

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

## Diplomová práce

Eva Uličníková

Motivace a přístupy začínajících učitelů k výuce hudební  
výchovy na prvním stupni základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením  
Mgr. Gabriely Všetickové, Ph.D., a že jsem všechny použité zdroje uvedla v seznamu  
literatury.

V Olomouci dne .....

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Gabriele Všetíčkové, Ph.D., za její cenné rady, inspiraci, trpělivost a vedení. Dále všem respondentům a respondentkám, kteří se do výzkumu zapojili, a také ředitelům a ředitelkám, jejichž prostřednictvím jsem mohla respondenty oslovit. Velké díky patří Mgr. Bc. Pavle Michnové a Bc. Ivaně Freitingerové, DiS. za jejich rady a korekturu práce, a v neposlední řadě celé mé rodině, která mě během studia podporovala a pomáhala.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>1. Začínající učitel.....</b>	<b>8</b>
1.1 Vymezení pojmu .....	8
1.2 Užší a širší pojetí vývoje učitele .....	10
1.3 Vývojové fáze učitele .....	12
1.4 Problémy začínajících učitelů .....	16
<b>2. Vyučování na 1. stupni ZŠ .....</b>	<b>20</b>
2.1 Specifika vyučovacího procesu na 1. stupni ZŠ .....	22
2.2 Metody výuky a organizační formy práce .....	24
2.3 Učitel na 1. stupni ZŠ .....	27
<b>3. Hudební výchova na 1. stupni základní školy.....</b>	<b>30</b>
3.1 Úloha hudební výchovy .....	30
3.2 Činnosti v hudební výchově .....	36
3.2.1 Pěvecké činnosti .....	37
3.2.2 Instrumentální činnosti .....	38
3.2.3 Poslechové činnosti .....	39
3.2.4 Hudebně pohybové činnosti .....	40
<b>4. Motivace .....</b>	<b>42</b>
4.1 Motivace ke studiu učitelství .....	43
<b>5. VÝZKUM.....</b>	<b>48</b>
5.1 Cíle výzkumu .....	48
5.2 Výzkumná metoda .....	48
5.3 Průběh výzkumu .....	48
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku .....	49
<b>6. Výsledky výzkumu.....</b>	<b>50</b>
<b>7. Diskuze.....</b>	<b>89</b>

<b>Závěr .....</b>	<b>93</b>
<b>Bibliografický seznam .....</b>	<b>95</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>99</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>101</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>102</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>103</b>

## Úvod

Hudební výchova na 1. stupni základní školy má své nezastupitelné místo ve vzdělávacím procesu žáků. Estetické působení hudby ovlivňuje citovou stránku dětí, dává prostor pro rozvoj jejich osobnosti, učí je vnímat krásu a vážit si jí. Díky uplatňovaným činnostem poskytuje hudební výchova prostor pro sebevyjádření žáků, rozvoj kreativity a relaxaci, která kompenzuje velkou psychickou zátěž, jež je na žáky v ostatních předmětech kladena.

Žáci prvního stupně, zejména v prvních ročnících, jsou citově vázáni na svého učitele. Chtějí ho potěšit svým výkonem, nezklamat ho, s nadšením mu popisují novinky ze svého života. Před učitelem těchto dětí stojí nelehký úkol: položit základní kameny všech vědních disciplín, se kterými se během základní školy žák potká a z nichž bude čerpat po celý svůj život. Učitel má na své žáky velký vliv. Může je nadchnout pro mnoho věcí, mj. i pro hudbu. Nebo svým neuváženým či chladným chováním děti nadobro od hudby odradit.

Tato diplomová práce se zabývá motivací začínajících učitelů pro výuku hudební výchovy na 1. stupni základní školy a jejich přístupem k tomuto předmětu. Motivace je hybná síla. Je to důvod, proč se rozhodneme něco dělat a od něčeho jiného upustit. Je-li učitel k něčemu motivovaný, dokáže pro danou věc překonávat překážky. I přes to, že se mu někdy daří k úspěchu posouvat pouze drobnými krůčky, dokáže vytrvat a dále za danou věc bojuje.

Při studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiky jsem vnímala značné rozdíly mezi spolužačkami téhož oboru v oblasti hudby a především hudební výchovy. Na jednu stranu tu byly zapálené studentky, které hudbu milovaly, od dětství navštěvovaly ZUŠ či jiné hudební vzdělávání, některé se hudbě stále věnovaly i během studia vysoké školy a z hodin didaktiky HV odcházely nadšené, obohacené, spokojené, motivované. Na druhou stranu se mezi námi našly i takové studentky, které tento předmět vnímaly jako něco nedůležitého (i když občas zábavného), něco, co postrádá smysl, něco, co nevyžaduje důkladnou přípravu. Když jsem si uvědomila, že mezi námi studenty existují takové rozdíly, přemýšlela jsem nad tím, jak tito začínající učitelé bez potřebné motivace a zapálení budou moci důstojně obstát při výuce HV na 1. stupni. Rozhodla jsem se proto věnovat tomuto tématu v rámci mé diplomové práce.

České školství v současné době čelí nedostatku mladých, začínajících učitelů. Průměrný věk učitelů všech typů škol se pohybuje dle šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2019 kolem 47 let. První rok v praxi je pro začínajícího učitele klíčový.

Cílem diplomové práce je zjistit, **jaká je motivace začínajících učitelů k výuce HV na 1. stupni ZŠ a jejich přístup k tomuto předmětu**. Byly stanoveny tři dílčí cíle. První z nich má za úkol zjistit, jaký vztah mají začínající učitelé k předmětu HV. Dále bylo zkoumáno, jaké je na základních školách Zlínského kraje materiální a prostorové vybavení k výuce HV. Odhalit, co by mohlo pomoci začínajícím učitelům, aby vyučovali HV ještě lépe, bylo posledním dílčím cílem této diplomové práce.

Použitou výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření, jedná se tedy o výzkum kvantitativního charakteru. Výzkum se zaměřoval na začínající učitele prvního stupně, jejichž délka praxe nepřekročila 5 let, a probíhal na všech základních školách ve Zlínském kraji.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. První, teoretická, přináší vhled od dané problematiky a je rozdělena celkem do čtyř kapitol. První se zabývá **začínajícím učitelem**, jeho problémy a potížemi při vstupu do učitelské profese. Další kapitola v pořadí podává informace o **vyučování na 1. stupni ZŠ**, jaká jsou specifika vyučování na tomto stupni škol, jaké jsou rozdíly mezi prvním stupněm a vyššími stupni. Popisuje, jaká jsou specifika poznávacího procesu dětí mladšího školního věku. Dále představuje metody výuky a organizační formy práce, které jsou uplatňované v rámci školního vyučování. Na závěr se tato kapitola zaměřuje na učitele 1. stupně a jeho kompetence, vědomosti, dovednosti, postoje a osobnost. Třetí kapitola se zabývá předmětem **hudební výchova na 1. stupni ZŠ**. Věnuje se jednotlivým činnostem, které jsou v rámci tohoto předmětu realizovány (pěvecké, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové). Tato kapitola také řeší otázku, jaká je úloha hudební výchovy na základních školách (na prvním stupni). Popisuje, jak hudba a hudební výchova pozitivně ovlivňuje žáky a jejich učení. Poslední kapitola teoretické části věnující se **motivaci** představuje několik výzkumů a šetření zaměřené na motivaci ke studiu učitelství. Druhá část diplomové práce předkládá výsledky výzkumného dotazníkového šetření.

Diplomová práce přináší cenné výsledky, které by jako reflexi studia mohly využít vysoké školy vzdělávající budoucí učitele prvního stupně. Také si ji mohou přečíst ředitelé základních škol (především Zlínského kraje), a na základě výsledků výzkumu popřemýšlet nad materiálním a prostorovým zázemím pro hudební výchovu v jejich škole. Zvážit, zda se nevyplatí investovat peníze do pořízení kvalitnějších hudebních nástrojů, zpěvníků, poslechových nahrávek, aparatury apod., aby měli učitelé lepší podmínky pro vyučování tohoto důležitého předmětu. Zamyslet se nad tím, zda v nich, jako ve vedení školy, mají začínající učitelé oporu. Dále bych tuto diplomovou práci doporučila k přečtení studentům pedagogických oborů a začínajícím učitelům prvního stupně.

# 1. Začínající učitel

„[...] učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává.“<sup>1</sup>

Je pravdou, že mezi učiteli můžeme najít takové, kterým vyučování jde lehce a vypadá to, že se pro toto povolání přímo narodili. Na druhou stranu tato profese potřebuje několikanásobně více lidí, než pár nadaných jedinců.<sup>2</sup> „Je tedy třeba pro danou profesi získat zájemce a odborně připravit velké množství profesionálů.“<sup>3</sup> Před vstupem do praxe musí učitel nejprve vystudovat příslušný obor na pedagogické fakultě. Studium mu poskytne základní vhled do odborné problematiky a také první zkušenosti s vyučováním žáků, začíná si budovat svoji učitelskou (profesionální) identitu. Po nástupu do praxe se stává začínajícím učitelem. Učitelem, který se snaží co nejlépe obstát ve své nové, velmi náročné, roli.

## 1.1 Vymezení pojmu

Nahlédneme-li do odborné literatury zabývající se tímto tématem, zjistíme, že se jednotliví autoři neshodují ve vymezení toho, koho lze za začínajícího učitele považovat. V této kapitole proto budou představeny různé pohledy a definice několika z nich.

Zákon o pedagogických pracovnících<sup>4</sup> konstatuje: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. [...] Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízení sociálních služeb.*“<sup>5</sup> Dále zákon specifikuje konkrétní profese, jež vykonávají pedagogickou činnost. „*Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.*“<sup>6</sup> Ze zákona je tedy patrné, že pojem „pedagogický pracovník“ je nadřazený pojem, který v sobě zahrnuje nejen učitele, ale i další profese.

<sup>1</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 435.

<sup>2</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 435.

<sup>3</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 435.

<sup>4</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online], Zákony pro lidi [cit. 20.12.2019]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

<sup>5</sup> § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online], Zákony pro lidi [cit. 20.12.2019]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

<sup>6</sup> § 2 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online], Zákony pro lidi [cit. 20.12.2019]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.



„Kdo je vlastně začínající učitel? Je to učitel, který po získání kvalifikace na pedagogické fakultě, vybaven odbornými vědomostmi a minimálními pedagogickými zkušenostmi, vstupuje poprvé do své pedagogické praxe. Najednou se stává z jedince, který byl až do konce studií někým veden, kontrolován a hodnocen, osobou, která musí vést, kontrolovat a hodnotit své žáky.“<sup>7</sup> U absolventa, který právě dostudoval pedagogický obor na univerzitě, nastává obrovský obrat v rolích. Až doposud byl stále žákem či studentem, který se učí a nyní se stává učitelem, který má vyučovat druhé.

Pedagogický slovník definuje začínajícího učitele jako: „[...] učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“<sup>8</sup> Definice však ještě pokračuje ohraničením časového rozsahu „začátečnictví“ – tuto dobu „[...] nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“<sup>9</sup> Miluše Vítečková<sup>10</sup> však s tímto dovětkem nesouhlasí, podle ní je vhodnější dát období začátečnictví do souvislosti s adaptačním obdobím. Tedy obdobím, kdy je učitel na začátku své profesní dráhy a je také více podporován ze strany školy, co se týká manažersko-organizační stránky. Pokud ze strany školy začínajícímu pedagogovi podpora chybí, pak se jedná o dobu, „[...] kdy se učitel adaptuje na nové prostředí. [...] Za adaptační období je možné považovat první rok praxe. Další roky pak lze označit za období stabilizace, ukotvení v profesi.“<sup>11</sup> I např. Oldřich Šimoník označuje začínajícího učitele jako učitele „[...] v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“<sup>12</sup> Zároveň dodává, že první rok praxe je „[...] rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí.“<sup>13</sup> Další pohled na začínajícího učitele podává Libuše Podlahová, která jej charakterizuje jako „[...] mladého, nezkušeného, nezralého,

---

<sup>7</sup> BAREŠ, Milan – BUNDILOVÁ, Kateřina – DOSTALOVÁ, Šárka a kol. *Podpora práce začínajících učitelů*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009, s. 7.

<sup>8</sup> PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 377.

<sup>9</sup> PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 377.

<sup>10</sup> VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 26-27.

<sup>11</sup> VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 27.

<sup>12</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 9.

<sup>13</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 9.

neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy.“<sup>14</sup> Zároveň dodává, že může být také „[...] perspektivní, nadšený, nadějný.“<sup>15</sup>

## 1.2 Užší a širší pojetí vývoje učitele

Zkoumáním učitele a jeho profesním vývojem se u nás zabýval Josef Lukas. Ve své disertační práci upozorňoval, že některé výzkumy hovoří o „rozvoji“ učitele, tedy rozvoji jeho znalostí a dovedností, některé pak operují s termínem „vývoj“. „*Obecně lze vývoj učitelů jakožto profesionálů chápat jako jejich změny v čase.*“<sup>16</sup> Termínu „vývoj učitele“ můžeme tedy rozumět jako neutrálnímu nadřazenému pojmu, který v sobě obsahuje jak pozitivní změny, tak i změny negativní.<sup>17</sup> „*V jakkoli pojatém vývoji učitelů se vždy musíme věnovat jejich změně.*“<sup>18</sup> Souhlasí s tvrzením Christophera Daye, že „[...] učitelova změna, jako nutný následek efektivního profesního vývoje, je složitá, obtížně předvídatelná a závislá na předchozích zkušenostech (životní a profesní historii), ochotě, schopnostech, sociálních podmínkách a institucionální podpoře.“<sup>19</sup> Odkazuje také na Thomase Guskeyho, který se pokouší na svém modelu změn učitele objasnit, jak dochází ke změnám v názorech a chování učitelů.<sup>20</sup> Guskey trdíl, že „[...] existují tři hlavní cíle programů profesního vývoje učitelů, charakterizované prostřednictvím změn, kterých je žádoucí dosáhnout – jedná se o změnu učitelových praktik ve třídě, změnu jeho postojů a názorů, a také o změnu (zlepšení) žákovských výsledků.“<sup>21</sup>

Pro lepší orientaci v tomto problému lze rozlišovat mezi **užšími** a **širšími pojetími** vývoje učitele. V pracích, které jsou zaměřeny pedagogickým směrem, jsou předložena převážně **užší pojetí** vývoje.<sup>22</sup> Jedná se o profesní (či profesionální) vývoj učitele, kde se zkoumá „[...] vývoj jeho schopností, znalostí, dovedností, či jsou brány v potaz všechny tyto zmiňované složky.“<sup>23</sup> „*K užším chápáním vývoje učitele lze přiřadit i psychologicky*

<sup>14</sup> PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 14.

<sup>15</sup> PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 14.

<sup>16</sup> LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 17.

<sup>17</sup> LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 17.

<sup>18</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 366.

<sup>19</sup> DAY, Christopher. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, 2007, č. 4, s. 366.

<sup>20</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 367.

<sup>21</sup> GUSKEY, Thomas. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, roč. 8, č. 3-4, 2002. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů. 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 367.

<sup>22</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 366.

<sup>23</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 366.

*orientovaná pojetí, která vycházejí především z obecnějších vývojových fází jedinců – jde tedy často o aplikaci teorií z vývojové nebo sociální psychologie na učitelskou profesi.*“<sup>24</sup>

Lukas upozorňuje, že užší pojetí vývoje učitele sice předkládají různé modely a pojetí, ale chybí u nich způsob ověřování a zkoumání.<sup>25</sup> Autoři Fessler a Ingram jmenují několik důvodů, proč bychom měli starší (především užší) pojetí vývoje učitele přehodnotit. Jsou jimi: „[...] *historický vývoj, demografické změny, vzrůst důležitosti technologií, větší dynamičnost života, relativně rychlejší profesní i osobnostní zrání jedinců.*“<sup>26</sup>

Na pomezí užších a širších pojetí stojí rozšířené **modely profesních** (životních) **cyklů** vývoje učitele, které již zahrnují také vlivy nemající přímou souvislost se školním prostředím či výukou. Myslí se tím např. širší komunita školy, politická situace, osobnost pedagoga a další.<sup>27</sup> Robert Long ve své stati předkládá model vývojových fází pedagoga, který může tvořit přechod mezi užšími a širšími pojetími. První etapa (počátek kariéry) se vyznačuje snahou o „přežití“, ustání rozdílu mezi pedagogovými představami a následnou realitou, na druhou stranu se může také objevit entuziasmus.<sup>28</sup> „*Především v úvodu kariéry ovlivňuje učitele také jeho rodinné prostředí; jeho vývoj, jakožto mladého dospělého; dále osobnostní předpoklady, ale i podpora ze strany školy i širší komunity (tzn. jaké škola či stát připravují začínajícím učitelům podmínky).*“<sup>29</sup>

Nyní se dostáváme k **širšímu pojetí**. Jedná se o pojetí zahrnující pedagogicko-psychologickou a sociálně psychologickou stránku. Tato pojetí vnímají učitele jako osobnost, a to nejen z hlediska jeho vývoje jako profesionála, ale i jako člověka. Za důležité a hodné pozornosti jsou brány veškeré faktory, které vývoj učitele ovlivňují, včetně faktorů, které stojí mimo školní prostředí (např. učitelův osobní život, vliv sociálních skupin, společnosti apod.).<sup>30</sup>

---

<sup>24</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 366.

<sup>25</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 38.

<sup>26</sup> FESSLER, R. – INGRAM, R. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In DAVIES, Brent – WEST-BURNHAM, John (eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 584-590. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 38.

<sup>27</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 366.

<sup>28</sup> LONG, Robert. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal* [online], roč. 5, č. 11, 1999. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html> Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 372.

<sup>29</sup> LONG, Robert. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal* [online], roč. 5, č. 11, 1999. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html> Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 372.

<sup>30</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007, s. 366.

S jedním z nejlépe propracovaných pojetí přicházejí R. Fessler a R. Ingram.<sup>31</sup> Tento model „[...] nestaví na jednosměrné poslušnosti konkrétně daných kroků (fází), které by byly nezbytně platné pro každého učitele, nýbrž zdůrazňuje význam faktorů institucionálních a osobnostních.“<sup>32</sup> Podle autorů zmiňovaného modelu vývoj pedagoga ovlivňuje „[...] institucionální zakotvení učitelů, míra jejich podpory ze strany komunity či státu, naplňování jejich očekávání a ideálů souvisejících s úvodem kariéry, ale i např. celková ekonomická a politická situace ve státě. [...] Stejně tak osobnostní dispozice a životní zkušenosti jedince, který je učitelem, mají vliv na jeho růst, stagnaci, případně opouštění kariéry.“<sup>33</sup> Vývoj učitele je „[...] modifikován mnoha způsoby, jež je často neskutečně složité, kauzálně vysvětlit, pochopit a ještě méně předvídat.“<sup>34</sup> Tento model předpokládá propojenost tří subsystémů, kterými jsou osobní, institucionální a profesní systém. V osobním subsystému se setkávají různé dílčí prvky jako rodina, životní fáze učitele, ve které se právě nachází, individuální, osobní dispozice k vykonávání tohoto povolání, jeho zájmy a krizové události, kterými během svého života prochází. Do institucionálního subsystému zařadil Fessler očekávání společnosti, důvěru veřejnosti, styl vedení, předpisy a normy, odbory a jiná sdružení a profesní organizace. Profesní cyklus by se dal zařadit do užších pojetí vývoje učitele a má tyto fáze: kariérní příprava, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry, opouštění profese.<sup>35</sup>

### 1.3 Vývojové fáze učitele

Mnozí odborníci, kteří se zabývali profesním vývojem učitelů, se snažili koncipovat fáze, kterými učitelé během svého profesního života procházejí. Není to zdaleka tak snadné, neboť každý pedagog pracuje na jiné škole, má k dispozici jiné zázemí než ostatní učitelé, ovlivňuje ho značně také vedení školy, jeho kolegové a kolegyně atd. „*Samotný učitel je součástí mnoha systémů a subsystémů, z nichž se nejdůležitějším a pravděpodobně nejvíce sledovaným jeví třída. Avšak velmi důležité jsou také další systémy jako škola, na které vyučuje, širší komunita školy, učitelova vlastní rodina, stát či různé sociální skupiny. Působení všech těchto systémů ovlivňuje profesní vývoj učitele, stejně tak vývoj jeho osobnosti nebo jeho emocionální a kognitivní vývoj, na druhou stranu učitel různou měrou ovlivňuje*

---

<sup>31</sup> FESSLER, R. – INGRAM, R. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In DAVIES, Brent – WEST-BURNHAM, John. (eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 584-590. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 39.

<sup>32</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 39.

<sup>33</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 39.

<sup>34</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 39.

<sup>35</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 39-40.

systemy, jichž je součástí.“<sup>36</sup> Systémový pohled na vývoj učitele ukazuje, že vývoj pedagoga, který je součástí několika subsystémů, nelze jednoduše popsat a definovat. „*Také stanovení určitých, přesně ohraničených a vymezených fází vývoje učitele v užších pedagogických pojetech je často v kolizi s principy systémového přístupu [...], protože koncepce vývojových fází občas implicitně vyjímají učitele z kontextů většiny systémů, jichž je součástí.*“<sup>37</sup>

Jako příklad lze uvést tři možné koncepce vývoje učitele. Označení fází vývoje není u všech autorů stejné. Průcha<sup>38</sup> rozlišuje tato stádia:

1. volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
2. profesní start (vstup do povolání) – v různých povoláních je začínající pracovník nejprve zaučován a úkoly, které má zvládnout, se mu postupně přidávají. U začínajících učitelů je to ale jinak – hned od prvního dne musí zvládat všechny povinnosti, které se od učitelů očekávají.<sup>39</sup> „*Přebírá všechny povinnosti ‚normálního‘ učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal.*“<sup>40</sup>
3. profesní adaptace (první roky v povolání)
4. profesní vzestup (kariéra)
5. profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)
6. profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus

Autor Pedagogické psychologie mírně upravil Lukasův model a předložil tento<sup>41</sup>:

1. fáze: první učitelské místo, počátek kariéry. Zřejmě je v této fázi snaha „o přežití“, může nastat i „šok z reality“. Na druhou stranu se ale „[...] objevuje také nadšení, objevování nového a zkoušení svých možností.“<sup>42</sup>

2. fáze: stabilizace. Pedagog má již více zkušeností, některé činnosti se stávají rutinou. Bez obtíží dokáže vyučovat aprobované předměty, „[...] vytváří si vlastní vyučovací styl – krystalizuje se jeho individuální pojetí výuky. Teprve v tomto období se stává učitelem,

---

<sup>36</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 37.

<sup>37</sup> LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008, s. 37.

<sup>38</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, s. 202.

<sup>39</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, s. 208.

<sup>40</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, s. 208.

<sup>41</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 436.

<sup>42</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 436.

ztotožňuje se se svou učitelskou rolí. Utváří si profesionální identitu a ta se stává součástí jeho celkové identity.<sup>43</sup> Nezvítězí-li tuto fázi, odchází z profese.

3. fáze: experimentování a modifikování dosavadních postupů. Učitel má hluboké zkušenosti, cítí se dobře ve své učitelské roli. Je si vědom svých kvalit, zkouší proto nové možnosti. „Ověřuje si nové pedagogické postupy, modifikuje svůj vyučovací styl, klade si vyšší cíle než dříve a snaží se za svou práci získat uznání.“<sup>44</sup>

4. fáze: přehodnocování dosavadních snah. „Učitel bilancuje své dosavadní snahy po inovaci. Pokud se mu daří, tj. pokud je úspěšný, inovace se ustalují. Pokud jeho snahy nenalezly očekávanou příznivou odezvu, pokud se jeho ambice nenaplnily, rezignuje na inovování výuky.“<sup>45</sup> Rezignuje-li na inovaci výuky, požaduje od ředitele, aby mu byly jasně vymezené povinnosti. Víc nepotřebuje, o víc se nesnaží. Jeho pedagogické působení ve škole nabývá na rutinnosti. Žáci sice dokážou dobře naučit, ale více se neangažuje v bližším poznání svých svěřenců. V tomto období prožívá intenzivněji stresové, zátěžové situace; hrozí dokonce syndrom vyhoření.

5. fáze: vyrovnanost a zklidnění. „Učitel v tomto období rezignoval na své ambice, vyrovnal se s tím, že nepatří mezi nejlepší a ‚smířil se s realitou‘. Začíná si budovat větší odstup od žáků i od kolegů ve sboru.“<sup>46</sup> V této životní (profesní) fázi se mnozí učitelé uzavírají do sebe, odmítají jakékoli nové techniky a postupy, které by mohly ohrozit jejich mnohaletými zkušenostmi osvědčenou rutinu. Někteří učitelé jsou však i nadále velmi motivovaní, jsou nakloněni změnám, reformám.

6. fáze: stahování se do ústraní a opouštění profese. Tato fáze vývoje učitele je vcelku málo probádaná. Někteří pedagogové odcházejí z profese kvůli vyčerpání, jiní jsou naopak propuštěni dříve, než by sami chtěli odejít. Jsou tu stále i tací, jež dokáží úspěšně vykonávat toto nesnadné povolání i v pozdním věku.

Pro srovnání dále uvádím dělení vývoje učitele dle *Rámce profesních kvalit učitele* z roku 2012. Jedná se o evaluační nástroj, který byl vytvořen za účelem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách v České republice, měl za cíl podpořit profesní rozvoj učitelů.<sup>47</sup> Tento nástroj vychází především z tzv. obecného etapového

---

<sup>43</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 436.

<sup>44</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 436.

<sup>45</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 436.

<sup>46</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 436.

<sup>47</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 10.

(gradačního) modelu rozvoje učitele vytvořeném bratry Dreyfusy z roku 1986, který byl pro učitelství dále rozpracován.<sup>48</sup> Model vypadá takto:

- **Začátečník/novic** bojuje o „přežití“, používá jednoduché techniky. Jeho pozornost zaměřuje především obsah, krátkodobé plánování, ale také „[...] okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých.“<sup>49</sup>
- **Pokročilý začátečník** získal již bohatší zkušenosti, postupy ve vyučování se pomalu začínají automatizovat a přecházejí do rutiny. „Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace pomalu postupuje k vytváření strategií. Jeho pozornost se od konkrétního vlastního výkonu začíná přesouvat k celkovému vnímání procesů vyučování.“<sup>50</sup>
- **Kompetentní učitel** má v zásobě spoustu strategií, které využívá při řešení běžných situací ve třídě. Je sebevědomý, dokáže při výuce improvizovat a rozhodovat se. Rozdíl mezi fázemi „kompetentní učitel“ a „pokročilý začátečník“ nebo „začátečník“ je především v tom, že kompetentní učitel se obrací od obsahu vyučování k žákům a jejich potřebám a také přechází od krátkodobého plánování ke středně/dlouhodobému.
- **Zkušený učitel** se řídí svou intuicí. „Je rozvinuto problémové řešení komplexních pedagogických situací a vyučování je stále více zaměřováno na žáka.“<sup>51</sup>
- **Učitel – expert.** „Nejvyšší fáze profesního rozvoje je charakterizována intuitivním ‚uchopením‘ pedagogické situace. Učitelův výkon je plynulý; zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí.“<sup>52</sup> Flexibilně plánuje výuku.

Etapové/gradační modely byly podrobeny kritice, neboť vůbec nepočítají s tím, že pedagog může během svého profesního života procházet i „slepými uličkami“, či „sejít z cesty“, což může vést nejen k rozvoji, ale také k regresi. Navíc ne každý učitel dospěje do

---

<sup>48</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 10.

<sup>49</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 11.

<sup>50</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 11.

<sup>51</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 11.

<sup>52</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 11.

fáze učitel – expert.<sup>53</sup> Přesto tyto modely, jak uvádí Tomková a kol. „[...] *vedly v různých zemích k vypracování standardů pro potřeby podpory profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitelů.*“<sup>54</sup>

S ohledem na výše řečené bude pro potřeby této diplomové práce za začínajícího učitele považován učitel **s délkou pedagogické praxe do pěti let.**

## 1.4 Problémy začínajících učitelů

V práci začínajících pedagogů lze odhalit spoustu různých nedokonalostí. Některé problémy jsou typické právě pro začínající učitele, jiné jsou přítomny i v práci zkušenějších. Rozdíl však je v tom, že zkušenější učitel má osvojené určité techniky a postupy, které se mu osvědčily, rozpozná blížící se problém, a tím se na něj dokáže připravit.<sup>55</sup>

„*Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání.*“<sup>56</sup> U začínajících učitelů se přitom může projevit „šok z reality“ (či některými autory upřednostňovaný termín „profesní náraz“), kdy zjišťují, že nejsou zdaleka dobře připraveni na vše, co se od nich očekává a vyžaduje. Může se jednat o problémy spojené s jejich osobností – např. až při vstupu do profese zjišťují, že nejsou dostatečně psychicky vyzbrojeni pro tento druh práce, nebo nemají dostatečně silný a zvučný hlas. Dalšími problémy mohou být nedostatečné kompetence – mnozí začínající učitelé postrádají příslušné vědomosti a dovednosti, které by využili pro běžné činnosti v jejich profesi, např. při administrativě. Třetím důvodem, proč u začínajících pedagogů nastává profesní náraz, jsou různé druhy problémových situací, které zkušenější kolegové již dokáží řešit, ale čerstvý absolvent může být bezradný,<sup>57</sup> např. „[...] *nevybavenost odborné učebny pomůckami, chybějící učebnice pro některý předmět, příliš autoritativní a byrokratické vedení školy apod.*“<sup>58</sup> Jak doplňuje Pedagogický slovník: „*K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je*

---

<sup>53</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 11.

<sup>54</sup> TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 11.

<sup>55</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 10.

<sup>56</sup> PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002, s. 26.

<sup>57</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2013, s. 210-211.

<sup>58</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2013, s. 211.



*pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.*“<sup>59</sup>

Na začínajícího učitele druhého stupně základních škol zaměřil svůj výzkum Oldřich Šimoník.<sup>60</sup> Šetření bylo orientováno na tři oblasti: „[...] *přijetí na škole a pracovní podmínky nastupujících učitelů, nedostatky v práci začínajících učitelů a případně připomínky začínajících učitelů k absolvovanému učitelskému studiu.*“<sup>61</sup> Autor na základě vyhodnocení provedeného výzkumu popsal nejvýznamnější problémy a nedostatky v práci, jak je vnímají sami začínající učitelé. Nejvíce obtíží činila práce s neprospívajícími žáky (tuto možnost uvedlo 76,6 % začínajících učitelů), dále pak udržení kázně při vyučování (75,2 %), udržení pozornosti žáků (70,2 %), diagnostika osobnosti žáka (63,8 %), motivace žáků (59,6 %) a individuální jednání s rodiči žáka (59,6 %).<sup>62</sup>

Jaroslava Vašutová naopak uvádí nejčastější obavy studentů učitelství, které se týkají jejich budoucí profese. Studenti se obávají, že „[...] *nebudou umět navázat kontakt se žáky, nestihnou probrat látku v hodině, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích, nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka, ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole, nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru, nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů, žáci nebudou v hodině dávat pozor, žáci nebudou plnit zadané úkoly, žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí, žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami, žáci budou neukáznění.*“<sup>63</sup>

Bohumír Blížkovský a kol. rozdělují činnosti pedagogů na vyučování, další službu ve škole (pohotovost, dozor), doučovací činnosti, zájmové kroužky, přípravu na výuku (vč. opravy žákovských prací a výroby pomůcek), podíl na správě a samosprávě školy, spolupráci s rodiči, veřejnou činnost učitele, učitelskou agendu a administrativu, vlastní studium a sebevzdělávání.<sup>64</sup> Jak je z výčtu činností patrné, od učitele se očekává mnohem více, než

---

<sup>59</sup> PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 377.

<sup>60</sup> Výzkum byl proveden v letech 1990-1992 na území bývalého Jihomoravského kraje.

<sup>61</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 5.

<sup>62</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 63.

<sup>63</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007, s. 58.

<sup>64</sup> BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír – KURELOVÁ, Milena a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000, s. 83.

„pouhé“ vyučování žáků. Navíc „[...] začínající učitel musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat mnohem více úsilí a času než zkušený učitel.“<sup>65</sup>

Z výše uvedeného je zřejmé, že se začínající pedagog musí potýkat s celou řadou nesnadných situací a problémů, ať už se jedná o vyučování samotné, komunikaci s žáky, kolegy, rodiči, nadřízenými nebo s plánováním a přípravou výuky. Aby tuto nesnadnou část svého profesního života zvládl, velmi mu může pomoci podpora vedení školy, kolegů nebo přímo jeho uvádějí učitel. Funkce uvádějí učitele je zřízena v některých zemích, u nás např. byla zavedena v 70. letech 20. století, ale není povinná.<sup>66</sup> Jak uvádí Ivana Tvrzová a Hana Kasíková v publikaci *Pedagogika pro učitele*: „[...] začínající učitel má právo na přidělení zkušeného uvádějí učitele, který mu pomáhá vyrovnat se s požadavky praxe (vzájemné hospitace, rozborů vyučovacích hodin, seznámení se školní administrativou, učebnice a pomůcky vhodné pro výuku v daném předmětu atd).“<sup>67</sup> Praxe je však jiná – přibližně 20 % začínajících učitelů začíná svou pedagogickou dráhu bez pomoci uvádějí učitele. Přitom: „Pomoc uvádějí učitele může mít vliv na setrvání začínajících učitele ve školství.“<sup>68</sup> Tato informace vyplývá ze šetření, které bylo provedeno týmem lidí v projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů škol).<sup>69</sup> „Cílem šetření bylo komplexně zmapovat proces uvádění začínajících učitelů do praxe na českých školách. [...] Šetření získalo pohled začínajících a uvádějí učitelů a osob odpovědných za proces uvádění začínajících učitelů do praxe.“<sup>70</sup> Kateřina Trnková, týmová manažerka projektu SYPO, dodává: „Pokud existuje funkční proces uvádění začínajících učitele, pak o případném odchodu z konkrétní školy nebo ze školství přemýšlí přibližně 12 % nových učitelů. Pokud škola funkční systém uvádění nemá, pak o tomtéž uvažuje více než 24 % začínajících učitelů.“<sup>71</sup> Z výše zmíněného šetření vyplynuly oblasti, ve kterých začínající pedagogové

---

<sup>65</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 11.

