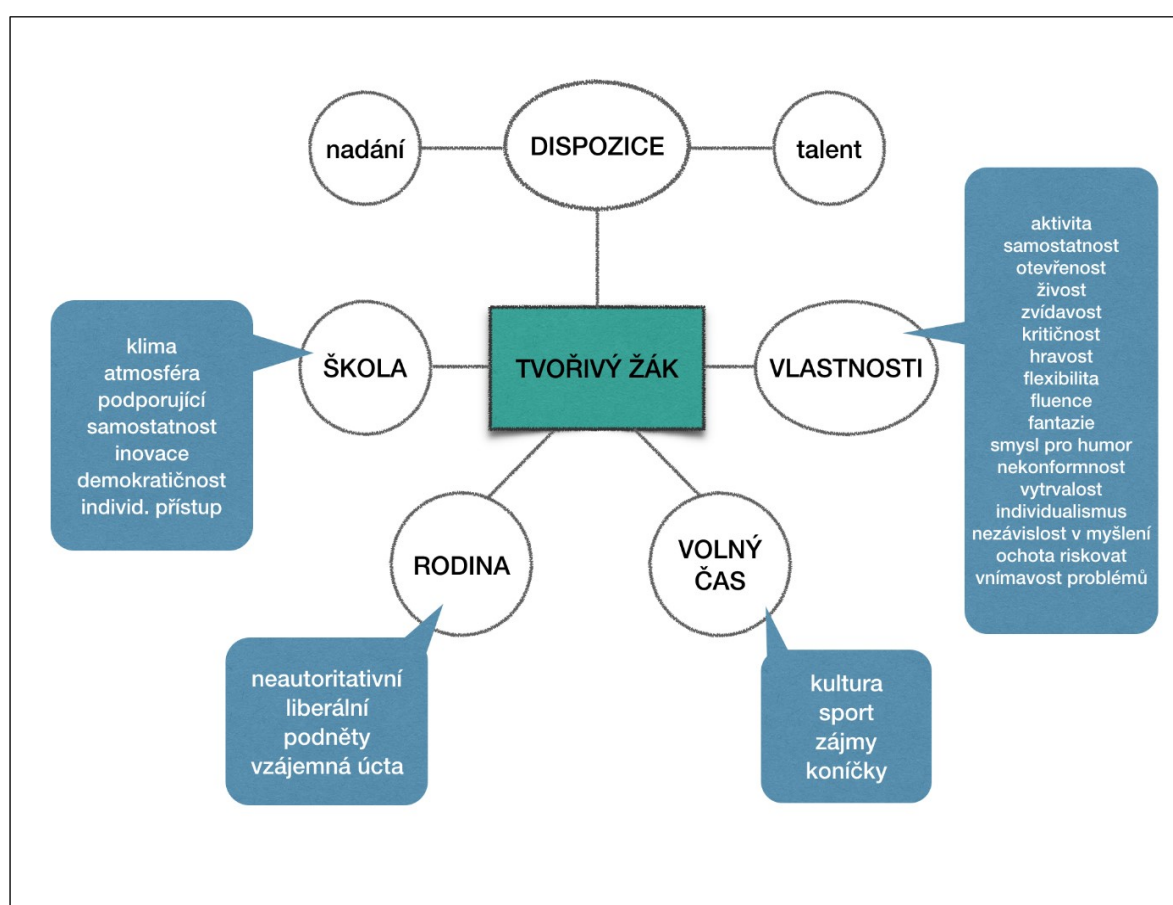
⁸⁸ DACEY, s. 17.

⁸⁹ Tamtéž, s. 17.

⁹⁰ Tamtéž, s. 17.

flexibilní (přizpůsobivý, otevřený světu a změnám). Pokud je mu uložena úkol, dokáže využít stimulační a funkční svobody v jeho zadání (to znamená, že dokáže vymyslet nové, originální řešení, není omezen tím, co se zjevně, tradičně a explicitně nabízí). Je také ochotný přestát napětí dlouhotrvajícího úsilí pro dosažení větší radosti, což souvisí s vlastností sebeovládání, jež podle Dacey a Lennonové hraje významnou roli v úspěšnosti tvořivého procesu.⁹¹ Tvořiví jedinci nemusí disponovat všemi zmíněnými charakteristikami, ale vyznačují se jejich značným počtem.

Obrázek: Tvořivý žák⁹²



Při pozorování žáků ve třídě se učitelům hodí tyto charakteristiky znát, aby uměl odhadnout predispozice a míru tvořivých schopností žáka a případně mohl vhodně intervenovat. Maňák

⁹¹ DACEY, s. 87-101.

⁹² MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. s. 38.

ve své publikaci *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole* věnuje jednu celou kapitolu charakteristice tvořivého žáka. Vytvořil přehledný model, který zahrnuje nejen výčet typických vlastností kreativního žáka, ale snaží se jednoduchou formou naznačit i ostatní vlivy při formování tvořivé osobnosti.

4.5 Dětská hudební tvořivost

Váňová definuje dětskou hudební tvořivost jako „*elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu.*“⁹³ Charakteristickými znaky tedy jsou samostatnost, jednoduchost a relativní novost (relativní z toho důvodu, že jde o produkt nový z pohledu žáka, který ho sám vymyslel, v čemž tkví jeho hodnota). Dále je v souvislosti s hudební kreativitou u dětí často zmiňována hravost jako jeden ze základních rysů. Dětská hudební tvořivost se podle Drábka od umělecké tvorby liší kromě elementárnosti také expresivností a spontaneitou. Základní rozdíl je pak v tom, že cílem tvůrčí činnosti je přetvořit své prostředí, zatímco cílem tvořivosti dítěte je rozvoj jeho osobnosti.⁹⁴

Váňová i Drábek jsou toho názoru, že tvořivé momenty lze najít ve všech hudebních činnostech. To znamená, že tvořivost může žák uplatnit nejen v činnostech hudebně produkčních (improvizace a komponování), ale také v činnostech percepčních (vnímání skladby, verbální analýza, interpretace nebo kritika skladby) a reprodukčních – „*Také interpretace hudebního díla má tvůrčí charakter. Není jen zvukově přesnou reprodukcí notového zápisu, ale osobitým předáváním obsahu a nálad posluchačům prostřednictvím odchylek od notového obrazu.*“⁹⁵ Hlavsa pak řadí k tvořivým hudebním činnostem např. také výrobu vlastních hudebních nástrojů, jež vyžadují technickou nápaditost, řízení hudebních těles, dirigování, korepetici nebo také „*organizační činnosti spojené s realizací hudby, k nimž jsou nutné kreativně sociální činnosti.*“⁹⁶

⁹³ VÁŇOVÁ, s. 50.

⁹⁴ DRÁBEK, s. 52.

⁹⁵ VÁŇOVÁ, s. 45.

⁹⁶ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985. s. 118.

Pro učitele je bezesporu přínosné si uvědomit, k jakým všem (nejen hudebním) aktivitám může žák přistupovat tvořivým způsobem. Nicméně za primární hudebně tvořivé činnosti u dětí považujeme především činnosti produkční, tedy improvizaci a komponování, v nichž se tvořivost žáka manifestuje nejvýrazněji.

Improvizace je činnost (resp. specifická schopnost projevující se v činnosti), při níž improvizátor tvoří v aktuální chvíli bez náležité přípravy. Skladatel produkující v jednu chvíli hudební nápady je hned také interpretuje. Proces tvorby a realizace hudebního nápadu spadají tak do téměř stejného okamžiku. Improvizace se vyznačuje pohotovostí a lehkostí projevu a jejím důležitým rysem je jednota osoby skladatele a interpreta.⁹⁷

Komponování je tvůrčí proces, při němž skladatel hledá nejvhodnější možnosti pro vyjádření svého hudebního díla. Kompoziční práce a její realizace neprobíhá ve stejnou chvíli. Během tohoto procesu skladatel dílo přehodnocuje, upravuje, zdokonaluje, přemýšlí nad ním. Výsledkem je obvykle notový zápis hudební skladby a k jejímu provedení je zapotřebí interpret, který nemusí být totožný s osobností skladatele.⁹⁸

Sedlák uvádí, že „*tvořivost dítěte má ve srovnání s uměleckou tvořivostí pouze elementární rysy.*“⁹⁹ Pokud se tedy bavíme o hudební tvořivosti u dětí, máme nejčastěji na mysli dva základní způsoby její realizace – elementární dětskou improvizaci a elementární (nebo také tzv. naivní) dětské komponování. Dítě nedisponuje komplexními hudebními teoretickými znalostmi a zkušenostmi. Jde proto o základní, spontánní, často náhodnou a intuitivní práci s hudebním materiálem. „*Dítě tvoří „jedním dechem“.* Jeho komponování vyvěrá z okamžité mobilizace dosavadních hudebních znalostí a zkušeností a probíhá na improvizacním základě. *Od elementární dětské improvizace se liší především možností hledání v tónovém materiálu a manipulací s hudebními představami bez ohledu na ubíhající čas i způsobem realizace tvořivého výsledku, který bývá zpravidla zachycen notopisem.*“¹⁰⁰

⁹⁷ VÁŇOVÁ, s. 51.

⁹⁸ Tamtéž, s. 51.

⁹⁹ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974. s. 132.

¹⁰⁰ VÁŇOVÁ, s. 53.

Podle Váňové se v hudebně tvořivém procesu u dětí poněkud stírají rozdíly mezi jejich komponováním a improvizací. Uvádí několik důvodů, proč v hodinách hudební výchovy preferovat dětskou elementární improvizaci před komponováním:

- Improvizace má své fylogenetické opodstatnění, z historického hlediska je daleko starší než komponování a rovněž v ontogenezi se dítě hudebně vyvíjí z improvizace.
- Improvizace vyhovuje svou bezprostředností a emocionálností dětské přirozenosti, hravosti, spontaneitě, touze po objevování a je v souladu s dalšími zvláštnostmi psychiky dětí mladšího školního věku (např. malá vytrvalost, roztěkanost, je obtížné déle se soustředit atd.)
- Improvizace nevyžaduje znalost notového písma.
- Jednota osobnosti tvůrčí i výkonné zajišťuje improvizujícímu žákovi nejen rozvoj jeho hudebně tvořivých schopností, ale také interpretačních (pěveckých, instrumentálních, hudebně pohybových).
- Také nízká časová dotace hodin hudební výchovy hovoří ve prospěch improvizace.¹⁰¹

I přes všechny zmíněné důvody však Váňová nenabádá k naprosté rezignaci na dětské elementární komponování v hudebním vyučování. Je však toho názoru, že by bylo vhodnější přenechat ho hudebně i psychicky vyspělejší dětem nebo navrhuje tuto aktivitu přesunout do oblasti vhodně motivovaných mimotřídních a domácích úkolů, kdy má žák větší množství času.¹⁰²

V závěrečné kapitole uvedeme několik aktivit, v nichž žáci mohou uplatnit kromě elementární improvizace také elementární komponování. Bude se však jednat o činnosti navržené pro 5. ročníky základních škol, tedy pro starší děti prvního stupně a výsledek tvůrčího procesu bude možné ztvárnit na základě elementárních znalostí notového zápisu nebo jinými alternativními způsoby. Zároveň (v souladu s myšlenkami programu Začít spolu) budeme vždy usilovat o předvedení (interpretaci) výsledného díla před ostatními

¹⁰¹ VÁŇOVÁ, s. 53-54.

¹⁰² Tamtéž, s. 54.

spolužáky, takže kromě rozvoje tvořivých schopností bude podporován i rozvoj interpretačních dovedností a bude umožněna zpětná vazba. Proto věříme, že si vhodnost těchto aktivit dokážeme obhájit.

Drábek zastává názor, že důležitější než produkt samotný (jenž je často nový pouze z pohledu žáka) je vlastní kreativní proces, protože rozvíjí osobnost dítěte a poskytuje prostor k sebevyjádření.¹⁰³ Váňová ale také uvádí, že je důležité vždy usilovat o objektivní vyjádření žákova tvořivého úsilí – o konkrétní výsledek, který lze hodnotit.¹⁰⁴

4.6 Psychické předpoklady dětské hudební tvořivosti

Maňák na základě výzkumem potvrzeného a pro edukaci optimistického předpokladu konstatuje, že tvořivost se může projevovat v každé oblasti lidské činnosti. Nejde tedy např. pouze o doménu umělců a vynálezců, jak je to někdy omezeně chápáno. A dále pak uvádí, že tvořit může každý zdravý a normálně vyvíjející se člověk (v různých oblastech a na různé úrovni) a také, že tvořivost lze rozvíjet.¹⁰⁵ Váňová ve své práci výzkumem potvrdila, že všechna výše zmíněná obecná tvrzení o tvořivosti platí i na specifickou oblast hudební tvořivosti. Je tedy doloženo, že základní dispozice k hudební seberealizaci mají všechny normálně tělesně i duševně rozvinuté děti, liší se však kvalita výsledných produktů, která je závislá jak na dosavadním hudebním vývoji dítěte, tak na dalších obecnějších charakteristických rysech tvořivé osobnosti (jako je např. zvědavost, pohotovost atd.).¹⁰⁶

Pokud tedy mluvíme o psychických předpokladech dětské hudební tvořivosti, nestavíme tuto problematiku do roviny, jestli některý žák má nebo nemá předpoklady k tvořivosti (je nebo není kreativní), protože jisté předpoklady k jejímu rozvoji má každý, byť v elementární podobě a v odlišné kvalitě. Můžeme pouze posuzovat míru kreativity u jednotlivých žáků. Ta je determinována všemi výše zmíněnými faktory ovlivňujícími tvořivé schopnosti obecně (viz kapitola 4.4). Hudební tvořivost je však specifická aktivita, při jejíž realizaci je zapotřebí alespoň základních hudebních schopností a dovedností. Sedlák k tomu uvádí: „*Hudební*

¹⁰³ DRÁBEK, s. 52.

