

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2020

Bc. Anna Jeklová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Bc. Anna Jeklová

**Realizace hudebních činností zaměřených na rozvoj  
tvořivosti žáků na vybrané základní umělecké škole**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně na základě literatury a pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne: 10. 5. 2020

Bc. Anna Jeklová

**Poděkování:**

Děkuji Mgr. Lence Kružíkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za svědomité vedení, trpělivost i ochotu. Velké poděkování patří řediteli ZUŠ Kojetín za umožnění realizace aktivit a také podporu při realizaci hudebně tvořivých činností. Děkuji také všem pedagogům ZUŠ Kojetín, kteří napomohli k zprostředkování aktivit žákům. Touto formou bych také chtěla poděkovat všem zúčastněným rodičům, kteří zaznamenávali výkony svých dětí a také všem osloveným žákům, kteří se zapojili do hudebně tvořivých aktivit, jež proběhly v rámci distanční formy vzdělávání. Poděkování patří také mé rodině za jejich podporu, povzbuzení, trpělivost a prostor pro tvorbu práce.

# Obsah

Úvod.....	5
1 Vymezení pojmů .....	8
1.1 Tvořivý potenciál .....	8
1.2 Tvořivost .....	8
1.3 Hudební kreativita .....	9
1.4 Dětská hudební tvořivost.....	10
2 Proces tvořivosti v rámci výuky hudební nauky na ZUŠ .....	11
2.1 Faktory ovlivňující hudební tvořivost.....	12
2.2 Pedagogický subjekt v procesu rozvoje hudební tvořivosti žáků .....	14
2.3 Hudebně tvůrčí osobnost žáka .....	18
2.4 Zásady realizace hudebně tvořivých aktivit .....	22
2.5 Etapy hudebně tvořivého procesu .....	24
2.6 Vybrané metody vedoucí k rozvoji hudební kreativity.....	26
3 Činnosti zaměřené na rozvoj tvořivosti žáků ZUŠ .....	32
3.1 Hudební performance.....	33
3.2 Komponování.....	35
3.3 Hudební poslech.....	36
3.4 Další hudební činnosti.....	36
3.5 Hudební činnosti založené na práci s programem.....	36
3.6 Identifikace a hodnocení hudebně tvořivého myšlení.....	37
4 Metodologie výzkumu.....	40
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	40
4.2 Volba výzkumného souboru a použité metody výzkumu .....	41
5 Příprava a realizace hudebně tvořivých aktivit .....	43
5.1 Příprava aktivit se zaměřením na rozvoj hudební tvořivosti žáků ZUŠ	43
5.2 Realizace aktivit se zaměřením na rozvoj hudební tvořivosti žáků ZUŠ	44

5.2.1	DOMÁCÍ HUDEBNÍ NÁSTROJ .....	44
5.2.2	OBRÁZEK .....	49
5.2.3	PRAVĚKÁ PÍSEŇ .....	52
5.2.4	HLASY ZVÍŘAT .....	55
5.2.5	SKLADATEL.....	59
5.2.6	VOJÁCI.....	63
5.2.7	DIRIGENT .....	67
5.2.8	SKRYTÝ PŘÍBĚH .....	70
5.2.9	AFRICKÁ HUDBA .....	73
5.2.10	ZAŠIFROVANÁ SKLADBA .....	76
5.3	Hodnocení hudební kreativity jednotlivých žáků.....	80
5.4	Shrnující hodnocení aktivit .....	86
	Závěr.....	89
	Použité zdroje .....	95
	Seznam příloh.....	101

## Úvod

V dnešní době je pojem kreativita často užívaným slovem ve školství. V rámci mých sedmiletých pedagogických zkušeností jsem se setkala s jevem, kdy se při aplikaci tvořivosti do školní praxe mnohdy jedná jen o kreativní přístup pedagoga. Částečnou náplní jeho činnosti je tvorba zajímavých aktivizačních činností, které však málokdy podporují kreativitu žáků. Argumentem některých učitelů proti užívání kreativních činností je obava ze zhoršení výsledků kognitivních znalostí žáků, ale také snížení autority a navýšení rizika hlučnosti ve třídě. Tím pádem by mohli být vnímáni pedagogickým sborem jako nedostatečně kompetentní učitelé. I přes to si myslím, že je podpora kreativity žáků při vzdělávání velmi důležitá. Proto jsem se na své praxi i v zaměstnání rozhodla o zařazení kreativních činností do výuky a mohu potvrdit, že jsem skutečně čelila výše uvedeným reakcím některých kolegů. Setkávám se rovněž s názorem, že současný vzdělávací systém dává jasně stanovená pravidla a pokyny, které nenechají prostor pro vlastní kreativitu žáka. Žáci se kvůli obavám z neúspěchu při prvních nevydařených pokusech o vlastní tvorbu vzdávají a nehledají další možnou cestu realizace, ale vrací se k tomu, co již bezpečně znají. I z tohoto důvodu někteří pedagogové upřednostňují klasický styl výuky před rozšířením o kreativní aktivity.

I přes tyto zkušenosti stále trvám na tom, že podpora kreativity je velmi důležitou složkou vzdělání. Z toho důvodu jsem se rozhodla věnovat rozvoji hudební kreativity u žáků i ve své diplomové práci, kterou specializuji na rozvoj hudební kreativity žáků při výuce hudební nauky v ZUŠ Kojetín. Rozhodla jsem se vytvořit deset aktivit zaměřených na rozvoj hudební kreativity žáků a ověřit jejich realizovatelnost. Původní plán mé diplomové práce byl připravit a realizovat kreativní aktivity při výuce hudební nauky v ZUŠ Kojetín. Z důvodu propuknutí nemoci Covid-19 a následných nařízení a zavedení ochranných opatření došlo k přesunutí výuky na distanční formu. Musela jsem tedy aktivity upravit do podoby použitelné při distanční formě výuky tak, aby byly realizovatelné co největším počtem žáků z cílové skupiny.

Hlavním cílem mé diplomové práce je tedy: Vytvoření výukových materiálů pro distanční formu vzdělávání žáků, jež budou moci využívat pedagogové v předmětu hudební nauky na vybrané ZUŠ a které povedou k rozvoji tvořivých dovedností žáků.

Prvním dílčím cílem jsem stanovila ověření použitelnosti vytvořeného výukového materiálu. Druhým dílčím cílem je zhodnocení míry kreativity jednotlivých žáků zapojených do výzkumu ve vybraných oblastech.

Užitečnost cílů spatřuji nejen v aktuálnosti potřeby výukového materiálu pro distanční formy výuky hudební nauky v ZUŠ, ale také v rozšíření materiálů rozvíjejících hudební kreativitu žáků. Dalším přínosem může být rovněž rozvoj kreativity u zapojených žáků a znovunalezení krásy dětské radosti při kreativní tvorbě u pedagogů vyučujících hudební nauku na ZUŠ Kojetín.

Diplomová práce je rozčleněna do pěti částí. První tři části se zabývají teoretickou rovinou. Nejdříve se věnuji vymezení pojmů jako je obecná tvořivost, hudební kreativita i dětská hudební tvořivost. Následně čtenáře uvádím do problematiky tvořivosti ve školství. V této kapitole je zahrnut pedagogický subjekt v procesu rozvoje tvořivosti žáků, tvůrčí osobnost žáka, hudební schopnosti žáka, zásady realizace tvořivých aktivit, etapy tvořivého procesu, vybrané metody vedoucí k rozvoji kreativity. Poslední kapitola teoretické části je věnovaná činnostem zaměřeným na rozvoj tvořivosti žáků ZUŠ a identifikace i hodnocení hudebně tvořivého myšlení. Především se opírám o poznatky Ireny Lokšové a Jozefa Lokšy, kteří se zabývali kreativitou ve školském prostředí a dětskou psychologií, i Hany Váňové a Františka Sedláka, kteří se zaměřili na hudební kreativitu a aktivity rozvíjející hudební tvořivost.

Čtvrtá část diplomové práce se věnuje metodologii výzkumu. V této kapitole je pojmenován hlavní cíl i dílčí cíle, výzkumné otázky a použité metody výzkumu.

Pátá část diplomové práce zahrnuje přípravu a realizaci deseti hudebně tvořivých aktivit a výsledné hodnocení. Každou aktivitu uvádí příběh navozující kreativní atmosféru, zadání úkolu, výchovně vzdělávací cíl, užití metody při realizaci činnosti, informace o časové náročnosti úkolu, užití hudební činnosti a potřebné pomůcky pro realizaci úkolu. Dále obsahuje krátký popis vykonávané činnosti, informace o rozvoji hudebních schopností, rozvoji kreativity, kritéria pro hodnocení hudebně tvořivého myšlení, popis a krátké shrnutí konkrétních výstupů žáků a hodnocení aktivit žáky. Při vyhodnocování hudební kreativity zapojených žáků jsem vycházela z výzkumu rysů hudebně tvořivého myšlení Hany Váňové a Stanislava Pecháčka.



V závěru diplomové práce pak zodpovídám výzkumné otázky položené na počátku výzkumu, hodnotím naplnění stanovených cílů a uvádím důležité poznatky, které jsem výzkumem odhalila.

Bc. Anna Jeklová, Dis

# 1 Vymezení pojmů

Hlavní tematikou této práce je hudební tvořivost žáků, která vychází z obecné tvořivosti. Aby bylo možné pochopit problematiku hudební tvořivosti žáků zapojených do výuky na ZUŠ, vymezuje autorka této diplomové práce v první kapitole stěžejní pojmy, které úzce souvisí s hudební tvořivostí.

## 1.1 Tvořivý potenciál

Dle Cartera (2004) se lidský mozek dělí na tři části. Dvě hemisféry a rozhraní, tzv. corpus callosum. Levá strana mozku bývá označována jako analytická, či logická. Pravé části mozku se přisuzuje funkce více tvořivé a intuitivní. Tudíž lze tvrdit, že každý člověk má tvořivý potenciál, který ale nemusí být rozvíjen. V takových případech dochází k zaostávání pravé hemisféry za levou.

## 1.2 Tvořivost

Tvořivost neboli jinými slovy kreativita je duševní proces vedoucí k: „*řešením, nápadům, konceptům, uměleckému vyjádření, teoriím nebo dílům, která jsou jedinečná a originální.*“ (Carter, 2004 stránky 5-6) Tento originální proces vyrůstá na již dříve poznaném věděni. „*At' už vědomě nebo podvědomě, mozek může kombinovat pouze to, co v něm je.*“ (Havas, 2006 str. 202)

Lidé mají kreativitu vrozenou, ale někteří ji během života zastrou informacemi, a pak ji musí hledat a obnovovat. Jiní si ji zachovají i do dospělosti. Tito lidé bývají spontánnější, přirozenější a lidštější a mívají sklon k nalézání podstaty věci. Maslow

(1970) předpokládá, že „*kdyby neexistovaly žádné ničivé determinanty, mohli bychom očekávat, že každý člověk projeví svou kreativitu.*“<sup>1</sup>(vlastní překlad)

Podle autorů Zeliny a Zelinové (1990) má kreativita své uplatnění nejen v současné vědě a psychologii, kde pomáhá k dosažení pocitu štěstí, ba dokonce k nalezení životního smyslu. Velkou roli podle autorů bude zastávat také v budoucím obrazu lidstva.

Tvořivé myšlení je uceleným souborem, který se skládá z jednotlivých oblastí tvořivosti. Jednou z těchto částí je hudební tvořivost. Dělení tvořivého myšlení se věnuje řada autorů. Mezi ně patří Havas (2006), jenž uvádí dělení kreativity na uměleckou a praktickou. Umělecká je dle něj ta, která vytváří nový produkt, což ale nemusí představovat jen hodnotné umělecké dílo, ale také jakékoli nové formy vyjadřování se uměleckým způsobem. Praktická kreativita je podle něj člověkem využívána každý den a slouží k hledání nových, či neobvyklých cest.

### 1.3 Hudební kreativita

Hudební kreativita je specifikovaná část obecné kreativity, která se projevuje v hudebním nadání a počínání žáků. Předpokládá se tedy, že jedinec využívající hudební tvořivosti musí mít určitou úroveň hudebních schopností, prožitků a nových nápadů. (Kimmelová, 2016) Sedlák (1985 stránky 122-123) označuje hudební kreativitu za „*proces, v jehož průběhu dochází k percepci hudebních podnětů, jejich registraci, přepracování a transformaci do nových útvarů. Zásadními předpoklady těchto myšlenkových procesů jsou především rozvinuté hudební schopnosti, dostatečná zásoba hudebních představ, dojmů a prožitků získávaných hudebním vnímáním.*“ Hudební tvorbu označuje jako proces, v rámci něj dochází ke vzniku originálního hudebního díla, které je následně hodnoceno společností. Tato definice je dle autorky textu spíše zaměřena na tvořivost dospělého jedince, tedy nepočítá příliš s aspektem

---

<sup>1</sup> Přeloženo z anglického originálu: „*If there were no choking-off forces, we might expect that every human being would show this special type of creativeness*“ (Maslow, 1970 str. 171)

dětského tvůrce. Toto mínění je podloženo tvrzením Kimmelové (2016), která uvádí, že originalita hudební tvořivosti je u žáků zpočátku jen nevýrazná. Podobného úsudku dochází také Hazuková (2014), která uvádí, že k výraznějším objevům je třeba mít znalosti, které pomohou žáku dosáhnout jeho cíle. Ty však žáci mnohdy doposud nezískali a v tomto důsledku mají potřebu si nové jevy nějak objasnit. Proto vznikají originální myšlenkové procesy, ale ne světová originální díla. Žáci svou představivost využívají téměř denně, a proto se může zdát, že jsou kreativnější než dospělí. Tvořivost je ovšem daná všem, záleží jen na tom, jak s ní, kdo pracuje.

## 1.4 Dětská hudební tvořivost

Jak autorka diplomové práce již výše uvedla, dětská hudební tvořivost vykazuje jiné prvky než hudební tvořivost dospělého. Jedná se tedy o tvořivé projevy žáka v různých hudebních činnostech. Hudební tvořivost je pro děti přirozeností. Při realizaci hudebně tvořivých aktivit dochází k vědomým i nevědomým procesům založeným na spontaneitě a řízenosti jednání. Objevují se v poslechových i produkčních činnostech, tudíž se tento druh tvořivosti objevují ve všech hudebních projevech žáka, jako je vokální, instrumentální i pohybová činnost, při nichž nejde o dosažení společenského přínosu, ale o rozvoj schopností jedince. (Pecháček, 1991) Váňová (1989 str. 50) pak definuje dětskou hudební tvořivost, jako „...*elementární samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou kvalitu. Jde tedy o hudební činnost charakterizovanou takovými znaky jako je jednoduchost samostatnost a relativní původnost.*“

## 2 Proces tvořivosti v rámci výuky hudební nauky na ZUŠ

Utvářet podmínky a následně realizovat tvořivý proces ve školství je podle dosavadních zkušeností autorky poměrně náročné. V rámci hudebně tvořivých aktivit na ZUŠ se setkává s pasivitou některých žáků, jež mívají tendenci pracovat jen na základě jasných pokynů, které jim vyučující nadiktuje. Tímto problémem se zabývá Skalková (1996), která tvrdí, že je v dnešní době vyloženě náročné pracovat s žáky tvořivě. Dle jejích slov je tento problém zapříčiněn díky narůstající společenské pasivitě. Žáci jsou společností vedeni k poslouchání příkazů a nuceni přijímat zaběhnuté normy bez vlastního přemýšlení. Popsaný jev se objevuje především v médiích, či sociokulturním prostředí. Pro takto formované žáky je velice těžké oprostít se od podbízeného, jednoduchého řešení a zapojit vlastní mysl, snažit se hledat nová řešení, mít představu o svých schopnostech a realizovat vlastní nápady. Částečná náprava této situace je zakotvena v dlouhodobých vizích školství, takže by školy měly naučit žáky nejen poznatky, ale také přemýšlet, aktivně se zapojovat a samostatně tvořit. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020)

Výchova k originální hudební tvořivosti je dlouhodobý proces vyžadující jistou úroveň sebezapření se a odhodlanosti dosáhnout cíle. K tomu, aby člověk dosáhl tvořivosti, prochází většinou několika fázemi. Maňák (2001) je nazývá fázemi vynucenosti, vyvolaného zájmu, nezávislosti a teprve potom angažovanosti. Dále je potřeba získat originalitu, jež nejdříve vychází z nápodoby, následně se mění v reprodukci. Poté dochází k vlastní produkci. Tvořivost také souvisí s vnitřní pohnutkou k tvorbě. Může se jednat o expresivní reakci, inovaci<sup>2</sup>, invenci<sup>3</sup> a emergentní<sup>4</sup> vnitřní pohnutku. Z výše zmíněného vyplývá, že by se měl pedagog při práci s žáky snažit o rozvoj těchto sfér, aby podpořil kreativitu svých žáků. Současně však musí brát v potaz vlivy společnosti, výchovy a dispozic jedince.

---

<sup>2</sup> zdokonalení již existujícího

<sup>3</sup> nový neobvyklý nápad

<sup>4</sup> nutkání

## 2.1 Faktory ovlivňující hudební tvořivost

Faktorů ovlivňujících hudební tvořivost je dle autorčina názoru podloženého mimo jiné i tvrzením Maňáka (2001) velké množství. Ovlivňují ji jak fyzické, psychické i sociální podmínky. Prostředí, které žáka ovlivňuje v hudebně tvořivém procesu, přesahuje hranice školy a vyskytuje se všude, kde se žák pohybuje. Toto tvrzení dokládá autorka poznatky Hazukové a Sedláka (2013), kteří upozorňují, že hudebně tvořivý proces neprobíhá jen ve škole, ale velký vliv na něj má mimoškolní a rodinné prostředí. Rovněž i všude přítomná hudba, jako je například hudba pouštěná v rozhlasových stanicích, reklamách, filmech, obchodech aj.

Mezi faktory, které může pedagog alespoň částečně ovlivnit, patří obecné a určité psychologické faktory. Proto, aby v ZUŠ došlo při výuce hudební nauky k rozvoji hudební kreativity, je třeba zajistit několik komponentů utvářející potřebné zázemí pro kreativního jedince. Havas (2006) uvádí tři obecné složky vedoucí ke zdárnému tvořivému výsledku. Tyto složky jsou možné aplikovat jak v obecném pojetí kreativity, tak i v rozvoji hudební tvořivosti. První z těchto komponentů je kreativní nálada. Tuto náladu ovlivňují další tři prvky a to: tvůrčí atmosféra, pohyb a smyslová různorodost. Tvůrčí atmosféra je prostředí, ve kterém se jedinec cítí dobře a které mu umožňuje prostor pro proudění myšlenek. Autorka může z vlastní zkušenosti potvrdit, že podnětější prostředí, jako je například barevně vymalovaná třída, vkusná výzdoba, tematicky zaměřené nástěnky aj. má na žáky v ZUŠ lepší dopad při kreativním tvoření. Druhým prvkem, který Havas (2006) uvádí, je pohyb. Nemusí se jednat o fyzický pohyb, ale o běh dění, střídání aktivit aj. V rámci své hudební učitelské praxe se autorka setkala s jevem, kdy i starší žáci potřebovali neustálou změnu činnosti. V rámci neustálé obměny aktivit je třeba hledat nové druhy kreativních hudebních činností, které uspokojí dětskou touhu po objevu nového, ale zároveň budou mít dostatečnou míru obtížnosti. Toto tvrzení může podložit slovy Königové (2006), která uvádí, že pohyb je v kreativitě a taktéž kreativita je v pohybu, tedy neustálém vývoji. Posledním komponentem ovlivňujícím vynalézavou atmosféru je zapojení různých smyslů. Tím Havas (2006) nemyslí užívání pouze nejdominantnějších smyslů, jimiž vnímáme nejvíce podnětů, ale poukazuje na efektivitu zapojení méně často užívaného smyslu.

Druhým významným komponentem utvářejícím kreativního člověka je radost z práce neboli motivovanost. Neznamená to ovšem, že při kreativní činnosti žáky musí všechny fáze a kroky bavit, ale je dobré hledat pro ně zdroje dobré nálady, které budou motivovat žáky k činnosti. Havas (2006 str. 199) přímo vybízí k používání vtipu jako zdroje kreativity. „*Humor a smích uvolňují duši a tělo a zvyšují tak duševní potenciál.*“ Více viz kapitola 2.2

Třetím faktorem ovlivňujícím tvořivé myšlení jsou myšlenky, ať již pozitivní, či negativní. Negativní myšlenky jsou spojeny se stresem, únavou, duševní vyčerpaností a v takové situaci zabraňují vzniku kreativního myšlení. Na druhou stranu pozitivní naladění věci usnadňuje a vytváří nové příležitosti. (Havas, 2006)

Může se stát, že se člověk o výše zmíněné prvky snaží, ale díky psychické náročnosti je pro něj nemožné práci začít. K tomuto stavu dochází, pokud má člověk v sobě psychický blok, tzv. „*strach z bílého papíru*“. Tyto bloky jsou buď snadno překonatelné a člověk je dokáže za podpory pedagoga zpracovat sám, nebo mu k tomu může dopomoci speciální terapeut. (Havas, 2006)

Adair (2007) uvádí pět hlavních mentálních bloků, které mohou v kreativním procesu u jedince nastat. Prvním je nedostatek faktů, jenž má za následek nerozhodnost a zdržení procesu. Jako druhý blok autor uvádí nedostatečné přesvědčení o výsledku, či způsobu, jak výsledku dosáhnout. K překonání tohoto bloku může pomoci dobré stanovení cíle. Třetím blokem označuje nenalezení počátku. Tento blok se projevuje v situacích, kdy osoba stojí před příliš rozsáhlým problémem a neví, kde začít s jeho řešením. V tomto případě autor považuje za důležité začít kdekoli, protože správná cesta se dle něj ukáže sama. Zbýlými bloky jsou nedostatečný odstup s chybným pohledem na věc, či špatná vnitřní motivace.

Dle názoru autorky této práce je velmi důležité, aby si pedagog uvědomoval vliv jednotlivých faktorů i možných bloků bránících kreativnímu procesu žáka. Rozklíčování těchto vlivů je zásadní, protože pedagogovi pomohou porozumět chování žáka a mohou mu objasnit cestu, jak daného žáka podpořit v kreativním procesu.

## 2.2 Pedagogický subjekt v procesu rozvoje hudební tvořivosti žáků

Pedagog má zásadní roli v hudebně tvořivém procesu. Pedagog může kreativitu v žácích probouzet, ale i potlačit. Carter (2002) na základě svého zkoumání uvádí, že pedagogové stále často nerozvíjí tvořivost u žáků, ale spíše ji potlačují. Jedním důvodem může být obtížnost tohoto procesu. Sedlák (2013) tvrdí, že učit žáky hudební kreativitě je sice krásný, ale na druhou stranu obtížný úkol pro pedagoga. V hudebně kreativním procesu není totiž hlavní prioritou, aby učitel chápal a vnímal hudbu, ale aby dokázal sladit výběr metod s učivem a s psychologií žáka. Je důležité, aby chápal, jak hudba ovlivňuje psychickou stránku žáka. Musí rovněž znát a respektovat hudební vývoj žáka a citlivě urychlovat jeho tempo.

Z poznatků doposud uvedených v této diplomové práci vyplývá, že významným faktorem v tvořivém procesu je tedy přístup pedagoga. Ten však nemůže být neměnný, ale musí se přizpůsobovat konkrétním situacím. Přesto se dá vyhranit několik stanovisek, o které by se měl kreativní pedagog opírat. Mezi ně patří snaha o motivovanost žáků, různorodost práce vedoucí ke snadnému porozumění a osvojení si látky, podpora samostatnosti i sebevědomí žáků, a také vytváření podnětného klimatu podpořeného přátelskou atmosférou. „*Efektivnost uplatňování alternativních výukových postupů (metod, technik) závisí do značné míry na osobnosti učitele, zejména na jeho motivaci a zájmu tyto postupy ověřovat a systematictěji zařazovat do výuky a na jeho vyučovacím stylu.*“ (Šťáva, 1997 str. 85)

V současné době má pedagog díky systému školského vzdělávacího programu volnější ruku v plánování a organizování výuky, přesto se stále klade velký důraz na vzdělávací funkci, díky čemuž jsou potlačovány další oblasti rozvoje žáka, mezi nimi i kreativita. Ve školách tak dochází k memorování poznatků, ale již není prostor pro další rozvoj žákovy osobnosti. (Lokšová, 2003) S tímto problémem se pisatelka diplomové práce osobně setkala i na ZUŠ, kde časová dotace výuky vystačila pouze na požadovaný rozvoj znalostí a dovedností žáka, i přestože dříve stejný počet hodin umožňovat i zapojení aktivit zaměřených na rozvoj kreativity. Důvodem je dle slov pedagogů vyučujících hudební nauku horší psychická i psychomotorická vybavenost žáků. To, co dříve žáci běžně zvládali, dnešní žáci neumí a je tedy třeba doučit je tyto dovednosti.