<sup>66</sup> BAREŠ, Milan – BUNDILOVÁ, Kateřina – DOSTALOVÁ, Šárka a kol. *Podpora práce začínajících učitelů*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009, s. 7.

<sup>67</sup> VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 115.

<sup>68</sup> Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějí učitele [online], MŠMT [cit. 2.1.2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%ADc%C3%AD+u%C4%8Ditel>

<sup>69</sup> Tento projekt začal na počátku roku 2018. Jeho cílem je poskytnout ředitelům i učitelům napříč pedagogickými zkušenostmi a věkovými skupinami možnosti dalšího rozvoje. Při šetření bylo osloveno celkem 2786 škol (mateřských, základních i středních) na celém území České republiky. Zapojili se do něj učitelé či ředitelé ze 727 škol. Šetření proběhlo v květnu a červnu roku 2018.

<sup>70</sup> Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějí učitele [online], MŠMT [cit. 2.1.2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%ADc%C3%AD+u%C4%8Ditel>

<sup>71</sup> Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějí učitele [online], MŠMT [cit. 2.1.2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%ADc%C3%AD+u%C4%8Ditel>

potřebují nejčastěji pomoci. Jedná se o kázeňské problémy (54 %), vedení školní dokumentace (53 %), hodnocení žáků (40 %), práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (37 %) a komunikace s rodiči žáků (34 %).

## 2. Vyučování na 1. stupni ZŠ

Primární vzdělávání „[...] je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě, proces rozvoje jazykového potenciálu jako důležitého nástroje pro úspěch v dalších fázích vzdělávání, uvádění do národní kultury a vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit.“<sup>72</sup> Jak je z výčtu uvedené definice patrné, primární vzdělávání má své nezastupitelné místo v rozvoji jedince. Během prvních let povinné školní docházky dochází k položení základních kamenů, na kterých bude dítě během dalšího studia a po celý svůj život stavět a z těchto základů také čerpat.

Na pojem vyučování se lze podívat z několika různých úhlů pohledu. Například dle Výkladového slovníku z pedagogiky je vyučování „[...] historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Vyučování se děje ve vzájemné součinnosti a propojení řídicí (pomáhající) práce učitele s učebními činnostmi žáků při zpracovávání obsahů. Realizuje se především ve školách různého stupně i typu (ale i v rámci jiných útvarů).“<sup>73</sup> Druhý pohled přináší autorky Alena Nelešovská a Hana Spáčilová. „Vyučovací proces lze charakterizovat jako záměrné, cílevědomé, soustavné řízení učebních aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka.“<sup>74</sup> Obě zmíněné definice se shodují v podstatné věci – vyučování je především záměrná, systematická a cílevědomá činnost.

Vyučovací proces je ze své podstaty složitý. Promítá se do něj mnoho aspektů, které se vzájemně ovlivňují a reagují na sebe. Výstižně to podává již výše zmíněný Výkladový slovník z pedagogiky, který tvrdí, že: „vyučování je komplexní proces, jehož vnitřní povaha je charakterizovaná složitými vztahy mezi jeho základními komponentami: cíle vyučování, jeho obsah (učivo), součinnost učitele a žáků, metody a organizační formy vyučování, procesy a

---

<sup>72</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana – PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010, s. 141.

<sup>73</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 170.

<sup>74</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 54.

*způsoby hodnocení, jeho podmínky. Specifické vztahy a propojení těchto komponent tvoří pojetí (koncept) vyučování.*“<sup>75</sup>

Na prvním stupni ZŠ vyučování pomáhá svou koncepcí žákům přejít s co nejmenšími obtížemi z preprimárního vzdělávání a rodinné výchovy do vzdělávání, které je povinné, pravidelné a systematické. Toto vzdělávání „je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. [...] Svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“<sup>76</sup>

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) vydala v prosinci 2019 Výroční zprávu za školní rok 2018/2019, ve které se zaměřila na různé aspekty v práci učitelů všech stupňů škol. ČŠI zjistila, že „výuka na prvním stupni se častěji zaměřovala na cílený rozvoj znalostí a dovedností žáků a také byla v hodinách častěji ověřována úroveň znalostí a dovedností.“<sup>77</sup> Celkově se učitelé vyučující na prvním stupni více zaměřovali na proces učení.<sup>78</sup> Při srovnání vyučovacích hodin na prvním a druhém stupni ZŠ, kde byli přítomni pracovníci ČŠI, se zjistilo, že hodiny probíhající na prvním stupni, byly „[...] častěji dobře organizačně promyšleny a realizovány.“<sup>79</sup> Bylo také zjištěno, že se na tomto stupni škol „[...] výrazně častěji účelně střídaly metody výuky.“<sup>80</sup> Ze šetření vyplývá, že na prvním stupni pracovali téměř všichni žáci po většinu hodiny se zájmem (tomuto tvrzení odpovídá 82,3 % vyučovacích hodin, ve kterých probíhalo šetření). Učitelé v hodinách vytvářeli podmínky,

<sup>75</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 171.

<sup>76</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 8. [cit. 28.1.2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

<sup>77</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 63. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)).

<sup>78</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 62. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)).

<sup>79</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 63. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)).

<sup>80</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 64. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)).

podněty a možnosti, kdy byli aktivní především žáci (na prvním stupni ve více než 67 % případů).<sup>81</sup>

## 2.1 Specifika vyučovacího procesu na 1. stupni ZŠ

Jak už jsem v předchozím textu naznačila, vyučování na prvním stupni je v několika ohledech rozdílné od vyučování na jiných stupních škol. Jak připomíná Jiří Mareš, „[...] učitelství pro 1. stupeň základní školy je specifické. Jednou z jeho specifík je skutečnost, že nejde o jednoaprobacní či dvouaprobacní studium, ale o ‚víceboj‘, který zahrnuje (podle fakult) 12 až 19 disciplin. Student musí zvládnout obory jazykovědné, obecně humanitní, přírodovědné, umělecké i tělovýchovné.“<sup>82</sup> Po absolvování vysokoškolského studia však tento „víceboj“ nekončí, ale právě naopak doopravdy začíná při nástupu do praxe. Pedagog pokládá základy vědních disciplín, se kterými se později v rámci základního vzdělávání žák potká, učí ho triviu – čtení, psaní, počítání, bez kterého by se v průběhu dalšího vzdělávání neobešel.

Pedagog působící na prvním stupni pracuje s dětmi mladšího školního věku, jejichž věk se pohybuje v rozmezí od šesti až sedmi (výjimečně pěti) let do deseti (nebo jedenácti) let. Tato etapa bývá nazývána jako střízlivý realismus, neboť děti ve školním věku jsou zaměřeny na svět kolem sebe, chtějí ho objevovat a pochopit. Děti bývají zprvu hodně závislé na autoritě (především v úvodu tohoto vývojového období), později s blížící se pubertou mají tendenci být více kritické.<sup>83</sup> Typická pro toto období je „[...] aktivita a snaživost dítěte, ochota spolupracovat.“<sup>84</sup>

„Ontogenetické zákonitosti tohoto věku (např. zvláštnosti poznávacích procesů – konkrétní myšlení, celistvé vnímání...) jsou východiskem didaktického systému primární školy – mají vliv na uspořádání učiva (integrace poznatků, globálnější témata) i metodickou stránku vyučování (důraz na vlastní činnost, zkušenost, názornost, princip přiměřenosti, hrové činnosti, povzbuzování, příznivá emocionální atmosféra...).“<sup>85</sup> Je proto nezbytné, aby všechna tato specifika poznávacího procesu dětí mladšího školního věku měl učitel na mysli při

<sup>81</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 65. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-2>.

<sup>82</sup> MAREŠ, Jiří. Problémy primárního vzdělávání z pohledu akreditační komise vlády ČR. In: Iva Bartošová (ed.). *Příprava učitelů primárního vzdělávání*. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí, 7. dubna 2005, Hradec Králové. Praha: Gaudeamus, 2005, s. 13.

<sup>83</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 105.

<sup>84</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 105.

<sup>85</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana – PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010, s. 146.

plánování a realizaci výuky. Mimo tato specifika jde i o stále rostoucí aktivitu žáků. Žáci chtějí vše vyzkoušet, u všeho být, pochopit souvislosti. Dokáží proto ve svém objevování být vytrvalí a zvědaví.<sup>86</sup> Rozvíjí se jak hrubá, tak jemná motorika. Pro školáky je příznačná aktivita a radost z pohybu.<sup>87</sup> Prožívá-li dítě psychické napětí, „[...] je pohyb vhodným uvolněním, které vrací dítě do duševní rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka.“<sup>88</sup>

Kognitivní vývoj školáka „[...] je výrazně ovlivněn vyučováním a učením.“<sup>89</sup> Jeho smyslové vnímání se neustále zlepšuje, je přesnější. „Mění se i celkový charakter vnímání. Školák dokáže soustavně a věcně pozorovat složitější jevy, pokouší se o jejich analýzu a utřídění.“<sup>90</sup> Vnímání dětí přestává být náhodné, ale začíná se účelně využívat.<sup>91</sup> Při vstupu dítěte do školy převažuje paměť neúmyslná, mechanická. Během školní docházky se rychle zkvalitňuje.<sup>92</sup> „Stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Velmi záleží na vedení učitelem. Dítě začíná využívat záměrných paměťových strategií, propojuje druhy paměti. Paměť je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování (důležitost motivace).“<sup>93</sup> Pozornost žáka zkraje povinné školní docházky je krátkodobá a spontánní, žáci nedokáží nevěnovat pozornost rušivým vlivům. Pozornost ovládaná vůlí představuje pro žáky velké vyčerpání.<sup>94</sup> Také platí, že „čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější, buzení pozornosti častější, stejně jako obnovení motivace k činnosti. Kladně působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení, zařazení oddechových relaxačních chviliek či cviků, využití hrových prvků a alternativních vyučovacích metod či přístupů.“<sup>95</sup>

---

<sup>86</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 106.

<sup>87</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 106.

<sup>88</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 106.

<sup>89</sup> VÁVROVÁ, Petra – PETŘKOVÁ, Anna. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 43.

<sup>90</sup> VÁVROVÁ, Petra – PETŘKOVÁ, Anna. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 43.

<sup>91</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 106.

<sup>92</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 107.

<sup>93</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 107.

<sup>94</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 107.

<sup>95</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 107.

„Soustavné školní vyučování vede také ke změnám v myšlení. To se rozvíjí zejména po stránce kvalitativní – utvářejí se nové operace a postupy.“<sup>96</sup> Na počátku povinné školní docházky žák potřebuje pro pochopení vztahů a jevů názornost. Postupně se myšlení odloučí od vnímání a začne fungovat samostatně. V této etapě se rovněž rozvíjí metakognice, neboli přemýšlení nad vlastním poznáváním. Ruku v ruce s vývojem myšlení jde i vývoj řeči. Při vstupu do školy je znatelný rozdíl mezi dětmi v oblasti slovní zásoby, výslovnosti i skladbě řeči. Postupem času, kdy se děti učí číst a psát, jejich řeč výrazně rozkvetá – rozšiřuje se jim slovní zásoba, dokáží lépe používat gramatická pravidla a vytváří složitější věty a souvětí. Co se týká motivace, potřebují děti mladšího školního věku pro motivování k dobrému výkonu například pochvalu, úsměv nebo povzbuzení.<sup>97</sup> Všechny tyto ontogenetické znaky mladšího školního dítěte musí učitel na prvním stupni respektovat a využívat je pro efektivní vyučování.

Dalším rozdílem ve vyučování na prvním stupni a jiných stupňů škol je časová a prostorová organizace vyučování. „Časové a prostorové podmínky v primární škole jsou do jisté míry specifické a dovolují učitelům a dětem určitý způsob práce.“<sup>98</sup> Učitel prvního stupně může dle svých potřeb a potřeb svých žáků využívat výukový čas a prostor neobvyklým způsobem. Jde například o vyučování v blocích nebo integraci jednoho předmětu do druhého. Může také netradičně uspořádat třídu.<sup>99</sup>

## 2.2 Metody výuky a organizační formy práce

Při pedagogické práci s dětmi, žáky a studenty můžeme využívat různých metod ve výuce a organizačních forem práce. Jedná se o možnosti, jakým způsobem vedeme výuku, jakou formu jí dáme. Metod a forem práce je celá řada. V každém stupni vzdělávání jsou preferovány trochu jiné metody a formy práce. Nejprve však bude představena jedna z možných definic metody výuky: „Výukové metody patří k základním didaktickým kategoriím. V nejširším slova smyslu se metodou rozumí postup, cesta, způsob dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem

---

<sup>96</sup> VÁVROVÁ, Petra – PETŘKOVÁ, Anna. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 43.

<sup>97</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, stránky 108-109.

<sup>98</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 125.

<sup>99</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 125.



k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti.“<sup>100</sup> A ještě definice organizační formy výuky dle Vojtěcha Žáka: „Organizační forma výuky znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky.“<sup>101</sup> Organizační formy společně s metodami výuky vytvářejí pole pro zdárnou výuku a její průběh.<sup>102</sup>

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se klade důraz na propojování učiva, na mezipředmětové vztahy. Cílem je, aby žák vnímal svět celostně a chápal souvislosti. „RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. [...] Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel.“<sup>103</sup> Rámcový program taktéž pobízí učitele, aby při vytváření Školního vzdělávacího programu tvořili tým, spolupracovali a hledali vhodná témata pro mezipředmětové vztahy.<sup>104</sup>

V současné škole se setkáváme s celou paletou různých metod výuky. Nejedná se již „pouze“ o frontální a projektovou výuku nebo práci ve skupině. Možnosti jsou daleko širší. „Důležitou charakteristikou ‚nového‘ pojetí vyučování jsou také aktivní vyučovací metody, princip problémovosti a konstruktivistické přístupy, které kladou důraz na procesy hledání, objevování a konstruování na základě vlastních činností a zkušeností a v interakci s učitelem a spolužáky (dítě v situaci ‚badatele‘).“<sup>105</sup> Poznatky, které dítě získá díky zkušenosti z bádání a vlastního aktivního hledání řešení problémů, jsou daleko trvalejší v porovnání s klasickou cestou např. při frontálním vyučování. „Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost.“<sup>106</sup> Obecně a pro všechny metody společně platí, že jejich prostřednictvím učitel reguluje učení žáků. Učivo rozpracovává, plánuje činnosti, zadává žákům úkoly, pozoruje a kontroluje průběh učení a na základě toho plánuje další postup.<sup>107</sup> „Výrazný je posun od kompetitivní organizace vyučování, typické pro transmisivní pojetí a založené na konfrontaci, soutěži (činnosti žáků jsou v negativní vzájemné závislosti, úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého, přeceňování soutěživosti má

---

<sup>100</sup> ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy (vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ)*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013, s. 49.

<sup>101</sup> ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 5.

<sup>102</sup> ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 5.

<sup>103</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 15. [cit. 13.3.2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

<sup>104</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 15. [cit. 13.3.2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

<sup>105</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana – PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010, s. 157-158.

<sup>106</sup> ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 5.

<sup>107</sup> ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 5.

*negativní důsledky pro určité skupiny žáků), ke kooperativnímu pojetí vyučování.*<sup>108</sup> Kooperativní vyučování je založeno na spolupráci. Aby byl výsledek co nejlepší, musí se všichni žáci ve skupině zapojit a spolupracovat spolu. Dají se využít také smíšené formy výuky, např. kombinace kooperace a soutěžení. Žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých spolupracují, ale zároveň soutěží proti jiným skupinám.<sup>109</sup>

V primární škole se dají výtečně integrovat obsahy vzdělávání do celků či projektů. *„Integrované celky i projekty vznikají z přirozené potřeby, z touhy po objevování světa, z hravosti a z pochopení zvláštností dítěte primární školy. Umožňují vyváženě naplňovat potřeby dítěte a vytvářet řadu příležitostí k získávání poznatků a zkušeností se světem, který dítě obklopuje.*“<sup>110</sup> Učitel vyučující na prvním stupni ZŠ má výhodu oproti pedagogům z jiných stupňů škol, že zpravidla učí všechny předměty. Tím může snadno integrovat učivo tak, aby žáci získali celostní pohled na svět, ne pouze oddělené poznatky z různých předmětů. V čem tkví integrovaná výuka? Základ je v objevení *„[...] určitých témat učiva, která je možné spojovat bez ohledu na jejich původní začlenění do tradičních předmětů či vzdělávacích oblastí.*“<sup>111</sup> Jestliže navíc pedagog zvolí dobré a pro děti přitažlivé téma, poroste u nich zájem a motivace, i jejich pozornost vydrží déle.

Dle Hospitačního archu *Metody a formy výuky* lze rozlišit tyto: vyprávění učitele; vysvětlování (výklad) učitele; práce s textem; rozhovor; názorně-demonstrační metody, kam lze zařadit demonstraci, práce s obrazem, instruktáž; dále dovednostně-praktické metody jako vytváření dovedností, napodobování (imitace), manipulování, experimentování, produkční metody. Mezi aktivizující metody řadí Hospitační arch heuristické metody a řešení problémů, situační a inscenační metody a didaktické hry. Využívají se také komplexní metody jako projektová výuka, výuka dramatem (hraní rolí) a výuka podporovaná počítačem. Organizační formou výuky lze rozumět např. hromadnou (frontální), skupinovou (kooperativní), samostatnou práci žáků a individualizovanou výuku.<sup>112</sup>

---

<sup>108</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana – PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010, s. 157-158.

<sup>109</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana – PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010, s. 157-158.

<sup>110</sup> ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy (vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ)*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013, s. 92.

<sup>111</sup> ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy (vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ)*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013, s. 95.

<sup>112</sup> ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 17-22.

## 2.3 Učitel na 1. stupni ZŠ

Začneme výrokem, který uvedla ve své Výroční zprávě v prosinci 2019 Česká školní inspekce: „Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové. Musí být vybaveni potřebnými profesními znalostmi, být odborně kvalifikovaní a mít možnost využívat své předmětové specializace/aprobace. Současně musí disponovat vhodnými osobnostními předpoklady a působit ve smyslu profesní etiky.“<sup>113</sup> Jedině takto vybavený pedagog může odvést skutečně vynikající práci. V této části textu se proto zaměřím na učitele prvního stupně základní školy z hlediska jeho kompetencí a vlastností.

Mnohé z požadavků, které jsou kladeny na učitele prvního stupně, jsou shodné s požadavky kladené na učitele jiných stupňů škol. Některé se však odlišují a jsou specifické.<sup>114</sup> „Zvláštnosti učitelství primární školy jsou dány zejména systémem jednoho učitele ve třídě, v níž zpravidla vyučuje všem předmětům. To s sebou nese specifický úkol pro učitele – zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři všech předmětů.“<sup>115</sup> Pedagog má za úkol hledat „[...] styčné body mezi různými obory, základní pojmy i metody“<sup>116</sup> a položit základní obraz o světě, ve kterém žijeme.<sup>117</sup> Učitel má na tomto stupni také „[...] výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj.“<sup>118</sup> Je to dáno tím, že „[...] pracuje s dětmi téměř stále sám (oproti týmovému charakteru práce učitele na vyšších stupních).“<sup>119</sup> Vysoké nároky na osobnost učitele jsou kladeny proto, že pracuje s dětmi v tak citlivém věku a navíc pokládá základní kameny vzdělání, na kterých žák bude dále stavět.<sup>120</sup> „Děti v tomto věku jsou na učitele silně citově vázány, představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se vytvářejícími vrstevnickými

---

<sup>113</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 49. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-2>.

<sup>114</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>115</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>116</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>117</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>118</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>119</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>120</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

vztahy. <sup>121</sup> Pedagog má velmi důležitou socializační funkci ve třídě, neboť buduje celkové klima třídy, učí žáky, jak spolu mají komunikovat a vycházet. Má také možnost ovlivňovat vzájemné vztahy mezi spolužáky.<sup>122</sup> Je nezbytné, a u učitelů primární školy to platí především, aby uměli vytvořit takové podmínky pro učení, které budou příznivé po stránce sociální, emocionální i pracovní. Objevuje se také požadavek na efektivní řízení procesů učení žáků s ohledem na zvláštnosti věkové a individuální. K tomu potřebuje získat psychologické kompetence, jako je orientace v oblasti motivace žáků, zákonitosti procesu učení a znalosti o vývoji dítěte.<sup>123</sup>

Dalšími kompetencemi, kterými by měl učitel disponovat, a které u pedagogů prvního stupně hrají velmi významnou roli, jsou komunikativní kompetence. „*Vedle obecně lidských kvalit (zejména etická úroveň a ustálený systém hodnot, sociální zralost, dobrý fyzický a psychický stav apod.) je důležitá kultivovanost mluveného projevu, neboť učitel primární školy má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvním vzorem.*“<sup>124</sup> Nemyslí se tím pouze správná výslovnost, ale jedná se celkově o schopnost dobře komunikovat, navazovat vztahy, vést rozhovor, klást otázky apod. „*Požadavek, aby učitel byl schopen komunikovat se žáky a navazovat s nimi pozitivní vztah, je v primární škole zvýrazněn věkovými zvláštnostmi dětí.*“<sup>125</sup> Učitel totiž vstupuje do komunikace s dítětem, které ještě nemá osvojenou podobu jazyka, jímž mluví dospělí lidé a které „[...] si dotváří svůj jazykový kód. Základním mechanismem učení je nápodoba a citová vázanost na blízkou osobu. Z toho vyplývají zvýšené nároky na příkladnost učitelova chování a na kvalitu jeho vztahu k dětem.“<sup>126</sup> Pedagog by se měl snažit o vytváření co nejvhodnějších podmínek pro komunikaci se svými žáky, „[...] to znamená, že by měl vytvářet klidnou, příjemnou a radostnou atmosféru ve třídě, v níž by převládaly kladné emoce.“<sup>127</sup> Dalšími požadavky jsou

---

<sup>121</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 64.

<sup>122</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 64.

<sup>123</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 127.

<sup>124</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

<sup>125</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 130.

<sup>126</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 130.

<sup>127</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 130.

všeobecná vzdělanost, především sféra národní kultury. Tím se myslí například „[...] české dějiny, literární, výtvarné, hudební, divadelní, filmové umění apod.“<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 63.

### 3. Hudební výchova na 1. stupni základní školy

*„Prostřednictvím hudby se člověk stává citlivějším a otevřenějším vůči světu a životu, stává se vnitřně bohatším.“* Ivan Poledňák<sup>129</sup>

Dle RVP ZV tvoří hudební výchova spolu s výtvarnou výchovou vzdělávací oblast Umění a kultura. Realizuje se na všech základních školách. Jak zdůrazňuje RVP ZV, vzdělávání v oblasti umění a kultury poskytuje člověku jiný pohled na svět, aby ho dokázal vnímat jinak, esteticky.<sup>130</sup> „V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.“<sup>131</sup> Pro výuku hudební výchovy je typické činnostní pojetí. „Žáci pronikají do hudebního světa na základě vlastních zkušeností z prožité či aktivně provozované hudby.“<sup>132</sup> Hudební výchova jako taková zušlechťuje osobnost člověka, rozšiřuje estetické vnímání a prožívání. Oproti jiným předmětům zde máme větší prostor pro tvořivé aktivity a možnost sebevyjádření.<sup>133</sup>

#### 3.1 Úloha hudební výchovy

Přínos hudební výchovy a její hodnota bývá v nynější době mnohými lidmi zpochybňována. Někteří žáci ji vnímají jako odpočinkový předmět, ve kterém se nemusí nic učit, nemají z něj domácí úkoly, a který není pro jejich život důležitý. Jak je významná hudební výchova pro zdravý rozvoj dětí? Má vůbec mít své místo ve vzdělávacím procesu? Nestačilo by pouze nabídnout hudební výchovu jako nepovinný předmět?

Důležitost tohoto předmětu vyzdvihuje kolektiv autorů podkladové studie *Umění a kultura: Hudební výchova* v čele s Markétou Pastorovou: „Úloha hudební výchovy tkví zejména v její nenahraditelné a ve vzdělávacím procesu nezastupitelné schopnosti působit na citovou sféru rozvíjející se osobnosti žáka, přičemž význam a přínos hudební výchovy pro sociální a kulturní rozvoj každého jedince je někdy možné zhodnotit až v dospělosti.“<sup>134</sup> Autoři jasně vyzdvihují přínos hudební výchovy, přikládají jí značný důraz. Důležitost a

<sup>129</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Šestnáct kapitol z hudební psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 35.

<sup>130</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 81. [cit. 15. 3. 2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

<sup>131</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 81. [cit. 15. 3. 2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

<sup>132</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy: metodický průvodce*. Praha: SPN, 2007, s. 24.

<sup>133</sup> LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy: metodický průvodce*. Praha: SPN, 2007, s. 24.

<sup>134</sup> Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 3. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

nenahraditelnost hudební výchovy ve vzdělávacím procesu můžeme spatřovat i ve vztahu k zachování a předávání kulturních hodnot a tradic, které jsme přijali od generací před námi.<sup>135</sup> „Tyto hodnoty bude jedinec na základě vědomostí, zkušeností a praktických dovedností získaných právě z výuky schopn nejen uchovávat, ale prostřednictvím vlastního tvůrčího vkladu též rozvíjet a předávat dál.“<sup>136</sup> Dalo by se tedy trochu nadneseně říci, že je to naše občanská povinnost vyučovat hudební výchovu kvalitně, abychom byli schopni předat žákům lásku k hudbě a formovat v nich hrdý vztah ke své vlasti a jejím kulturním hodnotám.

Podívejme se nyní na efekt hudební výchovy, jak jej vnímají hudební pedagogové. Ti se domnívají, že „[...] pozitivní účinek hudební výchovy nespočívá pouze v probuzení zájmu o hudbu a v rozvoji hudebních schopností, ale že praktická hudební činnost vede postupně k dalším pozitivním změnám v různých mimohudebních oblastech.“<sup>137</sup> Vychází z předpokladu, že hru na hudební nástroj, popřípadě zpěv, doprovází velmi složité kognitivní procesy. Jedinec, který právě zpívá nebo hraje na hudební nástroj, musí přetvořit informace, které jsou mu dány v symbolické rovině ve formě not; v mozku tyto informace přetaví do hudební formy a tuto formu pak předává dál v podobě motorických (pohybových) příkazů. Hudební aktivita navíc potřebuje akustickou a motorickou zpětnou vazbu, kdy hráč či zpěvák velmi rychle a precizně analyzuje, zda je výsledný produkt shodný s původní vnitřní představou, případně zda je jeho hudební činnost v souladu s ostatními muzikanty. Během hudební aktivity, jak je z výše uvedeného patrné, neustále analyzujeme rozsáhlé a složité informace.<sup>138</sup> „Můžeme tedy říci, že dítě při výuce hry na hudební nástroj procvičuje svůj mozek stejně tak, jako když se učí jiné školní předměty (nebo dokonce i více).“<sup>139</sup>

V současné škole se společně vzdělávají různé děti. Nadané, průměrně zdatné i děti, které potřebují pro své vzdělávání různou míru pomoci a podpůrných opatření. Hudba a hudební výchova může všechny tyto děti oslovit, může se stát dobrým sjednocujícím prvkem ve třídě. „Hudba je svého druhu univerzální jazyk.“<sup>140</sup> Autoři již zmíněné podkladové studie *Umění a kultura: Hudební výchova* poukazují na pozitivní vliv hudební výchovy na rozvoj pozornosti žáků. „Hudební činnosti vedou k nápravě deficitů a zlepšení jejich pozornosti.

---

<sup>135</sup> Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 3. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

<sup>136</sup> Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 3. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

<sup>137</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005, s. 157.

<sup>138</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005, s. 157-158.

<sup>139</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005, s. 157-158.

<sup>140</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitel'ské noviny*, č. 35-36, 2019, s. 9.

*Tato skutečnost je důležitá zejména pro děti, které jsou ohrožené pozornostním deficitem či školním neúspěchem.*<sup>141</sup>

Marie Slavíková<sup>142</sup> ve svém článku vydaném v roce 2013 v časopise *Hudební výchova* shrnula do několika bodů příznivý vliv hudby a hudební výchovy na žáky a jejich osobnostní rozvoj. „*Hudební výchova nabízí a realizuje se žáky celou řadu činností, v nichž si osvojují správné tělesné i psychické a sociální návyky. Osvojíme-li je s dětmi důsledně, trpělivě, a tak, aby každý měl možnost se je prakticky naučit, stanou se trvalou a velmi prospěšnou součástí života dítěte.*“<sup>143</sup> Z hlediska fyziologie se jedná o vzpřímený postoj, který je důležitou součástí hlasové výchovy. Žáci tuto dovednost mohou využít jako kompenzaci sezení a práce u počítače. Rozvoj hlasu a dýchání napomáhá dětem při zpěvu, ale také v situacích hlasově náročných, a navíc v situacích, kdy žáci pocítují stres, potřebují se uvolnit (relaxační a dechová cvičení) atp. V rámci hudební výchovy také se žáky rozvíjíme motoriku a neurosvalovou koordinaci, neboť „*[...] fyziologickým základem hudebních činností pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových je tělesná motorika.*“<sup>144</sup> A navíc „*[...] bez aktivizace hrubé či jemné motoriky by dítě nezvládlo žádnou hudební činnost.*“<sup>145</sup> Tím, že se v rámci hodin hudební výchovy neustále prolíná sluchové vnímání se zpěvem a rytmickými pohyby, se u žáků zdokonaluje neurosvalová koordinace a žáci se zlepšují i v pohybovém projevu. Dítě získá zdravé sebevědomí, protože se nevnímá jako nešikovné.<sup>146</sup>

V psychické oblasti se rozvíjí sluch, vnímavost, paměť a představivost, tvořivost a fantazie, a také emocionalita a empatie. V hudební výchově již od 1. ročníku základní školy učíme děti vnímat, poslouchat a rozpoznávat (např. hlas spolužáků, tóny rozdílné výšky, vlastní hlas znějící současně s dalšími hlasy apod.). Při nacvičování skladeb musíme zapojit paměť a představivost, které se „*[...] spolupodílí na rozvoji obecné představivosti dítěte jako schopnosti nezbytné pro veškerý proces učení.*“<sup>147</sup> Přínos hudební výchovy lze spatřovat i při hudebních hrách, kdy je dítě zcela ponořené do tvořivé činnosti. I v případě, že má hra pouze

---

<sup>141</sup> Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 11. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

<sup>142</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 41-44.

<sup>143</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 42.

<sup>144</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 43.

<sup>145</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 43.

<sup>146</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 43.

<sup>147</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 43.



elementární charakter, je dítě naplněno radostí, uvolní se. Dítě, které má prostor pro tvořivou seberealizaci a uvolnění, má pak dostatek síly a dokáže se více soustředit „[...] *při matematice a intelektově náročných činnostech.*“<sup>148</sup>

Co se týká emocionální stránky, „[...] *aktivní styk s hudbou rozehrává v dítěti celou škálu emocí, jak přímo hudebního, tak i nehudebního charakteru. Vedle oblasti citů estetických, daných prožitky krásy, libosti či nelibosti, jsou velmi ceněny též city etické, mravní, jichž je hudba výraznou nositelkou.*“<sup>149</sup> Již v prvních ročnících ZŠ se žáci v rámci hudební výchovy učí empatii, a to díky rozpoznávání nálad skladbiček nebo snahou vcítit se do autora a jeho představ. Tímto způsobem se učí rozumět hudebnímu sdělení. Neméně k rozvoji empatie u dětí přispívá nutnost „sladit se“ při společném zpěvu nebo společném hraní na hudební nástroje. Hudební činnosti pozitivně ovlivňují také myšlení, motivaci, řečový projev, překonávání stresu, agresivní a konfliktní chování žáků, vůli a další. Hudba výrazně napomáhá v začlenění se do společnosti, především dětem z méně podnětných prostředí. Marie Slavíková zdůrazňuje důležitost předmětu hudební výchova a hudby obecně v rámci předškolního a základního vzdělávání: „*Zejména v mateřské škole a na 1. stupni základní školy bychom měli dát hudbě velký výchovný prostor, aby dítěti otevřela své možnosti a poskytla mu krásu prožitků, vnímavost smyslů, hloubku citů a emocí. Radostné zážitky se přímo transformují do tělesného zdraví a pohody, které jsou takto účinně posilovány.*“<sup>150</sup> Jak bylo naznačeno ve výše uvedených odstavcích, hudba se podílí na rozvíjení důležitých vlastností, schopností a dovedností žáků, které jsou potřebné a využitelné pro jejich další život. Z tohoto důvodu je hudební výchova ve vzdělávacím systému opravdu důležitá a nezastupitelná.

