

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Bakalářská práce

Jakub Svoboda

Motivace žáků gymnázia k poslechu umělé hudby

Olomouc 2022

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil pouze uvedené zdroje a literaturu.

V Olomouci, dne.....

.....

Jakub Svoboda

Poděkování

Děkuji Mgr. Lence Kružíkové, PhD. za odborné vedení, komunikaci a věcné připomínky k obsahu mé bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem motivování žáků gymnázia k poslechu umělé hudby. Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké metody lze k motivaci žáků k poslechu umělé hudby využít a zda jsou vybrané poslechové metody v učitelství funkční a vhodné k aplikaci na víceletém gymnáziu. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část práce pojednává o umělé hudbě ve vztahu k jejímu poslechu a jejímu působení na člověka, rovněž jako o didaktickém pojetí výuky hudební výchovy. Praktická část se poté zabývá aplikací konkrétní didaktické metody a zkoumá výsledky využití této metody ve výuce.

Klíčová slova: umělá hudba, poslech hudby, didaktické metody, žáci, hudební výchova, motivace

Abstract

The bachelor thesis deals with the didactic approach towards motivating pupils of secondary school into listening to classical music. The main goal of the thesis is to find out which methods can be used to motivating the pupils into listening to classical music and if are the selected methods functional and usable for applying at a secondary school music education. The thesis is divided into two sections, the theoretical and the practical part. The theoretical part deals with listening to classical music and its influences on a human, as well as the didactic approach towards the music education. The practical part then examines application of a specific teaching method and the outcomes of the specific method's usage.

Keywords: classical music, music listening, didactic methods, pupils, music education, motivation.

Obsah

ÚVOD.....	6
1 ARTIFICIÁLNÍ HUDBA.....	7
1.1. Poslech artificiální hudby.....	7
1.1.1 Mozartův efekt	8
2 VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY NA GYMNÁZIU	10
2.1. Přístup RVP k výuce hudební výchovy	10
2.2. Specifikace Generace Z.....	11
3 HUDEBNĚ PSYCHOLOGICKÉ HLEDISKO POSLECHU HUDBY	13
3.1. Hudební poslech v základech kognitivní psychologie	13
3.2. Hudebně-psychologický náhled na tonalitu	13
3.3. Psychologie hudebního vnímání a apercepce	14
4 DIDAKTICKÉ METODY V MOTIVACI ŽÁKŮ	15
4.1. Motivace žáků k výuce	15
4.2. Motivace žáků k poslechu artificiální hudby.....	16
4.2.1 Poslechové mapy	16
4.2.2 Další metody výuky hudební výchovy	16
5 PRAKTICKÁ ČÁST	18
5.1. Metodologie.....	18
5.1.1 výsledky dotazníku.....	20
5.2. Spontánní výtvarný projev.....	28
5.2.1 Konkrétní poslechová aktivita.....	28
5.2.2 Příklady jednotlivých kreseb	30
5.2.3 Shrnutí analýzy spontánního výtvarného projevu	43
5.3. Doporučení z autorovy praxe	44
6 ZÁVĚR	47
7 ZDROJE.....	48

Úvod

Artificiální hudba je neoddelitelnou částí historie evropské hudební kultury a odráží nálady a dění z doby svého vzniku v evropské společnosti. Poslech artificiální hudby je pak běžnou součástí výuky jak na základních školách, tak víceletých gymnáziích. Přístup žáků k poslechu artificiální hudby může být značně ovlivňován okolnostmi, které zažívají v hodinách hudební výchovy. Atmosféra ve třídě a otevřenost vůči zdánlivě nezábavným činnostem, kterými poslech artificiální hudby může nesprávným přístupem pedagoga být, se značně odvíjí od didaktických metod, kterých učitel ve své výuce využívá. Přístup pedagoga k poslechu artificiální hudby v rámci své výuky je hlavním činitelem, který může či nemusí žáky k poslechu artificiální hudby motivovat.

Bakalářská práce se zabývá problematikou motivace žáků gymnázia k poslechu artificiální hudby a didaktickými metodami, kterých je možno k této motivaci využít. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část zkoumá jednotlivé aspekty artificiální hudby a jejího poslechu, a to z různých perspektiv. Nahlíží na danou problematiku z pohledů pedagogických, didaktických, psychologických a vědeckých. Zkoumá pohled českého školství na výuku hudební výchovy a řeší specifikace žáků současné generace. Pojednává o působení hudby na lidský mozek a způsoby, kterými lidský mozek zpracovává hudební vjemy. Soustředí se také na vybrané učební metody, které jsou aktuální pro dnešní výuku žáků a jsou tvořeny tak, aby žáky motivovaly k aktivní účasti na výuce. V praktické části se práce zaměřuje na aplikaci konkrétní motivační metody, spontánního výtvarného projevu za poslechu artificiální hudby, a zkoumá, jakým způsobem na výběr této metody žáci gymnázia reagují. Relevance vybrané metody je podpořena kvantitativním dotazníkem, který byl vyplněn stejnými žáky, kteří se účastnili předchozí poslechové metody.

Bakalářská práce má za cíl zjistit efektivitu vybraných poslechových metod a zkoumá, jak na vybrané metody reagují žáci Gymnázia v Lipníku nad Bečvou, kde pracuji na pozici učitele hudební výchovy. K výběru tématu mé bakalářské práce mě motivoval vlastní zájem jak o artificiální hudbu samotnou, tak práce s didaktickými metodami v rámci vlastní učitelské praxe. Motivování žáků k zájmu o artificiální hudbu se může vzhledem k životnímu nastavení Generace Z, jak je zmíněno v kapitole *Specifikace Generace Z*, zdát náročným úkolem, o to více jsem byl k aplikaci poslechově didaktických metod motivován. Výsledky této práce mohou sloužit jako prostředek k práci s žáky gymnázia dalším učitelům předmětu hudební výchovy.

Jakub Svoboda

1 Artificiální hudba

Artificiální hudba obecně označuje formální hudební tradici západního světa, která je považována za odlišnou od tradic západní lidové a populární hudby. Často je tak vymezována pojmem *západní artificiální hudba*, jelikož pojem *artificiální hudba* může také označovat ne-západní tradice, které splňují podobné formální hodnoty. Mimo své formálnosti, artificiální hudba je často charakterizována svou obsáhlostí v rámci hudebních forem a harmonických postupů, konkrétně za použití polyfonie. (Owens, 2008 in Stearns, 2008)

Termín artificiální lze rovněž nahradit slovem *klasická*. Slovo *klasická* vychází ze starořímského označení občanů první třídy, *classici*. Pro příklad je možno uvést spisovatele první třídy, *classici scriptores*. Na základě tohoto historického odkazu smýšlíme o dílech klasických jako o dílech prvotřídní umělecké hodnoty. Za klasická díla považujeme ta, která si svou hodnotu uchovala navzdory svému stárnutí. V době, kdy takové skladby vznikaly, byly často považovány za inovativní a neopakovatelné. Jejich obsah byl tak bohatý, že přesahoval i k mladším generacím a současní umělci se k nim opakovaně navrací. (Vrkočová, 1994)

1.1. Poslech artificiální hudby

Artificiální hudbu je možno rozdělit do epoch podle historických období, ve kterých byla tvořena. Ať už se jedná o hudbu jednohlasého chorálu, Ars Novy či Ars Antiquy, Renesance, Baroka, Klasicismu či Romantismu, bude se vždy lišit svým vyjádřením a prožitkem spojeným s poslechem. Poslech artificiální hudby může sloužit také prospěšně pro lidské tělo. Studie odborného časopisu *PLOS ONE* (Huang *et al.*, 2016) ukázala, že poslech opery v lidském mozku vyvolává silně empatickou reakci. Dřívější studie z roku 2001 (Jensen, 2001) zjistila, že lidé, kteří poslouchali artificiální hudbu, byli ochotnější sdílet své osobní informace psanou formou více než ti, kteří artificiální hudbu neposlouchali. Certifikovaná klinická psycholožka a neuro-terapeutka, Catherine Jacksonová, která působí v Chicagu, zaznamenává podobná zjištění ze svých terapeutických sezení. Svým pacientům pouští při terapii artificiální hudbu, při které mají za úkol zhluboka dýchat. Jacksonová sděluje, že *pacienti, kteří mají běžně problém se sdílením či hovorech o vlastních pocitech jsou při takovém poslechu schopnější se otevřít s sdílet o svých problémech*. Dále přidává, že hudba napomáhá lidem k uvolnění a otevření se o vnitřně bolestivých tématech. (Nelson, 2019)

Studie publikovaná v časopise *Critical Care* v roce 2015 (Hu *et al.*, 2015) zjistila, že poslech artificiální hudby ve spojení s použitím špuntů do uší a maskou na oči, vyvolávala spánek u pacientů zotavujících se po operaci srdce. Dřívější výzkum, publikován v odborném

časopise *Journal of Advanced Nursing* v roce 2008 (Harmat, Takács and Bódisz, 2008), naznačuje, že studenti trpící poruchami spánku spali kvalitněji, když usínali při poslechu umělé, takzvané klasické hudby. Klasická hudba může mít prospěšné účinky i na lidskou paměť a může tak sloužit jako podpůrný nástroj pro studium. Ve výzkumu vydaném v odborném časopise, *Learning and Individual Differences* (Dosseville, Laborde and Scelles, 2012), pojednávají autoři o dvou skupinách studentů. První z těchto skupin poslouchala u hodinu dlouhé přednášky klasickou hudbu, která hrála tiše v pozadí, zatímco druhá skupina poslouchala stejnou přednášku, ale bez umělé hudby v pozadí. Žáci z první skupiny poté v testu dosahovali významně vyšších výsledků, než žáci ze skupiny druhé. Vedoucí tohoto výzkumu míní, že hraná hudba v pozadí učinila studenty značně schopnější ve vstřebávání informací, čímž se zvýšila i efektivita ukládání a následného vzpomínání na vstřebené informace.

Zkoumáním výsledků zmíněných jednotlivých výzkumů můžeme dojít k závěru, že poslech umělé hudby je mimo svou uměleckou hodnotu rovněž prospěšný pro lidskou psychiku. Poslechem takové hudby se může tedy u jedinců zvýšit produktivita, empatie vůči ostatním, spánek či studijní výsledky, což může sloužit jako nástroj k motivaci k poslechu umělé hudby.

1.1.1 Mozartův efekt

Takzvaný Mozartův efekt úzce souvisí s poslechem umělé hudby, a to konkrétně s Mozartovou Sonátou pro dva klavíry D-dur, KV 488. V knize *Hudební psychologie* autora Fraňka (Fraňek, 2005) popisuje autor výzkum Rauscherové, která dosáhla na konci 20. století od konkrétně anglosaské společnosti velké odezvy na svou studii. Tato odezva se odvíjela od výsledků, které vydala ve své publikaci právě Rauscherová. Věnovala se vlivu poslechu skladeb klasicistního skladatele, Wolfganga Amadea Mozarta, na lidskou inteligenci, z čehož později novináři vyvodili název *Mozartův efekt*. V některých zemích probíhaly kampaně, které byly doprovázeny hesly „*Buduj mozek svého dítěte!*“ či „*Hudba tě učiní chytrějším!*“. Některé státy USA pracovaly s návrhem normy, dle které by byl nově narozeným dětem věnován hudební nosič s umělou hudbou. Studie Rauscherové a jejích kolegů byla v roce 1993 publikována v časopise *Nature* (Rauscher, Shaw and Ky, 1993), kdy dokládaly výsledky říkající, že poslech zmíněné sonáty pro dva klavíry od Mozarta vede k dočasnému, cirka 10–15 minut trvajícím, zvýšení prostorově-časového chápání.

Zda je zmíněný *Mozartův efekt* opravdu funkční je akademickou obcí, dle Fraňka, stále rozporováno. Od publikace studie Rauscherové vznikaly výzkumy snažící se *Mozartův efekt* zopakovat a tím ho verifikovat, působení Mozartovy hudby na zdokonalení prostorově-časové percepce ale nepotvrdily. Protikladem mohou být výzkumy, které potvrdily pozitivní vliv Mozartovy sonáty na pacienty trpící Alzheimerovou chorobou (Johnson *et al.*, 1998) či že se za působení stejné sonáty může vylepšit situace u pacientů trpící epilepsií (Hughes, Fino and Melyn, 1999 in Franěk, 2005).

2 Výuka hudební výchovy na gymnáziu

Hudební výchova na osmiletých gymnáziích probíhá vždy u ročníků primy, sekundy, tercie a kvarty. Přístupy k výuce estetických předmětů, tedy výtvarné a hudební výchovy u starších ročníků, se u jednotlivých gymnázií liší. Rozsah učiva pro nižší stupeň osmiletých gymnázií je na základě Rámcového Vzdělávacího Plánu, dále jen RVP, tentýž, jako rozsah pro druhý stupeň základních škol. Od RVP se pak odvíjí Školní Vzdělávací Plán, dále jen ŠVP, který je přímo podřízený RVP. ŠVP si tvoří každá škola sama. Jeho záměrem je naplnit cíle RVP, popsat detailněji postupy k takovému naplnění a seřadit probírané učivo daného předmětu tak, aby bylo možné časově celý rozsah pojmout.

2.1. Přístup RVP k výuce hudební výchovy

V současné podobě *Rámcového Vzdělávacího Plánu* jsou pro hudební výchovu stanoveny výstupy, kterých má žák po dokončení povinné školní docházky dosáhnout. Mezi očekávané výstupy můžeme zařadit například využití vlastních hudebních schopností a dovedností u libovolné hudební činnosti. Žák by měl dosáhnout orientace v notovém zápise, být schopen jednohlasého zpěvu, ovládat základy hry na libovolný hudební nástroj, poznat, z jakého období pochází poslouchaná skladba či pohybově reagovat na hudební ukázkou.

