

# **Vokální činnosti v hudební výchově na 1. stupni základní školy**

Klára Navrátilová

---

Diplomová práce  
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

|                   |                                                                |
|-------------------|----------------------------------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Klára Navrátilová                                              |
| Osobní číslo:     | H200152                                                        |
| Studijní program: | M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy           |
| Forma studia:     | Prezenční                                                      |
| Téma práce:       | Vokální činnosti v hudební výchově na 1. stupni základní školy |

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o hudebních činnostech v primárním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na vokální činnosti 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 základních škol.

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:**

- Ehrenberger, J. (2020). Rozvoj vokálně intonačních dovedností dětí ve škole. *Hudební výchova*, 20(2), 12–18. [https://pages.pedf.cuni.cz/hudebni vychova/files/2024/04/hw\\_2\\_2022\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebni vychova/files/2024/04/hw_2_2022_maketa.pdf)
- Kubecová, M., Pehelová, M., Slavíková, M., Ovčarenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Čebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 115–126. 10.7596/taksad.v9i3.2729
- Růžičková, V., & Váňová, H. (2017). *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Raabe.
- Sedlák, E., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
- Váňová, H. (2020). *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2411827&lang=cs&site=ehost-live>

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

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**  
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

## Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou 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 Univerzita Tomáše Bati 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 užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém 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);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

## Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne .....

.....  
podpis autora



## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vokálními činnostmi v hudební výchově na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem práce je zjistit, jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově. Teoretická část je zaměřena na ukotvení klíčových pojmů, shrnutí poznatků a vymezení východisek vokálních činností v hudební výchově na prvním stupni základní školy. Praktická část popisuje metodologii výzkumu, prezentuje výsledky dotazníkového šetření, na které navazuje jejich analýza a interpretace. Na základě výzkumného šetření se ukázalo, že základním prvkem vokálních činností z pohledu učitelů prvního stupně je zpěv písní. V závěru práce pak jsou navržena doporučení pro praxi, která vyplývají z výsledků dotazníkového šetření, ale také limity výzkumu.

Klíčová slova: činnostní pojetí hudební výchovy, vokální činnosti, hudební schopnosti, hlasová výchova, intonace

## **ABSTRACT**

The thesis deals with vocal activities in music education in the first grade of elementary school. The main objective of the thesis is to find out how teachers of the first grade of elementary school conceive vocal activities in music education. The theoretical part is focused on anchoring key concepts, summarizing the findings and defining the starting points of vocal activities in music education in the first grade of elementary school. The practical part describes the methodology of the research, presents the results of the questionnaire survey, which is followed by their analysis and interpretation. Based on the research survey, it was shown that the basic element of vocal activities from the point of view of teachers of the first grade is singing songs. At the end of the thesis, recommendations for practice, that are based on the results of the questionnaire survey, but it also shows limits of the research.

Keywords: activity conception of music education, vocal activities, musical abilities, voice education, intonation

Nejprve bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D. za cenné rady a zajímavé podněty, které přispěly k dokončení mé diplomové práce. Také bych ráda vyjádřila vděčnost rodině, která mě celé studium podporovala a předala mi lásku a zájem o hudbu, ale i přátelům, co dokázali odlehčit myšlenky při psaní práce. Nesmím opomenout ani skvělé spolužačky, se kterými jsem prošla studiem společně, Petru a Terezu.

## OBSAH

|                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                | <b>11</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                  | <b>12</b> |
| <b>1 POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY V KURIKULU PRIMÁRNÍ ŠKOLY .....</b> | <b>13</b> |
| 1.1 VYUČOVACÍ PŘEDMĚT HUDEBNÍ VÝCHOVA .....                     | 14        |
| 1.2 ČINNOSTNÍ POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY .....                      | 16        |
| 1.3 PŘEDPOKLADY PRO HUDEBNÍ ČINNOSTI.....                       | 17        |
| <b>2 VOKÁLNÍ ČINNOSTI .....</b>                                 | <b>21</b> |
| 2.1 HLASOVÁ VÝCHOVA.....                                        | 22        |
| 2.2 OSVOJOVÁNÍ PĚVECKÝCH DOVEDNOSTÍ .....                       | 24        |
| 2.3 VOKÁLNÍ INTONACE.....                                       | 27        |
| <b>3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PĚVECKÉ DOVEDNOSTI.....</b>            | <b>29</b> |
| 3.1 HUDEBNÍ DOVEDNOSTI UČITELE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....   | 29        |
| 3.2 NEZPĚVNOST U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....            | 31        |
| 3.3 VOKÁLNÍ ČINNOSTI JAKO PŘEDMĚT VÝZKUMU .....                 | 32        |
| <b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>                           | <b>35</b> |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>                                   | <b>36</b> |
| <b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>                                    | <b>37</b> |
| 4.1 CÍLE VÝZKUMU .....                                          | 37        |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                       | 37        |
| 4.3 METODOLOGIE .....                                           | 38        |
| 4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A SBĚRU DAT .....        | 39        |
| <b>5 ANALÝZA DAT .....</b>                                      | <b>41</b> |
| 5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....                        | 41        |
| <b>6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ .....</b>                 | <b>63</b> |
| <b>7 DISKUSE .....</b>                                          | <b>75</b> |
| 7.1 LIMITY PRÁCE .....                                          | 76        |
| 7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....                                   | 76        |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                                              | <b>78</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                           | <b>79</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                                     | <b>84</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                                      | <b>85</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>                 | <b>86</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                                       | <b>87</b> |



## ÚVOD

Téma vokálních činností bylo zvoleno především pro svou šíři a význam ve výuce hudební výchovy na prvním stupni základní školy. V průběhu studia pohled na výuku hudební výchovy prošel zásadní změnou, od počátečního vnímání zpěvu jako hlavní a často jediné činnosti hudební výchovy, ke komplexnějšímu přemýšlení o zařazování různých hudebních činností. Tento posun vedl k myšlence, jak tedy mimo teoretické zázemí výuka hudební výchovy na prvním stupni základní školy funguje? Jak ji vidí a plánují učitelé? S ohledem na osobní zkušenosti z absolvovaných let na druhém stupni základní školy a gymnázia vyplývá, že zpěv je téměř jedinou aktivitou, kromě hudební teorie, která je zařazována do výuky. Avšak na prvním stupni byla tato zkušenost značně odlišná.

V návaznosti na tyto zkušenosti se diplomová práce v teoretické části zaměřuje na zakotvení vokálních činností a vymezení jejich obsahu. První kapitola popisuje hudební výchovu v prostředí primární školy se zaměřením na předmět této práce, kterým jsou vokální činnosti. Druhá kapitola se věnuje dalšímu klíčovému pojmu, což jsou vokální činnosti a jejich pojmání na prvním stupni základní školy. Zde si můžeme všimnout rozptylu tématu vokálních činností, který již zmiňujeme výše. Závěrečná kapitola pak spojuje poznatky z předchozích, ale akcentuje i učitele a problémy, které mohou ve vokálních činnostech nastat. Ohled je brán i na přínos zahraničních výzkumů, které doplňují pohled českých autorů či jej rozšiřují.

Na teoretickou část navazuje praktická část práce v kvantitativním designu. Výzkum se zaměřuje na hlavní cíl, kterým je popsát, jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově. Od tohoto zaměření se odvíjí dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky, ale hlavně podoba celého výzkumného šetření. Pro získání odpovědí na výzkumné otázky bylo realizováno výzkumné šetření, do kterého se zapojili učitelé prvního stupně napříč celou Českou republikou, což je také zmíněno v metodologické kapitole této práce. Mimo respondentů jsou popsány výzkumná metoda i výzkumný nástroj. Stěžejní částí je popis a interpretace zjištěných dat a odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Z těchto dat plynou i diskuse a doporučení pro praxi na konci práce.

## **I    TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY V KURIKULU PRIMÁRNÍ ŠKOLY

V úvodní kapitole se pojdme podívat na první stěžejní pojem této práce, kterým jsou hudební činnosti. Vzhledem k tomu, že nejsou samy o sobě základním stavebním kamenem, ale vycházejí z dalších pojmů a předpokladů, zmíní kapitola i tyto výchozí body. Mimo jiné si také vymezíme, co lze očekávat od hudební výchovy na prvním stupni základní školy, na koho je zaměřena hudební výchova tohoto období a čím je specifická. Neméně důležitou součástí kapitoly je aktuální pojetí hudební výchovy, ze kterého vychází i samotná potřeba zaměřit se na tematiku hudebních činností v hudební výchově na prvním stupni základní školy.

Pro celou práci se zaměřujeme na první stupeň základní školy, který se v českém prostředí vymezuje jako povinných prvních pět let základní školy, stejně tak jako poslední rok preprimárního vzdělávání a další 4 roky základní školy (nižší sekundární vzdělávání). V mezinárodním pojetí bychom obecně o českém 1. stupni ZŠ mluvili jako o primárním vzdělávání dětí ve věku 6-11 let, který spadá do mezinárodní klasifikace International Standard Classification of Education pod kategorií 1. (European Commission, 2024) Dále si v kapitole vymezíme specifika žáka na prvním stupni ZŠ z pohledu hudební výchovy. Tato část je zaměřena hlavně na možnosti rozvoje žáka, které se pojí s obdobím primárního vzdělávání, tedy s hudebními schopnostmi, dovednostmi a činnostmi. Ty si žák může začít osvojovat již v předchozím období mateřské školy. Nyní se pojdme podívat na to, jak vidí hudební výchovu autoři nejen odborných textů, ale i kurikulární dokumenty na státní úrovni, tedy Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání. Vývoj pojetí hudební výchovy v kontextu aktuální revize rámcových vzdělávacích programů nastíníme právě zde.

Pojďme si definovat, co vlastně hudební výchova je. Toto sousloví lze rozdělit na dvě části, které dokážou popsat, co vůbec od hudební výchovy lze očekávat a proč vznikl samostatný obor. Hudbu tak lze dle Syrového (2014) definovat jako strukturovaný systém zvukových projevů, který má estetickou hodnotu. Hurník (2022) doplňuje, že tato estetická hodnota je pro každého jedince individuální a vnímá ji tak každý po svém. To autor vidí jako základní stavební prvek hudebního vzdělávání. Déle pak pojem výchova můžeme dle Janíka (2021) chápat jako jednání za účelem transformace psychických dispozic (myšlení, chování a jednání) druhých k lepšímu.

Z těchto vizí vychází pojetí hudební výchovy ve školním prostředí. Od hudební výchovy tedy ve školním prostředí očekává Jiříčková (2023) setkávání se žáků s hudbou, což má zajistit nejen základní náhled do světa hudby pasivním poslechem, ale i s využitím ostatních hudebních činností. Zastoupení všech hudebních činností vychází z osobnosti vyučujícího a jeho vědomostí i zkušeností s hudbou jak teoretických, tak praktických. Neméně podstatným prvkem hudební výchovy by měla být radost z hudby, tance a písni, kterou by právě setkávání s hudbou mělo žákům přinášet (Šimanovský et al., 2019). Z předchozích informací vychází i pojetí hudební výchovy na prvním stupni základní školy, což se pokusíme doložit nejprve Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), jelikož se jedná o závazný dokument pro všechny základní školy. Vymezuje i hudební výchovu na prvním stupni základních škol. Z těchto informací si pak školy transformují výstupy a učivo dle vlastních podmínek, kde zohledňují například nadstandardní vybavení dané školy. To však pro účely této práce je příliš konkrétní a budeme se zabývat obecnějšími požadavky, které vyplývají z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

## 1.1 Vyučovací předmět hudební výchova

Vyučovací předměty jsou v RVP ZV popisovány jako vzdělávací obory. Vzdělávací obor hudební výchova je vymezen ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, jejímž specifickým je zaměření na osvojování zkušeností žáků v kontextu světa, kterým jsou obkloповáni. Důraz je tak kladen na vnímavost, citlivost žáků k hodnotám, které zastávají další jedinci dané kultury, ale i k tvořivosti. Celá vzdělávací oblast pak mimo hudební výchovy zahrnuje vzdělávací obory Výtvarná výchova a Dramatická výchova (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Od ledna roku 2025 však se můžeme orientovat i v novém RVP ZV, přestože nebyl uveden do školní praxe. Zde je hudební výchova, stejně tak jako v předchozím, zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Kde však nastala změna, je pojmenování vzdělávacího oboru. Nově se mluví o hudební, taneční a dramatické výchově (Národní pedagogický institut České republiky, 2025).

Důležitost výuky hudební výchovy podporují i autoři Mareš a Tichý (2015), kteří uvádí, že za kulturně vyspělou zemi lze považovat tu, jež mohou reprezentovat úspěšní hudebníci. Pro tuto přípravu vidí jako zásadní krok i hudební výchovu na základních školách, což dokládá důležitost hudební výchovy pro budoucí rozvoj nejen žáků jako individualit, ale

i jako součást společnosti. Přiklání se k tomu i Sacks (2009), který uvádí hudbu jako základní stavební jednotku kultury.

### **Cíle hudební výchovy**

Jak je naznačeno výše, v RVP ZV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023) bychom našli cíle hudební výchovy stanoveny obecněji pro celý vzdělávací obor Umění a kultura. Tyto cíle však popisují zaměření, kterým by se hudební výchova, učitelé i žáci měli při vzdělávání ubírat. Které cíle to tedy jsou?

Prvním cílem je pochopení a využívání jazyku umění v komunikaci žáky. K dalším cílům se řadí propojení umění a kultury s historií lidstva a subjektivním vnímáním světa v souvislostech jednotlivých prvků tvorby a jejího vývoje. Žáci by si měli osvojovat tolerantní přístup k odlišnostem, poznávání uměleckých hodnot i udržení příjemné a tvořivé atmosféry. Současně by si žáci měli uvědomovat svou individualitu a možnosti, kterými se mohou obohacovat, ale i vedoucí k překonávání stereotypů. Posledním cílem je zapojení žáků do tvořivého procesu a žákovské vyjadřování se tvorbou vlastního vnitřního světa i interakci s okolím (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Pro doplnění těchto cílů vnímáme vhodné zařadit i autory, kteří se touto problematikou zabývají. Zouharová (2020) upozorňuje na zásadní cíl hudební výchovy, kterým by mělo být probouzení radosti v žácích, jenž má být spojována s prožíváním hudby. Propojení pohledu autorky a RVP ZV můžeme spatřovat například ve vnímání okolního světa, tvorbu přínosné atmosféry nebo zapojení se do tvořivého procesu, ze kterého může pramenit radost žáků.

Na druhou stranu nelze opomíjet i stanovené očekávané výstupy pro hudební výchovu. Ty jsou závazným bodem, ke kterým by učitel měl své žáky směřovat. Pro žáky 1. stupně ZŠ jsou stanoveny nároky v oblastech seznámení se se základní terminologií oboru a jejího využívání v komunikaci, tvořivé práce a uměním jako forma komunikace, kterou uplatňují při interpretaci již existujících děl (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Na to navazuje nový RVP ZV, který uvádí na prvním stupni jako stěžejní cíl, vycházející z věkových zvláštností tohoto období, spontánní, hravé a přirozené vyjadřování se hlasem, pohybem a hrou (Národní pedagogický institut České republiky, 2025). Toto nové pojetí lépe přiléhá požadavkům aktuálních autorů, kteří již výše naznačují, že zásadní je pro hudební výchovu 1. stupně ZŠ radost z prožívání hudby.

Pokud bychom se však chtěli zaměřit na odůvodnění, proč vůbec vyučovat hudební výchovu na prvním stupni základní školy, můžou nám na to odpovědět například Sedlák

a Váňová (2013). V propojení hudební výchovy a psychologie argumentují tím, že hudební výchova není jako izolovaný vzdělávací obor, ale má vliv i na další vzdělávání žáků. Udávají, že pozitivně dopadá jak na výuku nového jazyka v propojení s hudebním sluchem, tak i na celkový tělesný rozvoj žáků s důrazem na motorické dovednosti.

## 1.2 Činnostní pojetí hudební výchovy

Vzhledem k předchozím poznatkům a vymezení hudební výchovy hlavně v RVP ZV se vynořuje koncept činnostního pojetí hudební výchovy. V následující části práce se zaměříme na vymezení tohoto konceptu nejprve obecně, později se zaměřením na hudební výchovu. Zde budou nastíněny i jednotlivé hudební činnosti, které dokreslují zaměření na jejich osvojování a naplňování.

Činnostní pojetí ve výuce evokuje proměnu mnoha složek osobnosti jedince, která se realizuje praktickým směřováním výchovy a vzdělávání. To je možno realizovat formativní cestou, tedy poskytováním zpětné vazby dalším jedincem, ale také cestou vlastního rozvoje (Strouhal, 2013). Tuto definici doplňují například Vališová a Kasíková (2011), které vyzdvihují osvojování si dovedností prakticky využitelných žáků. Tedy učitelé si vymezují, co by si žáci měli prakticky osvojit. Žáci pak naplňují cíle výuky tím, že nabývají dané hudební dovednosti. Důležitými jmény, která jsou spojována s touto myšlenkou, jsou Émile Jacques Dalcroze, Carl Orff nebo Zoltán Kodály (Stein Crease, 2006). V českém prostředí s tímto pracují například autoři Hurník nebo Jurkovič, jež jsou zmíněni dále v této práci.

Z RVP ZV vyplývá, že se výuka hudební výchovy má realizovat prostřednictvím hudebních činností, kterými jsou vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti a poslechové činnosti, které mají být nejen v rovině recepce, ale i produktivní a reflektivní činnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Podobně to pojímá i hudební výchova například v Japonsku, kde učitelé mají směřovat žáky k praktickému zaměření, zejména hře na hudební nástroje, konkrétně hře na zobcovou flétnu. Ta je povinná po všechny žáky primárního vzdělávání od 3. ročníku, kdy si začínají soustavně osvojovat dovednosti spojené s hrou na zobcovou flétnu. Metodicky se současně seznamují se základy činností i s hudební teorií. Na co dále upozorňuje autorka Gvozdevskaia (2022), jsou individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky v rozličných rovinách. Podobné úskalí zdůrazňuje i Kmentová (2015). Proto by se učitelé měli zaměřit na individuální rozvoj jednotlivých žáků, jež zejména vyplývá z různých úrovní přicházejících žáků na první stupeň základní školy, jak je zmíněno výše.

Pojďme se nyní zaměřit na jednotlivé hudební činnosti, na které by se měli učitelé soustředit při výuce hudební výchovy. Základní přehled těchto hudebních činností můžeme hledat v RVP ZV, kde jsou vokální činnosti popsány jako ty, které se zaměřují na rozvoj a zpřesňování pěveckého, mluvního projevu a zpěvu. Instrumentální činnosti pak jsou zacíleny na hudební nástroje v kontextu hry na některé vybrané, ale i jejich využití při doprovodu a improvizaci. Hudebně pohybové činnosti se věnují vyjadřování hudby pohybem, základy tanců a tanečních výrazových prostředků. Posledními hudebními činnostmi jsou poslechové činnosti, při kterých je nutné se zaměřit na hudbu napříč hudební historií, ale i jednotlivými žánry. Je zásadní se zaměřovat na práci se slyšenou hudbou, která v žácích zanechává emoce a tyto dopady reflektovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023).

Vokální činnosti budou blíže rozvedeny níže v textu, ale ostatní hudební činnosti se pokusíme ještě více přiblížit. Instrumentální činnosti žáků jsou zaměřeny na manipulaci a hru na hudební nástroje, které většinou zahrnují rytmické nástroje z Orffova instrumentáře. Stejně tak, jako u ostatních činností, je třeba nechat žáky projevovat radost z hry na tyto nástroje. Proto se doporučuje věnovat dostatek času experimentování a seznámení žáků s těmito nástroji (Gavendová, 2015). Je možné zařadit i hru na nástroje melodické, což se doporučuje zejména u žáků, kteří již hru na hudební nástroj ovládají. Mohou tak doplnit doprovod písničky vyučujícího. Do hudebně pohybových činností autorka Gavendová (2015) zařazuje například pohybové hry, které se mohou být realizovány na rytmická říkadla, dále pak pohyb na hudební doprovod. Neméně podstatnou součástí jsou základy tanců jak společenských, tak i moderních, spolu s volným pohybem na znějící hudbu. Poslechové činnosti mají zprostředkovat zážitek z aktivního naslouchání, které lze s žáky cvičit a zlepšovat. Mimo samotný poslech je s tímto spojena i diskuse o slyšeném, podpoření pozornosti vážící se k dalším předmětům, ale i aplikace hudebních pojmů a teorie, kterou si žáci osvojují (Kružíková & Kružík, 2020).

### **1.3 Předpoklady pro hudební činnosti**

V této podkapitole se zaměříme na to, z čeho hudební schopnosti vychází, a co vlastně samotné hudební schopnosti jsou. Jedná se o zásadní pojem této práce, ve kterém bude zohledněno zaměření na vokální činnosti. Vzhledem k předchozím poznatkům však je nutno upozornit na všechny hudební činnosti, jak uvádí výše Jiříčková (2023). Samotné hudební činnosti jsou výsledkem předpokladů a dovedností, které si pojďme blíže představit.

Nejprve je nutné upozornit na to, že žákův vývoj při příchodu do školy se může lišit v oblasti hudebnosti, což pramení nejen z žákovy osobnosti a ontogeneze, ale i z rodinného prostředí a prostředí mateřské školy. V mateřské škole by pedagogové měli být schopni děti pozorovat a zkoušet testy hudebnosti (Kmentová, 2015). Vzhledem k tomu, že do školy vstupují žáci různé úrovně kognice, považujeme toto testování za méně podstatné. Na druhou stranu bychom vyzdvihli jednotlivé dovednosti, které jsou dle autorky ideální pro rozvoj v mladším školním věku. Těmi jsou hudební paměť a citlivé vnímání hlasitosti či rytmu. Co však autorka uvádí jako problematické pro toto období, jsou vnímání výšky tónu a tonální citění spolu s hlasovými schopnostmi dětí. Z toho vyplývá, že žákovy osobnostní struktury mohou dosahovat různých stupňů projevujícího se nadání, hudebnosti, hudebních vloh, talentu, hudebních schopností a dovedností. Každý učitel prvního stupně ZŠ by měl být schopen identifikovat různé příčiny toho, proč se úroveň hudebních projevů jednotlivých žáků liší. Proto si pojďme ujasnit některé pojmy, které se jsou k této identifikaci potřebné.

Sedlák a Váňová (2013) vymezují hudební vloh jako schopnost a předpoklad nervové soustavy člověka vnímat hudbu, emoce a samotný vztah, který má jedinec k hudbě. Zde bychom poukázali na dříve zmíněnou radost z hudby, jako základní stavební kámen hodin hudební výchovy na základní škole, ale i na individualitu takových vloh vzhledem k ontogenezi každého z jedinců. Franěk (2007) však chápe vloh jako vrozené dispozice, které jsou synonymem pro nadání. Z toho vyplývá, že různí autoři se mohou i v českém prostředí dívat na pojmy trochu odlišně. Pro potřeby této práce však hudební vloh budeme chápat jako základní stavební kámen a vybavenost jedince k vnímání hudby a utváření vztahu k ní, podobně jako autoři Sedlák a Váňová (2013), kteří upozorňují na zásadní vliv rozvoje vloh v období 1. stupně ZŠ. Jejich podpora vede k naplňování všech požadavků, které si aktuální hudební výchova na prvním stupni základní školy klade.

