

Využití didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Kristina Kopecká

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kristina Kopecká
Osobní číslo:	H18668
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Využití didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o didaktických metodách v primárním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na využívání didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy a strukturovaného pozorování v hodinách hudební výchovy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Adjepong, B. (2021). General methods of teaching music in the primary school. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 13(4), 23–34.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Nováková, J. (2014). *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Selčanová, Z. (2019). *Hudební výchova v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

ROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě univerzitním informačním systémem dostupná k nahlédnutí;
- práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – práci jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v jakémkoliv případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné
- práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval
případě publikace výsledků budu uveden

Ve Zlíně

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá didaktickými metodami v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat využívání didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Výzkumný vzorek je tvořen 153 učiteli 1. stupně základní školy v Jihomoravském kraji. Hlavní výzkumnou metodu představuje metoda dotazníku doplněná o strukturované pozorování vyučovacích hodin hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Výzkumná zjištění poukazují na to, jaké konkrétní didaktické metody, vycházející z předem stanovených kategorií didaktických metod dle různých autorů, učitelé v hudební výchově na 1. stupni základní školy nejčastěji uplatňují. Taktéž byla v rámci výzkumu zjištěna nejčastější kritéria pro volbu didaktických metod a identifikovány didaktické metody využívané v hudební výchově na 1. stupni základní školy se zaměřením na pojetí výuky. Na základě všech výzkumných zjištění je následně vypracováno doporučení vztahující se k praxi.

Klíčová slova: didaktická metoda, hudební výchova, aktivizující metody výuky

ABSTRACT

The thesis deals with didactic methods of teaching music at the first level of primary school. The main aim of the thesis is to outline the application of didactic methods in music teaching at the first level of primary school. The research sample consists of 153 teachers at the first level of primary school in the South Moravian Region. The main research method selected was the questionnaire method accompanied by a structured observation of music teaching classes at the first level of primary school. The research findings show what specific didactic methods, based on pre-determined categories of didactic methods according to various authors, are applied by music teachers at the first level of primary school. In the same way the most common criteria were determined in the research for the choice of didactic methods and identified didactic methods applied in teaching music at the first level of primary school focusing on the concept of teaching. Based on all research findings is subsequently developed recommendations for practise.

Keywords: didactic method, teaching music, activating teaching methods

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi věnovala při zpracování diplomové práce. Mé poděkování patří také Ing. Tomáši Urbánkovi, Ph.D. za spolupráci při statistickém zpracování výzkumných dat. V neposlední řadě bych ze srdce ráda poděkovala své rodině a nejbližším, kteří mi byli při mém studiu velkou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DIDAKTICKÁ METODA.....	13
1.1 VYMEZENÍ DIDAKTICKÝCH METOD.....	13
1.2 VÝVOJ DIDAKTICKÝCH METOD.....	15
1.3 DIDAKTICKÁ METODA V PROCESU VÝUKY.....	17
1.4 VOLBA DIDAKTICKÝCH METOD	18
1.4.1 Kritéria pro volbu metod.....	20
1.5 FUNKCE DIDAKTICKÝCH METOD.....	21
2 DIDAKTICKÁ METODA V POJETÍCH VÝUKY.....	23
2.1 TRANSMISIVNÍ POJETÍ VÝUKY	23
2.1.1 Didaktické metody v transmisivním pojetí výuky	24
2.2 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	25
2.2.1 Didaktické metody v konstruktivistickém pojetí výuky	26
3 DIDAKTICKÁ METODA V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ	27
3.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ V KURIKULU	27
3.2 SPECIFIKA DIDAKTICKÝCH METOD V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ	30
3.2.1 Metody zaměřené na aktivitu žáků	30
3.2.2 Metody z hlediska fází hudebního vyučování.....	32
4 PŘEHLED DOSAVADNÍHO VÝZKUMU PROBLEMATIKY.....	33
4.1 VÝZKUMY DIDAKTICKÝCH METOD V ZAHRANIČÍ	33
4.2 VÝZKUMY DIDAKTICKÝCH METOD V ČESKÉ REPUBLICE	33
4.3 VÝZKUMY DIDAKTICKÝCH METOD V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
5.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	37
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
5.3 METODY VÝZKUMU A JEJICH CHARAKTERISTIKA	41
5.4 REALIZACE VÝZKUMU V PRAXI	43
5.5 ZPRACOVÁNÍ ZJIŠTĚNÝCH DAT	45
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	46
6.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	46
6.1.1 Ověřování výzkumných hypotéz.....	67
6.2 VÝSLEDKY STRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ.....	73

6.2.1	Shrnutí výsledků strukturovaného pozorování.....	84
7	ZÁVĚREČNÁ DISKUSE	87
7.1	LIMITY VÝZKUMU	89
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	89
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	94
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	98
	SEZNAM GRAFŮ	99
	SEZNAM OBRÁZKŮ	100
	SEZNAM TABULEK.....	101
	SEZNAM PŘÍLOH.....	103

ÚVOD

Učitel ve výuce hudební výchovy uplatňuje nejrůznější didaktické metody, které volí na základě mnoha aspektů a kritérií. Avšak to, jaké konkrétní didaktické metody uplatní, v konečném důsledku závisí na něm samém a jeho volbě. Nejedná se o nikterak snadný úkol. Učitel musí předem promyslet řadu aspektů a volit metody vždy tak, aby jejich zařazení do výuky hudební výchovy bylo co nejvhodnější a nejpřirozenější.

Téma diplomové práce jsem volila z toho důvodu, jelikož se s volbou didaktických metod zajisté ve své budoucí praxi setkám. A je tudíž přínosné se v této oblasti orientovat a zamýšlet se nad ní. Rovněž se jedná o téma, které pro hudební výchovu na 1. stupni základní školy (dále jen ZŠ) není bohužel příliš aktuální. Mnohé výzkumy se didaktickými metodami v hudební výchově na 1. stupni ZŠ příliš nezabývají, případně pouze okrajově či s ohledem na specifickou kategorii didaktických metod. Z tohoto důvodu si myslím, že je dané téma přínosné a stojí za pozornost a bádání.

Diplomová práce se tak zabývá využitím didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Cílem teoretické části diplomové práce je shrnout poznatky o didaktických metodách, vymezit didaktické metody v pojetích výuky a také popsat specifika didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.

První kapitola teoretické části práce se zaměřuje na didaktické metody z obecnější perspektivy. Konkrétněji je zde pozornost dána vymezení pojmu didaktická metoda, popsán vývoj didaktických metod a také jsou zde představeny didaktické metody v procesu výuky. Pozornost je také zaměřena na funkci didaktických metod a jejich volbu, v rámci níž jsou konkrétněji popsána jednotlivá kritéria pro jejich volbu.

Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá didaktickými metodami z pohledu pojetí výuky. Konkrétněji je zde pozornost zaměřena na didaktické metody z hlediska konstruktivistického pojetí výuky a transmisivního pojetí výuky pohledem různých autorů. U těchto dvou výukových pojetí jsou také konkrétněji představeny didaktické metody, které daná pojetí reflektují.

Třetí kapitola se zabývá již specifitěji didaktickými metodami v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Vymezen je zde pojem hudební výchova a také uvedena specifika didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.

Poslední kapitola teoretické části uzavírá přehled dosavadního výzkumu u dané problematiky. V rámci této kapitoly jsou nejprve představeny výzkumy vztahující se k didaktickým metodám obecně a poté již konkrétněji k didaktickým metodám v hudební výchově.

Praktická část je rovněž strukturována do několika kapitol, v nichž je pozornost zaměřena zejména na výzkum. Hlavním výzkumným cílem je zmapovat využívání didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. V rámci této části práce jsou uvedeny výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Popsán je také výzkumný soubor a zvolené výzkumné metody. Uvedeno je zde také to, jak byl výzkum realizován v praxi. V této části je také popsáno, jak proběhlo zpracování zjištěných dat z dotazníkového šetření a strukturovaného pozorování. Výsledky výzkumu a jejich interpretace je poté uvedena v samostatné kapitole. Poslední kapitola praktické části obsahuje závěrečnou diskusi, v rámci níž je pozornost zaměřena na odpovědi na stanovené výzkumné otázky a cíle. Rovněž je zde popsáno doporučení pro pedagogickou praxi a nastíněny možné limity tohoto výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DIDAKTICKÁ METODA

Výukové metody lze považovat za velmi významnou kategorii obecné didaktiky. Rovněž i v rámci didaktiky oborové zaujímají důležitou pozici. Učitel by měl brát na výukové metody ve výuce zřetel, jejich volbu předem promýšlet a následně dokázat dané výukové metody ve výuce správně uplatňovat. Právě volba výukových metod by neměla být náhodná. Závisí na mnoha aspektech a kritériích, jež budou popsány v této kapitole níže. Avšak v konečném hledisku záleží vždy na několika faktorech – na učiteli, jeho osobnosti, zkušenostech, aktuálních možnostech, jeho žácích a jejich osobnostech –, na základě nichž se učitel rozhodne, jaké konkrétní výukové metody ve výuce uplatní. To, zda bude výchovně-vzdělávací proces efektivní a kvalitní, však nezávisí pouze na této volbě – tedy volbě metod výuky, ale na mnoha dalších aspektech. Zejména však na správném stanovení výukových cílů, k nimž ve výuce spějeme. Z tohoto důvodu je tak na výukové metody možné ve výuce nahlížet jako na součást jednoho úzce provázaného systému (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Tomuto vztahu k jednotlivým prvkům ve výuce bude taktéž věnována pozornost v práci níže. Důležité je však zmínit, že i přes vše zde výše uvedené by metody výuky neměly působit jako primární a rozhodující činitel, avšak bychom na ně měli nahlížet spíše jako na jeden z prvků, jenž se ve výchovně-vzdělávacím systému nachází. Metody výuky by tak nikdy neměly nahradit to nejvýznamnější, jímž je obsah výuky, zjednodušeněji řečeno učivo a cíl výuky, který si ve výuce stanovujeme a k jehož dosažení ve výuce směřujeme a usilujeme (Maňák & Švec, 2003).

1.1 Vymezení didaktických metod

V odborné literatuře se lze setkat s různými pohledy jednak na vymezení pojmu didaktická metoda, jíž bude věnována pozornost v této podkapitole níže, tak i na samotnou terminologii. Kromě pojmu didaktická metoda se můžeme, v mnoha odborně zaměřených publikacích, setkat s různými označeními. Jedná se např. o pojmy, jako je výuková metoda, kterou uvádí ve své publikaci Maňák a Švec (2003), dále termín vyučovací metoda, který uvádí ve své publikaci Skalková (2007) či rovněž metoda výuky. V rámci terminologického vývoje lze také zmínit, že termín vyučovací metoda se používal převážně dříve a vycházel z procesu vyučování, jenž se vztahuje primárně k učiteli a jeho činnosti. Oproti tomu existují i takové didaktické koncepce, jež naopak obrací pozornost k žákům a jejich činnosti. V tomto případě se tak lze setkat s označením *učební metoda* (Maňák & Janík, 2009 in Janíková et al., 2009).

Samotný původ pojmu metoda lze hledat v řeckém slově „methodos“, což lze do českého jazyka volně přeložit jako cesta, prostřednictvím níž postupujeme ke stanovenému cíli, či také jako postup, který nás k tomuto danému cíli vede (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Pokud na vymezení pojmu nahlédneme poněkud z širšího a obecnějšího hlediska, lze dle Skalkové (2007) konstatovat, že „metoda jako cesta k cíli je rozhodující prostředek k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti“ (s. 181). Z této definice je tedy patrné, že metoda je zde pojímána jako prostředek či cesta a vede nás k dosahování cílů, které si v našem životě stanovujeme a ke kterým v našem životě spějeme. Bez ní bychom se tedy nemohli ve svém životě posunout dále a dosahovat našich životních cílů. Zaujímá tedy v životě člověka velmi významné místo (Skalková, 2007).

Pokud se však zaměříme na vymezení pojmu z hlediska didaktického, lze zmínit vymezení Lukášové (2010), která výukové metody vymezuje jako „způsob (postup, cestu) společné činnosti učitele a žáků, který vede k dosažení plánovaných výukových cílů“ (s. 118). Toto vymezení klade důraz zejména na společnou činnost učitele i žáků, která je pro výuku a dosahování jejích cílů zcela zásadní a významná. Bez této společné činnosti a spolupráce učitele a žáků by nemohlo být stanovených výukových cílů dosaženo (Lukášová, 2010). Právě toto vzájemné působení mezi učitelem a žákem probíhá na základě výukových metod, které učitel ve výuce uplatňuje (Kalhous, 2009 in Kalhous & Obst, 2009). I když má učitel z hlediska výběru metod a jejich následném uplatnění ve výuce vyšší podíl a pravomoc než samotný žák, je nezbytná ona spolupráce mezi nimi – tedy užší spolupráce mezi učitelem a žákem (Maňák & Švec, 2003). Také Červenková vnímá výukovou metodu právě ve vztahu učitele a žáka a zdůrazňuje tak význam vzájemné interakce mezi nimi (Červenková, 2013). Jedině v tomto případě, tedy za předpokladu vzájemné interakce učitel a žák, může být výuka úspěšná a efektivní. Jedná se tedy o značný posun ve vymezení pojmu výuková metoda (Maňák & Švec, 2003).

Poněkud rozsáhlejší a komplexnější vymezení výukových metod lze najít i u Šikulové, jež výukovou metodu charakterizuje následovně:

Výuková metoda je tedy záměrná činnost učitele v řízení učebních činností žáků (a v určitých situacích i záměrná činnost žáků), která vede k učebním činnostem žáků, k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a k dosažení stanoveného výukového (výchovně vzdělávacího) cíle (Šikulová, 2013, s. 50).

V rámci jejího vymezení pojmu výuková metoda se setkáváme s pojmy, jako je osobnostní a sociální rozvoj žáka, jenž má ve výchovně-vzdělávacím procesu velký význam. Je důležité,

aby žáci poznávali, kým doopravdy jsou. Poznávali svou vlastní osobnost, své možnosti, předpoklady a také to, jaké místo zaujímají v dnešním světě. Učitel by žákům tedy měl poskytnout dostatek prostoru k sebevyjádření, ale také ke komunikaci. Měl by umožnit žákům pracovat ve skupinách, kde mezi sebou mohou žáci komunikovat, učit se respektovat ostatní, přijímat názory druhých a podílet se na společném, skupinovém řešení problémů (Šikulová, 2013).

1.2 Vývoj didaktických metod

Výukové metody mají za sebou poměrně dlouhý historický vývoj, jež ovlivňovaly mnohé aspekty. Nejvýrazněji však vývoj metod ovlivnily historické a společenské podmínky vyučování. Tedy to, jak se naše společnost v historii proměňovala. S ní se měnily i požadavky na vzdělávání žáků a studentů. Dále měly na vývoj výukových metod vliv rovněž vzdělávací instituce a jejich charakter či samotné pojetí vyučovacího procesu. Pokud bychom se vrátili zpět do minulosti, nelze v samotných počátcích hovořit o metodách výuky jako takových. Vzdělávání dětí a mládeže dříve neprobíhalo v institucích tak, jako je tomu dnes, ale děti a mládež byly vzdělávány spíše příležitostně a nahodile. Tomu také odpovídají metody, které vycházely z napodobování dospělých, jejich práce či pohybových dovedností. Významnými byly především metody vyprávění a vysvětlování. Tedy metody založené na slově a jeho předávání. Na základě těchto metod se tak předávaly veškeré poznatky a zkušenosti mezi lidmi (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007).

Následně v období antického školství se staly dominantními především následující dvě metody. Jednalo se o metodu přednášky (Demosthenes) a metodu rozhovoru (Sokrates), které byly nejvíce zastoupeny (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Zejména metoda Sokratova dialogu, taktéž nazývána jako sokratovský dialog, byla v této době velice populární a rozšířená. Její podstata spočívala především v kladení takových otázek, díky nimž měli lidé změnit svůj pohled na svět a přijít tak k novému poznání, které je v tomto případě zcela pravdivé (Zormanová, 2012). Vůbec první publikace o metodách výuky vyšla ve starém Římě. Jednalo se o publikaci *Dvanáct knih o výchově řečníka* od Quintiliana (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007).

Ve středověkém školství dominovala především metoda slovní. Žáci se tak dané texty (především se jednalo o církevní a náboženské texty) učili nazpaměť a bez jakéhokoliv vhledu či porozumění. Slovo v podobě mluvené i psané tak bylo významným nositelem informací (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Zajímavou metodou

v tomto období byla i metoda disputace, jež spočívala v diskusi nad různými odborně zaměřenými problémy a probíhala za účasti vyššího počtu odborníků (Zormanová, 2012).

O rozvoj vyučovacích metod se v 17. století zasloužil především významný pedagog Jan Ámos Komenský (1592–1670), jenž vyzdvihoval metodu přirozeného vzdělávání. Ta byla původně založena na poznávání a objevování přírody. Se svou trojicí metod – tedy metodou analytickou, syntetickou a synkritickou (srovnávací) – Jan Ámos Komenský položil významný základ pro další rozvoj vyučovacích metod (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Komenský taktéž zastával názor, že metody výuky by měly být uzpůsobené žákům, jejich možnostem, osobnostním předpokladům a zejména jejich věku (Zormanová, 2012).

Na myšlenky Komenského dále navázala řada odborníků a pedagogů, mezi které patřil i J. J. Rousseau se svou aktivací vyučovacích metod, jež spočívala především v aktivizování žáků a jejich aktivnímu zapojení do výuky za pomoci vhodných metod výuky, či J. H. Pestalozzi s metodami praktických činností, které spočívaly v praktickém uplatnění znalostí a dovedností žáků v jejich životě (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007).

Na počátku 19. století lze zmínit především J. F. Herbarta (1776–1841) a jeho didaktické postupy. Herbartovský model vyučování zdůrazňoval převážně metodu slovní. V tomto případě se tak jednalo o hotové předávání poznatků právě prostřednictvím slova (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Reakci na tento herbartovský model představovalo na počátku 20. století reformní pedagogické hnutí. Toto hnutí usilovalo o překonání tohoto modelu – tedy herbartovského modelu (Skalková, 2007). Do výuky se tak začaly zavádět takové metody výuky, jež umožňovaly žákům podílet se na výuce a zaujímat v ní aktivní postavení. V popředí také stála praktická zkušenost a rovněž přímá činnost žáka (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Pokud se zaměříme na období reformního hnutí v našich podmínkách, tak se vyučovacími metodami zabývaly především osobnosti, jako jsou V. Příhoda či S. Vrána (Skalková, 2007).

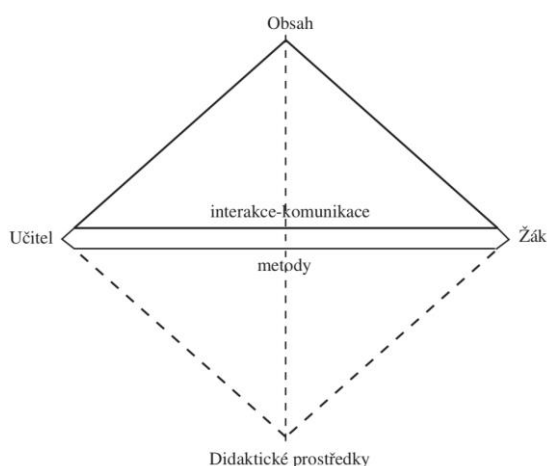
Po druhé světové válce řada inovativních teorií svou pozornost zaměřila jak na metodickou kompetenci vyučujícího, tak i na aktivní účast žáků na výuce. Zejména dané inovativní teorie a koncepce podpořily rozvoj alternativních výukových metod. Ty se vyznačují především vyšší aktivitou a participací žáka na výuce (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Především se jedná o takové metody, které umožní žákům být aktivními činiteli ve výuce a rozvíjet jejich tvořivost. Prostřednictvím nich také žáci získávají osobní zkušenosti s danými jevy nebo činnostmi (Skalková, 2007).

Vývoj výukových metod bude tak, jako tomu bylo doposud, pokračovat i nadále, jelikož dochází k neustálým změnám nejen v pojetí školy, ale také ve výuce či samotných žácích. To také obnáší i jistou změnu ve volbě a využívání výukových metod. Za současný trend v oblasti výukových metod je možné považovat i využívání technologií ve výuce, jež pro učitele představují další velkou výzvu, na kterou musejí reagovat a svou výuku tak těmto aktuálním trendům dnešní doby uzpůsobovat (Čábalová, 2011).

1.3 Didaktická metoda v procesu výuky

Metody výuky působí ve vzájemném vztahu s mnoha dalšími didaktickými prvky, jež budou dále v práci dále podrobněji uvedeny a charakterizovány. Nejedná se tedy o žádný samostatně působící prvek, jak se může na první pohled jevit (Zormanová, 2012). Jednotlivé prvky tak na sebe vzájemně působí v jistém systému, jenž bývá často označován jako edukační proces či taktéž proces výuky (Maňák & Švec, 2003).

Jednotlivé prvky a jejich vztah v rámci procesu výuky popisují i autoři Maňák a Janík. Tyto prvky a jejich vztahy demonstrují i na níže uvedeném obrázku (viz obrázek 1). Metody výuky jsou, dle těchto autorů, zejména součástí jednoho vzájemně provázaného celku. Za významné prvky v procesu výuky považují především obsah (učivo), jež by si žáci měli ve výuce osvojit, či didaktické prostředky, které má učitel k dispozici a může je ve výuce využít. Taktéž je v tomto případě významný i proces interakce a komunikace, jenž probíhá mezi učitelem a žáky (Maňák & Janík, 2009 in Janíková et al., 2009).

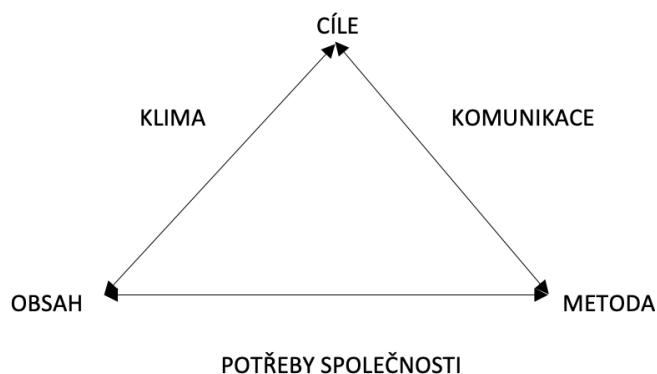


Obrázek 1: Významné prvky v procesu výuky

Význam vzájemné spolupráce mezi učitelem a žáky zmiňuje i Skalková. Ta dodává, že metody výuky nemohou bez spolupráce mezi těmito dvěma subjekty – tedy učitelem a žákem – v žádném případě kvalitně a efektivně fungovat. Je tedy nezbytné, aby spolu učitel

a žák navázali užší spolupráci a dostatečně mezi sebou komunikovali. Jedině v tomto případě tak budou výukové metody ve výuce efektivní a budou naplňovat svůj účel (Skalková, 2007).

V rámci procesu výuky je rovněž významný vztah metod výuky k výukovým cílům. Jejich vztahem se zabývali autoři, jako je Maňák a Švec. Tento vztah popisují pomocí níže uvedeného obrázku (viz obrázek 2). Z obrázku vyplývá, že metoda ovlivňuje a také je ovlivňována cíli, ke kterým ve výuce spějeme, a také obsahem vzdělávání (zjednodušeněji řečeno učivem). Patrný vliv na tyto prvky výuky má i proces vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem, klima třídy a rovněž požadavky a potřeby společnosti, které se v procesu výuky taktéž odrážejí. Autoři rovněž dodávají, že se v současné době lze setkat s názorem, že obsah jasně určuje volbu metody. Toto pojetí však nekoresponduje se současným pojetím školy a vzdělávání. V současném pojetí vzdělávání se klade důraz zejména na aktivní spolupráci učitele a žáka, což následně vede k dosažení plánovaných výukových cílů (Maňák & Švec, 2003).



Obrázek 2: *Vztah mezi metodou, cílem a obsahem výuky*

Výukové metody by tak měl učitel volit na základě výše uvedených aspektů a také s ohledem na mnohé další aspekty zmíněné v této práci. Neexistuje tudíž pouze jedna správná metoda, která by vyhovovala naprosto stejně všem učitelům, žákům a také výukovým cílům, k nimž ve výuce směřujeme a o jejichž naplnění usilujeme (Maňák & Švec, 2003).

1.4 Volba didaktických metod

Volba metod výuky vždy závisí na mnohých aspektech, na které musí učitel brát, při jejich výběru a i následné realizaci v praxi, zřetel. Současná doba si od učitelů také žádá i jistou orientaci v nepřeberném množství výukových metod. Jelikož se jedná o nelehké rozhodování, je proto důležité je do výuky zařazovat s rozvahou a předem si jejich volbu důkladně promyslet (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007). Právě

vhodné a plánované zařazování (někdy i rozličných) výukových metod činí výuku i učení pro žáky atraktivnější, zábavnější a i výsledky výuky mohou poté dosahovat vyšších kvalit (Sitná, 2013). Stejného názoru je i Petty, který uvádí, že pokud učitel chce zvolit takovou metodu výuky, jež bude v rámci výchovně-vzdělávacího procesu efektivní a opravdu účelně zařazená, je zapotřebí se orientovat v množství metod a hlavně znát jejich benefity, nedostatky a umět danou výukovou metodu následně využít i v praxi. Zároveň dodává, že metody, které učitel následně v praxi uplatní, by měl také průběžně pozorovat, pro sebe je dále vyhodnocovat a případně si zapamatovat ty výukové metody, jež se mu v praxi osvědčily (Petty, 2013).

V procesu výuky nebývá aplikována pouze jedna metoda, jak uvádí Skalková, nýbrž může vedle sebe současně působit i vícero výukových metod najednou. Jejich volba by však měla být předem promyšlená a taktéž by měly být zvolené metody mezi sebou vzájemně propojené. Autorka také doporučuje výukové metody ve výuce častěji střídat a rovněž časem zařazovat i takové výukové metody, které učitel prozatím ještě nevyužil, avšak má touhu je ve výuce uplatnit (Skalková, 2007).

Z hlediska volby výukových metod lze rozlišit i volbu výukových metod s ohledem na učení žáků. V tomto případě se jedná o dva přístupy – povrchový přístup k učení a hloubkový přístup k učení. V případě povrchového přístupu k učení žáci o učivo nemají zájem. Učení je mnohdy nebaví a nevěnují mu dostatek času. Dané učivo se tak mnohdy chtějí naučit v co nejkratším čase. Žáci se tak učí dané formulace bez jakéhokoliv porozumění a osobního vhledu nazpaměť – memorováním. Což také znamená, že nedokáží rozlišit hlavní informaci od vedlejší či popsat hlavní myšlenku v textu. Text či dané formulace se tak naučí převážně nazpaměť. Vše může častokrát pramenit ze strachu, že při výkonu žák selže, či má žák obavy z rodičů nebo učitelů. Oproti tomu stojí zcela odlišný přístup – hloubkový přístup k učení, který se vyznačuje vyšší motivací a angažovaností žáka. Dané učivo žáky zajímá a samotné učení je baví. Učí se z toho důvodu, že se chtějí dozvědět něco nového a využít nově nabyté poznatky v reálném životě. Učení je tak pro ně vnitřní potřebou. Žáci danému učivu i lépe rozumí a dokáží jej následně aplikovat ve své praxi (Mareš, 1998, podle Lukášová, 2010). Učitel by se tedy měl snažit žáky především při výuce motivovat a podpořit u žáků právě hloubkový přístup k učení, který je významný pro jejich celoživotní učení se (Lukášová, 2010). Velkou motivací pro žáky mohou představovat právě i výukové metody, pokud učitel do výuky zařazuje takové výukové metody, které žáky aktivizují a motivují. Jestliže tyto

metody dobře zná a dokáže je v praxi vhodně realizovat, mohou žáky dodatečně motivovat k procesu učení a vést je ke všestrannému rozvoji (Čapek, 2015).