Dalším z cílů je, dle *Rámcového Vzdělávací Plánu*, schopnost popisu a odůvodnění zásad práce s hlasem a jejich využití při jakémkoli hlasovém projevu, jakož i taktní a šetrné zhodnocení zpěvu druhé osoby za použití známých hodnotících výrazů. Žák má být schopen zvolit ideální přístup k zopakování psaného či poslouchaného motivu, hudebního tématu či skladby, rovněž zahraje jednoduchý rytmický nebo harmonický doprovod a je způsobilý jednoduše změnit poslouchaný nebo psaný motiv. Součástí výstupu dovedností žáka po ukončení povinné školní docházky je rovněž schopnost zazpívání celé české hymny a deskripce jejího vzniku. Měl by umět rozpoznat jednotlivé druhy tanců, a to jak na základě ukázky zvukové, tak i vizuální. Dle jeho individuálních možností by měl zvládnout rozpoznat žánr slyšené audio nahrávky, pro příklad balet, symfonii, operu, píseň sólovou či sborovou. V poslední řadě by měl odůvodnit význam hudby v umělecké nebo běžné produkci. Do běžné produkce řadíme sportovní hudbu, hudbu kinematografickou či hudbu propagační. U běžné produkce by měl určit vhodnost použité hudby. Měl by dosahovat schopnosti sebereflexe. Zmíněné výstupy jsou souhrnné pro všechny ročníky druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií.

V případě artificiální hudby se pak *Rámcový Vzdělávací Plán* zaměřuje na schopnosti žáků plynoucí z nabytých znalostí o dějinách hudební kultury. Žák se na základě těchto znalostí orientuje v identifikaci poslouchaných ukázek a měl by být schopen takové skladby nejen historicky a slohově zařadit, ale rovněž verbálně či písemně popsat. (5.7.1. Vzdělávací obor – Hudební výchova 2. stupeň – DIGIFOLIO, 2015)

K významu *RVP* ve výuce hudební výchovy se v roce 2007 v odborném *Časopise pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní* vyjádřil Petr Ježil. Ježil popisuje *RVP* jako konkrétní a použitelný nástroj k dosažení cílů na vyučování. Mělo by mít za cíl nachystat žáka k celoživotnímu vzdělávání, kde se žák potýká se současnými obsáhlými problémy, za které i osobně zodpovídá. Nenabývá pouze hotové informace, ale musí jednotlivé informace hledat a u nich pak vyhodnocovat pravdivost těchto znalostí u několika zdrojů. Učí se vzdělávat, je veden ke kolaboraci a komunikaci. (Ježil, 2007)

2.2. Specifikace Generace Z

Dnešní studenti gymnázia jsou studenty Generace Z. Tato generace nese ve svých projevech specifika, která jsou odlišná od předchozích generací a tato specifika je nutno vzít v potaz i při práci a přístupu k žákům Generace Z. Časově zařadíme do Generace Z žáky, kteří se narodili v letech 1997 až 2010. Jednou ze zásadních charakteristik této skupiny, je jejich přirozená dovednost využívání moderních technologií. Zatímco předchozí generace Mileniálů byla považována za digitální průkopníky, kteří byli přítomni explozi technologií a sociálních sítí, Generace Z se narodila do světa vrcholu technologických inovací, kde jsou informace dostupné s okamžitostí a sociální sítě běžnou součástí života. Tyto technologické vymoženosti měly na Generaci Z jak pozitivní, tak negativní vliv. Na straně pozitivní, informace jsou jim na dosah ruky, čímž jim je umožněno kdykoliv rozšířit své znalosti a být tak proaktivní ve svém vzdělávání. Na straně druhé, přebytek času před obrazovkou může vést k pocitům izolace a snižovat tak rozvoj sociálních schopností. (The Annie E. Casey Foundation, 2021)

Při výuce hudební výchovy je pak možné tyto technologie využít k prospěchu hodin i žáků. Využití moderních technologií ve výuce se v současnosti stává větší prioritou a pro žáky, kterým je jejich využívání přirozené, může tato tendence sloužit ke zvýšení motivace do rozvoje vlastních znalostí.

Další z výzev charakteristických pro Generaci Z, je duševní zdraví. Někteří je nazývají „nejosamější generací“, jelikož mohou jejich dlouhé hodiny strávené ve virtuálním prostoru vyvolávat pocity izolace či deprese. Více času stráveném na chytrých telefonech či sledováním

video platforem přímo vede k menšímu množství času stráveném budováním smysluplných vztahů. (The Annie E. Casey Foundation, 2021)

3 Hudebně psychologické hledisko poslechu hudby

Na poslech artificiální hudby je možno nahlížet z různých směrů. Můžeme na něj nahlížet z hlediska historického a vlastním poslechem analyzovat a zařazovat hudbu do jednotlivých hudebně historických směrů a forem. Na poslech je také možno nahlížet skrze emocionální stránku poslouchané hudby, a to, jak na posluchače tato hudba působí. Je možné hledat v ní autorovy důvody a postupy, které při kompozici dané skladby zvažoval. Je možné k poslechu přistupovat i čistě analyticky a skladbu podrobit zvukovému a hudebnímu rozboru. Psychologický přístup k poslechu hudby, se zabývá procesy, které při poslechu hudby probíhají v lidském mozku.

3.1. Hudební poslech v základech kognitivní psychologie

Dle Fraňka (2005) při zpracovávání zvukových vjemů, během kterých probíhají poznávací procesy, nastává období, kdy musí být dané zvukové vjemy sluchovou soustavou mozku interpretovány. Jistý výklad těchto vjemů musí nastat, neboť informace ze zvukových vjemů nejsou dostatečné k utvoření kompletního obrazu akustického prostoru okolo nás. Při nedostatečnosti akustických vjemů, které byly sluchem zaznamenány, musí sluchový systém zařadit do jejich vyhodnocení i načerpané zkušenosti, získané z akustického prostoru již dříve. U zmíněných nabytých zkušeností dochází ke konexi s informacemi, které byly v daný moment zaregistrovány sluchovým orgánem. Kognitivní, tedy poznávací procesy spojené se sluchem, můžeme řadit do nižších a vyšších úrovní.

Příkladem nižší úrovně poznávacího procesu může být mechanismus konexe řady frekvencí s různými vlastnostmi do představy společného komplexního tónu. Proces vyšší úrovně můžeme pozorovat v subjektivním hodnocení podezřelého zvuku v blízkém prostředí. Systém sluchu má za cíl rozdělit v okolním prostředí vícero původců zvuku a určit charakter jednotlivých zdrojů. Tento postup pochází z procesu vývoje člověka, jakožto druhu. Hlavním cílem člověka nebylo při tomto procesu komunikovat či se bavit, ale hbitě identifikovat případnou hrozbu.

3.2. Hudebně-psychologický náhled na tonalitu

Zmíněný termín *tonalita* popisuje systém vztahů mezi výškami jednotlivých tónů. Tóninou rozumíme konkrétní a pevný tvar, který je tvořen prvky menšími. Každý z těchto menších prvků má jinou výšku. Středobodem a centrálním prvkem tóniny je *tónika*. Konkrétní prvky tóniny mezi sebou disponují poměry strukturované hierarchie. Vybrané tóny nesou pak

vyšší důležitost než tóny další. Postup melodie mezi jednotlivými tóny se sluchově pojí s pocity napětí a uvolnění. Vybrané tóny jistě potřebují melodicky rozvést do dalšího prvku tóniny. Konkrétně centrální prvek tóniny, tónika, se pojí s vjemem zmíněného uvolnění, kdežto jiné z tónů, pro příklad takzvaný citlivý tón, tedy sedmý stupeň v dur-mollové tonalitě, je nositelem výrazného napětí a je třeba ho rozvést do určitého prvku tóniny. Úsek skladby je, dle Fraňka, možné ukončit takovým tónem, aby působilo dílo ukončeně, zatímco uzavření jiným tónem může u skladeb působit neukončeně. Tento pocit plyne z vnitřní jasně představy o podobě tóniny, bez které by nebylo možné vnímat efekty tonality. Bez tonality by, dle Fraňka, byla hudba neřízeným chaosem. Můžeme se pouze dotazovat, zda má tonalita základ ve fyzikálních a objektivních jevech či zda na nás působí na základě dlouhodobě formované sociální konvence, která vzniká pravidelným vystavováním posluchačů konkrétním zvukovým konstrukcím. (Franěk, 2005)

3.3. Psychologie hudebního vnímání a apercepce

Hudební percepcie v psychologii hudby, dle Sedláka (1990), pojednává o hudebním vnímání, jež lze přiblížit popisem *aktivního vnitřního poznávání hudby skrze sluchové orgány*. Apercepce je poté myšlen komplikovaný psychický proces, kdy je posluchačem zpracováván na vysoké psychické úrovni příjem hudby vlastními smysly a kde hudbu posluchač rozebírá, vnímá její vyznění, cítí prožitky a vytváří vlastní závěry, na základě své posluchačské i životní zkušenosti. Hudbu na základě své předchozí hudební zkušenosti posluchač pak chápe. Podobným pojmem je pak *hudební slyšení*, které avšak označuje spíše historický a funkční přístup k hudbě. V popisu poslechu hudby používáme výraz *percepce*, případně pojem český, tedy *vnímání hudby*. Ve slově *percepce* můžeme nalézt čin hudebního vstupu, příjmu slyšené hudby, tedy *recepce*, i s tím spojené další kognitivní zpracovávání a prožívání, k čemuž dochází v následujícím bodu, tedy *hudební aperpenci*. K *aperpenci* avšak ne vždy po *perpenci* nutně dochází. Psychologie hudebního vnímání je velmi obsáhlou kapitolou, kterou je možné ohraničit jednotlivými, vše zmíněnými pojmy, avšak konkrétní hudební vnímání se bude u jednotlivých posluchačů vždy lišit a mimo rozdělení do jednotlivých fází hudebního vnímání je popis vnitřního poznávání hudby těžké blíže specifikovat.

4 Didaktické metody v motivaci žáků

Výuka jakéhokoliv předmětu v oblasti základního či středního vzdělání se mimo obsahu učiva, daným Rámcovým Vzdělávacím Plánem, odvíjí rovněž od vzdělávacích přístupů, které si pro svou výuku volí každý vyučující zvlášť. Takové přístupy nazýváme metodami didaktickými. Jsou to metody, které pedagog volí na základě svých zkušeností a znalostí tak, aby si žák v rámci vyučovaného předmětu osvojil předávané znalosti co možná nejlépe a za pomoci takových metod pedagog žáky vedl k rozvoji nejen intelektuálnímu, ale i sociálnímu a osobnostnímu.

4.1. Motivace žáků k výuce

K motivaci žáků do výuky využívá pedagog dostupné didaktické metody, kterým se naučil v průběhu studia na vysoké škole či svým osobním vzděláváním. Při zapojení vlastní kreativity může pedagog takové metody vymýšlet i sám a vést žáky individuálním způsobem tak, jak učitel vyhodnotí na základě osobní znalosti vyučovaných žáků.

V didaktické příručce *Moderní didaktika* pojednává autor o didaktickém přístupu k vyučovaným žákům. Pokud chceme dosáhnout širokospektrálního rozvoje studentů, je nezbytné využít pestrých didaktických metod. Takové metody žákům slouží jako rozvojové nástroje. Nejpodstatnějším zdrojem motivace jsou kreativní didaktické metody, které žáky motivují do smysluplné školní práce. V případě zájmu o aktivní zapojení žáků do výuky je nezbytné využívat s žáky pestré, nápadité a praktické aktivity. Pokud učitel takové metody studentům přednese, mohou být tím spíše motivováni k zapojení do výuky, neboť je práce bude bavit. Nabídkou zábavných aktivit zlepšujeme u žáků vztah jak k danému předmětu, tak k sobě samým, čímž je motivujeme k lepšímu přístupu i k nezábavným metodám, které není vždy možné vynechat. Vhodnou selekcí didaktických metod můžeme dosáhnout prevence špatné kázně a vyhnout se nezájmu žáků či jinak nevhodnému chování. Při zařazení většího množství metod do výuky jsme schopni zvýšit efektivitu práce většího množství žáků než jen pár jednotlivců. Je tedy vhodné didaktické přístupy obměňovat a ve výuce pracovat více než pouze s jednou takovou metodou. (Čapek, 2015)

4.2. Motivace žáků k poslechu artificiální hudby

Jak již bylo zmíněno, k motivaci žáků do výuky je třeba využívat kreativních didaktických metod a aktivit při výuce. Tím je možno dosáhnout nejpříznivějších výsledků a zapojení většího množství žáků do výuky. U poslechu artificiální hudby se můžeme soustředit na několik faktorů, které je u artificiální hudby možné pro motivaci k jejímu poslechu využít. Můžeme používat její libozvučnost, komplexnost, historický kontext její tvorby či její relaxační aspekty k tomu, aby byli žáci motivováni k jejímu poslechu. Tyto aspekty je pak třeba zakomponovat do konkrétních didaktických metod a efektivně je využít v průběhu vyučovací hodiny.

4.2.1 Poslechové mapy

Dle Dunna (1997) je poslech hudby často považován za pasivní aktivitu, u které žáci často pouze poslouchají a nic nedělají, na základě čehož je tato aktivita často vynechávána. Rozebráním komplikovaných úseků skladby na menší, poslechově přístupnější části, budou žáci schopnější tyto části popsat, rozpoznat a užít si i hudbu artificiální. Poslechové mapy byly navrženy učiteli hudební výchovy k tomu, aby se během výuky zaměřili žáci na poslech hudby. Poslechové mapy jsou definovány jako obrázkové grafy vytvořené ke sledování jednotlivých charakteristik, které mohou být sledovány od začátku do konce při poslechu konkrétní skladby. (Beam-Barber, 2017)

Dunn vyzkoumal, že s vysokoškolskými studenty mohou poslechové mapy změnit způsob, jakým studenti poslouchají hudbu. Nejprve své studenty naučil, jak postupovat poslechovou mapou. Jakmile uměli studenti poslechovou mapou postupovat, byli vyzváni ke kreativnímu poslechu hudebního výběru a k vytvoření své vlastní poslechové mapy. Došel k závěru, že tento tvůrčí proces může žáky přimět k porozumění i radosti z artificiální hudby. (Dunn, 1997)

4.2.2 Další metody výuky hudební výchovy

K poslechu artificiální hudby je možné žáky motivovat mnohými aktivitami a didaktickými metodami. Níže zmíněné metody jsou vybranými možnostmi, které je možné aplikovat v rámci hodin hudební výchovy k motivaci žáků k poslechu artificiální hudby.

