

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hudební výchova jako prostředek zkvalitnění třídního klimatu

Music education as a means to improve classroom climate

Adéla Příkazká

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Hudební výchova jako prostředek zkvalitnění třídního klimatu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 4. 2024

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce PhDr. Jiřině Jiříčkové Ph.D. za její vstřícný přístup, odborné rady a veškeré podnětné připomínky. Velké poděkování patří i paní učitelce Mgr. Sandře Baudyšové, u které probíhal pedagogický výzkum.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá využitím hudební výchovy jako prostředku pro zkvalitnění třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Cílem je zmapovat široké spektrum hudebně výchovných činností a navrhnout konkrétní aktivity hudební výchovy, které přispějí k pozitivnímu rozvoji třídního klimatu. Teoretická část nejprve představuje vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku, zejména kognitivní, emoční a sociální vývoj. Dále definuje klíčové pojmy spojené s třídním klimatem a základní principy hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Rovněž je provedena analýza a konkretizace hudebně výchovných aktivit, které podporují celkovou pohodu ve třídě. Výchovné aktivity jsou rozděleny do pěti oblastí, které jsou klíčové při formování kvalitního třídního klimatu. Praktická část se zaměřuje na proměnu klimatu ve třídě prostřednictvím realizace již zmíněných hudebně výchovných aktivit v praxi. Výsledky výzkumu jsou vyhodnoceny skrze dotazníkové šetření. Závěrečná část práce shrnuje získané poznatky a přináší návrhy pro pedagogickou praxi, které mohou být aplikovány pro efektivní využití hudební výchovy jako nástroje ke zkvalitnění třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Výsledky této práce poskytují důležité informace o tom, jak může být hudební výchova využita jako účinný nástroj ke zlepšení třídního prostředí a k podpoře harmonických mezilidských vztahů. Zároveň nabízí praktický soubor aktivit, který mohou pedagogové využít ve svém vyučovacím procesu.

KLÍČOVÁ SLOVA

hudební výchova, třídní klima, děti mladšího školního věku, třídní učitel

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the use of music education as a means of improving the classroom climate at the first grade of primary school. The aim is to map a wide range of music education activities and propose specific music education activities that will contribute to the positive development of classroom climate. The theoretical part first introduces the developmental characteristics of the young school-age child, especially cognitive, emotional and social development. Next, it defines key concepts related to classroom climate and the basic principles of music education at the first grade of primary school. It also analyzes and specifies music education activities that promote overall well-being in the classroom. The educational activities are divided into five areas that are key in forming a quality classroom climate. The practical part focuses on transforming the classroom climate through the implementation of the aforementioned music education activities in practice. The research results are evaluated through a questionnaire survey. The final part of the thesis summarizes the findings and provides suggestions for pedagogical practice that can be applied for the effective use of music education as a tool for improving the classroom climate at the first grade of primary school. The results of this thesis provide important information on how music education can be used as an effective tool to improve the classroom climate and to promote harmonious interpersonal relationships. It also offers a practical set of activities that educators can use in their teaching process.

KEYWORDS

music education, classroom climate, children of younger school age, classroom teacher

Obsah

Úvod	9
1 Vývojové zvláštnosti dítěte mladšího školního věku	10
1.1 Kognitivní vývoj.....	11
1.2 Emoční vývoj.....	12
1.3 Sociální vývoj.....	14
1.4 Vliv hudební výchovy na vývoj dítěte.....	15
2 Třídní klima	16
2.1 Faktory působící na třídní klima.....	17
2.2 Spolutvůrci třídního klimatu.....	18
2.2.1 Učitel	19
2.2.2 Žáci	20
2.3 Měření třídního klimatu.....	20
2.3.1 Pozorování	21
2.3.2 Rozhovor	21
2.3.3 Dotazník	21
3 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ.....	23
3.1 Obsah a cíle hudební výchovy.....	24
3.2 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	26
3.3 Problémy školní hudební výchovy	29
4 Hudebně výchovné aktivity	31
4.1 Podnětné a bezpečné prostředí	32
4.1.1 Aktivity spojené s ranním přivítáním	32
4.1.2 Aktivity spojené s rozehráním těla	34

4.2	Emoční prožívání žáka	35
4.2.1	Aktivity spojené s aktuální emocí	36
4.2.2	Aktivity spojené s poslechem	37
4.3	Kolektivní spolupráce.....	39
4.3.1	Aktivity spojené s písní	39
4.3.2	Aktivity spojené s rytmem.....	43
4.4	Sociální vnímání.....	44
4.4.1	Aktivity spojené s instrumentální činností	45
4.4.2	Aktivity spojené s kreativitou a improvizací.....	47
4.5	Relaxace a zvládání stresu.....	49
4.5.1	Aktivity spojené s uvolněním těla	49
4.5.2	Aktivity spojené s představou.....	50
5	Výzkum	52
5.1	Cíl a metody výzkumu.....	52
5.2	Výzkumné hypotézy	53
5.3	Výzkumný vzorek	53
5.4	Průběh výzkumu	54
5.4.1	Vybraná výzkumná metoda – MCI dotazník.....	54
5.4.2	Zařazení hudebních aktivit do výuky	55
5.5	Interpretace výsledků výzkumu.....	56
5.5.1	Vstupní dotazník.....	56
5.5.2	Výstupní dotazník.....	59
5.5.3	Soubor reflektivních otázek.....	69
5.5.4	Subjektivní zhodnocení výzkumu třídní učitelkou.....	72
5.6	Ověření hypotéz.....	74

5.7	Závěry výzkumu a doporučení pro pedagogickou praxi	75
6	Diskuze	77
	Závěr	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	81
	Seznam obrázků.....	86
	Seznam příloh	87

Úvod

„Hudba je silnější nástroj než kterákoliv jiná forma edukace.

Neboť spolu s rytmem si dokáže najít cestu k nejskrytějším místům duše.“

(Platon)

Hudební výchova tvoří součást vzdělávacího procesu a hraje klíčovou roli v celkovém rozvoji žáků. Její významné rozměry zahrnují mnoho aspektů, které ovlivňují nejen rozvoj hudebních schopností a dovedností, ale také osobnostní růst.

Tato práce se zaměřuje na využití hudební výchovy jako prostředku k pozitivnímu formování třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Cílem je navrhnout konkrétní hudebně výchovné aktivity, které budou posilovat a aktivně podporovat harmonické mezilidské vztahy a celkovou pohodu ve třídě. Hudba hraje ve formování třídního klimatu významnou roli z několika důvodů. Má schopnost vyvolávat silné emocionální reakce a spojovat lidi. Společné zpívání nebo hraní hudebních her může zvýšit pocit sounáležitosti a vzájemného porozumění. Hudba může pomoci vytvořit prostředí vhodné pro učení a koncentraci. Relaxační aktivity mohou snížit úroveň stresu a napětí, zatímco rytmické činnosti podporují aktivitu a energii. Hudební aktivity často vyžadují spolupráci a komunikaci mezi žáky. Společné zpívání, hraní na hudební nástroje nebo tancování mohou posílit komunikační dovednosti a podpořit vzájemnou spolupráci.

Teoretická část práce se zaměřuje na pochopení vývojových charakteristik dítěte mladšího školního věku, zejména definuje kognitivní, emoční a sociální vývoj. Také se věnuje klíčovým pojmům spojených s třídním klimatem a rovněž zkoumá obsah, cíle či aktuální problémy předmětu hudební výchova. Mimo to jsou představeny konkrétní hudebně výchovné aktivity, které jsou navrženy tak, aby podporovaly bezpečné prostředí, vzájemnou empatii, spolupráci, sociální vnímání a zdravý psychický a fyzický stav žáků.

Praktická část popisuje proměnu klimatu. Cílem je aplikovat hudebně výchovné aktivity do praxe a tím pozitivně ovlivnit třídní klima. Zvolenou výzkumnou metodou jsou standardizované dotazníky, které nám určují stav třídního klimatu. Druhou metodou je experiment, který užívá techniku paralelních skupin. Závěr praktické části shrnuje celý průběh výzkumu a podává i určitá doporučení pro praxi.

1 Vývojové zvláštnosti dítěte mladšího školního věku

Úvodní kapitola se zaměřuje na významná hlediska vývoje dítěte mladšího školního věku. Období mladšího školního věku bývá charakterizováno dynamickým kognitivním, emočním a sociálním rozvojem. Podkapitola kognitivní vývoj nabídne vhled do mentálních procesů, schopností a zejména specifikuje dětské myšlení. Další podkapitola poukazuje na emoční vývoj, obzvláště na prožitky a emoce. Podkapitola sociální vývoj poskytne informace o nových sociálních rolích a všeobecně o interakcích a vztazích dítěte s okolním světem. Poslední podkapitola zkoumá vztah hudby k těmto zmíněným vývojovým zvláštnostem.

Mladší školní věk začíná zpravidla ve věku šesti až sedmi let a trvá do doby, kdy se u jedince projevují první náznaky pohlavního dospívání. Hlavní roli v tomto období hraje svět školy. Dítě se vyvíjí a zdokonaluje v řadě svých schopností a dovedností, které jsou klíčové pro jeho budoucnost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podobné vymezení mladšího školního věku uvádí i Thorová (2015, s. 402) „Mladší školní věk tvoří období, kdy dítě dosahuje školní zralosti po období nástupu puberty. Toto období je důležitou fází, ve které se formuje sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví) a postoje ke vzdělávání.“ Proces učení neboli vzdělávání zmiňuje i Matějček & Pokorná (1998). Podle nich se v období mladšího školního věku vyvíjí různé psychologické procesy do takové úrovně, ve které je dítě schopno systematického vzdělávání. Dokáže přijmout úkol, zodpovědně se nad ním zamýšlet, ale hlavně ho i dokončit.

Dítě ve věku 6-12 let vykazuje obrovský fyzický růst a kognitivní a emocionální vývoj. Kromě času prožitého s rodinou tráví většinu času ve škole. Vzdělávací přístup a emocionální atmosféra vytvořená ve školním prostředí hrají klíčovou roli při utváření intelektuálního a sociálního růstu tohoto mladého jedince (Collins, 1984).

Mamurjonovna & Ma'murovna (2023) vymezují období mladšího školního věku vstupem do školy. Dítě je připraveno jak objektivně, tak subjektivně splnit nároky a očekávání školního prostředí. Tato připravenost se projevuje schopností adaptovat se na školní vzdělávání a vyvíjet své mentální schopnosti tak, aby získalo znalosti. Jedinec, který je psychologicky připravený, se často vyznačuje jasným, čistým a přesným vnímáním, vlastní zvědavostí, schopností sociální interakce, dobrotivostí, věrohodností a jasnou a silnou pamětí. Také často projevuje živou představivost a jasný, logický způsob myšlení.

Při posuzování psychologické připravenosti na školní vzdělávání je důležité zohlednit faktory jako jsou individuální rozdíly, rodinné a sociální podmínky, zdravotní stav, pedagogické přístupy a schopnost zvládat základní dovednosti. Důležité je, aby na vstup do školního prostředí bylo dítě dostatečně připravené a aby mělo nejlepší možný start do vzdělávacího procesu.

Dalo by se říct, že dítě v této životní fázi zažívá výraznou socializační změnu – započne povinnou školní docházku a musí již převzít zodpovědnost za soustavné vzdělávání. Povinná školní docházka přináší dítěti nové role, které mohou mít značný dopad na jeho osobnostní a sociální vývoj. Začíná se učit strukturovanému učení a přijímání informací z různých zdrojů, což mu pomáhá budovat dovednosti potřebné pro další studijní i osobní růst.

1.1 Kognitivní vývoj

Během kognitivního vývoje dítěte mladšího školního věku dochází k významným změnám v jeho mentálních schopnostech a procesech.

Myšlení dítěte se v mladším školním věku opírá o realitu a konkrétnost. Vágnerová & Lisá (2021) uvádějí, že dítě přemýšlí o konkrétních věcech, které zná, a ve svém myšlení se spoléhá na vlastní zkušenosti. V období mladšího školního věku také dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových schopností. Tento proces není pouze výsledkem přirozeného zrání, ale také důsledkem nároků školního prostředí a vzdělávacích požadavků. Paměťové funkce dítěte se rozvíjí prostřednictvím zvýšené kapacity paměti, zrychleného zpracování informací a osvojením strategií pro lepší využití paměti. Thorová (2015) taktéž zdůrazňuje, že dítě spoléhá na konkrétní kognitivní procesy a dokáže přemýšlet nad svými vlastními myšlenkami. Mimo jiné začíná využívat logické myšlení při zkoumání konkrétních fyzických věcí, ovšem zatím nemá schopnost abstraktního myšlení. Co ale má, je schopnost systematického řazení a třídění objektů či informací do určitých skupin na základě sdílených vlastností. Tato schopnost mu pomáhá lépe strukturovat své myšlení a snadněji porozumět světu kolem sebe. Tyto uvedené myšlenky potvrzuje i Collins (1984). Uvádí, že v tomto stadiu vývoje dítě systematicky zvládá složitější koncepty a začíná chápat logiku spojenou s konkrétními objekty a událostmi. Dítě rozvíjí novou schopnost generalizovat skrze konkrétní případy a zvládat složitější úkoly, které vyžadují hypotetické myšlení. Schopnost provádět konkrétní operace se objevuje ve věku 6-7 let, kdy se dokáže

vypořádat se složitými problémy, které se týkají konkrétních objektů a událostí. První úroveň formálních operací se objevuje ve věku 10-12 let, kdy může budovat obecné kategorie na základě konkrétních příkladů.

Dle Mamurjonovna & Ma'murovna (2023) je dítě schopné systematicky uspořádat informace a využívat různé kognitivní procesy jako je porovnávání, objasňování, kategorizace, shrnování a formulace úsudků a závěrů. Jeho pozornost je poměrně stabilní a vytrvalá. Projevuje se to v různých činnostech, například v kreslení, v tvorbě vlastních příběhů, při poslechu řeči ostatních nebo při řešení matematických výzev. Svoji pozornost zvládá správně rozdělovat, řídit a když je to nezbytné, dokáže se také vyrovnat s případným rozptýlením. Rovněž poukazují na vývoj jazykových schopností. Dítě je schopné zapojit se do komunikace s dospělými, pokud jeho řeč bude dostatečně vyvinutá k porozumění a absorbování myšlenek druhých.

Langmeier & Krejčířová (2006) podotýkají, že mladší školák začíná lépe rozumět vztahům založených na příčině a důsledku a nespokojí se s jednoduchými úsudky. Dále zmiňují i pojem inteligence. Zdůrazňují, že v mladším školním věku je intelektová výkonnost nestálá a podléhá jiným aspektům osobnosti. Nejvíce je ovlivněna výkonnostní motivací a pozitivním pracovním postojem. Poslední zmíněnou myšlenkou je, že rozvoj kognitivních dovedností ovlivňuje mnoho faktorů, mezi které patří rodina, učitelé, školní prostředí, interakce s vrstevníky, genetika, ale i vlastní motivace jedince. Všechny tyto faktory hrají klíčovou roli při rozvoji kognitivního vývoje dítěte mladšího školního věku.

1.2 Emoční vývoj

Thorová (2015) upozorňuje, že začátek školní docházky představuje pro dítě emocionálně náročné období. Přílišný důraz na hodnocení a striktní dodržování pravidel může u dítěte vyvolat strach a úzkost ze školy. Kromě toho má školní výkon, hodnocení a uznání ze strany učitele významný podíl na formování postoje a vztahu k sobě samému. Dále podotýká, že dítě v mladším školním věku dokáže porozumět a vyjadřovat své vnitřní pocity a díky tomu přispívá k efektivnějšímu procesu řízení a usměrňování svých emocí. S touto myšlenkou se shodují i Vagnerová & Lisá (2021). Uvádějí, že jedinci rozlišují své pocity s větší jasností a snadněji rozumí i jejím vzájemným vztahům. Dokáží popsat, co je trápí a co je dělá šťastnými. Mimo to začínají chápat i emoce druhých a zdokonalují tak

své empatické cítění. V tomto období se rozvíjí i sebehodnotící emoce jako je třeba hrdost či zahanbení. Tyto emoce se zlepšují na základě zkušeností s vlastním výkonem a chováním ve škole, ale i prostřednictvím hodnocení ze strany dospělých a vrstevníků.

Langmeier & Krejčířová (2006) uvádějí, že v mladším školním věku si dítě začíná uvědomovat možnost skrývat své pocity a touhy před ostatními lidmi, avšak moc dobře chápe, že tyto vnitřní projevy nemůže utajit před sebou samým. V tomto období také začíná rozpoznávat ambivalentní prožitky, což znamená, že může současně prožívat několik i protichůdných emocí. Opoždění emočního vývoje se může projevit u dítěte, které je zanedbáváno či nadměrně hlídáno a chváleno. Podobně se vyjadřuje i Collins (1984). Zmiňuje, že během mladšího školního věku dochází k několika zásadním změnám. Dítě je schopno pochopit, že člověk může zažít dvě odlišné emoce současně a dále může začlenit emoce do abstraktních kategorií pro interpretaci chování.

Dle Ravera (2002) je ve vývoji dítěte důležité nejenom učení, ale také jeho emocionální rozvoj a schopnost samoregulace chování. Dítě má soubor schopností nazývaných „emoční kompetence“, které ovlivňují jejich způsob myšlení o svých vlastních emocích, ale i o emocích ostatních. Je předpokládáno, že emoční styly dětí jsou formovány kombinací jejich vrozených temperamentů a způsobů, jakými v domácím prostředí rodiče vyjadřují lásku, kontrolu a přísnost. Konkrétněji řečeno děti s nižší emocionální kompetencí a vyšší emocionální nestabilitou pocházejí častěji z rodin, kde rodiče vyjadřují více negativních emocí, častěji se dostávají do konfliktů a nejsou účinní při pomoci dětem zvládat jejich emocionální reakce. Děti, které vyrůstají v domácnostech s pozitivní emocionální atmosférou a nižší mírou emocionální explozivity, mají pravděpodobně větší povědomí o emocích.

Je nezbytné si uvědomit, že každé dítě je jedinečné a emoční vývoj může probíhat individuálně. Každé dítě má své vlastní emocionální reakce a potřeby, které mohou být ovlivněny genetikou, rodinným prostředím, zkušenostmi a dalšími faktory. Rodiče, učitelé a další dospělí hrají významnou roli při vytváření podpůrného prostředí emočního rozvoje dětí v mladším školním věku. Měli by poskytovat emocionální podporu, ale i návod, jak s emocemi pracovat.

1.3 Sociální vývoj

Dle Vágnerové & Lisé (2021) je pro mladší školní věk podstatný vstup do školy. Jedinci případně nová sociální role – role školáka. Započne mu nová etapa života a začne se vyvíjet jeho individuální charakter. Školní věk představuje další etapu přípravy na život ve společnosti, která může mít ze sociálního pohledu zásadní význam. Během školního období se dítě postupně připravuje na svou budoucí profesní roli a již v mladším školním věku prokazuje své schopnosti a dovednosti potřebné pro její úspěšné získání. Úspěch ve škole často předurčuje společenské postavení jedince v budoucnosti.

Langmeier & Krejčířová (2006) poukazují na nové osoby, které mají vliv na způsoby dětského jednání. Kromě rodičů jsou to hlavně učitelé a vrstevníci či vrstevnické skupiny. Dítě má k vrstevnické skupině přirozenější vazbu a učí se v ní důležitým sociálním dovednostem jako je třeba spolupráce, komunikace, vzájemná výpomoc, ale třeba i kompetitivnost. Dále upozorňují na pojem sebesocializace, což je způsob, jak dítě vnímá poznatky z prostředí. Tím si samo vytváří specifickou představu o sobě a formuje tak pojetí vlastní identity. Dle Matějčka & Pokorné (1998) se děti v mladším školním věku postupně adaptují na kolektivní život. Školní prostředí je pro ně nejen o individuální práci, ale také o spolupráci. Vztahy mezi dětmi se postupně prohlubují a stávají se bohatšími. Taktéž uvádí, že v tomto věku jsou nejvíce otevření ostatním – je to období nejvyšší možné „extraverze“. Jsou společenší, energetičtí a nedělá jim problém navazovat nové vztahy. Thorová (2015) obdobně zmiňuje, že vedle rodičů a učitele začínají hrát významnou roli i spolužáci. Mladší školáci obvykle rychle navazují vztahy s vrstevníky a dynamika třídy se postupně proměňuje. Kontakt a zpětná vazba od vrstevníků má pro dítě značný význam, protože se podílí na jeho postoji k sobě samému. Vztahy se stávají selektivními a jsou postaveny na společenských zájmech a osobních vlastnostech. Ve skupině převládají interakce mezi dětmi stejného pohlaví a vrstevnické vztahy bývají často ještě nestabilní a proměnlivé. Dítě se učí novým sociálním dovednostem jako je poskytování podpory, projevování empatie a spolupráce v týmu. Ještě dodává, že velmi oblíbené aktivity jsou kolektivní hry a soutěže.

