

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy



**Aktivizační metody ve výuce kapitol z dějin hudby
na základní škole**

Diplomová práce

Bc. Vítězslava Šujanová

2. ročník navazujícího magisterského studia

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň a střední školy + Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň základních škol a střední školy

Forma studia: prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Jarmila Šiřická

OLOMOUC 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za použití pramenů citovaných v závěru diplomové práce.

V Olomouci dne 17. 4. 2013

.....

Děkuji vedoucí práce Mgr. Jarmile Šiřické za vstřícný přístup a podnětné připomínky v průběhu zpracovávání diplomové práce. Také děkuji žákům 7. B za spolupráci při realizaci výukového projektu.

ANOTACE V ČJ

Diplomová práce se zaměřuje na oblast aplikace aktivizačních metod v hudební výchově. Teoretická část se zabývá vymezením aktivizačních metod v kontextu kurikulární reformy, výukových metod a výuky hudební výchovy. Praktická část je věnována aplikaci aktivizačních metod v hudební výchově.

ANOTACE V AJ

This diploma thesis focuses on the problematics of the usage of the activation methods in music education. The teoretical part deals with specification activation metod, links between reform of urriculum, methods of teaching and music education. The practical part pays attention to aplication of activation methods in music teaching.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 KURIKULÁRNÍ REFORMA ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE	10
1.1 Pojem kurikulum a kurikulární dokumenty	10
1.2 Národní plán vzdělávání v České republice.....	10
1.2.1 Charakteristika NVP ČR	10
1.2.2 Obecné cíle vzdělávání	11
1.2.3 Oblasti transformace základního vzdělávání.....	12
1.2.4 Evaluace naplňovací cílů Národního programu vzdělávání ČR.....	13
1.3 Rámcové vzdělávací programy.....	13
1.3.1 RVP základního vzdělávání.....	13
2 HUDEBNÍ VÝCHOVA V KONTEXTU ŠKOLSKÉ REFORMY	15
2.1 Očekávané výstupy	15
2.2 Činnosti v hudební výchově	16
2.3 Struktura vyučovací hodiny	16
3 VÝUKOVÉ METODY	17
3.1 Klasifikace výukových metod	17
3.2 Volba výukových metod	18
4 AKTIVIZAČNÍ METODY	19
4.1 Terminologické vymezení	19
4.1.1 Aktivita a aktivní učení.....	19
4.1.2 Aktivizující versus aktivizační metody	19
4.2 Charakteristika a cíle aktivizačních metod	20
4.3 Teoretická východiska aktivizačních metod.....	20
4.3.1 Konstruktivismus.....	20
4.4 Historická východiska aktivizačních metod	22
4.5 Klasické versus aktivizační metody výuky.....	23
4.6 Klasifikace aktivizačních metod	24
4.7 Zavádění aktivizačních metod do výuky	24
4.7.1 4.7.1 Úskalí při zavádění aktivizačních metod.....	24

4.7.2	Požadavky na práci učitele	25
5	PROJEKT RWCT	27
5.1	Charakteristika projektu.....	27
5.2	Cíle projektu	27
5.3	Vznik projektu	28
5.4	Třífázový model učení	28
5.5	Role otázek a diskuze	29
5.6	Klasifikace výukových metod projektu RWCT.....	30
5.7	Komparace cílů RVP a cílů projektu RWCT.....	30
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	31
6	APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ.....	33
6.1	VYUČOVACÍ HODINA Č.1	36
6.2	VYUČOVACÍ HODINA Č. 2	39
6.3	VYUČOVACÍ HODINA Č. 3	42
6.4	VYUČOVACÍ HODINA Č. 4	45
6.5	VYUČOVACÍ HODINA Č. 5	48
6.6	VUYČOVACÍ HODINA Č. 6	52
6.7	VYUČOVACÍ HODINA Č. 7	55
6.8	VYUČOVACÍ HODINA Č. 8	58
6.9	VYUČOVACÍ HODINA Č. 9	61
6.10	VÝUČOVACÍ HODINA Č. 10	64
6.11	REFLEXE APLIKACE VÝUKOVÝCH METOD	67
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	71
	POUŽITÁ LITERATURA.....	72
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Generace před námi si kladly otázku, jak připravit jedince do života. Má být dobrý hospodář, či znalý knih? Nebo raději obstát v boji? Má ovládat písmo, dvořit se dámě? Představy o ideálu dospělého jedince formovaly jeho životní průpravu již od dětství. Trvalo celá staletí, než došlo k explicitnímu vyjádření potřeby formálního vzdělávání a jeho plošné zavedení napříč všemi společenskými vrstvami.

Od zavedení povinné školní docházky došlo v oblasti pojetí výchovy a vzdělávání v našich zeměpisných šířkách ke značným změnám. Můžeme zde spatřovat jistou paralelu s celospolečenským vývojem. Akcelerace rozvoje technologií je zdrojem každodenního rozšiřování poznatků jednotlivých vědních oborů či možností komunikace. Rovněž jsme svědky sekularizace evropské společnosti, což nemůžeme vnímat jako nepodstatný jev vzhledem k orientaci výchovného působení. Také je třeba akceptovat multikulturní tendence, které se stávají každodenní součástí života jedince.

Jaký je tedy dnešní ideál edukačního procesu? Jakými metodami jej naplňovat? Na první otázku se snaží odpovědět dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ve kterých jsou formulovány klíčové kompetence, jako stěžejní výstup vzdělávání. Odpověď na druhou otázku není úplně jednoznačná, můžeme pozorovat různé trendy, směry a proudy napříč vzdělávacím systémem.

Cílem teoretické části práce je terminologické vymezení aktivizačních metod a uvedení do kontextu kurikulárních proměn českého školství, a jeho zaměření na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Cílem praktické části je aplikování aktivizačních metod na základní škole a zhodnocení jejich přínosů a možných úskalí.

První kapitola nás provede kurikulární reformou školské vzdělávací soustavy. Přiblížíme si Národní vzdělávací plán a Rámcový vzdělávací plán, včetně evaluace naplňování cílů formulovaných v těchto dokumentech. Druhá kapitola nás uvede do problematiky výuky hudební výchovy v kontextu výše uvedených kurikulárních změn, které se samozřejmě dotýkají i tohoto předmětu.

Ve třetí kapitole se zaměříme na výukové metody, jejich klasifikaci z nejrůznějších hledisek a možnosti jejich praktického využití. Čtvrtá kapitola bude patřit aktivizačním metodám,

zaměříme se na ně z hlediska terminologického vymezení, jejich teoretických východisek, cílů a zavádění do výuky.

Teoretickou část uzavřeme projektem Reading and writing for critical thinking, který, jak již vyplývá ze samotného názvu, je zaměřen na rozvoj kritického myšlení žáků. Metody tohoto projektu se prolínají s aktivizačními metodami, a jak si ukážeme, významně mohou napomáhat k rozvoji klíčových kompetencí žáků.

Praktická část přinese propojení východisek teoretické části v konkrétním výstupu. Aktivizační výukové metody využijeme při výuce kapitol z dějin hudby na konkrétní základní škole s akcentem na rozvoj klíčových kompetencí žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KURIKULÁRNÍ REFORMA ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE

1.1 Pojem kurikulum a kurikulární dokumenty

Pedagogický slovník vymezuje tři základní významy tohoto pojmu. Jednak jako „vzdělávací program, projekt a plán; průběh studia a jeho obsah, či jako obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“¹

V této práci budeme vycházet z pojetí kurikula dle Walterové (1994), která jej charakterizuje jako zastřešující pojem k otázkám vzdělávání z hlediska důvodu, předmětu, objektu a efektu vzdělávání v časovém a prostorovém ukotvení.

Kurikulární dokumenty představují strategické koncepce pro směřování vývoje školství. Jsou jimi především Národní plán vzdělávání (dále jen NVP), ze kterého vychází Rámcové vzdělávací programy. Na základě Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) si konkrétní školy vytváří vlastní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

1.2 Národní plán vzdělávání v České republice

1.2.1 Charakteristika NVP ČR

NVP ČR, též označovaný jako „Bílá kniha“, představuje klíčový dokument pro transformaci stávajícího školského systému. Dokument můžeme charakterizovat jako „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“²

Tento projekt rozvoje vzdělávací politiky byl schválen na vládním zasedání v dubnu roku 1999. Následně v květnu téhož roku zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, přičemž tato koncepce vychází z cílů uvedených v Bílé knize.

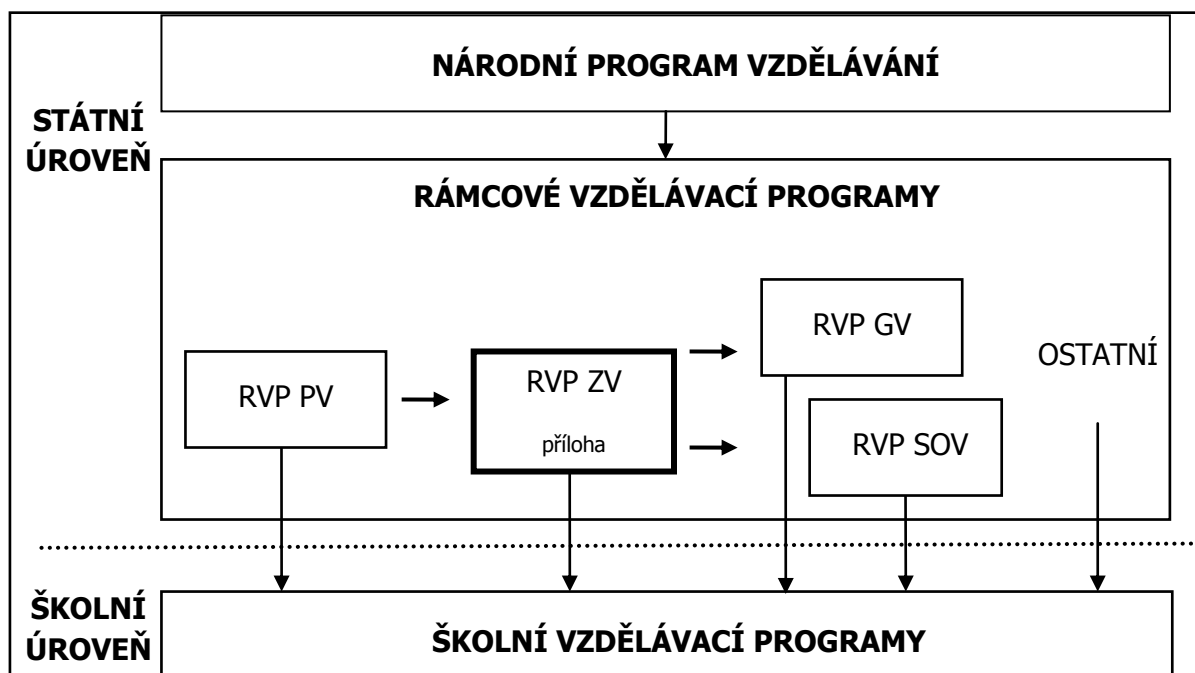
Dokument akceptuje odbornou evaluaci českého školství a výroční zprávy MŠMT, dále také spolupráci na evropské a atlantické úrovni. Věnuje se problematice předškolního, základního a středního vzdělávání dětí a mládeže ve věkové kategorii tří až devatenácti let, také oblasti

¹ Průcha a kol, 2003. s. 110.

² MŠMT, 2001. s. 6.

terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Pro jednotlivé stupně vzdělávání formuluje strategická doporučení politiky vzdělávání, řeší také problematiku řízení a financování vzdělávací soustavy.

Na základě NVP jsou zpracovány RVP pro jednotlivé typy a stupně vzdělávání, na které navazují ŠVP (viz graf č. 1).



Graf č. 1 - Systém kurikulárních dokumentů³, převzato z RVP⁴

1.2.2 Obecné cíle vzdělávání

Bílá kniha formuluje obecné cíle vzdělávání jako například rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, ochrana životního prostředí, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti.⁵

³ **Legenda grafu č. 1:** RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP) ; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

⁴ MŠMT, 2012. Část A, kap. 1, s. 1.

⁵ Srov. MŠMT, 2001. s. 14 -15.

1.2.3 Oblasti transformace základního vzdělávání

NVP představuje celou řadu oblastí, ve kterých by se proměny vzdělávacího systému měly realizovat. Zaměříme se především na oblast řízení školství, roli pedagoga a na obsah vzdělávání.

Transformace vztahu státu a jednotlivých škol

V procesu transformace vzdělávací struktury se proměňuje podstatným způsobem vztah školy a státních orgánů, můžeme spatřovat trend decentralizace a participace. Státní orgány udávají směr vzdělávání, vytvářejí podmínky k realizaci a kontrolují výsledné výstupy. Předkládají státní program vzdělávání, z kterého vychází rámcové vzdělávací programy. Autonomii škol posiluje tvorba vlastních ŠVP, čímž má být zajištěna provázanost vzdělávacích obsahů s potřebami daného regionu či mikroregionu. Zároveň mají být zajištěny mechanismy pro koordinaci přípravy a realizace školních vzdělávacích programů.

Proměna role pedagoga

Prášilová (2006) upozorňuje na podstatnou změnu nároků na pedagoga. Nyní to nemá být jen realizátor, ale také tvůrce vzdělávacího programu. Požadovaná kvalitní práce pedagoga vyžaduje odpovídající profesní přípravu učitelů. K té by měla přispívat již proměna přijímání studentů ke studiu učitelských oborů. Národní vzdělávací plán ČR apeluje na vyšší provázanost studia s praxí na základě spolupráce pedagogických fakult a fakultních škol, jako je tomu v případě lékařských fakult a fakultních nemocnic.⁶ Jako vhodný se jeví také přesně vymezený standard učitelské profese, dále systematická podpora dalšího vzdělávání pedagogů.

Transformace obsahu vzdělávání

Z hlediska obsahu vzdělávání se těžiště zájmu přesouvání ke třem prioritním rovinám: „*naučit se poznávat, naučit se jednat a žít společně, naučit se být.*“⁷ Důležitost komplexního rozvoje osobnosti je vyjádřena vymezením klíčových kompetencí, jejichž osvojení je cílem edukačního procesu. Na státní úrovni jsou v RVP uvedeny následující klíčové kompetence: „*kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.*“⁸

⁶ Srov. MŠMT, 2001. s. 44.

⁷ Tamtéž. s. 38.

⁸ MŠMT, 2012. Část C, kap. 3, s. 6.

1.2.4 Evaluace naplňování cílů NVP ČR

MŠMT předložilo v roce 2009 veřejnosti dokument, jehož cílem bylo objektivní posouzení relevance a naplňování záměrů uvedených v NVP. Vzniklo z pověření ministra školství, kdy osmičlenný odborný tým analyzoval výsledky statistických šetření a výzkumů.

Autoři poukazují na problematickou formulaci cílů, která ztěžuje posouzení míry naplnění daného cíle. Konstatují také nedostatky v oblasti managementu pro podporu implementace vize NVP, také značnou nestabilitu ve vedení MŠMT vlivem výměn ministrů školství.

1.3 Rámcové vzdělávací programy

RVP vycházejí z NVP a jsou zpracovány pro oblast předškolního vzdělávání, základního vzdělávání, gymnaziálního vzdělávání a středního odborného vzdělávání. Dále také pro oblast základního uměleckého vzdělávání či jazykového a jiného vzdělávání. Vzhledem k celkovému zaměření práce se budeme podrobněji věnovat RVP základního vzdělávání.

1.3.1 RVP základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání předkládá principy, tendence a cíle vzdělávání v návaznosti na NVP. Jsou zde definovány vzdělávací oblasti: *„jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce.“*⁹

Tyto oblasti lze rozdělit do několika předmětů, jako je tomu například v případě vzdělávacího oboru Umění a kultura, kde je možno přiřadit k hudební a výtvarné výchově ještě dramatickou výchovu, nebo vzdělávací obsah naplnit integrací tematických plánů či projektů.

Klíčové kompetence

RVP ZV definuje klíčové kompetence jako *„souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“*¹⁰

Rozvoj klíčových kompetencí jedince je primárním cílem vzdělávacího procesu. Postupné osvojování klíčových kompetencí má zajistit připravenost jedince pro život v pracovní i osobní sféře. Tento trend ve vzdělávání můžeme vnímat v kontextu rychlého tempa proměn

⁹ MŠMT, 2012. Část C, kap. 5, s. 10.