My pozor dáme a nejen posloucháme

Učebnice hudební výchovy z roku 1997 autora Jaroslava Herdena nesoucí název *My pozor dáme a nejen posloucháme* (Herden, 1997) přináší návrhy na práci s poslechem a hudbou

obecně v rámci výuky hudební výchovy na druhých stupních základních škol a nižších stupních osmiletých gymnázií. Herden v této učebnici přináší široký výběr her a aktivit, které je možno v hodinách aplikovat a motivovat s nimi žáky do aktivního podílení na výuce. Ve zmíněné učebnici propojuje Herden častý poslech ukázek s didaktickými metodami. Pro příklad můžeme zmínit Herdenův postup při představování Antonína Dvořáka a jeho opery *Rusalky*. V informativním úvodu pracuje s obecnými informacemi o Dvořákově životě, jako jsou například významná data ve Dvořákově hudebním působení. Herden rovněž uvádí žáky do problematiky role skladatele a přibližuje, jakým způsobem postupoval Dvořák při skladbě opery *Rusalka*. Na závěr kapitoly Herden ukazuje jednoduchý notový zápis pro zpěv či hru na flétnu, kteří si žáci mohou za pedagogického vedení sami vyzkoušet. Po této praktické činnosti následuje poslechová ukázka árie *Měsíčku na nebi vysokém* z Dvořákovy *Rusalky*. (Herden, 1997)

Řízený hudební poslech

Řízený hudební poslech je jednou z možných metod k motivaci žáků k poslechu hudby.

Dle metodické knihy *Hudební didaktika* (Kružíková *et al.*, 2020) je potřebné, aby byla taková poslechová aktivita vedena učitelem. Poslechovou činnost zde rozdělujeme do několika fází. První z nich, *fáze orientační*, probíhá prvotním poslechem, se kterým se žákům pojí jejich osobní zážitky a celkové působení skladby. V druhé fázi, *fázi analytické*, má žák za cíl analyzovat vlastní hudební znalosti a za pedagogické součinnosti klást sobě samému otázky k exploraci hudebního díla. Třetí fáze, *fáze syntetická*, vede žáka k vyslovení osobní představy o poslechnutém díle a klade důraz na všeobecný náhled na skladbu. Poslední je pak *fáze samostatného poslechu*, která řeší především estetickou funkci hudby.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na konkrétní didaktické a výzkumné metody, tedy didaktickou metodu spontánního výtvarného projevu při poslechu umělé hudby, aplikované metody v rámci pedagogické praxe autora a výzkumnou metodu kvantitativního dotazníku.

Metoda spontánního výtvarného projevu při poslechu umělé hudby byla aplikována v hodinách hudební výchovy na Gymnáziu v Lipníku nad Bečvou, a to v ročnících primy, sekundy, tercie, kvarty, kvinty a sexty, v časovém rozmezí od ledna 2022 do května 2022. Záměrným cílem aplikace didaktických metod, uvedených v praktické části, bylo motivovat žáky k zájmu a následnému poslechu umělé hudby a zjistit, která z praktikovaných metod je nejvíce funkční pro motivaci k poslechu umělé hudby.

5.1. Metodologie kvalifikační práce

Spontánní výtvarný projev

První ze zvolených metod je metoda spontánního výtvarného projevu, konkrétně muzikomalby, jedné z forem arteterapie. (Hádlíková, 2006) Cílem muzikomalby je jakékoli výtvarné vyjádření při poslechu hudby, aniž by autor malby musel dodržovat konkrétní výtvarné postupy a držet se jakýchkoli předem daných výtvarných schémat. Svým výtvarným projevem pak posluchač zaznamenává na papír své emoce, které plynou právě z poslouchané skladby (Kružíková, 2020). Autor zvolil metodu pro její univerzálnost v použití u všech vybraných ročníků, tedy primy až sexty. Práce byla zadávána všem se stejnými pokyny, tedy aby žáci zkoumali své vlastní emoce plynoucí z poslechu vybraných skladeb a pokusili se je vyjádřit volným výtvarným projevem na list papíru. K motivaci na aktivní participaci při této činnosti autor vysvětlil žákům možné využití zmíněné metody k redukci stresu a oproštění se od náročných myšlenek.

Analýza spontánních výtvarů

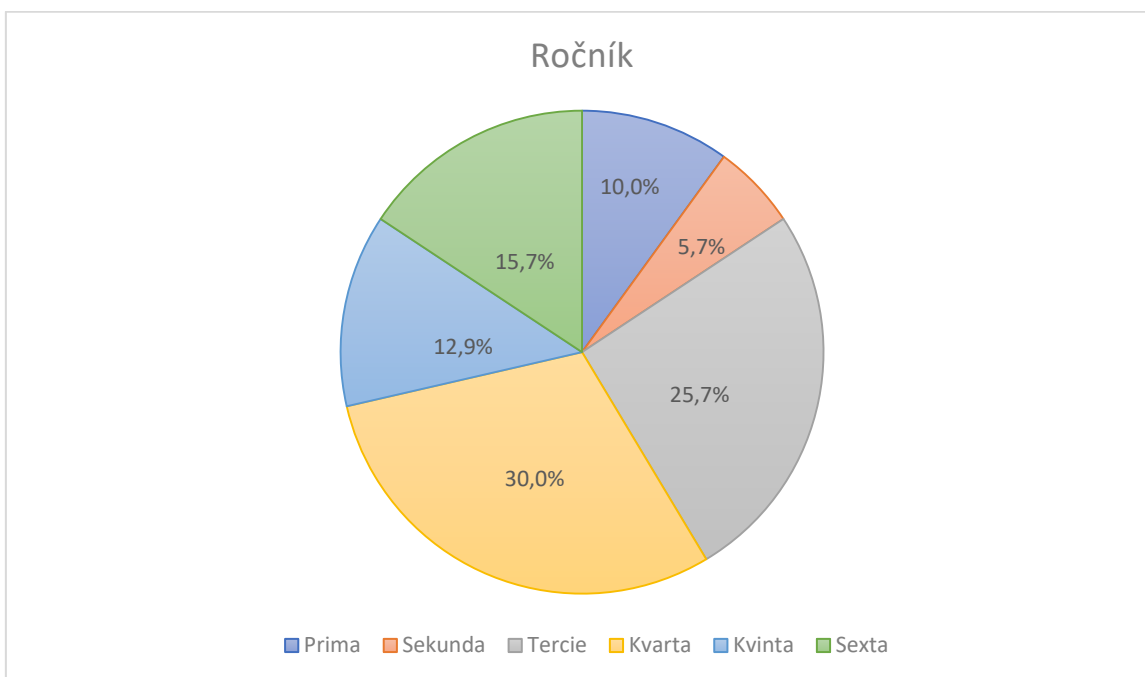
Lidské umělecké výtvarky poskytují nepřehledné množství informací, skrze které můžeme, i z pozice amatérů, poznat osobnost jejich tvůrce. Jedním z velkých poskytovatelů takových informací bývá produkt umělecké tvorby, a to i amatérské, nebo také produkt tvorby literární. Takovýto výtvar je možné analyzovat exaktně jen málokdy, neboť je většinou těžké psychologicky určit hranici mezi vědou a uměním. Při zkoumání takového díla můžeme ale často dospět k hypotézám, které je možné již ověřit standardními metodami. (Říčan, 2010) V případě praktické části této bakalářské práce nemůžeme mluvit o exaktní analýze,

nýbrž o náhledu na spontánní umělecké výtvořy a jejich zhodnocení v rámci zadání poslechové aktivity, kterou zúčastnění žáci absolvovali. Při vyhodnocování výsledků jednotlivých prací autor postupoval na základě vlastního vyhodnocení obecně známých a zjevných aspektů, které dané práce nesly.

Kvantitativní dotazník

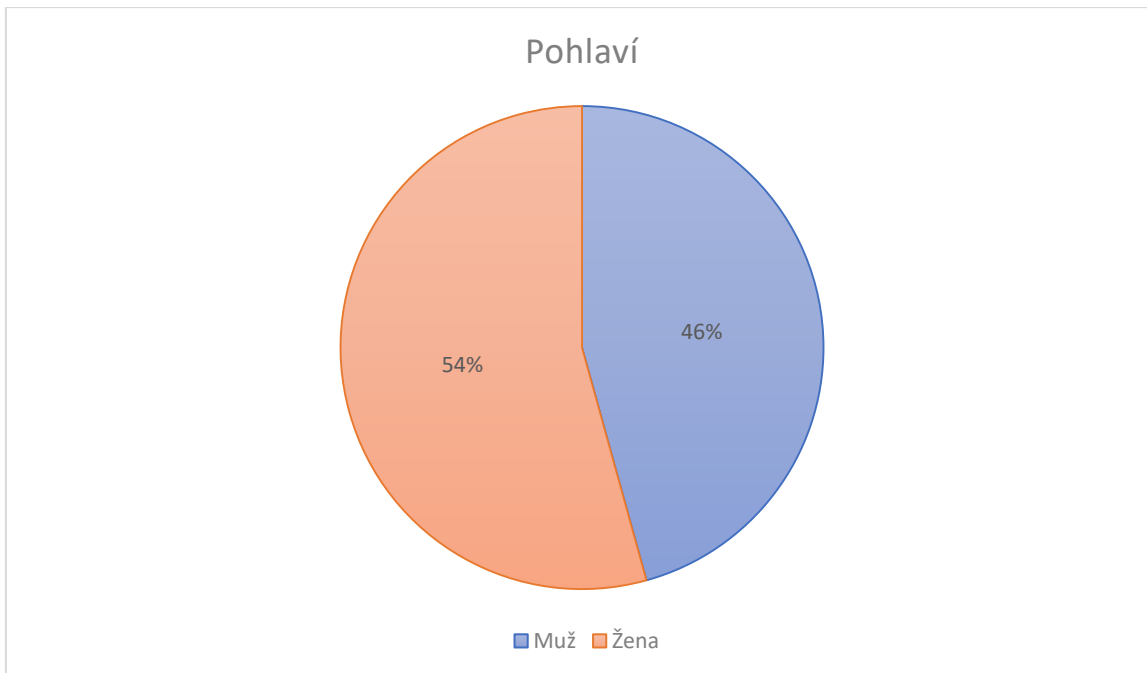
Další ze zvolených metod výzkumu byl kvantitativní dotazník, který byl předložen k vyplnění žákům z ročníků primy, sekundy, tercie, kvarty, kvinty a sexty. Zvolená metoda kvantitativního dotazníku je anonymní metodou shromažďování dat a zkoumala obecný přístup jednotlivých žáků k umělečné hudbě a jejímu poslechu a zabývala se jednotlivými didaktickými metodami, se kterými se žáci v hodinách hudební výchovy mohli v daném časovém rozmezí setkat. Hlavním cílem předloženého dotazníku bylo zjistit, jaký vztah mají žáci daného gymnázia k poslechu umělečné hudby a jaká z didaktických metod, které autor ve svých hodinách hudební výchovy aplikoval, žáky motivovala k poslechu umělečné hudby nejvíce. Dotazník se skládal z 9 otázek, které u respondentů sledovaly příslušný ročník, pohlaví a obecný zájem o klasickou hudbu. Dále zjišťoval frekvenci poslechu umělečné hudby respondenty a jejich preference a důvody výběru u poslouchané hudby. Z celkových 9 otázek bylo 6 zcela uzavřených a 3 s množnostmi více odpovědí. Celkový počet respondentů tohoto dotazníku činí sedmdesát žáků napříč ročníky.

5.1.1 Výsledky dotazníku



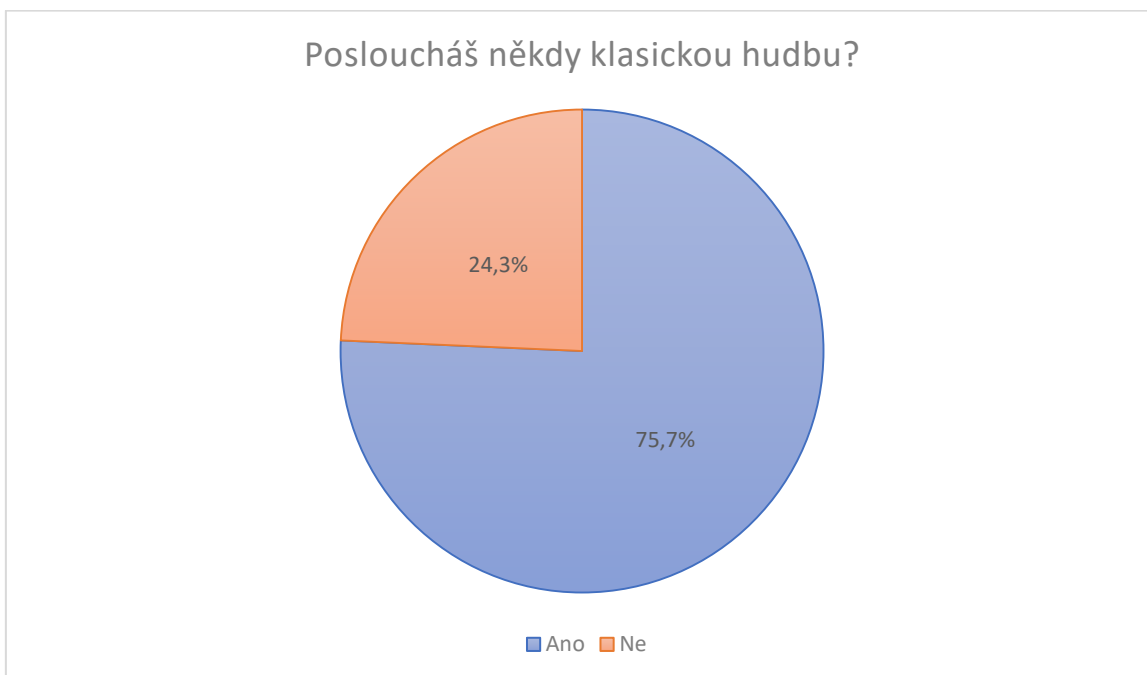
Graf 1 - ročník

Graf 1 – ročník sleduje procentuální poměr ročníků, kteří tento dotazník vyplnili. Ačkoliv se počet žáků v jednotlivých ročnících nižšího stupně gymnázia liší jen o pár jednotlivců, můžeme vidět, že největší část respondentů pochází z ročníků tercií a kvartů. Poměr respondentů z ročníků vyššího stupně gymnázia, tedy kvinty a sexty, je nižší, důvodem je v tomto případě nižší počet žáků v ročnících vyššího stupně gymnázia. Nejmenší část respondentů pochází z ročníků primy a sekundy. Autor se domnívá, že nižší poměr respondentů z těchto ročníků plyne z nižšího zájmu o uměleckou hudbu, k čemuž se bude odkazovat ve druhé výzkumné metodě, spontánním výtvarném projevu.