Když se zaměříme na výše uvedené informace, tak sociální vývoj dítěte v mladším školním věku je značně ovlivněn školním prostředím. Toto prostředí poskytuje dítěti mnoho

příležitostí k interakci s vrstevníky a dospělými, což je klíčové pro jeho sociální a emocionální růst. Důležitým aspektem tohoto sociálního prostředí je také schopnost dítěte adaptovat se na různé situace a prostředí, což mu pomáhá vybudovat si sociální kompetence a sebejistotu ve vlastních schopnostech. Školní prostředí tak hraje klíčovou roli v sociálním vývoji dítěte a poskytuje mu základní dovednosti potřebné k úspěšnému fungování v širším společenském kontextu.

1.4 Vliv hudební výchovy na vývoj dítěte

Hudba značně souvisí s výše zmíněnými vývojovými zvláštnostmi dítěte mladšího školního věku. Lashari et al. (2023) uvádí, že hudební výchova má vliv na rozvoj kognitivních, emocionálních, sociálních, jazykových a kulturních oblastí. Nejprve poukazuje na spojitost hudby a kognitivního vývoje. Říká, že přínosy hudební výchovy pro kognitivní vývoj byly opakovaně prokázány vědeckými studii. Hudba přispívá ke zlepšení akademických a kognitivních dovedností, pomáhá zlepšovat paměť, koncentraci a schopnost řešit problémy. Dále upozorňuje na souvislost hudby a emocí. Poslech hudby podporuje sebepoznání a celkové emoční projevy. Jedinci, kteří se pravidelně setkávají s hudbou, lépe ovládají své emoce, což přispívá k vyšší emocionální inteligenci. Také poukazuje na hudbu a sociální dovednosti. Společné hudební činnosti často posilují mezipersonální dovednosti a schopnosti spolupráce. Hudba přispívá ke vzniku pocitu sounáležitosti a kolektivní identity. Podobně se vyjadřuje i Kalanjo & Ružič (2021). Podle nich má hudba v dětském životě zásadní úlohu, která se dotýká jejich kulturního, emocionálního a kognitivního vývoje. Její estetický rozměr navíc posiluje schopnost kritického myšlení a povzbuzuje formování vlastních postojů. Zmíněné myšlenky potvrzuje i Hallam & Himonides (2022). Uvádějí, že hudba může přispívat k rozvoji skupinové práce, protože skupinové hudební aktivity poskytují ideální prostředí pro rozvoj prosociálních a týmových dovedností. Společné hraní hudby představuje formu kolektivního úsilí, které vyžaduje součinnost a komunikaci mezi členy skupiny. Rovněž je hudba chápána jako nástroj pro vyjádření emocí a sdílení myšlenek a pocitů, které se mohou ukázat jako obtížně vyjádřitelné slovy.

2 Třídní klima

V prostředí školního života hraje klíčovou roli nejen obsah výuky, ale hlavně i to, jak se žáci ve své třídě cítí, přesněji řečeno, jak vnímají klima třídy. Druhá kapitola tedy nejprve přiblíží samotný pojem třídní klima a následně se zaměří na faktory, spolutvůrce a metody měření třídního klimatu. Cílem této kapitoly je poskytnout komplexní pohled na roli třídního klimatu a jeho významu pro efektivní výuku a optimální rozvoj žáků.

Třídní klima je pojem, který je vymezován různými způsoby a který jednotliví autoři rozmanitě definují. Mareš & Ježek (2012, s. 7) uvádí, že „termín klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.“ Podobně se vyjadřuje i Průcha (2002). Zmiňuje, že třídní klima je poměrně trvalý jev, který je charakteristický pro konkrétní třídu po dobu školního roku nebo i několika let. Je to dlouhodobý stav vzájemného působení, komunikace a vztahů mezi učitelem a žáky. Tento stav ovlivňuje jejich chování, spolupráci a vzdělávací výsledky. Ke srovnání Čapek (2010) podotýká, že třídní klima zahrnuje všechny subjektivní názory, pocity a interakci účastníků vzdělávacího nebo jiného prostředí, které vytvářejí spolu s ostatními. Lašek (2001) poukazuje na stálý sociální a emocionální kontext dané třídy, který se projevuje skrze vzájemné interakce mezi učiteli a žáky. Mimo jiné zdůrazňuje, že klima je sociální fenomén spojený se skupinou, jenž je vytvářen a ovlivňován těmi, kteří ho formují. Naproti tomu Gabašová & Vosmik (2019) odkazují hlavně na dva klíčové aspekty, jimiž jsou proměnlivost a dlouhodobost klimatu. Kromě toho udávají, že klíčový je subjektivní pohled, protože jedinci mohou klima vnímat odlišně a zcela individuálně.

Zmínění autoři se shodují v tom, že klima třídy vytvářejí jak učitelé, tak žáci svým chováním, komunikací a vzájemnými interakcemi. Je to společný proces, na kterém má podíl každý jedinec. Při sumarizaci myšlenek všech autorů můžeme říci, že klima třídy je výsledkem dlouhodobého procesu, který obsahuje sociálně-psychologické jevy ve vztahu k žákům a učitelům dané třídy.

Třídní klima hraje ve školním prostředí klíčovou roli a má významný vliv na chování a učení žáků. Existuje silná korelace mezi klimatem ve třídě a studijním žákovským úspěchem. Třídy s vyšší mírou soudržnosti, jasnými cíli, nižší mírou chaosu a konfliktů poskytují

prostředí, které podporuje efektivní učení a vede k většímu žákovskému úspěchu (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Wildová et. al (2020) ještě podotýká, že uvnitř třídního klimatu se uskutečňuje dynamická a proměnlivá atmosféra. Oproti klimatu je krátkodobá a může variabilně kolísat v závislosti na aktuálním dění třídy. Je důležité říci, že tato atmosféra může být klimatem ovlivněna. Pokud je třeba ve třídě nepříznivé klima, tak před testem či jinou náročnou situací atmosféru ještě více zhorší. Zatímco bezpečné klima otvírá žákům příležitosti diskutovat o učivu jak během výuky, tak i o přestávkách. Pozitivně nastavené klima tím pádem snižuje školní obavy a úzkost, zatímco negativní klima je prohlubuje.

Podobné myšlenky uvádí i Mareš & Ježek (2012). Zmiňují, že krátkodobá, proměnlivá a situačně podmíněná atmosféra se mění v průběhu vyučovacího dne a někdy dokonce i během jedné vyučovací hodiny nebo přestávky.

Atmosféra a klima jsou dva pojmy související s prostředím třídy. Mají však různé významy a charakteristiky. Atmosféra je tedy krátkodobá, proměnlivá a závislá na různých situacích jako jsou aktivity ve třídě, přítomnost konkrétního učitele nebo události v daném dni. Naopak třídní klima je stabilnější a vychází z dlouhodobých vztahů, pravidel a interakcí ve třídě. Dobré třídní klima může pozitivně ovlivnit atmosféru tím, že vytváří prostředí, ve kterém žáci vnímají pocit podpory a bezpečí, což pak přispívá k pozitivní náladě a efektivnímu učení. Naopak špatné třídní klima může vést k nepříjemné atmosféře, kde se žáci necítí pohodlně nebo jsou pod tlakem, což může ovlivnit jejich emoční stav a výkonnost.

2.1 Faktory působící na třídní klima

Lašek (2001) uvádí, že faktory jsou různé okolnosti a podmínky, které ovlivňují a formují podobu třídního klimatu. Tyto podmínky jsou specifické a mají jedinečnou strukturu. Gabašová & Vosmik (2019) zmiňují, že na klima třídy má největší vliv organizace a uspořádání třídy a materiálů jako jsou třeba dekorace, barva místnosti, školní pomůcky, uspořádání lavic a stupeň hygienických podmínek. Dále pak způsoby a struktura výuky, přítomnost učitele o přestávkách, kvalita vztahů a interakce mezi žáky a kompletní sestava jednotlivých žáků zahrnující osobnostní vlastnosti, motivaci a určitou formu seberozvoje.

Podobně se vyjadřuje i Hrouzek & Marková (2012). Faktory se rozdělují na fyzikální a psychosociální. Mezi fyzikální faktory řadí prostorové uspořádání, materiální vybavení, barevnost a prosvětlenost třídy. Do psychosociálních faktorů spadají interakce mezi členy dané skupiny, přesněji řečeno interakce mezi samotnými žáky a mezi žáky a učitelem. Kromě toho se do klimatu třídy promítá i vztah mezi učitelem a školským vedením. Ještě doplňují, že žákům a učitelům se bude nejlépe pracovat v prostředí třídy s pozitivně a bezpečně nastaveným klimatem. V bezpečném a podpůrném prostředí se žáci cítí pohodlněji a více v klidu, což podporuje jejich koncentraci a usnadňuje jim přijímání nových poznatků. Zároveň je důležité podotknout, že v takovém prostředí je menší pravděpodobnost vzniku šikany a v případě, že k ní přece jen dojde, jsou zde nastaveny kvalitnější podmínky pro její účinné řešení. Čapek (2010) taktéž uvádí fyzikální a psychosociální faktory. Psychosociální faktory však ještě rozděluje na stabilní a proměnlivé. Mezi stabilní řadí dlouhodobé sociální vazby účastníků vzdělávacího prostředí. Proměnlivé faktory zahrnují krátkodobé situace vzájemného působení těchto účastníků. Mimo jiné vyzdvihuje proces vytváření pozitivního prostředí. Uvádí, že učitel by měl aktivně budovat podnětné prostředí, ve kterém se žáci budou cítit příjemně, protože právě toto vybudované pozitivní prostředí přispívá k celkové kvalitě klimatu třídy.

Wildová et al. (2020) rozděluje faktory na vnitřní a vnější. Vnitřními faktory označuje všechny žáky, učitele a souhrnné dění dané třídy. Za hlavní vnější faktor třídního klimatu pokládá klima školy, tedy komplexní atmosféru, kulturu a školní hodnoty. Mimo to zmiňuje i materiální aspekt, kam spadá vybavení třídy. Dále sociemocionální aspekty, což jsou interakce mezi žáky a učiteli, a pracovní prostředí, které představuje vedení výuky ze strany učitele a angažovanost žáků při učení. Tyto faktory jsou v praxi pevně provázány a navzájem se ovlivňují.

Faktory třídního klimatu ovlivňují naladění třídy. Zahrnují různé prvky a podmínky, které utváří respektující a podnětné prostředí. Díky dobře nastaveným faktorům může vzniknout příznivé klima třídy.

2.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Každý člen třídy má svůj podíl na formování klimatu ve třídě a ovlivňuje ho svým chováním, komunikací a interakcemi s ostatními.

Dle Mareše & Ježka (2012) jsou hlavními aktéry třídního klimatu žáci, přesněji řečeno žáci označení jako jeden třídní kolektiv, různě vytvořené třídní skupinky, nebo jednotlivci s rozdílnými povahami. Mohou to být žáci temperamentnější, kteří jsou ve třídě výraznější, či naopak tišší, kteří se tolik neprojevují. Dalším klíčovým spolutvůrcem třídního klimatu je učitel. Hrouzek & Marková (2012) uvádí, že klima třídy částečně ovlivňují i rodiče, avšak jediná osoba, která bude mít přímý vliv na třídní klima, je třídní učitel.

2.2.1 Učitel

Komunikační styl a přístup učitele výrazně ovlivňuje třídní klima, zejména to platí u mladších žáků, tedy po celou dobu prvního stupně základní školy. Učitel má povinnost vytvářet a udržovat pozitivní klima ve třídě. To zahrnuje efektivní řízení učení, opakované stanovení pravidel pro chování ve třídě a podporu žáků v přijímání zodpovědnosti za své učení a za chování ve vztazích (Wildová et al., 2020).

Darling & Cook (2018) podotýkají, že učitel by měl klást důraz na budování důvěry, která vede k podporujícím interakcím a k vytváření pozitivních vztahů nejen mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky samotnými. Následně by se měl aktivně věnovat výuce sociálních dovedností, které žákům pomáhají vytvářet bezpečné a podpůrné prostředí. Tímto způsobem podporuje emocionální i fyzické blaho a posiluje jejich propojení a vzájemnou podporu.

Podnětné a příznivé klima by měl zajišťovat učitel s určitými kvalitami. Charakterizuje jej schopnost porozumět žakovským potřebám a ochota poskytnout pomoc. Zařazuje do výuky různorodé aktivity a udržuje disciplínu. Má smysl pro humor, disponuje dobrými znalostmi ve svých vyučovaných oblastech a je empatický. Kromě toho zastává různé role. Je zejména pedagogický facilitátor, hodnotitel, motivátor a partner v emocionální interakci a rozvoji kognitivních schopností (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Čapek (2010) připomíná, že učitel by měl své třídě věnovat dostatek snahy a energie, svoji třídu by měl znát, vědět, co na ni funguje, a využívat efektivní metody a formy práce. Má povinnost podporovat a pečovat o pozitivní klima, ale průběžně ho i měřit, komentovat a pravidelně realizovat třídnické hodiny. Ve své třídě by měl věnovat pozornost zejména metodám výuky a edukačním aktivitám, komunikaci, hodnocení, mezilidským vztahům, kázeňskému řízení a podpoře spoluúčasti žáků. Ke svým žákům by měl být otevřený a empatický. Třídní učitel je pro žáky ochráncem, inspirující osobou a sociálním vzorem.

2.2.2 Žáci

Žáci rovněž hrají důležitou roli při utváření třídního klimatu. Jejich postoje, hodnoty, vzájemné vztahy, přístup k učení a spolupráci mohou buď pozitivní sociální prostředí posilovat, nebo naopak zhoršovat. Klima třídy může být také ovlivněno seskupením žáků, včetně jejich celkového počtu či poměru chlapců a dívek. Například ve třídě s vyváženým poměrem chlapců a dívek může být dynamika sociálních vztahů jiná než v třídě, kde převažuje jedno pohlaví. Významný vliv má i jejich participace a vzájemná interakce s vrstevníky a učiteli. Čapek (2010) však upozorňuje, že v období mladšího školního věku má zásadní vliv na strukturu třídy a na vztahy mezi žáky především role učitele. Přátelské mezilidské vztahy mezi vrstevníky mohou být silné a pozitivní, pokud sám učitel přijímá každého žáka a přirozeně podporuje vytváření přátelského prostředí ve třídě.

Dle Barra (2016) je třídní klima odrazem názorů žáků na jejich třídní zážitky. Žáci se znají, navzájem si pomáhají a jsou k sobě přátelští. Wildová et al. (2020) zmiňuje, že všichni účastníci vzdělávacího procesu potřebují bezpečné a přátelské prostředí, avšak každý spoluvůrce klade důraz na něco jiného. Z pohledu žáka je za pozitivní pokládáno takové klima, které poskytuje pocit přijetí, zaručuje jasnou organizaci a přehlednost, umožňuje objevovat a učit se samostatně, pomáhá zažívat úspěchy, zajišťuje pocit spravedlivého zacházení, podporuje individuální schopnosti, celkový rozvoj osobnosti a dovoluje žákovi aktivně přispívat k vytváření školního prostředí.

Žáci by měli mít schopnost vytvářet vztahy, zvládat konflikty a ukázat empatii vůči ostatním. Těž mají možnost podílet se na stanovení třídních pravidel a norem. Mohou také převzít různé určené role, které jim umožňují prokázat svou zodpovědnost a učinit cenný přínos jako součást komunity (Darling & Cook, 2018).

2.3 Měření třídního klimatu

Je obecně známo, že mezi nejčastější metody měření třídního klimatu patří pozorování, rozhovor a různé formy dotazníků. Pozorování umožňuje přímé sledování interakcí mezi žáky a učitelem, zatímco rozhovory poskytují hlubší vhled do jejich názorů a pocitů. Dotazníky pak dovolují získání kvantitativních dat a systematického hodnocení různých aspektů třídního prostředí. Kombinace těchto metod poskytuje komplexní pohled na kvalitu třídního klimatu. Podle Čapka (2010) se nejdříve musí zjistit aktuální stav klimatu třídy

a pak se teprve mohou začít využívat jednotlivé metody měření. Gabašová & Vosmik (2019) ještě podotýkají, že dříve, než danou metodu zvolíme, bychom ji měli dobře znát, umět ji správně interpretovat a následně efektivně využít její výsledky.

2.3.1 Pozorování

Dle Váňové & Skopala (2017, s. 25) je pozorování považováno za „řízené, záměrné, plánovité, cílevědomé systematické vnímání výchovných jevů a procesů, jehož cílem je odhalit pedagogické zákonitosti, souvislosti a vztahy mezi sledovanými jevy“. Pozorování pokládají za náročnou aktivitu, jelikož kromě smyslového vnímání zahrnuje i související kognitivní procesy – analýzu, syntézu či zobecnění. Výhodou této metody je, že v určitém časovém sledu a přirozeném vývoji lze pozorovat současně více projevů a událostí. Ke srovnání Čapek (2010) přistupuje k pozorování spíše negativně. Uvádí, že pozorování je nejběžnější výzkumnou metodou, avšak ve vztahu k měření klimatu není tolik spolehlivé. Třídní klima je totiž dlouhodobé a pozorovatel se může dopouštět nesprávných a zkreslených záznamů. Kromě toho pozorovatel často nepatří do dané skupiny, takže pro něho mohou být nějaké projevy nejasné.

2.3.2 Rozhovor

K rozhovoru se Čapek (2010) staví pozitivně, považuje ho za adekvátní a účinný nástroj. Podle něj můžeme pravidelným rozhovorem získat relevantní informace potřebné ke zjištění stavu třídního klimatu. Efektivnější a možná i časově úspornější je skupinový rozhovor, který je nejčastěji využíván u nejmladších žáků. Výzkumník třídní klima vyhodnocuje na základě diskusí, kterých se aktivně účastní. Třídní diskuse je často plná emocí a názorů, které přináší nové poznatky o tom, jak se daní žáci ve své třídě cítí a jak vnímají své spolužáky či učitele. Váňová & Skopal (2017) však upozorňují na drobné nedostatky. Rozhovor je podle nich časově náročnější a obtížně zpracovatelnější.

2.3.3 Dotazník

Užitečnou a dobře aplikovatelnou výzkumnou metodou je dotazník. Váňová & Skopal (2017) uvádí, že dotazník slouží ke kolektivnímu shromažďování dat a dokáže se dostat k širokému počtu respondentů, jelikož se opírá o písemnou formu otázek a odpovědí. Jeho velkou výhodou je jednoduchá administrace, možnost numerického vyjádření a snadnější

výsledné zpracování. Jednou z hlavních nevýhod použití této metody je míra subjektivity v odpovědích, neboť respondent se může snažit přizpůsobit do ideální odpovědi či nebude chtít odtajnit své skutečné názory a postoje.

Dle Laška (2001) je na základní škole nejvíce využívaný dotazník My Class Inventory. Vznikl v roce 1986 a jeho autory jsou Fraser a Fisher, do českého znění ho přepracoval sám Jan Lašek a nazval ho Naše třída. Dotazník je oblíben pro svou jednoduchou konstrukci a snadné vyhodnocování. Umožňuje snadno a rychle prozkoumat různé aspekty třídního života, které učitel často vnímá podvědomě. Je koncipován pro žáky 3. – 6. tříd a zahrnuje 25 položek, kterými zjišťuje míru spokojenosti, třenice, soutěživosti, obtížnosti učení a soudržnosti třídy. Objevuje se ve dvou formách, a to v aktuální, která zjišťuje současný stav klimatu třídy, a v preferované, která rozpoznává přání žáků (jak by podle nich klima třídy mělo vypadat).

