

# **Využívání organizačních forem v hudební výchově na 1. stupni základní školy**

Vendula Korvasová

---

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: Vendula Korvasová  
Osobní číslo: H20845  
Studijní program: M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Využívání organizačních forem v hudební výchově na 1. stupni základní školy

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o organizačních formách v primárním vzdělávání.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na využívání organizačních forem v hudební výchově na 1. stupni základní školy.  
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli hudební výchovy na 1. stupni základní školy.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace získaných výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

Adjepong, B. (2021). General Methods of Teaching Music in the Primary School. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 13(4), 23–34. <https://doi.org/10.9734/arjass/2021/v13i430221>

Daniel, L. (2010). *Metodika hudební výchovy*. Montanex.

Knopová, B. (2010). Hudební činnosti – jejich zastoupení ve vyučovacím procesu. In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XXII* (pp. 34–39). Masarykova univerzita.

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.

Váňová, H. (2020). *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova.

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**

Diplomová práce se zabývá využíváním organizačních forem ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké organizační formy učitelé při výuce hudební výchovy nejčastěji využívají. Úvodní kapitola teoretické části se zaměřuje na vymezení pojmu organizační forma a její členění na tradiční, netradiční a komplexní organizační formy. Následující část se zaměřuje na činnostní pojetí hudební výchovy a čtyři základní hudební činnosti. Poslední kapitola se věnuje specifickým výběru organizačních forem jak v obecné rovině, tak z pohledu hudební výchovy. Praktická část je založena na kvantitativně orientovaném výzkumu realizovaném prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 190 učitelů hudební výchovy na základní škole z celé České republiky. Získaná data byla následně analyzována a interpretována. Výzkumná zjištění ukazují, že nejčastěji využívanými organizačními formami jsou frontální a skupinová výuka. Výsledky potvrzují, že i přes rostoucí důraz na netradiční a aktivizační formy výuky zůstávají tradiční formy ve výuce hudební výchovy stále dominantní.

Klíčová slova: organizační forma, tradiční organizační formy, netradiční organizační formy, komplexní organizační formy, činnostní pojetí hudební výchovy

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the use of organizational forms in music education at the primary level of elementary school. The main aim of the thesis was to identify which organizational forms are most frequently used by teachers in music education. The introductory chapter of the theoretical part defines the concept of organizational form and classifies it into traditional, non-traditional, and complex forms. The following section deals with the activity-based approach to music education and outlines the four basic musical activities. The final chapter addresses the specifics of selecting organizational forms both in general and in the context of music education. The practical part is based on quantitatively oriented research conducted through a questionnaire survey, which was completed by 190 primary school music teachers from across the Czech Republic. The collected data were subsequently analysed and interpreted. The findings show that the most used organizational forms are frontal and group teaching. The results also confirm that, despite the increasing emphasis on non-traditional and activating methods, traditional forms remain dominant in music education.

Keywords: organizational forms, traditional organizational forms, non-traditional organizational forms, complex organizational forms, activity-based approach to music education

Motto

*„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Skvělý učitel inspiruje.“*

William Arthur Ward

Ráda bych ze srdce poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D., za cenné rady, které mi v průběhu zpracování poskytovala, za trpělivost a její projevenou důvěru.

Poděkování také patří učitelům a učitelkám, kteří se i přes svoji pracovní vytíženost zapojili do mého výzkumu.

V neposlední řadě bych chtěla velmi poděkovat svým rodičům, za jejich celoživotní podporu a možnost studovat to, co mě baví. Také blízkým a přátelům, kteří mi byli celou dobu studia velkou oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS /STAG jsou totožné.



# OBSAH

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>                                                                      | <b>14</b> |
| <b>1 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY.....</b>                                                              | <b>15</b> |
| 1.1 TRADIČNÍ ORGANIZAČNÍ FORMY .....                                                               | 17        |
| 1.1.1 Hromadná a frontální výuka.....                                                              | 17        |
| 1.1.2 Skupinové vyučování .....                                                                    | 18        |
| 1.2 NETRADIČNÍ ORGANIZAČNÍ FORMY .....                                                             | 19        |
| 1.2.1 Kooperativní výuka.....                                                                      | 19        |
| 1.2.2 Individuální a individualizovaná výuka .....                                                 | 21        |
| 1.2.3 Projektová výuka.....                                                                        | 21        |
| 1.2.4 Výuka dramatem .....                                                                         | 22        |
| 1.2.5 Otevřené vyučování .....                                                                     | 23        |
| 1.2.6 Exkurze .....                                                                                | 23        |
| 1.2.7 Párová výuka.....                                                                            | 24        |
| 1.3 KOMPLEXNÍ ORGANIZAČNÍ FORMY .....                                                              | 25        |
| <b>2 HUDEBNÍ VÝCHOVA A JEJÍ ČINNOSTNÍ POJETÍ .....</b>                                             | <b>35</b> |
| 2.1 UKOTVENÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU<br>PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....      | 35        |
| 2.2 ČINNOSTNÍ POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....                             | 36        |
| 2.3 CHARAKTERISTIKA HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....                           | 37        |
| 2.3.1 Vokální činnosti .....                                                                       | 38        |
| 2.3.2 Instrumentální činnosti.....                                                                 | 39        |
| 2.3.3 Hudebně pohybové činnosti .....                                                              | 40        |
| 2.3.4 Poslechové činnosti .....                                                                    | 40        |
| <b>3 SPECIFIKA VOLBY ORGANIZAČNÍ FORMY V HUDEBNÍ<br/>VÝCHOVĚ Z POHLEDU ČINNOSTNÍHO POJETÍ.....</b> | <b>42</b> |
| 3.1 KRITÉRIA PRO VOLBU ORGANIZAČNÍ FORMY .....                                                     | 42        |
| 3.2 KRITÉRIA PRO VOLBU ORGANIZAČNÍ FORMY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1.<br>STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....    | 44        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>                                                                      | <b>47</b> |
| <b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>                                                                 | <b>48</b> |
| 4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                                           | 48        |
| 4.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....                                                                         | 49        |
| 4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....                                                                          | 50        |
| 4.4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....                                                             | 50        |
| <b>5 PREZENTACE VÝZKUMNÝCH DAT .....</b>                                                           | <b>52</b> |
| 5.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE RESPONDENTŮ.....                                                            | 52        |

|          |                                                   |           |
|----------|---------------------------------------------------|-----------|
| 5.2      | HLAVNÍ POLOŽKY DOTAZNÍKU .....                    | 55        |
| <b>6</b> | <b>VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPETACE.....</b> | <b>73</b> |
| 6.1      | LIMITY VÝZKUMU.....                               | 78        |
| <b>7</b> | <b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>                  | <b>79</b> |
|          | <b>ZÁVĚR.....</b>                                 | <b>81</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>            | <b>83</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                        | <b>87</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>   | <b>88</b> |
|          | <b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>                         | <b>89</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                         | <b>90</b> |

## ÚVOD

K hudební výchově mám blízko již od mladšího školního věku, protože jsem navštěvovala základní školu s rozšířenou hudební výchovou, kde jsem se od první až do deváté třídy aktivně účastnila dětského pěveckého sboru. Díky tomu jsem měla možnost vystupovat na různých koncertech a soutěžích po celé České republice i na Slovensku, kde jsme jako sbor dosahovali úspěchů. Tyto zkušenosti mě silně ovlivnily a vytvořily ve mně velmi pozitivní vztah k hudební výchově. Hudba mě vždy bavila a vnímám ji jako přirozenou součást svého života i profesního směřování. I proto se budu jako budoucí učitelka snažit u svých žáků tento pozitivní vztah k hudbě a aktivní vnímání hudby podporovat. To je právě ten důvod, proč jsem si zvolila toto téma mé diplomové práce.

Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol. Jejím cílem je vymezit pojem organizační forma a představit jeho členění na tradiční, netradiční a komplexní. Dále se v práci zaměřuji na činnostní pojetí hudební výchovy a čtyři základní hudební činnosti, které tvoří základ obsahu tohoto předmětu. Poslední kapitola se věnuje faktorům, které volbu organizační formy ovlivňují. Ať už se jedná o charakter učiva, velikost třídy nebo třeba časové možnosti.

Praktická část diplomové práce je založena na kvantitativně orientovaném výzkumu, který byl realizován formou online dotazníkového šetření. Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem vytvořila dotazník, který celkem vyplnilo 190 učitelů 1. stupně základních škol, kteří vyučují hudební výchovu z celé České republiky. Cílem výzkumu bylo zjistit, které organizační formy výuky učitelé v hodinách hudební výchovy nejčastěji využívají. První část je zaměřena na objasnění metodologie výzkumu, popisu výzkumné metody a charakterizování výzkumného souboru. Ve druhé část se již věnuji prezentaci výsledných dat a následně je interpretuji. V závěru jsou také zmíněny limity výzkumu a doporučení pro praxi.

## **I    TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

V této kapitole si představíme jednu ze stěžejních kategorií vyučovacího procesu, a to organizační formy. Někteří autoři je zařazují mezi prostředky výuky, kde najdeme i výukové metody, učební pomůcky a cíle vyučování. Organizační formy zastřešují uspořádání všech prvků výuky, jako jsou aktivity, komunikace a spolupráce mezi učitelem a žákem, výukový obsah a metody, s ohledem na časové a prostorové podmínky. Zároveň tyto formy odrážejí způsob, jakým je výukový proces řízen.

Organizační formy výuky představují konkrétní způsoby realizace výukového procesu, které zahrnují prostředí, časovou organizaci a způsob spolupráce mezi učitelem a žáky. Podle Vonkové (in Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 173) „Organizační forma výuky označuje uspořádání výukového procesu, tj. vytvořené prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování. Propojení organizačních forem s vhodnými metodami je základem pro směřování k naplnění vymezených cílů výuky.“ Vališová a Kovaříková (2007) naproti tomu definují organizační formy výuky jako organizaci vnějších podmínek výuky, v nichž se realizují různé výchovně-vzdělávací činnosti učitele a žáků podle stanoveného pořádku a režimu. Podobně Kantorová (2010, s.17) zdůrazňuje, že „forma (organizační forma) je výchovně vzdělávací prostředek, který se vztahuje k vnější proměně systému českého školství a ovlivňuje jeho vnitřní činnosti, průběh, život školy, vyučování.“ V publikaci od Kalhouse a Obsta (2009, s. 293) najdeme, že organizační formu výuky autoři chápou jako „uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování.“ Podle těchto autorů každá specifická organizační forma utváří jedinečnou síť vzájemných vztahů mezi žákem, pedagogem, vzdělávacím obsahem a vzdělávacími prostředky.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, s. 183) definuje organizační formy výuky jako „prostředek, způsoby organizace výuky, vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků.“ Průcha (2009, s. 197) dále uvádí, že organizační formy představují způsob uspořádání podmínek pro efektivní realizaci vzdělávacího procesu, v jehož rámci se využívají různé výukové metody a didaktické prostředky. Šafránková (2019, s. 699) dále zdůrazňuje, že „organizační formy výuky patří mezi základní didaktické kategorie procesu vyučování. Ovlivňují průběh dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, sociální vztahy ve třídě, atmosféru a sociální klima třídy, motivují (nemotivují) žáky k učení, podporují, nebo naopak potlačují tvořivost a osobnosti žáků.“ Podle Lukášové (2010, s. 141)

lze organizační formy chápat jako „uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučovací činnosti učitele a učebních činností žáků, v nichž se realizuje proces výuky.“

Solfronk (1991) uvádí, že v didaktice je organizační forma výuky chápána jako způsob uspořádání vzdělávacího procesu s cílem efektivně realizovat vzdělávací cíle v konkrétních podmínkách. Tento koncept zahrnuje nejen časové a prostorové uspořádání výukového procesu, ale také jeho vnitřní strukturu a způsoby řízení. Autor ve své publikaci konstatuje, že ačkoliv pojem „organizační forma“ není v literatuře jednoznačně vymezen, obecně označuje způsob uspořádání podmínek vyučování s ohledem na vhodné metody, učební pomůcky a didaktické principy. S tímto pojetím se dle mého shodují i již zmínění autoři a jejich definice. Solfronk (1991, s. 19) definuje organizační formu výuky jako „uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka). Každá organizační forma výuky odráží vnitřní strukturu systému řízení výuky.“ Tento přístup akcentuje nejen strukturu, ale také dynamiku výukového procesu.

Autoři se shodují, že organizační formy výuky představují uspořádání vnějších podmínek vzdělávání a organizaci činností učitele a žáků, v nichž se realizuje samotný proces výuky. Tyto formy zahrnují nejen prostorové a časové aspekty vzdělávacího prostředí, ale i specifické způsoby spolupráce mezi učitelem a žáky, jak uvádí například Vališová a Kovaříková (2007), Kantorová (2010) či Průcha (2009). Vonková (in Vališová, Kasíková a kol., 2011) zdůrazňuje úzké propojení organizačních forem s výukovými metodami, které slouží k dosažení vzdělávacích cílů. Šafránková (2019) navíc podtrhuje jejich vliv na průběh vyučování, atmosféru ve třídě a motivaci žáků, přičemž tyto formy mohou buď podporovat nebo naopak omezovat tvořivost a individuální rozvoj žáků. Solfronk (1991) rozšiřuje tuto perspektivu tím, že organizační formy chápe nejen jako vnější uspořádání výuky, ale také jako součást vnitřního řízení výukového procesu, přičemž zdůrazňuje jejich dynamickou a statickou složku. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) pak organizační formy definuje jako prostředky a mechanismy organizace výuky zaměřené na optimální uspořádání prostředí a činností učitelů i žáků.

## 1.1 Tradiční organizační formy

V této kapitole se zaměřuji na tradiční organizační formy, které tvoří základní rámec školního vyučování a jsou v praxi učitelů 1. stupně nejčastěji využívané. Podrobněji se věnuji hromadné a frontální výuce, která klade důraz na vedení výuky učitelem a jednotné tempo práce celé třídy, a dále na skupinové vyučování, jenž vytváří prostor pro spolupráci mezi žáky. Cílem je přiblížit jejich hlavní rysy, přínosy i limity ve vztahu k organizaci výuky a aktivnímu zapojení žáků.

### 1.1.1 Hromadná a frontální výuka

Hromadná forma výuky se začala systematicky využívat na přelomu 16. a 17. století a dodnes představuje jednu z nejrozšířenějších forem organizace vzdělávání. Její zavedení a teoretické zakotvení je spojováno s J. A. Komenským, jenž ve svém pojetí univerzálního vzdělávání formuloval zásadu „učit všechny všemu“. Tato výuka se opírá o princip vytváření skupin žáků s obdobnou věkovou a mentální úrovní, což v praxi znamená rozdělení do školních tříd podle věku. Během vyučovacího procesu žáci pracují ve stejném časovém rámci, plní totožné úkoly a postupují jednotným tempem při osvojování učiva. Učitel řídí vzdělávací činnosti celé skupiny současně, čímž je zajištěn jednotný postup všech žáků. Tradiční výukový model se vyznačuje direktivním přístupem, v němž učitel zastává dominantní roli a vykazuje nejvyšší míru aktivity ve výukovém procesu. Tento přístup je zpravidla realizován právě prostřednictvím frontální výuky (Zormanová, 2012). Jak však upozorňují Kalhous a Obst (2009), tento model ne vždy reflektuje individuální potřeby žáků, což může vést k nutnosti přizpůsobení tempa. S podobnou definicí přichází také Pedagogický slovník (2013), který vymezuje frontální výuku jako „nejobvyklejší způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě najednou, se stejným obsahem činnosti.“

Nejběžnější formou organizace hromadné výuky je podle Obsta (2006) vyučovací hodina, která představuje relativně uzavřený výukový celek zahrnující činnost učitele i žáků. V pedagogické praxi existují různé typy vyučovacích hodin, například zaměřené na motivaci žáků, výklad nového učiva, procvičování nebo hodnocení dosažených výsledků. Nejčastěji se uplatňuje kombinovaná hodina, která propojuje více uvedených činností. Vzhledem k omezené délce vyučovací jednotky (obvykle 45 minut) však může být obtížné všechny plánované aktivity plně realizovat, což je zkušenost, kterou mohou potvrdit i samotní vyučující. Tento způsob výuky také umožňuje učiteli efektivněji řídit komunikaci ve třídě,

jelikož v daném okamžiku hovoří pouze jedna osoba (buď učitel, nebo žák), čímž se eliminuje paralelní interakce mezi žáky. Díky tomu může ale pedagog snáze udržovat kázeň ve třídě. Hromadné vyučování je preferováno dle Gavory (2005) zejména učiteli, kteří kladou důraz na zapamatování a reprodukci učiva. Nicméně tento přístup nezaručuje, že žáci učivo skutečně pochopí a dokážou ho aplikovat v praktických situacích.

### 1.1.2 Skupinové vyučování

O skupinovém vyučování můžeme mluvit tehdy, když žáci pracují v menších skupinách, v nichž společně řeší náročný a problémový učební úkol. Během tohoto vyučování je učitel v roli poradce a pomocníka žákům při učení, zároveň však dohlíží na efektivitu práce jednotlivých skupin. Dalším učitelovým úkolem dle Zormanové (2014) je, aby pomáhal žákům při organizaci činnosti daných skupin. Podle Skalkové (2007, s. 224) chápeme „skupinovým vyučováním takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3 – 5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.“ Vališová a Kovaříková (2021, s. 115) uvádějí, že „tato skupina je sociálním útvarem, mezi jehož členy se rozvíjí sociální interakce, chování členů je řízeno jak společným cílem, tak i chováním jednotlivých účastníků výuky.“

Za kladné stránky tohoto vyučování můžeme považovat to, že si žáci navzájem pomáhají a do výuky se zapojují i méně výkonní nebo pasivní žáci. Tato práce ve skupině rozvíjí u žáků ochotu ke spolupráci, odpovědnost, kritičnost a toleranci k mínění druhých. Dále také upevňuje a rozvíjí dovednost spolupracovat, navzájem si pomáhat, vést diskuse a organizovat společnou práci (Skalková, 2007).

O Otázka ideální velikosti skupin zůstává předmětem diskusí. Několik desítek odborníků se shodují v tom, že nejvhodnější jsou menší skupiny o počtu tří až pěti žáků. Zormanová (2014) uvádí, že můžeme ze žáků vytvořit skupiny homogenní nebo heterogenní. Homogenní skupiny jsou složeny ze žáků s obdobnou úrovní znalostí a intelektu. Jejich výhodou je možnost zadat úkoly přiměřené konkrétní skupině – méně výkonní žáci tak mohou zažít úspěch, zatímco výkonnější se mohou rozvíjet řešením náročnějších úloh. Heterogenní skupina je vytvořena ze žáků se stejným prospěchem. Pokud v této skupině funguje spolupráce efektivně, může být velkou výhodou vzájemná pomoc a vysvětlování mezi žáky, kdy méně výkonný žák snáze pochopí látku, je-li mu vysvětlena jazykem vrstevníka. Na druhou stranu může nastat situace, kdy nejschopnější žák vypracuje úkol sám a ostatní se jen pasivně „svezou“.

Autorka Kasíková (2010) ve své publikaci popisuje i výhody a přednosti skupinové výuky. Jednou z výhod vidí, že skupinové vyučování zvýší aktivitu žáků při učení. Dále vnímá to, že se zapojí do společné práce více žáků, včetně těch pomalejších. Ve skupině se také žáci nebojí přiznat, že něčemu nerozumí, a jejich vyjadřování je přirozenější. Skupinová práce zvyšuje zájem o plnění úkolů, rozvíjí komunikační dovednosti a učí organizaci práce. Nelze opomenout ani to, že tato forma výuky podporuje samostatnost a sebevědomí žáků. Souhlasím s názorem, že při skupinové práci má učitel větší prostor věnovat se individuálně žákům, kteří potřebují více podpory.

## **1.2 Netradiční organizační formy**

Tato kapitola se zaměřuje na netradiční organizační formy výuky, které kladou důraz na aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Na rozdíl od tradičních metod zde žáci sami objevují a vyhledávají nové informace, přičemž se učí pracovat samostatně i v rámci skupiny.

### **1.2.1 Kooperativní výuka**

Jedním ze základních požadavků současného vzdělávání je rozvoj schopnosti učit se a fungovat ve skupině, což zahrnuje dovednosti jako komunikace, spolupráce a vzájemné hodnocení. Kolář a Vališová (2009, s. 151) vymezují, že „organizace kooperace ve vyučování je jednou z nejpodstatnějších otázek současné školy.“ Tito autoři také uvádějí, že spoluprací se žáci učí sociálním dovednostem a vlastnostem, například osobní odpovědnosti, schopnosti reflektovat skupinovou činnost, poskytovat a přijímat pomoc, uznat vlastní chybu a přijmout jiné řešení.

Pro kooperativní výuku je známá autorka Kasíková (2010, s. 27), která o ní ve své publikaci hovoří takto: „Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.“ Podpora, spolupráce a sdílení – to jsou klíčové pojmy kooperativní výuky. Každý žák by měl být schopen doložit, jakým způsobem on sám přispěl k dosažení společného cíle skupiny. Efektivní kooperace mezi žáky vyžaduje intenzivní interakci, při níž si vzájemně pomáhají při řešení úkolů a překonávání obtíží. Žáci by měli disponovat sociálními dovednostmi, které zahrnují schopnost přesné a srozumitelné komunikace, vzájemného respektu a podpory. Hodnocení v kooperativní výuce by mělo reflektovat nejen výsledek celého týmu, ale také individuální přínos jednotlivých členů

(Kasíková, 2017). Pojem kooperativní výuka nelze zaměňovat se skupinovým vyučováním, neboť každá z těchto forem vychází z odlišných didaktických principů. Nicméně implementace skupinového vyučování vytváří příznivé podmínky pro intenzivnější spolupráci mezi žáky a přispívá k rozvoji kooperativních prvků ve výukovém procesu (Skalková, 2007).

Kasíková (2010) také uvedla znaky kooperativního vyučování, které společně vytvářejí jeho strukturu a zajišťují jeho efektivitu:

1. **Pozitivní vzájemná závislost** – k ní dochází v té chvíli, kdy si žáci uvědomují, že jejich úspěch závisí na úspěchu celé skupiny. K dosažení tohoto znaku slouží jasně stanovené skupinové úkoly, vhodné motivační prvky, jako je individuální i skupinové ocenění, a rovněž systematické rozdělení informačních zdrojů mezi členy.
2. **Interakce tváří v tvář** – proces učení probíhá v malých kooperujících skupinách (2-6 členů), kde je zásadní přímý kontakt mezi žáky. Možnost vizuálního kontaktu a okamžité zpětné vazby usnadňuje komunikaci a rozvíjí sociální dovednosti.
3. **Osobní odpovědnost a individuální skládání účtů** – každý žák ve skupině by měl být schopen reflektovat svůj vlastní přínos a zároveň chápat, jak jeho činnost ovlivňuje práci celého týmu. Tato výuka vede k rozvoji individuální odpovědnosti a osamostatňování žáků v plnění úkolů.
4. **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** – tyto dovednosti si žáci utvářejí postupně v rámci kooperativního vyučování. Postupují od nejjednodušších po již velmi složité – „znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně, až k akceptování a podpoře druhé osoby a řešení konfliktů konstruktivním způsobem“ (Kasíková, 2010, s. 38).
5. **Reflexe skupinové činnosti** – efektivita kooperativního učení je podmíněna schopností skupiny analyzovat a hodnotit vlastní činnost. Reflexe pomáhá identifikovat silné a slabé stránky spolupráce a vede ke zlepšování budoucích postupů. Zároveň přispívá k rozvoji metakognitivních dovedností žáků a podporuje jejich kritické myšlení.

### 1.2.2 Individuální a individualizovaná výuka

V individuální výuce dle Zormanové (2012, s. 36) „učitel řídí činnost jednotlivých žáků, kteří mohou, ale nemusí sedět společně v jedné místnosti, avšak každý žák pracuje sám. Učivo je také stanovené pro jednotlivé žáky, kteří nejsou stejného věku, zvláště, také studijní doba je volná.“ Tato organizační forma byla nejrozšířenější ve starověku a středověku, a proto ji lze považovat za nejstarší formu výuky. Individuální formy výuky představují model vzdělávacího procesu, v němž žák pracuje samostatně a přizpůsobuje tempo učení svým schopnostem, potřebám a individuálním možnostem. Učitel je zde v roli poradce a průběžně kontroluje činnost žáka. Tato forma výuky umožňuje vést komunikaci mezi učitelem a žákem nebo malou skupinou žáků, kteří chtějí řešit individuální problémy v návaznosti na obsah výuky (Vališová & Kovaříková, 2021).

