

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Integrace hudebních činností
do výukových předmětů na I. stupni základní školy

Integration of Music Activities
into the Educational Subjects of Primary School

Olga Chase

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bělohlávková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Integrace hudebních činností do výukových předmětů na I. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita ke získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 5. 12. 2022

Chtěla bych poděkovat především PhDr. Petře Bělohlávkové za vedení diplomové práce, za její užitečné připomínky a poznámky. Chtěla bych také poděkovat svým třem dcerám Líze, Julii a Violce za to, že se mnou měly trpělivost a umožnily mi práci napsat. A chtěla bych poděkovat žákům a žákyním, které učím, za to, že jsou mi nekonečným zdrojem inspirace.

Mysl je tím nejmocnějším na světě.

The mind is the most powerful thing in the world.

Wallace Stevens, Adagia, Opus Posthumous

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je zapojení hudebních činností do výukových předmětů na 1. stupni základní školy. Cílem diplomové práce je kriticky posoudit názory na význam vztahu integrace hudebních činností do výukových předmětů na 1. stupni základní školy.

Teoretická část představí pojetí integrované tematické výuky, shrne dosavadní poznatky o vlivu hudebních činností na rozvoj osobnosti dítěte z odborné literatury a relevantních zdrojů, vyzvedne výsledky prací zaměřených na zapojení hudby do vyučování na základní škole.

Praktická část zkoumá zařazení hudebních činností do vyučovacích předmětů na primární škole, porovná vliv běžné výuky a specializované hudebně zaměřené výuky a na základě dotazníkového šetření a vlastního pozorování vyhodnotí efekt takové výuky z pohledu žáků, jejich rodičů a jejich vyučujících.

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace, integrovaná výuka, hudba, hudební výchova, I. stupeň ZŠ

ABSTRACT

The main subject of the thesis is the inclusion of music activities into the educational subjects of Primary School. The thesis aims at a critical judgement of opinions on the importance of the integration of music activities into the educational subjects of Primary School.

The theoretical part introduces the organization of the integrated education, summarizes the existing knowledge of the music activities impact on the child's personality development on the side of scientific literature and other relevant sources, it exalts the outcomes of works focusing on music integration into the Primary School education.

The practical part researches the integration of music activities into the educational subjects of Primary School, compares the impact of the regular education and the specialised music-oriented education, and based on a questionnaire survey and personal observation, it

evaluates the effect of such education from the perspective of the pupils, their parents and their teachers.

KEYWORDS

integration, integrated education, music, music at school, primary school

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část.....	12
2.1	Integrace.....	12
2.2	Podstata integrace moderního vzdělávání.....	12
2.3	Principy a cíl integrace.....	14
2.4	Úrovně integrace	19
2.5	Rozdíl mezi integrací a podobnými přístupy	21
1.6	Role učitele v organizaci interdisciplinárních vazeb.....	23
2.6	Přínosy a škody integrované výuky	27
2.7	Souvislost hudby a malby ve vývoji uměleckého a imaginativního myšlení na 1. stupni základní školy.....	29
2.8	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a dalšími školními předměty	32
2.8.1	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a výtvarné výchovy.....	32
2.8.2	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a literární četbou	34
2.8.3	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a matematikou	36
2.8.4	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a tělesnou výchovou	37
2.8.5	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a historií.....	37
2.8.6	Vztah mezi hodinami hudební výchovy a cizím jazykem.....	39
2.9	Specifičnost hudebního vnímání u dětí ve věku základní školy	40
3	Praktická část.....	45
3.1	Metodika	45
3.2	Dotazníkové šetření žáků	46
3.2.1	Shrnutí	50

3.3	Dotazníkové šetření rodičů	52
3.3.1	Shrnutí	56
3.4	Dotazníkové šetření učitelů.....	58
3.4.1	Shrnutí	61
3.5	Diskuse.....	63
4	Závěr	66
5	Zdroje.....	71

1 Úvod

Svou diplomovou prací bych chtěla přispět k integraci činností primárně patřících do hudební výchovy do všech předmětů 1. stupně základních škol, tak aby přirozeně a nenásilně zapadly do běžné výuky. Jsem přesvědčená, že sdružováním různých činností, zapojováním všech smyslů a sledováním jednoho cíle napříč všemi předměty se děti mladšího školního věku nejlépe učí. Je pro ně zcela samozřejmé pátrat po jednom tématu různými způsoby, nahlížet na věc z různých úhlů a dávat dohromady různorodé činnosti propojené jednou společnou otázkou. Vyučování opřené o jeden cíl, ke kterému se upínají činnosti nejen z různých vědních oborů a disciplín, ale také činnosti umělecké, tvořivé a relaxační, je mi blízké. Inspirací mi byla mimo jiné tematická výuka, integrovaná tematická výuka, jak je zpracována v publikaci Susan Kovalik a Karen D. Olsen: Integrovaná tematická výuka: model, projektová výuka a program Začít spolu. Souhlasím s tím, že žáci a žákyně ve školách by se měli věnovat smysluplnému vzdělávání propojenému činnostmi, které se vztahují ke společnému tématu, a tím získávat klíčové kompetence použitelné pro rozvoj osobnosti a uplatnění člověka v životě a společnosti.

V České republice se školství po několika dekadách komunistického režimu ocitlo před rozhodnutím, jak napravit chyby minulosti, co ve vzdělávání ze zaběhnutých a ověřených schémat ponechat, jaké zavést změny, jak vychovat nové učitele, kteří budou učit nově a moderně a jak přizpůsobit školy a vzdělávací programy rychle se měnícím podmínkám a dětem. Současná reforma školství usiluje především o to, aby si žáci ze školy odnášeli vědomosti a dovednosti, které jim umožní získat a utvářet klíčové kompetence potřebné pro jejich budoucí život. Klíčové kompetence jsou ukotveny v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a školám dávají velkou svobodu při volení vzdělávacích metod, strategií a postupů za účelem jejich dosažení.

Domnívám se, že úkolem prvostupňových učitelů je nabídnout především širokou, pestrou a všeobjímající paletu činností, zájmů, směrů, zkušeností a dovedností tak, aby každý žák dokázal najít svůj talent, odhalil a rozvíjel různé druhy inteligence a dokázal se sám zorientovat v tom, co ho baví, co mu jde a nejde úplně snadno a naučil se se svým potenciálem pracovat. Myslím si, že povinností pedagogů je nabídnout dětem škálu všech druhů inteligence, jak je formulovala teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera.

A snad i více druhů smyslů, jak je popsala Susan Kovalik ve své publikaci Integrovaná tematická výuka: model a pro jejich rozvoj určila mozkově kompatibilní prostředí. Učitelé by měli reagovat na měnící se dobu, nové poznatky z psychologie, psychiatrie a neurologie a vědy o fungování lidského mozku a měli by vyhovět individuálním potřebám všech žáků. Měli by nabídnout dětem ucelený, komplexní systém vzdělávání, který odráží reálný svět a do reálného světa je vybaví užitečnými znalostmi a praktickými dovednostmi.

Integrovaná tematická výuka se zdá být pro současné děti a jejich potřeby velmi vhodná, obohacuje žáky o nové poznatky, zkušenosti a vědomosti a zároveň buduje klíčové kompetence. Je založena na integraci vzdělávacího obsahu, kterou zmiňuje také Rámcový vzdělávací program. *„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“* (RVP ZV 2021)

Nejdůležitějším úkolem moderního školního vzdělávání je formování všestranné osobnosti, schopné efektivně využívat získané znalosti, činit nestandardní rozhodnutí a schopnost kreativně myslet. Tyto úkoly se odrážejí v požadavcích státního vzdělávacího standardu druhé generace.

Nejvýznamnějším cílem je podle mého názoru dosažení výsledků učení meta-subjektu. Pro dosažení těchto výsledků vytváříme motivaci pro hloubkové studium materiálů, které zajistí jejich úspěšný rozvoj a získání rychlejších výsledků učení, a to v několika předmětech najednou. K dosažení těchto cílů lze úspěšně využít přístup založený na vytvoření interdisciplinárních vazeb, při přípravě metodických a vzdělávacích učebních materiálů.

Realizace interdisciplinárních spojení v hodinách hudby přispívá k intelektuálnímu rozvoji žáků, umožňuje zahrnout různé typy uměleckého myšlení, rozvíjet fantazii a představitivost. Navázání spojení s jinými předměty je naléhavým úkolem, protože umožňuje nejen prohloubit znalosti, ale také schopnost prozkoumat, hledat odpověď na úkol. To je nezbytný výsledek meta-subjektu.

Problém integrace vzdělávání a výchovy do školy je důležitý a moderní jak pro teorii, tak pro praxi. Jeho význam je diktován novými společenskými požadavky na školu a je

způsoben změnami v oblasti vědy a výroby. Subjektová nejednota se stává jednou z příčin fragmentárního světonázoru absolventa školy, zatímco v moderním světě převažují trendy směřem k ekonomické, politické, kulturní, informační integraci. Nezávislost objektů, jejich slabé vzájemné spojení tak vede k vážným obtížím při tvorbě holistického obrazu světa u žáků, brání organickému vnímání kultury.

Zavedení integrace předmětů do vzdělávacího systému umožňuje řešit úkoly, které jsou v současné době stanoveny pro školu a společnost jako celek. Integrované lekce přispívají k vytváření holistického obrazu světa u dětí, pochopení souvislostí mezi jevy v přírodě, společnosti a světa jako celku. V integrované lekci jsou lépe dosaženy didaktické cíle: kognitivní, vývojové a vzdělávací.

Integrace subjektů estetického cyklu umožňuje dosáhnout vztahu: člověk-společnost-příroda, ovlivňující morální a etickou stránku tohoto spojení. Existují cesty, které vznikají přirozeně. To se týká integrace kurzů, jako je výtvarné umění a práce, výtvarné umění a literatura, výtvarné umění a hudba, které se jednoduše vzájemně doplňují. A integrace hudby a výtvarného umění umožňuje žákům v hodině nejen poslouchat, rozvíjet představivost a pocity, ale také zapojit se do kreativity.

Cílem diplomové práce je kriticky posoudit názory na význam vztahu integrace hudebních činností do výukových předmětů na 1. stupni základní školy.

Integrace hudby, výtvarného umění a literatury poskytuje velké příležitosti pro odhalení duchovních obzorů umění, zavádí ho jako jazyk komunikace mezi národy, paměť lidstva, ve které jsou zachovány myšlenky, pocity, skutky lidí minulých dob a současnosti.

Teoretická část diplomové práce představí pojetí integrované tematické výuky, shrne dosavadní poznatky o vlivu hudebních činností na rozvoj osobnosti dítěte z odborné literatury a relevantních zdrojů, vyzvedne výsledky prací zaměřených na zapojení hudby do vyučování na základní škole.

Praktická část zkoumá zařazení hudebních činností do vyučovacích předmětů na primární škole, porovná vliv běžné výuky a specializované hudebně zaměřené výuky a na základě dotazníkového šetření a vlastního pozorování vyhodnotí efekt takové výuky z pohledu žáků, jejich rodičů a jejich vyučujících.

K napsání diplomové práce mi největší inspirací byla kniha Susan Kovalík a Karen D. Olsen Integrovaná tematická výuka: model. Myšlenka integrace ve smyslu sdružování

různých vzdělávacích disciplín, různých činností, různých úhlů pohledu upínajících se na jedno téma a za jedním cílem je mi blízké. Integraci ve výuce jsem sledovala v pracích českých i cizích odborníků a výsledky jejich bádání jsem shrnula v teoretické části. Důležitou pohnutkou pro mě byla také zpráva, že se v Českém školství zvažuje snižování hodinových dotací estetických předmětů jako je hudební a výtvarná výchova, že se zvažuje zavedení jednoho společného předmětu, ve kterém se bude střídat hudební, výtvarná a dramatická (případně filmová) výchova, že estetické předměty musejí být nahrazeny informatikou, neboť se v době covidové pandemie ukázalo, že výuka informačních a komunikačních technologií je důležitější. Ve své práci jsem chtěla vyzvednout důležitou úlohu hudby a hudební výchovy na I. stupni základních škol a chtěla jsem také poukázat na skutečnost, že hudební činnosti lze bezpochyby využít i v dalších výukových předmětech. Jsem přesvědčená, že propojení dalších akademických disciplín s hudbou přináší jiný rozměr nejen do vzdělávání, ale také do samotného utváření a vývoje lidské osobnosti.

2 Teoretická část

2.1 Integrace

S termínem integrace se v současném školství setkáváme velmi často. Integrace je chápána v různých souvislostech a v různém smyslu. Týká se žáků se speciálními potřebami, žáků-cizinců, vztahuje se k obsahu učiva a také se objevují integrované školy, které propojují odlišné stupně a typy vzdělávání. Pro tuto práci je důležitá integrace ve smyslu propojení vzdělávacího obsahu napříč různými obory a výukovými předměty na základě tematické blízkosti.

„Pojem integrace je nejčastěji vysvětlován jako propojování, spojování, sjednocení, zapojení, začlenění, zařazení. Přidanou hodnotou integrace je obohacení výsledného celku novou kvalitou, kterou by izolované části nemohly přinést. Integrace tedy využívá synergického efektu.“ (Hesová, 2011)

Takto chápaná integrace směřuje přímo k integrované výuce, tematické výuce, integrované tematické výuce a projektovému vyučování, jimiž se budu zabývat v následujících kapitolách diplomové práce.

„Integrace je vzájemné pronikání a spojování obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů.“ (Rakoušová, 2008)

2.2 Podstata integrace moderního vzdělávání

Inovativní procesy, které dnes probíhají v systému vzdělávání učitelů, naléhavě vyvolávají otázku nalezení rezerv pro zlepšení vzdělávání vysoce vzdělané, intelektuálně rozvinuté osobnosti. Sociálně-ekonomické změny, které začaly, určité známky krize pedagogiky spolu s jejich vlastními vzorci vývoje, kladou domácí vzdělávání před potřebu změn, jejichž směr se zástupci vědy i praxe snaží předpovědět.

Současná situace ve vzdělávání do značné míry aktivuje hledání nových vzdělávacích modelů. Další strategie školy, strategie odpovídající naší době a nové pedagogické technologie jsou vyžadovány. Jednou z technologií studovaných vědci je zavedení integrace do vzdělávacího procesu vzdělávacích institucí. Výsledky integrovaného učení se projevují v rozvoji kreativního myšlení žáků. Přispívá nejen k intenzifikaci, systematizaci, optimalizaci vzdělávací a kognitivní činnosti, ale také ke zvládnutí gramotnosti kultury (jazykové, etické, historické, filozofické). A typ kultury určuje typ vědomí člověka, takže integrace je v moderní škole nesmírně důležitá a nezbytná.¹

Jakákoli akademická disciplína neexistuje izolovaně, ale do té či oné míry je spojena s jinými školními předměty. Takový vzdělávací předmět jako hudební výchova není výjimkou. Kombinace hudby, poezie, historie a výtvarného umění ve vzdělávacím procesu základní školy otevírá neomezené možnosti pro učitele, což přispívá k tomu, že lekce bude vzrušující a zajímavá. Hlavní důraz v této situaci je kladen nejen na rozvoj imaginativního myšlení, ale také na hudební vnímání u mladších školáků. To zase umožňuje využívat obsah všech vzdělávacích předmětů, přilákat informace z různých oblastí vědy, kultury, umění, odkazovat na jevy a události okolního života.

Specifičnost každého druhu umění spočívá v dopadu na člověka, s jeho specifickými uměleckými prostředky a materiály: slovem, zvukem, pohybem, barvami, různými přírodními materiály. Každý druh umění obecně je zejména zaměřen na rozvoj člověka jako osoby a osobnosti, jako součást společnosti.

Integrovat znamená vést k harmonickému nebo koordinovanému celku přestavbou, organizací a někdy přidáním nebo odebráním prvků, nebo částí. Integrace je vytvoření nového celku na základě identifikovaných podobných prvků a jejich adaptace do monolitu zvláštní kvality. Integrace umění do vzdělávacího procesu přispívá k holistickému pohledu na okolní svět u mladších žáků, na základě konvergence významů předmětů aktivuje tvůrčí princip.

Úrovně integrace mohou být různé: od jednoduchého sjednocení uměleckých prostředků v hodinách čtení, hudby, umění až po identifikaci rysů prostředků, odrážejících

¹ BALCÁROVÁ, B., DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M., & ŠIMČÍK, D. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

okolní svět samotnými žáky, při zvládnutí jiných akademických disciplín. Samotná myšlenka integrace umění není v rozporu se specializací, zvládnutím mistrovství v jakémkoli typu činnosti, naopak pouze tím, že učí žáka, aby se dozvěděl o světě kolem sebe v jeho jednotě a rozmanitosti. Je možné vychovat jasnou osobnost, jedinečnou individualitu, která vlastní dovednost, která mu umožňuje svobodně vyjádřit svou individualitu ve své práci.

Jednota a interakce jsou hlavní ve vzdělávacím procesu. Integrace přispívá k efektivní asimilaci znalostí, dovedností, schopností dětí, rozvoji jejich uměleckých a tvůrčích schopností, eliminuje intelektuální a emocionální přetížení.

Ve vzdělávacím procesu je integrace relativně novým trendem (tento koncept v české pedagogice přišel v 80. letech a začal označovat nejvyšší formu interdisciplinárních spojení) a stává se populární v moderních školách, kde se uplatňuje aktivní vyhledávání inovativních pedagogických technologií.²

Historie integrace ve vzdělávání dvacátého století je rozdělena do tří fází:³

- 1) Začátek století (20. léta) -komplexní výuka založená na problémech na interdisciplinárním základě (pracovní škola);
- 2) 50.-70. léta-interdisciplinární vazby různých akademických disciplín; v těchto dvou fázích tedy převažuje integrace obsahu vzdělávání;
- 3) 80-90. léta-integrace metod studia oborů.

Na počátku XXI. století začíná 4. etapa-integrace různých přístupů k učení.

2.3 Principy a cíl integrace

V současné době je pojem "integrace ve vzdělávání" charakterizován principy, objekty (složkami integračního procesu), formami, typy, úrovněmi, směry a fázemi.

² ČECHOVÁ, M., SPĚVÁČKOVÁ, M. Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021. ISBN 978-80-261-1010-1

³ BALCÁROVÁ, B., DEREJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M., & ŠIMČÍK, D. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

Existuje mnoho typů integrace: metodami, technikami, úrovněmi, směry. Výsledky integračního tréninku se projevují v rozvoji tvůrčího myšlení žáků, přispívají k intenzifikaci a systematizaci vzdělávacích a kognitivních aktivit. Úkolem integrace není jen ukázat oblasti kontaktu několika akademických disciplín, ale prostřednictvím jejich organického reálného propojení dát žákům představu o jednotě světa kolem nás. Vědci se domnívají, že integrace urychluje formování přesvědčení a světových názorů žáků.⁴

Integrační procesy ve vzdělávání jsou poměrně složitým a mnohostranným jevem v typech jeho projevu, který vyžaduje analýzu psychologického a pedagogického postavení.

Hlavní cíl výcviku na integračním základě je spojen se zvýšením duševní aktivity žáků, proto je nutné určit psychofyziologické základy integrace znalostí, jasnou představu o skutečných rysech vývoje základních duševních akcí.