¹⁰ MŠMT, 2012. Část C, kap. 3, s. 6.

v oblasti pracovního trhu, kdy nelze předpokládat upotřebitelnost konkrétních dílčích vědomostí a dovedností.

Autoři pověření sestavením Analýzy naplňování cílů vzdělávání se kriticky staví k formulaci klíčových kompetencí v RVP ZV, kde jsou popsány ve své ideální podobě bez ohledu na skutečnost, že mají být rozvíjeny v procesu celoživotního vzdělávání, tedy v jisté posloupnosti a rozdílné míře naplnění.¹¹

Průřezová témata

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, způsob realizace je v kompetenci škol. Témata se dotýkají různých vzdělávacích oblastí, které mají propojit a nabídnout tak komplexnější náhled na danou problematiku. RVP ZV uvádí šest průřezových témat: „*osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.*“¹²

¹¹ Srov. MŠMT, 2005. s. 22.

¹² MŠMT, 2012. Část C, kap. 6, s. 82.

2 HUDEBNÍ VÝCHOVA V KONTEXTU ŠKOLSKÉ REFORMY

Hudební výchova prošla v průběhu vývoje vzdělávacích systému celou řadou změn nejrůznějšího charakteru. Můžeme je hodnotit z hlediska priority vzdělávání v oblasti hudby, také vzhledem k jejímu obsahu a metodám výuky. V této kapitole se budeme zabývat obsahovou stránkou hudební výchovy na 2. stupni ZŠ včetně očekávaných výstupů po ukončení základního vzdělávání.

Dle aktuálních kurikulárních dokumentů české vzdělávací soustavy je hudební výchova spolu s výtvarnou výchovou řazena do oblasti umění a kultura, tuto oblast vzdělávání je možno rozšířit o dramatickou výchovu.¹³

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání předkládá učitelům obsah vzdělávání, přičemž rozpracování a konkrétní rozvržené učiva je v kompetenci předmětové komise na každé škole.

2.1 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy po ukončení školní docházky jsou vymezeny následovně:

„Žák

- *využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách*
- *uplatňuje získané pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu i při mluvním projevu v běžném životě; zpívá dle svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase i vícehlase, dokáže ocenit kvalitní vokální projev druhého*
- *reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří a volí jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace*
- *realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností písně a skladby různých stylů a žánrů*
- *rozpozná některé z tanců různých stylových období, zvolí vhodný typ hudebně pohybových prvků k poslouchané hudbě a na základě individuálních hudebních schopností a pohybové vyspělosti předvede jednoduchou pohybovou vazbu*

¹³ Srov. MŠMT, 2012. Část C, kap. 5, s. 10.

- *orientuje se v proudu znějící hudby, vnímá užití hudebně výrazové prostředky a charakteristické sémantické prvky, chápe jejich význam v hudbě a na základě toho přistupuje k hudebnímu dílu jako k logicky utvářenému celku*
- *zařadí na základě individuálních schopností a získaných vědomostí slyšenou hudbu do stylového období a porovnává ji z hlediska její slohové a stylové příslušnosti s dalšími skladbami; vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění.“¹⁴*

2.2 Činnosti v hudební výchově

Lasevičová (1996), obdobně jako Synek (2004), předkládá ve své publikaci osm oblastí hudební činnosti včetně metodiky jejich rozvoje. Jedná se o hlasovou výchovu, oblast intonace, dále vícehlasý zpěv, rytmická výchova, hudebně pohybová výchova, poslech hudby, instrumentální činnosti a také oblast dětské hudební tvořivosti.

Daniel (1984) dělí činnosti hudební výchovy do pěti oblastí, explicitně zahrnuje do výuky také hudební teorii. Jeho členění má tedy následující podobu: zpěv s intonací a hudební teorií, hra na hudební nástroje, improvizace, hudebně pohybová výchova, poslech hudby.

RVP uvádí čtyři základní kategorie činností v hudební výchově – vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. Tyto kategorie v podstatě zastřešují výše uvedená podrobnější členění.

2.3 Struktura vyučovací hodiny

Sedlák (1979) vymezuje vyučovací hodinu jako „základní organizační formu vyučování, která se uskutečňuje v rámci učebního plánu a osnov a směřuje k dosažení vytyčeného cíle hudebněvýchovné práce.“¹⁵ Hlavním východiskem při zvažování struktury hodiny má být převažující typ hudební činnosti, a to buď se zaměřením na seznámení s novou písní, či poslechovou skladbou. Je třeba však neopomínat další složky hudební výchovy, které mají být v každé hodině zastoupeny v různé míře.

Daniel (1984) rovněž doporučuje zastoupení všech hudebních činností v každé vyučovací hodině, předkládá dokonce počet minut pro jednotlivé hudební disciplíny. Vůči takto striktnímu členění vyučovací jednotky se však Sedlák (1979) explicitně vymezuje, stejně jako i k protipólu v podobě absence určité struktury.

¹⁴ MŠMT 2012, Část C, kap. 5, s. 58.

¹⁵ Sedlák, 1979. s. 162.

3 VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody tvoří jednu z kategorií školní didaktiky. Pojem metoda pochází z řeckého slova *methodos*, které značí určitý postup či cestu. Skalková (1999) metodu vymezuje jako „*cestu k cíli, rozhodující prostředek k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti.*“¹⁶ Maňák (2003) definuje metodu výuky jako „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.*“¹⁷

3.1 Klasifikace výukových metod

V průběhu staletí se rozvíjela celá řada výukových metod, které můžeme klasifikovat na základě různých kritérií. Podle Maňáka (2003) je můžeme členit z aspektu didaktického, psychologického, logického, procesuálního a organizačního.¹⁸ Kalhous a Obst (2002) předkládají neméně zajímavé členění výukových metod dle návaznosti na teorie učení. V tomto kontextu může jmenovat behaviorální modely, humanistické, sociální a kognitivní modely.

Metody z hlediska osvojování prvků obsahu vymezuje Lerner (1986) jako informačně-receptivní metody, reproduktivní metody, metody problémového výkladu, heuristické metody a výzkumné metody.

Skalková (1999) ve své publikaci představuje reflexi užívání jednotlivých vyučovacích metod v historickém kontextu, čímž reflektuje paralelu užívané metody a vzájemného vztahu aktérů edukačního procesu.

Kalhous a Obst (2002) poukazují na Shapirovu pyramidu učení, ve které jsou výukové metody řazeny z hlediska procentuálně vyjádřené míry zapamatování informací. Jako metodu s nejmenší mírou zapamatování uvádí přednášky, dále čtení, poté audiovizuální metody a demonstraci. Do pásma 50% zapamatování informací řadí diskuze ve skupinách, dále praktické cvičení a s 90% zapamatovatelností je dle něj vyučování ostatních. Z tohoto řazení je také patrný vzájemný vztah mezi vlastní aktivitou žáka ve vyučovacím procesu a zapamatováním informací.

¹⁶ Skalková, 1999. s. 166.

¹⁷ Maňák, 2003. s. 33.

¹⁸ Srov. tamtéž, s. 34-35.

3.2 Volba výukových metod

Volba výukové metody se zpravidla odvíjí od celé řady aspektů, konkrétní výběr metody je v kompetenci pedagoga. Skalková (1999) uvádí jako kritéria výběru následující faktory: „*cíl výukové jednotky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, znalosti žáka, konkrétní situace a jeho osobní zkušenost.*“¹⁹ Podmínkou možnosti výběru je znalost různých metod výuky včetně jejich silných a slabých stránek, dále také ovládání jejich správné aplikace.

Grecmanová a Urbanovská (2007) hovoří o akceptaci zákonitostí procesu učení a aplikaci zásad edukace. Doporučují rovněž při volbě metod zvážení následujících kritérií: „*naplnění výchovně vzdělávacího cíle výuky, časová přiměřenost, forma, prostorové možnosti a materiální vybavení, vlastnosti a schopnosti žáků i učitele, kolektiv žáků ve třídě, klima školy.*“²⁰ Autorky rovněž poukazují na souvislost mezi povahou učitele a výběrem metod.

¹⁹ Skalková 1999, s. 170.

²⁰ Grecmanová, Urbanovská, 2007. s. 107.

4 AKTIVIZAČNÍ METODY

4.1 Terminologické vymezení

4.1.1 Aktivita a aktivní učení

Aktivita je z pedagogického hlediska „*skupina činností, při nichž musí člověk projevit vyšší míru iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.*“²¹ Maňák (1998) rovněž poukazuje na úzké propojení aktivity žáka s efektivitou jeho činnosti, dále na souvislost aktivity žáka s jeho motivací, které je možno dosáhnout za předpokladu saturace psychologických potřeb žáka, akceptování jeho individuality, smysluplnosti a hodnocení žákovy práce. Významnou roli hraje také vnější prostředí, přístup učitele, nesmíme opomenout ani aplikace různorodých výukových metod.

Podle Maňáka je aktivita žáka „*zvýšená, intenzivní činnost, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek a životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí.*“²² J. Maňák (1998) také rozlišuje také čtyři stupně žákovské aktivity. Jako nejnižší stupeň uvádí aktivitu vynucenou, dále navozenou, následně nezávislou a jako nejvyšší stupeň uvádí aktivitu angažovanou, přičemž výukové metody můžeme vnímat jako jeden z klíčových aspektů v procesu aktivizace žáka

Aktivní učení charakterizuje Sitná (2009) jako „*postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky.*“²³

4.1.2 Aktivizující versus aktivizační metody

V rámci ukotvení stěžejních pojmů této práce je třeba poukázat na používání termínů aktivizující a aktivizační metody. Jankovcová, Průcha a Koudela (1988), operují s pojmem aktivizující metody, stejně jako Maňák (1998); Grecmanová a Urbanovská (2007) užívají pojem aktivizační metody. Z hlediska významového obsahu můžeme termíny vnímat jako synonyma, přičemž v rámci této práce budeme přednostně využívat pojem aktivizační metody.

²¹ Průcha a kol, s. 15.

²² Maňák, 1998, s. 29.

²³ Sitná, 2009, s. 9.

4.2 Charakteristika a cíle aktivizačních metod

Aktivizační metody můžeme hodnotit na základě celé řady aspektů. Vedle organizace výuky to může být pohled na samotný proces učení a jeho efekty v rovině kvality vztahů účastníků vzdělávání.

Podstatu aktivizačních metod vymezují Jankovcová, Průcha a Koudela (1988) jako „*plánování, organizování a řízení výuky tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.*“²⁴ Podle Sitné (2009) je aktivní učení předpokladem efektivity edukačního procesu, podporuje kritické myšlení žáků a jeho samostatnost.

Maňák a Švec (2003), stejně jako Grecmanová a Urbanovská (2007), poukazují na vstřícný přístup k žákovi a akceptaci jeho učebního a kognitivního stylu, dále také na podporu tvořivosti pedagoga ve smyslu překonávání tradičních stereotypů.

Řada autorů uvádí přímou souvislost aplikace aktivizačních metod a zlepšení vztahů ve školním kolektivu Grecmanová a Urbanovská (2007) hovoří o pozitivním vlivu aktivizačních metod na vztahy mezi žáky a žáky a učitelem, potažmo na klima školy jako takové. Vyšší míru kooperace a utužení školního kolektivu jako důsledek aplikace aktivizačních metod uvádějí rovněž Kotrba a Lacina (2007). Maňák (1998) vyzdvihuje živou interakci učitele a žáka, který se stává významným aktérem edukačního procesu.

Přínos v oblasti komunikace při využívání aktivizačních metod zmiňují také Jankovcová, Průcha a Koudela (1988). Rozlišují poznávací, afektivní a regulativní funkci pedagogické komunikace, dále typy komunikační struktury. Uvádějí, že v běžné pedagogické praxi jsou patrné tři typy komunikační struktury, kdežto v případě aktivizačních metod jich vzniká přibližně šestnáct.

4.3 Teoretická východiska aktivizačních metod

4.3.1 Konstruktivismus

Pedagogický slovník definuje konstruktivismus jako „*široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa.*“²⁵ V rámci konstruktivistických teorií je možno uvést do přímé souvislosti s aktivizačními metodami

²⁴ M. Jankovcová, J. Průcha a J. Koudela, 1988, s. 29.

²⁵ J. Průcha a kol., 2003, s. 131-132.

tzv. *kognitivní konstruktivismus*. Základem kognitivně konstruktivistických teorií je Piagetova genetická epistemologie a Brunerova kognitivní psychologie, rovněž nelze opomenout Bacherlandův přínos. (Průcha a kol, 2003)

Vztah kognitivních struktur a lidského poznání J. Piaget definoval následujícím způsobem: *„skutečnost čteme na základě struktur, které jsou obsaženy v naší mysli. Údaje z vnější skutečnosti však do ní neproudí v hotovém stavu jako na nepopsaný list papíru, ale svět vždy poznáváme jen natolik, nakolik ho asimilujeme do svých stávajících kognitivních struktur. Jen díky nim je možná zkušenost a potažmo poznání.“*²⁶

Směry v rámci konstruktivismu

Kalhous a Obst (2002) poukazují na možné podoby pojetí konstruktivismu v didaktické oblasti. Ve své monografii uvádějí následující proudy: rekonstrukce dosavadních pojetí ve smyslu stimulace náročnějších myšlenkových operací, konstruktivismus jako autokonstrukce, coby budování vlastní identity, konstrukce poznání v sociálním kontextu s více možnými variantami reprezentace, dále v radikálním pojetí jako sociální aktivismus a v neposlední řadě jako epistemologický náhled na možnost poznání svět.

Proces učení z konstruktivistického pohledu

Pedagogický konstruktivismus můžeme dle Kalhouse a Obsta (2002) vnímat jako *„snahu o překonání transmisivního vyučování, jež je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům.“*²⁷ Důsledkem transmisivního vyučování je pasivita žáků při příjmu informací, kterou výše uvedení autoři přirovnávají k *„přidávání zboží (znalostí) do skladu (žakovy mysli), kde příliš nezáleží, co už je v sousedních odděleních skladiště.“*²⁸

Pro aktivitní příjem informace a pochopení významu je dle zastánců konstruktivismu nutná určitá systematická výstavba poznání, která navazuje na již osvojené znalosti, dovednosti, zkušenosti a mentální struktury žáka. Výsledky předchozího učení jsou obvykle označovány jako tzv. prekoncepty. Prekoncepty mohou zahrnovat vedle pravdivých informací také mylná přesvědčení. Významnou roli zde hraje konfrontace, o které hovoří Berstrand. Podle Berstranda (1998) *„žák vypracovává své poznání v interakci mezi těmito prekoncepty*

²⁶ M. Kratochvíl, 2006. s. 73.

²⁷ Z. Kalhous, J. Obsta, 2002, s. 49.

²⁸ Ibid.

a informacemi, které si z nich může opatřit.“²⁹ Vazby mezi starými a novými poznatky označují Grecmanová a Urbanovská (2007) jako tzv. kognitivní mosty.

Aby vůbec k výše zmíněnému procesu došlo, je nezbytná aktivní a vědomá mobilizace kognitivních struktur učícího se jedince. Ke zpracování informací je dle Kalhouse a Obst (2002) potřeba manipulace jak ve fyzické rovině, tak na úrovni mentálních operací.

Důležitým jevem v procesu zpracování informací je Grecmanové a Urbanovské (2007) rovněž konfrontace mezi poznatky, která budí konflikt v kognitivní oblasti a podněcuje zájem o další informace. Následně může dojít k restrukturační či rekonstrukci informační struktury, zpřesnění informací či chápání v nových souvislostech. Z těchto základů vychází tzv. třífázový model učení, kterému se budeme podrobněji věnovat v rámci podkapitoly 5.4.

4.4 Historická východiska aktivizačních metod

Historický náhled na problematiku aktivizačních metod můžeme vnímat v souvislosti s uplatňováním alternativních metod a postupů v oblasti vzdělávání. J. Maňák a kol. (1997) hovoří a podpoře tvořivosti a aktivity v edukačním záměru Vittorina de Feltre, který školu situuje v krásném prostředí uprostřed přírody, uplatňuje žákovskou samosprávu a klade důraz na porozumění vyučované látce.