1.4.1 Kritéria pro volbu metod

Jak je popsáno výše, učitel nevolí výukové metody náhodně, ale je zapotřebí volbu řádně předem promýšlet s ohledem na nejrůznější aspekty a kritéria (Zormanová, 2012). Podrobněji specifikovaná kritéria pro volbu výukových lze identifikovat i autorů Maňáka a Švece:

1. „zákonitosti výukového procesu (obecné i speciální)
2. cíle a úkoly výuky
3. obsah a metody daného oboru (představovaným daným vyučovacím předmětem)
4. fyzickou a psychickou úroveň rozvoje žáků
5. specifika – zvláštnosti dané třídy či skupiny žáků
6. vnější podmínky (vybavenost školy či třídy, hluk v okolí apod.)
7. osobnost učitele a jeho zkušenosti“ (Maňák & Švec, 2003, s. 50)

Tuto klasifikaci kritérií pro volbu výukových metod dle Maňáka a Švece rozšiřují Pecina a Zormanová ještě o subjektivní potřeby žáků. Pod těmito potřebami zmiňují styl, kterým se žáci učí, ale také to, do jaké míry se u žáků projevuje tvořivost, či zda jsou žáci samostatní apod. Dále dodávají, že ve výuce by učitel měl přihlížet k osobnosti žáků a jejich dovednostem. Žákům by měl poskytnout dostatek prostoru pro komunikaci či také podpořit u žáků spolupráci (Pecina & Zormanová, 2009). Učitel by měl také ve výuce zohlednit to, jaké mají žáci v dané oblasti osobní zkušenosti. Příkladem může být i zkušenost žáků se samostatnou prací. Učitel by si měl předem ověřit to, zda jsou jí žáci opravdu schopní. Měl by si tedy zjistit, na jaké mentální úrovni žáci jsou, což je významné pro proces samostatného vyhledávání informací a jejich následného ověření, zda jsou tyto informace skutečně pravdivé či nikoliv (Nováková, 2014).

Podrobnější specifikaci kritérií, která ovlivňují volbu metod lze najít i u Vališové a Kasíkové v příloze uvedené níže (viz příloha P IV). Volbu výukových metod dle těchto autorek tedy ovlivňuje např. i to, o jakou školu včetně jejího zaměření se jedná. Značný vliv mají i organizační formy výuky či to, jak zvolená výuková metoda koresponduje s ostatními

výukovými metodami, které učitel ve výuce uplatňuje (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007).

Všechna výše uvedená kritéria ovlivňují volbu výukových metod, avšak samotná volba vždy záleží na mnoha faktorech. Významně však na učiteli a jeho zkušenostech a také žácích a jejich potřebách. Nejedná se tedy pro učitele o jednoduché a jednoznačné rozhodování. Kromě rozhodování o volbě metod je nezbytné přemýšlet i nad realizací těchto metod, což si mnohdy vyžaduje i změnu prostoru, jistou časovou dotaci či využití rozličných pomůcek (Maňák & Švec, 2003). Při výběru výukových metod by měl učitel přemýšlet nad tím, aby zvolená metoda podporovala aktivitu žáků, učení je zajímalo a motivovalo, díky čemuž by pak žáci měli zájem se dále o danou problematiku a učivo zajímat i v širších souvislostech (Obst, 2017).

Důležité je nebát se využívat během praxe i různé metody, jež mohou být pro učitele svým způsobem nové a neznámé. Avšak vždy by měl jejich zařazení do výuky předem řádně promyslet (Sitná, 2009, podle Kotrba & Lacina, 2011).

V současné době se také ukazuje jako jedno z vhodných východisek ponechat aktivitu v oblasti výběru výukových metod i žákům. Na výběru metod a i samotné organizaci výuky se mohou žáci taktéž podílet a s učitelem diskutovat a projednávat své návrhy o tom, co by je zajímalo, co by chtěli do výuky dále zařadit apod. Žáci tak budou do výuky více angažováni, budou mít vyšší motivaci a také se naučí nést odpovědnost za své výsledky učení (Grecmanová & Urbanovská, 2007).

1.5 Funkce didaktických metod

Výukové metody taktéž plní a zabezpečují nejrůznější funkce. Mezi významnou funkci, kterou výuková metoda plní, je především funkce zprostředkování vědomostí a dovedností žákům (Maňák & Švec, 2003). Tuto funkci definuje také Žák, jenž dodává, že výuková metoda napomáhá dosahovat stanovených cílů a pomáhá žákům v jejich učení. Čímž plní i funkci regulační (řízení), kdy učitel za pomoci výukových metod reguluje u žáků jejich učení – tedy specifikuje výchovně-vzdělávací cíle, k nimž by měli ve výuce směřovat. Dále zprostředkovává žákům dané učivo či dohlíží na jejich průběžné výsledky v procesu učení apod. (Žák, 2012).

Mezi další funkce patří i funkce komunikační. Ta je základem pro efektivní interakci mezi učitelem a žákem. Jako poslední funkci lze zmínit i funkci aktivizační, jež pomáhá žáky

motivovat a aktivizovat jejich myšlení (Maňák & Švec, 2003). Tuto funkci zmiňuje i Čapek, jenž uvádí, že motivovat žáky může i samotná volba výukových metod. V případě, že učitel ve výuce zvolí takové metody, prostřednictvím nichž se žák do výuky aktivně zapojí, může učitel v tomto případě za pomoci těchto výukových metod žáky více motivovat. Také dodává, že právě pestrost výukových metod může vést žáky k všestrannému rozvoji, probudit v nich nejen zájem o daný předmět, ale také možnost zaměřit se více na sebe, svou osobnost, schopnosti a dovednosti (Čapek, 2015).

2 DIDAKTICKÁ METODA V POJETÍCH VÝUKY

Z historického hlediska výuka a její pojetí procházely nejrůznějšími vývojem a samozřejmě změnami. Můžeme se tak setkat s různými podobami výuky, postavením učitele a žáka ve výuce, mírou aktivity a angažovanosti žáka či s kladením důrazu na didaktické zásady přiměřenosti, aktivity a mnoho dalších. Taktéž na preferenci metod učitelem mělo značný vliv i dané pojetí výuky (Zormanová, 2014). Kromě vlivu celkového pojetí výuky, jež odpovídá aktuálnímu vývoji a dění ve společnosti, lze také zaznamenat vztah metod výuky k učitelovu pojetí výuky, které je každému učiteli vlastní a specifické (Zormanová, 2012). Avšak v případě, že se orientujeme na to, jak se pojetí výuky postupně proměňovalo a vyvíjelo v historii, jde primárně o tato dvě následující pojetí výuky – transmisivní pojetí výuky a konstruktivistické pojetí výuky (Zormanová, 2014).

2.1 Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní pojetí výuky má velmi dlouhou historii a kořeny tohoto pojetí sahají až do období pravěku, kdy spolu lidé začali komunikovat a různými způsoby si tak mezi sebou předávali důležité informace a sdíleli spolu své dosavadní zkušenosti (Zormanová, 2014).

Podstatou transmisivního vyučování je především předávání či zprostředkování obsahu vzdělávání (tedy v tomto případě učiva) směrem k žákům. Pouze učitel je ve výuce ten, kdo zastává dominantní a aktivní roli a snaží se dané učivo žákům co nejvěrohodněji zprostředkovat (Vyskočilová & Dvořák, 2009 in Kalhous & Obst, 2009). Žáci se tak učivo, které jim učitel v tomto případě předá, naučí nazpaměť. Což také může znamenat, že se žáci dané učivo naučí tak, jak je jim předáno, bez jakéhokoliv vhledu či porozumění. Poté také dané učivo dále reprodukují či odříkávají z paměti (Kalhous & Obst, 2002, podle Zormanová, 2012). Lze říci, že v tomto případě tak žáci zastávají roli pouze pasivních příjemců. Těm je tak daný obsah vzdělávání pouze předkládán. Jejich aktivita a zapojení do výuky zde není příliš žádoucí (Vyskočilová & Dvořák, 2009 in Kalhous & Obst, 2009).

Někteří odborníci však zdůrazňují, že transmisivní vyučování má ve škole stále své místo i význam. Za hlavní výhodu shledávají především to, že žáci obdrží učivo v přehledném a logicky uspořádaném celku. V tom se tak mohou žáci lépe orientovat a pochopit dané souvislosti a vztahy, které se v daném celku objevují. Kritici však oponují zejména tím, že osvojování si příliš velkého množství vědomostí a dovedností není v současné době žádoucí. Nejde jen o to si dané sumy vědomostí a dovedností náležitě osvojit, ale důležité je pro žáky umět tyto nově nabyté vědomosti a dovednosti aplikovat a využít především

ve svém reálném životě. Nejen je tedy umět a znát pro potřeby výuky (Skalková, 1971, podle Zormanová, 2012).

2.1.1 Didaktické metody v transmisivním pojetí výuky

K tomu, aby si žáci učivo osvojili, využívá učitel nejrůznější repertoár výukových metod. V případě, že hovoříme o transmisivním pojetí výuky, jedná se převážně o *metody slovní*. Tyto metody tak v rámci daného pojetí učitel upřednostňuje před ostatními výukovými metodami co v nejvyšší možné míře a zastoupení. Slovo má tedy ve výuce dominantní postavení a význam (Okoň, 1966, podle Zormanová, 2012). Tuto kategorii metod slovních lze najít i u autorů, jimiž jsou Maňák a Švec, a která je rovněž uvedena níže v přílohách (příloha P I). Jedná se dle těchto autorů především o konkrétní výukové metody, jimiž jsou vysvětlování, vyprávění, přednáška, práce s textem apod. Ve většině případů se jedná o takové metody, kdy má hlavní slovo učitel a prostřednictvím slova předává žákům dané informace. V rámci této kategorie se lze setkat i s metodou rozhovoru, kdy se učitel prostřednictvím otázek obrací na své žáky a ti mu na jeho otázky odpovídají (Maňák & Švec, 2003).

Zormanová ve své publikaci také uvádí další skupiny výukových metod, které se k transmisivnímu pojetí výuky vztahují. Jako příklad uvádí metody, které autoři jako je Maňák a Švec řadí do kategorie metod názorně-demonstračních či dovednostně-praktických (Maňák & Švec, 2003, podle Zormanová, 2012). Tyto metody dále autoři řadí ještě specifitěji pod výukové metody klasické (Maňák & Švec, 2003).

Metody názorně demonstrační (uvedené v příloze P I) se převážně vyznačují předváděním určitého jevu a předmětu či pozorování daného jevu a předmětu. Konkrétněji zde uvádí metody, jako jsou předvádění a pozorování, práci s obrazem či instruktáž. V poslední řadě lze zmínit skupinu *metod dovednostně-praktických* (uvedené v příloze P I), v rámci nichž jde především o napodobování či manipulování s předměty apod. (Maňák & Švec, 2003).

Transmisivní výuka se tak nejvíce opírá o metody slovní a z nich obzvláště dominující metodu výkladu. V praxi se také často dané metody slovní pojí i s dalšími výukovými metodami – např. s popisem či konkrétněji některými metodami z kategorie metod názorně-demonstračních (Zormanová, 2012).

2.2 Konstruktivistické pojetí výuky

Konstruktivistické pojetí výuky lze vnímat jako reakci na transmisivní pojetí výuky, jehož nedostatky se snaží ve své podstatě překonat. Významný je zde proces konstruování si vlastních poznatků žáky, kteří jsou ve výuce aktivními činiteli. Předchází tomu fakt, že do vzdělávacího procesu si žák přináší své poznatky či představy o tom, jaký svět je a jak funguje. Důležité pro učitele je s těmito žákovskými představami umět vhodně pracovat (Bertrand, 1998, podle Zormanová, 2012). Specifické představy dětí o tom, jaký svět je a jak funguje, nazýváme také jako dětské prekoncepty, jež si každé dítě utváří samo a na základě vlastních zkušeností (Mareš, 2013).

V rámci konstruktivistického pojetí výuky je učitel spíše v roli facilitátora, tedy průvodce, jenž žákům napomáhá k tomu si dané poznatky vytvářet – konstruovat – na základě vlastní činnosti. Žáci tak získávají nejrůznější zkušenosti s jevy a činnostmi, které porovnávají se svými dosavadními zkušenostmi a na základě nich si vytváří tyto nové poznatky (Cohen, Manion, Morrison & Wyse, 2010, podle Adjepong, 2021), (Aldridge, Barry & Mokgoko, 2004, podle Adjepong, 2021). Jedná se tedy o proces navození takových situací učitelem, v rámci nichž dochází k rozporu s aktuální prekonceptí dítěte. Dítě tak zjišťuje, že aktuální zkušenost je v rozporu či v nerovnováze s jeho dosavadní zkušeností či představou. Dochází tak ke kognitivnímu konfliktu s jeho představou a dítě musí nalézat nová řešení, aby byl tento konflikt vyřešen. Pro navození „rozporu“ je však zapotřebí, aby dané prekoncepty žáků učitel předem znal (Vyskočilová & Dvořák, 2009 in Kalhous & Obst, 2009).

Žáci se dostávají do takových didaktických situací, kdy mohou dané jevy zkoumat, řešit nejrůznější problémové situace či bádát a nalézat nová řešení. V rámci tohoto procesu si také žáci kladou nejrůznější spektrum otázek, odpovědi na ně se učí vyhledávat pomocí různých zdrojů a následně správnost odpovědí také ověřují (Mazáčová, 2007 in Mazáčová, 2014).

Tak jako transmisivní vyučování má i konstruktivistické vyučování své kritiky. Ti spatřují hlavní nedostatek v nízké efektivitě získávání komplexního systému vědomostí. Polemizuje se i o tom, zda vzdělávací výsledky nebudou ohroženy, pokud transmisivní přístup nahradí plně přístup konstruktivistický. Autoři tak doporučují přístupy mezi sebou propojovat a vhodně je do výuky zařazovat (Pecina & Zormanová, 2009, podle Zormanová, 2012).

2.2.1 Didaktické metody v konstruktivistickém pojetí výuky

Konstruktivistické pojetí výuky klade důraz především na takové výukové metody, které autoři Maňák a Švec označují za *metody komplexní* a *aktivizující* (Maňák a Švec, 2003 podle Zormanová, 2012).

Aktivizující metody výuky se vyznačují především tím, že se kromě aktivizace žáků ve výuce zaměřují na samotného žáka a jeho osobnost. Mimo jiné tyto metody podporují samostatnou práci žáků, napomáhají k samostatnému objevování světa a zákonitostí v něm, podporují vyhledávání různých informací a rovněž i vedou k přebírání zodpovědnosti za své vlastní učení. Aktivizující metody výuky podněcují žákovo myšlení a nutí je přemýšlet v širších souvislostech nad nejrůznějšími problémovými situacemi, které jim učitel ve výuce navodí. *Komplexní metody* výuky oproti aktivizujícím metodám výuky v sobě zahrnují a reflektují vícero prvků, jimiž mohou být např. organizační formy či didaktické prostředky. Výukové metody spadající pod tuto skupinu metod jsou tak s těmito prvky propojeny a ve výuce tak fungují společně (Maňák & Švec, 2003).

Z hlediska metod aktivizujících a komplexních lze konkrétněji, do tohoto pojetí výuky, zařadit takové výukové metody, v rámci nichž mají možnost žáci diskutovat nad nějakým tématem – tedy metoda diskuse. Dále se sem řadí metody, kdy žáci řeší nějaký problém či problémovou situaci – problémová metoda. Taktéž se sem řadí výuka spojená s tvorbou projektů – projektová výuka, ale také metody práce žáků ve skupinách, brainstorming, didaktická hra a mnoho dalších (Maňák a Švec, 2003 podle Zormanová, 2012). Uvedené kategorie metod komplexních a aktivizujících je taktéž možné nalézt v práci níže (příloha P I).

Lze říci, že v rámci konstruktivistického pojetí výuky se zejména jedná o takové výukové metody, jež především podporují komunikaci mezi žáky a rozvíjí jejich osobnost, schopnosti a dovednosti (Tonucci, 1991, podle Čábalová, 2011). Zejména aktivizační metody výuky staví na aktivitě žáků a jejich aktivním přístupu k učení (Čábalová, 2011).

3 DIDAKTICKÁ METODA V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ

Didaktickou metodu v hudební výchově lze vymezit podobně jako v rámci obecné didaktiky, a to jako společnou činnost učitele a žáka, jež vede k naplnění stanovených výukových cílů (Lasevičová, 2004). Jak již bylo zmíněno v této práci výše, je důležité, aby si učitel po dobu své praxe vyzkoušel různé metody výuky a obměňoval svůj repertoár metod. Platí to i pro oblast hudební výchovy, kdy je důležité a velmi žádoucí žáky aktivně zapojit do výuky a do daných hudebních aktivit (Button, 2010, podle Adjepong, 2021).

3.1 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ v kurikulu

Hudební výchovu lze definovat jako „společensky organizovaný proces hudebního rozvoje člověka, jehož obsahem je umění – hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti“ (Pastorová, 2019, s. 3). Hudební výchovu pojímá jako proces i Duzbaba, jenž ve svém pojetí hudební výchovy klade důraz na hudbu a prožitek z ní, jenž plní v hudební výchově významnou a nenahraditelnou funkci. Prostřednictvím hudby u žáků směřujeme k rozvoji estetického cítění, citlivému vnímání sebe, hudby a okolí. Také je významné u žáků rozvíjet jejich hudební schopnosti a motivovat je k poslechu hudby, která má mimo jiné i relaxační účinky. Ve svém pojetí hudební výchovy autor taktéž zmiňuje i komunikační proces, kdy jde primárně o to, aby žáci hudbu vnímali jako prostředek komunikace a dokázali hudbu aktivně ve svém životě využívat (Duzbaba, 2004).

Hudební výchova procházela v historii různými proměnami. Součástí těchto proměn byla i školská reforma z roku 2001, jež vymezuje následující vzdělávací programy – rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy jsou stanoveny na úrovni státu a určují obsah učiva u daných oborů. Na základě těchto obecnějších rámcových vzdělávacích programů si poté každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program (Šrámková, 2012).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je vzdělávací obor Hudební výchova řazen do vzdělávací oblasti Umění a kultura. V této vzdělávací oblasti hraje význam zejména estetický účinek, kdy jde především o to, aby žáci rozvíjeli vztah k hudbě, specifické vnímání světa, sebe a hudby. Podle RVP ZV se tak na 1. stupni ZŠ žáci především seznamují s hudebními díly a učí se tato díla vnímat a interpretovat prostřednictvím daných činností. Konkrétněji prostřednictvím činností

vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových. Jde tedy o to, aby žáci hudbě a celkově hudebnímu umění porozuměli a dokázali hudbu vnímat na základě všech svých smyslů. Rovněž aby ji uměli využít ve svém životě ve svůj prospěch a také vnímali to, že prostřednictvím hudby mohou s okolím komunikovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2021). Do těchto obsahových domén je tak učivo na 1. stupni ZŠ členěno. Nad jednotlivými doménami je možné najít i souhrnně popsané očekávané výstupy. Díky tomu je tak možná integrace v rámci hudby, kdy jde o propojování těchto hudebních činností mezi sebou (Pastorová, 2019). Na 1. stupni ZŠ je tedy vzdělávání v RVP ZV orientováno spíše z hlediska činnostního a praktického charakteru. Obsah vzdělávání je členěn do dvou období. Do 1. období, které zahrnuje 1.–3. ročník, a 2. období, které se vztahuje k 4.–5. ročníku. Očekávané výstupy na konci prvního období (1.–3. ročník) jsou pouze orientační, kdežto na konci 5. ročníku se stávají závaznými (Obešlová, 2007).

Výše zmíněné hudební činnosti vedou k rozvoji hudebních schopností žáků. Konkrétněji se projevují jako individuální hudební dovednosti. Žáci tak mohou uplatnit ve výuce svůj hlasový potenciál, instrumentální dovednosti, pohybové dovednosti a taktéž si mohou vyzkoušet hudbu interpretovat. Při vokálních činnostech jde zejména o práci s hlasem a také o upevňování vhodných pěveckých návyků. Instrumentální činnosti se vyznačují především hrou na jakékoliv hudební nástroje. Žáci se tak s hudebními nástroji seznamují, učí se je rozpoznávat a také si mohou vyzkoušet hru na ně. Reakce na hudbu pomocí pohybu tvoří poté obsah hudebně pohybových činností. V posledním okruhu – tedy při poslechových činnostech – se žáci učí hudbu vnímat všemi smysly a také rozeznávat jednotlivé hudební styly a žánry (MŠMT, 2021).

Lze tedy říci, že pojetí hudební výchovy je orientováno spíše činnostně. S tímto činnostním pojetím se taktéž pojí pojmy, jimiž jsou aktivita a kreativita, jež by se v hudební výchově měly vyskytovat. Jedině s takovým přístupem se žák dostane s hudbou do užšího kontaktu. Aktivitu a kreativitu lze tak propojit s činnostmi vokálními, instrumentálními, hudebně pohybovými i poslechovými, jež spadají pod vzájemně propojené oblasti hudební produkce, reflexe a recepce. Těmito pojmy se zabývá i integrativní hudební pedagogika, jejíž obsah tvoří didaktické celky, jež Charalambidis uvádí ve formě otázek: „Jak se hudba zhotovuje? Jak se hudba provádí? Jak se hudba zprostředkovává? Proč lidé pěstují a poslouchají hudbu? Proč lidé kupují a prodávají hudbu?“ (Charalambidis, 2004, s. 1). Tyto didaktické celky můžeme najít i v kurikulárních dokumentech a reflektují jak činnostní pojetí hudební

výchovy, tak i mezipředmětové vazby, individuální schopnosti jedince a mnoho dalších (Charalambidis, 2004).

Váňová dodává, že mezi základní a nejvýznamnější činnosti se neustále řadí zpěv a poslech. Na ně poté navazují činnosti nástrojové a hudebně pohybové. Případně lze registrovat i pokus o hudební tvořivost u žáků (Váňová, 2020). Právě pěvecké činnosti a hlasová výchova jsou u dětí mladšího školního věku nejvíce rozšířené a mají velký význam. Je proto důležité dbát u žáků na správné utváření návyků a dovedností při práci s hlasem (Synek, 2004).

V rámci hudebně výchovného a vzdělávacího procesu si tak žáci osvojují nové poznatky, jež vedou k vlastnímu tvořivému projevu. Tvůrčí činnosti nejsou snadné a ne každý žák k nim má takové předpoklady. Právě tvůrčí činnosti vyžadují zapojení fantazie, představivosti, míru tvůrčího nadání a také je zapotřebí dostatečného zájmu ze strany žáků. Důležité je však žákům poskytnout dostatek prostoru se vyjádřit a do hudebně vzdělávacího procesu je aktivně zapojit. Zaktivizovat žáky mohou také hudebně pohybové činnosti, jež mají ve vyučovacím předmětu hudební výchova své místo. Žáky aktivizují a umožní jim propojit teoretické poznatky s praktickými dovednostmi (Knopová, 2005).

Z RVP ZV také vychází Standardy pro základní vzdělávání – hudební výchova, jež si kladou za cíl více specifikovat očekávané výstupy tak, aby jim lépe porozuměli nejen učitelé, ale i žáci či veřejnost. Jednodušeji řečeno, více specifikují to, co by žáci měli po absolvování studia na základní škole v oboru hudební výchova znát, jakými by měli disponovat dovednostmi apod. Na tyto Standardy pro základní vzdělávání v roce 2016 reagoval Národní ústav vzdělávání (dále jen NÚV), jenž k nim vytvořil Metodické komentáře a úlohy. Jedná se o úlohy, jež jsou do značné míry pružné – dají se přetvářet či zcela měnit (Pastorová, 2019). Nastavena je také úroveň obtížnosti těchto úloh na minimální, již by měl zvládnout každý žák, optimální a excelentní. Dané úrovně tak reflektují cíle, jež jsou detailněji zachyceny v Bloomově taxonomii kognitivních cílů a taktéž umožňují reflektovat individuální předpoklady žáků (Pastorová, 2016). Souhrnně lze říci, že úlohy reflektují očekávané výstupy a více je rozvádí. Mohou tedy sloužit učitelům jako zdroj inspirace a dají se v rámci nich využít i různé metody výuky (Pastorová, 2019).

Hudební výchovu je tak možné pojímat komplexně, což znamená propojovat všechny výše zmíněné hudební činnosti mezi sebou a taktéž ji propojovat s ostatními vzdělávacími obory a jejich obsahem (Ježil, 2007). Integraci hudební výchovy do ostatních vyučovacích předmětů (např. do angličtiny, matematiky apod.) zdůrazňuje i King, jenž dodává, že žáci jsou také více motivováni a na dané učivo nahlíží z komplexnějšího hlediska (King, 2018).

Danému učivu by tak měli žáci především porozumět. Jde také o to, aby dokázali své vědomosti a dovednosti využít ve svém životě a zejména ke svému prospěchu. Pouze v tomto případě bude RVP i ŠVP naplňovat svůj účel (Ježil, 2007).

3.2 Specifika didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ

V případě, že se zaměříme již konkrétněji na metody výuky v hudební výchově na 1. stupni ZŠ, je možné identifikovat jistá specifika. Výrazným specifikem je i to, že metody prostřednictvím nejrůznějších činností, a obzvláště těch hudebních, rozvíjí u žáků jejich hudební schopnosti a dovednosti. Žáci si osvojují hudební poznatky, podporují vnímání hudby, ale také rozvíjejí a podporují hudební myšlení (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988).

3.2.1 Metody zaměřené na aktivitu žáků

V hudebně výchovném procesu je velmi významná míra hudební aktivity žáků, jež se odráží i při dělení vyučovacích metod v hudební výchově. Na základě míry aktivity žáků lze dle Sedláka vymezit následujících několik skupin metod:

1. „metody zprostředkování hudby a sdělování hudebních poznatků učitelem (metody ‚autoritativního‘ vyučování);
2. metody osvojování hudby spoluprací učitele a žáka;
3. metody relativně samostatného objevování hudby a utváření hudebních činností žákem“ (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988, s. 95).

Mezi *metody zprostředkování hudby a sdělování hudebních poznatků učitelem* řadí Sedlák především metody slovní, konkrétněji výklad a rozhovor s žáky a taktéž k těmto metodám připojuje demonstraci hudebního díla. Autor dodává, že při rozhovoru učitele s žáky nad např. písní či při práci s ní by měl klást žákům takové otázky, jež nevedou pouze k odpovědi ano či ne, ale spíše by měly podněcovat jejich hudební myšlení (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988). Při práci s písní nebo předvádění hudební skladby je možné využít i demonstraci na základě vlastní aktivity, kdy píseň hraje na hudební nástroj či prostřednictvím nahrávky (Sedlák, 1984 in Sedlák, Vrchotová-Pátová, Kolář & Koula, 1984).

Daná skupina metod včetně uvedených metod je však orientována pouze na činnost učitele. Oproti tomu druhá skupina metod nazvaných *metody osvojování hudby spoluprací učitele*

a žáka se již více orientuje na spolupráci učitele a žáka. Právě spolupráce učitele a žáka může být zastoupena ve všech hudebních činnostech, jako je zpěv, ve cvičeních poslechových, rytmických či intonačních. Příkladem konkrétnější metody této skupiny může být hudební dialog, kdy učitel zazpívá část písně a žák mu zpěvem odpoví. Zpívat či pokládat hudební otázku však může namísto učitele i žák (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988). Učitel tak může u žáků zachytit jejich hudební myšlení, paměť a také představy. Svě místo zde mají i poslechové činnosti, které je možné u žáků rozvíjet na základě poslechu hudebních děl, kde se žáci setkávají s vlastnostmi tónů, pohybem melodie a mnoho dalších (Sedlák, 1984 in Sedlák, Vrchotová-Pátová, Kolář & Koula, 1984).

Poslední skupinu metod tvoří *metody relativně samostatného objevování hudby a utváření hudebních činností žákem*. Tyto metody se vztahují k žákům a jejich aktivitě a také vedou žáky k rozvoji jejich tvořivosti. Hudební tvořivost žáků může učitel rozvíjet za pomoci improvizace jak v oblasti pěvecké, tak i instrumentální či hudebně pohybové. Takovéto činnosti lze s žáky realizovat již od 1. ročníku základní školy, kdy budou hudební činnosti z hlediska náročnosti odpovídající věku žáků (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988). Charalambidis dodává, že v hudební výchově můžeme tvořivost podporovat prostřednictvím tří kroků: „OPAKUJ (princip imitace), POZMĚŇ (částečná improvizace – např. změna předvětí, doplnění závětí apod.), UDĚLEJ JINAK (improvizace docházející až do vlastní, samostatné kompoziční práce)“ (Charalambidis, 2004, s. 1). Tvořivost se vyžaduje nejen od žáků, ale také ze strany učitele. Učitel by měl být tvořivý, nápaditý, měl by podporovat u žáků kreativní a tvořivé činnosti, jež v hudební výchově dávají velké možnosti (Ježil, 2007).

