



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

# Improvizace a tvořivost v hudební výchově na 2. stupni základních škol

Vypracovala: Bc. Michaela Vithová, DiS., HVsn-TchVsn-SZsn  
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Mašková, DiS.

České Budějovice 2023

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 21. dubna 2023 \_\_\_\_\_

Bc. Michaela Vithová, DiS.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Lucii Maškové, DiS. za její trpělivost, cenné rady a připomínky.

## **ANOTACE**

Tato diplomová práce se zabývá improvizací a tvořivostí na 2. stupni ZŠ v hodinách hudební výchovy. Na začátku jsou zmíněny dosavadní poznatky o těchto disciplínách. Cílem této práce je vytvořit improvizální a tvořivé aktivity využitelné ve výuce. Tyto aktivity jsou otestovány na klasické základní škole. Testování probíhalo v každém ročníku, pro který je aktivita doporučena, ve více paralelních třídách najednou. Všechny aktivity byly posléze vyhodnoceny. V neposlední řadě se tato diplomová práce zaměřuje na improvizaci a tvořivost z pohledu vnímání těchto disciplín žáky 2. stupně ZŠ. Žákovské odpovědi jsou též v závěru práce vyhodnoceny.

**Klíčová slova:** hudební výchova, 2. stupeň ZŠ, improvizace, tvořivost

## **ANOTATION**

This thesis deals with improvisation and creativity in music education at the lower secondary level of primary schools. At the beginning, previous knowledge about these disciplines is mentioned. The aim of this work is to create improvisational and creative activities that can be used in teaching. These activities are tested at a traditional primary school. Testing took place in each year for which the activity is recommended, in multiple parallel classes at once. All activities were subsequently evaluated. Finally, this thesis focuses on improvisation and creativity from the perspective of how these disciplines are perceived by students in the lower secondary level of primary schools. Student responses are also evaluated at the end of the thesis.

**Keywords:** music education, second level of elementary school, improvization, creativity

## **OBSAH**

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 9  |
| Teoretická část .....  | 11 |
| 1 Hudební výchova a žák 2. stupně ZŠ .....                         | 11 |
| 1.1 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) .....    | 11 |
| 1.2 Žák 2. stupně ZŠ.....  | 13 |
| 1.2.1 Biologický vývoj.....  | 13 |
| 1.2.2 Psychologický vývoj.....                                     | 14 |
| 1.2.3 Vliv hudby na žáka 2. stupně ZŠ.....                         | 18 |
| 2 Tvořivost a improvizace.....                                     | 20 |
| 2.1 Tvořivost .....  | 20 |
| 2.1.1 Projevy tvořivosti u dětí na 2. stupni ZŠ.....               | 21 |
| 2.2 Improvizace .....  | 22 |
| 2.2.1 Hudební improvizace .....                                    | 23 |
| 2.2.2 Taneční/pohybová improvizace .....                           | 25 |
| 2.2.3 Dramatická improvizace.....                                  | 26 |
| 2.2.4 Překážky v improvizaci .....                                 | 27 |
| 2.3 Metodika improvizace .....                                     | 28 |
| 2.3.1 Jak připravit improvizaci aktivitu/hodinu .....              | 28 |
| 2.3.2 Orffův Schulwerk.....  | 29 |
| 2.3.3 Ladislav Daniel a improvizace na základních školách.....     | 33 |
| 2.3.4 Jitka Kopřivová a rytmické hry s předměty všedního dne ..... | 34 |
| 2.3.5 Marie Beníčková a muzikoterapeutická metoda HET .....        | 37 |
| 2.3.6 Alena Tichá.....   | 37 |
| Praktická část .....   | 39 |
| 3 Charakteristika školy .....                                      | 39 |

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 3.1 | Tematický plán.....  | 39 |
| 3.2 | Vybavení učebny .....  | 41 |
| 3.3 | Charakteristika jednotlivých tříd .....                          | 43 |
| 4   | Improvizační a tvořivé aktivity .....                            | 44 |
| 4.1 | Aktivita č. 1: Valčíková improvizace.....                        | 44 |
| 4.2 | Aktivita č. 2: Zmatený mateník.....                              | 47 |
| 4.3 | Aktivita č. 3: Pochodová písnička .....                          | 48 |
| 4.4 | Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce .....                         | 50 |
| 4.5 | Aktivita č. 5: Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen ..... | 52 |
| 4.6 | Aktivita č. 6: Textař Michala Davida .....                       | 53 |
| 4.7 | Aktivita č. 7: Opisovač .....                                    | 54 |
| 4.8 | Aktivita č. 8: Melodie a doprovod .....                          | 55 |
| 5   | Výzkum.....  | 58 |
| 5.1 | Cíl výzkumného šetření .....                                     | 58 |
| 5.2 | Výzkumné otázky.....   | 58 |
| 5.3 | Hypotézy.....  | 58 |
| 5.4 | Metodika výzkumu .....   | 59 |
| 6   | Vyhodnocení .....  | 60 |
| 6.1 | Vyhodnocení otázek .....   | 60 |
| 6.2 | Ověření hypotéz .....  | 70 |
| 6.3 | Diskuse .....  | 71 |
|     | Závěr.....   | 73 |
|     | Seznam použitých zdrojů .....                                    | 75 |
|     | Knižní zdroje.....   | 75 |
|     | Periodické zdroje.....   | 76 |
|     | Internetové zdroje.....  | 77 |

|                      |    |
|----------------------|----|
| Seznam obrázků ..... | 79 |
| Seznam tabulek.....  | 80 |
| Seznam grafů.....    | 81 |
| Seznam příloh .....  | 82 |



## ÚVOD

Improvizaci a tvořivost využíváme vědomě i nevědomě každý den, v práci při komunikaci s kolegy, v kuchyni při zpracování přebytků z lednice nebo při řešení jiných nenadálých problémů, např. neprůjezdnost městem v odpolední dopravní špičce. Pro řešení podobných situací mnoho z nás využívá již předem naučené postupy. Co když ale má člověk řešit situaci novou, nenadálou?

Učitelé mají jednu z nejdůležitějších prací na světě. Jejich cílem je připravit další generace na budoucnost. Přitom nikdo neví, jaké to v budoucnu vlastně bude. Právě nad touto otázkou jsem se vždy zamýšlela, když jsem odcházela z hodin didaktiky nebo ze své průběžné praxe. Došla jsem k závěru, že jediné, co může pedagog s žáky trochu natrénovat, je právě reakce na nové neočekávané situace. Jak, jakým způsobem a zda vůbec se dá improvizace a tvořivá mysl trénovat a podporovat? Právě tyto otázky mi byly inspirací pro téma mé diplomové práce.

Tato diplomová práce se zabývá rozvojem improvizace a tvořivosti prostřednictvím hudebních aktivit. Jejím cílem je shrnout poznatky o umělecké improvizaci, především o hudební improvizaci a tvořivosti. Práce rozebírá různé metodiky. Hlavním cílem je vytvoření improvizčních a tvořivých aktivit využitelných ve výuce hudební výchovy na druhém stupni základních škol a jejich zhodnocení.

V teoretické části se budu věnovat hudební výchově na 2. stupni ZŠ. Přiblížím čtenáři Rámcový vzdělávací program (RVP) a podrobně rozeberu žáka 2. stupně ZŠ, především jeho biologický a psychologický vývoj. Dále se budu krátce zabývat vlivem hudby na žáka.

Ve druhé kapitole poskytnu čtenáři vhled do pojmů tvořivost a improvizace. Tato témata podrobněji rozeberu nejprve v obecnější rovině a poté konkrétněji z pohledu učitele hudební výchovy na 2. stupni ZŠ. Poměrně velkou část této kapitoly budu věnovat metodice improvizčních aktivit a doporučením, jak připravit a vést improvizční aktivity a hodiny.

Praktická část bude věnována improvizčním a tvořivým aktivitám a jejich zhodnocení. Nejprve ve třetí kapitole rozeberu školu, kde budu aktivity testovat. Zaměřím se na konkrétní Školní vzdělávací plán (ŠVP), tematický plán, vybavení učebny a složení jednotlivých tříd. V následující kapitole podrobně popíšu všechny improvizční a tvořivé

aktivity, které pro konkrétní ročníky a dané téma vytvořím.

V páté kapitole se budu věnovat výzkumu. Ten zaměřím na aktivity, které jsem v předchozí kapitole podrobně popsala. Popíšu zde cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy a metodiku. Šestá kapitola poskytne vyhodnocení výzkumu, ověření hypotéz a diskusi.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 HUDEBNÍ VÝCHOVA A ŽÁK 2. STUPNĚ ZŠ

Hudba je jednou ze složek obohacující život každého jedince. Provází jej po celý jeho život, pomáhá mu rozvíjet jeho estetické cítění a tvořivost. Hudební výchova si klade za cíl podporovat tento rozvoj a zároveň naučit každého aktivně se zapojovat do hudebního proudu prostřednictvím aktivního poslechu nebo hry na nástroj. Jejím nejdůležitějším úkolem je přinášet radost z hudby samotné.<sup>1</sup>

#### 1.1 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)

Rámcové vzdělávací programy (zkratka RVP) jsou programy, které vychází z nové vzdělávací strategie. Zdůrazňují klíčové kompetence žáků a jejich provázanost se vzdělávacím obsahem. Takto nabyté vědomosti a dovednosti poté žáci mohou uplatnit ve svém životě. Na základní škole je uplatňován Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (zkratka RVP ZV), který vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (zkratka RVP PV). Tyto programy jsou spolu s ostatními programy pro další stupně vzdělávání tvořeny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.<sup>2</sup>

Všechny RVP vznikly na základě potřeby reformovat české školství změnou kurikula. „Podstatou kurikulární reformy je tedy změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život.“<sup>3</sup>

Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které si mají žáci na jednotlivých stupních prostřednictvím vyučovaných předmětů osvojit. Vycházejí z obecně přijímaných společenských hodnot a mají žákům přispět k jejich

---

<sup>1</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010, s. 3.

<sup>2</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2021 [cit. 2023-01-15], s. 6. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

<sup>3</sup> JARNÍKOVÁ, Jitka. Kurikulární reforma. In: *Metodický portál RVP* [online]. 11.4.2011 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD\\_reforma](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma).

úspěšnému studiu a v dalším životě. Mezi klíčové kompetence se řadí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální.<sup>4</sup>

Jednotlivé školní předměty jsou dle své podobnosti začleněny do celků, tzn. vzdělávacích oblastí. Hudební výchova je začleněna spolu s výtvarnou výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura.<sup>5</sup> Tato oblast je zaměřena na kulturní poznávání světa prostřednictvím emocí. Žáci se zde učí poznávat a vyjadřovat svůj vnitřní svět, respektovat projevy vnitřního světa jiných žáků i umělců napříč historií. „*V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.*“<sup>6</sup>

Při hudební výchově žáci rozvíjejí prostřednictvím hudebně tvořivých činností citlivost vůči zvuku, tónu, barvě a délce tónu a jejich určení a vyjádření. Zároveň se učí propojenosti hudby s lidskou existencí, subjektivnímu vnímání, prožívání pomocí mimohudebních představ a hodnocení a toleranci vůči hudbě ostatních kultur.<sup>7</sup>

Na základě RVP ZV si každá škola vytváří vlastní Školní vzdělávací program (zkratka ŠVP). Ten má jasně danou strukturu, kterou jsou školy povinny dodržovat. Musí minimálně obsahovat: identifikační údaje, charakteristiku školy, charakteristiku školního vzdělávacího programu, učební plán, učební osnovy a hodnocení žáků a autoevaluace školy. Jednotlivé obsahy učiva mohou být uvedeny v rámci konkrétního předmětu a jeho učebního plánu, nebo v rámci jiných ucelených celků, např. modulů.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2021 [cit. 2023-01-15], s. 10. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 14.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 80.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 80 – 85.

<sup>8</sup> CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP, 2005, s. 24 – 89.

## 1.2 Žák 2. stupně ZŠ

Učitel na druhém stupni základních škol pracuje s dětmi ve věku od dvanácti do patnácti let. Toto období staršího školního věku se jinak nazývá období pohlavního dospívání (puberta). Mladí jedinci se mění nejen po fyzické, ale i po psychické a sociální stránce.<sup>9</sup>

### 1.2.1 Biologický vývoj

Změny ve fyzické oblasti jsou nejvíce viditelné. Týkají se zrychleného růstu (až o dvojnásobek), změny tělesných proporcí (prsa u dívek, svaly u chlapců) a druhotných znaků tělesné dospělosti (ochlupení, akné apod.). Za tyto změny může především hypofýza, která na základě spouštěčů začíná produkovat gonadotropní hormony, které zvyšují hladinu pohlavních hormonů. U dívek tyto změny nastupují dříve (11 až 14 let) než u chlapců (13 až 16 let). Dozrávání pak končí kolem dvacátého až dvacátého druhého roku života jedinců.<sup>10</sup>

U dívek je pozorováno v období staršího školního věku ukládání podkožního tuku především v oblasti boků, růst prsou, vaječníků a ochlupení v oblasti podpaží a genitálií. Dívky jsou fyzicky vyzrálé s první menstruací (menarché).<sup>11</sup>

U chlapců se sleduje zmožnění svalové hmoty, ochlupení v oblasti šourku, podpaží, a brady (růst vousů). Zároveň se chlapcům velmi výrazně mění hlas (mutace). Kolem 15. roku života se také objeví první samovolné uvolnění spermií (poluce).<sup>12</sup>

Kvůli stále snižujícímu se věku začátku pohlavního zrání a delší doby pro dokončení plného rozvoje všech potencií se z dospívání může stát samostatné životní období. „Dospívající se začínají lišit jak od dětí, tak od dospělých, vytvářejí si zvláštní znaky i specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblečením a úpravou...“<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 367.

<sup>10</sup> MALÁ, Helena a Josef KLEMENTA. *Biologie dětí a dorostu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 62 – 63.

<sup>11</sup> NOVOTNÝ, Ivan a Michal HRUŠKA. *Biologie člověka*. 6 vyd. Praha: Fortuna, 2021, s. 190.

<sup>12</sup> Tamtéž.

<sup>13</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 146.

### 1.2.2 Psychologický vývoj

Kromě znatelných fyziologických změn dochází ke změnám v oblasti psychiky. Vytváří se první citové vazby k opačnému pohlaví, zamilovanost a láska.<sup>14</sup> Tyto změny probíhají do jisté míry spolu s fyzickými změnami. Mladí lidé hledají způsoby, jak uspokojit své fyzické potřeby, snaží se poradit si s emoční labilitou a nástupem vyspělého způsobu myšlení. Zároveň dochází k tvorbě skupinek na základě vzhledu, chování a výkonů každého dítěte v kolektivu (nálepkování).<sup>15</sup>

Ve starší literatuře je celé období dospívání charakterizováno jako období emoční lability s projevy citových konfliktů spojené především s fyzickými změnami (G. S. Hall, W. Zeller). Přináší časté změny nálad, impulzivní jednání, nestálost reakcí, obtíže s koncentrací, zvýšenou unavitelnost, zhoršení spánku nebo poruchy chuti. Dospívající se snaží sladit se svým vnitřním světem, se svými emocemi a přemýšlejí nad svými vnitřními konflikty. Všechny tyto psychologické projevy novější práce potvrdily, avšak přímou souvislost s fyzickým dozráváním nepotvrdily. Nicméně nelze opomíjet fyzické změny v těle dospívajícího jedince. „*Souhrnně lze pak zvláštnosti psychiky dospívajícího chápat jako více či méně nepodařené úsilí o přizpůsobení na biologické, psychické a sociální podmínky.*“<sup>16</sup>

Motorický vývoj je u dospívajících poněkud výraznější než v obdobích předcházejících. Začínají si uvědomovat svou sílu, hbitost a celkovou pohybovou koordinaci. V období puberty na základě těchto dovedností mají jedinci větší zájem o pohyb obecně (sport, tanec). Významně se rozvíjí i vizuální vnímání, které se začíná propojovat s abstraktním myšlením. Dospívající více vnímají logické souvislosti, díky kterým jejich účinnost učení rychle stoupá. Samozřejmě roste i slovní zásoba, se kterou je úzce propojena tvorba složitějších větných celků. Jedince začínají více zajímat celospolečenská témata, někteří se snaží o svou první tvorbu.<sup>17</sup>

Kognitivní schopnosti jedinců rostou, jsou schopni vyřešit více problémů. Zároveň se radikálně mění celý způsob myšlení a s tím propojená kvalita myšlenkových operací.

---

<sup>14</sup> NOVOTNÝ, Ivan a Michal HRUŠKA. *Biologie člověka*. 6 vyd. Praha: Fortuna, 2021, s. 190.

<sup>15</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 142 – 143.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 148.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 148 – 149.

Dospívající začíná pracovat s pojmy, které jsou obecnější, abstraktní, se kterými je schopen pracovat, aplikovat na ně logické operace a přistupovat k nim kriticky. Dokáže provádět analýzu a syntézu problémů rychleji a s větší přesností a správností. Také se většinou nespokojí s jedním řešením, přemýšlí nad dalšími alternativami, tvoří nové hypotézy a ověřuje jejich platnost.<sup>18</sup>

Emoční vývoj v dospívání může být pro mnoho dětí náročný. Na jedné straně se snaží uvolnit ze závislosti na rodičích a na straně druhé navazují významnější vztahy se svými vrstevníky nezávisle na pohlaví.<sup>19</sup>

*„Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu, bezpečí při všech událostech, útočiště, k němuž se může uchýlit v situacích ohrožení a bolesti.“*<sup>20</sup> Proto odpojení od základní rodiny může být náročné jak pro děti, tak pro jejich rodiče, zejména matky. Důvodů je velké množství, od špatného navazování vztahů dítěte s vrstevníky, přes závislost na rodičích, a tím i jistého komfortu nebo domnělé myšlenky rodiče ztráty dítěte, až k předčasné samostatnosti, ke které dítě ještě není dostatečně vyzrálé. Každé dítě hledá svůj vlastní způsob, jak se s tímto úkolem postupného osamostatnění vypořádá. Někteří obrací své pozitivní pocity vůči rodičům na negativní (např. lásku v nenávist), jiní se uzavírají do vlastního nitra a světa fantazií nebo se uzavírají před svými vrstevníky a zavrhnou jejich životní styl. I když se s rodiči nemusí ve všech názorech shodovat, jsou pro dítě stále zdrojem sociální opory, představitelé základních hodnot a morálních postojů.<sup>21</sup>

S postupným oproštěním se od rodičů souvisí stále vyšší četnost navazování vztahů s vrstevníky obou pohlaví. Toto navazování můžeme rozdělit do několika fází, které se mohou vzájemně překrývat v závislosti na individuální situaci každého dítěte (osobnostní, rodinné a společenské podmínky). Zprvu děti tvoří skupiny sestávající se výhradně z děvčat nebo chlapců, které sdružuje nejčastěji stejný zájem. Zde se postupně učí více vymezovat jednotlivé role skupiny. Spolu s tím začíná u dětí převládat potřeba

---

<sup>18</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 379 – 384.

<sup>19</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 152.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 153.