Kombinace zmíněných výzkumných metod může poskytnout bohatší a komplexnější pohled na zkoumanou problematiku. Při této kombinaci je však důležité, abychom si byli vědomi specifik jednotlivých metod a přesně pochopili, jak s nimi zacházet. Každá metoda má své vlastní charakteristiky, výhody a omezení, které je třeba vzít v úvahu při návrhu a provádění výzkumu. Aby bylo dosaženo kvalitních výsledků, je nezbytné mít jasný plán pro sběr a analýzu dat. Dále je nezbytné umět korektně interpretovat výsledky získané z jednotlivých metod, aby byla zajištěna validita a spolehlivost výzkumných závěrů. Znalost správných postupů pro vyhodnocování dat je klíčová pro získání relevantních a důvěryhodných informací.

3 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ

Třetí kapitolou vstupujeme do světa hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Tato kapitola nahlédne do obsahu a cílů hudební výchovy, dále poskytne pohled na klíčové aspekty v rámcovém vzdělávacím programu a v neposlední řadě zhodnotí aktuální problémy, kterým tento obor čelí.

Hudební výchova se na běžné základní škole vyučuje s časovou dotací jedné hodiny týdně. Skrze tento předmět žák rozvíjí svůj hudební sluch, posouvá svůj hlasový rozsah a seznamuje se s umělými i lidovými písněmi. Zároveň se učí rozpoznávat grafický záznam not a porozumět jejich vztahu k rytmu a pohybu melodie. Žák zkusí hrát na snadno ovladatelné hudební nástroje a získává povědomí o různých hudebních výrazových prostředcích, stylech a žánrech hudby. Seznamuje se s díly hudebních skladatelů a postupně chápe význam hudby, zpěvu a tance ve společnosti. Hudební výchova mu pomáhá porozumět hudebnímu umění a hlouběji vnímat hudbu a zpěv.

Slavíková (2013) zdůrazňuje, že předmět hudební výchova má obrovský potenciál vytvářet přátelské a kreativní prostředí. Nabízí široké možnosti pro hudební i mimohudební komunikaci, podporuje sebepožívání a formování sebepojetí dítěte a zároveň otevírá cestu k sociálnímu sblížení. Králová et al. (2016) zase podotýká, že základním pravidlem hudební výchovy v primárním stupni vzdělávání je, aby celý proces vycházel z hudby a směřoval zpět k hudbě. V rámci vzdělávání by měl být striktně dodržován postup od hudebního prožitku k nabytí znalostí. Téměř totožné myšlenky uvádí i Duzbaba (2004, s. 4): „Hudba plní v poměru k hudební výchově nezastupitelnou funkci, bez které tato výchova jako předmět ztrácí vlastní smysl. Nedá se ničím nahradit. Má-li být součástí jakékoli hudebně výchovné práce, je třeba z hudby vycházet a k hudbě se vracet.“

Jiříčková & Mastnak (2021) uvádějí, že hudební výchova umožňuje žákům nalézt spojení s prostředím, které oslovuje jejich emoce a city. Pomáhá jim rozpoznávat a osobně hodnotit estetické aspekty hudby a umění, a to nejen v rámci školního kontextu, ale i v jejich každodenním životě. Skrze hudební výchovu mají děti příležitost sdílet společné i individuální zážitky. V hudební výchově nejde až tolik o dosažení konkrétního výkonu, ale spíše o porozumění hudbě. Pastorová et al. (2019) podotýká, že hudební výchova je kolektivní záležitost, na které se podílí každý jedinec. Hudební vzdělávání je důležitým

prvkem formování osobnosti každého jedince. U žáků pomáhá rozvíjet hudební schopnosti, dovednosti a emoční inteligenci. Hudební výchova má zásadní význam z pohledu zachování a podpory kulturních tradic. Rovněž zdůrazňuje, že důležitým tématem je podpora rozvoje hudební kreativity, která se stává podstatnou součástí diskusí o přepracování vzdělávacího programu. Podobně se vyjadřuje i Sedlák & Váňová (2013). Zmiňují, že v mladším školním věku je možné podněcovat a podporovat dětskou hudební tvořivost pomocí vhodných podnětů a motivací. Je klíčové, aby vzdělávací proces zahrnoval potřebné didaktické intervence, které umožní žákům ponechat si dostatečný prostor pro projev vlastní kreativity, a podporoval rozvoj fantazie a představivosti.

Lashari et al. (2023) ještě podotýká, že hudební výchova poskytuje žákům příležitost rozvíjet dovednosti a hodnoty, které mají pro celoživotní učení a osobní obohacení zásadní význam.

3.1 Obsah a cíle hudební výchovy

Obsahem hudební výchovy může být široká škála hudebních aktivit, které zahrnují zpěv, hru na hudební nástroje, poslech hudby, hudební teorii, rozbor skladeb a porozumění hudebním žánrům a stylům. Záleží především na potřebách a zájmech žáků, pedagogickém přístupu učitele, dostupných zdrojích a materiálech, školních osnovách a cílech vzdělávacího systému.

Hudební výchova je realizována komplexem pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně-pohybových činností. Obsah často souvisí s učivem, což však představuje určitou zkreslenost. I když má učivo svůj význam, plně se projevuje a naplňuje až v okamžiku, kdy se žák aktivně zapojuje do již zmíněných hudebních činností. Kromě toho je potřeba, aby aktivně rozvíjel své hudební schopnosti a dovednosti, získával praktické hudební zkušenosti a nabýval teoretické znalosti o hudbě. Cílem hudební výchovy je zobrazovat žákům rozmanitost našeho, ale i cizího hudebního kulturního dědictví a skrze to u žáků podporovat rozvoj estetického a etického cítění (Siebr & Sedlák, 1988).

Duzbaba (2004) ještě připomíná dva hlavní úkoly hudební výchovy. Zdůrazňuje, že hudební výchova má za úkol formovat vnitřní síly jedince, ovlivňovat jeho prožívání a pochopení hodnot hudebního umění. Druhým významným úkolem je podle něj aktivní podpora hudebních schopností žáků. O hudebním úkolu se zmiňuje i Sedlák & Váňová (2013).

Hlavním úkolem hudební výchovy je komplexní hudební rozvoj dítěte prostřednictvím široké škály hudebních aktivit a činností.

„Hudební výchova na základní škole, dostupná všem dětem, by měla být vyučována tak, aby umožnila každému jednotlivému dítěti nahlédnout do světa hudby, který je po staletí nedílnou součástí kulturní společnosti, aby představila dětem hudbu jako specifický komunikační jazyk“ (Jiříčková, 2023, str. 14). Rovněž podotýká, že v rámci školní hudební výchovy se spojují očekávání dětí s hudbou a různými hudebními aktivitami, které jim prezentují učitelé. Důležité je používat aktivní přístup, který zahrnuje praktické interakce s hudbou. Kvalitní hudební výchova, která je komplexní, tvořivá, zapojuje moderní technologie a integruje obsahy dalších oborů, vyžaduje motivovaného a profesně zdatného učitele. Ten musí disponovat širokým spektrem kompetencí, včetně pedagogických dovedností a schopnosti pracovat s moderními technologiemi.

Hudební vzdělávání ve školách má klíčový význam. Předpokládá se, že přináší řadu výhod jako je formování osobnosti dětí, rozvoj jejich schopností a podpora rovnosti ve společnosti. Jedná se o prostředek, jak posilovat mentální procesy, rozvíjet dovednosti a vytvářet příležitosti pro budoucí hudebníky. Hudba má schopnost stimulovat představivost lidí a hudební vzdělávání, má sílu ovlivňovat a propojovat různé životy a kultury. Pro školy a učitele je klíčovým cílem hudebního vzdělávání na základních školách přispívat k rozvoji lidské představivosti a etických hodnot (Huang, 2023).

Obsahem hudební výchovy by v dnešní době měly být mimo jiné aktivity, které podporují žákovu kreativitu. Podle Jiříčkové & Windsor (2023, str. 24) je „kreativita v hudebním vzdělávání obvykle chápána ve dvojím smyslu. Oba tyto pohledy se týkají jak osoby vzdělávané, tak vzdělávající. Kreativita je vnímána především jako tvořivá aktivita, zejména improvizáční a kompoziční, v níž se projevuje invence jedince i skupiny (pohled činnostní) a jako žádoucí způsob myšlení, životního stylu, přístupu k životu a poznávání okolního světa, tedy i světa hudby a umění vůbec (pohled filozofický).“ Dále uvádějí, že pro kreativitu, která slouží jako nástroj pro hudební rozvoj žáka, se běžně používá termín hudební tvořivost. V kreativní hudební výchově se spojuje tvořivé úsilí učitele, který motivuje a vede žáky k různorodým nápaditým aktivitám, dále samotný tvůrčí postup žáků, jejich nabyté zkušenosti a prožitky a také proces reflektování. Hudební výchova zahrnuje

všechny hudební činnosti, ke kterým učitel přistupuje s pochopením různých kreativních metod. Nejvíce přínosné jsou skupinové kreativní činnosti, protože přispívají ke zlepšení osobního rozvoje, posilují psychickou pohodu a podporují pozitivní postoj k řešení každodenních situací.

V hodinách hudební výchovy na 1. stupni základní školy je nutné vytvářet pozitivní a inspirativní prostředí, které podporuje lásku k hudbě, rozvíjí hudební schopnosti a dovednosti a přispívá k celkovému hudebnímu vzdělání žáků. Toto prostředí by mělo být plné radosti, kreativity a interaktivity, které podněcují zájem dětí o hudbu. Učitelé by měli vytvářet různorodé a stimulující učební aktivity, které umožní žákům aktivně se zapojit do hudby a objevovat její různé aspekty. Důraz by měl být kladen nejen na rozvoj hudebních dovedností jako je zpěv nebo hra na nástroj, ale také na porozumění základním hudebním principům a konceptům. Navíc by měly být hodiny hudební výchovy propojeny s dalšími oblastmi vzdělávání, aby podporovaly komplexní a celistvý rozvoj žáků. Tímto způsobem se vytváří prostředí, které podněcuje hudební nadání a inspiruje žáky k dalšímu objevování a rozvoji hudební vášně.

3.2 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) je otevřený dokument, který bývá průběžně inovován v reakci na měnící se potřeby společnosti, zkušenosti učitelů se školním vzdělávacím programem a také na proměnlivé potřeby a zájmy žáků. Stanovuje očekávanou úroveň vzdělání pro všechny absolventy jednotlivých fází vzdělávání a je založený na konceptu integrace vzdělávání a učení po celý život.

V RVP ZV spadá hudební výchova do vzdělávací oblasti Umění a kultura, kam mimo jiné patří i výtvarná, popřípadě dramatická výchova. Tato vzdělávací oblast nabízí prostřednictvím uměleckého prožívání estetické vnímání světa. Během procesu uměleckého vnímání světa se rozvíjí specifický cit, tvořivost a vnímání jednotlivce vůči uměleckému dílu, což mu umožňuje nalézt spojení sám k sobě a s okolním světem.

Obor hudební výchova vede žáka pomocí vokálních, instrumentálních, hudebně-pohybových a poslechových aktivit k pochopení hudebního umění. Cílem je podnítit aktivní vnímání hudby a zpěvu a naučit se využívat tyto prvky jako osobité prostředky komunikace.

Hudební činnosti přispívají k celistvému rozvoji osobnosti žáka. Primárním cílem je podpora hudebních schopností, které se poté projevují v individuálních hudebních dovednostech. Těmito činnostmi má žák možnost projevit své individuální hlasové možnosti při sólovém, skupinovém a sborovém zpěvu, rozvinout své osobní instrumentální dovednosti při hře v hudebním souboru a při doprovodu zpěvu, zlepšit své pohybové dovednosti při tanci a mít šanci vyjádřit hudbu podle svého vlastního zájmu a zaměření. **Hudební činnosti se vzájemně ovlivňují a doplňují.**

Vokální činnosti – cílí na práci s hlasem takovým způsobem, aby došlo ke zlepšení jak pěveckého, tak mluveného projevu, přičemž u toho dochází k upevňování pěveckých návyků

Instrumentální činnosti – hlavní náplní je hra na hudební nástroje

Hudebně pohybové – zahrnují vyjadřování hudby skrze pohyb, tanec či různá gesta

Poslechové činnosti – zaměřují se na aktivní poslech hudby, na její rozbor, pochopení a osvojení různých žánrů

Ke každé činnosti najdeme v RVP ZV i podrobněji rozepsané učivo. Například do učiva vokálních činností spadá pěvecký a mluvený projev, hudební rytmus, dvojhlas, vícehlas, intonace a vokální improvizace. Do instrumentálních převážně hra na Orffovy hudební nástroje. V hudebně pohybových jsou různé tanečky se zpěvem, pantomima a pohybová improvizace. V poslechových činnostech se rozlišují výrazové hudební prostředky, délka, síla a barva tónů a poslechy taneční a pochodové hudby či ukolébavky (RVP ZV, 2023).

Vzdělávací obsah 1. stupně je dělen na dvě období. Do prvního období spadá 1. – 3. ročník a do druhého období 4. – 5. ročník. Vzdelávací obsah zahrnuje očekávané výstupy. „Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě“ (RVP ZV, 2023, str. 14).

Příklad očekávaných výstupů 1. období:

HV-3-1-01 žák zpívá v jednohlase

HV-3-1-02 žák rytmizuje a melodizuje jednoduché texty

HV-3-1-03 využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře

Příklad minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

HV-3-1-01p žák zpívá jednoduché písně v rozsahu kvinty

HV-3-1-02p žák hospodárně dýchá a zřetelně vyslovuje při rytmizaci říkadel i při zpěvu (RVP ZV, 2023, str. 83)

Příklad očekávaných výstupů 2. období:

HV-5-1-01 zpívá v jednohlase či dvojhlasu v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti

HV-5-1-02 realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň zapsanou pomocí not

HV-5-1-03 využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní

Příklad minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

HV-5-1-01p žák zpívá písně v přiměřeném rozsahu k individuálním schopnostem

HV-5-1-02p žák propojí vlastní pohyb s hudbou

HV-5-1-03p žák doprovodí spolužáky na rytmické hudební nástroje (RVP ZV, 2023, str. 83)

Očekávané výstupy hudební výchovy stanovují určitou úroveň schopností žáků v oblasti hudby, které by si měli osvojit a využívat je v praxi i běžném životě. Tyto výstupy definují rozmanité dovednosti a znalosti, kterých by žáci měli dosáhnout v průběhu vzdělávání.

RVP ZV je pro učitele důležitý z několika důvodů. Definuje standardy a cíle pro výuku hudebního vzdělávání, což pomáhá zajišťovat kvalitu výuky a jednotný přístup ve vzdělávacích institucích. Poskytuje strukturovaný rámec pro rozvoj hudebních dovedností u žáků mladšího školního věku. Rovněž klasifikuje hudební činnosti, vymezuje konkrétní učivo a definuje očekávané výstupy žáků.

3.3 Problémy školní hudební výchovy

Školní hudební výchova, jako nenahraditelná součást vzdělávacího procesu, čelí řadě výzev a problémů, které ovlivňují nejenom kvalitu výuky hudby, ale také celkový rozvoj žáků.

Slavíková (2013) zdůrazňuje, že předmět hudební výchova nabízí důležitý výchovný potenciál, který však není ve vztahu k ostatním předmětům vždy plně využíván. Společnost se mění s aktuální dobou, a to ovlivňuje i pojetí školství. Hodnota estetické výchovy v rámci výuky klesá a v praxi se opakovaně objevují velké rozdíly v kvalitě výuky. Zdůrazňuje však, že hudební výchova má nenahraditelný smysl, protože podporuje významné morální, volní a sociální vlastnosti dítěte, které pak potřebuje pro svůj budoucí život. Proto bychom význam hudební výchovy neměli podceňovat, ale věnovat jí dostatek času a pozornosti.

Na problémy školní hudební výchovy reaguje i Kodejška (2019), který dokonce uvádí, že by tento předmět mohl z procesu vzdělávání úplně vymizet. Taktéž zmiňuje, že lidé a organizace procházejí změnami, avšak hlavní poslání hudby by si mělo udržet svoji živost a nadále pokračovat ve svém rozvoji. Uvědomuje si rizika dnešní výuky hudební výchovy a uvádí všemožná doporučení pro zlepšení její kvality. Zejména zmiňuje, že je nutné zdokonalit uznání učitelů hudební výchovy, zastavit zpochybňování hudební výchovy jako povinného předmětu, viditelně prokázat, jak hudba podporuje zdravý psychický rozvoj a kreativitu dětí, zajistit do škol dostatečné hudební materiální vybavení, rozvíjet na školách pěvecké či instrumentální soubory a podnítit školní inspekci k pečlivějšímu dohledu obsahu vzdělávání. Uvádí toho mnohem více, ale tyhle myšlenky jsou pro naši praxi stěžejní. Poslední věcí, na kterou upozorňuje, je, že v současné době bychom měli hudební výchovu podporovat finančně, ale i morálně. Dále přicházet s inovacemi, které posilují integraci, využívat bohatství národní tradice a častěji se inspirovat příklady úspěšné praxe jak doma, tak i v zahraničí.

Prchal (2021) také podotýká, že na spoustě škol je hudební výchova často opomíjena a nedostává dostatečnou podporu. Chybí materiální vybavení i kvalifikovaní učitelé. Běžně se stává, že učitelé, kteří tento předmět vyučují, nemají odpovídající odbornou přípravu a musí ho vyučovat jako součást svého úvazku. V důsledku toho je úroveň výuky nekvalitní, což vede k nedostatečné prestiži hudebního vzdělávání. Dalším faktorem je nedostatečné posilování oblasti Umění a kultura ve vzdělávacím systému a slučování předmětu s dalšími výchovnými obory.

Jiříčková & Windsor (2023, str. 93) uvádějí, že „úlohou vysokoškolských hudebních pedagogů připravujících budoucí učitele hudební výchovy je vést studenty při přípravě na tuto profesi k promýšlení způsobů a cest, jak pomáhat svým žákům získávat dovednosti a zkušenosti potřebné a prospěšné po celý jejich život.“ Rovněž zdůrazňují, že pro dosažení vysoké úrovně výuky hudební výchovy je nezbytné vychovávat žáky komplexně, prostřednictvím respektujících interakcí mezi žáky s učitelem a mezi žáky samotnými. Hudba představuje ideální nástroj k podpoře kreativního myšlení a sebevyjádření. Proto bychom měli cílit i na kreativitu ve vzdělávání budoucích učitelů hudební výchovy.

Celkově lze konstatovat, že školní hudební výchova stojí před řadou výzev a problémů, které vyžadují pozornost a úsilí ze strany vzdělávacích institucí, pedagogů a také celé společnosti. Je nezbytné, aby tyto problémy byly aktivně řešeny a aby bylo vytvořeno prostředí, které podporuje rozvoj hudebních schopností a porozumění hudbě u všech žáků bez ohledu na jejich příslušnost k určité sociální skupině. Důkladné analýzy, strategické plánování a spolupráce v rámci vzdělávacího systému jsou klíčové pro zajištění kvalitní a inkluzivní školní hudební výchovy v souladu s potřebami a očekáváními dnešní doby.