Graf 2 – pohlaví

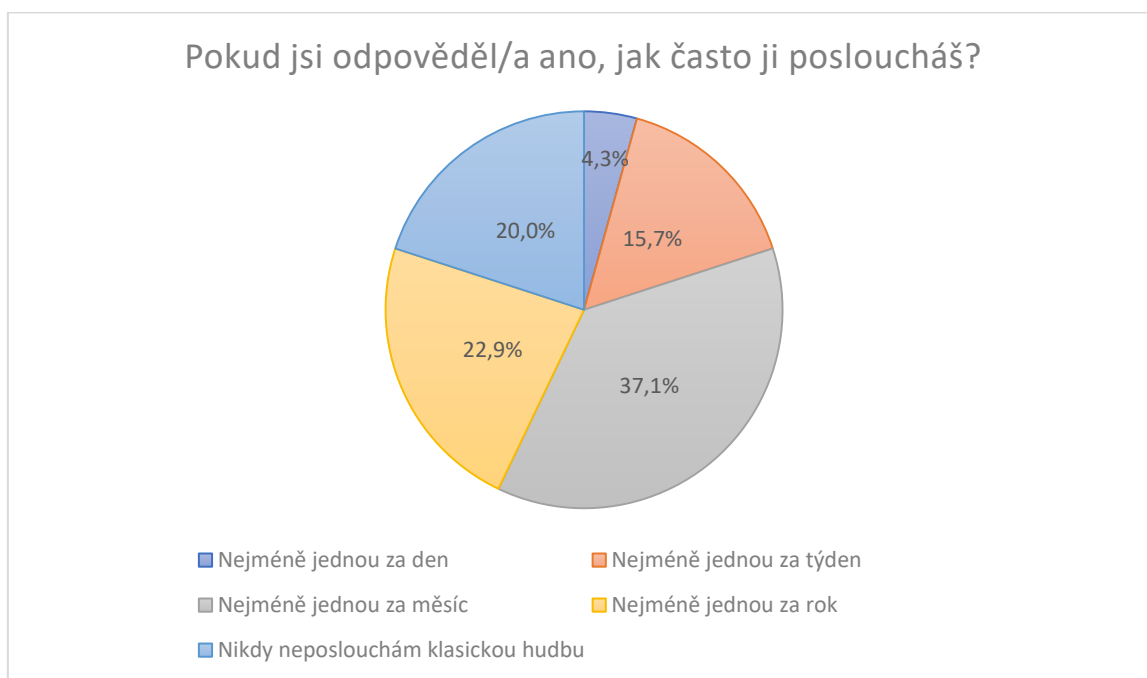
Graf 2 – pohlaví zjišťuje poměr pohlaví respondentů u daného dotazníku. Výsledný poměr pohlaví respondentů odpovídá i poměru pohlaví žáků Gymnázia Lipník nad Bečvou.



Graf 3 - otázka č. 1: Posloucháš někdy klasickou hudbu?

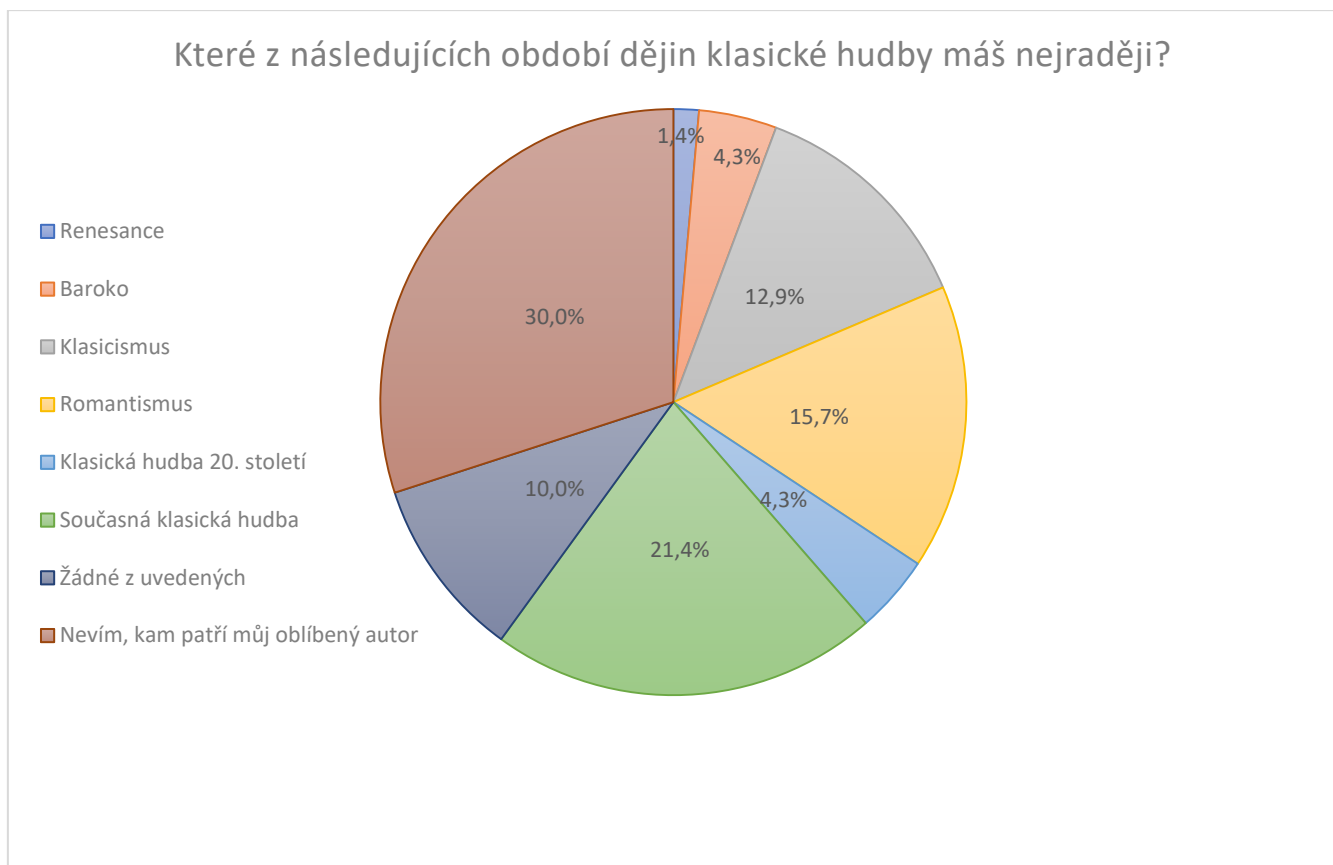
Graf 3 – otázka č.1: Posloucháš někdy klasickou hudbu? měl za cíl zjistit, kolik procent respondentů poslouchá umělecko-výtvarnou hudbu. Výsledek, tedy 75 % kladných odpovědí, odpovídá autorovu očekávání, neboť o poslechu umělecko-výtvarné hudby autor se svými žáky komunikoval pravidelně i v průběhu celého školního roku a na základě hovorů s žáky zjišťoval četnost

poslechu umělé hudby u svých žáků. Výsledky těchto hovorů se shodují s výsledkem odpovědí na otázku č.1, tedy přibližně tři čtvrtiny žáků někdy poslouchá umělou hudbu.



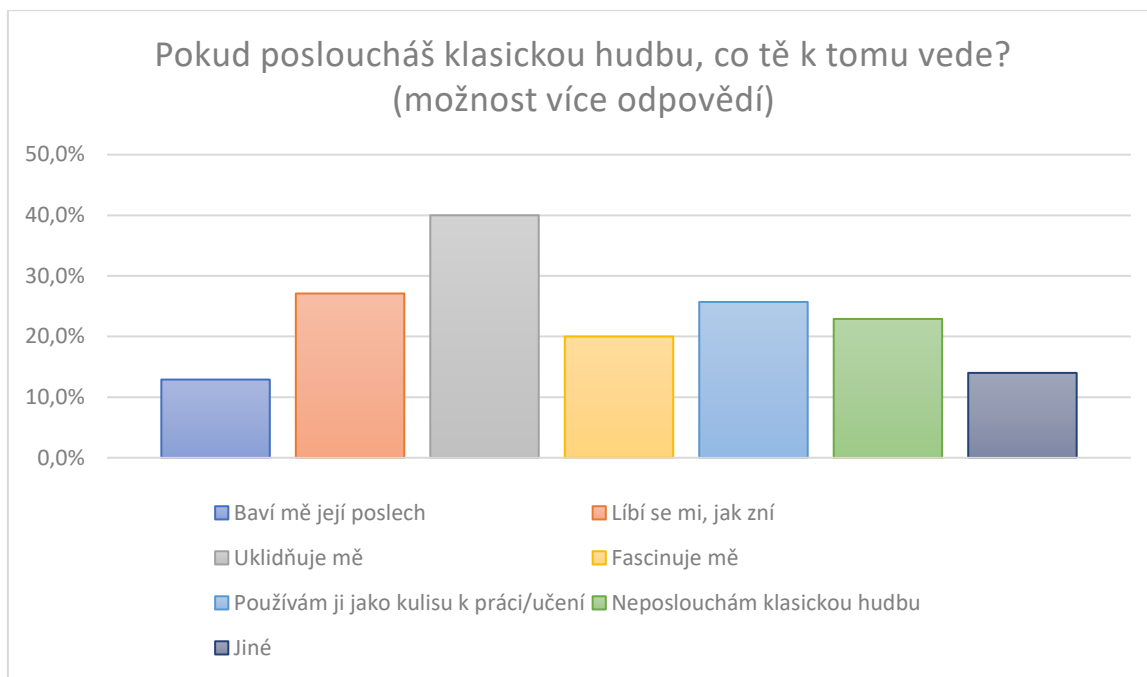
Graf 4 - otázka č. 2: Pokud jsi odpověděl/a ano, jak často ji posloucháš?

Graf 4 - otázka č.2: Pokud jsi odpověděl/a ano, jak často ji posloucháš? zkoumá frekvenci poslechu umělé hudby u respondentů. Výsledky ukazují, že pouze pětina odpovídajících neposlouchá umělou hudbu nikdy. Největší poměrná část odpovědí naznačuje, že dotazovaní jedinci poslouchají umělou hudbu alespoň jednou, až několikrát za měsíc. Autor z těchto výsledků předpokládá, že umělou hudbu je u respondentů občasným doplněním či obměnou jejich běžného repertoáru. Dále z grafu vidíme, že téměř 23 % vyplněnějších poslouchá umělou hudbu jednou až několikrát za rok. Autor se domnívá, že s touto skupinou občasných posluchačů by bylo možné didakticky pracovat v rámci hodin hudební výchovy tak, aby se tato četnost zvýšila na četnost o jeden stupeň vyšší. Autor se tak domnívá na základě komunikace s jeho žáky, kteří v rámci rozhovorů o umělé hudbě zmiňovali, že takovou hudbu neposlouchají, ale po vyzkoušení motivačních metod s autorem komunikovali nárůst svého zájmu o umělou hudbu. Dále pozorujeme skupinu 11 žáků z celkových 70, kteří poslouchají umělou hudbu alespoň jednou týdně. Z celkových sedmdesáti respondentů pak poslouchají umělou hudbu denně tři z nich.



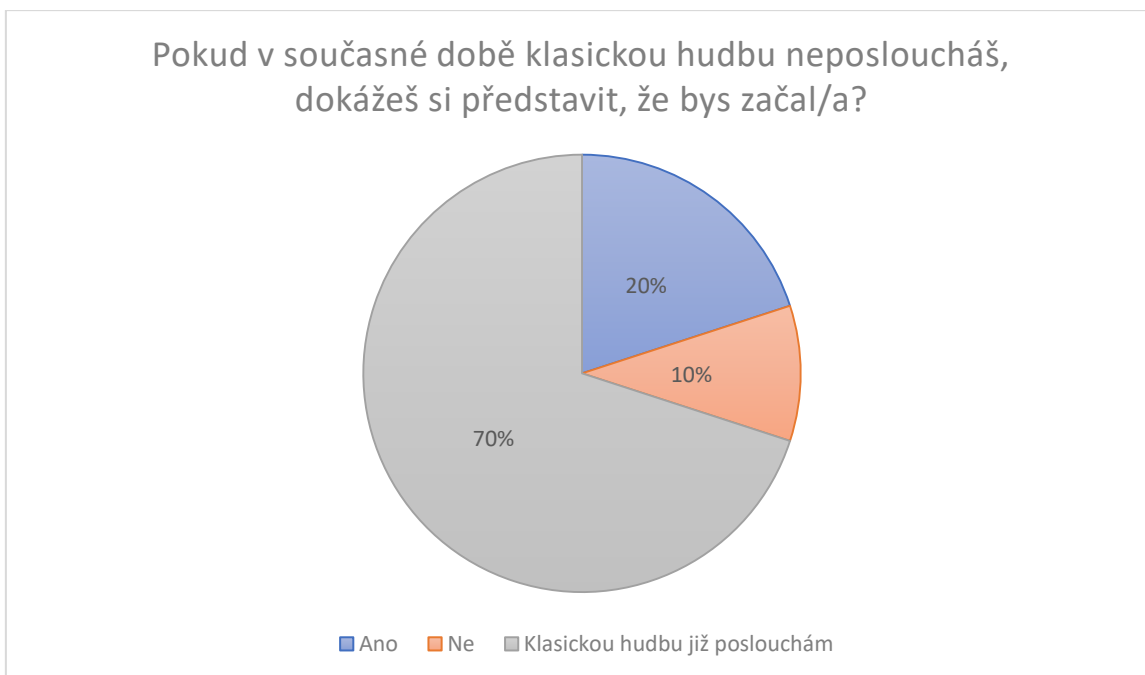
Graf 5 - otázka č. 3: Které z následujících období dějin klasické hudby máš nejraději?