¹⁰⁴ VÁŇOVÁ, s. 47.

¹⁰⁵ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. s. 9.

¹⁰⁶ VÁŇOVÁ, s. 143.

*tvorivost je procesem, v němž se uskutečňuje příjem hudebních podnětů, jejich registrace, přepracování a projekce do nových útvarů. Proto předpokládá rozvinuté hudební schopnosti, zásobu hudebních představ, dojmů a prožitků, které jedinec získává hudebním vnímáním.*¹⁰⁷ Tvorivost tedy nevyrůstá z ničeho, ale vyžaduje určitou předchozí hudební zkušenost.¹⁰⁸

Váňová ve svém výzkumu potvrdila, že existuje korelace mezi úrovní hudebně tvořivých projevů a rozvojovým stupněm základních hudebních schopností a dovedností.¹⁰⁹ Z toho vyplývá, že pokud žáky chceme vést k hudebně tvořivým projevům, je nutné u nich rozvíjet jednotlivé hudební schopnosti a dovednosti, jako jeden ze základních předpokladů k úspěšné hudebně tvořivé práci.

Primární podmínkou rozvoje hudebních schopností je hudební vnímání. Jde však o složitý proces, který „mobilizuje celé lidské vědomí a zahrnuje v sobě nejen vznik vjemů, ale i představ, fantazijních a myšlenkových pochodů i evokaci citových a volních složek.“¹¹⁰ Váňová k tomu dodává, že pokud bychom chtěli postihnout psychologickou podstatu hudební tvorivosti v její totalitě, vyžadovalo by to také obsáhlou charakteristiku hudebního vnímání, což by vydalo na samostatnou práci.¹¹¹

Uveďme zde tedy alespoň přehled základního dělení hudebních schopností a dále tabulku, která zachycuje tyto hudební schopnosti v jednotlivých fázích hudebně tvořivého procesu.

¹⁰⁷ SEDLÁK, F., SIEBR R. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy. Díl 1.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1985. s. 122.

¹⁰⁸ VÁŇOVÁ, s. 60-61.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 143.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 61.

¹¹¹ VÁŇOVÁ, s. 61.

- 1) Klasifikace hudebních schopností Sedláka a Váňové vytvořená pro účely hudebně výchovné praxe:
- **hudební sluch** (schopnosti sluchově percepční a sluchově-motorické);
 - **hudební cítění** neboli smysly pro hudebně výrazové prostředky -
 - rytmické cítění,
 - tonální cítění,
 - harmonické cítění;
 - **hudebně intelektově schopnosti** -
 - hudební paměť,
 - hudební představivost,
 - hudební myšlení;
 - **hudebně tvořivé schopnosti** (fantazie, fluence, flexibilita, senzitivita, originalita, elaborace, integrace a další).¹¹²

¹¹² SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. s. 68.

2) Tabulka představující strukturu hudebních schopností a fáze hudebně tvořivého procesu podle Váňové:¹¹³

Podmínky tvořivé činnosti			Vlastní tvořivý akt			
Psychický jev	Vstup hudby do psychiky subjektu	Strukturace hudebního materiálu a jeho zakódování	Vybavení a představa zapamatovaného	Rekonstrukce představ	Vokální provedení	Estetický soud a hodnocení
					Průběžná verifikace	
Dominující hudební schopnosti v dané fázi tvoření	Hudební vnímání jako komplexní jev	<pre> graph LR A[Hudební paměť] --> B[Hudební představivost] B --> C[Hudebně tvořivé myšlení] </pre> <p>Hudební vnímání jako korektor interpretační, obsahové, formální a estetické kvality hudebního novotvaru</p> <p>Komplex hudebních schopností:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hudební sluch v širším slova smyslu <ul style="list-style-type: none"> ◦ schopnosti sluchově percepční, sluchově motorické, analyticko-syntetické) • Tonální citění • Harmonické citění • Rytmické citění • Hudební paměť • Hudební představivost • Hudební myšlení • Hudební fantazie 				

¹¹³ VÁŇOVÁ, s. 62.

5 Proč a jak podporovat žáka v hudební tvořivosti

5.1 Proč rozvíjet tvořivé myšlení

Na otázku, proč je důležité rozvíjet u žáků tvořivost, jsme z části odpověděli v první kapitole. Zájem pedagogů o tuto problematiku lze vysledovat již v dobách dávno minulých, avšak v dnešní době zřetelně nabývá na významu. Nejde o náhodnou záležitost, ale o skutečnost, „že se v edukační sféře objevuje nový fenomén, totiž náročný požadavek na osobnost člověka, na jeho práci, a hlavně na výchovu v tomto směru.“¹¹⁴ Mění se společnost a mění se potřeby ve vzdělávání, a tudíž je nutné reagovat na tyto změny, konfrontovat je se současným stavem, přehodnocovat vzdělávací cíle a hledat způsoby, jak je naplnit. Jednoduše lze citovat konstatování Daceyové a Lennonové, že „v dosavadní historii lidstva byla naší nejcennější schopností inteligence – schopnost učit se a využívat stávajících vědomostí. V nadcházejícím tisíciletí tomu již tak nebude. Největší cenu pro nás bude mít tvořivost, schopnost vytvářet věci nové.“¹¹⁵

Hodnotu tvořivých schopností jedince není nutné (s odkazem na vše doposud napsané) dále obhajovat. Jako palčivější vnímá mnoho současných autorů (zabývajících se problematikou rozvoje tvořivosti ve škole) otázku, jak docílit u žáků rozvoje tvořivého myšlení. Často zmiňují, že současný tradiční model vzdělávání tvořivost nerozvíjí. Někteří jsou dokonce toho názoru, že ji potlačuje. Maňák říká, že škola má největší deficit při rozvoji divergentního myšlení, a také ve vyučování představitivosti a fantazie.¹¹⁶ Některé důvody jsou nasnadě – např. tlak na rozsah vědomostí, které musí učitel žákům dle osnov předat nebo vysoký počet dětí ve třídách, jež mají často heterogenní skladbu – výrazně znesnadňují učitelům zaměřovat se ve výuce na rozvoj kreativních schopností žáků.

Realizace tvořivých činností ve výuce vyžaduje čas a ochotu učitele i žáků „jít do hloubky“. Nelze opomenout Bloomovu taxonomii kognitivních cílů a fakt, že schopnost tvořit se nachází ze všech psychických operací hierarchicky nejvýše. To znamená, že jde o náročnou

¹¹⁴ MAŇÁK, s. 7.

¹¹⁵ DACEY, s. 11.

¹¹⁶ MAŇÁK, s. 12.

vícedimenzionální aktivitu, která předpokládá mimo jiné zvládnutí všech psychických operací nižších (zapamatovat si, rozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit). Zároveň platí, že v tvořivé činnosti se tyto nižší psychické operace nejen uplatňují, ale současně také zdokonalují a rozvíjí. Tvořivé aktivity tak podporují všestranné zrání osobnosti a plní funkci motivační a seberealizační.

Na otázku – *proč se ve výuce zaměřit na rozvoj tvořivosti* – můžeme tedy jednoduše odpovědět, že je to důležité z pohledu nároků dnešní doby a také proto, že se jedná o složku ve školní praxi ne vždy snadno realizovatelnou, a tudíž často opomíjenou. „*Zásluhou četných badatelů je sice podstata tvořivosti poměrně uspokojivě vysvětlena, ale chybí zevrubnější pohled na metodické aspekty vedení žáků k tvořivosti, který by bezprostředně inspiroval učitele při rozvíjení tvořivých potenci žáků.*“¹¹⁷

5.2 Přehled výukových metod rozvíjejících tvořivé myšlení

Jednou z prioritních metod užívaných v tvořivém vyučování je problémová metoda, která je založena na navozování problémových situací, otázek, úloh tvůrčího charakteru, na něž žák hledá odpovědi cestou vlastního hledání a objevování. Tato strategie umožňuje více přístupů k řešení problémů, podporuje rozvoj alternativního, tvořivého a originálního myšlení a zamezuje vytvářet myšlenkové stereotypy. Je možné a vhodné ji využívat v jakémkoliv předmětu.

Problémová otázka je pramenem tvořivého napětí při rozhovoru, impulzem k zvědavému pátrání a ke snaze najít vysvětlující odpověď a tvoří základ také u tzv. heuristických výukových metod. Podstatou je to, že žáci na základě reálné situace, hotového produktu nebo výsledku sami objevují neznámé skutečnosti, algoritmy, zákonitosti či pravidla, jež k tomuto výsledku vedly. Lze je využít ve všech fázích vyučovací hodiny. Lokšová a Lokša ve své knize *Tvořivé vyučování* navrhuji např. v motivační fázi využít tzv. Sokratovský rozhovor, na jehož základě (volbou vhodně vedených otázek) podle Platona (v dialogu Menon) dokázal Sokrates přivést nevzdělaného otroka k odvození pravidel Pythagorovy věty. Nebo v expoziční části hodiny zase navrhuji zařadit metodu problémového výkladu, což je další heuristická dialogická metoda. „*Žáci pomocí učitelových otázek sami řeší úlohy (např.*

¹¹⁷ MAŇÁK, s. 7.

matematické), provádějí experimenty, sbírají fakta, třídí je atd. Při metodě problémového výkladu učitel rozvíjí kognitivní (zejména divergentní) myšlenkové procesy – dochází k rozvíjení analýzy a syntézy.¹¹⁸ Rozdíl mezi Sokratovských rozhovorem a metodou problémového výkladu je ten, že při užití problémového výkladu je žák více aktivován ke konkrétní učební činnosti.¹¹⁹ Dialogické metody vyžadují propracovanou přípravu učitele a vhodně zvolené téma (nehodí se úplně vždy). Kritici těmto metodám vyčítají, že zabere poměrně dost času ve výuce, zastánci zase vyzdvihují následnou kvalitu osvojených vědomostí žáků. K tvořivým vyučovacími metodám patří také diskuse.

Ve fixační fázi hodiny lze užít metody řešení tvořivých úloh na rozvoj fluence, flexibility, originality, redefinice, senzitivity či elaborace.¹²⁰

Další tvořivou metodou, která je v dnešní době velice populární je tvoření tzv. myšlenkových map a také brainstorming, jež se do češtiny volně překládá jako burza nápadů. Tuto skupinovou metodu vymyslel Alex Faickney Osborn, který předpokládal, že z důvodu zábran lidé některé myšlenky nevysloví, protože nechtějí říci něco nepřesného a vypadat hloupě. Brainstorming se snaží odbourat psychické bariéry v myšlení, podporuje generování nápadů a asociací. Základem je ujištění účastníků, že žádný nápad není špatný, naopak se cení nové netradiční myšlenky, jež mohou inspirovat ostatní. Existují i jiné formy brainstormingu – např. brainwriting, pingpongový brainstorming, individuální brainstorming, questionstorming apod.¹²¹

V rozličných vyučovacích předmětech se mohou uplatnit další aktivizační metody, jako jsou např. situační metody (případové studie), inscenační metody (hraní rolí) nebo dramatizace.¹²² Jde vlastně o vcítění se do situace, do role, utváření a vyjádření postojů a hodnot. Rozdíl mezi jednotlivými metodami je v míře zainteresovanosti do děje a estetickém ztvárnění.

¹¹⁸ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. s. 109.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 109.

¹²⁰ Tamtéž, s. 109.

¹²¹ Tamtéž, s. 115-116.

¹²² MAŇÁK, s. 31-32.

Oblíbenou skupinu aktivizujících metod tvoří didaktické hry. Do vyučování vnáší prvek zábavy a osvěžení. Jde o přitažlivou činnost, která může vyvolávat prvky napětí a soutěživosti i podporovat spolupráci, měla by však vždy sledovat vzdělávací nebo výchovné cíle.