Potřebu aktivizovat žáky v hudební výchově zdůrazňuje i Selčanová, jež dodává, že současné pojetí výuky hudební výchovy si žádá taktéž i volbu aktivizujících metod výuky, na jejichž využívání je kladen velký důraz. Dodává, že v aplikování těchto metod ve výuce mohou bránit faktory, jako je vyšší časová náročnost na využívání aktivizujících metod, některé z těchto metod se hůře dají využít v hudební výchově a také je učitel nemusí chtít využívat či se o aktuální trendy nezajímá (Selčanová, 2019). Aktivizující metody výuky v hudební výchově lze také využívat i pro hudební teorii, již se žáci učí. Žáky tyto metody aktivizují, motivují, mají možnost propojit své zkušenosti a vědomosti s tématem apod. (Růžicková, 2020).

3.2.2 Metody z hlediska fází hudebního vyučování

Metody hudební výchovy je možné, dle Sedláka, klasifikovat i podle toho, v jaké fázi hudebního vyučování se mohou vyskytovat:

1. „metody procvičování a opakování učiva;
2. metody prověřování dovedností a vědomostí a zkoušení“ (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988, s. 95).

První skupina metod se vyznačuje zejména opakováním učiva a upevňováním hudebních dovedností. Hlavní důraz zde spočívá v opakování písní, díky nimž se mohou v úvodní části vyučovací hodiny žáci rozezpívat, písně také navodí potřebnou atmosféru ve třídě, vedou k hlubšímu emocionálnímu prožitku či k interpretaci díla. Poslouchat je taktéž možné i nejrůznější skladby, jež mohou vzbuzovat u žáků prožitky. Druhá skupina metod se nese v duchu prověřování hudebních vědomostí a dovedností. Zde Sedlák vyzývá i k hodnocení slovnímu, které může žáka motivovat. Hudební výchova je taktéž specifická tím, že je možné se zaměřit i na vztah žáka k hudbě, jeho snahu a zájem o hudbu jako takovou (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988).

Hudebně výchovný proces a jeho efektivita je mimo jiné z velké části ovlivněna i volbou a výběrem vhodných výukových metod. Samotná volba metod výuky v hudební výchově je ve velké míře ovlivňována jednak hudebně-výchovným procesem, jeho činiteli, ale také samotnou hudbou a jejími specifiky (Sedlák, 1988 in Sedlák & Siebr, 1988). Taktéž volba metod podléhá výchovně vzdělávacím cílům v hudební výchově a je zejména ovlivněna osobností a zkušeností učitele a také žáků – jejich osobnostmi, stupněm hudebního vývoje, jejich hudebních vědomostí, dovedností a zkušeností. Výběr metody by měl u žáků, mimo jiné, vést k zájmu o hudbu a k prožitkům (Sedlák, 1984 in Sedlák, Vrchotová-Pátová, Kolář & Koula, 1984). Šrámková také dodává, že v hudební výchově lze využít velkou škálu výukových metod a nelze s přesností určit, která výuková metoda je nejefektivnější. Učitel by však neměl ustrnout na jednostranném používání metod. Metody výuky by tak měl střídat a využívat takové, jimiž aktivizuje žáky (Šrámková, 2012).

4 PŘEHLED DOSAVADNÍHO VÝZKUMU PROBLEMATIKY

Mnohé výzkumy v našich podmínkách nevěnují výukovým metodám v hudební výchově takovou pozornost, jakou by si zasloužily. Odborné výzkumy se často zabývají hudební výchovou, avšak konkrétněji výukové metody v hudební výchově již opomíjejí. Existuje tak velmi malé množství výzkumů orientovaných na dané téma. V současnosti se lze spíše setkat s výzkumy, které cílí na specifický okruh metod (např. aktuální trend, jež představují aktivizující metody výuky) či se ve výzkumu metody výuky pouze okrajově objeví. Přehledem výzkumů výukových metod v zahraničí, konkrétněji v Německu a Spojených státech amerických, se zabývalo mnoho autorů, jako jsou např. E. Terhart či H. Wenzel, kteří popsali výzkumy výukových metod v těchto zemích (Maňák & Janík, 2009 in Janíková et al., 2009).

4.1 Výzkumy didaktických metod v zahraničí

Výzkum výukových metod ve Spojených státech amerických se vyznačuje především svou dlouholetou tradicí. Velké množství výzkumů je publikováno v odborných publikacích či časopisech, jako je např. *Handbook of Research on Teaching*. Specificky se výzkumy zaměřují jak na samotné výukové metody, tak i na vztahy metod k různým situacím ve výuce (např. výukové metody ve vztahu k jednání učitele ve výuce apod.) či na nejrůznější inovace v procesu výuky (např. inovativní výukové metody). Také lze zaznamenat mnohé výzkumy výukových metod v Německu. Ty se ve většině případů zabývají výzkumem výukových metod v širším kontextu pedagogických jevů, např. v kontextu výuky, kurikula apod. Lze zaznamenat výzkumné studie, jež se zabývají srovnáváním efektivnosti daných výukových metod (Maňák & Janík, 2009 in Janíková et al., 2009).

4.2 Výzkumy didaktických metod v České republice

V České republice nenajdeme mnoho odborně zaměřených publikací s výzkumy zaměřujícími na výukové metody tak, jak je tomu jinde ve světě (např. USA či Německo). Nejstarší výzkumy výukových metod se datují zejména do období první republiky. Konkrétněji se výukovými metodami zabývali autoři jako V. Příhoda. Ten se zabýval metodami, které se především vztahovaly k výuce čtení a psaní. Za dalšího autora lze zmínit i J. Dvořáčka, jenž se zabýval ve svém výzkumu aktivizujícími metodami výuky. Období reformního pedagogického hnutí u učitelů vzbudilo zájem i o takové výukové metody, které doposud ve své výuce nevyužívají, ale mají touhu je ve výuce využít a zařadit tak do výuky

i jiné a pro ně nové či zajímavé výukové metody. V poválečném období se mnohé výzkumy v oblasti výukových metod konkrétněji specifikovaly na metody výuky jiných jazyků. V sedmdesátých a osmdesátých letech již začala vznikat řada publikací o výukových metodách, především se na tuto oblast zaměřovali autoři jako např. Maňák, Mojžíšek apod. Výzkum výukových metod se však stáhl do pozadí. Po roce 1989 řada odborníků navázala na výzkumy aktivizujících výukových metod. V rámci této oblasti lze zmínit autorky S. Kašpárkovou a R. Otépkovou, jež pomocí dotazníkového šetření chtěly mimo jiné zjistit, jaké výukové metody využívají učitelé k výkladu učiva, k jeho upevnování či rovněž k aktivizaci žáků (Maňák & Janík, 2009 in Janíková et al., 2009). Cílem autorek bylo zjistit, jaké výukové metody využívají konkrétněji učitelé na 2. stupni ZŠ ve své výuce nejčastěji (Kašpárková & Otépková, 2006, in Maňák & Janík, 2006).

Výukové metody také zkoumaly mezinárodně srovnávací výzkumy, jako je TIMSS či CIVED. Ty ve výzkumu především uplatňovaly metodu dotazníku či videozáznamy. Taktéž velmi často probíhají výzkumy výukových metod s ohledem na dané vzdělávací oblasti, obory či konkrétněji s ohledem na různé vyučovací předměty na vybraných školách (Maňák & Janík, 2009, in Janíková et al., 2009).

Na základě výzkumů, které se vztahují k výukovým metodám, lze stanovit následující dvě oblasti pro zkoumání výukových metod. První oblast tvoří výzkumy, které svou pozornost zaměřují na to, jaké výukové metody učitel nejčastěji uplatňuje. Tedy na to, jaké výukové metody učitelé znají, jaký na ně mají názor a také jaké konkrétní metody ve výuce oni sami využívají. Druhou oblastí jsou výzkumy efektivnosti metod výuky. V tomto případě se dané výzkumy orientují na to, jaký dopad mají výukové metody např. na žáky (Maňák & Janík, 2009 in Janíková et al., 2009).

Z pohledu učitele a výukových metod, které využívá, lze zmínit i výzkum S. Tikalské. Ta ve svém výzkumu chtěla za pomoci metody dotazníku mimo jiné zjistit, jaké klasické a aktivizační výukové metody učitelé uplatňují. Z jejího výzkumu vzešlo najevo, že nejčastěji učitelé uplatňují z hlediska metod slovních metody vyprávění, vysvětlování či taktéž skupinu metod názorně demonstračních. Ze vzorku vztahujícího se k učitelům 1. stupně ZŠ konkrétněji vzešlo najevo, že tito učitelé uplatňují velmi často ve své výuce i didaktické hry (Tikalská, 2008).

Podobný výzkum provedla i K. Tobolková, která se ve svém výzkumu zaměřila na konkrétní kategorii metod inovativních a klasických. Z jejího výzkumu vzešlo najevo, že z hlediska metod klasických nejvíce učitelé využívají metody vyprávění a vysvětlování a z hlediska

inovativních metod výuky didaktické hry a skupinovou a kooperativní výuku (Tobolková, 2010).

4.3 Výzkumy didaktických metod v hudební výchově

Po 2. světové válce se výzkumy v oblasti hudební výchovy či hudební pedagogice zaměřovaly jak na proces výuky, tak i na metody výuky. Výzkumů, jež svou pozornost zaměřují na metody výuky, je však velmi málo. Spíše se pozornost soustřeďuje na žáka a jeho předpoklady. Výzkumný zájem o učitele se poněkud vytratil (Slavík, Nedělka, Valenta, Hník, Brücknerová & Dytrtová, 2015 in Stuchlíková et al., 2015).

V současné době lze nalézt výzkumy týkající se výukových metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ převážně v diplomových pracích. Spousta z nich se však nezaměřuje na přehled výukových metod, jež učitelé v hudební výchově využívají, avšak spíše jsou orientovány na aplikaci výukových metod na konkrétní vyučovací hodinu hudební výchovy a vyhotovení metodických listů s těmito metodami či se pouze zabývají specifickou skupinou metod (např. aktivizující metody výuky v hudební výchově).

Zajímavé zjištění přináší i výzkum M. Pytlové, jenž se výukovými metodami na 1. stupni ZŠ okrajově zabývala ve výzkumné části své diplomové práce. Z jejího výzkumného šetření vyplynulo, že nejvíce učitelé využívají metody slovní a názorně-demonstrační a u výchov i metody praktické. V hudební výchově byly nejčastěji uplatněny metody analytické a syntetické, dále metody reprodukce či objevování hudby na základě vlastní činnosti (Pytlová, 2022).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Na rozdíl od teoretických poznatků zaměřených na didaktické metody v hudební výchově na 1. stupni ZŠ uvedených v práci výše bude v této části práce pozornost věnována především výzkumu, jeho přípravě, realizaci a také výzkumným zjištěním a jejich vyhodnocením.

Tato kapitola se bude zaměřovat především na metodologii výzkumu. Konkrétněji tak bude obsahovat formulaci výzkumných cílů, otázek a hypotéz, při jejichž definování byly reflektovány teoretické poznatky o didaktických metodách v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Také bude představen a charakterizován výzkumný soubor a vybrané výzkumné metody. Zmíněna bude i realizace výzkumu v praxi včetně sběru dat a popsán následný postup, jímž byla data zpracována a vyhodnocena.

5.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Daná podkapitola se zaměřuje na formulované výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Při jejich formulování bylo především vycházeno z teoretických poznatků o didaktických metodách v hudební výchově na 1. stupni ZŠ uvedených v teoretické části práce. Velkou motivací pro volbu tohoto tématu a také i realizaci výzkumu bylo zjištění, že dané téma stojí v současné době mimo pozornost mnohých výzkumných šetření a není mu věnováno tolik pozornosti, kolik by si právem zasloužilo.

Výzkumné cíle

Za hlavní výzkumný cíl bylo ustanoveno **zmapovat využívání didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ**. Na základě tohoto hlavního výzkumného cíle byly zvoleny následující a již více specifickěji zaměřené dílčí výzkumné cíle.

Dílčí výzkumné cíle

1. Identifikovat didaktické metody nejčastěji využívané učiteli v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.
2. Identifikovat kritéria volby didaktických metod v hudební výchově u učitelů na 1. stupni ZŠ.
3. Identifikovat didaktické metody využívané v hudební výchově na 1. stupni ZŠ se zaměřením na pojetí výuky.

Výzkumné otázky

Na výše uvedené výzkumné cíle navazují i výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku bylo ustanoveno: **Jakým způsobem využívají učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ didaktické metody?** V návaznosti na tuto výzkumnou otázku byly specifikovány další 3 dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky (VO)

VO 1: Jaké didaktické metody využívají učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ nejčastěji?

VO 2: Podle jakých kritérií volí učitelé didaktické metody v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

VO 3: Existuje souvislost mezi délkou praxe a volbou aktivizujících metod výuky v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?

Hypotézy

Poslední část, která tuto podkapitolu uzavírá, jsou stanovené **výzkumné hypotézy (H)**:

H 1: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí metodu manipulování než metodu napodobování.

H 2: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí metodu rozhovoru než metodu přednášky.

H 3: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí projekci statickou a dynamickou než metodu pozorování.

H 4: Z hlediska komplexnosti uplatňují učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji projektovou výuku než kritické myšlení.

H 5: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ volí častěji didaktické metody na základě osobnostních předpokladů žáků než na základě vlastních osobnostních charakteristik.

H 6: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ volí častěji didaktické metody na základě časových možností pro výuku než na základě charakteru učebního předmětu.

H 7: Učitelé v hudební výchově na ZŠ s délkou praxe do 5 let volí aktivizující metody výuky více než učitelé s délkou praxe nad 5 let.

5.2 Výzkumný soubor

V návaznosti na stanovené výzkumné cíle, otázky a hypotézy byl zvolen základní výzkumný soubor, který tvoří učitelé 1. stupně ZŠ v celé České republice. Na základě tohoto

výzkumného souboru byl ustanoven již specifitější výběrový soubor, tedy učitelé 1.–5. ročníků v Jihomoravském kraji. V rámci této podkapitoly je výběrový soubor dále členěn dle stanovených výzkumných metod – dotazníku a strukturovaného pozorování a obsahuje jejich detailnější popis a charakteristiku.

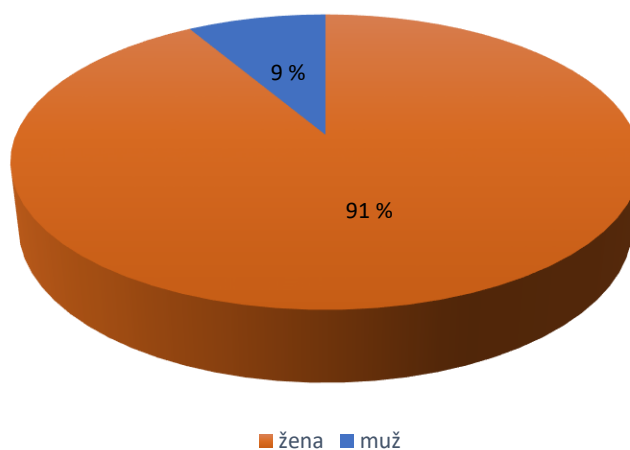
Výzkumný soubor – dotazník

Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 153 respondentů (100 %), v tomto případě učitelů 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji. Ze vzorku je také možné dále rozlišit, jaké je zastoupení respondentů z hlediska pohlaví (viz tabulka 1) a také délky jejich pedagogické praxe (viz tabulka 2).

Tabulka 1: *Pohlaví respondentů*

pohlaví respondentů	počet respondentů	podíl respondentů (v %)
žena	140	91 %
muž	13	9 %
celkem	153	100 %

1. Pohlaví



Graf 1: *Pohlaví respondentů*

Z dat uvedených v tabulce výše (tabulka 1) vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnilo 140 žen (91 %) z celkového počtu 153 respondentů (100 %). Muži se do výzkumu zapojili v razantně menším počtu, a to v zastoupení celkem 13 mužů (9 %) z celkových 153

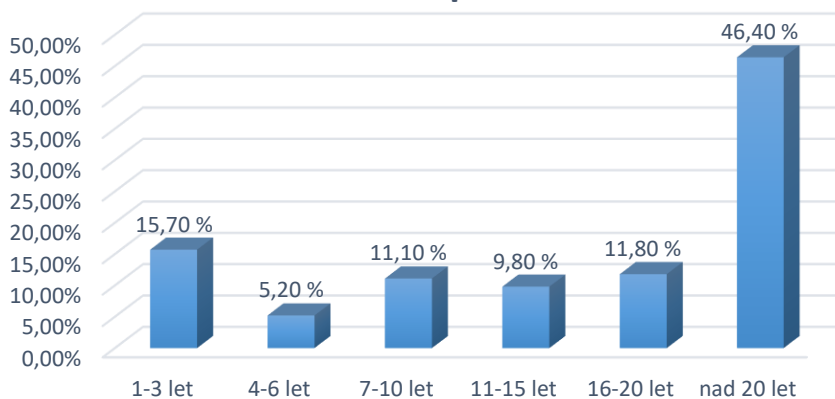
respondentů (100 %). Z hlediska pohlaví je tak dosti patrná vyšší převaha žen, což dokládá také příložený graf 1, z něhož je na první pohled ono výrazné zastoupení žen patrné.

Jak již bylo zmíněno výše, u respondentů bylo také možné rozlišit i délku jejich pedagogické praxe, kterou dokládá níže uvedená tabulka.

Tabulka 2: Délka praxe respondentů

délka praxe (v letech)	počet respondentů	podíl respondentů (v %)
1–3	24	15,70 %
4–6	8	5,20 %
7–10	17	11,10 %
11–15	15	9,80 %
16–20	18	11,80 %
20+	71	46,40 %
celkem	153	100 %

2. Délka praxe



Graf 2: Délka praxe respondentů

Délka praxe je ve výše uvedené tabulce (viz tabulka 2) členěna do celkem 6 položek. Každá položka se pohybuje vždy v rozmezí 3 let. Ze 153 respondentů (100 %) má 71 z nich (tj. 46 %) více než 20letou praxi, což je z hlediska daných údajů nejvyšší zastoupení. Naopak nejméně respondentů, tj. 8 (5 %) z celkových 153, má délku praxe v rozsahu od 4 do 6 let.

Z uvedených dat je tak patrné, že se do dotazníkového šetření zapojilo celkem 140 žen (91 %) z celkového počtu 153 respondentů. Ženy jsou tak v mnohem větším zastoupení než muži. Z hlediska délky praxe tvoří nejpočetnější skupinu respondenti s délkou praxe od 20 let a více, a to konkrétněji v zastoupení 71 respondentů z celkového počtu 153.

Výzkumný soubor – pozorování

Pozorování vyučovacích hodin hudební výchovy (dále jen HV) probíhalo u 2 subjektů z řad učitelů 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji. Celkem tak bylo u těchto 2 subjektů pozorováno 15 vyučovacích hodin HV. Výběr těchto subjektů nebyl náhodný. Jednalo se o záměrný výběr učitelů 1. stupně ZŠ v daném kraji, u nichž je patrný rozdíl v délce pedagogické praxe a také v pohlaví.

Tabulka 3: Pozorování HV

pohlaví	délka praxe (v letech)	počet realizovaných pozorování
žena	22	7
muž	3	8
celkem		15

Uvedená tabulka zaznamenává údaje o pozorování vyučovacích hodin HV na 1. stupni ZŠ. Konkrétněji obsahuje údaje o pohlaví respondentů, délku jejich praxe a také počet pozorování, kterých byl v jejich vyučovacích hodinách HV realizován. Celkem tak bylo učiněno 15 pozorování vyučovacích hodin HV u těchto 2 učitelů. Z tohoto celkového počtu 15 pozorování vyučovacích hodin HV proběhlo 7 pozorování u učitelky 1. stupně ZŠ s délkou praxe 22 let a 8 pozorování u učitele 1. stupně s tříletou praxí. Oba učitelé působí na vybrané základní škole v Jihomoravském kraji.

5.3 Metody výzkumu a jejich charakteristika

V rámci této podkapitoly budou představeny a blíže charakterizovány dané výzkumné metody. Pro výzkum byl zvolen, s ohledem na téma diplomové práce a jeho výzkumné cíle, především kvantitativní typ metodologie. Hlavní výzkumnou metodu tak představuje dotazník určený pro učitele 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji. Tuto metodu následně doplňuje metoda strukturovaného pozorování, kdy byli pozorováni dva učitelé ve vyučovacích hodinách HV na 1. stupni ZŠ v daném kraji. V rámci této podkapitoly jsou

dané kvantitativně orientované metody blíže charakterizovány a specifikovány pro potřeby tohoto výzkumného šetření.

Hlavní výzkumná metoda – dotazník

Za první a také hlavní metodu sloužící ke sběru dat byla zvolena metoda dotazníku (viz příloha PI). Tato metoda byla vybrána právě z toho důvodu, jelikož umožňuje sběr velkého množství dat a je na jejím základě možné oslovit co nejvíce možných respondentů, což uvádí Gavora (2010) jako nejvýraznější benefit této výzkumné metody.

Samotná konstrukce dotazníku probíhala prostřednictvím internetového formuláře v Google Forms. Při sestavování dotazníku nebyly, dle Gavory (2010), opomenuty následující tři části, které by měl každý správně sestavený dotazník obsahovat. První část dotazníku obsahuje hlavičku, ve které jsou učitelé 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji žádáni o jeho vyplnění. Uváděno je taktéž téma diplomové práce, zaměření dotazníku a je zde popsán postup pro jeho vyplnění. Není zde opomenuto také poděkování respondentům za jejich čas a pomoc. Na tuto úvodní část navazuje hlavní část se svým obsahem ve formě dotazníkových položek a také otázek, a to v celkové počtu 17. V dotazníku jsou využívány především dva typy otázek, jež uvádí Gavora. Jedná se o otázky uzavřené, kdy si respondenti mohli vybírat z uvedených odpovědí, a otázky polouzavřené, kdy po výběru z několika možností měli respondenti možnost uvést vlastní odpověď (Gavora, 2010). Svou vlastní odpověď tak mohli respondenti vepsat k možnosti s názvem „*Jiná...*“.

Jednotlivé dotazníkové položky, které jsou v některých případech formulovány v podobě otázek, mimo jiné, obsahují klasifikaci metod pohledem různých odborníků. Zejména se jedná o autory, jako je Maňák (1990), Maňák a Švec (2003), Lukášová (2010) či Vališová a Kasíková (2007). U těchto položek je tak uveden autor včetně roku vydání dané publikace pro případ, že by měli respondenti zájem si jednotlivé výukové metody dohledat.

Doplňková výzkumná metoda – strukturované pozorování

Druhou metodou, která výše zmíněnou metodu dotazníku doplňuje, je metoda pozorování. Jedná se o velmi rozšířenou a populární metodu pro získávání dat. V mnohých odborně zaměřených publikacích je také možné se setkat s několika odlišnými přístupy k pozorování a taktéž i klasifikaci (Chráska, 2016).

Pro potřeby tohoto výzkumu bude využita klasifikace dle Gavory, jenž ve svém přístupu rozlišuje a definuje pozorování strukturované. Typické je pro toto pozorování zejména to, že pozorovatel již od samého počátku ví, co bude pozorovat a jakým způsobem. Je tedy

předem dáno, na jaký konkrétní jev se bude při pozorování zaměřovat. Pro záznam těchto předem stanovených jevů bývá využíván pozorovací arch. Ten může nabývat nejrůznějších podob (Gavora, 2010). Pozorovací arch vztahující se k tomuto výzkumu je strukturován do dvou částí – *údaje o výuce* a *údaje o metodách výuky* (viz příloha P II).

V první části obsahující údaje o výuce je možné najít, o jakou základní školu a pozorovanou třídu jde, kolik tuto třídu navštěvuje žáků, jak se pozorovaný vyučovací předmět na škole jmenuje, jaké je jméno učitele, pozorovatele a další údaje vztahující se k výuce či jejímu pozorování (např. datum realizace pozorování apod.).

Druhá část zaměřující se na metody výuky se vztahuje především k údajům o výukových metodách. Tato část tak obsahuje konkrétní výukové metody přiřazené k dané klasifikaci výukových metod pohledem vybraných autorů. Klasifikace výukových metod je především opřena o autory, jimiž jsou Maňák (1990) či Maňák a Švec (2003). V samotném závěru u těchto údajů vztahujících se k metodám výuky je zařazeno celkem 6 uzavřených otázek, které se k metodám výuky dále pojí (např. zda bylo ve výuce HV použito více metod, zda byly adekvátně zvoleny s ohledem na cíle výuky, organizační formy apod.).

Takto strukturovaný pozorovací arch slouží především k pozorování vyučovacích hodin HV na 1. stupni ZŠ, kdy se bude pozorovatel přímo účastnit daných vyučovacích hodin. Takové pozorování lze označit za pozorování přímé, kdy se daný pozorovatel výuky přímo účastní (Gavora, 2010).

5.4 Realizace výzkumu v praxi

Tato podkapitola se bude zaměřovat zejména na to, jak probíhala realizace výzkumu a s ní spojený sběr dat v praxi. Samotné realizaci výzkumu předcházela předvýzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda je takto vytvořený dotazník pro učitele srozumitelný a zda jsou všechny jeho otázky a položky jasně definované. Předvýzkum byl učiněn v měsíci listopadu roku 2022. Dotazník byl rozeslán celkem 5 učitelům 1. stupně ZŠ. Učitelé byli požádáni, aby k dotazníku poskytli zpětnou vazbu vztahující se k tomu, zda jsou položky či otázky v dotazníku srozumitelné a jednoznačné a také na to, zda jsou uvedené metody dostatečně popsány. Všichni dotazovaní učitelé v předvýzkumu se shodli, že otázky a položky jsou jasně definované a nevedou k jinému výkladu. Obtíže však měli s některými z uvedených metod, u nichž nedokázali dané metody charakterizovat. Nejčastěji tak uváděli hypnopedii, superlearning a sugestopedii a také se objevily metody induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické. Na základě těchto konstruktivních připomínek a námětů pro zlepšení byl

dotazník upraven a některé z nabízených odpovědí byly více zpřesněny. Připomínky byly do dotazníku zaneseny a opět danými učiteli reflektovány. V této podobě, kdy byly některé odpovědi zpřesněny a blíže specifikovány, byl dotazník distribuován mezi respondenty. Následný sběr dat pro výzkum probíhal v období od listopadu roku 2022 do začátku února roku 2023.

Dotazníkové šetření

Na předvýzkum navazoval sběr dat na základě této výzkumné metody – dotazníku. Sběr dat probíhal od listopadu 2022 do začátku února 2023. Respondenti byli osloveni několika způsoby. Prvním způsobem bylo rozeslání dotazníku obsahujícího náležitosti, uvedené v práci výše, nejprve mezi ředitele základních škol v Jihomoravském kraji. Ředitelé těchto základních škol byli požádáni o přeposlání e-mailu obsahujícího dotazník mezi učitele 1. stupně ZŠ. Druhý způsob představovalo již distribuování dotazníku přímo mezi učitele 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji. V obou zmíněných případech se jednalo o elektronickou podobu dotazníků zaslaných společně s krátkým motivačním textem vztahujícím se k dotazníku a jeho vyplnění. Dotazník byl také distribuován prostřednictvím sociálních sítí. Konkrétněji ve skupině učitelů pro 1. stupně ZŠ s prosbou o jeho vyplnění pouze u učitelů 1. stupně v rámci Jihomoravského kraje.

Respondenti byli, v rámci motivačního dopisu, ubezpečeni, že je dotazník zcela anonymní a jeho vyplnění nezabere déle než 20 minut, což bylo předvýzkumem taktéž ověřeno.

