

# Hudební dovednosti učitelů v praxi primární školy

Adéla Černá

---

Diplomová práce  
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Adéla Černá  
Osobní číslo: H20828  
Studijní program: M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Hudební dovednosti učitelů v praxi primární školy

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profesních kompetencí učitele na 1. stupni ZŠ.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klíčových dovedností učitele v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.  
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli 1. stupně ZŠ.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- Šobáňová, B. (2018). Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Hudební výchova*, 26(3-4), 9–11. [https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv\\_3-4\\_2018\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv_3-4_2018_maketa.pdf)
- Jiríčková, J., & Selčáková, Z. (2022). Profesní kompetence učitele. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(2), 135–151. [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost\\_02\\_2022\\_Jirickova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost_02_2022_Jirickova.pdf)
- Kysil, N. (2019). Moderní učitel hudební výchovy z pohledu studentů vysokých škol. In: *Aura musica: časopis pro sborovou tvorbu, hudební teorii a pedagogiku*. [https://issuu.com/ujep/docs/aura\\_musica\\_11\\_na\\_web/s/10303352](https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_11_na_web/s/10303352)
- Gajdošová, M. (2010). Aktuálnosť kompetencií učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy v 21. storočí. In: *Musica viva in schola XXII*. [https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica\\_viva\\_in\\_schola\\_xxii.pdf](https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf)
- Fautley, M., & Murphy, R. (2016). The nature of music itself, and the knowledge versus skills debate in music education. *British Journal of Music Education*, 33(2), 1–4. [https://www.nature\\_of\\_music\\_itself\\_and\\_the\\_knowledge\\_versus\\_skills\\_debate\\_in\\_music\\_education.pdf](https://www.nature_of_music_itself_and_the_knowledge_versus_skills_debate_in_music_education.pdf)

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**  
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

## Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

## Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne .....

.....  
podpis autora



## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na zjišťování a popis hudebních dovedností učitelů v praxi primární školy. V teoretické části jsou vymezeny klíčové pojmy, kterými jsou jednak hudební dovednosti a schopnosti učitelů, ale také způsoby vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Hlavním výzkumným cílem této práce je popsat, jaké je uplatnění hudebních dovedností učitelů ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. K tomu, aby bylo možno dosáhnout stanoveného cíle byl využit kvalitativní design výzkumu, v rámci kterého byly zvoleny dvě výzkumné metody, kterými byly nestrukturované pozorování a polostrukturovaný rozhovor s učiteli hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Výsledky výzkumu ukazují na nejvíce využívané hudební dovednosti učitelů hudební výchovy a jejich míru využívání. Mezi nejvíce užívané hudební dovednosti patřily pěvecké, instrumentální a rytmické dovednosti.

Klíčová slova: hudební dovednosti, hudební schopnosti, činnostní pojetí hudební výchovy, příprava učitelů hudební výchovy

## **ABSTRACT**

The thesis presented focuses on identifying and describing the musical skills of teachers in primary school practice. The theoretical part defines the key concepts, which are both the musical skills and abilities of teachers, but also ways of educating future music teachers at the 1st grade of primary school. The main research objective of this work is to describe the application of the musical skills of teachers in the teaching of music education in the 1st grade of primary school. In order to achieve the stated objective, a qualitative research design was used in which two research methods were chosen, namely unstructured observation and semi-structured conversation with music teachers at the 1st grade of primary school. The research results point to the most widely used musical skills of music education teachers and their use rates. Among the most widely used musical skills were singing, instrumental and rhythmic skills.

Keywords: musical skills, musical abilities, activity concept of music education, preparation of music education teachers

Na tomto místě bych ráda věnovala poděkování své vedoucí práce, paní Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D. Díky jejím cenným radám jsem mohla svou diplomovou práci nejen vytvořit, ale především dokončit.

Stejně tak bych ráda poděkovala své rodině, která to se mnou posledních pár dnů neměla vůbec jednoduché, ale i přesto všechno mě neustále podporovali v tom, abych práci dokončila.

V poslední řadě bych ráda poděkovala svým spolužačkám a spolubydlící, které mi byly nejen po dobu psaní diplomové práce, ale po celou dobu studia velkou oporou. Bez jejich pomoci a cenných rad bych nejspíš žádnou práci nevytvořila.



# OBSAH

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                        | <b>13</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                          | <b>15</b> |
| <b>1 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI .....</b>                          | <b>16</b> |
| 1.1 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI.....                                             | 16        |
| 1.1.1 Klasifikace hudebních schopností.....                             | 18        |
| 1.2 HUDEBNÍ DOVEDNOSTI.....                                             | 20        |
| 1.2.1 Klasifikace hudebních dovedností učitelů 1. stupně .....          | 23        |
| 1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELŮ HUDEBNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI .....       | 24        |
| 1.4 DIAGNOSTIKOVÁNÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI.....                 | 26        |
| <b>2 POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ.....</b>                    | <b>27</b> |
| 2.1 PŘEDMĚT HUDEBNÍ VÝCHOVA .....                                       | 27        |
| 2.2 HUDEBNÍ VÝCHOVY V KURIKULU PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....               | 28        |
| 2.3 VÝZVY A ÚSKALÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ.....               | 30        |
| <b>3 PŘÍPRAVA UČITELŮ 1. STUPNĚ NA HUDEBNÍ VÝCHOVU .....</b>            | <b>33</b> |
| 3.1 PŘEDPOKLADY BUDOUCÍCH UČITELŮ HUDEBNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ ..... | 33        |
| 3.2 PŘÍPRAVA NA HUDEBNÍ VÝCHOVU U BUDOUCÍCH UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....   | 35        |
| 3.3 HUDEBNÍ DOVEDNOSTI UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ VE VÝZKUMNÝCH STUDIÍCH..... | 38        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                          | <b>42</b> |
| <b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>                                       | <b>43</b> |
| 4.1 VÝZKUMNÝ DESIGN .....                                               | 43        |
| 4.2 VÝZKUMNÉ METODY .....                                               | 43        |
| 4.2.1 Přímé nestrukturované pozorování .....                            | 44        |
| 4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor.....                                   | 44        |
| 4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE .....                                                 | 45        |
| 4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                               | 46        |
| 4.5 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....                                       | 46        |
| 4.6 PLÁN REALIZACE VÝZKUMU .....                                        | 47        |
| <b>5 REALIZACE VÝZKUMU .....</b>                                        | <b>48</b> |
| <b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU POZOROVÁNÍ .....</b>                              | <b>50</b> |
| HLAS A DECH V AKCI.....                                                 | 51        |
| ORGANIZACE VÝUKY HUDEBNÍ VÝCHOVY .....                                  | 52        |
| ATELIÉR HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ UČITELE .....                                | 53        |
| HUDEBNÍ NAUKA.....                                                      | 57        |
| MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY .....                                  | 57        |

|          |                                                    |           |
|----------|----------------------------------------------------|-----------|
| <b>7</b> | <b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>                      | <b>59</b> |
|          | POSLECHOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE .....                | 60        |
|          | RYTMICKÉ DOVEDNOSTI UČITELE .....                  | 61        |
|          | PĚVECKÉ DOVEDNOSTI UČITELE .....                   | 62        |
|          | INTONAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE .....                 | 63        |
|          | INSTRUMENTÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE .....            | 64        |
|          | HUDEBNĚ-POHYBOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE .....          | 65        |
|          | HUDEBNĚ-TVŮRIVÉ DOVEDNOSTI UČITELE .....           | 66        |
|          | VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE ..... | 67        |
|          | POJETÍ HUDEBNÍCH DOVEDNOSTÍ UČITELŮ HV .....       | 67        |
|          | DIGITÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE .....                 | 68        |
| <b>8</b> | <b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>         | <b>70</b> |
| <b>9</b> | <b>DISKUSE.....</b>                                | <b>75</b> |
| 9.1      | DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....                         | 77        |
| 9.2      | LIMITY VÝZKUMU.....                                | 78        |
|          | <b>ZÁVĚR.....</b>                                  | <b>80</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>             | <b>83</b> |
|          | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                        | <b>87</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                         | <b>88</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>    | <b>89</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                          | <b>90</b> |

## ÚVOD

Učitelé působící v primární škole jsou jedním z nejdůležitějších aktérů vzdělávání ve společnosti. Učitelé nejen že vychovávají, formují osobnost jedince, ale také jsou osobami, které tvoří základ jedinců pro osvojení si důležitých dovedností a schopností, bez kterých by žáci nemohli vést spokojený život ve společnosti. Prostřednictvím vzdělávání žáků učitelé formují myšlení, hodnoty, postoje jedinců, ale také mají zásadní podíl na rozvoji klíčových kompetencí žáků, které jsou pro jejich budoucí život ve společnosti velmi důležité. To, jakým způsobem jsou žáci vzdělávání závislí na samotné osobnosti učitele, na jeho hodnotách, postojích, pedagogicko – psychologických znalostech, ale také na tom, zda své učitelské povolání bere jako poslání nebo rutinní zaměstnání. Učitel se učitelem nestane ze dne na den, jeho utváření je dlouhodobým procesem, který vlastně nikdy nekončí, jelikož se učitelé neustále musí na základě nových požadavků sebevzdělávat. Díky sebevzdělávání tak učitelé přináší do výuky nové přístupy a principy, které buď pozitivně či negativně ovlivňují průběh výuky i samotnou motivaci a práci žáků. Učitel tak během své profesní dráhy zdokonaluje své schopnosti a dovednosti v jednotlivých vyučovacích předmětech, utváří si také svou profesní identitu a povědomí o vlastní ideální profesní dráze.

Diplomová práce nesoucí název Hudební dovednosti učitelů v praxi primární školy se zaměřuje na učitele vyučující hudební výchovu na 1. stupni ZŠ, ale také na to, jakým způsobem učitelé uplatňují ve výuce své hudební dovednosti. Téma samo o sobě je zajímavé z důvodu, že aktuálně hudební výchova nezaujímá přední místo v zájmech výzkumníků či odborníků v České republice.

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do tří základních kapitol, kdy každá z nich má za úkol podat čtenáři ucelený přehled o základních poznatcích dané problematiky, která se následně promítá do praktické části práce, kde podporuje či vyvrací výzkumná zjištění. Tak, jak je z názvu práce zřejmé, první kapitola se zabývá tématy schopnostmi a dovednostmi obecně, poté se již více zabývá konkrétním dělením hudebních schopností a dovedností dle klíčových publikací. Druhá kapitola se zaměřuje na pojetí hudební výchovy nejen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ale také vymezením samotného předmětu Hudební výchova na základní škole. Třetí kapitola je již více směřována do praktické části práce a má za cíl poskytnout čtenáři přehled o tom, jakým způsobem v současnosti probíhá příprava a vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Čtenář má také možnost se v rámci této kapitoly seznámit s pedagogickými a humanitními fakultami, na kterých je možno studovat obor Učitelství pro

1. stupeň základní školy a tím tak nabýt důležité dovednosti a schopnosti především v rámci výuky hudební výchovy. Teoretickou část práce uzavírá podkapitola, která naznačuje, jaký by měl učitel hudební výchovy být, jaké by měl mít dovednosti a schopnosti a jakým způsobem by měl vést výuku hudební výchovy tak, aby vyhovovala požadavkům současnosti.

Jak již z obsahu teoretické části vyplývá, praktická část je zaměřena na zjišťování uplatnění hudebních dovedností učitelů 1. stupně v hudební výchově. Mým hlavním výzkumným cílem bude zjistit, jaké je uplatnění hudebních dovedností učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ, ale také to, jak sami učitelé chápou pojem hudební dovednost učitele a jaká jsou dle jejich názoru úskalí, která mohou omezit uplatnění hudebních dovedností v hudební výchově. V první části praktické části diplomové práce se zaměřím na popis výzkumného vzorku participantů, následně popíšu design výzkumu a představím výzkumné metody, kterými budu získávat data. V další část se již budu věnovat samotné interpretaci výsledů jak z nestrukturovaného pozorování, tak z polostrukturovaného rozhovoru. V závěru práce se budu krátce věnovat shrnutí zjištěných výsledků, diskuzi, doporučení pro praxi a možným limitům své praktické části práce.

Pro základní text jsou v šabloně připravené dva styly: Odstavec 1 a Text práce. Styl „Odstavec 1“ je bez odstavcové zarážky a používá se pro první odstavec pod nadpisem (nastaví se automaticky, jakmile nadpis ukončíte klávesou Enter), obrázkem, tabulkou nebo citátem. Styl je nastaven jako styl následujícího odstavce po nadpisových stylech. Následující odstavce jsou naformátované pomocí stylu „Text práce“, který je vyznačen odstavcovou zarážkou a je určen pro ostatní odstavce kromě prvního. Je nastaven jako styl následujícího odstavce po stylu Odstavec 1.

## TEORETICKÁ ČÁST

## 1 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI

V první kapitole se budu zabývat obecným vymezením pojmů schopnosti a dovednosti, poté se konkrétněji vyjádřím a vymezením schopnosti a dovednosti v hudební výchově, uvedu kritická místa a faktory ovlivňující osvojení si hudebních dovedností, ale také uvedu několik typů vymezení hudebních schopností dle starší literatur, ovšem domnívám se, že následující vymezení je platné i v současnosti.

### 1.1 Hudební schopnosti

Schopnosti spolu s dovednostmi obecně patří k aktuálním a významným oblastem psychologie. Vzhledem k rozvoji vědeckotechnickému jsou na rozvoj schopností a dovedností kladeny stále vyšší nároky. Díky těmto vědeckým postupům a metodám bylo je v současné době možno identifikovat velké množství schopností a dovedností s cílem sledovat podmínky, které mají příznivý vliv na jejich rozvoj u jedinců. V minulosti bylo realizováno několik zahraničních šetření (Shuterová, 1968; Bentley, 1966, podle Sedlák, 1989), která měla zjišťovat oblast schopností, jejich utváření a vztah k utváření si profesní cesty jedince. Je zřejmé, že se jedná o publikované práce opírající se o starší literaturu, ale také jsou realizovány v době, kdy dnes určitá tvrzení nemusí být relevantní, avšak současná situace ve zkoumání hudební výchovy, hudebních schopností a dovedností není příznivá, proto se musíme spokojit se staršími výzkumy (Sedlák, 1989).

Chua & Welch (2021) navrhuji cestu vnímání hudby a schopností tak, aby hudba a v ní jedincovy schopnosti konstruovaly hudební nebo estetický zážitek, pomocí kterého má jedinec možnost vidět sám sebe jiným, méně známým způsobem. Oba autoři zabývající se zkoumáním učitelů hudby a jejich utváření schopností a dovedností v singapurských školách, se shodují na tom, že utváření hudebních schopností ovlivňuje jistým způsobem identitu jedince, jeho prožívání a chování, ale také se utváří na základě participace schopností a identity vztah k hudbě.

Identita učitele hudby je budována na křižovatce mezi hudebníkem a učitelem. (Shin, 2024). To, zda má jedinec dostatečně rozvinuty schopnosti v oblasti hudební výchovy zjistíme v situaci, kdy začneme zkoumat jedince vztah k hudbě a hudební činnosti, postoj a potřeby (Sedlák & Váňová, 2013).

Oproti tomu v anglosaské literatuře bylo zkoumání schopností nejvíce mířeno na zkoumání inteligence a rozumových schopností. Naopak sovětští psychologové se zabývali

stránkou podmíněnosti schopností, což považovali v té době za kvalitu člověka a možnost tak konat určitou činnost. Je potřeba si však uvědomit, že pokud budeme schopnosti chápat jako kvality člověka, není možné je měřit; jejich úroveň lze měřit pouze prostřednictvím rozdílných výsledků různých činností. Na základě výše uvedených myšlenek lze konstatovat, že základním rysem schopností oproti dovednostem je míra obecnosti, kdy schopnost jako taková je obecnějšího charakteru a umožňuje si osvojit několik dílčích dovedností. Nelze si však připustit myšlenku, že schopnost může fungovat bez dovednosti a naopak, obě složky se vzájemně propojují a ovlivňují (Sedlák, 1998; Sedlák & Váňová, 2013).

Tento pohled však není ideální a jak uvádí Sedlák (1989) kvalita sledovaných schopností může být ovlivněna jinými, skrytými a neuvědomovanými faktory jako je např. motivace jedince, celkový psychický stav jedince. V rámci vývoje a utváření hudebních schopností je nutno dbát také dle Sedláka a Váňové (2013) na skutečnost, že schopnosti jsou ovlivněny přítomností vnitřních a vnějších činitelů podílejících se velkou mírou na jejich utváření; obě složky se vzájemně ovlivňují a doplňují. Již v dřívější době si psychologové uvědomovali, že významnými činiteli ve výchově a vzdělávání jsou právě schopnosti a jejich postupný vývoj. Velký vliv a podíl na utváření schopností jedince mají nejen dědičné vlivy, ale také sociální, proto nelze říct, která oblast psychologie má větší zásluhu na ovlivnění vývoje schopností.

Základy pro rozvoj hudebních schopností sledoval Leont'jev (1961, podle Sedlák, 1989), který poukázal na skutečnost, že vývoj hudebních schopností není podmíněn pouze biologickou složkou, ale také osvojováním si historicko – společenských zkušeností. Podle jeho teorie je jedinec od narození obklopen předměty a kulturními hodnotami vytvořenými prací minulých generací. V těchto objektech, v nichž je zaznamenána lidská schopnost, jedinec se jí musí naučit používat a tím také rozšířit svou síť schopností o další nově naučenou. Jestliže má jedinec některou z hudebních oblastí nedostatečně rozvinutou, např. hudební sluch – je možné tuto schopnost do jisté míry cvičením posílit, nebo ji zcela nahradit funkcemi, které jsou pro hudební výchovu také důležité a dá se říct, že jsou i lépe rozvinuté (Sedlák, 1989).

Hudební schopnosti jsou definovány jako „specifický druh získané kognitivní odbornosti, představující v podstatě způsobilost dávat během mentálních operací smysl hudebním sekvencím, ať již reálně znějícím nebo představovaným (Sloboda, 2007, podle Sedlák & Váňová, 2013, s. 55).

Hudební schopnosti spadají do kategorie speciálních schopností a jsou propojeny s oblastí symbolických funkcí, což je oblast mozkových funkcí, které jsou závislé na úrovni

mozkové struktury a tvoří základ pro 5 lidských činností, kterými jsou: fatické a lexické činnosti, grafické, kalkulkické a samozřejmě i muzické činnosti. Velká obtíž při zkoumání vývoje hudebních schopností je ve zkoumání na základě vztahu k lidské osobnosti, jinak nemají šetření relevantní závěry. Na základě výše uvedené definice lze konstatovat, že hudební schopnosti jsou považovány za psychickou strukturu a jistou vlastnost jedince odpovídající nárokům hudebních činností, čímž má jedinec možnost úspěšného zvládnutí jednotlivých hudebních činností.

Hudební schopnosti se v průběhu času mění a jsou závislé nejen na prostředí, ale také na věku jedince a jiných faktorech. Pojem seberealizace je úzce spjat s hudební výchovou vzhledem k tomu, že se v této oblasti seberealizace chápe jako možný způsob rozvoje jedince ve shodě se svými potencemi, požadavky společnosti a uspokojováním svých potřeb. Pokud někteří žáci neprojevují nadšení nebo hudební sklony, je potřeba ze strany učitele připravit pro žáky lákavé hudební činnosti, díky kterým se žáci budou moci seberealizovat (Sedlák & Váňová, 2013; Sedlák, 1989).

### 1.1.1 Klasifikace hudebních schopností

Při vyvozování hudebních schopností vycházíme ze skutečnosti, že schopnost je vnitřní psychická struktura, kterou nelze měnit a dopomáhá k vytvoření dílčích hudebních dovedností. Schopnost jedince můžeme vyzkoušet pouze při vykonávání dané činnosti, u které se schopnost projeví. Za základ hudebnosti člověka je možno považovat hudební schopnosti, které jsou spojeny s činnostmi percepčními, reprodukčními a produkčními (Sedlák, 1989; Sedlák & Váňová, 2013).

Existuje řada různých klasifikací hudebních schopností, které vychází z různých teoretických základů. Při klasifikaci hudebních schopností je nutnost vycházet ze systémovosti hudebních schopností. Při realizaci jednotlivých hudebních činností přichází do popředí velké množství hudebních schopností, pro každou aktivitu je specifická daná schopnost a její funkční propojení s jinými schopnostmi, dovednostmi či vědomostmi. V minulosti se objevovaly snahy různých hudebníků a teoretiků o vymezení a klasifikaci hudebních schopností, ale hlavní nedostatek je spatřen v tom, že jsou zde uvedeny pouze některé hudební schopnosti, ne všechny, které jsou potřebné pro vykonání jednotlivých činností v hudební výchově. Autoři se ve svých pracích zaměřených na klasifikaci hudebních schopností (Těplov, 1965; Seshor, 1976) zaměřují na různá vymezení hudebních schopností, ovšem každý z nich v jejich klasifikaci považuje za důležité schopnosti jiné vlastnosti, proto ani jedna klasifikace není ideální.

V literatuře od Sedláka (1989) vycházíme z myšlenky, že hudební schopnost nelze postihnout samostatně, ale pouze ve vykonávání určité činnosti, kde je účast a daná úroveň schopnosti zkoumaná. Proto je kladen důraz na zachování jednoty percepčních, produkčních i reprodukčních činností a tvořit systém, kde se jednotlivé schopnosti budou rozvíjet od základních schopností po schopnosti systémové. Z této publikace je dělení hudebních schopností následující:

- Hudebně sluchové schopnosti (výška a délka tónů)
- Psychomotorické schopnosti (tempo, rytmus, metrum)
- Analyticko-syntetické schopnosti (identifikace výrazových prostředků)
  - Hudební paměť
  - Tonální a harmonické cítění
  - Rytmičké cítění
  - Hudební představivost
- Hudebně intelektové schopnosti (schopnost činností percepčních a hudebně tvořivých)
  - Hudební fantazie
  - Hudební myšlení

Oproti klasifikaci od Sedláka (1989), která se domnívám, že v současné době nemusí být nutně aktuální, uvádím klasifikaci od Holase (2004), která hudební schopnosti dělí na:

- Všeobecné schopnosti
- Speciální schopnosti
  - Schopnosti percepční
  - Verbální schopnosti
  - Paměťové schopnosti
  - Numerické schopnosti
  - Schopnost prostorové orientace

Když porovnáme uvedené 2 klasifikace hudebních schopností lze pozorovat, že v některých oblastech se autoři rozcházejí, ale důležitá je podstata, což si myslím, že je u obou autorů stejná. Jediný rozdíl můžeme pozorovat u klasifikace od Sedláka (1989) je, že má vytvořené 4 základní kategorie, do kterých postupně řadí jednotlivé dílčí schopnosti jako např. hudební paměť. Oproti tomu Holas (2004) má sestavené pouze 2 základní

kategorie, kdy všechny hudební schopnosti řadí do kategorie speciálních schopností tak, jak ve své publikaci uváděl Sedlák (1989). Do hudebních schopností se dle obou autorů promítají ve velké míře imaginativnost, emocionalita, ale také motivace jedince a jeho charakterové vlastnosti, které ovlivňují utváření jednotlivých hudebních schopností

## 1.2 Hudební dovednosti

Pro lepší pochopení vzniku a propojení hudebních schopností a dovedností je základním stavebním kamenem oblast psychomotorických schopností, které tvoří základ pro ovládání jednotlivých pohybů a podmiňují vznik hudebních dovedností. Hudební dovednost je však stále nepřesně vymezena a není přesně stanoveno její metodologické zkoumání (Sedlák 1985).