Graf 5 - otázka č. 3: Které z následujících období dějin klasické hudby máš nejraději? má za cíl zjistit, zda jsou žáci schopni diferenciovat jednotlivé epochy dějin hudby a zda dokážou vybrat, které z takových období je pro ně nejbližší. Výsledky zobrazené v *Grafu 5* dle autora naznačují, že největší poměrná část odpovídajících nedokáže svého oblíbeného autora či skladbu zařadit do konkrétní epochy. Výsledky rovněž naznačují, že 21 % respondentů dotazníku poslouchá nejraději současnou umělou hudbu. Následujících 15 % pak poslouchá hudbu Romantismu, která je z autorových rozhovorů s žáky posluchačům nejbližší, co se týče jejího projevu. Autor se domnívá, že je to způsobeno romantickou programní hudbou, která má za cíl vyvolávat v posluchačích emoce a konkrétní představy. Téměř 13 % respondentů označuje za svou oblíbenou epochu dějin hudby klasicismus. Autor předpokládá, že důvodem pro tuto četnost je všeobecná známost autorů první vídeňské školy, Josepha Haydna, Wolfganga A. Mozarta a Ludwiga van Beethovena. Těmto interpretům se autor taktéž věnoval ve své výuce hudební výchovy na gymnáziu. 7 respondentů nepreferuje žádné z uvedených období. Přes 4 % odpovídajících pak označilo za své oblíbené epochy Baroko a klasickou hudbu 20. století. V obou případech autor předpokládá, že množství posluchačů těchto období je nízké právě pro svou složitost či neuchopitelnost.



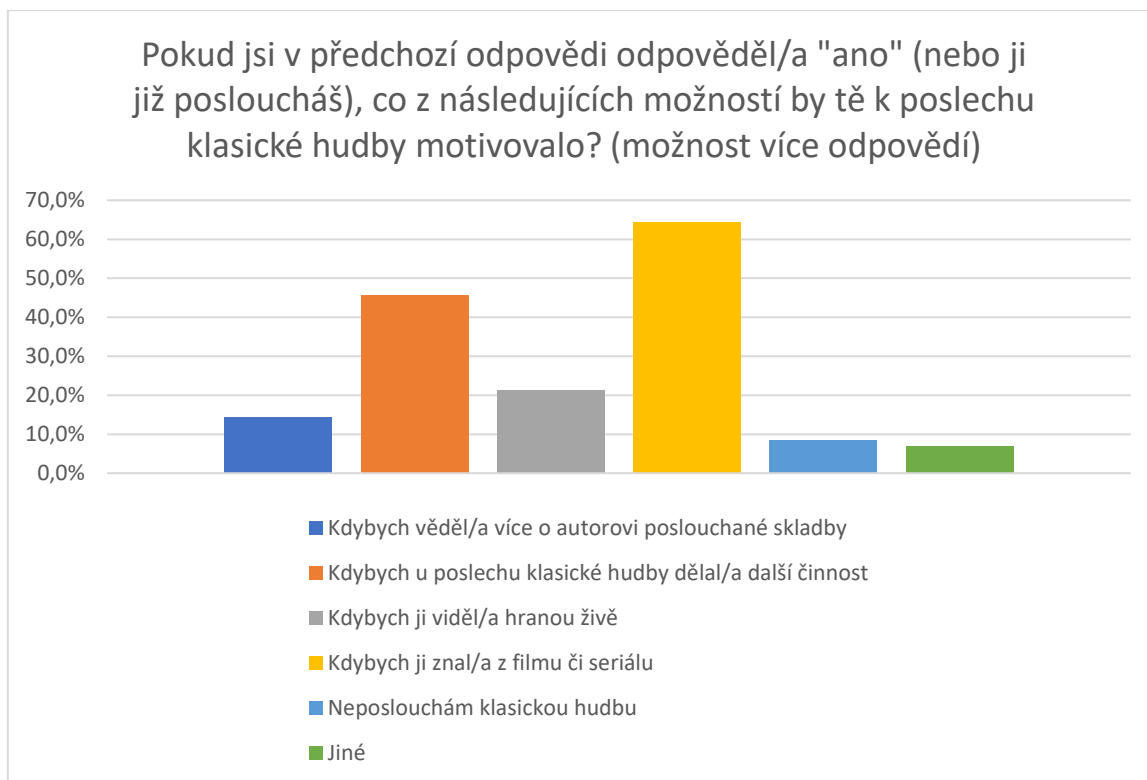
Graf 6 - otázka č. 4: Pokud posloucháš klasickou hudbu, co tě k tomu vede? (možnost více odpovědí)

Graf 6 - otázka č.4: Pokud posloucháš klasickou hudbu, co tě k tomu vede? (možnost více odpovědí) se zabývá jednotlivými důvody poslechu umělé hudby u odpovídajících žáků. Autor se na základě zobrazených výsledků v *Grafu 6* domnívá, že nejčastějšími důvody poslechu umělé hudby je u respondentů uklidňující aspekt této hudby. Dle autorovy domněnky jde žákům taktéž o její libozvučnost. Autor rovněž předpokládá, že možnost využití umělé hudby coby kulisy k práci či učení, plyne z časté absence zpěvu a tím se respondentům jeví jako vhodná hudba k vykonávání jiné činnosti. 20 % respondentů je umělou hudbou fascinováno. Autor předpokládá, že tomu tak je díky komplexnosti zvuku, který můžeme v umělé hudbě nacházet. Naopak nejmenší část respondentů poslouchá, dle autora, umělou hudbu pro ni samotnou a pro radost z jejího poslechu. 14 % žáků pak poslouchá umělou hudbu z jiných, osobních důvodů, které nejsou v tomto grafu přesněji specifikovány.



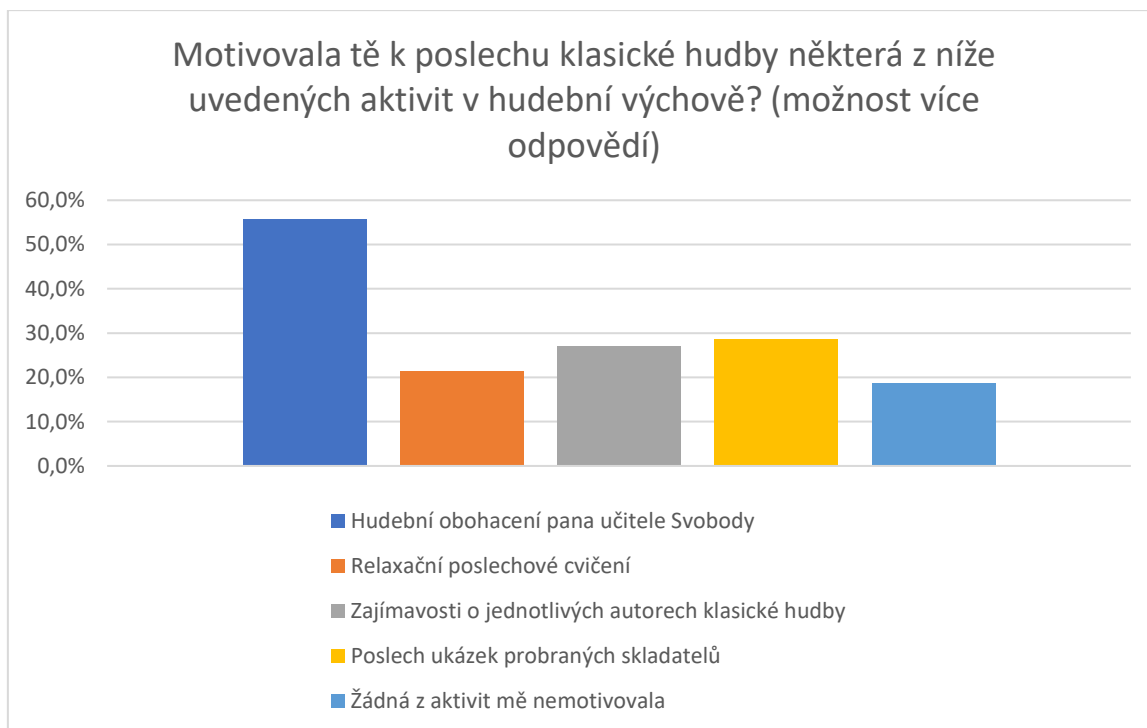
Graf 7 - otázka č. 5: Pokud v současné době klasickou hudbu neposloucháš, dokážeš si představit, že bys začal/a?

Graf 7 – otázka č. 5: Pokud v současné době klasickou hudbu neposloucháš, dokážeš si představit, že bys začal/a? má za cíl zjistit, jaké procentuální množství respondentů je nakloněno možnosti začít poslouchat umělou hudbu v případě, že ji v současné době neposlouchají. Výsledky dle autora naznačují, že největší část respondentů, přesněji sedmdesát procent, umělou hudbu poslouchá, jak bylo již zjištěno v Grafu 3 – otázka č.1.: Posloucháš někdy klasickou hudbu? Ze zbylých třiceti procent žáků, odpovídajících na tuto otázku, je dvacet procent, tedy čtrnáct z nich, nakloněno možnosti, že by umělou hudbu někdy začali poslouchat. Sedm z nich pak tuto možnost odmítá. Ačkoliv výsledek Grafu 3 – otázka č. 1: Posloucháš někdy klasickou hudbu? naznačuje, že 75 % respondentů poslouchá v současné době umělou hudbu, můžeme v Grafu 7 – otázka č.5: Pokud v současné době klasickou hudbu neposloucháš, dokážeš si představit, že bys začal/a? vidět odchylku výsledků u 5 % respondentů. Autor se domnívá, že tato odchylka je způsobena krátkou nepozorností respondentů.



Graf 8 - otázka č. 6: Pokud jsi v předchozí odpovědi odpověděl/a "ano" (nebo ji již posloucháš), co z následujících možností by tě k poslechu klasické hudby motivovalo? (možnost více odpovědí)

Graf 8 – otázka č. 6: Pokud jsi v předchozí odpovědi odpověděl/a "ano" (nebo ji již posloucháš), co z následujících možností by tě k poslechu klasické hudby motivovalo? (možnost více odpovědí) má za cíl zjistit, jaká z nabízených možností je pro případné či již aktivní posluchače artificiální hudby nejvíce motivující ve spojení s jejím poslechem. Ve výše zobrazeném grafu můžeme pozorovat, že největší část respondentů, přesněji 64 % z nich, je k poslechu artificiální hudby motivována znalostí a spojením poslouchané skladby s konkrétním filmem či seriálem. Autor se na základě tohoto výsledku domnívá, že zakomponování výběru artificiálních skladeb, jež byly použity v kinematografii, může být vhodným didaktickým prostředkem k motivaci žáků k poslechu artificiální hudby. Druhou nejfrekventovanější motivací žáků k poslechu artificiální hudby je její využití coby kulisy k vykonávání jiné činnosti než poslechu samotnému. Tuto možnost označilo pak 45 % z odpovídajících. Třetí nejčastější motivací, byť ne tak četnou, je shlédnutí živého koncertu artificiální hudby. Tuto odpověď označilo 21 % respondentů. 14 % vyplnivších žáků se domnívá, že motivací k poslechu vážné hudby by pro ně mohly být znalosti o životě autora právě poslouchané hudby. Počet odpovídajících, kteří by nikdy neposlouchali artificiální hudbu se zde snižuje na 8 %. Zbýlých 7 % odpovědí je ve prospěch možnosti Jiné, kterou autor zařadil do výsledků, aby zamezil tendenční uzavřenosti celé otázky.



Graf 9 - otázka č. 7: Motivovala tě k poslechu klasické hudby některá z níže uvedených aktivit v hudební výchově? (možnost více odpovědí)

Poslední z otázek dotazníku, Graf 9 – otázka č. 7: Motivovala tě k poslechu klasické hudby některá z níže uvedených aktivit v hudební výchově? (možnost více odpovědí) zkoumá, zda byla pro respondenty motivující některá z aktivit, kterou autor aplikoval ve svých hodinách hudební výchovy. Z odpovědí dle autora vyplývá, že nejúspěšnější didaktickou metodou bylo zavedení pravidelné rubriky Hudební obohacení pana učitele Svobody, kde svým žákům autor pravidelně představuje autory umělecké i non-umělecké hudby a přibližuje jim tvorbu těchto interpretů za pomoci sdělování detailnějších informací o daných interpretech, viz kapitola 6.3 Příklady z autorovy praxe. S téměř o polovinu nižší četností můžeme vidět motivaci, kdy pustil autor žákům skladby právě probraného autora i se svým komentářem o historickém kontextu poslouchané skladby. Třetí nejčastější motivací je u dané otázky možnost, kdy autor při výuce vybíral sdělené informace o autorech tak, aby byly pro žáky co nejzajímavější a nejatraktivnější. Autor tyto informace vybíral záměrně tak, aby působily na žáky nevšedně a skandálně. 21 % respondentů označilo za motivující relaxační poslechové cvičení, tedy spontánní výtvarný projev. (viz 6.2. Spontánní výtvarný projev). Procentuálně poslední skupinou jsou s výsledkem 18 % respondenti, které k poslechu umělecké hudby nemotivovala žádná ze zmíněných výukových metod.