### 1.2.3 Projektová výuka

Zakladatelem teoretického rámce projektové výuky je John Dewey, který ve své koncepci kladl důraz na propojení vzdělávání s reálným životem a na roli zkušenosti v procesu učení. Klíčovým principem jeho přístupu bylo vybírat učební obsah tak, aby byl pro jedince atraktivní, motivoval ho k aktivní činnosti s konkrétním cílem či záměrem a zároveň podporoval jeho kognitivní rozvoj. Dle Peciny a Zormanové (2009, s. 81) z tohoto pojetí vychází projektové vyučování, „které je charakteristické řešením problémů, hledáním smyslu činnosti a směřováním k získaným zkušenostem a realizaci přínosného díla. Při řešení problému je kladen důraz na problémy pravé a přirozené, které jsou opravdovými problémy žáka.“ Kratochvílová (2006, s. 37) pohlíží ve své publikaci na projektovou metodu „jako uspořádaný systém učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenská činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod a různých forem práce.“

Projektové vyučování představuje efektivní organizační formu, která umožňuje propojení hudební výchovy s dalšími vzdělávacími oblastmi a přispívá k překonávání roztržičnosti učiva, typické pro tradiční výukové postupy. Tato forma výuky se opírá o interdisciplinární přístup, který podporuje integraci hudebních aktivit s literaturou, výtvarným uměním či dramatickou výchovou, čímž u žáků rozvíjíme komplexní porozumění hudbě a její roli v širším kulturním kontextu. Bělohávková a Ptáček (2006, s. 30) uvádí, že principem projektové metody „je uchopení nových znalostí, dovedností,

zájmu a aktivit dětí, to vše na základě prožité zkušenosti.“ Klíčovým aspektem tohoto vyučování je jeho struktura vycházející z Deweyho čtyř fází – záměr, plánování, realizace a hodnocení, které vedou k aktivnímu zapojení žáků do procesu učení a umožňují jim osvojit si znalosti a dovednosti skrze vlastní zkušenost. Přestože se v praxi mohou objevit určité výzvy, například nerovnoměrné zapojení žáků do skupinové práce, přínosy této formy výuky jsou nesporné. Mezi ně můžeme zařadit zejména posílení odpovědnosti žáků, zvýšení jejich motivace a samozřejmě rozvoj schopnosti spolupráce. Realizované projekty v rámci článku od Bělohávkové a Ptáčka (2006) dokládají, že tento přístup přispívá k hlubšímu prožitku hudby a podporuje její vnímání.

Ráda bych také uvedla několik modifikovaných námětů na projekty od těchto autorů (Bělohávková & Ptáček, 2006) pro žáky prvního stupně ZŠ. Prvním tématem by mohla být doba pravěku, kdy si žáci vytvoří jednoduché hudební nástroje z přírodních materiálů (chraстítka, bubínky) a následně by přišla na řadu rytmizace a zpívání „loveckých písní“ s využitím Orffova instrumentáře. Dalším zajímavým námětem je „Afrika“, kde by si žáci mohli vytvořit rytmické skladby inspirované africkou hudbou (tleskání, bubnování). K tomu mohou přidat pohybovou improvizaci a inspirovat se tak africkými tanci a následně lze tento námět propojit i s výtvarnou výchovou – například tvorbou masek.

Jonathan Edan Dillon (2023) rozšiřuje tento koncept o „word-centered education“, tedy světově orientované vzdělávání, které propojuje projektové učení s reálnými životními situacemi a umožňuje žákům reflektovat jejich vztah ke světu skrze hudbu. Právě projektově orientovaná výuka v hudební výchově tak nejen podporuje rozvoj hudebních dovedností, ale také vede k hlubšímu porozumění hudbě jako kulturnímu a sociálnímu fenoménu. Dillon ve své studii uvádí i příklady, kdy žáci v rámci projektů reflektují svůj vztah ke světu například kompozičními úkoly na téma „Jak slyším svůj svět?“ nebo spoluprací na hudebních dílech, které reagují na aktuální společenské problémy.

#### 1.2.4 Výuka dramatem

Podle Valenty (1999) hraje výukové drama významnou roli v rozvoji celkové osobnosti žáka a přispívá k naplňování klíčových edukačních cílů. V oblasti dovedností podporuje zejména umělecké, sociální a komunikační kompetence, stejně jako schopnost efektivně řešit úkoly. Zároveň rozšiřuje faktografické vědomosti napříč různými vzdělávacími oblastmi a napomáhá pochopení vztahů mezi jednotlivými jevy. Kromě toho stimuluje jak logické, tak i intuitivní myšlení a umožňuje propojení teoretických poznatků s reálnými životními

situacemi. V neposlední řadě pomáhá formovat mravní uvědomění a utvářet postoje a hodnoty. Učitel ve výuce dramatem zastává komplexní roli, kdy se nejen aktivně účastní hry, ale zároveň sleduje proces učení žáků. Působí jako iniciátor, facilitátor i průvodce učním, přičemž aktivně reaguje na vývoj situací ve hře a podporuje rozvoj žákovského potenciálu.

### 1.2.5 Otevřené vyučování

Otevřené učení představuje postup, který dle Peciny a Zormanové (2009, s. 100) „usiluje v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy o celkovou změnu výchovy a vzdělávání. To se děje tím, že se škola otvírá dítěti podle jeho schopností a zájmů a otvírá se i navenek – mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka v plánování vlastního učení.“ Jeho hlavním smyslem je zmírnit odtrženost školy od reálného života a nabídnout komplexnější metody a organizační formy. Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 150), otevřené vyučování „otevřít školu dítěti podle jeho zájmů a schopností, jednak otevřít školu navenek, tj. k mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka v plánování vlastního učení.“

Otevřené učení se vyznačuje třemi klíčovými principy: podporou samostatné a aktivní práce žáků, propojením jednotlivých vyučovacích předmětů a spolupráci mezi nimi a otevřeností školy vůči širšímu společenskému prostředí, zahrnujícímu rodinu, komunitu a veřejnost. Významnou roli v tomto procesu zastává učitel, který se musí rozhodovat mezi poskytnutím volnosti žákům a určitou mírou řízené organizace jejich samostatnosti. Otevřené učení tak akcentuje individualizaci a diferenciaci výuky, což umožňuje přizpůsobit vzdělávací proces pracovním tempům žáků, zohlednit jejich individuální potřeby a podpořit jejich přirozenou motivaci k učení. Čas určený k plnění úkolů je přizpůsoben pracovnímu tempu a individuálním schopnostem žáka. Pokud žák postupuje v aktivitách rychleji, má možnost pokračovat v řešení náročnějších a nadstandardních úloh. Naopak v případě, že si zvolí úkol s vyšší obtížností, než odpovídá jeho aktuálním schopnostem, má možnost vrátit se k jednodušším aktivitám, které lépe odpovídají jeho úrovni (Červenková, 2013).

### 1.2.6 Exkurze

Selčanová (2019) uvádí, že exkurze je specifická organizační forma, která představuje alternativu ke standardnímu vzdělávacímu procesu a přináší do výuky nové podněty. Pro žáky znamená zpestření výuky a příležitost učit se jiným způsobem, zatímco pro pedagogy poskytuje možnost lépe poznat své žáky v odlišném kontextu. Tento typ výuky je charakteristickým důrazem na osobní prožitek žáků, jejich aktivní zapojení nejen během

samotné exkurze, ale i ve fázi přípravy a následného hodnocení. Zároveň tato forma umožňuje realizaci projektově orientovaného učení. Je však důležité, aby pedagog přistupoval k exkurzím systematicky a promyšleně. Nesmí se jednat o nahodilou návštěvu muzea, výstavy či jiného místa bez jasného vzdělávacího záměru. Cílem by mělo být nejen rozšíření znalostí, ale také jejich praktické využití v dalších učebních i reálných životních situacích. Pedagogický slovník (2003, s. 75) nám definuje tuto organizační formu jako „skupinovou návštěvu významného nebo zajímavého místa či zařízení, která má poznávací cíl.“ Jedná se o jednu z organizačních forem, která se koná mimo školní prostředí a je přímo propojena s obsahem výuky. Má ilustrovat, doplňovat nebo rozšiřovat žakovu dosavadní zkušenost.

Adjepong (2021) ve své studii zdůrazňuje význam exkurzí v hudební výchově. Tvrdí, že umožňují žákům nejen získávat teoretické znalosti, ale také je aplikovat v reálných situacích - například návštěvou hudebních festivalů nebo koncertů. Tento přístup je v souladu s moderními pedagogickými metodami, které usilují o propojení školního učiva s reálným světem.

### 1.2.7 Párová výuka

Párová výuka, která je u nás známá i pod názvem tandemová výuka, není v našem českém prostředí ještě tak využívána. Studenti pedagogických fakult se s ní mohou setkat, kdy vedou výuku buď s druhým studentem nebo provázející učitelkou. Dle zahraniční literatury, přesněji Johnson a King-Sears (2020, s. 51) uvádějí, že ji můžeme definovat jako „spolupráce jednoho učitele běžného vzdělávání a jednoho speciálního pedagoga, kteří jsou přiřazeni do jedné třídy za účelem společného poskytování výuky.“ Tito autoři také uvádějí modely společného vyučování:

- Týmová výuka – oba učitelé společně vedou výuku,
- alternativní, paralelní a stanovištní společné vyučování – žáci jsou rozděleni do skupin různé velikosti za účelem výuky,
- jeden učí – druhý pozoruje nebo jeden učí – druhý asistuje – jeden z učitelů přebírá hlavní roli, druhý zastává podpůrnou funkci (Johnson & King-Sears, 2020, s. 51).

Učitelé si podle společné přípravy střídají role během výuky. Tato forma výuky je přínosná i pro žáky, protože učitelé mají možnost větší individualizace práce a na každého žáka tím pádem mají více času. Zároveň však párová výuka přináší i určitá rizika. Základní

podmínkou její úspěšné realizace je vzájemná kompatibilita učitelů, podobné hodnotové nastavení a styl práce se žáky.

### 1.3 Komplexní organizační formy

Komplexní výukové metody dle Maňáka a Švece (2003) představují přístup, který propojuje didaktickou teorii s praxeologickým pohledem zaměřeným na konkrétní situace vzdělávací praxe. Na rozdíl od tradičních metod, které se soustředí především na zprostředkování vědomostí a dovedností v souladu s kurikulárními požadavky, kladou komplexní metody důraz na aktivní zapojení žáků do procesu učení. Tyto metody „dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák & Švec, 2003, s. 131).

V naší koncepci výukových metod se tzv. komplexní metody odlišují od tradičních a aktivizujících metod tím, že se jedná o složité metodické celky, které propojují a kombinují klíčové prvky didaktického systému. Patří mezi ně metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky i reálné životní situace, jejichž efektivita a přínos byly ověřeny v praxi. Tyto metody se často označují jako modely, koncepce, projekty, edukační plány, programy či kooperativní formy výuky, což podtrhuje jejich komplexní povahu.

Maňák a Švec (2003) ve své publikaci popisují několik komplexních metod. V této práci se však zaměřuji pouze na vybrané z nich, jako je frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, projektová výuka, individuální a individualizovaná výuka, výuka dramatem a otevřené vyučování.

#### Frontální výuka

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 133) „se frontální výuka vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.“

Charakteristické pro frontální výuku je verbální působení učitele, které je doplňováno o zápis na tabuli, demonstrací (statickou nebo dynamickou), případně o předvádění reálných objektů a pokusů. Spolupráce mezi žáky je v této organizační formě podporována pouze ve velmi omezené míře. Největší pozornost je ve vyučovací jednotce věnována výkladu učitele a jeho komunikace se žáky je většinou jednosměrná – probíhá formou tzv. řízeného

rozhovoru, tedy od učitele k žákům. Frontální výuka svou povahou vede žáky k pasivnímu přístupu, neumožňuje rozvoj samostatného myšlení a rozhodování, protože se jednostranně soustředí na zvládnutí velkého objemu učiva a udržování disciplíny a kázně (Maňák & Švec, 2003).

Jak jsem již zmiňovala, frontální výuka probíhá v rámci vyučovací hodiny, která trvá 45 minut a přizpůsobuje se aktuální fázi výukového procesu (např. motivační, opakovací, zkoušková nebo kombinovaná hodina). Typický průběh smíšené hodiny zahrnuje:

- zahájení (pozdrav učitelky se žáky, řešení organizačních záležitostí),
- opakování učiva z předchozích hodin (kontrola domácích úkolů, zkoušení žáků),
- výklad nového učiva,
- procvičování či upevňování učiva,
- zadání domácí úkoly na další vyučovací hodinu,
- ukončení hodiny a rozloučení se žáky.

Během vyučovací hodiny lze využít různé výukové metody, včetně práce s tabulí (klasickou nebo interaktivní) předvádění reálných předmětů a jevů nebo jejich vizualizace. Pracuje se také s učebnicemi, pracovními sešity a sešity žáků. K dispozici máme také moderní technické pomůcky, jako je projektor, televize, video nebo počítač.

V této formě výuky učitel cíleně a soustavně pracuje s celou třídou v předem stanoveném čase podle rozvrhu hodin. Každá hodina má konkrétní dílčí didaktický cíl, který vychází z pořadí v tematickém celku. Frontální výuka se může kombinovat s jinými organizačními formami a vzájemně se s nimi prolínat dle potřeby. Vyučování probíhá prostřednictvím osobního kontaktu učitele se třídou, což umožňuje přímé i nepřímé vzájemné působení mezi učitelem a relativně stabilní skupinou žáků.

Hlavním argumentem ve prospěch frontální výuky je její efektivita při předávání učiva, neboť umožňuje učiteli ve stanoveném čase jasně, přehledně a úsporně zprostředkovat co největší množství podstatných informací. Tato forma však často pomíjí fakt, že žák nemusí látku vždy pochopit, protože jeho učení není provázené aktivní účastí. Může se tak stát, že si žák informace neosvojí, ale pouze je uloží do paměti bez hlubšího porozumění. Tento přístup se v současné době může stát problémem, pokud žáci nejsou schopni zvládnout a pochopit množství informací, které jsou na ně kladeny. Přesto mnoho učitelů i žáků frontální výuku preferuje, protože přenáší odpovědnost za sběr a zprostředkování

informací na učitele. Zároveň je tato organizační forma pro učitele méně náročná, neboť nevyžaduje tak vysokou míru zapojení do analýzy, diferenciací, hodnocení a rozhodování, které by jinak kladly větší nároky na soustředění a mentální práci.

### **Skupinová a kooperativní výuka**

**Skupinová výuka** je charakteristická tím, že se žáci společně podílejí na řešení úkolů nebo problémů. Důležitým rysem je dělba práce mezi členy skupiny, kteří si navzájem sdílejí své názory, zkušenosti a prožitky. Tento způsob výuky také podporuje prosociální chování, tedy vzájemnou pomoc mezi členy skupiny, a klade důraz na odpovědnost jednotlivců za výsledky společné práce. Skupinová výuka není pouze mechanickým rozdělením třídy do menších skupin, ale zaměřuje se na aktivní zapojení všech členů a jejich spolupráci při plnění zadaných úkolů.

Maňák a Švec (2003, s. 138) uvedli rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou, které shrnuli do tabulky.

**Tabulka 1** *Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou*

| <b>Dimenze</b>           | <b>Frontální výuka</b>                                                | <b>Skupinová výuka</b>                                                                             |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Činnosti učitele</b>  | Stanovuje učební úkoly a určuje tempo výuky.                          | Rozděluje žáky do skupin, zadává úkoly a podněcuje jejich aktivitu a spolupráci.                   |
| <b>Učební úlohy</b>      | Jsou stejné pro všechny žáky ve třídě.                                | Liší se svou náročností a obsahem, což umožňuje spolupráci žáků.                                   |
| <b>Činnost žáků</b>      | Plní úkoly podle pokynů učitele, který následně hodnotí jejich práci. | Spolupracují na řešení úkolů, vzájemně si pomáhají, diskutují a hodnotí svoji práci.               |
| <b>Způsob komunikace</b> | Komunikace je jednostranná: učitel → žáci, žáci → učitel.             | Probíhá mnohostranná komunikace: mezi žáky ve skupinách, mezi skupinami a učitelem.                |
| <b>Uspořádání třídy</b>  | Stálé a neměnné.                                                      | Flexibilní, umožňuje přizpůsobení pracovními uspořádání podle charakteru úkolů a velikosti skupin. |

**Kooperativní výuka** je moderní výukový přístup, který rozšiřuje koncept skupinové výuky a klade důraz na spolupráci mezi žáky i na jejich aktivní interakci s učitelem. Jak uvádí Kasíková (1999, in Maňák a Švec, 2003), jedná se o komplexní výukovou metodu zaměřenou na řešení různě náročných úkolů a problémů, přičemž významnou roli sehrává propojení celé třídy. Tento způsob výuky se často realizuje ve skupinách, kde je kladen důraz na aktivní zapojení všech členů a na jejich vzájemnou spolupráci. Kooperativní výuku lze v určitých ohledech považovat za specifickou formu skupinové výuky, avšak s větším důrazem na rovnoměrné zapojení a efektivní komunikace mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu.

Mezi klíčové prvky kooperativní výuky patří vzájemná závislost mezi členy skupiny, kdy úspěch jednotlivce závisí na úspěchu ostatních. Dále je zásadní, že žáci ve skupině aktivně komunikují, přímo spolupracují a zároveň nesou osobní odpovědnost za svůj podíl na společné práci. Každý žák tedy přispívá k dosažení společného cíle a rozvíjí přitom své sociální dovednosti potřebné pro efektivní týmovou práci. V neposlední řadě je důležitá i pravidelná reflexe skupinové činnosti, tedy komunikace o tom, jak zlepšit vzájemnou spolupráci a efektivitu skupiny jako celku.

Dle Maňáka a Švece (2003) je skupinová a kooperativní výuka efektivními metodami, které však vyžadují důkladnou přípravu učitele, včetně jasně definovaných rolí učitele i žáků. Učitel hraje klíčovou roli při realizaci těchto forem, kdy musí nejen plánovat a zadávat úkoly, ale také aktivně vést žáky ke spolupráci a vzájemné pomoci. V těchto formách výuky lze rozlišit tři hlavní fáze – přípravnou, realizační a prezentační. Zásadní je zejména fáze přípravná, protože ovlivňuje celkovou účinnost a úspěšnost výuky. Také zahrnuje promyšlení celé řady aspektů, přičemž jedním z klíčových faktorů je velikost a složení skupin. Optimální velikostí skupiny je 3–5 žáků, což poskytuje dostatek prostoru pro efektivní spolupráci a komunikaci mezi členy. Skupiny lze tvořit dle výkonnosti nebo specifických dovedností žáků. Homogenní skupiny, složené z žáků s podobnými schopnostmi, mohou být užitečné při řešení konkrétních úkolů, ale často neposkytují prostor pro vzájemnou podporu. Naopak heterogenní skupiny, ve kterých jsou zastoupeni žáci s různými úrovněmi schopností, umožňují lepší spolupráci a rozvoj. Za nejvhodnější považují autoři složení, v němž je jeden výkonnější žák, jeden průměrný a jeden méně výkonný. Toto složení umožňuje vzájemnou pomoc a zároveň přispívá k efektivnímu řešení úkolů.

Je však důležité brát v úvahu i dynamiku skupiny. Pokud jsou ve skupině dva výkonnější žáci, může dojít k tomu, že slabší člen zůstane upozaděn, což negativně ovlivní celkový průběh spolupráce. Proto je klíčové, aby učitel při přípravě skupin pečlivě zvažoval nejen schopnosti jednotlivých žáků, ale i jejich potenciál přispívat k dynamice skupiny. Dobře naplánovaná přípravná fáze je podle Maňáka a Švece (2003) nezbytným předpokladem úspěšné realizace skupinové a kooperativní výuky.

**Skupinová i kooperativní výuka** klade dle Maňáka a Švece (2003) vysoké nároky na učitele i žáky. Žáci by si před zahájením tohoto typu výuky měli osvojit řadu dovedností, jako je schopnost diskutovat, klást otázky, hodnotit práci, samostatně řešit úkoly a pomáhat spolužákům. Tyto dovednosti lze rozvíjet prostřednictvím tradičních i aktivizujících výukových metod, například diskusí, práce s textem, instruktáže nebo didaktických her. Učitel musí být na realizaci této výuky rovněž dobře připraven, což zahrnuje praktický výcvik, například v rámci vzdělávacích programů na fakultách. Při samotné realizaci je důležité jasně rozdělit role mezi žáky, což vede k efektivní spolupráci a dosažení stanovených cílů. Každý člen skupiny by měl mít specifickou úlohu, která přispívá k celkovému fungování týmu. *Vedoucí skupiny* plní roli koordinátora, který řídí činnost skupiny, usměrňuje diskusi a zajišťuje aktivní zapojení všech členů. *Asistent* je zodpovědný za pomoc ostatním, například při řešení problémů nebo plnění dílčích úkolů. Další rolí je *zapisovatel*, který zaznamenává klíčové myšlenky, postupy a závěry skupinové práce, aby byly výsledky přehledné. *Mluvčí skupiny* prezentuje výsledky práce celé skupiny ostatním, čímž zastupuje tým. Tato jasná struktura rolí usnadňuje organizaci skupinové práce, ale zároveň podporuje zodpovědnost jednotlivých členů za úspěch celého týmu. Učitel během skupinové práce ponechává činnost žáků bez přímého řízení. Může do dění ve skupině zasáhnout až v případě, kdy je o to požádán ze strany žáků. Jeho hlavním úkolem je motivovat žáky k práci prostřednictvím podnětných otázek a výzev, jak uvádějí Maňák a Švec (2003, s. 144): „O co vlastně v této úloze jde? Zkus to i ty! Nešlo by to udělat jinak? Proč si myslíš, že toto řešení je jediné správné?“

V poslední, prezentační fázi této výuky je důležité, aby jednotlivé skupiny představily své výsledky ostatním ve třídě. Jak jsem již uvedla výše, tuto roli může plnit předem určený člen skupiny. Prezentace dle Maňáka a Švece (2003) může probíhat různými formami, například ústním sdělením doplněným vizuálními pomůckami, jako jsou schémata na tabuli nebo projekce. Další možností je písemná prezentace, kdy skupina vytvoří dokument, který je dostupný ostatním žákům ve třídě. Autoři nezapomínají ani na nástěnnou prezentaci,

například ve formě posteru doplněného stručným komentářem člena skupiny. Klíčové v této fázi je, aby prezentace vedla k diskusi, v jejímž rámci skupina odpovídá na otázky a reaguje na podněty ostatních. Taková interakce prohlubuje porozumění tématu a podporuje aktivní zapojení všech žáků.

### **Partnerská výuka**

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 149) se partnerskou výukou rozumí: „spolupráce žáků při učení v dyadických (dvoučlenných) jednotkách.“ Tato forma výuky je založena na interakci dvou žáků, kteří si navzájem vyměňují názory při řešení úkolů, srovnávají své postoje, pomáhají si v obtížných situacích nebo například konverzují v cizím jazyce. Společně si opravují chyby a doplňují své nedostatky. Tento přístup podporuje vzájemné učení i rozvoj spolupráce mezi žáky. Partnerská výuka, podobně jako individuální činnost žáků, může být efektivně rozvíjena i v rámci frontální výuky, byť s určitými omezeními. Žáci se během ní mohou učit formulovat a obhajovat své názory, osvojovat si dovednosti potřebné k efektivnímu rozhovoru, nacvičovat rozhodovací procesy a posilovat odpovědnost za své jednání. Partnerská spolupráce tak často slouží jako přirozená příprava na skupinovou výuku. Mezi aktivity podle Maňáka a Švece (2003), které se pro partnerskou výuku osvědčují, patří například:

- opakování, upevňování a procvičování učiva,
- příprava a formulace otázek pro rozhovor nebo diskusi,
- kontrola správnosti různých písemných prací (diktáty, matematické příklady nebo úprava výrobků),
- vyplňování pracovních listů nebo zpracování cvičných úkolů,
- učební hry,
- partnerský dialog na zadaný problém / téma.