V období 16. století můžeme spatřovat pedagogický proud, který se odklání od scholastického pojetí, oproti kterému vyzdvihuje autonomii žáka, jeho schopnost samostatného myšlení a rozhodování. V tomto kontextu zmiňují J. Maňák a kol. (1997) pedagogy, jako například Francoise Rabelais, Pierra de la Ramée, Michele Montaigne či Thomase More.

Rovněž nemůžeme opomenout přínos Jana Amose Komenského. T. Kotrba a L. Lacina (2007) poukazují na paralelu mezi aktivním učením a Komenského důrazem na osobní prožitek při hraní divadelních her, přičemž při obou procesech dochází k aktivnímu zapojení, která zvyšuje efektivitu při osvojování učiva a je zároveň přínosem i v jiných oblastech.

Jean Jacques Rousseau, či jeho pokračovatel Johann Heinrich Pestalozzi se rovněž zabývají problematikou edukace, především z hlediska svobody dítěte a usměrňování jeho aktivity. V období 19. a 20. století dochází k postupnému formování idejí reformně pedagogického hnutí, které vrcholí ve 20. a 30. letech 20. století napříč celou Evropou. Jeho protagonisty jsou

²⁹ Berstranda, 1998, s. 69.

především J. Dewey, E. Keyová, M. Montessori, C. Freinet či R. Steiner, coby zakladatelé alternativních edukačních systémů orientovaných na dítě a jeho přirozené potřeby.

Jak poukazuje Skalková (1999), v tomto kontextu můžeme spatřovat jistou paralelu východisek aktivizačních metod s výše uvedeným pedocentrickým pedagogickým proudem a reformně pedagogickým hnutím 20. století, neboť oba systémy se orientují na přímou činnost žáka a jeho aktivitu ve vzdělávacím procesu oproti herbartovskému formalismu, kde převládala pasivita žáků.

4.5 Klasické versus aktivizační metody výuky

Jak již vyplývá z předcházející kapitoly, aktivizační metody bývají často stavěny do pozice protikladu vůči tradičním výukovým metodám s herbartovskými rysy. Současní autoři zabývající se problematikou aktivizačních metod však tradiční metody jednoznačně neodmítají, spíše zpravidla poukazují na obohacení plynoucí z užívání obou typů metod.

Konfrontaci mezi klasickými a aktivizačními metodami ve své publikaci předkládají například Kotrba a Lacina (2007). Obě skupiny metod včetně jejich kombinace srovnávají z hlediska několika kritérií, jako například čas přípravy na výuku, čas na realizaci, dále z hlediska rozvoje myšlení, zvýšení zájmu o učivo, či změny vztahů ve třídě. Na základě jejich vlastní analýzy se jim jako optimální jeví kombinace obou metod, či jejich střídání.

Kotrba a Lacina (2007) dále prosazují tzv. podmínku rovnosti probraného učiva, podle které by mělo být dosaženo stejných efektů ve vzdělávání při aplikaci obou typů metod. Možná úskalí při jednostranném užívání aktivizačních metod zmiňuje Maňák (2003), který kladně hodnotí jejich dynamický potenciál, ale zároveň nedoporučuje jejich výlučné užívání.

Zařazování různých druhů výuky doporučuje rovněž Sitná (2009), která střídání výukových metod klade mezi požadavky na učitele spolu s pochopitelnou znalostí škály výukových metod (například v podobě metodického balíčku či portfolia), včetně znalosti jejich silných i slabých stránek a ovládnutí zásad vedení a užití jednotlivých metod. V tomto kontextu autorka poukazuje také na význam provázanosti vyučovacích metod a vzdělávacích cílů či požadovaných kompetencí.

Grecmanová a Urbanovská (2007) se k této otázce vyjadřují následovně: „*Není dobrá ani špatná metoda, ale záleží na tom, zda ji učitelé vhodně nebo nevhodně aplikují.*“³⁰

4.6 Klasifikace aktivizačních metod

Kotrba a Lacina (2007) poukazují na možnost klasifikace z hlediska „*náročnosti přípravy, časové náročnosti, dle zařazení do kategorií, podle účelu a cílů použití ve výuce.*“³¹ Poté uvádějí dělení dle zařazení do kategorií: „*problémové vyučování, hry, diskuzní metody, situační metody, inscenační metody a speciální metody.*“³²

Horák (1991) člení aktivizační metody do následujících kategorií: problémové vyučování, programové vyučování, skupinové vyučování a participativní metody. Zároveň také upozorňuje na fakt, že k tomu, aby bylo dosaženo aktivace žáka, není vždy třeba užívat některou z těchto specifických metod, ale stačí vhodně použít metody označované jako tradiční, či oba typy metod střídat.

Obdobně jako Horák navrhuje pro docílení aktivní výuky Sitná (2009) využití skupinové práce, čímž se paralelně rozvíjejí klíčové kompetence žáků. Dále předkládá konkrétní metody, které vyžadují skupinovou spolupráci, jako například brainstorming, hraní rolí, kolotoč, debata, diskuze, případová studie, či mentální mapování.

Maňák (2003) zařazuje mezi aktivizační metody: „*brainstorming, diskuzní metody, situační metody, případovou metodu, projektovou metodu, didaktické hry a inscenační metody*“, které následně blíže specifikuje a uvádí možnosti aplikace.³³

4.7 Zavádění aktivizačních metod do výuky

4.7.1 Úskalí při zavádění aktivizačních metod

Pokud se pedagog rozhodne pro aplikaci aktivizačních metod a překoná vlastní obavy či nejistotu plynoucí z nedostatku zkušeností, může narazit na celou řadu bariér, o kterých hovoří Kotrba a Lacina (2007). V oblasti postojů dalších aktérů edukačního procesu může pedagog narazit na odmítavý postoj vedení školy či kolegů, lišit se také mohou reakce žáků,

³⁰ Grecmanová, Urbanovská, 2007. s. 109.

³¹ Kotrba, Lacina, 2007. s. 81.

³² Tamtéž. s. 81-82.

³³ Maňák, 2003, s. 43-45.

studentů, případně jejich rodičů. Pedagog se může potýkat s obtížemi v oblasti časového a organizačního zajištění.

Na nutnost zajištění jistých podmínek poukazuje i Sitná (2009), hovoří o vnějších a vnitřních výukových podmínkách. V rámci vnějších faktorů to je především prostorové uspořádání učeben, vnitřními podmínkami jsou myšlena pravidla pro skupinovou spolupráci, přičemž uvádí následující příklady:

- *„ve skupině pracuji aktivně,*
- *přispívám k jejím dobrým výsledkům;*
- *uznávám druhé,*
- *nevnucuji své názory;*
- *pokud mám výhrady k práci skupiny,*
- *spolužáka nebo učitele k tématu,*
- *vhodně se k tomu vyjádřím.“*³⁴

4.7.2 Požadavky na práci učitele

Maňák a kol. (1997) uvádějí v rámci v procesu proměny vyučovacího stylu směrem k aplikaci alternativních metod celkem čtyři fáze, přičemž aktivizační metody vnímají jako jeden z typů alternativních výukových proudů.

Jako první zmiňují učitelovo uvědomění si možnosti využití alternativních výukových postupů, což zahrnuje i základní osvojení teoretických poznatků v oblasti této problematiky. Dále je třeba provést hodnocení svého dosavadního vyučovacího stylu a formulovat svá postoje a stanoviska a případná očekávání od alternativních metod.

Třetí fáze je charakteristická prohloubením vědomostí a rozvojem dovedností ve smyslu praktické aplikace metod. Posledním krokem je dle Maňáka a kol. (1997) funkční využívání osvojených vědomostí a dovedností v osobitěm způsobu využití alternativních vyučovacích metod.

Předpoklady pedagoga pro využívání moderních strategií a adekvátní výběr výukových metod vymezuje Sitná (2009). V první řadě poukazuje obdobně jako Maňák (1997) na znalost jednotlivých typů vyučovacích metod, například ve formě učitelem zhotoveného metodického portfolia, včetně znalosti silných a slabých stránek jednotlivých metod a způsobů jejich

³⁴ Sitná, 2009. s. 61.

vedení. Jako další předpoklad formuluje pravidelnost při zařazování různých typů metod včetně těch, které doposud nerealizovali. Nemůžeme opomenout podstatu metody, cožby určité cesty, proto má být výběr metody promyšlený a zvolený se zřetelem k požadovaným kompetencím žáků.

5 PROJEKT RWCT

Projekt Reading and Writing for Critical Thinking, nebo-li Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále jen RWCT) vychází z konstruktivistického pojetí učení. Zaměřuje se na rozvoj myšlení vyššího řádu, respektování učebního stylu žáka a jejich sebehodnocení. Jak si ukážeme, cíle projektu přímo korespondují s cíly plynoucími z kurikulárních dokumentů v rámci transformace pojetí vzdělávání.

5.1 Charakteristika projektu

Projekt RWCT je orientován především na pedagogy, z jejichž letitých zkušeností vychází. Konstruován je rovněž v souladu s nejnovějšími výsledky výzkumů prováděných v oblastech pedagogiky a psychologie.

Jak vyplývá již z názvu projektu, zaměřuje se na rozvoj kritického myšlení. Tento pojem je laickou i odbornou veřejností pojímán různými způsoby. H. Grecmanová a E. Urbanovská (2007) předkládají ve své publikaci celou řadu možností náhledu na problematiku vymezení obsahu pojmu kritické myšlení.

V kontextu RWCT můžeme vymežit kritické myšlení především jako *„aktivní a samostatné uvažování, podmíněné těmito schopnostmi: porozumění informací a její důkladné prozkoumání, porovnání myšlenky s jinými názory a tvrzeními, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnost za ně.“*³⁵

5.2 Cíle projektu

Hlavní cíle programu RWCT směřují dle Grecmanové a Urbanovské (2007) k rozvoji vzájemné kooperace jednotlivých pedagogů, prezentaci praktických výukových metod a vybavení jimi pedagoga. Díky vhodné aplikaci osvojených metod se má rozvíjet schopnost kritického myšlení žáků a posilovat sebedůvěru účastníků edukačního procesu. Projekt tedy nevytyčuje pouze ideální cíl v podobě kritického myšlení, ale nabízí i možnost osvojení strategií a praktických postupů k jeho dosažení.

³⁵ Grecmanová, Urbanovská, 2007. s. 13.

5.3 Vznik projektu

Projekt RWCT vychází z iniciativy Consorcium for Democratic Pedagogy. Tato společnost zahrnuje členy University of Nothern Iowa, Orava Asociation, Hobart and Willian Smith Colleges a International Reading Assocation. Projekt je uznáván a rozšířen nejen v oblasti Ameriky, ale ve střední a východní Evropě, své stoupence má také v Asii.

V České republice je projekt zaštiťuje společnost Open Society Fund Praha, dále je podporován MŠMT ČR, MZV ČR či Nadací Jana Husa. Organizaci vzdělávacích kurzů a setkávání pedagogů zajišťuje občanské sdružení Kritické myšlení, které také vydává periodikum Kritické listy.

5.4 Třífázový model učení

Tzv. třífázový model učení je jedním z charakteristických rysů projektu RWCT. Vychází konstruktivistického přístupu k učení a tvoří opěrnou kostru pro přípravu a realizaci výukových jednotek. Jak upozorňují Grecmanová a Urbanovská (2007), nelze tento model připodobňovat ke klasickým fázím vyučovací hodiny z důvodu naprosto odlišné podstaty. Rovněž je třeba vyvarovat se určité strnulosti při aplikaci třífázového modelu, jako vhodnější se jeví využití vlastní kreativity v jednotlivých fázích učení.

Evokace

Při první fázi učení, tzv. evokaci, je podstatné vybavení vědomostí souvisejících s připravovaným tématem vyučovací jednotky. Jak upozorňují Grecmanová a Urbanovská (2007), nejedná se o opakování látky z předchozí hodiny, ale spíše o tzv. „*kognitivní rozcvičku*“³⁶, kdy žáci mají aktivizovat veškeré kognitivní procesy a soustředit pozornost na určité téma.

Uvědomění si významu

Ve druhé fázi se žák setkává s novými informacemi, které konfrontuje se svými prekoncepty, tedy dosavadními představami o daném tématu. Žáci by rovněž měli sledovat proces vlastního zpracovávání informací, čímž dochází k rozvoji samotné schopnosti učit se. Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) je v této fázi stěžejní stálý zájem žáka o problematiku, udržení pozornosti můžeme podpořit například poznámkami, značkami v textu či výpisky).

³⁶ Grecmannová a Urbanovská, 2007, s. 32.

Neméně důležitý je adekvátní výběr zdroje informací z hlediska jeho formy (např. text, přednáška, praktická ukázka) a náročnosti vzhledem k dispozicím žáků. Zormanová (2012) pro charakteristiku této fáze užívá pojmy expozice a fixace.

Reflexe

V závěrečné fázi dochází k systematizaci poznatků a jejich třídění. K ukotvení nové představy o tématu se jako vhodné jeví vyjádření žakovými vlastními slovy při diskuzi či v písemném projevu. Žáci se ohlíží nejen za osvojenými znalostmi, ale i za procesem utváření struktury vědomostí, čímž se rozvíjí jejich metakognitivní dovednosti. (Zormanová, 2012; Grecmanová, Urbanovská, 2007)

5.5 Role otázek a diskuze

Pecina (2008), obdobně jako Grecmanová a Urbanovská (2007), poukazuje na významnou roli otázek, jejichž správnou formulací dochází k rozvoji myšlenkových operací na různých úrovních. V tomto kontextu můžeme hovořit o tzv. Bloomově taxonomii otázek. Grecmanová a Urbanovská (2007) předkládají dělení otázek dle potřeby myšlení nižšího či vyššího řádu.

Oblast nižšího řádu reprezentují otázky, které vyžadují jednoznačnou odpověď, kdy jen jedna možnost je správná; dále otázky zaměřené na interpretaci a aplikaci. V oblasti otázek, které jsou specifické potřebou myšlení vyššího řádu, můžeme hovořit o otázkách zaměřených na posouzení jevů, otázkách syntetických či otázkách směřujících k formulování vlastního stanoviska k určité problematice.

Při kladení otázek je třeba brát v úvahu vhodnou dobu a jasnou formulaci. Vhodné je také vzájemné kladení otázek mezi žáky navzájem, či pokládání otázek učiteli, čímž se dostáváme k oblasti diskuze.

V tomto kontextu můžeme poukázat na roli vyjadřování pedagoga, kdy jeho stálé komentování projevených názorů může přenášet pozornost žáků od projevů spolužáků, což není vzhledem k podstatě diskuze příliš produktivní. Jako efektivnější se jeví kladení kvalitních otázek učitelem a ponechání dostateku času pro vyjádření. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

5.6 Klasifikace výukových metod projektu RWCT

Projekt RWCT přináší celou řadu výukových metod, na jejichž klasifikaci můžeme nahlížet v kontextu různých hledisek. Šebestová (2006) předkládá členění aktivizačních metod z hlediska fáze vyučovacího modelu. Pro fázi evokace doporučuje metody Brainstorming, Volné psaní, Myšlenková mapa, Petlístek, Kostka, Klíčová slova, Zpřeházené věty či V. CH. D. Ve druhé fázi jsou dle Šebestové (2006) vhodné metody I. N. S. E. R. T., Podvojný deník, Skládankové učení, V-CH-D., Čtení s otázkami, Učíme se navzájem, Pracovní listy, Řízené čtení, Párové čtení. Pro fázi reflexe se dle autorky jako vhodné jeví užití některé z následujících metod: Myšlenková mapa, Petlístek, Kostka, Volné psaní, Brainstorming, I. N. S. E. R. T. či Vennův diagram. (Šebestová, 2006)

Grecmanová a Urbanovská (2007) rozdělují aktivizační metody do těchto oblastí: metody zaměřené na čtení a analýzu textu, metody orientované na vyjadřování myšlenek pomocí psaní a metody kooperativní. První skupinu tvoří metody Řízené čtení, Poslední slovo patří mně, Dvojité zápisníky, Studijní průvodci, ANO-NE, zpřeházené věty, Čtení s otázkami, Učíme se navzájem a I. N. S. E. R. T.