I přesto je však hudební dovednost možno definovat jako „cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost.“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 72).

Jiný pohled na hudební dovednost je definována jako „učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti (Hartl & Hartlová, 2000, podle Sedlák & Váňová, 2013).

K této definici se váže také pojem návyk v hudební výchově, který dle výše uvedených autorů souvisí s pojmem hudební dovednost.

Holas (2004) spolu s Franěk (2005) naopak chápe hudební dovednost jako vlastnost jedince, který něco dokáže vykonat. Tvrdí, že se jedná o upevněnou vlastnost jedince, která pozitivně přispívá ke správnému a účelnému vykonávání uvědomovaných činností. Můžeme u obou autorů sledovat stejný prvek, kterým je chápání dovednosti jako způsobilost, vlastnost konat hudební činnost, a to je podstatné. Když bychom se podívali zpět do kapitoly Hudebních schopností a porovnali tyto definice obou pojmů zjistíme, že opravdu hudební schopnost je obecného pochopení, ze kterého vznikají hudební dovednosti, což je konkrétní činnost v hudební výchově.

Kvalita hudebních dovedností je podmíněna rychlou reakcí a způsobem, jakým provádíme jednotlivé pohybové úkony pojící se s danou hudební dovedností, proto lze konstatovat, že za jádro hudebních dovedností je považován mechanismus naučených dílčích reflexů (Holas, 2004). Dovednost je velmi proměnlivá a vždy se přizpůsobuje určitému úkolu a jeho podmínkám. Hudební dovednost je utvářena cyklickým opakováním, hledáním a minimalizací chyb v jednotlivých úkonech vedoucí k utvoření hudební dovednosti. Díky zautomatizovaným pohybům se zlepšuje a zjemňuje daná dovednost a více se blížíme činnosti a jejímu vykonávání tak, jak je správné. Jakmile dojde k zautomatizování

daného pohybu jednotlivých částí těla je větší šance, že při osvojování si složitějšího úkonu učení půjde lépe, jelikož složitější pohybové úkony vycházejí z úkonů předchozích. Tím vzniká řetězec reflexů, které jsme schopni postupem času aplikovat v praxi. Později můžeme sledovat, že i pozornost jedince se přesouvá od soustředění se na jednotlivé úkony spíše k prožívání hudby samotné (Holas, 2004).

Díky hudebním dovednostem je jedinec schopen rychle a plynule vykonávat jednotlivé úkony v hudební činnosti, koordinovat jednotlivé úkony, ale také rozšířit pozornost na více úkonů zároveň. Díky postupnému zautomatizování těchto úkonů má jedinec utvořené jasnější představy o pohybovém úkonu, jeho zvuku. Na začátku osvojení si dovednosti je potřeba velká míra účasti pedagoga, je potřeba osvojování si dovednosti prokládat různými aktivitami, dílčími kroky; postupem času však jeho role při osvojování si hudební dovednosti klesá a je spíše pozorovatel a kontrolor, který má za cíl poskytovat jedinci kvalitní a konstruktivní zpětnou vazbu (Sedlák, 1989; Holas, 2004).

V současné době se za hudební dovednost považuje jen to, že učitel umí zahrát na klavír jednoduchou dětskou píseň (Kočka leze dírou), nebo zazpívat píseň, což je při pochopení pojmu hudební dovednost učitele opravdu málo. Jako příklad můžeme uvést hráče v orchestru, který na základě osvojených dovedností je schopen jednak číst notový zápis, sledovat pokyny dirigenta, kontrolovat výšku a kvalitu tónů. Při tomto komplexním procesu je nutné propojit u jedince více složek, ne pouhé automatizování jednotlivých pohybových úkonů, ale také emoce, regulační složku, vůli, hudební představy aj. Při opakování si pohybových úkonů je potřeba účast vědomí jedince, ale také neustálé opakování, které může probíhat různými formami a metodami ze strany učitele. Hudební dovednost spolu s automatizovanými úkony tvoří základ pro hudební činnosti, kdy hudební činnosti můžeme chápat jako záměrný ucelený proces, který napomáhá jedinci být tvořivou osobou v oblasti hudební výchovy. Do hry zde vstupuje také senzomotorické učení, které napomáhá k upevňování hudebních dovedností a vědomostí, jakožto neopomenutelná složka hudebních dovedností (Sedlák, 1989).

Jak uvádí Sedlák & Váňová (2013) neexistuje pevná klasifikace hudebních dovedností, ovšem v hudební praxi se hudební dovednosti dělí dle hudebních činností, kde se hudební dovednost uplatňuje. Z psychologického hlediska lze dovednosti klasifikovat dle jejich charakteru a druhu učení. Dělení hudebních dovedností je následující:

- Percepční dovednosti (rozlišování výšek tónů)

- Motorické dovednosti (ovládání pohybu, zpěvu)
- Senzomotorické dovednosti (koordinace senzorických receptorů)
- Hudebně intelektové dovednosti (hudební pojmy při intonaci)
- Sociální dovednosti (chování jedinců při skupinové práci v hudbě)

Při procesu utváření hudebních dovedností lze dle Sedláka (1989) rozlišit tyto navzájem se prolínající fáze:

- **Kognitivní** = získání potřebných informací o daném hudebním úkonu a osvojuje si důležité hudební vědomosti
- **Fixační** = dochází zde k upevnění a zdokonalení hudební dovedností
- **Automatizující** = odstranění nadbytečných pohybových úkonů, rytmicizace úkonů, koordinace senzoricko-motorických složek, dochází k začlenění hudební dovednosti do sítě hudebních činností
- **Kontrolní** = zpětná vazba, která je složkou všech výše zmíněných fází

Hudební dovednost je speciálnější a úžeji se váže k dané hudební činnosti či hudebnímu úkonu. K osvojení si hudební dovednosti a jejímu zdokonalení napomáhá cvik – dochází ke zvýšení kvality provedeného úkonu. Důležité je uvědomělé osvojování a zdokonalování pohybového úkonu, jinak nemá cvičení smysl a jedná se o pouhé mechanické naučení se pohybu, který není prováděn plným uvědoměním a hledáním nedostatků v úkonu. Hudební dovednost se utváří úspěšným cvikem v několika fázích:

- Seznámení se s motorickým úkonem a požadavky na jeho správné provedení
- Reakce na vlastní úkon a učitelovy reakce bez potřeby názorného předvedení
- Stabilizace a racionalizace jednotlivých úkonů (Sedlák, 1989; Sedlák & Váňová, 2013)

Sedlák (1989) se zmiňuje také o nácviku držení a manipulace nejen s hudebními nástroji, ale také s Orffovými nástroji. Tvrdí, že i když se nejedná o náročné hudební nástroje (manipulace), i přesto je potřeba žákům jejich správné držení a hru vysvětlit a pokud je potřeba tak i názorně předvést, aby měli žáci možnost identifikovat rozdílnost zvuku daného nástroje při správném držení či při nesprávném. Tím se dostáváme k faktu, že i samotný učitel musí mít elementární znalosti a dovednosti zprostředkovat žákům správný zvuk a držení hudebního nástroje.

Utváření hudebních dovedností je dlouhodobým procesem, který je řízený jiným subjektem, kdy u jedince dochází k markantním změnám nejen v oblasti tvorby hudební dovednosti, ale také v oblasti kvality výsledné činnosti. Tyto změny jsou podmíněny různými faktory, které se týkají nejen psychiky jedince, ale také vnějších činitelů ovlivňující výkon. Mezi nejčastěji diskutované faktory jsou dle Sedláka (1989) uváděny:

- Motivace (hudební spontaneita dítě x přímé pedagogické vedení)
- Opakování (didaktická zásada)
- Automatizace (postupné propojení dílčích úkonů v jeden celek)
- Zpětná vazba a autoregulační procesy

Hudební dovednost a její osvojení může negativně ovlivnit jednak nevhodné pedagogické vedení ze strany učitele, ale také volba jiné náročnější metody, nevhodné prostředí či motivace jedince, nesoustředěnost na práci, zaměření se jedince na jinou činnost, nedostatek pravidelného cvičení (Sedlák & Váňová, 2013).

### 1.2.1 Klasifikace hudebních dovedností učitelů 1. stupně

Nyní se pojďme už konkrétněji podívat na možnou klasifikaci hudebních dovedností, kterými by měl být vybaven učitel hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Je potřeba zmínit, že autoři Šobáňová (2018) a Gajdošová (2010) spolu s Kyriacou (2012) uvádí, že hudební dovednosti jako takové vychází z obecných pedagogických dovedností, které by měl učitel užívat napříč všemi vyučovacími předměty, nikoli jen v hudební výchově. Pro tuto kapitolu je ideální dělení hudebních dovedností učitele hudební výchovy na 1. stupni od Sedláka & Váňové (2013), jejichž vymezení je přímo zaměřeno na hudební dovednosti a krásně propojeno s hudebními schopnostmi. U každé dovednosti se pokusím uvést příklady uplatnění dovednosti.

Jejich dělení je následovné:

- Sluchové dovednosti (rozlišení vlastností tónů, chyby ve známé písni)
- Rytmické dovednosti (rozpoznat metrum, tempo, reprodukovat rytmičtý zápis písni)
- Pěvecké dovednosti (správný pěvecký postoj, dýchání, tvorba hlavové rezonance)
- Intonační dovednosti (zpívat píseň z not)

- Instrumentální dovednosti (zvládnout techniku hry na Orffovy nástroje, reprodukovat mezhry, přede hry, využít nástroje k doprovodu pohybu)
- Hudebně pohybové dovednosti (spontánně reagovat na charakter hudby pohybem, pohybem reagovat na změny tempa či metra)
- Hudebně tvořivé dovednosti
- Poslechové dovednosti

Sedlák & Váňová (2013) tvrdí, že učitel hudební výchovy na 1. stupni ZŠ by měl mít alespoň při nástupu do praxe osvojeny ideálně všechny výše uvedené hudební dovednosti na elementární úrovni. Postupem času se bude na základě vlastní iniciativy vzdělávat a úroveň dovedností zvyšovat.

I učitel musí znát jednotlivé kroky a postupy v osvojování si hudebních dovedností, aby je mohl aplikovat při práci s žáky. Je potřeba, aby uměl reagovat a případné kroky obměnil, nebo upravil jejich osvojování. Z výzkumu od Kysila (2019) je patrné, že učitel by měl mít nejvyšší dosaženou úroveň osvojených hudebních dovedností v oblasti pěvecké a poslechové, což jsou oblasti, které jsou pro vedení hudební výchovy klíčové. Stejně tak by si měl být učitel vědom svých mezer a nedostatků v jednotlivých hudebních dovednostech, ale neměl by sklouznout na úroveň, kdy ze strachu a nejistoty se bude uplatňování dané hudební dovednosti vyhýbat a neaplikovat ve výuce, ba naopak, měl by být schopen přiznat žákům své nedostatky, ale i přesto hudební dovednost užívat.

### **1.3 Klíčové kompetence učitelů hudební výchovy na 1. stupni**

V krátkosti se nyní podíváme na dovednosti neboli kompetence učitelů, které by měl učitel uplatňovat ve výuce hudební výchovy. Na začátku této podkapitoly se domnívám, že je ideální vysvětlit pojem klíčová kompetence učitele, jelikož ve výzkumech od Kysila (2019), Kyriacou (2012), Gajdošové (2010), ale také práce Jiříčkové & Selčákové (2023) se můžeme setkat s hudební dovedností jako synonymem klíčová kompetence učitele, jelikož tvrdí, že dovednost je učením získaná způsobilost konat danou činnost, což je dle autorů vlastně kompetence, jelikož ta je definována jako „souhrn vědomostí, dovedností,

schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2023).

Autoři jako Sedlák & Váňová (2013) se k tomuto pojetí staví negativně, a to z důvodu, že klíčová kompetence je všeobecná a není specificky tvořená pouze pro oblast hudební výchovy.

Profesní kompetence jsou jeden z předpokladů výkonu učitelské profese, ovšem profesním kompetencím zaměřujících se na učitele hudební výchovy je věnováno málo pozornosti (Jiříčková & Selčáková, 2023).

Přesuneme se tedy k popisu a vymezení kompetencí učitele v hudební výchově, které jsou považovány za klíčové. Počátky dovedností a kompetencí důležitých pro hudební výchovu mají své počátky již při vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách, kdy je však potřeba nejprve učiteli dovednosti identifikovat a posléze je různými cvičeními, aktivitami neustále zdokonalovat. Je však podstatné si uvědomit, že ne každý člověk přichází na pedagogickou fakultu se všemi potřebnými dovednostmi a kompetencemi, proto je právě na pedagogických fakultách potřeba rozvíjet u budoucích učitelů také dovednosti nové. Kyriacou (2012) vymezila 6 základních dovedností, o kterých se domnívá, že by jimi měl disponovat každý učitel hudební výchovy:

- Plánovací dovednosti
- Realizační a řídicí dovednost
- Dovednosti k rozvoji pozitivního klima ve třídě
- Dovednosti k udržení kázně ve třídě
- Diagnostické a autodiagnostické dovednosti
- Dovednosti k řešení problémů

Někdo by mi však mohl oponovat tím, že tyto vedené dovednosti se hudební výchovy netýkají, ale tak Kyriacou (2012) píše, že i když se jedná o dovednosti učitele, které jsou potřebné pro výuku každého předmětu tvrdí, že pro výuku uměleckých předmětů, kam patří Výtvarná či Hudební výchova jsou tyto dovednosti u učitele opravdu klíčové, samozřejmě s dovednostmi, které jsou uvedeny v předchozí podkapitole. Zastřešujícími dovednostmi jsou však dovednosti rozhodovací a výkonné, ve kterých by si měl být učitel jist a vždy sám sobě umět odpovědět na otázku PROČ? Rozvoj a úroveň jednotlivých klíčových dovedností, kompetencí záleží především na osobnosti učitele a jeho vůli je zdokonalovat. Kysil (2019)

uvádí, že obecně dovednosti je potřeba neizolovat, ale propojovat je navzájem, kdy zdůrazňuje, že v hudební výchově je tento požadavek oprávněný. Není možné, aby učitel si byl jist např. dovedností pěveckou, ale ve výuce neuplatňoval a nerealizoval poslechové aktivity, jelikož tím tak zamezuje nejen jemu samotnému v rozvoji této hudební dovednosti, ale také samotným žákům.

Kyriacou (2012) tvrdí, že hudební dovednosti učitele souvisí také s myšlením učitele, jelikož jejich základnu tvoří zejména vědomosti. Častokrát se míra osvojení a uplatnění hudebních dovedností učitelů přináší již z dob, kdy oni sami byli žáky na ZŠ. Jedinci si přináší i negativní zkušenosti z této oblasti a na základě nich se postupně utváří hudební dovednosti a jejich úroveň je ovlivněna právě zkušenostmi a potřebami vyplývajících z jejich nitra.

#### **1.4 Diagnostikování v hudební výchově na 1. stupni**

V krátkosti bych se ráda vyjádřila ještě k oblasti, která dle mého názoru má ve výuce hudební výchovy velké uplatnění, to je diagnostika učitele hudebních schopností a dovedností nejen u sebe samotného, ale také u žáků. Učitel den, co den diagnostikuje vědomosti, dovednosti, ale také schopnosti žáků, které se projevují ve výuce hudební výchovy. Díky diagnostikování ve výuce učitel získává ucelený obrázek o osobnosti žáka a jeho charakterových vlastnostech, zbytek dovedností a schopností učitel diagnostikuje na základě jednotlivých činností, ve kterých žáci své schopnosti využívají. Na základě pozorování má učitel možnost zkvalitnit výuku a při projevech žáků v hudební výchově jednotlivé náznaky hudebních dovedností podchytit a připravit takové prostředí a aktivity, na základě kterých by došlo k jejich rozvoji a zkvalitnění. Metody, které učitel v rámci diagnostikování v hudební výchově užívá se nijak neliší od metod využívaných v jiných předmětech. Nejvíce užívanou metodou je pozorování, které učitel uskutečňuje každou hodinu hudební výchovy. V rámci pozorování učitel sleduje projevy žáků při jednotlivých činnostech. V hudební výchově jsou také velmi často užívané standardizované testy na zjištění hudebnosti nejen u žáků, ale i u samotných učitelů, kdy tyto testy v sobě zahrnují otázky týkající se jednotlivých složek hudební výchovy, ale také otázky směřující ke zjištění hudební paměti, hudebního sluchu apod (Sedlák, 1989).

## 2 POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ

V této kapitole se budu zabývat ukotvením hudební výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), Ve stručnosti vymezím 4 základní hudební složky hudební výchovy s tím, na co je v dané oblasti kladen důraz v rozvoji u žáků. Pokusím se podat stručný a jasný přehled o vnímání hudební výchovy jako činnostního pojetí a její charakteristické znaky. V teoretické části používám označení hudebních činností či hudební složky, tak, jak se píše v odborné literatuře a jiných zdrojů, ze kterých jsem čerpala.

### 2.1 Předmět Hudební výchova

Hudební výchova je oborem, který žákům umožňuje poznat svět hudby. Hudební výchova se opírá o zážitek žáků, vede žáky k porozumění hudbě a celkově k životu jedince v propojení s hudbou (Stuchlíková & Janík et al., 2015). Současný stav hudební výchovy na školách není uspokojivý. Praktická činnost učitelů v hodině je ve velké míře závislá na jejich didaktickém přístupu k učivu. Již od roku 1976 je předmět Hudební výchova považován za činnostní, což znamená, že by měli být samotní učitelé schopni rozvíjet žáky aktivně a činnostně nejen v oblasti vokální, ale také instrumentální, hudebně-pohybové, a především v oblasti poslechové (Šrámková, 2012). Poslechové schopnosti jsou považovány za základ ostatních hudebních činností (Stuchlíková & Janík et al. 2015).

Dá se říci, že v současné době je předmět hudební výchova upozaděn a nepřikládá se mu taková důležitost, jako předmětům jiným. Žáci do krás hudebního umění pronikají díky vlastnímu muzicírování, návštěvám koncertů, masmédiím. Hudbu nejde zužovat pouze na vnímání hudebního umění, je důležité si uvědomit, že hudba je i nástrojem komunikace a v životě žáků plní nejen funkci estetickou, ale také funkci zábavnou či terapeutickou. Hudební výchova vyučovaná na základní škole je předmětem, ve kterém lze využít velké množství metod, forem, a učitel má možnost zvolit si sám, jakým způsobem dané učivo žákům zprostředkuje. Je jasné, že i v rámci výuky hudební výchovy existuje velké množství možných metod, forem, které můžeme ve výuce hudební výchovy využít (Charalambidis, 2004).

Šrámková (2012) ve svém článku uvádí, že v posledních několika letech se do popředí výukové metody v hudební výchově dostává projektová výuka, která má pro hudební výchovu několik pozitivních ukazatelů. Nejen že umožňuje projektová výuka zapojit všechny jedince, ale také umožňuje samotným žákům aktivně rozvíjet nejen interpretační dovednosti, ale také tvořivé, kreativní dovednosti, kdy mohou sami vytvořit

jednoduchou hudební formu. Hudební výchova by měla být v rámci výchovně-vzdělávacího procesu realizována činnostně, tedy tak, aby žáci byli aktivní a sami se do jednotlivých aktivit s radostí a zájmem zapojovali. Bylo by záhodno, aby učitel do jednotlivých hodin hudební výchovy zapojoval jednotlivé složky výchovy, tedy vokální, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové činnosti. Dle zvolené hudební složky se učitel rozhoduje, jak vyučovací hodinu pojme. V rámci hudební výchovy mají žáci možnost individuálního rozvoje, kreativity a projevují se jejich silné a slabé stránky (Charalambidis, 2004; Šobánková, 2018).

Hudební výchova na 1. stupni ZŠ by měla mít integrativní charakter, což znamená, že by v sobě měla zahrnovat jednak všechny složky hudební výchovy, ale i tak by měla být dostupná a otevřená všem jedincům ve školní třídě. Každý jedinec by měl mít v hudební výchově možnost zažít úspěch a mělo by mu být umožněno nahlédnout dle svých zájmů a potřeb do rozmanitého světa hudby, jelikož hudba je specifickým komunikačním jazykem lidí ve společnosti (Jiříčková, 2023; Balcárová, 2019).

Nejen Jiříčková (2023), ale také Kysil (2019) se shodují na tom, že hudební výchova jako taková by sama o sobě měla vhodně žáky aktivizovat; žáci sami by měli mít chuť a zájem tuto oblast důkladněji poznat. Oba autoři kladou důraz na interdisciplinární přístup v hudební výchově, kdy se učitel snaží propojovat jednotlivé obsahy vzdělávacích oborů dohromady, čímž podporuje jednak upevnění si jednotlivých znalostí, ale také ukazuje žákům způsob využití těchto poznatků ve více vzdělávacích oborech.

## **2.2 Hudební výchovy v kurikulu primárního vzdělávání**

Nyní se podíváme na to, jak je hudební výchova ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Hudební výchova je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která má nezastupitelnou roli v lidské existenci, jelikož jsou to výsledky duchovní činnosti, která umožňuje žákům socializaci a zařazení se do společenského života. V této vzdělávací oblasti dochází k získávání nových poznatků s estetickým účinkem, který doprovází vzdělávání žáků v této oblasti. U žáků tak dochází k rozvoji tvořivosti, uměleckého cítění, podpoře vlastní kreativity a rozvoje osobnosti jedince (Charalambidis, 2004).

V RVP ZV je hudební výchova koncipována tak, že by měla vést žáky prostřednictvím 4 hudebních složek ke schopnosti porozumět hudebnímu umění, aktivnímu vnímání hudby a zpěvu. Apeluje se také na způsob nazírání na hudbu jako na určitý prostředek komunikace mezi lidmi. V rámci hudební výchovy na 1. stupni se hudební složky

odehrávají v rovině produkce, recepce a reflexe, kdy Šrámková (2012) spolu s výzkumem Šobánové (2018) tvrdí, že učitel by měl dokázat jedince provést všemi třemi zmíněnými rovinami až k samotné reflexi. Je důležité si uvědomit, že jednotlivé hudební složky nejsou od sebe izolovány – naopak se navzájem propojují, doplňují a ovlivňují rozvoj osobnosti žáka jako celku. Během těchto činností v hudební výchově se u žáka rozvíjí nejen hudební schopnosti, ale také dovednosti, které mohou žáci využít v rámci jiných aktivit. Žák má v rámci činnostního vedení hudební výchovy rozvíjet svůj potenciál nejen v sólovém, ale také sborovém zpěvu; hudební dovednost v rámci hry na instrumentální nástroje, rozvíjí své pohybové schopnosti při různých tanečních hrách, tancích a v neposlední řadě má možnost žák individuálně vyjádřit své pocity a zážitky z poslouchané hudby. Ve výuce hudební výchovy by se měl učitel zaměřit na všechny 4 hudební složky s tím, že by měl vědět, na jaké hlavní ukazatele se jednotlivé složky zaměřují. V oblasti Vokálních činností by se měl učitel zaměřit na kultivaci pěveckého i mluvního projevu, stejně tak na rozvoj hlasového rozsahu žáků. Druhá složka zaměřující se na instrumentální činnosti cílí na rozvoj hry na jednoduché hudební nástroje s jejich využitím při zpěvu. Obsahem hudebně-pohybových činností je pomocí pohybu reagovat na znějící hudbu. Poslední složkou jsou poslechové činnosti cílící na aktivní vnímání hudby a interpretaci pocitů z poslechu.