Zásadní vliv mají tyto vloh například v poslechu, kdy jsou velmi úzce vázány na funkce mozku zejména v rozlišování tónů, ale i hlasů. Dále je pak i vazba na výuku hry na hudební nástroj. Pro tuto práci však zásadnější dopad vidíme v rozvoji zpěvu a ovládání svalů k tomu potřebných (Sedlák & Váňová, 2013). Pro potřeby této práce budou jako synonyma pro hudební vloh, používány i pojmy hudební nadání a talent, přestože někteří autoři chápou tyto pojmy odlišně. Franěk (2007) s nimi pracuje jako se synonymy a pro pochopení dalšího textu nejsou nuance dalších autorů natolik zásadní. Přestože však musíme konstatovat, že hudební talent se liší vyšší mírou kvality rozvoje vloh a nadání. Tento rozvoj probíhá v průběhu života a vede k hudebnosti jedince, jakožto rozvoji

hudebních schopností (Franěk, 2007). Co se tedy rozumí pod pojmem hudební schopnosti? Dle hudební psychologie autorů Sedláka a Váňové (2013) lze pojímat hudební schopnosti jako součást intelektuálního vybavení každého jedince, kterou nelze odděleně zkoumat. Jsou úzce napojeny na intelekt, který je pozitivně ovlivňuje a hudební schopnosti naopak mohou pozitivně ovlivňovat intelekt. Co vyplývá i ze slov Sackse (2009), který upozorňuje na propojení mozku, mysli a hudby. Zásadní schopnosti, které by měli učitelé na prvním stupni ZŠ u svých žáků rozvíjet, jsou hudební sluch a pěvecké dovednosti, které zlepšují žákovský řečový projev zejména v oblastech dikce, artikulace, modulace nebo výrazu. Tím, že učitel pracuje na rozvoji hlasu a práce s ním, předchází poškozování dětského hlasu (Kružíková & Novotná, 2020). Pro potřeby této práce jsou rozděleny hudební schopnosti do 4 skupin dle autorů Sedlák a Váňová (2013) na hudební sluch, hudební cítění, hudebně intelektové schopnosti a hudebně tvořivé schopnosti. Hudební sluch je podstatný v raném věku k rozvoji mozkové aktivity, která souvisí s rozvojem hlasu a zpěvu. To se váže k svalové paměti žáka a tvorbě tónových představ či rozvoji zpěvu (Ehrenberger, 2020). Hudební cítění pak navazuje na tonální cítění, harmonické cítění a rytmické cítění. Jedná se tedy o komplexní propojení těchto částí (Holas, 2013; Váňová, 2020). Pod hudebně intelektovými schopnostmi chápou Sedlák a Váňová (2013) hudební paměť, hudební představivost a hudební myšlení. Stejní autoři popisují i hudebně tvořivé schopnosti, které spočívají v tvorbě a interpretaci hudebních děl.

Posledním pojmem, který je potřebný k představení hudebních činností, jsou hudební dovednosti. Ty jsou autory Sedlákem a Váňovou (2013) vymezeny jako osvojená způsobilost k výkonu hudební činnosti. Ty vytváří zásadní rozdíl mezi hudebními dovednostmi a hudebními schopnostmi. Nejedná se o izolované pojmy. Autoři upozorňují na propojení hudebních schopností jako východiska pro více hudebních dovedností, které jsou reprezentovány jednotlivými hudebními úkony. Hudební dovednosti dělí stejní autoři na 8 skupin: sluchové dovednosti, rytmické dovednosti, pěvecké dovednosti, intonační dovednosti, nástrojové dovednosti, hudebně pohybové dovednosti, hudebně tvořivé dovednosti a poslechové dovednosti.

Z předchozích pojmů se krystalizují hudební činnosti, jako základní pojem této práce. Jak již bylo naznačeno výše, hudební činnosti jsou přímým výkonem a projevem hudebních dovedností, schopností, nadání a vloh. V RVP ZV jsou rozděleny hudební činnosti na 4 okruhy, kterými jsou vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti

a poslechové činnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Stejně dělí hudební činnosti například i Lišková (2006).

## 2 VOKÁLNÍ ČINNOSTI

V této části práce se zaměříme na vokální činnosti, jakožto stěžejní problematiku celé práce. Vokální činnosti budeme pro potřeby práce pojmenovávat také jako pěvecké činnosti. Stejně s těmito pojmy pracuje například Sedlák a Váňová (2013), kdy jsou chápány jako synonymní. Mimo obecné informace se také zmíníme o hlasové výchově, jako nedílné součásti vokálních činností, nejen v hudební výchově 1. stupně ZŠ.

Když se zaměříme na odbornou literaturu, zjistíme, že vymezení vokálních činností je velmi široké a mnoho autorů zařazuje různé činnosti do této kategorie. Nejprve si pojdme odpovědět na otázku, proč se tímto zásadním pojmem práce vůbec máme zabývat? Na to odpovídá například Jurkovič (2012), který udává, že se vokální projevy jedince formují od samotných počátků řeči, tedy z dob, kdy se děti pokouší napodobovat intonaci rodičů a řeč starších osob. Pro tyto počátky je stěžejní role matky, což se v dalších fázích vývoje jedince mění v souvislosti s poznatky vývojové psychologie. Vokální činnosti tak slouží k poznávání jazyka a jeho rytmu, ale souvisí i s aktuálním psychickým rozpořádáním daného jedince, které může pozitivně i negativně ovlivňovat vokální projevy (Kružíková & Novotná, 2020).

Na základě této zmínky můžeme podotknout, že vokální činnosti tedy nejsou určeny pouze hudební výchově, ale prolínají se životem lidí již od počátků mluvy. V užším slova smyslu se k vokálním činnostem v českém prostředí vyjadřují například Kružíková a Novotná (2020). Ty mluví o vokálních činnostech jako o dechových cvičeních, hlasových cvičeních a artikulačních hrách. Tuto definici bychom mohli zpřesnit z vymezení Rámcového vzdělávacího programu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023), kde jsou do vokálních činností zařazeny pěvecký a mluvní projev. V souladu s předešlými autorkami jsou zde uvedena dechová cvičení, hlasová cvičení i artikulační hry. O co však je definice v RVP ZV rozšířena, je hudební rytmus, dvojhlas a vícehlas, intonace, vokální interpretace a záznam vokální hudby.

V souladu s pojetím a propojením dvou vymezení budeme pracovat s vokálními činnostmi, do kterých bude zařazen zpěv písní, který vychází z vokální interpretace, hlasová cvičení a jejich pojetí v hlasové výchově, artikulační cvičení, rytmizace textu vycházející z hudební rytmizace, dvojhlas a vícehlas a intonační cvičení. Na základě upozornění Kružíkové a Novotné (2020), ale i východisek hudební výchovy, je třeba rozvíjet všechny složky vyváženě a nesoustředit se pouze na vybrané. Tento pohled jasně odkazuje na výše

zmíněné činnostní pojetí hudební výchovy, jakožto zásadní přeměny pohledu na její aktuální výuku ve školách.

Na co by si měl dát obecně vyučující pozor při práci s hudebními činnostmi na 1. stupni ZŠ? A z čeho by měl vycházet, případně na co navazovat? Na to se zaměří další podkapitoly, ale obecně toto pojímá i Jurkovič (2012). Ten učiteli dává roli odborníka, který by si měl být vědom východisek pro vokální činnosti, ale i zkušeností a dovedností osvojených dětmi v předchozím stupni vzdělávání, tedy v mateřské škole. Zde se učitelky většinou zaměřují na rozvoj vokálních činností prostřednictvím melodizace slyšených textů, které jsou pro děti známými básničkami. Z toho by měli vycházet i učitelé prvního stupně základní školy, zejména pak při přechodu dětí do školy.

## 2.1 Hlasová výchova

Jednou ze složek vokálních činností, je právě hlasová výchova. V této podkapitole se podíváme na to, jak ji mohou podporovat a naplňovat učitelé na 1. stupni ZŠ a čím může být prospěšná pro žáky nejen jako aktuální koncept, ale i do budoucna. Pokud je jedinec obeznámen se zásadami hlasové výchovy, mohou tato pravidla působit jako preventivní opatření a zabránit tak vzniku poruch hlasu, ale i nemocí s ním spojených (Vitásková et al., 2021).

Vymezení hlasové výchovy můžeme najít u více autorů. Slavík et al. (2013) směřuje pojetí hlasové výchovy k utváření hlasu, ale i k jeho naslouchání a poznávání autora tohoto hlasu. Dále koncept rozšiřují autorky Kružíková & Novotná (2020), které uvádí poznatky z preprimárního vzdělávání, jakožto klíčové pro pochopení dění na prvním stupni základní školy. Ty mluví o práci s hlasem jako o něčem, co je závislé na náladě a aktuálním stavu jedince. V mateřské škole mají mít žáci hlavně radost z práce s hlasem, kterou učitelé podporují motivačními prvky (zaměřují se na to, co je pro žáky atraktivní). Tím jsou například zvuky zvířat nebo zvuky pocházející z nejbližšího okolí. Pro udržení zájmu nejen v předškolním věku je třeba aktivity i podmínky, za kterých jsou realizovány, obměňovat.

Pro rozvoj hlasu u žáků prvního stupně je nezbytné se soustředit i na přidružené a často neuvědomované součásti vokálního projevu. Jedním z nich je například dech. Kružíková a Novotná (2020) uvádí, že hlavním bodem pro rozvoj hlasu je dech, a to ve spojitosti s prací bránice, jakožto důležitým svalem pro tvorbu hlasu. Souvisí pak nejen s fyzickým postojem, ale i psychickým stavem daného jedince. Žáci prvního stupně základní školy by měli mít osvojené základy správného dýchání již z mateřské školy. Není na škodu však tuto část

zopakovat také na prvním stupni základní školy. Základem pro správné dýchání, jak uvádí Kubecová (2017), je neskákat žákům do řeči. Toto může vést k plytkému dýchání a nevhodným návykům. Kompenzace je možná vědomou prací na tomto dýchání. Ideální je nechat žáky lehnout si na záda s pokrčenými koleny, které mají hlavní úlohu v tom, že žákům nedovolí zvedat při dýchání ramena. Dále žákům vysvětlovat, kudy proudí vzduch a jak s ním mohou nakládat (Kubecová, 2017). Dále autorka uvádí, že již od mateřské školy by si žáci měli zvykat na správné dýchání, které nacvičují děti předškolního věku s pomůckami, jako například plyšáci. Dle autorů Šimanovského a Tiché (2013) se žáci mají nejprve soustředit na rozpínání hrudníku v souvislosti s prací celého těla. Počátek této práce je při poloze v leže a správným nádechem. Pro první stupeň pak autoři Šimanovský et al. (2019) doporučují rozšíření pozornosti i na pohyb ramen při rychlejším nádechu a výdechu. Možnosti pro dechová cvičení jsou i mezipředmětová propojení, jak uvádí Šimanovský a Tichá (2013) například při práci se slámkou a malováním do vzduchu dle požadavků vyučujícího.

Nedílnou součástí hlasové výchovy je i hlasová hygiena, která se pojí s hlasovými poruchami. Pro potřeby této práce budeme uvažovat pouze problémy funkční, které se pojí s nesprávnou prací s hlasem. Špačková (2015) uvádí jako elementární zásady pro správnou funkci hlasu zdravou životosprávu, kterou doplňuje upozorněním na nevhodnost kouření a požívání alkoholu. Tyto problémy se zdají pro první stupeň základní školy irelevantní, ale například i pohyb a zpěv v zakouřeném prostředí může mít nežádoucí dopady na hlas. Dalšími prvky dle Klenkové (2006), které mají pozitivní vliv na hlas, jsou otužování hlasu a správná životospráva spočívající zejména v dostatečném odpočinku a spánku, pitný režim nebo i duševní hygiena. Zásadním pravidlem je zpěv a mluva v případě, že se cítí člověk v pořádku. Pokud pociťuje problém, nedoporučuje se namáhat hlasové ústrojí. Doplněním předešlých autorek je Hájková (2011), která nad rámec předchozích informací uvádí nemluvit ve špatně větraných a prašných prostorech, nepřekřikování okolních vlivů, ale i například dbát zřetel na teplotní rozdíly v prostředích, ve kterých se chystáme mluvit či zpívat. Pro žáky se jeví jako zásadní dodržování hlasového klidu při nemocích, na které by mělo navazovat postupné rozmlouvání. Také pro nápravu doporučuje soulad s přírodními léčivy – bylinné odvary či Vincentku.

## 2.2 Osvojování pěveckých dovedností

Pro výuku a vedení vokálních činností je třeba, aby byl učitel, ale i žáci obeznámeni se základními pravidly, která Kružíková a Novotná (2020) dělí do několika složek hlasového projevu. Těmi jsou dýchání, tvorba hlasu, artikulace a psychosomatické aspekty osobnosti. Specificky pak pro zpěv na prvním stupni základní školy jsou definována mnohá pravidla, která by si měli žáci natolik pevně osvojit, aby je využívali i mimo prostředí školy.

Se zpěvem jsou propojeny i emoce, které vychází z osobnostních zvláštností jedince, ale i z nálady písně, kterou žák interpretuje. Proto by ani tuto složku neměl vyučující hudební výchovy opomíjet (Šimanovský et al., 2019). Podobně upozorňuje na zapojení emocí do zpěvu i Kubecová (2017), která uvádí, že je rozhodující pro správný vývoj a rozvoj hlasu žáků jejich emocionální rozpoložení – zpěv by se měl realizovat v radostném duchu. Jaké jsou ale další zásadní aspekty pro výuku zpěvu a obecně zpěv na prvním stupni základní školy? Na co si mají dát učitelé prvního stupně při zpěvu pozor? Na to nám odpoví tato kapitola.

Do základní školy vstupují děti, které již mají zkušenost s metodickým vedením v oblasti zpěvu. V mateřské škole se však učitelky nejvíce při zpěvu zaměřují na dýchání dětí, výslovnost slov, pozitivní a podporující prostředí při zpěvu a dostateční výškové rozdíly mezi jednotlivými tóny (Kubecová, 2017). Proto je vhodné mít na paměti tyto aspekty a minimálně na počátku školní docházky žáka na ně dále dbát. Následně pak zvyšovat náročnost požadavků na žáka. V předškolním věku je zpěv něco, čemu se děti samy chtějí věnovat. Tím rozvíjí své hlasové dovednosti, dokonce se tím přirozeně učí zpívat. Proto je důležité nejen pro rodiče, ale i pro pedagogy v mateřských školách, nechat děti zpívat (Jurkovič, 2012). Tuto myšlenku doplňuje Šimanovský et al. (2019), kdy zdůrazňuje důležitost přirozeného projevu dětí, kterému se nedostává pochopení, což může vést k potlačování či ztrátě zájmu o zpěv jako aktivitu. Děti získávají přirozeně motivaci ke zpěvu, čímž poznávají okolní svět (Tichá, 2014), jak již zmiňuje výše autor Jurkovič (2012), který dává důraz právě na přirozené poznávání světa dětmi. Nejpřirozenějším začátkem nácviu zpěvu bývají melodizovaná říkadla, která se pohybují v rozsahu tercie, jak uvádí Kubecová (2017). Pro přechod na první stupeň základní školy mohou vyučující hudební výchovy počítat s hlasovým rozsahem žáků přibližně od  $d^1$  do  $c^2$ , někdy až  $d^2$ , jak uvádí Pehelová (2017).

Prvním krokem pro zpěv, jak uvádí autorky v Kružíková a Novotná (2020), je správné posazení hlasu. To je definováno tamtéž jako vědomé, funkční a ekonomické využívání dechu ve spojení se zvukem rezonanční dutiny. Další autoři, například Tichá (2012), upozorňují na častou chybu u žáků při práci s dechem, a to zbytečně hlasité projevy. Upozorňuje tak na přiměřenou volbu dynamiky. Pro začátky práce je vhodné propojit žákům práci s hlasem také s pohybem (Tichá, 2014). Proto se často využívají ukolébavky, kdy se žáci houpou, nebo známé citoslovce spojené například s prací. Výsledkem této práce by ideálně mělo být zesílení hlasového projevu žáků. Problematické může být však to, že žáci nemají při rozvoji pěveckých dovedností možnost vizuální opory. Tato problematika se vztahuje zejména k hlasivkám a hrtanu, kdy nemohou kontrolovat jejich práci vizuálně (Oram, 2015). Avšak problémem může být také nedostatečné rozvíjení svalstva zapojujícího se do zpěvu a mluvy. Možností nápravy je cílená práce s těmito svaly (Ehrenberger, 2022).

Nelze opomenout jako významný faktor výběr písně, se kterou budou žáci manipulovat. Pro dětský věk jsou doporučovány lidové písně, které mají jednoduchý text i melodii (Pehelová, 2017). Dále pak se shodují autorky Kružíková a Novotná (2020) i Tichá (2014) na tom, že je vhodné vyházet i z hudebních her. Motivačně, zejména v nižších ročnících, mohou působit i pohádky zpracované v propojení se zpěvem a dalšími hudebními činnostmi. Ty jsou zpracovány například v knize Muzikopohádky, kde autorka Komárková (2021) uvádí pohádku, k níž je napsána píseň. Ještě jsou pohádky doprovázeny dalšími aktivitami, které doplňují jak píseň, tak i text pohádky a mohou je žáci využívat například při dalších hudebních činnostech (výroba rumba koulí).

Důležitou součástí zpěvu je i tvorba tónu při zpěvu. Žáci by si měli osvojit tvorbu hlavového hlasu, který vzniká rozechvěním okrajů hlasivek (Kejklíčková, 2011; Šimanovský & Tichá, 2013). Co přesněji to však znamená? Kejklíčková (2011) doplňuje ještě regulaci hlasu díky rozevírání a uzavírání hlasivkové štěrbin, která spadá do hlasotvorného ústrojí. To má 3 části, kterými jsou dýchací ústrojí, zajišťující zásobu vzduchu pro tvorbu hlasu. Při běžném dýchání hlasová štěrbina zůstává otevřená, což se mění až při hlasovém projevu. Další částí jsou svaly hrtanu a s ním propojené svalstvo. Má totiž za úkol napínání a polohu hlasivek, čímž reguluje zvuk, který vzniká. Poslední částí je rezonanční systém, kterými jsou vzduchem naplněná místa nad hlasivkami – zajišťují šíření vzniklého zvuku.

Jak již naznačuje text výše, zásadní jsou jak emocionální, tak i fyziologické aspekty výuky zpěvu. Jedním z nich je také postoj a držení těla. Pro žáky je důležitý vzor učitele,

proto by se i ti měli držet těchto zásad a kontrolovat je důsledně i u žáků. Za předpokladu, že mluvíme o zpěvu ve stoje, zaměřujeme se u žáků na ramena, aby se nepohybovaly vzhůru při dýchání. Také sledujeme hlavu, aby byla v přirozené pozici a uvolnění čelisti (Šimanovský et al., 2019), narovnaná záda a zapojování břicha do dýchání. Pehelová (2017) upozorňuje na další specifické polohy při zpěvu. Například pěvecký sed, který se vyznačuje sezením na okraji židle, nohy se opírají celou plochou do podložky. Horní končetiny jsou volně položeny v klíně a ostatní části těla se řídí pokyny z předešlého textu. Žáci mohou využívat také kleku na patách, kdy je třeba dbát na mírnou mezeru mezi koleny pro zapojování svalů potřebných ke správnému dýchání.

### **Nácvik písně**

Pehelová (2017) upozorňuje na důležitost přípravy na zpěv a nácvik písně. Vnímá vysokou důležitost zařazení dechových a artikulačních cvičení, ale i hry na tělo nebo doprovodu melodie Orffovými nástroji před samotnou realizací zpěvu. Některá z dechových cvičení jsou zmíněna v předchozí podkapitole, kde jsou náměty uvedeny spolu s tím, na co si dávat při dýchání u žáků pozor. Pojdme se již však podívat na samotnou realizaci nácviku písně.

Před nácvikem písně by si učitel měl stanovit, kde bude ideální se pro žáky v písni nadechnout. Jde o plánování frázování, které souvisí s pochopením obsahu písně žáky. Za nevhodné se považuje to, když žák rozděluje slovo nádechem, tedy fráze je přerušena nádechem. Jako možnost nápravy nabízí Šimanovský a Tichá (2013) pohyb rukou, kdy učitelka s žáky si zavede znázornění melodie, kterou je třeba dozpívat na jeden nádech. Neméně důležitou částí pro nácvik písně je její samotný výběr. Jak již vyplývá z výše uvedených informací, zásadní je zájem a motivace žáků k samotné realizaci písně. To potvrzuje i Pehelová (2017), která uvádí, že zájem o píseň a motivační prvky, které obsahuje, jsou zásadní pro osvojení si nového textu i melodie pro žáky. Nácvik písně se nezaměřuje jen na osvojení melodie a textu písně, ale i na písně jako přirozenou součást života (Lišková, 2005). Pro potřeby základní školy se postup osvojování písni zařazuje v následujících krocích, které popisuje Pehelová (2017). Nejprve jsou žáci seznámeni s písni, následuje rozhovor o písni a nácvik samotné písně. Žáci mohou být seznamováni s písni například interpretací učitelem, dále mají poznávat nejen slova, ale pochopit kontext písně a její obsah. Posledním článkem si žáci začnou osvojovat melodii a text písně současně.

## 2.3 Vokální intonace

V této podkapitole budou rozebrány pohledy na intonaci v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Pohled na intonaci je jak v terminologii, tak i v tom, kdy ji zařazovat, různý. My se však podíváme na intonační metody a činnosti hlavně optikou českého prostředí, aby informace přiléhaly potřebám této práce.

Nejprve si pojďme definovat, co vlastně vůbec znamená pojem intonace. Dle Zenkla (2017) můžeme pohlížet na intonaci jako na studijní obor, ale také na pojem související se sluchovou analýzou (případně hudebním sluchem absolutním a relativním). Pak mluvíme o intonaci jako o schopnosti vytvořit tón dané výšky, tedy o čisté intonaci. V opačném případě mluvíme o intonaci falešné. Tuto základnu rozšiřuje Váňová (2020) pojmem vokální intonace, která spočívá ve zpěvu zatím neznámého hudebního motivu dle notového záznamu. Jedním dechem však upozorňuje na složitost intonace pro žáky, ale také na její velký vliv pro rozvoj hudebnosti. Dále autorka přidává i fáze osvojování si vokální intonace. Nejprve by si žák měl zanalyzovat notový záznam dané melodie. Následně jej převést do představy o jejím provedení, na které navazuje samotná realizace melodie zpěvem. Posledním krokem by pak žák měl porovnat slyšenou (zpívanou) melodii s předpokládanou (vytvořenou v představě).

Propojení poznatků Váňové (2020) a Zenkla (2017) pak lze shrnout pro potřeby prvního stupně a s ohledem na žáky například takto. Intonace či vokální intonace je schopnost propojená úzce s hudebním sluchem a hudební pamětí projevující se představami předepsané melodie z notového zápisu. Váňová (2020) však doplňuje možnost využití intonace ve spojení s tvořivostí žáků, kdy si sami vymyslí melodii, kterou budou schopni zapsat do not, tedy počátky tvorby jednoduchých hudebních kompozic.

Dále nastíníme intonační metody, ale pouze pro úplnost tématu. Ty jsou děleny do dvou skupin, kterými jsou metody tonální, které se zakládají na opoře v tóninách. Dalším typem jsou metody intervalové, kde se melodie chápe jako řada intervalů. V praxi se však většinou využívá kombinace obojího (Zenkl, 2017). V českém prostředí se věnovali této problematice například František Lýsek, který popsal nápěvkovou metodu spočívající ve vymezování prostoru k intonaci pomocí nápěvků. Dále Ladislav Daniel, který se opíral o známé písně, díky kterým se žáci orientovali v intervalech nebo Bohumil Čeněk, Jaroslav Kofroň, Jiří Kolář nebo S. Pecháček (Pecháček, 2010)

Pro trénink intonace je důležité vybrat vhodné písně. Jak uvádí Zenkl (2017), na prvním stupni základní školy je trénink intonace většinou realizován zpěvem. Zde by měl učitel dbát na rozsah i intervalovou návaznost tónů. Autor také upozorňuje učitele, že by se měli pohybovat v rozsahu, který je pro žáky zvládnutelný. Také by žáci měli intonovat nejprve jednotlivé tóny na jednoduchých slabikách, k čemuž se doporučují slabiky solmizační. Ale proč vlastně se bavíme o vokální intonaci ozřejmuje například Ehrenberger (2021), kdy ji zmiňuje jako jednu z možných náprav nezpěvnosti u žáků. Nemusí jít tedy o využívání intonace pro intonaci samotnou, ale jako nástroj pro rozvoj žakovských pěveckých dovedností.