<sup>21</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 399 – 404.

individuálního párového přátelství, kde by spolu mohly sdílet nejnítěrnější pocity. Tuto potřebu nelze uspokojit ve skupině, a tak děti hledají někoho, s kým by sdílely ještě více zájmů. Přátelství navázána v tomto období někdy přetrvávají až do stáří. Postupně jedinci začínají pociťovat zájem o druhé pohlaví, zároveň stále zůstávají ve skupinách a „pošťuchují se na dálku.“ Tímto způsobem získávají zkušenosti a ztrácejí ostych a strach z intimnější komunikace s druhým pohlavím. Začínají se objevovat velmi krátké „první lásky,“ které mladí jedinci prožívají velmi intenzivně, ať jde o samotnou zamilovanost nebo o prožívání smutku po rozchodu. Později již v adolescenci jedinci docházejí k hlubšímu porozumění a oddanosti založené na shodných a doplňujících se rysech osobnosti.<sup>22</sup>

Další oblastí, o kterou se děti na základní škole zajímají, je volba povolání. Přibližně v jedenácti letech dítě začíná přemýšlet, jaké má schopnosti a talenty, jaké školní předměty ho baví, zda z nich má dobrý prospěch, a jaké ne. Zároveň začíná sledovat osoby vykonávající nejrůznější povolání a přemýšlí, zda by chtělo vykonávat to samé nebo podobné. Samotná volba budoucího povolání je pro mladého jedince velmi obtížná, obzvláště pokud nemá žádné jiné další zájmy. „*Volba povolání se stává skutečným problémem pro dospívající i pro jejich rodiče.*“<sup>23</sup> Proto je důležité dávat dětem příležitosti si vyzkoušet různé profese, minimálně jim poskytnout dostatek informací, aby nejistota, se kterou volí své povolání, byla co možná nejmenší.<sup>24</sup>

Dítě na druhém stupni základní školy chápe význam školní docházky a úspěšnost v jednotlivých předmětech. V tomto období se začíná měnit motivace k učení. Jedinci začínají chápat, že úspěšnost v jednotlivých předmětech jim může pomoci se v budoucnu rozhodnout při výběru pro ně vhodné střední školy. Právě přijetí na konkrétní střední školu je pro mnoho dětí motivací se učit a zdokonalovat v předmětech, které budou pro budoucí studium, potažmo povolání potřebovat.<sup>25</sup>

Spolu s volbou povolání je spojena i oblast sebepojetí. Mladí jedinci přemýšlí

---

<sup>22</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 154 – 155.

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 159.

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 159 – 160.

<sup>25</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 412 – 414.



kromě postupného odchodu od rodiny i nad vlastní identitou. Pokládají si otázky typu: Kdo jsem? Kam patřím? Co chci dělat? Jakým člověkem chci být? Prostřednictvím těchto otázek zkoumají své silné i slabé stránky, hodnotí je. Zkoumají svůj zevnějšek i svůj vnitřní svět a srovnávají sebe sama se svými vrstevníky. Právě tato komparace může mít pozitivní dopad na dítě, a to takový, že se bude chtít zdokonalit, zlepšit v určité oblasti. Avšak někdy se stává, že má negativní důsledek, který se může prohloubit až do patologických projevů chování.<sup>26</sup>

Například nespokojenost s vlastním vzhledem, která je především u dívek jedna z nejčastěji porovnávaných oblastí, může vyústit ve vyšší zájem o zdravé stravování a zdravý pohyb. Ten mnohdy opravdu dítěti pomůže. Avšak může se stát, že naopak vyvolá nezdravé stravovací návyky a odpor k pohybu. To se v prvním případě projevuje odmítavým přístupem k větším porcím jídla nebo k jídlu obecně, anebo opačným extrémem, kdy dítě zajídá své negativní emoce nezdravými průmyslově zpracovanými potravinami. Zároveň se prohlubuje špatné vnímání svého těla, jemuž nevhodné narážky spolužáků a občas i dospělých zrovna nepomáhá. Začínají mít strach z pohybu především kvůli nevhodným poznámkám a posměškům svých vrstevníků.<sup>27</sup>

Hledání vlastní identity je aktivním procesem. Děti si zkoušejí různé postoje, styly oblékání, přebírají různé názory, mění rychle své zájmy a koníčky. Někdy mají tendenci vnímat svět kolem sebe velmi černobíle a odmítat jakýkoli kompromis. Z toho vycházející problémy právě pomohou mladým jedincům získat zpětnou vazbu od svého okolí a ujistit se o své vlastní hodnotě.<sup>28</sup> „*Nalézt vlastní jedinečnost znamená odlišit se jasně od druhých, toto nalézání je proto spojeno s již uvedenou snahou získat stále větší samostatnost, nezávislost na rodičích a společenské uplatnění.*“<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 160 – 161.

<sup>27</sup> NOVÁKOVÁ, MILENA. Nejčastější psychické problémy v dospívání. In: *Šance dětem* [online]. 7. 9. 2015, aktual. 20.1.2023 [cit.2023-01-21]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/nejcastejsi-psychicke-problemy-v-dospivani>.

<sup>28</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 456 – 458.

<sup>29</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 163.

### 1.2.3 Vliv hudby na žáka 2. stupně ZŠ

Všechny výše popsané změny žáka velmi ovlivňují. Pro učitele hudební výchovy je toto období jedno z nejobtížnějších, neboť růst hrtanu a prodlužování hlasivek zásadním způsobem ovlivňuje žákův zpěv. U chlapců je mutace podstatně výraznější, protože se nemění jen síla a barva hlasu jako u dívek, ale především se změní hlasová poloha. To může u chlapců vyvolat stud a nechuť zpívat před kolektivem.<sup>30</sup>

Další fyziologický problém nastává při poslechu reprodukované hudby. Děti v tomto věku často poslouchají příliš hlasitou hudbu, která může poškodit jejich sluchové ústrojí. Zároveň zvýšená intenzita zvuku děti motivuje k tvorbě tanečních kreačí a podporuje tak jejich pohybovou kreativitu.<sup>31</sup>

Díky zlepšení kognitivních schopností a nástupu analytického myšlení je žák schopen v hudbě přemýšlet, své myšlenky formulovat a dávat je do logických souvislostí. „*Vnímání se prohlubuje, je aktivnější, obsahově bohatší.*“<sup>32</sup> Je ale nadmíru důležité toto abstraktní myšlení podporovat a procvičovat v hudebních činnostech, aby žák byl schopen na základě svých hudebních zkušeností plnit náročnější úkoly.<sup>33</sup>

Hudba se v tomto období stává velmi oblíbenou aktivitou mimo školu, nejvíce u dívek. Jedná se především o poslech hudby, konkrétně nonartificiální. Aktivní hra na hudební nástroj nebo sólový či sborový zpěv zajímá mladé jedince již méně. Sice se sem tam objevují „módní“ zájmy o hru na určitý hudební nástroj (hra na kytaru, ukulele, piano) nebo sólový či sborový zpěv, avšak málokdy je hra dovedena do vyšších technických stupňů nebo u ní žáci dlouho nevydrží. V tomto případě hra slouží pouze k doprovázení písní či „vybrnkání“ jejich melodií.<sup>34</sup>

Mezi dětmi vzniká i tzv. kult zpěváckých hvězd, tj. preferování jednoho či více zpěváků nebo kapel produkující konkrétní hudební styl nebo žánr. I na základě preferovaného poslechu mohou dospívající vytvářet skupinky nebo být z kolektivu vylučováni, pokud při poslechu dávají přednost jinému stylu hudby. Vzhledem k tomu, že výhradní

---

<sup>30</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 366.

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 367.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 366.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 366 – 367.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 367.

orientace na nonartificiální hudbu vytváří jednostranné poslechové stereotypy, je pro pedagogy na druhém stupni základních škol těžké tyto poslechové vzorce alespoň trochu narušit a poskytnout tak dítěti možnost širšího poslechového repertoáru.<sup>35</sup>

Mladí jedinci si často do hudby reflektují své emoce, např. své „první lásky“ a emoce s ní spojené. Mohou jejím prostřednictvím poznat, pochopit a prožít emoce, které by jinak zpracovávali obtížně. Zároveň je hudba může kultivovat a usměrňovat jejich psychické zrání a rozvíjet jejich city a myšlenky. Ty potom snadněji zpracovávají ve svých vlastních tvůrčích dílech. Čím více zkoumají svou osobnost a své vnitřní já, tím větší mají touhu seberealizace a sebevyjádření skrz umění, v tomto případě může být hudební, literární, divadelní i výtvarné. Právě hudebně tvořivé aktivity mají za cíl podporovat poznání sebe sama za účasti fantazie a představivosti. Jedinec by měl získat základní zásobu technik, které mu za přispění jeho fantazie, představivosti a intuice pomohou přetvořit nebo vytvořit nové dílo, a tím realizovat jeho potřebu sebevyjádření.<sup>36</sup>

Podkladová studie Národního pedagogického institutu pro předmět hudební výchova z roku 2019 poukazuje na psychosociální aspekty hudební výchovy. Doporučuje pro zkvalitnění všeobecného vnímání hudební výchovy poukazovat na rozvoj tvořivosti, osobnosti a sociálních vazeb každého jednotlivého žáka prostřednictvím hudebně tvořivých činností. Dále doporučuje mimo rozvoj učitelů a lepší přípravu budoucích učitelů podporovat vznik dětských pěveckých sborů, instrumentálních souborů a dalších aktivit zaměřených na hudbu stejně tak, jako kvalitní spolupráci mezi školou, žáky a rodiči a jejich případnou prezentaci na veřejnosti.<sup>37</sup>

*„Výzkumy i pedagogická praxe učitelů, vychovatelů a rodičů vedou k oprávněnému závěru, že hudba je svým charakterem předurčena k tomu, aby plnila nezastupitelnou funkci ve výchově dospívajících. Podílí se významně na duševním, citovém, rozumovém a mravním vývoji pubescentů.“<sup>38</sup>*

---

<sup>35</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 367.

<sup>36</sup> Tamtéž.

<sup>37</sup> Podkladová studie Hudební výchova. In: *Národní vzdělávací institut*. [online]. 10.10.2018 [cit.2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/podkladove-analyticke-studie>.

<sup>38</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 368.

## 2 TVOŘIVOST A IMPROVIZACE

*„Hudební představitost, fantazie nebyla v dřívější hudební výchově vůbec cvičena. Teprve nové osnovy zavádějí improvizaci, která je nejvhodnější formou rozvíjení tvořivých schopností žáků.“<sup>39</sup>*

### 2.1 Tvořivost

Tvořivost je průvodní jev v tvůrčím procesu, který se skládá z tvořivých aktů. Výsledkem je potom tvorba jako projev vrcholného tvůrčího procesu, který vytváří originální díla, ať uměleckého nebo vědeckého zaměření. V pedagogické praxi je užíván pouze pojem tvořivost nebo tvořivý s bližší specifikací např. proces, schopnost.<sup>40</sup>

Tvořivé myšlení dává jedinci nové poznatky o sobě samém, o síle mysli, zvyšuje jeho sebevědomí a energii, snižuje negativní emoce. Dítě se učí používat vlastní tělo, duši, mysl, srdce a zbavuje strachu a starostí. Také mu napomáhá soustředit se na vztahy s druhými lidmi a zklidnit mysl. Tvořivost probouzí touhu učit se a studovat něco nového.<sup>41</sup>

Fantazie je nejzákladnějším zdrojem, a tudíž i předpokladem pro tvořivou mysl. Fantazii uplatňují lidé i v běžném životě, např. při řešení problému, jež je k jeho vyřešení nutné si představit.<sup>42</sup>

Emoce jsou dalším předpokladem tvořivé mysli. Jsou to reakce na myšlenky, které jedinci pociťují ve fyzické rovině. Tvořivost podporují pozitivní emoce. Při tvořivých činnostech je dobré se oprostit od všech starostí a „musíš, nesmíš,“ která tvořivé myšlení i práci jen zpomalují.<sup>43</sup> *„Jedna z největších bariér tvořivosti jsou zbytečné starosti, úzkost a pocit viny za to, co se stalo, úzkost z toho, co se teprve stane.“<sup>44</sup>*

Tvořivá osobnost má potřebu nevyřešené, nedokončené, rozporné situace vyřešit pomocí hledání a nalézání variant, experimenty a změnou přístupu. *„Tvořit nelze ovšem*

---

<sup>39</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010, s. 10.

<sup>40</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 313.

<sup>41</sup> KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada, 2006, s. 12 – 13.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 14.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 26.

*z ničeho, ale jen na základě znalosti toho, co existuje či bylo už vytvořeno před tím.*<sup>45</sup>  
Proto se do tvořivého procesu začleňuje i myšlení. Rozum poskytne porovnání s již dříve získanou vědomostí nebo dovedností, se kterou pak jedinec pracuje.<sup>46</sup>

Tvořiví jedinci jsou více senzitivní, mají zkušenosti s oborem nebo činnostmi potřebnými k tvoření, umí myslet pružně, vytvářejí a zpracovávají nové nápady, jsou schopni tyto nápady izolovat, analyzovat a následně je sestavit do nové podoby.<sup>47</sup>

### **2.1.1 Projevy tvořivosti u dětí na 2. stupni ZŠ**

Výše popsané tvořivé schopnosti se projevují na rozdíl od tvůrců v elementární podobě téměř u všech malých dětí. Tvořivost je realizována především jako jednoduchá improvizace pěvecká, instrumentální a hudebně pohybová. Dítě tak vyjadřuje naprosto bezprostředně svůj hudební nápad a stává se tak tvůrcem a interpretem najednou a začíná elementárně improvizovat.<sup>48</sup>

Díky fyziologickým a psychologickým změnám v období puberty, především zvýšenou pozorností a zaměřením se na své „já“, dochází často k projevům tvořivosti prostřednictvím nějaké tvořivé aktivity, např. pokusy o kompozici nebo poezii. Mladí jedinci mají potřebu vyjádřit své emoce nejen jako vytyčení své vlastní osoby, a tím pádem poznání sebe sama, ale i v rámci začlenění se do konkrétní sociální skupiny, např. ve třídě nebo jako navázání kontaktů s dalšími jedinci. Motivací jim jsou jejich bohaté emoce, které jsou spojené s pohlavním dozráváním.<sup>49</sup>

*„Pro rozvoj tvořivosti je důležité zejména vstřícné sociální klima, založené na očekávání tvořivosti ze strany učitele, i na bohaté a různorodé nabídce aktivit, na jejich přitažlivosti a zajímavosti, na hodnocení nejen výsledku, ale i procesu.“*<sup>50</sup>

---

<sup>45</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017, s. 16.

<sup>46</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 193 – 195.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 195 – 196.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 330.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 197 – 198.

<sup>50</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017, s. 17.

## 2.2 Improvizace

Slovo improvizace pochází z latinského „*improvisus*,” což znamená nepředvídatelný, netušený nebo nenadálý.<sup>51</sup> Slovník cizích slov tento pojem definuje jako tvůrčí projev nebo výtvar „...*bez předchozí přípravy, pouze na základě okamžitých podnětů a s pomocí prostředků, které jsou v dané situaci k dispozici.*“<sup>52</sup> Avšak slovo improvizace může být vnímáno i z jiného úhlu. Dokazuje to např. online Lidový slovník pro chalupáře, kde je improvizace propojena se slovy provizorium a provizorní a je chápána jako řešení nouzové, neplánované, nečekané situace, činnosti nebo reakce, provedené v podstatě okamžitě jako přizpůsobení se nově vzniklé situaci.<sup>53</sup> „*Improvizací označujeme jednání bez předem dané předlohy, jednání, které vzniká teď a tady.*“<sup>54</sup>

Improvizace bývá rozdělována do několika kategorií, např. podle typu umění na divadelní, hudební, výtvarnou a řečnickou. Může být využita v improvizčních představeních, koncertech nebo při rozhovorech. Běžně bývá využívána i v pracovní sféře, kde je potřeba rychle odpovídat anebo řešit problémy, např. ve školství. Další dělení může být dle počtu improvizátorů jako sólová nebo skupinová improvizace, stejně tak podle míry volnosti v zadání od volné, kdy si improvizátoři mohou vymýšlet nezávisle na tématu, po improvizaci s určeným tématem, která vyžaduje minimálně znalostní přípravu. Všechny typy ale mají jedno společné: improvizátoři tvoří nebo řeší problém v přítomnosti, tedy tady a teď, a diváci mohou vytváření díla přihlížet.<sup>55</sup>

Zásadní roli hraje improvizace v budoucím životě jedince, protože jej učí jednat bez přípravy a bez předem připraveného textu na nenadálé, mnohdy komplikované situace.<sup>56</sup> V životě takové situace nastávají a je dobré být na ně připraven. Tady ale vyvstává otázka, zda je vůbec možné být připraven na něco, co předem nikdo neočekává.

---

<sup>51</sup> Slovník cizích slov. In: *Slovník cizích slov infoz.cz*. [online]. [cit.2023-02-02]. Dostupné z: <https://www.infoz.cz/improvisus/>.

<sup>52</sup> BARTÁK, Matěj, Jitka VEBROVÁ a Renata RYCHLÁ, ed. *Nový slovník cizích slov pro 21. století*. Praha: Plot, 2008, s. 149.

<sup>53</sup> KNÍŽKA, Jeroným. *Lidový slovník pro chalupáře*. [online]. [cit.2023-02-02]. Dostupné z: <https://lidovyslovník.cz/index.php?dotaz=improvizace>.

<sup>54</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 10.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 9 – 10.

<sup>56</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017, s. 13.

*„Největším nepřítelem improvizátora je nepřipravenost.“<sup>57</sup> Improvizaci je třeba se naučit. Nutností je zaprvé ovládat daný obor, hudební nástroj, techniku a za druhé znát improvizční techniky a zákonitosti. Improvizátor by měl mít připraveno mnoho znalostí a vědomostí a umět je použít správně a v danou chvíli.<sup>58</sup>*

Při nácvičku improvizace je třeba trénovat především koncentraci, kooperaci, kreativitu a komunikaci. Improvizátoři se musejí umět soustředit, aby věděli, co se kolem nich děje, spolupracovat s ostatními improvizátory, vytvářet něco nového a sdílet své nápady s ostatními a umět naslouchat nápadům druhých.<sup>59</sup>

*„Improvizací v umění rozumíme každé umělecké dílo, které není předem nacvičeno (nereprodukuje nachystaný celek) a zároveň probíhá v přítomnosti konzumentů (svědků).“<sup>60</sup>*

### **2.2.1 Hudební improvizace**

*„Hudební improvizace je soustředěný akt, v němž se bezprostředně, velmi rychle a bez dlouhé přípravy a plánu asociují hudební představy a nápady s motorickými interpretačními úkony (zpěvem nebo hrou na hudební nástroj) tak, že vzniká nový hudební útvar.“<sup>61</sup>*

Z psychologického pohledu je hudební improvizace založená na „souboji“ hudebních myšlenek a nápadů, které mysl musí zpracovat. Často se tyto nápady jakoby samy realizují prostřednictvím prstů, které ovládají konkrétní hudební nástroj a improvizátor má pak pocit, že jeho prsty „samy komponují.“ K tomu, aby mohl jedinec hudebně improvizovat, je zapotřebí soustředění, rozvinuté hudební a tvořivé schopnosti a jistá míra hudebních zkušeností. Výsledek těchto soubojů nebývá zapsán do not.<sup>62</sup>

*„Protože improvizace umožňuje tvůrci zachytit a pozorovat hudební projev v jeho zrodu,*

---

<sup>57</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 12.