### **Projektová výuka**

Projektová výuka dle Maňáka a Švece (2003) se zaměřuje na komplexní problémové úlohy s praktickým přesahem. Překračuje rámec školní výuky a zahrnuje spolupráci s přírodou, komunitou či výrobními procesy. Odlišuje se od tradičních forem (například od exkurze, pracovní a technické výuky, vycházky) především svou propojeností s reálným životem a aktivním zapojením účastníků, kteří přebírají zodpovědnost za vlastní činnost. Projekty přirozeně integrují různé vzdělávací oblasti a řeší situace vycházející ze skutečného

života. Projekt můžeme dle Maňáka Švece (2003, s. 168) charakterizovat jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ Podle Adjeponga (2021) patří projektové učení mezi nejeфекtivnější metody výuky hudby, neboť žákům umožňuje praktickým způsobem objevovat hudební koncepty a aktivně se zapojit do hudebního procesu. Adjepong dále zdůrazňuje, že podoba projektů může být různorodá, od tvorby vlastní hudby, přes zkoumání tradiční hudby určitého regionu až po analýzu hudebních žánrů.

Projektová výuka se obvykle realizuje ve čtyřech základních fázích. První fáze je stanovení cíle, který by měl být realistický a dosažitelný. Zásadní roli přitom hraje motivace žáků, aby se s projektem ztotožnili a přijali jej za vlastní. Druhá fáze zahrnuje tvorbu plánu řešení, v jehož rámci je důležitá týmová diskuse, rozdělení úkolů, odhad potřebného materiálu a nákladů, zajištění odpovědnosti a také způsob prezentace výsledků. Je vhodné, aby plán byl dostupný všem, což umožní průběžnou kontrolu jeho plnění. Třetí fází je realizace projektu, během níž žáci vykonávají aktivity jako vyhledávání informací, organizace, měření a dokumentace. Díky těmto činnostem se učí odpovědnému chování, aktivně zapojují všechny smysly, vnímají, pozorují a experimentují. Poslední fáze představuje vyhodnocení projektu, které zahrnuje sebekritiku, objektivní zhodnocení a veřejnou prezentaci výsledků, což posiluje motivaci žáků a jejich schopnost reflexe.

Časový rozsah projektové výuky se odvíjí od cílů a zvolených témat a dle Maňáka a Švece (2003) můžeme mít:

1. *krátkodobý*, trvající od dvou do několika hodin,
2. *střednědobý*, který se realizuje během jednoho až dvou dnů,
3. *dlouhodobý*, tzv. projektový týden, jenž probíhá obvykle jednou za rok,
4. *mimořádně dlouhodobý*, který zahrnuje několik týdnů nebo měsíců, ale probíhá souběžně s běžnou výukou.

Pokud se pedagog rozhodne realizovat výukové téma formou projektu, je důležité dle Sitné (2000), aby zvolil takové téma, které vzbudí zájem žáků a ideálně se bude vycházet z jejich každodenní zkušenosti. Dále by měl připravit různorodé aktivity, které napomáhají udržení žákovské motivace po celou dobu trvání projektu. Zásadní je rovněž stanovení jasných a splnitelných cílů a postup v souladu s didaktickými zásadami. Projektová výuka umožňuje volbu různých výukových metod. Projekt lze řešit ve skupinách, individuálně

či kombinací obou. Nejčastěji se odehrává v jedné třídě, avšak v některých případech se mohou zapojit i žáci napříč ročníky. V případě rozsáhlejších projektů se může tato forma výuky stát záležitostí celé školy.

### **Individuální a individualizovaná výuka**

Individuální práce žáka představuje významný pedagogický koncept, který se v odborné terminologii vyskytuje v několika významech a bývá označován i synonymy, jako jsou individualizovaná, samostatná, volná či svobodná práce. V kontextu frontální výuky lze individuální práci žáků chápat jako vyčlenění specifického časového úseku během něhož se žák věnuje určité myšlenkové nebo motorické činnosti. K tomuto dochází například při výuce čtení, psaní, při nácviku různých pohybových dovedností, ale také při hudební a výtvarné výchově. Tato činnost je plně plánována a řízená učitelem, avšak žák pracuje individuálně, tedy bez přímé interakce s ostatními spolužáky. Ačkoliv se jedná o samostatnou aktivitu, stále spadá do rámce hromadné výuky. V praxi dochází ke střídání kolektivní, frontálně vedené výuky s momenty individuální práce žáků, což přispívá k efektivnějšímu vzdělávacímu procesu. Individuální výuka je charakteristická tím, že probíhá interakce mezi jedním učitelem a jedním žákem. Může nastat například při domácím učení, doučování, výuce na hudební nástroj nebo při výuce cizího jazyka (Maňák & Švec, 2003).

Vývoj pedagogických přístupů reflektuje snahu o překonání metodické jednostrannosti tradiční frontální výuky, což se začalo projevovat již v 19. století jako reakce na herbartismus. Důraz na respektování individuality žáka v některých případech vedl až k pedocentrismu, tedy k přístupu, v němž se vzdělávací cíle a metody odvíjejí primárně od zájmů žáků. V postmoderní pedagogice se pak tyto snahy v extrémní podobě odrážejí až v odmítání výchovy, což nacházíme například v koncepcích antipedagogiky či tzv. černé pedagogiky. Současné pedagogické trendy se proto zaměřují spíše na vyváženou formu **individualizace výuky**, která umožňuje přizpůsobit vzdělávací proces individuálním potřebám žáků, aniž by byla narušena jeho systematičnost. Individualizace se může projevovat například prostřednictvím diferenciovaných úkolů, prodlouženým výkladem pro vybrané žáky, podporou specifických stylů učení či využitím vizuálních a praktických metod. Tento přístup umožňuje lépe reagovat na rozdílné vzdělávací potřeby jednotlivců a přispívá k efektivnějšímu osvojování učiva.

### **Výuka dramatem**

Výuka dramatem představuje pedagogický přístup, který se svou podstatou blíží inscenačním metodám. Její specifikum však spočívá především v důrazu na komplexní utváření výchovně-vzdělávacích situací, přičemž klíčovou roli hrají základní principy a postupy typické pro dramatické umění a divadlo. V tomto kontextu lze hovořit o tvořivém dramatu, které je podle Maňáka a Švece (2003, s. 172) charakterizováno jako „improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“

### **Otevřené vyučování**

Otevřené vyučování představuje současnou pedagogickou koncepci, která se zaměřuje na reformu vzdělávání a jeho přizpůsobení potřebám žáků i požadavkům současné společnosti. Tento přístup výuky se snaží „otevřít školu dítěti“ tak, aby reflektovala jeho individuální zájmy a schopnosti, a zároveň „otevřít školu navenek“, tedy propojit vzdělávací proces s mimoškolním prostředím a podporovat žáky v plánování vlastního učení. Jedná se o přístup, který je dle Maňáka a Švece (2003) řazen mezi komplexní výukové metody, jelikož propojuje různé didaktické přístupy, organizační formy a ideové cíle. Jejím klíčovým záměrem je zmírnit rozdíly mezi vzdělávacími institucemi a reálným životem. Otevřené vyučování vyniká svou komplexností a systematickým přístupem. Tento koncept je navíc chápán jako způsob, jak efektivně propojit vzdělávání s každodenní zkušeností žáků a podpořit jejich komplexní rozvoj.

K nejdůležitějším rysům dle Maňáka a Švece (2003) otevřeného učení patří:

- otevřenost pro samostatnou a aktivní práci žáků,
- otevřenost výuky, tj. spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty,
- otevřenost školy, tj. vytváří prostor pro smysluplnou a neformální spolupráci s okolním prostředím, včetně rodiny a širší komunity.

Otevřené vyučování klade velký důraz na individuální přístup k žákům a diferenciaci výuky. Umožňuje přizpůsobit pracovní tempo potřebám jednotlivých žáků, podporuje jejich zájmy a zároveň respektuje jejich rozdílné schopnosti, únavnost, potřebu komunikace i pohybu. Tento přístup tak vytváří podmínky pro efektivnější a přirozenější vzdělávací proces. Další charakteristikou otevřeného vyučování je důraz na společné plánování

výukových aktivit, během kterého učitel společně se žáky stanovuje obsahovou náplň a časový rozvrh práce na nadcházející období, obvykle týden. Klíčovou součástí otevřeného učení je také tzv. volná práce, která žákům umožňuje přizpůsobit tempo a obsah své činnosti jejich individuálním potřebám. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách, přičemž je podporována nejen autonomie, ale i vzájemná spolupráce. Úkoly jsou rozděleny na základní a doplňkové, což usnadňuje jejich přizpůsobení různým schopnostem žáků. K realizaci těchto aktivit je nezbytné zajistit dostatečné množství didaktických materiálů, jako jsou pracovní listy, knihy či kartotéky úkolů a her. Mezi typické postupy otevřeného učení patří například rozhovory a hry v kruhu, volné řazení úkolů napříč předměty, volba pracovního místa, práce s interaktivními pomůckami, práce ve dvojicích či skupinách a řízená i volná práce. Charakteristickými rysy pro tuto organizační formu jsou otevřená frontální výuka, zapojení žáků do tvorby týdenních plánů, přesah výuky mimo rámec třídy a možnost volných přestávek mezi jednotlivými aktivitami.

## 2 HUDEBNÍ VÝCHOVA A JEJÍ ČINNOSTNÍ POJETÍ

Tato kapitola představuje hudební výchovu z pohledu jejího činnostního pojetí na 1. stupni základní školy. Zaměřuje se rovněž na její zakotvení v rámcovém vzdělávacím programu a dále přibližuje jednotlivé hudební činnosti – vokální, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové.

### 2.1 Ukotvení hudební výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Hudební výchova má zastoupení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) v oblasti Umění a kultura. Zde je definované, že hudební výchova vede žáka „prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace“ (MŠMT, 2023, s. 81). Žáci se tak učí nejen hudbu aktivně vnímat, ale také ji používat jako prostředek vyjádření a komunikace s ostatními. Na základní škole se tyto činnosti zaměřují na tři hlavní oblasti – tvorbu hudby, její vnímání a hodnocení, které tvoří základní obsah hudební výchovy. Jednotlivé činnosti jsou vzájemně propojené, navzájem se ovlivňují a doplňují, čímž podporují nejen rozvoj hudebnosti žáků, ale i jejich celkový osobnostní rozvoj. Přispívají ke zlepšování schopností, jako je hudební sluch, rytmické cítění, zpěv, intonace, hra na nástroje, pohybová tvořivost nebo schopnost hudbu vnímat a analyzovat. Díky těmto aktivitám mají žáci možnost své dovednosti plně rozvíjet. Pracují se svým hlasovým potenciálem při sólovém, skupinovém i sborovém zpěvu, rozvíjejí instrumentální schopnosti při hře na hudební nástroje, zapojují se do skupinových vystoupení nebo doprovázejí zpěv hrou na nástroj. Zároveň si procvičují pohybové schopnosti při tanci a pohybových aktivitách spojených s hudbou. Kromě toho je žákům poskytována příležitost „interpretovat“ hudbu podle jejich zájmu a zaměření, což jim umožňuje prozkoumat své schopnosti i vztah k hudbě zcela individuálním způsobem (MŠMT, 2023).

Hudba hraje klíčovou roli v rozvoji osobnosti jedince, neboť propojuje smyslovou, emocionální, sociální i duchovní složku lidského života. Hudební umění představuje významný prostředek pro osobnostní i kulturní rozvoj, přičemž integrace hudebních a nehumáních aktivit napomáhá k utváření hodnot a postojů. Rámcový vzdělávací program sice explicitně neuvádí, jak hudební výchova přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, avšak zdůrazňuje její význam pro hudební porozumění a rozvoj hudebnosti žáků. Ta se rozvíjí

prostřednictvím různých dovedností, jako jsou rytmické, pěvecké, intonační, instrumentální či poslechové aktivity. Jak upozorňuje Kodejška (2021), v českém vzdělávacím systému dosud chybí jasné vymezení způsobu, jakým hudební výchova přispívá k celkovému rozvoji klíčových kompetencí žáků, což oslabuje její postavení v rámci obecného vzdělávání.

Dle RVP ZV (2023) vokální činnosti zahrnují práci s hlasem, při níž se žáci učí správně zpívat i mluvit, přičemž se zaměřují na rozvoj a upevňování správných pěveckých návyků. Instrumentální činnosti spočívají ve hře na hudební nástroje, které se využívají jak k přehrávání, tak k vlastní tvorbě hudby. Hudebně pohybové činnosti se zaměřují na vyjádření hudby prostřednictvím pohybu, tance nebo gest, což žákům umožňuje fyzicky reagovat na hudbu. Poslechové činnosti vedou k aktivnímu vnímání hudby, při kterém žáci objevují hudbu v různých stylech, žánrech a funkcích. Učí se ji analyzovat, porozumět jí a interpretovat ji.

## **2.2 Činnostní pojetí hudební výchovy na 1. stupni základní školy**

Hudební výchova v rámci Rámcového vzdělávacího programu představuje významnou součást vzdělávání v oblasti umění a kultury. Jak uvádí Charalambidis (2006), hudební výchova již není vnímána jako izolovaný předmět, ale jako integrativní prvek celostního rozvoje žákovy osobnosti, který propojuje estetické vnímání, kreativitu, sociální dovednosti a historicko-kulturní kontext. Zásadním prvkem této koncepce je činnostní pojetí výuky, které zahrnuje vokální a instrumentální aktivity, aktivní poslech hudby a další tvůrčí činnosti. Tím se propojuje nejen osvojování znalostí, ale i rozvoj hudebního myšlení a vztahu k hudbě. Dalším významným aspektem současné koncepce hudební výchovy je její mezipředmětová integrace, která umožňuje propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi, a to na úrovni témat, tematických okruhů či jednotlivých vzdělávacích oborů. Hudební aktivity je vhodné využít například v hodinách českého jazyka, cizího jazyka, přírodovědných předmětech (Černá, 2016). Charalambidis (2004) v této souvislosti zdůrazňuje, že je nezbytné usilovat o propojení jednotlivých složek hudební výchovy a zajistit jejich vzájemnou vyváženost. Při realizaci této koncepce je však důležité dbát na rovnováhu mezi jednotlivými hudebními činnostmi. Ačkoliv mohou být některé aktivity ve výuce preferovány, je nutné se vyvarovat jednostrannosti, která by vedla k potlačení jiných forem hudebního projevu. Tento problém ilustruje situace, kdy je výuka redukována výhradně na zpěv, aniž by byl tento prvek propojen s dalšími hudebními činnostmi, což omezuje komplexní rozvoj hudebních dovedností žáků.

Daniel (2010, s. 5) ve své publikaci uvádí jeden ze základních poznatků hudební psychologie: „Člověk se rodí s určitými vlohami, na jejichž základě si pak hudební činnostmi rozvíjí hudební schopnosti.“ Knopová (2005, s. 6) zdůrazňuje, že „vše, co si má dítě osvojit, se učí vlastní manipulací (přímým kontaktem) s hudebním materiálem prostřednictvím složky vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové.“ Tyto činnosti by se měly doplňovat, prolínat a seskupovat do různorodých celků, přičemž cílem by mělo být jejich využití pro integrativní pojetí výchovy a vzdělání.

Přístup k výuce hudby by měl vycházet z konstruktivistického paradigmatu, jak uvádí Adjepong (2021). Podle něj učitelé v hudební výchově nepůsobí pouze jako „poskytovatelé informací“, ale jako průvodci, kteří vedou žáky k objevování hudebních konceptů prostřednictvím aktivní participace. Tento přístup je úzce spojen s činnostním pojetím hudební výchovy, které se zaměřuje na zpěv, instrumentální činnosti, improvizaci a poslech.

Hudební výchova dle Pastorové (2019) zaujímá ve vzdělávacím procesu specifické a nezastupitelné postavení, a to především díky své schopnosti ovlivňovat emocionální složku osobnosti žáka. Výuka by měla být postavena na aktivní účasti žáků, a to jak v oblasti recepce, tak i produkce hudby. Mezi hlavní činnosti patří zpěv, hra na hudební nástroje, poslech hudby, pohybové a taneční aktivity, základy hudební tvorby a improvizace. Tyto aktivity přispívají nejen k rozvoji znalostí a dovedností žáků, ale také k posilování jejich tvořivosti a citového prožívání hudby.

### **2.3 Charakteristika hudebních činností na 1. stupni základní školy**

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé hudební činnosti, které učitelé na 1. stupni základní školy realizují v každé hodině hudební výchovy. Tyto aktivity podle Ježila (2007) umožňují žákům nejen aktivně vnímat hudbu, ale také ji využívat jako prostředek komunikace a sebevyjádření. V kontextu základního vzdělávání tvoří produkce, recepce a reflexe hlavní obsahové domény hudební výchovy (MŠMT, 2023). Současný didaktický přístup klade důraz na tvořivost žáků – cílem není mechanické osvojování „hotové“ hudby, ale spíše objevování, experimentování a rozvoj vlastního hudebního projevu, který vede k hlubšímu a osobnějšimu vztahu k hudbě. Poláková (2016, s. 4) ve svém článku uvádí pojem oborová integrace, který označuje „požadavek propojenosti hudebních činností. Učitel zde není řízen osnovami ani učebnicemi a má sám uvážit, prostřednictvím kterých činností a kterého materiálu mohou žáci splnit co nejlépe očekávané výstupy.“

### 2.3.1 Vokální činnosti

Zpěv je základní lidská potřeba, která je spojena s celou historií lidstva i vývojem hudby jako takové. Pro děti představuje nejpřirozenější formu hudební aktivity, neboť jejich hlas je neustále dostupným „nástrojem“, který jim umožňuje zpívat, reagovat na hudbu, vyjadřovat emoce, napodobovat zvuky a projevovat se při hře. Děti často začínají zpívat ještě dříve, než se pokusí mluvit. Lišková (2005, s. 21) uvádí, že vokální aktivity „podporují sebevědomí dětí a jsou výborným pomocníkem při překonávání komunikačních bariér.“ Zpěv hraje klíčovou roli v hudebním rozvoji dítěte, a proto je také stěžejní činností v hodinách hudební výchovy, na kterou navazují aktivity, jako je hra na nástroj či pohybové činnosti. S tímto tvrzením souhlasí i Knopová (2010), která ve svém dotazníkovém šetření zjistila, že vokální činnosti jsou nejčastěji zastoupenou složkou výuky hudební výchovy. Všechny děti mají ke zpěvu určité předpoklady. Pokud však při nástupu do školy nebo v pozdějším věku čelí problémům, například zpívají falešně, neudrží tóninu nebo mají psychické bloky, bývá to často důsledkem nedostatečně podnětného prostředí v raném věku a neefektivního pedagogického vedení ze strany učitele hudební výchovy.

Zpěv může podle Vánové (2020) probíhat několika způsoby. Prvním je **imitace**, tedy napodobování melodií nebo slyšených písní, což je důležité nejen pro hudební vývoj, ale i pro osvojování řeči. Dále je to **zpěv z představy**, kdy dítě reprodukuje zapamatované melodie nebo písně bez předchozího podnětu. Dalším způsobem je **vokální intonace**, kdy dítě zpívá neznámé melodie podle not. Tento proces je náročnější než pouhá nápodoba, protože vyžaduje vnímání notového zápisu, vytvoření sluchové představy melodie, její zazpívání a následnou kontrolu slyšeného. Intonační dovednosti je proto třeba rozvíjet systematicky v průběhu celé školní docházky, přičemž písně volené pro výuku intonace by měly být přiměřené schopnostem dětí. **Pěvecká tvořivost**, zejména ve formě improvizace, spočívá v okamžité zpěvné reakci na určitý podnět. Dítě v této situaci vytváří a zároveň interpretuje vlastní hudební nápad, což podporuje jeho hravost a chuť experimentovat s tóny. Improvizace zprvu nevyžaduje žádnou přípravu, později by se však měla řídit základními hudebními pravidly. Nakonec je zde **tvořivá intonace**, která spojuje intonace s tvořivostí. Dítě se učí pracovat s tóny vědomě, improvizuje v určitém tónovém prostoru a své nápady zapisuje do not, aby je mohlo znovu zahrát či zazpívat. Tato činnost je možná pouze při dostatečně rozvinutých intonačních schopnostech.

Zpěv představuje klíčový nástroj ve výuce na primární úrovni, jelikož podporuje nejen hudební rozvoj žáků, ale také jejich schopnost zapamatování informací, soustředění

a aktivního zapojení do výuky. Jak uvádí King (2018), zpěv byl nejčastěji využívanou hudební aktivitou mezi sledovanými učiteli a sloužil především k podpoře výuky jiných předmětů, zejména matematiky a angličtiny. Učitelé jej využívali například při procvičování abecedy, čísel nebo k zapamatování odborných termínů, přičemž někteří zařazovali i interaktivní audiovizuální zdroje, například výuková videa s písněmi z YouTube. King (2018) dále zdůrazňuje, že zpěv nejen podporoval paměťové procesy žáků, ale zároveň zvyšoval jejich motivaci a celkovou angažovanost ve výuce. Integrace zpěvu do každodenní výuky tak nejen usnadňuje osvojení učiva, ale také rozvíjí kreativitu, kolektivní spolupráci a pozitivní vztah žáků k učení.

### 2.3.2 Instrumentální činnosti

Myšlenka začlenění instrumentální složky do hudební výchovy, tedy umožnění dětem kromě zpěvu také hry na hudební nástroj, není novodobým konceptem. Již Jan Ámos Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* doporučoval zařazení jednoduchých hudebních nástrojů, jako jsou píšťalky, bubínky či triangl, do vzdělávacího procesu s cílem podpořit u dětí zájem o hudbu. Hudební nástroj by neměl být vnímán jako konkurence zpěvu, jelikož hlavním cílem hudební výchovy na základních školách zůstává rozvoj a kultivace pěveckého projevu. Klíčové však je, aby instrumentální složka vhodně doplňovala vokální činnosti, čímž přispívá k větší pestrosti a obohacení výuky (Daniel, 1992).

S propojením jednotlivých hudebních činností a mluvy přišel již Carl Orff ve svém díle *Schulwerk*, které se dostalo i k nám pod názvem *Orffova škola* (Sedlák, 1985). Jedním z cílů Orffovy metody v hudební výchově je, aby žáci využívali řeč a pohyb jako přirozené prostředky, které jim slouží jako odrazový můstek k hudebnímu rozvoji. Dalším cílem je, vnímání řeči, pohybu, hry a písně jako vzájemně propojených celků a současně rozvíjet hudební představitost v rytmické i melodické rovině (Göktürk Cary, 2012). Orff vypracoval návrh nových dětských hudebních nástrojů, které se staly součástí jeho koncepce a jsou využívány i v rámci Orffovy školy. Tento instrumentář obsahuje rytmické a melodické nástroje. Melodické nástroje usnadňují zpěv, jelikož napomáhají správnému ladění a čisté intonaci. Pomocí těchto nástrojů mohou děti melodizovat jednoduchá říkadla nebo zhudebnit vlastní text. K tomu účelu lze využít zvonkohru, metalofon, xylofon či sopránovou zobcovou flétnu. Rytmické nástroje jsou vhodné zejména pro žáky, kterým zpěv zpočátku činí obtíže. Mohou si vytukávat jednoduchý rytmus písní pomocí ozvučných dřívěk, trianglu, tamburíny, rumba koule, činelů nebo bubínků (Sedlák, 1985). Nakonec nesmíme zapomenout na definici od Lasevičové (2002, s. 62): „Orffův instrumentář splňuje celou řadu

požadavků: jsou lehce ovladatelné, svou velikostí jsou vhodné pro děti a mají kvalitní tón, který se dobře pojí s dětským hlasem.“

### 2.3.3 Hudebně pohybové činnosti

Knopová (2005, s. 8) ve své publikaci uvádí: „Činnosti hudebně pohybové vytvářejí v rámci předmětu hudební výchova dostatečný prostor pro aktivizaci žáka a uplatnění jeho individuality.“ Kulhánková (2000, s.11) definuje hudebně pohybovou výchovu jako „organickou součást systému hudebních činností a každého výchovného procesu. Pomáhá k psychickému i fyzickému uvolnění, k získání elementárních hudebních a pohybových znalostí a dovedností.“ Tyto činnosti tvoří nedílnou součást učiva hudební výchovy a neměly by být ve výuce opomíjeny. Podle Lasevičové (2004) se s nimi můžeme setkat i v rámci dalších hudebních aktivit, jako je hra na hudební nástroj, trénink rytmu, hra na tělo, ale i částečně při vokálních činnostech a poslechu. Knopová (2005) dále zdůrazňuje potřebu využívat všechny možnosti pro realizaci hudebně pohybových aktivit, které pomáhají k hlubšímu porozumění hudebnímu obsahu a podporují rozvoj dovedností žáků. Hudebně pohybové aktivity lze rozdělit do dvou hlavních oblastí: pohybová výchova a taneční výchova. V rámci pohybové výchovy se zaměřujeme na naznačování pohybu melodie rukou, taktování, předvádění hry na různé hudební nástroje a různé pohybové hry spojené s říkadly či básněmi. Taneční výchova se soustředí na výuku základů tanečních pohybů, jako je chůze, poskoky, pérování, základní taneční kroky a pohybová improvizace.

