

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eva Stavinohová

Využití aktivizujících metod a jejich praktické uplatnění v hudebních
činnostech dětí mladšího školního věku

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Pavel Režný, Ph.D.

OLOMOUC 2016

Prohlášení:

*„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně,
s využitím daných citovaných literárních pramenů a dalších informačních zdrojů.“*

V Olomouci dne: _____

Podpis: _____

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala svému vedoucímu diplomové práce doc. Pavlovi Režnému za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 VYMEZENÍ KURIKULA.....	6
1.1 Vymezení Rámcově vzdělávacího programu pro ZV	6
1.2 Vzdělávací oblast umění a kultura, předmět hudební výchova v RVP	7
2 SLOŽKY HUDEBNÍ VÝCHOVY	8
2.1 Hlasová výchova	8
2.2 Intonace	10
2.3 Nácvik jednohlasé písně.....	11
2.4 Vícehlasý zpěv	12
2.5 Rytmus	13
2.6 Instrumentální doprovody	13
2.7 Poslechové činnosti	14
3 VÝUKOVÁ METODA	16
3.1 Historický vývoj výukových metod	17
3.2 Přehled a dělení vyučovacích metod	19
3.3 Dělení metod podle Maňáka 2003	37
4 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	43
4.2 Charakteristika aktivizujících metod.....	43
4.2 Dělení a přehled aktivizujících metod.....	44
5 PRAKTICKÁ ČÁST	47
5.1 Cíl a průběh výzkumu	47
5.2 Stanovení hypotéz	48
5.3 Dotazník pro učitele a výsledky šetření	48
6 ZÁVĚR	68
7 ZDROJE A LITERATURA.....	72
8 SEZNAM ZKRATEK	74
9 PŘÍLOHY – NÁVRHY PRACOVNÍCH LISTŮ DO HUDEBNÍ VÝCHOVY	75

Úvod

„Hudba je těsnopis emocí. Emoce, které lze popsat tak nesnadno, jsou přímo sdělovány člověku v hudbě a v tom je její síla a význam.“

Lev Nikolajevič Tolstoj

Psát diplomovou práci na téma spojeno s hudbou byla pro mě jasná volba již od počátku studia. Proto jsem si také vybrala propojení předmětu hudební výchova s aktuální otázkou současné doby a to využíváním novodobých a moderních výukových metod ve vyučování tak, aby nedocházelo ke stereotypu a jednostrannosti. Tento účel splňují aktivizující metody, které jsou vhodné pro mladší žáky, starší žáky, ale dokonce i pro vysokoškoláky nebo přímo dospělé jedince, kteří těchto metod často využívají v pracovní praxi např. v rámci školení.

Tématem mé diplomové práce je tedy využití aktivizujících metod a jejich praktické uplatnění v hudebních činnostech dětí mladšího školního věku. Hudební výchova bývala u žáků vždy oblíbeným předmětem. V dnešní době se hudební výchova dostává spíše do pozadí zájmu dětí, možná z důvodu jejich nehudebnosti a vztahu k hudbě. Na druhou stranu zpěv a hra na hudební nástroj jsou u mnohých žáků součástí všedního života formou záliby, uvolnění, prostředkem odpočinku apod. Otázkou tedy zůstává, jak vzbudit zájem o hudební výchovu u dětí, kteří ji považují za ztrátu času, nudný a nezajímavý předmět? Tuto otázku si klade ne jeden učitel, který si určitě i sám odpoví a to tím, co je pro změnu ochoten udělat, jakou obět' je schopen přinést a především pak celková změna přístupu. Pokud je nehudební učitel, nemůže být hudební ani třída.

Práce je rozdělena na dvě části teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje problematice hudební výchovy jako předmětu a jejího rozčlenění. Dále pak přehledu a historickému vývoji výukových metod obecně a závěrem přiblížení charakteristice metod aktivizujících. Praktická část se zabývá dotazníkovým šetřením pro učitele, kde si klade za cíl zjištění využití a uplatnění aktivizačních metod v praxi ze strany učitelů. Součástí praktické části jsou pracovní listy pro využití do praxe hodin hudební výchovy.

1 Vymezení kurikula

1.1 Vymezení Rámcově vzdělávacího programu pro ZV

Naše školství již od prvního zavedení povinné školní docházky Marií Terezií prošlo dlouhodobým vývojem a velkými změnami. Nejinak tomu bylo i v posledních letech, kdy 1. září 2007 vstoupil v platnost nový dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP). Právě díky RVP mohou pedagogové využívat různé metody a formy výuky, tradiční i netradiční, napomáhá také k sestavení Školního vzdělávacího programu, který si každý učitel tvoří sám. Dohromady si tak RVP a ŠVP vytyčují cíle o splnění základního vzdělávání.

Cíle základního vzdělávání:

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů.
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní i druhých.
- Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
- Vytvářet u žáků potřebu projevovali pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k prostředí i k přírodě.
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví, a být za ně odpovědný.
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, a učit je žít společně s ostatními lidmi.
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi, a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Klíčové kompetence:

Klíčové kompetence rozvíjí každý žák sám u sebe ve všech vyučovacích předmětech, představují souhrn určitých vědomostí, schopností a návyků a dělíme je do těchto oblastí:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

1.2 Vzdělávací oblast umění a kultura, předmět hudební výchova v RVP

RVP je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které tvoří jeden nebo více si obsahově příbuzných vzdělávacích oborů.

Rozdělení jednotlivých vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Předmět hudební výchova spolu s výtvarnou výchovou spadají pod oblast umění a kultura. Porozumět umění nemusí být na první pohled úplně jednoduché, jelikož každý umění vnímá a prožívá jinak v důsledku předchozích zkušeností a znalostí. Jde vlastně o proniknutí do uměleckého světa, který nám nabízí silné estetické i emoční zážitky, rozvoj vlastní fantazie. Konkrétně hudba se snaží o komunikaci prostřednictvím melodie a tónu, především pak o rozvoj celkové hudebnosti jako takové.

2 Složky hudební výchovy

2.1 Hlasová výchova

Hlasová výchova v období mladšího školního věku nese dominantní postavení. Již od útlého dětství je třeba dbát na vytváření správných návyků a dovedností. K nejvíce intenzivnímu rozvoji pěveckých dovedností dochází u dětí v předškolním věku, kde je tento rozvoj podmíněn růstem hlasového svalstva a orgánů. Cílem hlasové výchovy je budovat správné návyky a základy pro tvorbu mluvního a zpěvního hlasu. Hlasová výchova je tvořena několika složkami.

Složky hlasové výchovy:

- **Držení těla**

Držení těla nese funkční a estetický význam, avšak je také důležité pro využití dechové opory. Nutno je rozlišit rozezpívání a samostatný nácvik písně. Při rozezpívání a interpretaci zaujímáme stoj, který je vzpřímený a uvolněný, zároveň však přirozený. Při nacvičování sedíme. Sed by měl být vzpřímený a na celém sedadle. Správné držení těla přímo ovlivňuje pěvecké dýchání, které je předpokladem kvalitního zpěvu.

- **Dýchání**

Rozlišujeme zde několik typů dýchání:

1. Hrudní (žeberní) - spočívá v roztažení žeber a zvětšení hrudního koše. Hlavní aktivita vychází z činnosti mezižeberních svalů. Kvůli malému proudění vzduchu do plic vyžaduje větší námahu než brániční dýchání.
2. Brániční (břišní) - nejhlubší a nejúčinnější typ dýchání. Při nádechu dochází k maximálnímu poklesu bránice.
3. Smíšené - je kombinací hrudního a bráničního typu dýchání tzv. žeberně-brániční dýchání. Tento typ dýchání je nejčastější a zároveň nejvhodnější ke zpěvu. Je mělké a málo hluboké a využíváme zde celou kapacitu plic.
4. Svrchní - nesprávné, avšak typické a časté dýchání u dětí. Projevuje se zvedáním ramen a pro zpěv je nevhodné.

Správné dýchání poznáme tak, že nádech je hluboký a neslyšný, přičemž je zároveň využita celá kapacita plic. Existuje velké množství vhodných a zároveň zábavných dechových

cvičení, která je možné kombinovat také se cvičeními hlasovými či artikulačními. Tato cvičení by měla být efektivní, krátká a pestrá. Důležitá je obměna, abychom předešli stereotypu.

- **Tvoření tónu**

Tón se tvoří v naší hlavě, jako představa - „zaznívá“. *„Tón vzniká pravidelným chvěním hlasivek aktivovaných výdechovým sloupcem vzduchu, a dále se dotváří v rezonančních orgánech (rezonance hrudní a hlavová) a artikulačním ústrojí (mluvidla).“* (Synek, 2004, s. 9). Při zpěvu se tvoří tón jinak než při samotné mluvě. Uvádíme tedy dva způsoby tvoření tónu. Když mluvíme, převažuje hrudní rezonance, zatímco u zpěvu převažuje rezonance hlavová. Pro nácvik hlavového tónu je nejlepší využívat situací, které jsou pro děti známé. Začínáme zvuky, které žáci umí sami napodobit a vytvořit. Následně přecházíme k hlasovým cvičením, která začínají sestupně od uvedených tónů, a závěrem při nácviku zpěvu hlavovým tónem volíme vhodné, a pro žáky známé, písně.

- **Hlasová cvičení a rozšiřování hlasového rozsahu**

Hlasovým cvičením rozumíme rozezpívání, které napomáhá k vytváření dovedností a k osvojení správných návyků pěvecké a hlasové techniky. Rozšiřování hlasového rozsahu je dlouhodobým a systematickým procesem, který však následně umožňuje dětem výběr náročnějších a atraktivnějších písní. S vývojem hlasového ústrojí dítěte souvisí výška, hlasový rozsah, barva, síla, zvučnost a dechová funkce. Oproti dospělému hlasovému orgánu je hlasový orgán dítěte mladšího školního věku jiný svou funkcí a velikostí. Dětský tón je odkrytý, světlý, střední síly a rozsah hlasu je omezený.

Maľcevová hovoří o čtyřech stádiích schopnosti reprodukovat melodii hlasem. Tato stádia na sebe v průběhu jednotlivých ročníků 1. stupně ZŠ nenavazují. 1. Stadium je u každého dítěte individuální. Většina z nich však nemá vytvořeny pěvecké návyky. Někteří zachycují pouze melodii, jiní rytmus a někteří nezpívají vůbec. Ve 2. stadiu se rozsah pěveckého hlasu zvětšuje. Ve 3. stadiu se upevňuje sluchově motorický spoj. Při nástrojovém doprovodu zpívají žáci poměrně lépe. Ve 4. stadiu se u dětí projevuje schopnost zpívat čistě a udržet rytmus.

- **Nasazení tónu**

Správné nasazení tónu by mělo být bez síly a pěveckého tlaku. Před nasazením tónu je důležité si vytvořit sluchovou představu. Rozlišujeme tři způsoby nasazení tónu:

1. Měkké - hlasivky jsou rozechvívány plynule, tón je estetický a hygienický.
2. Tvrdé - dochází k prudkému rozražení hlasové štěrbiny (ráz). Esteticky a hygienicky je tento způsob nežádoucí.
3. Dyšné - hlasová štěrbina zůstává nedovřená. Je často následkem únavy nebo jako projev trvalejšího poškození hlasového orgánu. Je také nežádoucí. (Žilová, 1994)

- **Výslovnost, uvolňování mluvidel a hudební deklamace**

Pěvecká artikulace a vokalizace je nedílnou součástí pěveckého projevu, působící na celkový dojem zpěváka. Při samotném zpěvu je důležité dbát na správnou a srozumitelnou výslovnost a dostatečné otevírání úst. K tomu slouží různá průpravná cvičení či jazykolamy na uvolnění mluvidel. Základem je uvolnění všech částí mluvního aparátu.

- **Přednes písně**

Podle Jenčkové (1997) je zpěv s výrazem podmínkou zážitku z vlastního projevu, výsledkem zvládnutí písně a pochopení jejího obsahu.

Hlasová hygiena

Základem hlasové hygieny je dobrý zdravotní stav společně s duševní a tělesnou pohodou. Hlasovou hygienu je nutno budovat již od útlého dětství, získávat tak správné návyky, a tím předejít negativním vlivům či následným hlasovým poruchám. Podíl na vývoj zdravého hlasu dítěte má rodina a prostředí, ve kterém žák žije. Pro správnou hlasovou hygienu je nutno dodržovat určité zásady, jako je vhodné klima a vyvětraná místnost, důkladné rozezpívání, nepřetěžování hlasu, dostatek spánku, správná životospráva atd.

2.2 Intonace

Intonační metody procházely vývojem již od 11. století. Intonaci řadíme mezi pěvecké dovednosti, u níž by žáci měli dokázat tón slyšet a vnímat ho. Důležitou roli zde hraje přesná intonační představa a správná hlasová technika. Východiskem intonace je zvládnutí stupnicové řady, kterou je potřeba neustále procvičovat a upevňovat.

V současné době je u nás nejrozšířenější a nejužívanější intonační metodou tonální písňová metoda neboli metoda opěrných písní od Ladislava Daniela. Než začneme tonální

písňovou metodu praktikovat, je důležité umět rozlišit vysoké a nízké tóny a následně znát lidové opěrné písně. Uplatňujeme zde diatonické postupy a volné nástupy. U diatonických postupů se jedná o vzestup a sestup po stupnici, přičemž u volných nástupů si vybavujeme první tón pomocí opěrné písně. Tyto písně musí být dokonale zažité. Návčik opěrných písni provádíme od jednoduchého ke složitému. Předpokladem pro užití tonální písňové metody je hudební sluch. Pokud zpěvák (žák) nemá hudební sluch, nemůže správně intonovat.

Seznam opěrných písni:

1. stupeň	Kočka leze dírou
2. stupeň	Dívča, dívča
3. stupeň	Malička su
4. stupeň	Ondráš, Ondráš
5. stupeň	To je zlaté posvícení
6. stupeň	Ach není, tu není
7. stupeň	Pasla som ja husku v lese
8. stupeň	Pásli ovce valaši
Spodní 5. stupeň	U pánského dvora
Spodní 7. stupeň	Dobře je ti Janku

2.3 Návčik jednohlasé písně

Při návčiku jednohlasé písně má vedoucí úlohu učitel, který je realizátorem a organizátorem vyučovací jednotky. V předškolním a mladším školním věku je pro děti neúčinnější a nejefektivnější učení nápodobou. Učitelova příprava je nezbytnou součástí kvalitního vyučovacího procesu. Předpoklad učitelova úspěchu je jeho pěvecká zdatnost a instrumentální schopnosti, které dokáže do hodiny přenést. Důležitá je také učitelova osobnost, jeho odborné znalosti a celkový přístup včetně motivace.

Osvojování písně lze provádět třemi možnými způsoby:

1. *vokální imitací* - nápodobou
2. *vokální intonací* - návčik podle notové předlohy
3. *smíšeným postupem* - spojení intonace s imitací

Nácvik imitací:

V praxi je nácvik imitací nejčastěji preferovanou metodou na základě přímého vzoru. Učitelův zpěv je zde pro žáky nejdůležitějším nástrojem. Podle Synka (2004, s. 23) *jsou předpokladem úspěšného zvládnutí nácviku písně nápodobou učitelovy pěvecké, intonační, rytmické a instrumentální dovednosti, zároveň však také jeho metodické dovednosti a schopnost děti správně vést, usměrňovat a vhodně motivovat*. Výhodou učení nápodobou je snadnost a rychlost nácviku. Rozvojevě je však málo efektivní.

Nácvik intonací:

Než přejdeme k nácviku vokální intonace, musíme dobře ovládat učení imitací. Výhodou této metody může být samostatnost žáka při práci. Podle Daniela (1994) je zpěv z not považován za jediný spolehlivý prostředek k rozvoji hudebních schopností. Opět nesmíme opomenout motivaci, která je velmi důležitým faktorem. U intonační metody je podstatná analýza notového záznamu. Správně zvolit a poznat tóninu, vyznačit si volné nástupy, vysvětlit si rytmické nejasnosti a zejména zvolit vhodnou píseň adekvátní úrovni žáka.

Smíšený postup:

Zde se jedná o spojení imitace s intonací. Tento způsob užíváme pouze v určitých situacích, pokud se žák setká s neznámým. Učitel zastane práci nácviku imitace a zbývající část žáci intonují.

2.4 Vícehlasý zpěv

Vícehlasý zpěv představuje pro žáky novou dovednost. Základní hudební schopnost jednohlasu povyšují na náročnější schopnost vícehlasu. Samotný nácvik vícehlasu patří mezi složitější proces. Jakmile žáci dokáží slyšet jednotlivé hlasy, teprve pak mohou přejít ke spojení pěveckého dvojhlasu. *„Předpokladem úspěšného vícehlasého zpěvu je intonačně a rytmicky zvládnutý jednohlas, a dále kombinování vícehlasé průpravy se sluchovou analýzou.“* (Jenčková, 1997, s. 4)). To znamená, že každý žák ve třídě je schopen zpívat čistě a má dobře rozvinutý hudební sluch. K nácviku dvojhlasého či vícehlasého zpěvu existují různá průpravná cvičení. Vždy začínáme od jednoduchého a postupujeme ke složitějšímu. První přípravnou cestou k vícehlasu je *kánon*. Dále rozlišujeme vícehlas *homofonní* a *polyfonní*. Vždy provádíme notovou analýzu u každého hlasu a osvojení vícehlasé písně probíhá pomocí vokální intonace.

2.5 Rytmus

Rytmus nás provází již od narození. Ať už pravidelným rytmem bije naše srdce, nebo pravidelně dýcháme. Rytmus tedy definujeme jako časovou složku hudby, střídání různých délek a střídání těžkých (přízvučných) a lehkých dob.

Rozlišujeme základní prvky rytmických činností:

1. Rytmus - uspořádání krátkých a dlouhých tónů a pomlček v časové posloupnosti.
2. Metrum - pravidelné střídání přízvučných (těžkých) a nepřízvučných (lehkých) dob.
3. Takt - časový úsek skladby, v němž jsou pravidelně zastoupeny doby přízvučné a nepřízvučné.
4. Tempo - vyjadřuje základní časové impulzy, jimiž je skladba realizována.

Existuje mnoho prostředků k vyjádření rytmu, jako je např. hra na tělo, vytleskávání rytmu, říkadla či reprodukce hudebním nástrojem. Právě v rozvoji rytmického cítění má nezastupitelnou roli hra na tělo (Synek, 2004). Rytmičké cítění je potřeba stále rozvíjet pomocí upevňování základních rytmických návyků, které směřují k pravidelnosti.

Metrum můžeme definovat jako hodnotový systém, který člení časový průběh hudební skladby a sled tónů na základní celky, seskupené podle přízvučnosti a nepřízvučnosti. Určuje tedy rytmus hudební skladby v rámci taktu. Způsob počítání dob je určen metrem. Návčik taktů vykonáváme po zvládnutí metra. [https://cs.wikipedia.org/wiki/Metrum_\(hudba\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Metrum_(hudba))

Označení tempa nám udává, jak rychle se má daná hudba hrát. K tomuto účelu užíváme celou řadu výrazových prostředků a označení, která se uvádějí na začátku skladby. K měření tempa užíváme metronom.

2.6 Instrumentální doprovody

Hudební nástroje nepochybně patří k našemu životu. Už od dávné historie procházejí neustálým vývojem a zdokonalováním, díky čemuž bylo i nezbytné naučit se hudební nástroj důkladně ovládat.

Instrumentální činnosti a instrumentální doprovody jsou nedílnou součástí hudební výchovy. Už Jan Amos Komenský doporučoval v Informatoriu školy mateřské používání jednoduchých hudebních nástrojů. Existuje celá škála možností, jak těchto činností využívat. Hra na nástroj je pro děti jedním z nejučinnějších aktivizačních prvků a celkově pro žáky představuje atraktivní činnost, která podporuje a rozvíjí jejich fantazii a představivost. Velkým krokem v minulosti byl Orffův instrumentář podle německého hudebního skladatele

Carla Orffa, který se v hudebních výchovách používá dodnes. V české společnosti na Orffův přínos navazovali skladatelé jako Ilja Hurník, Petr Eben nebo Pavel Jurkovič.

Nástroje Orffova instrumentáře rozdělujeme do tří skupin:

1. *Rytmické nástroje* (triangl, činely, tamburína, hůlky, bubínek...)
2. *Melodické nástroje* (zvonkohry, metalofony, xylofony)
3. *Basové nástroje* (dětské tympány)

Vybavení těchto hudebních nástrojů by mělo být součástí každé mateřské i základní školy. Hrou na tyto nástroje napomáháme žákům ke zdokonalení jejich rytmických přesností a dalšímu vývoji rytmických schopností a dovedností. Je důležité žáky obeznámit s jednotlivými hudebními nástroji, jejich možnostmi, materiálem, zvukem, a zejména jejich využitím v praxi. Nesmíme zapomenout zapojit vždy všechny žáky. Celkově je hudební nástroj velmi významnou a užitečnou pomůckou v hudebně výchovném procesu.