<sup>58</sup> VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013, s. 15.

<sup>59</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 21, 24, 46, 69, 96, 97.

<sup>60</sup> PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004, s. 121.

<sup>61</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 314.

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 314.

*je pro něho i zdrojem emocí a může také uvolňovat velkou psychickou zátěž, která je obyčejně průvodním jevem komponování.“<sup>63</sup>*

Improvizace v hudbě může být také využita v rámci aktivní muzikoterapie. Jedinec zde využívá hudební nástroje nebo své tělo, případně hlas. *„Hudební improvizací se myslí hra, již nepředchází příprava a očekávají se náhodné konstelace tónů a zvuků v čase a prostoru.“<sup>64</sup>*

Hra obsahuje pravidla, ale také prostor pro něco nepředvídatelného, prostor, kde mohou jedinci experimentovat. *„Každá hudební hra v sobě obsahuje kromě instrukcí a technických parametrů, jako jsou volba hudebního nástroje, volba prostoru, polohy, hudební výšky nebo časového toku apod., také emocionální komponentu.“<sup>65</sup>*

Prostřednictvím hudební improvizace může pedagog u žáka docílit emocionálního, sociálně-komunikativního a tvořivého vyjádření a sebevnímání. A právě tvořivost je to, co pomáhá jedinci při procesech změn v osobním životě. Uvádí jej do svobody, kde si může vyzkoušet všechny nápady a dojít k novému vnímání sebe sama.<sup>66</sup> *„Improvizace mu tak dává možnost měnit pocit sebehodnoty a otevírat zdroje k tvořivosti, vynalézavosti, komunikaci a vlastní zodpovědnosti.“<sup>67</sup>*

Sekundárně hudební improvizace rozvíjí hudební schopnosti, jakými jsou rytmické cítění, sluchově-pohybové schopnosti, tonální a harmonické cítění, hudební paměť, představivost a myšlení. Neméně důležitá je znalost ovládnání hudebního nástroje. Proto mnoho učitelů využívá snadno ovladatelné hudební nástroje, jako např. Orffův instrumentář nebo jiné snadno vyrobitelné perkusové typy nástrojů. Díky snadnému použití nástroje má žák možnost zbavit se prvotního strachu ze špatně provedeného tónu nebo úderu a získává tak větší sebedůvěru a osvobozuje se od perfekcionismu.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 315.

<sup>64</sup> ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007, s. 104.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 144.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 105.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 144.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 106.



### 2.2.2 Taneční/pohybová improvizace

Dalším nonverbálním způsobem komunikace je pohyb. Ten tvoří jádro vývoje člověka, má velký vliv na vývoj dalších komunikačních dovedností, například řeči. Díky pohybu dítě zdokonaluje své poznávací procesy a je schopno se socializovat.<sup>69</sup>

*„Pohyb a emoce jsou vzájemně neoddělitelně propojené. Pohyb může být motivován emocionálně.“*<sup>70</sup> Do jisté míry to souvisí s psychosomatikou, která vnímá tělo, mysl i duši jako důmyslně propojené nádoby.<sup>71</sup> Umožňuje jedincům projevit své emoce do fyzické roviny pomocí představ, které pak mohou realizovat, pokud je jim dopřán dostatek prostoru. Zároveň mohou skrze pohyb poznat své pocity a dále s nimi pracovat.<sup>72</sup> *„Převzít zodpovědnost za pohyb znamená převzít zodpovědnost za své já v pohybu a za pocity, které člověk při procesu prožívá.“*<sup>73</sup>

Stejně tak jako u jiných druhů improvizace je i tady velmi důležitá zásoba pohybových kreačí, schopnost měnit způsob pohybu, napětí a rychlosti stejně tak jako znalost emocí, schopnost koordinace ve skupině a tolerance k tanečním výkonům druhých.<sup>74</sup> *„Samotné pohybové procesy představují expresivní výpovědi skupiny, například když se všichni rozmístí v prostoru podle toho, jaký vztah mají k sobě navzájem a k vedoucímu.“*<sup>75</sup>

Hudební složka hraje v tanci zásadní roli. Obecně ale platí, že reprodukováná hudba nemůže ihned reagovat na potřeby jedince nebo skupiny tak jako hudba živě prováděná muzikantem. Právě reprodukováná hudba improvizátory většinou velmi svazuje, protože není schopna vyjádřit konkrétní směs emocí. Tato situace může nastat v případě, kdy si improvizátor hudbu nevybírám sám. Zároveň hudba často motivuje improvizátory k pohybu, zvláště pokud je dobře vybraná pro potřeby jedince nebo skupiny.<sup>76</sup>

---

<sup>69</sup> PAYNE, Helen. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 35.

<sup>70</sup> Tamtéž, s. 39.

<sup>71</sup> Psychosomatika: co to je? In: *Národní zdravotnický informační portál*. [online]. [cit.2023-02-03]. Dostupní z: <https://www.nzip.cz/clanek/712-psychosomatika-zakladni-informace>.

<sup>72</sup> PAYNE, Helen. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 39.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>74</sup> ELIÁŠOVÁ, Bohumíra. *Improvisační postupy v současném tanci*. Praha: Akademie múzických umění, 2013, s. 31 – 32.

<sup>75</sup> PAYNE, Helen. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 39.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 228 – 229.

### 2.2.3 Dramatická improvizace

Dramatická improvizace se od předchozích dvou improvizací liší především tím, že pro ni není podstatná hudba, ale slovo. Rozvíjí schopnost rychlé slovní reakce, rychlého jednání a chování.<sup>77</sup>

Dramatickou improvizací se nejčastěji myslí tři druhy. Za prvé je to improvizace, kdy není žádný čas na přípravu a improvizátoři reagují okamžitě na vyvstalou situaci. V druhém případě jsou improvizátoři již domluveni, ale stále tvoří tady a teď. Poslední druh je dlouhodobější výsledek práce na konkrétním tématu, námětu nebo situaci, ale improvizátoři téma podrobněji znají, jen jej dále na pódiu prodiskutovávají a dotváří.<sup>78</sup>

Pro dramatickou improvizaci je naprosto zásadní děj a dějová linie (příběh), kde osoby jednají. Je pak na nich, jaké jednání si vyberou. Důležité pro ně je znát možnosti, které se mohou pojit s historií nebo dostupnými pomůckami (zde pracuje fantazie).<sup>79</sup>

V hudební výchově se dramatická improvizace může použít pro motivaci žáka a tím mu umožnit hlubší vhled do tématu. Např. učitel může s žáky zdramatizovat jednotlivé životní etapy konkrétního umělce či skladatele, aby jim přiblížil jeho život, tvorbu, sociální podmínky nebo dobu, ve které žil a tvořil.<sup>80</sup>

Na druhém stupni základních škol se doporučuje začít s výukou dramatické improvizace v šestém ročníku. Pokud by učitel začal později, je zde velká pravděpodobnost, že děti už kvůli nastupující pubertě nebudou chtít spolupracovat. Z toho důvodu se tento druh improvizace častěji uplatňuje na prvním stupni základních škol anebo jako volitelný předmět. V běžné výuce se využívá jen málo.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017, s. 33.

<sup>78</sup> Tamtéž s. 67.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 32 – 33.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 45.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 144.

#### 2.2.4 Překážky v improvizaci

I když improvizace podporuje psychický rozvoj jedinců, mohou se projevit překážky, které brání rozvoji tvořivého myšlení, a tudíž i improvizaci. Nejčastěji to bývají předsudky, stereotypní myšlení, nejrůznější strachy a komplexy.<sup>82</sup>

K improvizaci je zapotřebí tvořivé mysli. A právě předsudky jsou největší bariérou tvořivého myšlení. Brání radosti z malých obyčejných věcí a pozitivnímu pohledu na věc. Zbavení se zažitých špatných modelů chování vede k větší otevřenosti vůči podnětům a odblokování myšlení. K překonání pomáhá žít v přítomnosti, umění samostatného jednání a rozhodování, zbavení se zátěží z minulosti a oproštění se od každodenních starostí.<sup>83</sup>

Stereotypy sice umožňují osvojit si nové dovednosti, nicméně u improvizace je dobré se jim vyhnout. „*Cesta vede přes rozmanitost a otevřenost novému.*“<sup>84</sup> Improvizátor potřebuje mít si z čeho vybrat, protože to je pro improvizaci naprosto klíčové. Každý jedinec má jiné zkušenosti, jiné možnosti a cílem je vybírat z co možná nejširšího spektra možností. Improvizovat tam, kde ostatní jedinci končí, protože jsou omezeni svým stereotypem. Cílem improvizátora je překvapit, vyrazit dech a zaujmout.<sup>85</sup>

„*Strach je reakce organismu na podnět, který jej vyvolá.*“<sup>86</sup> Může se tak stát vzpomínkou i představou. Strach pramení z neznalosti, nejistoty, nepředvídatelnosti a nepřipravenosti. Právě nejistota a nepřipravenost jsou nejčastějšími důvody, proč se lidé vyhýbají improvizaci. Přitom strach z neznámého je přirozenou součástí života. Cílem improvizace by mělo být tyto strachy postupně odbourávat. Pomoci může hra, při které jsou jedinci nebo skupina vystavováni strachu a nejistotě v malých dávkách. Právě proto, že hra vytváří prostředí „jenom jako,“ dovoluje mozku se uvolnit a reagovat. Tímto postupem lze pomalu vytvořit odolnost jedince vůči jeho strachům a dodat mu sebevědomí.<sup>87</sup>

---

<sup>82</sup> VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013, s. 23.

<sup>83</sup> KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada, 2006, s. 22 – 27.

<sup>84</sup> VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013, s. 23.

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 23 – 27.

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 27 – 29.

„Komplex je vyhýbavé chování kolem určité konfliktní oblasti zážitků.“<sup>88</sup> Mohou být spojeny s nějakou těžkou životní zkušeností a projevují se navenek např. špatným chováním a jednáním. Jsou málo podřízené vůli a vědomí a je těžké se jich zbavit především proto, že si je jedinec z nějakého důvodu nechce připustit. Zbavení se komplexů vyžaduje dlouhou a soustavnou práci. Díky hře, která přenáší jedince do simulovaného prostředí, si každý může vyzkoušet jiné chování. Tím všichni získají zpětnou vazbu, ze které se můžou poučit.<sup>89</sup>

Improvizaci a tvořivost dále může negativně ovlivnit vysoké IQ nebo vzdělání (jedinci vyřeší problém rychle, ale používají k tomu výhradně své vědomosti), zkušenosti nebo společenské hodnoty v konkrétní době. Problém také může nastat při nedostatečné nebo špatné komunikaci jedince s okolím, kdy jedinec není schopen zprostředkovat svůj nápad ostatním. V neposlední řadě ovlivňuje tvořivost i pesimismus, negativní postoje nebo stres. Zabránit tomu lze jen v případě pozitivního vnímání světa a své osoby, nasloucháním a oprostěním se od starostí běžných dní.<sup>90</sup>

## 2.3 Metodika improvizace

Všichni lidé umí improvizovat i když si to v tu chvíli neuvědomují. V této disciplíně nezáleží na věku, ale na míře schopností. „*Improvizace není věda, improvizace je umění.*“<sup>91</sup> A proto by ji měla provázet soustavná a poctivá příprava.<sup>92</sup>

### 2.3.1 Jak připravit improvizální aktivitu/hodinu

Nejdůležitější pro přípravu jakékoli hodiny/aktivity je vytyčení jejího cíle. „*Cílem výchovy a vzdělávání je představa o tom, kam chceme dovést žáka v porovnání s jeho současným stavem.*“<sup>93</sup> V představě by měly být zahrnuty konkrétní vědomosti, dovednosti

---

<sup>88</sup> VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013, s. 34.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 34 – 35.

<sup>90</sup> KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada, 2006, s. 110.

<sup>91</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 11.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 13.

a hodnoty. Ty se stanovují v RVP ZV a ŠVP konkrétní školy.<sup>94</sup>

Délka improvizální aktivity nebo hodiny se odvíjí od týdenní časové dotace. Učitel může připravit improvizaci na celou hodinu, část hodiny, nebo využít pouze prvky pro ozvláštňení výuky. Vždy by se mělo postupovat od jednodušších aktivit po složitější. Na začátku je vhodné skupinu zkoncentrovat, aby byla připravena dále pracovat.<sup>95</sup>

*„Aby improvizace přinášela pozitivní výsledky do běžného života, je třeba se jejímu tréninku věnovat systematicky a dlouhodobě.“<sup>96</sup> Nejlépe v pevně dané, neměnné skupině. Začátky nebývají lehké, obzvláště ve skupinách, jejíž členové se příliš nerespektují. „Učitel by v sobě měl mít hodně trpělivosti.“<sup>97</sup>*

Jistým rizikem může být přílišná horlivost a nedodržení soustavného procvičování. Žáci se mohou z nedostatku zkušeností ještě více stáhnout do sebe, dohadovat se s ostatními nebo nepřijímat názory ostatních. Velký podíl na neúspěchu žáků má v tomto případě učitel, který zjevně nepostupoval od snadnějších aktivit k obtížnějším nebo soustavně nezařazoval improvizální činnosti do svých hodin.<sup>98</sup>

Vše tedy záleží na učiteli, jak si improvizální aktivitu/hodinu připraví. A pokud se improvizace ve třídě nepovede, měl by přemýšlet nad tím, kde nastal problém, co se stalo a jak to udělat příště lépe.<sup>99</sup>

### 2.3.2 Orffův Schulwerk

Carl Orff (10. 7. 1895 – 29. 3. 1982) byl humanista, pedagog a skladatel. Proslavil se především svou skladatelskou činností, především trilogií „*Trionfi*“, z níž nejslavnější kantáta „*Carmina Burana*“ je hrána dodnes. Ve své pedagogické činnosti se snažil sjednotit prvky pohybu a hudby. Výzkum se mu podařilo zrealizovat až po válce, kdy byl osloven bavorským rozhlasem. Měl zpracovat podklady pro vícedílný hudební pořad

---

<sup>94</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 13.

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 140.

<sup>96</sup> VASQUEZ, Martin. *Trénink mistrů improvizace*. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 13.

<sup>97</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 22.

<sup>98</sup> Tamtéž, s. 143.

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 146.

s názvem „*Hudba pro děti*,” ve kterém měly děti samy hrát. Tento pořad natolik zaujal širší veřejnost a zejména děti, že probíhal celých pět let. Všechny své zkušenosti a metody sepsal spolu se svým kolegou Gunildem Keetmanem do tzv. Orffova Schulwerku.<sup>100</sup>

Orffův Schulwerk vychází ze světa dětí. Láká je do světa hudby pomocí zábavných, nápaditých a zajímavých aktivit. Dítě by mělo být aktivitami zaujato, cítit se při nich dobře a zažívat pocit úspěchu a štěstí.<sup>101</sup> „*Pěstuje v dítěti cit pro kulturu slova, využívá rytmu řeči k probouzení rytmického cítění, spojuje hudební výchovu s výchovou rytmicko-pohybovou, rozvíjí hudebnost dítěte na základě vokálních i instrumentálních, vybízí a podněcuje je k tvořivé práci.*“<sup>102</sup>

Jeho pojetí výuky je široké, což lze vidět na jeho skladbičkách, které jsou chápány jako nápady a náměty pro další tvorbu. Lze ale s jistotou říct, že jeho styl vyučování je pouze aktivní. Dítě se musí do činností aktivně zapojit, samo hrát, aby porozumělo probírané látce na základě vlastní praxe. Nicméně to neznamená, že by učitel neměl vůbec zapojovat do výuky teoretické znalosti. Naopak by je podle Carla Orffa měl propojovat s vlastní praxí dětí.<sup>103</sup>

Tato metoda nemusí vyhovovat všem učitelům hudební výchovy. Ten by měl být především dobrý hudebník a měl by ovládat umění improvizace, hru na tzv. Orffův instrumentář, hru na tělo, základní prvky rytmicko-pohybové výchovy a umět všechny tyto prvky ve výuce vhodně propojit. Zároveň by měl mít viditelný zájem a nadšení z hudby, které může přenášet na méně motivované žáky.<sup>104</sup>

Významným pozitivem této metody je využití tzv. Orffova instrumentáře, který obsahuje snadno ovladatelné melodické i nemelodické bicí nástroje.<sup>105</sup> Jejich výhodou je, že dítě na ně nemusí samostatně doma cvičit, může hrát ihned ve třídě. Cílem není jej naučit

---

<sup>100</sup> Carl Orff. In: *Česká Orffova společnost*. [online]. [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>.

<sup>101</sup> McDONEL, J. a Sturm, N. Orff Chulwerk. In: *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1*. Oxford University Press, 2012, s. 505 - 518.

<sup>102</sup> HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola, I. začátky*. Praha: Supraphon, 1969, s. 5.

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>104</sup> Tamtéž.

<sup>105</sup> VALENTIN, Erich. *Handbuch der Musikinstrumentenkunde*. Gustav Bosse, Regensburg 1954, s. 406 – 410.

perfektně ovládat konkrétní hudební nástroje, ale vzbudit jeho zájem o hudbu.<sup>106</sup>

Elementární improvizaci Carl Orff označuje za značně důležitou. Podle něj by děti měly vytvářet své vlastní písně a melodie samostatně nebo s pomocí učitele. Mělo by jít o zábavnou tvořivou činnost, jejíž výsledek buduje dobrý vztah dětí k hudbě. Dítě se stává skladatelem, interpretem a posluchačem hudby.<sup>107</sup>

*„Děti se tedy při orffovské práci učí improvizovat.“*<sup>108</sup> Učitel by do tvořivé práce neměl téměř vůbec zasahovat. Měl by dávat pouze podněty a inspiraci pro samostatnou tvorbu dětí, pochopitelně podle míry rozvoje tvořivých schopností dítěte. Z toho vyplývá, že dítě ve svém vývoji postupuje od lehčích činností k těžším.<sup>109</sup>

*„Pro všechna improvizáčnická cvičení platí: nic nesmí být ze strany učitelovy méně improvizováno než improvizáčnická cvičení žáků.“*<sup>110</sup> Učitel musí mít improvizáčnickou aktivitu velmi dobře promyšlenou, především to, v jakém okruhu se bude improvizovat, s jakými hudebními nástroji a jaké prostředky použije k probuzení jejich tvořivosti.<sup>111</sup>

Hra na ozvěnu je považována za předstupeň improvizace. *„Učitel vytleskává (nebo pleská, vydupává, luská prsty) taktové nebo dvoutaktové motivy, které po něm celá třída opakuje (tj. zase tleská, dupe, pleská, luská, a to předně v udaném tempu...).“*<sup>112</sup>

V dalších hodinách může učitel určit menší skupinky žáků, příp. jednotlivce, kteří opakují jeho motiv. Další variantou může být předvedení konkrétního motivu odlišným způsobem, než jej učitel předvedl (např. jiný hudební nástroj nebo jiný způsob hry na tělo) nebo zapojení hry na melodické nástroje nejprve na dvou tónech a postupně tónový rozsah rozšiřovat.<sup>113</sup>

Rytmizace textu rozvíjí rytmickou fantazii. Na konkrétní text musí žáci vymýšlet nové rytmické varianty. Bez předchozí přípravy je tato aktivita pro žáky obtížná. Učitel by měl

---

<sup>106</sup> HURNÍK, Ilya a Petr EBEN. *Česká Orffova škola, I. začátky*. Praha: Supraphon, 1969, s. 6.