5.2. Spontánní výtvarný projev

V této praktické části bakalářské práce autor pracuje s didaktickou metodou nesoucí název *spontánní výtvarný projev*. Tato metoda je postavena na hře s tvary, barvami a myšlenkami. Má za cíl pracovat s výtvarnými prostředky hravě, rozvíjet u žáků představivost. Je prostředkem práce se stresem, dokáže zlepšit schopnost koncentrace a snížit v jedinci napětí. Výtvarný projev můžeme poté propojit s poslechem hudby. Vzniká tak konexe mezi sluchovými a zrakovými vjemy. Poslech skladeb může pro výtvarnou tvorbu sloužit jako skvělý zdroj nápadů. Poslouchané skladby lze na papíře vyjádřit za pomoci všemožných výtvarných pomůcek, barev. Takové pomůcky můžeme měnit podle rytmu či dynamiky poslouchané hudby. Do *spontánního výtvarného projevu* lze zařadit i muzikomalbu. Muzikomalbou lze znázornit rytmus skladby a neorganizovaně tak propojit výtvarnou tvorbu s poslechem skladeb. Žáci mohou při poslechu zachytit i pocitové působení skladby. K takovému zachycení je nejvhodnější využít metody volné malby při hudbě. (Hádlíková, 2006)

5.2.1 Konkrétní poslechová aktivita

Poslechová aktivita se spontánním výtvarným projevem, žákům představena pod názvem *relaxační poslechové cvičení*, měla za cíl sledovat emoce posluchačů, tedy žáků, při poslechu třech různých, předem určených skladeb. Tyto poslechové skladby byly předem vybrány autorem tak, aby se lišily jak ve svém projevu a období, ze kterého pochází, tak i ve své známosti u široké veřejnosti. První z poslechových skladeb vybraných pro tuto aktivitu byla 5. symfonie Ludwiga van Beethovena, c moll, op. 67. Autor zařadil toto dílo pro jeho široce známý počáteční motiv a celkovou melodii. Autor se domnívá, že zařazení klasicistního autora bylo správnou volbou, neboť na něj žáci reagovali pozitivně a vyjadřovali svými verbálními poznámkami, že toto dílo již dříve slyšeli. Zároveň byla Beethovenova 5. symfonie zvolena pro svou klasicistně opakující se melodii, která je dle autora poslechově nenáročná. Jako druhou zařadil autor do poslechu ke spontánnímu výtvarnému projevu klavírní koncert č. 2, c moll, op. 18, od ruského pozdně romantického skladatele, Sergeie Rachmaninova. Rachmaninovův klavírní koncert č. 2 měl dle autorovy úvahy působit jako neznámé a těžké či náročné odchylení od předchozí, posluchačsky jednoduché Beethovenovy 5. symfonie. Poslední vybranou uměleckou skladbou byla část zvukové stopy filmové trilogie *The Lord Of The Rings*. Tvůrcem zvukové stopy zmíněné trilogie je kanadský komponista Howard Shore. Právě na tuto kompozici reagovali žáci nejpozitivněji. Autor se domnívá, že tomu tak je z důvodu velké

oblíby zmíněné trilogie širokou veřejností a zvuková stopa byla pro poslouchající žáky již známá.

Konkrétně žáci zúčastněných tříd poslouchali zmíněné skladby v tomto pořadí:

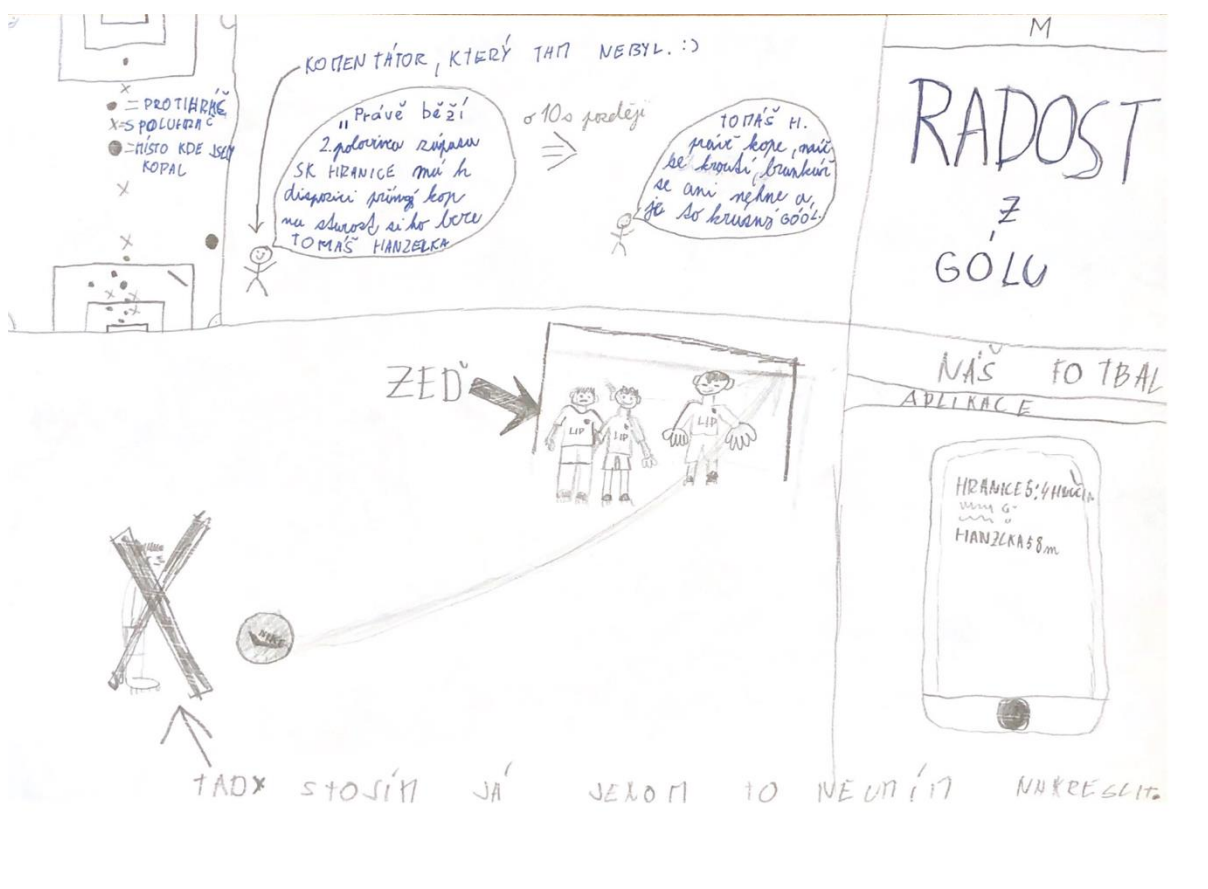
- 1) *Ludwig van Beethoven – 5. symfonie, c moll, op. 67*
- 2) *Sergei Rachmaninov – klavírní koncert č. 2, c moll, op. 18*
- 3) *Howard Shore – The Lord Of The Rings*
 - a. *Concerning Hobbits*
 - b. *The Council of Elrond*
 - c. *The Breaking of The Fellowship*

Zadání k poslechu bylo unifikované pro všechny třídy. Úkolem žáků bylo ztvárnit na prázdný papír své emoce, které se jim pojí s poslechem vybraných skladeb. Tyto emoce mohli žáci ztvárnit jak za pomoci kresby či malby, tak za pomoci slov. Autor žákům rovněž sdělil,

že není stanovena žádná výtvarná forma, kterou by jejich výsledný výtvarný výtvor měl za cíl naplnit. Před začátkem každé skladby bylo žákům sděleno, o jakou konkrétní skladbu jde a jaké je jméno jejího autora. K dispozici pak měli žáci více papírů pro případ, že budou chtít obsáhnout své pocity na více než jednu stranu. Bylo jim taktéž zadáno, aby jednotlivé poslouchané skladby ve svých výtvorech oddělili a na papír vždy napsali, zda jsou muž či žena. U této aktivity poslechu artifiční hudby bylo jedním z cílů, aby zůstal výtvarný výtvor anonymní a žáci do něj tak nemohli projektovat svůj stud či strach ze soudu výsledku ze strany vyučujícího.

V rámci motivace k této aktivitě byly autorem zmíněny i možnosti využití aktivity tohoto charakteru v každodenním životě. Zúčastnění byli informováni o možných terapeutických účincích právě této poslechové metody a k čemu se dá muzikomalba využít. Pro příklad bylo sděleno, že je za pomoci arteterapeutických aktivit redukovat vlastní stres. Výtvary byly po ukončení muzikomalby shromážděny a roztrženy do skupin po jednotlivých třídách. Následně byly naskenovány pro použití v této bakalářské práci, s čímž byli všichni žáci předem vyrozuměni.

5.2.2 Příklady jednotlivých kreseb



Obrázek 1- žák primy č.1

V Obrázku 1 – žák primy č. 1 můžeme vidět, že žák nedodržel zadání k rozdělení svého výtvarného projevu do třech částí, tedy podle počtu skladeb. Žák ročníku prima zde popisuje část svého fotbalového zápasu a s tím spojenou pozitivní emoci, kterou také vložil do názvu své kresby, *radost z gólu*. Z reflektivní diskuze, která po aktivitě následovala, autor vyvozuje, že si žák primy spojil poslouchanou hudbu s pozitivními emocemi.



Obrázek 2 - žák primy č.2

U Obrázku 2 – žák primy č.2 pozorujeme podobné projevy interpretace zadání, jakož i u Obrázku č. 1. Autor míní, že zde došlo ke stejné interpretaci či nepochopení zadání, jako tomu bylo i v předchozím případě. Žák zde kreslí obrázek, kde humoreskně popisuje řidiče jedoucího na nákup pečiva. Jelikož není tento projev rozdělen do tří částí tak, jak bylo zadáno, autor dochází k závěru, že žákem primy č. 2 bylo zadání práce zcela ignorováno a využil daný čas pro kreslení obecného výtvoru. Dle autora není avšak z hlediska arteterapeutického takový postup zcela zcestný, neboť měl gymnazista čas určený pro spontánní výtvarný projev při poslechu artificiální hudby a tento čas využil.



Obrázek 3 - žákyně primy č.1

Ze zúčastněného prvního ročníku gymnázia vidíme u Obrázku 3, Obrázku 4 a Obrázku 5, že se autorka těchto obrázků držela zadání a rozdělila svůj projev do třech částí, podle dané poslouchané skladby. Středem výtvaru je slovo *radost*, okolo pak vidíme nákresy věcí, činností a nápisů, u kterých autor po následné diskuzi zjistil, že mají pro žákyni pozitivní konotace. Autor míní, že žákyně dodržela zadání a mimo rozdělení svých kreseb do tří částí reflektovala i své pocity za pomoci kresby.



Obrázek 4 - žákyně primy č.1

Žákyně primy č.1, tedy i autorka předchozího obrázku, interpretuje své emoce spojené s poslechem Rachmaninovova klavírního koncertu č. 2, c moll, kresbou anděla ve středu listu a motýla, psa a dvou postav na levé straně listu. Anděl na středu výtvoru stojí na špičkách a má sepnuté ruce nad hlavou. Pozvolná melodie daného klavírního koncertu v žákyni primy vzbudila, dle následné diskuze, pocit pojící se s tancem.



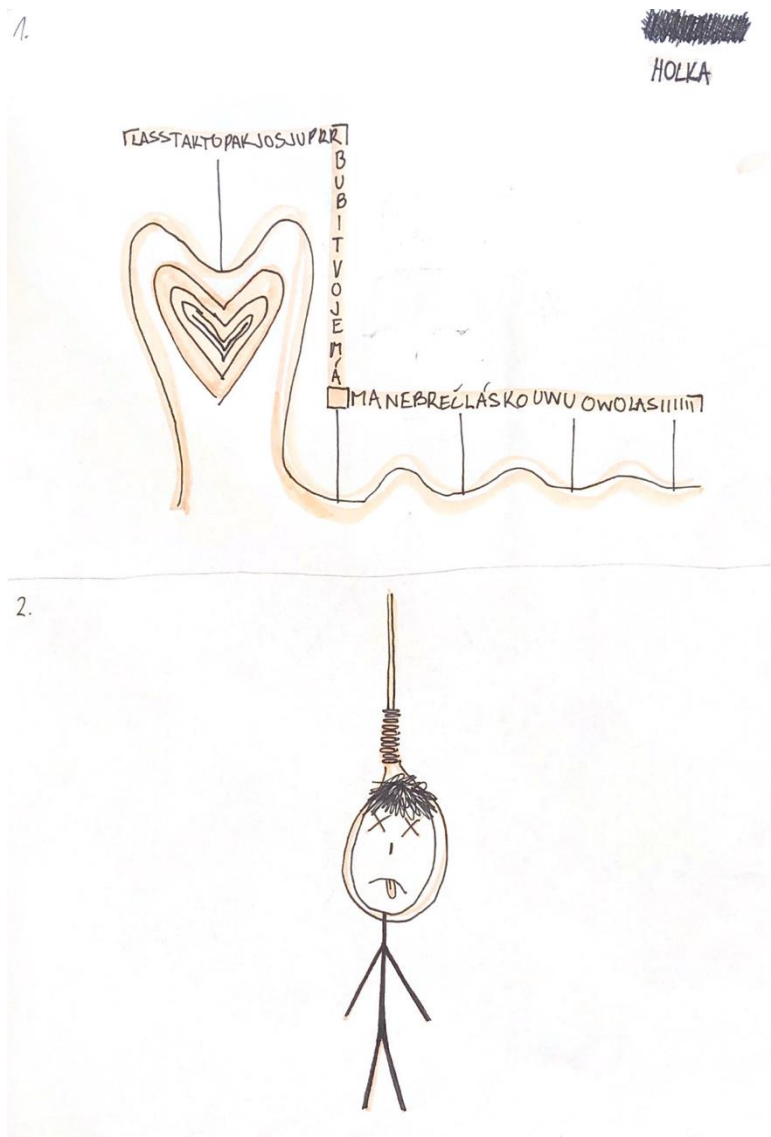
Obrázek 5 - žákyně primy č.1

Kresba zobrazena v *Obrázku 5* dle autora přímo zobrazuje postavy z filmové trilogie *The Lord of The Rings*. Z toho autor soudí, že známost zvukové stopy této trilogie v autorce *Obrázku 5* vyvolala konkrétní emoce a vzpomínky a motivovala ji k vyobrazení konkrétních, již existujících postav. V kresbě můžeme pak mimo postav vidět i hory, které jsou dalším konkrétním pojítkem se zmíněným filmovým provedením.