Zásady správného nácviku instrumentálních doprovodů (Synek, 2004):

- Při prvním setkání dětí s hudebním nástrojem je důležité, aby si nástroj samy ohmataly, vyzkoušely a prověřily jeho možnosti.
- Doprovázíme vždy dokonale naučenou a osvojenou píseň.
- Nácvik provádíme vždy od jednoduchého ke složitějšímu (zapojíme všechny žáky hrou na tělo jako přípravu a následně rozdělíme jednotlivé hudební nástroje).
- Do hry na nástroj zapojujeme střídavě všechny žáky. Žáky nadané i žáky slabší, které je potřeba motivovat a povzbudit.
- Lepším žákům svěřujeme náročnější party, ať je stále motivujeme ke zlepšování se.
- Žádný žák nesmí zůstat bez činnosti ani v době nácviku (kdo nemá hudební nástroj, tak zpívá).
- Nástroje vybíráme s ohledem na charakter písně.

2.7 Poslechové činnosti

Základem úspěšných poslechových činností je dobré hudební vnímání a hudební sluch. Sluch je jedním se základních smyslů lidského vnímání, který vzniká již v prenatálním období a plně funkční se stává při narození. Při dalším vývoji se dítě učí rozpoznávat základní zvuky, které nám okolí nabízí, čímž zároveň rozvíjí svou soustředěnost a pozornost. Poslechová činnost je jednou ze čtyř činností, kterou nám hudebně výchovný proces nabízí.

Při poslechu uplatňujeme krátkodobou (operativní) paměť, která je úzce spojena s hudební představivostí.

Cílem poslechu hudby je:

- Ukázat dětem jak hudbu vnímat a prožívat.
- Poznávat hudební řeč - co a jakými prostředky hudba sděluje.
- Hovořit o hudbě - hudbu hodnotit pomocí získaných termínů a vědomostí.
- Seznámit žáky s co nejširším spektrem hudebních druhů a žánrů, a naučit je toleranci ke vkusu druhých.

Rozlišujeme dva druhy poslechu: *aktivní poslech* a *pasivní poslech*. Při aktivním poslechu vycházíme z vedení pedagoga, které je spojeno s dalšími hudebními činnostmi. U pasivního poslechu využíváme přímého působení díla na žáky.

Jedním z nejtěžších a zároveň nejdůležitějších kritérií poslechu je vhodný výběr skladby. Při volbě se díváme na přiměřenost skladby, její charakter, obsah a také délku. Všechny tyto faktory musí odpovídat věkovým možnostem a schopnostem žáka (Sedlák, 1972). Pro žáky se snažíme vždy vybrat nejkrásnější a nejcharakterističtější ukázky, které dětského posluchače zaujmou. Ukázka by měla být vždy kvalitní, stejně jako přístroj, na kterém je poslech zprostředkováván.

Metodický postup při poslechu:

1. Motivace (vzbuzení žákovy pozornosti a zájmu k poslechové činnosti)
2. Poslech (vhodný výběr skladby a samotná fáze poslechu skladby)
3. Beseda (analýza a rozbor skladby pomocí diskuze)
4. Shrnutí (syntéza - celkové shrnutí poznatků)

3 Výuková metoda

Výuková metoda je jedním z činitelů výuky. Vymezením funkce a pojmu metody se zabýval již Komenský, který usiloval o objevení skutečně účinné metody, a hovořil o ni jako o druhu a způsobu činnosti učitele a žáka.

Vymezení pojmu výuková metoda:

Termín *metoda* pochází z řeckého slova *methodos*, což můžeme překládat jako určitý způsob, nebo cestu, která vede k danému cíli. Mojžíšek ve svých skriptech poukazuje na rozdílné pojetí metod od různých autorů. Např. Lindner hovoří o metodě jako o cestě, po níž učitel jde s žákem, aby dosáhl vyučovacího cíle. Chlup pokládá metodu za cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel soustavně užívá, a jímž usiluje o dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Podle Peška je metoda způsob, jímž učitel učební činnosti navozuje a řídí. Kairov definuje vyučovací metodu jako způsob práce učitele, a jím určované způsoby práce žáků, jejichž používáním dosáhneme toho, že si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky (Mojžíšek, 1972).

Dle průběhu a vývoje vyučovacího procesu si sami volíme výukové metody, postupy či formy vyučování. V této kapitole tak nastíníme teoretický rámec vyučovacího procesu.

„Edukační proces představuje složitý otevřený systém, jímž se rozumí uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 13).

Vyučovacím procesem tedy rozumíme určitý děj s konkrétním cílem, při kterém dochází k osvojování vědomostí, schopností a návyků k rozvoji psychické, tělesné a sociální stránky pod vedením učitele.

Většinou se uvádějí tyto fáze výuky procesu:

1. Motivace
2. Expozice
3. Fixace
4. Diagnóza
5. Aplikace

Vyučovací proces ovlivňuje mnoho faktorů, podle nichž proces přizpůsobujeme, tak abychom mohli patřičně regulovat jeho průběh. Dle toho volíme vhodné postupy, metody, prostředky a formy vyučování. Zejména pak obsah a celková organizace vyučování má vliv na úspěch, či nezdár ve vyučovacím procesu.

Primárně je třeba rozlišovat mezi pojmy *učení* a *vyučování*, jež patří mezi časté pedagogické termíny. Učením rozumíme samostatnou činnost žáka, při níž dochází k záměrnému osvojování vědomostí a dovedností, schopností, postojů a návyků, kdežto vyučování je činnost učitele, a můžeme ji označovat za organizační stránku výchovy a vzdělávání. Vyučování je tak vzájemná interakce mezi učitelem a žákem, přímé, cílevědomé a systematické působení učitele na žáka, předávání informací a poznatků žákovi a celkové řízení, realizace a organizování výchovně vzdělávacího procesu (Maňák, 1967).

3.1 Historický vývoj výukových metod

Základní metodou získávání nových poznatků byla nápodoba. Vývoj vyučovacích metod je záležitostí dlouhodobého procesu, jehož počátky sahají do historie starověku. Jejich rozvoj byl podmíněn historickým vývojem společnosti a kultury. Právě starověké Řecko je považováno za místo vzniku jedné z dodnes nejdůležitějších vyučovacích metod - metody rozhovoru neboli metody *sokratické*. Mluvíme tedy o sdělování a předávání informací pomocí verbálního vyjádření.

Díky výrobním vztahům a církevnímu monopolu na vzdělávání nebyl ve středověku zaznamenán žádný posun ve vývoji vyučovacích metod. Pouze ve vyšším školství se uplatňovala metoda přednášky a studentských debat.

Velmi důležitým mezníkem v problematice vývoji vyučovacích metod je období Jana Amose Komenského, ve kterém došlo ke značnému obratu oproti středověku. Jeho didaktický systém a jazykové metody ovládly tehdejší světovou společnost. Komenský prosazoval přirozenou metodu, díky níž dochází k rozvoji a podněcování smyslového vnímání a samostatnosti žáků, jež se přibližují dnešní vědecké koncepci. Komenský uvádí a popisuje tři základní metody, které přiřazujeme k metodám *logickým*. Významné místo v jeho vyučovacích metodách zaujímá dramatizace. Jeho úsilí a snaha směřovaly k hledání pravé metody, která by školní vzdělávání změnila v hru a potěšení. Dalším jeho významným aspektem bylo kladení důrazu na autopsii (samostatné poznání), autopraxi (samostatná práce), autochresii (samostatné použití), které měly vést žáky k samostatné práci.

Další významnou osobností ve vývoji vyučovacích metod se stal J. F. Herbart, jehož předchůdcem a učitelem byl J.H. Pestalozzi, na kterého navazuje v intelektualistickém a formálním pojetím vyučovacích metod. Herbartova teorie formálních stupňů (jasnost, asociace, systém, metoda) našla uplatnění ve výchovně vzdělávacím procesu.

V období 19. století se proti herbartismu projevil odpor v rámci vyučovacích metod. Mezi průkopníky nové didaktiky patřili např. J. Dewey, E. Neumann, G. Kerschensteiner, u nás např. J. Úlehla. Tím vzniká nový úhel pohledu na vyučovací metody. Žák je považován za aktivního účastníka výchovně vzdělávacího procesu, který je veden k samostatné práci a tvořivé činnosti. Tuto žákovu aktivitu podporují metody rozhovoru, diskuze a pozorování.

Jiné reformní proudy se zaměřovaly na hledání nejúčinnější metody pro rozvoj žákovy myšlení. Pozornost byla věnována metodě problémové a metodě projektové. „Zasloužené pozornosti se těšilo zejména problémové vyučování, které se opíralo o žákovu aktivní a tvořivé myšlení při řešeních vhodných teoretických i praktických problémů.“ (Maňák, 1967). Teorie a myšlenky některých autorů vyučovacích metod zastaraly, jiné zanikly úplně, a jiné prošly zdokonalováním a vývojem až do dnešní doby. (Maňák, 1967).

Existují čtyři koncepte pojetí výuky od dob historického vývoje:

Model pedeutologický: Za autora této koncepce pokládáme J. F. Herbarta. Žák je zde objektem působení učitele. Učitel je hlavním činitelem, který zajišťuje celkovou organizaci a chod vyučovacího procesu. Záměrem této koncepce je využití všech dostupných materiálů a pomůcek, díky nimž postupně získané představy přecházejí v pojmy. Podstatnou pozici v tomto modelu zaujímá metoda předvádění, znázorňování a vysvětlování.

Model pedocentrický: Iniciátorem tohoto pohledu na vzdělávání byl John Dewey, který v pedocentrickém pojetí vychází ze samostatnosti a aktivity žáků. Klade důraz na potřeby praktického života, oproti tomu však snižuje rozsah osvojených poznatků. Žák je středem pozornosti a zájmu edukačního procesu. Učitel je pouhým poradcem a pomocníkem.

Interaktivní (komunikativní) model: Tuto koncepci se snažil protlačit již J. A. Komenský ve své Analytické didaktice. Tento model představuje vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem, jejich vzájemné působení a spolupráce. Důraz je kladen na aktivitu žáka, při které se učitel žákovi stává partnerem a usměrňovatelem.

Humanisticko-kreativní model: Představitelem tohoto směru byl C. R. Rogers. Podle něj je potřeba u žáků podněcovat chuť učit se, hledat, objevovat a tvořit nové. Hlavním pojetím

tohoto modelu se stává celkové formování člověka. Prioritou zde není pouze osvojování vědomostí, dovedností a schopností, ale působení na všechny stránky žákovy osobnosti, zejména pak stránku emotivní (Maňák, Švec, 2003).

3.2 Přehled a dělení vyučovacích metod

S výukovou metodou se setkávají všichni činitelé (účastníci) výchovně vzdělávacího procesu (učitel-> žák -> učivo). Podle různých autorů existuje několik dělení a klasifikace vyučovacích metod od dob jejich vývoje.

Základní rozdělení metod podle I. J. Lernerera vychází z charakteru poznávacích činností žáka:

Informačně receptivní metoda

Spočívá v předávání hotových informací. Žáci jsou zde pasivními příjemci. Realizuje se formou výkladu, vysvětlováním, pomocí učebních pomůcek, názorně-demonstračních pokusů, videonahrávek, internetu atd. Tato metoda patří mezi doposud značně využívané.

Reproduktivní metoda

Jedná se o organizované opakování. Podstatou této metody je obnovení dříve osvojených a získaných poznatků. Aplikování této metody často vede ke stereotypu a monotónnosti, jelikož učitel tvoří dané činnosti bez přípravy rovnou ve vyučování. Reproductivní metoda v kombinaci s informačně receptivní jsou často využívány.

Metoda problémového výkladu

Cílem této metody je vyřešit daný problém s pomocí určitého postupu. Zásadním klíčem je společně definovat a následně řešit problém, který vede k hypotéze, jež je následně ověřována. Výhodou může být samostatná práce žáky při některé z fází řešení. Závěrem vyžaduje tato metoda rekapitulaci a zhodnocení.

Heuristická metoda

Tuto metodu lze považovat za částečně výzkumnou. Důležité je vhodně zvolit jednotlivé kroky postupu při řešení problému. Nový poznatek žáci definují sami. Podmínkou efektivity je vzájemná interakce aktivity mezi žákem a učitelem.

Výzkumná metoda

Je založena na samostatné činnosti žáků, přičemž aktivita učitele je utlumena. Žáci si sami volí způsob řešení problému, při kterém aplikují již získané vědomosti a poznatky, a tím

podporují vlastní intelektuální rozvoj. Podstatné je tuto metodu pečlivě naplánovat, postupovat od jednoduchému ke složitějšímu z důvodu časové i materiální náročnosti.

Přehled vyučovacích metod podle Mojžíška (1972):

Motivační metody:

„ Motivační metody mají za úkol připravit žáky k aktivnímu učení psychologicky. Jejich smyslem je vzbudit zájem dětí o obsah... “ (Mojžíšek, 1972, s. 30).

Motivační část sama o sobě by měla trvat pár minut v rámci vyučovací jednotky, vzbudit žákovi pozornost, zaktivizovat jeho soustředěnost, a podnítit chtění a impuls se učit. Nesmíme opomenout přizpůsobení věkovým zvláštnostem žákům, které hraje velmi důležitou roli při navozování atmosféry, co se týče poutavosti dané problematiky učiva.

Mezi motivační metody patří:

- Motivační vyprávění: Jedná se o aktivizaci dříve osvojených zkušeností, přičemž učitel je názornou jednotkou, která budí v žákovi zájem a zvědavost.
- Motivační rozhovor: Je totožný s motivačním vyprávěním, jelikož jde o navození a připomenutí již známých vzpomínek a poznatků. Při motivačním rozhovoru nesmí dojít k situaci, aby se žák cítil, že je učitelem zkoušen.
- Motivační demonstrace: Je nejpřitažlivější metodou tohoto typu. V tomto případě je žákův zájem ubírán směrem k názorně demonstračnímu objektu, který je předmětem motivace.

Expoziční metody:

Jedná se o metody, které slouží k podání a vyvozování nového učiva.

- Monologické metody:

Je to forma monologické řeči učitele, kdy žákům předává a sděluje informace, definuje vztahy, vysvětluje pojmy, líčí různé události, které slouží žákovi k zapamatování. Jedná se o přenos verbálního i neverbálního, pomocí slovních spojení, signálů, mimiky, gestikulace a postojů. Žákovým úkolem jde dané informace přijímat, zapamatovat a utříďovat pro další využití v budoucnu. Při využívání všech monologických metod je důležité zohledňovat věk a

individualitu žáků, jejich tempo, reakci a celkový projev. Monologické metody rozdělujeme do čtyř skupin: přednáška, vyprávění, popis a vysvětlování.

Přednáška

S přednáškou se nejčastěji setkáváme na vyšších stupních škol, středních odborných školách, gymnasiích, zejména však na školách vysokých, a patří k nejnáročnějším slovním metodám. Předpokladem úspěchu efektivní přednášky je učitelův kvalitní ústní projev včetně slovní zásoby s artikulací a celkový jazykový přednes. Přednáška vyžaduje učitelův všeobecný rozhled a vědomosti v daném oboru, znalost pojmů, vztahů a definic, které následně aplikuje na svých studentech. Přednáška bývá náročná na abstraktní myšlení, proto je vhodné ji doplňovat o různé ukázky všeho druhu, jako jsou názorné předměty, popisky, události, obrázkové prvky apod. S každou přednáškou přichází i emotivní cítění, jež každý prožívá a vnímá po svém. Může se jednat o pocity jak kladné, tak negativní či smíšené. Také záleží, jak má žák k danému oboru blízko. Mezi kladné pocity patří radost z vnímání, poznání nového, objevení skutečnosti či pravdy. V opačném případě může docházet k nesouhlasu, střetu názorů, ironii, výsměchu apod. Přednáška jako vyučovací metoda vychází především z aktivity učitele, ale pasivity žáka, který je pouhým přijímačem informací a nijak žáka nezaktivizuje. Při přednášce se nejčastěji setkáváme s vyprávěním, při němž je kladen důraz na racionální fakta.

Podmínkou správné přednášky je pečlivá připravenost přednášejícího, z jehož strany nesmí dojít k podceňování studentů. Stádia přednášky dělíme na úvodní část s motivací, výklad problematiky daného tématu a závěr. Vhodné je přednášku prolínat vkládáním otázek, uváděním příkladů nebo ji obohatit o nějaký vtipný detail. Velmi užitečným pomocníkem pro přednášejícího je tabule (Mojžíšek, 1972).

Vyprávění

Metoda se užívá pro upoutání pozornosti. Je vhodná jak pro žáky nejmladší, tak pro žáky starší a vyspělé. Vždyť už v předškolním věku se v metodou vyprávění setkáváme v mateřské škole. Mezi přednáškou a metodou vyprávění neregistrujeme značný rozdíl. „*Mezi oběma metodami je pozvolný přechod a přednáška může obsahovat pasáže vyprávění, a naopak vyprávění pasáže přednášky.*“ (Mojžíšek, 1972, s. 38).

Vyprávěním seznamujeme žáky s konkrétní událostí pomocí příběhu, děje nebo události. Podstatou je rozpoznat, které učivo se pro metodu vyprávění hodí. Dbáme také na

věkové zvláštnosti žáků: u mladších žáků je pozornost a soustředěnost samozřejmě kratší než u žáků starších, proto vyprávění musí trvat přiměřeně dlouhou dobu. Příhodno je zapojit např. příběhy či zkušenosti z vlastního života. Stejně jako u přednášky, tak i při vyprávění je pro zvýšení efektivity vhodné ji patřičně obohatit o názorný příklad či ukázkou, mapu nebo ilustraci.

Vyprávění můžeme rozdělit na umělecké a naučné. Při uměleckém vyprávění se zaměřujeme na emoce a city, využíváme možností uměleckých a stylistických prostředků, hrajeme si s hlasem a výškou tónu. Příkladem uměleckého vyprávění je např. literární výchova. Naučné vyprávění vyžaduje přesnou znalost pojmů, přesné definice, odbornou terminologii a vyjadřování. Důraz je kladen na zachycení jevu či události. Využití nachází především v předmětech přírodovědných, ale můžeme jej použít i v předmětech humanitních (Maňák, 1967).

Popis

Metoda popisu představuje funkci sdělovací a je velmi náročná pro správný výběr faktů, které je třeba udržovat v systému a řádu, aby nedošlo k žádným nesrovnalostem a chaosu. Žakovým úkolem je poznat rozdíl mezi fakty podstatnými a nepodstatnými. S touto metodou se nejčastěji setkáváme v přírodních vědách, historii a technických oborech. V případě spojení popisu a demonstrační metody učitel žáky popisem vede, řídí jejich pohled, sluch a pohybové výkony. Naopak popis bez demonstrační ukázky je pro žakovu fantazii náročný, jelikož se musí opírat pouze o zkušenost z minulosti.

Vysvětlování

Metodou vysvětlování „*nazýváme takové zprostředkování učiva, jež vede k pochopení příčin, souvislostí, podstaty zkoumaného jevu.*“ (Maňák, 1967, s. 57)

Metoda vysvětlování je nejdůležitější vyučovací metodou, kterou dnes a denně používáme, neboť vyhovuje výchovně vzdělávacím cílům, umožňuje žákům s porozuměním osvojit vědomosti a podporuje rozvoj jejich myšlení. Proto ji užíváme zejména v učivu neznámém. Také metodu vysvětlování je třeba přizpůsobit myšlenkové a věkové vyspělosti žáků, kde u mladších žáků můžeme kombinovat vysvětlování s názorností nebo popisem, kdežto u žáků starších můžeme využít jejich představivosti. Podmínkou úspěšnosti učitele je při vysvětlování reagovat na podnět žáka a udržet s ním kontakt. Učitel musí dodržovat určité

zásady a kroky tak, aby došlo k pochopení ze strany žáků. Je důležité postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od neznámého k známému, od konkrétního k abstraktnímu.

- Dialogické metody:

Ačkoliv jsou dialogické metody pokládány za velmi staré, až do dnešních dob jsou podle minulých i současných didaktiků a pedagogů považovány za moderní a aktivizující. Podstatou těchto metod je dialog, tedy rozhovor mezi učitelem a žákem. Na rozdíl od monologické metody, při níž je hovořící pouze jeden, u dialogické metody je podmínka dvou a více účastníků.

Mezi metody dialogické patří: rozhovor, diskuse, dramatizace, metody práce s učebnicí a knihou

Rozhovor

První dialogickou metodou je rozhovor, jenž je charakteristický návazností střídání otázek a odpovědí mezi učitelem a žákem. Z historie didaktik hovoříme o dialogických metodách ve smyslu metody sokratovské, heuristické a katechetické. Pojetí sokratovské metody je považováno za metodu otázkovou-diskusní, za heuristickou pokládáme metodu otázkovou-objevnou, a metoda, která je nazývána podle využití ve středověkých školách, se jmenuje katechetická, jejíž podstata je založena na imitaci a nápodobě učitel-žák. Metodu rozhovoru používáme jako pomocnou doplňující metodu k ostatním slovním metodám. Rozhovor, jenž probíhá při osvojování učiva mezi žákem a učitelem, je nejvýznamnějším druhem rozhovoru, jelikož při něm dochází k aktivizaci žákova myšlení a vnímání pomocí otázek kladených učitelem. Primárním předpokladem pro zvládnutí této metody ve vyučování je znalost a přehled žáků o probírané látce, volba učiva a tématu pro rozhovor, a učitelova pečlivá příprava na rozhovor včetně stanoveného cíle, který se bude v rámci vyučovací jednotky uskutečňovat. Kritéria pro otázky v metodě rozhovoru jsou následující:

Průběh i výsledek rozhovoru závisí na správné formulaci otázek, jejich zaměření a následném logickém uspořádání. Při vyslovení otázky žák obdrží impuls k přemýšlení.