Vzhledem k náplni kapitoly je také vhodné si přesně vymezit, co od tónu očekáváme a co u něj rozlišujeme. Za předpokladu, že s žáky budeme chtít vést intonační cvičení, zaměříme se také například na tyto kvality tónu. Prvním pojmem, který je třeba si vymezit, je tedy tón. Ten definoval Hurník (2022) jako základní stavební jednotku hudby, kterou lze lépe popsat rozvíjejícími pojmy, tedy vlastnostmi tónu. Těmi jsou výška tónu, délka tónu, barva tónu a síla zvuku. Výška tónů je pro žáky srozumitelnější, když se propojí s pohybem, jak uvádí Sedlák a Váňová (2013). Jedná se tedy o zvukovou frekvenci přisouzenou jednotlivým tónům (Schneider, 2018). Délku tónu pak definuje Hurník (2022) jako časový rozsah, po který daný tón zní. Dále se vyjadřuje například i k barvě tónu, kterou charakterizoval na základě souvisejících doplňkových tónů, tvořících základ charakteristický pro daný hudební nástroj, který tento tón vyluzuje. Doplnuje toto pojetí Solomos (2020), jenž barvu tónu pojímá jako vlastnost tónu, kterou se stává tón charakteristickým, pokud pomineme již výšku tónu. Posledním z nich je síla zvuku, kterou popisuje Hurník (2022) jako dynamické vyjádření zvuku, kdy upozorňuje na nesrovnatelnost dynamického označení různých nástrojů.

### 3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PĚVECKÉ DOVEDNOSTI

V této kapitole bude pozornost zaměřena hlavně na učitele prvního stupně základní školy, jelikož i výzkumná část se učiteli, jako možným faktorem pro rozvoj vokálních činností žáků, bude zabývat. Také zde budou zmíněny překážky, které mohou nastat u žáků v oblasti rozvoje vokálních činností na prvním stupni základní školy. Pohled na problematiku možných překážek je důležitý hlavně pro učitele z praxe, kteří se mohou potýkat s žáky na nižší úrovni rozvoje pěveckých činností v porovnání s ostatními spolužáky. Neméně důležitou součástí této kapitoly pak budou i zahraniční výzkumy, které mohou dát do kontrastu to, co je popsáno doposud v teoretické části právě s poznatky za hranicemi českého vzdělávacího systému. Tyto poznatky pak budou využity také při diskusi interpretovaných dat v závěru práce.

#### 3.1 Hudební dovednosti učitele 1. stupně základní školy

Nejprve na učitele pohlédneme obecněji vzhledem k tomu, kdo vlastně se může stát učitelem prvního stupně základní školy, ale také na to, co od učitele můžeme právě na tomto stupni školy očekávat. Obecně se učitelem prvního stupně základní školy může stát pouze člověk, který dosáhl odborné kvalifikace, v tomto případě vysokoškolským magisterským titulem v oblasti přípravy učitelů prvního stupně základní školy, následně i se zaměřením na pedagogiku a doplněním o celoživotní vzdělávání zaměřené na učitelství prvního stupně základní školy (Zákon č. 563/2004 Sb., 2014).

Vývoj učitele je definován různými autory i v různých zemích různě. Například ve Velké Británii je definováno pět stupňů učitelů – „začínající, nově kvalifikovaný učitel, „jádrový“/kompetentní učitel – po roce praxe, zkušený učitel, vynikající učitel, učitel se specifickými dovednostmi“ (Tomková et al., 2012, s. 7). Ve stejné knize pak najdeme popsány i stupně na Slovensku, kde jsou začínající učitel, učitel samostatný a učitel po absolvování první a druhé atestace. Pro potřeby práce jsme se řídili již použitým členěním učitelů dle délky praxe, kterou jsme využili v předchozím dotazníkovém šetření, přestože bylo zaměřeno na jiné téma. Těmi jsou do jednoho roku praxe, 1-2 roky praxe, 3-5 let praxe, 6-10 let práce, 11-15 let praxe a 16 a více let v praxi.

Učitele lze považovat za zásadní článek pro rozvoj hudebnosti žáků, jak již je zmíněno výše. Ale jak by se měl učitel pro hudební výchovu specializovat? Jak by měl být připravován pro výuku hudební výchovy? Šobáňová (2020) na základě výzkumu uvádí, že zásadní je směřování na základě společenských, ale i technologických změn dějících se

v umělecké sféře. V pozadí by neměly zůstat ani inovace v oblasti pedagogické strategie a samotném předmětu hudební výchovy.

Učitelé by, tak jako u jiných předmětů, měli být vybaveni minimálně znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, jejichž osvojení požadují po svých žácích. Definování těchto požadavků pak záleží na stupni a směřování českého školství. Dovednosti by měly dosahovat takové úrovně, aby byl učitel schopen vést výuku hudební výchovy s ohledem na teorii, ale hlavně praktický rozvoj hudebních schopností (Friedlová et al., 2020), které vedou k hudebním činnostem žáků. Hudební dovednosti a schopnosti jsou již definovány výše dle Sedláka a Váňové (2013). Jsou tedy shodné pro oba činitele výchovně vzdělávacího procesu, tedy žáky i učitele. Požadavkem na učitele však je i pozitivní vztah k vyučovacímu předmětu a hudbě. Aktuální požadavky na vyučujícího se zaměřují na kreativitu, dovednost improvizace ve výuce nebo zdatnost při výběru pedagogické strategie, zejména v metodách a aktivitách, které záměrně vyučující vybírá (Zouharová, 2020). Jedním dechem však autorka přidává důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků, jakožto klíč ke zlepšování výuky hudební výchovy, ale i k rozvoji osobnosti učitele a žáků. Tento rozvoj pak může být vnímán jak z pohledu učitele jako inspirace, tak i z pohledu vnějšího činitele působícího na rozvoj žáků (Kozelská, 2004).

Pokud se zaměříme na vzdělávání pedagogů, kteří míří do škol, můžeme narazit na některé nedostatky již ve vzdělávání, které absolvují pregraduálně. Šobánková (2020) uvádí jako vlastní zjištění to, že v přípravě těchto učitelů chybí dostatečná časová dotace vzdělávání v oboru hudební výchovy, ale také kvalitní zabezpečení výuky tohoto oboru obecně. Taktéž se zdá být nízké zastoupení přípravy k hudebně pohybovým činnostem. Co však učitelé reflektují jako nejvíce chybějící v přípravě, jsou přímo činnosti, které by byly využitelné v praxi a pomohli tak vyučujícím do začátků, ale právě i zaměření na hudebně pohybové činnosti. Vyzdvihují, že pokud by se zlepšila příprava před ukončením studia, měli by větší možnost reflektovat a zlepšovat vlastní výuku, což teď postrádají.

Vzhledem k předešlým informacím lze usoudit, že se učitelé prvního stupně po absolvování vysokoškolského studia necítí dostatečně připraveni na výuku hudební výchovy z výše zmíněných důvodů. To se může projevovat v jejich výuce, ale je to také důležitý bod pro další text této práce. V současnosti však vznikají tendence, zejména v zahraničí, kdy by učitelé mohli využívat digitální technologie pro rozvoj pěveckých činností žáků, ale i pro svůj vlastní rozvoj (Ovcharenko et al., 2020). Toto by mohlo mít vliv například i na přípravu učitelů a jejich využívání pěveckých činností v souvislosti

s rozvojem oblasti hudebních činností a kreativním plánováním. Dále Akuno (2015) vidí prostor pro reflexi učitelů v přípravě, harmonogramu a obsahu vzdělávání. Hlavní je, aby byl učitel především hudebníkem.

Problematika hlasu u učitelů není v souladu pouze se zpěvem, ale také s hlasovými projevy obecně. Učitelská profese je náročná na hlas, tedy objevuje se zde vyšší riziko hlasových poruch nebo onemocnění. Pokud učitel zaznamená takové problémy, uvádí Kozelská (2004) důležitost spolupráce s odborníkem v oblasti hlasu a jeho reedukace. Samozřejmostí by mělo být striktní dodržování pravidel hlasové hygieny. Na závěr je zásadní zmínit i diagnostickou rovinu práce učitele, která se odráží v hudební výchově, tedy i hudebních činnostech.

### 3.2 Nezpěvnost u žáků 1. stupně základní školy

Z předchozích poznatků lze upozornit na to, že žáci mají mít radost ze zpěvu a hlasového projevu. To dává důvod k zařazení těchto činností do výuky. Avšak nedostatek podpory může být jednou z příčin neochoty experimentovat s hlasem u žáků. Může se jevit, že žáci nejsou dostatečně vybaveni pro zpěv, ale to je pouze zdání. Může chybět některý z faktorů, které jsou pro tento rozvoj zásadní. Příčiny chybějícího článku popisuje například Šimanovský a Tichá (2013) jako důvody nezpěvnosti.

Většina žáků by měla být schopna si osvojit správné pěvecké návyky vedoucí k sebevědomému pěveckému projevu. Faktory, které to mohou narušovat, jsou například chybějící vzor, nedostatečná zkušenost vnímání jednohlasu, nedostatečně rozvinuté vnímání vlastního hlasu, naslouchání ostatním místo sebe a nesoustředěnost (Šimanovský & Tichá, 2013). Pojdme si upřesnit, co autoři pod jednotlivými body chápou. První aspekt, který uvádí, je chybějící hlasový vzor, kde upozorňují na přirozené učení se žáků nápodobou. Tím, že žáci budou napodobovat například zpěváky, které slyší z okolí, mohou se dostávat do příliš nízkých a tím pádem nevhodných poloh pro rozvoj zpěvu vzhledem k jejich hlasovému rozsahu. Bez problémů by žáci při vstupu do ZŠ měli zvládat zpěv až do  $h_1$  minimálně. Dalším faktorem jsou matky. Ty při zpěvu s dítětem intuitivně vybírají písně, které jsou pro něj vhodné jak hlasově, tak i obsahem. Tím, že matka zpívá s dítětem, si dítě osvojuje dovednost vnímání hlasu. Při klidném zpěvu se tvoří hlavový tón, který je žádoucí pro osvojení dítětem. Tento bod dává základy i dalšímu, kdy autoři upozorňují na důležitost vnímání vlastního hlasu žákem, který není součástí zpěvu spolužáků. Když žák nedokáže najít svůj hlas mezi ostatními, nedokáže se zaměřit na zpřesňování pěveckých dovedností.

Z toho vyplývá, že se žák neposlouchá. Může být totiž zaujat samotnou aktivitou, při které zapomene poslouchat. Zde by měl učitel vést žáky k zaměření se na svůj hlas i při zpěvu ostatních. Posledním bodem je celková nesoustředěnost, kdy žák nevnímá nebo nerozumí pokynům učitele. Příčinou můžou být i snížené hudební vlohy žáka, který v důsledku tohoto znevýhodnění dlouhodobě nedosahuje úspěchů v hudebních činnostech.

Celkově pro rozvoj a korekci nezpěvnosti žáků má velký vliv rodina již od útlého věku, na což poukazují autoři Šimanovský et al. (2019). Zde mají z výpovědí dětí mladšího školního věku potvrzeno, že faktor hudebnosti rodiny je zásadní pro jejich hudební rozvoj. Přestože je popsáno několik faktorů, které ovlivňují nezpěvnost žáků, lze jejich pěvecké dovednosti pozitivně ovlivňovat i v prostředí ZŠ. K tomu nám můžou posloužit například intonační metody, které byly zmíněny výše. Ehrenberger (2018) uvádí, že využití intonačních metod vede k rozvoji zpěvnosti u žáků na základě rozvoje jejich sluchové analýzy. Na to navazuje autor ve svém článku z roku 2021, kdy dává do kontextu opět práci s většími pěveckými celky (žáci neidentifikují svůj hlas) nebo nedostatečnou práci se svými hlasotvornými orgány, které v důsledku toho neumí dobře ovládat. Klíčem k nápravě se jeví pro Ehrenbergera (2022) zpívající učitelka v základní škole.

Za hlavní příčiny nezpěvnosti Ehrenberger (2021) považuje nezpěvnost rodičů v důsledku rozvoje jiných zdrojů hudby než zpěvu. Z toho vyplývá, že si žáci neosvojují dovednosti potřebné ke zpěvu přirozeně ve spolupráci s rodiči. Druhou příčinou pak je neschopnost žáka si tyto dovednosti osvojit. Ehrenberger (2022) na sebe navazuje tím, že důležitou součástí nápravy je vnímání žáků, kdy začnou zpěv vnímat jakou přirozenou součást svého života. S ohledem na možnosti, které nám poskytuje rozvoj digitálních technologií, můžeme zacílit na zkušenosti učitele a jeho ochotu experimentovat s novými metodami a prostředky. Pro nápravu nezpěvnosti u žáků můžou zařazovat aplikace či nástroje dostupné v rámci digitální vybavenosti školy (Ovcharenko et al., 2020).

Shrnutí poskytuje Ehrenberger (2022), který apeluje na vyučující, aby nepřehlíželi nezpěvnost žáků a ani nedostatečnou dovednost intonace. Může to být jedna z příčin přetrvávající nezpěvnosti, tedy toho, že žák nemá radost ze souznění s ostatními zpěváky v kolektivu.

### **3.3 Vokální činnosti jako předmět výzkumu**

V této části se zaměříme hlavně na zahraniční přehled zjištění, která se týkají vokálních činností žáků a jejich využívání učiteli. To bude východiskem pro diskusi ke konci této

práce, ale hlavně zdůvodněním, proč vlastně se zabývat tímto tématem i v českém prostředí. Již při čtení výsledků dotazníkového šetření je pak možné, že se některé body budou shodovat nebo výrazně rozporovat, což je však žádoucí.

Výzvy pro rozvoj výuky hudební výchovy a specificky vokálních dovedností, vidí autoři Ovcharenko et al. (2020) hlavně v navázání na digitální technologie a jejich využívání ve výuce na školách. Tuto problematiku začali sledovat na popud změny podoby vzdělávání v průběhu pandemie Covid-19. Samozřejmě připomínají, že vzdělávání a zkušenosti učitelů jsou také důležité pro pohled a ochotu přistoupit k experimentům v oblasti využívání digitálních technologií. Na základě metodické přípravy učitelům však můžou pomoci digitální technologie například v oblastech zvládnutí zpěvu, rozvoji pěveckých dovedností a hlasové výchovy. Na základě nalezení a vyzkoušení těchto možností by je učitelé mohli zařazovat do své výuky. Jako výsledek jejich využívání je zvýšení úrovně hlasových dovedností u žáků.

Na rozvoj vokálních činností navazuje i Anne Kristine Wallace Turøy (2018), která uvádí jako zásadním faktor pro správný rozvoj pěveckých dovedností výběr písní. Ty musí být pro žáky srozumitelné a melodie snadno uchopitelná. Pokud jsou do výuky zapojovány příliš náročné písně, může docházet k zhoršování pěveckých dovedností žáků například i v průběhu zpěvu jedné z nich. Důvodem je extrémní náročnost a rozptýlení pozornosti žáků. Jako zásadní faktor je zde zmíněn učitel, který má své žáky podporovat tak, aby vzrůstalo jejich pěvecké sebevědomí.

K zajímavým poznatkům se řadí i výzkum, který se realizoval v Keni. Zde autorka Akuno (2015) uvádí do souvislostí pohyb, jakožto možný klíčový prvek v rozvoji vokálních činností. Pozice učitele při výuce zpěvu by měla zůstat utlumená. Na výsluní pak je kladen samotný průběh a realizace pěvecké činnosti, která je promyšlená a sama sebe tím rozvíjí na základě výběru vhodné písně. Ty mají být vybírány na základě aktuálního dění, které je s žáky spjato. Zdokonalování zpěvu se děje tím, že se žáci sami od sebe učí a pozorují činnost ostatních.

Tyto výzkumné záměry byly vybrány kvůli zjištěním, která budou zajímavá pro porovnání s výsledky výzkumu praktické části této práce. Nejprve byla zmíněna nejistota vyučujících, která se může promítat nejen do zpěvu, ale i plánování jednotlivých vokálních činností. Následně zde je předestřen základ pro rozvoj pěveckých dovedností ve výběru písní, který se děje zejména na základě hlasových možností žáků. To však rozporuje poslední článek, kdy je výběr písně zaměřen hlavně na aktuální dění v bezprostředním okolí

žáků. Také je rozdílné pojetí učitele, kdy jednou je zmiňován jako základní stavební kámen pro rozvoj zpěvnosti, jindy jsou zde zmiňovány písně, které by měly mít právě tento účinek také.

## SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Na závěr teoretické části bychom rádi zdůraznili klíčové pojmy a konstrukty, na kterých je vystavěna část praktická. Prvním takovým je činnostní pojetí hudební výchovy, kdy zásadním činitelem je žák. Učitel zde působí jako průvodce, který vede žáky k osvojení si hudebních dovedností a rozvoji jejich hudebních schopností (Vališová & Kasíková, 2011). Hudební činnosti tedy dělíme dle RVP ZV na vokální, hudebně pohybové, instrumentální a poslechové (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Hudebně psychologickým pojmem, který se úzce pojí s hudebními činnostmi, jsou hudební dovednosti. Jejich rozvoj a osvojení tvoří základnu pro hudební činnosti, jakožto výsledek práce žáků (Sedlák & Váňová, 2013).

Nejen pro vokální činnosti v hudební výchově je zásadní motivace žáků. Tu můžou učitelé podporovat například výběrem hudby, kterou zařazují. Z textu vyplývá, že by se učitelé při výběru měli řídit zájmem žáků, ale i jejich hlasovými možnostmi či aktuálním děním v bezprostředním okolí žáků (Pehelová, 2017; Kružíková & Novotná, 2020). Intonační činnosti pak pro potřeby práce chápeme jako amalgám zpěvu písní, hlasových cvičení, artikulačních cvičení, rytmyzace textu na základě rozpočítadel a říkanek dle Kutálkové (2014), dvojhlasu a vícehlasu, kdy skupiny žáků interpretují stejnou (většinou lidovou) píseň jen s malým časovým rozestupem (Pecháček, 2011) a intonačních cvičení.

V poslední části práce se zaměřujeme na učitele jako zásadní prvek pro rozvoj hudebních dovedností žáků. To dává východiska pro uvažování nad tím, zda se přístup učitelů k výuce vokálních činností na 1. stupni ZŠ mění s ohledem na délku praxe či hudební vzdělání. Vyučující by se především sami měli vnímat jako hudebníci (Akuno, 2015) a být schopni využívat své hudební dovednosti pro výuku hudební výchovy (Zouharová, 2020). Učitelé mají zásadní vliv dle Ehrenbergera (2018) na pěvecké činnosti žáků, který klade do popředí i intonační cvičení a vokální intonaci samotnou. Z předchozího textu je zřejmé, že vokální intonace je možná až příliš náročný proces pro žáky mladšího školního věku (Váňová, 2020).

Celkově vyplývá, že zásadní postavení budou mít v hudební výchově 1. stupně ZŠ jak vokální činnosti, tak i zpěv písní, kterému se hlavně věnují autoři nejen ve výzkumu, ale i v navazující odborné literatuře. Stále však musíme mít na paměti, že zpěv písní není jedinou součástí vokálních činností, proto by tomu měla odpovídat i výzkumná zjištění v praktické části práce.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V této části práce se zaměříme na ověřování poznatků, které byly nastíněny v předchozí teoretické části. Zásadní budou koncepty hudebních činností, konkrétněji pak vokálních činností v prostředí hudební výchovy 1. stupně ZŠ a jejich pojmání učiteli, kteří zde vyučují. Pro zjišťování a sběr dat byl zvolen výzkum kvantitativního designu s využitím dotazníkového šetření a online dotazníku. V následujících podkapitolách budou popsány jednotlivé části výzkumu, navazující na výzkumné otázky a cíle výzkumu, které se skládají z výzkumné metody, výzkumného nástroje a charakteristiky výzkumného souboru.

### 4.1 Cíle výzkumu

V této podkapitole je vymezen hlavní výzkumný cíl, stejně tak jako dílčí výzkumné cíle, které z hlavního výzkumného cíle vychází. Ke stanovení cílů pomohly poznatky z teoretické části práce, zejména ty, které popisují jednotlivé vokální činnosti a jejich rozvoj spolu s důrazem na učitele.

Hlavním výzkumným cílem této práce je **popsat, jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově.**

Dílčími výzkumnými cíli jsou:

- Zjistit, kolik času je věnováno vokálním činnostem v hudební výchově vzhledem k ostatním hudebním činnostem na 1. stupni ZŠ.
- Identifikovat nejčastější aktivity v rámci vokálních činností v hudební výchově na 1. stupni ZŠ.
- Porovnat rozmanitost vokálních činností v hudební výchově na 1. stupni ZŠ vedených učiteli s různým hudebním vzděláním.
- Porovnat různorodost vokálních činností v hudební výchově na 1. stupni ZŠ realizovaných učiteli s odlišnou délkou praxe.

### 4.2 Výzkumné otázky

Zde si stanovíme výzkumné otázky, které vychází z výzkumných cílů této diplomové práce. Hlavní výzkumnou otázkou tak je: **Jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově?**

Dílčími výzkumnými otázkami, které se vážou k dílčím výzkumným cílům, jsou:

- Jaký je poměr času věnovaný vokálním činnostem v hudební výchově vzhledem k ostatním hudebním činnostem?
- Jaké jsou nejčastěji plánované aktivity vokálních činností v hudební výchově?
- Jak se liší vokální činnosti vedené učiteli s různým hudebním vzděláním?
- Jak se liší vokální činnosti realizované učiteli s odlišnou délkou praxe?

### 4.3 Metodologie

Jako výzkumnou metodu kvantitativního designu jsme zvolili dotazníkové šetření, které v sobě zahrnuje nástroj dotazník. Ten je šířen mezi respondenty samotnými výzkumníky (Chráška, 2016). Jak je naznačeno, pro tuto práci byl zvolen nástroj sběru dat dotazník, který Bartošová a Skutil (2021) definují jako soubor otázek kladených písemnou formou. Definici doplňují i další autoři, kterými jsou Gavora (2010) a Chráška (2016). Upřesňují, že dotazník je typický sběrem písemných odpovědí na předem pečlivě a jasně formulované dotazníkové položky, tedy záměrně řazené otázky.

#### Výzkumný nástroj

Pro tuto práci byl zvolen dotazník z důvodu snadného šíření mezi velké množství respondentů. Šlo hlavně o získání co největšího počtu odpovědí na dotazník z celé České republiky, protože místo působení nehraje v tomto výzkumu roli. Zaměření je spíše na celkový přehled o problematice, nikoliv záměrné zjišťování v určité geografické lokaci.

Pro šíření dotazníku byla zvolena pouze online podoba vzhledem k tomu, že záměrem bylo rozšířit dotazník napříč celým územím České republiky. Dotazník byl sestaven na platformě Google Forms. Distribuce byla zajištěna oslovením ředitelů a zástupců ředitelů základních škol prostřednictvím e-mailové komunikace (viz Příloha P 1, Příloha P 2) s přiloženým odkazem na dotazník. Dalším způsobem šíření bylo zvoleno zveřejnění na sociální síti Facebook ve skupinách sdružujících učitele.

Dotazník využitý pro sběr dat byl sestaven z 26 položek (viz Příloha P 3). Jednotlivé položky vychází z teoretické části této diplomové práce. Dotazníkové položky jsou zde uvedeny dvojího typu. Prvním jsou položky uzavřené, což znamená výběr z předem definovaných možností. Přesněji se jedná o položky polytomické, které dávají na výběr více než 2 odpovědi (Chráška, 2016). Tentýž autor také popisuje druhý typ položek využitých

v dotazníku, kterými jsou škálové položky. Ty se vyznačují tím, že se respondenti přiklání k popsáním bodům z nabídky.