Psychofyziologické zdůvodnění mechanismu zvládnutí znalostí a procesu jejich integrace je možné na základě dvou psychologických konceptů - teorie postupné tvorby duševních akcí a asociativně-reflexní povahy duševní aktivity.⁵

Význam integračních procesů je u Skalkové zřejmý v psychofyziologickém mechanismu postupného přechodu informací vnějšího plánu, prezentovaného v hmotné nebo materializované podobě do vnitřní, mentální roviny, v procesu postupného formování mentálních akcí. Tento koncept vysvětluje mechanismus formování nových znalostí, v důsledku integrace důsledně prováděných akcí praktikantem (akce s objektem v hmotné podobě, akce jako vnější řečová aktivita, vnější řeč k sobě, vnitřní řeč jako akt myšlení). Objektívni informace z okolního světa se stávají majetkem tvorby žáka.⁶

Koncept neposkytuje psychologické vysvětlení procesu syntézy znalostí, vytváření spojení a jejich systémů v procesu výuky.

Projev integračních procesů je zaměřen na psychofyziologickou teorii asociativně-reflexní povahy duševní aktivity, kterou vyvinul Bělecký. Tato teorie asociativního myšlení je založena na tvrzení autora, že každá znalost je asociace a systém znalostí je systém

⁴ BĚLECKÝ, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

⁵ PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

⁶ SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

asociací (asociace v latině znamená spojit). Podle navrhované klasifikace jsou asociace, které vznikají v procesu výuky, rozděleny do několika postupně se množících typů: místní, soukromo-systémové, intrasystémové a intersystémové.⁷

Autor odkazuje na nejjednodušší spojení vytvořená v rámci těchto skutečností, je zřejmé, že v tomto případě jsou integrační spojení nejjednodušší, nerozložitelná na elementární.

Na úrovni systémových asociací, nazývaných asociacemi soukromého systému podle Průchy, vznikají jevy na základě studia materiálu určitého tématu nebo předmětu, kdy je studium nových faktů a konceptů doprovázeno porovnáním s dříve získanými údaji. V důsledku toho dochází k nejjednoduššímu zobecnění znalostí, ale nekorelují se souvisejícími znalostmi. Na této úrovni vzniká analytická a syntetická aktivita žáků.⁸

Integrované vazby vytvořené mezi sekcemi akademického předmětu, nebo kurzu, odrážející příčinu a následek, časové, kvantitativní souvislosti, pokud existuje široké využití znalostí v rámci studovaného akademického předmětu, se nazývají intra-předmětové asociace. Poskytují znalosti integrálních znalostních systémů (biologických, fyzikálních atd.).⁹

Nejvyšší úroveň systémových asociací a následně nejvyšší stupeň duševní aktivity jsou spojení mezi materiálem různých vzdělávacích předmětů nebo intersystémových sdružení, spojují, zobecňují různé systémy znalostí, umožňují poznat fenomén nebo proces v jeho rozmanitosti. Na úrovni těchto asociací vznikají obecné pojmy, vytvářejí se podmínky pro vytváření vztahů na křižovatce různých oblastí vědění. Dynamika vývoje integrace sdružení je tedy sledována: místní a soukromá systémová sdružení slouží jako základ pro vytváření vnitrosystémových sdružení a zase tvoří mezisystémová sdružení.

Tyto psychologické předpoklady umožňují určit hlavní rysy možné integrace vzdělávání ve škole. Bělecký poznamenává, že ve škole, založené na teorii asociativního myšlení, by integrace měla mít kvantitativní charakter - "trochu o všem". Děti, které

⁷ BĚLECKÝ, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

⁸ PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7

⁹ PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

dostávají stále více nových myšlenek o pojmech, systematicky doplňují a rozšiřují rozsah již existujících znalostí (pohybující se v poznání ve spirále).¹⁰

Existence místního sdružení charakteristického pro školní věk, stejně jako možnost vytváření soukromých sdružení, je psychologickým základem integrace do školy.

K dnešnímu dni žádný pedagogický slovník, pedagogická encyklopedie nebo referenční kniha nemá formulovanou definici pojmu "integrace", ačkoli v pedagogické, metodologické literatuře je široce používán rozsáhlý počet termínů souvisejících s kořenem slova „integrace“, například: integrované a integrační kurzy, integrované učení, integrovaná lekce a tak dále. Je zřejmé, že většina učitelů se spoléhá na procedurální charakteristiky fenoménu pedagogické integrace.

Úplnější pojetí integrace v pedagogice uvádí Průcha. Podle jeho názoru je možné vytvořit definice pedagogické integrace na různých základech:¹¹

Pedagogická integrace je nejvyšší formou propojení (úseky vzdělávání, etapy vzdělávání), která se vyznačuje nerozlučitelností složek, novou objektivitou monoobjektu, novou strukturou, novou funkcí objektů, vstupujících do komunikace.

Pedagogická integrace je nejvyšší formou vyjádření jednoty cílů, principů obsahu, forem organizace vzdělávání a výchovy, prováděných v několika sekcích vzdělávání, směřů k posílení systému vzdělávání žáků.

Pedagogická integrace je vytváření rozšířených pedagogických jednotek, založených na propojení různých složek vzdělávacího procesu několika sekcí vzdělávání žáků.

„Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“ (Bílá kniha, 2001)

Objektivní teoretické zhodnocení výše uvedeného srovnání dává základ pro odvození definice „integrace“ v pedagogice. Organická integrace do pedagogických procesů vyžaduje

¹⁰ BĚLECKÝ, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

¹¹ PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

zohlednění skutečnosti, že účinnost procesu a kvalita výsledku závisí nejen na strukturálních spojeních složek, ale také na interakci jejich potenciálu, zájmů, motivů a dokonce i nálady objektu a předmětu pedagogického systému. Současně může protichůdná povaha samotné interakce stejně vést k pozitivním i negativním nebo neutrálním výsledkům.

V pedagogických systémech jsou cíl a podmínky vytvářeny jakoby zvenčí, ale měly by motivovat učitele a jejich žáky k vlastním cílům, které jsou zase integrovány do obecnější aspirace vedoucí k vzájemné změně a rozvoji.

Pedagogická integrace je strukturálně účelně organizované spojení stejných typů částí a prvků obsahu, forem a metod výuky v rámci vzdělávacího systému, vedoucí k seberozvoji žáků.

Koncept „integrace“, který se používá v systému vzdělávání, může mít několik významů:

1) je to vytvoření holistického pohledu na svět kolem žáka (zde je integrace považována za cíl učení). Výsledkem takové integrace je, že žák získá znalosti, které odrážejí propojenost jednotlivých částí světa jako systému, ve kterém jsou přítomny všechny prvky.

2) je to nalezení společné platformy pro konvergenci znalostí předmětu (zde je integrace učebním nástrojem). Na křižovatce stávajících tradičních znalostí předmětu získávají školáci stále více nových představ o jevech okolního světa, systematicky je doplňují a rozšiřují (pohybují se v pozicích ve spirále).

3) v důsledku toho-rozvoj žáků. Integrace do učení je charakterizována dialektickou povahou moderního vědeckého stylu myšlení. Pro žáky nezůstává pozorování studovaného objektu izolovaným prvkem. Praktikant, který porovnává, vyvozuje závěry, myslí na tento objekt v rovnostranné sféře reprezentací a pojmů, aktualizovaných díky všestrannému vnímání tohoto subjektu. Vytváření vazeb mezi různými formami myšlenkových procesů a objektivních akcí zajišťuje integritu aktivit žáků, jejich konzistenci.¹²

Vědecký výzkum v oblasti psychologie a pedagogiky umožňuje tvrdit, že školení postavené na myšlenkách integrace je nejen možné, ale také přiměřeně nezbytné.

¹² SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

2.4 Úrovně integrace

Integrace tedy není prosté spojení částí do celku, ale systém, který vede ke kvantitativním a kvalitativním změnám, musí mít různé úrovně. V otázce stanovení úrovně pedagogické integrace se učitelé ve svých názorech liší.

Sedlák tedy nastavuje následující úrovně integrace do vzdělávacího procesu:

- 1) interdisciplinární komunikace,
- 2) didaktická syntéza,
- 3) integrita.

Také Skalková dodržuje tříúrovňový integrovaný proces. Identifikoval nízké (modernizace procesu učení pouze ve vztahu k jeho obsahu), střední (složitost složek procesu učení) a vysoké (syntéza holistického novotvaru) úrovně.

Skalková rozlišuje čtyři stupně integrace:¹³

- 1) zintenzivnění kognitivního zájmu a procesu rozvoje všeobecných vzdělávacích dovedností v integrovaném kurzu;
- 2) sjednocení pojmové a informační sféry vzdělávacích předmětů;
- 3) komparativní zobecňující studium materiálu;
- 4) nezávislé srovnávání faktů, vytváření souvislostí a zákonitostí mezi jevy a událostmi, aplikace společně rozvíjených pedagogických dovedností.

Tyto vybrané úrovně se liší v různých přístupech a jsou multidimenzionální. Rozdílné rozdělení úrovní pedagogické integrace vyplývá ze záměny pojmů „obsah vzdělávání“ a „obsah školení“, které se v posledních desetiletích široce používají v pedagogické literatuře. Rozdíl mezi nimi je způsoben rozdílem v samotných pojmech „vzdělávání“ a „školení“.

Vzhledem k tomu, že vzdělání je osobní akvizicí člověka, soubor změn, ke kterým dochází v důsledku jeho vlastní činnosti, vyjádřených zvládnutím systému znalostí, dovedností a schopností, zkušeností s tvůrčí činností, při formování světového názoru,

¹³ SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

rozvoje osobních kvalit, obsahem vzdělávání, je daný výsledek, který je formulován ve Státním vzdělávacím standardu ve formě požadavků na znalosti, dovednosti a schopnosti.

Obsah školení působí ve vztahu k obsahu vzdělávání jako prostředku ve vztahu k cíli. Obsahem školení jsou vzdělávací informace a soubor úkolů a cvičení, které společně poskytují potenciální příležitosti pro zvládnutí určitého systému znalostí. Obsah školení je prezentován ve formě učebních osnov, podrobněji v učebních osnovách, plný v učebních osnovách, učebních pomůckách, didaktických materiálech, při sdělování vzdělávacích informací učitelem.¹⁴

Rozdělení úrovní pedagogické integrace by mělo být jednoúčelové. V rámci této studie jsou zdůrazněny úrovně integrace obsahu školení.

Kromě úrovní integrace se v pedagogice rozlišují její typy. Skalková rozlišuje mezi horizontální a vertikální integrací. Horizontální integrace odkazuje na běžný způsob kombinování podobného obsahu řady objektů; vertikální integrace je chápána jako sjednocení materiálu, které se opakuje v různých letech, sjednocení na různých úrovních složitosti, sjednocení na určité téma vzdělávání.¹⁵

Integrační procesy se projevují na třech úrovních: intra-subjekt, interdisciplinární, intersystémový s vysokým nebo slabým stupněm integrace, což významně ovlivňuje jak výběr obsahu, tak specifické technologie učitele.

Syntéza druhé úrovně-interdisciplinární integrace-se projevuje použitím zákonů, teorií, metod jedné akademické disciplíny při studiu druhé. To vede ke vzniku kvalitativně nového typu znalostí, které se projevují v obecných vědeckých pojmech, kategoriích, přístupech. Interdisciplinární integrace významně obohacuje intra-subjektovou integraci.

Prvním směrem je zvláštní přidělení vzdělávacího času pro žáky, aby mohli provádět kreativní zkušební práci v učebně jako konsolidaci tématu.

Druhým směrem je návrh volitelných interdisciplinárních kurzů.

Třetím směrem je vývoj a implementace integrovaných lekcí.

¹⁴ BĚLECKÝ, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

¹⁵ SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Integrovaná lekce se liší od tradičního použití interdisciplinárních spojení, která zajišťují pouze epizodické zařazení materiálu jiných předmětů. Předmětem analýzy v něm jsou mnohostranné objekty, informace o jejichž podstatě jsou obsaženy v různých akademických disciplínách.

Praxe potvrzuje, že jakákoli kombinace předmětů poskytuje dobré důvody pro vedení integrovaných lekcí "Hudba +":¹⁶

Hudba + literatura;

Hudba + výtvarné umění;

Hudba + historie + zeměpis;

Hudba + fyzická kultura;

Hudba + matematika + jazyk.

V průběhu let bylo prokázáno, že pokud existuje integrovaná technologie ve vzdělávání, vede to ke zvýšení úrovně zájmu a motivace žáků.

2.5 Rozdíl mezi integrací a podobnými přístupy

Ve školní praxi získávají integrované kurzy stále větší oblibu. Vystává však otázka: jaký je zásadní rozdíl mezi integrovanou výukou a jinými metodami, do jaké míry je tento přístup nový a alternativní?

Jaký je rozdíl mezi touto formou práce a integrací? A je vůbec nějaký? Rozdíl samozřejmě spočívá v povaze činnosti učitele nebo učitelů, zapojených do těchto pedagogických procesů. Navázání interdisciplinárních vazeb je obvykle chápáno jako použití materiálu, formy a metody prezentace, které jsou vlastní jednomu předmětu v rámci druhého. Interdisciplinární spojení nevyžadují ani rozvoj jediné pedagogické "strategie" učitele, ani povinnou reciprocitu aplikace určitých pojmů a faktů při vývoji lekcí na studované téma, tj. všeho, bez čeho je integrace předmětů nemyslitelná.

¹⁶ BALCÁROVÁ, B., DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M., & ŠIMČÍK, D. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

Při použití matematické formulace by však tyto požadavky měly být považovány za nezbytné, ale také dostatečné ukazatele pro integrovanou výuku. Vzhledem k tomu, že integrace může existovat v různých formách a na různých úrovních, neměli bychom si myslet, že při hodnocení lekce jako integrované je nutná účast obou učitelů, kteří kurz vedou, nebo povinné použití materiálu z jedné lekce ve všech integrovaných předmětech. Význam integrovaného kurzu spočívá právě v tom, že lze plánovat vhodné lekce na společné téma, vedené různými učiteli v různých časech.¹⁷

Hlavní věc, která činí lekci integrovanou, je dlouhodobý cíl celého kurzu, který je v ní zakotven, a konkrétní úkoly zaměřené na jeho realizaci. Poté, co jsme poukázali na charakteristické rozdíly mezi integrací a podobnými přístupy, které propojují různé předměty ve školském systému, podívejme se, jaké jsou jeho výhody, jaké úkoly může řešit?¹⁸

Integrace hluboce restrukturalizuje obsah vzdělávání, vede ke změnám v metodice práce a vytváří nové vzdělávací technologie. Integrace poskytuje zcela nové psychologické klima pro žáka a učitele v procesu učení.

Využití integrace ve škole vyžaduje poměrně složitá, nestandardní řešení ze strany vedení školy. Základem integrace může být potřeba společného úsilí učitelů o formování obecných vzdělávacích dovedností a schopností žáků a nemožnost izolované výuky předmětů, shodnost jejich témat, podobnost studovaných objektů a jevů, jednotu vůdčích myšlenek zakotvených v jejich programech.¹⁹

Jednota témat je předpokladem pro hlubší zvládnutí vzdělávacího materiálu žáky, takže hlavním cílem integrovaného kurzu je naučit je uvažovat o stejných jevech, problémech v různých situacích a systémech.

¹⁷ KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

¹⁸ BALCÁROVÁ, B., DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M., & ŠIMČÍK, D. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

¹⁹ PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

1.6 Role učitele v organizaci interdisciplinárních vazeb

Učení je obousměrný proces. Dokonce i omezení pouze na informační stránku ukazuje, že aktivity učitele a žáka nejsou stejné. Vyučující učí žáky poznatkům, identifikuje logické souvislosti mezi jednotlivými částmi obsahu, ukazuje možnosti využití těchto souvislostí ke získání nových poznatků. Žák asimiluje tyto znalosti, získává individuální zkušenost poznání, učí se samostatně aplikovat znalosti. Proces poznávání žáků probíhá pod vedením učitele, který opět zdůrazňuje rozdíl v typech jejich činností.²⁰

Na cestě k vytvoření interdisciplinárních vazeb existují dvě etapy:

I. počáteční nebo přípravná načasovaná tak, aby se shodovala se začátkem studia vzdělávacího tématu na širokém interdisciplinárním základě,

II. hlavní představující přímé zveřejnění hlavních ustanovení tématu na interdisciplinárním základě.

Podstata těchto fází je následující:

První, přípravná fáze poskytuje obecnou orientaci žáků v obsahu vzdělávacího tématu, jejich psychologickou připravenost studovat vzdělávací téma na interdisciplinárním základě. Za tímto účelem se na začátku studia provádí práce, která vede žáky k povědomí o integrační povaze obsahu tématu, k potřebě využívat znalosti z jiných předmětů při zveřejňování jeho vedoucích ustanovení, jakož i k pochopení skutečnosti, jak by měla být práce organizována. Výsledkem je, že učitel spolu se žáky stanoví dlouhodobý plán studia tématu na širokém interdisciplinárním základě.

Ve druhé fázi, v souladu s plánem studia tématu, vypracovaným učitelem společně se žáky, je další hlavní etapa postavena na přímém zveřejnění vedoucích ustanovení tématu. Konstrukce vzdělávacího procesu staví učitele před potřebu stále více pronikat do obsahu vedoucích myšlenek jiných vzdělávacích předmětů, což způsobuje stále širší a hlubší kontaktní vazby mezi učiteli. V důsledku toho se práce na realizaci interdisciplinárních vazeb neomezuje pouze na lekci a vede k organizaci interdisciplinárních seminářů, exkurzí, písemných testů, různých konferencí.

²⁰ VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E., KYNDT, E. Teacher collaboration: A systematic review. *Educ Res Rev.* 2015,15: 17–40.

Skupina vědců provedla studii a při analýze programů, vzdělávací a metodologické literatury a praxe učitelů, byla identifikována řada obtíží, které vznikají při realizaci interdisciplinárních spojení. Jsou to následující:²¹

1. Nejednotnost terminologie, označení a v některých případech nuance ve výkladu pojmů, společných pro různé kurzy.

2. Role studovaného předmětu při formování dovedností a schopností potřebných pro příbuzné předměty není vždy správně hodnocena.

3. Při výuce oborů se často nepoužívají pojmy vytvořené během studia jiných předmětů.

Pro úspěšnější aplikaci interdisciplinárních vazeb platí pro učitele zvláštní požadavky. Proto byly na základě integrace znalostí identifikovány dvě složky modelu učitele: invariantní a variabilní.

Invariantní složka (osobní charakteristika) odráží úroveň informační kultury učitele bez ohledu na jeho specializaci a zahrnuje obecné vzdělávací, ideologické, psychologické, pedagogické a technologické složky.

Variabilní složka (kvalifikační charakteristika) je specifická pro specializaci konkrétního učitele a obsahuje seznam znalostí a dovedností, které odrážejí specifika předmětu a rysy metodiky soukromé výuky a přispívají k optimální realizaci interdisciplinárních vazeb v procesu učení.

Zejména variabilní složka pro učitele, která je zde prezentována na hlavních typech jeho činností, zahrnuje nejen požadavky na speciální a metodickou přípravu, ale také další požadavky na znalosti o integraci a obecných metodických problémech ve vzdělávání.