„Otázka je významným prostředkem aktivizace, motivace i vzbuzování pozornosti žáků.“
(Maňák, 1967, s. 64).

Existuje celá škála užití otázek. Mezi nevhodné otázky patří otázky s jednoslovnou odpovědí nebo úmyslně klamně. Přímo k aktivizaci žáka slouží právě otázky zjišťovací.
„Z hlediska úlohy a významu otázky v rozhovoru rozlišujeme otázky ústřední, řídící,

doplňkové a pomocné.“ (Maňák, 1967, s. 66). Problematikou otázek ústředních je problém, který je účelem rozhovoru, oproti tomu otázky řídicí jsou stavebním kamenem rozhovoru, jelikož vedou žáka po jednotlivých krocích k vyučovanému cíli. Otázky doplňkové slouží k potřebě rozšiřování, upřesňování nebo doplňování probíraného učiva, a otázky pomocné napomáhají žákům, pro něž je dané učivo náročné.

Dalším požadavkem na otázky v metodě rozhovoru je technika jejich kladení, kterou musí učitel zaručeně ovládat. Záměrem správně položené otázky je podnětání žákovy přemýšlení, chutě odpovídat a do rozhovoru se aktivně zapojovat. Každý problém by měl být obsažen v samostatné otázce, a jejich sled a uspořádání musí být souvislé. Při položení otázky musí být vždy ponechán čas na rozmyšlenou, frekvence otázek nesmí mít ani rychlá, ani příliš pomalá. Pokud otázka obsahuje náповědu odpovědi, žák není nucen dostatečně přemýšlet a sám problém vyřešit. Nepozornost žáků nesmíme podporovat častým opakováním otázky. Jestliže se učiteli nedostane odpověď, kterou od žáka očekává, je vyloučeno jej jakkoliv zesměšňovat nebo ponižovat, jelikož pak dochází ke ztrátě žákovy sebedůvěry.

Pokud klademe určité požadavky na učitelovy otázky, je třeba mít požadavky i na odpovědi žáků. Podstatou odpovědi není nazpaměť mechanicky naučená látka, ale pochopení učiva, a s tím obsahově správně formulovaná a logicky přesná výstižná odpověď. Učitel musí žákově odpovědi věnovat plnou pozornost, jelikož tím posuzuje správnost i nedostatky, popřípadě vyzve někoho dalšího k dodatku odpovědi a v krajní mezi ji doplní sám.

Rozhovor upevňovací (opakovací) řadíme do úseku probrané látky. Tímto rozhovorem ověřujeme žákovy získané vědomosti a dovednosti a usilujeme o jejich prohloubení a zapamatování. Zjišťujeme tedy žákovy osvojené vědomosti, jež prověřujeme u zkoušení, při kterém nesmí dojít k mechanickému odříkávání naučené látky (Maňák, 1967).

Diskuze

Diskuze *„znamená vzájemný rozhovor mezi členy skupiny, v němž účastníkům jde o vyjasnění nějakého problému.*“ (Maňák, 1972, s. 71). Diskuze je charakteristická kolektivním řešením dané otázky, kde o dosažení výsledku usilují všichni účastníci společně. Diskuze, jako vyučovací metoda na rozdíl od diskuze vědecké, obsahuje vyučovací cíl a problém, který žáci řeší. V rámci školního vyučování se jedná o besedu či debatu, kde se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, obhajovat své názory, mít vlastní úsudky i postřehy, a také respektovat názor druhých či přijímat kritiku. Metodu diskuze uplatňujeme nejen ve vyučovací jednotce, ale i různých zájmových činnostech nebo kroužcích.

Chceme-li dosáhnout vytyčeného cíle, je potřeba zvolit zajímavý problém, který poskytuje značné množství příležitostí k vyjadřování všech účastníků. Úvodem diskuze bývá krátké vstupní slovo, vymezení problematiky nebo vytyčení základních bodů. V rámci vyučovací jednotky diskusi řídí učitel. Po daných etapách diskuze je třeba diskusi uzavřít, formulovat dosažené závěry a stanovit si výsledky.

Dramatizace

Dramatizací rozumíme názorné předvedení příběhu pomocí děje. V minulosti právě J. A. Komenský přisuzoval dramatizaci v didaktice významné místo. Tato metoda není typická pro získávání a osvojování nových poznatků a vědomostí, naopak zastává funkci opakovací a upevňovací. Vhodné je zařazovat dramatizaci při čtení příběhů nebo při cizojazyčné konverzaci.

Metody práce s učebnicí a knihou

Význam knihy má nezastupitelnou roli jako zdroj vzdělání a vědění. Kniha je součástí našeho jak školního, tak soukromého života. Funkci knihy poznáváme už jako malé děti, kdy nám rodiče předčítají pohádky, a kdy se následně ve škole učíme prvnímu čtení. Nakonec knihu sami vyhledáme a slouží nám k sebevzdělávání a sebezdokonalování. S knihou se potýkáme prakticky celý náš život. Je netradičnější a nejužívanější školní pomůckou od historie až po současnost, jež v sobě nese též výchovný charakter.

Při vyučování by se nemělo jednat pouze o pasivní výklad s přednáškou pomocí knihy, ale o určitý způsob poznání a získání nových poznatků a postřehů, obohacení vlastního já, rozvoj aktivity a samostatnosti i vlastní iniciativy. Množství knih a učebnic je vizuálně pro žáky estetickým zážitkem díky bohatým ilustracím, a zejména systematickým přehledným uspořádáním.

Jedním ze základních požadavků metody práce s knihou je číst uvědoměle a s porozuměním, což je hlavní čtenářská vlastnost. Velkým krokem této dovednosti je posun a přechod od hlasitému čtení ke čtení tichému, které je předpokladem pro samostatnost žáků při práci. Mezi další požadavky, jež pokládáme za nutné při práci s touto metodou, je kupříkladu dokázat číst soustředěně a s pozorností, správně chápat obsah a myšlenky textu, také vyhledávat hlavní myšlenky a pracovat s nimi, stejně jako pochopit vzájemné souvislosti a vztahy. Základní návyky práce s učebnicí žákovi poskytuje škola. Tyto návyky se s přibývajícím věkem a vědomostmi stále prohlubují a rozvíjejí, současně dochází ke zvýšení

uvědomělého a aktivního využívání učebnic při studiu. Jak už zde bylo zmíněno, kniha je pramenem vzdělávání, poznávání a vědění a také prostředkem výchovy. Proto při osvojování vědomostí stupňujeme naše nároky od jednodušších až po náročnější myšlenkové operace.

Také dalšími psanými didaktickými, a především užitečnými pomůckami kromě knih a učebnic, mohou být různé noviny nebo časopisy, které mají spíše funkci pomocnou a doplňkovou, jelikož nám nemohou plně nahradit totožné vzdělání a poznatky jako kniha nebo učebnice. Časopisy nesou celou škálu zaměření, doplňují a zároveň rozšiřují žákovy vědomosti a mohou být využity pro jednotlivé učební předměty. Oproti tomu noviny nám přináší široké spektrum informací z dění celosvětového, ale i regionálního, jež se dotýká žákova každodenního všedního život.

Metoda práce s učebnicí zahrnuje i metodu písemných prací, což znamená různé formy písemných projevů, procvičování naučené látky a zejména prověřování získaných vědomostí. Oproti metodám slovním, které jsou rychlejší a vhodnější, jsou metody písemných prací pomalejší a méně praktické, přesto však stále nesou svůj význam. Proto učitel musí dbát o obsah i formu písemného vyjadřování, neboť písemný záznam má delšího trvání než projev ústní. Nevýhodou písemného projevu může být čas, který zabírá značnou část vyučování, avšak dokáže zaměstnat všechny žáky najednou. K uplatňovaným písemným pracím ve vyučování patří různé druhy diktátů, opisování, doplňování, slohové práce, příklady nebo řešení úloh.

- Vlastní problémové metody:

Za propagátora problémové metody je považován J. Dewey. Je to druh heuristické metody, při níž začleňujeme řešení problému v rámci vyučovací jednotky. Podstatou této metody není hotové sdělení žákům, avšak jejich samostatná práce, kreativita a aktivní myšlení. Základem je tedy vystavení žáků určité problémové situaci, jež představuje nějakou obtíž, která vede žáky pomocí vlastních poznatků a vědomostí k vyřešení problémového úkolu (Okoň, 1966). Je náročná na učitelovu přípravu, vyžaduje výběr vhodného učiva, jenž umožňuje vytvoření patřičného problému, který se učiva dotýká. Jedná se o záměrně organizované situace, ve kterých se žák snaží o překonání obtíží, a tak se mu dostává nových poznatků a zkušeností. Tuto situaci navozuje sám učitel zadáním problémových úkolů, otázek nebo úloh, což pro žáka představuje velkou neznámou. Tento didaktický problém podle Okoně znamená: *„Praktickou, nebo teoretickou obtíž, kterou žák samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním, usiluje o překonání obtíže, a tím získává nové poznatky a*

zkušenosti.“ (Okoň, 1966, s. 60). Díky snaze žáka učit se myslet, hledat a třídit fakta a také zjišťovat vzájemné vztahy, dochází k rozvoji nových poznatků, a tím naplnění smyslu problému. Celkově tyto metody řadíme mezi metody aktivizující a zároveň velmi efektivní. Efektivní z toho důvodu, že žáci převedou vlastní životní zkušenosti do vyučování.

Obecné řešení problémů probíhá následovně v jednotlivých etapách:

1. Zjištění problému (patří k nejobtížnější fázi, většinou problém definuje učitel spolu s účastníky)
 2. Analýza problému (uvědomění si vztahů a souvislostí, orientace v daném problému)
 3. Hledání jádra problému (co budeme řešit)
 4. Stanovení hypotéz (hledání vhodných postupů a metod k řešení stanoveného problému)
 5. Ověřování hypotéz
 6. Vyřešení problému (stanovení závěrečné hypotézy a výsledku)
- Demonstrační metody:

Demonstračními metodami rozumíme metody, které se opírají o žákův přímý názor, bezprostřední vnímání, poznávání jevů a předmětů, které působí na jeho smyslové orgány. Nesou s sebou historickou tradici a účinně vykazují pozitivní vliv na kvalitu žakových vědomostí. Právě Komenský pokládal za důležité poznání všemi smysly (Komenského zlaté pravidlo), tzn.: čím více zapojených smyslů, tím správnější bude poznání dané věci. Název této metody je charakteristický svou činností učitele, který předvádí daný objekt žákovi, jenž je v tomto případě pozorovatelem.

Mluvíme tedy o přímém poznání skutečnosti, díky němuž se žáci opírají o pravdivé poznatky. Nelze všechny předměty a procesy pozorovat přímo, jelikož pro nás mohou být z určitých důvodů nedostupné. Z obecného hlediska názorných předmětů či jevů klademe důraz v oblasti hygienické, didaktické a psychologické. Zároveň předmět nesmí být nijak závadný, nemravný či škodlivý. Demonstrační metoda napomáhá žákovi k zprostředkování mnoho smyslového prožitku, prohlubuje tak jeho zkušenosti, rozvíjí živou představivost a učí jej zvládat nové techniky pozorování spolu se sledováním průběhu dějů a jevů. Názorný

materiál také nese svou určitou funkci ve vyučování, proto rozlišujeme tři druhy názorných pomůcek:

1. Skutečné předměty a jevy
2. Realistické zobrazení předmětů a jevů
3. Symbolické zobrazení předmětů a jevů

Všechny tyto druhy pak zastupují ve vyučovacím procesu své individuální místo. Nejvíce zkušeností nám přinese reálný předmět nebo jev, jelikož je součástí skutečnosti, která nás obklopuje. Často se k realistickým zkušenostem dostaneme pomocí exkurze, vycházky, muzea, aj. Výhodou je také přímá manipulace, kterou využíváme pomocí hmatového orgánu, a tím můžeme poznat jednotlivé vlastnosti předmětu (hladkost, hrubost, ostrost atd.). V situaci, v níž nemáme možnost přímého pozorování skutečných předmětů, dané předměty pouze zobrazujeme. Všechny názorné materiály nesou ve vyučovacím procesu významnou funkci, která je pramenem nového poznání. Demonstrace je předem promyšlenou činností, jejíž záměrem je docílit kvalitního pozorování daného jevu nebo předmětu. Aby měla tato metoda účinný vliv na žákovu pozorování, musí učitel bezpodmínečně ovládat techniku předvádění.

Na techniku předvádění klademe tyto obecné požadavky:

- Na předvádění materiálu musí být učitel řádně a pečlivě připraven.
- Zlaté pravidlo J. A. Komenského: Poznat předmět pomocí co nejvíce smyslů.
- Rozložení předvádění na jednodušší prvky.
- Dbát přiměřenosti žáků a zvolit vhodné tempo.
- Pokud je to možné, zapojit do předvádění žáky.
- Podněcovat žáky k aktivitě a spolupráci.
- Prověřování jednotlivých fází, zda žáci učivo pochopili.
- Slovní zásoba a vybavenost učitele.
- Shrnutí poznatků žáky, popřípadě doplnění informací učitelem.
- Vedení k vlastním zápiskům, náčrtům atd.
- Opakovat a upevňovat učivo, které je žákům nejasné.
- Cvičit žáky v pozorování pomocí pozorovaného předmětu.
- Dbát na estetické požadavky předváděného materiálu (velikost, zřetelnost, apod.).
- Užít předváděný materiál ve správný okamžik, aby nedošlo k nepozornosti žáků.
- Efektivnější osvojení učiva s předváděným materiálem v činnosti. (Maňák, 1967).

Pro účelnou a efektivní demonstraci využíváme mnoho didaktických pomůcek, mezi které patří např.: 3D pomůcky, obrazy, fotografie, filmy, hlasové záznamy a různé ilustrace či schémata.

V psychologii je pozorování psychickým procesem, který definujeme jako záměrné soustavné vnímání dané skutečnosti. Pozorování se oproti vnímání projevuje zvýšenou aktivitou žáků, jež vede za určitým poznáním a rozvíjí žákovu pozorovací schopnost. Pokud budeme mluvit o vnímání, můžeme jej rozdělit na uvědomělé a neuvědomělé, přičemž vnímáním neuvědomělým registrujeme pouze silně působící aspekty. Oproti tomu vnímání uvědomělé (tedy záměrné), nám umožňuje logicky a systematicky uspořádat dané skutečnosti do souvislostí pomocí smyslů. Učitel, jakožto řídicí jednotka demonstračního procesu, střídavě ovlivňuje žákovo vnímání svými instrukcemi nebo pokyny tak, aby došlo k aktivizaci žáka a jeho vlastností pro pochopení vnímaného jevu. V případě, že se rozhodneme pro uplatňování demonstrační metody, je třeba brát v potaz, aby nedošlo k jejímu nadměrnému užívání, jelikož tím můžeme znemožnit žákův individuální rozvoj vlastní představivosti a fantazie. V této situaci by byla demonstrační metoda spíše k neprospěchu, nežli k užitku.

- Pracovní metody:

S touto metodou se můžeme setkat již v druhé polovině 19. století a na počátku 20. století, kdy došlo k zavedení moderní pracovní školy a samotná práce se stává metodou, která nese přívlastek jak vzdělávací, tak výchovný. S prací se setkáváme ve školních předmětech, zájmových činnostech, především však v běžném všedním životě. *Musíme zde pečlivě rozlišovat práci jako metodu pro získávání poznatků a práci jako obsah vzdělání.*“ (Mojžišek, 1972, s. 75).

Mezi školní pracovní projev patří:

- Laboratorní práce
- Veřejně prospěšné práce a práce v terénu
- Učební práce dílenské, pěstitelské a chovatelské
- Práce v různých variantách modelu (organizování, plánování atd.)

Práci jako metodu vzdělání vnímáme jako významný zdroj informací a metodu přímého poznávání skutečností, při které dochází k efektivnímu upevnování učiva. Pracovní činnost vždy vede k určitému cíli za účelem osvojení a rozvoje vědomostí a dovedností.

Požadavky na práci jako metodu:

- Výchovná a informující
 - Přirozený charakter a průběh práce
 - Smysluplnost a motivace
 - Přiměřenost individuálním a věkovým zvláštnostem žáka
 - Propojenost s myšlením
 - Pozitivní prožitek a uspokojení z vykonané práce
- Hra jako vyučovací metoda:

Další poměrně vzácnou vyučovací metodou je dětská hra, která stejně jako metoda pracovní má zároveň charakter výchovný i vzdělávací. Dětská hra a činnost je nejpřirozenějším projevem dítěte především v předškolním věku a posléze v mladším školním věku, zejména v nižších ročnících. Nezbytnou součástí a předmětem dětské hry je hračka, která společně s hrou rozvíjí dětské myšlení a aktivitu. Hry rozdělujeme na námětové a hry s pravidly. Námětové hry znamenají hru „na něco“ (např.: na doktora, na obchod, na školu atd.). Právě tyto hry nejvíce rozvíjí dětskou fantazii a myšlení, které v této hře uplatňují. Děti si samy volí své role, čerpají zkušenosti z běžného života, tj. z toho, co vidí doma, ve škole, venku, a tyto situace pak napodobují. Pokud se námětové hry účastní několik dětí, všímáme si i povahových a charakterových vlastností jednotlivců. Můžeme postřehnout, jak se projevují, kdo je dominantní a má hlavní slovo, kdo celou hru iniciuje nebo naopak, kdo stojí v ústraní a nechá se vést.

Nedílnou součástí námětových her i her s pravidly jsou samozřejmě pomůcky, na které se vztahují hygienické i estetické požadavky. Může se jednat o pomůcky přírodní či umělé, avšak dítě si může svou pomůcku i samo vyrobit - to přináší pocit uspokojení, účelného využití a především upřímnou radost. Čím víc dítě roste, tím více se od dětské hry a hračky distancuje - přestává ji potřebovat, jeho priority se mění.

- Samostatná práce s knihou:

Podobně jako hra s hračkou, i kniha je součástí naší existence. Vždyť už v prenatálním období dítě vnímá pocity, pohyby, chutě a nálady matky a stejně tak vnímá i umělecké projevy, jako hudbu nebo četbu. To se následně přenáší do období perinatálního.

Předčítání knih se táhne již od dávné historie až po současnost, avšak vzhledem k dnešní uspěchané a vysoce technologicky vyvinuté době není tak aktuální a bohužel dochází

k úpadku. Dospělí i děti upřednostňují jiná zařízení, jako jsou televize, počítače, tablety, chytré telefony apod. Dítě v první třídě ještě pořádně neumí psát a číst, a přesto mu rodiče koupí mobil. Hlavu má plnou amerických nebo japonských animovaných seriálů, kde vidí pouze střelení, bojování nebo různé nadpřirozené a mysteriózní věci, které mají do skutečné reality života daleko. Díky těmto negativním vlivům, jež na dítě působí, se přenáší i do jeho života, tedy do toho, jak se projevuje a jak jedná. Mívá agresivní sklony k chování, smyšlené představy o životě. To vše se projevuje v rodině, ve škole i venku mezi kamarády. Proč si dítě nevezme do ruky knihu místo toho, aby se dívalo na televizi? Proč nejde dítě ven do přírody místo toho, aby hrálo počítačové hry? Je to jen otázka nevhodné benevolentní výchovy rodičů?

Vrátíme-li se ke knize jako vyučovací metodě, můžeme podotknout, že v historii dosáhla určité kritiky díky svému jednostrannému využití, a ze škol tak na jistou dobu naprosto vymizela. Při práci s knihou se většinou jedná o samostudium. Žák se sám učí orientovat se v pramenech, vyhledávat v knihovně, tříbit informace, rozpoznat podstatné od nepodstatného, zapisovat si poznámky, dělat výpisky, získávat informace apod. K práci s knihou je třeba žáky vést již od útlého věku, tuto práci stále rozvíjet a postupovat od jednoduchého k náročnějšímu. Jestliže se zaměříme na negativa, naprosto špatný způsob užití práce s knihou je učení se z paměti. Žák musí problematiku textu chápat a porozumět jí a neodříkávat bezmyslenkovitě pouze prázdný text.

- Daltonský plán a winnetská soustava jako vyučovací metody:

Daltonský plán, jehož autorkou je Helen Parkhurstová, je metodický způsob výuky, který vznikl v New Yorku a od ostatních metod se liší svým specifickým vzděláváním. V České Republice o něm víme díky Václavu Příhodovi. Mezi tři základní principy Daltonského plánu patří samostatnost, volnost a spolupráce. Žáci zde nejsou v učebnách, jak tomu bývá zvykem, ale v pracovnách, z nichž každá splňuje svůj účel. Právě princip volnosti v této metodě umožňuje žákům volbu vlastního předmětu, a kdy, kde a za jakých podmínek se ho budou učit. Mohou pracovat buď samostatně nebo s ostatními žáky ve skupinách, střídát práci v laboratořích či pracovnách a svým možnostem přizpůsobit také čas. V tomto systému uplatňujeme mnoho vyučovacích metod, kdy nejčastěji využíváme metodu problémovou, také však metodu projektovou. Není třeba využívat extrémně speciálních učebních osnov či pomůcek. Tak jako každá vyučovací metoda má i Daltonský plán svá negativa a pozitiva. Žákovi chybí kontakt s metodou přednášky, vysvětlováním nebo popisem, učivo není

prodiskutováno s učitelem a chybí jeho instrukce. Tak se dostáváme k problému s opakováním učiva, kdy žák neví jak správně a efektivně opakovat. Jako pozitivum můžeme označit rozvoj žákovy samostatnosti a spolupráce se spolužáky ve skupině. Nesmíme však přecenit a přetížít jejich síly, což se stává většinou z důvodu náročnosti práce na žáka již v tak nízkém věku.