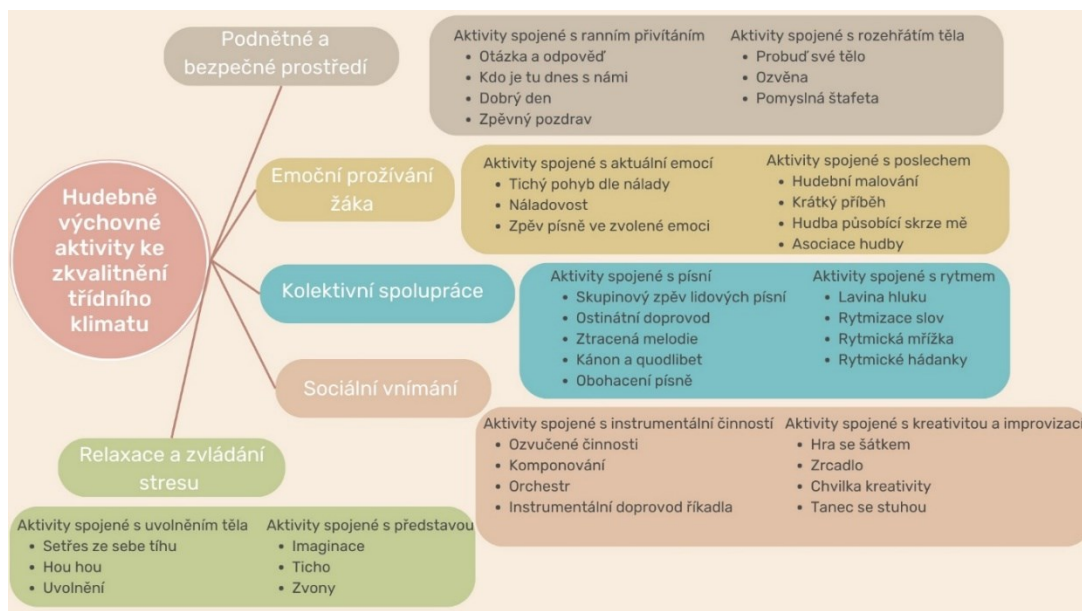
4 Hudebně výchovné aktivity

V této kapitole jsou představeny konkrétní hudebně výchovné aktivity, které přispívají k celkové pohodě ve třídě. Aktivity byly rozděleny do pěti oblastí, které jsou klíčové při formování kvalitního třídního klimatu. Věnují se podnětnému a bezpečnému prostředí, emocím, kolektivní spolupráci, sociálnímu vnímání a relaxačním aktivitám (viz obrázek 1).

Většina her byla navržena na základě zkušeností získaných při studiu na pedagogické fakultě. Velkou inspirací byly workshopy kreativní hudební výchovy, které pořádala Katedra hudební výchovy Univerzity Karlovy v Praze v rámci projektu Kreativní interakce jako východisko rozvoje hudební kreativity v komplexu hudebních činností v akademickém roce 2022/2023. Některé hry byly převzaty z publikací Šimanovského (2007), Pecháčka & Váňové (2001) a Tiché (2014). Přejaté aktivity jsou do souboru zařazeny s cílem zajistit co největší rozmanitost a komplexnost navržených aktivit.

Do daných aktivit žáky nenutíme, vše probíhá bez zbytečného nátlaku a stresu, zachováváme bezpečné prostředí – žák se musí cítit v pohodě a v klidu.

Obrázek 1: Přehled aktivit



(zdroj vlastní)

4.1 Podnětné a bezpečné prostředí

Základem kvalitní výuky je již zmíněné bezpečné prostředí. Jedná se o prostředí, ve kterém se žák cítí psychicky a fyzicky dobře. Wildová et al. (2020) uvádí, že učitel by měl toto prostředí vytvářet a pečovat o něj, protože díky němu může probíhat výrazněji efektivnější žákovo učení. Proto uvádíme několik her, které žáky uvolní a připraví je na další průběh vyučování. Aktivity jsou rozděleny na dvě podoblasti. První je zaměřena na úvodní ranní přivítání a druhá podněcuje žákovu aktivizaci.

4.1.1 Aktivity spojené s ranním přivítáním

Otázka a odpověď

Organizace: v lavicích

Učitel klade žákům otázky, a přitom melodicky improvizuje (viz obrázek 2). Při zavádění aktivity je vhodné začít intonovat 5. a 3. stupeň tóniny C dur. Žák se snaží dle svých individuálních schopností intonačně čistě zazpívat svoji odpověď (viz obrázek 3). Při vytváření melodie si mohou pomoci pohybem ruky.

Obrázek 2: Zmelodizovaná otázka



(zdroj vlastní)

Obrázek 3: Zmelodizovaná odpověď



(zdroj vlastní)

Další otázky:

Jak se dneska máš?

Kolik nás je ve třídě?

Na co se dnes těšíš?

Co máme za den?

Jaké je roční období?

Kolik je hodin?

Kdo je tu dnes s námi

Organizace: v lavicích

Učitel zpívá jména jednotlivých žáků v intervalu kukaččí tercie, žáci zopakují dané jméno v tišší poloze jako ozvěna (viz obrázek 4). Žák, jehož jméno učitel zazpívá, se při opakování přihlásí pohybem a zareaguje podle své nálady. Může se například usmát, zamávat, vzpažit, uklonit (Pecháček & Váňová, 2001, str. 244).

Obrázek 4: Melodizace jmen



(zdroj vlastní)

Dobrý den

Organizace: v prostoru třídy

Učitel zpívá popěvek a žáci se k němu přidávají. Při zpěvu je možné zařadit fonogestiku. Začíná se velmi pomalu, několikrát se opakuje, a přitom se zrychluje tempo. Následně je do pomlky zařazena hra na tělo (viz obrázek 5).

Obrázek 5: Notový zápis popěvku Dobrý den

1x plesk
pravá
ruka 1x luskní
hruď 1x tlesk

Dob-rý den. Dob-rý den.

1x plesk
pravá
ruka 1x luskní
hruď 1x tlesk

Zdra-vím všech-ny v té-to tří-dě. Dob-rý den.

(zdroj vlastní)

Zpěvný pozdrav

Organizace: v kruhu

Učitel zpívá popěvek (viz obrázek 6) a pohybově ho doprovází. Zpěvný pozdrav několikrát opakuje, a přitom pracuje s dynamikou (různě zesiluje a zeslabuje). Žáci po něm opakují. Po určité době se všichni umlčí a hrají pouze na tělo, popěvek si zpívají v hlavě.

Pohybové doplnění:

1. takt: plesk pravá noha, plesk levá noha
2. takt: plesk pravá ruka hrud', plesk levá ruka hrud'
3. takt: tlesk rytmu dvěma prsty o dlaň
4. takt: lusk oběma rukama

Obrázek 6: Zpěvný pozdrav



(zdroj vlastní)

4.1.2 Aktivity spojené s rozehráním těla

Probud' své tělo

Organizace: v prostoru třídy

Žáci si stoupnou do prostoru tak, aby viděli na učitele. Učitel nejprve sám hraje na různé části těla, poté se začnou přidávat žáci a opakují po učiteli.

Učitel hraje na ruce, stehna, lýtka, hrud' – opravdu na celé tělo, a přitom pracuje s dynamikou a tempem. K závěru přejde do dřepu a střídavě hraje dlaněmi na podlahu. Aktivitu ukončí „štronzem“ – položí dlaně a chvíli v tichosti čeká.

Ozvěna

Organizace: v kruhu

Učitel předvede libovolný rytmický motiv hrou na tělo.

Například: 2x tlesk, dup pravou nohou, dup levou nohou, plesk o stehna, plesk na hrud', lusk

Žáci po učiteli motiv zopakují jako ozvěna. Následně po kruhu postupně předvádí své rytmické motivy žáci. Vždy nejprve předvede zvolený žák, poté zopakují ostatní. Pokračuje se do té doby, než se všichni vystřídají.

Pomyslná štafeta

Organizace: v kruhu

Žáci postupně jeden po druhém tlesknou. Během aktivity se plně soustředí a dodržují pravidelný rytmus.

V průběhu hry se mohou zařadit různé obměny:

- žák tleskne dvakrát – změni směr, žák tleskne třikrát – tleská pouze každý druhý
- po chvíli se může změnit tleskání v dupání
- nejprve žáci dupou jen jednou nohou
- žáci dupou postupně pravá noha, levá noha

4.2 Emoční prožívání žáka

Je důležité znát své emoce, nebát se je pojmenovat a umět s nimi pracovat. Jak uvádí Sedlák & Siebr (1988, s. 7) „Hudba působí na člověka mocně a všestranně. Ovlivňuje emocionální oblast a citové stavy.“ Cílem uvedených her je skrze hudbu zapůsobit na emoční prožívání žáka. První podoblast se věnuje aktivitám, které jsou spojeny s žákovou aktuální emoci, druhá podoblast cílí na poslechové aktivity.

4.2.1 Aktivity spojené s aktuální emocí

Tichý pohyb dle nálady

Organizace: v prostoru třídy, nebo v kruhu

Žáci zavřou oči, stojí na místě a různými pohyby ztvárňují svoji aktuální náladu. Po chvíli učitel cinkne na triangel a žáci vytvoří živý obraz – sochu své aktuální nálady. Žáci otevřou oči a podívají se po ostatních spolužácích – zjistí, jak se kdo cítí.

Následuje společné sdílení s návodnými reflektivními otázkami:

Jaké pro vás bylo pohybovat se v tichu, bez hudby?

Jak jste se u toho cítili a jakou dnes máte náladu?

Náladovost

Organizace: v prostoru třídy

Učitel bubínkem udává rytmus. Žáci do rytmu pochodují po prostoru, a přitom vyjadřují různé emoce/nálady. Ze začátku volí dané emoce učitel, později mohou vybírat žáci.

Například: pohybujeme se radostně – zvesela poskakujeme (odpovídá tomu i rytmus bubínku – učitel hraje rychleji a zvesela), po chvíli změní tempo a náladu – pohybujeme se unaveně, následně našťvaně, překvapeně, spokojeně, smutně, osaměle, znechuceně, ostýchavě, sebejistě, vystrašeně, zmateně

Reflektivní otázky:

Jaká nálada se vám vyjadřovala nejlépe? Která naopak nejhůře?

Jak se doopravdy cítíte? Jakou máte náladu?

(pouze se tiše zamyslet, možno sdílet ve dvojici, dobrovolníci mohou sdílet kolektivně)

Zpěv písně ve zvolené emoci

Organizace: v lavicích

Učitel promítne na tabuli obrázek s emocemi: radost, smutek, strach, hněv, znechucení, překvapení (viz příloha 1).

Každý si vybere emoci, kterou aktuálně prožívá, která mu je nejbližší. Pouze dobrovolníci sdílí svoji volbu emoce s ostatními ve skupině (co si zvolili a proč). Učitel s žáky vede diskusi a navrhuje možná řešení zvládnutí daných emocí.

Po společné diskusi se vylosuje jedna obecná emoce, do které se žáci vcítí a zazpívají v ní společně jednoduché známé lidové písně.

Například: zpěv písně *Já do lesa nepojedu* radostně/smutně

4.2.2 Aktivity spojené s poslechem

Navrhované aktivity nabízejí širší paletu výběru skladeb. Je na vyučujícím, aby podle obsahu vlastní hodiny zařadil to, co mu přijde nejvhodnější. S tím souvisí i časové ohraničení hudební ukázky. Pokud jsou skladby příliš dlouhé, vyučující pustí například jen začátek.

Hudební malování

Organizace: v lavicích

Žáci poslouchají zvolenou skladbu a malují přitom své pocity. Barvami a abstraktně zachycují to, co zrovna prožívají. Po dokončení je vhodné práce reflektovat.

K poslechu a současné hře doporučuje Šimanovský (2007, str. 241) tyto skladby:

A. Vivaldi – *Čtvero ročních dob: Jaro* (1. věta)

S. Prokofjev – *Romeo a Julie*

B. Smetana – *Vltava*

Zmíněné skladby jsou zvukomalebné a emocionálně poutavé. Měly by v žácích vzbuzovat emoce, které pak jednoduše barvami zaznamenají na papír.

Krátký příběh

Organizace: v lavicích

Žáci po poslechu skladby napíší krátký příběh, který nějakým způsobem souvisí s danou skladbou. Komu nepůjde vymyslet příběh, zkusí napsat alespoň možný název skladby.

Doporučené poslechové skladby dle Šimanovského (2007, str. 114):

C. Saint-Saëns – *Karneval zvířat: Slon, Kukačka, Slepice*

Skladby byly vybrány z důvodu lehkého a hravého námětu. Dané melodie ztvárňují jednotlivá zvířata a žáci si tak snadněji asociují hlavní téma pro svůj krátký příběh.

Hudba působící skrze mě

Organizace: v prostoru třídy

Učitel pustí skladbu, žáci chodí po prostoru třídy a vyjadřují, co zrovna cítí. Předvádí výrazná gesta, pracují s mimikou, pohybem těla a soustředí se na hudební nástroje. Žáci si uvědomují vlastní prožívání, dělají to, co jim říká hudba.

Po skončení skladby zařadí učitel reflektivní otázky:

Jak na vás hudba působila?

Jak jste se cítili?

Doporučená poslechová skladba dle Šimanovského (2007, str. 114):

C. Saint-Saëns – *Karneval zvířat: Akvárium*

Skladba přináší klidnou a zasněnou atmosféru, což žákům pomůže propojit hudbu, emoce a následný pohyb těla.

Asociace hudby

Organizace: v kruhu

Žáci sedí a soustředěně poslouchají skladbu. Po poslechu říkají jeden po druhém volné slovní asociace – první slovo, které je napadne po doznění poslechu skladby. Obejde se několik kol (Šimanovský, 2007, str. 209).

Doporučené poslechové skladby:

N. R. Korsakov – *Let čmeláka* (Pecháček & Váňová, 2001, str. 168)

M. P. Musorgskij – *Obrázky z výstavy: Tanec kuřátek ve skořápkách, Baba Jaga* (Šimanovský, 2007, str. 241)

Vybrané skladby vyvolávají vizuální představy. Melodie jsou hravé a pojí se s konkrétními živočichy/postavou (čmelák, kuřátka, baba Jaga). Vizuální spojitost může být pro žáky atraktivní a podporovat jejich schopnost představivosti a následné asociace.

4.3 Kolektivní spolupráce

Spolupráce přispívá k celkovému rozvoji žáků a připravuje je na budoucí fungování ve společnosti. Žáci skrze skupinovou práci rozvíjí komunikaci, argumentaci a toleranci. Učí se sdílet své myšlenky, ale také naslouchat ostatním. Cílem aktivit je skrze hudební činnosti rozvíjet právě tyto sociální dovednosti. Podle Pecháčka & Váňové (2001) je na základní škole nejvíce obvyklá a významná práce s písní. Proto se první podoblast věnuje písňovým aktivitám. Druhá podoblast uvádí aktivity rozvíjející rytmické cítění.

4.3.1 Aktivity spojené s písní

Skupinový zpěv lidových písní

Organizace: v prostoru třídy

Učitel žáky rozdělí na dvě či více skupin. Zpívá pouze skupina, na kterou učitel ukáže, a ostatní pozorně poslouchají, aby byli schopni navázat. Nejprve učitel vybírá skupiny pravidelně, poté méně předvídatelně.

Ostinátní doprovod

Organizace: v lavicích

Učitel vybere jakoukoliv lidovou píseň. V zavádění aktivity je vhodné začít jednodušší písní – například *Skákal pes* (viz obrázek 7). Nejprve si píseň všichni zazpívají a následně procvičují rytmický doprovod hrou na tělo (viz obrázek 8) – rytmus (tlesk), mužský závěr (plesk o stehna) a ostinato – osminy po celou dobu taktu (tlesk dvěma prsty o dlaň).

Po společném procvičení rozdělí učitel žáky do čtyř skupin:

1. skupina: rytmus

- žáci vytleskávají rytmus písně

2. skupina: mužský závěr (první nota čtvrt'ová a nic)

- žáci v polohlase opakují pomocné slovo pes – plesk obě ruce o stehna

3. skupina: ostinato (stále opakující se osminy)

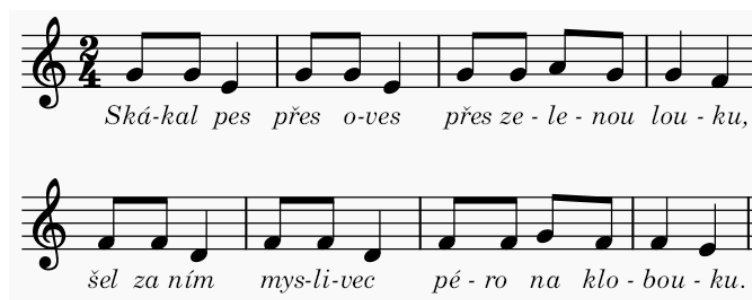
- žáci v polohlase opakují pomocné slovo mysliveček – hrají dvěma prsty o dlaň

4. skupina: zpěv

- žáci se věnují pouze zpěvu

Úkoly skupin se mohou proměnit. Každá skupina si vyzkouší jinou činnost.

Obrázek 7: Notový zápis písně *Skákal pes*



(zdroj vlastní)

Obrázek 8: *Doprovod k písni Skákal pes*

rytmus $\frac{2}{4}$

mužský závěr $\frac{2}{4}$ pes

ostinato $\frac{2}{4}$ mysliveček

(zdroj vlastní)

Ztracená melodie

Organizace: v lavicích

Žáci zpívají část písni dohromady, na smluvené gesto (ukazováček přes ústa) všichni umlknou a zpívají jen ve své hlavě, pak zase plynule pokračují ve společném zpěvu.

Kánon a quodlibet

Organizace: v lavicích

Žáci zpívají nejprve společně. Následně se rozdělí na dva hlasy a pokusí se o kánon.

Příklady vhodných kánonů: *Bratře Kubo*, *Mám ráda kytky*, *Bejvávalo*, *Dú*, *Valaši, dú*.

Hravou formou procvičování vícehlasu je i quodlibet, tedy zpěv dvou a více písni stejného tempa a tóniny současně (Pecháček & Váňová, 2001).

Příklady quodlibetů:

Já do lesa nepojedu + Jede, jede poštovský panáček

Skákal pes + Pec nám spadla

Obohacení písně

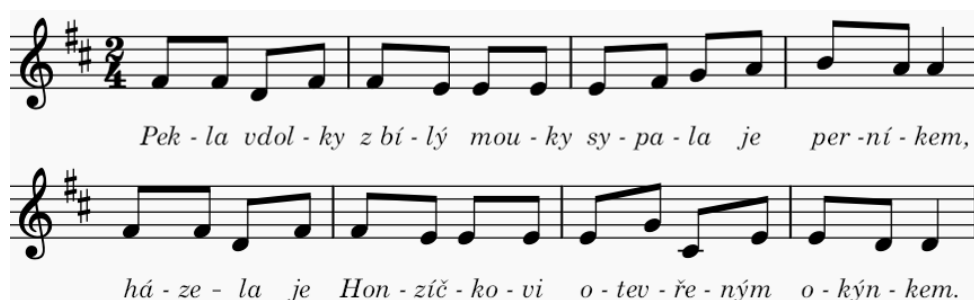
Organizace: v prostoru třídy

Učitel vybere lidovou píseň – například *Pekla vdolky* (viz obrázek 9). Žáky rozdělí do pěti skupin, každá skupina si vylosuje daný rytmický model a slovo z písně, k němuž vymyslí hru na tělo (viz obrázek 10). V úvodu může proběhnout společné zopakování (na co všechno můžeme hrát). Až budou mít všichni vymyšleno, každá skupina ukáže své provedení. Poté proběhne různá kombinace procvičování.

Například:

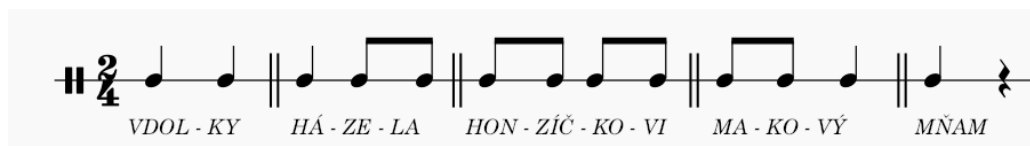
1. Vybraná skupina říká své slovo a u toho předvádí hru na tělo, ostatní zpívají.
2. Dvě skupiny předvádí, ostatní zpívají.
3. Vybere se jedna hra na tělo, neříká se již slovo, ale všichni zpívají.

Obrázek 9: Notový zápis písně *Pekla vdolky*



(zdroj vlastní)

Obrázek 10: Rytmičké modely



(zdroj vlastní)

Příklad možného doprovodu na tělo:

VDOLKY – tření dlaní (nahoru a dolů)

HÁZELA – plesk oběma rukama na hrud', 2x lusk

HONZÍČKOVI – tlesk rytmu dvěma prsty o dlaň

MAKOVÝ – dup pravou nohou, dup levou nohou, tlesk

MŇAM – plesknutí na stehna se skluzem

4.3.2 Aktivity spojené s rytmem

Lavina hluku

Organizace: v kruhu

Učitel vytleskává daný rytmus. Žáci se postupně po kruhu přidávají. Když tleská celá třída, zvyšuje se maximální intenzita a pak učitel všechny gestem umlčí. Po chvíli ticha začne opačná hra. Všichni žáci začnou hlasitě tleskat a poté se začnou postupně odpojovat (Šimanovský, 2007, str. 48).