Vzdělávací oblast se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí, pomocí nichž vedeme žáka jednak k pochopení umění jako jeden z možného způsobu poznání a komunikace, chápat kulturu a umění jakou neoddělitelnou součást lidské existence, rozvíjí tvůrčí potenciál a budujeme tím u žáků pozitivní postoj ke světu, k ostatním lidem (RVP ZV, 2023).

I když samotné požadavky v RVP ZV kladou důraz na poslechové činnosti, v praxi je pozorovatelné, že učitelé staví poslechové činnosti na druhou, méně důležitou kolej. Šobánová (2018) uvádí, že hudba je nositelkou hodnot a lze se jí naučit jen sdílením, prožíváním a přímým setkáním s ní. Na základě skutečností, které sama autorka článku vypořizovala v praxi se zabývala otázkou týkající se porozumění obsahu požadavků učitelů na Hudební výchovu v RVP ZV. Výzkum, který realizovala v letech 2016-2017 vyplynulo, že ani zkušení a již dlouho působící učitelé hudební výchovy v praxi obsahu v RVP ZV nerozumí natolik, aby mohli být v hudební výchově kreativní, což je zjištění neuspokojivé. Je na místě si tedy položit otázku, jak se tedy učitelům, kteří obsahu hudební výchovy v RVP ZV nerozumí, daří alespoň z části plnit jistá kritéria?

## 2.3 Výzvy a úskalí v hudební výchově na 1. stupni ZŠ

V současné době existuje velké množství metod, prostředků a pomůcek, které lze v rámci výuky v hudební výchově efektivně použít. Nejdůležitější však je, aby hudební výchova nebyla pouhým předáváním informací, ale aby měli žáci možnost se individuálně rozvíjet a mít možnost hudbu prožívat. Mezi jeden z nejvíce zkoumaných aspektů v současné době v rámci všeobecného vzdělávání na základních školách patří zařazení integrativních vyučovacích metod (Balcárová, 2019). Je dobré si však připomenout, že ne vždy se učitel může zavděčit volbou metod všem žákům, a ne všem žákům může zvolená metoda vyhovovat. Dalším rizikem rozmanitosti výukových metod pro hudební výchovu je to, že pedagogové nejsou v této oblasti dostatečně vzděláváni; metodu znají pouze teoreticky, ale neví, jak se osvědčí v jejich praxi, proto se častokrát obrací k užívání již osvědčených výukových metod a tím se sami brání k nalézání nových cest ve vzdělávání a možnosti realizovat kvalitní výuku hudební výchovy (Stuchlíková & Janík et al., 2015). Další změnou, která výrazně ovlivnila výuku hudební výchovy a klade tak vyšší nároky na dovednosti učitelů, je rozvoj digitálních technologií. Učitelé tak mají přístupy k množství aplikací, které jsou využitelné při výuce hudební výchovy. K digitálním technologiím se v publikaci vyjadřuje také Balcárová (2019), která naopak tvrdí, že učitel by se měl zdokonalit ve využívání technologií v rámci výuky hudební výchovy a plně ji ve výuce využívat (tvorba didaktických materiálů pro žáky). V současné době díky moderním digitálním technologiím je učitel schopen žákům zprostředkovat např. hudební doprovod ke zpívané písni tak, že pokud má nízké dovednosti ve hře na doprovodný hudební nástroj, může využít možnosti digitálních technologií, kdy však autorka zdůrazňuje, že se využívání technologií nesmí stát automatickou věcí ve výuce hudební výchovy. Stále upozorňuje na skutečnost, že učitel je tím důležitým subjektem ve výuce.

. Pozitivní vliv digitálních technologií přímo ve výuce hudební výchovy vidí Gajdošová (2010) především v možnosti produkovat hudbu, seznamovat se s možnostmi, jak hudbu upravit či vytvářet. Díky digitálním technologiím se žáci mohou seznámit s tradicemi v jiných kulturách a vytvořit si tak ucelenější obrázek o dané problematice. Využití digitálních technologií ve výuce hudební výchovy napomáhá také stále více vyžadovanému interdisciplinárnímu propojení hudební výchovy s jinými předměty (historie, společenské vědy), kde žáci nachází důležitost hudby v životě lidí, ale také mají možnost si daný žánr či styl hudby poslechnout a interpretovat poslouchané, vyjádřit myšlenky a pocity, které v nich poslouchaná hudba zanechala. S požadavkem interdisciplinárního propojení za

zmínku také stojí sociokulturní dopad hudební výchovy na rozvoj a formování osobnosti jedinců. Není cílem učitelů, aby vychovali z každého žáka hudebníka, naopak, v rámci integrativních postupů nabídnout žákům rozvoj v různých oblastech hudební výchovy.

Je také potřeba, aby sami učitelé v této oblasti byli aktivní a neustále se vzdělávali a nové poznatky tak mohli implementovat do své výuky, aby je mohli zprostředkovat žákům (Kysil, 2019).

Snažit se hudební výchovu dostat na úroveň jiných, ale stejně důležitých předmětů ve škole je dle mého názoru dlouhodobá snaha nejen hudebníků, ale také výzkumníků a samotných pedagogů, kteří vnímají v rámci výzkumů nedostatky ve vzdělávání, ale také to, že častokrát hudební výchova spadá do jakéhosi stereotypu, což vede k tomu, že učitelé se méně v oblasti hudební výchovy i nadále vzdělávají. Na žáky má však tato podoba výuky negativní dopad z pohledu jednak nedostatečné možnosti individuálního rozvoje, ale také v tom, že se jim hudební výchova a celkově hudba přičí. Proto je potřeba si uvědomit, že hudba je součástí každodenního života lidí a posiluje tak vztahy mezi lidmi napříč různými kulturami (Balcárová, 2019; Kysil, 2019).

Mnoho studií je zaměřeno na hledání faktorů, které ukazují na to, jaké jsou příčiny toho, proč učitelé hudební výchovu neradi učí. Kysil (2019) se Šobánovou (2018) vidí zásadní úskalí nejen v samotném nedostačujícím vzdělávání budoucích učitelů a přípravě na tuto profesi, ale také v tom, že není hudební výchově věnována dostatečná pozornost ve výzkumných studiích. Dalším úskalím je nedostatečné vybavení pro výuku hudební výchovy (klavír, Orffův instrumentář). Častokrát nejsou třídy uzpůsobeny možným tanečním kreacím a je jasné, že místo toho, aby učitelé usilovali o zlepšení ze strany vedení, raději se s těmito podmínkami spokojí, a proto staví hudební výchovu tak, jak ji můžeme pozorovat v současnosti.

Na tento problém navazuje dle mého názoru také úskalí pramenící v přípravě budoucích učitelů na tuto profesi. Učitelům se na vysokých školách dostává málo poznatků, které by mohli aplikovat ve své praxi. Vyjádřili svůj názor týkající se toho, že by rádi více praktičnosti, volají také po více hodinách možnosti zaměření se na rozvoj hry na klavír či kytaru. Stejně tak vyplynulo, že vyučující na vysoké škole nemají široké rozhledy ohledně integrativních postupů ve výuce hudební výchovy a neustále jsou na pedagogických fakultách předávány poznatky, které se může stát, že nejsou aktuální (Kysil, 2019).

Posledním aspektem je zaměření se pouze na klasickou hudbu. Problém ale je, že v určité míře musí být v obsahu učiva zahrnuta i klasická hudba, jelikož žáci by měli znát důležité hudební skladatele a jejich známá díla. I zde se však objevuje problém ze strany

učitelů – jak žákům, tak nezáživné učivo z historie podat? Aby mohla hudební výchova zvýšit svou důležitost, je potřeba, aby nejen učitelé, ale celkově společnost více dbala na vytvoření pozitivního a podporujícího prostředí ve školách. Bylo by na místě, aby se učitelé odpoutali od stereotypního vedení hudební výchovy, více usilovali o samostudium v oblastech hudební výchovy, ve kterých sami cítí, že by se potřebovali zdokonalit, a hlavně se nebát zkoušet nové věci. Měli by také využít tradice města či vesnice, kde učí a tím tak rozvíjet interdisciplinární propojení hudební výchovy s jinými předměty (Kysil, 2019; Balcárová, 2019).

### 3 PŘÍPRAVA UČITELŮ 1. STUPNĚ NA HUDEBNÍ VÝCHOVU

V této kapitole teoretické části práce se zaměřím na popis přípravy budoucích učitelů na výuku hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Uvedu výsledky a zjištění z realizovaných výzkumů v této oblasti, dále představím Pedagogické fakulty v České republice, na kterých se budoucí učitelé 1. stupně ZŠ mohou vzdělávat a nastíním také průběh přijímacího řízení zaměřeného na oblast hudební výchovy. V poslední části práce bych se ráda vyjádřila k tomu, jak si současní studenti představují učitele hudební výchovy, jakými dispozicemi by se měl vyznačovat.

#### 3.1 Předpoklady budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ

Připravit studenty na jejich budoucí cestu profesí učitelstvím pro 1. stupeň ZŠ není vůbec jednoduchou záležitostí. V minulosti nebylo možné vzdělávání učitelů v takové míře uskutečnit jako je tomu dnes. V té době se učitelé vzdělávali „za pochopu“, neměli žádné metodické příručky, ze kterých by čerpali, učili se od zkušenějších kolegů. Postupem času si však společnost uvědomila potřebu dobrého vzdělávání budoucích učitelů a začaly se v oblasti školství realizovat různé reformy, které dopomohly vytvořit takový stav školství, ve kterém se Česká republika nachází dnes.

Je pravdou, že v současnosti slyšíme o různých myšlenkách ze stran Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), nebo jiných odborníků ve vzdělávání, kteří se snaží stále kupředu posouvat vzdělávání budoucích učitelů tak, aby byli co nejlépe připraveni na vstup do jejich profese (Spilková, 2004).

Je jasné, že tak jak je tomu v předmětu Český jazyk či Matematika, i Hudební výchova je tvořena oblastí teoretickou i praktickou. V teoretické části se budoucí učitelé zabývají analýzou a osvojením si jednotlivých hudebních pojmů, které jsou pro jejich profesi důležité; v praktické části by si měli studenti získané vědomosti ověřit v praxi, případně hledat nové principy výuky hudební výchovy. To je ideální požadavek, ovšem na většině pedagogických fakult je tomu právě naopak. Převažuje spíše teoretická část, menší zastoupení a pozornost je věnována praxi. V současnosti se v oblasti přípravy učitelů na hudební výchovu promítají 2 linie, kterými jsou jednak profesní kompetence učitelů realizující hudební výchovu v praxi a druhou linii tvoří požadavky a nároky kladené na učitele hudební výchovy. Další otázkou, která je diskutabilní a v poslední řadě hodně komentovaná je proměna obsahu didaktiky hudební výchovy ve výuce na pedagogických fakultách (Spilková, 2004; Jiříčková, 2023).

Na 1. stupni učitelka zpravidla vyučuje všem předmětům, tedy i hudební výchově. Ne vždy je to však její silná stránka. V této chvíli je pro budoucího učitele hudební výchovy oříškem, jak zacházet s třídou žáků, která nemá všechny potřebné znalosti a hudební dovednosti (Šrámková, 2012). Problém však nastává v samotné didaktice, která se omezuje pouze na produktivní činnosti, aniž by navazovala na činnosti poslechové. Hlavní pozornost ve výuce hudební výchovy na vysokých školách je orientována na nástrojovou přípravu učitelů (Šrámková, 2012; Stuchlíková & Janík et al., 2015).

Tak, jak jsem psala výše, hudební výchova je oblastí, které se nevěnuje přílišná pozornost, nicméně Jiříčková (2023) se k této oblasti vyjadřují způsobem, že položené základy obsahu didaktiky hudební výchovy se nemění, jediné, v čem můžeme spatřovat změnu jsou nové vědomosti začleněné do didaktik, nebo výsledky či zjištění z nově realizovaných výzkumů na některé z oblastí hudební výchovy. Tvrdí také, že obsah didaktiky hudební výchovy může být do jisté míry pozměněn proměnou společnosti, ale také samotným přístupem a požadavky na výuku hudební výchovy. V největší míře má na obsah didaktiky vliv revize RVP ZV.

Stálo by za to si v didaktikách profilových předmětů vyzkoušet různé metody ve spolupráci s tématy, které budou v hodině s žáky na ZŠ probírány a otevřít tak budoucím učitelům možnost kreativity a tvořivosti, které se dají využít a přiřadit k jednotlivým učebním tématům (Šrámková, 2012; Jiříčková et al., 2023).

Příprava budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ by měla být především realizována na činnostním principu, tedy na takovém principu, kde se bude propojovat očekávání od žáků s hudebními činnostmi, které zajistí učitel hudební výchovy. Budoucí učitelé by měli mít možnost zakusit si na vlastní kůži tvůrčí akci hned v začátku, ať už to bude improvizace na třech tónech na xylofonu, pohybová improvizace nebo jejich vlastní zpracování melodie. Může se to však ze začátku jevit jako překážka, jelikož studenti se takovéto činnosti velmi bojí, bojí se, že nebudou úspěšní; o to zde ale nejde. Když si tuto činnost budoucí učitel vyzkouší má možnost poznat, co může při podobném zadání očekávat od žáků (Jiříčková, 2023).

Příprava učitelů hudební výchovy by dle nových parametrů a požadavků ze strany MŠMT měla zahrnovat také praktické hraní s hudbou, možnost objevování nových hudebních možností, ale také dovednost hudbu reflektovat a produkovat. Budoucí učitelé by měli být schopni vyjádřit pocity či emoce z poslouchaného, ale také identifikovat hudební výrazové prostředky. Hudební výchova je oblastí, ve které je velmi důležitá pečlivá,

cílevědomá a systematická příprava budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ (Jiříčková, 2023).

Hudební výuka by měla mít za cíl především to, aby u budoucích učitelů rozvíjela jednak sociální citění, sebevyjádření učitelů, ale také otevřenou cestu k hledání nových principů a výukových modelů uplatňovaných na ZŠ.

Dalším důležitým požadavkem při přípravě budoucích učitelů hudební výchovy je zajištění vhodného prostředí, kde se budoucí učitelé na vstup do praxe budou připravovat, mělo by to být takové prostředí, které bude zajišťovat dostatek potřebného studijního materiálu, ale také kvalitní hudební nástroje a digitální technologie do výuky hudební výchovy (Kysil, 2019; Jiříčková, 2023).

Budoucí učitelé studující na pedagogických fakultách proto očekávají, že hudební výchova by měla každému z nich umožnit osobnostní rozvoj a dopomoci studentovi získat potřebné hudební dovednosti, které bude užívat v své praxi. I když se při utváření hudebních dovedností jedná o cyklický dlouhodobý proces, ve kterém dochází ke zlepšování dílčích hudebních dovedností a schopností, budoucím učitelům by se elementární úrovně a pevným základům hudebních dovedností mělo dostat při studiu na vysokých školách (Jiříčková & Selčáková, 2022; Jiříčková, 2023; Kysil, 2019).

Z dosažených výsledků výzkumu Kysila (2019) vyplývají závěry, že budoucí učitelé spíše vycházejí v rámci svých praxí na ZŠ z vlastních zkušeností a dovedností, které získali praxí. Je pravdou, že představy o ideálním učiteli hudební výchovy očima budoucích studentů a názorů odborníků se velmi liší. Studenti nejčastěji vychází z poznatků a zkušeností z praxí; odborníci se řídí odbornou literaturou, nikoli skutečností. Závěrem této kapitoly bych ráda shrnula poznatky a zjištění z výzkumu, kdy požadavkem pro současné vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ by mělo být vzdělávání se nejnovějších didaktik hudební výchovy, pedagogiky a psychologie; měli by být obohaceni o nové poznatky a trendy hudební výchovy, které budoucí učitelé mohou později zúročit ve své praxi.

### **3.2 Příprava na hudební výchovu u budoucích učitelů 1. stupně ZŠ**

V této podkapitole se budu věnovat představení jednotlivých pedagogických fakult umožňující studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ a přiblížíme si podmínky pro přijetí ke studiu.

Je zřejmé, že na každé pedagogické fakultě se obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ studuje 5 let a to nejčastěji prezenční či kombinovanou formou. Při hledání a prostudování si požadavků jednotlivých pedagogických fakult jsem zjistila, že každá pedagogická fakulta má své specifické požadavky na budoucího učitele, které se později promítají také jejich různou měrou při využívání dovedností v praxi. Tak, jak jsem uvedla na začátku, hudební výchova má činnostní pojetí, ve kterém dochází k osvojování a prohlubování si jednotlivých složek hudební výchovy, což by měl být také jeden z úkolů vyučujících na vysoké škole. Budoucí učitelé hudební výchovy by měli být vzdělávání podle aktuálních požadavků ze strany MŠMT, ale také v duchu samotných vyučujících na vysoké škole. Je samozřejmostí, že ne každý vyučující vzdělávající budoucí učitele hudební výchovy má stejně odborné znalosti a dovednosti, ale v základní bázi by se měly podobat.

Vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy se realizuje studiem oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogických fakultách v Českých Budějovicích, v Praze, na pedagogické fakultě v Ostravě, v Olomouci, v Brně, ale také na Fakultě humanitních studií ve Zlíně.

Jihočeská fakulta v Českých Budějovicích se v rámci studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ při přijímacím řízení obdobně jako pedagogické fakulty v Brně či Ostravě orientují na splnění písemného testu Obecných předpokladů (dále jen OSP); zajímavostí však je, že pedagogická fakulta v Českých Budějovicích zjišťuje pro přijetí uchazečů o tento obor také jejich hudební předpoklady zaměřující se na dovednost čistého zpěvního hlasu, dovednost rytmického a tonálního cítění zahrnující dovednost hry na hudební nástroj a to buď hry na klavír či housle. V rámci studia si student prohlubuje pěvecké dovednosti, instrumentální dovednosti a během 4 semestrů výuky předmětu Didaktika hudební výchovy získává poznatky aplikovatelné v praxi (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2022). Pedagogická fakulta v Hradci Králové požaduje po uchazeči nejen potvrzení o ukončeném středním vzdělání, ale je nutno, aby uchazeč doložil také potvrzení od lékaře o zdravotní způsobilosti jedince, ale také odborný posudek lékaře o logopedickém vyšetření. U přijímacího řízení se u jedince testují dovednosti v oblasti zpěvu a podobně jako na fakultě v Českých Budějovicích, i zde se očekává od uchazeče dovednost hry buď na klavír či housle. Jedinec musí ke studiu na tento obor splnit také písemný test a následně ústní zkoušku. Budoucí učitel se v rámci studia na pedagogické fakultě po dobu 4 semestrů nadále rozvíjí a zdokonaluje v hudební výchově. Důraz je kladen především na pěvecké dovednosti a to v předmětu Hlasová výchova. Studenti se zde naučí základům dirigování, správnému žebrově-bráničnímu dýchání a práci s dechem. Jedinec se také zdokonaluje ve hře na

instrumentální nástroj, kdy se učí stupnice a základní akordy, práci s pedálem a dle jeho schopností si osvojuje nácvik skladeb, které jsou přiměřené jeho schopnostem (Univerzita Hradec Králové, 2025).

Jedinci se o studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mohou ucházet také na pedagogické fakultě univerzity Karlovy v Praze, kde je dle mého názoru přijímací řízení opravdu jedno z nejtěžších. Uchazeč musí absolvovat jak písemnou část zkoušky, tak i talentovou zkoušku, kde se ověřují předpoklady pro tělesnou a hudební výchovu. Stejně, jako tomu bylo i u předchozí pedagogické fakulty v Hradci Králové, i zde musí uchazeč doložit posudek o logopedickém vyšetření (Pedagogická fakulta, 2025).

Studium obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ nabízí také pedagogická fakulta univerzity v Ostravě, která stejně tak jako všechny výše zmíněné pedagogické fakulty zjišťuje úroveň znalostí uchazečů pomocí testu OSP, které si fakulta sama řídí. Univerzita v Ostravě při přijímacím řízení nezjišťuje u budoucích učitelů jejich hudební předpoklady, ovšem na studijním oboru Hudební výchovy s jiným předmětem hudební dovednosti zjišťovány jsou, a to formou praktických ukázek (hra na nástroj, zpěv a rytmy) (Ostravská univerzita, 2022).

Pedagogická fakulta univerzity Palackého v Olomouci patří k nejvyhledávanější fakultě, která je zaměřena na vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. Stejně, jako tomu bylo na pedagogické fakultě v Praze či Hradci Králové, i zde musí jedinec v rámci studia tohoto oboru absolvovat písemný test OSP, kdy na základě výsledků testu postupuje jedinec k ústní zkoušce, kde prokazuje alespoň základní znalosti v oblasti výtvarné, hudební a tělesné výchovy. Praktická zkouška či zkoumání praktických předpokladů v oblasti hudební výchovy se při přijímacím řízení nerealizuje. V rámci studia si však jedinec v uměleckých předmětech osvojuje nové didaktické postupy a hledá nové cesty k řešení problémů v rámci studia dané umělecké oblasti (Univerzita Palackého v Olomouci, 2025).

Předposlední, avšak dle mého názoru nejvíce navštěvovaná a nejprestižnější je pedagogická fakulta univerzity Masarykovy v Brně, kde uchazeč musí při studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ absolvovat písemný test OSP, ale talentová zkouška z hudební výchovy není součástí. Pokud však jedinec má zájem o studium katedry Hudební výchovy – musí vykonat talentovou zkoušku, která zkoumá předpoklady jedince v oblasti rytmu a intonace, důležitá je také hlasová výchova (zpěv hraných tónů, transponování písní) a samozřejmě dovednost hry na hudební nástroj (klavír či housle). Praktická zkouška umožňuje jedinci také předvést hru na jakýkoli jiný hudební nástroj, ale pouze jako doplněk talentové zkoušky. Uchazeči jsou však také testováni ve znalostech týkající se hudební

nauky, dějin hudby, ale také musí jedinec prokázat všeobecný přehled o aktuálním dění se v hudbě (Masarykova univerzita, 2025).

Poslední fakulta, která nabízí možnost studovat oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je Fakulta humanitních studií na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tento obor připravuje ve všech oblastech budoucí učitele na jejich profesní dráhu. Při ucházení se o možnost studovat tento obor musí jedinec splnit Národní srovnávací zkoušky, kde se ověřují předpoklady uchazeče o studium, zejména se jedná o základní komunikační a prezentační dovednosti a schopnosti, je nutné, aby uchazeč disponoval dobrou jazykovou znalostí českého a anglického jazyka. Při přijímacím řízení jedinci nevykonávají talentovou zkoušku; jejich hudební dovednosti jsou zjišťovány a následně prohlubovány až v samotných předmětech zaměřujících se na Hudební výchovu (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2025).

Na základě výčtu pedagogických fakult a jejich požadavků ke studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se domnívám, že nejvíce kvalitní vzdělání mohou jedinci dostat v rámci studia na pedagogické fakultě v Hradci Králové a v Českých Budějovicích, kde je rozvoji hudebních dovedností a schopností budoucích učitelů věnována opravdu značná doba studia. Netvrdím však, že na jiných pedagogických fakultách tomu může být jinak, ale když vezmu v potaz, že jedinec, který se chce ucházet o studium tohoto oboru a nikdy před tím nehrál na hudební nástroj, nebo nebyl rozvíjen v pěvecké oblasti, není ideálním uchazečem o toto studium. Myslím si, že jedinci, kteří již dříve absolvovali vzdělání na ZUŠ, kde byli rozvíjeni v oblasti pěvecké či instrumentální mají větší pravděpodobnost nejen u přijímacího řízení, ale především i během studia uspět než jedinci, kteří by potřebovali pro jejich zvýšení sebejistoty v tomto ohledu mnohem více času než např. 2 semestry.