<sup>107</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>108</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>109</sup> Tamtéž.

<sup>110</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>111</sup> Tamtéž.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 15 – 16.

nejdříve aktivitu na jiném kousku textu předvést a pak zadat jiný text žákům.<sup>114</sup>

Rytmické doplňovací cvičení je náročnější varianta „hry na ozvěnu.“ Za cíl si klade tvorbu miniaturních rytmických dvoudílných forem. Jako průpravné cvičení učitel zazpívá první polovinu známé písně a žáci druhou polovinu dozpívají. Poté se může přestoupit k doplňování samotnému. Učitel volí otázku rytmicky neuzavřenou (končí na lehké době), aby žák mohl svou odpověď uzavřít (skončit na těžké době). Variací této aktivity je rytmizace a melodizace říkadel. Žák vymýšlí nový text nebo melodii za pomoci melodických bicích nástrojů.<sup>115</sup>

Rytmické a melodické rondo využívá střídání formálně uzavřených figur. Základem je opakování tématu, které se střídá s kuplety. Učitel tedy hraje téma, žáci pak sólově improvizují jednotlivé kuplety. Později, až žáci pochopí formu, mohou sami vytvářet témata a kuplety mezi sebou. Pro zajištění tempa a rytmu se podkládá tato aktivita ostinátním doprovodným rytmem. U melodického ronda je vhodné použít pentatonickou stupnici, neboť neobsahuje žádné půltóny, které by mohly „rušit“ celkovou improvizaci.<sup>116</sup>

Z výše vypsanych rysů a her vychází obdoba Schulwerku i v našem prostředí. Autoři Ilja Hurník a Petr Eben využili jeho principy a vytvořili několik desítek skladbiček v duchu českých, moravských a slovenských lidových nápěvků a písní, starých skladeb z období gotiky, renesance i novějších.<sup>117</sup> V současné době Českou Orffovu školu a její implementaci do výuky na všech stupních hudebního vzdělávání podporuje Česká Orffova společnost. Pořádá semináře, kurzy, letní aktivity pro učitele, terapeuty, studenty a rodiče s dětmi.<sup>118</sup>

---

<sup>114</sup> HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola, I. začátky*. Praha: Supraphon, 1969, s. 16.

<sup>115</sup> Tamtéž.

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>118</sup> O nás. In: *Česká Orffova společnost*. [online]. [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/AboutUs>.



### 2.3.3 Ladislav Daniel a improvizace na základních školách

Ladislav Daniel (29. 5. 1922 – 16. 2. 2015) byl hudební pedagog, amatérský nástrojář a hudebník. Proslavila ho jeho unikátní koncepce tonální metody písňové, které se věnoval a zdokonaloval ji po celý život. Dále vytvořil učebnice pro nástrojovou výuku mnoha hudebních nástrojů. Nejznámějším didaktickým materiálem je „*Škola hry na zobcovou flétnu*.“<sup>119</sup> Vytvořil také řadu učebních pomůcek pro výuku hudby na základních školách. Ve své metodické příručce „*Metodika hudební výchovy*“<sup>120</sup> se věnuje všem oblastem hudební výchovy podle RVP ZV. Pro každou oblast vytvořil podrobnou metodiku založenou na jeho zkušenostech.<sup>121</sup>

Improvizace by měla být žáky vnímána jako prostředek ke zdokonalení jejich hudebních schopností pomocí zajímavých forem a her. Dále je jediným způsobem pro nácvik smyslu pro hudební formu. Improvizační aktivity podporují tvořivost, fantazii. Především podle Ladislava Daniela tyto činnosti v hodinách hudební výchovy aktivizují žáky.<sup>122</sup>

V oblasti improvizace se inspiroval Orffovým Schulwerkem. Jeho postup více konkretizuje pro české školství. Začíná hrou na ozvěnu, otázku a odpověď, pokračuje přes dvoudílnou písňovou formu až k rondu. Aktivity jsou podrobně popsány včetně doporučení pro případné rozšíření nebo doplňující zajímavé variace. Krátce se vyjadřuje i k dalším druhům improvizace, např. improvizace na základě dané harmonie, zvukového vyjádření konkrétního textu nebo volné zvukomalebné improvizace. U posledního zmíněného druhu je však nutno zvážit didaktickou hodnotu.<sup>123</sup>

V metodické příručce je rovněž učivo rozděleno do konkrétních ročníků. Toto dělení vychází ze zkušeností s výukou žáků na základních školách. V šestém a sedmém ročníku se má učitel věnovat dvoudílné formě v různých obměnách. V osmém a devátém ročníku

---

<sup>119</sup> DANIEL, Ladislav. *Škola hry na sopránovou zobcovou flétnu*. 3. vyd. Praha: Panton, 1995. ISBN 80-7039-227-4.

<sup>120</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010. ISBN 978-80-7225-329-6.

<sup>121</sup> VLČEK, Jakub. Daniel, Ladislav. In: *Český hudební slovník osob a institucí*. [online]. 11.3.2015 [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: [https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com\\_mdictionary&task=record.record\\_detail&id=5230](https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&task=record.record_detail&id=5230).

<sup>122</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010, s. 82.

<sup>123</sup> Tamtéž, s. 75 – 82.

je nejvhodnější s žáky probrat formu ronda taktéž různými způsoby. Tady platí zásadní pravidlo, a to je připravenost žáků z předchozích ročníků (1. stupně ZŠ).<sup>124</sup>

Improvizaci zmiňuje i v kapitole instrumentální složka hudební výchovy. Zde se zaměřuje na improvizaci ostinátních rytmů nebo jednoduchých melodických doprovodů. Prvním způsobem je hraní tónických písní, kdy žáci dohromady hrají rytmus písně na jednom konkrétním tónu. Jako obměna může být použit v tónických písních tzv. walking bass, kdy žáci hrají postupně všechny tóny stupnice nahoru a nesmějí přitom vynechat jediný tón. Samozřejmě také zmiňuje improvizaci v pentatonické stupnici. Cílem těchto aktivit je naučit žáky ovládat nástroje a chápat jisté zákonitosti v hudbě tak, aby se dokázali sami zapojit do hudebního proudu.<sup>125</sup>

#### **2.3.4 Jitka Kopřivová a rytmické hry s předměty všedního dne**

Zajímavou inspiraci pro práci s rytmem nabízí Jitka Kopřivová. Ta v časopisu „*Hudební výchova*“ uveřejnila pětidílný cyklus „*Rytmické hry s předměty všedního dne.*“ Tato metoda je založená na využití běžně dostupných předmětů, např. kelímky od jogurtů či nápojů, různé psací potřeby, umělohmotné láhve a další.<sup>126</sup>

V první části popisuje rytmickou hru s umělohmotnými kelímky. Pro zvládnutí hry požaduje základní zvládnutí rytmických a metrických schopností i dobrou koordinaci pravé a levé ruky. Autorka doporučuje procvičovat každý prvek nejprve samostatně pomalu a až později kombinovat jednotlivé prvky. Po jejich zvládnutí je upřednostňuje střídání a prokládání improvizacemi žáků, a to buď jednotlivce nebo skupiny. V závěru je uveden příklad využití kelímku jako hudebního nástroje na doprovodu písničky od A. Kendrick – „*Cups.*“<sup>127</sup>

Druhá část je věnována hře s psacími potřebami. Autorka doporučuje používat tužky, pastelky, propisky nebo zavřené fixy, v improvizčních částech pak gumy a pravítka. Hra

---

<sup>124</sup> DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010, s. 82 – 83.

<sup>125</sup> Tamtéž, s. 68 – 70.

<sup>126</sup> KOPŘIVOVÁ, Jitka. Rytmické hry s předměty všedního dne – 1. až 5. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013/2014, roč. 21/22, č. 4/1./2./3./4.

<sup>127</sup> KOPŘIVOVÁ, Jitka. Rytmické hry s předměty všedního dne – 1. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013, roč. 21, č. 4, s. 70.

„*Stop & Play*“ umožňuje do značné míry projev vlastní tvořivosti. Žák si vymyslí vlastní rytmický model, který třídě předvede, a ta ho od něj převezme a hraje jej stále dokola. Ve chvíli, kdy jiný žák zvedne ruku, třída se ztiší a žák sám předvede nový rytmický model, který třída opět ostinálně opakuje. Další aktivita je improvizace v rámci daného časového úseku. Cílem je vytvořit kolektivní ostinátní rytmus. Žáci mají konkrétní časový prostor, ve kterém postupně přidávají v libovolném čase libovolný počet úderů tak, aby jej byli schopni opakovat jejich spolužáci. Tak vznikne ostinátní rytmus, který učitel může přerušit a nechat prostor pro improvizaci sólisty nebo skupiny žáků.<sup>128</sup>

Díl třetí se zabývá hrou s úklidovými předměty. Cílem je napodobení zvuku některých nástrojů užívaných v latinskoamerické hudbě, např. shaker nebo agoga bell za pomoci běžných pomůcek na úklid. Pro nácvik autorka doporučuje využít playback jako pomocný rytmus udávající metrum. Nejprve ale zařazuje improvizálně-experimentální fázi, ve které si žáci mohou improvizované nástroje osahat a vyzkoušet. Poté následuje nácvik písně „*Úklidová samba*.“ Učitel nejprve naučí všechny žáky jednotlivé ostinátní rytmy prostřednictvím hry na tělo. Po jejich zvládnutí předvede učitel určitý rytmus na odpovídající úklidové pomůcce. Žáci jej mohou doprovodit hrou na tělo nebo učitel může rozdat ostatní stejné úklidové pomůcky žákům (to závisí na počtu pomůcek, které má pedagog k dispozici). Po nácviku s nástroji učitel rozdělí žáky do skupin, rozdá úklidové předměty a pustí playback v rytmu samby. Žáci pak hrají na nástroje tak, jak jim učitel dle předem domluvených znamení ukáže.<sup>129</sup>

Ve čtvrté části autorka popisuje práci s mincemi a papírem. Znovu doporučuje krátké improvizální seznámení se zvukem, který mince a papír dělají. Žáci utvoří dvojice a navzájem si předvádějí a po sobě opakují rytmické motivy. Dále se postupuje stejně jako ve „*hře na ozvěnu*“ od Carla Orffa. Následuje příklad kánonu a jeho variací. Pro práci s papírem je doporučeno použít novinový papír. Jako příklad aktivity je uveden princip ronda. Žáci hrají ostinato třením papíru o druhý papír, tření papíru o lavici nebo o její hranu. Tím děti vytváří podklad pro rytmickou nebo melodickou improvizaci

---

<sup>128</sup> KOPŘİVOVÁ, Jitka. Rytmické hry s předměty všedního dne – 2. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, roč. 22, č. 1, s. 15.

<sup>129</sup> KOPŘİVOVÁ, Jitka. Rytmické hry s předměty všedního dne – 3. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, roč. 22, č. 2, s. 34 – 35.

kupletů hraných na další hudební nástroje.<sup>130</sup>

Poslední díl je věnován výrobě jednoduchého hudebního nástroje a jeho využití jako rytmického doprovodu lidového říkadla a písně. Autorka konkrétně popisuje výrobu nástroje Waldteufel (viz Obrázek 1). Jedná se o nástroj tvořený kelímkem a tužkou navzájem spojené provázkem. Krouživými pohyby tužky vznikají vibrace, které se prostřednictvím napnutého provázku přenáší na dno kelímku. Tělo kelímku pak funguje jako zesilovač. Nástroj se dá využít k doprovodu říkadel nebo písní o strašidlech a bubácích

či k doprovodu napínavých příběhů. Na příkladu říkanky „Bubák“ je vysvětlena práce s nástrojem. Je zde opět využito ostinátních motivů jako rytmického doprovodu básničky.<sup>131</sup>

Obrázek 1: Hudební nástroj Waldteufel



Zdroj: vlastní

---

<sup>130</sup> KOPŘISOVÁ, Jitka. Rytmičké hry s předměty všedního dne – 4. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, roč. 22, č. 3, s. 54.

<sup>131</sup> KOPŘISOVÁ, Jitka. Rytmičké hry s předměty všedního dne – 5. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, roč. 22, č. 4, s. 72 – 73.

### 2.3.5 Marie Beníčková a muzikoterapeutická metoda HET

Marie Beníčková vytvořila tzv. hudebně-edukační terapii (dále jen HET). „*Metoda respektuje bio-psycho-sociálně-spirituální jednotu člověka jako životní paradigma, které určuje doprovodný muzikoterapeutický cíl této metody: naplnění psychosomatických, sociálních a spirituálních potřeb a komplexní harmonizaci osobnosti člověka.*“<sup>132</sup> Cílová skupina tady není omezena věkem nebo postižením. Principy této terapie jsou využitelné i pro běžné jedince, kteří pociťují jakoukoli nerovnováhu (stres nebo únavu).<sup>133</sup>

HET metoda vychází z české muzikoterapeutické metody – Hudba těla. Spolu s Marií Beníčkovou na ní pracoval Zdeněk Vilímek. „*Hlavním cílem dané metodiky je podpora rozvoj a integrace bio-psycho-sociálních kompetencí lidí intaktních i s postižením.*“<sup>134</sup> Rozvíjí smyslové kooperace, mentální funkce, osobnostní a sociální kompetence.<sup>135</sup>

Činnosti jsou většinou pohybové a podporují rozvoj komunikace a kooperace mezi jedinci, ale lze mezi nimi najít aktivity zaměřující se na vnitřní prožívání a emoce a do jisté míry i improvizaci a tvořivost. Jednou z těchto aktivit je „*Chechtavý brouček.*“ Jejím cílem je uvolnit celé tělo za pomoci hudby (rytmu a dynamiky), pohybu i smíchu. Dalšími aktivitami, které mohou učitele inspirovat při tvorbě činností, je např. „*Vzpomínka,*“ „*O čem mi budeš vyprávět*“ nebo „*Jak zní tvář.*“<sup>136</sup>

### 2.3.6 Alena Tichá

Alena Tichá je pedagožka, která se zabývá především metodikou hlasové výuky. Její metodika má široký dosah, neboť není určena jen dětem, nýbrž všem věkovým kategoriím i pracovním odvětvím, kde je hlas často využíván a namáhán. Je založena na vyzkoušení různých pěveckých metod, jejich propojení a obohacení o vlastní sluchové, tělesné i pocitové zkušenosti. Preferuje psychosomatický přístup k hlasu a odblokování tělesných napětí za pomoci hry, pohybu i meditace. Při výuce se opírá o věci či situace

---

<sup>132</sup> BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017, s. 52.

<sup>133</sup> Tamtéž.

<sup>134</sup> Tamtéž, s. 157.

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 156 – 157.

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 101 – 112.

všedních dní, které všichni dobře znají.<sup>137</sup>

Její pěvecká cvičení jsou spíše hrami, během nichž děti zkoušejí svůj hlas. Jednotlivé aktivity má ve své knize „*Učíme děti zpívat*“<sup>138</sup> rozdělené podle cíle. Zajímavá je hra „*Návrat k výchozímu tónu*,“ neboť tvořivě rozvíjí hudební paměť a představivost. Děti si mají zapamatovat, jaký tón s učitelem zpívaly (ten jim učitel naznačí rukou). Pak učitel sám ukazuje, zda se zpívá glissandem nahoru nebo dolů (hýbe rukou nahoru nebo dolů). Jakmile se jeho ruka vrátí zpátky do úrovně na začátku, mají děti zpívat první tón.<sup>139</sup>

Další „*Hra s tóny vycházející z písničky*“ je také velmi zajímavá. Učitel dětem určí konkrétní tóny, na kterých mohou tvořit (improvizovat) vlastní melodický fragment. Zpočátku je doporučeno použít pouze dva nebo tři tóny, které mají děti spojené se začátkem nějaké jim bezpečně známé lidové písničky. Ztížení poté nabízí aktivita „*Zopakuj a obměň*,“ kde děti doplňují učitelovy melodické úseky vlastními myšlenkami. Pomoci jim při tom může naznačení melodie pohybem ruky.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> FÜRSTOVÁ, Lucie. Alena Tichá, fenomén české hlasové výchovy – 2. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022, roč. 30, č. 4, s. 15 – 19.

<sup>138</sup> TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

<sup>139</sup> Tamtéž, s. 60.

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 68 – 71.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Svou souvislou pedagogickou praxi, kterou máme v rámci pedagogické přípravy povinnou, jsem vykonávala na Základní škole a Základní umělecké škole Bezdrevská 3, České Budějovice.<sup>141</sup> Škola poskytuje vzdělání od prvního do devátého ročníku. Chodí do ní žáci ze spádové oblasti. Díky své velikosti se škola řadí mezi velké.<sup>142</sup>

Škola také nabízí zařazení do třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy. Tyto třídy jsou pouze na prvním stupni. Je v nich kladen důraz na rozvoj hudebních a pohybových schopností a dovedností zvýšeným počtem hodin hudební výchovy (tři hodiny týdně), výukou hry na jednoduché hudební nástroje, zobcovou flétnu (v prvním ročníku) a zpěvem ve sboru (jednu hodinu týdně). Aby bylo dítě do třídy s rozšířenou hudební výchovou zařazeno, musí u zápisu absolvovat talentovou zkoušku.<sup>143</sup>

Z pozorování náslechové hodiny mého uvádějícího učitele je vidět, že styl, kterým hudební výchovu vyučuje, žáky baví. Při své výuce klade důraz na seznámení žáků s nejrůznějšími hudebními druhy, styly a žánry. Postupuje promyšleně od nejstarší hudby až po současné hudební novinky a trendy. Žáky nabádá k diskusi a chce, aby si sami našli oblíbený hudební styl. Také podporuje mezipředmětové vztahy. Na improvizaci a tvořivost při svých hodinách přílišný důraz nedává, avšak hudební schopnosti a dovednosti procvičuje při jiných aktivitách, např. zpěv a doprovod písní.

#### 3.1 Tematický plán

Po analýze RVP ZV, ŠVP a tematického plánu jsem se rozhodla zaměřit pouze na konkrétní body. Hlavním důvodem pro toto rozhodnutí byla především obtížná realizace některých činností, např. činností pěveckých. K takto zaměřeným aktivitám by bylo nutné pracovat

---

<sup>141</sup> ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/>.

<sup>142</sup> ŠVP ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice. [online]. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/svp>.

<sup>143</sup> Charakteristika třídy s rozšířenou hudební výchovou na ZŠ a ZUŠ Bezdrevská, 3, ČB. [online]. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/hudebni-tridy>.

se třídou delší dobu než jen po čas standardně dlouhé souvislé praxe. Dalším problémem by mohl být stud a strach tříd, jehož odbourání bývá obvykle obtížné. Proto jsem tvorbu metodických listů zaměřila také na instrumentální činnosti propojené s dalšími obory.