Strukturované pozorování

Pozorování vyučovacích hodin HV probíhalo v celkem 15 vyučovacích hodinách u 2 vybraných respondentů. Konkrétněji se jednalo o 2 učitele 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji.

Pro sběr dat byl vytvořen pozorovací arch, do něhož byla data zaznamenána (viz příloha P VI). Samotný sběr dat probíhal přímo v daných vyučovacích hodinách HV, a to v rozmezí od listopadu roku 2022 do konce ledna roku 2023. Učitelé na 1. stupni ZŠ byli osloveni nejprve osobně a poté i prostřednictvím elektronické komunikace. Pozorování probíhalo v několika různých třídách na jedné základní škole v Jihomoravském kraji. Zejména byly vyučovací hodiny HV pozorovány ve 2.–5. ročníku ZŠ na vybrané základní škole v Jihomoravském kraji.

5.5 Zpracování zjištěných dat

V této podkapitole bude představen způsob, jímž byla data z dotazníkového šetření zpracována. Na základě těchto dat budou stanovené hypotézy ověřovány. Zpracování získaných dat z metody dotazníku a ověření stanovených hypotéz proběhlo ve spolupráci s kolegou statistikem. Využity byly dvě statistické metody, jimiž jsou *Test dobré shody chí-kvadrát* a *Wilcoxonův test*. Zjištěná data prostřednictvím těchto statistických metod jsou následně podrobněji uvedena a interpretována v rámci další kapitoly.

Test dobré shody chí-kvadrát

Jedna ze statistických metod, na základě níž lze stanovené hypotézy ověřit, představuje Test dobré shody chí-kvadrát. Konkrétněji tento test ověřuje, zda se od sebe odlišují četnosti získané měření v pedagogické realitě od četností odpovídající nulové hypotéze. Nulová hypotéza v tomto případě představuje předpoklad, že vztah mezi danými jevy neexistuje. Na základě testování nulové hypotézy jsou poté stanovené hypotézy přijaty či odmítnuty. U Testu dobré shody chí-kvadrát se testové kritérium počítá za pomoci hodnot P (skutečné pozorované četnosti) a O (očekávané četnosti odpovídající nulové hypotéze). Významné je zde určení hladiny významnosti. V rámci pedagogických výzkumů se ve většině případů reflektuje hladina významnosti 0,05 (5 %). S touto hladinou významnosti budeme dále také pracovat (Chráska, 2016).

Test dobré shody chí-kvadrát bude ověřovat stanovené hypotézy 1–6, uvedené v práci níže. Ke každé hypotéze bude uvedena tabulka, z níž bude patrné, o jaké znění hypotézy se jedná, z kolika případů se daný vzorek skládá a kolik respondentů upřednostňuje danou metodu.

Wilcoxonův test

Pro ověření hypotéz byla vybrána i další statistická metoda – Wilcoxonův test. Tento test významnosti je možné využít v případě, pokud dochází k opakovaným měřením u daných objektů. Testovým kritériem je zde hodnota T. V případě, že je tato hodnota menší či rovna hodnotě kritické, je možné zamítnout nulovou hypotézu. Hypotéza alternativní je tak považována za přijatou. I u tohoto testu je důležité stanovení hladiny významnosti. Hladina významnosti se v tomto případě pohybuje na úrovni 0,05 a je platná i pro tento výzkum a ověřování předem stanovených hypotéz (Chráska, 2016). Wilcoxonův test bude použit pro ověření poslední stanovené hypotézy H7.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V návaznosti na sběr dat, který probíhal za využití dvou výzkumných metod, tedy metody dotazníku a strukturovaného pozorování, přináší tato kapitola jejich výsledky. Kapitola tak obsahuje výsledky výzkumu, jež budou popsány a interpretovány za využití tabulek a grafů. Pro větší přehlednost jsou výsledky uváděné v této kapitole dále členěny na několik podkapitol. Dané podkapitoly tak obsahují již konkrétnější výsledky dotazníkového šetření a strukturovaného pozorování a jejich interpretaci. V závěrečné části této kapitoly budou veškeré výsledky výzkumu shrnuty.

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Tato podkapitola přináší výsledky dotazníkového šetření. Výsledky jednotlivých dotazníkových položek či otázek jsou zpracovány do podoby tabulek a grafů, jež slouží pro lepší orientaci. Podkapitola také obsahuje interpretaci těchto výzkumných zjištění.

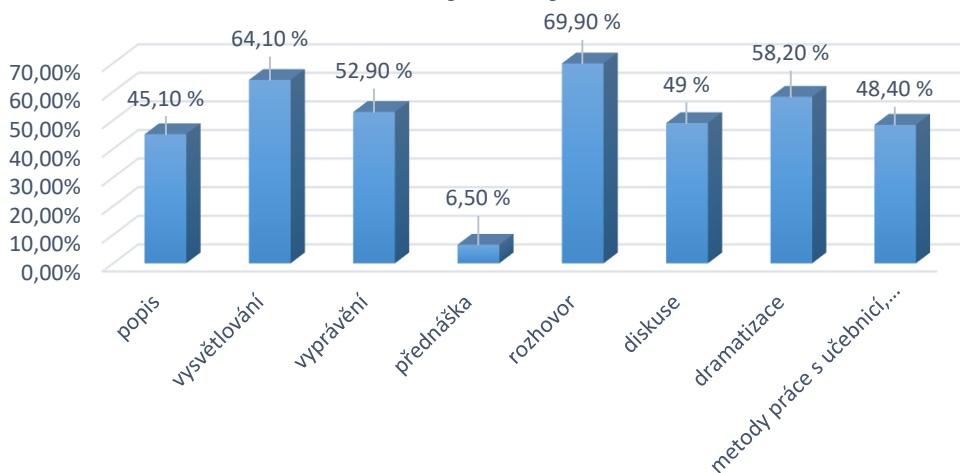
Jaké metody slovní, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

Výše uvedená otázka se zaměřovala zejména na to, jaké metody slovní uplatňují učitelé 1. stupně ZŠ v hodinách HV nejčastěji. Respondenti, v tomto případě učitelé 1. stupně ZŠ v Jihomoravském kraji, mohli v rámci této otázky volit i více možných odpovědí.

Tabulka 4: Zastoupení metod slovních v hodinách HV

metody slovní	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
popis	69	45,10 %
vysvětlování	98	64,10 %
vyprávění	81	52,90 %
přednáška	10	6,50 %
rozhovor	107	69,90 %
diskuse	75	49 %
dramatizace	89	58,20 %
metody práce s učebnicí, knihou	74	48,40 %

3. Jaké metody slovní, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?



Graf 3: Zastoupení metod slovních v hodinách HV

Z výše uvedené tabulky a grafu je tak na první pohled patrné, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří se výzkumu účastnili (tj. 153 respondentů), využívají z metod slovních nejčastěji metodu rozhovoru (69,90 %). Za tuto metodu se dále řadí metoda vysvětlování (64,10 %), dramatizace (58,20 %), vyprávění (52,90 %), diskuse (49 %), metody práce s učebnicí či knihou (48,40 %) či popis (45,10 %). Nejméně využívanou metodou se stala metoda přednášky (6,50 %).

Z těchto výsledků tak vyplývá, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří se výzkumu účastní, uplatňují z hlediska metod slovních nejčastěji metodu rozhovoru a nejméně metodu přednášky. Jde tedy vidět, že se tak zúčastnění učitelé snaží prostřednictvím rozhovoru ve výuce HV poskytnout i prostor pro vyjádření svým žákům, což je velmi důležité, a neuplatňují natolik metodu přednášky, při níž by byl dominantní pouze učitel a jeho výklad směrem k žákům.

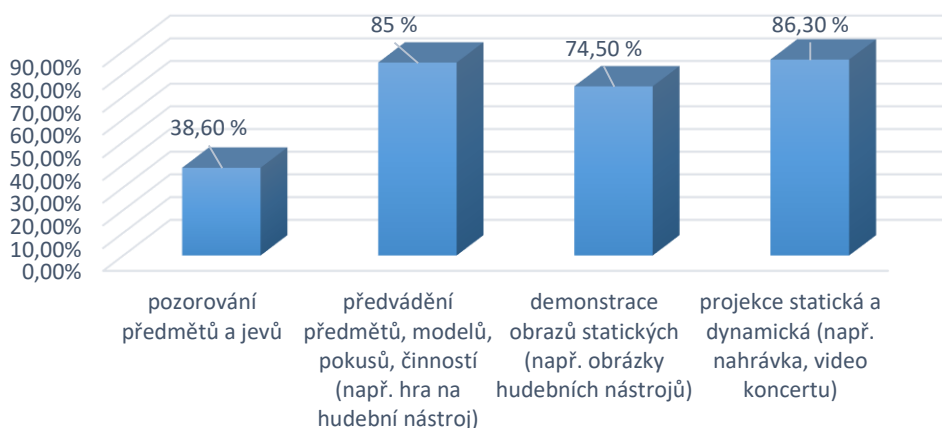
Jaké metody názorně-demonstrační, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

Metodami názorně-demonstračními a jejich uplatnění ve výuce HV se zabývala daná dotazníková otázka, u níž mohli respondenti volit více možných odpovědí. Odpovědi respondentů zachycuje i níže uvedená tabulka.

Tabulka 5: Zastoupení metod názorně-demonstračních v hodinách HV

metody názorně-demonstrační	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
pozorování předmětů a jevů	59	38,60 %
předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (např. hra na hudební nástroj)	130	85 %
demonstrace obrazů statických (např. obrázky hudebních nástrojů)	114	74,50 %
projekce statická a dynamická (např. nahrávka, video koncert)	132	86,30 %

4. Jaké metody názorně-demonstrační, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?



Graf 4: Zastoupení metod názorně-demonstračních v hodinách HV

Z výše uvedené tabulky a grafu je možné identifikovat, jaké metody názorně-demonstrační učitelé účastníci se výzkumu uplatňují ve svých hodinách HV nejčastěji. Nejčastěji tak tito učitelé uplatňují projekci statickou a dynamickou, pod níž je možné si představit využití nahrávky či videa např. hudebních koncertů. Tato metoda byla zastoupena v celkovém počtu 132 odpovědí (86,30 %). Mezi další metody se umístilo v zastoupení 85 % předvádění

předmětů, modelů, pokusů a činností (např. hra na hudební nástroje), demonstrace obrazů statických (74,50 %) a jako poslední se umístilo pozorování předmětů a jevů (36,60 %).

Z uvedeného grafu i tabulky tak vyplývá, že z celkového počtu 153 učitelů 1. stupně ZŠ nejvíce tito učitelé uplatňují v hodinách HV projekci statickou a dynamickou a naopak nejméně pozorování předmětů a jevů. Ve svých hodinách HV tak často využívají nejrůznější nahrávky a videa, které pro žáky mohou působit motivačně. Dále se také věnují předvádění různých předmětů a činností, jimiž může být hra na různé hudební nástroje, kdy se žáci dostávají do přímé interakce s daným předmětem nebo činností.

Na základě výše uvedených a nejvíce zastoupených názorně-demonstračních metod tak lze vyčíst, že se učitelé v hodinách HV, kteří se výzkumu zúčastnili, svým žákům snaží nejrůznější činnosti a jevy názorně předvádět za pomoci přímé interakce s předmětem či jevem či za využití videí, nahrávek a obrázků, s nimiž lze ve výuce dále pracovat.

Jaké metody dovednostně-praktické, dle Maňáka a Švece (2003), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

Zastoupení metod dovednostně-praktických je možné vyčíst z níže přiložené tabulky. V rámci této dotazníkové otázky mohli respondenti volit více odpovědí.

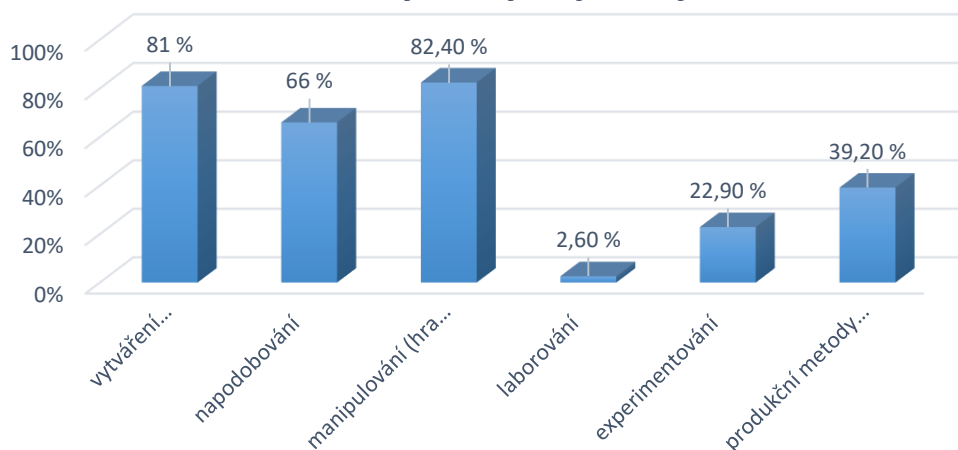
Tabulka 6: Zastoupení metod dovednostně-praktických v hodinách HV

metody dovednostně-praktické	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
vytváření dovedností (např. nácvik tanečního vystoupení)	124	81 %
napodobování	101	66 %
manipulování (hra na hudební nástroje)	126	82,40 %
laborování	4	2,60 %
experimentování	35	22,90 %

produkční metody (hudebně tvořivé postupy)	60	39,20 %
---	----	---------

Učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se dotazníkového šetření nejčastěji, z metod dovednostně-praktických, uplatňují metodu manipulování (82,40 %), což dokládá výše uvedená tabulka a níže uvedený graf. V těsném zastoupení byla zvolena metoda vytváření dovedností zahrnující např. nácvik tanečního vystoupení (81 %). Za těmito metodami se následně umístilo napodobování (66 %), produkční metody zahrnující např. hudebně tvořivé postupy (39,20 %), experimentování (22,90 %) a jako nejméně uplatňovanou metodou se stala metoda laborování (2,60 %). Lze říci, že zapojení učitelé 1. stupně ZŠ tak z hlediska metod dovednostně-praktických častěji uplatňují metodu manipulování (např. hra na hudební nástroje) než metodu laborování.

5. Jaké metody dovednostně-praktické, dle Maňáka a Švece (2003), uplatňujete v hodině hudební výchovy nejčastěji?



Graf 5: Zastoupení metod dovednostně-praktických v hodinách HV

Na základě těchto výzkumných zjištění lze konstatovat, že daní učitelé v hodinách HV za využití metod manipulování poskytují žákům prostor pro manipulaci a reálné zacházení s různými předměty (např. hudebními nástroji). Žáci se tak mohou dostat do přímého kontaktu s nimi a sáhnout si tak např. na různé hudební nástroje. Zapojení učitelé podporují i metody vytváření dovedností, kdy se např. věnují nácviku tanečního vystoupení. Nejméně

v rámci výuky HV uplatňují tvořivější postupy – produkční metody, experimentování a laborování.

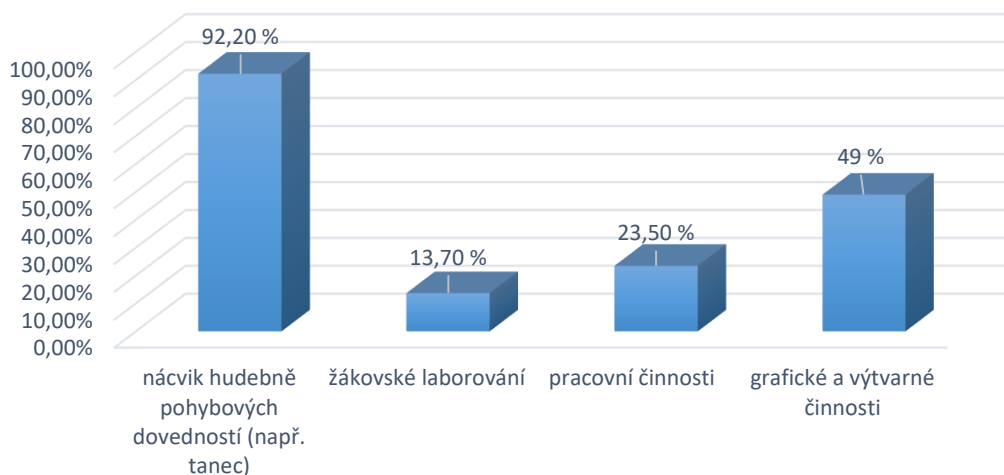
Jaké metody praktické, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

U dané dotazníkové otázky, vztahující se k metodám praktickým, mohli respondenti volit z nabídky několik možných odpovědí. Nejčastěji uplatňované metody praktické zachycuje i níže uvedená tabulka a graf.

Tabulka 7: Zastoupení metod praktických v hodinách HV

metody praktické	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
nácvik hudebně pohybových dovedností (např. tanec)	141	92,20 %
žákovské laborování	21	13,70 %
pracovní činnosti	36	23,50 %
grafické a výtvarné činnosti	75	49 %

6. Jaké metody praktické, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?



Graf 6: Zastoupení metod praktických v hodinách HV

Z tabulky a grafu je na první pohled patrné, že z metod praktických učitelé 1. stupně ZŠ, kteří se výzkumu zúčastnili, nejčastěji uplatňují nácvik hudebně pohybových dovedností, což může představovat např. tanec (92,20 %). Tito učitelé v hodinách HV méně uplatňují grafické a výtvarné činnosti (49 %), pracovní činnosti (23,50 %) a žákovské laborování (13,70 %).

Z výsledků této dotazníkové otázky tak vyplývá, že se daní učitelé v hodinách HV věnují nácviku hudebně pohybových dovedností, tedy např. tanci či nácviku tanečního vystoupení apod. Hudbu prostřednictvím této metody tak propojují převážně s pohybem než např. s výtvarně či prakticky orientovanými činnostmi (např. vyjádření hudby za pomoci malby, výroba hudebních nástrojů apod.)

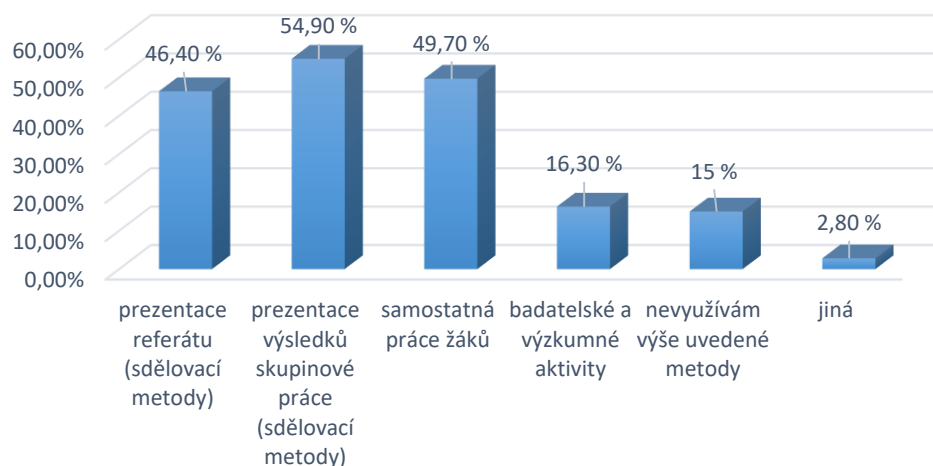
Jakým způsobem podporujete u žáků v hodinách hudební výchovy aktivitu a samostatnost?

V rámci dané dotazníkové otázky mohli respondenti opět volit více možných uvedených odpovědí inspirovaných klasifikací výukových metod dle Maňáka (1990). V případě, že se respondenti neztotožňovali s některou z odpovědí, mohli do odpovědi s názvem *jiná* vepsat odpověď vlastní. Preferenci metod reflektujících podporu aktivity a samostatnosti u žáků v hodinách HV dokládá níže uvedená tabulka i graf.

Tabulka 8: Zastoupení metod podporující aktivitu a samostatnost

metody podporující aktivitu a samostatnost	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
prezentace referátu (sdělovací metody)	71	46,40 %
prezentace výsledků skupinové práce (sdělovací metody)	84	54,90 %
samostatná práce žáků	76	49,70 %
badatelské a výzkumné aktivity	25	16,30 %
nevyužívám výše uvedené metody	23	15 %
jiná	4	2,8 %

7. Jakým způsobem podporujete u žáků v hodinách hudební výchovy aktivitu a samostatnost?



Graf 7: Zastoupení metod podporujících aktivitu a samostatnost

Z výše uvedené tabulky a grafu je na první pohled patrné, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří se výzkumu zúčastnili, podporují u žáků aktivitu a samostatnost nejčastěji prostřednictvím sdělovacích metod, tedy takových, kdy např. dochází k prezentaci výsledků skupinové práce (54,90 %). Dále uplatňují samostatnou práci žáků (49,70 %), prezentaci referátu (46,40 %) či badatelské a výzkumné aktivity (16,30 %). Někteří z respondentů také uvedli, že výše uvedené metody nevyžívají (15 %).

V zastoupení 2,80 % tvoří položka s názvem jiná, do níž učitelé uváděli způsob, jímž u žáků v hodinách HV podporují aktivitu a samostatnost – *individuální pohybové vyjádření; vlastní produkce pěveckých či hráčských dovedností žáka; dramatizace písní pro nevidomé – děti poznávají, co za písničku skupina zdramatizovala; výroba vlastních hudebních nástrojů, praktické činnosti s nástroji, hry se zvuky*. Dané odpovědi je možné přiřadit k různé klasifikaci metod – např. k nácviku hudebně pohybových dovedností (metody praktické) v případě individuálního pohybového vyjádření, k metodám inscenačním (aktivizující metody výuky) v případě dramatizace písní, k metodám grafických a výtvarných činností či pracovním činnostem (metody praktické) pro výrobu vlastních hudebních nástrojů či k didaktickým hrám (aktivizující výukové metody), které mohou zastupovat hry se zvuky.

Na základě dat vyplývajících z výše uvedeného grafu a tabulky lze konstatovat, že učitelé, kteří se výzkumu účastnili, nejčastěji podporují aktivitu a samostatnost u žáků prostřednictvím sdělovacích metod, kdy např. žáci prezentují výsledky skupinové práce či

referátu. Respondenti tak za využití těchto metod žákům umožňují pracovat ve skupinách. Žáci se tak v hodinách HV stávají aktivními, učí se nést odpovědnost za své učení a zdokonalují si své komunikační dovednosti prostřednictvím sdělování výsledků skupinové práce či referátu.

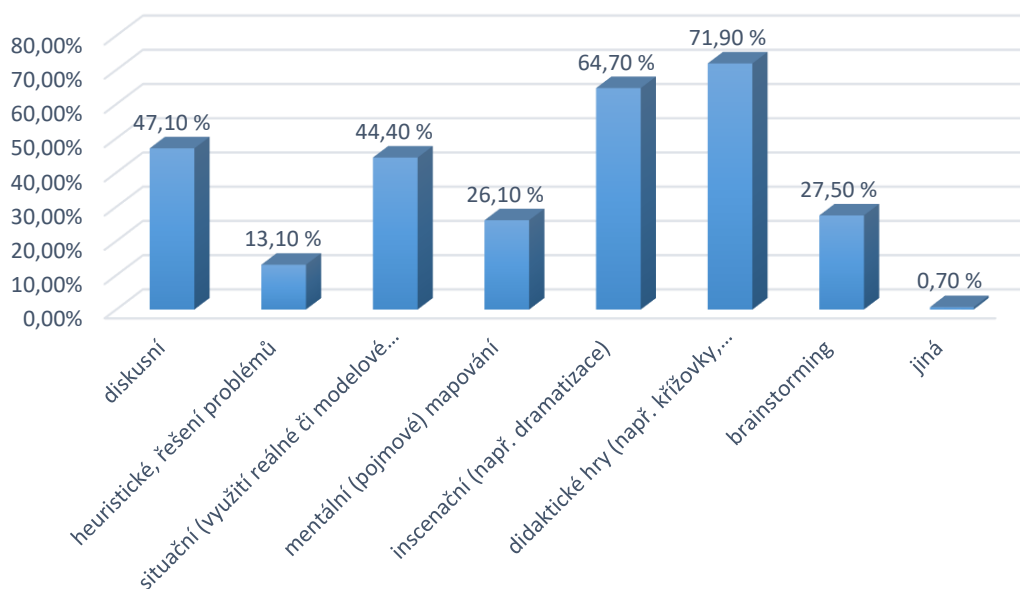
Jaké metody aktivizující, dle Maňáka (1990) a Lukášové (2010), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

Ve výše uvedené dotazníkové otázce mohli respondenti volit z nabídky několik možných odpovědí. V případě, že uvedené aktivizující metody nevyužívají, mohli respondenti svou vlastní odpověď vepsat k možnosti s názvem *jiná*.

Tabulka 9: Zastoupení metod aktivizujících v hodinách HV

metody aktivizující	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
diskusní	72	47,10 %
heuristické, řešení problémů	20	13,10 %
situační (využití reálné či modelové situace ve výuce)	68	44,40 %
mentální (pojmové) mapování	40	26,10 %
inscenační (např. dramatizace)	99	64,70 %
didaktické hry (např. křížovky, osmisměrky, pětilístek)	110	71,90 %
brainstorming	42	27,50 %
jiná	1	0,70 %

8. Jaké metody aktivizující, dle Maňáka (1990) a Lukášové (2010), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?



Graf 8: Zastoupení metod aktivizujících v hodinách HV

Preferenci aktivizujících výukových metod v hodinách HV dokládá i výše uvedená tabulka a graf. Z tabulky je možné vyčíst, že zúčastnění učitelé nejčastěji v hodinách HV uplatňují metodu didaktických her (71,90 %). Za touto metodou se dále umístily metody inscenační (64,70 %), diskusní (47,10 %), situační (44,40 %), brainstorming (27,50 %), mentální (pojmové) mapování (26,10 %) a metody heuristické, řešení problémů (13,10 %).

U možnosti odpovědi s názvem *jiná* uvedl svou odpověď pouze jeden učitel – *šifrované úkoly*. Tuto metodu by bylo možné zařadit pod metodu didaktických her, již respondenti uváděli nejčastěji.

Z výsledků této dotazníkové otázky tak vyplývá, že učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se tohoto výzkumného šetření nejvíce aktivizují své žáky v hodinách HV za pomoci didaktických her, kdy je prostřednictvím této metody možné dané učivo lépe procvičit či žáky k učivu více namotivovat. Žáci jsou tak prostřednictvím těchto aktivizujících výukových metod do výuky HV více zapojováni.

Jaké metody zaměřené na myšlenkové operace uplatňujete při hodině hudební výchovy?

Zastoupení výukových metod zaměřených na myšlenkové operace dle Maňáka (1990) v rámci HV na 1. stupni ZŠ dokládá následující tabulka i graf.