Drábek (1998) zastává názor, že by si měl každý vyučující uvědomit změnu role pedagoga, ke které dochází při procesu rozvoje kreativity žáků. Při kreativních činnostech by neměl být vůdčí, ale měl by zastávat roli partnera a rádce, který se nesnaží korigovat nápady dle svého přesvědčení, ale dle funkčnosti. Nezbytnou součástí pedagogické výbavy při kreativní výuce je také schopnost podněcovat fantazii žáků. Základním předpokladem úspěšného tvoření je obstarání dostatek rozmanitých pomůcek a podnětů. Vyučující by ovšem neměl zajišťovat jen různorodost materiálního zajištění. Nesmí také zapomínat na bohaté duševní podněty a dostatek příležitostí na ztvárnění myšlenky, či prožitku. Každý, kdo se věnuje pedagogické profesi a snaží se o rozvoj kreativity žáků, by měl být vnímavý, otevřený, ale měl by také umět navodit dobrou a tvořivou atmosféru. Vzhledem k hromadné formě výuky a také díky různosti vnitřních a vnějších vlivů působících na jedince je ovšem tento požadavek dle autora téměř nesplnitelný.

Podle Vrubla (2013) by se lidé, kteří chtějí rozvíjet tvořivost žáků, neměli zaměřovat jen na jejich výsledky, ale měli by vnímat tento proces celistvě, včetně omylů, které během zkoušení nových variant přicházejí, a nejistoty, jež je s tímto procesem spjata. Mezi jedny z hlavních determinantů kreativní práce patří strach ze selhání jedince. Proto je potřeba se naučit dívat na neúspěch jako na novou příležitost a poučení se z chyb, neztratit odvalu v nových pokusech a odolat myšlenkám o selhání. (Pacey, 2000)

Aby pedagog mohl dobře posoudit účinnost svých kroků a dosaženou úroveň kreativity žáka, je zapotřebí, aby znal tři oblasti hodnocení, které ovlivňují kvalitu tohoto procesu. První oblastí hodnocení je dosažená znalostní úroveň žáka v daném oboru. V druhé oblasti pedagog monitoruje zacházení žáka se získanými informacemi při tvorbě a variabilitu různých tvořivých postupů. Třetí oblastí je vhodnost a použitelnost vytvořeného k dané situaci. Tuto oblast lze sledovat obzvláště na činnostech, v nichž je ponechán prostor pro vlastní tvorbu. (Hazuková, 2014)

Jistou neúčinnost tohoto systému popisuje Semrád (1996) ve své stati *Tvořivost žáků v hodnocení učitele*, kde se zabývá otázkou, jak je možné, že z hodin tvořivých pedagogů se u žáků vytrácí právě kreativita. Poukazuje na výzkumy, které ukázaly, že nestačí pouze algoritmičsky plnit veškeré kroky a postupy tvořivých procesů, ale

je zapotřebí měnit aktivity podle situace, konkrétněji pak dle unavenosti žáků, jejich zájmu a celkové situace ve třídě. Pokud jsou žáci nuceni tvořit a nejsou k tomu dostatečně vnitřně motivovaní, je tato aktivita kontraproduktivní.

Nefunkčnost se může také projevit, pokud jsou žáci navzájem srovnáváni, či dochází ke srovnání žáka s ideálními představami. Pedagog by měl hodnotit pouze samotného žáka a jeho progres. (Faltýsková, 1996) Na základě svých zkušeností autorka práce s tímto tvrzením souhlasit, jelikož vždy, když nějakého žáka pochválila, začali se ostatní žáci o konkrétní projev zajímat a snažili se změnit vlastní dílo dle pochváleného. Faltýsková (1996) dále uvádí doporučení pro hodnocení skládající se z následujících kroků: Vyučující by měl nejprve zjistit žákův názor na výsledek své činnosti, pak uznat jeho snahu a následně vyslovit svůj vlastní pohled.

Chyba ve vedení žáků ve škole, ale také v rodině a společnosti může mít dle Semeráda (1996) za následek nedostatek vnitřní motivace a neschopnost realizace svých kreativních nápadů. Tento jev lze spatřit například v situacích, kdy je žák veden pouze ke sbírání dobrých známek a nevdá, když postrádá vlastní činnost. Změna celé situace může nastat, pokud alespoň jeden ze zdrojů pochvaly přistoupí na kreativní hodnocení namísto klasického. Hodnocení tvůrčí aktivity by mělo obsahovat oceňování vědomostí, dosažení úrovně dovedností, všeobecných schopností a tvořivosti, přičemž jádrem by měl být tvůrčí rozměr. Při tomto hodnocení pak může docházet k překvapivé změně hodnocených žáků. Ti, kteří mají výborně osvojené vědomosti, dosahují v kreativitě horších výsledků a naopak. Tento jev se autorce práce potvrdil v rámci její hudebně pedagogické praxe, kdy žáci, kteří vykazovali v kognitivním hodnocení horší známky, měli lepší výsledky v kreativních činnostech, zatímco žáci, kteří měli kognitivně vyšší úroveň znalostí, nevěděli, jak s volností projevu naložit, a vyžadovali konkretizaci postupu tvorby, či uvedení příkladů výsledků tvorby. Podle autorčina názoru by bylo třeba změnit přístup myšlení těchto žáků, které může podpořit pedagog procvičováním kreativních činností, ale také svým jednáním. Semerád (1996) tuto domněnku potvrzuje a uvádí, že rozvoj kreativity žáků velmi záleží na vyučovacím stylu pedagoga, který může vytvářet příznivé, či nepříznivé klima. Proto je důležité, aby byl pedagog přesvědčen o svém záměru

a vytrval v něm i přes komplikace, které mohou nastat, pokud nejsou žáci zvyklí na takovýto druh činností.

Kreativní činnosti ovšem vyžadují poměrně velké množství času. Černý (2018) považuje čas za jeden z nejvýznamnějších prvků ovlivňující proces vyučování. Upozorňuje na fakt, že pokud má pedagog nedostatek doby potřebné pro probrání látky, nelze vytvořit kreativní atmosféru a tím ani kreativní činnost, která je časově náročná. Místo toho nastupují metody „drilu“ a celý tento proces se omezí pouze na krátkodobé přijetí učiva. Paměť začne ukládat kvantum učiva, které je v případě, že není procvičováno, či jinak upevňováno, přepsáno jinými informacemi. Celý tento proces je tedy dlouhodobě neefektivní. Podle některých odborníků by ke zvýšení kreativity žáků a podpoře jejich myšlení dopomohla nejen profesionalizace pedagogů, ale také aktualizace učebních osnov ministerstvem. „*Osnovy by se měly redukovat tak, aby se vytvořil větší prostor pro humánnější interakci mezi učitelem a žákem a pro rozvoj tvořivosti žáků.*“ (Lokšová, 2003 str. 81)

Pedagog by měl počítat s tím, že každý žák reaguje na možnost vlastní tvorby jinak. Některé potřebuje pohyb, jiné místo, kde se může plně koncentrovat a kde jej nikdo nebude rušit, další potřebuje dostatek prostoru, protože jakmile dostane nápad, hned ho musí realizovat. Někteří dospělí mohou tuto situaci vnímat jako chaos a nepořádek, na což by se měl vyučující připravit. Současně by měl také žáky učit, jak se správně při těchto aktivitách chovat, proto by měli být žáci vedeni k úklidu použitých pomůcek po skončení aktivity apod. (Faltýsková, 1996)

Podle Spousty (1996) rozvoj kreativity žáků závisí na společnosti. Ta by měla přehodnotit žebříčky hodnot ve vyučovacích předmětech a prosadit důležitost umělecko-výchovných předmětů, které mají velkou roli v rozvoji osobnosti žáka, obzvláště v kreativních schopnostech žáka.

## 2.3 Hudebně tvůrčí osobnost žáka

Hudebně tvořivý žák musí vykazovat rysy obecně tvořivé, proto tato kapitola začíná vystihujícím citátem Hadamarda (1954 str. 17): „*It is quite natural that people who really have something particular about them should be different from each other on the outside as well as on the inside.*” neboli „*Je přirozené, že lidé, kteří v sobě mají něco specifického, by se měli od ostatních lišit jak navenek, tak i uvnitř.*” (vlastní překlad) Touto odlišností může být jeho citlivost, energičnost, pevná vůle, či konkrétní forma kázně, která se ovšem dle mých zkušeností nevyznačuje vnitřním klidem žáka, ale sebeovládáním. Toto pojednání můžu opřít o tvrzení Howarda (2005), který řadí mezi nejdůležitější schopnosti žáků podporující tvořivou práci následující: emoční stabilitu, sebekázeň, citlivost, vytrvalost, sebevědomí, odvahu, samostatnost a odolnost vůči vnějším vlivům a tlakům. Někteří autoři ve spojitosti s tvůrčí osobností žáka uvádí pojem „*mindfulness*“, což je: „*Schopnost záměrně věnovat pozornost tomu, co se děje v přítomném okamžiku, a to bez posuzování, hodnocení a očekávání.*“ (Roflíková, 2018) Žák by měl být schopen během realizace kreativních činností zdůvodnit své jednání, nalézat a vysvětlit smysl činností, vybírat vhodné prostředky řešení a poznávat sám sebe. (Lokšová, 2003)

Maslow (1970) poukazuje na dva typy tvořivých jedinců. První typ přirovnává k dítěti bázlivějšímu, které se drží matky, druhý typ k dítěti, jež se nebojí opustit matku a jde samo zkoumat nové prostředí. Příklady zachycují tvořivé myšlení, které v prvním případě vychází ze zažitých zvyků, v druhé, případě je radikálnější, živelnější a progresivnější. Jeho vlastník je osvobozen od minulosti a žije pro budoucnost.

Vzhledem k tomu, že hudební tvořivost vychází z obecné kreativity, je tedy definice pro hudebně tvořivou osobnost podobná obecné definici tvořivé osobnosti. Jedná se o citlivého jedince vnímajícího hudební i mimohudební podněty, které dokáže využít v hudebních činnostech. To vše je zapříčiněno koncentrací jedince, jeho emočním prožíváním a snahou o seberealizaci. Nejdůležitější vlastnosti pro tento proces jsou senzitivita umožňující citlivé vnímání podnětů a originalita zajišťující hledání nového způsobu vyjádření. Dalšími důležitými vlastnostmi jsou flexibilita, což je pružnost myšlení projevující se schopností jedince vymanit se ze zažitých představ, a fluence zajišťující plynulý průběh představ a rychlé vybavení si rozmanitých nápadů.

Další zmiňovanou schopností je elaborace, kdy je žák schopen vnímat jednotlivé prvky celku a s nimi nově originálně pracovat. Poslední vlastností je integrace, kdy dochází ke slučování nových objektů. (Sedlák, 2013)

Vývoj hudební tvořivosti je úzce spjat s vývojem a kultivací celé osobnosti. *„Podmínkou hudebního vývoje je zrání nervových struktur, které je závislé nejen na faktorech genetických, ale i na učení a prostředí. Zrání vytváří v každém vývojovém období potencionální možnosti pro vznik a rozvoj určitých hudebních schopností a operací.“* (Sedlák, 2013 str. 356) Zatímco v prvních letech života dítěte dochází k vývoji hudebních schopností, o dětské hudební kreativitě lze mluvit teprve až v mladším školním věku. Hlavním znakem vyvinutého hudebně kreativního myšlení je opuštění logických postupů a hledání zvláštností a originality v jednotlivých skutečnostech. (Sedlák, 2013) Adair (2007) uvádí, že rozvinutý tvořivý jedinec využívá náhody, záměrně přeskakuje jednotlivé postupy, kombinuje to, co by se mohlo zdát jako nesourodé, a zkoumá to, co vypadá jako nepravděpodobné.

Sedlák (2013) shledává důležitým, aby při kreativní hudební tvorbě docházelo ke koncentraci žákovy pozornosti, ke vnímavosti žáka, interiorizaci, tedy ke zvnitřnění žáka s hudebním materiálem. Dále by mělo docházet ke třízení, srovnávání, modifikování, zpracovávání, vyjadřování originality, spontaneity, tvůrčí fantazie, emocionality, ale zároveň by měla být zapojena racionální složka založená na konkrétních hudebních znalostech a schopnostech žáka.

### **Hudební schopnosti žáka**

*„Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které mu umožňují kontakty s hudbou, její vnímání a prožívání a všestrannou hudební aktivitu.“* (Sedlák, 1988 str. 29)

Mezi hlavní spojovatele hudebních schopností patří vnímání, které zajišťuje vznik myšlenkových pochodů, kreativního myšlení a citlivost vůči vnějším podnětům. Hudební schopnosti tvoří provázaný celek vytvářející výsledný obraz hudební osobnosti. Úroveň hudebních schopností je měřitelná. Tato vlastnost je využívaná

například při talentových zkouškách, kde musí žák prokázat hudební předpoklady. (Váňová, 1989)

### **Hudební sluch**

Hudební sluch je schopnost člověka citlivě vnímat a zpracovávat zvukové podněty. Jedná se o postřehnutí i rozlišování základních vlastností tónů, vnímání a prožívání melodie a schopnost koordinovat sluch s motorikou. (Váňová, 1989)

Poledňák (2005) poukazuje na fakt, že citlivost hudebního sluchu není dědičnou záležitostí, ale zvyšuje se s narůstajícím věkem, tedy pokud je dítě zapojováno do hudebních činností využívajících především zpěv, či intonační výcvik. Cvičení hudebního sluchu by mělo vycházet z diagnostiky vývojového stupně schopností. Pro správný rozvoj hudebního sluchu a intonačního citění je třeba rozvíjet i další schopnosti, které spolu úzce souvisí, jako například hudebně analytickou schopnost. Díky této kombinaci dochází ke zlepšení v oblasti rozeznávání intonace tónů a vnímání detailů hudby. (Váňová, 1989)

### **Vnitřní sluch**

Pokud by se člověk dlouhodobě, intenzivně a aktivně zabývá hudbou, získá vnitřní sluch, což je schopnost přesné realizace své hudební představy. Jistou formu vnitřního slyšení mají i žáci, kteří dokáží zazpívat píseň v momentě, když si na ni vzpomenou. Tato schopnost se dá cvičit pomocí intonačních cvičení, ale také pomocí cviků zaměřujících se na hudební paměť, či skládání hudby. (Poledňák, 2005)

### **Tonální citění**

Tonální citění je „*schopnost představit si tónický kvintakord i kteroukoli jeho součást v kterémkoli okamžiku poslechu tonální skladby a určit vztah kteréhokoli tónu, intervalu či akordu k řečenému tonickému kvintakordu.*“ (Dušek, 1972 str. 34) Jedná se tedy o hudební prožitek založený na vnímání tonality. Tato tonalita je vedena imaginárním tónem, tedy zvukem, který po zahraní přetrvává určitou dobu v paměti. Doba se liší podle harmonického vývoje skladby. Zatímco u lidové hudby přetrvává poměrně dlouho, u modulační skladby se po chvíli vytratí. Tonální citění je úzce spjato s tonalitou, která je postavena na harmonických postupech. (Janeček, 1965)

## **Harmonické cítění**

Vyšší formou tonálního vnímání je harmonické cítění založené na percepci všech částí vícehlasé hudby. Při správném rozvoji by měl žák být schopen analyzovat i pracovat zároveň s vertikální i horizontální veličinou hudby. Tato schopnost se v hudebních činnostech projevuje horizontální i vertikální orientací v kontrapunktu a rozlišováním konsonancí i disonancí, analýzou akordů, zjištěním vztahů mezi akordy, či jejich pozicí v tonalitě skladby. (Váňová, 1989)

## **Rytmické cítění**

Jednou z nejstarších schopností jedince je rytmičké cítění, které má základy ve vnímavosti, prožitku, chápání a realizaci hudebního metra, pulsu i rytmu. Jedná se o nejpřirozenější formou hudebního vyjadřování žáka, které je realizováno skrze propojení hudby s pohybovou aktivitou. (Sedlák, 1983) Váňová (1989 str. 70) dále uvádí, že se jedná o jednu z nejdůležitějších hudebních schopností rozvíjených se u tvořivého jedince. Dokonce tvrdí, že je tato schopnost „*půdou, z níž dětská kreativita vyrůstá*“ Projevy rytmičké cítění mohou být zjevné, prokazující se konkrétními fyzickými pohyby, jako je například klepání nohy do rytmu písně, či skryté, jako je zrychlení srdečního tempa. (Sedlák, 2013)

## **Hudební paměť**

Hudební paměť je základní hudební schopnost, při které dochází k uchování vnímaného hudebního projevu, dojmu, či prožitku a následného vybavení v takové kvalitě, že je možná jeho reprodukce. Pro správné uchování prvku je potřebné paměť trénovat a při procesu ukládání využívat více druhů paměti. Jedná se o paměť sluchovou, motorickou, optickou a citovou. Sedlák (1988) uvádí, že dle výzkumu Bentleyho je u žáků vždy lépe rozvinutá paměť rytmičká než melodická. Proto, aby měli žáci dobrou hudební paměť, je třeba ji rozvíjet. Poledňák (2005) doporučuje paměť zatěžovat potřebným a nepřetěžovat zbytečným. Dále radí rozvíjet paměť skrze silné stránky paměti jedince a teprve po vytvoření spolehlivého základu začít kombinovat silné stránky se slabšími. Pokud pedagog v tomto procesu přidá zábavné i aktivizační metody, které doplní o motivační prvky, úroveň žákovy hudební paměti se zvýší.

## **Hudební představivost**

Hudební představivost je schopnost jedince vytvářet a využívat hudebních představ. Melkus (1970) pro tento termín používá také slovní spojení „slyšet hudbu“. Jedná se o jev, kdy je hudební představa natolik silná, že vytváří v mysli jedince konkrétní zvuky. Tato schopnost úzce souvisí s hudební pamětí, dokonce je označovaná jako pamětní reprodukce již dříve poznaného hudebního materiálu. Na rozdíl od opětovného vybavení si prvku se neutváří již hotové hudební představy, ale díky zkušenostem se postupně vyvíjejí a dotvářejí. Základ kvalitní hudební představy tvoří aktivní hudební poslech a živá hudební produkce. (Váňová, 1989)

## **Hudebně intelektové schopnosti**

Hudebně intelektové schopnosti jsou kombinací hudebních a obecných schopností. Patří sem hudební fantazie a hudební myšlení. Při tvorbě hudební fantazie dochází ke spojení hudby se zážitky jedince vytvářející představy a asociace. (Sedlák, 1983) Hudební myšlení je proces založený na kombinaci fantazie, představ a racionálního uvažování. Při hudebním myšlení vznikají *„procesy analýzy, syntézy a zobecnění, vytváření vztahů mezi hudebně vyjadřovacími prostředky a formotvornými částmi, které provázejí hudební vnímání, reprodukci i hudebně tvořivou činnost a zajišťují postup k myšlenkovým operacím.“* (Sedlák, 1988 str. 70)

## **2.4 Zásady realizace hudebně tvořivých aktivit**

Jelikož je kreativní proces vázán na mnoho aspektů, nedají se určit přesná pravidla pro realizaci hudebně tvořivých aktivit. Tento proces je vždy originální, přesto se dají alespoň obecně shrnout základní zásady, které by měly být při této činnosti dodrženy. Mezi čtyři hlavní zásady patří dle Zeliny (1996) tyto: rozvoj kreativity je možný u všech žáků, hudební tvořivost lze najít ve všech hudebních činnostech. Kreativita je proces, jehož výsledky jsou získané zkušenostmi, výchovou a trénováním kreativity. Poslední zásadou je umění jedince využít své schopnosti, vědomosti, dovednosti a získané poznatky ve tvořivém procesu. Ačkoli Zelina uvádí tyto zásady jako obecně tvořivé, dají se vztáhnout i na hudební proces, tedy



za předpokladu, že hudební tvořivost je možné rozvíjet u každého běžně se rozvíjejícího jedince. (Kimmelová, 2016)

Dle Lokšové (2003) se zásady všech tvořivých aktivit nejvíce dotýkají pedagoga a jeho činnosti. Primární roli má učitel, který musí znát teorii tvořivých aktivit a didaktické prostředky pro rozvoj kreativity, jež také uplatňuje v praxi. Pro úspěšnou realizaci tvořivých aktivit dbá na správné jednání a vedení žáků k aktivitě. Dále zajišťuje individuální potřeby a projevy žáků, klade důraz na přiměřenou samostatnost, celkový rozvoj a podporu žáků, které vede k poznání sebe sama a hledání důvodů vzniku chyby. Zaměřuje se též na zajištění dobré atmosféry, rozmanitost činností, ocenění žákovy práce jak v průběhu, tak i ve výsledku. Hodnocena by měla být především jeho originalita a samostatnost. (Duričková, 1991)

Každá aktivita zároveň musí splňovat výchovně vzdělávací cíle. A to jak předmětové cíle, tak také, pokud je možno, všechny tři roviny specifického cíle, jimiž jsou roviny kognitivní, afektivní a psychomotorická. (Lokšová, 2003) K tomu, aby cíle splňovaly posloupnost a měly stupňovitou tendenci, je dobré cíle stavět podle různých taxonomií, jako je například Bloomova rozvíjející kognitivní stránku jedince, na kterou navazuje také taxonomie úkolů Tollingerové. (Miklošíková, 2009) Takto vypracované cíle by měly vést žáka k samostatnosti, tvořivosti a aktivitě, dále by se měly také zaměřovat na komplexní rozvoj osobnosti žáků a sebezdokonalování žáků, které by mělo vyústit v uvědomělou celoživotní aktivitu jedince. (Zelina, 2002)

Také žáci musejí dodržovat různá pravidla realizace hudebně tvořivých aktivit, mezi nimiž je zásada svobody, neomezování a nehodnocení druhých. (Žák, 2004) Faltýsková (1996) tyto pravidla shrnuje do jediného, a to na pravidlo vedení žáků k zodpovědnosti vůči druhým. Žáci by se měli respektovat navzájem, aby mohli bez obav vyjádřit své představy, neměli by omezovat ostatní žáky při jejich hudebně tvořivém procesu.

Každý, kdo chce v hodině pracovat kreativně, by neměl zapomínat na čtyři podmínky, jež jsou zásadní pro realizaci všech tvořivých aktivit. Jsou jimi: aktivní a tvořivá osobnosti žáka, kreativní osoba pedagoga, tvořivé prostředí a učební látka podporující tvořivost i poskytující prostor kreativní práci. (Durič, 1991)

Rozvoj tvořivosti ve výuce je možný skrze různé aktivity, které mají své podmínky pro realizaci. Základem všech je pravidlo navození a udržení tvořivé nálady. *„Tak vzniká pedagogický předpoklad uskutečnit didaktickou analýzu obsahu učiva z hlediska možností rozvíjení tvořivosti a metodické postupy orientovat tak, aby žáci získávali poznatky vlastními aktivitami a prostřednictvím vyučovacích metod.“* (Lokšová, 2003 str. 59)

## 2.5 Etapy hudebně tvořivého procesu

Každá tvořivá činnost je dle názoru pisatelky diplomové práce založena na postupném vývoji. Stejně tak je tomu i v hudebně kreativním procesu. Hudebně kreativní proces vychází z obecně kreativního procesu. Ačkoli mnozí autoři tento proces rozdělují do jednotlivých fází, zastávají také názor, že kreativní tvůrce může etapy spojovat, opakovat, prohazovat, ale také je nemusí projít všechny. Kukla (1979) se sice zabývá hudebně tvořivým procesem při komponování, přesto jím stanovené etapy se dají použít i v jiných hudebně tvořivých činnostech. Jednotlivé etapy dělí takto: První etapa je založena na tvůrčí motivaci a jedná se o záměr něčeho dosáhnout. Druhou etapu stanovil jako fázi, kdy dochází k upřesnění myšlenky a plánování cíle. Třetí etapa se vyznačuje realizací plánu a pokusy o hudební tvorbu. Poslední fáze se vyznačuje úpravou hudebního materiálu a celkovým dokončením práce.

Jak uvádí ve své práci Sedlák (2013 str. 325) Nejčastěji udávaným počtem jednotlivých etap hudebně i obecně tvořivého myšlení je pětice fází: Preparace, inkubace, iluminace, realizace a verifikace. Ovšem jak dále uvádí: *„Názorová rozdílnost je pouze v počtu jednotlivých etap.“*

Drábek (1998) v tomto procesu klade důraz na důležitost první fáze obsahující přípravu žáka tak, aby byl schopen získat informace a vnímat celistvost daného úkolu. Dalším krokem je zvládnutí technické stránky zadání a schopnost tvůrčí osoby přemýšlet o reálných možnostech i rizicích provedení. V této etapě dochází mnohdy k nalezení obtížností a deziluzí. Třetí etapou je hledání dobré cesty různou kombinací a přetvářením poznaných jevů. Následuje zpracování vize, tedy její

vyjasnění a upřesnění. Posledním stádiem je konečná úprava díla a odměna za činnost, která nemusí být fyzická, ale často přijde v psychické podobě, jako je radost z vytvořeného díla, vnitřní uvolnění, či veřejné uznání.