Z očekávaných výstupů RVP ZV se zaměřím na následující body.

„Žák

- *HV-9-1-01: využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách.*
- *HV-9-1-03: reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace.*
- *HV-9-1-05: se orientuje v proudu znějící hudby, přistupuje k hudebnímu dílu jako k logicky utvářenému celku.*
- *HV-9-1-07: vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění.“<sup>144</sup>*

Podle ŠVP ZŠ a ZUŠ Bezdrevská<sup>145</sup> se v šestém ročníku žák v instrumentálních činnostech učí využívat své individuální hudební schopnosti a vyhledávat souvislosti mezi hudbou a jinými druhy žánrů prostřednictvím hry na hudební nástroje (Orffův instrumentář, popř. keyboardy), nástrojovou reprodukcí témat a motivů a odhalováním vzájemných souvislostí rytmu řeči a hudby. Poslechové činnosti jsou zaměřeny na orientaci v proudu znějící hudby. Jsou rozvíjeny aktivitami podobnými jako v instrumentálních činnostech. Poslechem se také u žáků rozvíjí schopnost rozpoznání některých z tanců různých stylových období, a to především improvizací jednoduchých hudebních forem.

Sedmý ročník je v instrumentálních činnostech zaměřen na reprodukci různých motivů, témat a částí skladeb prostřednictvím hry a tvorby doprovodů s využitím Orffova instrumentáře, popř. keyboardu. Poslechové činnosti jsou v tomto ročníku rozvíjeny vyhledáváním souvislostí mezi hudbou a jinými druhy umění a orientací v proudu znějící hudby. Žáci mají vyjadřovat své hudební i nehudební představy a myšlenky pomocí

---

<sup>144</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2021 [cit. 2023-03-27], s. 83 - 84. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

<sup>145</sup> *ŠVP ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice, předmět Hudební výchova.* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/svp>.



hudebních nástrojů a postihování výrazových prostředků ve skladbě.

V osmém ročníku mají žáci v instrumentálních činnostech vyhledávat souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění prostřednictvím skladeb v kontextu s dobou vzniku, životem autora a vlastními zkušenostmi. Stejně tak je tomu i v poslechových činnostech, kde se klade důraz na poznávání poslechem. Jako nezařazené učivo je pak hra na hudební nástroje a nástrojová improvizace jednoduchých hudebních forem.

Žáci si v devátém ročníku procvičují orientaci v proudu znějící hudby. V poslechových činnostech mají vyhledávat souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění prostřednictvím skladeb v různých kontextech. Také zařazují na základě zkušeností slyšenou hudbu, kdy jedním z bodů je tvorba pro hudebně dramatické projevy.

### **3.2 Vybavení učebny**

Tato škola má svou vlastní hudební třídu, tzv. hudebnu, kde probíhá výhradně výuka hudební výchovy. Vybavení jsem rozdělila na hudební nástroje a obecné vybavení třídy.

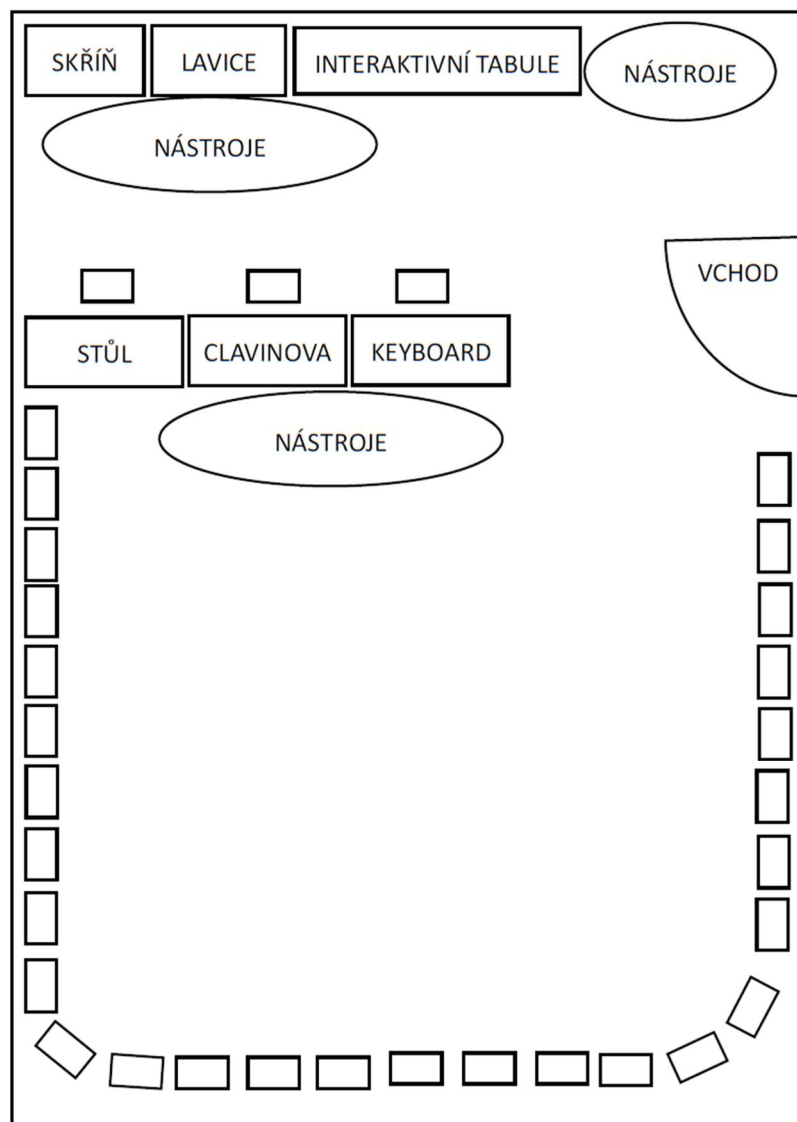
Hudební nástroje tvoří nejdůležitější část vybavení učebny. Z klávesových nástrojů je zde učiteli k dispozici clavinova značky Yamaha a keyboard stejné značky typ PSR – S 950. Dále pak ještě klávesová foukací harmonika. Ve třídě jsou z akordicky hrajících nástrojů ještě tři kytary, z toho dvě klasické a jedna akustická, a akordeon. Dechové nástroje zde zastupují tři zobcové sopránové flétny, okarína, klarinet a saxofon.

Nejvyšší počet hudebních nástrojů ve třídě zastávají bicí nástroje. Ve třídě jsou tři malé diatonické metalofony s vyměnitelnými kameny, tři malé chromatické metalofony a tři malé diatonické xylofony. Ze samozvучných nástrojů má dále učitel k dispozici osm rumba koulí, pět trianglů, zvonky s držátkem, valchu, dva páry dětských činelků, tři tamburíny s činelkami, dvě drhla, cajón a třicet pět párů dřívěk. Samozřejmě v hudebně nechybí blanzvuchné hudební nástroje. Učitel při výuce může použít dvě velké tamburíny s blánou, čtyři menší tamburíny s blánou, tři menší tamburíny s blánou a činelkami, dva djembe a dvoje malá bonga.

Z obecného vybavení, které lze najít v každé třídě, stojí za zmínku uspořádání židlí. Ty jsou vyskládány vedle sebe podél stěn hudebny v půlkruhu tak, aby všichni žáci viděli na učitele stojícího před nimi. Ve třídě je pouze jedna lavice, která slouží spíše

k odkládání a uložení často užívaných hudebních nástrojů a je umístěna v rohu u stolu učitele (viz Obrázek 2). Dnes je již samozřejmostí instalovaná interaktivní tabule a počítač s programem ji ovládající. Počítač má operační systém Windows 10 a je možné z jeho diskové mechaniky přehrávat CD disky. V hudebně je i kazetový přehrávač, který je rovněž s počítačem umístěn na stole vyučujícího.

Obrázek 2: Plánek učebny



Zdroj: vlastní

### 3.3 Charakteristika jednotlivých tříd

Při své souvislé praxi jsem neměla možnost učit ve všech ročnících všechny paralelní třídy. Nicméně se mi podařilo domluvit si s uvádějícím učitelem výuku tak, abych učila ve všech ročnících dvě třídy.

V každé třídě je alespoň jedno dítě se zvláštní vzdělávací potřebou (viz Tabulka 1). Tuto skutečnost musím zohlednit při tvorbě aktivit. Vytvořím je tak, aby se mohlo každé dítě plnohodnotně zapojit do tvoření či improvizace.

*Tabulka 1: Počet žáků v jednotlivých třídách*

| Třída | Žáci celkem | Zvláštní vzdělávací potřeby | 1. stupeň podpory | 2. stupeň podpory | 3. stupeň podpory |
|-------|-------------|-----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 6. B  | 21          | 3                           | 2                 | 1                 | 0                 |
| 6. D  | 24          | 6                           | 2                 | 0                 | 4                 |
| 7. A  | 27          | 2                           | 1                 | 1                 | 0                 |
| 7. B  | 27          | 2                           | 2                 | 0                 | 0                 |
| 8. B  | 26          | 0                           | 0                 | 0                 | 0                 |
| 8. D  | 23          | 1                           | 1                 | 0                 | 0                 |
| 9. C  | 23          | 2                           | 2                 | 0                 | 0                 |
| 9. D  | 22          | 2                           | 2                 | 0                 | 0                 |

Zdroj: vlastní

## 4 IMPROVIZAČNÍ A TVOŘIVÉ AKTIVITY

Své aktivity jsem se snažila přizpůsobit tematickému plánu školy, na které jsem aktivity testovala, viz kap. 3.1 Tematický plán. Důvodem pro toto rozhodnutí byla především snaha nenarušit výuku zásadním způsobem. Mým cílem bylo použít tyto aktivity pouze jako doplňkové činnosti k právě probíraným tématům. Také jsem chtěla, aby tyto aktivity mohli využívat i ti učitelé, kteří improvizaci a tvořivost do své výuky začínají začleňovat, dohromady je chtějí využít jako obohacující prvek jejich hodin a nevědí, jak tyto aktivity vhodně ve svých hodinách realizovat.

Všechny písňe a obrázky určeny k promítání jsou umístěny pod příslušnými aktivitami. Pro snazší použití učiteli jsou zároveň ve větším rozlišení v Příloze 1 až 6.

### 4.1 Aktivita č. 1: Valčíková improvizace

**Téma:** Lidové tance, valčík.

**Cíl:** Žák zvládá udržet ostinátní rytmus.

Žák předvede improvizaci ve valčíkovém stylu.

**Ročník:** 6. ročník

**Časová dotace:** 15 – 20 minut

**Pomůcky:** Interaktivní tabule/promítačka, do každé skupinky: 1 buben, 1 triangl, 2 páry dřívěk, 1 metalofon (bez kamenů F a H).

**Úvod do aktivity:** Učitel žákům vysvětlí pojem valčík, především jeho metrum. Může probrat s žáky i třídobou lidovou písničku, např. „*Naše husa chodí bosa*“ (viz Obrázek 3). Poté učitel žákům řekne, že mají jedinečnou a neopakovatelnou příležitost vymyslet si ve skupinách vlastní třídobou písničku nebo skladbu a vyzkoušet si hru v malé kapele.

**Vlastní práce žáků:** Učitel dá žákům pokyn k vytvoření skupin po pěti žácích. Pokud je žáků více a počty nevychází, může být v jedné skupině o žáka více nebo méně podle situace. Poté předvede žákům nástroje, na které budou hrát a jakým způsobem. Pedagog vysvětlí, že hráči na buben

a dřívka budou hrát ostinátní rytmus. Dřívka ťukají všechny tři doby, buben pouze první doby. Zároveň jim předvede slovní pomůcky, které si žáci mohou říkat v hlavě pro snazší udržení správného rytmu. Konkrétní rytmy bubnu a dřívek učitel promítne na tabuli/plátno (viz Obrázek 4), aby se na ně žáci mohli kdykoli podívat. Ti žáci, kteří budou hrát na triangl a metalofon, mají tzv. freestyle. Mohou improvizovat, co chtějí za podmínky, že jejich tvorba bude vhodně zapadat do třídobého metra. Právě v pentatonické stupnici, která nemá žádné půltóny díky vyndání patřičných kamenů, se pedagog nemusí obávat, že by hra na metalofon byla falešná nebo mimo tóninu. Učitel rozdá žákům nástroje a nechá jim 5 minut na přípravu. Následně každá skupina předvede svou tvorbu.

#### Podklady:

Obrázek 3: Píseň Naše husa

## Naše husa

Lidová píseň  
z východních Čech

Na - še hu - sa cho - dí bo - sa, ať je blá - to, ne - bo ro - sa,


5 na - še hu - sa cho - dí bo - sa, ať je blá - to, ne - bo mráz.

Zdroj: vlastní

Obrázek 4: Třídobý ostinátní rytmus




|: ♩ ♪ ♪ :|  
|: BUM NIC NIC :|



|: ♩ ♩ ♩ :|  
|: ŤUK ŤUK ŤUK :|



FREESTYLE



FREESTYLE

Zdroj: vlastní

**Vlastní komentář:** Všichni žáci v obou třídách se zapojili a pracovali po celou dobu samostatné práce. Z jejich výstupů bylo zjevné, že je vymýšlení vlastních valčků bavilo. Jeden žák i přes mé varování, aby improvizoval přiměřeně skladbičce, hrál zběsile. Poděkovala jsem mu za jeho výkon a požádala ho, zda by při příští aktivitě mohl více poslouchat nejen sebe, ale i své spoluhráče. Další problém byl v 6. D, kde jedna skupina nedokázala udržet správné metrum, neustále se zastavovali. Požádala jsem je, aby to zkusili ještě jednou, ale pomaleji. Připomněla jsem, aby využili slova, která jsem jim k jejich nástroji napsala. Zároveň jsem s nimi hrála na dřívka ostinátní rytmus. To žákům pomohlo a na podruhé to zvládli. U této aktivity doporučuji s žáky procvičit cítění metra (prvních dob), např. krokováním nebo vytleskáváním ve skladbách žákům známých.

## 4.2 Aktivita č. 2: Zmatený mateník

**Téma:** České tance, mateník.

**Cíl:** Žák vytvoří a předvede ve skupině vlastní mateník.

**Ročník:** 6. ročník

**Časová dotace:** 20 – 25 minut

**Pomůcky:** Interaktivní tabule/klasická tabule, papír, psací potřeby a do každé skupinky 1 buben, 1 triangel, 1 drhlo a 2 páry dřívěk.

**Úvod do aktivity:** Učitel řekne žákům, aby si na chvíli zavřeli oči a představili si, že jsou skladatelé, kteří mohou skládat skladby, které se jim zlíbí a stejně tak si i hrát s metrem skladeb a vymyslet nový mateník.

**Vlastní práce žáků:** Učitel požádá žáky, aby se rozdělili do skupinek po pěti žácích. Pokud je žáků více a počty nevychází, může být v jedné skupině o žáka více nebo méně podle situace. Poté jim zadá úkol, aby si vymysleli vlastní mateník. Na tabuli načrtne šest prázdných taktů nebo je promítne na interaktivní tabuli (viz Obrázek 5). Do těchto taktů bude učitel později psát dvojku nebo trojku podle toho, co mu žáci nadiktují. Žáci mají vymyslet šest taktů se střídavým dvoudobým nebo třídobým metrem. Vymyšlené takty (čísla) si zapíší na papír. Zároveň si k tomu vymyslí vlastní doprovod za podmínky, že buben bude hrát pouze první doby. Ostatní nástroje mohou hrát kdykoli tak, aby to bylo v rytmu skladby vhodné. Žáci dostanou na přípravu 7 minut. Po uplynutí této doby vždy jedna skupinka předvede zbytku třídy své vymyšlené mateníky a ostatní žáci hádají, jaké je uspořádání. Učitel uspořádání píše na tabuli a ptá se předvádějící skupinky, zda je to správně podle jejich zápisu.

**Reflexe:** Po předvedení všech skupinek se učitel zeptá, jaký mateník jim přišel nejobtížnější na rozpoznání.

**Podklady:**

Obrázek 5: Šestitaktová osnova



Zdroj: vlastní

**Vlastní komentář:** Aktivita byla pro žáky poměrně náročná. Žáky sice bavilo vymýšlet si vlastní mateníky, pak si ale moc nevěděli rady s realizací na hudební nástroje. Ve třídě 6. B se aktivita velmi povedla, v druhé třídě nikoli. Přisuzuji to nedostatečnému procvičení cítění prvních dob, tzv. metra. Proto u této aktivity doporučuji důkladné procvičení metra (prvních dob), např. krokováním nebo vytleskáváním ve skladbách žákům známých.

### 4.3 Aktivita č. 3: Pochodová písnička

**Téma:** Pochod, vojenská hudba.

**Cíl:** Žák vymyslí čtyři verše a předvede na ně pochod s doprovodem bubnu.

**Ročník:** 7. ročník

**Časová dotace:** 20 – 25 minut

**Pomůcky:** Papír, psací potřeby a 1 buben do každé skupinky.

**Úvod do aktivity:** Učitel s žáky zazpívá písničku „*Chodíme, chodíme*“ (viz Obrázek 6). Poté se jich zeptá, co vědí o vojenské službě a zda umí pochodovat. Pochodování si žáci do písničky „*Chodíme, chodíme*“ vyzkouší, učitel udává metrum pomocí bubnu nebo cajónu.

**Vlastní práce žáků:** Učitel zadá žákům úkol. Mají vymyslet čtyři verše (2 rýmy) v pochodové náladě, kterou by si vojáci mohli při pochodu zpívat.



Poté pedagog rozdělí žáky do skupin po pěti, rozdá jim čistý papír a jeden buben do každé skupinky. Pokud je žáků více a počty nevychází, může být v jedné skupině o žáka více nebo méně podle situace. Žáci mají čas na vymyšlení rýmů a natrénování pochodování s doprovodem bubnu 10 minut. Poté každá skupinka předvede výsledek své tvorby. Pokud žáci nechtějí zpívat, mohou písničku pouze rytmicky deklamovat, pochodování a bubnování ale zůstává.

**Reflexe:** Po provedení všech výstupů se učitel žáků zeptá, která z prezentovaných písniček by obstála jako nová pochodová písnička pro vojáky a proč.

**Podklady:**

Obrázek 6: Píseň *Chodíme, chodíme*

## Chodíme, chodíme

Lidová píseň  
ze Slovácka

1. Cho - dí - me, cho - dí - me ho - re po dě - di - ně, ne - jed - nej ma - měn - ce

7 cé - ru o - bu - dí - me, ne - jed - nej ma - měn - ce cé - ru o - bu - dí - me.