V Maďarsku (později také na Slovensku a v České republice) byly provedeny výzkumy na základních školách s rozšířenou hudební výchovou. Výzkumy se zaměřovaly na souvislosti mezi hudebními schopnostmi a obecnou inteligencí. Šetření z Maďarska přineslo závěr, že „[...] *děti, které se intenzivně zaměstnávají hudbou, prospívají lépe i v ostatních vyučovacích předmětech.*“<sup>151</sup> Jedním ze zjištění bylo, že „[...] *rozvoj hudebního sluchu a pěveckých dovedností kladně ovlivnily řečový projev (jeho intonaci, dynamickou složku, dikci,*

---

<sup>148</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 43.

<sup>149</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 43.

<sup>150</sup> SLAVÍKOVÁ, Marie. Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní. *Hudební výchova*, č. 3, 2013, s. 44.

<sup>151</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 59.

artikulaci, modulaci i celkový výraz).<sup>152</sup> Znovu se potvrdil pozitivní účinek rozvinutého hudebního sluchu při učení se cizímu jazyku. Vyšla najevo také souvislost mezi zlepšujícími se výtvarnými projevy, případně psaním a zdokonalující se jemnou motorikou, která byla procvičovaná každý den hrou na hudební nástroj a hudebně pohybovou aktivitou.<sup>153</sup> Hudebně pohybová výchova „[...] upevňuje psychomotorické schopnosti dítěte a zajišťuje ladnost i pružnost tělesných pohybů. Rozvíjí současně i jeho vitální síly, které obnovují v psychice dítěte její rovnováhu a akceschopnost.“<sup>154</sup> Děti, které se vzdělávaly ve škole s rozšířenou hudební výchovou a kde probíhalo vyučování not již od prvního ročníku, mají lepší smysl pro prostorovou orientaci.<sup>155</sup> Tento výcvik ve čtení not také „[...] posiluje pozornost i schopnost postihovat zrakem větší notopisem zachycené celky. Bylo dokázáno, že hudební diktáty a intonační cvičení rozvíjejí hudební sluch, paměť, představivost, posilují též pozornost, přesnost a rychlou reakci.“<sup>156</sup> Tyto schopnosti pak žáci mohou dobře využít v celé šíři vzdělávacího procesu.<sup>157</sup> Hudba znějící ve škole má vliv na školní klima. „Denní zpěv a múzické činnosti naplňují školní ovzduší optimismem a radostí z tvořivé práce.“<sup>158</sup> Hudba má i terapeutické účinky – „[...] hudbou se kompenzuje i duševní únava a časté přetěžování žáků velkými psychickými nároky v naukových předmětech.“<sup>159</sup>

Jan Prchal, předseda Společnosti pro hudební výchovu, který působí také v Základní škole (s rozšířenou hudební výchovou) a Základní umělecké škole v Liberci, vyzdvihuje důležitost společného „muzicírování“, konkrétně hraní na hudební nástroje v souboru či orchestru. „Hrajeme společně, jsme odpovědní jeden za druhého. To je socializační role hudební výchovy, na níž se spolupodílím i já. V orchestru se nikdo nesmí cítit méněcenný, i když je teprve začátečníkem.“<sup>160</sup> Prchal zdůrazňuje, že pro dobré fungování orchestru je nezbytné, aby všichni poslouchali. Je vyžadována kázeň.<sup>161</sup> To žáky naučí pro společnou věc

<sup>152</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 59.

<sup>153</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>154</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>155</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>156</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>157</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>158</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>159</sup> SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013, s. 60.

<sup>160</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 8.

<sup>161</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 8.

něco obětovat, na chvíli upozadit své vlastní tužby. Pro Jana Prchala je důležité, „[...] že ze školy vycházejí kulturní mladí lidé.“<sup>162</sup> Dále upozorňuje, že ve výchovně vzdělávacím procesu nejde jen o vzdělávání, ale také o výchovu. „*Jestliže hovoříme o výchovně vzdělávacím systému, klademe výchovu vždycky na první místo. Samozřejmě že je potřeba rozvíjet v dětech kognitivní schopnosti, myšlení, rozumové uvažování, ale je to jenom jedna složka lidské osobnosti. Člověk potřebuje k životu i tu druhou – emoce.*“<sup>163</sup> Prchal poukazuje na nutnost mít ve školách hudebny (učebny vybavené klavírem, případně kvalitním keyboardem) s dobrým poslechovým zařízením. Pro kvalitní vyučování hudební výchovy je potřeba „[...] kantorovi vyjít vstříc, důvěřovat mu, vytvořit pro něj určité materiální zázemí. Nemůžeme pořád jenom hrát na tělo nebo zpívat, je třeba i něco málo zainvestovat.“<sup>164</sup> Jan Prchal přiznává, že v současnosti je předmět hudební výchova chápán jako „[...] předmět méně důležitý.“<sup>165</sup> Dodává ale, že pokud se bude kvalitou a úrovní hudební výchovy na školách zabývat např. Česká školní inspekce a obecně se jí bude přisuzovat větší zájem a péče, může se postupně z předmětu vnímaného jako méně důležitý stát rovnocenný partner k ostatním předmětům, v rámci kterých jsou žáci vzděláváni a formováni.<sup>166</sup>

V současné době Národní ústav pro vzdělávání připravuje revizi Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a středoškolské vzdělávání. Cílem tohoto „zaktualizování“ by mělo být zlepšení a zefektivnění výuky a vzdělávání. Nabízí se otázka, jak se tato změna dotkne předmětu hudební výchova. Podle Iniciativy Hudební výchova pro všechny<sup>167</sup> tu existuje riziko, že „[...] v novém systému nezbude místo pro hudební a výtvarnou výchovu.“<sup>168</sup> Tato iniciativa si klade za cíl pomoci hudební výchově, aby se udržela ve školském systému. Své požadavky shrnula do několika bodů. Požaduje, aby byla hudební výchova zachována jakožto povinný předmět na základních i středních školách; stojí o zvýšení počtu hodin hudební výchovy na dvě vyučovací hodiny v týdnu; usiluje o zachování stávající náplně tohoto vyučovacího předmětu, navrhuje nerozšiřovat učivo o další obsahy („*Uplatňované činnosti [pěvecké, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové]*

<sup>162</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 8.

<sup>163</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 8.

<sup>164</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 10.

<sup>165</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 10.

<sup>166</sup> PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019, s. 11.

<sup>167</sup> SLÁDEK, Libor. *Iniciativa Hudební výchova pro všechny: Kam kráčí výuka hudební výchovy na českých školách?* [online]. Pedagogicke.info, 25.6.2019 [cit. 18.3.2020]. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2019/06/hudebka-pro-vsechny-iniciativa-za.html>.

<sup>168</sup> SLÁDEK, Libor. *Iniciativa Hudební výchova pro všechny: Kam kráčí výuka hudební výchovy na českých školách?* [online]. Pedagogicke.info, 25.6.2019 [cit. 18.3.2020]. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2019/06/hudebka-pro-vsechny-iniciativa-za.html>.

v současném pojetí plně dostačují k optimálnímu rozvoji hudebnosti dětí.”)<sup>169</sup>; požaduje zpřesnit obsah a terminologii a v neposlední řadě zdokonalit vysokoškolskou přípravu studentů – budoucích učitelů.<sup>170</sup>

Z výše uvedených odstavců jednoznačně vyplývá nenahraditelný přínos hudební výchovy ve vzdělávacím procesu. Proto smíme jen doufat a věřit, že i v budoucnosti zůstane předmět hudební výchova pevnou součástí výuky na obou stupních základní školy.

### 3.2 Činnosti v hudební výchově

Hudební výchova je v základním vzdělávání (dle RVP ZV) rozčleněna na činnosti vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové.<sup>171</sup> Na prvním stupni ZŠ se dítě v rámci vokálních (pěveckých) činností učí pracovat se svým hlasem, jeho hlas se zušlechťuje při zpěvu i mluvě, získává pěvecké dovednosti (správné dýchání, nasazení tónu, výslovnost), rozšiřuje se jeho hlasový rozsah a seznamuje se s grafickým záznamem písně. V hodinách hudební výchovy se také setká s kánonem a lidovým dvojhlasem. Zpívá písně ve 2/4, 3/4 a 4/4 taktu. Díky instrumentálním činnostem má žák možnost hrát a doprovázet písně na rytmické hudební nástroje, případně na zobcové flétny a jiné hudební nástroje. V rámci hudebně pohybových činností se žák naučí základy taktování, vyjadřuje pohybem znějící hudbu, učí se jednoduché lidové tance. Tato část hudební výchovy nabízí velké množství činností a aktivit, od tanečních her přes pantomimu až k pohybové improvizaci. Poslechové činnosti se zaměřují na rozvoj sluchového vnímání (kvality tónů a vztahy mezi nimi), rozeznání pohybu melodie, vnímání rytmu a různých změn v hudebním díle. Neoddělitelně k poslechovým aktivitám patří rozlišování hudebních stylů, žánrů a forem a také se žáci učí slyšenou hudbu slovně popsat.<sup>172</sup>

S rozšířeným členěním činností v HV přichází kolektiv autorů zmiňované podkladové studie *Umění a kultura: Hudební výchova*. Autoři obsahovou náplň tohoto předmětu dělí na zpěv, hru na hudební nástroje, poslech hudby, taneční a pohybové aktivity, aktivity spojené s elementárním komponováním a improvizací, a další aktivity, jimiž se žáci propracovávají

---

<sup>169</sup> SLÁDEK, Libor. *Iniciativa Hudební výchova pro všechny: Kam kráčí výuka hudební výchovy na českých školách?* [online]. Pedagogicke.info, 25.6.2019 [cit. 18.3.2020]. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2019/06/hudebka-pro-vsechny-iniciativa-za.html>

<sup>170</sup> SLÁDEK, Libor. *Iniciativa Hudební výchova pro všechny: Kam kráčí výuka hudební výchovy na českých školách?* [online]. Pedagogicke.info, 25.6.2019 [cit. 18.3.2020]. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2019/06/hudebka-pro-vsechny-iniciativa-za.html>.

<sup>171</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 84. [cit. 15. 3. 2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

<sup>172</sup> Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 81, 82, 84. [cit. 15. 3. 2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

k uchopení a pochopení hudby.<sup>173</sup> Jak autoři publikace zmiňují, „[...] *uvedené aktivity rozvíjejí znalosti, dovednosti i kreativitu žáků a prohlubují jejich emocionální vnímání, porozumění a prožívání obsahového poselství hudby.*“<sup>174</sup>

### 3.2.1 Pěvecké činnosti

„*Hlasová výchova a pěvecké činnosti mají v hudební výchově dětí mladšího školního věku dominantní postavení.*“<sup>175</sup> Aby hlasová a pěvecká výchova byla účinná a úspěšná, je třeba postupovat plánovitě. Druhou podmínkou je hned od začátku pečlivě budovat u dětí správné návyky při zpěvu (správný sed či stoj, dýchání, tvoření a nasazení tónu).<sup>176</sup> Proč je nutné do hodin hudební výchovy pravidelně zařazovat také hlasovou výchovu? „*Hlasová výchova učí děti správným pěveckým návykům, a tak ve svém výsledku nejen rozvíjí dětský hlas, ale navíc ho i chrání před poškozením. Hlasová výchova má vliv na čistotu zpěvu, pomáhá při nápravě nezpěvnosti.*“<sup>177</sup> Jarmila Lasevičová doporučuje při kolektivní výuce zpěvu (a tedy i ve školní hudební výchově) využívat jednoduchých hlasových cvičení, které zvládnou všichni žáci.<sup>178</sup> V rámci hlasové výchovy zařazujeme cvičení na rozšiřování hlasového rozsahu, uvolňování mluvidel a správnou výslovnost, dbáme na měkké nasazení tónu. Je nezbytné mít na paměti pár základních zásad hlasové hygieny a řídit se jimi. Jedná se o zpívání ve vyvětrané místnosti, kde není příliš horko; rozezpívat se (především jedná-li se o zpěv ráno); zpívat v příjemné atmosféře; nepřepínat hlas, tvořit mezi zpěvem přestávky; pokud jsme nachlazení či po nemoci nebo jinak dočasně hlasově nezpůsobilí, šetřit hlas. Učitel musí vhodně vybírat repertoár písní tak, aby byl pro žáky zajímavý, ale ne nad jejich síly, aby tím nedošlo k poškození hlasu.<sup>179</sup> Lidové písně, které jsou žákům mladšího školního věku blízké a srozumitelné, mají v sobě velký potenciál. V textech těchto písní jsou zachyceny pocity, myšlení, mravní hodnoty lidí, kteří žili v předešlých generacích. Při rozhovoru nad textem písně, který by neměl v hodinách hudební výchovy chybět, tak můžeme se žáky blíže pochopit text a např. se z něj i poučit.<sup>180</sup>

<sup>173</sup> Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 3. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

<sup>174</sup> Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 3. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

<sup>175</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 7.

<sup>176</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 7-11.

<sup>177</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat.* Praha: Portál, 2014, s. 73.

<sup>178</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 60.

<sup>179</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 9-13.

<sup>180</sup> PECHÁČEK, Stanislav – VÁŇOVÁ, Hana a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Karolinum, 2001, s. 111.

V rámci vokálních činností by se nemělo zapomínat na velmi užitečnou složkou pro rozvoj hudebních schopností dětí, a tou je intonace (ve smyslu zpěvu z not). V našich podmínkách je nejrozšířenější tonální písňová metoda olomouckého hudebního pedagoga Ladislava Daniela.<sup>181</sup> Jak už bylo výše zmíněno, pěvecké činnosti mají své nezastupitelné a dokonce výsadní postavení v hodinách HV na prvním stupni. „*Práce s písní představuje nejdůležitější a nejčastější hudebně výchovnou aktivitu na základní škole.*“<sup>182</sup> To ovšem klade na pedagoga značné nároky. Učitel musí umět zazpívat píseň intonačně správně a čistě, být přesný, co se týká rytmického provedení, ovládat hru na hudební nástroj (dokázat při tom i zpívat), přednést píseň ve správném výrazu a v neposlední řadě i taktovat.<sup>183</sup>

### 3.2.2 Instrumentální činnosti

Instrumentální činnosti v hodinách hudební výchovy představují především obohacení zpěvu písní. Hru na hudební nástroj mají žáci rádi, je pro ně zajímavá.<sup>184</sup> „*Tato činnost [...] podporuje hudební vnímavost, sluchový rozvoj i tvořivou práci.*“<sup>185</sup> Ovládá-li učitel hru na více hudebních nástrojů (např. klavír, kytara, ukulele a další), žáky tato jeho dovednost velmi zaujme a může být taktéž využita při poslechu (zopakování určitého motivu z poslouchané skladby), výuce rytmu, intonace a zpěvu písní. Jestliže máme ve třídě žáka, který umí hrát na nějaký hudební nástroj, je vítáno, aby se se svým nástrojem zapojil do doprovodu písní či jinak výuku zpestřil. Nepostradatelná je ve výuce hudební výchovy hra na nástroje z Orffova instrumentáře. Tuto činnost zvládnou i děti, které např. nejsou tak šikovné ve zpěvu. Tímto způsobem najdou uplatnění, a také i např. pozitivní vztah k hudební výchově, potažmo i k hudbě obecně.<sup>186</sup>

S myšlenkou vytvořit pro děti hudební nástroje, se kterými se lehce manipuluje, není těžké na ně hrát, jsou vhodné pro souborovou hru a zní hodnotně, přišel Carl Orff, německý skladatel a pedagog. Ve svém díle Schulwerk popsal metodiku instrumentálních činností.<sup>187</sup> „*Prostřednictvím jednoduchých instrumentací děti prožívají radost ze společného muzicírování, pronikají současně do tajemství hudebních struktur a zákonitostí, tónovým*

<sup>181</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 21.

<sup>182</sup> PECHÁČEK, Stanislav – VÁŇOVÁ, Hana a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Karolinum, 2001, s. 101.

<sup>183</sup> PECHÁČEK, Stanislav – VÁŇOVÁ, Hana a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Karolinum, 2001, s. 101.

<sup>184</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 87.

<sup>185</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 87.

<sup>186</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 47.

<sup>187</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 47.

materiálem vycházejícím z pentatoniky a starých modálních tónin získávají prostor ke kreativnímu přístupu k hudbě.“<sup>188</sup> Adaptaci na české prostředí vděčíme Petru Ebenovi a Ilju Hurníkovi.<sup>189</sup> Orffův instrumentář, jak se nazývá soubor hudebních nástrojů vhodných pro instrumentální činnosti ve školách, je sestaven z rytmických nástrojů (např. ozvučná dřívka, drhlo, bubínek, tamburína, činely, rumba koule, triangel, rolničky, zvonek a další) a melodických nástrojů (např. zvonkohra či xylofon), které jsou doplněny dechovými nástroji (zobcová flétna, harmonika).<sup>190</sup>

### 3.2.3 Poslechové činnosti

Již od malička jsou děti obklopeny hudbou, a to především díky masmédiím a celkově vyspělé technice. Často hraje hudba jen jako kulisa k nějaké jiné činnosti, vnímáme ji tedy nevědomky. Může se proto stát, že poslech populární hudby při nástupu dítěte do základní školy je doposud jediným kontaktem dítěte s hudbou (pokud nepočítáme např. hudební aktivity během navštěvování mateřské školy). V těchto případech je velmi zřetelná úloha školní hudební výchovy: ukázat žákům i jiný druh hudby, naučit je rozpoznávat hodnotné umělecké dílo, naučit je, jak být pozornými a citlivými posluchači, ukazovat jim cestu k umělecké hudbě a v neposlední řadě je podpořit při formování postoje k umělecké hudbě – aby ji zahrnuli do svého života.<sup>191</sup> „Poslech hudby představuje mezi hudebními aktivitami základní formu kontaktu žáka s hudbou. Utváří se v něm nejen vztah k umělecké tvorbě, ale i dovednost hudbu soustředěně a uvědoměle vnímat, poslouchat a emocionálně prožívat.“<sup>192</sup> Vyučovací hodina, ve které probíhá mj. i poslech, vyžaduje od učitele určitou přípravu.

Poslech ve výuce hudební výchovy a činnosti s ním spojené kladou na pedagoga značné nároky. Nejde totiž pouze o připravenost z hlediska metodiky a didaktiky, ale učitel se musí sám vyznat v dějinách hudby, v kultuře (světové i domácí) a měl by být zaníceným posluchačem hudby v celém jejím spektru.<sup>193</sup> Při přípravě vyučovací hodiny s poslechem musí dbát na určité zásady či hlediska, která se promítnou do úspěšnosti hodiny. Je jím hledisko umělecké (učitel musí vybírat pouze umělecky hodnotná díla), didaktické (objasnit

<sup>188</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 47.

<sup>189</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 47-49.

<sup>190</sup> SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 48-49. LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 89-91.

<sup>191</sup> PECHÁČEK, Stanislav – VÁŇOVÁ, Hana a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001, s. 145.

<sup>192</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 84.

<sup>193</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 84.

si, co vlastně chce poslechem žáka naučit, v čem ho rozvíjet, kam posunout dál), přiměřenost (vybírat takové skladby, které jsou přiměřené délkou vzhledem k věku dětí a zkušenostem) a v ideálním případě střídát „živou hudbu“ s reprodukovanou.<sup>194</sup>

### 3.2.4 Hudebně pohybové činnosti

„Činnosti hudebně pohybové vytvářejí v rámci předmětu hudební výchova dostatečný prostor pro aktivizaci žáka a uplatnění jeho individuality.“<sup>195</sup> V učivu hudební výchovy nesmíme tyto hudebně pohybové činnosti opomíjet. V podstatě se s nimi setkáváme v té nejzákladnější podobě i při jiných hudebních činnostech, jako je instrumentální hra, trénování rytmu, hra na tělo, částečně pak také během vokálních činností nebo poslechu.<sup>196</sup> Blanka Knopová<sup>197</sup> upozorňuje na potřebu využívání veškerých možností při realizaci hudebně pohybových činností, které souvisí s pohybem. Jen tak mohou tyto pohybové činnosti napomoci k pochopení hudebního obsahu a k rozvoji hudebních dovedností dětí.

Obsah hudebně pohybových činností se dá rozdělit do dvou oblastí, a to za prvé na oblast pohybové výchovy (elementární pohybový prvek) a za druhé oblast taneční výchovy (elementární taneční prvky). V prvně jmenované skupině činností jde především o naznačení pohybu melodie znějící hudby pohybem ruky, dále taktování, ukazování, jak se hraje na různé hudební nástroje a nejrůznější pohybové hry, které doprovázejí říkadla, básně apod. Oblast taneční výchovy má za úkol naučit žáky základy tanečních prvků, např. chůzi, poskoky, pérování, dále taneční kroky v základních taktech, taneční hry a improvizaci.<sup>198</sup> Vyučování taneční výchovy na 1. stupni ZŠ nemá své pevné místo v hudební výchově, učitelé ji zařazují jen nepravidelně. Je však třeba si uvědomit, že prostřednictvím tance a pohybových činností žáci dokáží hudbu více procítit, vnímat.<sup>199</sup> Ne ve všech základních školách jsou ideální podmínky pro pohybovou a taneční výchovu (prostory, počet žáků apod.). Učitel musí proto zvážit různé možnosti a nějakým způsobem se s těmito omezeními vypořádat.<sup>200</sup>

<sup>194</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 85.

<sup>195</sup> KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 8.

<sup>196</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 94.

<sup>197</sup> KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 18.

<sup>198</sup> KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 18.

<sup>199</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 97.

<sup>200</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 94.



Stanislav Pecháček spolu s Hanou Váňovou upozorňuje na vhodnost zařazování základů lidových tanců do hodin hudební výchovy. Mají velký potenciál a měly by proto získat své pevné místo v rámci hudebně pohybových aktivit. Lidové tance totiž rozvíjí estetické cítění dětí, působí na rozvoj osobnosti žáka a integrují se v nich prvky dramatické, hudební, pohybové a prvky národní kultury.<sup>201</sup>

*„Hudebně pohybový prvek nesmí být zařazován násilně, musí přirozeně navazovat na činnosti, které jsou součástí obsahové náplně hodiny hudební výchovy.“*<sup>202</sup> Pozitiva zařazování hudebně pohybové složky do hodin hudební výchovy jsou zřejmá: přispívá k osvojení hudební teorie, můžeme ji snadno propojit s umělou i lidovou písní a literární předlohou, spojit ji s poslechem. Dává široký prostor pro fantazii a kreativitu jak žáků, tak jejich pedagoga. Hudebně pohybové činnosti (a hudební výchova obecně) poskytují výbornou možnost k propojení mezipředmětových vztahů (literatura, výtvarná a dramatická výchova, dějepis, a další).<sup>203</sup>

Z výše řečeného je zřejmé, že spektrum činností v hudební výchově na 1. stupni základní školy je značné a klade vysoké nároky na učitele, zejména na začínající.

---

<sup>201</sup> PECHÁČEK, Stanislav – VÁŇOVÁ, Hana a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001, s. 252.

<sup>202</sup> KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 24.

<sup>203</sup> KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 24.

## 4. Motivace

Motivace patří „[...] mezi základní rysy osobnosti.“<sup>204</sup> Pojem pochází z latinského *movere*, což znamená hýbat, pohybovat. „*Velmi obecně formulováno, motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“<sup>205</sup> Pedagogický slovník pojem definuje jako „[...] souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo se něčemu vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“<sup>206</sup>

Motivace funguje jako vektor, protože „[...] dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje.“<sup>207</sup> Naše motivace závisí na vnitřních a vnějších faktorech. Jedná se o faktory, které jsou spolu v úzkém kontaktu.<sup>208</sup> Jako vnitřní faktory bychom mohli jmenovat rysy a zaměření osobnosti, psychické procesy, potřeby jedince, jeho zájmy, hodnoty a postoje. Jedná se zkrátka o faktory, které vyvolávají a podněcují aktivitu.<sup>209</sup> Pokud nemáme vnitřní motivaci, nemusí nás ani vnější faktory motivovat k činnosti.<sup>210</sup> „*Mnohdy však pobídka zvenčí stimuluje, zesiluje vnitřní motiv – toho využívá reklama, lákavými pobídkami podněcuje motivaci mnoha lidí, dovede je k tomu, aby si koupili i to, co nutně nepotřebují.*“<sup>211</sup> Pokud bychom se zaměřili na žáky a učitele ve vyučování, tak jako vnější faktory ovlivňující vnitřní žákovu motivaci můžeme spatřovat např. „[...] osobnost učitele, jeho prakticky realizované vedení učebních činností žáků, organizace a metodické vybavení vyučování, způsob strukturace obsahu, klima ve třídě, aspirace rodičů, kvalita vztahu s učitelem.“<sup>212</sup>

Motivaci dáváme do souvislosti s emočním prožitkem. Máme-li nějakou potřebu neuspokojenou, např. jsme-li hladoví, prožitek hladu nám způsobí nelibý pocit v žaludku. Na základě tohoto prožitku jsme motivováni k vyhledání a zkonsumování nějakého jídla.<sup>213</sup>

<sup>204</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 77.

<sup>205</sup> ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

<sup>206</sup> PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 159.

<sup>207</sup> ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

<sup>208</sup> ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

<sup>209</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 78.

<sup>210</sup> ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

<sup>211</sup> ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

<sup>212</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 78.

<sup>213</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 168.

„Chování člověka mohou ovlivnit vědomé i nevědomé motivy, eventuálně na něj mohou působit obě složky zároveň.“<sup>214</sup> Jedinec si ne vždy uvědomuje všechny potřeby, které ho motivují k určité činnosti. Je si vědom jedné nebo dvou potřeb, zbytek mu může být skryt. V tom je komplikovanost lidské motivace.<sup>215</sup>

#### 4.1 Motivace ke studiu učitelství

Již na jiném místě této diplomové práce byl uveden citát, že „[...] kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové.“<sup>216</sup> Významnou roli při výběru povolání, následně během studia i dále při samotné práci, hraje motivace člověka. Je-li student motivován pro studium pedagogiky a tuto motivaci si přinese i do následné praxe, můžeme s opatrností očekávat, že tento učitel bude mít svou práci rád, bude k ní více motivovaný, lépe bude překonávat překážky a těžkosti. Pokud je však jeho motivace malá, může lehčeji spadnout do nespokojenosti, což následně může mít negativní důsledky na samotný výkon práce.<sup>217</sup> Je proto důležité zkoumat motivaci studentů hlásících se na pedagogické fakulty.

Existuje mnoho různorodých důvodů, proč se mladí lidé rozhodnou pro povolání učitele. Mezi základními důvody nalezneme např. chuť pracovat s dětmi, být užitečný, pomáhat ostatním, zapálenost pro studovaný obor, dále také praktické důvody (prázdniny, pracovní doba, jisté pracovní místo). Pro některé studenty učitelství bylo důležité při výběru jejich studia zvolit takové povolání, kterého si bude společnost vážit, i když je pravdou, že mnozí učitelé nevnímají svůj status ve společnosti jako ceněný. Přitom ve výzkumech prestiže povolání bývá učitelská profese na horních příčkách, tedy vnímána společností jako prestižní. Dalšími důvody, proč se studenti rozhodli pro studium učitelství, je práce v zajímavém sociálním prostředí, přání stále poznávat apod. Rozhodnutí u některých mohlo být ovlivněno učitelem, rodinným příslušníkem či vrstevníkem. Jsou tu ale i tací, kteří se vydali studovat učitelský obor jako nouzové řešení (nedostali se např. na jimi preferovaný obor).<sup>218</sup>

V rámci České republiky bylo realizováno několik šetření, která zjišťovala motivaci budoucí generace učitelů, převážně studentů pedagogických fakult. Jedním z těchto šetření je

---

<sup>214</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 168.

<sup>215</sup> ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 149.

<sup>216</sup> Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 49. [cit. 29.1.2020]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-2>.

<sup>217</sup> STRUŠKOVÁ, Zdeňka. *Factory ovlivňující volbu a výkon pedagogické profese*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita: 2010, s. 28.

<sup>218</sup> ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, č. 2, 2014, s. 5-6.

longitudinální výzkum Radomíra Havlíka,<sup>219</sup> který svůj výzkum provedl v roce 1995. Zjišťoval při něm motivaci a důvody přihlášení ke studiu učitelství. Výzkum se zaměřoval na uchazeče o studium na pedagogických fakultách v Praze a v Ústí nad Labem (dotazník obdrželi uchazeči při přijímacím řízení) a také na již studující na těchto dvou fakultách. Havlíkovo šetření poskytlo následující závěry:

1. Významné procento uchazečů si vybralo studium pedagogické fakulty jako záložní plán, který využijí v případě neúspěšných přijímacích zkoušek na jimi preferované škole. Neznamená to ovšem zájem a chuť studovat pedagogiku.

2. Vztah ke studovanému oboru i k učitelství se může během studia měnit.

3. Vyšší motivovanost ke studiu byla zaznamenána u uchazečů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ než u ostatních sledovaných oborů, jimiž byly kombinace učitelství biologie – chemie, český jazyk – dějepis, občanská výchova – dějepis. U již studujících na pedagogických fakultách se ukázalo, že s učitelskou dráhou nejvíce počítají právě studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (88 %, do školství nechtějí pouze 3 % studentů tohoto oboru).

4. Ženy více než muži (77 % vs. 57 %) plánují po dokončení studia nastoupit do práce ve školství. Taktéž se vyslovili i budoucí studenti z menších měst a vesnic než z hlavního města Praha (84 % vs. 66 %).

5. Objevuje se významná rodinná tradice učitelské profese.

6. Dle doby, kdy se uchazeč začal rozhodovat pro studium na pedagogické fakultě, lze s opatrností usuzovat, zda po ukončení studia nastoupí do učitelského povolání. Pokud se student rozhodl studovat pedagogický obor již během střední školy, je vyšší pravděpodobnost, že má o tento druh povolání zájem. Uchazeči, kteří se rozhodli pro studium pedagogické fakulty na poslední chvíli, by dle odpovědí v dotazníku pedagogickou práci nechtěli vykonávat. Objevila se také spojitost mezi zkušeností prací s dětmi a mládeží a následnou motivací nastoupit na učitelskou dráhu.<sup>220</sup>

Jedním z dalších výzkumů zaměřujících se na postoje studentů k učitelské profesi provedl Petr Urbánek<sup>221</sup>, jehož výzkum probíhal dlouhodobě v letech 1995 až 2003. Z výsledků vyplývá, že více než tři čtvrtiny studentů přiznávají zájem o vstup do školství. Hlavní motivací pro ně byl spíše než práce s dětmi jejich zájem o vystudovaný předmět. Naopak výzkum provedený na pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad

---

<sup>219</sup> HAVLÍK, Radomír. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, č. 2, 1995, s. 154 – 163.

<sup>220</sup> HAVLÍK, Radomír. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, č. 2, 1995, s. 154 – 163

<sup>221</sup> URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. Citováno z ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, č. 2, 2014, s. 7.

Labem ukázal jako nejdůležitější důvody pro volbu učitelského povolání práci s dětmi, volný čas a prázdniny, možnost seberealizace a učení se novým věcem.<sup>222</sup>

Jiří Kotásek a Richard Růžička provedli v roce 1996 sociologický výzkum, který byl zaměřen na zjištění údajů o sociálním zázemí budoucích učitelů prvního stupně. Jednalo se o dotazníkové šetření, které realizovali na pedagogických fakultách v Praze, Olomouci, Ostravě a Ústí nad Labem. Dotazníky vyplňovali studenti 3. a 4. ročníku. Jedním z bodů, které šetření zjišťovalo, byla motivace studentů pro rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou. Respondenti na otázku „*Proč jste se rozhodl(a) stát se učitelem/učitelkou?*“ mohli vybrat až tři odpovědi. Na přední příčce (lehce pod 90 % odpovědí) se umístila odpověď „**protože jsem rád(a) mezi dětmi.**“ Daleko za touto odpovědí se dostaly odpovědi jako „protože jsem rád(a), když mohu něco vysvětlit a sdělovat své znalosti“ (nad 40 %) a „protože učitelství je povolání umožňující jistou svobodu“ (pod 40 %). Zhruba ve stejném počtu odpovědí (mezi 20 a 30 %) skončily odpovědi „protože je to báječné povolání“, „protože je to možnost obživy a zároveň i příležitost dělat něco užitečného“ a „protože vzdělání vede k většímu úspěchu v životě“.<sup>223</sup>

Agentura Faktum pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v roce 2009 vypracovala Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce.<sup>224</sup> Skládá se ze dvou částí. První se orientuje na pedagogy působící na základních a středních školách, druhá na studenty absolventských ročníků pedagogických fakult a studenty absolventských ročníků nepedagogických oborů.

Cílovou skupinou první výzkumné části byli učitelé působící na prvním i druhém stupni základní školy a na středních školách. Kvantitativnímu šetření (standardizovaný rozhovor) předcházela kvalitativní výzkum, který byl realizován formou skupinových diskuzí a hloubkových rozhovorů. Celkem se do výzkumu zapojilo 1002 respondentů. Ze šetření vyplývá, že se učitelé pro své povolání rozhodli docela brzy. V průběhu dětství se pro něj rozhodlo 23 % učitelů, na střední škole 30 % a po ukončení střední školy 20 % pedagogů. Během jiného zaměstnání se rozhodlo pro učitelkou profesi 14 % respondentů. Pouze 5 % učitelů toto rozhodnutí učinilo během studia na vysoké škole a po ukončení vysoké školy se tak rozhodla 4 % respondentů. Zajímavé zjištění je, že se každý druhý učitel hudební výchovy

---

<sup>222</sup> DOULÍK, Pavel – ŠKODA, Jiří. Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. In: KOCOuroVÁ, Marie (ed.). *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5. - 7. září 2006. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. Citováno z ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, č. 2, 2014, s. 8.