Zlepšovákem a dokonalejší variantou tohoto systému se měla stát winnetská soustava, kterou navrhl učitel a inspektor C. W. Washburne, avšak ani ta nepřekonala nedostatky Daltonského plánu a jeho individualismus. Vyučování probíhá ve dvou částech, kde v první části mají všichni žáci společné pevně stanovené předměty, a ve druhé části se jedná o společné tvůrčí činnosti.

- Programování jako vyučovací metoda:

O programování se v užším slova smyslu nelze mluvit jako o metodě, ale spíše o určitém metodickém systému, který je veden danou posloupností a je založen na řízení učebních činností žáků. „*Programové učení je proces lidského učení pojímaný jako předem plánovitý a psychologický zdůvodněný sled učebních činností a dalších aktivit, navozovaný přesně vymezenými podmínkami a prostředky, které jej řídí a kontrolují.*“ (Kulič, 1977)

Programovaným vyučováním rozumíme vyučovací metodu, při které dochází k osvojování vědomostí, dovedností a návyků žáků s využitím zpětné vazby a respektování individuálních zvláštností jedince. (Malach, 1977)

Ve světě zpracoval teorii programování Skinner v roce 1954, která přinesla eminentní vliv na kvalitu vzdělávacího procesu. U nás se programované vyučování rozmohlo v 60. letech 20. století. Programové vyučování může probíhat jak individuálně, tak skupinově. Komplikovanou otázkou zůstává jak vhodně, správně a efektivně programované vyučování uspořádat. Proto si zde uvedeme základní principy programovaného vyučování, které rozpracoval Skinner do základních bodů, jak je uvedeno výše:

1. Princip aktivní odpovědi (aktivní zapojení žáka, ověření odpovědi)
2. Princip malých kroků (uspořádání učiva na malé části, které na sebe logicky navazují)
3. Princip zpevnění (uplatnění zpětné vazby, fixace učiva)
4. Princip vlastního tempa (žák přizpůsobuje tempo svým možnostem a zkušenostem)
5. Princip řízení (kontrola a hodnocení, požadavek správných odpovědí)

V programovém vyučování existuje několik typů programování, kde každý typ nese svůj význam v řízení učební činnosti.

1. Lineární programování (direktivní řízení cesty učení, žák sám tvoří odpovědi na otázky)
2. Větvené programování (reaguje na žakovu odpověď a podle toho ho provází dalšími kroky, zahrnuje práci s chybou)
3. Alternativní programování (žák odpovídá pouze na jednu z daných odpovědí, chyba není negativum)
4. Adaptivní programování (interakce mezi žákem a učitelem)

Také programování má své klady a zápory. Mezi klady patří například aktivita, samostatnost a zodpovědnost žáka. Sebereflexe činnosti žáka, intenzivní učební činnost, individuální tempo žáků, zpětná vazba nebo posloupnost učiva. Naopak nevýhodami programování jsou náročnost na přípravu učitele, potlačení vlastní iniciativy, automatizace poznatků, a díky tomu ztráta souvislostí nebo nedostatek souvislého mluvního projevu.

- Metody bezděčného učení:

Poslední z oblastí expozičních metod je metoda bezděčného učení, která probíhá neúmyslně. Žák se tedy učí bez úmyslu zvládnout určitou vědomost, dovednost nebo jakýkoliv způsob učení či práce. Je to metoda autoritativního přenosu myšlenek, názorů zájmů, postojů a vztahů. Jedná se o učení nápodobou, které se uskutečňuje i v běžném životě aniž bychom o něm věděli. Jde o metodu nápodoby výkonu intelektuálních, sportovních, motorických, vědeckých, uměleckých, pracovních a jiných činností. Právě u nápodoby je učitel přirozenou autoritou v očích dítěte. K autoritativnímu přenosu může docházet i mezi spolužáky navzájem, od kamaráda, sourozenců nebo třeba rodičů, kteří jsou pro nás častým vzorem.

Fixační metody

„Žák musí informace upevnit ve svém vědomí a zvládnout je tak, aby je dovedl kdykoliv reprodukovat a používat při myšlení a v jednání, aby se staly prvkem jeho osobnosti.“ (Mojžíšek, 1967, s. 94)

Fixací učiva rozumíme upevňování, opakování, prohlubování, procvičování teoretických znalostí za účelem jejich zvládnutí, kde každé z těchto podstatných jmen nese samostatně svůj význam. Například pokud chceme opakovat, musíme znát podstatu

opakování a respektovat její principy, pokud chceme prohlubovat, postupujeme od jednoduchého k náročnějšímu a své znalosti rozvíjíme. Pokud tyto činnosti provádíme efektivně, vždy dosáhneme kvalitních výsledků. Fixační metody klasifikujeme podle toho, co je jimi upevňováno, tedy podle jejich obsahu.

- Metody opakování a procvičování vědomostí:

Opakování a procvičování učiva vždy patřilo k nejčastějším a nejvyužívanějším způsobům upevňování znalostí a vědomostí, které je uskutečňováno systematicky. Nejprve opakování probíhá ve škole v průběhu vyučování, následně žák opakuje doma a v poslední řadě se může jednat o nějakou mimoškolní aktivitu, kroužek, pobyt venku s kamarády apod. K opakování a procvičování vědomostí užíváme širokou škálu technik a postupů při práci včetně rozhovoru se žáky. Můžeme opakovat pomocí rozhovoru, tabule, grafů, zpracováním domácích úkolů a mnoho dalších. Dále opakování může být ústní, písemné, pomocí četby, hry nebo práce. Nejčastějším důvodem opakování bývá požadavek na zkoušení (ústní/ písemné), vnitřní iniciativu a praktickou potřebu.

Velmi využívanou metodou je metoda otázek a odpovědí, při níž je záměrem učitele zaktivizovat nejen jednoho žáka, ale celou třídu, což bývá poněkud obtížné. Jedná se o opakování slovní. Dále můžeme opakovat pomocí učebnice, které je rozšířeno spíše na vyšších stupních škol. Opakování s učebnicí musí být úmyslným procesem a většinou rozlišujeme dva způsoby:

1. Učení se zpaměti (definice, cizí slovíčka, básničky)
2. Záměrné opakování (zvládnout učivo a pochopit jeho logiku tak, aby jej žák byl schopen následně reprodukovat a využívat)

Při opakování pomocí učebnice je třeba respektovat a dbát na určité požadavky. Mezi tyto požadavky patří například aktivní zájem a soustředěnost se učit, dokázat rozlišit podstatné od nepodstatného, hlavní od vedlejšího a jednotlivé části spojovat v celek. Můžeme si pomoci různými výpisky informací, uvědoměním si mezipředmětových vztahů, zapisováním záznamů do sešitů, což nejčastěji provádíme ve škole, a jež nám umožňuje snadnější orientaci v učebnici. Z obecného hlediska patří opakování podle učebnice k náročným studijním technikám.

K těmto metodám opakování dále patří souvislý ústní projev žáka, který mívá charakter vyprávění, popisu nebo vysvětlovací. Pro žáka bývá tato forma náročná, jelikož pro

něj představuje pochopení souvislostí a znalost faktů učiva, jež přednáší. Důležitá je slovní zásoba a celková příprava žáka na mluvený projev, který by měl představovat jakousi kvalitu. Jako nevýhodu této metody můžeme brát, že žákův projev je kontrolován pouze několika studenty, kteří mají stejnou úroveň znalostí, zatímco u ostatních žáků tuto jistotu nemáme.

V souvislosti s touto metodou je spojeno memorování nazpaměť, které je na školách dosti uplatňováno. Mluvíme například právě o slovech cizího jazyka, abecedě, básničkách, vzorcích nebo násobilce, protože jsme nuceni (v dobrém slova smyslu) učit se je nazpaměť. Jedná se o mechanické učení se z paměti, kdy ale učivu rozumíme a jeho souvislosti chápeme a neučíme se bezmyšlenkovitě. K opakovacím metodám řadíme mnoho dalších metod, jako jsou kompoziční úkoly, diktáty, písemné práce, kresby, grafy atp.

- Metody opakování a procvičování dovedností:

Kromě vědomostí každý člověk disponuje i dovednostmi, jež nám umožňují manipulaci s vědomostmi pomocí myšlenek, představ, činností apod. Díky těmto dovednostem jsme schopni jednat, pracovat, konat. Dovednosti bývají rozvíjeny dovednostním tréninkem (intelektuální, pracovní, tělovýchovný). Dispozice dovedností mohou být vrozené, nebo získané a každý člověk má jiné předpoklady pro jejich zvládnutí. Každý jsme jiný, každý umí něco jiného, každý má vztah k něčemu jinému a každý v něčem vyniká. Při tréninku vždy vědomě usilujeme o zlepšení našeho výkonu a našich dovedností. V tomto případě mluvíme o takzvaných motorických dovednostech. Od motorického pohybového tréninku přejdeme k intelektuálnímu, který je mnohem náročnější. Intelektuální trénink nás provází celý život. Pomocí něho rozvíjíme a zdokonalujeme naše myšlení, paměť, pozornost, učení, vnímání, pozorování a také fantazijní a technickou tvořivost. Na intelektuální trénink klademe určité nároky, jež nelze provádět bez již předem osvojených informací a poznatků. Do oblasti tréninkových metod řadíme různé pracovní činnosti, laboratorní, jazyková a praktická cvičení, dramatizaci, hru a další. Celkově mají metody opakování a procvičování dovednosti pět fází:

- Informování: instrukce jak co dělat
- První nácvik: první pokusy, neohrabanost pohybu
- Pokročilé stadium: zlepšení výkonu, zbavování se chyb
- Automatizace výkonu: upevněná, dobře koordinovaná činnost

- Vytvoření pružné adaptibilní dovednosti: vrcholné stadium vývoje, využití v praktickém životě

Metody kontrolní, diagnostické a klasifikační

Ted' už jen stručněji k těmto metodám. Patří zde:

1. Klasické diagnostické metody
 - Ústní zkouška (orientační a klasifikační zkoušky)
 - Písemné zkoušky (písemné úkoly, diktáty, měsíční úkoly)
 - Výkonové zkoušky (motorické a tělovýchovné zkoušky, technické práce, referáty, organizační úkoly)
 - Didaktické testy (běžné orientační testy)
2. Malé formy vědecko-výzkumných diagnostických metod
 - Metoda systematického pozorování (pozorování ve třídě a mimo školu)
 - Rozbor žákovských prací (písemné, výtvarné, technické práce)
 - Explorační metody (rozhovor, beseda, dotazníková metoda)
 - Anamnéza jako diagnostická metoda
3. Speciální diagnostické metody (metody psychologického rozboru osobnosti, metody sociologického, biologického rozboru a zdravotnické povahy)
4. Metody třídění diagnostických údajů (tabulky a grafy získaných výsledků žáků)
5. Interpretační metody (nezaujaté objektivní výsledky)
6. Klasifikační metody a klasifikační symbolika
 - Aproximativní klasifikace
 - Přesná klasifikace

Co se týče těchto metod, budeme hovořit o zjišťování žákova stavu vědomostí, dovedností a návyků. V rámci kontroly stanovíme diagnózu a klasifikaci, zdali byly požadované úkoly splněny. Tento úkol připadá samozřejmě roli učitele, jehož cílem je stanovit přesnou diagnózu, podle níž se následně odvíjí dané situace. Takový výsledek diagnózy může ovlivnit individuální přístup k žákům, dle potřeby měnit a přizpůsobovat a plánovat výuku, žákovi umožňuje vlastní přehled nad jeho výkony. Klasifikací rozumíme ohodnocení znalostí žáků. Symbolem může být číslo (klasifikační známka), jednotné slovní označení (výborný, chvalitebný), procentuální označení výkonu (0-100%) či popis a charakteristika výkonu (volný popis činnosti, s využitím jiného symbolu, obrázku nebo znaku).

3.3 Dělení metod podle Maňáka 2003

Klasické výukové metody

Těmito metodami jsme se zabývali již v kapitole uvedené výše, avšak s rostoucí modernizací doby dochází i k modernizaci výukových metod a jejich pojetí ve vyučování. Metody, kterými jsem se už zabývala v předchozích textech pouze vyjmenuji a metody novodobé, které vznikaly později si lehce nastíníme.

Metody slovní:

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

Metody názorně demonstrační:

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

Metody dovednostně-praktické:

- Vytváření dovedností
- Napodobování
- Manipulování, laborování, experimentování
- Produkční metody

Aktivizující metody:

- Metody diskusní
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

Komplexní výukové metody:

- Frontální výuka

„Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavním cílem je, aby si žák osvojil maximální rozsah poznatků.“ (Maňák, 2003, s. 133)

Jako kladné znaky frontální výuky můžeme označit produktivitu učitelovy práce, kdy je frontální výuka spojena s výkladem nového učiva, průběžným dotazováním žáků pro opakování a upevnění učiva, čímž pozornost směřuje na celou třídu, a učitel má tak přehled o vědomostech všech žáků. Oproti tomu právě nedostatek individuálního rozvoje a samostatné práce je negativem frontální výuky. Frontální výuka tedy převážně slouží k vyvozování nového učiva, hromadným rozhovorům či diskuzím a společnému procvičování učiva.

- Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová výuka je jedna z organizačních forem vyučování, která nese význam spolupráce žáků v rámci plnění nějakého úkolu. Pokud se pro skupinovou výuku učitel rozhodne, je potřeba zvážit dané okolnosti, jakými mohou být: téma skupinové práce; prostředí, v němž bude probíhat; četnost skupin; jestli budou skupiny homogenní, nebo heterogenní a také časový limit. Velkým plusem skupinové práce je motivace a aktivizace žáků.

Kooperativní výuka spočívá ve spolupráci žáků, kteří řeší daný problém, a klade důraz na zodpovědnost každého člena při práci. Hlavními znaky této kooperativní práce jsou sdílení, spolupráce a podpora. Jádro celé kooperativní výuky je tak založeno na sociálních vazbách a sociálním učení.

- Partnerská výuka

Partnerská výuka se nese v tomtéž duchu jako výuka skupinová, pouze členění je rozdílné. Jedná se o sestavené dvojice (dvojčlenné jednotky), které společně spolupracují. Nesmíme opomenout kritéria a požadavky, stejně jako u skupinové práce. Pár bývá převážně tvořen dvojicí, která zasedá spolu v lavici a daný problém následně řeší, diskutuje a vyvozuje závěry s výsledným hodnocením.

- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

S tímto stylem výuky se setkáváme již od starověku. Tento přístup nejvíce rozvíjí osobnost žáka, přizpůsobuje se a koriguje dle jeho individuálních zvláštností, přičemž je založen na přímém kontaktu s pedagogem. Jedná se však o žáky rozdílných věkových kategorií, kde každý dosahuje jiné úrovně vědomosti, a proto má každý žák i jiný výukový cíl. I tento styl nese svá pozitiva i negativa. Pozitivem je individuální růst a rozvoj jedince, kdy je všechna pozornost směřována na něj, avšak rozvoj komunikace a sociálních vazeb zde zaostává, jelikož je žák osamocen.

Individualizovaná výuka nese ideu pedocentrismu a je spojena s reformním hnutím na přelomu 19. a 20. století. Snaží se o vytvoření ideálních podmínek pro vyučování, dle toho se mění podmínky, metody, formy a cíle výuky.

Samostatnou práci žáků rozumíme jako „*takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.*“ (Maňák, 2003, str. 153). Přínosem samostatné práce je již zmiňovaný individuální růst jedince, rozvoj zodpovědnosti a kreativity, a zápor je nedostatek kontaktu a sociálních vztahů.

- Kritické myšlení

Předpokladem tohoto typu činnosti je aktivita a samostatné uvažování, jež mimo jiné zahrnuje řešení problémů, zjišťování informací a uvědomování si existenci překážek na základně získaných ověřených poznatků. Dále se dá kritické myšlení charakterizovat učením v souvislostech, řešením otázek a problémů. Informace je zde východiskem, nikoliv cílem.

- Brainstorming

Brainstorming je považován za novodobější moderní aktivizující metodu, která je založena na diskusi, jež je hlavním kreativním řešením daného problému. Tato metoda je spíše spojována s mimoškolními aktivitami, reklamou a obchodem, avšak lze ji aplikovat i ve školním prostředí. Má jasně stanovená pravidla, využívá kreativního myšlení při řešení problému, což je společným cílem všech účastníků.

- Projektová výuka

Tato technika se na školách stává stále oblíbenější a využívanější, jelikož se jedná především o spojení teoretických poznatků a praxe. Nezbytností je nutnost spolupráce všech

účastníků, kteří řeší nějaký problém. Tato metoda je velice náročná na učitelovu přípravu a celková realizace musí být dobře promyšlena. Negativem projektové výuky je právě celková časová náročnost a problematika výsledného hodnocení.

- Výuka dramatem

Tato metoda je vysoce aktivizační a zároveň časově náročná, avšak dosti přínosná v oblasti budování sociálních vztahů. Svým charakterem se přibližuje metodám inscenačním. Výukové drama má vliv na rozvoj osobnosti, kdy formuje například dovednosti umělecké a sociální, podporuje logické myšlení, chápe souvislosti mezi jevy, ovlivňuje a vytváří mravní hodnoty apod. Drama také umožňuje vytvářet fiktivní situace a zdokonaluje představivost.

- Otevřené vyučování

Pojetí otevřeného vyučování vychází z historie alternativních systémů (nese znaky freinetovské pedagogiky) spojené s reformním hnutím. Jeho heslo „škola, jako prostor pro život“ značí ideu svobody a volnosti, na druhou stranu je zde však stanoven řád a pravidla, jejichž sestavení je zohledněno vůči žákovi a jeho individuálním potřebám. To znamená, že žák má možnost volby vlastní činnosti, kterou bude v danou chvíli provozovat. Charakteristickými znaky otevřeného vyučování jsou např. rozhovor v kruhu, skupinová práce, volná frontální výuka, interaktivní hry, volné přestávky, společná tvorba týdenního plánu apod. Svým přístupem je škola veřejná především rodině a jejímu okolí, kteří se aktivně podílí na spolupráci a organizaci se školou, nejen svou přítomností na událostech, ale i jakoukoliv jinou pomocí, což dále napomáhá přátelskému prostředí a rodinnému klimatu mezi dětmi, rodiči i pedagogy.

- Učení v životních situacích

Tato metoda navazuje na metodu problémovou i na otevřené vyučování a jak už sám název napovídá, jedná o propojení teorie s praxí (škola se životem), což je primárním cílem této metody. Při učení v životních situacích žák reaguje na přirozené podmínky - vnímá své okolí, lidi, dění okolo, řeší problémy a zapojuje vlastní myšlení, čímž aktivizuje své poznávací procesy. Nezbytnou součástí, která pomáhá žákovi od školního stereotypu, je účast na různých soutěžích, návštěva muzeí, historických památek, školní exkurze, výlety, brigády apod. Abychom dosáhli správného edukačního působení na žáka, je potřeba nastolovat takové životní situace, které jsou žákovi blízko, které jej budou aktivizovat a motivovat, které v něm

budou vzbuzovat zájmy o poznání něčeho nového, kde uplatní své zájmy a potřeby, a které jsou odpovídající jeho schopnostem a stále nesou pedagogický účel.

- Televizní výuka

S rostoucím vývojem technologie (počátkem televizí, videí apod.) vznikl tento nový styl výuky, jež se stal hitem v polovině minulého století. Využívá dané technologie prostřednictvím různých technik a forem ve výchovně vzdělávacím procesu tak, aby náležité učivo bylo účelně zprostředkováno a při tom si stále zachovalo svou didaktickou formu. Negativním jevem tohoto druhu výuky je žákova pasivita a pouze jeho vnitřní aktivizace. Velký klad tady nese motivační hodnota a možnost prezentace jevů, které by za přirozených podmínek nebyly realizovatelné.

- Výuka podporovaná počítačem

V dnešní době se vybavenost počítačů na školách stala již běžnou záležitostí, což je spojeno s počítačovou gramotností, která je v současnosti jedním z hlavních požadavků na vzdělání. Podle J. Slavíka a J. Nováka (1997) počítačem podporovaná výuka zahrnuje:

- Multimediální programy
- Simulační programy, modelování
- Testovací programy
- Výukové programy
- Informační zdroje
- Videokonference
- Distanční formy výuky
- Virtuální realitu (Maňák, 2003)

Výuka podporovaná počítačem nese riziko nadměrného užívání počítače, jež přináší další negativní jevy jako je nadměrný stres, zhoršení zraku nebo dokonce závislost. Jako pozitivum považujeme nesčetnou škálu získávání informací všeho druhu, řešení komplikovaných úkolů, vzdělávání se apod.