1. Chodíme, chodíme hore po dědině,  
|: nejednej maměnce céru obudíme. :|
2. Obudí, obudí kohútek jařabý,  
|: kohútek jařabý, až poletí z hřady. :|
3. Kohút z hřady letí, vesele si zpívá,  
|: stávaj, milá, hore, už sa rozednívá. :|
4. Stávaj, milá, spíš-li, namlúvať ťa prišli  
|: Horňané, Dolňané, chlapci Vlčnovjané. :|
5. Chlapci Vlčnovjané majú koně vrané,  
|: košulanky tenké, ňadra vyšívvané. :|
6. Košulanka tenká, šila ju švadlenka,  
|: šila ju hedvábem pod zeleným hájem. :|
7. Dyž ju vyšívála, vesele se smála,  
|: dyž ně ju dávala, žalostně plakala. :|

obudíme - vzbudíme (svým zpěvem)  
jařabý, jeřabý - kropenatý, strakatý, pestrý  
hřad, hřada - bidlo, na němž nocuje drůbež

Zdroj: vlastní

**Vlastní komentář:** Žáky aktivita v obou třídách ve výsledku velmi bavila, i když jsem cítila, že se jim do ní zprvu moc nechce. Ale jakmile pochopili, co od nich požadují, pracovali s nadšením. Vznikla krásná vtipná malá pochodová dílka. Při provádění jsme se společně hodně nasmáli, protože žákům pochodový krok příliš nešel, především v 7. A. Neustále o sebe navzájem zakopávali a padali. Žáky jsem požádala, aby si udělali mezi sebou větší rozestupy. Své rozhodnutí jsem odůvodnila bezpečností ve třídě, což žáci přijali. I pochod samotný se výrazně zlepšil. Žáci drželi tempo pochodu a jejich písničky byly ve vhodném pochodovém rytmu v některých případech s vtipným textem nebo čistě vojenskou tematikou. Doporučuji s žáky před aktivitou procvičit pochod ve skupině.

#### **4.4 Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce**

**Téma:** Emoce v hudbě, vyjádření emocí tóny a zvuky

**Cíl:** Žáci vytvoří konkrétní emoci za pomoci hry na tělo, různých zvuků vytvořených ústy a nástrojů z Orffova instrumentáře.

**Ročník:** 7. ročník

**Časová dotace:** 15 – 20 minut

**Pomůcky:** Nástroje z Orffova instrumentáře, lístečky s emocemi.

**Úvod do aktivity:** Učitel požádá žáky, aby se utišili, na chvíli zavřeli oči a pokusili se vnímat své emoce. Zeptá se jich, jaká u nich převládá, žáci si ale odpověď nechají pro sebe. Poté učitel řekne, aby si žáci krátce promysleli, jak by svou náladu zvukově vyjádřili jakýmkoli způsobem, např. hrou na tělo nebo vydáním konkrétního zvuku. Následně požádá žáky, aby si otevřeli oči a všichni na pokyn učitele svou náladu předvedou.

**Vlastní práce žáků:** Učitel dá žákům pokyn, aby se rozdělili do skupin po čtyřech dětech a vyberou si svého zástupce. Pokud je žáků více a počty nevychází, může být v jedné skupině o žáka více nebo méně podle situace.

Zástupci pak jdou k učiteli a vylosují si kartičku s emoci (viz Obrázek 7). Poté pedagog zadá žákům úkol, že emoci, kterou zástupci vylosovali, musí jako skupina hudebně předvést. Mohou použít hru na tělo, vydat konkrétní zvuk nebo zahrát na nástroje z Orffova instrumentáře, který je žákům v této aktivitě volně přístupný. Žáci dostanou na přípravu 5 minut. Poté každá skupina předvede svou emoci a ostatní skupiny hádají, jaká emoce to je.

**Reflexe:** Po předvedení všech skupin se učitel zeptá, kdo předvedl svou emoci nejlépe a která emoce se podle nich předvádí nejnáze.

**Podklady:**

*Obrázek 7: Kartičky emocí*



Zdroj: vlastní

**Vlastní komentář:** Aktivita žáky velmi bavila. Po hodině mi pár žáků ze 7. B přišlo říct, že lepší aktivitu ještě nezažili. Při provádění jsem se spolu s touto třídou dost nasmála, především když skupinka kluků předváděla emoci strach. Svůj hudební projev doplnili o mimiku, která spíše rozesmívala, než by působila ustrašeně. Ve druhé třídě aktivitu přijali, pracovali klidně a ve třídě byla pohodová nálada. Nejobtížnější emoci byl pro ně údiv a stesk. Žáci si v době přípravy chodili ke mně pro

nápady, jak mají tyto emoce předvést. Doporučuji před aktivitou s žáky konkrétní emoce popsat jinými emocemi nebo vysvětlit, v jakých situacích by lidé jednotlivé emoce mohli pociťovat.

#### **4.5 Aktivita č. 5: Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen**

**Téma:** Disco hudba a kapela The Queen.

**Cíle:** Žák zvládá držet tempo ostinátního rytmu.

Žák si vyzkouší improvizaci v pentatonické stupnici na keyboardu.

**Ročník:** 8. ročník

**Časová dotace:** 15 – 20 minut

**Pomůcky:** Interaktivní tabule/promítáčka s reprobednami/CD přehrávač, keyboard, lístečky, psací potřeby.

**Úvod do aktivity:** Učitel žákům pustí krátkou ukázkou písničky od kapely The Queen: „*Another One Bites the Dust*“ (viz níže). Poté se učitel žáků zeptá, zda znají jinou písničku od stejné kapely, kde je také tak výrazný rytmus.

**Vlastní práce:** Učitel žákům předvede ostinátří rytmus ve 4/4 taktu: dup, dup, tlesk, nic (základní rytmus písničky „*We Will Rock You*“ od kapely The Queen). Žáci toto ostinato opakují. Poté učitel zastaví skupinové ostinato a zeptá se žáků, zda by si někdo chtěl dobrovolně zaimprovizovat na keyboard se zvukem elektrické kytary a vybere dobrovolníka. Ten si stoupne ke keyboardu (učitel může nástroj umístit doprostřed třídy před začátkem hodiny) a učitel mu vysvětlí, že má na jeho pokyn začít hrát pouze na černých klávesách. Žák může improvizovat cokoli chce. Podmínkou je, že jeho tvorba bude vhodně zapadat do ostinátřího rytmu vytvářeného spolužáky. Zároveň jeho tvorba bude vždy znít dobře, protože improvizuje v tzv. pentatonické stupnici. Ta se vyznačuje tím, že nemá žádné půltóny ani citlivé tóny, které by posluchače nutily podvědomě hledat tonální centrum. Zbytek třídy začne na pokyn učitele hrát na tělo ostinátří doprovod a až se třída sjednotí, dá pokyn k improvizaci hráči na keyboard. Po chvíli ukáže improvizátorovi, aby končil a až skončí, ukáže konec

improvizace i třídě. Aktivitu lze opakovat a střídat improvizátory nebo může improvizovat několik žáků najednou (např. duo, trio elektrických kytar).

**Podklady:** Odkaz na ukázkou od kapely The Queen: „*Another One Bites the Dust*“: [https://www.youtube.com/watch?v=rY0WxgSXdEE&ab\\_channel=QueenOfficial](https://www.youtube.com/watch?v=rY0WxgSXdEE&ab_channel=QueenOfficial).

**Vlastní komentář:** V 8. B se aktivita nádherně povedla. Improvizace se ujal třídní bavič, kterému se podařilo zaimprovizovat nádherný kousek. Celá třída se skvěle bavila, při aktivitě jsme se všichni nasmáli. Žáci odcházeli z hodiny v dobré náladě. Ve druhé třídě se aktivita tolik neujala. Důvodem je, dle mého názoru, následující hodina matematiky, ve které žáci prý měli psát náročnou písničku.

#### **4.6 Aktivita č. 6: Textař Michala Davida**

**Téma:** Česká disco hudba a tvorba Michala Davida

**Cíl:** Žáci vytvoří jiný text na refrén písničky od Michala Davida: „*Nonstop*“.

**Ročník:** 8. ročník

**Časová dotace:** 15 – 20 minut

**Pomůcky:** Psací potřeby, papír, interaktivní tabule/promítačka s reprobednami.

**Úvod do aktivity:** Učitel žákům představí osobnost Michala Davida včetně jeho vybraných děl. Poté žákům pustí písničku „*Nonstop*“ (viz níže).

**Vlastní práce žáků:** Učitel dá pokyn žákům, aby si představili, že jsou textaři Michala Davida. Úkolem textařů je vymýšlet k melodii vhodný text. Proto i oni teď ve skupinách vymyslí vhodný text, který by mohl být hymnou jejich školy (zde si učitel může vybrat jakékoli jiné téma, na které mají žáci vymyslet text). Avšak text musí přesně odpovídat melodii i rytmu refrénu písničky „*Nonstop*“. Pedagog rozdělí žáky do skupin po pěti žácích a rozdá čisté papíry. Pokud počty nevycházejí, může být v jedné skupině o žáka více nebo méně podle

situace. Žáci vymýšlí text 5 minut. Po uplynutí doby jednotlivé skupiny předvedou své vymyšlené texty, pokud chtějí se zpěvem, pokud ne, text pouze přečtou ve správném rytmu.

**Reflexe:** Po provedení všech výstupů se učitel žáků zeptá, která verze je podle nich nejpovedenější a mohla by se stát školní hymnou.

**Podklady:** Odkaz na ukázkou písničky od Michala Davida: „*Nonstop*“: [https://www.youtube.com/watch?v=apyH1bdqQ1g&ab\\_channel=forlylais](https://www.youtube.com/watch?v=apyH1bdqQ1g&ab_channel=forlylais).

**Vlastní komentář:** Tato aktivita žáky podle mého názoru moc neoslovila. Žáci sice vymysleli zajímavé refrény, ale aktivita je v obou třídách moc nebavila. Možná je to proto, že písničky Michala Davida s upraveným textem slýchají z televize či jiných médií poměrně často. Dalším důvodem může být špatná výuka slohu, která děti většinou nebaví.

#### **4.7 Aktivita č. 7: Opisovač**

**Téma:** Vznik a vývoj notace

**Cíl:** Žák vytvoří vlastní zápis řeči a hudby.

**Ročník:** 9. ročník

**Časová dotace:** 15 – 20 minut

**Pomůcky:** Psací potřeby, papír, PC s reproduktory nebo napojením na zvukový systém.

**Úvod do aktivity:** Učitel probere teoreticky s žáky látku zaměřenou na vznik a vývoj notace od nejstarších záznamů až po současné trendy záznamu hudby. Poté požádá žáky, aby si na chvíli zavřeli oči a představili si, že se z nich na chvíli stanou královští opisovači. Jejich úkolem bude zapsat zvuk tak, aby ho mohl přečíst někdo jiný. Žáci oči opět otevrou.

**Vlastní práce žáků:** Žáci si rozeberou čisté papíry a připraví si psací potřeby (nezáleží na barvě nebo na typu). Poté je učitel požádá, aby si pohodlně sedli, zavřeli oči a první zvukový záznam si pouze poslechli. Pak pustí učitel ukázkou č. 1 (záznam z divadelního představení „*Partička*“, hra

„Překlad,“ jejímž principem je překlad nápodoby cizího jazyka). Poté požádá žáky, aby otevřeli oči a zkusili puštěný úsek jakýmkoli způsobem zapsat. Učitel ji pustí ještě dvakrát nebo třikrát podle práce žáků. Poslední poslech může být i s videem pro relaxaci a přípravu na další zvukový záznam. Žáci si otočí papír a učitel postupuje u ukázky č. 2 (J. Strauss: Netopýr – předehra „Mein, Herr Marquis“) stejně, jako u předchozí nahrávky.

**Reflexe:** Následně učitel požádá žáky, aby své zápisy položili na své místo a šli se podívat na díla spolužáků. Zápisy nikdo nehodnotí, žáci i učitel však mohou sdělovat své pocity při „čtení“ zápisů.

**Podklady:** Odkaz na ukázku č. 1 (pustit od 0:44 do 1:02):  
[https://youtu.be/w\\_qkVea6sUo?t=44](https://youtu.be/w_qkVea6sUo?t=44).

Odkaz na ukázku č. 2 (pustit od 0:00 do 0:07):  
[https://www.youtube.com/watch?v=LW6YVoFBAIc&ab\\_channel=Jiho%C4%8Desk%C3%A1filharmonie](https://www.youtube.com/watch?v=LW6YVoFBAIc&ab_channel=Jiho%C4%8Desk%C3%A1filharmonie).

**Vlastní komentář:** Žáky aktivita vůbec nebavila ani v jedné třídě. Bylo na nich vidět, že vědí a chápou, co mají dělat, ale moc se jim do toho nechtělo. Osobně jsem cítila, že přemýšlí nad něčím jiným. Naprosto jejich chování chápu, protože aktivitu jsem prováděla v období před přijímacími zkouškami na střední školy. Nicméně v 9. D mě jeden výtvar zaujal, protože žák dle mého názoru krásně vystihl výšku, délku i sílu, aniž by použil standardní notovou osnovu.

## 4.8 Aktivita č. 8: Melodie a doprovod

**Téma:** Lidský hlas

**Cíl:** Žák rozpozná rozdíl mezi melodií a doprovodem a dokáže jej ve skupině vhodně předvést.

**Ročník:** 9. ročník

**Časová dotace:** 20 – 25 minut

**Pomůcky:** Interaktivní tabule/promítačka, hudební nástroje z Orffova instrumentáře (do každé skupiny: 1 buben, 2 páry dřívek, 1 triangel, 2 metalofony bez kamenů F, H).

**Úvod do aktivity:** Učitel s žáky bude chvíli diskutovat o lidském hlasu v populárních písničkách. Žáci se zamyslí nad rozdílem mezi melodií a doprovodem.

**Vlastní práce žáků:** Učitel promítne na interaktivní tabuli/promítačce základní beaty pro buben, dřívka a triangel (viz Obrázek 8). Následně vysvětlí žákům každý ostinátní doprovod, který na tabuli promítnul a s žáky jednotlivá ostinata projde. Ti žáci, kteří budou hrát na metalofon, mají tzv. freestyle, což znamená, že žáci mohou improvizovat. Podmínkou je, aby se jejich improvizace vhodně hodila k doprovodu. Žáci mají k dispozici metalofon s tzv. pentatonickou stupnicí, kde nejsou žádné půltóny ani citlivé tóny. To zajistí, aby improvizátor byl „vždy v tónině“ i za předpokladu, že bude hrát více žáků na více nástrojů najednou. Poté pedagog žáky rozdělí do skupin po šesti žácích. Pokud by nevycházela počet žáků může učitel přebývající žáky přidat a zdvojit tak jeden nástroj, vyjma metalofonu. Žáci si ve skupině sami rozvrhnou, na jaký nástroj bude kdo hrát a vyzkouší si souhru. Učitel jim na to dá časový limit 5 minut. Poté jednotlivé skupiny žáků představí svá vymyšlená dílka, kde část skupiny doprovází, hráči na metalofony improvizují.



## Podklady:

Obrázek 8: Čtyřdobý ostinátní rytmus



|: ♩ ♪ ♩ ♪ ♩ :|  
|: HRA – JU NA BU – BEN :|



|: ♩ ♩ ♩ ♩ :|  
|: VŠE – CHNY STEJ – NÝ :|



|: ♩ ♩ ♩ ♩ :|  
|: NIC CINK NIC CINK :|



FREESTYLE

Zdroj: vlastní

**Vlastní komentář:** Tato aktivita žáky celkem bavila. Jejich skupinová práce byla klidná, nevyskytly se žádné problémy. Avšak i při této aktivitě se ze strany žáků projevilo jen malé zájmem o hudební aktivity. Přisuzuji to především dospívání, kdy žákům hra na tyto nástroje může připadat jednoduchá a více pro mladší děti než pro jejich věk.

## 5 VÝZKUM

Při tvorbě příprav na mou průběžnou praxi jsem si pokládala otázku, zda aktivity, které pro děti připravuji, jsou dostatečně zábavné a přiměřené jejich věku, schopnostem a dovednostem. Zároveň mě zajímalo, jestli je možné do výuky hudební výchovy na běžné škole zařadit improvizální a tvořivé aktivity. Také jsem se zamýšlela nad propojením hudební výchovy s dalšími předměty běžně ve školách vyučovanými. Tyto myšlenky pro mě byly hlavním podnětem pro hlubší výzkum.

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem mé diplomové práce je vytvořit improvizální a tvořivé aktivity, které by mohli pedagogové využít při výuce hudební výchovy na druhém stupni v běžných typech základních škol. Dílčím cílem mého výzkumného šetření je přesvědčit se, že jsou tyto aktivity pro děti vítaným zpestřením klasické výuky. Za druhý dílčí cíl si vytyčuji nízkou obtížnost těchto činností. Posledním dílčím cílem je všeobecný názor žáků o přínosu improvizálních a tvořivých aktivit pro jejich budoucí běžný život.

### 5.2 Výzkumné otázky

Otázka 1: Jak jsou pro žáky přitažlivé improvizální a tvořivé aktivity?

Otázka 2: Jak obtížné vnímají žáci improvizální a tvořivé aktivity?

Otázka 3: Jak vnímají žáci obecný přínos improvizace a tvořivosti do běžného života?

### 5.3 Hypotézy

**Hypotéza 1: Žáci hodnotí improvizální a tvořivé aktivity spíše kladně než záporně.**

Předpokládám, že žáky budou improvizální a tvořivé aktivity bavit. Především to pro ně bude zpestření běžné výuky hudební výchovy. Také doufám, že tyto aktivity budou brát jako možnost pro sebevyjádření a seberealizaci. Zároveň věřím, že nebudou mít při těchto činnostech strach nebo se ho minimálně pokusí překonávat.

### **Hypotéza 2: Žákům improvizální a tvořivé aktivity připadají spíše lehké než těžké.**

Domnívám se, že aktivity, které připravím, budou žáci vnímat jako snadné. Zároveň předpokládám, že se děti ve výuce hudební výchovy s improvizací a tvořivostí nesetkávají příliš často. Při tvorbě tedy budu brát ohled na věk i hudební schopnosti a dovednosti každého ročníku.

### **Hypotéza 3: Žáci shledávají improvizaci a tvořivost jako důležitou součást schopností a dovedností upotřebitelných v reálném životě.**

V životě jedinců je schopnost improvizace a tvořivosti jednou z klíčových kompetencí. Podle mého názoru jsou si žáci této skutečnosti vědomi. Chápu důležitost umění improvizace a tvořivosti a jejich přínos do běžného života. Zároveň považují tyto schopnosti obecně upotřebitelné i v jiných oblastech.

## **5.4 Metodika výzkumu**

Pro ověření svých hypotéz jsem zvolila kvantitativní přístup. Vytvořila jsem jednoduchý dotazník, jehož náročnost je úměrná věku respondentů a zároveň nenarušuje klidnou a příjemnou atmosféru ve výuce (viz Příloha 7).

Dotazník sestával ze dvou otázek:

1. Byla pro Vás aktivita zábavná?
2. Jak moc náročná pro Vás aktivita byla?

Při posledním setkání jsem respondentům položila následující otázku:

3. Shledáváte umění improvizace a tvořivosti jako důležitou schopnost a dovednost upotřebitelnou ve vašem životě?

Pro menší časovou i materiální náročnost jsem zvolila formu slovního dotazování. Respondentům jsem otázku vždy přečetla a požádala je, aby se přihlásili, když zazní odpověď, kterou chtějí zvolit. Na otázky jsem se ptala ihned po provedení a reflexi aktivit. Aby nedošlo ke zkreslení výsledků, aktivity jsem vždy prováděla ve dvou paralelních třídách (minimálně 45 respondentů). Výzkum jsem prováděla na Základní škole a Základní umělecké škole Bezdrevská 3, České Budějovice v rámci své souvislé praxe.