Rytmizace slov

Organizace: v kruhu

Učitel zvolí konkrétní téma a doprostřed kruhu rozloží nabídku slov. Žáci si vyberou slovo či slovní spojení a postupně po kruhu ho zrytmizují a doplní hrou na tělo. Daná slova se mohou opakovat, ale žák se vždy snaží vymyslet svoji originální hru na tělo.

Například téma *Podzim*:

BA – REV – NÉ LIS – TÍ = 2x plesk pravá ruka hrud', lusk, tlesk, tlesk

Nabídka dalších slov: létající drak, deštivé počasí, meluzína, vítr, kaštiny, mlha, svetr, chladné ráno, lesní procházka, dýně, šustění listí

Rytmická mřížka

Organizace: v lavicích

Učitel na tabuli promítne rytmičnou mřížku (viz příloha 2). Zprvu vytleskávají daná slova všichni žáci dohromady a střídají přitom směry čtení slov – postupně řádky a sloupce.

Poté se žáci rozdělí na dvě skupiny a procvičují rytmus různými způsoby:

1. Jednotlivé skupiny se střídají po mřížce, následně řádcích a sloupcích.
2. Jedna skupina říká a vytleskává slova, druhá pouze tleská rytmus.
3. Místo slov říkají obě skupiny rytmické slabiky (střídají se po řádcích).

Učitel nejdříve ukazuje, co má kdo tleskat.

Až si žáci na rytmičnou mřížku zvyknou, pracují již více samostatněji.

Zvolená slova v rytmické mřížce:

kopretina, tulipán, slunečnice, mák, růže, levandule, máta, konvalinka, leknín

Rytmické hádanky

Organizace: v kruhu

Zvolený žák bubnuje rytmus známé písně, dává důraz na známé pasáže. Ostatní žáci naslouchají a snaží se rozpoznat lidovou píseň. Ten, kdo uhádne, může bubnovat další rytmickou hádanku (Šimanovský, 2007, str. 54).

4.4 Sociální vnímání

Žák by měl být schopen vnímat potřeby a pocity ostatních, protože jen tak může vzniknout příznivé a pozitivní klima. Pokud se rozvíjí sociální vnímání, žáci snadněji budují a udržují vztahy se svými spolužáky a učiteli. Zmíněné hudební aktivity podporují empatické cítění a mezilidské vztahy. Sedlák & Váňová (2013) tvrdí, že instrumentální činnosti probíhají často kolektivně a díky tomu se rozvíjí již zmíněné mezilidské vztahy a určitá forma pospolitosti. Uvedené aktivity se proto nejprve zaměřují na práci s hudebními nástroji a následně jsou zmíněny aktivity rozvíjející žákovu kreativitu a určitou formu improvizace.

4.4.1 Aktivity spojené s instrumentální činností

Ozvučené činnosti

Organizace: v prostoru třídy

Učitel rozdělí žáky do skupin po čtyřech. Žáci si vezmou rytmické nástroje a každá skupina vymyslí jednu činnost, kterou doprovodí daným nástrojem. Ostatní hádají, kterou aktivitu ztvárňují. Například: kácení stromu, řezání dříví (Šimanovský, 2007, str. 52).

Komponování:

Organizace: v prostoru třídy

Žáci se rozdělí do čtyř skupin a pomocí nástrojů zkomponují vlastní miniskladbu, kterou pojmenují a svým vlastním způsobem ji zapíší na papír (partituru).

Vytvoří alespoň šest až osm taktů a zkomponovanou skladbu dají do dvou čtvrtového taktu.

Žáci pracují s možnými a dostupnými Orffovými nástroji.

Každá skupina obdrží čtyři druhy nástrojů:

ozvučná dřívka, rámové bubínky, prstové činelky a zvonkohru.

Obrázek 11: Možný zápis skladby

/// // | ○ — | ▬ ▬ ▬ ▬ | ○ — | ▬ ▬ ▬ ▬ | ☆ |

— / dřívka (rytmus osminových not)

○ — bubínek (čtvrt'ová nota a pomlka)

▬ ▬ ▬ ▬ zvonkohra (osminové noty: c, e, g, g)

○ — bubínek (čtvrt'ová nota a pomlka)

▬ ▬ ▬ ▬ zvonkohra (osminové noty: g, e, c, c)

☆ činelky (půlová nota)

(zdroj vlastní)

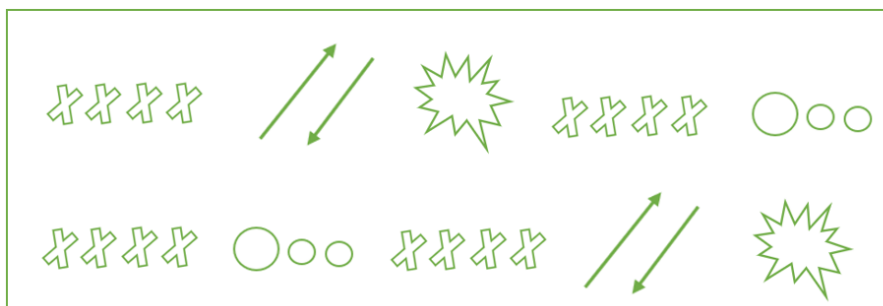
Orchestr

Organizace: v lavicích

Učitel na tabuli promítne grafickou partituru (viz obrázek 12) a žáci podle ní hrají na nástroje. Na závěr učitel vznesse otázku, zda jim rytmická skladba připomíná nějakou známou písničku.

Grafická partitura totiž značí rytmický doprovod písně *Černé oči, jděte spát*.

Obrázek 12: *Grafická partitura*



(zdroj vlastní)

Vybrané nástroje z grafické partitury:

ozvučná dřívka, drhlo, triangel, ozvučná dřívka, rytmická vajíčka,

ozvučná dřívka, rytmická vajíčka, ozvučná dřívka, drhlo, triangel

Instrumentální doprovod říkadla

Organizace: v prostoru třídy

Učitel vybere báseň či říkadlo. Například *Ententyňy* od Hrubína (2022). Nejprve proběhne sborový přednes. Následně se žáci rozdělí do šesti skupin (dle počtu veršů). Učitel do každé skupiny přidělí vhodné a dostupné Orffovy nástroje a společně báseň zvukomalebně ozvučí.

Návrh instrumentálního doprovodu:

1. verš: *Ententýny, enyky,*
ozvučná dřívka: pravidelný rytmus
2. verš: *šípek má rád stehlíky,*
chrastící vajíčko: pravidelný rytmus
3. verš: *stehlík má rád zase zrní,*
bubínková tamburína: dva údery (1. a 3. doba)
4. verš: *najde zrní třeba v trní,*
drhlo: pomalé dlouhé drhnutí střídavě od sebe a k sobě (4x)
5. verš: *když do trní hodiš míč,*
malý buben s plstěnou paličkou: rázné dva údery (1. a 3. doba)
6. verš: *stehlík frrr a už je pryč!*
rolničky: lehké potřásání po celou dobu verše

4.4.2 Aktivity spojené s kreativitou a improvizací

Hra se šátkem

Organizace: v kruhu

Žáci stojí v kruhu, zvolený žák drží šátek a různě s ním pohybuje. Ostatní žáci se hýbou dle šátku (houpou se ze strany na stranu, dopředu a dozadu, otáčí se). Po chvíli může následovat výměna rolí (Šimanovský, 2007, str. 97).

Na závěr aktivity je vhodné zařadit reflektivní otázky:

Jaké to bylo, když jste měli moc řídit celou třídu?

Jaké to bylo, když vás někdo ovládal?

Zrcadlo

Organizace: v prostoru třídy

Žáci se rozdělí do dvojic a stoupnou si naproti sobě. Jeden vyjadřuje pohyb a druhý dělá jeho zrcadlo, v polovině skladby si role vymění. Při aktivitě se nemluví.

Doporučená skladba dle Šimanovského (2007, str. 240):

A. Dvořák – *Novosvětská symfonie* (2. věta Largo)

Zvolená skladba přináší hluboký a dojemný obsah. Melodie je působivá a upoutá pozornost žáků.

Chvilka kreativity

Organizace: v prostoru třídy

Učitel promítne na tabuli sadu obrázků (viz obrázek 13). Žáci se rozdělí do skupin po pěti a pokusí se je ztvárnit pohybem a zvukem. Učitel dává žákům volnost a přenechává jim zodpovědnost jednat za svá rozhodnutí. Po určité době proběhne sdílení finálních výsledků. Po předvedení všech skupin následuje vrstevnické hodnocení. Jednotlivé skupiny se navzájem za něco ocení. Může se zařadit i reflexe skupinové práce:

Jak se vám pracovalo ve skupině? Překvapilo vás něco?



(zdroj vlastní)

Tanec se stuhou

Organizace: v prostoru třídy

Učitel žákům rozdá stuhy, popřípadě šátky. Žáci improvizovaně „tančí“ s danou rekvizitou v prostoru třídy. Mohou mezi sebou různě interagovat, potkat se s daným spolužákem a vymyslet něco ve dvojici či trojici. Záleží na žakově kreativité.

Může být zařazena reflexe:

Jak se vám daná aktivita dařila? Co bylo obtížné? Jak jste se při tanci cítili a proč?

Doporučená skladba dle Pecháčka & Váňové (2001, str. 175):

B. Smetana – *Louisina polka*

Skladba byla vybrána z důvodu tanečního charakteru. Jedná se o polku, žákům se tak bude lépe rytmicky pohybovat.

4.5 Relaxace a zvládání stresu

Poslední oblast, která podporuje příznivé klima, je relaxace neboli uvolnění a určitá forma seberegulace. Tichá & Koubská (2014) uvádí, že cílem uvolňovacích her je eliminace psychického a tělesného napětí, ale zároveň i podpoření žakovy aktivizace. Dle Wildové et al. (2020) je možno stres zvládat pohybovými a hudebními aktivitami. Záměrem uvedených aktivit je tedy odstranění fyzických a psychických bloků. První podoblast je spojena s celkovým uvolněním těla, druhá se orientuje na zklidnění skrze představy.

4.5.1 Aktivity spojené s uvolněním těla

Setřes ze sebe tíhu

Organizace: v prostoru třídy

Vyklepej si střídavě nohy. Zaměř se na chodidla, chvíli stůj na špičkách, chvíli na patách. Vyklepej si ruce, první jednu, potom druhou. Podívej se na dlaně, zatni do pěsti, rozevři. Proklepej si prsty. Poskakuj a protřep celé tělo, setřes to, co tě tíží.

Hou hou

Organizace: v prostoru třídy

Aktivita vhodná na uvolnění a pružnost těla.

Ruce žáků střídavě houpají, kolena pérují. Až žáci naleznou pravidelnost pohybu, přidají svůj hlas a opakují „hou hou“ (Tichá & Koubská, 2014, str. 77).

Uvolnění

Organizace: rovný sed na židli

Žáci si dají pravou ruku na břicho a levou za záda. Nadechnou se a s výdechem otočí hlavu vlevo. Chvilí vyčkají, pak se znovu nadechnou, vrátí hlavu na střed, kde položí bradu na hrud' a vydechnou. Následně se srovnají a vymění si ruce (dají levou ruku na břicho a pravou za záda). Opakuje se stejná aktivita jako vlevo.

Cvičení je vhodné opakovat čtyřikrát po sobě.

4.5.2 Aktivity spojené s představou

Imaginace

Organizace: v prostoru třídy

Žáci leží se zavřenýma očima a vyvolávají v mysli představy = imaginaci.

Učitel klade před zahájením aktivity tyto otázky:

Kam se skrze hudbu dostanete? Na jaké místo? Co u toho cítíte, vidíte?

Po skončení skladby následuje společné sdílení.

Doporučená skladba dle Šimanovského (2007, str. 240):

E. H. Grieg – *Jitro z lyrických kusů pro klavír*

Skladba byla vybrána pro svoji klidnou a pozitivní atmosféru.

Ticho

Organizace: v lavicích

Žáci se snaží po dobu jedné minuty zaposlouchat do ticha a vnímat i veškeré zvuky okolo.

Následuje rozhovor mezi učitelem a žáky:

Bylo pro vás náročné soustředit se na ticho?

Jaké zvuky jste kolem sebe slyšeli?

Jaké může být ticho?

Co pro vás ticho znamená?

Ke konci aktivity žáci znovu zkusí poslouchat ticho a představit si, jak asi ticho vypadá, jakou má barvu, tvar, vůni. Následuje společné sdílení (Šimanovský, 2007, str. 207).

Zvony

Organizace: v kruhu

Žáci stojí v kruhu a lehce se dotýkají rameny. Přešlapují z pravé nohy na levou. Nejprve se dívají, aby sjednotili pohyb, po chvíli zavřou oči a v mysli si představují zvony.

Pohybují se ze strany na stranu a tichým hlasem vydávají „bim bam“ – střídají 5. a 3. stupeň (Tichá & Koubská, 2014, str. 58).

5 Výzkum

Praktická část popisuje proměnu klimatu třídy, zkoumá faktory, které k této proměně přispěly a podrobně analyzuje dopad hudební výchovy na oblasti třídního klimatu. Váňová & Skopal (2017) uvádějí, že většina výzkumů hudebního vzdělávání se časově rozděluje na tři hlavní fáze. První fází je pretest, jehož cílem je identifikovat původní stav. Dále následuje vlastní výzkum v podobě experimentu. A třetí fází nazýváme retest, který vše zhodnotí a porovná s výchozím stavem. V každé fázi se využívají různé výzkumné metody a techniky.

V našem případě byl výzkum započat úvodním vstupním dotazníkem, který nám určil počáteční stav třídního klimatu. Následně probíhalo zařazování hudebně výchovných aktivit do hodin hudební výchovy, ale i napříč jinými předměty. Po uplynutí pěti měsíců se zařadil výstupní dotazník, který nám ukázal srovnání a výsledky.

V úvodu této kapitoly je vysvětlen hlavní cíl a metody výzkumu, následně jsou vymezeny hypotézy, výzkumný vzorek, podrobný průběh realizace a získané výsledky.

5.1 Cíl a metody výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo aplikovat hudebně výchovné aktivity do praxe a tím pozitivně ovlivnit třídní klima. Učitel tyto aktivity zařazoval nejen do hodin hudební výchovy, ale i napříč předměty, aby tím zvýšil intenzitu a pravidelnost působení hudby na žáky. Těmito aktivitami se snažil podporovat pozitivní rozvoj třídního klimatu.

Pro sběr dat byly vybrány dvě výzkumné metody. Hlavní výzkumnou metodou byl standardizovaný dotazník Naše třída – aktuální forma (Lašek, 2001), který nám změřil data potřebná ke zjištění stavu třídního klimatu. Následně probíhal experiment v podobě aplikace hudebních aktivit do výuky. Dle Váňové & Skopala (2017) představuje experiment zkoumání vztahu mezi příčinou a následkem a poskytuje důkazy pro ověření správnosti nebo nesprávnosti stanovených hypotéz. Jde o přirozený experiment, který probíhá v prostředí pedagogické praxe, což u žáků nevyvolává pocit, že jsou předmětem výzkumu.

Pro srovnání dat byla do výzkumu zařazena i paralelní třída – označujeme ji jako kontrolní skupina. V této třídě byly zadány pouze dotazníky na třídní klima. Byla bez hudebního zásahu. Výzkum tedy užívá techniku paralelních skupin.

Podle Váňové & Skopala (2017, s. 35) se „při technice paralelních skupin (tzv. experiment srovnávací) současně pracuje s dvěma nebo více skupinami, přičemž alespoň jedna skupina je experimentální a druhá kontrolní. Tato technika patří mezi základní a nejvíce využívané metody experimentu.“ Hlavní princip spočívá v tom, že po počátečním měření vstupního stavu probíhají v obou skupinách stejné vyučovací postupy, s výjimkou experimentální intervence. Na základě analýzy výsledků měření a porovnání mezi experimentální a kontrolní skupinou lze odvodit závěry o efektivitě experimentálního postupu.

5.2 Výzkumné hypotézy

Výzkum zjišťoval, jestli může hudební výchova zkvalitnit třídní klima. Pro výzkum byly zvoleny tyto hypotézy:

H1: Jestliže učitel zařazuje hudební aktivity nad rámec běžné výuky hudební výchovy, pak přispívá k pozitivnímu rozvoji třídního klimatu.

H2: Pokud žáci aktivně vykonávají hudebně výchovné aktivity, sníží se míra nevhodného sociálního chování.

H3: Pokud žáci aktivně vykonávají hudebně výchovné aktivity, vzroste míra přátelských vztahů.

H4: Ve třídě, kde jsou zařazovány hudebně výchovné aktivity, panuje příznivější klima než ve třídě, kde se hudby využívalo mnohem méně.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na fakultní základní škole v Praze 10. Konkrétním zvoleným výzkumným vzorkem byla 3. třída. Žákům ve 3. třídě základní školy je zpravidla 8 až 9 let a začínají přecházet do období středního školního věku. V tomto období se formuje jejich osobnost. Žáci rozvíjí své učební výkony, sociální dovednosti a aktivně se učí rozpoznávat a vyjadřovat své pocity. Tyto informace potvrzuje i Vágnerová (2021, s. 268), jelikož uvádí: „Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu.“ Jde o stádium, které představuje přípravu na intenzivnější období dospívání.

Žáci jsou v důležitém vývojovém mezníku. Již se adaptovali na prostředí školy a začínají se více rozvíjet ve zmíněných oblastech. V tomto období dochází k významnému nárůstu jejich

sociálních interakcí, učebních výkonů a uvědomování si vlastních emocí. Z tohoto důvodu byl vybrán právě tento konkrétní výzkumný vzorek.

Konkrétní vybranou třídu 3. B navštěvuje 27 žáků, z toho je 13 děvčat a 14 chlapců. Ve třídě je jeden žák, který má individuální vzdělávací plán a jeden žák s plánem pedagogické podpory, kterému je přidělen asistent. V kontrolní třídě 3. C je 29 žáků, z toho je 14 dívek a 15 chlapců.

5.4 Průběh výzkumu

Výzkum byl započat na začátku října roku 2023 vstupním dotazníkem na třídní klima. Cílem bylo zjistit aktuální rozpoložení experimentální i kontrolní třídy. Od října 2023 do února 2024 byly do třídy 3. B implementovány vybrané hudebně výchovné aktivity. Učitelka je do vyučovacího procesu zařazovala dle svého uvážení. Předem nebylo určeno, jaké konkrétní aktivity mají být do výuky začleněny, byla umožněna volnost výběru (podrobněji rozepsáno v podkapitole 5.4.2.). Výsledky této implementace byly vyhodnoceny skrze dotazníkové šetření, které se uskutečnilo na začátku března 2024.

Nejprve je popsána zvolená výzkumná metoda pro zjištění klimatu třídy. Následně je vysvětlen způsob aplikace hudebních aktivit do praxe.

5.4.1 Vybraná výzkumná metoda – MCI dotazník

Zvolenou metodou pro zjištění stavu třídního klimatu byl standardizovaný dotazník My Class Inventory (Naše třída) – aktuální forma. Dotazník zahrnuje 25 položek, kterými zjišťuje pět oblastí třídního klimatu:

1. Spokojenost ve třídě (otázky 1, 6, 11, 16, 21)
2. Třenice ve třídě (otázky 2, 7, 12, 17, 22)
3. Soutěživost ve třídě (otázky 3, 8, 13, 18, 23)
4. Obtížnost učení (otázky 4, 9, 14, 19, 24)
5. Soudržnost třídy (otázky 5, 10, 15, 20, 25)

(Lašek, 2001)

Zadávání dotazníku

Dotazník byl zadán ve 3. B, pro srovnání dat i do kontrolní třídy 3.C. Samotná realizace byla zprostředkována třídními učitelkami, které obdržely jasné a stručné instrukce. Žáci byli obeznámeni s tím, že dotazník není žádný test, ale pouze zjišťuje nastavení jejich třídy. Každé tvrzení si měli pečlivě přečíst a jestliže s výrokem souhlasili, zakroužkovali slovo ANO, pokud nesouhlasili, udělali kroužek kolem slova NE.