<sup>223</sup> KOTÁSEK, Jiří – RŮŽIČKA, Richard. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, č. 2, 1996, s. 168-180.

<sup>224</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů* [online], MŠMT [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

pro toto povolání rozhodl již v dětství (44 %), v případě učitelů výtvarné výchovy se jednalo o 35 %.<sup>225</sup>

Učitelé také hodnotili na škále (1-7) důležitost jednotlivých faktorů motivujících k rozhodnutí se pro povolání učitele, přičemž 1 znamená „zcela nedůležité“ a 7 „velmi důležité“. Nejdůležitějším z nabízených faktorů je dle učitelů **zájem o práci s dětmi**, druhý v pořadí se umístila **svoboda a tvořivost**. Třetím nejvýznamnějším faktorem je **práce v mladém prostředí** (učitelé mohou zůstat duševně mladí). Docela významně se také jeví **potřeba předávat zkušenosti, touha po sebevzdělávání, dostatek volného času a respektované povolání**.<sup>226</sup> Možnost „zájem o práci s dětmi“ je dle výsledků šetření nejzásadnější pro ty učitele, kteří se pro učitelství rozhodli již v dětství (odpovídá tomu průměrná známka na škále 6,3). Tento důvod je rovněž velmi důležitý pro učitele hudební výchovy a výtvarné výchovy a u učitelů 1. stupně ZŠ (s průměrnou známkou 6,2). Ukázalo se, že pro učitele 1. stupně ZŠ má důležitost také svoboda a tvořivost (průměrná známka 5,4 bodů).<sup>227</sup>

Učitelé v praxi dále na škále hodnotili různé skutečnosti, pro které stále zůstávají ve své profesi. Důvod „zájem o práci s dětmi“ hodnotili vysoko zejména ti pedagogové, kteří by rozhodně neměnili svou práci a jsou v ní velmi spokojeni (6,3 bodů). Taktéž u učitelů 1. stupně ZŠ a u učitelů, kteří svou profesi vnímají jako poslání či se pro ni rozhodli již jako děti, je tato skutečnost vysoko hodnocená.<sup>228</sup> V rámci výzkumu se také zjišťovala motivace pro studium na pedagogické fakultě. U 88 % učitelů, kteří se pro toto povolání rozhodli již v dětství, se objevovalo přání, touha stát se učitelem. Také u pedagogů 1. stupně tato odpověď byla často vybirána (v 81 %). Při zjišťování aktuální spokojenosti učitelů 82 % pedagogů primární školy prozradila, že je momentálně spíše nebo rozhodně spokojená. Do stejné skupiny (rozhodně nebo spíše spokojených) patří také učitelé výtvarné výchovy a začínající

---

<sup>225</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009, s. 16. [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

<sup>226</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009, s. 17. [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

<sup>227</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009, s. 18. [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

<sup>228</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009, s. 21. [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

učitelé do 5 let praxe (81 %).<sup>229</sup> Zajímavé je, že začínající učitelé oceňují v rámci své profese dostatek volného času (volná odpoledne, prázdniny). Tento klad vnímá 71 % učitelů do 5 let praxe.<sup>230</sup>

Výše uvedené odstavce přiblížily výsledky některých výzkumů, které sledovaly motivaci studentů ke studiu na pedagogických fakultách. Co však motivuje již vystudované pedagogy k učitelské práci? Václav Holeček se zmiňuje o uspokojování některých vyšších psychických potřeb, např. potřeby stále nového poznávání věcí a souvislostí. Tyto poznatky pak přetvořenou a přitažlivou formou pedagog předává svým žákům. Dalším motivem může být „[...] *touha pomoci, tj. pomáhat svým svěřeným žákům zvládnout školní vzdělávání, vést a řídit jejich činnost, rozvíjet jejich osobnost, uvádět je do světa dospělých.*“<sup>231</sup> Potřeba seberealizace stojí na samém vrcholu pyramidy lidských potřeb, jak ji sestavil A. Maslow. „*Také spokojenost v učitelském povolání závisí na míře vlastní seberealizace. Tato potřeba úzce souvisí s potřebou uznání, ocenění.*“<sup>232</sup> Jelikož od žáků a jejich rodičů slova ocenění a chvály směrem k učiteli přichází zřídka, mělo by tuto potřebu uspokojovat vedení školy (může se jednat jak o finanční ohodnocení, tak i jen o ústní ocenění dobře provedené práce).<sup>233</sup>

---

<sup>229</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009, s. 31. [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

<sup>230</sup> *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009, s. 33. [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

<sup>231</sup> HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 15.

<sup>232</sup> HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 15.

<sup>233</sup> HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 15.

## 5. VÝZKUM

### 5.1 Cíle výzkumu

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je motivace začínajících učitelů k výuce HV na 1. stupni ZŠ a jejich přístup k tomuto předmětu.

Dílčí cíle jsou:

- Zjistit, jaký vztah mají začínající učitelé na 1. stupni ZŠ k předmětu hudební výchova.
- Jaké materiální a prostorové vybavení pro předmět HV mají k dispozici na základních školách Zlínského kraje?
- Co by mohlo začínajícím učitelům pomoci, aby učili HV ještě lépe než doposud?

### 5.2 Výzkumná metoda

Dotazník byl vytvořen speciálně pro tuto diplomovou práci. Obsahuje celkem 44 otázek. Objevovaly se v něm otázky uzavřené (respondenti vybírali z nabízených možností), polouzavřené (vybírali z uvedených možností, případně mohli dopsat svou odpověď do pole „jiná“). Některé otázky umožňovaly vybrat více odpovědí najednou. V dotazníku byly rovněž otevřené otázky, na které respondenti odpovídali vlastními slovy. Pouze čtyři položky (konkrétně č. 11, 13, 15 a 39) byly dobrovolné, ostatní povinné.

První část dotazníku zjišťovala údaje obecného charakteru. Dále byl zkoumán vztah k hudbě a k hudební výchově a vývoj tohoto vztahu během navštěvování základní a střední školy. Respondenti měli také zpětně ohodnotit vysokoškolskou přípravu pro výuku HV. Kromě toho byli dotazováni na jejich hudební vzdělání a aktuální hudební aktivity. Další otázky zjišťovaly úroveň materiálního vybavení školy, důležitost HV na primární škole, přípravu na hodinu hudební výchovy a další.

### 5.3 Průběh výzkumu

V rámci výzkumu byli prostřednictvím e-mailu osloveni všichni ředitelé a ředitelky běžných základních škol všech typů ve Zlínském kraji. V doručeném e-mailu byly ředitelům škol sděleny cíle a zaměření výzkumu a byli požádáni o předání odkazu na internetový dotazník všem začínajícím učitelům (s délkou praxe do pěti let), kteří vyučují hudební výchovu na 1. stupni na jejich škole. Tato prosba jim byla zaslána celkem dvakrát, v rozmezí více než dvou týdnů. Sběr dat trval od 2. března 2020 do 6. dubna 2020. Celkem bylo osloveno 238 základních škol. Od části ředitelů přišla odpověď, že námi požadovanou skupinu učitelů na své škole nemají (celkem 32 odpovědí).



Před samotným rozesláním dotazníku ředitelům škol byla provedena pilotáž. Celkem pět začínajících učitelů (z jiných krajů než Zlínského) obdrželo zhotovený dotazník a připomínkovali jej. Na základě jejich komentářů a návrhů byly ještě dodatečně některé otázky mírně upraveny nebo nakonec zcela vynechány.

Dotazník byl sestavován během prvních dvou měsíců roku 2020. Pro jednodušší komunikaci s řediteli a také kvůli pohodlnějšímu vyplňování byl zhotoven v elektronické podobě. K tomuto účelu byla využita internetová stránka [www.surveymonkey.com/cs](http://www.surveymonkey.com/cs). Respondenti byli informováni o cílech výzkumu a instruováni, jakým způsobem dotazník vyplnit. Učitelé byli rovněž ujištěni, že se jedná o dotazník zcela anonymní a bylo jim za jejich čas a ochotu již předem poděkováno.

## 5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byli **začínající učitelé s délkou praxe do pěti let vyučující na 1. stupni ZŠ předmět hudební výchova v rámci celého Zlínského kraje**. Zlínský kraj byl vybrán kvůli mému bydlišti v tomto kraji. Po prvním vyzvání vedení škol o přeposlání dotazníků příslušným učitelům nebyla jejich návratnost vysoká (celkem 11 dotazníků). Po druhé prosbě byla návratnost vyšší (24 dotazníků). Celkem tedy bylo sesbíráno od respondentů 35 dotazníků.

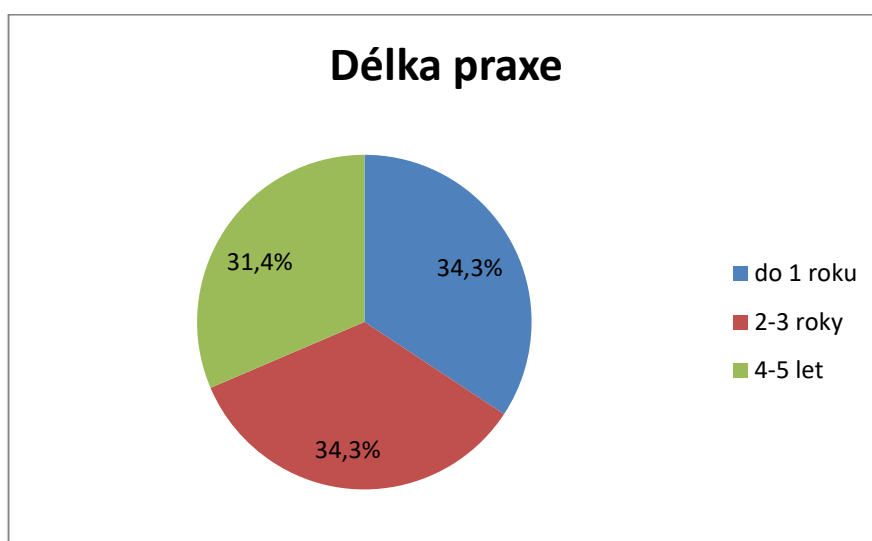
Otázka č. 5 se ptala na to, zda respondenti vyučují předmět hudební výchova na 1. stupni ZŠ. Tato položka byla jednou z těch, které si kladly za cíl případné respondenty nevyhovující všem kritériím vyselektovat. 97,1 % respondentů odpovědělo na tuto otázku kladně, 2,9 % (jeden respondent) záporně. Ve výzkumu jsem se tohoto respondenta přesto rozhodla ponechat, jelikož z navazujících výpovědí lze usuzovat, že ačkoli v tomto školním roce hudební výchovu na 1. stupni neučí, vyučoval ji s nejvyšší pravděpodobností v některém školním roce předcházejícím. Navíc jeho odpovědi jsou také důležité a pro výzkum přínosné.

Při plánování a realizaci výzkumu (dotazníku) bylo původně počítáno jako s výzkumným vzorkem pouze se začínajícími učiteli, kteří nemají delší praxi než pět let a vyučují na 1. stupni ZŠ předmět hudební výchova. Ukazuje se, že tento předmět na 1. stupni vyučují také učitelé bez vhodné aprobační, např. učitelé z 2. stupně ZŠ. Jelikož ale kritéria výzkumného vzorku splňují (jak délku praxe, tak vyučování HV na 1. stupni), staly se jejich výpovědi rovnocennými k ostatním respondentům. Konkrétnější informace o těchto začínajících učitelích budou uvedeny u otázky zjišťující vystudovaný obor respondentů (graf č. 2).

## 6. Výsledky výzkumu

V této části práce budou prezentovány výsledky výzkumu. Jedná se o analýzu jednotlivých otázek v dotazníku a komentáře k těmto otázkám. Ke každé položce byl vytvořen názorný graf nebo tabulka. Otázky jsou ve shodném pořadí jako byly uvedeny v dotazníkovém šetření.

Výsledky jsou uváděny v procentech, proto u některých grafů a tabulek s více možnostmi odpovědi mohlo dojít kvůli zaokrouhlování k jemnému zkreslení (v řádech 0,1 %).

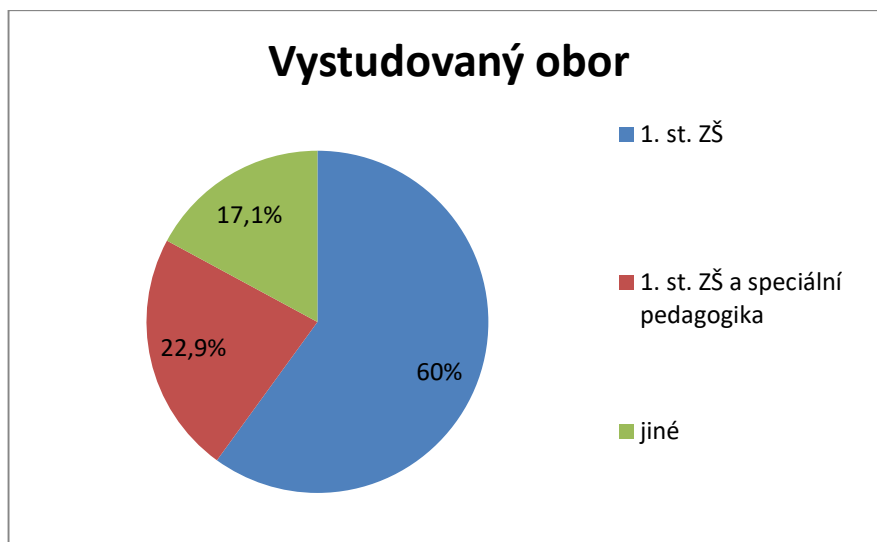


Graf č. 1: Délka praxe

Otázka „*Kolik let pracujete jako učitel/ka?*“ nabízela celkem tři možnosti odpovědi. Otázka zjišťovala délku praxe respondenta, a tím i vyloučila potenciální respondenty, kterým žádná z možností nevyhovovala. Na základě teoretické části (viz M. Vítečková, O. Šimoník<sup>234</sup>) bylo věkové rozmezí respondentů rozlišeno takto: **do 1 roku, 2-3 roky, 4-5 let**. Výzkumu se zúčastnilo celkem 12 respondentů s délkou praxe do 1 roku, dále 12 respondentů s délkou praxe 2-3 roky a celkem 11 respondentů s délkou praxe 4-5 let.

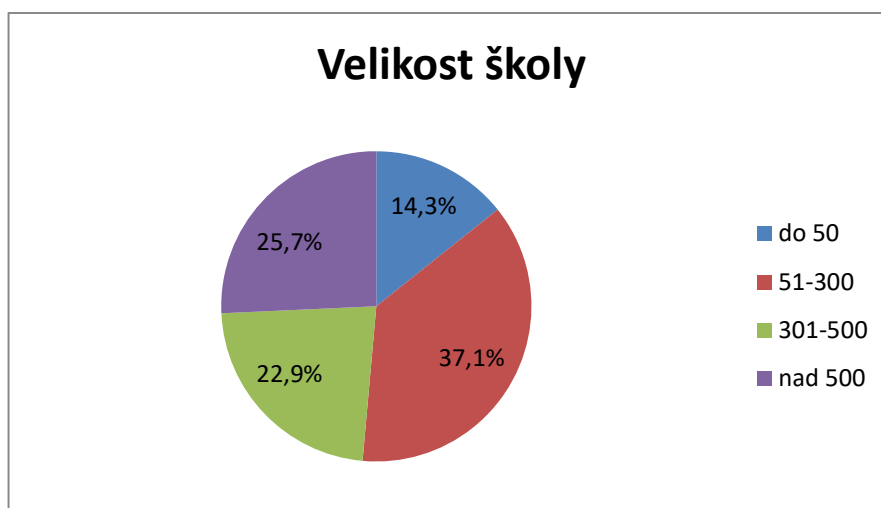
Druhá otázka se respondentů dotazovala na to, zda jsou učiteli na 1. stupni ZŠ. Kladně odpovědělo 33 dotazovaných, dva záporně. Tito dva začínající učitelé v následující otázce uvedli, že jejich aprobační je jiný obor (konkrétně obor Anglický jazyk a Hudební výchova pro 2. stupeň ZŠ; Matematika a Informatika pro 2. stupeň ZŠ). Ve výzkumu byli ponecháni, jelikož sice nejsou učiteli na 1. stupni, ale dochází na tento stupeň vyučovat hudební výchovu.

<sup>234</sup> Viz teoretická část práce strana 9.



Graf č. 2: Vystudovaný obor respondentů

Tato otázka zjišťovala vystudovaný obor začínajících pedagogů. Z výzkumu vyplývá, že 60 % (tedy 21 učitelů) vystudovalo Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 22,9 % (8 učitelů) vystudovalo obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika, 17,1 % respondentů (celkem 6) doplnilo svůj vystudovaný obor do kolonky „jiné“. Těmito jinými obory byly: Anglický jazyk a Hudební výchova pro 2. stupeň ZŠ; Hudební výchova pro 2. stupeň ZŠ; Zeměpis a společenské vědy pro SŠ; Konzervatoř a Hudební výchova pro SŠ; Matematika a informatika pro 2. stupeň ZŠ; Speciální pedagogika.

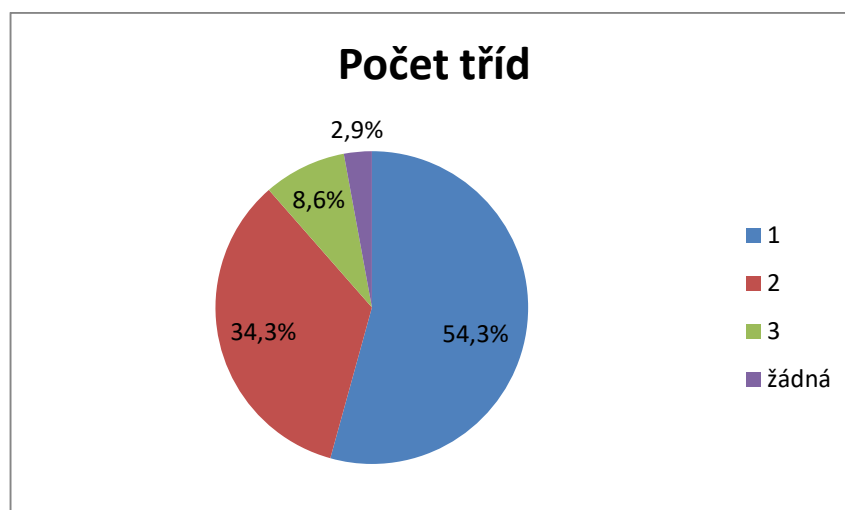


Graf č. 3: Velikost školy

Tato otázka zjišťovala přibližnou velikost školy, na níž začínající učitel působí. Školy do 50 žáků, tedy pravděpodobně malotřídní školy, se vyskytují ve 14,3 % odpovědí (což odpovídá 5 respondentům), dále školy s počtem žáků v rozmezí 51 až 300 žáků ve 37,1 %

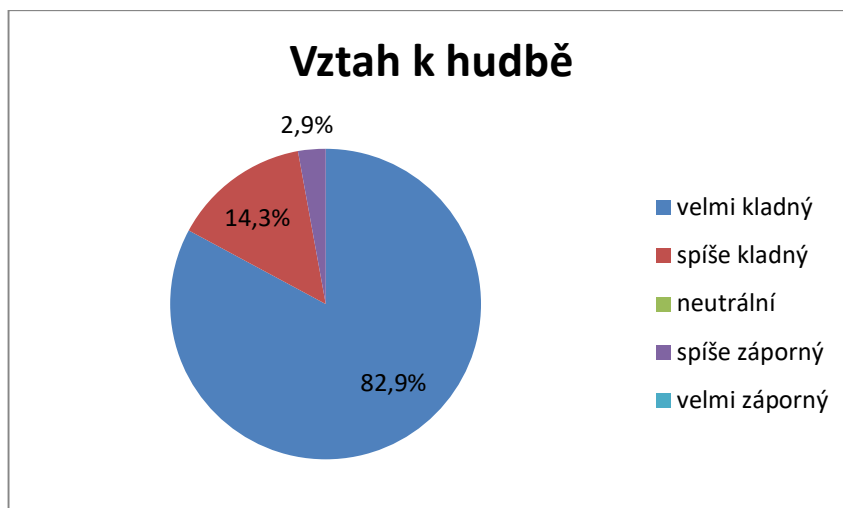
(celkem 13), školy s 301-500 žáky ve 22,9 % (celkem tedy 8 odpovědí) a velké městské školy jsou zastoupeny 25,7 % (9 respondentů).

Následující otázka se respondentů dotazovala na to, jestli vyučují na 1. stupni ZŠ předmět hudební výchova. 34 respondentů odpovědělo kladně, jeden respondent záporně. Tento případ byl již popsán v úvodu výzkumu.



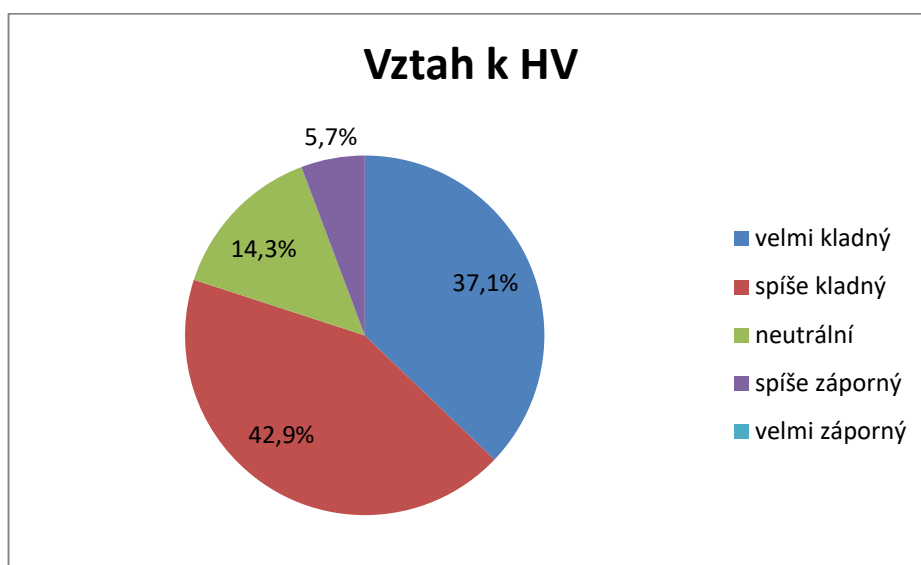
Graf č. 4: Počet tříd, v nichž respondenti vyučují HV na 1. stupni ZŠ

„V kolika třídách na 1. stupni ZŠ vyučujete hudební výchovu?“ Nejčastěji učí respondenti v jedné třídě (54,3 %, což odpovídá 19 začínajícím učitelům), dále ve dvou třídách (34,3 %, 12 učitelů), poslední možnost byla uváděna velmi málo (ve třech třídách učí 8,6 % pedagogů, což odpovídá třem pedagogům). Odpovědi „jiné“ využil jeden respondent (2,9 %), který uvedl, že hudební výchovu na 1. stupni ZŠ nevyučuje v žádné třídě. Jedná se o výše zmiňovaného učitele, který aktuálně hudební výchovu neučí, ale vyučoval ji pravděpodobně některý z předchozích školních roků.



Graf č. 5: Vztah k hudbě

Tato položka zkoumala vztah začínajících učitelů k hudbě obecně. Většina zvolila odpověď „velmi kladný“ (82,9 %, 29 respondentů), někteří svůj vztah ohodnotili jako „spíše kladný“ (14,3 %, 5 dotazovaných). Nikdo z respondentů nevybral možnost „neutrální“ ani „velmi záporný“. 2,9 % respondentů (což odpovídá jednomu učiteli) přiznalo, že má k hudbě spíše záporný vztah.



Graf č. 6: Vztah k předmětu hudební výchova

„*Jaký máte vztah k předmětu hudební výchova?*“ Pozitivní zjištění je, že 37,1 % (13 začínajících učitelů) má k tomuto předmětu velmi kladný vztah, a dalších 42,9 % (celkem 15 respondentů) jej ohodnotilo jako „spíše kladný“. To v součtu znamená, že celých 80 % respondentů má kladný vztah k hudební výchově. Na druhou stranu 14,3 % (celkem 5

respondentů) uvedlo, že mají neutrální vztah k HV a 5,7 % (2 učitelé) spíše záporný. Pozitivně lze vnímat neoznačení nabídky „velmi záporný“.

Hudební vzdělání	Procenta
ZUŠ	82,9%
Soukromé vzdělávání	17,1%
V rámci studia na střední pedagogické škole	25,7%
Maturita z HV	17,1%
Absolutorium na konzervatoři	2,9%
V rámci studia na VŠ	68,6%
jiné	2,9%

Tabulka č. 1: Hudební vzdělání respondentů

Tato položka v dotazníku se zabývala otázkou hudebního vzdělání začínajících učitelů. Tito mohli z nabízených možností označit více najednou, případně do pole „jiné“ doplnit další hudební vzdělání, které nebylo nabízeno. Kvůli přehlednosti byla vytvořena místo grafu tabulka.

Možnost „navštěvoval/a jsem hudební obor na ZUŠ“ označilo celkem 29 dotazovaných, což odpovídá 82,9 %. Druhou nejčastější odpovědí je získání hudebního vzdělání „v rámci studia na VŠ“ (24 respondentů, tedy 68,6 %), dále s 25,7 % možnost „v rámci studia na střední pedagogické škole“ (celkem 9 učitelů). Shodné procento odpovědí se objevilo u možností „maturita z hudební výchovy“ a „vzdělával/a jsem se soukromě“ (17,1 %, tedy celkem 6 respondentů). Taktéž shodné procento (2,9 %, tedy jeden člověk) vybralo odpovědi „absolutorium na konzervatoři“ a „jiné“, kde respondent doplnil, že na základní škole hrál od prvního do pátého ročníku na flétnu.

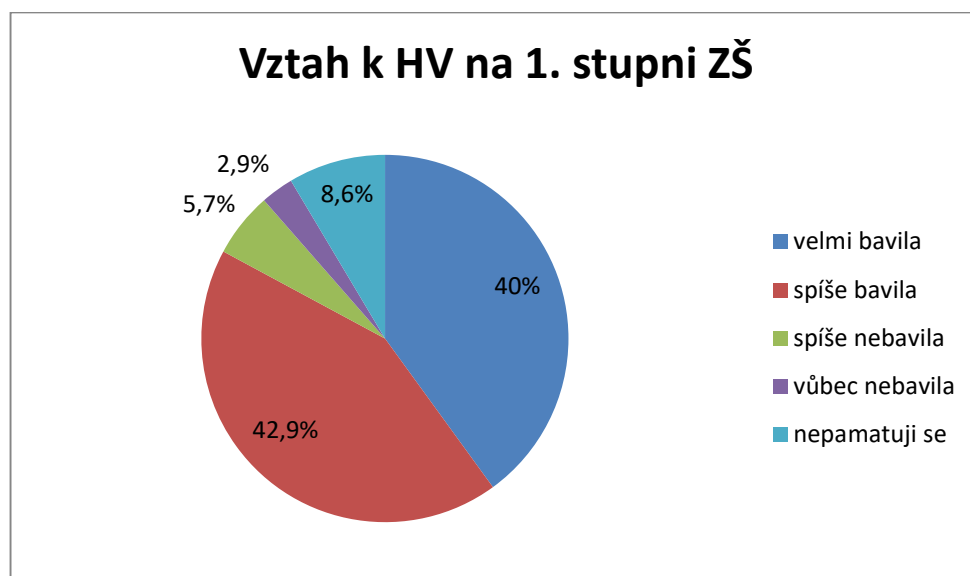
Nejčastěji uváděná kombinace hudebního vzdělání respondentů bylo navštěvování hudebního oboru na ZUŠ se současným vzděláním v rámci studia na VŠ (celkem takto odpovědělo 10 respondentů). Sedm respondentů uvedlo, že navštěvovalo pouze ZUŠ, což je druhá nejčastější volba.

Hudební vzdělání	vztah k předmětu HV	procenta
5 let hra na flétnu během 1.-5. roč. na ZŠ	neutrální	9,1%
ZUŠ	spíše kladný	54,5%
ZUŠ	velmi kladný	9,1%
v rámci studia na střední pedagogické škole	spíše kladný	9,1%
ZUŠ + v rámci studia na SŠ	velmi kladný	9,1%
ZUŠ + v rámci studia na SŠ + vzdělával/a jsem se soukromě	velmi kladný	9,1%

Tabulka č. 2: Hudební vzdělání neaprobovaných učitelů a jejich vztah k předmětu HV

Z celkového počtu respondentů **11** z nich **neabsolvovalo v rámci studia na VŠ didaktiku HV**. Tabulka předkládá na základě odpovědí v dotazníku hudební vzdělání těchto neaprobovaných učitelů a jejich vztah k předmětu HV. Z výsledků vyplývá, že respondent, který nemá téměř žádné hudební vzdělání (pouze hru na flétnu během docházky na základní školu), má k předmětu hudební výchova neutrální vztah. Oba respondenti s větším hudebním vzděláním (ZUŠ, SŠ, případně soukromé hodiny) mají velmi kladný vztah k HV. Celkem 6 respondentů, jejichž vztah k předmětu HV je spíše kladný, získalo hudební vzdělání během docházky na ZUŠ.

Následující položky v dotazníku si kladly za cíl zjistit postupný vývoj vztahu k předmětu HV, od prvního stupně až po střední školu. První z těchto otázek tedy zjišťovala, jaký vztah měli respondenti k hudební výchově na prvním stupni ZŠ.



Graf č. 7: Vztah k předmětu hudební výchova na 1. stupni ZŠ (z pozice žáka)

Z výzkumu vyplývá, že 40 % dotazovaných (tedy 14 učitelů) hudební výchova během navštěvování prvního stupně základní školy velmi bavila a 42,9 % spíše bavila (to odpovídá 15 pedagogům). Velice málo jsou zastoupeny odpovědi „spíše nebavila“ (5,7 %, tedy 2 respondenti), „vůbec nebavila“ (2,9 %, tedy 1 respondent) a „nepamatuji se“ s 8,6 % (3 učitelé). V následující otázce (č. 11), která byla dobrovolná, měli dotazovaní možnost upřesnit svou odpověď vztahující se k jejich vztahu k HV na 1. stupni ZŠ. Této možnosti využilo 32 učitelů.

Respondenti, kteří označili v otázce č. 10 možnost, že je hudební výchova na 1. stupni „velmi bavila“, uváděli jako zpřesnění svého výběru často tyto důvody – **měli výborného učitele/učitelku** („*Moc si nevzpomínám, jen na 1. a 2. třídu – tam jsme měli výbornou paní učitelku.*“ „*Skvělá paní učitelka.*“), **hodně zpívali** („*Mám ráda pohyb a zpěv.*“ „*Bavilo mě zpívání a poslech hudby.*“ „*Od mala jsem ráda zpívala a fascinovala mě hra na jakýkoliv hudební nástroj, který nám učitel v HV ukázal či přímo na něj zahrál.*“ „*Zpívala jsem ve sboru.*“ „*Učili jsme se mnoho nových písniček.*“ „*Ráda jsem zpívala a bývala jsem využívána v sólovém zpěvu.*“ „*Ráda jsem zpívala.*“ „*Vždy jsem ráda zpívala.*“), **hodina byla vedená hravou formou** („*Učili jsme se mnoho písniček s pohybem, hráli různé hudební hry.*“ „*Hudbu mám velice ráda, na 1. stupni to byla zábava, zpívání, Orffovy nástroje,...*“ „*HV byla zaměřená na zpívání, byla vyučována hravou formou.*“), **hodina byla oddechová** („*HV byl vždy vedlejší předmět.*“ „*Oddechová hodina.*“), jeden respondent napsal: „*Hudba je důležitou součástí mého života.*“

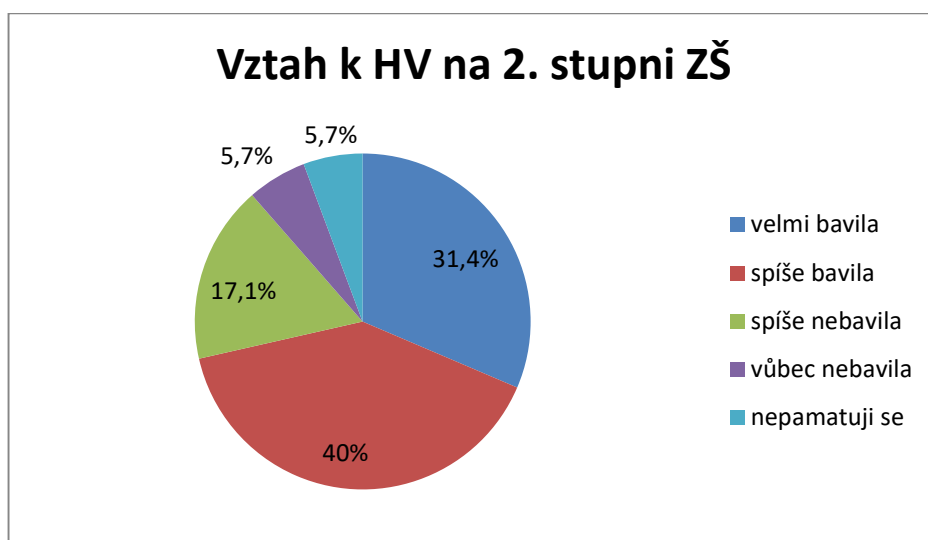
U části respondentů, kteří vybrali možnost „spíše bavila“, lze z následujících zpřesňujících odpovědí vytušit, že slovní spojení „spíše bavila“ z různých důvodů vnímají částečně s negativním nádechem. („*Každá hodina byla stejná, jako ta předchozí. Učitelka zkoušela ze zpěvu každého zvlášť před celou třídou.*“ „*Nebavila mě teorie – zápis not.*“ „*Příliš mě nebavila teorie.*“ „*Vždy jsem rád zpíval a hudbu poslouchal, vadilo mi chování některých spolužáků.*“). Dvě odpovědi jsou na rozmezí mezi tím, zda výuku HV vnímali spíše pozitivně, či spíše negativněji („*Neustále jsme jen zpívali.*“ „*Moc záleží na vztahu vyučujícího k předmětu, jak umí zaujmout žáky.*“). V tomto spatřuji limity v dotazníkovém šetření – je možno se pouze domnívat, jak daný respondent svou odpověď myslel, aniž by mohl být dotázán na vysvětlení tohoto svého výroku.