## 6 VYHODNOCENÍ

Pro vyhodnocení jednotlivých aktivit jsem vytvořila ke každé z nich jednoduchou tabulku, ve které jsou zohledněny otázky, které se k nim vztahují. Samostatná otázka týkající se vnímání improvizace a tvořivosti je zpracována v tabulce i grafu. Vyhodnocení probíhalo ihned po ukončení mé souvislé pedagogické praxe.

### 6.1 Vyhodnocení otázek

První dvě otázky mého dotazníkového šetření jsem respondentům pokládala po reflexi každé aktivity. Poslední otázku jsem pokládala samostatně na posledním setkání.

#### Otázka č. 1: Byla pro Vás aktivita zábavná?

První otázkou jsem se respondentů ptala na jejich názor, zda jim aktivita, kterou jsem vytvořila, přišla zábavná a bavila je. Respondenti mohli vybírat mezi možnostmi ano, ne a nevím/nechci odpovídat.

V aktivitě č. 1: „*Valčíková improvizace*“ zvolilo nejvíce respondentů možnost ano (celkem 31 ze 45 respondentů). Možnost ne v 6. D ne zvolil nikdo (viz Tabulka 2). Z odpovědí žáků je patrné, že je aktivita bavila.

Tabulka 2: Aktivita č. 1: *Valčíková improvizace*

|                        | 6. B | 6. D |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 16   | 15   |
| Ne                     | 3    | 0    |
| Nevím/nechci odpovídat | 2    | 9    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 2: „Zmatený mateník“ zvolilo celkově 20 respondentů možnost ne a pouze 16 možnost ano. Z tohoto by šlo usuzovat, že aktivita žáky spíše nebavila. Při bližším pohledu na data je ale patrné, že výsledky se v obou dotazovaných třídách diametrálně lišily. Většina studentů měla na zábavnost aktivity jasný názor a pouze jedna pětina studentů nevěděla nebo nechtěla odpovídat (viz Tabulka 3).

*Tabulka 3: Aktivita č. 2: Zmatený mateník*

|                        | 6. B | 6. D |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 10   | 6    |
| Ne                     | 6    | 14   |
| Nevím/nechci odpovídat | 5    | 4    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 3: „Pochodová písnička“ zvolilo nejvíce respondentů možnost ano (celkem 34 z 54 respondentů). Odpověď ne a nevím/nechci odpovídat vybralo celkem 20 respondentů (viz Tabulka 4). Z žákovských odpovědí je viditelné, že je aktivita bavila.

*Tabulka 4: Aktivita č. 3: Pochodová písnička*

|                        | 7. A | 7. B |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 19   | 15   |
| Ne                     | 3    | 7    |
| Nevím/nechci odpovídat | 5    | 5    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 4: „V hlavní roli emoce“ zvolilo nejvíce respondentů možnost ano (celkem 39 z 54 respondentů). Možnost ne v 7. B ne zvolil nikdo (viz Tabulka 5). Tabulka také jasně ukazuje, že aktivita žáky bavila.

*Tabulka 5: Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce*

|                        | 7. A | 7. B |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 16   | 23   |
| Ne                     | 9    | 0    |
| Nevím/nechci odpovídat | 2    | 4    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 5: „Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen“ zvolilo celkově 27 respondentů možnost ano a pouze 13 možnost ne. Z tohoto by šlo usuzovat, že aktivita žáky spíše bavila. Při bližším pohledu na data je ale patrné, že výsledky se v obou dotazovaných třídách diametrálně lišily. Většina studentů měla na zábavnost aktivity jasný názor a pouze necelá pětina studentů nevěděla nebo nechtěla odpovídat (viz Tabulka 6).

*Tabulka 6: Aktivita č. 5: Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen*

|                        | 8. B | 8. D |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 20   | 7    |
| Ne                     | 0    | 13   |
| Nevím/nechci odpovídat | 6    | 3    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 6: „*Textař Michala Davida*“ zvolilo nejvíce respondentů možnost ano (celkem 25 ze 49 respondentů). Nejméně respondentů vybralo možnost ne (viz Tabulka 7). Z tabulky vyplývá, že aktivita žáky bavila.

*Tabulka 7: Aktivita č. 6: Textař Michala Davida*

|                        | 8. B | 8. D |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 16   | 9    |
| Ne                     | 2    | 7    |
| Nevím/nechci odpovídat | 8    | 7    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 7: „*Opisovač*“ zvolilo nejvíce respondentů možnost ne (celkem 30 ze 45 respondentů). Nejméně respondentů zvolilo možnost ano (viz Tabulka 8). Z odpovědí žáků vyplývá, že je aktivita nebavila.

*Tabulka 8: Aktivita č. 7: Opisovač*

|                        | 9. C | 9. D |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 3    | 4    |
| Ne                     | 15   | 15   |
| Nevím/nechci odpovídat | 5    | 3    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 8: „*Melodie a doprovod*“ zvolilo nejvíce respondentů možnost ano (celkem 22 ze 45 respondentů). Z žakovských odpovědí vyplývá, že je aktivita spíše bavila. Téměř polovina studentů v každé z tříd zvolila možnost nevím/nechci odpovídat (viz Tabulka 9).

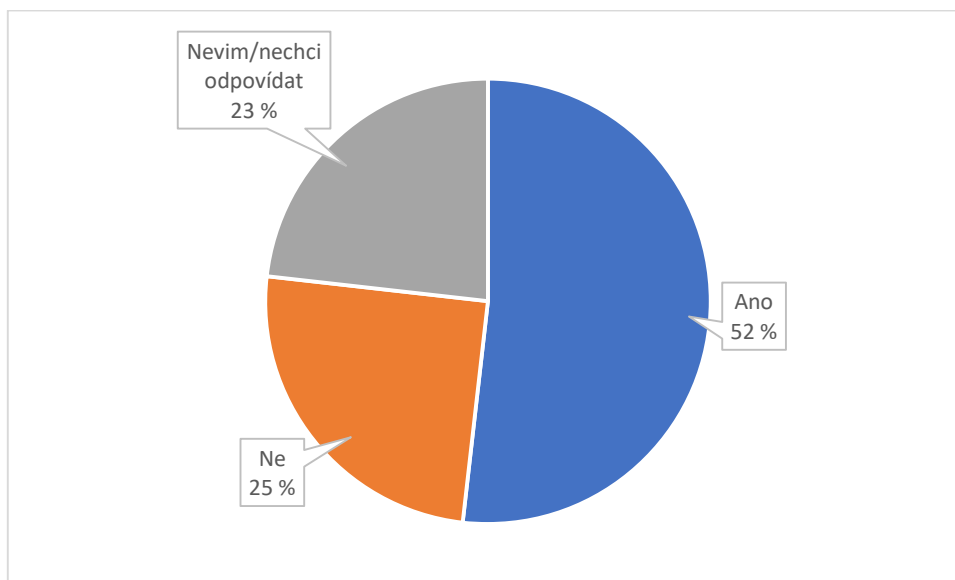
*Tabulka 9: Aktivita č. 8: Melodie a doprovod*

|                        | 9. C | 9. D |
|------------------------|------|------|
| Ano                    | 11   | 11   |
| Ne                     | 2    | 1    |
| Nevím/nechci odpovídat | 10   | 10   |

Zdroj: vlastní

Jednotlivé součty odpovědí se u každé aktivity a někdy i třídy liší. V pěti třídách (celkem 48 %) se respondentům improvizace a tvořivá aktivity spíše nelíbila nebo nechtěli odpovídat. Z 52 % převažují ale třídy, kde jim aktivity přišly zábavné (viz Graf 1).

Graf 1: Otázka č. 1: Byla pro Vás aktivita zábavná? (všichni respondenti)



Zdroj: vlastní

### Otázka č. 2: Jak moc náročná pro Vás aktivita byla?

Druhá otázka si kladla za cíl zjistit, jak moc obtížné respondentům úkoly připadaly. Respondenti měli na výběr z možností těžká, střední, lehká a nevím/nechci odpovídat.

V aktivitě č. 1: „Valčíková improvizace“ zvolilo nejvíce respondentů možnost lehká (celkem 20 ze 45 respondentů). Nejméně respondentů vybralo možnost těžká (viz Tabulka 10). Z tabulky vyplývá, že obtížnost této aktivity byla pro žáky lehce zvládnutelná.

Tabulka 10: Aktivita č. 1: „Valčíková improvizace“

|                        | 6. B | 6. D |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 1    | 4    |
| Střední                | 6    | 1    |
| Lehká                  | 13   | 7    |
| Nevím/nechci odpovídat | 1    | 12   |

Zdroj: vlastní



V aktivitě č. 2: „Zmatený mateník“ zvolilo nejvíce respondentů možnost těžká (celkem 20 ze 45 respondentů). Nejméně respondentů vybralo možnost lehká (viz Tabulka 11). Z odpovědí žáků by šlo usuzovat, že tato aktivita patřila k náročnějším. Odpovědi se však v obou třídách lišily. Třída 6. D vnímala aktivitu jako těžkou, kdežto v 6. B ji více žáků vnímalo jako středně obtížnou.

*Tabulka 11: Aktivita č. 2: Zmatený mateník*

|                        | 6. B | 6. D |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 7    | 13   |
| Střední                | 9    | 2    |
| Lehká                  | 2    | 4    |
| Nevím/nechci odpovídat | 3    | 5    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 3: „Pochodová písnička“ zvolilo nejvíce respondentů možnost lehká (celkem 42 z 54 respondentů). V 7. A nikdo nevybral možnost střední (viz Tabulka 12). Tabulka jasně ukazuje, že aktivita byla pro žáky lehká.

*Tabulka 12: Aktivita č. 3: Pochodová písnička*

|                        | 7. A | 7. B |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 3    | 1    |
| Střední                | 0    | 2    |
| Lehká                  | 22   | 20   |
| Nevím/nechci odpovídat | 2    | 4    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 4: „V hlavní roli emoce“ zvolilo nejvíce respondentů možnost lehká (celkem 39 z 54 respondentů). Možnosti těžká a střední v obou třídách nevybral nikdo (viz Tabulka 13). Z žákovských odpovědí je viditelné, že žáci vnímali obtížnost aktivity jako lehkou.

*Tabulka 13: Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce*

|                        | 7. A | 7. B |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 0    | 0    |
| Střední                | 0    | 0    |
| Lehká                  | 24   | 15   |
| Nevím/nechci odpovídat | 3    | 12   |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 5: „Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen“ zvolilo nejvíce respondentů možnost lehká (celkem 27 ze 49 respondentů). V 8. B nikdo nevybral možnosti těžká a střední a v 8. D nikdo nevybral možnost střední (viz Tabulka 14). Z tabulky je patrné, že aktivita byla pro žáky spíše lehká. Velké množství žáků ve třídě 8. D vybralo možnost nevím/nechci odpovídat, proto výsledky nejsou zcela jednoznačné.

*Tabulka 14: Aktivita č. 5: Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen*

|                        | 8. B | 8. D |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 0    | 1    |
| Střední                | 0    | 0    |
| Lehká                  | 20   | 7    |
| Nevím/nechci odpovídat | 6    | 15   |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 6: „*Textař Michala Davida*“ zvolilo nejvíce respondentů možnost lehká (celkem 23 ze 49 respondentů). Ani v jedné třídě nikdo nezvolil možnost těžká a ve třídě 8. D nikdo nevybral možnost střední (viz Tabulka 15). Z odpovědí žáků je zřetelně viditelné, že pro ně tato aktivita byla lehce zvládnutelná.

Tabulka 15: Aktivita č. 6: *Textař Michala Davida*

|                        | 8. B | 8. D |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 0    | 0    |
| Střední                | 6    | 0    |
| Lehká                  | 13   | 10   |
| Nevím/nechci odpovídat | 7    | 13   |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 7: „*Opisovač*“ zvolilo nejvíce respondentů možnost těžká (celkem 19 ze 45 respondentů). Nejméně respondentů vybralo možnost střední (viz Tabulka 16). Z tabulky vyplývá, že aktivita byla žáky vnímána spíše jako těžká.

Tabulka 16: Aktivita č. 7: *Opisovač*

|                        | 9. C | 9. D |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 8    | 11   |
| Střední                | 1    | 2    |
| Lehká                  | 8    | 3    |
| Nevím/nechci odpovídat | 6    | 6    |

Zdroj: vlastní

V aktivitě č. 8: „Melodie a doprovod“ zvolilo nejvíce respondentů možnost lehká (celkem 29 ze 45 respondentů). Ani v jedné třídě nikdo nevybral možnost těžká a v 9. D ani možnost střední (viz Tabulka 17). Z žákovských odpovědí je patrné, že jim aktivita připadala lehká.

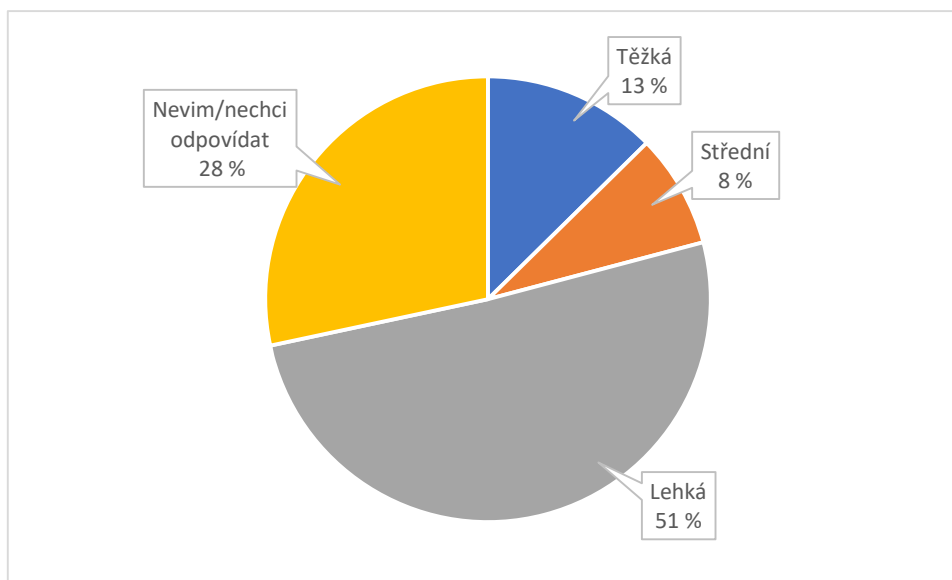
Tabulka 17: Aktivita č. 8: Melodie a doprovod

|                        | 9. C | 9. D |
|------------------------|------|------|
| Těžká                  | 0    | 0    |
| Střední                | 3    | 0    |
| Lehká                  | 15   | 14   |
| Nevím/nechci odpovídat | 5    | 8    |

Zdroj: vlastní

V drtivé většině převažují odpovědi střední a lehká (celkem 59 %), jen výjimečně se vyskytne třída, které aktivity připadaly těžké (viz. Graf 2).

Graf 2: Otázka č. 2: Jak moc náročná pro Vás aktivita byla? (všichni respondenti)



Zdroj: vlastní

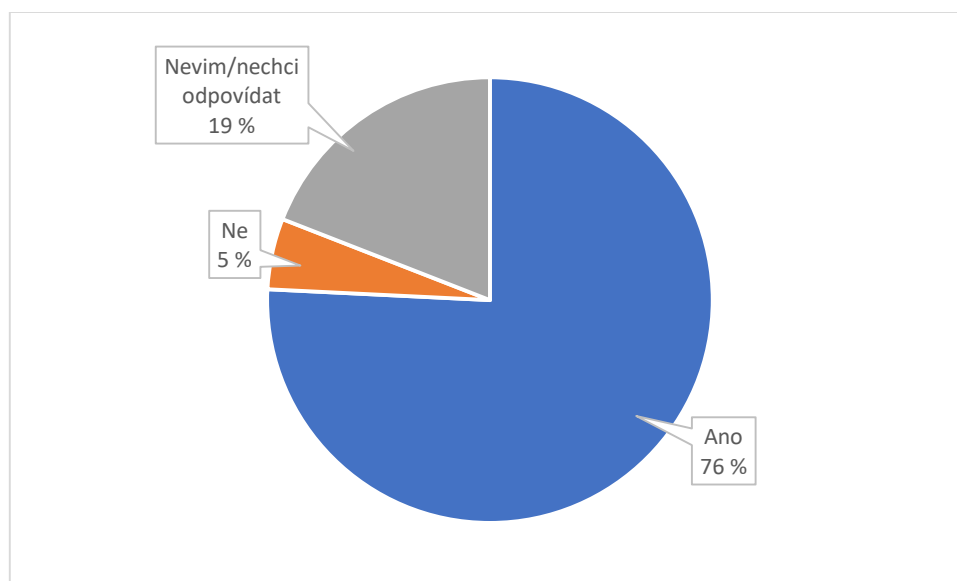
Při srovnání obou otázek jsem vyzorovala zajímavý jev. Ty aktivity, které žáky bavily, vnímali jako lehce zvládnutelné. Naopak ty aktivity, které žákům připadaly těžké,

hodnotili negativně. Poslední zmíněné se týká aktivity č. 2: „Zmatený mateník“ a aktivity č. 7: „Opisovač.“ Příčinou tohoto jevu může být vysoká náročnost aktivity pro konkrétní ročník, nedostatečná předchozí příprava nebo další faktory ovlivňující výuku, např. špatná nálada ve třídě, unavenost nebo jiné starosti žáků.

**Otázka č. 3: Shledáváte umění improvizace a tvořivosti jako důležitou schopnost a dovednost upotřebitelnou ve vašem životě?**

Poslední otázkou jsem u svých respondentů zkoumala, zda je téma improvizace a tvořivosti oslovuje a jestli jej chápou jako důležitou schopnost a dovednost upotřebitelnou v jejich životě. Ve většině případů respondenti odpovídali kladně, tudíž to považují za důležité. Našlo se i pár jedinců jejichž odpověď byla negativní (viz Graf 3).

*Graf 3: Otázka č. 3: Shledáváte umění improvizace a tvořivosti jako důležitou schopnost a dovednost upotřebitelnou e vašem životě? (všichni respondenti)*



Zdroj: vlastní

## 6.2 Ověření hypotéz

### **Hypotéza 1: Žáci hodnotí improvizální a tvořivé aktivity spíše kladně než záporně.**

Hypotéza byla potvrzena celkem u šesti aktivit. Mezi tyto aktivity patří „*Valčíková improvizace*“, „*Pochodová písnička*“, „*V hlavní roli emoce*“, „*Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen*“, „*Textař Michala Davida*“ a „*Melodie a doprovod*“.

Hypotéza byla vyvrácena celkem u dvou aktivit. Mezi tyto aktivity patří „*Zmatený mateník*“ a „*Opisovač*“.

V celkovém měřítku se žákům improvizální a tvořivé aktivity líbily, tudíž byla má první hypotéza potvrzena. K jejímu ověření jsou použita Otázku č. 1.

Celkem 52 % respondentů odpovědělo, že se jim aktivity líbily a bavily je. Jednu čtvrtinu ze všech dotázaných žáků aktivity nebavily. Téměř stejný počet respondentů se nevyjádřil. Důvodů může být hned několik, od špatné nálady přes strach až po únavu.