Autorka Lasevičová (2004) uvádí, že na 1. stupni základních škol nemá taneční v rámci hudební výchovy pevně stanovené místo a učitelé ji zařazují spíše nepravidelně. Jelínková (2019) ve svém výzkumu zjistila, že dotazovaní učitelé kombinují činnosti mezi sebou, a tudíž se hudebně pohybovým činnostem nevěnují odděleně. Je však důležité si uvědomit, že tanec a pohybové činnosti umožňují žákům hlubší prožitek hudby a podporují její vnímání na fyzické i emocionální rovině. V některých školách však mohou chybět vhodné podmínky pro realizaci těchto aktivit, například dostatečný prostor či nevhodný počet žáků. V takových případech musí učitelé zvážit různé alternativy a přizpůsobit výuky stávajícím možnostem.

### 2.3.4 Poslechové činnosti

RVP ZV (2023, s. 82) vymezuje, že obsahem poslechových činností „je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.“ Úkolem poslechu hudby ve výuce je podle Synka (2004, s. 57) „ukázat dětem, jak hudbě aktivně naslouchat, vnímat

ji a porozumět její řeči ve všech jejích podobách a žánrech, které nabízí, aby se jim stala užitečnou průvodkyní životem.“ Děti se ve svém běžném prostředí jen zřídka setkávají s jinými hudebními žánry než s populární hudbou, což podtrhuje význam podnětného prostředí, například rodinného, které jim může zprostředkovat kontakt s širším spektrem hudebních stylů. Skrze vlastní hudební interpretaci si dítě snáze vytváří hlubší vztah k hudbě a rozvíjí schopnost porozumět hudebnímu umění. Významný rozvoj poslechových činností v českém prostředí je spojen se jménem Jaroslava Herdena, který klade důraz na aktivní osvojování hudby prostřednictvím poslechu. Jeho přístup vyzdvihuje potřebu, aby byl poslech pro žáky podnětný, atraktivní a interaktivní, aby se do něj aktivně zapojovali. Právě tím dochází k rozvoji jejich hudebního vnímání (Herden, 1998).

Cílem poslechu hudby ve výuce je vést žáky k vědomému vnímání a hlubšímu prožívání hudby, aby si osvojili schopnost jejího aktivního poslechu. Důležitým aspektem je rovněž porozumění hudební řeči, tedy pochopení způsobů, jimiž hudba vyjadřuje svá sdělení a prostředků, které k tomu využívá. Součástí výuky by mělo být také rozvíjení schopnosti reflektovat a hodnotit hudbu, přičemž žáci by měli být vedeni k používání odpovídající odborné terminologie. Nezbytnou součástí výuky je i seznamování žáků s různorodými hudebními žánry a styly, což jim umožňuje nejen rozšířit hudební obzory, ale také rozvíjet toleranci k hudebním preferencím ostatních (Synek, 2004).

### 3 SPECIFIKA VOLBY ORGANIZAČNÍ FORMY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ Z POHLEDU ČINNOSTNÍHO POJETÍ

Tato kapitola navazuje na předchozí teoretická východiska a zaměřuje se na kritéria, která ovlivňují výběr organizační formy ve výuce obecně, a dále specificky v hudební výchově. Hudební výchova je specifickým předmětem, v němž se klade důraz na prožitek, aktivní zapojení žáků a různorodé hudební činnosti. Výběr vhodné organizační formy je proto klíčový nejen pro efektivní naplňování vzdělávacích cílů, ale také pro vytváření podnětného a vstřícného prostředí pro žáky.

#### 3.1 Kritéria pro volbu organizační formy

Organizační formy ve vyučování můžeme volit dle různých faktorů, zejména podle vzdělávacích cílů, výukových metod, připravenosti a zkušeností učitele, obsahu a charakteru učiva, časových a prostorových podmínek školy či třídy, a v neposlední řadě dle individuálních potřeb a schopností žáků.

Celkový výukový proces můžeme dle Šafránkové (2019) organizovat na základě několika hledisek, jako jsou například:

- **Čas a prostor** – rozvrh hodin, rozvržení hodiny nebo dne, nasměrování výuky do učeben, tělocvičny nebo určitých prostorů
- **Součinnosti učitele a žáků, počet žáků**, se kterými učitel může pracovat:
  - Frontální neboli hromadné vyučování
  - Individuální forma vyučování
  - Párové vyučování
  - Skupinové vyučování
  - Kooperativní výuka
- **Způsob řízení učební činnosti** – zda učitel řídí výuku na přímo nebo spolupracuje se žáky, či samostatná práce žáků
- **Diferenciace a individualizace žáků** – individualizovaná výuka umožňuje žákům pracovat a učit se vlastním tempem, přizpůsobeným jejich schopnostem. V rámci diferenciované výuky jsou žáci rozdělováni buď podle schopní a zájmů (tj. vnitřní

diferenciace), nebo podle jejich výkonu, což je méně ideální přístup (tj. vnější diferenciace).

V publikaci od Průchy (2009) najdeme tabulku, s přehledem organizačních forem výuky, která může učiteli sloužit jako pomůcka při rozhodování, jakou formu zvolit – například s ohledem na orientaci na žakovu osobnost, délku trvání výuky nebo výukové prostředí.

**Tabulka 2** *Přehled organizačních forem výuky*

|                                                               |                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka</b>  | Výuka individuální, individualizovaná<br>Výuka skupinová, hromadná (kolektivní)                                                         |
| <b>Organizační formy podle charakteru výukového prostředí</b> | Výuka ve třídě nebo posluchárně, v odborných učebnách nebo laboratořích, v dílně, v terénu, exkurze, vycházka, v muzeu, domácí úlohy    |
| <b>Organizační formy podle délky</b>                          | Vyučovací hodina (základní výuková jednotka)<br>Zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka<br>Vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení |

Průcha (2009, s. 197)

Lukášová (2010) uvádí fakt, že organizační formy se v historii vždy rozvíjely v návaznosti na tehdejší koncepce vyučování. Zároveň upozorňuje, že volba organizační formy výuky je dnes do značné míry omezena rozvrhem vyučovacích hodin a střídáním jednotlivých předmětů během školního dne, týdne i roku. Ve většině současných tříd stále převažují podmínky, které upřednostňují hromadné (frontální) vyučování. Různá organizační uspořádání lze však kombinovat na základě několika kritérií. Učitel by měl při jejich výběru zohlednit především cíle výuky, obsah a obtížnost učiva a typ výukových metod a také úroveň učení a rozvoje žáků, pro které výuku připravuje. Klíčovým rozhodovacím bodem je, zda budou žáci řešit úlohy samostatně, ve dvojicích, ve skupinách nebo kolektivně v rámci frontální výuky.

Lukášová (2010) uvádí **další hlediska**, podle kterých můžeme rozhodovat o organizační formě výuky:

- *Počet žáků* – kteří jsou přítomni a účastní se výuky (hromadná, frontální, individuální, párová, skupinová, kooperativní forma).
- *Čas* – doba, která stanovuje uspořádání výuky (45minutová běžná vyučovací hodina, 90minutová dvouhodinovka pro jazykovou výuku nebo 120minutová epocha).
- *Místo výuky* – školní třída, zahrada, les, tělocvična, exkurze do různých zařízení.

Skalková (2007) tvrdí, že různé organizační formy se ve vyučovací hodině vzájemně podporují a prolínají. Úkolem učitele je zvolit tvořivě nejvhodnější formu v závislosti na:

- cílech zvolených pro danou vyučovací hodinu,
- charakteru probíraného učiva,
- specifických potřebách žáků, jejich připravenosti a individualitám, možnostech, které mu škola nabízí.

### **3.2 Kritéria pro volbu organizační formy v hudební výchově na 1. stupni základní školy**

Hudební výchova je řízený proces, jehož cílem je rozvíjet hudební dovednosti a znalosti člověka prostřednictvím jeho osobní zkušenosti s hudbou. Proto bychom jako učitelé měli vycházet z koncepce komplexní hudební výchovy, která je založena na činnostním a integrativním přístupu k hudbě a k jednotlivým hudebně-výchovným činnostem. Hudební činnosti představují rozmanité způsoby, jak můžeme žáky uvádět do kontaktu s hudbou. Nabízejí možnost propojit hudbu se slovem, pohybem nebo hrou na hudební nástroje. Díky tomu tyto činnosti nepůsobí izolovaně, ale vzájemně se doplňují, podporují a smysluplně integrují (Derevjaníková & Dzurilla, 2014). Je proto žádoucí, aby výuka hudební výchovy neprobíhala výhradně frontální formou, ale aby byly zařazovány různé organizační formy, které tuto koncepci podporují. Za přínosné lze považovat především ty formy, které podporují aktivní zapojení žáků, jejich spolupráci, kreativitu a schopnost sebereflexe. Patří sem například skupinová výuka, projektové vyučování nebo dramatizace hudebních skladeb a písní. Takové formy výuky nejenže zvyšují vnitřní motivaci žáků, ale zároveň jim umožňují hlubší prožitek z hudebních činností.

Pedagogizace hudebního prostředí na 1. stupni základní školy je chápána jako vědomé a cílené utváření hudební výuky tak, aby přispívala nejen k rozvoji hudebních dovedností, ale i k celkovému formování osobnosti žáka. Klíčovou roli v tomto procesu sehrává učitel, který by měl být schopen vnímat individuální potřeby žáků a přizpůsobovat jim nejen obsah hudebního materiálu, ale i volbu vhodných organizačních forem výuky. Výběr organizační formy v hudební výchově by neměl vycházet jen z věku žáků, ale také z jejich individuálních potřeb a úrovně hudební zkušenosti. Zvláště u žáků, kteří nemají hlubší nebo trvalý zájem o konkrétní hudební činnosti, je důležité volit takové formy a metody práce, které v nich dokážou vzbudit zvědavost a zájem. Podle Negrilá (2023) bychom při výuce měli respektovat principy, které napomáhají zvyšovat efektivitu hodin hudební výchovy. Prvním principem je rovnováha mezi jednotlivými hudebními činnostmi, která umožňuje celistvý rozvoj hudebních schopností a potřeb žáka. Druhým principem je variabilita, která podporuje tvořivost a napomáhá intenzivnímu hudebnímu prožitku. Posledním principem je estetický rozměr výuky, jenž vede žáky k citlivému vnímání krásy prostřednictvím hudby a posiluje jeho schopnost se soustředit na umělecké jevy v každodenním životě.

V souvislosti s výběrem organizační formy ve výuce hudební výchovy je důležité zohlednit také profesní kompetence učitele, které zásadním způsobem ovlivňují kvalitu a efektivitu výukového procesu. Jak uvádí Karimov (2024), metodická kompetence učitele se mimo jiné projevuje ve schopnosti racionálně a cíleně organizovat edukační proces, správně volit formy výuky a k nim adekvátně určovat metody a realizované činnosti. Jak již bylo zmíněno, učitel by měl dbát na to, aby zvolená organizační forma odpovídala věku, individuální potřebám a schopnostem žáků. Citlivý přístup ke skladbě hodin, jejich pestrosti a přizpůsobení konkrétní třídě je podle tohoto autora nedílnou součástí profesní zralosti pedagoga. Karimov (2024) dále upozorňuje, že efektivní výuka hudební výchovy nespočívá pouze v odborných znalostech a technických dovednostech, ale také ve schopnosti učitele navazovat kvalitní vztahy se žáky, podporovat jejich aktivitu a rozvíjet jejich vnitřní motivaci prostřednictvím vhodně zvolených výukových forem.

V současném pojetí hudební výchovy je volba organizačních forem výuky úzce spojena s osobnostními a profesními dovednostmi učitele, jak upozorňují i další autoři zmínění v této práci. Kysil (2019) na základě výzkumu mezi studenty pedagogických fakult uvádí, že moderní učitel hudební výchovy by měl být flexibilní, tvořivý a připravený využívat různé výukové strategie s ohledem na specifické potřeby žáků. V tomto kontextu nelze organizační formu výuky chápat pouze jako technické uspořádání výukové situace (např.

frontální, skupinová, individuální), ale jako součást širší pedagogické kompetence, která má přímý dopad na motivaci a aktivitu žáků. Dále autorka Kysil (2019) dále zdůrazňuje, že učitel by měl vytvářet prostředí podporující spontánní hudební činnosti, tvořivost a estetické vnímání, což vyžaduje vhodně zvolenou formu výuky. Například skupinové aktivity či projektové vyučování umožňují hlubší prožitek hudby a přirozeně propojují hudební vzdělávání s osobnostním rozvojem žáka. V neposlední řadě je třeba zmínit, že vhodně zvolená organizační forma podporuje nejen osvojení hudebních dovedností, zároveň vytváří podmínky pro zdravý sociální a emocionální vývoj žáků.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola se zabývá metodologií výzkumu a zaměřuje se na formulaci výzkumných cílů a otázek, které vycházejí z teoretických poznatků o využívání organizačních forem ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Dále je zde charakterizován výzkumný soubor a zvolená metoda šetření. Rovněž je zde přiblížena realizace výzkumu v praxi, včetně procesu sběru dat, a následně popsán postup jejich analýzy a vyhodnocení.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

#### Hlavní výzkumný cíl

Za hlavní výzkumný cíl bylo stanoveno **zjistit, jak využívají učitelé organizační formy ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy**. Na základě tohoto hlavního výzkumného cíle byly formulovány dílčí výzkumné cíle, které se zaměřují na konkrétní aspekty daného tématu.

#### Dílčí výzkumné cíle

1. Popsat souvislosti mezi organizačními formami a obsahem výuky v hudební výchově.
2. Zmapovat využívání netradičních organizačních forem ve výuce hudební výchovy.
3. Identifikovat možné problémy spojené s využitím různých organizačních forem v hodinách hudební výchovy.

#### Hlavní výzkumná otázka

Na výše uvedené výzkumné cíle navazují výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku bylo stanoveno: **Jak učitelé postupují při volbě organizační formy pro výuku hudební výchovy na 1. stupni základní školy?**

#### Dílčí výzkumné otázky (VO)

**VO 1:** Jaké hudební činnosti realizují učitelé v rámci daných organizačních forem ve výuce hudební výchovy?

**VO 2:** Jak učitelé hodnotí efektivitu jednotlivých organizačních forem ve výuce hudební výchovy?

**VO 3:** Jaké netradiční organizační formy jsou ve výuce hudební výchovy nejčastěji využívány?

**VO 4:** Jaká případná úskalí popisují učitelé při volbě organizačních forem v hudební výchově?

## 4.2 Výzkumný nástroj

Pro tento kvantitativní výzkum byl zvolen dotazník jako hlavní výzkumný nástroj. Dle Gavory (2010, s. 121) „je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Chráska (2016, s. 159) definuje, že samotný dotazník „je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ Tento výzkumný nástroj jsem zvolila proto, abych mohla oslovit co nejvíce učitelů 1. stupně základní školy napříč celou Českou republikou.

Dotazník se celkem skládá celkem ze 14 položek (viz Příloha 1). Nejčastěji jsou zastoupeny uzavřené otázky, v nichž respondenti vybírají jednu či více odpovědí z předem daných možností. Tyto položky jsou výčtové, které dovolují respondentovi vybrat současně několik neodpovědí (Chráska, 2016). Ve třech otázkách byla využita možnost „jiná odpověď“, která dotazník řadí mezi tzv. polouzavřené otázky Chrásky (2016). Dalším typem byly škálové položky, které jsem ve svém dotazníku také využila. Otevřená otázka se vyskytla jen jednou a byla zvolena za dobrovolnou a zaměřovala se na to, jak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňují výběr organizační formy ve výuce hudební výchovy.

V úvodní části dotazníku jsem respondenty informovala o autorovi dotazníku, jeho cíli a ujistila je o zachování anonymity. Zároveň jsem zde zařadila i definici pojmu organizační forma, aby respondenti přesně rozuměli, na co se dotazník zaměřuje. Následující část dotazníku se týkala demografických údajů, jako je kraj, ve kterém se nachází učitelova základní škola, věk a délka pedagogické praxe. Poté již následovaly otázky zaměřené na to, jaké organizační formy učitelé využívají, jaká kritéria při jejich volbě zohledňují a s jakými problémy se setkávají. Postupně byli učitelé vedeni k tomu, aby určili, jaký obsah výuky a jaké hudební činnosti realizují v jednotlivých organizačních formách. Na závěr dotazníku byla položena otázka zaměřená na to, jak přítomnost žáků s podpůrným opatřením ovlivňuje jejich volbu organizační formy ve výuce hudební výchovy.

Před samotnou distribucí dotazníku do terénu byl v listopadu 2024 proveden předvýzkum se dvěma učitelkami 1. stupně základní školy. Oběma byl dotazník poskytnut v tištěné podobě a následně jsme vedly rozhovor s cílem ověřit srozumitelnost jednotlivých položek a odpovědí. Jedna z učitelek upozornila, že by bylo přínosné zařadit otázku týkající se žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsem tento návrh do dotazníku zapracovala ve formě dobrovolné a otevřené položky. Druhá učitelka mi doporučila doplnit definici individualizované výuky, aby byla otázka respondenty přesněji pochopena a jejich odpovědi byly relevantní.

### 4.3 Výzkumný soubor

V souladu se stanovenými výzkumnými cíli a otázkami byl jako základní výzkumný soubor vybrán soubor učitelů 1. stupně základních škol z celé České republiky. Na jeho základě jsem stanovila specifitější výběrový soubor, kterým byli učitelé 1. stupně, kteří vyučují hudební výchovu. Dotazníkové šetření celkem vyplnilo 190 (100 %) respondentů, tedy učitelů 1. stupně základní školy z různých krajů České republiky, kteří se ve své praxi věnují výuce hudební výchovy.

### 4.4 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím online dotazníku vytvořeného na platformě Survio. Dotazník byl nejprve distribuován pomocí sociální sítě Facebook, konkrétně ve skupinách sdružujících učitele 1. stupně a pedagogy hudební výchovy. Tato forma distribuce umožnila oslovit široké spektrum respondentů a zajistit rychlou a flexibilní dostupnost dotazníku. Nelze však přesně učit, kolika uživatelům se tímto způsobem dotazník zobrazil ani kolik z nich jej skutečně vyplnilo.

Následně byl dotazník rozesílán e-mailem zástupkyním vybraných základních škol, především ve Zlínském kraji. Tato forma distribuce však vykazovala nízkou návratnost. Z tohoto důvodu byla strategie šíření dotazníku upravena a zaměřena přímo na jednotlivé učitele. Výběr respondentů probíhal kombinací záměrného a částečně náhodného výběru. Kontakty byly dohledávány prostřednictvím webových stránek základních škol, kde bylo možné zjistit, kteří pedagogové působí na 1. stupni, případně vyučující hudební výchovu. V některých případech však tyto informace nebyly veřejně dostupné. Kontaktní údaje škol, zejména e-mailové adresy, byly vyhledávány prostřednictvím online databází, jako je Atlas

školství, který poskytuje odkazy na oficiální webové stránky jednotlivých institucí. Tento postup umožnil cílenější oslovení respondentů a přispěl ke zvýšení návratnosti dotazníků.

## 5 PREZENTACE VÝZKUMNÝCH DAT

Tato kapitola se bude zaměřovat na prezentaci výsledků dotazníkového šetření. Veškerá data získána prostřednictvím online dotazníku vytvořeného na platformě Survio byla nejprve převedena do programu Microsoft Excel, kde proběhla jejich základní analýza. Následně byla data zpracována do přehledných tabulek a grafů. Jednotlivé položky dotazníku jsou dále popsány a interpretovány s využitím popisné statistiky, a to v pořadí, v jakém byly respondentům předkládány.

### 5.1 Demografické údaje respondentů

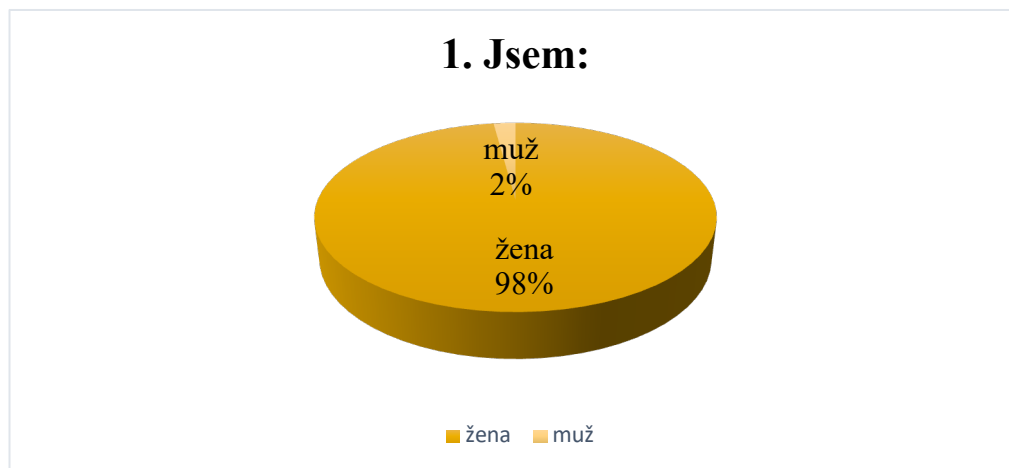
#### 1. Pohlaví respondentů

Na dotazníkové šetření celkem odpovědělo 190 (100 %) respondentů neboli učitelů 1. stupně základní školy z různých krajů České republiky. Bylo jasné, že z větší části budou zastoupeny ženy, protože mužů se na prvním stupni základní školy moc nevyskytuje. Také jsem vždy našla školy, kde opravdu moc mužů nebylo. Ale jenom přece se mi podařilo nasbírat alespoň 4 (2,1 %) respondenty mužského pohlaví. K přehlednému zpracování dat je uvedena tabulka č. 3 a graf č. 1.

**Tabulka 3** *Pohlaví respondentů*

| <i>Pohlaví respondentů</i> | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------|
| žena                       | 186                      | 97,9 %                       |
| muž                        | 4                        | 2,1 %                        |
| celkem                     | 190                      | 100 %                        |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 1** *Pohlaví respondentů*

(Vlastní výzkum, 2025)

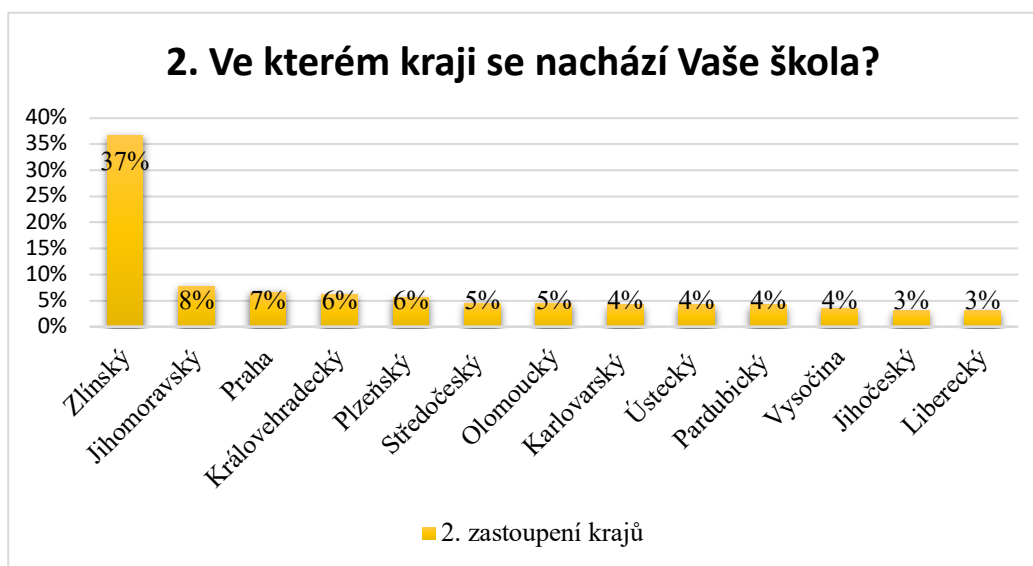
## 2. Kraj, ve kterém se nachází Vaše základní škola

Jak jsem již zmiňovala, učitelé budou rozřazeni i podle toho, v jakém kraji České republiky se nachází jejich základní škola. K tomu nám slouží tabulka č. 4 a graf č. 2 níže.