- Sugestopedie a superlearning

Za autora sugestopedie je považován bulharský psychiatr a terapeut G. Lozanov. Smysl této metody je založen na aktivizaci obou mozkových hemisfér, jejichž prostřednictvím

dochází k jednoduššímu zapamatování si informací pomocí hudebních skladeb. Sugescie ve výuce má tři formy: nezáměrná; záměrná ze strany učitele, ale nezáměrná ze strany žáků a sugescie záměrná ze strany učitele i přijímána žáky (Maňák, 2003, str. 191). Výhodou metody je trvalejší uchování znalostí a využívána je převážně ve výuce cizích jazyků.

Na tuto metodu volně navazuje superlearning (zvýšené učení), jenž je charakterizován jako „*nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení.*“ (J. Gnitecki in Maňák, 2003, s. 193). V edukačním procesu rozlišujeme několik fází:

- Fáze přípravy
- Fáze projekce
- Fáze realizace
- Fáze shrnutí
- Fáze plánování

Principy superlearningu byly prověřovány na prvním stupni základní školy.

- Hypnopedie

Tento způsob výuky bývá často hodnocen a definován jako zvláštní. Hypnopedie je realizována ve spánku při sníženém vědomí prostřednictvím podvědomí. Vzhledem k potřebám specifického prostředí se hypnopedie v běžné školní praxi nevyužívá, napomáhá však k odstranění špatných návyků a zlovyků, utužování kladných návyků nebo také k převýchově lidí. Této metodě se dostalo osvědčení zejména při získávání náročných vědomostí spojených s pamětí a cizími jazyky.

4 Aktivizující výukové metody

4.1 Charakteristika aktivizujících metod

Vymezení aktivizujících metod definujeme jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“ (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela 1998 in Maňák 2003, s. 105).

Aktivizující metody, stejně jako i jiné metody prošly svým vývojem, který se měnil, rozvíjel, doplňoval a zdokonaloval. Pokud nahlédneme do historie, již J. A. Komenský prosazoval aktivní styl učení a jeho heslo „škola hrou“ je využíváno dodnes. Aktivizující metody kladou důraz na samostatnost žáků při práci, jejich osobní rozvoj a spolupráci s učitelem. Hlavní myšlenkou a účelem této metody je přeměna žákovy pasivity na jeho aktivní zapojení v edukačním procesu a překonání jednostrannosti a stereotypu klasických výukových metod pomocí metod aktivizačních, jež se snaží způsob vyučování změnit. V klasických výukových metodách byl učitel doposud chápán jako zprostředkovatel informací, kdežto metody aktivizující kladou na učitelovy schopnosti určité nároky a požadavky pro posílení a zdokonalení jeho metodických kompetencí, díky nimž bude výuka efektivnější, žáci budou aktivnější a taktéž vybaveni novými metodickými schopnostmi, které budou moci následně ve vyučování aplikovat. Např. řešení problémů, spolupráce při realizaci projektu apod. To vše je záměrem aktivizujících metod.

Podle neoficiálních výzkumů většina pedagogů aktivizační metody v praxi využívá, což je pozitivním přínosem pro změnu vztahu mezi učitelem a žáky. Učitel je iniciátorem, nese dominantní postavení a žáci mají více prostoru pro vlastní vývoj a seberealizaci. Nese s sebou také vedlejší efekty v pozitivním slova smyslu. Využití aktivizačních metod ve vyučování napomáhá přátelštější atmosféře, studenti jsou nuceni ke konstruktivnímu přemýšlení a jednání, prezentování a projevování vlastních názorů, učí se spolupráci v týmu, najít cestu kompromisu apod. Dalším vedlejším efektem je prohloubení vztahů ze strany učitele, který má možnost své žáky poznat i ze strany psychologické (charakter, temperament, myšlení). Taktéž si všímá vztahů a sociálních vazeb ve třídě (sympatie-antipatie). Negativními vedlejšími efekty aktivizačních metod může být bariéra ze strany učitele či žáka, nevyhovující prostředí nebo problémy ze strany materiální, časové, organizační i finanční.

O aktivizačních metodách hovoříme především jako o doplnění a obohacení metod klasických a tradičních, protože klasickou výuku tímto nelze plně nahradit, pouze ji oživit a

udělat ji atraktivnější. Přehled rozdělení aktivizujících metod není jednoduché rozčlenit právě pro jejich pestrost, proto si uvedeme ty nejčastější.

4.2 Dělení a přehled aktivizujících metod

Metody diskusní

Tato metoda je úzce spojena s metodou rozhovoru a jejími variantami. Metody slovní, jako je vyprávění, vysvětlování, přednáška apod., spadají do metod klasických, kdežto volnější typ dialogu nebo diskusi řadíme k metodám aktivizačním, neboť zde jde o aktivní zapojení žáka do problematiky. Diskuse jako výuková metoda se od klasického rozhovoru vymezuje jako „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci vzájemně vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“ (Maňák, 2003, s. 108).

Předpokladem kvalitní efektivní diskuse je vhodně zvolené téma, pro účastníky zajímavé a podněcující. Průběh diskuse se skládá z několika fází: úvod s představením tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a obhajoba tvrzení, shrnutí výsledku. Úspěch diskuse je ovlivňován řízením a dobře promyšleným plánem průběhu. Ve školách je metoda diskusní využívána spíše ve vyšších ročnících, převážně pak na vysokých školách. Díky bohaté nabídce diskusních metod má učitel volnou cestu k vhodnému výběru pro potřebu daného vyučovacího předmětu.

Metody heuristické, řešení problémů

Metody řešení problémů dávají základ všem aktivizačním metodám. Řada učitelů tuto metody využívá díky uživení stereotypního vyučování. Nejčastějšími otázkami při řešení problémů jsou např. „Jak bys vysvětlil...?“, „Co je příčinou...?“, „Proč...?“, „Dokaž...“, „Jak souvisí?“ apod. Při řešení problémů se od žáků očekává tvůrčí myšlení, kreativita, nápaditost, vytváření hypotéz, zkoumání apod. Žák sbírá potřebné údaje a fakta, které následně aplikuje při samotném řešení problému.

Stejně jako metoda diskusní, i metoda řešení problému je podle Maňáka 2003, 116 rozdělena na několik fází:

- Identifikace a vymezení problému
- Analýza problémové situace (Proniknutí do struktury problému, odlišení podstatného od nepodstatného)
- Vytváření hypotéz, návrhy řešení

- Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému
- Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení

Na našich školách se přímo heuristická metoda objevuje jen zřídka, jelikož zde přetrvává absence zaměření na tento způsob výuky a dostatečná vybavenost žáků pro tuto práci.

Metody situační

Situační metody „jsou založeny na přehledné, řešitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Jsou to modelové situace, vycházející z reálných událostí, které je třeba vyřešit.“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 121). Také metody situační si prošly svým vývojem, jímž docházelo k lepší propracovanosti a ke vzniku nových variant. Klade důraz na mezipředmětové vztahy, jelikož problémová úloha vyžaduje znalosti z více různých předmětů. Existuje několik způsobů nastolení modelové situace:

- Textová podoba (příběh, úryvek textu nebo knihy)
- Audio ukázka (nahrávka, ukázka hudby, mluvené slovo)
- Videoukázka (odborné filmy, divadelní ukázky, reklamy)
- Počítačová podpora (webové stránky, fotografie, videa, zvukové ukázky, prezentace)

Mezi klady situační metody řadíme využití žakových získaných vědomostí a zkušeností, myšlenkových operací, aktivní sociální učení, projev emoční stránky žáka a rozvoj komunikačních schopností. Naopak časová a materiální náročnost nebo lacinější zkreslení řešeného problému jsou považovány za nedostatek.

Inscenační metody

Každý z nás od narození nese v životě mnoho sociálních rolí (matka, dcera, kamarád, spoluhráč atd.). Právě metoda inscenační je založena na přímé životní zkušenosti. Podstatou metody je „sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.“ (Bratská, 1992, s. 99). O propagaci inscenační metody se pokoušel Komenský, když posazoval dramatickou výchovu prostřednictvím hraní rolí v divadelních hrách. Inscenační metoda je vlastně kombinace hrané role a řešení problému pomocí dramatizace nastoleného konfliktu, v níž dochází k prohlubování osvojeného učiva. Inscenace je rozdělena na tyto fáze:

- Příprava inscenace (stanovení cíle, časový plán, postup)
- Realizace inscenace (obsazení rolí, samostatný nácvik)

- Hodnocení inscenace (probíhá pomocí diskuse nebo individuálně po ukončení)

Dále se inscenace může dělit na strukturovanou a nestrukturovanou, přičemž strukturovaná vychází z předem promyšlené přípravy a obvykle je realizována ve větší skupině účastníků. Nestrukturovaná inscenace řeší daný problém z praxe bez předem připraveného postupu či scénáře a není časově náročná. Do vyučování je vhodné ji zařazovat až po zvládnutí strukturované inscenace. Ze zkušeností učitelů je inscenační způsob výuky spíše zábavou, kdy žáci hraní rolí neberou příliš vážně, což pak může vést k znehodnocení této metody i celé situace, která ztrácí na významu.

Didaktické hry

Hra již od počátku historie byla definována jako nejpřirozenější projev dítěte. V minulosti se o propagaci myšlenky hry ve vyučování pokoušel J. A. Komenský. Hra je „*jedna ze základních forem činnosti, pro níž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*“ (Maňák, 2003, s. 126). Výhodou didaktické hry je, že do ní můžeme řadit širokou škálu aktivit, které lze následně využít ve výuce i mimo výuku. Didaktická hra, jako výuková metoda nese sebou určitá specifika. Např. hra může být s pravidly i bez pravidel, námětová nebo konstruktivní, dlouhodobá nebo krátkodobá, uvnitř nebo venku, s pomůckami nebo bez pomůcek, uzavřená nebo časově otevřená. Didaktická hra je velmi oblíbená jak u učitelů, tak u dětí.

5 Praktická část

Mnoho lidí, ať už se jedná o učitele, žáky, rodinu nebo i širokou veřejnost, považuje hudební výchovu za předmět oddychový, bez stresu, nenáročný a celkově psychicky odlehčující v porovnání s ostatními předměty. S tímto také může souviset podřazenost či určitá nedůležitost hudební výchovy ve srovnání s předměty pro vzdělání významnějšími. Anti hudebnímu člověku bez vztahu k hudební výchově a hudbě obecně může tento předmět připadat opravdu bezvýznamný, a naopak člověku, pro něhož je hudba součástí života (ať už se jedná o povolání, či pouhý koníček) přináší radost, potěšení a pocit uspokojení.

Důležité je si ujasnit, co všechno hudební výchova jako předmět zahrnuje. Opravdu je hudebka pouze o zpívání? A co hudební teorie? Pokud budeme mluvit o hudební teorii a historii, ta je součástí spíše druhého stupně, tedy staršího školního věku. Avšak základní vědomosti jako jsou např. poznávání názvů not, jejich délek apod., si žáci osvojují již v mladším školním věku.

Hudební výchova opravdu není jen o zpěvu, především z toho důvodu, že nám představuje mnohočetné využití různých forem, složek (jež jsou zmíněny ve druhé kapitole teoretické části), aktivit, metod a činností - mimo již zmíněné pěvecké také instrumentální, poslechové a hudebně pohybové - které mohou být opět dále rozšířeny a zdokonalovány. Nedílnou součástí této vyučovací jednotky, tak jako každého jiného předmětu, by měla být motivace a celková aktivizace žáků. Tím se dostáváme k záměru výzkumného šetření, jehož smyslem bylo zkoumání využití aktivizačních metod v rámci hudební výchovy ze strany učitele.

5.1 Cíl a průběh výzkumu

Ústředním cílem diplomové práce je tato výzkumná praktická část založena na dotazníkovém šetření. Hlavním záměrem bylo zjištění využití aktivizačních metod v hodinách hudební výchovy a taktéž přístupu učitelů, co se těchto metod týče. Průzkum byl prováděn na organizovaných základních školách v Olomouckém a Zlínském kraji. Některé školy obdržely dotazník v tištěné formě, na jiné byly dotazníky rozeslány elektronicky pomocí emailu a také byly požádány mé pracující spolužačky a známé, které dotazník vyplnily online prostřednictvím sociálních sítí a internetového odkazu. Jak tedy vyplývá z výše zmíněného, za respondenty byli zvoleni učitelé prvního stupně, kteří učí hudební výchovu. Celkem bylo

osloveno 63 pedagogických pracovníků, vyplnění dotazníku se zúčastnilo 58, z čehož 2 respondenti jsou vychovatelky, které učí hudební výchovu místo třídních učitelů.

5.2 Stanovení hypotéz

1. Většina učitelů ve svých hodinách upřednostňuje vokální (pěveckou) činnost
2. Většina žáků reaguje na aktivizační metody pozitivně a s nadšením
3. Většina učitelů na prvním stupni ZŠ preferuje za nejvíce volenou aktivizační metodu didaktickou hru

5.3 Dotazník pro učitele a výsledky šetření

Následující dotazník se skládá ze sedmnácti uzavřených otázek, které obdrželi všichni respondenti v totožném znění.

DOTAZNÍK PRO UČITELE

(zakroužkovat vždy pouze jednu odpověď)

1. **Jsem:** muž – žena

2. **Věk:**
 - a) 23-30 let
 - b) 31-40 let
 - c) 41-50 let
 - d) 50 a více let

3. **Dosažení vzdělání:**
 - a) Vysokoškolské vzdělání
 - b) Právě studuji
 - c) Bez vysokoškolského vzdělání

4. **Délka pedagogické praxe:**
 - a) 0-5 let
 - b) 6-10 let
 - c) 11-20 let
 - d) 21 a více let

5. HV učím:

- a) Pouze ve své třídě
- b) Ve své třídě i v jiných třídách prvního stupně
- c) Dobírám hodiny na druhém stupni

6. Využívám převážně tento hudební nástroj:

- a) Klavír/ klávesy
- b) Kytara
- c) Flétna
- d) Jiný
- e) Žádný

7. Kterou z těchto hudebních činností v hodinách využívám nejvíce:

- a) Vokální (pěveckou)
- b) Instrumentální
- c) Poslechovou
- d) Hudebně pohybovou

8. Kterou z těchto hudebních činností v hodinách využívám nejméně:

- a) Vokální (pěveckou)
- b) Instrumentální
- c) Poslechovou
- d) Hudebně pohybovou

9. Kterou z těchto hudebních činností mají žáci ve Vašich hodinách nejraději?

- a) Vokální (pěveckou)
- b) Instrumentální
- c) Poslechovou
- d) Hudebně pohybovou

10. Probíhá motivace na začátku vyučovací hodiny hudební výchovy?

- a) Ano
- b) Ne

11. Jaký je můj názor na využívání aktivizačních metod v hudební výchově?

- a) Používám je
- b) Nepoužívám je
- c) Používám jen některé

12. Díky aktivizačním metodám může být výuka:

- a) Zajímavější a pestřejší
- b) Nic se nezmění
- c) Spíše uškodí (kázeň, nepozornost, zmatek)

13. Žáci na aktivizační metody reagují:

- a) Pozitivně a se zájmem
- b) Negativně
- c) Žádnou změnu nevnímají

14. Kterou z těchto aktivizačních metod nejvíce preferuji:

- a) Metoda diskusní
- b) Metoda heuristická (řešení problémů)
- c) Situační metoda
- d) Metoda inscenační
- e) Didaktická hra

15. Ve které části vyučovací jednotky využívám aktivizační metody nejvíce?

- a) Úvodní část
- b) Hlavní část
- c) Závěrečná část
- d) Pokaždé jinak

16. U které z těchto činností uplatňuji aktivizační metody nejvíce:

- a) Vokální (pěvecká)
- b) Instrumentální
- c) Poslechová
- d) Hudebně pohybová

17. Informace a poznatky o nových formách a metodách výuky získávám pomocí:

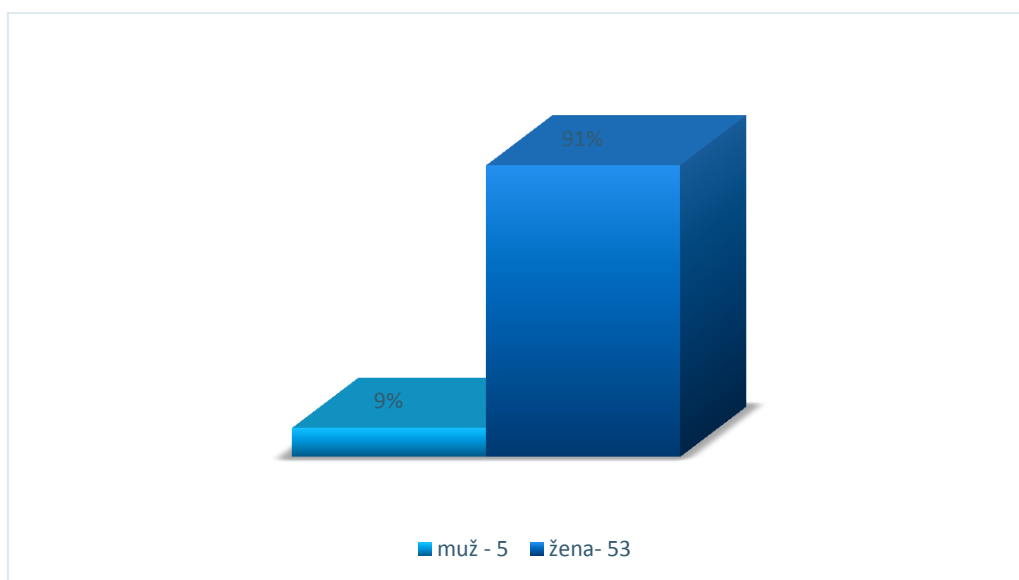
- a) Literatury
- b) Internetu
- c) Od známých, či kolegů
- d) Školení

Otázka č. 1

Jsem:

- Muž
- Žena

Graf č. 1: pohlaví respondenta



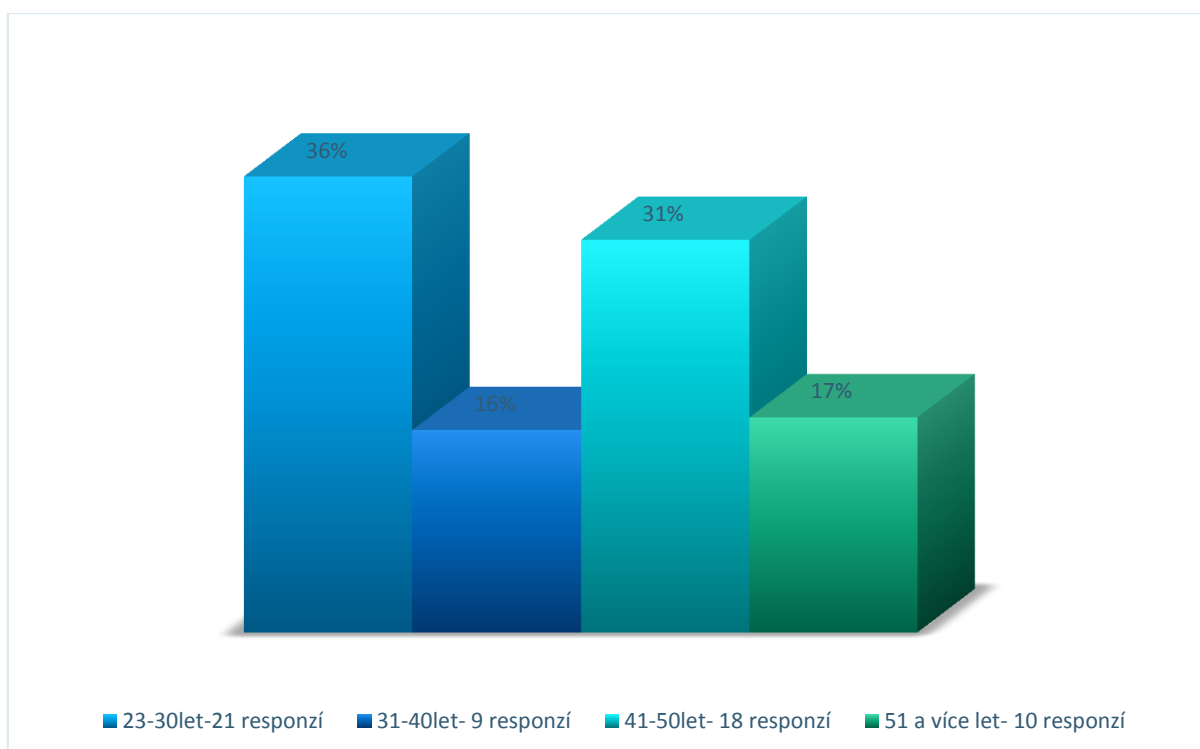
U první otázky byla zcela předpokládaná odpověď, tj. že převážnou část pedagogů prvního stupně tvoří ženy, jelikož mužské zastoupení je v tomto oboru minimální. Z grafu tedy vyplývá, že z celkového počtu dotazovaných 58 tvoří 53 žen (91%) a pouze 5 mužů (9%).