Tyto složky modelu učitele slouží jako zvláštní kritéria, která určují úroveň školení konkrétního učitele, skupiny učitelů a týmu, pro provádění interdisciplinárních spojení v procesu učení a požadavků, kladených na učitele invariantní a variabilní složkou. Níže je uvedena varianta otevřeného systému požadavků, kladených na učitele invariantní složkou.

Pro realizaci interdisciplinárních vazeb musí učitel:²²

²¹ LIPSON, M., VALENCIA, S., WIXSON, K., PETERS, C. Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning. *Language Arts* 70, 1993, (4): 252-263

²² VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E., KYNDT, E. Teacher collaboration: A systematic review. *Educ Res Rev.* 2015,15: 17-40.

- znát základní principy organizace vzdělávací a metodické práce na implementaci interdisciplinárních vazeb v procesu učení;
- pochopit roli interdisciplinárních vazeb v systému moderního vzdělávání a vidět vyhlídky na jejich rozvoj;
- mít představu o struktuře, klasifikaci a vlastnostech implementace interdisciplinárních vazeb ve vzdělávacím procesu;
- mít představu o problémech interdisciplinárních vazeb v současné fázi vývoje vzdělávacího systému;
- znát psychologické a pedagogické problémy implementace interdisciplinárních vazeb v procesu učení;
- porozumět psychologickým a pedagogickým aspektům učení, pomocí interdisciplinárních spojení;
- mít představu o struktuře konstrukce a fungování didaktického systému interdisciplinárních vazeb;
- znát formy, metody a prostředky implementace interdisciplinárních spojení v procesu učení;

Učitel (učitelé) musí mít: pochopení významu interdisciplinárních spojení při formování světového názoru žáků, koncepční styl myšlení, znalost softwarových nástrojů, metod a technik, které přispívají k realizaci interdisciplinárních vazeb, schopnost aplikovat tyto znalosti v praxi, tj. vhodnou technologii učení, dovednosti při provádění pedagogického výzkumu.

Vytváření podmínek pro činnost učitelů je důležitým úkolem metodiků, vědců-učitelů. V této oblasti zbývá ještě mnoho práce.

Zatímco některé důležité otázky interdisciplinárních vazeb dosud nebyly rozvinuty, obtíže při jejich používání vyplývají také z nedostatečné adekvátní odborné přípravy učitelů.

Metodiku výuky žáků využívání mezioborových vazeb ve vzdělávacích aktivitách lze v zásadě reprezentovat tak, že se skládá ze tří etap. V první fázi (konvenčně nazývané reprodukce) je hlavním cílem učitele naučit žáky využívat znalosti získané v přírodovědných disciplínách.

První fáze formování schopnosti žáků-přenášet interdisciplinární znalosti-může být ve větší míře využita v nižších ročnících. Vzhledem k tomu, že v této fázi mohou být

vyřešeny první dva problémy s využitím interdisciplinárních spojení (studium konceptů vlastního předmětu, jakož i konceptů svázaných se souvisejícími kurzy), pak na základní škole může učitelem použita v kombinaci s vyššími úrovněmi.

Druhým stupněm je výuka žáků, jak přenášet znalosti z předmětu do předmětu. Pokud v první fázi učitel požadoval, aby žáci reprodukovali znalosti materiálu příbuzné disciplíny, které se objevily v procesu vysvětlování, nyní je hlavní pozornost věnována nezávislé aplikaci informací ze souvisejících kurzů žáky. Proto může být druhá fáze nazývána fází používání znalostí.

Hlavním cílem třetí etapy je naučit žáky aplikovat pojmy, fakta, zákony a teorie k ilustraci jednoty světa, stejně jako používat obecné zákony dialektiky k vysvětlení jevů, studovaných ve třídě. V souvislosti s cíli, ke kterým směřuje tato fáze, může být podmíněně nazývána zobecněním.²³

Shrneme-li výše uvedené, ráda bych poznamenala, že vybrané etapy jsou spíše podmíněné. V praktické práci učitele se fáze výuky žáků k přenosu znalostí z předmětu do předmětu mohou výrazně lišit. Hlavním účelem použití kroků a fází je za prvé zefektivnit práci učitelů při realizaci interdisciplinárních vazeb ve výuce, za druhé umožňují posoudit výsledky učení dosažené v práci a za třetí umožňují posoudit u žáků stupeň zvládnutí schopnosti přenášet a využívat znalosti, získané z příbuzných oborů.

Interdisciplinární vazby ve výuce jsou považovány za didaktický princip a podmínku, zachycující cíle, obsah, metody, prostředky a formy výuky různých vzdělávacích předmětů. Interdisciplinární vazby umožňují izolovat hlavní prvky obsahu vzdělávání, zajistit rozvoj systémotvorných myšlenek, koncepcí, obecných vědeckých metod vzdělávací činnosti, možnosti integrované aplikace znalostí z různých předmětů v pracovní činnosti žáků. Interdisciplinární vazby ovlivňují složení a strukturu vzdělávacích předmětů. Každý akademický předmět je zdrojem určitých typů interdisciplinárních vazeb.

Identifikace a následná realizace nezbytných a důležitých témat interdisciplinárních souvislostí umožňuje:

a) snížit pravděpodobnost subjektivního přístupu při určování interdisciplinární kapacity vzdělávacích témat;

²³ LIPSON, M., VALENCIA, S., WIXSON, K., PETERS, C. Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning. Language Arts 70, 1993, (4): 252-263

b) zaměřit pozornost učitelů a žáků na klíčové aspekty vzdělávacích předmětů, které hrají důležitou roli při odhalování vůdčích myšlenek vědy;

c) provádět postupnou organizaci práce na vytváření interdisciplinárních vazeb, neustále komplikovat kognitivní úkoly, rozšiřovat pole působnosti tvůrčí iniciativy a kognitivní amatérské činnosti žáků, využívat všechny různé didaktické prostředky pro efektivní realizaci mnohostranných interdisciplinárních vazeb;

d) formovat kognitivní zájmy žáků prostřednictvím různých vzdělávacích předmětů v jejich organické jednotě;

e) uskutečňovat tvůrčí spolupráci mezi učiteli a žáky;

f) studovat nejdůležitější ideologické problémy a otázky naší doby, prostřednictvím různých předmětů a věd, v souvislosti se životem.

V tom nachází svůj výraz hlavní linie interdisciplinárních souvislostí. Tyto vazby mezi jednotlivými předměty však mají svá specifika, která zanechávají ve výuce stopu. Realizace interdisciplinárních spojení přispívá k systematizaci a následně k hloubce a síle znalostí, pomáhá žákům poskytnout holistický obraz světa.²⁴

Současně se zvyšuje efektivita školení a vzdělávání, je zajištěna možnost end-to-end aplikace znalostí, dovedností, schopností získaných ve výuce v různých předmětech.

Akademické předměty v jistém smyslu si začínají navzájem pomáhat. Důsledný princip interdisciplinárních vazeb obsahuje významné rezervy pro další zlepšování vzdělávacího procesu.

Posílením realizace mezioborových vazeb můžeme přesněji určit roli našich předmětů v budoucím životě žáků.

2.6 Přínosy a škody integrované výuky

Samotná myšlenka integrace je nejednoznačně vnímána učiteli základních škol. Dále je třeba specifikovat výhody a nevýhody samotné myšlenky integrace.

²⁴ HOUŠKA, T. Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra!: dějepis, pedagogika postindustriální společnosti. Praha: T. Houška, 1995. ISBN 80-901740-4-3.

Integrace jako proces adaptace a sjednocení určitých prvků, nebo částí různých typů výchovné činnosti do jednoho celku, podléhající jejich cíli a funkční uniformitě, není novým metodologickým fenoménem. To bylo oceněno a používáno Fukačem, zejména při konstrukci kurzu gramotnosti analyticko-syntetickou metodou.²⁵

Integrace zpočátku spočívala v novosti a podstatě této metody, protože podle plánu autora umožnila přizpůsobit a sloučit do jednoho celku jednotlivé prvky dvou typů řečové činnosti-psaní a čtení. Metoda výuky gramotnosti vytvořená Fukačem jako prostředek integrace psaní a čtení se ukázala být tak dobrá, že se stále používá.

Tam, kde byly realizovány složité programy, bylo na první pohled dosaženo cíle: dětem se líbil proces komunikace s učitelem, toužily po kreativitě, nejtalentovanější z nich vykazovaly úžasnou uvolněnou představivost, ale zjevně jim chyběly systémové znalosti a z větší části prostě nemohly plynule číst a kompetentně psát. Závěr, který nevyhnutelně vyplývá z výše uvedeného: čím mladší je žák, tím méně ví a může dělat, tím omezenější jsou jeho možnosti integrace akademických předmětů a tím pečlivěji by ti, kteří se jí zabývají, měli zacházet s integrací. To je názor některých učitelů základních škol. Samozřejmě ho nelze ignorovat. V této problematice otázce je třeba zvážit nejen pozitivní, ale i negativní stránky.²⁶

Integrované kurzy však stále více nacházejí uznání mezi učiteli základních škol. Integrace vzdělávání je totiž zaměřena již na základní škole na položení základů celostního pohledu na přírodu a společnost a na formování vlastního postoje k zákonitostem jejich vývoje.

Proto je důležité, aby se mladší žák podíval na předmět nebo fenomén reality z různých úhlů: z logického a emocionálního hlediska z pohledu biologa, umělce slov, malíře, hudebníka.

Na základní škole, která vytváří základ pro všeobecné vzdělávání, je mnoho pojmů průřezových a jsou zvažovány v hodinách jazyka, přírodní historie, hudby, výtvarného umění a tak dále. V současné době má smysl vyvinout a otestovat systém integrovaných

²⁵ FUKAČ, J. Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. 2000. ISBN 80-210-2458-5

²⁶ PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7

lekci, jehož psychologickým a metodologickým základem bude vytvoření vazeb mezi koncepty, které jsou průřezové, společné v řadě vzdělávacích předmětů.²⁷

Je také pozoruhodné, že v dětech integrované lekce, vzbuzují zájem, dávají jim spoustu nových, užitečných informací, dávají jim velký emocionální náboj.

Psychologové říkají, že zájmy dětí je někdy obtížné rozpoznat a že jejich probuzení může přispět k seznámení se s nějakým jasným faktem, knihou a tak dále. Proto je tak trvale podporováno integrované učení, které umožňuje rozšířit zájmy dítěte v relativně krátkém čase a nastítnit způsoby jejich dalšího rozvoje.

2.7 Souvislost hudby a malby ve vývoji uměleckého a imaginativního myšlení na 1. stupni základní školy

V současné době existuje poměrně málo integrovaných kurzů. Mezi nimi je třeba zdůraznit možnost kombinace takových akademických předmětů, jako je čtení - český jazyk, čtení - příroda, příroda-matematika, čtení - výtvarné umění, výtvarné umění - pracovní školení.²⁸

Ale když se vrátíme k tématu a cílům tohoto metodologického vývoje, tak je třeba zamyslet se nad vztahem výtvarného umění k hudbě.

Ze všech výše uvedených přístupů, které se dosud objevily:

1) integrace prostřednictvím hledání mezioborových vazeb (až po tzv. integrovanou výuku);

2) tematické plánování na principu současného průchodu podobných témat v různých akademických disciplínách;

3) vývoj nových vzdělávacích kurzů, které kombinují informace z různých předmětů (např. kurzy etnologie, estetiky)

Volím například integraci hledáním mezioborových souvislostí (až po tzv. integrované lekce).

²⁷ ČAPEK, R. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

²⁸ ČECHOVÁ, M., SPĚVÁČKOVÁ, M. Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021. ISBN 978-80-261-1010-1

Integrace takových předmětů jako je hudba a výtvarné umění, byla založena na asociativně-figurativním spojení jazyka uměleckého vyjádření:

Hudba	Malba
1. Harmonie (kombinace zvuků)	1. Color (kombinace barev)
2. Melodie	2. Line
3. Formulář	3. Složení
4. Dynamika	4. Sytost barev
5. Témbr	5. Barva
6. Tanec, pochod, píseň	6. Povaha
7. Intonace, povaha hudby	7. Studené, teplé barvy

Obohacení uměleckého a imaginativního myšlení žáků je důležitým úkolem v rozvoji tvůrčího potenciálu dětí. Úspěch v učení a rozvoj obecných schopností závisí na tom, do jaké míry je myšlení žáků naplněno nápaditým prvkem a asociativními souvislostmi. Spojení mezi hudbou a malbou je mnohostranné a všestranné. Využití malby v hudbě a hudební výchovy v hodinách malování není v pedagogice novým tématem. Uvedu několik příkladů, v nichž se jasně projevuje asociativně-figurativní spojení jazyka uměleckého vyjádření hudby a malby.

Jeden z nich se narodil z konceptu Sedláka. Tato technika je založena na dětském vnímání tří hudebních „velryb“ - pochodu, tance a písně. Po mnoho let ji učitelé umění používají v lekci „Přenos různých nálad přírody“. Děti zobrazují moře jako tanec – valčík, moře jako zpěv a moře pro vyjádření nekonečného prostoru.²⁹

Vnímání hudby se stává výchozím bodem, který určuje pohyb ruky a v souladu s ním povahu směru úderu. Rytmické opakování tahů štětcem tvoří malebnou texturu, která přirozeně vytváří jeden nebo jiný obraz moře. Zdá se, že tato technika může být použita v hodinách hudby.³⁰

Pokud hudba již zahrnuje různorodou kombinaci zvuků: vysokou a nízkou, hlasitou a tichou, pak je malba kombinací různých barev: teplé a studené, průhledné a nasycené.

²⁹ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

³⁰ BALCÁROVÁ, B., DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M., & ŠIMČÍK, D. Integrovaná didaktika hudební výchovy v primární edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

Pouze když se v kresbě dítěte objeví taková paleta barev, které nesou emocionální obsah, mluvíme o hudebním zvuku obrazu, který vytvořil.³¹

V hodinách hudební výchovy, když děti zpívají písně nevýrazně, nudně, učitel často říká, že jejich zpěv lze porovnat s kresbou v jedné barvě. Proto je nutné, aby byl ve zpěvu obsažen jas a barevnost.³²

V malířství by barva měla znít, být rozmanitá a bohatá, stejně jako rozmanité a bohaté jsou hudební zvuky v dílech skladatelů.

Pokud je obloha zobrazena pouze jednou barvou, například modrou, pak v „překladu“ do hudebního jazyka to bude zvuk jedné noty, osamělý v prostoru celé oblohy. Můžeme říci, že obloha je monofonní. Ale pokud přidáte bílou barvu do barevného schématu, obloha ožije. Barva se stává někde stále hustá a rovnoměrná a někde je intenzita sotva slyšitelná.

Taková změna barvy je spojena s různou dynamikou hudby: hlasitá, středně hlasitá, slabá atd. Muzikálnost a polyfonie oblohy na výkresu se zvyšuje, pokud se do barevné kompozice přidá malé množství odlišné barvy nebo rubínu. Pak obloha rozlije svou melodii studenými purpurově fialovými hlasy.

Školáci, kteří právě začínají ovládat barevnou rozmanitost malby a hledají emocionální zvuk barvy, může být obtížné rozhodnout se při zobrazení malebného místa namíchat několik barev. Často je nutné pozorovat, jak prvňáčci používají barvy k zobrazení krajiny: obloha je modrá, koruna stromů je zelená, silnice je hnědá atd. Hlavně je obraz namalován rovnoměrnou barvou. Emocionální expresivita krajiny je zjevně nedostatečná a práce žáků je mechanická.

V tomto případě je účinnou metodou rozvoje tvůrčího, figurativního a uměleckého myšlení srovnání malby s hudbou. Výchozím bodem pro žáky jsou slova učitele: „Vaše kresba bude zajímavá, když v ní zazní hudba!“

Pro rozvoj citlivosti barev dětí se používá mnoho kreativních úkolů. Jsou založeny na způsobu skládání akordu barev jedné stupnice, způsobu vytváření barevných rytmů,

³¹ FUKAČ, J. Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2000. ISBN 80-210-2458-5

³² JENČKOVÁ, E. Hudba a pohyb ve škole. 2. vyd. Hradec Králové, 2005. Mgr. Jaroslav Jenček - TANDEM. ISBN 80-903115-7-1

způsobu kontrastu srovnání barev ve vztahu k hlavní, dominantní barvě, kterou lze nazvat vedoucím „melodickým hlasem“. A zhutnění jedné barvy je porovnáváno se zesílením zvuku jednoho tónu – „crescendo“.

V lekcích věnovaných porovnání barvy a obsahu celého obrazu, se zvukem konkrétního hudebního díla nebo nástroje, lze použít hudbu A. Vivaldiho a obraz V. Borisova-Musatova, díla M. Vrubela a S. Rachmaninova, V. Kandinského a A. Schnittkeho.³³

Emocionální atmosféra hudebního díla a barva v obraze mají mnoho společného. Zvuk hudby v jediné figurativní a emocionální tónině, kde každý akord, každá fráze rozvíjí a potvrzuje myšlenku skladatele, je srovnatelná s barvou v malbě, postavenou na barevné jednotě, vyjadřující náladu umělce, jeho postoj k zobrazenému.³⁴

2.8 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a dalšími školními předměty

2.8.1 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a výtvarné výchovy

Efektivita vlivu umění na děti do značné míry závisí na inscenaci uměleckého vzdělávání ve škole.

Dovednost učitele se projevuje v tom, jak moc je schopen zaujmout své žáky uměním, naučit je cítit a empatizovat, být s ním v psychologickém kontaktu.

Vedoucí místo v učebních osnovách výuky výtvarného umění žákům 1. až 3. ročníku by mělo být věnováno kreslení báječných obrazů. Svět dobrého lidového příběhu je blízký a srozumitelný dětem. Dětská představivost při ilustrování pohádek je nevyčerpatelná. Snaží se znovu vytvořit v kresbě atmosféru prolínání skutečného a fantastického, což je hlavní poetické kouzlo pohádky, dítě se aktivně podílí na systému duchovních hodnot lidové

³³ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

³⁴ FUKAČ, J. Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. 2000. ISBN 80-210-2458-5

kultury. Nezbytnými uměleckými a výrazovými prostředky pro odhalení pohádkových obrazů, které pomáhají vytvářet emocionální náladu, jsou barva a hudba.³⁵

Ve škole se barevný tónovaný papír používá v hodinách výtvarného umění. Asociativní vnímání barev pomáhá vytvářet pohádkové obrazy, posiluje ideologický a symbolický obsah obsažený v textu samotné pohádky. Například v ilustracích k pohádce Andersena „Thumbelina“ se zdá, že růžová barva papíru přenáší světlo z květiny, šíří se všude a díky hudebnímu doprovodu probouzí v dětských duších pocit něhy, obdivu ke kráse a okouzlení.

Děti poslouchají nejjemnější odstíny hudebních intonací, představují si krásnou malou Thumbelinu, sedící na květinové paličce, kobercové letadlo.

Pomocí hudby v hodinách výtvarného umění je třeba ji nejprve vybrat tak, aby to nebylo jen hudební pozadí pro kreslení, vytváří nejen příjemnou náladu pro práci, ale aktivně, spolu se symbolikou a obrazností barev, pracuje na asociativní charakteristice uměleckého obrazu.

Hudba je nevyčerpatelným zdrojem inspirace. Znalost základů vědy o barvách a hudební doprovod v hodině pomáhá dětem vyrovnat se s komplexními tvůrčími úkoly.