Dargová (2001) tyto fáze ještě rozšířila o další tři. První etapu nazývá Inicie. Jedná se o první podvědomě vytvořené asociace, představy podněcující vznik závažnější myšlenky. Druhou fází je orientace tvořící přípravu samotného uskutečnění. V této fázi dochází k poznání potřebných informací a k osvojení existujících strategií, které vedou k různým řešením. Následuje třetí fáze manipulace, kdy dochází k nesprávným realizacím, které vedou k novým objevům. Čtvrtou fází bývá označována inkubace, kdy jedinec ztrácí zapálení a přestává na dané věci pracovat. Proces pokračuje iluminací, tedy osvícením. Přítomnost nových nápadů přináší novou chuť přemýšlet nad záležitostmi. Poté dochází k verifikaci, tedy k objevu nových souvislostí, které byly dříve skryty. S nimi se objevuje i další podnět pro řešení. Následujícím krokem je realizace myšlenky a její zdokonalení. Poslední etapou je evaluace, kde se výsledek práce hodnotí.

Naopak pouze čtyři fáze uvádí Hlavsa (1985). Ten počátek procesu spatřuje v přípravě žáka, u kterého by se nejdříve měl pěstovat cit. Následně uvádí inkubační stádium, kde dochází k nevědomé aktivitě založené na práci intuice. Třetím krokem je objev inspiračního podnětu. V tomto období se objevují nejruznější nápady a dochází k nalezení řešení. Poslední fází je ověření efektivnosti a hodnocení. Jak autor upozorňuje, na poslední fázi je třeba klást velký důraz, jelikož žáci mohou tuto část vnímat jako zdroj nové motivace.

Černý (2018) používá shodné dělení, ale na rozdíl od předcházejícího autora upřednostňuje přípravnou fázi, kterou popisuje jako informační a prvo-experimentální období. Díky němu se následující kroky mohou urychlit a žák se nemusí vracet zpět k vyhledávání nových informací. Ten, kdo se dostatečně věnuje první fázi kreativního procesu, může úspěšně a rychle pokračovat k cíli své činnosti.

Ať si žáci zvolí cestu jakoukoli, měli by být vždy natolik motivovaní, aby svou práci předčasně neukončili a došli cíle, který by měl být náležitě oceněn. Dosažení cíle by se však nemělo stát omezujícím prvkem procesu. (Lokšová, 2003)

## 2.6 Vybrané metody vedoucí k rozvoji hudební kreativity

Metod, které rozvíjí hudební kreativitu, existuje velké množství. Výukové metody jsou postupy, které plní funkci prostředku rozvoje schopností žáků i osvojení problematiky a pomáhají k dosažení cíle hodiny. Tyto metody nejsou konkretizované pro práci v jednom oboru, tudíž se dají využít napříč všemi vyučovacími předměty. (Žák, 2012) Může se jednat o hru, práci ve výukových programech, ale také specifické tvořivé činnosti, které splňují obsahovou stránku vyučovaného předmětu. (Šťáva, 1996)

Při užívání kreativních metod dochází u žáků k vědomým i nevědomým procesům, jako jsou intuice, logika, či různé myšlenkové operace. (Hazuková, 2014)

Pro ucelenější přehled metod rozvíjejících tvořivost žáků uvádí autorka v této diplomové práci jak metody, které se dají využít při práci s jedincem, tak metody využitelné při skupinové aktivitě. Všechny tyto metody jsou snadno použitelné pro práci s žáky v ZUŠ.

### **Didaktická hra**

Didaktická hra je jednou z nejstarších tvořivých aktivit. Rousseau (1910 str. 64), jeden z předních světových pedagogů, uvádí: „*Mějte lásku k dětství, podporujte jeho hry, zábavy a jeho roztomilou přirozenost...*“ Podle Hazukové (2014) je základem všech tvořivých činností hra, která dává dítěti možnost tvořivého jednání. Petrová (1999) toto stanovisko ještě více zobecňuje a uvádí hru jako nejdůležitější aktivizační metodu. Podle ní ovšem není podstatný jen výběr a vhodnost metody za účelem rozvinutí dané dovednosti, ale také způsob práce s danou metodou. Ty dělí na diskusní, problémové, situační, inscenační a didaktické. Žádná z metod by neměla být v rozporu s přiměřeným psychologickým vývojem žáka. (Šťáva, 1996) Filová (1997) uvádí, že mladší žáci preferují hry na jednotném místě a s menším počtem spoluhráčů, zatímco starší žáci vyžadují více spoluhráčů, větší volnost, stanovování si pravidel a širší prostředí pro realizaci.

Dle Spousty (1996 str. 61) zaujímá hra nejdominantnější postavení v dětství. Je však účinným prostředkem aktivity i u dospělých. Hra má mnoho funkcí, například:

*„emociální, pohybovou, poznávací, motivační, procvičovací, diagnostickou, ale též funkci fantazijní, imaginativní, tvořivou, formativní, terapeutickou, rekreační, sociální, aj.“*

Aby byla hra tvůrčí, je zapotřebí, aby žáky aktivizovala, ale také aby nechala prostor představivosti žáků. Musí tedy zajišťovat prostor pro vlastní dotváření hry. Z toho vyplývá, že nejsou všechny hry tvořivé. Tuto schopnost mají jen částečně strukturované hry, či zcela nestrukturované. Dále se jedná například o hry předmětové, úlohové a konstruktivní, které žákovi umožňují co nejvíce se podílet na tvorbě her. Nejcennější jsou pak ty, kde žák může utvářet vlastní pravidla hry, či vytvářet její podobu a výsledek. Z pedagogického hlediska jsou tyto hry motivační, oživující výuku a přínosné pro sebereflexi žáka. (Semerád, 1996)

Didaktickou hrou v hudební nauce může být podle názoru autorky diplomové práce třeba hra na orchestr, kde existují různé varianty hry, kdy jeden žák plní funkci dirigenta a ostatní žáci jsou členy orchestru. Další variantou může být kompozice originální skladby, při níž vznikne vlastní hudební dílo, kde může žák stanovit také vlastní pravidla hry.

### **Experiment**

Tato metoda je založená na originálním řešení situace, či problému. Experiment má šest fází s tím, že nemusí být všechny naplněny. První fází je identifikace problému, či potřebné změny, následují fáze vytvoření možných hypotéz, hledání možných způsobů řešení, realizace experimentu, zhodnocení výsledků a stanovení závěru. Experimenty se dají provádět jak ve vědecké činnosti, kde mívají formu výzkumů, tak v praktických činnostech, kde se můžeme setkat s metodou pokus omyl. Své místo mohou mít i ve školství, kde se dělí na pedagogické a žákovské experimenty. Pedagogický experiment může mít podobu předvádění, zatímco žákovský experiment je založen na zkoušení, hledání správného a objevování nového. (Maňák, 2003) Průcha (2013 str. 76) uvádí, že se metoda může spojit s laboratorní prací, kdy se jedná o „*pokus, v němž žáci, zpravidla pod vedením učitele, provádějí pozorování určitého jevu, jeho průběh a výsledky zaznamenávají a hodnotí*“.

Autorka diplomové práce podotýká, že žáci hudební nauky mohou experimentovat například s tóny, zvuky, ale také s tichem, které je též součástí hudby. Můžou vymýšlet nové způsoby hry, či způsoby záznamu not.

### **Situační a simulační metoda**

Simulační a situační metody jsou dvě poměrně blízké metody. Situační metody vychází z reálného základu, zatímco simulační metody jsou postavené na smyšlené situaci. Žáci v obou případech řeší situace, které by mohly nastat. Tak se učí správnému rozhodování a jednání. (Šťáva, 1997)

Mezi hlavní znaky obou metod patří nedostatek informací, který navozuje rizikové situace, větší počet možných řešení a praktičnost úkolů. Tyto metody vedou žáky k užití teoretických znalostí v praxi a pochopení souvislostí mezi informacemi. (Šťáva, 1997)

Tyto metody začínají seznámením žáka se situací a jsou vytýčené úkoly, které žáka navádějí ke správnému řešení. Pedagog by neměl žákům příliš radit. Pokud by si žák nevěděl rady, může se pedagoga zeptat jen na nezbytně nutné informace hned na začátku aktivity a dále by měl pracovat již samostatně. (Lokšová, 1999)

Dle zkušeností autorky je možné simulační a situační metody při práci s žáky v ZUŠ využít při napodobovacích aktivitách. Z žáků se stane například slavný umělec, který má předvést své vystoupení. Jiným příkladem může být zadání, aby si žáci představili, že se stali ptáky a jejich úkolem je simulovat různé zvuky ptačího zpěvu.

### **Relaxační metoda**

Relaxační metoda je zaměřená na uvolnění jedince s cílem vytvoření originálního díla. Doporučená doba její realizace nastává tehdy, když jsou žáci unavení, například na prvním stupni okolo třetí vyučovací hodiny. Žák by se měl pomocí čteného příběhu, či hudby navodit do potřebné nálady. Relaxace uvolňuje člověka a odstraňuje únavu. Hudba by neměla dráždit, přesto se může stát, že na žáky bude působit rozdílně. Hudba by měla zaznít nejprve bez jakékoli aktivity žáků, pouze by ji měli poslouchat. Teprve následně mohou využít fantazii a představovat si různé příběhy, a to za podpory pedagoga, či samostatně. (Lokšová, 1999)

Relaxační metoda se dá ve výuce hudební nauky především využít při poslechu skladby, nebo jako uvolňovací dechové cvičení na začátku hodiny, podotýká autorka diplomové práce.

### **Brainstorming**

Jedná se o metodu, která pomáhá skupinově hledat nové nápady. Celá metoda je postavena na dvou krocích. První krok obsahuje představení tématu, či problematiky a spontánní vyjadřování vlastních myšlenek souvisejících s danou problematikou. Ty se zaznamenávají bez bližšího komentování, či posuzování, což má za následek větší otevřenost a tvořivost. V této fázi jde o získání co největšího počtu originálních nápadů. Následně se tyto nápady začnou třídit a s vybranými postřehy se začne pracovat tak, aby byl zvolen ten nejlepší. Tato etapa je poměrně náročná na čas, trpělivost, motivaci a energii. (Štáva, 1997)

Aby metoda byla funkční, musí se dodržovat konkrétní pravidla. Účastníci by si měli uvědomovat, že cílem není někoho odsuzovat a kritizovat nápady ostatních, či se chovat agresivně vůči dalším účastníkům. Všechny myšlenky, i ty, které se zdají na první pohled jako nesmyslné, mohou vést k novým úvahám. Z tohoto důvodu je třeba zapsat všechny nápady a následně se jimi jednotlivě zabývat. Účastníci by si měli uvědomovat, že tato metoda není debata, ale „burza“ nových nápadů. (Štáva, 1997)

Optimální počet lidí je 3–12 na každou část této metody. K úspěšnému procesu je nezbytná účast facilitátora, který celý proces povede. Jeho úkolem je dávat pozor na dodržování pravidel a hlídat stanovený čas na každou část aktivity. (Štáva, 1997)

Dle autorky diplomové práce se brainstorming dá využít ve výuce hudební nauky na ZUŠ jako ozvláštnění výkladu, ale také jako hledání nových způsobů hudební tvorby například při konání tematických dnů.

Dalšími obměnami brainstormingu je brainwriting. Ten lze uskutečnit i v případě jednotlivce. Jedná se úpravu metody na papírovou verzi, kdy se jednotlivé nápady zaznamenávají do písemné podoby. (Černý, 2018)

## **Inscenační metoda**

Základ inscenační metody tvoří subjektivní vyjádření určité role v inscenaci. Jedná se o originální projev v mnoha ohledech. Mezi ně patří originalita slovní, pohybová a gestikulační, obsahová, prožitková. „*Každý vnáší do role sám sebe, své vlastní zkušenosti, schopnosti a postoje*“. (Šťáva, 1997 str. 35)

Každá inscenace by měla obsahovat šest částí. První část tvoří pedagogická příprava. Jedná se o výběr adekvátní hry jak po stránce výukového cíle, tak s přihlédnutím na věk aktérů. Dále je v rámci přípravy třeba vytvořit potřebné zázemí pro vznik hry. Následuje příprava žáků, kdy vyučující seznámí žáky s inscenací a motivuje je ke spolupráci. Třetí krok obsahuje výběr vhodných divadelníků a rozdělení instrukcí. Zde se nedoporučuje vnucovat žákům role, ale nechat je si vybrat svou funkci ve hře. Následuje fáze přípravy inscenace, která zahrnuje zkoušku herců, nachystání kulisy a prostředí. Hlavní a závěrečnou fází je provedení představení s co nejmenšími zásahy pedagoga a ukončení hry s hodnocením. Nejprve by se měli zhodnotit sami aktéři a následně se k provedení mohou vyjádřit i diváci. (Šťáva, 1997)

V rámci hudební nauky autorka diplomové práce navrhuje zařazení inscenační metody například při probírání oper, muzikálů, ale také je možné ztvárnit i abstraktnější téma, jako například zinscenovat prožitky z vážné hudby.

## **Myšlenková mapa**

Myšlenkové mapy jsou ideální pro osobní rozvoj, zvýšení motivace a aktivity jedince. Dle Šťávy (1997) navazují na Brainstorming. Stejně jako u Brainstormingu se nezaznamenávají věty, ale jen jednotlivé představy, pocity i myšlenky, které mohou být ve formě klíčových slov, krátkých hesel.

Na začátku účastníci stanoví konkrétní cíl a zadání úkolu, následně umístí hlavní slovo, či obraz do prostřed listu. Poté přichází část využívající prvky brainstormingu, kdy jedinec vymýšlí, jak zpracuje dané téma. Následuje realizace, která probíhá větvením hlavní myšlenky zaznačené uprostřed papíru a následně i jednotlivých zapsaných bodů, čímž dochází k vytvoření posloupnosti, návaznosti. (Šťáva, 1997)



Zaznamenávání probíhá skrze slova v kombinaci s obrázky, symboly, schémata aj. (Štáva, 1996) Dále se při tvorbě používají různé typy a velikosti písma, barvy, matematické objekty jako např. geometrické útvary, kruhy, či čáry. Úkolem těchto prvků je zachytit co nejvíce atmosféru, ale také napomáhat udržet informace v paměti. (Štáva, 1997)

Tato metoda se doporučuje pro lepší zpracování, přehlednost a zapamatovatelnost informací. Dále se žák učí třídit informace na podstatné a nepodstatné. Při tvorbě myšlenkových map dochází ke zvýšení tvořivosti a aktivity žáků i v méně oblíbených učebních látkách. (Štáva, 1997)

Myšlenkové mapy jsou dle autorky diplomové práce v hudební nauce využitelné například při ztvárnění životopisu umělce, či obsahu konkrétního díla, jako je například opera. Černý (2018) rozšiřuje užití myšlenkových map i například k: *„psaní poznámek, pro tvorbu výpisků, pro pochopení fungování nějakého problému, podporu paměti, rozvoj nápadů a podporu tvůrčího přístupu, pro zlepšení se u písemek a zkoušek, k soustředění a přemýšlení jiným způsobem.“* (Černý, 2018 str. 34)

### **Obrácená metoda**

Základem metody je změna úhlu pohledu. Žáci se snaží podívat se na problém, či téma ne z pohledu vedoucího k naplnění cíle, ale hledají, jak dosáhnout opačného efektu, tedy zmaru cíle. Touto metodou může žák nalézt hlavní problémy ohrožující zdárné řešení úkolu, a to zábavnější, kreativnější a snadnější formou, což vede k následnému odhalení správných kroků k dosažení cíle. (Havas, 2006)

Tato metoda je dle autorky práce vhodná například pro pochopení a naučení se hudebního frázování. V rámci aktivity tedy žáci musí přijít na to, jak co nejdůmyslněji můžou před spolužáky schovat obsah písně.

### **Projektová metoda**

Základem této metody je aktivita, kreativita a motivovanost žáka vytvářet nové objekty. Žák zde přebírá odpovědnost za výsledek. Prvním krokem je výběr námětu, který nemusí být ze školního prostředí, ale musí žáky zajímat. Další fáze obsahuje přípravu realizace projektu. V této části by se měl společně řešit finální výsledek,

možné cesty k dosažení výsledku, jednotlivá zadání prací aj. Hlavní část projektové metody se skládá ze samotného zpracování. Stěžejní část vytváří žáci. Pedagog má za úkol aktéry kontrolovat a korigovat, aby se všichni zapojili. Také se doporučuje, aby byl celý projekt dokumentován. Tuto roli může zastat pedagog, či pověřený student. Závěrečná fáze se skládá z dokončení projektů, jejich vyhodnocení a zveřejnění. (Štáva, 1997) Ačkoli vyžaduje projektová metoda vyšší nároky na dovednosti učitele, je dle zkušeností autorky diplomové práce oblíbenou aktivitou žáků. V rámci výuky hudební nauky v ZUŠ je možné využít tuto metody např. při projektech zaměřených na životy hudebních skladatelů, popis hudebních žánrů netradiční formou aj.

Projektová metoda má svá úskalí, jako je množství probírané látky, motivace žáků, kontrola jejich práce aj. Přesto je dle Šimoníka (1997) hodnocena velmi pozitivně.

### **3 Činnosti zaměřené na rozvoj tvořivosti žáků ZUŠ**

Autorka práce je přesvědčená, že v ZUŠ by mělo docházet k rozvoji nejen hudebních schopností, ale také tvořivých schopností žáků. Elliot uvádí, že by se neměli tvořivé hudební schopnosti rozvíjet až u žáků ZUŠ, ale měly by se rozvíjet u jedinců už v raném věku, a to uplatňováním teoretických znalostí a praktických dovedností doprovázených tvořivostí. Stejně, jako je kreativita přirozená dětským hrám i jiným činnostem, by měla být běžná i v hudebním světě. Na základě provázanosti jednotlivých složek hudby vznikla teorie výuky hudební výchovy v souvislostech, kde má kreativita nezastupitelnou pozici. Je vkládána do různých hudebních činností, které vychází z přirozenosti dětské duše. Proto tvůrci tvrdí, že by kreativita neměla být přítomna jen v jednotlivých aktivitách, ale ve všech hudebních činnostech. (Elliott, 2005)

Při výuce hudby obzvláště na ZUŠ je třeba pozorně vnímat a naslouchat cítění žáků., podotýká autorka diplomové práce. Rozhodující by měly být jejich vnitřní pocity, které vedou spolu s využitím vhodných prostředků k hudebnímu vyjádření emocí a prožitků žáka. Emocionalita tvoří základ hudebních činností, a to nejen při

interpretaci díla, ale také při jiné pěvecké a instrumentální tvorbě, poslechových činnostech aj. Nevědomí, jehož součástí je i emocionalita, tvoří základní prvek hudební tvorby žáků. Nevyskytuje se samostatně, ale je úzce spjato s vědomím. Existují určité myšlenkové procesy, při kterých může docházet k přechodům z vědomí do nevědomí a opačně. Jedná se o „*Vnitřní nutkání, inspirace, impulsy přicházející z nevědomí jsou v tvůrčím průběhu prověřovány a korigovány vědomím a jeho racionálními složkami, které mohou zpětně podněcovat sféru nevědomí.*“ (Sedlák, 2013 str. 322)

V těchto, a i dalších činnostech dochází k rozvoji hudební tvořivosti. „*Ta je procesem, v němž se uskutečňuje příjem hudebních podnětů, jejich registrace, přepracování a projekce do nových útvarů.*“ (Sedlák, 1985 str. 122)

Žák by měl během těchto činností prokázat plynulost a pohotovost myšlení, schopnost modifikovat poznané, rozvíjet myšlenku a vést ji k cíli obsahujícímu originalitu, či novost a prožitek. (Váňová, 1989) Což je v dnešní době, která je typická míšením kultur, mezioborovou provázaností, rozmanitostí možností a odstraňováním hranic, podporované a žádoucí. (Tsubonou, a další, 2019)

### **3.1 Hudební performance**

Autorka diplomové práce podotýká, že hudební performanci mohou pedagogové ZUŠ využívat již od nejranějšího věku žáků. Tsubonou (2019) uvádí, že hudební performance je soubor aktivit, které jsou spojeny s aktivním tvořením hudby. Pro tuto činnost může pedagog využít již připravené skladby, či skladby vzniklé náhlým popudem účinkujícího. Hudební performance se dělí na interpretaci, improvizaci a jiné vokální a instrumentální činnosti.

#### **Interpretace**

Interpreta představuje člověk, který se snaží dosáhnout technické a přednesové dokonalosti, ale také originality a jedinečnosti svého díla. Při tomto procesu dochází k poznání potřebných informací, osvojení si motorických dovedností a také k prožití díla, což ovlivňují individuální procesy jedince. (Macek, 1997) Hudební interpretace je tedy proces, během kterého dochází k přenášení osobitých nálad a prožitků, které

se projevují odchylkami od notového zápisu. Tvořivost se objevuje jak ve fázi přípravné, tak i v přímé interpretaci. (Váňová, 1989) Autorka této diplomové práce se ve své pedagogické praxi na ZUŠ s touto formou činnosti setkává nejčastěji.

### **Improvizace**

Improvizace představuje jednu z nejstarších hudebních činností. Díky své emocionalitě, bezprostřednosti a hravosti je žákům přirozená a oblíbená. Je popisována jako nenadálá schopnost hudebníka rychle využít motorických dovedností a zároveň reagovat na vnější i vnitřní podněty. (Váňová, 1989) Jedná se o okamžitou realizaci nápadu, z něhož vznikne originální výtvar, či obměna již existujícího díla. Při improvizaci dochází k pohotové reakci mozku, která způsobí spontánní výběr velkého množství kontextově smysluplných hudebních frází, jež vznikají spojením ticha, not a rytmů. (Lopez-Gonzalez, 2012) Váňová (1989) uvádí, že při improvizaci je důležitá jednota improvizujícího s ostatními hráči, případně se skladatelem, který kompozici vytvořil, a buď nevypsal konkrétní kroky k provedení skladby, či nechal prostor k improvizaci. Tuto činnost může žák uplatňovat ve zpěvu, hře i v pohybovém ztvárnění hudby, a to nejen v hodinách výuky na ZUŠ, ale také při domácí přípravě a zájmové činnosti. Dle zkušeností autorky diplomové práci tuto činnost žáci vykonávají s oblibou. Sedlák (2013) zastává názor, že improvizace je u žáků považována za výsledek nevědomých procesů, fantazie a citového rozpoložení. Improvizační schopnost ovšem není jen záležitostí žáků, ale i dospělých umělců, kteří kromě nevědomých procesů využívají i vědomé, jako je například znalost hudebních forem, harmonie aj.

### **Jiné vokální a instrumentální činnosti**

Jedná se o hudební experimenty se zvuky, tempem, melodií, harmonií, agogikou, tóny a jejich barvou aj. Případně mohou zahrnovat imitaci mimohudebních motivů. (Drábek, 1998) Tyto experimenty pramení z touhy poznávat a tvořit originální dílo. Pedagog ale musí počítat s tím, že tvůrci bývají zprvu více zaujati novými možnostmi a tvořivostí než výsledkem. (Váňová, 1989)

Druhým typem činnosti je vlastní otextování melodie, či vlastní tvorba melodie na text. Často dochází k osobitému hudebnímu vyjádření situace, rozhovoru, později

nálady a dojmu z konkrétního textu, zážitku, obrazu aj. (Váňová, 1989) Drábek (1998) také uvádí tvorbu variací konkrétního hudebního námětu, dokončování tématu, či skladeb a hudební vyjádření mimohudebních motivů.

Hudební experimenty i práce s melodií a textem podle zkušeností autorky diplomové práce dokážou někteří žáci ZUŠ používat zcela spontánně.

## **3.2 Komponování**

Komponování je schopnost skladatele přetvářet pocity a myšlenky do originální hudební podoby. Pokud chce žák dosáhnout kvalitní skladby, musí podstoupit promyšlený proces založený na znalostech teorie a techniky. Poté autor hledá vhodné prostředky pro vyjádření své myšlenky a zapsání motivů, které následně spojuje, harmonizuje a upravuje do konečné podoby. (Drábek, 1998) Dříve skladatel mohl své dílo slyšet a dopravit na přesnou podobu teprve po první interpretaci skladby hráči, což je samozřejmě možné i v současnosti, a to tak, že muzikanti reagují na pokyny skladatele. (Silverman, Davis, Elliott, 2013) Častěji se ale v dnešní době, plně technických a programových vymožeností, můžeme setkat se zvukovou podobou díla již při zápisu skladby. Díky tomu mohou i amatérští skladatelé okamžitě slyšet výsledek své práce. Rovněž existuje možnost podílet se na online kooperativních skladatelských projektech. (Parti, 2012)

Skladatelskou činnost tedy ovlivňují jak vnitřní, tak i vnější činitelé. Jedná se například o seberealizaci a vztah k vlastní osobě, okolí, či hudbě. Osobnost skladatele je dále ovlivněna zkušenostmi, motivací k tvorbě, společenským postavením, vnějším hodnocením, společenskou situací aj. (Sedlák, 2013)

Autorka diplomové práce u svých žáků v ZUŠ pozorovala jev, kdy u mladších žáků docházelo k nahodilému užívání hudebních prvků. Naopak starší žáci byli schopni ztvárnit své hudební představy.