Otázka č. 2

Věk respondenta:

- 23-30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- 50 a více

Graf č. 2: věk respondenta



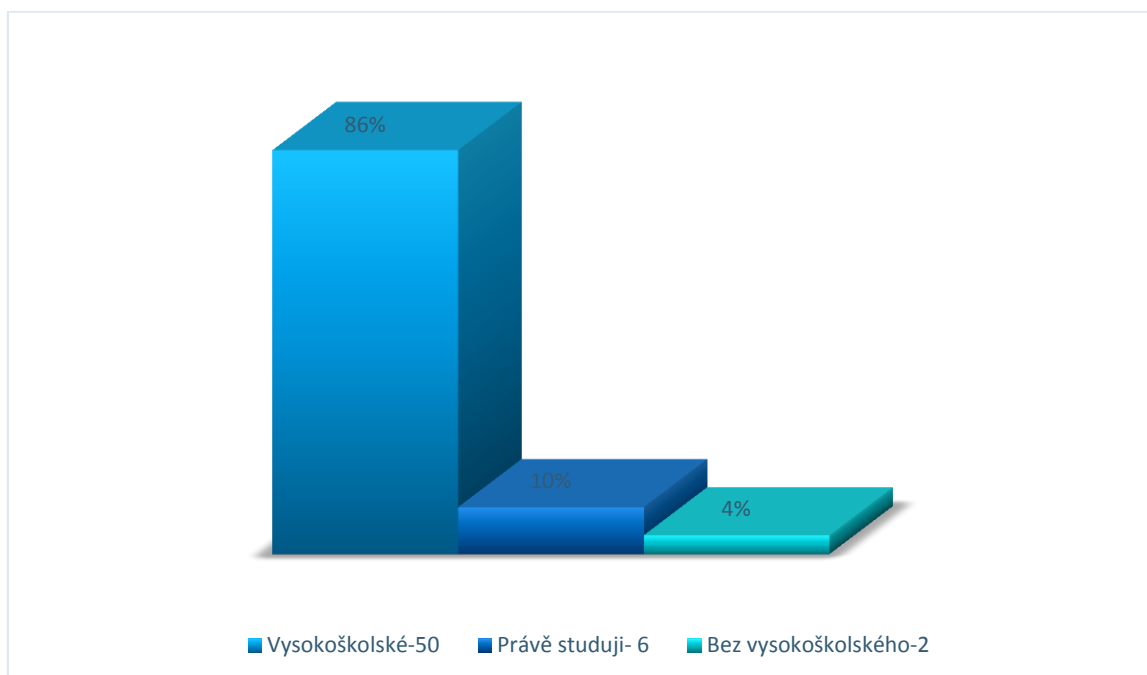
Zde vidíme, že nejčetnější věkové zastoupení učitelů prvního stupně je v rozmezí 23-30 let, což je z celkového počtu dotázaných 21 respondentů (36%) a značí zájem mladé generace o tuto práci. Nepřevládá však suverénně, jelikož v pořadí druhá nejčetnější skupina je v rozmezí věku 41-50 let a je zastoupena v počtu 18 dotazovaných (31%), následující dvě věkové kategorie jsou vyrovnané, lišící se pouze jedním procentem 9 dotazovaných (16%) a 10 dotazovaných (17%).

Otázka č. 3

Dosažené vzdělání:

- Vysokoškolské vzdělání
- Právě studuji
- Bez vysokoškolského vzdělání

Graf č. 3: dosažené vzdělání respondenta



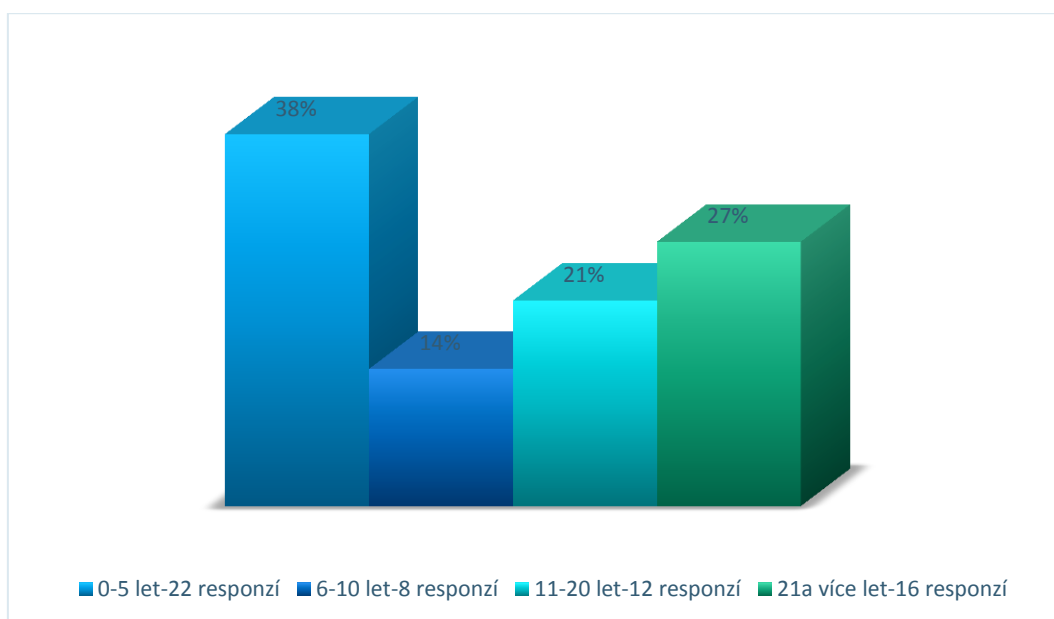
Pro ty, kdo učí ve škole, ať už základní, střední či vysoké, je zcela nezbytné mít vysokoškolské vzdělání. Jak nám graf napovídá, opravdu tomu tak je. Kromě již ukončených vystudovaných respondentů (86%) se objevují respondenti současně studující (10%), u kterých se předpokládá, že v blízké budoucnosti studium ukončí. Pouhá čtyři procenta značí respondenty bez vysokoškolského vzdělání, což jsou již výše zmíněné vychovatelky, které ve výuce hudební výchovy nahrazují učitele.

Otázka č. 4

Délka pedagogické praxe respondenta:

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

Graf č. 4: délka pedagogické praxe respondenta



U této otázky bychom mohli očekávat přímou úměru s otázkou č. 2 a odvodit si roky pedagogické praxe od věku respondenta. Ve skutečnosti se zjištěná data pouze přibližují. Graf odbyté praxe respondenta, který se neshoduje s jeho věkem, může značit např. vycestování do ciziny, jiné povolání, dlouhodobější neschopnost, mateřskou dovolenou apod. Přesto graf č. 4 souhlasí s prvním údajem u grafu č. 2, ostatní data se mírně liší.

Otázka č. 5

Hudební výchovu učím:

- Pouze ve své třídě
- Ve své třídě i v jiných třídách prvního stupně
- Dobírám hodiny na druhém stupni

Graf č. 5: výuka hudební výchovy respondenta



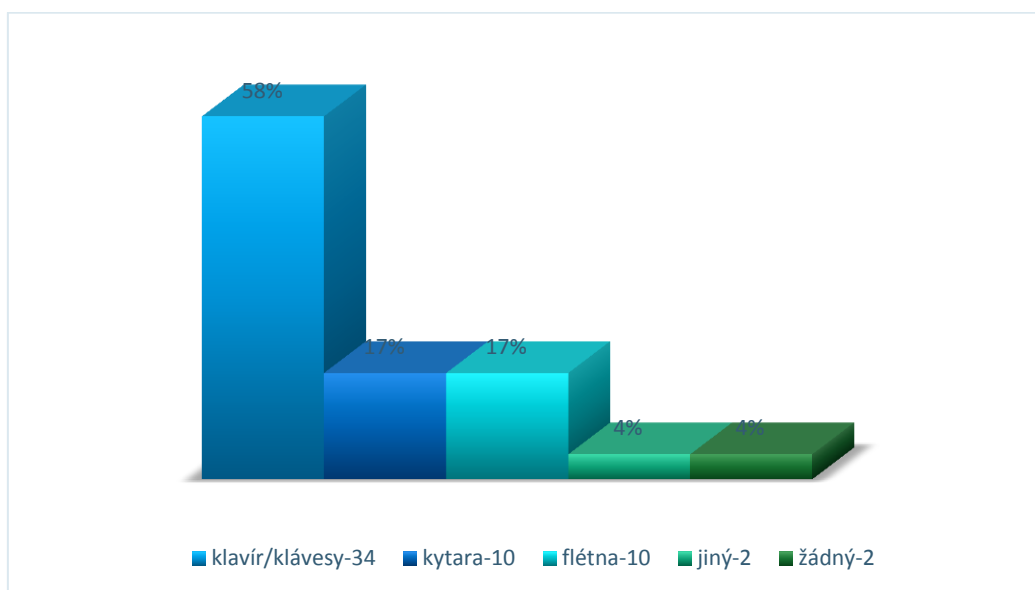
Z tohoto grafu lze vyčíst, že větší polovina dotazovaných učí hudební výchovou pouze ve své třídě, to z celkového počtu 58 znamená 35 respondentů (60%), ve druhém sloupci registrujeme, že 19 respondentů (33%) učí tento předmět kromě své třídy i v jiných třídách prvního stupně, což není až tak malé číslo a což může znamenat nedostatečnou kvalifikovanost a schopnost některých učitelů zvládat tento předmět. Zbylí 4 dotazovaní (7%) dobírají hodiny i na druhém stupni ZŠ.

Otázka č. 6

Využívám převážně tento hudební nástroj:

- Klavír/ klávesy
- Kytara
- Flétna
- Jiný
- Žádný

Graf č. 6: využití hudebních nástrojů respondenta v hodinách HV



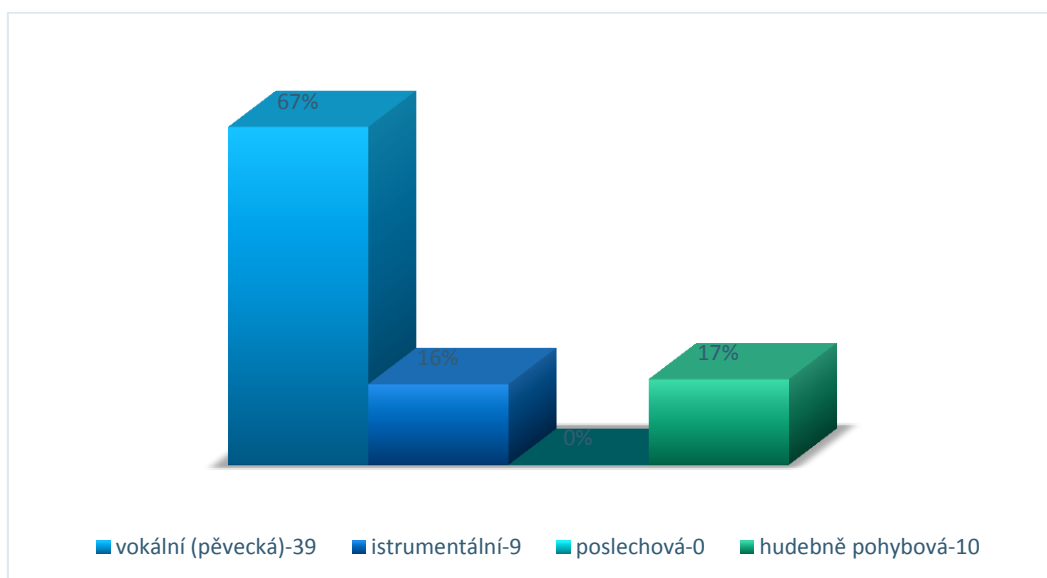
Nejvíce využívaným hudebním nástrojem v hodinách HV bývá klavír, nebo klávesy. Ovládat tento hudební nástroj je povinnou součástí vysokoškolského studia a v rámci hudební výchovy je zcela nutnost umět na něj hrát. Je možné, že někteří učitelé se v mládí věnovali hře na jiný hudební nástroj, proto preferují flétnu, kytaru nebo dokonce jiný hudební nástroj. Pouze dva respondenti uvádí, že nevyužívají žádný hudební nástroj.

Otázka č. 7

Kterou z těchto činností využívám v hodinách HV nejvíce:

- Vokální (pěveckou)
- Instrumentální
- Poslechovou
- Hudebně pohybovou

Graf č. 7: nejvíce využívaná činnost v hodině HV



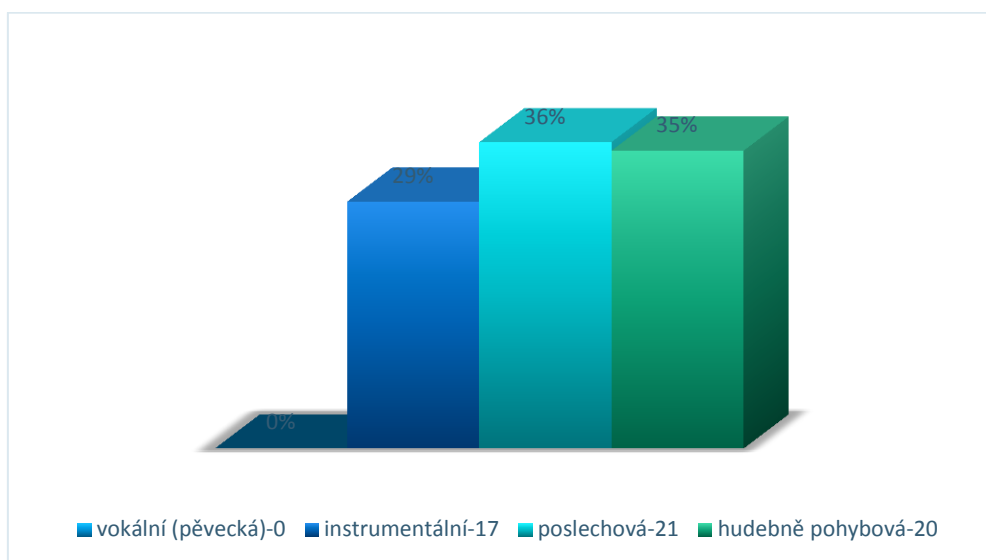
Tato otázka spočívá v předpokladu hypotézy č. 1, kdy vlastní domněnka zněla, že většina učitelů prvního stupně upřednostňuje v předmětu hudební výchova vokální (pěveckou) činnost. Tento odhad se potvrdil v grafu výše, kde celkem 39 dotazovaných (67%) uvádí, že nejvíce se v hodinách HV využívají právě vokální činnosti. Na druhém místě dalších 10 dotazovaných (17%) uvedlo hudebně pohybovou činnost a pouze o jednoho míň (16%) dává přednost instrumentální činnosti. Nikdo z dotazovaných respondentů neupřednostňuje činnost poslechovou.

Otázka č. 8

Kterou z těchto činností využívám v hodinách HV nejméně:

- Vokální (pěveckou)
- Instrumentální
- Poslechovou
- Hudebně pohybovou

Graf č. 8: nejméně využívaná činnost v hodině HV



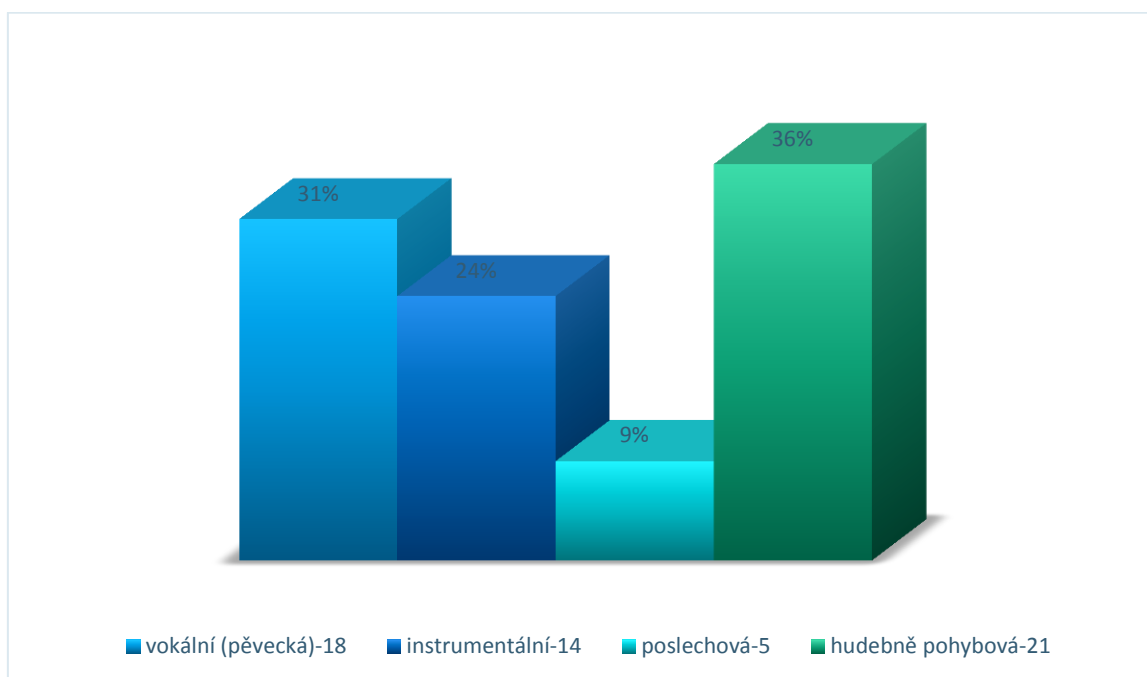
Pokud nám předchozí graf udává data nulového procenta využití poslechové činnosti, tento graf nás utvrzuje v pravdivosti. Skutečně nejméně využívaná činnost v hudební výchově je činnost poslechová. Těžko odhadovat, proč tomu tak je. Možná nedostatečná pozornost a rozptýlenost žáků při této činnosti učitele odrazuje k její aplikaci v hodině. Rozdíl v nejméně využívané činnosti není však vůbec razantní. Jen o jednoho respondenta méně můžeme zaznamenat v hudebně pohybové činnosti. Na třetím místě skončila činnost instrumentální a první sloupeček nás ujišťuje o předchozích údajích, co se vokální činnosti týče.

Otázka č. 9

Kterou z těchto činností mají žáci v hodinách HV nejraději:

- Vokální (pěveckou)
- Instrumentální
- Poslechovou
- Hudebně pohybovou

Graf č. 9: nejoblíbenější činnost žáků v hodinách HV



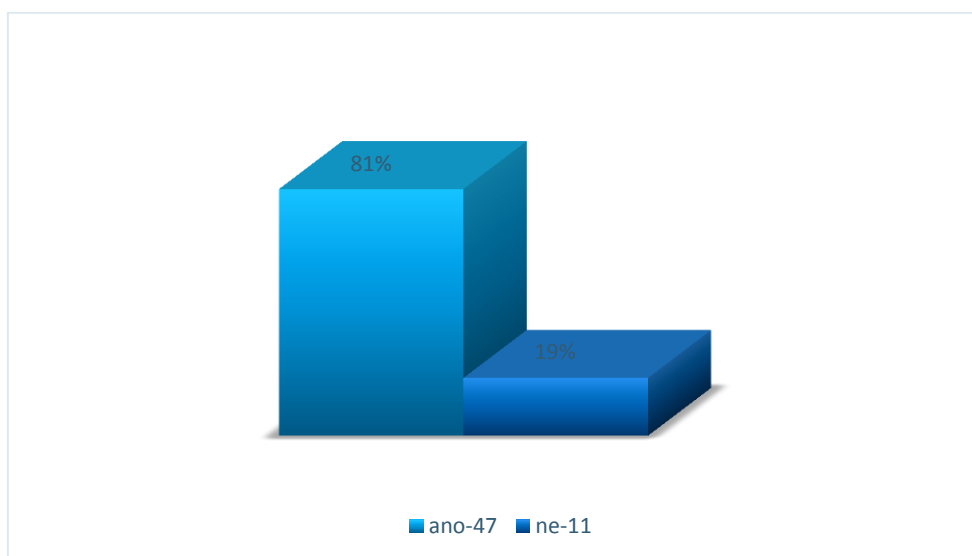
Co může u učitele znamenat nejvíce, nebo nejméně, nemusí být totožné s názorem dětí. Podle respondentů, uvádějících odpovědi v rámci zpětné vazby tohoto předmětu, u žáků vítězí činnost hudebně pohybová. Jedná se o propojení zpěvu, nejčastěji s hrou na tělo nebo nějakým tanečkem. Není tedy divu, že u dětí je tato činnost nejoblíbenější. Na druhém místě vidíme činnost čistě pěveckou, na třetím instrumentální a opět poslední nedoceněná poslechová.