Další skupinu zastupují metody Brainstorming, Volné psaní, Kostka, Myšlenková mapa, Klíčové pojmy, V-CH-D., Vennův diagram, T-graf, Nedokončené věty a jako poslední Petlístek. V oblasti metod zaměřených na kooperaci uvádějí Grecmanová a Urbanovská (2007) Diskusní pavučinu, Skládankové učení, Kolem dokola, Akční plán a Kmeny a kořeny. Dále také autorky vymezují interaktivní postupy pro tvorbu psaného textu.

5.7 Komparace cílů RVP a cílů projektu RWCT

Grecmanová a Urbanovská (2007) předkládají srovnání obecných cílů RVP s cíly projektu RWCT, vychází přitom z poznatků Staňkové publikovaných v 14. čísle periodika Kritické listy a Rámcového vzdělávacího programu.

Tabulka č. 1: *Cíle RVP versus cíle projektu RWCT.*³⁷

³⁷ Grecmanová, Urbanovská, 2007. s. 10-11.

	Cíle dle RVP	Cíle projektu RWCT
1.	Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.	Promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuze k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání
2.	Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.	Rozvíjet samostatné myšlení žáků, tvořivě přistupovat k novým situacím.
3.	Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.	Využít dialogu, diskuze, práce ve skupinkách, debaty a zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti.
4.	Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.	Klade důraz na stálou spolupráci žáků, využívá celé škály kooperativních metod.
5.	Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti	Žák vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení.
6.	Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situacích; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.	Tvořivě přistupuje k novým situacím, spolupracuje a ostatními a respektuje názory jiných.
7.	Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný	
8.	Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi	Třída jako učící se společenství je otevřená novým nápadům a netradičním řešením.
9.	Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci	Zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Výukové cíle tematického celku	<p>Žák vyjádří vlastními slovy podstatu jednotlivých hudebních period, znalosti uplatní při poslechu hudebních děl.</p> <p>Žák intonuje zadané písně dle individuálních možností je ochoten diskutovat o dojmu z hudebního díla.</p>	Způsob ověření, zda byly výukové cíle naplněny	<p>Orientační zkoušení</p> <p>pozorování</p> <p>Diskuze</p> <p>Analýza výkonu žáka</p>	
Vyučovací hodina č.	Výukový cíl	Učivo	Metody a formy výuky	Mezipředmětové vztahy
		způsob ověření, zda byl cíl naplněn	pomůcky	Kompetence
1.	<p>Žák jmenuje jednotlivá období dějin hudby, popíše vlastními slovy hudební projevy v období pravěku.</p> <p>Žák dle svých možností intonuje píseň SALIBONANI</p>	Periodizace dějin hudby, pravěk, píseň SALIBONANI	Brainstorming, Zpřeházené věty	HV – dějepis
		Orientační zkoušení	pracovní text	Kompetence k učení, řešení problému, komunikativní
2.	Žák vysvětlí podstatu hudební kultury ve starověkém Řecku a Římu, vytvoří pohybovou sestavu k písni SALIBONANI	Hudba a kultura ve starověkém Řecku a Římu, Seikilova píseň, píseň SALIBONANI	Studijní průvodce, poslech, práce v týmech	HV – dějepis, občanská výchova
		Analýza výkonu žáka	Pracovní text, hudební ukázka	Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanská.

3.	Žák vybere a zařadí témata související s kulturou starověkého Říma, které poté obhájí. Žák je ochoten aktivně spolupracovat při skupinové práci.	Hudba a kultura ve starověkém Římu	Brainstorming, Myšlenková mapa	HV – dějepis, občanská výchova,
		Prezentace skupinové práce, diskuze	Archy papíru, psací potřeby	Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanská.
4.	Žák zvolí způsob řešení, je ochoten diskutovat o dojmu z hudební ukázky, dle svých možností intonuje píseň Gaudeamus igitur.	Hudební nástroje starověku, píseň Gaudeamus igitur	Poslech, imitace	
		Diskuze, orientační zkoušení	Pracovní list	Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, a pracovní.
5.	Žák diskutuje o charakteristice hudby ve středověku, aktivně přistupuje ke skupinové práci, při diskuzi se kultivovaně vyjadřuje.	Hudba ve středověku	Metoda JIGSAW	Hv - Dějepis, Český jazyk
		Prezentace skupinové práce	Pracovní text	Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanská.
6.	Žák převede neумы do notového záznamu, znázorní pohybem ruky postup melodie a intonuje dle svých možností Agnus dei.	Gregoriánský chorál, Agnus dei		
		Pozorování, analýza výkonu žáka	Záznam gregoriánského chorálu	Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní a pracovní.

7.	Žák analyzuje text a zaujme stanovisko k problematice, je ochoten diskutovat o dojmu z hudební ukázky, šetrně zachází s výukovými materiály.	Hudba v renesanci	Metoda ANO – NE Poslech diskuze	HV – dějepis, český jazyk
		Orientační zkoušení, pozorování	Pracovní texty, hudební ukázka	Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.
8.	Žák zaujme postoj k obsahové stránce písně, je ochoten zapojit se do společného tance. Žák dle svých individuálních možností rozvíjí své vokální a pohybové dovednosti.	Žákovská koleda	tanec	HV – TV
		Analýza výkonu žáka, diskuze	Záznam písně	Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.
9.	Žák charakterizuje hudbu v období baroka, je ochoten diskutovat o dojmu z hudební ukázky, při verbálním projevu kultivovaně vyjadřuje.	Hudba v baroku	Metoda V.CH. D. a metoda I. N. S. E. R. T. Poslech	HV - VV
		Orientační zkoušení, diskuze	Pracovní text	Kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní a pracovní.
10.	Žák na základě poslechu zhodnotí charakteristické rysy jednotlivých epoch, zaujme k nim stanovisko a vhodným způsobem prezentuje své názory.	Shrnutí probraného učiva	Poslech	HV - dějepis
		poslech, pracovní list	Pracovní list	Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní

Tabulka č. 2. Charakteristika výukového bloku.

6.1 VYUČOVACÍ HODINA Č. 1

Téma hodiny: Úvod do dějin hudby, pravěk

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák jmenuje historické epochy v časové souslednosti a popíše hudební projevy pravěkých lidí.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten diskutovat o výsledcích své práce.
<i>Psychomotorické</i>	Žák šetrně manipuluje s materiálem pro samostatnou práci a dle svých možností intonuje píseň SALIBONANI.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák kriticky hodnotí výsledky své práce.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák porovnává výsledky své práce se správným řešením, poté si případné nesrovnalosti samostatně opraví.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák se kultivovaně vyjadřuje při předkládání vlastních návrhů.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Pozdrav, seznámení s žáky (1-2 min.)
- 2) Seznámení s tématem (2 min.)
- 3) Brainstorming na téma „dějiny hudby“ (5 min.)
- 4) Práce s textem, Zpřeházené věty (5 min.)
- 5) Kontrola samostatné práce a zápis do sešitu (10 min.)
- 6) Diskuze na téma „hudba v pravěku“ (5-7 min.)
- 7) Návčik písně SALIBONANI (12-15 min.)

Pomůcky: text pro samostatnou práci (příloha č. 1)

1) *Pozdrav, seznámení s žáky*

Krátce se představíme, neboť se jedná o první setkání s třídou.

2) *Seznámení s tématem*

Napíšeme na tabuli téma DĚJINY HUDBY. Společně se zamyslíme nad významem těchto dvou pojmů a možnými souvislostmi v rámci této oblasti.

3) *Brainstorming na téma „dějiny hudby“*

Návrhy žáků zapíšeme na tabuli, poté je můžeme společně uspořádat dle různých kritérií.

4) *Práce s textem, Zpřeházené věty*

Rozdáme žákům text pro samostatnou práci v podobě lístečků s krátkou charakteristikou historické epochy z hudebního hlediska. Úkolem žáků bude uspořádání dle chronologického sledu.

5) *Kontrola samostatné práce a zápis do sešitu*

Projdeme si společně výsledky samostatné práce, vysvětlíme případné nejasnosti. Správné znění zapíšeme ještě na tabuli, aby si žáci do sešitu nezapsali mylné informace.

6) *Diskuze na téma „hudba v pravěku“*

Společně se s žáky zamyslíme nad možnou podobou hudebních projevů osob v pravěku v souvislosti s jejich životním stylem. Zaměříme se na oblast rituálů a primitivních hudebních nástrojů.

7) *Nácvik písně SALIBONANI*

Píseň nacvičíme formou imitace, kdy žákům píseň po částech předzpívám s doprovodem keyboardu. Poté spojíme kratší úseky písně v celek.

Reflexe vyučovací jednotky

1) Žáci byli mírně překvapení, že je bude učit někdo jiný než obvykle, i když střídání praktikantů na jejich škole není neobvyklým jevem.

2) a 3) Zadání „DĚJINY HUDBY“ pro žáky bylo zřejmě dost abstraktní. Když jsme si objasnili, co vše by mohla tato oblast zahrnovat, tak byli schopní vyjmenovat mj. celou

řadu hudebních skladatelů, které jsme si poté na tabuli rozčlenili dle jejich národnosti a chronologického sledu.

4) a 5) Tento úkol nečinil žákům velké obtíže, neboť již měli z jiných předmětů povědomí o názvech jednotlivých historických epoch a jejich základní charakteristice.

6) Žáci se aktivně zapojovali do diskuze, hovořili jsme především o rituálech a materiálech pro výrobu primitivních nástrojů.

7) Píseň SALIBONANI, která údajně vychází z nářečí zimbabwského kmene, žáky celkem zaujala, naučili jsme se ji v poměrně krátkém časovém úseku.

Závěr

Seznámení s žáky a navázání prvního kontaktu proběhlo úspěšně. Po počátečním ostychu se aktivně se zapojovali do brainstormingu a při práci se zpřeházenými větami pracovali s chutí, o jednotlivých možnostech diskutovali se spolužáky. Novou píseň jsme si osvojili, můžeme s ní pracovat v další vyučovací hodině.



Obrázek č. 1. *Žáci při práci s textem.* (archiv autora)

6.2 VYUČOVACÍ HODINA Č. 2

Téma hodiny: HUDBA VE STAROVĚKÉM ŘECKU A ŘÍMU

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák charakterizuje kulturu starověkého Řecka a Říma s ohledem na oblast hudby.
<i>Afektivní</i>	Žák se aktivně podílí na skupinové práci.
<i>Psychomotorické</i>	Žák dle svých individuálních možností ztvárňuje hudbu pohybem.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák vyhledá v textu správné odpovědi na otázky.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák samostatně vypracuje odpovědi, které obhájí.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák kultivovaně komunikuje se svými spolužáky.
<i>Kompetence sociální a personální</i>	Žák se podílí svým přispěním na celkové podobě připravované pohybové sestavy.
<i>Kompetence občanské</i>	Žák respektuje názor svých spolužáků na možnou podobu výstupu skupinové práce.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Nové téma - hudba ve starověkém Řecku a Římu (1-2 min.)
- 2) Brainstorming na téma „starověké Řecko a Řím“ (5 min.)
- 3) Práce s textem – metoda Studijní průvodce (5-7 min.)
- 4) Společná kontrola (5 min.)
- 5) Poslech Seikilovy písně (5-7 min.)
- 6) Práce s písní SALIBONANI (15 min.)
- 7) Ukončení hodiny, rozloučení s žáky (2-5 min.)

Pomůcky: text pro žáky (příloha č. 2), , zápis písň SALIBONANI (příloha č. 9), nahrávka Seikilovy písň

1) *Nové téma - Hudba ve starověkém Řecku a Římu*

V této vyučovací hodině se budeme věnovat tématu kultuře v oblasti Řecka a Říma se zaměřením na hudební oblast.

2) *Brainstorming*

Žáci si mají vybavit možné pojmy či souvislosti s daným tématem.

3) *Práce s textem – metoda „studijní průvodce“*

Rozdám žákům text o hudbě a kultuře ve starověkém Řecku a Římu, který si nalepí do sešitu. Samostatně si ho přečtou a poté písemně odpoví na následující otázky:

- K jakým účelům byly určeny hudební projevy v období starověkého Řecka a Říma?
- Co si představíš pod pojmem kalokagathia?
- Jaká je nestarší dochovaná hudební památka?
- Jaké hudební nástroje se v tomto období používaly?

4) *Společná kontrola*

Společně si projdeme odpovědi na otázky, vysvětlíme nejasnosti či zodpovíme doplňující otázky.

5) *Poslech Seikilovy písň*

Pustím žákům Seikilovu písň, přičemž oni mohou sledovat notový zápis ve svých zpěvnících.

6) *Práce s písni SALIBONANI*

Vrátíme se k písni SALIBONANI z předchozí vyučovací hodiny. Zkusíme se zamyslet, co všechno by toto slovo mohlo znamenat. Mohl by to být i pozdrav, proto žáky rozdělím do skupin po čtyřech až pěti, aby si k této písni připravily nějaký osobitý pozdrav či tanec. Připravené tance či pozdravy skupiny prezentují svým spolužákům.

7) *Ukončení hodiny, rozloučení se žáky*

Na konci vyučovací hodiny oceníme výkony žáků při skupinové práci.

Reflexe vyučovací hodiny

- 1) a 2) Při brainstormingu žáci jmenovali nejčastěji staré hudební nástroje, o kterých se učili v předchozích vyučovacích hodinách.
- 3) Práce s textem žáky celkem bavila, text si prošli a odpověděli na otázky. Žáci s rychlejším pracovním tempem po dokončení úkolu vyrušovali ostatní, proto by zřejmě bylo vhodnější nachystat pro tyto případy náhradní úkoly či křížovku.
- 4) Žáci ve svých odpovědích většinou používali doslovné citace předloženého textu, aniž by obsah přeformulovali dle svého vyjadřování, proto jsme se zaměřili na bližší vysvětlení a přiblížení pojmů, aby žáci problematice lépe porozuměli.
- 5) Seikilova píseň žáky celkem zaujala, sledovali notový záznam v učebnici, někteří si rukou znázorňovali klesající či stoupající melodii.
- 6) Žáci se do nácviku pustili s chutí a kreativitou. Skoro všechny skupinky si připravily krátkou pohybovou sestavu, kterou poté předvedly spolužákům. Jedna ze skupinek měla problém se shodou na jednotlivých prvcích pohybového projevu, nakonec si však žáci také něco připravili.

Závěr

Práce s textem je pro žáky jistě přínosná, jako vhodnější ještě před započítím samostatné práce společné seznámení s obsahem textu, případně procházení jednotlivých pasáží či pojmů. Následná pohybová aktivita vhodně vystřídala práci s textem, žáci při ní projeví svou kreativitu a fantazii.

6.3 VYUČOVACÍ HODINA Č. 3

Téma vyučovací hodiny: HUDBA A KULTURA STARÉHO ŘÍMA

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák vybere a zařadí témata související s kulturou starověkého Říma, které poté obhájí.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten spolupracovat v skupině.
<i>Psychomotorické</i>	Žák vyjádří své postřehy k tématu úhledným písmem nebo formou obrázku.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák třídí informace a propojuje v nových souvislostech, reflektuje výsledky své práce.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák diskutuje a se členy skupiny se rozhoduje o postupu při řešení zadaného úkolu. Způsob řešení pak žák obhajuje.
<i>Kompetence sociální a personální</i>	Žák účinně spolupracuje ve skupině, nese díl odpovědnosti za společný výsledek.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák se v průběhu práce a při prezentaci kultivovaně vyjadřuje. Užívá vhodné způsoby písemného a výtvarného záznamu. Naslouchá připomínkám druhých a vhodně na ně reaguje.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák šetrně zachází s pomůckami, plní své povinnosti v rámci skupiny.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Úvod, přivítání (1-2 min.)

- 2) Brainstorming (5 min.)
- 3) Rozdělení do skupin (5 min.)
- 4) Skupinová práce - myšlenková mapa (15 min.)
- 5) Společná reflexe (15 min.)