Vyhodnocování dotazníku

Jelikož se jednalo o standardizovaný dotazník, vyhodnocování mělo určený bodový systém. Za ANO se přičítaly 3 body, za odpověď NE 1 bod. Pokud žák neodpověděl, či zakroužkoval obě dvě odpovědi, přičítaly se 2 body. Žák mohl získat u každé oblasti třídního klimatu minimálně 5 a maximálně 15 bodů. U 5 zvolených otázek (6, 9, 10, 16, 24) se odpovědi přičítaly obráceně, ANO 1 bod, NE 3 body (Lašek, 2001).

U oblasti spokojenost a soudržnost platí, že čím vyšší hodnotu naměříme, tím lepší klima ve třídě panuje. U oblasti třenice, soutěživost a obtížnost učení platí přesný opak – pro pozitivní klima tedy požadujeme spíše nižší hodnoty.

5.4.2 Zařazení hudebních aktivit do výuky

V říjnu také započalo postupné zařazování hudebních aktivit do výuky. Prvním krokem bylo detailní plánování, které zahrnovalo výběr konkrétních hudebních aktivit a jejich začlenění do vyučovacího plánu a osnov. Třídní učitelka zohlednila potřeby a zájmy žáků, aby zajišťovala relevantnost a účinnost těchto aktivit. Poté následovala fáze přípravy, během které shromáždila potřebné materiály a zorganizovala prostředky. Samotná implementace zvolených aktivit probíhala postupně a systematicky, s důrazem na interaktivní a participativní přístup, který zapojoval žáky do procesu učení. Učitelka flexibilně reagovala na potřeby a reakce žáků, aby mohla přizpůsobovat průběh výuky a zajišťovat efektivní dosažení vzdělávacích cílů.

5.5 Interpretace výsledků výzkumu

Po uplynutí pěti měsíců proběhla důkladná analýza dat, která jsme získali skrze standardizované dotazníky. Tato vyhodnocená data nám poskytují hlubší porozumění zkoumané tematiky. Výsledky se prezentují v tabulce a grafu. Nejprve proběhla analýza vstupních dotazníků, následně bylo provedeno vyhodnocení výstupních dotazníků, srovnání dat a popsáno subjektivní hodnocení výzkumu dle vyučující.

5.5.1 Vstupní dotazník

Cílem vstupního dotazníku bylo zjistit, jaké bylo klima třídy před zásahem. Tedy v úvodu výzkumu na začátku měsíce října roku 2023.

Tabulka 1: *Klima třídy 3. B na začátku výzkumu*

Oblast klimatu	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr třídy 3. B
Spokojenost ve třídě	10,0-14,4	13, 09
Třenice ve třídě	6,9-13,1	7, 87
Soutěživost ve třídě	9,7-14,8	10, 57
Obtížnost učení	6,2-11,1	5, 87
Soudržnost třídy	6,4-12,9	10, 83

(zdroj vlastní)

Komentář:

Třída 3. B se od pásma běžných hodnot odchylovala velmi mírně. Všechny naměřené hodnoty odpovídaly příznivému třídnímu klimatu a až na obtížnost učení byly v pásmu běžných hodnot, které uvádí Lašek (2001). V tabulce můžeme vidět, že spokojenost a soudržnost byla docela vysoká. Třenice odpovídala normě. Soutěživost dosahovala vyšších hodnot. Žáci mezi sebou vnímali určitou rivalitu. Obtížnost učení byla dokonce mimo pásmo běžných hodnot, ale v tom pozitivním směru. Všichni žáci odpověděli, že učení ve třídě není obtížné ani namáhavé. Lze poznamenat, že žáci i na začátku výzkumu byli ve své třídě spokojeni. Naším cílem tedy bylo skrze hudební aktivity pouze klima zkvalitnit.

Tabulka 2: *Klima třídy 3. C (kontrolní skupina) na začátku výzkumu*

Oblast klimatu	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr třídy 3. C
Spokojenost ve třídě	10,0-14,4	13
Třenice ve třídě	6,9-13,1	7, 91
Soutěživost ve třídě	9,7-14,8	8, 73
Obtížnost učení	6,2-11,1	5, 73
Soudržnost třídy	6,4-12,9	8, 64

(zdroj vlastní)

Komentář:

Třída 3. C se od pásma běžných hodnot rovněž odchylovala velmi mírně. Všechny naměřené hodnoty odpovídaly příznivému třídnímu klimatu a až na obtížnost učení byly v pásmu běžných hodnot, které uvádí Lašek (2001). Tabulka uvádí, že spokojenost v kontrolní skupině byla docela vysoká. Třenice odpovídala normě. Soutěživost byla nižší než ve třídě 3. B a odpovídala normě. Všichni žáci uvedli, že učení ve třídě není náročné ani namáhavé. Žádný z nich nepociťoval obtíže s náročností učiva. Soudržnost třídy byla poněkud nízká. Žáci spolu moc dobře nevycházeli.

Z výsledků, které jsme získali, vyplývá, že klima ve třídě 3. C bylo taktéž celkem příznivé. S mírnými odchylkami se všechny sledované oblasti pohybují v rozmezí běžných hodnot.

Tabulka 3: Počáteční srovnání mezi třídami

Oblast klimatu	Klima ve 3. B	Klima ve 3. C
Spokojenost ve třídě	13, 09	13
Třenice ve třídě	7, 87	7, 91
Soutěživost ve třídě	10, 57	8, 73
Obtížnost učení	5, 87	5, 73
Soudržnost třídy	10, 83	8, 64

(zdroj vlastní)

Komentář:

Tabulka 3 zaznamenává srovnání mezi třídami v úvodu výzkumu na začátku října 2023.

Spokojenost žáků byla v obou třídách na velmi podobné úrovni.

To stejné lze říci o oblasti třenice, jelikož se odlišovala taktéž velmi mírně.

Soutěživost byla o 1, 84 vyšší v experimentální třídě 3. B.

Obtížnost učení byla jen mírně vyšší ve třídě 3. B

Soudržnost třídy je nižší v kontrolní třídě 3. C.

Největší rozdíly byly zaznamenány v oblasti soutěživosti a soudržnosti.

V celkovém srovnání bylo klima příznivější ve třídě 3. B.

5.5.2 Výstupní dotazník

Výstupní dotazníky, které byly vyplněny po pětíměsíčním výzkumu, poskytují náhled na to, jakým způsobem se klima ve třídách vyvíjelo. Tyto dotazníky byly rozdány na začátku března roku 2024 a sloužily k získání zpětné vazby od žáků ohledně změn. Můžeme zde vidět výsledky obou tříd. Detailně popsány a porovnány jsou níže. Tímto způsobem získaná data nám umožňují lépe porozumět dynamice klimatu ve třídách a identifikovat případné rozdíly mezi nimi.

Tabulka 4: *Klima třídy 3. B na konci výzkumu*

Oblast klimatu	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr třídy 3. B
Spokojenost ve třídě	10,0-14,4	13, 42
Třenice ve třídě	6,9-13,1	7, 63
Soutěživost ve třídě	9,7-14,8	10, 25
Obtížnost učení	6,2-11,1	6, 92
Soudržnost třídy	6,4-12,9	10, 83

(zdroj vlastní)

Tabulka 5: *Klima třídy 3. C (kontrolní skupina) na konci výzkumu*

Oblast klimatu	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr třídy 3. C
Spokojenost ve třídě	10,0-14,4	13, 23
Třenice ve třídě	6,9-13,1	8,15
Soutěživost ve třídě	9,7-14,8	10, 28
Obtížnost učení	6,2-11,1	6
Soudržnost třídy	6,4-12,9	7, 52

(zdroj vlastní)

Tabulka 6: Srovnání výsledků třídy 3. B

Oblast klimatu	Klima na začátku	Klima na konci
Spokojenost ve třídě	13, 09	13, 42
Třenice ve třídě	7, 87	7, 63
Soutěživost ve třídě	10, 57	10, 25
Obtížnost učení	5, 87	6, 92
Soudržnost třídy	10, 83	10, 83

(zdroj vlastní)

Komentář:

Tabulka 6 ukazuje hodnoty, které byly naměřeny v úvodu a na konci výzkumu. Můžeme vyčíst, že klima třídy 3. B se po pětíměsíčním zařazování hudebně výchovných aktivit zkvalitnilo. Téměř ve všech oblastech došlo k mírnému zlepšení.

Spokojenost ve třídě vzrostla z původních 13, 09 na hodnotu 13, 42.

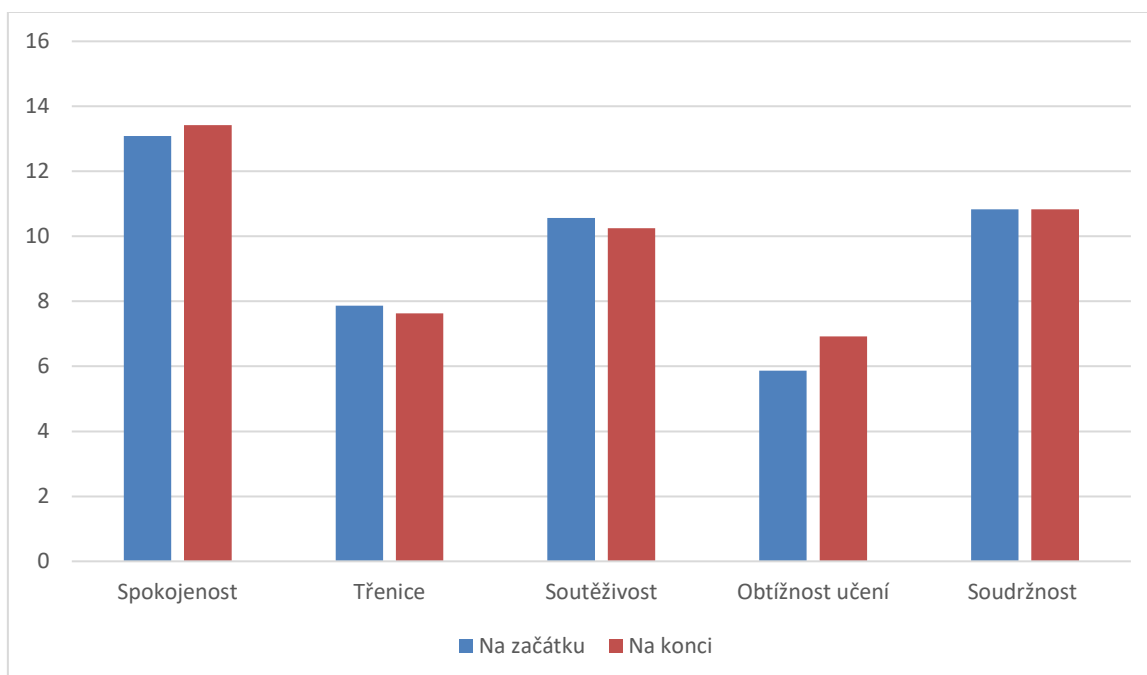
Oblast třenice se snížila z 7, 87 na hodnotu 7, 63. Naznačuje to mírné zlepšení ve vzájemných vztazích mezi žáky.

Soutěživost klesla na 10, 25. Znamená to menší tendenci k soutěžení a spíše příznivější atmosféru spolupráce.

Obtížnost učení se zvýšila, ovšem je v pásmu běžných hodnot a odpovídá normě. Hodnoty poukazují na adekvátní úroveň náročnosti učiva.

Soudržnost třídy zůstala na stejné úrovni. Přátelské vztahy a interakce mezi žáky jsou stabilní.

Graf 1: Srovnání klimatu třídy 3. B



(zdroj vlastní)

Komentář:

Graf 1 ukazuje srovnání klimatu třídy 3. B na začátku výzkumu a na konci.

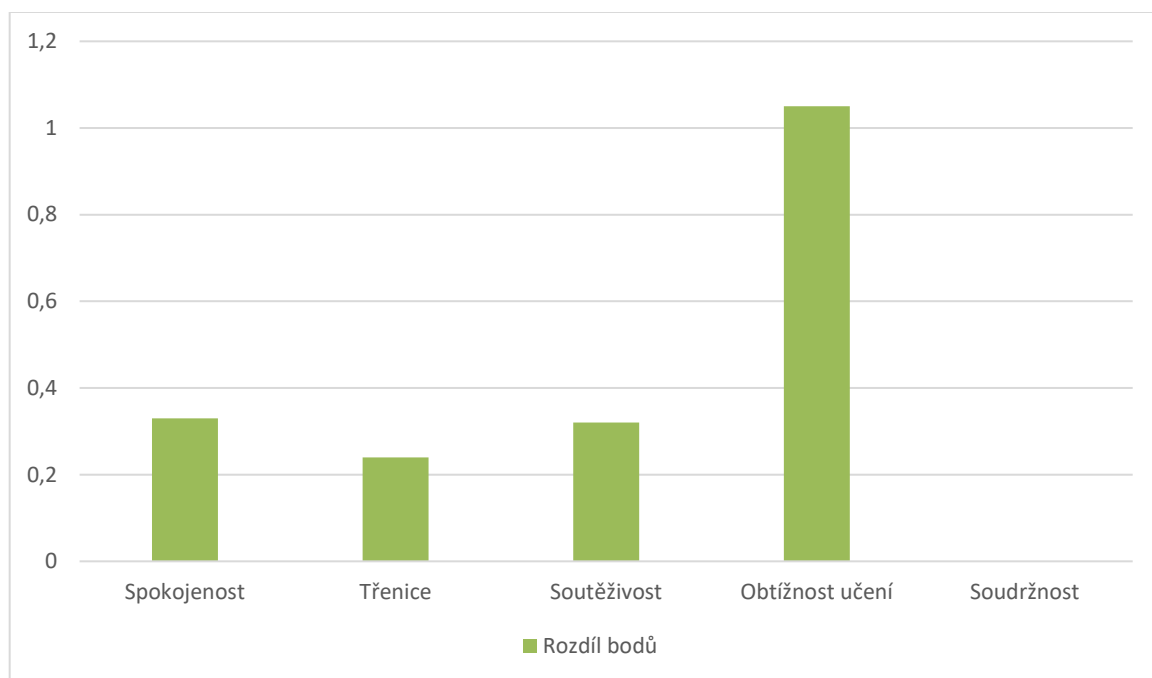
Zlepšení můžeme vidět v oblasti spokojenosti.

Třenice a soutěživost se zmírnily a hodnoty mírně klesly.

Obtížnost učení po pěti měsících vzrostla.

Soudržnost třídy zůstala na stejné úrovni.

Graf 2: Rozdíl naměřených bodů



(zdroj vlastní)

Komentář:

Graf 2 popisuje bodový rozdíl naměřených hodnot třídy 3. B.

Bodový rozdíl spokojenosti se zvýšil o 0,33.

Třenice klesla o 0,24.

Soutěživost klesla o 0,32.

Obtížnost učení vzrostla o 1,05.

Soudržnost třídy zůstala stejná. Neproběhla žádná změna.

Tabulka 7: Srovnání výsledků třídy 3. C

Oblast klimatu	Klima na začátku	Klima na konci
Spokojenost ve třídě	13	13, 23
Třenice ve třídě	7, 91	8,15
Soutěživost ve třídě	8, 73	10, 28
Obtížnost učení	5, 73	6
Soudržnost třídy	8, 64	7, 52

(zdroj vlastní)

Komentář:

Některé oblasti třídního klimatu se v kontrolní skupině zhoršily. Klima se nezkvalitnilo.

Spokojenost ve třídě vzrostla na hodnotu 13, 23. Naznačuje to mírné zlepšení.

Oblast třenice vzrostla z 7, 91 na 8, 15. Vypovídá to o zvýšené míře konfliktů či napětí ve vztazích mezi žáky, což je pro kvalitu klimatu nežádoucí.

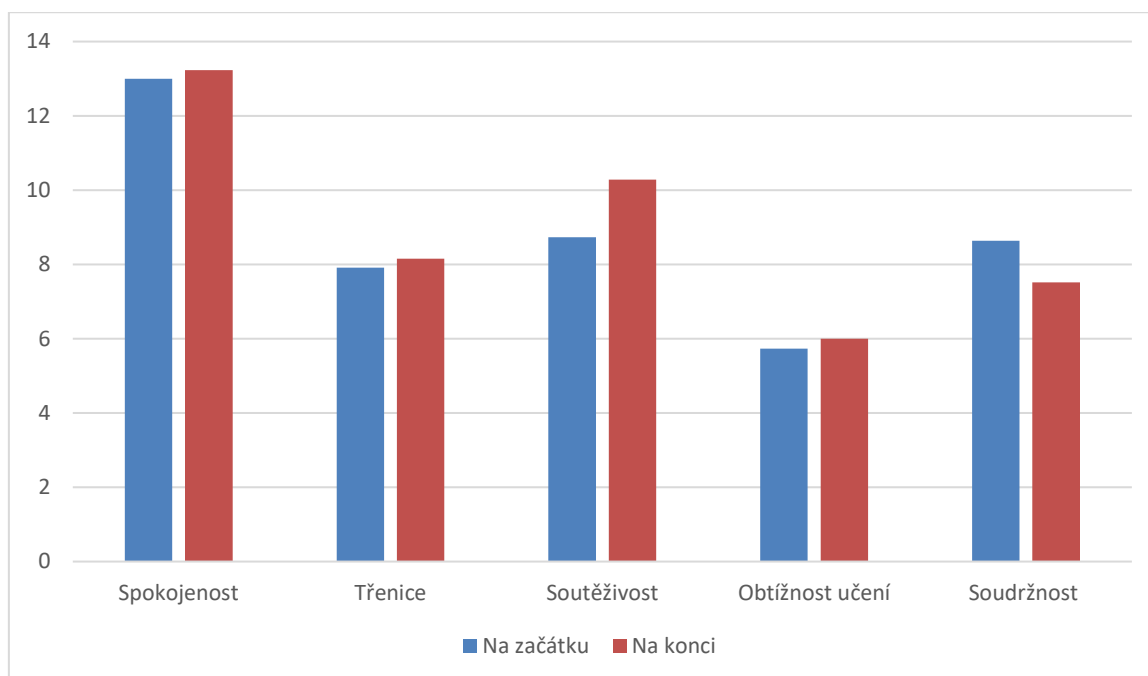
Soutěživost vzrostla na 10, 28. Může to značit zvýšenou tendenci k soutěžení a menší spolupráci.

Obtížnost učení odpovídá normě.

Soudržnost třídy klesla z původních 8, 64 na 7, 52. Poukazuje to na horší zvládnutí třídních mezilidských vztahů.

Lze konstatovat, že ve třídě 3. C, která byla bez hudebního zásahu, se klima zhoršilo.

Graf 3: Srovnání klimatu třídy 3. C



(zdroj vlastní)

Komentář:

Graf 3 ukazuje srovnání klimatu kontrolní třídy 3. C na začátku a na konci.

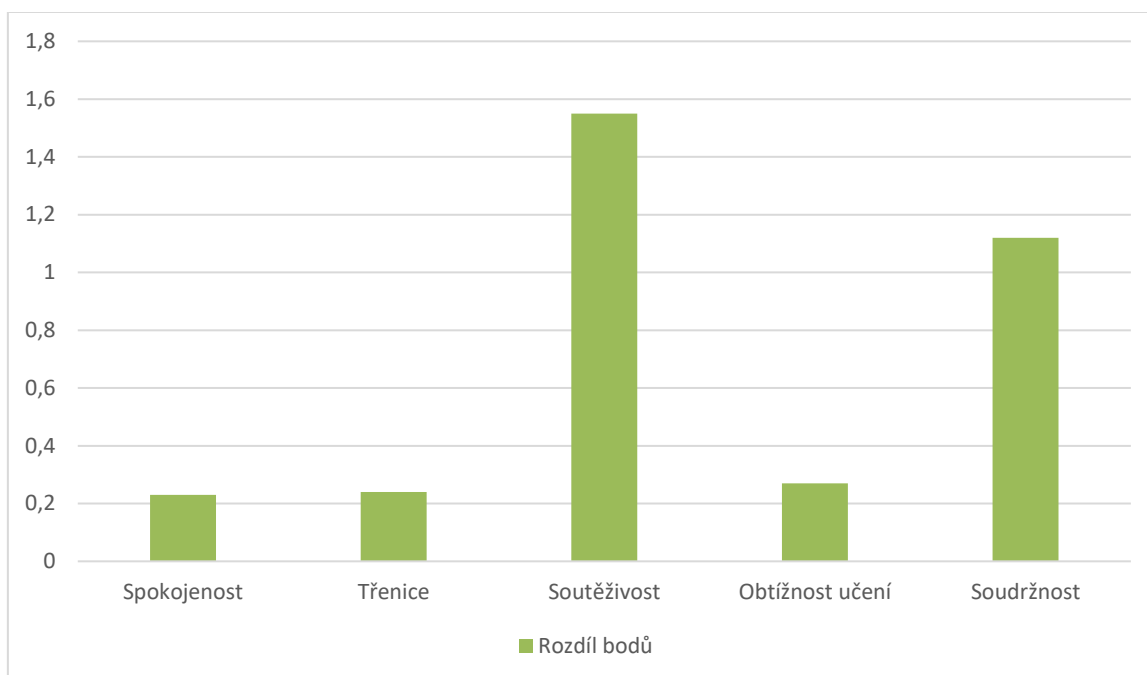
Spokojenost vzrostla.