### 3.3 Hudební dovednosti učitele 1. stupně ZŠ ve výzkumných studiích

Z výzkumů Kysila (2019) či Jiříčkové & Selčákové (2022) zaměřujících se na popis „ideálního“ učitele hudební výchovy, realizovali rozhovory s budoucími učiteli, kteří se svými názory shodují v tom, že moderní učitel hudební výchovy by měl být na základě studia na pedagogických fakultách schopen plně využívat svých klíčových kompetencí, spolu s danou úrovní hudebních schopností a dovedností. Z výsledků výzkumu obou autorů je zřejmé, že současní učitelé hudební výchovy nejvíce zájem o kvalitní vzdělávání žáků v hudební výchově, je to pro ně předmět málo zajímavý a dle některých učitelů také méně důležitý. Z toho vyplývá fakt, že i sami studenti, kteří se do realizovaných výzkumů zapojili cítí, že se jim samotným při vzdělávání na pedagogických fakultách nedostává tolik znalostí a vědomostí, které by kvalitně mohli ve své budoucí praxi uplatnit.

Kysil (2019) a Kariková (2010) uvádí, že je to častá touha ze stran budoucích učitelů, mít více aktuálních poznatků z této oblasti, problém však tkví v tom, že hudební výchova jako taková je oblastí, které se v současné době nevěnuje taková pozornost, jako jiným školním předmětům. Díky výše uvedeným negativním faktorům proto není učitelů, kteří by měli zájem být učiteli hudební výchovy. Participantů výzkumu si za ideálního učitele hudební výchovy představují jedince, který je tvořivý, ale také schopen sebevyjádření se, mít potřebné dovednosti k tomu, aby vyřešil problémovou situaci ve výuce, flexibilně dokázal reagovat na potřeby žáků. Učitel hudební výchovy by se měl také orientovat v dějinách hudby, jednotlivých žánrech a stylech, které se bude snažit přiblížit žákům v praxi; dále by měl být schopen využít hru na hudební nástroj, zapojit do výuky také digitální technologie, měl by mít základy hudební nauky, ale také by měl disponovat dovednostmi transformovat znalosti hudební výchovy směrem k žákům tak, aby je pochopili, nikoli však, aby jimi byli přehlčeni. Jiříčková & Selčáková (2022) jako zásadní dispozici u učitele hudební výchovy spatřují jeho postavení ve výuce. Učitel by měl být průvodcem žáků, který jim nabídne širokou škálu oblastí hudební výchovy a tím dopomůže individuálnímu rozvoji jedince. Obě autorky také uvádějí, že na učitele hudební výchovy jsou kladeny vysoké požadavky, které je nutno propojit také s potřebami vyplývajících z praxe. Učitel hudební výchovy by dle jejich názoru měl mít osvojeny znalosti týkající se hudební výchovy, měl by znát význam a důležitost hudební výchovy na ZŠ, dovednost orientovat se v metodických postupech a být schopen co nejefektivněji realizovat vyučovací jednotku hudební výchovy. To, jakým způsobem o hudbě smýšlí a jak k ní přistupuje hraje důležitou roli v celém procesu.

To, jak by měl takový učitel hudební výchovy vypadat, jaké by měl mít pro své povolání předpoklady a schopnosti popisuje také Holas (2004). Uvádí, že základem je jeho všeobecné vzdělání z různých oblastí kulturního a estetického života. Stejně důležité jsou však i odborné znalosti v oblasti pedagogicko-psychologické. Poté stejně jako Jiříčková & Selčáková (2022) a Kysil (2019) uvádí důležitost transformace učiva do takové podoby, aby mu žáci porozuměli. Klade důraz také na profesní růst, kde zdůrazňuje potřebu se neustále sebevzdělávat a objevovat nové cesty. Co se však objevuje pouze u Holase (2004), Kysila (2019), Sedláka (1989) a Dytrtové & Krhutové (2009) je vlastnost učitele a dle mého názoru ta nejdůležitější, což je láska k dětem a ke své profesi.

Sedlák (1985) ve své publikaci uvádí, že nejen učitel hudební výchovy, ale nejdůležitější složka každého učitele na ZŠ je znalost pedagogicko-psychologické složky, která dle jeho názoru utváří celý výchovně-vzdělávací proces. Stejně tak klade na srdce

budoucím učitelům hudební výchovy na 1. stupni ZŠ, že každý učitel by si měl přiznat svou úroveň v jednotlivých hudebních oblastech, jedině tak může vystupovat před žáky takový, jaký opravdu je. Upozorňuje také na to, že učitel má být profesionál, který dokáže i ve výuce hudební výchovy experimentovat a každou hodinu hudební výchovy dělat zajímavější.

Stejně tak by si měl být vědom dovedností v oblasti pěvecké, jednotlivé hudební činnosti by měly být pestré, zajímavé a tvořivé. Výuku hudební výchovy by měl ideálně vést nejen tradiční formou, ale také netradičními formami (exkurze, hudební koncerty). Je však nutné mít stále na paměti, že vše, co si učitel naplánuje musí vést k dosažení jeho stanoveného cíle. Participantů výzkumu mají také za stěžejní situaci ve výuce hudební výchovy to, aby byla výuka protkaná různorodými hudebními aktivitami pro žáky, kde budou moci každý z nich zažít pocit úspěch, ovšem s ohledem na jejich dosavadní zkušenosti a dovednosti (Kysil, 2019).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se zaměřím na vymezení výzkumné otázky tématu své práce, zvolím si hlavní a vedlejší výzkumné cíle na které se budu snažit při výzkumu získat odpovědi. Dále pak představím metody a nástroje výzkumu, které jsem si pro svůj výzkum zvolila. V závěru této části uvedu popis výzkumného vzorku, se kterým jsem výzkum realizovala a následně budu věnovat další podkapitolu podrobnému popisu toho, jak výzkum probíhal. V příloze přiložím seznam otázek k rozhovoru, které jsem pokládala učitelům hudební výchovy.

### 4.1 Výzkumný design

Praktická část diplomové práce je orientována je orientována na kvalitativní výzkumný design, kdy Creswell (1998, s 12, podle Hlad'ο, 2011) definuje kvalitativní výzkum jako „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Jinak řečeno, cílem kvalitativního výzkumu je do hloubky zkoumat určitý jev a přinést o něm co nejvíce nových, zajímavých informací.

(Hlad'ο, 2011)

Ještě před samotným vstupem do terénu a sběru dat je nutné si stanovit nejen téma výzkumu, ale také výzkumné otázky, na které budeme v terénu hledat odpovědi. Je potřeba mít na paměti, že pro sběr dat v kvalitativním výzkumu je nutné vymezit si delší časový úsek, aby bylo možno získané informace ještě jednou ověřit.

(Hendl, 2005)

### 4.2 Výzkumné metody

Pro kvalitativní výzkum jsem si zvolila 2 metody sběru dat. Jedná se metodu přímého nestrukturovaného pozorování, což je mou primární metodou sběru dat a druhou, tedy doplňkovou metodou je polostrukturovaný rozhovor s učiteli vyučujícími hudební výchovu na 1. stupni ZŠ.

Pro volbu těchto metod jsem se rozhodla z toho důvodu, že na základě přímého nestrukturovaného pozorování jsem měla možnost sledovat práci a organizaci pedagogů při výuce hudební výchovy na ZŠ a k tomu díky polostrukturovanému rozhovoru se doptávat

pedagogů na oblasti hudební výchovy a jejich dovedností s nimi spojenými. V následujících podkapitolách se v krátkosti k jednotlivým výzkumným metodám vyjádřím. Získaná data jak z nestrukturovaného pozorování, tak polostrukturovaného rozhovoru budou zpracovány metodou otevřeného kódování. (doplnit důvod, jak jsem tvořila kódy x v čem se to liší). V příloze uvedu návrh okruhu otázek k rozhovoru, kódované záznamy pozorování spolu s rozhovory.

#### 4.2.1 Přímé nestrukturované pozorování

Tento zvolený typ výzkumné metody jsem zvolila záměrně, jelikož jsem neměla před vstupem do terénu předem stanovené systémy nebo škály, na které se v rámci pozorování hudební výchovy zaměřovala, proto tedy nestrukturované pozorování. Záznam z hodiny hudební výchovy probíhal formou „tužka papír.“ Předem jsem měla pouze stanovený pozorovaný předmět a osobu, kterou budu v rámci sledovat.

(Gavora, 2000; Hendl, 2005)

Přímé pozorování je charakteristické tím, že pozorovatel je účastníkem výuky, který její průběh pozoruje, ale do dění ve třídě se nezapojuje. Všeobecně je pozorování chápáno jako cílevědomé a plánovité sledování jevu nebo procesu v jeho přirozených podmínkách. Pozorování umožňuje poznat prostředí a identifikovat, co se zde děje.

(Hlad'o, 2011)

#### 4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor

Doplňkovou metodou, kterou jsem použila v rámci svého výzkumu je polostrukturovaný rozhovor, který je vytvořen na základě několika okruhů, otázek, které mi vyplynuly z přímého nestrukturovaného pozorování a ty otázky, které vyplynuly v průběhu rozhovoru s pedagogy. Hlad'o (2011) uvádí, že polostrukturovaný rozhovor umožňuje respondentovi sdělit vlastní zkušenosti týkající se dané otázky. V polostrukturovaném rozhovoru není třeba dbát na pořadí otázek či okruhů, dá se s nimi volně pracovat dle potřeby. Ještě před zahájením rozhovoru jsem se ujistila, zda druhý účastník s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon souhlasí, následně vedla s pedagogy jednotlivě rozhovory.

Dle Gavory (2000) je polostrukturovaný rozhovor charakteristický právě předpřipraveným základem scénáře výzkumníka pro vedení rozhovoru, ale je možnost se v průběhu rozhovoru dle potřeby doptat.

V příloze uvádím ukázkou transkriptu polostrukturovaného okódovaného rozhovoru spolu s předem připravenými okruhy pro vedení rozhovoru s učiteli.

Doplňkovou metodou, kterou jsem použila v rámci svého výzkumu je polostrukturovaný rozhovor, který je vytvořen na základě několika okruhů, otázek, které mi vyplynuly z přímého nestrukturovaného pozorování a ty otázky, které vyplynuly v průběhu rozhovoru s pedagogy. Hlad'o (2011) uvádí, že polostrukturovaný rozhovor umožňuje respondentovi sdělit vlastní zkušenosti týkající se dané otázky. V polostrukturovaném rozhovoru není třeba dbát na pořadí otázek či okruhů, dá se s nimi volně pracovat dle potřeby. Ještě před zahájením rozhovoru jsem se ujistila, zda druhý účastník s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon souhlasí, následně vedla s pedagogy jednotlivě rozhovory. Dle Gavory (2000) je polostrukturovaný rozhovor charakteristický právě předpřipraveným základem scénáře výzkumníka pro vedení rozhovoru, ale je možnost se v průběhu rozhovoru dle potřeby doptat.

V příloze uvádím ukázkou transkriptu polostrukturovaného okódovaného rozhovoru spolu s předem připravenými okruhy pro vedení rozhovoru s učiteli.

### 4.3 Výzkumné cíle

Hlavním cílem této práce je popsat uplatnění hudebních dovedností učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Na základě zformulování si hlavního výzkumného cíle jsem se pokusila o vytvoření 4 dílčích cílů, které vyplývají z mého hlavního výzkumného cíle a díky nim budu na základě sběru dat schopna odpovědět nejen na tyto dílčí výzkumné cíle, ale i zformulovat odpověď hlavního výzkumného cíle.

#### Dílčími výzkumnými cíli jsou:

- zjistit, co si učitelé představují pod pojmem hudební dovednosti učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ
- identifikovat míru uplatňování hudebních dovedností učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ
- identifikovat možná úskalí při uplatňování hudebních dovedností učitelů v hudební výchovy na 1. stupni ZŠ

Na základě formulovaného hlavního výzkumného cíle a vytvořením dílčích cílů se nyní podívám na vytvoření výzkumných otázek, na něž budu ve výzkumu hledat odpovědi.

#### 4.4 Výzkumné otázky

Nejprve v této podkapitole představím hlavní výzkumnou otázku, poté se zaměřím na formulaci 4 dílčích otázek, které budou vytvořeny z vedlejších výzkumných cílů. Cílem této části práce je během realizace výzkumu najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

##### Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké je uplatnění hudebních dovedností učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

##### Vedlejší výzkumné otázky:

- **VO 1:** Jak učitelé chápou pojem hudební dovednosti učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?
- **VO 2:** Jaké hudební dovednosti uplatňují učitelé při výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ?
- **VO 3:** Jaká úskalí mohou ovlivnit uplatňování hudebních dovedností učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

#### 4.5 Popis výzkumného vzorku

Jelikož jsem si pro napsání své diplomové práce zvolila kvalitativní typ výzkumu, pracovala jsem s výzkumným vzorkem učitelů 1. stupně ZŠ, kteří učí hudební výchovu. To, že se budu zaměřovat ve výzkumu na učitele je zjevné již z názvu práce. Ještě před zahájením výzkumu jsem učitele obeznámila s cílem výzkumu a nechala je podepsat informovaný souhlas o tom, že s výzkumem a následným rozhovorem souhlasí. Výzkumu se zúčastnilo 6 pedagogů z 1. stupně ZŠ, mezi nimi i jeden učitel. Učitelé působí na základních školách v Jihomoravském kraji, konkrétně v regionu Slovácka. Výběr škol byl zvolen záměrně, a to z důvodu, že mě zajímalo, jak k výuce hudební výchovy přistupují učitelé na vesnických školách, kde nemají takové možnosti hudebních nástrojů, jako učitelé vyučující hudební výchovu ve městech. Mou jedinou podmínkou pro realizaci výzkumu bylo, že se musí jednat o učitele působící na 1. stupni ZŠ a musí vyučovat hudební výchovu. Jako ideální ukazatel při plánování výzkumu se mi jevilo to, že učitelé, kteří se zapojili do výzkumu byli různého věku, pohlaví a s různou délkou působení v pedagogické praxi. Myslím si, že právě tento faktor je ideálním ukazatelem toho, jaké dovednosti mladší či starší učitelé mají a jak své hudební dovednosti uplatňují v rámci výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.

Pro lepší přehlednost níže uvádím tabulku participantů zapojených do výzkumu, ale také časový harmonogram s realizací nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů.

**Tabulka 1** *Participantů výzkumu*

| <b>Participant</b> | <b>Délka praxe</b> | <b>Třída</b> |
|--------------------|--------------------|--------------|
| U1                 | 1,5 roku           | 4. třída     |
| U2                 | 32 let             | 2. třída     |
| U3                 | 25 let             | 1. třída     |
| U4                 | 40 let             | 3. třída     |
| U5                 | 13 let             | 5. třída     |

(vlastní výzkum, 2025)

#### 4.6 Plán realizace výzkumu

Při oslovení a domluvě s vedením školy i jednotlivými učiteli ohledně možnosti realizování výzkumné části diplomové práce jsem vždy vysvětlila, co je cílem práce a sdělila učitelům postup práce v této části. Představila jsem nejen téma diplomové práce, ale také výzkumné metody pro sběr dat v terénu. Učitelé s pozorováním ve výuce zásadní problém neměli, ovšem kritická situace nastala v době, kdy jsem učitele požádala o rozhovor. V této fázi mám realizované 4 rozhovory, kde dotazované paní učitelky s ochotou odpovídaly na mé otázky. Ostatní učitelé, které jsem požádala o zapojení se do rozhovoru nemají chuť se podělit o zkušenosti a bojí se případné kritiky, proto není počet pozorování a realizovaných rozhovorů stejný.

Po předchozí domluvě s každým vyučujícím jsem měla možnost realizovat kromě 1 třídy vždy 2 pozorování, kde jsem si zaznamenala průběh výuky a po výuce se sešla s paní učitelkou v kabinetu, kde jsme spolu vedly rozhovor. Ještě před tím, než jsem začala rozhovor nahrávat, vždy jsem se ještě jednou ujistila, zda učitelka s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon souhlasí. Po získání dat z obou výzkumných metod jsem se přesunula k jejich zpracování a následnému interpretování a vyhodnocení.

## 5 REALIZACE VÝZKUMU

Jak jsem již nastínila v předchozí kapitole, výzkum jsem realizovala u učitelů 1. stupně základních škol v regionu Slovácka z důvodu, že je to blízko mého bydliště a chtěla jsem vědět, jak se v těchto vesnicích dosti zaměřených na folklór učitelé staví k plánování a realizaci hudební výchovy. Výzkum jsem realizovala během měsíců leden – začátek března, kdy jsem nejprve danou školu oslovila a následně se na jednotlivých krocích domluvila s paní učitelkou, která měla zájem se do výzkumu zapojit. Těsně před tím, než jsem vyrazila do terénu, jsem si zkontrolovala a připravila všechny potřebné pomůcky k záznamu vyučovací hodiny a nahrávací zařízení pro následný rozhovor s učitelkou.

Po příchodu do školy jsem vyhledala paní ředitelku, které jsem oznámila svůj příchod a ona mě odvedla do třídy, kde jsem měla realizovat pozorování. Paní ředitelka dopředu informovala učitele hudební výchovy o tom, že ve výuce budu přítomna. Ještě před zahájením hodiny se mě každý učitel zeptal, zda něco nepotřebuji a zda mám nějaké specifické požadavky na průběh výuky, co bych chtěla vidět apod. Sdělila jsem, že specifické přání nemám, výuku ať si vedou tak, jak jsou zvyklí a jak ji mají naplánovanou. Před zazvoněním si učitelé zkontrolovali připravené materiály a zahájili výuku. Během celých 45 minut jsem seděla v zadních částech třídy a dělala si podrobný záznam průběhu hodiny hudební výchovy. Snažila jsem se o záznam jak jednotlivých činností, tak i rozhovoru, který učitel/ka s žáky vedli. Po skončení výuky jsem vyučujícím poděkovala za možnost pozorování a zeptala se, zda by na mě měli chvíli čas pro realizaci rozhovoru. Častokrát pedagogové čas neměli, a to z důvodu dalších pracovních schůzek, nebo jiných pracovních záležitostí, proto mě požádali, abychom se spolu sešli jiný termín. Souhlasila jsem, tam, kde učitelé rozhovor odmítli, jsem byla vděčná alespoň za možnost pozorování. S učiteli, kteří mají o rozhovor zájem jsme se domluvili na osobní schůzce jak v týdnu, tak i o víkendu – zcela jsem se podřídila jejich pracovnímu vytížení. Paní učitelky, které se rozhodly realizovat rozhovory byly velmi milé a po dokončení rozhovoru jsme se společně ještě bavily o věcech, které mi dávaly jako vhodné podněty pro budoucí pedagogickou praxi. V současné chvíli mám tedy realizováno 7 pozorování a 4 rozhovory s učitelkami a učiteli 1. stupně ZŠ. Pokud jsem však během zpracování dat měla nedostatek nějakých informací, nebo se mi vybavila ještě nějaká vhodná otázka vážící se k mému tématu, učitelky neměly problém se spolu znova zkontaktovat a rozhovor zopakovat s doplněním některých otázek.

Získaná data z obou výzkumných metod jsem dále zpracovala. V rámci zpracování dat bylo použito otevřené kódování a poté kategorizace. Co se týká dat z rozhovoru, nejprve jsem pečlivě rozhovory přepsala do počítače a výpovědi vážící se k otázkám z rozhovoru kódovala. Tyto kódy jsem poté uspořádala do subkategorii a následně stanovila několik kategorií, kterým se budu věnovat v dalších kapitolách v této části práce.

**Tabulka 2** *Plán realizace rozhovoru a pozorování*

| <b>Participant</b> | <b>Délka praxe</b> | <b>Třída</b> | <b>Realizace pozorování</b> | <b>Realizace rozhovoru</b> |
|--------------------|--------------------|--------------|-----------------------------|----------------------------|
| U1                 | 1,5 roku           | 4.třída      | 17.02.2025;<br>03.03.2025   | 24.02.2025                 |
| U2                 | 32 let             | 2.třída      | 21.02.2025;<br>28.02.2025   | 17.03.2025                 |
| U3                 | 25 let             | 1.třída      | 21.02.2025                  | 04.04.2025                 |
| U4                 | 40 let             | 3.třída      | 07.03.2025                  | Neumožnění rozhovoru       |
| U5                 | 13 let             | 5.třída      | 17.03.2025                  | 31.03. 2025                |

(vlastní výzkum, 2025)

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU POZOROVÁNÍ

V této části práce se zaměřím na interpretaci dat, která jsem získala na základě 7 pozorování a 4 polostrukturovaných rozhovorů u učitelek a učitele vyučujících hudební výchovu na 1.stupni ZŠ. Na základě získaných dat jsem jak z pozorování, tak i polostrukturovaných rozhovorů vytvořila kategorie, pod které jsem jednotlivé kódy zahrнула. Pro lepší přehlednost jednotlivých kategorií pozorování uvedu tabulku s vypsáním subkategoriemi a jednotlivými kódy.

**Tabulka 3** Kategorie, subkategorie a kódy

| <b>Kategorie</b>                          | <b>Subkategorie</b>                               | <b>Kódy</b>                                                                                                                             |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hlas a dech v akci</b>                 | Artikulační cvičení a práce s dechem              | Procvičení nářečí regionů<br>Cvičení na uvolnění mluvidel<br>rytmizace jazykolamů<br>intonace tónů ve stupnici                          |
|                                           | Rozezpívání                                       | rozšíření hlasového rozsahu žáků<br>brumendo 3 tónů<br>sledování bránice                                                                |
|                                           | Držení těla                                       | znaky správného pěveckého postoje<br>rozvíjet u žáků rysy tanečního postoje v páru                                                      |
| <b>Organizace výuky hudební výchovy</b>   | Hudební scénář                                    | představení plánu výuky<br>příprava učebního materiálu učitelem                                                                         |
|                                           | Mezipředmětové vztahy                             | rozprava nad hudebními znalostmi s žáky<br>ověřování si znalostí žáků                                                                   |
|                                           | Organizace práce                                  | z lavic na koberec                                                                                                                      |
| <b>Ateliér hudebních činností učitele</b> | Hudebně-pohybová dovednosti                       | doprovod písní hrou na tělo<br>pohybová choreografie k písním<br>nácvič tanečních kroků (tanec Mazurka, valčík)                         |
|                                           | Pěvecké dovednosti                                | nácvič způsobu dirigování zpívané písně<br>předzpěv písní<br>nácvič písní<br>karaoke zpěv                                               |
|                                           | Rytmické dovednosti učitele                       | zadávání rytmických úryvků<br>rytmická cvičení (Hra na tělo)<br>rytmické hry (kanon)<br>rytmizace písně                                 |
|                                           | Poslechové dovednosti                             | Poslechové hry (hra na ztracenou melodii)<br>metrum písně<br>výrazové prostředky symfonie Vltava                                        |
|                                           | Instrumentální dovednosti                         | Užívání Orfových nástrojů<br>Hrátky s boomweckery<br>Klavír jako doprovod písní                                                         |
| <b>Hudební nauka</b>                      | Houslový klíč jako klíč k odemykání notové osnovy | symbol odemykající notovou osnovu<br>nácvič nákresu částí houslového klíče                                                              |
|                                           | Hudební terminologie v praxi                      | zadávání hudebního diktátu<br>elementární znalost hudebních pojmů (rytmus, tempo...)<br>znalost notopisu<br>hudební výrazové prostředky |
| <b>Materiální didaktické prostředky</b>   | Pomocníci ve výuce                                | audiovizuální podněty pro žáky<br>cesta folklorními regiony napříč ČR<br>zprostředkování zvuků hudebních nástrojů                       |

(vlastní výzkum, 2025)

*Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a kódy*

Celkem jsem si stanovila 5 kategorií, kde ke každé byly přiřazeny 3-4 subkategorie s kódy. Podrobněji se budu jednotlivým kategoriím věnovat níže v práci.