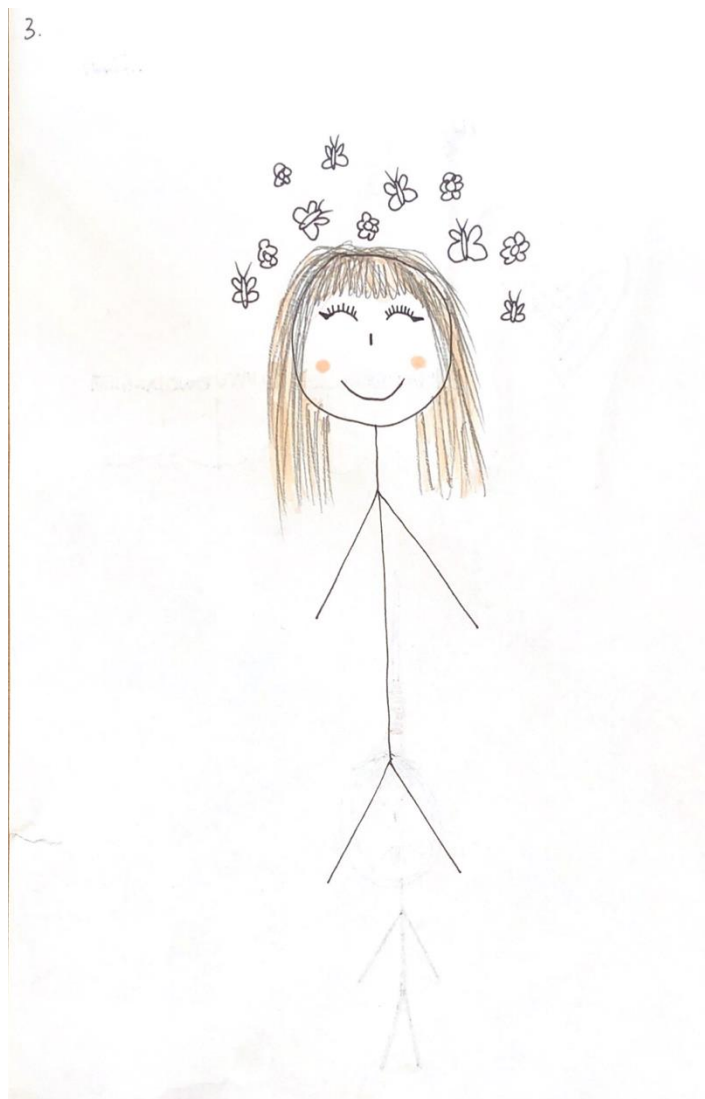
Obrázek 6 - žák sekundy č.1

Obrázek 6 je správně, dle autorova zadání, rozdělen do tří částí, čímž splňuje jedno z mála konkrétních kritérií, které byly pro tuto didaktickou metodu stanoveny. V první části, pojící se s 5. symfonií Ludwiga van Beethovena, vidíme tváře lidí, které vyjadřují výrazem různé druhy emocí a jsou doplněny o pár slovních projevů. Ve druhé, prostřední části *Obrázku 6* můžeme nacházet krajinu s budovou, nad kterou je napsáno *Rakousko*. Autor dle následné diskuze s žáky vyvozuje, že klavírní koncert č. 2 od Rachmaninova se žákovi pojil se specifickou představou či vzpomínkou na konkrétní místo. Žák sekundy nákresem tohoto místa poté refletoval své emoce, které se mu s danou vzpomínkou pojí. V poslední, spodní části výtvarného projevu můžeme sledovat vyobrazení konkrétního místa z filmového zpracování knihy *Lord Of The Rings, Hobití vesnice*. Tento jev jsme pozorovali již v přechodí kresbě, *Obrázku 5*. Žák si s poslechem zvukové stopy od skladatele Howarda Shora spojil konkrétní scény zmíněné trilogie a ty pak ztvárnil ve svém spontánním projevu.



Obrázek 7 - žákyně sekundy č. 1

Obrázek 7 od žákyně sekundy č.1 je rozdělen do dvou částí, třetí část interpretace poslechu je poté v Obrázku 8. V první části, pojící se k 5. Beethovenově symfonii, vidíme dvě linie. První, výše umístěná linie je tvořena písmeny a náhodnými slovy, která však mohou nést pro autorku Obrázku 7 konkrétní, autorem nepochopený význam. Níže položená linie lemuje svým začátkem tvar srdce a později kopíruje linii první. V druhé části této kresby vidíme motiv smrti, který si gymnazistka ze sekundy, dle následné diskuze, s poslechem romantického klavírního koncertu spojila. Skladba na ni působila spíše depresivním či nepříjemným dojmem.



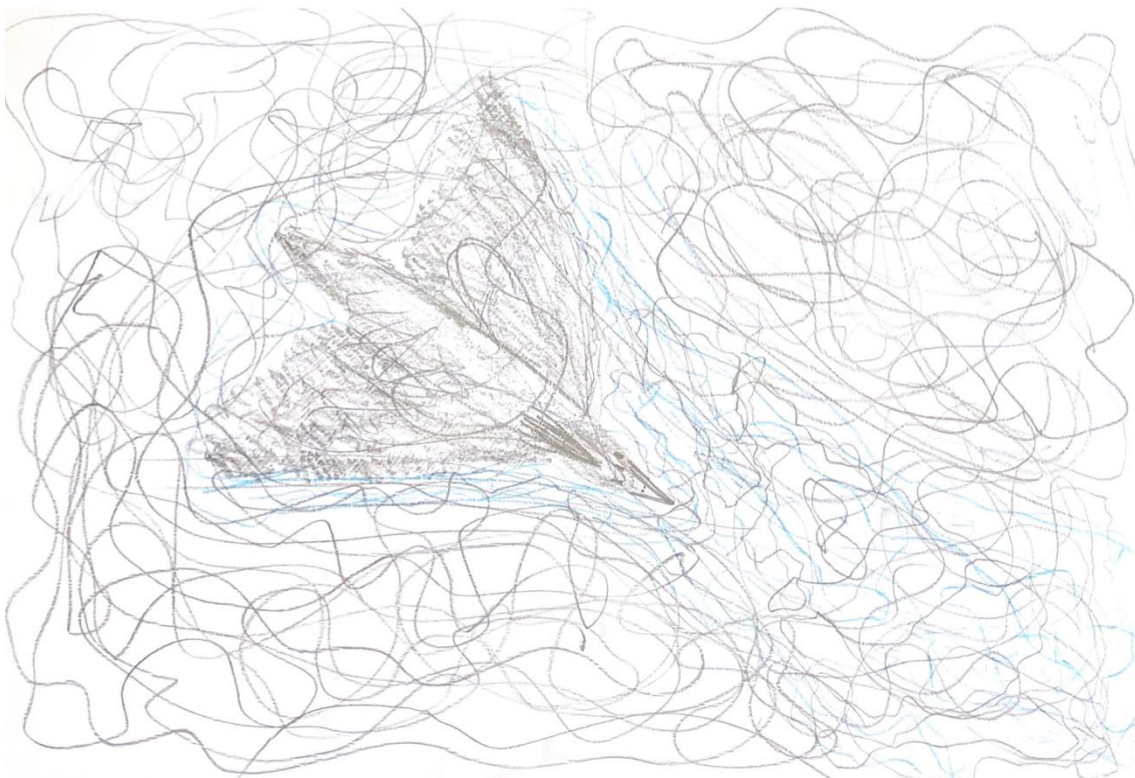
Obrázek 8 - Žákyně sekundy č. 1

Poslech zvukové stopy autora Howarda Shora ztvárnila *žákyně sekundy č. 1* v *Obrázku 8* dle autora pozitivně laděnou kresbou. Na velké části listu vidíme postavu dívky, která má dle analýzy autora spokojený výraz ve tváři a nad hlavou létající motýly a květy. Ačkoliv zde není vyobrazen konkrétní motiv z filmové trilogie, autor po následné diskuzi zjistil, že *žákyně* ztvárnila poslech záměrně pozitivně kvůli svému kladnému vztahu se zmíněnou trilogií.



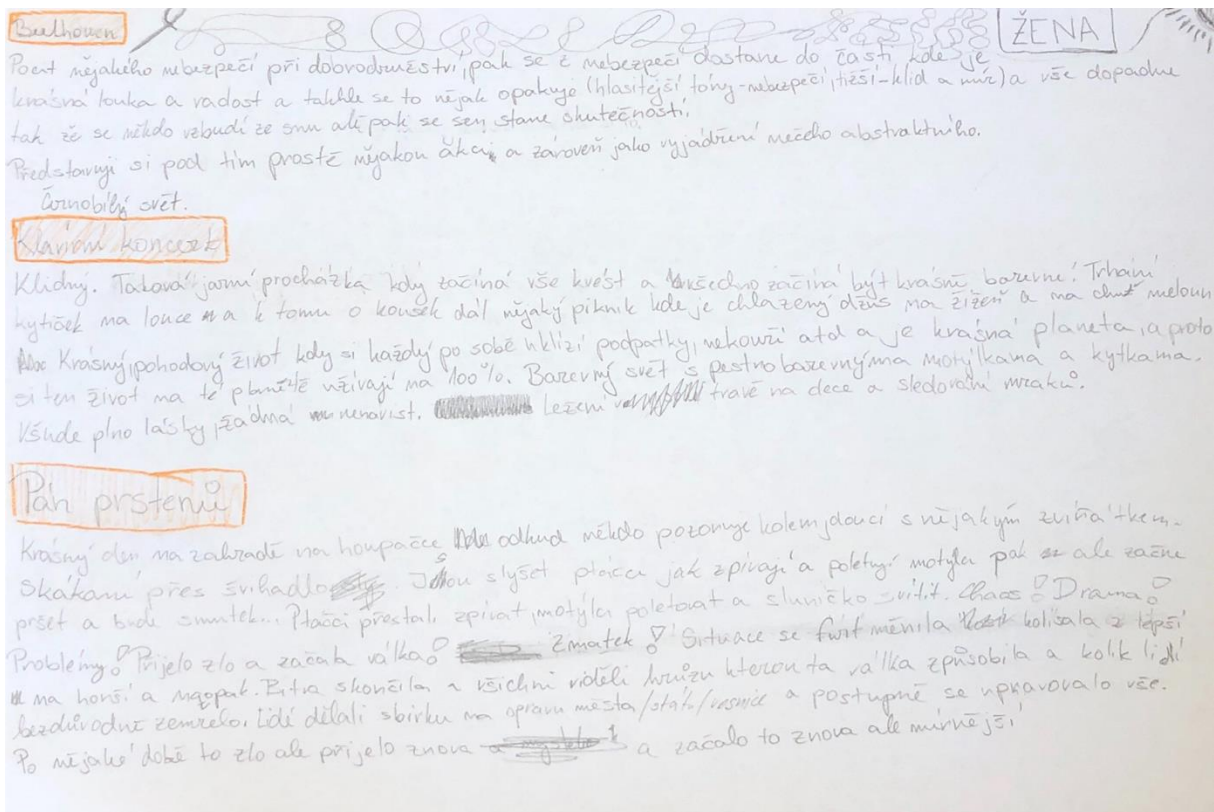
Obrázek 9 - žák tercie č. 1

Žák tercie č. 1 nedodržel zadání rozdělení poslechu na tři části podle daných skladeb. Autor tudíž nebyl schopen přiřadit jednotlivé projevy ke konkrétním skladbám. Můžeme se domnívat, že žák využil čas k poslechu relaxační kresbou, kdy pojal své emoce z poslouchaných skladeb prostřednictvím abstraktních kreseb. Nelze však jednoznačně soudit, které ze dvou uvedených výtvorů, tedy *Obrázku 9* a *Obrázku 10* se váže na kterou skladbu.



Obrázek 10 - žák tercie č.1

Jak již bylo zmíněno dříve u *Obrázku 9*, nemůžeme s jistotou tvrdit, ke kterému z poslechů se *Obrázek 10* pojí. Vidíme v něm nicméně abstraktní vyjádření tahu tužkou, kde uprostřed mezi nahodilými čarami vidíme obrys letícího ptáka. Autor považuje tuto kresbu za zdařilý projev emocí a jakožto *relaxační poslechové cvičení*, jak byla zúčastněným žákům tato činnost pojmenována, hodnotí tento projev pozitivně.



Obrázek 11 - žákyně tercie č.1

Tvůrkyň Obrázku 11 si jako metodu svého projevu zvolila formu písemného popisu prožívaných emocí, pojících se s právě poslouchanou skladbou. U klasicistní symfonie představitele první vídeňské školy popisuje žákyně tercie pocity dobrodružství a akce, spojených s nebezpečím přecházejícím do radosti a klidu. Nastíňuje nám i opakující se motiv celé poslechnuté symfonie, když píše „a takhle se to nějak opakuje“. Klavírní koncert z období romantismu popisuje tvůrkyň dle autora zcela romanticky, kdy opisuje motivy přírody, klidu, míru a čistoty. Popisuje zde ideální formu lidského soužití na Zemi a pocity lásky. Autor tento popis hodnotí jako nevědomě přesný popis skladby období romantismu. Poslední, tedy třetí částí, je interpretace zvukové stopy, kde můžeme pozorovat odklon od předchozích pojetí v Obrázcích 5, 6, a 8, kde žáci vykreslovali konkrétní části trilogie či pozitivní pocity z poslechu právě onoho díla. Na Obrázku 11 můžeme dle analýzy autora vidět odchylku, kdy žákyně tercie vyjadřuje více své emoce z dané skladby, než přesné části či vzpomínky na zmíněnou trilogii.