Promyšlená kombinace obrazů a spojení barevného papíru a hudebního doprovodu může mít nejen umělecký, ale i morální a etický dopad na duchovní svět dítěte. Literární, hudební a obrazové obrazy, které se navzájem obohacují, se mohou spojit do jednoho uměleckého celku, probouzet v dětech energii myšlení, rozvíjet duchovní síly.

Tak je odhalena logika spojení mezi projevy v různých uměních stejné myšlenky. Tato jednotná logika organizuje umělecký dopad na duchovní svět dítěte, působí jako podřízenost všech projevů umění k řešení jediného ideologického a uměleckého úkolu: formování skutečné podstaty člověka, který by ho pozvedl na další krok kultury.³⁶

³⁵ Šimanovský, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6

³⁶ TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

2.8.2 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a literární četbou

Na lekcích literárního čtení (a vývoje řeči) se děti prostřednictvím beletristických děl (básně, příběhy) seznámí s různými jevy okolního života, některými rysy pohádkového žánru (prvky zázračného, fantastického), což jim pomáhá plněji vnímat, hlubší podobné jevy, které se odrážejí v hudebních dílech.

Při vnímání a provádění hudebních děl se uplatňují znalosti a dovednosti získané v hodinách čtení a dovednosti z práce na textu; schopnost odpovědět na otázky o tom, co jste četli a o vašich pozorováních, rozdělit text na části, které jsou doplněny ve významu, zdůraznit hlavní věc v obsahu části a práce jako celku.³⁷

Při učení sborových děl a práci na hudební improvizaci básnických textů se používá schopnost expresivně číst text, zvýraznit slova ve větě, která jsou důležitá ve významu, správně vyslovovat slova hlasem; používají se dovednosti sylabické a zvukové analýzy hlásek, schopnost správně vyslovovat slova, expresivně číst text, určit hlavní a závislé slovo ve frázích; znalost typů jednoduchých vět - narativní, dotazová, motivující, schopnost dodržovat správnou intonaci při jejich vyslovování. Zvláštní pozornost je věnována srovnání řečových a hudebních intonací, jejich výrazovým schopnostem.³⁸

Na lekcích čtení a literatury se děti prostřednictvím beletristických děl (básně, příběhy) seznámí s různými jevy okolního života, s některými rysy žánru pohádek (prvky zázračného, fantastického), což jim pomáhá vnímat plněji a hlouběji podobné jevy, odrážející se v hudebních dílech.

Pro lepší pochopení vztahu mezi hudebními předměty a literaturou lze zvážit dvě otázky:

- Co by se stalo s hudbou, kdyby neexistovala literatura?
- A naopak, jaké ztráty by literatura utrpěla bez hudby?

Nejjednodušším příkladem spojení mezi slovy a hudbou je píseň, složitějšími příklady jsou žánry opery, baletu, kantáty. Bez textu, bez libreta, by tyto žánry vůbec

³⁷ HOUŠKA, T. Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra!: dějepis, pedagogika postindustriální společnosti. Praha: T. Houška, 1995. ISBN 80-901740-4-3.

³⁸ ČAPEK, R. Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. ISBN 978-80-7555-105-4.

neexistovaly. Při seznamování s fragmenty z oper a baletů v hodinách hudby se školáci setkávají s velkými příklady komplementarity, vzájemného obohacení obou umění.³⁹

Při studiu tématu „Hudba v divadle“ se jedná o znalosti, získané žáky v hodinách literatury: počáteční informace o obrazech fikce, pojmy „umělecký obraz“, „životní pravda a fikce“ v literárním díle, „téma a myšlenka díla“; pojem dialogu a monologu literárního hrdiny; portrét literárního hrdiny. Příkladem je opera „Peer Gynt“ od E. Griega.

Při výuce školáci pracují s knihami o hudbě, hudebními příručkami a časopisy. Je užitečné spoléhat se na jejich dovednosti, používat referenční materiály získané v hodinách českého jazyka a literatury-schopnost shromažďovat a systematizovat materiál pro kompozici s přihlédnutím k tématu a hlavní myšlence; schopnost používat slovníky, vysvětlující cizí slova.

Ve vyšších ročnících je poslech hudebních děl s jejich následnou analýzou spojen s využitím znalostí a dovedností získaných žáky v hodinách českého jazyka a literatury. Jedná se o koncept integrity textu a jeho částí, sémantické a lexikální souvislosti částí textu, téma a hlavní myšlenku textu; schopnost nezávisle identifikovat význam práce, používat lexikální synonyma pro přesnější prezentaci myšlenek, expresivitu prohlášení a překonání neoprávněného opakování slov. A k propojení s profesionálním hudebním uměním jsou využívány poznatky žáků z dějin České republiky, jejich představy o životě českého lidu a lidovém umění získané:

- v hodinách literatury (studium jednotlivých beletristických děl českého folkloru, výchozí pojetí orálního lidového umění a psané literatury);
- na hodinách výtvarného umění (znalosti a představy o dekorativním a užitém umění, pochopení estetické hodnoty produktů lidového užitého umění).

Při studiu tématu „Hudba v kině a divadle“ se používají znalosti získané žáky v hodinách literatury: počáteční informace o obrazech fikce, pojmech „uměleckého obrazu“, „životní pravdě a fikci“ v literárním díle, „tématu a myšlence díla“; koncept dialogu a monologu; portrét literárního hrdiny. Kromě toho se používají koncepty získané školáky

³⁹ SOMECH, A. Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educ Adm Q.* 2005, 41: 237–266

v hodinách výtvarného umění. při předávání témat: „Portrétní žánr v malbě, grafice, sochařství“, „Rozšíření představ o portrétním žánru“, „Individuální a typické v portrétu“.⁴⁰

2.8.3 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a matematikou

Při analýze struktury hudebních děl a studiu notového zápisu mohou žákům pomoci početní dovednosti, vytvořené v hodinách matematiky a představy o možnosti použití písmen jako symbolů, stejně jako elementární prostorové reprezentace, získané v hodinách výtvarného umění.⁴¹

V individuálních lekcích lze využít matematiku. Jak vysvětlit žákům 3. ročníku, co to znamená mít polovinu, čtvrtinu nebo osminu? Můžeme dát příklad, jak rozdělit celé jablko na dvě, na tři a na čtyři lidí a připodobnit dělení taktu na noty půlové, třetiny, osminy a pomlky.

Spojení mezi hudbou a matematikou lze vysledovat v herních technikách.

Například řešení hudebních a matematických příkladů: duet + trio = kvintet; kvartet-sólo + duet = kvintet atd. Chlapci opravdu rádi řeší takové příklady. Také použití různých šifer: prohlášení o hudbě, šifrované v číslech, převedení notového zápisu do číselných zlomků.

Při analýze struktury hudebních děl mohou žákům pomoci myšlenky, vytvořené v hodinách matematiky, o možnosti použití písmen jako symbolů (klíčů k šifráům).

Matematika, královna věd úzce odráží předmět solfeggio. Solfeggio je matematika v hudbě.⁴²

- Ani jedno téma v obou předmětech neexistuje samo o sobě. Každé téma "navazuje" na předchozí a připravuje další.

⁴⁰ CHEEK, D. Thinking constructively about science, technology and society education. Albany, New-York: State University of New York Press. 1992.

⁴¹ AKTAN, C. Disiplinler-arası eğitim ve araştırma [online] 2007. [cit. 11.11.2022]. Dostupné z: <http://www.canaktan.org/egitim/egitim-metodoloji/disiplin-arasi.htm>

⁴² WOOD, K. Interdisciplinary instruction: A practical guide for elementary and middle school teachers. Upper Saddle River, New-York.: Merrill. 1997.

- Počet taktů a frází, vět v melodii, počet kroků ve stupnici, mimochodem označený římskými číslicemi, počet oktáv na klaviatuře, počet tónů a kroků v intervalech atd., podléhají elementárnímu počítání.

- Podle některých pojmů ani nemluvíme o matematice nebo hudebním předmětu, ale například o číslech, množstvích, paralelismu, intervalu, vzdálenosti atd.

Abstraktní a logické myšlení jako nedílná součást matematických akcí a závěrů je nezbytné v hodině solfeggia při psaní harmonických a melodických diktátů a sekvencí, při řešení určitých intervalů nebo akordů.

2.8.4 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a tělesnou výchovou

Pohyb v hudbě zahrnuje využití dovedností a schopností získaných žáky v hodinách tělesné výchovy. Patří mezi ně: hlavní postoj, pochod, chůze se zpomalením a zrychlením, s pauzou; poloha a pohyb rukou: dolů, dopředu, do stran, nahoru; k pásu, k ramenům, před hrudníkem; pohyby rukou a prstů; střídavý pohyb rukou; otočení trupu doprava, doleva; točení hlavy.⁴³

Lekce využívají fyzické minuty, dynamické pauzy.

Tanec nebo rytmický pohyb je přirozeným projevem člověka a samozřejmě také dítěte a vyjádření hudby pomocí pohybového projevu patří do hodin hudební i tělesné výchovy.

2.8.5 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a historií

Důležitou součástí předmětu historie je studium umělecké kultury jako fenoménu společenského vědomí. Ve všech kurzech na témata týkající se kultury je významné místo věnováno dějinám umění. Takové rozhodnutí je zřejmé, protože je to umění, které je schopno znovu vytvořit historický vzhled doby se zvláštní silou, zprostředkovat žákům

⁴³ HOUŠKA, T. Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra!: dějepis, pedagogika postindustriální společnosti. Praha: T. Houška, 1995. ISBN 80-901740-4-3.

morálku společnosti, její ideologii, ukázat touhy a naděje lidí. Zapojení učitele historie do procesu integrace jeho lekcí s hudebními disciplínami dává nejpozitivnější výsledky.

Specifičnost hudby jako umění a kryptografie hudebního jazyka samozřejmě omezuje možnost využití životních asociací žáků, k rozhovoru o kompozici hudebního díla, formě a dalších výrazových prostředcích. Ale hudba v hodině historie pomůže vytvořit zvláštní emocionální náladu, probudit představivost žáka, nasměrovat ji vhodnými komentáři správným směrem. Je známo, že ideologická hloubka díla a jeho společenský význam se stává srozumitelnějším, pokud si posluchač představuje dobu, ve které autor žil a pracoval, roli autora v sociálním boji jeho doby. Hudební kulturu prvního období moderních dějin může reprezentovat dílo Bacha, Mozarta, Beethovena a Chopina. Co určuje výběr těchto skladatelů? Rychlý rozvoj hudebního umění v XVIII. století, jeho konečné osvobození od moci církve, role, kterou hudba začala hrát při probuzení vědomí mas, dala vzniknout práci řady vynikajících skladatelů. Mezi nimi vynikají dvě grandiózní postavy – Bach a Mozart. Pokud umění Bacha ovlivňuje hudbu celé první poloviny XVIII. století, pak dílo Mozarta adekvátně pokračuje.⁴⁴

Bachovo dílo je spojeno s osvícenstvím. Je nasyčeno demokratickými myšlenkami, nese jasný pozitivní ideál, racionalismus doby. Lekce by samozřejmě měla znít jasný, působivý fragment, který může dát pocit krásy a originality skladatelovy hudby a způsobit touhu poslouchat ji mimo lekci (například fragment z hudby "Matoušových pašijí"). Mozartova práce je mnohostranná. Humanismus a demokratismus jeho děl potvrdily osvícenské myšlenky. Příběh Mozartova díla by se měl stát jedním z předních v charakterizaci historie hudební kultury XVIII. století.⁴⁵

Potřeba zahrnout práci Ludwiga van Beethovena do analýzy kultury konce XVIII. století sotva vyžaduje důkazy. Na příkladu jeho děl lze ukázat, že hudba je schopna vyjádřit společensky významné myšlenky.

⁴⁴ BARTON, K., SMITH, L. Themes or Motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outlines. *The Reading Teacher*. 2000, 54(1): 54-63

⁴⁵ TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

Romantismus v hudbě je reprezentován dílem F. Chopina. Vyvinul se v souladu s romantickým uměním a je neoddělitelně spjat s národně osvobozenecím bojem. R. Schumann napsal: "Chopinova díla jsou děla pokrytá květinami."

A teď se obraťme k moderní historii, světově proslulým letům Velké vlastenecké války (1941-1945). Ve třídě zní epizoda invaze z I. části VII. symfonie D. D. Šostakoviče. Tento obraz všedrtivého zla, vyrůstajícího ze zdánlivě neškodných mechanických intonací primitivního pochodu, je děsivý. Zde si můžete vizuálně představit obraz nevyhnutelného přístupu monstrózního vojenského stroje, který zametá vše, co mu stojí v cestě, jehož nepřetržitý pohyb vyvolává sténání hrůzy a zoufalství. Ale tato hudba, podle slov samotného D.D. Šostakoviče, je silná v konceptu, zobecnění umožňuje školákům vidět něco hlubšího za hudebním obrazem-podstatu fenoménu přesně vyjádřeného skladatelem, což je označeno hrozným slovem "fašismus" - zrození nelidskosti z prázdnoty, primitivnosti, spirituality.

2.8.6 Vztah mezi hodinami hudební výchovy a cizím jazykem

Při představení nové práce nebo písni učitel upozorňuje žáky na četná označení tempa práce, tahy, stupně výkonu, což pomáhá odhalit konkrétní hudební obraz. Je však známo, že veškerá hudební terminologie je vedena v notovém zápisu v italštině.⁴⁶

Allegro=rychle

Moderato =mírně

Forte=silně

Piano=slabě

Melodie hlasu je důležitou součástí intonace. Vnímání a poslech hudby napomáhají dětem k lepší výslovnosti a reprodukci cizího jazyka. Je prokázáno, že žáci s dobrým hudebním sluchem dosahují lepších výsledků při studiu cizích jazyků.

Existuje nepochybná souvislost hudby s tématem cizích jazyků.

⁴⁶ KLINE, S. J. (1995). Conceptual foundation for multidisciplinary thinking. Stanford: Stanford University Press.

2.9 Specifičnost hudebního vnímání u dětí ve věku základní školy

Hlavním účelem moderního základního vzdělávání je výchova a rozvoj osobnosti dítěte. Dosažení tohoto cíle je nemožné bez studia umění obecně a hudebního umění zvláště.

Schopnost slyšet hudbu a přemýšlet o ní musí být v dětech vychovávána od prvních lekcí. Současně se všemi možnými způsoby rozvíjejí různé formy uvádění žáků do hudby, je třeba mít vždy na paměti, že základem kterékoli z těchto forem je emocionální, aktivní vnímání.⁴⁷

Předpoklady pro rozvoj hudebního vnímání jsou již k dispozici žákům základních škol. Současně u mladších žáků, na rozdíl od dětí jiných věkových období, je osobní orientace určena zaměřením na vnější objektivní svět, dominuje jim vizuálně-obrazové myšlení a emocionálně-smyslové vnímání reality, pro ně zůstává relevantní herní aktivita. Charakteristickým rysem tohoto věku je emoční reakce na přímé dojmy. Specifičnost hudebního umění, jeho umělecká a figurativní povaha dokonale odpovídá osobním potřebám mladšího školáka. To určuje pedagogický potenciál a význam hudební výchovy na základní škole.⁴⁸

Prvním krokem v procesu hudebního vzdělávání mladších žáků je rozvoj hudebního vnímání, protože skutečné, procítěné a přemýšlivé vnímání hudby je jednou z neaktivnějších forem úvodu do hudby. Rozvoj hudebního vnímání je nejdůležitějším úkolem hudební výchovy mladších žáků a vyskytuje se v procesu všech typů hudební aktivity. Například, aby se naučili píseň ve třídě, musí ji nejprve poslouchat. Je důležité poslouchat čistotu intonace melodie, expresivitu jejího zvuku atd.

Úspěšný rozvoj hudebního vnímání je způsoben přítomností dostatečného poslechového zážitku, jakéhosi informačního zavazadla. Hudební vnímání dospělého se tedy liší od dětského v tom, že hudba je schopna způsobit bohatší životní asociace, pocity, stejně jako možnost pochopit hudební dílo na jiné úrovni než děti. Současně již ve věku základní

⁴⁷ TICHÁ, A. Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

⁴⁸ FUKAČ, J. Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. 2000. ISBN 80-210-2458-5

školy mohou děti s určitými aktivitami pozorovat významný úspěch ve vývoji hudebního vnímání ve srovnání s těmi dětmi, s nimiž se práce na rozvoji vnímání záměrně neprovádí.

Právě na základní škole se umělecká a hudební kultura formuje jako integrální součást duchovní kultury. Hudební znalosti, dovednosti a schopnosti jsou jedním z prostředků jeho formování. Ale protože formování zkušeností je tvořeno pod vlivem velkého počtu osobních vlastností, a to jak objektivních (věk, pohlaví, národnost), tak subjektivních (povolání, vzdělání, výchova atd.), vysoká schopnost vnímat hudební dílo není přímo závislá na věku. Velmi důležitá je zde výchova, úroveň duchovní kultury člověka. Pokud člověk vyrostl v nehudebním prostředí, často si vytváří negativní postoj k „vážné“ hudbě. Taková hudba nezpůsobuje emocionální reakci, pokud člověk není zvyklý vcítit se do pocitů vyjádřených v něm od dětství. Vývoj vnímavosti hudebních děl je tedy důsledkem účelného vzdělávání, které se řídí obecnými zákony v různých věkových stádiích. Otázkou je, co převažuje ve sféře zájmů a životních asociací dítěte na určité věkové úrovni. Hudební dílo, jako každé umělecké dílo, má nadměrnou obsahovou plnost, která může být odhalena v různých dobách a za různých podmínek různými způsoby, když se setkáváme s lidskou individualitou.⁴⁹

Když mluvíme o hudebním vnímání dítěte ve věku základní školy, je třeba poznamenat následující rysy, které ho charakterizují:

- převaha nespécifických hudebních prostředků ve sluchovém obrazu hudby nad výškově-rytmickými vztahy;
- jediná a nedělitelná povaha obrazu, kde se všechny aspekty zvuku, jako by se spojily v mysl, zaměřují na jednu věc (například na barvu nebo tempo-rytmickou stránku hudby);
- fragmentarita, kdy hudební celek není vnímán jako systém, ale jako soubor jednotlivých fragmentů;
- touha opakovat krátké fráze jako vedoucí průvodce hudebním myšlením a strachem z neznámého materiálu (v důsledku závazku dítěte kopírovat).