Třenice a soutěživost také vzrostly.

Obtížnost učení taktéž vzrostla.

Nejvíce se zhoršila soudržnost třídy.

Graf 4: Rozdíl naměřených bodů



(zdroj vlastní)

Komentář:

Graf 4 popisuje bodový rozdíl naměřených hodnot.

Bodový rozdíl spokojenosti se zvýšil o 0, 23.

Třenice se zvýšila o 0, 24.

Soutěživost se zvýšila o 1, 55.

Obtížnost učení vzrostla o 0, 27.

Soudržnost třídy se snížila o 1, 12.

Tabulka 8: Závěrečné srovnání mezi třídami

Oblast klimatu	Klima ve 3. B	Klima ve 3. C
Spokojenost ve třídě	13, 42	13, 23
Třenice ve třídě	7, 63	8,15
Soutěživost ve třídě	10, 25	10, 28
Obtížnost učení	6, 92	6
Soudržnost třídy	10, 83	7, 52

(zdroj vlastní)

Komentář:

Tabulka 8 zaznamenává srovnání mezi experimentální a kontrolní třídou.

Žáci ve třídě 3. B jsou o něco více spokojeni než v kontrolní třídě 3. C.

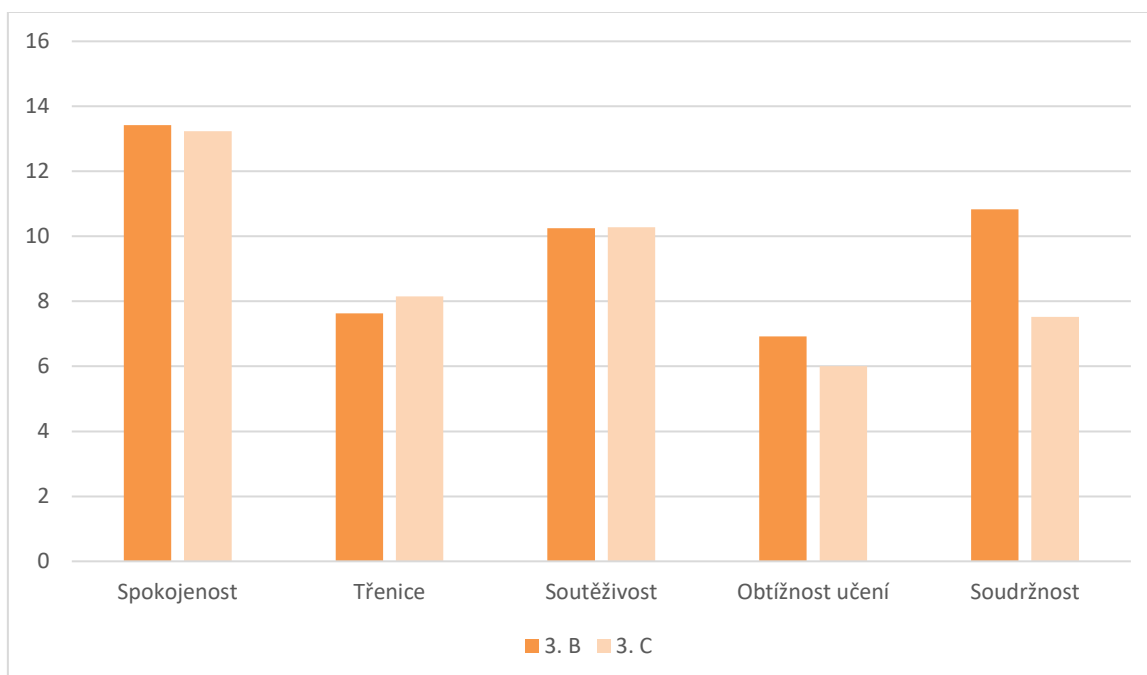
Třenice ve 3. B je nižší než v kontrolní třídě. Po pěti měsících došlo ve 3. B ke snížení, ve 3. C ke zvýšení.

Soutěživost obou tříd je na velmi podobné úrovni. Ve třídě 3. C došlo ke zvýšení.

Obtížnost učení je již vyšší ve třídě 3. B. Hodnota je však v normě a pro kvalitu třídního klimatu to neznamená žádné velké riziko.

Soudržnost třídy je značně vyšší ve třídě 3. B.

Graf 5: Srovnání mezi třídami



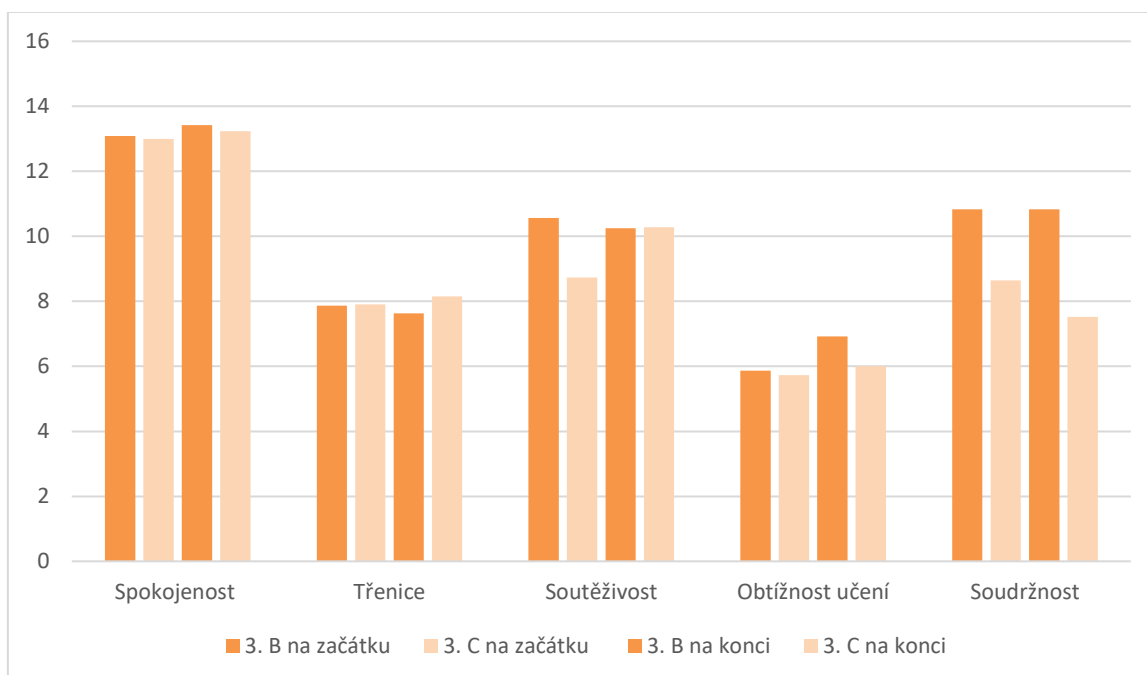
(zdroj vlastní)

Komentář:

Graf 5 ukazuje srovnání třídního klimatu po výzkumu.

Můžeme pozorovat, že oblasti třídního klimatu jsou v experimentální třídě lepší.

Graf 5: Výsledné srovnání



(zdroj vlastní)

Komentář:

Graf ukazuje výsledné srovnání. Můžeme zde vidět hodnoty obou tříd, které byly naměřeny na počátku i na konci výzkumu.

Spokojenost mírně vzrostla u obou tříd.

Třenice se v experimentální třídě zmírnila, v kontrolní vzrostla.

Soutěživost se v experimentální třídě rovněž zmírnila, v kontrolní skupině vzrostla.

Obtížnost učení u obou tříd vzrostla. Všechny hodnoty jsou však v pásmu běžných hodnot.

Soudržnost třídy v experimentální skupině zůstala stejná, v kontrolní se zhoršila.

Naším cílem bylo zkvalitnit třídní klima skrze hudební výchovu. To se v experimentální třídě 3. B v určitých oblastech povedlo.

5.5.3 Soubor reflektivních otázek

Na každý měsíc byl učitelce poslán reflektivní arch (viz příloha 7) obsahující shrnutí událostí a průběhu výuky ve třídě za dané období. Rovněž jí byl zaslán soubor reflektivních otázek, který cílil na oblasti třídního klimatu. Soubor obsahoval obdobné otázky, které uvádí Lašek (2001) v dotazníku Naše třída (viz příloha 6). Po skončení hodiny hudební výchovy zařadila vyučující dle svého výběru dvě až tři reflektivní otázky týkající se oblastí třídního klimatu. Pro zachování podnětného a bezpečného prostředí se odpovědi zaznamenávaly anonymně. Žáci položili hlavu na lavici a až poté učitelka kladla otázky.

Například: Vnímali jste během hodiny hudební výchovy nějaké napětí? Nejprve zvedli ruku ti, co s výpovědí souhlasili (učitelka zaznamenala počet žáků). Poté zvedli ruku žáci, kteří vyjádřili nesouhlas (učitelka opět zapsala počet žáků). Tato reflexe měla přispět k hlubšímu porozumění vztahu mezi hudební výchovou a třídním klimatem.

Níže uvádíme shrnutí, které bylo provedeno na základě získaných odpovědí z reflektivního archu a souboru vytvořených otázek týkajících se třídního klimatu.

Začátek výzkumu třídní učitelka popsala těmito klíčovými slovy: radost, něco nového, celotřídní aktivita a zajímavé ozvláštnění. Kromě hudební výchovy byly aktivity nejvíce integrovány do výuky českého jazyka, prvouky, tělesné a výtvarné výchovy. Aktivity spojené s ranním přivítáním probíhaly každé ráno a zpěv byl obvykle součástí každého týdne.

Shrnutí po jednotlivých měsících:

Říjen:

Jak žáci zvládali zvolené aktivity?

Vybrané hudební aktivity pro většinu žáků nebyly obtížné.

Která je nejvíce zaujala?

Dobrý den, Kdo je tu dnes s námi, Zrcadlo.

Jak se ve výuce cítili?

Žáci ve výuce pociťovali radost.

Jaké bylo třídní klima?

Všichni žáci se shodli, že v hodinách hudební výchovy je legrace a panuje tam přátelská atmosféra.

Listopad:

Jak žáci zvládali zvolené aktivity?

Žáky až tolik nebavily poslechové skladby. Výuka hudební výchovy pro ně nebyla obtížná, žáci rozuměli všem nově zavedeným aktivitám.

Která je nejvíce zaujala?

Probud' své tělo, Skupinový zpěv lidových písní.

Jak se ve výuce cítili?

Nevadilo jim sdílet své emoce. Na aktivity spojené s kreativitou a improvizací nejprve reagovali s menším ostychem, pokud se ale aktivita zopakovala, bylo to mnohem lepší a žáci se již cítili jistější.

Jaké bylo třídní klima?

Někteří jedinci chtěli být v daných aktivitách stále nejlepší (převaha soutěživosti). Žáci při hudebních aktivitách ještě tolik nezvládali spolupráci.

Prosinec:

Jak žáci zvládali zvolené aktivity?

Dokázali se soustředit po celou vyučovací hodinu hudební výchovy. Jednou se stalo, že žák aktivitu odmítl vykonat, potřeboval jen více času (chvíli se díval na ostatní spolužáky a potom se nakonec přidal). Žáky více bavily činnosti pěvecké než poslechové.

Která je nejvíce zaujala?

Rytmická mřížka.

Jak se ve výuce cítili?

Žáci byli otevření sdílet svoji aktuální náladu.

Jaké bylo třídní klima?

Skrze hudební aktivity nejvíce rozvíjeli vzájemnou spolupráci. Ve skupině vycházeli se všemi spolužáky – skupinová práce začala lépe fungovat. Ve třídě panovala lepší spokojenost a soudržnost třídy.

Leden:

Jak žáci zvládali zvolené aktivity?

U žáků došlo k uvědomění, že hudební výchova nemusí být pouze o zpěvu a poslechu. Zlepšilo se i celkové vnímání hudby. Pro některé žáky bylo obtížnější zpívat quodlibet.

Která je nejvíce zaujala?

Rytmizace slov.

Jak se ve výuce cítili?

Všichni žáci se během hodiny hudební výchovy cítili vesele a příjemně. Nikdo z žáků nepocíťoval napětí.

Jaké bylo třídní klima?

Dva žáci upozorovali, že během hudební výchovy se někdo předváděl (vyvyšoval se nad ostatní) – oblast soutěživosti. Celkově však ve třídě převládala spokojenost.

Únor:

Jak žáci zvládali zvolené aktivity?

Pro některé žáky bylo obtížné zpívat kánon.

Která je nejvíce zaujala?

Ozvěna, Komponování.

Jak se ve výuce cítili?

V průběhu vykonávání hudebních aktivit se všichni žáci cítili příjemně.

Jaké bylo třídní klima?

Největší pokroky byly vidět v rámci spolupráce. Zlepšilo se nastavení v kolektivu – žáci uměli lépe kooperovat. Přesah této dovednosti i do jiných předmětů. Všichni žáci vnímali přátelskou atmosféru. Nikdo ve výuce nezaznamenal žádné spory.

5.5.4 Subjektivní zhodnocení výzkumu třídní učitelkou

Po pětiměsíčním výzkumu byl proveden osobní rozhovor mezi autorkou diplomové práce a třídní učitelkou. Cílem tohoto rozhovoru bylo zhodnotit výzkum z perspektivy učitelky – jak celý proces vnímala, jaké poznatky z něj získala, jaký dopad měl na žáky a jak ovlivnil atmosféru a klima ve třídě. Učitelka měla možnost sdílet své zkušenosti a postřehy z praxe, což přispělo k celkovému pochopení vlivu hudebních aktivit na vzdělávací proces ve třídě.

Během celého průběhu výzkumu nebylo zaznamenáno, že by někdo projevil negativní postoj k hudebním aktivitám. Učitelka zpozorovala, že atmosféra v hudební výchově byla oproti dřívější výuce uvolněnější a radostnější. Občas však pociťovala určité obtíže s pravidelným začleňováním aktivit mimo rámec hudební výchovy, jelikož na to nebylo pokaždé tolik času a prostoru.

Přínos pro pedagoga:

Učitelka vnímala nové aktivity s nadšením. Dle jejích slov to pro ni byla obrovská inspirace a jiný úhel pohledu na výuku hudební výchovy. Do své pedagogické praxe tak získala zásobník nových hudebních aktivit.

Přínos pro žáky:

Na začátku výzkumu se někteří žáci při hudebních aktivitách cítili stydlivě a váhali se projevit. Avšak s postupem času došlo k pozoruhodné změně. Žáci projevovali méně známek nervozity a do hudebních aktivit se zapojovali s větší jistotou a sebevědomím. Tato proměna naznačuje, že průběžná a častá expozice hudebním aktivitám může vést k výraznému nárůstu sebevědomí žáků v hudebním prostředí. Někteří žáci rovněž posílili schopnost prezentovat se před třídou. Hudební aktivity představovaly pro žáky nejen zábavné zpestření výuky,

ale také nový zážitek, nové zkušenosti. Jejich reakce na zvolené hudební aktivity byly převážně kladné, což naznačovalo jejich zvýšený zájem a motivaci pro výkon těchto aktivit. Zvláště pro ty, kteří se s hudebními aktivitami dosud málo setkávali, byla tato nová zkušenost obohacující. Některé aktivity byly pro úspěšnost a zájem žáků dokonce několikrát zopakovány, což svědčí o jejich pozitivním přijetí a potenciálu pro další rozvoj.

Přínos pro třídu:

Největší změny učitelka vnímala v kolektivní spolupráci. Žáci se během hodin hudební výchovy museli snažit pracovat více kolektivně, což zlepšilo sociální vnímání, a i určitou spokojenost ve třídě. Dále měla pocit, že vzrostla míra respektujících vztahů i mezi těmi, se kterými měli žáci dříve negativní či neutrální vztah. K soudržnosti třídy se vyjádřila s přesvědčením, že tato třída nikdy nebyla problematická a přátelské vztahy mezi žáky se snaží podporovat průběžně.

Na otázku, zda hudební výchova přispěla ke zkvalitnění třídního klimatu, reagovala vyučující kladnou odpovědí. Zdůvodnila to tak, že při hudebních aktivitách panovala ve třídě především pozitivní a uvolněná nálada, což bylo pro příznivé a kvalitní klima klíčové. Pozitivní emoce spojené s hudbou tak významně přispěly k vytvoření harmonického prostředí, ve kterém se žáci cítili komfortně a vstřícně. V budoucnu má v plánu nadále začleňovat určité hudební aktivity do pravidelné výuky, aby udržovala zájem žáků o hudbu a podporovala jejich komplexní rozvoj.

Nejvíce kladně hodnocené aktivity:

Dobry den, Zpevný pozdrav, Ozvěna, Hudební malování, Skupinový zpěv lidových písní, Komponování, Zrcadlo, Setřes ze sebe tíhu a Ticho.

Shrnutí:

Celkově lze konstatovat, že třídní učitelka reagovala na pětíměsíční začleňování hudebních aktivit do výuky velmi pozitivně. Uvedla, že během této doby pozorovala výrazné zlepšení atmosféry ve třídě. Podle ní přispěly hudební aktivity k vytvoření uvolněné a příznivé nálady, což mělo vliv na celkovou kvalitu vzájemných vztahů mezi žáky. Také zdůraznila, že se žáci aktivněji zapojovali do výuky a projevovali větší motivaci ke spolupráci.

5.6 Ověření hypotéz

Na základě získaných výsledků můžeme potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy. Zaměříme se na analytický proces porovnávání předpokladů s empirickými daty získanými prostřednictvím dotazníků a experimentu. Ověření hypotéz pomáhá potvrdit nebo vyvrátit předpoklady a teoretické rámcové koncepty, které byly stanoveny v úvodu a rovněž poskytuje základ pro závěrečné zhodnocení výsledků výzkumu.

H1: Jestliže učitel zařazuje hudební aktivity nad rámec běžné výuky hudební výchovy, pak přispívá k pozitivnímu rozvoji třídního klimatu.

První hypotézu výzkum **potvrzuje**, jelikož ve většině oblastí třídního klimatu došlo k mírnému zlepšení. Ověřitelná data k této hypotéze nám ukazuje tabulka 6. Zlepšila se třídní spokojenost. Třenice a soutěživost se ve třídě snížily. Obtížnost učení vzrostla, avšak je v normě běžných hodnot. Soudržnost třídy zůstala beze změny.

H2: Pokud žáci aktivně vykonávají hudebně výchovně aktivity, sníží se míra nevhodného sociálního chování.

Za nevhodné sociální chování můžeme pokládat spory, hádky či rivalitu. Druhou hypotézu můžeme taktéž **potvrdit**, jelikož naměřené hodnoty ukazují, že oblasti třenice a soutěživosti se snížily.

H3: Pokud žáci aktivně vykonávají hudebně výchovně aktivity, vzroste míra přátelských vztahů.

Třetí hypotézu musíme **vyvrátit**. Míra přátelských vztahů nevzrostla, avšak se ani nezhoršila. Přátelské vztahy řadíme do oblasti soudržnost třídy a ta zůstala beze změny.

H4: Ve třídě, kde byly zařazeny hudebně výchovné aktivity, panuje příznivější klima než ve třídě, kde se hudby využívalo mnohem méně.