Obrázek 12 - žák sexty č.1

Na *Obrázku 12* vidíme výtvarné pojetí poslechnuté hudby žákem sexty, tedy nejstaršího ročníku ze všech zúčastněných. Dle autora lze sledovat věkový postup v citění z jednotlivých skladeb a ve výtvarném zpracování těchto ukázek. Žák v první části *Obrázku 12* vyjádřil své emoce k Beethovenově páté symfonii nákresem stopy v blátě. V druhé části *Obrázku 12* si můžeme povšimnout dvou zaráz dějících se bitev, které jsou od sebe odděleny. Posluchač v tomto případě vyjadřuje dle následné diskuze emoce z poslouchaného klavírního koncertu, který s sebou nese jistou vážnost, jež je znázorněna i právě v této kresbě. Mimo zmíněných bitev si můžeme všimnout i motivu smrti v pravé části kresby.



Obrázek 13 - žák sexty č.1

Na *Obrázku 13* se autor kresby odkazuje na děj filmové trilogie *The Lord of The Rings*, stejně tak, jako tomu bylo u předchozích *Obrázků 5* a *6*. Můžeme zde sledovat jasnou konektivitu výtvarně ztvárněných myšlenek s filmovým ztvárněním díla *The Lord of The Rings*.



Obrázek 14 - žákyně sexty č. 1

V případě *Obrázku 14* vidíme, že se jeho tvůrkyně držela zadání a rozdělila jej na tři části. V první části *Obrázku 14* vidíme abstrakci pojící se ke klasicistní symfonii. Žákyně vykresluje své emoce za pomoci barevných čar naznačujících obrysy vln v moři. Následující část, tedy pojící se s klavírním koncertem c moll naznačuje přírodní motiv letícího ptáka, který krvácí z podřezaného hrdla. Ztvárnění je tedy nositelem motivu smrti, jak už jsme mohli vidět v *Obrázcích 7* a *12*. Posledním znázorněním na *Obrázku 14* jsou přírodní motivy a náčrt krajiny se soptící horou. Autor míní, že soptící hora je opětovným odkazem na konkrétní ztvárnění filmové trilogie.

5.2.3 Shrnutí analýzy spontánního výtvarného projevu

Ze zkoumání a porovnání konkrétních kreseb napříč ročníky autor vyvozuje, že zvolená poslechová metoda byla vhodným prostředkem pro zpřístupnění artificiální hudby žákům gymnázia. V návaznosti na tuto myšlenku autor kriticky posuzuje svůj přístup jednotného zadání pro všechny zúčastněné ročníky, kdy nebylo u nejmladších ročníků, tedy primy a sekundy, v některých případech splněno zadání aktivity a bylo by dle autorovy domněnky

vhodnější zvolit konkrétnější pokyny vytištěné na předem připraveném listu, rozděleném do tří částí podle poslouchaných skladeb, kam by žáci podle přesnějšího zadání ztvárňovali své emoce výtvarným projevem. Nesplnění celkového zadání nižšími ročníky by se tímto úkonem dalo dle autora eliminovat.

Autor míní, že ukázky byly vzhledem k vybrané aktivitě zvolené vhodně a dokázaly svými hudebními aspekty postihnout široké spektrum emocí, vyvolávaných v posluchačích. Autor pozoruje společné motivy u konkrétních skladeb napříč posluchači. Motiv smrti jsme mohli pozorovat u Rachmaninovova klavírního koncertu č. 2, c moll celkem třikrát z devíti vybraných tvůrců. Výtvarné ztvárnění konkrétních zmínek z příběhu *The Lord of The Rings* jsme mohli najít taktéž u třech z devíti žáků. Můžeme tím sledovat jistou konexi mezi poslouchanými ukázkami a emočním prožíváním žáků gymnázia. Při autorově následné reflexi spontánního výtvarného projevu s žáky autor došel k závěru, že aktivita působila na žáky pozitivně a část žáků vyjadřovala touhu tuto aktivitu zkusit znovu i v nadcházejících hodinách. Takové hodnocení můžeme podložit již komentovaným *Grafem 9*, kde jako motivující aktivitu k poslechu umělé hudby označilo *relaxační poslechové cvičení* 21 % respondentů. Záměrný cíl propojení poslechu umělé hudby se souběžnou činností autor vyhodnocuje jako jednu z možných aktivit, při které se žák zaměří na poslech umělé skladby, čímž ji hlouběji poznává, a souběžně může poznávání této skladby reflektovat výtvarným projevem, čímž se dle autora mínění snižuje náročnost samotného poslechu umělé hudby.

5.3. Doporučení z autorovy praxe

Ve své učitelské praxi pracuje mimo jiné autor s didaktickými metodami pravidelně tak, aby žáky motivoval k zájmu a s tím spojenému poslechu umělé hudby a zároveň naplňoval plány školního vzdělávacího plánu. Mimo již zmíněného relaxačního poslechového cvičení autor pracuje s těmito dalšími přístupy.

Hudební obohacení pana učitele Svobody

Od ledna 2022 pracuje autor s již zmíněnou zavedenou rubrikou *Hudební obohacení pana učitele Svobody*. Tato rubrika probíhá začátkem každé vyučovací hodiny a mimo svůj hudebně obohacující účinek slouží na základě autorova pozorování i jako efektivní didaktický prostředek ke koncentraci pozornosti žáků. Autor si dopředu nachystal seznam interpretů umělé i non-umělé hudby, ze kterého na začátku každé hodiny použije žákům jednoho

z vybraných interpretů. Poslech těchto ukázek je vždy doprovázen informativním komentářem k právě poslechnutému interpretovi. Komentář je autorem záměrně koncipován populárně-naučně. Autor vybírá takové informace o vybraných hudebnících, aby byly fakticky správné a zároveň jednoduše zapamatovatelné či neobvyklé, na základě čehož se pro žáky stávají jednoduše zapamatovatelnými.

Zajímavosti o autorech umělé hudby

1. Fáze – fáze motivace:

Tento přístup volí autor k popularizaci dějin hudební kultury a rovněž i k motivaci žáků k poslechu umělé hudby. V rámci školního vzdělávacího plánu autor vyučuje i dějiny hudební kultury a jednotlivé představitele hudebních epoch.

2. Fáze – fáze exekuce:

K prezentaci těchto představitelů si vždy autor vybere takové informace, aby na žáky působily nevšedně či skandálně. Díky tomuto přístupu žáci dle autora informace o probíraných interpretech lépe memorují a pojmí si je s výraznými emocemi, které v nich dané znalosti vyvolaly ve chvíli, kdy se je dozvěděli.

3. Fáze – fáze sebereflexe:

Po ukončení vyučované hodiny autor reflektuje, jak se mu podařilo předat dané učivo a zda působily zmíněné zajímavosti na žáky dostatečně neobvykle, aby si je dokázali vybavit. Autor takto reflektuje svou hodinu hned po jejím skončení na základě verbálních i nonverbálních reakcí vyučovaných gymnazistů.

4. Fáze – fáze reflexe:

O probíraném učivu se autor s žáky gymnázia baví v následujících hodinách a v konverzaci se zaměřuje na konexi zmíněných zajímavostí s daným autorem. Pokud jsou žáci schopni zapojit se do rozhovoru o probíraných představitelích umělé hudby, hodnotí autor žáky pozitivně a pojmí to s pochvalou. Autor také na téma zajímavostí o interpretech umělé hudby vede se studenty diskusi a na základě té nechává žáky vyhodnocovat zajímavost jednotlivých znalostí. Další používanou reflexí je otevřený písemný test, kdy mají studenti za cíl napsat znalosti, které je u jednotlivých hudebních epoch zaujaly. Na základě toho reflektují studenti tyto již vlastní znalosti jak pro sebe samé, tak pro autora.

Reflexe poslechu s žáky

V hodinách hudební výchovy je dle autorova mínění v rámci poslechu důležité, aby žáci reflektovali právě poslechnutou skladbu. Reflexe probíhá řízenou diskusí, kdy mají žáci za cíl zhodnotit dílo, které slyšeli. Autor vede diskusi k veřejné kritické diskusi, při které nejsou názory jednotlivců nikterak hodnoceny a žáci se tak musí aktivně zamyslet nad právě poslechnutou skladbou a vyjádřit následně svůj názor, pojící se k tomuto dílu.

6 Závěr

Bakalářská práce se zabývala poslechem artificiální hudby v hodinách hudební výchovy na víceletém gymnáziu a způsoby, jakými mohou pedagogové motivovat žáky právě k poslechu artificiální hudby. V teoretické části práce popisuje, jaká jsou specifika artificiální hudby a jaké jsou účinky poslechu artificiální hudby na lidské tělo a mysl. Zabývá se nastavením výuky hudební výuky dle Rámcového Vzdělávacího Plánu České republiky a zkoumá psychologické vlivy poslechu hudby na lidskou mysl. Popisuje rovněž možné didaktické přístupy a konkrétní metody, kterých je možno využít ve výuce hudební výchovy. Kvalita výuky hudební výchovy se může na jednotlivých školách lišit právě na základě použití různých didaktických metod. Záměrem pro vytvoření této práce bylo zmínit takové metody, které na žáky působí motivačně a díky kterým se žáci mohou aktivně zajímat o artificiální hudbu a její poslech.

Praktická část bakalářské práce aplikovala vybranou poslechovou metodu a měla za cíl motivovat žáky k poslechu artificiální hudby. Zvolená metoda pracovala s poslechem vybraných hudebních ukázek a souběžné spontánní výtvarné činnosti. Záměrným cílem této činnosti byla demonstrace způsobu, jakým mohou žáci pracovat s poslechem artificiální hudby a jaké plynou z takové činnosti výhody.

Výzkum potvrdil u zúčastněných žáků aktivní participaci na proběhlé činnosti a ukázal zvolenou metodu jako jednu z možných funkčních činností, které lze k motivaci žáků k poslechu artificiální hudby ve výuce aplikovat. Dotazník zahrnutý v praktické části bakalářské práce demonstruje obecný zájem o poslech artificiální hudby u 75 % respondentů. Aplikovanou poslechovou metodu s výtvarným projevem pak za motivující označilo 21 % z respondentů. Další aplikovanou metodu v autorově výzkumné činnosti, rubriku *Hudební obohacení pana učitele Svobody*, označilo v dotazníku za motivující k poslechu artificiální hudby 55 % žáků. Na základě těchto výsledků autor považuje výzkum za přínosný.

7 Zdroje

5.7.1 Vzdělávací obor - Hudební výchova 2. stupeň - DIGIFOLIO (2015) Rvp.cz. Available at: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10647> (Accessed: June 10, 2022).

Beam-Barber, M. (2017) *The effect of music listening maps on second grade music students' preference for and understanding of orchestral music*. Florida International University.

Čapek, R. (2015) *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Dosseville, F., Laborde, S. and Scelles, N. (2012) "Music during lectures: Will students learn better?," *Learning and individual differences*, 22(2), pp. 258–262. doi: 10.1016/j.lindif.2011.10.004.

Dunn, R. E. (1997) "Creative thinking and music listening," *Research studies in music education*, 8(1), pp. 42–55. doi: 10.1177/1321103x9700800105.

Franěk, M. (2005) *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, Nakladatelství Univerzity Karlovy.

Harmat, L., Takács, J. and Bódizs, R. (2008) "Music improves sleep quality in students," *Journal of advanced nursing*, 62(3), pp. 327–335. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04602.x.

Herden, J. (1997) *My pozor dáme a nejen posloucháme*. Praha: Scientia, spol. s. r. o., pedagogické nakladatelství.

Hu, R.-F. *et al.* (2015) "Effects of earplugs and eye masks combined with relaxing music on sleep, melatonin and cortisol levels in ICU patients: a randomized controlled trial," *Critical care (London, England)*, 19(1), p. 115. doi: 10.1186/s13054-015-0855-3.

Huang, P. *et al.* (2016) "The difference between aesthetic appreciation of artistic and popular music: Evidence from an fMRI study," *PloS one*, 11(11), p. e0165377. doi: 10.1371/journal.pone.0165377.

Hughes, J. R., Fino, J. J. and Melyn, M. A. (1999) "Is there a chronic change of the 'Mozart effect' on epileptiform activity? A case study," *Clinical EEG (electroencephalography)*, 30(2), pp. 44–45. doi: 10.1177/155005949903000204.

Jensen, K. L. (2001) "The effects of selected classical music on self-disclosure," *Journal of music therapy*, 38(1), pp. 2–27. doi: 10.1093/jmt/38.1.2.

Ježil, P. (2007) *Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta - vydavatelství.

Johnson, J. *et al.* (1998) "Enhancement of spatial-temporal reasoning after a Mozart listening condition in Alzheimer's disease: A case study," *Neurological research*, 20(8), pp. 666–672. doi: 10.1080/01616412.1998.11740582.

Kennedy, M. (1985) *The oxford dictionary of music*. Edited by M. Kennedy. London, England: Oxford University Press.

Kružíková, L. *et al.* (2020) *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Nelson, B. (2019) *10 wondrous things that happen to your body when you listen to classical music, The Healthy*. Available at: <https://www.thehealthy.com/mental-health/classical-music-effects/> (Accessed: June 9, 2022).

Rauscher, F. H., Shaw, G. L. and Ky, K. N. (1993) "Music and spatial task performance," *Nature*, 365(6447), p. 611. doi: 10.1038/365611a0.

Říčan, P. (2010) *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing 2.

Sedlák, F. (1990) *Základy hudební psychologie : učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1st ed. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství.

Stearns, P. N. (2008) *The oxford encyclopedia of the modern world: 1750 To the present*. London, England: Oxford University Press.

The Annie E. Casey Foundation (2021) *What are the core characteristics of generation Z?*, *The Annie E. Casey Foundation*. Available at: <https://www.aecf.org/blog/what-are-the-core-characteristics-of-generation-z> (Accessed: June 8, 2022).

Vrkočová, L. (1994) *Slovníček základních hudebních pojmů : [návosloví, formy, nástroje, instituce, dějiny, styly]*. 1st ed. [Praha]: Vrkočová.

Využití arteterapeutických technik k harmonizaci osobnosti dětí v mateřské škole (2006) *Rvp.cz*. Available at: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/623/VYUZITI-ARTETERAPEUTICKYCH-TECHNIK-K-HARMONIZACI-OSOBNOSTI-DETI-V-MATERSKE-SKOLE.html> (Accessed: June 8, 2022).