⁴⁹ ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6

Existuje několik fází ve vývoji schopnosti vnímat hudbu mladšími školáky. Vnímání děl hudebního umění, stejně jako vnímání různých objektů okolní reality obecně, může projít několika fázemi-od povrchního, čistě vnějšího uchopení nápadných kvalit díla, až po pochopení podstaty a jejího významu, odhaleného v celé své hloubce. A pohyb vnímání z povrchu objektu k jeho významu je přesně to, co je důležité zachytit pro pochopení tohoto procesu.⁵⁰

Zde je popis fází vnímání, které jsou nejvíce charakteristické pro formování hudební kultury mladších žáků. První fáze hudebního vnímání při prvním a často následném poslechu hudebního díla je charakterizována neurčitostí, neoddělitelností. Při prvním vnímání díla získá mladší školák pouze obecnou představu o hudebním obraze. Školáci základních škol při prvním seznámení s novým hudebním dílem mají přímý zájem o vnímání nové, nejvýraznější emoční reakce na hudbu, nejčastěji pozitivní. Neměli bychom však zapomínat, že často nižší vnímání způsobuje, že dítě zůstává lhostejné k poslouchané hudbě. Obraz, který vzniká u mladších školáků v první fázi hudebního vnímání, může být svým způsobem velmi odlišný, co se hloubky týká. Ale prostřednictvím emocionální reakce vyjádřené gesty, výrazy obličeje, motoricko-plastickými projevy, mohou děti poměrně přesně vyjádřit povahu a náladu poslouchaného hudebního díla. Hudební obraz vnímaný školáky je komplexní jednotou různých prostředků hudebního vyjádření, které skladatel kreativně používá k vyjádření určitého obsahu. Žáci základních škol zatím nedokážou adekvátně vnímat celý systém prostředků tvorby hudebního obrazu, jako to dokáže profesionální hudebník. Přesto vnímají v díle jeho integrální obraz, náladu, charakter díla.

Druhá fáze hudebního vnímání je spojena s opakovaným poslechem hudební skladby v celku nebo ve fragmentech. Současně dochází k procesu prohlubování obsahu díla, jakési úvahy, pocitu jeho sluchu a myšlení, zvýraznění nejvýraznějších rysů v něm, povědomí o jednotlivých prostředcích hudebního vyjádření. Opakované odvolání na práci může způsobit, že školáci systému rozličného přístupu k hudbě přivyknou, změni postoj k tomu, co slyšeli na pozitivní, odhalí pocit přitažlivosti ke kráse a harmonii. Tato fáze hudebního vnímání v hudebních lekcích je často spojena nejen s vědomím obsahu díla v procesu jeho poslechu, ale také se zahrnutím analytických vlastností vnímání. Základní vnímání

⁵⁰ ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6

hudebního díla znamená vnímání spojené s jeho estetickým hodnocením a uvědoměním si obsahu hudby, její ideje, povahy zážitku a všech výrazových prostředků, které tvoří hudební obraz.

Analýza obsahu díla může nastat v procesu zpěvu jeho hlavních témat, plastického vyjádření postoje k hudbě prostřednictvím hledání výrazových gest, pohybů, výrazů obličeje odpovídajících intonační povaze obrazu, zapojení jednoduchých nástrojů pro přidělení jakýchkoli výrazových prostředků. V důsledku toho se zdá, že důraz na druhou fázi vnímání se přesouvá od přímo emocionálních k sluchovým a mentálním aktům. Holistické vnímání, které je vlastní první fázi, ustupuje diferencovanému, analytickému, smysluplnému.

Třetí fáze hudebního vnímání je opakovaný apel na hudební skladbu, obohacený o dříve vzniklé hudební a sluchové reprezentace a asociace. Ve třetí fázi vnímání vstupuje do interakce holistický emocionální dojem hudby získaný při prvním poslechu a její smysluplné vnímání spojené s analýzou prostředků hudebního výrazu. Ve třetí fázi vnímání je možné tvůrčí vnímání hudby, které je zbarveno individuálním postojem dítěte k práci, jeho osobním hodnocením.⁵¹

Důležitou roli při práci s dětmi ve věku základní školy hraje slovo učitele, živá a výstižná charakteristika hudebních jevů, událostí, procesů atd. Slovo, pokud je úspěšně nalezeno, do značné míry aktivuje vnímání mladšího žáka, přispívá k adekvátnímu pochopení hudby, zvyšuje hodnotově orientovanou aktivitu žáků. Neměli bychom však zapomínat, že nadměrné nadšení pro slovo nemůže dítě ani tak přiblížit k hudbě, jako ji odvést, v tomto ohledu je zapotřebí opatření. Pocity nesrovnatelně plnější a hlubší mohou určitě být vyjádřeny hudbou lépe, než naznačují slova. Proto není možné adekvátně a úplně převést obsah hudby do slov. Tento překlad bude nevyhnutelně neúplný, hrubý a pouze přibližný.

Zaujmout dítě, zaměřit jeho pozornost na obraz hudebního díla je primární podmínkou úspěšného rozvoje schopnosti vnímat.

Žáci základní školy jsou neklidní; monotónní aktivita je pro ně kontraindikována vzhledem k jejich věkovým charakteristikám. Zkušenosti učitelé, kteří to mají na paměti,

⁵¹ ARNOLD, J., STEVENSON, C. Teachers' teaming handbook: A middle level planning guide. In S. Schurr & J. Lounsbury, Revitalizing teaming to improve student learning. Westerville, OH: National Middle School Association. 2001.

neustále a vynalézavě střídají v hodinách různé činnosti, aby odolali otupení jejich pozornosti a vnímání, aby zabránili únavě, která přichází rychle, a zároveň stavu, který je u dětí definován slovem nudný.

Na potřebu rozvíjet vnímání hudby v mladších ročnících byli opakovaně upozorňováni učitelé hudby, kteří pracují přímo s dětským publikem. Je třeba stimulovat u dětí tvůrčí přístup k vývoji nejjednodušších hudebních forem, způsobů jejich konstrukce, výrazových prostředků, protože to vše rozvíjí schopnost dítěte myslet, vnímat hudbu jako artikulovanou řeč. A nejdůležitější podmínkou pro rozvoj schopnosti myslet je přímé emocionální vnímání hudby.

Věřím, že rozvoj hudebního vnímání má blahodárny vliv na základní schopnosti rostoucího vyvíjejícího se člověka, na jeho umělecké a imaginativní myšlení. To je zvláště důležité pro mladšího žáka, který má větší predispozici k učení se o světě prostřednictvím obrazů.

Podle povahy obrazů, které vznikají v mysli posluchače v procesu hudebního vnímání, je možné vytvořit představu o úrovni jeho morálního vývoje. Rozvoj hudebního vnímání je spojen s obohacením uměleckých a životních zkušeností posluchače, jakož i formulací problémových úkolů a otázek, které aktivují duševní a emocionální procesy v průběhu účelného vzdělávání.

3 Praktická část

3.1 Metodika

V praktické části práce byl proveden průzkum mezi žáky 4. ročníku základních škol, mezi učiteli několika škol a rodiči žáků.

Výzkumná hypotéza:

1. Žáci na prvním stupni vzdělávání mají kladný vztah k hodinám hudební výchovy.
2. Využívání hudebního doprovodu učiteli ve výuce přispívá ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu.
3. Rodiče žáků považují hudební výchovu a doplňkové hudební vzdělávání za příležitost k co nejvšestrannějšímu rozvoji žáka.

Při průzkumu mezi rodiči bylo zapojeno 68 respondentů. Průzkum probíhal od 5. do 25. září 2022. Průzkum mezi učiteli probíhal od 5. do 25. září 2022 a zúčastnilo se ho 89 respondentů a týkal se integrace hudby a dalších vyučovaných předmětů.

Na základě zkušeností z mé vlastní práce na základní škole v Líšnici, Praha-západ bylo možné určit hlavní směry mé činnosti v oblasti estetické výchovy a rozvoje dětí ve věku základní školy, prostřednictvím kreativity. Zahrnovaly několik fází: diagnostickou, skutečně experimentální (vývojovou) a konečnou, ve které byla provedena rediagnostika a analýza jejích výsledků (je prezentována dynamika růstu kreativity žáků). Také jsem učinila závěry a vypracovala praktická doporučení.

Během všech fází jsem pomocí kontrolních úkolů, průzkumů a konverzací sledoval růst znalostí, dovedností a schopností v následujících složkách:

- hudební vnímání (poslechové dovednosti);
- činnost ve třídě (všeobecná vzdělávací a skutečně hudební);
- plnění tvůrčích úkolů (růst tvořivosti).

V první fázi (diagnostické) na začátku školního roku byl proveden průzkum dětí, s cílem zjistit úroveň kreativity žáků. Při sestavování dotazníku byla zvláštní pozornost věnována několika oblastem:

1. skupina otázek souvisejících s úrovní hudebního povědomí (otázky 4, 9, 10);

2. blok otázek – s postojem k hodinám hudby a různým aktivitám v nich (otázky 1, 2, 3, 4, 7, 14);

3. blok s úrovní tvořivosti dětí (5, 6, 8, 11, 12, 13, 15)

Otázky průzkumu:

1. Máte rádi hudbu?
2. Je hodina hudební výchovy jedním z tvých oblíbených předmětů?
3. Co rád děláš ve třídě?
4. Hudba je různá. Jaká se ti líbí: klasická nebo moderní, česká nebo zahraniční, nebo národní?
5. Skládal jsi někdy hudbu? (pokud ano, jak často a co) Co nebo o kom to bylo?
6. Je pro tebe snadné vymyslet hudební příběh nebo hudební pohádku? Čeho nebo koho se to bude týkat?
7. Jaké hudební výrazové prostředky už znáš?
8. Pokusil ses vyjádřit své hudební dojmy barevně?
9. Jaký je tvůj oblíbený skladatel?
10. Oblíbené hudební skladby?
11. Hraješ na hudební nástroje? Na jaké?
12. Hraješ rád na jevišti?
13. Dokážeš se hýbat v rytmu?
14. Co se ti líbí víc: poslech hudby, její skládání nebo hraní?
15. Ovlivňuje hudba tvoji náladu?
16. Do kterých hodin kromě hudební výchovy lze zařadit různé hudební skladby?
17. Jaká hudební díla posloucháte v hodinách hudební výchovy?

3.2 Dotazníkové šetření žáků

85 % dětí miluje hodiny hudby, z nichž 75 % se označuje za milovníky hudby. Moderní populární hudbu miluje 90 % dětí a pouze 10 % duchovní, klasickou a lidovou.

B. Smetana a A. Dvořák patřili podle dětí (30 %) mezi oblíbené skladatele. Lze však předpokládat, že děti reagovaly na jména, která dříve slyšeli v hodinách hudby, protože se jmény děl těchto skladatelů nebyly spojeny žádné správné odpovědi. Pouze 10 % jmenovalo díla jako „Rusalka“ nebo „Prodaná nevěsta“.

Pouze 5 % dětí uvedlo, že mají oblíbené lidové písně - „Holka modrooká“ nebo „Běží liška k Táboru“.

Poměrně vysoké procento (50 %) kladných odpovědí bylo získáno na otázku: „Skládal jsi hudbu?“. To naznačuje poměrně vysoký tvůrčí potenciál dětí této třídy. To potvrzují odpovědi na otázku: „Pokusil ses vyjádřit své hudební dojmy barevně?“ 50 % dětí odpovědělo kladně a 30 % se snažilo skládat hudební příběhy a pohádky.

Na otázku: „Co se ti líbí víc: poslech, hraní nebo skládání hudby?“ odpovědělo 25 % dotázaných „všechno“, 20 % hraní a skládání, 25 % hraní a poslech, zbývajících 30 % jen poslech. 70 % dětí se dokáže hýbat v rytmu, 75 % zaznamenává vliv hudby na jejich náladu, to znamená, že se považují za vnímavé k hudbě. Vznikly potíže při odpovědi na otázku „Jaká hudební díla posloucháte v hodinách hudby?“ 60 % dětí nejmenovalo žádné dílo, 40 % dětí jmenovalo jedno nebo dvě.

Zpěv preferuje v hodinách hudby 60 %, poslech 5 %, 35 % se věnuje různým tvůrčím činnostem.

V září bylo také na základě diagnostiky zjištěno, že:

Hudební vnímání (poslechové dovednosti) bylo dostatečně rozvinuto pouze u 20 % dětí;

- na pozadí obecné dostatečné aktivity (60 % dětí) byla úroveň samotné hudební aktivity stanovena jako průměrná;

- pouze 35 % dětí se podílelo na práci a vykonávalo navrhované tvůrčí úkoly.

Na základě toho lze vyvodit následující závěr:

Úroveň tvořivosti u dětí v této fázi může být definována jako průměrná, ale rezervy jsou velké, stejně jako touha dětí kreativně pracovat.

V druhé části experimentální a praktické práce pro mě bylo hlavním cílem identifikovat cesty tvůrčího rozvoje dětí, v podmínkách vzdělávacího procesu základní školy.

Pro žáky základní školy jsem identifikovala následující oblasti práce pro rozvoj kreativity v hodině hudby, ve kterých byly stanoveny následující úkoly:

1. Rozvoj tvůrčí představivosti
2. schopnost vcítit se do postav hudebních, divadelních a uměleckých děl
3. Rozvoj schopnosti imaginativního myšlení

Podmíněně jsem rozdělila všechny úkoly do 3 bloků.

První blok úkolů – „Cvičení pro mysl“ je zaměřen na rozvoj dovedností integrovat, klasifikovat a shrnovat informace; myslet logicky a zdůraznit hlavní věc.

Žáci byli požádáni, aby poslouchali a porovnávali následující tři kontrastní hudební díla: „Italskou polku“ od S. Rachmaninova, „Valčík“ z baletu „Šípková Růženka“ od P. I. Čajkovského a „Tanec mladého hrocha“ od D. Kabalevského. Současně nebyly dětem sděleny názvy a autoři děl. V průběhu tohoto úkolu jsem upozornila na následující předpoklad: nejprve bylo nutné pojmenovat znaky podobnosti děl a teprve potom rozdíly, vzhledem k tomu, že v této věkové fázi má dítě tendenci nejprve najít specifické rozdíly.

Před opětovným poslechem hudby byla sdělena jména skladatelů, kteří díla napsali. Na základě toho žáci našli řadu podobných a odlišných znaků.

V průběhu tohoto typu úkolů byli žáci také požádáni, aby charakterizovali nalezené znaky hudebního výrazu.

Při plnění výše uvedeného úkolu tak byly prezentovány následující charakteristiky děl: „Italská polka“ - lehká, elegantní, veselá, svižná, hravá; „Valčík“ - jemný, hladký, měkký, vzdušný; „Tanec mladého hrocha“ je těžký, neohrabaný, hrubý, vážný. Všimla jsem si, že většinu těchto charakteristik pro rozvoj duševní aktivity žáků jsem zmínil já, abych doplnil slovní zásobu druháků, zejména se slabou úrovní verbálního vývoje. Žáci byli zpočátku požádáni, aby pojmenovali nejjednodušší charakteristiky a pak souhlasili nebo nesouhlasili s navrhovanými odpověďmi.

Druhý blok úkolů – „Dívám se a vidím, poslouchám a slyším“ rozvíjí pozornost a paměť žáků, schopnost poslouchat sebe, svět kolem sebe, schopnost „poslouchat“ a „slyšet“ hudbu. Jako příklad uvedu průběh cvičení, který jsem pracovně nazvala „Pauza“.

Žáci byli požádáni, aby zavřeli oči a naslouchali tichu. Ve chvíli ticha jsem „náhodou“ zašustila papírem a tiše pronesla abstraktní frázi. Po skončení pauzy jsem požádala děti, aby řekly, co slyšely.

Při plnění tohoto úkolu na začátku práce mělo mnoho žáků slabou koncentraci pozornosti a paměti a zaznamenalo malý počet zvuků. V procesu učení jsme se často obraceli na tento typ úkolu a žáci začali zdůrazňovat nejen ty zvuky, které zněly přímo ve třídě, ale také zaměřili svou pozornost na zvuky mimo třídu.

V návaznosti na předchozí lekci byli žáci požádáni, aby poslouchali a pak mluvili o zvucích, které slyšeli ráno, odpoledne a večer, doma nebo na ulici atd., A také je charakterizovali.

V procesu práce byl zaznamenán pozitivní trend v individuálním a verbálním rozvoji žáků.

Třetí blok úkolů – „Mozaika emocí“ byl zaměřen na rozvoj vlastních emočních stavů; identifikaci spojení s různými druhy umění; srovnání životních emocí s uměleckými.

V úkolech pro poměr životních emocí s uměleckými bylo navrženo poslouchat dvě různá díla, například „Polku“ z „Dětského alba“ a „Podzimní píseň“ z cyklu „Roční období“ P. I. Čajkovského. Pak bylo nutné je korelovat s jejich vlastním emocionálním stavem, vybrat práci, která nejvíce odpovídá aktuální náladě dítěte. Při opětovném poslechu žáci vyjádřili svou vlastní náladu pomocí barvy, čar, porovnávání, vlastní zkušenosti s uměleckým ztělesněním podobných pocitů v hudbě a kresbě.

Účelem těchto úkolů je upozornit děti na spojení prostředků hudebního vyjádření a uměleckého řešení s povahou hudebního obrazu.

Níže uvádím údaje o závěrečném dotazníku, jehož účelem je určit úroveň kreativity žáků na konci školního roku. Otázky dotazníku zůstaly stejné a jsou také spojeny se třemi bloky otázek, které ukazují úroveň hudebního povědomí, postoj k hudebním lekcím a různým aktivitám, úroveň kreativity. Díky systému tvůrčích úkolů a cvičení, na kterých se pracovalo během školního roku v hodinách hudby, byly ukazatele úrovně kreativity žáků odlišné. Bylo považováno za nutné zahrnout do závěrečného dotazníku novou otázku o návštěvě kulturních institucí, protože odpověď na tuto otázku bude živým ukazatelem vývoje úrovně tvořivosti mladších školáků.

Dotazník (závěrečná fáze)

1. Máš rád hodiny hudební výchovy?
2. Můžeš se nazývat milovníkem hudby?
3. Jakou hudbu rád posloucháš (klasickou, moderní, českou, zahraniční)?
4. Skládáš hudbu? (jak často, co)
5. Co máš nejraději: poslech, skládání nebo hraní hudby?
6. Kde nejraději čerpáš své hudební dojmy?
7. Skládáš hudební díla?
8. Kterí jsou tvoji oblíbení skladatelé?
9. Oblíbená díla, která napsali?
10. Hraješ na hudební nástroj? Na jaký?
11. Jak často navštěvuješ představení, opery, balety, které jsou k vidění? Jaké jsou tvoje nejživější dojmy?
12. Ty sám se účastníš hudebních vystoupení, koncertů?
13. Jakou náladu může hudba zprostředkovat?
14. Jaké prostředky hudebního výrazu pomáhají vytvořit živý obraz?
15. Jaké aktivity preferuješ v hodinách hudby?
16. Do kterých předmětů kromě hudební výchovy se dají zařadit různé hudební skladby?
17. Jaká hudební díla posloucháte v hodinách hudby?

3.2.1 Shrnutí

Z dat závěrečného dotazníku vyplývá, že 95 % dotázaných dětí má rádo hudební výuku, 75 % se považuje za milovníky hudby. Do konce roku se rozsah zájmů výrazně rozšířil: 60 % dětí uvedlo, že rádi poslouchají klasickou hudbu, 15 % - lidovou a vážnou, 25 % dětí miluje dětské písně. Děti také jmenovaly taneční hudbu, jazz, rock, moderní pop (českou i zahraniční) hudbu. Děti se navíc „nefixovaly“ na jeden žánr: 45 % dětí ve svých odpovědích uvedlo dva nebo tři hudební směry.

Mezi oblíbené skladatele a díla byli zařazeni téměř všichni, se kterými se děti během roku setkaly v hodinách hudby. Nejčastěji se jednalo o následující díla: „Česká mše vánoční“ J. J. Ryby, balet „Louskáček“ P. I. Čajkovského, opera B. Smetany „Prodaná nevěsta“, nebo „Rusalka“ A. Dvořáka.