U respondentů, kteří ohodnotili svůj vztah k hudební výchově během prvního stupně ZŠ jako „spíše bavila“, se objevovaly také kladně znějící odpovědi („*HV jsem vždy měla ráda, dokud jsem nezačala studovat VŠ.*“ „*V dětství jsem rád zpíval a tancoval a HV byla zábavným předmětem.*“ „*Bavilo mě, že se nemusím v hodině učit, ale můžu jen sedět a*



zpívat.“ „Pamatuji si, že jsme zpívali s kytarou, to mě bavilo.“ „HV mě bavila díky učitelce, která nás učila.“ „Ráda zpívám a dříve jsme hodně zpívali.“ „Pěkné písničky.“ „Baví mě zpívat, ale hodiny z HV si nepamatuji.“).

Dva dotazovaní pedagogové, kteří označili možnost „spíše nebavila“, k tomuto rozhodnutí dodávají: „Důraz pouze na zpěv písní.“ „Jen jsme zpívali nebo poslouchali ukázky hudby.“ Jeden respondent vybral možnost „vůbec nebavila“. Jeho důvod je jednoduchý („Nudila jsem se tam jako žáčky tehdy LŠU“<sup>235</sup>). Učitelé tedy zřejmě nevyučovali HV atraktivně, zmínění respondenti se ve výuce nudili, neměli možnost se více hudebně rozvinout. Tito začínající učitelé, kteří vybrali možnost „spíše nebavila“ a „vůbec nebavila“ později získali poměrně široké hudební vzdělání (všichni tři prošli ZUŠ, dva z nich navíc střední pedagogickou školou a maturitou z HV, dva získali hudební vzdělání v rámci studia na VŠ, jeden z nich se vzdělával soukromě a jeden z nich dokonce vystudoval konzervatoř).



Graf č. 8: Vztah respondentů k předmětu hudební výchova na 2. stupni ZŠ (z pozice žáka)

Otázka č. 12 se zabývala tím, jaký vztah k předmětu hudební výchova zaujímali respondenti na 2. stupni ZŠ. Z výzkumu vyplývá, že 14 respondentů HV na 2. stupni spíše bavila (celkem 40 % odpovědí). Jen o 3 odpovědi méně získala možnost „velmi bavila“ (31,4 %, tedy 11 respondentů). Oproti vztahu k HV v nižších ročnících ZŠ se již na 2. stupni více objevuje možnost „spíše nebavila“ (17,1 %, tedy 6 pedagogů). Shodný výsledek (5,7 %, tedy 2 lidé) se nachází u varianty „vůbec nebavila“ a „nepamatuji se“. Jaké jsou bližší

<sup>235</sup> LŠU – Lidová škola umění – nyní ZUŠ

okolnosti těchto výše uvedených a v grafu zaznačených odpovědí, podává opět dobrovolná otázka č. 13.

Dotazovaní, u kterých byla zaznamenána odpověď, že je HV na 2. stupni ZŠ velmi bavila, často uváděli, že měli **výborného, kvalitního pedagoga** („*Skvělý pan učitel.*“ „*Měli jsme dobrou vyučující, hodně jsme zpívali, poslouchali.*“ „*Měla jsem velmi dobré učitele HV, kteří rozvíjeli můj zájem o hudbu a zpěv.*“ „*Měli jsme skvělého učitele, byla s ním legrace.*“ „*Výborný vyučující HV.*“). Dalším důvodem je opět **dostatek zpěvu a poslechu hudby**, případně **hudební vystoupení** („*Zpívali jsme s klavírem.*“ „*Ráda jsem zpívala a byla jsem využívána v sólovém zpěvu s doprovodem na klavír.*“ „*Zpívala jsem na koncertech.*“). Respondenti uvedli i **další důvody**, proč měli k tomuto předmětu tak dobrý vztah: „*Čím jsem byla starší, tím jsem měla hudbu více ráda.*“ „*Vše mi šlo, jelikož jsem chodila do ZUŠ, tudíž jsem se nemusela učit hudební teorii, tu už jsem uměla.*“

Nejpočetněji zastoupenou odpovědí, kterou respondenti zaznačili, byla možnost „spíše bavila“. V následující dobrovolné otázce mohli opět svoje rozhodnutí blíže specifikovat, okomentovat. Jak je z výše uvedených komentářů zřejmé, začínající učitelé si vážili HV a měli k ní vcelku kladný vztah během druhého stupně ZŠ hlavně kvůli **zábavným hodinám, možnosti relaxace, odpočinku, zpěvu moderních písní**, které jsou během puberty u žáků velmi oblíbené. („*HV učil pan učitel, měl zábavné hodiny, zpívali jsme a tančili.*“ „*Byla to oddychová hodina, vnímal jsem ji spíše jako relaxaci a regeneraci.*“ „*Relaxace, zábava.*“ „*Zpívali jsme a neučili se.*“ „*Měli jsme úžasnou učitelku, se kterou jsme zpívali i moderní písničky.*“ „*Nepovažovala jsem HV za svůj nejoblíbenější předmět, ale díky mé docházce do ZUŠ pro mě byl tento předmět velmi jednoduchý.*“).

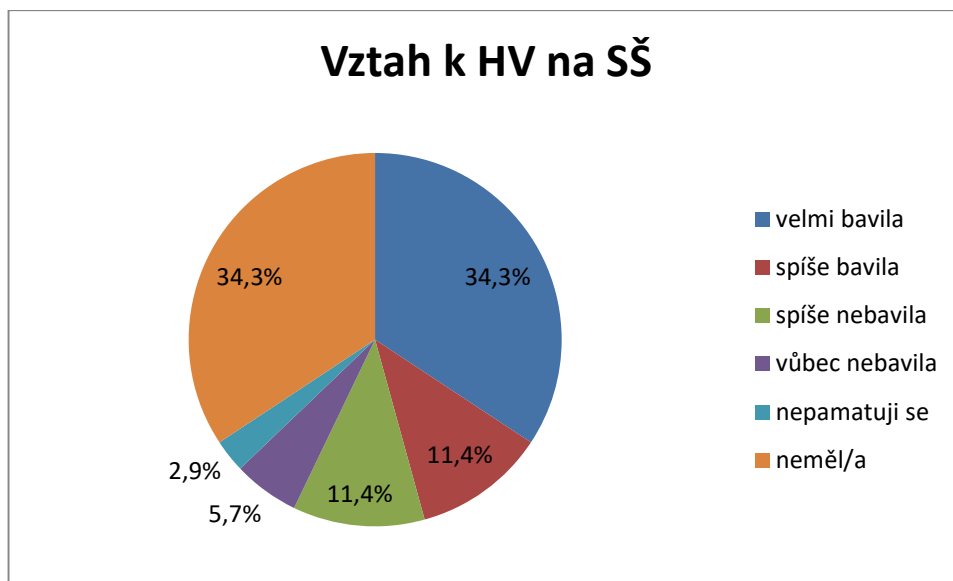
Stejně jako u otázky č. 11 se i zde objevilo dvojí vnímání sousloví „spíše baví“. Někteří pedagogové ji pojali jako jen o stupeň horší než možnost „velmi bavila“, někteří však, jak se zdá, ji vnímali negativněji než zbytek respondentů. Lze tak usuzovat podle následujících komentářů: „*Myslím, že chyběla pestrost aktivit, takže se to někdy vše až moc často opakovalo.*“ „*Střídali se nám vyučující, ne každý to dobře zvládal, ale zpívali jsme rádi.*“ „*Na druhém stupni jsme se spíše věnovali teorii, hudebním skladatelům a jejich životopisům, než zpěvu, což mě jako dítě trochu demotivovalo.*“ „*Málo jsme zpívali a probírali jsme hodně teorie.*“ „*Vždy jsem rád zpíval a hudbu poslouchal, vadilo mi chování některých spolužáků.*“ „*HV byla zaměřena na teorii a čtení si o zadaném tématu, hodně se pracovalo s učebnicí a ne s podpůrným materiálem – nahrávky, videa atd.*“

Jaké byly příčiny vybrání kolonky „spíše nebavila“ šesti respondenty? Komentáře odhalují tyto důvody: zkoušení ze zpěvu, dějiny hudby, učivo o hudebních skladatelích,

hudební aktivity omezené pouze na poslech a zpěv, nemuzikální, případně nepříjemný pedagog. („*Informace o skladatelích, dějiny hudby atd.*“ „*Zkoušení ze zpěvu před celou třídou, zpívání písniček, které nás moc nebavily.*“ „*Teoretický přístup, stereotypní aktivity, zpěv pouze z učebnice a běžných zpěvníků.*“ „*Učitelka, která nás učila, neměla s hudbou nic společného, neuměla zpívat... Hodiny byly o prezentacích o hudebních tématech.*“ „*Jen jsme zpívali a poslouchali ukázky hudby.*“ „*Učitelka byla nepříjemná.*“). Z uvedených výpovědí lze vytušit, že by respondenti (tehdy žáci 2. stupně ZŠ) ocenili různorodé aktivity v rámci hodin hudební výchovy, nejen poslech ukázek, zpěv písní a učení se teorii. Jsou také citliví vůči zkoušení ze zpěvu. Při práci učitele obecně je velmi důležité, aby se uměl k žákům přiblížit, dokázal být empatický a nadšený pro svůj předmět. Nesmí od svého předmětu svým chováním žáky odrazovat (viz komentář „*Učitelka byla nepříjemná.*“).

5,7 % respondentů při hodnocení vztahu k HV na 2. stupni ZŠ zaznamenalo odpověď „vůbec nebavila“. Z jejich zpřesňujících komentářů lze toto jejich hodnocení lépe pochopit („*Pořád jsme se učili stupnice a intonaci.*“ „*Stejný důvod, jako na 1. stupni – nudila jsem se tam jako žačky tehdy LŠU.*“). I v tomto případě se lze domnívat, že pedagog vyučující hudební výchovu na 2. stupni nejspíš kladl zbytečný důraz na jednu stránku hudební výchovy a ostatní opomíjel, tím pádem jeho aktivity nebyly různorodé a každý žák si nemohl z hodin HV „vybrat to svoje“, to, co jej baví, naplňuje, posouvá. V druhém případě učitel nejspíš nedokázal nadchnout a rozvíjet ty žáky, kteří se sami již hudebně vzdělávali. Otázkou je, zda považoval za potřebné rozvíjet po hudební stránce i ty žáky, kteří již hrají na nějaký hudební nástroj či zpívají, a tím se již hudebně rozvíjejí.

5,7 % dotazovaných odpovědělo, že si na hudební výchovu v rámci druhého stupně již nepamatuje. („*Nebylo to nejspíš nic přelomového.*“ „*Nevzpomínám si na HV z 2. stupně ZŠ.*“).



Graf č. 9: Vztah k předmětu hudební výchova na střední škole (z pozice studenta)

34,3 % (tedy 12 dotazovaných) uvádí, že během střední školy je hudební výchova velmi bavila. Shodné procento se také objevuje u možnosti „HV jsem na SŠ neměl/a“. Kolonku „spíše bavila“ vybralo celkem 11,4 % respondentů (tedy 4 lidé), 11,4 % uvedlo možnost „spíše nebavila“, 5,7 % přiznalo, že je HV na střední škole „vůbec nebavila“. 2,9 % (jeden respondent) si na HV v rámci studia na střední škole nepamatuje.

V následující otázce opět měli začínající učitelé možnost zpřesnit či okomentovat své vybrané odpovědi. Ta část respondentů, která uvedla, že je HV na SŠ velmi bavila, zmiňovala tyto příčiny. Jedním z důvodů byl **dobrý pedagog** („*Měli jsme super učitele.*“ „*Opět jsem měla skvělého pedagoga, který mi ukazoval různé směry hudby a rozvíjel mé hudební znalosti z hlediska teorie i praxe.*“), dalším důvodem byla existence **školního sboru, koncerty, nacvičování hudebního programu, třídní kapela** („*HV byla jako volitelný předmět, ten, kdo si zvolil HV byl automaticky zařazen do školního sboru, tedy HV byla pro nácviky sborových písní.*“ „*Vše mi šlo, jelikož jsem chodila do ZUŠ, tudíž jsem se nemusela učit hudební teorii, tu už jsem uměla; měli jsme výborného učitele, nacvičovali jsme různé muzikály a hudební pohádky pro mladší žáky a rodiče.*“ „*Zpívala jsem na koncertech.*“ „*Na gymnáziu jsme měli možnost vytvořit třídní kapelu, hráli jsme a zpívali moderní písně, hodiny byly zábavné.*“), dále **pěvecké a instrumentální aktivity** („*Bavil mě zpěv, hra na piano.*“ „*Stále jsme zpívali.*“). Jeden respondent, který v předchozích stupních škol měl k výuce HV negativní vztah (uváděl, že na 1. i 2. stupni ZŠ jej hudební výchova „vůbec nebavila“), přiznává: „*Konečně se mi otevřel hudební svět – byla jsem ale na konzervatoři a HV jsem měla v podstatě rozdělenou na jednotlivé složky HV.*“ Dalšími výpověďmi, které podtrhují velmi

kladný vztah respondentů k HV na SŠ, jsou tyto: „Učili jsme se o různých skupinách.“ „Různorodé aktivity, dobrá metodika.“ „HV byla vždy oddechovým předmětem, kde jsem si mohla odpočinout.“

Důvody, proč 11,4 % dotazovaných hudební výchova na střední škole spíše bavila, jsou následující: „Motivující učitelka, přístup s důrazem na praxi v matřské škole.“ „Málo zpěvu, hodně teorie.“ Posledním komentářem respondent zpřesňuje, že hudební výchova na střední škole, kterou studoval, byla kvalitní, ale náročná. („Profesionální přístup pedagogů, hodně teorie, musela jsem se připravovat poctivě.“). Do vztahu respondentů k předmětu HV na střední škole se již promítá to, jaký typ střední školy navštěvovali. Z celkového počtu čtyř respondentů, kteří uvedli, že je HV na SŠ „spíše bavila“, tři dotazovaní studovali střední pedagogickou školu, dva z nich nakonec maturovali z HV.

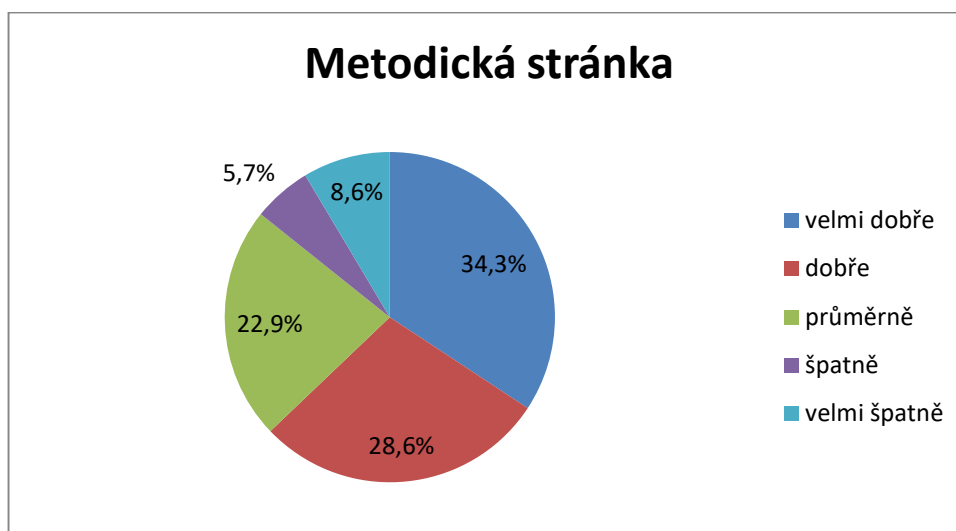
Čtyři respondenti (11,4 %) uvedli, že na SŠ je hudební výchova spíše nebavila. Jaké jsou důvody této jejich zkušenosti? Jednak to byl **sborový zpěv** („V hodinách HV se vyučující věnoval sboristům – tedy i mně, ale hodina jako taková byla velmi nudná, trénovali jsme jen náboženské písně, které jsme zpívali se sborem.“ „Čtení z not, sborové písně.“), dále **přístup pedagoga** ke studentům („Přístup vyučujícího.“) a činnosti zaměřené **pouze na poslech a instrumentální činnosti** v rámci hodin HV („Jen jsme poslouchali ukázky skladatelů a učili se o nich, pak jsme se učili na nástroj.“).

Pouze 5,7 % respondentů uvedlo, že na SŠ je hudební výchova vůbec nebavila. („Dějiny hudby, skladatelé, zkoušení ze zpěvu atd.“ „Na gymnáziu jsme měli učitele a zároveň sbormistra, a pokud jsi nechodil do sboru, tak si tě pěkně vychutnával, a učil jenom to, co je v učebnici.“). Důvodem byly zřejmě neatraktivní činnosti, možná také stres ze zpěvu a negativní zkušenosti v tomto předmětu. Jak je uvedeno v teoretické části práce na straně 37, zpěv má probíhat v příjemné atmosféře. Při zkoušení ze zpěvu ale tato podmínka dodržena zcela jistě není.

Jeden respondent (2,9 %) si na hudební výchovu během střední školy nepamatuje. Jak už bylo řečeno výše, velká část dotazovaných (34,3 %, tedy celkem 12 lidí) v rámci studia na střední škole tento předmět nemělo. Tři dotazovaní uvedli, že si zvolili výtvarnou výchovu místo hudební, jedna respondentka napsala, že studovala střední hotelovou školu, kde se HV nevyučovala.

## Vysokoškolská příprava

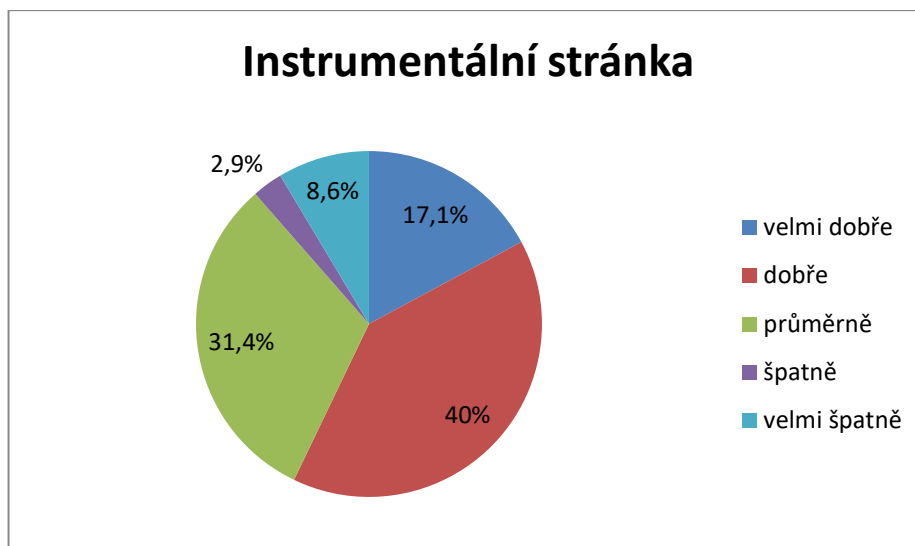
Následující otázka zjišťovala, jak respondenti zpětně vnímají to, jak je vysokoškolské studium připravilo na vyučování hudební výchovy, a to ze čtyř hledisek – po stránce metodické, instrumentální, pěvecké a hudebně-teoretické.



Graf č. 10: Vysokoškolská příprava z hlediska metodiky

První část se zabývala metodikou HV. Kategorii „velmi dobře“ zvolilo celkem 34,3 %, což odpovídá 12 respondentům. Druhou nejpočetnější skupinu tvořila možnost „dobře“ s 28,6 % (10 dotazovaných). 22,9 % ohodnotilo zpětně vysokoškolskou přípravu v oblasti hudební výchovy z hlediska metodiky jako průměrnou (8 respondentů), 5,7 % (tedy 2 lidé) označili možnost „špatně“ a 8,6 % (3 lidé) dokonce „velmi špatně“. Z následující otázky, která se ptala na to, co konkrétně respondentům chybělo ve vysokoškolské přípravě, se dozvídáme, že všechny tři respondentky, které vybraly možnost „velmi špatně“, studovaly obor, na kterém neměly žádnou přípravu na vyučování HV. Konkrétně se jednalo o obory Speciální pedagogika, Matematika a Informatika pro 2. stupeň ZŠ a Zeměpis a společenské vědy pro SŠ. Protože nebylo počítáno s tím, že na 1. stupni ZŠ budou vyučovat HV i učitelé s tak jiným zaměřením, nebyla jim v nabídce poskytnuta odpověď „v rámci studia jsem předmět HV neabsolvoval/a“, příp. „jiné“.

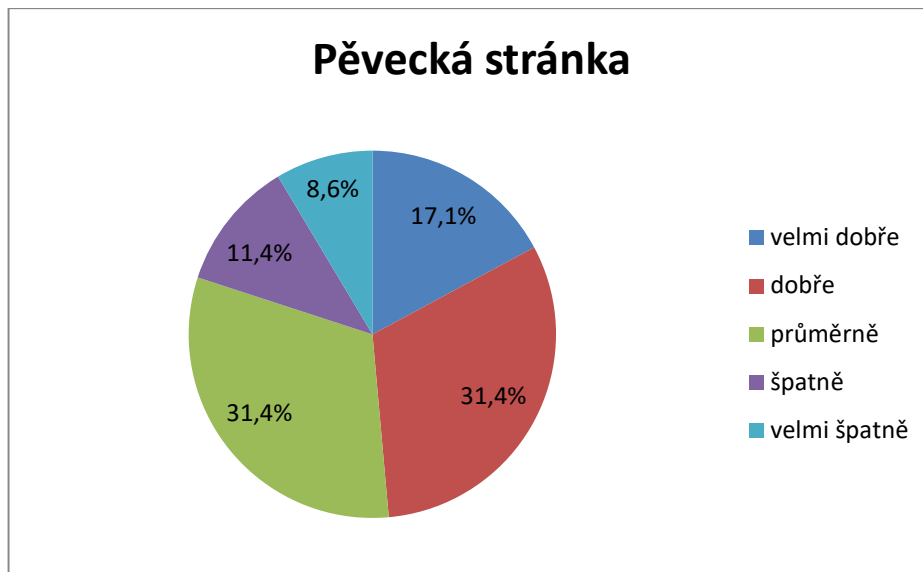
**Aprobovaní učitelé prvního stupně** (tedy s vystudovaným oborem „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“ nebo „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika“) zhodnotili svou vysokoškolskou připravenost z hlediska metodiky následovně: 10 začínajících učitelů uvedlo možnost „velmi dobře“, stejně tak 10 učitelů přiznalo, že je vysoká škola připravila z hlediska metodiky dobře. 7 respondentů se cítí metodicky průměrně připraveno, 2 dotazovaní špatně.



Graf č. 11: Vysokoškolská příprava z instrumentálního hlediska

Dále respondenti hodnotili vysokoškolskou přípravu z hlediska stránky instrumentální. Pouze 17,1 % respondentů ohodnotilo tuto přípravu „velmi dobře“ (odpovídá to celkem 6 lidem). Nejčastěji se objevovala možnost „dobře“, kterou zvolilo celkem 40 % (14 respondentů). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „průměrně“ s 31,4 % (celkem 11 dotazovaných). S potěšením lze vidět, že pouze 2,9 % dotazovaných (jeden začínající učitel) vysoká škola připravila z hlediska instrumentální stránky špatně. 8,6 % (3 pedagogové) uvedlo, že byli připraveni „velmi špatně“. Opět jde o ty samé respondenty, o kterých bylo pojednáno výše a kteří studovali obory, v rámci kterých nebyla zařazena HV. Tuto odpověď rovněž vybrali i v dalších otázkách (přípravenost z hlediska pěveckého a hudebně-teoretického).

**Aprobovaní učitelé** (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika) hodnotili instrumentální přípravu na vysoké škole takto: „velmi dobře“ je připraveno 5 učitelů, 12 učitelů „dobře“, 11 respondentů označilo možnost „průměrně“, 1 dokonce „špatně“.

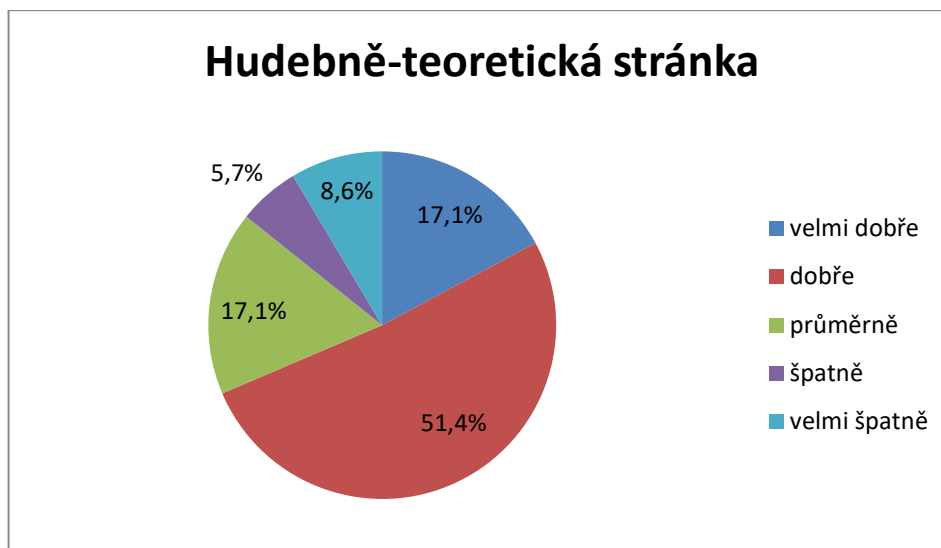


Graf č. 12: Vysokoškolská příprava z pěveckého hlediska

Z hlediska pěvecké připravenosti respondenti nejčastěji uváděli dvě odpovědi a to „dobře“ (31,4 %, 11 respondentů) a „průměrně“ (31,4 %, celkem 11 dotazovaných). 17,1 %, což odpovídá 6 respondentům, ohodnotilo svou pěveckou připravenost díky studiu na vysoké škole „velmi dobře“, 11,4 % se přiklání k možnosti „špatně“ (4 lidé). Jeden z respondentů v následující otázce popisuje, co mu chybělo v rámci vysokoškolského studia: „*Větší důraz na techniku zpěvu a metodická průprava pro vlastní výuku HV.*“ Opět jako u předchozích hudebních stránek uvedli 3 respondenti (8,6 %) studující jiný obor než zaměřený na 1. stupeň ZŠ možnost „velmi špatně“.

Jak hodnotila vysokoškolskou přípravu po stránce pěvecké skupina pouze **aprobovaných učitelů**? Velmi dobře po této stránce je připraveno 5 učitelů, dobře 10, průměrně 11, špatně 3 respondenti.





Graf č. 13: Vysokoškolská příprava z hudebně-teoretického hlediska

Odpověď „velmi dobře“ zvolilo 17,1 % (6 lidí), možnost „dobře“ 51,4 % (18 respondentů). Průměrně připravila z hlediska hudebně-teoretického vysoká škola celkem 17,1 % (6 respondentů), špatně 5,7 % (celkem 2 začínající učitelé). Stejně jako u předchozích otázek 3 respondenti zvolili možnost „velmi špatně“, a to z toho důvodu, že v rámci studia na VŠ didaktiku HV vůbec neabsolvovali.

**Učitelé s aprobací pro 1. stupeň ZŠ** jsou dle svého hodnocení připraveni díky studiu na VŠ po stránce hudebně-teoretické takto: 17 začínajících učitelů je připraveno dobře, 4 respondenti velmi dobře, 6 dotazovaných uvedlo, že je připraveno „průměrně“ a 2 dokonce „špatně“.

Při porovnání grafů č. 10 až č. 13, které ukazují, jak začínající učitelé zpětně hodnotí vysokoškolskou přípravu ze čtyř různých oblastí hudební výchovy, vyplývá, že právě hudebně-teoretická oblast největší část studentů připravila „velmi dobře“ a „dobře“ (tyto dvě odpovědi v celkovém součtu 68,5 %, tedy celkem 24 respondentů).

#### ***„Co konkrétně Vám ve vysokoškolské přípravě chybělo?“***

Tato otázka plynule navazovala na předchozí, která zjišťovala připravenost respondentů z pohledu několika hudebních oblastí. Začínající učitelé do volného pole zapisovali, co jim chybělo při studiu na VŠ v oblasti hudební výchovy. Jejich odpovědi se týkaly praxe, pedagogických dovedností, přístupu pedagogů ke studentům, námětů a aktivit, výuky.

Začínajícím učitelům chybělo v sedmi případech **více praxe** (Např: „*Víc praxe, praktické činnosti.*“ „*Více praktických ukázek.*“ „*Málo hudební praxe, přímé výuky.*“ „*Metodika přímo v praxi.*“ „*Více praxe, zkusit si cvičení s dětmi.*“).

Někteří by byli rádi za **pestřejší aktivity** a obecně **více námětů do hodin HV** („*Náměty na konkrétní práci s žáky v hodinách HV, vše bylo bráno spíše v teoretické rovině.*“ „*Ukázka různorodých aktivit, které je možné využít v praxi, metodické postupy.*“ „*Více námětů na hudební hry pro děti.*“ „*Náměty na hry, procvičování, zpěv.*“).

Šest respondentů se vyslovalo, že jim při studiu na VŠ chyběla **lepší metodika**, případně další **vědomosti a dovednosti**, které by využili **k výuce HV** („*Lepší přístup k výuce na nástroj.*“ „*Zpěv.*“ „*Větší důraz na techniku zpěvu a metodická příprava pro vlastní výuku HV.*“ „*Metodika.*“ „*Bylo to jen – zpívej, hrej na cokoliv, ale jak to zábavně předat dětem, tam chybělo.*“ „*Metodika se věnovala spíše předškolnímu vzdělávání, HV v 1. třídě, max. 2. třídě, ne však práci se staršími žáky.*“).

Někteří dotazovaní by ocenili **více pedagogiky, případně pedagogické psychologie**, aby si uměli poradit s výchovnými problémy či nemotivovanými žáky („*Jak si poradit s výchovnými problémy a kázní.*“ „*Metodika i pro menší žáky. Jak pracovat se třídou, která nechce mít HV.*“).

Tři začínající učitelé postrádali **lidský přístup vysokoškolských pedagogů ke studentům** („*Individuálnější přístup.*“ „*Lidštější přístup k méně úspěšným spolužákům.*“ „*Přístup učitele ke studentům.*“).

Jeden respondent přiznal, že mu **chybělo tak nějak všechno** („*Více od všeho. Přišlo mi to hodně odborné.*“). Osm začínajících učitelů při zpětném hodnocení studia na VŠ v oblasti hudební výchovy napsalo, že jim **nechybělo nic, případně že neví** („*Nic, měli jsme skvělého pana učitele, na UPOLU<sup>236</sup> pana učitele Synka.*“ „*HV byla na rozdíl od jiných didaktik [AJ, ČJ...] velmi užitečná.*“ „*Nic, HV na VŠ byla skvělá.*“ „*Bylo shodné s maturitním oborem na střední pedagogické škole, nemusela jsem se téměř připravovat.*“ „*Nic mě zatím nenapadá.*“ „*Nechybělo mi asi nic.*“ „*Nevím.*“ „*Díky skvělému vyučujícímu téměř nic.*“).

---

<sup>236</sup> Univerzita Palackého v Olomouci

### Provozované hudební aktivity v současnosti

Hudební aktivity učitelů	Procenta
hra na hudební nástroj/e	74,3%
zpěv v pěveckém sboru	14,3%
sólový zpěv	14,3%
vedení pěveckého sboru	2,9%
tanec	14,3%
chodím na koncerty	57,1%
skládám písně	11,4%
aranžuji písně	8,6%
nevěnuji	17,1%
jiná	8,6%

Tabulka č. 3: Hudební aktivity, kterým se v současné době respondenti věnují

Tato otázka zjišťovala, kterým hudebním aktivitám se v současné době respondent věnuje. Kromě devíti nabízených možností mohli respondenti do kolonky „jiné“ doplnit i vlastní odpověď. Pro přehlednost byla opět vytvořena tabulka. Každý respondent totiž mohl vybrat více možností.