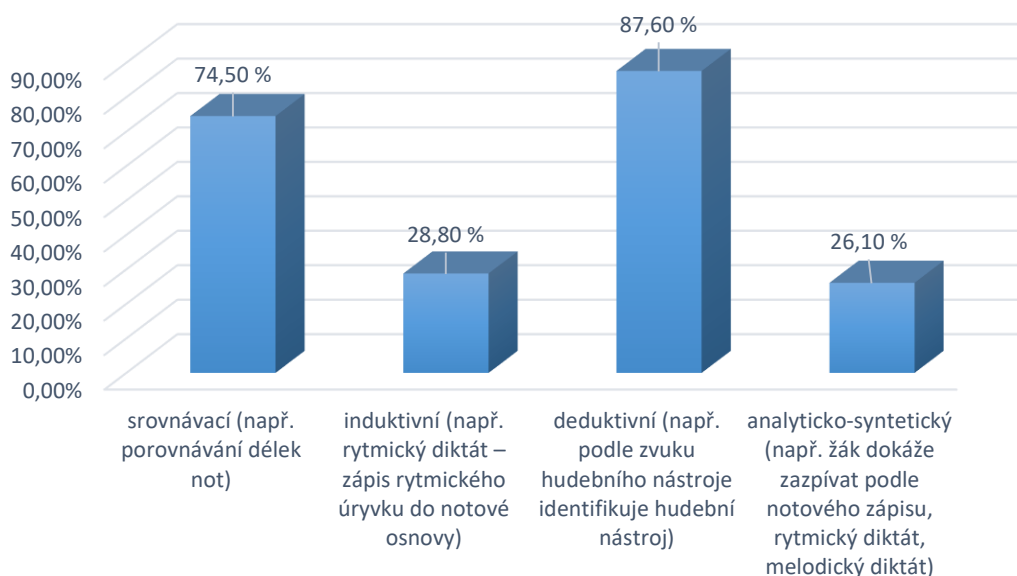
Tabulka 10: Zastoupení metod z hlediska myšlenkových operací

metody zaměřené na myšlenkové operace	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
srovnávací (např. porovnávání délek not)	114	74,50 %
induktivní (např. rytmický diktát – zápis rytmického úryvku do notové osnovy)	44	28,80 %
deduktivní (např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje hudební nástroj)	134	87,60 %
analyticko-syntetické (např. žák dokáže zazpívat podle notového zápisu, rytmický diktát, melodický diktát)	40	26,10 %

Z výše uvedené tabulky i grafu uvedeného níže je na první pohled preference výukových metod zaměřených na myšlenkové operace patrná. Učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se výzkumu z hlediska této kategorie výukových metod nejčastěji uplatňují metody deduktivní (87,60 %), kdy např. žák podle zvuku hudebního nástroje tento nástroj dokáže identifikovat. Po této metodě učitelé dále uváděli jako často využívané metody metody srovnávací (74,50 %), kdy je možné např. porovnávat délku not. Za tyto metody se dále řadí metody induktivní (28,80 %) v rámci nichž lze uvést příklad rytmického diktátu, při němž žák zapisuje rytmický úryvek do notové osnovy. Jako poslední se řadí metody analyticko-syntetické (26,10 %), kdy žák např. dokáže zazpívat dle notového zápisu či sem můžeme zařadit rytmický či melodický diktát.

Na základě těchto výzkumných zjištění lze konstatovat, že učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se výzkumu se prostřednictvím metod deduktivních snaží u žáků v hodinách HV podporovat takové myšlenkové operace, na základě nichž žáci dokáží postupovat od obecného ke konkrétnímu (např. na základě zvuku či nahrávky rozpoznat konkrétní hudební nástroje).

9. Jaké metody zaměřené na myšlenkové operace uplatňujete při hodině hudební výchovy?



Graf 9: Zastoupení výukových metod z hlediska myšlenkových operací

Rozhodněte z hlediska fází výuky, které metody v hodinách hudební výchovy uplatňujete nejvíce?

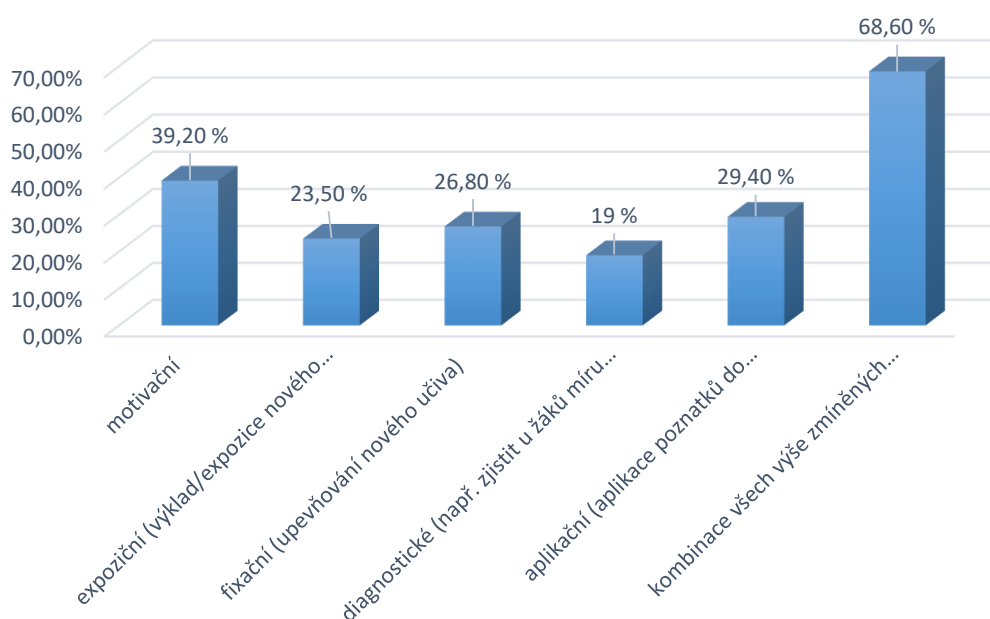
Přehled nejčastěji uplatňovaných metod v HV na 1. stupni ZŠ z hlediska fází výuky přináší níže uvedená tabulka a graf. Uvedené metody jsou inspirovány z klasifikace dle Maňáka (1990).

Tabulka 11: Zastoupení metod z hlediska fází výuky

metody z hlediska fází výuky	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
motivační	60	39,20 %
expoziční (výklad/expozice nového učiva)	36	23,50 %
fixační (upevňování nového učiva)	41	26,80 %
diagnostické (např. zjistit u žáků míru hudebních schopností)	29	19 %

aplikační (aplikace poznatků do praxe, praktických činností)	45	29,40 %
kombinace všech výše zmíněných metod	105	68,60 %

10. Rozhodněte z hlediska fází výuky, které metody v hodinách hudební výchovy uplatňujete nejvíce?



Graf 10: Zastoupení metod z hlediska fází výuky

Učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se výzkumu nejčastěji v hodinách HV uplatňují kombinaci všech výše zmíněných metod (68,60 %), tedy metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. V pořadí druhé nejčastěji volené metody uváděli metody motivační (39,20 %), dále aplikační (29,40 %), fixační (26,80 %), expoziční (23,50 %) a metody diagnostické (19 %).

Z těchto výsledků tak lze usoudit, že daní učitelé v hodinách HV nejčastěji využívají kombinaci uvedených metod. Také kladou důraz na motivaci žáků prostřednictvím metod motivačních či na aplikaci poznatků do praxe (metody aplikační). Nejméně využívají metody diagnostické, které umožňují např. zjistit u žáků míru hudebních schopností.

Jaké metody komplexní, dle Maňáka a Švece (2003), využíváte nejčastěji?

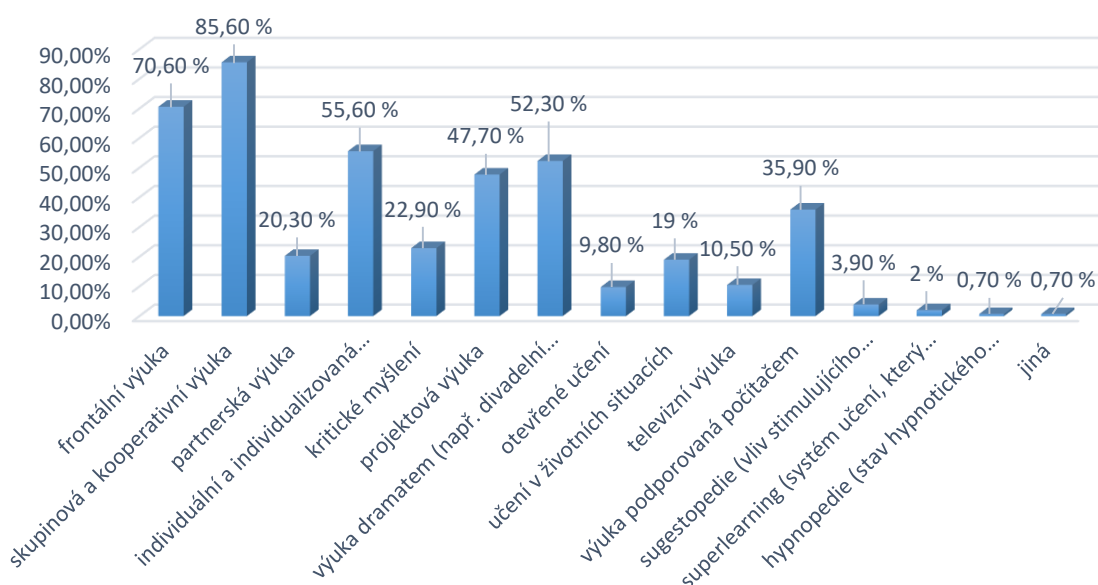
V rámci této dotazníkové otázky mohli kromě uvedených odpovědí respondenti volit i z možnosti s názvem *jiná*, do níž mohli vepsat vlastní odpověď. Výsledky této dotazníkové otázky zachycuje níže uvedená tabulka a graf.

Tabulka 12: *Zastoupení metod komplexních v hodinách HV*

metody komplexní	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
frontální výuka	108	70,60 %
skupinová a kooperativní výuka	131	85,60 %
partnerská výuka	31	20,30 %
individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	85	55,60 %
kritické myšlení	35	22,90 %
projektová výuka	73	47,70 %
výuka dramatem (např. divadelní představení, výchovný koncert)	80	52,30 %
otevřené učení	15	9,80 %
učení v životních situacích	29	19 %
televizní výuka	16	10,50 %
výuka podporovaná počítačem	55	35,90 %
sugestopedie (vliv stimulujícího prostředí na osobnost jedince a jeho psychické procesy)	6	3,90 %
superlearning (systém učení, který umožňuje žákům dosahovat vyšších výsledků učení)	3	2 %

hypnopedie (stav hypnotického spánku na základě sugestivního působení)	1	0,70 %
jiná	1	0,70 %

11. Jaké metody komplexní, dle Maňáka a Švece (2003), využíváte nejčastěji?



Graf 11: Zastoupení metod komplexních v hodinách HV

Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že z hlediska metod komplexních učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se výzkumu nejčastěji ve svých hodinách HV uplatňují skupinovou a kooperativní výuku (85,60 %). Za touto metodou se dále umístila frontální výuka (70,60 %), individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků (55,60 %), výuka dramatem (52,30 %), projektová výuka (47,70 %), výuka podporovaná počítačem (35,90 %), kritické myšlení (22,90 %), partnerská výuka (20,30 %), učení v životních situacích (19 %), televizní výuka (10,50 %), otevřené učení (9,80 %), sugestopedie (3,90 %), superlearning (2 %) a hypnopedie (0,70 %). U položky s názvem *jiná* uvedl jeden z respondentů odpověď – *digitální technologie Bee – Bot včelka* (0,70 %).

Na základě těchto výsledků lze říci, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří se výzkumu zúčastnili, prostřednictvím skupinové a kooperativní výuky umožňují žákům pracovat ve skupině. Při

práci ve skupině se tak žáci učí zastávat různé role, komunikovat či přijímat názory druhých. Daní učitelé tak práci ve skupině upřednostňují v hodinách HV častěji než výuku frontální, kdy jsou žáci pouze pasivními příjemci informací a nemají prostor se ve výuce vyjádřit.

Existují metody, které jste ještě v hodinách hudební výchovy nevyužili a máte touhu je využít?

V rámci této dotazníkové otázky se mohli respondenti inspirovat výčtem výukových metod uvedených v dotazníku výše. Respondenti mohli vepsat maximálně 5 výukových metod, které v hodinách hudební výchovy doposud nevyužili, ale mají touhu je využít.

S ohledem na obsáhlost tabulky zachycující výsledky této dotazníkové otázky je tato tabulka uvedená níže v přílohách (viz příloha P III). Z tabulky je patrné, že nejvíce zastoupenou odpovědí učitelů 1. stupně. ZŠ účastnících se výzkumu je sugestopedie, která byla uvedena v celkovém počtu 11 odpovědí. Za touto metodou se dále umístilo kritické myšlení (v počtu 10x), superlearning (9x), otevřené učení (7x), badatelské a výzkumné aktivity (7x), hyponopedie (6x), projektová výuka (6x), výuka dramatem (5x), partnerská výuka (5x), výuka podporovaná počítačem (4x), metody heuristické, řešení problémů (4x), mentální (pojmové) mapování (4x), brainstorming (3x), dramatizace (2x), experimentování (2x), učení v životních situacích (2x), televizní výuka (2x), diskuse (1x), grafické činnosti (1x), metody situační (1x), metody induktivní (1x), frontální výuka (1x), skupinová a kooperativní výuka (1x).

Učitelé také ve svých odpovědích uváděli odpovědi jako *ne* (5x), *nevím* (2x), *nepřemýšlela jsem o tom/nad tím* (2), *z výše uvedených ne* (1), *žádné* (1x), *spíše ne* (1x), *stávající zatím stačí* (1x), *nemám touhu využít jiné* (1x).

Z těchto výsledků je tak patrné, že nejvíce z daných učitelů prozatím nevyužilo a má touhu využít metodu sugestopedie spadající dle Maňáka a Švece (2003) do kategorie metod komplexních. Taktéž mají daní učitelé touhu využít ve svých hodinách HV i metodu kritického myšlení, superlearning, otevřené učení či badatelské a výzkumné aktivity. Metody tak spadají pod klasifikaci metod komplexních či pod metody podporující aktivitu a samostatnost. U těchto výukových metod tak učitel musí výuku HV a její metody pečlivě předem promyslet, aby docházelo v co největší míře k zapojení žáků.

Vyberte maximálně 5 metod, které se vám v hodinách hudební výchovy osvědčily jako nejvíce efektivní.

U dané dotazníkové položky mohli respondenti vepsat svou vlastní odpověď vztahující se k metodám v HV, které se jim osvědčily jako nejvíce efektivní. Inspirovat se výukovými metodami mohli v jejich výčtu v dotazníku výše.

Výsledky této dotazníkové položky jsou uvedeny v tabulce v přílohách níže (viz příloha P IV) z důvodu její obsáhlosti. Z tabulky vyplývá, že nejvíce zúčastněných učitelů 1. stupně ZŠ uvádělo za nejvíce efektivní metodu skupinové a kooperativní výuky. Tato metoda je tak zastoupena celkem 58x. Mezi dále často uváděné se řadí didaktické hry (23x), výuka dramatem (22x), frontální výuka (20x), dramatizace (16x), projektová výuka (16x), metody motivační (15x), výuka podporovaná počítačem (15x), manipulování (14x), nácvik hudebně pohybových dovedností (12x), rozhovor (11x), diskuse (6x), samostatná práce žáků (6x), metody fixační (6x), partnerská výuka (6x), kritické myšlení (6x), individuální výuka (4x), otevřené učení (4x), napodobování (4x), brainstorming (3x), metody deduktivní (3x), metody aplikační (3x), učení v životních situacích (3x), televizní výuka (3x), metody expoziční (2x), vysvětlování (2x), experimentování (2x), produkční metody (2x), metody situační (2x) a metody inscenační (2x). Za nejméně uváděné metody se řadí projekce statická a dynamická (1x), předvádění (1x), prezentace referátu (1x), badatelské a výzkumné aktivity (1x), metody srovnávací (1x), analyticko-syntetické (1x), sugestopedie (1x) a superlearning (1x).

Učitelé účastníci se tohoto výzkumu ve svých odpovědích uváděli i konkrétní skupiny metod: metody názorně-demonstrační (4x), metody praktické (4x), metody aktivizující (3x), metody dovednostně-praktické (2x), metody slovní (1x). Taktéž se objevily i odpovědi typu *ne* (1x), *nevím* (1x), *nic* (1x).

Z výsledků tak vyplývá, že se daným učitelům 1. stupně ZŠ nejvíce osvědčila metoda skupinové a kooperativní výuky, která umožňuje žákům být ve výuce aktivními činiteli, ale také na základě ní se žáci učí pracovat ve skupině, zdokonalují své komunikační dovednosti, učí se přijímat názory ostatních apod. Taktéž se daným učitelům v hodinách HV osvědčily metody, jimiž jsou didaktické hry, výuka dramatem, frontální výuka, dramatizace, projektová výuka, metody motivační apod.

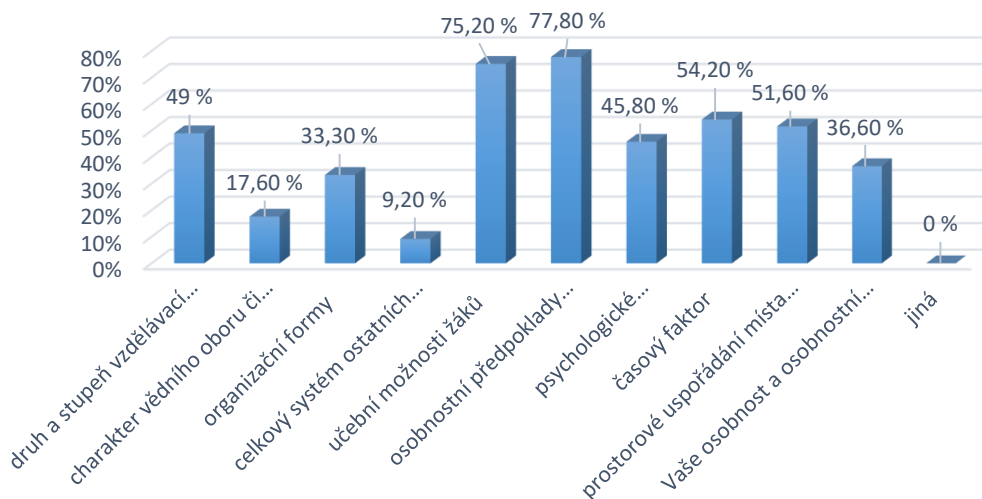
Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku hudební výchovy.

Daná dotazníková položka se vztahuje především ke kritériím volby výukových metod v hodinách HV, jenž jsou uvedeny i v teoretické části této práce. Kromě uvedených možností odpovědi také obsahuje možnost s názvem *jiná*, do níž mohli respondenti vepsat vlastní odpověď, v tomto případě další kritérium volby výukových metod.

Tabulka 13: Zastoupení kritérií pro volbu výukových metod v hodinách HV

kritéria pro volbu metod	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
druh a stupeň vzdělávací instituce či školy	75	49 %
charakter vědního oboru či učebního předmětu	27	17,60 %
organizační formy	51	33,30 %
celkový systém ostatních vyučovacích metod	14	9,20 %
učební možnosti žáků	115	75,20 %
osobnostní předpoklady žáků (věk, osobnostní charakteristika jedince apod.)	119	77,80 %
psychologické charakteristiky žáků a třídy jako celku	70	45,80 %
časový faktor	83	54,20 %
prostorové uspořádání místa výuky	79	51,60 %
Vaše osobnost a osobnostní předpoklady	56	36,60 %
jiná	0	0 %

14. Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku hudební výchovy.



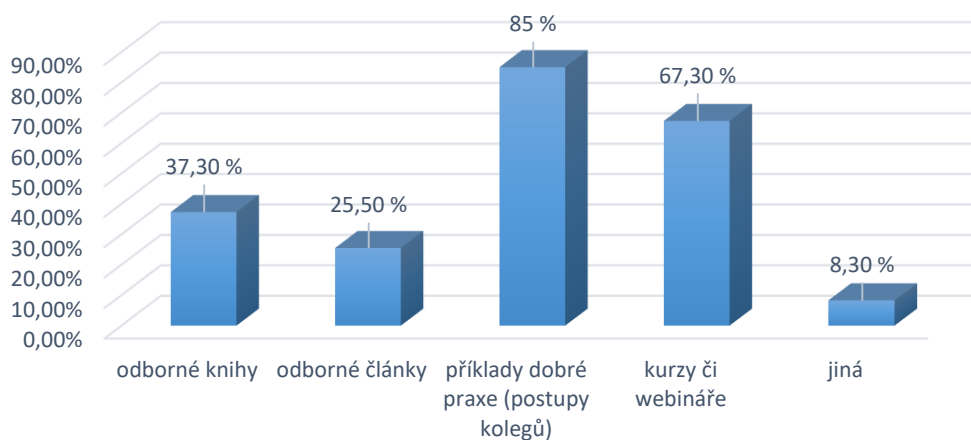
Graf 12: Zastoupení kritérií pro volbu výukových metod v hodinách HV

Z tabulky a grafu je na první pohled patrné, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří se do výzkumu zapojili, nejčastěji volí metody pro výuku HV na základě osobnostních předpokladů žáků, tady na základě věku, osobnostní charakteristik jedince apod. (77,80 %). Metody výuky dále volí na základě učebních možností žáků (75,20 %), časového faktoru (54,20 %), prostorového uspořádání místa výuky (51,60 %), druhu a stupně vzdělávací instituce či školy (49 %), psychologických charakteristik žáků a třídy jako celku (45,80 %), jejich osobnosti – učitelovy osobnosti a osobnostních předpokladů (36,60 %), organizačních forem (33,30 %), charakteru vědního oboru či učebního předmětu (17,60 %) a celkového systému ostatních vyučovacích metod (9,20 %). Žádný z respondentů nevedl svou vlastní odpověď k možnosti s názvem *jiná*.

Z výsledků tak vyplývá, že daní učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji volí metody pro výuku HV na základě osobnostních předpokladů žáků, kdy kladou důraz např. na to, jaký mají žáci věk, a tomu dané metody výuky přizpůsobí. Také při volbě výukových metod respektují osobnostní charakteristiky jedinců. Jde tedy vidět, že daní učitelé jeví zájem o své žáky a metody pro výuku HV tak volí s ohledem na své žáky a jejich osobnostní charakteristiky, které jim nejsou lhostejné.

Z jakých zdrojů čerpáte metody výuky pro své hodiny hudební výchovy?**Tabulka 14:** Zastoupení zdrojů pro výukové metody v HV

zdroje pro metody výuky v HV	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
odborné knihy	57	37,30 %
odborné články	39	25,50 %
příklady dobré praxe (postupy kolegů)	130	85 %
kurzy či webináře	103	67,30 %
jiná	12	8,30 %

15. Z jakých zdrojů čerpáte metody výuky pro své hodiny hudební výchovy?**Graf 13:** Zastoupení zdrojů pro výukové metody v HV

Z výše uvedené tabulky je možné vyčíst, že učitelé účastníci se výzkumu nejvíce čerpají metody pro výuku HV z příkladů dobré praxe (85 %). Dále čerpají z kurzů či webinářů (67,30 %), odborných knih (37,30 %) či z odborných článků (25,50 %). Což je také možné vyčíst i z grafu č. 13 uvedeného výše. Respondenti do možnosti odpovědi s názvem *jiná* (8,30 %) dále uváděli, že metody do výuky hudební výchovy čerpají z internetu, z vlastní zkušenosti, sociálních sítí (např. Facebook), YouTube či z metodik k daným učebnicím do HV.

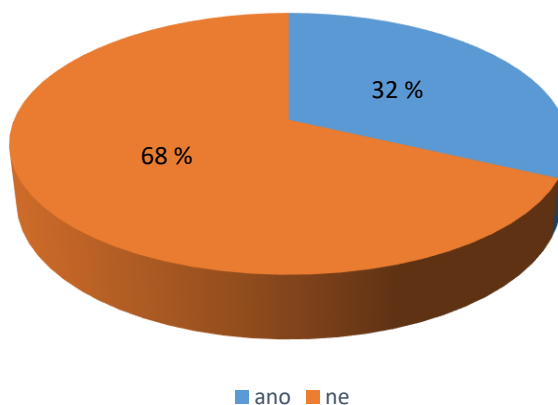
Na základě těchto výsledků je tak možné konstatovat, že daní učitelé nejvíce čerpají metody pro výuku HV především z příkladů dobré praxe. Jde tedy vidět, že tito učitelé konzultují se svými kolegy různé metody či postupy pro výuku HV, které se v praxi osvědčily. S tím se pojí rovněž i druhá nejčastěji volená odpověď *kurzy či webináře*, kde učitelé mohou své zkušenosti včetně zkušeností s metodami výuky v HV sdílet či se o spoustě dalších výukových metodách, jež prozatím nevyužívají, dozvědět.

Absolvovali jste nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod?

Tabulka 15: Zastoupení forem dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod

odpověď	počet odpovědí celkem	podíl odpovědí (v %)
ano	49	32 %
ne	104	68 %
celkem	153	100 %

16. Absolvovali jste nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod?



Graf 14: Zastoupení forem dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod

To, zda učitelé účastníci se tohoto výzkumu absolvovali nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod, zachycuje i výše uvedená tabulka a graf. Z nich je možné vyčíst, že odpověď ano uvedlo 48 respondentů (32 %) z celkového počtu 153 respondentů (100 %). Odpověď ne uvedlo 104 respondentů (68 %).

Z výsledků je tedy patrné, že většina daných učitelů na 1. stupni ZŠ žádnou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod neabsolvovala.

Jakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod jste absolvovali?

Ze všech zúčastněných respondentů, tedy 153 respondentů (100 %), uvedlo 49 respondentů (32 %), že absolvovalo nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod. Tito respondenti v rámci této dotazníkové položky uváděli, o jakou formu dalšího vzdělávání v dané oblasti se jedná. Výsledky dotazníkové otázky jsou uvedeny v tabulce v přílohách (viz příloha P V) z důvodu její obsáhlosti. Z tabulky je na první pohled patrné, že daní respondenti nejčastěji uváděli absolvování webinářů, a to v počtu 13 odpovědí. V rámci webinářů dále respondenti uvedli webináře Roberta Čapka - např. Líný učitel (2x), Učitelnice – Hrátky s písničkami (2x), webináře – výukové metody (1x), webináře Daniely Taylor a Jiřiny Jiříčkové (1x) či webinář Taktik – Hudební výchova na 1. stupni ZŠ (1x). Dále respondenti uvedli, že absolvovali semináře (5x) či konkrétněji uváděli, o jaké semináře se jedná, např. seminář Tvořivá škola (2x), seminář Fraus (1x), seminář od vydavatelství Taktik zaměřený na hudební výchovu (1x). Taktéž respondenti uvedli školení (4x) z nichž např. konkrétněji školení – Nová škola, Edupraxe (1x). Další uvedenou odpovědí byl kurz (2x), konkrétněji kurz muzikoterapie (1x). Nejméně uváděli daní respondenti samostudium, workshopy, KRIMYŠ, kritické myšlení, letní školu Začít spolu, metody k podpoře hudební výchovy – VIM Brno, projektovou výuku, praktické činnosti, činnostní učení, práce s rytmem, hra na tělo, využití lidové písně, diferenciací ve třídě, skupinová práce ve třídě na 1. stupni ZŠ, aktivizující výukové metody pro MŠ a 1. stupeň ZŠ, RWCT v zastoupení 1 odpovědí. U daných odpovědí nebylo blíže specifikováno, o jakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod se jednalo.

Z výsledků je tak patrné, že učitelé, kteří zvolili v předcházející dotazníkové položce odpověď ano a uvedli v této otázce svou odpověď, nejčastěji z hlediska formy dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod volí webináře, které absolvují elektronickou cestou. Dále také navštěvují různé semináře, díky nimž se dále vzdělávají v oblasti výukových metod a jejich aplikace do pedagogické praxe.

6.1.1 Ověřování výzkumných hypotéz

Tato podkapitola přináší výsledky dotazníkového šetření. V rámci této podkapitoly bude pozornost specifitěji věnována hypotézám uvedeným v práci výše a jejich ověřování. Ověřování hypotéz proběhlo ve spolupráci s kolegou statistikem a pro vyhodnocení dat byl

zvolen Test dobré shody chí-kvadrát a Wilcoxon test. Pro lepší přehlednost je také vždy k daným výzkumným zjištěním přiložena tabulka.

Hypotéza H1

První hypotéza, která byla v rámci výzkumu stanovena, je následujícího znění **H1: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí metodu manipulování než metodu napodobování.** Takto stanovená hypotéza se vztahuje k dotazníkové otázce č. 5: Jaké metody dovednostně-praktické, dle Maňáka a Švece (2003), uplatňujete v hodině hudební výchovy nejčastěji?

Tabulka 16: Ověření hypotézy H1

X5: Jaké metody dovednostně-praktické, dle Maňáka a Švece (2003), uplatňujete v hodině hudební výchovy nejčastěji?	pozorováno	očekáváno
manipulování (hra na hudební nástroje)	126	113.5
napodobování	101	113.5
celkem	227	227

Pro ověření hypotézy H1 byl použit Test dobré shody chí-kvadrát. Konkrétněji byl Test dobré shody chí-kvadrát proveden za účelem zjištění, zda preference volby metody manipulování a napodobování byla statisticky významně odlišná. Vzorek se skládá ze 227 případů, což je možné vyčíst i z výše uvedené tabulky. Je také patrné, že z daného vzorku 126 respondentů upřednostňuje v hodinách HV metodu manipulování a 101 respondentů metodu napodobování.