### **3.3 Hudební poslech**

Hudební poslech představuje činnost, kdy dochází k cílenému zapojení sluchových smyslů žáka a koncentrace. Své uplatnění má v hudební apercepci, tedy dotváření hudebního materiálu, ale také v aktivním poslechu a výtvarném, či pohybovém ztvárnění hudby. Hudební poslech utváří kvalitní základ umožňující hudební růst žáka a rozvoj jeho hudebních schopností. (Drábek, 1998) Dle pisatelky diplomové práce je tato činnost v ZUŠ využívána jak při pouštění reprodukované hudby, tak i při zprostředkování živé hudby.

### **3.4 Další hudební činnosti**

Podle Hlavsy (1985) do kreativních činností patří i výroba vlastních nástrojů, kdy žáci musí také objasnit způsoby hry na daný nástroj. Další kreativní hudební činností je podle něj korepetice interpreta využívaná především v ZUŠ, či organizování a řízení hudebních těles, jako je například školní kapela.

Všechny tyto činnosti mají multidimenzionální charakter, což znamená, že je při kreativitě třeba rozvíjet a pracovat také s hudebním sluchem, tonálním cítěním, harmonií, rytmem, hudební pamětí a hudební představivostí. (Tsubonou, a další, 2019)

### **3.5 Hudební činnosti založené na práci s programem**

Existuje celá řada výukových programů podporující kreativitu žáků v hudební oblasti. Nejedná se jen o notační programy jako jsou Sibelius, Final, či MuseScore, zvukové editory Audacity, Sekaiju a další, ale výuku mohou zpestřit také výukové programy, jako je třeba Noutee, hudební laboratoře například Chrome music lab a další simulační programy, či hry. Slavík a Novák (1997) dělí výukové programy, které mohou pomoci při kreativní výuce, na multimediální programy, simulační a modelové programy, virtuální realitu, výukové a testovací programy, či různé formy distanční výuky. Žáci ZUŠ jsou dle autorčiných pedagogických zkušeností novým technologiím

otevřeni a vítají je se zájmem a ochotou spolupracovat. Inovace softwarů přináší nové možnosti, snadné pochopení a rozvíjí u žáků fantazii i zájem. Na druhou stranu s sebou nesou také mnohá úskalí. Tímto jevem se zabývá i Maňák (2003), který uvádí, že žáci využívající nové technologie jsou unavitelnější, rozptýlenější a je těžší je zaujmout. U žáků se pak vyskytuje problém s vyjadřováním se, přímou komunikací, socializací, celkovým pojetím reality a fyzickým zpracováním činností.

### **3.6 Identifikace a hodnocení hudebně tvořivého myšlení**

K tomu, aby bylo možné zkoumat hudební kreativitu žáků, je zapotřebí se seznámit s jednotlivými složkami hudebně tvořivé osobnosti, umět je rozvíjet pomocí hudebních aktivit a následně je také vyhodnotit. Základem identifikace hudební tvořivosti u žáků je objev divergentní myšlenkové operace, což je druh myšlení, při němž dokáže jedinec z jednoho stimulu vytvořit více různých variant produktu. Jednotlivé složky divergentního hudebního myšlení vymezuje Váňová (1989) na základě podobnosti s obecnou identifikací tvořivosti u žáka uváděnou Lokšovými (2003) následujícím způsobem:

#### **Senzitivita**

Jedinec vlastní senzitivní schopnost vnímá okolní i mimohudební podněty, které je schopen zaznamenat a užít v hudebních tvořivých aktivitách i hodnocení hudebního prožitku. Jedná se tedy o užítí rozmanitých nálad, pocitů a emocí v hudebním vyjadřování. (Váňová, 1989)

#### **Originalita**

Originalita je schopnost jedince objevovat a vytvářet nové hudební prvky. Tato novost je u žáků pouze relativní, jelikož žáci mladšího školního věku reagují především na podněty, které již dříve poznali. Jedná se tedy spíše o přetváření a kombinaci známého hudebního materiálu než o novodobý objev. (Váňová, 1989) Kimmelová (2016 str. 3) ve své stati o dětské tvořivosti popisuje tuto schopnost u žáků mladšího školního věku následovně: „*Žáci na prvním stupni většinou spíše přetvářejí,*

*zkouší, hledají různé varianty již vnímaného. Originalita je tedy zpočátku nevýrazná.“*

U žáků mladšího školního věku se hudební originalita může objevovat ve vlastní tvorbě kompozic. (Pecháček, 1991)

### **Fluence**

Fluence je schopnost žáka rychle reagovat na hudební podnět pomocí vlastní produkce nových nápadů, které vyplynou skrze vybavení si představ a prožitků. Hlavním znakem hudební fluence je plynulá návaznost vlastního hudebního vyjádření na dřívější hudební podnět pomocí originálního, či variovaného hudebního materiálu. (Váňová, 1989) Činností rozvíjející fluenci může být například časově omezená aktivita, kdy žáci musí vymyslet co nejvíce rytmů v 2/4 taktu. (Pecháček, 1991)

### **Flexibilita**

Jedná se o schopnost jedince přizpůsobení se změnám, při nichž dochází k novému objevu řešení. Při hudební flexibilitě jedinec využívá získané hudební zkušenosti k rychlé změně hudebního myšlení, takže dokáže obměňovat, nebo zcela měnit zažitá principy. Při této činnosti dochází k odstraňování stereotypů, které žáci v nižších ročnících při hudební tvorbě rádi využívají. (Váňová, 1989) Příkladem činností rozvíjející flexibilitu může být změna konkrétního prvku vyskytujícího se v známém hudebním projevu, jako je například změna textu písně. (Pecháček, 1991)

### **Elaborace**

Elaborační schopnost se projevuje u jedinců, kteří dokáží nejdříve podrobně rozpracovat a poté zpracovat hudební myšlenku do konkrétní finální podoby. Pro dosažení cíle si žák musí stanovit konkrétní postup a způsoby práce. Elaborace bývá rozvíjena experimentační hudební činností obsahující hledání a ověřování vhodného hudebního prvku, či postupu. (Váňová, 1989) Mezi hlavní činnosti, kde žáci mohou využívat elaboraci, je tvorba písní, či jiných skladeb. (Pecháček, 1991)

### **Integrace**

Integrace je schopnost propojovat znalosti a prožitky s hudební činností. Žák se snaží o celistvost a provázanost jednotlivých užitých prvků tak, aby mohly



vzniknout ucelené hudební útvary. U mladších žáků nelze předpokládat dosažení umělecky hodnotného počinu, přesto je velmi důležité je k němu směřovat. (Váňová, 1989)

U žákem vypracovaných úkolů může pedagog vyhodnotit míru dosažení výše popsaných schopností. Váňová spolu se Pecháčkem (1991) vytvořili podle svých zkušeností bodovací škálu, která obsahuje vždy čtyři možné stupně hodnocení kreativity. Stupně jsou děleny podle zapojení konkrétní tvořivé schopnosti v žakově tvorbě. U každé schopnosti je tak možné získat až tři body. Jak sami autoři uvádí, tento počet se může dle potřeby zkoumajícího lišit jak v počtu stupňů, tak i v kvalitativním popisu jednotlivých zpracování úkolů.

## 4 Metodologie výzkumu

Mezi přední české odborníky, kteří se věnují hudební kreativitě žáků, patří Ivan Poledňák, Stanislav Pecháček, František Sedlák a Hana Váňová. Ti nabízejí pohled na problematiku jak z psychologického hlediska, tak i výzkumů založených na zkoumání hudební kreativity v činnostech žáků.

Během hudebně pedagogické činnosti se autorka diplomové práce snažila zaměřovat na rozvoj hudební kreativity žáků ZUŠ Kojetín, který vnímá jako velmi důležitý nejen při hře na hudební nástroje či zpěvu. Během této doby došla k poznání, že řada pedagogů nerealizuje hudebně tvořivé aktivity v hudební výuce, a to z mnoha rozmanitých důvodů. Na základě následného bádání v dané oblasti zjistila i nedostatek volně dostupných materiálů zaměřujících se na přímý rozvoj hudební kreativity žáka. Z tohoto důvodu se rozhodla věnovat se rozvoji hudební kreativity i v této diplomové práci, která se zaměřuje na oblast výuky hudební nauky v ZUŠ Kojetín.

Teoretická část diplomové práce je věnována problematice hudebně tvořivého procesu, v jehož rámci se zaměřuje především na jednotlivé účastníky tohoto procesu, vlivy působící na rozvoj hudební kreativity, konkrétní fáze, kroky a způsoby realizace tvořivého procesu i jeho následné hodnocení. V praktické části je popsána příprava, realizace a vyhodnocení hudebně tvořivých aktivit.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

**Hlavním cílem** diplomové práce je: *Vytvoření výukových materiálů pro distanční formu vzdělávání žáků, jež budou moci využívat pedagogové v předmětu hudební nauky na vybrané ZUŠ a které povedou k rozvoji tvořivých dovedností žáků.*

**Dílčími cíli** jsou stanoveny následující dva cíle. **Prvním** z nich je *Ověření použitelnosti vytvořeného výukového materiálu. Druhým dílčím cílem* je *Zhodnocení míry kreativity jednotlivých žáků zapojených do výzkumu ve vybraných oblastech.*

Pro naplnění cílů výzkumu jsou položeny tři výzkumné otázky, a to hlavní výzkumná otázka a dvě dílčí výzkumné otázky. **Hlavní výzkumná otázka** zní: *Je možné využívat aktivity vedoucí k rozvoji hudební tvořivosti žáka v distanční formě vzdělávání?* **První dílčí výzkumná otázka** je stanovena následovně: *Které překážky mohou bránit žákům hudební nauky plnit zadané kreativní úkoly při distanční formě vzdělávání na vybrané ZUŠ?* **Druhou dílčí výzkumnou otázkou je:** *Mají zapojení žáci rozvinuté tvořivé myšlení v oblastech senzitivity, originality, flexibility, elaborace a integrace?*

## **4.2 Volba výzkumného souboru a použité metody výzkumu**

K dosažení cílů diplomové práce a zodpovězení stanovených výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na problematiku rozvoje hudební kreativity žáků na ZUŠ Kojetín.

Při volbě výzkumného souboru autorka zvolila metodu záměrného výběru, kdy definovala kritéria, podle kterých následně vyhledávala vhodné účastníky výzkumu. Výzkumný vzorek tvořilo deset žáků ve věkovém rozpětí sedmi až devíti let, z nichž bylo pět dívek a pět chlapců. Mezi zapojenými žáky se nacházely také dvě sourozenecké dvojice. Všichni zapojení žáci navštěvují ZUŠ Kojetín a účastní se výuky předmětu Hudební nauka.

Při hledání odpovědí na stanovené výzkumné otázky autorka diplomové práce použila metody pro získání a zpracování kvalitativních dat. Zúčastnění žáci nejprve elektronicky obdrželi 10 úkolů zaměřených na rozvoj hudební tvořivosti, které následně plnili. Za pomoci rodičů je odesílali elektronicky zpět autorce výzkumu. Podrobnější popis procesu získávání výzkumných dat je zachycen v kapitole 5.1 Příprava aktivit se zaměřením na rozvoj hudební tvořivosti žáků ZUŠ.

Jako primární metodu zpracování dat autorka kvůli jejich povaze zvolila observační metodu, v jejím rámci se zaměřila na techniku zkoumání zprostředkovaných hudebně kreativních procesů v daných činnostech. Současně provedla analýzu nahrávek a dokumentace, které obdržela od žáků zapojených

do výzkumu. Pro zhodnocení kreativity zapojených žáků do tvořivých aktivit využila hodnocení tvořivosti dle Stanislava Pecháčka a Hany Váňové. Tato metoda je jasně popsána, dostupná a flexibilní, takže ji je možné uplatnit i v distanční formě vzdělávání. Jednotlivé výstupy analýzy dat jsou podrobně zpracované v kapitole 5.3 Hodnocení hudební kreativity jednotlivých žáků.

Další metodou, kterou autorka diplomové práce při realizaci svého výzkumu použila, byla explorační metoda, kdy užila techniku polostrukturovaného dotazníku. Jeho hlavním cílem bylo zjištění pocitů a dojmů zapojených žáků po dokončení všech hudebně tvořivých aktivit. Obsahoval sedm otevřených i uzavřených otázek, které sledovaly míru oblíbenosti, náročnosti a zvladatelnosti činností pro žáka. Dále se dotazník zaměřoval na předchozí zkušenosti žáka s podobnými aktivitami a jeho celkové hodnocení. Při hodnotících otázkách byla využita Likertova škála, v jejímž rámci byla jako hodnotící symbol zvolena hvězdička.

## **5 Příprava a realizace hudebně tvořivých aktivit**

Někteří současní autoři popisují ve školství dvojí kreativitu. Kreativitu pedagoga a kreativitu žáků. Oba tyto prvky je však třeba propojovat, nikoli je od sebe striktně oddělovat. Kreativní pedagog by neměl jen přibližovat látku zajímavým způsobem a předávat znalosti žákům pomocí aktivizačních metod, ale měl by také brát ohled na žáky a pomáhat jim rozvíjet jejich kreativitu. (Miklošiková, 2009)

V řadě dostupných materiálů, které mají za cíl rozvíjet kreativitu žáků, je ovšem mnohdy tvořivost pouhým doplňkem činností. Žáci získávají jasné a přesné pokyny k realizaci zadaného úkolu. Při plnění zadání aktéři nemají prostor pro vlastní realizaci nápadů, takže kreativita žáků zůstává na okraji vzdělávacího procesu. (Portík, 2001)

Vzhledem k nedostatku volně dostupných materiálů zaměřených na rozvoj kreativity žáků autorka diplomové práce vytvořila deset hudebních aktivit, které žáci byli schopni vypracovat samostatně.

### **5.1 Příprava aktivit se zaměřením na rozvoj hudební tvořivosti žáků ZUŠ**

Aktivity byly vytvořeny za účelem zábavné a kreativně rozvíjející práce s žáky ZUŠ Kojetín v období vyhlášení nouzového stavu kvůli COVID-19. Sloužily tedy jako náhradní, dobrovolná činnost v distanční formě výuky hudební nauky pro žáky ZUŠ ve věkové kategorii sedmi až devíti let. Zároveň byly postaveny tak, aby splňovaly GDPR stanoviska a byly proveditelné v co největším počtu rodin. Základním technickým předpokladem pro splnění úkolů byl přístup k internetovému připojení, PC/notebook a mobilní telefon se zvukovým nahráváním i možností pořízení fotografie.

Byla navázána spolupráce s vybranou ZUŠ, úkoly spolu s průvodním dopisem byly zaslané pedagogům, aby je předali svým žákům ve zvolené věkové kategorii. Ze všech oslovených žáků se výzkumu zúčastnilo deset žáků, což je ve výsledku jedna třetina možných zúčastněných. Výzkumný vzorek se skládá z pěti chlapců a pěti dívek.

V tomto vzorku se vyskytly dvě sourozenecké dvojice. Všichni zapojení žáci se v ZUŠ učí hře na konkrétní hudební nástroj.

Úkolem žáků bylo splnit deset aktivit, které se zaměřily na rozvoj kreativity a hudební schopnosti žáka, jako je rytmické cítění, tonální cítění, harmonické cítění, hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť. Úkolem rodičů bylo pořizování záznamu aktivit, současně byli požádáni, aby nezasahovali do tvůrčí aktivity žáků.

Po dokončení těchto aktivit rodiče autorce výzkumu zaslali elektronicky výstupy žáků v podobě nahrávek a fotografií. Na závěr pak žáci vyplnili dotazníkovou zpětnou vazbu, jejímž cílem bylo zhodnocení jednotlivých aktivit, jejich náročnosti, srozumitelnosti a zmapování dosavadních zkušeností s podobnými úkoly.

## **5.2 Realizace aktivit se zaměřením na rozvoj hudební tvořivosti žáků ZUŠ**

Každá činnost je zaměřena na rozvoj tvořivosti žáka a na rozvoj konkrétních hudebních schopností. Aktivity vždy začínají krátkým příběhem, který by měl navodit kreativní atmosféru a následně pokračuje zadáním úkolu, popisem aktivity a příklady výstupů žáků. U žáků navštěvujících ZUŠ se předpokládá vyšší míra hudební kreativity a aktivnější práce s rozmanitými hudebními prvky než u žáků, kteří ji nenavštěvují.

### **5.2.1 DOMÁCÍ HUDEBNÍ NÁSTROJ**

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představ si, že máš doma super kapelu, jenže tobě se ztratil nástroj a potřebuješ na něco hrát. Koupit si ho teď nemůžeš, protože zavřeli všechny prodejny s hudebními nástroji na světě, tak ti nezbývá nic jiného než si ho vyrobit z toho, co máš doma k dispozici.

**Zadání úkolu:** Podívej se doma a zkus najít jakýkoli předmět, na který se dá nějak zahrát doprovod k písničce. (například vařečky, kbelík, hřebínek aj.). Na tento nový hudební nástroj doprovod písničku Pod našima okny.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák vytvoří hudební nástroj z dostupných materiálů/předmětů, a následně na něj předvede svou interpretaci díla.

**Metody:** Experiment

**Hudební činnost:** Hudební performance

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění a hudební představivost

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze široký sortiment věcí, které mohou sloužit pro výrobu vlastního nástroje. Dále jsou důležité vlastnosti předmětů umožňující nacházení zvukových možností nástroje. Nejdůležitější složkou je pak zvláště hudební představivost žáka, umožňující originální zpracování písně a speciální rytmičné úpravy písně.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: originality, flexibility, elaborace a integrace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle počtu užitých způsobů hry na nástroj.

Kritéria hodnocení originality:

- 0 bodů Žák využil jen jediný způsob hry, bez obměn, tedy nereagoval tvořivě.
- 1 bod Žák projevils jen malou míru kreativity a využil jen dva až tři způsoby, které stále opakoval.
- 2 body Žák pracoval s kreativitou a snažil se o vymyslet více než tři způsoby hry.

Celkový počet bodů dosažený v této hudební schopnosti je: 7/20

Dalším kritériem, které se hodnotí je flexibilita. Míra flexibility je posuzovaná podle rytmičného zpracování písně.

Kritéria hodnocení flexibility:

- 0 bodů Žák se nedokáže odpoutat od výchozího modelu, tedy neprojevils kreativitu.
- 1 bod Žák se drží hlavního modelu, který mírně upravuje, tedy projevuje malou míru kreativity.
- 2 body Žák se dokáže odpoutat od výchozího modelu, případně se k němu jen zřídka vrací.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 14/20

Třetím kritériem pro posouzení užité kreativity při zpracování tohoto úkolu je elaborace. Míra elaborace je posuzovaná podle způsobu výroby nástroje.

Kritéria hodnocení elaborace:

- 0 bodů Žák pouze využil již vyrobené předměty, tedy neprojevils kreativitu.
- 1 bod Žák si upravil již vyrobené předměty, tedy projevuje malou míru kreativity.
- 2 body Žák si vyrobil svůj vlastní, originální nástroj.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 3/20

V tomto úkolu je posuzovaná také míra integrace podle celistvosti hudebního projevu.

Kritéria hodnocení integrace:

- 0 bodů Žák nehrál v mezihrách, ale jen při zpěvu, bez jednotících prvků uvozujících mezihru.
- 1 bod Žák hrál při zpěvu a snažil se občas vymyslet doprovod i do meziher.
- 2 body Žák vytvořil doprovod k celé písni.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 15/20



**Časová náročnost úkolu:** 20 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Různé domácí předměty (hřebínek, pokličky, kbelík, vařečky, lžičky aj. dle výběru žáka).

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na propojení psychomotorických schopností a kreativity jedince, přesto úkol obsahuje také kognitivní i afektivní dimenzi. Žák musí nejdříve vybrat předmět, který s jeho dopomocí dělá zvuk a jež by se mohl hodit do dané skladby. Poté by měl zkusit více zvukových možností daného předmětu, přiřadit je vhodně k částem skladby a zahrát na vybraný předmět doprovod k určené písni. Ve výsledku by se měl žák také zajímat o to, aby skladba nepůsobila příliš monotónně.

**Výstupy žáků:** Mezi zvolenými předměty ke hře byl hřebínek, který byl rozezvučen pomocí tužky. Žákova hra byla sice monotónní v oblasti stylu hry na vybraný předmět, na druhou stranu využil různé dynamiky nástroje a rovněž různého rytmu, kdy rozličně rychle táhl tužku po zubech hřebenu. Další nástroj byl dost podobný, jednalo se tedy o hřebínek, ale v kombinaci se lžičkou. Tento žák nepoužíval dynamiku, ale střídal různé délky zvuků, techniky hry, kdy dělal kolmé i svislé pohyby lžicí po zubech hřebene, využíval úderů lžičky do hřebene, ale také využíval své okolí ke hře, kdy použil údery lžičkou o stůl, jež zapasoval do mezihry.

Dalším nástrojem byl skleněný hrníček otočený dnem nahoru, na který hrál žák vařečkami. Muzikant využívající zmíněný nástroj zpočátku držel striktně nastavený rytmus (střídání pravé a levé ruky na dobu), posléze ale začal měnit různou rychlost úderu. Podobný styl hraní měl také žák, jenž si ke hře vybral plechové pouzdro na propisky s propiskami. Tento žák opět nevyužil více způsobů hry na nástroj, využíval tedy jen rytmickou stránku hry. Po celou skladbu inklinoval k jednotnému, doprovodnému rytmu, tedy střídání pravé a levé ruky na každou dobu. Jediným okamžikem změny byla mezihra, kterou uvozoval a ukončoval zrychlením pohybu na čtvrté době. Na začátku se snažil o změnu, která ovšem neproběhla podle jeho představ, tak se vrátil zpět do známého a jistého stylu hraní. Podobného stylu užíval i žák hrající na kbelík, na který tloukl jednou vařečkou. V jeho doprovodu docházelo pouze ke změně rytmu. Zpočátku byla hra nápaditější, ale během písně postupně kreativita mizela, až na konci písně žák hrál vždy jen na první a třetí dobu. Následující

hráč si vybral jako svůj nástroj hrnec, na který hrál také jednou vařečkou. Tento jedinec opět nevyužil více variant než změnu rytmu. Jeho hra ale inklinovala k rytmu hlavní melodie. Místy se jeho hraní s doprovodem rozcházelo, poté se ale vždy vrátil k rytmu hlavní melodie. Mezi žáky se našel i takový, který přesně zkopíroval rytmus hlavní melodie a vůbec mu nevadila tichá místa v mezihrách. Tento žák si vybral za svůj nástroj dvě lžičky, na které hrál stále stejným způsobem.

Další žák si za nástroj vybral dózu s předměty uvnitř, na kterou hrál boucháním dózy o ruku, ťukáním ruky do víčka, otáčením víka, otáčením celé dózy a celou skladbu ukončil hrou na vlastní nástroj vyrobený z papírové ruličky, která na jedné straně měla otvor na dýchání a na druhé měla papír s prostřížením, vydávající pískavý zvuk. Žák rytmicky napodoboval melodickou linku písně s vlastními mezihrami a originálním závěrem.

Poslední žák byl nejinovativnější. Svůj nástroj si udělal ze starého sušáku na prádlo. Pomocí různého bouchání, natahování přidaných gumek, a různých provázků vytvořil na tento nástroj pět zvuků. Žák také využil hru na nástroj rukama i nohama. Zatímco dupání mělo stejnou rytmickou strukturu jako hlavní melodie, zvuky vydávané brnkáním na struny, natahováním gumek, a provázků měly funkci doplňujících zvuků.

**Shrnutí:** Každý žák si vybral svůj vlastní nástroj, ale jen tři žáci z deseti dokázali využít více druhů způsobů hry na vybraný předmět. Pouze dva žáci nepoužili hotové předměty a své nástroje si upravili. Jednalo se o upravený sušák a dózu naplněnou různorodým obsahem, a navíc ještě s přidaným dechovým nástrojem vyrobeným z papírové ruličky. Tři žáci také dokázali využít dynamických rozdílů. Menší část žáků (dvě dívky a dva chlapci) měli tendenci hrát jednotný rytmus, který obměňovali jen zřídka, ale zároveň se vůbec neuchylovali k rytmické struktuře hlavní melodie. Druhá, početnější část inklinovala k rytmu hlavní melodie, z toho jeden žák hrál čistě jen rytmus hlavní melodie. Jeden žák dokázal spojit více zvuků dohromady. Nejvíce využívaným předmětem byla vařečka, ta se objevila u tří žáků a dva žáci si vybrali k muzicírování lžičku. Dva žáci z první sourozenecké skupiny spolu spolupracovali a rytmicky doplňovali, v druhé skupině spolu sourozenci nespolečně pracovali, ale zvolili si podobné nástroje, na které hráli rozdílným stylem.