Nejčastěji se v současné době respondenti věnují hře na hudební nástroj (74,3 % což odpovídá 26 lidem), dále často chodí na koncerty (57,1 %, tedy celkem 20 respondentů). Celkem 6 začínajících učitelů přiznalo, že se v současné době žádným hudebním aktivitám nevěnuje (17,1 %). Celkem 5 pedagogů zpívá buď v pěveckém sboru nebo sólově (oba případy 14,3 %) a stejný počet lidí uvedlo, že se věnuje tanci. 4 lidé skládají písně (11,4 %), jen o jednoho respondenta méně písně aranžuje (3 lidé, 8,6 %). 8,6 % dotazovaných vybralo možnost „jiná“, kam doplnili svoje hudební aktivity: „*Vyučuji hlavně na ZUŠ.*“ „*Výuka hry na hudební nástroj.*“ „*Mám rockovou hudební skupinu Radostrock, zpívám a hraji na kytaru, hraji také ve skupině Dali PavAli.*“ Jeden respondent vede pěvecký sbor.

Doprovod zpěvu	Procenta
klavír	74,3%
kytara	28,6%
ukulele	8,6%
housle	5,7%
pouštím karaoke	45,7%
zobcová flétna	2,9%
doprovází se žáci	5,7%
keyboard	2,9%
neučím HV	2,9%

Tabulka č. 4: Instrumentální doprovod zpěvu v hodinách HV

Tabulka ukazuje, jak ve výuce HV řeší začínající pedagogové doprovod zpěvu. Respondenti opět mohli vybrat i více z nabízených možností („doprovázím na klavír“, „doprovázím na kytaru“, „doprovázím na ukulele“, „doprovázím na housle“, „pouštím karaoke“, „doprovází asistent pedagoga“, „jiná“).

Z tabulky lze vyčíst, že nejpoužívanějším hudebním nástrojem využívaným respondenty pro doprovod zpěvu, je klavír (využívá jej 74,3 % respondentů). Další často uplatňovanou formou je pouštění karaoke (toto médium využívá 45,7 % dotazovaných). Třetí nejčastější forma doprovodu písní je využití kytary (28,6 % dotazovaných na ni doprovází zpěv). Dalšími již méně využívanými hudebními nástroji je ukulele (8,6 %), housle (5,7 %), zobcová flétna (2,9 %), keyboard<sup>237</sup> (2,9 %). Ve dvou případech se do doprovodu zpěvu zapojují žáci (5,7 %), jeden respondent uvedl, že neučí HV (o tomto respondentovi bylo pojednáno již na samém počátku praktické části této diplomové práce). Žádný respondent nevybral v této otázce možnost „doprovází asistent pedagoga“.

<sup>237</sup> „Používám rytmiku podle druhu písně.“

Využívané nástroje	Procento využití
klavír	54,3%
housle	8,6%
Orffovy nástroje	77,1%
vyrobené nástroje <sup>238</sup>	14,3%
flétna	40%
ukulele	11,4%
kytara	37,1%
okarína	2,9%
klávesy/keyboard	14,3%
cajon	2,9%
zvonkohry	5,7%
xylofon	2,9%
Boomwhakers	8,6%
žesťové nástroje	2,9%
akordeon	2,9%
jiné (vše, co je po ruce; různé; klasické nástroje dětí, které chodí na ZUŠ nebo navštěvují hru soukromě)	8,6%

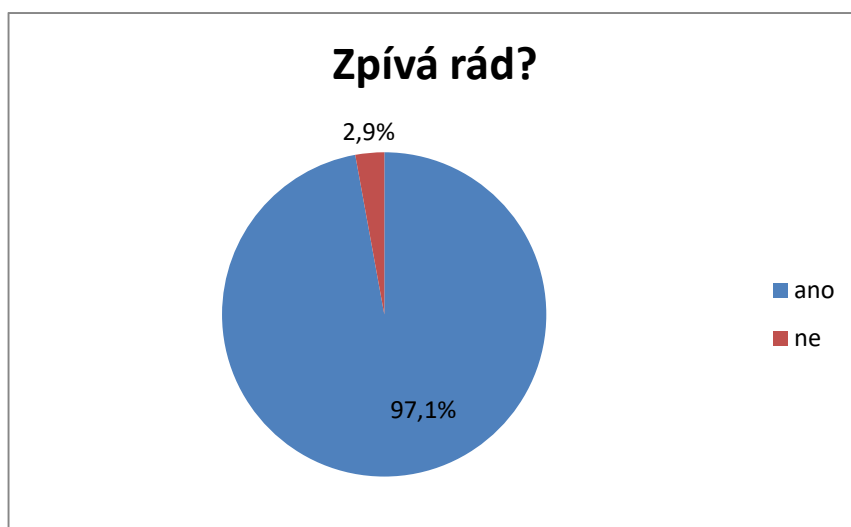
Tabulka č. 5: Hudební nástroje, které jsou využívány v hodinách HV učitelem nebo žáky

Otázka zjišťovala,  **které nástroje bývají v hodinách hudební výchovy využívány buď učitelem nebo samotnými žáky**. Respondenti své odpovědi zapisovali do volného pole.

Nejpoužívanější jsou Orffovy nástroje (77,1 %, tedy celkem 27 respondentů), dále klavír (54,3 %, 19 respondentů), flétna (40%, 14 respondentů), kytara (37,1 %, 13 respondentů). Někteří učitelé a jejich žáci také využívají v rámci hodin hudební výchovy vyrobené nástroje (14,3 %, tedy celkem 5 dotazovaných). Zajímavé zjištění je, že někteří pedagogové využívají v hodinách také neobvyklé hudební nástroje, jako je okarína, akordeon, cajon nebo žesťové nástroje. Hudební výchovu tak mohou žákům zpestřit.

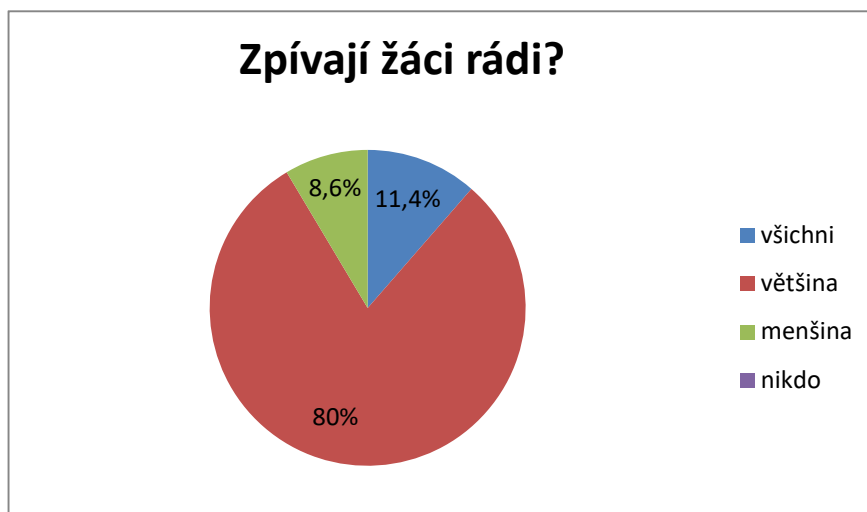
<sup>238</sup> Z odpovědí respondentů nelze zjistit přesnější údaje. Můžeme se domnívat, že se jedná o společně vyráběné nástroje dětmi a učitelem.

Následující dvě otázky se zaměřovaly na zpěv. První se začínajících učitelů dotazovala na to, zda rádi zpívají. Další zjišťovala, jak velká skupina žáků ve třídě ráda zpívá.



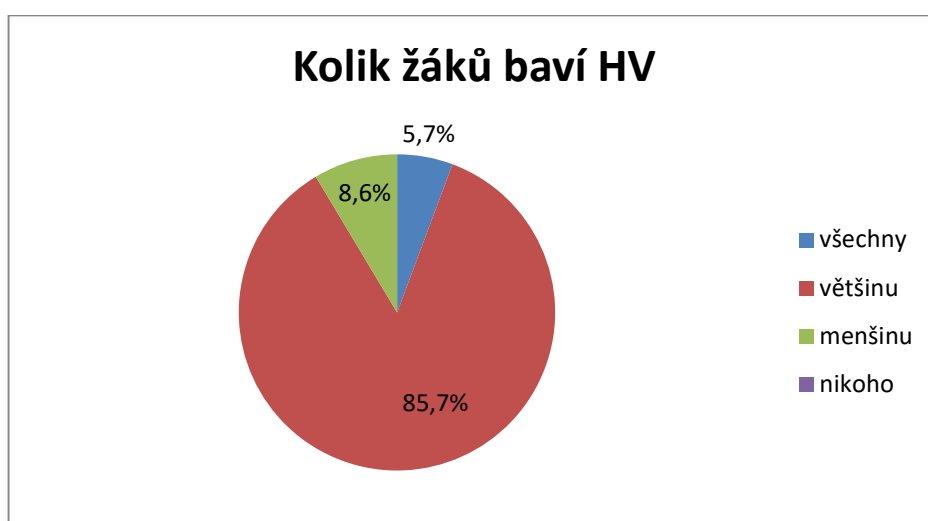
Graf č. 14: Zpívá respondent rád?

Graf č. 14 ukazuje, že 97,1 % respondentů rádo zpívá. To odpovídá 34 začínajícím učitelům. Pouze jeden označil možnost „ne“. Je zajímavé, že ačkoli tento respondent nerad zpívá, navštěvoval ZUŠ, studoval střední pedagogickou školu, z hudební výchovy dokonce maturoval a také během studia na VŠ získal hudební vzdělání. Přesto, že zaujímá tento postoj ke zpěvu, jeho žáky to neovlivňuje. Lze tak usuzovat z následující otázky, která zjišťovala, jak velká skupina žáků ráda zpívá. Konkrétně u tohoto učitele byla zaznamenána odpověď „většina“.



Graf č. 15: Jak velká skupina žáků ve vaší třídě ráda zpívá?

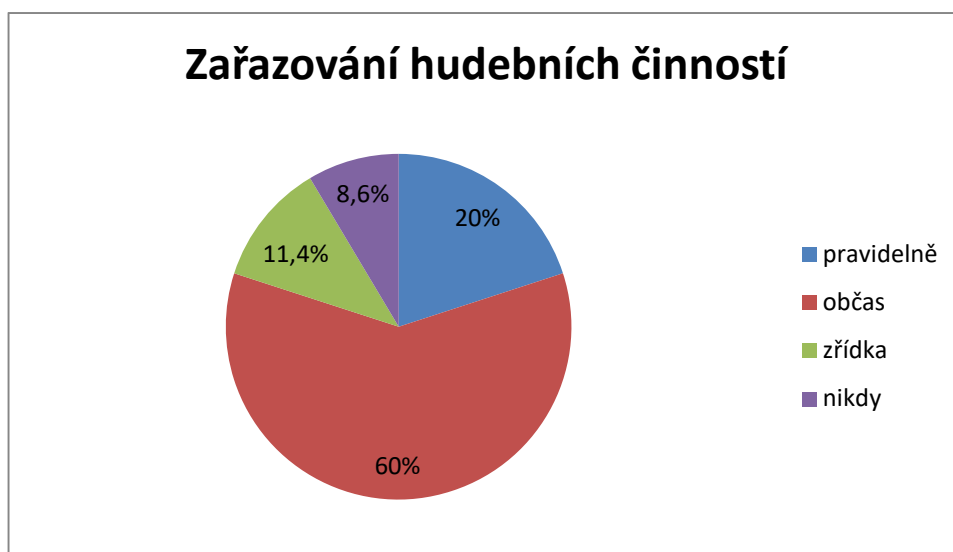
Dle odpovědí respondentů lze soudit, že v jimi vyučovaných třídách zpívá ráda většina žáků, případně celá třída (celkem toto platí v 91,4 %). Toto procento odpovídá počtu 32 odpovědí. 8,6 % (3 začínající učitelé) uvedlo, že v jejich třídě ráda zpívá menšina žáků. Jeden z respondentů, který vybral možnost „menšina“, uvádí v další části dotazníku, že je celkově velmi spokojen se svou výukou HV a dodává k tomu: „*Daří se mi provést všechny aktivity, které si naplánuji, střídám aktivity během hodiny (poslechy, zpěv, pohybové aktivity). Snažím se, aby žáci, i když vím, že je HV nebaví (nebaví je zpívat), svůj přístup změnili a neviděli HV jako předmět, který se musí ‚přežít‘, což se mi celkem daří.*“ Další respondent uvedl, že děti v jeho třídě nemají zájem (myšleno pravděpodobně o předmět hudební výchova).



Graf č. 16: Kolik z vašich žáků baví HV?

Tato otázka se zaměřovala na zjištění, kolik žáků baví předmět hudební výchova. Jedná se spíše o odhad, jelikož tato otázka nebyla položena přímo žákům, ale jejich učitelům. Dle názoru pedagogů v 85,7 % třídách (celkem 30 odpovědí), kde vyučují hudební výchovu, baví tento předmět většinu žáků. 5,7 % respondentů (celkem 2 lidé) uvedlo, že v jejich třídě HV baví všechny děti. Odpověď „menšinu“ vybralo 8,6 % dotazovaných (celkem 3 učitelé).

Následující otázky zjišťovaly, jak často jsou začínajícími učiteli hudební činnosti zařazovány i do jiných předmětů.



Graf č. 17: Zařazujete hudební činnosti i do jiných předmětů?

Tato otázka se ptala na to, o které konkrétní činnosti se nejčastěji jedná. Z výzkumu vyplývá, že 20 % začínajících učitelů (tedy celkem 7) pravidelně zařazuje hudební činnosti i do jiných předmětů. Občas je zařazuje 60 % respondentů (21 začínajících učitelů), 11,4 % zřídka (celkem 4 učitelé) a 8,6 % nikdy (což odpovídá třem učitelům).

V následující položce měli učitelé vyjmenovat konkrétní hudební činnosti, které nejčastěji zařazují do ostatních předmětů. Pro některé respondenty znění této otázky bylo zřejmě nejasné, jelikož místo konkrétních hudebních činností uváděli vyučovací předměty, do kterých hudební aktivity nejčastěji zařazují. Avšak i tyto odpovědi jsou zajímavé a přínosné, proto zde budou taktéž uvedeny.

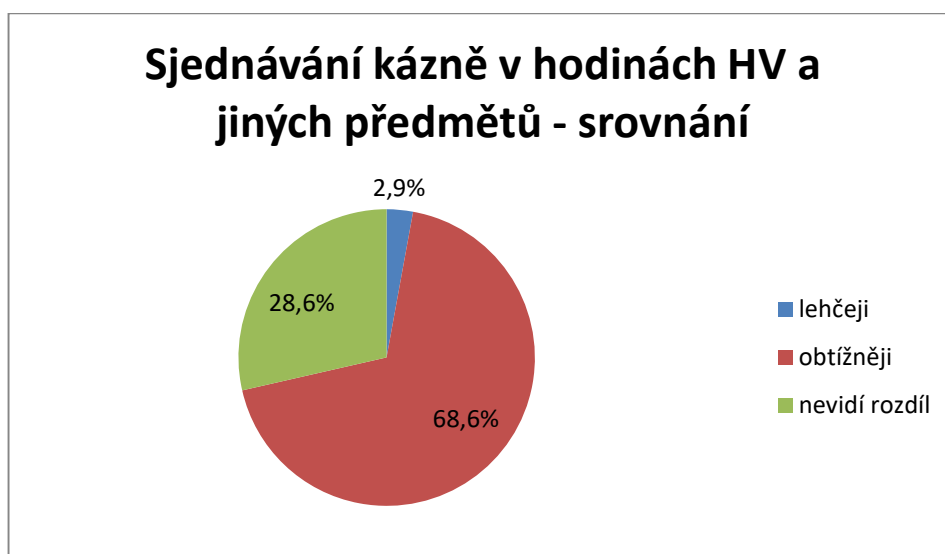
Nejčastěji začínající učitelé dle svých výpovědí zařazují do jiných předmětů **zpěv** písní zejména tehdy, pokud se písně svým obsahem hodí k probíranému tématu. Tuto hudební činnost uvedlo 17 respondentů. 5 začínajících učitelů pravidelně zařazuje zpěv písní na úvod dne nebo v úvodu některých vyučovacích hodin. 8 učitelů zařazuje **tanec, pohybovou činnost** nebo **pohybové hry s hudebním doprovodem**. **Rytmická cvičení** nebo **deklamace říkadel** a básniček využívá celkem 6 učitelů. **Poslech** v rámci jiných předmětů je využíván 4 pedagogy. Dále se objevovaly **relaxační cvičení při hudbě** (1 vyučující), **zhudebnění básničky** (1 učitel) a využití **videoklipu** (1 respondent).

Pokud respondenti zmínili konkrétní předmět, jednalo se nejčastěji o **český jazyk** (v součtu 9 respondentů), dále je učitelé zařazují do hodin **anglického jazyka** (celkem 4



respondenti), 3 učitelé v rámci **výtvarné výchovy**, 3 v rámci **prvouky**, 2 respondenti do hodin **tělesné výchovy**, stejný počet učitelů do **pracovních činností**. Jeden v rámci předmětu **Člověk a jeho svět**, jeden do **matematiky** a dodává k tomu: „*Zpěv – např. hodinu matematiky téměř vždy zahajujeme písní.*“ Jeden respondent uvedl, že moc nepropojuje HV s jinými předměty, další respondent vůbec hudební aktivity v rámci jiných hodin nevyužívá. Dva pedagogové uvedli, že vyučují na 1. stupni ZŠ pouze předmět HV, tudíž hudební činnosti do jiných předmětů nezařazují.

Jeden začínající učitel popsal, že **hudební aktivity** využívá **pro různé účely**: „*Nejčastěji jako odpočinek během výuky, na úvod dne, pokud mě napadne nějaká písnička k tématu.*“ Jeden dotazovaný popsal **konkrétní příklady aktivit**: „*Na 1. stupni jen supluji jiné předměty, to pak zařazují hl. rytimizaci některých pravidel v ČJ, M – nebo jen písničky o číslicí, vlastivěda – suplovala jsem zrovna pravěk, tak napodobení hudebního projevu doby, na vyjmenovaná slova taneček atd.*“



Graf č. 18: Sjednávání kázně v hodinách HV a jiných předmětů – srovnání

Otázka č. 26 zjišťovala, jak začínající učitelé vnímají kázeň v hodinách HV, zda se v hodinách HV sjednává kázeň lehčeji nebo obtížněji ve srovnání s ostatními předměty, nebo zda v tomto nevidí rozdíl. 68,6 % respondentů uvedlo, že se jim kázeň během hodin HV sjednává obtížněji než v ostatních předmětech. Toto procento odpovídá 24 začínajícím učitelům. 28,6 % v udržování pořádku v hodinách HV a jiných předmětů nevidí rozdíl (celkem 10 učitelů), jednomu dotazovanému se kázeň v HV sjednává lehčeji (2,9 %).

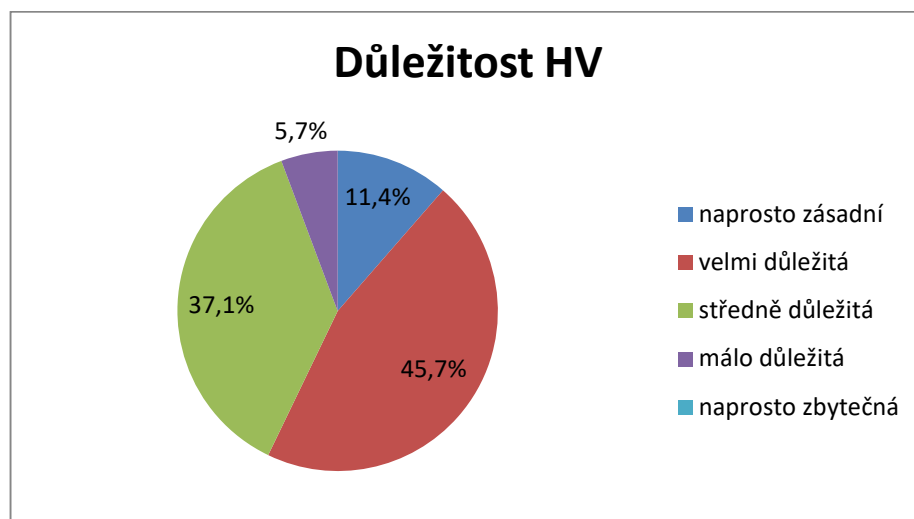
Lze najít určitou spojitost mezi délkou praxe respondenta a tím, jak vnímá rozdíl mezi sjednáváním kázně v hodinách HV a v jiných předmětu.

Délka praxe	"obtížněji"	"nevidím rozdíl"	"lehčeji"
do 1 roku	83,3%	16,7%	
2-3 roky	66,7%	25,0%	8,3%
4-5 let	54,5%	45,5%	

Tabulka č. 6: Spojitost mezi délkou praxe respondenta a jeho vnímáním rozdílu ve sjednávání kázně v HV a jiných předmětech.

Obtížněji se kázeň v hodinách HV oproti ostatním předmětům sjednává začínajícím učitelům s délkou praxe do 1 roku v 83,3 % případů. Učitelé s praxí 2-3 roky sjednávání pořádku v hodinách HV v porovnání s ostatními předměty vnímají jako obtížnější jen v 66,7 % případů, ze skupiny pedagogů s délkou praxe 4-5 let tuto možnost uvedlo již jen 54,5 %. Naopak u možnosti „nevidím rozdíl“ se podíl učitelů, kteří vybrali tuto odpověď, postupně zvyšuje s délkou praxe respondenta.

Následující dvě položky v dotazníku zjišťovaly vnímání významu hudební výchovy pro první stupeň. První se dotazovala respondenta na jeho vnímání důležitosti, druhá se zaměřovala na vedení školy.



Graf č. 19: Jak vnímáte význam hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ?

Graf č. 19 znázorňuje, že 11,4 % začínajících učitelů hudební výchovu vnímá jako naprosto zásadní (celkem 4 respondenti), 45,7 % (což odpovídá 16 respondentům) vnímá předmět HV na 1. stupni jako velmi důležitý, 37,1 % (celkem 13 učitelů) jej vnímá jako

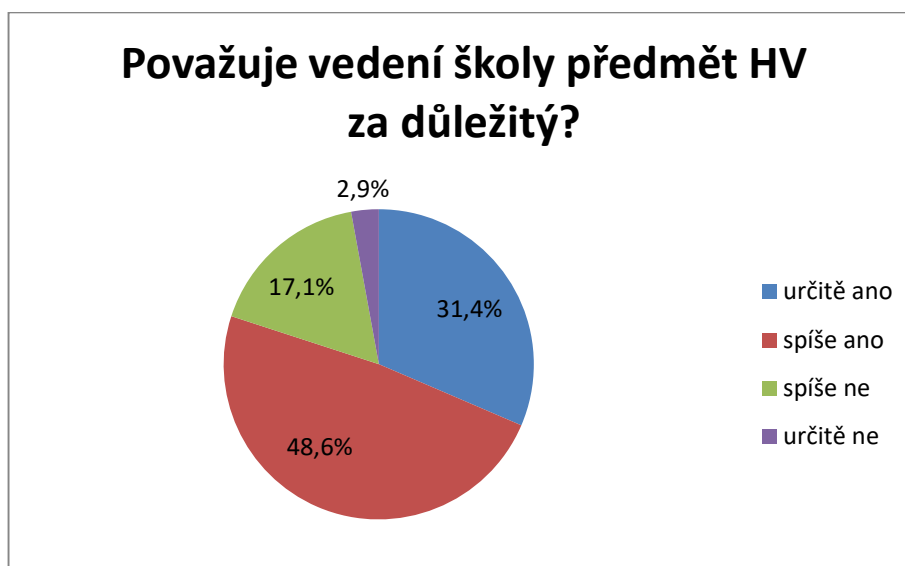
středně důležitý, 5,7 % respondentů (2 pedagogové) ji přisuzují malou důležitost. Možnost „naprosto zbytečná“ neoznačil nikdo.

Důležitost HV na 1. stupni ZŠ z pohledu respondentů	"pravidelně"	"občas"	"zřídka"	"nikdy"
málo důležitá			50%	50%
velmi důležitá + naprosto zásadní	30%	60%	10%	

Tabulka č. 7: Spojitost mezi důležitostmi hudební výchovy na 1. stupni ZŠ vnímanou respondenty a jejich zařazováním hudebních činností do jiných předmětů.

Tabulka č. 7 předkládá výzkumem získané informace o tom, jak závisí vnímání důležitosti předmětu HV na 1. stupni ZŠ respondenty se zařazováním hudebních činností do ostatních předmětů.

Respondenti, kteří uvedli, že vnímají hudební výchovu pro 1. stupeň ZŠ jako málo důležitou, nikdy nebo zřídka zařazují hudební činnosti i do ostatních předmětů. Respondenti, pro které je hudební výchova naprosto zásadní nebo velmi důležitá, zřídka zařazují hudební aktivity do jiných předmětů jen ve 2 případech, občas je zařazují ve 12 případech a pravidelně 6 případech. Je tedy zřejmé, že vnímá-li respondent hudební výchovu v rámci 1. stupně jako opravdu důležitý předmět, zařazuje hudební činnosti mnohem častěji i do ostatních předmětů než učitelé, kteří hudební výchovu vnímají jako málo důležitou.

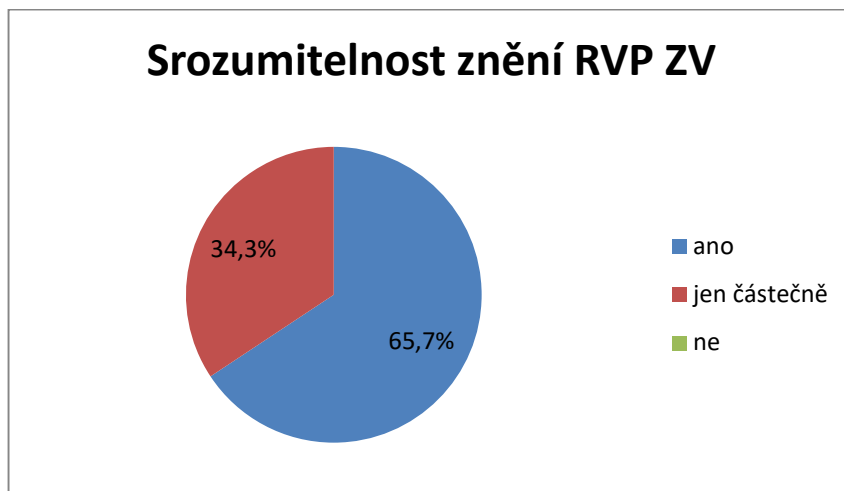


Graf č. 20: Považuje vedení školy předmět HV za důležitý?

Nejvíce uváděnou odpovědí na tuto otázku byla odpověď „spíše ano“ s 48,6 % (celkem 17 respondentů), možnost „určitě ano“ stojí na druhém místě s 31,4 % (celkem

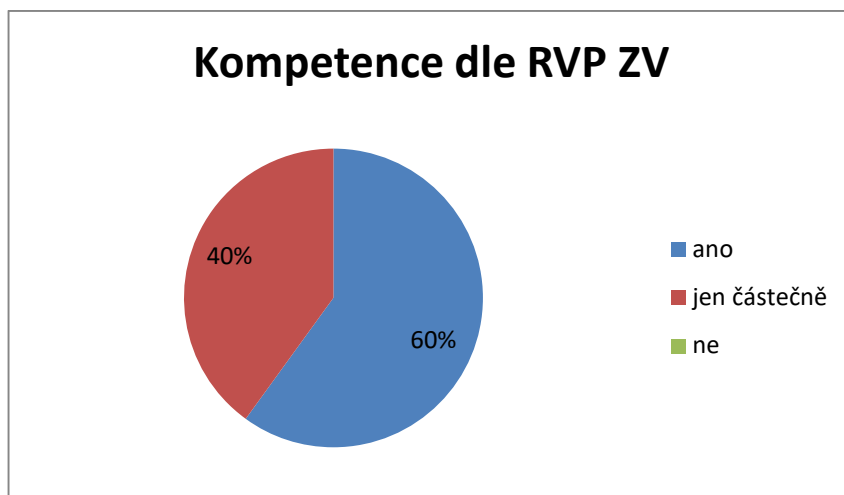
11 respondentů), dále to byla možnost „spíše ne“ se 17,1 % (6 lidí) a jeden respondent (2,9 %) uvedl možnost „určitě ne“.

Následující dvě otázky se zabývaly RVP ZV, jeho zněním a výstupními kompetencemi.



Graf č. 21: Srozumitelnost znění RVP ZV pro hudební výchovu

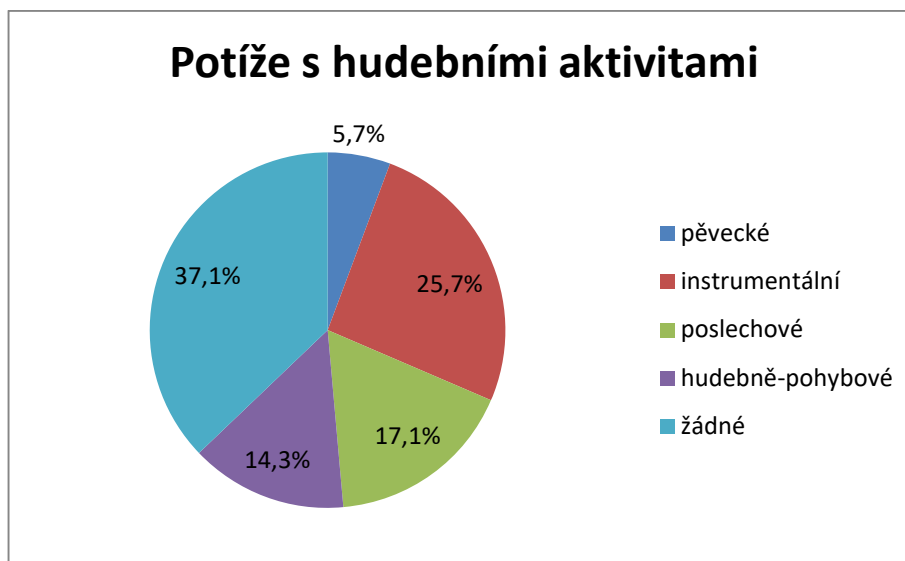
Znění Rámcového vzdělávacího programu pro předmět HV je srozumitelné pro 65,7 % začínajících pedagogů (celkem 23), pro 34,3 % (celkem 12 dotazovaných) je srozumitelné „jen částečně“.



Graf č. 22: Daří se naplňovat výstupní kompetence stanovené RVP ZV?

60 % respondentů (celkem 21) uvedlo, že se jim daří naplňovat výstupní kompetence stanovené RVP ZV, 40 % (celkem 14 dotazovaných) přiznalo, že se jim to daří „jen částečně“.

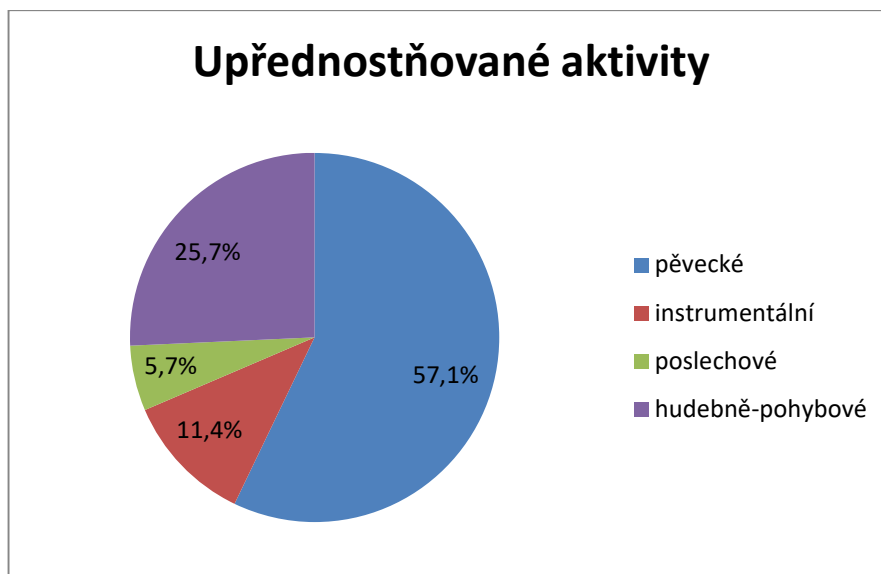
Další dvě otázky se zabývaly hudebními aktivitami. Zjišťovaly, které aktivity činí respondentům největší potíže, a které naopak v rámci hudební výchovy nejvíc upřednostňují.



Graf č. 23: Hudební aktivity, které činí respondentům největší potíže.

Největší část respondentů (37,1 %, to je celkem 13 lidí) odpověděla, že jim žádné hudební aktivity potíže nedělají, 25,7 % (9 lidí) přiznalo, že jim činí potíže instrumentální aktivity, 17,1 % (6 respondentů) vybralo možnost „poslechové“, 14,3 % (celkem tedy 5 respondentů) aktivity „hudebně-pohybové“. Pouze dvěma začínajícím učitelům (5,7 %) činí potíže pěvecké aktivity.