Test dobré shody neodhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně, $\chi^2(2, N = 227) = 2.75, p > .05$. Na základě těchto výsledků zpracovaných za pomoci Testu dobré shody chí-kvadrát nebyla stanovená hypotéza H1 potvrzena.

Hypotéza H2

Druhou hypotézou, která byla v rámci výzkumu stanovena, je následující hypotéza **H2: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí metodu rozhovoru než metodu přednášky.** Daná hypotéza se vztahuje k dotazníkové otázce č. 3 – Jaké metody slovní, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

Tabulka 17: *Ověření hypotézy H2*

X3: Jaké metody slovní, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?	pozorováno	očekáváno
přednáška	10	58.5
rozhovor	107	58.5
celkem	117	117

Pro ověření hypotézy H2 byl použit Test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát byl v tomto případě proveden za účelem zjištění, zda preference volby metody rozhovoru a přednášky byla statisticky významně odlišná. Vzorek se skládá ze 117 případů, což je možné vyčíst i z výše uvedené tabulky. Dále je z výzkumného vzorku také patrné, že 10 respondentů upřednostňuje v hodinách HV metodu přednášky a 107 respondentů metodu rozhovoru.

Test dobré shody odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně, $\chi^2(2, N = 117) = 80.42, p < .05$. Na základě těchto zjištění byla stanovená hypotéza H2 potvrzena.

Hypotéza H3

Třetí hypotézou, která byla stanovena, je následující hypotéza **H3: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí projekci statickou a dynamickou než metodu pozorování**. Hypotéza se konkrétněji vztahuje k dotazníkové otázce č. 4: Jaké metody názorně-demonstrační, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?

Tabulka 18: *Ověření hypotézy H3*

X4: Jaké metody názorně-demonstrační, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji?	pozorováno	očekáváno
pozorování předmětů a jevů	59	95.5
projekce statická a dynamická (např. nahrávka, video koncertu)	132	95.5
celkem	191	191

Pro ověření hypotézy H3 byl použit Test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát byl proveden za účelem zjištění, zda preference volby projekce statické a dynamické a metody pozorování byla statisticky významně odlišná. Vzorek se skládá ze 191 případů, což také dokládá výše uvedená tabulka. Dále je z výzkumného vzorku patrné, že 59 respondentů upřednostňuje v hodinách HV pozorování předmětů a jevů a 132 respondentů projekci statickou a dynamickou (např. nahrávku, video koncertu apod.).

Test dobré shody odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně, $\chi^2(2, N = 191) = 27.9, p < .05$. Na základě těchto výsledků zpracovaných Testem dobré shody chí-kvadrát byla stanovená hypotéza H3 potvrzena.

Hypotéza H4

Čtvrtou hypotézou, která byla stanovená, je následující hypotéza **H4: Z hlediska komplexnosti uplatňují učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji projektovou výuku než kritické myšlení.** Hypotéza se konkrétněji vztahuje k dotazníkové otázce č. 11 – Jaké metody komplexní, dle Maňáka a Švece (2003), využíváte nejčastěji?

Tabulka 19: Ověření hypotézy H4

X11: Jaké metody komplexní, dle Maňáka a Švece (2003), využíváte nejčastěji?	pozorováno	očekáváno
kritické myšlení	35	54
projektová výuka	73	54
celkem	108	108

Pro ověření hypotézy H4 byl použit Test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát byl proveden za účelem zjištění, zda preference uplatnění metody projektové výuky a kritického myšlení byla statisticky významně odlišná. Vzorek se skládá ze 108 případů, které dokládá i výše uvedená tabulka. Z daného výzkumného vzorku je dále patrné, že 35 respondentů uplatňuje v hodinách HV metodu kritického myšlení a 73 respondentů projektovou výuku.

Test dobré shody odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně, $\chi^2(2, N = 108) = 13.37, p < .05$. Na základě těchto výzkumných zjištění byla stanovená hypotéza H4 potvrzena.

Hypotéza H5

Pátou hypotézou, která byla stanovena, je následující hypotéza **H5: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ volí častěji didaktické metody na základě osobnostních předpokladů žáků než na základě vlastních osobnostních charakteristik.** Hypotéza se konkrétněji vztahuje k dotazníkové položce č. 14: Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku hudební výchovy.

Tabulka 20: Ověření hypotézy H5

X14: Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku hudební výchovy.	pozorováno	očekáváno
osobnostní předpoklady žáků (věk, osobnostní charakteristika jedince apod.)	119	96.67
učební možnosti žáků	115	96.67
Vaše osobnost a osobnostní předpoklady	56	96.67
celkem	290	290

Pro ověření hypotézy H5 byl použit Test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát byl proveden za účelem zjištění, zda preference volby didaktických metod na základě osobnostních předpokladů žáků a na základě vlastní osobnostních charakteristik byla statisticky významně odlišná. Vzorek se skládá ze 290 případů a je zaznamenán v tabulce výše. Z výzkumného vzorku je dále patrné, že 119 respondentů v hodinách HV volí metody na základě osobnostních předpokladů žáků a 115 respondentů volí didaktické metody na základě učebních možností žáků.

Test dobré shody odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně, $\chi^2(3, N = 290) = 25.74, p < .05$. Z výsledků tedy vyplývá, že stanovená hypotéza H5 byla potvrzena.

Hypotéza H6

Šestou hypotézou, která byla stanovena, je následující hypotéza **H6: Učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ volí častěji didaktické metody na základě časových možností pro výuku než na základě charakteru učebního předmětu.** Hypotéza se konkrétněji

vztahuje k dotazníkové položce č. 14: Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku HV.

Tabulka 21: *Ověření hypotézy H6*

X14: Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku hudební výchovy.	pozorováno	očekáváno
časový faktor	83	55
charakter vědního oboru či učebního předmětu	27	55
celkem	110	110

Pro ověření hypotézy H6 byl použit Test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát byl proveden za účelem zjištění, zda preference volby didaktických metod na základě časových možností pro výuku a na základě charakteru učebního předmětu byla statisticky významně odlišná. Vzorek se skládá ze 110 případů, což také dokládá výše uvedená tabulka. Z výzkumného vzorku je dále patrné, že 83 respondentů v hodinách HV volí didaktické metody na základě času a 27 respondentů z hlediska charakteru vědního oboru či učebního předmětu (v tomto případě představovaného hudební výchovou).

Test dobré shody odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže všechny odpovědi jsou preferovány stejně, $\chi^2(2, N = 110) = 28.51, p < .05$. Stanovená hypotéza H6 se tudíž potvrdila.

Hypotéza H7

Poslední hypotézou, která byla stanovena, je hypotéza **H7: Učitelé v hudební výchově na ZŠ s délkou praxe do 5 let volí aktivizující metody výuky více než učitelé s délkou praxe nad 5 let.** Hypotéza se konkrétněji vztahuje k dotazníkové položce č. 2: Délka praxe a rovněž k dotazníkové otázce č. 8: Jaké metody aktivizující, dle Maňáka (1990) a Lukášové (2010), uplatňujete v hodinách HV nejčastěji?

Tabulka 22: *Ověření hypotézy H7*

průměr	do 10 let aktivizující počty	3,53
	nad 10 let	2,875

Pro ověření hypotézy H7 byl použit Wilcoxonův test, v rámci něhož byly napočítány aktivizující počty do 10 let a nad 10 let, které zachycuje i výše uvedená tabulka. Následně byl vypočítán rozdíl mezi mediány v těchto dvou souborech.

Z výsledků Wilcoxonova testu vyplývá, že p-value (kdy $W=3112.5$, $p\text{-value} = 0.02429$) < 0.05 , máme tedy dostatek důkazů pro zamítnutí nulové hypotézy o shodnosti mediánů. Dále v textu budeme předpokládat, že existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány počtu aktivizujících metod výuky a mediány počtu délky práce. Stanovená hypotéza H7 se tudíž potvrdila.

6.2 Výsledky strukturovaného pozorování

Daná podkapitola obsahuje výsledky strukturovaného pozorování vyučovacích hodin HV na 1. stupni ZŠ v rámci Jihomoravského kraje. Pozorování HV proběhlo v celkem 15 vyučovacích hodinách. Z toho bylo 8 pozorování realizováno u učitele 1. stupně ZŠ s délkou praxe tří let (U1) a 7 pozorování u učitelky 1. stupně ZŠ s praxí 22 let (U2). Hudební výchova byla pozorována od 2. do 5. třídy na 1. stupni ZŠ. Výsledky z jednotlivých pozorovaných položek, které v tomto případě tvořily skupiny výukových metod včetně jejich podrobného výčtu, jsou zpracovány do podoby tabulek.

První položka: metody slovní

První pozorovanou položkou v pozorovacím archu tvoří metody slovní dle klasifikace výukových metod Maňáka (1990).

Tabulka 23: Zastoupení metod slovních u pozorovaných subjektů

metody slovní	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
popis	2x	2x
vysvětlování	2x	3x
vyprávění	0	0
přednáška	0	0
rozhovor	8x	6x
diskuse	0	2x
dramatizace	2x	4x
metody práce s učebnicí, knihou	1x	3x

Výše uvedená tabulka tak značí pozorování vyučovacích hodin HV u prvního subjektu, jímž je učitel 1. stupně ZŠ (U1). V celkem 8 pozorovaných vyučovacích hodinách HV byla nejčastěji uplatněnou slovní metodou metoda rozhovoru (8x). Tato metoda byla pozorována ve všech vyučovacích hodinách HV. Za tuto metodu se dále řadí metody dramatizace (2x), popis (2x) a vysvětlování (2x). Pouze v jedné vyučovací hodině HV byla zaznamenána metoda práce s učebnicí, knihou (1x). Po dobu 8 pozorovaných hodin HV se ani jednou nevyskytla metoda vyprávění, přednášky či diskuse.

Druhým pozorovaným subjektem byla v tomto případě učitelka 1. stupně ZŠ (U2). Z celkem 7 pozorovaných vyučovacích hodin HV vzešlo najevo, že nejvíce uplatňovanou metodou je metoda rozhovoru (6x). Za ni se dále řadí metoda dramatizace (4x), metoda vysvětlování (3x), metoda práce s učebnicí (3x) a také metody, jako je popis (2x) či diskuse (2x). Ani jednou nebyla pozorována metoda vyprávění a přednášky. Z výše uvedené tabulky je tak patrné, že nejvyužívanější metodou je metoda rozhovoru, za níž se těsně umístila metoda dramatizace.

Druhá položka: metody názorně-demonstrační

Tabulka 24: *Zastoupení metod názorně-demonstračních u pozorovaných subjektů*

metody názorně-demonstrační	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
pozorování předmětů a jevů	0	0
předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (např. hra na hudební nástroj)	5x	2x
demonstrace obrazů statických (např. obrázky hudebních nástrojů)	1x	2x
projekce statická a dynamická (např. nahrávka, video koncertu)	3x	3x

Druhou položkou v pozorovacím archu tvoří metody názorně-demonstrační dle klasifikace výukových metod Maňáka (1990). Z 8 pozorovaných vyučovacích hodin HV u učitele (U1) vyplynulo, že z hlediska skupiny metod názorně-demonstračních je nejvíce uplatňovanou metodou předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností – např. hra na hudební nástroj (5x).

Což dokládá i výše uvedená tabulka. Z ní také vyplývá, že za touto metodou se dále umístila projekce statická a dynamická – např. nahrávky či video koncertu (3x) a demonstrace obrazů statických – např. obrázky hudebních nástrojů (1x). Ani jednou nebylo zaznamenáno pozorování předmětů a jevů.

Z výsledků vyplývá, že učitel prostřednictvím metody předvádění (např. předmětů, modelů, pokusů a činností) žáky reálně seznamuje s hudebními nástroji, jejich zvukem a hrou na ně. Žáci se tak mohou s hudebními nástroji lépe seznámit či si mohou ve výuce HV na daný hudební nástroj vyzkoušet zahrát.

U druhého pozorovaného subjektu, tedy učitelky (U2), byla v rámci 7 pozorovaných vyučovacích hodin identifikována jako nejčastěji uplatňovaná metoda, z kategorie názorně-demonstračních, projekce statická a dynamická, jíž např. může představovat nahrávka či video koncert (3x). Za touto metodou se dále řadí demonstrace obrazů statických (2x) a předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (2x).

Ani jednou se v pozorovaných vyučovacích hodinách HV u dané učitelky nevyskytlo pozorování předmětů a jevů. Z výsledků tak vyplývá, že se učitelka prostřednictvím metody projekce statické a dynamické žákům ve výuce HV snaží poskytnout různé nahrávky a videa, díky nimž žáci podporují a rozvíjí poslech a také si dané jevy a činnosti dokáží lépe představit.

Třetí položka: metody dovednostně-praktické

Tabulka 25: Zastoupení metod dovednostně-praktických u pozorovaných subjektů

metody dovednostně-praktické	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
vytváření dovedností (např. nácvik tanečního vystoupení)	0	1x
napodobování	0	0
manipulování (např. hra na hudební nástroje)	2x	1x
laborování	0	0
experimentování	0	0
produkční metody (hudebně tvořivé postupy)	0	0

Další položku v pozorovacím archu tvořily metody dovednostně-praktické dle klasifikace výukových metod Maňáka a Švece (2003). Z celkového počtu 8 vyučovacích hodin HV u učitele (U1) bylo vyzorováno, že nejčastěji uplatňované metody z kategorie metod dovednostně-praktických jsou metody manipulování zastoupené např. hrou na hudební nástroje (2x). Ani jednou se v pozorovaných vyučovacích hodinách HV nevyskytlo napodobování, laborování, experimentování, metody vytváření dovedností (např. nácvik tanečního vystoupení) či produkční metody.

Z těchto výsledků je tak patrné, že pozorovaný učitel prostřednictvím metody manipulování umožňuje žákům manipulovat s různými předměty (např. hudebními nástroji). Žáci tak získávají reálnou zkušenost s daným předmětem. Mohou se jej dotknout a zjistit, jak je možné na daný nástroj hrát, či si poslechnout jeho zvuk.

Z celkového počtu pozorovaných vyučovacích hodin HV u druhého subjektu, tedy učitelky (U2), vyplývá, že z hlediska kategorie metod dovednostně-praktických jsou nejvíce využívanými metodami manipulování a vytváření dovedností – např. nácvik tanečního vystoupení (1x). Obě tyto metody se vyskytly ve stejném zastoupení. Ani jednou nebyla zpozorována metoda napodobování, laborování, experimentování či produkční metody. Na základě těchto výsledků je tak patrné, že prostřednictvím těchto nejvíce uplatňovaných metod učitelka klade důraz na manipulování s různými předměty (např. hudebními nástroji).

Čtvrtá položka: metody praktické

Tabulka 26: *Zastoupení metod praktických u pozorovaných subjektů*

metody praktické	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
nácvik hudebně pohybových dovedností (tanec)	1x	0
žákovské laborování	0	0
pracovní činnosti	0	0
grafické a výtvarné činnosti	1x	2x

Zastoupení metod praktických, dle klasifikace výukových metod Maňáka (1990), dokládá i výše uvedená tabulka. Z ní je možné vyčíst, že u prvního pozorovaného subjektu, tedy učitele (U1), jsou nejčastěji uplatňované metody grafické a výtvarné činnosti (1x) a nácvik hudebně pohybových dovedností, např. tance (1x). Po dobu 8 vyučovacích hodin HV se ani

jednou nevyskytly metody pracovních činností či žákovské laborování. Z výsledků tedy vyplývá, že daný subjekt v hodinách HV prostřednictvím těchto nejvíce uplatňovaných metod dává žákům prostor se vyjádřit jak prostřednictvím grafických a výtvarných činností, tak i pohybem (např. tancem).

Nejčastěji uplatněnou metodou v hodinách HV u druhého pozorovaného subjektu, tedy učitelky (U2), byla metoda grafických a výtvarných činností (2x). Návěh hudbně pohybových dovedností, žákovské laborování či pracovní činnosti se nevyskytly ani jednou. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že daný subjekt uplatňuje v hodinách HV z hlediska metod praktických metody grafických a výtvarných činností, kdy mají žáci prostor se v této oblasti vyjádřit a zapojit tak do HV svou kreativitu a fantazii.

Pátá položka: metody aktivizující

Tabulka 27: Zastoupení metod aktivizujících u pozorovaných subjektů

metody aktivizující	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
diskusní	0	0
heuristické, řešení problémů	1x	0
situační (využití reálné či modelové situace ve výuce)	0	0
mentální (pojmové) mapování	0	0
inscenační (např. dramatizace)	0	0
didaktické hry	1x	3x
brainstorming	0	0

V pořadí pátou položkou v pozorovacím archu tvoří metody aktivizující, které vychází z klasifikace výukových metod dle Maňáka (1990) a Lukášové (2010). U prvního subjektu – učitele (U1) byly v daných vyučovacích hodinách HV a s ohledem na tuto kategorii metod vypořazovány jako nejčastěji uplatňované metody heuristické, řešení problémů (1x) a didaktické hry (1x). Metody diskusní, situační a inscenační, mentálního (pojmového) mapování či brainstormingu se v celkem 8 pozorovaných vyučovacích hodinách HV nevyskytly ani jednou.

Z těchto zjištění je tak možné vyvodit, že pozorovaný učitel v HV především aktivizuje své žáky pomocí metody didaktických her, kdy si např. žáci mohou prostřednictvím hry

procvičovat dané učivo, či prostřednictvím metod heuristických, řešení problémů, v rámci nichž se žáci učí řešit vzniklé „problémy“.

Výše uvedená tabulka také zachycuje uplatněné aktivizující metody u druhého pozorovaného subjektu – učitelky (U2). Za nejvíce uplatňovanou metodou byla v tomto případě zpozorována metoda didaktických her (3x). Ostatní metody aktivizující se nevyskytly v celkem 7 pozorovaných vyučovacích hodin HV ani jednou.

Z těchto zjištění tak vyplývá, že daný subjekt – učitelka – žáky aktivizuje pomocí metody didaktických her, v rámci nichž si žáci zábavnou formou procvičují učivo či dochází k jeho vyvozování.

Šestá položka: metody zaměřené na myšlenkové operace

Tabulka 28: *Zastoupení metod zaměřených na myšlenkové operace u pozorovaných subjektů*

metody zaměřené na myšlenkové operace	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
srovnávací (např. porovnávání délek not)	1x	0
induktivní (např. rytmický diktát – zápis rytmického úryvku do notové osnovy)	0	0
deduktivní (např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje hudební nástroj)	2x	1x
analyticko-syntetický (např. žák dokáže zazpívat podle notového zápisu, rytmický diktát, melodický diktát)	0	0

Výsledky šesté položky zachycuje i výše uvedená tabulka. V rámci tabulky jsou uvedeny metody zaměřené na myšlenkové operace dle klasifikace výukových metod Maňáka (1990). Za nejčastěji pozorovanou metodou u prvního subjektu – učitele (U1) – se stala metoda deduktivní, kdy žák např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje, o jaký hudební nástroj se jedná (2x). Za tuto metodu se řadí metoda srovnávací, kdy mohou žáci např. porovnávat délku not (1x). Ostatní metody se v pozorovaných hodinách HV nevyskytly.

Na základě pozorování tak lze říci, že daný subjekt – učitel – nejčastěji využíval metody deduktivní, v rámci nichž se postupuje od obecného ke konkrétnímu (např. na základě zvuku hudebního nástroje daný hudební nástroj identifikuje). Tutéž metodu lze identifikovat i u druhého subjektu – učitelky (U2), jenž tuto metodu také v hodinách HV uplatnila. Zbývající metody zaměřené na myšlenkové operace zpozorované nebyly.

Sedmá položka: metody z hlediska fází výuky

Tabulka 29: Zastoupení metod z hlediska fází výuky u pozorovaných subjektů

metody z hlediska fází výuky	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
motivační	6x	7x
expoziční (výklad/expozice nového učiva)	2x	1x
fixační (upevňování nového učiva)	4x	3x
diagnostické (např. zjistit u žáků míru hudebních schopností)	0	0
aplikační (aplikace poznatků do praxe, praktických činností)	1x	0

Sedmá pozorovaná položka se vztahuje k metodám z hlediska fází výuky. Daná kategorie výukových metod byla inspirována klasifikací výukových metod dle Maňáka (1990). Výše uvedená tabulka zachycuje výskyt dané skupiny metod ve vyučovacích hodinách HV na 1. stupni ZŠ u dvou pozorovaných subjektů. U prvního subjektu – učitele (U1) – byly v pozorovaných 8 vyučovacích hodinách HV zpozorovány jako nejvíce uplatňované metody motivační (6x). Za tyto metody se dále umístily metody fixační (4x), expoziční (2x) a aplikační (1x). Ani jednou se v daných vyučovacích hodinách HV nevyskytly metody diagnostické.

U druhého pozorovaného subjektu – učitelky (U2) – byly rovněž nejčastěji uplatňované metody motivační (7x). Mezi další uplatněné metody se řadí metody fixační (3x) a expoziční (1x). Ani jednou nebyly v pozorovaných vyučovacích hodinách HV u tohoto subjektu zpozorovány metody diagnostické či aplikační.

Na základě těchto zjištění lze u obou učitelů konstatovat, že se nejčastěji ve výuce HV uplatňují metody motivační, prostřednictvím nichž motivují žáky k výuce HV.

Osmá položka: metody komplexní

Tabulka 30: *Zastoupení metod komplexních u pozorovaných subjektů*

metody komplexní	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U1	výskyt metody ve výuce hudební výchovy u U2
frontální výuka	5x	2x
skupinová a kooperativní výuka	1x	3x
partnerská výuka	0	0
individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	0	0
kritické myšlení	0	0
projektová výuka	0	0
výuka dramatem (např. divadelní představení, výchovný koncert)	0	0
otevřené učení	0	0
učení v životních situacích	0	0
televizní výuka	0	0
výuka podporovaná počítačem	0	0
sugestopedie (vliv stimulačního prostředí na osobnost jedince a jeho psychické procesy)	0	0
superlearning (systém učení, který umožňuje žákům dosahovat vyšších výsledků učení)	0	0
hypnopedie (stav hypnotického spánku na základě sugestivního působení)	0	0

Osmou položku v pozorovacím archu tvoří metody komplexní vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece (2003). Výše uvedená tabulka uvádí zastoupení této skupiny metod u obou pozorovaných subjektů – učitele (U1) a učitelky (U2) na 1. stupni ZŠ.

Nejčastěji zastoupenou metodou z hlediska metod komplexních byla u prvního subjektu – učitele (U1) – zpozorována frontální výuka (5x). V pořadí další se za frontální výuku řadí skupinová a kooperativní výuka (1x). Další z výše uvedených komplexních metod nebyly po dobu 8 vyučovacích hodin HV zpozorovány. Z těchto zjištění tak vyplývá, že daný učitel nejčastěji v rámci pozorovaných vyučovacích hodin HV preferuje frontální výuku, při níž je patrná dominantní role učitele, jenž žákům zprostředkovává vědomosti a dovednosti. Žáci se tak na výuce svou aktivní činností nepodílejí.

Druhý pozorovaný subjekt – učitelka (U2) – v pozorovaných hodinách HV nejčastěji uplatňovala skupinovou a kooperativní výuku (3x). Za tuto metodu se zařadila frontální výuka (2x). Ostatní výše uvedené metody zpozorovány nebyly. Z tohoto zjištění tak vyplývá, že učitelka nejčastěji podporuje ve vyučovacích hodinách HV prostřednictvím skupinové a kooperativní výuky práci ve skupinách a aktivitu žáků.

Ostatní položky

Tabulka 31: *Další pozorované jevy v hodinách HV*

Další pozorované jevy	pozorovaný subjekt U1		pozorovaný subjekt U2	
	ano	8x	ano	7x
1. Bylo ve vyučovací hodině použito více metod?	ano	8x	ano	7x
	ne	0	ne	0
2. Byly metody adekvátně zvoleny s ohledem na cíle výuky?	ano	8x	ano	7x
	ne	0	ne	0
3. Byly metody adekvátně zvoleny s ohledem na organizační formy?	ano	5x	ano	6x
	ne	3x	ne	1x
4. Dal/a učitel/ka dostatečný prostor žákům na promyšlení otázky?	ano	4x	ano	5x
	ne	4x	ne	2x

5. Podporoval/a učitel/ka u žáků samostatnost?	ano	3x	ano	4x
	ne	5x	ne	3x
6. Podporoval/a učitel/ka u žáků aktivitu?	ano	4x	ano	4x
	ne	4x	ne	3x

Výše uvedená tabulka zachycuje další pozorované jevy v hodině HV, které byly zaznamenávány do pozorovacího archu. Dané jevy ve formě otázek a s podobou uzavřených odpovědí, byly pozorovány v celkem 15 vyučovacích hodinách HV. Z toho 8 pozorování proběhlo u prvního subjektu – učitele (U1) a 7 pozorování u druhého subjektu – učitelky (U2).

Prvním pozorovaným jevem bylo, zda ve vyučovací hodině HV bylo použito více metod. U prvního pozorovaného subjektu U1 bylo ve všech hodinách HV využito více metod. Byly tedy uplatněny dvě a více metod. I u druhého subjektu U2 byly ve všech 7 pozorovaných vyučovacích hodinách HV uplatněny dvě a více metod. Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že subjekty U1 a U2, tedy učitel a učitelka, v pozorovaných vyučovacích hodinách HV uplatňovali vícero vyučovacích metod. Využívali tedy ve vyučovacích hodinách HV dvě metody a více.

Druhým pozorovaným jevem bylo to, zda byly výukové metody zvoleny s ohledem na cíle výuky. U subjektu U1 byly metody voleny s ohledem na cíle ve všech 8 pozorovaných vyučovacích hodinách HV. Také u druhého subjektu U2 byla zpozorována ve všech vyučovacích hodinách HV adekvátní volba výukových metod s ohledem na cíle výuky. Cíle výuky byly u obou subjektů žákům řečeny na začátku každé vyučovací hodiny HV. Z výsledků vyplývá, že subjekt U1 i U2 v rámci pozorovaných vyučovacích hodin HV volili metody výuky s ohledem na stanovené výukové cíle.

Třetím pozorovaným jevem byla adekvátní volba výukových metod s ohledem na organizační formy. U subjektu U1 bylo v 5 vyučovacích hodinách HV zaznamenáno, že výukové metody korespondují s organizačními formami. Ve zbývajících 3 vyučovacích hodinách HV nebyly metody vhodně voleny s ohledem na organizační formy. Druhý pozorovaný subjekt U2 v celkem 6 vyučovacích hodinách HV adekvátně volil výukové metody s ohledem na organizační formy. Pouze v 1 vyučovací hodině HV výukové metody

nekorespondovaly s organizačními formami. Lze říci, že daný subjekt v rámci pozorovaných vyučovacích hodin HV volil výukové metody s ohledem na organizační formy. Totéž lze konstatovat i u druhého subjektu U2. I zde bylo zpozorováno, že volba výukových metod koresponduje s organizačními formami (6x). Pouze v jedné vyučovací hodině HV tomu tak nebylo. Lze tedy říci, že v rámci těchto pozorovaných vyučovacích hodinách HV byly převážně výukové metody adekvátně voleny s ohledem na organizační formy.

Obsahem čtvrtého pozorovaného jevu bylo to, zda dal/a učitel/ka dostatečný prostor žákům na promyšlení otázky. U prvního subjektu U1 bylo zpozorováno ve 4 vyučovacích hodinách HV, že poskytuje prostor na promyšlení otázky, ovšem ve 4 vyučovacích hodinách HV subjekt neposkytl dostatečný prostor na promyšlení otázky. Na základě toho lze usoudit, že subjekt U1 v některých z pozorovaných vyučovacích hodin HV žákům poskytuje prostor na promyšlení otázky a v některý naopak prostor neposkytuje. Druhý subjekt U2 v 5 vyučovacích hodinách HV žákům dostatečný prostor na promyšlení otázky poskytl, a ve 2 vyučovacích hodinách HV tento prostor žákům neposkytl. Na základě pozorovaných hodin HV u tohoto subjektu lze říci, že tento subjekt ve většině vyučovacích hodin HV žákům dává prostor na promyšlení otázky a také umožňuje žákům se vyjádřit.