**Evaluace aktivity:** Tato aktivita byla mezi žáky oblíbená. Třikrát byla v dotazníku označena jako nejoblíbenější aktivita. Ačkoli se s ní nikdo dříve nesetkal ani v jiné podobě, byla tato činnost pro žáky jasně pochopitelná a zcela přirozená. Většina žáků tuto aktivitu oznámkovala jedničkou, jeden žák dvojkou a jeden trojkou.

## 5.2.2 OBRÁZEK

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Umění hudby a malířství se vzájemně propojují. Ke spoustě výtvarných děl, vznikají skladby a naopak. Příští týden bude v Kojetíně velká přehlídka uznávaných děl malířů, kteří výtvarně ztvárnili hudební dílo. I ty se můžeš stát známým malířem, stačí se jen zapojit.

**Zadání úkolu:** Vyber si jednu z následujících pěti písniček. Poprvé, když si ji pustíš, se do písničky jen zaposlouchej. Když si ji pustíš podruhé, tak už začni malovat obrázek, co ti skladba připomíná, či jak se při poslechu cítíš (jestli prožíváš smutek, radost aj.).

**Výběr z písní:** Kočka leze dírou, Srdce nehasnou, Turecký pochod, Jdu cestou necestou (Princezna ze mlejna), Já tak rád trsám.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák na základě svého prožitku ze skladby vyjádří osobní pocity výtvarným počinem.

**Metody:** Relaxační metody

**Hudební činnost:** Hudební poslech – výtvarné vyjádření

**Rozvoj hudebních schopností:** Tonální cítění, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze citlivost a vnímavost žáka, podporující imaginaci vybrané zvukové ukázky. Dále může dopomoci široký sortiment výtvarných potřeb, které umožňují ztvárnění hudební představy založené na prožitcích a emocích.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: senzitivity a originality.

V tomto úkolu je posuzovaná senzitivita, vypracovanosti úkolu, jelikož každé zpracování vyjadřuje určitou míru prožitků.

Kritéria hodnocení senzitivity:

0 bodů Žák nevypracoval úkol, jelikož hudbu nijak neprožíval.

1 bod Žák na základě prožitku úkol zpracoval.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 10/10

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle ztvárnění hudebních prožitků.

Kritéria hodnocení originality:

0 bodů Žák ztvárnil obsah písně bez dalších asociací.

1 bod Žák si při poslechu vybavil konkrétní vzpomínku, či asociaci.

2 body Žák ztvárnil vlastní nápad, který vycházel zcela z poslechu skladby.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 12/20

**Časová náročnost úkolu:** 25 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Papír a výtvarné potřeby (pastelky, fixy, voskovky vodovky aj.).

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj afektivních schopností žáka a na kreativitu. Žáci mají možnost si vybrat z pěti rozlišných hudebních žánrů a vybranou ukázkou následně zpracovat dle svých prožitků. Na výběr mají ukázky z lidové hudby, populární hudby, vážné hudby, pohádkových písní a filmové hudby. Autorka činnosti se zde snažila vybrat i rozdílné charaktery písní s inklinací k pozitivnímu ladění písní. V této aktivitě by mělo dojít k relaxaci a k následnému stimulování žáka k výtvarnému vyjádření svých pocitů, vzpomínek, či prožitků.

**Výstupy žáků:** Tři žáci si vybrali lidovou píseň Kočka leze dírou, dva si zvolili píseň Jdu cestou necestou z pohádky Princezna ze mlejna, dva ztvárnili filmovou píseň Já tak rád trsám, trsám, dva si vybrali popovou píseň Karla Gotta Srdce nehasnou a jeden si zvolil vážnou hudbu Turecký pochod od Wolfganga Amadea Mozarta.

Většina žáků nakreslila textový obsah písně, či obrázek spojený s klipem, nebo pohádkou. U písně Kočka leze dírou žáci malovali kočku v díře v plotu, či noře a pes byl vždy v okně. U písně Jdu cestou necestou se vždy objevila postava Elišky. V jedné ilustraci na píseň Já tak rád trsám, trsám byly namalované opice a v popové písni Srdce nehasnou oba žáci namalovali Karla Gotta a jeden přikreslil i jeho dceru. Jen dva žáci zvolili cestu vyjádření pocitů, jak na ně hudba působila. Tito žáci ztvárnili skladby Já tak rád trsám, trsám a Turecký pochod.

Zajímavé bylo také to, že zatímco první skupina ztvárňující textový obsah písní využila pro své vyjadřování jen část papíru, mnohdy doplněnou o text, druhá skupina ztvárňující pocity využila celý prostor papíru. Obrázky sice také vyjadřovaly konkrétní věci, jako například koně prohánějícího se po obloze mezi obláčky, či moře s mořskými živočichy se zapadajícím sluncem, přesto z nich bylo jasně poznatelné, kterou skladbu při tvorbě poslouchali. Nasvědčovaly tomu jak užití barvy, tak i motivy. Žák, který tvořil koně jako jediný nepoužil pastelky, ale temperové barvy a nezvolil bílý papír jako základ, ale modrý, na který nanášel bílou barvu.

**Shrnutí:** Žáci, kteří nepodlehli vizuálnímu, či textovému dojmu z písně a zaposlouchali se do hudby, byli při tvorbě svobodnější, nápaditější a dokázali využít více prostoru na papíru než žáci zaměřující se na obsah písně, či klipu.

**Evaluace aktivity:** Jeden žák se s podobnou aktivitou již dříve setkal a pro jednoho byla tato aktivita nejzábavnější. Většina žáků hodnotila tuto činnost jedničkou, jen dva ji ohodnotili na dvojku. Pro žáky byla tato aktivita srozumitelná, lehce vykonatelná a příliš nezátěžující.

### 5.2.3 PRAVĚKÁ PÍSEŇ

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představte si, že by k nám na návštěvu přišli pravěcí lidé. Moc by se jim líbila písnička Černé oči jděte spát, jenže pravěcí lidé neumí český jazyk. Proto nás požádali, abychom jim tuto píseň přeložili do pravěčtiny. Pravěčtina je jazyk, který se skládá pouze z citoslovcí.

**Zadání úkolu:** Vaším úkolem je nahradit co nejvíce slov první sloky písničky Černé oči citoslovci, které je mohou vyjádřit (například slovo oči můžete nahradit slovem kuku). Můžete je napsat na papír, nebo případně nahrát jako zvukový záznam.

*„Černé oči, jděte spát, černé oči jděte spát, však musíte ráno vstát, však musíte ráno vstát.“*

Žákům byl poskytnutý internetový odkaz na písničku.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák nahradí slova písničky citoslovci, které vybere na základě vnímání jejich rytmických a výrazových vlastností.

**Metody:** Experiment

**Hudební činnost:** Hudební poslech – nové otextování písničky

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění, hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze vnímání a uvědomění si různých zvukových projevů, které žáci mohou za pomoci fantazie přiřadit k určitým slovům. Dále je zde důležitá synestezie, kdy dochází k propojení obrazu a zvuku, tedy vybavení si zvuku, který je pro jedince spjatý s konkrétním slovem.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: Originality, elaborace.

V tomto úkolu je posuzovaná také míra flexibility podle počtu nahrazených slov písničky.

### Kritéria hodnocení originality

- 0 bodů Žák nahradil maximálně dvě slova bez obměn, tedy neprojevil kreativitu.
- 1 bod Žák nahradil tři až čtyři slova bez obměn, projevil tedy nižší míru kreativity.
- 2 body Žák nahradil více jak čtyři slova s případnými obměnami.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 18/20

V tomto úkolu je posuzovaná také míra elaborace podle zjištění rytmu a zapasování slov do písně.

### Kritéria hodnocení elaborace:

- 0 bodů Žák nahradil slova bez rytmizace.
- 1 bod Žák rytmizoval většinu slov, jen některé výrazy nedokázal rytmicky správně zapasovat do metra skladby.
- 2 body Žák přesně rytmizoval slova.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 18/20

**Časová náročnost úkolu:** 15 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** mobil, případně jiné nahrávací zařízení, či papír a psací potřeby.

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena na rozvoj kognitivních schopností žáka a na kreativitu. Je sestavená tak, aby žáci propojili hudební vnímání, rytmus písně se znalostmi češtiny.

**Výstupy žáků:** V následující tabulce jsou originální slova písně i ta která žáci nahradili. Políčka, která jsou prázdná žáci užili buď původní text písně, či text nijak neztvárnili.

Tab. č. 1: Nahrazená slova písně

<b>Černé</b>		hú hú	Bum	É	kuku			Fúúúj	
<b>Oči</b>	kuku	mrk, mrk	Klap	mrk, mrk	kuku	kukuč	kuku	kuku	
<b>Jděte</b>	ťap, ťap	dup, dup	Dup	ťap, ťap	ťap, ťap	šup, šup	cap chr-	hopsa	
<b>Spát</b>	pšt, pšt	Chrr r	Chrrr	chrrr, chrrr	Hají, hájí	chrršííí, chrrpšííí	pšíííí	huhúúú	
<b>Však</b>				Huš	ki			hop-	šup
<b>musíte</b>		hm m	vrrr, á, á	á, á, á	kiriki			sa, hejsa	šup, šupito
<b>Ráno</b>		Crrr	Crrr	huš, á	ťap	kikirikí, kikirikí	kirikí	lala	frr, uf
<b>Vstát</b>	hop	Ách	Rrr	Á	ťap, ťap	mmm, hmmm (protahování se při vstávání)	šup	šup	jééé

Slovo černé nahradily čtyři žáci a jedna sourozenecká skupina, ovšem každý výraz byl jiný. Slovo oči žáci nejčastěji nahrazovali výrazem „kuku“. Výraz jděte pak nejčastěji nahradili „ťap, ťap“ a slovo spát „chrrr“. Příslowce však dokázali nahradit jen dva žáci a jedna sourozenecká skupina, která v repetici navíc použila ještě i druhý výraz. Sloveso musíte nahradili čtyři žáci a jedna sourozenecká skupina, která opět v repetici přidala další výraz. Podstatné jméno ráno se nepodařilo vymyslet jen jedné sourozenecké skupině a dvakrát byl použit výraz „crrr“. Poslední sloveso vstát mělo jen jeden opakující se výraz „šup“.

**Shrnutí:** Ačkoli žáci nemuseli nahradit všechna slova, téměř všichni si poradili i s obtížnými výrazy. Čtyři žáci zaplnili i místo, které vzniklo namísto slova „však“. Slova, která se podařila všem nahradit byly „oči“, „jděte“, „spát“, „ráno“, vstát“. Obě sourozenecké skupiny v tomto úkolu spolupracovaly. Jedné se podařilo nahradit



všechna slova citoslovci, a ještě přidali v repetici nové výrazy. Zbývající žáci vyřešili opakování repeticí totožnými citoslovci.

**Evaluace aktivity:** S touto aktivitou se nikdo dříve nesetkal ani v jiné podobě. Tato činnost byla pro žáky jasně pochopitelná a dobře realizovatelná, jen v jednom případě byla pro žáka náročnější. Většina žáků tuto aktivitu oznámkovala jedničkou a dva žáci dvojkou.

#### 5.2.4 HLASY ZVÍŘAT

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Kdysi dávno se lidé inspirovali přírodou. Poslouchali různé hlasy zvířat a dokázali je napodobovat. I ty máš kolem sebe spoustu věcí, které mohou vydávat zvuky podobné zvířátkům (když maminka zapne plynový sporák, můžeš slyšet syčení, jako když syčí had).

**Zadání úkolu:** Najdi doma takové zvuky, které budou připomínat hlasy těchto zvířátek: 1. zvířátko je had, 2. zvířátko je komár, 3. zvířátko je pták, 4. zvířátko je oslík a 5. zvířátko je rybička.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák vnímá rozdílnost zvuků, analyzuje jednotlivé zvuky v domácnosti a z nich vybere ty, které určí jako podobný zvuk zadanému zvířátku.

**Metody:** Experiment

**Hudební činnost:** Hudební performance

**Rozvoj hudebních schopností:** Hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze široký sortiment zvuků, které vydávají nejrůznější předměty v domácnosti. Dalším faktorem rozvoje kreativity je vnímavost žáka, tedy možnost všimání si zvuků kolem sebe, a fantazie, díky níž k nim mohou přiřazovat zvuky k projevům, které vydávají zvířata.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: originality a elaborace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle počtu užitých nových zvuků.

Kritéria hodnocení originality:

0 bodů Žák si s některými zvuky nevěděl rady a nevytvořil je.

1 bod Žák opakoval některé zvuky u rozdílných zvířat.

2 body Žák vyhledal, či vytvořil vždy nové zvuky.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 20/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra elaborace podle rozboru a zpracování zvuku vydávaného konkrétním zvířetem.

Kritéria hodnocení elaborace:

0 bodů Žák si s některými zvuky nevěděl rady a nevytvořil je.

1 bod Žák zpracoval pouze hlasy zvířat.

2 body Žák zpracoval nejen hlasy zvířat, ale i zvuky, které vydává při pohybu.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 20/20

**Časová náročnost úkolu:** 30 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Různé domácí předměty, vybavení (dveře, elektronické spotřebiče, sáček aj.).

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj kreativity. Žáci mají možnost vybrat si z různých zvuků, které kolem sebe slyší, a přiřadit k nim názvy jednotlivých zvířátek. Mělo by dojít k zapojení fantazie, která by měla z běžných zvuků vznikajících v domácnosti vytvořit zvuky připomínající konkrétní zvíře.

**Výstupy žáků:** Žáci využili následující zvuky pro znázornění zvířat

Tab. č. 2: Zvuky znázorňující konkrétní zvíře

<b>Had</b>	<b>Komár</b>	<b>Oslík</b>	<b>Pták</b>	<b>Ryba</b>
Posuny žaluzií	Tekoucí pramínek vody	Přejíždění tužky po kroužkovém bloku	Vrzání dveří	Plácání gumovou rukavicí o sebe a stůl
otevření Pepsi	Ruční šlehač	Klapot podpatků po podlaze	Mávání látky s dopadem o zem – let ptáka	Házení brambor z výšky do hrnce s vodou
Tření papíru o stůl	Kreslení pastelkou po papíře	Cvakání propisky	Klepání dvou lžiček o sebe	Pusinkování
Kreslení tužkou po papíře	Čištění zubním kartáčkem	Tah pravítka po papíře	Klepání lžičkou o skleněný hrníček	Pusinkování
Posouvání proutěného koše po podlaze	Hraní smyčcem po kobylce houslí	Vyfukování nafukovacího balonku – větší otvor vydávající hrubší zvuk	Vrzání kliky	Cákání vody v umyvadle
Ježděním mopu po podlaze	Zvuk hučení digestoře	Elektronické posuny žaluzií	Zvuk zapínání plynového kotle – houkání sovy	Zvuk dopadu tekoucí vody do umyvadla
Tekoucí voda z kohoutku	posouvání židle	minutka na troubě	posouvání dveří	vaření vody v konvici

Posouvání noh po koberci	Běžící počítač	Vrzající dvířka skříňky	Leštění zrcadla	Otevírání zavařeniny
Zapnutá varná konvice	Zvuk zapnutého fěnu	Otevírání a zavírání vrzajících dveří	Postupné vypouštění nafouknutého balónku – úzký otvor vydávající vysoký zvuk	Chytání dlaněmi balónu ve vzduchu

**Shrnutí:** Jedna sourozenecká skupina spolupracovala společně. Žáci využívali různé zvuky, jen u ryby a komára se objevil stejný zvuk dvakrát. U ryby to bylo pusinkování, a u komára dvojí vrzání dveří. Zbývající zvířata neznázorňoval žádný zvuk dvakrát. Některé zvuky se objevily vícekrát, avšak u jiných zvířat. Nejčastějším použitým zvukem bylo vrzání dveří, či dvířek od skříně, které se objevilo celkem čtyřikrát, a to u oslíka i komára. Dvakrát byl použit nafukovací balonek, jednou u oslíka a jednou u ptáka. Zvuky vařící, či puštěné vody byly použity u komára, hada a ryby. Celkem devětkrát se objevil zvuk vyjádřený elektrospotřebičem, jeden žák využil zvuk vydávaný elektrospotřebičem celkem třikrát.

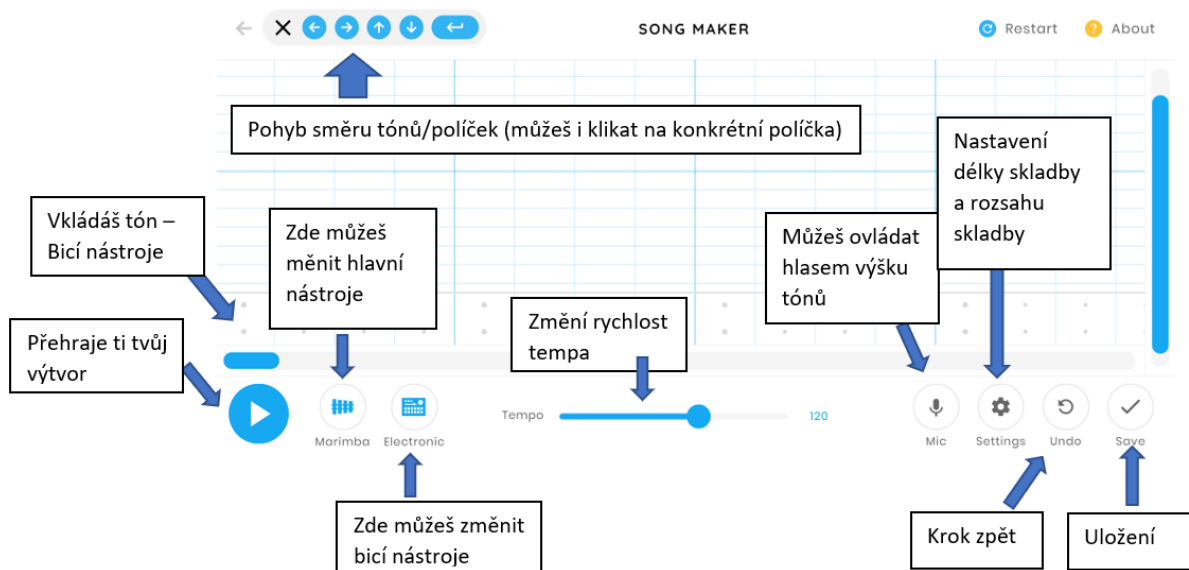
**Evaluace aktivity:** Tato aktivita většinu žáků bavila a ohodnotili ji jedničkou. Pro jednoho žáka to byla nejlepší aktivita. Čtyři žáci tuto aktivitu ohodnotili známkou dvě a jeden trojkou. Pro jednoho žáka byla tato činnost náročná, jelikož bylo pro něj těžké si představit zvuky zvířat a připodobnit k nim zvuky, které slyší doma. Téměř všichni žáci dělali tuto aktivitu poprvé, jen jeden žák již dříve dělal podobnou činnost. Někteří jedinci prokázali originalitu, když neztvárnili hlas zvířete, ale zvuk vytvářený při pohybu zvířete, jako byl například let ptáka, či chůze oslíka.

## 5.2.5 SKLADATEL

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představ si, že jste si jednou s rodiči vyrazili na koncert, ale stalo se, že hudební virtuóz nedošel. Protože ale všichni věděli, že chodíte do ZUŠ, tak tě žádali o to, abys jim nějakou skladbu vytvořil.

**Zadání úkolu:** Skladbu můžeš vytvořit následujícími způsoby: 1. vymyslet si vlastní skladbičku a zahrát ji na svůj vlastní nástroj, či ji zazpívat. 2. variantou je, abys skladbu složil přes online program. Odkaz na program je zde: <https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/>

**Popis práce s programem:** Jednotlivé tóny vytvoříš tak, že klikneš na konkrétní políčko, a to se zabarví.



**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák na základě vlastních schopností, fantazie a dovedností vytvoří vlastní skladbu.

**Metody:** Didaktické hry

**Hudební činnost:** Komponování

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění, tonální cítění, harmonické cítění a hudební představivost.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze technické vymoženosti, umožňující různé zvukové kombinace, práci s rytmem, práci s vlastnostmi not, délkou i tempem kompozice a dalšími zvukovými možnostmi. Druhým možným zdrojem kreativity jsou hudební schopnosti žáka a fantazie podnětená vlivy okolí.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: senzitivity, originality, elaborace a integrace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra senzitivity podle vyjádření citového prožitku.

Kritéria hodnocení senzitivity:

0 bodů Žák nevypracoval úkol, jelikož hudbu nijak neprožíval.

1 bod Žák zpracoval úkol na základě prožitku.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 10/10

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle novosti užitého námětu.

Kritéria hodnocení originality:

0 bodů Žák úkol nezpracoval, jelikož nevěděl, jak má úkol vypracovat.

1 bod Žák projevil jen malou míru kreativity a vytvořil skladbu podle existující předlohy.

2 body Žák složil zcela originální skladbu dle svých představ.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 20/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra elaborace podle užití hudebních prvků.

Kritéria hodnocení elaborace:

0 bodů Žák při úkolu vytvořil pouze rytmicko-melodickou kompozici.

- 1 bod Žák ve své kompozici využil jen tři hudební prvky.  
2 body Žák ve své kompozici využil více jak tři hudební prvky.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 16/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra integrace podle ucelenosti zpracování skladby.

Kritéria hodnocení integrace:

- 0 bodů Žák ve své kompozici využil jen nahodilé tóny bez bližších harmonicko-melodických vztahů.  
1 bod Žákova kompozice sice vykazuje určitou práci s melodií, či harmonií, ale nemá ve výstavbě ucelený charakter.  
2 body Žákova kompozice je ucelený hudební soubor založený na melodické, či harmonické výstavbě.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 15/20

**Časová náročnost úkolu:** 20 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Hudební nástroj, připojení k internetu, přístroj na spuštění softwaru (PC/notebook aj.).

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena na celkový rozvoj schopností žáka a na kreativitu. Žáci mají možnost si vybrat ze dvou variant skládání hudby. První varianta, tedy skládání na svůj nástroj, je náročnější motoricky, emocionálně, propojování jednotlivých mozkových operací, tak je méně omezující ve vlastním vyjadřování. Zatímco druhá varianta, tedy skládání pomocí simulačního online programu SONG MAKER, který vyvinula společnost Google. Tento program je přístupný bez přihlašování a bez poplatků. Všem žákům tak umožňuje zjednodušeně skládat hudbu. Ovládání programu je přirozené a funkce jsou jednoduché, takže není těžké si skladbu hned představit, případně předělat. Na druhou stranu je zvukově i rytmicky limitující a představy žáka mohou být rozptýleny skrze programové nastavení, vizualizaci a další vjemy, které na žáka skrze program působí.

V této aktivitě by mělo dojít k podnícení fantazie, propojení hudební teorie s praxí a k hudebnímu vyjádření svých emocí.

**Výstupy žáků:** Většina žáků využila možnosti skládání hudby přes program, jen dva žáci zvolili druhou možnost vlastní reprodukce své skladby. Jeden žák si složil vlastní skladbu na nástroj, na který se učí hrát, druhý si zvolil formu zpěvu.

Žák, který si zvolil formu zpěvu nazval svou píseň Jaro se vrací. Text písně zní takto: „*Rozkvétají květinčky, poletují ptáčci, na dvoře si hrají dětičky a na obloze se honí mráčky*“. Melodii vytvořil jak kroky, tak i s mírnými skoky. Celá píseň se nacházela v rozsahu jedné oktávy. Po rytmické stránce skladba obsahovala čtvrt'ové, osminové a šestnáctinové noty, ale i triolové rytmy. Píseň obsahovala melodii, rytmus, metrum, text, ale i název skladby a veselou náladu.

Žák, který si vybral hru na klavír postupoval celou skladbu po intervalech, kdy levá ruka hrála neměnný bas a pravá ruka dotvářela druhý tón intervalu. Pravá ruka se pohybovala v rozmezí kvinty, přitom dbal na správné úhozy rukou. Celou skladbu ukončil velkou tercií, zahranou v levé ruce doplněnou o oktávu v pravé ruce. Skladba obsahovala opakující se rytmus, který byl založen na pravidelných úderech na každou dobu pomalejšího tempa.

Zbývající žáci tvořili své skladby přes určený software. Jen jeden žák se zaměřil na melodii skladby utvářenou z marimby, ke které přidal elektronické bicí nástroje. Jeho melodie se skládala jak ze skoků, tak i běhů. Bicí nástroje tvořil tak, že vrchní bicí nástroje hrály nepravidelný rytmus, podtrhující melodii a spodní zvuk nechal znít pravidelně po celou dobu skladby, takže tento zvuk sjednocoval a rámoval celou skladbu.

Další žák vytvořil melodii pomocí klavíru, který hrál převážně jednohlas. Zajímavé bylo, že jako jediný žák využívající ke kompozici program začínal a končil stejným tónem. Zbývající žáci vytvářeli harmonické skladby, které byly zcela evolučního rázu. Dva žáci nechali skladbu bez rytmického doprovodu bicí sekce. Tito žáci využili zvuku klavíru a flétny. Zbývající žáci si volili jako melodické nástroje housle doprovázené dřevěnými bloky, jeden žák použil jako doprovod k houslím pochodový bubínek. Jeden žák z této skupiny preferoval pomalé tempo 44, zbytek žáků nastavil tempo v rozmezí 100 až 131. Dva žáci tvořící v programu využili



nejkratší možné varianty a jen jedné oktávy. Zbývající žáci pracovali s rozsahem dvou oktáv a delší kompozicí.