**Hlas a dech v akci**

V rámci této kategorie, která nese název Hlas a dech v akci jsem se zaměřila na dílčí oblasti, které jsou dle samotných učitelek velmi důležité, proto této oblasti věnuji většinu času v hodině hudební výchovy, kdy se domnívám i já, že věnovat dostatek času hlasové a dechové výchově u žáků není nikdy na škodu. Tato kategorie v sobě zahrnuje nejen různé náměty, které pedagogové využívají k rozezpívání hlasového ústrojí u žáků, ale také sem spadá neustálá kontrola pěveckého postoje žáků. Během pozorování bylo u všech učitelů, kde jsem realizovala výzkum viditelné, že zaujetí správného nejen pěveckého, ale také v hudebně-pohybových aktivitách tanečního postoje je pro učitele velmi důležité. Bylo vidět, že učitelé dávají i pro ukázkou žákům nevhodný příklad pěveckého postoje, a to z důvodu, aby sami žáci dokázali identifikovat chyby u učitelů. S oblastí postoje souvisí také práce s dechem a hlasem, kdy jde ze strany učitelů vidět, že jsou na tuto oblast opravdu hodně zaměřeni, což je dobře. Během pozorovaných hodin hudební výchovy jsem vypožadovala, že oni sami dbají na preciznost provedení jednotlivých cvičení. Každé pozorování bylo specifické, a to nejen cílevědomým provedením učitelky a volbou těchto cvičení, ale také doprovodným komentováním učitelky, kdy každý krok a pocit, který měli žáci na svém těle pozorovat popisoval. Učitelky se snažily co nejpresněji tato cvičení realizovat, což se domnívám, že je na místě. Při rozhovoru s učitelkami jsem zjistila, že náměty pro práci s dechem a hlasem čerpají ze svých portfolií ze studií nejen z vysoké školy, ale také ze středních pedagogických škol. Neopírají však, že někdy je zaujmou i náměty na internetu a snaží se je stejným způsobem implementovat do praxe, nebo je dle potřeb žáků upravují tak, aby nebyly pro žáky náročné. Mezi nejvíce využívané cvičení pro uvolnění mluvidel volili učitelé nafukování balónků, převalování knedlíků ze strany na stranu v ústech. Jeden dotazovaný učitel k práci s hlasem a dechem žáků využil i zapojení klavíru, kdy tato uvolňovací cvičení melodizoval. Někteří učitelé jsou naopak více zaměřeni na rytmická cvičení, a i do práce s hlasem zapojují rytmus, což shledávám jako velmi pozitivní krok, jelikož bylo u žáků vidět, že jednotlivé jazykolamy se žákům lépe vyslovují v rytmu daném učitelem. Překvapilo mě, že učitelé i pro menší žáky volí spíše náročnější

jazykolamy, které jsou ještě zhudebněny, ale jde vidět, že jsou pro zlepšení pěvecké oblasti velmi účinné. V této popisované kategorii jsou uvedené subkategorie dle mého názoru provázány a bylo to znát i v praxi, kde se učitelé nezaměřovali pouze na jednu dílčí část, ale nejenže hlídali správný postoj žáků, ale také sledovali jejich práci s hlasem, dechem a mluvidly a jednotlivá cvičení dle potřeby opakovali či pozměnili. Co se však zřídka objevovalo ve výuce bylo hodnocení učitelů a jejich popis případných nedostatků nebo chyb, kterých se v rámci cvičení dopouštěli žáci. Pozorovaný učitel, který nejenže pozitivně upoutal pozornost žáků tím, že do těchto cvičení zapojoval hru na klavír, ale také se snažil používat hudební gesta, díky kterým žáci poznali, kdy se mají nadechnout a kde naopak zadržet dech. Osobně mi přišlo tohle cvičení s dechem nevhodné pro žáky prvního stupně z důvodu, že bylo na žácích vidět, že někteří tak dlouho dech nezadrží, někteří žáci dokonce omdleli. Myslím si, že vzduchová kapacita u žáků není pro taková cvičení dostatečná, proto by ji měl učitel zcela omezit, nebo alespoň zkrátit doby zadržení dechu.

Celkově učitelé hodnotí tuto část výuky, kdy pracují s dechem a mluvidly žáků za jednu z nejdůležitějších oblastí, kterým by se měl učitel věnovat. Musím říct, že mě samotnou překvapila situace, kdy se žáci učitelky ptali, zda mohou zpívat písně, aniž by se rozezpívali, nebo rozmluvili. Učitelka řekla, že to není problém a že není potřeba tato cvičení realizovat každou hodinu. Na základě jejího prohlášení se spustila ve třídě debata na toto téma, kdy žáci, kteří navštěvují sólový zpěv v ZUŠ sdělili fakt, že při zpívání bez rozmluvení si mohou poškodit hlasivky, nebo se jim může nějaký nerv skřípnout. Překvapilo mě, jak negativně žáci reagovali na nějakou chybějící část, kterou oni sami považovali za důležitou, ale učitelka nebyla v této oblasti zdatná, sama žákům sdělila, že nemá dostatečné dovednosti pro práci s hlasem a dechem, proto tuto část ve výuce nebude realizovat, což si myslím, že je nevhodné a můžeme na tomto příkladu vidět, že dovednost práce s hlasem a dechem je jednou z klíčových dovedností, kterou by měl učitel opravdu dobře ovládat, nebo se pokusit alespoň částečně se v ní zdokonalit.

## **Organizace výuky hudební výchovy**

Již při zpracovávání získaných dat bylo na první pohled zřejmé, že učitelé mají zajetou strukturu organizace výuky hudební výchovy s tím, že se snaží v každé hodině upřednostnit jednu ze základních složek hudební výchovy. Při pozorování hudební výchovy bylo poznat, že učitelé si velmi pečlivě dopředu plánují jednotlivé kroky hudebních činností ve výuce. První subkategorii, kterou tvořil hudební scénář, tedy sdělí učitelem, co se bude v dnešní hodině dít tvořilo počátek každé hodiny hudební výchovy. Domnívám se, že na základě

sdělení učitele o plánech v hodině je již v této fázi ideální čas pro motivaci žáků a lepší aktivizaci žáků do jednotlivých aktivit. Počáteční motivace ze strany učitelů se objevovala opravdu zřídka. U učitele1 a U5 se v plánu výuky objevovaly také požadavky ze stran žáků, kteří přišli s nápady buďto v oblasti hudebně-pohybové části nebo pěvecké. Ani jeden z výše uvedených učitelů nebyl nijak proti a přáním žáků se snažil vyhovět. U ostatních učitelů bylo vidět, že sami si vyučovací jednotku plánují a neberou příliš v potaz názory ze stran žáků. Při každém pozorování v jednotlivých třídách se učitelé snažili část výuky hudební výchovy realizovat v lavicích, jednalo se spíše o výklad teorie, či opakování a procvičení zápisu not do notové osnovy; zbytek hodiny hudební výchovy byl realizován v zadních částech třídy na koberci, kde se učitelé zaměřovali na složku pohybovou, instrumentální a pěveckou. Zajímavé bylo sledovat, jak často se učitelé v hudební výchově dotazují žáků na jejich dosavadní vědomosti a znalosti z předešlé hodiny. Je pravda, že jsem všechna pozorování i rozhovory realizovala na vesnických školách v regionu Slovácka, ale kde jsem pozorovala opravdu markantní práci učitele s prostředím a kulturními tradicemi vesnice bylo u U1, který dokázal v rámci probíraného učiva zaměřeného na různé folklorní oblasti ČR zprostředkovat také nářečí typické pro daný region. Tento přístup k výuce a pojetí ze strany učitele bylo obdivuhodné a musím říct, že i samotné žáky plán hodiny velmi nadchnul. V každé další hodině U1 představil žákům jinou folklorní oblast a vždy obměňoval také aktivity v dané hodině.

Oproti jiným pozorovaným učitelkám nebyla výuka hudební výchovy totožná s výukou předešlou. U1 jako jediný z pozorovaných pedagogů byl také zdatný v propojování hudebních poznatků žáků s jinými předměty, u jiných učitelů tato dovednost pozorována nebyla. Učitelé v rámci teoretické části s žáky prokládají výuku nejen didaktickými otázkami, ale také se v rámci práce s textem písně zabývají vysvětlením cizích a neznámých slov pro žáky, což je pozitivní v tom ohledu, že žáci mají alespoň možnost lépe pochopit význam písně a rozšiřuje se tak slovní zásoba dětí.

Hudební výchova je jedním z uměleckých předmětů, kde pozorovaní učitelé nedávali žákům známky za jejich práci ve výuce, ale hodnotili žáky slovně, což je velmi kladný přístup k hodnocení v těchto předmětech.

### **Ateliér hudebních činností učitele**

Celou výuku u všech pozorovaných učitelů provázal rytmus a práce s ním, kdy učitelé každou hodinu volili jiná cvičení, která byla realizována jak v lavici, kdy klasickým

příkladem aktivit s rytmem bylo zopakování rytmu učitelkou žákem pomocí tužky či pastelky. Je to dle samotných učitelů velmi stereotypní, avšak osvědčená aktivita, u které nemůže nastat žádná nepředvídatelná situace. U1 například práci s rytmem propojil v oblasti hlasové a dechové části, U2 zastával metodu a aktivity, které jsou osvědčené, tedy práce s tužkou. U4 do práce s rytmem zapojila také ozvučná dřívka a jimi žáci vytukávali buďto rytmus daný učitelkou, nebo rytmus, který pro ostatní vymyslel sám žák. Šlo vidět, že učitelé ponechávají žákům prostor pro jejich vlastní aktivitu v práci s rytmem, samostatně si vymýšleli rytmus a různě jej obměňovali. U tohoto pedagoga musím vyzdvihnout i to, že při práci s rytmem korigoval projevy žáků, jelikož se častokrát objevily opravdu silné zvuky, které vznikaly na základě silných úderů dřívky do školních lavic, což byl impuls pro samotnou učitelku, že tahle vlastní aktivita žáků není ideální, a v další pozorované hodině zvolila již jiný způsob této práce. Tak, jak sami učitelé žákům v každé hodině sdělili, je trénování a zdokonalování se v rytmu velmi důležité, naučení se rytmu v hudební výchově ovlivňuje také pozitivním způsobem i tempo a rytmus čtení u žáků. Proto si myslím, že i když ne u každého pozorovaného učitele bylo této oblasti věnováno opravdu dost času, ve všech vyučovacích jednotkách se práce s rytmem objevila.

Kromě U1 používaly sledovaní učitelé v rámci práce s rytmem také učebnice hudební výchovy, kde například U5 rytmus rozvíjela u žáků na základě vytleskání názvu zvířete na obrázku, jiná učitelka k procvičení rytmu využila vlastní jména žáků. Náměty pro práci s rytmem měli učitelé velmi pečlivě promyšlené a žáky tak zaujaté. U2 a U3 se práci s rytmem snažily vést odlišnou cestou, kdy volily právě rytmus ve skupinách, kdy každá skupina měla svůj rytmus a musela si jej udržet a nenechat se zmást jinými skupinami. Učitelky, které pro rytmus volily tento způsob cesty vždy vybraly jednoduchý rytmus s ohledem na věk žáků, s tím, že ke každému rytmu se snažily dát nějaké slovo, mnemotechnickou pomůcku, která napomáhala žákům k jejich udržení rytmu.

V této kategorii se budu věnovat interpretaci dat, která byla rozřazena do několika dílčích subkategorií, které jsou zaměřeny na jednotlivé složky hudební výchovy, které učitel v rámci pozorované vyučovací hodiny s žáky realizoval. První věc, kterou jsem ani v jedné pozorované výuce u učitelů neshledala, byla dovednost učitelů pracovat s poslechem hudby a jejich doprovodné aktivity. Poslech hudby nebyl v žádné hodině prioritní dovedností, kterou by učitel záměrně u žáků rozvíjel. Nejvíce se projevovaly zejména oblasti pěvecké, instrumentální a v neposlední řadě také činnosti hudebně-pohybové. Je pravdou, že

poslechové činnosti jsou pro učitele jednou z nejnáročnějších složek hudební výchovy, jelikož jednotlivé činnosti na sebe musí logicky navazovat a vyvolávat u žáků pocity, o kterých by se mohli s učitelem bavit a více prozkoumávat výrazové prostředky, které byly v poslouchaném zaznamenány. Kromě pohybové aktivizace žáků učitelem prostřednictvím pohybu se nejvíce k poslechovým dovednostem u žáků blížil U1, který využil interaktivní tabuli s propojením instrumentálních činností, kdy žáci na základě poslechu skladby W. A. Mozarta dotvářeli dle instrukcí učitele instrumentální doprovod. Učitel měl tuto aktivitu velmi podrobně promyšlenou, a to konkrétně při volbě Orffových nástrojů, ale také při jednotlivých krocích při spojení těchto dvou hudebních složek. Vysvětlení U5 důvodu, proč se učitel vyhýbá aplikaci poslechových činností učitel sdělil, že nemá v této oblasti hudební výchovy dostatečné dovednosti, v poslouchané hudbě kromě rozpoznání hudebních nástrojů a interpretaci dat nic víc v poslechu za důležité neshledává. Tento postoj učitelky k poslechovým dovednostem není zcela ideální, ale chápu její stanovisko v tom, že pokud si není jistá, danou oblast moc nevyužívá.

V oblasti hudebně-pohybových dovedností se většinou učitelé zaměřovali zejména na individuální pohybové ztvárnění žáků k hudbě, kterou učitel zprostředkoval prostřednictvím interaktivní tabule, ale za zmínku stojí pohybová dovednost učitele, která se v pozorované výuce zaměřila na představení valčíkových kroků žákům. Učitelka nejprve krok pro kroku žákům vysvětlila valčíkový krok doprovázený jejím názorným předvedením a počítáním 3 dob, na které valčík trvá s tím, že žáci se postupně přidávali. Učitelka až po delší době, jakmile si tento krok ozkoušeli všichni žáci, přidala k valčíkovému kroku také otočku. Tento krok byl velmi náročný z pohledu žáků, nakonec učitelka flexibilně na tento problém zareagovala a zůstali pouze u tanečních kroků valčíku bez otočky. Myslím si, že učitelka měla dostatečně připravené metodické kroky k naučení si valčíkových kroků. Následně se pokusila vytvořit dvojice žáků, kdy na základě valčíkové hudby žáci zkoušeli valčíkový krok v páru. I když se jednalo o náročnější variantu práce žáků – byla poměrně zdařilá. Učitelka se zde zabývala také správným tanečním postojem u žáků, kdy si společně s žáky vyjmenovali charakteristické rysy správného postoje. Oproti tomu – U2 pohybově propojila práci s rytmem, kdy zrealizovala hudebně-pohybovou aktivitu, kde jeden žák skákal rytmus jednotlivých not a ostatní žáci podle jeho skoků tleskali. Byla to velmi zajímavá činnost, kdy se učitelce podařilo zapojit všechny žáky, ale také dovednostně zvyšovala úroveň náročnosti samotné aktivity. Ostatní učitelé volili spíše pohybové vyjádření ke zpívaným písním, kdy U3 a U5 se do tanečního provedení nezapojovali, pouze

dopomáhali žákům s pěveckou oblastí. Tak, jak bylo vypořádováno i ve výuce, dotazování učitelé se přiklání spíše k využívání tanečních písní z učebnic Hudební výchova, kde jsou přímo rozvrženy jednotlivé pohyby na dané takty písně a dle názorů učitelů vyplývá, že učebnice, kde mají i návod na taneční provedení učitelé ve výuce využívají mnohem více.

Další podkategorií kategorie Ateliér hudebních činností učitele jsou dovednosti učitele odrážející se v pěvecké oblasti. Všichni pozorovaní učitelé se do pěveckých činností spolu s žáky aktivně zapojovali, nicméně, v rámci výuky, kdy měl učitel v plánu nácvik nové písně však ne všichni učitelé byli schopni před žáky samostatně zpívat. Někteří učitelé k představení lidové písně použili interaktivní tabuli, se kterou se zpívat nebáli. Jediný, kdo zpíval pouze s doprovodem hry na klavír byl U1, na kterém bylo vidět, že se toho nebojí a je si vědom nedostatků ve svém zpěvném hlase, ale jelikož ne každý může být dokonalým zpěvákem, prostě zpíval tak, jak umí a na žácích bylo vidět, že je to opravdu fascinuje. Učitel se nebál s hlasem v průběhu práce s písní experimentovat. V rámci nácviku nové písně jsem pozorovala u všech učitelů podobně naplánované kroky, kdy učitelé vždy část textu žákům předříkali, žáci jej zopakovali a postupně tak na sebe nabalovali další sloky až si v závěru písně ať již s hudebním doprovodem klavíru nebo interaktivní tabulí písně společně zazpívali. Všichni pozorovaní učitelé do své výuky začlenili klasické lidové písně pro děti mladšího školního věku, ke kterým kromě U5 využívali všichni pozorovaní učitelé alespoň hudební doprovod prostřednictvím interaktivní tabule, ale také učitelovým přímým působením na hudební nástroj, nejčastěji to byl klavír. V rámci této subkategorie učitelé nezůstali pouze u interpretace lidových písní, ale snažili se nejen dle svého vlastního uvážení, ale také na základě požadavků žáků.

Poslední subkategorií v této části jsou instrumentální dovednosti učitelů, které byly opět pozorované u všech učitelů. Každý z nich však k volbě instrumentů přistupoval jinak – U1 nejvíce do výuky hudební výchovy volil klavír, nejčastěji jako doprovod k písni; jiní učitelé, jelikož neměli možnost klavíru ve třídě, nebo jejich úroveň hry na něj nebyla dostačující, využívali nejvíce Orffův instrumentář, kde jeho nástroje využili nejen k doprovodu písní, ale také v rámci práce s rytmem. Musím říct, že jistým způsobem se u každého učitele během pozorované hodiny objevila jedna z výše uvedených instrumentálních dovedností.

## Hudební nauka

Předposlední kategorií, která mi z pozorování učitelů hodiny hudební výchovy vzešla, je kategorie zaměřující se na dovednost učitelů v hudební nauce, která je velmi důležitou součástí dovedností učitele hudební výchovy. V rámci hodin hudební výchovy se učitelé snažili alespoň část výuky věnovat buďto opakování notového zápisu nebo v nižších ročnících to bylo právě seznámení se a počáteční dovednost nakreslit houslový klíč. Překvapilo mě, v kolika navštívených třídách se učitel právě věnoval představení houslového klíče a jeho postupného osvojování v oblasti nákresu. Učitelé měli tento postup rozplánovaný do jednotlivých dílčích kroků, kde z předmětu Psaní využívali připodobnění jednotlivých tvarů houslového klíče některému z písmen abecedy, což se domnívám, že byl velmi dobrý krok, zejména u mladších žáků, jelikož si tak osvojili nejen houslový klíč, ale také zopakovali abecedu.

Především u U1 se nejvíce objevovala dovednost v oblasti hudební terminologie. Nejen během hlasové výchovy, ale také během pěveckých dovedností užíval učitel při práci s žáky hudební výrazové prostředky (piano, forte, staccato). Bylo vidět, že žáky k těmto pojmům vede již od počátku, jelikož z pokynu učitele ihned identifikovali, o co jde. Stejně tak U1 při opakování notopisu s žáky využíval různé mnemotechnické pomůcky, prostřednictvím kterých zajistil, že žáci si stupnici a noty v ní lépe zapamatují. Spolu s učitelkou v jiné škole používali také formu hudebního diktátu, kdy žákům rozdali jimi vlastní vytvořenou notovou osnovu a pomalým tempem diktovali žákům jednotlivé noty – žáci měli za úkol umístit notu na její místo v notové osnově.

## Materiální didaktické prostředky

V poslední kapitole se krátce vyjádřím k subkategorii, která je nazvána jako pomocníci výuky hudební výchovy, pod kterým se skrývá digitální dovednost učitele a práce s interaktivní tabulí ve výuce hudební výchovy, která byla opravdu velmi častá u všech pozorovaných učitelů. Byly i situace, kdy učitelka využila interaktivní tabuli jako náhradu za svou nízkou úroveň instrumentálních dovedností, ale také jako prostředek v rámci, kterého žáci dostávali nové informace týkající se samotné písně či hudební nauky v oblasti seznámení se s hudebními skladateli a jejich významnými díly. Dalo by se říct, že v některých hodinách i přesto, že si to učitelé nepřipouštěli plnila práce s interaktivní tabulí většinu času hudební výchovy.



## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se v krátkosti pokusím podat ucelený přehled o hudebních dovednostech učitelů v praxi primární školy, kdy jsem během svého výzkumu měla možnost realizovat pouze 3 rozhovory, kde jsem se cíleně snažila zjistit, jakým způsobem učitelé uplatňují ve výuce hudební výchovy své dovednosti. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem měla předem stanovenou několik otázek, které vycházely z pozorované hodiny učitele. Velká část učitelů však o rozhovory neměla zájem, kdy hlavním důvodem byl strach z kritiky ohledně nedostatečného vedení hudební výuky, nebo určitých chyb, na které nechtěli poukazovat. Domnívám se však, že kdybych měla možnost realizovat rozhovory s více učiteli hudební výchovy, i zjištěné výsledky by byly mnohem zajímavější a ukazovaly by na rozmanitost a kvalitu dovedností učitelů v hudební výchově.

Při zpracovávání dat z rozhovorů jsem přišla na to, že se mi ne zcela podařilo vytvořit otázky tak, aby přímo cílily na úroveň a kvalitu hudebních dovedností učitelů; spíše jsem se ptala na metodické postupy a to, jakým způsobem pracují v dané oblasti hudební výchovy. I přes tento fakt, kdy jsem nevhodně zaměřovala své otázky se domnívám, že implicitně lze na základě výpovědí učitelů vyvodit zjištění týkající se jejich úrovně hudebních dovedností.