Odpovědi na otázky týkající se tvůrčího vývoje dětí (4, 5, 6, 10, 12) naznačují působivé zvýšení úrovně tvořivosti: 68 % složilo nebo se pokusilo skládat hudbu, 75 % věří, že se jim podaří skládat hudbu, básně na hudební témata, 90 % žáků pravidelně a s potěšením poslouchá hudbu, 80 % dětí kladně odpovědělo na otázku, zda hrají na hudební nástroje. Tyto údaje jsou poměrně objektivní, protože v průběhu roku se v tvůrčích úkolech pravidelně podílely hraním na hudební nástroje.

O zvýšené úrovni kreativity svědčí odpovědi dětí na otázku, zda raději poslouchají, skládají nebo hrají hudbu. Jen 5 % rádo pouze poslouchá, ve většině odpovědí jsou typy činností kombinovány ve dvojicích: 40 % rádo vystupuje a poslouchá, 30 % rádo hraje a skládá, 25 % dětí všechny tyto činnosti miluje. Téměř všechny děti odpověděly pozitivně na otázku o návštěvě kulturních institucí města. Nejvýraznější dojem na děti udělala „Česká mše vánoční“ od J.J. Ryby, v dotaznících to bylo zaznamenáno u 85 % dětí.

Poslechové dovednosti se také zvýšily, děti se naučily vcítit se do hudby, ztotožnit se s hudbou. 90 % odpovědí pokrývá širokou škálu pocitů od radosti, oslavy, zábavy až po smutek a touhu.

60 % dětí věří, že hudební výrazové prostředky jako tempo, dynamika, úhozy, režim a rytmus pomáhají vytvářet živý hudební obraz. Dalších 35 % žáků uvedlo stejný způsob hudebního vyjádření, ale bez jedné, nebo dvou složek. A konečně pouze 5 % dětí jmenovalo méně než dvě složky.

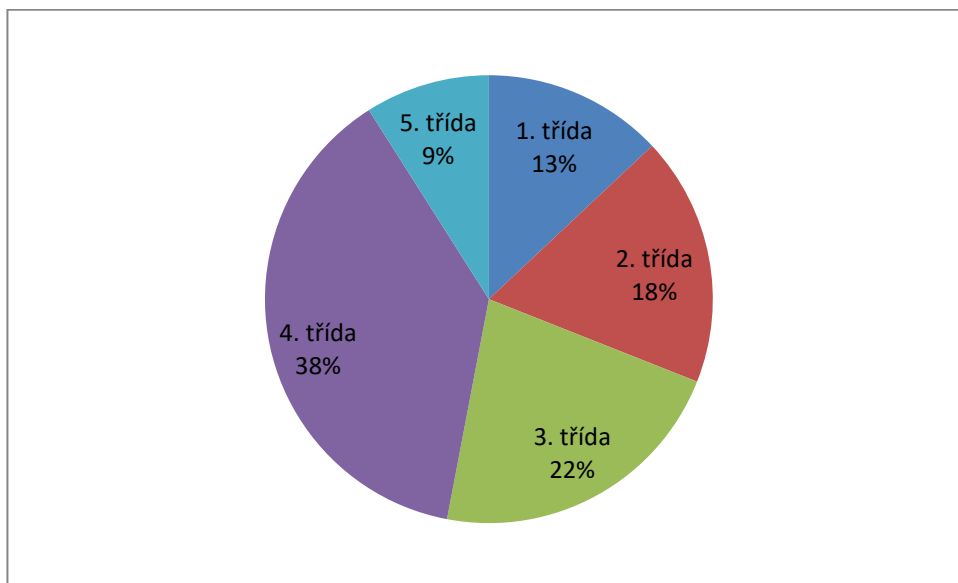
Zvýšenou úroveň kreativity potvrzuje i skutečnost, že 80 % dětí preferovalo tvůrčí činnosti: hraní na hudební nástroje, rytmické etudy, barevné modelování, kreslení hudebních dojmů, hudební hádanky. Zpěv a poslech byly rozděleny mezi zbylých 20 % žáků.

Je zvláště zajímavé poznamenat, že na začátku školního roku se projevovaly v tvůrčích úkolech děti s vůdčími sklony, do konce roku se osmělily i děti introvertního typu.

V procesu pozorování improvizací činnosti žáků v podmínkách hudební lekce byla sledována pozitivní dynamika nejen ve formování a rozvoji tvůrčího potenciálu, získávání

určitých dovedností a schopností svobodného tvůrčího sebevyjádření, ale také ve vytváření tvůrčího prostředí lekce, což je samo o sobě důležitým faktorem.

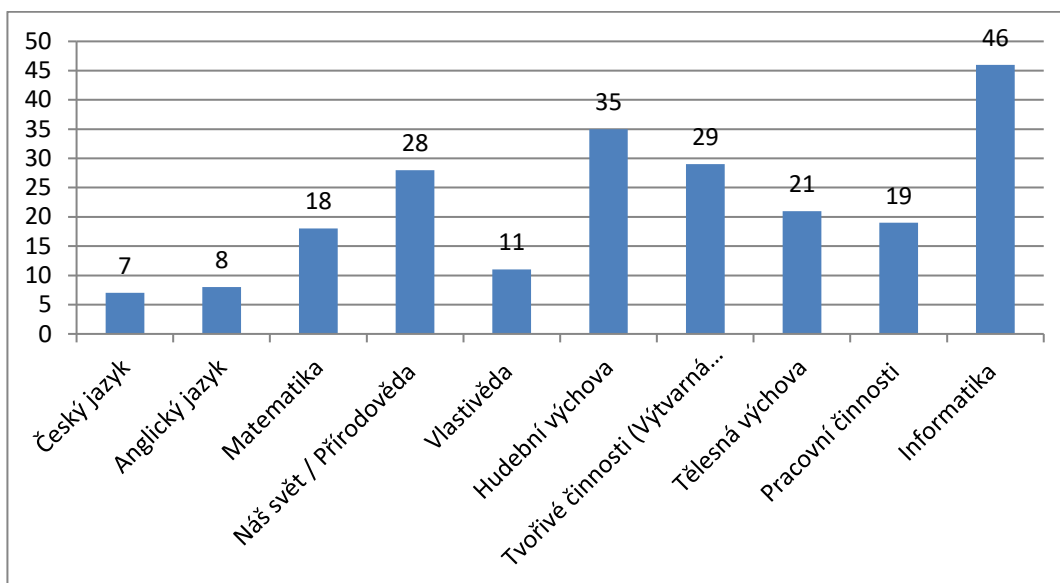
3.3 Dotazníkové šetření rodičů



Obrázek 1 V kterém ročníku je vaše dítě?

Zdroj: vlastní zpracování

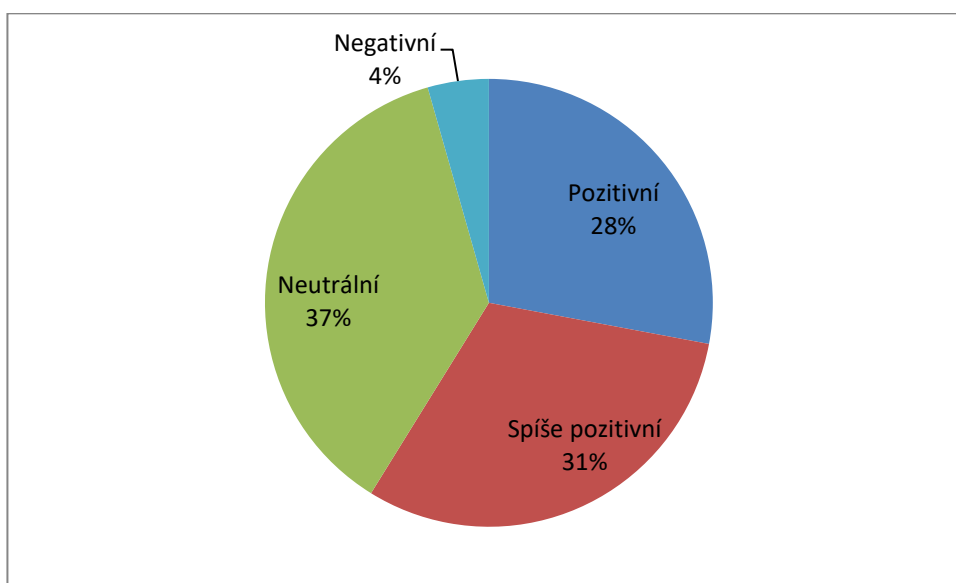
Na otázku, v kterém ročníku mají dítě, odpovědělo 13 % rodičů, že jejich dítě je v 1. třídě. 18 % z nich odpovědělo, že jejich dítě je v 2. třídě, 22 % rodičů mělo dítě ve 3. třídě. 38 % mělo dítě ve 4. třídě, a 9 % v 5. třídě.



Obrázek 2 Které předměty má vaše dítě rádo? (lze vybrat více položek)

Zdroj: vlastní zpracování

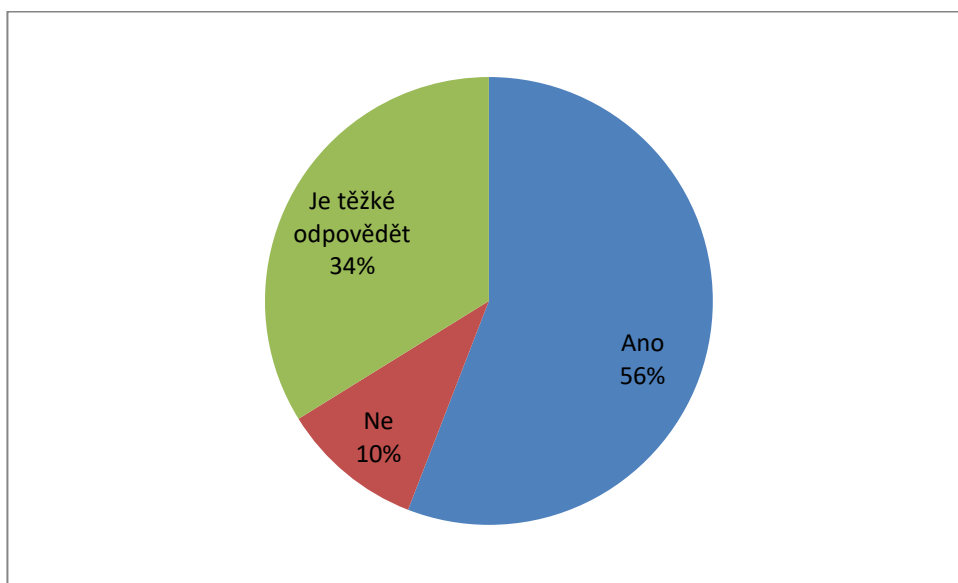
Na otázku, které předměty má dítě rádo, odpovědělo 7 rodičů, že český jazyk, 8 rodičů dalo odpověď, že je to anglický jazyk, 18 dětí má podle rodičů rádo matematiku, přírodovědu má rádo 28 dětí, vlastivědu má podle rodičů rádo 11 dětí, 35 rodičů odpovědělo, že je to hudební výchova, 29 rodičů odpovědělo, že jejich dítě má rádo výtvarnou výchovu. 21 dětí má podle svých rodičů rádo tělesnou výchovu, 19 dětí má v oblibě pracovní činnosti a 46 dětí má podle názoru svých rodičů rádo informatiku.



Obrázek 3 Jaký je váš názor na hodiny hudební výchovy ve škole?

Zdroj: vlastní zpracování

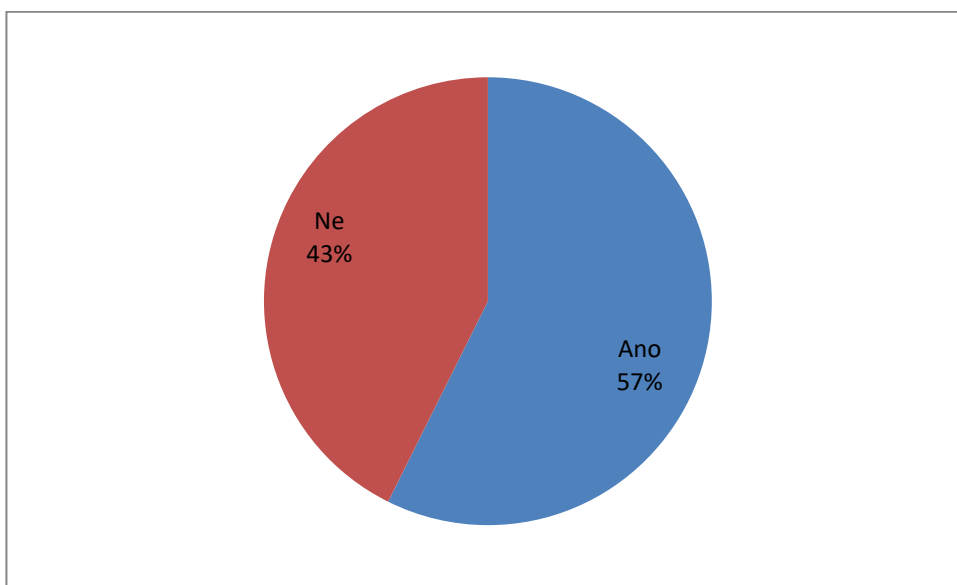
Na otázku týkající se názoru na hodiny hudební výchovy ve škole odpovědělo 28 % rodičů, že jejich názor je pozitivní, 31 % rodičů mělo názor spíše pozitivní, neutrální názor na hodiny hudební výchovy mělo 37 % rodičů, spíše negativní názor neměl žádný z rodičů a negativní názor měla 4 % rodičů.



Obrázek 4 Myslíte si, že množství hodin hudební výchovy ve škole je dostačující?

Zdroj: vlastní zpracování

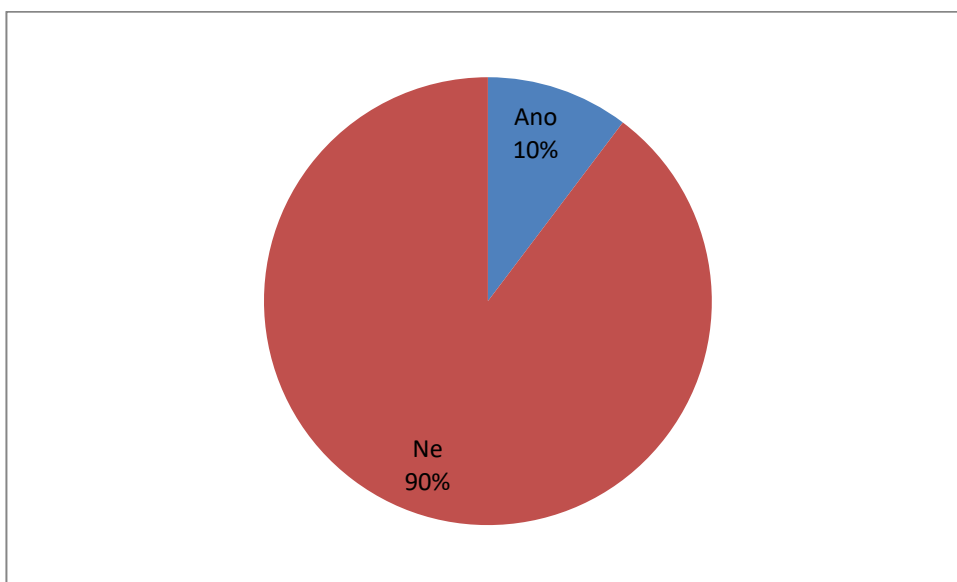
Na otázku, zda si rodiče myslí, že počet hodin hudební výchovy je dostačující, odpovědělo 56 % rodičů, že ano, pro 10 % rodičů nebyl počet hodin dostačující a pro 34 % rodičů bylo těžké na tuto otázku odpovědět.



Obrázek 5 Víte, že hudba se používá ve školní výuce jako doplňkový doprovod nejen při hodinách hudební výchovy?

Zdroj: vlastní zpracování

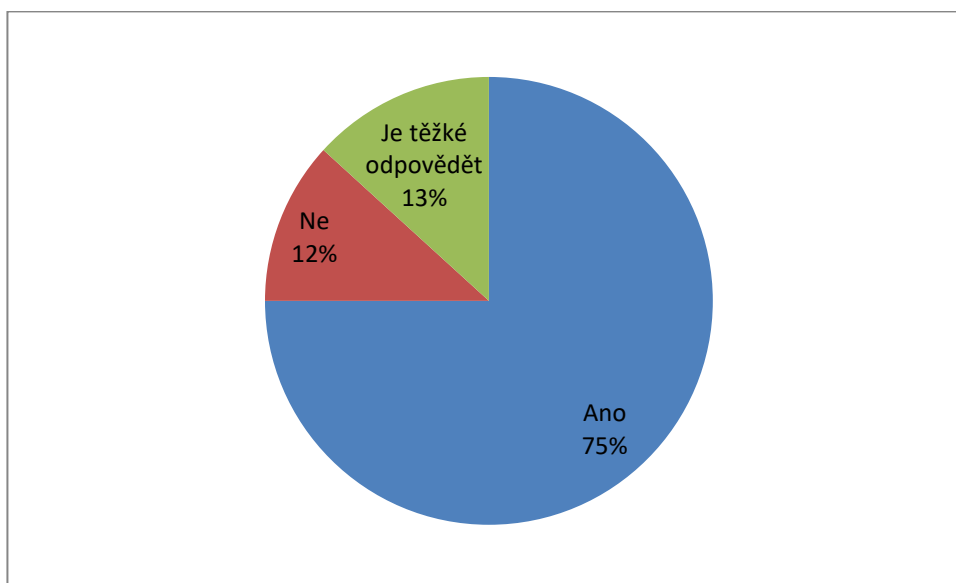
Na otázku týkající se toho, zda rodiče vědí, že hudby se používá ve výuce nejen při hodinách hudební výchova, odpovědělo 57 % rodičů, že vědí a 43 % o tom nevědělo.



Obrázek 6 Provozuje vaše dítě další hudební aktivity?

Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, zda dítě provozuje další hudební aktivity, odpovědělo 90 % rodičů, že jejich dítě tyto aktivity neprovozuje a 10 % odpovědělo, že provozuje.



Obrázek 7 Myslíte si, že hudba přispívá k dalšímu rozvoji dítěte?

Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, zda si rodiče myslí, že hudba prospívá dalšímu rozvoji dítěte, odpovědělo 75 % rodičů, že ano, 12 % rodičů odpovědělo, že ne a pro 13 % rodičů bylo těžké odpovědět.

Pokud jste na předchozí otázku odpověděli kladně, o jaký vývoj se jedná? (vlastní odpověď)

Rozvíjí hudební sluch, rozvíjí smysl pro rytmus, rozvíjí jemnou motoriku prstů, rozvíjí komunikační schopnosti, rozvíjí schopnost improvizovat.

3.3.1 Shrnutí

Na otázku, v kterém ročníku mají dítě, odpovědělo 13 % rodičů, že jejich dítě je v 1. třídě. 18 % rodičů odpovědělo, že jejich dítě je v 2. třídě, 22 % rodičů mělo dítě ve 3. třídě. 38 % mělo dítě ve 4. třídě, a 9 % v 5. třídě. Nejvíce respondentů bylo mezi rodiči s dítětem ve 4. třídě a nejméně mezi rodiči s dítětem v 5. třídě.