**Shrnutí:** Jen jeden žák zvolil název své skladby. Jeden žák zvolil pomalé tempo, dva mírné tempo a zbývající žáci preferovali rychlé tempo. Dva žáci zvolili vlastní interpretaci své skladby. Zbývající žáci využili možností skládacího programu, z těchto žáků dva nevyužili možnost bicí sekce. Ze všech žáků čtyři skládali melodii, zbývající žáci volili moderní harmonické postupy, připomínající téměř clusterové postupy. Nejvyužívanějším melodickým nástrojem byly housle a v bicí sekci dřevěné bloky.

**Evaluace aktivity:** Tato aktivita většinu žáků bavila a ohodnotili ji jedničkou v jednom případě byla ohodnocena trojkou. Žák uvedl, že bylo pro něj náročné vejít se rytmicky do políček. Jeden žák vnímal tuto činnost jako jeho nejoblíbenější. Jeden žák se s touto činností již dříve setkal.

## 5.2.6 VOJÁCI

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představ si, že do města přišla vojenská hudební kapela, která zajišťuje hudbu při slavnostních ceremoniálech. Jenže zrovna v okamžiku, kdy měli hrát na slavnosti v Kojetíně, onemocněl jejich hlavní bubeník. A protože jsi šikovný muzikant, požádali tě, abys jejich písničku Okolo Hradce zabubnoval ty.

**Zadání úkolu:** Tvým úkolem je, aby sis doma vyrobil bicí nástroj (můžeš použít PET láhev, sirky, pokličky aj.) a vymyslel bubenický doprovod k dané písničce.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák dle vlastního rytmického cítění a fantazie vymyslí a předvede rytmický doprovod na svůj vyrobený nástroj.

**Metody:** Experiment

**Hudební činnost:** Hudební performance, výroba vlastního nástroje.

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění, hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze široký sortiment věcí, které mohou sloužit pro tvorbu zvuku. Důležité jsou také vlastnosti předmětů umožňující nacházení zvukových možností nástroje. Nejdůležitější úlohu zastává hudební představivost žáka, umožňující originální zpracování písně a speciální rytmické úpravy.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: originality, flexibility a integrace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle počtu užitých způsobů hry na nástroj.

Kritéria hodnocení originality:

- 0 bodů Žák využil jen jediný způsob hry, bez obměn, tedy nereagoval tvořivě.
- 1 bod Žák projevil jen malou míru kreativity a využil jen dva až tři způsoby, které stále opakoval.
- 2 body Žák pracoval s kreativitou a snažil se vymyslet více než tři způsoby hry.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 9/20

Dalším kritériem, které se hodnotí je flexibilita. Míra flexibility je posuzovaná podle rytmického zpracování písně.

Kritéria hodnocení flexibility:

- 0 bodů Žák se nedokáže odpoutat od výchozího modelu, tedy neprojevili kreativitu.
- 1 bod Žák se drží hlavního modelu, který mírně upravuje, tedy projevuje malou míru kreativity.
- 2 body Žák se dokáže odpoutat od výchozího modelu, případně se k němu jen zřídka vrací.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 15/20

V tomto úkolu je posuzovaná také míra integrace podle celistvosti hudebního projevu.

Kritéria hodnocení integrace:

0 bodů Žák nehrál v mezihrách, ale jen při zpěvu, bez jednotlivých prvků uvozujících mezihru.

1 bod Žák hrál při zpěvu a snažil se občas vymyslet doprovod i do mezihér.

2 body Žák vytvořil doprovod k celé písni.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 18/20

**Časová náročnost úkolu:** 20 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Rozmanité domácí předměty (pokličky, kbelík, vařečky, lžičky, PET lahev aj.).

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj psychomotorických schopností žáka a na jeho kreativitu. Žáci mají možnost si vybrat jakýkoli předmět, na který se dá zahrát rytmus, případně si vyrobit vlastní nástroj, na který zahrají doprovod k dané písni. V této aktivitě dochází k rozvoji fantazie a ke zdokonalení rytmického cítění.

**Výstupy žáků:** Jedním z použitých nástrojů byly domácí činely z kovových pokliček. Doprovod žáka byl zprvu na druhou a čtvrtou dobu, posléze se ovšem dostal k první a třetí době, které ozvláštnil na konci skladby, kdy zahrál na první, druhou i třetí dobu a čtvrtou nechal pauzu.

Druhý žák si nástroj udělal z balonu, který vyhazoval a chytal na každou dobu písně bez dalších obměn, pro koordinaci vyhazování a chytání byl tento nástroj obtížnější, nicméně žák si s tím poradil velmi dobře. Další žák využil ťukání propisky o stůl. Většinu písně tloukl rytmus melodické linky, v mezihrách udával metrum tak, že hrál na každou dobu. Během hry došlo k dynamickým rozdílům hry.

Dalším zvoleným nástrojem byla dvířka od trouby. Hlavním zvukem bylo zavírání dvířek, které žák využil na rytmickou stránku hlavní melodie, již občas upravil, jelikož pro něj nebylo lehké vyhrát rychlé rytmické hodnoty. V mezihrách

použil vytūkávání metra. Hru doplnil ještě občasným bouchnutím do vrchní části trouby.

Další dva žáci si vybrali za nástroje pokličky, jeden žák měl kovové, ale druhý žák skleněné. Oba žáci hráli rytmus melodické linie s tím, že jeden žák také dodržoval pauzy, druhý si do nich vymýšlel vlastní doprovod nahodilým boucháním pokliček o sebe. Nástrojem, který si vybral následující žák byly dva plechové vršky od sirupů. Tento žák se držel rytmické struktury hlavní melodie, ale občas si udělal vlastní kreaci. Vlastní tvořivost se také projevila v mezihrách, které inklinovaly k metrickému vytūkávání každé doby. Na konci došlo ke krácení metrických dob.

Další žák si vytvořil nástroj z talířku, hrníčku a lžiček. Žák tak využíval nejen rytmické hry, ale také melodické roviny, která se skládala ze tří tónů, již vznikly na uchu hrníčku, na okraji hrníčku a na okraji talířku. Dalším využívaným zvukem bylo zadržení lžičky na talířku. Tyto čtyři zvuky žák využil hlavně v mezihrách, kde za pomoci těchto předmětů složil vlastní melodicko-rytmickou část. Pro svou hru používal střídání rukou, a hru jednou rukou.

Dalším nástrojem byly větší dřevěné pastelky a plechový chlebník. Tento žák inklinoval k rytmu hlavní melodie, kterou obměňoval a v mezihrách se odvažoval i na vlastní rytmickou práci. Záměrně pracoval s pomlkami, které využil pro zpestření skladby a využíval jak střídání rukou, tak hru obou zaráz.

Poslední žák si vybral kovový hrnec otočený dnem vzhůru a dvě dřevěné vařečky. Daný žák využil více možností hry tak, že měnil údery do hrnce. Jednalo se o údery na hranu hrnce, na boku hrnce, údery do vrchní strany hrnce, údery tažené, či vedené přímo. Tento žák také využíval hru jedné ruky, střídání rukou, ale rovněž hru obou rukou zároveň.

**Shrnutí:** Tři žáci využili více zvukových možností svého nástroje, jeden žák vytvořil rytmicko-melodický nástroj, jeden žák záměrně pracoval s pauzami. Jeden žák hrál přesný rytmus hlavní melodické linie. Dva žáci se drželi metru skladby a zbytek inklinoval k rytmu hlavní melodie s obměnami a změnami v mezihře. Nástroje byly různorodé, pouze pokličky použili tři žáci s tím, že jeden je užíval jako činely a zbývající dva měli sice stejný způsob hry, ale pokličky byly z jiného materiálu, takže výsledný zvuk byl rozdílný.

**Komparace s úkolem č.1 s názvem Domácí hudební nástroj:** V obou aktivitách využili tři žáci více než tři zvukových možností vybraného nástroje. Zajímavé je, že jen jeden žák využil více možností nástroje v obou úkolech. Oproti prvnímu úkolu, kde čtyři žáci hráli neměnný doprovodný rytmus, v šesté aktivitě hráli metrum jen dva. Různorodost nástrojů byla větší v šestém úkolu, stejně tak i celkový počet vymyšlených způsobů hry na dané nástroje. V prvním úkolu spolupracovala společně jedna sourozenecká skupina, což se v šestém úkolu neobjevilo.

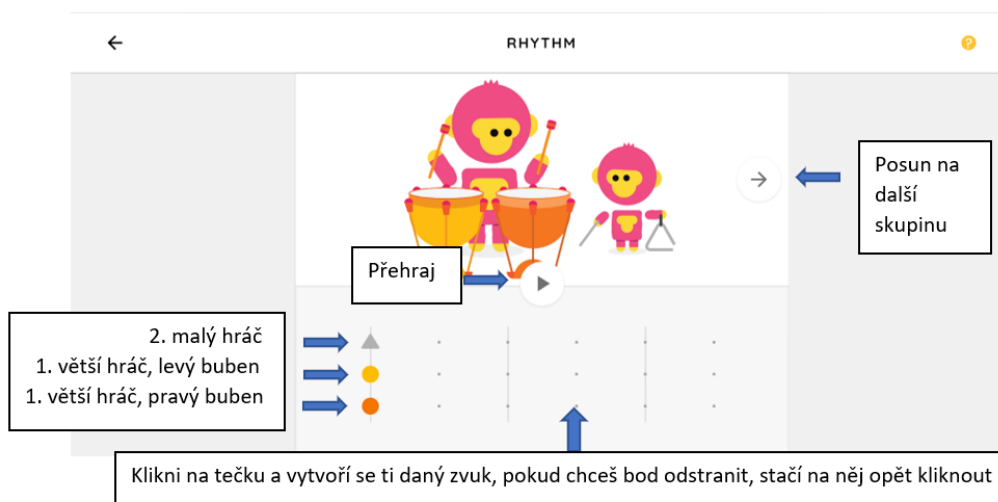
**Evaluace aktivity:** Jeden žák se již s podobnou aktivitou dříve setkal, ostatní zatím ne. Přestože tato aktivita byla pro téměř všechny žáky nová, byla pro ně dobře zvladatelná a nedělalo jim problém vymyslet si nástroj a vytvořit doprovod. Jeden žák tuto aktivitu hodnotil známkou dvě, a to z důvodu dlouhého trvání skladby a nenalezení vhodných obměn doprovodu. Ostatní žáci hodnotili aktivitu jedničkou.

### 5.2.7 DIRIGENT

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představ si, že jsi vyhrál konkurz na dirigenta hudebního dua LOS ANIMALES a budete spolu hrát na zvířecí diskotéce. <https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm/> Na tomto odkaze nalezněš vždy dva hudebníky, kteří budou hrát přesně tak, jak jim rozkážeš.

**Zadání úkolu:** Tvým úkolem je složit s každým duem jeden rytmus tak, aby se ti líbil.

## Popis práce s programem:



**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák za pomoci softwaru a představivosti vytvoří vlastní rytmické kompozice.

**Metody:** Simulační metoda

**Hudební činnost:** Řízení hudebních těles, komponování.

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění, hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze technické vymoženosti, umožňující různé zvukové kombinace a práci s rytmem. Důležitou součástí je také fantazie žáka, umožňující tvořivé postupy při tvorbě.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: originality a elaborace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle novosti tvorby jednotlivých rytmů.

Kritéria hodnocení originality:

0 bodů Žák vytvořil jen jediný rytmický způsob bez obměn, tedy nereagoval tvořivě.

- 1 bod Žák vycházel vždy jen z jednoho základního materiálu, který obměňoval.
- 2 body Žák vypracoval vždy nové rytmy.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 11/20

Dalším kritériem, které se hodnotí je elaborace. Míra elaborace je posuzovaná podle využití možností tvorby.

Kritéria hodnocení elaborace:

- 0 bodů Žák využil jen jeden zvuk, se kterým pracoval.
- 1 bod Žák využil vždy jen horizontální linie skladby.
- 2 body Žák pracoval jak horizontálně, tak i vertikálně.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 18/20

**Časová náročnost úkolu:** 10 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** internet, PC, či jiné zařízení na otevření softwaru.

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj kognitivních, afektivních schopností žáka a na jeho kreativitu. Žáci pomocí simulačního programu RHYTHM od společnosti Google mají, stejně jako v úkolu „Skladatel“, možnost vytvořit své kompozice. Tentokrát jsou skupiny hráčů bicích nástrojů předem určené, takže žák vymýšlí jen rytmus. Hlavním cílem žáka by v této aktivitě měla být rozmanitost rytmů jednotlivých skupin. V rámci tohoto úkolu by žák měl rozvíjet převážně rytmické cítění a fantazii.

**Výstupy žáků – shrnutí:** Tři žáci zaslali jen jeden rytmus a jeden žák měl všechny rytmy stejné. Dva žáci nepoužili více nástrojů najednou, ale nechávali znít jen jeden zvuk. Ostatní žáci střídali nástroje a počty hrajících zároveň. Jeden žák vycházel z jedné předlohy, kterou pro každou skupinu mírně upravoval. Pět žáků vytvářelo zcela nové rytmy, které byly naprosto odlišné.

**Evaluace aktivity:** Tři žáci tuto aktivitu ohodnotili jako nejzábavnější. Nikdo se s ní dříve nesetkal, a kromě tří jedinců, kteří tuto aktivitu ohodnotili známkou dvě dostala výborné ohodnocení. Žáci neměli problém s pochopením programu, či vytvářením úkolu, dokonce se žákům líbil i design programu, ale pro některé byla tato aktivita příliš omezující.

### 5.2.8 SKRYTÝ PŘÍBĚH

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Teď si představ, že jsi se stal hudebním detektivem. Dostal se k vám případ, kdy máte zjistit, jaký příběh ukryl autor Edward Grieg do této skladby Solvejšina píseň.

**Zadání úkolu:** Tvým úkolem je, aby sis nejprve poslechl samotnou nahrávku. Po skončení si ji pusť znovu s tím, že buď napiš nebo nahraj hlasový záznam s příběhem, který je podle tebe ve skladbě ukryt.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Na základě hudebního podkladu žák vytvoří vlastní příběh.

**Metody:** Relaxační metoda

**Hudební činnost:** Hudební poslech – vytváření příběhu.

**Rozvoj hudebních schopností:** Tonální cítění, harmonické cítění, hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze citlivost, vnímavost a fantazii žáka, podporující imaginaci zvukové stopy.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: senzitivity, elaborace a integrace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra senzitivity podle citlivosti vnímání změn hudby.

Kritéria hodnocení senzibility:

0 bodů Žák nepostřehl změny v hudbě, takže příběh nesouvisel s hudební předlohou.



1 bod Žák postřehl jen hlavní hudební změny, které uvedl i ve svém příběhu.

2 body Žák pracoval i s malými hudebními nuancemi.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 13/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra elaborace podle práce s počtem částí skladby.

Kritéria hodnocení elaborace:

0 bodů Žák nepracoval s ukázkou, ale vymyslel si příběh bez hudební předlohy.

1 bod Žák pracoval jen s částí hudební předlohy, takže některé části skladeb vypouštěl.

2 body Žák pracoval s celou hudební předlohou.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 14/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra integrace podle ucelenosti vypravování.

Kritéria hodnocení integrace:

0 bodů Žák vypracoval příběh, který nedával smysl.

1 bod Žák vypracoval příběh, který dával sice smysl, ale chyběla mu nějaká část.

2 body Žák dokázal vypracovat smysluplný, ucelený příběh.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 17/20

**Časová náročnost úkolu:** 20 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Papír a psací potřeby, popř. mobil případně jiné nahrávací zařízení.

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj afektivních schopností žáka a na jeho kreativitu. Na základě prožitku z poslechu vytvoří originální

příběh. V této aktivitě by mělo dojít k rozvoji fantazie a uvědomění si emocionality hudby a jejího působení na posluchače.

**Výstupy žáků:** Stejně jako v ukázce jsou chvíle smutné a chvíle radostné, tak také všichni žáci tyto pocity vystihli ve svém příběhu. Všechny příběhy dětí končily radostně. Dva žáci dali příběhu také název. Jeden žák užil název „Hudební nástroj, nejlepší kamarád“ a druhý použil jméno příběhu „David a Rudovous“. Jen v jednom příběhu nevystupuje žádná dětská postava, a to ve vyprávění o problémech velkého sucha, které zasáhlo les.

Vytvořené příběhy je možné rozdělit na dvě skupiny podle jejich námětu. První skupinu tvoří příběhy zabývající se dětskými tématy, jako jsou ztráta pejska, školní úspěch, či příběhy o princeznách. Druhou skupinu tvoří čtyři příběhy, které řeší aktuální společenské problémy z dětského pohledu. Jedná se o problémech sucha a úbytku zvěře v lesích, o hledání správné životní cesty, o problémech rozvodovosti a o vyrovnávání se se smrtí blízké osoby, která dokáže v lidech zatvrdit srdce. Zatímco zloba je vede k záhubě, pevná vůle a víra je vede ke zdárnému cíli.

**Shrnutí:** Jeden žák si s úkolem nevěděl rady a jelikož ho nic nenapadlo, úkol neodevzdal. Oproti tomu čtyři žáci dokázali zaznamenat i malé změny nálady, které vystihli jako obavy, naděje, strachy, zlobu, bitvu, či vnitřní boj člověka dobra se zlem. Ostatní žáci vystihli v příbězích větší celky smutku a radosti. Ačkoli je skladba členěná na dvě části, které se opakují, někteří žáci tuto strukturu přetvářeli, aby jim lépe vycházel příběh, který z této hudby cítili. Jeden žák si skladbu upravil, a to vypuštěním první smutné části. Tři žáci příběh zkrátily jen na smutnou a veselou část.

**Evaluace aktivity:** Žádný žák s touto nebo podobnou aktivitou nesetkal. Tato aktivita nejvíce bavila jednoho žáka, zároveň byla pro dva žáky náročná s tím, že jeden ji označil za nejnáročnější aktivitu, a to z důvodu nenalezení žádného příběhu ve skladbě. Díky obtížnosti dali dva žáci této aktivitě známku pět, tři ji ohodnotili dvojkou a zbytek žáků aktivitě udělil známku jedničkou.

## 5.2.9 AFRICKÁ HUDBA

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představ si, že jsi se jako slavný hudebník ocitl v Africe. A protože jsou tamní děti mnohdy tak chudé, že nemůžou mít takové nástroje jako my, musí si poradit i bez nich. Často tedy jako hudební nástroj používají vlastní tělo. Tleskají, luskaří, pískají aj.

**Zadání úkolu:** Tvým úkolem je, aby sis poslechl nahrávku písně Hakuna Matata z filmu Lví král a poté ji doprovodil různými zvuky, které vytvoříš hrou na vlastní tělo.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák zadanou skladbu doprovodí hrou na vlastní tělo.

**Metody:** Simulační metoda

**Hudební činnost:** Hudební performance – hra na tělo

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění, hudební sluch, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v tomto úkolu zajištěn skrze proměnlivou skladbu, fyzické možnosti žáka a jeho fantazii, které umožňují hledání různých zvukových možností hry na tělo.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: originality, flexibility, elaborace a integrace.

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle počtu užitých způsobů hry na tělo

Kritéria hodnocení originality:

0 bodů Žák využil jen dva způsoby hry na tělo.

1 bod Žák využil tři až čtyři druhy způsobů hry na tělo.

2 body Žák využil ke hře na tělo pět a více způsobů.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 16/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra flexibility podle přizpůsobování hry na tělo proměnlivé hudbě.

Kritéria hodnocení flexibility:

- 0 bodů Žák nezaregistroval žádné tempové změny skladby a stále jel ve stejném tempu.
- 1 bod Žák zaregistroval změny, ale nevěděl, jak na ně reagovat, proto na chvíli přestal s činností.
- 2 body Žák přizpůsobil hru na tělo tempové rozmanitosti skladby.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 12/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra elaborace podle užívání rozmanitosti rytmických prvků.

Kritéria hodnocení elaborace:

- 0 bodů Žák ve své tvorbě používal jen základní metrický puls, takže hra na tělo se objevila jen na těžké době.
- 1 bod Žák se převážně držel základního metra, ale občas využil i jiného rytmu.
- 2 body Žák využíval rozličných rytmických prvků.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 14/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra integrity podle častosti opakování se motivů.

Kritéria hodnocení integrity:

- 0 bodů Žák zkrátil o nějakou část svůj projev oproti nahrávce.
- 1 bod Žák vytvářel nové prvky jen na začátku skladby, pak je už jen opakoval.
- 2 body Žák vytvářel nové prvky po celou dobu nahrávky.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 12/20

**Časová náročnost úkolu:** 15 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Mobil, či jiné nahrávací zařízení.

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj psychomotorických schopností žáka a na jeho kreativitu. Žáci mají možnost vytvořit jakýkoli zvuk na tělo a vhodně ho užít jako doprovod k nahrávce. V této aktivitě by mělo dojít k rozvoji fantazie a ke zdokonalení koordinace a rytmického cítění.

**Výstupy žáků:** Všichni žáci ve své tvorbě užili tleskání a pleskání o stehna. Tři žáci pleskání vytvářeli také o další části, jako jsou hýždě, ramena, hrud', lýtka a chodidla. Dva žáci využili k pleskání také různé části chodidel a dva žáci pleskali také do tváře. Jeden žák, aby docílil nového zvukového efektu, pleskal postupně z vrchu dolů po ruce i noze. Druhým zvukovým efektem, který se u žáků objevoval, bylo střídání rukou při pleskání o jinou část těla.

Sedmkrát se v nahrávkách objevilo luskání, které žáci obměňovali střídáním rukou a následným luskáním obou rukou zaráz. Pětkrát se v nahrávkách objevilo tření rukou o nohy a jedenkrát o paže. Čtyři žáci užili ve své tvorbě dupání. Tři žáci užili tleskání prsty o sebe a jeden objevil zvukový efekt tleskání za sebou a před sebou. Jeden žák použil škrábání se. Dále se v nahrávkách objevilo jednou podupávání a skok na paty a na špičky. Jednou se také objevil výskok s dopadem na obě nohy. Obě nohy využil také žák, který vytvořil zvuky kopáním nohou o sebe navzájem, či běháním. Dva žáci využili také ústa na pískání. Jeden z nich přidal ještě užívání citoslovcí.

Co se týče tempového cítění, dva žáci vykonávali zvuky ve stejném metrickém cítění, jaký byl začátek skladby. Jeden z nich docílil sladění jednotného tempa po celou skladbu (v pomalých i rychlých částech) tak, že vždy při změně zastavil, zjistil, kde je těžká doba a od této doby pokračoval v původním tempu, takže prakticky nezměnil tempo po celou dobu skladby. Zbytek žáků reagoval na tempové změny upravením rychlosti pohybu, či zastavením se a po zorientování následným pokračováním.

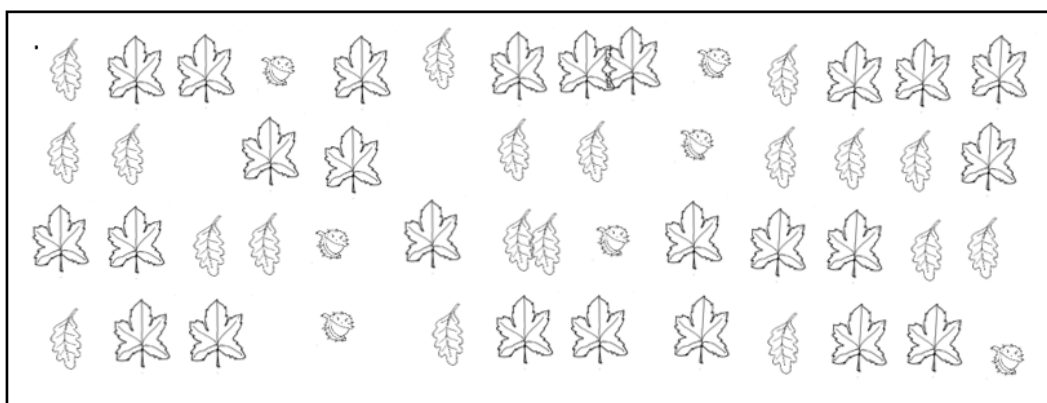
**Shrnutí:** Kromě jednoho žáka, který střídal jen tleskání a pleskání všichni žáci hledali nové zvuky, které uplatňovali během celé skladby. Všichni tito žáci vymýšleli nové způsoby po celou dobu aktivity. Skladba je dělená na čtyři rychlejší části, které se střídají se třemi pomalejšími, v nichž je náhlá změna tempa. Téměř všichni žáci

na tyto změny reagovali změnou aktivity, případně změnou rychlosti předcházející činnosti. Ve třech případech to žáka vždy zmátlo a nevěděli, jak na změnu reagovat. Chvilí jim trvalo, než si ve změně našli systém a dokázali se v ní zorientovat. Nejčastěji užívaným prvkem bylo pleskání o stehna. Někteří žáci hru na tělo doplnili i tancem.