**Tabulka 4** *Kraj školy respondentů*

| <i>Kraj</i>     | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|-----------------|--------------------------|------------------------------|
| Zlínský         | 70                       | 36,8 %                       |
| Jihomoravský    | 15                       | 7,9 %                        |
| Praha           | 13                       | 6,8 %                        |
| Královehradecký | 12                       | 6,3 %                        |
| Plzeňský        | 11                       | 5,8 %                        |
| Středočeský     | 9                        | 4,7 %                        |
| Olomoucký       | 9                        | 4,7 %                        |
| Karlovarský     | 8                        | 4,2 %                        |
| Ústecký         | 8                        | 4,2 %                        |
| Pardubický      | 8                        | 4,2 %                        |
| Vysočina        | 7                        | 3,7 %                        |
| Jihočeský       | 6                        | 3,2 %                        |
| Liberecký       | 6                        | 3,2 %                        |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 2** *Zastoupení krajů*

(Vlastní výzkum, 2025)

Graf 2 znázorňuje podíl respondentů dle krajů. Nejvíce učitelů pocházelo ze školy ve Zlínském kraji (36,8 %), následoval Jihomoravský kraj (7,9 %) a třetí nejvíce obsazený kraj byl hlavní město Praha (6,8 %). Ostatní kraje jsou zastoupeny rovnoměrněji, přičemž nejmenší podíl respondentů byl zaznamenán v Jihočeském a Libereckém kraji (3,2 %).

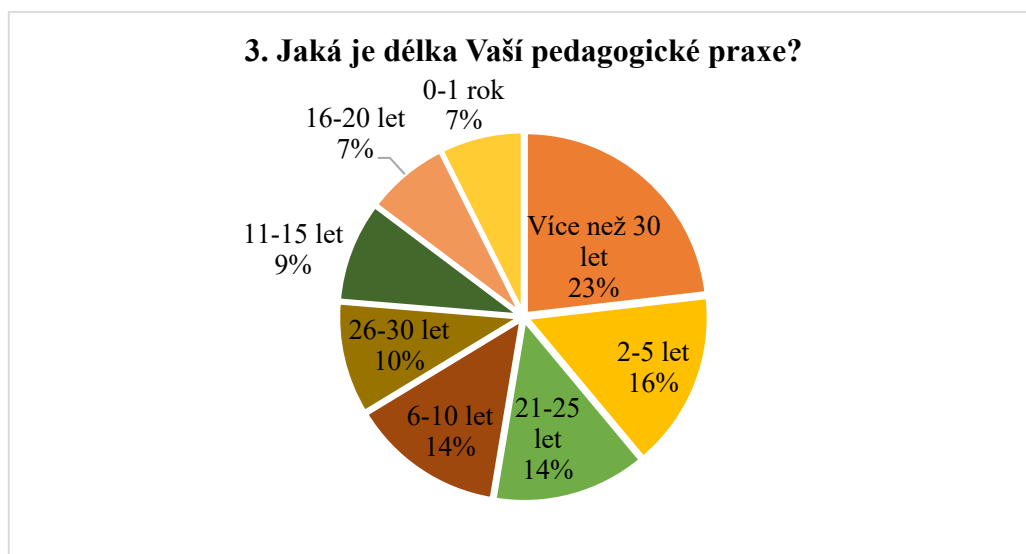
### 3. Délka pedagogické praxe

Jedna z dotazníkových položek se týkala i délky pedagogické praxe učitelů. Největší podíl tvoří pedagogové s více než 30 lety praxe (23,2 %). Druhou největší skupinu tvoří učitelé s délkou praxe 2-5 let (15,8 %). Shodný počet odpovědí byl zaznamenán u kategorie 21-25 let (13,7 %) a 6-10 let praxe (13,7 %). Méně zastoupené skupiny tvoří pedagogové s praxí 26-30 let (10 %) a 11-15 let (8,9 %). Nejnižší počet respondentů je s praxí 16-20 let (7,4 %) a 0-1 let (7,4 %). Z výsledků tedy můžeme říct, že dotazník oslovil převážně zkušenější učitele. Zároveň je i početně zastoupena skupina začínajících pedagogů, jejichž pohled na využívání organizačních forem v hudební výchově může být ovlivněn moderními didaktickými přístupy získanými v rámci jejich vysokoškolského studia. Pro lepší přehlednost najdeme níže tabulku č. 5 i graf č. 3 s daty.

**Tabulka 5** *Délka pedagogické praxe*

| <i>Délka pedagogické praxe</i> | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|--------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Více než 30 let                | 44                       | 23,2 %                       |
| 2-5 let                        | 30                       | 15,8 %                       |
| 21-25 let                      | 26                       | 13,7 %                       |
| 6-10 let                       | 26                       | 13,7 %                       |
| 26-30 let                      | 19                       | 10 %                         |
| 11-15 let                      | 17                       | 8,9 %                        |
| 16-20 let                      | 14                       | 7,4 %                        |
| 0-1 rok                        | 14                       | 7,4 %                        |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 3** Délka pedagogické praxe

(Vlastní výzkum, 2025)

## 5.2 Hlavní položky dotazníku

### 4. Jak často využíváte tyto organizační formy při výuce hudební výchovy?

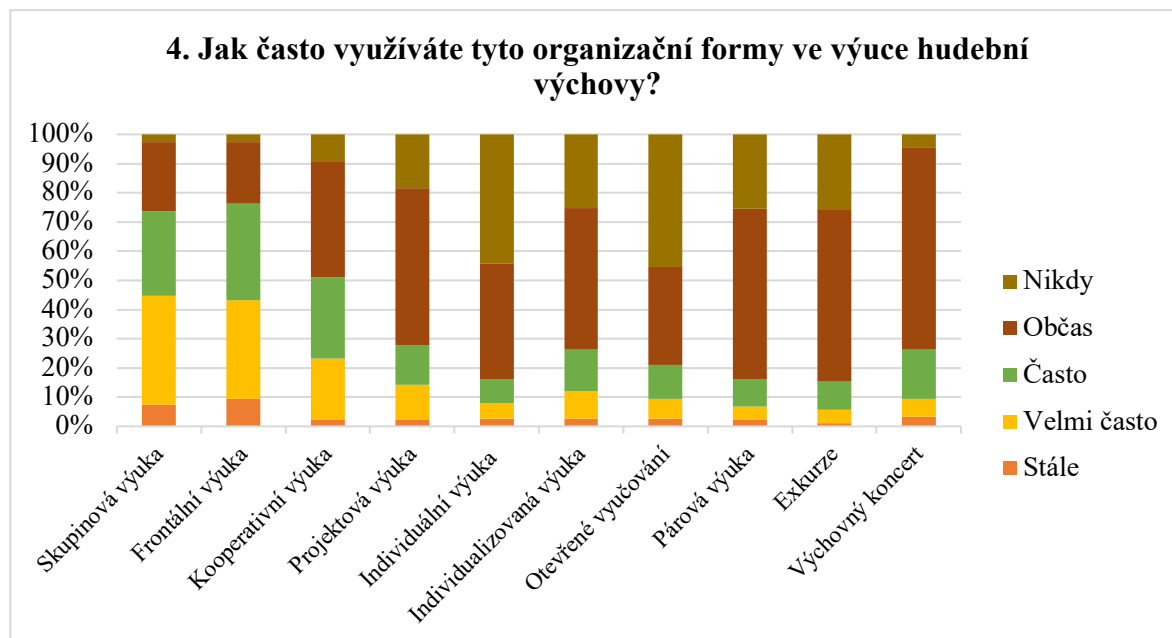
Ve výše uvedené položce mohli respondenti vybírat vždy jednu odpověď z nabízené škály využívání (stále – velmi často – často – občas – nikdy) ke každou z uvedených organizačních forem. Pro lepší pochopení jsem doplnila pod otázku menším písmem definici individuální a individualizované výuky. Tabulka č. 6 a graf č. 4 níže zachycují četnost využívání jednotlivých organizačních forem ve výuce hudební výchovy podle učitelů.

**Tabulka 6** Využívání organizačních forem

| Organizační forma       | Stále      | Velmi často | Často       | Občas        | Nikdy       |
|-------------------------|------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| Skupinová výuka         | 14 (7,4 %) | 71 (37,4 %) | 55 (28,9 %) | 45 (23,7 %)  | 5 (2,6 %)   |
| Frontální výuka         | 18 (9,5 %) | 64 (33,7 %) | 63 (33,2 %) | 40 (21,1 %)  | 5 (2,6 %)   |
| Kooperativní výuka      | 4 (2,1 %)  | 40 (21,1 %) | 53 (27,9 %) | 75 (39,5 %)  | 18 (9,5 %)  |
| Projektové výuka        | 4 (2,1 %)  | 23 (12,1 %) | 26 (13,7 %) | 102 (53,7 %) | 35 (18,4 %) |
| Individuální výuka      | 5 (2,6 %)  | 10 (5,3 %)  | 16 (8,4 %)  | 75 (39,5 %)  | 84 (44,2 %) |
| Individualizovaná výuka | 5 (2,6 %)  | 18 (9,5 %)  | 27 (14,2 %) | 92 (48,4 %)  | 48 (25,3 %) |
| Otevřené vyučování      | 5 (2,6 %)  | 13 (6,8 %)  | 22 (11,6 %) | 64 (33,7 %)  | 86 (45,3 %) |
| Párová výuka            | 4 (2,1 %)  | 17 (8,9 %)  | 36 (18,9 %) | 68 (35,8 %)  | 65 (34,2 %) |
| Exkurze                 | 2 (1,1 %)  | 9 (4,7 %)   | 18 (9,5 %)  | 112 (58,9 %) | 49 (25,8 %) |

|                  |           |            |             |              |           |
|------------------|-----------|------------|-------------|--------------|-----------|
| Výchovný koncert | 6 (3,2 %) | 12 (6,3 %) | 32 (16,8 %) | 131 (68,9 %) | 9 (4,7 %) |
|------------------|-----------|------------|-------------|--------------|-----------|

(Vlastní výzkum, 2025)

**Graf 4** Využívání OF

(Vlastní výzkum, 2025)

Tato položka se zaměřovala na četnost využívání uvedených organizačních forem ve výuce hudební výchovy. Z výsledků vyplývá, že mezi nejčastěji využívané patří skupinová a frontální výuka, které označilo „stále“ nebo „velmi často“ přibližně 44,8 % (85) respondentů, což odpovídá očekáváním stanoveným před výzkumem. Tyto odpovědi mohlo ovlivnit vysoké zastoupení učitelů s více než 30 lety praxe, kteří zpravidla nezařazují netradiční formy výuky. Výsledky tedy naznačují, že tradiční formy výuky stále dominují i v hodinách hudební výchovy. Kooperativní výuka se vyskytuje spíše doplňkově, přičemž ji 39,5 % (75) respondentů využívá „občas“ a 27,9 % (53) „často“. Podobně je na tom i projektové vyučování, které se nejčastěji objevuje v kategorii „občas“ (53,7 %). Individuální výuka je naopak využívána jen minimálně a 44,2 % respondentů ji nevyužívá vůbec. U individualizované výuky je patrné, že 92 učitelů ji využívá jen „občas“ (48,4 %) a „nikdy“ označilo 48 učitelů (25,3 %). Otevřené vyučování a párová výuka se rovněž jeví jako spíše okrajové formy, které většina učitelů označila jako „občas“ nebo „nikdy“. Exkurze jsou nejčastěji využívány pouze „občas“ (58,9 %), přičemž 49 učitelů uvedlo, že ji nevyužívají vůbec. Naproti tomu výchovné koncerty, divadelní představení a obdobné

akce se ukázaly jako relativně častější součást výuky – 32 respondentů je zařazuje „často“ a pouze 4,7 % je nikdy nezařazuje. Celkové výsledky naznačují, že ve výuce hudební výchovy nadále převažují tradiční didaktické přístupy, zatímco netradiční a aktivizační formy výuky jsou využívány spíše doplňkově. Lze však předpokládat, že míra jejich využívání se liší dle vzdělávacího konceptu dané školy i podle osobního pedagogického stylu jednotlivého učitele.

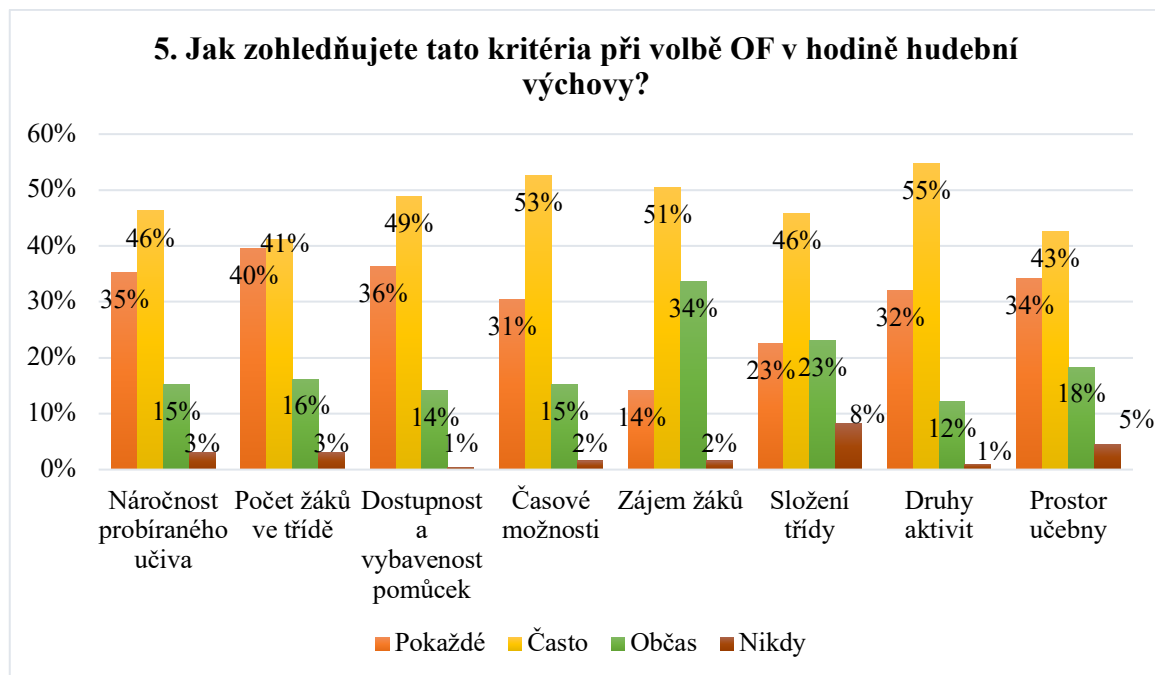
### 5. Jak zohledňujete tato kritéria při volbě OF v hodině hudební výchovy?

V této dotazníkové položce nás zajímalo, jak daná kritéria ovlivňují učitelovu volbu organizační formy v hudební výchově. Respondenti opět měli možnost na výběr jedné odpovědi v daném řádku a mohli vybrat z odpovědí pokaždé – často – občas – nikdy. Uvedená tabulka č. 7 a graf č. 5 nám shrne přesněji jejich odpovědi.

**Tabulka 7** Zohledňování kritérií při volbě OF

| <i>Kritéria</i>                                            | <i>Pokaždé</i> | <i>Často</i> | <i>Občas</i> | <i>Nikdy</i> |
|------------------------------------------------------------|----------------|--------------|--------------|--------------|
| Náročnost probíraného učiva                                | 67 (35,3 %)    | 88 (46,3 %)  | 29 (15,3 %)  | 6 (3,2 %)    |
| Počet žáků ve třídě                                        | 75 (39,5 %)    | 78 (41,1 %)  | 31 (16,3 %)  | 6 (3,2 %)    |
| Dostupnost a vybavenost pomůcek (např. hudební nástroje)   | 69 (36,3 %)    | 93 (48,9 %)  | 27 (14,2 %)  | 1 (0,5 %)    |
| Časové možnosti                                            | 58 (30,5 %)    | 100 (52,6 %) | 29 (15,3 %)  | 3 (1,6 %)    |
| Zájem žáků (různorodé zaměření žáků)                       | 27 (14,2 %)    | 96 (50,5 %)  | 64 (33,7 %)  | 3 (1,6 %)    |
| Složení třídy (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami) | 43 (22,6 %)    | 87 (45,8 %)  | 44 (23,2 %)  | 16 (8,4 %)   |
| Druhy aktivit                                              | 61 (32,1 %)    | 104 (54,7 %) | 23 (12,1 %)  | 2 (1,1 %)    |
| Prostor učebny                                             | 65 (34,2 %)    | 81 (42,6 %)  | 35 (18,4 %)  | 9 (4,7 %)    |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 5 Kritéria volby OF**

(Vlastní výzkum, 2025)

Dotazníková položka číslo 5 se zaměřovala na kritéria, které učitelé zohledňují při volbě organizačních forem ve výuce hudební výchovy. Za klíčové se ukázaly časové, které 52,6 % (100) respondentů bere v úvahu „často“ a 30,5 % (58) „pokaždé“. Důležitým faktorem je rovněž náročnost probíraného učiva, kterou 35,3 % (67) učitelů „vždy“ a dalších 46,3 % (88) ji bere v potaz „často“. Mezi další podstatná kritéria patří dostupnost a vybavenost pomůcek, kterou „pokaždé“ zvažuje 36,3 % (69) respondentů a „často“ dalších 48,9 % (93). Právě toto kritérium považují jako klíčové i na základě vlastní zkušenosti, neboť jsem se setkala se třídou, v níž chyběly jakékoliv hudební nástroje i další pomůcky potřebné pro výuku. Počet žáků ve třídě představuje pro učitele dalším zásadním faktorem, který ovlivňuje jejich volbu z 80,6 % (153) „pokaždé“ nebo „často“. Naopak zájem žáků je méně dominantní, „pokaždé“ ji bere v úvahu pouze 14,2 % respondentů, zatímco většina 50,5 % jej považuje za důležité „často“ a 33,7 % „občas“. Podobně je na tom i složení třídy z hlediska přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je rozhodující pro 22,6 % učitelů, kteří jej posuzují v každé hodině, zatímco 45,8 % jej zvažuje pravidelně a 23,2 % pouze příležitostně. To nám může potvrdit i poslední dobrovolná dotazníková položka, kde se ptáme, jak tito žáci právě ovlivňují výběr organizační formy.

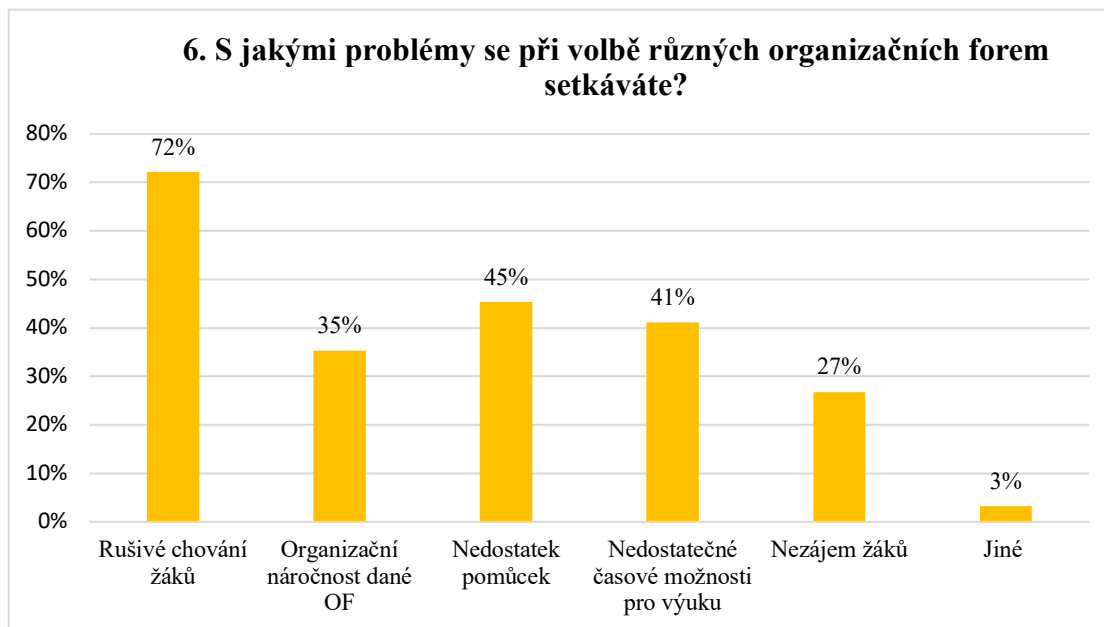
## 6. S jakými problémy se při volbě různých organizačních forem setkáváte?

V této položce jsme se učitelů prvního stupně ptali, s jakými problémy se právě již při zvolené organizační formě setkávají. Respondenti měli na výběr přímo odpovědi, ale také se vyskytla možnost „jiná“, pokud by jim nevyhovovala žádná odpověď nebo se setkali s jinými problémy. Také zde mohli označit více odpovědí než pouze jednu. Pro přehledné zpracování výsledných dat níže uvádím tabulku č. 8 a graf č. 6.

**Tabulka 8** *Problémy při volbě různých OF*

| <b>Problémy při volbě OF</b>           | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost v %</b> |
|----------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Rušivé chování žáků                    | 137                      | 72,1 %                       |
| Organizační náročnost dané OF          | 67                       | 35,3 %                       |
| Nedostatek pomůcek                     | 86                       | 45,3 %                       |
| Nedostatečné časové možnosti pro výuku | 78                       | 41,1 %                       |
| Nezájem žáků                           | 51                       | 26,8 %                       |
| Jiná                                   | 6                        | 3,2 %                        |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 6** *Problémy při volbě OF*

(Vlastní výzkum, 2025)

V rámci dotazníkového šetření byla respondentům položena otázka, s jakými problémy se setkávají při volbě různých organizačních forem ve výuce hudební výchovy. Nejčastěji

uváděným problémem bylo rušivé chování žáků, které označilo 72,1 % (137) respondentů. Tento faktor může významně narušovat plynulost výuky a snižovat efektivitu organizačních forem, zejména těch, které vyžadují vyšší míru samostatnosti a spolupráce mezi žáky. Dalším významným problémem byl nedostatek pomůcek, který uvedlo 45,3 % (86) respondentů. Tento nedostatek může omezovat realizaci některých forem výuky, především těch, jež zahrnují instrumentální nebo poslechové činnosti. Nedostatečné časové možnosti pak představují překážku pro 41,1 % (78) respondentů, což naznačuje, že rozsah hodinové dotace a časový harmonogram výuky hudební výchovy mohou být limitujícími faktory při využití některých organizačních forem. Organizační náročnost dané formy výuky byla označována jako problém 35,5 % (67) respondentů. Tento výsledek reflektuje skutečnost, že některé OF vyžadují pečlivější přípravu a efektivní řízení vyučovacího procesu, což může být pro učitele časově i metodicky náročné. Nezáměr žáků o výuku hudební výchovy vnímá jako překážku 26,8 % (51) respondentů, což poukazuje na důležitost motivace i při výuce tohoto předmětu. V rámci otevřených odpovědí učitelé uvedli, že problémem může být vysoký počet žáků ve třídě, který znesnadňuje efektivní řízení třídy i individuální přístup k žákům. To dále souvisí s nedostatkem prostoru, který mnohdy brání například skupinové výuce nebo pohybovým činnostem. Jeden z respondentů také uvedl, že se při výuce hudební výchovy necítí jistě a pokud by měl možnost, tomuto předmětu by se raději vyhnul. Tento postoj může souviset s nedostatečnou metodickou přípravou budoucích učitelů v oblasti hudební výchovy na 1. stupni ZŠ na některých fakultách. Dále byly zmíněné technické problémy a selhání techniky, které mohou negativně ovlivňovat realizaci poslechových aktivit či využívání netradičních organizačních forem. V poslední řadě bylo zmiňováno nízké povědomí o hudbě, písních a hudebních aktivitách, což může být limitujícím faktorem pro vedení výuky kreativním, kvalitním a aktivně zapojujícím způsobem.