Otázka č. 10

Probíhá motivace na začátku vyučovací hodiny HV:

- Ano
- Ne

Graf č. 10: využití motivace na začátku hodiny HV



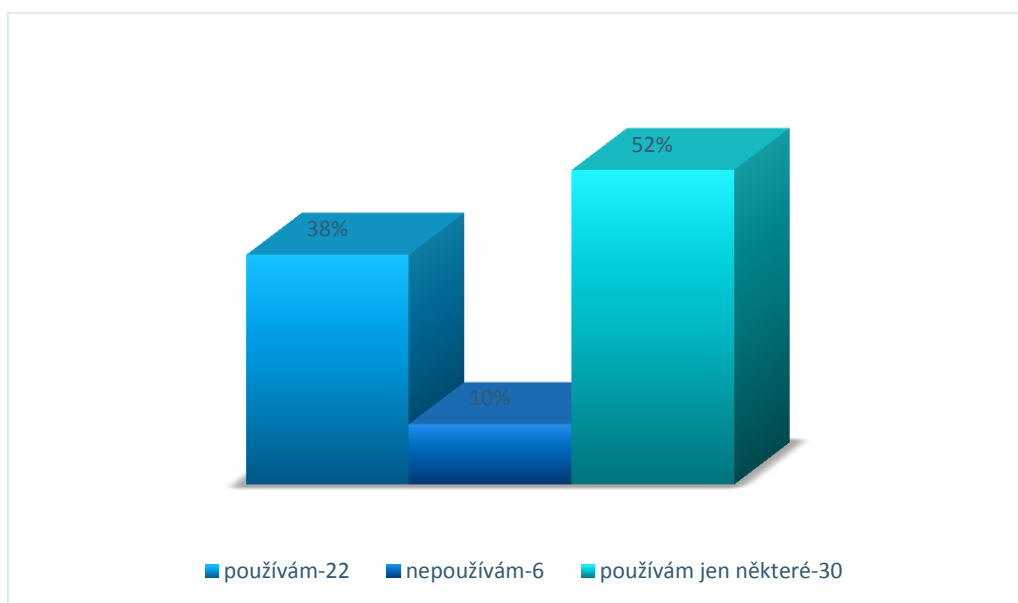
Motivace by měla být nezbytnou součástí každého předmětu. Proto je velmi potěšující pohled na tento graf, kde drtivá většina, tzn. 47 respondentů (značících 81%) tuto nutnost splňuje. Naopak 11 respondentů (19%) uvádí, že motivaci na začátku hodiny hudební výchovy vynechává.

Otázka č. 11

Můj názor na využívání aktivizačních metod v HV:

- Používám je
- Nepoužívám je
- Používám jen některé

Graf č. 11: využití aktivizačních metod v HV



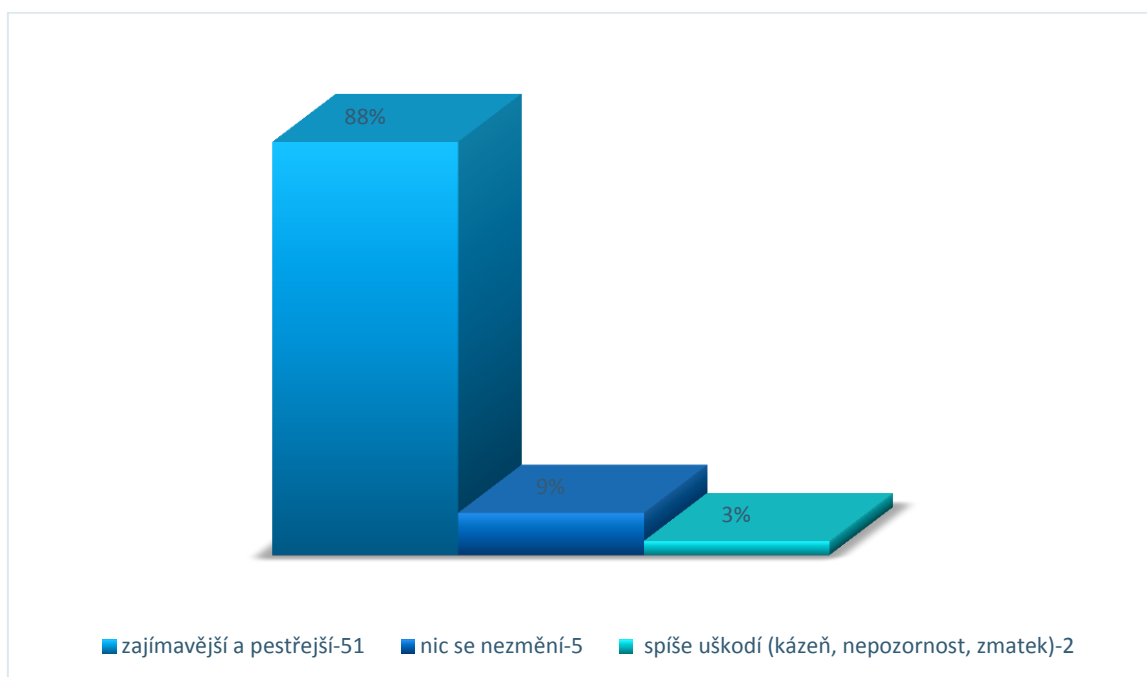
Stejně jako jiné věci, i výukové metody si prošly svým vývojem od historie až po současnost. Aktivizující metody patří mezi ty novodobější a smyslem této otázky bylo zjištění, zda učitele v hudebních výchově využívají nabídku aktivizujících metod. Věřme, že v jiných předmětech tomu tak určitě je. Zde se mohla objevit jistá neznalost těchto metod, vzhledem k výsledným údajům. Na druhou stranu tomu tak být vůbec nemusí, protože respondenti, kteří uvedli, že těchto metod v HV nevyužívají nebo využívají jen některé (což je mimochodem nejčastější odpověď), může být důsledkem časové náročnosti u některých aktivizujících metod a zároveň i časové náročnosti učitele na přípravu. Graf nám tedy ukazuje, že ze všech dotazovaných asi polovina využívá metod některých, což činí přesně 52%, dále 38% dotazovaných využívá všechny a 10% respondentů nepoužívá žádné.

Otázka č. 12

Díky aktivizačním metodám může být výuka:

- Zajímavější a pestřejší
- Nic se nezmění
- Spíše uškodí (kázeň, nepozornost, zmatek)

Graf č. 12: vliv aktivizačních metod na výuku



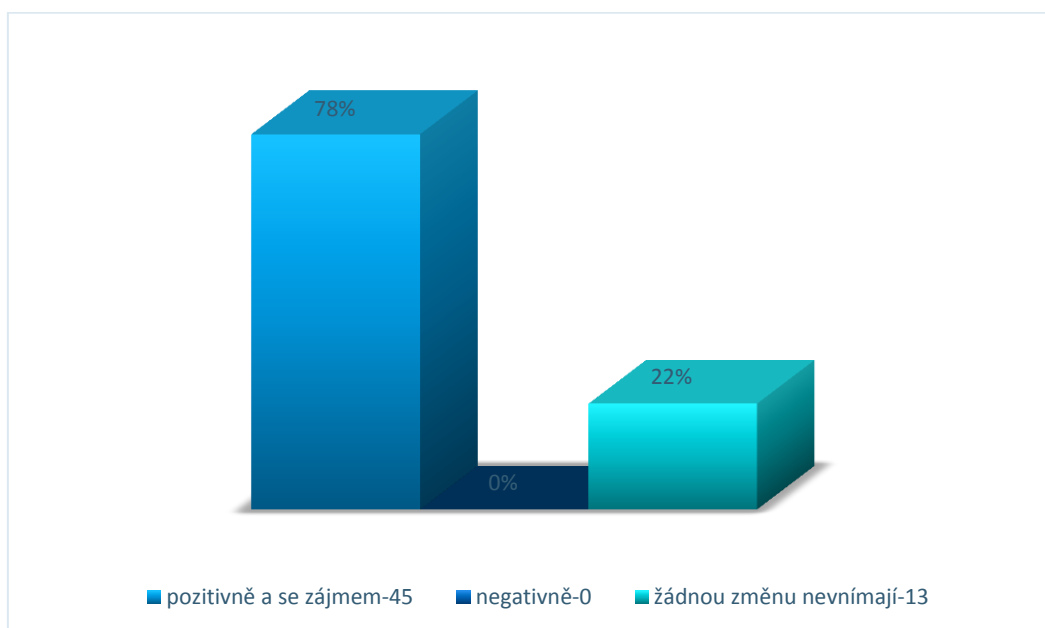
Z grafu vyplývá velmi vysoká četnost vyučujících (88%), kteří si myslí, že díky aktivizačním metodám se výuka stává zajímavější a pestřejší. Že tyto metody spíše uškodí kvůli neukázněnosti žáků si myslí pouze dva dotazovaní (3%), a že metody nemají žádný vliv na chod výuky udává pět respondentů (9%). V případě odpovědí dvou respondentů, kteří nejspíše vnímají aktivizující metody jako spíše škodlivé, může být příčina v nesprávné organizaci, špatném naplánování dané činnosti nebo neschopnosti udržet si autoritu a kázeň.

Otázka č. 13

Žáci na aktivizační metody reagují:

- Pozitivně a se zájmem
- Negativně
- Žádnou změnu nevnímají

Graf č. 13: reakce žáků na aktivizační metody podle respondenta



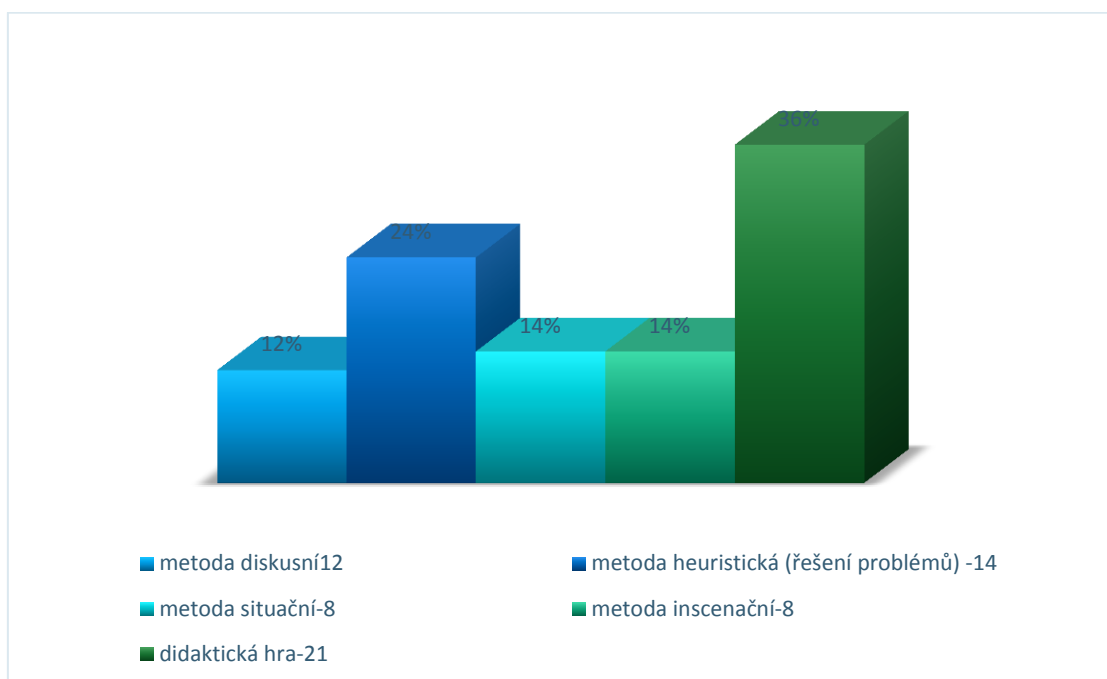
Druhou hypotézou týkající se tohoto šetření byla domněnka, že žáci na aktivizační metody reagují kladně a se zájmem, přičemž se tento odhad potvrdil. Celých 78% respondentů má za to, že výuka prostřednictvím těchto metod probíhá ze strany žáků přesně s takovou reakcí. I různé výzkumy a šetření prokazují zvýšenou aktivitu a činnost žáků díky využívání těchto metod ve vyučování. Že aktivizační metody mají negativní vliv na vyučování si nemyslí nikdo (0%) včetně těch, co tyto metody nevyužívají vůbec, a 22% vnímá, že žáci žádnou změnu neregistrují.

Otázka č. 14

Kterou z těchto aktivizačních metod nejvíce preferují:

- Metoda diskusí
- Metoda heuristická (řešení problémů)
- Metoda situační
- Metoda inscenační
- Didaktická hra

Graf č. 14: respondentem nejvíce preferovaná metoda



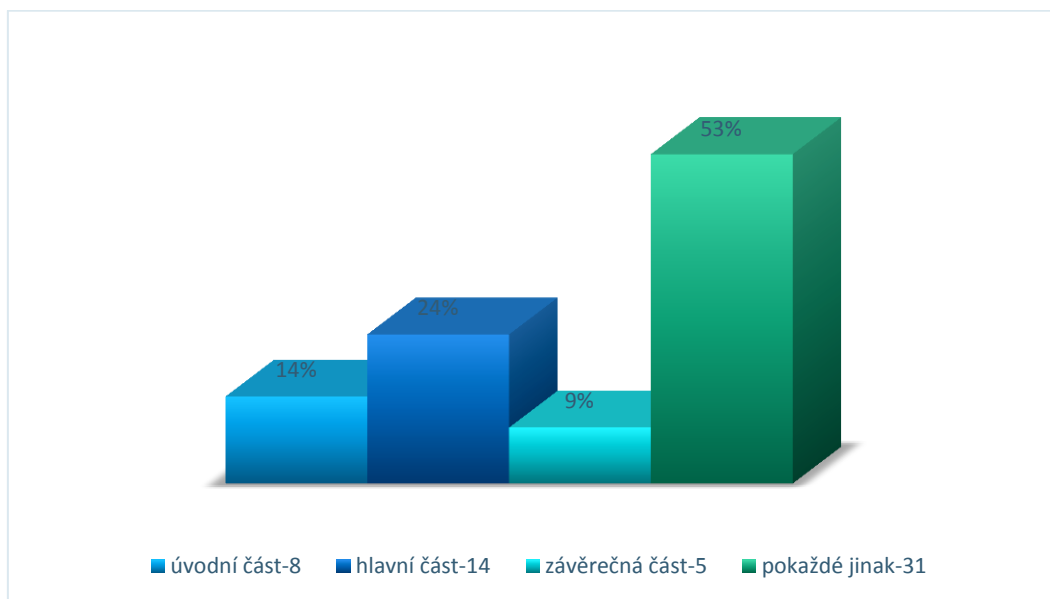
Poslední hypotézou byl předpoklad nejvíce preferované didaktické hry (36%) jako druh aktivizující metody. Pokud bychom si měli některé metody rozebrat, můžeme jasně říci, že např. metoda diskusní (která je na grafu nejméně vyobrazena 12%) je vhodná spíše pro žáky od období staršího školního věku až po žáky studující na vysokých školách. Po didaktické hře obsadila druhé místo metoda heuristická (řešení problému 24%), která ačkoliv je velmi časově, materiálně i organizačně náročná, je na prvním stupni využívána právě pro rozvoj myšlení a kreativity žáka a spolupráci a komunikaci ve skupině při řešení daného problému. Po 14% pak učitelé preferují metodu situační a inscenační.

Otázka č. 15

Ve které části vyučovací jednotky využívám aktivizační metody nejvíce:

- Úvodní část
- Hlavní část
- Závěrečná část
- Pokaždé jinak

Graf č. 15: využití aktivizačních metod v jednotlivých částech hodiny



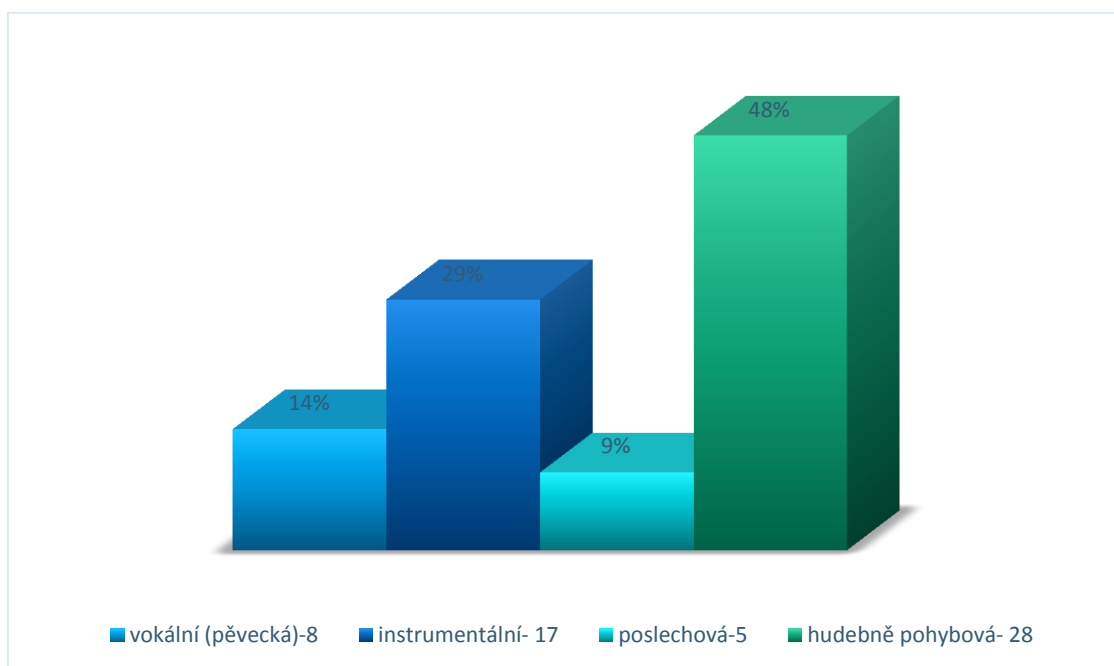
Pokud motivace probíhá zejména na začátku hodiny, aktivizující metodu můžeme použít v jakékoliv části hodiny. Záleží na organizaci a časovém rozložení přípravy učitele. I z grafu vyplývá, že polovina respondentů (53%) používá aktivizační metody pokaždé v jiné části vyučování, dále 24% je zařazuje do hlavní části, 14% do úvodní a 9% do části závěrečné.

Otázka č. 16

U které z těchto činností uplatňují aktivizační metody nejvíce:

- Vokální (pěvecká)
- Instrumentální
- Poslechová
- Hudebně pohybová

Graf č. 16: uplatnění aktivizačních metody v následujících činnostech



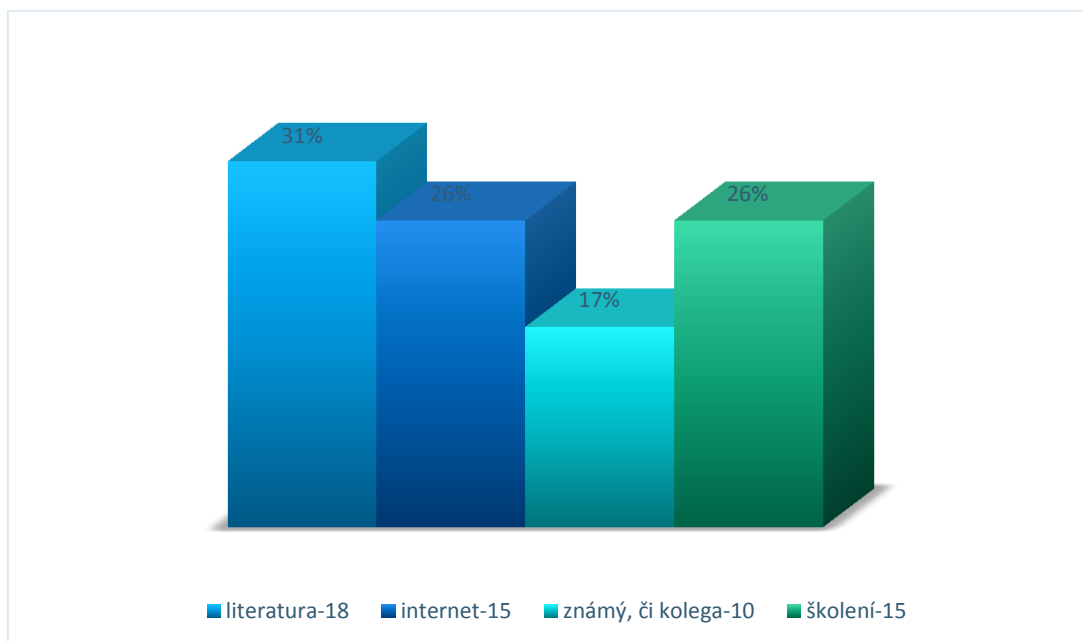
Z grafu jasně vyplývá, že bez mála polovina učitelů (48%) uplatňuje v praxi aktivizační metody u hudebně pohybové činnosti, což může být spojeno s odpovědí nejvíce preferované metody didaktické hry, kterou lze u této činnosti vhodně využít. Druhou nejvíce využitou činností z hlediska aktivizujících metod je instrumentální (29%), která nám taktéž nabízí širokou škálu možností, jak tyto metody zde uplatnit. Předposlední skončila činnost vokální (14%) a poslední činnost poslechová (9%).

Otázka č. 17

Informace a poznatky o nových formách a metodách výuky získávám pomocí:

- Literatury
- Internetu
- Známých, či kolegů
- Školení

Graf č. 17: způsob, kterým respondent získává nové poznatky o formách a metodách výuky



U poslední otázky tohoto šetření, která se týkala získávání informací a poznatků, jsou výsledná data velmi vyrovnaná. I přes moderní techniku stále vítězí důvěra v literaturu (31%), vysoký podíl získal i internet (26%) a školení (26%), a nejméně častý způsob získávání informací je od známého či kolegy (17%).