**Evaluace aktivity:** Tato aktivita byla ohodnocena jednou pětkou, čtyřmi dvojkami a pěti jedničkami. Dva žáci se s touto aktivitou v obměně již dříve setkali. Pro jednoho žáka byla tato aktivita nejlepší, na druhou stranu jeden ji označil za nejhorší, jelikož ji těžko zvládal kvůli špatné fyzické kondici, takže žák po skončení činnosti musel odpočívat.

### 5.2.10 ZAŠIFROVANÁ SKLADBA

**Příběh navozující kreativní atmosféru:** Představ si, že jsi slavným umělcem a o tvé činnosti se dozvěděl vzdálený kmen v amazonských pralesích. Jeho náčelník tě požádal, abys pro něj složil takovou hudbu, kterou nikdo jiný nezahraje. Musí být tedy zašifrovaná. Poslal ti list s příkladem. Jednotlivé lístky mohou znamenat jednotlivé noty a výška v listě značí výšku v notách. Skladbu, kterou náčelník schoval, najdeš podle kaštanového listu a postupuj tak, aby na sebe lístky navazovaly.



**Zadání úkolu:** Tvým úkolem je vymyslet noty (ty mohou obsahovat různé tvary, znaky, obrázky, čáry, volná místa aj.) a napsat, nebo nahrát, jak by měl náčelník tuto skladbu hrát.

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák vytvoří partituru pro jeden, či více nástrojů, kterou opatří vysvětlivkami, jak skladbu zahrát.

**Metody:** Experiment

**Hudební činnost:** Komponování

**Rozvoj hudebních schopností:** Rytmické cítění, harmonické cítění, hudební představivost a hudební paměť.

**Rozvoj kreativity:** Rozvoj kreativity je v této aktivitě zajištěn skrze volné zadání úkolu, kdy si žák může vytvořit vlastní kompozici, která není determinovaná striktními pokyny tvorby.

**Hodnocení hudebně tvořivého myšlení:** Hodnocení probíhá v oblasti: senzitivity, originality a integrace

V tomto úkolu je posuzovaná míra senzitivity podle užitého přednesového označení.

Kritéria hodnocení senzitivity:

0 bodů Žák ve své kompozici nepoužil žádný způsob pro vyjádření nálady skladby.

1 bod Žák ve své kompozici využil možnosti vyjádření nálady.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 7/10

V tomto úkolu je posuzovaná míra originality podle jedinečnosti nápadu.

Kritéria hodnocení originality:

0 bodů Žák úkol nevypracoval z důvodu absence přesného postupu.

1 bod Žák úkol vypracoval podle předlohy.

2 body Žák zpracoval úkol dle vlastní fantazie.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 14/20

V tomto úkolu je posuzovaná míra integrace podle možnosti realizace provedení.

Kritéria hodnocení integrace:

- 0 bodů Žák vypracoval úkol jako nahodilé obrazce, bez popisu způsobu interpretace.
- 1 bod Žák vypracoval jen rytmickou, či melodickou složku, takže interpret nemůže skladbu zahrát.
- 2 body Žák zapracoval do skladby potřebné prvky tak, aby bylo možné skladbu zahrát.

Celkový počet bodů dosažený žáky v této hudební schopnosti je: 10/20

**Časová náročnost úkolu:** 45 minut

**Pomůcky pro realizaci úkolu:** Papír a výtvarné potřeby.

**Krátký popis činnosti:** Tato aktivita je zaměřena převážně na rozvoj kognitivních a afektivních rovin schopností žáka a na jeho kreativitu. Žáci mají možnost nechat prostor vlastní představivosti a vytvořit partituru dle vlastní představy. Jedinou podmínkou je, aby partitura měla i vysvětlení, jak má být zahráná. Tato aktivita je nejvíce zaměřena na rozvoj kreativity žáka, jelikož významnými determinanty mohou být schopnosti žáka.

**Výstupy žáků:** Tři žáci si s úkolem nevěděli rady, tak jej nevypracovali. Téměř všichni žáci užívali pro svou tvorbu symboly, tři žáci využili jiných tvarů, převážně kulatých. Jeden žák využil celý papír, kde vložil dvě skladby do sebe. První se jmenovala „Beruška“, u níž byl stanovený způsob hry zleva doprava. Počet teček na krovkách berušek značil výšku tónu ve stupnici C dur. Míra otevření krovek značila délku noty. Druhá skladba se jmenovala Kytičky. Tato skladba byla udělaná na podobném principu. Velikost kytiček značila délku not a počet květů vyjadřoval výšku tónu ve stupnici C dur. V partituře žák nakreslil ještě sluníčka a mráčky, které mají zlepšovat hráči náladu.



Jeden žák vytvořil šifrovanou notovou osnovu. Místo délky not užíval tvary kolečka a trojúhelníku. Uvnitř tvaru se nacházela svislá notová osnovu s vyznačeným bodem, jenž určoval výšku noty. Další žák použil pro jednu notu dva znaky. Ovoce symbolizovalo konkrétní výšku tónu a zelenina označovala délku tónů. Tyto dva znaky byly vždy těsně pod sebou. Jeden žák zaznačil konkrétními znaky jen rytmus. Jiný žák zapsal skrze symboly jen melodii a jeden žák vytvořil skladbu, která určovala rytmické hodnoty a způsob hry na daný nástroj. Jeden žák svou skladbu zahrál na hudební nástroj, na který se učí.

**Shrnutí:** Tři žáci nevypracovali daný úkol. Tři žáci zaznamenali na papíře jen jeden řádek symbolů, dva žáci udělali dvě řady symbolů, či tvarů, jeden žák včetně vysvětlivek zpracoval celou stranu a jeden žák dokázal vyplnit plochu celého papíru jen skladbou. Pět žáků se drželo klasického značení tónů, tedy vybrali znaky, které znázorňovaly konkrétní výšku tónu, například d1, či konkrétní délku tónu, například použili srdíčko pro čtvrtovou notu. Jeden z nich zaznačil do not kromě délky i způsob hry. Jeden žák vytvořil noty pro konkrétní nástroj podle prstokladů. Jeden žák otočil notovou osnovu, kterou vložil do symbolů koleček, jež označovaly čtvrtové noty a symbol trojúhelníku značil půlové noty. Žádný žák nevyužil k určování výšky tónů pozici tvaru na papíře.

**Evaluace aktivity:** Tato aktivita byla žáky nejhůře ohodnocena. Žáci jí udělili tři pětky, dvě trojky, dvě dvojky a zbytek ji ohodnotil jedničkou. Jeden žák se s podobnou aktivitou setkal v hodině nástroje, pro zbývající žáky se jednalo o první kontakt. Pro tři žáky to byl nejtěžší úkol. Důvodem špatného hodnocení aktivity bylo náročné zadání úkolu, čas potřebný pro realizaci úkolu se jim zdál být příliš dlouhý. Pro některé žáky bylo obtížné složit logickou strukturu úkolu a zapsat skladbu v šifře.

### 5.3 Hodnocení hudební kreativity jednotlivých žáků

Pro zhodnocení kreativity zapojených žáků do tvořivých aktivit autorka využila hodnocení tvořivosti dle Pecháčka a Váňové (1991), které tvůrkyně této práce blíže rozepisuje v jednotlivých podkapitolách kapitoly 5.2. Vzhledem k opatřením, která byla vydaná ve spojitosti s Covid-19, byla nucena hodnotit pouze výsledky činností realizovaných v distanční formě vzdělávání žáků, které jí byly poskytnuty ve formě zvukových a obrazových materiálů. Z tohoto důvodu vynechala oblast hodnocení fluence, při které je důležité hodnotit časový průběh činnosti.

Žáci na základě samostatné práce dosáhli při realizaci hudebně tvořivých aktivit následující míry kreativity hudebních schopností.

#### Žák č. 1

Žák č. 1 je devítiletý chlapec, který v rámci jednotlivých aktivit prokázal následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 3: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 1

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	2	x	1
Originalita	2	2	2	2	2	0	2	x	2	2
Flexibilita	1	x	x	x	x	2	x	x	1	x
Elaborace	2	x	2	2	2	x	2	2	2	x
Integrace	2	x	x	x	2	2	x	2	2	2

Celkové hodnocení: Žák v rámci těchto cvičení získal 51 bodů z možných 55 bodů, což bylo ze všech zúčastněných nejvíce. Žák během těchto aktivit prokázal vysokou míru kreativity. Ztráta bodů byla jednou v oblasti originality při nevyužití zvukových možností nástroje a v oblasti flexibility.

## Žák č. 2

Žák č. 2 je devítiletá dívka, která v rámci jednotlivých aktivit prokázala následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 4: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 2

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	2	x	1
Originalita	1	1	2	2	2	2	2	x	2	2
Flexibilita	2	x	x	x	x	2	x	x	2	x
Elaborace	0	x	2	2	2	x	2	1	2	x
Integrace	2	x	x	x	2	2	x	2	2	2

Celkové hodnocení: Žákyně v rámci těchto cvičení získala 50 bodů z možných 55 bodů. Během těchto aktivit prokázala vysokou míru kreativity. Ztráta bodů byla jednou v oblastech originality a elaborace. Celkový projev kreativity měl u žákyně růstovou tendenci, což je patrné obzvláště na úkolech jedna a šest, které byly podobně koncipované.

## Žák č. 3

Žák č. 3 je osmiletá dívka, která v rámci jednotlivých aktivit prokázala následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 5: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 3

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	2	x	1
Originalita	2	1	2	2	2	0	2	x	2	2
Flexibilita	2	x	x	x	x	1	x	x	2	x
Elaborace	1	x	2	2	1	x	2	2	2	x

Integrace	2	x	x	x	1	2	x	2	0	2
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Celkové hodnocení: Žákyně v rámci těchto cvičení získala 46 bodů z možných 55 bodů. Během těchto aktivit prokázala vysokou míru kreativity. Je zajímavé, že u žákyně docházelo k různým kreativním výkyvům, které byly zjevné v náhlých propadech ve tvořivosti. Dále je zajímavé, že žákyně tvořila kreativnější doprovod v prvním úkolu oproti šestému, při němž se uchýlila jen k jedinému způsobu hry na daný nástroj.

#### Žák č. 4

Žák č. 4 je osmiletý chlapec, který v rámci jednotlivých aktivit prokázal následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 6: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 4

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	2	x	1
Originalita	0	2	2	2	2	2	2	x	2	2
Flexibilita	1	x	x	x	x	2	x	x	2	x
Elaborace	0	x	2	2	2	x	2	2	2	x
Integrace	0	x	x	x	2	2	x	2	2	1

Celkové hodnocení: Žák v rámci těchto cvičení získal 47 bodů z možných 55. Žák během těchto aktivit prokázal vysokou míru kreativity. Hlavní bodovou ztrátou bylo první cvičení, kdy žák projevil jen velmi malou kreativitu. Posléze však došlo v hudebních projevech k růstu kreativity.

#### Žák č. 5

Žák č. 5 je devítiletá dívka, která v rámci jednotlivých aktivit prokázala následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 7: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 5

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	1	x	1
Originalita	2	1	2	2	2	1	0	x	2	2
Flexibilita	2	x	x	x	x	1	x	x	1	x
Elaborace	0	x	2	2	2	x	2	2	2	x
Integrace	2	x	x	x	2	2	x	2	2	1

Celkové hodnocení: Žákyně v rámci těchto cvičení získala 45 bodů z možných 55 bodů. Během těchto aktivit prokázala vysokou míru kreativity. Ztráta bodů nastala ve všech oblastech, ale jen v mírné podobě. Žákyně neztratila ani jeden bod pouze v aktivitách č. 3, č. 4 a č.5.

### Žák č. 6

Žák č. 6 je osmiletý chlapec, který v rámci jednotlivých aktivit prokázal následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 8: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 6

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	0	x	1
Originalita	0	1	2	2	2	0	0	x	0	2
Flexibilita	2	x	x	x	x	1	x	x	1	x
Elaborace	0	x	1	2	1	x	1	0	0	x
Integrace	2	x	x	x	2	2	x	0	0	2

Celkové hodnocení: Žák v rámci těchto cvičení získal 29 bodů z možných 55. Během těchto aktivit prokázal dobrou míru kreativity. Hlavní bodovou ztrátou byly úkoly č. 8 a č. 9., s nimiž si žák nevěděl příliš rady, jelikož byla pro něj tato zadání

obtížná. Naopak nejkreativněji si žák počínal v úkolu č. 4. a č.10, kde neztratil ani jeden bod.

### Žák č. 7

Žák č. 7 je sedmiletý chlapec, který v rámci jednotlivých aktivit prokázal následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 9: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 7

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	1	x	0
Originalita	0	1	1	2	2	0	1	x	1	0
Flexibilita	2	x	x	x	x	2	x	x	1	x
Elaborace	0	x	2	2	1	x	2	1	1	x
Integrace	2	x	x	x	0	1	x	x	1	0

Celkové hodnocení: Žák v rámci těchto cvičení získal 29 bodů z možných 55. Během těchto aktivit prokázal žák dobrou míru kreativity. Hlavní bodovou ztrátou bylo poslední cvičení pro nepochopení zadání úkolu. Naopak nejkreativněji si žák počínal v úkolu č. 4.

### Žák č. 8

Žák č. 8 je osmiletý chlapec, který v rámci jednotlivých aktivit prokázal následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 10: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 8

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	1	x	0
Originalita	0	1	2	2	2	1	0	x	1	0
Flexibilita	1	x	x	x	x	1	x	x	1	x

Elaborace	0	x	1	2	1	x	1	1	1	x
Integrace	1	x	x	x	0	2	x	2	1	0

Celkové hodnocení: Žák v rámci těchto cvičení získal 28 bodů z možných 55. Během těchto aktivit prokázal žák dobrou míru kreativity. Hlavní bodovou ztrátou bylo poslední cvičení, kdy žák nevěděl, jak tento úkol má zpracovat, proto jej nevypracoval. Naopak nejkreativněji si žák počínal v úkolu č. 4.

### Žák č. 9

Žák č. 9 je sedmiletá dívka, která v rámci jednotlivých aktivit prokázala následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 11: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 9

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	1	x	1
Originalita	0	1	2	2	2	2	0	x	2	2
Flexibilita	0	x	x	x	x	2	x	x	0	x
Elaborace	0	x	2	2	2	x	2	1	1	x
Integrace	1	x	x	x	2	2	x	2	1	0

Celkové hodnocení: Žákyně v rámci těchto cvičení získala 37 bodů z možných 55. Během těchto aktivit prokázala značnou míru kreativity. Hlavní bodovou ztrátou bylo první cvičení. Naopak nejkreativněji si žákyně počínala v úkolu č. 3, č. 4, č. 5 a č. 6.

### Žák č. 10

Žák č. 10 je devítiletá dívka, která v rámci jednotlivých aktivit prokázala následující míru kreativních schopností:

Tab. č. 12: Zjištěná míra hudebně kreativních schopností žáka č. 10

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Úkol č. 6	Úkol č. 7	Úkol č. 8	Úkol č. 9	Úkol č. 10
Senzitivita	x	1	x	x	1	x	x	1	x	0
Originalita	0	1	1	2	2	1	2	x	2	0
Flexibilita	1	x	x	x	x	1	x	x	1	x
Elaborace	0	x	2	2	1	x	2	2	1	x
Integrace	1	x	x	x	1	1	x	2	1	0

Celkové hodnocení: Žákyně v rámci těchto cvičení získala 33 bodů z možných 55. Během těchto aktivit prokázala dobrou míru kreativity. Hlavní bodovou ztrátou bylo poslední cvičení, které žákyně neodevzdala. Naopak nejkreativněji si žákyně počínala v úkolu č. 4 s názvem Hlasy zvířat, č. 7 Dirigent a č. 8 Skrytý příběh.

## 5.4 Shrnující hodnocení aktivit

Všech deset hudebně tvořivých aktivit se zaměřovalo na rozvoj hudebně tvořivých schopností žáků ZUŠ Kojetín, které žáci tvořili samostatně, bez zásahů dospělých do jejich činnosti. Výzkumné aktivity byly koncipované převážně tak, aby jejich náročnost měla vzestupnou tendenci. Ta byla příležitostně narušena snazší, odpočinkovou aktivitou. Autorka aktivit tak učinila z důvodu udržení motivace žáků. Dalo se tedy předpokládat, že by někteří žáci mohli mít problém se zpracováním závěrečných aktivit, což se potvrdilo. Zajímavým se ukázalo, že ačkoli byla první aktivita u žáků oblíbená a nikdo s vypracováním neměl problém, v sedmi případech se projevila jen malá schopnost žáků reagovat na podněty kreativně. Tento jev se v následujících aktivitách již neobjevil. Z toho vyplývá, že při postupném plnění jednotlivých činností došlo k uvolnění napětí žáků, jejich snah o naplnění potenciálních očekávání vyučujícího, případně „správného splnění úkolu“. Postupně tedy došlo k prosazení kreativního myšlení.



Při hodnocení se také ukázalo, že pokud žáci shledali úkol náročným, ohodnotili jej špatnou známkou. Takto označené úkoly se pak již nesnažili ani plnit, nejčastěji uváděným důvodem pro nekomfortnost plnění úkolu byla obtížnost vymýšlení zpracování úkolu. Nejhuře označenou byla aktivita č. 10 Zašifrovaná skladba.

Nejoblíbenější aktivitou největšího počtu žáků byla činnost č. 7 Dirigent, která ale ze všech činností nejméně rozvíjela hudební kreativitu. Žáci totiž pracovali jen s předem danými veličinami, jako byl zvuk a počet nástrojů ve skupině, délka možného provedení aj. Žáci tak mohli pracovat jen s rytmickou strukturou a četností použitých zvuků.

Nejlépe hodnocenou aktivitou žáky byla činnost č. 6. Vojáci. Jen jeden žák ji ohodnotil známkou dvě, zbývající žáci ji hodnotili známkou jedna. Přesto v rámci této aktivity žáci nevykazovali nejvyšší míru kreativity. Tato aktivita byla záměrně podobná aktivitě č. 1. s názvem Domácí hudební nástroj, aby se mohl ukázat případný posun v kreativitě žáků, který se v několika případech potvrdil. Komparace těchto aktivit a jejich hodnocení prokázaly, že pokud žáci již dříve dělali podobnou činnost, přijímají ji lépe, než pokud ji dělali zcela poprvé.

V rámci aktivit se také projevila velká rozmanitost žáků. Ta byla zjevná nejen v promyšlenosti a zpracování úkolů, které vykazovaly velké rozdíly v práci s detailem i důrazu na kvalitu vypracování, ale také v hudebním zaměření žáků. Zatímco jedna skupina žáků vykazovala znaky inklinující k melodické lince skladby, druhá spíše zpracovávala harmonickou stránku hudby.

Dalo by se očekávat, že toto dělení bude podle hudebního zaměření žáka v ZUŠ. V této skupině tomu ovšem takto nebylo. Je zajímavé, že žáci hrající na harmonický nástroj nevyužívali harmonie ve své tvorbě, ale soustředili se na melodii, případně vypracovali dvojhlasé úpravy. Zatímco několik žáků hrajících na melodický nástroj využilo ve své kompozici harmonie.

Dalším hudebně kreativním objevem bylo dělení žáků podle novosti tvorby. Ukázalo se, že je pro některé žáky těžké odpoutat se od zažitých rovin dříve osvojených hudebních počinů, zatímco jiní žáci při své tvorbě nevyužívají dříve

poznané hudební modely. Žáci z druhé skupiny projevili jednak vyšší míru kreativitu, ale také jistou míru sebevědomí a odvahy při hledání nových možností hudby.

Dalo by se očekávat, že mladší žáci budou vykazovat nižší míru hudební kreativity, jelikož nenabyli ještě tolik hudebních zkušeností, jako starší žáci. V rámci této skupiny se tento jev nepotvrdil. Nejvyšší míru kreativity sice vykazoval devítiletý chlapec, přesto se objevilo několik případů mladších žáků, kteří předčili svou kreativitou starší žáky. Dokonce ani nejmladší žačka v hodnocení kreativity neskončila na posledním místě, ale bodově dokázala přeskočit i devítiletého žáka.

Zajímavým jevem, který se při realizaci aktivit objevil, byla spolupráce sourozenců. Ačkoli bylo zadání stanovené na samostatnou práci, měli sourozenci při prvních úkolech tendenci spolupracovat, načež posléze začali úkoly vypracovávat samostatně. Během aktivit se významně projevila i důležitost rodičovského aspektu při tvorbě žáků. Rodiče, kteří se zájmem zadané úkoly přijali, toto nadšení přenesli i na své potomky. Jejich motivace a působení na děti se projevily také v realizaci jednotlivých úkolů. Děti těchto rodičů plnily úkoly s radostí, dále byla u těchto jedinců zaznamenaná vyšší míra tvořivosti a ochota spolupracovat i při těžkých úkolech. V nejednom případě se na nahrávkách objevoval dětský smích a projevená radost z činnosti, o kterou měli také rodiče dle svých slov zájem. Pozitivní přijetí zadaných úkolů je zřetelné i z evaluačního dotazníku, který žáci vyplňovali po skončení všech aktivit. V celkovém hodnocení činností žáci udělili osm hvězdiček z možných deseti (jedná se o zprůměrovaný výsledek).

Závěrem chtěla autorka diplomové práce upozornit na fakt, že výsledky získané z výzkumného šetření ukazují pouze míru aktuálního provedení hudební tvořivosti žáků ve specifických podmínkách distanční formy vzdělání. Dá se tedy předpokládat, že v presenční formě výuky by tyto výsledky vykazovaly jiné hodnoty, stejně tak jako v dlouhodobějším výzkumu.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo: Vytvoření výukových materiálů pro distanční formu vzdělávání žáků, jež budou moci využívat pedagogové v předmětu hudební nauky na vybrané ZUŠ a které povedou k rozvoji tvořivých dovedností žáků. Následně byly stanoveny dva dílčí cíle. Prvním z nich byl: Ověření použitelnosti vytvořeného výukového materiálu. Druhý dílčí cíl stanovila autorka diplomové práce následovně: Zhodnocení míry kreativity jednotlivých žáků zapojených do výzkumu ve vybraných oblastech.

Pro naplnění těchto cílů si tvůrkyně stanovila tři výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zněla: Je možné využívat aktivity vedoucí k rozvoji hudební tvořivosti žáka v distanční formě vzdělání? Vedlejší výzkumné otázky byly položeny takto: Které překážky mohou bránit žákům hudební nauky plnit zadané kreativní úkoly při distanční formě vzdělávání na vybrané ZUŠ? Mají zapojení žáci rozvinuté tvořivé myšlení v oblastech senzitivity, originality, flexibility, elaborace a integrace?

Pro zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cílů byl zvolen indukční postup práce, při němž byla užita observační metoda, v rámci ní docházelo k pozorování a následnému zkoumání zprostředkovaných hudebně kreativních procesů v daných činnostech. Tato technika probíhala pomocí studia a analýzy nahrávek i zaslané dokumentace. Další metodou bylo užití explorační metody. Tvůrkyně užila techniku polostrukturovaného dotazníku, jehož hlavním cílem bylo zjištění pocitů a dojmů žáků. Obsahoval sedm otevřených i uzavřených otázek, které se zaměřovaly na míru oblíbenosti, náročnosti a zvladatelnosti činností pro žáka. Dále se dotazník zaměřoval na předešlé zkušenosti žáků s podobnou aktivitou. Jeho součástí bylo i celkové hodnocení a hodnocení jednotlivých aktivit pomocí Likertovy škály, která byla graficky znázorněna pomocí hvězdiček. V rámci vyhodnocování kreativity autorka diplomové práce vycházela ze systému hodnocení hudební tvořivosti dle Hany Váňové a Stanislava Pecháčka.

Pro naplnění cíle vypracovala autorka této diplomové práce deset aktivit zaměřujících se na rozvoj hudební tvořivosti žáka, jejichž realizovatelnost ověřila v rámci distanční formy výuky hudební nauky na ZUŠ Kojetín. Každá aktivita byla

v této diplomové práci rozepsaná do tří částí: část metodickou, která byla určena hlavně pedagogům a obsahovala informace, jako byly výchovně vzdělávací cíle, metody, pomůcky aj., část obsahující pokyny pro žáky potřebné pro splnění úkolu a část popisující i hodnotící tvorbu z pohledu žáků. Pro zachování a podporu zásad tvořivosti autorka v rámci navození kreativní atmosféry využila uvádějící příběh. Na základě výše zmíněných výsledků bylo možné tyto aktivity využívat v distanční formě vzdělávání.