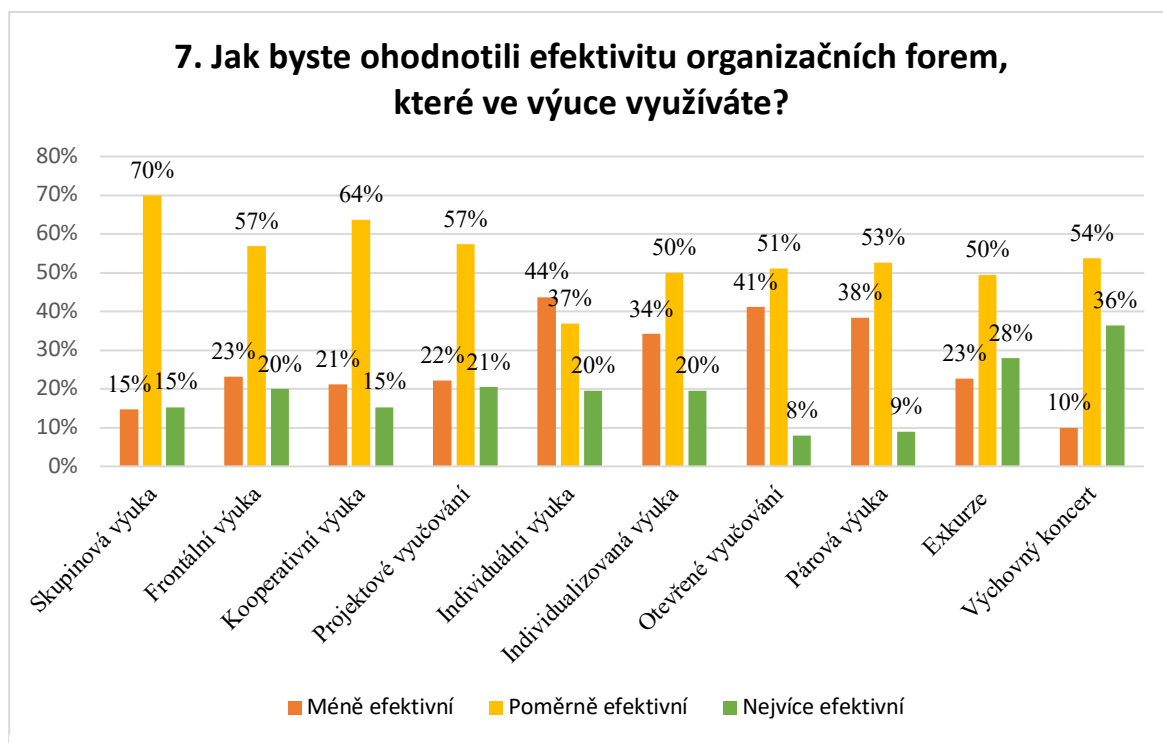
### **7. Jak byste ohodnotili efektivitu organizačních forem, které ve výuce hudební výchovy využíváte?**

V této položce jsme chtěli, aby učitelé ohodnotili efektivitu jednotlivých organizačních forem, které ve výuce hudební výchovy využívají. Na výběr měli označit danou OF za méně efektivní – poměrně efektivní nebo nejvíce efektivní. Pro přehlednější zpracování výsledků nám pomůže níže uvedená tabulka č. 9 a graf č. 7.

Tabulka 9 Efektivita OF

| <i>Organizační formy</i> | <i>Méně efektivní</i> | <i>Poměrně efektivní</i> | <i>Nejvíce efektivní</i> |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Skupinová výuka          | 28 (14,7 %)           | 133 (70 %)               | 29 (15,3 %)              |
| Frontální výuka          | 44 (23,2 %)           | 108 (56,8 %)             | 38 (20 %)                |
| Kooperativní výuka       | 40 (21,1 %)           | 121 (63,7 %)             | 29 (15,3 %)              |
| Projektové vyučování     | 42 (22,1 %)           | 109 (57,4 %)             | 39 (20,5 %)              |
| Individuální výuka       | 83 (43,7 %)           | 70 (36,8 %)              | 37 (19,5 %)              |
| Individualizovaná výuka  | 65 (34,2 %)           | 95 (50 %)                | 30 (19,5 %)              |
| Otevřené vyučování       | 78 (41,1 %)           | 97 (51,1 %)              | 15 (7,9 %)               |
| Párová výuka             | 73 (38,4 %)           | 100 (52,6 %)             | 17 (8,9 %)               |
| Exkurze                  | 43 (22,6 %)           | 94 (49,5 %)              | 53 (27,9 %)              |
| Výchovný koncert         | 19 (10 %)             | 102 (53,7 %)             | 69 (36,3 %)              |

(Vlastní výzkum, 2025)



Graf 7 Efektivita organizačních forem

(Vlastní výzkum, 2025)

V rámci hodnocení efektivity jednotlivých organizačních forem využívaných ve výuce hudební výchovy se ukázalo, že učitelé preferují formy, které umožňují přímý kontakt žáků s hudbou a podporují jejich aktivní zapojení. Za nejefektivnější byla respondenty označena organizace výuky prostřednictvím výchovných koncertů, kterou jako nejvíce efektivní

hodnotilo 36,3 % učitelů, zatímco 53,7 % ji označilo za poměrně efektivní. Exkurze, které žákům umožňují autentické hudební zážitky, byly hodnoceny obdobně – 27,9 % respondentů je považuje za nejvíce efektivní a 49,5 % za poměrně efektivní. Významnou roli v efektivní výuce hraje také skupinová výuka, kterou jako poměrně efektivní označilo 70 % učitelů, přičemž 15,3 % ji vnímá jako nejefektivnější formu práce. Na druhé straně můžeme vidět, že jako méně efektivní se ukázaly organizační formy, které vyžadují vyšší míru individualizace nebo netradiční přístup k výuce. Individuální výuka byla jako méně efektivní hodnocena 43,7 % respondenty, přičemž pouze 19,5 % ji označilo za méně efektivní. Tím můžeme i říct, že ji tolik učitelů ve výuce hudební výchovy na prvním stupni ZŠ nevyužívá. Podobně je vnímána také otevřená výuka, kterou za méně efektivní považuje 41,1 % učitelů, a párová výuka, kterou hodnotilo jako méně efektivní 38,4 % respondentů. Naopak frontální a kooperativní výuka, které patří mezi běžně využívané formy výuky, byly převážně označeny jako poměrně efektivní (56,8 % a 63,7 %), přesto se u nich našel i podíl učitelů, kteří je považují za méně přínosné. Výsledky nám naznačují, že učitelé v hudební výchově preferují organizační formy, které podporují prožitek, interakci a aktivní zapojení žáků, což je velmi dobře. Zatímco individuální přístup a netradiční formy jsou vnímány s větší rezervou. Tento fakt může souviset s vyšší organizační náročností, jejich časovými a prostorovými omezeními či potřebou specifických didaktických znalostí.

### 8. Jaký obsah výuky (učivo) realizujete nejčastěji v daných OF?

V této dotazníkové položce jsem cílila na to, jaký obsah nebo učivo učitelé realizují nejčastěji v daných organizačních formách. Na výběr měli respondenti z: vokální činnosti, instrumentální činnosti, poslechové činnosti, hudebně pohybové činnosti, hudební nauka, dějiny hudby. Nebo také mohli označit, že tuto danou OF ve své výuce nevyužívají. Opět byla možnost označit v každé organizační formě více odpovědí než jen jednu odpověď. Pro přehledné zpracování výsledků níže uvádím pouze tabulku č. 10.

**Tabulka 10** *Obsah výuky v daných OF*

| <i>OF</i>          | <i>Vokální činnosti</i> | <i>Instrumentální činnosti</i> | <i>Poslechové činnosti</i> | <i>Hudebně pohybové činnosti</i> | <i>Hudební nauka</i> | <i>Dějiny hudby</i> | <i>Tuto OF nevyužívám</i> |
|--------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------------|
| Skupinová výuka    | 89                      | 111                            | 49                         | 104                              | 42                   | 26                  | 4                         |
| Kooperativní výuka | 29                      | 64                             | 38                         | 73                               | 34                   | 22                  | 32                        |

|                         |    |    |     |    |     |    |     |
|-------------------------|----|----|-----|----|-----|----|-----|
| Frontální výuka         | 88 | 48 | 93  | 49 | 106 | 69 | 3   |
| Projektové vyučování    | 32 | 50 | 41  | 51 | 39  | 71 | 44  |
| Individuální výuka      | 45 | 45 | 24  | 21 | 29  | 6  | 75  |
| Individualizovaná výuka | 48 | 60 | 21  | 29 | 32  | 17 | 61  |
| Otevřené vyučování      | 31 | 33 | 20  | 40 | 12  | 10 | 101 |
| Párová výuka            | 43 | 64 | 16  | 58 | 26  | 8  | 61  |
| Exkurze                 | 19 | 27 | 77  | 34 | 15  | 48 | 52  |
| Výchovný koncert        | 30 | 42 | 138 | 40 | 25  | 44 | 12  |

(Vlastní výzkum, 2025)

Výsledky této dotazníkové položky se zaměřily na to, jaký obsah výuky učitelé nejčastěji realizují v jednotlivých organizačních formách. Ze získaných dat vyplývá, že skupinová výuka je nejčastěji využívána pro instrumentální činnosti (58,4 %), hudebně pohybové činnosti (54,7 %) a vokální činnosti (46,8 %). Podobně frontální výuka je hojně uplatňována při výuce hudební nauky (55,8 %), poslechových aktivit (48,9 %) a vokálních činností (46,3 %). U kooperativní výuky dominují hudebně pohybové činnosti (38,4 %) a instrumentální činnosti (33,7 %). Projektové vyučování je pak nejvíce využíváno při výuce dějin hudby (37,4 %), dále s hudebně pohybovými (26,8 %) a instrumentálními činnostmi (26,3 %). U těchto zmíněných organizačních forem učitelé označovali i odpověď, že ji nevyužívají. Nicméně zastoupení této odpovědi není tak vysoké, jako u zbývajících organizačních forem. Individuální výuka je v hudební výchově využívána spíše okrajově, přičemž 39,5 % respondentů uvedlo, že ji právě nevyužívá vůbec. V případě její realizace je zaměřena především na vokální a instrumentální činnosti (shodně 23,7 %) a hudební nauku (15,3 %). Individualizovaná výuka je nejčastěji spojena s instrumentálními činnostmi (31,6 %), méně pak s vokálními činnostmi (25,3 %) a hudební naukou (16,8 %), avšak 32,1 % učitelů uvedlo, že ji vůbec nevyužívá. Významná část učitelů (53,2 %) rovněž nevyužívá otevřené vyučování, přesto ti, kteří jej zařazují, jej spojují nejčastěji s hudebně pohybovými činnostmi (21,1 %) a instrumentálními činnostmi (17,4 %). Párová výuka nachází své uplatnění zejména při instrumentálních aktivitách (33,7 %) a hudebně pohybových činnostech (30,5 %), i zde však 32,1 % respondentů uvádí, že ji nevyužívá.

Specifické postavení zaujímá exkurze, kterou považují dotazovaní učitelé za nejefektivnější organizační formu v hudební výchově na prvním stupni. Spojovali ji primárně s poslechovými činnostmi (40,5 %) a výukou dějin hudby (25,3 %). Taktéž u výchovných koncertů učitelé označili poslechové aktivity v hojném počtu (72,6 %), ale dějiny hudby jsou v rámci této OF také zařazovány (23,2 %). Zjištěné skutečnosti potvrzují, že učitelé při plánování výuky zohledňují charakter vyučovaného učiva a vhodnost organizační formy k dané činnosti. Podle Knopové (2005) je efektivní výuka hudební výchovy právě založena na rovnováze mezi jednotlivými činnostmi, které se mají doplňovat a tvořit propojený celek. Výsledky naznačují, že učitelé volí takové formy, které nám umožňují i aktivní zapojení žáků a podporují činnostní pojetí hudební výchovy.

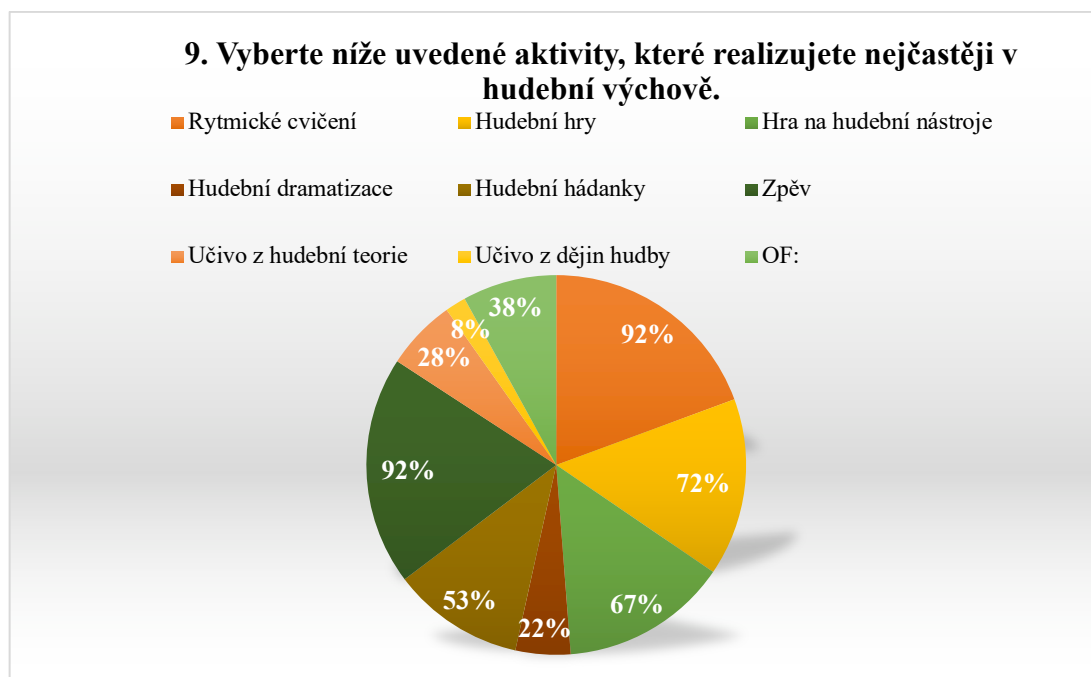
**9. Vyberte níže uvedené aktivity, které realizujete nejčastěji v hudební výchově a přiřad'te k tomu Vámi nejčastěji využívanou OF.**

V této dotazníkové položce jsme od učitelů chtěli zjistit, jaké aktivity nejčastěji realizují v hudební výchově. Jejich úkolem také bylo, aby do posledního řádku napsali organizační formu, prostřednictvím které realizují jejich vybrané aktivity. Limitní bylo, že princip této položky nepochopili všichni a pouhých 72 respondentů napsalo organizační formu. Učitelé mohli vybrat více aktivit než pouze jednu. Pro zpracování dat jsem níže uvedla tabulku č. 11 i graf č. 9, které následně popíšu a uvedu odpovědi učitelů.

**Tabulka 11** Nejčastěji využívané aktivity v HV

| <i>Aktivity</i>         | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Rytmické cvičení        | 174                      | 91,6 %                       |
| Hudební hry             | 136                      | 71,6 %                       |
| Hra na hudební nástroje | 128                      | 67,4 %                       |
| Hudební dramatizace     | 42                       | 22,1 %                       |
| Hudební hádanky         | 101                      | 53,2 %                       |
| Zpěv                    | 175                      | 92,1 %                       |
| Učivo z hudební teorie  | 54                       | 28,4 %                       |
| Učivo z dějin hudby     | 16                       | 8,4 %                        |
| OF:                     | 72                       | 37,9 %                       |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 8** Nejčastěji využívané aktivity v HV

(Vlastní výzkum, 2025)

Devátá položka mého dotazníkového šetření se zaměřovala na to, jaké hudební aktivity učitelé nejčastěji realizují ve výuce hudební výchovy a jakou organizační formu při jejich realizaci preferují. Z uzavřené části otázky vyplynulo, že mezi nejčastěji realizované činnosti patří zpěv (92,1 %), rytmická cvičení (91,6 %) a hra na hudební nástroj (67,4 %). Významné zastoupení měly také hudební hry (71,6 %) a hudební hádanky (53,2 %). Méně často učitelé zařazují hudební dramatizaci (22,1 %), učivo z hudební teorie (28,4 %) a učivo z dějin hudby (8,4 %), což potvrzuje převahu prakticky orientovaných a aktivizačních činností v hodinách hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. V otevřené části otázky, kde měli respondenti uvést konkrétní organizační formu, kterou při realizaci těchto aktivit nejčastěji využívají, se objevila v nejhojnějším počtu frontální výuka (31 respondentů) a skupinová výuka (26 respondentů). Dále byla zmiňována také kooperativní výuka (7 respondentů), párová výuka (4 respondenti), individualizovaná výuka (3 respondenti) a projektové vyučování bylo zastoupeno jednou odpovědí. Tyto výsledky nám ukazují, že tradiční formy výuky zůstávají nejčastěji využívané, zatímco inovativní přístupy jsou zatím méně často využívány.

## 10. Jaké činnosti realizujete ve frontální výuce?

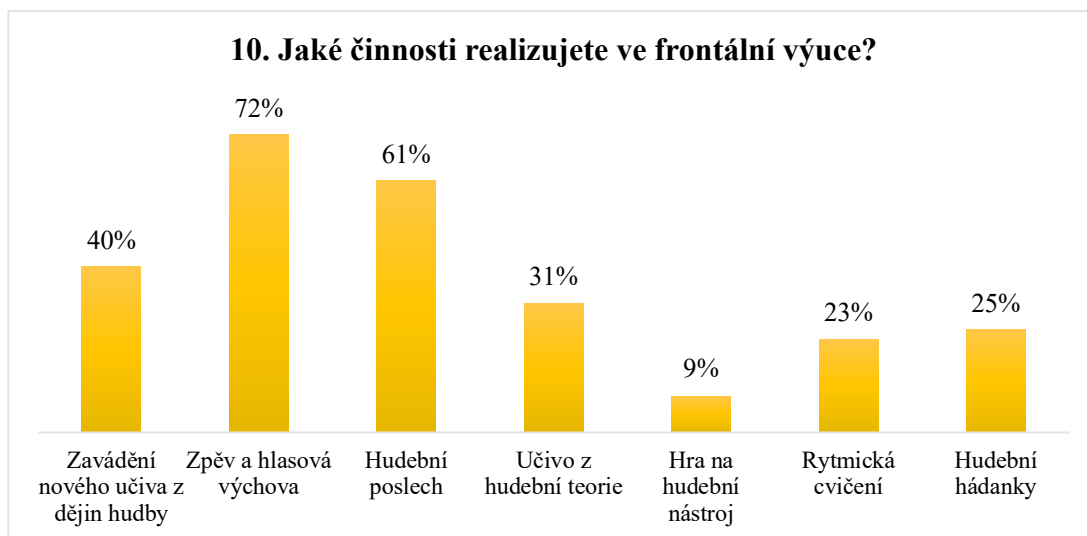
V této dotazníkové položce jsme se zaměřili na to, jaké konkrétní činnosti učitelé nejčastěji realizují ve frontální výuce v rámci hodin hudební výchovy. Cílem bylo zjistit, které typy aktivit učitelé považují za vhodné pro tuto organizační formu. Respondenti mohli

zvolit více z nabízených možností, což umožnilo zachytit širší spektrum využití této tradiční formy ve výuce. Pro popsání výsledků této dotazníkové položky nám níže slouží tabulka č. 12 a graf č. 9.

**Tabulka 12** Realizované činnosti ve frontální výuce

| <i>Činnosti</i>                                  | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|--------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Zavádění nového učiva z dějin hudby              | 76                       | 40 %                         |
| Zpěv a hlasová výchova (např. nácvik nové písně) | 136                      | 71,6 %                       |
| Hudební poslech                                  | 115                      | 60,5 %                       |
| Učivo z hudební teorie                           | 59                       | 31,1 %                       |
| Hra na hudební nástroj                           | 17                       | 8,9 %                        |
| Rytmická cvičení                                 | 43                       | 22,6 %                       |
| Hudební hádanky                                  | 47                       | 24,7 %                       |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 9** Činnosti realizované ve frontální výuce

(Vlastní výzkum, 2025)

Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji realizovanou činností frontálně je zpěv a hlasová výchova, kterou uvedlo 71,6 % (136) respondentů. Následuje hudební poslech, který ve frontální formě využívá 60,5 % (115) respondentů. Zavádění nového učiva z dějin hudby označilo 40 % (76) učitelů. Poměrně často se objevuje také výuka hudební teorie, kterou ve frontální formě zařazuje 31,1 % (59) učitelů. Méně časté, ale stále přítomné, jsou aktivity

jako hudební hádanky (24,7 %), rytmická cvičení (22,6 %) a hra na hudební nástroj, kterou označilo pouhých 8,9 % (17) respondentů. Z uvedených dat je patrné, že frontální výuka je vnímána jako vhodná zejména pro aktivity vyžadující společné vedení třídy. Tento výsledek také potvrzuje to, že ačkoliv se v současném školství snažíme o prosazení netradičních neboli inovativních přístupů, frontální výuka si i nadále drží své pevné místo.

### **11. Pokud jste využili OF – projektové vyučování, uveďte, na co jste se se žáky zaměřovali.**

Tato dotazníková položka byla položena cíleně respondentům, kteří ve své praxi využívají projektové vyučování jako organizační formu. Zajímalo nás, na jaké konkrétní oblasti se v rámci projektových aktivit v hudební výchově zaměřují. Respondenti měli opět možnost volit více odpovědí, ale také napsat do „jiné“ své vlastní aktivity nebo také to, že danou formu nevyužívají. Pro přehledné zpracování dat je níže uvedená tabulka č. 13 i graf č. 10.

**Tabulka 13** *Aktivity realizované v projektovém vyučování*

| <i>Aktivity v projektovém vyučování</i>           | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|---------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Učivo z dějin hudby                               | 43                       | 22,6 %                       |
| Představení hudebního skladatele                  | 88                       | 46,3 %                       |
| Poslech a analýza hudebních skladeb               | 26                       | 13,7 %                       |
| Tvorba své skladby nebo videoklipu                | 26                       | 13,7 %                       |
| Příprava na vystoupení (školní akademie, besídka) | 94                       | 49,5 %                       |
| Výroba hudebních nástrojů                         | 33                       | 17,4 %                       |
| Uplatňování mezipředmětových vztahů               | 72                       | 37,9 %                       |
| Jiná                                              | 25                       | 13,2 %                       |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 10** Využívání projektového vyučování

(Vlastní výzkum, 2025)

Výše uvedená tabulka č. 13 i graf č. 10 nám ukazuje, že nejčastěji uváděnou oblastí byla příprava vystoupení (školní akademie, besídka), kterou označilo 94 respondentů. Druhá nejčastěji zvolená aktivita bylo představení hudebního skladatele, kterou uvedlo 88 (46,3 %) respondentů. Významné zastoupení mělo také uplatňování mezipředmětových vztahů, kterou uvedlo 37,9 % (72) učitelů, což ukazuje na snahu o propojení hudební výchovy s jinými vzdělávacími oblastmi. Další činnosti se objevovaly již méně často, učivo z dějin hudby označilo 22,6 % (43) učitelů, výrobu hudebních nástrojů uvedlo 17,4 % (33) a poslech a analýzu hudebních skladeb i tvorbu vlastní skladby a videoklipu uvedlo shodně 13,7 % (26). Kategorii „Jiná“ zvolilo 13,2 % (24) dotázaných, což může poukazovat na individuální přístupy k projektovým aktivitám. Limitní v této otázce bylo, že neměli učitelé na výběr odpověď – nevyužívám tuto OF. Z tohoto důvodu 21 respondentů využilo kolonku „jiná“ k tomu, aby uvedli, že projektové vyučování v hodinách hudební výchovy nevyužívají. Pouze 3 učitelé se rozhodli využít volné pole k popisu konkrétních realizovaných aktivit, jako například tvorba melodramu, seznamování žáků se současnou hudbou, třídní vystoupení, nácvik hudebních her nebo záměrné vedení žáků k poslechovým činnostem a objevování hudebních nástrojů.

## 12. Kterou z těchto inovativních organizačních forem jste již ve výuce využili?

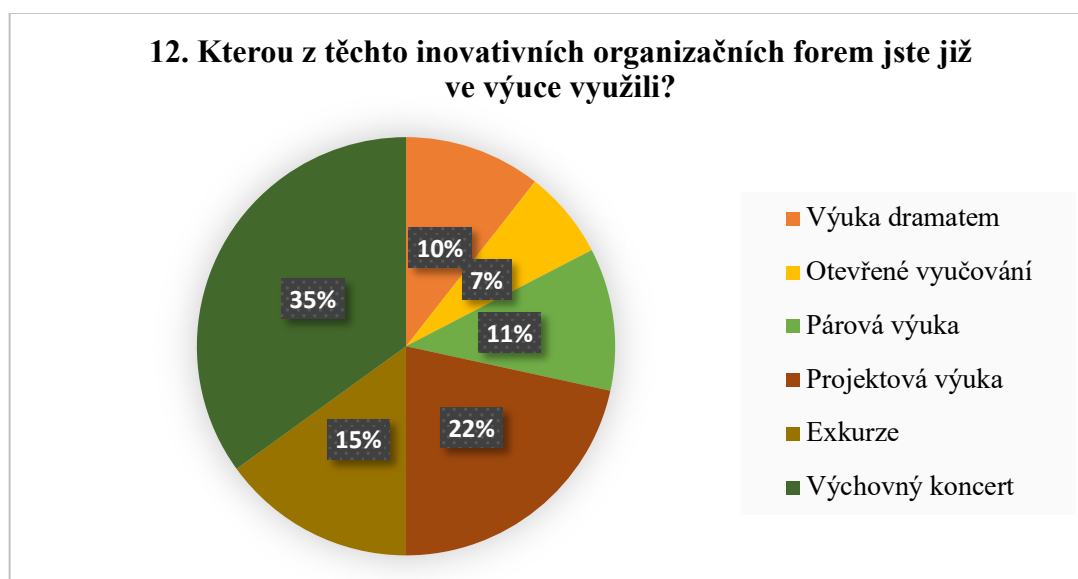
Tato dotazníková položka se zaměřovala na to, které z uvedených inovativních organizačních forem učitelé již někdy ve výuce hudební výchovy využili. Respondenti měli

možnost označit více odpovědí než jen jednu. Pro přehledné zpracování získaných dat jsem níže uvedla tabulku č. 14 i graf č. 11.