Z klasických výukových metod, jež podporují tvořivost, jmenujme např. školní experimentování a laborování. K vyjadřování vlastních názorů a hodnocení mohou sloužit různé písemné elaboráty, které bezesporu vyžadují tvořivou aktivitu. Je však nutné k jejich zpracování žáky vhodně motivovat a zamezit, aby tato činnost nezískala rutinní charakter.

K tvořivým metodám se řadí také projektové vyučování, které vede k řešení problémů komplexně, bez izolování od praktického života. Může mít formu integrovaných témat. Projekty jsou organizovány v rámci jednoho nebo více předmětů, mohou být krátkodobé, střednědobé nebo dlouhodobé. Podstatným znakem je, že žáci se na projektu podílí od jeho plánování až po vytvoření odpovídajícího produktu nebo dobrání se konkrétního výsledku.¹²³ Ještě blíže reálnému životu je pak tzv. učení v životních situacích.

Spojením poznatků moderní psychologie učení a poznatků o úloze podvědomí člověka vznikla koncepce postupů nazvaná superlearning, jež se zaměřuje na efektivnost v postupech učení a dosahování vyšších učebních výkonů. Věří, že podvědomí hraje v procesu učení důležitou roli. Lokšová a Lokša i Maňák tuto koncepci řadí k metodám rozvíjejícím tvořivost.

Zajímavou a specifickou formou výuky, jež může podpořit např. fázi inkubace v tvořivém procesu, je metoda relaxace.

5.3 Jak rozvíjet hudební tvořivost u žáků mladšího školního věku

5.3.1 Úloha učitele

Váňová během experimentální výuky hudební výchovy věnovala pozornost také analýze úlohy učitele v hudebně tvořivém procesu a došla k několika závěrům. „*Ukázalo se, že vést žáky k tvořivosti může pouze učitel, který sám přistupuje k hudbě tvůrčím způsobem. Je*

¹²³ MAŇÁK, s. 33.

*nezbytné, aby uměl vytvořit samostatný hudební útvar, jenž slouží žákům jako model orientující je v nových tónových prostorech i v neznámých druzích tvořivé aktivity.*¹²⁴

Při rozvoji hudební tvořivosti jsou tedy na učitele kladeny specifické nároky, které vyplývají z podstaty předmětu hudební výchova. Váňová vyjmenovává např. schopnost učitele improvizovat v rámci jednoduchých hudebních forem, doprovázet žáka na hudební nástroj, tvořit přehry, mezihry a dohry, sborově upravit písně nebo zdařilé dětské improvizace atd., přičemž dodává, že není nutné, aby hudební tvořivost učitele splňovala vysoké umělecké a estetické požadavky, protože její funkce je především výchovně vzdělávací.¹²⁵

Samotné hudebně tvořivé schopnosti učitele a znalost metodických postupů jejího rozvoje u žáků však obvykle nestačí. U každého vyučovacího předmětu je potřeba, aby učitel ovládal jak daný předmět samotný (po odborné i praktické stránce), tak disponoval tvořivostí pedagogickou – kreativním přístupem k práci s žáky. Jde tak o další širokou škálu schopností a dovedností. Jmenujme např. umět předvídat situace ve třídě či pohotově reagovat na nepředvídané situace, umět analyzovat vztahy ve skupině, řešit problémy, odhadnout, co je v možnostech třídy, vhodně zvolit skladbu jednotlivých činností ve výuce, uvědoměle se vyhýbat stereotypním postupům a rutinnímu charakteru vyučování, dokázat vymyslet takové aktivity, které žáky zaujmou a motivují atd.

Váňová správně podotýká, že plně lze stimulovat rozvoj hudební seberealizace dětí pouze za předpokladu nerozlučného spojení učitelovy hudební a pedagogické tvořivosti.

Učitel žakovu činnost řídí, hodnotí, motivuje a usměřňuje. Jeho úloha ve výuce je tedy mnohostranná. Sedlák i Váňová zdůrazňují, že při hudebně tvořivých činnostech je důležité navodit mezi učitelem a žáky vztah důvěry, vyvarovat se jakémukoliv nátlaku a donucování, odstranit typickou atmosféru učení (tedy méně učit a více podněcovat, poskytovat žákům prostor k hudebnímu sebevyjádření, a i menší úspěchy oceňovat). Dále zdůrazňují nutnost diferencovaného a individuálního přístupu k jednotlivým žákům.¹²⁶ „*Podarí-li se učiteli*

¹²⁴ VÁŇOVÁ, s. 139.

¹²⁵ VÁŇOVÁ, s. 140.

¹²⁶ Srov. VÁŇOVÁ, s. 141 a SEDLÁK, F. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1977. s. 222.

*vhodnou motivací, osobním kouzlem i citlivým přístupem vytvořit příznivou atmosféru se zvláštním emocionálním nábojem, překoná často psychické bariéry, které brzdí vlastní hudební projevy mnoha dětí.*¹²⁷

Z výše zmíněného vyplývá, že přístup učitele k vyučování a jeho soubor vlastností a schopností jsou významným faktorem, jež ovlivňují úspěšnost rozvoje hudební tvořivosti.

5.3.2 Metodický postup v rozvoji dětských hudebně tvořivých projevů

Existuje několik přístupů, směrů, programů a metodik k rozvoji hudební tvořivosti. U nás je v současnosti nejznámější pravděpodobně Orffův Schulwerk (resp. Česká Orffova škola), dále pak můžeme jmenovat metodiku tvořivé intonace Hany Váňové nebo program Slyšet jinak vzniklý při univerzitě Palackého v Olomouci. My zde nastíníme pouze některé obecné metodické postupy v rozvoji dětských hudebních projevů.

Nejprve zrekapitulujme důležitá základní východiska. Předpoklady k hudební tvořivosti má každé zdravé normálně vyvíjející se dítě. Dětské tvořivé projevy se u jednotlivých žáků liší kvalitou, jež je determinována mnoha faktory. Důležitým faktorem, který může učitel ovlivnit, je stupeň rozvoje základních hudebních schopností a dovedností žáků. Bylo zjištěno, že čím vyšší tato úroveň je, tím vyšší je také úroveň žakových hudebně tvořivých projevů.

Váňová posuzuje kvalitu dětské hudební tvořivosti podle tří kritérií – míry řízenosti, originality a samostatnosti. U každého pak rozlišuje tři vývojové etapy, přičemž nejtypičtější pro žáky mladšího školního věku je vždy druhá z uvedených etap:

Míra řízenosti

- Spontánní hudební vyjádření dítěte bez znalosti logiky hudební řeči.
- Orientace žáka v základních hudebních zákonitostech.
- Uvědomělá volba hudebně výrazových a formotvorných prostředků.

Míra originality

- Napodobování modelů.

¹²⁷ VÁŇOVÁ, s. 141.

- Přetváření známého hudebního materiálu.
- Relativně původní řešení hudebně tvořivých úkolů.

Míra samostatnosti

- Žákova opora o učitelovo vedení.
- Kolektivní tvořivost (spolutvoření se spolužáky).
- Samostatná hudebně tvořivá práce (individuální tvoření).¹²⁸

Hudebně tvořivé projevy se rozvíjejí již v předškolním věku v této vazbě: mluvené slovo, zpěv, hudba, hudebně pohybový a instrumentální projev. Jednota těchto složek umožňuje učitelům rozvíjet hudební tvořivost na ZŠ u každého žáka a začít tou činností a těmi projevy, které jsou mu nejpřirozenější, což je z oblasti hudebních schopností rytmické citění.¹²⁹ „Protože se ukázalo, že na počátku školní docházky bývá tato schopnost lépe rozvinuta než chápání tonálně výškových vztahů v melodii, je vhodné tuto přirozenost respektovat a začít formovat tvořivé schopnosti dětí právě v oblasti rytmické aktivity.“¹³⁰

Sedlák též uvádí, že rytmus je velmi častým a účinným podnětem pro uvolnění tvořivých sil dítěte. „Dítě jej přijímá v mluveném slově, v říkankách, prožívá jej v tělesných pohybech, v hudebně pohybových hrách a v tanci. K improvizovanému tělesnému pohybu si vytvoří vlastní říkadlo, k němu přidá melodii. Prožitek tělesného rytmu je podnětem k vlastní melodii i písni.“¹³¹

Hudební kreativita se může realizovat ve čtyřech oblastech. Rozlišujeme rytmicko-deklamační, pohybovou, pěveckou a instrumentální tvořivost. Uvedme zde základní druhy činností (typy cvičení) od těch jednodušších po složitější, které vedou k rozvoji hudební tvořivosti.

¹²⁸ VÁŇOVÁ, s. 146.

¹²⁹ SEDLÁK, F., SIEBR R. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1985. s. 130.

¹³⁰ VÁŇOVÁ, s. 148.

¹³¹ SEDLÁK, F., SIEBR R. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1985. s. 129.

Napodobování

Napodobování je jedno ze základních cvičení sloužících jako průprava a inspirace žáků k jejich vlastní improvizaci. Nejznámější je tzv. hra na ozvěnu. Ta může být rytmická i melodická. Učitel nebo některý z žáků vytleská rytmický model (nebo zahraje formou hry na tělo) a žáci ho po něm opakují (dělají ozvěnu). Stejně tak může učitel zazpívat melodii, kterou žáci opakují (tzv. forma *call and response*). Vždy začínáme od jednoduchých rytmických modelů či melodií po složitější.

Za základní tvořivé cvičení lze považovat také rozlišování různých zvuků kolem sebe a jejich napodobování. Uvést zde můžeme také napodobování pohybové (např. napodobování známých pracovních činností, napodobování způsobu hry na hudební nástroj či znázornění hudebních kontrastů pohybem apod.).

Obměňování

Dále můžeme přistoupit k tvořivým obměnám např. tempa a dynamiky. Rytmický model (podložený textem nebo rytmickými slabikami) se říká a hraje rychle nebo pomalu či se postupně zrychluje nebo zpomaluje nebo se deklamuje v různých dynamických odstínech (pp, p, mf, f) nebo dynamických změnách (crescendo, decrescendo). Stejně tak můžeme tvořivě pracovat s melodií či známou písní. Změny tempa, dynamiky nebo nálady v hudbě je možné ztvárnit pohybově.

Tvořivě obměňovat lze samozřejmě také různé rytmické útvary či melodie samotné, což může žák provádět intuitivně. Pokud však chceme v hudebně tvořivých aktivitách zaznamenávat u žáků nějaký progres, je nezbytné současně rozvíjet všechny hudební schopnosti (např. tonální citění) i základní hudebně teoretické znalosti (znalost not aj.) a postupně žáky vést také k tvořivým obměnám probíhajícím alespoň částečně na vědomé úrovni.

Rytmicky obměňovat mohou žáci např. 4/4 takt. Výchozím modelem jsou čtyři čtvrtěové noty, které žáci obměňují a nahrazují jinými hodnotami not či pomlk. Vymýšlí tak různé rytmické kombinace v rámci čtyř dob.

Obměňovat melodické modely mohou žáci nejlépe, pokud jim vymezíme určitý tónový prostor, v kterém se dobře orientují. „*Dítě, které si intonačně osvojilo daný operačně tónový*

prostor, je schopno při improvizaci vědomě používat prvky tohoto prostoru, dříve osvojené intonačními modely, vytvářet jejich varianty, začleňovat je do nových souvislostí apod. ¹³² Nejjednodušší je improvizovat na dvou tónech (např. interval malé tercie). Pro žáky prvního stupni ZŠ je přiměřený počet pro obměnu tři (např. tóny g, a, e, durový kvintakord apod.) až pět tónů (např. pentatonika nebo prvních pět tónů durové stupnice).

Melodické obměny žáci intonují nebo hrají na melodické hudební nástroje. Při vymýšlení a intonaci obměn různých melodických modelů může žákům pomoci magnetická tabule s notovou osnovou pro lepší představivost. Hraní obměn na melodické hudební nástroje žákům zase usnadní, pokud např. u xylofonu vyndáme nepotřebné kameny apod.

U pokročilejších žáků můžeme pracovat s obměnami tónorodu. Typickým cvičením je zpěv durové písně v mollové tónině a naopak.

Doplňování

Základním doplňovacím cvičením je hudební hra na otázku a odpověď. Tuto aktivitu lze provádět na rytmicko-deklamační, pěvecké, instrumentální i pohybové úrovni. Nejjednodušší je otázku a odpověď pouze rytmicky deklamovat, tedy v určitém metru říkat a příslušné slabiky např. vytleskávat. Učitel se ptá (např. JAK-SE-JMENU-JEŠ?), žák odpovídá (JMENU-JI SE-MAR-TIN.).