Dotazník je rozdělen na několik částí. V první části dotazníku jsou respondenti seznámeni nejen s účelem sběru dat, ale i se způsobem nakládání s jejich odpověďmi, tedy jejich anonymizací. Další část se zaměřuje na demografické údaje respondentů, tedy pohlaví, věk, délku praxe na prvním stupni základní školy a hudební vzdělání. Následující dvě části jsou sestaveny podobně, odlišují se pouze tím, že nejdříve se respondentů ptáme na frekvenci zařazování jednotlivých hudebních činností, na což navazuje další část, kdy učitelé odpovídají na časové zastoupení hudebních činností v jejich výuce. Ostatní části pak již sledují oblast vokálních činností a aktivit spadajících do této oblasti hudebních činností. Dvě závěrečné části jsou věnovány samotným učitelům, jak vyplývá z poslední kapitoly teoretické části. Samozřejmostí je zařazení poslední části, kdy je poděkováno respondentům za čas, který věnovali vyplnění dotazníku.

### **Pilotáž**

Před spuštěním ostrého dotazníku byla součástí i pilotáž. Ta byla realizována 4. 3. 2025. Osloveny byly učitelky jedné základní školy v Jihomoravském kraji, kde se zapojilo 10 respondentů. Osloveny byly prostřednictvím osobního kontaktu na asistentku pedagoga na dané škole, která odkaz na dotazník následně předala kolegyním. Dotazník byl, stejně jako ostrá verze, vytvořen na platformě Google Forms. Od finální verze se lišil pouze poslední položkou, která byla otevřenou nepovinnou položkou, kdy se respondenti vyjadřovali k podobě a srozumitelnosti dotazníku. Výběr respondentů proběhl dle kritéria dostupnosti, které zajistil osobní kontakt na zaměstnankyni školy. Dále pak byl požadavek na respondenty, aby byli vyučujícími 1. stupně ZŠ a hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.

Z výsledků této pilotáže vyplynula jedna připomínka, která se týkala dotazníkové položky 13. Zde chyběl popis, kolik přesně každý puntík znamená času, což se do ostrého dotazníku následně propsalo tak, že byl popsán počáteční puntík jako 0 minut a desátý puntík jako 45 minut z vyučovací hodiny.

## **4.4 Charakteristika výzkumného souboru a sběru dat**

Vzhledem k zaměření celé práce byl zvolen i výzkumný soubor. Tím jsou učitelé 1. stupně ZŠ, kteří zároveň vyučují hudební výchovu na tomto stupni vzdělávacího systému. Rozhodující však byla i ochota respondentů se zapojit do výzkumu.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 256 respondentů, kteří byli kontaktováni prostřednictvím e-mailové komunikace s řediteli a zástupci ředitelů. Ti byli osloveni s prosbou o rozeslání odkazu na dotazník prostřednictvím Google Forms učitelům prvního stupně základní školy. Touto cestou bylo osloveno pro spolupráci 700 škol ze 14 krajů České republiky. V každém kraji bylo vybráno náhodným výběrem 50 základních škol. Výběr škol probíhal prostřednictvím Atlasu školství. Školy, které byly vybírány, byly zřizovány státem, kraji či obcemi. Soukromé školy a školy ostatních zřizovatelů nebyly zahrnuty do tohoto výzkumu. V každém kraji pak byly školám přiřazena čísla a náhodným generátorem čísel byly vybrány školy pro oslovení ke spolupráci. Dále byl dotazník šířen i prostřednictvím sociální sítě Facebook ve skupinách sdružujících učitele.

Dotazník byl aktivní v období od 5. března 2025 do 27. března 2025. Získaná data byla exportována do programu Microsoft Excel. Z těchto dat budou sestavovány tabulky a grafy pro jejich analýzu. Ta bude v podobě deskriptivní statistiky, které popisuje Chráska (2016) jako popis sesbíraných dat tak, aby byl co nejvíce přehlednou, přesnou a názornou podobou zjištěných skutečností. Všechny položky tohoto dotazníku byly povinné, tudíž je vyplnilo všech 256 respondentů.

## 5 ANALÝZA DAT

V následující kapitole budou nejprve deskriptivní statistikou popsána data z dotazníkového šetření s ohledem na jednotlivé dotazníkové položky. S nimi bude nadále zacházeno tak, že budou interpretovány. Na základě interpretace bude odpovězeno na výzkumné otázky v následující kapitole. Výsledky vychází z 256 odpovědí respondentů z celé České republiky.

### 5.1 Výsledky dotazníkového šetření

Zde se zaměříme na deskripci jednotlivých dotazníkových položek tak, aby byla zachycena podstata odpovědí respondentů. S daty, jak již je uvedeno výše, bylo naloženo tak, že sesbírané odpovědi prostřednictvím Google Forms byly exportovány do aplikace Microsoft Excel. Zde byly analyzovány a zpracovány, aby bylo možné vytvořit grafy a tabulky využité pro popis jednotlivých dotazníkových položek. Ty jsou popsány tak, jak po sobě následovaly v zadaném dotazníku.

#### 1. Vaše pohlaví:

Z dat v první dotazníkové položce vidíme, že drtivou většinou účastníků dotazníkového šetření tvoří ženy. Ty jsou zastoupeny v 94,1 % případů. Minimální podíl respondentů pak tvoří muži. Zastávají pouhých 5,9 % odpovědí. I toto minimální zastoupení však shledáváme pozitivním pro výzkum z pohledu další perspektivy. Vzhledem k tomu, aby nedocházelo k diskriminaci, byla do dotazníku zařazena i možná odpověď „jiné“. Tuto možnost však nikdo z respondentů nevyužil.

V této tabulce pak můžeme pozorovat i potvrzení odpovědí všech respondentů (poslední řádek tabulky). To vyplývá z toho, že všechny dotazníkové položky byly zvoleny jako povinné pro vyplnění. Proto poslední řádek nebude v dalších tabulkách již zahrnut z důvodu nevýznamnosti těchto dat.

**Tabulka 1** *Pohlaví respondentů*

| <b>Pohlaví</b> | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost</b> |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| žena           | 241                      | 94,1%                    |
| muž            | 15                       | 5,9%                     |
| jiné           | 0                        | 0%                       |
| Celkem         | 256                      | 100%                     |

*(zdroj: vlastní)***2. Váš věk:**

Data z pohledu věku pak ukazují, že největší zastoupení v odpovědích mají vyučující mezi 51 a 60 lety. Ti tvoří téměř třetinu všech odpovídajících pedagogů. O něco menší podíl vidíme u věkové skupiny 41 až 50 let, kdy takových odpovědí se podařilo shromáždit 27,7 %. Výrazně menší podíly pak byly v ostatních věkových skupinách. U krajních věkových skupin však bylo menší zastoupení předvídatelné, protože vyučující do 30 let jsou limitováni získáním magisterského titulu nejčastěji ve 24 letech. Poslední věková skupina je pak ovlivněna odchodem vyučujících v důchodovém věku. Více odpovědí z této skupiny by však bylo velmi zajímavé pro porovnání s ostatními z hlediska získaných zkušeností pedagogickou praxí těchto vyučujících.

**Tabulka 2** *Věk respondentů*

| <b>Věk</b>    | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost</b> |
|---------------|--------------------------|--------------------------|
| do 30 let     | 39                       | 15,2 %                   |
| 31–40 let     | 32                       | 12,5 %                   |
| 41–50 let     | 71                       | 27,7 %                   |
| 51–60 let     | 85                       | 33,2 %                   |
| 61 a více let | 29                       | 11,3 %                   |

*(zdroj: vlastní)*

### 3. Délka praxe na 1. stupni základní školy

Z tabulky je patrné, že největší zastoupení odpovědí je od zkušených učitelů, kteří již mají nadhled a jsou expertními učiteli hudební výchovy na prvním stupni základní školy. Ti tvoří 59,8 % ze všech respondentů. Další kategorie pak jsou zastoupeny, v porovnání mezi sebou, obdobně. Tedy učitelé aktivní na prvním stupni základní školy 3-5 let, 6-10 let i 11-15 let jsou zastoupeni v rozmezí 9,0 % - 10,2 %. Nejméně zastoupenou skupinou je skupina do 1 roku praxe, což je předvídatelné vzhledem k nejmenšímu časovému rozptylu, spolu se skupinou od jednoho do dvou let praxe.

Toto rozložení je zásadní pro vyhodnocení jedné z výzkumných otázek, kdy se zabýváme délkou praxe na prvním stupni základní školy vzhledem k volbě aktivit vokálních činností. Další část dat k odpovědi na tuto otázku najdeme níže.

**Tabulka 3** *Délka praxe na 1. stupni základní školy*

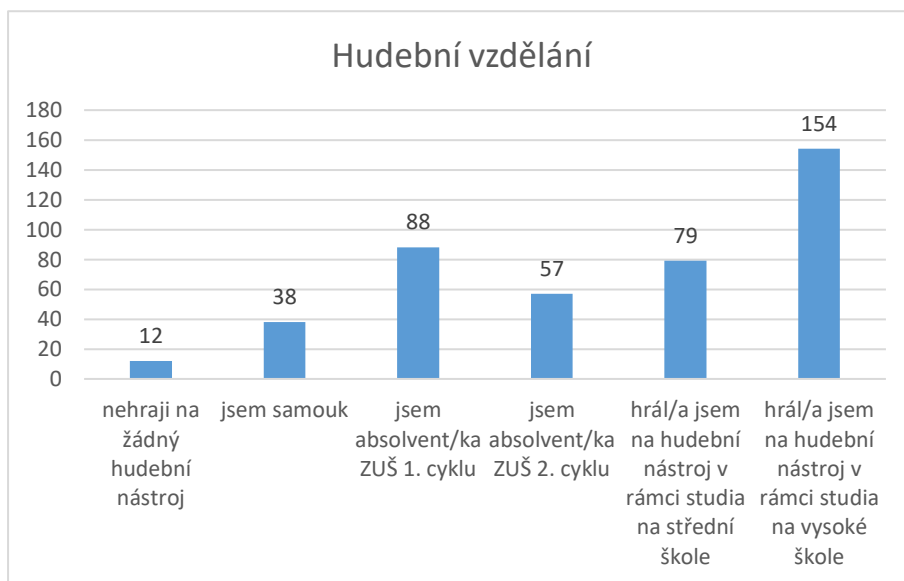
| Délka praxe   | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| do 1 roku     | 12                | 4,7 %             |
| 1–2 roky      | 18                | 7,0 %             |
| 3–5 let       | 26                | 10,2 %            |
| 6–10 let      | 24                | 9,4 %             |
| 11–15 let     | 23                | 9,0 %             |
| 16 let a více | 153               | 59,8 %            |

(zdroj: vlastní)

### 4. Vaše hudební vzdělání:

Z odpovědí respondentů lze vyčíst, že více než polovina učitelů prvního stupně vyučujících hudební výchovu, prošlo hudebním vzděláváním v rámci pregraduální přípravy na vysoké škole. Takových učitelů se do výzkumu zapojilo 154. Podstatně menší část učitelů pak zažilo hudební vzdělávání na střední škole, což může být zapříčiněno různým výběrem středních škol budoucími učiteli prvního stupně. Téměř třetina ze zapojených pedagogů je absolventy prvního cyklu vzdělávání na základní umělecké škole. Neméně zajímavou informací je, že 12 vyučujících hudební výchovu na prvním stupni ZŠ neovládá hru na žádný hudební nástroj. Celkově však odpovědi

ukazují, že učitelé, kteří se věnují výuce hudební výchovy na prvním stupni ZŠ, mají hudební vzdělání v poměru 244 osob ku 12 učitelům bez tohoto vzdělání.



**Obrázek 1** *Hudební vzdělání*

(zdroj: vlastní)

**Označte v následujících otázkách složky hudební výchovy od nejčastěji zařazovaných (4) po nejméně zařazované (1) ve Vašich hodinách hudební výchovy.**

### 5. Vokální činnosti

V této dotazníkové položce dali jednoznačně respondenti najevo, že vokální činnosti tvoří jádro hodin hudební výchovy. 153 odpovědí uvádí vokální činnosti jako nejčastěji zařazovanou složku v hudební výchově, což doplňují další odpovědi, které vokální činnosti uvádějí jako druhé nejčastější. Případně může být odpověď spojena s dalšími, tudíž mohou být jako nejčastěji zařazované činnosti uvedeny vokální činnosti spolu s dalšími hudebními činnostmi.

**Tabulka 4** *Jak často jsou zařazovány vokální činnosti*

| <b>Frekvence zařazování</b> | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost</b> |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| nejméně často               | 9                        | 3,5 %                    |
| méně často                  | 23                       | 9,0 %                    |
| častěji                     | 71                       | 27,7 %                   |
| nejčastěji                  | 153                      | 59,8 %                   |

*(zdroj: vlastní)*

## 6. Instrumentální činnosti

Z odpovědí respondentů vyplývá, že instrumentální činnosti nepatří mezi ty nejčastěji zařazované do hodin hudební výchovy na prvním stupni základní školy. Jako nejvyužívanější je uvedlo 12,1 % z dotazovaných vyučujících. Naopak většina odpovědí se držela kolem středu, kdy 107 pedagogů zařazuje instrumentální dovednosti často, ne však úplně nejčastěji. 91 odpovědí indikuje využívání instrumentálních dovedností ještě méně. Podobný počet pedagogů, který uvádí instrumentální činnosti jako nejčastěji zařazované, pak uvádí, že jsou instrumentální činnosti v jejich hodinách využívány nejméně často.

**Tabulka 5** *Jak často jsou zařazovány instrumentální činnosti*

| <b>Frekvence zařazování</b> | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost</b> |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| nejméně často               | 27                       | 10,5 %                   |
| méně často                  | 91                       | 35,5 %                   |
| častěji                     | 107                      | 41,8 %                   |
| nejčastěji                  | 31                       | 12,1 %                   |

*(zdroj: vlastní)*

## 7. Hudebně pohybové činnosti

Odpovědi respondentů ukazují, že hudebně pohybové činnosti jsou rozporuplnou položkou hudební výchovy. Téměř stejný počet vyučujících uvádí, že se jedná o nejčastěji zapojovanou složku hudební výchovy, a to 60 vyučujících. Naopak 62 vyučujících pak tvrdí, že se v jejich hodinách hudební výchovy hudebně pohybové

činnosti vyskytují v malém rozsahu. Avšak 117 z odpovědí poukazuje na to, že jsou hudebně pohybové činnosti zařazovány do výuky často, ale nejedná se o nejčastěji zařazovanou hudební činnost z nabídky.

**Tabulka 6** *Jak často jsou zařazovány hudebně pohybové činnosti*

| Frekvence zařazování | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| nejméně často        | 17                | 6,6 %             |
| méně často           | 62                | 24,2 %            |
| častěji              | 117               | 45,7 %            |
| nejčastěji           | 60                | 23,4 %            |

(zdroj: vlastní)

## 8. Poslechové činnosti

U frekvence zastoupení poslechových dovedností jsou poměrně vyrovnané odpovědi na obou stranách škály. Podobná je absolutní četnost tvrzení, že jsou poslechové činnosti nejčastěji zařazovanými hudebními činnostmi, což odpovídá 30 vyučujícím, s tvrzením o poslechových činnostech jako nejméně zařazované složce hudební výchovy, jak vypovědělo 37 z respondentů. Ještě s menším rozdílem pak učitelé uvádějí, že poslechové činnosti sice nejsou nejvyužívanějšími, ale stále tvoří podstatnou část hodin a to v 94 případech. Výpovědi učitelů ukazují poslechové činnosti v téměř minimálním měřítku v 95 odpovědích.

**Tabulka 7** *Jak často jsou zařazovány poslechové činnosti*

| Frekvence zařazování | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| nejméně často        | 37                | 14,5 %            |
| méně často           | 95                | 37,1 %            |
| častěji              | 94                | 36,7 %            |
| nejčastěji           | 30                | 11,7 %            |

(zdroj: vlastní)

Z předchozích čtyř tabulek pak lze shrnout, že někteří z učitelů uváděli jako nejčastěji zařazované hudební činnosti více činností z nabídky, kdy je udávali na stejném místě.

Nejvyužívanějšími však s markantním rozdílem jsou hudební činnosti vokální. Dále dle dat jsou řazeny hudebně pohybové činnosti, instrumentální činnosti, na konec seznamu učitelé umístili poslechové činnosti.

**Označte v následujících otázkách složky hudební výchovy od nejvíce časově zastoupených (4) po nejméně časově zastoupené (1) ve Vašich hodinách hudební výchovy.**

### 9. Vokální činnosti

Výpovědi respondentů ukazují, že časové zastoupení vokálních činností v hudební výchově je velmi výrazné. Dokonce 59,4 % účastníků výzkumu je uvádí jako hudební složku, které je věnováno nejvíce času v hudební výchově. Dále pak 27,3 % respondentů uvádí, že vokální činnosti sice nejsou dominantní z hlediska času ve výuce, ale jsou velkým podílníkem na časovém rozvržení výuky. Menší podíly pedagogů pak uvádí, že jsou vokální činnosti z hlediska časového zastoupení využívány méně než ostatní hudební činnosti, a to v 9,8% případů. Zajímavostí zajisté je, že 9 z vyučujících uvádí hudební činnost jako nejméně využívané činnosti hudební výchovy. Právě tento nesoulad s významným podílem výpovědí na druhé straně škály může být zajímavý pro celkové výsledky výzkumu.

**Tabulka 8** Časové zastoupení vokálních činností

| Časové zastoupení | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| nejméně času      | 9                 | 3,5 %             |
| méně času         | 25                | 9,8 %             |
| více času         | 70                | 27,3 %            |
| nejvíce času      | 152               | 59,4 %            |

(zdroj: vlastní)

### 10. Instrumentální činnosti

V datech si můžeme povšimnout, že instrumentální činnosti jsou jako nejvíce časově zastoupené hudební činnosti uváděny jen v 9 % případů. Méně polární odpověď, tedy že instrumentální činnosti sice tvoří značnou část, ne však většinový podíl ve výuce hudební výchovy, zvolilo 39,8% respondentů, podobně jako 37,9 % vyučujících, kteří instrumentální činnosti ve svých vyučovacích jednotkách využívají spíše méně, a netvoří tak zásadní časový podíl na celkové podobě. Pouhých 13,3% případů pak uvádí, že instrumentální činnosti

zařazují minimálně z hlediska časového rozložení výuky. To odpovídá i předpokladu z předchozí části, kdy učitelé vypovídali v rámci frekvence zařazování instrumentálních činností podobně.

**Tabulka 9** Časové zastoupení instrumentálních činností

| Časové zastoupení | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| nejméně času      | 34                | 13,3 %            |
| méně času         | 97                | 37,9 %            |
| více času         | 102               | 39,8 %            |
| nejvíce času      | 23                | 9,0 %             |

(zdroj: vlastní)

## 11. Hudebně pohybové činnosti

Odpovědi vyučujících z dotazníku ukazují, že hudebně pohybové činnosti jsou spíše více zařazovány v hodinách hudební výchovy. Jako největší podílíky na časovém rozložení výuky je vidí 18 % ze všech respondentů. Jako méně výrazné, avšak stále podstatné podílíky z hlediska času, je pak identifikuje 111 z respondentů, což odpovídá 43,4 % z celkého vzorku. Méně časově výrazné zastoupení těchto hudebních činností pak uvádí 31,6 % respondentů. 18 z vyučujících pak hudebně pohybové činnosti řadí na poslední místo z hlediska věnovaného času ve výuce. Spíše vyšší zastoupení z hlediska času šlo již předpokládat na základě dotazníkové položky číslo 7.

**Tabulka 10** Časové zastoupení hudebně pohybových činností

| Časové zastoupení | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| nejméně času      | 18                | 7,0 %             |
| méně času         | 81                | 31,6 %            |
| více času         | 111               | 43,4 %            |
| nejvíce času      | 46                | 18,0 %            |

(zdroj: vlastní)

## 12. Poslechové činnosti

Data dávají poslechovým činnostem spíše zanedbatelnou časovou stopu v hodinách hudební výchovy. Jako nejvíce času věnovaných těmto činnostem uvedlo jen 9,8 % z respondentů. Významnou část výuky poslechovým činnostem přisoudilo 73 respondentů, což odpovídá 28,5 %. Dále pak vyučující odpovídali spíše pro menší časovou významnost poslechových činností, tedy 41,4% všech respondentů se přiklání k nižší časové dotaci těchto hudebních činností. 20,3 % pedagogů uvádí poslechové činnosti jako nejméně zastoupené v seznamování žáků s hudbou.

**Tabulka 11** Časové zastoupení poslechových činností

| Časové zastoupení | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| nejméně času      | 52                | 20,3 %            |
| méně času         | 106               | 41,4 %            |
| více času         | 73                | 28,5 %            |
| nejvíce času      | 25                | 9,8 %             |

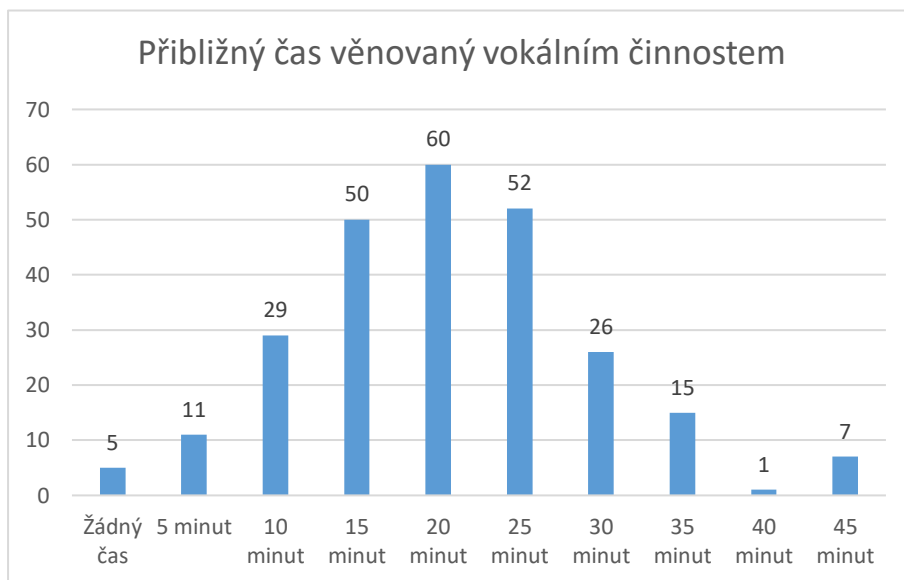
(zdroj: vlastní)

Z těchto dat vyplývá, že nejvíce času vyučující hudební výchovy na prvním stupni základní školy věnují vokálním činnostem, což uvedlo 59,4 % respondentů. Následovány jsou hudebně pohybovými činnostmi, instrumentálními činnostmi a na závěr vyučující umístili poslechové činnosti.

## 13. Odhadněte, kolik času zaberou vokální činnosti ve Vašich hodinách hudební výchovy. (každý puntík = 5 minut, 1. puntík 0 minut)

V této dotazníkové položce učitelé upřesňovali, kolik času je věnováno vokálním činnostem z celkových 45 minut vyučovací hodiny. 5 z respondentů uvedlo, že vokálním činnostem nevěnují ve svých hodinách hudební výchovy čas žádný. Dále pak 11 respondentů uvedlo přibližný čas kolem pěti minut, následováno 29 vyučujícími, kteří pěveckým činnostem věnují přibližně 10 minut ve svých hodinách. Nejvíce odpovědí je koncentrováno mezi 15 a 25 minutami výuky. V časovém rozmezí, které se přibližuje patnácti minutám, uvedlo zastoupení vokálních činností 50 respondentů. Nejvíce respondentů se přiklonilo k variantě, kdy vokálním činnostem věnují přibližně 20 minut, následovány 52 pedagogy, kteří se vokálními činnostmi zabývají asi 25 minut ze své hodiny. Nižší počty odpovědí poukazují

na využití v čase kolem třiceti minut, tedy 26 respondentů, třicet pět minut nasytí 15 z učitelů a 1 učitel věnuje čtyřicet minut své výuky vokáním činnostem. Co však je zajímavostí, jsou odpovědi 7 pedagogů, kteří označili, že se vokálními činnostmi zabývají celých 45 minut ze své výuky.