**Tabulka 14** *Využívání inovativních OF*

| <i>Inovativní OF</i>                              | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|---------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Výuka dramatem                                    | 45                       | 23,7 %                       |
| Otevřené vyučování                                | 29                       | 15,3 %                       |
| Párová výuka (tandem)                             | 47                       | 24,7 %                       |
| Projektová výuka                                  | 92                       | 48,4 %                       |
| Exkurze                                           | 64                       | 33,7 %                       |
| Výchovný koncert (divadelní představení, koncert) | 149                      | 78,4 %                       |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 11** *Využití inovativních OF*

(Vlastní výzkum, 2025)

Nejčastěji využívanou formou byl výchovný koncert (např. divadelní představení, koncert), který uvedlo 78,4 (149) respondentů. Tato vysoká četnost může být přizpůsobena tím, že výchovné koncerty jsou často součástí školního programu, a jejich realizace bývá organizačně zajištěna i mimo samotnou výuku. Na druhém místě se objevila projektová výuka, kterou označilo 48,4 % (92), což svědčí o relativně častém zapojení této formy do výuky hudební výchovy, zejména v rámci příprav školních vystoupení, tematických dnů nebo mezipředmětových projektů. Exkurzi využívá 64 (33,7 %) učitelů, přičemž lze

předpokládat, že do ní zařazují například návštěvy kulturních institucí apod. Další formy byly zastoupeny méně často. Párová výuka byla využita 47 (24,7 %), výuku dramatem uvedlo 45 (23,7 %) respondentů a otevřené vyučování je využíváno pouhými 29 (15,3 %) učiteli. Tato nižší četnost může souviset s organizační náročností těchto forem nebo s nižší mírou zkušeností učitelů s jejich praktickým využitím. Celkově lze říct, že ačkoliv většina učitelů má zkušenosti s alespoň některou netradiční organizační formou, v běžné výuce hudební výchovy stále převládají tradičnější přístupy.

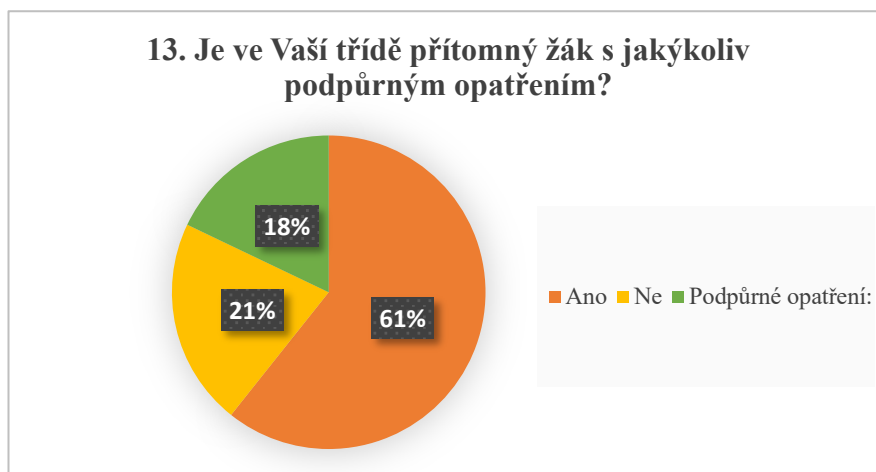
### 13. Je ve Vaší třídě přítomný žák s jakýmkoliv podpůrným opatřením?

Tato dotazníková položka byla zařazena s cílem zjistit, zda se učitelé hudební výchovy na 1. stupni základních škol setkávají ve své praxi s žáky, kteří mají přiznaná podpůrná opatření. Učitelům byl i poskytnut prostor pro specifikaci druhu opatření formou otevřené odpovědi, čímž bylo možné blíže identifikovat typy speciálních vzdělávacích potřeb, které mohou ovlivňovat volbu organizačních forem výuky. Pro celkové znázornění výsledků je dále uvedena tabulka č. 15 i graf č. 12. Pro přehledné zpracování volných odpovědí učitelů byla vytvořena samostatná tabulka č. 16, která uvádí frekvenci výskytu jednotlivých stupňů podpůrných opatření.

**Tabulka 15** Přítomnost žáků s PO

| <i>Podpůrné opatření</i> | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost v %</i> |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Ano                      | 139                      | 73,2 %                       |
| Ne                       | 49                       | 25,8 %                       |
| Podpůrné opatření:       | 41                       | 21,6 %                       |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 12** Přítomnost podpůrného opatření ve třídě

(Vlastní výzkum, 2025)

Výsledky této položky nám ukazují, že většina respondentů (139) má ve své třídě přítomného žáka s podpůrným opatřením. Naopak 49 (21,6 %) učitelů odpovědělo, že se s takovým žákem ve třídě nesetkávají. Dále 41 (21,6 %) respondentů využilo otevřenou odpověď k upřesnění konkrétního typu podpůrného opatření.

**Tabulka 16** *Specifikace stupně PO*

| <i>Stupeň podpůrného opatření</i> | <i>Absolutní četnost</i> |
|-----------------------------------|--------------------------|
| PO 1                              | 10                       |
| PO 2                              | 15                       |
| PO 3                              | 16                       |

(Vlastní výzkum, 2025)

Z otevřených odpovědí v rámci této položky, kde měli učitelé možnost specifikovat typ podpůrného opatření, které se ve třídě vyskytuje, vyplynulo, že nejvíce zastoupené je podpůrné opatření 3. stupně (16 učitelů). Dále bylo zaznamenáno 15 odpovědí s podpůrným opatřením 2. stupně a nejméně se vyskytlo PO 1. stupně (10 učitelů). Tyto výsledky ukazují, že se učitelé hudební výchovy na 1. stupni ZŠ často setkávají nejen s mírnými formami podpory, ale také s žáky, kteří vyskytují výraznější poruchy. Přítomnost žáků s vyššími stupni podpory klade na učitele zvýšené nároky nejen v oblasti didaktiky, ale i ve volbě vhodných organizačních forem výuky. Někteří respondenti uváděli přímo diagnózy žáků, jako je Aspergerův syndrom, porucha autistického spektra, řečové vady, poruchy pozornosti, poruchy učení nebo zrakové postižení. V několika případech byl zmíněn i odlišný mateřský jazyk, především ukrajinština, která může být při výuce hudební výchovy bariérou zejména v oblasti porozumění pokynů nebo textům písní.

**14. Dobrovolná otázka: Pokud máte ve své třídě žáka s jakýmkoliv podpůrným opatřením, napište mi prosím, jak daná specifika ovlivňují Vaši volbu organizační formy v hudební výchově.**

Tato položka v dotazníkovém šetření byla zařazena jako otevřená a dobrovolná. Jejím cílem bylo zjistit, jak přítomnost žáků s podpůrnými opatřeními ovlivňuje volbu organizačních forem výuky hudební výchovy. Respondenti měli možnost volně popsat své zkušenosti a konkrétní strategie, které při výuce uplatňují v souvislosti s různými vzdělávacími strategiemi.

Celkově odpovědělo 76 učitelů, tedy přibližně 40 % z celkového počtu respondentů. Z odpovědí vyplynulo, že velká část učitelů volbu organizační formy skutečně přizpůsobuje aktuálním potřebám žáků, zejména při přítomnosti poruch autistického spektra, poruch pozornosti, sníženého intelektu, řečových vad či sluchového a zrakového postižení. Učitelé často reflektovali nutnost diferenciací výuky, častého střídání činností, zapojení asistenta pedagoga, nebo individuálního přístupu. Někteří ale uvedli, že výuku neupravují, protože žák s PO zvládá běžnou výuku bez větších problémů. Také se ale objevoval názor, že hudební výchova může být pro tyto žáky zvládnutelná, ale i často pozitivně vnímaná a motivující. Někteří učitelé zmiňovali, že právě při hře na Orffovy nástroje, rytmizaci nebo při poslechu hudby nacházejí tito žáci uplatnění a prožitek úspěchu.

Zde si dovolím uvést pár odpovědí přímo od učitelů:

*„Během hodiny střídám více činností, aby žák udržel pozornost a zapojil se.“*

*„Volím skupinovou nebo projektovou práci pro zbytek třídy, abych se mohla individuálně věnovat žákovi s autismem.“*

*„Přizpůsobuji výuku žákovi se sluchovým postižením – omezují hlasité aktivity, hlídám hlasitost hudby.“*

*„Nechám žáka s autistickými rysy volit, zda se chce účastnit. Někdy se zapojí, jindy se jen dívá.“*

*„Žák potřebuje častou motivaci, klidné tempo, někdy individuální nebo skupinovou práci.“*

*„Nijak to neovlivňuje. Výuka hudební výchovy je pro žáky spíše uvolněná a zvládají ji dobře.“*

*„Při práci s cizojazyčným žákem více využívám názornost a jednoduché pokyny.“*

Hudební výchova se tedy v kontextu odpovědí ukazuje jako předmět, který přirozeně umožňuje inkluzi, podporuje rozvoj všech žáků a poskytuje široké možnosti pro volbu takových organizačních forem, které reflektují nejen učivo, ale i individuální potřeby třídy.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPETACE

Tato kapitola se věnuje prezentaci a interpretaci výsledků výzkumného šetření, které bylo realizováno formou dotazníku a zaměřeno na zkoumání využívání organizačních forem ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Postupně jsou zde představeny jednotlivé dílčí výzkumné cíle a zodpovězeny výzkumné otázky, jejichž prostřednictvím je možné formulovat odpověď na hlavní výzkumnou otázku: *Jak učitelé postupují při volbě organizační formy pro výuku hudební výchovy na 1. stupni základní školy?* Zároveň je zde reflektován hlavní výzkumný cíl, kterým bylo: *zjistit, jak využívají učitelé organizační formy ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy.*

### VO 1: Jaké hudební činnosti realizují učitelé v rámci daných organizačních forem ve výuce hudební výchovy?

Tato první výzkumná otázka se zaměřuje na to, jaké hudební činnosti učitelé realizují v rámci daných organizačních forem ve výuce hudební výchovy. S čímž souvisí i dílčí výzkumný cíl, a to: *popsat souvislosti mezi organizačními formami a obsahem výuky v hudební výchově.* Výzkumná otázka je pokryta dotazníkovými položkami č. 8, 9, 10 (viz Příloha 1).

Odborná literatura uvádí čtyři základní hudební činnosti: vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. Na základě výsledků z dotazníkového šetření lze konstatovat, že učitelé nejčastěji zařazují do svých hodin zpěv, rytmická cvičení, hudební hry a hru na hudební nástroj. Lze tedy říct, že ve výuce dochází ke střídání všech typů hudebních činností, přičemž nejvíce je stále zastoupena vokální činnost. Z hlediska organizační formy je nejčastěji využívána frontální výuka, v rámci, které učitelé realizují především zpěv, poslech hudby nebo učivo z hudební teorie. Skupinová výuka je upřednostňována zejména při instrumentálních činnostech například při práci s Orffovými nástroji nebo při hudebně pohybových činnostech, kde je žádoucí spolupráce mezi žáky, interakce a tvořivost. Exkurze a výchovné koncerty učitelé spojovali nejvíce s poslechovými činnostmi, což bylo očekávané. Věřím však, že i v těchto situacích jsou žáci vedeni k aktivnímu vnímání a porozumění hudby, aby si o ní dokázali společně se spolužáky nebo učitelem povídat a dále s ní i pracovat. Hudební poslech by dle mého názoru neměl být vnímán jen jako pasivní činnost, ale jako příležitost k hlubšímu propojení hudby s každodenním životem. Velmi potěšující zjištění přinesla oblast individualizované výuky, kde učitelé nejčastěji zařazovali instrumentální činnosti. Je zřejmé, že se snaží vytvořit

prostor, aby každý žák mohl zažít úspěch, radost z tvořivé činnosti a získat osobní prožitek z hudby. Kooperativní výuka má také největší zastoupení v rámci instrumentálních a hudebně pohybových činností. Tato výuka souvisí se skupinovou formou, což naznačuje, že část učitelů při výuce aktivně využívá i formy podporující spolupráci a vzájemné učení. Tyto formy mohou souviset s realizací hudebních her, improvizací či instrumentální činností, kde skupinová dynamika podporuje kreativitu a větší zapojení žáků. Vokální činnosti, které převládají v hodinách hudební výchovy, jsou tradičně realizované v rámci frontální formy, ale také je učitelé zařazují do skupinové a párové výuky.

## **VO 2: Jak učitelé hodnotí efektivitu jednotlivých organizačních forem ve výuce hudební výchovy?**

Tato výzkumná otázka zjišťovala, jak učitelé vnímají efektivitu jednotlivých organizačních forem výuky hudební výchovy z hlediska jejich přínosu pro žáky. Klíčovou roli zde sehrála dotazníková položka č. 7 (viz Příloha 1), ve které respondenti hodnotili míru efektivitu u každé z nabízených forem.

Z výsledků vyplývá, že za nejvíce přínosné považují učitelé frontální a skupinovou výuku. Frontální výuku vnímají jako dobře organizovatelnou, přehlednou a prakticky využitelnou zejména při zpěvu nebo při výkladu učiva z hudební teorie. Skupinová výuka je naopak ceněna pro možnost spolupráce mezi žáky, rozvoj tvořivosti, a právě činnostního pojetí. Dalšími formami, které učitelé vnímají jako přínosné, jsou párová a individualizovaná výuka, přičemž individualizace se spojuje s možností přizpůsobit tempo a náročnost výuky potřebám jednotlivých žáků, a tím podporovat jejich rozvoj, motivaci a aktivní zapojení. Párová výuka je vhodná při nácviku rytmu nebo třeba při využití Orffových nástrojů. Nejvíce efektivními organizačními formami jsou dle učitelů exkurze a výchovný koncert, protože zde právě dochází k propojení hudby se životem žáků, k prožitku z hudby a k budování pozitivního vztahu u žáků k hudbě. Za méně efektivní organizační formy učitelé označili individuální výuku, otevřené vyučování a párovou výuku. S těmito netradičními formami dle mého názoru nemají učitelé tolik zkušeností, a proto je do výuky hudební výchovy tolik nezařazují, protože si v jejich vedení nejsou tak jistí. Projektové vyučování vnímají učitelé také poměrně efektivně, což může souviset právě s mezipředmětovými vztahy, kdy propojují poznatky z jiných vyučovacích předmětů právě s hudební výchovou. Poláková (2016) ve svém článku uvádí právě integraci s předměty jako je prvouka, matematika nebo český jazyk. Také zmínila integraci polyestetickou, kdy spojujeme hudbu s jinými druhy umění

(výtvarným, dramatickým nebo literárním). Samotná integrace by měla vést k prohloubení pozitivního vlivu hudby na žáky.

### **VO 3: Jaké netradiční organizační formy jsou ve výuce hudební výchovy nejčastěji využívány?**

Cílem třetí výzkumné otázky bylo zjistit, které netradiční formy učitelé ve výuce hudební výchovy na 1. stupni nejčastěji využívají. Za netradiční formy již dle mé teoretické části byly považovány ty formy, které podporují více činnostní pojetí a vymykají se tradiční frontální výuce. K zodpovězení této výzkumné otázky a dílčího výzkumného cíle, který zní: *zmapovat využívání netradičních organizačních forem ve výuce hudební výchovy*, sloužila dotazníková položka číslo 11 a 12 (viz Příloha 1).

Dotazovaní učitelé označili za nejčastěji využívanou netradiční formu výuky výchovné koncerty, které zařazují pro jejich přínos k přímému kontaktu žáků s hudebním uměním. Tato organizační forma v hudební výchově umožňuje autentický hudební zážitek a podporuje pozitivní vztah žáků k hudbě. V publikaci od Jiříčkové et. al. (2024) je zmíněné, že právě výchovné koncerty mohou mladým lidem výrazně ovlivnit život, protože jim umožňují se setkat s novým zážitkem, který je může hluboce zasáhnout. Takový kontakt v nich může probudit dosud nepoznané emoce a dojmy.

Dále byla frekventovaně zmiňována projektová výuka. Jedna z položek právě zjišťovala, na co se se žáky učitelé v rámci této formy zaměřují. Nejčastěji učitelé odpověděli, že si se žáky představují hudebního skladatele nebo se podílejí na přípravě školního vystoupení, jako může být školní akademie nebo besídka. Za hlavní důvody, proč učitelé projektovou výuku nezařazují častěji, považují časovou náročnost, nedostatek pomůcek a organizační složitost. Tyto překážky se shodují s výsledky zahraniční studie Saputry et al. (2023), která identifikovala podobné problémy při zavádění projektového učení v hudební výchově. Autoři této studie zjistili, že projektová výuka sice podporuje aktivní zapojení studentů a jejich hudební kreativitu, ale její realizaci brání nedostatek hudebních nástrojů, nízká sebedůvěra žáků při prezentaci hudebních projektů a omezený prostor pro hlubší diskusi o hudebních tématech. Jak ukazuje studie Dillona (2023), propojení projektové výuky s hudebním vzděláváním pomáhá žákům získat větší jistotu v hudebním projevu, podporuje jejich samostatnost a učí je spolupracovat v týmu. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že projektová výuka je v hudební výchově efektivní, ale podceňovaná metoda, která je v českém prostředí stále využívána spíše okrajově. Zároveň je však důležité, aby učitelé měli dostatečnou podporu ve formě

materiálního vybavení, časových možností a metodických doporučení, které by jim pomohly tuto metodu do výuky efektivně integrovat.

Dále byla za nejčastěji využívanou organizační formu zmíněna exkurze, například do koncertních síní nebo muzeí, kde žákům mohou přiblížit hudební nástroje, jejich výrobu nebo i práci dirigenta či orchestru. Všechny tyto náměty přinášejí žákům rozšíření obzorů a posilují jejich kulturní gramotnost. Někteří učitelé zmínili, že využili i párovou výuku, výuku dramatem nebo otevřené vyučování. Tyto netradiční formy výuky byly ale procentuálně nejméně zastoupené, ale vnímáme je jako vhodné právě pro rozvoj spolupráce, kreativity, individualizace a také zážitkového učení. Celkově můžeme říct, že i když ve výuce převažují tradiční formy, netradiční organizační formy jsou také využívány a učitelé si uvědomují jejich cenné obohacení výuky a také to, že přispívají k rozmanitosti a aktivnímu zapojení žáků do hudební výchovy.

#### **VO 4: Jaká úskalí popisují učitelé při volbě organizačních forem v hudební výchově?**

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřovala na to, s jakými obtížemi se učitelé setkávají při volbě a realizaci různých organizačních forem ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. S touto otázkou souvisí i jeden z dílčích výzkumných cílů, a to: *identifikovat možné problémy spojené s využitím různých organizačních forem v hodinách hudební výchovy*. Pro zodpovězení této výzkumné otázky byly využity dvě dotazníkové položky, konkrétně číslo 5 a 6 (viz Příloha 1).

Z výsledků vyplynulo, že učitelé při volbě organizačních forem zvažují zejména náročnost učiva, počet žáků ve třídě, časové možnosti, dostupnost a vybavenost třídy pomůckami, stejně jako prostorové podmínky učebny. Významným faktorem je rovněž složení třídy – přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje citlivější volbu organizačních forem s ohledem na jejich možnosti zapojení. Z otevřených odpovědí respondentů je patrné, že přítomnost žáků s SVP vyžaduje větší míru flexibility a diferenciaci výuky. Učitelé uvádějí, že například u žáků s poruchou pozornosti nebo autismem volí spíše formy, které umožňují časté střídání činností, individuální tempo práce nebo menší pracovní skupiny, kde může žák lépe vyniknout. Využívají také podporu asistentů pedagogů, se kterými učitelé mohou využít právě párovou výuku. Někteří učitelé vnímají vliv podpůrných opatření jako zásadní pro celkové plánování výuky, přizpůsobují hlasitost, typ aktivit, míru zapojení do skupiny, a v některých případech dokonce volí zcela odlišnou formu výuky pro konkrétního žáka. Jiní učitelé uvádějí, že přítomnost těchto žáků neomezuje výběr formy jako takové, ale spíše vede k větší promyšlenosti v její realizaci.

Respondenti se také shodli v tom, že právě hudební výchova bývá pro žáky s SVP oblíbeným předmětem, protože prostřednictvím činností jim umožní úspěch a seberealizaci.

Z hlediska konkrétních překážek se nejčastěji objevovalo rušivé chování žáků, které ztěžuje plynulý průběh výuky, především u forem založených na spolupráci, jako je skupinová nebo kooperativní výuka. Další překážkou byl nedostatek pomůcek, ať už hudebních nástrojů nebo dalších didaktických pomůcek, které by usnadnily realizaci různorodých činností. Jak uvádí Negrilá (2023), vybavení hudebních učeben v českých školách je v současnosti často nedostačující. Autor také doporučuje zvýšení hodinové dotace hudební výchovy, aby bylo možné efektivně využít její potenciál pro rozvoj žáků. S tím úzce souvisí další často zmiňovaný problémem, a tím je omezený časový prostor vyhrazený pro výuku hudební výchovy. Ten neumožňuje učitelům zařazovat volnější, tvořivé či zážitkové formy výuky tak často, jak by si někteří z nich přáli. Někteří učitelé dále uváděli i organizační náročnost některých forem výuky, která může být důvodem, proč je ve výuce využívají méně často. Nezáměr žáků byl sice zmiňován pouze výjimečně, přesto může v některých případech vést k volbě jiných, atraktivnějších forem nebo úpravě aktivit, tak aby odpovídaly potřebám a preferencím třídy. Celkově lze tedy konstatovat, že výběr organizačních forem výuky je ovlivňován celou řadou praktických faktorů. Učitelé se při plánování hodin snaží najít rovnováhu mezi možnostmi, které jim školní prostředí nabízí, a potřebami i zájmy svých žáků.

Na závěr této kapitoly bych ráda, na základě zodpovězených dílčích výzkumných otázek, formulovala odpověď i na hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jak učitelé postupují při volbě organizační formy pro výuku hudební výchovy na 1. stupni základní školy?**

Zjištěné informace ukazují, že učitelé 1. stupně základní školy přistupují k volbě organizačních forem ve výuce hudební výchovy promyšleně, s ohledem na efektivitu výuky i na potřeby konkrétní třídy. Nejčastěji volí frontální a skupinovou výuku, které považují za vhodné pro strukturované vedení hodin i rozvoj spolupráce mezi žáky. Při rozhodování o organizační formě zohledňují především povahu probíraného učiva, počet a složení žáků ve třídě, dostupnost didaktických pomůcek nebo časové a prostorové možnosti dané školy. Ačkoliv netradiční formy výuky nejsou využívány plošně, z odpovědí respondentů vyplývá, že se je učitelé snaží zařazovat vždy, když to konkrétní podmínky jejich školy umožní. Můžeme mezi tyto formy zařadit například projektovou výuku, kooperativní výuky či exkurze a výchovné koncerty. Tyto formy mohou významně přispět k zážitkovému

a aktivizujícímu pojetí výuky, které pro nás velmi důležité i v rámci hodin hudební výchovy. Na závěr lze říct, že učitelé volí organizační formy s cílem právě podpořit činnostní zapojení žáků, rozvíjet jejich hudební dovednosti, a zároveň se snaží vytvářet pozitivní vztah v hudební výchově jako součásti širšího kulturního a estetického vzdělávání.

Na základě realizovaného výzkumu mohu konstatovat, že všechny stanovené výzkumné cíle byly úspěšně naplněny a výzkumné otázky zodpovězeny. Získaná data poskytla ucelený obraz o tom, jak učitelé 1. stupně základních škol využívají tradiční i netradiční organizační formy ve výuce hudební výchovy, jaká specifika a problémy při jejich volbě vnímají a jak hodnotí jejich efektivitu. Výsledky výzkumu vnímám jako cenný přínos pro hlubší porozumění současné praxi v hudební výchově a jako podnět k jejímu dalšímu rozvoji.