Otázku a odpověď můžeme místo pouhé deklamace zpívat. Nejjednodušší varianta je intonovat text pouze na dvou tónech (nejvhodnější je užít interval malé tercie, který žák i učitel kreativně střídá dle libosti). Samozřejmě lze užít tři a více tónů nebo tónový prostor nijak neomezovat a otázku a odpověď pěvecky improvizovat na základě intuice.

Pokud umí žáci dobře hrát na melodické Orffovy hudební nástroje a disponují alespoň základní hudební představivostí, lze se “ptát” a “odpovídat” instrumentálně.

Složitější formy hry na otázku a odpověď je možné chápat jako vymýšlení předvětí a doplňování závětí. Jde o účinný prostředek k chápání symetrie hudební myšlenky. Tyto snahy mohou vyústit v improvizovaný rytmický či melodický dialog.

132 KOLÁŘ, J., VÁŇOVÁ, H., DUZBABA, O. *Počátky tvořivé intonace. Diatonika dur I.* Praha: Univerzita Karlova, 1993. s. 2.

Vymýšlení

Všechny výše zmíněné typy cvičení můžeme chápat jako průpravu k vymýšlení vlastních rytmických, melodických či pohybových vyjádření žáka. Jak vyplývá z výše uvedeného je u mladších dětí záhodno začít nejprve jednoduchou rytmizací mluveného slova – vět, říkadel a posléze jejich melodizací. Stručně řečeno do této kategorie spadá jakákoliv manipulace s tóny, a to jak spontánní (elementární improvizace žáka všeho druhu) tak experimentální (elementární komponování žáka všeho druhu).

Jmenujme zde konkrétní druhy tvořivých činností využívající práci s textem, práci s písní a práci s hudební skladbou. Vycházíme zde ze zásad Orffovy školy, z Drábkovy publikace *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*¹³³ a z přehledu tvořivých prvků v hudební výchově na 1. stupni základní školy uvedeného v publikaci Hany Váňové.¹³⁴

Práce s textem:

- **Jednohlasá rytmizace slov**, slovních skupin a celků v sudém i lichém taktu (např. vyjádření slovního rytmu hrou na tělo nebo pomocí bicích nástrojů).
- **Dvouhlasá rytmizace slov**, slovních skupin a celků v sudém i lichém taktu (např. spojení rytmické deklamace 2 různých slov nebo slovních skupin ve stejném metru, kombinace rytmické deklamace a hry na tělo apod.).
- **Jednohlasá melodizace slov**, slovních skupin a celků v rozsahu dětského hlasu (spojení rytmu a melodie s využitím osvojených útvarů dětské melodiky).
- **Melodicko-rytmický dvojhlas** v sudém i lichém metru (v prvním hlase zní vymyšlený melodizovaný rytmus, v druhém hlase – rytmická deklamace slov, hra na tělo nebo bicí nástroje).
- **Vymýšlení slov k danému rytmu.**

Práce s písní:

- **Vymýšlení elementárních rytmických i melodických doprovodů k písni**

¹³³ Srov. DRÁBEK, s. 67-87.

¹³⁴ Srov. VÁŇOVÁ, s. 111-113.

(např. pomocí dudácké kvinty, ostinátních figur, pentatoniky, střídání tóniky a dominanty atd.).

- **Vymýšlení** dvou až čtyřtaktové elementární **přede hry, mezihry a do hry**.

Práce s hudební skladbou:

- **Pohybové ztvárnění hudební skladby** (spontánní pohybová reakce na hudební dílo, vymýšlení choreografie ke skladbě).
- **Grafické ztvárnění hudební skladby** (fantazijní kresba na základě hudební skladby, hra podle grafických partitur, vymýšlení vlastních grafických partitur na základě skladby).
- **Improvizace rouda** (vytváření rytmických či melodicko-rytmických mezivět k hlavnímu tématu rouda).

6 Akční výzkum ve škole: Užití hudebně tvořivých činností ve výuce

6.1 Metodologická východiska

6.1.1 Předmět výzkumu

Po delším uvážení jsem se rozhodla výzkum založit především na své osobní zkušenosti s výukou hudební výchovy na ZŠ. Vycházím z toho, že povolání učitele vyžaduje mimo jiné schopnost reflektovat a kriticky hodnotit vlastní výuku. Z pohledu učitelské praxe je proto zajímavým typem kvalitativního výzkumu tzv. akční výzkum.

*“V pedagogice je akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.”*¹³⁵ John Elliot ho definuje jako systematicky prováděnou reflexi profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.¹³⁶ Akční výzkum je tedy prováděn se záměrem zlepšovat určitou část vzdělávací praxe.¹³⁷ Učitel je zde ve dvojroli výzkumníka a aktivního účastníka akce a akcí jsou zde míněné konkrétní pedagogické situace. Je tedy nutné podotknout, že výsledky akčního výzkumu nelze obecně vzato považovat za vědecké poznání, protože jsou z povahy věci příliš subjektivní a kontextově vázané. Jeho přínosem je však reflektovaná zkušenost pedagoga, která přispívá k profesionálnímu rozvoji učitele jako jednotlivce a učitelství jako profese.¹³⁸ Janík k tomu dodává: *“Není jeho cílem produkovat obecně platné poznání, naopak, akčnímu výzkumu jde o to získat konkrétní poznatky o určitém konkrétním problému a na jejich základě tento problém řešit. Otázku, zda je v tomto případě oprávněné hovořit o výzkumu, necháváme prozatím otevřenou.”*¹³⁹ K lepšímu pochopení problematiky akčního výzkumu uvádíme v příloze hlavní rozdíly mezi klasickým výzkumem a akčním výzkum (Příloha 2).

¹³⁵ JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. s. 2.

¹³⁶ Srov. ELLIOTT, J. *Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs*. North Dakota Study Group on Evaluation-series. University of North Dakota: Grand Forks, 1976. s. 1.

¹³⁷ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s. 14.

¹³⁸ Srov. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. s. 2.

¹³⁹ JANÍK, s. 3.

Předmětem výzkumu jsou konkrétní problémy, se kterými jsem se setkala v praxi při snaze zavádět hudebně tvořivé aktivity do výuky, a to jak v běžných třídách, tak ve třídách s programem Začít spolu.

6.1.2 Cíle výzkumu

Ve výzkumu byly stanoveny tyto cíle:

1. **Vybrat a popsat některé činnosti** zaměřené na rozvoj hudební tvořivosti, jež byly ve výzkumu použity a jež lze na základě vlastních zkušeností z praxe označit jako osvědčené.
2. **Porovnat zkušenosti s uplatňováním hudebně tvořivých činností** na 1. stupni ZŠ v běžných třídách a ve třídách s programem Začít spolu.

6.1.3 Výzkumné otázky

- Jak je organizován předmět hudební výchova v rámci programu Začít spolu?
- Jaké problémy nastávaly při užití hudebně tvořivých činností ve?
- Jaké faktory ovlivňovaly úspěšnost aplikace tvořivých činností ve výuce hv?

6.1.4 Formulace hypotézy

Základem výzkumu byl předpoklad, že program Začít spolu, který se zaměřuje na všestranný rozvoj žáka a klade důraz na chápání světa v souvislostech a kreativní myšlení, by mohl fungovat jako vhodné podhoubí pro rozvoj hudební tvořivosti. Proto jsme dospěli k formulaci této hypotézy:

Program Začít spolu podporuje u žáků mladšího školního věku rozvoj hudební tvořivosti v porovnání s běžnými třídami.

6.2 Metodika výzkumu a jeho organizace

6.2.1 Výzkumné metody

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila přímé zúčastněné pozorování, které nemělo strukturovaný charakter. Po vyučovací hodině, v níž jsem měla v plánu užít hudebně tvořivé činnosti, jsem si formou poznámek zapisovala postřehy z hodiny.

Jako doplňující výzkumnou metodu jsem použila videozáznamy z hodin. Videozáznamy jsem pořizovala pouze v jedné třídě, kde všichni rodiče žáků podepsali informovaný souhlas s pořizováním videonahrávek během hodiny pro výzkumné účely.

Na letním kurzu jsem provedla několik rozhovorů s metodičkami programu Začít spolu a několika učitelkami, kteří ve třídách s tímto programem učí. Mým záměrem bylo udělat si obecný obrázek o tom, jak výuka hudební výchovy v programu Začít spolu probíhá (nebo spíše může probíhat) a zajistit tak alespoň částečně objektivní a kompetentní náhled na tuto problematiku.

6.2.2 Výzkumný vzorek a organizace výzkumu

Výzkumný vzorek zahrnoval všechny třídy prvního stupně ZŠ, ve kterých jsem vyučovala hudební výchovu v letech 2015-2017.

Ve školním roce 2015/2016 jsem byla zaměstnána na částečný úvazek na ZŠ T. G. Masaryka na Praze 7, kde jsem učila převážně na druhém stupni německý jazyk, ale také ve dvou třídách na prvním stupni hudební výchovu (3. a 5. ročník). V těchto třídách byl uplatňován program Začít spolu a hudební výchovu jsem zde učila z toho důvodu, že jejich třídní učitelé (dle svých slov) nemají takové hudebně teoretické znalosti ani hudebně praktické dovednosti a rádi tento předmět přenechají někomu jinému.

Prakticky ze stejného důvodu jsem o rok později (školní rok 2016/2017) dostala některé prvostupňové hudební výchovy na ZŠ Na Slovance na Praze 8 a to ve třídách 3. B, 4. C, 5. B a 5. D (bez programu Začít spolu). Zde jsem již pracovala na plný úvazek, a kromě zmíněných tříd jsem jinak učila převážně na druhém stupni (Nj a Hv).

Výzkumný vzorek tedy tvořilo 6 tříd prvního stupně ZŠ:

Školní rok 2015/2016 – ZŠ T. G. Masaryka Praha 7		
Třída	Počet žáků ve třídě	Další údaje
3. A - s programem Začít spolu	25 (14 dívek, 11 chlapců)	- 2 žáci s IVP ¹⁴⁰ - 1 asistent pedagoga
5. A - s programem Začít spolu	24 (15 dívek, 9 chlapců)	- 1 žák s IVP - 1 asistent pedagoga
Školní rok 2016/2017 – ZŠ Na Slovance Praha 8		
Třída	Počet žáků ve třídě	Další údaje
3. B	27 (12 dívek, 15 chlapců)	- 1 žák s IVP - bez asistenta pedagoga
4. C	21 (10 dívek, 11 chlapců)	- 2 žáci s IVP - bez asistenta pedagoga
5. B	24 (14 dívek, 10 chlapců)	- 3 žáci s IVP - 1 asistent pedagoga
5. D	26 (11 dívek, 15 chlapců)	- 2 žáci s IVP - bez asistenta pedagoga

¹⁴⁰ Individuální vzdělávací plán

V těchto třídách jsem v rozmezí dvou let sbírala zkušenosti s výukou hudební výchovy na prvním stupni. Výzkum je tedy postaven na konkrétním případě jednoho začínajícího učitele a jeho cílem není dojít k všeobecně platným závěrům, ale zreflektovat a zlepšit pedagogickou praxi. Z toho důvodu jsem se rozhodla zvolit pro zpracování výsledků výzkumný design případové studie. O vhodnosti tohoto řešení jsem se utvrdila na základě publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od Švaříčka a Šedové.¹⁴¹

6.2.3 Experimentální vyučování (se začleňováním tvořivých prvků do výuky)

Na tomto místě je popsáno několik vybraných činností zaměřujících se na rozvoj hudební tvořivosti, které jsem užila ve výuce na prvním stupni ZŠ. Vybrány byly ty aktivity, které měly v hodinách u žáků úspěch a lze je označit za oblíbené.

Co nemáme v lednici?

Žáci a učitel stojí v kruhu. Všichni nebo jen někteří mají v ruce červený, žlutý nebo tmavě zelený boomwhackers (třída tvoří tóny kvintakordu C dur) a pomocí nich udávají metrum dvoučtvrtového taktu. Učitel drží tempo (dává pozor, aby žáci nezrychlovali nebo nezpomalovali a všichni hráli synchronně na dobu) a vysvětluje zadání úkolu. Ptá se, co jim doma chybí (nebo může chybět) v lednici. Na odpověď má každý žák dva takty a odpovídá (intonuje) pomocí intervalu malé tercie. Plynule a intuitivně na sebe jeden na druhého navazují a vzniká jednoduchá improvizace (viz příklad 1).

Příklad 1:

Co nemáme v lednici?



Tato velice jednoduchá aktivita je vhodná pro děti předškolního věku nebo žáky 1. a 2. tříd ZŠ. Jde o jednoduché intonační a rytmické cvičení na rozvoj fluence i flexibility (žáci plynule vymýšlí různé varianty, pokud jim spolužáci nápad tzv. “ukradnou” dříve, než na ně

¹⁴¹ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 100.

přijde řada, musí pohotově vymyslet jinou variantu). Zároveň se samozřejmě cení originální nápady, které ostatní žáky pobaví. Cvičení lze modifikovat jinou otázkou. Např. se můžeme ptát, co nemáme v aktovce, v pokoji, ve třídě atd.