**Tabulka 3** Kategorie, subkategorie a kódy z rozhovorů

| Kategorie                 | Subkategorie                                | Ukázkové kódy                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Poslechové dovednosti     | /                                           | /                                                                                                                                                                                                                |
| Rytmické dovednosti       | Plánování a práce s rytmem                  | promyšlený rytmický doprovod písni<br>rytmus jako součást lidského života                                                                                                                                        |
| Pěvecké dovednosti        | Pěvecká úroveň učitele                      | vysoká úroveň a snaha učitelky zpívat ve výuce<br>nízká dovednost učitelky zpívat                                                                                                                                |
| Intonační dovednosti      | Práce učitele s hlasem                      | důležitost hlasové výchovy<br>zdatnost učitelky v oblasti práce s hlasem u žáků                                                                                                                                  |
|                           | Metodický přístup učitele k hlasové výchově | inspirace učitelky v metodických materiálech hudební výchovy<br>intonační cvičení s užitím klavíru<br>rozmanitost zdrojů pro inspiraci učitele při výběru písni<br>rozmanitost námětů při rozvoji rytmu učitelem |
| Instrumentální dovednosti | Úroveň hry na instrumentální nástroj        | vyšší dovednost hry na klavír                                                                                                                                                                                    |
|                           | Dopad zařazení nástroje do výuky HV         | efektivita zapojení klavíru do výuky                                                                                                                                                                             |
|                           | Využití Orffových nástrojů ve výuce HV      | necílená práce s Orffovými nástroji                                                                                                                                                                              |

|                                     |                                        |                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                        | užití široké škály Orffových nástrojů ve výuce                                                                                             |
| Hudebně-pohybové dovednosti         | Taneční ztvárnění písně pohybem        | řízená a promyšlená pohybová část                                                                                                          |
| Hudebně-tvořivé dovednosti          | Flexibilita učitele ve výuce HV        | využití instrumentálních dovedností žáků<br>otevřenost učitelky pracovat s náměty ze stran žáků                                            |
|                                     | Organizace a plán výuky učitelem       | promyšlenost využití instrumentu ve výuce HV                                                                                               |
| Vzdělávání učitelů na VŠ            | Studium na VŠ                          | pedagogická fakulta Olomouc;<br>pedagogická fakulta Brno                                                                                   |
|                                     | Výcvik učitelů v praktické části HV    | debata s vyučujícími nad hudebními dovednostmi a zkušenostmi<br>zaměřeno na praktickou část HV                                             |
|                                     | Učebny pro rozvoj hudebních dovedností | nedostatečná vybavenost učeben HV                                                                                                          |
| Pojetí hudebních dovedností učitele | Hudební dovednosti učitele HV          | klíčové dovednosti učitele v HV<br>záliba v hudební výchově<br>ocenění hudebních dovedností učitele žáky<br>představa o vhodném učiteli HV |
|                                     | Komplexnost hudebních činností HV      | propojenost hudebních činností ve výuce                                                                                                    |
| Digitální dovednosti                | Interaktivní tabule ve výuce           | podpora pamětného a vizuálního učení žáků<br>náhradník instrumentálních dovedností učitele                                                 |

(vlastní výzkum, 2025)

## Poslechové dovednosti učitele

Na oblast týkající se poslechových dovedností učitele jsem se přímo neptala, a to z důvodu, že jsem jejich činnost v této oblasti nezaznamenala ani během pozorování výuky hudební výchovy, proto jsem na ni explicitně neměla zaměřenou otázku. Je pravdou, že se oblast poslechu objevovala v dílčích aktivitách žáků, kdy žáci měli identifikovat na základě melodie písní, ale přímo zaměřená výuka hudební výchovy, kdy by se projevíly dovednosti učitele při práci s poslechem hudebního díla jsem nezaznamenala. Domnívám se, že to může být způsobeno situací, že jak sama U5 říká: „... *když jsme se stěhovali ze školy na školu, tak céděčka přímo zaměřená na poslechové aktivity pro žáky se někam uložily a vzhledem k tomu, že zde nemáme ani kazeťáky na čem bych to mohla přehrát....*“ I to se domnívám, že může být jeden z faktorů nerealizování poslechových činností v rámci výuky hudební výchovy učitelkou, jelikož k těmto činnostem nemá dostatečné vybavení. Na základě výroku U1, která tvrdí: „...*určitě pěvecké dovednosti...., a samozřejmě velmi důležitá je instrumentální dovednost...*“ se shoduje s myšlenkou U3: „... *že ten nástroj ovládá a jako*

*v tom duchu, že děti zaujme...*“ Lze tedy konstatovat, že u všech 3 dotazovaných učitelek lze sledovat instrumentální a pěveckou dovednost jako prioritní dovednost, proto se zde nezmiňují o poslechových dovednostech.

### Rytmické dovednosti učitele

V této kategorii nesoucí název Rytmické dovednosti učitele se budeme věnovat interpretaci několika subkategorií týkající se práce učitelů s rozvoje rytmu u žáků. U všech 3 dotazovaných učitelů byla otázka směřující k práci s rytmem položena, jelikož během pozorování bylo vidět, že se na tuto oblast pečlivě zaměřují. U5 sama vzpomíná na výuky na vysoké škole a říká, že : „... *že bychom tam zpívali nebo dělali nějaký rytmus, dechová cvičení a takhle, spíš jen ta praktická část.*“ Je pravdou, že U5 dle výroku nemá velké zkušenosti s prací v rytmičké části hudební výchovy, což se odráželo také v pozorované hodině hudební výchovy. Připouští také fakt, že: „...*využívám různá cvičeníčka, zpěvníky..., které se mi líbí...*“ Bylo vidět, že učitelka využívá stereotypní a osvědčená rytmičká cvičení, která však zahrnovaly také zařazení ozvučných dřívěk, kdy dodává: „... *vytukáváme, vydupáváme rytmus, vlastně tam patří i ta pohybová část, ty tanečky, třeba taneček Měla babka čtyři jabka, tam vlastně taky do rytmu musejí dělat kroky...*“ Tento výrok učitelky je velmi pravdivý a podtrhuje to, co jsem měla možnost během výuky hudební výchovy u této učitelky pozorovat. Sama uvedla, že se nebrání zařazení nových netradičních nástrojů, které si žáci vytvoří: „... *děti rády třeba vyrábějí hudební nástroje doma, takže mohou kdykoli donést...*“, což si myslím, že je vhodné s ohledem na to, že jednak se žáci mají možnost seznámit s novými hudebními nástroji, které málo znají, ale také je práce s jejich vlastním nástrojem motivem pro aktivnější zapojení se do rytmičkových činností vedené učitelem. Oproti těmto myšlenkám U5, U3 uvádí, že: „... *má smysl; s rytmem souvisí všechno čtení, cokoli v životě děláme, jo, to není jenom oblast zaměřená na hudebku, ale vlastně se to opakuje ve všech rytmech.*“ Velmi mě překvapila tato myšlenka učitelky ohledně důležitosti rytmu v hudební výchově a její propojení s působností lidského života. Mohu říci, že tak, jak se k důležitosti rytmu vyjádřila v této výpovědi sama učitelka, přesně tak postupovala i v rámci samotné výuky. Práci s rytmem zařazovala do všech oblastí hudební výchovy, rytmus procvičovala nejen v úvodu hodiny, ale také se zpestřením ozvučných dřívěk rozvíjela rytmičké cítění u žáků v rámci práce s novou písní. Při otázce týkající se námětů využívající k práci s rytmem stejně jako U1 učitelka U3 tvrdí, že: „... *spíše přemýšlím sama, aby to nebylo pořád stejné, aby je to bavilo..., někdy je pravda, že něco třeba najdu, že si*

*všimnu třeba na internetu...“ Oproti U3 dotazovaná U1 říká, že: „...má velké zásobníky cvičení jednak ze střední školy, jednak z vysoké školy..., nebráním se námětům, které jsou k dispozici jednak v rámci učebnic, nebo těch metodických materiálů...“ Rytmus jako takový však U1 nemá oddělený od jiných hudebních činností; rytmus rozvíjí v rámci: „...vždycky propojeno s nějakou činností, nebo s nějakým záměrem, který mám promyšlený v rámci té vyučovací hodiny.“*

## **Pěvecké dovednosti učitele**

Co se týká kategorie zaměřující se na pěvecké dovednosti dotazovaných učitelek, zaměříme se v subkategoriích pouze na oblast úrovně zpěvu učitelky, ale také na to, jaké žánry písní zařazují do výuky hudební výchovy a zda nechávají prostor také pro potřeby a zájmy žáků v oblasti volby a práce s danou písní.

U5 se ke svým pěveckým dovednostem vyjadřuje již ve vztahu studia na vysoké škole, kde zmiňuje nutnost pěveckého předpokladu učitele již v rámci přijímacího řízení, kdy tento fakt dokládá výrok: „... samozřejmě předpoklad toho, že zvládá zpěv v určitém rozsahu a zkoušku jsem dělala takovou, že jsem musela zazpívat státní hymnu...“ , což je věc, o které se během přijímacího řízení zmínila pouze tato dotazovaná učitelka. Mimo to také velmi obsáhle popisovala to, jaké úrovně ve svých pěveckých dovednostech dosáhla i to, jak aktuálně pracuje se svými pěveckými dovednostmi ve výuce hudební výchovy: „... Já, jako dítě jsem chodívala na pěvecké soutěže, nicméně byla jsem tehdy na té základní škole trénovaná pod vedením pana ředitele..., nicméně střední školu už jsem potom měla takovou, kdy hudební výchova vůbec mě jako nezasáhla, tam prostě jsme neměli tuto výuku a na vysoké škole už to bylo se mnou horší..., protože když jsem ty 4 roky přestala zpívat, už jsem netrénovala ty hlasivky tak i na té vysoké škole, jelikož tam té praxe, toho zpěvu moc nebylo, tak jsem to poznala i na těch hlasivkách, že to není to, co to bývalo.“ U5 sama uznává, že si není tolik jistá svými pěveckými dovednostmi což dokládá i situace, kterou jsem pozorovala ve výuce hudební výchovy, kdy sama U5 přiznala žákům, že je píseň velmi vysoko a že učitelka již nemá tak trénované hlasivky, aby ji dokázala zazpívat, což si myslím, že je ze strany učitelky vhodný přístup, jelikož tak ukazuje žákům, že ne vždy je v silách každého zpěváka zazpívat každou píseň, což dokládá výrokem „... snažím se zpívat, protože jim chci ukázat, že každý umí zpívat, každý nějak umí zpívat, a nemusí se stydět za to, že jim to třeba nejde.“ Při pozorování výuky hudební výchovy U3 využívala velmi málo interaktivní tabuli jako prostředek hudebního doprovodu zpěvu žáků a podtrhuje svůj postoj ke zpěvu výrokem:

*„...protože oni spíš jako chci, aby zpívali samo, jo, nebo se doprovázeli...“* Během výuky jsem pozorovala, že učitelka pracovala s písněmi z učebnice hudební výchovy, ale pouze s některými, proto mě v rámci rozhovoru zajímalo, jak učitelka přistupuje k výběru a volbě písní. K této oblasti se vyjádřila následovně: *„...máme učebnice, a když ty učebnice jsou tak, jako netvrdím vůbec, že všechny se učíme, v žádném případě..., většinou se snažíme, aby učebnice jsou po takových kapitolách, takže tam v té kapitole jsou většinou 3 písničky, takže já třeba takovou tu jednu, která je stěžejní a vím, že by se jim mohla líbit, tak tu zpíváme...“*

V rámci pozorování jsem zaznamenala práci učitelky s novou písní, která nebyla součástí učebnice, což U3 doplnila myšlenkou, že: *„...snažíme se to třeba prokládat, že třeba si píseň nalepí, nebo dostanou písničky jiné...“*, kdy U3 zjišťuje oblíbenost hudebních žánrů žáků formou hudebních referátů: *„...oni mají volbu, že ukazují, co se jim líbí, ... a každý tam prezentuje to, co on poslouchá, ...“* Poslední dotazovaná učitelka se v oblasti svých pěveckých dovedností vyjádřila následovně: *„...osobně se v této oblasti cítím velmi jistá, díky návštěvě Základní umělecké školy mám pevné základy pro pěvecké dovednosti, práci s hlasem i dechem.“*

### **Intonační dovednosti učitele**

Jako další dovednost učitele, která byla identifikovatelná nejen při pozorování výuky hudební výchovy, ale také byla velmi často zmiňována v rozhovorech s učitelkami je kategorie nesoucí název Intonační dovednosti učitele, kde se podíváme na subkategorie týkající se práce učitele s hlasovým ústrojím, dechem, ale také jsem sem zařadila subkategorii, která byla zmíněná u všech dotazovaných a tou je ne přímo zaměřená oblast na hudební dovednosti učitele, ale týká se dovedností učitele v oblasti přístupu učitele k hlasové výchově, tedy práce s různými náměty.

U1 se k oblasti práce s hlasovým ústrojím vyjádřila tak, že: *„...cvičení jsou nesmírně důležitá a podporují rozvoj vůbec dýchání, pohybu mluvidel, toho, jak se dítě projevuje celkově...“* V rámci pozorování bylo vidět, že se této části práce s hlasem učitelka věnuje opravdu pečlivě a každou hodinu k jeho rozvoji volila různá cvičení. Tak, jak bylo zmíněno v předchozí kategorii, učitelka tvrdí, že díky dobrým pěveckým základům má pevné základy v oblasti práce s hlasem a dechem. K tomu, odkud čerpá náměty se vyjádřila následovně: *„...nebráním se námětům, které jsou k dispozici jednak v rámci učebnic, nebo těch metodických materiálů podle toho, které nakladatelství využíváme...“* Při pozorované hodině jsem si všimla, že U1 častokrát využívala v rozvoji intonačních dovedností u žáků

také klavír, díky kterému si jednotlivá cvičení na uvolnění mluvidel žáci lépe zapamatovali a s klavírem s tímto cvičením lépe se zapojením klavíru pracovali. Zajímalo mě, zda U1 využívá v rámci intonačních dovedností pouze klavír nebo i jiné instrumentální nástroje, načež U1 sdělila: „... *pouze klavír*.“, jelikož jak zmínila v oblasti úrovně instrumentálních dovedností, je klavír hudebním nástrojem, ve kterém si opravdu věří. Oproti vnímání a aplikaci intonačních dovedností učitelek jsem pozorovala, že U3 tuto část ve své výuce zcela opomíjí. Netušila jsem, zda je to z důvodu, že nemá dostatečné dovednosti v této oblasti hudební výchovy, nebo že intonační oblast nebyla prioritní, které by chtěla věnovat dostatečnou pozornost. Proto jsem chtěla, aby mi tuto situaci zkusila vysvětlit. U3 sdělila, že: „...je pravda, že dříve mnohem více,... to je možná moje zapomenutí, ale vím, že se to na úvod dávalo...“ Svou výpověď ještě dokresluje výrokem: „Jako určitě by to tam mělo být, protože ať jsou zpěváci, tak všichni, ať umí zpívat, tak stále si potřebují vlastně dech procvičovat a takové ty nádechy, udržet ten dech, zastavit ten dech a pracovat s dechem...“ Sama učitelka ve výpovědích zmínila, že díky mnou položené otázce si sama uvědomila důležitost zařazení této oblasti do výuky hudební výchovy, což mě velmi překvapilo, ale také potěšilo. Poslední dotazovaná U5 se k této oblasti nechtěla vyjadřovat, důvod bohužel neznám. Mohu však tvrdit, že ani u této učitelky jsem neměla možnost pozorovat chvíli, kdy by se učitelka věnovala práci s hlasem a dechem u žáků.

### **Instrumentální dovednosti učitele**

Kategorie týkající se instrumentálních dovedností učitelek je dle mého názoru nejvíce obsáhlou kategorií, jelikož ta se objevovala u všech učitelek v jejich výuce hudební výchovy, ale také každá z dotazovaných měla zkušenost s budováním a osvojováním si instrumentálních dovedností již při studiích na vysoké škole.

U5 sdělila, že při studiu na vysoké škole se hře na varhany a klavír, nicméně v pedagogické praxi užívá zřídka hru na klavír. Sdělila také, že: „... kdo se hlásil na vysokou školu na učitele, tak už musel umět hrát nebo mít základy hraní na nějaký hudební nástroj...“ Jelikož se U5 nachází ve vesnické škole, která momentálně prochází rekonstrukcí, nemají v „*provizorní škole*“ možnost klavíru ani jiných hudebních nástrojů kromě Orffova instrumentáře, proto má další otázka směřovala na využití Orffova instrumentáře, kdy U5 řekla: „... *máme tady Orffovy nástroje, máme tady boomweckery*...“ U5 dodala, že jako instrumentální doprovod k písni užívá: „... *jako hudební doprovod používám tu interaktivní tabuli, podle které se učíme zpívat.... Děláme s tím i písničky s pohybem, tanečky apod.*“

Sdělila také, že: „... *užíváme nástroje jako bubínek, tamburínu, cokoli...*“, což značí i situace v rámci pozorování, kdy opravdu bylo znát, že U5 pracuje také v rámci hudebního doprovodu i s některými částmi Orffova instrumentáře.

Oproti U5, U3 má dle svých slov elementární dovednosti ve hře na klavír, kterému se začala věnovat při studiu na vysoké škole. Během pozorované hodiny hudební výchovy jsem zaznamenala, že U3 velmi často do výuky zařazovala Orffovy nástroje, což dokládá sdělením: „*Já, když vidím, jaké budeme písničky zpívat, nebo opakovat, tak už vím, co se k čemu bude hodit....*“ Bylo opravdu vidět, že U3 měla zařazení Orffových nástrojů předem promyšleno. Svou výpověď rozšiřuje následně: „... *často se doprovázíme i třeba hrou na tělo.... Tak to doprovázíme třeba podupáváním do lavice, do rukou...*“ Když jsem se U3 ptala na její vlastní úroveň v oblasti hry na instrumentální nástroj sdělila: „... *jo, netroufám si na to, ... nikdy jsem neměla, neutáhla jsem to, protože jsem vždycky musela koukat na noty a když jsem hrála, tak jsem se strašně soustředila na noty....ale že jsem se soustředila a nedokázala jsem ukočírovat tu třídu, protože jsem byla velmi soustředěná na ten klavír a pak to vlastně docházelo k tmou, že já jsem to postupně začala míň..., a nebo jsem jenom jednou rukou něco třeba aspoň když tak melodii... už jsem to prostě nedokázala ukočírovat,*“ což bylo znát i během výuky. Poslední dotazovaná učitelka se k dovednosti práce s instrumentálními nástroji vyjádřila následovně: „... *aktivizační prostředek, ale i takový stimulující k té činnosti, takže využíváme širokou škálu Orffových nástrojů.*“ Přesně tak, jak U1 zmínila ve výpovědi – Orffovy nástroje jako aktivizační prostředek, přesně tak tomu bylo i v pozorované výuce.

### **Hudebně-pohybové dovednosti učitele**

V rámci této kategorie, ve které by měl mít učitel hudební výchovy také značné dovednosti, kterými by tuto hudební oblast ovlivňoval. K této kategorii se stručně vyjádřila pouze 1 učitelka, u které bylo také zjevné zařazení hudebně-pohybové oblasti do výuky hudební výchovy. U1 se k této oblasti vyjádřila zkráceně: „... *řídím si ji, ale jsou situace zase, kdy to vyplyne buď z tématu, nebo z potřeb dětí...*“ Druhá dotazovaná U3 se k oblasti hudebně-pohybové vyjadřuje následovně: „... *taková taneční písnička, tak jsem, oni tam něco viděli, a tak říkám, tancuj si podle sebe, jak to cítíš.... Ale jsou třeba někdy, kdy potřebuju, aby ty kroky.... Třeba valčík a já potřebuju, aby ty kroky dělali, aby to zvládli. Takže tam jedeme zase přesně....*“

## Hudebně-tvořivé dovednosti učitele

Tato kategorie s názvem hudebně-tvořivé dovednosti učitele se týká především vysvětlení a popisu zjištěných informací subkategorie organizace a promyšleného plánování výuky hudební výchovy učitelkami, ale také popis subkategorie spojené s užitím materiálů, ze kterých učitelky čerpají, ale také oblast plánování a práce s rytmem a v neposlední řadě, nejobsáhlejší subkategorii je flexibilita učitele ve výuce.

Co se týká subkategorie plánování a organizace výuky hudební výchovy, U1, U3 a U5 tak, jak bylo zjistitelné během pozorování, mají stereotypně sestavený scénář hudební výchovy, mají přesně naplánované oblasti, kterým se v rámci vyučovací jednotky budou věnovat. Přesně tak se vyjádřila U5: „... *části, které vím, že chci do té výuky zařadit...*“ Oproti U5, U3 se v oblasti organizace výuky hudební výchovy vyjadřuje následovně: „*Jo, já se na to, jako třeba tu hudebku vnímám, že si fakt píšu, co budu dělat a mám to tak pořád.... Je to jeden z nejtěžších předmětů..... tady ta hudebka, musím naprosto přesně vědět, co budu dělat, takže já to mám docela promyšlené...*“. I během mé účasti ve výuce hudební výchovy jsem zaznamenal, že U3 měla každou hodinu připravenou papírovou přípravu, ve které se orientovala. I při jejím vedení výuky bylo na U3 znát, že přesně ví, co bude následovat.

V subkategoriích týkající se čerpání hudebních materiálů a námětů k procvičení a práci s rytmem či hlasem a dechem učitele jsme se zmiňovali v předchozích kapitolách, proto zde jen shrneme, že všechny dotazované učitelky čerpají náměty z metodických příruček či učebnic hudební výchovy. Poslední subkategorii, která je nejobsáhlejší se týká flexibility a schopnosti adaptovat se na aktuální potřeby a zájmy žáků učitelem. U1 se při dotazování na otázku dopadu zařazení hudebního nástroje do výuky odpověděla: „... *určitě ovlivní, protože ta práce je samozřejmě živější, děti to mají rády...*“ Stejně tak U1 tvrdí, že: „*Na 1. stupni to není jen ta hudební výchova, ale tady je propojení do všech částí do mezipředmětových vztahů, nebráním se tomu zpívat i v Českém jazyce, Matematice, když je k tomu příležitost....*“ V rámci otázky zaměřené na flexibilitu učitelky, dotazovaná odpověděla, že: „... *nebráním se tomu, aby žáci přinesli nějaký podnět, nějakou píseň, hudební hru, se kterou je možné se zabývat...*“ což naznačuje situaci vypožorovanou v rámci vyučovací jednotky, kdy U1 umožnila žákům volbu oblíbené písně, ale také volbu námětů k práci s rytmem, který si zvolili sami žáci. Stejně tak jsme v předchozí kategorii interpretovali zjištění, že U1 v rozhovoru sdělila, že umožňuje vlastní projev žáků, kteří dochází do základní umělecké školy a umí hrát např. na klavír – učitelka je tak spoluhráčem žáka. Oproti U1, U3 projevuje

svou flexibilitu v rámci výuky v oblasti referátů žáků na hudební žánry, kdy U3 svou myšlenku podtrhuje výpovědí: „... *oni mají volbu, že ukazují, co se jim líbí, ..., takže tam nechávám zcela volně, a třeba vidím, že to děcka zaujme nebo se ptáme, proč se mu to líbí, kde to sleduje...*“ U3 na základě volnosti žáků sleduje jejich oblíbený žánr, zpěváky či kapelu a podle toho volí práci do příštích hodin hudební výchovy.

### **Vzdělávání budoucích učitelů na vysoké škole**

Tato kategorie se zaměřuje především na představení pedagogických fakult, kde dotazované učitelky studovaly. Stejně tak zde zmíníme také instrumentální dovednost učitelek, kterou nabyly v rámci studia. Otázky byly také směřovány na vybavenost učeben hudební výchovy, ale také na to, jakým způsobem byla organizována výuka hudební výchovy na vysoké škole.