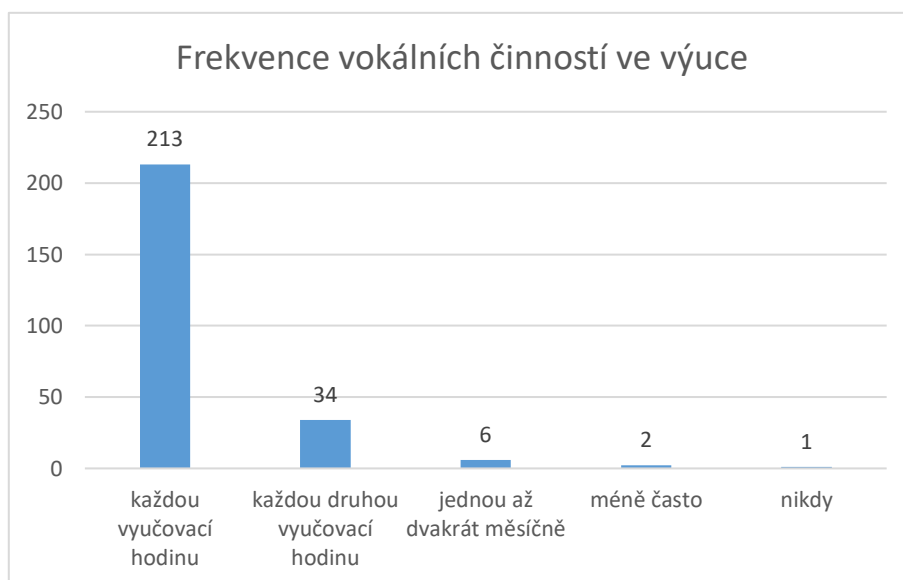


**Obrázek 2** Přibližný čas věnovaný vokálním činnostem

(zdroj: vlastní)

#### 14. Jak často zařazujete vokální činnosti do výuky?

Z grafu můžeme vyčíst, že vokální činnosti jsou zařazovány ve většině případů každou vyučovací hodinu hudební výchovy, jak uvádí 213 vyučujících. Další pak uvádí, že vokální činnosti jsou aplikovány alespoň každou druhou vyučovací hodinu, a to ve 34 případech. Jednotky vyučujících vypovídají, že tyto hudební činnosti zařazují pouze jednou či dvakrát měsíčně v 6 případech, méně často 2 vyučující. Pouze 1 učitel nezařazuje vokální činnosti nikdy. Vysoký počet respondentů poukazuje na velkou míru využívání vokálních činností navazuje na předchozí dotazníkové položky, které potvrzují validitu výpovědí.

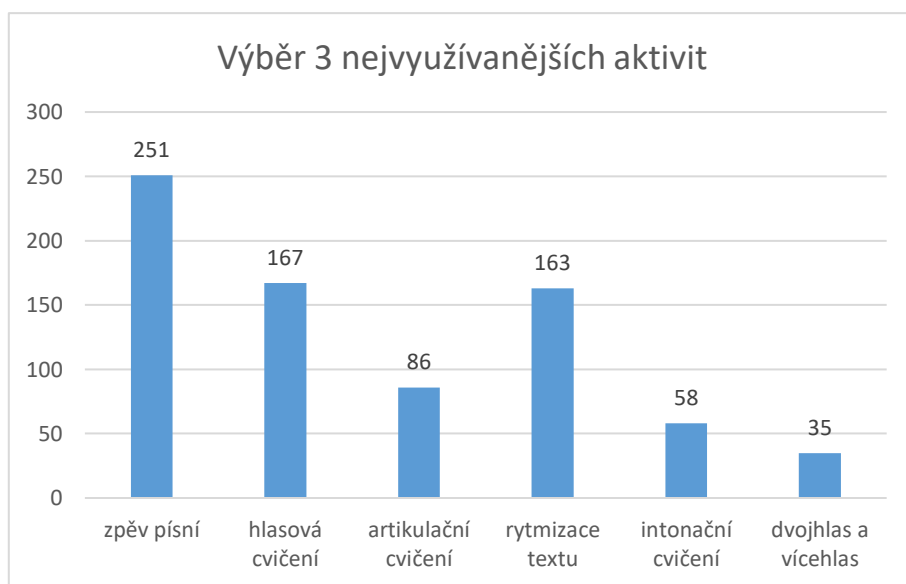


**Obrázek 3** *Frekvence vokálních činností ve výuce*

(zdroj: vlastní)

**15. Vyberte 3 Vámi nejvyužívanější aktivity vokálních činností.**

V této dotazníkové položce se učitelé vyjadřovali k tomu, které z nabídky vokálních aktivit využívají nejvíce. Každý z učitelů měl tři hlasy, které rozdělili respondenti následovně. Nejvíce využívanou aktivitou je zpěv písní, který vybralo 251 respondentů, což jsou téměř všichni učitelé. Dále se učitelé s žáky věnují v 167 případech vokálním činnostem prostřednictvím hlasových cvičení a v 163 případech rytmicizace textu. Nižší počty učitelů označovaly i odpovědi artikulačních cvičení v 86 případech či intonačních cvičení s 58 odpověďmi. Nejméně často využívané jsou dvojhlas a vícehlas, které zařazují do svých hodin učitelé jen v minimálním zastoupení, tedy 35 případech.

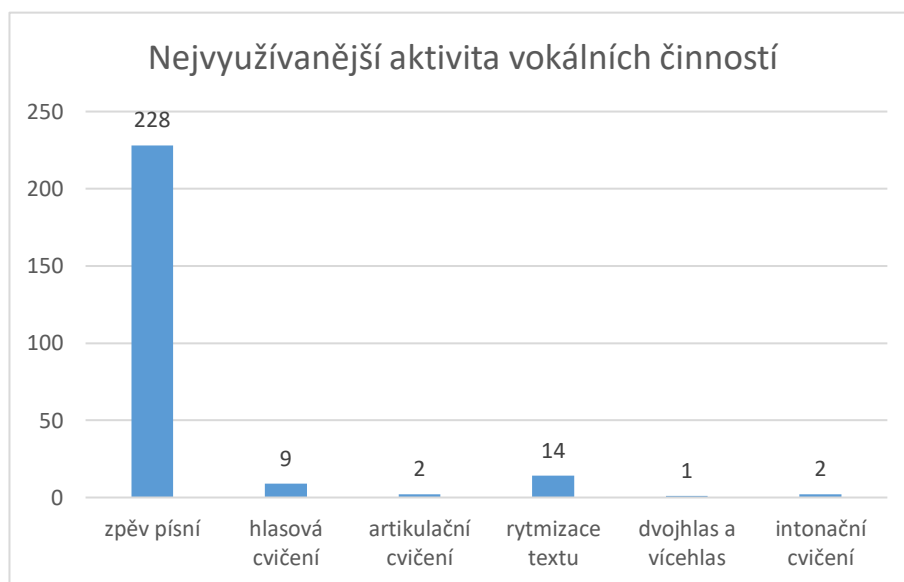


**Obrázek 4** *Výběr 3 nejvyužívanějších aktivit*

(zdroj: vlastní)

**16. Vyberte 1 Vámi nejvíce využívanou aktivitu.**

Ze stejné nabídky, jako v předchozí otázce, vybírali učitelé i nejčastěji zařazovanou aktivitu v rámci vokálních činností. V souladu s předchozími daty učitelé označili za nejvyužívanější zpěv písní a to s naprostou převahou 228 odpovědí. Další možnosti byly vybrány spíše v jednotkách případů, konkrétněji pak seřazeno dle četnosti rytmiizaci text ve 14 případech, 9 vyučujících zvolilo hlasová cvičení, po 2 vyučujících se vyjádřilo ve prospěch artikulačních cvičení spolu s intonačními cvičeními. Pouze 1 vyučující pak zvolil za nejvyužívanější aktivitu vokálních činností dvojhlas a vícehlas.

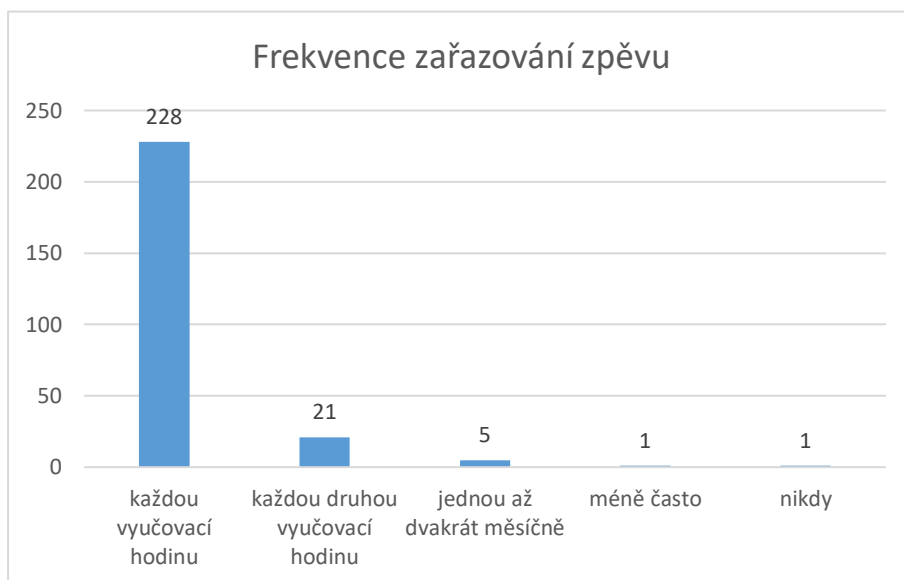


**Obrázek 5** *Nejvyužívanější aktivita vokálních činností*

(zdroj: vlastní)

### 17. Jak často zařazujete zpěv písní?

Data, která jsme získali od učitelů ukazují, že využívání zpěvu, jakožto nejčastější složky vokálních činností, zařazují učitelé hudební výchovy do každé vyučovací hodiny ve 228 případech, což odpovídá odpovědím z předchozí dotazníkové položky. Asi každou druhou vyučovací hodinu pak využívá zpěv 21 učitelů hudební výchovy. Další odpovědi se pohybují v nízkých jednotkách. Jednou až dvakrát měsíčně je zpěv zařazován u 5 vyučujících hudební výchovy. Po jedné odpovědi jsou možnosti méně často než jednou až dvakrát měsíčně a možnost nikdy, která také koresponduje s předchozími položkami.

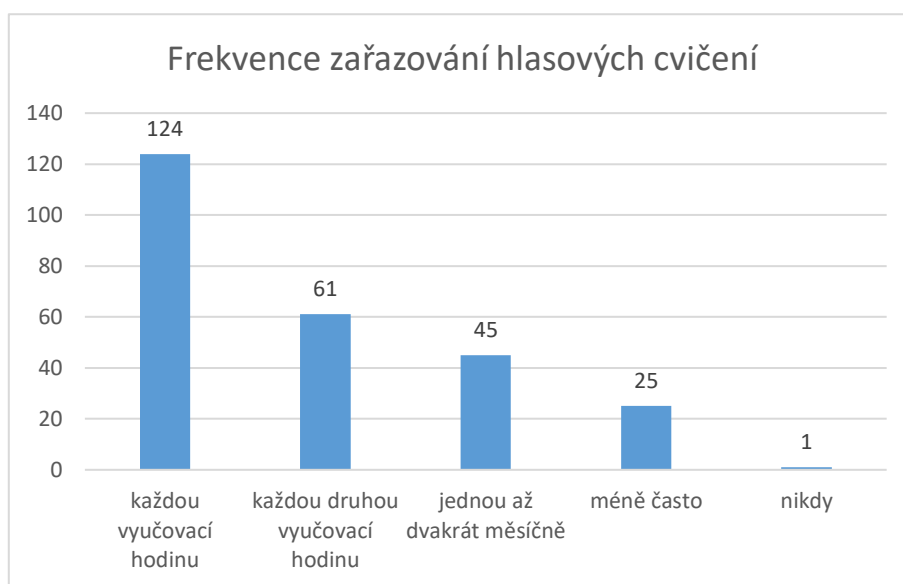


**Obrázek 6** *Frekvence zařazování zpěvu*

(zdroj: vlastní)

### 18. Jak často zařazujete hlasová cvičení?

Data ukazují, že učitelé hudební výchovy na 1. stupni ZŠ hlasová cvičení zařazují z 256 odpovědí ve 124 případech každou vyučovací hodinu. Dále pak se využívání této složky vokálních činností poměrně liší. U 61 učitelů vidíme, že se snaží hlasová cvičení zařazovat alespoň každou druhou vyučovací hodinu, jednou či dvakrát měsíčně pak hlasová cvičení aplikuje 45 vyučujících. S menší frekvencí zařazuje 25 pedagogů hlasová cvičení a 1 z respondentů nepracuje s těmito aktivitami vůbec nikdy.

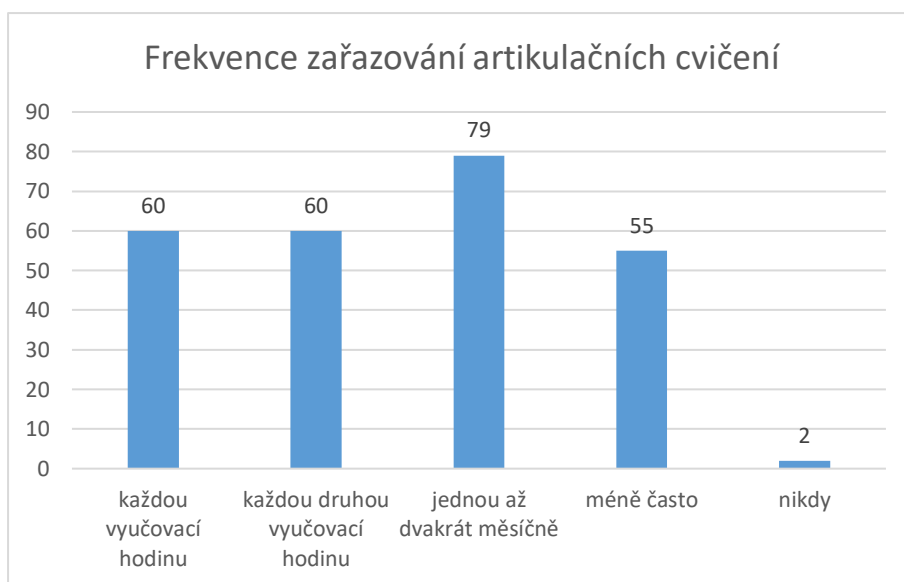


**Obrázek 7** Frekvence zařazování hlasových cvičení

(zdroj: vlastní)

### 19. Jak často zařazujete artikulační cvičení?

U artikulačních cvičení se zdají být odpovědi vyučujících poměrně rovnoměrně rozloženy do jednotlivých možností. Nejvíce učitelů se však přiklání k využívání artikulačních cvičení jednou až dvakrát měsíčně, což zvolilo 79 vyučujících. Totožný počet pedagogů pak zvolil možnost využívání artikulačních cvičení každou vyučovací hodinu i každou druhou vyučovací hodinu. Pouze o 5 odpovědí méně získala možnost méně často než jednou až dvakrát měsíčně. 2 respondenti nevyužívají artikulační cvičení nikdy. Na rozdíl od předchozích položek je zde více odpovědí cíleno do nižší frekvence využívání. Avšak odpovědi jsou rovnoměrně rozděleny, což může být zajímavé pro výsledky práce.



**Obrázek 8** *Frekvence zařazování artikulačních cvičení*

(zdroj: vlastní)

## 20. Jak často zařazujete rytmitizaci textu?

Respondenti se k frekvenci zařazování rytmitizace textu vyjadřují poměrně příznivě. Ze všech zúčastněných učitelů zapojuje 55 rytmitizaci textu každou vyučovací hodinu. Nejvíce pedagogů však tvoří zastánci zařazování každou druhou vyučovací hodinu, jejichž podíl tvoří 91 respondentů. Významnou položkou jsou i vyučující, kteří se zaměřují na tuto aktivitu jednou až dvakrát za měsíc, v 66 případech. Nižší frekvenci uvádí 42 z dotazovaných, ale pouze 2 odpovědi byly zaznamenány od učitelů, kteří se vůbec rytmitizaci textu nevěnují.

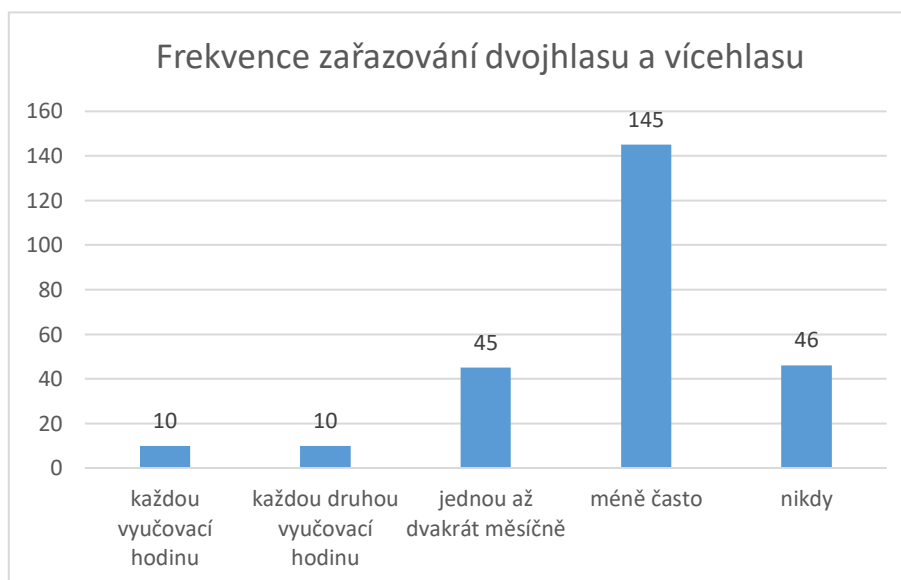


**Obrázek 9** *Frekvence zařazování rytmitizace textu*

(zdroj: vlastní)

## 21. Jak často zařazujete dvojhlas a vícehlas?

Respondenti se v oblasti zařazování dvojhlasu a vícehlasu přiklání spíše k nižší frekvenci využívání těchto aktivit ve výuce hudební výchovy. 10 učitelů odpovědělo, že se dvojhlasu a vícehlasu věnují každou vyučovací hodinu, shodně vyučujících pak vypovědělo, že s žáky věnují každou druhou vyučovací hodinu čas této vokální činnosti. Více pedagogů uvedlo, že se této činnosti věnují jednou nebo dvakrát měsíčně. Nejvíce zastoupen je však hlas většiny vyučujících, kteří v počtu 145 uvádí zapojení méně často, než jednou měsíčně. Dokonce 46 z respondentů deklaruje to, že se dvojhlasu a vícehlasu nevěnují vůbec.

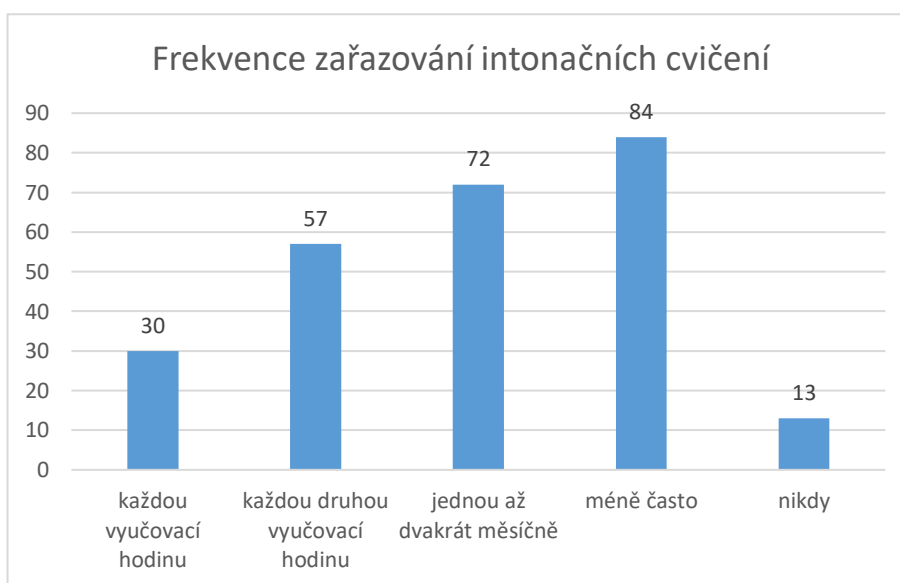


**Obrázek 10** *Frekvence zařazování dvojhlasu a vícehlasu*

(zdroj: vlastní)

## 22. Jak často zařazujete intonační cvičení?

Graf, který zaznamenává, jak často učitelé prvního stupně zařazují intonační cvičení, ukazuje trend zvyšování se počtu odpovědí se snižující se frekvencí zařazování intonačních cvičení. Každou hodinu jsou zařazovány u 30 učitelů z výzkumného vzorku, každou druhou vyučovací hodinu je pak využívá 57 z pedagogů. Pro možnost jednou až dvakrát měsíčně se přiklání 72 vyučujících. Nejvíce z dotázaných pedagogů však uvedlo, že intonační cvičení zařazují méně než jednou měsíčně. 13 učitelů uvádí, že tyto aktivity ve výuce hudební výchovy vůbec nevyužívá.



**Obrázek 11** *Frekvence zařazování intonačních cvičení*

(zdroj: vlastní)

## 23. Co je pro Vás rozhodující při plánování aktivit?

Zajímavou položkou v dotazníku, která se váže i na zahraniční poznatky, jsou faktory ovlivňující výběr aktivit při plánování vyučovací jednotky učitelem. Nejzásadnější se pro učitele jeví všestranný rozvoj žáků, což potvrdilo 36,3 % dotazovaných učitelů. Ihned za ním učitelé vyzdvihují důležitost motivace žáků se zastoupením 33,6 %. Menší vliv na podobu výuky má aktuální situace ve třídě se 16,8 % odpovědí. Nejméně dopadá dle učitelů jejich osobní zkušenost s daným tématem či obsahem výuky. To uvedlo jako klíčové pouze 13,3 % učitelů.

**Tabulka 12** *Faktor výběru plánování aktivit*

| <b>Faktor výběru</b>   | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost</b> |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| motivace žáků          | 86                       | 33,6 %                   |
| všestranný rozvoj žáků | 93                       | 36,3 %                   |
| osobní zkušenost       | 34                       | 13,3 %                   |
| aktuální situace       | 43                       | 16,8 %                   |

*(zdroj: vlastní)***24. Jaké volíte vokální činnosti?**

V této dotazníkové položce jsme se zaměřili na to, na základě jakých aktivit učitelé rozvíjí vokální činnosti žáků. 53,1 % učitelů volí nové aktivity v kombinaci s již osvojenými. Dále pak 39,8 % učitelů se přiklání k aktivitám vystavených na stejném principu. K neobměňování aktivit a udržování neustále stejných se přiklání 5,5 % z vyučujících, naopak 1,6 % z pedagogů se snaží neustále přinášet do výuky stále nové aktivity, které rozvíjí vokální činnosti žáků.