## 6.1 Limity výzkumu

Každý výzkum má svá omezení, která je potřeba při vyhodnocování výsledků brát v úvahu. Limitem je zde v tomto případě nezařazení do dotazníku možnost poskytnout kontakt na učitele, které ho bych poté mohla oslovit k doplňujícímu rozhovoru. Kvůli tomu už nebylo možné provést navazující rozhovory, které by mohly přinést podrobnější a hlubší pohled na jejich zkušenosti z praxe. Rozhovory jsem nakonec i z časových důvodů nerealizovala, ale myslím si, že by celkový pohled na téma výrazně nerozšířily.

Přestože byl před samotným sběrem dat realizován předvýzkum, zpětně vnímám jako možné omezení skutečnost, že testovací verze dotazníku byla konzultována pouze s omezeným počtem učitelek. Širší distribuce mezi více učitelek v rámci předvýzkumu by umožnila důkladnější ověření srozumitelnosti všech položek a poskytla by prostor pro širší spektrum zpětné vazby. Tím by bylo možné lépe identifikovat potenciálně problematické formulace otázek, zejména těch, které vyžadují hlubší reflexi pedagogické praxe nebo osobní zkušenost. Rozšíření předvýzkumu na více učitelek by mohlo přispět k vyšší validitě výzkumného nástroje, neboť by bylo možné dotazník předem vícekrát konzultovat, upravit a přizpůsobit podle konkrétních podnětů z praxe.

Určité nejasnosti mohly vzniknout také při používání pojmů „tradiční“ a „netradiční“ organizační formy. V jedné z dotazníkových položek jsem použila pojem „inovativní organizační formy, který však neodpovídá tomu, jak organizační formy rozdělují v teoretické části práce.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků výzkumného šetření lze formulovat několik doporučení, která mohou přispět ke zkvalitnění výuky hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Za klíčové považují především činnostní pojetí výuky, které vede žáky k aktivnímu prožívání hudby a přirozeně rozvíjí jejich muzikální, pohybové i sociální dovednosti. Z pozorování a vlastní výuky v praxi vím, že žáci reagují velmi pozitivně na hodiny, které jsou pestré, rytmicky živé a zapojují různé typy činností. Doporučuji proto střídat a kombinovat hudební aktivity, jako jsou zpěv, hra na nástroje, pohybové činnosti a poslech, tak, aby výuka byla dynamická, motivující a umožňovala každému žákovi najít svou silnou stránku. Tento přístup je v souladu s pojetím hudební výchovy jako prostoru pro rozvoj celé osobnosti dítěte, jak jej popisují např. Pastorová (2019) nebo Adjepong (2021).

Na základě výsledků výzkumného šetření lze doporučit větší důraz na využívání aktivizujících organizačních forem výuky, které podporují činnostní zapojení žáků a jejich motivaci k učení. Jako přínosné se jeví zařazování skupinové a kooperativní výuky, které rozvíjí spolupráci, komunikaci a empatii mezi žáky. Dále oceňuji projektovou výuku, jež umožňuje propojení hudební výchovy s dalšími vzdělávacími oblastmi a otevírá prostor pro tvořivost a samostatnost. Přínosné jsou také výchovné koncerty a exkurze, které žákům zprostředkovávají kontakt s hudbou v reálném prostředí a rozšiřují jejich kulturní obzory. Učitelům lze doporučit, aby se nebáli tyto netradiční formy výuky plánovat a zařazovat, pokud jim to podmínky školy umožní, neboť právě tyto přístupy mohou vést k hlubšímu zájmu o hudbu, pozitivnímu vztahu k předmětu a zvyšují motivaci a zapojení žáků.

Vzhledem k inkluzivnímu charakteru současného vzdělávání se hudební výchova ukazuje jako předmět, který přirozeně umožňuje zapojení všech žáků, bez ohledu na jejich výchozí schopnosti, speciální vzdělávací potřeby nebo kulturní zázemí. Jak potvrzují studie Daňka (2019) i Yue a Yuntong (2014), hudební aktivity významně podporují rozvoj dětí s odlišnými vzdělávacími potřebami a mají pozitivní dopad na jejich sociální interakce, emoční stabilitu i jazykové dovednosti. Zejména využití činností, které kombinují zpěv, rytmus, pohyb a hru, je v tomto směru mimořádně efektivní. Hudební výchova přirozeně vytváří prostor pro individualizaci i diferenciaci výuky. Důležité však je, aby učitel dokázal citlivě volit takové organizační formy, které reflektují aktuální složení třídy, učivo a potřeby dětí.

Doporučuji také posílit sdílení inspirací a příkladů dobré praxe mezi učiteli, např. formou metodických portálů, workshopů nebo mentoringu začínajících pedagogů. Sama jsem během praxe čerpala z konkrétních nápadů zkušenějších učitelek a uvědomila si, jak cenné je mít možnost sdílet i drobné osvědčené postupy. V neposlední řadě považuji za důležité, aby školy usilovaly o zlepšení materiálních podmínek pro výuku hudební výchovy – kvalitní nástroje, pomůcky a vhodný prostor často rozhodují o tom, jak kreativně a kvalitně může být výuka realizována.

Z pohledu budoucí učitelky bych ráda zdůraznila, že výuka hudební výchovy má potenciál pozitivně ovlivnit nejen hudební rozvoj dětí, ale také jejich emoční pohodu, schopnost spolupracovat a prožívat radost ze společné činnosti. Aby toho bylo možné dosáhnout, je potřeba vytvořit prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně, přijímaní a budou mít prostor se projevit – a právě volba vhodných organizačních forem v tom hraje zásadní roli.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala problematice využívání organizačních forem ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Cílem práce bylo zjistit, jaké organizační formy učitelé při výuce hudební výchovy nejčastěji využívají, s jakými specifiky a obtížemi se při jejich volbě potýkají, a zda v praxi dochází i k využívání netradičních forem výuky.

Teoretická část práce představila vymezení a klasifikaci organizačních forem do tří hlavních kategorií – tradiční, netradiční a komplexní. Dále byla pozornost věnována činnostnímu pojetí hudební výchovy, které akcentuje aktivní účast žáků, rozvoj jejich hudebních dovedností i osobnostních kompetencí. V závěru teoretické části byla diskutována specifika volby organizačních forem právě ve výuce hudební výchovy, včetně faktorů, které výběr ovlivňují.

Praktická část práce byla založena na kvantitativním výzkumu, který probíhal formou online dotazníkového šetření. Do šetření se zapojilo celkem 190 respondentů – učitelů hudební výchovy 1. stupně ZŠ z různých částí České republiky. Data byla zpracována pomocí deskriptivní statistiky, výsledky byly znázorněny v tabulkách a grafech a dále interpretovány ve vztahu k výzkumným otázkám a cílům.

Výsledky ukázaly, že nejčastěji využívanými formami zůstávají tradiční – zejména frontální a skupinová výuka. Přesto však učitelé projevují snahu o zařazování i netradičních forem, jako jsou projektové dny, exkurze, výchovné koncerty či výuka dramatem, a to zejména tehdy, pokud jim to umožňují podmínky školy. Učitelé při volbě formy zohledňují obsah učiva, věkové a vývojové zvláštnosti žáků, prostorové a materiální možnosti, ale také složení třídy, zejména přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že jedním z nejčastějších úskalí je časová dotace předmětu, která bývá nedostatečná pro širší využití tvořivých nebo skupinových forem. Dále se objevují problémy s nedostatkem hudebních pomůcek, nevhodnými prostory či rušivým chováním žáků. Přesto lze konstatovat, že většina respondentů volí organizační formy cíleně a promyšleně, a jejich rozhodování vychází nejen z praktických možností, ale i z potřeb a zájmů žáků.

Na základě získaných poznatků lze říct, že učitelé považují za důležité zařazovat ve výuce hudební výchovy pestré činnosti, které propojují různé formy organizace výuky. Tím podporují aktivní zapojení žáků, rozvoj jejich tvořivosti a vztahu k hudbě. Výsledky

této práce tak potvrzují význam promyšlené volby organizační formy jako jeden z klíčových aspektů kvalitní hudební edukace na 1. stupni základní školy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adjepong, B. (2021). General Methods of Teaching Music in the Primary School. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 13(4), 23–34.  
<https://doi.org/10.9734/arjass/2021/v13i43022>
- Bělohávková, P. & Ptáček, M. (2006). Projektové vyučování v hudební výchově? *Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 14(2), 29–31.
- Černá, M. (2016). Implementace hudební výchovy do dalších vzdělávacích oblastí na 1. stupni ZŠ. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 12(2), 1–8.
- Červenková, I. (2013). *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostravská univerzita.
- Daněk, A. (2019). *Speciálně pedagogické možnosti hudební výchovy*. Univerzita Karlova.
- Daniel, L. (2010). *Metodika hudební výchovy*. Montanex.
- Derevaníková, A., & Dzurilla, M. (2014). *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*.
- Dillon, J. E. (2023). Project-based learning: Toward a world-centered music education. *International Journal of Education & the Arts*, 24(13), 2–16.  
<http://doi.org/10.26209/ijea24n13>
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Göktürk Cary, D. (2012). Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 8(15), 179–194.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeb/issue/54849/751079>
- Herden, J. (1998). *Hudba jako řeč: O poslechu ve škole i doma: metodické poznámky k učebnicím 1. My pozor dáme a posloucháme, 2. My pozor dáme a (nejen) posloucháme*. Scientia.
- Charalambidis, A. (2004). Komplexnost hudební výchovy. *Metodický portál RVP.CZ*.  
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/89/KOMPLEXNOST-HUDEBNI-VYCHOVY.html>
- Charalambidis, A. (2006). Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 14(2), 25. [https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf%202006/HV2\\_2006.pdf](https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf%202006/HV2_2006.pdf)
- Chráska, M. (2016). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Grada.
- Jelínková, J. (2019). *Hudebně pohybové činnosti v HV na 1. stupni ZŠ s využitím děl současných skladatelů*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně].  
[https://is.muni.cz/th/y4enq/DP\\_konecna\\_verze.pdf](https://is.muni.cz/th/y4enq/DP_konecna_verze.pdf)

- Ježil, P. (2007). Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. *Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 15(2), 19–21.  
[https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2\\_2007.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2007.pdf)
- Jiříčková, J., Horák, M., Appermont, B., Schooten, E., Janata, L., Kadlec, P., Vlčková, E., Horák, M., Dajčar, L., Pospíšilová, L., Hilscherová, L., Kolandová, E., Bísek, J., Kozánková, O., Šašínková, E., Prchal, J., Procházková, M., Václová, M., & Windsor, P. (2024). *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem*. Univerzita Karlova.
- Johnson, T. M., & King-Sears, M. E. (2020). Eliciting students' perspectives about their co-teaching experiences. *Intervention in school and clinic*, 56(1), 51–55.  
<https://doi.org/10.1177/1053451220910732>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Kantorová, J. (2010). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Hanex.
- Karimov Inoyat Allamovich. (2024). THEORETICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF THE METHODOLOGY FOR IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS. *International Journal of Pedagogics*, 4(09), 63–69.  
<https://doi.org/10.37547/ijp/Volume04Issue09-12>
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 67(2), 106–126.
- King, F. (2018). Music activities delivered by primary school generalist teachers in Victoria: Informing teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 48–59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.4>
- Knopová, B. (2005). *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Masarykova univerzita.
- Knopová, B. (2010). Hudební činnosti – jejich zastoupení ve vyučovacím procesu. In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XXII* (pp. 34–39). Masarykova univerzita.
- Kodejška, M. (2021). Potřeba klíčové kompetence Kulturního povědomí a vyjádření v souvislosti se současnou revizí RVP ZV. In *Teorie a praxe hudební výchovy VII*. Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání zemí V4 v r. 2021 (s. 81–86). Univerzita Karlova.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Masarykova univerzita.
- Kulhánková, E. (2000). *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Portál.

- Kysil, N. (2019). Moderní učitel hudební výchovy z pohledu studentů vysokých škol. *Aura musica*, 11, 15–19. <https://doi.org/10.21062/aum.2019.029>
- Lasevičová, J. (2004). *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostravská univerzita.
- Lišková, M. (2005). *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Negrilă, I. (2023). Traditions and the role of communication in the moral and aesthetic development of the child. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII: Performing Arts*, 16(1), 43–52. <https://doi.org/10.31926/but.pa.2023.16.65.1.5>
- Obst, O. (2006). *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pastorová, M. (2019). *Umění a kultura hudební výchovy*. Národní ústav pro vzdělávání. [https://www.npi.cz/images/podkladova\\_studie/hudebni\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladova_studie/hudebni_vychova.pdf)
- Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Poláková, R. (2016). Integrace hudební výchovy do vyučovacích předmětů. In *Sborník příspěvků studentské vědecké konference: Teorie praxe hudební výchovy dětí předškolního a mladšího školního věku* (s. 1–9). Západočeská Univerzita v Plzni. <https://www.kvd.zcu.cz/khk/l/integrace-hudebni-vychovy-do-vyucovacich-predmetu/index.html>
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Saputra D. N., Herdiati, D., Tertiana, S. V., Saryanto, Srimoko, G. J., & Sudiasa, I. B. (2023). The implementation of project-based learning model to enhance the effectiveness of music education in schools. *Jurai Sembah*, 4(2), 43–49. <https://doi.org/10.37134/juraisembah.vol4.2.3.2023>
- Sedlák, F. (1985). *Didaktika hudební výchovy na I. stupni základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Selčanová, Z. (2019). *Hudební výchova v praxi*. Univerzita Karlova.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada.

- Solfronk, J. (1991). *Organizační formy výuky*. Univerzita Karlova.
- Synek, J. (2004). *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada.
- Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. ISV.
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
- Váňová, H. (2020). *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova.
- Yue, X., & Yuntong, L. (2014). Dopady inkluze na hudební výchovu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *Musicologica Olomucensia*, 20, 71–76.  
<https://doi.org/10.5507/mo.2014.013>
- Zormanová, L. (2010). *Obecná didaktika*. Grada.

**SEZNAM TABULEK**

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabulka 1</b> <i>Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou</i> .....    | 27 |
| <b>Tabulka 2</b> <i>Přehled organizačních forem výuky</i> .....             | 43 |
| <b>Tabulka 3</b> <i>Pohlaví respondentů</i> .....                           | 52 |
| <b>Tabulka 4</b> <i>Kraj školy respondentů</i> .....                        | 53 |
| <b>Tabulka 5</b> <i>Délka pedagogické praxe</i> .....                       | 54 |
| <b>Tabulka 6</b> <i>Využívání organizačních forem</i> .....                 | 55 |
| <b>Tabulka 7</b> <i>Zohledňování kritérií při volbě OF</i> .....            | 57 |
| <b>Tabulka 8</b> <i>Problémy při volbě různých OF</i> .....                 | 59 |
| <b>Tabulka 9</b> <i>Efektivita OF</i> .....                                 | 61 |
| <b>Tabulka 10</b> <i>Obsah výuky v daných OF</i> .....                      | 62 |
| <b>Tabulka 11</b> <i>Nejčastěji využívané aktivity v HV</i> .....           | 64 |
| <b>Tabulka 12</b> <i>Realizované činnosti ve frontální výuce</i> .....      | 66 |
| <b>Tabulka 13</b> <i>Aktivity realizované v projektovém vyučování</i> ..... | 67 |
| <b>Tabulka 14</b> <i>Využívání inovativních OF</i> .....                    | 69 |
| <b>Tabulka 15</b> <i>Přítomnost žáků s PO</i> .....                         | 70 |
| <b>Tabulka 16</b> <i>Specifikace stupně PO</i> .....                        | 71 |

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |                                                     |
|--------|-----------------------------------------------------|
| OF     | Organizační forma                                   |
| RVP ZV | Rámcovým vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| ZŠ     | Základní škola                                      |
| HV     | Hudební výchova                                     |
| PO     | Podpůrná opatření                                   |
| SVP    | Speciálně vzdělávací potřeby                        |
| VO     | Výzkumná otázka                                     |
| APOD   | A podobně                                           |
| NAPŘ   | Například                                           |
| TZV    | Takzvaně                                            |

**SEZNAM GRAFŮ**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Graf 1</b> <i>Pohlaví respondentů</i> .....                      | 52 |
| <b>Graf 2</b> <i>Zastoupení krajů</i> .....                         | 53 |
| <b>Graf 3</b> <i>Délka pedagogické praxe</i> .....                  | 55 |
| <b>Graf 4</b> <i>Využívání OF</i> .....                             | 56 |
| <b>Graf 5</b> <i>Kritéria volby OF</i> .....                        | 58 |
| <b>Graf 6</b> <i>Problémy při volbě OF</i> .....                    | 59 |
| <b>Graf 7</b> <i>Efektivita organizačních forem</i> .....           | 61 |
| <b>Graf 8</b> <i>Nejčastěji využívané aktivity v HV</i> .....       | 65 |
| <b>Graf 9</b> <i>Činnosti realizované ve frontální výuce</i> .....  | 66 |
| <b>Graf 10</b> <i>Využívání projektového vyučování</i> .....        | 68 |
| <b>Graf 11</b> <i>Využití inovativních OF</i> .....                 | 69 |
| <b>Graf 12</b> <i>Přítomnost podpůrného opatření ve třídě</i> ..... | 70 |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## Využívání organizačních forem v hudební výchově na prvním stupni ZŠ

Dobrý den, jmenuji se Vendula Korvasová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce na téma *"Využívání organizačních forem v hudební výchově na 1. stupni ZŠ."* Cíl dotazníkového šetření je zaměřen na využívání organizačních forem v hudební výchově. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut. Vaše odpovědi budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

*V dotazníku se vyskytne zkratka OF = organizační forma.*

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu se zapojit do tohoto výzkumu!

### 1 Ve kterém kraji se nachází Vaše škola?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Praha
- ☐ Středočeský
- ☐ Jihočeský
- ☐ Plzeňský
- ☐ Karlovarský
- ☐ Ústecký
- ☐ Liberecký
- ☐ Královéhradecký
- ☐ Pardubický
- ☐ Vysočina
- ☐ Olomoucký
- ☐ Zlínský
- ☐ Moravskoslezský
- ☐ Jihomoravský

### 2 Jsem:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Žena
- ☐ Muž
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

### 3 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ 0-1 rok  
☐ 2-5 let  
☐ 6-10 let  
☐ 11-15 let  
☐ 16-20 let  
☐ 21-25 let  
☐ 26-30 let  
☐ Více než 30 let

### 4 Jak často využíváte tyto organizační formy při výuce hudební výchovy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku. Individuální výuka - výuka jednoho žáka jedním učitelem. Individualizovaná výuka - jeden učitel řídí činnost jednotlivých žáků, kteří jsou v jedné místnosti, ale pracují individuálně, vzájemně nespolupracují.*

|                                                   | Stále                 | Velmi často           | Často                 | Občas                 | Nikdy                 |
|---------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Skupinová výuka                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Frontální výuka                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kooperativní výuka                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projektové vyučování                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Individuální výuka                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Individualizovaná výuka                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otevřené vyučování                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párová výuka                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exkurze                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Výchovný koncert (divadelní představení, koncert) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 5 Jak zohledňujete tato kritéria při volbě OF v hodině hudební výchovy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

|                                                            | Pokaždé               | Často                 | Občas                 | Nikdy                 |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Náročnost probíraného učiva                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Počet žáků ve třídě                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dostupnost a vybavenost pomůcek - např. hudební nástroje   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Časové možnosti                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zájem žáků (různorodé zaměření žáků)                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Složení třídy (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Druhy aktivit                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prostor učebny                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 6 S jakými problémy se při volbě různých organizačních forem setkáváte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- ☐ Rušivé chování žáků
 ☐ Organizační náročnost dané OF
 ☐ Nedostatek pomůcek
 ☐ Nedostatečné časové možnosti pro výuku
- ☐ Nezájem žáků
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

## 7 Jak byste ohodnotili efektivitu organizačních forem, které ve výuce hudební výchovy využíváte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku

|                 | Méně efektivní        | Poměrně efektivní     | Nejvíce efektivní     |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Skupinová výuka | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Frontální výuka | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Využívání organizačních forem v hudební výchově na prvním stupni ZŠ

|                                                   |                       |                       |                       |
|---------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Kooperativní výuka                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projektové vyučování                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Individuální výuka                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Individualizovaná výuka                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otevřené vyučování                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Párová výuka                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exkurze                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Výchovný koncert (koncert, divadelní představení) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### 8 Jaký obsah výuky (učivo) realizujete nejčastěji v daných OF?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí v každém řádku*

|                                                   | Vokální činnosti         | Instrumentální činnosti  | Poslechové činnosti      | Hudebně pohybové činnosti | Hudební nauka            | Dějiny hudby             | Tuto OF nevyužívám       |
|---------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Skupinová výuka                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kooperativní výuka                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frontální výuka                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Projektové vyučování                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Individuální výuka                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Individualizovaná výuka                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otevřené vyučování                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Párová výuka                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Exkurze                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Výchovný koncert (divadelní představení, koncert) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 9 Vyberte níže uvedené aktivity, které realizujete nejčastěji v hudební výchově a přiřaďte k tomu Vámi nejčastěji využívanou OF.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí. !!! Do poslední odpovědi prosím napište danou organizační formu, kterou nejčastěji využíváte pro realizaci vybraných aktivit. !!!

- |                                           |                                                 |                                                  |                                              |                                          |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Rytmické cvičení | <input type="checkbox"/> Hudební hry            | <input type="checkbox"/> Hra na hudební nástroje | <input type="checkbox"/> Hudební dramatizace | <input type="checkbox"/> Hudební hádanky |
| <input type="checkbox"/> Zpěv             | <input type="checkbox"/> Učivo z hudební teorie | <input type="checkbox"/> Učivo z dějin hudby     |                                              |                                          |
| <input type="checkbox"/> OF:              | <input type="text"/>                            |                                                  |                                              |                                          |

## 10 Jaké činnosti realizujete ve frontální výuce?

Nápověda k otázce: Vyberte maximálně tři nejčastější odpovědi

- |                                                              |                                                                           |                                          |                                                 |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Zavádění nového učiva z dějin hudby | <input type="checkbox"/> Zpěv a hlasová výchova (např. nácvik nové písně) | <input type="checkbox"/> Hudební poslech | <input type="checkbox"/> Učivo z hudební teorie |
| <input type="checkbox"/> Hra na hudební nástroj              | <input type="checkbox"/> Rytmická cvičení                                 | <input type="checkbox"/> Hudební hádanky |                                                 |

## 11 Pokud jste využili OF - projektové vyučování, uveďte, na co jste se se žáky zaměřovali.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- |                                                                         |                                                           |                                                              |                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Učivo z dějin hudby                            | <input type="checkbox"/> Představení hudebního skladatele | <input type="checkbox"/> Poslech a analýza hudebních skladeb | <input type="checkbox"/> Tvorba své skladby nebo videoklipu |
| <input type="checkbox"/> Příprava vystoupení (školní akademie, besídka) | <input type="checkbox"/> Výroba hudebních nástrojů        | <input type="checkbox"/> Uplatňování mezipředmětových vztahů |                                                             |
| <input type="checkbox"/> Jiná (prosím uveďte)                           | <input type="text"/>                                      |                                                              |                                                             |

## 12 Kterou z těchto inovativních organizačních forem jste již ve výuce využili?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- |                                                                            |                                             |                                                |                                           |                                  |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Výuka dramatem                                    | <input type="checkbox"/> Otevřené vyučování | <input type="checkbox"/> Párová výuka (tandem) | <input type="checkbox"/> Projektová výuka | <input type="checkbox"/> Exkurze |
| <input type="checkbox"/> Výchovný koncert (divadelní představení, koncert) |                                             |                                                |                                           |                                  |

## 13 Je ve Vaší třídě přítomný žák s jakýmkoliv podpůrným opatřením?

Nápověda k otázce: Pokud ano, označte ano a napište prosím, jaké má podpůrné opatření do poslední možnosti

- |                                             |                             |
|---------------------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ano                | <input type="checkbox"/> Ne |
| <input type="checkbox"/> Podpůrné opatření: | <input type="text"/>        |

14 Dobrovolná otázka: Pokud máte ve své třídě žáka s jakýmkoliv podpurným opatřením, napište mi prosím, jak daná specifika ovlivňují Vaši volbu organizační formy v hudební výchově.

Moc Vám děkuji za Váš čas a odpovědi!