Pomůcky: archy papíru velikosti A3 + psací potřeby žáků

1) *Úvod, přivítání*

Představím se žákům, neboť s některými jsem se ještě neviděla.

2) *Brainstorming na téma starověký Řím*

Zadání: zkusíme si společně vybavit vše, co nás napadne ke starověkému Římu. Můžeme podpořit například otázkami směřujícími k oblasti státního zřízení, vládců, náboženství, kultury apod.

3) *Rozdělení do skupin*

Požádám žáky, aby se seřadili do jedné řady dle abecedního pořadí křestních jmen. Vyzvu je, aby svá jména řekli, abychom měli kontrolu a já si jména zopakovala. Poté žákům přidělím čísla 1-5, na základě kterých utvoří skupiny. Každá skupina dostane jeden arch papíru.

4) *Skupinová práce*

Žáci mají ve skupinách za úkol znázornit kresbou či slovem jejich asociace s Římem a hudbou starého Říma. Dalším úkolem je připravit se na prezentaci práce skupiny ostatním žákům.

5) *Prezentace*

Žáci prezentují ostatním spolužákům, které oblasti spjaté se starověkým Římem ztvárnili a proč.

Reflexe vyučovací hodiny

- 1) Žáci celkem zpozorněli, když jsem tentokrát přišla bez vyučující.
- 2) Žáci si vybavovali spoustu souvislostí se starověkým Římem, ať už z hlediska státního zřízení - vzpomněli si na jednotlivé typy státního zřízení a celou řadu panovníků. Došlo také

k zajímavé diskuzi ohledně řeckých a římským božstev. Žáci rovněž jmenovali dobové hudební nástroje.

3) a 4) Žáci se rozdělili do skupinek a pracovali celkem s chutí. V některých skupinách se objevoval jistý „nešvar“ skupinové práce, že pracovali jen někteří členové a ostatní přihlíželi. Snažila jsem se je podpořit směrem ke kooperaci a zapojení všech členů. Většina skupin zvolila kombinaci nákresů a psaného textu, jedna skupina se zaměřila na co největší výčet pojmů.

5) Při prezentování skupinové práce vládla poklidná atmosféra. Žáci se v rámci skupinek většinou dohodli, kdo bude hovořit o kterém tématu. Po skončení prezentace publikum odměnilo prezentující potleskem.

Žáci velmi často zahrnovali ve svých pracích tato témata: Romulus a Remus, římské bohové, město Řím, Vatikán, italská vlajka, hudební nástroje, nákresy kolosea, hudebních nástrojů, křesťanské symboly a další.

Závěr

Žáci při práci projevovali kreativitu, se zaujetím o problematice diskutovali. Vhodně si tak propojili a uspořádali již získané informace. Domnívám se, že výukové cíle byly naplněny a hodina byla pro žáky zajímavá a přínosná.



Obrázek č. 2: Žáci při skupinové práci. (archiv autora)

6.4 VYUČOVACÍ HODINA Č. 4

Téma vyučovací hodiny: Práce s písní Gaudeamus igitur

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák vyjádří vlastními slovy postup řešení.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten pozorně naslouchat poslechové skladbě.
<i>Psychomotorické</i>	Žák dle svých možností zpívá čistě píseň Gaudeamus igitur.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák třídí informace a propojuje v nových souvislostech, reflektuje výsledky své práce.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák samostatně řeší úkoly, volí vhodné způsoby k řešení.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák se jasně vyjadřuje při formulaci postupů řešení úkolu.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák se při řešení nenechá odradit případným nezdarem a pokračuje ve své práci.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Seznámení s tématem (1-2 min.)
- 2) Práce s pracovním listem (5-10 min.)
- 3) Poslech (5-7 min.)
- 4) Kontrola samostatné práce (5 min.)
- 5) Návěst písně (10-15 min.)
- 6) Ukončení hodiny, rozloučení (2-5 min.)

Pomůcky: pracovní list (příloha č. 4), hudební záznam

1) *Seznámení s tématem*

Touto vyučovací hodinou nás bude provázet píseň *Gaudeamus igitur*. Je to studentská hymna, jejím jazykem je latina. Latina dříve byla úředním jazykem římské říše, o které jsme hovořili v předchozí vyučovací hodině.

2) *Práce s pracovním listem*

Rozdáme si pracovní list a projdeme si jednotlivé úkoly, aby všem žákům bylo jasné zadání jednotlivých úkolů. Poté je žáci samostatně vyplňují.

3) *Poslech*

Pustíme si ukázkou písně *Gaudeamus igitur*, ke které se vztahují i některé úkoly z pracovního listu, například určení počtu slok, seřazení slov ve sloce či zaznamenání rytmu.

4) *Kontrola samostatné práce*

Projdeme si společně jednotlivé úkoly pracovního listu, případně objasníme nejasnosti.

5) *Nácvik písně*

Píseň *Gaudeamus igitur* mají žáci připravenou na druhé straně pracovního listu, už by měli mít orientaci v zápisu, neboť si je procházeli při plnění předchozích úkolů. Pomocí imitace nacvičíme dílčí úseky písně, které spojíme dohromady v celek. Po zvládnutí latinské sloky přidáme i pár slok českého překladu.

6) *Ukončení hodiny, rozloučení*

V závěru hodiny zhodnotíme práci třídy a rozloučíme se.

Reflexe vyučovací hodiny

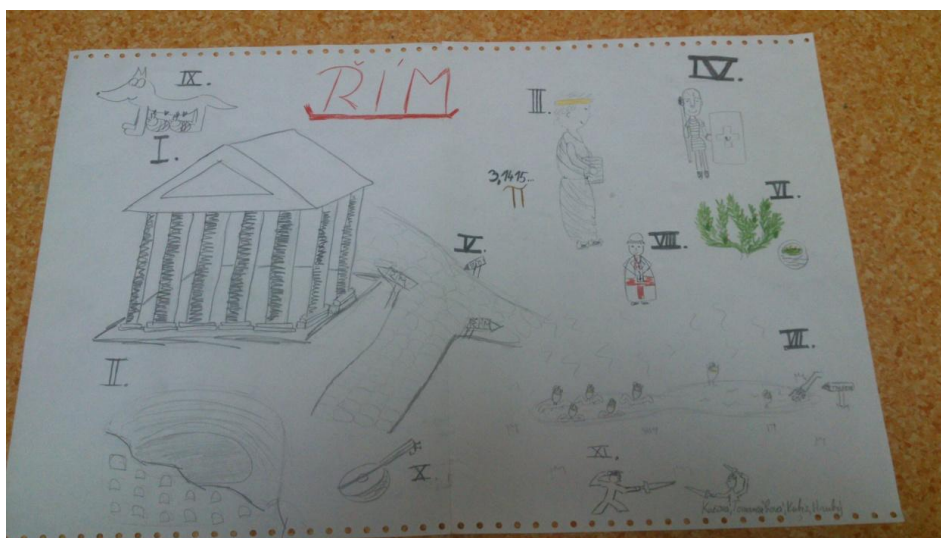
1) Téma hodiny žáky zaujalo, zvláště když jsem řekla, že je to studentská hymna, přičemž oni zřejmě také budou brzy studenty (na ZŠ jsou zatím žáky).

2) Pracovní listy jsme si po rozdání společně prošli, abychom předešli případným nejasnostem. Na tabuli jsme žákům načrtli příklady řešení prvního úkolu, aby to všem bylo jasné.

- 3) Při poslechu a práci byli žáci celkem pozorní. Místy museli být ale někteří žáci napomenuti za vytahování mobilu. Šifra vyjádřená pomocí kláves mobilního telefonu k tomu ale celkem vybízela, tak jsme v tomto případě nepostupovali jako při porušení školního řádu.
- 4) Úkoly žáci vyřešili bez větších obtíží, většina se k výsledku dopracovala poměrně rychle. Následně žáci objasnili svému spolužákovi postup pro řešení šifry.
- 5) Na píseň nám zbylo méně času, než bylo v plánu, ale nakonec jsme ji stihli nacvičit i s českými slokami.
- 6) Na konci vyučovací hodiny byla oceněna především kreativita při skupinové práci v předchozí vyučovací hodině, která této hodině bezprostředně předcházela. Dále byly požádány skupinky, které neměly moc obrázků, aby si je během následujícího týdne doplnily klidně i pomocí obrázků z časopisů či internetu.

Závěr

Pracovní list díky propojení s poslechem žáky zaujal. Nacvik písně jsme díky rozdělení na menší celky zvládli dobře, bylo třeba pouze upozornit na správnou výslovnost a menší nepřesnosti při dělení slabik v rámci melodie.



Obrázek č. 3: Výsledek skupinové práce žáků. (archiv autora)

6.5 VYUČOVACÍ HODINA Č. 5

Téma: HUDBA VE STŘEDOVĚKU

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák diskutuje o charakteristice hudby ve středověku.
<i>Afektivní</i>	Žák aktivně přistupuje ke skupinové práci.
<i>Psychomotorické</i>	Žák se při diskuzi kultivovaně vyjadřuje.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák samostatně vyhledává v textu podstatné informace.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák je schopen obhájit, které informace označil jako podstatné.
<i>Kompetence sociální a personální</i>	Žák efektivně spolupracuje ve skupině, je si vědom odpovědnosti za týmovou práci.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák rozumí textovému záznamu a účinně komunikuje se svými spolužáky.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák šetrně zachází s pracovním textem.
<i>Kompetence občanské</i>	Žák respektuje názor svých spolužáků.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Pozdrav, přivítání (1-2 min.)
- 2) Zopakování učiva z předchozích hodin (5-7 min.)
- 3) Rozdělení do skupin (5 min.)
- 4) Představení metody JIGSAW (5 min.)

- 5) Práce s textem pomocí metody JIGSAW (15-20 min.)
- 6) Zápis do sešitu (5 min.)

Pomůcky: pracovní texty (příloha č. 3)

1) *Pozdrav, přivítání*

Pozdravíme se při poslední hodině před jarními prázdninami.

2) *Zopakování učiva z předchozích hodin*

Učivo si zopakujeme formou dotazování, žáci si budou vzájemně klást otázky a vyvolávat se.

3) *Rozdělení do skupin*

Žáky rozdělíme dle rozpočítání, abychom neztráceli čas. Utvoří šest čtyřčlenných skupin, ve kterých budou následně pracovat.

4) *Představení metody JIGSAW*

Rozdáme žákům jednotlivé části textu, se kterými budou pracovat, a vysvětlíme jim jejich úlohu v rámci domovských a expertních skupin.

5) *Práce s textem pomocí metody JIGSAW*

Během první fáze si každý projde samostatně svou vlastní pasáž, zvýrazní si podstatné informace, či doplní další dříve získané informace o tématu. Poté se sejdou spolužáci, kteří mají stejnou pasáž textu v tzv. expertních skupinách a vzájemně prodiskutují oblasti, které pokládají za podstatné. Připraví si také podobu zápisu do sešitu ze své části textu. Následně se žáci vrátí do svých domovských skupin a seznámí ostatní členy skupiny s poznatky, které se vztahují k jejich pasáži.

6) *zápis do sešitu*

Žáci si v rámci skupin zapíší do sešitu podstatné informace.

Reflexe:

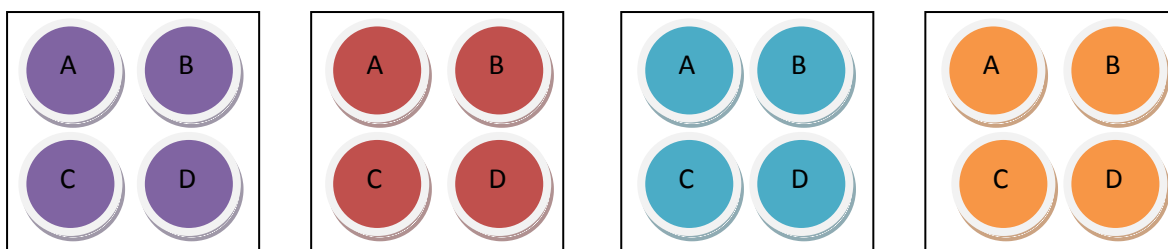
- 1) a 2) Žáci si z předchozích vyučovacích hodin zapamatovali většinu podstatných informací.

- 3) Rozdělování do skupin se neobešlo bez menšího zmatku, protože bylo potřeba, aby každý žák měl kromě čísla skupiny vymezené i písmeno či pořadí v rámci skupiny. Navíc žáci nebyli v počtu dělitelném čtyřmi, což je taky trochu mátko. Při příští aplikaci metody JIGSAW bych vzhledem k organizační náročnosti načrtla na tabuli schéma, které by žákům podalo informace ve vizuální podobě pro doplnění slovní instrukce (obrázek č. 4).
- 4) Vysvětlení postupu práce by se jistě lépe dařilo s pomocí již výše uvedené tabulky. Dále by bylo třeba při další aplikaci metody více zdůraznit osobní odpovědnost žáka vůči skupině.
- 5) Některým žákům nebylo zcela jasné zadání, tak jsme si ho vysvětlili znovu. Zvýraznění důležitých informací nedělalo žákům obtíže. Vzhledem k tomu, že se jednalo o skupinu nadaných žáků, tak by jistě zvládli i méně strukturovaný text s větším množstvím informací.
- 6) Zápis do sešitu se někteří žáci snažili obejít fotografováním pracovních textů, tak jsme se domluvili, že pokud si to nestihnou zapsat v této vyučovací hodině, tak zápis předloží v příští hodině hudební výchovy.

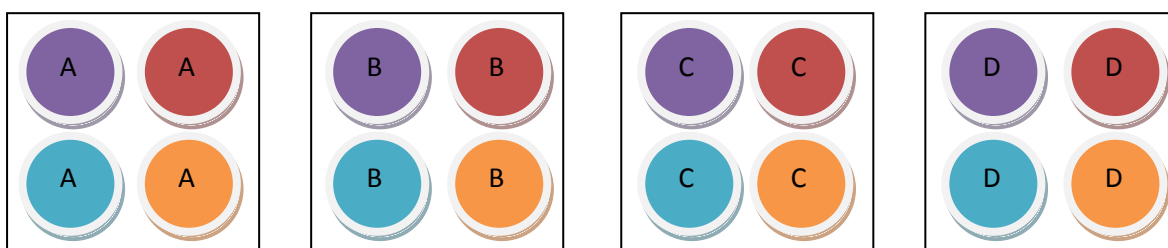
Závěr

Hodinu hodnotím jako zajímavou a přínosnou, při další případné práci pomocí metody JIGSAW by bylo třeba více se zaměřit na organizační stránku pro hladší průběh výuky.

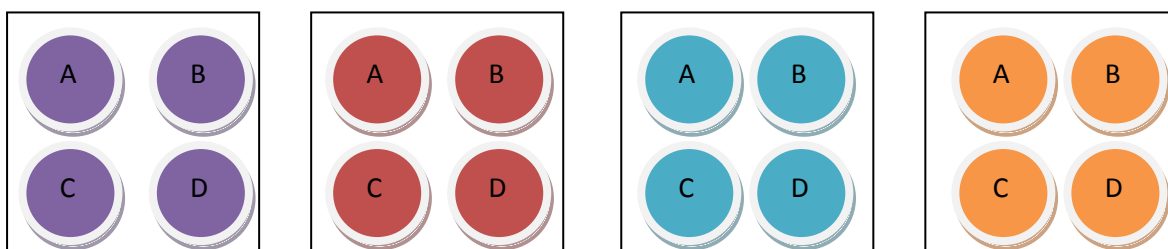
1. fáze – domovské skupiny



2. fáze – expertní skupiny



3. fáze – domovské skupiny



Obrázek č. 4: Grafické znázornění postupu při metodě JIGSAW.