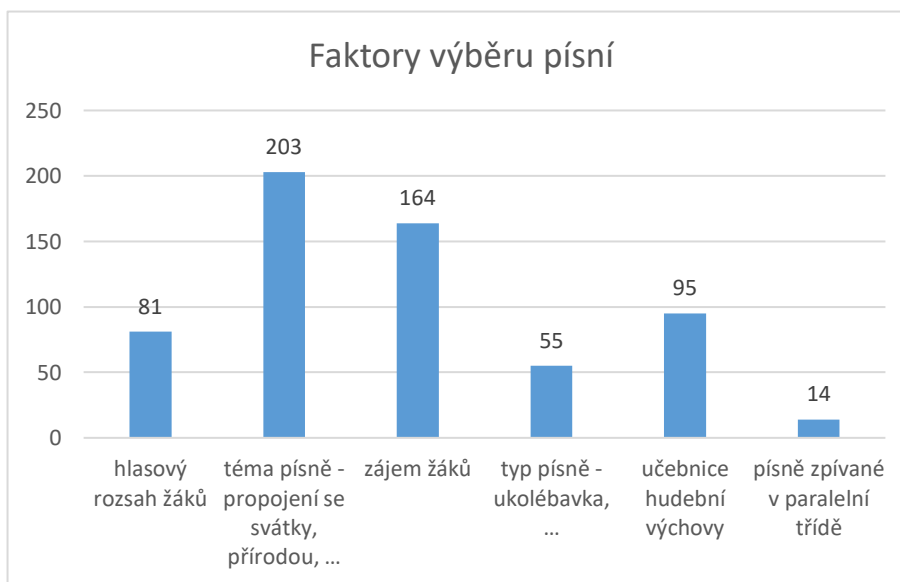
**Tabulka 13** *Volený mechanismus vokálních činností*

| <b>Výběr vokálních činností</b>           | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost</b> |
|-------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| stále stejné                              | 14                       | 5,5 %                    |
| velmi podobné – stejný princip            | 102                      | 39,8 %                   |
| zavádím nové, ale využívám i již osvojené | 138                      | 53,1 %                   |
| vybírám stále nové                        | 4                        | 1,6 %                    |

*(zdroj: vlastní)***25. Na základě čeho vybíráte nové písně?**

Pro výběr písní, jakožto nejvyužívanější složky vokálních činností, jsou pro učitele nejdůležitější témata písní, které korespondují s aktuálním děním kolem žáků, tedy propojení se svátky či ději v přírodě, což vybralo 203 respondentů. Následováno výběrem na základě zájmu žáků u 164 vyučujících. Další propad v preferencích je znát u rozhodování

na základě učebnic hudební výchovy v 95 případech vyučujících, jen 81 vyučujících se rozhoduje na základě hlasového rozsahu žáků. Za nejméně důležité považují učitelé výběr na základě typu písně, což je například ukolébavka, v 55 případech. Pouze 14 pedagogů vybírá písně na základě výběru písní v paralelní třídě.



**Obrázek 12** *Faktory výběru písní*

(zdroj: vlastní)

## 26. Jak často zpíváte s žáky?

Z dat vyplývá, že učitelé hudební výchovy jsou s žáky ochotni zpívat, a to v naprosté většině případů. 176 pedagogů, což odpovídá 68,8 % všech dotazovaných, tvrdí, že s žáky zpívá vždy. Dalších 67 vyučujících se přidává s tvrzením, že se zapojují zpěvem s žáky do výuky ve většině případů. Jednotky odpovědí pak poukazují na učitele, kteří se méně často věnují společnému zpěvu s žáky. Konkrétně pak 8 učitelů zpívá občas, 4 se zapojují pouze při nácviu nové písně a 1 z učitelů označil, že nikdy s žáky nezpívá. Jsou to však pouze jednotky vyučujících, kteří se takto nepodílejí na podpoře zpěvu u žáků, což vyvažuje většina kladných odpovědí na tuto dotazníkovou položku.

Tabulka 14 *Frekvence zpěvu s žáky*

| Frekvence zpěvu s žáky     | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| vždy                       | 176               | 68,8 %            |
| většinou                   | 67                | 26,2 %            |
| občas                      | 8                 | 3,1 %             |
| jen při nácviku nové písně | 4                 | 1,6 %             |
| nikdy                      | 1                 | 0,4 %             |

*(zdroj: vlastní)*

## 6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V následující kapitole si na základě předchozích popsanych dat odpovíme na stanovené výzkumné otázky, čímž dojde k naplnění výzkumných cílů. V kapitole tedy opět představíme výzkumné otázky, které osvětlí výzkumná zjištění vztahující se k tématu vokálních činností a jejich využívání učiteli 1. stupně ZŠ bez rozdílu vyučovaného ročníku, ale s ohledem na délku praxe i dosažené hudební vzdělání.

### **VO1: Jaký je poměr času věnovaný vokálním činnostem v hudební výchově vzhledem k ostatním hudebním činnostem?**

První výzkumná otázka se zaměřuje na čas, který učitelé věnují vokálním činnostem. Ty vychází z hudebních činností a s nimi spojenými pojmy, které dodávají kontext celému aktuálnímu pojetí výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Nejprve jsme svou pozornost cílili na nejčastěji plánované hudební činnosti. Jako nejčastější jsou obecně plánovány učiteli vokální činnosti. Další výsledky nemluví už tolik jasně. Na druhém místě z pohledu učitelů mluvíme o hudebně pohybových činnostech, které jsou následovány instrumentálními činnostmi. Někteří učitelé dávají více hudebním činnostem stejnou důležitost. Jednoznačně však z dat vyplývá, že nejméně často plánované jsou poslechové činnosti, které nejméně učitelů označilo za nejčastěji plánované, zároveň nejvíce učitelů je uvedlo jako nejméně často plánované.

Co se týká výpovědí respondentů z hlediska času, který jsou ochotni věnovat jednotlivým hudebním činnostem, vychází jako časově nejvíce dotované činnosti vokální, a to s nadpoloviční většinou odpovědí. Méně časově saturované sledujeme hudebně pohybové činnosti. Souhlasně na třetím místě jsou zařazeny instrumentální a jako nejméně časově zastoupené v hodinách hudební výchovy jsou z dat činnosti poslechové. Takto explicitně uvedla jako nejméně časově zastoupené celá pětina ze všech respondentů.

Překvapivým zjištěním vyplývajícím z výpovědí respondentů je, že 9 učitelů zařazuje vokální činnosti nejméně z hudebních činností. Na druhou stranu však je to nejméně negativní hlas z celého souboru hudebních činností. Stejný počet odpovědí byl i pro nejméně času, který je věnován vokálním činnostem ze čtyř hudebních činností. Čas, který věnují vyučující vokálním činnostem se nejčastěji pohybuje mezi patnácti a dvaceti pěti minutami. To podporuje předchozí tvrzení, kdy je zřejmé, že vokální aktivity jsou nejčastěji plánovanými a časově nejvíce zastoupenými činnostmi hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Vyplývá to i z další dotazníkové položky, která velmi jasně ukazuje, že vokální činnosti jsou

ve většině případů zařazovány každou vyučovací hodinu. Téměř všichni ostatní učitelé pak uvádí, že se snaží o zařazení minimálně každou druhou vyučovací hodinu.

Z předchozích informací tak můžeme usoudit, že vokální činnosti v hudební výchově na 1. stupni ZŠ mají nezastupitelné místo. Učitelé na ně nahlíží s velmi pozitivní konotací a věnují jim velkou pozornost v rámci hudebního vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ. Vzhledem k ostatním hudebním činnostem jsou vokální činnosti nejvíce časově zastoupeny. Nejčastěji zabere v hodinách kolem 20 minut, na ostatní hudební činnosti zbývá v součtu všech 25 minut. A to vzhledem k vyučovací hodině trvající 45 minut je téměř nemožné překonat. Vokální činnosti však dle výpovědí bývají kombinovány v nižších desítkách případů i s ostatními hudebními činnostmi. Takové výpovědi jsou tak spíše výjimkou v kontextu všech respondentů. Do kontrastu s tímto však Akuno (2015) uvádí, že je vhodné pro rozvoj vokálních činností zapojovat i činnosti hudebně pohybové.

## **VO2: Jaké jsou nejčastěji plánované aktivity vokálních činností v hudební výchově?**

K výzkumné otázce se respondenti vyjadřovali v několika dotazníkových položkách. Zásadní pro výběr aktivit se ukázal všestranný rozvoj žáků společně s motivací žáků. To se váže ke znalosti třídy a dlouhodobému plánování výchovně vzdělávacího procesu. Co se týká mechanismu, na kterém jsou založeny vybírané aktivity, vychází zapojení respondenti ze dvou základních myšlenek rozšiřování zásobníku vokálních činností na základě zavádění úplně nových aktivit nebo aktivit na stejném principu. Poslední tvrzení je zásadní pro pohled na aktivity vokálních činností. Dá se předpokládat, že rozmanitost tedy nebude tak výrazná, jak by se z teoretické části, kde jsou některé popsány, dalo předpokládat.

Primárně však respondenti při požadavku výběru 3 nejčastějších aktivit využívaných v hudební výchově vybírali dosti podobně. Nejčastější aktivitou již z této dotazníkové položky vyšel zpěv, ke kterému se kloní téměř všichni učitelé zapojení do výzkumu. Druhé a třetí místo zde zaujala hlasová cvičení a rytmizace textu. Ostatní položky byly značně méně zastoupeny. Co je určitě zajímavým výstupem zjištění, je minimální zapojování dvojhlasu a vícehlasu na 1. stupni ZŠ. To se do úzkého výběru tří nejvyužívanějších oblastí aktivit dostalo v pouhých 35 případech. Může to být ovlivněno tím, který ročník vyučující právě učí. Pravděpodobnější využívání těchto aktivit bude ve vyšších ročnících, protože vyžadují velkou míru koordinace vlastního hlasového projevu.

Zajímavostí je, že učitelé v položce, kdy měli vybírat pouze jednu nejvyužívanější aktivitu vokálních činností, zvolili jinou než zpěv písní. Tento pokles byl však v oboru

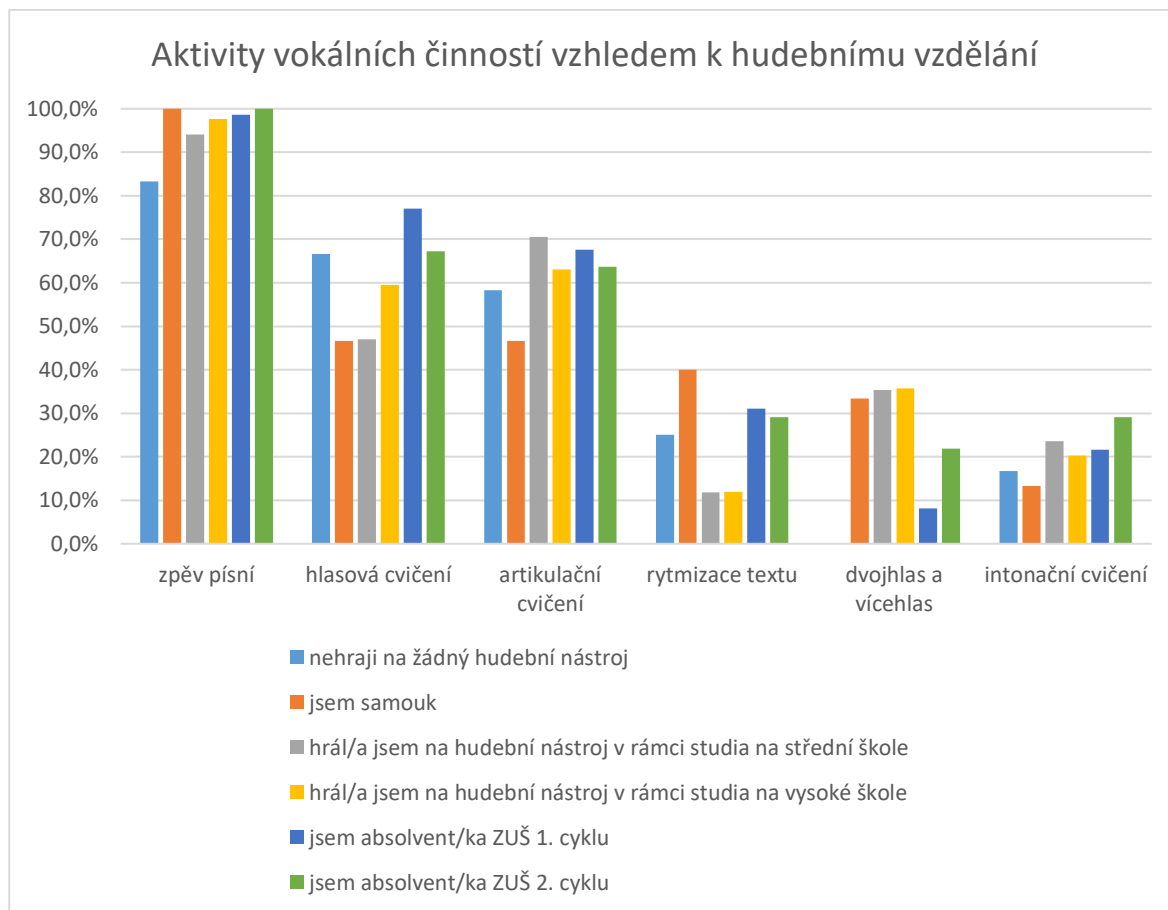
nízkých desítek případů. Je pochopitelné, že se někteří učitelé přiklonili k jiné variantě. Zpěv písní však je odpovědí většiny respondentů. Ostatní varianty získaly velmi málo odpovědí, proto jsou tyto možnosti zanedbatelné. Zajímavým zjištěním však také je, že nejméně využívanými aktivitami na 1. stupni ZŠ v hudební výchově jsou dvojhlas a vícehlas, pro který se přiklonil pouze jeden z respondentů.

Celkově lze shrnout všechny informace k této výzkumné otázce tak, že nejčastěji plánovanou aktivitou spadající do vokálních činností, je zpěv písní. Na tom se shodla drtivá většina všech respondentů. Další výpovědi pak byly více rozprostřeny a nebyly tolik výrazně zastoupeny, jako právě zpěv písní. Odpovědi na položenou výzkumnou otázku jsou zpěv písní, hlasová cvičení a rytmizace textu. Opačnými případy jsou tedy artikulační cvičení, intonační cvičení a dvojhlas a vícehlas. To může být zajímavé pro další rozpracování například s ohledem na ročník, ve kterém učitelé vyučují.

### **VO3: Jak se liší vokální činnosti vedené učiteli s různým hudebním vzděláním?**

Učitelé nejprve byli rozděleni do skupin podle hudebního vzdělání, kdy byli seřazeni od těch, kteří nevládnou žádnému hudebnímu nástroji, až po ty, kteří mají dokončený druhý cyklus základní umělecké školy. Kombinace těchto stupňů vzdělání nebylo bráno v potaz, protože by vznikly kategorie s malým zastoupením. A co tedy vyplývá z těchto dat?

V následujícím grafu je patrné, že v rámci hudebního vzdělání jsou ve využívání některých aktivit vokálních činností patrné rozdíly, zatímco v jiných aktivitách jsou vyjádření respondentů velmi podobná. U zpěvu písní, který se jeví u všech dosažených stupňů hudebního vzdělání jako nejčastěji plánovaný, je markantní rozdíl pouze u vyučujících, kteří nehrají na žádný hudební nástroj. Vliv hudebního vzdělání můžeme pozorovat i u intonačních cvičení, kde je zřejmé, že se těmto aktivitám věnují spíše učitelé s vyšším hudebním vzděláním ze ZUŠ. Výrazné rozdíly však lze vidět i u položek rytmizace textu, kdy učitelé s hudebním vzděláním v rámci přípravy na profesi tyto aktivity využívají méně často než ostatní učitelé. Zajímavostí je, že nikdo z učitelů, kteří nejsou vybaveni hrou na hudební nástroj, nevyužívají nikdy dvojhlas a vícehlas ve svých hodinách.



**Obrázek 13** *Aktivity vokálních činností vzhledem k hudebnímu vzdělání*

(zdroj: vlastní)

Respondenti zařazují zpěv písní napříč hudebním vzděláním jako nejvyužívanější, což je zřejmé z více dat zpracovaných v této práci. Je však znát i u těchto aktivit značný rozdíl v porovnání vyučujících ovládajících hudební nástroj a těch, kteří na žádný nehrají. Tento rozdíl tvoří téměř 20 % v porovnání s ostatními dosaženými hudebními vzděláními. Může to být zapříčiněno tím, že učitelé nemají možnost doprovázet zpěv hrou na hudební nástroj. Možnou příčinu také shledáváme v důvěře sám v sebe, kdy reflektují vlastní nedostatečné vybavení například nejen v oblasti hry na hudební nástroj, ale i zpěvu. Naopak s naprostou jistotou zpěv písní realizují samouci a absolventi druhého cyklu ZUŠ.

Hlasová cvičení jsou naopak vyučujícími bez dovednosti hry na hudební nástroj zařazovány nadprůměrně. Zde se můžeme domnívat, že potřeba hry na hudební nástroj ustupuje do pozadí. S tím však není v souladu pohled absolventů prvního cyklu ZUŠ. Ti jsou vybaveni hrou na hudební nástroj, dle našeho názoru, na dostatečně vysoké úrovni k jejímu využití v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Také vysoce využívaná se jeví hlasová cvičení i u absolventů druhého cyklu ZUŠ, ale i u vysokoškolsky hudebně angažovaných pedagogů.

Když se vrátíme k artikulačním cvičením, nejsou zde zásadní rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi dosaženého hudebního vzdělání. Markantnější rozdíl lze vidět pouze u vyučujících, kteří své hudební vzdělání získali vlastní pílí a úsilím. V tom by mohla být příčina menšího poměru zařazování právě artikulačních cvičení. Učitelé, kteří dosáhli svou silou dovednosti hry na hudební nástroj, mají větší vztah právě k aktivitám, kdy mohou tuto dovednost využít.

Vokální činnosti naplňované rytmizací textu nejméně zařazují vyučující s hudebním vzděláním v rámci studia střední a vysoké školy. Nejvíce však jsou zařazovány samouky. Dle našeho názoru to lze usuzovat tak, že sami rozvíjeli své hudební schopnosti v činnosti. Tím spíše se soustředí i na rozličné aktivity vokálních činností.

Pro rozvoj vokální činnosti dvojhlasem a vícehlasem je zásadní informací, že žádný z vyučujících bez vybavení hrou na hudební nástroj, nezařazuje právě tyto aktivity. To by mohlo jít zdůvodnit právě nedostatečnou sebedůvěrou učitelů, kteří si neví rady s těmito aktivitami. Překvapením může být, že málo je zařazují i učitelé s dokončeným hudebním vzděláním v ZUŠ.

Zastoupení oblasti intonačních cvičení je mezi jednotlivými stupni vzdělání značně rozdílné. S ohledem na jejich celkově nízké využívání je však z grafu minimálně rozpoznatelné. Proto bychom viděli tuto oblast jako tu, na kterou nemá dosažené hudební vzdělání vyučujících velký vliv.

Jednoznačnou odpovědí na stanovenou výzkumnou otázku je tedy ta, kdy bude zmíněno, že záleží na aktivitách, které jsou součástí vokálních činností. Rozdíl u zpěvu písní je patrný, pokud se podíváme na učitele nevybavené dovedností hry na hudební nástroj v porovnání s ostatním dosaženým hudebním vzděláním. Hlasová cvičení se jeví tak, že samouci a pedagogové hrající pouze na střední škole jsou nakloněni nižšímu zapojování těchto cvičení, než učitelé s ostatními stupni hudebního vzdělání či dokonce bez hudebního vzdělání. V artikulačních cvičeních tvoří výraznější rozdíl učitelé samouci. Ti je zařazují výrazně méně než ostatní. Aktivity rytmizace textu jsou jednoznačně závislé na dosaženém hudebním vzdělání učitelů. Nejméně je zařazují vyučující, kteří hráli na hudební nástroj v rámci studia buď pouze na střední škole nebo i na vysoké škole. Druhý pól v této oblasti tvoří všichni ostatní pedagogové, kteří rytmizaci textu zařazují daleko více než právě uvedení respondenti. U dvojhlasu a vícehlasu se také ukazuje, že jsou rozdíly mezi vyučujícími s různým hudebním vzděláním. Vůbec tyto aktivity nevyužívají respondenti bez hudebního vzdělání, minimálně pak jsou využívány pedagogy s absolvovaným prvním

cyklem ZUŠ. Naopak ostatní zařazují dvojhlas a vícehlas málo, avšak využívají. Intonační cvičení napříč hudebním vzděláním bývá minimálně realizováno. Nejméně jsou zařazovány samouky, naopak nejvíce absolventy druhého cyklu ZUŠ. Výstupem tedy shledáváme, že existují rozdíly v tom, které aktivity vedou učitelé 1. stupně ZŠ s ohledem na jejich dosažené hudební vzdělání.

#### **VO4: Jak se liší vokální činnosti realizované učiteli s odlišnou délkou praxe?**

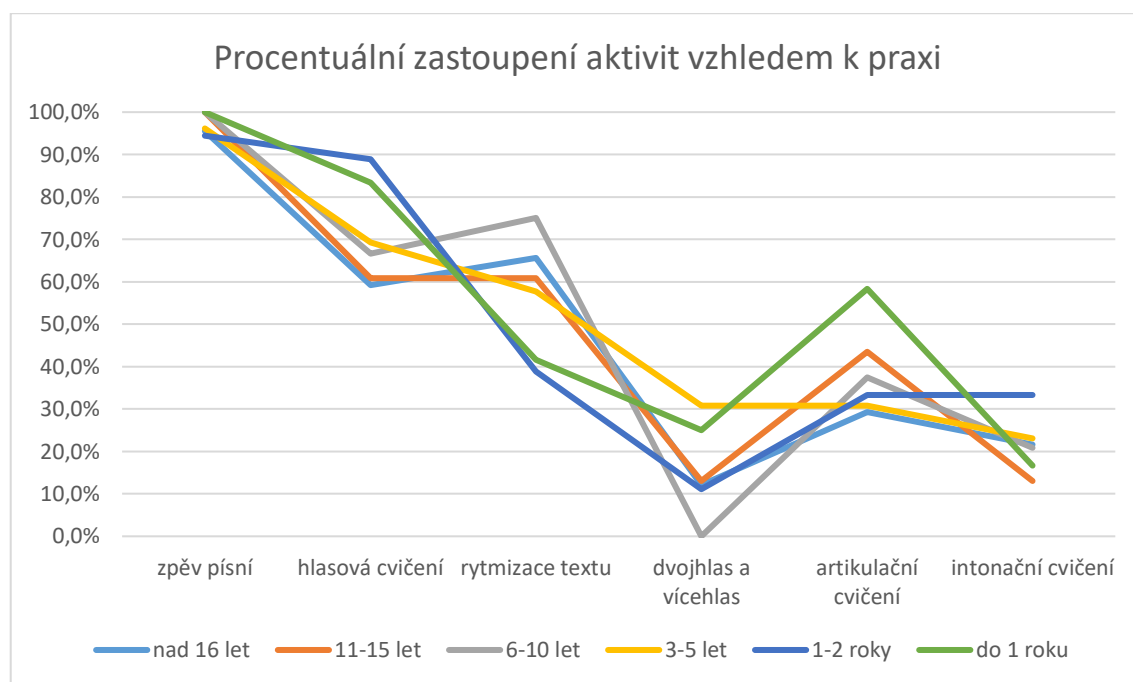
V této výzkumné otázce se zaměřujeme na to, zda může mít vliv délka praxe na realizaci vokálních aktivit v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k výsledkům jsme se pak zaměřili i na práci se zpěvem písní, který vyšel jako nejvyužívanější aktivita, ale to předbíháme.

Z informací, které jsou shrnuty v grafu, vyplývá, že se vyučující napříč různou délkou praxe shodují na nejvyužívanější aktivitě vokálních činností, kterou je zpěv písní. Bez zajímavosti není, že vyučující působící na 1. stupni ZŠ nad 16 let, zvolili v devíti případech využívání pouze zpěvu písní z vokálních činností. Stejný pohled na výuku vokálních činností má i jeden pedagog z rozmezí 11–15 let praxe. Naopak v rozmezí praxe 3–5 let jeden z respondentů zvolil variantu využívání pouze rytmyzace textu.

U dalších aktivit se názory učitelů s různou délkou praxe liší. Hlasová cvičení jsou nejvyužívanější mezi vyučujícími, kteří jsou v praxi základní školy mezi jedním až dvěma lety. Nejméně jsou pak využívány nejzkušenějšími skupinami učitelů. Vyučující s praxí nad 16 let a zároveň vyučující s praxí mezi 11 a 15 lety uvádí využívání hlasových cvičení na hranici 60 %. Při aktivitách spočívajících v rytmyzaci textu se však nejpozitivněji vyjadřují učitelé působící v praxi 6–10 let. Z dat vyplývá, že výrazně jinak to vidí začínající učitelé v obou vymezených kategoriích. Ať již do jednoho roku praxe, tak mezi jedním a dvěma lety praxe. Využívání dvojhlasu a vícehlasu ve výuce nejvíce deklarují svými odpověďmi vyučující mezi 3 a 5 lety praxe, zatímco mezi pedagogy vyučujícími 6–10 let, je zastoupení pozitivních vyjádření k dvojhlasu a vícehlasu nulové. Artikulační cvičení pak nejvýrazněji využívají učitelé do jednoho roku působení na 1. stupni ZŠ, zatímco nejzkušenější vyučující tyto aktivity využívají nejméně. Data ukazují, že intonační cvičení jsou nejvyužívanější u učitelů mezi jedním a dvěma lety praxe, zatímco zkušenější vyučující, kteří působí ve školství 11–15 let, tyto aktivity téměř nevyužívají.