6 Závěr

Smyslem a hlavním cílem této diplomové práce byla snaha zjistit využití a praktické uplatnění aktivizujících metod v rámci hudební výchovy u dětí mladšího školního věku ze strany pedagogických pracovníků. Je to má první práce o takovém rozsahu, která je zároveň cennou zkušeností a něčím novým. Sama sebe jsem ujistila, proč jsem volila téma z oblasti hudební výchovy, a díky tomu tato práce nebyla pouhou povinností, ale zároveň částečným zpříjemněním a nabytím nových znalostí.

Úvodní část obecně vymezuje nástin Rámcově vzdělávacího programu, jeho rozčlenění na vzdělávací oblasti, klíčové kompetence a následně problematiku postavení předmětu hudební výchova v tomto programu. Hudební výchova je druh umění a kultury, jež provází člověka po celou jeho existenci v nejrůznějších životních situacích. Znamí historičtí pedagogové i novodobé analýzy prokazují nezastupitelnou roli tohoto předmětu ve výchovném procesu přesto, že často bývá odsouvána na vedlejší kolej a upadá do pozadí zájmu podobně jako ostatní výchovy- tělesná nebo výtvarná, a kdy žáci u těchto výchovných předmětů mají pocit, že se nemusí učit a jsou pro ně jakýmsi způsobem odpočinku a odreagování.

Následující kapitola obsahuje výčet složek hudební výchovy, které jsou nezbytnou znalostí hudební pedagogické činnosti pro všechny učitele. Samostatné podkapitoly popisují obecnou charakteristiku jednotlivých složek spolu s jejich využitím při nácviu a aplikaci v hodině.

V další části diplomové práce je věnována pozornost výukovým metodám z hlediska historického vývoje a proměn až po současnost. Jedná se o charakteristiku a rozdělení metod z pohledu různých autorů, starších i soudobých, využití metod v praxi, zdokonalování, pozitiva, negativa, jejich přínos a naopak nevýhody. U různých autorů existují odlišná pojetí a rozdělení výukových metod. Některé přetrvávají od prvopočátku, jiné vznikly až s rozvojem společnosti. Volba výukové metody značně ovlivňuje celý průběh vyučovací jednotky.

Poslední kapitolou teoretické části se dostáváme k problematice aktivizujících metod. Podle neoficiálních výzkumů většina učitelů aktivizujících metod v praxi využívá, což potvrzuje i průzkumné šetření praktické části této diplomové práce a je tak velmi pozitivním přínosem pro vztah i přátelskou atmosféru mezi žákem a učitelem.

Praktická část této diplomové práce se věnuje dotazníkovému šetření, který se týká zjištění využití jak hudebních činností, tak aktivizačních metod v hudební výchově. V rámci této kapitoly bude shrnuto a uvedeno do souvislosti vyhodnocení dotazníku pro učitele.

Z celkového počtu dotazovaných respondentů měly jednoznačnou převahu ženy, kterých bylo celkem 53, mužské pohlaví bylo v tomto případě zastoupeno 5 muži, což lze v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ očekávat. Poměrně nečekaným výsledkem bylo zjištění průměrně mladého věku vyučujících, který dosahoval rozmezí 23-30 let (36%), a naopak rozmezí věku 31-40, kde jsem očekávala nejvíce odpovědí, bylo nejméně ze všech, tzn. pouhých 16%. Druhé místo obsadila věková kategorie v rozmezí 41-50, to se rovná (31%), a předposlední věková kategorie v rozmezí 51 a více let (17%). U následující otázky, která se týkala vzdělání respondenta, byla předpokládanou odpovědí vysokoškolské vzdělání, což se ve výsledku potvrdilo. Zjistili jsme, že výzkumu se účastnily dvě paní vychovatelky, které hudební výchovu učí a disponují pouze středoškolským vzděláním, jednou z dalších odpovědí byla možnost právě studující, na kterou odpovědělo 6 dotazovaných. Počet let odpracované pedagogické praxe bychom mohli odvozovat od odpovědí zakroužkovaných u věku respondentů, avšak skutečnost ukazuje něco jiného. Již výše jsme zmínili, délka praxe se může lišit od věku kvůli mateřské dovolené, vycestování do zahraničí, popřípadě jinému povolání. Proto se data v odpovědích věk učitele a délka pedagogické praxe neztotožňují. U otázky č. 5 jsme očekávali, že většina učitelů, jakožto třídních na prvním stupni, bude hudební výchovu učit ve své třídě. To nám prokazuje 60% odpovědí. Dalších 33% učí hudební výchovu i v jiné třídě, stávající však na prvním stupni a pouze 7% dobírá hodiny hudební výchovy na druhém stupni.

Hra na hudební nástroj- v tomto případě se jedná o klavír, je povinnou součástí vysokoškolského studia. Dle mého názoru by měl každý učitel na prvním stupni disponovat hudebními schopnostmi a ovládat hru na hudební nástroj. Bohužel ne všichni učitelé jsou hudebně zdatní a nadaní, proto nedochází k předávání schopností a správných návyků tak kvalitně. Důsledkem toho jsou pak zlozvyky dětí, které se mohou projevit např. nevhodným dýcháním při zpěvu, nesprávným držením těla apod. Pokud učitel nezvládá hru na klavír, která je velmi dobrým opěrným pomocníkem, může využít hru na jiný hudební nástroj, kterým podpoří vokální činnost žáků ve vyučovací hodině. Jestliže zvolí flétnu, není to asi nejvhodnější způsob výběru, který by byl stoprocentní oporou při zpěvu, jelikož učitel nemá možnost žáky sám pěvecky vést a korigovat je. Tuto šanci nám naopak poskytuje právě výše zmíněný klavír či klávesy, kytara nebo akordeon. Učitelova hra na nástroj (ať už se jedná o

jakýkoliv) žáky ke zpěvu jednoznačně podnítl a celkovou činnost příjemně obohatí, jelikož bez využití hudebních nástrojů by hudební výchova nebyla tou správnou adekvátní hudební výchovou. Proto u otázky č. 6 bylo velice potěšující zjištění, že v hodinách hudební výchovy stále převládá hra na hudební nástroj v podobě klavíru/ kláves (58%), dále stejného počtu odpovědí dosahují odpovědi využití kytary (17%) a flétny (17%) a rovněž stejný podíl odpovědí nese jiný hudební nástroj (4%) a žádný hudební nástroj (4%).

Následující tři otázky se týkaly vokálních, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových činností a jejich preferencí ze strany učitelů a oblíbenosti ze strany žáků. Nejvíce využívanou činností ze strany učitelů se suverénně stala činnost vokální (67%), dále hudebně pohybová (17%), instrumentální (16%) a v poslední řadě činnost poslechová (0%). Nejméně využívaná činnost je tedy poslechová (36%), která o pouhé jedno procento vede před činností hudebně pohybovou (35%), dále pak instrumentální taky s poměrně vyrovnaným výsledkem (29%) a vokální (0%). Zde jsme si shrnuli využívání činností z hlediska učitelského, následující otázka se však zabývala oblíbené činnosti žáků očima vyučujících. U žáků vítězí činnost hudebně pohybová (36%), následuje činnost vokální (31%), instrumentální (24%) a poslechová (9%).

Poslední část dotazníku se zabývá aktivizačními metodami. U otázky desáté nám nejprve bylo zodpovězeno využití motivace a začátku hodiny hudební výchovy, kde 81% uvádí, že motivaci na začátku hodiny zařazuje a 11% nikoliv. Následující otázka zněla, zdali učitelé využívají aktivizační metody v hodinách HV. Zhruba polovina (52%) uvádí, že užívá pouze některé z možností nabídky všech aktivizujících metod, dále pak poměrně malá část nevyužívá žádné z těchto metod (10%) a další odpověď (38%) značí celkové využívání aktivizačních metod v hodinách HV. U otázky č. 12 si drtivá většina učitelů (88%) myslí, že užívání těchto metod dělá výuku zajímavější a pestřejší, což je mimochodem cílem aktivizačních metod, dalších 9% odpovídá, že hodina zůstává beze změny a jen 3% uvádí uškození na průběh výuky. S předchozí otázkou souvisí otázka následující, a to samotná reakce žáků v hodině HV na tyto metody. Velmi vysoké procento (78%) reaguje pozitivně a se zájmem, což také splňuje účel využívání aktivizačních metod, někteří žáci (22%) změnu neregistrují a se záparem (0%) nereaguje nikdo. Jednou z hypotéz byla učitelem preferující druh aktivizační metody, kdy se správný odhad potvrdil u nejvíce využívané didaktické hry (36%), druhým nejvíce využívaným druhem je metoda heuristická (24%), stejného počtu odpovědí dosáhla metoda inscenační (14%) a metoda situační (14%) a nejméně využívanou metodou, která je vhodná spíše pro žáky starší je metoda diskusní (12%).

Z grafu č. 15 plynula snaha zjistit, ve které části hodiny jsou aktivizační metody využity nejvíce. Zhruba polovina dotazovaných (53%) zařazuje aktivizační metody pokaždé do jiné části hodiny. V tomto případě záleží tedy na přípravě učitele a jeho rozplánování organizace vyučování spolu s využitím dalších aktivit. Do hlavní části hodiny tyto metody řadí o něco méně učitelů (24%), v úvodní části aktivizační metody používá 14% a v závěru hodiny 9%. Předposlední otázkou tohoto šetření bylo zjišťování uplatnění aktivizujících metod u hudebních činností, kde necelá polovina (48%) aplikuje aktivizační metody u hudebně pohybových činností. Dalších 29% upřednostňuje instrumentální činnost v rámci použití těchto metod, třetí místo obsadila činnost vokální (14%) a poslední čtvrtou činností je poslechová (9%). Úplně poslední, tedy sedmnáctá otázka, nás utvrdila o stálém využívání literatury sloužící jako zdroj informací, která vede s číslem 31%, druhé místo obsadil u většiny mladých proslulý a velmi oblíbený internet (26%), stejně jako školení (26%). Nejméně informací respondenti získávají prostřednictvím kolegy nebo známého (17%).

Dle mého názoru by aktivizační metody měly být uplatněny nejen v hudební výchově, ale ve všech předmětech základního vzdělávání u dětí mladšího školního věku. Je to způsob bližšího kontaktu dětí s učitelem i se spolužáky a tím prohlubování jejich vztahu. Z velké části dotazníkové šetření přineslo utvrzení v pozitivním slova smyslu, což řadím mezi plusová zjištění této diplomové práce. Ve vlastní budoucí profesní dráze učitelky prvního stupně chci vést hudební výchovu směrem kupředu, nepovažovat ji pouze za vedlejší odpočinkový předmět, ale pozvednout ji nejen prostřednictvím aktivizačních metod, ale taky pomocí využití jiných činností a především své vlastní hudebnosti ku prospěchu a zájmu žáků o tento předmět.

7 Zdroje a literatura

- BRATSKÁ, M. *Vieme riešiť záťažové situácie?*. SPN, Bratislava 1992
- DANIEL, L. *Intonační a sluchová analýza 2*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6
- GLOVER, J. *Teaching Music in the Primary School*. Bloomsbury Publishing, 2004. ISBN 1847140459
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vydání. Olomouc: Hanex 2000. s. 20. ISBN 80-85783-28-2. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1.
- HAVELKOVÁ, Karla; CHLÁDKOVÁ, Blanka. *Didaktika hudební výchovy 1*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 118 s. ISBN 80-210-0865-2.
- HOLAS, M.: *Hudební pedagogika*. Praha 2004.
- JENČKOVÁ, E. VI. *Hudba a pohyb 1. díl*. Hradec Králové: Tandem, 1997. ISBN 80-902662-4-X.
- KOTRBA, T.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister &Principal, 2007.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KULIČ, V. *Teorie programovaného učení*. Praha: SPN, 1977
- LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. 195 s. ISBN 80-7042-108-8.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986.
- LIŠKOVÁ, M.: *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy*. Praha 2007 ISBN 978-80-7235-345-3
- LÝSEK, František. *Metodika hudební výchovy v 1.- 5. ročníku ZDŠ*. Praha, 1977
- MALACH, A. *Programované vyučování*. Praha: SA 1977
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039- 5.
- MAŤUŠKIN, M. A.: *Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní*. SPN, Bratislava 1973.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975

OKOŇ, W. : *K základům problémového učení*. Praha, SPN 1966.

PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN: 80-7290-092-7.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 1. vydání. Praha: Infra, 2005, s. 12. ISBN 80-86666-24-7.

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*.

Praha: Supraphon, 1989. 258 s. ISBN 80-705-8073-9.

SVOBODOVÁ, J. – JÚVA, V.: *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995.

SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky HV I*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci, 2004. 65 s. ISBN 80-244-0964-X.

ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. *Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání: Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita, 2012, vol. 8, no. 1 [cit. 2015-02-09]. ISSN 1803-1331.

Internetové zdroje:

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 2007.

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

MARKOVÁ, Kristýna. *Daltonský plán jako součást školního vzdělávacího programu a jeho zavádění do praxe*. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/135957/pedf_m/Daltonsky_plan.pdf

8 Seznam zkratek

aj. a jiné

apod. a podobně

atd. a tak dále

atp. a tomu podobné

č. číslo

HV Hudební výchova

např. například

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

tzn. to znamená

9 Přílohy- návrhy pracovních listů do hudební výchovy

PRACOVNÍ LIST Č. 1

1. Poznej hudební nástroj:

KALNITER

AKONBASTR.....

BICMÁL.....

VÍKLAR.....

AHFRA.....

AATYKR.....

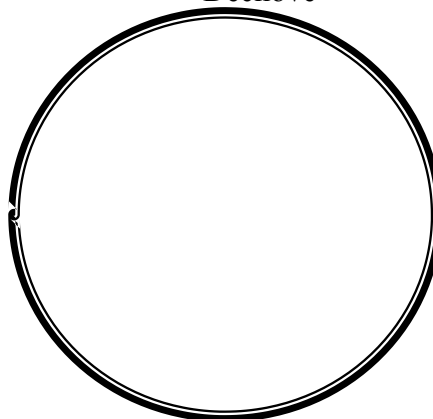
OXOFANS.....

HRAVYNA.....

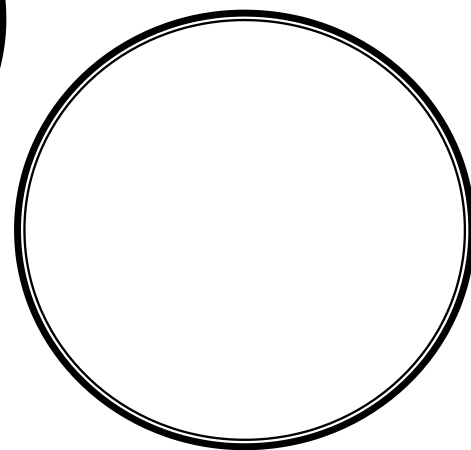
2. Správně přiřaď:

1. Flétna
2. Tympány
3. Viola
4. Hoboj
5. Housle
6. Harfa
7. Činely
8. Lesní roh
9. Kontrabas

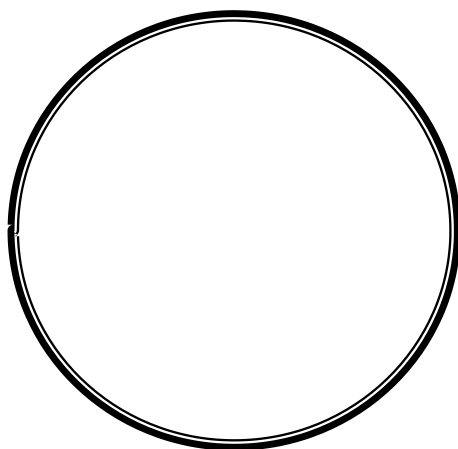
Dechové



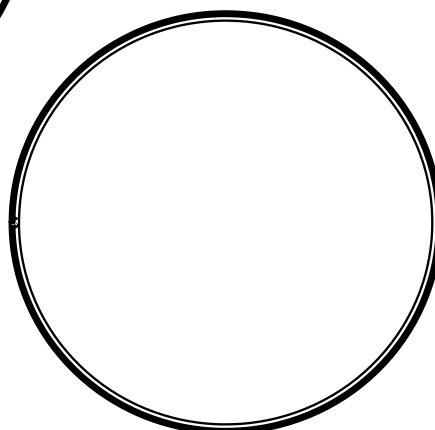
Drnkací- strunné



Smyčcové - strunné

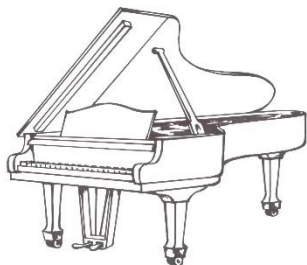


Bicí



3. Přiřaď k obrázku:

Cimbál

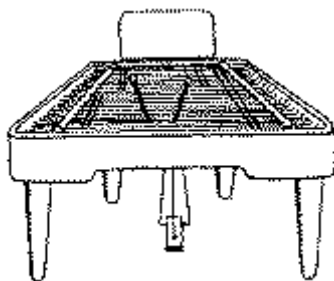


Flétna

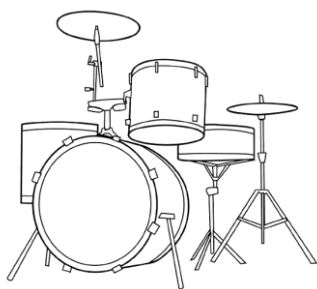


Kytara

Klavír



Bicí



PRACOVNÍ LIST Č. 2

1. Podle obrázku poznej písničku:

a).....



d).....



b).....



e).....



c).....



f).....



Řešení: a) Běží liška k Táboru, b) Kočka leze dírou, c) Šla Nanyňka do zelí, d) Když jsem husy pásala, e) Já mám koně, f) Běžela ovečka

2. Doplň chybějící slova do textu a poznej, o jakou písničku se jedná:

Já do lesa já do lesa nepůjdu, kdyby na mě přišel, on by mně vzal Sekera je za..... zlatý a Za tolar. Kdyby na mě Přišel, on by mně to všechno

Název písničky: _____

3. Oprav název písničky:

a) *Sloužil když jsem já* _____

b) *Louce tý na zelený* _____

c) *Pod liška sedí dubem* _____

d) *Nám pec spadla* _____

e) *Spát oči jděte černé* _____

f) *Okýnkem naším pod* _____

g) *Pásala já když jsem husy*

4. Ze slabik poskládej a zapiš hudební nástroje:

po trub ra boj vír ka
ri ta kla zoun kla ky net
ho

Zapiš:

PRACOVNÍ LÍST Č. 3

1. Zapiš zvuk, který uslyšíš: *(zvuky budou přehrány pomocí audia)*

- a) Tekoucí voda
- b) Zpěv ptáků
- c) Chůze
- d) Zvuk cvrčků
- e) Krčení papíru
- f) Bzukot mouchy
- g) Motor auta
- h) Bouřka

2. Z daných písmen vytvoř co nejvíce slov spojené s hudební tematikou:

(jedno písmeno můžeš ve slově použít vícekrát)

TAOHRSMNEYKUVLI

3. Zvýtvarni (namaluj) svou oblíbenou písničku:

PRACOVNÍ LIST Č. 4



1. Hádej, co/kdo jsem:



- a) Ležím na první lince notové osnovy _____
- b) Odemykám každou písničku _____
- c) Jsem mužský nejhlubší hlas _____
- d) Ležím ve druhé mezeře notové osnovy _____
- e) Mám čtyři struny a jsem menší, než viola _____
- f) Jsem řada tónů jdoucích za sebou _____
- g) Jsem ženský nejvyšší hlas _____
- h) Jsem člověk, který má taktovku _____
- i) Říkají mi piano, ale taky _____
- j) Ležím na třetí lince notové osnovy _____

2. Zapiš noty a pomlky:

- a) Celá nota _____
- b) Čtvrt'ová pomlka _____
- c) Osminová nota _____
- d) Čtvrt'ová nota _____
- e) Osminová pomlka _____
- f) Půlová nota _____

3. Zapiš název písničky:

- a) Skákal  _____
- d) Travička  _____

- b) Jede, jede  _____
- e) Okolo Frýdku  _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Stavinochová
Katedra:	Hudební výchovy
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Pavel Režný, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Využití aktivizujících metod a jejich praktické uplatnění v hudebních činnostech dětí mladšího školního věku
Název v angličtině:	Use of activating methods and their practical application in musical activities of children of primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část se věnuje vymezení předmětu hudební výchova. Následující kapitola se zaměřuje na výčet a charakteristiku výukových metod, na které pak navazují metody aktivizační. Výzkumná praktická část se zabývala dotazníkovým šetřením pro učitele, kde jsme zjišťovali praktické uplatnění aktivizujících metod v hudební výchově ze strany učitelů.
Klíčová slova:	Hudební výchova, složky hudební výchovy, výukové metody, aktivizační metody, charakteristika výukových metod
Anotace v angličtině:	The dissertation is divided into two parts. The theoretical part of this work deals with defining the subject "Music Education" and listing and characterization of educational and consequential activation methods. Thereafter the practical part presents an analysis of data acquired from a questionnaire survey focused on practical application of activation methods used by teachers in Music Education.
Klíčová slova v angličtině:	Music, part of music, teaching methods, activation methods, characteristic of teaching methods
Přílohy vázané v práci:	Návrhy pracovních listů do hudební výchovy
Rozsah práce:	75s. + 6s. příloh
Jazyk práce:	český