### **Hypotéza 2: Žákům improvizální a tvořivé aktivity připadají spíše lehké než těžké.**

Hypotéza byla potvrzena celkem u šesti aktivit. Mezi tyto aktivity patří „*Valčíková improvizace*“, „*Pochodová písnička*“, „*V hlavní roli emoce*“, „*Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen*“, „*Textař Michala Davida*“ a „*Melodie a doprovod*“.

Hypotéza byla vyvrácena celkem u dvou aktivit. Mezi tyto aktivity patří „*Zmatený mateník*“ a „*Opisovač*“.

V celkovém měřítku žákům improvizální a tvořivé aktivity připadaly lehké, tudíž byla má druhá hypotéza potvrzena. K jejímu ověření jsem použila Otázku č. 2.

Celkem 51 % respondentů odpovědělo, že jim aktivity přišly snadné. Necelá jedna čtvrtina žáků odpověděla, že pro ně aktivity byly buď těžké nebo střední. 28 % dotázaných pak zvolilo odpověď nevím/nechci odpovídat. Důvodů může být hned několik, od špatné nálady přes strach až po únavu.

### **Hypotéza 3: Žáci shledávají improvizaci a tvořivost jako důležitou součást schopností a dovedností upotřebitelných v reálném životě.**

Má poslední hypotéza se potvrdila. K jejímu ověření jsem použila Otázku č. 3.

Celkem 76 % žáků druhého stupně považuje umění improvizace a tvořivosti za schopnosti a dovednosti důležité pro život. Téměř 20 % žáků se nad tématem nikdy nezamýšlelo. Pouze 5 % žáků odpovědělo, že pro ně improvizace a tvořivost v životě není podstatná.

### **6.3 Diskuse**

Hlavní přínos své práce spatřuji především v nových tvořivých a improvizčních aktivitách. Vytvořila jsem celkem osm různých metodických listů s přípravami na výuku. Tyto činnosti byly směřovány pro použití v klasických základních školách, tj. bez rozšířené hudební výchovy. Aktivity jsem vytvořila přesně na míru tematickému plánu školy, kde jsem je později testovala. Rozhodla jsem se tak proto, že jsem zaprvé nechtěla narušit běžnou výuku a za druhé jsem chtěla, aby aktivity byly využitelné pro jiné kantory v běžné výuce hudební výchovy.

Některé aktivity žáky bavily více, některé méně. Překvapilo mě, že většinu aktivit žáci prováděli s nadšením a zájmem. I když se našly takové třídy, kde se mé aktivity nesetkaly s přílišným zájmem. Myslím si, že to částečně mohlo být způsobeno aktivitou samotnou. Zároveň nesmím opomenout, že žáci na takové činnosti nebyli zrovna moc zvyklí, a proto je moje zadání mohla zaskočit. Dle mého názoru hodně záleží na tom, do jaké míry s nimi pracují učitelé v současné době, ale i jak s nimi pracovali učitelé na prvním stupni.

Chuť a zájem o improvizční a tvořivé aktivity mohlo ovlivnit několik faktorů. Kvůli různým časům hodin hudební výchovy v některých třídách žáci nemuseli být ještě úplně probuzení při ranních hodinách. Při pozdějších hodinách zase mohli být někteří již vyčerpaní, obzvláště jestli ten den psali těžkou písemku nebo byli zkoušení. Tento důvod mohl do jiné míry narušit i hodiny uprostřed dopoledne. Jedním z možných úskalí mohla také být skladba a návaznost některých předmětů v rozvrhu. Příkladem může být tělesná výchova těsně předcházející té hudební.

Samozřejmě dalším faktorem, který ovlivňuje vnímání žáků, je rodinné zázemí. Žák může být vystresovaný situací doma, tím pádem je pro něj daleko těžší myslet na něco jiného

nebo se třeba jen dostatečně uvolnit. Jeho mysl mohou také zaměstnávat osobní problémy, např. s kamarády nebo se sebou samým.

Přesně tyto parametry by bylo vhodné v podrobnějším zkoumání aktivit zohlednit. Vstupuje-li žák do improvizace se špatnou náladou nebo emocí, je dost pravděpodobné, že se nebude chtít otevřít tvořivému improvizacímu myšlení. To by mohlo mít za následek žákův nezám. Obranou proti nezám je pravidelné začleňování improvizací a tvořivých aktivit do výuky, jejich provázanost s aktuálně probíraným tématem, případně začleňovat před činnost aktivitu terapeutického charakteru pro uvolnění žáka. Také by se aktivity daly hodnotit na větším vzorku dětí nebo výzkum opakovat v průběhu let a sledovat, jak se jejich zájem vyvíjí.



## ZÁVĚR

Má diplomová práce se zabývala improvizací a tvořivými aktivitami. Jejím cílem bylo seznámit čtenáře s dosavadními metodikami, vytvořit nové improvizací aktivity, které by mohli pedagogové využívat v hodinách hudební výchovy na 2. stupni základních škol, a tyto aktivity otestovat.

Při zpracování teoretické části práce jsem narazila na možné překážky bránící jedincům improvizovat a tvořivě myslet. Toto téma mě nakonec tolik zaujalo, že jsem se rozhodla mu věnovat celou podkapitulu.

V praktické části jsem se nejprve věnovala charakteristice školy, ve které jsem konala souvislou pedagogickou praxi. Poté jsem v návaznosti na její ŠVP a tematický plán navrhla celkem osm improvizací a tvořivých aktivit. Pro každou z nich jsem vytvořila podrobný metodický list, ve kterém jsem aktivitu detailně popsala a připojila vlastní komentář.

Všechny aktivity jsem posléze podrobila výzkumu, kdy jsem je zkoušela přímo ve škole. Pomocí dotazníkového šetření jsem se po každé aktivitě žáků ptala na konkrétní otázky. Na základě jejich odpovědí jsem získala dostatek dat pro vyhodnocení každé aktivity. Jedna z otázek také směřovala na jejich vnímání improvizace a tvořivosti jako schopností a dovedností upotřebitelných v reálném životě.

Potvrdilo se, že žáky improvizací aktivity, které jsem navrhla, baví a připadají jim tyto činnosti dostatečně snadné. Zároveň se potvrdilo kladné vnímání improvizace a tvořivosti jako schopností a dovedností upotřebitelných v běžném životě žáků.

Tyto výsledky mě jako pedagoga velmi těší. Značí, že se žáci chtějí více učit umění improvizace a procvičovat své tvořivé schopnosti a dovednosti. Zároveň jsem moc ráda, že se ochotně zapojovali do mnou vytvořených aktivit a nevytvářeli zbytečné zlo, které by znesnadnilo mou praxi a výzkum a zbytku třídy dopoledne.

Možných pokračování mého výzkumu je poměrně velké množství. Aktivity, které jsem navrhla, mohu v budoucnu otestovat na větším vzorku žáků, např. ve více školách nebo v delším časovém horizontu. Také bych mohla žáky lépe poznat a zjistit, kolik z nich rozvíjí své hudební schopnosti a dovednosti individuálně, či zda je někdy ve svém životě rozvíjeli. V neposlední řadě bych se mohla zaměřit na dlouhodobější práci s žáky, abych odstranila bariéry studu a strachu.

Celkově si myslím, že by se učitelé měli na improvizaci a tvořivost v hudební výchově ve svých hodinách více zaměřit. Obzvláště v dnešní době, kdy si všichni nosíme „encyklopedie“ v kapsách, by školství mělo podporovat takové myšlení. Tvořivých a improvizčních aktivit a činností pro rozvoj nejen hudebních schopností a dovedností na 2. stupni ZŠ je minimum, a proto by si obecně tato oblast zasloužila do budoucna větší pozornost.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Knižní zdroje

BARTÁK, Matěj, Jitka VEBROVÁ a Renata RYCHLÁ, ed. *Nový slovník cizích slov pro 21. století*. Praha: Plot, 2008. ISBN 978-80-86523-89-7.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-4238-0.

CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-x.

DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010. ISBN 978-80-7225-329-6.

DANIEL, Ladislav. *Škola hry na sopránovou zobcovou flétnu*. 3. vyd. Praha: Panton, 1995. ISBN 80-7039-227-4.

ELIÁŠOVÁ, Bohumíra. *Improvizční postupy v současném tanci*. Praha: Akademie múzických umění, 2013. ISBN 978-80-7331-269-5.

HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola, I. začátky*. Praha: Supraphon, 1969.

KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1626-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MALÁ, Helena a Josef KLEMENTA. *Biologie dětí a dorostu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

McDONEL, J. a Sturm, N. Orff Chulwerk. In: *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1*. Oxford University Press, 2012. ISBN 9780199730810.

NOVOTNÝ, Ivan a Michal HRUŠKA. *Biologie člověka*. 6 vyd. Praha: Fortuna, 2021. ISBN 978-80-7373-169-4.

PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.

PAYNE, Helen. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.

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

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTIN, Erich. *Handbuch der Musikinstrumentenkunde*. Gustav Bosse, Regensburg 1954.

VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4556-5.

VASQUEZ, Martin. *Trénink mistrů improvizace*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024752310.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 97880-7367-237-9.

### **Periodické zdroje**

FÜRSTOVÁ, Lucie. Alena Tichá, fenomén české hlasové výchovy – 2. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022, roč. 30, č. 4. ISSN 1210-3683.

KOPŘIVOVÁ, Jitka. Rytmické hry s předměty všedního dne – 1. až 5. část. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013/2014, roč. 21/22, č. 4./1./2./3./4. ISSN 1210-3683.

### Internetové zdroje

Carl Orff. In: *Česká Orffova společnost*. [online]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>.

*Charakteristika třídy s rozšířenou hudební výchovou na ZŠ a ZUŠ Bezdrevská, 3, ČB*. [online]. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/hudebni-tridy>.

JARNÍKOVÁ, Jitka. Kurikulární reforma. In: *Metodický portál RVP*. [online]. 11.4.2011 Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD\\_reforma](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma).

KNÍŽKA, Jeroným. *Lidový slovník pro chalupáře*. [online]. Dostupné z: <https://lidovyslovník.cz/index.php?dotaz=improvizace>.

NOVÁKOVÁ, MILENA. Nejčastější psychické problémy v dospívání. In: *Šance dětem* [online]. 7. 9. 2015, aktual. 20.1.2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/nejcastejsi-psychicke-problemy-v-dospivani>.

O nás. In: *Česká Orffova společnost*. [online]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/cs/AboutUs>.

Podkladová studie Hudební výchova. In: *Národní vzdělávací institut*. [online]. 10.10.2018. Dostupné z: <https://www.npi.cz/podkladove-analyticke-studie>.

Psychosomatika: co to je? In: *Národní zdravotnický informační portál*. [online]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/712-psychosomatika-zakladni-informace>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Slovník cizích slov. In: *Slovník cizích slov infoz.cz*. [online]. Dostupné z: <https://www.infoz.cz/improvisus/>.

ŠVP ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice. [online]. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/svp>.

ŠVP ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice, předmět Hudební výchova. [online]. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/svp>.

VLČEK, Jakub. Daniel, Ladislav. In: *Český hudební slovník osob a institucí*. [online]. 11.3.2015. Dostupné z: [https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com\\_mdictionary&task=record.record\\_detail&id=5230](https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&task=record.record_detail&id=5230).

ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice. Dostupné z: <https://www.zsvltava.cz/>.

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Hudební nástroj Waldteufel

Obrázek 2: Plánek učebny

Obrázek 3: Píseň Naše husa

Obrázek 4: Třídobý ostinátní rytmus

Obrázek 5: Šestitaktová osnova

Obrázek 6: Píseň Chodíme, chodíme

Obrázek 7: Kartičky emocí

Obrázek 8: Čtyřdobý ostinátní rytmus

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počet žáků v jednotlivých třídách

Tabulka 2: Aktivita č. 1: Valčíková improvizace

Tabulka 3: Aktivita č. 2: Zmatený mateník

Tabulka 4: Aktivita č. 3: Pochodová písnička

Tabulka 5: Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce

Tabulka 6: Aktivita č. 5: Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen

Tabulka 7: Aktivita č. 6: Textař Michala Davida

Tabulka 8: Aktivita č. 7: Opisovač

Tabulka 9: Aktivita č. 8: Melodie a doprovod

Tabulka 10: Aktivita č. 1: „Valčíková improvizace“

Tabulka 11: Aktivita č. 2: Zmatený mateník

Tabulka 12: Aktivita č. 3: Pochodová písnička

Tabulka 13: Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce

Tabulka 14: Aktivita č. 5: Na chvíli kytaristou/kou z kapely The Queen

Tabulka 15: Aktivita č. 6: Textař Michala Davida

Tabulka 16: Aktivita č. 7: Opisovač

Tabulka 17: Aktivita č. 8: Melodie a doprovod



## **SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Otázka č. 1: Byla pro Vás aktivita zábavná? (všichni respondenti)

Graf 2: Otázka č. 2: Jak moc náročná pro Vás aktivita byla? (všichni respondenti)

Graf 3: Otázka č. 3: Shledáváte umění improvizace a tvořivosti jako důležitou schopnost a dovednost upotřebitelnou e vašem životě? (všichni respondenti)

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Píseň Naše husa

Příloha 2: Píseň Chodíme, chodíme

Příloha 3: Třídobý ostinátní rytmus

Příloha 4: Šestitaktová osnova

Příloha 5: Kartičky emocí

Příloha 6: Čtyřdobý ostinátní rytmus

Příloha 7: Vzor dotazníku

## Příloha 1: Píseň Naše husa

### Naše husa

Lidová píseň  
z východních Čech

Musical score for 'Naše husa' in 3/4 time, F major. The score consists of two staves. The first staff contains the first four measures of the melody, with lyrics: 'Na - še hu - sa cho - dí bo - sa, ať je blá - to, ne - bo ro - sa,'. The second staff contains the next four measures, with lyrics: 'na - še hu - sa cho - dí bo - sa, ať je blá - to, ne - bo mráz.' Chords F, C7, and C are indicated above the notes.

Zdroj: vlastní

## Příloha 2: Píseň Chodíme, chodíme

### Chodíme, chodíme

Lidová píseň  
ze Slovácka

Musical score for 'Chodíme, chodíme' in 2/4 time, F major. The score consists of two staves. The first staff contains the first six measures of the melody, with lyrics: '1. Cho - dí - me, cho - dí - me ho - re po dě - di - ně, ne - jed - nej ma - měn - ce'. The second staff contains the next six measures, with lyrics: 'cé - ru o - bu - dí - me, ne - jed - nej ma - měn - ce cé - ru o - bu - dí - me.' Chords F, G, C, F, C7, and F are indicated above the notes.

1. Chodíme, chodíme hore po dědině,  
|: nejednej maměnce céru obudíme. :|
2. Obudí, obudí kohútek jařabý,  
|: kohútek jařabý, až poletí z hřady. :|
3. Kohút z hřady letí, vesele si zpívá,  
|: stávaj, milá, hore, už sa rozednívá. :|
4. Stávaj, milá, spíš-li, namlúvať ťa prišli  
|: Horňané, Dolňané, chlapci Vlčnovjané. :|
5. Chlapci Vlčnovjané majú koně vrané,  
|: košulinky tenké, ňadra vyšívané. :|
6. Košulinka tenká, šila ju švadlenka,  
|: šila ju hedvábem pod zeleným hájem. :|
7. Dyž ju vyšívala, vesele se smála,  
|: dyž ně ju dávala, žalostně plakala. :|

obudíme - vzbudíme (svým zpěvem)  
jařabý, jeřabý - kropenatý, strakatý, pestrý  
hřad, hřada - bidlo, na němž nocuje drůbež

Zdroj: vlastní

# Třídobý ostinátní rytmus

Aktivita č. 1: Valčíková improvizace



|: BUM NIC NIC :|



|: ŤUK ŤUK ŤUK :|



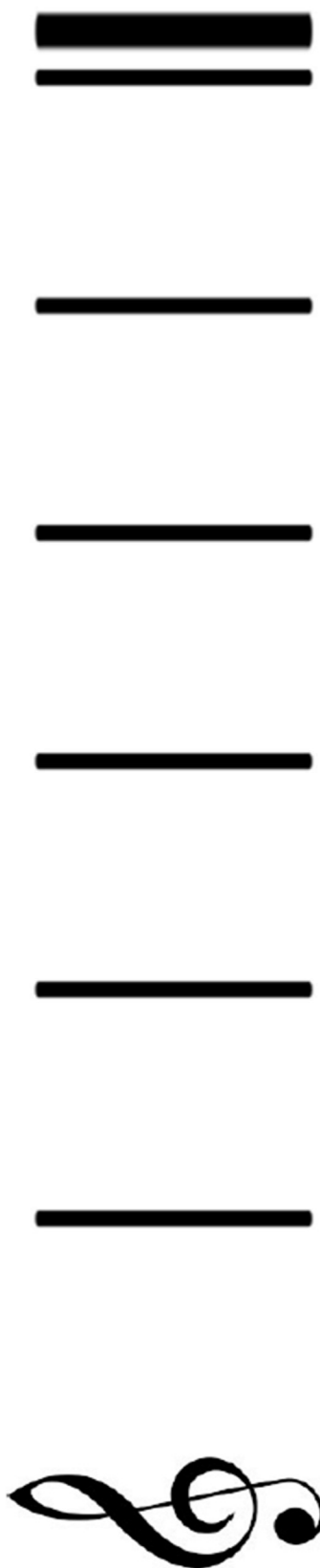
FREESTYLE



FREESTYLE

# Šestitaktová osnova

Aktivita č. 2: Zmatený mateník



# Karty emocií

Aktivita č. 4: V hlavní roli emoce

**STRACH**

**PŘEKVAPENÍ**

**SMUTEK**

**RADOST**

**VZTEK**

**ÚDIV**

**STESK**

**NADŠENÍ**

# Čtyřdobý ostinátní rytmus

Aktivita č. 8: Melodie a doprovod

|   |                          |
|---|--------------------------|
|    | : ♩ ♪ ♩ ♪ ♩ :            |
|   | : HRA – JU NA BU – BEN : |
|    | : ♩ ♩ ♩ ♩ :              |
|   | : VŠE – CHNY STEJ – NÝ : |
|   | : ♪ ♩ ♪ ♩ :              |
|   | : NIC CINK NIC CINK :    |
|  | <b>FREESTYLE</b>         |

Příloha 7: Vzor dotazníku

**Hodnocení improvizční aktivity:** \_\_\_\_\_

1. Byla pro Vás aktivita zábavná?

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| Třída                  |  |  |
| Ano                    |  |  |
| Ne                     |  |  |
| Nevím/nechci odpovídat |  |  |

2. Jak moc náročná pro Vás aktivita byla?

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| Třída                  |  |  |
| Těžká                  |  |  |
| Střední                |  |  |
| Lehká                  |  |  |
| Nevím/nechci odpovídat |  |  |

3. Shledáváte umění improvizace a tvořivosti jako důležitou schopnost a dovednost upotřebitelnou ve vašem životě?

|                        |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Třída                  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ano                    |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ne                     |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Nevím/nechci odpovídat |  |  |  |  |  |  |  |  |