První dílčí cíl, tedy ověření použitelnosti úkolů v praxi, byl naplněn realizací a následným vyhodnocením úkolů v rámci distanční formy výuky hudební nauky na ZUŠ Kojetín. V první přípravné fázi byly zváženy specifika včetně možných rizik bránících rozvoji hudební kreativity žáků při distanční formě vzdělávání. Následně autorka vytvořila deset aktivit zaměřených na rozvoj hudební kreativity, které by bylo možné využít co největším počtem žáků a jež by splňovaly didaktická kritéria. Následovala fáze realizace, která byla popsána v kapitole č. 5.2 s názvem Realizace aktivit se zaměřením na rozvoj hudební tvořivosti žáků ZUŠ. Poté, co rodiče žáků zaslali výstupy jednotlivých aktivit, autorka této práce vyhodnotila kreativitu zúčastněných žáků a zhodnotila provedení aktivit. Zabývala se rovněž i zpětnou vazbou žáků, kterou získala pomocí dotazníku. Výstupy těchto aktivit a jejich zpětná vazba dokládají použitelnost těchto aktivit při distanční formě výuky hudební nauky.

Druhý dílčí cíl, tedy zhodnocení míry kreativity jednotlivých žáků zapojených do výzkumu ve vybraných oblastech byl naplněn následovně: Proto, aby tvůrkyně této diplomové práce mohla hodnotit kreativitu jednotlivých žáků, nejprve nechala skrze vyučující hudebního nástroje zaslat průvodní dopis s pokyny k realizaci tvořivých činností. Na základě tohoto dopisu měli žáci tvořit dané aktivity samostatně dle svých schopností a možností. Na základě pořízených a následně zaslaných nahrávek a fotografií s hudebně tvořivou činností žáků provedla hodnocení míry hudební kreativity jednotlivých žáků. Při vyhodnocování hudebně tvořivých činností autorka této diplomové práce vycházela ze systému hudebně kreativního hodnocení Hany Váňové a Stanislava Pecháčka. V rámci celkového hodnocení byla vysoká míra kreativity zjištěna u poloviny žáků, kteří s aktivitami neměli výraznější obtíže. Druhá polovina prokázala nižší stupeň rozvinuté kreativity. Mezi žáky, kteří dosáhli vysoké úrovně, byli dva chlapci a tři dívky, z nichž byla jedna dívka a jeden chlapec osmiletí.

Zbývající tři žáci měli devět let. Podrobný popis míry tvořivosti jednotlivých žáků byl zaznamenán v kapitole 5.3 s názvem: Hodnocení hudební kreativity jednotlivých žáků.

První výzkumná otázka zněla: Které překážky mohou bránit žákům hudební nauky plnit zadané kreativní úkoly při distanční formě vzdělávání na vybrané ZUŠ? Tyto překážky pisatelka rozdělila na tři oblasti. První dvě oblasti, které spolu úzce souvisejí, byly překážky na straně rodičů a technického vybavení domácnosti: Jednou z udávaných překážek byla časová náročnost realizace, vyhotovování a následné zasílání záznamů aktivit, která pramenila z nedostatku času rodičů. Druhou komplikací, která se v rámci realizaci tvořivých aktivit vyskytla, bylo nedostatečné technické vybavení domácnosti (telefon s možností pořízení fotografií s dostatečným rozlišením aj.) a chybějící přístup k internetu. S touto komplikací souvisel i další jev, kterým byla technická náročnost poslání nahrávek. Někteří rodiče žáků neovládali moderní aplikace/programy/elektronické cesty pro zasílání pořízených souborů. Druhá oblast překážek se nacházela na straně samotných žáků. U některých jedinců došlo k nepochopení úkolu, což mělo za následek nevypracování úkolu. Druhým jevem, který jednomu žákovi dělal problém, byla fyzická náročnost úkolu č. 9, tedy v činnosti s názvem Africká hudba. Výsledky výzkumu ukázaly, že v rámci plnění aktivit bylo pro některé žáky obtížné hledat vlastní cestu a opustit prostředí, které vycházelo ze známé činnosti. Někteří žáci projeví v rámci několika úkolů snahu o zvýšení kreativity v tvorbě, ovšem při prvním neúspěchu se většina z nich vracela zpět k výchozímu způsobu, který byl pro ně jistotou. Pokud žák došel k výsledku, který uznal za úspěšný, bylo možné u něj pozorovat nárůst kreativity i v dalších činnostech. V rámci zadaných aktivit část žáků potřebovala zpětnou vazbu od svých rodičů, kteří dětem asistovali při pořizování nahrávek. Většinou nešlo o hodnocení výsledku, ale spíše o potřebu podpory při procesu vypracovávání úkolů. Tím pádem docházelo k přebrání pedagogické role při tvořivém procesu dětí jejich rodiči.

Další výzkumná otázka zněla: Mají zapojení žáci rozvinuté tvořivé myšlení v oblastech senzitivity, originality, flexibility, elaborace a integrace? Pro zodpovězení této výzkumné otázky autorka při vyhodnocování hudebně tvořivých schopností žáků vycházela ze systému hodnocení hudební tvořivosti dle Hany Váňové a Stanislava Pecháčka. Hodnotila jednotlivé složky hudební tvořivosti, které se u žáků projeví

v rámci výstupů jednotlivých hudebně tvořivých aktivit. Konkrétními hodnocenými oblastmi hudební tvořivosti byly senzitivita, originalita, flexibilita, elaborace a integrace. Jedinou vynechanou hodnotící oblastí kreativity byla fluence, která obsahuje časové prvky, jejichž ověření se nedalo zajistit zvolenou formou výuky. Senzitivita byla měřena ve čtyřech činnostech, originalita v devíti, flexibilita ve třech činnostech, elaborace v sedmi a integrace v šesti aktivitách. Z výsledků, které byly podrobně popsány v kapitole 5.3 s názvem: Hodnocení hudební kreativity jednotlivých žáků vyplývá, že žákům při realizaci nedělaly problém konkrétní oblasti kreativity, ale spíše pořadí aktivity v rámci souboru zadaných činností (např. při první aktivitě prokazovali nižší míru tvořivého rozvoje) a vyšší nároky na úroveň kreativity (poslední úkoly byly kreativně náročnější a tím pádem i obtížnější pro některé žáky). Na základě výsledků rozboru hudebně kreativní tvorby žáků se prokázala vysoká úroveň u poloviny žáků. Druhá polovina měla úroveň nižší.

Hlavní výzkumná otázka byla položena následovně: Je možné využívat aktivity vedoucí k rozvoji hudební tvořivosti žáka v distanční formě vzdělání? Na základě realizace hudebně kreativních aktivit, autorka této diplomové práce došla k poznatku, že je to možné. Hudební tvořivost je projev osobnosti, která vnímá okolní podněty a dokáže je přetvářet v hudební výtvar. Velmi důležité bylo pro žáky prostředí, ve kterém probíhal hudebně tvořivý proces. Jak se z realizace hudebně tvořivých činností prokázalo, domácí prostředí může mít kladný vliv na žákovu spontaneitu i motivovanost.

V rámci jednotlivých aktivit se autorka této práce snažila o komplexní rozvoj všech hudebních schopností, ať již primárně, či sekundárně. Rytmičké cítění bylo rozvíjeno v sedmi aktivitách, tonální a harmonické cítění bylo podporováno ve třech činnostech, hudební sluch v šesti aktivitách, hudební paměť v osmi činnostech a hudební představivost byla posilována ve všech aktivitách. Činnostmi, které rozvíjely hudební schopnosti žáků, bylo komponování, hudební performance, poslech i simulační řízení těles. K rozvoji došlo skrze simulační, experimentální a relaxační vyučovací metody.

Během vyhodnocování jednotlivých aktivit byla provedena komparace úkolu č. 1 Domácí hudební nástroj a úkolu č. 6 Vojáci. V rámci těchto dvou cvičení byl

zaznamenán rozvoj rytmického projevu téměř u všech žáků. Dále také došlo k větší různorodosti užitých nástrojů i nárůstu celkového počtu vymyšlených způsobů hry na dané nástroje. Jedinou hodnocenou oblastí, ve které se projevil pokles, byla originalita způsobů hry. Oproti tomu všichni žáci projevili vysokou míru originality v aktivitě č. 4 nazvané Hlasy zvířat. Někteří žáci u zvířat oslík a pták neztvárnili dle předpokladů hlas zvířete, ale zvuk vydávaný při jeho pohybu. Dále autorka diplomové práce velmi ocenila ucelenost žakovských výtvorů, které obsahovaly mimo jiné i výskyt formálních prvků, jako bylo uvedení názvu i autora. Tento jev se objevil v činnostech č. 5 Skladatel, č. 8 Skrytý příběh a č. 10 Zašifrovaná skladba. Určitá vyspělost některých žáků nejen v oblasti hudebního vnímání, ale i v myšlenkových pochodech zaujala pisatelku v činnosti č. 8 Skrytý příběh. Čtyři příběhy řešily aktuální společenské problémy z dětského pohledu. Jednalo se o příběhy poukazující na problém sucha a úbytku zvěře v lesích, na problematiku hledání správné životní cesty, na problém rozvodovosti a na problematiku vyrovnávání se člověka se smrtí blízké osoby, která dokáže v lidech zatvrdit srdce. Žák v poslední zmíněné práci poukázal na myšlenku, že zloba vede jen k záhubě, zatímco pevná vůle a víra směřuje člověka ke zdárnému cíli. Dalším zajímavým jevem, který se v této aktivitě objevil, byla potřeba všech žáků vytvořit příběh s dobrým koncem, ačkoli hudba nekončila zcela jasně optimisticky.

Z dotazníku, který žáci vyplňovali po skončení aktivit vyplynulo, že se jen tři žáci dříve setkali s podobnými úkoly zaměřenými na tvořivost. Tento fakt autorku diplomové práce naplnil negativním dojmem, že se v současné době v Kojetíně a okolí užívá málo hudebně kreativních činností v praxi. Aktivity, se kterými se žáci již dříve setkali byly následující. Ve dvou případech se jednalo o úkol č. 9 Africkou hudbu a v jednom o aktivity č. 5, č. 2 a č. 4 s názvy Skladatel, Obrázek i Hlasy zvířat. Ačkoli většina žáků dříve nebyla seznámena s podobnými aktivitami, dokázali je téměř všichni samostatně vypracovat. Tři žáci nezvládli vypracovat jen úkol č. 10 s názvem Zašifrovaná skladba a jeden žák úkol č. 8 Skrytý příběh. Tvořivé aktivity se prokázaly jako činnosti, které žáci absolvovali s nadšením. To se projevilo nejen v celkovém hodnocení aktivit žáků, ale také radostí, která se na nahrávkách odrážela v neverbálních projevech žáků, jako byl smích, zjevná hrdost na svůj výtvor a nadšení objevovat nové možnosti i v náročných úkolech. Větší motivovanost s kreativitou

autorka diplomové práce zaznamenala u některých žáků i po skončení těchto aktivit, během hodin individuální výuky hry na nástroj. Autorka doufá, že se jí bude dařit šířit tuto radost a chuť hudebně tvořit nejen v rámci své výuky, ale také že i ostatní pedagogové znovu objeví kouzlo hudebně kreativních činností.

V rámci zkoumané skupiny žáků nebyl jasně rozhodným prvkem věk žáků, který ovlivňoval míru kreativity při osobitém zpracování úkolů. Významný vliv na hudební tvořivost měly i dalších faktory, mezi nimiž důležitou roli zastávala psychická vyspělost jedince, rodinné zázemí i dosavadní hudební zkušenosti žáka. Těmito faktory se pisatelka ve své diplomové práci primárně nezabývala, ovšem mohly by být dalším předmětem zkoumání. Dalším námětem pro výzkum by mohla být i realizace podobných aktivit v presenční formě výuky. Zde by badatel mohl hledat nové cesty pro pokračování v dalších motivačních a aktivizačních činnostech žáků ZUŠ Kojetín, které byly podníceny distanční formou výuky.



## Použité zdroje

**Adair, John. 2007.** *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy.* [překl.] Lucie Schürerová. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1779-8.

**Carter, Philip a Russell, Ken. 2002.** *Trénink paměti a kreativity.* [překl.] Jiří Jungmann. Praha : Computer Press, 2002. ISBN 80-7226-704-3.

**Carter, Philip a Russell, Ken. 2004.** *Trénink paměti a kreativity II.* [překl.] Vilém Jungmann. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0327-7.

**Černý, Michal. 2018.** *Kreativní práce s informacemi.* Brno : Flow, 2018. ISBN 978-80-88123-20-0.

**Černý, Michal. 2018.** *Trénink mozku pro 1. stupeň ZŠ.* Brno : BizBooks, 2018. ISBN 978-80-265-0786-4.

**Dargová, Jarmila. 2001.** *Tvorivé kompetencie učiteľa.* Prešov : Privatpress, 2001. ISBN 809686081X.

**Drábek, Václav. 1998.** *Tvořivost a integrace v peerceptivní hudební výchově.* Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISSN 0862-4461.

**Đurič, Ladislav, Grác, Ján a Štefanovič Jozef. 1991.** *Pedagogická psychológia.* Bratislava : Jaspis, 1991. 80-900477-6-9.

**Duričeková, Magdaléna. 1991.** *Psychologické problémy rozvoja osobnosti: model práce tvorivého učiteľa in Naučme sa žiť.* Žilina : Humanita a zdravie pre Teba, 1991. stránky 65-68.

**Dušek, Bohumil. 1972.** *Úvod do hudební psychologie.* Plzeň : Pedagogická fakulta v Plzni, 1972.

**Elliott, David J. 2005.** *Praxial music education.* New York : Oxford University Press, Inc., 2005.

**Faltýsková, Jarmila. 1996.** K problematice současného postavení a tvořivé činnosti učitele cizích jazyků. [autor knihy] Kol. autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře*. Brno : Paido, 1996, stránky 104 -106.

**Filová, Hana. 1997.** Didaktická hra. [autor knihy] Josef Maňák a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita, 1997.

**Hadamard, Jaques. 1954.** *The psychology of Invention in the Mathematical Field*. New York, USA : Princeton University Press, 1954.

**Havas, Harald. 2006.** *Využijte svých schopností na 100%*. [překl.] Mgr. Anna Fejglová. Praha : Grada publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1515-5.

**Hazuková, Helena. 2014.** *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí*. Praha : Nakladatelství r. sef Raabe s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7496-163-2.

**Hlavsa, Jaroslav. 1985.** *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha : Academia, 1985.

**Howard, Pierce. 2005.** *Příručka pro uživatele mozku*. [překl.] František Koukolík. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-661-6.

**Janeček, Karel. 1965.** *Základy moderní harmonie*. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1965.

**Kimmelová, Magdalena. 2016.** *Dětská hudební tvořivost in: Sborník příspěvků studentské vědecké konference*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity v Plzni, 2016. ISBN 978-80-261-0677-7.

**Königová, Marie. 2006.** *Jak myslet kreativně*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1626-7.

**Kukla, Jiří. 1979.** *K psychologické analýze myšlení při komponování hudby in Čs. psychologie č. 2*. Praha : autor neznámý, 1979.

**Lokšová, Irena a Lokša, Josef. 2003.** *Tvořivé vyučování*. [překl.] Anna Fejglová. Praha : Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

**Lokšová, Irena a Lokša, Jozef. 1999.** *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha : Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-205-X.

**Lopez-Gonzalez, Monica. 2012.** THECREATIVITYPOST. *Musical Creativity and the Brain.* [Online] 2.. Říjen 2012. [Citace: 30.. Březen 2020.] [https://www.creativitypost.com/article/musical\\_creativity\\_and\\_the\\_brain](https://www.creativitypost.com/article/musical_creativity_and_the_brain).

**Macek, Petr. 1997.** *Slovník české hudební kultury.* Praha : Editio Supraphon, 1997.

**Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2003.** *Výukové metody.* Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

**Maňák, Josef. 2001.** *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole.* Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

**Maslow, Abraham Harold. 1970.** *Motivation and personality.* New York : Harper & Row, Publishers, Inc, 1970.

**Melkus, Libor. 1970.** *Rozvoj dětských hudebních představ při nácvičku písni.* Praha : Supraphon, 1970.

**Miklošiková, Miroslava. 2009.** *Kreativita a učitelství odborných předmětů.* Ostrava : Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 2009. ISBN 978-80-248-1952-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* [Online] [Citace: 30.. Březen 2020.] [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf).

**Pacey, John. Lennon, Kathleen. 2000.** *Kreativita.* Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

**Partti, Heidi. 2012.** *LEARNING FROM COSMOPOLITAN, Identity, musicianship, and changing values.* Espoo : SIBELIUS ACADEMY, 2012. ISBN 978-952-5959-33-8 .

**Pecháček, Stanislav a Váňová Hana. 1991.** *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ.* Praha : Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-459-2.

**Petrová, Alexandra. 1999.** *Tvořivost v teorii a praxi.* Praha : Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

**Poledňák, Ivan. 2005.** *Šestnáct kapitolek z hudební psychologie.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1127-X.

**Portík, Milan. 2001.** *Od vnímania k tvorivému mysleniu.* Prešov : PF-PU, 2001. ISBN 80-8068-032-9.

**Silverman, Marissa, Davis, Susan A. a Elliott, David J. 2013.** *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries.* Únor 2013, International Journal of Music Education. DOI: 10.1177/0255761413488709.

**Průcha, Jan a Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2013.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

**Roflíková, Marcela. 2018.** Český mindfulness institut. *Co je mindfulness.* [Online] 2018. [Citace: 28. únor 2020.] <http://www.mindfulness-institut.cz/co-je-mindfulness/>.

**Rousseau, Jean-Jacques. 1910.** *Emil, čili o výchově.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1910.

**Sedlák, František a Siebr, Rudolf. 1985.** *Didaktika hudební výchovy I na I. stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

**Sedlák, František a Váňová, Hana. 2013.** *Hudební psychologie pro učitele.* Praha : Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

**Sedlák, František. 1988.** *Didaktika hudební výchovy I na prvním stupni základní školy.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

**Sedlák, František. 1983.** *Nové cesty hudební výchovy na základní škole.* Praha : SPN, 1983.

**Semerád, Jiří. 1996.** *Tvořivost žáků v hodnocení učitele in Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře.* Brno : Paido, 1996, stránky 64-71.

**Skalková, Jarmila. 1996.** *Podporování a rozvíjení tvořivosti žáků in Tvořivost v práci učitele a žáka : sborník z celostátního semináře.* Brno : Paido, 1996, stránky 32-35.

**Slavík, Jan a Novák, Jaroslav. 1997.** *Počítač jako pomocník učitele, efektivní práce s informacemi ve škole.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.

**Spousta, Vladimír. 1996.** Hra jako prostředek rozvoje tvořivosti dítěte. [autor knihy] Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře.* Brno : Paido, 1996, stránky 61-64.

**Šťáva, Jan. 1997.** Simulace a situační metody. [autor knihy] Josef maňák a kol. *Alternativní metody a postupy.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1997.

**Šťáva, Jan. 1996.** Výchova a rozvoj tvořivého myšlení žáků. [autor knihy] Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáka : sborník z celostátního semináře.* Brno : Paido, 1996, stránky 71-74.

**Tsubonou, Yukiko a Tan, Ai-Girl. 2019.** *Creativity in Music Education.* Singapore : Springer, 2019. ISBN 978-981-13-2749-0.

**Váňová, Hana. 1989.** *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku.* Praha : Suprafon s. p., 1989. ISBN 80-7058-149-2.

**Vrubl, Štěpán a kol. 2013.** *Soudobé podněty v pedagogice tělesné výchovy II.* Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6321-1.

**Zelina, Miron a Zelinová, Milota. 1990.** *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 8008004428.

**Zelina, Miron. 2002.** *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovanie.* Banská Bystrica : autor neznámý, 2002. ISBN: 80-8041-414-9.

**Zelina, Miron. 1996.** *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava : Iris, 1996. ISBN 8096701347.

**Žák, Petr. 2004.** *Kreativita a její rozvoj.* Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

**Žák, Vojtěch. 2012.** *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-61-3.

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Domácí hudební nástroj č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 2 Domácí hudební nástroj č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 3 Obrázek č. 1

Příloha č. 4 Obrázek č. 2

Příloha č. 5 Pravěká píseň č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 6 Pravěká píseň č. 2

Příloha č. 7 Hlasy zvířat č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 8 Hlasy zvířat č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 9 Skladatel č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 10 Skladatel č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 11 Vojáci č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 12 Vojáci č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 13 Dirigent č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 14 Dirigent č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 15 Skrytý příběh č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 16 Skrytý příběh č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 17 Africká hudba č. 1 (zvuková příloha)

Příloha č. 18 Africká hudba č. 2 (zvuková příloha)

Příloha č. 19 Zašifrovaná hudba č. 1

Příloha č. 20 Zašifrovaná hudba č. 2

Příloha č. 3 Obrázek č. 1

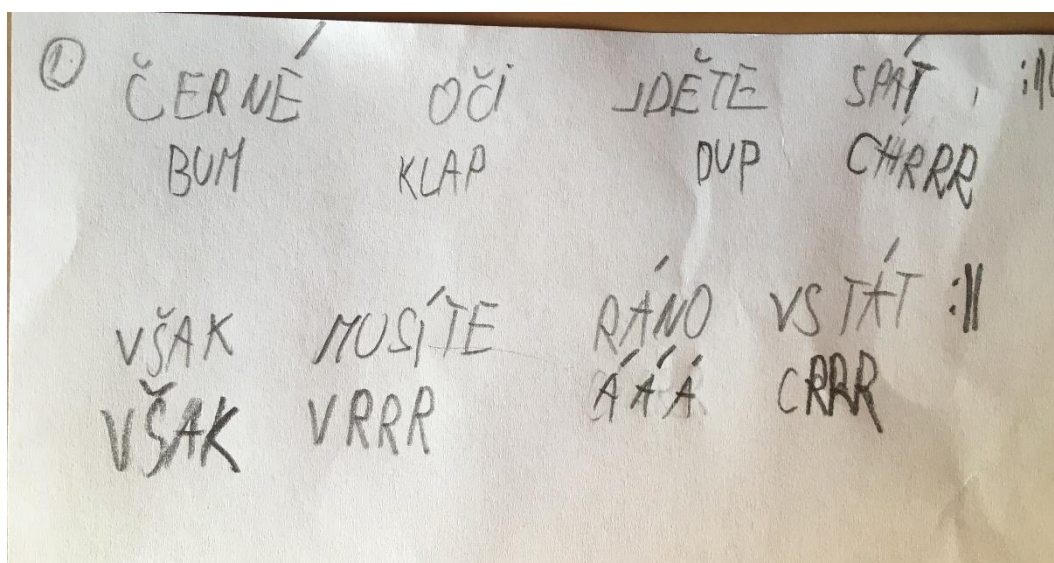


Příloha č. 4 Obrázek č. 2

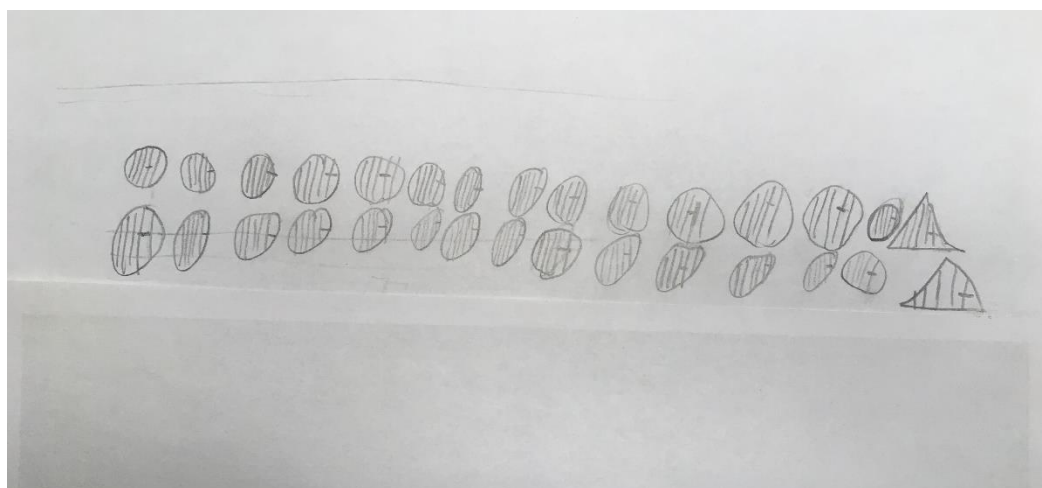




Příloha č. 6 Praveká píseň č. 2



Příloha č. 19 Zašifrovaná hudba č. 1



Popis interpretace byl uveden ve videu.

Příloha č. 20 Zašifrovaná hudba č. 2



Vysvětlivky k interpretaci skladby

ZAŠIFROVANÉ SKLADBY

1. Skladba - berušky

Hraje se zleva i doprava.

Beruška s otevřenými  
krovkami je nota čtvrtforá.

Beruška se zavřenými

krovkami je nota osminová.

Tečky značí noty na

stupnici od C1.

Beruška bez puntíku

je pomlka.



## 2. Skladba - kytičky

Hraje se zleva doprava.

Měší kytička je nota čtverlová.

Větší kytička je nota půlová.

Póčet stonka značí

notu na stupnici od C1.

Sluníčka a mráčky jsou pro radost.

které písně hraji ?? 😊