U5 při otázce týkající se studia na vysoké škole vyjádřila následovně: „... *studovala jsem na univerzitě Palackého v Olomouci..., kde probíhala pouze výuka praktické části hudební výchovy.*“ U5 si v rámci studia na vysoké škole osvojila hru na klavír, ale také hru na varhany, které ovšem na základní škole nevyužije. Jak jsem zmiňovala výše, U5 popisovala také nutnost hudebních předpokladů k přijmutí studenta ke studiu. K otázce, jak probíhala výuka hudební výchovy na vysoké škole se učitelka nevyjádřila. Na stejné vysoké škole dle výpovědi studovala také U3, která ve své výpovědi nezmiňuje výuku na hudební nástroje, ale zdůrazňuje, že: „... *byli hodně nároční a zaměřeni na praktickou část, která je v pedagogické praxi nejdůležitější.*“ Stejně tak U3 popisuje i vybavení hudební učebny na vysoké škole slovy: „... *tak jako byla jedna taková, že jsme tam občas chodili....a vždycky tam byl klavír, takže oni nás u toho klavíru jakože zkoušeli.*“ O větším a podrobnějším vybavení se ani tato učitelka nezmiňuje. Poslední dotazovaná U1 podstoupila studium na pedagogické fakultě v Brně, kde se k výuce vyjadřuje následovně: „... *ale většina byla zaměřena na praktickou část hudební výchovy.*“ Stejně tak se U1 vyjádřila i k výuce hry na hudební nástroje, kde získala základy hry na klavír a flétnu. U1 v rozhovoru sdělila, že: „V rámci průběžné výuky na vysoké škole, ale také během praxí jsme nabíraly nové zkušenosti a dovednosti.... Rozebírání při osobních konzultacích jsme nové zkušenosti probíraly s vyučujícími...“

### **Pojetí hudebních dovedností učitelů HV**

V poslední část polostrukturovaného rozhovoru jsem dotazovaným učitelkám položila otázku týkající se hudebních dovedností, kterými by dle jejich názoru měl učitel hudební

výchovy disponovat. U1 na tuto otázku odpověděla následovně: „*určitě pěvecké dovednosti, ty určitě, aby se mohli žáci opřít o hlas učitele a samozřejmě velmi důležitá je právě instrumentální dovednost...*“ Oproti názoru a představě o ideálním učiteli hudební výchovy U1, U3 shledává důležitost v oblastech: „*... myslím si, že rozhodně by to mělo být, že je dobré, že ten člověk umí a právě že ten nástroj ovládá a jako v tom duchu, že děti zaujme...., jako důležité vidím v hudebce nadšení, že ho to musí strašně bavit a musí to na tom člověku být vidět, že to dělá rád, nesmí to být znuděné. A musí rozhodně rád zpívat, a to se pozná, že prostě musí si rád s něma jak se říká „zabékat“ a musí si rád zazpívat a musí to být v tom hlase slyšet.*“ Tento postoj U3 mě velmi zaujal a potěšil. Poprvé někdo z vyučujících řekl, že by učitele měla hudební výchova bavit, měla by jej naplňovat. Podobný postoj k dovednostem učitele hudební výchovy zaujímá také U5: *hru na nějaký hudební nástroj, měl by mít rád určitě tu hudební výchovu, měl by se v té hudební branži orientovat, znát vlastně různé žánry hudební, aby to uměl dětem přiblížit a měl by se umět vcítit do těch dětí a poradit jim s tím zpěvem třeba hned zaregistrovat už od malička ty děti, kterým zpěv jde...*“

Všechny dotazované učitelky se shodují na tom, že v rámci výuky hudební výchovy se snaží jednotlivé složky od sebe neoddělovat, naopak hledají mezi nimi co nejtěsnější propojení.

### **Digitální dovednosti učitele**

Poslední kategorie je věnována využití digitálních technologií v rámci hudební výchovy učitelem. U1 a U3 jsou učitelkami na jedné společné základní škole, která je momentálně v rekonstrukci, proto jejich možnosti k instrumentálním dovednostem a činnostem jsou opravdu omezené, proto jsem otázku týkající se práce s interaktivní tabulí ve výuce hudební výchovy zvolila záměrně. U1 vnímá interaktivní tabuli jako: „*... spíše takový hudební doprovod a i děti, které potom na závěr hodiny že jim dávám takovou volnou chvíli, aby si vybrali písničku, kterou si můžeme poslechnout, můžeme si k tomu zatancovat, takže spíše takhle jakoby využívám.*“ I v pozorované výuce hudební výchovy tomu opravdu tak bylo, U1 využívala interaktivní tabuli jen zřídka. U3 naopak řekla, že: „*...můžu si tam samozřejmě ihned najít jakoukoli písničku, to znamená, pokud já potřebuju...., tak je to vlastně v této chvíli jednodušší interaktivní tabuli použít, protože to můžu okamžitě pouštět.... Na druhou stranu, zas to nepřeceňuji.... Oni mívají referáty....*“ U3 také doplnila, že interaktivní tabuli používá při tanečních písničkách, nebo písních, na kterých chce žákům názorně vysvětlit taneční kroky tak, aby je pochopili. Poslední dotazovaná U5 naopak uvedla, že interaktivní tabule složí jako „*podpora třeba pamětného učení toho textu dané písně, nebo i toho*

*notového záznamu, aby se děti orientovaly, jestli je tam melodie stoupající, klesající i určitá předznamenání nebo ta hudební teorie...*“ Jde vidět, že U5 vnímá interaktivní tabuli jako pomocníka a prostředek k podpoře učení se žáků, což podtrhuje také její práci s interaktivní tabulí v pozorované výuce hudební výchovy.

## 8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V předposlední kapitole své diplomové práce se zaměřím na propojení výsledků získaných pozorováním a polostrukturovanými rozhovory, kterými se zabývá druhá část práce. V interpretaci výsledků výzkumu se zaměřím na hledání odpovědí ke stanoveným výzkumným otázkám, které se váží k uplatňování hudebních dovedností učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ, na pochopení pojmu hudebních dovedností učitele v hudební výchově a na možná úskalí, která mohou jistým způsobem ovlivnit využívání hudebních dovedností učitele ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Pro naplnění výzkumných otázek jsem zvolila nestrukturované pozorování a polostrukturované rozhovory s učitelkami vyučující hudební výchovu na 1. stupni ZŠ.

Na hlavní výzkumnou otázku, která zní: *Jaké je uplatnění hudebních dovedností učitelů v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?* si na základě dat v empirické části práce mohu odpovědět následujícím způsobem. Ze zjištěných dat vyplývá, že uplatnění hudebních dovedností učitelů ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ je velmi rozmanité. Uplatňování hudebních dovedností učiteli je do značné míry ovlivněno osobnostními kompetencemi učitelů, ale také jejich dosavadními zkušenostmi, jejich vlastní sebedůvěrou v uplatňování jednotlivých hudebních dovedností a v neposlední řadě to závisí na vzdělání učitelů na vysokých školách, kde byli v rámci studia v oblasti hudební výchovy. Na základě výzkumu mohu konstatovat, že během pozorování se nejvíce projevovaly dovednosti pěvecké, instrumentální a rytmické. Tyto dominantní hudební dovednosti učitelů se projevují napříč celou vyučovací jednotkou, ovšem to, do jaké míry je učitelé využívají již záleží na jejich úrovni osvojené hudební dovednosti. Výše zmíněné hudební dovednosti se po čas výuky hudební výchovy prolínají a doplňují. To, do jaké míry však učitel v dané výuce využije své hudební dovednosti v oblasti pěvecké, záleželo na různých faktorech. U5 tvrdí: „... i podle toho, jak jsou žáci naladěni zrovna v ten den, ehm, jestli jim to jde nebo nejde,... Zvolím třeba i nějakou jinou tu formu, třeba zpíváme jen písničky, nebo posloucháme.... někdy přidáme i ten taneček....“ Pěvecké dovednosti učitelů tvoří základ výuky hudební výchovy. Učitelé pracují s vlastním hlasem, dechem, vedou žáky k osvojení si správných pěveckých návyků. Ti učitelé, kteří disponují vyšší pěveckou úrovní se ve výuce nebáli s vlastním hlasem experimentovat, pro hru s písní volili různé tóniny, zajímavější náměty k práci s hlasem v oblasti hlasové výchovy, kdy tuto skutečnost dokládá výrok U1: „Musí ho to bavit a musí to na něm být vidět. Musí si rád s něma 'zabékat'.“ Oproti nim učitelé méně zdatnější v této dovednosti si samostatně před žáky netroufají

zpívat, častokrát se zpěvu vyhýbají nebo když už musí zpívat, volí k tomu hudební doprovod spojený s interaktivní tabulí: „*Snažím se zpívat, protože jim chci ukázat, že každý nějak umí zpívat, a nemusí se stydět za to, že jim to třeba nejde.*“ (U5).

Co se týká další, dle mého názoru velmi hojně zastoupenou oblastí hudební výchovy jsou dovednosti učitelů v instrumentální oblasti. Na základě výsledků z výzkumu vyplývá, že nejfrekventovaněji jsou zastoupeny dovednosti učitele hry na klavír či kytaru. To, jaký hudební nástroj učitel ve výuce či v dané činnosti použije se odvíjí nejen na charakteru doprovázené písně, ale také na celkové atmosféře ve třídě a úrovni zdatnosti učitele při hře na klavír, kdy pravdivost tohoto tvrzení podtrhuje výrok U3: „...*určitě ovlivní, protože ta práce je samozřejmě živější, děti to mají rády.... Pěkně na to reagují ať už poslechem či vlastní činností potom pěveckou. Ten klavír je tam samozřejmě velmi důležitý a velmi strhující pro ty děti...*“

Rytmické dovednosti učitelé uplatňují dovolím si tvrdit v průběhu celé vyučovací hodiny. Během pozorování jsem zaznamenala, že učitel své rytmičné dovednosti aplikuje při tvořivých činnostech týkající se rytmičných cvičení (rytmické skupinové hry, jazykolamy, rytmičné kanony). U1, která působí již několik let v praxi vnímá rytmus a práci s ním následně: „*S rytmem souvisí všechno – čtení, cokoli v životě děláme.*“

U všech učitelů nebylo možno v rámci pozorované hodiny hudební výchovy sledovat dovednosti učitelů v hudebně-pohybové oblasti, což může navozovat myšlenku, že jistým způsobem učitelé nevnímají dovednost z jejich strany v této oblasti jako důležité, proto ve výuce raději nechávají prostor pro svobodné pohybové vyjádření žáků; jiní mají naopak vyšší úroveň a sebedůvěru v této dovednosti, proto ji bylo možno ve výuce shledávat jako dominantnější hudební dovednost, kdy byli učitelé schopni vést žáky k přesnému provedení tanečních kroků (tanec Mazurka).

### *1. Jak učitelé chápou pojem hudební dovednost učitele v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?*

Na základě odpovědí participantů lze konstatovat, že učitelé vyučující hudební výchovu na 1. stupni ZŠ mají řekněme podobné názory na charakteristiku či pojmenování toho, co si představují pod pojmem hudební dovednost učitele. Z dat získaných na základě polostrukturovaného rozhovoru je jasné, že získaná data od učitelů jsou skoro totožná. Dotazovaná učitelka U5 v rozhovoru uvedla, že pod pojmem hudební dovednost učitele si

představuje učitele, který na dobré úrovni ovládá hru na alespoň jeden hudební nástroj, měl by mít dovednost v oblasti hudební terminologie, tedy znát noty, předznamení a v neposlední řadě by měl dokázat zpívat, jak s doprovodem hudebního nástroje, tak i bez doprovodu. Druhá participantka, U2 se s první dotazovanou shoduje v dovednosti ovládat hru na alespoň jeden doprovodný hudební nástroj, ale doplňuje hudební dovednosti učitele o dovednosti v oblasti rytmu a intonace, dále pak tvrdí, že učitel by měl být empatický vůči žákům, kteří nejsou natolik zdatní v oblasti hudební výchovy a v neposlední řadě by měl být učitel kreativní. Poslední dotazovaná učitelka, U1 k tomu všemu doplňuje, že: „*Musí ho to bavit a musí to na něm být vidět. Musí si rád s něma 'zabékat'.*“

## 2. *Jaké hudební dovednosti uplatňují učitelé při výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ?*

Na základě získaných dat se dá říci, že nejvíce uplatňovanými hudebními dovednostmi učiteli jsou dovednosti pěvecké, instrumentální a dovednost práce s rytmem učitelů, což dokládá také výpověď jedné participantky (U1): „*Určitě pěvecké dovednosti.... Aby se žáci mohli opřít o hlas učitele, a samozřejmě velmi důležitá je právě instrumentální dovednost.*“ Učitelé, kteří disponují takovými hudebními dovednostmi tvoří výuku hudební výchovy zajímavější a pro žáky obohacující, oproti tomu učitelé, kteří jsou v těchto dovednostech méně zdatní se často opírají o metodické příručky, didaktické materiály a výuka hudební výchovy se stává stereotypní. Ve všech pozorovaných hodinách hudební výchovy mohu s jistotou tvrdit, že jednotlivé hudební složky hudební výchovy byly učiteli propojeny a ve výuce rozvíjeny současně, což dokládám výrokiem, na kterém se shodují všechny dotazované participantky (U1, U3, U5): „*... vždycky jsou ty činnosti propojené, ať už pěvecké nebo instrumentální...*“ Během pozorování výuky hudební výchovy jsem vypožadovala, že pěvecké dovednosti se alespoň v elementární úrovni objevovali u všech pozorovaných, ovšem fakt, že ti učitelé, kteří mají se zpěvem větší zkušenosti a vnímají zpěv jako přirozenou část lidského života se k pěveckým dovednostem staví sebevědoměji a kreativněji než učitelé, kteří vnímají svou úroveň pěveckých dovedností velmi nízko. S pěveckými dovednostmi také souvisí dovednost učitele práce s hlasem a dechem. Kromě jediné participantky, všichni pozorovaní učitelé tuto část do výuky hudební výchovy více či méně zahrnuli. Dotazovaní si uvědomují důležitost hlasové výchovy, což je znát i ve výpovědi U1, která podotkla, že: „*cvičení jsou nesmírně důležitá a podporují rozvoj vůbec dýchání, pohybu mluvidel, toho, jak se dítě projevuje celkově.*“

U většiny učitelů v rámci pozorování výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ bylo patrné, že jejich úroveň ve využívání a uplatňování svých dovedností při hře na hudební nástroj, nejčastěji tedy na klavír je značně vysoká. Během pozorování jsem zaznamenala skutečnost, kdy učitel mohl krásně doprovodit zpěv žáků na klavír a k tomu ještě svou pozornost obrátil ke správnosti zpěvu žáků, rozprostřel tak pozornost na více činností najednou. Kromě hry na hudební nástroj zapojovali do výuky participant i také širokou škálu Orffových nástrojů, kterými častokrát sám učitel nahradil svou nízkou dovednost a sebevědomí hry na klavír. U3 podtrhuje skutečnost tvrzením: „Často se doprovázíme i hrou na tělo.... Třeba podupáváním do lavice, do rukou.“ Oproti výpovědi U3, U1 zase uvedla, že při práci s intonací: „využívám klavír, protože si v něm opravdu věřím.“ Zde jde vidět, jak je začlenění klavíru ve výuce velmi rozmanité.

Další oblastí, kde se ve značné míře projevovaly dovednosti pozorovaných učitelů byla oblast rytmu, která se objevovala v různých formách – od vytleskávání rytmu tužkou do lavice až po skupinové hudební hry. V rámci výuky hudební výchovy se práce s rytmem ze strany učitele objevovala v několika rovinách a fázích výuky. Učitelé k práci s rytmem využívali širokou škálu tradičních i netradičních hudebních nástrojů, o čemž hovoří i participantka U5: *Děti rády vyrábějí hudební nástroje doma, takže je mohou kdykoli donést a využít.*“ Lze konstatovat, že na základě zjištěných dat empirické části se do popředí uplatňovaných dovedností učitele v rámci výuky hudební výchovy dostaly také digitální dovednosti učitele a práce s nimi. Nejpoužívanějším digitálním nástrojem byla interaktivní tabule jako zprostředkovatel nebo náhradník za nedostatečně rozvinuté hudební dovednosti učitele (instrumentální). Ostatní hudební dovednosti (poslechové, hudebně-pohybové) nebyly napříč výukou hudební výchovy v takové míře uplatňovány. Lze se tedy domnívat, že jsou pro učitele méně důležité, nebo naopak jsou to hudební dovednosti, ve kterých učitelé nedosáhli takové úrovně, aby je byli schopni aplikovat v praxi.

### 3. Jaká úskalí mohou ovlivnit využívání hudebních dovedností učitele ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ?

Ze zjištěných výsledků v empirické části výzkumu diplomové práce je zřejmé, že uplatňování hudebních dovedností učitelů je do jisté míry ovlivněno jistými limity, úskalími, které jim znemožňují v plné míře uplatnit tyto dovednosti. Možná úskalí se projevují již v počátku vedení rozhovoru, kde sami participant i uvádí nedostatečnou úroveň zdokonalování hudebních dovedností v rámci studia na vysoké škole: „Na té vysoké škole

*už to bylo se mnou horší, ... protože když jsem ty 4 roky nezpívala, už jsem netrénovala ty hlasivky... “ (U5). Někteří učitelé dosáhli hlubšího rozvoje hudebních dovedností, jiní méně, což je závislé také na úrovni a zaměření studia na jednotlivých pedagogických fakultách. Dalším limitujícím faktorem ve využívání hudebních dovedností učitelů se jeví nejistota při hře na hudební nástroj, která je participantkou U3 vnímána jako velmi stresující: „*...nedokázala jsem ukočírovat třídu, protože jsem byla velmi soustředěná na ten klavír...*“ Na toto úskalí navazuje také faktor ovlivňující hudební dovednosti učitele, který se týká vysoké závislosti pozorovaných učitelů na práci s metodickými příručkami a osvědčenými postupy v hudební výchově, což dokládá výrok participantky U5: „*... využívám různá cvičeníčka, zpěvníky... které se mi líbí...*“ Učitelé často čerpají náměty výhradně z dostupných zdrojů, bez vlastní kreativity a tvořivé práce v oblasti umění. Posledním úskalím, které se dle mého názoru nejvíce promítlo do uplatnění hudebních dovedností učitelů jsou omezené podmínky a nedostatečné vybavení školy, což dokládá výpověď U5: „*...momentálně jsme v provizorní škole.... Nemáme zde ani klavír, ani jiné hudební nástroje.*“*

## 9 DISKUSE

Cílem poslední kapitoly diplomové práce je shrnout zjištěné výsledky v rámci realizace výzkumu a tato zjištění propojit s teoretickými poznatky, kterými jsem se zabývala v teoretické části této práce.

Na úvod bych ráda sdělila, že i přes tu skutečnost, že jsem si záměrně zvolila vesnické školy v jednom regionu, konkrétně regionu Slovácka, které od sebe byly několik kilometrů vzdálené, šlo vidět, že struktura výuky hudební výchovy, ale také uplatňování hudebních dovedností učitelů se v mnohém podobaly, v některých případech bych řekla, že byly totožné, jen v míře uplatnění se u jednotlivých participantů lišily. Když jsem se participantů v rozhovorech ptala na to, jakými hudebními dovednostmi by měl učitel hudební výchovy disponovat, častokrát argumentovaly dovednostmi či vlastnostmi, které byly pozorovatelné u nich samotných.

Ve své praktické části práce jsem se zaměřila nejen na samotné hudební dovednosti učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ, ale také na to, jaké faktory mohou ovlivnit úroveň užívání hudebních dovedností, ale také na hudební dovednosti, kterými by měli učitelé hudební výchovy v současné době disponovat. Během pozorování hodiny hudební výchovy jsem vysledovala, jak jsou učitelé hudební výchovy flexibilní a otevření vůči námětům a potřebám ze strany žáků.

Na základě zjištěných výsledků pozorování a rozhovorů mohu konstatovat, že všichni pozorovaní učitelé do jisté míry disponují klíčovými hudebními dovednostmi, které umožňují kvalitně a efektivně vést výuku hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Pozorovaní učitelé nejvíce disponují pěveckými, instrumentálními, rytmickými a hudebně-pohybovými dovednostmi, ovšem každý učitel má tyto dovednosti osvojené na rozdílných úrovních. To, jakým způsobem učitelé hodnotí úroveň svých hudebních dovedností a také jejich důležitost ve výuce hudební výchovy je podmíněno jejich vlastním uvažováním o dovednostech, zkušenostmi, kdy byli žáky na ZŠ a sledovali hudební dovednosti vyučujícího. Na základě tohoto zjištění si v profesním životě volí jen některé hudební dovednosti za dominantní (Kyriacou, 2012). Sedlák & Váňová (2013) však tyto hudební dovednosti rozšiřují ještě o poslechové dovednosti, které však jako samotná činnost učitele ve výuce vyznívají nebyla. Je diskutabilní, z jakého důvodu nejsou poslechové činnosti preferovány učiteli ve výuce hudební výchovy, zda si nejsou při práci v této oblasti dostatečně jisti, nebo je to z důvodu, že poslechové činnosti nejsou považovány za dominantní. Balcárová (2019) ve

své publikaci však tvrdí, že důvodem nedostatečného zájmu učitelů o poslechové činnosti a následném nevyužívání této oblasti při práci v jejich praxi svědčí fakt, že i během studia na pedagogických fakultách je rozvoj poslechových dovedností u budoucích učitelů opomíjen. Tak, jak je tomu v současnosti, studium na pedagogických fakultách si zakládá především na prohlubování dovedností pěveckých či instrumentálních. Podobné závěry můžeme vyvodit také z odpovědí participantů v rozhovoru, kde většina odpověděla, že v rámci studia na vysoké škole se pozornost vyučujících obracela k dovednostem instrumentálním a částečně pěveckým. Gajdošová (2010) ve shodě s Balcárovou (2019) uvádí, že v oblasti hudební výchovy je využívání digitálních technologií klíčovou dovedností učitele v současnosti. Učitel by dle jejich názoru měl aktivně a účinně s technologiemi pracovat a po pečlivém promyšlení je do výuky hudební výchovy zařadit, nikoli jen náhodně a už vůbec ne jako náhradu za své nedostatečně rozvinuté hudební dovednosti, což byla situace objevující se častokrát v praxi. Interaktivní tabule byla zprostředkovatelem veškerých hudebních činností. S názorem obou autorek souhlasím, ovšem domnívám se, že umělecky zaměřené předměty by měly zapojení digitálních technologií omezit, protože právě v těchto předmětech jde o získání přímých prožitků, jak uvádí Kysil (2019).

Z dosud zjištěných výsledků vyplývá skutečnost, že pozorovaní učitelé si výuku hudební výchovy velmi oblíbili, na každou vyučovací jednotku jsou pečlivě připraveni, jednotlivé hudební činnosti žáků mají promyšleny a při vedení výuky hudební výchovy jsou velmi kreativní. Jak několikrát zaznělo i v odpovědích rozhovoru, učitelé jsou flexibilní na potřeby a zájmy ze stran žáků, ovšem jen v některých oblastech. Na základě těchto zjištění je možno říci, že klíčovým faktorem v rámci uplatňování hudebních dovedností učitelů je samotná dovednost a její úroveň, což se však neshoduje s mými zjištěními (Sedlák & Váňová, 2013). Výzkumná studie od Kysila (2019) však považuje za důležitý faktor v rámci libosti hudební výchovy samotný pozitivní vztah k hudbě, kde se projeví nadšení učitele a jeho tvořivost. V rámci výzkumu v praktické části své práce jsem však zjistila, že učitelé se nezabývají kreativitou u sebe samých, např. tvořením didaktických materiálů či tvorbou notového záznamu pro žáky. Učitelé se netajili tím, že se raději drží osvědčených postupů a materiálů, které jsou součástí samotných učebnic hudební výchovy nebo metodických příruček, což si myslím, že je obrovská škoda, neboť je možné, že sami učitelé by mohli vytvořit lepší materiály do výuky, než jsou v učebnicích, pořád stejné, nezměněné. To souvisí nejen s kreativitou a tvořivostí, ale také se schopností učitelů se neustále

sebevzdělávat, čímž mohou nabýt nových zkušeností, které by zvýšily efektivitu výuky samotné (Kysil, 2019).