Dvouhlasá koleda

Třída se rozdělí na menší skupinky. Každá skupina má za úkol vymyslet druhý hlas k vánoční koledě *Rychle, bratři, rychle vstávejme*. Koledu se s žáky nejprve dobře naučíme zpívat a následně také hrát na zobcovou flétnu, xylofon, metalofon, zvonkohru nebo boomwhackers. Následuje samostatná práce ve skupinkách, kdy žáci vymýšlí ke koledě svůj vlastní druhý hlas. Žáci prvního stupně samozřejmě neznají hudební zákonitosti harmonie, takže dostávají informace o tom, které tóny se spolu v dané tónině tzv. kamarádi a můžeme je hrát dohromady (napíšeme a vysvětlíme na tabuli). Jde vlastně o vymýšlení různých kombinací na základě stanovených pravidel. Žáci dostanou notový zápis koledy a vhodný druhý hlas k notám doplňují. K dispozici má každá skupinka také Orffovy melodické hudební nástroje, na které si mohou své výtvořky přehrávat a případně volit z různých nabízejících se variant podle sluchu tu, která se jim nejvíc líbí. Na závěr každá skupinka předvede svou dvouhlasou verzi koledy před ostatními. Učitel i ostatní žáci poskytují zpětnou vazbu. Příklad 2 uvádí jednu z povedených variant druhého hlasu, jež byla vytvořena ve třídě 5. B.

Příklad 2:

Rychle, bratři, rychle vstávejme

Ry - chle, bra - tři, ry - chle vstá - vej - me do Bet - le - ma ho - nem chvá - tej - me

da - ry se - bou vez - mě - me a Je - ží - ška poz - drav - me tak - to je - mu zvuč - ně za - hra j - me

Aktivita je vhodná pro páté třídy ZŠ. Podmínkou je, aby žáci dobře znali a uměli psát noty a byli zvyklí podle nich hrát jednoduché skladby na Orffovy melodické hudební nástroje

nebo boomwhackers. Pokud má škola k dispozici tablety a sluchátka nebo je možné být na hodinu hudební výchovy v učebně informatiky a žáci umí pracovat s notačním programem, lze druhý hlas vymýšlet a přehrávat přímo v něm.

Štafle

K této činnosti jsou potřeba stabilní štafle, které mají nejlépe sedm stupínek. Jde o kreativní intonační cvičení, jež je u žáků velmi oblíbené. Štafle postavíme dopředu před třídu, aby na ně všichni viděli. Představíme si, že každý jejich stupínek je příslušný stupeň ve stupnici. Vyvoláme jednoho žáka, který bude lézt po jedné straně štaflí. Ostatní žáci intonují podle toho, na jakém stupínku žák na štaflích zrovna stojí. Stupně od kvinty výš může žák naznačovat už pouze oběma rukama (neleze až úplně nahoru kvůli bezpečnosti). Žák začíná vždy na podlaze, což je první, základní tón. Po štaflích může postupovat nahoru, dolů nebo některý stupeň přeskočit (resp. překročit). Jde vlastně o atraktivní obdobu známé intonační prstové metody Františka Lýska nebo fonogestiky.

Pokud jsou žáci podle štaflí zvyklí bez problémů intonovat (hudebně nadané třídy), můžeme přistoupit ke dvouhlasé variantě. Po štaflích šplhají dva žáci najednou, např. Anička a Honzík, každý z jedné strany. Část třídy intonuje podle toho, kam šplhá Anička a část třídy podle toho, kam šplhá Honzík. V této variantě mohou nastávat různé disharmonické souzvuky, které jsou pro žáky zajímavé. Učitel činnost moderuje a kontroluje správnost provedení.

Pro méně intonačně zdatné žáky je možné jednotlivé stupínky štaflí barevně označit podle barev na rourách boomwhackers (c – červená, d – oranžová, e – žlutá atd.), které žákům rozdáme a správnost intonačních postupů podle nich sluchem kontrolujeme.

Had

Had je název pro jednoduchou rytmickou hru, jež rozvíjí hudební paměť a tvořivost. Pustíme metronom, který ťuká v pomalejším tempu pulz a zvonečkem určuje metrum (čtyřčtvrt'ový, později můžeme zkusit i tříčtvrt'ový takt). Metronom lze stáhnout i jako aplikaci do počítače, tabletu či mobilu a pustit ho na interaktivní tabuli.

Učitel vytleská nějaký jednoduchý rytmus v rozmezí jednoho taktu. Všichni žáci ho po něm zopakují. Poté tento takt vytleská první žák v řadě sám a přidá další takt s vymyšleným

rytmem. Všichni opět zopakují a pokračuje další žák, který vytleská první i druhý takt a vymyslí třetí. Takto pokračují další žáci, dokud někdo neudělá chybu. Důležité je, aby všichni tleskali přesně s metronomem (vždy začali takt na první dobu se zvonečkem, nezrychlovali ani nezpomalovali). Pokud jsou žáci zvyklí používat rytmické slabiky, je vhodné je k tleskání deklamovat. Vzniká tak rytmický had (Příklad 3). Cílem je, zahrát ho plynule s metronomem bez chyby či přerušení co nejdéle.

Příklad 3:

4/4 tá tá tyty tá || tá tá tyty tá | tyty tyty tá nic || tá tá tyty tá | tyty tyty tá nic | tyty nic tyty nic || atd.

Číňan Hači Mači

Číňan Hači Mači je jednoduchá píseň v čínské pentatonice, a proto je vhodné ji využít k instrumentální improvizaci.

Číňan Hači Mači

Čí - ňan jmé - nem Ha - či Ma - či ří - ká, že pět tó - nů sta - čí

po - šes - tém ho, mar - ná slá - va, bo - lí je - ho čín - ská hla - va.

Velice žádoucí je zakomponovat tuto aktivitu v rámci tematického vyučování, kdy hlavním tématem je Čína. Žáci se seznamují s čínskou kulturou, tradicí, dovídají se o důležitých vynálezech staré Číny, dokáží najít Čínu na glóbusu, znají hlavní město, seznamují se s jazykem a čínským písmem, učí se základy bojového umění Tchaj-t'i atd.

Z hlediska hudební výchovy se bavíme o čínské stupnici, která má na rozdíl od té naší evropské, pět tónů. Naučíme se zpívat píseň Číňan Hači Mači, rozdáme hudební nástroje (xylofony, metalofony nebo roury boomwhackers, případně nějaký bicí samozvučný nástroj) a necháme žáky volně improvizovat, na což se píseň v pentatonice hodí. Dáme žákům instrukci, že v rámci pěti tónů (v našem případě c, d, e, g, a) mohou hrát cokoliv. Píseň zpíváme několikrát za sebou, žáci si nástroje půjčují, aby si mohl zaimprovizovat každý.

Improvizaci můžeme nahrát na mobil a v příští hodině žákům pustit a společně zhodnotit. Aktivita je vhodná pro žáky 3. až 5. třídy.

Lojza a Líza

Třídu rozdělíme na dvě skupiny – chlapce a dívky. Naučíme se písničku Lojza a Líza.¹⁴² Sloky, které v písni říká Lojza, zpívají chlapci a sloky, které v písni říká Líza, zpívají dívky. Učitel doprovází žáky na klavír nebo kytaru. Když třída dozpívá všechny sloky, vybidne učitel, aby dívky vymýšlely na stejnou melodii vlastní text, co má Lojza dále udělat, a chlapci na tutéž melodii vymýšleli výmluvy, proč to nejde. Žáci mají vždy krátký čas se na textu ve skupině dohodnout. Učitel ideálně v tomto mezičase stále hraje, a když vidí, že je skupinka připravená, kývne a společně začnou. Důležitá je plynulost, rychlost a cení se také originální nápady.

Příklad 4:

Vědro má ve dně díru, milá Lízo, milá Lízo,
vědro má ve dně díru, milá Lízo, jak hrom!

Dnes je zavřeno, milá Lízo, milá Lízo,
Dnes je zavřeno, milá Lízo, zavřeno!

Tak kup nový, milý Lojzo, milý Lojzo,
tak kup nový, milý Lojzo, nový!

Půjč si od souseda, milý Lojzo, milý Lojzo,
Půjč si od souseda, milý Lojzo, půjč si ho!

A kde ho mám koupit, milá Lízo, milá Lízo,
a kde ho mám koupit, milá Lízo, řekni kde?

Soused je lakomec, milá Lízo, milá Lízo,
Soused je lakomec, milá Lízo, lakomec!

Dojdi na trh, milý Lojzo, milý Lojzo,
dojdi na trh, milý Lojzo, na trh!




A ty jsi pitomec, milý Lojzo, milý Lojzo,
a ty jsi pitomec, milý Lojzo, pitomec!

¹⁴² *Já, písnička: zpěvník pro žáky základních škol*. Druhé, přepracované vydání. Cheb: MUSIC CHEB, 1995. s. 84.

Fantazijní stroj

Žáci mají za úkol vymyslet a případně namalovat fantazijní stroj (mohou určit, co vyrábí, kde se nachází, jak pracuje apod.). Nápady a obrázky si třída vzájemně představí. Cílem je, aby žák zapojil vlastní fantazii a představivost a pokusil se vymyslet něco zajímavého.

Poté rozdělíme žáky do tří skupin a každé skupině přidělíme jedno slovo, které na pokyn učitele deklamuje ve dvoučtvrtovém taktu. Skupina A deklamuje slovo PRACUJEME, skupina B slovní spojení JAK DIVÍ a skupině C je přiřazeno slovo FURT.

Skupina A: pracujeme	2/4		
Skupina B: jak diví	2/4		
Skupina C: furt	2/4		

Tyto tři rytmické úseky učitel nejprve náhodně kombinuje (jednotlivé skupiny v zadaném metru vyvolává) a pak z nich sestavuje rytmus tématu skladby Edvarda Griega – V Sluji krále hor:

Příklad 5:

pracujeme / jak diví, jak diví, jak diví / pracujeme / jak diví / pracujeme / furt // pracujeme / jak diví, jak diví, jak diví / pracujeme / jak diví, jak diví / furt / atd.

Následně pustíme ukázkou a necháme žáky, aby sami začali deklamovat text do tématu skladby. Téma se neustále opakuje a graduje a žáci si ho snadno zapamatují. Po poslechu následuje diskuze, jak bylo gradace v hudbě docíleno (téma se postupně zrychluje a zvyšuje se dynamika). Pokud žákům napíšeme na tabuli kód deklamovaného textu (PRACUJEME – 4 osminové noty, JAK DIVÍ – 2 osminové a 1 čtvrtová, FURT – čtvrtová nota a čtvrtová pomlka), zvládnou žáci sami napsat rytmus tématu skladby do not. Takto jsme žáky seznámili se skladbou.

Dále dostanou žáci za úkol představit si, že jsou jednou součástí obrovského stroje. Pro tuto součástku si zvolí vlastní jednoduchý pohyb (např. upažení, úklon stranou, pootočení hlavy a podobně). Pustíme hudbu a žáci (jednotlivé součástky) postupně tvoří v prostoru stroj (žáci postupně přicházejí „na scénu“ a do rytmu předvádějí svůj pohyb, přičemž každý

žák se dotýká částí těla jiného žáka, aby byl stroj „soudržný“). Žáci se snaží podle znějící hudby vystihnout gradaci svými pohyby, jejich zvolený pohyb se může v návaznosti na gradaci v hudbě modifikovat a sám zvětšovat (např. k pažení se přidá i druhá ruka, úklon hlavy přejde do úklonu trupu apod.). Před „katastrofou“ na konci skladby dojde 2x ke štronzovitému zastavení, zadrhnutí stroje. Pokud je žáků více, můžeme je rozdělit na dvě skupiny a shlédnout akci vzájemně jako představení.¹⁴³

Cílem této aktivity je, aby žák rozpoznal délku hudební fráze, orientoval se ve struktuře skladby a vlastním pohybovým vyjádřením dokázal reagovat na gradaci v hudbě. Aktivita je určena na rozvoj fantazie, představivosti a pohybové improvizace.

Tvorba soundtracku k filmovým ukázkám

Žáky rozdělíme do tří skupin. Každá skupina má k dispozici tablet a v něm nahranou krátkou (1-2 minuty) ukázkou z filmu, pohádky či seriálu bez zvuku (např. Tom a Jerry, Doba ledová, Kuki se vrací apod.). Žákům rozdáme hudební nástroje, které máme k dispozici. Úkolem každé skupiny je vymyslet ke své filmové ukázce hudební kulisu (soundtrack). Skupiny rozesadíme dál od sebe, aby se navzájem co nejméně rušily. Důležitý je vhodný výběr filmových ukázek.