Ve vyučovacích hodinách HV bylo také pozorováno, zda daný subjekt podporuje u žáků samostatnost – pátý pozorovaný jev. U prvního subjektu U2 bylo v 5 vyučovacích hodinách HV zpozorováno, že tento subjekt nepodporuje u žáků samostatnost. U 3 vyučovacích hodin HV naopak samostatnost u žáků podporoval. Z tohoto zjištění tak vyplývá, že daný subjekt spíše samostatnost u žáků nepodporuje. Oproti tomu u druhého subjektu U2 bylo ve 4 vyučovacích hodinách HV zpozorováno, že samostatnost u žáků byla podporována. Ve 3 vyučovacích hodinách z celkového počtu 7 samostatně žáci nepracovali. Na základě tohoto zjištění a z pozorovaných vyučovacích hodin HV lze konstatovat, že daných subjekt umožňuje žákům pracovat samostatně.

Posledním pozorovaným jevem bylo to, zda učitel/ka podporuje u žáků aktivitu. U prvního subjektu U1 lze z tabulky uvedené výše vyčíst, že zastoupení odpovědí ano a ne je rovnoměrné. Ve 4 vyučovacích hodinách HV bylo zpozorováno, že tento subjekt aktivitu žáků podporoval a ve 4 vyučovacích hodinách HV aktivitu žáků nepodporoval. U žáků tedy v některých vyučovacích hodinách HV daný subjekt aktivitu podporoval a žáci se do výuky HV mohli aktivně zapojit. V některých vyučovacích hodinách byla naopak aktivita žáků potlačena. Druhý pozorovaný subjekt U2 v celkem 4 vyučovacích hodinách HV aktivitu žáků podporoval a ve 3 vyučovacích hodinách HV aktivita ze strany žáků podporována nebyla.

6.2.1 Shrnutí výsledků strukturovaného pozorování

Daná podkapitola přináší závěrečné shrnutí výsledků strukturovaného pozorování vyučovacích hodin hudební výchovy.

Celkem bylo realizováno 15 pozorování vyučovacích hodin HV na 1. stupni ZŠ u dvou pozorovaných subjektů – učitelů. Z toho bylo 8 pozorování realizováno u učitele 1. stupně ZŠ s délkou praxe tří let (U1) a 7 pozorování u učitelky 1. stupně ZŠ s praxí 22 let (U2). V rámci pozorování byl vytvořen arch obsahující 8 položek a ostatní pozorované položky ve formě otázek s uzavřenými odpověďmi ano, či ne.

První pozorovanou položkou byly **metody slovní** vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka (1990). Z pozorování vzešlo, že u prvního pozorovaného subjektu – učitele – byla nejčastěji uplatněná metoda z hlediska metod slovních metoda rozhovoru, a to celkem 8x. Tato metoda byla rovněž zpozorována jako nejčastěji uplatňovaná metoda slovní i u druhého pozorovaného subjektu – učitelky, a to v celkovém zastoupení 6x. Oba pozorování učitelé tak nejčastěji z hlediska metod slovních uplatňují ve svých hodinách HV metodu rozhovoru.

Druhou pozorovanou položkou byly **metody názorně-demonstrační** vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka (1990). U prvního pozorovaného subjektu – učitele – bylo zpozorováno, že nejčastěji uplatněná metoda z hlediska metod názorně-demonstračních bylo předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (např. hra na hudební nástroj), a to celkem 8x. Oproti tomu u druhého pozorovaného subjektu – učitelky – byla zpozorována jako nejčastěji uplatněná metoda projekce statická a dynamická (např. nahrávka, video koncert) v celkovém zastoupení 3x.

Třetí pozorovanou položkou byly **metody dovednostně-praktické** vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece (2003). U prvního pozorovaného subjektu – učitele – byla zpozorována jako nejčastěji uplatněná metoda z hlediska metod dovednostně-praktických metoda manipulování (např. hra na hudební nástroje) v zastoupení 2x. Taktéž byla tato metoda zpozorována jako nejčastěji uplatňovaná metoda i u druhého pozorovaného subjektu – učitelky – v celkovém zastoupení 1x. Učitelka taktéž ve stejném počtu 1x uplatnila i metody vytváření dovedností (např. nácvik tanečního vystoupení).

Čtvrtou pozorovanou položkou byly **metody praktické** vycházející z kategorie výukových metod dle Maňáka (1990). U prvního pozorovaného subjektu – učitele – byly zpozorovány za nejčastěji uplatňované metody praktické dvě metody – nácvik hudebně pohybových

dovedností (tanec) a grafické a výtvarné činnosti v celkovém zastoupení 1x. Metody grafických a výtvarných činností byly také zpozorovány v počtu 2x i u druhého pozorovaného subjektu – učitelky.

Pátou pozorovanou položkou byly **metody aktivizující** vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka (1990) a Lukášové (2010). U prvního subjektu – učitele – byly za nejčastěji uplatňované metody aktivizující zpozorovány metody heuristické, řešení problémů a didaktické hry v zastoupení 1x. Didaktické hry byly zpozorovány jako nejčastěji uplatňované metody v HV i u druhého pozorovaného subjektu – učitelky v celkovém zastoupení 3x.

Šestou pozorovanou položkou byly **metody zaměřené na myšlenkové operace** reflektující klasifikaci výukových metod dle Maňáka (1990). U prvního pozorovaného subjektu – učitele – byly jako nejčastěji uplatněné metody zpozorována metody deduktivní (např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje hudební nástroj) v počtu 2x. Daná metoda se rovněž nejčastěji vyskytla i u druhého pozorovaného subjektu – učitelky – v zastoupení 1x. Zúčastnění učitelé tak ve svých vyučovacích hodinách HV nejčastěji uplatňovali z hlediska metod zaměřených na myšlenkové operace metody deduktivní.

Sedmou pozorovanou položku představovaly **metody z hlediska fází výuky** vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka (1990). U prvního subjektu – učitele – byly nejčastěji zpozorovány metody motivační v celkovém počtu 6x. Totéž se na základě pozorování potvrdilo i u druhého subjektu – učitelky, u které se zastoupení této metody vyskytlo v počtu 7x. Oba dva učitelé tak z hlediska metod reflektující fáze výuky nejčastěji ve svých hodinách HV uplatňovali metody motivační.

Osmou pozorovanou položku představovaly **metody komplexní** vycházející z klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece (2003). U prvního subjektu – učitele – byla nejčastěji zpozorována frontální výuka v celkovém počtu 5x. Naproti tomu u druhého subjektu – učitelky – byla za nejčastěji uplatněnou metodu zpozorována skupinová a kooperativní výuka v počtu 3x.

Poslední položku tvořilo **dalších 6 pozorovaných jevů**. První pozorovaný jev, jímž bylo to, zda bylo v dané vyučovací hodině HV použito více metod, bylo u prvního subjektu – učitele – 8x zpozorováno, že ve svých hodinách HV používal více metod (tedy dvě a více metod za jednu vyučovací hodinu HV). Totéž bylo na základě pozorování zjištěno i u druhého subjektu – učitelky, u které bylo celkem 7x zpozorováno, že v hodinách HV uplatnila více metod.

Druhým pozorovaným jevem bylo, zda byly dané metody adekvátně voleny s ohledem na cíle výuky. Cíle výuky byly vždy žákům sděleny na začátku vyučovací hodiny HV. U obou učitelů tak bylo zpozorováno, že metody výuky volí adekvátně s ohledem na stanovené výukové cíle.

Třetím pozorovaným jevem bylo, zda byly dané metody adekvátně voleny s ohledem na organizační formy. U prvního subjektu – učitele – bylo 5x zpozorováno, že metody byly zvoleny adekvátně s ohledem na organizační formy a 3x nebyly. U druhého subjektu – učitelky – bylo 6x zpozorováno, že dané metody byly adekvátně zvoleny s ohledem na organizační formy a 1x tomu tak nebylo.

Čtvrtým pozorovaným jevem bylo, zda dal/a učitel/ka dostatečný prostor žákům na promyšlení otázky. První subjekt – učitel – pouze v polovině pozorovaných hodin HV poskytl žákům dostatečný prostor žákům na promyšlení otázky. U druhého subjektu – učitelky – bylo 5x zpozorováno, že žákům dostatečný prostor na promyšlení otázky poskytla.

Pátým pozorovaným jevem bylo, zda podporoval/a učitel/ka u žáků samostatnost. U prvního subjektu – učitele – bylo 5x zpozorováno, že samostatnost u žáků nepodporoval. Opakem bylo pozorování ve vyučovacích hodinách HV u druhého subjektu – učitelky, která v počtu 4x u žáků samostatnost podpořila.

Posledním pozorovaným jevem bylo, zda podporoval/a učitel/ka u žáků aktivitu. U prvního subjektu – učitele – byly počty vyvážené. Ve 4 vyučovacích hodinách HV učitel podpořil u žáků aktivitu a ve 4 vyučovacích hodinách HV nikoli. U druhého subjektu – učitelky – bylo celkem 4x zpozorováno, že aktivitu u žáků podpořila.

7 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

Poslední kapitola, která výzkumnou část uzavírá, shrnuje výsledky výzkumu a představuje odpovědi na stanovené výzkumné cíle a otázky.

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo především **zmapovat využívání didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ**. Na základě tohoto hlavního výzkumného cíle byly následně stanoveny podrobnější 3 dílčí výzkumné cíle:

1. Identifikovat didaktické metody nejčastěji využívané učiteli v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.
2. Identifikovat kritéria volby didaktických metod v hudební výchově u učitelů na 1. stupni ZŠ.
3. Identifikovat didaktické metody využívané v hudební výchově na 1. stupni ZŠ se zaměřením na pojetí výuky.

V rámci zodpovězení prvního dílčího výzkumného cíle, který se zaměřoval na to **identifikovat didaktické metody nejčastěji využívané učiteli v hudební výchově na 1. stupni ZŠ**, lze využít následující výzkumnou otázku: *Jaké didaktické metody využívají učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ nejčastěji?* S tímto výzkumným cílem a otázkou se rovněž pojí první 4 stanovené hypotézy uvedené v práci výše. Na základě ověření hypotéz dle Testu dobré shody chí-kvadrátu vzešla následující zjištění. První stanovená hypotéza, že učitelé v HV na 1. stupni ZŠ častěji volí metodu manipulování než metodu napodobování, nebyla, na základě Testu dobré shody chí-kvadrátu, potvrzena. Na základě pozorování vyučovacích HV u daných dvou subjektů lze říci, že tyto dva učitelé nejvíce uplatňovali ve svých hodinách HV z hlediska metod dovednostně-praktických metodu manipulování. Druhá stanovená hypotéza se týkala toho, zda učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí metodu rozhovoru než metodu přednášky. Tato hypotéza byla na základě Testu dobré shody chí-kvadrátu potvrzena. Také pozorování vyučovacích hodin HV u obou dvou pozorovaných subjektů potvrdilo, že tyto dva učitelé častěji v HV na 1. stupni ZŠ volí metodu rozhovoru než metodu přednášky. Třetí hypotéza byla zaměřena na to, zda učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ častěji volí projekci statickou a dynamickou než metodu pozorování. Na základě Testu dobré shody chí-kvadrátu byla tato hypotéza potvrzena. Toto zjištění také podpořilo pozorování dvou učitelů v HV na 1. stupni ZŠ, kteří ve svých hodinách HV tuto metodu – projekci statickou a dynamickou – uplatňovali nejvíce. Poslední hypotéza vztahující se k tomuto výzkumnému cíli i otázce se zaměřovala na to, zda z hlediska komplexnosti uplatňují učitelé v hudební výchově

na 1. stupni ZŠ častěji projektovou výuku než kritické myšlení. I tato hypotéza byla na základě Testu dobré shody chí-kvadrátu potvrzena. V rámci pozorovaných vyučovacích hodin HV u dvou subjektů však ani jedna z těchto metod nebyla zpozorována.

Druhý výzkumný cíl **Identifikovat kritéria volby didaktických metod v hudební výchově u učitelů na 1. stupni ZŠ** koresponduje s druhou výzkumnou otázkou: *Podle jakých kritérií volí učitelé didaktické metody v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?* S tímto výzkumným cílem a otázkou se pojí následující 2 hypotézy – v pořadí pátá a šestá výzkumná hypotéza. Pátá výzkumná hypotéza se zaměřovala na to, zda učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ volí častěji didaktické metody na základě osobnostních předpokladů žáků než na základě vlastních osobnostních charakteristik. Na základě provedeného Testu dobré shody chí-kvadrátu byla stanovená hypotéza potvrzena. Taktéž i šestá hypotéza zaměřující se na to, zda učitelé v hudební výchově na 1. stupni ZŠ volí častěji didaktické metody na základě časových možností pro výuku než na základě charakteru učebního předmětu, byla na základě Testu dobré shody chí-kvadrátu potvrzena.

Pro zodpovězení tohoto výzkumného cíle lze využít dotazníkovou položku č. 14, která se kritérii pro volbu výukových metod zabývala. V rámci této dotazníkové položky vzešlo najevo, že učitelé účastníci se výzkumu volí nejčastěji výukové metody dle osobnostních předpokladů žáků či jejich učebních možností (viz tabulka č. 13).

Poslední výzkumný cíl byl ustanoven následovně: **Identifikovat didaktické metody využívané v hudební výchově na 1. stupni ZŠ se zaměřením na pojetí výuky.** V rámci tohoto cíle byla vymezena výzkumná otázka, u níž je konkrétněji specifikována kategorie metod aktivizujících, jež se pojí s konstruktivistickým pojetím výuky a odpovídá také výše uvedené teorii. Poslední výzkumná otázka je tak následujícího znění: *Existuje souvislost mezi délkou praxe a volbou aktivizujících metod výuky v hudební výchově na 1. stupni ZŠ?* V rámci této výzkumné otázky byla stanovená hypotéza: *Učitelé v hudební výchově na ZŠ s délkou praxe do 5 let volí aktivizující metody výuky více než učitelé s délkou praxe nad 5 let.* Hypotéza byla ověřena na základě Wilcoxonova testu, jenž odhalil, že mezi délkou praxe a volbou aktivizujících metod výuky existuje statisticky významný rozdíl. Stanovená hypotéza se tak potvrdila. V rámci pozorování vyučovacích hodin HV u dvou subjektů – učitelů – bylo vyzpozorováno, že z hlediska metod aktivizujících nejvíce ve svých vyučovacích hodinách HV uplatňují didaktické hry a dále metody heuristické, řešení problémů.

Pro zhodnocení naplnění daného dílčího výzkumného cíle byla vytvořena tabulka, která je pro svou obsáhlost uvedena v přílohách níže (viz příloha P X). V rámci této tabulky byly

rozděleny dané výukové metody z mého úhlu pohledu do třech skupin – metody reflektující konstruktivistické pojetí výuky, transmisivní pojetí výuky a výukové metody, které v sobě pojí obě pojetí výuky. Z mého pohledu tak vyplývá, že nejvíce daných učitelů, kteří se do výzkumu zapojili, častěji uplatňují ve svých hodinách HV výukové metody reflektující transmisivní pojetí výuky. Ve svých hodinách HV tak učitelé zapojení do výzkumu uplatňují úmyslně či neúmyslně takové metody, které spíše aktivitu žáků nepodporují či podporují velmi málo. Rovněž i pro pozorování obou učitelů v HV na 1. stupni ZŠ byla vytvořena tabulka včetně výukových metod reflektující dané pojetí výuky. I pozorování u obou učitelů potvrdilo, že daní učitelé ve svých hodinách HV častěji uplatňují takové metody, které reflektují transmisivní pojetí výuky (viz příloha P XI).

7.1 Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu byly identifikovány také jeho limity, na které upozorňuje tato podkapitola. Jako jedním z limitů lze uvést nízký počet zúčastněných respondentů jak pro dotazníkové šetření, tak i strukturované pozorování. V rámci Jihomoravského kraje se do dotazníkového šetření zapojilo pouhých 153 respondentů, v tomto případě učitelů 1. stupně ZŠ. Osloveni však byli ředitelé základních škol v rámci celého Jihomoravského kraje s žádostí o distribuci dotazníku mezi učitele 1. stupně ZŠ. Taktéž do pozorování HV se zapojili pouze dva učitelé. U těchto učitelů však bylo pozorováno mnohem více vyučovacích hodin HV – 8 vyučovacích hodin HV bylo pozorováno u učitele a 7 vyučovacích hodin u učitelky 1. stupně ZŠ.

Z důvodu nízkého zapojení respondentů do výzkumu byl v průběhu sběru dat učiněn následující krok. Dotazník byl distribuován přes sociální síť a mířil konkrétně k učitelům 1. stupně ZŠ. Na základě tohoto kroku tak není možné určit návratnost dotazníku, což je další limit tohoto výzkumu.

7.2 Doporučení pro praxi

Na základě zrealizovaného výzkumu, jenž je uveden a popsán v praktické části výše, a také zpracované teorie o didaktických metodách v hudební výchově na 1. stupni ZŠ lze podat několik podnětů vztahujících se k pedagogické praxi. Tyto podněty budou popsány v rámci této podkapitoly a budou tak uzavírat praktickou část této práce.

V návaznosti na teoretickou část, jež je na didaktické metody v hodinách HV na 1. stupni ZŠ zaměřena, vyplývá jeden z podnětů, jímž je doporučení pro aktualizaci mnohých odborně

zaměřených publikací vztahující se k didaktickým metodám v HV. V rámci této oblasti existují publikace s velice cennými myšlenkami a výzkumy, avšak jsou poměrně staršího data a nereflktují současné školství. Konkrétněji lze jako příklad uvést publikace *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy* či *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy* od Sedláka, které byly vydány v letech 1984 a 1988. I když jsou myšlenky autora v oblasti výukových metod v HV velmi cenné, dostatečně nereflktují současné školství a rovněž i pohled na žáky a jejich aktuální potřeby. S neustálým vývojem v oblasti výukových metod by bylo vhodné vydání takové publikace, jež by byla orientována právě na aktuální dění ve školství a výukové metody v HV. Taková publikace by také mohla být inspirací pro učitele 1. stupně ZŠ v oblasti výukových metod. Učitele by taková publikace mohla konkrétněji informovat o výukových metodách reflektující konstruktivistické pojetí výuky či přinést zajímavé náměty, jak dané výukové metody uplatnit ve výuce HV. Taktéž by publikace mohla obsahovat i zkušenosti učitelů s danými výukovými metodami a praktickými tipy na jejich uplatnění ve výuce HV.

Realizovaný výzkum především mapuje výukové metody v HV na 1. stupni ZŠ a přináší tak podrobnější náhled na to, jaké konkrétní výukové metody lze u učitelů v HV na 1. stupni ZŠ identifikovat. V případě, že bude pozornost zaměřena zejména na takové výukové metody, jež reflektují konstruktivistické pojetí výuky, lze především zmínit aktivizující metody výuky, prostřednictvím nichž se žáci mohou aktivně na výuce podílet. Některé z těchto metod byly učiteli 1. stupně ZŠ identifikovány v rámci dotazníkového šetření jako velmi efektivní výukové metody.

Dle mého názoru by bylo ideální, pokud by učitelé v HV na 1. stupni ZŠ volili převážně takové metody, které reflektují konstruktivistické pojetí výuky (např. aktivizující metody výuky apod.). Tato kategorie výukových metod je rovněž uvedena v teoretické části práce výše (viz kapitola 2.2.1 Didaktické metody v konstruktivistickém pojetí výuky). V ideálním případě by tak učitelé ve svých vyučovacích hodinách HV mohli uplatnit didaktickou hru, která by žáky aktivizovala a motivovala či také metody heuristické, řešení problémů, kdy by žáci objevovali svět hudby na základě vlastní aktivity a činnosti. Dle mého názoru je velmi důležité, aby učitel žákům ve výuce ponechal prostor k vlastnímu vyjádření, poznávání světa hudby a umění a žáky za využití vhodných výukových metod do výuky aktivně zapojil. V případě, že by někteří učitelé váhali nad zařazením aktivizujících metod do své výuky, doporučuji zejména publikaci *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*

od autorů, jimiž jsou Kotrba a Lacina. V rámci této publikace se tak učitelé dozví nejrůznější informace o aktivizujících metodách výuky a jejich vhodnému zařazení do výuky.

Svémi zjištěními výzkum navazuje na výzkum v diplomové práci K. Tobolkové, uvedenou v teoretické části práce výše. Ta se ve svém výzkumu zaměřila na porovnávání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod (Tobolková, 2010). I když se v tomto případě autorka specificky nezaměřovala na hudební výchovu, v jejím výzkumu se objevují inovativní metody výuky, jež je možné v rámci tohoto výzkumu propojit s aktivizujícími metodami výuky.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zejména zaměřuje na didaktické metody v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Teoretickými poznatky o didaktických metodách v hudební výchově se zabývala jako první teoretická část diplomové práce. První kapitola se zaměřila na didaktické metody obecně. Byl zde vymezen pojem didaktická metoda, popsán vývoj didaktických metod, také uvedeny didaktické metody v procesu výuky, jejich funkce a kritéria pro jejich volbu. Druhá kapitola se zabývala reflektováním didaktických metod z hlediska pojetí výuky, tedy konstruktivistického a transmissivního pojetí výuky. Třetí kapitola již navázala na didaktické metody v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Zde byla vymezena hudební výchova a popsána specifika didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Poslední kapitola se zaměřovala na vybrané výzkumy didaktických metod.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zmapovat využívání didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Na základě tohoto výzkumného cíle byly následně zvoleny dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky a formulovány hypotézy. Za hlavní výzkumnou metodu pro sběr byl zvolen dotazník doplněný o strukturované pozorování. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 153 respondentů, tedy učitelů 1. stupně ZŠ, a pozorování vyučovacích hodin hudební výchovy proběhlo u dvou pozorovaných učitelů. Výzkumná zjištění byla následně interpretována a byly formulovány výzkumné závěry, doporučení pro pedagogickou praxi a také popsány možné limity. Na základě výzkumných zjištění byly také zodpovězeny výzkumné otázky a cíle výzkumu.

Z výzkumu vyplynulo, že z hlediska kategorie metod slovních nejčastěji učitelé v hudební výchově, kteří se do výzkumu zapojili, uplatňují metodu rozhovoru, z metod názorně-demonstračních projekci statickou a dynamickou, z metod dovednostně-praktických metodu manipulování, z metod praktických metodu nácviku hudebně pohybových dovedností (např. tanec), z hlediska metod podporujících aktivitu a samostatnost nejčastěji uplatňují prezentaci výsledků skupinové práce, které je možné přiřadit k metodám sdělovacím. Z metod aktivizujících volili učitelé 1. stupně ZŠ účastníci se výzkumu nejčastěji didaktické hry, z kategorie metod zaměřených na myšlenkové operace byly nejčastěji voleny metody deduktivní (např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje hudební nástroj), u kategorie metod z hlediska fází výuky nejčastěji učitelé kombinují všechny výše zmíněné metody (tj. motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační) a v poslední kategorii komplexních metod se jedná o metody skupinové a kooperativní výuky.

Z hlediska kritérií pro volbu metod bylo zjištěno, že nejčastějším kritériem pro volbu výukových metod jsou osobnostní předpoklady žáků. Učitelé na 1. stupni ZŠ, kteří se výzkumu účastnili, tak při volbě výukových metod zohledňují své žáky, jejich osobnost a osobnostní předpoklady či např. věk žáků.

Prostřednictvím Wilcoxonova testu byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi délkou praxe a volbou aktivizujících metod výuky. Rovněž byly identifikovány didaktické metody využívané v hudební výchově na 1. stupni ZŠ se zaměřením na daná pojetí výuky.

Závěrem byla také shrnuta a interpretována výzkumná zjištění, byly představeny možné limity tohoto výzkumu a ustanovena doporučení pro pedagogickou praxi. Věřím, že tyto výsledky přinesou do dané oblasti výukových metod v hudební výchově podnětná zjištění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Adjepong, B. (2021). General methods of teaching music in the primary school. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 13(4), 23–34. doi: 10.9734/ARJASS/2021/v13i430221.
- [2] Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- [3] Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- [4] Červenková, I. (2013). *Výukové metody a organizace vyučování*. Dostupné z <https://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/page/186/Červenková-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>.
- [5] Duzbaba, O. (2004). *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [6] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [7] Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- [8] Charalambidis, A. (2004). *Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>.
- [9] Chráska M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- [10] Janíková, M., Vlčková, K., Doulík P., Chvál, M., Janík, T., Jelemanská, P., Maňák, J., Starý, K., & Škoda, J. (2009). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Dostupné z <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf>.
- [11] Ježil, P. (2007). Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. *Hudební výchova*, 15(2), 19–21. Dostupné z https://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf.%202007/HV2_2007.pdf.
- [12] Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- [13] King, F. (2018). Music activities delivered by primary school generalist teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 48–59. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180388.pdf>.

- [14] Knopová, B. (2005). *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- [15] Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal.
- [16] Lasevičová, J. (2004). *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [17] Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- [18] Maňák, J. & T. Janík, T. (2006). *Problémy kurikula základní školy: Sborník z pracovního semináře 2006*. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj06.pdf>.
- [19] Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- [20] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [21] Mazáčová, N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [22] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- [23] Nováková, J. (2014). *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [24] Obešlová, M. (2007). Hlasová výchova na 1. stupni ZŠ a RVP pro základní vzdělávání. *Hudební výchova*, 15(2), 24–25. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2007.pdf.
- [25] Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- [26] Pastorová, M. (2019). *Podkladová studie: Hudební výchova*. Dostupné z https://www.npi.cz/images/podkladova_studie/hudebni_vychova.pdf.
- [27] Pastorová, M. (2016). *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání: Hudební výchova*. Dostupné z https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Metodicke_komentare/METODICKEI_KOMENTARE_A_ULOHY_KE_STANDARDUM_ZV_HUDEBNI_VYCHOVA_.pdf.

- [28] Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- [29] Petty, G. (2013). *Moderní vyučování: 6., rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál.
- [30] Pytlová, M. (2022). *Specifika předmětu hudební výchova na 1. stupni ZŠ ve srovnání s ostatními předměty* (Diplomová práce). Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Česká republika, Dostupné z https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/48992/1/DP_%20Pytlova.pdf.
- [31] Růžičková, V. (2020). *Aktivizující metody ve výuce hudební výchovy*. Dostupné z <https://crlcconference.files.wordpress.com/2020/09/crlc-full-text-veronika-ruzickova-activating-methods-in-music-education-cz.pdf>.
- [32] Sedlák, F., & Siebr, R. (1988). *Didaktika hudební výchovy I: na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [33] Sedlák, F., Vrchotová-Pátová, J., Kolář, J., & Koula, V. (1984). *Didaktika hudební výchovy na 2: na druhém stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [34] Selčanová, Z. (2019). *Hudební výchova v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/hudebni-vychova-v-praxi>.
- [35] Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- [36] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- [37] Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dyrťová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Uličná, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [38] Synek, J. (2004). *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- [39] Šikulová, R. (2013). *Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství I. st. ZŠ*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.