Čtvrtá hypotéza souhlasí a můžeme ji **potvrdit**. Srovnání tříd vidíme v tabulce 8. Ve třídě, kde bylo větší působení hudby, došlo ke zkvalitnění klimatu. V kontrolní skupině se prokázalo zhoršení.

5.7 Závěry výzkumu a doporučení pro pedagogickou praxi

Cílem výzkumu bylo aplikovat hudebně výchovné aktivity do praxe a tím pozitivně ovlivnit třídní klima. Průběh výzkumu zahrnoval použití standardizovaných dotazníků a experimentu, který využíval techniku paralelních skupin. Technika paralelních skupin zahrnuje realizaci výzkumu ve dvou vybraných třídách, přičemž jedna je experimentální a druhá kontrolní. Výzkum probíhal od října roku 2023 do února roku 2024 na fakultní základní škole v Praze 10 a konkrétním výzkumným vzorkem byli žáci třetích tříd.

Na začátku října 2023 byly do tříd zadány vstupní dotazníky, které nám poskytly informace o klimatu třídy na počátku výzkumu. Bylo zjištěno, že v obou třídách panuje příznivé klima. Naším cílem bylo skrze hudební aktivity v jedné vybrané třídě klima zkvalitnit. Po konzultaci s třídními učitelkami byly třídy rozděleny na experimentální (realizace výzkumu) a kontrolní (zadány pouze vstupní a výstupní dotazníky). Ve třídě 3. B se tedy po dobu pěti měsíců zařazovaly navržené hudební aktivity. Třídní učitelka je implementovala nejen do hodin hudební výchovy, ale i do jiných předmětů. V kontrolní skupině 3. C nedocházelo k žádnému zásahu. Po uplynutí pěti měsíců byly do tříd zadány výstupní dotazníky, jejichž cílem bylo získat informace o proměně klimatu. Rovněž proběhlo subjektivní zhodnocení výzkumu z pohledu vyučujících. Tímto způsobem bylo možné získat komplexní pohled na to, jak hudební aktivity ovlivnily třídní klima.

Bylo potvrzeno, že hudební výchova může nápomoci budování pozitivního třídního klimatu. Různorodé hudební aktivity podporovaly spolupráci, povzbuzovaly vzájemnou interakci a vytvářely prostředí, které bylo pro žáky příjemné a inspirativní. Vyučujícím bylo také upozorováno snížení konfliktních situací a zlepšení celkové třídní atmosféry.

Z výzkumu můžeme formulovat doporučení pro pedagogickou praxi. Pedagogové by měli vytvářet prostředí, které podporuje spolupráci a týmovou práci mezi žáky.

Důležité je nabídnout žákům širokou škálu hudebních aktivit, aby mohli najít svůj vlastní způsob vyjádření prostřednictvím hudby a aby byla zajištěna různorodost zážitků pro každého žáka.

Dále by se mělo aktivně pracovat na budování důvěry a respektu ve třídě, což je základní předpoklad pro efektivní využití hudebních aktivit jako prostředku k pozitivnímu rozvoji třídního klimatu.

Je klíčové, aby pedagog na žáky nevyvíjel nátlak, ale aby všechny aktivity probíhaly na dobrovolné bázi. Žáci by se ve své třídě měli cítit komfortně a neměli by být k ničemu nuceni.

Také je nutno pravidelně reflektovat dopad používaných hudebních aktivit na třídní klima. Tato reflexe umožní pedagogům přizpůsobit své metody a přístupy tak, aby co nejlépe odpovídaly potřebám žáků a podporovaly pozitivní třídní klima.

6 Diskuze

Z výsledku výzkumu lze konstatovat, že hudební výchova skutečně může pozitivně ovlivnit a zkvalitnit třídní klima. V našem případě však nedošlo k tak razantním změnám. Po pětiměsíčním výzkumu se určité oblasti třídního klimatu zlepšily pouze mírně. Níže zhodnotíme použití výzkumných metod a celkovou realizaci výzkumu.

Vhodně vybranou výzkumnou metodou se jevilo použití standardizovaného dotazníku Naše třída – aktuální forma (Lašek, 2001). Skrze něj jsme mohli zjistit stav třídního klimatu před a po aplikaci hudebních aktivit. Tento dotazník poskytuje strukturovaný rámec pro sběr dat a umožňuje porovnání výsledků s existujícími normami. Je však nutno zmínit, že ve výpovědích žáků může existovat jistá subjektivní zkreslenost v závislosti na jejich vnímání situace a na konkrétním dni vyplnění dotazníku.

Za vhodnou metodu můžeme pokládat i experiment s technikou paralelních skupin. Skrze tuto metodu jsme mohli jasně srovnat výsledky mezi oběma skupinami, což nám usnadnilo identifikaci dopadu hudebních aktivit na třídní klima. Porovnání výsledků mezi experimentální a kontrolní skupinou umožňuje jednoduchou interpretaci vlivu zásahu na sledované proměnné.

Za limitující považujeme délku výzkumu. V kontextu ve spojitosti s třídním klimatem byl poměrně krátký. Rozšíření délky výzkumu by umožnilo získat komplexnější pohled na proměnu třídního klimatu v delším časovém horizontu.

Další limity výzkumu spočívají v tom, že nemáme žádnou evidenci, jak často byly aktivity fakticky zařazovány. Na interpretaci výsledků to hraje velkou roli. Evidování frekvence a intenzity zařazování těchto aktivit by poskytlo hlubší pochopení jejich vlivu na třídní klima.

Důležité je podotknout, že standardizovaný dotazník ukázal odlišné parametry, než vykazovalo subjektivní hodnocení učitelky. Dotazník ukazoval, že největší změny nastaly v oblasti spokojenosti třídy, dále pak v soutěživosti. Učitelka však uvedla, že hudební aktivity měly největší vliv na spolupráci a kvalitu vzájemných vztahů. Tento rozdíl může vycházet z několika faktorů. Subjektivní hodnocení učitelky mohlo být ovlivněno různými emocemi a situacemi, zatímco standardizovaný dotazník poskytoval objektivní zhodnocení

pomocí pevně stanovených otázek. Dále pak mohla hodnotit třídní klima z perspektivy osobní interakce a vlastních zkušeností, zatímco standardizovaný dotazník zahrnoval širší obraz včetně názorů a projevů žáků. Taktéž mohla mít odlišné vnímání změn ve třídě než samotní žáci. Rozdíly mohly být způsobeny i časovým obdobím, ve kterém byla data sbírána. Mohla vnímat krátkodobé změny, kdežto dotazník reflektoval změny na delší časové období. Tyto faktory by měly být zohledněny při interpretaci rozdílných výsledků a při plánování dalšího výzkumu nebo intervencí pro zlepšení třídního klimatu.

Existuje prostor pro další zdokonalení a rozšíření výzkumu. Pro budoucí výzkum by bylo vhodné zvážit delší sledování změn třídního klimatu a pravidelnější monitorování zapojení hudebních aktivit do výuky. Taktéž bychom měli brát v úvahu různé faktory ovlivňující subjektivní hodnocení a výsledky standardizovaného dotazníku a snažit se porozumět jejich vzájemným vztahům a dopadům na klima třídy.

I přes uvedené nedostatky poskytl tento výzkum cenné poznatky a přispěl k diskusi o vlivu hudební výchovy na třídní klima.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo předložit spektrum hudebně výchovných aktivit, které přispívají ke zkvalitnění třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Navržené aktivity měly posilovat a aktivně podporovat mezilidské vztahy a celkovou třídní pohodu.

Teoretická část se zabývala vývojovými zvláštnostmi dítěte mladšího školního věku. Charakterizovala kognitivní, emoční a sociální vývoj. Následně popisovala pojem třídní klima a hudební výchovu jako předmět na 1. stupni základní školy. V neposlední řadě teoretické části byly představeny konkrétní hudební aktivity, které byly klasifikovány do určitých oblastí a podoblastí. Oblasti se zaměřovaly na bezpečné a podnětné prostředí, emoční prožívání žáka, kolektivní spolupráci, sociální vnímání a na relaxaci a zvládnání stresu. Tato kapitola nabízí bohatou paletu hudebních aktivit, které mohou pedagogové integrovat do své výuky. Aktivity nejenže podporují hudební vzdělávání, ale také rozvíjejí kreativitu, komunikaci a vzájemnou spolupráci. Jsou navrženy tak, aby byly přístupné a zajímavé pro různé věkové skupiny a hudební úrovně žáků, což umožňuje široké využití ve vzdělávacím prostředí.

Praktická část této práce se koncentrovala na aplikaci hudebních aktivit do školní praxe. Výzkum byl realizován na základní škole v Praze, konkrétně ve 3. třídě. Výsledky ukazují pozitivní vliv těchto aktivit na třídní klima. Standardizované dotazníky a popis experimentu nám potvrdily, že hudební aktivity přispívají k vytváření bezpečného prostředí, podporují sociální interakce a přispívají k celkové pohodě ve třídě. Dále bylo prokázáno, že pokud žáci aktivně realizují hudební činnosti, snižují tak míru svého nevhodného sociálního chování. Hypotéza ohledně růstu přátelských vztahů se nepotvrdila. Během výzkumu nedošlo k nárůstu, avšak ani k poklesu soudržnosti třídy. Oblast třídních vztahů zůstala stejná. Hypotéza týkající se srovnání tříd byla potvrzena. Ve třídě s větší mírou hudebního působení došlo ke zkvalitnění třídního klimatu. Všechny stanovené hypotézy byly ověřeny.

Za limitující můžeme pokládat délku výzkumu. S třídním klimatem se pracuje dlouhodobě. Kdyby se hudební aktivity zařazovaly po celý školní rok, mohli bychom získat jiné hodnoty. Třídní učitel si však tento režim ponechá a nadále bude pokračovat v zařazování hudebních aktivit do výuky i napříč jinými předměty. Cíl práce byl tedy naplněn. Navržené hudební aktivity skutečně přispěly k pozitivnímu formování třídního klimatu.

Závěrem je nutné zdůraznit, že výsledky této práce nejenom poskytují užitečné informace pro pedagogy a výchovné pracovníky, ale také přispívají k lepšímu porozumění role hudební výchovy v celkovém rozvoji dětí a k vytváření podpůrného prostředí pro učení a růst. Věříme, že implementace doporučení pro pedagogickou praxi uvedených v této práci může vést k dalšímu zkvalitnění třídního klimatu a posílení sociálních vazeb mezi žáky, což má dlouhodobé pozitivní dopady na celkový vzdělávací proces.

Seznam použitých informačních zdrojů

Collins, W. A. (1984). *Development during middle childhood: the years from six to twelve*. National Academy Press.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Duzbaba, O. (2004). *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Learning Policy Institute.

Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dr. Josef Raabe.

Hallam, S., & Himonides, E. (2022). *The power of music: An Exploration of the Evidence*. Open Book Publishers.

Hrubín, F. (2022). *Říkadla pro celý den (a taky navečer)* (2. vydání, ilustrovala Lucie LOMOVÁ). Meander.

Jiříčková, J., & Windsor, P. (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Králová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M., & Kołodziejcki, M. (2016). *Hudební klima a dítě = Hudobná klíma a dieťa*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.

Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk; mladší školní věk; starší školní věk*. H & H.

Pecháček, S., & Váňová, H. (2001). *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ* (2. vydání). Karolinum.

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.

Siebr, R., & Sedlák, F. (1988). *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy* (2., upravené vydání). Státní pedagogické nakladatelství.

Šimanovský, Z. (2007). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi* (3. vydání). Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Tichá, A., & Koubská, P. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let* (3. vydání). Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Váňová, H., & Skopal, J. (2017). *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Univerzita Karlova.

Elektronické zdroje:

Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *Idea*, 61, 1-5.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>

Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027716>

Hrouzek, P., & Marková, Z. (2012). *Bezpečné klima ve třídě. Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

Jiříčková, J. (2023). Didaktika hudební výchovy v kontextu rozvoje profesních kompetencí učitele. *Hudební výchova*, 31(2), 13-17.

https://www.researchgate.net/publication/372477790_Didaktika_hudebni_vychovy_v_kontextu_rozvoje_profesnich_kompetenci_ucitele

Kalanjo, I. C., & Ružič, V. (2022). Interest of Primary School Students in Music. *Magistra Iadertina*, 16(2), 23-39.

https://www.researchgate.net/publication/360102064_Interest_of_Primary_School_Students_in_Music

Kodejška, M. (2019). Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. *Hudební výchova*, 27(3), 28-31.

https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv_3_2019_maketa.pdf

Lashari A. A., Mahar, S. S., Solangi, M. A., Buriro, S. A., Aisha, & Chang, S. H. (2023). Music education in language and cognitive development: a critical review. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 20(2), 2101-2111.

https://www.researchgate.net/publication/373328896_Music_Education_in_Language_and_Cognitive_Development_A_Critical_Review

Mamurjonovna, N. D. & Ma'murovna, M. M. (2023). Psychological characteristics of students of younger school age and adaptability to school education. *Uzbek Scholar Journal*, 14, 21-22.

<https://www.uzbekscholar.com/index.php/uzs/article/view/548/525>

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.

https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Mastnak W., & Jiříčková, J. (2021). Psychopatologické důsledky éry COVID-19: Výzva pro hudební výchovu? *Aura Musica*, 13, 53-56. <https://aura.ujep.cz/contents/aum/2021/01.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Pastorová, M., Grobár, M., Holubec, J., Charalambidis, A., Kodejška, M., Lišková, M., Prchal, J., Synek J., & Šobáňová B. (2019). *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání. [hudebni_vychova.pdf \(npi.cz\)](https://www.nuov.cz/hudebni_vychova.pdf)

Prchal J. (2021). Hudební výchova na pokraji... revize RVP. *Aura Musica*, 13, 25-27. <https://aura.ujep.cz/contents/aum/2021/01.pdf>

Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických setření. *Studia paedagogica*, 50(7), 63-76.

<https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18823/14879>

Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595504.pdf>

Slavíková, M. (2013). Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, 21(3), 41–44.

https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/10/HV_3_2013.pdf

Wildová, R., Poche Kargerová, J., Krčmářová, T., & Hejlová, H. (2020). *Obecná didaktika. II., Řízení třídy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

<https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/obecna-didaktika-ii-rizeni-tridy>

Huang, Y. (2023). What Is the Purpose of Primary School Music Education? *Research and Advances in ducation*, 2(2), 23–29.

<https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/421>

Seznam obrázků

Obrázek 1: *Přehled aktivit*

Obrázek 2: *Zmelodizovaná otázka*

Obrázek 3: *Zmelodizovaná odpověď*

Obrázek 4: *Melodizace jmen*

Obrázek 5: *Notový zápis popěvku Dobrý den*

Obrázek 6: *Zpěvný pozdrav*

Obrázek 7: *Notový zápis písně Skákal pes*

Obrázek 8: *Doprovod k písni Skákal pes*

Obrázek 9: *Notový zápis písně Pekla vdolky*

Obrázek 10: *Rytmické modely*

Obrázek 11: *Možný zápis skladby*

Obrázek 12: *Grafická partitura*

Obrázek 13: *Sada obrázků k aktivitě Chvilka kreativity*

Seznam příloh

Příloha 1: *Emoční karta*

Příloha 2: *Rytmická mřížka*

Příloha 3: *Seznam doporučených hudebních ukázek*

Příloha 4: *Dotazník Naše třída (Lašek, 2001)*

Příloha 5: *Ukázka vyplněného dotazníku*

Příloha 6: *Soubor reflektivních otázek*

Příloha 7: *Měsíční reflektivní archy*

Příloha 1: Emoční karta



(zdroj: Lorencová & Pešlová, 2021)

Příloha 2: Rytmická mřížka



(zdroj: vlastní)

Příloha 3: *Seznam doporučených hudebních ukázek*

A. Vivaldi – Čtvero ročních dob: Jaro (1. věta)

S. Prokofjev – Romeo a Julie

B. Smetana – Vltava

C. Saint-Saëns – Karneval zvířat: Slon, Kukačka, Slepice

C. Saint-Saëns – Karneval zvířat: Akvárium

N. R. Korsakov – Let čmeláka

M. P. Musorgskij – Obrázky z výstavy: Tanec kuřátek ve skořápkách, Baba Jaga

A. Dvořák – Novosvětská symfonie (2. věta Largo)

B. Smetana – Louisina polka

E. H. Grieg – Jitro z lyrických kusů pro klavír

Příloha 4: Dotazník Naše třída (Lašek, 2001)

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	Ano	Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	Ano	Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.	Ano	Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	Ano	Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	Ano	Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	Ano	Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	Ano	Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	Ano	Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	Ano	Ne
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.	Ano	Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	Ano	Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.	Ano	Ne
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano	Ne
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	Ano	Ne
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	Ano	Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	Ano	Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	Ano	Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	Ano	Ne
19. Práce ve škole je namáhavá.	Ano	Ne
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.	Ano	Ne
21. V naší třídě je legrace.	Ano	Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	Ano	Ne
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.	Ano	Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	Ano	Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	Ano	Ne

Příloha 5: Ukázka vyplněného dotazníku

Dotazník: Naše třída

V dotazníku jsou otázky, které se týkají vaší třídy.

Každou větu si pořádně přečtete a pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, udělejte kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova NE.

Odpovězte na každou otázku. Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou žádné správné ani špatné odpovědi.

Dotazník pouze zjišťuje, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.

Jsem chlapec – dívka

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
19. Práce ve škole je namáhavá.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
21. V naší třídě je legrace.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne

Příloha 6: Soubor reflektivních otázek

Spokojenost ve třídě:

Bavila vás dnešní hodina hudební výchovy?

Byla dnes v hodině legrace? Cítili jste se v dnešní hodině hudební výchovy vesele?

Vnímali jste během hodiny hudební výchovy napětí?

Cítili jste se při některých hudebních aktivitách nepříjemně?

Třenice ve třídě:

Panovaly v hudební výchově (popřípadě konkrétně ve skupinové práci) nějaké spory?

Všimli jste si, že by dnes v hodině proběhly nějaké hádky a spory?

Soutěživost ve třídě:

Vnímali jste, že někteří chtěli být v daných aktivitách stále nejlepší?

Vnímali jste, že chtěl být někdo stále lepší než ostatní?

Zpozorovali jste, že se někdo ve třídě předváděl? Vyvyšoval se nad ostatní?

Obtížnost učení:

Byla dnešní hodina hudební výchovy obtížná?

Měli jste pocit, že se Vám všem dařilo?

Byla dnešní hodina namáhavá?

Rozuměli jste všem aktivitám, které jsme dnes dělali?

Měli jste pocit, že se všichni aktivně zapojili do dnešních hudebních aktivit?

Dokázali jste se soustředit na všechny hudební aktivity?

Soudržnost třídy:

Panovala dnes přátelská atmosféra?

Bylo vám nepříjemné spolupracovat s některými spolužáky ve skupině?

Vycházeli jste ve skupině se všemi spolužáky?

Příloha 7: Měsíční reflektivní archy

ŘÍJEN	
Jak byste vystihla začátek výzkumu?	
Jakým způsobem žáci reagují na vybrané hudebně výchovné aktivity?	
Jak často byl zařazen do výuky zpěv?	
Do jakých jiných předmětů byly začleněny hudební aktivity?	
Která aktivita na žáky nejvíce zapůsobila?	

LISTOPAD	
Jak často zařazuje aktivity spojené s ranním přivítáním?	
Jak žáci vnímají poslechové skladby?	
Jak žáci reagují na hudební aktivity, které jsou spojeny s emočním prožíváním?	
Jak žáci zvládají aktivity spojené s improvizací a kreativitou?	
Která aktivita na žáky nejvíce zapůsobila?	

PROSINEC	
Jaká je atmosféra během výuky hudební výchovy?	
Stalo se, že by nějakou aktivitu žák odmítl? Nechtěl ji dělat, byla mu nepříjemná?	
Jaké činnosti žáky baví nejvíce?	
Která aktivita na žáky nejvíce zapůsobila?	

LEDEN	
Jaké je chování žáků v hudební výchově?	
Co podle Vás skrze hudební aktivity žáci nejvíce rozvíjí?	
Byly nějaké aktivity obtížné?	
Která aktivita na žáky nejvíce zapůsobila?	

ÚNOR	
Byly nějaké aktivity obtížné?	
Zaznamenala jste ve třídě nějaké změny?	
Která aktivita na žáky nejvíce zapůsobila?	