Na závěr promítneme filmové ukázky na interaktivní tabuli a jednotlivé skupiny k nim ostatním předvedou své soundtracky. Ukázkou mohou mít všechny skupiny stejnou nebo naopak každá skupina jinou, což je zajímavější.

Cílem této aktivity je vytvořit hudební kulisu, jež pokud možno vystihuje náladu děje, pohyb hlavních figur atd. Je dobré však zdůraznit, že žádné řešení není špatné. Hlavní je projev kreativity a hra s tóny. Aktivita je vhodná pro 4. a 5. ročníky.

Tvorba vlastní melodie do mobilu pomocí aplikace NodeBeat

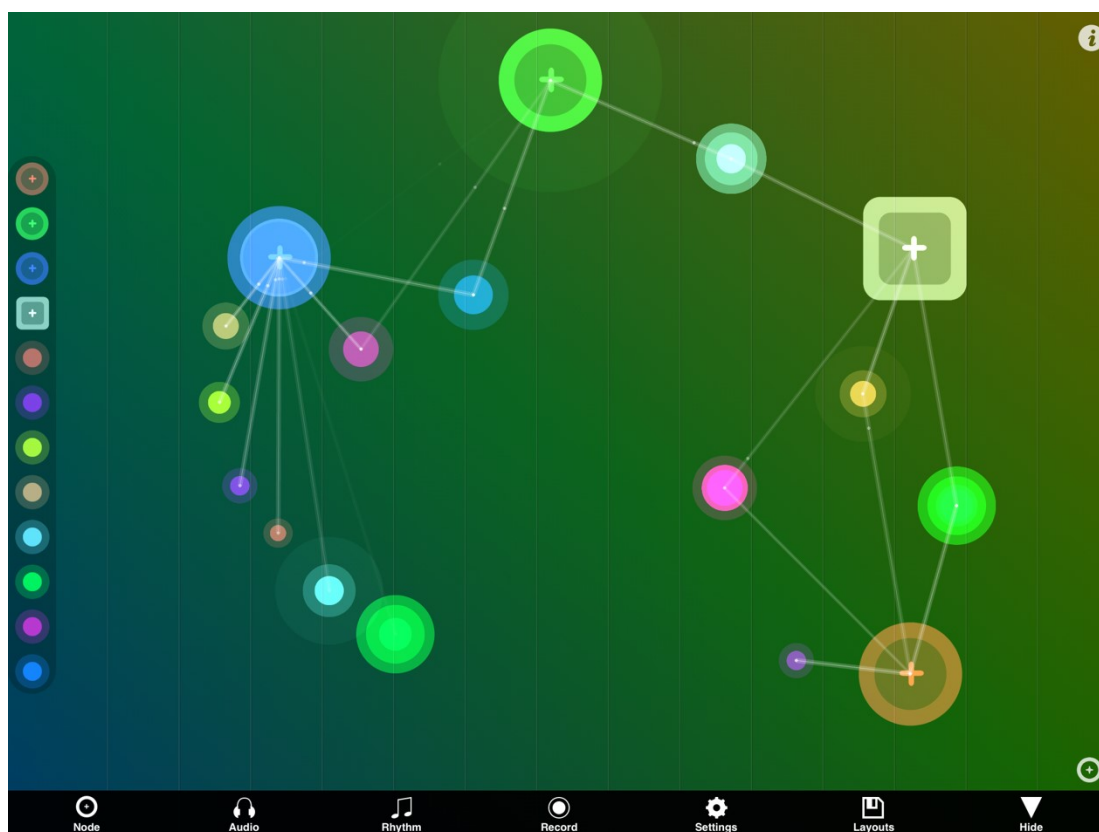
V dnešní době vzniká spousta nových hudebních programů a aplikací, které lze využít jako nástroj k rozvoji hudební tvořivosti v hodinách hudební výchovy. Pro 1. stupeň ZŠ je vhodná např. aplikace NodeBeat. Díky ní mohou žáci komponovat a improvizovat v reálném čase

¹⁴³ VACKOVÁ, L. Zvedněte se z Lavic. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2012, roč. 20, č. 1. ISSN 1210-3683. s. 9.

bez nutnosti znát noty. NodeBeat „umožňuje kreativně vytvářet melodické a rytmické motivy. Vizualizuje princip elektronického vytváření zvuků. V pracovní ploše se umísťují dva typy objektů – generátory pulzů a oscilátory. Vzájemně je lze propojovat a vytvářet tak náhodné nebo cílené hudební výstupy. Kreativní pokusy lze exportovat a umožnit tak např. vytvoření vlastního vyzvánění nebo doprovodu pro prezentace aj.“¹⁴⁴

Detailní popis, jak aplikace funguje, najdeme v E-didaktice Martina Grobára *Využití současné hudební technologie ve výuce hv*¹⁴⁵. Ovládání aplikace je však velice intuitivní a žákům není nutné příliš vysvětlovat, jak se ovládá, přijdou na to zpravidla sami. Aplikaci je možné stáhnout na internetu¹⁴⁶.

Obrázek: Aplikace NodeBeat



¹⁴⁴ GROBÁR, M. *E-DIDAKTIKA: využití současné hudební technologie ve výuce hv*. Letní dílny hudební výchovy 2016. s. 8.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 8-9.

¹⁴⁶ <http://nodebeat.com>

Aktivita je velice jednoduchá, žákům rozdáme tablety a sluchátka nebo využijeme počítačovou učebnu. Úkolem žáků je seznámit se s aplikací NodeBeat, v rámci ní experimentovat s tóny a vytvořit vlastní vyzvánění do mobilu, které zašlou učitelé na e-mail (což aplikace také umožňuje). NodeBeat lze také promítnout na dotykovou interaktivní tabuli a skládat s celou třídou přímo na ní nebo na tabuli promítnout a pustit výtvořené žáků.

Použití aplikace NodeBeat zvládnou žáci již v první třídě. Samostatné komponování je však vhodnější zařadit ve 3. až 5. ročníku.

6.3 Interpretace výsledků

Odpovědi na výzkumné otázky:

6.3.1 Organizace předmětu hv v rámci programu Začít spolu

Na základě rozhovorů s učiteli, kteří učí podle programu Začít spolu, jsem se snažila vytvořit si představu o tom, jaké místo v rámci tohoto programu zaujímá předmět hudební výchova.

Co se organizace týče, den učitelé obvykle zahajují ranním kruhem a po něm následuje výuka předmětů. Většina učitelů učí podle schématu uvedeném v kapitole 3.2.3, tzn. každý druhý týden (v některých případech každý třetí týden či pouze jednou za měsíc) jsou zařazena centra aktivit na základě sjednocujícího tématu, jinak se vyučuje podle „klasického rozvrhu“.

Z rozhovorů vyplynulo, že hudební výchova je vyučována běžně v rámci jedné vyučovací hodiny týdně (standardní hodinová dotace na 1. stupni ZŠ). Náplň hodiny bývá nejednotná, hodně záleží na učitelích a jejich hudebních dovednostech. Od toho se vyvíjí obsah i forma hodiny. Ovšem pokud jsou v týdnu naplánována centra aktivit, je to obvykle místo hudební výchovy (a dalších předmětů – výtvarné výchovy, vlastivědy atd. – viz příklad rozvrhu hodin v kapitole 3.2.3). V centru aktivit, kterému se říká ateliér, může učitel zařadit nějakou hudebně tematickou činnost. Zde je určitě ideální prostor pro hudebně tvořivé činnosti. Nicméně většina učitelů připustila, že v ateliéru obvykle zařazují převážně výtvarné činnosti. Na základě daného tématu (např. vesmír, technologie kolem nás, pravěk, 14 krajů ČR, Národní divadlo apod.) jsou zadány úkoly, při nichž žáci v tomto centru aktivit malují, vyrábějí, případně hrají divadlo/scénky (dramatická výchova) nebo se učí nějaký

tanec/choreografii (pohybová výchova). Hudební aktivity však byly zmiňovány většinou až na posledním místě. Naopak mimo rámec hodin hudební výchovy zařazují učitelé poměrně často zpěv v ranním kruhu. Jedna z učitelek prý s žáky zpívá na odreagování klidně i v hodině matematiky.

Hudební výchovu obvykle učí na prvním stupni ZŠ třídní učitel sám (stejně jako ostatní předměty). Nicméně někteří prvostupňoví učitelé dávají přednost tomu, aby hudební výchovu v jejich třídě učil učitel s touto specializací. Často je to z toho důvod, že např. neumějí hrát na žádný hudební nástroj, neradi zpívají apod. Dalším důvodem může být, že pokud učitel má specializaci na výuku angličtiny a vyučuje ji ve své třídě (a někdy i v dalších třídách), vychází mu pak v pracovním úvazku hodiny navíc. Obvykle proto přenechává nějaký předmět, jako např. hudební nebo třeba tělesnou výchovu, jiným učitelům (často z druhého stupně). A to byl také můj případ.

Spolupráce s třídními učitelkami 5. A a 3. A byla poměrně intenzivní. Snažily jsme se spolu kooperovat, aby (alespoň občas) byly v ateliéru zastoupeny také hudební činnosti. Nutno podotknout, že se nám to podařilo za školní rok v obou třídách asi čtyřikrát. Nicméně jsem vždy měla přehled o tom, jaké téma v centrech aktivit třídy zpracovávají a snažila jsem se podle možností vybrat např. tematicky vhodnou píseň nebo hudební skladbu, s kterou jsme v hodině hv tvořivě pracovali. To, že si daným tématem žáci „prošli“ v centrech aktivit, většinou velice dobře zafungovalo ve fázi evokace – snažila jsem se dodržovat konstruktivistický model výuky „E-U-R“ (skládá se ze tří fází učebního procesu – evokace, uvědomění si významu informací a reflexe, viz kapitola 3.2.1).

Centra aktivit tak v mém případě nebyla „na úkor“ hodiny hudební výchovy, takže výuka hv probíhala každý týden standardně jednu vyučovací hodinu týdně. Byla jsem však s třídními učitelkami domluvená, že pokud by žáci někdy potřebovali v centrech aktivit více času, mohou tuto hodinu také využít, což se stalo během školního roku dvakrát.

6.3.2 Problémy při užití hudebně tvořivých činností ve výuce

V průběhu praxe jsem narázela na různé překážky, které znesnadňovaly užití hudebně tvořivých aktivit ve výuce. Po důkladné analýze vlastních zkušeností jsem vygenerovala šest nejčastějších jevů, z kterých pramenily problémy:

- vysoký počet žáků ve třídě;
- nízká úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků a z toho plynoucí bezradnost při plnění úkolu;
- málo času;
- nedostačující vybavení třídy pro předmět hv;
- nekázeň, výchovné problémy, neschopnost spolupracovat, ostych;
- nízká motivace, nezájem, pasivita.

6.3.3 Faktory ovlivňující úspěšnost užití tvořivých činností ve výuce

Na základě výše zmíněných problematických jevů jsem určila šest hlavních problémových kategorií, které znesnadňovaly či v některých případech přímo znemožňovaly uplatňovat hudebně tvořivé činnosti ve výuce a rozvíjet tak u žáků hudební tvořivost. Jde o faktory, které měly vliv na úspěšnost tohoto procesu.

Počet žáků ve třídě

Na příliš mnoho žáků ve třídě si přirozeně stěžuje nemalá část kantorů. Je logické, že čím více je žáků ve třídě, tím méně se učitel může věnovat každému osobně, má menší přehled a komplikovanější je také organizace třídy.

Osobně se domnívám, že snížením počtu žáků ve třídách by se vyřešilo mnoho problémů a výuka by se ve všech ohledech zkvalitnila. Z vlastní zkušenosti vím, že i když učitel chce využít některé tvořivé výukové metody v hodině, při pomyslení na 25-30 žáků ve třídě si to rychle rozmyslí.

Za ideální počet považuji 15 žáků ve třídě. Možná z toho důvodu jsem učila mnohem raději němčinu, protože na cizí jazyk se žáci při vyšším počtu dělí na dvě skupiny a ve třídě je jich přibližně 12 až 15, což je velice příjemné.

Mnoho alternativních škol klade důraz na nižší počet žáků ve třídách, nicméně se obvykle jedná o školy soukromé a rodiče se musí spolupodílet na jejich financování. Je to tedy otázka peněz a také zajištění vyššího počtu pedagogů. Proto je v tuto chvíli poněkud utopistické ve státních školách požadavek výrazně nižšího počtu žáků prosazovat.