- [40] Šrámková, K. (2012). Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretická reflexe hudební výchovy*, 8(1), 1–6. Dostupné z https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_8_1/sramkova.pdf.
- [41] Tikalská, S. (2008). *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/%202588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>.
- [42] Tobolková, K. (2010). *Srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod.* (Diplomová práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Česká republika. Dostupné z <https://theses.cz/id/6q9xfu/795591>.
- [43] Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada.
- [44] Váňová, H. (2020). *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ: 1., Práce s písní.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [44] Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami.* Praha: Grada.
- [46] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi.* Praha: Grada.
- [47] Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky: Hospitační arch.* Dostupné z https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
HV	Hudební výchova
ZŠ	Základní škola
NÚV	Národní ústav vzdělávání
VO1	Výzkumná otázka číslo 1
VO2	Výzkumná otázka číslo 2
VO3	Výzkumná otázka číslo 3
H1	Hypotéza číslo 1
H2	Hypotéza číslo 2
H3	Hypotéza číslo 3
H4	Hypotéza číslo 4
H5	Hypotéza číslo 5
H6	Hypotéza číslo 6
H7	Hypotéza číslo 7
U1	Učitel číslo 1
U2	Učitel číslo 2
Např.	Například
Apod.	A podobně
Č.	Číslo
Tj.	To je

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: <i>Pohlaví respondentů</i>	39
Graf 2: <i>Délka praxe respondentů</i>	40
Graf 3: <i>Zastoupení metod slovních v hodinách HV</i>	47
Graf 4: <i>Zastoupení metod názorně-demonstračních v hodinách HV</i>	48
Graf 5: <i>Zastoupení metod dovednostně-praktických v hodinách HV</i>	50
Graf 6: <i>Zastoupení metod praktických v hodinách HV</i>	51
Graf 7: <i>Zastoupení metod podporujících aktivitu a samostatnost</i>	53
Graf 8: <i>Zastoupení metod aktivizujících v hodinách HV</i>	55
Graf 9: <i>Zastoupení výukových metod z hlediska myšlenkových operací</i>	57
Graf 10: <i>Zastoupení metod z hlediska fází výuky</i>	58
Graf 11: <i>Zastoupení metod komplexních v hodinách HV</i>	60
Graf 12: <i>Zastoupení kritérií pro volbu výukových metod v hodinách HV</i>	64
Graf 13: <i>Zastoupení zdrojů pro výukové metody v HV</i>	65
Graf 14: <i>Zastoupení forem dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod</i>	66

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Významné prvky v procesu výuky</i>	17
Obrázek 2: <i>Vztah mezi metodou, cílem a obsahem výuky</i>	18

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Pohlaví respondentů</i>	39
Tabulka 2: <i>Délka praxe respondentů</i>	40
Tabulka 3: <i>Pozorování HV</i>	41
Tabulka 4: <i>Zastoupení metod slovních v hodinách HV</i>	46
Tabulka 5: <i>Zastoupení metod názorně-demonstračních v hodinách HV</i>	48
Tabulka 6: <i>Zastoupení metod dovednostně-praktických v hodinách HV</i>	49
Tabulka 7: <i>Zastoupení metod praktických v hodinách HV</i>	51
Tabulka 8: <i>Zastoupení metod podporující aktivitu a samostatnost</i>	52
Tabulka 9: <i>Zastoupení metod aktivizujících v hodinách HV</i>	54
Tabulka 10: <i>Zastoupení metod z hlediska myšlenkových operací</i>	56
Tabulka 11: <i>Zastoupení metod z hlediska fází výuky</i>	57
Tabulka 12: <i>Zastoupení metod komplexních v hodinách HV</i>	59
Tabulka 13: <i>Zastoupení kritérií pro volbu výukových metod v hodinách HV</i>	63
Tabulka 14: <i>Zastoupení zdrojů pro výukové metody v HV</i>	65
Tabulka 15: <i>Zastoupení forem dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod</i>	66
Tabulka 16: <i>Ověření hypotézy H1</i>	68
Tabulka 17: <i>Ověření hypotézy H2</i>	69
Tabulka 18: <i>Ověření hypotézy H3</i>	69
Tabulka 19: <i>Ověření hypotézy H4</i>	70
Tabulka 20: <i>Ověření hypotézy H5</i>	71
Tabulka 21: <i>Ověření hypotézy H6</i>	72
Tabulka 22: <i>Ověření hypotézy H7</i>	72
Tabulka 23: <i>Zastoupení metod slovních u pozorovaných subjektů</i>	73
Tabulka 24: <i>Zastoupení metod názorně-demonstračních u pozorovaných subjektů</i>	74
Tabulka 25: <i>Zastoupení metod dovednostně-praktických u pozorovaných subjektů</i>	75

Tabulka 26: <i>Zastoupení metod praktických u pozorovaných subjektů</i>	76
Tabulka 27: <i>Zastoupení metod aktivizujících u pozorovaných subjektů</i>	77
Tabulka 28: <i>Zastoupení metod zaměřených na myšlenkové operace u pozorovaných subjektů</i>	78
Tabulka 29: <i>Zastoupení metod z hlediska fází výuky u pozorovaných subjektů</i>	79
Tabulka 30: <i>Zastoupení metod komplexních u pozorovaných subjektů</i>	80
Tabulka 31: <i>Další pozorované jevy v hodinách HV</i>	81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece (2003)

Příloha P II: Klasifikace výukových metod dle Maňáka (1990)

Příloha P III: Klasifikace výukových metod dle Lukášové (2010)

Příloha P IV: Přehled kritérií pro volbu výukových metod dle Vališové a Kasíkové (2007)

Příloha P V: Dotazník

Příloha P VI: Pozorovací arch

Příloha P VII: Výsledky dotazníkové položky č. 12

Příloha P VIII: Výsledky dotazníkové položky č. 13

Příloha P IX: Výsledky dotazníkové položky č. 17

Příloha P X: Rozdělení výukových metod z pohledu pojetí výuky - dotazník

Příloha P XI: Rozdělení výukových metod z pohledu pojetí výuky - pozorování

PŘÍLOHA P I: KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD DLE MAŇÁKA A ŠVECE (2003)

1. Klasické výukové metody

1.1 Metody slovní

1.1.1 Vyprávění

1.1.2 Vysvětlování

1.1.3 Přednáška

1.1.4 Práce s textem

1.1.5 Rozhovor

1.2 Metody názorně-demonstrační

1.2.1 Předvádění a pozorování

1.2.2 Práce s obrazem

1.2.3 Instruktaž

1.3 Metody dovednostně-praktické

1.3.1 Vytváření dovedností

1.3.2 Napodobování

1.3.3 Manipulování, laborování, experimentování

1.3.4 Produkční metody

2. Aktivizující výukové metody

2.1 Metody diskusní

2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

3.1 Frontální výuka

3.2 Skupinová a kooperativní výuka

3.3 Partnerská výuka

3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

3.5 Kritické myšlení

3.6 Brainstorming

- 3.7 Projektová výuka
- 3.8 Výuka dramatem
- 3.9 Otevřené učení
- 3.10 Učení v životních situacích
- 3.11 Televizní výuka
- 3.12 Výuka podporovaná počítačem
- 3.13 Sugestopedie a superlearning
- 3.14 Hypnopedie (Maňák & Švec, 2003)

PŘÍLOHA P II: KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD DLE MAŇÁKA (1990)

A. „Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní:

1. monologické metody (např. popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška),
2. dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dramatizace),
3. metody práce s knihou.

II. Metody názorně demonstrační:

1. pozorování předmětů a jevů,
2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností),
3. demonstrace obrazů statických,
4. projekce statická a dynamická.

III. Metody praktické:

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností,
2. žákovské laborování,
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku),
4. grafické a výtvarné činnosti.

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací.

II. Metody samostatné práce žáků.

III. Metody badatelské a výzkumné.

C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací.

II. Postup induktivní.

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický.

D. Varianty metod z hlediska fází výuky

I. Metody motivační.

II. Metody expoziční.

III. Metody fixační.

IV. Metody diagnostické.

- V. Metody aplikační.**
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami.**
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami“** (Maňák, 1990, podle Kalhous & Obst, 2009, s. 313).

PŘÍLOHA P III: KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD DLE LUKÁŠOVÉ (2010)

1. Klasické metody výuky

1.1 Metody dovednostně-praktické

1.2 Metody názorně-demonstrační

1.3 Slovní metody

1.3.1 Metoda vyprávění

1.3.2 Metoda vysvětlování

1.3.3 Metoda rozhovoru

1.3.4 Metoda práce s textem

2. Aktivizující metody výuky

2.1 Metody problémové výuky

2.2 Metoda mentálního (pojmového) mapování

2.3 Brainstorming (burza dobrých nápadů)

2.4 Metoda kritického myšlení

2.5 Metody sebepoznávání

2.6 Metody sebekontroly a sebehodnocení

2.7 Metody aktivizující sociální rozvoj osobnosti žáků

2.8 Metody aktivizující hodnotový a morální (duchovní) rozvoj osobnosti žáků

2.9 Situační metody

2.10 Vyučovací metoda (didaktických) her (Lukášová, 2010)

PŘÍLOHA P IV: PŘEHLED KRITÉRIÍ PRO VOLBU VÝUKOVÝCH METOD DLE VALIŠOVÉ A KASÍKOVÉ (2007)

- **„Obecně druh a stupeň vzdělávací instituce či školy.**
- **Zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady.**
- **Charakter vědního oboru či učebního předmětu.**
- **Organizační formy** (ty představují určité uspořádání/organizaci vnějších podmínek vyučování – například prostředí, počet vyučovaných žáků, čas – v nichž se realizují různé výchovně vzdělávací činnosti učitele i žáků).
- **Zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod.**
- **Učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady:**
 - věkové (fyzické a psychické)
 - úroveň studijní připravenosti (kvalita informačních dovedností a studijní návyky)
 - osobnostní charakteristika jedince atd.
- **Psychologické charakteristiky žáků a třídy (sociální skupiny) jako celku**
- **Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování**
 - časový faktor
 - prostorové uspořádání místa výuky
 - geografické podmínky atd.
- **Osobnost učitele**
 - úroveň teoretické a praktické přípravy
 - schopnost metodického mistrovství
 - vlastní zkušenosti z oboru a pedagogické činnosti
 - osobnostní předpoklady atd.“ (Vališová & Valenta, 2007 in Vališová & Kasíková, 2007, s. 193).

PŘÍLOHA P V: DOTAZNÍK

VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH METOD V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

velice ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, jenž je součástí výzkumu mé diplomové práce na téma Využití didaktických metod v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Dotazník se zaměřuje zejména na didaktické metody v hudební výchově a je zcela anonymní. Své odpovědi, prosím, zakroužkujte nebo vepište.

Předem děkuji za Váš čas a pomoc.

1. Pohlaví

- žena
- muž

2. Délka praxe

- 1–3 let
- 4–6let
- 7–10 let
- 11–15 let
- 16–20 let
- nad 20 let

3. Jaké **metody slovní**, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji? (Pozn.: Možné označit i více odpovědí.)

- popis
- vysvětlování
- vyprávění
- přednáška
- rozhovor
- diskuse
- dramatizace
- metody práce s učebnicí, knihou

4. Jaké **metody názorně-demonstrační**, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (např. hra na hudební nástroj)
- demonstrace obrazů statických (např. obrázky hudebních nástrojů)
- projekce statická a dynamická (např. nahrávka, video koncertu)

5. Jaké **metody dovednostně-praktické**, dle Maňáka a Švece (2003), uplatňujete v hodině hudební výchovy nejčastěji? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- vytváření dovedností (např. nácvik tanečního vystoupení)
- napodobování
- manipulování (hra na hudební nástroje)
- laborování
- experimentování
- produkční metody (hudebně tvořivé postupy)

6. Jaké **metody praktické**, dle Maňáka (1990), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- nácvik hudebně pohybových dovedností (např. tanec)
- žákovské laborování
- pracovní činnosti
- grafické a výtvarné činnosti

7. Jakým způsobem podporujete u žáků v hodinách hudební výchovy aktivitu a samostatnost? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- prezentace referátu (sdělovací metody)
- prezentace výsledků skupinové práce (sdělovací metody)
- samostatná práce žáků
- badatelské a výzkumné aktivity
- nevyužívám výše uvedené metody
- jiná:

8. Jaké **metody aktivizující**, dle Maňáka (1990) a Lukášové (2010), uplatňujete v hodinách hudební výchovy nejčastěji? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- diskusní
- heuristické, řešení problémů
- situační (využití reálné či modelové situace ve výuce)
- mentální (pojmové) mapování
- inscenační (např. dramatizace)
- didaktické hry (např. křížovky, osmisměrky, pětilístek)
- brainstorming
- jiná:

9. Jaké metody zaměřené na myšlenkové operace uplatňujete při hodině hudební výchovy? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- srovnávací (např. porovnávání délek not)
- induktivní (např. rytmický diktát – zápis rytmického úryvku do notové osnovy)
- deduktivní (např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje hudební nástroj)
- analyticko-syntetický (např. žák dokáže zazpívat podle notového zápisu, rytmický diktát, melodický diktát)

10. Rozhodněte z hlediska fází výuky, které metody v hodinách hudební výchovy uplatňujete nejvíce? (*Pozn.: Možné označit i více odpovědí.*)

- motivační
- expoziční (výklad/expozice nového učiva)
- fixační (upevňování nového učiva)
- diagnostické (např. zjistit u žáků míru hudebních schopností)
- aplikační (aplikace poznatků do praxe, praktických činností)
- kombinace všech výše zmíněných metod

11. Jaké **metody komplexní**, dle Maňáka a Švece (2003), využíváte nejčastěji? (Pozn.: Možné označit i více odpovědí.)

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- projektová výuka
- výuka dramatem (např. divadelní představení, výchovný koncert)
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie (vliv stimulujícího prostředí na osobnost jedince a jeho psychologické procesy)
- superlearning (systém učení, který umožňuje žákům dosahovat vyšších výsledků učení)
- hypnopedie (stav hypnotického spánku na základě sugestivního působení)
- jiná:

12. Existují metody, které jste ještě v hodinách hudební výchovy nevyužili a máte touhu je využít? Pokud ano, uveďte jaké (maximálně 5 metod). (Pozn.: Inspirujte se výčtem výše.)

13. Vyberte maximálně 5 metod, které se vám v hodinách hudební výchovy osvědčily jako nejvíce efektivní. (Pozn.: Inspirujte se výčtem výše.)

14. Označte kritéria, dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007), podle kterých nejčastěji volíte metody pro výuku hudební výchovy. (Pozn.: Možné označit i více odpovědí.)

- druh a stupeň vzdělávací instituce či školy
- charakter vědního oboru či učebního předmětu
- organizační formy
- celkový systém ostatních vyučovacích metod
- učební možnosti žáků
- osobnostní předpoklady žáků (věk, osobnostní charakteristika jedince apod.)
- psychologické charakteristiky žáků a třídy jako celku
- časový faktor
- prostorové uspořádání místa výuky
- Vaše osobnost a osobnostní předpoklady
- jiná:

15. Z jakých zdrojů čerpáte metody výuky pro své hodiny hudební výchovy? (Pozn.: Možné označit i více odpovědí.)

- odborné knihy
- odborné články
- příklady dobré praxe (postupy kolegů)
- kurzy či webináře
- jiná:

16. Absolvovali jste nějakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod? Pokud odpovíte ano, uveďte v následující otázce jakou.

- ano
- ne

17. Jakou formu dalšího vzdělávání v oblasti výukových metod jste absolvovali? (Pozn.: Následující otázka je pouze pro ty, kteří v předešlé otázce odpověděli ano.)

PŘÍLOHA P VI: POZOROVACÍ ARCH

ÚDAJE O VÝUCE			
Název základní školy		Školní předmět	
Třída		Vyučovací hodina (dle rozvrhu hodin)	
Jméno učitele/ky		Počet žáků	
Jméno pozorovatele/ky		Datum (den, měsíc a rok)	

ÚDAJE O METODÁCH VÝUKY	
Metody slovní	<ul style="list-style-type: none">a) popisb) vysvětlováníc) vyprávěníd) přednáškae) rozhovorf) diskuseg) dramatizaceh) metody práce s učebnicí, knihou
Metody názorně- -demonstrační	<ul style="list-style-type: none">a) pozorování předmětů a jevůb) předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (např. hra na hudební nástroj)c) demonstrace obrazů statických (např. obrázky hudebních nástrojů)d) projekce statická a dynamická (např. nahrávka, video koncertu)

<p>Metody dovednostně- -praktické</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) vytváření dovedností (např. nácvik tanečního vystoupení) b) napodobování c) manipulování d) laborování e) experimentování (např. manipulování s hudebními nástroji) f) produkční metody (např. hra na hudební nástroj)
<p>Metody praktické</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) nácvik hudebně pohybových dovedností (např. tanec) b) žákovské laborování c) pracovní činnosti d) grafické a výtvarné činnosti
<p>Metody aktivizující</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) diskusní b) heuristické, řešení problémů c) situační (využití reální či modelové situace ve výuce) d) mentální (pojmové) mapování e) inscenační (např. dramatizace) f) didaktické hry (např. křížovky, osmisměrky, pětílístek) g) brainstorming
<p>Metody zaměřené na myšlenkové operace žáků</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) srovnávací (např. porovnávání délek not) b) indukční (např. rytmický diktát – zápis rytmického úryvku do notové osnovy) c) deduktivní (např. podle zvuku hudebního nástroje identifikuje hudební nástroj) d) analyticko-syntetický (např. žák dokáže zazpívat podle notového zápisu, rytmický diktát, melodický diktát)
<p>Metody z hlediska fází výuka</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) motivační b) expoziční (výklad/expozice nového učiva) c) fixační (upevňování nového učiva) d) diagnostické (např. zjistit u žáků míru hudebních schopností) e) aplikační (aplikace poznatků do praxe, praktických činností)
<p>Metody komplexní</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) frontální výuka b) skupinová a kooperativní výuka c) partnerská výuka

	<ul style="list-style-type: none"> d) individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků e) kritické myšlení f) projektová výuka g) výuka dramatem (např. divadelní představení, výchovný koncert) h) otevřené učení i) učení v životních situacích j) televizní výuka k) výuka podporovaná počítačem l) sugestopedie (vliv stimulačního prostředí na osobnost jedince a jeho psychické procesy) m) superlearning (systém učení, který umožňuje žákům dosahovat vyšších výsledků učení) n) hypnopedie (stav hypnotického spánku na základě sugestivního působení)
Bylo ve vyučovací hodině použito více metod?	ANO/NE
Byly metody adekvátně zvoleny s ohledem na cíle výuky?	ANO/NE
Byly metody adekvátně zvoleny s ohledem na organizační formy?	ANO/NE
Dal/a učitel/ka dostatečný prostor žákům na promyšlení otázky?	ANO/NE
Podporoval/a učitel/ka u žáků samostatnost?	ANO/NE
Podporoval/a učitel/ka u žáků aktivitu?	ANO/NE

PŘÍLOHA P VII: VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ OTÁZKY Č. 12

odpovědi respondentů	počet odpovědí celkem	zařazení do kategorie metod
dramatizace	2	slovní
diskuse	1	
experimentování	2	metody dovednostně-praktické
grafické činnosti	1	metody praktické
badatelské a výzkumné aktivity	7	metody podporující aktivitu a samostatnost
heuristické, řešení problémů	4	metody aktivizující
mentální (pojmové) mapování	4	
brainstorming	3	
situační	1	
induktivní	1	metody zaměřené na myšlenkové operace
sugestopedie	11	metody komplexní
kritické myšlení	10	
superlearning	9	
otevřené učení	7	
hypnopedie	6	
projektová výuka	6	
výuka dramatem	5	

partnerská výuka	5	
výuka podporovaná počítačem	4	
učení v životních situacích	2	
televizní výuka	2	
frontální výuka	1	
skupinová a kooperativní výuka	1	
další odpovědi		
ne	5	
nevím	2	
nepřemýšlela jsem nad tím/o tom	2	
z výše uvedených ne	1	
žádné	1	
spíše ne	1	
stávající zatím stačí	1	
nemám touhu využít jiné	1	

PŘÍLOHA P VIII: VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ OTÁZKY Č. 13

odpovědi respondentů	počet odpovědí celkem	zařazení do kategorie metod
dramatizace	16	metody slovní
rozhovor	11	
diskuse	6	
vysvětlování	2	
projekce statická a dynamická	1	metody názorně-demonstrační
předvádění	1	
manipulování	14	metody dovednostně-praktické
napodobování	4	
experimentování	2	
produkční metody	2	
nácvik hudebně pohybových dovedností	12	metody praktické
samostatná práce žáků	6	metody podporující aktivitu a samostatnost
prezentace referátu (sdělovací metody)	1	
badatelské a výzkumné aktivity	1	
didaktické hry	23	metody aktivizující
brainstorming	3	
situační	2	
inscenační	2	
deduktivní	3	metody zaměřené na myšlenkové operace
srovnávací	1	
analyticko-syntetické	1	

motivační	15	metody z hlediska fází výuky
fixační	6	
aplikační	3	
expoziční	2	
skupinová a kooperativní výuka	58	metody komplexní
výuka dramatem	22	
frontální výuka	20	
projektová výuka	16	
výuka podporovaná počítačem	15	
partnerská výuka	6	
kritické myšlení	6	
individuální výuka	4	
otevřené učení	4	
učení v životních situacích	3	
televizní výuka	3	
sugestopedie	1	
superlearning	1	
další odpovědi		
metody názorně-demonstrační		4
metody praktické		4
metody aktivizující		3
metody dovednostně-praktické		2
metody slovní		1
ne		1
nevím		1
nic		1

PŘÍLOHA P IX: VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ OTÁZKY Č. 17

odpovědi respondentů	počet odpovědí
webinář	13
webináře Roberta Čapka (Robert Čapek a jeho Líný učitel)	2
webinář Učitelnice (Hrátky s písničkami)	2
webináře – výukové metody	1
webináře Daniely Taylor a Jiřiny Jiříčkové	1
webinář Taktik – Hudební výchova na 1. stupni ZŠ	1
seminář	5
seminář Tvořivá škola	2
Seminář Fraus	1
seminář od vydavatelství Taktik zaměřený na hudební výchovu	1
školení	4
školení – Nová škola, Edupraxe	1
kurz	2
minikurz muzikoterapie	1
samostudium	1
workshopy	1
KRIMYŠ	1
kritické myšlení	1

letní škola Začít spolu	1
metody k podpoře hudební výuky – VIM Brno	1
projektová výuka	1
praktické činnosti	1
činnostní učení	1
práce s rytmem	1
hra na tělo	1
využití lidové písně	1
diferenciace ve třídě	1
skupinová práce ve třídě na 1. stupni	1
aktivizující výukové metody pro MŠ a 1. stupeň	1
RWCT	1

PŘÍLOHA P IX: VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ OTÁZKY Č. 17

odpovědi respondentů	počet odpovědí
webinář	13
webináře Roberta Čapka (Robert Čapek a jeho Líný učitel)	2
webinář Učitelnice (Hrátky s píničkami)	2
webináře – výukové metody	1
webináře Daniely Taylor a Jiřiny Jiříčkové	1
webinář Taktik – Hudební výchova na 1. stupni ZŠ	1
seminář	5
seminář Tvořivá škola	2
Semiář Fraus	1
seminář od vydavatelství Taktik zaměřený na hudební výchovu	1
školení	4
školení – Nová škola, Edupraxe	1
kurz	2
minikurz muzikoterapie	1
samostudium	1
workshopy	1
KRIMYŠ	1
kritické myšlení	1

letní škola Začít spolu	1
metody k podpoře hudební výuky – VIM Brno	1
projektová výuka	1
praktické činnosti	1
činnostní učení	1
práce s rytmem	1
hra na tělo	1
využití lidové písně	1
diferenciace ve třídě	1
skupinová práce ve třídě na 1. stupni	1
aktivizující výukové metody pro MŠ a 1. stupeň	1
RWCT	1

**PŘÍLOHA P X: ROZDĚLENÍ VÝUKOVÝCH METOD Z POHLEDU
POJETÍ VÝUKY – DOTAZNÍK**

výukové metody reflektující konstruktivistické pojetí výuky	výukové metody, které v sobě pojí obě pojetí výuky	výukové metody reflektující transmisivní pojetí výuky
-	-	metody slovní: popis (69), vysvětlování (98), vyprávění (81), přednáška (10), rozhovor (107), metody práce s učebnicí, knihou (74)
-	-	metody názorně-demonstrační: pozorování předmětů a jevů (59), předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (130), demonstrace obrazů statických (114), projekce statická a dynamická (132)
metody dovednostně – praktické: experimentování (35), produkční metody (60)	-	metody dovednostně – praktické: vytváření dovedností (124), napodobování (101), manipulování (126)
metody praktické: žákovské laborování (25)	metody praktické: pracovní činnosti (36), grafické a výtvarné činnosti (75)	metody praktické: nácvik hudebně pohybových dovedností (141)
metody podporující aktivitu a samostatnost: badatelské a výzkumné aktivity (25), samostatná práce žáků (76)	-	metody podporující aktivitu a samostatnost: prezentace referátu – sdělovací metody (71), prezentace výsledků skupinové práce – sdělovací metody (84)
metody aktivizující: heuristické, řešení problémů (20), situační (68), mentální (pojmové) mapování (40), inscenační - např. dramatizace (188), didaktické hry (110), brainstorming (42), diskusní- diskuse (147)	-	-

metody zaměřené na myšlenkové operace: induktivní (44), analyticko-syntetické (40)	-	metody zaměřené na myšlenkové operace: srovnávací (114), deduktivní (134)
metody z hlediska fází výuky: aplikační (45)	metody z hlediska fází výuky: motivační (60)	metody z hlediska fází výuky: diagnostické (29), expoziční (36), fixační (41)
metody komplexní: skupinová a kooperativní výuka (131), partnerská výuka (31), individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků (85), kritické myšlení (35), projektová výuka (73), výuka dramatem (80), otevřené učení (15), učení v životních situacích (29), televizní výuka (16), výuka podporovaná počítačem (55), sugestopedie (6), superlearning (3), hypnopedie (1)	-	metody komplexní: frontální výuka (108)
počet celkem (včetně výukových metod reflektující obě pojetí): 1700	počet celkem: 171	počet celkem (včetně výukových metod reflektující obě pojetí): 2154

**PŘÍLOHA P XI: ROZDĚLENÍ VÝUKOVÝCH METOD Z POHLEDU
POJETÍ VÝUKY – POZOROVÁNÍ**

výukové metody reflektující konstruktivistické pojetí výuky	výukové metody, které v sobě pojí obě pojetí výuky	výukové metody reflektující transmisivní pojetí výuky
-	-	<p>U1: metody slovní: popis (2), vysvětlování (2), rozhovor (8), metody práce s učebnicí, knihou (1)</p> <p>U2: popis (2), vysvětlování (3), rozhovor (6), metody práce s učebnicí, knihou (3)</p>
-	-	<p>U1: metody názorně-demonstrační: předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (5), demonstrace obrazů statických (1), projekce statická a dynamická (3)</p> <p>U2: metody názorně-demonstrační předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností (2), demonstrace obrazů statických (2), projekce statická a dynamická (3)</p>
-	-	<p>U1: metody dovednostně – praktické: manipulování (2)</p> <p>U2: metody dovednostně – praktické: vytváření dovedností (1), manipulování (1)</p>
-	<p>U1: metody praktické: grafické a výtvarné činnosti (1)</p> <p>U2: metody praktické: grafické a výtvarné činnosti (2)</p>	<p>U1: metody praktické: nácvik hudebně pohybových dovedností (1)</p>

<p>U1: metody aktivizující: heuristické, řešení problémů (1), didaktické hry (1)</p> <p>U2: metody aktivizující: didaktické hry (3)</p>	-	-
-	-	<p>U1: metody zaměřené na myšlenkové operace: srovnávací (1), deduktivní (2)</p> <p>U2: metody zaměřené na myšlenkové operace: deduktivní (1)</p>
<p>U1: metody z hlediska fází výuky: aplikační (1)</p>	<p>U1: metody z hlediska fází výuky: motivační (6)</p> <p>U2: metody z hlediska fází výuky: motivační (7)</p>	<p>U1: metody z hlediska fází výuky: fixační (4)</p> <p>U2: metody z hlediska fází výuky: fixační (3)</p>
<p>U1: metody komplexní: skupinová a kooperativní výuka (1)</p> <p>U2: skupinová a kooperativní výuka (3)</p>	-	<p>U1: metody komplexní: frontální výuka (5)</p> <p>U2: metody komplexní: frontální výuka (2)</p>
<p>počet celkem (včetně výukových metod reflektující obě pojetí): U1: 11 U2: 15</p>	<p>počet celkem: U1: 7 U2: 9</p>	<p>počet celkem (včetně výukových metod reflektující obě pojetí): U1: 44 U2: 38</p>