V neposlední řadě bych ráda zmínila zjištění týkajících se představ učitelů o hudebních dovednostech, kterými by měl disponovat učitel hudební výchovy ve 21. století. Ve výpovědích participantů často zmiňovali dominantní hudební dovednosti, tedy mít průměrnou úroveň dovednosti zpívat a ovládat alespoň jeden doprovodný hudební nástroj. Poté se jejich výčty vlastností a dovedností lišily. Jeden participant za klíčové považuje znalost hudební terminologie (noty, předznačení), jiný participant uvádí důležitost empatie učitele ve vztahu k žákovi a jeho hudebním dovednostem, ale také vyzařovat značnou mírou kreativity. Ostatní participantů se zaměřili na oblast lásky k hudbě, ale i k samotným dětem, což potvrzuje také výzkumné zjištění Kysila (2019). Ten však ještě dodává dovednost sebevyjádření učitele a k této dovednosti vést taky samotné žáky.

V diskuzi je potřeba si uvědomit, že všechny výše zmíněné oblasti hudebních dovedností, které souvisí s jejich využitím ve výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ mohou být brány jako problémy současného vzdělávání a přípravy budoucích učitelů na výuku hudební výchovy a do budoucna se tyto problémy mohou stát východiskem pro nalezení možných řešení k překonání těchto obtíží ve využívání hudebních dovedností učitelů v praxi.

## 9.1 Doporučení pro praxi

V této podkapitole se zaměřím na zjištění, která mi během realizace výzkumu vyvstaly. Během výzkumu jsem zjistila, že pozorovaní učitelé spolu s dotazovanými participantkami vyučující hudební výchovu na 1. stupni ZŠ nejfrekventovaněji využívají ve své pedagogické praxi pěvecké, instrumentální a rytmické dovednosti s tím rozdílem, že každý učitel má v jednotlivých hudebních dovednostech dosaženou různou úroveň zdatnosti, což lze hodnotit jako pozitivní zjištění. Co však bylo spíše negativním zjištěním, byla absence začlenění poslechových činností do výuky hudební výchovy. Ani u jednoho pozorovaného učitele nebylo možno dovednost učitele v rámci těchto činností pozorovat. V případě pozorování hudební výchovy u mladších učitelů bylo více znatelné, že se nebojí se svými hudebními dovednostmi více experimentovat a nepromýšlí si tak úplně do detailu průběh vyučovací jednotky. U služebně starších pedagogů by bylo naopak lepší upustit od detailně promyšlené vyučovací jednotky a být i ve výuce více kreativní a flexibilní v ohledu na potřeby a zájmy žáků. Tito učitelé by také mohli být více otevřenější ve vztahu k žákům, a i když své pěvecké nebo instrumentální dovednosti považují za nízké – i přesto se nebát

tuto obavu přiznat žákům, ale rozhodně nejít cestou, že když si nevěřím, nebudu dovednost ve výuce aplikovat. Stejně tak by u starších učitelů hudební výchovy stálo za zvážení to, zda budou každou výuku hudební výchovy realizovat stereotypně, nebo se naopak zaměří na zařazování nových, zajímavějších činností. Je potřeba, aby si všichni učitelé hudební výchovy na 1. stupni ZŠ uvědomili, že hudební výchova má být kreativní a tvořivá.

## 9.2 Limity výzkumu

V této podkapitole bych se ráda zaměřila na limity mého výzkumu, které mi během realizace samotného výzkumu vyvstaly a ze kterých bych se pro příští výzkum ráda poučila a ve výzkumu postupovala jinak.

Prvním a dle mého názoru největším limitem diplomové práce byla nedostatečná příprava otázek do polostrukturovaného rozhovoru. Otázky do rozhovoru jsem si nejprve totiž připravovala ještě před vstupem do samotného terénu, což byla chyba. Tyto otázky se totiž vůbec nezaměřovaly na kvalitu uplatnění jednotlivých hudebních dovedností učitelů v praxi, což jsem zjistila ihned při další konzultaci s vedoucí práce. Na základě rozhovoru s vedoucí práce jsem zjistila, že otázky vlastně nejsou otázkami, ale spíše okruhy, ze kterých bych při kladení otázek učitelům měla vycházet. Při druhém pokusu o realizaci polostrukturovaného rozhovoru jsem na základě rady vedoucí práce vytvořila konkrétnější otázky, o kterých jsem byla vnitřně přesvědčena, že jsou již správné. Jelikož pro mě vytvoření otázek do polostrukturovaného rozhovoru bylo opravdu náročné, vycházela jsem ze stanovených okruhů otázek. Při zpracování získaných dat jsem však zjistila, že ani na podruhé se mi nepodařilo vytvořit takové otázky, které by se primárně a cíleně zaměřovaly právě na míru uplatňování hudebních dovedností učitelů na 1. stupni ZŠ. I když jsem si vědoma chyb, kterých jsem se dopustila, domnívám se, že i přesto všechno lze ze získaných odpovědí zjistit ta data, která jsem potřebovala. Otázky, kterými jsem měla zjišťovat míru hudebních dovedností učitelů v praxi primární školy byly spíše formulovány a cíleny na metodické postupy učitelů, což nebylo vhodné. Abych se podobným chybám pro příště vyhnula, více bych jednotlivé kroky konzultovala se svou vedoucí práce, vyhledala bych si otázky v rozhovorech na podobné témata a čerpala z nich inspiraci do své práce.

Dalším limitem práce byl dle mého názoru malý vzorek pozorovaných učitelů vyučujících hudební výchovu na 1. stupni ZŠ. Věřím tomu, že kdybych se neomezila pouze na základní školy v regionu Podluží, zjištěné výsledky by byly zajímavější a pestřejší. S tím spojený je také další limit, který se týká nízkého počtu rozhovorů s učiteli hudební výchovy

na 1. stupni ZŠ. Kdybych měla více pozorovaných škol, možná by bylo více učitelů ochotno realizovat rozvory na téma hudební dovednosti učitelů v praxi primární školy. Za další omezení, kterého jsem si plně vědoma je časové omezení, tedy možnost realizovat pozorování v jednotlivých třídách vícekrát za sebou s menším časovým odstupem.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit a pospat, jaké je uplatnění hudebních dovedností učitelů v praxi primární školy, a to na základě výzkumných metod nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. V rámci výzkumu jsem se nezaměřila pouze na samotné uplatnění hudebních dovedností učitelů 1. stupně základní školy, ale také na to, jak sami učitelé chápou pojem hudební dovednost a jak oni sami si představují učitele hudební výchovy, jakými dovednostmi a schopnostmi by měl disponovat.

V rámci teoretické části diplomové práce jsem představila tři kapitoly a v nich podala ucelený přehled o základních znalostech a vědomostech klíčových pojmů, které se váží k diplomové práci. V první kapitole jsem představila možná dělení hudebních schopností a dovedností, které spolu velmi úzce souvisí. Druhá kapitola byla představena spíše obecně s tím, že jsem popsala, jak je vnímán předmět Hudební výchovy na 1. stupni základní školy a jaké postavení zaujímá hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, kde upozorňuji na to, že poslechovým činnostem, které jsou považovány za jednu z nejdůležitějších dovedností učitelů je v praxi nejvíce opomíjena. Poslední kapitolu jsem věnovala představení způsobu, jakým probíhá vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy na 1. stupni základní školy, ale také jsem seznámila čtenáře s množstvím pedagogických fakult, které nabízí studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, ale také to, jakým způsobem jednotlivé fakulty během studia přistupují k rozvoji hudebních schopností a dovedností budoucích učitelů. Jelikož jsem se v rámci výzkumu zabývala učiteli, bylo důležité věnovat krátkou podkapitolu také tomu, jak si jednotliví autoři, ale také výzkumníci představují učitele hudební výchovy ve 21. století.

Na podrobně zpracovanou teoretickou část diplomové práce navázala část praktická, která se orientovala na kvalitativní design výzkumu. Ke sběru dat v terénu byly stanoveny 2 výzkumné metody, kdy primární metodou bylo nestrukturované pozorování učitelů 1. stupně základní školy a doplňkovou metodou byly polostrukturované rozhovory s těmito učiteli. Na základě zpracovaných dat bylo zjištěno, že učitelé hudební výchovy na 1. stupni nejvíce uplatňují pěvecké, instrumentální a rytmické dovednosti. Mezi jednotlivými učiteli však existují značné rozdíly v úrovni využívání těchto dovedností. Podobnosti bylo možné spatřovat především ve struktuře a organizaci výuky hudební výchovy, ale také v jejich představách týkající se dovedností a charakteristických rysů učitelů vyučujících hudební výchovu na 1. stupni základní školy. V praktické části jsem podrobně zpracovala jednotlivá zjištění, která jsem uvedla do dvou tabulek. Praktickou část jsem ukončila souhrnným

shrnutím zjištěných výsledků z obou využitých výzkumných metod, následně je porovnala se zjištěními jednotlivých autorů v jejich výzkumných studiích. Poslední část byla věnována doporučení pro praxi a limitům výzkumu.

Text závěru práce.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Sedlák, F. (1989). *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Supraphon.
- [2] Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
- [3] Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. Karolinum.
- [4] Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel, příprava na profesi*. Grada.
- [5] Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- [6] Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- [7] Holas, M. (2004). *Hudební pedagogika*. NAMU.
- [8] Balcárová, B. (2019). *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii: vysokoškolská učebnica*. Prešovská univerzita.
- [9] Kariková, S. (2010). Rozvoj kompetencií učiteliek na 1. stupni ZŠ v adaptačnom procese. In I. Brtnová-Čepičková (Ed.), *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v predprimárni a primárni edukaci* (s. 84 -95). Pedagogická fakulta UJEP.
- [10] Šobáňová, B. (2018). Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Hudební výchova*, 26(3-4), 9—11.  
[https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv\\_3-4\\_2018\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv_3-4_2018_maketa.pdf)
- [11] Jiříčková, J. & Selčáková, Z. (2022). Profesní kompetence učitele. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(2), 135–151.  
[https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost\\_02\\_2022\\_Jirickova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost_02_2022_Jirickova.pdf)
- [12] Kysil, N. (2019). Moderní učitel hudební výchovy z pohledu studentů vysokých škol. In *Aura musica: časopis pro sborovou tvorbu, hudební teorii a pedagogiku*.  
[https://issuu.com/ujep/docs/aura\\_musica\\_11\\_na\\_web/s/10303352](https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_11_na_web/s/10303352).
- [13] Gajdošová, M. (2010). Aktuálnosť kompetencií učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy v 21. storočí. In: *Musica viva in schola XXII*.  
[https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica\\_viva\\_in\\_schola\\_xxii.pdf](https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf)
- [14] Fautley, M., & Murphy, R. (2016). The nature of music itself and the knowledge *versus* skills debate in music education. *British Journal of Music Education*, 33(2), 1-4.

nature\_of\_music\_itself\_and\_the\_knowledge\_versus\_skills\_debate\_in\_music\_education.pdf (cambridge.org)

- [15] Jiříčková, J. (Ed.). (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039>
- [16] Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- [17] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- [18] Šrámková, K. (2012). Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 8(1), 1–5.
- [19] Stuchlíková, I., & Janík, T. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- [20] Stadlerová, H., & Taylor, D. (2019). Přínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(1), 109–124.
- [21] Charalambdis, A. (2004, srpen 3). *Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska*. Národní pedagogický institut České republiky.
- <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>
- [22] Jiříčková, J. (2023). Didaktika hudební výchovy v kontextu rozvoje profesních kompetencí učitele. *Hudební výchova*, 31(2), 13–17.
- [https://www.researchgate.net/publication/372477790\\_Didaktika\\_hudebni\\_vychovy\\_v\\_kontextu\\_rozvoje\\_profesnich\\_kompetenci\\_ucitele#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/372477790_Didaktika_hudebni_vychovy_v_kontextu_rozvoje_profesnich_kompetenci_ucitele#fullTextFileContent)
- [23] Shin, J. (2024). Music-making for music teacher identity: perspectives from novice music teachers in South Korea. *British Journal of Music Education*, 41(3), 254–265.
- [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4E81B8A4FF77462EF8A0AC6E061413ED/S0265051724000081a.pdf/musicmaking\\_for\\_music\\_teacher\\_identity\\_perspectives\\_from\\_novice\\_music\\_teachers\\_in\\_south\\_korea.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4E81B8A4FF77462EF8A0AC6E061413ED/S0265051724000081a.pdf/musicmaking_for_music_teacher_identity_perspectives_from_novice_music_teachers_in_south_korea.pdf)
- [24] Cha, S., L., & Welch, G., F. (2021). A quantitative Study of Experiences Impacting Music Teacher Development. *Psychologie hudby*, 49(3), 445–461.

[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10084160/13/Welch\\_Chua%20&%20Welch%20final%20A\\_Quantitative\\_Study\\_of\\_Experiences\\_Impacting\\_Music\\_Teacher\\_Development\\_28July2019\\_extracted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10084160/13/Welch_Chua%20&%20Welch%20final%20A_Quantitative_Study_of_Experiences_Impacting_Music_Teacher_Development_28July2019_extracted.pdf)

[25] MŠMT. (2023). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

[26] Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (2022). *Pedagogická fakulta*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

<https://www.pf.jcu.cz/cz/fakulta/o-fakulte>

[27] Univerzita Hradec Králové pedagogická fakulta (2025). *Studium*. Univerzita Hradec Králové.

<https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/studium>

[28] Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. (2025). *Přijímací řízení do bakalářských a magisterských studijních programů v akademickém roce 2025/2026*. Masarykova univerzita.

<https://www.ped.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium-a-magisterske-studium>

[29] Pedagogická fakulta. (2025). *O fakultě*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://www.pdf.upol.cz/o-fakulte/>

[30] Ostravská univerzita Pedagogická fakulta. (2025). *O fakultě*. Ostravská univerzita.

<https://pdf.osu.cz/o-fakulte/>

[31] Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. (2025). *Fakulta*. Pedagogická fakulta.

<https://pedf.cuni.cz/PEDF-189.html>

[32] Spilková, V., Dvořáková, H., Havlová, J., Hazuková, H., Hejlová, H., Holemá, I., Kodejška, M., Koťátková, S., Kropáčková, J., Mazáčová, N., Mojžíšová, J., Nejedlá, D., Opravilová, E., Tomková, A., Uhlířová, J., Váňová, M., Vašutová, J., & Wildová, R. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.



## SEZNAM OBRÁZKŮ

**SEZNAM TABULEK**

|                                                           |       |
|-----------------------------------------------------------|-------|
| Tabulka 1 Participanti výzkumu .....                      | 47    |
| Tabulka 2 Plán realizace pozorování a rozhovorů.....      | 49    |
| Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a kódy.....             | 50    |
| Tabulka 4 Kategorie, subkategorie a kódy z rozhovorů..... | 58-59 |

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |                                                    |
|--------|----------------------------------------------------|
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| aj.    | A jiné                                             |
| např.  | Například                                          |
| apod.  | A podobně                                          |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy       |
| ZŠ     | Základní škola                                     |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Záznam pozorování

Příloha P III: Ukázka kódů

Příloha P IV: Ukázka kódování rozhovorů

# PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

## Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru

Byl/a jsem informován/a o účelu pozorování a rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce studentky Adély Černé s názvem Hudební dovednosti učitelů v praxi primární školy.

Dávám tímto svolení k tomu, aby studentka Adéla Černá použila data z rozhovoru a pozorování pro potřeby své diplomové práce. Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním do písemné podoby. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po ukončení výzkumu bude smazán.

Rozhovor je anonymní, nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a. Jsem seznámen/a s tím, jaký bude mít rozhovor průběh. Kdykoli během rozhovoru mohu odmítnout odpovědět na otázky, na které odpovědět nechci, případně odmítnout účast ve výzkumu. Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná.

Datum:

Podpis učitele/ky:

Podpis výzkumníka:

## PŘÍLOHA P II: ZÁZNAM POZOROVÁNÍ

### POZOROVÁNÍ HV - 2.B. (28.2.2025)

Po maxonění a příchodu učitelky do třídy se žáci postaví a společně se přivítají. Potom, co se žáci usadí zpět do lavic - učitelka žákům představí novou osobu, sdílí žákům, že je jeho důvodem první představa ve výuce HV. Následně žákům sdílila, že v druhé hodině si opakují skupici, opakují si náčrty houslového klíče, opakují si motorovou aktivitu a v poslední části hodiny opakují píseň GROUSKOS ZEM.

Mexikán, co učitelka představovala prvních hodin, žákům rozdávala pracovní listy, kde měli žáci představené motorové osnovy (3x). Připravila si interaktivní tabuli, kde si nasdílila slupky pracovní listy, který dostali žáci. Učitelka dala žákům pokyny, aby si ze svých listů k HV vybrali list s motivovanou skupicí, pojmenováním ned. Učitelka vede s žáky rozhovory, kdy se ptá: jak se osvozuji nové? Jaké má motorová osnovy? Jaké má nové? Jak se přemýšlí? Jaké má nové? Jaké má nové? Jaké má nové?

Poté, co žáci bez problému odpověděli na otázky ze strany učitelky - pustili se do práce. Učitelka upozornila žáky, že píseň, kterou učitelka má interaktivní tabuli nakreslila houslový klíč (žáci znají z předchozí hodiny) a pokládá rozpravu na jednotlivé části, které žáci komentovali. Následně chodila po třídě a sledovala práci žáků, kteří, indiguitně poskytl pomoc. Houslový klíč žáci komentovali na 1. motorové osnově, jakmile měli osnovu personou housl. klíčem vyvolala si učitelka žáků k tabuli. Dle svých rozpravků žák rozpravil části houslového klíče s tím, že učitelka tyto části rozpravil ještě jednou komentovala.

Následně se učitelka ptá žáků, co se píše na motorové osnově? Žáci odpovídají, že se píše na motorové osnově. Na pokyn učitelky

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDŮ

# KODY

- 1, ~~~~~ - ~~ústní~~ polární učebání
- 2, ..... - nejúčastník (pozorovatel) výuky
- 3, xxxxxx - předložení plánu hodiny
- 4, --e--e--e-- = ~~učební práce s int. tabulí~~ aktivní práce s int. tabulí
- 5, ----- = ~~názorný didaktický materiál~~
- 6, \_\_\_\_\_ = učební materiál HV
- 7, ΔΔΔΔΔΔ - rozprava nad knižními znalostmi učitelů učitelů
- 8, □□□□□□ - kuchař jako prostředek napjení net
- ◻ 9, ○○○○ - symbol odemykající motoru osnovu
- 10, ||||| - monitorování práce žáků a pedagoga
- 11, ▯▯▯▯▯ - názorná práce v int. tabuli
- ◻ ● 12, zzzz - náčrt dílčí části houb. klíč
- 13, wwww - didaktická otázka učitele
- 14, xoxo - in vivo (slupnice začíná netow C<sub>1</sub>)
- X 15, ~~~~ - nakreslení nety do netové osnovy
- 16, yyyyyy - samostatná práce s netovou osnovou
- 17, ∞∞∞ - identifikace problému problém v int. tabuli
- 18, uuuu u flexibiliza učitelky
- 19, ++++++ - ~~dobrá~~ aktivizace žáků
- X 20, >>>> - informace net ve slupnici
- 21, . . . . . = ~~konec výuky~~ <sup>deprecovat přími</sup> ~~žáci měli učiti, že se~~
- 22, \*\*\*\* - špatný př. postoj
- 23, → → → - typy nesprávného př. postoje
- 24, == == = - výprava postoji
- 25, <<<< individuální pomoc žákům
- X 26, ↗ ↘ ↙ ↚ - spř. slupnice na slabiku NP
- 27, ^^^^ - sběrčí pom. učebního materiálu
- X 28, eeee - ~~sběrčí~~ sled zadávání net. sdělování

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHovorŮ

1

Rozhovor 3 (4.04. 2025)

2

T: tazatel

3

U5: učitelka

4

T: Paní učitelko, nejprve bych se ještě jednou zeptala, zda souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

5

Na základě získaných informací zpracovaná data použiji do výzkumu své diplomové práce.

6

U5: Ano, s nahráváním rozhovoru souhlasím.

7

T: Děkuji. Nejprve bych se ráda zeptala, jak dlouho působíte v přímé pedagogické praxi?

8

U5: Asi 15 let.

9

T: Na které vysoké škole jste studovala?

10

U5: Univerzita Palackého v Olomouci.

11

UT: Když... si zavzpomínáte na studium na vysoké škole, jak tam přistupovali učitelé k výuce hudební výchovy?

12

U5: Ehm, měli jsme tam praktickou část, ehm, hru na klavír nebo varhany, kdy jsme se měli na zkoušku nebo zápočet naučit hrát několik písniček, ze kterých jsme byli zkoušeni. Výuka probíhala formou přednášek, většinou to byl takový jakože poslech, ehm, málo té praktické části že bychom tam zpívali nebo dělali nějaký rytmus, dechová cvičení a takhle, spíš jen tak praktická část, tam jako absolvovat.

13

T: Jistě, rozumím. Co se týká nějakých těch předpokladů při přijímacím řízení na tu vysokou školu, už tam jste museli mít nějaké ty hudební dovednosti? Minimálně umět hrát nějaké základy na klavír, zpívat, vytleskávat rytmus?

14

U5: Hmm, tak ano..., kdo se hlásil na vysokou školu na učitele, tak už musel umět hrát nebo mít aspoň základy hraní na nějaký hudební nástroj, samozřejmě předpoklad toho, že zvládá zpěv, (mlasknutí učitelky), v určitém rozsahu a zkoušku jsem dělala takovou, že jsem musela zazpívat státní hymnu.... Na pohovoru, na přijímacím řízení.

15

T: Hmm, státní hymna u přijímacího řízení... velmi zajímavé. Nicméně, co se týká podmínek, nemáte tady možnost hudebních nástrojů k dispozici, ale viděla jsem... ehm, využíváte aspoň teď Orffovy nástroje?

16

U5: Máme, máme tady Orffovy nástroje, máme tady boomweckery. Ehm, já myslím, pan učitel, který hraje na kytaru tak využívá kytaru, tu má svou vlastní, já nicméně tady v té třídě nemám teďka, takže jako hudební doprovod používám tu interaktivní tabuli, podle které se učíme zpívat i různé nové písničky, děti si to naposlouchají a baví je to s tím. Děláme s tím i písni s pohybem, různé tanečky a podobně.

17

T: Když vybíráte nějakou tu píseň prostřednictvím interaktivní tabule, už dopředu máte naplánováno, jestli to bude spíše píseň s hudebně-pohybovým doprovodem, nebo jakým způsobem zařadíte Orffovy nástroje? Už to máte dopředu promyšleno?

18

U5: Určitě, určitě, protože si chystám vždycky přípravu na tu, tu hudební, jakoby tu hodinu, takže přemýšlím už dopředu, vždycky z hodiny na hodinu, nebo už mám takový plán někdy dopředu, podle kterého se řídím, kdy co zařadím, záleží podle toho, jaká je to písnička, když tam byly koledy, tak jsme využívali i ta dřívka, něco z těch Orffových nástrojů, teďka, když se učíme o

Adéla Černá

U5-8. řádek: délka pedagogické praxe

Odpovědět

Adéla Černá

U5-10. řádek: studium na vysoké škole

Odpovědět

Adéla Černá

U5-13-14. řádek: výuka hry na varhany a klavír

Odpovědět

Adéla Černá

U5-15-17: nedostatečná dovednost učitelky v oblasti rytmu, práce s mluvidly, zpěvu

Odpovědět

Adéla Černá

U5-21-24: hudební předpoklady učitelky v oblasti instrumentální a pěvecké

13. dubna 2025, 22:09

Odpovědět

Adéla Černá

U5-28-30: práce s Orffovými nástroji učitele

Odpovědět

Adéla Černá

U5-30-32: interaktivní tabule jako náhrada instrumentální dovednosti učitelky

Odpovědět

Adéla Černá

U5-36-38: promyšlená výuka hudební výchovy

Odpovědět