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáka má vliv na úroveň jeho hudebně tvořivých projevů. Ovlivňuje proto také výběr hudebně tvořivých aktivit. Pokud žáci např. umí aktivně psát i číst noty, dobře intonovat nebo dokonce hrát na nějaký hudební nástroj, má učitel daleko větší paletu možností, jaké hudebně tvořivé činnosti do výuky zařadit. Pokud jsou žáci v tomto ohledu tzv. nepopsaný list, je učitel omezen pouze na spontánní hudební vyjádření dítěte bez znalosti logiky hudební řeči. V první třídě je to ještě přirozené, v některých případech se však stává, že jsou žáci „nepopsaným listem“ i na druhém stupni. Naším cílem je, aby se žák orientoval v základních hudebních zákonitostech a tím se mohla zvyšovat úroveň jeho hudebně tvořivých projevů.

Čas

Hodinová dotace předmětu hudební výchova, která činí na první stupni ZŠ jednu vyučovací hodinu týdně, není příliš velkorysá a je problémem při snaze aplikovat do výuky hudebně tvořivé činnosti. To, kolik času věnujeme rozvoji hudebních schopností a dovedností žáků a kolik hudebně tvořivým činnostem, má samozřejmě vliv na rozvoj hudební tvořivosti.

Vybavení třídy, školní pomůcky

Možností, jak rozvíjet hudební tvořivost, je mnoho. Důležité je, aby hudebně tvořivé činnosti byly pro žáky atraktivní a motivující. K tomu dopomáhá kvalitní vybavení třídy/školy pro předmět hudební výchova. Školní pomůcky, jako např. Orffovy hudební nástroje, pianino ve třídě, zpěvníky, roury boomwhackers, interaktivní tabule a mnoho dalších, tvoří základní vybavení učitele hv a je pro uspokojující náplň hodin hv dle mého názoru téměř nezbytností. Důležité jsou také možnosti uspořádání třídy. Některé hudebně tvořivé aktivity vyžadují dostatek volného prostoru.

Klima a vztahy ve třídě, schopnost spolupracovat

Dalším faktorem, který ovlivňuje úspěšnost užití hudebně tvořivých činností ve výuce, jsou vztahy a celkové klima třídy. Vztahy ve třídě je myšleno jak vztahy mezi spolužáky, tak vztah žáků k učiteli i učitele k žákům. Je jasné, že pokud jsou vztahy na dobré úrovni, má to pozitivní dopad na vyučování obecně a samozřejmě jde o žádoucí jev i pro rozvoj hudební tvořivosti. Dobré vztahy nejsou ve třídách samozřejmostí, je nutné s třídním kolektivem

v tomto ohledu pracovat a snažit se ve třídě navozovat tvůrčí prostředí. Významnou roli v tomto sehrává třídní učitel.

Stejně tak je potřeba, aby žáci byli zvyklí a schopní společně spolupracovat. Vyučujícímu může chvíli trvat, než docílí toho, že práce ve skupinách nebude ve třídě znamenat nepřehledný chaos, ale efektivní způsob organizace výuky.

Motivace

Problematika motivace ve škole je často probírané téma. Každý učitel si musí pokládat otázku, jak žáky motivovat k činnosti. Obvykle je potřeba užívat soubor několika motivačních prvků, které mají vliv na vnitřní i vnější motivaci žáka. Je zřejmé, že pokud žáka hudebně tvořivá činnost nezaujme, nebude se v ní tvořivě angažovat.

6.3.4 Užití hudebně tvořivých činností v běžných třídách

Na tomto místě budu hodnotit užití hudebně tvořivých činností v běžných třídách podle mnou výše stanovených problémových kategorií. Hodnocení je subjektivní, vycházím zde z vlastní zkušenosti s výukou hudební výchovy ve třídách 3. B, 4. C, 5. B a 5. D na ZŠ Na Slovance.

Čas

Ve všech třídách byla standardní hodinová dotace předmětu hudební výchovy na prvním stupni 1 vyučovací hodina týdně.

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků byla v jednotlivých třídách rozdílná. 5. B v tomto ohledu vyčnívala nad ostatními. Několik žáků bylo v této třídě hudebně nadaných, 8 žáků z 24 hrálo na nějaký hudební nástroj v ZUŠ. Třída jako celek kvalitně intonovala a velice ráda v hodinách zpívala. Naprostá většina žáků uměla aktivně číst notový zápis. Přičítala jsem to složení třídy (větší počet žáků s hudebním zaměřením), ale také kvalitnímu vedení bývalé třídní učitelky. V ostatních třídách bych naopak úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností označila spíše jako nízkou. Mezi 5. B a ostatními třídami byl v tomto ohledu znatelný rozdíl, který se projevil i v kvalitě výsledků hudebně tvořivých činností.

Počet žáků ve třídě

Počet žáků ve třídě se pohyboval kolem počtu 25.

Vybavení třídy, školní pomůcky

Na ZŠ na Slovance jsem měla svoji učebnu a žáci se do ní na hodinu hv stěhovali. Byla plná lavic, nebylo moc možností, jak třídu přeorganizovat pro vytvoření volného prostoru. Co se týče vybavení, byla zde dotyková interaktivní tabule. Z pohledu učitele hv se ve škole prakticky nenacházely žádné použitelné pomůcky. Klavír (resp. digitální pianino) jsem si nastěhovala do třídy vlastní. Koupila jsem si sadu rour Boomwhackers a škola pořídila sadu Orffových hudebních nástrojů. Od druhého pololetí jsme nakonec měli k dispozici šest kvalitních xylofonů.

Klima a vztahy ve třídě, schopnost spolupracovat

Co se týče vztahů, situace byla v jednotlivých třídách samozřejmě trochu odlišná. Snad v každé třídě jsem ale musela v tomto ohledu řešit nějaký problém. Často se ve třídách vyskytoval nějaký „outsider“, který byl na okraji. Žáci působili pasivně a nebyli zvyklí spolu příliš spolupracovat. Výuka probíhala celkem dobře, pokud jsem v těchto třídách zvolit frontální způsob výuky, na který byli žáci zvyklí. Ten však pro užití hudebně tvořivých činností není příliš vhodný. Kázeňské problémy se všeobecně na škole řešily tak, že se v případě vyskytnutí nevhodného chování žáka zapisovalo do tzv. kázeňského sešitu v třídní knize. O zápisech byli informováni rodiče žáků. Většinou byli zapisováni stále ti samí jedinci a v mnoha případech jsem výrazný efekt zlepšení nezaznamenala.

Motivace

Žáci působili pasivnějším dojmem. Nelze říci, že by nebyli motivovaní a nic nedělali. Pokud byl připravený program, který je zaujal, byli ochotní v hodinách pracovat a snažili se. Trochu však přistupovali k výuce tím stylem, že přišli do třídy a čekali s čím učitel přijde. Pokud měl žák prezentovat svoji práci před třídou, byl to pro některé problém. Někteří se styděli a neuměli svoji práci tzv. „prodat“. Chyběla mi u nich přirozená motivace něco se naučit, něco zvládnout, předvést ostatním, že něco umím. Nakonec se nejlepším motivačním prostředkem stalo razítko „Like“. Prakticky všechny aktivity museli být tzv. „za like“, aby měli žáci

motivaci pracovat. Razítko se jim líbilo a za pět „líků“ byla jednička. S nadsázkou řečeno, nevím, co bych bez něj dělala.

6.3.5 Užití hudebně tvořivých činností ve třídách s programem Začít spolu

Na tomto místě budu hodnotit užití hudebně tvořivých činností ve třídách s programem Začít spolu podle mnou výše stanovených problémových kategorií. Hodnocení je subjektivní, vycházím zde z vlastní zkušenosti s výukou hudební výchovy ve třídách s programem Začít spolu.

Čas

Hodinová dotace předmětu hv byla jedna vyučovací hodina týdně. Po domluvě s třídním učitelem bylo možné využít v centrech aktivit ateliér pro hudebně tvořivou aktivitu, což znamenalo 2 až 3 vyučovací hodiny v týdnu navíc. Bylo však nutné, aby aktivita korespondovala se sjednocujícím tématem, což vyžadovalo důkladnou přípravu a aktivní spolupráci s třídní učitelkou.

Jeden z příkladů, kdy jsme této možnosti využily, byla vánoční centra aktivit v 5. A, kdy žáci vymýšleli ve skupině druhý hlas ke koledě (viz kapitola 6.5). Tu se měli naučit zahrát a využít pak ve vánoční scéně.

Šlo o zajímavou organizační formu práce, která byla pro hudebně tvořivé činnosti velice vhodná. Během roku se mi ve spolupráci s třídní učitelkou podařilo využít centrum ateliér pro hudebně tvořivé činnosti v obou třídách asi čtyřikrát.

Je nutné však připomenout, že v jiných případech probíhají centra aktivit obvykle místo hodiny hudební výchovy. Pokud jsou na programu každý druhý týden a v ateliéru jsou upřednostňovány např. výtvarné aktivity, stává se, že reálný čas na hudební výchovu (tzn. i na hudebně tvořivé činnosti) je dokonce nižší než 45 minut týdně. Z toho vyvozují, že z hlediska hodinové dotace předmětu hv se program Začít spolu nevymyká běžné praxi a tvoří v týdnu cca 4 % z celkové výuky. Záleží na učitelových preferencích, jestli toto procento lehce navýší nebo naopak ještě poníží.

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků

Ve třídách s programem Začít spolu jsem u žáků nezaznamenala vyšší úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností než v běžných třídách. Např. zpívat uměly obě třídy

obstojně. Číst a psát noty zvládala 5. A spíše teoreticky, ze začátku je neuměla aktivně užívat, 3. A neuměla noty vůbec. Přišlo mi však, že se poměrně rychle obě třídy učí.

Počet žáků ve třídě

Počet žáků ve třídě byl v mém případě 24 v 5. A a 25 ve 3. B. Jelikož je program Začít spolu uplatňován v rámci běžných státních základních škol, nelze v této kategorii předpokládat nějaký rozdíl. Ve třídách byli k dispozici asistenti pedagoga, což usnadňovalo organizaci výuky. V jednom z případů se dokonce jednalo o vlastního rodiče jednoho z žáků, což byla především pro mě zajímavá zkušenost. Když jsme měli hodinu s 5. A, bývala učebna hned vedle té naší volná. Pokud pracovali žáci ve skupinách, např. s hudebními nástroji, mohla jedna skupina jít s asistentkou vedle do třídy a skupiny se tak vzájemně tolik nerušily ani neovlivňovaly a zároveň byly pod dozorem.

Vybavení třídy, školní pomůcky

Program Začít spolu klade důraz na různorodé a pro žáky zajímavé vyučovací pomůcky. Ve 3. A a 5. A měli velice kvalitně vybavenou třídu z pohledu přírodních věd, matematiky, výtvarné výchovy a dalších. Z pohledu hudební výchovy však bylo vybavení nedostačující. Ve 3. A jsem našla jedny dřívka a tamburínu. To bylo vše. S tímto stavem jsem se samozřejmě nechtěla smířit a požádala jsem vedení o finance na vybavení školy pro předmět hudební výchova a bylo mi vyhověno. Po pár měsících jsme měli dostatek Orffových hudebních nástrojů, roury boomwhackers, zpěvníky a digitální pianino.

Klima a vztahy ve třídě, schopnost spolupracovat

Vztahy ve třídě 5. A bych označila jako velmi dobré. Bylo znát, že třídní učitelka s třídou v tomto ohledu pracuje a klade důraz na vzájemný respekt k druhému. Mě osobně velmi zaujalo, že si žáci prakticky neskákali do řeči a když mluvil jeden, ostatní se snažili poslouchat nebo alespoň nerušit. Žáci byli zvyklí na sebe reagovat a diskutovat. Samozřejmě dominantnější žáci měli tendenci se projevovat více a častěji, proto bylo nutné diskuze vést a moderovat, případně v pravý čas utnout, a naopak méně průbojně žáky se snažit více zapojovat.

Nezřídkou se stávalo, že žáci měli potřebu si některé věci vyříkat. Zajímavá pro mě byla zkušenost, že pokud se některému z žáků nelíbilo nějaké chování nebo jednání jiného

spolužáka nebo spolužáků, bylo úplně normální si to říci otevřeně z očí do očí před třídou. Pěstovala se zde kultivovaná forma kritiky a kritizovaný žák obvykle neměl větší problém ji přijmout nebo se umět obhájit. Zároveň byli žáci zvyklí chválit to, co se povedlo.

Dále bych vyzdvihla schopnost pracovat ve skupinách. Bylo evidentní, že tato forma výuky je v těchto třídách naprosto běžnou záležitostí. Ať už jsem rozdělila žáky do skupin jakkoliv, nikdo neměl potřebu komentovat, že “chtěl být s někým jiným” nebo že “s tímhle fakt nebude”. Ve skupině ve většině případů aktivně pracovali a bylo vidět, že je spolupracovat baví, ať už šlo o jakoukoli činnost.

Klima ve třídách s programem Začít spolu tedy lze označit za velice přívětivé. Důvodem dle mého názoru není náhoda, ale fakt, že na vztahy ve třídě byl kladen třídními učitelkami velký důraz. Žáci byli naučení spolu dobře vycházet, i když se jednalo o různorodé skupiny a pravděpodobně ne každý s každým si padl do oka.