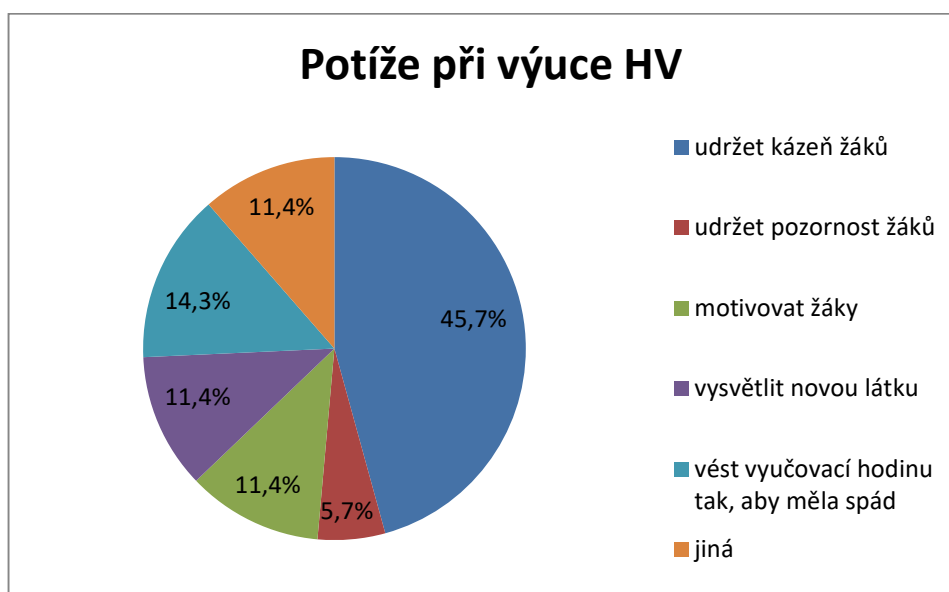
Ukázalo se, že oba respondenti, kterým činí největší potíže pěvecké aktivity, jsou dle svého hodnocení na tuto hudební aktivitu díky vysokoškolskému studiu méně připraveni než na ostatní hudební aktivity, které hodnotili pozitivněji. 50 % respondentů, kterým činí největší potíže instrumentální aktivity, hodnotili vysokoškolskou přípravu z instrumentálního hlediska pouze jako „průměrnou“.



Graf č. 24: Upřednostňované hudební aktivity

Tato otázka zjišťovala, které hudební aktivity respondenti nejvíce upřednostňují. Největší část začínajících učitelů využívá nejčastěji pěvecké aktivity (57,1 %, tedy celkem 20 respondentů), v devíti případech (25,7 %) jsou to hudebně-pohybové aktivity. V menší míře jsou začínajícími učiteli upřednostňovány aktivity instrumentální (11,4 %, tedy celkem 4 pedagogové) a poslechové (5,7 %, celkem 2 respondenti).

Je zajímavé, že jeden respondent zařazuje nejčastěji do hodin HV pěvecké aktivity i přesto, že mu činí největší potíže.



Graf č. 25: Potíže při vyučování HV

Tato otázka se respondentů tázala na to, s čím mají obecně při výuce HV největší potíže. Jedná se o různé pedagogické dovednosti. Největší část respondentů uvedla, že má potíže s udržením kázně v hodinách HV. Tuto možnost zvolilo celkem 45,7 % respondentů (to odpovídá 16 učitelům). Další možnosti jsou zastoupeny méně. Odpověď „vést vyučovací hodinu tak, aby měla spád“ uvedlo 14,3 % (tedy 5 respondentů), možnost „motivovat žáky“ 11,4 % (4 učitelé), shodně 11,4 % možnosti „vysvětlit novou látku“ a „jiná“, kde uváděli tyto důvody: „*Udržet pozornost integrovaných žáků.*“ „*V tento moment mě nic nenapadá, občas udržet pozornost žáků, protože HV máme v pátek poslední hodinu.*“ „*Nejsem si vědoma potíží.*“ „*S ničím.*“ Možnost „udržet pozornost žáků“ zvolilo 5,7 % respondentů (celkem 2 učitelé).

Potíže při výuce HV	Praxe do 1 roku	Praxe 2-3 roky	Praxe 4-5 let
udržet kázeň žáků	58,3%	33,3%	45,5%
udržet pozornost žáků	8,3%	-	9,1%
motivovat žáky	-	16,7%	18,2%
vysvětlit novou látku	8,3%	25,0%	-
vést vyučovací hodinu tak, aby měla spád	16,7%	16,7%	9,1%
jiná	8,3% <sup>239</sup>	8,3% <sup>240</sup>	18,2% <sup>241</sup>

Tabulka č. 8: Největší potíže při HV v závislosti na délce praxe respondenta.

Tabulka č. 8 předkládá údaje vyplývající z výzkumu o tom, s jakými problémy se při výuce HV potýkaly jednotlivé skupiny začínajících učitelů v závislosti na délce jejich praxe. Největší problémy s udržením kázně v hodinách HV mají učitelé s praxí do 1 roku (celkem 58,3 % těchto učitelů), naopak nejméně potíží se sjednáním kázně mají dle výsledků výzkumu učitelé, kteří jsou v praxi 2-3 roky (33,3 % těchto pedagogů). Je zajímavé, že učitelé s praxí 2-3 roky, a rovněž pedagogové s délkou praxe 4-5 let mají těžkosti s motivováním žáků, kdežto učitelé pracující ve školství do 1 roku takový problém nepocítují. Jak lze z výpočtu uvedeném v tabulce č. 8 s opatrností odvodit, s delší praxí ve škole se začínající učitelé zlepšují ve vedení vyučovací hodiny (aby měla spád).

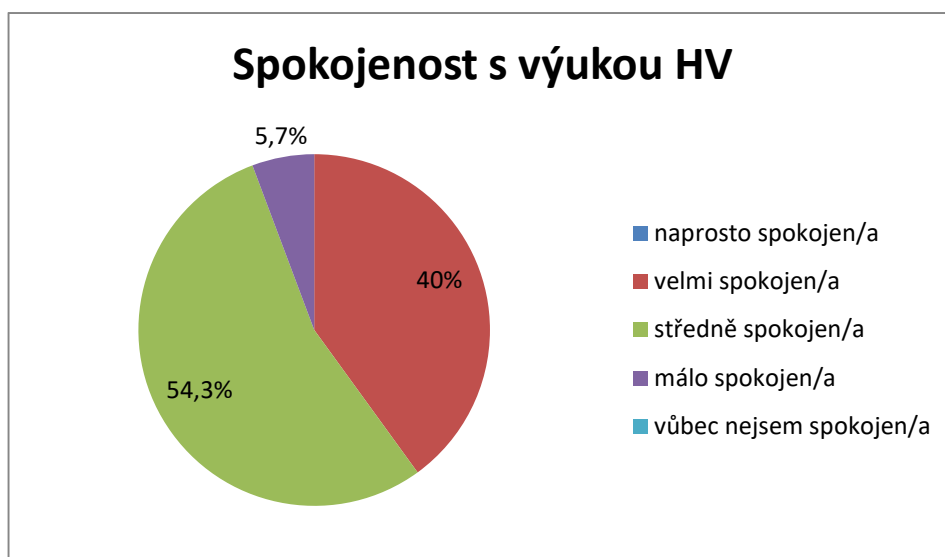
Data naznačují, že délka praxe v podstatě nemá naprosto zásadní vliv na to, co začínajícím učitelům činí problémy. Můžeme se domnívat, že je tento výsledek zkreslený tím, že respondenti směli vybrat pouze jednu možnost, se kterou mají v hodinách HV problémy.

<sup>239</sup> Jeden respondent s délkou praxe do 1 roku píše: „*V tento moment mě nic nenapadá, občas udržet pozornost žáků, protože HV máme v pátek poslední hodinu.*“

<sup>240</sup> Jeden dotazovaný s délkou praxe 2-3 roky uvedl, že nemá problémy s ničím.

<sup>241</sup> Dva učitelé s délkou praxe 4-5 let připsali své odpovědi do pole „jiná“: „*Nejsem si vědoma potíží.*“ „*Udržet pozornost integrovaných žáků.*“

Následující otázky se zaměřovaly na spokojenost respondentů s výukou hudební výchovy a přípravu na tyto hodiny.



Graf č. 26: Spokojenost s výukou HV.

40 % začínajících pedagogů (celkem 14) je se svou výukou HV velmi spokojeno, 54,3 % (celkem 19 učitelů) je středně spokojena a pouze dva pedagogové (5,7 %) jsou málo spokojeni.

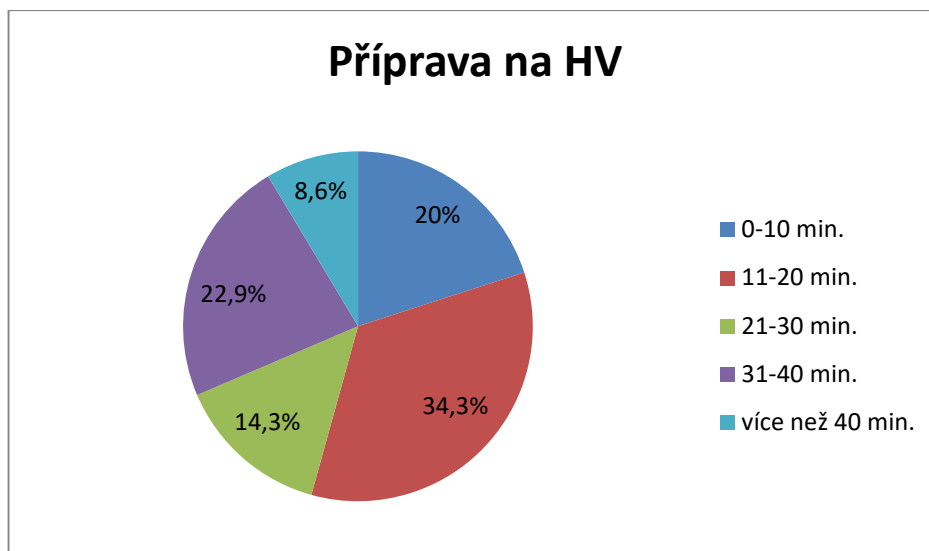
V následující otázce měli respondenti zdůvodnit a okomentovat svou volbu ohledně spokojenosti s výukou HV. Z toho se lze dozvědět, jaké byly důvody pro označení možnosti „málo spokojen/a“ dvěma začínajícími učiteli: *„Žáci mají větší volnost a tudíž i prostor pro vzájemné povídání.“* *„Zpívání u karaoke není ono, na doprovodné nástroje hrají bídne, chyba je v tomto případě na mé straně. Hudebku máme poslední hodinu ve středu, kdy pozornost žáků není největší a už je těžké některé z nich motivovat.“*

Respondenti, kteří uvedli, že jsou se svou výukou HV středně spokojeni, popsali tyto důvody, proč tomu tak je: **pozornost a kázeň žáků** (*„Někdy je problém děti udržet, chtějí hned hrát na nástroje apod., takže musím lépe promyslet organizaci jednotky.“* *„Žáci se nachází v jiné učebně, která má jiné uspořádání. Proto jsou žáci živější a aktivnější.“* *„Těžko se udržuje kázeň a pozornost žáků.“* *„Díky neukázněnosti žáků nám nezbyvá dostatek času pro naplánované aktivity, často mají problém i s pozorností, protože hodinu vnímají za odpočinkovou – je realizována v pátek poslední hodinu.“* *„Jelikož v HV je pro mě obtížné udržet kázeň dětí, neboť se vždy při zpěvu a pohybových hrách velmi rozdivočí.“* *„Kázeň by mohla být lepší, ti, co neradi zpívají a hrají, dělají nepořádek.“* *„Občas jsou děti divoké a nachystaná aktivita nevyjde tak, jak by měla.“* *„Záleží na konkrétní třídě. V současnosti jsem*



celkem spokojená, ale v dřívějších třídách byla pro mě hodina HV velmi náročná, zejména kvůli udržení pozornosti a kázně ve třídě.“). Tyto výpovědi doplňují výše uvedenou otázku a potvrzují, že velmi častý problém je udržení kázně. Dalšími důvody bylo **málo zkušeností** („HV učím první rok, tak se stále ještě učím.“), **situace na malotřídních školách** („Jelikož učím na malotřídní škole a mám spojené dva ročníky, tak je to obtížné zkombinovat učivo.“ „Mám smíšené třídy tří ročníků, jsme malotřídky, je obtížné zaujmout všechny žáky.“), **nezájem žáků** („Děti nemají zájem.“), **nezkušenost s plánováním hodiny** („Většinou nestihnu všechny naplánované aktivity – ještě nedokážu odhadnout, co je reálné a co ne.“), **pomůcky pro HV** („Učebnice by se mohly zmodernizovat, zároveň poslech i písň.“), dva začínající učitelé přiznávají, že **je stále co zlepšovat** („Vždy je co zlepšovat. Rád bych do výuky zařadil např. klavírní doprovod namísto pouštění karaoke, ale v současné době jsou výhody pouštění doprovodu ze záznamu nesporně praktičtější, člověk se může soustředit více na pěvecký projev žáků a kontrolovat jejich chování. Výukové programy a aplikace jsou v dnešní době na tak vysoké úrovni, že tradiční hru na nástroj беру spíše jako zpestření.“ „Vždy je co zlepšovat.“), jeden respondent přiznal svou **neznalost not**.

Respondenti, kteří jsou velmi spokojeni se svou výukou HV, uvádějí následující důvody: **hudební výchova žáky baví** (např.: „Myslím, že HV se snažím dělat zábavnou formou pro děti, každopádně určitě je co vylepšovat.“ „Děti i mě HV baví.“ „Třída, která spolupracuje a užívá si předmět.“), dále to jsou **různorodé aktivity** („Snažím se zahrnout aktivity blízké dětem.“ „Daří se mi zaujmout žáky různorodými činnostmi, motivovat a postupně budovat pozitivní přístup k hudbě a k předmětu HV.“ „Důkladná příprava, zajímavé úkoly apod.“ „Daří se mi provést všechny aktivity, které si naplánuji, střídám aktivity během hodiny – poslechy, zpěv, pohybové aktivity. Snažím se, aby žáci, i když vím, že je HV nebaví [nebaví je zpívat] svůj přístup změnili a neviděli HV jako předmět, který musí ‚přežít‘, což se mi celkem daří.“) a také **školní a mimoškolní akce** („Většinou nacvičujeme repertoár na různé školní a mimoškolní akce, hudební nauka a poslech žáky nebaví.“). Jeden začínající učitel uvedl, že má výhodu ve **znalosti hry na více hudebních nástrojů**. Ačkoli jeden respondent přiznává, že: „všechny výchovy obecně jsou na průběh vyučování velmi náročné.“, je se svou přípravou na vyučování HV velmi spokojen, stejně jako další dva respondenti, z nichž jeden poznamenává, že se občas něco nevydaří, jak si naplánoval a další začínající učitel si stěžuje na inkluzi ve škole. Jednotlivé odpovědi z předchozích dvou odstavců přinášejí místy zajímavou sebereflexi učitelů (mnohdy související právě s dosavadní krátkou pedagogickou praxí).



Graf č. 27: Délka přípravy na vyučovací hodinu HV

Další otázka se zabývala přípravou na vyučovací hodinu hudební výchovy. Respondenti měli odhadnout, kolik minut jim trvá příprava na jednu vyučovací hodinu. Z výzkumu vyplývá, že 20 % respondentů (celkem 7 začínajících učitelů) chystá přípravu na hodinu HV 0-10 minut. O trochu delší přípravu (11-20 minut) potřebuje 34,3 % respondentů (12 učitelů), 21-30 minut se chystá na hodinu HV 14,3 % dotazovaných (5 pedagogů), 31-40 minut se připravuje 22,9 % (celkem tedy 8 dotazovaných). Nejdelsí doba zabere příprava na hodinu HV třem učitelům (více než 40 minut).

Tito tři učitelé, jejichž příprava trvá více než 40 minut, mají docela široké hudební vzdělání (všichni tři prošli ZUŠ, dva navíc soukromou výukou, jeden z nich vystudoval konzervatoř, dva získali další hudební vzdělání v rámci studia na střední pedagogické škole, jeden navíc z hudební výchovy složil maturitu, dva ještě získali hudební vzdělání v rámci studia na VŠ). Tyto tři zmíněné respondenty navíc spojuje poměrně velká hudební aktivita v současnosti (jeden respondent se aktuálně věnuje dvěma hudebním aktivitám, další respondent čtyřem a třetí dokonce osmi hudebním aktivitám). Navíc hudební výchova v jejich třídách baví většinu žáků nebo dokonce všechny. Dva respondenti jsou velmi spokojeni se svou výukou HV, jeden je středně spokojen (a to kvůli tomu, že většinou nestihne uskutečnit všechny aktivity, které si pro žáky připraví). Dva z těchto tří respondentů se zúčastnili Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

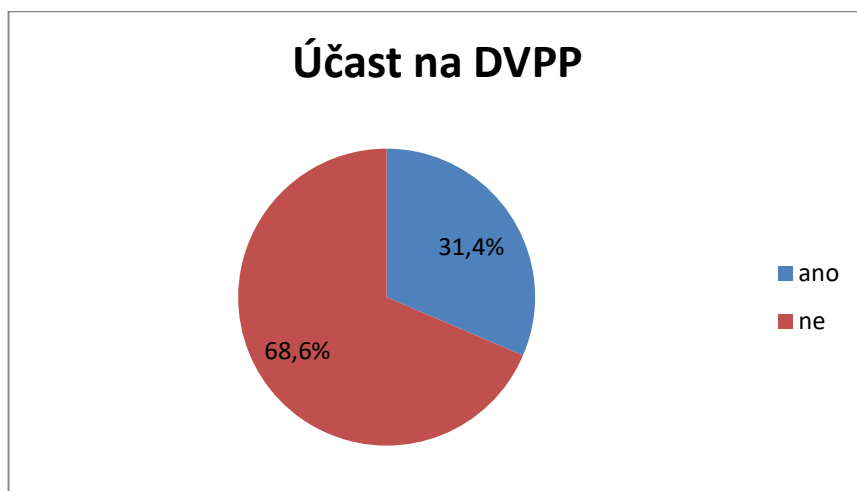
Z výše uvedených informací můžeme tušit, že důvody delšího času na přípravu hodiny HV budou tedy zřejmě jinde, než v nezkušenosti začínajícího učitele. Možná se jedná o jeho pečlivost, kreativitu a rozmanité nápady.



Graf č. 28: Stačí tato příprava na hodinu HV?

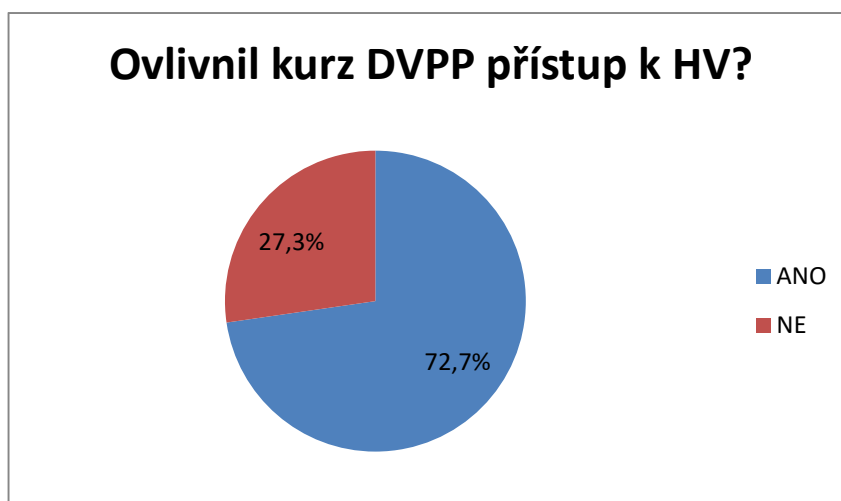
Pro 82,9 % respondentů (celkem 29 začínajících učitelů) je čas, který věnují přípravě a který uvedli v předchozí otázce, dostačující. 17,1 % dotazovaným jejich příprava do hodin HV nestačí (celkem 6 respondentů). Tři z těchto šesti respondentů věnují přípravě na hodinu HV 0-10 minut, dva dotazovaní 21-30 minut a jeden respondent 11-20 minut. Zajímavé je, že mezi těmito šesti respondenty jsou zastoupeny všechny délky praxe (do 1 roku, 2-3 roky i 4-5 let).

Další položky v dotazníku se zabývaly tím, zda se respondenti zúčastnili dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) v oblasti hudby nebo hudební výchovy, o jaký kurz či seminář se jednalo a jestli nějak ovlivnil jejich přístup k předmětu HV.



Graf č. 29: Účast na Dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Kurzu DVPP se v uplynulých pěti letech celkem zúčastnilo 31,4 % respondentů, což je 11 učitelů. 68,6 % (24 respondentů) na žádném kurzu neparticipovalo.



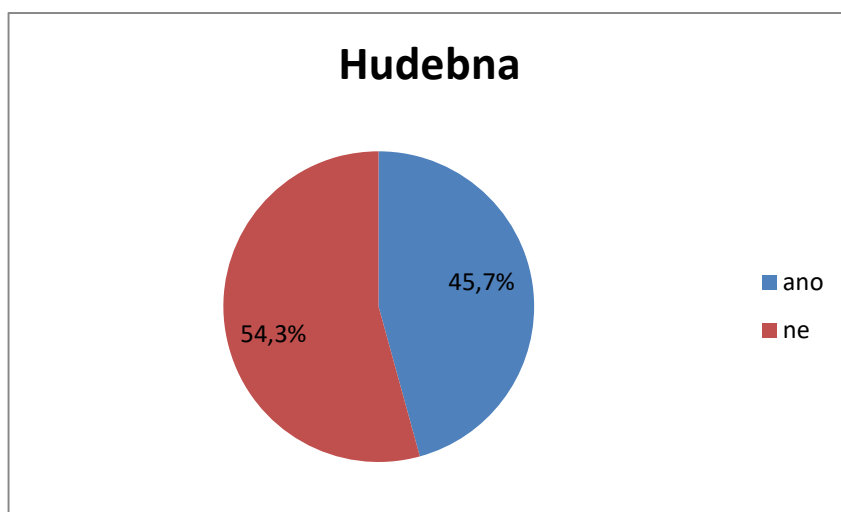
Graf č. 30: Ovlivnil kurz DVPP přístup k HV?

Respondenti, kteří v předešlé otázce odpověděli kladně, měli následně daný kurz specifikovat. Čtyři dotazovaní uvedli, že si vybrali kurz s paní prof. Evou Jenčkovou. („*Paní Jenčková – Hudební nástroje se představují.*“ „*Účastnila jsem se dvou školení pořádané paní prof. PhDr. Evou Jenčkovou, CSc., celkově šlo o spojení hudby a pohybu.*“). Tyto kurzy ovlivnily přístup k HV u tří respondentů, u jednoho tento kurz přístup neovlivnil.

Dalšími kurzy byly „*Kurz hlasové hygieny.*“ „*NIDV.*<sup>242</sup>“ „*Slyšet jinak – pod záštitou UP Olomouc; hra na netradiční hudební nástroje; muzikoterapie.*“ „*Metodika hry na Boomwhakers.*“ „*Hurá na hudebku – spolupráce s Českou filharmonií.*“ „*Česká filharmonie projekt hudba do škol a v Olomouci na hudební katedře Hudební nástroje jinak; romská hudba; HV jinak; jinak jezdím pravidelně do MC JAMU sice pro klavírní pedagogu, ale inspirace je tam také dost.*“ „*Kurzy s paní Lenkou Pospíšilovou.*“ „*Šlo o hudebně-pohybový kurz.*“ Celkově ovlivnily tyto různé kurzy a semináře v osmi případech přístup k HV, ve třech případech tento přístup ovlivněn nebyl (viz graf č. 30).

<sup>242</sup> NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

Poslední část otázek se zabývala materiálním a prostorovým vybavením škol pro výuku HV.



Graf č. 31: Máte k dispozici speciální učebnu – hudebnu?

Tato otázka zjišťovala, zda mají začínající učitelé na škole k dispozici speciální učebnu – hudebnu. 45,7 % uvedlo, že hudebnu mají (celkem 16 respondentů), 54,3 % hudebnu k dispozici nemá (celkem 19 respondentů).

Velikost školy	Mají hudebnu	Nemají hudebnu
do 50 žáků	20%	80%
51-300 žáků	30,8%	69,2%
301-500 žáků	62,5%	37,5%
nad 500 žáků	66,7%	33,3%

Tabulka č. 9: Spojitost mezi velikostí školy a existencí/neexistencí hudebny ve škole

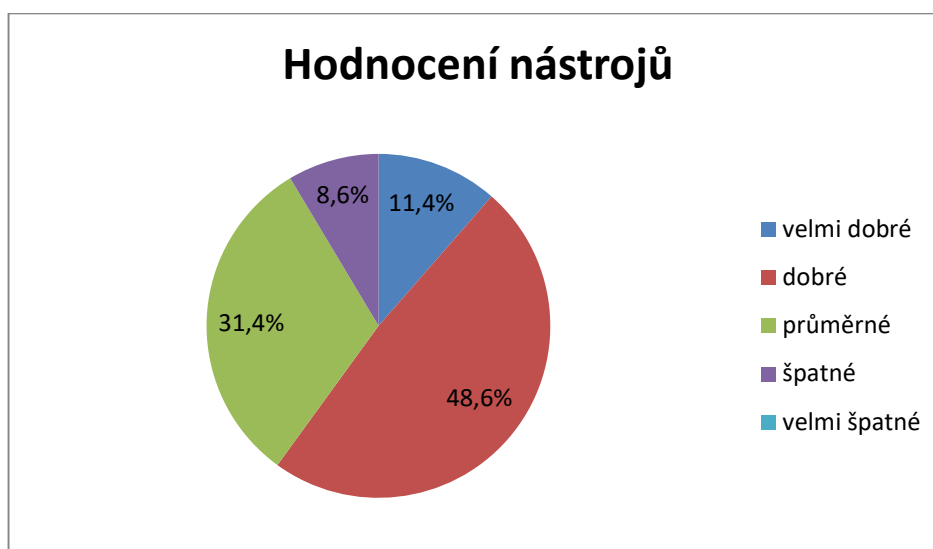
Z dotazníku lze usuzovat na významový vztah mezi velikostí školy a existencí hudebny ve škole. Z dat v dotazníku vyplývá, že čím větší škola, tím je vyšší pravděpodobnost existence hudebny.

Považuje vedení školy HV za důležitý?	Existence hudebny	Absence hudebny
Určitě ano	45,5%	54,5%
Spíše ano	58,8%	41,2%
Spíše ne	16,7%	83,3%
Určitě ne	0%	100%

Tabulka č. 10: Souvislost existence/neexistence hudebny ve škole s vnímáním důležitosti předmětu HV vedením školy

Tabulka č. 10 naznačuje, jak souvisí existence hudebny ve škole s vnímáním důležitosti předmětu HV vedením školy. Školy, jejichž vedení určitě nepovažuje nebo spíše nepovažuje hudební výchovu v rámci 1. stupně ZŠ za důležitý předmět, nemají až na jednu výjimku zřízenou hudebnu. Naopak v 15 případech, kdy vedení školy tento předmět určitě nebo spíše považuje za důležitý, jsou hudebny zřízeny.

Další dvě otázky se zabývaly hudebními nástroji a pomůckami pro hudební výchovu. První z nich žádala respondenty o hodnocení nástrojů, které mají k dispozici.



Graf č. 32: Hodnocení hudebních nástrojů, které mají respondenti na škole k dispozici

Respondenti hodnotili tuto otázku následovně: 11,4 % označilo možnost „velmi dobré“ (což odpovídá 4 učitelům), 48,6 % vybralo možnost „dobré“ (celkem 17 respondentů), jako průměrnou kvalitu nástrojového vybavení zhodnotilo 31,4 % respondentů (celkem 11) a na třech školách jsou hudební nástroje dokonce ve špatném stavu (8,6 %). Možnost „velmi špatné“ nevybral nikdo.

V následujícím volném poli měli respondenti konkrétně zmínit, které pomůcky pro výuku HV postrádají. Deseti začínajícím učitelům **žádné pomůcky pro výuku HV** na 1. stupni ZŠ **nechybí** (např: „*Nepostrádám, mám své vlastní hudební nástroje.*“ „*Zatím žádné.*“ „*Žádné, spíš mi vadí jejich umístění.*“). Devíti respondentům chybějí **nástroje z Orffova instrumentáře**, častokrát jich nemají dostatek (např: „*Doplnění, popř. obnovení Orffových nástrojů – pamatují ještě císařpána.*“ „*Více rytmických doprovodných nástrojů [je jich jen pár a musíme se střídát].*“ „*Více hudebních nástrojů různého druhu.*“ „*Více kusů Orffových a jiných nástrojů.*“) **Xylofony** postrádají celkem tři pedagogové, **metalofon** by

uvítal jen respondent, **zvonkohry** rovněž jeden. Dvěma začínajícím učitelům chybí **bubny či perkuse, Boomwhackers** by ocenili tři vyučující (dva z nich by byli rádi za rozšířenou sadu). Nespokojeni s **klavírem** jsou čtyři pedagogové („*Lepší klavír.*“ „*Klávesy [klavír je velmi špatně umístěn].*“ „*Velmi mi chybí klávesy/klavír, na 1. stupni máme k dispozici jen 6 pian [z nichž některé patří učitelkám] na 15 tříd, musíme u nich střídat, což není rozhodně ideální.*“) Jeden respondent uvedl, že mu chybí **poslechové nahrávky**. Někteří učitelé také postrádají **rytmické kostky, notovou tabuli, magnetické notové tabulky** („*Magnetické notové tabulky, rytmické kostky – již se zase nevyrabí [magnetické tabulky ano, ale zatím je to pro školu drahé].*“), **pomůcky pro výuku hudební teorie, aparaturu s mikrofonom pro karaoke zpěv** nebo postrádají **jakékoliv pomůcky**. Jeden začínající učitel také přiznal, že mu chybí **koberec v učebně a větší prostor pro hudebně-pohybové aktivity**. Tři respondenti odpověděli, že neví, co jim chybí (např: „*Nevím, letos poprvé učím HV a zatím mi nechybí nic.*“ „*Nic mě nenapadá.*“). Jak je z výše uvedených výpovědí zřejmé, požadavky na vybavení z hlediska prostoru i pomůcek jsou velice individuální a pestré.

Poslední otázka dotazníku zjišťovala, co by mohlo začínajícím učitelům pomoci, aby vyučovali hudební výchovu ještě lépe. Dotazovaní opět odpovídali vlastními slovy. Pět začínajících učitelů uvedlo, že by se jim hodilo **další vzdělávání** („*Další kurzy a vzdělávání se.*“ „*DVPP s praktickými náměty pro výuku.*“ „*Možná nějaký kurz.*“ „*DVPP.*“ „*Kurzy, semináře.*“) Tři z těchto pěti respondentů se doposud žádného kurzu DVPP z oblasti HV nebo hudby nezúčastnili, jeden respondent se již kurzu zúčastnil, ale nijak jej v přístupu k HV neovlivnil a jeden dotazovaný se kurzu zúčastnil a také jej ovlivnil v jeho přístupu k předmětu HV.

Dále by respondenti ocenili **rady od kolegů** („*Nové nápady kolegů.*“ „*Učitel z prvního stupně.*“), **metodické vedení** („*Metodické vedení, jak se na hodinu HV připravovat, jak ji vést.*“), nebo **náslechové hodiny**, případně se (lépe) **naučit na doprovodné nástroje** („*Znalost hry na jiný hudební nástroj.*“ „*Chtěla bych se naučit hrát na kytaru, ta je pro doprovod dětí lepší než klavír, protože bych k nim nebyla otočena zády.*“ „*Naučit se lépe hrát na doprovodné nástroje.*“) Dále začínajícím učitelům chybí **hudebna**, její **vybavení** a větší **prostor** pro výuku HV („*Lepší zvuková vybavenost učebny.*“ „*Lepší vybavení hudebny.*“ „*Vlastní učebna pro HV.*“ „*Lepší prostor v učebně.*“ „*Hudebna.*“ „*Oddělená místnost přímo na hodinu HV.*“ „*Více prostoru na tanec.*“).

Co by dále mohlo respondentům pomoci, aby vyučovali HV lépe, je dle jejich slov **menší počet žáků ve třídě**. Tuto pomoc by uvítali tři pedagogové. Jeden z dotazovaných

uvedl, že má nyní 31 žáků ve třídě. Další dva respondenti by si přáli více **zvládat nekázeň a nepozornost dětí** („*Abych lépe zvládala kázeň – větší problém 2. stupeň, na 1. stupni hlavně zkušenosti.*“ „*Větší ukázněnost a pozornost dětí.*“). Dva pedagogové postrádají **kvalitní učebnice a zpěvníky** („*Nákup kvalitních zpěvníků.*“ „*Určitě lepší učebnice.*“). Dva respondenti se vyjádřili k **umístění klavíru** ve třídě („*Nemít klavír zády k dětem.*“ „*Lepší umístění klavíru ve třídě.*“). Tři pedagogové potřebují **více nástrojů Orffova instrumentáře** („*Více hudebních nástrojů pro větší počet dětí.*“ „*Více hudebních nástrojů, aby vystačily na všechny žáky.*“ „*Více nástrojů*“). Jeden respondent by byl rád za **větší časovou dotaci HV** za týden („*Více času na nácvik písní na různé školní i mimoškolní aktivity, 45 min. týdně je málo.*“). Další dotazovaný by uvítal **více praxe**. Dva respondenti **neví**, co by jim mohlo pomoci, aby lépe vyučovali předmět HV („*Nevím.*“ „*Nedokážu odpovědět.*“). Dva začínající učitelé dle svých slov **nepotřebují nic** ke zlepšení jejich výuce HV („*Nemám pocit, že bych něco potřebovala.*“ „*Asi nic.*“).