Obrázek č. 5: Žáci v tzv. expertních skupinách. (archiv autora)

6.6 VUYČOVACÍ HODINA Č. 6

Téma: GREGORIÁNSKÝ CHORÁL

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák převede neумы do notového záznamu.
<i>Afektivní</i>	Žák ocení náročnost zpěvu dle neum.
<i>Psychomotorické</i>	Žák dle svých možností znázorní pohybem ruky postup melodie a intonuje nápěv Agnus Dei.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák zvolí vhodný postup pro znázornění pohybu melodie.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák na základě již osvojených informací a příkladu řešení převede neумы do dnešní notace.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák rozumí textovému a notovému záznamu, je schopen jej slovně popsat.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák aktivně přistupuje k zadaným úkolům.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Opakování neumatické notace (5 min.)
- 2) Ukázka přepisu neum na tabuli (5 min.)
- 3) Samostatná práce (7-10 min.)
- 4) Kontrola samostatné práce (5 min.)
- 5) Znázornění melodie pohybem ruky (2 min.)
- 6) Zpěv dle neum (7-10 min.)
- 7) Opakování již známých písní (do konce hodiny)

Pomůcky: notový zápis písně Agnus Dei (příloha č. 11)

1) *Opakování neumatické notace*

Vyzveme žáky, aby jmenovali hlavní rysy neumatické notace, na základě kterých bychom si zápis převedli do současné pětlinkové notace.

2) *Ukázka přepisu neum na tabuli*

Na tabuli si ukážeme, jak odvodit výšku tónů dle udaného klíče na začátku čtyřlinkové osnovy. Poté napíšeme na tabuli prvních pár not a zodpovíme případné dotazy k samostatné práci.

3) *Samostatná práce*

Žáci dle zadání samostatně přepíší krátký úsek neum do dnešní notace.

4) *Kontrola samostatné práce*

Požádáme některého z žáků, aby nám na tabuli napsal, jak úkol vyřešil, a svůj postup zdůvodnil. S ostatními žáky zhodnotíme, zda postupovali podobně či odlišně, a z jakých důvodů se rozhodli pro konkrétní způsob řešení úkolu.

5) *Znázornění melodie pohybem ruky*

Zápis melodie ztvárníme pohybem ruky, případně můžeme zkusit melodii intonovat technikou brumenda.

6) *Zpěv dle neum*

Zazpíváme si společně melodii Agnus Dei.

7) *Opakování již známých písní*

Pokud by zbyl ještě čas do konce vyučovací hodiny, tak si zopakujeme píseň Gaudeamus igitur, kterou jsme se naučili v předchozí vyučovací hodině.

Reflexe

- 1) Žáci vlastními slovy charakterizovali podstatné znaky neumatické notace, byli schopni svá tvrzení zdůvodnit.

2) Při přepisu ukázky neum došlo k menšímu nedorozumění ohledně klíče, ve kterém byl zápis uveden. Nejasnost jsme si vysvětlili a určili správnou výšku prvních tónů, od kterých se zápis odvíjel.

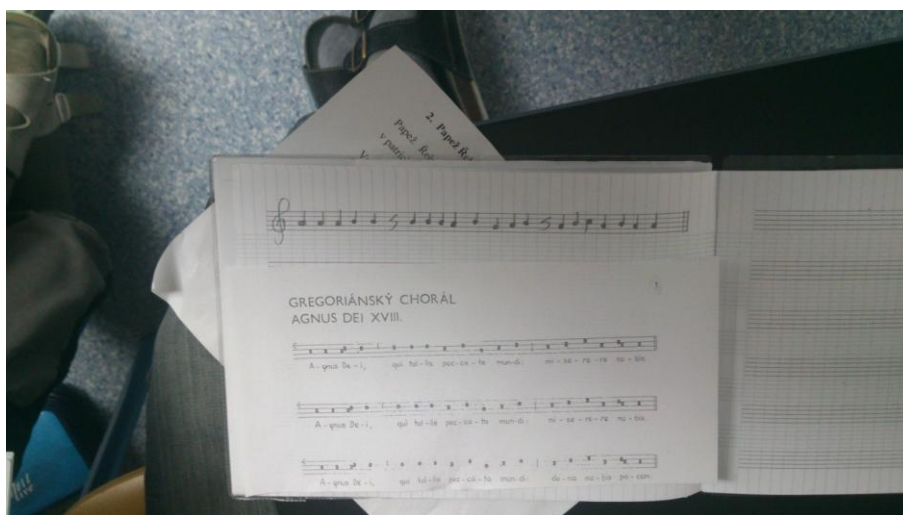
3), 4) Samostatnou práci žáci zvládli bez větších obtíží, při společné kontrole jsme narazili jen na drobné nesrovnalosti způsobené zřejmě nepozorností žáků.

5), 6) Při znázornění pohybu melodie a brumendu jsem melodii podpořila hrou na keyboard, pak jsme předzpívali text, aby nedošlo k fixaci nesprávné výslovnosti latinského textu. Pro žáky byl zpěv gregoriánského chorálu zajímavý svou odlišností od běžných písní, jeden z žáků měl poznámku, že mu to připomíná „kostelovou hudbu“, což měl pravdu, protože tento nápěv se dodnes používá při liturgii.

7) V předchozí hodině jsme se celkem zdrželi u metody JIGSAW, proto na opakování známých písní už nezbyl čas.

Závěr

Oblast gregoriánského chorálu, coby základu pro další hudební vývoj v Evropě, je jistě pro žáky zajímavá, jako vhodné by se ale jevilo ještě doplnění konkrétní ukázky světské hudby.



Obrázek č. 6: *Práce s neumatickou notací.* (archiv autora)

6.7 VYUČOVACÍ HODINA Č. 7

Téma: RENESANCE A HUMANISMUS V EVROPĚ

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák analyzuje text a zaujme stanovisko k problematice.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten diskutovat o dojmu z hudební ukázky.
<i>Psychomotorické</i>	Žák šetrně zachází s výukovými materiály.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák vyhledává a třídí informace ve studijním textu.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák si ověřuje správnost řešení úkolu.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák vyjadřuje svůj dojem z hudebních ukázek a naslouchá projevu svých spolužáků.
<i>Kompetence sociální a personální</i>	Žák se aktivně zapojuje do diskuze ve třídě.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák je schopen objektivně zhodnotit výsledky své práce.
<i>Kompetence občanské</i>	Žák projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) pozdrav, přivítání (1-2 min.)
- 2) opakování předchozího učiva (5 min.)
- 3) evokace pomocí metody ANO-NE (5-7 min.)
- 4) samostatná práce s textem (7-10 min.)
- 5) revize odpovědí dle textu (5 min.)

- 6) společná kontrola (5 min.)
- 7) poslech hudebních ukázek a diskuze (10-15 min.)

Pomůcky: lístečky s tvrzeními (příloha č. 5), text o renesanci (příloha č. 6), hudební ukázky.

1) *pozdrav, přivítání*

Pozdravíme se s žáky a zkontrolujeme, zda si doplnili chybějící obrázky z předcházejícího výukového bloku.

2) *opakování předchozího učiva*

Společně zopakujeme probrané učivo formou otázek, které si žáci mohou vzájemně pokládat. Na úvod můžeme případně použít například tyto otázky:

- Jak bys charakterizoval hudbu starověké Číny?
- Jaké nástroje se používaly ve starověkém Řecku a Římu?
- Co sis zapamatoval o hudbě ve středověku?
- Jak bys charakterizoval gregoriánský chorál?

3) *evokace pomocí metody ANO-NE*

Rozdáme žákům lístečky s tvrzeními, přičemž jejich úkolem bude posoudit správnost tvrzení a zatrhnout podle toho ANO či NE.

4) *samostatná práce s textem*

Žáci obdrží text o renesanci a humanismu, na základě kterého opravují své odpovědi. Kontrola správnosti vlastních odpovědí má žáky motivovat k pozornému čtení textu.

5) *revize odpovědí dle textu*

Žáci si své odpovědi revidují dle výše zmíněného pracovního textu, což vyžaduje čtení s porozuměním a kritické zhodnocení informací.

6) *společná kontrola*

Společná kontrola má zajistit opravu chyb, aby nedošlo k jejich případné fixaci. Rovněž je vhodné projít celý text a vysvětlit případné nejasnosti.

7) poslech hudebních ukázek a diskuze

Promítáme na dataprojektoru hudební ukázky spojené s videem, na kterých je možné demonstrovat charakteristické rysy renesanční hudby. Dále se můžeme věnovat sdílení dojmů z ukázky formou diskuze.

Reflexe

- 1) Žáci obrázky nedoplnili, úkol jim tedy nadále zůstává.
- 2) Vymýšlení otázek pro spolužáky zpočátku studenty příliš nezaujalo, po předložení několika vlastních otázek se začali zapojovat a vyvolávat navzájem, takže jsme učivo zopakovali.
- 3) Lístečky s volbou variant u žáků vzbudily zbytečné obavy z písemné práce a známkování, neboť se jednalo pouze o evokaci nového tématu.
- 4) Text si žáci prošli celkem pozorně, někteří si průběhu práce dělali poznámky a výpisky.
- 5) a 6) Kontrola odpovědí nedělala žákům potíže, přešli jsme potom k celkovému zhodnocení textu.
- 7) Hudební ukázky žáky zaujaly, bedlivě pozorovali zejména hráče na dobové nástroje. Po ukázce se rozvinula zajímavá debata na téma vývoje hudebních nástrojů, po které jsme si dále blíže charakterizovali období renesance.

Závěr

Žáci zpočátku nebyli příliš soustředěni na výuku, s textem tentokrát nepracovali příliš ochotně. Zaujala je spíše demonstrace hudebních ukázek, které jsme využili jako odrazový můstek pro podrobnější seznámení s problematikou.

6.8 VYUČOVACÍ HODINA Č. 8

Téma: ŽÁKOVSKÁ KOLEDA

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák zaujme postoj k obsahové stránce písně.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten zapojit se do společného tance.
<i>Psychomotorické</i>	Žák dle svých individuálních možností rozvíjí své vokální a pohybové dovednosti.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák projevuje ochotu k učení nových dovedností.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák aplikuje již osvojené taneční kroky v celkovém pohybovém projevu.
<i>Kompetence sociální a personální</i>	Žák se podílí na utváření pozitivní pracovní atmosféry.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák se při prováděných činnostech pohybuje s ohledem na bezpečnost sebe a spolužáků.
<i>Kompetence občanské</i>	Žák projevuje pozitivní postoj ke společným aktivitám.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) seznámení s písní (5 min.)
- 2) přednes latinských a českých slok (5-7 min.)
- 3) nácvik melodie (5 min.)
- 4) zpěv písně s doprovodem flétny a violy (5 min.)

- 5) tanec (15-20 min.)
- 6) ukončení hodiny, rozloučení (2-5 min.)

Pomůcky: zpěvníky, nahrávka Žákovské koledy

1) *seznámení s písní*

Společně se seznámíme s orientační dobou zaznamenání písně, připomeneme, že byla uvedena v Jistebnickém kancionále, o kterém jsme se zmínili v předchozí vyučovací hodině.

2) *přednes latinských a českých slok*

Text písně si projdeme formou imitace kratších úseků v patřičném rytmickém sledu vzhledem k následnému zpěvu. Je třeba již od počátku fixovat tečkovaný rytmus, výslovnost a předsazení některých slabik ve správné podobě.

3) *nácvik melodie*

Nácvik melodie provedeme rovněž intonační metodou, kratší úseky postupně spojíme do celků, můžeme podpořit doprovodem na klavír či keyboard.

4) *zpěv písně s doprovodem violy flétny*

Naučíme se a zazpíváme si dvě české a dvě latinské sloky písně. Poté píseň můžeme doprovodit místo keyboardu či klavíru například na violu, také můžeme vyzvat flétnistu, aby nám zahrál předeheru či mezihru písně-

5) *nácvik tance*

Po zvládnutí zpěvu můžeme pokračovat nácvikem jednoduchého tance za doprovodu hudební nahrávky. Žáci stojí v kruhu a pohybují se následujícím způsobem:

- Čtyři kroky směrem dovnitř kruhu a se čtvrtým krokem tlesknutí
- Čtyři kroky zpět na místo a s posledním krokem tlesknutí (celkem 2x)
- Střídání úkroku vpravo s překřížením levé nohy přes pravou a úkroku vlevo s překřížením pravé nohy přes levou (7x)
- Na poslední dobu otočka na místě a úklona

Celý tanec je dobré několikrát zopakovat, aby se kroky zafixovaly.

6) *Ukončení hodiny, rozloučení*

Ukončíme vyučovací hodinu, zhodnotíme práci žáků ve výuce.

Reflexe

- 1) Píseň žáky celkem zaujala.
- 2) Rytmizovaný přednes textu se žáci učili s chutí, obtíže činily předsunuté osminy, ke kterým bylo třeba se opakovaně vracet.
- 3) Díky rozčlenění písně na kratší úseky proběhlo osvojení melodie bez větších obtíží, bylo třeba zaměřit se spíše na rytmickou strukturu.
- 4) Základní nácvik písně proběhl dobře, k písni se jistě ještě vrátíme v dalších hodinách. Při představení violy žáci zpozorněli, pak jsme ji využili při doprovodu. Flétna hrála hlavní melodii jako předeihu či mezihru.
- 5) Tanec žáky bavil, zpočátku se méně dařil chlapcům, kteří potřebovali delší čas k osvojení kroků a způsobu pohybu. Postupně se všichni žáci tanec naučili.
- 6) Ocenili jsme aktivní zapojení při tanci.

Závěr

Střídání činností žáky aktivizovalo, pohybové činnosti vhodně navázaly na rozvoj vokálních dovedností. Činnosti tak vhodně doplnily předchozí seznámení s obdobím renesance pomocí aktivizačních metod a poslechu hudebních ukázek.

6.9 VYUČOVACÍ HODINA Č. 9

Téma: HUDBA V OBDOBÍ BAROKA

Výukové cíle

<i>Kognitivní</i>	Žák charakterizuje hudbu v období baroka.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten diskutovat o svém přístupu k práci.
<i>Psychomotorické</i>	Žák se při verbálním projevu kultivovaně vyjadřuje.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák třídí informace v textu.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák si označí pasáže textu, ke kterým se bude chtít ještě vrátit.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák pohotově odpovídá na otázky.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák je schopen objektivně zhodnotit výsledky své práce.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Úvod, přivítání
- 2) Tabulka V. CH. D. – vím, chci vědět, dozvěděl jsem se
- 3) Doplníme první dva sloupce
- 4) Práce s textem I. N. S. E. R. T. – žáci v textu označí to, co už věděli (fajfka), nové informace označí značkou +, a na co by se chtěli zeptat označí jako ?.
- 5) Společná reflexe a doplnění posledního sloupce tabulky
- 6) Poslech hudebních ukázek

Pomůcky: text pro samostatnou práci (příloha č. 7)

1) *Úvod, přivítání*

Pozdravíme se a zahájíme vyučovací hodinu.

2) *Tabulka V. CH. D. – vím, chci vědět, dozvěděl jsem se*


Žáci si načrtnou do sešitu jednoduchou tabulku, do které budou posléze zapisovat informace.

3) *Doplnění prvních dvou sloupců tabulky*

Žáci si samostatně doplnění informace, které již mají o období baroka a naznačí oblasti, o kterých by se rádi dozvěděli více.

4) *Práce s textem metodou I. N. S. E. R. T.*

- Rozdáme pracovní texty, ve kterých si žáci označí jednotlivé pasáže:
 - ✓ známá informace
 - + nová informace
 - ? potřebuji další informace
- Dále si do tabulky na tabuli zapíšeme pojmy dle značek, například následujícím způsobem:

	+	?
J. S. Bach	cemballo	oratorium
varhany	...	vokální

- Potom můžeme pracovat s jednotlivými pojmy, vysvětlíme nejasnosti či blíže rozebereme nové informace.

5) *Společná reflexe a doplnění posledního sloupce tabulky V. D. CH.*

Na závěr si projdeme nové informace, které si zapíšeme do posledního sloupce tabulky V. CH. D., kterou mají žáci v sešitě.