Motivace

Žáci ve třídě s programem Začít spolu byli přirozeně motivováni aktivně se zapojovat do výuky. Velice často chtěli všem předvést, co vymysleli, vytvořili nebo se naučili. Byli zvyklí svou práci prezentovat před třídou a třída byla zvyklá naslouchat a výkony hodnotit. Snažila jsem se, aby v hodinách byl čas na reflexi a prezentaci práce žáků, pokud pracovali na něčem sami nebo ve skupinách. Z časových důvodů se to ale nedařilo vždy.

Někteří žáci si velice zakládali na vedení sešitu. Byli spokojeni, když si do něj mohli něco nalepit nebo vypracovat. Věděli, že sešit bude součástí jejich portfolia a rodiče si je při třídních schůzkách budou prohlížet a komentovat, což mělo také motivační efekt.

6.4 Závěry výzkumu, verifikace hypotézy

Cílem tohoto výzkumu bylo porovnat vlastní zkušenosti s uplatňováním hudebně tvořivých činností na 1. stupni ZŠ v běžných třídách a ve třídách s programem Začít spolu a na jejich základě se pokusit potvrdit nebo vyvrátit stanovenou hypotézu. Jednalo se o předpoklad, že vzdělávací program Začít spolu podporuje v porovnání s běžnými třídami u žáků rozvoj hudební tvořivosti.

Během výzkumu jsem si definovala šest základních kategorií problémů, s kterými jsem se v hodinách hv setkávala a které v mém případě komplikovaly užití hudebně tvořivých aktivit

ve výuce. Jako problém jsem vnímala především nízkou hodinovou dotaci předmětu hv. Dalšími faktory, které ovlivňovaly úspěšnost zařazování hudebně tvořivých aktivit do výuky byly – aktuální úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků, vybavení třídy (školy) pomůckami pro předmět hv (klavír ve třídě, Orffovy hudební nástroje, boomwhackers, interaktivní tabule atd.), počet žáků ve třídě, klima a vztahy ve třídě, schopnost spolupracovat a motivace žáků k činnostem.

Tyto kategorie jsem hodnotila a srovnávala z pohledu začínajícího učitele hudební výchovy (ve třídě s programem Začít spolu i v běžných třídách) a dospěla jsem k těmto závěrům:

Čas

Co se týče hodinové dotace předmětu hv, byla v obou typech tříd stejná v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně.

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků

Úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností žáků byla v obou typech tříd spíše nízká, avšak srovnatelná. Pouze jedna běžná třída se vymykala – hudební znalosti, schopnosti a dovednosti v této třídě byly na velice dobré úrovni. Důvodem byla kvalitní a soustavná práce předchozího pedagoga, nikoliv typ třídy.

Vybavení třídy pro předmět hv

Vybavení třídy pro předmět hudební výchovy se v obou typech tříd mírně lišilo, nicméně v konečném důsledku bylo srovnatelné.

Třídy Začít spolu byly vybaveny a zařízeny pro většinu ostatních předmětů velice kvalitně a důsledně, z pohledu učitele hv však nikoliv. Velkým plusem jsem shledávala poměrně velký volný prostor s kobercem bez lavic, což je pro program Začít spolu standard. V běžných třídách jsem měla učebnu plnou lavic.

Postupem času se mi ve spolupráci s vedením školy podařilo v obou případech sehnat finance a většinu pomůcek pro školu nakoupit. Celkově však byla situace oba školní roky na obou školách obdobná. S trochou nadsázky lze říci, že první pololetí jsem zařizovala, abych pro výuku hv měla všechny potřebné pomůcky a druhé pololetí jsem mohla ve třídách již normálně fungovat. Na druhou stranu na obou školách jsem měla k dispozici interaktivní tabuli a po domluvě s ostatními učiteli i tablety do dvojic pro celou třídu.

Počet žáků ve třídě

Počty žáků se také výrazně nelišily. V obou případech se jednalo o skupinu přibližně 25 žáků. Ve třídách s programem Začít spolu jsem měla k dispozici asistenta pedagoga, což určitě přispělo k snadnější organizaci třídy. V některých běžných třídách byl asistent pedagoga přítomen ve třídě také, ale pouze v některých předmětech (především v matematice a češtině), v hodinách hudební výchovy nikoliv.

Klima a vztahy ve třídě, schopnost spolupracovat

V této kategorii jsem shledala největší rozdíly. Žáci ve třídě s programem Začít spolu byli zvyklí se v hodinách aktivně zapojovat, bez problémů spolupracovali ve dvojicích, skupinách i samostatně. Měli rádi nové impulzy ve výuce a nechtěli se nudit. Při hudebně tvořivých činnostech bylo celkem snadné zabránit neřízenému chaosu, hodiny probíhaly v příjemné tvůrčí atmosféře. Oproti běžným třídám jsem řešila méně kázeňských problémů.

Situace v běžných třídách se samozřejmě lišila případ od případu. Obecně jsem však pociťovala v tomto ohledu poměrně značný rozdíl. Žáci byli v hodinách více pasivní. Přišlo mi, že nejsou zvyklí na jiný učební model, než sedět v lavici a (v tom lepším případě) mlčet a poslouchat. Pokud měli pracovat např. ve dvojici nebo skupinách, brali to spíše jako signál, že teď mají volno a zábavu. Bylo nutné jasně nastavit pravidla. V některých třídách jsem musela řešit opakované kázeňské problémy.

Byly však i běžné třídy jako např. 5. B, v kterých se učilo velice dobře a zařazování hudebně tvořivých činností do výuky nebyl výraznější problém. Proto zcela jistě nelze tvrdit, že by výhradním determinantem tohoto stavu bylo uplatňování programu Začít spolu. Vliv měla určitě také skladba třídy a vedení třídního učitele. Nicméně programu Začít spolu nelze upřít, že se na tuto kategorii zaměřuje a znatelně s ní pracuje, což má na uplatňování hudebně tvořivých činností ve výuce pozitivní vliv.

Motivace

Posledním významným faktorem je motivace. Žáci ve třídě s programem Začít spolu byli přirozeně motivováni v hodinách pracovat. Snadno se pro některé aktivity nechali nadchnout. Bavilo je dělat nové, neobvyklé a zajímavé činnosti. Toto jsem v běžných třídách

příliš nezažila nebo zažila ve výrazně menší míře. Občas jsem musela užívat také trestů a sankcí.

Obecně lze říci, že žáky prvního stupně není zpravidla zase tak složité motivovat k činnostem a dobrým výkonům jako např. žáky na druhém stupni. Tohoto faktu se program Začít spolu snaží maximálně využít.

Verifikace hypotézy

Předpoklad, že program Začít spolu podporuje rozvoj hudební tvořivosti v porovnání s běžnými třídami, se ukázal platný pouze ve dvou posledních oblastech. Lze tedy říci, že – díky kladení důrazu na klima a vztahy ve třídě, schopnosti spolupracovat a také díky propracované podpoře vnitřní i vnější motivace žáků – tento program aplikaci hudebně tvořivých činností ve výuce podporuje. Nicméně další stanovené kategorie, které ovlivňují úspěšnost rozvoje hudební tvořivosti u žáků – hodinové dotace předmětu hv, úroveň hudebních znalostí, schopností a dovedností, vybavení třídy pro předmět hv a počet žáků ve třídě – přinášejí v obou typech tříd srovnatelné výsledky a tuto hypotézu nepotvrzují.

Na závěr je nutné připomenout, že výsledky výzkumu jsou založeny na vlastní zkušenosti. Vycházejí z jednoho konkrétního případu začínajícího učitele a nelze je proto považovat za všeobecně platné. Tato reflexe řeší uplatňování hudebně tvořivých činností ve výuce a má přispět ke zlepšení pedagogické praxe v této oblasti. Uvědomit si a rozkrýt problematická místa, která s sebou ambice rozvíjet hudební tvořivost u žáků přináší, je dle mého názoru jeden z prvních předpokladů jejich úspěšné realizace.

Závěr

V dnešní době stále častěji vystává otázka, jakým směrem se má vzdělávání dále ubírat. V souvislosti s rychle měnící se společností a světem kolem nás je přehodnocován obsah a chápání cílů vzdělávání. Orientace na hromadění velkého množství informací a poznatků v hlavách žáků se zdá být slepou uličkou. Ukazuje se, že mnohem důležitější je, aby se žák v záplavě informací dokázal orientovat. Stále častěji se proto předmět zájmu upíná k rozvoji tzv. měkkých dovedností (soft skills).

Vzdělávací program Začít spolu se snaží současné tendence ve vzdělávání reflektovat. Stejně jako mnoho dalších alternativních či inovativních přístupů si uvědomuje změny, kterými dnešní společnost prochází, a považuje ve vzdělávání za důležité cíleně rozvíjet takové schopnosti žáka, které mu umožní vyrovnávat se s nároky a problémy 21. století. Jednou z akcentovaných schopností je právě kreativita.

Důležitým úkolem každého učitele je neustrnout na pouhém pasivním předávání poznatků, ale snažit se o rozvoj tvořivých schopností žáků. Nejedná se však o záležitost jednoduchou, a proto je tato složka ve vyučování často opomíjena. Tato práce se věnuje problematice tvořivosti obecně a zaměřuje se na její specifickou oblast – dětskou hudební tvořivost a její rozvoj v uceleném didaktickém a metodickém systému programu Začít spolu.

Cílem této práce bylo porovnat zkušenosti s užitím hudebně tvořivých činností ve výuce hudební výchovy ve třídách s programem Začít spolu a v běžných třídách a pokusit se odpovědět na otázku, zdali program Začít spolu ve srovnání s běžnými třídami podporuje rozvoj hudební tvořivosti. Ze srovnání vyplynulo, že – díky kladení důrazu na klima a vztahy ve třídě, schopnost spolupráce, snahy vytvořit přátelské a podnětné prostředí a také díky propracované podpoře vnitřní i vnější motivace žáků – program Začít spolu hudebně tvořivé projevy dětí v porovnání s běžnými třídami podporuje.

Tato práce by mohla sloužit jako inspirace dalším začínajícím učitelům, kteří se snaží přistupovat k výuce tvořivě, zajímají se o současné trendy ve vzdělávání a problematiku tvořivosti a chtějí ve vyučování tvořivost v žácích probouzet.

Seznam informačních zdrojů

- DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904.
- DACEY, J. S., LENNON K. H. *Kreativita: souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově: [Studia paedagogica 23]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-65-X.
- FEŘTEK, T. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. ISBN 978-80-906089-2-4.
- GROBÁR, M. *E-DIDAKTIKA: Využití současné hudební technologie ve výuce hv*. Letní dílny hudební výchovy 2016.
- HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- JŮVA, V. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLÁŘ, J., VÁŇOVÁ H., DUZBABA O. *Počátky tvořivé intonace diatonika DUR I*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-846-6.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
- KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7178-695-0.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

- MAŇÁK, J.** *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- PETTY, G.** *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, J.** *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RÝDL, K.** *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Brno: Marek Zeman, autor nákladem vlastním. 1994. ISBN 80 900035-8-3.
- RÝDL, K.** Zahajujeme odbornou diskusi. Alternativní školy – inovace ve vzdělávání – pedagogický výzkum. *Učitelství listy.* 2001, roč. 9, č. 6.
- SCHAUB, H., ZENKE K.** *Wörterbuch Pädagogik.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007. ISBN 978 3 423 34346 6.
- SEDLÁK, F.** *Hudební vývoj dítěte: analytická studie.* Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, F.** *Nové cesty hudební výchovy na základní škole.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1983.
- SEDLÁK, F., SIEBR R.** *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1985.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ H.** *Hudební psychologie pro učitele.* Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SPILKOVÁ, V.** *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.** *Alternativní školy.* Brno: Paido, 1996.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VACKOVÁ, L.** Zvedněte se z Lavic. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* 2012, roč. 20, č. 1. ISSN 1210-3683.

VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.

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

VLČKOVÁ, K. *Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích Evropské unie*. Elportál, Brno: MU, 2006, roč. 1, č. 1. ISSN 1802-128X.

Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky: Sborník referátů přednesených na vědecké konferenci KHV Pedagogické fakulty UK konané 29.4.1992 v Praze. Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1992.

Internetové zdroje:

<http://www.alternativniskoly.cz>

<http://www.prirodniskola.cz>

<http://zslivingston.cz>

<https://www.scio.cz/scioskoly/>

<http://www.kritickemysleni.cz>

<http://www.sbscr.cz>

<http://www.zacitspolu.eu>

<http://modernihv.cz>

Seznam příloh

Příloha 1: Den ve třídě Začít spolu

Příloha 2: Základní rozdíly mezi tzv. klasickým výzkumem a akčním výzkumem