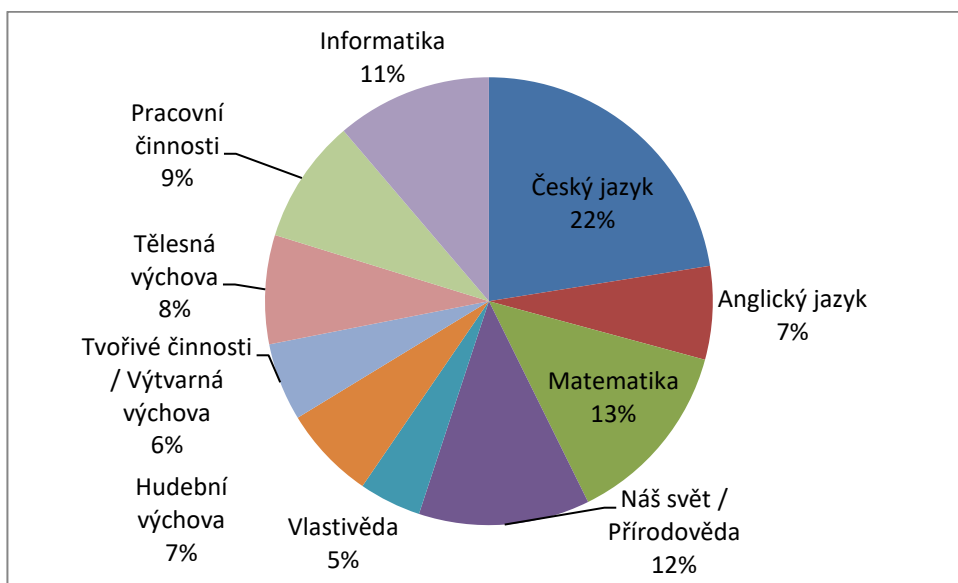
Odpovědi na otázku, které předměty má podle rodičů dítě rádo, ukázaly, že nejraději mají děti informatiku, tuto odpověď dalo 46 rodičů z celkového počtu 68 respondentů.

Dalším nejoblíbenějším předmětem je hudební výchova, kterou má podle názoru svým rodičů rádo 35 dětí. Následuje výtvarná výchova, což byla možnost, kterou uvedlo 29 rodičů. Po tomto předmětu patří k dosti oblíbeným přírodověda, což uvedlo 28 dětí. Dále 21 rodičů z celkového počtu 68 respondentů odpovědělo, že jejich dítě má podle jejich názoru ve škole nejraději tělesnou výchovu, 19 z nich vybralo možnost, že oblíbeným předmětem jejich dítěte jsou pracovní činnosti, pouze o jedno dítě méně, tedy 18 dětí má podle názoru rodičů v oblibě matematiku, 11 rodičů se domnívá, že oblíbeným předmětem jejich dítěte je vlastivěda, 8 rodičů předpokládá, že tímto předmětem je anglický jazyk a 7 rodičů si myslí, že oblíbeným vyučovacím předmětem jejich dítěte je český jazyk. Na otázku zjišťující názor na hodiny hudební výchovy ve škole odpovědělo největší množství rodičů, že jejich názor na tuto problematiku je neutrální, bylo to 37 % respondentů z celkového množství 68. Spíše pozitivní názor mělo 31 % respondentů, následoval názor 28 % respondentů s čistě pozitivním názorem, čistě negativní názor na tuto problematiku měla 4 % respondentů a názor, který by se dal označit jako spíše negativní, neměl žádný z nich. Na otázku, zda si rodiče myslí, že počet hodin hudební výchovy je dostačující, odpovědělo z celkového počtu 68 respondentů největší množství, že podle jejich názoru stávající počet hodin dostačující je. Těchto respondentů bylo 56 %. Následovali respondenti, pro které bylo obtížné na tuto otázku odpovědět, těch bylo 34 %. Pro malou část respondentů, tedy pro zbývajících 10 %, počet hodin hudební výchovy dostačující není. Jak už bylo zmíněno výše, mnoho rodičů se domnívá, že hudební výchova není příliš důležitá, což má souvislost i s odpověďmi na tuto otázku v dotazníku, protože pouhá desetina rodičů je toho názoru, že počet hodin hudební výchovy není dostačující. Na otázku, zda rodiče vědí, že hudba se používá ve výuce nejen při hodinách hudební výchovy, odpověděla většina z 68 respondentů, v tomto případě 57 %, že o tomto postupu ve výuce jsou informováni. Zbytek, tedy 43 % respondentů, o tom, že se hudba používá ve výuce nejen při hodinách hudební výchovy, nevěděl. Z těchto odpovědí vyplývá, že téměř polovina respondentů nemá dostatek informací o to, jak probíhají vyučovací hodiny, což může být způsobeno nedostatečnou komunikací rodičů s dítětem a rovněž to může poukázat na to, že rodiče nemají příliš velký přehled o tom, jak vyučovací hodiny vypadají, protože selhává komunikace s vyučujícími. Na otázku, zda dítě provozuje další hudební aktivity, odpověděla většina z 68 respondentů, že ne. Těchto respondentů bylo 90 %. Odpověď, že dítě další hudební aktivity, tedy aktivity mimoškolní provozuje, uvedlo

10 % respondentů. Význam hudební výchovy na základní škole, podobně jako dalších takzvaných výchov, výtvarné a tělesné, bývá často rodiči a nejen jimi podceňován. Pouze desetina respondentů uvedla, že jejich dítě další hudební aktivity provozuje. Existují lidé, kteří se domnívají, že hudební výchova, stejně jako výtvarná či tělesná, je přínosem především pro nadané jedince a proto význam těchto vyučovacích předmětů snižují. Mnozí si neuvědomují, že tyto činnosti provozuje mnoho dětí s chutí jen tak, pro radost, protože je to baví a že to pro ně znamená aktivní odpočinek. Pokud tato chuť člověka provází do dospělosti, stává se z dané činnosti zábava a koníček mnohdy na celý život. Bylo by dobré, kdyby začalo přibývat dětí, které mimoškolní hudební aktivity provozují. Na otázku, zda si rodiče myslí, že hudba prospívá dalšímu rozvoji dítěte, odpovědělo z celkového počtu 68 respondentů, 75 %, že se domnívají, že hudba dalšímu vývoji dítěte prospívá. Další skupinu tvoří ti, pro které bylo těžké na tuto otázku odpovědět, protože si nevytvořili žádný názor. Těchto respondentů bylo 13 %, a téměř stejný počet, tedy 12 % respondentů, je toho názoru, že se nedomnívají, že hudba k dalšímu rozvoji dítěte přispívá. Z odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že i mezi těmito respondenty se našli takoví, kteří funkci hudby jako prostředku k aktivnímu odpočinku podceňují. Poslední otázka zněla: Pokud jste na předchozí odpověděli kladně, o jaký vývoj se jedná? Co se týká této otázky, respondenti neměli odpovědi na výběr, měli uvést vlastní odpověď. Mezi odpověďmi se nejčastěji objevila ta, že hudba rozvíjí komunikační schopnosti. Další nejčtenější odpovědí bylo to, že rozvíjí hudební sluch, následovala odpověď, že hudba rozvíjí smysl pro rytmus, dalších několik respondentů se domnívá, že hudba rozvíjí schopnost improvizovat a dva respondenti byli toho názoru, že provozování hudby rozvíjí jemnou motoriku prstů.

3.4 Dotazníkové šetření učitelů

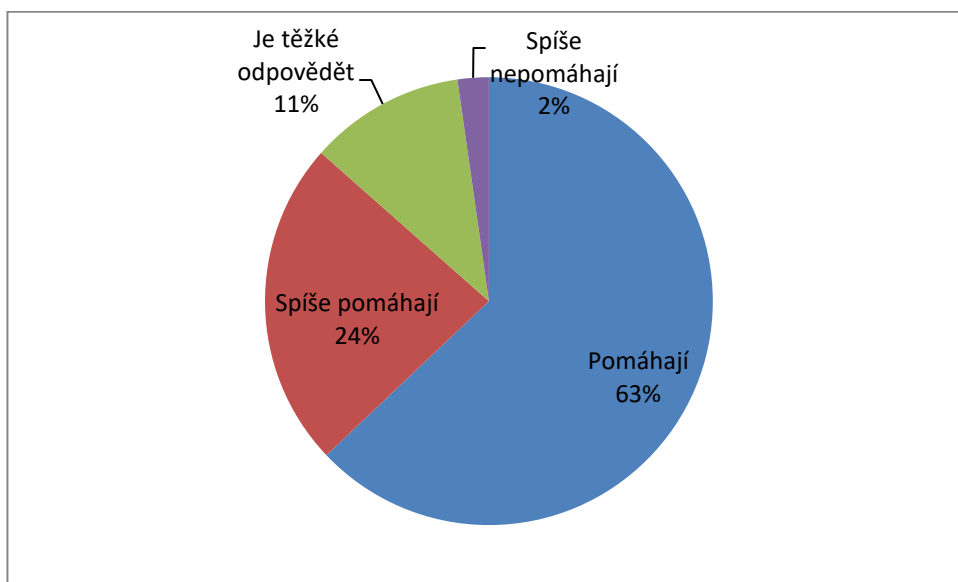
V této práci byl také proveden průzkum mezi učiteli, který se týkal integrace hudby do dalších vyučovaných předmětů. Průzkum probíhal rovněž od 5. do 25. září 2022 a zúčastnilo se ho 89 učitelů.



Obrázek 8 Který předmět učíte?

Zdroj: vlastní zpracování

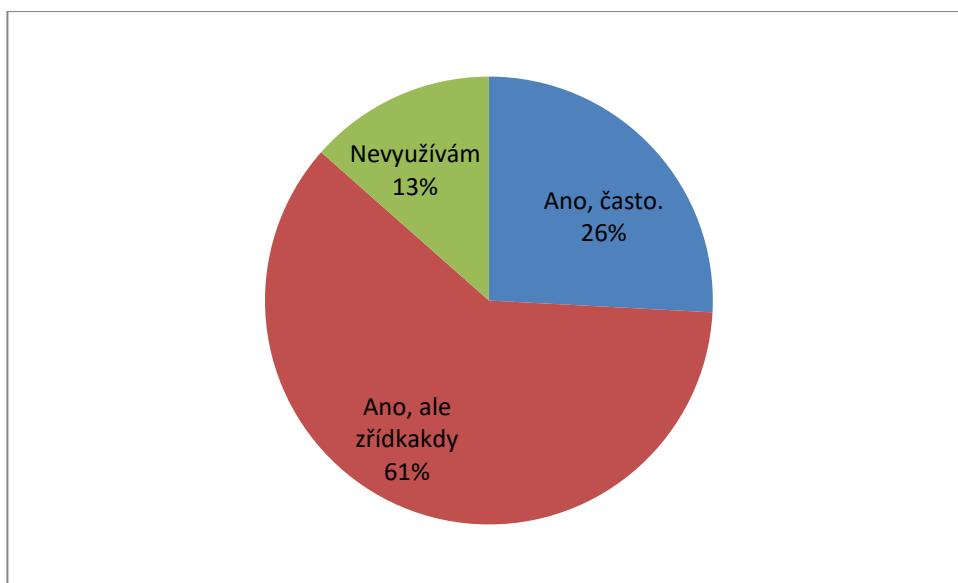
Na otázku, který předmět učí, odpovědělo 22 % učitelů, že český jazyk, 7 % učí anglický jazyk, 13 % učí matematiku, 12 % přírodovědu, 5 % z dotázaných vyučuje vlastivědu, 7 % hudební výchovu, 6 % z nich učí tvořivé činnosti jako je například výtvarná výchova, 8 % učí tělesnou výchovu, 9 % učí pracovní činnosti a 11 % informatiku.



Obrázek 9 Myslíte si, že hodiny hudební výchovy pomáhají vnímat lépe vyučování nejen v hodinách hudební výchovy?

Zdroj: vlastní zpracování

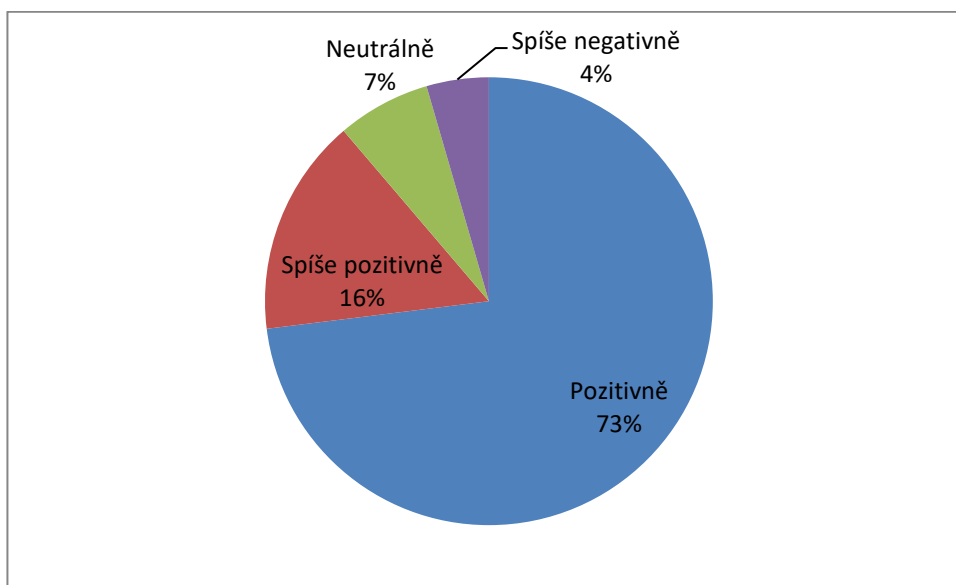
Na otázku, zda si učitelé myslí, že hodiny hudební výchovy pomáhají vnímat lépe vyučování nejen v hodinách hudební výchovy, odpovědělo 63 % učitelů, že podle jejich mínění pomáhají. 24 % učitelů si myslí, že spíše pomáhají, pro 11 % učitelů bylo těžké na tuto otázku odpovědět, 2 % učitelů se domnívá, že tyto hodiny spíše nepomáhají a že určitě nepomáhají, to si nikdo z učitelů nemyslí.



Obrázek 10 Využíváte ve svých hodinách hudební doprovod při výuce?

Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, zda učitelé využívají ve svých hodinách hudební doprovod při výuce, odpovědělo 26 % učitelů, že ho využívají často. Dalších 61 % odpovědělo, že ano, ale zřídka a 13 % učitelů hudební doprovod při svých hodinách nevyužívá.



Obrázek 11 Jak podle vašeho názoru děti vnímají využívání hudebního doprovodu při vyučování?

Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, jak podle názoru učitelů děti vnímají využívání hudebního doprovodu při vyučování, odpovědělo 73 % učitelů, že podle nich to děti vnímají pozitivně. 16 % učitelů bylo toho názoru, že to děti vnímají spíše pozitivně, 7 % z nich se domnívá, že děti hudební doprovod vnímají neutrálně, 4 % si myslí, že děti vnímají hudební doprovod spíše negativně a že to děti vnímají vyloženě negativně, to si nemyslí nikdo z učitelů.

3.4.1 Shrnutí

Na otázku, který předmět učí, odpovědělo z celkového počtu 89 respondentů 22 %, že vyučují český jazyk, což je mezi respondenty nejvíce zastoupený vyučovací předmět. Učitelé matematiky byli zastoupení 13 % z celkového počtu respondentů, následující místo patří učitelům přírodovědy, kteří tvoří 12 % z celkového počtu respondentů. 11 % respondentů vyučuje informatiku, 9 % učitelů se věnuje vyučování pracovních činností, 8 % respondentů vyučuje tělesnou výchovu, 7 % respondentů vyučuje anglický jazyk, dalších

7 % vyučuje hudební výchovu, 6 % respondentů z celkového počtu 89 vyučuje tvořivé činnosti, z nichž příkladem může být výtvarná výchova a 5 % respondentů vyučuje vlastivědu. K otázce, zda si učitelé myslí, že hodiny hudební výchovy pomáhají vnímat lépe vyučování nejen v hodinách hudební výchovy, se nejvíce učitelů vyjádřilo v tom smyslu, že tyto hodiny k lepšímu vnímání vyučování pomáhají. Takto odpovídajících respondentů bylo 63 %. Další skupinu, která se domnívá, že tyto hodiny k lepšímu vnímání vyučování spíše pomáhají, tvoří téměř čtvrtina respondentů, konkrétně 24 %. V celkovém množství respondentů byli rovněž učitelé, kteří na tuto otázku nedokázali dát odpověď, odpovědět na tuto otázku pro ně bylo podle jejich vyjádření těžké, bylo jich 11 %. Nejmenší skupinu respondentů tvoří ti, kteří se domnívají, že tyto hodiny k lepšímu vnímání vyučování nejen v hodinách hudební výchovy spíše nepomáhají. Těchto respondentů byla pouze 2 %. Názor, že tyto hodiny k lepšímu vnímání vyučování určitě nepomáhají, nemá ani jeden z respondentů. To tedy znamená, že podstatná většina učitelů je nakloněna myšlence, že hodiny hudební výchovy mají přesah i do jiných vyučovacích hodin, protože jsou toho názoru, že tyto hodiny pomáhají vnímat lépe vyučování i mimo učebnu, kde se odehrává hudební výchova. Na otázku, zda učitelé využívají ve svých hodinách hudební doprovod při výuce, odpovědělo nejvíce respondentů z celkového počtu 89, že hudební doprovod ve svých hodinách využívají, ale dělají to zřídka. Těchto učitelů bylo 61 %. Další skupinu tvořili respondenti, kteří hudební doprovod využívají často. Takto odpovídajících učitelů bylo 26 %. Není vyloučené, vzhledem k tomu, že postoj učitelů k hudbě při výuce je vcelku pozitivní, že během určité doby se obrátí poměr těch, kteří hudbu ve svých hodinách využívají zřídka a těch, kteří ji využívají často, a skupina učitelů využívajících při svých hodinách hudební doprovod často bude větší než skupina těch, kteří ji sice využívají, ale zřídka. Nejmenší skupinou byli respondenti, kterých bylo 13 %, a ti hudební doprovod při svých hodinách nevyužívají. Na otázku, jak podle názoru učitelů děti vnímají využívání hudebního doprovodu při vyučování, odpovědělo z celkového počtu 89 respondentů nejvíce z nich, že se domnívají, že děti vnímají hudební doprovod pozitivně. Skupina těchto respondentů tvořila 73 % z celkového počtu. Skupina těch, kteří se domnívají, že děti vnímají využívání hudebního doprovodu pouze spíše pozitivně, byla podstatně menší, tvořilo ji 16 % učitelů. Ještě menší skupinu tvořili ti, kteří si myslí, že děti hudební doprovod vnímají neutrálně, tedy jinými slovy, že pro ně nic neznamená. Takto odpovídajících učitelů

bylo 7 %. Nejmenší skupina, kterou tvořila 4 % respondentů, se domnívá, že děti vnímají hudební doprovod při vyučování spíše negativně. Názor, že tuto aktivitu děti vnímají vyloženě negativně, neměl nikdo z respondentů.

3.5 Diskuse

Základem lekcí tvůrčího typu je pedagogická spolupráce, která do značné míry určuje strukturu lekcí, vyznačující se flexibilitou, mobilitou, variabilitou, asociativními pohyby, improvizací.