Graf nám ukazuje, že jednoznačně nejmenší zájem je o dvojhlas a vícehlas spolu s intonačními cvičeními. K méně zastoupeným aktivitám pak ještě respondenti řadí

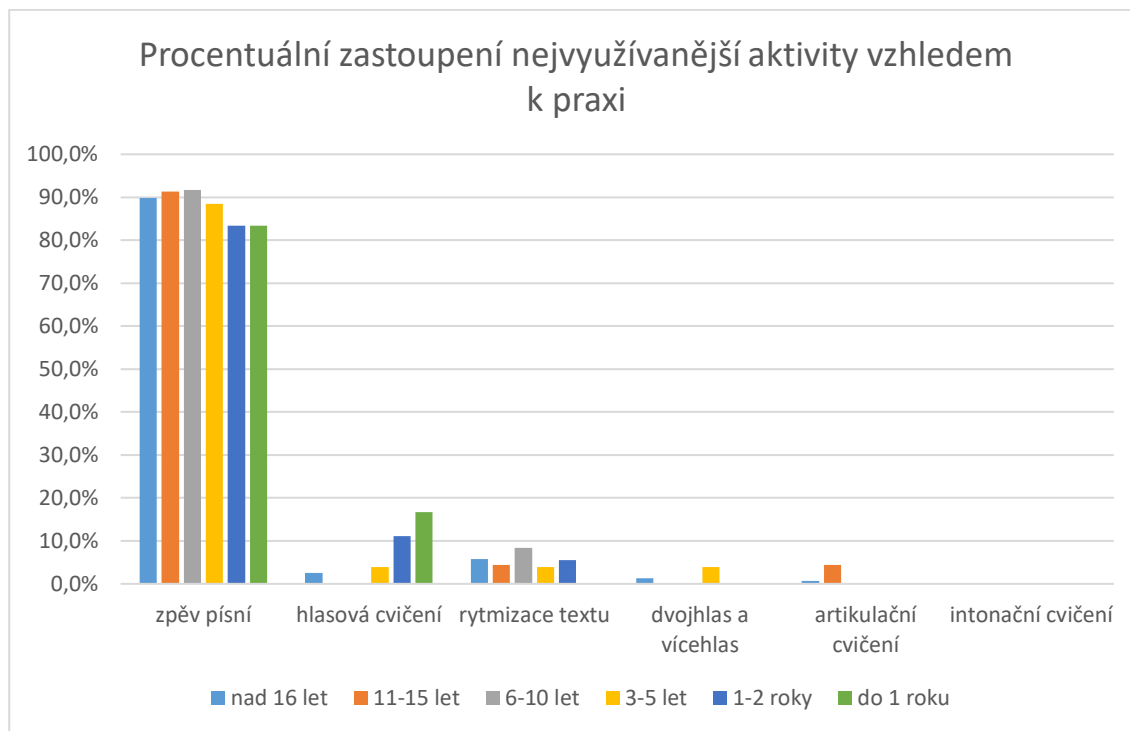
artikulační cvičení. Naopak zpěv písní, jak je zmíněno výše, je výrazným nadprůměrem. Za více využívané pak vyučující určili i hlasová cvičení a rytmicizaci textu.



**Obrázek 14** Procentuální zastoupení aktivit vzhledem k praxi

(zdroj: vlastní)

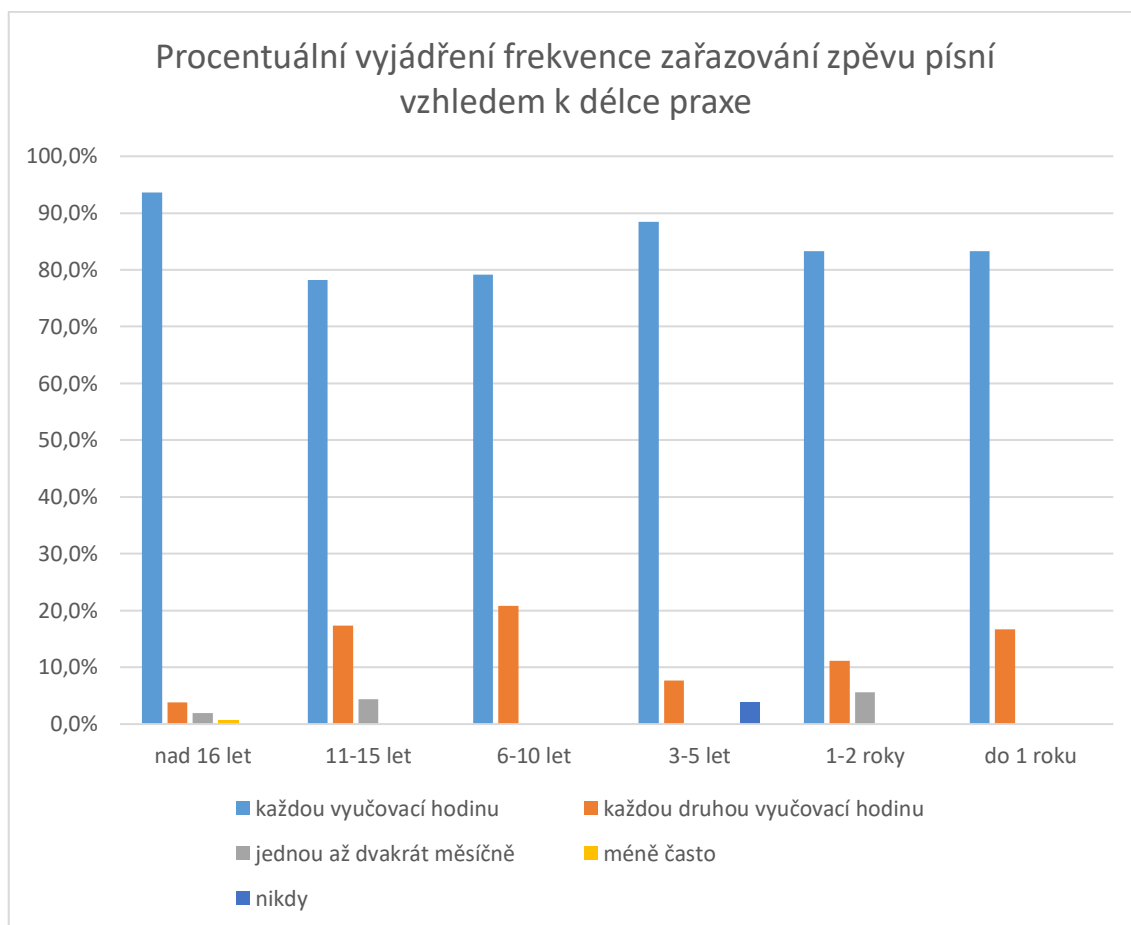
Výsledky dat ukazují v následujícím grafu to, co již bylo naznačeno v předchozím, tedy absolutní převahu zpěvu písní, jakožto nejvyužívanější aktivity z vokálních činností hudební výchovy na 1. stupni ZŠ napříč všemi skupinami vyučujících dle délky praxe. Důležité však je i povšimnout si dalších odpovědí, které sice nejsou natolik zastoupeny, ale v grafu jsou jasně patrné. Vyučující do jednoho roku praxe nezanedbatelně často zvolili jako nejvyužívanější aktivitu hlasová cvičení, podobně jako jejich o něco zkušenější kolegové, které působí na 1. stupni ZŠ do dvou let. Avšak i rytmicizace textu byla v pěti kategoriích dle délky praxe u učitelů vybrána jako nejvyužívanější aktivita. Velmi málo takových hlasů zaznělo ve prospěch i dvojhlasu a vícehlasu nebo artikulačních cvičení.



**Obrázek 15** Procentuální zastoupení nejvyužívanější aktivity vzhledem k praxi

(zdroj: vlastní)

Z dat, která jsou zpracována do následujícího grafu plyne, že respondenti s různou délkou praxe odpovídali velmi podobně. Můžeme vidět, že v každé kategorii je nejmarkantnější hlas těch pedagogů, kteří zařazují zpěv písní do každé vyučovací hodiny hudební výchovy. Tyto odpovědi jsou nejvýraznější u učitelů, kteří jsou v praxi nejdéle, tedy nad 16 let. V této kategorii jsou ostatní výpovědi v řádu nízkých procent. Vyučující působící na 1. stupni ZŠ mezi jedenácti a patnácti lety již více rozptýlili své odpovědi do možností využívání zpěvu každou druhou vyučovací hodinu, kdy se zastoupení pohybuje řádově kolem 17 %. Možnost jednou až dvakrát měsíčně pak vybralo téměř 5 % respondentů. Respondenti působící na 1. stupni ZŠ mezi 6 a 10 lety vybírali nejčastěji také variantu využívání každou vyučovací hodinu, a zároveň ze všech ostatních kategorií délky praxe uváděli tuto možnost nejvíce. Podstatnou informací, která je patrná z rozmezí délky praxe 3-5 let, je zastoupení vyučujícího, který nikdy nezapojuje zpěv písní do výuky. To odpovídá právě jedné odpovědi respondenta z dotazníkové položky 26, který nikdy s žáky nezpívá.



**Obrázek 16** Procentuální vyjádření frekvence zařazování zpěvu písní vzhledem k délce praxe

(zdroj: vlastní)

Jak již tedy bylo naznačeno, zpěv písní napříč všemi rozmezími délky praxe vyšel jako nejvyužívanější aktivita jak při výběru tří nejvyužívanějších aktivit, tak i jedné nejvyužívanější aktivity, vážící se k vokálním činnostem. Ve všech případech se procentuální zastoupení těchto odpovědí pohybuje nad osmdesáti procenty, což je velmi přesvědčivý argument pro tvrzení, že zpěv je opravdu nejvyužívanější vokální činnost napříč všemi stupni praxe vyučujících na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, že již z dat bylo zřejmé, že zpěv bude zajímavou položkou, rozhodli jsme se jej rozpracovat i s ohledem právě na to, jak často jej učitelé využívají s ohledem na délku praxe. Napříč všemi kategoriemi délky praxe pak vyšlo, že zpěv zařazují téměř všichni vyučující každou vyučovací hodinu hudební výchovy, nebo alespoň každou druhou vyučovací hodinu. Největším překvapením byla položka, kdy byla identifikována odpověď, že vyučující nikdy nezařazuje zpěv do svých hodin. V datovém souboru pak bylo zjištěno, že se jedná o jednoho učitele, který uvedl, že s žáky nikdy nezpívá. Důvodů, proč vyučující nezařazuje zpěv může být několik. Může to

být nedostatečná sebedůvěra spojená s hudebními dovednostmi, nebo možná i nedostatečné vybavení školy, kdy učitelé nemohou doprovázet zpěv na žádný hudební nástroj, tudíž se této aktivitě nechce věnovat.

U hlasových cvičení je už zřejmý rozdíl v jejich využívání hlavně v porovnání se začínajícími učiteli, kteří učí do jednoho roku, ale i mezi jedním a dvěma lety. Ti využívají hlasových cvičení výrazně více než vyučující, kteří se v praxi základní školy pohybují déle. Procentuální rozdíl se pohybuje řádově v rozdílu dvaceti až třiceti procent mezi zmíněnou skupinou začínajících učitelů a zkušenějších vyučujících. Tento pohled byl dokreslen i dalšími daty, kdy jsme získali další důkaz o tom, že učitelé s kratší praxí se více věnují hlasovým cvičením, protože alespoň někteří je vybrali v rámci nejvyužívanější vokální činnosti vůbec. Naopak pedagogové s delší praxí si možnost vokálních činností jako nejpoužívanější aktivity vokálních činností téměř vůbec nevybírali.

V rámci rytmyzace textu se situace tváří velmi obdobně jako u hlasových cvičení, pouze naopak. Učitelé s kratší praxí na 1. stupni ZŠ, tedy do dvou let praxe, se výrazně méně zaměřují právě na rytmyzaci textu, a to s velkým rozdílem opět se pohybujícím kolem dvaceti až téměř čtyřiceti procent. Největší rozdíl je patrný u vyučujících s délkou praxe mezi jedním až dvěma lety a pedagogy s šesti až deseti lety praxe na 1. stupni ZŠ. Opět jsou podloženy odpovědi vyučujících i dalšími zpracovanými daty, kdy se ve všech možnostech délky praxe našel alespoň jeden vyučující, který deklaroval, že rytmyzace je nejvyužívanější aktivitou vokálních činností v jeho hodinách hudební výchovy. Toto se neukázalo pouze u vyučujících do jednoho roku praxe, kteří věnují větší pozornost ostatním aktivitám vokálních činností.

Když se zaměříme na dvojhlas a vícehlas, zjistíme, že zde existují taktéž markantní rozdíly mezi učiteli s různou délkou praxe. Vyučující, kteří působí na 1. stupni ZŠ mezi šesti až deseti lety dávají najevo to, že využívání těchto aktivit není na 1. stupni příliš časté. V tomto rozmezí praxe se k využívání dvojhlasu a vícehlasu dokonce nevyjádřil pozitivně nikdo. Opačným pólem pak jsou učitelé působící v praxi mezi třemi až pěti lety, kteří se téměř ve třetině případů přiklání k zařazování těchto aktivit do své výuky v rámci hudební výchovy. Celkově jako nejvyužívanější aktivitu vokálních činností zvolilo právě dvojhlas a vícehlas pouze velmi malé zastoupení vyučujících, spíše raritní jednotky odpovědí. Může to pramenit z náročnosti této vokální aktivity jak pro žáky, tak i pro vyučující.

K artikulačním cvičením se nejvíce a nejčastěji přiklání vyučující, kteří působí na 1. stupni ZŠ do jednoho roku. A to s výrazným náskokem oproti ostatním skupinám vyučujících. Ostatní vyučující se pohybují ve využívání mezi třiceti a čtyřiceti třemi

procenty, což je velký rozdíl vzhledem k tomu, že vyučující v praxi do jednoho roku se k těmto aktivitám přiklání téměř v devadesáti procentech výpovědí. Může to být zapříčiněno právě návyky z vysoké školy či jejich praxemi v průběhu studia. Možná se spíše přiklání k těmto aktivitám z důvodu individuálních potřeb svých žáků. Důvody pro jejich volbu jsou záhadou a mohly by být předmětem dalšího zkoumání v oblasti vokálních činností. Avšak artikulační cvičení nebyla zvolena jako nejvyužívanější aktivita ani jedním z vyučujících s praxí do 1 roku.

Poslední sledovanou skupinou jsou intonační cvičení, která zaujímají pozici spíše na chvostu aktivit vokálních činností, ačkoliv ne tolik jasně, jako dvojhlas a vícehlas. Většina skupin rozdělených dle délky praxe se přiklání k tomu, že intonační cvičení nejsou tolik využívána v jejich výuce. Vždy se mezi tři nejvyužívanější aktivity dostaly pouze do dvaceti pěti procent odpovědí. Výjimkou však je skupina vyučujících v praxi mezi jedním a dvěma lety, kdy se k zařazení mezi tři nejvyužívanější aktivity klaní celá třetina respondentů. Avšak jako vůbec nejvyužívanější aktivita ze všech se neobjevily ani v jedné z odpovědí.

Shrnout by se tato zjištění dala tak, že jsou vokální činnosti, u kterých na jejich realizaci nemá vliv délka praxe, jako například u zpěvu písní. Zde se všechny skupiny vyučujících bez ohledu na délku praxe vyjadřovali velmi podobně. Naopak jsou činnosti, u kterých rozdíly v realizaci s ohledem na délku praxe jsou. K aktivitám s největšími rozdíly pak lze zařadit například artikulační cvičení či rytmiizaci textu spolu s dvojhlasem a vícehlasem. Ukazuje se to, že učitelé na využívání některých aktivit vokálních činností mají velmi podobný náhled, zatímco jiné jsou příčinou rozdílné podoby výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.

### **Hlavní výzkumná otázka: Jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově?**

Vzhledem k popsaným výzkumným zjištěním můžeme sledovat různé pojmání vokálních činností na 1. stupni ZŠ, které je ovlivněno jak různým hudebním vzděláním učitelů, tak i rozdílnou délkou praxe na 1. stupni ZŠ. Zásadním zjištěním je, že se většina vyučujících shoduje na snaze realizovat vokální činnosti s ohledem na motivaci žáků, kterou se snaží podpořit jak propojením tematicky s okolím a tím, co je pro žáky aktuální, ale i spojením se zájmem žáků. Dále pak vystupuje velmi markantně zpěv písní, jakožto nejvyužívanější aktivita vokálních činností napříč praxí učitelů, ale i jejich dosaženým hudebním vzděláním.

Naopak za nejméně zařazované můžeme považovat dvojhlas a vícehlas nebo intonační cvičení, která se pohybují na posledních příčkách při vyhodnocování dat.

Ukázalo se také, že vokální činnosti jsou časově stěžejní náplní hudební výchovy na 1. stupni ZŠ, které zabírají nejčastěji asi polovinu vyučovací hodiny. Tento čas však bývá zaplněn rozličnou nabídkou činností spadajících právě do kategorie vokálních činností, jak ukazují data. Pouze velmi malý počet respondentů uváděl, že se zabývá jen zpěvem písní či jinou aktivitou z nabídky. Proto lze usoudit, že vokální činnosti jsou pojímány poměrně komplexně.

Díky popsání a interpretaci jednotlivých dotazníkových položek, ale i výzkumných otázek, se nám podařilo plnit cíle, které byly stanoveny, a které byly výchozím bodem pro výzkumné otázky. Popsat, jak učitelé prvního stupně základní školy pojímají vokální činnosti v hudební výchově se podařilo napříč odpověďmi na jednotlivé výzkumné otázky, ale i odpovědí na hlavní výzkumnou otázku. Dílčí výzkumné cíle se pak naplňují v interpretaci dat a odpovědích na dílčí výzkumné otázky.

## 7 DISKUSE

Zde se zaměříme na zjištěné výsledky ještě jednou, ale tentokrát i v kontextu dalších výzkumných zjištění a teoretických východisek. S ohledem na čas, který učitelé 1. stupně ZŠ věnují vokálním činnostem, vyplynulo, že pěvecké činnosti zaujmají největší podíl v hodinách hudební výchovy. To je v souladu s Jurkovičem (2012), ale i Kružíkovou a Novotnou (2020). Oba zdroje mluví o vokálních činnostech jako o nejpřirozenějším projevu žáků v hudební výchově. Data dále poukázala na zpěv, hlasová a rytmická cvičení jako na nejvyužívanější aktivity vokálních činností. S ohledem na autorky Kružíkovou a Novotnou (2020), které vymezují ve vokálních činnostech ještě i mnohé další aktivity, je možné naše výsledky vnímat jako zásadní zjištění této práce. Taktéž zanedbatelné využívání například intonačních cvičení či dvojhlasu a vícehlasu na 1. stupni ZŠ vnímáme jako zásadní výstup této práce.

Učitelé jako faktor, který ovlivňuje vokální činnosti v hudební výchově a zpěv žáků, se ukazuje na 1. stupni ZŠ jako ukotvený koncept. Téměř všichni respondenti uváděli, že zpívají s žáky vždy anebo většinou. S tímto souzní i Turøy (2018), která vnímá učitele jako zásadní prvek v rozvoji vokálních dovedností žáků. Naproti tomu se staví Akuno (2015), která učitelům přisuzuje spíše roli průvodců a těch, kteří mají cílevědomě plánovat aktivity a písňe využívané v hudební výchově.

Zároveň zajímavým zjištěním této práce je výběr písní ke zpěvu v hodinách hudební výchovy. Akuno (2015) uvádí, že by se písně měly zařazovat na základě aktuálního dění v okolí žáků, ale Pehelová (2017) vidí jako zásadní pro osvojení si písně samotné žáky a jejich motivaci. Z výzkumu vyplývá, že tyto dva faktory mají největší podíl na výběru písní i u učitelů na 1. stupni ZŠ, avšak v opačném pořadí, než by se dalo očekávat na základě původu zdroje. Se zahraničním zdrojem se shoduje větší procento respondentů než s českým.

Neméně podstatné jsou indikátory, které ukazují, že záleží jak na délce pedagogické praxe, tak i na dosaženém hudebním vzdělání učitelů prvního stupně s ohledem na vokální činnosti a jejich realizaci ve výuce. Přestože zpěv vyšel napříč praxí i hudebním vzděláním jako nejvyužívanější aktivita vokálních činností, stejný vliv se ukazuje i při intonačních cvičeních nebo dvojhlasu a vícehlasu ve výuce. Zde také vzhledem na délku praxe či hudební vzdělání nevyplývají větší rozdíly, ale pohybují se na opačné straně škály využívání. Naopak odlišnosti vidíme u položek artikulačních cvičení či rytmičtějších textů z pohledu obou proměnných, kterými jsou délka praxe a dosažené hudební vzdělání učitelů 1. stupně ZŠ.

Shrnutím pro výsledky práce je splnutí zjištění v některých bodech s teorií a výzkumy jak zahraničními, tak i českými. Co však je hodnotnější, jsou zjištění, která se s těmito informacemi neshodují a přináší tak nový pohled na problematiku vokálních činností na prvním stupni základní školy.

## 7.1 Limity práce

V průběhu realizace diplomové práce vyplynulo několik limitů, které ovlivnili výslednou podobu. Prvním z nich jsou chybějící zkušenosti s výzkumem. Sice již proběhlo malé dotazníkové šetření v rámci dílčí vysokoškolské práce, avšak s větším výzkumným šetřením zkušenosti chyběly. Z toho vychází i další limity této práce.

Limitem výzkumu se však ukázalo i to, že jsme se v teoretické části zaměřili na téma velmi podrobně a zařadili tak i poznatky, které nebyly v dotazníkovém šetření zkoumány například z důvodu přílišné subjektivity odpovědí respondentů. To můžeme vidět na vokální intonaci, která se do dotazníkového šetření vůbec nepropsala.

Dále můžeme považovat za limit i nízkou návratnost dotazníků. Přestože pro potřeby diplomové práce byl jejich počet dostačující, na měřítku celé České republiky se jedná o zanedbatelný vzorek. Taktéž se u vybraných položek mohla projevit subjektivita vnímání daného učitele. Přestože cílem bylo získat objektivní odpovědi, je možné, že se u některých odpovědí právě tento limit projevil. Taktéž s počtem odpovědí souvisí i jejich zpracování. Za předpokladu, že by se podařilo získat více odpovědí, mohly by být hlavně třetí a čtvrtá výzkumná otázka ověřovány statistickým testem. Nyní tato možnost nebyla uskutečnitelná z důvodu nízkého počtu respondentů v jednotlivých kategoriích.

Taktéž by mohlo být namítnuto, že téma bylo zkoumáno povrchně. Cílem této práce však bylo popsat, jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově. Na základě získaných informací by zajisté bylo zajímavé rozšířit výzkum i kvalitativně, případně i se zaměřením na žáky a jejich vnímání vokálních činností v hodinách hudební výchovy.

## 7.2 Doporučení pro praxi

Na základě výzkumných zjištění bychom formulovali několik doporučení, která by byla vhodná pro vyučující 1. stupně ZŠ, kteří vyučují hudební výchovu.

Prvním doporučením, které se prolíná i s teorií (Ovcharenko et al., 2020), je objevovat nové možnosti využití vokálních činností na prvním stupni základní školy. Zjištění naznačují velmi podobné využívání vokálních činností, kdy se většinou učitelé zaměřují nejčastěji na podobné vokální činnosti. Otevření možností využívání digitálních technologií by takto mohlo rozšířit možnosti i vyučujícím, kteří nejsou vybaveni vůbec či nejsou dostatečně vybaveni pro různorodé vokální činnosti například hrou na hudební nástroj. Také by mohly tyto prostředky dát šanci vyučujícímu, který s žáky nikdy nezpívá a nikdy nezařazuje zpěv písní do své výuky.