Jak z uvedených výpovědí respondentů vyplývá, jedná se o poměrně široké spektrum toho, co by jim mohlo pomoci, aby jejich hudební výchova byla ještě kvalitnější.



## 7. Diskuze

Tato část diplomové práce přináší odpovědi na tři dílčí otázky výzkumu a také na hlavní cíl práce, kterým je zjistit, jaká je **motivace a přístupy začínajících učitelů k výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ ve Zlínském kraji**.

Z výzkumu vyplývá, že celkem 80 % respondentů má pozitivní **vztah k předmětu hudební výchova**, neutrální vztah má 14,3 % dotazovaných a pouze 5,7 % spíše záporný. Ukázalo se, že ne všichni respondenti, kteří mají k hudbě velmi kladný vztah, budou takto kladný vztah mít i k předmětu hudební výchova. Ve srovnání s výše řečeným má pozitivní vztah k hudbě o 17,1 % více respondentů než k HV. Někteří dotazovaní, kteří mají velmi kladný vztah k hudbě, mají neutrální či spíše záporný vztah k předmětu HV. Tento výzkum se bohužel nezaměřoval na zjištění, proč tomu tak je, což považuji za jeden z limitů tohoto výzkumného šetření.

Respondenty, pro které je HV na 1. stupni málo důležitá, spojuje neutrální vztah k předmětu HV a to, že se aktuálně nevěnují hudebním aktivitám nebo hrají pouze na hudební nástroj (což je ve srovnání s ostatními nižší účast na hudebních aktivitách). Zároveň se tito respondenti buď nezúčastnili žádného semináře či kurzu DVPP nebo tento kurz nijak neovlivnil jejich přístup k HV. Jejich příprava na vyučovací hodinu trvá spíše kratší dobu (0 – 20 minut), ale uvádějí, že jim tento čas stačí. Naopak respondenti, kteří vnímají HV na 1. stupni ZŠ jako naprosto zásadní, tráví přípravou více času (nejčastěji více než 30 minut).

Existuje spojitost mezi respondenty, kteří nemají potíže s žádnými hudebními aktivitami v rámci hodin HV (instrumentální, pěvecké, hudebně-pohybové a poslechové), a to hned z několika hledisek. Jednak mají všichni velmi kladný vztah k hudbě a zároveň velmi kladný nebo spíše kladný vztah k předmětu HV, jednak je jedno, jakou dobu tráví nad přípravou hodiny HV, vždy jim tato doba stačí a jsou „naprosto spokojeni“ nebo „velmi spokojeni“ se svou výukou tohoto předmětu. V případě absolvování kurzu DVPP z oblasti hudby/hudební výchovy je tento kurz v přístupu k výuce HV ovlivnil.

Otázky v dotazníku č. 10 – 15 podávají zajímavé informace o tom, jak nynější začínající učitelé vnímali hudební výchovu během navštěvování základní a střední školy, a také co jim vadilo či chybělo. Tyto informace se dají využít k tomu, aby začínající učitelé a studenti pedagogických fakult neopakovali chyby, které již byly udělány, ale poučili se z nich. Respondenti negativně hodnotili stereotypní aktivity, stále se opakující činnosti, přístup některých učitelů k tomuto předmětu. Teorie častokrát bývala upřednostňována na úkor praktických činností. Někteří učitelé taktéž zkoušeli ze zpěvu, což dotazovaní nevnímali

pozitivně. Hudební činnosti byly v některých třídách omezeny pouze na poslech a zpěv. Objevovала se také nuda, což je jednak velká škoda, jednak také překážka v učení. Respondenti také upozorňovali na důležitost přístupu pedagoga k předmětu a jeho umění zaujmout žáky. Opět se potvrdila v teoretické části práce zmiňovaná důležitost osobnosti učitele a význam jeho vlastností a dovedností. Navíc je to právě učitel prvního stupně, který pokládá základní kameny žákova vzdělání, je proto důležité, aby i hudební výchova byla vyučována kvalitně, a také aby pedagog předal dětem lásku k hudbě a hudební výchově. Učitel by měl být schopen vytvořit takovou atmosféru ve třídě, kde se žáci (i on sám) budou cítit dobře, příjemně, kde bude přítomna radost ze vzdělávání a celkově pozitivní emoce a klima třídy.

Respondenti při pohledu zpět na léta povinné školní docházky a studium střední školy pozitivně vnímali různorodé aktivity a hravou formou vedené vyučovací hodiny HV. Pozitivně hodnocen byl častý zpěv, ale také tanec, poslech a hra na nástroje, tedy všechny hudební činnosti, jež má učitel prvního stupně zahrnout do hudební výchovy. Především během druhého stupně ZŠ oceňovali respondenti zpěv moderních písní, které jsou žákům tohoto věku blízké. Někteří dotazovaní dále uvedli, že u nich na škole fungoval školní sbor či třídní kapela, případně se připravovala různá hudební vystoupení. Respondenti zpětně vnímali jako pozitivum, že hodiny HV byly často oddechové, mohli v nich relaxovat a byla v nich zábava. Jak je uvedeno v teoretické části práce, Marie Slavíková<sup>243</sup> poznamenává, že cvičení dechu a hlasu lze využít v různých relaxačních cvičeních. Pokud budeme zařazovat hudební hry ho hodin HV, děti se snadno u her uvolní, zrelaxují a odpočinou si. Tuto nově nabytou energii pak mohou využít v dalších vyučovacích hodinách, které jsou náročnější na pozornost, přemýšlení apod. I tuto „relaxační“ funkci může plnit hudební výchova v rámci povinného vzdělávání.

Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, **jaké prostorové a materiální vybavení pro předmět HV na 1. stupni mají začínající učitelé k dispozici na základních školách Zlínského kraje.** V dotazníku se tomuto tématu věnovaly otázky č. 20, 41, 42 a 43. Z výzkumu vyplývá, že necelá polovina základních škol (konkrétně 45,7 %), která se zapojila do výzkumu, má zřízenou hudebnu. Bylo zjištěno, že čím větší škola je, tím je větší pravděpodobnost existence této speciální učebny,<sup>244</sup> a zároveň také platí, že hudebna se vyskytuje častěji v těch školách, jejichž vedení považuje předmět HV v rámci 1. stupně za

---

<sup>243</sup> Viz strana 32.

<sup>244</sup> Viz tabulka č. 9 na straně 84.

důležitý.<sup>245</sup> Přitom např. Jan Prchal, citovaný v teoretické části práce, vyzdvihuje důležitost zřízení hudebny ve školách a také povzbuzuje k pořízení pomůcek pro HV.<sup>246</sup> V rámci předmětu hudební výchova využívají začínající učitelé poměrně velké množství různých nástrojů, od běžně využívaných (např. *klavír, keyboard, kytara, flétna, housle, Orffovy nástroje, xylofon*) po méně využívané (*vyrobené nástroje, ukulele, okarina, cajon, žesťové nástroje, akordeon, Boomwhackers, zvonkohry a „vše co je po ruce“*). Bylo zjišťováno, které pomůcky pro výuku HV naopak v základních školách Zlínského kraje chybí. V několika případech nebyl ve škole dostatek Orffových nástrojů nebo byly ve špatném stavu, dále chyběly dobré klavíry nebo keyboary, xylofony, metalofon, zvonkohry, bubny či perkuse, Boomwhackers, poslechové nahrávky, pomůcky pro výuku hudební teorie, rytmické kostky, notové tabule, magnetické notové tabulky. Jeden začínající učitel by ocenil aparaturu s mikrofonom pro karaoke zpěv. V 60 % základních škol, ve kterých respondenti působí, jsou hudební nástroje ve velmi dobrém nebo dobrém stavu, pouze 8,6 % respondentů uvedlo, že stav hudebních nástrojů v jejich škole je špatný.

Výzkum se dále zabýval tím, **co by mohlo respondentům pomoci k lepšímu vyučování hudební výchovy na 1. stupni ZŠ**. Na tuto otázku poskytují odpověď položky v dotazníku č. 16, 17 a 44. Vysokoškolské studium by mělo dle výsledků výzkumu obsahovat více praxe a praktických ukázek různých hudebních činností využívaných v hodinách HV, a tím studenty učitelství více motivovat k jejich budoucí profesi. Studenti by rovněž ocenili zhlédnutí metodických postupů přímo na skupině žáků prvního stupně. Někteřím respondentům v rámci vysokoškolského studia chyběla metodika, jak pracovat se staršími žáky (myšleno od 3. do 5. ročníku ZŠ), případně metodická průprava pro vlastní výuku hudební výchovy. Další výpovědi respondentů ukázaly, že by bylo vhodné získat při vysokoškolském studiu různou inspiraci na konkrétní práci v hodinách HV, náměty na hudební hry pro děti, celkově větší zásobu různorodých aktivit. Z výzkumu vyplývá, že respondenti s aprobací Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika nejsou ze 48,3 % dobře připraveni z hlediska pěvecké stránky, z hlediska instrumentální stránky se jedná o 41,4 % těchto respondentů. Uvedená čísla jsou poměrně vysoká. Tuto informaci by mohly využít pedagogické fakulty, které vzdělávají budoucí učitele prvního stupně a zvážit, zda je jejich příprava v těchto oblastech opravdu dostatečná. Dalším okruhem, který by respondentům pomohl zkvalitnit jejich výuku, je celkové zlepšení jejich

---

<sup>245</sup> Viz tabulka č. 10 na straně 84.

<sup>246</sup> Viz strana 35.

pedagogických dovedností, díky nimž by byli schopni lépe udržovat kázeň a pozornost žáků, lépe je motivovat k činnostem apod.

Menší počet žáků ve třídě, existence hudebny ve škole a její lepší vybavení např. kvalitními zpěvníky, učebnicemi a poslechovou aparaturou, větší prostor pro taneční a pohybové činnosti, výhodnější umístění klavíru a dostatek hudebních nástrojů pro žáky, to vše dle vyjádření respondentů může napomoci k lepšímu vyučování HV na 1. stupni. Někteří dotazovaní by ocenili rady od kolegů, metodické vedení nebo možnost jít se inspirovat do hodin HV k jinému učiteli. Jeden respondent by byl vděčný za větší časovou dotaci pro tento předmět, a to kvůli nacvičování hudebního programu na školní i mimoškolní akce. Mnozí začínající pedagogové, kteří se zapojili do výzkumu, pocítují jako možnou pomoc absolvování dalšího vzdělávání, případně zlepšení se v dovednosti doprovázet na hudební nástroje.

Diplomová práce se snažila vystihnout motivaci a přístupy začínajících učitelů k výuce HV na 1. stupni ZŠ. Vycházela jsem z předpokladu, že učitel, který má kladný vztah k předmětu, bude tento předmět také vyučovat s nadšením, radostí, pozitivněji k němu přistupovat. Bude mít větší motivaci k vyučování tohoto předmětu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že většina začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ ve Zlínském kraji přistupuje k výuce hudební výchovy pozitivně a motivovaně. Můžeme tak usuzovat z několika důvodů. Jednak ve většině tříd, ve kterých respondenti vyučují hudební výchovu na 1. stupni ZŠ, žáky baví tento předmět. Dále v naprosté většině tříd těchto respondentů zpívají všichni žáci nebo většina žáků ráda. Dalším ukazatelem je to, že velká část pedagogů zařazuje pravidelně nebo alespoň občas hudební aktivity i do jiných předmětů. Čas, který věnují přípravě hodiny hudební výchovy velké části respondentů stačí, ať se jedná o jakkoli dlouhou dobu. Navíc necelá polovina respondentů je velmi spokojena se svou výukou hudební výchovy, větší polovina středně spokojena. Nadto se někteří začínající učitelé i v současné době věnují různým hudebním aktivitám, někteří dokonce hned několika zároveň.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou motivace začínajících učitelů k výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ a jejich přístupem k tomuto předmětu.

Z výzkumu vyplývá, že většina začínajících učitelů primárního vzdělávání působící na základních školách ve Zlínském kraji má kladný vztah k hudbě a hudební výchově. Někteří respondenti mají naopak i přes velmi kladný vztah k hudbě pouze neutrální či dokonce spíše záporný vztah k hudební výchově. Bohužel se tento výzkum dále nezabýval otázkou, proč tomu tak u některých začínajících učitelů je. Na toto téma by mohlo navázat další výzkumné šetření, které by se zaměřovalo na zjištění příčin kladného či záporného vztahu (začínajících) učitelů k předmětu hudební výchova a jak se tento jejich vztah odráží ve vyučování tohoto předmětu.

Co se týče prostorového a materiálního vybavení, má nadpoloviční většina dotazovaných dobré podmínky pro výuku HV (jak v oblasti dostupných nástrojů, tak také např. v možnosti využívat speciální učebnu – hudebnu). Hudební nástroje jsou dle hodnocení respondentů v nadpoloviční většině základních škol Zlínského kraje v dobrém stavu, bohužel se našly i takové školy, jejichž hudební nástroje jsou ve špatném stavu. Zde stojí za úvahu, zda by vedení těchto škol nemohla s výše popsanou situací něco udělat, a tím pomoci ke kvalitnějšímu vyučování tohoto důležitého předmětu.

Přestože je většina respondentů spokojena se svojí výukou HV, existují stále možnosti, které by ji pomohly zkvalitnit. Z hlediska zefektivnění vysokoškolské přípravy se jedná především o zvýšení dotace praxí a náslechlů, lepší přípravu studentů z hlediska metodiky a poskytnutí konkrétních námětů do praxe. Během práce ve školství by respondentům pomohl menší počet žáků ve třídě, více prostoru v učebně, lepší pomůcky pro výuku (jedná se o hudební nástroje, ale i pomůcky pro výuku hudební teorie či lepší technické zázemí). Stejně jako během studia by mnozí učitelé uvítali praktické rady či náslechlivé hodiny, příp. kurz DVPP. Bylo by prospěšné nejen pro pedagoga, ale především pro jeho žáky, kdyby se vedení škol a jejich ředitelé zajímali o to, co daný pedagog postrádá a co by mu mohlo pomoci, aby tento předmět vyučoval kvalitně.

Tato diplomová práce se zabývala začínajícími učiteli a jejich motivací a přístupem k výuce hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Můžeme předpokládat, že má-li učitel pozitivní vztah k nějakému předmětu, bude více kreativní, na hodiny se bude těšit a bude jej bavit tento předmět vyučovat. Bude také pro daný předmět více motivovaný, bude k němu přistupovat s nadšením a radostí. Má-li navíc pedagog vhodné podmínky pro vyučování žáků (kvalitní

učebnice, pomůcky, vhodné prostory, vybavení třídy apod.), může se to také odrazit v lepší výuce.

Diplomová práce předkládá výsledky výzkumu, který byl proveden ve Zlínském kraji. Bylo by zajímavé podobný výzkum realizovat i v dalších krajích republiky a následně porovnat situaci v přístupu začínajících učitelů k vyučování hudební výchovy a chápání důležitosti tohoto předmětu na celém území České republiky.

## Bibliografický seznam

BAREŠ, Milan – BUNDILOVÁ, Kateřina – DOSTALOVÁ, Šárka a kol. *Podpora práce začínajících učitelů*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír – KURELOVÁ, Milena a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000.

ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.

Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, Výroční zpráva České školní inspekce* [online], Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 29.1.2020]. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)).

DAY, Christopher. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, 2007, č. 4.

DOULÍK, Pavel – ŠKODA, Jiří. Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. In: KOCOuroVÁ, Marie (ed.). *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5. - 7. září 2006. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. Citováno z ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, č. 2, 2014.

FESSLER, R. – INGRAM, R. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In DAVIES, Brent – WEST-BURNHAM, John (eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 584-590. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005.

GUSKEY, Thomas. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, roč. 8, č. 3-4, 2002. Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů. 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007.

HAVLÍK, Radomír. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, č. 2, 1995.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014.

KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2012.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 28.1.2020].

Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

Kolektiv autorů. *Umění a kultura: Hudební výchova. Podkladová studie* [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3615/>.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana – PUPALA, Branislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010.

KOTÁSEK, Jiří – RŮŽIČKA, Richard. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, č. 2, 1996.

LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004.

LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy: metodický průvodce*. Praha: SPN, 2007.

LONG, Robert. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal* [online], roč. 5, č. 11, 1999. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>  
Citováno z LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007.

LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část. *Pedagogika*, č. 4, 2007.

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 2. část. *Pedagogika*, č. 1, 2008.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.

MAREŠ, Jiří. Problémy primárního vzdělávání z pohledu akreditační komise vlády ČR. In: Iva Bartošová (ed.). *Příprava učitelů primárního vzdělávání*. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí, 7. dubna 2005, Hradec Králové. Praha: Gaudeamus, 2005.



NELEŠOVSKÁ, Alena – SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

PECHÁČEK, Stanislav – VÁŇOVÁ, Hana a kol. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001.

Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele [online], MŠMT [cit. 2.1.2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%ADc%C3%AD+u%C4%8Ditel>

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004.

POLEDŇÁK, Ivan. *Šestnáct kapítek z hudební psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

PRCHAL, Jan. Musí stát hudební výchova na okraji? *Učitelství noviny*, č. 35-36, 2019.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.

*Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů*, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 7. května 2009 [online] MŠMT. [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

*Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů* [online], MŠMT [cit. 14. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013.

SLÁDEK, Libor. *Iniciativa Hudební výchova pro všechny: Kam kráčí výuka hudební výchovy na českých školách?* [online]. *Pedagogicke.info*, 25.6.2019 [cit. 18.3.2020]. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2019/06/hudebka-pro-vsechny-iniciativa-za.html>.

SLAVÍKOVÁ, Marie. *Pedagogika podporující zdraví dítěte a podíl hudební výchovy v ní*. *Hudební výchova*, č. 3, 2013.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997.

STRUŠKOVÁ, Zdeňka. *Faktory ovlivňující volbu a výkon pedagogické profese*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita: 2010.

SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy (vybraná témata oboru pro studenty učitelství I. st. ZŠ)*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka – BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2014.

TOMKOVÁ, Anna – SPILKOVÁ, Vladimíra – PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. Citováno z ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, č. 2, 2014.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004.

VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007.

VÁVROVÁ, Petra – PETŘKOVÁ, Anna. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online], *Zákony pro lidi* [cit. 20.12.2019]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, č. 2, 2014.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

## Seznam grafů

Graf č. 1: Délka praxe.....	50
Graf č. 2: Vystudovaný obor respondentů.....	51
Graf č. 3: Velikost školy.....	51
Graf č. 4: Počet tříd, v nichž respondenti vyučují HV na 1. stupni ZŠ.....	52
Graf č. 5: Vztah k hudbě.....	53
Graf č. 6: Vztah k předmětu hudební výchova.....	53
Graf č. 7: Vztah k předmětu hudební výchova na 1. stupni ZŠ (z pozice žáka).....	55
Graf č. 8: Vztah respondentů k předmětu hudební výchova na 2. stupni ZŠ (z pozice žáka).....	57
Graf č. 9: Vztah k předmětu hudební výchova na střední škole (z pozice studenta).....	60
Graf č. 10: Vysokoškolská příprava z hlediska metodiky.....	62
Graf č. 11: Vysokoškolská příprava z instrumentálního hlediska.....	63
Graf č. 12: Vysokoškolská příprava z pěveckého hlediska.....	64
Graf č. 13: Vysokoškolská příprava z hudebně-teoretického hlediska.....	65
Graf č. 14: Zpívá respondent rád?.....	70
Graf č. 15: Jak velká skupina žáků ve vaší třídě ráda zpívá?.....	70
Graf č. 16: Kolik z vašich žáků baví HV?.....	71
Graf č. 17: Zařazujete hudební činnosti i do jiných předmětů?.....	72
Graf č. 18: Sjednávání kázně v hodinách HV a jiných předmětů – srovnání.....	73
Graf č. 19: Jak vnímáte význam hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ?.....	74
Graf č. 20: Považuje vedení školy předmět HV za důležitý?.....	75
Graf č. 21: Srozumitelnost znění RVP ZV pro hudební výchovu.....	76
Graf č. 22: Daří se naplňovat výstupní kompetence stanovené RVP ZV?.....	76
Graf č. 23: Hudební aktivity, které činí respondentům největší potíže.....	77
Graf č. 24: Upřednostňované hudební aktivity.....	78
Graf č. 25: Potíže při vyučování HV.....	78
Graf č. 26: Spokojenost s výukou HV.....	80

Graf č. 27: Délka přípravy na vyučovací hodinu HV .....	82
Graf č. 28: Stačí tato příprava na hodinu HV? .....	83
Graf č. 29: Účast na Dalším vzdělávání pedagogických pracovníků .....	83
Graf č. 30: Ovlivnil kurz DVPP přístup k HV?.....	84
Graf č. 31: Máte k dispozici speciální učebnu – hudebnu?.....	85
Graf č. 32: Hodnocení hudebních nástrojů, které mají respondenti na škole k dispozici .....	86

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Hudební vzdělání respondentů .....	54
Tabulka č. 2: Hudební vzdělání neaprobovaných učitelů a jejich vztah k předmětu HV .....	55
Tabulka č. 3: Hudební aktivity, kterým se v současné době respondenti věnují.....	67
Tabulka č. 4: Instrumentální doprovod zpěvu v hodinách HV.....	68
Tabulka č. 5: Hudební nástroje, které jsou využívány v hodinách HV učitelem nebo žáky....	69
Tabulka č. 6: Spojitost mezi délkou praxe respondenta a jeho vnímáním rozdílu ve sjednávání kázně v HV a jiných předmětech.....	74
Tabulka č. 7: Spojitost mezi důležitostmi hudební výchovy na 1. stupni ZŠ vnímanou respondenty a jejich zařazováním hudebních činností do jiných předmětů. ....	75
Tabulka č. 8: Největší potíže při HV v závislosti na délce praxe respondenta. ....	79
Tabulka č. 9: Spojitost mezi velikostí školy a existencí/neexistencí hudební ve škole.....	85
Tabulka č. 10: Souvislost existence/neexistence hudební ve škole s vnímáním důležitosti předmětu HV vedením školy.....	85

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník .....	103
------------------------------	-----

## Přílohy

### Příloha č.1: Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Ve své diplomové práci se zabývám *začínajícími učiteli prvního stupně ZŠ a jejich motivací a přístupem k hudební výchově*. Zajímá mě, co utvářelo Váš vztah (ať už pozitivní či negativní) k tomuto předmětu, jaké máte hudební vzdělání, jak zpětně vnímáte vysokoškolskou přípravu pro výuku hudební výchovy a jak k výuce přistupujete.

**Jestliže patříte do kategorie začínající učitel (do 5 let praxe) na 1. stupni běžné ZŠ a vyučujete předmět hudební výchova**, budu Vám velice vděčná za vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je distribuován do všech základních škol ve Zlínském kraji. Dotazník je zcela anonymní. Obsahuje 44 otázek. Pokud není stanoveno jinak, vyberte vždy jednu odpověď. U několika otázek je potřeba odpověď napsat vlastními slovy. Vyplnění dotazníku potrvá asi 15 minut.

Ještě jednou moc děkuji za Váš čas a přeji Vám spoustu pěkných chvil při práci s dětmi.

Eva Uličníková

1. Kolik let pracujete jako učitel/ka?
  - do 1 roku
  - 2 – 3 roky
  - 4 – 5 let
  
2. Jste učitelem/učitelkou na 1. stupni ZŠ?
  - ANO
  - NE
  
3. Jaký máte vystudovaný obor?
  - Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
  - Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika
  - Jiné...

4. Velikost Vaší školy je přibližně:
- do 50 žáků
  - 51 – 300 žáků
  - 301 – 500 žáků
  - nad 500 žáků
5. Vyučujete na 1. stupni ZŠ předmět hudební výchova?
- ANO
  - NE
6. V kolika třídách na 1. stupni ZŠ vyučujete hudební výchovu?
- v jedné třídě
  - ve dvou třídách
  - ve třech třídách
  - jiná...
7. Jaký máte vztah k hudbě obecně?
- velmi kladný
  - spíše kladný
  - neutrální
  - spíše záporný
  - velmi záporný
8. Jaký máte vztah k předmětu hudební výchova?
- velmi kladný
  - spíše kladný
  - neutrální
  - spíše záporný
  - velmi záporný
9. Jaké máte hudební vzdělání? *(možno vybrat více odpovědí)*
- navštěvoval/a jsem hudební obor na ZUŠ
  - vzdělával/a jsem se soukromě



- v rámci studia na střední pedagogické škole
- maturita z hudební výchovy
- absolutorium na konzervatoři
- v rámci studia na VŠ
- jiná...

10. Jaký byl Váš vztah k předmětu hudební výchova na 1. stupni ZŠ (z pozice žáka)?

- HV mě velmi bavila
- HV mě spíše bavila
- HV mě spíše nebavila
- HV mě vůbec nebavila
- nepamatuji se

11. Napište, prosím, důvody svého hodnocení předcházející otázky.

12. Jaký byl Váš vztah k předmětu hudební výchova na 2. stupni ZŠ (z pozice žáka)?

- HV mě velmi bavila
- HV mě spíše bavila
- HV mě spíše nebavila
- HV mě vůbec nebavila
- nepamatuji se

13. Napište, prosím, důvody svého hodnocení předcházející otázky.

14. Jaký byl Váš vztah k předmětu hudební výchova na střední škole (z pozice studenta)?

- HV mě velmi bavila
- HV mě spíše bavila
- HV mě spíše nebavila
- HV mě vůbec nebavila
- nepamatuji se
- HV jsem na SŠ neměl/a

15. Napište, prosím, důvody svého hodnocení předcházející otázky.

16. Jak Vás vysokoškolské studium připravilo na vyučování hudební výchovy na 1. stupni

ZŠ po stránce:

➤ METODICKÉ:

- velmi dobře
- dobře
- průměrně
- špatně
- velmi špatně

➤ INSTRUMENTÁLNÍ

- velmi dobře
- dobře
- průměrně
- špatně
- velmi špatně

➤ PĚVECKÉ

- velmi dobře
- dobře
- průměrně
- špatně
- velmi špatně

➤ HUDEBNĚ-TEORETICKÉ

- velmi dobře
- dobře
- průměrně
- špatně
- velmi špatně

17. Co konkrétně Vám ve vysokoškolské přípravě chybělo?

18. Věnujete se v současné době nějakým hudebním aktivitám? Kterým?

- hra na hudební nástroj/e
- zpěv v pěveckém sboru
- sólový zpěv
- vedení pěveckého sboru
- tanec
- chodím na koncerty
- skládám písně
- aranžuji písně
- hudebním aktivitám se v současné době nevěnuji
- jiná...

19. Jak ve výuce hudební výchovy řešíte instrumentální doprovod zpěvu? *(možno označit více odpovědí)*

- doprovázím na klavír
- doprovázím na kytaru
- doprovázím na ukulele
- doprovázím na housle
- pouštím karaoke
- doprovází asistent pedagoga
- jiná...

20. Které hudební nástroje používáte ve výuce, ať již na ně hrajete Vy nebo žáci?

21. Zpíváte rád/a?

- ANO
- NE

22. Jak velká skupina žáků ve Vaší třídě ráda zpívá?

- všichni
- většina
- menšina

- nikdo

23. Kolik z Vašich žáků baví hudební výchova?

- všechny
- většinu
- menšinu
- nikoho

24. Zařazujete hudební činnosti i do jiných předmětů?

- pravidelně
- občas
- zřídka
- nikdy

25. Pokud hudební činnosti zařazujete i do jiných předmětů, napište, o které činnosti se nejčastěji jedná:

26. Při porovnání kázně během hodin hudební výchovy a jiných předmětů:

- v hodinách HV se mi kázeň sjednává LEHČEJI než v jiných předmětech
- v hodinách HV se mi kázeň sjednává OBTÍŽNĚJI než v jiných předmětech
- NEVIDÍM ROZDÍL ve sjednávání kázně v hodinách HV a jiných předmětech

27. Jak vnímáte význam hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ? Ohodnoťte důležitost výuku HV:

- výuka HV je naprosto zásadní
- velmi důležitá
- středně důležitá
- málo důležitá
- HV je naprosto zbytečná

28. Považuje vedení Vaší školy předmět hudební výchova za důležitý?

- určitě ano
- spíše ano

- spíše ne
- určitě ne

29. Je pro Vás znění RVP ZV pro předmět hudební výchova srozumitelné?

- ANO
- jen částečně
- NE

30. Daří se Vám naplňovat výstupní kompetence stanovené RVP ZV?

- ANO
- jen částečně
- NE

31. Které hudební aktivity Vám činí největší potíže? *(vyberte jednu odpověď)*

- pěvecké
- instrumentální
- poslechové
- hudebně-pohybové
- žádné

32. Které hudební aktivity nejvíce upřednostňujete? *(vyberte jednu odpověď)*

- pěvecké
- instrumentální
- poslechové
- hudebně-pohybové

33. S čím máte při výuce hudební výchovy obecně největší potíže? *(vyberte jednu odpověď)*

- udržet kázeň žáků
- udržet pozornost žáků
- motivovat žáky
- vysvětlit novou látku
- vést vyučovací hodinu tak, aby měla spád
- jiná...

34. Ohodnoťte, jak jste spokojen/a s Vaší výukou hudební výchovy?

- naprosto spokojen/a
- velmi spokojen/a
- středně spokojen/a
- málo spokojen/a
- vůbec nejsem spokojen/a

35. Zdůvodněte, prosím, Vaše hodnocení předcházející otázky.

36. Příprava na hodinu hudební výchovy mi obvykle trvá:

- 0 – 10 min.
- 11 – 20 min.
- 21 – 30 min.
- 31 – 40 min.
- více než 40 min.

37. Považujete tuto přípravu za dostačující?

- ANO
- NE

38. Zúčastnil/a jste se v posledních 5 letech DVPP (tj. Další vzdělávání pedagogických pracovníků) v oblasti hudební výchova/hudba?

- ANO
- NE

39. Pokud jste se kurzu zúčastnil/a, specifikujte, o jaký kurz/ o jaké kurzy šlo:

40. Ovlivnil tento kurz/tyto kurzy DVPP Váš přístup k hudební výchově?

- ANO
- NE
- žádného kurzu jsem se neúčastnil/a

41. Máte k dispozici speciální učebnu – hudebnu?

- ANO
- NE

42. Jak hodnotíte nástrojové vybavení, které máte k dispozici?

- velmi dobré
- dobré
- průměrné
- špatné
- velmi špatné

43. Jaké pomůcky pro výuku hudební výchovy postrádáte?

44. Co by Vám mohlo pomoci, abyste učil/a hudební výchovu ještě lépe?

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Eva Uličníková
<b>Katedra:</b>	Katedra hudební výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Gabriela Všetická, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Motivace a přístupy začínajících učitelů k výuce hudební výchovy na prvním stupni základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	The motivation and approaches of the beginning teachers to the teaching of music at the primary schools.
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá motivací a přístupy začínajících učitelů k výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Cílem práce bylo formou dotazníkového šetření zjistit, jaký vztah mají začínající učitelé (tedy učitelé s délkou praxe do 5 let) ve Zlínském kraji k předmětu hudební výchova, jaké materiální a prostorové zázemí pro výuku hudební výchovy mají na školách k dispozici a co by jim mohlo pomoci, aby učili hudební výchovu ještě lépe. Teoretická část práce se věnuje začínajícímu učiteli a jeho problémům při vstupu do praxe, dále vyučování na primární škole a specifika tohoto stupně školy. Dále navazuje kapitolou o hudební výchově, úloze, kterou sehrává v rámci 1. stupně ZŠ a jednotlivými hudebními činnostmi. Poslední kapitola teoretické části se zabývá problematikou motivace ke studiu učitelství.
<b>Klíčová slova:</b>	začínající učitel, 1. stupeň ZŠ, primární vzdělávání, hudební výchova, vztah k hudební výchově, vysokoškolská příprava, motivace učitelů, hudební činnosti



<b>Anotace v angličtině:</b>	This master thesis deals with the motivation and approaches of beginning teachers to teaching music classes at primary school. The aim of the thesis was to find out in the form of an interview survey which relationship the beginning teachers (e.g. teachers with a practice that is not longer than 5 years) have to music classes in Zlín district, which material and spatial background they dispose of at their schools and what would help them in order to teach the music lessons even better. The theoretical part of this thesis focuses on the beginning teacher and his or her problems when entering the practice, furthermore also on teaching at primary school and the specifics of this kind of school. Further, the thesis continues with a chapter about music classes and the role that it plays under the terms of primary school, and individual music activities. The last chapter of the theoretical part deals with the issue of motivation towards studies of the teaching profession.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	beginning teacher, primary school, primary education, music classes, relationship to music classes, preparation at the university, motivation of teachers, music activities
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1 příloha
<b>Rozsah práce:</b>	111 s.
<b>Jazyk práce:</b>	CZ