Proces aktivace tvořivosti v hudebních lekcích závisí na postoji učitele k tvorbě ve všech typech hudební činnosti: v aktivním vnímání, improvizaci, divadelní intonaci, plastické intonaci, instrumentální tvorbě hudby, vokální a sborové hudbě a dalších činnostech.

Experimentální a praktická práce ve druhém ročníku, zahrnovala několik fází: diagnostická (dotazník), vývojová (systém tvůrčích úkolů a cvičení), závěrečná (re-diagnostika). Ukázalo se, že úroveň tvůrčího vývoje dětí, která byla v počáteční fázi definována jako průměrná, se do konce školního roku výrazně zvýšila díky systému tvůrčích úkolů a cvičení, které byly praktikovány během školního roku. Systém těchto úkolů byl promítán ve dvou rovinách: neustálý apel na životní příklady, dojmy dětí a na druhé straně na umělecká díla, ve kterých jsou zachyceny situace, obrazy, jevy, které jsou jim známé.

Zvýšená míra tvořivosti byla potvrzena volbou tvůrčích činností v hodině hudby, které si děti zvolily jako oblíbené aktivity.

Školení systému tvůrčích úkolů a cvičení zajišťuje plný, harmonický rozvoj mladšího žáka, rozvíjí jeho duchovní kulturu, estetické potřeby a vkus a tvoří tvůrčí vlastnosti jednotlivce.

Integrace hudby do dalších vyučovacích předmětů rozhodně pomáhá lépe pochopit vyučovanou látku i v jiných předmětech než v hudební výchově, což jasně vyjádřili dotázaní učitelé.

Názory rodičů na hodiny hudební výchovy jsou vesměs pozitivní, v této práci však jde i o něco jiného než jen o hodiny hudební výchovy. Jde především o integraci hudby do

dalších vyučovacích předmětů se záměrem umožnit dětem za přispění hudby snáze pochopit probíranou látku v různých vyučovacích předmětech. Více než polovina rodičů je informována o tom, že hudba jako doplněk vyučování je při výuce využívána a je otázkou, proč zbývající část rodičů o této metodě neví. Z toho vyplývá, že tato část rodičů nemá povědomí o tom, jak vyučovací hodiny probíhají, protože kdyby měli dostatek informací, nebylo by to pro ně novinkou. Vypadá to, že rodiče si dost nepovídají se svými dětmi a také nedostatečně komunikují s učiteli. Tato část rodičů tedy ani nedokáže posoudit, zda jejich dětem používání hudby při výuce pomáhá či nepomáhá a lze doufat, že situace se změní k lepšímu.

Učitelé prostřednictvím dotazníkového šetření sdělili své názory na úroveň zlepšení vnímání výuky za přispění hudebního doprovodu a vyšlo najevo, že s výjimkou jedné desetiny učitelského sboru jsou učitelé zajedno v tom, že hudba při výuce dětem pomáhá. Zavedení hudebního doprovodu při vyučování dalších předmětů může jakousi oklikou přispět k tomu, aby ve škole bylo více hudby. Většina rodičů se sice domnívá, že vyučovacích hodin hudební výchovy je dostatek, ale hudba je motivující, rytmus a melodie nepochybně slouží jako podpůrné prostředky, a když se při vyučování kromě výkladu čas od času ozývá na chodbách i tichá hudba, která nehraje příliš dlouho, může to působit uklidňujícím dojmem a může to prospět nejen dětem ve třídě, například to může inspirovat k využití hudby při výuce ty učitele, kteří tuto metodu dosud nepoužívají.

Lze jistě namítnout, že ne do každé vyučovací hodiny se hudební činnosti hodí. Například do hodin českého jazyka se hudba hodí, bylo by hezké a přínosné pouštět některé jednoduché písničky, například lidové, pro přiblížení toho, jak lze pracovat s rodným jazykem. V hodinách anglického jazyka mohou anglické písničky přispět ke snazšímu zapamatování slovní zásoby nebo k témuž účelu jako české písničky v hodinách češtiny. I učitelé matematiky by jistě přišli na to, jak při výuce využít hudbu, například tleskání a dupání na každou sudou číslici v číselné řadě anebo několik minut trvající tichá relaxační hudba uklidňuje, a když je člověk klidný, snáze vstřebává informace, kterých je v hodinách matematiky skutečně hodně. V hodinách přírodovědy by bylo možné pouštět dětem písničky o různých rostlinách nebo zvířatech a na základě toho by si mohly snáze zapamatovat například to, co je pro některá zvířata charakteristické. Stejně tak ve vlastivědě existuje mnoho písniček, kde figurují jména různých měst, městeček a vesnic. Při výtvarné výchově

by bylo možné hudbou inspirovat k tvorbě při zadání určitého tématu. V hodinách tělesné výchovy je představa použití hudby jako doplňku velmi snadná, protože hudba se používá při různých druzích cvičení a kromě toho lze kombinací hudby a pohybu trénovat smysl pro tělesný rytmus. Při pracovních činnostech je to podobné jako při výtvarné výchově, i zde může hudba působit jako inspirace pro zadané téma. Rovněž v informatice si hudba může najít své místo, dalo by se říci, že tam vyloženě patří, například cílem může být vyhledání nějaké písničky na internetu, co se týká těch nejmenších, alespoň některých, ti větší to moc dobře znají a někteří z těch menších také. Je ovšem nesmírně důležité chovat se během výuky ohleduplně, aby hudba nerušila vyučování v jiných třídách.

Závěrem diskuse lze říci, že hudba je důležitým prvkem v životě člověka, a protože každému člověku vstoupí nějakým způsobem do života škola, obvykle mezi jeho šestým a sedmým rokem, je důležité, aby se na hudbu nezapomínalo ani tam, protože s většinou vyučovacích předmětů ji dozajista lze užitečně a vhodně spojit.

4 Závěr

Aktivní využití interdisciplinárních souvislostí v hodinách hudební výchovy využívá znalosti dětí a jejich životní zkušenosti, umožňuje žákovi estetický zážitek, vědomí a pocit krásy, organizuje „vnitřní dialog“ se sebou a s hrdiny práce. Učitel pomáhá dítěti nejen poznat svět a jeho zákony, ale také poznat jeho vlastní vnitřní „já“. Koneckonců umění nepostřehnutelně, nenápadně a zároveň aktivně formuje postoj člověka ke světu a k sobě samému, uvědomění a pocit krásy, organizuje jeho "vnitřní dialog" s hrdiny děl.

Bez ohledu na to, jaké téma probírají žáci ve třídě, není žádná lekce úplná bez použití interdisciplinárních spojení. Hlavní věc je, že k přípravě lekcí každý učitel přistupuje kreativně. Velmi často je třeba konzultace s ostatními učiteli jiných předmětů. A pokud se učitel snaží obohatit své znalosti o poznatky z jiných oblastí, pak hudební lekce v komplexní škole budou zajímavé, poučné, estetické a morální.

Identifikace a následná realizace nezbytných a důležitých kroků, pro zveřejnění hlavních ustanovení vzdělávacích témat interdisciplinárních souvislostí umožňuje:

a) provádět postupnou organizaci práce na vytváření interdisciplinárních vazeb, neustále komplikovat kognitivní úkoly, rozšiřovat pole působnosti tvůrčí iniciativy a kognitivní amatérské činnosti žáků, s využitím všech různých didaktických prostředků, pro efektivní realizaci mnohostranné mezipředmětové komunikace;

b) formovat kognitivní zájmy žáků prostřednictvím různých vzdělávacích předmětů v jejich organické jednotě;

c) uskutečňovat tvůrčí spolupráci mezi učiteli a žáky;

d) studovat nejdůležitější ideologické problémy a otázky naší doby, prostřednictvím různých předmětů a věd, v souvislosti se životem.

V tom nachází svůj výraz hlavní linie interdisciplinárních souvislostí. Tyto vazby mezi jednotlivými předměty však mají svá specifika, která zanechávají ve výuce stopy. Realizace interdisciplinárních spojení přispívá k systematizaci a následně k hloubce a síle znalostí, pomáhá žákům poskytnout holistický obraz světa.

Současně se zvyšuje efektivita školení a vzdělávání, je zajištěna možnost end-to-end aplikace znalostí, dovedností a schopností, získaných ve výuce různých předmětů.

Akademické předměty v jistém smyslu si začínají navzájem pomáhat. Důsledný princip interdisciplinárních vazeb obsahuje významné rezervy pro další zlepšování vzdělávacího procesu.

Posílením realizace interdisciplinárních vazeb můžeme přesněji určit roli našich předmětů v budoucím životě žáka.

V profesní činnosti učitele tak vždy existuje prostor pro vyhledávání, pedagogickou tvořivost ne na úrovni tradiční metodiky, ale na úrovni integrace znalostí o předmětech a výukových technologiích.

Interdisciplinární vazby jsou tedy nezbytnou podmínkou pro organizaci vědeckého a vzdělávacího procesu, jako integrovaného přístupu k učení a posilování jeho jednoty se vzděláváním. Ve vzdělávací činnosti žáků slouží realizace interdisciplinárních vazeb jako didaktická podmínka pro jejich aktivaci, systematizaci znalostí, nezávislost myšlení a kognitivní zájem.

V kontextu humanizace a demokratizace vzdělávání mají zvláštní význam otázky estetické výchovy mladé generace. Hudební lekce jsou nedílnou součástí komplexního rozvoje osobnosti dítěte. Aby hudební lekce mohly plnit tuto důležitou funkci, je nutné u dětí rozvíjet obecnou muzikálnost, která spočívá ve schopnosti cítit charakter, náladu hudebního díla, zažít to, co slyšeli, ukázat hudební postoj, rozvíjet imaginativní myšlení, schopnost poslouchat, porovnávat, hodnotit co nejživěji a nejsrozumitelněji hudební jevy. Hudba přímo ovlivňuje pocity dítěte, formuje jeho morální vzhled, morální kvality jednotlivce a pokládá obecnou kulturu jednotlivce.

Hudební a estetická výchova mladších žáků zůstává nejdůležitějším naléhavým úkolem v moderní pedagogické praxi. Umění v různých typech a žánrech přispívá k celkovému kulturnímu rozvoji žáků.

Využití různých druhů umění ve vzdělávání (v jejich interakci) tak přispěje k optimalizaci estetické výchovy a obecného kulturního rozvoje žáků. Zvláštní náklonnost mladších školáků k různým druhům umění je v tomto případě považována za věkový předpoklad pro formování estetických schopností. Proto je rozvoj dětské tvořivosti úzce spjat přímo s výukou hudby. Tvořivost je vědecky uznávaná kategorie v pedagogické vědě a je definována jako obecná schopnost tvůrčí činnosti, jako schopnost objevovat nová řešení

problému, nebo nové způsoby vyjadřování a zároveň má vnášet do života něco nového. Jsou to hudební lekce, které pomáhají rozvíjet tuto schopnost.

Existuje mnoho moderních koncepcí tvůrčího rozvoje jednotlivce. Na jejich základě je nutné řešit moderní problémy, související s komplexním rozvojem osobnosti žáků, aby formovali svou estetickou kulturu na nejlepších příkladech různých druhů umění.

V praktické části práce byl proveden průzkum mezi žáky 4. ročníku základních škol, mezi učiteli několika škol a rodiči žáků. Při průzkumu mezi rodiči bylo zapojeno 68 respondentů. Průzkum probíhal od 5. do 25. září 2022. Byl také proveden průzkum mezi učiteli, který se týkal integrace hudby do dalších vyučovaných předmětů, který probíhal rovněž od 5. do 25. září 2022 a zúčastnilo se ho 89 respondentů.

Použitou metodou byl dotazníkový průzkum, přičemž dotazník byl s rodiči i učiteli sdílen online.

Byly stanoveny tři výzkumné hypotézy:

1. Žáci na prvním stupni vzdělávání mají kladný vztah k hodinám hudební výchovy.
2. Využívání hudebního doprovodu učiteli ve výuce přispívá ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu.
3. Rodiče žáků považují hudební výchovu a doplňkové hudební vzdělávání za příležitost k co nejvšestrannějšímu rozvoji žáka.

Podle odpovědí respondentů z řad rodičů, kterých bylo 68, je pro 35 dětí nejoblíbenějším předmětem hudební výchova. Dobrý vztah žáků 1. stupně základní školy prokazuje i to, o čem je zmínka níže. Děti podle odpovědí učitelů pozitivně vnímají hudební doprovod při hodinách pozitivně či spíše pozitivně, což potvrdilo téměř devadesát procent dotázaných. Toto se přímo netýká toho, jaký mají děti vztah k hodinám hudební výchovy, nicméně svědčí to o jejich dobrém vztahu k hudbě. 1. hypotéza, že žáci na prvním stupni vzdělávání mají kladný vztah k hodinám hudební výchovy, byla tedy potvrzena.

Téměř tři čtvrtiny dotázaných vyučujících se domnívají, že děti vnímají hudební doprovod při hodinách pozitivně a část dotázaných učitelů odpověděla, že děti podle nich vnímají hudební doprovod při hodinách spíše pozitivně. Tato dvě skupiny dohromady tvoří 89 % učitelů, kteří hudební doprovod jako doplněk výuky využívají, což svědčí o tom, že jejich práce vede k dobrým výsledkům, protože pokud by se tato metoda neosvědčila, dotázaní učitelé by ji určitě nepoužívali. Mezi dotázanými byla i malá skupina učitelů, kteří

se domnívají, že na děti působí hudební doprovod neutrálním dojmem. Lze se domnívat, že využití hudby k zaujetí pozornosti, k využití přirozené hravosti dětí, protože na 1. stupni základní školy si ji většina z nich uchovala, může vést ke snazšímu osvojení probírané látky. Platí nejen pro děti, ale i pro dospělé, že když je něco baví, naučí se to snáz a rychleji, jak se říká, učení potom „leze do hlavy samo“. A vzhledem k tomu, kolik je ve školách dětí s mnoha různými dysfunkcemi, jejichž pozornost zaujmout na dobu delší než několik málo minut není snadné, je dobrá každá metoda, která napomůže k zaujetí pozornosti a k jejímu udržení na co nejdelší dobu. Mezi učiteli byla i velmi malá část těch, kteří se domnívají, že děti vnímají hudební doprovod při vyučování spíše negativně. Ani toto nelze vyloučit, protože ne všichni mají stejný hudební vkus a může se stát, že některému z dětí v některých případech hudební doprovod „nesedne“. Názor, že děti hudbu při výuce vnímají čistě negativně, neprojevil nikdo z učitelů. 2. hypotéza, tedy že využívání hudebního doprovodu učiteli ve výuce přispívá ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu, byla na základě tvrzení respondentů z řad vyučujících potvrzena.

Celé tři čtvrtiny dotázaných rodičů se domnívají, že hudba, jak hudební výchova ve škole, tak i další hudební aktivity, dětem ve všestranném rozvoji rozhodně prospívá. Pro některé z rodičů bylo obtížné tuto otázku zodpovědět a přibližně stejný počet rodičů se nedomnívá, že hudba by mohla k dalšímu všestrannému rozvoji dítěte přispět. Rodiče oceňují zejména to, že hudba rozvíjí komunikační schopnosti, což lze chápat tak, že dítě provozuje hudbu v nějakém kolektivu, například v pěveckém sboru nebo v dětském orchestru, a že kromě výuky existují i přestávky ve výuce, které jsou stejně důležité jako výuka sama, protože mají velký společenský význam právě kvůli volné komunikaci. Kromě toho je ve sboru nezbytné dohodnout se, co se bude zpívat či hrát a kdy a tím se opět rozvíjejí komunikační schopnosti. Pokud se děti učí hrát na hudební nástroj u nějakého učitele, opět zde nestačí mít pouze talent, komunikovat účelně a co nejpřesněji s učitelem je nezbytné, aby dítě vědělo, co od něj učitel chce a co bude chtít příště. Hudba podle názoru rodičů také dále rozvíjí hudební sluch, smysl pro rytmus a schopnost improvizovat. Zejména poslední ze jmenovaných dovedností potřebuje v životě každý jednotlivec bez ohledu na to, zda je dítě či dospělý. 3. hypotéza, že rodiče žáků považují hudební výchovu a doplňkové hudební vzdělávání za příležitost k co nejvšestrannějšímu rozvoji žáka, byla tedy potvrzena.

Závěrem lze říci, že hudební výchova by si zasloužila větší pozornost vedení škol, protože prostřednictvím hudby lze podle názoru vyučujících zlepšit vnímání dětí v ostatních vyučovacích hodinách a zvýšení počtu hodin hudební výchovy by mohlo být krokem k tomu, aby děti, ve škole často přetížené požadavky vyučujících, více relaxovaly přímo ve škole, nikoliv až po vyučování.

Byla bych velmi ráda, kdyby se do skutečného povědomí českého národa opět vrátila láska k hudbě, k provozování hudebních činností a ke hře na hudební nástroje. Dříve se říkalo: Co Čech, to muzikant, možná je to stále naše dlouholetá genetická dispozice. Možná je to naše devíza, kterou bychom mohli ve škole využít a zúročit, možná bychom dokázali jako učitelé přivést spoustu dětí na hudební cestu a pomoci jim tak se vzděláváním i se životem.

5 Zdroje

AKTAN, C. Disiplinler-arası eğitim ve araştırma [online] 2007. [cit. 11.11.2022]. Dostupné z: <http://www.canaktan.org/egitim/egitim-metodoloji/disiplin-arasi.htm>

ARNOLD, J., STEVENSON, C. Teachers' teaming handbook: A middle level planning guide. In S. Schurr & J. Lounsbury, Revitalizing teaming to improve student learning. Westerville, OH: National Middle School Association. 2001.

BALCÁROVÁ, B., DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M., & ŠIMČÍK, D. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

BARTON, K., SMITH, L. Themes or Motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outlines. *The Reading Teacher*. 2000, 54(1): 54-63.

BĚLECKÝ, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

ČAPEK, R. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, R. Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. ISBN 978-80-7555-105-4.

ČECHOVÁ, M., SPĚVÁČKOVÁ, M. Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021. ISBN 978-80-261-1010-1

FUKAČ, J. Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. 2000. ISBN 80-210-2458-5

HOUŠKA, T. Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra!: dějepis, pedagogika postindustriální společnosti. Praha: T. Houška, 1995. ISBN 80-901740-4-3.

CHEEK, D. Thinking constructively about science, technology and society education. Albany, New-York: State University of New York Press. 1992.

JENČKOVÁ, E. Hudba a pohyb ve škole. 2. vyd. Hradec Králové, 2005. Mgr. Jaroslav Jenček - TANDEM. ISBN 80-903115-7-1

KLING, S. J. (1995). *Conceptual foundation for multidisciplinary thinking*. Stanford: Stanford University Press.

KOVALIK, S., OLSEN, K. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

LIPSON, M., VALENCIA, S., WIXSON, K., PETERS, C. *Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning*. *Language Arts* 70, 1993, (4): 252-263

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7

PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SOMECH, A. *Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs?* *Educ Adm Q.* 2005, 41: 237–266.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E., KYNDT, E. *Teacher collaboration: A systematic review*. *Educ Res Rev.* 2015,15: 17–40.

WOOD, K. *Interdisciplinary instruction: A practical guide for elementary and middle school teachers*. Upper Saddle River, New-Jork.: Merrill. 1997.