Dále by se učitelé mohli zaměřit na sebe a svůj hlas, jakožto zásadní prvek výuky nejen hudební výchovy a vokálních činností. Mohli by využívat jak digitální technologie a zde dostupné nástroje (Ovcharenko et al., 2020), tak i například koučink zkušeného hlasového trenéra (Kozelská, 2004). Data naznačují, jak je již zmíněno výše, že se učitelé považují za základní prvek výuky vokálních činností v hudební výchově. Proto by se měli zaměřovat na dobrý příklad svým žákům.

Čeho však učitelé využívají dle odpovědí minimálně, a co má pozitivní vliv na rozvoj vokálních činností, je propojení s hudebně pohybovými činnostmi, jak uvádí například Akuno (2015). Zde mají učitelé na prvním stupni základní školy co dohánět, přestože se například nácvik písní výhradně doporučuje vsedě. Ideální by bylo tedy najít střed a propojení mezi těmito názory tak, aby byly vhodné pro danou třídu, schopnosti a dovednosti žáků, ale aby byly přínosné a splnitelné i pro učitele.

Posledním doporučením, které bychom dali učitelům do praxe, je další vzdělávání v oblasti hudební výchovy a hudebních činností. Toto doporučení může vést k zvýšení sebevědomí a ochoty experimentovat s více hudebními činnostmi či různou náplní těchto hudebních aktivit. Vzhledem k tomu, že má docházet k všestrannému rozvoji žáků, tento bod se zdá být více přínosný, než se na první pohled může zdát.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na pojmání hudebních činností učitelů v hudební výchově na prvním stupni základní školy. Zvláštní důraz byl kladem právě na učitele, jeho hudební vzdělání a délku praxe, jako možné faktory ovlivňování podoby využívání vokálních činností.

V teoretické části jsou popsány zásadní koncepty, které souvisí s hudební výchovou, vokálními činnostmi a učitelů na prvním stupni základní školy. První kapitola osvětlila pojmy hudební výchova v primárním vzdělávání, dále i činnostní pojetí, jakožto směřování výuky hudební výchovy v prostředí českých škol. Taktéž důležitou součástí bylo vymezení předpokladů pro hudební činnosti, které jsou nosným pojmem druhé kapitoly. V té jsme se zaměřili již na činnosti vokální, se kterými úzce souvisí hlasová výchova, výuka zpěvu, ale i téma vokální intonace. To zůstalo více v rovině teoretické a do praktické části se tolik nepropsalo. Poslední kapitola pak spojuje informace z předchozích a udává jasnější podklad pro praktickou část. Jsou zde vymezováni učitelé, ale i problémy nezpěvnosti žáků. V neposlední řadě se zde ukazují zahraniční výzkumná zjištění, která utvořila podklad pro diskusi výsledků práce.

Praktická část vymezuje cíle, na které se vážou výzkumné otázky. Hlavním výzkumným cílem bylo popsat, jak učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti v hudební výchově. Tento cíl, stejně tak jako dílčí výzkumné cíle, se podařilo naplnit díky odpovědím na výzkumné otázky. Data, která nasýtila výzkumné otázky, byla zajištěna pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli prvního stupně základní školy napříč celou Českou republikou. Ta byla následně zpracována do grafů a tabulek, které jsme popsali deskriptivní statistikou. Z těchto popsaných dat bylo možné vytvořit interpretaci, ale v závěru práce i diskusi, limity výzkumu a doporučení do praxe pro učitele prvního stupně základní školy.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé prvního stupně základní školy pojmají vokální činnosti různě v závislosti na délce jejich praxe, ale i hudebním vzdělání. Co však můžeme bez ohledu na tyto determinanty popsat, je zpěv písní jako nejvyužívanější činnost vokálních činností mezi učiteli na prvním stupni základní školy. Naopak nejméně využívanými vokálními činnostmi jsou dvojhlas a vícehlas spolu s intonačními činnostmi. Překvapivým, avšak pozitivním zjištěním bylo, že učitelé využívají vokální činnosti nejen jako zpěv písní, ale jako soustavu rozličných činností.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Akuno, E. A. (2015). The Singing Teacher's Role in Education Children's Abilities, Sensibilities and Sensitivities. *British Journal of Music Education*, 32(3), 299–313. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000364>
- Bartošová, I., & Skutil, M. (2011). Dotazník. In I. Bartošová, M. Faberová, J. Haviger, J. M. Havigerová, M. Chráska, K. Juklová, B. Křováčková, M. Maměnová, J. Průcha, M. Skutil, P. Zíkl, & M. Žumárová (Eds.), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Ehrenberger, J. (2018). Problémy rozvoje hudebního sluchu. *Hudební výchova*, 26(3–4), 18–21. [https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv\\_3-4\\_2018\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2021/03/hv_3-4_2018_maketa.pdf)
- Ehrenberger, J. (2020). Rozvoj hudebních představ pomocí vícesmyslové stimulace. *Hudební výchova*, 28(3), 12–19. [https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2022/02/hv\\_3\\_2020\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2022/02/hv_3_2020_maketa.pdf)
- Ehrenberger, J. (2021). Školní metoda rozvoje hudebního sluchu. *Hudební výchova*, 29(2), 14–17. [https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2023/03/hv\\_2\\_2021\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2023/03/hv_2_2021_maketa.pdf)
- Ehrenberger, J. (2022). Rozvoj vokálně intonačních dovedností dětí ve škole. *Hudební výchova*, 30(2), 12–18. [https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2024/04/hv\\_2\\_2022\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2024/04/hv_2_2022_maketa.pdf)
- European Commission. (2024, June 4). *Czechia*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika>
- Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Karolinum.
- Friedlová, M., Drlíčková, S., Kružíková, L., Počtová, L., & Yue, L. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Univerzita Palackého.
- Gavendová, J. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga. Podpora v hudební výchově u žáků s mentálním postižením*. Univerzita Palackého.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Gvozdevskaia, G. (2022). Hudební výchova na všeobecně vzdělávacích školách v Japonsku. *Hudební výchova*, 30(1), 34–37.

[https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2024/04/hv\\_1\\_2022\\_maketa.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2024/04/hv_1_2022_maketa.pdf)

Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Grada.

Holas, M. (2013). *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Karolinum.

Hurník, L. (2022). *Klasická hudba zvenčí & zevnitř*. Grada.

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Grada.

Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu: Lekce z pedagogiky*. Munice.

Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce*. Portál.

Jiříčková, J. (2023). Didaktika hudební výchovy v kontextu rozvoje profesních kompetencí učitele. *Hudební výchova*, 31(2), 13–17.

[https://www.researchgate.net/publication/372477790\\_Didaktika\\_hudebni\\_vychovy\\_v\\_kontextu\\_rozvoje\\_profesnich\\_kompetenci\\_ucitele](https://www.researchgate.net/publication/372477790_Didaktika_hudebni_vychovy_v_kontextu_rozvoje_profesnich_kompetenci_ucitele)

Kejklíčková, I. (2011). *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Grada.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada.

Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Univerzita Karlova.

Komárková, Š. (2021). *Muzikopohádky*. Portál.

Kozelská, I. (2004). *Hlasová výchova v učitelské přípravě. Jako dovednostní součást profesionalizace učitelů 21. století*. Ostravská univerzita.

Kružíková, L., & Kružík, V. (2020). Hudební poslech. In L. Kružíková, V. Kružík, S. Drlíčková, D. Novotná, R. Kulichová, P. Svoboda, D. Vacková, & D. Zouharová (Eds.), *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého.

Kružíková, L., & Novotná, D. (2020). Práce s hlasem. In L. Kružíková, V. Kružík, S. Drlíčková, D. Novotná, R. Kulichová, P. Svoboda, D. Vacková, & D. Zouharová (Eds.), *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého.

- Kubecová, M. (2017). Pěvecké činnosti. In M. Kubecová, M. Pehelová, M. Slavíková, & V. Růžicková (Eds.), *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. (s. 63–84). Raabe.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy* (3. vyd.). Grada.
- Lišková, M. (2005). *Zpíváme si s dětmi*. Grada.
- Lišková, M. (2006). *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Raabe.
- Mareš, J., & Tichý, V. (2015). Hudebně talentovaní dospívající v přijímací řízení. *Pedagogická orientace*, 25(3), 372–393. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-372>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Edu.cz. <https://www.edu.cz/rvp/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Národní pedagogický institut České republiky (2025). *Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání*. Revize rámcových vzdělávacích programů. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>
- Oram, D. (2015). Research and Practice in Vocal Studies: Searching for a Methodology. *Voice and Speech Review*, 9(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/23268263.2015.1059674>
- Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 115–126. [10.7596/taksad.v9i3.2729](https://doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729)
- Pehelová, M. (2017). Hudební činnosti v předškolním vzdělávání. In Kubecová, M., Pehelová, M., Slavíková, M., Růžicková, V., & Váňová, H. (Eds.), *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. (s. 63–84). Raabe.
- Pecháček, S. (2010). *Lidová píseň a sborová tvorba*. Karolinum.
- Sacks, O. (2009). *Musicophilia: Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Dybbuk.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
- Schneider, A. (2018). Pitch and Pitch Perception. In: Bader, R. (eds) Springer Handbook of Systematic Musicology. Springer Handbooks. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5_31)
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.

Solomos, M. (2020). From Music to Sound. The Emergence of Sound in 20th- and 21st-Century Music. *Twentieth-Century Music*, 18(2), 323–327. doi:10.1017/S1478572221000050

Stein Crease, S. (2006). *Music lessons. Guide your child to play a musical instrument (And enjoy it!)*. Chicago review press.

Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.

Syrový, V. (2014). *Hudební zvuk: příspěvek k teorii zvukové tvorby* (2. vyd.). Akademie múzických umění.

Šimanovský, Z., & Tichá, A. (2013). *Lidové písničky a hry s nimi*. Portál.

Šimanovský, Z., Tichá, A., & Staňková, T. (2019). *Lidové písničky a hry s nimi 2*. Portál.

Šobánková, B. (2020). Vzdělávání učitelů hudební výchovy 1. stupně základní školy v kontextu školské reformy. In E. Králová, L. Kašáková, M. Pazúrik, M. Kodejška, & P. Slavíková, (Eds.). *Teorie a praxe hudební výchovy VI: Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4* (s. 349–354). Univerzita Karlova.

Špačková, A. (2015). *Trénink techniky řeči: Naučte se mluvit barevně*. Grada.

Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pro děti od 5 do 11 let* (3. vyd.). Portál.

Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Národní pedagogický institut.

Turøy, A. K. W. (2018). Once poor pitch singer, always a poor pitch singer? A bottom-up study of factors that may support singing development. *British Journal of Music Education*, 35(1), 91–103. <https://doi.org/10.1017/S026505171700016X>

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. vyd.). Grada.

Váňová, H. (2020). *Didaktika hudební výchova ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ – Práce s písní*. Univerzita Karlova.

Vitásková, K., Červenková, B., Jehličková, K., Mironova Tabachová, J., Nohová, L., Šlesingerová, E., Ptáčková, M., Tumová, M., & Veitová, V. (2021). *Vybrané*

*determinanty a mechanismy hlasu, řeči a orofaciálních procesů v logopedickém výzkumu- Výzkum specifických determinantů a mechanismů poruch verbální a neverbální komunikace, hlasu, kognice a orofaciálních procesů z logopedického a speciálně pedagogického hlediska. Univerzita Palackého.*

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014).

[https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Zenkl, L. (2017). *ABC intonace a sluchové analýzy*. Bärenreiter.

Zouharová, D. (2020). Specifika hudebních přístupů v inkluzi v jednotlivých speciálněpedagogických disciplínách. In L. Kružíková, S. Drlíčková, D. Novotná, V. Kružík, R. Kulichová, P. Svoboda, D. Vacková, & D. Zouharová (Eds.). *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání* (12–27). Univerzita Palackého.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Obrázek 1</b> <i>Hudební vzdělání</i> .....                                                                | 44 |
| <b>Obrázek 2</b> <i>Přibližný čas věnovaný vokálním činnostem</i> .....                                       | 50 |
| <b>Obrázek 3</b> <i>Frekvence vokálních činností ve výuce</i> .....                                           | 51 |
| <b>Obrázek 4</b> <i>Výběr 3 nejvyužívanějších aktivit</i> .....                                               | 52 |
| <b>Obrázek 5</b> <i>Nejvyužívanější aktivita vokálních činností</i> .....                                     | 53 |
| <b>Obrázek 6</b> <i>Frekvence zařazování zpěvu</i> .....                                                      | 54 |
| <b>Obrázek 7</b> <i>Frekvence zařazování hlasových cvičení</i> .....                                          | 55 |
| <b>Obrázek 8</b> <i>Frekvence zařazování artikulačních cvičení</i> .....                                      | 56 |
| <b>Obrázek 9</b> <i>Frekvence zařazování rytmičtějších cvičení</i> .....                                      | 57 |
| <b>Obrázek 10</b> <i>Frekvence zařazování dvojhlasu a vícehlasu</i> .....                                     | 58 |
| <b>Obrázek 11</b> <i>Frekvence zařazování intonačních cvičení</i> .....                                       | 59 |
| <b>Obrázek 12</b> <i>Faktory výběru písní</i> .....                                                           | 61 |
| <b>Obrázek 13</b> <i>Aktivity vokálních činností vzhledem k hudebnímu vzdělání</i> .....                      | 66 |
| <b>Obrázek 14</b> <i>Procentuální zastoupení aktivit vzhledem k praxi</i> .....                               | 69 |
| <b>Obrázek 15</b> <i>Procentuální zastoupení nejvyužívanější aktivity vzhledem k praxi</i> .....              | 70 |
| <b>Obrázek 16</b> <i>Procentuální vyjádření frekvence zařazování zpěvu písní vzhledem k délce praxe</i> ..... | 71 |

**SEZNAM TABULEK**

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabulka 1</b> <i>Pohlaví respondentů</i> .....                                 | 42 |
| <b>Tabulka 2</b> <i>Věk respondentů</i> .....                                     | 42 |
| <b>Tabulka 3</b> <i>Délka praxe na 1. stupni základní školy</i> .....             | 43 |
| <b>Tabulka 4</b> <i>Jak často jsou zařazovány vokální činnosti</i> .....          | 45 |
| <b>Tabulka 5</b> <i>Jak často jsou zařazovány instrumentální činnosti</i> .....   | 45 |
| <b>Tabulka 6</b> <i>Jak často jsou zařazovány hudebně pohybové činnosti</i> ..... | 46 |
| <b>Tabulka 7</b> <i>Jak často jsou zařazovány poslechové činnosti</i> .....       | 46 |
| <b>Tabulka 8</b> <i>Časové zastoupení vokálních činností</i> .....                | 47 |
| <b>Tabulka 9</b> <i>Časové zastoupení instrumentálních činností</i> .....         | 48 |
| <b>Tabulka 10</b> <i>Časové zastoupení hudebně pohybových činností</i> .....      | 48 |
| <b>Tabulka 11</b> <i>Časové zastoupení poslechových činností</i> .....            | 49 |
| <b>Tabulka 12</b> <i>Faktor výběru plánování aktivit</i> .....                    | 60 |
| <b>Tabulka 13</b> <i>Volený mechanismus vokálních činností</i> .....              | 60 |
| <b>Tabulka 14</b> <i>Frekvence zpěvu s žáky</i> .....                             | 62 |

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |                                                    |
|--------|----------------------------------------------------|
| et al. | a další                                            |
| Eds.   | editoři                                            |
| min    | minuta                                             |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| ZŠ     | základní škola                                     |
| ZUŠ    | základní umělecká škola                            |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: E-MAIL ŘEDITELI ŠKOLY

Příloha P 2: E-MAIL ŘEDITELCE ŠKOLY

Příloha P 3: PŘEPIS DOTAZNÍKU

## PŘÍLOHA P 1: E-MAIL ŘEDITELI ŠKOLY

Dobrý den, vážený pane řediteli,

jmenuji se Klára Navrátilová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o rozeslání krátkého dotazníku k diplomové práci učitelům a učitelkám na 1. stupni.

Má diplomová práce se zabývá **Vokálními činnostmi v hudební výchově na 1. stupni základní školy**. Vyplnění dotazníku nezabere ani 10 minut.

Dotazník je k dispozici **zde**:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesnw7ZcBPCAjTFdkLExo\\_rZS7KHyRt1THPBB5Y-wMod-GQyg/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesnw7ZcBPCAjTFdkLExo_rZS7KHyRt1THPBB5Y-wMod-GQyg/viewform?usp=sharing)

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas. Pokud byste měl jakékoliv dotazy, neváhejte se na mě obrátit na tento e-mail.

S přáním hezkého dne,

Klára Navrátilová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy, 5. ročník

## PŘÍLOHA P 2: E-MAIL ŘEDITELCE ŠKOLY

Dobrý den, vážená paní ředitelko,

jmenuji se Klára Navrátilová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o rozeslání krátkého dotazníku k diplomové práci učitelům a učitelkám na 1. stupni.

Má diplomová práce se zabývá **Vokálními činnostmi v hudební výchově na 1. stupni základní školy**. Vyplnění dotazníku nezabere ani 10 minut.

Dotazník je k dispozici **zde**:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesnw7ZcBPCAjTFdkLExo\\_rZS7KHyRt1THPBB5Y-wMod-GQyg/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesnw7ZcBPCAjTFdkLExo_rZS7KHyRt1THPBB5Y-wMod-GQyg/viewform?usp=sharing)

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas. Pokud byste měla jakékoliv dotazy, neváhejte se na mě obrátit na tento e-mail.

S přáním hezkého dne,

Klára Navrátilová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy, 5. ročník

## PŘÍLOHA P 3: PŘEPIS DOTAZNÍKU

### Vokální činnosti v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Dobrý den, vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Klára Navrátilová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma Vokální činnosti v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Vaše odpovědi budou anonymizovány.

Dotazník se skládá z uzavřených otázek a řazení. Celý dotazník nezabere ani 10 minut.

Předem děkuji za ochotu a čas, který věnujete tomuto dotazníku.

Klára Navrátilová

### Demografické údaje

Vaše pohlaví:

- žena
- muž
- jiné

Váš věk:

- do 30 let
- 31–40 let
- 41–50 let
- 51–60 let
- 61 let a více

Délka praxe na 1. stupni základní školy:

- do 1 roku

- 1–2 roky
- 3–5 let
- 6–10 let
- 11–15 let
- 16 a více let

Vaše hudební vzdělání:

- nehraji na žádný hudební nástroj
- jsem samouk
- jsem absolvent/ka ZUŠ 1. cyklu
- jsem absolvent/ka ZUŠ 2. cyklu
- hrál/a jsem na hudební nástroj v rámci studia na střední škole
- hrál/a jsem na hudební nástroj v rámci studia na vysoké škole

**Hudební činnosti**

Označte v následujících otázkách složky hudební výchovy od nejčastěji zařazovaných (4) po nejméně zařazované (1) ve Vašich hodinách hudební výchovy.

Vokální činnosti

|                    | 1 | 2 | 3 | 4 |                    |
|--------------------|---|---|---|---|--------------------|
| Nejméně zařazované | o | o | o | o | Nejvíce zařazované |

Instrumentální činnosti

|                    | 1 | 2 | 3 | 4 |                    |
|--------------------|---|---|---|---|--------------------|
| Nejméně zařazované | o | o | o | o | Nejvíce zařazované |

Hudebně pohybové činnosti

|                    | 1 | 2 | 3 | 4 |                    |
|--------------------|---|---|---|---|--------------------|
| Nejméně zařazované | o | o | o | o | Nejvíce zařazované |

Poslechové činnosti

|                    | 1 | 2 | 3 | 4 |                    |
|--------------------|---|---|---|---|--------------------|
| Nejméně zařazované | o | o | o | o | Nejvíce zařazované |

**Hudební činnosti**

Označte v následujících otázkách složky hudební výchovy od nejvíce časově zastoupených (4) po nejméně časově zastoupené (1) ve Vašich hodinách hudební výchovy.

Vokální činnosti

|                           | 1 | 2 | 3 | 4 |                           |
|---------------------------|---|---|---|---|---------------------------|
| Nejméně časově zastoupené | o | o | o | o | Nejvíce časově zastoupené |

Instrumentální činnosti

|                           | 1 | 2 | 3 | 4 |                           |
|---------------------------|---|---|---|---|---------------------------|
| Nejméně časově zastoupené | o | o | o | o | Nejvíce časově zastoupené |

Hudebně pohybové činnosti

|                           | 1 | 2 | 3 | 4 |                           |
|---------------------------|---|---|---|---|---------------------------|
| Nejméně časově zastoupené | o | o | o | o | Nejvíce časově zastoupené |

Poslechové činnosti

|                           | 1 | 2 | 3 | 4 |                           |
|---------------------------|---|---|---|---|---------------------------|
| Nejméně časově zastoupené | o | o | o | o | Nejvíce časově zastoupené |

Odhadněte, kolik času zaberou vokální činnosti ve Vašich hodinách hudební výchovy.

(každý puntík = 5 minut, 1. puntík = 0 minut)

|       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |        |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |        |
| 0 min | o | o | o | o | o | o | o | o | o | o  | 45 min |

### **Vokální činnosti ve výuce**

Jak často zařazujete vokální činnosti do výuky?

- každou vyučovací hodinu
- každou druhou vyučovací hodinu
- jednou až dvakrát měsíčně
- méně často
- nikdy

Vyberte 3 Vámi nejvyužívanější aktivity vokálních činností:

- zpěv písní
- hlasová cvičení
- artikulační cvičení
- rytmizace textu
- dvojhlas a vícehlas
- intonační cvičení

Vyberte 1 Vámi nejvíce využívanou aktivitu:

- zpěv písní
- hlasová cvičení
- artikulační cvičení
- rytmizace textu

- dvojhlas a vícehlas
- intonační cvičení

### **Jak často využíváte aktivity vokálních činností?**

#### Jak často zařazujete zpěv písní?

- každou vyučovací hodinu
- každou druhou vyučovací hodinu
- jednou až dvakrát měsíčně
- méně často
- nikdy

#### Jak často zařazujete hlasová cvičení?

- každou vyučovací hodinu
- každou druhou vyučovací hodinu
- jednou až dvakrát měsíčně
- méně často
- nikdy

#### Jak často zařazujete rytmicizaci textu?

- každou vyučovací hodinu
- každou druhou vyučovací hodinu
- jednou až dvakrát měsíčně
- méně často
- nikdy

#### Jak často zařazujete dvojhlas a vícehlas?

- každou vyučovací hodinu
- každou druhou vyučovací hodinu
- jednou až dvakrát měsíčně
- méně často
- nikdy

Jak často zařazujete intonační cvičení?

- každou vyučovací hodinu
- každou druhou vyučovací hodinu
- jednou až dvakrát měsíčně
- méně často
- nikdy

**Plánování aktivit**

Co je pro Vás rozhodující při plánování aktivit?

- motivace žáků
- všestranný rozvoj žáků
- osobní zkušenost
- aktuální situace

Jaké volíte vokální činnosti?

- stále stejné
- velmi podobné – stejný princip
- zavádím nové, ale využívám i již osvojené
- využívám stále nové

## **Zpěv**

### Na základě čeho vybíráte nové písně?

- hlasový rozsah žáků
- téma písně – propojení se svátky, přírodou, ...
- zájem žáků
- typ písně – ukolébavka, ...
- učebnice hudební výchovy
- písně zpívané v paralelní třídě

### Jak často zpíváte se žáky?

- vždy
- většinou
- občas
- jen při nácviu nové písně
- nikdy

## **Vokální činnosti v hudební výchově na 1. stupni základní školy**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

děkuji Vám za čas, který jste věnovali vyplnění mého dotazníku. Přeji Vám hodně úspěchů v další práci.

Klára Navrátilová