Reflexe

- 1) Žáci byli na začátku hodiny značně roztržití, trvalo delší dobu, než se začali soustředit na dané téma.
- 2) Žáci načrtli tabulku, čímž jejich aktivita skončila.
- 3) Způsob práce bojkotovali, ozývaly se názory, že do všech tabulek napíšou „nic“. Při snaze o zavedení konverzace na téma baroko jsme narazili na fakt, že se žáci této oblasti v dějepise zatím nevěnovali, tudíž opravdu nebylo moc na co navázat. Navíc celkově nepříznivé naladění skupiny mohlo jindy snaživé žáky demotivovat od případného zapojení.
- 4) Přešli jsme k metodě I. N. S. E. R. T., se kterou žáci evidentně měli zkušenost. Text si prošli, pojmy a pasáže, které opatřili s poznámkami, jsme si zapsali na tabuli, abychom se jim mohli dále věnovat.
- 5) Společně jsme si prošli jednotlivé záznamy, vysvětlili a doplnili potřebné informace, které žáci vnímali s větším zájmem, než na začátku vyučující hodiny.

Vzhledem k tomu, že jsme práci pomocí metody V. D. CH. prakticky přeskočili, tak jsme se věnovali poslechům s videoprojekcí, které žáky zaujaly a podnítily zajímavou diskuzi.

Závěr

Závěrem je třeba dodat, že je třeba více střídat činnosti pro zvýšení dynamiky vyučovací hodiny, případně pružně reagovat na situace v průběhu vyučování.

6.10 VÝUČOVACÍ HODINA Č. 10

Téma: SHRNUTÍ PROBRANÉHO UČIVA

<i>Kognitivní</i>	Žák analyzuje specifika jednotlivých historických epoch a diskutuje o jejich charakteristikách.
<i>Afektivní</i>	Žák je ochoten hovořit o dojmu z hudební ukázky.
<i>Psychomotorické</i>	Žák přehledně zapisuje údaje o poslechové skladbě.

Rozvíjené kompetence

<i>Kompetence k učení</i>	Žák při práci s poslechem a pracovním propojuje a systematizuje již získané informace.
<i>Kompetence k řešení problémů</i>	Žák je schopen obhájit východiska pro přiřazení polí do Vennova diagramu.
<i>Kompetence komunikativní</i>	Žák vhodným způsobem prezentuje výsledky své práce.
<i>Kompetence sociální a personální</i>	Žák spolupracuje při společné kontrole práce.
<i>Kompetence pracovní</i>	Žák efektivně využívá získané znalosti a dovednosti.
<i>Kompetence občanská</i>	Žák ocení hodnotu prezentovaných kulturních památek.

Rozvržení vyučovací hodiny

- 1) Úvod, přivítání (1-2 min.)
- 2) Poslechový test (5-10 min.)
- 3) Společná kontrola (7-10 min.)
- 4) Práce s pracovním listem (10 min.)
- 5) Společná kontrola (5-7 min.)
- 6) Ohodnocení práce, rozloučení (2-5 min.)

Pomůcky: pracovní list (příloha č. 8), hudební ukázky

1) Úvod, přivítání

Zahájíme poslední společnou hodinu.

2) Poslechový test

Pustíme si ukázku gregoriánského chorálu, vokální polyfonie a concerta grossa. Úkolem žáků bude zařazení skladby do určitého období, dále určení, zda se jedná o skladbu vokální či instrumentální. V případě, že ukázku zhodnotí jako instrumentální, vyjmenují hudební nástroje, které v ukázce zaznamenali.

3) Společná kontrola

Společně si projdeme odpovědi žáků a shrneme charakteristické rysy jednotlivých období, případně vysvětlíme nejasnosti.

4) Práce s pracovním listem

Vysvětlíme si zadání úkolů a necháme žáky samostatně pracovat. Jakmile většina dokončí práci, přejdeme ke společné kontrole.

5) Společná kontrola

Vyzveme žáky, aby se s ostatními podělili o způsob řešení úkolů, prodiskutujeme jednotlivé možnosti řešení.

6) Ohodnocení práce, rozloučení

Ohodnotíme práci a aktivitu žáků a rozloučíme se.

Reflexe

1) a 2) Zahájili jsme vyučovací hodinu a začali se věnovat poslechovému testu. Písemný záznam charakteristik ukázek vedl žáky k pozornému naslouchání.

3) Při společné kontrole jsme se zaměřili na období skladby, zda je vokální/instrumentální/vokálně-instrumentální a případné určení hudebních nástrojů. Informace žáci zapisovali na tabuli. Poté jsme si ukázku znovu pustili i s videozáznamem

a všímali si dalších detailů, jako je počet hudebníků apod. Dále jsme si v souvislosti s ukázkou opakovali informace o jednotlivých obdobích a uváděli do souvislostí.

4) Společně jsme si prošli zadání úkolů pracovního listu a ukázali na modelu způsob řešení úloh. Žáci se pustili do práce.

5) Při společné kontrole prvního úkolu jsme často polemizovali o možnostech řešení, objasňovali si význam pojmů, odpovídali na dotazy. Druhý úkol jsme prošli rychleji, navíc jsme přišli na další možnou podobu správného řešení.

6) Na závěr vyučovací hodiny jsme si shrnuli podstatné informace o tématu, kterému jsme se věnovali po celý vyučovací blok, a rozloučili se.

Závěr

V této vyučovací hodině se velmi osvědčily úkoly k poslechu a opětovné vracení k ukázce s postupným přidáváním rozšiřujících informací. Žáci tak neustále byli ve střehu a aktivně se zapojovali. Pracovním listem jsme si prověřili porozumění dané problematice a reflektovali téma celého vyučovacího bloku.

6.11 REFLEXE APLIKOVANÝCH AKTIVIZAČNÍCH METOD

6.11.1 Brainstorming

Metodu Brainstormingu jsme v rámci výukového bloku hojně využívali, zejména jako prostředek evokace nového tématu. Osvědčilo se zapisování všech návrhů žáků, které jsme mohli dále rozvíjet či propojovat do souvislostí, jako tomu bylo například v první vyučovací hodině. Kladením vhodných otázek a eliminací hodnotících soudů vůči odpovědím žáků můžeme docílit zaměření pozornosti k danému tématu, které je možné rozvíjet v dalších částech vyučovací hodiny. Tuto metodu tedy shledáváme jako vhodnou a užitečnou zejména pro úvodní část vyučovací hodiny.

6.11.2 Zpřeházené věty

Aplikace metody Zpřeházené věty vyžaduje alespoň základní orientaci v problematice. Při použití metody dochází k analýze, srovnávání a hodnocení informací. Úskalí může nastat při zafixování nesprávného sledu informací, proto se rozhodně nedoporučuje podceňování společné kontroly a reflexe.

Zpřeházené věty můžeme v hudební výchově využívat při samostatné i skupinové práci, přičemž při práci ve skupinách je třeba počítat s jistým „pracovním šumem“, který diskuze žáků a konfrontování názorů zákonitě přinášejí. Z hlediska fáze vyučovací hodiny je možné metodu zařadit jak v rámci evokace, tak při uvědomění významu či reflexi.

Metoda byla pro žáky přínosná a zajímavá, podněcovala v nich aktivní zájem o problematiku. Také jsme díky této metodě zjistili, do jaké míry se žáci orientují v chronologii historických epoch a vhodně propojili oblast umění a kultury s dějepisnými znalostmi.

6.11.3 Studijní průvodce

Metoda vyžaduje kvalitně zpracovaný studijní text, jehož náročnost by měla odpovídat možnostem žáků. Dále je třeba věnovat náležitou pozornost vhodné formulaci otázek v tzv. Studijním průvodci. Studijní průvodce má odkazovat žáka na podstatné informace v textu a rozvíjet různé hladiny myšlenkových operací, od znalostí po syntézu a hodnocení. Žákům jej můžeme prezentovat na samostatném listu, v podobě zápisu na tabuli či pomocí promítnutí na dataprojektoru.

Analýza písemných či ústních odpovědí žáků přináší učiteli cenné informace o porozumění žáků dané oblasti. U otázek vyžadujících hodnotící soudy se otevírá prostor pro konfrontaci názorů žáků, což aktivizuje vyšší poznávací procesy.

Studijní průvodce se jeví jako metoda využitelná v rámci hudební výchovy primárně ve fázi uvědomění významu. Můžeme ji aplikovat zejména při samostatné práci a následně operovat s výsledky práce žáků.

6.11.4 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je metoda značně variabilní. Vedle různých možností grafického záznamu můžeme volit také mezi prací ve skupinách, společnou prací celé třídy či samostatné práce. V rámci našeho výukového bloku jsme se rozhodli pro práci ve čtyř- až pěti-členných skupinách, která navázala na společný brainstorming. Žáci měli na výběr, zda informace vyjádří psaným textem či formou obrázků.

Žáci se při tomto způsobu práce učí kooperaci a rozvíjí své klíčové kompetence. Prostor pro kreativní vyjádření zvyšuje angažovanost žáků při zapojení do společné práce. Učitel může při této formě práce získat zpětnou vazbu vzhledem k informacím, které žáky nejvíce zaujaly a jsou schopni je propojit v nových souvislostech. Rovněž je možné vypořádat sympatie a antipatie mezi žáky, projevují se také role žáků ve skupině, například vůdce, bavič, apod.

Metoda se nám velmi osvědčila, v průběhu hodiny ve třídě panovala pokojná pracovní atmosféra. Při prezentaci společné práce jednotlivých skupin žáci pozorně poslouchali a ocenili prezentující potleskem.

6.11.5 JIGSAW

Metoda JIGSAW, neboli Skládankové učení, patří mezi časově a organizačně náročnější metody. Kombinuje individuální a skupinovou práci, podporuje vědomí vlastní odpovědnosti žáků a zároveň podporuje týmovou spolupráci. Vzhledem k fázi vyučovací hodiny ji můžeme vhodně aplikovat při tzv. uvědomění si významu, kdy žák pracuje s novými informacemi. Rozvíjí klíčové kompetence žáků a myšlení nižšího a vyššího řádu.

Výuková metoda JIGSAW má jistě své místo v hodinách hudební výchovy, delší časový úsek věnovaný práci s textem je však optimální vyvážit prakticky orientovanými činnostmi. Metodu hodnotíme jako velmi přínosnou.

6.11.6 ANO – NE

Metodu ANO – NE jsme v našem výukovém celku aplikovali na počátku vyučovací hodiny za účelem evokace daného tématu a aktivizace kognitivních struktur. Nabízí se také při závěrečné reflexi a utřídění informací, nebo jako součást zkušební textu. Jako výhodná se jeví menší časová náročnost metody a snadná administrace. Tuto metodu je možno použít pro individuální i skupinovou práci.

Důležité místo zaujímá revize odpovědí žáků. Provedli jsme ji ve dvou fázích – při samostatné kontrole žáků podle pracovního textu, dále formou diskuze o dané problematice. Metoda ANO – NE je v rámci seznamování s hudebními dějinami velmi dobře využitelná.

6.11.7 V. CH. D.

Výuková metoda V. CH. D., neboli Vím, chci vědět, dozvěděl jsem se, může prostupovat celou vyučovací hodinou. Zahrnuje evokaci tématu, umožňuje vizualizaci fází učebního procesu a dává prostor pro závěrečnou reflexi. Žáky metoda bohužel příliš nezaujala, což můžeme s přihlédnutím k tehdejšímu naladění třídy interpretovat jako nepříznivou konstelaci vnějších a vnitřních determinant učebního procesu.

6.11.8 I. N. S. E. R. T.

Metoda I. N. S. E. R. T., neboli značení, přináší možnost důkladné analýzy textu, což podporuje rozvoj kritického myšlení žáků a potažmo také rozvoj klíčových kompetencí. Metodu jsme využili při samostatné práci žáků.

Její aplikace se nám osvědčila, při společné revizi odpovědí jsme si opakovaně prošli podstatné informace vztahující se k probíranému tématu. Přínosný byl také prostor pro vzájemné vysvětlování pojmů mezi žáky, což podporovalo jejich aktivitu.

6.11.9 Pracovní listy

Pracovní listy jsme v našem výukovém celku s úspěchem využívali. Jejich obsah a strukturu jsme podřizovali výukovým cílům. Jako příklady typů úloh si uvedme šifry ukrývající názvy hudebních nástrojů, křížovky či Vennovy diagramy. Pracovní listy se u žáků setkávaly s pozitivní odezvou.

ZÁVĚR

Problematika volby výukových metod je jistě dobře známá pedagogům i těm, kteří se pro tuto profesi připravují. Cílem této práce bylo přiblížení aktuálnosti aktivizačních metod v kontextu vzdělávacích tendencí v České republice a poukázání na přímou souvislost mezi aplikací aktivizačních metod a rozvojem klíčových kompetencí žáků.

První část diplomové práce patřila uchopení teoretických východisek souvisejících s koncepcí práce jako celku. Východiska tvoří strategické koncepce vzdělávání v ČR, postavení hudební výchovy ve vzdělávacím systému, výukové metody jako cesty k dosažení výukových cílů, a aktivizační metody a metody projektu RWCT jako možné prostředků rozvoje klíčových kompetencí žáků. Tímto způsobem jsme splnili první formulovaný cíl diplomové práce

Druhá část diplomové práce patřila aplikaci aktivizačních metod v konkrétním čase a prostoru, a to na jedné z olomouckých základních škol. V této části práce došlo k využití teoretických informací, na jejichž základě byly připraveny jednotlivé vyučovací hodiny zaměřené na kapitoly z dějin hudby. Praktická aplikace aktivizačních metod posloužila jako odrazový můstek pro hodnocení jejich možného přínosu v rámci hudební výchovy s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Domnívám se, že oba cíle diplomové práce jsem naplnila, a zároveň jsem velmi vděčná za zkušenosti získané během realizovaného výukového bloku. Jsem si vědoma, že aktivizační metody nejsou jen jednou možnou cestou pro optimální rozvoj klíčových kompetencí žáků. Jejich aplikace však může obohatit výchovně vzdělávací proces, příznivě působit na celkové klima školy a dobré vztahy mezi aktéry edukačního procesu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NVP	Národní vzdělávací program
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV LMP	příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP GV	Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
RVP SOV	Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání
RWCT	Reading and writing for critical thinking
ŠVP	Školní vzdělávací program
V. CH. D.	Metoda Víím - Chci vědět - Dozvěděl jsem se

POUŽITÁ LITERATURA

1. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. 1. vyd. ISBN 80-7178-216-5.
2. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. 1. vyd. ISBN 80-85783-73-8.
3. DANIEL, L. *Kapitoly z metodiky hudební výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1984. 143 s.
4. HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. 101 s. 1. vyd. ISBN 80-7067-003-7.
5. JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. 160 s. 1. vyd. ISBN 80-04-23209-4.
6. JURKOVIČ, P. *Živá hudba minulosti ve škole*. Praha: Muzikservis, 1999. 77 s. 2.vyd.ISBN 80-86233-0703.
7. KALHOUS, Z., OBST, J. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 186 s. 1. vyd. ISBN 80-244-0599-7.
8. KALHOUS, Z., OBST, J. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. 1. vyd. ISBN 80-7178-253-X.
9. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 186 s. 1. vyd. ISBN 978-80-87029-12-1.
10. KRATOCHVÍL, M. *Jean Piaget – filosof a psycholog, uvedení do genetické epistemologie*. Praha: TRITON, 2006. 168 s. 1. vyd. ISBN 80-7254-852-2.

11. LASEVIČOVÁ, J. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. 195 s. ISBN 80-7042-108-8.
12. LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986. 196 s. 1. vyd. Bez ISBN.
13. MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova Univerzita, 1997. 90 s. 1. vyd. ISBN 80-210-1549-7.
14. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. 3. vyd. ISBN 80-210-3123-9.
15. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 133 s. 1. vyd. ISBN 80-210-1880-1.
16. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. 1. vyd. ISBN 80-7315-039-5.
17. MICHELS, U. *Encyklopedický atlas hudby*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 611 s. 1. vyd. ISBN 80-710-6238-3.
18. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
19. PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. 1. vyd. ISBN 978-80-210-4551-4.
20. POLÍVKA, B. a kol. *Písnička II, zpěvník pro II. stupeň základní školy*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2005. 232 s. ISBN 80-7360-294-6.
21. POSPÍŠILOVÁ, L. *Housle, basa, trumpet, pojedeme do světa*. Praha: Hrajeto, 2001. 31 s. ISMN 979-0-9004026-0-8.

22. PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: TRITON, 2006. 191 s. ISBN 80-7254-712-7.
23. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. 4. vyd. ISBN 80-7178-772-8.
24. SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 349 s.
25. SCHNIERER, M. *Dějiny hudby*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2007. 248 s. 4. vyd. ISBN 80-86928-19-5.
26. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. 292 s. 1. vyd. ISBN 80-85866-33-1.
27. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování, spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 152 s. 1.vyd. ISBN 978-80-7367-246-1.
28. SYNEK, J. *Didaktika hudební výchovy 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 63 s. ISBN 80-244-0972-0.
29. ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2006.
30. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
31. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. 155 s. 1. vyd. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové odkazy:

1. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY.
Analýza naplňování cílů vzdělávání. [online]. Publikováno 4. 5. 2009, poslední revize 23. 6. 2009 [cit. 2013-02-01].
Dostupné z www:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>.
2. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcové vzdělávací programy* [dokument online]. Publikováno 2012. [cit. 2013-01-29].
Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. – Chronologie kulturních epoch, text pro samostatnou práci

Příloha č. 2 – Text o kultuře a hudbě Starověkého Řecka a Říma

Příloha č. 3 – Text o hudbě ve středověku

Příloha č. 4 – Pracovní list k poslechu

Příloha č. 5 – Text pro metodu ANO - NE

Příloha č. 6 – Text o renesanci a humanismu

Příloha č. 7 – Text o hudbě v baroku

Příloha č. 8 – Pracovní list k zopakování

Příloha č. 9 – Píseň Salibonani

Příloha č. 10 – Píseň Gaudeamus igitur

Příloha č. 11 – Agnus dei

Příloha č. 12 – Píseň Žákovská koleda

Příloha č. 1. – Chronologie kulturních epoch, text pro samostatnou práci

Umění a kultura jsou staré jako lidstvo samo. V pravěku lidé napodobovali přírodní zvuky ze svého okolí, vyráběli si jednoduché nástroje ze dřeva, kostí, kůží a dalších materiálů. Hudba byla součástí jejich rituálů.

S rozvojem a společností se ve starověku rozvíjely kulturní projevy obyvatel Egypta, Indie, či Mezopotámie. Čínská hudba je zajímavá díky pentatonice.

Dalším kulturním centrem je především oblast Řecka a Říma. Rozvíjí se hudba, divadlo, výtvarné umění. O hudbu se zajímají vědci a badatelé, jako například Pythagoras.

Ve středověku se rozvíjí gregoriánský chorál, což je jednohlasý duchovní zpěv. Stal se základem pro komplikovanou vícehlasou hudbu – polyfonii- která se rozvíjela na území Francie, Itálie a Holandska.

Aby té složitosti nebylo moc, renesance se vrací k jednoduchosti antiky. Centrem je Florencie, část Itálie, kde se schází básníci, hudebníci a výtvarníci.

Barokní umění započíná tvůrce opery Monteverdi, z Itálie pocházel také skladatel Antonio Vivaldi. Vrcholí v díle J. S. Bacha.

Centrem klasicismu je bezpochyby Vídeň, kde působili Haydn, Mozart a Beethoven. V Mannheimu působil vynikající český hudebník J. V. Stamic.

Romantismus je charakteristický národním uvědoměním a příklonem k vlastním tradicím. V evropských zemích vznikají národní hudební školy. V této době žili a komponovali A. Dvořák a B. Smetana.

Příloha č. 2 – Text o kultuře ve starověkém Řecku a Římu

Řecko a Řím

Období antiky patří mezi významné kapitoly v historii lidstva. Antická kultura se rozvíjela v období od 11. st. př. n. l. do 5. st. n. l v oblasti Řecka a Říma. Můžeme ji považovat za kolébkou evropské kultury. Umělecké projevy antických lidí byly velmi často určeny k oslavě bohů a získání jejich přízně.

V tomto období se rozvíjely různé formy umění - literární, dramatické, výtvarné, a také hudební. Zájem o všestranný tělesný i duševní rozvoj, charakteristický pro toto období, označujeme pojmem kalokagathia.

Nejstarší hudební památkou je tzv. Seikilova píseň vytesaná na náhrobku Seikila z Tralles v Malé Asii. Dochovaly se také zprávy o používání zajímavých hudebních nástrojů. Mezi nástroje dechové patří aulos či dvojitý aulos, mezi strunné nástroje kithara, loutna či harfa, také bicí nástroje krotala a tympanon.

Příloha č. 3 – Text o hudbě ve středověku

1. Hudba ve středověku

Hudba, stejně jako výtvarné umění ve středověku bylo výrazně ovlivněno křesťanským náboženstvím. Při křesťanských mších a pobožnostech se zpívaly nebo recitovaly žalmy, a to buď responsoriálně (jeden zpěvák zpíval a ostatní mu sborově odpovídali) nebo antifonicky (střídal se dva sbory).

Vedle církevní hudby se rozvíjí lidová hudba, která se předávala ústní tradicí, notové záznamy se nám nedochovaly.

Zajímavé jsou zpěvy rytířů a potulných hudebníků, které se rozvíjely od 11. století. Ve svých zpěvech opěvovali lásku, statečnost, věrnost či hrdinské válečné činy.

2. Papež Řehoř Veliký - Gregorius Magnus

Papež Řehoř Veliký se narodil okolo roku 540 n. l. v patricijské římské rodině, zemřel 12. 3. roku 604 n. l.

Vystudoval práva a stal se prefektem Říma. Po roce však tento vysoce postavený úřad opustil a zasvětil svůj život službě Bohu a lidem. V roce 590 se stal v pořadí 64. papežem katolické církve.



Dal také pokyn ke shromáždění a zapsání liturgických zpěvů z oblasti římské, milánské, galikánské španělské, keltské, byzantské, syrské a koptské. Sjednocené liturgické zpěvy jsou označeny po papeži Řehořovi jako gregoriánský chorál, který se stal základem pro další rozvoj evropské hudby.

3. Gregoriánský chorál

Jednohlasý latinský liturgický zpěv, který zpívali zpravidla mniši při bohoslužbách.

Byl zapisován pomocí neum. Slovo neuma je odvozeno z řečtiny, což znamenalo pokynutí, znamení rukou při řízení rukou. Používala se čtyřlinková notová osnova s C či F klíčem.

Neumy neoznačovaly přesnou výšku, ale spíše pohyb melodie (*viz tabulka*).

NEUMA	Název	Co značí
	PUNCTUM	Pohyb dolů či setrvání v dolní poloze.
	VIRGA	Pohyb vzhůru, setrvání ve vysoké poloze.

4. Hudební nástroje středověku

Ve středověku převažoval zpěv nad hrou na hudební nástroje, ty měly pouze doprovodnou funkci.

Ze strunných nástrojů byla používána lyra, kithara či citera. Z dechových nástrojů to byly dřevěné flétny a dudy.

Mezi oblíbené bicí nástroje patřily kastaněty, buben, tamburina, zvonkohra, triangel či tympány.

Příloha č. 4 – Pracovní list k poslechu

1. Úkol – seřaď do správného pořadí text první sloky

___ IUVENES DUM SUMUS

___ NOS HABEBIT HUMUS

___ GAUDEAMUS IGITUR

___ POST MOLESTAM SENESTUTEM

___ POST IUCUNDAM IUVENTUTEM

2. Když by sis zapsal počátek skladby pomocí morseovky, jak by zápis vypadal?

Zkus si to naznačit obyčejnou tužkou.

3. Kolik slok písničky jsi zaznamenal/a na této ukázce? _____

4. Dokážeš v šifře objevit antické hudební nástroje?

a. 5559997772 _____

b. 557776668225552 _____

c. 4427773332 _____

d. 55444844427772 _____

Příloha č. 5 – Text pro metodu ANO – NE

- 1) Madrigal je jednohlasá píseň opěvující přírodu. **ANO – NE**
- 2) V období renesance se skládají výlučně jednohlasé skladby. **ANO - NE**
- 3) Florentská camerata sdružovala hudebníky, básníky a jiné umělce. **ANO – NE**
- 4) Spinet je starý smyčcový nástroj. **ANO – NE**
- 5) Jistebnický kancionál nese svůj název po svém objeviteli. **ANO – NE**

Příloha č. 6 – Text o renesanci a humanismu

Renesance a humanismus v Evropě

Renesance, neboli znovuzrození. Tak označujeme období 15. – 16. století, kdy se pozornost obrací od křesťanského pojetí světa k antickým ideálům a zájmu o člověka jako takového. V malířství se tak člověk stává jedním z hlavních objektů zobrazování, jako příklad si uveďme díla Michalangela, Raffaela Santi či Leonarda da Vinci.

V hudbě se vrcholí rozvoj vícehlasého zpěvu, hlavními díly byly především mše, moteta a madrigaly, tedy zhudebnění duchovních textů vícehlasým způsobem. Jako příklad si můžeme uvést díla Orlanda di Lasso a Palestrinu.

To už ale text přestává být srozumitelný, proto se ozývá volání po snížení počtu hlasů a vyšší srozumitelnosti. Tridentský koncil chtěl dokonce vícehlasou hudbu zakázat, k čemuž i díky zásluze Palestriny nestalo – jeho vícehlasá mše papeže prý velmi uchvátila. Významnou roli textu a jednoduchost melodie vyzdvihovali také zástupci Florentské cameraty, která sdružovala hudebníky, básníky či vědce.

Co se zatím dělo v českých zemích?

Zatímco se v Evropě rozvíjí vícehlas, v českých zemích doznívají husitské nepokoje, na které navazuje protireformační hnutí. Dochovaly se nám záznamy o husitských bojových a jiných písních, které nalezneme například v Jistebnickém kancionálu z roku 1420, objeven byl v Jistebnici v 19. století. Například to jsou písně: Ktož jsú boží bojovníci, Husitský Otčenáš či Jezu Kriste, štedrý kněže.

Příloha č. 7 – Text o baroku

Baroko

Pojem baroko souhrnně označuje období **17. – 18. století**. Samotný pojem baroko vychází z pojmu *perles baroques* (z portugalského), neboli perla nepravidelného tvaru. Umění se vyznačuje vedle bohatosti, lesku a majestátnosti také zdůrazněním protikladů a citů. V oblasti architektury můžeme zmínit mistra Santiniho, z výtvarníků například Caravaggia.

Také v hudbě jsou patrné časté protiklady - střídání sólistů a skupiny hráčů v podobě **concerta grosso**, či rozdílná dynamika – střídání *piano* a *forte*. Specifikem hudby baroka je vyjadřování afekty, neboli ztvárnění citů hudebními prostředky.

Nově se v baroku prosazuje **opera**. Na snahy Florentské kameraty navázal italský umělec Claudio Monteverdi (*na obrázku vpravo*), z Itálie se pak opera rozšířila do celé Evropy. Jejich představitelů je celá řada, jmenujme alespoň A. Scarlattiho, J.B. Lullyho či H. Purcella.

Vedle opery, která je charakteristická zejména světskými náměty, se rozvíjí také **oratorium**, které zpracovává náměty biblické a duchovní. V obou případech se jedná o spojení hudebního, dramatického a výtvarného umění, kdy se střádají sóla, sbory a hudebníci, odehrává se děj a přítomna je výzdoba či kulisy, o oratoria ne tak výrazná.

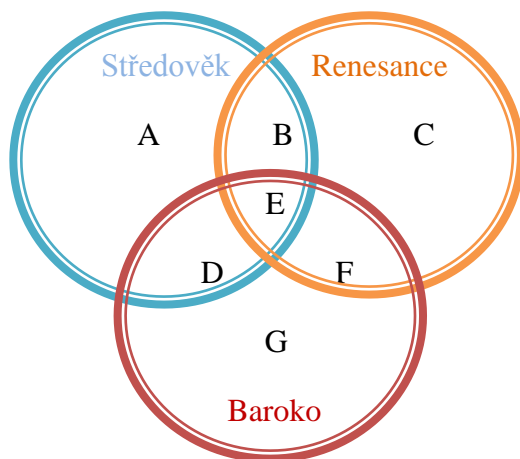
Instrumentální hudba se v baroku osamostatňuje od vokálního provedení, už neslouží pouze jako doprovod. Rozvíjí se tzv. *concerto grosso*, kdy se střídá skupina sólistů s orchestrem. Nemůžeme opomenout přínos A. Vivaldiho, G. F. Händla či J. S. Bacha (*na obrázku vlevo*), který se proslavil také v oblasti varhanní tvorby.

V období baroka jsou přejímány renesanční **hudební nástroje**, které jsou zdokonalovány, aby mohly lépe vyjadřovat afekty. Ze strunných nástrojů jsou to housle, viola, violoncello, harfa, cembalo, dále z dechových nástrojů pozoun, hoboj, fagot, cink (*na obrázku uprostřed*). Oblíbenými lidovými nástroji byly cimbál (*na obrázku vpravo*), šalmaj, dudy, grumle či zvonky a kastaněty.

Příloha č. 8 – Pracovní list pro shrnutí

PRACOVNÍ LIST

1. Zařaď pojmy do příslušného pole.



Pojmy: cemballo, madrigal, opera, oratorium, Gregoriánský chorál, J. S. Bach, vícehlasý zpěv, concerto grosso, neumy, varhany, Řehoř Veliký, Palestrina, návrat k antickým ideálům, rozvoj umění a kultury, G. F. Händel.

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

F _____

G _____

Poznámka: na linky můžeš doplnit další související pojmy, na které si vzpomeneš.

2. Vylušti tuto křížovku.

1. Jak se jmenuje tónový systém pocházející z Číny?
2. Jak se jmenuje nejstarší dochovaná hudební památka? (dvouslovný název)
3. Antický hudební nástroj.
4. Období, ve kterém byla hudba součástí rituálů.

1. _ _ _ _ _  _ _ _ _ _
2. _ _ _ _ _  _ _ _ _ _
3. _ _ _ _  _ _ _ _ _
4. _ _ _  _ _ _ _ _

Tajenka: 

Příloha č. 9 – Píseň SALIBONANI

SALIBONANI

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The melody consists of two lines of music. The first line contains 6 measures, and the second line contains 6 measures, starting with a measure rest marked with a '7' above it. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables across notes.

Sa - li - bo - na - ni sa - li - bo - na - ni, sa - li - bo - ni

sa - li - bo - na - ni, sa - li - bo - ni sa - li - bo - na - ni.

GAUDEMUS IGITUR



Gau-de - a - mus i - gi - tur, iu - ve - nes dum su - mus. Post - iu - cun - dam iu - ven - tu - tem
7
post mo - le - stam se - nec - tu - tem, nos ha - be - bit - hu - mus, nos ha - be - bi - hu - mus.

Latinský text

1. Gaudeamus igitur,
iuvenes dum sumus. Post
iucundam iuventutem,
post molestam senectutem,
nos habebit humus.
2. Vivat academia,
vivant professores,
vivat membrum quodlibet,
vivant membra quaelibet,
semper sint in flore!

Český překlad

1. Radujme se tedy,
dokud jsme mladí
po radostné mladosti,
po žalostném stáří
budeme patřit zemi.
2. Ať žije akademie,
ať žijí profesoři,
ať žije každý student,
ať žijí všichni studenti,
vždy ať v květu jsou!

Příloha č. 11 – Píseň Agnus Dei

Gregoriánský chorál Agnus Dei XVIII.

A - gnus De - i, qui tol - lis pec - ca - ta mun - di: mi - se - re - re no - bis.

A - gnus De - i, qui tol - lis pec - ca - ta mun - di: mi - se - re - re no - bis.

A - gnus De - i, qui tol - lis pec - ca - ta mun - di: do - na no - bis pa - cem.

Zdroj: Jurkovič, 1999. s. 17.

Žákovská koleda

1. Mo - re fes - ti que - ri - mus vi - rum vir - tu - o - sum,
5 quem et be - ne - di - ci - mus, hos - pi - tem glo - ri - o - sum.
9 R:Et ab i - pso pe - ti - mus mu - nus gra - ci - o - sum, ut
13 sum - mam no - bis con - fe - rat, triu - um so - li - do - rum.

2. Přišli jsme na čest zpívajíc,
ku pánu šlechtnému,
jeho se daru radujíc,
vedle biskupa ctného.

R. Račiz ny obdařiti,
toběť na čest zpieváme,
chcem tvú štědrost' chváliti,
neb k tobě lásku máme.